

<https://abdeljalilamime.com>

مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية

رؤية تربوية مغايرة
في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة.
الجزء الأول

مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية
رؤية تربوية مغايرة
في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة

الجزء الأول

المؤلف

د. عبد الجليل أميم

تقديم:

د. علي واسو

الطبعة: الأولى 2016

رقم الإيداع القانوني:

2016 MO 04568

ردمك:

978-9954-36-844-2

الطبع

المطبعة والناقة الوطنية

سلسلة نحو مغرب عالم عامل 3

3

د. عبد الجليل أميم

<https://abdeljalilamime.com>

نهدي هذا العمل إلى من صبرت على غيابنا
وآزرتنا بتضحياتها، وخففت عنا، إلى زوجتنا
الغالية أم جنان،
نرجو من الله تعالى أن يوفقنا وإياها إلى
الخير في الدين والدنيا.
ولا ننسى صغيرة البيت تسنيم، والغاضبة
على الدوام جنان، والرياضي الكبير أحمد
خليل، وملح البيت ورجل المرحلة يونس،
لكم مني جميعا الحب النابع من الأعماق،
والله الله أسأل أن يحفظكم في الدنيا والآخرة.
أما والدي الكريمين فأنا مَلِكُهُمَا وَعَمَلِي ثَمْرَةٌ
تربيتهما فاللهم ارحمهما كما ربياني صغيرا.
ولبقية العائلة أتمنى مزيدا من السداد
والنجاح.

<https://abdeljalilamime.com>

شكر

ما كان لهذا الجهد المتواضع أن يرى النور لولا مساهمة عدد من الأحبة الكرام، خصوصا من قاموا بمراجعتة وتحقيق لغته، وعليه، فالشكر أولا والمنة للمعطي عز وجل، نشكره على مننه وعطاياه في الدين والدنيا وفي العاجلة والآجلة.

وأتوجه من خلال هذه الكلمة بشكري لأستاذي الكريم المقتدر الدكتور علي واسو، والدكتور فيصل أبو الطفيل ومن خلاله للدكتور عبد الحميد زهيد، كما لا أنسى الباحثين السعيد رشدي وابراهيم وانزار على جهديهما ونرجو من الله أن يتقبل من الطالبة ابتسام الطالبتي التي رقت كثيرا من مضامين هذا العمل، وأعتذر عن نسياني لمن لم أتذكر أسمائهم. فالشكر لكم جميعا، ونرجو من العلي القدير أن يصلكم أجر مساهمتكم يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

د. عبد الجليل أميم

<https://abdeljalilamime.com>

<https://abdeljalilamime.com>

الفهرس

- 17 تقديم الدكتور علي واسو
- 21 تمهيد: في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة
- الفصل الأول: المفاهيم**
- 55 **المفتاحية**
- المبحث الأول: في المفهوم المركزي
- 57 الأول: التثقيف
- المبحث الثاني: في المفهوم المركزي
- 71 الثاني: التنشئة الاجتماعية
- المبحث الثالث: في المفهوم المركزي
- 77 الثالث: التربية
- المبحث الرابع: في المفهوم المركزي
- 85 الرابع: البيداغوجيا/علوم التربية
- المبحث الخامس: في المفهوم المركزي
- 100 الخامس: التدريس/التعليم
- 112 المطلب الأول: مفهوم المنهاج
- 114 المطلب الثاني: المنهج
- 119 المطلب الثالث: الكتاب المدرسي
- أ. الوظائف اليداكتيكية للكتاب المدرسي
- 124
- ب. الوظائف العامة للكتاب المدرسي . . . 136
- المبحث السادس: في المفهوم
- 142 المركزي السادس: اليداكتيك

المطلب الأول: النقل الديدانتيكي أو	
النقل البيداغوجي:	150
المطلب الثاني: التعاقد الديدانتيكي أو	
البيداغوجي:	161
المطلب الثالث: المثلث الديدانتيكي أو	
البيداغوجي	163
المبحث السابع: المصطلح المركزي	
السابع: التعلم	168
الفصل الثاني: الحقول	
المعرفية المكونة لعلوم	
التربية أو البيداغوجيا ...	
المبحث الأول: في العلاقة بالحقول	
المعرفية	180
المبحث الثاني : في العلاقة بالدين	
.....	197
المطلب الأول: في ماهية المعتقد/الدين	197
المطلب الثاني: في أشكال العلاقة	203
المبحث الثالث: في العلاقة بالفلسفة	
- في وجوه العلاقة بين الفلسفة	
والتربية	213
المطلب الأول: في بعض التساؤلات المرتبطة	
بالنظر الفلسفي البيداغوجي	218
المطلب الثاني: في بعض متعلقات سؤال	
الفلسفة والتربية والقيم	221

المطلب الثالث: تجليات الفلسفة في	
الميثاق الوطني للتربية والتكوين ...	226
المبحث الرابع: في العلاقة بالسوسولوجيا	
أو علم الاجتماع	243
المطلب الأول: في السوسولوجيا أو علم	
الاجتماع وأوجه التعالق مع البيداغوجيا	
.....	243
المطلب الثاني: في سوسولوجيا التربية	
.....	248
المطلب الثالث: لماذا التركيز على	
نظريات التنشئة الاجتماعية	252
المطلب الرابع: نظريات التنشئة	
الاجتماعية:	263
المطلب الخامس: نظرية المدرسة في علم	
الاجتماع. نموذج Fend, H	295
المبحث الخامس: في العلاقة بعلم النفس	310
المطلب الأول: في ماهية علم النفس	
وعلاقته بالبيداغوجيا	310
المطلب الثاني: علم النفس التربوي	
وسيرورة النمو والتطور	315
المطلب الثالث: نظريات التعلم	325
أ. التحليل النفسي	329
ب: النظرية السلوكية:	353
ج. الاتجاه المعرفي:	376

د. الجشطالتيه والبيداغوجيا الشطالتيه:	380
هـ. المدرسة البنائية	394
و. النظرية الاتصالية/أو الشبكية	410
Connectivisme	410
المبحث السادس: في العلاقة بالأنثربولوجيا	425
المطلب الأول: مفهوم الأنثربولوجية	428
التربوية	428
المطلب الثاني: في مفهوم الإنسان في	441
الثقافة العربية الإسلامية باقتضاب	441
المطلب الثالث: في الانعكاسات	461
البيداغوجية للتصور الأنثربولوجي الإسلامي	461
المبحث السابع: ماهية	
التدريس والعلاقة البيداغوجية	462
المطلب الأول: في مفهوم كفاية التواصل و	463
بعض متعلقاتها البيداغوجية	463
المطلب الثاني: في مكونات الكفاية	475
التواصلية	475
المطلب الثالث: في معيقات العملية	487
التعليمية التعليمية	487
المطلب الرابع: من التواصل إلى العلاقة	499
البيداغوجية	499

المطلب الخامس: سيرورة اكتساب كفاية	
التواصل.....	530
المطلب السادس: في علاقة الأستاذ	
بالمتعلمين من وجهة نظرنا.....	534
المطلب السابع: شبكة عامة لتقويم كفاية	
التواصل بناء على نظرية طه عبد	
الرحمان.....	540
المطلب الثامن: خاص بتقييم أداء الأستاذ	
المتدرب أو غيره.....	543
المبحث الثامن: في العلاقة	
بالبيولوجيا والطب باقتضاب	548
المبحث التاسع: في العلاقة	
بالسياسة والاقتصاد باقتضاب.	
.....	558
الفصل الثالث: قضايا	
نظرية:.....	563
المبحث الأول: المعتقد والتربية.....	563
المبحث الثاني: التجديد في المضامين	
مدخل لتطوير منظومة التعليم.....	590
المبحث الثالث: مهنة التدريس في أبعادها	
الأخلاقية.....	625
الفصل الرابع: قضايا عملية	
تطبيقية.....	648
المبحث الأول: تحليل الدرس وتخطيطه مع	
أسئلة منهجية توجيهية.....	650

- المبحث الثاني: النماذج
الديداكتيكية الجرمانية:
الديداكتيك التكويني 681
681 :Bildungstheoretische Didaktik
المبحث الثالث: معايير مبسطة لاختيار
وتقييم الكتاب المدرسي: 704
المبحث الرابع: التدبير والقيادة
التربوية 717
المبحث الخامس: توجيهات من واقع التجربة
752
ملحق عملي..... 767
أ: استمارات إضافية لتقويم الدرس مبنية على
أبحاث أكاديمية من جامعة Koblenz Landau .. 769
ب: استمارات خاصة بالتلاميذ لتقييم اداء
أساتذتهم 773
• قصص للتأمل : 781
• بعض أنواع الفساد: ظواهر تحتاج إلى فهم
وتحليل..... 794
د: تقويم عام للمعارف 796
لائحة المصادر والمراجع والمقالات
بالعربية: 820
لائحة المصادر والمراجع و
المقالات باللغات الأجنبية: 823

لائحة المواقع العلمية
الالكترونية..... 828

<https://abdeljalilamime.com>

تقديم الدكتور علي واسو

La société marocaine, à l'instar de la plupart des communautés humaines, est pluriculturelle, plurilingue et composite. En analysant sa diversité, sous divers angles et coutures, elle serait dotée d'un plus haut degré de complexité comparativement aux sociétés dites modernes ou postmodernes.

Eu égard à son histoire plusieurs fois millénaires, à sa position géographique, faisant de lui un trait d'union entre divers continents et civilisations, le Maroc continue à jouer le rôle déjà tenu par le passé (le dernier en date coïncidant avec la déchéance de l'Empire Musulman en Andalousie, il y a quelques siècles), celui de réceptacle de différentes communautés humaines issues de tous les horizons et opérant un recul stratégique, vers le Royaume Chérifien, en réaction à des considérations d'ordres culturel, politique, économique, idéologique, etc.

En d'autres termes, le Maroc, haut lieu de la complexité, est dans l'obligation de favoriser l'interaction de plusieurs dimensions, de manière simultanée :

- pour rester au diapason des autres pays du monde, il devrait vivre en même temps dans la modernité, la postmodernité tout en sauvegardant ses traditions et rester en phase avec lui-même, d'une part ;
- pour plus de cohésion sociétale, il est dans l'obligation de maintenir un équilibre heureux (rompu depuis longtemps ou en train de l'être, sous d'autres cieux) entre les sphères individuelle et sociale, d'autre part.

La donne est d'autant plus difficile à approcher que l'histoire, de nature irréversible, évolue à une vitesse exponentielle et que la société, marocaine en l'occurrence, est de plus en plus complexe. La « méta-complexité » qui en découle exige une approche à la fois pédagogique et complexe :

- tout d'abord, pour déconstruire le réel et les problèmes qu'il pose;
- et proposer, par la suite, des solutions à la fois élaborées, en ce sens qu'elles tiennent compte de la complexité, et présentées sous des formes simplifiées et adaptables à une multitude de contextes et d'acteurs sociaux.

Le Maroc est tel un arbre dont les racines ont élu siège en Afrique et le feuillage respire un air euro-méditerranéen. Etant réceptifs à toute pollinisation bénéfique, qu'elle soit du Nord ou du Sud, d'Orient comme d'Occident, ses fruits se donnent à cueillir à quiconque contribuerait à son développement et ferait preuve d'une connaissance foncière : de son microclimat se complexifiant en continu, des différentes couches qui composent le socle abritant ses racines, de ses sources potentielles d'irrigation, des vents et autres agents de fertilisation de ses fleurs, etc.

Si tous les arbres du monde ont quelque chose de commun et d'universel sur le plan dénotatif, la métaphore de l'arbre, que nous avons empruntée à feu sa Majesté Hassan II, véhicule tout un champ connotatif ouvert et complexe ; chose qui impose à la société marocaine de relever un double défi :

- relativement à la micro-échelle (à l'intérieur de la société marocaine) : il faudrait maintenir la relation ombilicale et réciproque entre l'(les) individu(s) et la société ;

- au niveau de la macro-échelle (entre le Maroc et le reste du Monde) : le local (spécifique au Maroc) devra se nourrir de l'universel et inversement.

Conformément à tout ce que nous avons énoncé, l'ouvrage que nous avons l'insigne honneur de préfacier aujourd'hui revisite, de manière on ne peut plus innovante, le concept de « Pédagogie » en le présentant sous une forme nouvelle (plus riche et réaliste) faisant écho avec la notion de « Complexité » et des paradigmes y afférant.

Désormais, la Pédagogie « Ami-mienne » instaure une vision complexe et systémique ; en somme, une « Approche scientifique » et logique des phénomènes sociétaux dont les principales caractéristiques sont : diversité et complexité.

Au risque d'être redondant, nous nous contenterons de dire que **la Pédagogie « Ami-mienne »** concilie ouverture sur l'autre (selon un continuum allant du local à l'universel, en intégrant tous les ingrédients de la diversité, ne serait-ce que parce que son point de départ est anthropologique) et spécificité marocaine (qui ne veut dire aucunement fermeture et repli sur soi).

Sur le plan méthodologique, il ne s'agirait aucunement de prôner une méthodologie particulière ou de se figer dans telle orientation ou telle ou direction. Ladite nouvelle Pédagogie jouit d'une grande souplesse et d'une fluidité lui permettant d'approcher intelligemment et de manière transversale tous les contextes sociétaux possibles, aussi complexes et différents soient-ils sur les plans culturel, cultuel, politique- linguistique, économique, géographique, historique, philosophique, etc. Réussir à mettre en relief les systèmes sous-jacents présidant au fonctionnement complexe de la société, tel est l'objectif ultime de la « Pédagogie de la complexité » et « la Pédagogie des contextes complexes marocains », expressions que le Professeur Abdeljalil Amime et nous même avons « créées » et sommes les premiers à en faire usage.

<https://abdeljalilamime.com>

تمهيد: في التأسيس لبيداغوجيا السياقات المغربية المركبة

أعتقد أن التفكير في التربية في المغرب عليه أن يأخذ طريقا آخر غير الذي نحن عليه الآن. إذ أن ما نحن عليه فقد كل مبرر لوجوده واستمراره، وأبان عن فقره وعدم تأثيره في الواقع التربوي بالمستوى المطلوب، لذلك يجب أن ن فكر بطريقة مختلفة لأن الواقع المغربي أصبح زاخرا بالأمثلة التي تؤكد أننا في **خضم تركيب وتعقيد من مستوى عال**، ويتضح ذلك من خلال ما يلي:

- التعدد الثقافي الوطني العربي والأمازيغي وغيرهما؛
- التأثير الفرنسي إن ثقافة أو لغة أو اقتصادا وسياسة؛

- وضعية المدن المغربية
كمراكش و آكادير وطنجة
والدار البيضاء والصويرة
وعلاقة هذه المدن
وإداراتها وأهلها
وأحيائها واقتصادها
بالأجانب؛
- علاقة المغرب والمغاربة
بالشركات الأجنبية ومن
يستقر من أهلها بهذا
البلد الكريم؛
- علاقة المغرب والمغاربة
بالجالية المغربية
المقيمة بالمهجر خصوصا
الجيل الثاني والثالث؛
- الأفواج المتنوعة من
الأفارقة التي تستقر
بالمغرب بعد أن كان
بالنسبة إليها منطقة
عبور وكفى؛
- إخواننا المشاركة والعرب
بتنوعهم وتنوع ثقافتهم

وإن كانت دائرة المشترك معهم واسعة؛

■ الاقتصاد الصيني وغزوه للسوق بل واستقرار أهله في المغرب؛

■ القنوات التلفزية وبرامجها المتنوعة؛

■ شبكة الأنترنت وما تلعبه من دور في التربية والاقتصاد وتقريب الناس من بعضهم، ولو أخذنا فقط هذا البعد وما نتج عنه من تطور في العلاقات الاجتماعية والسياسية وانعكاساته التربوية كان كافيا للاقتناع بأن التركيب نتيجة لامفر منها؛

■ المعاهد الأجنبية وبرامجها ومخرجاتها؛
■ الجمعيات الدولية وشبكاتنا؛

■ الجامعات والمعاهد
الأجنبية وأنشطتها ذات
البعث والتربوي؛
التكويني

وعليه فإن الواقع المغربي
المركب يستدعي نظرا وعملا
بيداغوجيا مركبا، إذ على
علوم التربية أو
البيداغوجيا:

✓ أن ترتبط بالواقع
التربوي المغربي المركب
وأن تمتح من ثقافته
وفلسفته بدون انغلاق؛ وهي
ثقافة مركبة ومتنوعة
الأصول ومتعددة المشارب؛
✓ أن تؤسس لفلسفة تربوية
مغربية تركيبية لتطویر
رؤية حول الإنسان الذي
نريد والوطن الذي نسعى
للتعايش فيه؛

✓ أن تطور البيداغوجيات
التي تراعي سياق

تداولها، والذي هو سياق
مغربي معقد ومركب؛
✓ أن تطور خطابا تربويا
بسيطا ومفهوما لأن
التربية مجال تطبيق
وتنزيل، وإذا تلبس
خطابها بالغموض والتضارب
ضاع الفعل التربوي ومن
ثم ضاع المتعلم وضاع
الوطن؛

ولقد جاء هذا الكتاب لهذه
الأسباب. وهو اجتهاد نرجو أن
يفيد غيرنا، ويحسب لنا عند
ربنا على ما قد يعتريه من نقص
بشري. ولقد نحتنا بمعية
الأستاذ الدكتور علي واسو
مفهوما خاصا بنا هو:

بيداغوجيا السياقات المغربية المركبة،
وجعلنا تصورنا مبنيا على
التعدد المعرفي والمنهجي
للفعل التربوي لتحرر من كل
أشكال الاتباع والموضة التي
اجتاحت مجال البيداغوجيا

والتي لم تزد هذا المجال إلا
تشرذما وضياعا، بل ونحتنا
مصطلحات ومبادئ تربوية خاصة
بنا، ونسعى في الجزء الثاني
إن شاء الله إلى تطوير تصور
ديداكتيكي يراعي خصوصياتنا.
كما عمدنا في تصورنا هذا إلى
تثمين اجتهادات المدرسين
واعتبارها منطلقات تجريبية
للتأسيس للنظر والعمل
البيداغوجي في مغرب اليوم.
ونسعى من خلال هذا الجهد إلى
شق طريق جديد مخالف أو مغاير
للسائد.

وننطلق في هذه المحاولة من
مُسلِّمة لا تحتاج لأية قرينة
للاستدلال عليها، وهي أن الأصل
في كل نظام تعليمي أن يعكس
فلسفة وتاريخ وتطور وأهداف
مجتمعه، إذ لا يستقيم النجاح
في التربية والتعليم بآليات
وفلسفة وأهداف لا تمت بأي صلة
لمجال إنزالها، ولا تعكس

طموحات ورؤى من تتم بهم وفيهم العملية التعليمية العملية. ولا يشكل المغرب استثناء في هذا المجال، بل يتمثل هذه المسلمة روحا وشكلا، لذلك يعتبر النظام التعليمي المغربي القلب النابض والمحرك الأساسي لعجلة التطور والتجديد، أو العكس، وما دام الواقع مركبا، فلا نجاح إلا للحلول المركبة التي تستجيب لخاصية التعقيد الذي يعرفه المجتمع المغربي بكل مكوناته¹.

وزيادة في توضيح التركيب نقول ما يلي:

نروم من خلال هذا المؤلف التأسيس لتصور بيداغوجي يراعي مجال اشتغاله، وينفتح على كل جديد معرفي أيا كان أصله. ونعتقد أن البيداغوجيا باعتبارها علما مركبا هي

¹ مقتطف من كتابنا: التجربة النهضوية الألمانية. الصادر عن مركز نماء للبحوث والدراسات. الرياض، بيروت 2014. ص. 47.

الأولى بالدرس والفهم لتوظيفها
قصد تجاوز الإشكالات المختلفة
التي يعاني منها الواقع
المغربي في كل مؤسساته؛ والأمر
لا يتعلق عندنا بالبيداغوجيا
كما هي سائدة إن مفهوما أو
إجراءات عملية في مغرب اليوم.
بل نقصد بها هنا **علم تجاوز التركيب
أو التعقيد في التربية والتكوين**. نحتاج
إلى نظر مركب لفهم الواقع
المركب، **فلا حلول باللجوء إلى الاختزال والتبسيط
غير المبني على فهم مركب لواقع مركب**. لكن ما
التركيب الذي نعنيه؟
أصبحت خاصية التركيب
ملازمة للواقع المعاصر في كل
مجالات الحياة، فالأنساق
العلمية، والفلسفات،
والإجراءات العملية نفسها
أصبحت متداخلة بشكل كبير حتى
إنه في كثير من الأحيان يصعب
على الباحثين رسم حدود
لامتدادات تخصصاتهم، إن لم نقل
إن هذه الحدود استحالت نظرا

وعملا. وننطلق في هذا التوجه التربوي/ البيداغوجي في مغرب اليوم مما نعتقد أنه أصبح مسلمة لا تحتاج لأية قرينة للاستدلال عليها وهي:

أن المجتمع المغربي غاية في التركيب، ونرى أن تركيبه يتجاوز تركيب المجتمعات المتقدمة التي تبنت مسعى النظر المركب منذ زمن بعيد، وعليه فإن تجاوز إشكالية التربية والتعليم والتخلف عموما يستدعي تطوير نظر وعمل مركبين تركيبيا عاليا ودقيقا.

إننا لا نتحدث عن وجود تركيب إلا إذا توفرت مجموعة من العناصر وهي¹:

- أعداد كبيرة من المكونات والمتغيرات؛
- أنواع مختلفة من المكونات والمتغيرات؛

¹ Raymund Werle, Uwe Schimank (Hg.): Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit. Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln, Band 39. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main 2000.

- **تعلق** كبير بين المكونات والمتغيرات إلى حد التبعية أو التلازم؛
- **سرعة التأثير والتأثر** بين مختلف المكونات؛
- **حركية** أو لنقل دينامية متواصلة لمكونات الحقل؛
- **غموض** درجة تأثير كل متغير على الأهداف المسطرة في أية عملية تطويرية للمجال؛
- **تعدد المؤثرات المتناقضة** والأهداف المتباينة والمتناقضة؛
- **امتداد كبير في الزمن** بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

هذه الخصائص تلامس:

- الأفراد؛
- المؤسسات؛
- المجتمع.

لنعود الآن لتوضيح ادعائنا بأن المجتمع المغربي يعرف تركيبا وتعقيدا على أعلى المستويات

متجاوزا المجتمعات المتقدمة ،
ونقول ما يلي:

- المجتمعات المتقدمة تعرف
إلى حد بعيد انسجاما
ثقافيا؛

- المجتمعات المتقدمة تعرف
إلى حد بعيد انسجاما
لغويا؛

- المجتمعات المتقدمة سيدة
نفسها إلى حد بعيد في
اتخاذ قراراتها التربوية ،
السياسية ، والاقتصادية
والاجتماعية؛

- المجتمعات المتقدمة تعيش
أريحية مادية تختلف من بلد
إلى آخر؛

- المجتمعات المتقدمة تحررت
من الأمية والجهل بشكل يكاد
يكون نهائيا؛

- المجتمعات المتقدمة تتوفر
على جيش كبير من الباحثين
في مختلف التخصصات التي
يحتاجها فك التركيب؛

- المجتمعات المتقدمة تتوفر على مؤسسات منظمة وجاهزة ماديا ومعنويا لإنزال أية سياسة كيفما كانت وفي أي قطاع وبدرجة عالية أو جد محترمة من الاحترافية؛
 - المجتمعات المتقدمة تعيش في جانب أداء الواجب مستويات أخلاقية عالية؛
 - المجتمعات المتقدمة يتم تدبير أمرها من طرف مؤسسات تنفيذية وتشريعية وقضائية ديموقراطية وديناميكية؛
 - المجتمعات المتقدمة تعرف تركيبا منظما ومنضبطا بين جل مكوناتها ومؤسساتها، وهذا التنظيم يسهل التفكيك والتحليل.
- لن أذكر ما سطرته أعلاه لتوضيح ما نحن عليه، بل أترك القارئ يضع لكل ما سبق نقیضا له، عندها سيعرف هل تركيبنا من الدرجات الدنيا أم العليا.

أضيف ملاحظة أعتبرها أساسية ،
وهي أن التركيب وإن وجد في
الدول المتقدمة فهو تركيب
منظم مقصود ناتج عن تطور لامس
مجمل مناحي الحياة ، أما
التركيب عندنا فهو حتى الآن
مما لم يتم إدراكه بل هناك
يشك فيه ، ومعنى هذا أنه هذه
الحقيقة بعيدة عن وعينا ، بل
لازلنا غارقين في عبثيتنا .
وهذا يسري على المستويات
الماكرو والمستويات المجهرية
إلا ما ندر من الاستثناءات التي
لا تخرم القاعدة بل تؤكدها .
لكن ما يشكل الفرق الجوهرى
الأساسى إضافة إلى ما ذكرناه
سابقا هو أن المجتمعات
المتقدمة تعرف انسجاما ثقافيا وقيميا ومعياريا
لا يتوفر فى المجتمعات النامية
إلا بقدر جد يسير ، فالمغرب يعرف
ازدواجا ثقافيا معياريا قيميا يتسم بأعلى درجات التناقض
والاضراب ، ومكوناته الثقافية متضاربة البناء القيمي

المعياري، ومتباينة الأنساق الفرعية التي تتموقع بين
الماضوية والحدائثة أو هما معا،
وعليه، فالبيداغوجيا بنظرها التركيبية تعتبر من وجهة
نظرنا إحدى المداخل التي يجب التركيز عليها لتطوير
النظر والفعل في المجتمع بما فيه قطاع التربية والتكوين
لكن بمنهجية تركيبية.

ونرى أن كتابنا هذا يحتوي بعض
أسس ما أسميه **بيداغوجيا**
السياقات المغربية المركبة،
أي أنه يركز على توسيع مفهوم
البيداغوجيا كما هو الحال
عليه في البلدان المتقدمة
لتشمل كل المجالات، كما أنه
يضع تصورا منظما للنظر والفعل
التربويين بحيث لا يغفل الذات
ولا الآخر، زد على ذلك أنه لا
ينظر للفعل التربوي، ولا
للبيداغوجيات نظرة اختزال
وتبسيط، بل نسعى من خلاله إلى
تطوير نظر بيداغوجي مركب
يستفيد إن نظرا أو إجراءات من
النظريات المختلفة والواقع
وتجارب الفاعلين، بل إننا

نعتبر التجارب الناجحة للمدرسين والمكونين نفسها بيداغوجيات وجب الالتفات إليها وتعميقها. ولا نبالغ إن قلنا أننا نعتبر أن مثل هذا التوجه هو الذي يستطيع الاستجابة لهذه اللحظة المغربية بالذات. وحسبنا أن نكون قد ساهمنا به، ونوضح في هذا الإطار مايلي:

إن مضامين هذا الكتاب تبدأ بتوضيح السياق الذي يتحرك فيه الفعل التربوي والتعليمي، وهو سياق الثقافة المغربية بكل مكوناتها، ويركز على دور التنشئة الاجتماعية التي ليست إلا أداة ثقافية واعية وغير واعية للتثقيف، كما أكدنا على أن التربية ليست كل ما نأتيه من الأفعال بل فقط ما هو هادف ومنظم وإيجابي ومختزل منها، والبيداغوجيا هي العلم الذي يتولى التنظير والبحث والتطبيق للفعل التربوي.

وتركيزنا على هذه العناصر كان بهدف رفع وعي الفاعلين في السياق المغربي بتركيب سياق فعلهم من جهة، والتأكيد على أن التعامل مع وحداته يحتاج إلى تطوير بيداغوجيا مركبة تستوعب خصوصياته، وتستجيب لتحدياته، وتقدم حلولا تراعي سياقات إنزالها. وفي ذلك يمكن أن نستعين بكل مكونات الثقافة المغربية من الدين إلى الثقافة الشعبية إلى العلوم الإنسانية والعلوم الدقيقة. واستمرارا في توضيح التركيب العالي الذي يعاني منه المغرب نؤكد أن هذا التركيب يلامس كما سبقت الإشارة لذلك الأفراد والمؤسسات والمجتمع. ولقد سبق أن تحدثنا عن تجليات التركيب على مستوى المجتمع المغربي ككل. ونعتقد بأن نفس الأمر ينسحب على مجمل المؤسسات بكل تلاوينها، وفي ما يخص التعليم

فإننا نؤكد على أن هذا القطاع هو التجلي الواضح للتركيب دما ولحما لا على مستوى الأفراد المشتغلين به، ولا على مستوى مؤسساته، بداية بأصغر مؤسسة إلى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

إن مكونات هذا القطاع كبيرة عددا ومختلفة نوعا، كما أنها مرتبطة ببعضها، إضافة إلى سرعة تأثير بعضها ببعض، زد على ذلك أن حقل التربية يعرف دينامية كبيرة وحركية دائمة، كما يتجلى تركيبه في غموض درجة و شكل وطريقة تأثير العناصر على بعضها، ناهيك عن أن هذه المؤثرات نفسها متناقضة، فمنها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، وأخيرا فتأثير القطاع في غيره وتأثره بغيره يمتد في الزمن الماضي والحاضر والمستقبل أي أنه لا متناهي الامتداد، وعليه، **نجزم أنه**

**لن يكتب النجاح لأي فعل بيداغوجي في مغرب اليوم
لا يراعي سياقه أو يشتغل خارجه.**

ولو رجعنا إلى خاصية التركيب التي تشكل همنا وتوجه فكرنا وعملنا في مجال التربية، لقلنا بأن الفعل التربوي عليه إما أن يكون مراعيًا للتركيب وهذا هو الأصل والحقيقة والواقع المنظور، وإما أن يكون مختزلًا ضعيف الأثر إلى منعدمه، وهذه هي حالتنا المزرية التي ندافعها منذ سنين. وعليه، فالمدرس في مغرب اليوم لا يمكنه أن يتموقع مع أية بيداغوجيا ويتخندق فيها، ولا مع أية نظرية سيكولوجية أو اجتماعية أو انثربولوجية فلا يرى إلا بها، إذ الواقع التربوي، والفعل التعليمي يتجاوز في مكوناته وأهدافه وسيروراته ومعيقاته كل نظر أحادي كيفما كان سنده العلمي نظرًا لطبيعته التركيبية.

وسيتضح توجهنا هذا عندما سنتناول متعلقات الفعل التربوي في محاور هذا الكتاب. وبناء عليه نرى أن خاصية التركيب تستدعي إن على المستوى العام الشامل أي الماكرو، أو على المستوى المجهرى أي الميكرو، تطوير استراتيجيات تعليمية تتجاوز البرادكومات الغربية نفسها لأنها عاجزة عن استيعاب تركيب وتعقيد وخصوصية واقعنا المغربي والعربي عامة، مع جرعة زائدة في التعقيد تلامس دول المغرب العربي على الخصوص بحكم تاريخها ومكوناتها و تعدد لغاتها وقربها من الشرق والغرب و أفريقيا على حد سواء. فقد اجتمعت فينا كل عناصر التركيب ومن أعلى المستويات وخصوصا المغرب.

ومن خصائص البيداغوجيا التي نقتراح أنها:

✓ لا تعترف بأن للعلم إيديولوجيا أو دينا معيناً أو وطناً محدداً، بل محايد في ذاته، وموزع بين الأزمنة والأمكنة والثقافات، ونحن

من يلبسه لبوسا معيننا ،
وعليه تؤصل هذه
البيداغوجيا لنظرها وفعلها
من كل جديد نافع أيا كان
أصله ؛

✓ تنطلق من قناعة مفادها :
أنه ليس كل ما عندنا سبب
تخلفنا ، ولا كل ما عند الآخر
سبب تقدمه ، كما تتبنى
موقفا مفاده ، أنه ليس كل
قديم ضار ، ولا كل جديد
نافع ؛

✓ الأسبقية فيها لفهم سياق
الإنزال أي لفهم الكل
الثقافي الذي تتم فيه
العملية التربوية
والتكوينية على العموم ؛

✓ لا تعتبر أن البيداغوجيات
يمكن أن تُنقل و يتم
تبنيها ، بل تُسْتَنْبَت محليا
وبانفتاح على الآخر مرورا
بمرحلة تعديل وتبييئ يرفع
عن كل اقتباس خصائص مجال

إنتاجه ويصله بمجال إنزاله ثقافيا، أي أنها تشدد على ضرورة تطوير الطريقة والعدة محليا مع الاستفادة من المنتج العلمي بمختلف مرجعياته بدون الوقوع في النسخ الممسوخ؛

✓ تنطلق من فهم ماهية وخصائص الإنسان المغربي، والطفل المغربي، والفتاة المغربية، والشاب المغربي، والأستاذ المغربي، والقسم المغربي، والمدرسة المغربية، لننقل تتلبس بخاصية المغربية أو تامغربيت، لأن مجال إنزالها هو المغرب، ومُفَعِّلُها هو الأستاذ المغربي، والمستهدف بها هو الطفل والشاب المغربي، ومكان إنزالها هو المؤسسات المغربية: لنتذكر أن المغرب مركب إن في عناصره أو ثقافته... إلخ

✓ لا تلتزم لا ببيداغوجيا
الأهداف ولا بالكفايات ولا
بالإدماج ولا بغيرها، بل
تعطي للمدرس أو المكون
الحق في استعمال أي طريقة
يتقن ويطمئن إليها، و يحصل
من خلالها على النتيجة
المتوخاة من الدرس؛ وعليه
فدور المفتش هو متابعة
اجتهادات الأستاذ وتزكيتها
وتشجيعه على الإبداع مادامت
مخرجات طريقته إيجابية؛

✓ لا تستند ولا تتخندق في
نظرية سيكولوجية أو
سوسولوجية أو
فلسفية...بعينها ولوحدها،
بل تستعين بكل ذلك لأنه لا
وجود لنظرية باطلة وأخرى
صالحة بالإطلاق في مجال
العلوم الإنسانية؛

✓ البيداغوجيات المناسبة هي
كل اجتهادات الأساتذة والتي
أثبتت عندهم في أقسامهم

فعاليتها ونجاحاتها وحصلنا
من خلالها على مخرجات جيدة
حتى ولو لم تكن هذه
البيداغوجيا معروفة؛
✓ الطرق البيداغوجية هي
اجتهادات سياقية، أي مرتبطة
بأنظمة معرفية وقيم وثقافة
من أنتجوها، وهي بذلك
للاستئناس لا للاستنساخ؛
✓ التعدد هو الأصل في الوجود
أما التوحيد فهو مسعى
إنساني مخالف للأصل، وعليه
لا للتوحيد في المجال
التربوي أيا كان نوعه؛
وعمليا يمكن إجمال الخطوط
العامة لهذا التصور
البيداغوجي المركب في جانبه
الإجرائي في ما يلي:
ننطلق من كون تصورنا يلامس
المستوى العام أي الماكرو
و المستوى الميكرو أي
المجهري. وعليه، يمكن بسط

ذلك من خلال المبادئ
البيداغوجية الآتية :
✓ الفعل البيداغوجي المركب لا ينفك عن حقيقة
التركيب؛

✓ الفعل البيداغوجي المركب نسقي بطبيعته، أي
يتلبس بخصائص النسق جملة وتفصيلا؛

✓ الفعل البيداغوجي المركب لا ينفصل عن سياقه؛

✓ الفعل البيداغوجي المركب لا ينبني على التقليد
سواء في شقه النظري أو الإجرائي لا للآخر
المخالف حضاريا، ولا لأننا البعيدة زمانيا ، أي
يراعي اختلاف الأنساق والسياقات في الزمان
والمكان؛

✓ الفعل البيداغوجي المركب لا ينفصل عن حقيقة
الإبداع إن وصلا بالذات أو قطعا معها، أو إن
وصلا بالآخر أو قطعا معه؛

✓ الفعل البيداغوجي فعل تحويلي بالأساس، أي أن
غاية قصده هي تحويل نقط الضعف إلى نقط
القوة عند الفرد، والمؤسسة والمجتمع؛

وعليه ، فالمتخصص في
التركيب البيداغوجي يعتبر
عندنا خبيرا في الأنساق،
ولا احترافية في

البيداغوجيا بالفكر
الاختزالي التبسيطي. وفي
هذا الإطار نصوغ القواعد
الآتية :

القاعدة الأولى على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى الميكرو أي المجهري:

يتحرى بيداغوجيُّ التركيب أثناء إتيان أي فعل بيداغوجي
أو إنزال أي تغيير تربوي على أن يُبقي النسق العام تحت
نظره، فبالاحتفاظ على النظرة الشمولية نتجنب تدمير
دينامية النسق أو عرقلة تطورها، كما نتحاشى بذلك
إعاقة السيرورة التواصلية بين مكونات النسق، زد على
ذلك أن الإبقاء على النظر العام الشمولي يجعلنا
مستعدين للتدخل في الوقت المناسب لإصلاح أي خلل
يمس علاقة النسق بسياقه.

القاعدة الثانية: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى الميكرو أي المجهري:

يطور أهل بيداغوجيا التركيب نظرا تكامليا تركيبيا لأي
قرار سيتخذونه أو فعل سيأتونه، أي يدققون في كل
زوايا أفعالهم وقراراتهم التربوية، وينتبهون جيدا
لأنفسهم، فقد تستحوذ عليهم زاوية ميولاتهم
واهتماماتهم الذاتية على حساب باقي الزوايا المكونة

للسق، ولأن مجال التربية متعدد المكونات، ومتنوع العناصر، فإن أحادية النظر قاتلة لنسقيته، مدمرة لديناميته، أو على الأقل معيقة لتطوره.

القاعدة الثالثة: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى الميكرو أي المجهرى:

عند إتيان أي عمل أو اتخاذ أي قرار يهتم الجانب التربوي يحترس أهل بيداغوجيا التركيب من النظر العبثي، ويركزون بل يميزون بين العناصر التي تتوافق مع بعضها، وتلك التي تتنافر مع غيرها، فهم يستوعبون جيدا أن الانسجام يقوي النسق، وأن التصادم يضعفه، ويبطئ من ديناميته.

القاعدة الرابعة: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى الميكرو أي المجهرى:

يراقب متخصصو بيداغوجيا السياقات المركبة كيف تتغير العناصر المكونة للنسق، وكيف تتحول العلاقات بين عناصر النسق، لأنهم أحاطوا بحقيقة مفادها أن إدراك مكاتزمات التحول مهم في أي تحليل أو فعل نسقي، وتفتنوا إلى أن الانتباه إلى تتابع مراحل التغيير في الزمن محدّد لفاعلية أي تدخل لتطوير دينامية عمل الأنساق نظرا لطبيعتها المتحركة.

القاعدة الخامسة: على المستوى الماكرو أي العام
والمستوى

الميكرو أي المجهري:

سنصوغ باقي القواعد بصيغة المخاطب لقوتها التواصلية في اللغة العربية، ولا نقصد بها تعاليا أو إصدار أوامر، بل تبيينا وتوضيحا لا غير. ولكم أن تقارنوا بين قوة القواعد السالفة الذكر التي أوردناها بصيغة الغائب وهذه التي نصوغها الآن بصيغة المخاطب.

يخاطب المتخصص في بيداغوجيا السياقات المركبة نفسه بما يلي:

إبحث وراقب أثناء إنزال أفكار أو إجراءات معينة عن:

✓ تأثير هذه الأفكار والإجراءات؛

✓ ونوع هذا التأثير؛

أي تأثير حصل؟ وأين وقع هذا التأثير؟ وكيف وقع؟ وما هو نوع الأثر الذي تركه؟

ذلك أن المتخصص في التركيب يعلم أن النسق دينامي، وعناصره تتأثر ببعضها البعض، وأي تأثير يصيب مكونا من مكونات النسق يتعداه لباقي المكونات نظرا لسعي النسق من خلال ديناميته الذاتية إلى الحفاظ على توازنه.

القاعدة السادسة: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى

الميكرو أي المجهري:

إبحث كمتخصص في بيداغوجيا التركيب عن الآثار الطويلة الأمد، والآثار القصيرة الأمد لكل إجراء أردت أن تتخذه في الحقل التربوي أو غيره. فالتفكير النسقي تفكير

استراتيجي.

القاعدة السابعة: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى
الميكرو أي المجهري.

• جدد باعتبارك متخصصا في بيداغوجيا التركيب
دائما بل وابتحث باستمرار في:
كيفية جعل النسق العام يشتغل بطريقة أفضل.
فالمتخصص في بيداغوجيا التركيب لا يقتنع فقط بسير
الأمر طبيعيا بل يتجاوز ذلك بجعل سيرها متميزا.

القاعدة الثامنة: على المستوى الماكرو أي العام و
المستوى
الميكرو أي المجهري

عند مراقبتك للتغيرات المختلفة التي تحدث في نسق
عملك وضبط نوعها وعددها، قم آنذاك بتعديل إجراءاتك
بما يوافق التغيرات التي حدثت، فالتدخل في الوقت
المناسب يساعد في تجاوز النسق لأزماته ومعوقات
توازنه.

أهداف التي تركز عليها بيداغوجيا الأنساق
المغربية المركبة:
- بالنسبة للمدرسين والمكونين والمتعلمين:
✓ اكتساب العلم؛

- ✓ اكتساب العمل بالعلم
- ✓ تطوير العلم
- ✓ تطوير العمل بالعلم
- ✓ الإبداع في العلم والعمل: تطوير المنتج المغربي في العلم والعمل البيداغوجيين:

الكفايات المستهدفة:

- الكفاية التصورية الاعتقادية:

وتهدف إلى تطوير قناعة واعتقاد النسبية لدى المستهدفين سواء تعلق الأمر بالأفكار الإنسانية الفلسفية أو المعتقدات الدينية أو غيرهما، وذلك من أجل تجنب تطوير الشخصيات الأحادية التصور والمنغلقة على نفسها والرافضة للمخالف، أيا كان أصلها، مع تركيز واضح على تركيب ونسقية قناعاتنا ومعتقداتنا وآثارها علينا وعلى محيطنا؛

- الكفايات الأخلاقية أولاً؛ ونقصد بها إقدار المتعلم وغيره

على إتيان الأفعال
الإيجابية التي تستحضر
الذات الإنسانية في بعدي
الحق والواجب، إذ لا
حقوق بدون واجبات؛ مع
استحضاره لتركيب السلوك
الإنساني؛

- الكفاية المعرفية؛ إكساب
المستهدفين العلم وذلك
بتوجه يجلي خاصية
التركيب فيه. فالعلم
إمام العمل؛

- الكفاية المنهجية؛ إكساب
المتعلمين الوسائل
الموصلة للغايات نظرية
كانت أو عملية لكن
بنظرة نسقية بالاساس؛

- الكفاية التواصلية؛ إكساب
المتعلمين القدرة على
توسيع دائرة المشترك مع
الناس، أغلب الناس؛
واستيعابهم لنسقية
أفعالهم أي تعالق

أفعالهم مع أفعال
غيرهم؛

- الكفاية الإبداعية: إكساب

المتعلمين القدرة على
تجاوز التقليد المطلق
إلى التميز سواء في
النظر أو العمل. ولا
إبداع بدون إدراك تركيب
مجال الإبداع سواء كان
تأملا عقليا أو مسلكا
تجريبيا.

خصائص بيداغوجي التركيب:

- كلما ازداد التركيب في
أية قضية ووصلت درجة
تعقيده إلى أعلى
مستوياتها واضطرب
المعنيون بالأمر، ازداد
محترفو بيداغوجيا
التركيب حلما وصبرا
وأعطوا لأنفسهم الوقت
الكافي لفهم التعقيد
والعمل على تجاوزه؛

- يتميز أهل ومتخصصو
بيداغوجيا التركيب
بالاستماع الجيد لكل
المقترحات التي تقدم
لهم ولو كانت من مخالف
ومعاند، فخلفيتهم
الأنثربولوجية عن ماهية
الإنسان والتي تعتبره
كائننا مزدوج الماهية،
تُسَلِّم حتى للمعاند بكونه
يحمل أبعادا إيجابية في
أقواله وأفعاله؛

- لا يصدر أهل بيداغوجيا
التركيب الأحكام على
الأفعال و الأشخاص إلا بعد
تفكير دقيق وطويل؛ بل
يتجنبون الأحكام إلا إذا
ارتبطت باتخاذ قرارات
إجرائية تحتاج إلى
تعليل؛

- يتكلم محترفو بيداغوجيا
التركيب مع غيرهم حول
أفكارهم لإخضاعها للنقاش

والنقد والتعميق وكشف
عيوبها ، فلا يؤلهون
ذواتهم ، ولا يقدسون
أفكارهم ؛

- يتقن أهل بيداغوجيا
التركيب التموقع في
دائرة من يبحث عن
الحلول ، ولا يسقطون في
مناهات البحث عن
الكبوات ؛

- لا يميل أهل البيداغوجيا
التركيبية إلى التحكم
في كل شيء لأنهم يعلمون
أن الأنساق دينامية
وذاوية الحركة ، والتحكم
فيها مستحيل ، والسعي
إليه تدمير ؛

- لا مكان للتفكير الأحادي
عند محترفي بيداغوجيا
التركيب ؛

- لا يقف متخصصو بيداغوجيا
التركيب عند المقاطع و
الجزئيات الصغيرة جدا ،

بل يتجاوزونها إلى
النظرة النسقية، لأنهم
يعلمون أن كل شيء نسقي؛
- لا يشتغل بيداغوجيو
التركيب بدون أهداف
واضحة واستراتيجيات
مرنة، لأنهم يدركون أن
النظرة النسقية والعبث
لا يجتمعان؛

- لا يغفل بيداغوجيو
التركيب آثار أفعالهم و
أقوالهم وإجراءاتهم على
غيرهم، فالكون نسقي.

وحرر بمراكش يوم الأحد 8 ربيع أول 1437هـ

20 ديسمبر 2015

الفصل الأول: المفاهيم المفتاحية

إن من أهم التحديات التي
تعرض المشتغل بالبيداغوجيا
أو علوم التربية تعدد وتعقد
جهازها المفاهيمي¹، وإذا كان
هذا الإشكال موجودا في دوائر
البحث التربوي في الدول
المتقدمة، فهو عندنا على
درجة أعلى من التعقيد، لأننا

¹ سنوضح في ما بعد لماذا نستعمل علوم التربية كمرادف للبيداغوجيا.

لا نعرف فقط تعددا بل تضاربا وتناقضا وخلطا وازدواجا في البنية المفاهيمية لهذا الحقل المعرفي، مما جعلنا نفكر أولا **في الإسهام** من خلال هذه المحاولة في بناء تصور مفاهيمي لعلوم التربية في المغرب، لذلك فمدخلنا المفاهيمي يتعرض بالأساس إلى ما أسميه المفاهيم أو المصطلحات المركزية التي إن تم استيعابها بتعقيدها وتعددتها سهل استيعاب ما بعدها.

مفاهيم حقل التربية أو البيداغوجيا

ننطلق في توضيح حقل البيداغوجيا من سبعة مصطلحات مفاتيح، إن تم استيعابها سهل ما بعدها لأنها أصول وغيرها متفرع عنها، وهي :

التثقيف، التنشئة الاجتماعية، التربية، البيداغوجيا، التدريس/التعليم، اليداكتيك، التعلم

نشير أولاً إلى أن هذه المفاهيم هي سيرورات تراتبية من حيث تفرع الأدنى عن الأعلى، وترتيبها الذي بين يديك ترتيب ينطلق من العام (ماكرو) أي أنه ينطلق من أوسع وأشمل سيرورة إلى أدناها. وأول هذه السيرورات هي التثقيف.

فما المقصود إذن بهذا المصطلح وعلى ماذا يحيل؟ وما علاقته بالتربية؟

المبحث الأول: في المفهوم المركزي الأول: التثقيف

باعتبارنا تربويين، فإننا نؤكد أن أول من يجب عليه

التساؤل عن مكونات الثقافة هو التربوي؛ لأنه¹:

○ يعمل على إنتاج البرامج لتنشئة الأفراد، ويسهم بطرق قصدية ومقاصدية في تشكيل وإعادة تشكيل الثقافة للرفع من مردودية الجماعات، بإبعاد الأجزاء الفاسدة من الثقافة، سواء في تطوير المناهج، أو في توجيه الخريجين، أو في تعامله اليومي داخل المؤسسات التربوية ذات الطبيعة الرسمية أو غيرها؛

○ إنه واحد من الذين تهمهم التحولات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية وتؤثر في عملهم بطريقة مباشرة لأنه مطالب

¹ يُنظر مؤلفنا المنشور ضمن سلسلتنا: نحوغرب عالم عامل: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013. ص.4.

بفهمها ومن ثمّ تطویر
آلیات جدیدة علی المستوی
النظری والتطبیقی لیوائم
الواقع التربوی مع کل
جدید ظهر ویحتاجه
المجتمع فی مسیره تطوره ؛
○ إنه كذلك من المطالبین
بالإمام بثقافة الماضي
والحاضر، ومن المستبصرین
لاستشراف المستقبل، ولا
مستقبل بدون فهم الذات،
ومعرفة الواقع، وانفتاح
علی المخالف، وإبداع
للجدید؛
○ انه أحد الذین تحتاجهم
السیاسة للقیام بواجبها،
والاقتصاد لتطویر نفسه،
والمجتمع لتغییر ذاته،
والثقافة لإعادة تشکیلها.
وعلیه، نحیلک أیها القارئ
الکریم علی خمس قناعات
ننطلق منها:

✓ أولاً: لا مكان في هذا المجال لمن لا يفرق بين المركزي والثانوي في البناء الثقافي العام؛

✓ ثانياً: لا مكان في هذا المجال لمن يعمد للانقطاع عن الكل الثقافي العام؛

✓ ثالثاً: لا مكان في هذا المجال للمقلدة سواء لأمة قد خلت أو أمة قد سطت أي غلبت؛

✓ رابعاً: لا مكان في هذا المجال لمن لا يجدد ولا يبدع؛

✓ خامساً: لا نتجية من وراء أي اجتهاد تربوي لا ينظر للثقافة المغربية على أنها كل مركب من عناصر متنوعة، متغيرة، متناقضة.

إن تحديد مصطلح الثقافة وعلاقته بالتربية مبحث لا غنى

عنه في أية مقارنة
بيداغوجية، فالتربية عمل
يتم ضمن كل ثقافي حضاري
معين، وأدوات التربية
وأهدافها ومضامينها لا بد هي
الأخرى أن تنتمي إلى ثقافة
معينة تشكل الإطار العام
للفعل التربوي، فالفعل
التربوي فعل تثقيفي
بامتياز¹، ومتعلق أيما تعلق
بمجاله التداولي العام. فما
المقصود إذن بالثقافة في
هذا الإطار؟

إن الثقافة تضم كل الأشكال
والأشياء التي عن طريق
استعمالها ومعاشتها يحقق
الإنسان حياته.

○ فاللغة بمصطلحاتها
ومعانيها والتي عن
طريقها يفهم الإنسان ذاته
وعالمه الذي يعيش فيه،

¹ سنتطرق لمصطلح التنقيف بتفصيل في ما بعد.

وبواسطتها يتواصل
ويستوعب ويفكر جزء من
الثقافة؛

○ والقيم الأخلاقية
والاجتماعية التي تنظم
العلاقات بين الأفراد،
وأشكال التعبير
الوجدانية التي يعيشها
ويتحرك بفعلها ويكابدها
كل إنسان جزء من
الثقافة؛

○ إن الثقافة تضم المرئي
والمحسوس، والغامض من
التجليات وأشكال
التعبير؛

○ إنها تضم كل منتجات
الإنسان التي تربطه بها
علاقة ما؛

○ إنها تضم الهيئات
والمنظمات الاجتماعية
والاقتصادية والسياسية،
وتحوي الأدوار الاجتماعية

للأفراد داخل المجتمع ،
إنها تضم المؤسسات
القانونية وعلاقات وأشكال
العمل والاقتصاد ، إنها
تضم الآلات وأدوات الإنتاج
وأشكاله ، إنها تضم أشكال
التسيير والتدبير، إنها
بمعنى أوسع : الفنون
والعلوم والقيم والأخلاق
والأهداف والتمنيات ما
تحقق منها وما بقي في
إطار الأحلام ، إنها تحوي
طرق العبادة والآتيه
والتقديس التي يرتقي بها
الإنسان عن عالم الأشياء ،
ويدخل في إطار عالم
الروح والأفكار والنظر
باحثا من خلالها عن قوة
إلهية يسعد بها ؛
إن كل هذا النسق من
الرموز والمعاني وأشكال
التعبير والمؤسسات

والأشياء والأفعال وطرق
الإنتاج وأشكال الحركة
والفعل والتقنية السائدة
ومنهج العمل والتنظيم
والعادات والتقاليد
والأزياء وطرق العيش
والأهداف والوسائل
ومتطلبات الأفراد يحدد
المعنى العام للثقافة
الذي نقصده في هذه
المحاولة¹.

أما **التثقيف** Enkulturation فتجدر
الإشارة إلى أن هذا المصطلح
استعمله أول مرة الباحث
الانثروبولوجي M.H.Herskovits في إطار
دراساته الأنثروبولوجية التي
قام بها في أفريقيا²، ويعني
به¹:

¹ لقد استعنا في تحديد مفهوم الثقافة بتعريف:

Werner Loch. In : Weber, E.: Der Erziehungs und Bildungsbegriff Im 20.Jh
122.140. Bad Heilbrunn. 1969.

أنظر مؤلفنا المنشور ضمن سلسلتنا: نحو مغرب عالم عامل: أساسيات نظرية ومقترحات عملية
لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013. ص. 4-3.

²Herskovits, M.H.: Man and his Works. The Science of Anthropology. 9. Aufl. New
York 1964.

ذلك أن كل إنسان هو
بالضرورة في:

✓ وسط ثقافي؛

✓ ويتعلم في هذا الوسط كيف
يحكم على الأشياء والأفكار
والأشخاص؛

✓ ويستدخل معاييره وقيمه
وقواعده؛

✓ تعمل الثقافة بذلك على
التأثير في كل جوانب
شخصيته؛

✓ وتطبعه بطابعها؛

✓ وتدفعه للتكيف مع وحداتها
ومكوناتها المتباينة؛

✓ وتحرك في دواخله التفكير
فيها ومنها.

ظاهر إذن من خلال التعريف
أعلاه أن التثقيف هو تعلم
للثقافة وتكيف مع مكوناتها،
وهذه السيرورة تتميز عندنا
بالخصائص الآتية:

- ✓ مقصودة وغير مقصودة ؛
- ✓ هادفة وغير هادفة ؛
- ✓ منظمة وغير منظمة ؛
- ✓ إيجابية وسلبية ؛
- ✓ وأخيرا شاملة.

إن كل أفعالنا هي في الأصل أفعال تثقيفية ، وسيرورة التثقيف تتم في وسط ثقافة ما ، في مجتمع ما ، وبوسائل مختلفة ، فماذا نقصد بالخصائص أعلاه ؟

○ يكون فعل التثقيف مقصودا عندما يرتبط بالمؤسسات التي لها قصد التثقيف. وغير مقصود عندما يتم داخل المجتمع بواسطة مكوناته المختلفة بدون استحضار قصد التثقيف. إذن فكل فعل تفاعلي مؤسستي أو فردي مقصود أو غير مقصود هو فعل تثقيف، وما دام الفرد يوجد دائما في تفاعلات

داخل ثقافته، ويتعلم من خلالها سواء قصد ذلك أو لم يقصده، أو قصده غيره أو لم يقصده، فهو في سيرة ثقافية. وعليه، ففعل التثقيف قد يكون إراديا أو غير إراديا.

○ يكون **هادفا** عندما نضع له أهدافا، ونعمل على بلوغها داخل مؤسسات معينة، و**غير هادف** عندما لا نضع له أهدافا ويتم بطريقة اعتباطية، أي غير مدروس ولا منضبط بمقاصد، ويتم من خلال التفاعل اليومي في المجتمع مع مكونات الثقافة.

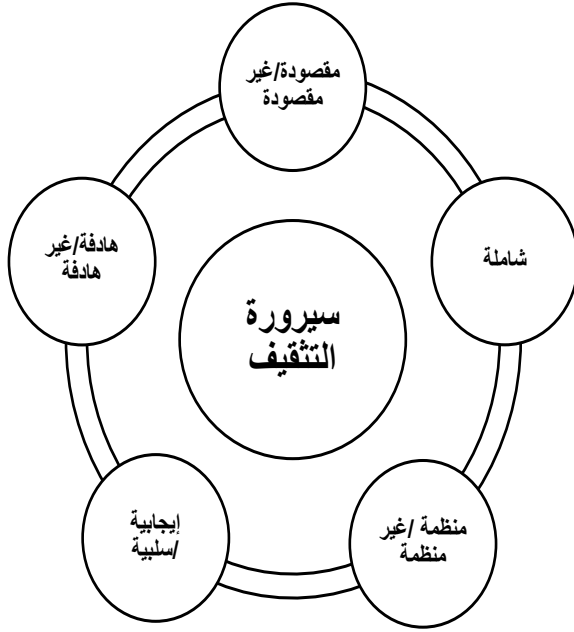
○ يكون التثقيف **منظما** عندما نضع له منهجا، ونعمل على مراعاة قواعده وضوابطه. و**غير منظم** عندما يتم داخل المجتمع بطريقة عفوية أو

اعتباطية، ولا يخضع لأية ضوابط.

○ ويكون إيجابيا عندما نهدف من خلاله إلى **تطوير شخصية** الإنسان، وسلبيا عندما نعمل من خلاله على **إعاقة تطور شخصيته**.

○ وهو عندنا شامل لأنه يتضمن عملية تعلم الثقافة، وهذه الأخيرة أي الثقافة تتجاوز في فهمنا المجتمع، إذ أن هذا الأخير لا يعدو أن يكون جزءا منها وأداة لها. فلا يتعلق الأمر في السيرة الكبرى أي-التثقيف- فقط باستدخال قواعد المجتمع، بل باستدخال قواعد الثقافة، وهذه الأخيرة تهيمن على المجتمع وتجعله خادما لها، ففعل التثقيف فعل اجتماعي وميتاجتماعي، إذ تعد

الثقافة في بعض مكوناتها
على النظر الفوقي
للمجتمع ، وتتحده موضوعا
للنظر. بل إن فعل التثقيف
قد يقوم به الإنسان الحي
أو آثار الإنسان الميت،
فتاريخ الإنسان بكل آثاره
المكتوبة والمنقوشة
والمبنيّة . . . كلها أدوات
متاجتماعية من وجهة
نظرنا. ففعل التثقيف فعل
شامل، يتجاوز المجتمع
الذي ننشأ فيه إلى عوالم
متعالية من الثقافة،
وسيتبين في ما يلي الفرق
بين التثقيف والتنشئة.



نمر الآن إلى السيرورة الثانية وهي التنشئة الاجتماعية، فما دلالتها؟ وما علاقتها بالتثقيف والتربية؟

المبحث الثاني: في المفهوم المركزي

الثاني: التنشئة الاجتماعية

غالبا ما يُعرّف المجتمع على أنه مجموعة من الأفراد الذين تجمعهم رقعة جغرافية معينة، وينتظمون في إطار علاقات مؤطرة بنظام معياري معين يحدد قواعد وقيم ومعايير السلوك داخل هذا المجتمع. أما التنشئة الاجتماعية فإن أصل هذا المصطلح نفسه يرجع إلى السوسيولوجي E. Durkheim في محاضراته المشهورة - التربية ، الأخلاق والمجتمع- التي ألقاها في 1902 بالسربون والتي اعتبر فيها التربية عملية استدراج الطفل لاستدخال قواعد المجتمع ، والتنشئة هي: عملية اندماج الفرد في المجتمع عن طريق تعلم قواعده ومعاييره وقيمه. إنها العملية التي يكتسب من

خلالها الطفل مهارات التكيف مع الجماعة، أي يطور من خلالها السلوك الذي يتوافق مع جماعته، أو مجتمعه. وبهذا تعتبر التنشئة جزءا من تعلم التثقيف Enkulturation¹.

وعليه، فإننا نعتبر أن سيرورة التنشئة الاجتماعية تقع تحت سيرورة التثقيف، ذلك أن التثقيف يلامس كل مكونات الثقافة سواء تعلق الأمر بمكونات المجتمع الميتافيزيقية أو الواقعية سواء أكانت منظورة أو إشارية أو مسموعة، ويعتبر المجتمع نفسه آلية من آليات التثقيف. بينما لا تلامس التنشئة الاجتماعية إلا القواعد والمعايير والقيم التي تساعد على الاندماج في المجتمع. هذا المجتمع الذي

¹ أنظر في هذا الصدد:

Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K. (2009). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Verlag .Hans-Huber.S.151.

يكون في بدايته جماعة صغيرة هي الأسرة، وجماعة أوسع هي المدرسة، وهكذا دواليك إلى أن نصل إلى الجماعة الإنسانية. والفرد لا يتعلم خلال تنشئته الاجتماعية كل أجزاء الثقافة، بل يتعلم فقط ما يتيح له مجتمعه الصغير الذي يعيش فيه، ويتفاوت الأفراد في هذا الأمر بتفاوت تنشئتهم ومدى امتدادها في الثقافة العامة على العموم. فالثقافة هي الكل، والتثقيف هو تعلم لكل، والتنشئة الاجتماعية هي تعلم جزء من الكل.

ونعتبر التنشئة الاجتماعية مثلها مثل التثقيف عملية:

✓ مقصودة وغير مقصودة؛

✓ هادفة وغير هادفة؛

✓ منظمة وغير منظمة؛

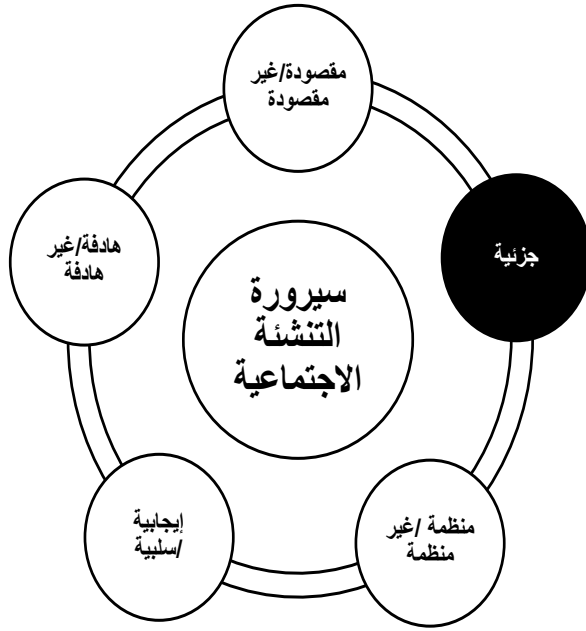
✓ إيجابية وسلبية؛

✓ وجزئية أي غير شاملة، وهنا وجه الاختلاف بينها وبين التثقيف.

○ نقصد بكون التنشئة الاجتماعية جزئية، أن الفرد في تنشئته الاجتماعية وفي علاقته بالثقافة لا يستدمج إلا بعض مكوناتها، فيتعلم ما يساعده على التفاعل والاندماج في مجتمعه الخاص الضيق، وتبقى مكونات أخرى للثقافة خارج إحاطته، إذ لا يستدخل الفرد في إطار التنشئة الاجتماعية إلا ما يوفره له محيطه الاجتماعي من الثقافة العامة الشاملة.

إن التنشئة الاجتماعية هي سيرة استدخال الفرد لمعايير وقواعد وقيم الجماعة التي ينتمي إليها، بينما الثقافة

ممتدة إذ تشمل كل
الجماعات التي تكون مجتمع
ما ، **فالتثقيف بالمقارنة مع التنشئة ممتد والتنشئة**
محدودة، وكلما اتسعت دائرة
المشترك مع المكونات
المختلفة للمجتمع كلما
تحدثنا عن امتداد نحو
التثقيف، أو لنقل إن
التثقيف هو الوصول لمرحلة
الحدق الثقافي والظفر
بالمكونات المختلفة
لثقافة المجتمع. إن علاقة
التثقيف بالتنشئة هي علاقة
الكل بالجزء والخاص
بالعام .



المبحث الثالث: في

المفهوم المركزي

الثالث: التربية

نحدد دلالة هذا المفهوم كما

يلي:

التربية هي الفعل الذي من خلاله يتدخل الكبار في حياة الصغار من أجل تأهيلهم للعيش في المجتمع

وعلى رأي : Fend.H

فهـي:

كل الإجراءات المنظمة والسلوكات الهادفة التي يتدخل من خلالها الراشدون في سيرورة تطور الطفل قصد دعم سيرورات تعلمه أو تحريك استعداداته باتجاه إنتاج سلوكات هي في حكم الراشدين من المرغوب فيها¹.

إذا كانت خصائص سيرورة التثقيف أنه عملية : مقصودة وغير مقصودة ، هادفة وغير هادفة ، منظمة ، إيجابية وسلبية ، وأخيرا شاملة .

وخصائص التنشئة الاجتماعية هي كونها : مقصودة وغير مقصودة ، هادفة وغير هادفة ، منظمة وغير منظمة ، إيجابية وسلبية ، وجزئية لا شاملة ،

فإن التربية هي الجزء :

المقصود؛ الهادف، المنظم، الإيجابي، الاختزالي، أو الانتقائي ؛

¹Kron, F.W : Grundwissen Pädagogik. Basel 1991.S 55.

من سيرورة التنشئة الاجتماعية التي تمثل جزءا من
التثقيف.

لنقل إذن أن التربية هي كل الأفعال المقصودة والهادفة
والمنظمة والإيجابية والاختزالية أو الانتقائية التي يهدف
من خلالها المربون إلى التأثير على شخصية الطفل قصد
تأهيله للعيش المسؤول في المجتمع. لذلك فكل فعل غير
مقصود، غير هادف، غير منظم، سلبي، فعل لا تربوي، ولا
يدخل تحت مسمى التربية عندنا، بل يدرج تحت التنشئة
الاجتماعية لأنها أوسع وأشمل، وتتضمن ما كان سلبيا أو
إيجابيا من الأفعال المجتمعية.

ولنضرب لذلك مثلا نوضح به
كل ما سبق:
هب أنك تريد قطع الشارع،
فصادفتك إشارة الضوء الأحمر،
فوقفت احتراما للقانون أو
قطعت الطريق متجاوزا
القانون، وكان من خلفك طفل
أو شاب فتابعك فيما فعلت.
هذا الفعل الذي قمت به
يعتبر تنشئة اجتماعية لأنك
لم تقصد أن تؤثر في هذا
الطفل، ولكنك فعلت ما فعلت
بدون استحضار وجوده، وهو
تابعك وقلدك في سلوكك، بل

اكتسب عن طريق هذا التقليد سلوكا سلبيا لم تقصد أنت أصلا أن تُكسبه إياه. فهذا فعل تثقيف وتنشئة لا فعل تربية.

لكن هب أنك أردت قطع الطريق، وصادفتك إشارة الضوء الأحمر، فترددت بين تجاوزها واحترامها، فلاحظت بأن خلفك طفلا أو شابا سيقلدك في سلوكك، فتوقفت واحترمت الإشارة خوفا على هذا الطفل، وقاصدا بذلك أن يتعلم احترام قواعد إشارات المرور، مع العلم أنك لا تعرفه. هذا الفعل يسمى تربية، فهو فعل مقصود، وله أهداف، ومنظم، وإيجابي. أما إذا لاحظت وجوده خلفك، وتابعت المسير، وقطعت الشارع متجاوزا القانون فهذا فساد وإفساد، لكنه كذلك جزء من التنشئة الاجتماعية، إلا أنه الجزء السلبي منها.

إذن فالتربية لا ترتبط إلا بما هو إيجابي، أما التثقيف والتنشئة فيلامسان كل ما سبق ذكره .

لذلك فكل تربية تثقيف وتنشئة، وليس كل تثقيف وتنشئة تربية. إذ التربية هي الفعل النوعي qualitative من التثقيف والتنشئة، أي الفعل الذي يكون متميزا نظرا وتطبيقا.

وعليه، فكل فعل لا يتحقق فيه التميّز النوعي في الأداء المبني على القصدية، والتنظيم، والإيجابية، والاختزالية البانية للشخصية، فعل مدخول تربويا، وأضحى تنشئة لا تربية، لأنه قد أصابه الهُزال أو بعض الفساد في جانب الطريقة أو المضمون أو التنظير بعضها أو كلها، وإذا جمع كل أشكال الضعف فهو تنشئة يقينا لا شكاً، لأنه لا فرق بينه وبين أفعال عامة الناس في الوضعيات الاجتماعية العادية، والأصل في الفعل التربوي ألا يكون إلا نوعيا لأنه موجّه للتطوير لا للتدمير.

لذلك نقول:

إن كل قصور أو فساد في الأفعال الموسومة بكونها تربوية تفضي بها إلى اتخاذ مسلك التنشئة، وتأتي عليها من قواعدها، أي ترفع عنها صفة الإيجابية.

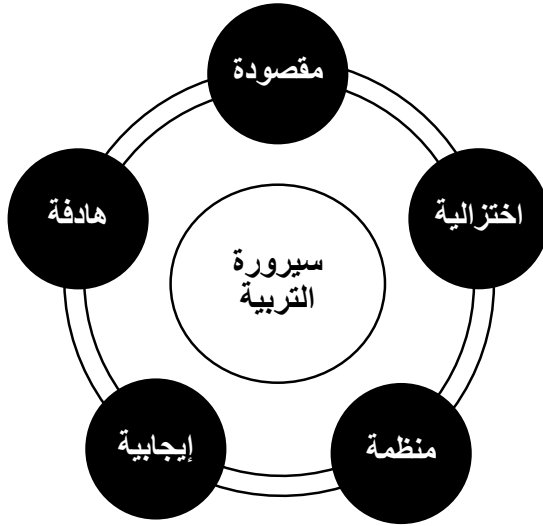
إن التثقيف شامل، والتنشئة جزئية، والتربية اختزالية وإيجابية، أي أنها فعل نوعي، ونوعيته نابعة من كونه مبنيا على احترافية في التنظير والتنزيل بهدف إحداث التغيير والتطوير.

لكن ماذا نعني بكون التربية اختزالية / انتقائية؟ ببساطة، لا نركز في الفعل التربوي إلا على

الجانب الإيجابي من الثقافة، بل ونختزل الثقافة الإيجابية نفسها فيما نراه نحن إيجابيا باعتبارنا تربويين، أو ما نراه دوائر اتخاذ القرار أنفع وأسلم لتربية النشء في فترة زمنية معينة، إننا باعتبارنا تربويين ننتقي من داخل الثقافة ما قبلناه وحكمنا عليه بالصواب ونرغب فيه، بل ونسعى لتبليغه للنشء، هكذا نعمل على

اختزال الثقافة والمجتمع في بعض مكوناته، وهي التي نعمل على توصيلها للمتعلمين أو الأطفال عموماً حتى خارج الفصل. واختزالية / انتقائية الفعل التربوي نابعة كذلك من كون المجتمع عامة والنظام التعليمي خاصة يسعى أينما كان وبشكل مقصود ومدرّوس إلى تشكيل أبنائه وفقاً لنظام من القيم والعادات والقواعد التي تحافظ على تماسكه، وتضمن له البقاء والاستمرارية، وتميزه عن غيره من المجتمعات. ولبلوغ هذه الغاية، نعمل في كل المؤسسات التربوية على ممارسة التقليل، والتضييق، والحذف، والرفع، والخفض على أجزاء من الثقافة والمجتمع

والتي استقر عندنا عدم
أهميتها أو فسادها، فنعمل
على إبعادها عن كل فعل
تربوي مؤسساتي سواء كانت
مضامين أم سلوكيات.
والاختزال/ الانتقاء يشمل
الثقافة بمعناها العام،
أي كل ما له علاقة بالإنتاج
البشري. فلا نُعَلِّمُ أبناءنا
إلا ما أخضعناه لمصفاة
المعايير المعتمدة إن
بوعي أو بدونه، فنختزل
السلوكيات والمضامين
والقيم التي نعلمها للنشء
في ما نال رضانا ورضا
عموم المجتمع. وهذا مدار
خاصية الاختزال التي
ألصقناها بالفعل التربوي
عموماً.



المبحث الرابع : في المفهوم المركزي الرابع : البيداغوجيا / علوم التربية

إذا كانت التربية هي كل
الأفعال المقصودة ، والهادفة ،
والمنظمة ، والإيجابية ،

والاختزالية أو الانتقائية؛
فمن الطبيعي أن بلوغ
القصدية والتنظيم والبرمجة
البانية للأهداف
والاستراتيجيات والطرائق
وكذا ممارسة الاختزال، كلها
تحتاج إلى علم يستوعبها، ويؤسس لها في
جانبا النظري والتطبيقي، ذاك هو البيداغوجيا أو
علوم التربية،

وعليه، فالبيداغوجيا : هي
العلم الذي يركز عليه
الفعل التربوي تنظيرا أو
تأسيسا أو تطبيقا.

لكن قبل التفصيل وجب أن
نقف لنوضح العلاقة بين هذين
المصطلحين: البيداغوجيا
وعلوم التربية.

ننطلق بداية من التأكيد
أنه لا فرق بينهما عندنا.
فكما أن هناك كليات علوم
التربية، فهناك كليات
البيداغوجيا، وكما أن هناك

المدارس العليا لعلوم التربية، فهناك المدارس العليا للبيداغوجيا، والفرق بسيط وتاريخي وتم تجاوزه في الحاضر، فلنعمل الآن على التفصيل فيه بدون تطويل. لا نكاد نمعن النظر في الإنتاج الفكري التربوي في المغرب حتى تتجلى أمامنا وبكل وضوح الاضطرابات بل التناقضات في استعمال المصطلحات التربوية على العموم. ولا يخفى على أحد ما لهذا الاضطراب من أثر سلبي على الأجيال التي نقوم بتكوينها والإشراف على تدريبها. ومن بين الآفات التي صادفناها في هذا التخصص، المتناقضة بل غير المنضبطة بأي ضابط لمصطلح البيداغوجيا، حتى أضحى كل

من أراد أن يتحدث عن أي شيء يسميه بيداغوجيا ، فنجد أعدادا لا متناهية من البيداغوجيات ضاعت في زحمتها ماهية هذا العلم ومقاصده ، ومناهجه ، لذلك نود تقويم هذا الاعوجاج بضبط بسيط نسائر من خلاله ما ذهب إليه الفكر التربوي الغربي وخصوصا الأنجلوساكسوني والجرماني بالخصوص من الدقة والصرامة والمنهجية والمصطلحية .

تعتبر البيداغوجيا وعلوم التربية نعتين لحقل معرفي واحد يهتم أساسا بكل النظريات والتطبيقات العلمية **لفعل التربية من جهة والتكوين من جهة ثانية**. وتختص بالأطفال والشباب والكبار (Andragogie) ، وقد يستعمل مصطلح البيداغوجيا كذلك للنظر والفعل المتعلق حتى

بالكبار، فكل أشكال
التكوينات المرتبطة بالكبار
تسمى في غالب الكليات
التربوية العالمية
ببيداغوجيات من مثل:
✓ بيداغوجيا الأعمال
الاجتماعية؛
✓ بيداغوجيا الشغل،
الشركات والاقتصاد؛
✓ بيداغوجيا تعليم الكبار
أو الأندراكوغيا؛
✓ بيداغوجيا التعليم
العالي؛
✓ بيداغوجيا الوقت
الثالث؛
✓ بيداغوجيا الثقافة؛
✓ بيداغوجيا السلام أو
السلم العالمي.

لقد أضحي مصطلح البيداغوجيا أو علوم التربية يطلق
بالأساس على الحقل المعرفي الذي يتناول بالدرس والبحث
والتحليل أسئلة تطور الفرد في كل أبعاده تأسيسا، وتعليلًا،
وفهما أو تفسيرًا. أي أنها تنظر لسيرورة الزيادة والنماء

التي يعرفها الفرد، وفي هذا لا تُستثنى أية مؤسسة للتنشئة، ولا أية مرحلة عمرية، لقد تجاوز مصطلح البيداغوجيا المعاصر دلالاته ما قبل العلمية التي كانت في عهد اليونان، أي دلالة المرافقة والمصاحبة للأطفال التي كان يقوم بها العبيد، وأصبح حقلا معرفيا له أسسه ونظرياته ومناهجه التي تستوعب الصغير والكبير، والأفراد والمؤسسات بكل تلاوينها. لذلك نجد في العالم المتقدم كليات علوم التربية، وكليات البيداغوجيا أو المدارس العليا للبيداغوجيا.

لكن على الرغم من ذلك ووجبت الإشارة إلى فرق تاريخي أصبح هو الآخر متجاوزا بين النعتين/ أي: **بين علوم التربية والبيداغوجيا**.
أولا نود أن نشير إلى أن كلا من مصطلحي البيداغوجيا وعلوم التربية جديدان على الحقل التربوي المغربي والعربي على العموم، فالنعت العربي للفعل التربوي تراوح ما بين التربية، والتعليم والتهذيب أو التأديب. ولهذا المصطلحات دلالات جد مهمة لا يمكن مع الأسف التفصيل فيها هنا. ولو احتفظنا بها وفرعناها مضمونا وطرائق

لكان أفضل لنا ولأجيال قضا
نحبها.

وعموما فتاريخيا يعتبر
مصطلح البيداغوجيا أقدم
لارتباطه بالأصل اليوناني،
أما مصطلح علوم التربية
فلم يجد طريقه إلى الظهور
في بلداننا إلا في الستينات
من هذا القرن رغم كونه مثله
مثل باقي الحقول المعرفية
ارتبط بالمحاولات الجادة
لفصل البحث في قضايا
التربية عن التأمل الفلسفي
والانتقال من التجريد
الفلسفي إلى الدقة والصرامة
التجريبية، فهو إذن في أصله
مرتبط ببدايات محاولة
العلوم الإنسانية الانفصال عن
الفلسفة مع أوكست كونت
وغيره. ذلك أن الأبحاث
البيداغوجية قبل هذه
المرحلة ارتبطت منهجيا
بالمناهج الفلسفية
كالهرمنوطيقا،
والفنومنولوجيا والتأمل

الفلسفي والاستدلالات المنطقية أكثر من ارتباطها بالواقع والتجربة المعيشة، والاختلاف الذي نشأ في البداية بين البيداغوجيا وعلوم التربية خصوصا في الرقعة الجرمانية هو اختلاف منهجي محض، ذلك أن التوجه التجريبي لعلوم التربية واعتمادها على تقنيات البحث الإمبريقية، ومحاولة تجاوزها للبارديكم القديم جعل مسمى علوم التربية يعلو ويسيطر، وكان ولا يزال محاولة لإبراز الطابع العلمي للبحث البيداغوجي. لكن الدراسات المعاصرة تجاوزت كل أشكال الاختزال المنهجي، وأصبحت تعتمد تعدد المناهج لفهم الظواهر التربوية، أي أنها تزاوج بين الاستقراء والاستنباط، بين الكم والكيف للوصول إلى الحقائق التربوية العلمية، وأصبحت كليات علوم التربية وكليات

البيداغوجيا كلها تتبنى
التكامل المنهجي في بحث
القضايا التربوية. فأضحى
مسمى علوم التربية
والبيداغوجيا نعتين لحقل
معرفي واحد.

ولهذا نميل إلى أن نسمي
كل ما يعرف في المغرب
بالبيداغوجيات، كبيداغوجيا
الأهداف أو الكفايات، أو
البيداغوجيا الفارقة... أو
غيرها بمسمى هو أقرب للدلالة
عليها، ولا يحيل على غموض
وخلط وتداخل للمفاهيم،
ونقترح كما هو في البحث
التربوي في الغرب أن نتحدث
عن التدريس بالأهداف، أو
التدريس بالكفايات... لأن
البيداغوجيا هي تصور أوسع
من التدريس.

ما معنى مثلا أن نتحدث عن
بيداغوجيا الخطأ، أو
البيداغوجيا الفارقة...،
هذه ليست بيداغوجيا، بل لا
نجانب الصواب إن قلنا بأنها

فقط عناصر جزئية ومكون من
مكونات أية وضعية تربوية، و
إن اجتمعت كل المكونات
وتضافرت بالاستناد إلى حقائق
العلوم الإنسانية يمكن أن
نطور من خلالها بيداغوجيات،
ذلك أن البيداغوجيا علم
يتضمن طرق التدريس من جهة،
ومستجدات النظر والتطبيق من
جهة ثانية، وفي بعدها
التطبيقي تدل كذلك على كل
تصور متكامل إيجابي تم
تطويره للتدخل في مجال ما
قصد إنمائه، وفي هذا الإطار
نتحدث عن بيداغوجيا الوقت
الثالث، وبيداغوجيا الأعمال
الاجتماعية، وبيداغوجيا
السلم والسلام العالمي،
وبيداغوجيا التعليم العالي،
و البيداغوجيا المدرسية أو
بيداغوجيا المدرسة. ويمكن
في كل هذه البيداغوجيات
مراعاة الخطأ والفوراق بين
المتعلمين وغيرها من
المعطيات، فالخطأ معطى،

والفروق الفردية معطى كذلك
وجبت مراعاته في تطوير أي
بيداغوجيا. و في هذا الأمر لا
نتابع عن وعي تام الاضطراب
الموجود عند البعض في هذا
الأمر سواء داخل المغرب أو
خارجه.

إن البيداغوجيا هي العلم
الذي يهتم بتطوير طرق فعالة
للتعليم والتعلم في كل
مجالات الحياة بتوظيف ذكي
ومناسب لنتائج العلوم
الإنسانية ذات الصلة. لذلك
فكل ما يدور من مسميات
البيداغوجيات التي لا تنتهي
هي فقط طرق أو معطيات أو
عناصر جزئية لا غير.
وتسميتها ببيداغوجيا فيه
تجاوز كبير حسب زعمنا. لكن
قد يعترض معترض على هذا
التصور، ويعتبر بالفعل أن
هناك بيداغوجيا الخطأ
والبيداغوجيا الفارقة
وغيرها من العناصر الجزئية
التي يمكن أن نلصق بها نعت

البيداغوجيا ، وهذا ما استقر
 عليه مؤلفو معجم علوم
 التربية المتداول في
 المغرب، وهو بالمناسبة معجم
 جد محترم (معجم علوم
 التربية: مصطلحات
 البيداغوجيا والديداكتيك
 لعبد الكريم غريب ومن معه) ،
 وأعتبر أن مؤلفيه تبناوا في
 هذا الإطار التصور الفرنسي
 في تناول المفاهيم
 التربوية ، والنموذج
 الفرنسي في تقديرنا مضطرب
 في بعض الأحيان حد التناقض،
 وبضاعة غير دقيقة في ضبط
 مفاهيم علوم التربية بل
 وعالة على غيره من النماذج
 الغربية . ولو اتبعنا منطق
 التجزيء لقلنا نحن كذلك
 ببيداغوجيا الشغب،
 وبيداغوجيا الغش،
 وبيداغوجيا الخوف،
 وبيداغوجيا الاندفاع،
 وبيداغوجيا التأخر،
 وبيداغوجيا الفقر،

وبيداغوجيا الإهمال... ليست
البيداغوجيا تناولا لجزئيات
بل هي تصور أعم وأدق وجد
مركب.

لنقل إذن إن البيداغوجيا أو علوم التربية هي العلم الذي
يتناول سيرورة التربية والتكوين والتعلم والتنشئة بمناهج
علمية لفهمها وتفسيرها والتنبؤ بها قصد تطوير الفعل
التربوي سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، وسواء
تعلق الأمر بالأفراد أو بالمؤسسات¹. وكل اختزال
للبيداغوجيا في الطرائق نعتبره تضييقا لواسع. من جهة،
وغير مواكب للمستجدات من جهة ثانية.

ونلاحظ أن مصطلح
البيداغوجيا يكاد يرتبط في
الأدبيات التربوية المغربية
غالبا بدلالة الطريقة أو
بالبحث النظري في علوم
التربية، وهذا مخالف لما هو
عليه الحال والواقع. ولو
أردنا أن نستجمع أهم
التعاريف لقلنا ما يلي²:

² أنظر في هذا الصدد المعاجم التربوية الآتية:

-Andresen, Sabine u.a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft.
Weinheim/Basel: Beltz. 2009.

✓ البيداغوجيا هي كل ما يصب
أو له علاقة مباشرة أو
غير مباشرة بالفعل
التربوي من نظريات وطرائق
واستراتيجيات ديداكتيكية
وغيرها؛

✓ إنها الجانب النظري
والتطبيقي من الفعل
التربوي؛

✓ ترتبط كذلك بالجانب
العلائقي من الفعل التعليمي
وتركز عليه، أي أننا قد
نستعملها استعمالا
اختزاليا لوصف العلاقة بين
المعلم والمتعلم؛

✓ قد تعنى كذلك بالبحث في
التربية باعتماد المناهج

-Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der
Pädagogik. Weinheim/Basel 2004.

-Frost, Ursula /Mertens, Gerhard (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft
Band: 1 Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u.a.:
Schöningh 2008.

-Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.): Wörterbuch
Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag. 2004.

-Lenzen, Dieter (Hg.) ; Pädagogische Grundbegriffe (2 Bde.). Reinbek: Rowohlt.
1996.

التي تراعي البعد الإنساني
للفعل التربوي، ولا تعتمد
إلى تشييء الظواهر
التربوية، وقد تجمع بين
الذعت الفلسفي أو
التجريبي للبحث في قضايا
التربية.

وعليه فالمستعمل لمصطلح
البيداغوجيا في المغرب هو
بين الاستعمالات الآتية لهذا
المصطلح:

- ✓ استعماله للدلالة على الكل/ أي الحقل المعرفي
المسمى علوم التربية؛
- ✓ أو استعماله للدلالة على الجزء أي فقط لتوصيف
الطرائق المتبعة في التربية والتعليم؛
- ✓ أو استعماله استعمالا تاريخيا قديما للدلالة على
المرافقة والمصاحبة؛ وهو استعمال متقدم
ومتجاوز؛ ويختزل البيداغوجيا في تعليم الصغار؛
- ✓ أو استعماله للدلالة على تصور متكامل للفعل في
مجال ما قصد تطويره بالاستناد إلى علوم التربية،
كأن نتحدث عن بيداغوجيا التعليم العالي، أو
بيداغوجيا الشركات والاقتصاد، أو بيداغوجيا
الأعمال الاجتماعية؛
- ✓ أو استعماله استعمالا اختزاليا مجحفا للدلالة على
توظيف معطى معين ومراعاته في الفعل التربوي
على العموم، كأن نتحدث عن البيداغوجيا الفارسية؛

مراعاة الفروق الفردية. بيداغوجيا الخطأ: مراعاة
الخطأ واعتباره فرصة.

ونحن نعتبر أن الاستعمال
الأول أنجع وأشمل إذ يلامس
الاستعمالات الأخرى ويحتويها.
ونعتبر الاستعمال ما قبل
الأخير أقرب لضبط الفرق بين
البيداغوجيا وغيرها من
الاختزالات الفرنسية.

وعلى العموم ونظرا لتمكن
التقليد الفرنسي مما يدور
في المغرب في هذا الحقل، فلا
بأس من كل الاستعمالات إن تم
توضيحها في سياقها في أفق
تجاوز التقليد إلى الإبداع.
أما الآن فننمر إلى
المفهوم
تراتبيا.

المبحث الخامس: في

المفهوم المركزي

الخامس:

التدريس/التعليم

إذا كانت البيداغوجيا أعم ، **فالتدريس أو التعليم** أخص ، ذلك أن البيداغوجيا تلاحق التربوي في إطار إيصال المعرفة أو في إطار أي نشاط آخر لا ينضبط بضوابط الدرس التعليمي ، أما التدريس أو التعليم فالأمر متعلق فيه بداية ونهاية بتعليم علم ما بطرق ممنهجة . لكن قبل الاسترسال في هذا المحور نود أن نشير إلى أننا لا نفرق بين التعليم والتدريس ، ولا ننصح بالتمييز بينهما لكونهما يحيلان على دلالة واحدة ، بل لا نجد في معاجمنا المعتبرة اللغوية ولا التربوية ، بل ولا في المعاجم الغربية المتخصصة أي فرق بينهما ، ونعتبر كل فريق زيادة حشو لا غير ، وتزيد من تعقيد البناء المصطلحي في

المجال التربوي التداولي
المغربي والعربي. وتسقط
الكتابات التربوية في فخ
البلاغة عوض العلم. فنعمل
على إنتاج مصطلحات نخوض في
إثباتها دهرًا من الزمن، وهي
في الحقيقة ليست إلا أسماء
سميناها واعتقدنا وجود فرق
بينها، بينما الواقع الذي لا
يرتفع هو أن التدريس هو
التعليم. فينزاح جهدنا عن
البحث في الظاهرة التربوية
إلى إنتاج الكلام حول
مسمياتها، وهذا عين القلق
المنهجي والتيه الفكري.
ومن غرائب التمييز بين
التدريس والتعليم الذي
اطلعنا عليه، أنه يستند إلى
أصل لغوي غربي لا عربي تمت
ترجمته واستند إليه في
التمييز بينهما: وهو ترجمة
/ Teaching Instruction

enseigner رغم أن الغربيين أنفسهم لا يفرقون بينهما، ويعتبرونها تفضي إلى معنى أساسي وهو الاشتغال على بناء الشخص معرفيا. أما في تاريخ التربية العربية وفي اللغة فلا فرق بينهما إلا تكلفا. ونحن نرفض هذا التكلف المفضي للفوضى المصطلحية جملة وتفصيلا، ونستعملهما كمرادفين. فلا يجتمع فساد التعبير مع سلامة التفكير. ولو أدرجت لك أيها القارئ الكريم بعض الفروق التي وضعها من تكلف لما فهمت شيئا، فهو خبط عشوائي لا يستند إلى أصل. إن الأصل في الترجمة هو أن ترقى إلى مستوى الترجمة التأصيلية التي تسمو عن غيرها بكونها تمكن المتلقي من استيعاب المنقول الأجنبي في خصوصيته

الثقافية ، وموافقته للحقل
التداولي الذي سننزله إليه¹.
وهذا يعني أن يعمل الباحث
في التصرف في المضامين
التربوية الغربية كما يتصرف
في المصطلحات، لرفع عقبات
الفهم والتأويل لمفاهيم
توافق السياق الثقافي
المستهدف بفعل الترجمة.
والسياق هنا هو اللغة
العربية والثقافة العربية
الإسلامية وخصوصا الفكر
التربوي العربي الإسلامي
المغربي، لكن أن نستورد
المفهوم المرتبط بالمصطلح
باختلافاته الموجودة في
ثقافته المختلفة، ونلزم
أنفسنا بتفريع واختلاف مبني
على أصل أجنبي فلا نراه إلا
عين الخبط، فالترجمة فهم لا

¹ طه، عبد الرحمن.: فقه الفلسفة 2. القول الفلسفي. كتاب المفهوم والتأويل. الدر البيضاء 2005. ص19.

ينفك عن لغة الأصل ولا ينفصل
عن سياق لغة الإنزال.

ننطلق من التعاريف الآتية:

- **التدريس أو التعليم هو فعل بيداغوجي يأتيه
المدرس أو المعلم بناء على سيرورة منظمة
للعلمية التعليمية، ويرتبط غالبا
بالمؤسسات المدرسية¹.**
- **يحيل التدريس أو التعليم على تدخل المدرس
المحترف في أنشطة تعلم الأفراد وفق إجراءات
منظمة ومهيكله وهادفة ولها غايات عامة وأهداف
محددة².**
- **التدريس أو التعليم هو ترتيب بيداغوجي مبرمج
للعلمية التعليمية بشكل محدد في الزمان
والمضامين³.**

¹ Wiater, Werner.: Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer-Verlag 2007.

كما نحفظ بمسمى مُعَلِّم لأنه أبلغ وأصح لغة كذلك. ولا نحمله من الدلالات السلبية ما حمّله غيرنا. بل نعتبر أن مسمى معلم موصول بالعلم وهذا يكفينا للاحتفاظ به. أما مدرس فيمكن استعماله كمرادف لأنه يحمل دلالة التذليل والشرح والركوب والإفهام وغيرها، وعليه لا نعول في تغيير واقع التعليم على تغيير المسميات بل تغيير السلوك المنتج للواقع.

² استعنا في هذا التعريف بما ورد في: الفارابي، عبد اللطيف آخرين: معجم علوم التربية. مادة: تدريس تعليم. ص 102. الطبعة الأولى، الجديدة 1994.

³ Arnold, Karl-Heinz.: Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009. S. 15–22.

ومن أهم الخصائص التي
يتلبس بها التدريس ما يلي:
✓ التدريس سيرورة تفاعلية
بين المتعلم والمعلم؛
✓ التدريس مرتبط أساسا
بالمؤسسات ومحدد في الزمن؛
✓ التدريس فعل هادف ومنظم؛
✓ التدريس ينتظم ضمن منهاج
محدد ومحيط اجتماعي معين؛
✓ التدريس لا يهدف فقط
للتعليم بل أيضا
للتربية وتطوير كفايات
تحقيق العيش الكريم؛
✓ التدريس يشترط توفر محيط
بيداغوجي مساعد، خصوصا
أجواء العمل وظروف المؤسسة
والقسم؛
✓ التدريس فعل يقوم به
متخصصون في هذه المهنة لا
هوارة¹؛

¹Jank, Werner & Meyer, Hilbert.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
2009. S. 43.

✓ التدريس فعل تثقيف وتنشئة اجتماعية مؤسساتية؛

✓ التدريس مرتبط بإيصال المعرفة، والديداكتيك أدواته الفعالة في تطويعها وجعلها في متناول المتعلم.

وعلى العموم، فالتدريس هو كل نشاط هادف منسق يأتي به المعلم بغرض تيسير تعلم ما عند شخص معين. ويتميز بكونه تفاعليا ومنظما. وله مضامين وعمليات ونتوحي من خلاله بلوغ نتائج معينة.

والتدريس يحيل ضمنا على متعلقاته الاحترافية، فما هي ؟

يحتاج المدرس إلى التمكن من أصول فعل التدريس وهي حسب وجهة نظرنا خمسة أسس، أما غيرها فهو متفرع عنها، وهي:

○ **العلم** : أي المعرفة
بالتخصص؛

○ **التواصل** : أي القدرة على
التفاعل الباني للدرس
المحترم للمتعلم؛

○ **المنهج** : القدرة على
تفكيك المضامين وترتيبها
بشكل يجعلها في متناول
التلميذ، زد على ذلك القدرة
على توصيلها بأسهل وأفضل
الطرق؛

○ **التقويم** : أي القدرة على
إصدار الحكم الصائب والعاقل
على إنجازات المتعلمين؛

○ **التجديد** : أي المساهمة في
تطوير الطرائق والبحث
التربوي بالاستناد إلى العلم
النظري والتجربة في الفصل
الدراسي.

بالنسبة للأصل الأول أي **العلم**
فنعتبره أساسيا وهو في مهنة
التدريس تحصيل حاصل، أما

التواصل والمنهج فبهما يكون
التدريس أو لا يكون، إذ
نعتبرهما الفارق بين الفاعل
المعلم / الأستاذ البيداغوجي
وغيره. **فكم من حامل علم لا نصيب له من
البيداغوجيا**، ذلك أن صفة الأستاذ لا
يحملها قانونيا وعلميا
وعرفيا إلا من تمكن من الأسس
الأربعة الأخيرة، أي التواصل
والمنهج والتقويم والتجديد،
أما التخصص في المادة فيأتي
به الطلبة من الكليات. إذن
صفة معلم أو مدرس أو أستاذ
هي صفة بيداغوجية أولا
وأخيرا، ومن فقد الخاصية
البيداغوجية أو كان غير
متمكن منها، فهو فاقد
للأهلية في التدريس، وإن كان
حاملا لبضاعة معرفية في
تخصصه. فالمدرس بيداغوجي
بامتياز، إذ جمع بين ضبط
المعرفة، ومنهج التدريس

وحسن التواصل، ودقة
التقويم، و المساهمة في
التجديد، أما حافظ المعرفة
الضابط لها والمضيق
للبيداغوجيا، فهو في نظرنا
طالب مجتهد أو وعاء ممتلئ،
لم يَزُقْ بَعْدُ إلى مستوى
المعلم أو المدرس. وإن
امتهن التدريس فهو غالباً بل
يقينا ينتج فعلا تعليميا
رديئا. وقد ينسحب هذا الوصف
على كل من له بضاعة
بيداغوجية مزجاة لا يعمل على
تطويرها. فالأستاذية صفة
احترافية متعلقة بإتقان
العلاقة مع الآخر أولا، ثم مع
المعرفة ثانيا. إذ لا
أستاذية مع فساد الصلة
وانفصال العُرَى (جمع عُرْوَة).
لنقل إن الأستاذية هي عروة بيداغوجية وثقى.
أي عهد باحترام المتعلم

وتعليمه و التفاعل الإيجابي مع مبادراته.

وننبه كذلك إلى اعتقاد فاسد يختزل التدريس في كونه حرفة تهتم فقط بضبط تقنيات ديداكتيكية معينة دون الوصول إلى معايشة فعل التدريس بيداغوجيا، دما ولحما، وتذوقه بل وحببه وحب المستهدفين به، وهذا هو حال التقني الذي لم يرق بعد إلى مستوى البيداغوجي. وهذا أمر يستدعي الاشتغال على الذات من جهة، وتغيير القناعات من جهة ثانية. فالقدرة على تفكيك المادة ديداكتيكيًا تجعل منك **تقنيا لا بيداغوجيا**. وإتقان التواصل بدون معرفة، وبدون ضبط تقنياته يعتبر تهريجا، فأنت إذن بين أن تكون أستاذا معلما بيداغوجيا، أو تقنيا أو مهرجا، أو بعضا من

هذا كله . والأصل في تكوين رجال و نساء التعليم أن يوصلهم إلى مرتبة البيداغوجيا و يحميهم من اختزال ذواتهم بل ومهنتهم في أحد أجزائها .

المطلب الأول: مفهوم المنهاج

وقبل المرور إلى المصطلح المركزي الموالي تجب الإشارة إلى أن مفهوم التدريس أو التعليم يرتبط به مفهوم أساسي يشكل لحمته ومداره ، وهو الذي يوجه فعل التدريس ويؤطره ، ذاك هو **مفهوم المنهاج، فما المنهاج؟**

إذا كان التدريس فعلا احترافيا ، فالمنهاج طريق هذا الفعل وشرعته ومداره . ويمكن تعريفه بدون الدخول إلى دلالاته اللغوية

اللاتينية، ذلك أن له أصلا في الثقافة الإسلامية (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)¹، كالآتي:

المنهاج هو: الطريق المنظم الواضح المؤدي بالمتعلمين إلى الوصول إلى استواء النفس في أبعادها المعرفية و الحسركية و الوجدانية و الاجتماعية للعيش المسؤول في المجتمع و تحصيل السعادة الجوانية، وهو جُماع كل مكونات الفعل التعليمي إذ يتضمن:

- المدرس، والتلميذ، والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والأهداف التربوية، والوسائط الديدانكتيكية، والتقويم.
- وهو مجمل الأنشطة التي تم تخطيطها بمراعاة سياق إنزالها، ثقافة، وأشخاصا، وزمانا، ومكانا، وإمكانات، وأشكال التفاعل بين المكونات المختلفة، والتي تهدف إلى التأثير في المتعلم في كل جوانب شخصيته من جهة، وتستجيب للأهداف العامة من

¹ سورة المائدة، الآية 48.

جهة ثانية.

- كما يفهم منه التصور المركب والشامل الذي يتضمن
المضامين الثقافية، ومجمل العوامل التي تراعى في
إيصالها للمتعلمين¹.

وعموماً فالتدريس يقع
تراتبياً تحت البيداغوجيا
وفوق الديداكتيك.

لا يمكن ذكر مفهوم المنهاج
بدون التطرق لثلاثة مفاهيم
أخرى مرتبطة به أشد
الارتباط، وهي: المنهج،
والبرنامج، والكتاب
المدرسي.

المطلب الثاني: المنهج:

لا تتحقق التربية ولا
التعليم بدون منهج، أي بدون
منظومة مرتبة تنطلق من أسس
ومبادئ ولها أهداف وتستثمر
في سبيل بلوغ ذلك آليات

¹Kron, F.W. : Grundwissen Didaktik.Muenchen 1993. S. 298.299.

وطرقا وإجراءات، المنهج إذن هو الجواب عن سؤال : كيف ؟ إنه كل سلوك نظري أو عملي نسقي مرتب ومنظم وهادف، نبتغي من خلاله الوصول إلى غاية ما.

وعليه، فالمنهج والعبثية لا يلتقيان، بل يتنافران، فأينما وجدت العبثية انعدمت المنهجية، وأينما وجد المنهج اختفى العبث. والفعل التربوي فعل منهجي بامتياز، بل لا يستحق نعت أو صفة تربوي إلا إذا تلبس بالمنهج.

لكن لماذا الاشتغال والتركيز على المنهجية أساسا؟¹ الآليات إننا نعتقد أيما اعتقاد أن الجهة التي نؤتي من قبلها، وتفرض تخلفنا في العلم وتحول دون تفوقنا، هي المنهج بمفهومه العام. ولكن

¹ اعتمدنا في هذا المحور على كتابنا منهجيات.

ماذا نقصد بالمنهج عندما نتحدث عنه في محاولتنا؟ إنه كل سلوك نظري أو عملي نتوخاه لبلوغ غايتنا المحددة، والمنهج يرتبط أشد ما يكون الارتباط بمفهوم النظام والترتيب والاستدلال الضامن للوصول إلى الغاية، لنقل إنه نظام من الإجراءات يكون قادرا على تحقيق ما يصبو إليه الفاعل العملي والمتأمل النظري، وبالضبط أقول إن غايته هي إخراج النظر والعمل التربويين من تحكم العادة والعشوائية إلى حيز الضبط والتنظيم، فلا تربية ولا تعليم بدون إحكام و اتساق و ضبط، و هذا هو سبيل الإتقان.

إننا ننطلق من اعتبار المنهج في بعده الآلي غير مقصود لذاته، أو لنقل ليس غاية في حد ذاته، إننا لانهتم به إلا من أجل غيره، أي من أجل توظيفه، فهو

مساعد وآلة لاغنى لنا عنها
للتطوير و التجديد و تقديم
الحلول للمعضلات التربوية .
وعليه ، إذا كان هذا الغير
لاينال إلا بواسطته ، أي أن
هذا الغير متعلق بالمنهج
وجودا وعلما ، نزل عندنا
المنهج منزلة السابق ، وغيره
منزلة اللاحق ، إذ أن هذا
الغير سواء كان نظرا أم
عملا ، لايقبل إلا إذا كان
موافقا لمقتضيات المنهج .
فبدون منهج قد نكتسب معرفة ،
وبالمنهج فقط نكتسب علما ،
أو على رأي علي الجرجاني
نكتسب اعتقادا جازما مطابقا
للواقع¹ . إذ العلم يطلق على
ما يدرك وجوده وجنسه وكيفيته
وعليته على رأي الأصفهاني² .
وهذا مناط محاولتنا في
البحث في المنهج وأجراته ، إذ
المبتغى هو الوقوف على

¹ الجرجاني، على بن محمد: التعريفات. تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة. بيروت 1987. ص 200.

² الأصفهاني، الراغب: الذريعة إلى مكارم الشريعة. تحقيق أبو اليزيد العجمي. ط 2. القاهرة 1987. ص 179. 180.

دقائق الآتيف والفعل التربوي ،فندرك بذلك أجناسهما أو كيفياتهما وعلاتهما ، فنعمل بعد ذلك علي تطويرهما بتجاوز عللهما وآفاتهما .
ومن جهة ثانية فعندما نقول بأن المنهج في بعده الآلي متعلق به غيره ، نستشف أن للمنهج بعدا عمليا أساسيا ، وعندما يتعلق الأمر بعلوم التربية والبحث فيها ، فإن البعد الكيفي يعتبر لحة النظر والعمل فيها .
والمنهج في علوم التربية أو البيداغوجيا نصادفه في كل متعلقاتها : فهناك مناهج البحث التربوي ، ومناهج التربية ، ومناهج التدريس ، و مناهج التقويم . . . فكلما ولجنا فرعا من فروع البيداغوجيا وجدنا بداخله مناهجه الخاصة التي يعتمدها ويطورها باستمرار . ولمن

أراد التوسع فليرج إلى
كتابنا الموسوم ب
"منهجيات".

■ البرنامج: هو مجموع
المواد التي يتم تدريسها،
كما يتضمن كذلك مجموع
التوجيهات البيداغوجية التي
تساعد المدرس على إنجاح
العملية التعليمية
التعلمية. وهو مصطلح ارتبط
أكثر بالدول الفرنكوفونية،
ويمكن اعتبار مصطلح المنهاج
أعم وأهم. كما هو موضح
سلفاً.

المطلب الثالث: الكتاب

المدرسي:

نعرف الكتاب المدرسي كآلاتي:

إنه وسيلة تعليمية تعليمية هادفة، متسقة ومنظمة
ومصممة في شكل مطبوع، ومخصصة بالأساس
للمتعلمين، ومرتبطة بمعرفة من تخصص معين
ومستوى محدد، توجه الدرس وتضبطه، وتستجيب
للمعايير البيداغوجية والتوجهات الوطنية، وتهدف إلى

إكساب المتعلمين كفايات متنوعة، وتتضمن برنامجاً
يمتد على مدار سنة دراسية كاملة.

أما وظائف الكتاب
المدرسي، فنقول فيها ما
يلي¹:

على الرغم من التطور الذي
عرفته التقنية وانتشار
وسائط تعليمية مختلفة مثل
الأفلام، والأشرطة السمعية
والبصرية، والأقراص المدمجة
وغيرها، لا زال الكتاب
المدرسي يؤدي الدور الأساسي
في العملية التعليمية
التعلمية، وما زادت منافسة
هذه الوسائط إلا قوة، إذ أصبحت
خادمة له، فنجد الكتاب ومعه قرص
مدمج أو شريط سمعي أو بصري
أو ما إلى ذلك. فهو المسيطر
بدون منازع على سير
العملية التعليمية ووجه
لها كلياً.

وللكتاب المدرسي وظائف
متعدد سنقف في هذه المحاولة
على وظيفتين أساسيتين

¹ نظر لأهمية هذا المحور نقلناه بالتمام من كتابنا منهجيات، وأدرجناه في هذا المؤلف.

أوردهما كل من **Rauch** و **Wuster** وهما : الوظائف الخارجية للكتاب المدرسي، والوظائف اليداكتيكية¹.

ومن أهم الأبحاث التي تحدثت عن وظائف الكتاب المدرسي، و فصلت فيها وصارت مرجعا أساسيا في هذا المجال، ما قدمه الباحث **Hart Hacker** في كتاب قديم لا يزال مرجعا مهما في هذا المجال، صدر سنة 1980 تحت عنوان: **.Das Schulbuch. Funktionen und Verwendung im Unterricht** الكتاب المدرسي، الوظائف و الاستعمال في درس.

¹ -Vgl. Rauch, Martin / Wurster, Ekkehard.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt). In: Freiburger Beiträge =zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bd. 3. Frankfurt am Main 1997. S. 29 - 39 .

- Rückler. T.: Das Schulbuch – heimliche Großmacht der Schule? Vortrag, gehalten auf der Tagung der DGFE in Kiel 1984.

- Stein, G.: Intentionen wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Lehrmittel aktuell 5. (1979) 2. S.33.

- Vgl. Hacker, Hartmut: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn/OBB. 1980. S. 15J. Henningsen.: Schulbuch. In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Hrsg. v. Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schultze. Bd.2. Gütersloh 1970. S. 840.

- Stein, Gerd.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun 1977.

وخصوصا مقالة داخل هذا
الكتاب معنونة كالآتي:
Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch
✓ في الوظائف الديدانكففة للكتاب المدرسف كو سفط
تربوف

لا جدال فف أن أهمية
الكتاب المدرسف لا تقل بشكل
من الأشكال عن أهمية المدرس
نفسه، فلا دراسة و لا تعلم
بدون هذا الوسفط التربوف،
وهو متنوع فف مضمونه،
وأشكاله، وألوانه حتى غدا
الكتاب المدرسف تخصصا مهما
تصب ففه حقول معرففة
متعددة، كالسفكولوجفا
والبفداغوففا وعلم الاجتماع
والفلسفة والإعلامف، بل
نزعم بأن الكتاب المدرسف
المعاصر كان أن ففصب
الدستور الذي تعتمدة أمة ما
وترضى عليه، وتوصل مضامفنه
للأفجال اللاحقة بعد القفام
بعملفة دقفقة من الاختزال

والتقليص والاختيار في الثقافة.

فالكتاب المدرسي ليس كسائر الكتب، فهو ما اختارته النخبة التربوية، وانتقته السياسة والثقافة والاقتصاد. إنه جماع ما اتفقت عليه مكونات الأمة من جهة، ووافقت عليه أجهزة الدولة من جهة ثانية.

والكتاب المدرسي كوسيط تربوي معهود به إن في جانبه المضموني أو الشكلي أو حتى تسويقه وقبوله ورفضه، إلى مؤسسات بعينها، تم الرضى عنها، ووضعت الثقة فيها من طرف الجميع لإخراج هذا المنتج إلى الوجود وتسويقه، وبعد ذلك مراقبته إن مضمونا أو شكلا أو حتى بيعا و شراء، إنه من الأساسيات التي يجب أن لا يطالها أي إهمال.

أ. الوظائف الديداكتيكية للكتاب المدرسي

حدد Hartmut Hacker وظائف الكتاب المدرسي الديداكتيكية في خمس، ويمكن بسطها على الشكل الآتي:

✓ أ. الوظيفة البنائية : Strukturierungsfunktion

والمقصود بالوظيفة البنائية توزيع المضمين وترتيبها بناءً على أسس علمية، تراعي بُعد العمر والزمان والمكان و الثقافة. فالمدرس مطالب ليس فقط بترتيب الدرس اليومي بمراحله المتنوعة، ولكن كذلك بترتيب اليوم والأسبوع والشهر والأسدس والسنة، والكتاب المدرسي يلعب هذه الوظيفة ويساعد المدرس على برمجة سنته الدراسية، بل ويومه وساعته.

والوظيفة البنائية تتجاوز توزيع المضامين إلى ما هو أعمق، إذ أنها تساعد المتعلم وكذا المدرس على فهم واستيعاب البنية الداخلية للمادة المعروضة للتدريس، فتنطلق الدروس من أبجديات المادة مروراً بأسسها والعناصر المكونة لها وعلاقاتها فيما بينها، وأهدافها العامة والخاصة ومجالات توظيفها. إن الكتاب يساعد على تفكيك بنية المادة بشكل يسهل على المتعلم استدخال عناصرها وفهم مكوناتها وربط أجزائها، ببعضها البعض.

ب. الوظيفة التمثيلية :

Repraesentationsfunktion

المقصود بهذه الوظيفة أن الكتاب المدرسي يعمل على تمثيل وتجسيد العلوم المختلفة في صور توضيحية أو نصوص تفسيرية، أو غيرها من الوسائل، الأمر يتعلق إذن

بتجسيد المجرّد ، وتوضيح
المبهم ، وتفسير الغامض ،
ولقد قسم الباحث Hartmut
هذه الوظيفة نفسها إلى
نوعين :

- النوع الأول: وسماه بالوظيفة التمثيلية الواقعية :

Realitätsnahe Repraesentation

ويقصد بها مدى ارتباط
النصوص والصور بالواقع
اليومي للمتعلمين، وكذا
سيرورة البحث في خلفيات هذا
الواقع، وتفسيراته. إن الأمر
يتعلق هنا بتجاوز اللغة
كرموز مكتوبة إلى ربطها
بصور ظهور الإشكالات التي
نطرحها باعتبارها واقعا، أي
عدم الوقوف عند المكتوب
والنزول به إلى التمثيل
الواقعي للظواهر المعروضة
في الكتب المدرسية. إن
التمثيل الواقعي يعني ربط
المكتوب بالواقع الذي تجلّى
في الكتابة وتحريره من سجن

الحروف، والكتاب المدرسي يلعب هنا دور المساعد أو الخادم للمدرس وكذا للمتعلم بتوفيره لبعده التجسيد لما هو مجرد بأشكال و طرق متعددة .

**- النوع الثاني: التمثيل اللغوي للواقع : Sprachliche
repraesentation der Wirklichkeit**

تُصَوِّرُ لَنَا الكُتُبُ المدرسية في كثير من الأحيان واقعا غير مدون كتابة، فتعرض لنا مثلا أوراق الخريف بألوانها أو صورا تجتمع فيها الفصول الأربعة أو غير ذلك من أشكال الإبداع المرتبط بالصورة والذي يكون نتيجة تركيب وتجميع لأشياء قد لا تجتمع أصلا في الواقع، ولم توجد أصلا كنص مكتوب بالحروف والكلمات. وعلى هذا، فإن التمثيل اللغوي للواقع يعرض الواقع من جهة، وكذلك يمكنه أن يعرض ما لا يمكن

إدخاله في خانة الواقع، أي تلك الأشكال الإبداعية التي ينتجها المصورون والفنانون بخيالاتهم الجامحة والتي لا تعرف حدوداً، فيتم تدوينها وإدراجها في الكتب التعليمية.

✓ ج. التمثيل الديدانكتيكي: Didaktische Repraesentation

يشكل الكتاب المدرسي المجال تفكيك بنيتها عملية الأساتذة المتعلمين، ينظم التعلم ملامسة تصنيف بالعملي بلوغ

الخصب لاستراتيجيات تفكيك المادة والبحث في بنيتها ومنطقها بغية تسهيل عملية توصيلها من طرف الأساتذة واستيعابها من طرف المتعلمين، فالكتاب المدرسي ينظم بشكل مقصود وضعياً التعلم داخل الفصل بهدف ملامسة الأبعاد المختلفة في تصنيف المادة وتنظيمها ليست بالعملية السهلة، ذلك أن هذا القصد يستدعي

اللجوء إلى الحقول المعرفية التي تنتمي لمجال التربية على العموم، من ديداكتيك وعلم نفس، تكنولوجيا وفلسفة وتاريخ... إلخ.، إذ أن الغرض ليس هو توصيل المادة فقط، ولكن تنمية كفايات المتعلم مما يعني تطوير كتاب يستطيع مخاطبة كل أبعاد شخصيته، والكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية بامتياز، ومضامينه وكذا استراتيجياته يمكن اعتبارها آليات ديداكتيكية بامتياز أيضا، فالصور والبيانات واللغة المستعملة كلها موظفة في الكتاب المدرسي بغية الوصول إلى هدف مركزي، ويتم تنظيم ذلك ديداكتيكيا، فهناك وضعيات انطلاق ووضعيات تحليل ووضعيات تركيب واستنتاج وتقويم ودعم، واستحضار الأمثلة من الواقع

والثقافة اليومية ، والعلوم النظرية ، كل ذلك يجعل من الكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية لا محيد عنها ، ولا يمكن الاستغناء عنها في الدرس المعاصر.

✓ د. الوظيفة القيادية أو التوجيهية:

Steuerungsfunktion

يعتبر الكتاب المدرسي ملكا في مملكته ، قائدا في قسمه ، فالذي يبرمج درسا ما يفكر لا محالة في سيرورته وتتابع مراحلها ، فينظم درسه بناء على تتابع معين لعناصره ، كما يسلك خطوات مركزة لبلوغ هدفه ، تتداخل في هذه السيرورة الأمثلة والأجوبة والتحاليل والاستنتاجات والوسائل... إلخ ، هذه الأمور جميعها يحتل فيها الكتاب المدرسي المركز الأساس ،

فأداؤها يدور حوله ولا
يتجاوزه أو يبتعد عنه
الأستاذ إلا بالقدر الذي
سيوظف من خلاله هذا الابتعاد
لفهم الكتاب ونصومه، فلا
ملجأ إذن منه في التدريس إلا
إليه، إذ حتى في اختيار
نصوص ووسائط من خارج الكتاب
المدرسي فإنه بمضمونه
وطريقته إن فقرا أو غنى، أو
بساطة أو تعقيدا، كان وراء
الابتعاد عنه أو الاقتراب منه
أو الذوبان فيه أو الاستغناء
عنه. إذن هو من يقود فعل
الأستاذ حتى ولو ابتعد عنه،
ولا ننسى أنه مجال تفعيل
المنهاج، ولا هروب من
المنهاج.
وقيادة العملية التعليمية
التعلمية كوظيفة للكتاب
المدرسي لا تقتصر على القسم
وحده، بل توجه الفعل

التعلمي في البيت كذلك،
فالأولياء مضطرون للتعامل
معه واتباعه، لأن مضامينه
هي موضوع اختبار أبنائهم.
إن هذه الوظيفة يمكن أن
نرفعها إلى درجة نقول معها
بأن الكتاب المدرسي أصبح
يوجه الحياة العامة، ويقود
المجتمع، إذ تتجلى فيه
القيم التي يريدها
المجتمع، إذ يضم ما يجب أن
يكون وما لا يجب أن يكون،
يحوي المقبول والمرفوض
ثقافيا، ولو رجعنا إلى
الوظيفة التوجيهية، فإن هذا
البعد يتجلى كذلك في كون
مضامين الكتاب المدرسي
ومنهجيته ووسائطه وألوانه
وحجمه توجه فقط العملية
التعليمية التعلمية بل كذلك
تؤثر في جل النقاشات
والمطارحات العلمية وكذا
أبحاث الأساتذة والباحثين في

الحقل التعليمي. إنه يوجه البحث والنظر، فحوله تدور ندوات و ورشات علمية متعددة، إذن فالكتاب التعليمي قائد وموجه بامتياز، سواء تعلق الأمر بالعمل داخل القسم أو خارجه، وسواء كان العمل فرديا أو جماعيا، بل إن الكتاب المدرسي في كثير من الأحيان يحل محل المدرس ويأخذ مكانه، خصوصا عندما يميل التلميذ للتعلم الذاتي من هذا الوسيط أو يضطر للتعامل معه لوحده في تهيء درسه أو مراجعته.

٥٧. الوظيفة التحفيزية : Motivierungsfunktion

لا تقتصر وظيفة الكتاب المدرسي على عرض المضامين وترتيبها وتنظيمها، بل تتعدى ذلك إلى اختيار طرق محفزة للتبليغ، وألوان جميلة للتذكير وتحفيز

المتعلم للتعاطي مع المادة محل الدرس، فنجد الرسومات والصور وكذا نوع الورق الجيد، إضافة إلى طرق بيداغوجية تستدرج المتعلم بطريقة مغرية للتعاطي مع المضمون. ولو ربطنا هذه الوظيفة فقط ببعد الصورة وتأثيرها في المتلقي لتجلت أهمية الكتاب المدرسي في هذا البعد أيما تجل¹.

✓ و. الوظيفة التفرعية: Differenzierungsfunktion:

ليس الكتاب المدرسي واحدا بل هو متعدد بتعدد الحقول المعرفية والمواد التي يستعرضها، وهو متنوع ومتعدد ومتفرع بالنظر إلى المستويات التي يوجهها مرورا من البسيط إلى المستويات العليا المعقدة من المعرفة العلمية، فهو

¹ أنظر بحثنا: الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي. في كتابنا منهجيات ص 155-171.

ليس وسيلة وحسب، بل إنه جوهر التعدد، ففيه تتم مراعاة كل الفروع المعرفية في أبسط مستوياتها إلى أعقد حقولها، وبالنظر فقط لعملية تنظيم المحتوى فإن التفريعات الديدائكتيكية الخاصة بكل مادة وبكل درس تدل على أن هذه الوسيلة البيداغوجية الديدائكتيكية تفرعية بامتياز.

ز. وظيفة التمرين والمراقبة Uebungs- und

: Kontrollfunktion

إن احتواء الكتاب المدرسي على إجراءات أو تداريب أو تمارين تقييمية تقويمية، مسلك سائد لمراقبة مدى استدخال المتعلمين للمضامين العلمية، وللكتاب المدرسي دور مركزي في عملية المراقبة، بل إن الكتب المدرسية المعاصرة غالباً ما تحتوي على التمارين وكذا

أنواع الإجابات الممكنة، فهي تمكن المتعلم من تقييم أدائه بنفسه ومراقبة ذاته، فيعرف مواطن ضعفه وقوته، وعندما نتحدث عن التمارين والمراقبة، فالأمر يعني جماع الوظائف السابقة الذكر، ففي التمرين والمراقبة يتعلق الأمر بالإعادة والتكرار، بالتحليل والتركيب، بالملاحظة والوصف. إلخ. ولذا فالكتاب المدرسي كتاب تقييم وتقويم بامتياز.

ب. الوظائف العامة

للكتاب المدرسي

يمكن تقسيم الوظائف العامة للكتاب المدرسي إلى ما يلي:

■ الوظيفة الثقافية

يتضمن الكتاب المدرسي كل ما تعتبره الثقافة جائزا

مقبولا من طرف مكوناتها أو ما تريده أن يكون كذلك ، فهو حامل لقيم المجتمع التي يريد لأبنائه أن يتشبعوا بها ، وعملية إدراج هذه القيم وكذا المعايير تخضع لمراقبة أجهزة الدولة ومؤسساتها ، زد على ذلك مراقبة مكونات المجتمع . ومعلوم أن الكتاب المدرسي يخضع لتفكير مسبق ، وبرمجة معينة وانتقاء خاص ، لكي يحصل في نهاية المطاف على رخصة المرور إلى التلاميذ . لذلك فالدور الثقافي مركزي وأساسي ، إن لم يكن هو مدار الخصائص السالفة الذكر كلها ، فيه يتجسد التصور الذي يجب أن يتبناه المتعلم عن العالم والأشياء والناس والأفكار والحياة . و عليه ، لا مناص إذن من اعتبار الوظيفة

الثقافية أم الوظائف، بل يذهب بعض الباحثين مثل Ruelcker، إلى اعتبار الكتب المدرسية قد حلت محل الكتب الدينية، كالتوراة مثلاً، وذلك عندما أصبحت الكتب المدرسية في الغرب هي التي تحدد الجائز والممنوع في المجتمع ولو بطريقة غير مباشرة، ذلك أنه بناء على هذه الوظيفة الثقافية يتم إبعاد أجزاء من الثقافة، وإدراج أخرى، وتأصيل ثالثة، وحذف رابعة، واختزال خامسة، باعتماد سلم من الأولويات مبني أساساً على أصول ثقافية مختارة بعناية وقصد. فما أدرج في الكتاب المدرسي فهو مقبول ثقافياً سياسياً واجتماعياً، وما لم يتم إدراجه فيه فهو مبعث كذلك ثقافياً سياسياً واجتماعياً. إن المضامين

تعكس الواجهة التي يريد
المسؤولون أن يوليها
المجتمع، كما تعكس ما يريد
المسؤولون الابتعاد عنه أو
حذفه أو تجاوزه.

■ الوظيفة السياسية

ترتبط هذه الوظيفة
بالوظيفة الثقافية أيما
ارتباط إلا أنها تختص لنفسها
بما يلي:

يمكن اعتبار الوظيفة
السياسية فرعاً عن الوظيفة
الثقافية، ولكن للتدقيق
فالوظيفة السياسية مدارها
حول الدور الذي تلعبه الكتب
المدرسية في التنشئة
السياسية للمتعلمين. فهذا
الوسيط التربوي يتضمن قيماً
وقواعد ومعايير ذات طابع
سياسي، إذ يحاول المسؤولون
من خلالها شرعنة النظام
السياسي وتوطيد دعائمه

والتغاضي عن عيوبه أو
تناولها بالتحليل، وتمدح إن
بطريقة مباشرة أو غير
مباشرة إيجابياته. كما
يتضمن الكتاب المدرسي
القواعد العامة التي تؤسس
للعمل السياسي والرؤية
العامة التي توجهه وتؤطر
مختلف التيارات السياسية قي
البلد. فهي إما أنها تكرس
واقعا معيناً، أو تريد
تغييره بنشر ثقافة سياسية
معينة. إن الوظيفة السياسية
تشتغل بآليات الإدراج والحذف
والاختزال في تعاملها مع
القيم السياسية المرغوب
فيها أو المغضوب عليها. وكل
جزء تم تقريبه أو إبعاده إلا
وللبعد السياسي دور فيه.
وإخضاع الكتب المدرسية
للنقد الإيديولوجي يبين بجلاء
قوة هذه الوظيفة وثقلها حتى

أنها من المحددات المركزية
لما يجب أن يُدرّس وما لا يجب.
فالحلال ما أحلته السياسة
والحرام ما حرّمته.

تتجلى قوة الوظيفة
السياسية كذلك في كون
الكتاب المدرسي لا يتم
تداوله في السوق إلا بعد
الترخيص له من طرف أجهزة
الدولة المختلفة، هذه
الأخيرة هي أداة النظام
وعينه المراقبة والسااهرة
على استمراريته. ولن يتم
الترخيص لأي كتاب إذا ما
انزاح عن الثوابت وحاول
تجاوز الحدود التي خطتها له
السياسة. ويعتبر النقد
الإيديولوجي أهم وسيلة تساعد
على تعرية المعايير والقيم
السياسية التي تريد الدولة
نشرها بين النشء.

المبحث السادس: في المفهوم المركزي السادس: اليداكتيك

نمر الآن إلى المصطلح
السادس باعتباره من
المصطلحات المركزية التي
حددها في بداية هذا
المؤلف، إنه مفهوم
اليداكتيك.

إذا كانت البيداغوجيا أو علوم التربية هي العلم الذي
نعمل من خلاله على التأسيس، والفهم، والتنظيم،
والتفسير والتنبؤ للفعل التربوي عامة داخل كل
المؤسسات، والتدريس هو تدخل ممنهج لإيصال المعرفة،
فإن اليداكتيك هو الذراع الأيمن للبيداغوجيا لمأسسة،
وفهم، و تطويع، وتنظيم المعرفة وفق خطوات منهجية
دقيقة لجعلها في متناول المتعلم. إنه بتعبير آخر:

نظرية الدرس، وبمعنى أدق: هو الحقل المعرفي من
البيداغوجيا الذي يهتم بالجانب النظري والتطبيقي
للعلمية التعليمية التعلمية في بعدها المتعلق
بالمضامين المعرفية، وله على الأقل بعدان
أساسيان: بعد المحتوى، ويجب عن سؤال ماذا؟
وبعد المنهج، ويجب عن سؤال كيف؟

وعليه، فأينما ذكر الـديداكتيك فالأمر يتعلق بالضوابط العلمية والبيداغوجية المتبعة في تفكيك المحتويات وتعليمها، كما أنه مرتبط بالمنهج المتبع في إيصالها للمتعلم داخل حجرة الدرس. وهذا نسميه إجمالاً ديداكتيكاً عاماً.

وعندما نتنقل من المعرفة على العموم إلى معرفة مخصوصة أو خاصة نتحدث عن الـديداكتيك الخاص، أي الخاص بتدريس مادة معينة، وهذا لا يخرج عن الـديداكتيك العام إلا في مراعاة خصوصية كل مادة، وما يتعلق بها من تغيير في تناول السؤالين السابقين أي سؤال ماذا؟ وسؤال كيف؟ أي سؤال المضمون وسؤال المنهج.

ولأن الـديداكتيك شق من البيداغوجيا أي تابع لها، فإنه يجوز أن يحل العام مكان الخاص، أي أن ننتع كل ما يتعلق بالـديداكتيك بنعت أو صفة بيداغوجيا، مثل المثلث البيداغوجي، النقل البيداغوجي، التعاقد البيداغوجي. فكل ما ينتمي للـديداكتيك ينتمي للبيداغوجيا، وليس كل ما ينتمي للبيداغوجيا ينتمي للـديداكتيك.

ولإزالة أي غموض يمكن أن نوضح الفرق بين البيداغوجيا والـديداكتيك كالآتي:

البيداغوجيا هي العلم الذي يهتم بالتربية في كل أبعادها، والديداكتيك هو الفرع من البيداغوجيا الذي يهتم فقط بالدرس ومتعلقاته ذات الطابع المعرفي خصوصا. فالديداكتيك أخص والبيداغوجيا أعم، فليس كل فعل بيداغوجي فعل تدريس وتعليم أو تفكيك للمعرفة وتنظيم للمضامين، لأن البيداغوجيا تتجاوز الفعل في القسم وتفكيك المعرفة إلى تقديم الاستشارات والحلول للأفراد والمؤسسات التعليمية وغير التعليمية داخل وخارج القسم، وعندما تريد إيصال مضامين معينة هنا تتسلح بذراعتها الأيمن أي الديداكتيك لتطويع المعرفة. وقد لا تحتاجه عندما لا تركز على مضامين من أجل التعليم،

فكل التدخلات البيداغوجية في الاستشارات التربوية ، وفك المنازعات ، وتطوير الحلول لبعض القضايا المؤسساتية وغير المؤسساتية يستغني البيداغوجي فيها عن الديدكتيك كصناعة ، ويتسلح بالتواصل أو غيره من العلوم . ولكن بالعكس تماما ، فكل فعل ديدكتيكي هو فعل بيداغوجي بالأساس لأن الديدكتيك لا يتجاوز البيداغوجيا في حين هي تتجاوزه وتهيمن عليه . لنقل إذن إن الديدكتيك يتناول جانبَي النظر والعمل للفعل التعليمي ، أي جانب التفكير الأكاديمي وجانب التطبيق المؤسساتي لعملية التعليم والتعلم خصوصا في بعدها المعرفي . كما أنه أينما وجد تعليم

وتعلم سواء داخل المدرسة
أوخارجها فالديداكتيك حاضر
يؤطره وينظر فيه .
فالديداكتيك عملية اختيار
لمضامين الدرس، وتنظيم نسقي
لها، ومتابعة دقيقة
لسيرورتها . وإليك منا هذه
التعاريف الموجزة¹:

**الديداكتيك : العلم الذي يهتم بدراسة عملية التعليم
والتعلم على العموم (J. Dolch. W. Klafki).**
**الديداكتيك: علم التدريس أو هو نظرية البحث في
الدرس في بعده التفاعلي والمنهجي (P.Heiman,)
(W.Schulz).**
**الديداكتيك: نظرية قيادة وتوجيه سيرورات التعلم
(H.Frank, F.von Cube).**
**الديداكتيك: نظرية المضامين المعرفية من حيث
اختيارها، وهيكلتها، وتنظيمها، وتركيبها
(E.Weniger).**
**الديداكتيك: نظرية الدرس من حيث أشكاله وأنواعه
وطرقه التنزيلية (J.Esterhues).**

وعلى العموم فالديداكتيك حقل معرفي بيداغوجي
يهتم بسيرورة التعليم والتعلم، بكل أشكالها أينما وجدت،

Kron, F.W : Grundwissen Pädagogik. Basel 1991.S 41.¹

وهو حقل إنتاج نظريات التدريس، ومجال نظريات بناء المحتويات، وحقل ضبط سيرورات التعلم، إضافة إلى كونه مجال تطبيق نظريات التعليم والتعلم. وهو أوثق علاقة بالدرس تفكيكا وتخطيطا وضبطا وتقويما.

وفي علاقته بالمصطلحات المركزية التي تناولناها سابقا، أي التثقيف والتنشئة والتربوية والبيداغوجيا والتدريس - يمكن أن نقول بأن الديداكتيك هو الفرع من البيداغوجيا الذي يعمل على توصيل المضامين الثقافية والاجتماعية في جماعة خاصة (جماعة القسم، المدرج، القاعة)، ففعل التدريس فعل تثقيفي اجتماعي من جهة التفاعل والمضامين، وهو فعل تربوي لأنه في أصله إيجابي ومنظم، ومقصود وهادف ومختزل للثقافة في بعض جوانبها، والديداكتيك وسيلة التدريس العملية، وأداته الفعالة

لبلوغ أهدافه ومقاصده
المعرفية على الخصوص.
إن تناولنا لمصطلح
الديداكتيك في ماهيته
وعلاقته بالمصطلحات الكبرى
في حقل التربية، يدفعنا إلى
تناول بعض متعلقاته
المتفرعة عنه قصد ربط الجزء
بالكل، وتطوير رؤية منظمة
لحقل البيداغوجيا على
العموم والديداكتيك على
الخصوص. ومن أهم التفريعات
المفاهيمية المرتبطة
بالديداكتيك المصطلحات
الآتية:

- أ. النقل أو التحويل الديداكتيكي أو البيداغوجي؛
- ب. التعاقد الديداكتيكي أو التعاقد البيداغوجي؛
- ت. المثلث الديداكتيكي أو المثلث البيداغوجي.

نذكر بأننا لا نعتبر أبداً
أن بين المسميات أعلاه فرقاً
أو اختلافاً، لأننا لم نقف على
أي مرجع معتبر لا باللغة

العربية ولا باللغة الفرنسية
أو الإنجليزية أو الألمانية
فرق بينها وحقق سبقا علميا
و تدقيقا منهجيا في ذلك، بل
كل ما وجدناه بهذا الخصوص
مقالات غير معتبرة تفتقر إلى
الحس الأكاديمي ووضوابط
المعرفة العلمية خصوصا على
مواقع الانترنت. ويكفي أننا
وضحنا في ما سبق أن
الديداكتيك جزء من
البيداغوجيا، وعليه لا نرى
في التمييز بين هذه
المصطلحات إلا زيادة في
الاضطراب المفاهيمي الذي
يعاني منه هذا الحقل
العلمي.
فلنقف مع هذه المصطلحات
شارحين وملخصين بدون حشو أو
تطويل:

المطلب الأول: النقل الديداكتيكي أو النقل البيداغوجي:

إنه العملية التي نسعى من خلالها إلى تحويل المعرفة من معرفة عالمة متخصصة إلى معرفة تعليمية مبسطة، ويمكن تقسيم المعارف بناء على سيرورة نقلها أو تحويلها إلى أربعة مستويات¹:

■ مستوى المعرفة العالمية: وهي المعرفة التي توجد في النصوص الأصلية وأمهات الكتب ومصادر المعرفة المتخصصة، وهي نتيجة نظر وبحث المتخصصين في مختلف المجالات، وأهم خصائصها: التجريد، والتفصيل، (المفاهيم، المقاربات...)، والتعدد والتداخل بين الحقول

¹ استفدنا في هذا المحور من المقال أسفله و عمقناه أكثر و أضفنا له ما نراه ضروريا: بوهادي، عابد: تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]. في دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39. العدد 2. 2012.

المعرفية . وهي ما توافق عليه أهل التخصص واعتبروه من العلم الثابت إن بالعقل أو بالتجربة في حقل من الحقول المعرفية . وهي نتاج تفاعل العقل الإنساني مع محيطه الطبيعي ، والاجتماعي ، والمافوق طبيعي ، أي الأديان . تتسم بالتعدد والتداخل الموضوعاتي والمنهجي . وتسعى عموماً إلى فهم وتفسير كل ما يتعلق بالإنسان سواء كان من المحسوس أو المجرد أو ما يحيط به من العوالم ، كما أنها تسعى إلى الابتكار والإبداع بل واكتشاف عوالم لا نعلم عنها شيئاً . إنها منتوج أولي النهى المستجيب لضوابط العلم و صرامته .

■ **المعرفة التعليمية:** وهي تلك المعرفة المبنوثة في المقررات المدرسية كما هي

قبل تدخل المدرس فيها من أجل تدريسها، وهي نتيجة جهد الاختزال والتقليص والترتيب والتنظيم الذي قامت به لجان التأليف، أي أنها نتيجة عمليات النقل اليداكتيكي التي مورست على المعرفة العالمية.

والأصل في لجان التأليف التي تسهر على عملية النقل أو التحويل أن تكون على الأقل من متخصص في الحقل المعرفي موضوع الكتاب، وبيداغوجي - عالم لتربية - ، ولغوي، وسيكولوجي، ويداكتيكي، ومتخصص في الصورة والوسائط -، وتتميز هذه المعرفة بكونها في الغالب حسية، مبسطة، واقعية، وموحدة في قوالب لتسهيل استيعابها. لنقل بأن المعرفة التعليمية تمثل المستوى الأولي من النقل أو التحويل اليداكتيكي، أي

مستوى الانتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة العلمية .

■ **المعرفة التعلُّمية:** وهي المعرفة التي يُعلِّمها المدرس ويتعلمها التلاميذ، وتعتبر هذه المعرفة **مستوى ثانياً من النقل أو التحويل اليداكتيكي**، أي من التقليل والتبسيط والتأويل الذي تخضع له المعرفة العالمية، إن المعرفة التعلُّمية تتأثر بشخصية الأستاذ وتجربته ومعارفه وقناعاته، إضافة إلى توجيهات المفتشين وتبادل التجارب والآراء مع الزملاء في المهنة، فالمعرفة التعلُّمية هي اختزال وتبسيط لما تم اختزاله وتبسيطه في المرحلة الأولى من النقل اليداكتيكي، لنقل بأن المعرفة التعلُّمية اختزال من مستوى ثانٍ. إنها المعرفة التي يتعلمها التلاميذ من

أستاذهم بعدما تدخل فيها هذا الأخير فهما وتفكيكا وترتيبا وشرحا. وعليه فإنها تتضمن كل ما أضافه الأستاذ ، أو نقصه أو فهمه أو أساء فهمه .

■ **المعرفة المكتسبة:** هي ما اكتسبه أو استدخله التلميذ من المعرفة العلمية ، أي حصيلة ما استقر في أذهان المتعلمين ، وهو بالتأكيد ليس بالضبط ودائما ما شرحه الأستاذ ، بل أساسا ما فهمه التلميذ . ذلك أن المتعلم يفعل في المعرفة من جهة ، ويتأثر تأويله واستيعابه لها ب:

- انتظارات الأسرة والمحيط؛
- انتظارات الأستاذ؛
- العلاقة مع الأقران؛
- تمثل التلميذ نفسه لموضوع المعرفة ، وتمثله لذاته؛
- تمثله للأستاذ وشخصيته وتواصله؛

- كل ما يتلقاه أو تلقاه حول موضوع المعرفة من مصادرها المختلفة سواء كانت بشرا أو كتبا أو وسائل تواصل اجتماعي أو أية وسائل تقنية أخرى...

إنها الاختزال الثالث الذي تخضع له المعرفة العالمية. وجدير بالذكر أنه كلما نزلنا من مستوى أعلى إلى مستوى أدنى في مراحل التعليم، كلما ازدادت صعوبة النقل اليداكتيكي، وتعددت سيروراته.

إن النقل اليداكتيكي هو العملية التي يتم من خلالها نقل المعارف من مستوى المعرفة العالمية الدقيقة والمفصلة إلى مستوى المعرفة المبسطة القابلة للتعليم والتعلم. وبناء عليه فالنقل اليداكتيكي عملية تكييف أو ملاءمة للمعرفة العالمية لتصبح في متناول المتعلم.

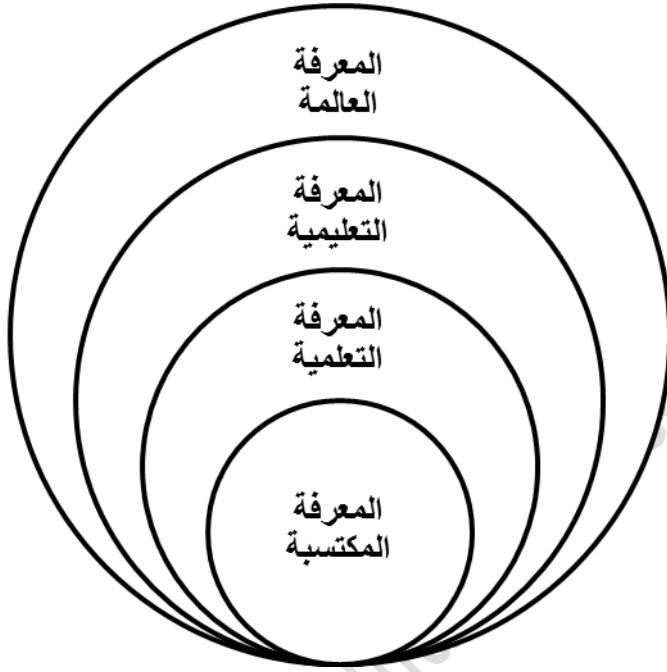
وتتعلق هذه العملية بالقدرة
الاجتهادية ودرجة الإتقان
والإبداع لكل مشغل على
عملية التحويل أو النقل عبر
مستوياتها المختلفة.
ويتضمن التحويل أو النقل
الديداكتيكي عمليات
بيداغوجية متعددة منها:

<p>وهو عملية منهجية، أي أنها تهدف للاستجابة للتوجيهات الماكرو تعليمية في علاقتها بالسياسة والأهداف التعليمية العامة، أي أن الاختزال يتم ضمن الرؤية الشمولية للمنهج.</p>	<p>الاختزال:</p>
<p>عملية بيداغوجية تستجيب لشروط فك التعقيد الذي هو من خصائص المعرفة العالمية، وتوظيف الأمثلة، والمبيانات، والصور... وهي أنجع الطرق.</p>	<p>التبسيط والتمثيل:</p>

<p>عمليات منهجية تستهدف شرح الأسس التي تكون غالباً خفية أو من المسلمات في المعرفة العالمية، ويحتاج المتعلم إلى فهم أبعدياتها، فالتفريع يتجه أساساً لتوضيح ما يكون في المعرفة العالمية مما لا يحتاج إلى توضيح. لكن في الفصل يحتاج إلى توضيح، وعليه يجب ترتيب المضامين ترتيباً منهجياً يراعي منطق المادة وبنيتها.</p>	<p>التفريع، والتنظيم والترتيب:</p>
<p>عملية إستمولوجية : وهي ربط المضامين بالحقول المعرفية التي تنتمي إليها، وبيان علاقتها بالمعرفة السابقة واللاحقة في التخصص.</p>	<p>الربط بالعلم</p>
<p>عملية سوسولوجية: ربط المادة العلمية بواقع التلاميذ. أي بلحظتهم وعصرهم.</p>	<p>الربط بالواقع:</p>

عملية براجماتية: أي أنها تستحضر بعد المنفعة الآجلة والعاجلة للمعرفة المُدرّسة وتبين مدى ارتباطها بقطاعات عملية معينة .	الربط بالعمل:
عملية سيكولوجية: موافقة طبيعة المادة وطرق تدريسها المستهدفة .	مراعاة المرحلة العمرية:
عملية بنائية، أي ربط السابق باللاحق من المعارف.	مراعاة المكتسبات السابقة:
عملية تبيئية: مدى ملاءمة طبيعة المادة وطرق إنزالها والوسائط المقترحة مع ثقافة ومجتمع التلاميذ.	مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي:

ويمكن أن نبين الانتقالات أو التحويلات اليداكتيكية في الخطاطة الآتية:



تعتبر المعرفة المكتسبة
إذن هي:
ما اكتسبه التلميذ، مما شرحه الأستاذ، مما اخترلته
لجنة التآيف، مما وصل إليه العالم المتخصص.

ولتجاوز كل أشكال التقليص
والاختزال التي تقع على
المعرفة العالمية ويقزمها بل
قد يشوهها في بعض الأحيان،
يتم ربط التلميذ في مرحلة
التعليم الجامعي مباشرة

بالأصول الكبرى ليتفاعل معها بدون عمليات تحويل أو نقل ديداكتيكي عميق. بل يصبح الطالب في هذه المرحلة مطالباً بتحليلها، وبشرحها، ويمتحن في جزئياتها. وهكذا نبدأ في التعليم من المعرفة العالمية اختزالاً، لنصل بها عبر سيرة المرحلة التعليمية في المرحلة الجامعية إلى المعرفة العالمية تفصيلاً، والعلّة كما الحكمة البيداغوجية من ذلك كله هي: التدرج، لأننا كائنات لا نتعلم إلا إذا جزأت ونظمت وفق خطة معينة تراعي طبيعة المعرفة من جهة، وطبيعة المتعلم من جهة ثانية.

المطلب الثاني: التعاقد البيداكتيكي أو البيداغوجي:

هو اتفاق صريح أو ضمني مبني على مجموعة من القواعد التي تحدّد ما يتوجّب على كلّ من الأستاذ والمتعلم القيام به في إطار علاقة بيداغوجية قوامها المهنية والاحترافية من حيث الأداء، والاحترام من حيث العلاقة. وأعتبره شخصيا ملزما للطرفين، لأن احترام قواعده ينجح العملية التعليمية التعلمية والإخلال بها يدمرها.

إن اعتبارنا التعاقد
إلزاميا مبني عندنا على
ثلاثة أسباب :

✓ أولا: نعتبر أن العلم
أولوية وواجب، وما لا يتم
الواجب إلا به فهو واجب،
وإذا كان العلم واجبا
فالالتزام بالتعاقد من أجل
تبليغه وتحصيله واجب؛

✓ ثانيا: التعليم مسؤولية
تنبني على حقوق وواجبات،
وعلى كلا الطرفين تحمل

مسؤوليته بأداء واجبه وطلب
حقوقه؛

✓ ثالثا: إننا نهدف من
جعله ملزما أن نساهم
بيداغوجيا في نشر ثقافة
المسؤولية والمحاسبة من
جهة، ونبني في دواخل النفوس
احترام التزاماتها
وتعاقداتها من جهة ثانية. و
أولى الناس باحترام
الالتزامات هم الأساتذة
وتلامذتهم، لأنهم الأصل وغيرهم
متفرع عنهم، ومتعلق بهم.
وعليه، نرى ضرورة أن يكون
التعاقد متفقا عليه، مكتوبا
ومعلقا في القسم يراه
الجميع، فنتجاوز بذلك لغة
التمويه و الغموض على كل
أطراف العملية التعليمية
التعلمية.

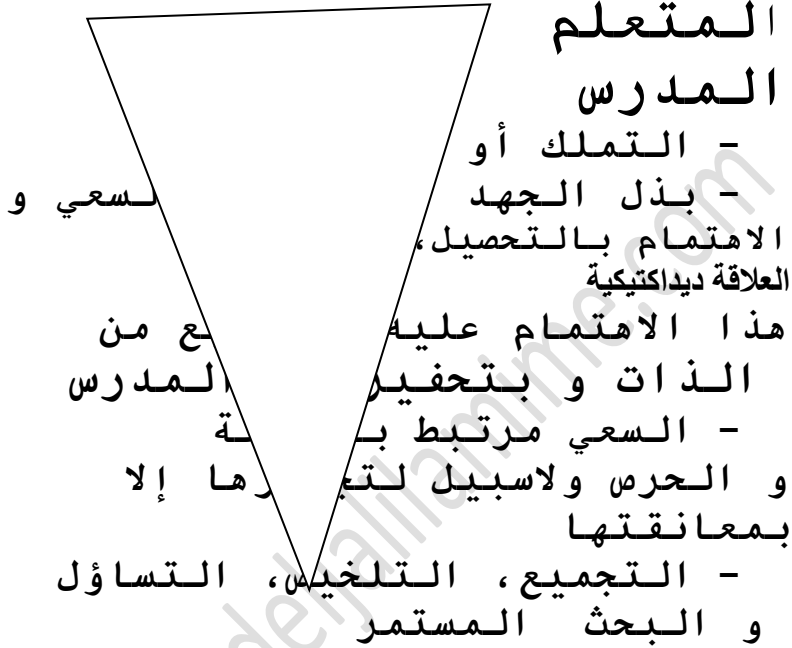
المطلب الثالث: المثلث الديداكتيكي أو البيداغوجي

هو ترسيمة تظهر ترابط مكونات العملية التعليمية التعلمية في ما بينها، إنه صورة توضح تعلق كل مكون بالآخر لدرجة استحالة الفصل بينهم. ويمكن أن نعتبره نموذجا توضيحيا تبسيطيا لما يتسم بالتعقيد على المستوى العملي، كما يمكن تسميته كذلك بالهرم البيداغوجي أو الـديداكتيكي.

لا فرق عندنا بين المثلث البيداغوجي أو المثلث الـديداكتيكي، إذ لا يـديداكتيك بدون أبعاد بيـداغوجية. وكل تمييز هو زيادة اضطراب مفاهيمي لا غير. إذ الـديداكتيك شق من البيداغوجيا ويدها الحديدية لتطويع المعرفة. ولو أردنا التدقيق لكان مسمى المثلث البيداغوجي أفضل وأبلغ، لأن الأمر في هذا المثلث يتجاوز

صناعة الـديداكتيك إلى
مواءمة المعرفة مع
المتعلمين بمراعاة حقول
البيداغوجيا كاملة، زد على
ذلك أنه يتناول علاقة المعلم
بـالمتعلم وهي البعد
التواصلـي من البيداغوجيا،
فالمثـلـت الـديداكتيـكـي
يستحضر: الفلسفة خصوصاً
البعد الـابستمولوجي،
والتواصل البيداغوجي،
ونظريات الـتـعلم،
والسوسـيولوجيا وغيرها،
وتلك حقول البيداغوجيا أصلاً.
ولا نجد أي سبب علمي مقنع
للتفريق بين التسميتين إلا
أن يكون الحشو لا غير.

. العلاقة تعاونية/تشاركية
. تنضبط بضوابط التعاقد الديدانكتيكي



المحتوى

العلاقة تَعَلُّمية أو اكتسابية

- الصحة أو الصواب المعرفي و
- الاستجابة لشرط التحيين المعرفي
- النقل الديدانكتيكي الموفق:
- تكييف المعرفة مع المتعلم
- الارتباط بالواقع
- الارتباط بالثقافة أو الربط
- بالثقافة أي بالمجال الذي يستقر
- فيه الوجود النفسي للمتعلم
- الدرس الجيد

يحيل الشكل أعلاه من وجهة
نظرنا على ما يلي:
○ إن المتعلم مطالب
باكتساب المعرفة وتملكها،
وعليه، فهو مدعو إلى بذل
الجهد الذاتي من أجل
تحصيلها. وبذله للجهد ينبغي
أن يكون سعيًا لا جهدًا فقط،
ذلك أن السعي هو الجهد
المرتبط بالجد والنشاط
والمشقة. فالعلم لا ينال
بنافلة الوقت وصغائر الأعمال
والراحة، والأستاذ مطالب
بالتحفيز الذي يحول السعي
إلى صفة ملازمة لشخصية
المتعلم، فيأتي به استجابة
لنوازع إيجابية داخلية لا
خارجية فقط، كما أنه مطالب
بتذليل الصعاب وتنشيط الهمم
ودعم سعي المتعلمين وإلا

أصبح هو نفسه من معيقات التعلم؛

○ إن المتعلم مدعو في
علاقته بالمعرفة إلى التركيز
في أثناء الاشتغال عليها،
وعليه أيضا أن يعمل على
تلخيصها، وضبطها، ونقلها
إلى سياقات إنزالها، وفي
مرحلة متأخرة وضعها محل
التساؤل والتعميق. والأستاذ
مدعو إلى دعم كل هذه
الخطوات بالمساعدة
البيداغوجية اللازمة؛

○ أما في ما يخص العناصر
المرتبطة بالعلاقة والمحتوى
فهي مكتوبة بمحاذاة كل ضلع
من أضلاع المثلث، وسيتم
التفصيل فيها في محور
التواصل البيداغوجي
والديداكتيك.

المبحث السابع : المصطلح المركزي السابع : التعلم .

تذكير لابد منه :

ما التعلم ؟ وما علاقته
بغيره من المفاهيم السابقة
؟

نذكر القارئ الكريم قبل
تناول بعض التعاريف الخاصة
بهذا المفهوم السكوبيداغوجي
أننا باعتبارنا بيداغوجيين
لا نتبنى أية مدرسة
سيكولوجية أو نظرية في
التعلم دون غيرها ، لأن
نظرتنا أوسع وأعمق ، فلسنا
سلوكيين إلا بقدر ما تنفعنا
السلوكية في تطوير فعل
بيداغوجي ناجح ، كما أننا
لسنا جشطالتيين أو معرفيين-
بنائيين إلا بالقدر الذي تصلح
فيه نتائج هذه المدارس

لتطوير فعلنا البيداغوجي،
بمعنى أننا لا نتموقع مع أو
ضد، لأننا مع كل نظرية يمكن
أن تساهم في تطوير فعلنا
ووظيفتنا. بل يمكن أن نكون
في الوقت نفسه مع نظرية
للتعلم في نقطة، ونخالفها
في غيرها ونتبنى نقيضها، بل
يمكن أن نجمع بين كل
النظريات في وضعية
بيداغوجية معينة. كما أن
التربوي ليس سيكولوجيا أو
فيلسوفاً ولا عالم اجتماع...
إنه هذا كله وزيادة، وعندما
يختزل نفسه في واحدة من هذه
الأبعاد، فقد خرج من المتعدد
إلى الأحادي، وأصبح عاجزاً عن
فهم الظواهر التربوية ذات
الطبيعة النسقية، ذلك أن
هذه الأخيرة لا تقبل التجزيء
ولا الاختزال، وهي أعقد من أن
يحيط بها تخصص واحد، لأن

مدارها هو الإنسان أعقد
المخلوقات على الإطلاق. فما
بالك بنظرية واحدة من تخصص
واحد. فالتربية فعل مركب
يحتاج إلى منهج مركب وفاعل
تربوي - أستاذ - منفتح معرفيا
متعدد بيداغوجيا.
فالبيداغوجيا والانغلاق أو
الاختزال لا يتفقان.

ورجوعا إلى المصطلحات
المفاتيح نقول عن التعلم ما
يلي:

إذا كانت السيرورات السابقة ذات طبيعة شمولية، مؤسساتية واجتماعية، فإن التعلم سيرورة ذات طبيعة فردية. فهو في تعاريفه المختلفة:

✓ عملية اكتساب المعرفة والمهارات والقيم؛
✓ أو عملية تغير في السلوك ناتج عن مثيرات خارجية؛
✓ أو عملية تفاعل مستمر مع المحيط ينتج عنه تطور للشخصية ونمو لجوانبها المعرفية والوجدانية، والاجتماعية، والمهاراتية.

إن التعلم بالنسبة إلينا سيرورة من اكتساب للمعارف والمهارات، إنه عملية تطور ناتجة عن بناء وهدم للبنية المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تتم عن طريق التفاعل وفي سياق اجتماعي وثقافي معين. وهي عملية قد تكون إرادية أو غير إرادية، ففي كل الوضعيات الاجتماعية والتفاعلات اليومية نتعلم بدون أن نقصد التعلم، كما أننا نتعلم عندما نقصده ومنتظم في مؤسساته ونخضع لمناهجه. إن التعلم إذن هو سيرورة من التطور سواء كان مقصودا أو غير مقصود. وما سنتناوله في هذا المحور له علاقة بالجانب المنظم الإرادي المقصود المؤسساتي من فعل التعلم.

وعموما فالتعلم لا يقع إلا في ثقافة وفي مجتمع، ويكون بشكل إرادي أو غير إرادي. ولنا تفصيل في نظرياته

عندما ننتقل إلى الفصل الخاص بعلم النفس التربوي. إن ما يهمنا في هذا الإطار هو التأكيد أن التعلم لصيق بالثقافة التي يقع فيها، ومرتبطة بالمجتمع الذي يتم فيه، ومتأثر بكل الإجراءات البيداغوجية التي تنظمه، ومرتبطة أشد ما يكون الارتباط بالشخص الذي يعيشه. فهو عملية تثقيف وتنشئة وتربية وتعليم.

وفي ما يلي ترسيمة نوجز فيها ما جاء مفصلاً أعلاه والمتعلق بكل المفاهيم المركزية:

الخصائص	السيرورة
مقصودة وغير مقصودة ، هادفة وغير هادفة ، منظمة وغير منظمة ، إجائية وأخيراً	التثقيف: أشمل وأكبر سيرورة يعيشها الإنسان وهي متضمنة لكل

<p>شاملة.</p>	<p>ما يقع تحتها من سيرورات.</p>
<p>مقصودة وغير مقصودة ، هادفة وغير هادفة ، منظمة وغير منظمة ، إيجابية وسلبية ، وجزئية إذ لا تشمل كل عناصر الثقافة بل فقط ما توفره جماعة الانتماء</p>	<p>التنشئة الاجتماعية: أقل شمولية من التثقيف وتقع تحته وهي محتوية لما دونها .</p>
<p>لنقل إذن إن التربية هي كل الأفعال : المقصودة ، الهادفة ، المنظمة ، الإيجابية والاختزالية . وعليه : فكل تربية تثقيف وتنشئة ، وليس كل تثقيف وتنشئة تربية . إذ التربية هي الفعل النوعي qualitative من التثقيف</p>	<p>التربية: أقل شمولية ومرتبطة أساسا بالجانب الإيجابي من التثقيف والتنشئة الاجتماعية وهي اختزالية انتقائية ، وتقع ترتيبا تحت التنشئة والتثقيف .</p>

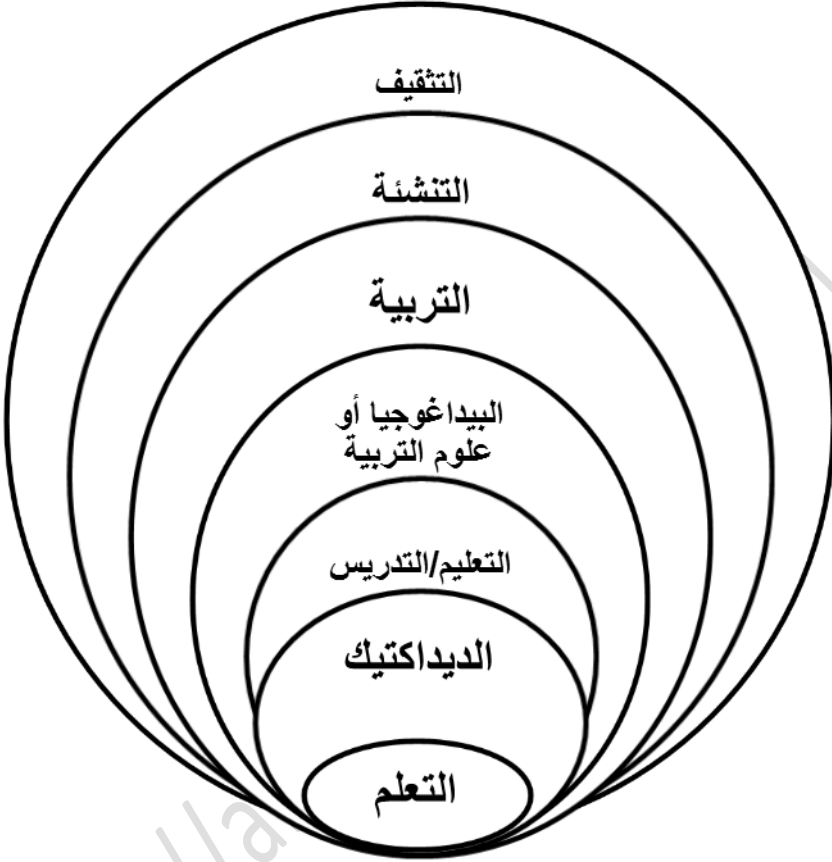
<p>والتنشئة أي الإيجابي.</p>	
<p>هي الخلفية العلمية للفعل التربوي ، إنه العلم الذي يستند إليه التربوي إن بحثا أو تطويرا ، وسواء تنظيرا أو تطبيقا ، أو تأملا فلسفيا عقليا ، أو نهجا تجريبيا ، أو نهجا تكامليا . إنها العلم الذي نبني به الأهداف ، وننظم من خلالها سيرورات التربية ، ونختزل به الثقافة ، أو ننتقي بآلياته المضامين : إنه بالإجمال ما نسعى من خلال الاستناد إليه إلى تحقيق البعد الإيجابي لأفعالنا لتستحق</p>	<p>البيداغوجيا أو علوم التربية: العلم الذي تستند إليه التربية كفعل يمارسه الكبار للتأثير الإيجابي في الأجيال . وتقع ترتيبا تحت التربية والتنشئة والتثقيف.</p>

<p>نعت تربوي - بيداغوجي كما أن لمصطلح البيداغوجيا دلالة الطريقة إذا استعمل في سياق توصيف منهج أو طريقة معينة لفعل التربوي.</p>	
<p>التدريس أخص من البيداغوجيا وهو سلاحها الذي تؤثر من خلاله في المجتمع أفراداً ومؤسسات.</p>	<p>التدريس/التعليم: إنه متعلق بداية ونهاية بتعليم علم ما بطرق ممنهجة، أي خاضعة لترتيب وتنظيم وهيكل مسبق ويقع ترتيباً تحت البيداغوجيا والتربية والتنشئة والتثقيف.</p>
<p>إنه نظرية بناء الدرس من التفكير الابستمولوجي</p>	<p>الديداكتيك: جوهره هو تفكير و تطويع</p>

<p>للمعرفة إلى تقويم التعلم.ات. وتندرج تحت نظريات مختلفة أنتجت قواعد أو ضوابط ديداكتيكية غنية ومتنوعة .</p>	<p>المعرفة وتنظيمها ليس سهل على المتعلم استيعابها . ويقع ترتيبا تحت التدريس/ التعليم والبيداغوجيا والتربية والتنشئة والتثقيف. وأهم تفريعاته : النقل الديداكتيكي، المثلث الديداكتيكي، التعاقد الديداكتيكي.</p>
<p>التعلم خاصية ملازمة للفرد سواء بإرادته أو بدون إرادته . وفي التدريس نقصد به ما يكتسبه الفرد من معارف ومهارات</p>	<p>التعلم: هو حصيلة كل السيرورات أعلاه وأثرها في دواخل الفرد . إنه ما يعتري الفرد من</p>

<p>ومواقف. والتعلم هو هدف البيداغوجيا أو علوم التربية على العموم.</p>	<p>تغيرات معرفية، وجدانية، حسركية واجتماعية نتيجة خضوعه للفعل التربوي المنظم.</p>
---	---

ولك منا أيها القارئ
الكريم هذا الشكل التوضيحي
لمجمل ما عبرنا عنه كتابة
فيما سبق من محاور:



لقد أدرجنا سيرورة التعلم
داخل دائرة اليداكتيك
باعتباره هدف هذا الحقل
البيداغوجي خصوصا في شقه
المنظم المقصود المؤسساتي،
أما التعلم في شقه غير
المنظم فيقع داخل القسم

وخارجه ، وفي كل المؤسسات بل
وفي الشارع العام ، وكذلك
عبر وسائل التواصل الاجتماعي
ووسائل الإعلام . وعليه ، يمكن
أن نضعه في كل دائرة من
الدوائر أعلاه بدءا بالتحقيق
إلى الديداكتيك ، فسيرورة
التعلم من المشترك فيه بين
كل هذه العناصر .

الفصل الثاني: الحقول المعرفية المكونة لعلوم التربية أو البيداغوجيا

المبحث الأول: في العلاقة بالحقول المعرفية

تأبى علوم التربية حتى في تسميتها أن تكون في صيغة المفرد، فهي علوم التربية وليست علم التربية، وصيغة الجمع هذه يتعذر تغييرها على رأي **Reboul**¹. فالتربوي يتلقى تكوينا مخالفا لكل التخصصات. ذلك أن بضاعته المعرفية تجول بين العلوم النظرية والتطبيقية من فلسفة، وبيولوجيا، وعلم النفس، وعلم الاجتماع،

¹ ألفي ربول: فلسفة التربية. ترجمة عبد الكبير معروف، ط 1. الدار البيضاء 1994. ص 8.

وإثنولوجيا ، وأنثربولوجيا ،
وتاريخ الأفكار ، وديداكتيك ،
وعلوم سياسية ، ولغة ، وكل ما
يمكن أن يساعده في تطوير
نظر وفعل تربويين نافعين
وهادفين . لذلك ، فالطبيعة
الموسوعية لعلوم التربية
تجعل أهلها دائما أمام
تحديات معرفية وأخرى
واقعية ، كما تجعلهم أقرب
المتخصصين إلى فهم الإنسان
نظرا لتعدد مداخل النظر
التي يعتمدونها ، ورفضهم
الكلي لتجزئته أو اختزاله
في أحد أبعاده كما تفعل
معظم العلوم .

لكن نعتقد خلافا ل Reboul
بأننا يمكن أن نسميها علم
التربية أو البيداغوجيا
بدون حاجة للجمع ، فنحتفظ
بالتعدد الداخلي للمكونات ،
و نتبنى المفرد في التسمية

لكي ننحت هوية هذا العلم و
نجعله تخصصا له حقيقته التي
تميزه عن غيره . ولقد سبق
الجرمان لهذا الأمر بأن
جعلوه مفردا لا جمعا، فهو
البيداغوجيا أو علم التربية
Erziehungswissenschaft .

نعتقد بالنسبة إلينا في
المغرب أن هذا الحقل
المعرفي أصابه اختزال شديد
أفقره وضيق من اتساعه، فهو
في أصله منبسط وفي المغرب
منكمش ومنحسر. فالبيداغوجيا
أو علوم التربية في بلدنا
الكريم تكاد ترتبط فقط
بالمدرسة، بل وتضيق إلى أن
تصبح فقط بعض محاور علم
النفس التربوي وبعض عناصر
سوسيولوجيا التربية ومجموعة
من المصطلحات في
الديداكتيك، بل وتضطرب إذ
تُخرج البيداغوجيات من
الديداكتيك في بعض ما

اطلعنا عليه من المؤلفات¹، بل وقد يحصر مفهوم البيداغوجيا في تعليم الصغار. ويكفي لمن أراد أن يتأكد ويضيف لملاحظتنا هذه كما آخر من الملاحظات أن يراجع فقط برامج التكوين في المراكز سواء في مضامينها أو المدة المخصصة لها. أما البحث التربوي فتقلص للبحث التدخل، وهذه آفة أخرى، إذ الأصل في مراكز التكوين والمدارس العليا أن تتحول إلى يد اليمنى للوزارة لتطوير قطاع التعليم بإجراء دراسات وتقديم مقترحات توافق حقلها وسياقها المغربي. أي أن تؤدي وظيفة التكوين وهي أضعف الإيمان، ثم وظيفة البحث العلمي وهي أولى الأولويات بالنسبة لقطاع التعليم في بلد لا بحث تربوي مؤسساتي فيه إلا ما ندر من

¹ لا نريد ذكر أسماء ولا كتب وليقف كل باحث على ما يعنيه من هذه الملاحظات.

جهود المخلصين من أهله .
 فنرى طاقات مهمة وأساتذة جد
 محترمين اختزل عملهم في بعض
 السويغات التي يكرون فيها
 ما سبق لهم تدريسه لسنوات .
 لا تقدم للتعليم إلا باستثمار
 هذه الفئة من الباحثين
 المقتدرين وإشراكها في
 البحث التربوي الجاد .
 وعموما فإن حقل علوم
 التربية أو البيداغوجيا حقل
 إدماجي أو تكاملي، أي أنه يدمج
 نتائج كل العلوم المتعلقة
 بموضوعه ، وموضوعه هو تنمية
 كفايات الإنسان ، لذلك فمن
 خصائص هذا الحقل ما يلي :
 ✓ إزالة الحواجز بين الحقول المعرفية التي تهتم
 بالإنسان وإدماج نتائجها في كل بيداغوجي متناغم؛
 ✓ رفضه تناول الإنسان كأجزاء متناثرة ومتفرقة بين
 العلوم، إذ أن العلوم جزأت الإنسان، بل إنه ضاع معها
 وفي ثناياها؛
 ✓ لا يعترف بامتلاك المعرفة الحقيقية المطلقة من طرف
 أي حقل معرفي، بل هي موزعة بينهم؛

✓ لا يقبل نتائجها ويوظفها إلا بعد مقارنتها بشبيها أو مخالفها بل ومناقضها؛

✓ لا يسعى إلى توحيد نتائج هذه العلوم، بل إلى إدماجها إدماجا محكما خاضعا لقواعد العلم وخادما لنمو وتطور الإنسان؛

✓ نظرتة للعلوم تكاملية لا تصادمية؛

✓ لا يتموقع أهله في دوائر نظرية ضيقة ويحولونها إلى إيديولوجيا بها يكون النمو والتطور أو لا يكون، بل يحافظون على مسافة السؤال البيداغوجي: ما حدود وصواب ما نقوم به بالنسبة للإنسان؟

✓ لا يلغي أهله السياق الزماني والثقافي الاجتماعي في طرح البدائل واقتراح الحلول؛

✓ لا يختزلون عملهم في تفكيك المادة المعرفية أي في جانبها الديدانكتيكي، بل يتسامون إلى سماء البيداغوجيا التي تلو عن الديدانكتيك وتوظفه.

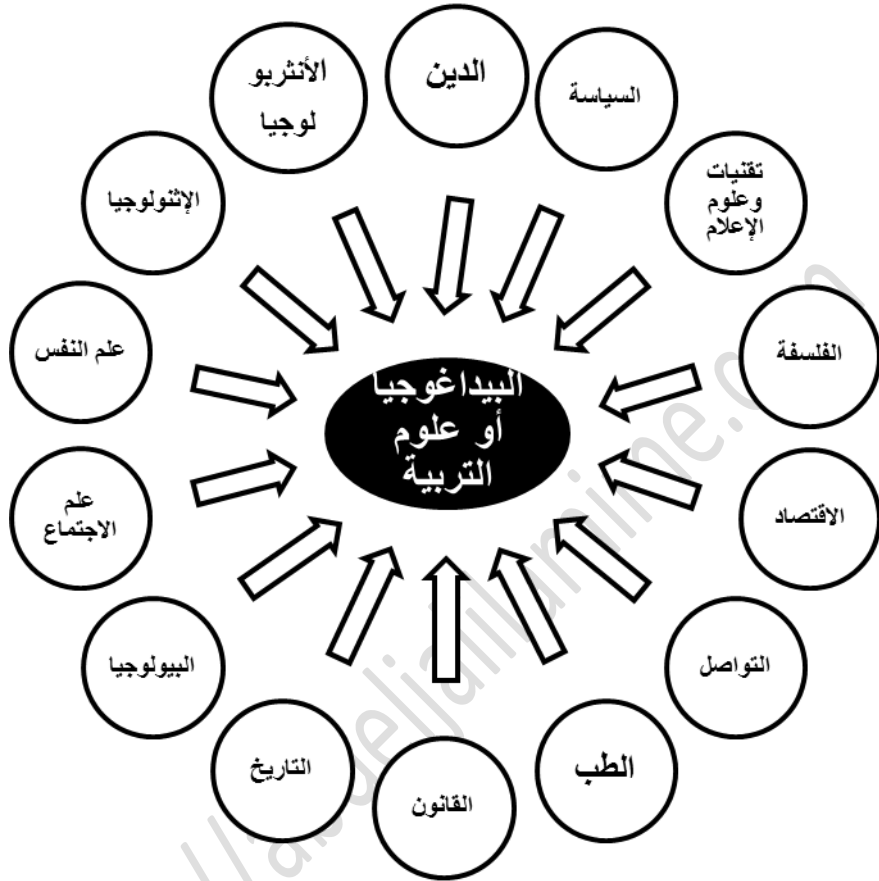
✓ وكل من خرج عن هذه الضوابط فهو أقرب إلى الإيديولوجي منه إلى البيداغوجي، وأقرب إلى التقني منه إلى البيداغوجي، وأقرب إلى المقلد منه إلى المجدد.

✓ تلامس كل مجالات الحياة، زد على ذلك جهازها المفاهيمي ومناهجها في البحث عن الحقائق العلمية ذات الصلة بالتخصص.

وكل هذه الحقول والفروع
تتوزع بين الحقول النظرية
والتطبيقية. لذلك تعتبر

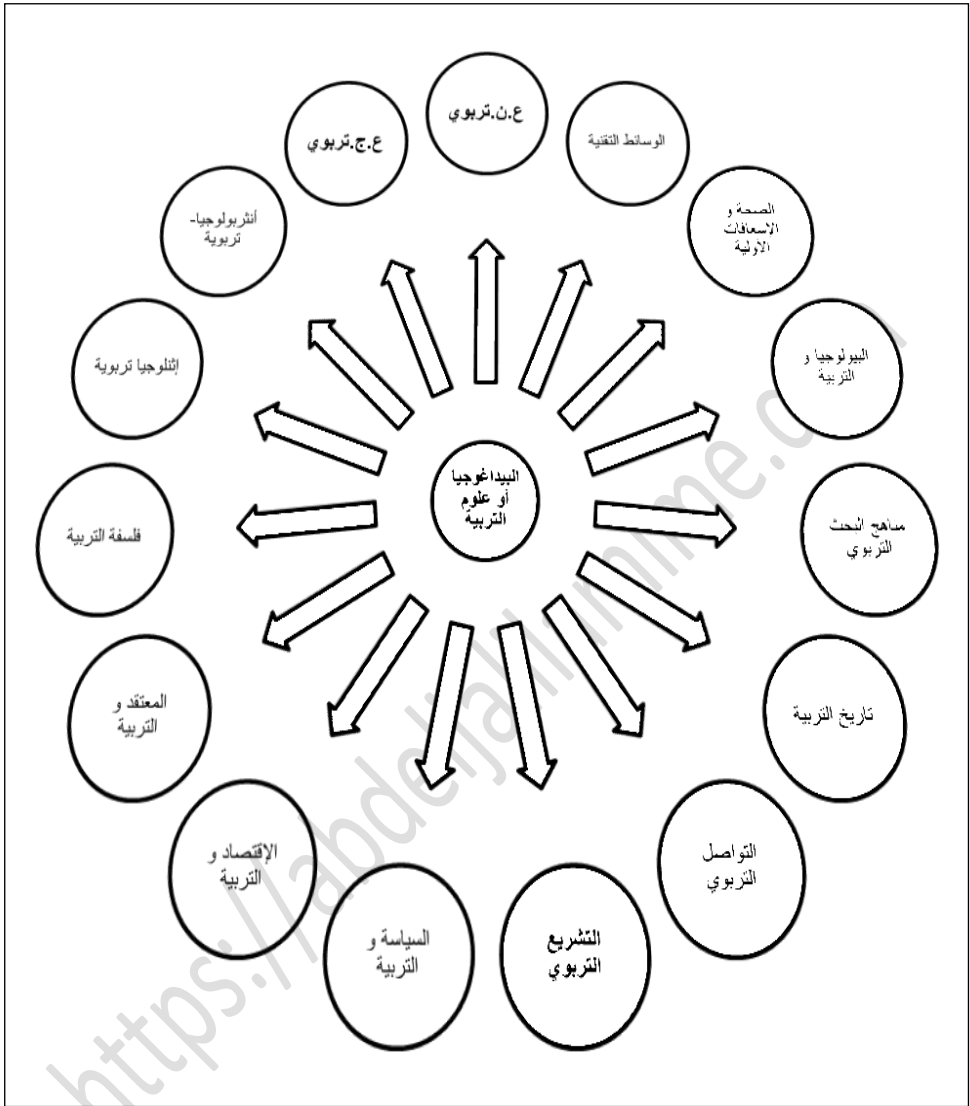
علوم التربية أو
البيداغوجيا حقل تنظير
وتطبيق بامتياز. ويمكن أن
نفصل في كل هذه الحقول
وعلاقتها بالتربية بطريقة
موجزة وغير مخلّة، ونقول أن
تصورنا لها يميز فيها بين:
الحقول التأسيسية، والفروع المشتركة، والحقول الخاصة
بالبيداغوجيا دون غيرها، وهي حسب ما
استقر عليه اجتهادنا كالآتي:
الحقول التأسيسية: إن أهم
الحقول المعرفية التأسيسية
ذات الصلة المباشرة
بالتربية يمكن إجمالها في
ما يلي:
الدين، والفلسفة،
والأنثربولوجيا،
والسوسيولوجيا (علم
الاجتماع)، وعلم النفس،
والتواصل، والاقتصاد،
والسياسة، والإثنولوجيا،
والتاريخ، وعلوم الإعلام،

والبيولوجيا ، والطب،
والقانون .
كما تجدر الإشارة إلى أن
الفصل بين هذه الحقول هو
ضرورة بيداغوجية ومنهجية لا
غير، وإلا فإن كل هذه
الحقول تنتمي لدائرة العلوم
الإنسانية، ومحورها هو
الإنسان .



الفروع المعرفية المشتركة مع
الحقول التأسيسية، فهي تنتمي
للبيداغوجيا أو علوم التربية،
كما أنها تنتمي لحقلها الأصلي:
علم النفس التربوي، علم الاجتماع
التربوي، أنثربولوجيا التربية،
إثنولوجيا التربية؛ فلسفة التربية،

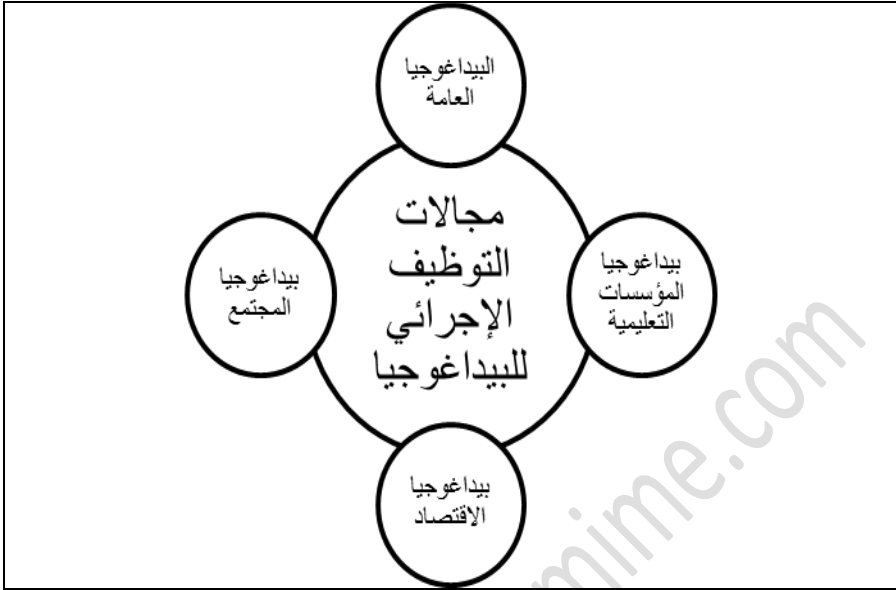
المعتقد والتربية، والتربية، والإقتصاد
والتربية، السياسة والتربية،
التشريع التربوي، التواصل التربوي،
تاريخ التربية، مناهج البحث
التربوي، البيولوجيا والتربية،
الصحة والاسعافات الأولية، الوسائط
الديداكتيكية والتقنيات
المعلوماتية.



الحقول المعرفية الخاصة بالبيداغوجيا أو علوم التربية دون غيرها:



بانوراما مجمل مجالات تدخل البيداغوجيا في الحياة:



كل مجال من المجالات أعلاه
تتفرع عنه نظرياته الخاصة
وبيداغوجيات متنوعة حسب
المجالات الفرعية المنتمية
إليه:
مثلا:

✓ **بيداغوجيا**
التعليمية: تتفرع عنها
بيداغوجيا التعليم الأولي،
وبيداغوجيا التعليم
الابتدائي،
وبيداغوجيا الإعدادي،
وبيداغوجيا التعليم

وبيد اغوجيا
الثانوي،
وبيد اغوجيا
التعليم العالي،
وبيد اغوجيا
التكوين المهني، وغيرها.

✓ بيد اغوجيا الاقتصاد:

تتفرع عنها بيد اغوجيات
متعددة: بيد اغوجيا التدبير
والتسيير، وبيد اغوجيا تطوير
الشركات، وبيد اغوجيا فك
المنازعات...

✓ بيد اغوجيا المجتمع:

تتفرع عنها مثلا: بيد اغوجيا
المؤسسات الاجتماعية كمراكز
حماية الطفولة، وبيد اغوجيا
المراكز النسوية،
وبيد اغوجيا الوقت الثالث،
وبيد اغوجيا محاربة
الأمية....

البيد اغوجيا العامة أو
علوم التربية: هي نقطة
التقاء جميع البيد اغوجيات
لأنها هي الأصل وغيرها متفرع
عنها، فهي تضم كل النظريات

البيداغوجية والتقنيات
المختلفة قبل إنزالها على
مجال خاص. إذ بإنزالها على
المجال الخاص تفقد صفة
العمومية. فالمبادئ
التربوية الكبرى واحدة،
وتطبيقاتها متعددة بتعدد
مجالات إنزالها. فالتدرج أو
الترتيب أو غيرها من
المبادئ البيداغوجية يختلف
إنزالها وتختلف مضامين
تنزيلها من مرحلة عمرية
لأخرى ومن مجال لآخر. ونقول
ما يلي:

يمكن تصنيف فروع
البيداغوجيا حسب مجالات
التطبيق إلى تقسيمات متعددة
أهمها ما يلي:

✓

**التقسيم الذي ينطلق من نوعية المؤسسات ويضم
البيداغوجيات الآتية:**

بيداغوجيا مؤسسات التعليم
الأولي أو التربوية ما قبل
المدرسية، وبيداغوجيا
المدرسة، وبيداغوجيا

<p>الجامعة، وبيداغوجيا المهن، وبيداغوجيا المتاحف، وبيداغوجيا المسرح، وبيداغوجيا المقاوله... إلخ</p>
<p>التقسيم حسب التخصصات ويضم البيداغوجيات الآتية:</p> <p>بيداغوجيا الفن، وبيداغوجيا الموسيقى، وبيداغوجيا الجنس أو التربية الجنسية، وبيداغوجيا السياسة، وبيداغوجيا البيئة أو التربية البيئية، وبيداغوجيا الاقتصاد... إلخ</p>
<p>تقسيم حسب الوسائل أو المعطيات التي تتم مراعاتها:</p> <p>بيداغوجيا الوسائط التربوية، وبيداغوجيا الخطأ، والبيداغوجيا الفارقة</p>
<p>تقسيم حسب الفئة المستهدفة:</p> <p>بيداغوجيا النوع، وبيداغوجيا الشباب، وبيداغوجيا الطفولة، وبيداغوجيا المهنيين والحرفيين، وبيداغوجيا الكبار أو أندراغوجيا،</p>

التقسيم حسب اهداف سياسية واجتماعية:

بيداغوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبيداغوجيا الثقافة، وبيداغوجيا السلم والسلام العالمي، وبيداغوجيا حقوق الإنسان...

وما تجب الإشارة إليه هو أن زاوية النظر التي يتبناها الباحث لتصنيف البيداغوجيا هي التي تتحكم في تقسيماته لهذا الحقل، ونورد لك مثالا يزيل عن هذا الحقل بعض الغموض الذي يلفه ونعتمد فيه زاوية : مجالات التطبيق،

هذه التقسيمات كلها موجودة وعلينا فقط أن نستوعب منطقتها، فلا تضارب بينها، ولا تناقض، بل هي تبويات مختلفة لحقل معرفي كبير وشاسع يتدخل في كل القطاعات، فأينما وجد الإنسان وجدت البيداغوجيا

كعلم يهدف إلى تنمية قدراته
في توظيف محكم لنتائج مختلف
العلوم لضمان النماء
والتطور.

أما عن علاقة البيداغوجيا
بالحقول المعرفية المؤسسة
فتجب الإشارة إلى أنه لا يمكن
التفصيل فيها بشكل مفصل
ودقيق في هذا المؤلف نظرا
لتشعبها، لكن سنشير إلى نوع
العلاقة ونفصل في أهم
عناصرها، ونترك لغيرنا أن
يفصل ويعمق.

المبحث الثاني : في

العلاقة بالدين

المطلب الأول: في ماهية

المعتقد/الدين

نفتح كلامنا عن الدين
بالتأكيد على ما يلي:

إن من يجعل الدين
إنسانياً أو استبدادياً،
نافعاً أو ضاراً، هو الإنسان
نفسه. فهو من يعمل على
الاجتهاد في نصوصه التي تصبح
تحت رحمة مؤولياها، فإن
تشبعت أنفسهم بالإنسانية
أتوا بتأويلات تضاهيها على
المستوى العملي و أصلوا لها
على المستوى النظري، بل و
طوروا العلوم لتعميق فهم
معين للدين، و إن فاضت
نفوسهم استبداداً و غياً و لو
بحسن ظنهم لخدمة الدين،
جاءت تأويلاتهم و اجتهاداتهم
و تأصيلاتهم على منوال
أنفسهم مفعمة بالغيط، ظالمة
للنفس الإنسانية، قاتلة
لحيويتها، فتعمل على تكريه
الناس في رب الناس، و لكن
دائماً باسم الدين. ونحن
باعتبارنا بداغوجيين نطلق

في التعامل مع المتعالي
وغيره ، من نفوس تريد
البناء ، والتواصل مع
المخالف ، فلا نهج سبيل
الإقصاء في النظر لثراتنا ولا
لمن يخالفوننا الرأي ، إذ
نعتقد أن النظر والفعل
التربويين فعلا بانيان ،
وفي السياقات المعقدة
كالمغرب يجب أن لا ينفكا عن
النظر النسقي للمكونات
الثقافية أيا كانت ، بل إننا
كما وضحنا ذلك في مقدمة هذا
المؤلف نطرح بديلا لأشكال
التعامل مع الذات في ما يخص
التربية والتكوين على
العموم . وهذا البديل لا يقطع
إبستمولوجيا مع غيره ، بل لا
نؤمن ولم نقتع لحظة ما
بوجود قطائع إبستمولوجية
أصلا ، بل المعرفة وصل وبناء
مستمرين . وعليه ، نشير بداية

أننا نستعمل مصطلح الدين
والمعتقد بالمعنى نفسه،
لذلك لن نتيه في الفروق
الدقيقة وغير الواضحة بين
خاص وعام. ونوضح منطلقنا
كآتي:

قد لا نجانب الصواب إن
ادعينا أن هذا المكون أي
المعتقد أو الدين مما يتم
تغيبه قصداً عن كل فكر أو
تأمل أو بحث تربوي تقليداً لا
تعليلاً إلا ما ندر، خصوصاً في
الدول ذات المرجعية
الفرنكفونية في نظرها
وعملها التربوي، رغم أنه
يعتبر مكوناً مهماً في السياق
التربوي في كثير بل في أغلب
دول العالم. وهذا الإقصاء
ساد في الثلاثين سنة
الماضية، حتى أضحى كل من
يتحدث عن الدين يوصف بشتى
النعوت، ومع إعادة اكتشاف

المعتقد ودوره المركزي في العالم، أضحى من اللازم على التربويين النظر فيه وربطه بوعيهم التربوي، لأنه لم يغب في واقع الناس حقيقة، بل غاب فقط عن وعي الباحثين وبعض النخب المؤدّجة ثقافيا.

إنّ الثابت أن الدين خلال 200 سنة الماضية سواء في أوروبا أو خارجها لم يكن أبداً وعلى الإطلاق خارج حياة الناس والدولة والقضايا العالمية، بل في كثير من الأحيان كان هو الذي يحركها، لذلك لم يفقد على الإطلاق أهميته، بل لربما تزايدت قضاياها وتضاعفت في السنوات الأخيرة. كما أنه لم تتم شخصنته أو نزع السياسة عنه، بل دلت وتدل الوقائع على أنه محورها ومتداخل معها

وفي كثير من الأحيان هو محركها الأول، إنه حيوي وبشكل كبير حتى أصبح يتحدث في الأدبيات العلمية عن إعادة اكتشاف دور المعتقد كعامل سياسي مركزي وأساسي في الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها¹.

وبديهي أن ما يهم السياسة يهم التربية، ذلك أن التربويين خدام السياسة، وكذلك مطوروها ومصالحوها. فأي نظام تعليمي إلا ويرتبط بسياسة بلده، وأولوياتها وثقافتها، وأصولها المعيارية. وهذا أمر لا يحتاج للقرائن للاستدلال على

¹ Zivilgesellschaft, Citizenship und politische Mobilisierung in Europa“: Religion und Zivilgesellschaft
Zur Theorie und Geschichte ihrer Beziehung. Berlin .Discussion Paper Nr. SP IV
2005-404.

صحته إلا لمكابر، والمكابر
عندنا ليس محل إقناع.
وسنفصل في هذا الأمر في
محور خاص، عنوانه ب: علاقة المعتقد بالتربية.
ننتقل من التأكيد على أنه
لا وجود لمجتمع بدون إطار
توجيهي عام لأفراده، ولا وجود
لشخصية بدون إطار يضبطها
داخليا وخارجيا، والاعتقاد
بعدم وجود إطار معين في حد
ذاته إطار. وعليه فإن
المربي والمتعلم يعيشان في
عالم من المعتقدات، تلعب
فيه الأدیان دورا مركزيا
وأساسيا.

المطلب الثاني: في أشكال العلاقة

وتحديدا فالتربية فعل
اعتقادي حسب قناعتنا، لأنه
يستند على قيم ومعايير
وقواعد نعتقد في صحتها

وصوابها ونربي الأجيال
عليها، بل و عملنا قصدا على
اختيارها بناء على اعتقادنا
في صحتها وصوابها وضرورتها
للنشاء .

أما البيداغوجيا كعلم فإن
علاقتها بالدين هي على الأقل
على الوجوه الآتية:

- استحالة اللايمان أو
العيش في فراغ: كيف
ما كان وأينما كان
رجل/ امرأة التربية أو
التعليم فهو مؤمن بشيء ما،
ولو كان غير مؤمن بأي شيء،
فهو مؤمن بلا شيء، وهذا
الاشيء أكيد له دلالة
ومضامين عند صاحبه، وغالبا
يما يُنزل صاحب هذا الاعتقاد
نفسه منزله الإله، فيؤمن
بألوهيته أو ألوهية ما
يطمئن إليه من الأفكار
والمعايير وخصوصا أصولها أو

مصادرها، لأنه أينما كان
الاعتقاد والتسليم لشيء ما،
كان معه الإيمان سواء بوعي
أو بدون وعي بشيء ما، لأنه
في اعتقادنا لا وجود لوجود
في فراغ. لذلك فكل إنسان
هو متدين بطريقة ما؛ وإن
خالف السائد والمعروف؛ و
إذا كان رجل السياسة يتوجس
من الدين، فالتربوي يعرف
أكثر من غيره قيمة الاسئلة
الوجودية الحرجة ودور الدين
وغيره من الفلسفات في
إشباعها. فالدين عند
البيداغوجي ليس إيديولوجيا
بل سياق ثقافي يتم فيه
الفعل التربوي وإن بدرجات
متفاوتة بين الناس.

- وجوب الإطار المعياري
اجتماعيا وسياسيا: كل نظام
تعليمي إلا ويخدم إطارا

عقئديا توجيها معاريا
قيما ما؛

- الدين أي (كل دين) جزء من
المنهاج: الدين كضامين:
الأديان هي أولا مضامين تُدرس
في الفصول الدراسية:
التربية الإسلامية كمثل، أو
طرح قضايا ذات طابع ديني
ميتافيزيقي...؛

- الدين كمصدر علوي لفكر
أنثربولوجي تربوي: الأديان
تحمل تصورات أنثربولوجية
حول ماهية الإنسان والطفل،
والشيخ والمرأة...؛

- الدين كموجه للسلوك:
الأديان تتضمن تصورات عن
السلوكيات المرغوب فيها
والسلوكيات التي يجب
تجنبها...؛

- الدين كمصدر للأخلاق:
الأديان خزان الأخلاق، وهذه

الأخيرة تكاد تكون لب الفعل التربوي وغايته المنشودة؛
- الدين كتجربة بيداغوجية :
الأديان تحمل تصورات بيداغوجية عن كيفية التعامل مع الناس عموماً، بل ومع المتعلمين، والكبار، والذكور والإناث، كما تضم تجربة الأنبياء والمؤمنين في التعامل التربوي مع بني ملتهم؛

- الدين والبعد التعاقدى القانوني:
الأديان تتضمن تشريعات قانونية تضبط العلاقات الإنسانية حتى التربوية منها؛

- الدين كمجال للبحث التربوي:
الكتب السماوية نفسها وضعت بترتيب منهجي معين يجعل النظر التأملي فيها إن بناء أو منهجا

مغريا لكل فاعل تربوي باحث
ومجتهد؛

- الكتب السماوية كمحفز
للنظر التربوي إن مضمونا أو
منهجا أو وسائل بيداغوجية:
الأديان توظف القصص لتقريب
الغامض وتجسيد المجرد،
وتوظف الترهيب والترغيب،
والتأمل والتجسيد،

- الأديان السماوية تشبع
البعد الميتافيزيقي للإنسان،
ويرتبط هذا البعد أشد ما
يكون الارتباط بالبعد
الوجداني للإنسان، كما أنها
في مضامينها تحرك بعده
المعرفي وتوجهه كذلك للإتيان
بأفضل السلوكات وتضبط
علاقاته المجتمعية، فهي تلامس
بذلك الأبعاد الأربعة للشخص.

من هنا يمكن أن نقول بأن
للبيداغوجيا في ما مضى من
التاريخ أصول واضحة في

المعتقد، ولها في الوقت الحاضر أصول اعتقادية تستند إليها وإن انطلت على البعض. ويمكن أن تستفيد البيداغوجيا كثيرا من الدين لتطویر تصورات وإجراءات بيداغوجية نافعة للمجتمع إن على صعيد المضامين، أو المناهج والطرق، أو المعايير والقيم. إذن فالعلاقة بين الدين والبيداغوجيا علاقة تأسيسية، ومنهجية، ومنهجية، وتوجيهية، ومعيارية، وتطويرية.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن علاقة المعتقد أو الدين بالبيداغوجيا هي على الأقل على الوجوه الآتية:

● **علاقة تأسيس وتأصيل** : ذلك أن الدين مؤسس ومؤصل للنظر والعمل البيداغوجي، باعتبار

الفعل التربوي فعلا ثقافيا
بامتياز، والدين ركيزة
أساسية في البناء الثقافي
العام، ويؤثر بدرجات
متفاوتة في التنظير
والتنزيل التربويين،
فالمربون أساتذة أو مكونين،
والمتعلمون صغارا وكبارا،
أفرادا ومؤسسات لا يتفاعلون
إلا مع ما يستقر فيه وجودهم
النفسي، وتقبله معاييرهم
وقيمهم وقواعدهم، وما دون
ذلك يرمون به إن بوعي أو
بدونه، والدين وعاء هذا كله
إن جزئيا أو كليا. ولا ينكر
هذا إلا جاحد للواقع المنظور
والعلم المسطور.

• **علاقة منهج:** يمكن للبيداغوجيا
أن تستفيد من مناهج العلوم
الإسلامية والثيولوجيا على
العموم، وذلك في التعاطي مع
الظواهر الإنسانية، خصوصا:

منهج أهل الحديث في الضبط
والتوثيق، ومنهج الأصوليين
في التفكيك والتحليل
والتفريع والاستنباط، كما
يمكن الاستفادة القوية من
علم المقاصد في ترتيب
الأولويات وتحديد الغايات
واستنباط العلل والأسباب.
فالعمل التربوي فعل غائي
ومرتب ودقيق.

• **علاقة منهجية:** أي أن الدين
مادة يتم تدريسها، إنه جزء
من المنهاج.

• **علاقة توجيهية معيارية:** يعتبر
المعتقد مصدر المعايير
والقيم والقواعد التي تعمل
البيداغوجيا على إكسابها
للمتعلمين، وبحثها في
المؤسسات الاجتماعية
والاقتصادية والسياسية. وهنا
وجب الإشارة إلى مركزية
الأخلاق والقيم في التصورات
الدينية. ومصدريته في
التأسيس للنظر والفعل

التربويين تنبع من كون الأديان تتوجه أساسا إلى البعد الأخلاقي وتركز عليه بغية تهذيب النفوس، حتى أنك في نظر الأديان لا تكون متدينا إلا إذا كنت متخلقا، أو لم يقل صلى الله عليه وسلم: إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق¹، فعلى قدر تلبس الإنسان بالأخلاق يقترب أو يبتعد من الله، فالإنسان لا يكون متدينا قريبا من الله إلا إذا ظهرت آثار شعائره عليه، وأداء الشعائر قد يورث الأخلاق أو النفاق. فكم من متخلق غير متدين، وكم من متدين متخلق. فالدين متعلق بالأخلاق وجودا وعدما². والتربية ليست إلا عملا في النفوس من أجل إكسابها أخلاق القوة و العلم و السعادة.

¹ (وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ). القلم:4 وقال عز وجل: (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ * وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلْقَاهَا إِلَّا دُوْحَظٍ عَظِيمٍ).

² أنظر مؤلفنا الذي سيصدر إن شاء الله عما قريب والموسوم ب: في نسبة الطرح العلماني.

• **علاقة تطويرية:** كلما تطور النظر والتأمل في المعتقد انعكس بالإيجاب على البيداغوجيا أو علوم التربية لأنه جزء منها. وما دام الإنسان معتقدا و باحثا في معتقداته، ومطورها فهو ضمنا مطور لتأثيراتها في الفعل التربوي.

المبحث الثالث: في العلاقة بالفلسفة - في وجوه العلاقة بين الفلسفة والتربية

إننا نعتقد أن كل تفكير تأملي استشكالي في القضايا التربوية هو تفلسف فيها، والفلسفة والتربية لم يفترقا أصلا فكيف نبحت عن العلاقة بين متصلين. ذلك أن قضايا التربية هي قضايا الفلسفة بامتياز، ومناهج

البحث الفلسفي هي الأخرى
مناهج النظر والتأمل
التربوي، بل إن المضمين
الفلسفية نفسها محل تفكير
ونظر وترتيب بيد اغوجي.
وعليه يمكن أن نقول بأن
علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا
هي على الوجوه الآتية:

● **علاقة تأسيس وتأسيس:** الفلسفة
مؤسسة ومنذ بداية التفكير
الإنساني للنظر والعمل
البيداغوجي، بل إن هذا
التأسيس والتأسيس يتجاوز
البيداغوجيا إلى كل العلوم
المرتبطة بالبيداغوجيا إن
جزئيا أو كليا، كما يتجلى
في كون دعوات الفكر
التربوي أصلها فلسفي، سواء
تعلق الأمر بالمعايير، أو
القيم، أو المناهج أو
الأهداف التربوية، فأينما
وجد الإنسان وجد التفلسف،
أوليست الفلسفة هي محبة
الحكمة أو طلب المعرفة أو

البحث عن الحقيقة ، وهذه هي مجالات اشتغال البيداغوجي ، أي إكساب المتعلمين الحكمة في النظر والعمل، ومساعدتهم في بناء حقائقهم الذاتية، ومعالجة الحقائق الجماعية.

● علاقة منهج: إن المناهج الفلسفية الهرمنيوطيقا ، الفنمنولوجيا ، الإديولوجي وغيرها ، كلها مناهج بيداغوجية كذلك ، لأن البحث التربوي يوظفها لفهم وتفكيك قضاياها ، كما تستفيد علوم التربية أو البيداغوجيا من مبحث نظرية المعرفة أو الإبستمولوجيا بشكل كبير . فالفلسفة والمنهج لا يفترقان ، وكل ادعاء لتفلسف مُتفَلَّت من المنهج هو هرطقة لا فلسفة ، فلا تفلسف إلا بمعالجة مقتضيات التأمل الحر المنضبط بالقواعد المنهجية المنطقية والاستدلالات السليمة .

● **علاقة منهجية:** أي أن مضامين الفلسفة ونصوصها وروادها موضوع تدريس.

● **علاقة توجيهية معيارية:** أي أن الفلسفة تعتبر مصدر المعايير والقيم والقواعد التي تعمل البيداغوجيا على إكسابها للمتعلمين، وبثها في المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإقتصادية والسياسية. وهنا وجبت الإشارة إلى مبحث الأكسيولوجيا أو الأخلاق وزخمه المعياري والقيمي، ومصدريته في التأسيس للنظر والفعل التربويين. حتى تكاد لا تكون التربية إلا تنمية أخلاقية، فعلى قدر تليس الإنسان بالأخلاق يقترب أو يبتعد من الإنسانية والحكمة، فالإنسان لا يكون إنساناً إلا بالتربية على رأي روسو وكانط وتيودور ليت T.Litt وغيرهم بل وقبلهم جل الفلاسفة عرباً وأعاجم.

● **علاقة تطويرية:** كلما تطور النظر والتأمل الفلسفي انعكس بالإيجاب على البيداغوجيا أو

علوم التربية في جانب
المنهج والمضامين لأنه جزء
منها.

● علاقة افتحاصية أو استشكالية: نحتاج

باعتبارنا بيداغوجيين إلى
الفلسفة للوقوف على هفوات
المعرفة وتجاوز الدوغمائية
وتجنب الوقوع في العمى
المعرفي، فخاصية الشك
والتساؤل التي تميز النظر
الفلسفي سلاح مركزي وأساسي
لتطوير الفكر والفعل
التربويين إن خضعا لضوابط
المنهج، ويمكن أن يصبحا
وبالاعتماد على البيداغوجيا إن
تحولت الفلسفة إلى
إيديولوجيا. وتحتاج علوم
التربية كذلك إلى الفلسفة
في جانبها المنهجي لتجاوز
التحيزات الإيديولوجية
والمسلمات غير المبنية عن
علم. و يعتبر مبحث النقد
الإيديولوجي خصوصا في جانبه
المنهجي مهما لكل نظر فلسفي
تربوي يهدف إلى حماية
التربية من التحيزات
الإيديولوجية غير الموضوعية، مع

العلم أنه لا تربية بدون نسق إيديولوجي اتفق على قبوله أهل ثقافة ما وارتضوه خلفية تصويرية لحياتهم.

المطلب الأول: في بعض التساؤلات المرتبطة بالنظر الفلسفي البيداغوجي

إن أهم التساؤلات التي يمكن للفلسفة أن تطرحها في علاقتها بالتربية عموما هي:
✓ سؤال تأملي فلسفي وهو
سؤال الماهية والخصائص: ذو هدف انتربولوجي: ما الإنسان ؟

✓ سؤال الحاجات: هل الإنسان كائن يحتاج للتربية ؟
✓ سؤال المضامين: ماذا نُعلِّمه ؟

✓ سؤال البيداغوجيا وخصوصا المنهج: كيف نُعلِّمه ؟
✓ سؤال التأسيس والشرعنة: لماذا نُعلِّمه ؟

كما يمكن أن تطرح :

- ✓ أسئلة تهم أهداف وغايات
التعليم؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
بنيته؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
أصوله ومبادئه؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
قيمه ومعايره؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
علاقته بالماضي؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
علاقته بالحاضر والمستقبل؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
علاقته بالذات؛
- ✓ أسئلة تهم التعليم في
علاقته بالآخر؛
- ✓ أسئلة حدود حضور القديم
في المنهاج؛
- ✓ أسئلة حدود حضور الجديد
في المنهاج؛
- ✓ أسئلة حدود الانفتاح؛
- ✓ أسئلة حدود الهوية
والانغلاق؛
- ✓ أسئلة علاقة الفردي
بالعام والخاص؛

✓ أسئلة حدود الحرية في
التدريس والمؤسسة والمجتمع؛
✓ أسئلة التربية الخاصة
بالطبيعي وما فوق الطبيعي
أي الواقعي والمتعالي؛
✓ أسئلة تلامس إشكال معرفة
الواقع وحدوده وعلاقته
بالدرس والتربية على
العموم؛

✓ أسئلة تهم تصوراتنا
ومعرفتنا ومدى مطابقتها
للواقع أو تعاليها عنه، وما
حدود الالتزام أو التعالي عن
الواقع؛

✓ أسئلة ذات طبيعة
سيكولوجية وخلفية فلسفية:
حدود معرفة الواقع،
وماهيته، وهل أن كل ما
يعرفه الإنسان عن الواقع ليس
إلا استجاباته الحسية
والعقلية، أم أن الواقع
نفسه فيبقى إلى الأبد بعيدا
عن متناول المعرفة
المباشرة، ولذلك فالحقيقة

إنما هي ما بنيناها في عقلنا
عن الواقع على أنه كذلك.

المطلب الثاني: في بعض متعلقات سؤال الفلسفة

والتربية والقيم

✓ تلعب الفلسفة دور الموجه
للسلوك في الجانب
الأكسيولوجيا، أي أن لها
دورا إرشاديا؛

✓ وحين تقوم بتزكية بعض
القيم والمثل العليا،
وتفاضل بينها فهي توجيهية؛

✓ وحين تمحص القيم
والمعايير أي ما نعنيه
بالرديء أو القبيح أو الحسن
أو الجميل فهي معيارية؛

✓ أو عندما تتساءل عن مصدر
هذه الصفات أهو العقل أم
الإله، أم الواقع، أم
الأشياء؟ فهي تأملية؛

وعليه ، فإن مقاصد النظر
الفلسفي في مجال التربية
عديدة ومركزية وجد مهمة :
إن الفلسفة عموما موجهة
للعمل التربوي ، وهمزة وصل
بين المستوى النظري للتحليل
الفلسفي والمستوى العملي
للقرارات والاختيارات
التربوية .

ويمكن لفلسفة التربية أن
توجه النظرية والتطبيق في
مجال التربية بطرق عدة :

✓ تُركب نتائج المعرفة ذات
الصلة بالتربية ، بما في ذلك
مكتشفات التربية ذاتها ، في
نطاق نظرة فلسفية شاملة
للإنسان ، وتساهم في بلورة
نوع التربية الذي يليق به ؛

✓ توصي بالأهداف والوسائل
العامّة للعملية التربوية
بعد فحصها وتمحيصها ؛

✓ توضح وتنسق بين المفاهيم
التربوية الأساسية التي تجعل
للعملية التربوية مَعْنًا
ومغزًا واضحًا ؛

✓ تنحت مفاهيمها الجديدة
ذات الصلة بالتربية، وتعمل
على إحراج كل تقليد للقديم
أو تقليد للغير، وتساؤل
الجديد و القديم وتخرجهما
✓ تقاوم دائما وأبدا
التنميط وتدفع للتفرد
الإيجابي؛

✓ تُسائل كل شيء، وهذا
لوحده كاف لأن تجد النظر
الفلسفي حاضرا في الأصول
التربوية والفروع والمنهاج
والمناهج، في الغايات
والأهداف، في مساءلة
التقنيات، في اختيار الزمن
والمكان. إنها الحقل الذي يخترق التربية
طولا وعرضا.

وعليه فكل تكوين لأساتذة
المستقبل لا يتضمن فلسفة
التربية فهو ناقص ومدخول،
ذلك أن الأستاذ نفسه يحتاج
لأن يتذوق حلاوة السؤال،
والتناظر، والتناقض،
واقترام موجات التفكير
المختلف. زد على ذلك أن

تدريس فلسفة التربية يساعد
الأساتذة المتدربين على ربط
ما يتلقونه من معارف
بأصولها الفلسفية
الإبستمولوجية، فيبنون بذلك
معرفة رصينة ومتينة في مجال
عملهم.

ولأن الفلسفة مهمة علينا
أن نوضح ما يلي:
ليس كل تفكير وتأمل
فلسفة، إن الفلسفة هي
التأمل المسنود بالمنهج،
والمرتبط بالدليل، والمتأسس
على المنطق والبرهان السليم
والخادم لسياقه.
فلا نعت كل من ثار على
الغرب فيلسوفاً، ولا كل من
ثار على التقاليد فيلسوفاً،
ولا كل من قلد الآخر ولا كل من
قلد أسلافه فيلسوفاً، بل فقط
أولئك الذين استوفوا شروط
التفكير الفلسفي، و نحتوا
مفاهيمهم الخاصة، ويمارسون
التفكير في التفكير، أي لهم

رؤية متامعرفية متعالية عن
سجن البار دغمت الموجودة
سواء في الشرق أو الغرب، من
تأمله نسقي برهاني صارم
منطقيا، ورؤيته شمولية تنظر
للكل من خلال أجزائه وللأجزاء
من خلال الكل، وقد يتفلسف من
داخل الثرات أو من داخل
فلسفة الآخر أو من داخلهما
جميعا، من يفكر من داخل
الزمن الماضي أو من موجات
الزمن الحاضر أو منهما
جميعا، لا حدود للتفلسف
معرفيا وزمانيا ومكانيا؛ من
يشك في فكره ويتعالى عن
تأليه ذاته، ويمارس الاختلاف
ويقبل الصواب من أي كان
وكيف ما كان. أما من دون
ذلك فلکم أن تسموه ما شئتم
إلا أن تنعتوه فيلسوفا.

ونفترح على المكونين:
التركيز على نصوص تربوية من
الفلسفة اليونانية والإسلامية
والوسيطية والحديثة
والمعاصرة، كما نقترح عليهم

التركيز على آراء الفقهاء المسلمين الذين كتبوا حول التربية ومارسوا التعليم في واقعهم (حضور الفقيه يوجب التأمل الفلسفي عند العرب و قد يقلبه إلى إيديولوجيا) ، ونضيف إلى ذلك كتابات المتفلسفة العرب/المغاربة المعاصرين الذين اهتموا بالقضايا التربوية من زاوية فلسفية مغربية.

المطلب الثالث: تجليات

الفلسفة في الميثاق

الوطني للتربية والتكوين

وعموما ففلسفة التربية في المغرب تتجلى في أضيق أشكالها في ما يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، وخصوصا جانب المرتكزات،

أما : الكتاب الأبيض ، البرنامج الاستعجالي، تقرير المجلس الأعلى فكلها متعلقات

الميثاق إن أجرأة أو تقويما
أو دعما.
أما فلسفة التربية في المغرب في أوسع صورها
فتتجلى في المصادر التي
اعتمدها الميثاق وأسس عليها
رؤيته، وبنى عليها
استراتيجيته وهي حسب وجهة
نظرنا:

✓ الدين الإسلامي؛
✓ الواقع المغربي؛
✓ الفلسفة الغربية
الحدائية و المعاصرة
إجمالا؛
✓ القيم الإنسانية؛
✓ المنظومة الحقوقية
الدولية.
وعلى العموم يعد الميثاق
الوطني للتربية والتكوين
دستور الإصلاح التربوي
والنظام التعليمي في
المغرب، والوثيقة المركزية
التأسيسية لما نحن عليه
الآن:

ويمكن تقسيم الميثاق إلى
قسمين رئيسين:

القسم الأول وتضمن المبادئ الأساسية التي تضم المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه ، وحقوق وواجبات كل الشركاء ، والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح .

أما القسم الثاني فيحتوي على ستة مجالات للتجديد موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير .

وعموماً لن نفضل لك في الميثاق في هذا المقام ، وعليك أيها القارئ الكريم الاطلاع عليه في جزئياته في نصه الأصلي ، ولكن لتنويرك نورد لك فقط المرتكزات الأساسية باعتبارها مجال تجلي الفلسفة الثاوية وراء الاختيارات الإجرائية المنبثقة عنها . ونضعها لك تحت عناوين نربطها لك بإشكالات ذات طبيعة فلسفية بالأساس :

المرتكزات

سنبدأ منهجياً بالإشكالات ثم
نتبعها بالنص الذي يحيل
عليها.

- المجموعة الأولى من الإشكالات:
 - الإسلام كخلفية فلسفية
عقدية للمرتكزات
التربوية:
 - الإسلام كمصدر للقيم؛
 - إشكال مفهوم الاستقامة؛
 - إشكال مفهوم الصلاح؛
 - إشكال المواطنة؛
 - إشكال مفهوم الاعتدال
وحدود التسامح؛
 - إشكال العلاقة بالعلم
والمعرفة؛
 - إشكال العلم النافع وغير
النافع؛
 - إشكال رحابة آفاق العلم
والمعرفة ومسؤولية
التربوي في اختيار الأنسب
للمتعلم.

تتمظهر هذه الإشكالات بشكل واضح وخفي في المرتكز الأول والذي يقول ما يلي:

يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكون المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتمسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.

● المجموعة الثانية من الإشكالات:

○ إشكال الدين والملكية
المبنيّة علي إمارة
المؤمنين كأصل فلسفي
وسياسي للتربية؛

- إشكال القيم المحورية
التي تتأسس عليها تربية
المواطن الصالح؛
 - إشكال: حدود حضور الآخر في
الذات: حدود الانفتاح؛
 - إشكال الصلاح في معناه
ومبناه؛
 - إشكال الحق والواجب؛
 - إشكال الأولوية اللغوية؛
 - إشكال الديمقراطية
كفلسفة حياة وتدبير.
- تتجلي في ما يلي:

يلتحم	النظام	التربوي
للمملكة	المغربية	بكيانها
العريق	القائم	على ثوابت
ومقدسات	يجليها	الإيمان بالله
وحب الوطن	والتمسك	بالملكية
الدستورية	؛	عليها يربى
المواطنون	مشبعين	بالرغبة في
المشاركة	الإيجابية	في الشأن
العام	والخاص	وهم واعون أتم
الوعي	بواجباتهم	وحقوقهم،

متمكنون من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيراً وكتابة، متفتحون على اللغات الأكثر انتشاراً في العالم، متشبعون بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية، في ظل دولة الحق والقانون.

● المجموعة الثالثة من الإشكالات:

○ الثقافة المغربية

وتاريخها والواقع المغربي كأساس نظري وموضوعي للتربية؛

○ إشكال التراث الحضاري

والثقافي للبلاد ومأزق الاختزال والتضييق والرفع والخفض لبعض المكونات على حساب أخرى؛

○ إشكال مكونات الثقافة

المغربية بين التعدد و التوحيد؛

○ إشكال التجديد والتقليد
و الازدواجية؛
○ إشكال هيمنة مكونات على
أخرى؛
○ إشكال القيم الخلقية أية
قيم.
تتجلى في ما يلي:

يتأصل النظام التربوي في
التراث الحضاري والثقافي
للبلاد، بتنوع روافده الجهوية
المتفاعلة والمتكاملة؛
ويستهدف حفظ هذا التراث
وتجديده، وضمان الإشعاع
المتواصل به لما يحمله من
قيم خلقية وثقافية.

● المجموعة الرابعة من الإشكالات:

○ الحداثة (المعاصرة)

الفكرية كأصل يبنى عليه

النظر والفعل التربويين

في المغرب؛

○ المنظومة الحقوقية

الدولية كأساس للتربية؛

- التربية وإشكال الازدواجية
في الأصول الفكرية؛
 - إشكال التوفيق بين الأصالة
والمعاصرة؛
 - إشكال الهوية؛
 - إشكال حقوق الإنسان وبعض
القوانين التي لا تنسجم مع
المكون الإسلامي كمكون
هوياتي.
- تتجلى في ما يلي:

يندرج النظام التربوي في
حيوية نهضة البلاد الشاملة،
القائمة على التوفيق الإيجابي
بين الوفاء للأصالة والتطلع
الدائم للمعاصرة، وجعل
المجتمع المغربي يتفاعل مع
مقومات هويته في انسجام
وتكامل، وفي تفتح على معطيات
الحضارة الإنسانية العصرية وما
فيها من آليات وأنظمة تكرس
حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

- المجموعة الخامسة من الإشكالات:
 - الحدائة التقنية كأصل للتربية في المغرب؛
 - الليبرالية الاقتصادية كأساس تربوي؛
 - إشكال الانفتاح وحدوده .
- تتجلي في ما يلي:

يروم نظام التربية والتكوين الرقي بالبلاد إلى مستوى امتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، بما يعزز قدرة المغرب التنافسية، ونموه الاقتصادي والاجتماعي والإنساني في عهد يطبعه الانفتاح على العالم .

لا يمكن الحديث عن تكوين لأساتذة لا يتناول قضايا مصيرية ويدفع الأساتذة للتفاعل معها وجعلها محسومة عندهم، ذلك أن عدم الحسم في

○ إشكال تخلف الأسرة عن مقتضيات مركزية الطفل وشيوع ثقافة الاستبداد والقمع والعنف اتجاهه في كل المؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية؛

○ إشكال غياب الإرشاد والاستشارة التربوية في المؤسسات بطريقة احترافية. وتتجلى في:

ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، كما يقتضي في

الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مروراً بالمدرسة. ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفاً قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية.

● المجموعة السابعة من الإشكالات: وظائف التربية

يرتبط بها:

○ إشكال: علاقة النظر بالعمل أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن؛

○ إشكال: علاقة الوطن بالعلم وبالنخبة.

ويتجلى في:

وتأسيساً على الغاية السابقة

ينبغي لنظام التربية والتكوين أن ينهض بوظائفه كاملة تجاه الأفراد والمجتمع وذلك :

أ - بمنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم، كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم؛

ب - بتزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات. كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير، ذات المقدرة على قيادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي.

● المجموعة الثامنة من الإشكالات:

النجاح يستدعي التوفر على مواصفات معينة

- ويرتبط به ما يلي:
- إشكال غياب المواصفات، وإشكال العمل في غياب المواصفات؛
 - هل يعني ذلك الخبط؟
 - كيف يكون الشرط نفسه هدفًا؟ وما قيمة التنظير لشيء موجود؟
 - ويظهر من خلال ما يلي:

وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين إنجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل، ينبغي أن تتوخى كل فعاليات وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات المذكورة في المواد أعلاه.

- المجموعة التاسعة من الإشكالات: المدرسة والجامعة نشيبتان مواطنتان ومندمجتان في المجتمع.
- ويرتبط به ما يلي:
- إشكال غياب الرؤية البانية للاندماج؛

- إشكال انفصال الاقتصاد والمجتمع عن المؤسسات العالمية؛
- إشكال التبعية والتعلق بالآخر في التعليم؛
- إشكال غياب رؤية مجتمعية واقتصادية وعلمية؛
- إذن كيف نحقق في غياب شروط ماكرواجتماعية وماكرواقتصادية تقود الأهداف والغايات وتوجهها؟ ويتجلى في ما يلي:

تسعى	المدرسة	المغربية
الوطنية	الجديدة	إلى أن تكون
أ -	مفعمة بالحياة،	بفضل نهج تربوي نشيط،
السلبي	والعمل الفردي	إلى اعتماد
اعتماد	التعلم الذاتي،	والقدرة
على	الحوار	والمشاركة
في	الاجتهاد	الجماعي؛
ب -	مفتوحة على محيطها	بفضل نهج تربوي
قوامه	استحضار	المجتمع في
قلب	المدرسة،	

والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والاقتصادي والثقافي.

10 - على نفس النهج ينبغي أن تسير الجامعة ؛ وحرى بها أن تكون مؤسسة منفتحة وقاطرة للتنمية على مستوى كل جهة من جهات البلاد وعلى مستوى الوطن ككل :

أ - جامعة منفتحة ومرصدا للتقدم الكوني العلمي والتقني، وقبله للباحثين الجادين من كل مكان، ومختبرا لاكتشاف والإبداع، وورشة لتعلم المهن، يمكن كل مواطن من ولوجها أو العودة إليها، كلما حاز الشروط المطلوبة والكفاية اللازمة ؛

ب - قاطرة للتنمية، تسهم بالبحوث الأساسية والتطبيقية في جميع المجالات، وتزود كل القطاعات بالأطر المؤهلة والقادرة ليس فقط على

الاندماج المهني فيها ، ولكن أيضا على الرقي بمستويات إنتاجيتها وجودتها بوتيرة تسير إيقاع التباري مع الأمم المتقدمة .

أما الدعامات وحقوق و واجبات الأفراد والجماعات وغيرها من المكونات الأخرى فعليك أيها المهتم الاطلاع عليها في نص الميثاق .

المبحث الرابع : في العلاقة بالسوسولوجيا أو علم الاجتماع المطلب الأول : في السوسولوجيا أو علم الاجتماع وأوجه التعالق مع البيداغوجيا

علم الاجتماع هو العلم الذي يهتم بدراسة الحياة الاجتماعية للأفراد والجماعات والمؤسسات

الإنسانية على العموم¹، وهو
على رأي ماكس فيبر (Max Weber (1864 – 1920
: 1920

العلم الذي يسعى إلى
تفسير وفهم الفعل الاجتماعي
في سيرورته وآثاره وأسبابه.

وعلى رأي (Joseph H. Fichter (1924 – 2009)
هو العلم الذي يتناول
بالبحث والتحليل الفعل
الاجتماعي للإنسان والذي يسير
وفق نماذج أو أشكال منتظمة.

وعلاقة علم الاجتماع
بالبيداغوجيا هي كذلك:
تأسيسية: منهجية،
ومنهاجية، وتوجيهية
معيارية، وتطويرية.

ولن نعمل على التفصيل في
هذه العلاقة لأنه ينسحب عليها
ما انسحب على باقي الحقول
المعرفية من التحديد، إلا
أننا سنوضح فقط ما قد يبدو

¹ غدنز، أنتوني.: علم الاجتماع. ترجمة فايز الصياغ. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت 2005.
ص 47.

للهولة الأولى غير واضح ،
وهو كيف لعلم الاجتماع أن
تكون طبيعة علاقته
بالبيداغوجيا توجيهية
معيارية؟ فإذا كانت العلاقة
في بعدها التأسيسي
والمنهجي والمنهجي
والتطويري أمرا واضحا ،
فالأمر مع المعيارية
والتوجيهية غير جلي و واضح ،
ويحتاج إلى بيان .
هذا السؤال يطرح علينا
تحدي التطرق لمفهوم
الدور الاجتماعي الذي يعتبر
من المفاهيم المركزية في
علم الاجتماع . ويكفي أن نعرف
أن الأدوار الاجتماعية ما هي
إلا انتظارات الآخرين من هذا
الدور ، وهو في عمومه متلبس
بمعايير وقيم المجتمع الذي
ينتمي إليه والمؤسسة التي
تحتضنه ، فعندما تؤدي دورا
ما ، فلا تؤديه إلا وفق ما
ينتظره الآخرون منا بناء على
انتظاراته من هذا الدور .

فإن كان أداءنا مستجيبا للمعايير المرتبطة بالدور كان مقبولا اجتماعيا، وإن كان عكس ذلك تعرضنا لعقوبات معنوية أو مادية أو هما معا.

وعليه، فإن وظيفة البيداغوجيا هي مساعدة المتعلمين على الاندماج المسؤول في المجتمع، والتمثل بل التلبس بالأدوار التي عليهم استدخالها في مراحل نموهم المختلفة، والإتيان بمتعلقاتها على أحسن وجه. ويبحث علم الاجتماع في هذه المعايير والقيم والقواعد ويصنفها للثابت والمتحول، للمركزي والثانوي، للتأصيلي والأداتي¹.

وفي هذا الإطار ننبه إلى أنه في حقل القيم نتحدث عن القيم التي ينتجها المجتمع نفسه، بل وتلك التي يعمل على تغيير بعض مضامينها حسب الثقافة والزمان والمكان.

¹ للتفصيل في موضوع القيم والمعايير التربوية أنظر كتابنا في سلسلتنا: نحو مغرب عالم عامل. أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013. فقد اعتمدنا فيه على مقال نشر في مجلة Paedagogische Rundschau العدد 48 من سنة 1994 بين الصفحة 47-60 للباحث التربوي Wolfgang Brezinka الأستاذ في جامعة Konstanz بعنوان: قيم التربية، ولأهمية هذا المقال في المجال التربوي، حاولت في هذه المقاربة تناوله في خطوته العامة ومناقشة بعض أفكاره، ولقد اعتمدت في ذلك على خطوته العريضة المنشورة على صفحة الإنترنت الآتية:

<http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/erziehung/werteerziehung/wertepaar.htm>03/03/2008. 15h10mn.

وكل فعل بيداغوجي لا يستحضر
 تأثير المجتمع في مضامين
 القيم، سيكون
 للصواب، وغير مناسب للأجيال
 التي يقع عليها. ويكفي
 كمثال أن ينظر البيداغوجي
 في التطور والتغير الذي لأمس
 قيم الأسرة الكبيرة
 بالمقارنة مع الأسرة
 النووية، أو علاقة المدرس
 بالتلميذ، أو الأب بالإبن أو
 المرأة بالرجل، فهناك
 بالتأكيد فرق واضح بين
 الماضي والحاضر، بين
 المدينة والقرية، بين
 المجتمع التقليدي والعصري،
 وكلها قضايا بيداغوجية
 جوهرية لكن ذات صبغة
 اجتماعية، وعليه **فعلم**
الاجتماع والبيداغوجيا لا
ينفكان. فلا بيداغوجيا بدون استحضار
 اجتهادات علماء الاجتماع في هذا المجال. فالتربية
 فعل اجتماعي دما ولحما وروحا.

المطلب الثاني: في سوسولوجيا التربية

أما سوسولوجيا التربية، وتسمى كذلك السوسولوجيا البيداغوجية، أو علم الاجتماع التربوي أو البيداغوجي (وهذه مسميات لحقل معرفي واحد) فتعتبر حقلا معرفيا مركبا، فهي من جهة جزء لا يتجزأ من علم الاجتماع، ومن جهة أخرى جزء لا يتجزأ من البيداغوجيا أو علوم التربية. إنها تتناول الفعل التربوي في متعلقاته الاجتماعية إن تأسىلا أو تأسيسا، أو تأثيرا (أي ما يتركه الفعل التربوي من أثر في الواقع الاجتماعي وتأثير المجتمع على التحصيل التربوي كذلك) أو إجراء (أي مراعاة السياقات الاجتماعية في التنزيل التربوي)، ذلك أن الفعل التربوي لا يتم إلا في كل اجتماعي، أي في مجال بشري متلبس بقيم ومعايير وعادات وقواعد.

إن وظيفة علم الاجتماع التربوي هي النظر إلى الفعل التربوي في علاقته بما هو اجتماعي من خلال أربعة مستويات¹:

✓ المستوى الأول ونسميه المستوى الأصغر
:Mikro إذ ينظر للإنسان

¹https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=34625&pCurrPk=3505.
15/07/2015. 01h.02mn.

كمخلوق متعلق بغيره من الناس، فعلاقته بالآخر علاقة ترابطية توصلية لا تنفك إلا لتعود للتلاحم والتواصل والارتباط، فهو كائن ملازم لبني جنسه. ومن جهة أخرى يبحث هذا الفرع من علم الاجتماع والبيداغوجيا في الإنسان ككائن فاعل في المجتمع في علاقته بكل المؤسسات الاجتماعية ومدى تأثيرها فيه وتأثيرها به.

✓ المستوى الثاني ونسبته المستوى المؤسسي

Mesoebene: ويقارب العلاقات بين المؤسسات الاجتماعية وكذلك بين الجماعات في ما بينها، ويقف مع أشكال هذه العلاقات وضوابطها (الأسرة، والروض، والمسجد، والمدرسة، والجامعة، والمعمل، والشركة، والأحزاب...).

✓ المستوى الثالث أي المستوى الاجتماعي

الأكبر Makroebene: ويتم النظر فيه إلى العمليات الاجتماعية

الكبرى أي إلى السيرورات
ولكن على المستويات العليا،
كعلاقة الفعل التربوي
بالتطبقات الاجتماعية،
والأبعاد الوظيفية، والتحويلات
الاجتماعية... وغيرها.

✓ المستوى الرابع وهو عالم الأفكار

العلوية: Metaebene : يتناول هذا
المستوى من النظر مجموع
القواعد والمعايير والضوابط
والقيم العلوية التي توجه
الفعل التربوي في إطار
اجتماعي معين، كعلاقة العالم
المجرد بالفعل التربوي
العملي التطبيقي، ومدى
انضباطه لقواعده أو اختلافه
معها، والضوابط المستجدة،
والقيم المتغيرة أو
المستحدثة، وعلاقة الفعل
التربوي بعالم الأفكار
العلوية. الدين، والسياسة،
والديمقراطية، والحرية،
والقوانين، والحياة،
والسعادة... في علاقة الفعل

التربوي بمجاله المجرد في المجتمع .

وعموما ينطلق علم الاجتماع التربوي من قناعة مفادها أن فعل التربية والتهيئة والتكوين سيرورة اجتماعية بالأساس، كما ينطلق من مبدأ تفاعل ما هو تربوي مع ما هو اجتماعي، فالتربية فعل اجتماعي أساسا، أي أنه لا يتم إلا في مجتمع، وعليه، فالمتعلم بالنسبة للبيداغوجي (الأستاذ) شخص اجتماعي في كينونته، ومن ثم ففعله متعلق بغيره، مؤثر فيه ومتأثر به، ولا مجال للنظر للمتعلم نظرة انعزالية، أي نظرة تفصل فعله عن محيطه التعليمي وبالخصوص عن قسمه الذي يتعلم فيه، فكل أفعال المتعلمين هي أفعال جمعية لأنها تتم في سياق اجتماعي. وبناء عليه، تشكل مجموعة القسم مدخلا أساسيا لفهم

سلوكات التلاميذ فرادى
وجماعات. كما أن علي
العملية التعليمية العملية
أن تنطلق من سياقها
الاجتماعي، وتوظف ثقافة
المجتمع لتحفيز المتعلمين
وتطوير أدائهم. فنجاح
العمل التعليمي رهين
باستجابته لسياق إنزاله
الذي هو مجتمعه.

ومن أهم مباحث علم
الاجتماع الذي تستفيد منها
البيداغوجيا، مبحث التنشئة
الاجتماعية، فلننظر فيه كما
يلي:

المطلب الثالث: لماذا التركيز على نظريات التنشئة الاجتماعية

تعتبر نظريات التنشئة
الاجتماعية جوهر الخيط
الرابط بين علم الاجتماع

والبيداغوجيا وذلك للأسباب
الآتية:

✓ لأنها تقاوم بل تتوجه
بالنقد لكل عملية اختزال
للإنسان في جانبه البيولوجي
أو الوراثي على الخصوص، وفي
الوقت نفسه لا تلغيه بل
تأخذه بعين الاعتبار¹؛

✓ تضبط كل توجه مثالي
يعتبر الفرد كائنا حرا
وكفى، فالمجتمع حاضر حتى في
ممارسة الحرية، وبذلك تعمل
من خلال نظرياتها على إثبات
نسبية أي طرح يخرج من
حساباته البيئة التي يعيش
فيها الإنسان، لكن في نفس
الوقت لا تقع في قدرية
المجتمع وميكانيكية التأثير
المطلق، بل تستوعب وتأمل
وتؤكد على البعد القصدي
والحر نسبيا للفعل الإنساني
ككائن فاعل وعاقل²؛

¹Zimmermann, Peter.: Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden.2006. S.12.

²Zimmermann, Peter .: a.a.O. S.12.

✓ تنفع خصوصا لدفع كل
اختزال للعملية التعليمية
في العلاقة التي تربط المعلم
بالمتعلم ، لأن الأمر بالنسبة
إليها يتجاوز العلاقة في
ذاتها إلى سياق هذه العلاقة
بمجمّل مكوناته وحيثياته ؛

✓ تؤكد على دور المؤسسات
بمختلف مستوياتها في فعل
التنشئة الاجتماعية ؛

✓ تُفصّل في دور المدرسة
وتدرس مختلف أشكال تأثيرها
في الفرد والمجتمع ؛

✓ توضح الوظائف الأساسية
للمدرسة : إعادة إنتاج
المجتمع ، وتطوير المجتمع ،
والانتقاء ، والتأهيل ،
واندماج الأفراد ¹ .

وقبل تناول مختلف نظريات
التنشئة الاجتماعية نود
بداية أن نشير إلى أن
الباحث البيداغوجي
KLAUS

¹Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin. 1997.S. 305.

HURRELMANN حدد سبع أطروحات
 تهم سيرورة التنشئة الاجتماعية
 بالتربية، بل ويعتبر أن
 التنشئة الاجتماعية تهدف في
 أساسها لإنجاح سيرورة
 الاندماج المجتمعي،
 وأطروحاته بالترتيب هي
 كالآتي¹:

الأطروحات	
أ.	تتم التنشئة الاجتماعية في تفاعل بين الاستعدادات الفطرية والبيئية؛
ب.	التنشئة الاجتماعية هي عملية تطور للشخصية في ترابط متبادل أو لتقل في تبعية متبادلة بين البنيات الجسدية

¹ للتفصيل أكثر في الموضوع أنظر:

- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie (8. Auflage). Weinheim: Beltz 2002.
- Hurrelmann, K.: Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozial - wissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung (5. Auflage). Weinheim: Juventa. 2003.

<p>والنفسية (ما يسميه الحقيقة الجوانية للفرد) من جهة، والشروط المادية البيئية (ما يسميه الحقيقة الخارجية) من جهة ثانية؛</p>	
<p>التنشئة هي سيرورة عمل دينامية توليدية أو إنتاجية (أي حركية تتولد عنها نتائج) تتولد عنها الحقيقة الداخلية للفرد وحقيقته الخارجية.</p>	ج .
<p>نجاح تطور الشخصية مرهون بتوفر الشروط الاجتماعية التي تساعد على ذلك، وأهم المعنيين والمتدخلين أساساً في هذا السياق هم: الأسرة، وروض الأطفال والمدرسة إضافة إلى المصالح والمؤسسات المختصة.</p>	د .
<p>تساهم مؤسسات وانشاق أخرى كالتى لها وظيفة التشغيل، والترفيه،</p>	هـ .

<p>والملاهي وغيرها في تطور الشخصية.</p>	
<p>و. يعتبر تطور الشخصية عملية دائمة متعلقة أساساً بتمكن الفرد من أداء الواجبات الخاصة والمؤدية إلى تحقيق التطور.</p>	
<p>ز. يعتبر التروبي والتفكر في الذات، وتطوير هوية ذاتية شرطان أساسان لتحقيق تطور الشخصية المستقلة الناجحة، وعندما لا يتحقق شرط الهوية الذاتية (من أنا ؟ ماذا أريد) يعيش الفرد اضطرابات في تطوره تلامس أبعاده النفسية، والجسدية والاجتماعية.</p>	

بعض خصائص التنشئة الاجتماعية:

- ✓ الاندماج في المجتمع؛
- ✓ إعادة إنتاج المجتمع؛

✓ التلبس بالمعايير
والقواعد والقيم المجتمعية؛
✓ سيرورة حياة لا تنتهي عند
مرحلة معينة، بل هي نفسها
مجموع هذه المراحل؛
✓ تتم في المؤسسات
الاجتماعية بكل أصنافها
وأحجامها؛
✓ لها توجه نحو الحفاظ على
الوضع الاجتماعي كما هو.
ونورد في هذه العجالة بعض
التعاريف الكلاسيكية
والمعاصرة للتنشئة بالرجوع
إلى حقول معرفية مختلفة.

- التصور البيداغوجي

التقليدي: ونبدأ بتصوير

بيداغوجي تقليدي ل

Cronbach يقول فيه أن

التنشئة الاجتماعية هي

عملية تهيئ الفرد للعب
الدور في المجتمع¹:

„The process of preparing a person for a role in a society is called
socialization

- التصور الإثنولوجي ومفاده
ما يلي²:

„(socialization is ... the total pattern of human behavior and its
products embodied in thought, speech, action and artifacts, and
dependent upon man's capacity for *learning* and *transmitting*
knowledge to succeeding generations“

التنشئة هي مجموع السلوكات
الإنسانية بتجلياتها
الفكرية والقولية والفعالية
والثقافية، والتي تعتمد
على قدرة الإنسان على
التعلم وإيصال المعرفة
للأجيال اللاحقة.

- تصور الأنثربولوجيا
الثقافية¹:

¹ Cronbach, L. J : *Educational psychology*. New York: Harcourt.1963.S.32.

² Cavalli-Sforza, L. L. & Feldman, M. W : *Cultural transmission and evolution: A
quantitative approach*. Princeton: Princeton University Press.1981.S.3.

تعتبر التنشئة الاجتماعية في أي مجتمع أو في أي نسق فرعي هي مجمل الأفعال أو عناصر الأفعال التي يكتسب بموجبها الأفراد الكفايات و الدوافع والمواقف الضرورية لأداء الأدوار الآنية أو المستقبلية في المجتمع.

„In any society or subsystem of a society, socialization consists of those patterns of action, or aspects of action, which inculcate in individuals the skills (including knowledge), motives, and attitudes necessary for the performance of present or anticipated role”

- **التصور السيكولوجي²: يتم**

التركيز في هذا الحقل على جانب تطور شخصية الفرد، لا على الأدوار الاجتماعية في حد ذاتها، ومن التعاريف المشهورة في هذا الاتجاه أن التنشئة الاجتماعية هي ضرورة تطور الشخصية من

¹ Aberle, D. F. : Culture and socialisation. In F. L. K. Hsu (Ed.), Psychological anthropology. Homewood. Dorsey 1961. S.387.

² Schmerl, C. : Sozialisation und Persönlichkeit. Stuttgart: Enke. 1978 .S. 3.

خلال علاقة جدلية مع
المحيط الاجتماعي.

„Sozialisation (wird) als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in
dialektischer Beziehung mit der gesellschaftlich vermittelten Umwelt
aufgefasst“

- التصور السوسولوجي¹:

يتمج هذا التصور
زاويتين / زاوية المجتمع
وزاوية الفرد، ويرى
أصحابه ما يلي:
التنشئة من زاوية المجتمع
هي الطريقة التي من خلالها
يتم إيصال الثقافة وإدماج
الفرد في حياة منظمة... ومن
زاوية الفرد فالتنشئة هي
تنمية القوى الذاتية للفرد
بغاية تطويره وإنمائه.

„From the point of view of society, socialization is the way culture is
transmitted and the individual is fitted into an organized way of life
[...] From the point of view of the individual, socialization is the
fulfilment of his potentialities for personal growth and development“

¹ Broom, L. & Selznick, P. : Sociology. New York: Harper. 1963.S.93.

- تصور علم النفس الاجتماعي التقليدي¹:

تحيل التنشئة على تبني
واستدخال الأفراد للقيم
والمعتقدات وطرق إدراك
العالم ; التي يتقاسمونها
مع الجماعة .

“Socialization refers to the adoption and internalization by individuals of values, beliefs, and ways of perceiving the world that are shared by a group”

- أما تصور علم النفس الاجتماعي المعاصر فهو ما بسطناه في الخصائص العشر مع Hurrelmann .

وعلى العموم فالتنشئة
تلامس عمل الفرد في ذاته
من جهة، وأثر المجتمع فيه
من جهة ثانية، وتجمع بين
التكيف مع المجتمع

1 Jones, E. E. & Gerard, H. B : Foundations of social psychology. New York: Wiley.1967.S.76.

والتأثير فيه . وهي متعلقة بثقافة المجتمع وقيمه وقواعده ومعايره . وفي هذا الأمر تختلف المجتمعات وقد تتشابه ، واختلافها أقوى من تشابهها ، وكل تربية لا تراعي مجال دورانها ، تكون خارج سياق تنشئة أفراد المجتمع ، وتعمل على إعاقة بل على تشويه سيرورة تطور ونمو شخصيات المتعلمين .

المطلب الرابع : نظريات

التنشئة الاجتماعية :

تُعرّف النظرية على أنها نسق من القضايا والتفسيرات والمفاهيم المتسقة اتساقاً منطقياً تتناول قضية معينة نظرية كانت أم واقعية تهدف إلى وضع إطار تفسيري لها . وهذا بالضبط ما تقوم به

النظريات المختلفة في علوم التربية. ولقد تطورت نماذج نظرية متعددة حاولت تفسير الفعل التربوي من وجهة نظر اجتماعية ونفسية وغيرها. وعموما فنظريات التنشئة الاجتماعية ذات أصلين اثنين، فهي إما¹:

✓ نظريات للتنشئة

الاجتماعية بخلفية

سوسولوجية

✓ أو نظريات للتنشئة

الاجتماعية بخلفية

سيكولوجية.

نشير إلى أن النظريات ذات

الخلفية السيكولوجية هي

نظريات التعلم، لذلك نتجاوز

التفصيل فيها هنا إلى

المحور الخاص بعلم النفس

التربوي. وغالبا لا يتم

تسميتها بنظريات التنشئة بل

تأخذ مسمى نظريات التعلم.

¹ نعتمد التقسيم المشهور الذي أنجزه هوغلمان .

- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel.2002.

• في نظريات التنشئة الاجتماعية بخلفية سوسيولوجية

يتم تقسيم هذا الصنف من
النظريات إلى ثلاثة أقطاب
رئيسة هي:

➤ نظريات الأنساق أو البنائية الوظيفية؛

Strukturfunktionalismus (Parsons)

Soziale Systemtheorie (Luhmann)

➤ نظريات الفعل الاجتماعي؛

Symbolischer Interaktionismus (Mead)

Sozialisatorische Interaktion (Oevermann)

Personale u. soziale Identität (Geulen)

➤ نظريات المجتمع.

Materialistische Ges.-theorie (Marx)

Kommunikative Kompetenz (Habermas)

Lebenslagen-theorien (Bourdieu, Beck)

هذا الطرح مزج بين تقسيم كل
من Krappmann و Hurrelmann،
ولن نعتمده بالإطلاق لأننا
سنتحدث فقط عن النظريات
الأولى والثانية، ونتجاوز
نظريات المجتمع لأننا سنتطرق
لها في محور المدرسة
ووظائفها، كما يجب مرة أخرى
أن نذكّر بأن هاجسنا
بيداغوجي لا سوسيولوجي، لذلك
ستكون الخلفية التربوية

حاضرة وطاقية دون الانسياق وراء التفريعات

السوسولوجية التي قد تخرجنا عن مقصدنا. ولكن لدينا ملاحظات ووجيهة عليك أيها القارئ الانتباه إليها ومفادها ما يلي:

- كل النظريات التي أدرجنا لك متداخلة في ما بينها، ولن يتهيأ لك التمييز بينها إلا بالتركيز ومداومة الاطلاع؛

- كل نظرية تركز على زاوية وتجعلها مرمى أبحاثها بالمقارنة مع غيرها، وأسماء النظريات تعطيك جانب التركيز الذي تتبناه كل نظرية؛

- كل النظريات تشترك في الموضوع، وستجد لكل نظرية في علم الاجتماع امتدادات في الفلسفة وعلم النفس والانثربولوجيا وغيرها، فهي لا تعترف بالحدود بين الحقول

المعرفية . وبين علم الاجتماع
وعلم النفس قنطرة علم النفس
الاجتماعي الذي يظهر فيه هذا
التشارك في أبهى صورته ؛

- لا تتعجب إن وجدت بعض
الأسماء هنا وهناك ، فأغلب
الباحثين في العلوم
الإنسانية غيروا مواقعهم
بناء على قناعاتهم ، بل
وطوروا أنفسهم وتخلوا عن
بعض نظرياتهم ، أو تبنوا بعض
المبادئ النظرية في بداية
مسيرة بحثهم ، أو وَسَّعُوا من
قناعاتهم عبر الزمن ، فيتم
تصنيفهم بناء على
انتقالاتهم ؛

- كل النظريات تشترك في
المنهج وقد تختلف فيه ؛

- ما يهمنا هو ما يربطها
بالفعل البيداغوجي فحسب ؛

- لا يتبنى رجل البيداغوجيا
أية نظرية إلا بالقدر الذي
تنفعه في مجاله إن فهما أو
تأصيلا أو إجراء أي تطبيقا .

وهو في هذا الأمر مستعد
لتغيير قناعته إذا أثبتت
نظرية أخرى جدارتها في
مجاله التربوي، فلا نتموقع
كبيداغوجيين ولا ننتقل من
قناعة إلى أخرى إلا إذا
أثبتت القناعة الجديدة
جدارتها في الفعل التربوي.

➤ **البنائية الوظيفية / نظرية الأنساق:** تنتمي

نظريات الأنساق إلى ما
يسمى بالبنائية الوظيفية،
وهي نموذج تفسيري يجد
أصوله في الانتربولوجيا
مع مالينوفسكي، وكذلك في
سوسيولوجيا إميل دوركايم
وماكس فيبر.

ويمكن تعريف البنائية
الوظيفية بكونها توجهها
سوسيولوجيا يهدف أساسا إلى
تفسير الظواهر الاجتماعية
ومن ثم إلى:

✓ دراسة المجتمع من ناحية
بنياته؛

- ✓ دراسة الوظائف التي تقوم بها هذه البنيات؛
- ✓ النظر إلى المجتمع وأجزائه نظرة تضي عليه الحياة، أي كأنه كائن حي؛
- ✓ تنظر للمجتمع كنسق اجتماعي يتكون من أجزاء متداخلة ومترابطة؛
- ✓ تعتبر الترابط والتداخل وأداء الوظيفة من أهم شروط اتزان النسق؛
- ✓ تفهم من خلال ذلك كيفية تطور استقرار المجتمعات سواء على مستوى الماكرو أو الميكرو أي سواء على المستوى العام أو المجهرى؛
- ✓ تعمل على النظر والبحث بل التركيز على العوامل التي تحافظ علي التوازن؛
- مصطلحاتها المركزية هي: النسق، والبنية، والوظيفة.**
- وعليه، تكون البنائية الوظيفية مرحلة متقدمة عن

السوسيولوجيا الكلاسيكية ، بل عملت على تجاوز النظرية الأحادية للبحث السوسيولوجي الكلاسيكي عند Claud Levie Straus الذي ركز على دراسة البنيات المجتمعية ، كما تجاوزت وظيفية E. و Max Weber و Durkheim ، ويبدو أنها جمعت ما تفرق في سابقاتها . وهي الآن ممثلة خصوصا من طرف Parsons .T في جميع مراحل تطور نظريته (مرت من أربع مراحل)¹ ، أما في نسختها الجديدة والمتقدمة فيمثلها Niklas Luhmann² .

¹ أهم مؤلفات بارسنس:

- Essays in Sociological Theory. (1954)
- Structure and Process in Modern Society. (1960)
- Social Structure and Personality. (1964)
- Sociological Theory and Modern Society. (1967)
- Politics and Social Structure- (1969)
- Social Systems and the Evolution of Action Theory. (1977)
- Action Theory and the Human Condition. (1978)
- Aktor, Situation und normative Muster. (1986; zuerst 1949)
- The Early Essays. (1991)
- American Society – A Theory of the Societal Community. (2007)

² بعض أهم مؤلفات لوكمان:

- Zweckbegriff und Systemrationalität (1968)
- Vertrauen - ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (1968)
- Zweckbegriff und Systemrationalität (1968)
- Soziologische Aufklärung, 6 vol. (1970-)
- Funktion der Religion (1977)
- Gesellschaftsstruktur und Semantik, 4 vol. (1980-)
- Soziale Systeme (1984)

يعتبر مفهوم النسق أهم مفهوم في نظرية الأنساق على العموم، ويمكن تعريفه كالآتي:

" النسق هو كلٌّ مكوّن من مجموعة من العناصر التي ترتبط في ما بينها بشكل متداخل، والتي تشكل بنية واحدة، ولها وظائف معينة، وتخضع لمعايير محددة، وتتميز بالاستقرار الناتج عن التفاعل المستمر بين عناصر النسق، كما يتميز النسق بترابط مكوناته إذ أن كل تغيير في أي عنصر من عناصر النسق تواكبه تغييرات في العناصر الأخرى وعمليات إعادة التوازن¹.

وللتوضيح أكثر نورد لك أيها القارئ الكريم ما يلي:
تري النسقية ما يلي²:

✓ يتكون المجتمع كنسق System
كيفما كان هذا المجتمع
وبظواهره المختلفة، وسواء

- Die Wirtschaft der Gesellschaft (1988)
- Die Wissenschaft der Gesellschaft (1990)
- Die Gesellschaft der Gesellschaft (1997)
- Die Religion der Gesellschaft (2000)
- Das Erziehungssystem der Gesellschaft (2002)
- Einführung in die Systemtheorie (2002)
- Einführung in die Theorie der Gesellschaft (2005)

أراجع:

- Hörz, Herbert; Wessel, Karl-Friedrich: Philosophische Entwicklungstheorie, Berlin. 1983. S. 45.

²يمكن الرجوع للتفصيل أكثر إلى المصدر الآتي:

- Luhmann, Niklas.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Mai 1984.

نظرنا إليه برؤية ماكرو أو
مكرو من أجزاء Element أو وحدات
مختلفة بعضها عن بعض، لكنها
مترابطة في ما بينها بشكل
نسقي أي بينها علاقات تأثير
وتأثر؛

✓ كل مجتمع كبر أم صغر
يمكن تفكيكه بنيويا strukturel و
وظيفيا Funktionel إلى أجزاء
وعناصر أولية؛

✓ تعتبر خاصية التكامل أو
الترابط بين عناصر النسق
ملازمة له، وأي تغيير يطرأ
على أحد العناصر المكونة
للنسق العام لابد أن تنعكس
على بقية العناصر، ومن ثم
يحدث ما يسمى بعملية التغيير
النسقي الذي هو استجابة
لتحولات لامست عناصر من
النسق. فالتغيير يبدأ جزئيا
ويصبح كليا؛

✓ إن كل جزء من أجزاء
المؤسسة أو النسق له وظائف
بنيوية متعلقة بطبيعة

الجزء . وتختلف الوظائف باختلاف الأجزاء ، ولنضرب لذلك مثالا:

تتكون العملية التعليمية التعلمية كنسق من ثلاثة عناصر على الأقل: المدرس ، والمتعلم والمعرفة . وظيفة الأستاذ ، ووظيفة المتعلم ، ووظيفة المعرفة مختلفة بل متباينة ، لكنها أيضا متكاملة ، ذلك أن وظيفة المدرس متعلقة بوظيفة المتعلم ، وهما متعلقان بالمعرفة والعكس صحيح ، وهذا التباين الوظيفي أساسي لاستمرار العملية التعليمية التعلمية ، وإذا ما تغير جزء تأثرت باقي مكونات العملية التعليمية ، وعملت على التفاعل مع المتغيرات لإحداث التوازن المطلوب في النسق ليستمر في الوجود .

✓ كل نسق يشبع حاجات أنساق أخرى (المدرسة تشبع حاجات:

نسق الأسرة ، ونسق السياسة ،
ونسق الإقتصاد ..) ؛

✓ الوظائف التي يؤديها
النسق قد تكون ظاهرة أو
خفية ، إيجابية أو سلبية ؛

✓ لا وجود لنسق بدون نظام
معياري قيمي يضبط العناصر،
والعلاقات، وطرق التفاعل بين
مجمل المكونات والوظائف
التي يجب أداؤها وأشكال
العقاب والجزاء المرتبطة
بمختلف الوظائف؛

✓ بالنسبة إلى Luhmann فإن
النسق يتضمن كذلك شيئاً
رئيساً وهو ما يسميه
بالعمليات: Operationen

فلا يمكن حسب لومان أن
نتحدث عن نسق إلا إذا كان
يتوفر على عمليات تجعله
متوازناً وتضمن له الاستمرار،
فالنسق ذاتي الاستمرار
والتوازن، وهذا ما يطلق

عليه صفة: Autopoietisch

**d.h ist der Prozess der Selbsterschaffung und -erhaltung eines
Systems**

أي: القدرة الذاتية للنسق
على الحفاظ على نفسه
وتوازنه ذاتيا؛
الجسم كنسق: أولا هو عبارة
عن عمليات مستمرة مترابطة
في كل أبعاد الجسد، وكل
عملية مرتبطة تؤدي إلى
عمليات أخرى، ومجموعها
يعطينا حياة هذا الجسد
واستمراره وتوازنه. (الأكل،
والشرب، والتنفس، والدورة
الدموية، والجهاز
الهضمي...)

✓ عندما تنتهي العمليات
ينتهي النسق. النسق مرتبط وجودا وعمدا
باستمرار عملياته.

بناء على كل ما سبق تمكنا
نظرية الأنساق في حقل
البيداغوجيا مما يلي:

✓ يمكن أن نعتمدها كنموذج لوصف وتفكيك مختلف
الأنساق التربوية المعقدة؛
✓ تساعدنا على إيجاد العناصر المشتركة بين
مختلف الأنساق التي نتناولها بالدرس والتحليل؛
✓ تمكنا من التنبؤ بنسق الأفعال بعد تحليل كل من

البنيات والوظائف، أي التنبؤ بما سيصدر من أفعال عن الأفراد في وضعيات مختلفة إذا ما تم تحليل بنية أفعالهم ونسقهم الاجتماعي ووظائفهم وما يرتبط بها من انتظارات؛

✓ تبسط المعقد، لأنها تساعدنا على تفكيكه إلى أنساق فرعية و تحليل بنياتها ووظائفها؛

✓ تقي أيّ تحليل بيذاغوجي من التبسيط المخل، لأنها تنظر للفعل التربوي (وكل الأفعال الإنسانية) نظرة نسقية، فهو مرتبط بأنساق كبرى وأخرى صغرى أي غير مستقل. وعليه، لا مجال للحل البسيط في الأنساق المركبة، بل الحل يكمن في تطوير النظر المركب المبني على فهم مجمل مكونات وبنيات و وظائف النسق العام؛ وكل إخلال بالتركيب يواكبه إخلال في الحلول؛

✓ كل مكونات العملية التربوية هي أنساق: نسق التلميذ، ونسق المعلم، ونسق المعرفة وكلها تنتمي لنسق أوسع هو اليداكتيك الذي ينتمي لنسق أعم الذي هو البيداغوجيا التي هي الأخرى جزء من نسق التربية والتنشئة والتثقيف كأنساق أعم وأكبر. و عليه، لا وجود لعناصر غير نسقية؛

✓ الأشخاص، والمؤسسات، والمعرفة، والأفعال، والأقوال... كل شيء نسق. وهذا مدخل منهجي أساسي لتبسيط المعقد واجتناب العشوائية؛

✓ تخدم النظرة النسقية الطبيعة التكاملية لعلوم التربية، لأن البيداغوجيا نفسها نسق؛

✓ تعمل النظرية النسقية سواء في جانبها المنهجي أو النموذجي على وقاية الأستاذ من النظر لفعله التربوي أو لفعل المتعلم أو للمعرفة نظرة تبسيطية

تغزله عن باقي مكونات النسق العام، ففعله التعليمي وسلوكه في القسم له وصل بسياقه إن سببا أو نتيجة أو تفاعلا، كما له وصل بسياق مؤسسة المدرسة و الأسرة.

➤ نظريات الفعل الاجتماعي: ترتبط هذه

النظرية في علم الاجتماع ب G. Herbert Mead ، ولها أصول من إميل دوركايم ، ماكس فيبر وغيرهم ، لكن يعتبر ميد Mead أكثر من أبداع فيها وطور ما خلفه الكلاسيكون ، وسميت مع ميد Mead بالتفاعلية

الرمزية Symbolic Interactionism ،
وعنها تفرعت ثلاث نظريات أخرى هي: نظريات التواصل الاجتماعي، نظرية الهوية مع Goffmann و Lothar Krappman ، ثم نظرية الأدوار. وكلها لها قول في التنشئة الاجتماعية. ومثلها مثل باقي النظريات نجد أنها متداخلة في ما بينها، ويصنف روادها في كل نظرياتها تقريبا.

كيف يمكن أن تستفيد البيداغوجيا من هذه النظريات؟

يمكن أن تستفيد
البيداغوجيا وأهلها من
نظريات الفعل الاجتماعي كما
يلي:

- إننا كبيداغوجيين نهتم
بنظريات الفعل الاجتماعي
للاستفادة من نتائجها لتعميق
معرفتنا بضرورة اندماج
الأطفال والشباب وحتى الكبار
في المجتمع الذي ينتمون
إليه، خصوصا في علاقة هذا
الاندماج بالأفعال التربوية
والمؤسسات البيداغوجية؛

- إنها تفيدها في معرفة
الاختلافات الموجودة بين
الأجيال التي تتعاقب على
المؤسسات التربوية
المختلفة، ونعمل على
توظيفها لتطوير تصورات
بيداغوجية تواكب التحولات
الاجتماعية المختلفة؛

- إنها تساعدنا على الدفع
بالنشاء لتطوير هويته
الاجتماعية الخاصة به، والتي
على رأي Mead لا تتشكل إلا عبر
سيرورة بناء واستدخال
الأدوار الاجتماعية؛

- يساعدنا هذا المبحث في
تطوير فعل بيداغوجي موافق
لمختلف مراحل العمر، وخصوصا
ذاك الذي يطور في دواخل
الفرد "أنا" متوافقة
اجتماعيا مع متغيرات
المجتمع المختلفة، فغرض
البيداغوجي (الأستاذ) هو
التطور السليم الآمن والناجح
للهوية الاجتماعية للمتعلم
وليس إعاقتها؛

- في إطار نظريات الفعل
الاجتماعي نحت Dahrendorf مصطلح
Homo Sociologicus ، وعمل على تحليل
الإنسان ككائن اجتماعي، وفي
إطار تطويره لنظرية الأدوار
وصف هذا الباحث كيف يتم
تعلم واستدخال وتعديل

الأدوار الاجتماعية المحددة
سلفاً، وتنطلق نظريته من
أطروحة مفادها:

أن كل فرد في المجتمع
يتقلد أدواراً مختلفة،
وعليه، فإن الانتظارات
والقيم ونماذج التصرف
وأنواع الأفعال في المجتمع
المرتبطة بالأدوار متعددة،
وعلى الفرد استخالها
والإتيان بها على أحسن وجه
للنجاح في سيرورة الاندماج
في مجتمعه،

ومن هنا يطرح Dahrendorf
تساؤلاً مهماً مفاده:
ما نوع العلاقة بين "أنا" الفرد و"الآخر"
المجتمع¹.

وما دام الفعل التربوي
تنشئة اجتماعية مقصودة،
ومنظمة، وهادفة، وإيجابية،
فالأصل فيه:

¹أنظر في هذا الصدد:

- Ralf, Dahrendorf.: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle'. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 17. Auflage 2010.

أن يساعد في تلطيف العلاقة بين "أنا" الفرد (هنا المتعلم) و "الآخر" المجتمع والدفع بالفرد إلى الاندماج الإيجابي في أقصى حدوده.

- في الجزء المتعلق بالأدوار الاجتماعية من نظرية T. Parsons في نسختها الثانية بين 1945 و1949 يرى أن الفرد والمجتمع يتواجدان دائما في حالة تنازع، فالفرد عليه أن يمثل ويلعب الأدوار كما حددها له المجتمع، وبهذا يقع الفرد بين التجاذبات المختلفة المرتبطة بتنوع الأدوار التي عليه أن يلعبها، ويقارن Parsons وجهة نظره بنظرية فرويد Freud الذي يرى أن الأنا الأعلى هو الخصم الطبيعي للأنا. ويقوم Parsons بمقارنة المجتمع بالأنا الأعلى، والأنا بالفرد داخل المجتمع، وعليه، فالفرد والمجتمع خصمان دائمان لبعضهما، إذ أن المجتمع يمارس على الفرد ضغطا دائما من أجل أن يتكيف معه،

والفرد يحس دائما بكونه تحت الضغط المتواصل من أجل التكيف بل ويسعى للتفلت¹. ونحن كتربويين نلعب دور التخفيف من التجاذبات بين الفرد والمجتمع بإكساب الفرد الكفايات التي تساعده على الاندماج والتكيف المرن.

- نشير (دائما في إطار نظرية الأدوار، وخصوصا مع التفاعلية الرمزية) إلى أن الفليسوف اللغوي وعالم الاجتماع G.H. Mead **اهتم كثيرا بكيفية اندماج الفرد في المجتمع.** إلا أن Mead يرى العلاقة بين الفرد والمجتمع بشكل مختلف. **فمنطلقه هو أن عملية الاندماج لا تتم بدون مشاكل إلا إذا كانت تفاعلية،** لذا يُعتبر **التفاعل مركزيا** في نظرية هربرت ميد، هذا التفاعل مشروط بوجود الآخر، ولا يستدخل الفرد الأدوار الاجتماعية إلا في إطار تفاعلي، ومن خلال ذلك يطور هويته الخاصة به. **لذلك فالتنشئة الاجتماعية عند هربرت ميد هي بالأساس تعلم**

¹https://de.wikipedia.org/wiki/Talcott_Parsons.13/07/2015. 16h10 mn.

واستدخال للأدوار الاجتماعية
بشكل تفاعلي، أي أن الآخر له
وجود ضروري و نفعي، لأنه
سبيل الفرد إلى التفاعل،
وفي إطار هذه السيرة يطور
الأفراد شعورا بكونهم
يتلبسون بأدوار مختلفة،
وعليهم واجب لعبها رغم
كونها ليست بالضرورة من
الأهداف التي يطمعون هم
أنفسهم في تحقيقها أو حتى
يميلون إليها، وهنا بالضبط
يظهر الضغط الذي يمارسه
المجتمع على أفرادها، إذ
يجبرهم على التعاطي من
خلال الأدوار حتى مع ما
لا يحبون وما لا يريدون. ومع
هربت ميد نتعلم أنه:

بدون هذا التوزيع للأدوار من طرف المجتمع، وبدون
هذا الضغط، لن ينجح الفرد في الاندماج، ولا في إيجاد
الدور الذي يرتاح فيه ويتوافق معه، فالآخر ليس معيقا
بل ضروريا لتحقيق الهوية الذاتية نظرا لارتباط كثير من
الأدوار الاجتماعية به، كما أن التفاعل الذي هو شرط
الاندماج لا سبيل له إلا بوجود هذا الآخر.

ولذلك فرع Mead القواعد
الآتية التي تؤكد على أنه:
لا تتحقق الأنا إلا بحضور
الآخر، ولا نحتاج للآخر فقط
كوجود، بل نحتاجه للتواصل،
إذ بزوال التفاعل يتوقف
تطور الأنا، وفي هذا الإطار
تلعب اللغة دورا مركزيا في
نظرية هربرت ميدن أما
قواعده فهي كالآتي:

○ القاعدة الأولى: معاني
الأشياء: كل الأشياء لها معانٍ،
ويعنى بالأشياء كل ما يمكن
تصوره ويخطر على بالك من
أشياء وأفكار ومعانٍ وأخلاق،
أي ما هو مادي أو معنوي.
فكل شيء يرمز إلى معنى أو
معانٍ معينة، وكل هذه
المعاني تفهم في ارتباطها
بما تحيل عليه، والفرد في
المجتمع يتموقع ويؤدي
أدواره بناء على فهمه
لمختلف المعاني في ارتباطها
برموزها، والسؤال الجوهرى
هو كيف نتوافق مع شئ ما؟

وفي علاقة ب Piaget يأتينا Mead بالتصورات كمفتاح للتوافق والاختيار. وعليه يكون الجواب في القاعدة الثانية؛

○ **القاعدة الثانية:** لكي يطور الفرد تصورا ما، عليه أن يدخل في **علاقة تفاعلية** مع المجتمع بمختلف مكوناته، **فالتصورات هي نتيجة حتمية للتفاعلات، والانزواء كساد هوياتي حسب تعبيرنا؛**

○ **القاعدة الثالثة:** للأشياء دلالات أو **معان مختلفة** باختلاف الأفراد وعليه لا تطور للتصورات إلا **بممارسة التأويل**، والنتيجة الحتمية هي تعدد **التأويلات**، ومن **التأويلات** ينتج المعنى الخاص بكل فرد في المجتمع، أي أن **تأويلات** الفرد هي ما يتفرد به عن غيره **ويبني به هويته الخاصة.**

ومن اللطائف العلمية التي نرى ضرورة إيرادها والاستفادة منها، ما بسطه Lothar Krappman في نظريته حول الهوية

والتي اعتمد فيها على Mead ،
وما يهمننا فيها هو سيرورة
تطور وبناء الدور واستدخاله
عند الفرد. وتهمننا هذه
النظرية لسببين¹:

✓ **الأول:** يتجلى في كونها
تساعدنا في فهم كيفية
استدخال المتعلمين للأدوار
الاجتماعية والمراحل التي
يمرون منها كأفراد؛

✓ **والثاني:** يتجلى في كونها
تساعد الأستاذ على فهم
سيرورة استدخاله لدور
المدرس والمرحلة التي يوجد
فيها، إنها تدفعه إلى أن
يتأمل في سيرورة تطور
استدخاله لمهنته، إنها تجعل
منه موضوع تأمل ذاتي لسيرة
الأستاذية وسيرورتها في
دواخله. وتمكن المشرفين على
تكوين أساتذة المستقبل من

¹أنظر في هذا الصدد:

Krappmann, L. : Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1988.
ونشير إلى أن الكتاب طبع طبعات جديدة متعددة، اطلعت على آخرها والتي تعود لسنة 2010، لكنني
لم أعتددها لعدم توفري عليها. لكن الأهم هو أن Krappmann لم يغير في ما أوردناه أي شيء
يذكر.

توعيتهم بمراحل نمو شخصية الأستاذ في جوانيتهم .
وعموما لن نركز على كيفية استدخال الأطفال للأدوار ونفصل فيها ، بل سنركز على المعلم بالأساس، ونسقط عليه فهمنا الخاص لنظرية Krappmann .
وهذا قصدنا من إثارتها في هذا المؤلف. إذن سنعمد عن وعي إلى توظيف خاص لنظريته بشكل يخدم مجال التربية عندنا في المغرب. وعليه نقول:

تمر سيرورة استدخال أي دور اجتماعي والإتيان بالأفعال التي توافقه من ثلاث مراحل حسب Krappmann وهي:

✓ المرحلة الأولى: Role Taking

ونترجمها بالتلبس بالدور أو تقبل الدور:

وهي القدرة على التعرف على الدور والاستجابة للانتظارات المرتبطة به والتصرف وفق ما تقتضيه هذه الانتظارات. وفي التعليم تبدأ صناعة شخصية الأستاذ

بتلقيه لمواصفات الأستاذية
كما يجب أن تكون. لأن قبول
الدور معناه تبني وقبول
انتظارات المجتمع من هذا
الدور، أي الاستجابة لما
ينتظره الأفراد والجماعات
والمؤسسات الاجتماعية من
وظيفة الأستاذ. وكل
المجتمعات تنتظر ممن اختار
دور الأستاذ أن يكون:

○ حريصا على مهنته؛ مؤديا
لواجبه باحترافية عالية؛
○ عادلا بين طلبته أو
تلامذته؛

○ موسعا لمداركه؛
○ متخلقا في فعله؛
○ محافظا ومستغلا لوقته
المهني؛

○ مساعدا لتلامذته؛
كما تتضمن مرحلة التلبس
بالدور قدرته على اكتشاف
هذه الانتظارات والعمل
بمقتضياتها، والاستعداد
لتحمل تبعات عدم الالتزام
بها.

هذه الانتظارات وغيرها تشكل مجمل ما ملأ به المجتمع دور الأستاذية كوظيفة على معتنقها الإتيان بالسلوك الذي يوافقها. وفي حال عدم قدرته على الاستجابة لهذه الانتظارات، فإنه سيتعرض لأشكال مختلفة من العقوبات الاجتماعية سواء من طرف الأفراد أو الجماعات أو المؤسسات، وسواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة أو هما معا.

وكل من لم يكتشفها ويعمل بمقتضياتها سواء جهلا أو حتى ثورة عليها، يكون من وجهة نظرنا غير محصل لهوية الأستاذية. وعلى أي فهذه المرحلة من تطور سيرورة التلبس بالدور الاجتماعي والذي هو هنا دور الأستاذية، تعرف صراعا قويا بين نزوعات الفرد نحو التحرر من جهة، وسعي المجتمع عن طريق مؤسساته

للهيمنة على الفرد
وتوجيهه . وفي هذه المرحلة
غالبا ما يستسلم الفرد
للمجتمع استسلاما براكماتيا ،
يعرف تراجعا في المرحلة
الموالية .

ذلك أن هذه الأخيرة ليست
فقط سيرورة ، بل هي من وجهة
نظر Krappmann مجموع مؤهلات ذات
طابع : معرفي ، ووجداني ،
 واجتماعي وسلوكي ، وفاقدها
لم يتلبس بعد بالدور .

وتتضمن هذه المرحلة حسب
وجهة نظرنا أمرا مركزيا هو :

مدى إدراك الأستاذ لحقيقة
وماهية الأستاذية : ونقصد به
أن إدراك حقيقة الأستاذية
نعتبره مقدمة معرفية

سيكولوجية ضرورية للتلبس
بدور الأستاذ ، فمن ثم يدرك لن يتلبس ،

لأن التلبس نتيجة والإدراك
سبب . لنقل بأن التلبس

بالدور وأداءه يعتبر نتيجة
لتشرب الأستاذ المتدرب أو
المبتدئ لحقيقة وماهية

الأستاذية . إن التلبس والإتيان بالسلوك يعد تعبيراً خارجياً عن إدراك داخلي لماهية الأستاذية . فأنت تنتج السلوكات التي هي تمظهرات خارجية لقناعات داخلية إن بوعي أو بدون وعي . فالأستاذ الذي استوعب ماهية الأستاذية لا يطبق وجود مفارقة بين قناعاته الجوانية ، وما ينتجه من سلوكات في واقعه العملي المهني . والذي لم يدرك حقيقة الأستاذية لن ينتج إلا التضارب والتناقض ، بل يعيش مفارقات غريبة تكون هي نفسها في حكمه المبني على معايير الحكمة والصواب ، وهي في الحقيقة عين التيه والخطأ . وعليه يصبح دور مراكز التكوين تطوير وتعميق قناعة ماهية الأستاذية في نفوس المتدربين والمبتدئين أولاً وقبل كل شيء .

✓ المرحلة الثانية :

Rollendistance

المسافة من الدور :

ويقصد بها القدرة علي تطوير مسافة تأولية تأملية من الدور في أثناء وبعد ممارسته لفترة معينة، إذ بالتعرف على حيثياته يقرر الفرد الدخول في عملية تعديل، تتضمن قبولاً وابتعاداً وتأجيلاً ورفضاً جزئياً لبعض متعلقات الدور. إنها نوع من العمل في الدور تأويلاً واجتهاداً، وهي بذلك عملية تغيير لمضامين الدور لتتوافق مع تطور شخصية الأستاذ، ذلك أنه في مهنة التعليم يتلقى الأستاذ المتدرب معارف متعددة حول شخصية الأستاذ، ويحاول أثناء تكوينه وفي السنوات الأولى الإتيان بدور الأستاذية كما تلقاه في التكوين، وبعد مدة زمنية معينة يجد نفسه قد بدأ يبتعد جزئياً عما تلقاه، بل بدأ يفكر فيه، فيضيف وينقص ويعدل ويحافظ على مسافة بينه وبين ما كان يعتبره مثلاً أو أنموذجاً.

وهذه العملية ذات طابع جواني أي نفسي، وتنعكس مباشرة على السلوك، إلا أنها تبقى في إطار ما يتسامح معه المجتمع، ولو تجاوزت ذلك لتعرض الفرد لأشكال مختلفة من العقاب الاجتماعي والقانوني. وهي مرحلة تتضح فيها الصراعات الخفية بين الفرد والمجتمع، فيحاول الفرد التخلص من بعض قيود المجتمع لبناء هوية ذاتية للأستاذية مقبولة اجتماعياً، إنها مرحلة تتضمن نزعات التفتت من متعلقات الدور والتلبس ببعضها اختزالاً، وإضافة بعض العناصر الجديدة مواءمةً، أي أن الأمر يتعلق بمحافظه و تغيير وزيادة ونقصان في أداء الدور. وفي المرحلة الموالية يصنع هويته الخاصة به كأستاذ، وهذا ما اصطلحنا عليه مسمى: صناعة الدور.

✓ المرحلة الثالثة : Role

Making
أو صناعة الدور:

بعد النجاح في أخذ مسافة
من الدور للتفكير فيه
والتعديل، يصل الفرد إلى
صناعة هويته الخاصة كأستاذ،
إذ يصل المنتمي لهذه
المرحلة إلى لعب دور الأستاذ
وفق ما يتطلبه المجتمع
وتتطلبه هويته أو لنقل
شخصيته كفرد. إنها المرحلة
التي يلعب فيها الفرد دوره
بدون الإحساس بالتنافر بين
الذات والدور المهني، لأنه
بنى رؤية خاصة وإيجابية عن
انزياحاته عن النموذج الذي
تلقاه في مراكز التكوين.
ووصل نموه المهني إلى
المرحلة أو المستوى الذي
تتناغم فيه إبداعات الذات
الحرّة مع ضوابط المجتمع و
انتظارات الدور. وهي عملية
أو سيرة نفسية بالأساس،
وتظهر آثارها على سلوك
الفرد. فيصطبغ دور الأستاذ
بدور شخصية حاملة. وكلما
توافقا تعايشا وإذا تنافرا
تصارعا. و نجاح الصناعة
متوقف على القدرة على حسن

التوفيق، و إيجابية العناصر المضافة.

ومما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

- نعتبر أنه من واجب البيداغوجي مساعدة الأطفال على استدخال الأدوار بنجاح؛
- كل الأدوار يمكن تعلمها؛
- ليس هناك من كتبت عليه أدوار بعينها، بل للإرادة والتفاعل مع مقتضيات الدور تأثير مهم في اختيارات الأفراد؛

- دور الأستاذية غير جامد بل متطور ويمر بمراحل؛
- كل أستاذ يمارس دور الأستاذية متأثرا بشخصيته؛
- كيفما كانت شخصية الأستاذ، فعليها أن تنضبط بضوابط والمجتمعات البيداغوجيا والقانون.

المطلب الخامس: نظرية المدرسة في علم الاجتماع.

نموذج FEND, H

نحتاج في مغرب اليوم إلى الاستفادة من نظرية المدرسة كما طورها علم الاجتماع والبيداغوجيا، وفي هذا الإطار أورد ما تناولته النسقية خصوصا والبنائية الوظيفية عموما، وسنقف فقط مع بارسنس T. Parsons. والنمساوي Fend.H.

ولإشارة فنظرية المدرسة هي مجموع المقاربات العلمية التي تناولت هذه المؤسسة في مختلف أبعادها سواء فهما أو تفكيكا أو تنظيرا أو تطويرا. ويمكن من باب الإفادة لا التفصيل الإشارة إلى بعض أهم المنظرين في هذا المجال وهم:

- المدرسة في البنائية الوظيفية مع كل من Parsons و Fend؛
- المدرسة في النسقية البنائية مع Mikula؛

- المدرسة في التحليل
النفسي: مع أغلب
التحليليين؛

- نقد المدرسة في
البيداغوجيا الإصلاحية مع Freinet
و Key؛

- نظرية التمدرس مع T. Ballauf؛

- المدرسة في علوم الفكر

مع كل من E. Weniger و H. Nohl؛

وغير هذه النظريات كثير.
فكل حقل معرفي تناول مؤسسة
المدرسة من خلال زاوية رؤيته
لقضايا التربية والتعليم.

وعلى العموم، وفي إطار
الربط بين نظرية الأنساق
والفعل التربوي، وبالضبط
التعليمي وفي نسختها الأولى

مع Talcott Parsons فإن البنائية
الوظيفية تعتبر نسق القسم
الدراسي أهم نسق بالنسبة
للمتعلم على الإطلاق، إذ
تراجع خلفه كل الأنساق
الاجتماعية الأخرى كائنة ما

كانت: وله مهمتان أساسيتان¹:

✓ تطوير الاستعداد؛
✓ وتنمية الكفايات للمهارات أو الأدوار الاجتماعية المستقبلية؛

و تعتبر المهمة الأولى ذات طبيعة وجدانية، وتتوجه إلى تحفيز المتعلم للتعامل مع البنيات الاجتماعية المختلفة، أما المهمة الثانية فذات طبيعة معرفية كفاياتية وتنقسم بدورها إلى قسمين:

○ الأولى: هي تزويده بما يحتاجه من قدرات للعب الأدوار؛

○ والثانية: هي تهيئته لتحمل المسؤولية للاستجابة لانتظارات الآخرين منه عند تلبسه بالأدوار الاجتماعية.

أما H. Fend فقد حدد الوظائف الاجتماعية لمؤسسة المدرسة

¹http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-93263-7_4#page-1
2015/04/10 14h55mn.

من خلال نظريته المشهورة والخاصة بتناول أهم الوظائف الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسة المدرسة. وإذا كان T.Parson يرى بأن هناك وظيفتين أساسيين للمدرسة وهما :
○ الإدماج في المجتمع ، أي التأهيل للعيش في المجتمع ،
○ التوزيع في الوظائف أي التأهيل لتحمل مسؤوليات داخل المجتمع .

فإن H.Fend وبالاستناد إلى Parsons طور هذه نظرية في كتابه المشهور بنظرية المدرسة¹ وحدد أهم الوظائف كآتي :

- **الوظيفة التأهيلية Qualifikationsfunktion** :
والمقصود بها أن لمؤسسة المدرسة حسب H.Fend وظيفة إكساب المتعلمين القدرات والمعارف التي تمكنهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية وخصوصا المعرفة

¹Fend, H. Theorie der Schule. : (2., durchgesehene Aufl age). München: Urban & Schwarzenberg.1981.

التي تؤهلهم للوظائف الاجتماعية في المؤسسات المختلفة. وفي هذا الإطار يوسع H.Fend هذه الوظيفة ويفصل فيها بالتأكيد على ضرورة تركيز المدرسة على تطوير مواقف وقناعات أكثر عمقا في شخصية المتعلم والتي يحتاجها المجتمع ومؤسساته، ومنها:

▪ التحفيز على الاجتهاد؛

▪ الاستعداد للتعلم؛

▪ الدفع للحركية والعمل.

فالمجتمع بالنسبة ل H.Fend لا يتكون فقط من أفراد، بل يتضمن أساسا نسقا معرفيا ووجدانيا ، فالأفراد بدون بعد وجداني متطور ومتحرك لا يُكُونون مجتمعا. وكذلك يتضمن المجتمع نسقا معرفيا أساسيا تجب إعادة إنتاجه: كالكفايات المعرفية: الكتابة ، والقراءة ، والحساب... وهي كفايات وجب

إعادة إنتاجها بقوة وهذا دور منوط بالمدرسة لزوماً. وشخصياً أعتبر هذه الوظيفة أي الوظيفة التأهيلية مما يحتاجه مغربنا بشكل جدي ومركزي، وعلينا التركيز عليها بشكل تصبح معه من الأولويات التي لا أولوية قبلها، ويكفي أن نعلم أن دول أوروبا ومنها ألمانيا تعتبر هذه الوظيفة محورية ومحددة في نجاح المدرسة وتطور المجتمع. فالمجتمعات أضحت مجتمعات معرفة بامتياز، ولا تجاوز للتخلف بدون ركوب موجات العلم، بل أدعو إلى تفشي المعرفة بين الناس، ولم لا؟ فإذا كان فعل تفشي يستعمل فقط للدلالة على انتشار الأمراض فنحن أحوج الناس في الوجود لتفشي هذا المرض الحميد. والمجتمع المغربي يحتاج إلى مواطن عالي التكوين، لأن بناء المستقبل يحتاج إلى

عينة خاصة من المواطنين، أولئك الذين يتقنون العلم والعمل والأخلاق، وعلى المدرسة أن تؤهل هذا النوع بالتركيز على هذه الوظيفة. فالمواطن العالم الفاعل المتخلق قوة نوعية، وبناء القوة النوعية يحتاج إلى التركيز على وظيفة التأهيل المعرفي ويشكل نوعي.

- وظيفة الانتقاء أو وظيفة الاصطفاء

: Selektionsfunktion

الانتقاء هو عملية اختيار تتم على أساس الكفاءة والقدرة، ذلك أن اختيار الأفضل أداءً وعلمًا ومهارات وكفايات على حساب من هم أقل منه كفاءة، هي عملية طبيعية واصطناعية. طبيعية عندما يتعلق الأمر بالانتقاء الطبيعي في علم الأحياء، واصطناعية ذات بعد اجتماعي مؤسسي عندما يتعلق الأمر بالحياة الإنسانية. إن الذي يتم اختياره قد ثبت لدى من اختاره أنه يتوفر على مؤهلات يحتاجها المجتمع خصوصًا في شقه الوظيفي المؤسسي لتحسين أدائه والرفع من جودة خدماته. وكلما كانت عملية الانتقاء شفافة وعادلة، كلما ارتقت المؤسسات التي توظف من تم اصطفائهم، والعكس صحيح، أي أنه كلما اضطربت معايير الانتقاء، وحوصرت الأخلاق المرتبطة

بالاصطفاء أدى ذلك منطقيا إلى فساد وخراب المؤسسات التي يدمج فيها هذا النوع من الأفراد الزبونيين. فعندما نتقي فإننا نحدد مصير المؤسسات التي سيدمج فيها هؤلاء. وعليه، فأينما ساد الفساد والإفساء في الانتقاء، ساد الفساد و الإفساد في المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية. وإذا ساد الفساد فانتظر الكساد، لأن الكائنات الفاسدة ستتكاثر وتسري في الأنساق الفرعية للدولة والمجتمع، والمدرسة تنتقي الصالح من أجل التطوير، والتمكنين لا العاجزين، وتدفع بالضعفاء ليرتقوا لسلم الأقبياء.

وتجدر الإشارة إلى أن الانتقاء عملية مدروسة وغير عشوائية، والمدرسة تقوم بهذه الوظيفة، ولكن كيف؟ إن التلاميذ أو لنقل الأفراد لا يتساوون في امكانياتهم وقدراتهم، أي أن هناك فروقا فردية يتضح من خلالها التباين والاختلاف الموجود في الكفايات المحصلة في مرحلة دراسة معينة، سواء تعلق الأمر بالكفايات المعرفية، والمنهجية، والتواصلية، والأخلاقية، لذلك يمكن اعتبار

مؤسسة المدرسة مجالا لاكتشاف هذه الفروقات، وبالضبط مجالا لاكتشاف ذوي القدرات العالية في مختلف المجالات.

لنقل إن الانتقاء من ركائز ووظائف المدرسة على العموم، ذلك أنه يساعد على التوجيه حسب الفروقات الفردية، ويساعد المجتمع على التقدم في مختلف المجالات إذا أحسن ممارسة هذه الوظيفة الأساسية . والانتقاء كما سبق ليس عملا عشوائيا، بل له أساس علمي واضح، ويمكن توضيح هذا الأساس في النقاط الآتية :

- كل انتقاء يجب أن يسلك سبل توظيف طرق التشخيص والتقويم العلمية؛

- كل انتقاء عليه أن يكون شموليا: أي أن نمارسه في كل مجالات الفعل التعليمي. فلا نخص مجالا واحدا بالانتقاء ونترك غيره، ولا نخص مرحلة ونتجاوز أخرى، كما أن على هذه الشمولية أن تلامس

الأبعاد المختلفة للشخصية
الإنسانية؛

- مرونة معايير الانتقاء: أي
أن يراعى في عملية الانتقاء
المجال والمؤسسات والسياقات
الثقافية والاجتماعية.
والمرونة معناها هنا مواءمة
المعايير وفق ما تلقاه
وطوره المستهدفون في كل جهة
أو سياق معين؛

**- كل انتقاء وراءه هدف
وعمل:** وهذا ما يسمى بالبعد
الوظيفي للانتقاء: والمقصود
به الانتقال من الانتقاء
كإجراء إلى توظيف نتائجه في
برامج عملية؛

والمقصود به أساسا هو أن
مؤسسة المدرسة تمارس
اختيارا بغض النظر عن
الفوارق الموجودة بين
الناس، فتفاضل بين
المتعلمين حسب نتائجهم،
وبناء عليه، تساعد على
التموقع حسب مجالات تفوقهم.

إنها تنتقي لباقي المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية العناصر التي تستطيع الاندماج فيها، وهي بذلك تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في استمرار أو تغيير البنيات الاجتماعية، كما أنها يمكن أن تعيد إنتاج نفس الفوارق، أو أن تضيق من درجة الفوارق بين الفئات المجتمعة المختلفة.

- وظيفة الشرعنة Legitimierungsfunktion :
الشرعنة معناها أساساً إضفاء الصفة القانونية على شيء ما، وهي مبدأ أخلاقي وعقلاني يشكل القاعدة التي تنبني عليها العلاقات بين النظام السياسي والتربوي. وتعتبر المدرسة من هذه الجهة مؤسسة من مؤسسات التنشئة السياسية. يُسهم النظام التربوي ومؤسساته بشكل فعال في إعادة إنتاج الأسس القيمية

والمعيارية التي تؤطر المجتمع. ويعمل على شرعة العلاقات الاجتماعية السائدة من خلال العمل على استدخال النشء للقيم والمعايير والقواعد السائدة. وفي هذا الإطار وبالاستناد إلى E. Durkheim يرى H.Fend أن النظام المدرسي يعمل على تأمين الإستقرار للمجتمع ولنظامه السياسي. وبالاستناد إلى ماكس فيبر يؤكد H.Fend أن العلاقات السياسية في ارتباطها بالسلطة تحتاج لكي تثبت وتستقر لعاملين اثنين هما:

- الإعراف
والمقيم التي تضمن النظام العام؛

- اعتقاد المواطنين في قانونية هذه المعايير. وهذا ان الشرطان تعمل المؤسسة المدرسية على تحقيقهما للنظام السائد.

وعلى العموم فإن للمدرسة
في الأبحاث التربوية وظائف
متعددة نلخصها لك في الجدول
الآتي:

وظائف المدرسة على مستوى الجماعة	وظائف المدرسة على مستوى الفرد
<p>وظيفة إعادة الإنتاج: تعيد المدرسة إنتاج الأنساق المعيارية والقيم والقواعد وكل ما له علاقة بالثقافة، وإعادة الإنتاج ضرورية لبقاء واستمرار المجتمع.</p>	<p>التثقيف: - تعلم الثقافة . - إكسابه معايير وقيم وقواعد المجتمع . - الدفع به للتفكير والفعل في مجاله الثقافي والتفاعل مع غيره وإن كان مخالفاً .</p>
<p>وظيفة التاهيل: تكون أفراد المجتمع وتؤهلهم للقيام بالوظائف الضرورية لاستمرار الحياة الاجتماعية على مستوى جميع المؤسسات الاجتماعية مع ما يتطلب ذلك من إكسابهم</p>	<p>التاهيل للعمل الوظيفي: إكساب المتعلم الكفايات المعرفية التي تؤهله للاندماج في عالم الوظيفة، وتساعد على النجاح في حياته المهنية خاصة كانت أم عمومية .</p>

<p>لكفايات معرفية ومهارات لأداء واجباتهم تجاه مكونات المجتمع .</p>	
<p>وظيفة الاصطفاء او الانتقاء: العمل على تصنيف واختيار الأفضل للمواقع الاجتماعية المختلفة بناء على الكفاءات المعرفية والمهاراتية لأفراد المجتمع .</p>	<p>التخطيط للحياة : المدرسة ليست فقط مؤسسة اجتماعية تقوم بواجب تكوين الأطر، بل تساعد كذلك الأفراد على بلوغ غاياتهم المنشودة وفق خطة مرنة، والتخطيط مرتبط أشد ما يكون الارتباط بالمنهج، بالترتيب بالضبط والتنظيم ، بتكوين رؤية للحياة والوجود والأهداف العامة والإجرائية . المدرسة مؤسسة عليها واجب تعليم المتعلمين كيف يخططون لحياتهم وينجحون فيها .</p>
<p>وظيفة "الشرعنة والإدماج": بواسطة المدرسة يستدخل المتعلم نظام القيم والمعايير والقواعد التي تؤطر حياته وحياة المجتمع</p>	<p>تقدير الهوية الاجتماعية: إكسابه الوعي الذاتي في إطار الجماعة والقدرة على تحمل المسؤوليات داخل المجتمع في استحضار لمقوماته وقيمه وقواعده، إنه تطوير لمفهوم الذات في إطار</p>

<p>، فيها يحكم وينظر إلى الأشياء، إنها تطور لدى المتعلم قبول الإطار المعياري العام الذي يتحدد فيه وجوده النفسي.</p>	<p>عضويته داخل مجتمعه .</p>
---	-----------------------------

المبحث الخامس: في العلاقة بعلم النفس

المطلب الأول: في ماهية
علم النفس وعلاقته
بالبيداغوجيا

يعتبر الفعل التربوي
بالنسبة إلينا فعلا في
النفس قصد تغييرها وتدقيقا
قصد تطويرها، ولهذا فعلاقة
علم النفس بالتربية عموما
هي علاقة ترابط، إذ لا
بيداغوجيا بدون سيكولوجيا،
وعليه فطبيعة هذه العلاقة هي
على نفس الوجوه التي
رأيناها مع بقية الحقول

المعرفية الأخرى. أي أنها علاقة تأسيسية ، ومنهجية ، وتوجيهية ، وتطويرية ، ولن نفصل في توضيح هذه العناصر لأنه يسري عليها نفس المنطق الذي يسري على باقي الحقول المعرفية السالفة الذكر.

وعلم النفس من حيث الموضوع هو علم قديم ، أما مسمى علم النفس بمفهومه المعاصر فهو حديث لأن اسمه القديم كان هو : المعرفة الروحية ، أو معرفة الروح أو علم الروح . أما مجاله كما هو متعارف عليه حالياً فلم يتحدد إلا منذ عهد قريب . أما أصل انتمائه فيعود إلى الفلسفة كباقي العلوم الإنسانية ، إذ تتحدد أول النظرات النفسية في المحاولات اليونانية والمشرقية ، كما أن لفلسفة الإسلامية نظرات سيكولوجية خاصة .

• أرسطو ، أفلاطون ،
ديكارت وغيرهم ؛
• الفلاسفة المسلمون :
الفارابي ، ابن سينا وغيرهم .
وعلم النفس أو السيكولوجيا
هو :

**العلم الذي يهتم بدراسة السلوك ومكونات النفس وما
تتضمن عليه، وكذا سيورورات تطورها وما تكابده
موضوعا لدراسته العلمية.**

و يمكن التمييز فيه بين :
✓ الفروع النظرية ؛
✓ والفروع التطبيقية .
• أما بعض الفروع النظرية
فهي :

- علم النفس العام :
ويبحث في وعن القوانين
التي تفسر سلوك الإنسان وما
يعتمل في نفسه بوجه عام أي
كل أبعاده وتجلياته
وأشكاله ، ويمكن اعتباره
نقطة التقاء أو المجال
المشترك بين مختلف الفروع
السيكولوجية الأخرى .

- علم النفس الفارقي:
ويهدف إلى دراسة ما يوجد
بين الأفراد والجماعات من
فوارق سيكولوجية كالذكاء
والشخصية والاستعدادات
والمواهب الخاصة.

- علم نفس النمو:
يدرس مراحل النمو، ويهتم
بدراسة التغيرات التي تطرأ
على السلوك الإنساني من
المهد إلى اللحد. ويدرسها
في أبعادها، وأشكالها،
ووثيرتها، وآثارها.

- علم النفس الاجتماعي:
يدرس سلوك الأفراد
والجماعات في أبعادها
وسياقاتها الاجتماعية، أي
ضمن مؤسسات المجتمع
المختلفة كالأسرة والمدرسة
والطبقات الاجتماعية
المختلفة.

• بعض الفروع التطبيقية:

- علم النفس التربوي: ينظر
في الجانب العملي لإنزال

النظريات السكولوجية على
حقل التربية والتعليم .

-علم النفس الصناعي: يهدف
الى رفع مستوى الكفاية
الإنتاجية داخل المؤسسات
الاقتصادية بتطوير
استراتيجيات سيكولوجية تكفل
انتاجا أكبر بجهد أقل
وجودة عالية وتكلفة منخفضة
، مع الحفاظ على رضا العامل
والزبون على السواء .

-علم النفس الجنائي: يدرس
العوامل والدوافع التي
تتضافر في اقتراف الجريمة .

-علم النفس العسكري: إعداد
الجيوش اعدادا نفسيا
ليكونوا بمعنوية وجاهزية
عالية .

-علم النفس الإكلينيكي
:يستعان به في تشخيص الأمراض
النفسية والامراض العقلية
وعلاجها .

-علم النفس الإرشادي:
مساعدة الاسوياء من الناس
على حل مشكلاتهم في مجال

معين سواء كان تعليميا، أو مهنيا أو أسريا.

المطلب الثاني: علم النفس التربوي وسيرورة النمو والتطور

لنرجع الآن إلى علم النفس التربوي الذي يهتما أكثر، ونعرفه كالآتي:

إنه العلم الذي يبحث في الأبعد التربوي - التعليمي - لعملية التطور والنمو التي يمر منها أي فرد. يهتم بالسلوك الفردي وكذا بالتغيرات التي تواكبه على المستويات المختلفة للشخصية. وهدفه الأساسي في البيداغوجيا هو تسهيل عملية التعليم والتعلم باستحضار نتائج السيكولوجيا في هذا المجال.

وفي هذا الإطار ينطلق علم النفس التربوي من مسلمة مفادها: أن الفاعل التربوي مطالب بمعرفة سيكولوجية

الذي يقع عليه الفعل
التعليمي للإتيان بأفضل
السلوكات التربوية
والتعليمية من أجل التأثير
الإيجابي فيه. ونركز على
الإيجابي ونضع تحته خطأ، لأن
الأفعال الإنسانية لا تسمى تربوية إلا
إذا كانت إيجابية.

• في سيرة النمو
والتطور في علم النفس
قبل المرور إلى نظريات
التعلم وجب التوقف عند سيرة
النمو والتطور التي تدور حولها
الأبحاث التربوية والنفسية
والاجتماعية وغيرها، فماذا
نقصد بالتطور والنمو؟
تعالج مختلف النظريات في
هذا المبحث ما يلي:
- كل التحولات التي تقع في
شخصية الفرد في أبعادها
المختلفة: الحسية الحركية -
والمعرفية - والوجدانية -
والاجتماعية؛
- ويتضمن المصطلح كذلك كل
التغيرات التي تطرأ على

السلوك الإنساني من الولادة
 - بل وقبلها - إلى الوفاة؛
 - يتضمن كذلك وثيرة نمو كل
 أبعاد الشخصية: المعرفة -
 الحركة - اللغة -
 الفيزيولوجيا البيولوجيا -
 الوجدان أي الانفعالات.
 وأهم خصائصه في كل نظريات
 التعلم:

- التسلسل أو التدرج: ومعناه نفي التطور دفعة واحدة؛
 - الاستمرار: ومعناه أنه سيرورة ممتدة عبر مراحل
 العمر ولا تتوقف إن صعودا أو هبوطا والأصل هو
 الصعود؛
 - الترابط: ومعناه نفي كل فرضية لانفصال مراحلها؛
 - الانتظام: ومعناه نفي العبثية؛
 - الشمول: ومعناه نفي التجزيء أي أنه يشمل كل
 عناصر الشخصية وإن بوتيرة مختلفة؛
 - تفاعلي: ومعناه أنه نتاج تفاعل الوراثة - البيئة
 الطبيعية - المجتمع - الشخص نفسه؛
 - مرتبط دائما وأبدا بالتعلم؛
 - التركيب أي التعقيد: أي تتداخل فيه عوامل متنوعة ذاتية
 واجتماعية ونفسية وبيولوجية، كما أن سيروراته
 تعرف نفس هذا التركيب؛
 - الاختلاف أو التفاوت: أي أن الأفراد متباينون من حيث
 الوثيرة والظروف الذاتية والموضوعية يعني:
 الفوارق الفردية.

ويأخذ التطور الأشكال الآتية:

الزيادة	ومعناه أن المتعلم
---------	-------------------

<p>يضيف إلى معارفه ومهاراته ولغته وسلوكاته المكتسبة تعلمات أخرى جديدة،</p>	
<p>ومعناه أن ما اكتسبه الفرد في مرحلة ما، يعمل على استبداله بمكتسبات أفيد وأقوى وأصح وأنفع في مرحلة لاحقة، فقد يتعلم الطفل التقليد ولكن سرعان ما يستبدله بالاستقلالية، أو قد يتعلم معرفة كانت في لحظة ما نافعة فيتجاوزها لمعرفة أخرى أفضل....</p>	<p>- الاستبدال</p>
<p>ومعناه أن المتعلم في تطوره يوسع من مكتسباته أو يُفرِّعها أو يعممها أو يثبتها، وكلها عمليات تعديل تلامس المعرفة والسلوك وكل المكتسبات.</p>	<p>-التعديل</p>
<p>ومعناه أن المكتسبات</p>	<p>- الإدماج</p>

<p>الجديدة يتم دمجها مع مكتسبات قديمة للإتيان بسلوكات معقدة أو معرفة دقيقة. فعندما يتعلم الطفل الجري فقد أدمج قدرة المشي ، وقدرة التوازن والتركيز والسرعة مع بعضها .</p>	
<p>وعليه، فإن هذه الأشكال من التطور تسري على المعرفة والمهارات وكل المكتسبات. فالتطور بناء متواصل فيه زيادة، واستبدال وتعديل وإدماج. لكن ما هي المجالات أو الأبعاد التي يشملها التطور؟</p>	

● أبعاد سيرورة النمو والتطور
تشمل سيرورة التطور الأبعاد
الأربعة للشخصية وهي:
البعد الحسركي، والبعد
المعرفي، والبعد الوجداني
والبعد الاجتماعي. لكن ماذا
نعني بالتطور في هذه
الأبعاد؟

✓ التطور في البعد أو
المجال الحسركي لشخصية
الفرد:

يحيل هذا المفهوم على كافة التغييرات والتطورات التي تعترض الفرد خلال مراحل نموه المختلفة والمتعلقة بالتطور في حركته وحواسه في أثناء تفاعله مع محيطه: حركة كل أعضائه الجسدية وتطورها: حركة اليدين، والمشي، والنظر، والسمع، والكلام...
 ○ درجة ضبط الحركات والتحكم فيها
 ○ سرعتها وتناسقها
 ○ معيقات تطورها وكيفية تجاوزها...
 لنقل:

إن التطور في بعده الحس حركي يتضمن كافة التغييرات العضوية والوظيفية التي ترتبط بجانب الحركة والحواس للارتقاء بالفرد إلى مرحلة النضج.

✓ التطور في المجال أو البعد المعرفي:

تنطلق الاتجاهات المعرفية التي تركز على هذا البعد من اعتبار الفرد نظاما لمعالجة

المعلومات، أي أنه يعمل على تحويل المعلومات الفيزيكية أي الملموسة إلى تمثيلات أو أفكار ذهنية: وهذه العملية هي جُماع حركية وسيرورة جد معقدة من العمليات العقلية:

○ يتم التركيز عما يجري في أذهاننا من مختلف

العمليات: التذكر -

التفكر أو النظر،

التدبر - التخزين -

الذاكرة القريبة

والبعيدة -

○ يركز فيها على مهارات

التحليل والتركيب

وتصنيف المعلومات وسرعة

التذكر والربط بين

المعارف والعمليات

المنطقية غيرها

○ وكل العمليات العقلية:

الانتباه، الإدراك،

التذكر، النسيان،

الاستدلال...

لنقل:

إن البعد المعرفي ملازم لكل ما يتعلق بالمعرفة إن بناء، أو فهما، أو تفكيكا أو تخزينا أو تذكرا أو نسيانا أو غير ذلك من العمليات التي تشكل البعد المعرفي لشخصيتنا، وهي جميعها تحيل على الزاوية التي ينظر من خلالها البارادغم المعرفي لتطور شخصيتنا ونموها. وتعتمد بالأساس على دور العمليات العقلية المعرفية في التعلم.

✓ التطور في المجال أو البعد الوجداني:

يحيل البعد الوجداني من شخصيتنا على كل ما يتعلق:
○ بالعواطف والانفعالات والمواقف ويثير اللذة أو الألم أو الفرح أو أي شكل من أشكال الانفعالات.
○ بالأحكام الأخلاقية، و كل ما يتعلق بالقبول

والرفض المبني على الحب
والكره، وكل ما يتعلق
بالقيم

○ بالتقدير الداخلي؛

○ بالتقدير الخارجي؛

○ بالقلق؛

○ بمفهوم الذات؛

○ بالتحفيز...

لنقل :

إنه كل ما يتعلق بالانفعالات
الداخلية، والقدرة على
التحكم فيها وضبطها، والإتيان
بالسلوكيات التي توافقها في
علاقتنا بالآخرين، إنه الوعي
الذاتي، والتحكم في
الاندفاعات، والمثابرة،
والحماس، والدافعية الذاتية،
والمشاركة العاطفية، وله وصل
بالبعد الاجتماعي. وهناك من
يكتفي فقط بالحديث عن المجال
الوجداني ويدخل فيه البعد
الاجتماعي. أي يعتبره محتويا
للجانب العلائقي من شخصيتنا.

✓ التطور في المجال أو
البعد الاجتماعي:

يُهتم في هذا البعد بدراسة
تطور علاقات الطفل بمحيطه
وفيه تتجلى باقي الأبعاد، إذ
أن كل سلوكيات الإنسان
وأفعاله مع الآخرين لها وصل
بالمجال المعرفي والوجداني
والحسحركي. ويعالج قضايا من
مثل:

- كيف تتطور هذه العلاقة؛
- مراحل تطور هذه العلاقة
ومدى اتساعها أو ضيقها؛
- كيف يجب تطوير هذه
الأبعاد؛
- كيف يستدخل الأدوار
الاجتماعية؛
- كيف يخرج المتعلم من
التمركز حول الذات
والاندماج في المجتمع؛
- كيف يتقل من الاعتماد
على الناس إلى الاعتماد
على النفس؛
- كيف يندمج في الأسرة، مع
الرفاق، والمدرسة،
والأقران؛

○ كيف يؤكد ذاته من خلال اندماجه .

لنقل:

بأن مناظ النظر في البعد الاجتماعي بالنسبة لنا كبيداغوجيين هو الوقوف على مدى اكتساب الفرد للقواعد والمعايير والقيم التي تؤهله للاندماج الناجح المسؤول في جماعته ومجتمعها، كما يُمكننا هذا البعد من اكتشاف معيقات الاندماج، ويساعدنا على تطوير استراتيجيات تجاوزها .

المطلب الثالث: نظريات التعلم

على العموم لا أرى شخصيا إلا توجهين كبيرين تناولا هذا الموضوع بطريقة مباشرة هما السلوكية والمعرفية، وعن السلوكية تفرعت كل من البنائية والتراتبية والمتطرفة والمعاصرة .

وسنفضل في هذه المدارس بما

يخدم هدفنا العام من هذا المؤلف. لكن العملية التعليمية كذلك وبشكل كبير من التحليل النفسي باعتبارها توجهها تناول شخصية الفرد في كليته، وحاول تفسير كثير من القضايا المتعلقة بسلوك ومعرفة الإنسان عموماً. لذلك فطرحنا سيتبع التطور التاريخي لعلم النفس، وبذلك سنتطرق أولاً للتحليل النفسي في علاقته بالبيداغوجيا، ثم نمر إلى المدرسة السلوكية فالجشطاتية فالمعرفية فالبنائية فالشبكة أو الاتصالية.

لكن قبل ذلك نتساءل عن مفهوم نظريات التعلم وماذا نقصد بها؟

إنها نماذج Model أو فرضيات تم تطويرها من أجل وصف وتفسير سيرورة التعلم لدى الإنسان، هذه السيرورة المعقدة تعمل هذه النماذج أو النظريات على تبسيطها من خلال مبادئ وقواعد تم استنتاجها من خلال النظر العقلي والبحث التجريبي في إطار

أبحاث سيكولوجية بخلفيات منهجية وإبستمولوجية متنوعة. وبنظرة سريعة لهذا الحقل المعرفي، يتبين للمتخصص أن كل نظرية تُركز على أشكال معينة من التعلم أو على سيرورات معينة، إذ لا توجد نظرية جامعة مانعة لتفسير التعلم.

وتعتبر النظريات الموجودة حتى الآن هي آخر ما وصل إليه البحث العلمي في هذا المجال، وعليه لا يمكن تجاوزها أو إغفالها، بل نعمل في البيداغوجيا على استحضارها. وهنا يجب أن نشير مرة أخرى إلى أننا باعتبارنا بيداغوجيين لا نتموقع ولا نناصر ولا نتحزب معرفياً، بل ندرك أكثر من غيرنا بحكم تخصصنا تعقد وتركيب العملية التعليمية التعلمية، وعجز أي باراديتكم على الإتيان بكل عناصرها ومبادئها فما بالك بجزئياتها. إن البيداغوجي لا يتبنى أو يناصر أية نظرية إلا بالقدر الذي تنفعه وتثبت جدواها في الواقع الملموس،

وفي هذا تتساوى كل النظريات
عندنا. لكننا كذلك نفرق عن
وعي تام بين النظريات
المسنودة بالبحث العلمي
فنخضع لمقتضياتها، ووجهات
النظر المسنودة بالهوى
النفسي فنبتعد عن عبثيتها.
وعموما وزيادة في التدقيق
فنظريات التعلم هي:

نسق من القضايا والتفسيرات والمفاهيم المتسقة
اتساقا منطقيا، والمسنودة تجريبا والتي تتناول
بالأساس سيرورة التعلم وتحاول وصفها وتفسيرها.
وتشكل بذلك إطارا سيكولوجيا تأسيسيا عاما
للبيداغوجيا وللديداكتيك بالخصوص، هذا الأخير
يمكن اعتباره أحد أكبر مجالات البيداغوجيا استفادة
من نظريات التعلم في ترتيب وتطوير وتنظيم وتطوير
المعرفة قصد إكسابها للمتعلمين.

لقد سبق أن تناولنا مفهوم
التعلم في الفصل السابق
الخاص بالمصطلحات المركزية
للبيداغوجيا، ولكن من باب
التذكير نقول بأن التعلم في
مجمله، عملية تغير وتطور
تلامس أبعاد شخصية الفرد إن
سلوكا أو معرفة أو وجدانا

أَوْ فِي عَلاَقَتِهِ بِالآخِرِينَ .
فلننظر في محتوى التحليل
النفسي ونكتشف علاقته
بتخصصنا باعتبارنا
بيداغوجيين .

أ. التحليل النفسي

لا نريد هنا الخوض في مدى
علمية التحليل النفسي، ومدى
صلابة وقوة النتائج التي وصل
إليها، بل نسلم مبدئياً
بأهميتها ولا نسلم
بإطلاقيتها، فالتحليل النفسي
كغيره من النظريات له مواطن
قوة ومواطن ضعف، فنحن
كتربوين واعون تمام الوعي
بنسبية كل العلوم وقابليتها
للتطور، ويكفينا لإثبات جدوى
تبني نظرياته في التربية
أنه استطاع أن يثبت نفسه
كتخصص في كل الجامعات
العالمية، بل واستطاع أن
يسهم في تخريج جيش من
التحليليين النفسانيين
كأخصائيين في مهن ذات طابع

نفسى أثبتت قدرتها على معالجة الكثير من الظواهر السيكولوجية. أما الانتقادات الموجهة للتحليل النفسى فيمكن الاطلاع عليها في كل الكتب المختصة لذلك.

التحليل النفسى

نظريات لتفسير سلوك وما تكابده النفس تقنيات العلاج: التنويم، التداعي الحر،

تفسير الأحلام

• في علاقة التحليل

النفسى بالبيداغوجيا¹:

✓ يعتبر التحليل النفسى من الفروع العملية والنظرية لعلم النفس، ويمكن أن تستفيد منه البيداغوجيا في جانب المعرفة التي ينتج، والمناهج التي يستخدم،

اراجع مايلي:

http://www.soz-paed.com/texte/pruefung_eckensberger.html. 02/07/2015. 01:57mn.

خصوصا وأنه ينتج معارف حول قضايا معقدة تهم جوانية الفرد وجهازه النفسي وكيفية اشتغاله، والمعوقات الذاتية والخارجية لتطور الشخصية الإنسانية، ونحن في البيداغوجيا لا نخرج عن هذه الأهداف إلا لنعود إليها، فهي في قلب اهتماماتنا.

✓ يمكن لبيداغوجيا معرفيا وعمليا أن توظف التقسيم المرحلي لتطور شخصية الفرد (فرويد مثلا) في تنزيلاتها التطبيقية، ومراعاة معوقات التوازن الذي يسعى الفرد لبلوغه والحفاظ عليه، كما يمكنها توظيف نظرية إركسون لدورة حياة الفرد خصوصا في علاقته بالمؤسسات الاجتماعية المختلفة. فنظرية إركسون نظرية تحليلية بخلفية اجتماعية بامتياز. ومنطق الصراع والتناقض الذي يحكمها له ما يبرره في الواقع. والمنطق المرحلي الذي تبنته المدرسة

التحليلية هو المنطق نفسه
الذي تتبناه كل المدارس
السيكولوجية وتبنته
البيداغوجيا في نظرياتها
التقليدية قبل علم النفس.
ونعتبر أن ما أنتجه التحليل
النفسي حول الطفولة والشباب
(مثلا نموذج Eduard Spanger بخصوص
مرحلة الشباب) من أهم ما
أنتجته السيكولوجيا على
العموم؛

✓ يعتبر التحليل النفسي
سندا أساسيا لفهم الاضطرابات
السلوكية، وفهم أعماق
التلاميذ خصوصا أن مرحلة
الطفولة بالنسبة للتحليل
النفسي هي المحدد الرئيس
لحياة الفرد، فالتحليل
النفسي يساعد على فهم
وتحليل سلوكيات الأطفال وردها
إلى أسبابها، كما يساعد هذا
الحقل المعرفي الفاعل
البيداغوجي على إكساب
الأطفال تقنيات التعامل مع
مختلف الوضعيات التي قد
تعرضهم في المؤسسة

المدرسية و في الأسرة . وهذا هو الدور الاستشاري الذي يقوم به المدرس سواء بوعي أو عن غير وعي؛

✓ يفيدنا التحليل النفسي في التعامل مع أطفال يعيشون في أسر أحد أفرادها سواء الأب أو الأم يعاني من حالة اكتئاب أو أمراضا سيكولوجية أخرى، فالمحيط العائلي بالنسبة للتحليل النفسي مركزي في تطور شخصية الطفل؛

✓ يؤكد التحليل النفسي على نوعين من العلاقة و يعتبرهما أساسيتين في نمو شخصية متوازنة : **وهي علاقة الطفل بوالديه، وعلاقته بمدرّسه.** وعلى المدرس أن يسعى لربط علاقة متزنة تطور الثقة لدى المتعلمين؛

✓ العملية التعليمية العملية اشتغال وصراع لآليات الدفاعية المختلفة بين التلاميذ من جهة والأستاذ أو المعلم من جهة ثانية، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة ثالثة؛

✓ يساعدنا التحليل النفسي
على كشف آليات الدفاع
المختلفة ومدى سيطرتها على
سلوكات التلاميذ والأستاذ
نفسه؛

✓ يساعدنا على النظر في
العلاقة الأسرية ومدى ملاءمتها
ومساعدتها لنمو الفرد أم
العكس، إذ أن العلاقة مع
الأبوين يمكن حسب التحليل
النفسي أن تنعكس بالسلب أو
الإيجاب على الدراسة والعلاقة
مع محيط العلم عموماً؛

✓ يساعدنا على معرفة أنواع
وأنماط الشخصية ومنحنيات
تطورها؛

✓ يوجهنا أيما توجيه
لكيفية التعامل مع خوف
الأطفال، فالتحليل النفسي
أنتج نظريات حول الخوف بكل
أنواعه؛

✓ يساعدنا خصوصاً في عمليات
الإرشاد والاستشارات التربوية
في مراكز الاستماع المفروض
وجودها في كل المؤسسات
المدرسية والجامعية.

• أهم رواد التحليل النفسي

• المؤسس هو : Sigmund Freud

• الجيل الأول

Karl Abraham, Alfred Adler, Siegfried Bernfeld, Helene Deutsch,
Paul Federn, Otto Fenichel, Sandor Ferenczi, Ernest Jones, Carl
Gustav Jung, Sandor Rado, Otto Rank, Theodor Reik und Wilhelm
.Reich

• أهم رواد جيل ما يسمى

بسيكولوجيا الأنا Ich Psychologie

Heinz Hartmann,
Anna Freud ,
Erik H. Erikson

• مؤسسو ومطورو ما يسمى
die psychoanalytisch orientierte empirische Säuglings- und
Kleinkindforschung

أي: التحليل النفسي
الإمبريقي (التجريبي)
لمرحلة الرضاعة والطفولة
الصغرى

René A. Spitz
Margaret Mahler

• مؤسس نظرية الارتباط في
التحليل النفسي

John Bowlby

• نظرية تطور العلاقة مع
الأشياء *Objektbeziehungstheorie*

D.W. Winnicott,
Melanie Klein,
Michael Balint,
W.R.D. Fairbairn
Wilfried Bion.

• نظرية علم نفس الذات
Die Selbstpsychologie

Heinz Kohut

• أهم رواد التحليل النفسي
في فرنسا:

Jacques Lacan,
André Green,
Jean Laplanche.

• التحليل النفسي الجديد
Neopsychoanalyse

Karen Horney,
Harry Stack Sullivan
Erich Fromm.

• أهم رواد التحليل النفسي
في الوقت الحاضر

Otto Kernberg,
Peter Fonagy ,
Daniel Stern.

• أساسيات و مفاهيم التحليل النفسي¹

DAS BEWUSSTE - CONSCIOUSNESS ✓ الشعور
منطقة
والسيروورات
و التي
المباشرة
الخارجي
السطحي
جهازنا النفسي.

- UNCONSCIOUSNESS ✓ اللاشعور
DAS UNBEWUSSTE
منطقة
النفسية التي تكون معظم
الجهاز النفسي، والتي لا
نعرف عنها شيئاً والتي
تصعد إلى وعينا وتحدد

¹ للتوسع راجع:

- Handbuchpsychoanalytischer Grundbegriffe. 3. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Kohlhammer, Stuttgart 2008.
- Ross M. Skelton: The Edinburgh international encyclopaedia of psychoanalysis. Edinburgh University Press, Edinburgh 2006

سلوكاتنا بشكل مركزي،
وهو يحوي ما هو كامن،
ما قبل الشعور ✓

DAS VORBEWUSSTE- PRECONSCIOUSNESS

منطقة كل ما هو غير
موجود في الشعور لكن
يمكن اسدعاؤه بسهولة
سواء كان معرفة أو
أحداثاً أو ذكريات أو
غير ذلك، إنه ليس من
المكبوتات المبعديات،
فهو مثل بيت الخزين أو
مستودع مفتوح الباب،
ونملك الدخول إليه في
أي وقت نريد.

مصطلح الشخصية: يعتبر هذا
المفهوم من أهم المفاهيم في
التحليل النفسي، ويقصد به
ببساطة كل ما يميزك عن
غيرك: أي كل الصفات
الجسدية والنفسية (موروثة
ومكتسبة)

والعادات والتقاليد
والقيم والعواطف التي
تفاعلت بداخلك وأخرجت ما
أنت عليه، فهي ذاك الكل
المركب من الخصائص والسمات
التي تحدد في مجملها إدراك
ومشاعر وسلوك الفرد، كما
تحدد طريقته في التكيف مع
البيئة التي يعيش فيها.

تاريخيا يحمل مصطلح
الشخصية دلالة القناع الذي
يضعه الممثل في المسرح
الإغريقي ليؤدي الدور الذي
كلف به، وكل قناع يعبر عن
دور معين.

كارل يونغ وهو أحد طلبة
فرويد يستعمل مصطلح الشخصية
للدلالة على القناع الذي
يتوجب على الفرد أن يلبسه
في الوضعية الاجتماعية
المختلفة لكي يستطيع ان
يلعب دوره بإتقان على مسرح
الحياة وفي تعامله مع
الآخرين.

لكن هذه الحمولة السلبية
للقناع أصبحت متجاوزة إذ أن
الشخصية في السيكلوجيا
أصبحت تعني بالأساس كل ما
يميزك عن غيرك، أي ما يشكل
ذاك النظام المتحد
والمتكامل والمتفاعل من
عوامل جسمية ونفسية
 واجتماعية تشكلك وتميزك.
ويمكن أن نعتبر أن نظرية
التحليل النفسي قد أضافت
إلى مفهوم الشخصية الإنسانية
ما يلي:

■ شخصية الإنسان دينامية
وتتصارع فيها رغبات وقوى
خارجية؛

■ السلوك الإنساني الظاهر
هو نتاج لدوافع وعمليات
وميكانيزمات أغلبها لا
واعية؛

■ الذات الواعية الظاهرة
لنا هي جزء من شخصيتنا لكن
جوهرها داخلي يجب النفاذ
إليه؛

■ كل أشكال التفاعل وتطور الشخصية لها أبعاد لا شعورية وجب فهمها؛
 ■ تجعل الأستاذ يفكر في ذاته وطبيعتها واعوجاجاتها ويسعى إلى السمو بها.
 ■ الجهاز النفسي أو الشخصية في التحليل النفس:
 ■ يتكون الجهاز النفسي عند فرويد من ثلاثة مكونات أساسية نقتربها عليك ايها القارئ الكريم في جدول جامع ومبسط كالآتي:

الانا الاعلى	الانا	الهو	
--------------	-------	------	--

<p>الأنَا المثالية (القدوة) ، الأوامر ، النواهي ، الأخلاق والقيم ، الضمير (جزء) شعوري ، ولا شعوري ، وما قبل شعوري)</p>	<p>التفكير ، التذكر ، الفهم ، الاستيعاب ، الإحساس (جزء) شعوري ولا شعوري من الجهاز النفسي) الخوف ، ميكانيزمات الدفاع (لا شعورية)</p>	<p>الغرائز ، الأمان ، الأحداث والتجارب المكبوتة (جزء لا شعوري من الجهاز النفسي)</p>	<p>مضمون كل عنصر</p>
<p>السعي إلى الكمال ، التكيف مع القيم والأخلاق والقواعد المجتمعية ، احترام القوانين ، القدوة الحسنة ، تجنب الإحساس بالذنب</p>	<p>التكيف مع الواقع ، التوازن بين رغبات الهُو وموانع الأنَا الأعلى ، التأجيل والبحث عن توافقات</p>	<p>اللذة ، تلبية رغباته بدون تردد أو تفكير وبدون كيف ولماذا ، المتعة ، تجنب كل أشكال الألم .</p>	<p>غاية كل عنصر</p>

<p>نموذج المحامي أو القاضي الواقف على حدود القانون، أو رجل الدين أو المصلحين الاجتماعيين أو الرهبان الصالحين المصلحين الذين يسعون للكمال</p>	<p>نموذج أستاذ يراعي ما يجب أن يكون، وما يجب هو أن يفعل، وما يريده التلاميذ. فقيه موازات بامتياز</p>	<p>المتحرر من كل القيود والذي يعيش في عالم حر طليق من أي التزام. وهو عالم غير موجود</p>	<p>الصور والنماذج البشرية المجتمعية لكل عنصر</p>
<p>هذا جائز وهذا غير جائز، وعندما تقع في المحذور سأجعلك تندم</p>	<p>علي ان أأخذ القرار المناسب وأوازن قبل اي قرار، وعلى الأخرين التحلي بالصبر</p>	<p>سأفعل ما أريد الآن وليس غدا ولا يهمني أي شيء آخر</p>	<p>لسان حاله يقول</p>

• آليات الدفاع¹ تجدر الإشارة إلى أن الشخصية تفقد توازنها عندما

¹ نعتمد في هذا المحور على التقسيم المتداول والذي يمكن الرجوع إليه في مؤلفات عدة. ولقد أثرنا الاعتماد على:

البناء، أنور حمودة: الأمراض النفسية والعقلية. على الرابط التالي:

www.franciscanh.org/maktba/AlAmradAlNafsiaWal3sabria.doc 19/12/2015.22h49mn.

يسيطر عليها أحد مكوناتها .
وعليه ، فعندما يفشل (الأنات)
ولا يستطيع التوفيق أو حل
الصراع الذي يحدث بين نظم
الشخصية والذي من شأنه أن
يهدد الأمن النفسي للفرد
يلجأ (الأنات) إلى الوسائل
الدفاعية أو ميكانيزمات
الدفاع أو آليات الدفاع وهي
على ثلاثة أصناف:

✓حيل خداعية

وأهمها: الكبت ، والتبرير
، والإسقاط

✓حيل هروبية

وأهمها: أحلام اليقظة
والنكوص

✓حيل استبدالية

ومنها: التعويض ،
والتحويل ، والتسامي
أما الحيل في حد ذاتها
فهي جد متنوعة يمكن أن
نذكر منها ما يلي:

- الكبت - الإزاحة - الإسقاط
- التكوين العكسي -
- التثبيت - التوحد
- (التقمص) - النقل -
- التحويل - التعويض -
- الإنكار - التخيل - الإبدال
- السلبية - الانسحاب -

- العدوان - التعميم
الرمزية - المثالية.

• مراحل النمو عند فرويد:

المرحلة	الخصائص	البعد البيداغوجي
المرحلة الفمية:	الولادة إلى سنتين : تركيز الإشباع أو ما يطلق عليها فرويد مسمى المنطقة الشبقية (الفم ، اللسان ، الشفتين) تحدث اللذة عن طريق التنبيه اللمسي الناتج عن وضع الأشياء في الفم ثم المص أو العض والابتلاع .	التربية في مؤسسة الأسرة لا للمبالغة في الإشباع ولا للحرمان خطر التثبيت ونشوء اضطرابات وحدوث النكوص.
المرحلة الشرجية	بداية ظهورها من 2 إلى 3 سنوات ، منطقتها الشبقية هي الشرج ويتم إشباع اللذة عن طريق التخلص من الفضلات بواسطة الفعل المنعكس	التربية في مؤسسة الأسرة لا للمبالغة في الإشباع ولا للحرمان خطر التثبيت ونشوء اضطرابات وحدوث النكوص.

<p>مرحلة الروض - التعليم الأولي التربية الجنسية التي تتوافق مع الأنما الأعلى للتلاميذ/ الثقافة المغربية العربية الأمازيغية الإسلامية .</p>	<p>بداية ظهورها من 3 إلى 7 سنوات، الإشباع عن طريق الشبقية (اللعب بالأعضاء التناسلية عند الذكر والأنثى السمات الشخصية التي قد تبتت في هذه المرحلة : - حب الذكر للأم - حب الأنثى للأب ، ظهور القلق وحدوث الكبت ، عقدة أوديب/ عقدة إكثرا- الانتهاء بفك العقدة والتوحد مع الوالدين</p>	<p>المرحلة القضيبية</p>
<p>مرحلة المدرسة الابتدائية الاستثمار في التعلم والهوايات والأنشطة المختلفة .</p>	<p>بداية ظهورها من 7 إلى 11 سنة / لا توجد لها منطقة شبقية / تتميز بالهدوء النسبي ، يحدث فيها كبت للنزعات الغريزية / فترة إعداد مهمة للمرحلة التي تليها .</p>	<p>مرحلة الكمون</p>

مرحلة الإعدادي والثانوي والجامعي التشجيع ربط علاقة مع الجنس الآخر في إطار احترام ضوابط المجتمع والعمل على النجاح في هذه العلاقة لبناء الأسرة والإنجاب	من البلوغ وتنتهي قبيل الشيخوخة طويلة نسبياً، أما السمات الشخصية لهذه المرحلة فهي: الإيثار، التطبيع الاجتماعي، والاهتمامات الجنسية الغيرية، والزواج والإنجاب.	المرحلة التناسلية:
--	---	-----------------------

مراحل النمو عند إريكسون أو دورة الحياة بأزماتها الثمانية¹:

المرحلة	التعامل	التباعد البيداغوجي
الأزمة	التعامل	التعامل

¹ أنظر في هذا الصدد:

Peter Conzen: Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. Kohlhammer, -
.Stuttgart u.a. 2010.

المناسبات غير المناسب	المناسبات	وخصائصها
- التخويف، فقدان الأمن، عدم الاهتمام أو الإهمال.	- توفير الأمن النفسي والاستقرار، منح الطفل الحنان والحب، تطوير علاقة إيجابية معه	1. مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة : من الولادة إلى سنتين • الثقة: متعلقة بحسن تعامل الأبوين، الانفتاح على المجتمع • عدم الثقة: سوء تعامل الوالدين، الخوف من المجتمع مرحلة الأسرة خصوصا الأبوين.
الشك في قدراته الذاتية وإعاقة محاولاته للحركة والتعبير وانتقاده والوقوف أمام مبادراته للاستقلال في الحركة والكلام والدوام على مراقبة كل أفعاله والعمل على التحكم	قبول ودعم محاولات الطفل للاستقلال والتحكم في حركاته وتشجيعه على التعبير والكلام وتوفير مجال للحركة واللعب.	2. مرحلة الاستقلال مقابل التبعية: من 2 إلى 3 مرحلة الحضانه • الاستقلال: إذا سمح لهم محيطهم بالحرية والحركة والاكتشاف طوروا ميولا قويا للاستقلال. • التبعية: مرتبط بقمع الوسط لقدراتهم حرمانا أو بالقيام بالأعمال بدلهم، فيطورون في

فيها .		أنفسهم الشك في قدراتها .
<p>المنع والقمع وكثرة النقد قاتلة لكل مبادراته بل وقد يطور إحساسا بالذنب نظرا لكثرة النقد والتحریم والمنع الشديدين.</p>	<p>دعم كل مبادراته وتشجيعها للاكتشاف والابداع في سنه وتوفير الشروط المعنوية والمادية لذلك.</p>	<p>3. مرحلة المبادرة مقابل الخجل من 4 - 5: مرحلة الروض</p> <ul style="list-style-type: none"> • المبادرة: التعامل الإيجابي مع أنشطة الطفل تشجع مبادراته الخجل: يتولد عن التعاطي السلبي مع مبادرات وأفعال وأنشطة الطفل بل قد يطور إحساسا بالذنب عند الطفل. فيصبح محجما عن المبادرة ومترددا في أنشطته بل وربما هجرها.
عد الاعتراف	المدح عند	4. المثابرة

<p>والتشجيع وكل أشكال العنف المادي والمعنوي مخربة لطموحات الطفل وتشككه في ذاته .</p>	<p>النجاح بعد أي جهد لتشجيع الطفل للإتيان بأعمال ناجحة ، وقبول افتخاره بنتائج جهده .</p>	<p>مقابل الشعور بالنقص 6 - 12 مرحلة المدرسة : الأصل في هذه المرحلة هو تنمية القدرة على الشعور بالمثابرة أو العطاء في الوقت الذي يجب تجنب الشعور بالنقص المثابرة : يكون محبا للاستطلاع والأداء ، يتعلم كيف يحصل على التقدير والاحترام من خلال أدائه النقص : قد يعيش أشكالا من الإحباط تطور لديه مشاعر النقص والدونية عن طريق المعاملة السيئة المحبطة من طرف الوالدين وخصوصا من طرف المعلمين والأقران .</p>
<p>تجنب كل أشكال العنف والتشكيك في هويته ووما يجعله مضطربا على</p>	<p>مساعدته على التفاعل التوافقي مع ذاته وأدوارها في مجتمع</p>	<p>5. الشعور بالهوية مقابل اضطراب الهوية 12-18 المرحلة الإعدادية والثانوية المراهق يحاول أن يثبت للمجتمع</p>

<p>المستوى الذاتي والمجتمعي.</p>	<p>والتوافق مع أصله وثقافته وإمكاناته وتطلعاته لبناء هويته.</p>	<p>بأنه قادر علي تحمل المسؤولية اتجاه نفسه، أسرته والمجتمع. تطوير الهوية والاستقلال عن الوالدين وتحقيق النضج الجسمي. والخطر الذي يتعرض له الشاب في هذه المرحلة هو: الخلط في الأدوار وخاصة التشكيك في الهوية الجنسية، والمهنية واضطراب هويته إجمالاً.</p>
<p>تجنب رفض أو الادعاء بعدم احتياجك للجنس الآخر.</p>	<p>تطوير القدرة على ربط علاقة مع الآخر خصوصاً من الجنس الآخر.</p>	<p>6. مرحلة الألفة أو المودة مقابل العزلة 18 - 35 المرحلة الجامعية والتوظيف وتكوين الأسرة</p> <ul style="list-style-type: none"> • إما ربط لعلاقات مع أصدقاء وخصوصاً من الجنس الآخر أو العزلة في المجتمع أي السعي للانعزال في المجتمع. • الارتباط ينمي

		<p>الإحساس الواضح بالأننا والانعزال يعيق تطور هذا الإحساس وتعميقه .</p>
<p>غياب الأسرة وتضييع الوقت .</p>	<p>تحقيق الاستقرار العائلي واستغلال متواصل وإيجابي للكوقت .</p>	<p>7. مرحلة الإنتاج مقابل الركود 35 - 60 مرحلة الأسرة والإنجاب والإنتاج • الوعي بالوقت والحب والإنجاب والمساهمة في حياة الأجيال القادمة ، تطوير الوعي من أجل المساهمة في تطوير الإنسانية أو أنها مرحلة ركود ، والذين يعجزون عن الاندماج يتفوقون ويركدون .</p>
<p>الوقوف بجانبه لتخفيف الألم</p>	<p>السعادة بما تحقق</p>	<p>8. مرحلة اكتمال الأننا مقابل اليأس ما بعد 60 مرحلة</p>

<p>لانتها دورة الحياة على غير ما يريد.</p>		<p>التقاعد • التكامل أو الاكتمال معناه تقبل الشخص لدورة حياته باعتبارها ناجحة أو الاحساس باكتمال هويته ويقابله اليأس حيث يبدأ الفرد أولاً بالانفصال عن المجتمع والإحساس بقلّة الفائدة، أو عدمها خصوصاً وأن الوقت لم يعد يسمح ببداية جديدة.</p>
--	--	--

ب: النظرية السلوكية:

- مسمياتها في الأدبيات التربوية:
 - ✓ النظرية السلوكية
 - ✓ الترابطية: الارتباط بين
المثير والاستجابة
- خلفيتها الاستمولوجية:

- ✓ الوضعية المنطقية logical
- positivism : البحث في الأسباب؛
- ✓ والتجريبية : الحقيقة
- عن طريق التجريب؛
- ✓ البراجماتية : البحث في
- ما وراءه نفع.

• بعض أساسياتها:

ظهرت المدرسة السلوكية حقيقة مع العالم الروسي **إفان بافلوف**، وعمل في أوائل القرن العشرين العالم النفسي الأمريكي **"جون بي واطسن"** على نقل تجربتها على الإنسان مع الطفل ألبرت، ليأتي من بعده عدد من علماء النفس الأميركيين الذين أكدوا عليها وعملوا على تبني مبادئها، مثل **"إدوارد ثورندايك"** و**"كلارك آل هال"** و**"إدوارد سي تولمان"** ومن بعدهم **"سكندر"**.

✓ تخالف نظريات علم النفس السابقة عليها والتي كانت تعتمد على الدراسات والتفسيرات

العقلية البحتة في تفسيرها
((الغرائز - الشعور - الإرادة - التفكير)) ؛

✓ فموضوع علم النفس بالنسبة لها هو دراسة السلوك بالملاحظة ؛

✓ وعليه ، لا مكان لمنهج الاستبطان الذي يعتمد على تأمل الفرد فيما يجري في شعوره وما يدور في باطنه ؛

✓ واعتمدت المدرسة السلوكية التجريب ، واستخدمت الحيوان في إجراء التجارب من أجل فهم السلوك الإنساني .

✓ فما لا يمكن قياسه وملاحظته يقع بالنسبة لها خارج دائرة علم النفس ، أي عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس ؛

✓ و عليه مفهوم السلوك محوري في البحث السيكولوجي ، والقياس

التجريبي مركزي في
الجانب المنهجي؛
✓ تنظر إلى الإنسان نظرة
آلية أو تشيئية، فهو
يستجيب كأي آلة
للمثيرات الخارجية،
لذلك يمكن التحكم في
مخرجات وبرامج التعليم
حسب الأهداف المتوخاة
منها؛
✓ تقلل من أثر الوراثة
على الإنسان وبالضبط على
التعلم؛
✓ مركز عملها هو بناء
السلوكيات الجديدة
والمقبولة والعمل على
تقليل السلوكيات غير
المناسبة.

• تصورها للفرد:

تنطلق السلوكية من خلفية
أنثربولوجية عن الإنسان
مفادها أن هذا المخلوق خزان
سلبى للمعلومات، متعلق

بالمثيرات الخارجية ، ولا
تبحث أبداً في عملياته
الداخلية ، لأن ما يجري في
الداخل لا يمكن قياسه ، كما
أنه يتجلى في السلوكات
الخارجية .

● أهم نظرياتها

- ✓ التعلم الشرطي التقليدي :
بافلوف/ واطسون
- ✓ الشرطية الإجرائية :
التعلم بالمحاولة والخطأ :
(ثورندايك) Edward Lee Thorndike
ويطلق على هذه النظرية
أسماء متعددة منها :
المحاولة والخطأ ، أو
نظرية الارتباط ، أو نظرية
الوصلات العصبية ،
- ✓ الشرطية الإجرائية : سكينر
وهناك من يدخل ثورندايك
في هذا الاتجاه كذلك .

أهم تجاربها

- ✓ تجربة الكلب مع بافلوف؛
- ✓ تجربة الطفل ألبرت مع
واطسون؛

- ✓ تجربة القط مع تورندايك؛
- ✓ تجربة الفأر والحمامة وغيرها مع سكينر.

مفاهيمها المركزية:

- ✓ **السلوك**: يعرفه سكينر بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي سواء طبيعية أو اجتماعية. وإذا تم دعمه أي تعزيزه ترتفع نسبة حدوثه في المستقبل، أما إذا تم إغفاله فغالباً يقل احتمال حدوثه في المستقبل أو ينطفئ: الانطفاء..، وقد يسترجع السلوك، وهذا يتم في حالة إثارته بالمثيرات التي أخرجته للوجود.
- ✓ **المثير**: عامل خارجي يثير انتباه الكائن الحي وتنتج عنه استجابة ما
- ✓ **الاستجابة**: ردة فعل أو تغيير السلوك ناتج عن مثير خارجي.

✓ **التعزيز والعقاب:** من خلال تجارب إدوارد لي ثورندايك يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة ومن ثم ينتقص من تدعيم وتثبيت السلوك.

✓ **التعلم:** هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

✓ وهناك مصطلحات متعددة يمكن لمن أراد التوسع الاطلاع عليها في الكتب المتخصصة في المدرسة السلوكية.

✓ ومن هذه المصطلحات:

المران / التدريب،

والتكرار، والتعميم،

والتمييز، والإنطفاء،

وقانون التمرين، وقانون

الاستعداد، وقانون الأثر...

التعلم في المدرسة السلوكية

✓ ينبغي على مثير واستجابة:

- ✓ العملية التعليمية
التعلمية عملية استثارة
لفصول المتعلم لخلق
استجابات معينة لديه؛
- ✓ لا مجال للوراثة؛
- ✓ التعلم يتم حسب سكينر من
خلال استعمال الجزاءات
ويسمىها التعزيزات
الإيجابية ، والعقوبات
وتسمى تقريبا التعزيزات
السلبية، إلا أن العقاب
مرتبط بالألم والتعزيز
السلبى لا يرتبط بالألم.
وقد يكون التعزيز السلبى
نوعا من إزالة مثير سلبى
في مقابل إتيان التلميذ
لسلوك إيجابى، كإفائه من
الامتحان مقابل أدائه
لواجبات معينة تقوم عند
الأستاذ مقام الامتحان؛
- ✓ التلميذ يحاول تجنب
التعزيزات السلبية؛
التوبيخ، النقطة السيئة،
قلق الأستاذ، انزعاج
الأبوين؛

✓ بالمقابل يحاول الحصول
على تعزيزات إيجابية :
مدح ، مكافأة ، نقطة جيدة ،
فرح الوالدين...؛

✓ تجنيد المتعلمين مشتتات
الانتباه أو التركيز لأنها
مثيرات مزعجة ، مقابل
التحفيز للاستمتاع بالدرس ؛
✓ المكافأة أو التعزيز
المتواصل ؛

✓ وللتوضيح فإن بين التحفيز
والتعزيز فرقا ، إذ
التعزيز عملية تأتي بعد
إتيان السلوك المرغوب وهو
المكافأة ، والتحفيز عملية
تأتي قبل إتيان السلوك
المرغوب وهو نوع من
استثارة انتباه المتعلم
للتركز على الدرس ؛
✓ هكذا إذن نتعلم حسب
السلوكية .

أهم بيداغوجياتها

بيداغوجيا الأهداف ؛

✓ تستند إلى المبادئ الآتية :
✓ عقلنة فعل التدريس والتي
تنبني على التنظيم

المنطقي والنسقي
والقابلية للتجريب؛
✓ فعالية الأدوات التي يتم
توظيفها في العملية
التعليمية والتدخل المستمر لتصحيح
مسار التعليم؛
✓ المردودية : أي أن فعالية
التعليم تقاس فقط
بمردوديته؛
✓ العمل المستمر على
استثارة انتباه المتعلم.

**تعتمد في استراتيجيتها على
ما يلي:**

✓ تحليل المنطلقات، وتحديد
الأهداف في شكل قدرات عامة
أو سلوكيات قابلة للقياس؛
✓ اختيار الأدوات والوسائط
المناسبة للأهداف؛
✓ تقويم التعلمات من أجل
اتخاذ قرارات تصحيحية.

• **الإشراط الكلاسيكي:**

لن نفضل في الإشراط
الكلاسيكي لأنه بسيط وللمن

أراد التفصيل فليطلع على تجارب بافلوف وواطسون، وأهم ما يجب التركيز عليه في هذا النوع من الإشراف أنه في جوهره تشكيل ارتباط بين مثير شرطي واستجابة ما، من خلال اقتران تقديم المثير الشرطي بتقديم المثير غير الشرطي أي الطبيعي، وينبغي ملاحظة أن المثير الشرطي - أي الجرس عند بافلوف مثلا - كان مثيرا حيايا بالنسبة للكلب قبل التدريب، و لم تكن له القدرة على استثارة اللعاب، وبعد نشوء الارتباط أصبح مثيرا شرطيا. أي أن المتعلم عليه أن يكون عبارة عن سلسلة من العمليات التي نعمل من خلالها على إكساب المتعلم سلوكات جديدة : وأهمها :

✓ أن تبدأ درسك وفق قانون الاستثارة؛

✓ وأن يكون درسك قلبا وقالبا مستجيبا لقانون الإثارة (التحفيز) أي مثيرا

لفضول التلاميذ أو الطلبة؛

✓ أن تدعم استجابات المتعلمين مستوفيا شرط قانون التعزيز بمعنى أن تعزز سلوكياتهم؛

✓ أن تكرر على مسامعهم محترما قانون التكرار؛

✓ أن تدربهم على السلوك المرغوب فيه مستجيبا لقانون التمرين،

✓ أن تساعدهم على تعميم تعلماتهم على مواقف أخرى مطبقا لقانون التعميم،

✓ أن تدفع بهم للضبط والتمييز

بين المتشابه من

المعلومات وغيرها

محترما قانون التمييز

فلا يأتون بنفس

الاستجابات فقط لوجود

تشابهات.

● الإشراف الإجرائي مع ثورنديك وسكينر

الإشراف الإجرائي هو عملية تغيير السلوك عن طريق تغيير نتائجه. ويقوم الإشراف

الإجرائي على جملة من
المبادئ المنبثقة عن
التحليل التجريبي للسلوك
ومن أهمها :

✓ أن السلوك منظم ولا يحدث
فقط بالصدفة؛

✓ أن السلوك محكوم بالظروف
البيئية وخاصة ما يحدث
منها بعد السلوك، أي
نتائجه لا مثيراته كما في
السلوكية الكلاسيكية؛

✓ أن السلوك متعلم ولا يعني
ذلك إلغاء أثر العوامل
الوراثية،

يهتم الإشراف الإجرائي بتحليل
وتعديل السلوك الذي تضبطه
المثيرات البعدية (النتائج)
الذي يسمى بالسلوك الإجرائي.

و يعتبر معظم سلوك الإنسان
من هذا النوع، فالمشي
والتفاعل مع الآخرين والكلام
والدراسة واللعب وتناول
الطعام أمثلة على السلوك
الإجرائي.

✓ ولعل أهم ما يميز السلوك
الإجرائي أنه يتأثر
بالبيئة ويؤثر فيها أيضا؛
فهو ليس مجرد ردة فعل،
ولكنه فعل يغير الإنسان من
خلاله الظروف من حوله.
ولذا فإن تعديله يعني في
الأغلب تعديل نتائجه، فقد
بينت البحوث العلمية
المستفيضة أن أكبر
المتغيرات أثرا في السلوك
الإجرائي هي نتائجه. ولكن
الاهتمام بالمتغيرات
البعدية لا يعني تجاهل أثر
المتغيرات القبلية فهي ذات
تأثير في السلوك الإجرائي.
ولكن أثرها محدود نسبيا،
ويكتسب من خلال اقترانها
بالنتائج.

وعلى سبيل المثال، فتبسم
الأستاذ ووجهه المنفتح
يكون حافزا للتلاميذ على
أن يسألوه أو أن يفتحوها
هم أيضا عليه ويتحدثوا
إليه، في حين أن وجهه

العباس ذو تأثير عكسي،
وفي هذه الحالة يسمى وجه
المعلم الباسم بالمثير
التمييزي الإيجابي لأنه
يزيد احتمالات تفاعل
الطالب معه إيجابياً¹. كما
أن الوجه العباس يسمى
بالمثير التمييزي السلبي
لأنه يقلل احتمالات تفاعل
الطالب معه، وإن تفاعل
فسيكون تفاعلاً سلبياً. لذلك
ابتسموا في وجه تلامذتكم
وطلبتكم أيها الأساتذة
المتدربون وغير
المتدربين.

روى الترمذي عن عبد الله بن
الحارث قال: "ما رأيت
أحداً أكثر تبسماً من رسول
الله صلى الله عليه وسلم"، وفي
صحيح مسلم قال صلى الله عليه
وسلم: «إنكم لن تسعوا
الناس بأموالكم فليسعهم

• ¹ عن الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (2008)، الإشراف العلمي:
أ. د. جمال محمد الخطيب. نشر بإذن خطي من المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون
الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

• <http://www.arabcitycare.com/Almawdo3at/Default.aspx> الساعة 02/05/2015 السبت 12h36mn

منكم بسط الوجه وحسن الخلق».

بل تبسموا حتى في وجه الحشرات والحيوانات

والحجر والشجر معشر الأساتذة . فسليمان عليه

السلام تبسم في وجه نملة :

{فَتَبَسَّ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا

وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ

نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ

وَعَلَى وَالِدِيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ

صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي

بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ

الصَّالِحِينَ} [النمل:19]

وقديما قال الإمام ابن

عيينه : (والبشاشة مصيدة

المودة ، والبر شيء هين :

وجه طلق وكلام لين) .

عموما فالمبدأ العام في

السلوك الإجرائي هو أن

السلوك متعلق بنتائجه

فليجعل المربون سلوكاتهم تولد استجابات إيجابية

لا سلبية لدى المتعلمين.

وفي هذا الإطار تعتبر نظرية

التعلم عن طريق المحاولة

والخطأ من نظريات التعلم السلوكي الإجرائي و التي تنسب إلى العالم الأمريكي ادوارد لي ثورنديك E.L.Thorndike ، والذي يعتبر أول من أدخل نظام التجريب على الحيوان على مجال واسع ، وأول من أشار إلى أن التعلم يحدث في الإنسان أو الحيوان عن طريق المحاولة والخطأ .
إذ يرى ثورنديك أن التعلم عبارة عن عملية ارتباط في الجهاز العصبي بين الأعصاب الحسية التي تتأثر بالمشيرات ، وبين الأعصاب الحركية التي تعطي استجابة معينة .

وبعبارة أخرى فإن السلوك عند ثورنديك عبارة عن :

✓ **مثير** ←
يعطي استجابة
_____ **أي : م**

س
لقد استفاد ثورنديك من التجارب التي قام بها

زملاؤه ، وفي محاولته لوضع إطار لنظريته ، وضع ثورنديك قوانين التعلم الآتية : منها ثلاثة قوانين رئيسية وخمسة قوانين ثانوية وهي :

○ القوانين الرئيسية :

✓ قانون الاستعداد : يتضمن

هذا القانون وجود الميل والنزعة عند الكائن الحي للتعلم ، وهذا يعني في النظر البيداغوجي :

أنه كلما زاد الاستعداد أي وجود الميل ، كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم.

ونصوغ تبعاته البيداغوجية في صيغة المخاطب كآتي :

إعمل أيها المعلم على شحذ استعدادات التلاميذ ، ولا تكن ممن يدمر هذه الاستعدادات ، وشحذها يكون أولا بالوقوف منها موقفا إيجابيا ، واعلم أنه لا يمكنك شحذ الاستعداد إذا كنت عدما.

✓ قانون التمرين : بمعنى :

أن التمرن ، والتكرار واستخدام المادة العلمية يزيد ويثبت التعلم ، أما ترك التعلم فيؤدي إلى النسيان .

يعني بيذاغوجيا ما يلي:
لا تدريس ولا تنمية للفرد بدون تمارين وتدريب،
فإن كان درسك كلاما غير موصول بجانب تدريبي
عملي فهو أقرب للغو منه للتعليم.
✓ قانون الأثر: أي:

أنه عند حدوث ارتباط بين
مثير واستجابة، ويصاحب ذلك
بإشباع أو رضا، فإن قوة
الارتباط تزداد، أما حينما
يصاحب ذلك حالة ضيق أو قلق
فإن قوة الارتباط تضعف.

ومضمون هذا القانون:
أن الحالة النفسية لها
أثر كبير في سرعة التعلم،
فإذا كان الإنسان راضيا
سعيدا زاد تعلمه وبالعكس.

بيذاغوجيا يعني ذلك:
كل سلوك يدمر جوانية الفرد أي دواخله، ويحطم
وجدانياته، فهو فعل تدمير لا فعل تعليم، فلا تعلم بدون
رضا نفس المتعلم عن طريقة تعامل المعلم،

و في علاقة ذلك بالعنف:
المعلم العنيف

- الضرب يولد ويوقظ مشاعر
الخوف ويتطور إلى أحاسيس

كره و اشمئزاز و نفور، وقد ينتقل إلى هدر مدرسي، و يتطور إلى فشل الفرد و المؤسسة و الوطن، و السبب هو سلوك لا تربوي، و النتيجة تدمير الإنسان. و عليه، يجب التمييز بين **الحزم والعنف**. فالحزم ضبط و تحكم بثقة و ابتعاد عن الأذى النفسي و المادي، و العنف إيذاء و شدة و غلظة و ردع مؤلم. و مثل هذه الحدود الدقيقة لا يتقنها إلا **بيداغوجي محترف مدرك لتركيب النفس البشرية، و الفعل التربوي**.

- التعزيز يولد الثقة، و يتطور إلى تَمَيُّز و نجاح للفرد و المؤسسة و الوطن. و عليه، و جب التمييز بين التعزيز، و التدليل (من: دلل الطفل أي تساهل معه كثيرا). . هذه الحدود لا يتقنها إلا بيداغوجي محترف.

- قد تكون السنوات الأولى من المدرسة مفصلية و خصوصا

السنة الأولى إذا ارتبط فيها
التعلم والقسم والمدرسة
والعلم بالاستبداد والخوف،
إذ يتم إفشال مشروع
المدرسة، وإفشال مشروع
إنسان، وبذلك يتم تدمير
مشروع أمة. فالأمة مجموع
أفرادها.

- ممكن أن تكون طريقة الإعلان
عن الإمتحانات وطريقة
التعامل معها من طرف الأستاذ
مولدة لسلوكات سلبية أو
إيجابية،

- يتلقى تلامذتنا في مرحلة
الولوج إلى المدرسة وقبلها
في مرحلة الروض ثلاثة أنواع
من الصدمات الرمزية وجب في
الأصل حسن التعامل معها وهي:
الكتابة وكلها رموز، واللغة
الفصحى، واللغة الفرنسية،
وبالنسبة للتلاميذ الأمازيغ
حتى الدارجة، وبناء عليه
وجب على المدرس التسلح بكل
الآليات البيداغوجية ليتجاوز

تلامذته هذه الصدمات التي هي
بالنسبة إلينا مثيرات،
ويتوقف نجاح تعامل الطفل
معها على طريقة تقديمها من
طرف الأستاذ. فالمثيرات
الغامضة والمرتبطة بمضامين
جديدة قد تستدعي هي الأخرى
مشاعر الخوف والنفور. فمن
سواء تقديمه لمضامين درسه
سواء درسه.

وعلى المستوى البيداغوجي
يعني ذلك بالنسبة للأستاذ:

✓ أن يسهر على الأمن النفسي
لتلامذته بأن يكون فعله
التعليمي أي سلوكه مع
المتعلمين متلبسا بفعل
الحسن وترك القبيح من الأقول
والأفعال ليكون له أثر
إيجابي في سيرة التعلم.
وإلا كان منفرا ومعسرا، وفي
هذه الحالة يكون قد خالف
أصلا سيكولوجيا ثابتا بالعلم
والتجربة.

✓ إن سلوك المحاولة والخطأ
وسيلة هامة في اكتساب

المهارات حتى بالنسبة
للإنسان، فالتدريب على تشغيل
آلة معينة، ممارسة رياضة،
أو الكتابة أو الرسم
...كلها قدرات تُكتسب عن
طريق التداريب.

✓ كما أن قوانين ثورندايك
يمكن الاستفادة منها إلى حد
كبير في التطبيقات التربوية
خصوصا في المجال المدرسي.
رغم أن ما قاله ثورندايك لا
يعتبر جيدا بالنسبة
للبشرية، فالتداريب
والتمارين قديمة قدم
الإنسان، واستعملها بنو
البشر قبل أن تظهر المدرسة
السلوكية أو غيرها من
المدارس، وتواتر استعمالها
في كل الحضارات والثقافات
الإنسانية. أما الرجوع
للنظرية السلوكية في
التأصيل لفعلنا التربوي في
هذا الإطار فما هو إلا محاولة
لربط الأداء التربوي بالبحث
العلمي التجريبي.

ج . الاتجاه المعرفي :

• في ماهية الاتجاه المعرفي :

يعتبر الاتجاه المعرفي موجة معرفية قاومت التوجه السلوكي ولامست حقول بحث مختلفة كالفسفة والسيكولوجيا وغيرها. ويعتبر سؤال كيفية معالجة الإنسان لمعطيات العالم الخارجي، مع ما يرتبط به من سيرورات معرفية معقدة، لب الأبحاث المختلفة في هذا الاتجاه. وفي السكولوجيا يمكن اعتبار الأبحاث الأولى ل Edward Tolman الذي مهد الطريق و Kurt Lewin و Jerome Bruner و Jean Piaget ، و Jerry Fodor ، و Dietrich Doerner وغيرهم أساس هذا الاتجاه. وتعتبر أبحاث Jean Piaget محورية في الاتجاه المعرفي سواء في شقه

المعرفي لحظة التأسيس مع
البدايات الأولى، أو في شقه
البنائي بعد تطور الأبحاث
المعرفية إلى أبحاث بنائية.
وتجب الإشارة إلى أن
المدارس المعرفية المختلفة
ليست لها رؤية موحدة في
قضايا اكتساب الفرد
للمعرفة، إلا أن منطلقها
وموضوعها يكاد يكون موحداً.
وبالنسبة لنا فإن الاتجاه
المعرفي في السيكلوجيا يضم
عندنا كل من تناول كيفية
اكتساب الإنسان للمعرفة وكان
موضوعه هو العمليات العقلية
والسيرورات المعرفية.
وعموماً فإن الاتجاه المعرفي
ينطلق من أساس أنثربولوجي
عن الإنسان مفاده أن الإنسان يكاد يكون
عندهم آلة بيولوجية تسجل المعطيات وتشتغل عليها
وتفهمها وتذكرها. وعلى الباحث المعرفي أن يفهم كل
العمليات والسيرورات المرتبطة بهذه الآلة.

✓ مفاهيمها:

مع بياجي: الاستيعاب،
التلاؤم، التنظيم، التكيف،

التوازن ، النمو الحسركي ،
 ما قبل الإجرائي ، الإجرائي ،
 التجريدي / المجرّد ، إعادة
 التنظيم ...

مع الجشطالتيّة : الجشطالت ،
 الإدراك ، الاستبصار ، الفهم ،
 المعنى ، القوانين : الإغلاق ،
 التماثل ، التقارب ، التشابه ،
 الاستمرار ...

وعموماً يمكن منذ الوهلة
 الأولى تلخيص مجمل ما يهمننا
 كبيداغوجيين من الاتجاه
 المعرفي في ما يلي :

مفهوم التعلم:	هو عملية معالجة معطيات المحيط الخارجي
الأساس الإبستمولوجي:	العقلانية، المنهج العقلي والتجريبي
الطريقة البيداغوجية:	تعليماتية - تفاعلية
الحقيقة:	واحدة وتدرّك عبر الحواس والعمليات العقلية والتفاعل مع الواقع

أما أهم نظريات هذا الاتجاه
 والتي لها علاقة بالتعلم
 فهي :

- ✓ النظرية الجشطاطية :
فرتهايمر / كوفكا ، كورت
لفين ، كوهلر
- ✓ النظرية المعرفية في
نسختها الأولى : Jerome
، Bruner ، و Jean Piaget ،
و Jerry Fodor ، و Dietrich
Doerner ;
- ✓ السيوسيوبنائية : فويكتسكي
- ✓ نظرية التعلم بالقدوة أو
النموذج : باندورا : نشير
هنا بأن باندورا بدأ
سلوكيا وانتهى معرفيا ،
لذلك قد يصنفه البعض في
أحد الاتجاهين أو هما معا .

الإتجاه المعرفي ككل بيداغوجي



د . الجشطالتية

والبيداغوجيا الشطالتية :

إنها نظرية الإدراك بامتياز، ولكن ليس أي إدراك، إنه وحسب النظرية الجشطالتية ومن خلال اسمها : إدراك الجشطالت أي الكل. والذي يتم عن طريق الاستبصار. هذا الأخير الذي يكون في الغالب فجائياً وقد يصبح ممنهجاً ومنظماً. لهذه النظرية وصل قوي بالبيولوجيا العصبية كما

هو الشأن بالنسبة
للسلوكية و المعرفية
و البنائية .

• الأصول الأولى كانت مع كل
من:

- Johann Wolfgang von Goethe
- Ernst Mach
- Christian von Ehrenfels

أما الرواد فهم كل من :

- Max Wertheimer
- Wolfgang Koehler
- Kurt Koffka
- Kurt Lewin

• مقولتها الجوهرية¹ :

• „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

الكل أكبر من مجموع
أجزائه

• اعتبر Wolfgang Metzger أن
هذه المقولة يجب أن تصاغ
بطريقة أفضل واقترح ما
يلي:

• Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile.

¹ W. Metzger, Was ist Gestalttheorie? In: K. Guss (Hrsg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt: Steinkopff, 1975.S. 6.

الكل شيء آخر غير مجموع أجزائه

أسمائها:

- الجشطالتيّة؛
- نظرية التعلم بالاستبصار؛
- وبدخلها نظرية تسمى
المجالية وهي نظرية كورت
لفين.

قوانينها ذات الصلة بالتعلم:

- ✓ التشابه؛
 - ✓ التقارب أو التجاور؛
 - ✓ التماثل؛
 - ✓ الإغلاق؛
 - ✓ الاستمرارية.
- هذه القوانين لم يتم حتى
الآن دحضها بل فقط تفريعتها أو
توسيع دلالاتها.
- يمكن أن تستثمر في التعليم
بشكل واسع. وللتفصيل فيها
والوقوف على دلالاتها يمكن
الرجوع إلى الأدبيات التربوية

المتعددة والموجودة بكثرة
ككتب أو كدروس في المواقع
الالكترونية المختلفة.

مفهوم الجشطالتيّة : التعلم في
المدرسة الجشطالتيّة هو الانتقال
من حالة الغموض إلى حالة
الوضوح، وهو إدراك لبنية
الجشطالت والعلاقة بين العناصر
المكونة له. واعتبرت
الجشطالتيّة أن الأشياء والأفكار
وغيرها لا تدرك إلا في كليتها
كما أن الإدراك عملية فهم
لنظام ما، وتخضع لقوانين.
إنها الخروج من اللامعنى
للمعنى.

أهم تجاربها:

- تجارب كوهلر على الدجاج
والكلب، وأهمها تجاربه على
القردة خصوصا تجربة العصا؛
- تجارب فرتهايمر على
الأطفال.

• **البداغوجيا
الجشطالتيّة**

نشأ الاتجاه الجشطالتي في
البيداغوجيا في الولايات
المتحدة الأمريكية في 1970
على يد George I. Brown تحت مسمى
confluent education أي التربية
الإدماجية أو الكلية أو
الضميمة¹.

„Confluent“: Es geht ihr um die Entwicklung von Lern- und
Lehrkonzepten, die in besonderer Weise ein Zusammenfließen
emotionaler und kognitiver Aspekte des Lernens und Lehrens
ermöglichen sollen.

يتعلق الأمر في هذه
البيداغوجيا بتطوير
تصورات تعليمية علمية
تنساب فيها العناصر
الوجدانية والمعرفية
بطريقة سلسلة.

ومدار توجهها هو ما تسميه
بالتعلم الكلي نسبة إلى الجشطالت. وفي
ألمانيا تصدر مجلة خاصة
بهذه البيداغوجيا تحمل
إسم Zeitschrift für Gestaltpädagogik: (مجلة
البيداغوجيا الجشطالتية) ،

¹ هذه ترجمتنا الخاصة. ولا علاقة لها ببيداغوجيا الإدماج.

أما في النمسا فقد تم تأسيس مركز البيداغوجيا الجشطالتيّة الإدماجية والرعاية النفسية، هذا الأخير أصدر هو الآخر مجلة متخصصة في هذا النوع من البيداغوجيا¹.

و أهم عناصر البيداغوجيا الجشطالتيّة المعاصرة، خصوصا مبادئها الديدانكتيكية

حسب Claudia Rauchegger-Fischer من معهد تكوين الأساتذة و البحث المدرسي بجامعة² INNSBRUCK هي:

- دعم القدرات الإدراكية للمتعلمين؛

- دعم الاحتكاك بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ

¹ راجع في هذا الإطار:

- Olaf-Axel Burow: Gestaltpädagogik -Trainingskonzepte und Wirkungen. Junfermann Verlag, Paderborn 1993
- Stefan Blankertz: Gestaltkritik. Paul Goodmans Sozialpathologie in Therapie und Schule. EHP-Verlag, Bergisch Gladbach 1988.
- Olaf-Axel Burow: Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining - Unterrichtskonzept - Organisationsentwicklung. Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1988,

•²Claudia Rauchegger-Fischer. GESTALTPÄDAGOGIK. In : <http://www.uibk.ac.at/iils/downloads/lernkulturen/gestaltpaedagogik.pdf>. 14/08/2015. 10h49mn.

والأستاذ لتطوير العلاقات
واستغلال فرص التلاقي؛
○ تشجيع التجارب الشخصية
والدفع بكل ما يساعد على
تنظيم حصة سارة ومفرحة،
فالتعلم حسب علوم الدماغ أو
العلوم العصبية حاجة
إنسانية متلبسة دائماً وأبداً
بالانبساط والبهجة. فالدماغ
لا يستجيب لحالات القمع
والتهديد بالتعلم، بل
باستهلاك كميات كبيرة من
الكليكوز لمواجهة الضغوط
النفسية بدل استثمارها في
العمليات المعرفية، وأن
تكرار التعرض لتلك الضغوط
يدفع بالدماغ إلى أن يطور
مواقع مستقبلات الاستثارة
لبعض المواد الكيميائية،
وهذه المواقع ترتبط
بالاندفاعية والعدوانية؛
○ تعمل على النظر للمتعلم
في كليته كمخلوق من جسد،
ونفس، وعقل، وهذا التنوع في

العناصر يجب مراعاته
بيداغوجيا؛

○ التعلم سيرورة؛

○ ديداكتيكيا، يجب تشجيع
المتعلم وتطوير وعيه ليضع
أهدافه الخاصة، ويسعى إلى
تحقيقها عمليا، ويحكم عليها
موضوعيا إن نجحها أو تعثرا؛

○ التعلم لا ينفصل عن مكان
التعلم، فمكان التعلم نفسه
جشطات يجب أن يوفر شروط
التعلم الجيدة حسب الإمكانيات
المتوفرة؛

○ للتربية حدود، فالإنسان
نسق ذاتي التنظيم، أي
جشطات، ولا يمكن برمجته أو
صناعته، وأقرب دلالة لمفهوم
الصناعة الذي أوردناه في
هذا السياق قوله عز وجل:

(واصطنعتك لنفسي) طه 41 -

وقوله عز وجل كذلك -

(ولتصنع على عيني) طه 39؛

○ النظرة الكلية لمستويات
الشخص : المعرفية،
الوجدانية، السلوكية،

الاجتماعية ومراعاة ذلك في
بناء الؤضعيات التعليمية
التعلمية؛

○ مراعاة قوانين التعلم
السابقة الذكر في بناء
المنهاج الجشطالتي؛

○ الموازنة بين متطلبات
الفرد (المتعلم) والجماعة
(مجموعة القسم) و (المضامين
التعليمية) ومجموع هذه
العناصر؛

• مبادئ الؤبداؤوجيا الجشطالتيّة :

○ الإدراك: يحيل هذا المبدأ
ؤبداؤوجيا على ضرورة تفعليل كل
العناصر التي ندرؤك بها وؤصوصا
ؤواسنًا، وؤليه فالفعل
التعليمي فعل تحريري ومؤرك
لؤسائل الإدراك، وؤليه نؤساعد
المتعلم على تطوير أؤدافه في
أثناء التعلم مما يتعلم،
وتؤديد رؤباته سؤاء كانت
أؤكارا أم سلؤكات. وهذا يسري
على المتعلم والمؤدرؤ على

السواء . أي أن الأستاذ نفسه مطالب بتطوير أهدافه ،

و عليه نقول للمتعلم صغيرا كان أم كبيرا:
توقف عن أن تطلب أن تقدم لك الأشياء أو
المعرفة، واسع جاها لمعانتها، وكابد، وجرب
من أجل الحصول عليها، لأنك لن تدرك وتفهم إلا
بالسعي والتجريب حسب الجشطالتيين.
وعلى الأستاذ توظيف كل ما يدفع المتعلم
للبحث، ويستبعد كل ما يطور الاتكال والخمول في
دواخل المتعلمين.

○ المسؤولية الذاتية : أي

أن يتعلم المتعلم أن هناك
ما له علاقة مباشرة به ، أي
أنه يتحمل مسؤوليته اتجاه
نفسه بمعرفة :

- ما يؤثر في حياته
مباشرة ؛

- كيف يستغل فرصه ؛

- أن يتحمل مسؤوليته في
سلوكاته التواصلية ؛

- و في استيعاب المعارف،
فهو مسؤول عن سوء فهمه من

جهة ، ومسؤول عن إخفاقاته من
جهة ثانية....

وهذا يسري على المتعلم
والمدرس على السواء ، وعليه ،

تحمل المسؤولية كاملة اتجاه أفكارك
ومشاعرك وسلوكاتك وإخفاقاتك ونجاحاتك.

◦ تعلم التقدير: أي أن
كل ما يعيشه من وضعيات هي
فرص مرتبطة أشد ما يكون
الارتباط بحسن تقديره واتخاذ
القرار المناسب؛ والتقدير
يلامس كل شيء ، الناس
والمعرفة... وعليه ،

قدّر كل ما تعيشه أحسن تقدير، وانظر إليه
إيجابياً، معرفة وسلوكات...، وفي ما يخص الناس
إقبلهم كما هم، ولا تشترط في قبولهم أن يستجيبوا
لمعاييرك، انظر للأشياء والأشخاص بابتهاج كي
تدركها أي كي تفهما، فالفهم والحزن والكمد لا
يجتمعان. فالفهم لا يتأتى إلا في حالة الانسراح
والانفتاح، وكلما حزنت أو انزعجت أو غضبت
انغلت عليك مدارك الفهم.

وهذا يسري على المتعلم
والمدرس على السواء .

○ الارتباط: أن يتعلم الفرد المتعلم أو الأستاذ أن المعرفة والسلوكيات وكل شيء مرتبط بغيره و له علاقة به أيضا، فلا وجود لمُنْعَزَل، وعليه، فهو مطالب بالبحث عن العلاقات، عن الامتدادات، وعليه البحث في عناصر الارتباط بين مكونات الجشطالت، فكل شيء جشطالت. وهذا يسري على المتعلم والمدرس على السواء.

كل الموجودات لها وصل بك.

○ العلاقة أو التواصل: كيف أتواصل أو أبني علاقاتي مع ذاتي؟ علاقاتي مع غيري؟ علاقاتي مع الأشياء؟ علاقاتي مع المعرفة؟ أين هي حدود هذه العلاقات؟ كيف أوقف علاقة بعينها وأربط أخرى غيرها مع كل من وما أرتبط به؟

وهذا يسري على المتعلم والمدرس على السواء.

لا يوجد الإنسان إلا في إطار جشطات، أو لنقل في إطار كل، أي في إطار نسق، وعليك إذن أن تدرك عناصر نسقك من جهة ، وعلاقات النسق مع غيره من جهة ثانية، وعلاقتك أنت به من جهة ثالثة.

○ **السيرورة :** كل شيء متغير

ولا وجود لثابت، لذلك

على المتعلم أن

يكتسب القدرة على

الاجابة على مجموعة

من الأسئلة من مثل :

← كيف أتعرف على

التغيير؟

← ماهي الظواهر التي

تحيل على التغيير؟

← أثناء التغيير، ما هي

الخطوات التي علي

أن أتبع؟

← بماذا أحفظ من

مكونات الماضي؟

وماذا أترك من هذه

المكونات؟

← ما هو الجديد بالضبط

في ما حدث من

تغيير؟

← كيف أعايش سيرورة
التغير هذه ؟

لكن على هذه العمليات أن لا
تكون بالإكراه . فالإكراه مُذْهِبٌ للرضا، ولا تغير ولا
تطور ولا تعلم بالإرغام. إذا في الرضا راحة نفسية
دافعة للتطور، وفي الإرغام سخط وغيظ نفسي معيق
للتطور.

وهذا يسري على المتعلم والمدرس على السواء.
و يمكن للتغيير هنا أن
يكون في المعرفة أو في السلوك
أو في الأحاسيس أو غيرها، وكل
هذه الظواهر هي في سيرورة
مستمرة من التغيير السلس
المنساب بحرية. وواجب المدرس
تطوير هذا النوع من التفكير
لدى المتعلم، إذ تنعكس فيه
مجموعة من قوانين التعلم التي
سبق بسطها في ما تقدم.

**Don't Push the River: It Flows by
Itself**

لا تُكره النهر على التدفق، إنه ينساب من تلقاء
نفسه.

○ الإبداع أو الابتكار:
كيف أقوم بتجاربي؟ وما هي
الوسائل التي علي أن أستعمل
؟ ماذا يقول باطني حول ما
أريد القيام به؟ كيف أكون
مختلفا تماما عن غيري؟
وهذا يسري على المتعلم والمدرس على السواء.

سأكون متميزا ومختلفا ومتخلقا، ففي التشابه
فقر، وفي التنوع غنى.

٥. المدرسة البنائية

لا يمكن فصل البنائية عن
المعرفية عند كثير من
الباحثين نظرا لمنطلقاتهما
المتشابهة وخصوصا اهتمامها
بالمعرفة وكيفية تعامل
الفرد معها¹، والعمليات
العقلية المرتبطة بها، بل
حتى رواد المعرفة يتم

¹ أنظر في هذا الصدد:

Mair, Daniela (2005). E-Learning - das Drehbuch. Handbuch für Medienautoren und
Projektleiter. Berlin: Springer..

و كذلك منشورات جامعة دويسبورغ و إيسن على الرابط الآتي:

<https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/konstruktivismus.htm>.

تصنيفهم ضمن البنائين خصوصا جان بياجي و برونر وغيرهم. ولكن السائد هو التمييز بينهما، ولنا في هذا الإطار الملاحظات الآتية¹:

- الاتجاه المعرفي يتضمن نزعات بنائية واضحة بدءا بموضوعه وجهازه المفاهيمي ومنهجه بل ورواده؛
- الباحثون المعرفيون أغلبهم تم الاستناد إلى نظرياتهم لتطوير البنائية؛
- الفرق بين المعرفية والبنائية يكاد يكون هو تركيز هذه الأخيرة خصوصا في نسختها المتطرفة مع جلاسرفيلد ، ماتوراننا، فورستر على الفعل الذاتي في المعرفة واعتبار

¹<https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/konstruktivismus.htm>.
15/08/2015.00h.03mn.

الذات نسقا مغلقا من جهة
ويكاد يكون مستقلا أو
ربما هو كذلك من جهة
ثانية؛

- تركيز جلاسرفيلد وفورستر
على الدور المركزي
للفرد في بناء عالمه
المعرفي وحقيقته
الخاصة؛

- الاتجاه البنائي ما كان
له أن يكون بدون أصله
المعرفي، بل هناك من
يعتبر البنائية مجرد
موجة معرفية متقدمة،
لأنها في آخر المطاف
تركز على المعرفة
والعمليات المرتبطة
بها، ولكن بنزعة أكثر
فردانية واستقلالية في
تصورها الانتربولوجي
للفرد.

• أساسيات التوجه البنائي

بداية يجب التوضيح بأن
البنائية تتشكل من مجموعة
متنوعة من النظريات
المنتمية لحقول معرفية
مختلفة، ولن نركز لا على
أبحاثها الفلسفية
الإبستمولوجية، ولا على
اللغوية اللسانية، ولا على
السوسولوجية، بل أساسا
على السكولوجيا وما له
علاقة مباشرة بالبيداغوجيا.
ولكن لأس وبالاستناد إلى
Pörksen أن نوضح بالضبط ما
يجمع بين مختلف التيارات
البنائية ونقول ما يلي¹:

✓ لا تهتم البنائية بالسؤال الأنطولوجي أي الوجودي وهو سؤال ماذا؟ بل بالسؤال الإبستمولوجي وهو كيف؟ بمعنى لا يتعلق الأمر عند البنائيين بأسئلة ماهية الأشياء بل أساسا يتعلق اهتمامها بسيرورة ونشأة المعرفة؛
✓ يركز البنائيون على الفاعل أي على الذات العارفة لا على موضوع المعرفة؛
✓ ودعت البنائية التصور القائل بوجود حقيقة واحدة

¹Pörksen, B.: Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung; in: Pörksen, B.: Schlüsselwerke des Konstruktivismus, Wiesbaden 2011, S. 13 – 28, insb. S. 21 – 25.

ومطلقة ولو على أساس تجريبي، وادعت أساسا تعدد الحقائق بتعدد العارفين، لأن الأفراد ذوات فاعلة في موضوع معرفتها؛

✓ تهتم بالتعدد والتنوع والتمايز بين التصورات المختلفة للواقع من طرف الذوات الفاعلة أي الأفراد؛

✓ تنطلق وتؤمن باستقلالية الأفراد عن واقعهم، لأنهم يتوفرون على أدوات التدبير والتنظيم الذاتي لموضوع معرفتهم؛

✓ لكل فرد عالمه أو حقيقته الخاصة، وعليه يصعب عليه دائما الوثوق في حقيقته لتفاعلها وتناقضها وتضاربها مع عوالم وحقائق الآخرين.

ومنذ السبعينيات أخذ التوجه البنائي في اختراق الحقول المعرفية الأخرى، وتقاطعت أبحاثه مع نتائج بحوث أخرى كالسكولوجيا المعرفية، وأبحاث الدماغ، وبالبيولوجيا العصبية، والنظرية النسقية، وانتقلت بذلك إلى توجه مشترك بين كل هذه الحقول، وهو توجه يبتعد في أصوله وأهدافه عن كل التوجهات الوجودية

والميتافيزيقية¹. وعليه ، أصبح
الواقع بالنسبة للبنائية
متعلقا بالأفراد ومتعددا
بتعدد هم حسب بناءاتهم
الذاتية له. أما الحقيقة
الموضوعية المفترضة فتبني
ذاتيا وتؤول فرديا، ولا تعرف
الإلزام إلا في سيرورتها
التفاعلية بين الأفراد،
وبذلك تلغي البنائية
الازدواجية التقليدية :

ذات - موضوع لصالح
أنموذج معرفي جديد يُنظر فيه
للفرد العارف، ولموضوع
المعرفة وللمعرفة على أنها
سيرورة مترابطة حد
التشابه².

يعرف هذا التوجه نفسه
ميولا راديكالية أي متطرفة
خصوصا مع FOERSTER و
GLASERSFELD واللذان يعتبران أن

¹SIEBERT, H. : Pädagogischer Konstruktivismus - eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.1999.S.7.399

²BRANDL, W.: Lernen als "konstruktiver" Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit. Aktual. Fassung eines Artikels aus: schulmagazin 5 bis 10, Heft 5/1997 - s. www.stif2.mhn.de/konstr1.htm. 1997. 16/08/2015.12h27mn.

العالم الذي نراه لا يعدو أن يكون صناعتنا الخاصة، فالأفراد لا يرون عالما واحدا بل عوالم متعددة بتعدد بناءاتهم لها¹.

وأهم المجالات التي حققت فيها البنائية تفوقا ونجاحا ووضعت فيها موطئ قدم هو البيداغوجيا، وخصوصا علم النفس التربوي والبيداغوجيا التجريبية ودراسات علم التدريس أي الديدكتيك. إذا أصبح ينظر لفعل التعلم معها على أنه سيرورة ذاتية فردية للتعلمات التي تم بناؤها. فالتعلم سيرورة بناء معارف. وعليه لم تعد المعرفة عملية تكيف أو عملية استدخال لمعلومات أو تغيير في السلوك بل عملية

¹ انظر في هذا الصدد:

- FOERSTER, H. v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1995. S. 39-60.
- GLASERSFELD, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1995. S. 16-38.

بناء فردية ذاتية تفعل
فيها الذات أيما فعل،
فالتعلم، يبني ذاتيا،
وينظم ذاتيا، ويوسع ذاتيا،
فهو بناء مستمر وإعادة
بناء متواصلة. فهو بناء
وإعادة بناء وتفكير على
رأي¹ Reich.

• علاقة البنائية بالتعلم

يمكن إجمال أهم الفرضيات
التي تعمل من خلالها النظرية
البنائية في شقها التعليمي
أي ما يصطلح عليه بنظرية
التعلم في ما يلي²:

- لا يمكن أن نفهم ونتعلم إلا ما يمكن ربطه بمعرفة موجودة مبنية في مرحلة سابقة، أي ما سبق وأن بنيناه ذاتيا وأصبح متوفرا وفاعلا في رؤيتنا للأشياء؛
- سيرورات التعلم ذاتية، أي أن لكل فرد سيروراته الخاصة، وعليه فالتعلمات ونتائجها ستكون بالتأكيد

¹REICH, K. : Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriktel: Luchterhand 1996 .

²WOLFF, D. : Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E. Friedrich, 1997. S.106-108.

مختلفة باختلاف الأفراد، ولا إمكانية لأن تكون متطابقة بين المتعلمين؛

○ التعلم ذاتي وفردى حتى بالنسبة للمتعلمين من أوساط اجتماعية متشابهة أو واحدة، وعليه فإن الفوارق بينهم وإن كانوا من وسط واحد قد تكون كبيرة وعظيمة؛ وهذا نفسه دليل على ذاتية التعلم؛

○ كل تعلم جديد يتضمن إعادة هيكلة التعلّات القديمة، وتلعب في هذا الإطار التفاعلات الاجتماعية والسياق الإجتماعى الدور المحورى؛

○ بما أن التعلّات الجديدة تبنى على التعلّات القديمة فإن محيط أو بيئة التعلم ومضامينه عليها أن تستجيب لشرط الصحة والمصادقية والغنى المعرفى؛

○ يعتبر مبدأ التنظيم الذاتى مركزيا فى التعلم باعتبار أن الفرد فى البنائية عبارة عن نسق مغلق يلاحظ وينظم عالمه الداخلى وينظم عالمه الخارجى فلا يراه إلا بالطريقة التى نظمه بها؛

○ التنظيم الذاتى يرتبط بالمسؤولية كذلك، فالفرد مسؤول عن تعلّمه لأنه بذلك يؤمّن استمرار وجوده كنسق مستقل.

وعليه يمكن التأسيس
لشروط بيداغوجية يمكن
إجمالها فى ما يلى¹:

✓ المواضيع يجب أن تكون ذات صبغة واقعية؛

¹ WOLFF, D. : Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Lernmethoden
- Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E.
S.106-108.Friedrich 1997.

- ✓ الوضعيات التعليمية يجب أن تكون حقيقية؛
- ✓ تعدد سياقات التعلم لتسهيل نقل التعلّات من سياق إلى آخر؛
- ✓ تناول الوضعيات المشكلة من زوايا متعددة؛
- ✓ التركيز على التعلم التعاوني التفاعلي في إطار المجموعات أو التعلم الثنائي على الأقل؛
- ✓ التفاعل بين المتعلمين والخبراء أو من هم في حكم المتخصصين في مواضيع محددة؛ وعموما فالتعلم عند البنائية يمكن وصله بالطرق الآتية:
- ✓ يكون نشطا ذاتيا؛
- ✓ يكون في وضعيات؛
- ✓ يكون تعاونيا وتفاعليا؛
- ✓ يكون مرتبطا بالواقع المعاش؛
- ✓ يكون منظما ومدعوما ذاتيا.

لا يتعلق الأمر في البنائية فقط بسيرة معالجة المعطيات الناتجة عن تفاعل الذات مع المحيط كما هي في المعرفية بل أكثر من ذلك قدرة الذات على بناء صورتها الخاص عن المحيط العام والذي لا يمكن أن يكون بالتأكيد موافقا للعالم

الخارجي. إن الناس يُكوّنون حسب البنائين خريطة خاصة بهم مختلفة عن غيرهم. لنقل إنهم بتفاعلهم مع المحيط لا يقومون فقط بمعالجة معطياته بل ببناء عوالمهم الذاتية، ولا توجد بناء على ذلك حقيقة شاملة عامة بل فقط حقائق فردية متنوعة. يقول Kelly G. A. (1986): في هذا الصدد¹:

إن كيفية إدراكنا للمحيط هي من صناعتنا.

وعموماً فالبنائية نعت لخليط من المعارف المتنوعة والمنتمية لحقول معرفية مختلفة والتي تتمحور فُهومها حول تصور مركزي مفاده أن العالم لا يمكن إدراكه بمعزل عن التأويلات الفردية، أو بمعنى أدق أن الحقيقة الوهمية أو المفترضة ليست إلا تصورات الأفراد وبناءاتهم

¹ انظر في هذا الصدد المصدر و ترجمته الالمانية. في الحاشية أسفله

- George A. Kelly: The psychology of personal constructs. Vol. I, II. Norton, New York, 1955 (2. Auflage: 1991, Routledge, London, New York).

- George A. Kelly: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Junfermann-Verlag, Paderborn 1986 (etwas holprige Übersetzung der ersten drei Kapitel des Hauptwerks ins Deutsche).

الذاتية للعالم الخارجي،
والتي تصبح ملزمة فقط بفعل
التفاعل الاجتماعي بين
الأفراد. ولو أردنا التبسيط
أكثر لقلنا ما يلي:
البنائية تطرح سؤالاً مفاده:
هل العالم الذي نراه حقيقي
وواحد أم أن كل واحد يبني
عالمه الخاص؟

• أهم رواد البنائية¹:

○ بول فاتسلافيك Paul Watzlawick

مقولته الشهيرة: هل
الحقيقة حقيقية؟ يعني هل
الحقيقة واقعية ثابتة
موحدة...

○ هانس فون فورستر Heinz von Foerster

: العالم لا نجده بل
نصنعه: أي ليس هناك من
عالم إلا ما صنعناه
واعتبرناه كذلك، والعالم
كما ندركه ما هو إلا ما
أبدعناه نحن

¹ لن نفضل في كل النظريات لاتساع مجالها بل سنذكر أهمها فقط بدون تفصيل.

○ إرنس جراسرفيلد Ernst von Glasersfeld
يمثل البنائية المتطرفة، : لا عالم إلا ما صنعناه

○ هومبرتو ماتورانا وفرانسيس كوفاريلا Humberto Maturana und Francisco Varela

○ جون بياجي Jean Piaget

○ كيرستن رايش Kersten Reich

● لن نعمل على التفصيل في نظرية بياجي ولا غيره الآن نظرا لتوفر هذا الأمر في كثير من المراجع المختلفة الموجودة في المكتبات المغربية والعربية، ولكن من باب التوجيه لابد للمدرس من الاطلاع على نظريات أخرى في علم النفس أهمها:

○ نظرية بياجي في النمو المعرفي؛

○ نظرية بياجي في النمو الخلقي؛

○ نظرية كولبرغ في النمو الخلقي؛

○ نظرية باندورا : التعلم
بالقدوة ؛

○ نظرية فيكوفتسكي :
السوسيوبنائية ؛

○ نظرية كاردر في
الذكاءات المتعددة .

إن الأهم ليس هو الاطلاع على
هذه النظريات، ولكن وصلها
بالفعل التربوي عموما وبفعل
التدريس خصوصا . أما حفظها
أو تدريسها من أجل فقط
معرفة لها فهو مضيعة للجهد ؛
إذ لا طائل من ورائها إلا
التركيز على الكم المعرفي
الذي لا أثر له في الواقع .
ونظرا لأن كتابنا هو مدخل
لعلوم التربية وليس لعلم
النفس التربوي فإننا نتوقف
عند هذا الحد من التفصيل
والربط البيداغوجي .

البنائية Konstruktivismus	المعرفية: Kognitivismus				السلوكية Behaviorismus	
البنائية المتطرفة - E. Glasersfeld - P.Watzlawick - Heinz von Foerster البنائية - Humberto Maturana - Piaget - Vygotski	الجشطالتية ماكس فرتهايمر كوفكا كوهلر كورت ليفن	السوسيو بنائية فيكو تسكي	نظرية معالجة المعلومات بياجي	التعلم بالنموذج أو Bandura	الإشراف الإجرائي: 2 ثورنडाيك و بالأخص سكينر 3	الإشراف الكلاسيكي: واطسون بافلوف 1
نفس المفاهيم البنائية في الأصل جزء من المعرفية عند البعض، و تزيد عنها بكونها لا تركز فقط على حل أزمة الاتوازن المعرفي بل تركز أكثر على فعل التوليد الذاتي للمعرفة الإنسانية. و من تم فصلها آخرون عن المعرفية. ✓مفاهيمها: إضافة إلى مفاهيم المعرفية نجد: التعلم الذاتي، التعلم النشط، البناء الذاتي للتعلمات، التعلم في سياقات مختلفة و نقل التعلمات بين السياقات ✓التعلم هو بناء للمعرفة: يدرك + يوؤل أو يفهم + يبني خريطة أو عالمه ✓المنهج: عقلاني تجريبي ✓الحقيقة: متعددة و تبني بل الإنسان غير مؤهل لإدراك ما يتجاوز حدود تجربته / الطريقة: تفاعلية تشاركية	✓المفاهيم: مع بياجي: الاستيعاب، التلازم، التنظيم، التكيف، التوازن، النمو الحصري، ما قبل الإجرائي، الإجرائي، التجريدي/المجرد - إعادة التنظيم، ✓مع الجشطالتية: الجشطالت، الإدراك، الاستبصار، الفهم، المعنى، القوانين: الإغلاق، التماثل، التقارب، التشابه، الاستمرار.. ✓هناك مفاهيم أخرى متعددة. ✓التعلم: معالجة لمعطيات المحيط الخارجي ✓الأساس الإستمولوجي: العقلانية، المنهج العقلي و التجريبي ✓الطريقة: تعليماتية - تفاعلية ✓الحقيقة: واحدة تدرك عبر الحواس و العمليات العقلية و تفاعل مع الواقع ✓ملاحظة: هناك فروق متنوعة بين مدارس هذا التوجه لكن ليست جوهرية.				✓مفاهيم مركزية: السلوك، المثبر، الاستجابية، التعميم، التحفيز، التعزيز الخارجي، التكرار- الإشراف، التمييز، الانطفاء، الإقتران، قانون التدرج، العقاب، قانون الأثر، قانون الاستعداد ✓التعلم هو تغير دائم في السلوك ✓عقل الإنسان صفحة بيضاء ✓الأساس الإستمولوجي: الوضعية، ✓المنهج: التجريبي ✓الطريقة: تعليمات، أوامر ✓الحقيقة: واحدة و هي ملموسة و خارج الذات و خاضعة للقياس و التجريب	

السلوكية	السلوكية الجديدة	المعرفية	البنائية	البنائية المتطرفة
السلوكية الكلاسيكية Pawlow (1849 - 1936) Watson (1878 - 1958) تعميق للسلوكية الكلاسيكية Thorndike (1874 - 1949) Skinner (1904 - 1990)	تعميق نظرية الترابط الإقتراني بدون داعي للتكرار أي تعميق السلوكية بتفريع وتدقيق أكثر Hull (1884 - 1952) Spence (1907 - 1967) Guthrie (1886 - 1959)	الجشطالتيون و بانتقاد حاد للسلوكية Tolman (1886 - 1959) Köhler (1887 - 1967) Piaget (1896 - 1980) Bruner (1915 -) Bandura (1925 -)	بالاستناد إلى المعرفية Piaget Bruner Vygotski Maturana	بالاستناد إلى البنائية و استثمارها و التفاعل معها Glaserfeld Watzlawick Foerster

Peter Baumgartner und Sabine Payr: Lernen mit Software. Innsbruck 1994, S. 110

استجماع

البنائية	المعرفية	السلوكية	النشأة
الفصل بين المدرستين لاشتركا في الأصول وأغلب الرواد. ولضرورة تعليمية يمكن الفصل: المعرفية محاولة لتجاوز البارادجم السلوكي البنائية تعميق ومحاولة تجاوز للبارادجم المعرفي	- 1920 المعرفة 1945 البنائية : يصعب - المدرستين لاشتركا في الأصول وأغلب الرواد. ولضرورة تعليمية يمكن الفصل: المعرفية محاولة لتجاوز البارادجم السلوكي البنائية تعميق ومحاولة تجاوز للبارادجم المعرفي	تقريبا 1913 روسية في تجارب الحيوان/أمريكية في تجارب الإنسان، ثورة على علم النفس الباطني أي لتحليل النفسي بالخصوص	
البنائية	المعرفية	السلوكية	أعلى مراحلها
من 1990	حتى 1990	حتى 1960	الدماغ
يبني المعرفة/نسق مغلق	يعالج المعطيات/حاسوب	سلبية	النموذج
إعادة البناء	حل المشكلات	مثير - استجابة	المقولة المركزية
التفاعل	المعرفة، الإدراك المعرفي	الانعكاس أو الاستجابة	المعلم/الأستاذ
مدرب/ مستشار	ناصح/موجه/مساعد	خبير مسيطر	هدف التعلم
حل الوضعيات المركبة وخلق وضعيات أفضل	إيجاد المنهج الجيد لحل مشكل ما	الجواب الصحيح	الاستجابة
تتشكل بالتفاعل مع الذات نفسها ومعرفتها السابقة	تتشكل بالتفاعل مع المعطيات الخارجية	متعلقة بمثير خارجي وهي جاهزة ومعطاة	شكل الدرس
التعاون والمشاركة	المراقبة والمتابعة والتوجيه والمساعدة	إلقاء تقليدي من الأستاذ واستقبال سلبي من المتعلمين	المقرر الدراسي
حقائق ووضعيات غير منظمة وعالية التركيب ومضامين مرنة ونسقية	مضامين ووضعيات مشكلة مرن ويتضمن تفكيكا وتحليلا	مقسم إلى جرات ترتيبية وكمي ومضبوط في الزمان	شكل التعلم
البناء	الاشتغال على المعطيات	التخزين	الاختبارات
فهم ونقل للمعارف من سياقات لأخرى	وضعيات مشكلة وتطبيقات	إعادة المضامين كما هي	
لا تنسوا أن لكل هذه النظريات أصل تنبني عليه وهو علم البيولوجيا العصبية ودراسات الدماغ ، وهذا ثابت من فرويد حتى آخر بناني في السكولوجيا المعاصرة. وهذه النقطة غالبا ما تغفلها كثير من مؤلفات علوم التربية.			

و. النظرية الاتصالية / أو

الشبكية *CONNECTIVISME*

Stephen Downs / George Simens

• في ماهية النظرية الشبكية

يعتبر الوقوف مع هذه النظرية أمرا ضروريا بالنسبة إلينا في حقل التعليم، وذلك لأسباب كثيرة نذكر منها على الأقل سببين أساسين:

الاول: هو كون أهلها يدعون كونها نظرية في التعلم، وهذا وحده كاف بالنسبة إلينا للاطلاع عليها؛

الثاني: كونها تلعب دورا مركزيا في التعليم الإلكتروني، و نعتبر هذا الأمر من وجهة نظرنا الخاصة قدرنا المستقبلي الذي لا مفر منه.

وبناء عليه نقول ما يلي:

George Siemens مقالته المعنون ب: الشبكية:
نظرية التعلم في العصر الرقمي. وذلك في:

**International Journal of Instructional Technology and
Distance Learning**

وعلق Donald G. Perrin
على الحدث قائلا:
**إن الأمر يتعلق بنظرية
تدمج بين العناصر المهمة
الموجودة في عدد من نظريات
التعلم والتقنيات الحديثة
حتى أنه يمكن اعتبارها
بناء نظريا متماسكا وقويا
يعالج إشكالية التعلم في
العصر الرقمي.**

وإلى جانب George Siemens بذل Stephen
Downes جهودا حثيثة لتعميق
النظرية وتطويرها¹.
وعلى العموم تطورت
النظرية الترابطية أو
الاتصالية أو الشبكية
Connectivisme على يد الباحث جورج

¹ لقد اعتمدنا في هذا المحور بالأساس على معجم السيكولوجيا والبيداغوجيا المنشور على شبكة
الإنترنت بدأ من تاريخ 2015/08/23.

<http://lexikon.stangl.eu/2268/konnektivismus/> © Online Lexikon für Psychologie und
Pädagogik

سيمنس، وكان سبب تطويرها هو
اعتقاد هذا الباحث بأن
نظريات التعلم الموجودة:

✓ لا تفي بالغرض، وعاجزة عن
مسايرة التطورات العلمية
خصوصا ذات الطابع التقني
المعلوماتي؛

✓ كما أنها لا تتطرق بشكل
مباشر للتعلم مدى الحياة،
بل إن أغلب هذه النظريات
تركز على المراحل الأولى
المرتبطة
المدرسي؛

✓ و أنها لا تعير اهتماما
كبيراً للتعلم غير المنظم
الذي يقع خارج المؤسسات
التعليمية، خصوصا
التقنيات و البرامج
المعلوماتية المعاصرة؛

✓ زد على ذلك أن هذه
النظريات لم تركز ولم
تهتم أصلا بالانفجار
المعلوماتي وخصوصا تدفق

المعرفة اللامتناهي وأثره
في التعلم؛
✓ بل أكثر من ذلك لم تهتم
بتناقص عمر المعرفة
الصحيحة وثبوثها (أي سرعة
تجاوزها) وأثره في
التعلم.

و تنبني النظرية الشبكية أو
الإتصالية على كل من
المعرفية والبنائية بالأساس،
إلا أنها ترى بأن المعرفة
تُولدُ اجتماعياً، ومن خلال
شبكة من الناس والمؤسسات
والجماعات يتم نشرها
وتوزيعها وتنظيمها. وعليه،
فإن الحدق والبراعة في
التعلم يتجليان في القدرة
على الاستفادة من هذا الكم
المنتشر من المعلومات وجعله
في خدمة المصلحة الذاتية
والارتباط البناء به.

ولاكتساب المعرفة ست
مميزات حسب Simens ، وهي نفسها
خصائص المعرفة الرقمية¹:

✓فوضوي، إذ أنه موزع بشكل
عشوائي وغير منظم
وموجود عند البشر، كما
أصبح موجودا في الأجهزة
التقنية المختلفة
والمتنوعة والمتجددة؛

✓مسترسل، أي لا يتوقف فهو
في زيادة مستمرة
وبوتيرة سريعة،
فالنماذج المعرفية
القصيرة المختصرة أصبحت
ممتدة؛

✓مشترك، أي أن الخلق أو
الإبداع المعرفي لم يعد
شأننا تختص به جهة
واحدة، بل أصبح يُسهم في
تطويره مختصون وهوارة،
فقد تحول الناس إن بوعي
أو بدون وعي إلى

¹ SIEMENS, G. (2006). Knowing Knowledge.
WWW <http://www.knowingknowledge.com> (07-02-06).S.27.

مساهمين في إنتاج
المعرفة عوض استهلاكها
من طرف البعض وتطويرها
من طرف البعض الآخر؛

✓ **التعقيد:** ترابط مكونات العقد

المعرفية في إطار
أنساق¹، وعليه فتغير

عنصر معين يؤدي إلى
تغير مجموعة من الأنساق
لم تكن في الحسبان؛

✓ **التخصص الترابطي أو الشبكي:** لا

يستطيع واحد بمفرده ضبط
ومعرفة كل العقد
المعرفية؛

✓ **انتهاء المعرفة اليقينية:** كل ما

نتوصل إليه يبقى صالحا
لفصل معرفي معين (الفصل
هنا هو المرحلة، وعليه
فالسنة أصبحت تتكون من
فصول معرفية متعددة،
كما فيها فصول طبيعية
كفصل الربيع والصيف...)

¹ سيأتي بعد حين تعريف معنى العقد المعرفية.

• في علاقة النظرية الشبكية بالتعلم

إن المنطلق المركزي بالنسبة للنظرية الشبكية هو محدودية نظريات التعلم الكلاسيكية المختلفة، ذلك أن التعلم لا يحدث فقط في الأفراد بل خارجهم، أي في المؤسسات والجماعات والبنى الشبكية المترابطة. إن النظرية الشبكية تركز على تشابك المعلومات الخاصة في إطار شبكات الاتصال. وعليه تطلق مسمى:

✓ العقد Nodes: على
مصادر المعلومات
كالصور والنصوص
والملفات
المختلفة...؛

الصلات أو الارتباطات
Connections¹: هي أي نوع من
الروابط Links بين العقد Nodes ،
وتوجد عوامل متنوعة تؤثر
على كفاءة العقد وقدرتها في
تكوين الصلات Connections ،
فكلما كانت الصلة بين العقد
قوية، ازدادت سرعة تدفق
المعلومات وانسيابها، و
انتقالها من مجال معرفي
Domain إلى آخر.

أما نظام المعلومات
والمعارف فهو سلسلة تصل بين
العقد، والتعلم هو العملية
التي تحدث عندما يتم نقل
المعرفة وتحويلها إلى شيء
ما له معنى، وخلال هذه
العملية فإن التعلم هو فعل
ترميز وتنظيم
العقد Nodes والروابط
لتسهيل تدفق المعلومات،
والمعارف.

¹ انظر في هذا الصدد:

<http://tthanyan.blogspot.com/2013/07/connectivism.html>. 23/08/2015.11h50mn.

كما ينظر للتعلم على أنه سيرورة تتم في مجال يتسم بالغموض، بل وبتغير جوهره بشكل مستمر. كما أنه لا يمكن للفرد أن يسيطر عليه بالإطلاق. وعليه، يكون التعلم هو:

✓ معرفة العقد

(المعارف) والتغيرات

التي تحصل فيها و
معرفة زمن حصولها؛

✓ القدرة على التمييز

بين المعلومات

المفيدة وغير

المفيدة؛

✓ القدرة على التعامل

مع الكم الهائل

المتزايد من

المعرفة؛

✓ القدرة على معرفة

مكان وجود أهم

المعارف، فالسؤال

الذي أصبح مركزيا

ليس هو معرفة كيف،

ولا معرفة ماذا، بل

معرفة أين؟

هذا العنصر الأخير يقول

عنه Simens :

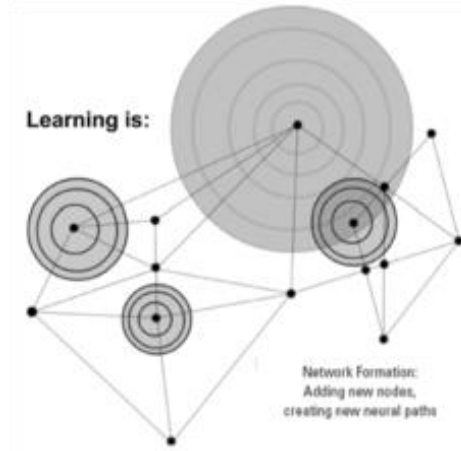
Know-how and know-what is being supplemented with know-where (the understanding of where to find knowledge needed)

إن منطلق النظرية الشبكية يصوغه Siemens كالآتي¹:
إن منطلق النظرية الاتصالية أو الشبكية هو الفرد. والمعرفة الفردية متضمنة في الشبكة التي تلج إلى المنظمات والمؤسسات و بدورها تطعم الشبكة بالمعرفة وتؤمن للأفراد تعلمهم. هذا التطور الدائري للمعرفة (من الشبكة إلى المؤسسات.. ذهابا ومن هذه الأخيرة إلى الشبكة إيابا) يُمكن المتعلمين من الاستمرار في تحيين مجالاتهم بواسطة الارتباطات التي شكلوها.

„The starting point of connectivism is the individual. Personal knowledge is comprised of a network which feeds into organizations and institutions which in turn feed back into the network, and then continue to provide learning to individuals. This cycle of knowledge development (personal to

¹ هناك من يترجمها بالارتباطية ولكن مخافة اختلاط المسميات خصوصا بين النظرية الارتباطية لكورت ليفين في المدرسة السلوكية مع هذه النظرية ارتأينا تبني مسمى الشبكية أو الاتصالية.

network to organization) allows learners to remain current in their field through the connections they have formed. “(Siemens)



وينطلق Siemens من قوله
المشهوره :

Our ability to learn what we need for tomorrow is more important than what we know today

إن قدرتنا على تعلم ما نحتاجه للغد أهم مما نعرفه

اليوم.

✓ التعلم والمعرفة يشترطان
لحصولهما تنوع الآراء
والأفكار، لكي يتم اختيار
الأنسب والأفضل منها،
فالتعلم والمعرفة يحصلان في
ومع التنوع: يقول Siemens :
Learning and knowledge rests in diversity of opinions

✓ التعلم سيرورة ترابط
العقد الخاصة بمصادر
المعرفة؛

✓ يمكن للمعرفة ان تُخزّن في
أجهزة أو معدات غير
بشرية؛

✓ تعتبر خاصية الاستزادة
الدائمة من المعرفة أهم
وأدق من المعرفة التي
حصلها الفرد؛

✓ الفوضى هي خاصية
المشتغلين بالمعرفة
المعاصرة؛

✓ الكفاية المركزية الأولى
التي يجب التركيز عليها في
التعليم المعاصر هي معرفة
العلاقات بين العقد
المعرفية، والمجالات
والمقاربات؛

✓ هدف الأنشطة التعلمية
الشبكية هو تحصيل المعرفة
الملائمة للعصر؛

✓ اتخاذ القرارات هو نفسه
عملية وسيرورة تعلم؛
فالمتعلم مطالب باتخاذ

القرارات المناسبة باتجاه
الحقائق المتعددة والعمل
على تحديد المهم من الأقل
أهمية، ثم ماذا عليه أن
يتعلم. فاتخاذ القرار أساس
التعلم؛ فحقيقة اليوم يمكن
أن تكون عين الباطل
والغرابية غدا، فلا ضمان بعد
الثورة المعلوماتية
لاستمرار الحقائق كما كانت
في الماضي.

وحدد كل من Kirchner و Bernhard خصائص
التعلم الشبكي وأسس نظريتهم
كالاتي¹:

✓ التفكير والعواطف يتفاعلان
بشكل مستمر ويؤثران في
بعضهما، لذا وجبت مراعاة
هذه العلاقة؛

✓ التعليم ليس متعلقا فقط
باستدخال معلومة أو فهمها
واكتساب قدرات للإتيان
بسلوكات معينة، ولكن كذلك

¹Thomas Bernhardt / Marcel Kirchner :E-Learning 2.0 im Einsatz,,Du bist der Autor!“ Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster. Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg, 2007. S. 34-53.

بالمحفزات الذاتية التي
يتوفر عليها المتعلم والتي
تمكنه من اتخاذ قرارات
والبحث في مبادئ معينة
ومناقشتها وتجاوزها أو
تعميقها، إنها ما يساعده
على البحث والاستقصاء؛

✓ التعلم سيرورة متداخلة من
عقد معرفية في الأصل هي
مصادر للمعرفة، والمتعلم
يستطيع تطوير معرفته بشكل
رهيب إذا عرف استغلال
الشبكة المعرفية المناسبة
واستدماجها في موضوع
اهتمامه؛

✓ التعلم يتم بطرق متعددة
ولم تعد الدروس والمحاضرات
المباشرة هي المصدر الوحيد
(المواقع، اليوتوب،
المنتديات)؛

وحسب Downes :

✓ التعلم يُبنى ويتشكل عن
طريق المبادرات العملية
والتجارب، والتي تعتبر فيها

اللغة مجرد جزء من العقدة أو اللغز؛

✓ لا وجود لمفهوم واقعي لنقل المعرفة؛ أي أن نقل المعرفة يتم عبر مفاهيم تبني ذاتيا؛

✓ محور النظرية الشبكية هو استدما ج واحتواء التكنولوجيا؛

✓ النظرية الشبكية تعير اهتماما كبيرا للسياق.

ولو تمعنا أكثر لوجدنا أن الأمر لا يتعلق فقط بسؤال كيف نتعلم، إذ لم تخض النظرية الشبكية في الأسئلة السيكلوجية التي سبقتها إليها نظريات التعلم الأخرى بالقدر الذي خاضت في سؤال تدبير المعلومات وكيفية التعامل معها، وعليه، فهي نظرية أقرب إلى التدبير المعرفي منه إلى سؤال انبناء المعرفة. وربما اعتمادها على البنائية جعلها تركز على تدبير المعلومات أكثر من سيرورة انبنائها. ورغم ذلك لا يمكن إنكار أهميتها بالنسبة للتعلم.

المبحث السادس: في العلاقة بالأنثربولوجيا

نظرا لتوفرنا على مؤلف تناولنا فيه هذا البعد بشيء من التفصيل غير الممل، فإننا سنقتصر على تلخيص أهم أوجه العلاقة التي تربط البيداغوجيا بالأنثربولوجيا، ونضيف إليه ما تمكنا من تعميقه في هذا المحور¹.

هل من الممكن أن نتحدث عن التربية أية تربية في أي مكان بدون النظر في أسسها الأنثربولوجية؟ وإذا ما تم ذلك فما الفائدة منه؟ بل قبل ذلك ما معنى أن نتحدث عن الأسس الأنثربولوجية للتربية؟ تلك مجموعة من التساؤلات نريد من خلالها أن نعالج بعدا آخر من أبعاد التربية افتقدناه في

¹ المقصود هو مؤلفنا المنشور ضمن سلسلتنا: نومغرب عالم عامل: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013.

الأدبيات التربوية العربية والإسلامية
والمعاصرة . وسنتناول بعض المفاهيم
الأنثربولوجية المركزية التي توجّه
الفعل التربوي وتؤثر فيه أيما تأثير سواء في
الثقافة العربية أو الغربية ، ونركز فقط على
مفهوم الإنسان ، في الأصول الثقافية
الإسلامية . بدون أن نفصل فيها ،
تاركين من أراد مزيداً من التفصيل الرجوع
إلى مؤلفنا المذكور أعلاه . وسنتناول
بالأساس الانعكاسات البيداغوجية
للأسس الأنثربولوجية أي ما يمكن أن تحدثه
من أثر إيجابي في فعلنا التربوي .
لن أراجع في هذا المحور إلى روسو ولا إلى Langeveld ولا إلى Spranger ولا إلى أي منظر
أنثربولوجي خارج دائرة الثقافة التي يتم فيها فعلنا التربوي المغربي . بل سأكتفي بدلالات هذه المفاهيم

في النص الديني (أي القرآن والأحاديث) الذي يؤطر الجزء الأكبر من حياتنا كمغاربة، وهو نص غني بالدلالات البيداغوجية، بل بالمبادئ التي يمكن أن نؤسس عليها نظرا وفعلا بيداغوجيين نظرا لتقاطع مضامين هذه النصوص مع نصوص فلسفية ومسيحية وعلمية. ويمكن أن نستفيد من كل ما كتبه المغاربة والعرب والأمازيغ حول شخصيتنا كمغاربة في هذا الإطار، ولأننا لا نتوفر على مراجع ومصادر محددة، فإنني اخترت أسهل الطرق المتوفرة الآن وهو النص القرآني في أفق أن يعمق هذا المحور باحثون آخرون باللجوء إلى مراجع ومصادر لم نعتمدها نحن، لذلك فهي بداية لا غير. ومن المؤكد أنه سيكون لها ما بعدها.

المطلب الأول: مفهوم الأنثروبولوجية التربوية

يقصد بالأنثروبولوجيا عموما العلم الذي يتناول الإنسان في ماهيته ومكوناته، أي العلم الذي يهتم بدراسة الإنسان في كنهه، ونقصد بذلك دراسة خصائص الإنسان التي تجعل منه إنسانا وليس غير ذلك. إن الأنثروبولوجيا تتحدد في:

- ✓ التساؤل عن وضعية الإنسان في العالم المحيط به وعن ماهيته وعن علاقته بالموجودات الأخرى في الطبيعة،
- ✓ إن الأنثروبولوجيا تحاول كذلك تحديد نوع هذه العلاقة بل بالضبط والتحديد تحاول وصفها؛
- ✓ تحاول إيجاد قاعدة مشتركة تنبني على نتائج العلوم المختلفة التي تهتم بدراسة الإنسان لكي

تصل في النهاية إلى إدماج
نتائج هذه العلوم مع
بعضها البعض؛

✓ تهدف إلى إيجاد حد أدنى
من العمليات أو الأفعال
التطبيقية لردم الهوة
المتزايدة بين النظري
والتطبيقي في هذا المجال؛
✓ تحاول فهم الثقافات
المختلفة بالرجوع إلى
أشكال تجليات وظهور
الإنسان وثقافته¹.

ونشير هنا إلى أن مفهوم
الأنثروبولوجيا الذي نعتمده
في هذه المحاولة يفرق بين
الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا
جاءلين هذه الأخيرة خاصة
بدراسة الإثنيات أو الأعراق
البشرية المختلفة في
العالم، بعاداتها وتقاليدها
وقواعدها في الحياة وطقوسها
الدينية ومعاملاتها
الاجتماعية وبنياتها القبلية
وشجرة أعرافها ونظمها

¹ Lenzen, Dieter (Hrsg.): Paedagogische Grundbegriffe. Hamburg 1989. S.82.

السياسية ، أي أنها عبارة عن دراسة وبحث في ثقافة الآخر المغاير. أما الأنثروبولوجيا فتعتبر بعدا من أبعاد الفلسفة التربوية الباحثة في ماهية الإنسان ككائن ذي أبعاد مختلفة¹.

أما الأنثروبولوجيا التربوية فتحدد أكبر تساؤلاتها حول الإنسان كالآتي :

✓ هل الإنسان كائن تربوي؟
وإذا كان الجواب بالإيجاب:
✓ فلماذا تجب تربيته؟
✓ وكيف تجب تربيته؟

إن الإجابة عن هذه التساؤلات تتم داخل المنظومة الغربية غالبا بمقابلة الإنسان بالحيوان ، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال مختلف

¹ أنظر كتابات كل الذين نظروا للأنثروبولوجيا التربوية من أمثال Bollnow, O.F. Derbolav, G. Flitner, A. Roth, H. Langevelt, M.J. فهؤلاء وغيرهم يمثلون بيداغوجية العلوم الإنسانية وهم رواد الأنثروبولوجية التربوية في ألمانيا إلا أن ما يمكن الإشارة إليه هنا هو عدم استطاعة الأنثروبولوجية التربوية وحتى الفلسفية أن توحد اتجاهاتها على رؤية واحدة للإنسان نظرا لاعتمادها على فلسفات غربية متنوعة تستند كل واحدة منها على إيديولوجية معينة ذات صورة عن الإنسان تخدم الأهداف والغايات المسطرة ضمنا في منطلقات وأسس الإيديولوجية نفسها فيتم الحديث بذلك عن إنسان باعتباره ذا كينونة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو طبيعية أو تاريخية أو بيولوجية ... وما إلى ذلك من الصور التي لا تنتهي في العالم الغربي.

الدراسات، ليس فقط
الأنثروبولوجية، ولكن كذلك
في الاتجاهات السلوكية في
علم النفس مثلا وما إلى ذلك
من الاتجاهات الموجودة في
مجالات البحث، والتي تتناول
الإنسان بالدرس والتحليل.
إن الأنثروبولوجيا بالمعنى
الذي سبق ذكره تنقسم، هي
الأخرى إلى أنثروبولوجيات
مختلفة، كل واحدة منها تركز
على مكون من مكونات الإنسان
كما سبقت الإشارة إلى ذلك من
قبل، وجمع شتات هذه
المكونات المختلفة هو ما
تحاول الأنثروبولوجيا
التربوية القيام به دأمة
ما وصلت إليه الاتجاهات
المتباينة في كل تربوي عام.
وعلى العموم تعالج
الأنثروبولوجيا التربوية ما
يلي:

✓ ماهية الإنسان؛

✓ خصوصيته بين سائر
المخلوقات أو
الكائنات؛
✓ إمكانية تربيته؛
✓ حاجته للتربية؛
✓ إمكانات وحدود تربية
الإنسان؛
✓ علاقة استعداداته
وراثته ومحيطه؛
✓ التربية والثقافة؛
بالرجوع إلى الأبحاث في
مجال الأنثروبولوجيا، فإننا
نصادف تصورات متنوعة حول
ماهية الإنسان تختلف من حقل
معرفي لآخر. فكل حقل معرفي
له أنثروبولوجيا خاصة به.
ولن نفضل في هذا الأمر نظرا
لتعدد التصورات، بل سنعمل
فقط على عرض أهمها طرحا
للتعريف لا للتفصيل، وسنفضل
في ما نعتبره أصلا من أصول
التربية في المغرب، وهو
التصور الإسلامي للإنسان
ونعتبره جد متقدم ويحتاج
إلى تعميق، ويمكن أن نستثمر

عددا آخر من التصورات ذات الأصل الفلسفي ومن حقول أخرى لإغناء مقاربتنا¹. وعليه نبداً بما يلي:

إن السؤال التقليدي في الأنثروبولوجيا هو سؤال: ما الإنسان؟ وللإجابة على هذا السؤال بحثت كل العلوم في خصائص الإنسان، وأكدت البيولوجيا على أنه كائن ناقص لحظة ولادته، وأكد Gehlen أنه مزود بمؤهلات وقدرات ذات طابع عقلي، أو لنقل إنه مستعد ليكون رشيداً وحكيماً، إلا أن رشده وحكمته متعلقة بتربيته. و عليه، فتربيته أمر وجوبي²؛

¹ أهم الكتابات في الأنثروبولوجيا التربوية:

- Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie; Bildsamkeit und Bestimmung 1966.
- Josef Derbolav: systematische Perspektiven der Pädagogik 1971.
- Karl Dienelt: Pädagogische Anthropologie 1970.
- Otto Friedrich Bollnow: Erziehung in anthropologischer Sicht 1969.
- Werner Loch: Die anthropologische Dimension der Pädagogik 1963.
- Martinus Jan Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes. Studien zur Anthropologie des Kindes 1968.
- Eugen Fink: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre 1970.
- Karl-Heinz Dickopp: Einführung in die Anthropologie der Erziehung 1978.
- Herbert Zdarzil: Pädagogische Anthropologie 1978.
- Max Liedtke: Evolution und Erziehung 1976.

²Arnold Gehlen: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Rowohlt, Reinbek 1961; 15. A. ebd. 1981.

إذ أن إمكاناته عند ولادته بالمقارنة مع غيره من الحيوانات ضعيفة وناقصة جدا. فأغلب الحيوانات تتفوق عليه بيولوجيا في الإمكانيات عند لحظة الولادة. وهذا النقص تعوضه قدراته العقلية التي لا تجعل منه كائنا بيولوجيا من الدرجة الأولى بل كائنا ثقافيا بالأساس.

أما بورتمان Portmann فيرى أن الإنسان مولود مبكر متطبع، أو لنقل إنه كائن خديج أو مُبتسر متطبع. أي أننا عندما نقارنه بالحيوانات فإنه يبدو أن الإنسان يخرج من الرحم إلى الوجود مبكرا وغير ناضج، ويعمل على التطبع مع واقعه، ويتميز بقدرة عالية على التعلم. وهو بذلك و بالمقارنة مع غيره من الكائنات الغريزية منفتح على محيطه وحر في قراراته، ويحتاج إلى الدعم

من طرف من يكبره سنا لينجح
في اندماجه¹.

أما بالنسبة إلى Liedtke فإنه
اعتبر الإنسان Tragling أي محمول،
بمعنى أنه يحتاج نظراً لضعفه
إلى من يحمله ويرعاه، فلا
يترك على الأرض بل يرفع إلى
الصدر ويحمل. إضافة لكونه
لا يمتلك وسائل للدفاع عن
نفسه بعد ولادته.

أما بالنسبة إلى K.Lorenz
و Tinbergen فيعتبران الإنسان كائناً
قاصراً غريزياً، أو لنقل
غرائزه مختزلة، فهي عند
ولادته قليلة، وأهمها إتيانه
للرضاعة كفعل غريزي، لكن
مجمل غرائز الإنسان لا تكفيه
لقيادة الحياة، وعليه لا
تكفي النظرة البيولوجية أو
الوراثية لفهم ماهية
الإنسان، بل لا بد من ربطها
بما هو ثقافي. و عليه،
فالإنسان كائن محدود غريزياً

¹Portmann. A. :Biologie und Geist. Rhein-Verlag AG, Zürich 1956.435

ومنفتح ثقافيا. فأفعاله لا
يمكن فقط أن تقودها فقط
غرائزه بل يتجاوزها.
أما بالنسبة إلى
المقاربات ذات الطابع
الفلسفي أو النفسي أو غيرها
فعرفت أهم بدايات تطورها
بعد عصر الأنوار. وكانت
مقالة كانط الخاصة بالأنوار
نفسها مقالة أنثربولوجية
بامتياز. إلا أن أهم طفرات
تطور الأنثربولوجيا التربوية
بخلفياتها الفلسفية
والبويولوجية والنفسية
وغيرها كانت في القرن
العشرين، لقد استثمر
البيداغوجيون الأنثربولوجيون
نتائج مختلف العلوم لتطوير
نظر أنثربولوجي بيداغوجي
رصين. وتجدون أهم الرواد في
هذا الباب في الإحالة أدناه
على الهامش السفلي¹:

¹أنظر في هذا الصدد:

-Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie (Sammlung Vandenhoeck) von Max Liedtke von Vandenhoeck & Ruprecht (1. April 2002).

وفي ما يلي بشكل جد مقتضب
مجمل التصورات الأنثربولوجية
التربوية لمختلف الفلاسفة
والسيكولوجيين وغيرهم¹.

✓ أرسطو اعتبر أن الإنسان
متعلم، والسؤال هو المفتاح
الأساسي لتطوير التعليمات؛

✓ أفلاطون يعتقد بقدرة
الإنسان على التعالي عن
الواقع إلى عالم الأفكار
الذي هو العالم الحقيقي؛

✓ أوغستين Augustinus يعتبر
البيداغوجيا الإيمانية سبيل
تطور الإنسان وإنجازه؛

✓ إرازموس Erasmus von Rotterdam
يعتبر أن الإنسان لا يكون
إنساناً إلا بالتربية
والتكوين؛

✓ Comenius صاحب مبدأ يقول
أن تعلم كل شيء يكون بكل

للتوسع أكثر راجع:

¹ -Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz, Weinheim/Basel 1997.

Glenn H. Penny, Matti Bunzl (Hrsg.): Worldly Provincialism. German Anthropology in the Age of Empire. Ann Arbor 2003.

الطرق. كما أنه بتنظيم
التعليم ندرِك تنظيم
العالم؛

✓ كانط Kant يعتبر الإنسان
هو المخلوق الوحيد الذي
تجب تربيته؛

✓ روسو Jean-Jacques Rousseau
يعتبر الإنسان في أصله
وطبيعته خيري، لكن الثقافة
تعمل على إفساده؛

✓ بستالوتسي Johann
يعتبر الفعل
التربوي عمل وصناعة
الطبيعة والمجتمع والفرد
الإنساني؛

✓ هيربارت Johann Friedrich Herbart
التربية فعلا يربط إرادة
الفرد في الحرية بالواجب؛

✓ شلييرماخر Friedrich Daniel Schleiermacher
التربية الأخلاقية من أجل
توحيد وربط الطبيعي في
الإنسان بالعقلاني والحكيم
فيه، إنها المثالي

و الواقعي ،
و التجريبي ؛
التكهنى

✓ Wilhelm von Humboldt
يتموقع
الإنسان في المركز ويسعى
دوما لتقوية مؤهلاته
الطبيعية ، وكسب ماهيته
والرفع من قيمته على
الدوام ؛

✓ الطبيعة الإنسانية حسب
ديوي John Dewey نتاج التطور
الثقافي ، فالإنسان يغير
محيطه ويعمل المحيط على
تغييره ؛

إن الأنثربولوجيا الفاسدة
هي تلك التي تظن أن على
الأطفال أن يُجبروا على
التعلم ، لأن في الجبر قتل
لرغبة في الفهم .

وعلى الإنسان الغربية
العموم في سواء العلوم الطبيعية ، أم
فمفهوم الأنثربولوجيا تعلق الأمر
بخلفية العلوم الطبيعية ، أم
بخلفية العلوم الإنسانية أو

الفلسفية تتم مقابله
 بالحيوان، وفي النهاية يتم
 تميزه عنه. ويطلق عليه
 مسمى: حيوان، وتضاف إليه
 صفة معينة تختله: فهو
 حيوان عاقل، ناطق، لغوي...؛
 أو تطلق عليه صفة كائن وهي
 أكثر حيادية، ولا تحمل حكماً
 قيمياً معيناً، ويقال عنه أنه
 كائن ناقص، كائن عاقل، كائن
 رامز، كائن اجتماعي، كائن
 اقتصادي، كائن سياسي... وهذه
 كلها تصورات أنتجها الإنسان
 عن الإنسان. لكن المصادر
 العلوية يتم إغفالها وعدم
 التركيز عليها، وهذا بالضبط
ما نود القيام بعكسه، أي
 أننا سنركز بالأساس على
 التصور الإسلامي لماهية
 الإنسان، لأن الفعل التربوي
 في المغرب يتم في سياق
 مسلم، وهذا منطلق منهجي
 مركزي بالنسبة إلينا، ولا
 يمكن تجاوزه موضوعياً
 باعتبار تأثيره الواسع
 والكبير في الثقافة

المغربية
وتقاليدها
ومؤسساتها،
مراع لسباق الفعل التربوي
أيا كان و كيف ما كان.
بعاداتها
وأناسها
والبيداغوجي

المطلب الثاني: في مفهوم الإنسان في الثقافة العربية الاسلامية بأقتضاب

اهتم الإسلام بالإنسان
وحياته، وأعطى أجوبة تامة
عن السؤال الأنثروبولوجي ما
الإنسان؟ بل إن القرآن
يحتوي على سورة تحمل اسم
الإنسان، كما يعرض القرآن في
سور مختلفة حوارات الإنسان
مع أخيه الإنسان، وحوارات
الإنسان مع الله، ويطلق أحكاما
صريحة في ماهية الإنسان،
ويقيم أفعاله وأقواله،

ويحدد خصائصها ، بل ويحدد كذلك المعايير الأساسية التي يكون بها الإنسان إنساناً ، والتي تعد معرفتها ضرورة أساسية في أي عمل تربوي باعتبار الفعل التربوي علاقة إنسانين أو أكثر.

وردت كلمة الإنسان في القرآن إحصائياً على التوالي بالأعداد الآتية :

إنسان مرة واحدة ، الإنسان 58 مرة ، الناس 190 مرة ، الإنس 15 مرة ، إنس 18 مرة ، وهذه الأعداد لها دلالة مهمة إذا علمنا أن عدد السور القرآنية لا يتجاوز 114 سورة ، أما إذا أضفنا الخطاب الذي يهم الإنسان من نوع "يا أيها الذين آمنوا" ، "يا عبادي" ، "قل للمؤمنين والمؤمنات" . . . إلخ فإننا سنصل إلى نتيجة مفادها أن الخطاب القرآني همه الأول والأخير هو الإنسان توجيهاً وإصلاحاً وتبییناً ومألاً . أما في الحديث الشريف

فإننا تقصينا مواطن ذكر
الإنسان في أحاديث رسول الله
صلى الله عليه وسلم في الكتب
التسعة بمختلف روايات
أحاديثها وتوصلنا إلى أن
مصطلح الإنسان ورد بأعداد
كبيرة¹. زد على ذلك مواطن لا
تحصى يذكر فيها معنى الإنسان
بمصطلحات أخرى من مثل
المؤمن، الكافر، الفاسق،
العاصي، المتكبر، المسلم
... إلخ. هذه المصطلحات ترد
كصفات للإنسان وتحمل معاني
كبرى عن ماهية الإنسان
وكينونته، وهي في عموميتها
لا تخرج عن ما يورده القرآن
من معان وأفكار خاصة
بالإنسان ومكوناته.

**ويمكن إجمال الخصائص
الأنثربولوجية التي تقصيناها
في ما يلي:**

○ **الخاصية الأولى: خاصية العلو والتفرد بمسمى
الإنسان:** عموماً الإنسان في
القرآن والحديث الشريف **يعلو**

¹ نقصد بالكتب التسعة كتب كل من الإمام البخاري، الإمام مسلم، ابن ماجة، النسائي، الترمذي،
أبوداود، الإمام مالك، الإمام أحمد، الدارمي.

على جميع المخلوقات من الجن
والملائكة، **وعلوه علو كفي**،
إذ يستمد أسباب علوه من
خصائصه التي تجعل منه
إنسانا لا غير، **فلا هو فوق**
إنسان، ولا هو تحت إنسان، فلا
هو إله، ولا هو ملاك ولا هو
حيوان، **وعليه، فالإسم**
المركزي المسموح به
إسلاميا هو الإنسان، فليس
حيوانا، وليس كائنا بل
إنسان، إذ أن الصفتين
الأوليين تحملان بدرجات
مختلفة نفحات قدحية ولو لم
يتم قصدها.

وعليه، يحتفظ الإسلام
بتسمية الإنسان ويضيف له في
أحايين عديدة أصله لأبيه: **يا**
بني آدم.

لكن صفة الحيوانية لا
ينفيها الإسلام عن الإنسان
بالإطلاق، بل يوردها في حقه
كصفة **تلتحق أعماله لا ماهيته**.

فالإنسان في ماهيته في
الإسلام إنسان وكفى، وفي

أفعاله يمكن أن يتدنى إلى
منزلة أدنى من الحيوان: ﴿
أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ
أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ
بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾¹، ثم،
﴿ وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ الَّذِي
آتَيْنَاهُ آيَاتِنَا فَانْسَلَخَ مِنْهَا
فَاتَّبَعَهُ الشَّيْطَانُ فَكَانَ مِنَ
الْغَاوِينَ . وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ
بِهَا وَلَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ
وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ
الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ
تَتْرُكْهُ يَلْهَثْ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ
الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصِ
الْقِصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ . سَاءَ
مَثَلًا الْقَوْمُ الَّذِينَ كَذَّبُوا
بِآيَاتِنَا وَانْفُسَهُمْ كَانُوا
يَظْلِمُونَ﴾²

وقد يسمو فوق الملائكة من
حيث أداؤه العملي، بل إن
هذا السمو مرتبط به في
ماهيته لأن باقي المخلوقات

¹الفرقان 44.

²الأعراف 175-177.

أمرت بالسجود له ، فهو إذن
سام وعال خَلقيا .

○ **الخاصية الثانية: خاصية الازدواجية:**

كما يستمد علوه من كونه ذا

عنصرين أساسيين من حيث

التكوين وهما: النفخة

الإلهية ، وهو

الرباني ، والمادة التي

تحركها نفخة الروح وهي

العنصر الترابي الأرضي ، ومن

ثم فإنه من حيث الأصل مزدوج ،

يحمل عناصر القوة التي أتت

من النفخة الإلهية من روح

وعقل وحركة وخير ، وعناصر

ضعف أتت من المكون الترابي

الذي يميل إلى الغرائز

الطبيعية التي يحتاجها

الجسد من أكل وشرب وتناسل .

قال عز وجل في محكم التنزيل

﴿ **وإذ قال ربك للملائكة إني**

خالق بشر من صلصال من حمأ

مسنون ، فإذا سويته ونفخت

فيه من روحي فقعوا له

ساجدين ، فسجد الملائكة كلهم

أجمعون إلا إبليس أبى أن

يكون من الساجدين، قال يا
 إبليس ما لك ألا تكون مع
 الساجدين، قال لم أكن لأسجد
 لبشر خلقته من صلصال من حمأ
 مسنون، قال فاخرج منها فإنك
 رجيم، وإن عليك اللعنة إلى
 يوم الدين. 1

لنطلق على هذه الخاصية
 الأنثروبولوجية
 الازدواجية. وهي ازدواجية
 نوع (ذكر وأنثى) ، ازدواجية
 تكوين (روح وجسد) ،
 وازدواجية سلوك (الخير
 والشر) ، وازدواجية لون (بين
 البياض والسواد وما
 بينهما) ، وازدواجية هيئة (
 طول وقصر) ، وازدواجية حال
 (جد وكسل) ، وازدواجية وجود
 (حياة وموت/ نوم
 واستيقاظ) . . . إذن فالازدواجية
 ثابت من ثوابت ماهية
 الإنسان .

¹ سورة الحجر الآية 28-35

○ **الخاصية الثالثة: خاصية الاختلاف:** إن
 الازدواجية نفسها تحيل على
 خاصية أنثربولوجية أساسية
 ملازمة للإنسان وهي خاصية
 الاختلاف. وهي خاصية ظاهرة في
 شكله وفكره ومنجزاته،
 وأحكامه، ووجوده. فلا نكاد
 نجد المتشابه إلا ويحمل خلاف
 شبيهه. وعليه لا وجود لغير
 الاختلاف. فالناس مختلفون
 اختلاف تنوع.

﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ
 السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ
 مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ
 جُدَدٌ بَيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا
 وَغَرَابِيبُ سُودٌ . وَمِنَ النَّاسِ
 وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُّخْتَلِفٌ
 أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ
 عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ
 غَفُورٌ ۙ﴾¹

○ ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ
 السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ
 ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَانُهَا وَمِنَ

¹ فاطر 27-28.

الْحِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُخْتَلِفٌ
أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ،¹

وجاء في سورة هود قوله عز
وجل: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ
النَّاسَ بِرَأْسِ وَاحِدَةٍ وَلَا
يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَن
رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ
وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لِأَمَلَانَ
جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ
أَجْمَعِينَ﴾².

○ الخاصية الرابعة: خاصية التعظيم:

نعتبر هذه الخاصية جوهرية
في الأنثروبولوجيا الإسلامية، إذ
أن نفسا واحده تعدل في التصور الإسلامي مجموع
البشر. وهذا التصور غير مسبوق بل لم تصل إليه
الفلسفات حتى الآن، وعليه فأحيائها فعل عظيم، وقتلها
فعل عظيم. ونحن في البيداغوجيا نرى بأن الإحياء
والقتل ليسا بالضرورة أن يكونا ماديين، بل يمكن أن
يكونا معنويين، وأهل التربية لهم وصل دقيق بالجانب
المعنوي من عملية الإحياء والقتل. ولنا عودة
للموضوع في حينه. ويتجلى
هذا التعظيم الذي يحظى به
الإنسان ضمن الأنثروبولوجية
الإسلامية في قوله عز وجل ﴿مَنْ

¹ فاطر 35.

² هود 118-119.

أجل ذلك كتبنا على بني إسرائيل أنه من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً¹، ولا حظ أيها القارئ الكريم أن الآية عممت، كما أن مصطلح النفس جاء نكرة لا يرتبط لا بدين ولا بمال ولا بجاه، بل نفس وكفى.

○ **الخاصية الخامسة: نطلق عليها مسمى خاصة التوافق الوجودي أو الجاهزية:** ونقصد بها قدرة الإنسان الدائمة على تدبير وجوده فوق الأرض، فهو جاهز للفاعل مع العالم الخارجي والفاعل فيه، وهي خاصية مستمدة من ثلاثة أنواع من الإمكانيات المتوفرة لديه وهي:

- إمكانيات ذاتية؛
- إمكانيات طبيعية؛
- إمكانيات فوق طبيعية.

¹ المائدة الآية 32.

فما المقصود إذن بهذه
الأنواع الثلاث من الإمكانيات
؟

المراد
الذاتية : الخصائص التي
يمتاز بها الإنسان عن باقي
المخلوقات، وهي إمكانيات
نجمتها في مصطلح واحد نسميه
إمكانية النظر، أي القدرة
على الإبصار العميق والتأمل
الحكيم والتدبر والتفكير
بتقدير وقياس. هذا النظر
الذي يستعمل أدوات السمع
والبصر والإدراك كطريق
للوصول إلى حقائق عن الإنسان
نفسه وعن الكون، ومن ثم
الوصول إلى عبادة الله كهدف
أساسي من خلق الإنسان.

وفيما يخص **الإمكانيات**
الطبيعية فإننا نقصد من
خلالها الإشارة إلى ما يوفره
العالم الخارجي (أي العالم
المتواجد خارج ذات الإنسان)

من أشياء طبيعية ، كأدوات
تثير الفضول الموجود
بالفطرة في الإنسان من
حيوانات وجماد وما عملته
أيدي الناس، أي من صناعات
أبدعها الإنسان، وأصبحت هي
نفسها موضوع إثارة بالنسبة
إليه، فالإنسان في
الأنثروبولوجيا الإسلامية
يعيش إذن في مجال مملوء
بالمثيرات، قال عز وجل ﴿ إن
في خلق السماوات والأرض
وإختلاف الليل والنهار آيات
لأولي الأبصار ﴾¹ ﴿ أفلا
ينظرون إلى الإبل كيف خلقت
وإلى السماء كيف رفعت وإلى
الجبال كيف نصبت وإلى الأرض
كيف سطحت فذكر إنما أنت
مذكر لست عليهم بمسيطر ﴾².

هذه الإثارة الخارجية يجب أن
لا تجعل الإنسان ينسى نفسه
باعتباره هو أيضا موضوع
إثارة لنفسه، إذ المفروض أن

¹ سورة آل عمران آية 190.

² سورة الغاشية آية 17-22.

تثيره مكونات ذاته الداخلية والخارجية منها. قال عز وجل: ﴿وفي أنفسكم أفلا تبصرون﴾¹. وقال عز وجل: ﴿فلينظر الإنسان مما خلق، خلق من ماء دافق، يخرج من بين الصلب والترائب﴾².

إن المكونات الطبيعية فوق هذا وذاك تذكر الإنسان بأصله الطبيعي أي الترابي، إنها إذن جزء من أصلية الأساسيين السابقين إنها الجزء الأرضي الترابي الطبيعي من ماهيته.

ونمر الآن إلى **الإمكانات المافوق طبيعية** والتي نقصد بها الرسائل السماوية التي جاءت لتوجه الإنسان في عملية الخلافة فوق الأرض، ونعتبرها إمكانات إذا استلهمها الإنسان واستوعبها وسار على نهجها، فإنه يستحق بذلك لقب الخليفة على وجه الأرض، وهي

¹ سورة الذاريات آية 21.

² سورة طارق آية 5-7.

الآيات الدالة على مجموع ما قلناه فيما يخص الإمكانات الذاتية والطبيعية للإنسان لا يمكن حصرها، وما ادرجناه منها كان على سبيل التمثيل لا الحصر.

إمكانات لأنها تمد الإنسان أو بالأحرى إنها تربطه بأحد أصليه الأساسيين وهو الأصل الإلهي. إضافة إلى ذلك فإن الإمكانيات المافوق طبيعية تعتبر مادة دسمة لينظر الإنسان من خلالها في تاريخه، ويرصد العلاقة التي ربطته منذ الأزل بخالقه وبالطبيعة وبنفسه، إن قيمتها تتجسد في كونها تشكل سيرة ذاتية للإنسان مكتوبة من لدن عليم حكيم.

يتموضع الإنسان من خلال معالجتنا هذه في قلب العالم، أو لنقل في قلب الكون، فهو بإمكاناته الذاتية عنصر فاعل في الطبيعة، مستغل لإمكاناتها، مستفيد من الرسائل السماوية، وهو من حيث نفسه يتكون كأى مخلوق آخر، من عنصرين اثنين ويزيد عنها بعنصر ثالث، فهو ذو جسم

ونفس ويمتاز بالعقل كصفة ملازمة له .

○ **الخاصية السادسة: خاصية الضعف:**

يتحدث الإسلام إضافة إلى ما قلناه آنفا عن خاصية مهمة من خصائص الإنسان خصوصا في مرحلة الطفولة و الشيخوخة ، و هي خاصية الضعف، ولقد وردت في الآيات الكريمة التي تقول ﴿ الله الذي خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم جعل من بعد قوة ضعفا وشيبة يخلق ما يشاء ، وهو العليم القدير.﴾¹ ذلك أن خاصية الضعف التي يتحدث عنها القرآن في هذه الآية هي خاصية ضعف متحول متطور غير ثابت ، لأنها حالة تسير باتجاه القوة لترجع في الأخير إلى الضعف والشيب، معنى هذا كله أن الإنسان كائن متحول، وتحوله يشمل جميع المستويات، إنه تحول يغطي الجانب البيولوجي والنفسي والعقلي والوجداني

¹ سورة الروم الآية 54 .

والاجتماعي وكل نواحي الحياة، والطفولة لا تشكل استثناء في هذا الأمر، بل هي مرحلة التحول والبناء باتجاه القوة والبلوغ. ولأن الأمر كذلك، فإن خاصية الضعف تستلزم وجوباً تعاملاً خاصاً على المستوى البيداغوجي لبناء الفرد وإخراجه من مرحلة الضعف الذي هو في حد ذاته ليس ضعفاً كيفياً أو قيمياً، أي أنه لا ينقص من كرامة ورفعة هذا المخلوق، بل هو ضعف مرحلي يدخل في إطار سنة التدرج في البناء التي تعتبر إحدى أسس التصور الإسلامي، أي أن المقصود من اعتبار الطفولة مرحلة ضعف، هو إبراز أهمية المرحلة في البناء والتربية والتكوين. والتأكيد على هذه الخاصية يستدعي تعاملاً بيداغوجياً خاصاً.

○ **الخاصية السابعة: خاصية التطور والتغير:**
ينطلق التصور الانثربولوجي

الإسلامي من حقيقة سيرورة
التطور والتغير أي حقيقة
الحركية المتتالية و
الممتدة من التغيرات و
التطورات التي تلامس شخصية
الإنسان في كل أبعادها،
ويؤكد عليها ويعتبرها آية
من آيات الله، جاء في الذكر
الحكيم:

﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي
رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ
مِّنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِّنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِّنْ
عَلَقَةٍ ثُمَّ مِّنْ مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ
مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرَّ فِي
الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ
مَّسْمُومٍ، ثُمَّ نَخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ
لِتَبْلُغُوا أَشَدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَّنْ
يَتُوفَىٰ وَمِنْكُمْ مَّنْ يَرُدُّ إِلَىٰ
أَرْضِ الْعَمْرِ لِكَيْ لَا يَعْلَمَ بَعْدَ
عِلْمِ شَيْئًا. وَتَرَىٰ الْأَرْضَ هَامِدَةً
فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ
اَهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ
زَوْجٍ بَهِيجٍ ذَلِكَ أَنْ اللَّهُ هُوَ الْحَقُّ
وَأَنَّهُ يَحْيِي الْمَوْتَىٰ وَأَنَّهُ عَلِيُّ
كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ السَّاعَةَ

آتية لا ريب فيها وأن الله يبعث
من في القبور¹ ﴿

ويلاحظ أن الآية ورد فيها
حرف (ثم) الذي يفيد العطف
مع الترتيب، أي أن ترتيب
هذه المراحل قصدي، ومعنى
ذلك أنه بدون مراعاة
خصوصيات المراحل السابقة عن
بلوغ الأشد، لا يمكننا أن
نتحدث عن هذا النوع من
البلوغ، فبدون مراعاة
الطفولة كمرحلة ذات خصوصيات
وميكانزمات أساسية لا وجود
لبلوغ يوصل إلى مرحلة الأشد،
لأن منطق الترتيب تم الإخلال
به على مستوى التعامل مع
هذه المرحلة، ومن ثم فإنه لا
يمكننا أن نتحدث عن أي نوع
من البلوغ في حالة عدم
مراعاة الترتيب، إلا بلوغ
الأشد الذي ورد في القرآن،
لأن هذا الأخير لا يراعي فقط
التطور في الجانب البيولوجي

¹ سورة الحج الأيتان 5-7.

للإنسان ، بل كذلك الجانب الاجتماعي والمعرفي كما سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل، والذي يؤكد زعمنا هذا أن معنى البلوغ في الثقافة العربية الإسلامية يفيد خصوصا في الجانب التشريعي منه، أن الإنسان وإن بلغ بيولوجيا وثبت أنه سفية في التعامل، مبذر للأموال، هاتك للأعراض، فإن المشرع يدخله ضمن دائرة المحجور عليهم، وعليه، **فالبلوغ ليس رشدا.**

إن مرحلة بلوغ الإنسان تستدعي بيداغوجيا أن نكون قد احترمنا طفولته لكي تتم عملية التطور في الظروف الملائمة لها، فالبلوغ إذن معناه بلوغ بيولوجي واستقرار نفسي ورشد عقلي وتعامل اجتماعي متحضر، أما من تم الإخلال في طفولته بهذا

العنصر البيداغوجي فإن في طفولته قولا ونظرا.

ولننظر إلى فعل " لتبلغوا " الوارد في الآية فهو يتضمن فيما يتضمنه، الوصول إلى النضج على جميع المستويات المذكورة أعلاه، إذ أن هذا الفعل ذو حمولة حركية أي أنه يحمل سيرة

Processus نحو النضج، وهذه السيرة ذات بعدين:

أولا: بعد في الزمان: ومفاده أن الطفولة مرحلة زمنية غير قصيرة تبدأ في الإسلام بمجرد الولادة وتنتهي ببلوغ الحلم؛

ثانيا: بعد في الحال: ومفاده أنها ذات صبغة تطويرية تغيرية، أي أنها لا تستقر على حال، فهي من النطفة إلى يوم البعث في تحول وتبدل.

ومعنى ذلك أن الإنسان في عموم تطوره كائن متغير متحول متبدل وهذه الصفات

تصدق على كل مراحل تطور الإنسان.

المطلب الثالث: في الانعكاسات البيداغوجية للتصور الأنثربولوجي الإسلامي

التعامل اللاتربوي المحظور	التعامل البيداغوجي اللازم	الخاصية الأنثربولوجية
كل قول أو فعل ينزع عن المتعلم صفة الإنسانية.	احترام إنسانية المتعلم ذكرا أو أنثى، كبيرا أو صغيرا.	العلو والتفرد بمسمى الإنسان
التركيز على السلبيات في الأقوال والأفعال.	الإتيان بالسلوكات التي تلامس الجانب الإيجابي من المتعلم، وتعمل على إضعاف الجانب السلبي.	الازدواجية
التعامل مع المتعلمين على أنهم سواء ونسخ من بعضهم البعض.	مرعاة الفروق في المؤهلات، والثقافة، والجنس.	الاختلاف
احتقار وتبخيس المتعلمين وإنجازاتهم وإشعارهم بالدونية.	الحفاظ على عظمة المتعلمين وتقوية إحساسهم بذواتهم، وتثمين إنجازاتهم، وتكريمهم.	التعظيم
الأحادية في الطرق	تنويع طرائق التربية	التوافق

البيداغوجية وعدم الارتباط بالواقع.	واستغلال المحيط الإجتماعي والطبيعي لإثارة نزعات حب الاستطلاع وتطوير الذات.	الوجودي
الشدة في التعامل، والإكثار في المضامين.	الليونة والمرحلية والتدرج والارتقاء في كل الأفعال التربوية.	الضعف
الفوضى المنهجية.	ترتيب المضامين وتنظيمها وفق سيرورات التطور والتغير، مع مرونة في التعامل.	التطور والتغيير

المبحث السابع : ماهية التدريس والعلاقة البيداغوجية

ننطلق في هذا المحور من مسلمة نصوغها كالآتي¹:

من ساء توصله ساء درسه.

ونسطر تساؤلا جوهريا على كل أستاذ أن يطرحه على نفسه في آخر كل الحصّة ومفاده :

هل خرج تلامذتي من حصتي بنفسية أفضل من

¹ لنا في هذا الإطار مقال آخر منشور في كتابنا : منهجيات. أدوات منهجية تطبيقية للبحث والتحليل في الفلسفة والآداب والعلوم الإنسانية. مراكش 2013. ص 172-196. عنوان المقال: ضوابط الفعل التواصلي التربوي في السياق المغربي. أو كفاية التواصل في السياق المغربي.

التي دخلوا بها عندي أم العكس؟

فإن كان الجواب بالإيجاب
فقد استوفيت الشرط
البيداغوجي، وإن كان
بالسلب فقد أخفقت
بيداغوجيا.

لن أفصل في الوضعتين
اللتين يتضمنهما السؤال
أعلاه، بل أترك للقارئ أن
يتأمل في السؤال ويسعى
بنفسه للجواب، وأمر إلى
مفهوم كفاية التواصل.

المطلب الأول: في مفهوم كفاية التواصل وبعض متعلقاتها البيداغوجية

لقد حصر الباحث الألماني
كلاوس K.Merten ما يزيد عن
مائة وستين تعريفا للتواصل،
وإذا ما أضفنا إليها ما ورد
في اللغات الأخرى من
التعريفات، فإننا سنحصل على
عدد هائل لسنا في حاجة

إليه ، لذلك سننضبط في
معالجة التواصل البيداغوجي
بضابط الهدف الذي سطرناه
لهذا المحور ، وهو مد
الباحثين والطلبة الأساتذة
بأساسيات الفعل البيداغوجي
كما نراها . ورغم أن
التعريفات كثيرة ، إلا أنها
ترتبط أساسا بالحقول
المعرفية التي تنتمي إليها ،
وباعتبارنا تربويين فإننا
نؤكد مرة أخرى أن المتخصص
البيداغوجي لا يحتمي بحقل
معرفي معين ، بل إن بضاعته
متعددة ومتنوعة بتعدد
الحقول التي تتأسس عليها
البيداغوجيا .

وتشمل كفاية التواصل
عندنا كل أشكال التعبير في
كل الوضعيات التعليمية وفي
كل المواد الدراسية .
التواصل بالمنطوق والمكتوب
والإشاري ، والإيمائي . والهدف
هو نقل المتعلم من حالة

التلقي السلبي إلى حالة التعبير الإيجابي.

كما تشتمل كذلك على قدرات متنوعة للتعامل مع التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، لنقل إنها حسن التعامل واستعمال ما له علاقة بالتكنولوجيا في سياق التعليم. ونورد الآن بعض التعريفات التي تفيدنا في ما نحن مقدمون عليه:

✓ يمكن اعتبار التواصل على رأي السيكلوجي Maletzke¹ Gehard هو علاقة بين أحياء لهم القدرة على التفاهم والتعبير عما في الداخل بلغة أو حركات معينة. كما لهم القدرة على الاستجابة للمتواصل معه.

✓ أو هو على رأي الفيلسوف الوجودي

Maletzke, Gerhard.: Kommunikationswissenschaft im Ueberblick. Grundlagen, ¹-Probleme, Perspektiven. Opladen, Wiesbaden 1998. S.37-38.

هايدغر علاقة مباشرة
بالآخرين، إنها علاقة
انسانية وجدانية، إنها
علاقة الوجود مع شخص
طبيعته عاطفية أكثر
منها منفعية؛

✓ أما في حقل اللغة
فيكاد أهلها يجمعون
على أنه سيرورة
متواصلة من إصدار وفك
للموز.

✓ أما في علم الاجتماع،
فلا يخرج عن كونه نسقا
علائقيا يتم بين الأفراد
والجماعات والمجتمعات.
وفي كل هذه الحالات
فالفعل التواصلي من وجهة
نظرنا يتلبس بمجموعة من
الخصائص نجملها في خمس،
تحيل هي الأخرى على صفة
جامعة وملازمة للتواصل
وهي التعقيد.

فأما الخصائص الخمس فهي:
التبادل، القصد، الحضور،
اللغة، التأثير.

- **يحيل التبادل** على أن الفعل
التواصلي أينما كان
وكيفما كان، وفي أي زمن
كان، لابد وأن يحصل من
خلاله التبادل. هذا
الأخير، يلامس المعرفة
والأحاسيس وغيرها.
فالناس تتبادل في أي
فعل تواصلي ما هو مادي
وما هو معنوي رمزي أو
هما معا.

**و عليه، فليُنظر الأستاذ في ما سيتبادله مع
المتعلمين، و ليعلم أن في مضمون رسالته جانباً
مادياً و آخر معنوياً، وقد يتحكم ما هو معنوي في
ما هو مادي.**

- **والخاصية الثانية** هي
خاصية القصد، ومعناها أنه
لا يوجد فعل تواصلي غير
مقصود، حتى ولو نشأ هذا
القصد لاحقاً، فكل
أفعالنا مرتبطة بوعي أو

بدون وعي بأهداف نسعى
لتحقيقها مع من نتواصل
معه .

وعليه، فليُنظر الأستاذ في قصده و نيته قبل
وأثناء وبعد فعله التواصلي، فلا وجود لحالة : لم
أقصد، لأننا لا نتحكم في كيفية تعامل المتعلم مع
رسائلنا التي ندعي عدم قصدنا إياها. وعليه،
فليكن قصد المدرس موضوعيا ومزينا بسلوك
تواصلي إيجابي.

- أما **خاصية الحضور** فمعناه أن
من خصائص الفعل
التواصلي وجود طرفين
متقابلين حاضرين. إلا أن
هذا الحضور لا يشترط فيه
أن يكون في نفس الزمان
وفي نفس المكان ، ولكن
أعلى أشكال التواصل على
العموم هي التي تتوفر
فيها شرط الحضور زمانيا
ومكانيا أو ما يسمى ب
Face-To Face . وفي التربية و
التعليم تعتبر هذه هي
الوضعية العادية .

و عليه، فليقترب الأستاذ من تلامذته و لينظر
في حركاتهم و طرق تعبيرهم ... فإنها مداخل
لفهمهم، وليحذر من التعميم في الأحكام المبنية
على الظاهر لا على الباطن.

- أما اللغة فهي خاصية ملازمة
لأي فعل تواصل، ونقصد
بها كل أشكال التعبير
سواء المنطوقة أو
المكتوبة أو الإشارية،
فالإنسان مخلوق رامز، أي
أنه صانع لأشكال تعبيره،
والعلاقات الإنسانية لا
تتم إلا بهذه الأشكال
الترميفية. وهي متعددة
بتعدد الألسن ومتباينة
بتباين الثقافات. ولكل
رسالة كيفما كانت نصيب
من الغموض يعزى لتعدد
دلالاتها، فهناك المعنى
الخفي، وهناك المعنى
الظاهر، وهناك الفهم
الحرفي وهناك التأويل،
ولا يستثنى الدرس من هذه
الخصائص، وعليه فإن

واجب الأستاذ هو التصدي
لهذا التحدي بمنهج
يعتمد على الوضوح
والوضوح وكفى.

وعليه، ليكن فعلك التواصلي مع المتعلمين
واضحا، و استعمل فيه كل أشكال التعبير
المنتمية لثقافة المتعلمين، و تجنب كل أشكال
التعبير الغامضة التي تشكهم في فهمهم و في
قدراتهم.

- أما خاصية التأثير فمعناها
أننا لا ندخل في علاقة
تواصلية كيفما كانت إلا
ونحن نسعى بوعي أو بدون
وعي للتأثير على
المتواصل معه، وتأثيرنا
يلامس كل أبعاد شخصيته؛
أي الجانب المعرفي
والجانب الوجداني
والجانب السلوكي
والاجتماعي. وفي
التعليم تعتبر هذه
الخاصية مناط عملنا،
فالتعليم تأثير مقصود
ومنظم.

وعليه، ليكن فعل الأستاذ قاصدا للتأثير
الإيجابي في شخصية المتعلمين في كل
أبعادها، متجنباً كل أشكال التأثير المدمرة
لنفسية المتعلمين و لو كانت بنية خالصة،
فالنية يمكن تجديدها وتغييرها، أما التدمير
فيصعب جبره.

وجُماع هذه الخصائص يحيل
على لطيفة مهمة ملازمة لأي
فعل تواصلية وهي حقيقة **التعقيد أو
التركيب.**

وللتفصيل فيها تفصيلاً غير
ممل، نقول بأنها مرتبطة
أساساً بالخصائص السابقة،
والتحديات الآتية والتي
استنبطناها من حقول
البيداغوجيا المختلفة،
وأهمها الحقل الأنثروبولوجي
والسيكولوجي والسوسيولوجي.

-تحدي الاختلاف؛

-تحدي الازدواج؛

-تحدي التغيير/ التطور.

• **فأما الاختلاف:** فيحيل على
أن الداخليين في الفعل
التواصلية البداغوجية مختلفون

في كل شيء ، في الثقافة ، في القدرة على فك رموز اللغة ، في الانتماء الاجتماعي الأسري ، وفي التمثلات ، وفي المعايير ، وفي المستوى المعرفي ، مع العلم أن هذا الاختلاف لا ينفي وجود مشترك ، لكنه لا يرقى أبداً إلى المطابقة ، وعليه ، فإن المتواصلين هم دائماً وأبداً أمام رهان مهدد لإنجاح مساعيهم التفاعلية وهو احتواء الاختلاف داخل الفصل الدراسي .

كما أن هذا التحدي مرتبط بضرورة استقبال المعلومة ؛ فالمتعلم ليس سلبياً أمام المعرفة ، بل يستوعب ، ويقيم المعلومات حسب مرجعياته الثقافية . . . والأصل في الأستاذ أن يلامس مختلف الثقافات ليكون تأثيره إيجابياً ، وتوظيف معارف و آليات مختلفة لتقليص المسافة بين مستوى

المعلومات التي يرسلها
ومستوى المتلقي.

وعليه يكون واجب الأستاذ

هو:

✓ الانفتاح على التعدد؛

✓ تجنيد قنوات متعددة لإيصال المعلومة؛

✓ عدم الاقتصار على المعرفة الأحادية، لأن

المستهدفين مختلفون وهو أيضا مختلف عنهم؛

✓ التمكن من آليات تدبير الاختلاف.

• وأما الازدواج: فمعناه

أن ماهية الإنسان وميولاته

ورغباته تتقلب بين ثنائيات

متناقضة، فهي بين حب وكره،

وبين برودة ودفء، وبين

خير وشر، وبين قصد نبيل

وقصد سيئ، وبين علو

وانحدار، وبين تقدير

وتبخيس. ومعنى ذلك أن

الداخلين في التواصل مهددون

بتضارب مقاصدهم بناء على

ازدواجية نفوسهم التي إما

أن توافق الجانب الإيجابي

فتنجح تفاعلها، أو تعانق

الجانب السلبي فتدمر

تواصلها . و على الأستاذ
تغليب الجانب الإيجابي في
نفسه ، و النظر و التعامل
مع المتعلمين نظرة إيجابية
لتغليب الجانب الإيجابي
لديهم ، فالإيجابية تُعدي ،
والسلبية تنتقل كذلك .

• أما **التغيير والتطور** فنقصد به حالة
اللاسكون أو لنقل الحركية
الملازمة للإنسان إن في
أفعاله أو أقواله أو
معتقداته . هذا التغيير
والتطور يهدد أي دخول في
العلاقات التواصلية التربوية
إذا لم يكن الداخلون فيها
على وعي بالتغيرات
والتطورات التي لامست كل
واحد منهم إن نظرا أو فعلا .
فلا نختزل التلاميذ في بعض
أفكارهم و سلوكاتهم لأنها
غير ثابتة بل متغيرة
باستمرار .

هذه الخصائص التواصلية والتحديات تهدد أي فعل تواصلية كيفما كان. لكن الفاعل التربوي- البيداغوجي (الأستاذ) مطالب أكثر من غيره بحكم احترافيته المبنية على كفاية الأستاذية بتجاوزها و استيعاب متعلقاتها، ذلك أن الأستاذ لا يمكن أن يكون فعله في القسم إلا تبادلياً ومقصوداً وحاضراً ولغوياً ومؤثراً، لأن هذه الخصائص في حقيقة الأمر ملازمة لفعل التعليم والتربية، لذلك فالتحديات التي تهدد الفعل التواصلية العادية بين الناس هي عند المتخصصين التربويين في حكم المسلمات التي تلقوا فيها تكويناً متيناً ساعدهم على تجاوزها.

المطلب الثاني: في مكونات الكفاية التواصلية

ونعتقد أيما اعتقاد أن الكفاية التواصلية التي يحتاجها المدرس تتكون من القدرات الآتية:

- ✓ قدرات تصورية اعتقادية؛
- ✓ قدرات معرفية؛
- ✓ قدرات لغوية؛
- ✓ قدرات منهجية؛
- ✓ قدرات سوسيو- ثقافية؛
- ✓ وأخيرا قدرات أخلاقية.

هذه القدرات هي في الأصل كفايات إلا أنها اندرجت تحت إطار أوسع وهو كفاية التواصل فسميت بقدرات. فكل قدرة هي في الأصل عندنا كفاية إذا تم تفكيكها إلى مجموع قدرات فرعية. لنبدأ بشرح هذه القدرات:

- ✓ القدرات التصورية أو الاعتقادية أو نظام القناعات:

نستهل كلامنا بما يلي:
انظر في ما تحمله من قناعات حول المتعلمين والتعليم:

يرى الاتجاه المعرفي أن
الاسباب الرئيسية لاضطرابات
الإنسان الانفعالية والسلوكية
ترجع الى أفكاره الخاطئة.
وعليه فإن العلاج النفسي
والإرشاد التربوي المنبني
على هذا النموذج ينطلق من
الافتراض بأن الاضطرابات
النفسية هي حصيلة لعمليات
التفكير اللاعقلانية
اللاتكيفية، وأن الأسلوب
الأمثل للتخلص منها يكمن في
تعديل تلك العمليات العقلية
المعرفية ذاتها، لذلك
نختار لإنجاح الفعل التواصلي
التربوي أجود الأفكار، وهي
بإجماع السيكولوجيا كل
الأفكار الإيجابية التي
يتطلبها تطوير أفضل
القناعات حول الآخر أي
المتعلم.

**و عليه نقول: لا تعليم و لا نجاح للعمل التربوي
والتواصلي مع من يحمل أفكارا سلبية حول نفسه و
مهنته.**

✓ القدرة المعرفية : ونقصد
بها مدى إلمام المرشح
للتعليم بالمعرفة التي
تؤهله ليصبح أستاذا وهي على
ضربين:

الأول: تملكه للمعرفة
العلمية في تخصصه؛
الثاني: تملكه للمعرفة
البيداغوجية التي تؤهله
ليحمل صفة أستاذ.

نعتبر يقينا بأن صفة
أستاذ ليست مرتبطة بتملك
العلم التخصصي، بل متعلقة
أساسا باستيفاء الشرط
البيداغوجي، أي شرط القدرة
على توصيل هذا العلم
للمتعلمين بطريقة تراعي
خصائص المتعلم والمعرفة
والسياق، وتبني النفوس ولا
تدمرها.

فالتمكن من المعرفة هو
مما يشترك فيه كل مهتم
بتخصص معين، أما الأستاذ
فهي صفة تلازم أهل

البيداغوجيا ، كما أنها
إجابة على سؤال نوعي هو (كيف؟)
وكل من يتقن (ماذا
؟) وغير متمكن أو يجهل (كيف؟)
فهو أقدر على تدمير
النفوس منه على بنائها،
لذلك فالسؤال

البيداغوجي (كيف؟) مقدم
عندنا على السؤال المعرفي
(ماذا؟) لأن السؤال المعرفي
هو تحصيل حاصل، يأتي به
الأستاذ المتدرب من كليته
وجامعته .

أما ما نقصده بمعرفة
التخصص فنراه كما يلي:
← التمكن من المعرفة أو
التخصص أو المضامين المراد
تعليمها؛

← القدرة على الربط بين
أصولها وفروعها؛

← التمكن من الربط بين
امتداداتها في مختلف الحقول
المعرفية ذات الصلة
بالتخصص؛

← الربط بين المعرفة النظرية والفعل التطبيقي؛
← المداومة علي الاستزادة من العلم، فالأستاذ قد يتقادم معرفيا.

وتشمل هذه القدرة كذلك معرفته بالمتواصل معهم وهي قدرة تساعده على الإجابة على سؤال مع من أتواصل؟ أي الخصائص السيكولوجية والمرحلة التي يوجدون فيها، وشروط إنجاح التواصل في كل مرحلة يوجدون فيها؛ كما تتضمن هذه القدرة معرفة خصائص سياق عمله أي معرفة تجيب له عن سؤال مركزي آخر (أين أتواصل؟).

و عليه، كما قيل، كل من تصدر قبل أوانه، فقد تصدى لهوانه، فلا تعليم و لا تربية إذا انتفى شرطان أساسيان وهما: العلم، و البيداغوجيا.

✓ القدرة اللغوية: وتتضمن تملك المدرس أو الأستاذ لأشكال التعبير اللغوي سواء كان منطوقا أو مكتوبا أو

إشاريا (حركات وإيماءات) ،
فرأسمال محترف البيداغوجيا
هو التواصل، هو اللغة، إذ
بها يعمل ويوصل ويدبر
وضعياته المختلفة، وعدم
تملكه للمؤهلات اللغوية فإن
فعله التواصل سيصيبه خلل
قاتل، إذ لا تعليم ولا تعلم
بدون لغة، والقدرة على
التعبير بالمنطوق والمكتوب
والإشاري.

وعليه، لا نجاح للعملية التعليمية التعليمية إذا
تلبست بالغموض و التعمية اللغوية و العلمية، ولا
توفيق للفعل التربوي إذا لم يوظف المقبل عليه كل
أشكال التعبير الواضح، فالتعليم و الظلمة أو العتمة
اللغوية لا يلتقيان، إذ الظلمة إخفاء، و الإخفاء في
التعليم إهلاك. وهذا خلاف مقاصد أهل العلم؛ إذ هم أهل
إبانة و توضيح و إضاءة. أوليس العلم نورا؟ فكيف
به يصبح عند البعض ظلما و تعميّة؟

✓ القدرة المنهجية : هي
مجموع القدرات التي نتشربها
أو نكتسبها وتمكننا من وضع
الخطط وتساعدنا على تحقيقها
وفق خطوات عملية منظمة
مرتبة وهادفة، .بمعنى أنها
قدرات البرمجة أي التطوير،

وقدرات التفكير المنظم ،
وقدرات العمل أو التطبيق
أو التنزيل المرتب الممنهج .
وهي كذلك القدرة على
تحديد الأهداف البعيدة ،
والعمل على تحقيقها
باستحضار واع للقدرات
الذاتية والمعوقات
الموضوعية ، وكذا بمراعاة
التغيرات والتحويلات التي
تلازم تحقيق هذه الأهداف سواء
على المستوى الذاتي أو
الواقعي الموضوعي . وهذا
يشمل كذلك المرونة اللازمة
في تطوير الخطط في كل مرحلة
من مراحل تحقيق الأهداف .
وتتضمن عندنا تملك الكفاية
الديداكتيكية لأنها
تستوعبها ، كما تتضمن عندنا
قدرات التفكير الاستراتيجي .
فمن تملك المنهج تملك ما دونه .

**و عليه ، لا فلاح للعملية التعليمية التعليمية إذا
تلبست بالعشوائية ، وخضعت للعشوائية ، فأضحت لا
تُعرف لها بداية ، ولا وسط ، ولا نهاية ، فالعبث في
التدريس دليل عشوائية معرفية ، و من ضاع منهجيا**

ضاع و ضيع معرفيا، فكل تخبط في المنهج هو دليل
ضياع في الموضوع، وهدر في متعلقاته.

✓ القدرة - السوسيو-
ثقافية: ننطلق في توضيح هذه
الكفاية من مسلمة بنيناها
انطلاقا من محور التثقيف
نقول فيها:

من تاه ثقافيا تاه تربويا.

أي من فقد بوصلة الثقافة
في الفعل التعليمي، فقد
القدرة على جعل هذا الفعل
نافعا لسياق إنزاله.
ونقصد بذلك القدرة على
تنشيط الثقافة المجتمعية
في العملية التعليمية
التعلمية. إذ لا تأتي
أفعالنا إلا في كل ثقافي
 واجتماعي معين؛ فالثقافة
هي ما أنتجناه وما
تشربناه وما نعمل في
إطاره، وهي التي تقبل أو
ترفض أقوالنا وأفعالنا،
ويمكن أن نتعامل معها
إيجابيا باعتبارها دافعا،

كما يمكن أن نتعاطى معها
سلبيا باعتبارها كاحبا،
والكفاية الثقافية هي
التمكن من إتقان التصرف
الأحسن في الوضعيات
التعليمية التعليمية
باستحضار واع وإجرائي
لمكونات الكل الثقافي
الذي تتم فيه العملية
التربوية .

وعليه، فكل عملية تعليمية تعلمية لا تراعي مجال
جريانها، ولا تستحضر مكوناته الثقافية وتوظيفها،
ستؤول إن كليا أو جزئيا إلى عملية قليلة إلى منعدمة
المنفعة بالنسبة إلى المتعلمين، و الأصل في التعليم أن
يكون نافعا ومستجيبا لسياق التلاميذ.

• القدرة الأخلاقية : إن
التوفر على القدرات السابقة
لا يمكننا من الكفاية
التواصلية البيداغوجية إلا
إذا تم كذلك تجنيد ما أسميه
بالقدرة المَلِك أي القدرة الأخلاقية. لكن
لماذا اعتبرناها مَلِكَة
وسيدة القدرات السابقة؟

إننا نعتبر أن الأخلاق هي مدار الفعل التربوي، إذ الأخلاق هي ما يجعل من الإنسان إنساناً، وليست الأخلاق عندنا إلا ما أجمع عليه الفلاسفة والأديان من معايير تميز من خلالها بين الجميل والقبيح. وسنفضل في هذا الأمر في محور خاص عنونه ب: مهنة التدريس في أبعادها الأخلاقية.

وعلاوة الأستاذ الناصح الناجح عندنا حسن الخلق مع المتعلمين، وخفض الجناح لهم، والتواضع عندهم، والرفق بهم، والوضوح في العبارة، والدقة في الإشارة، والابتعاد عن الغموض والتعذر في الكلام والفوضى في المنهج، والنفور من التشدد والتشديد فإنهما مدخلان واسعان لليأس والقنوط، وهما آفتان مخربتان للنفس محبطتان للعزيمة، وهذا خلاف مقاصد تصدر الناس للتعليم.

و لا يجادل أحد في أن العلم والقدرة على تبليغه عنصران مهمان، ولكن لا وجود لعلم ولا لتبليغ بدون أخلاق أي بدون Ethos .، إن لكل مهنة جانباً معرفياً، وآخر معيارياً أخلاقياً، فالجانب المعرفي هو جانب مضموني بالأساس، مداره حول تبليغ معلومة أو تصحيحها أو تعميقها، و الجانب الأخلاقي هو جانب عملي معياري، لأن مجال الأخلاق هو الفعل الإنساني. وقمة الفساد والخراب هي مع فصل الأخلاق عن العمل. و لا يتبنى هذا المنهج إلا ضحل المعرفة، أو سيئ الخلق، أو صاحب هوى أو سيء نية وقصد، أو من يقوده ميكانزم التبرير على رأي فرويد فيسعى إلى تبرير أخطائه باللجوء إلى نفي الأخلاق، وكل هذا يقع في مجال ETHOS أو الأخلاق التربوية.

و عليه، لا نجاح للفعل التعليمي إذا تلبس بسوء الخلق، و ابتعد عن الجميل من الأفعال، و عندنا: التربية هي: فعل الجميل وترك القبيح مع المتعلمين، وتركية النفوس بأخلاق تنبني على فكر عقلائي، بتفاعل نقدي مع كل أنواع الدوغماتيات أيا كان مصدرها.

المطلب الثالث: في معيقات العملية التعليمية التعلمية

لكن ماهي معيقات التعلم في الوضعيات التعليمية التي ترتبط بشكل من الأشكال بكفاية التواصل ؟

نعتقد وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية والتجربة الذاتية أن أي درس يصادف أشكالا من المعوقات نوجزها في ما يلي:

✓ ماذا نقصد أولا بمعيقات التعلم ؟

هي أحداث وأفعال وأقوال
تعيق الانسياب الطبيعي
لسيرورة العملية التعليمية
التعلمية، أو تقطعها أو
تجعلها مستحيلة.

✓ وعَمَّنْ تصدر؟
وهي إما صادرة عن المتعلم
أو المدرس أو هما معا أو عن
عوامل خارجية.

✓ وما طبيعتها؟
إما ظاهرة أو خفية.
✓ ماهي الأشكال الظاهرة من
المعوقات الصادرة عن
المتعلم؟

الكلام أو التثرثرة
والتحذلق، والصراخ،
والحركة، والسلوكات
العنيفة، المسيئة: لنقل
إنها السلوكات القولية،
والحركية، والعدوانية.

✓ ماهي الأشكال الخفية من
المعوقات الصادرة عن
المتعلم؟

عدم الانتباه ، والشروء ،
عدم الاهتمام ، والانشغال
الذهني بأشياء خارج الدرس،
لنقل إنها كل المشوشات
الذهنية أو النفسية أو
الاجتماعية غير المرئية
والتي لها أثر في فعل
تعليمنا وتعلمنا .

✓ ما هي المعوقات الصادرة
عن المدرس؟

يمكن أن تندرج هذه المعوقات
تحت مستويات متعددة ، منها:
المستوى المعرفي ، والمستوى
الشخصي ، والمستوى المنهجي ،
ومستوى الوسائط ، ومستوى
التواصل:

← علي المستوى المعرفي:
يكون الأستاذ غير متمكن من
المادة المعرفية ، وشرحه
رديء أو يزيد من تعقيد
الوضعية العلمية ؛ لا يهيئ
درسه ، غير متأكد من
معرفته ، أو يتيه بين

أساسيات المادة وفروعها وأصولها؛

← **على مستوى الشخصي:** يكون الأستاذ عنيفا أو منغلقا أو سريع الغضب أو غير صبور أو سريع الإلقاء، أو ضعيف الشخصية، أو متقلب المزاج، لا يعرف له طبع، أو غير مبال، أو قليل إلى منعدم الحركة، أو ومبالغا فيها، أو خافت الصوت، أو عالي الصوت، أو بطيئا جدا في الشرح أو سريعا جدا، أو متعاليا أي متكبرا على تلامذته أو طلبته.

← **على مستوى المنهج:** ليس لدرسه بناء واضح، ولا يعرف له أول ولا آخر، لا يقوم بالتشخيص باحترافية في مستوياته الثلاثة قبلها كان أو تكويننا أونهائيا، فيضطرب بذلك أداؤه.

← **على مستوى الوسائط:** لا يوظفها، أو لا يتقن توظيفها،

أويوظفها بطريقة غير ملائمة
للدروس.

← **على مستوى التواصل:**
يكون منفرا، لا يحفز، قاس،
متسلط، ديكتاتوري، لا يستمع
، يتكلم كثيرا، يستهزئ
بالمتعلمين، يفضل بعض
التلاميذ على بعض، يتجاهل
مجهودات التلاميذ، ولا يمددهم
بالتغذية الراجعة الضرورية.
ويمكن أن نضيف عددا آخر
من المعوقات المرتبطة أساسا
بالقدرات التي تُكون الكفاية
التواصلية، لكن نقف عند هذا
الحد، وننتقل إلى نقطة مهمة
أخرى لها تأثير في العملية
التعليمية التعلمية، ولها
وصل بشكل من الأشكال بكفاية
التواصل، وهي ما أسميه
بالثنائيات المتعارضة لمهنة
التدريس، وأقصد بها أن مهنة
التدريس تتجاذبها متناقضات
وجب التعامل معها بذكاء،
وهي متناقضات ليس لها حل

بقدر ما يجب الموازنة بين
مكوناتها، لنقل إنها تحتاج
إلى كفاية تدبير
المتناقضات، ونوجزها في بعض
التساؤلات كما يلي:

⇐ هل أرتبط بقناعاتي
التربوية الشخصية أم
بالتوجيهات البيداغوجية
والديداكتيكية المؤسساتية ؟
⇐ هل الأسبقية للمادة
المعرفية أم للعلاقة
البيداغوجية مع المتعلمين؟
⇐ هل أعامل المتعلمين
بالمساواة أم أميز بين
المجد والمتعثر وغير الراغب
في التعلم؟

⇐ هل العلاقة بيني وبين
المتعلمين أفقية أم عمودية
أم كيف هي؟
⇐ هل أتوجه لكل التلاميذ
أم أتوجه لكل تلميذ على
حده؟

⇐ هل أعلم أم أربي؟

وإمعانا في ربط التدريس
بالثقافة التي نعيش فيها،
ندرج لك خصائص التدريس
والمدرس الجيد كما يراها
ابن جماعة في "تذكرة
السامع"، وهو ربط نريد من
خلاله التنبيه إلى أن
القدامى أبدعوا ولامسوا نقطا
حساسة في مهنة التدريس،
ونوجز لك هذه الخصائص
بلغتنا المعاصرة في النقط
الآتية وبتصرف واسع¹:

● في شروط التعامل مع المعرفة التي تحملها أنت كأستاذ عند بن جماعة:

✓ **الشرط الأخلاقي:** والمقصود
به، الاشتغال على الذات
وتثبيت القناعات الإيجابية
حول التدريس كمهنة والعلم
كمجال اشتغال، إذ إن
العلم وسوء الخلق لا
يلتقيان، **فمن ساء باطنه**

¹ نشابه، هشام: التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات. الطبعة الأولى 1988. الصفحة 93-186.

ساء تدرسه . والقناعات
الإيجابية يمكن أن نؤصل
لها من الدين كما من
فلسفة التربية خصوصا من
مبحث الأخلاق، أو من علم
النفس. و ابن جماعة
باعتباره فقيها اعتمد على
النص الديني، واعتبر أن
التدريس أمانة لا تقبل
الخيانة. وهي أمانة علم،
وأمانة تعليم. ولا يعتبر
أي أحد مدرسا إذا لم يُرَ
عليه أثر علمه في جانبه
الأخلاقي. ومعلوم أن لكل
مهنة ضوابط أخلاقية وأخرى
قانونية يجب الالتزام بها،
وأولى الناس بالناس بالتلبس
بالأخلاق هم التربويون قبل
غيرهم، إذ من بين أيديهم
تتخرج أطر باقي القطاعات،
إذن فهُم أصل وغيرهم فرع،
وإذا فسد الأصل فسد الفرع
إلا ما شاء الله.

✓ **شرط السمو بالعلم:** أي
عدم تبخيس المعرفة التي

تحملها، وهذا يستدعي
الحفاظ على مسافة الاحترام
بينك وبين المتعلمين
لترفع من خلالها من مكانة
العلم وأهله في أنفسهم.
✓ **شرط التعفف:** أي أن يكون
الأستاذ محبا للعلم مجتهدا
فيه مركزا عليه أكثر من
تركيزه على الكماليات
الدنيوية، فالأستاذ عالم
أو في طريق العلماء، ولو
ركز على الجانب المادي من
الحياة لضيع العلم أو
تراجع فيه.

✓ **شرط تجنب التزلف:** أي أن
يتجنب الأستاذ جعل علمه
وسيلة لا غاية، أي وسيلة
للوصول إلى المناصب أو
الأموال، لنقل تجنب
الوصولية، فالأستاذية
والوصولية بالعلم لا
يتعانقان بل يتنافران.

✓ **شرط التنزه:** أن ينزه
نفسه وعلمه عن رديء

الأفعال والمكاسب، فالعلم لا يخدم إلا الأعمال الصالحة في كل القطاعات، بمعنى آخر، لا لاستعمال العلم في أشكال الظلم والظلام والفساد والإفساد.

• شروط التعامل في الفصل التعليمي حسب بن جماعة:

- ✓ **الشرط الجمالي:** ويتجلى في بهاء الهندام، ونظافة القسم: مكانا ورائحة وتنظيما؛
- ✓ **الشرط السيكولوجي:** التهيؤ النفسي للحصة واعتبارها عبادة؛
- ✓ **الشرط الاحترافي:** ويتجلى في تجنبك لمكدرات المزاج وأنت في الطريق لأداء مهمتك في التدريس؛
- ✓ **الشرط التأديبي:** سَلِّمْ على تلامذتك، وكن هادئا ومتواضعا، ووسطا بين

الحركة والسكون والكلام
والسكوت، والجد والضحك؛
✓ **الشرط التواصلي:** يتجلى
في التواضع في الجلوس
والحركة لخدمة الدرس،
تواصل بكليتك مع احترام
تام للمتعلمين، ويتضمن:
تكريمهم، حسن الوجه،
عليهم، طلاقة الوجه،
واستماعاً، وزيادة في
الشرح لمن انغلقت عليه
مسألة ما. كما عليك
التوسط بين رفع الصوت
وخفضه بحيث تحصل به
الفائدة، وأحسن قيادة
فصلك وصنه عن اللغط،
متلطفاً مع تلامذتك، وكن
حازماً مع من يتجاوز قواعد
وضوابط جماعة القسم.
**فالوقوف أمام المتجاوز هو
إنصاف للآخرين؛**
✓ **الشرط المنهجي:** البداية
من الأهم إلى المهم في
الدروس؛

✓ **الشرط الزماني:** لا للإطالة
ولا للتقصير المخل ونعم
للتبكير؛

✓ **شرط الوضوح والنسبية:** لا
حرج في أن تقول لا أعلم،
فلا أدري نصف العلم لأنها
مدخل أساسي للاستزادة من
العلم؛

✓ **شرط الاستجماع:** اختم
الدرس بإعادة أهم
أساسياته وعناصره؛

✓ **شرط الانتظار بعد الدرس:**
آخر من ينصرف هو أنت أيها
المدرس، والسبب الأول هو
فتح الباب لمن لازالت في
نفسه بقايا سؤال سألته،
ويريد أن يأتي عندك
للتوضيح أو الاستفسار، أما
السبب الثاني فهو تعفك
عن مزاحمة طلبتك أثناء
الخروج.

وأخيرا لا يتصدر هذه المهنة
إلا من استوفى شروطها ، وأما
إن تصدرها من لا تتوفر فيه

شروطها فهو استخفاف بالناس
ولعب في الدين والدنيا. ومن
تصدر قبل أو انه فقد تصدى
لهوانه.

المطلب الرابع: من التواصل إلى العلاقة البيداغوجية

الفعل التربوي فعل مركب
وغاية في التعقيد، وعليه
يتطلب كفايات غاية في
الاحترافية. ويمكن اعتبار
التواصل وسيلة لتحقيق
العلاقة البيداغوجية، التي
نعتبرها جوهر كل ما سبق من
المحاور.

يحيل العنوان أعلاه على
أهم ما تنتجه البيداغوجيا
وتسعى إلى تطويره دائما
وأبدا، و هو الفعل التربوي
أو لنقل الفعل البيداغوجي،
فماذا نقصد به؟

**الفعل البيداغوجي هو فعل اجتماعي في أصله لأنه
متوجه نحو الآخر، بل أكثر من ذلك هدفه هو تغيير الآخر
وتطوير العلاقات الاجتماعية في جانبها التربوي فرديا
كان أو مؤسساتيا. ولأنه كذلك، فإننا لا نتحدث فيه عن**

فعل صحيح وآخر خاطئ، بل عن فعل مناسب وآخر غير مناسب، ذلك أن الأفعال البيداغوجية تقديرية ونسبية، ولا يهدف الفاعل التربوي إلا للإتيان بالفعل الإيجابي، وهذا لا يمكن وصفه لا بالخطأ ولا بالصواب، بل فقط بكونه مناسباً للحالة أو غير مناسب لها نظراً لتعدد الحالات واختلاف الأفراد والسياقات¹.

ونعتمد لتعميق هذه الرؤية على نظرية "العلاقة البيداغوجية" للفعل البيداغوجي المحترف، لصاحبها Hermann Nohl وكذلك Klafki الذي فصل فيها أكثر. يرى أصحاب هذه النظرية أن أي فعل لا يمكن نعتة بالبيداغوجي إلا إذا استوفى الشروط الآتية:

- ✓ العلاقة الإيجابية سيكولوجيا بين المدرس والمتعلم؛
- ✓ العلاقة التبادلية أي التأثيرية بين المدرس والمتعلم؛

¹Giesecke, Hermann. : Pädagogik als Beruf. Weinheim : Beltz Juventa, 2013, 11. Aufl. 45.

✓ الابتعاد عن كل أشكال
الإكراه؛

✓ تحريم كل أشكال
التلاعب أيا كان نوعه،
معرفياً، ووجدانياً،
وعقائدياً؛

✓ الحفاظ على العلاقة مع
المتعلم لخدمته، وخدمة
مرحلته المعيشية التي
يوجد فيها؛

✓ ضرورة التوجه للحاضر
والمستقبل كشرط أساسي
لفعل البيداغوجيا، وعدم
التوقف فقط عند الماضي
أو التقوقع فيه؛

✓ التوجه لتطوير الاستقلال
الذاتي تجنيا للوقوع في
التبعية أو الحماية
الزائدة التي تعوق
التخلص من الآخر
والاعتماد على الذات؛

وترتبط بهذا التحديد للعلاقة
البيداغوجية الوظائف

الأساسية التي على المدرس أي
البيداغوجي أن يؤديها وهي
خمس:

- التربية؛
- التدريس؛
- التقويم / الانتقاء؛
- الإرشاد أو الاستشارة؛
- التجديد.

بالنسبة للوظيفة الأولى أي
التربية: نطلق من تعريف
Hurrelmann الذي يعتبر التربية
هي ذاك التفاعل الاجتماعي
الذي ينشأ بين الأفراد،
والذي يهدف من خلاله
الراشدون التأثير في
الأطفال مراعين في ذلك
حاجاتهم، وخصوصيات مرحلتهم
قصد إكسابهم أو تقوية
سلوكات هي في حكم الكبار
إيجابية، ويتميز هذا
التفاعل الاجتماعي عن غيره
من التفاعلات الاجتماعية
بخاصيتين اثنتين وهما¹:

✓ القصدية؛

¹ لقد سبق أن وضعنا من جهتنا في الفصل الأول الخاص بالمصطلحات المركزية أهم الخصائص التي تميز الفعل البيداغوجي.

✓ التخطيط.

ويعتبر الفعل التربوي جزءاً لا يتجزأ من سيروية التنشئة الاجتماعية، إلا أنه الجزء الواعي المنظم، والمقصود منها، والذي يهدف إلى بناء شخصية مسؤولة داخل مجتمعها¹.

لكن أين تتجلى هذه الوظيفة؟
في وظيفة التربية :
للفعل التربوي الأبعاد الآتية : فهو:

✓ كل فعل واع، هادف، منظم وخصوصاً إيجابي؛

✓ يتم ضمن إطار تصوري معين، وهذا ما يطلق عليه البعد المعياري: القيم، والقواعد، والمعايير؛

✓ وفي وضعيات معيشية واقعية، وهذا ما يسمى بالشروط الواقعية؛

✓ ومرتبطة بواجبات محددة وهذا ما يحيل على البعد المضموني أي المحتويات؛

¹Hurrelmann 1994, S. 13.

✓ ويتم بطرق وبإجراءات محددة، وهذا ما يسمى بالبعد المنهجي؛
✓ ويهدف إلى تحقيق التطور والتغيير الإيجابي المنشود في شخصية المتعلم، وهذا ما نعتته بالبعد المقاصدي أي الأهداف التربوية.

إذن فكل فعل تربوي هو فعل اجتماعي ضمن إطار تصوري، وفي واقع معين، وبمضامين محددة، ومنهج منضبط لتحقيق مقاصد المتعلم الذاتية ومقاصد المجتمع الموضوعية.

هذه السيرة يلعب فيها المدرس دورا مركزيا. وإجمالا فإن الوظيفة التربوية للأستاذ يمكن إجمال أبعادها في:

✓ دور الموصل والمثبت للقيم والأخلاق، ذلك أن التربية فعل يهدف إلى التلبس بالجميل وترك القبيح؛

✓ دور المرافق الذي يساعد،
ذلك أن المتعلم في مرحلة
ضعف ويحتاج إلى كل أشكال
المساعدة؛

✓ دور المرشد أو بالضبط
المستشار الذي يقف بجانب
المتعلم لتجاوز الصعوبات
المختلفة، والتي تتجاوز
ما هو معرفي إلى كل أبعاد
شخصيته، ذلك أن الفعل
التربوي يتجاوز الفعل
التعليمي ويوظفه، ويسعى
إلى تطوير شخصية المتعلم
والحفاظ على سلامتها
وأمنها.

وعليه نقول:

✓ لا يوصف الفعل المعيق المثبط أو الكابح للتطور
بكونه فعلا تربويا، بل بالعكس تماما فهو فعل لا تربوي
هادم ومعيق و لو صدر عن عالم أو فيلسوف، لأنه خالف
أصلا ومقصدا بيداغوجيا مركزيا؛
✓ لا يوصف الفعل الذي يعيق المتعلم نحو قيادة ذاته
واستقلاليتها بكونه تربويا، بل بالعكس تماما يرمي به في
أحضان التبعية للغير، ويكبت حريته، ولا تربية وبالأخص
لا نمو ولا تطور بالاستعباد والاسترقاق؛ و لو صدر عن
عالم أو فيلسوف لأنه مخالف لمقاصد الله و الناس ،

والعلم؛

✓ لا يوصف الفعل الذي لا يؤازر المتعلم ولا يسمو به إلى مستوى لتحمل تبعات أقوله وأفعاله بكونه فعلا تربويا، لأنه يخلق منه لامباليا وغير مهتم؛ و لو أتى به أيا كان من أهل النظر و العمل لأنه يبني في دواخل النفوس الاستخفاف والإهمال؛

✓ لا يوصف الفعل الذي لا يبني الضوابط الجوانية لدى المتعلم، بكونه فعلا تربويا، بل بالعكس، هو فعل لا تربوي، لأنه يؤسس للعبث واللامسؤولية، ولا تربية إلا بالانضباط الذي يؤدي إلى التوفيق بين الحاجات الشخصية ومتطلبات الحياة الاجتماعية؛ والإتيان بالواجبات وطلب الحقوق؛ و لو كان صادرا عن كائن من كان، لأنه يدمر إنسانية الإنسان، فلا إنسان بدون انضباط على رأي كانط.

✓ لا يوصف الفعل غير العادل في التقييم كيفما كانت نتيجته، وكيفما كان الذي صدر عنه، فعلا تربويا، لأنه يؤسس للظلم في دواخل نفوس المتعلمين، و نعمل من خلاله على تخريج الظالمين المتعسفين، لا المقسطين المنصفين. إنه بداية صناعة الطاغية الصغير في دواخل المتعلمين.

○ في الوظيفة الثانية: أي التدريس، وهنا يمكن الرجوع لما سبق ذكره في الفصل الخاص بالمصطلحات المركزية.

○ في الوظيفة الثالثة: أي التقويم و تهدف أساسا إلى معرفة مستويات تحصيل

التلاميذ ، ومراقبة سيرورة العملية التعليمية والتعلمية ، وإضفاء المشروعية على أعمالنا وتطوير مخرجاتنا . وعملية التقويم هي سلاح المدرسة لممارسة الانتقال المجتمعي والذي سبق الحديث عنه في المحور الخاص بالمدرسة . وكل مدرس لا يتقن التقويم ففعله التعليمي قاصر عن بلوغ مقاصده .

○ في الوظيفة الرابعة : أي الإرشاد أو الاستشارة¹ ،

فنقصد بها أن دور المدرس يتضمن فعل الاستشارة سواء أأراد أم لم يرد ، وقد يلامس ما هو معرفي ، وقد يتجاوز ذلك لما هو شخصي أو أسري أو مجتمعي . فالمتعلمون كثيرا ما

¹ استقدينا في الاستشارة من عدد كبير من المؤلفات الأجنبية، أما المؤلفات العربية فنذكر منها كتابين: - حسين حسن سليمان، هشام سيد عبد المجيد، منى جمعة البحر: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الفرد والأسرة. بيروت، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2005.

- حسين حسن سليمان، هشام سيد عبد المجيد، منى جمعة البحر: الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مع الجماعة و المؤسسة و المجتمع. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات. 2005.

يعتبرون أساتذتهم مصادر إرشاد موثوقة، بل قد تلجأ الأسرة لطلب الاستشارة من الأستاذ أو غيره من الأطر التربوية، وعليه، يصبح دور الاستشارة مهما خصوصا في التصور المعاصر للفعل التربوي التعليمي. وسنتناول الاستشارة التربوية في كتاب خاص بها لاحقا إن شاء الله. لكن لا بأس من التوضيح و التفصيل الآتي:

نعتقد أن الاستشارة التربوية قد أصبحت الحاجة إليها جد ملحة وضرورية داخل المؤسسات التعليمية وفي جميع دول العالم نتيجة التركيب والتعقيد الذي أضحت تعرفه المجتمعات المعاصرة.

وتقوم عملية الاستشارة التربوية على مناهج علمية لن نفصل فيها في هذا

المحور بل سنركز فقط على الجانب التقني العملي منها ونبسطة ليصبح مرجعا عمليا بالأساس. ذلك أن الاستشارة التربوية أساسية وفعالة من أجل تحقيق التغيير في الشخص والمؤسسة والمجتمع. إذ الاستشارة في عمومها قد تشمل الأفراد والمؤسسات التربوية وغيرها صغيرة كانت أم كبيرة. ولقد سبق أن أكدنا على أن الأستاذ مستشار في قسمه وفي مؤسسته أراد ذلك أو لم يردده، وسواء أوعى بذلك أو لم يعمه. وذكرنا أن الوظيفة الرابعة للأستاذ هي الإرشاد أو الاستشارة، وقد يلامس هذا الدور ما هو معرفي، وقد يتجاوز ذلك لما هو شخصي أو أسري أو مجتمعي.

• في التأصيل الثقافي للاستشارة أو الإرشاد التربوي

ليست الاستشارة فعلا غربيا عن المجتمعات العربية الإسلامية ولا عن المغرب، بل تعتبر فعلا مهما له أصول في الثقافة و أثر بين في الواقع، لكنها ليست ما نقصده في هذا المحور. فالاستشارة بمفهومها العام غير المنظم و التي تعني النصيحة و التوجيه المبني على الأخوة و الصداقة والتعاون يعتبر مما هو سائد في المجتمع، و معمول به عند عامة الناس، أما الاستشارة بمعناها الاحترافي العلمي فإنها غير حاضرة و إن حضرت في مؤسساتنا فبصفة جد محتشمة عددا وعدة.

إن الاستشارة تعتبر في
الأدبيات التربوية
المعاصرة عملية مساعدة
منظمة تلامس الفرد
والجماعة والمؤسسات
والمجتمع، وتهدف إلى
الوصول إلى بلوغ الجودة
في الأداء، والعمل على
استغلال أقصى للطاقات
الذاتية للأفراد.
كما أنها الأداة المنهجية
البيداغوجية التي يعمل من
خلالها المستشار التربوي
على مساعدة مستشاره في
حل المشاكل التي تعترضه
في مختلف مجالات الحياة
وخصوصا في الفضاءات
التربوية،
وترجع في خلفيتها العلمية
باعتبارها حقا معرفيا
متخصصا إلى كل علوم
التربية الأنفة الذكر.
فالاستشارة عملية تعاونية
يقوم فيه الأستاذ

المستشار بمساعدة التلاميذ
و المعلمين و الإدارة
وغيرهم من البيداغوجين في
البيئة التربوية على
التفكير من خلال حل
المشكلات، وتنمية المهارات
التي تجعلهم أكثر فاعلية
في التعامل مع النوازل
التربوية والأسرية
و الإدارية المختلفة.

ومن باب التوضيح، فإن
الثقافة الإسلامية لها نظر
في الاستشارة وإن كان عاما
ويدخل في التأطير الأخلاقي
أكثر منه في العمليات
الإجرائية والطرق
البيداغوجية، وعليه، ومن
باب وصل فعلنا الاستشاري
التربوي بأصلنا الثقافي
وواقعنا الاجتماعي نذكر
بما يلي:

إننا ننطلق في كل اقتراح
وتجديد تربوي بيداغوجي من
مراعاة سياق إنتاجه و

سياق إنزاله ، فلا تربية بدون مراعاة سياقها . والاستشارة باعتبارها فعلا بيداغوجيا لها وصل بأبناء وبنات وثقافة المجتمع المغربي باعتباره بلدا عربيا أمازيغيا إسلاميا منفتحا .

و في هذا الصدد نوجه اهتمام القارئ إلى ما يلي :

جاء ذكر الاستشارة في بعض الآيات من مثل:

﴿والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم﴾¹

الآية تتضمن على الأقل ثلاثة أعمال بترتيب معين :

- الأول عمل ميتافيزقي

وهو التصديق الذي

يتجلى في الاستجابة ،

وهو عمل جواني؛

¹ الشورى 38.

- والثاني فعل تعبدي له علاقة بالله مباشرة ؛
- و الثالث فعل اجتماعي له علاقة بالناس أولا وأخيرا .

وكأنني بهذه الأعمال هي أعلى و أذكى و أعز ما طلب الله من المسلمين . وما يهمننا هو اعتبار الاستشارة في الأمر إن طلبا أو مشاركة مما رتب ضمن الأولويات في حياة البشر فوق الأرض ، وعليه فالاستشارة أولوية وليست ترفا وفعلا ثانويا . وما كان ضروريا وأساسيا وجب على أهل النظر التربوي التفصيل والتدقيق فيه ، وتطوير الآليات لتعميقه . فنحن بناء على ما سبق نحتاج لاستشارة غيرنا وغيرنا محتاج لاستشارتنا . ويكفي النظر للحديثين الآتين لمعرفة ضرورة التزود من

العلم التخصصي في هذا
المجال للوصول إلى درجة
الرشد الاستشاري:
(إن المستشار مؤتمن)
رواه الترمذي¹.
(من استشاره أخوه المسلم
فأشار عليه بغير رشد فقد
خانه)².

في ماهية الاستشارة التربوية

الاستشارة عموماً هي مساعدة
يقدمها خبير استشاري
لصاحب مشكلة ما. وفي حقل
التربية هي مساعدة يقدمها
متخصصون أساتذة لتلامذتهم،
وقد تهم ما هو معرفي أو
شخصي أو أسري أو اجتماعي.

¹ المستشار مؤتمن . أخرجه الأربعة، عن أبي هريرة والترمذي، عن أم سلمة ، وابن ماجه، عن أبي مسعود

² صحيح الأدب المفرد:

حدثنا عبد الله بن يزيد قال حدثني سعيد بن أبي أيوب قال حدثني بكر بن عمرو عن أبي عثمان مسلم بن يسار عن أبي هريرة قال قال النبي صلى الله عليه وسلم : " من تقول على ما لم أقل فليتبوأ مقعده من النار ومن استشاره أخوه المسلم فأشار عليه بغير رشد فقد خانه ومن أفتى فتياً بغير ثبوت فإثمه على من أفتاه" قال الألباني : صحيح.

والهدف منها هو أن يتعرف
المستفيد سواء كان طفلا أو
شابا أو كهلا على إمكاناته
وقدراته الشخصية لتوظيفها
بهدف الوصول لتحقيق أقصى
النتائج الإيجابية الممكنة
وذلك من خلال :

✓ التعرف على نقاط القوة
التي يمتلكها و العمل
على دعمها وتطويرها؛

✓ التعرف على نقاط الضعف
والمشاعر السلبية
المصاحبة لها، للتخلص
منها أو تعديلها.

إذن فالاستشارة مساعدة
نقدمها كمتخصصين لمستفيد
ما، قصد دفعه للاشتغال على
ذاته وتطويرها بهدف
التغلب على المشاكل التي
تعرضه.

إتها مساعدة المستشار
على معرفة ذاته جوانيا،
والتحكم في سلوكاتها

خارجيا ، بشكل يخدم توازن شخصية كليا ، والتغلب على ما يعترضها من نوازل في المجتمع .

وحقل الاستشارة التربوية جزء من حقل التربية ، لذلك فالعلوم التي تشترك في بنائه هي نفس علوم التربية ، ولكن بصيغة تواصلية سيكولوجية واجتماعية أكثر منها معرفية أو ديداكتيكية .

الاستشارة التربوية هي إذا كل مساعدة وتوجيه من أجل تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية وتجاوز المشاكل التي تعترض المتعلمين وحتى الاساتذة المبتدئين ، والأصل فيها أن تكون أساسا من أسس النظام التعليمي لأي بلد يسعى إلى النهوض كما هو الحال في البلدان المتقدمة . وتتوجه للتلميذ وأسرته في علاقتهم

بالمؤسسة في أبسط
تجلياتها، ويمكن أن
تتجاوز ذلك، وعندها يتسع
مفهوم الاستشارة التربوية
ليصبح وظيفة تلامس النسق
التربوي بأكمله: التلميذ،
والأسرة، والمعلمين،
والإدارة.

وعلى العموم تهدف
الاستشارة التربوية إلى
إكساب المستفيدين منها
كفايات متعددة أهمها:

✓ كفاية وضع الخطة الشخصية
لمجابهة المشاكل وتطوير
الذات؛

✓ كفاية ترتيب الأولويات
ومراعاة الإمكانيات
الذاتية؛

✓ كفاية تقويم أداء الذات
معرفيا واجتماعيا؛

✓ كفاية التواصل والتعامل
مع الآخرين: زملاء،
أساتذة، إدارة والأسرة

•مراحل الاستشارة

تمر الاستشارة التربوية من أربعة مراحل متتابعة، وهي: التشخيص، التخطيط، التدخل، التقييم. وسنفصل في هذا الأمر في مؤلف لاحق بإذن الله.

المرحلة الأولى: التشخيص:
هدفه تحديد طبيعة المشكل وأسبابه ومظاهره: ونسعى من خلاله وعبر أسئلة موجهة ومفتوحة إلى تحقيق ما يلي:

- ← الحصول على المعلومات من المستشار؛
- ← تحفيز المستشار للمشاركة في بناء خطة التغيير الذاتية؛
- ← التعرف على كافة الجوانب الشخصية والبيئية المرتبطة بالمشكلة؛
- ← أسبابها؛

← مظاهرها؛

← الأنساق المرتبطة بها

← مستوى الاستعداد
النفسي لدى المعنى
بالأمر للتعامل مع
مشكلته؛

← وتنتهي بتحديد
المشكلات ووضع
الأولويات.

المرحلة الثانية : عملية

التخطيط: مرحلة بين

التشخيص و التدخل

تمكن المستشار من تنظيم
الكم الهائل من المعلومات
التي حصل عليها وتبويبها
وتفويضها من أجل تطوير
فعل تدخلي ناجح. وتكون
من مجموعة من الخطوات

المتابعة والمتناسقة
منهجيا ومضمونيا
تبدأ هذه العملية ب:

← تحديد الأنساق

المرتبطة بالمشكلة؛

← وتنظيم المعلومات؛

← وتحديد أهداف للتدخل؛

← تحديد الأنساق؛

← تحويل المشكلات إلى

احتياجات.

المرحلة الثالثة: التدخل

إن عملية التدخل الاستشاري هي عملية هامة وخطيرة حيث يتم من خلالها إحداث التغيير المناسب للوضعية أو النازلة محل الاستشارة. والتدخل يحيل على كل الأنشطة والخدمات والتفاعلات التي يتبناها ويأتيها المستشار التربوي

والتي تهدف إلى إحداث
تغيير في الوضعية المشكلة
محل الاستشارة ، إنها
الانتقال من مرحلة تحديد
المشكلة إلى مرحلة الحل.
إلا أن التدخل الاحترافي
التربوي في مجال الاستشارة
التربوية لا يكون عبثيا بل
يخضع ويستفيد كثيرا من
نماذج التدخل السيكولوجية
المتنوعة وهي على العموم :

← التدخل السلوكي؛

← التدخل الإدراكي /

المعرفي؛

← التدخل المعرفي

السلوكي.

هذا التعدد مهم حتى يوظف
المستشار التربوي و يختار
الأساليب التي تتلاءم مع
ظروف الموقف الإشكالي

واستعدادات وقدرات نسق
المستشير.

المرحلة الرابعة:

التقييم: أي النظر
والتأكد هل تم بلوغ
الأهداف المنشودة أم لا، مع
ما يستدعي ذلك من إعادة
تغيير للاستراتيجيات أو
الأهداف أو غيرها من
التعديلات التي تعرفها
عملية الاستشارة في هذه
المرحلة. والتقييم عملية
مستمرة تكون قبل
الاستشارة، وأثناءها
وبعدها.

وأهم تقنية تستعمل في هذا
المجال هي **تقنية الاستماع**.
ونحيل المهتم بهذا المجال
على كتابنا (منهجيات)
ففيه توضيح مفصل لكيفية
إجراء الاستماع في المراكز

المخصصة لذلك، أو نحيله على أشرطتنا المنشورة على قناتنا في اليوتيوب والتي وضحنا فيها قبل أزيد من ثلاث سنوات كيفية الاشتغال بهذه التقنية.

○ في الوظيفة الخامسة : أي

التجديد، فنراها مغبونة في هذا البلد الكريم، ونؤكد أنه لا تطور للتعليم بدون بحث تربوي يشارك فيه أهل الميدان. وتتضمن هذه الوظيفة ما يلي:

✓ **أولا:** توفير شروطها وأهمها: تمكين المدرسين من التكوين المستمر والدراسات العليا؛

✓ **ثانيا:** مأسستها في إطار مراكز للبحث التربوي؛

✓ **ثالثا:** دعمها معنويا وماديا؛

✓ **رابعا:** توجيهها من طرف المتخصصين لتتناول القضايا

التربوية
المغربية أساسا؛
التعليمية

✓ خامسا: تحويل المراكز
الجهوية و المدارس العليا
لتكوين الأساتذة إلى:

**المراكز العليا للتكوين
والبحث المدرسي.**

إن عملية تطور كفايات
المدرسين تستند عندنا إلى
ثلاثية أساسية هي¹:

✓ العلم النظري المرتبط
أساسا بالتكوين المستمر
وتعميق المعارف وضبط
المناهج؛

✓ التجربة اليومية في حقل
البحث والنظر أي الفصل أو
القسم الدراسي؛

✓ الخلفية المعيارية المحركة
للأستاذ كحامل للمسؤولية
المجتمعية اتجاه الأجيال
اللاحقة.

¹ أنظر في هذا الإطار:

-Blömeke, S. : Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Vortrag an der Universität Passau, ..2003

- و ينتج عن عملية تطوير
كفايات المدرسين ما يلي:
- تكوين خبراء متخصصين في
الإشكاليات العملية
والنظرية لقطاع التعليم؛
 - مراعاة العلم النظري
والتجارب العملية في هذا
المجال؛
 - تطوير القطاع بأهله؛
 - التنبؤ بالإشكالات التي
تعرض القطاع والتي لها
علاقة بمجال اشتغال
الخبراء؛

ه. المدرس ومراحل معاشته مهنة التدريس حسب سيك¹ Sikes:

نرجع الآن إلى المدرس في
علاقته بمهنته، و نورد
تقسيمًا لدورة حياة الأستاذية

¹Sikes, P.J./ Measor, L. / Woods, P. (1985): Teacher Careers. Crises and Continuities. London.

كما يمكن الاطلاع على التقسيم الذي قام به هوبرمان في الدراسة الآتية، وهو قريب من الأول:
Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (1991) (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln, S. 249 - 267.

حسب أحد الباحثين في هذا المجال . و نعتقد أن هذا التقسيم التأملي، ولقد تصرفنا فيه بما يستجيب لسياقنا التربوي .

سيرورة حياة المدرس	خصائصها
مرحلة الشروع في العمل: من بداية التوظيف حتى 28 سنة	تتضمن: - المرور من تجربة صدمة الواقع والتمرن على التعامل معه؛ - تعلم واستيعاب القواعد غير الموثقة في التعامل مع الزملاء في المهنة، أي تلك التي لم تدرسها في المراكز؛ - الدخول في مواجهة مع انتظارات التلاميذ وأولياء أمورهم؛ - التفاعل مع الإدارة واكتشاف حيثياتها إن إيجابيا أو سلبيا .

<p>الأزمات المتكررة مهنيا وشخصيا. التحولات الكبرى على المستوى الشخصي والمهني. الدوافع: السعي إلى الضبط والأمن في الحياة الشخصية والمهنية. هناك اختلاف بين الذكور والإناث. خصوصا آثار الزواج على المهنة والعكس صحيح.</p>	<p>33-28 الانتقال الثلاثيني</p>
<p>الأستاذ: يسعى لتحقيق المهنية في العمل، وغالبا يهتم بالجوانب الإدارية المدرسية الأستاذة: التوجه العائلي ومعايشة حالات الإحباط والخدلان، والتوفيق بين المهنة والأسرة.</p>	<p>40-34</p>
<p>التجربة المهنية، العلاقة بالتلاميذ ذات طبيعة والدية أي أمومة، أو أبوة كما أنها علاقة إرشاد ونصح للمدرسين الجدد.</p>	<p>55/50-40 مرحلة الهضبة، أي بداية الهبوط</p>
<p>اطمئنان وهدوء وراحة بال في العمل لحصول التوافق السكري، أو سخرية ومرارة في العمل لعدم</p>	<p>55/50 فما فوق</p>

حصول التوافق النفسي أو لأسباب أخرى

نريد الإشارة من خلال هذا التقسيم إلى أن احترافية الأستاذ في مجال التواصل البيداغوجي لها علاقة بزمان أو مدة ممارسته لمهنة التعليم من جهة، وكذلك بمدى انفتاحه وتكوينه المستمر من جهة ثانية، زد على ذلك سنه الذي يتواجد فيه من جهة ثالثة، إذ يتأثر فعله التواصلية بكل هذه العوامل. لكن لا يعني ذلك أبدا أن الأقدم أو الأحدث من المدرسين أحسن تواصلًا. إذ لكل مقام مقال، وكل أستاذ يأتي فعله التواصلية بناء على ما ترسخ عنده من علم وتجربة، وما بناه من مواقف اتجاه المهنة والتلاميذ، وكلما كانت هذه العوامل إيجابية، كلما كان الأستاذ أقدر على إنتاج فعل تواصلية ناجح، سواء أكان قديما أو حديثا في المهنة،

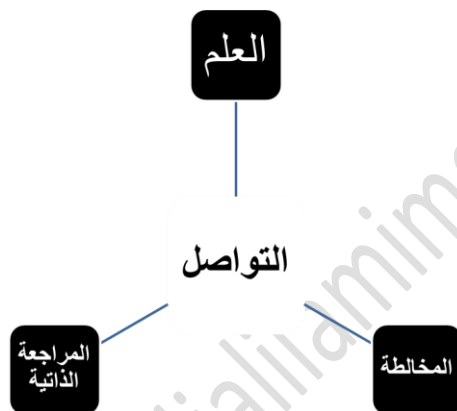
أو كان كبيرا في السن أو
شابا في ريعان شبابه .

المطلب الخامس: سيرورة اكتساب كفاية التواصل

لا نتحدث عن كيفية اكتساب
أية كفاية في أي مجال من
المجالات إلا إذا مر الساعي
لاكتسابها بمراحل معينة ، لأن
أي كفاية هي في الأصل مكتسبة
وتنمي باستمرار ، وكفاية
التواصل لا تشذ عن هذه
القاعدة ، وحسب زعمنا فإن
الساعي لبلوغها مطالب
بالإتيان بالأفعال الآتية على
الدوام وبالاستمرار .

أولا : السعي لاكتساب
المعرفة المرتبطة بحقل
التواصل أو لنقل شرط العلم ؛
ثانيا : الانفتاح الدائم
على الآخر خصوصا المخالف أو
لنقل شرط المخالطة ؛

ثالثا : مراجعة الذات أو لنقل شرط التفكير في الذات وفعالها.
 ونصوغها لك في المثلث /
 الترسيمة الآتية :



في ما يخص العلم ، فلك أن تراجع المحور السابق المتعلق التواصلية ، فقد بينا فيه أهمية العلم بالنسبة للفاعل التربوي.

أما في ما يخص المخالطة ، فإننا نعتبر أن أي معرفة نظرية لا تثبت جدواها إلا في ميدان التجربة والواقع . ومخالطة الناس هي السبيل

الأوحد لإخضاع معرفتنا
المنظرية للتمحيص التجريبي،
فيتم بناءً على ذلك تعديلها
أو تعميقها أو تغييرها.
والفعل التواصلي مرتبط
دائماً وأبداً بالاحتكاك
والتدافع والتناقض، بل يرقى
تدافعه إلى مستوى الأذى أي
الضرر غير الجسيم، فأينما
تواصل الناس تآذوا. والسبيل
الوحيد لتجنب إلحاق الأذى
التواصلي بالآخر هو إخضاع
مسلماتنا وقناعاتنا
وأدواتنا التواصلية لميزان
التفاعل الاجتماعي، ويعتبر
القسم والمدرسة أو المدرج
والجامعة مجالاً لتبادل أشكال
الأذى التواصلي بين
المتعلمين، وبين الأستاذ
والمتعلمين، وبين الأستاذ
وزملائه، وبين التلاميذ
والإدارة، والأساتذة والطاقم
الإداري، وبين هذا كله
ومؤسسة الأسرة. فالمخالطة
انفتاح، والانفتاح امتداد

وانبساط، والامتداد، بشملك أنت وما تحمله من أفكار، ويشمل غيرك وما يُصدِّره لك من آراء. ففي الانفتاح انتعاش وفي الانغلاق انكماش، ولا تواصل لمنكمش.

لذلك ننطلق في هذا الأمر من مسلمة نصوغها كالآتي:

على قدر تغلغلك في الفعل والعمل في المتعلمين والمؤسسة، يربو علمك وينبسط عقلك ويتسع، ويغدو علمك وعملك أكملين أصلحين، فلا صواب بالركود، ولا تواصل بالانكماش المؤدي للعودة.

لكن لا يكفي فقط أن نخضع معرفتنا للتجربة، بل يجب كذلك أن نرقى مرتبة أعلى هي ما سميناه : مراجعة الذات. فالعلم النظري والتجربة الواقعية هدفهما دفع الفاعل التربوي (الأستاذ) إلى تغيير وتطوير سلوكاته حتى تستجيب لمتطلبات واقعه المتجدد. والمراجعة فعل سيكولوجي عميق، يمر هو نفسه بمراحل يمكن أن تطلع عليها في

المحور الخاص بالتدبير التربوي في هذا المؤلف.

ونحن نعتقد أن أي أستاذ لا يراجع ذاته وسلوكاته، قد وقع من حيث لا يدري في تأليه نفسه و تقديس سلوكاته، وسيتحول بناء على هذا المسلك ومع مرور الزمن إلى عائق أمام نجاح الفعل التربوي، فكما أن الماء الراكد لا يجوز به الوضوء، فإن الأستاذ الراكد لا يجوز به التدريس. لأن الركود انحدار إلى الأسفل، والتربية سمو إلى الأعلى، أو ليس فعل ربي أو ربا فيه سمو و زيادة و نمو، فكيف بمتناقص أن يصلح لتدبير متنام.

المطلب السادس: في علاقة الأستاذ بالمتعلمين من وجهة نظرنا

إن السائد في محور التواصل الأدبيات التربوية المغربية التي اطلعنا عليها هو التركيز و بالأساس، على العلاقة الأفقية و اعتبارها المدخل الأساسي لإنجاح العملية التعليمية

التعلمية ، والتهرب مما
يسمونه بالعلاقة العمودية
أو السلطوية ، ولنا على هذه
المقاربة مجموعة من
الملاحظات :

أولاً: الأصل عندنا في العلاقة بين الأستاذ والتلميذ
هو الانفتاح لا الانغلاق، والحدود لا اللاحدود، والعلاقة
المتوازنة لا الأفقية ولا العمودية؛

ثانياً: الأصل في العلاقة البيداغوجية أن تورث
المسؤولية للأساتذة وللمتعلمين، و تبعدهم عن العبيثية؛
ثالثاً: الأصل في العلاقة البيداغوجية أن تكون واقعية
لا مثالية، لأنها فعل في الواقع؛

رابعاً: تنضبط العلاقة البيداغوجية بالتعاقد
البيداغوجي الذي يتضمن التزامات أطراف العلاقة؛
خامساً: الأستاذ إنسان كذلك، وعليه، فإن صحته
النفسية ذات أهمية قصوى لإنجاح العملية التعليمية
التعلمية؛

سادساً: شخصية الأستاذ ومكانته خط أحمر أمام
التلاميذ و الطلبة، ولا يمكن تبرير أي تجاوز بأي مبرر
ولو كان العلم، فلا علم ولا تعليم ولا تعلم بتجاوز الحدود
مع أهل العلم؛

سابعاً: شخصية المتعلم خط أحمر كذلك، لذلك نتوجه
بالنقد و التعديل للأفعال لا للأشخاص؛ فلا تربية ولا تعليم
بنفسية مقهورة ومستضعفة؛

ثامنا: الأستاذ قدوة، وهو كذلك مادام يستوفي شروطها، وليست هناك أسوة بدون أمن نفسي واطمئنان واحترام، وليست هناك قدوة لا سلطة معنوية لها.

ونوضح رأينا كآآي:
ننطلق في أية مقاربة
للقضايا التربوية من مسلمة
نصوغها كآآي:

لا نجاح ولا فلاح لأي فعل أو نظر تربوي تلبس
بالتطرف في اتجاه الحقوق أو الواجبات، إذ لا
فرق بين الحق والواجب عندنا، فحقنا واجب
غيرنا، وحق غيرنا واجبنا.

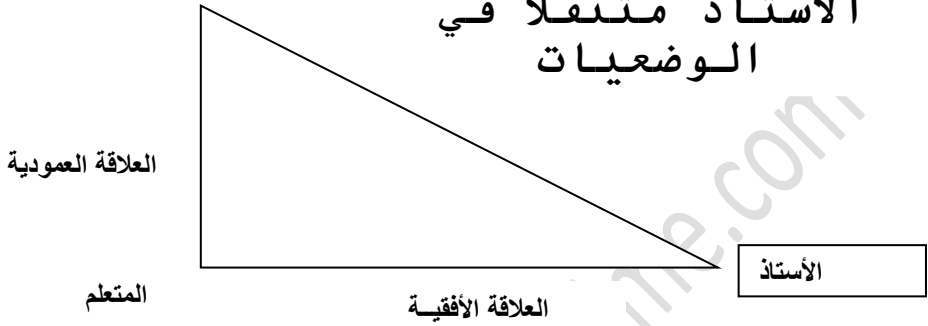
وتبعاً لذلك، فحقوق
التلاميذ هي واجبات الأساتذة،
وحقوق الأساتذة هي واجبات
التلاميذ. وعليه، نرى أن
العلاقة بين الأستاذ والتلميذ
يجب أن تكون علاقة مرنة
منضبطة بضوابط البيداغوجيا
والقانون، ومتعلقة
بالوضعيات التربوية. وهي
تبعاً لذلك لا تعرف صورة
واحدة، بل صوراً متعددة،
ضابطةها الأساسي هو الاحترام
المتبادل، وبناء عليه نسمي

هذا النوع من العلاقة بالعلاقة
البيداغوجية المرنة، أي:

لا هي متصلبة عموديا، ولا
هي لينه أفقيا، بل تنتقل
بين العمودية والأفقية
ذهابا وإيابا تبعا
للتغيرات والوضعية
التعليمية العلمية، إذ
هناك من الوضعيات ما يحتاج
إلى الحزم (لا العنف)،
ومنها ما يحتاج إلى اللين
(لا التسبب)، وفي القدرة
على التمييز بين الوضعيات
المختلفة، والإتيان بالتصرف
الأنسب للتعامل معها تظهر
كفاية الأستاذ المحترف أو
الهاوي المبتدئ. فالعلاقة
المرنة هي عملية تحرر
للسواب التواصلي، أو بحث
عن السلوك التواصلي الأنسب،
فالمرونة هنا ليست موقفا
وسطا، بل هي منهج في
التواصل غرضه الحفاظ على

العلاقة البيداغوجية في أعلى مراتبها الإيجابية .

ونوضح طرحنا من خلال
الأستاذ متنقلا في
الوضعية



متى نكون حازمين ونتموقع
في نقطة أقرب إلى العلاقة
العمودية ؟

○ في كل وضعية فيها عنف
مادي أو معنوي يمس علاقة
المتعلمين في ما بينهم، أو
علاقة المتعلمين مع أستاذهم ؛
○ في كل وضعية متكررة تم
الإخلال فيها بواجب الاحترام
للزملاء والأستاذ ؛

○ في كل وضعية متكررة من
الإخلال بالواجب التعلّمي ؛

في غير هذه الوضعيات يكون الأستاذ دائما أقرب إلى الأفقية مع الاحتفاظ لشخصه بمسافة الأمان البيداغوجي: أي أنه لا ينجر لتكسير كل الضوابط والقواعد بينه وبين التلاميذ لأنها الضامن لهدفين اثنين:

← نجاح سيرورة العملية التعليمية التعلمية وهذه في الموازنات البيداغوجية أوجب الواجبات؛

← مساعدة التلاميذ على استدخال ضوابط الاحترام، أي بناؤهم لإطار معياري يحكم تصرفاتهم داخل المؤسسة والمجتمع.

ماذا نقصد بمسافة الأمان البيداغوجي:

مسافة الأمان البيداغوجي هي مسافة يحمي بها الأستاذ نفسه وغيره منه و من غيره، أي من زلاته وزلات المتعلمين. و هي عندنا دليل على نكاء الأستاذ اجتماعيا وبالأساس بيداغوجيا وخصوصا تواصليا. إذ تمكنه هذه المسافة من التراجع أو التوقف أو الإستمرار في أي سلوك حسب الوضعية التواصلية. لنقل إنها وقاية الذات والآخر من حوادث التواصل وما أكثرها، حتى إن أهم مشاكل العالم

المعاصر تكاد لا تخرج عن دائرة التواصل. إن مسافة الأمان البيداغوجي معناها التقارب مع حفظ المساحة، أو لنقل ذوبان المعيقات مع حفظ المسافات، وهي غاية في الدقة، وتعتبر عندنا أعلى مراحل اكتساب كفاية التواصل وتدبير القسم.

وأخيرا يمكن الاطلاع على مقالنا: التواصل التربوي في السياق المغربي الموجود في كتابنا منهجيات. لمن أراد أن يعمق كفاية التواصل وضوابطها في القسم.

المطلب السابع: شبكة عامة لتقويم كفاية التواصل بناء على نظرية طه عبد الرحمان¹.

¹ يتعلق الأمر خصوصا بالفصل الذي عنوانه طه عبد الرحمن ب: الحوار والاختلاف. خصائص وضوابط. ص 27-47. ولقد اعتمدنا الطبعة الأولى لسنة 2002.

خاص بكفاية التواصل على العموم

تقرير بالا	لا	تقرير بالا نعم	نعم م	الأسئلة	
				هل تؤمن بتساوي الناس في القيمة معك؟	ضاب ط الق ناء ات
				هل تؤمن باختلاف الناس في أحوالهم؟	
				هل تؤمن بتدرج الناس في كل شؤون حياتهم؟	
				هل تؤمن بتغير/ تطور الناس في سيرورة حياتهم؟	
				هل تؤمن بازدواجية الناس في ماهيتهم؟ الخير / الشر؟	
				هل تؤمن بحريتك في التعبير؟	
				هل تؤمن بحرية الآخر في التعبير؟	
				هل تؤمن بحقك في الاعتراض؟	
				هل تؤمن بحق الآخر في الاعتراض؟	
				هل تؤمن بحريتك في انتقاد الآخر؟	
				هل تؤمن بحرية الآخر في انتقاده؟	
				هل تبني تواصلك مع الآخر على المشترك	

				الثقافي ؟	
				هل تبني تواصلك مع الآخر على المشترك المعرفي ؟	ضابط المعرفة
				هل تراعي في تواصلك الاختلاف الثقافي ؟	
				هل تراعي في تواصلك التفاوت المعرفي ؟	
				هل تراعي أثناء فعلك التواصل سياقه الذي يدور فيه ؟	
				هل تتوسل أثناء فعلك التواصل بترتيب المشترك الثقافي وفق منهج معين ؟	ضابط المنهج
				هل تتوسل أثناء فعلك التواصل بترتيب المشترك المعرفي وفق منهج معين ؟	
				هل تبدأ بتوظيف أقوى الابعاد الثقافية المشتركة ؟	
				هل تبدأ بالتوسل بأقوى المعارف المشتركة ؟	
				هل تبدأ بأقوى الأدلة المشتركة ؟	
				هل تستدل على رأيك بأقوى دليل ممكن ؟	
				هل تختار الدليل المناسب / الحجة المناسبة مدعياً	

				أومعترضاً ؟ مناسباً للموضوع والشخص ومجال التداول ؟	
				هل توظف اللغة المناسبة شكلاً ومضموناً ؟ هل تحكم العبارة أي تكون واضحة في التعبير ؟ هل تفهم المتحاور علي قصده أو تقوم بتأويل كلامه ؟ هل تأتي السلوكات الإيجابية أثناء الفعل التواصلي : لغة الجسد ؟ هل سلوكك القولي والفعل مستقيم خلقياً ؟ هل تقبل الصواب وإن صدر عن من سواك ؟ هل تتجنب المعاندة في تواصلك ؟	ضوا بط الس لوك الت واص لي

المطلب الثامن: خاص بتقييم أداء الأستاذ المتدرب أو غيره

تقريباً لا	لا	تقريباً نعم	نعم	الأسئلة
				هل الاستاذ

				المتدرب يعرض المادة العلمية بثقة في النفس وبهدف واضح؟	التمكن من المادة العلمية
				هل الأستاذ المتدرب يشرح المادة العلمية بهدوء؟	
				هل الأستاذ المتدرب يعمق المادة العلمية بفتح باب النقاش؟	
				هل الأستاذ المتدرب يستحضر حقولا معرفية مختلفة؟	
				هل الأستاذ المتدرب يضبط المادة العلمية كتابة أو شفويا أو هما معا؟	
				هل إفادة الأستاذ للتلاميذ على قدر حاجتهم أم أقل أم أكثر؟	

				هل يعرض الأستاذ المتدرب مضامين المادة بترتيب ؟ (/ التسلسل/ التقديم / الخاتمة)	تملك المنهجية قاعدة الكم : قاعدة الكيف : قاعدة الإضافة
				هل الأستاذ يستدل بالقرائن و الأدلة أم يفرض آراءه تشهيا و تحكما؟	أو مناسبة المقال للمقام :
				هل يلتزم الأستاذ بالمصداقية فيتجنب ما ليس له به علم ؟	
				هل عرض الأستاذ للمادة متلبس بالغموض و العتمة أم أنه واضح و بين ؟	
				هل عرض الأستاذ المتدرب مختصر اختصارا مخل بأهداف الدرس، أم	

				مختصر اختصار ثراء و بناء ؟	
				هل عرض الأستاذ المتدرب فيه إسهاب أهل بأهداف الدرس، أم إسهاب وسع و أغنى مقاصد الدرس؟	
				هل يتواصل الأستاذ المتدرب بلغة واضحة مع التلاميذ؟	التواصل و الأبعاد الثقافية
				هل يستعمل الأستاذ المتدرب لغة الجسد و الحركة و الإيماءات مع تلاميذه؟	
				هل يتعمل الأستاذ المتدرب الوسائط البيداغوجية المختلفة ؟	
				هل هيئة الأستاذ و هندامه يبعثان على الأنشراح و الابتهاج أم	

				على الحزن و الاكتئاب؟
				هل يوظف الأستاذ المتدرب ابتسامته و المستملحات للتحفيز أم أنه متجهم و عبوس؟
				هل الأستاذ المتدرب يستحضر آثناء شرحه لدرسه السياق الثقافي و الاجتماعي للتلاميذ؟ بمعنى : هل الأستاذ المتدرب يوظف الرموز الثقافية المغربية من لغة و عادات و أمثال و... في الشرح وإفهام؟ أم أن ثقافته في واد و ثقافة التلاميذ في واد آخر؟

يمكن للأستاذ نفسه أو طاقم
التكوين أن يعطي القيم
المعيارية التي يراها
مناسبة لوضعية التكوين،
وإن كنا أرى أن تتساوى
القيم في ما بينها. كما
يمكن أن يضيف الباحثون
أسئلة وجوانب يرونها غائبة
في الشبكة.

المبحث الثامن: في العلاقة بالبيولوجيا والطب باقتضاب

التنبيه	يجب	بداية
كل	على	والتأكيد
السيكولوجية		النظريات
والأنثربولوجية	تنطلق من أسس	والأنثربولوجية
بيولوجية	بالأساس،	بيولوجية
مركزي	مبحث	فالبيولوجيا
النظريات التي		وأساسي في كل
باعتباره	بالإنسان	تهتم

كائنا بيولوجيا أولا وأخيرا ،
ويشكل النمو البيولوجي
ركيزة كل أشكال النمو
الأخرى ، ويؤثر فيها أيما
تأثير . فكل أنواع التطور
التي تعرفها شخصية الفرد
ملازمة لتطوره البيولوجي .
فيسري على البيولوجيا من
أشكال العلاقة مع
البيداغوجيا ما يسري على
غيرها من الحقول المعرفية
التي سبق تناولها ، بل نعتقد
أن البيولوجيا هي التي تؤسس
لكل أشكال العلاقة مع
البيداغوجيا في كل ما سبق
تناوله .

وتعتبر دراسة النمو
البيولوجي للإنسان حجر
الزاوية بالنسبة للتربويين
لأسباب متعددة ، نذكر منها ما
يلي :

○ أن معرفة النمو البيولوجي
أصل تبنى عليه السلوكيات
التربوية للبيداغوجيين ؛

○ أن الاطلاع على النمو
البيولوجي يعمق معرفة
التربويين بطبيعة الإنسان
المركبة؛

○ أن ملامسة النمو البيولوجي
تعرفنا على علاقة الإنسان
ككائن بيولوجي ببيئته؛

○ أن معرفة النمو البيولوجي
يساعدنا على تطوير معايير
أفعالنا التّدخلية
البيداغوجية؛

○ أن اكتساب المعرفة
البيولوجية يساعدنا
كتربويين على ربط ما هو
بيولوجي بباقي أبعاد الإنسان
البيئية والنفسية
والاجتماعية والوجدانية؛

○ أن اكتشاف البيولوجيا من
طرف أهل البيداغوجيا
يساعدهم على التعرف على
مراحل التطور الجسمي
ومعيقاته وأثره على غيره من
أشكال النمو؛

○ التعرف على كل مرحلة من العمر وخصائصها وتجذب إسقاط خصائص مرحلة على أخرى؛

○ أن يتمكن من المعرفة البيولوجية يزيد من ثقتنا وقدرتنا على توجيه الأطفال الصغار والمراهقين والراشدين والذين بلغوا من الكبر عتياً، وتقديم الاستشارات الأقرب إلى الصواب و الأبعد عن الخطأ لكل هذه الفئات.

وسنركز هنا فقط على ذكر المجالات التي يجب الاطلاع عليها في حقل البيولوجيا كي يكون الفعل البيداغوجي فعلاً احترافياً لا فعلاً اعتباطياً أو هاوياً.

السؤال الذي يمكن أن ننطلق منه أولاً هو كالاتي:

ما الفرق بين النمو والتطور¹؟

¹ سبق لنا أن تطرقنا لهذا الموضوع في المحور الخاص بالتعلم. وللمزيد من التفصيل يمكن الاطلاع على مؤلف الدكتور حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. أو أي مقرر دراسي خاص بتدريس مراحل النمو البيولوجية.

لا نجد هذا التمييز في اللغات الأخرى بل يستعمل مصطلح النمو - développement-Developement - Entwicklung للدلالة على المعنيين، ونعتبر التمييز الموجود لدى الباحثين في علم النفس في هذا الإطار تمييزاً إيجابياً، إذ اعتبروا النمو متعلقاً بالتغيرات والشكلية، واعتبروا التطور نعتاً لكل التغيرات النوعية أو الوظيفية، فمثلاً الزيادة في حجم الرّجلين هي نمو. أما توظيفهما في الوقوف والمشي والجري والقفز بشكل جيد فهو تطور.

كما اعتبروا النضج بلوغ النمو مرحلته التي يمكن أن يؤدي فيها العضو أو الجسم وظائفه المنوطة به. فالنضج الجنسي مثلاً هو اكتمال النمو الجنسي بشكل يصبح معه الفرد قادراً على الإنجاب.

و عليه ، ما هي العوامل التي تؤثر في نمونا ونضجنا وتطورنا؟

يمكن إجمالها في ما يلي:

○ الوراثة؛

○ البيئة؛

○ التغذية.

ماهي خصائص النمو في

عمومه؟

○ الاستمرار؛

○ التدرج؛

○ المرحلية؛

○ الانتظام؛

○ الترابط؛

○ التعلق بالعوامل الذاتية

والخارجية؛

○ التركيب أي التعقيد؛

○ الاختلاف بين الأفراد في

الوثيرة والظروف الذاتية

والموضوعية أي في: الفوارق

الفردية.

على ماذا يمكن التركيز في

محور البيولوجيا؟

سواء تعلق الأمر بالطفولة أو الشباب أو الشيخوخة يمكن تناول كل أشكال النمو، لأن لها وصلا بالنمو البيولوجي سواء تعلق الأمر بالنمو المعرفي أو الجسمي أو الفيزيولوجي أو الحركي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو الحسي أو الجنسي، لكننا سنتوقف فقط عند النمو الجسمي والفيزيولوجي بدون تفصيل لبيان أهميته لا غير. أما أشكال النمو الأخرى فقد تطرقنا لبعضها في محور نظريات التعلم. وللمزيد من التعمق يمكن التوجه للكتب المتخصصة في المجال.

○ **النمو الجسمي:** يتعلق الأمر بالتحويلات والتغيرات التي يعرفها الهيكل العظمي للإنسان وطوله ووزنه وأنسجته وأعضاء الجسم ومدى مواءمتها للمرحلة العمرية التي يوجد فيها الطفل.

○ **النمو الفسيولوجي:** يتعلق الأمر بتطور وظائف الأعضاء ونموها سواء تعلق الأمر بالجهاز العصبي أو التنفسي أو الهضمي... وتتجلى أهمية معرفة النمو الفزيولوجي في كونها تمكن التربوي من توجيه اجتهاداته لخدمة هذا النمو وكذا مراعاته في كل المراحل، لأن النمو الفزيولوجي كغيره مرحلي ومستمر.

الأهمية البيداغوجية:

⇐ التعرف على كل مرحلة من العمر وخصائصها: لا نطلب من الصغار ولا من الشباب ولا من الشيوخ ما لم يبلغه بعد نموهم الجسمي أو ما لا يستطيعونه؛

⇐ لا يُطلب من الوليد أو الرضيع ما يطلب من طفل الروض: الأسرة والحضانة: حركيا، معرفيا، وجدانيا، اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من طفل الروض ما
يطلب من طفل التعليم
الأساسي: التعليم الأولي:
حسركيا، معرفيا، وجدانيا،
اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من طفل التعليم
الأساسي ما يطلب من الشاب:
المدرسة الإبتدائية:
حسركيا، معرفيا، وجدانيا،
اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من المراهق ما
يطلب من الشاب: التعليم
الإعدادي والثانوي: حسركيا،
معرفيا، وجدانيا، اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من الشاب ما
يطلب من الشيخ: التعليم
العالي: حسركيا، معرفيا،
وجدانيا، اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من الشيخ ما
يطلب من الشاب: : حسركيا،
معرفيا، وجدانيا، اجتماعيا؛

⇐ لا يطلب من الجائع ما
يطلب من الشبعان، ولا من
الضعيف ما يطلب من القوي،

ولا من المريض ما يطلب من
السليم؛

← الانتباه لحالة القصور
في أحد الأعضاء الضرورية
للتعلم: كالسمع، البصر، سلام
الأيدي، سلامة الجسد

← الانتباه للأمراض
المعدية؛

← الصحة الجسمية تقتضي
قسما نظيفا ومنفتحا على
العالم الخارجي وتهوية
وضوءا جيدا.

← لا للمقارنات بين الأطفال
والشباب والشيوخ أو بين
بعضهم البعض: الفروق
الفردية.

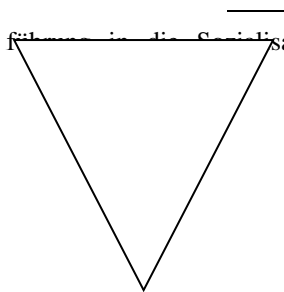
أما في ما يخص الطب فالأصل
في الأستاذ أن يكون على
معرفة ولو متواضعة و عامة
ببعض الأمراض المعدية وكذا
الممارسات والسلوكات التي
قد تؤذي صحته وصحة تلامذته،
زد على ذلك إتقانه للاسعافات
الأولية، وهذا كله يدخل في

إطار ما يسمى بالصحة المدرسية، والأصل أن تدرس هذه المادة إلى جانب المواد ذات العلاقة بالبيداغوجيا.

المبحث التاسع : في العلاقة بالسياسة والاقتصاد باقتضاب.

ننطلق في تناول هذا المحور من التأكيد على أنه لا توجد تربية بدون سياسة في أي دولة، فالسياسة والاقتصاد لا ينفك بعضهما عن بعض، وأبسط أنواع العلاقة يمكن لنا أن نقترحها على شكل ترسيمة واضحة جامعة وهي المثلث الآتي الذي وجدناه عند ¹Hurrelmann :

النظام
السياسي
وضع



النظام
التربوي
تأهيد

إن إشكالية تعقد وتركيب المجتمعات المعاصرة ومنها المغرب أصبح معها من الصعب عدم تدخل الدولة لتوجيه قطاع التعليم لتطوير المجتمع وتأهيل أطره لتدبر القطاعات المختلفة في المجتمع. فالدولة المعاصرة دولة مؤسسات وعلم وحركية على درجة عالية من التعقيد. وهذه التحديات جعلت من المستحيل ترك التعليم حرا طليقا بدون ضوابط وتوجيهات وتحكم ووضع لاستراتيجيات قريبة وبعيدة المدى. لكن

هذه الضوابط نفسها تحتاج
لشرعنة لكي تجد قبولا من طرف
أفراد المجتمع ومؤسساته ،
خصوصا وأن مكونات المجتمع
في جميع الدول ومنها المغرب
متباينة ومختلفة في
مرجعياتها وأهدافها
ووسائلها .

ويعتبر الميثاق لوطني
للتربية والتكوين في المغرب
وثيقة تأسيسية معيارية
سياسية ، وكل ما يتم إنزاله
لا يعدو أن يكون أجراة لهذه
الوثيقة . فالسياسة هي من
يرسم الخط العام ، والاقتصاد
يدعم المؤسسات التعليمية
بتوفير الموارد المادية
الضرورية وفي الوقت نفسه
ينتظر مخرجات النظام
التعليمي . و يمكن الرجوع
للمحور الخاص بالكتاب
المدرسي للنظر في الوظيفة
السياسية للمضامين
التعليمية . و لكن في الوقت
نفسه يمكن الرجوع لعدد من

الفلاسفة و الباحثين الذين
تحدثوا عن علاقة السياسة
بالتربية و فصلوا فيها ، ومن
هؤلاء الاسماء الآتية :

- John Locke (1632-1704)
- Siegfried Bernfeld (1892-1953)
- Jean-Jaques Rousseau (1712-1778)
- Hennis Nohl (1879-1960)
- Johann B. Basedow (1724-1790)
- Friedrich W. Foerster (1869-1966)
- Immanuel Kant (1724-1804)
- Alfred Rosenberg (1893-1946)
- Wilhelm von Humboldt (1767-1835)
- Friedrich K. Stunn (I 890-ca. 1950)³
- Friedrich Schleienmacher (1768-1834)
- Wolfgang Fischer (1928-1998)
- Georg Kerschensteiner (1854-1932)
- Hartmut von Hentig (*1925)

ونعتقد أننا بحاجة إلى
مادة تدرسية يمكن أن نطلق
عليها مسمى: **مدخل للسياسة**
أو التكوين السياسي، تدرس
في البكالوريا لجميع الشعب
أو على الأقل لشعب الآداب
والعلوم الإنسانية تكون
أهدافها ما يلي:
- التربية على الديمقراطية
وقبول الاختلاف.

- ويمكن أن تكون بعض محتوياتها على الشكل الآتي:
- الديمقراطية كمبدأ ونظام؛
- حماية الديمقراطية كوسيلة للعيش المشترك؛
- المواطنة في المجتمع المغربي؛
- حقوق وواجبات الأفراد في جانبها السياسي؛
- علاقة السياسة بالدين؛
- حقوق الإنسان بين العالمية والمحلية؛
- تدبير المنازعات السياسية.

الأهمية البيداغوجيا

- التعرف على النظام السياسي المغربي و علاقته بالجانب التربوي؛
- معرفة حدود ما هو تربوي في علاقته بما هو سياسي؛
- معرفة حدود السياسة في القسم؛

- معرفة أنواع العلاقة بين
النظم السياسية المختلفة
في علاقتها بالنظام
التربوي؛
- كل إصلاح تربوي هو إصلاح
سياسي بشكل من الأشكال؛
- السياسة تتضمن سياسة
تربوية معينة؛
- لا تنشئة سياسية بدون تربية
الإنسان سياسيا.

الفصل الثالث:

قضايا

نظرية:

المبحث الأول: المعتقد

والتربية¹

¹ انظر في هذا الصدد المؤلف الذي يعتبر أساس هذا المحور:

Brezenka, Wolfgang . : Glaube, Moral und Erziehung. Muenchen 1992. S.45-62.

في علاقة المعتقد بالتربية

نشير بداية إلى أننا سنعيد في هذا المحور بعض ما تناولناه في محور علاقة البيداغوجيا بالدين، لأننا نرى ضرورة إيراده كي تتضح رؤيتنا، و لا يساء فهم مقصدنا، وهذه خطوة منهجية نعتقد بجدواها.

الأصل في التربية أن تعمل على إقدار المتعلمين على العيش الكريم، أو بتعبير أوضح إكسابهم مهارات الحياة الكريمة، وهذا مناط عمل الأسرة والمؤسسات الاجتماعية والمدرسة. و واجب الدولة هو مساعدة الآباء عبر مؤسساتها للنجاح في هذه المهمة التربوية، لذلك فالأصل في برامج الدولة ما يلي:

أن تركز على التوجهات والتصورات القيمة التي تلتزم بها مكونات المجتمع، لأن هذه التصورات هي التي تنظم العلاقات بين الناس وتساهم بشكل فعال في ضمان

استمرار وجود المجتمع، بل إن وجوده متعلق بها أيما
تعلق، لذلك فمؤسسات الدولة عليها أن تحترم قيم
المؤسسات التي تدعمها ومن ضمنها أساسا مؤسسة
الأسرة¹.

لكن ماذا نقصد بإقذار
المتعلم على العيش الكريم
أو إكسابه مهارات الحياة
الناجحة؟
نقصد به مايلي:

- إكساب المتعلم المعرفة،
والقدرة، والمواقف،
والكفايات التي تعتبر
أساسية في مجتمعه؛ التي
يحتاجها ليحيا حياة
مستقلة، ومسؤولة،
وفاعلة في وسطه الخاص
والعام؛
يتعلق الأمر ببناء
النموذج أو المثال أي
الشخصية النموذجية²، أي
القالب الذي يُقَدَّرُ على

¹ انظر مؤلفنا: سلسلة نحو مغرب عالم عامل 1: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع
التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013. ص 57.

² المثال: صورة الشيء التي تمثل صفاته و هنا نقصد: القالب الذي يُقَدَّرُ على مثله، فهي شخصية
متوازنة تستجيب لشروط النجاح. انظر معجم المعاني.

مثله ، هذه الشخصية
المثال تنمي قيمها ،
ومعاييرها ، وأحكامها
ومواقفها ، ومعرفتها
بالأساس على أسس الثقافة
السائدة في المجتمع .

ولقد سبق أن أكدنا على
أن مكونات الثقافة
المغربية هي :

• الإسلام ونتائج تفاعل
العقل المغربي معه ؛

• الفكر الغربي ونتائج
تفاعل العقل المغربي
معه ؛

• الواقع المغربي ونتائج
التفاعل العقل المغربي
معه ؛

ويعتبر **المعتقد** أساسيا في
كل هذه المكونات لأنه
يتجلى في كل مناحي
الحياة .

ويشكل المعتقد بالنسبة
لبناء الإنسان أو ما
سميناه **الشخصية النموذجية**

أو المثال، أس الأسس عقليا
وتجريبيا سواء في الشرق
أو الغرب، سواء في الماضي
أو الحاضر¹.

ولما كان المعتمد
نسقا **System** من الأفكار
والأفعال التي تتقاسمه
جماعة ما والتي تقدم
للفرد معايير توجيهية،
ولما كان جملة المبادئ
التي تتحكم لها أمة من
الأمم اعتقادا ومآلا، ولما
كانت التربية فعلا لا يتم
إلا ضمن كل ثقافي، صار
المعتمد عندنا جزءا لا
يتجزأ من الشخصية المثال
التي نريدها، والتي تعمل
التربية بكل مؤسساتها على
إنتاجها، ولو سلمنا
بتعريف **Thomas Luckmann**
للدِين والذي يعتبر بأن
له وظيفة الربط

انستعمل مصطلح الدين و المعتمد للدلالة على شيء واحد. و لا نفرق بينهما لأننا نعتقد أنهما شيء واحد و إن ذهب البعض إلى جعل الدين أضيق من المعتمد.

الاجتماعي¹، وكذا
بتعريف Erich Fromm الذي
يعتبر الدين نظاما يتجاوز
الارتباط بالاله إلى كونه
نسقا من الأفكار والأفعال
التي تتقاسمها جماعة ما،
والتي تقدم للفرد إطارا
توجيهيا في الحياة²، لجاز
لنا التسليم بكون الفعل
التربوي في ذاته فعلا
اعتقاديا بالأساس إذ يتميز
بالخصائص الآتية:

- يقع من شخص على شخص؛
- يقع في ثقافة معينة؛
- يهدف إلى إيصال قيم
ومعايير توجيهية للحياة
في المجتمع؛
- يعمل على بناء شخصية
تندمج في مجتمعا؛

¹Luckmann, Thomas.: Die Sozialisierungsfunktion der Religion. In: In: Menne Erwin.: Religionsphilosophie. Arbeitsmaterialien fuer den Philosophieunterricht.Sekundarstufe II. Duesseldorf 1983.S.137

²Fromm, Erich; Autoritaere und humanitaere Religion. In: Menne Erwin: Religionsphilosophie. Arbeitsmaterialien fuer den Philosophieunterricht.Sekundarstufe II. Duesseldorf 1983.S.129.

وتنجح في التفاعل مع
الغير المختلف؛

• يستند إلى قيم ومعايير
عقدية كمحتويات؛

• يقوم به مؤمن بشيء ما
على مؤمن بشيء ما؛

• يهدف إلى استدراج
المتعلمين إلى الإيمان
بشيء ما حسب الثقافة
القيمية السائدة في
المجتمع.

لا يتم كل هذا إلا بالرجوع
إلى إطار توجيهي معين، هو
المعتقد بمفهومه العام.
إن تكوين شخصية متزنة
فاعلة مندمجة في محيطها
معناه تكوين شخصية آمنة
داخليا فاعلة خارجيا،
منفعلة إيجابيا مع
المختلفين، وكل تناقض على
مستوى البناء الداخلي أو
لنقل:

كلما اضطرب الأمن الداخلي للفرد والمبني على
الإطار التوجيهي الأعلى، كلما اضطربت الشخصية

وتناقضت أفعالها وأصاب توازنها خلل في النظر
والحكم على الأشخاص والأفعال والأقوال
والأشياء،

ذلك أن :

- رؤية الإنسان ؛
 - والتوجه القيمي للإنسان ؛
 - والبناء الداخلي القيمي
التوجيهي للإنسان ؛
- كلها متعلقة أيما تعلق
بملف أو سجل المعتقد، وكل
من ينفي هذه المسلمة فهو
منطلق من معتقد آخر،
وتصدق عليه مسلمتنا هذه
بالتمام والكمال، إذ حال
معتقده بينه وبين فهم
قصدنا.

لذلك لا وجود لمجتمع بدون
إطار توجيهي عام لأفراده،
ولا وجود لشخصية بدون إطار
يضبطها داخليا وخارجيا،
والاعتقاد بعدم وجود إطار
معين في حد ذاته إطار،
لذلك فالمربي والمتعلم
يعيشان في عالم من

المعتقدات، تلعب فيه الأديان دوراً مركزياً وأساسياً¹. ولأن المعتقد أمر إيماني بالأساس ويتجه إلى التسليم به والعمل وفق توجيهاته، ولأنه يستعصي على النظر العلمي التجريبي، ويقترب من النظر العقلي التجريدي، فالأصل في الإنسان أن يحدد له موقفاً عقلياً مريحاً في إيمانه لأنه لا وجود لحالة اللاإيمان، إذ هناك دائماً إيمان بشيء ما، ولو كانت فكرة أو فلسفة أو شخصاً أو حتى الإيمان بالوهيتك أو هواك أو عقلك أو عبثية الوجود، أو ما لا ينتهي من مجالات الإيمان.

وما دمنا في المغرب فالتربية متعلقة بالإطار

1- انظر دراستنا المطولة في موقع: مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات و الأبحاث: الدين والمجتمع. في راهنية سؤال مقلق.

<http://www.mominoun.com/arabic/ar-sa/home>.21/07/2014. 1h55mn.

التوجيهي العربي الأمازيغي
الإسلامي، وكل تجاوز لهذا الإطار يدخل كل
مكونات المجتمع في حالة من الاضطراب.

إذ أن مؤسسات المجتمع
المختلفة لا تخرج عن
مقتضيات معتقدها إلا
استثناء، والفعل التعليمي
لا يمكن أن يكون له أثر إلا
بمراعاة مجال نشاطه، وهو
مجال ثقافي حضاري عقدي
بامتياز. فلا تعليم في
فراغ لأنه لا وجود لوجود في فراغ.
لذلك فالأصل هو العمل على
الاجتهاد في كل ما له علاقة
بالأبعاد التربوية العربية
الأمازيغية الإسلامية التي
طالها النسيان أو لم
يُلتفت إليها أصلا باعتبار
الإسلام مكونا من مكونات
سياق إنزال الفعل التربوي
في المغرب.

أما بالنسبة للفاعل
التربوي فهو مطالب في هذا
الإطار بما يلي:

- أن يصل إلى اكتساب
الوضوح فيما يريد: أي
ما ينوي تحقيقه من أحلام
وأمني وأهداف وأفكار
في مهنة التعليم؛
- أن يحل التناقضات
الداخلية التي تعشش
فيه؛
- أن يتعامل مع النشء على
اعتبارهم أمانة وهو
مؤمن؛
- أن يتعالى عن
الايديولوجيات وأن
يطرحها في المؤسسات
التعليمية كما هي، أي
أن يحايد في الدرس ولا
يتأدلج إلا خارج الدرس؛
- أن يتجنب التأثير على التلاميذ برويته للوجود
والكون وغيرها لأنهم قاصرون، وأن يمنحهم
حق الاختيار الذاتي لمعتقداتهم حين بلوغهم سن
الرشد، ولا يحجر عليهم ويحترم بالأساس
معتقدات النسق الأسري. فالأصل هو مساعدتهم
لبلوغ سن التمييز والرشد المعرفي.

إذن فالمطلوب منه
عنصران أساسيان :
✓ ضبط نفسه داخليا؛
✓ ضبط نفسه خارجيا في أثناء التعامل مع
القاصرين،

أي أن يكون متوافقا مع
نفسه، ومع المتعلمين.
وإذا تمكن من ذلك فإن
باستطاعته المتعلمين
على بلوغ
التوافق النفسي داخليا مع
الذات وخارجيا مع الآخر.
وعموما فإن الفعل التربوي
التعليمي إما أن يكون :
✓ بانيا للتوافق؛
✓ أو مخربا للتوافق.

فليس دور المدرس ذا طبيعة
معرفية فقط، بل له كذلك
أثر في بناء الأمن النفسي
للمتعلمين. فكل فعل لا
تربوي يقابله أثر تخربي
جواني¹. لذلك على المدرس

¹ اسم منسوب إلى جَوّ : باطن الشيء ، داخله ، عكس برّانيّ. وفي حديث سلمان : إنّ لكلّ امرئ جَوّانِيًّا وبرّانِيًّا ، فمن أصلح جَوّانِيَّهُ أصلح الله برّانِيَّهُ . و قيل ليس بحديث: ولكن روي عن علي رضي الله عنه أنه قال: لكل شيء جواني وبراني فمن أصلح جوانيه أصلح الله برانيه، ومن يفسد

أن يطرح التساؤلين
الآتين:

✓ كيف أساهم في بناء
الأمن النفسي

لتلاميذي/طلبتي؟

✓ كيف أتجنب تدمير
حياتهم الداخلية؟

ننطلق من الأصل التربوي
الذي يعتبر أن:

المؤسسات المدرسية مجال
للتعليم، والتعلم،

والإيديولوجيا التي يجب أن
تسود فيها هي التي تدعم

مؤسسات المجتمع الأخرى
وخصوصاً الأسرة.

ذلك أن التربية هي فعل
قصدي ومقاصدي. كيف لا

وواجب التربية أصلاً هو

جوانيه يفسد الله برانيه. ذكره علاء الدين المتقي في كنز العمال، وذكر لفظاً آخر قريباً، وقال: رواه
الدلمي عن قدامة بن عبد الله بن عمار.

وروى ابن المبارك في كتاب الزهد عن سلمان موقوفاً: إن لكل امرئ جوانياً وبرانياً، فمن يصلح
جوانيه يصلح برانيه، ومن يفسد جوانيه يفسد الله برانيه. انتهى. والمعنى أن من صلحت سريرته
(جوانيه) صلح ظاهره (برانيه).

قال ابن الأثير: أي: باطنا وظاهراً وسراً وعلانية، وعنى بجوانيه سره وبرانيه علانيته، وهو
منسوب إلى جو البيت، وهو داخله، وزيادة الألف والنون للتأكيد. وجو كل شيء: بطنه وداخله،
وهو الجوة أيضاً؛

ضمان البقاء للنظام
السائد وتكوين المواطن
الصالح له .

نضيف إلى ذلك كون العمل
التربوي التعليمي يتم مع
القاصرين بالأساس، لذلك
فكل تخريب أو تمويه أو
تدليس يلامس عقول القاصرين
ونفوسهم المفروض فيه أن
يقع تحت طائلة العقاب
القانوني .

إن العمل التربوي
التعليمي لا يحتمل التلاعب
بعقول القاصرين وهذا
مركزي للتوازن النفسي
للمتعلمين . وعليه :

✓ فالعمل السياسي
والايدولوجيا والقناعات
المخالفة لمعتقدات
الأطفال تعرض خارج الفصل
وعلى البالغين سن الرشد
لقدرتهم على التمييز؛
✓ الأستاذ مطالب بالإتيان
بالأفعال والأقوال التي

تتبنها مؤسساته ووزارته
ودولته؛
✓ إذا ما أراد التعبير عن
ميولاته الإيديولوجية
فعلية التوجه إلى
المؤسسات الخاصة بذلك
من الجمعيات السياسية
والإيديولوجية، والأحزاب
السياسية والمنظمات،
أما أن يجعل الأطفال
غرضا لمعتقداته
وإيديولوجيته فهذا
مخالف لأصول علوم
التربية، وللقانون وكذا
مما لا يوجد في أي نظام
تعليمي آخر، بل يقع تحت
طائلة العقاب، كما أنه
دليل أو علامة من علامات
تخلف المدرس الذي لا
يفصل بين واجب التعليم
و الميولات الإيديولوجية
الذاتية.
ولهذا تحتاج التربية
دائما إلى:

فلسفة معيارية توجهها وتضبط فكر وفعل
المدرسين، كما تضع معايير واضحة للإشكالات
المعيارية الخلقية المختلفة التي يواجهها المربون
داخل المؤسسات التعليمية.

وهنا أطرح أسئلة جوهرية
إجرائية ذات طبيعة
تربوية، تحتاج من
المدرسين إلى استيعاب،
وكذا تحتاج إلى تطوير
منهجية وقناعة تؤطر حدود
التفاعل معها وهي كالآتي:
✓ كيف يتعامل الأستاذ
المتدين مع أسئلة الدين
في القسم؟
✓ كيف يتعامل الأستاذ غير
المتدين مع أسئلة الدين
في القسم؟
✓ كيف يتعامل الأستاذ
المتدين مع الأفكار
الفلسفية المناقضة
للدین؟
✓ كيف يتعامل الأستاذ غير
المتدين مع الأفكار
الفلسفية المناقضة
للدین؟

- ✓ هل يكفي أن تكون أستاذاً للتربية الدينية لتعلم التلاميذ الدين والتدين؟
- ✓ هل كونك أستاذاً للفلسفة يمنحك شرعية زعزعة الأمن الروحي للقاصرين؟
- ✓ كيف يجب أن يتعامل الأستاذ المؤمن أو الملحد أو غير المتدين في فصله مع **القاصرين**؟
- ✓ هل القسم مجال للدعوات السياسية الإيديولوجية المختلفة؟
- ✓ ما وَقَعُ تصرفات هذه الأنواع من الأساتذة على الأمن الداخلي للتلميذ أو المتعلم **القاصر**؟ وما أثرها على سيرورات التعلم؟
- ✓ هل هم واعون بالآثار الذي يحدثونه في دواخل **القاصرين**؟
- ✓ ما هي حدود الفعل التعليمي؟ أين يبدأ إلى أين ينتهي؟

ماذا نعني بالقناعات الدينية ؟

تنتمي القناعات الدينية سيكولوجيا إلى المواقف أو ما يطلق عليه في علم النفس بالاتجاهات، وهي مشاعر الفرد وميولاته الجوانية اتجاه الأشياء والأشخاص والأفكار، وهي إما إيجابية أو سلبية، ولها أبعاد مختلفة ومتعددة يمكن حصر أهمها في ثلاثة¹:

● **بعد عاطفي:** يشير إلى الارتباط الوجداني والرغبة إلى ما نريده ونفضله أو ما لا نرغب فيه ونبتعد عنه.

● **بعد معرفي:** يتعلق بالأفكار نتبناها اتجاه شيء معين وكيف نعمل على تفسيره.

● **بعد سلوكي:** وهو ما نأتي به من الأفعال التي توافق ميولنا أو اتجاهنا حبا أو كرها لشيء ما.

¹ Brezenka, Wolfgang . : Glaube, Moral und Erziehung. Muenchen 1992. S.48

ترتب هذه الاتجاهات للإنسان
اختياراته وتنظيمها وتساعد
على توجيه فكره وسلوكه
وشعوره وكذا اختياراته، وهي
أساسية لتوازن شخصيته،
ومهمة لوضوح رؤيته، وضبط
وعيه في الاتجاه الذي يحتاجه
ويحافظ من خلاله على سلامته
الجوانبية.

تقع تحت هذا الإطار
المواقف الاعتقادية في قيادة
وسير حياة الأفراد، وتنضوي
تحتها كل الأبعاد العقدية
التصورية التي تشكل رؤية
الفرد للحياة على العموم،
وقد تكون ذات أصول عقدية
دينية، أو أخلاقية، أو
قانونية أو سياسية،

وتشكل مجمل القناعات التي آمن بها الفرد وسلم بها،
وتوجه فعله وفكره، فبها يحب ويكره، وبها يناصر أو
يتقاعس، بها يصنف فيقرب أو يبعد، ومن خصائصها أنها
متلبسة وغارقة بالعواطف والوجدانيات.

يُمكن هذا البعد الداخلي
في الإنسان من إعطاء نوع من اليقين والثبات

لأفعالنا وأقوالنا، ونتصرف وفقه
 بطريقة أتوماتيكية، أي
 انعكاسية لا نحتاج معها إلى
 كثير من التفكير، بل ربما لا
 نفكر معها إلا نادراً،
 وتمكننا من الحكم على
 الأشياء والأشخاص والأفكار
 بسهولة، ونقول استناداً لها
 وبكل أريحية واطمئنان هذا
 صحيح وهذا خطأ، هذا نحبه
 وهذا نكرهه... مع العلم أن
 ما نحبه نحن قد يكرهه
 غيرنا، و ما نعتبره صحيحاً
 قد يصنف في دائرة الباطل
 عند غيرنا، والشيء الوحيد
 الذي يميز بيننا هو الإطار
 التوجيهي المعياري أي:
المعتقد بمفهومه العام.
 لنرجع الآن إلى المعتقد لنقف
 عنده وننظر في ماهيته:
 لو دققنا النظر في هذا الأمر
 لوجدنا بأن للمعتقد على
 الأقل ثلاثة أبعاد:

✓ **فعل الاعتقاد: أي الحركة الجوانية باتجاه فكر**

أو دين أو شخص و التلبس بما فيه؛
✓ مضمون الاعتقاد: أي ما نعتقد به أو فيه ؛
✓ أثر الاعتقاد: أي ما يحدثه من تأثير في أقوالنا
وأفعالنا.

إن الاعتقاد كفعل أو حركة نفسية هو اعتقاد في شيء ما، وبالضبط اعتقاد في صحة شيء ما. لقد استقر في الوعي بعدما كان فيما قبل خارجه، بل وربما بعيدا عنه، وعن طريق التفاعل معه ارتقى جوانبا إلى درجة الاستحكام فينا أو التمكن منا، لأنه غلب علي الظن عندنا نظرا لوجود أدلة وأسباب قوية عندنا علي أنه صواب وجيد وجميل، فأمنا به وسلمنا أنفسنا بوعي أو بدون وعي إليه، فتملكننا وصار بصرنا الذي نبصر به، وسمعنا الذي نسمع به و ميزاننا الذي نحكم به. فنقول بأن ما وافقه عدل وما خالفه ظلم، وما اتسق معه صواب، وما عارضه زلل.

إلا أن هناك فرقا بين ما هو موضوعي علمي، وما هو اعتقادي إيماني. **فالعلم صحيح موضوعيا، والمعتقد صحيح ذاتيا¹**، إذ الأدلة قوية عند صاحبها بالأساس، وارتقت عنده إلى مستوى المسلمات فأمن بها وانقاد إليها، بخلاف العلم الذي يجمع الناس على حقائقه إلى أن يظهر ما يثبت خطأها. وكل دين بل وكل تفلسف يقع في دائرة الاعتقاد لا في دائرة العلم، وعليه، فهو ذاتي لا موضوعي. وكونهما كذلك - أي الدين والفلسفة - لا يعني عدم أهميتهما بل لابد منهما لأن الإنسان لا يكون إنسانا إلا بهما، ونميز بينهما وبين العلم فقط من أجل التركيز في التعاطي معهما ومع مقتضياتهما على جانب الحرية لا على جانب الإلزام. فلا إكراه في الدين

¹ Brezenka, Wolfgang . : Glaube, Moral und Erziehung. Muenchen 1992. S.48f.

كما لا إكراه في الفلسفة
خصوصا في جانب التسليم
بمضامينهما والتعاطي مع
تبعات هذه المضامين. وعليه،
فكل إنسان حر في تدينه
وتفلسفه، ولا يُلزم الناس إلا
متطرف في الدين أو متطرف في
الفلسفة. بل إن دعوة الناس
لاستعمال العقل سواء
بالاعتماد على أصل ديني، أو
الاستشهاد بنص فلسفي فيها
قول. فليس هناك في الوجود
من لا يستعمل عقله ويحجر على
نفسه أو يحجر عليه غيره، بل
كل واحد يُعمل عقله بالطريقة
والاتجاه والهدف الذي يريد.
ومن مظاهر الحجر على العقل
دعوة الآخر إلى استعمال
عقله، لأن هذه الدعوة تستبطن
ضمنا حكما قيميا مفاده أنه
لا يستعمل عقله من جهة، ومن
جهة أخرى تريد هذه الدعوة
أن تتحكم له في استعمال
عقله بالطريقة التي تريد
وفي الاتجاه الذي تؤيد، و

هنا تحجر عليه رغم أنها دعته للتحرر من أغلال العقل باستعمال العقل. فتكون قد كبلت عقله بدعوتها إلى اتباع نهج ارتبط عندها استعمال العقل به، فكل من يدعو إلى استعمال العقل إنما يدعو إلى الحجر على الآخرين لأن استعمال العقل فعل لا إرادي ولا يحتاج إلى دعوة أو توجيه، إذ لو دعونا إليه فإنما ندعو إلى عقل بعينه نحجر به على عقول أخرى تخالفه. ففعل التعقل وإعمال العقل فعل فطري، ومعيقاته هي بالأساس دعوات عقول أخرى، أتت بفعل تعقلها على منوالها فاعتقدت بصواب طريقها، فسعت إلى بسط فلسفتها ونهجها وتوجهها على عقول مخالفة تعتقد هي الأخرى أن الصواب مع نهج تعقلها. وهكذا يسطو فعل تعقل على فعل تعقل بدعوى أفضلية تعقل على تعقل، رغم أن المعيار

هو العقل الذي يشترك فيه كل المتعقلين، ورغم أن فعلهم التعقلي ليس بالضرورة مكتسبا بل فطريا نأتي به مباشرة مع أول تطور للبنيات المعرفية المنطقية في المرحلة التجريدية والتي هي الأخرى بناء متعلق بما قبله من المراحل. إن استعمال العقل معطى طبيعى ومجال وكيفية استعماله حرية فردية. والدعوة لتعقل معين هي تحكم في تعقل آخر وتوجيه له وهي بذلك تنقض منطلقها. وعليه فمن خصائص المعتقد ما يلي:

- ليس المعتقد معرفة أو علما، بل شيئا آخر أكثر عمقا في النفس، وقد يوظف العلم في شرعنة وجوده والدفاع عن نفسه؛
- يرتبط المعتقد بدواخل الإنسان ويتحكم في أفعاله؛
- لا يرقى الشك إلى المعتقد عند صاحبه إلا بعد تأثير فريد، وجهد جهيد من معتقد جديد، فلا نشك في معتقدنا إلا بحضور معتقد غيره أكثر قوة منه. فنحن معتقدون دائما وأبدا، ولا وجود لحالة اللااعتقاد، ولو وجدت فهي اعتقاد في اللااعتقاد.

• لا يسعى المُعتقد إلى الحقيقة بل يؤمن بتحققها، و إن سعى لها فمن باب تأكيد تحققها.

إن رؤية الفاعل التربوي /
البيداغوجي للقضايا
الفلسفية المؤطرة للفعل
والنظر التربويين تختلف
كلياً عن نظرة الفيلسوف الذي
يسعى إلى بلوغ أقصى درجات
الصلاح أو الجمال، وبلوغ
المثال، - المثالية
الفلسفية حاضرة حتى في
الاتجاهات المادية للفلسفة -
متسلحا في ذلك بأدوات النقد
الإيديولوجي المختلفة ومحاولة
وضع مبادئ يراها الأفضل
والأحسن. أما التربوي
المتسلح فلسفياً بمختلف
الرؤى الفلسفية، فغاياته
مختلفة تماماً: إنها أولاً
وأخيراً مصلحة النشء في
الزمن الحاضر والمستقبل،
وخصوصاً في الواقع المنظور
أي المصلحة الآنية، مصلحة
المتعلمين ضمن المجتمع

والعالم الذي يعيشون فيه
دون إغفال استشراف
مستقبلهم، ولكن دائما بعين
نقدية بنائية واقعية،
فالمربي لا يسعى إلى العيش
خارج التاريخ، ولا يسعى لأن
يُصدّر صورة خيالية إلى
دواخل نفوس المتعلمين، ولا
يرتبط بالمثل في أقصى
حدوده، بل بالضبط وأساسا
تأهيل النشء للعيش الكريم
الآن وليس بعد ملايين
السنين. الرؤية
البيداغوجية مفارقة للرؤية
الفلسفية المحضة، وإن كانت
توظفها، لذلك لا يجوز في حق
المربي، مدرسا كان أو
مؤطرا أو غير ذلك، أن يفسد
النشء بقناعاته الفلسفية
أو الدينية التي لا تتماشى
مع عصر المتعلمين و تتجاوز
قدراتهم الإدراكية.

ينطلق رجل التربية /
البيداغوجي من واقع تجريبي

ومن نظرات فلسفية، فالفكر يؤطر عمله، والواقع يوجهه، لأن غاية فعله التربوي هي بناء الإنسان وتأهيله ليحيا سعيدا ضمن ثقافته وعالمه الخاص والعام، لذلك تعتبر المعتقدات والديانات والأفكار الفلسفية الموجهة لفكر وفعل الناس منطلقا أساسيا في بناء المناهج وتطوير المضامين وإبداع البيداغوجيات. وكلما اقترب العلم من الثقافة التي يمارس فيها، وتؤطر منتجيه والمستهدفين به، وأجاب عن أسئلة زمان المتعلمين، كلما اقترب من الصواب، وكلما ابتعد عنها كان نسخا ممسوخا قد يدمر ولا يبني. ولنا في حالنا دليل لمن يفكر ويقدر¹.

المبحث الثاني: التجديد في المضامين مدخل لتطوير منظومة التعليم

¹ المقصود بالعلم في هذه المقاربة كل ما أنتجه الإنسان من معرفة تراعي شروط المنهج العلمي، و خصوصا علوم التربية التي هي مدار هذه المحاولة.

إحداث مادة : القيم والمعايير¹

1. أساسيات نظرية

لماذا إحداث مادة جديدة
في كل مسالك التعليم من
الأساسي إلى التعليم العالي
تحت مسمى: القيم والمعايير؟

لقد سبق أن أشرنا - في
مؤلفنا الذي صدر في سلسلة
نحو مغرب عالم عامل:
أساسيات نظرية ومقترحات
عملية لتطوير التعليم.
الجزء الأول- إلى قناعتنا
الراسخة بأننا لا نعيش أزمة
علمية، ولا نصنف في ذيل الأمم
تقريبا في كل شيء، إلا لأننا
نعيش أزمة أخلاقية. إننا
نقصد بالأخلاق ما يترسخ أو

¹ استفدنا من أجل اقتراح هذه المادة من الإطار الذي طوره عدد كبير من المتخصصين في ولاية
Niedersachsen في ألمانيا. وعملنا على تطعيمه بخصوصياتنا. ونشر هذا الإطار في صيغته
الكاملة سنة 2004 تحت عنوان:

-Niedersächsischen Kultusministerium (2004)

30159 Hannover, Schiffgraben 12 . Rahmenrichtlinien für das Gymnasium –
gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe -das
Fachgymnasium -das Abendgymnasium – das Kolleg. Werte und Normen.

نرسخه في نفوسنا ونفوس
أبنائنا من قيم ومعايير
لتقييم الأقوال والأفعال بناء
على معايير معينة، نقصد بها
كيف نحكم؟ كيف نقيم؟ كيف
نختار قيمة و نعمل وفق
مقتضياتها؟ كيف نصنف
معاييرنا؟ وكيف نوظفها؟
وكيف نختارها للحكم أو
التقويم وفق ما تحيل عليه؟
و أ د ع ي أننا نحتاج بالفعل
إلى تقويم اعوجاجاتنا
القيمية كمدخل أساس لأي
تطوير مستقبلي. نحتاج إلى
تطوير طرق أكثر انفتاحا
للتموقع في علاقتنا ببعضنا
البعض، وكذا في علاقتنا
بالوطن، بالسياسة، بالاقتصاد
بالمجتمع. مطالبين بتطوير
استعدادات سيكولوجية تدفع
بنا للتصرف بشكل مخالف لما
اعتدنا عليه في مختلف
المجالات، نحتاج لتنظيم
أساليبنا، و الوصول إلى
اتساق بين أفكارنا

ومعتقداتنا وقناعاتنا
وأفعالنا. نحتاج إجمالاً إلى
التحرر من عقدين اثنتين:
**التجاوز في حب الذات، والازدواج في القيم
والمعايير.**

إن التجاوز في حب الذات
اعتبرناه مما أصاب كل
قطاعاتنا بالبوار، إذ رغم
ادعائنا بل وممارساتنا
اليومية التي تنم عن الإيثار
وحسن الخلق، فإننا حتى في
هذا المجال نوثر من أجل أن
نسطو أو نوهم غيرنا بحسن
خلقنا، وحقيقة الأمر أن
إيثارنا خادم لأنانيتنا لا
موجه لها. أما الازدواج في
القيم والمعايير فقد أصابنا
في مقتل، إذ يُمكننا من
تبرير كل أفعالنا من خلال
رزمته المعيارية المضطربة
بل المتناقضة، فما لم نجد
له تأسيلاً في المنظومة
الإسلامية، سعيينا لربطه
بالحدثة وحقوق الإنسان، وما
لم نعثر له على مشروعية من

خلال الموثيق الدولية
والفلسفات المختلفة، أصلنا
له من خلال الدين. لدينا
دائما تأصيل جاهز لفعل قبيح
كيفما كان. فأصبحنا نبرر كل
أفعالنا، ونقلب دناءتها
سيكولوجيا إلى مروءة وفضيلة
وكرامة، ومع مرور الزمن
نُشرعن للرداءة في كل شيء،
لأن باب المعايير غير منضبط
بمنظومة واضحة نظرا لتناقض
مكونات الثقافة المغربية
بين ما هو إسلامي وما هو
غربي، إذ وفرت لنا هذه
الازدواجية إمكانية التحرر
من كل انضباط، وهروبا من كل
التزام، وتوافقا ظاهرا مع
كل فعل أو قول مهما تناقضت
حيثياته. فطورنا نفسيات
تحير اللبيب وتعيي الطبيب.
**إننا ننتقل من قناعة
مفادها أن:**

الأمم لا تتقدم إلا بضبط المنظومة الأخلاقية أولا،
أما ما دونها فهو تابع لها لزوما.

ولنا في تاريخ أوروبا
واليابان ودول شرق آسيا خير
مثال. فأول ما تم التركيز
عليه في هذه البلدان هو
بناء **العالم الداخلي للإنسان** وفق رؤية
قيمية معيارية واضحة. هذه
الرؤية القيمية المعيارية
عندما تخالط دواخل الإنسان،
أي عندما يتشربها وتصبح
الموجه الأساسي لسلوكه تنتقل
معه أينما حل وارتحل، أي
تتجلى في كل أعماله أينما
كان فاعلا: في الاقتصاد، في
السياسة، في المجتمع، في
المؤسسات الوطنية أو
العالمية.

**لذلك ففساد الاقتصاد والمجتمع والسياسة مؤشر
على فساد الرؤية المعيارية أو انعدامها. فنحن ما
نؤمن به، ونعمل وفقه إن بوعي أو بدون وعي.**

لا يمكن لمن يؤمن بأهمية
الغش في الحياة، ويمارسه في
حق غيره أن يكون إنسانا
نزيها أو أن يُعلم الناس
النزاهة ولو ألف فيها وتشدق

بها إلى يوم النشور. وهل
رأيتم بلدا متقدما وأهله
متخلفون؟ هل رأيتم بلدا
متقدما وأهله
فاسدون/مفسدون؟ وبالعكس: هل
رأيتم بلدا متخلفا وأهله
صالحون/مصلحون؟ هل رأيتم
بلدا متخلفا وأهله علماء
ومتعلمون؟

أينما ارتقت الأخلاق والمعايير ارتفع منسوب
الوعي بأخلاق العلم والقوة وتجلى ذلك واقعا مرئيا
ملموسا، وأينما انخفض التلبس بالأخلاق، انخفض
منسوب العلم، وتجلى ذلك واقعا محسوسا منظورا.

والأخلاق عندنا هي كل القيم والمعايير والقواعد
التي تؤثت جوانية الأفراد وتدفعهم للإتيان بأفضل
الأعمال والأفكار خدمة للإنسان وعمارة للأرض.

ولدينا قناعة مفادها أنه كلما تخلق الإنسان ارتقى
دينا ودنيا، وكلما ابتعد عن الأخلاق انحط واندحر. وليست
الأخلاق عندنا هي مجموع ما نأتيه من العبادات
والصلوات، فهذه شعائر قد تورث الأخلاق، وقد تورث
النفاق إذا كان الدافع للإتيان بها على غير ما شرعت له.
فقد تكون متعبدا غير متخلق، كما يمكن أن تكون متخلقا
غير متعبدا؛ بل يمكن أن تكون متدينا غير متخلق وملحدا
متخلقا، فالعقيدة والشعائر لا قيمة لها إلا إذا أحدثت
السمو الأخلاقي عند المؤمن بها، ذلك أن التخلق تلبس
بالحسن وترك للقبیح قولاً وفعلاً، وسوء الخلق تلبس

بالقبح وسوء قول وفعل، ولا يمكن للأديان أن تُخرج القبح السيء، بل إن مصدرهما هو تمرد النفس الإنسانية على المعايير والقيم أيا كان مصدرهما، بل واجتهادها في تبرير قبحاتها سواء من داخل الدين أم من باطن الفلسفة. فكم من لحية تخفي تحتها شيطاناً رجيماً، وكم من فيلسوف ضاع ويورث فكر الضياع.

و الآن نطرح السؤال الآتي:
من يقوم بهذا الدور؟
نعتقد أن هذا الأمر شأن التربية بكل مؤسساتها ومراحلها ولا شيء غيرها، فكل القطاعات تابعة لها. فالمربي يعمل على إنتاج البرامج لتنشئة الأفراد، ويُسهم بطرق مباشرة في تشكيل وإعادة تشكيل الثقافة للرفع من مردودية الأفراد والجماعات، بإبعاد الأجزاء الفاسدة من الثقافة، سواء في تطوير المناهج، أو في توجيه الخريجين، أو في تعامله اليومي داخل المؤسسات التربوية ذات الطبيعة الرسمية أو غيرها. وهنا تأتي أهمية المحتويات

التي يتلقاها النشء في
المؤسسات التعليمية في كل
مراحل التعليم.

ولا مناص في هذا الإطار من
اجتهادات عميقة تمس الإطارين
التوجيهيين العلويين اللذين
يوجهان البعد القيمي في
مغرب اليوم. أي الإطار
الإسلامي والغربي. وكذا تطوير
آليات للتعامل مع التناقض
بإيجاد توفيق يحفظ الأصول
ويطور الفروع. وهذا قول في
غاية السهولة وفي قمة
الصعوبة الإجرائية.

ونعتقد أن إدراج مادة
تعليمية تهتم بالقيم
والمعايير مما يقع عندنا في
حكم الضرورة العلمية
والعملية بالنظر إلى الواقع
التعليمي في بلدنا الكريم.

ولا يتعلق الأمر هنا
بالتربية الإسلامية ولا
بالتربية على المواطنة، بل
بمادة هدفها هو أن يستدخل

النشء قيم ثقافته وحضارته ،
والقيم الإنسانية على
العموم ، والتي تدفعه للإتيان
بأفضل سلوك للتعامل الناجح
مع الناس والدواب والجماد .
وهي عندنا لا تحل محل
التربية الإسلامية بل تكملها
وتعاضدها ولا تنقضها . كما لا
تحل محل القيم الإنسانية بل
تؤيدها وتناصرها ؛ وبين نقض
شيء ونصرة آخر تقع دوائر
الاختلاف لا مطبات الإقصاء .

وإضافة إلى كون تدريس
القيم والمعايير يعد
بالنسبة لنا قناعة موضوعية
وذاقية ، نشير كذلك إلى أن
تدريس مضامين من هذا الشكل
يعد أمرا معمولا به وجوهريا
في عدد من دول العالم خصوصا
المتقدمة منها . كاليابان
مثلا ، إذ يتم تدريس مادة
(الطريق إلى الأخلاق) من الأول
إلى السادس ابتدائي ، وفي
ألمانيا من المستوى السابع
إلى العاشر في ولاية بايرن ،

ومن المستوى الخامس إلى العاشر في ولاية زاكسن، ومن المستوى الرابع إلى المستوى العاشر بولاية رايلاندبفالتس. كما أنها مقررة من المستوى العاشر إلى البكالوريا في كل الولايات تقريبا.

ونقترح الآن وفيما يلي الأصول المرجعية التي علينا أن نؤصل من خلالها لهذه المادة الحيوية.

2. الأصول المرجعية : في جانب علاقتها بالحقول المعرفية المختلفة :

ترتبط بالتربية الإسلامية ، وتمتدح من الفلسفة ، ولها علاقة بالدراسات الحقوقية ، والقانونية ، والاجتماعية ، كما يمكن أن توظف العلوم الدقيقة في بيان وتحقيق أهدافها .

1.2 في حدود العلاقة بالدين :

يتوخى درس القيم
والمعايير الذي نقترحه
توصيل القيم الدينية والقيم
الفلسفية التي تطور لدى
الأطفال والشباب رؤى عن
العالم، والوجود، والفلسفة
والإنسان والأفعال والأقوال.
نقول رؤى بصيغة الجمع. وهذا
هو الأصل في تعليم العلم
والإيمان. وكل طرح أحادي فهو
حجر على العقول ومجانب
للصواب. إذ علينا أن نثق في
عقول الناس كما فعل خالقهم،
إذ عرض عليهم كل العقائد،
ووضح لهم تهافت أهلها أو
علو كعبهم في التفكير
والنظر، وترك لهم في الأخير
حرية القرار.

يحتاج المتعلم إلى معرفة
التصورات الدينية المختلفة،
وتطورها عبر التاريخ، كما
أنه يحتاج إلى معرفة
التصورات الفلسفية وتطورها
عبر الزمن.

وجب في هذا الإطار الرجوع إلى الأصول الإسلامية والبحث فيما يمكن أن يعيق أصل وجودنا، ويحول دون تقدمنا، وننظر كذلك فيما يجعل أفعالنا وأقوالنا تستجيب للحظتنا نحن أساسا و ليس لزمان غيرنا. كما وجب النظر في كيفية تعامل العقل المسلم مع مسلمات الأديان السماوية الأخرى والإسلام بالخصوص. أي كيف فكر من قبلنا في مثل أمورنا، وكيف عالجوها؟ وما هي السبل التي اتبعوها؟

إلا أن الدين لوحدته وإن فاض بالقيم والمعايير فإن تسلحه بالنظر النقدي، وانفتاحه على الفكر الفلسفي يزيده قوة وفعالية، لذلك لا مناص لدرس القيم والمعايير من استحضار الفلسفة.

2.2 في حدود العلاقة بالفلسفة:

نسعى أن يشكل درس القيم مدخلا للتصورات الفلسفية حول الوجود والطبيعة والإنسان، ومدخلا لفهم التصورات القيمية ذات الأثر في المجتمع، والتي تدعم الوعي بالقوانين والقواعد السائدة فيه.

نعمل من خلال هذا الدرس على مواجهة المتعلمين بوضعيات وتحديات عليهم التعاطي معها بخلفية فلسفية وتصورية كأفراد وجماعة. وهذا لا يتأتى إلا بالتسلح بالحمولة الفكرية والقيمية للفلسفة التطبيقية على الخصوص أي الأخلاق، وفلسفة القانون، والحقوق والواجبات، والابستمولوجيا والميتافيزيقا، وفلسفة التاريخ خصوصا وأن هذه المجالات على علاقة وثيقة بالفلسفة التطبيقية. إلا أن الدرس الفلسفي غير كاف لتطوير تصور فاعل وفعال في

مجال القيم والمعايير، لذلك لا مناص من استدعاء حقل العلوم الاجتماعية.

3.2 في حدود العلاقة بالعلوم الاجتماعية

يهدف درس القيم إلى مساعدة المتعلم على فهم القيم والقواعد والمعايير ذات الوزن داخل المجتمع المغربي من جهة وفي علاقته بغيره من جهة ثانية. إذ يدعمه أولاً وأساساً في استيعاب وتمثل المعايير والقيم والقواعد الموجهة للسلوك داخل المجتمع المغربي، وهذا يستدعي إلى جانب التسلح بالخلفية الفلسفية والدينية والتجربة المجتمعية كذلك من جهة، وكذا الارتباط بالتصورات التاريخية للمجتمع المغربي في نظرته لذاته وفي علاقته بمحيطه من جهة ثانية. فتماسك المجتمع المغربي يعني ضمناً وجود قيم جامعة بين أبنائه، أما

ما يعانيه من تراجع أو تخلف أو تقدم فله علاقة أكيدة بالمعايير المؤطرة لعقل الإنسان المغربي والموجهة لسلوكه في إطار الجماعة، أو في المؤسسات الاجتماعية المختلفة. إن درس القيم يساعد المتعلم على معرفة القيم الأساسية القابعة وراء التماسك، والمحركة للتفكك والرافعة للتقدم والعاملة على التراجع. والعلوم الاجتماعية تمنح المتعلم المعرفة اللازمة القانونية والاجتماعية والسيكولوجية لتفسير ميكانزمات التطور المجتمعي وأبعاده الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

تُعرف العلوم الاجتماعية المتعلم كذلك على الثابت من القيم والمتطور أو المتغير منها، وتساعد بهمناها التجريبية على معرفة الفرق بين المجتمع المغربي في الماضي، والمجتمع المغربي المعاصر، وما حدث من تطور كمي وكيفي، وكيف تم ذلك كله. وتدفعه إلى معرفة المؤثرات القيمة التي لعبت دورا حاسما في هذا التحول.

لذلك فالعلوم الاجتماعية ،
كالعلوم السياسية ، وعلم
النفس ، والسوسولوجيا ،
والأنثروبولوجيا ، كلها حقول
معرفية تنزل عندنا منزل
الضرورية في تطوير مادة
القيم والمعايير وإدراجها
في المنظومة التعليمية .

كل ما ذكرناه بخصوص الوضع
القيمي في المغرب ، يلامس
المتعلمين كغيرهم من الناس ،
ذلك أننا ننقل إليهم عن
طريق التعليم عدوى الاضطراب
القيمي المعياري الذي نعاني
منه .

إلا أن للمتعلمين صغارا
وشبابا خصوصيات أخرى وجب
التنبه إليها .

إنهم أُلصق الناس بوسائل
التواصل الاجتماعي المعاصرة
وما تزخر به من حمولة قيمية
ومعيارية متنوعة الأصول .

هذا الانفتاح له تبعات على
المستوى التربوي الوطني ، أو
بتعبير آخر يطرح تحديات على

المسؤولين التربويين،
فالتطورات على مستوى البناء
القيمي تعني ضمناً تطورا
وتحولا على المستوى الاجتماعي
والسياسي والاقتصادي، وواجب
التربويين هو فهم ومسايرة
التطور والعمل على التعديل
فيه، وتزويد المتعلمين
بالأدوات الكفيلة بمنحهم
الثقة، وكذا تنمية الكفايات
التي تمكنهم من التعامل مع
التعقيد كظاهرة تربوية
جديدة.

لا يتوقف الأمر عند هذا
الحد، بل إن تطور المجتمع
المغربي وخصوصا بنية الأسرة
المغربية واشتغال المرأة
خارج البيت، وظواهر الطلاق
واليتيم، والأمراض كلها عوامل
تضع عددا من الأطفال
والمراهقين في وضعيات
اجتماعية صعبة بحيث ترافقها
وضعيات سيكولوجية حرجة
مرتبطة بفقدان التوجيه
القيمي إلا ما كان نادرا.

نشير كذلك إلى تحد آخر يلامس الاختلاف الذي طرأ على طرق تربية الأبناء والتفاعل معهم بين النخب المختلفة، سواء كان هذا الاختلاف ذا أصل اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي أو إيديولوجي.

فكل أسرة لها توجهاتها وتصوراتها أي تمثلاتها الخاصة حول التربية، والوجود والتعليم والدين... هذا التباين أصبح يشكل تحديا جديا للفاعل التربوي من زاويتين:

النظر التربوي أي من زاوية البحث العلمي،
و كذلك من زاوية **الفعل التربوي** في المؤسسات

التعليمية من جهة ثانية.
كل هذا يحيل على حقيقة مفادها أن ظاهرة التركيب أو التعقيد أصبحت سمة ملازمة للمجتمع المغربي المعاصر، وعليه فكل تبسيط أو اختزال للمعقد يعني حتما فقدان السيطرة عليه وإنتاج العيب فيه.

إن هذا التباين في التصورات الأسرية يشكل تحدياً نظرياً وعملياً وقد يؤدي إلى مشاكل متعددة على مستوى الأفراد والجماعات، إلا أنه كذلك فرصة للتأسيس والعمل وفق قيم التسامح والاختلاف، وقبول الآخر المخالف. ظاهر من خلال هذا التحدي أنه يطرح على أهل التخصص في التربية العمل على التأسيس لنظام من القيم والمعايير الجامعة بين مكونات الأمة المغربية أسميها: القيم المركزية أو نلقي عليها مسمى تأسيليا هو: القيم السواء أو القيم الفصل. أي القيم التي تتوافق عليها أغلب مكونات المجتمع، أو لنقل القيم الجامعة التي تؤلف و تفصل بين الاختلافات.

3. نحو تطوير تصور
ديداكتيكي لمادة

التربية على القيم والمعايير

1.3 أهداف ووظائف التربية
على القيم والمعايير
إن درس القيم والمعايير
عليه أن يتوجه بالأساس
لتطوير شخصية المتعلم ودعم
نموها القيمي والمعياري
الطبيعي، أي دعم استذخال
القيم والمعايير التي
يحتاجها المتعلم في مجتمعه
هو، أي في المغرب أساسا.
فالأصل في المؤسسات
التعليمية أن تدعم مؤسسة
الأسرة في تطوير شخصية
المتعلم، عليها أن تحترم
قيم ومعايير وقواعد
المؤسسات الاجتماعية الأخرى.
وفي هذا الإطار يدخل:
أ. مساعدته على بناء القدرة
على إصدار الأحكام الخلقية
التي تتوافق ومجتمعه ولا
تعوق نموه الشخصي.

ب. إقداره على الوعي
 بالمسؤولية وتحملها.
 ت. إقداره على الإتيان بأفضل
 الأعمال والسلوكات حسب
 الأوضاع الاجتماعية التي
 تعترضه، أي قيادة نفسه
 أهداف الدرس لا تركز فقط
 على المعرفة، بل تتعدى ذلك
 لبناء سلوكات عند التلاميذ،
 ذلك أن الهدف ليس هو
 المعرفة بل هو المعرفة
 والعمل بها. وكل معرفة لا
 عمل من ورائها، ولا يُحصل
 متعلمها من ورائها أية
 منفعة فهي لغو ومضيعة للجهد
 والوقت. وهذه من القيم
 الأساسية التي علينا
 استيعابها وتعميقها للخروج
 من دائرة التخلف. ويعتبر
 تبيان مدى نفع المعرفة
 وربطها بمجالات استعمالها
 أساسيا بالنسبة للأستاذ
 والتلميذ والمجتمع والدولة
 على السواء. أي أننا نؤسس لفعل تعليمي
 عملي يستجيب لقيمة المنفعة.

إلا أن هذا الأمر يحتاج إلى
استدخال الأستاذ لكفايات
التدريب الاحترافي. أي ذلك
الجهد المنظم والمخطط والذي
نبتغي من خلاله إكساب
المتعلم جانب العمل بعد ما
استوعب جانب النظر. ولا نصل
هذا المستوى إلا إذا استجاب
مجال تكوين المدرسين
لمعايير عالية، وكذلك واطب
على برمجة التكوين المستمر
الإلزامي.

أما الآن فنأتي لتوضيح بعض
ما نراه بقي عالقا:

في أ : ما معنى: أن نعمل
على أن يطور المتعلمون
القدرة على إصدار الحكم
الأخلاقي المناسب؟

تهدف مادة القيم
والمعايير إلى تحسيس
المتعلمين بالبعد الخلقى
والمعياري للسلوك الإنساني،

فكل سلوك نأتيه يخضع حتما لميزانين: الأول معياري
داخلي، و الثاني اجتماعي خارجي:

• فأما الأول فهو مجموع القيم والمعايير التي استدخلها
الفرد وتشكل له إطارا توجيهيا ذاتيا به يقبل ويرفض

ويحكم،
• وأما الثاني فهو مجموع ما يشكل التوجه العام للثقافة
القيمية والمعيارية في المجتمع، والتي بها يقبل
المجتمع سلوكا معيناً أو يرفضه، وبين ما عند الفرد
وما عند المجتمع خصوص وعموم وتوازن وتلاق
واختلاف.

هذه التوعية والتحسيس
بالبعد القيمي والمعياري
لدى المتعلم عليها أن تحقق
على الأقل أربعة أهداف:

✓ أن يتعرف المتعلم على
القواعد والمعايير والقيم
التي تفعل فيه وتؤثر في
سلوكه، وسلوك غالبية
المواطنين؛

✓ أن تدفعه هذه التوعية
إلى تعميق التفكير والنقد
اتجاه القيم والمعايير التي
لا تخدم تطوره ولا تساهم في
تطور مجتمعه؛

✓ أن يُحول نظره ومعرفته
إلى عمل وتطبيق ملائمين
لسياقات الإنزال، أي أن
يستدخل استراتيجيات إنزال

الأفكار لتصبح أعمالاً صالحة
نافعة و لها أثر في
الواقع .

✓ **أن ينتقل** من مرحلة العمل
إلى مرحلة الإبداع ، أي أن
تصبح قيمة الإبداع ملازمة له
و ألا يركن فقط لما حققه .

**ولكن ما معنى بداية البعد
القيمي الأخلاقي للشخص؟**

إن البناء القيمي الأخلاقي
سيرورة معقدة من التطور
الذي يشمل المعتقدات
والأفكار والأفعال ، وبالضبط
فالبناء القيمي الأخلاقي الذي
نسعى لتطوير رؤية خاصة به ،
يتعلق أساساً بعملية تدبير
الوضعيات المعيشية اليومية ،
لأن هذه الوضعيات هي في
ذاتها عمليات اتخاذ قرارات
متتالية ، **حتى أننا نكاد
ندّعي أن حياة الأفراد
والجماعات ليست في أصلها إلا
سيرورة من اتخاذ قرارات
متنوعة بتنوع الزمان**

والمكان والحال والأشخاص
والمواضيع...، إذن فالبناء
القيمي الأخلاقي يقصد به
مجموع الكفايات التي تكونت
لدى المتعلم والتي تساعده
على اتخاذ القرار المناسب
في الوقت المناسب مع الوعي
التام بتبعات قراراته،
فليست الأخلاق شيئاً مجرداً بل
هي مجال العلم والعمل،
ولهذا الأخير الحظ الأوفر من
الحضور. فهي بطبيعتها تطبق
وعمل.

لا يعد البناء القيمي
الأخلاقي بانياً ومُنجحاً للفرد
داخل المجتمع إلا إذا استحضر
فيه صاحبه منطلقين اثنين
أساسيين:

• رغبة الفرد والمعايير
الذاتية المرتبطة بها؛

• رغبات الآخرين ومعاييرهم
المختلفة المرتبطة بها؛

أي أن البناء القيمي
الأخلاقي يستحضر فعل الفرد في

إطار الجماعة مع ما يرتبط
بهذه الأخيرة من اختلاف في
الرؤى بل وفي المعايير
والقيم الموجهة للسلوك لدى
الأفراد والجماعة ككل.

فالبناء القيمي الأخلاقي
متجه إلى مراعاة الأهداف
الذاتية وتحقيقها في
استحضار واع واحترام تام
لأهداف الآخرين. لنقل إن
البناء القيمي الأخلاقي
الإيجابي هو **كفاية العيش الآمن في وسط
مختلف ومتناقض**. وعلى هذه المادة
التعليمية أن تعمل على أن
يستدخل المتعلمون هذه
الكفاية.

في: ب. المسؤولية
كقيمة جوهرية في
البناء الأخلاقي لمغرب
الغد:

الوعي بالمسؤولية مهمة تربوية أساسية تنشأ عن فعل
بيداغوجي سليم. كما أنها وعي ذاتي بالحق والواجب، وعي
حقيقي بالحدود الذاتية وحدود الغير. ولا يتم دعمه عند
المتعلمين إلا باستحضار أو بمقابلة المعتقدات الذاتية

إن المعاني التي نعطيها للأقوال والأفعال لا يتم تمحيصها إلا بمقابلتها مع ما يصادها أي ما يخالفها، ذلك أن معتقدات هذا الآخر قد تتضمن قيما ومعانيا أسمى أو أقل سموا حسب المعايير التي نعتمدها.

لا يتطور الوعي بالمسؤولية إلا بمقابلة الفهوم الذاتية المختلفة في سياقاتها الاجتماعية المتباينة، ثم بالنظر فيما يمكن أن تلعبه هذه الفهوم من وظائف بالنسبة للمجتمع، إذ قد تكون ذات أبعاد تُوليفية تَأليفية، أو تمزيقيه تقسيمية للمجتمعات.

فالمسؤولية المقصودة هنا هي تطوير بنيات منطقية ومعرفية معيارية وقيمية تدعم استعداد المتعلمين لتحمل مسؤولياتهم اتجاه

أنفسهم والناس والمجتمع والطبيعة والكون. و نتيجتها أن يؤدوا واجباتهم بتفان و يطلبوا حقوقهم بأشكال حضارية تنفع المجتمع أفرادا و جماعات و دولة، ولا ننسى أن الدولة في آخر المطاف هي مجموع أفرادها الذين شكلوا نظامها ومؤسساتها على بقعة جغرافية معينة.

المبحث الثالث: البعد التوجيهي للقيادة الذاتية

يعمل الإنسان كيف ما كانت خلفيته ومعتقده على قيادة حياته بنفسه، ويعيش تحدياتها المختلفة لوحده، لذلك فالتربية على القيم عليها أن تساعد على بناء الشخصية التي يمكن أن تقود نفسها بنفسها.

كل فرد في أي مجتمع إلا ويتعرض للتحديات الاجتماعية / الاقتصادية والسياسية أو النفسية... ووظيفة مادة القيم هي تصنيف هذه التحديات وترتيبها ولو على

الإجمال بالشكل الذي يبني
عند المتعلم تصورا عما يمكن
أن يصادفه في حياته من
صعوبات.

وعلى درس القيم أن يوصل
المتعلمين إلى حقيقة
اعتقادية تلامس القناعات
مفادها أنه لا وجود لأجوبة
نهائية بخصوص التحديات
الاجتماعية والاقتصادية
والسياسية وغيرها. بل الأصل
هو التغير والتطور. وعليه
فإن على وظيفة مادة القيم
والمعايير أن تتجاوز
الإجابات الفلسفية الشمولية
إلى ما هو براغماتي عملي
بالأساس، وتعلم النشء أليات
وطرائق التكيف مع
المتغيرات.

4. البعد الجواني
للفرد أو الأمن
السيكولوجي:

إن أهم ما يجب التركيز
عليه هو الأمن الداخلي للنفس
الإنسانية. إذ أن الأصل في

الفعل التربوي/ التعليمي هو إقدار المتعلمين سواء كانوا أطفالاً صغاراً في المدارس أو طلبة في الجامعات على العيش الكريم، وبتعبير آخر، إكسابهم كفايات الحياة الكريمة والعمل من خلال القيم الإيجابية على دعم أمنهم السيكولوجي، وتزويدهم بقناعات تحميهم من زعزعة هذا الأمن بسهولة سواء تحت ضغط تسلط معرفي خارجي، أو سلطة تقديرية، أو عنف مادي/ معنوي، أو تدليس إيديولوجي. إن عملية تزويد التلاميذ / الطلبة بالقناعات الإيجابية والحس النقدي تجعلهم يحافظون على توازن شخصياتهم، وتكون لديهم من خلال ذلك مواقف وأحكام مبنية على ما يعتقد مجتمعهم بصوابه المرحلي لا المطلق. يعمل الدرس القيمي إضافة إلى بلوغ الأمن الجواني للمتعلمين، على تزويد المتعلمين بمعايير توجيهية

لحياتهم الجوانية وتفاعلاتهم مع المجتمع، إنها تساهم في بناء المعتقد العميق الذي تبني عليه الأحكام والأفعال، لا ننسى أن خاصية التوجيه العقدي للقيم تزود المتعلم بما أسميه **الحكمة من الوجود:** أي أسئلة الغايات الكبرى في الحياة. إن التربية على القيم تؤسس في دواخل المتعلمين أجوبة توجيهية كبرى يحتاجونها في حياتهم، ويبقى لهم حق التفاعل معها في مراحل عمرهم المتقدمة إما تعميقاً، أو تجاوزاً، أو قبولاً، أو رفضاً، لأنهم أضحوا في هذه المرحلة في مستوى النظر المجرد وتكونت لديهم القدرة على التفاعل مع المتعالي والنظر فيه.

كما تساعدهم على تدبير التموقع الجيد في الواقع: إن محدودية معرفة المتعلم وكذا تواضع قدراته من جهة، وتعدد العالم المعيش من جهة

ثانية ، وتطور الحياة بكل
مستجداتها وفي كل المجالات
من جهة ثالثة ، زد على ذلك
تعدد أنماط استيعابها ، كلها
عوامل يمكن اعتبارها من
تحديات التربية على القيم .
يستدعي هذا من الدرس القيمي
التطرق لحدود التفكير
الإنساني ، والعمل على توجيه
اهتمامات المتعلمين لتطویر
كفايات التعامل مع الواقع
المعقد ، ويطوروا القدرة على
التموقع الجيد فيه بناء على
إمكاناتهم الذاتية .

نزيد كذلك عنصرا آخر
نعتقد بقدرة التربية على
القيم بلوغه وهو مساعدة
المتعلمين على استيعاب
الوضعيات الحرجة في الحياة :
إن الحياة الإنسانية لا
تخلو من وضعيات صعبة يعيشها
كل أفراد المجتمع ، وقد تلامس
الجانب المادي ، كما قد تمس
الجانب الوجداني والمعرفي ،
ولذلك فالتزود بقيم تساعد
على التعامل مع هذه

الوضعيات الحرجة يعتبر غاية من الغايات الأساسية لكل نظر وفعل تربوي يسعى إلى إسعاد المتعلمين، ويعمل على تقوية أمنهم الداخلي. فوضعية المرض، ووضعية العجز، وحالة الضعف والاضطراب الوجداني الناتج عن خوف أو حزن أو حبه أو كره أو نجاح أو رسوب، كلها مما يستدعي دعماً معيارياً قيمياً سيكولوجياً يحفظ للشخص توازنه ويحقق له التوافق النفسي، ويشكل له دافعاً جوانبياً للنظر الإيجابي للحياة والناس والأشياء.

إن التربية على هذه القيم والمعايير قد تدفع النفس إلى كسب الاطمئنان الداخلي والسلامة النفسية. وعن طريق درس القيم يمكن اكتساب المتعلمين كفايات التفكير في الوضعيات الحرجة، ثم كيفية التعامل الواعي معها سواء كانت ذات طبيعة معرفية، أو وجدانية، أو

غيرها ، وذلك بشكل يحفظ
توازن النفس وسلامتها .

أخيرا نعتقد أن المغربي
معني كغيره من البشر ببقاء
النوع واستمرار الحياة
وسلامة الكون والطبيعة من
التخريب، لذلك نحن مطالبون
بتطوير إحساس بحب المتعلمين
الكون والناس والدواب
والحجر والشجر من جهة
كمخلوقات أكرمنا الله بها،
فالمسؤولية الكونية متعلقة
بنا وبغيرنا ممن نتعايش
معهم فوق هذا الكوكب، لذلك
يأتي درس القيم ليؤثت كفاية
العيش المشترك مع الناس .
إلخ و قبله كفاية العيش
المشترك مع مغرب التنوع
والثقافات. فلا يمكن لمن لا
يتقبل أهل ملته أن يدعي
قدرته على العيش مع مخالفه .
لذلك فالتربية على القيم
عليها أن يكون من أول
مقاصدها على المستوى الوطني
دعم أو اصر العيش المشترك
وقبول المختلف.

المبحث الثالث: مهنة التدريس في أبعادها الأخلاقية

يحتاج الفاعل التربوي في
قطاع التعليم بكل
مستوياته إلى ما يلي:

- علم يُبلّغه، وهنا نشير إلى تمكنه من المضامين وضبطه للمعرفة محل التلقين؛ أي ما يطلق عليه غالباً في الأدبيات التربوية الكفاية المعرفية؛
- كفاية تواصلية عالية لأنه يأتي فعله التعليمي في سياق إنساني وثقافي متنوع؛
- كفايات أخلاق التبليغ أي ما أسميه بالثقافة الأخلاقية التي تؤسس لسلوك تربوي عال أخلاقياً؛
- كفاية إبداع الحلول للوضعيات التعليمية المستجدة إذ لا تطور ولا تدريس بالجمود، فالأستاذ له مدة صلاحية معينة تطول وتقصّر حسب جهده وانفتاحه على الجديد، إن الفعل التربوي من خصائصه التجدد، ولا يجوز بأستاذ متقادم. ومن مستلزماته دوام اشتغال الأستاذ على نفسه و توسيع مداركه.

لا يجادل أحد في أن العلم
والقدرة على تبليغه عنصران
مهمان، ولكن لا وجود لعلم ولا
لتبليغ بدون أخلاق أي بدون
ETHOS.

وقمة الفساد والخراب هي
مع فصل الأخلاق عن العلم،
وفصل الأخلاق عن العمل. و لا
يتبنى هذا المنهج إلا ضحل
المعرفة، أو سيئ الخلق، أو
صاحب هوى أو سيء نية وقصد،
وكلها في مجال ETHOS.

لكن، لماذا السؤال الأخلاقي
مهم بالنسبة للتدريس
والتربية على العموم؟

الجواب:

إن لكل مهنة جانباً معرفياً
وجانباً معيارياً أخلاقياً،
الجانب المعرفي هو جانب
مضموني بالأساس مداره حول
تبليغ معلومة أو تعميقها أو
تصحيحها، وقد ندخل فيه جانب
المنهج: أي الجواب على سؤال:
كيف يجب أن نعمل ما يجب فعله؟
إن سؤال المنهج هو سؤال
الكيف.

يستدعي الجانب المعرفي
معرفة ميكانزمات اشتغال البعد
الجواني في الذات، أي
سيكولوجية الذي يقع عليه فعل

التربية / التعليم ، كما يستدعي معرفة فن / تقنيات القيادة التربوية البانية للنفس، وكذلك سيرورات بناء الدرس وغيرها من الشروط التقنية، لكن رغم كل ذلك فهي غير كافية على الإطلاق.

لماذا؟

ببساطة لأن الأصل في مهنة التعليم أنها:

فعل الجميل وترك القبيح.

والجميل:

هو كل ما يميل إليه الذوق السليم ويسعد به الإنسان،

أما القبيح:

فهو كل ما ينفر منه الذوق السليم، ويتعس به الإنسان.

وفعل التربية إما فعل تعيس، أو فعل حسن مليح، أو في منزلة بين المنزلتين.

بل إن مجمل ما يمكن أن يكون مقبولاً اجتماعياً من ضوابط الفعل والعمل عند عامة الناس، قد لا يفي أبداً بالغرض في مجال التربية والتعليم، **لأن هذا المجال الأصل فيه الاحترافية والتخلق بامتياز**، لذلك يمكن أن نضع السؤال الآتي:

ما الأخلاق التي يحتاجها مدرسو اليوم؟ وقبل ذلك: لماذا الأخلاق؟

تكفي أربع حقائق لتجعل من كفاية الأخلاق مركز الكفايات التي تدور حولها الكفايات الأخرى التي على المدرس أن يكتسبها: وهي:

• الحقيقة الأولى:
و نطلق عليها مسمى:

• حقيقة الإنسانية، ويلازمها خلق الاحترام والتقدير

و مقتضاها أن الأستاذ والمتعلم إنسانان أولاً وقبل أي شيء¹، والتربية في اعتقادنا هي لقاء بين إنسانين. لهما نفس القيمة على مستوى الماهية، ويتفاوتان على مستوى المسؤولية، ذلك أن مجمل المسؤولية تقع على الفاعل التربوي، لذلك فهو تفاوت وظيفي بالأساس، وليس تفاوتاً

1راجع في هذا الصدد كتابنا: سلسلة نحو مغرب عالم عامل 1: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013.

قيمتها، بل ترجح مع كفة المتعلم.

إن السؤال عن ماهية الإنسان هو سؤال أنثروبولوجي بالأساس، ويحيل على حقيقة معروفة نظرياً غائبة عملياً، أي ماذا يعني أن يكون المتعلم إنساناً؟

إن البعد الأنثروبولوجي مقدم عندنا في التحليل على بعد الأهداف التربوية و مؤصل لها، لأننا نعتبر التربية لقاء إنسانين اثنين أو أكثر، إنها بتعبير آخر " فعل بين -إنساني" ولا مكان في هذا الفعل لاعتبار الآخر الذي يقع عليه الفعل التربوي " شيئاً" بل هو إنسان "ذات" بكل ما تحمله الكلمة من معنى، لذلك على التربوي أن يتساءل قبل إقدامه على أي فعل تربوي عن ماهية الذي يقع عليه هذا الفعل . والجواب سيكون لا محالة: إنه إنسان، وسيضطر التربوي أن يطرح تساؤلاً ثانياً مؤصلاً للتساؤل الأول مفاده: ما

معنى أن يكون هذا الفرد إنساناً؟ وما هي مكونات هذا الإنسان؟ والجواب على هذين السؤالين ستكون نتيجته محددة لطريقة تعامل التربوي مع هذا الكائن. كما أن الجواب عن هذين السؤالين لن يكون إلا من داخل المنظومة الثقافية التي نشأ فيها المرابي نفسه. و عليه و بناء على ما سميناه بالمسلمات الأنثربولوجية و التي تحدثنا عنها في أحد مؤلفاتنا، أي مسلمات الاختلاف، والازدواجية، والتطور والتغير والتساوي¹، تكون أية ممارسة قهرية قسرية أو ذات صبغة إرهابية أو تنحو منحى التنقيص أو الاستهزاء بالذي يقع عليه الفعل التربوي، تكون ممارسة تخريبية فاسدة ومفسدة ومن ثم فإنها مرفوضة من الوجهة الإسلامية أخلاقياً وسيكولوجياً وتربوياً و تخالف كل نتائج العلوم

¹ أنظر مؤلفنا: سلسلة نحو مغرب عالم عامل 1: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013.

التربوية. لأن في هذه النوع من الممارسات تجاوزا لأكبر المقاصد الإسلامية التي تتأسس عليها الممارسات الإسلامية، إذ أنها تضطهد النفس الإنسانية وتدمر العقل وقد تهلك المال والدين والنسل لإلحاقها الضرر بكل ما يتعلق بالإنسان. فالذي يضطهد أو يرهب في الممارسات التربوية أو يكره الناس في الناس، ويكره الناس في العلم، ويكره الناس في الدين وفي الله، بل قد يُكره الناس في الحياة، وهذا لم يكن ولن يكون هدف أي فعل تربوي يبني على مبادئ التفضيل والتكريم والتساوي الإسلامية¹ ويتصل بالأبعاد العلمية للنظريات البيداغوجية المتعددة في كل الحضارات.

ظاهر من خلال ما سبق أنه لا
أستاذية ولا تربية ولا تعليم
بأفعال وسلوكات تتجاوز
خاصية الإنسانية كخاصية

¹ تشير هنا إلى ما تلحقه المعاملات الفاسدة من أضرار نفسية ومادية بالأفراد والمجتمعات والأمر لا خلاف فيه بين مجمل مدارس علم النفس ومباحث الأنثروبولوجية التربوية والعلوم التربوية. فالعنف مرفوض من كل هذه المباحث وليس هناك ما يبرره على الإطلاق حتى داخل المنظومة الدينية.

ملازمة للوجود الإنساني.

الحقيقة الثانية: ونطلق
عليها مسمى:

حقيقة الحرية:

ويعانقها

الضمير الخلقى و بلغة أفصح صوت الضمير

يمارس المدرس مهامه في مجال يتوفر فيه قدر كبير من الحرية في التعامل مع المتعلمين، فالأستاذ ملك في مملكته، غالبا لا يُسأل عما يفعل، والتلاميذ/الطلبة يُسألون، وله هامش كبير من الحرية في أداء واجبه، وهنا تكمن بالضبط المزالق البيداغوجية في جانبها المعياري. فقد تتحول هذه الحرية إلى سلطة قمعية، أو إلى عبث في الأداء أو إلى استغلال للمتعلم، أو إلى تلاعب بأفكاره وعواطفه وأمنه النفسي، و غالبا لا يتدخل القانون و يجرز إلا بشكل

متأخر، أي بعد وقوع
المحذور.

لذلك نعتقد أنه فقط بتشرب
المدرس لأخلاق التربية
والتعليم وتلبسه بها،
يحمي غيره منه، أي من
زلاته.

صوت الضمير هو سلطة
داخلية ووازع جواني يتطور
لدى المدرس بفعل تداخل
عاملين اثنين يلامسان جانب
مرحلة تكوين الأستاذ و هما :
● **الجانب الوجداني:** أي التكوين
الجيد الذي يطور من خلاله
الأستاذ شخصية المدرس في
بعدها المعياري القيمي؛
وهنا وجب التركيز على بناء
المدرس القدوة، وفي هذا
الإطار وجب تطوير برامج
دقيقة تداعب وتبني سيرورات
الحكم القيمي الإيجابي لدى
الأستاذ اتجاه المتعلمين
والمهنة؛

● **الجانب المعرفي:** والذي يتوجه إلى بناء شخصية عقلانية تؤسس لعملها التربوي التعليمي من خلال حقائق العلوم التربوية، وتعرف آثار الخراب التي يمكن أن تحدثه شخصية الأستاذ الفاسد / المفسد على مختلف أبعاد شخصية المتعلم.

الحقيقة الثالثة: و نطلق عليها مسمى:

**حقيقة التآسي
و لا تنفك عن خلق
مراقبة الذات**

كل مدرس هو قدوة للمتعلمين أراد ذلك أو لم يرد، وعى ذلك أم لم يعه، يتأثر به تلامذته وطلبته والحاضرون لدروسه، والقذوة مبنية بالأساس على استحضار الطلبة للأفعال أو الأقوال التي يأتي بها المدرس. أو ما قد يمدحه فيتأسون به، أو يستقبحه فيبتعدون عنه ويختارون غيره. ذلك أن

المدرس يشتغل على النفوس
البريئة . لذلك وجب عليه
مراقبة ذاته في حركاته
وأفعاله التي يأتي بها أمام
المتعلمين . والمراقبة هي
نوع من الرصد للهفوات
الذاتية مخافة تفشيها وسط
المتعلمين ، و إذا ما وقعت
وجب الوقوف عندها معهم و
مناقشتها لتجاوزها .

لذلك فهفوات المدرس قد
تصبح حجبا لدى المقتدين به
أو الناكبين عنه ، وما دام
المدرس يسود في القسم أو في
المدرسة فالأصل فيه التخلق
بالجميل وترك القبيح ، وليس
في هذا تسامح عند أهل
العلم ، بل يتم ضبطه
بالقوانين الزاجرة حسب
الثقافات والحضارات ، وسواء
في الماضي أو الحاضر .

وَجَمَاع الأمر هو أن عليك أيها المدرس أن تعلم بأننا
كمدرسين نراقب من طرف تلامذتنا، و يتبعوننا في
الجميل والقبيح من الأفعال و الأقوال، فانظر في آثار
اقتدائهم بك، و اعمل على ألا يكون إلا حسنا، و اجعل

مراقبتك لذاتك تعلو على مراقبة غيرك لك.

الحقيقة الرابعة : نطلق
عليها مسمى:

حقيقة التقويم
ويلازمها
خلق العدل

يطال حكم الأستاذ الأقوال والأفعال والأشخاص وكل أشكال الأداء العلمي والعملية للمتعلمين. وتقتضي هذه الوظيفة صفة العدل في الحكم من جهة، وكذا الإنصاف بين التلاميذ أو الطلبة من جهة ثانية، بل والإنصاف من الذات عند صدور ما يوجب ذلك من جهة ثالثة. فالعدل يستبطن مخالفة النفس في هواها ورعوناتها. لذلك فعديل المدرس معناه ألا يرفع أو يضع أحدا من التلاميذ أو

الطلبة فوق قدره أو دونه .
ولا جدال في أن :

كل عمل تربوي أو تعليمي تلبس بالظلم فهو فاسد
ومفسد. لذلك فمهنة التدريس مهنة أخلاقية بامتياز،
والعدل أحد ركائزها. وإذا لم يتشرب أهلها العدل
ويعملوا بمقتضياته ساهمت في صناعة الفاسدين
والمفسدين، لا الصالحين والمصلحين.

الكفاية الأخلاقية قدرات متعددة :

اتضح من خلال ما سبق مدى
ارتباط الفعل التربوي
بالبناء الأخلاقي للمدرس، كما
ظهر أنه لا يمكن أن انفصل في
ممارساتنا بين ما نؤمن به
وما نعمله، بل إن أي فصل
يحيل علميا حسب السيكلوجيا
على خلل في الشخصية يبدأ من
حالة اللاتوافق البسيط إلى
الاضطرابات النفسية المعقدة
المرضية. لذلك فالاشتغال
يبدأ على الذات ومن الذات
بغية إكسابها التوافق
الضروري. وتساعدنا الرزمة

الأخلاقية المنبثقة من الأصول
الاعتقادية القيمة
المعيارية على الوصول إلى
هذا التوازن، وتعمل على
توجيهنا وإكسابنا الطمأنينة
الداخلية التي نحتاجها.
نرى بأن الكفاية الأخلاقية جماع
القدرات الآتية:

✓ المعرفة الأخلاقية؛
✓ العمل والتنزيل أو
التفعيل؛

✓ المرونة أو جمالية
التنزيل؛
✓ التعديل؛

فيما يخص القدرات الأولى
أي القدرات المعرفية
الأخلاقية، فإننا نقصد بها
مدى تمكن المدرس من معرفة
معايير و قواعد الصواب
والخطأ في مجتمعه، ومدى
إلمامه بالمعايير التي توطر
عمله كمدرس في بلده هو وليس في بلد

آخر. إنها المعرفة التي
تحدثنا عنها وقلنا إن

مصادرها ذات طبيعة واقعية وتؤطرها حقوق العلوم الإنسانية من جهة، وكذلك مصادر دينية إسلامية، وأخرى فلسفية من جهة أخرى.

أما فيما يخص قدرات العمل والتنزيل، فالمقصود بها القدرات العملية، أي مدى استدخال أو اكتساب الأستاذ قدرة الحكم على الشيء أو الفعل بالصواب أو الخطأ، وإنزال المعايير منازلها. بمعنى مدى تفعيله لمعرفة الأخلاقية ذات الحمولة المعيارية والقيمية، فالمعرفة دون تطبيق، والتي لا يُرى لها أثر في الواقع تعتبر من العبث خصوصا في مجال التعليم الذي هو مجال تطبيق وإنزال بامتياز.

أما المرونة أو جمالية التنزيل فنقصد بها القدرة على الانضباط لقواعد التأديب والتهديب واستقامة السلوك مع الآخر أثناء الحكم

بالصواب والخطأ على أفعاله
وأقوله . فمدار الفعل
التعليمي هي النفس
الإنسانية ، لذلك فكلما كان
حكماً على أفعالها جميلاً أتى
بنتائج جميلة والعكس صحيح .
كما أن فعلنا في النفوس يجب
أن يتجنب كل أشكال التدمير
المادية والمعنوية .
بالنسبة **للتعديل** ، فنقصد
به استرخال القدرة على
التراجع عن الحكم وتعديله
إن ظهر ما يؤكد بطلانه .
إن أفعالنا وأحكامنا في
المجال التربوي معرضة للخطأ
والسهو والنسيان ، لذلك فأهل
التربية و التعليم أولى من
غيرهم في وجوب التلبس
بالتعديل أياً كان نوعه
خصوصاً إن كانوا هم مصدره .
وتعديل الحكم أو السلوك
معناه تعديل للقناعة والتي
هي الأخرى لها وصل مباشر
بكفايات أخرى نسميها

الكفايات العقدية أو
التصورية: فماذا نقصد بها؟

نقصد بالكفايات العقدية
أو التصورية تلك القدرات
التي تمكن الفرد من التعامل
الواعي مع مسلماته
العقدية/التصورية التي تقيع
وراء أفعاله وأقواله، أي
تلك التي توجه سلوكه. فنحن
لا نأتي أفعالنا بدون إطار
توجيهي تصوري/عقدي يشكل
قناعاتنا ويوجه أعمالنا. إن
لتصوراتنا/لعقائدنا أو
معتقداتنا -كيفما كانت-
سلطانا علينا، إذ باستيلائها
علينا تتحكم فينا وتقودنا
إن بوعي أو بدون وعي. وما
يهمنا في هذا الطرح هو رفع
درجة اليقظة في وعي المدرس
ليأتي أفعاله بشكل واع. أي
دفع المدرس للتعامل الواعي
مع تصوراته وعقائده، لنقل
مدى عَسِه (من فعل عَسَّ) على

وعيه¹، إنها نوع من الفطنة والنباهة اتجاه منحنيات الوعي. أي مدى مراقبته لوعيه وتساؤله حول قناعاته وكيفية انبنائها، وأين ومتى يمارس وعيه الزيف والتضليل والتدليس؟ وهذا يستدعي التعالي بل الارتقاء على التصورات الاعتقادية والنظر فيها نظرة الفاحص العاس. أي الانتقال من حالة التبعية للقناعة إلى حالة التحكم والتساؤل حول القناعة، ونعمل بعد ذلك وفي مرحلة لاحقة على استعمالها أو تعديلها لتستجيب للمستجدات الواقعية والعلمية. لنقل إنها عملية واعية نقوم بها بغية التحرر من النمطية

¹ نستعمل مصطلح عس لأننا نرى أنه أبلغ في التعبير عن مقصدنا، إذ يفيد في معجم المعاني الموجود على الشبكة العنكبوتية ما يلي:

عس الجند أي طافوا بالليل يحرسون الناس ويكشفون أهل الرّيبة وهنا نريد الاستفادة من ثلاثة معان: معنى الطواف من جهة، ومعنى الرّيبة من جهة ثانية، و دلالة الليل من جهة ثالثة. ذلك أن التعالي عن المعتقدات هو عملية طواف بها، واكتشاف للقناعات الزائفة التي تتلبس بلبوس يجعلها مقبولة لدينا، وهذا التلبس هو ما يجعلها في بوتقة مظلمة مثل الليل، وتحتاج بذلك إلى جولات من الطواف لكشف زيفها أو خطئها أو إزالة الظلمة والرّيبة عنها لتظهر جلية واضحة. كما أننا نجد أنه أبلغ ما نستعمله في لغة الدارجة للتعبير عن اليقظة. (عس على راسك).

و الدوغمائية الفكرية أو
الفلسفية، و التحرر من
التمركز اللاواعي حول الذات.
إن الكفاية
العقدية / التصورية نراها
مجموع القدرات الآتية:

✓ **قدرات معرفية** تلامس جانب
معرفية التصورات والمعتقدات
التي توجه السلوكات، أي
التمكن من مضامينها
وقواعدها ومعاييرها.

✓ **قدرات تحليلية تركيبية**
نقدية: أي القدرة على طرح
السؤال حول هذه القناعات،
والعمل على تحليل عناصرها
إلى مكوناتها البسيطة،
والنظر في العلاقات التي
تربط مكونات هذا النسق
المعرفي التصوري العقدي في
تركيبه العام، وممارسة
النقد عليه.

✓ **قدرات معيارية:** القدرة
على إخضاعها لميزان
المعايير المستجدة وإصدار

الحكم المعياري المناسب عليها.

✓ قدرات بنائية أو تأسيسية: أي القدرة على

بناء نسق تصوري أو عقدي جديد يستجيب للحظة، أي بناء واعي وفق المستجدات التصورية العقدية ولكن دائما بوعي تام بهذا التعديل أو التغيير وأسبابه وتبعاته.

وعليه، وللوصول إلى اكتساب هذه الكفاية لابد من توظيف استراتيجيات مكوّنة من ست خطوات متتالية:

■ **الانفتاح** على من وما يخالف معتقدي أو تصوري؛ (من = الناس، ما = الأفكار و الأشياء) ، فلا تطور بالانغلاق؛

■ **التواصل** مع من وما يخالف معتقدي، **فالتواصل زيادة والانغلاق انكماش؛**

■ **المراجعة** لقناعاتي بمسائلها بناء على انفتاحي وتواصلتي، فالمراجعة دليل على الوعي بالنسبية في فهم الفكر والواقع، **فبالمراجعة نقوى**

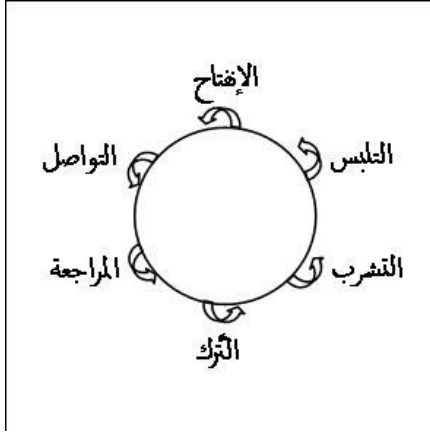
وبالتمركز حول ذواتنا نفنى، لأن التمركز ثبوت على حال،
والمراجعة تغير في الأحوال.

■ **الترك:** القدرة على
التخلي عن قناعاتي القديمة
وتجاوزها معرفيا وسلوكيا
وجوانيا لصالح معتقد أو
تصور أقوى وأصلب؛ وهي قدرة
تلامس سيرورة التغيير و
التطوير، فترك المرجوح معرفيا وتصوريا
لصالح الراجح معرفيا وتصوريا دليل على التطور
والسمو المعرفي والاعتقادي؛

■ **التشرب¹:** يلامس فعل الفعل
في الذات جوانيا أي داخليا،
و نعني به القدرة على
استدخال حيثيات التصورات
المختلفة الجديدة وعناصرها
ومكوناتها، والعمل على بناء
نسق عقدي جديد يوافق وينبني
على تصوراتي الجديدة؛ و
التشرب هو امتصاص واستدخال
على مهل حتى درجة الإشباع.

¹ لقد استحسنت هذ المصطلح الذي أوحى لي به أثناء نقاشنا لموضوع هذا الكتاب أخي الدكتور
المقتدر الأستاذ علي واسو. واستوحاه من الفعل الفرنسي: s'imprégner. فوجدت له دلالات قوية
في اللغة العربية فتبنيته.

■ **التلبس:** يلامس مرحلة ما بعد التشرب، أي مرحلة إخراج التصور الجديد من حالة الكمون إلى حالة الفعل، أي القدرة على التلبس بالتصورات الجديد والعمل بمقتضياتها في الواقع، أي تفعيلها تفعيلاً ملائماً لسياقات إنزالها. إن التلبس هو حالة تداخل القناعات الجديدة مع الذات حتى أصبح التمييز بينهما صعباً إلى مستحيل. فأضحت الذات تأتي الأفعال الجديدة المنبئية على التصورات الجديدة بسلاسة وسهولة و انسياب.



نعتقد أن هذه الاستراتيجية ذات **طبيعة دائرية**، أي أنه بالوصول إلى آخر مراحلها وهو التلبس بالجديد، تبدأ دورتها مرة أخرى بالانفتاح على الجديد والتواصل معه و المراجعة، وترك ما دونه وتشرب الجديد والتلبس به عملياً.

إننا نعتقد أن تصوراتنا ومعتقداتنا هي **دائمة التغيير والتطور** لذلك فالأصل أن نعي في قطاع التعليم الآليات المتحكمة فيه ونعمل على تطوير استراتيجيات لتطوير **كفاية التعامل مع عمقنا الذي هو مجمل معتقداتنا**

وتصوراتنا وقناعاتنا التي لا يعي سلطانها علينا إلا القليل. ورجل التعليم لا يجوز في حقه جهلها أو عدم الوعي التام الكامل بها وبتبعاتها. فنحن نتغير اضطرارا و اختيارا، وما دام الأمر كذلك فالمدرس لا يجب أن يكون تغييره إلا اختياريا وقصديا وبعوي تام.

الفصل الرابع: قضايا عملية تطبيقية

- تحليل
وتخطيطه :
الدرس
أسئلة
منهجية وتوجيهية .
- ديداكتيك
التكوينية
النظرية
. Bildungstheorie

- معايير مبسطة لتقييم الكتاب المدرسي.
- التدبير والقيادة التربوية.
- توجيهات من وحي الواقع والتجربة.

المبحث الأول: تحليل الدرس وتخطيطه مع أسئلة منهجية توجيهية

بداية أود أن أشير إلى أن هذه الخطوات المنهجية تعتمد بالأساس على مقاربة الباحث Hilbert Meyer و التي عنونها بـ:

الخصائص العشرة للدرس الناجح أو الخصائص العشرة للدرس الجيد. وقد انبنت على دراسة ميدانية ونشرت في مجلة Pädagogik العدد الحادي عشر من سنة 2003، من الصفحات 36 إلى 43، كما عمدنا إلى ارفاقها بملاحظات وخصائص نابغة من تجربتنا الخاصة في التدريس وقراءاتنا في مجال البيداغوجيا.

لقد حدد Meyer الخصائص التي تجعل الدرس ناجحاً في عشر خصائص، وعن كل خاصية تتفرع أسئلة توجيهية للوقوف على مدى تحقق الخاصية أثناء

العملية
التعلمية :
التعليمية

الخاصية الأولى:

وضوح هيكله سيرورة العملية التعليمية التعليمية Klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses

تدور هذه الخاصية حول البعد البنائي للدرس وعلاقة أجزائه ببعضها، ومدى استجابته لاحتياجات المتعلمين النفسية و المعرفية، ذلك أن الدرس هو مختبر خصب لتجريب البيداغوجيات و تزويد المتعلمين بالمادة العلمية بعد تفكيكها مع ما يستوجب هذا الفعل من احترام لبنيتها ومنطقها من جهة، ومراعاة لخصوصيات المتعلمين من جهة أخرى. إن الدرس هو المجال الذي ينظم **بشكل مقصود** وضعية التعلم، لنقل إنه مجال ممارسة الفعل اليداكتيكي بمنهجية **تواصلية** **احترافية**.

ويمكن اكتشاف هذا الأمر من خلال الإجابة على ستة أسئلة محورية توجيهية منهجية تصاغ كما يلي:

1. هل الخيوط الحمراء جلية في أي وقت بالنسبة للأستاذ والتلميذ؟

ماذا نقصد بالخيوط الحمراء؟

الخيوط الحمراء هي: خصوصيات مميزة تعطي لكل طابعه الخاص به، إنها ذلك الخيط الناظم للدرس و الواضح للتلاميذ و الأستاذ على السواء بمعنى:

2. هل هدف الدرس واضح بالنسبة للتلاميذ أو الطلبة؟

3. هل مراحل وسيرة الدرس واضحة بالنسبة للتلاميذ أو الطلبة؟ أي هل هم على علم في أية مرحلة من مراحل الدرس يتموقعون؟

4. هل الواجبات أي التمارين والتدريبات دقيقة من جهة البناء وواضحة

بالنسبة للتلاميذ؟ أي هل
تلامس الهدف المنشود ولا تسأل
إلا عما تلقاه التلاميذ؟
5. هل وسائل التدريس
دقيقة الهيكله وواضحه؟
6. هل لغة المدرس أو
الأستاذ واضحه؟

أنظر أيها الأستاذ الكريم
في هذه الاسئلة، وراقب أداءك
التدريسي بمراعاتها، و
ستكتشف أنك إما راعيت هذه
الأسئلة التوجيهية أو
تجاوزتها، فإن وفقت في
مراعاتها فقد وفقت في درسك،
وإن لم توفق فعليك بذل مزيد
من الجهد في ضبط درسك
بخيوطه الحمراء.

الخاصية الثانية :

الاستغلال المكثف لزمان التعلم Intensive Nutzung der Lernzeit

لقد سبق وأن أكدنا في كتابنا (منهجيات) أن ما من فعل تواصلٍ إلا ويرتبط بزمان معين ومكان محدد¹. ولأن الزمن أزمنة متعددة، والمكان أماكن متباينة، فإن الفعل التواصلي التربوي متأثر لا محالة بكل ذلك. ولإنجاح الفعل التواصلي التربوي يجب التفريق بين الأزمنة ومراعاتها. فحصى الصباح ليست هي حصص المساء. والساعة الأولى من الصباح ليست هي الساعة الأخيرة، والشيء نفسه بالنسبة للمساء. والجو الحار ليس هو الجو البارد ولا المعتدل، وأول السنة ليس هو وسطها ولا آخرها. ذلك أن درجة التركيز

¹عبد الجليل أميم: منهجيات. أدوات منهجية تطبيقية للبحث و التحليل في الفلسفة و الأدب و العلوم الإنسانية. مراكش 2013. ص196-172.

والعطاء تتغير بتغير الزمان
ومدى ملاءمته للتواصل. إن
مشكل الزمن يطرح علينا الآن
بعدا أساسيا آخر وهو مدى
استغلال التلاميذ / الطلبة
للزمن التعليمي داخل الفصل
مع ما يرتبط بذلك من تعقيد
مرتبط أساسا بجانب الفروقات
الفردية في إيقاع التعلم،
وهنا يجب أن ننطلق من مبدأ
أساسي: هو السير زمنيا بخطى
أضعف التلاميذ. والضعيف
المقصود هنا هو الذي يساير
بصعوبة مراحل الدرس، أما من
تنعدم فيه شروط المسايرة
بالمطلق فوجب إرجاعه إلى
المستوى الذي يستحقه، و
معنى ذلك بالنسبة للسياسة
التعليمية في المغرب هو
ضرورة القطع النهائي مع
سياسة إنجاح الجميع،
فإنجاح يجب أن يكون
بالاستحقاق، و ليس معنى هذا
أن نتخلى عن ذوي الصعوبات،
بل الأصل هو دعمهم، ولنا في

بيداغوجيا الدعم سند يمكن
أشماره :

لماذا النجاح بالاستحقاق ؟

✓ لأن سياسة إنجاح الجميع
تعمل على إعاقة تقدم
المتفوقين ؛

✓ و تعقيد الانتقالات
الديداكتيكية ، و نقصد بها
ذلك التحول البنائي في عرض
المضامين و شرحها ، وهو إما
استقرائي أو استنباطي أو
هما معا ، فلا يستطيع المدرس
الانتقال من جزء إلى كل أو
العكس إذا كان تلامذته غير
مؤهلين معرفيا لاستيعاب
العلاقات بين مكونات المادة
المعرفية ، بل وفي بعض
الأحيان يستحيل القيام بأي
تقدم ؛

✓ كما أننا نعمل من خلال
سياسة إنجاح الجميع على
إيهام الضعفاء باستحقاق

المستوى الذي هم فيه ، وهذا
تدمير لهذه النفوس التي
ستجد نفسها في المستوى
الأعلى قد ازدادت ضعفا
وهو اننا فتعتقد في دونيتها و
تطور مشاعر الكره تجاه
العلم وأهله؛ وهذا تدمير لا
تدبير، وخراب للأنفس لا تطوير
لها، وبهذا نخطط لفشلنا
ونطور استراتيجيات لإنتاج
الهدر المدرسي عن حسن نية
مبنية عن سوء تقدير للمآلات؛

✓ نعمل من خلال سياسة إنجاح
الجميع على مد المؤسسات
الوطنية والدولية بإحصاءات
كاذبة حول نسب النجاح من
جهة خامسة، فنكذب على
الذات، بل ونصدق كذبنا،
وبذلك نخون أهلنا ووطننا
والعالم الخارجي والإنسانية
بل و رب الإنسانية كذلك؛

✓ وفي الأخير نعمل من خلال
هذا على تعميق الأزمة
وتأجيلها واستفحالها ونخطط
لتدمير مؤسساتنا. فالمؤسسات

تقوى بأطر قوية معرفيا،
وتهلك بأطر هزيلة معرفيا.
وعليه، فإننا نخطط بمهارة
للفشل وانهيار المنظومة
التعليمية التي قد تؤدي
لانهيار النظام العام.

عموما تتفرع عن هذه
الخاصية الأسئلة التوجيهية
الآتية:

1. هل يتم استغلال الوقت
المخصص للتعلم من طرف كل
تلميذ كوقت للتعلم لا غير؟
2. هل الكل أو البعض أو لا
أحد من التلاميذ مركز في العمل
التعلمي أو إنجاز الواجب؟
3. متى - الوقت - يحقق أي
نشاط هدفه؟ ومتى - الوقت -
يبدأ إنجاز نشاط ما بالتراجع؟
4. هل توجد بين الأستاذ
والتلميذ اتفاقات حول الزمن
المخصص للنشاط أم لا؟
5. ما حجم معيقات الانضباط
داخل الفصل؟ ومتى تظهر هذه
المعيقات؟

6. هل توجد استطرادات أو
تأجيلات للأهداف تعيق إنجاح
العملية التعليمية التعلمية
وتفسد الاستثمار الأمثل للوقت؟

الخاصية الثالثة:

مطابقة الاختيارات المنهجية للأهداف والمضامين
Stimmigkeit der Ziele, Inhalte und
Methodenentscheidungen

مدار هذه الخاصية حول لب
العملية التعليمية التعلمية
وهو **انسجام الأهداف والمحتويات مع منهجية**
تدريسها، ذلك أنه لا يمكن تدريس
محتويات متباينة بنفس
الطريقة، زد على ذلك أن
الطرق تختلف باختلاف زمان
ومكان توظيفها كذلك.
فبالإضافة إلى أن هناك تنوعا
في طرق التعليم، فهناك
التدريس بالإلقاء والعمل
بالمجموعات، وتوظيف الصور
أو الأفلام وكذا اللعب... كما
تجب الإشارة إلى أن الأهداف
المتوخاة تلعب هي الأخرى

دورا مركزيا في تحديد المنهجية التي على الأستاذ توظيفها، لذلك فكل فعل تدريسي راتب أي دائم الثبات و الجمود و لا يراعي التنوع البيداغوجي، ولا يفي بشروط الانسجام بين الأهداف والمضامين والبيداغوجيات هو فعل لا يستجيب للشرط العلمي ولا يدخل ضمن الفعل البيداغوجي ومآله الفشل التام أو الجزئي.

- وتتفرع عن هذه الخاصية الأسئلة التوجيهية الآتية:
1. هل يظهر من خلال الدرس أن الأهداف والمضامين والمنهجيات المتبعة متجانسة فيما بينها، ويخدم بعضها بعضا؟
 2. هل أهداف الدرس محددة و مصاغة بطريقة دقيقة كعنصر أساسي لتوجيه عملية التعلم؟
 3. هل الأهداف المسطرة لها أصول مقبولة عند أهل الاختصاص؟
 4. هل هناك انسجام بين الأهداف والطرق أو المنهجيات المتبعة؟

5. هل هناك انقطاعات أو تناقضات أو حشو زائد في الدرس؟

6. هل التوقيت المخصص للدرس مناسب كما، ونوعا، وتوزيعا؟

7. هل يتم تنويع الطرق والبيداغوجيات بناء على خصوصية التلميذ أو التلاميذ؟
الخاصية الرابعة:

التعدد المنهجي-التعدد البيداغوجي Methodenvielfalt

إذا كانت البيداغوجيا تعنى بكل ما يؤثر العلاقة بين المعلم والمتعلم، وفي أوسع تعاريفها تفكير ونظر في الفعل التربوي لتطوير استراتيجيات ملائمة لسياقات إنزاله، أو حتى لو تبيننا تعريفًا يضيق من امتدادات مصطلح البيداغوجيا و يجعلها فقط تقنيات استدراج المتعلم لاستيعاب المادة العلمية،

فإن كل هذه المجالات في أصلها متعددة في أصولها الفلسفية، ومناهجها العلمية وخلفياتها الأنثربولوجية، وإجراءاتها التطبيقية... إذن فالأصل متعدد ولا يمكن اختزاله.

لقد سبق وأن أكدنا في الجزء الأول من هذه السلسلة²- أننا ننتقل من مسلمة أساسية مفادها ما يلي:

ليست هناك بيداغوجيات صحيحة، وبيداغوجيات خاطئة، بل هناك بيداغوجيات مناسبة، وبيداغوجيات غير مناسبة. وما قد يكون مناسباً من بيداغوجيا معينة في زمان معين، ومكان معين، وثقافة معينة، قد لا يكون مناسباً في زمان آخر، ومكان آخر، وثقافة أخرى. وبالتالي لا نستطيع أن نتحدث عن

² سلسلة نحو مغرب عالم عامل 1: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013.

بيداغوجيا صالحة على
الإطلاق، لأنه لا وجود لها، بل
نتحدث
عن:

بيداغوجيا/بيداغوجيات
مناسبة لواقعا،
لإمكانياتنا، لشخصيتنا،
لثقافتنا، لدرسنا، للمحتوى
المراد إيصاله، للزمان
والمكان الذي نعمل فيه،
للتلميذ الذي سنتعامل معه،
للأستاذ الذي عليه أن يقود
ويؤطر ويتفاعل. إن الأصل
هو اعتماد بيداغوجيات
متعددة لأنه لا وجود لوصفة
شمولية في البيداغوجيا تصلح
لكل الأزمنة والأمكنة
والتلاميذ والأساتذة
والمضامين والأهداف
والثقافات. إن الفكر والفعل
التربويين بعيدان كل البعد
عن الشمولية النظرية
والعملية، لصيقان بالحقيقة
العلمية للفوارق الفردية
والاختلافات الثقافية
والاجتماعية

، والاقتصادية ومدى تأثير ذلك
كله في مدخلات ومخرجات
العملية التعليمية
التعلمية. وعليه يحتاج مغرب
اليوم لبيداغوجيا من إبداع
أهله لبناء أهله و فهم أهله
و تطوير أهله، وقد نشترك
مع غيرنا في بعض المكونات و
لكن بالتأكيد سنختلف عنهم
في بعضها لأننا ببساطة شديدة
مختلفون عن غيرنا و لنا
خصوصيتنا، كما أن غيرنا
مختلف عنا وله خصوصياته،
والفعل البداغوجي أساسا
فعل يراعي الخصوصيات و
ينبني على الوعي بالفوراق
أيا كان أصلها. فكيف نؤمن بالفوارق
نظريا، وننسخ البيداغوجيات عمليا.

وللوقوف على التعدد يمكن
الاسترشاد بالأسئلة التوجيهية
الآتية:

1. هل يستعمل المعلم أو
الأستاذ طرقا متنوعة في
عملية التدريس؟

2. هل يحترم المدرس مراحل
الدرس التي سطرت؟
3. هل يتم توظيف العمل
الثنائي أو العمل في
المجموعات من أجل تعلم
فعال؟
4. هل يتم توظيف طرق خاصة
ومتنوعة لتحفيز التلاميذ على
التعلم؟
5. هل يتم تقييم مدى
نجاح كل طريقة أو منهجية
وظفت في نشاط ما؟
6. هل يتم تعليم التلاميذ
استراتيجيات التعلم التي
تساعدهم على العمل الفردي
من أجل تطوير ذواتهم؟
- الخاصية الخامسة:

التمرين الذكي Intelligentes Üben

التمرين هو تكليف بإنجاز مهمة قصد التعرف على
مستوى استيعاب المتعلمين لكفاية معينة أو بهدف تعميق
هذا الاستيعاب، فهو في الأخير نوع من التدريب الذي قد
يكون ذا طابع معرفي أو وجداني أو اجتماعي أو حركي
أو هذا كله. دوره هو أن يثبت تعلمًا، ثم في مرحلة ثانية

أن يعمقه، وفي المرحلة الأخيرة أن يخرج من حيز النظر والتفكير إلى حيز العمل والتطبيق. هذا الإنزال نفسه يجب أن يكون ملائماً للنوازل والسياقات المختلفة.

تختلف التمارين باختلاف أهدافها كما تتباين بتباين درجة دقتها وملاستها لهدف العملية التعليمية العملية. ولا يمكن الحديث عن تمرين موفق أو ذكي كما يسميه Meyer إلا إذا استوفى الشروط الآتية:

- ✓ أن يكون في صعوبته متوسطاً، يلامس قدرات الضعفاء، والمتفوقين، وأن يوظفه الأستاذ بإيقاع صحيح أي في وقت الحاجة وبوثيرة بنائية؛
- ✓ يتوافق بدقة مع الدرس ومستوى التلاميذ والأهداف المراد بلوغها؛
- ✓ يطور كفايات التلاميذ ويعينهم على استحضار

الاستراتيجيات التي
تلقوها؛
✓ يعمل الأستاذ أثناء
التمرين على إعطاء
التوجيهات الضرورية
للمتعلمين.

ويمكن الوقوف على هذه
الخاصية من خلال البحث في
الأسئلة الآتية:

1. هل تشكل التمارين
مراحل مندمجة مع الدرس؟
2. هل يتم توظيف التمارين
ذات البعد الخيالي
الإبداعي أم لا؟
3. هل يتم تدبير عمليات
التحويل من خلال
التمارين؟

التحويل الديدائكي:
والمقصود به هنا هو وضع
التلميذ في وضعيات تعلمية
معينة يستوعب من خلالها
قضايا ومهارات معينة
ويعمل على تحويلها أو
لنقل توظيفها في وضعيات

مشابهة لها سواء داخل الفصل أو خارجه .

4. هل يتم مد التلاميذ بتوجيهات خاصة في كيفية التعامل مع التمارين؟

5. هل التمارين التي يتم توظيفها تعمل على تطوير عملية التعلم عند التلميذ وتساعده كذلك بعد فترة من الزمن على تثبيت التعلم في ذاكرته واستحضارها عند الحاجة؟

الخاصية السادسة :

الدعم الفردي

Individuelles Fördern

لا يمكن للدرس أن يكون ناجحاً إلا إذا أيقظ القوى الداخلية المتعلم . فالتلميذ يفجر طاقته في المجال الذي يسمح له بذلك . والدرس التعليمي هو المجال الأول الذي لابد أن يساعد المتعلمين على اكتشاف

طاقاتهم واستثمارها ، بل
أدعي أن هذا هو الهدف
الأساسي منه. و في هذا الإطار
يحتاج المتعلمون إلى دعم
فردى خاص من أساتذتهم حتى
وإن كان العدد كبيراً. ولنا
فى سيرنا ذكريات مع أساتذة
لنا غيروا مجرى حياتنا فقط
باهتمامهم بنا وتخصيصهم
لوقت معين لنا. وهذا الأمر
مما يعرف بالضرورة فى علوم
التربية. حتى إن التدريس
والتربية على العموم وحتى
البيداغوجيا فى الدراسات
الأنثربولوجية التربوية يتم
تعريفها على أنها لقاء بين
إنسانين³.

وللنظر فى هذه الخاصية
يمكن طرح الأسئلة التوجيهية
الآتية:

1. هل قام المعلم / الأستاذ
بتشخيص وضعىة التلاميذ
التعلمية قبل وضع خطته أم
لا؟ وإذا كان الجواب بنعم.

³ انظر فى هذا الصدد كتابنا: فى سلسلة: نحو مغرب عالم عامل: أساسيات نظرية و مقترحات عملية
لتطوير التعليم. الأساس الأنثربولوجى للفعل البيداغوجى.

هل تمت مراعاة ذلك أثناء وضع برنامج الدروس؟
2. هل يستجيب الأستاذ من حين لآخر وبطريقة منظمة لاهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم الفردية؟
3. هل يتم البحث والتعرف على صعوبات التعلم عند التلاميذ عبر استراتيجيات متنوعة والتوجه إليها من أجل التجاوز أم لا؟
4. هل يتم الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء بشكل خاص ودعمهم؟ ومتابعة التلاميذ المجتهدين والنجباء و تشجيعهم؟
الخاصية السابعة:

الجو التشجيعي العام للدرس Lernförderliches Unterrichtsklima

يتعلق الأمر هنا بتوفير الظروف المعنوية التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية. و لقد سبق وأكدنا على هذا العنصر في كتابنا - منهجيات- و خصصنا له حيزا

في محور التواصل التربوي. و
خلاصة ما يمكن إدراجه في هذا
الباب أن هناك مبدأ
بيداغوجيا أساسيا يمكن
التأصيل له من خاصية الضعف
التي تعتبر أصلا من أصول
أنثروبولوجيا الطفل، وهو
السير بخطى أضعف الأطفال،
وعدم إثقال كاهلهم
بالمعلومات والسلوكيات
والأوامر، لأن الضعف يجب أن
يرافقه على مستوى التعامل
البيداغوجي تجنب مقصود
للفظاظ والخشونة وسوء
الخلق والكلام والتشنيع
والتجاوز في التوبيخ، ذلك
أن الضعيف لا يتحمل هذه
الأشكال من التعامل ويوشك
أن يؤدي ذلك إلى انعكاسات
على جميع مستويات النمو
معرفية وجدانية أو اجتماعية
كانت، ولا يوفر الجو المشجع
على الاستيعاب والتحصيل.
هذه الأخلاق هي واجبات المعلم
وحقوقه كذلك وواجبات

التلاميذ بعضهم اتجاه بعض.
إلا أن المدرس في هذا الباب
يقع عليه الواجب الأكبر إن
لم نقل بأن واجبه بالأساس هو
مساعدة المتعلم على النجاح
العلمي/ العملي المتخلق. إن
الفعل التواصلي التربوي يجب
أن يأتي على الوجه الذي
نصون به شخصية المتعلم من
أي عنف مادي أو معنوي.

ويتم الكشف عن هذه
الخاصية من خلال طرح الأسئلة
الآتية:

1. هل تعلم الدرس أجواء
إيجابية ومزاج مشجع على
التعليم والتعلم؟
2. هل يتعلم التلاميذ
بتعاون أو بتنافر؟
3. هل يتعامل التلاميذ في
ما بينهم أثناء الدرس
باحترام وأدب؟
4. هل يُسهم الأستاذ /
المعلم بطرق متنوعة من
السلوك الإيجابي كالتشجيع
والتوجيه و التحفيز و خفض

للجناح في خلق الجو المناسب
للتعلم أم العكس؟

5. هل يتصرف الأستاذ
بطريقة موضوعية وعادلة في
تعامله مع التلاميذ؟

6. هل ينظم الأستاذ ويرتب
أنشطة مشاركة التلاميذ،
ويراعيها أثناء وضع
الأولويات في درسه، ويعمل
على ضبط قواعد العمل في
المجموعات بمشاركة التلاميذ؟

7. هل هناك مراحل تأمل
علوية أو لنقل مراحل تأمل
في درس تنظر في
استراتيجيات التحفيز ويعمل
الأستاذ على مراعاتها؟

الخاصية الثامنة :

حوارات الدرس المؤسسة للمعنى

**Sinnstiftende
Unterrichtsgespräche**

نتج المعرفة بالحوار
ونبنيها ونشارك في تحليلها
وتفكيكها وتقليبها من زوايا
متعددة. وكل فعل تعليمي لا

يستحضر الآخر في عملية
البناء يكون قد أخل بأساس
بيداغوجي جوهري مبني على
حقائق علمية تلامس علوم
التربية في مجملها.

ويتم الوقوف على أبعاد
هذه الخاصية باستحضار
الأسئلة الآتية:

1. هل تعمل الحوارات داخل
القسم، أي النقاشات
التعلمية على ربط المعرفة
المحصلة بالمعرفة التي بصدد
التحصيل؟ وهل يتم ربط
المعرفة بالسياق المعيشي
للتلميذ أو الطالب؟ وهل يتم
استيعاب أهمية ذلك من طرف
التلاميذ؟

2. هل يستطيع التلاميذ/
الطلبة استحضار وتوظيف
تجاربهم وأحاسيسهم وكذا
مواقفهم؟

3. هل يتم البناء على أسس
معرفية صلبة والحجاج بها؟

4. هل يتم تحفيز التلاميذ/
الطلبة للإتيان بعناصر جديدة

خاصة بموضوع النقاش
وتعميقها والدفاع عنها
وتحويلها (التحويل
الديداكتيكي) أي ربطها
بمواقفهم؟

5. هل يتم في الدرس
التبادل المعرفي بين
التلاميذ/الطلبة؟
6. هل يتم استعمال طرق
متنوعة لإدارة النقاش؟

الخاصية التاسعة:

استجابة التلاميذ

Schüler Feedback

لا تعلم، ولا استيعاب، ولا
توظيف للمعرفة، إن كان
المدرس محتكرا للكلام،
مسيطرا بالمطلق على مجريات
الدرس، قامعا بسلوكه
اللاتربوي طاقات تلامذته. وكل
فعل تربوي لا يستجيب لخاصية
التشارك لا يرجى نجاحه ولا
تنتظر ثماره.

ويمكن أن نتناول خاصية الاستجابة بناء على الأسئلة الآتية:

1. هل يتم استدعاء تفاعلات التلاميذ/ الطلبة بشكل مستمر ومنظم، ويتم تقويمها وتطويرها أو تعديلها. والعمل على إنزالها في الواقع؟

2. هل يتم الاتفاق حول الإشكالات العامة التي تهم الفصل؟ وكذا هل يتم تجديد قواعد التنظيم بشكل اتفاقي تشاركي؟

3. هل يتم استعمال طرق متعددة للتعامل مع استجابة التلاميذ/ الطلبة؟

الخاصية العاشرة:

وضوح الانتظارات الخاصة بإنجاز التلميذ/
الطالب، وكذا الامتحانات التي عليه تجاوزها
**Klare Leistungserwartungen und
Kontrollen**

لا نجاح للعملية التعليمية
التعلمية إذا انبنت على

الغموض والاستئثار الأحادي
بالمعرفة الضرورية لتحقيق
الشفافية في الحكم
والتقييم. فالفعل التعليمي
فعل وضوح و وضوح وكفى.

وكل تجاوز من طرف المدرس
في هذا المجال يزيد من
صعوبة استلهاهم المتعلمين
للأهداف، ويخلق بدواخلهم
نزعات الشك و الريبة، وهذا
التلبس بالغموض يناقض هدف
الفعل التعليمي الذي ينبني
على عقد تشاركي يؤدي كل طرف
فيه واجباته، و يأخذ حقوقه
البينة الواضحة.

و في إطار تجاوز الغموض
نوضح قناعتنا كما يلي:
كل أستاذ لا يستطيع تبسيط
مادته و تفكيكها ليستوعبها
أضعف التلاميذ فهو قاصر
معرفيا و بيداغوجيا حتى ولو
كان يحمل لقب أستاذ،
والسبيل الوحيد لتجاوز هذا
المأزق هو التزود من العلم
على وجهين:

✓ التزود معرفيا : أي
الاستزادة من المادة
المعرفية محل النقص، وتعميق
الفهم فيها، و التدرب على
تفكيكها إلى وحداتها الصغرى
قصد تبسيطها؛

✓ التزود بيداغوجيا : لا وزن
للمضامين إذا لم تُكس بلباس
بيداغوجي يزيد نضارة
وقوة، أو لنقل وصل المستوى
المعرفي بالمستوى التهذيبي
الأخلاقي، و أهمها على الإطلاق
حسب اجتهاداتنا و تجربتنا:

أ. التأدب مع المتعلم،
ب. إحسان توظيف الوسائط
البيداغوجية،
ت. التركيز بيداغوجيا على
اجتلاب النفع المعرفي
والنفسي، و دفع الضرر النفسي
و المعرفي أي الاحترافية في
التواصل البيداغوجي.

فليس الأستاذ هو ذاك الذي
يتحدث ولا يفهم تلامذته
وطلبته منطوقه، بل بالعكس
تماما هو من يستطيع تبسيط

المعقد، و تجسيد المجرد، و
تجميع المفصل، وهذه هي
الكفاية البيداغوجية التي
يجب اكتسابها ليحمل الفرد
منا صفة أستاذ. و كل كلام
غير مفهوم، و شرح غير واضح،
فهو عندنا دليل غموض داخلي
تجلى في تعمية و التباس في
سلوكي خارجي.

ويتم الوقوف على هذه
الخاصية باستحضار الأسئلة
الآتية:

1. هل يتم تزويد التلاميذ/
الطلبة بلائحة من الانتظارات
التي عليهم استيفاؤها
وتلبيتها ويتم تعليلها
وتزويدهم بالتوجيهات
الضرورية لبلوغها؟

2. هل يتم تحديد مواعيد
الاختبارات التي على
التلميذ/ الطالب اجتيازها
خصوصا تلك التي يستطيع من
خلالها معرفة مدى تقدمهم في
سيرورة العملية التعليمية؟

3. هل شروط الامتحانات ومعاييرها للتلاميذ / الطلبة؟ واضحة
4. هل يتم بناء الاختبارات بشكل يسمح حتى للمتعثرين بإحراز التقدم والنجاح؟
5. هل هناك شفافية في التعليل الخاص بالتقييم؟ وكذا هل هناك توجيهات للتلاميذ من أجل تحسين الأداء خاصة أثناء التقويم؟
- ويمكن للقارئ المجتهد والمتأمل لهذه الخصائص أن يسعى إلى تطوير شبكة تقويمية تنبني بالاساس على الأسئلة أعلاه والاشتغال بها و لم لا تعميقها وتطويرها.

المبحث الثاني: النماذج
الديداكتيكية الجرمانية:
الديداكتيك التكويني

: BILDUNGSTHEORETISCHE DIDAKTIK

بالوقوف على ماهية
الديداكتيك في الأدبيات
الألمانية يمكن أن نحصل على
مجموعة كثيرة من التعاريف،
ولكنها في مجملها لا تخرج
عما يلي:

• الـديداكتيك هو : اختيار مضامين التدريس.

• الـديداكتيك هو : التنظيم النسقي للدرس.

• الـديداكتيك هو : فعل التدريس التواصلي التربوي.

• الـديداكتيك هو : السؤال عن الهدف العام الموجه لعملية نقل المضامين عبر الدرس.

• الـديداكتيك هو : إعداد الدرس.

و ننحت لك تعريفا خاصا بنا نقول فيه بأن الـديداكتيك: هو عملية تجعل من خلالها المادة المعرفية في متناول التلميذ، لنقل ببساطة هي عملية تيسير ممنهج تصير من خلالها المضامين في متناول المتعلمين، وتحقق بموجبها أهداف العملية التعليمية التعلمية التي تم إقرارها في المنهاج وفق معايير

مضبوطة ، وبمهنية عالية
تستجيب لخصائص الفعل
التواصلية الاحترافية التي
تحفظ للمتعلم كرامته و تشد
همته .

ففي أي درس و كيف ما كان ،
يتم توصيل المضامين للذي
يقع عليه فعل التعليم
بمراعاة أهداف معينة ، هذه
المضامين لا يمكن اختزالها
فقط في المعرفة النظرية أو
التجارب المخبرية ، بل
تتجاوز ذلك إلى تطوير
القدرات والكفايات
والمواقف، لذلك فعملية
التوصيل هي سيرة حركية
يبذل فيها كل من المدرس
والتلميذ جهدا **للملاءمة**
والفعل في الذات: التركيز -
التحليل - التركيب -
التقليد ... كل هذا يجري
وفق أهداف تتجاوز ما هو
ذاتي إلى ما هو موضوعي ،
لذلك فالدرس هو عملية

اشتغال وتفاعل مع و
بالمضامين.

في المبادئ الديدانكتيكية :
إن أهم ما جاءت به
الأدبيات التربوية الجرمانية
سته مبادئ أساسية سهلة و
عميقة و ترتبط بما يسمى
بالديدانكتيك

لصاحبه **WOLFGANG KLAFKI** ، كما أن

هناك مساهمات عميقة للتربوي **ERICH**

WENIGER في هذا المجال. و لقد

نشر **KLAFKI** أول أبحاثه حول

الديدانكتيك التكويني سنة

1958 خصوصا البحث الذي يحمل

عنوان: التحليل الديدانكتيكي

جوهر إعداد الدرس. ويرتبط

هذا المنحى الديدانكتيكي بما

يسمى بعلوم الفكر أو العلوم

الإنسانية **GEISTESWISSENSCHAFTEN**

ويركز بالأساس على

منهجية ومعايير تبرير

اختيار مضامين الدرس.

لن أستمرد في سرد تاريخ

هذا التوجه، بل أكتفي بعرض

معاييره الديدانكتيكية التي

يحاكم من خلالها الدرس
ومضامينه. و لقد اشتغلنا
عليها وتصرفنا فيها و في
شرحها و صياغتها و اضفنا
لها كي تستجيب لمجال
تداولها عندنا أي للمجال
الثقافي العربي الإسلامي.
على العموم فهي ستة مبادئ
نبسطها لك كالآتي:
أولاً:

مبدأ الارتباط بالواقع Situationsbezogenheit

أصوغ لك أيها القارئ
الكريم هذا المبدأ كالآتي:

ليكن فعل تعليمك للتلاميذ أو الطلبة
مرتبطاً أشد ما يكون الارتباط بواقعهم.

إذ الغرض من التعليم
أساساً هو إكساب المتعلم
القدرة على التغلب على
الوضعيات الواقعية المعيشية
سواء تعلق الأمر بفعل أو
فكر، وفي هذا الإطار يمكن
استثمار طرق بيداغوجية

متنوعة كالمشروع ، والحوارات
الثنائية ، والعروض ،
والموائد المستديرة
والجلسات الثقافية
والاجتماعات السياسية . . . كل
هذه أمثلة لوضعيات واقعية .
أكد أن هذا الأمر يختلف من
مادة دراسية لأخرى ، فما
تحتاجه هنا قد لا تحتاجه
هناك . ولتنزيل المضامين
ديداكتيكيا تماشيا مع مبدأ :
الارتباط بالواقع ، نورد لك
أيها المدرس الكريم هذه
الأسئلة كمعين إرشادي يساعدك
على تفریع درسك والنجاح
فيه . لذلك تساءل عما يلي :

• ما هو واقع
التلاميذ / الطلبة وكيف يمكن
الانطلاق منه لبناء
الدرس؟ (اختلاف اقتصادي ،
اجتماعي ، معرفي ، بيئي ،
جغرافي ، ثقافي . . .) ؛

• ما هي التجارب التي
عشتها أنت كمدرس سواء في

التدريس أو في حياتك والتي
يمكن أن توظفها لبناء درسك؟
لا تخرج نفسك أبداً من
المعادلة فأنت ابن المجتمع
المغربي وثقافته، وأقرب إلى
فهم أطفاله من أية نظرية
تربوية كيف ما كان أصلها،
إذ هي للاستئناس فقط، وتكمن
الاستفادة الكبرى منها في
بعدها الإجرائي لا غير، و فقط
عندما يكون هذا البعد
متوافقاً مع واقع التلاميذ أو
الطلبة.

• هل المضامين المراد
إيصالها لها علاقة بحاضر
التلاميذ أو ماضيهم أو
بمستقبلهم؟

• إذا كانت المضامين
مرتبطة بالمستقبل، هل
بالإمكان استثمار تجارب أخرى
للتلميذ خارج القسم لبناء
الدرس؟ إذ يمكن أن يكون
هناك فاعلون آخرون قد
تناولوا هذه المضامين، وطور

التلميذ بناء عليها تجربة
وأفكارا معينة يمكن
استثمارها: وهؤلاء الفاعلون
هم التلفزيون، الشبكة
العنكبوتية، السينما...
بمعنى أن تستحضر الفاعلين
الآخرين في المجتمع وتتفاعل
مع ما يتلقاه التلميذ خارج
المدرسة. بل أدعوك إلى
استعمال الجرائد و المجلات و
الأفلام و تنشيط ثقافتهم
الشعبية و وصلها بالعلم و
المعرفة ليكون درسك بانيا
لفكر والفاعل، وموصولا
بالواقع الذي تفعل فيه و
يحيا فيه تلامذك.

• ما هي المكانة التي
يحتلها هذا المضمون وما
قيمته في حياة
التلميذ / الطالب؟

ثانيا :

مبدأ التوجه العملي:

Prinzip der Handlungsorientierung

يقول هذا المبدأ ما يلي:

ليكن درسك دافعا للعمل.

يعتبر الدرس في أصله مقدمة
للعمل وليس علما من أجل
العلم، بل علما من أجل
العمل، هذا المبدأ
الديداكتيكي هدفه هو أن
يستحضر الأستاذ دائما وأبدا
أثناء تفكيك المادة
ديداكتيكية: أن التلميذ أو
الطالب يتعلم من أجل العمل.
أي أن هذا الهدف يدفع
الأستاذ قبل إلقاء الدرس
إلى:

✓ التفكير أولا في مدى
نفع الدرس واقعيا وعمليا،
✓ وثانيا إلى البحث عن
أشكال وطرق أجرأته وربطه
بجانبه التطبيقي في الحياة.
وهذه هي خاصية التعليم في
العالم المتقدم. إذ أنه لا
نتعلم من أجل أن ننسى، أو
نتعلم من أجل أن نستظهر ما
تعلمناه، بل نتعلم من أجل
أن نطور الواقع، من أجل أن

نفعل في الحياة، من أجل أن نوظف المعرفة، وكل تعليم لا يستحضر هذا البعد فهو لغو، ومن ثم لا يعتد به لأننا لا نحصل من ورائه فائدة ولا نفعا على البلاد والعباد.

إن الاعتماد على وضعيات تربوية تمثيلية غير واقعية ولكن تحيل في نفس الوقت على حقيقة واقعية مهم بالنسبة لأجراً المعرفة النظرية وتحويلها إلى تطبيقات عملية ملتصقة بالواقع. فمثلاً عندما يوظف الأستاذ تقنية لعب الأدوار في وضعية تعليمية ما، فالهدف العملي هو استدخال التلاميذ لكفاية التعامل مع المخالف، وانتظار الدور، وآداب الحوار... إن هذه الوضعية التي تكون اصطناعية في القسم تحيل واقعيًا على نوازل معيشية حقيقية، وهي بالنسبة للتلاميذ تجربة سيتم توظيفها لا محالة في المستقبل. لذلك فليست

الطريقة المناسبة إذن هي أن نملي على التلاميذ آداب الحوار، ولكن أن يتعلموها ويطبقوها أثناء الدرس للعمل بها في المجتمع بمختلف مؤسساته.

ولك أيها الأستاذ الكريم الأسئلة التوجيهية والتي يمكن أن تساعدك في بناء درسك ديداكتيكيا بشكل يستجيب لمبدأ التوجه العملي.

• ما هي الأفكار المبتوثة في الوضعية التعليمية المختارة والتي تحيل المتعلم على سياقات عملية بالأساس؟

• ما هي المعرفة التي تخدم القرارات العملية وتكون أساسا لها؟

• هل تساعد هذه المعرفة (المعرفة التي توصل التلميذ في القسم) التلميذ على فهم وتقدير التبعات الأساسية

والثانوية لفعله على الآخرين
والواقع. إلخ؟

• إلى أي درجة يقدم درسك
توجيهات في الحقول العملية
في الواقع؟

• كيف يتم إدماج التوجه نحو
العمل أثناء فعل التعلم؟
وبأية منهجية وأية طرق
بيداغوجية؟ هل عن طريق
تقنية الإلقاء؟ أو العمل
الجماعي؟ أو لعب الأدوار؟

ثالثا :

مبدأ التوجه العلمي

**Prinzip der
Wissenschaftsorientierung**

نصوغ لك هذا المبدأ
كالآتي:

**ليكن درسك مرتبطاً أشد ما يكون الارتباط
بالعلم، ومورثاً للعمل المبني على العلم.**

يروم هذا المبدأ : التأسيس
من خلال الدرس ليس فقط
للتوجه للعمل والارتباط

بالواقع ، ولكن أيضا من أجل
استلهم المعرفة الضرورية
لذلك، **فالعامل بدون علم**
مقدمة للفساد أو هو الفساد
بعينه ، لذلك فالكفايات
المختلفة التي على التلميذ
أو الطالب أن يطورها لا تتم
إلا بالاستناد على العلم .
وهنا تدخل أبعاد مختلفة وجب
على الأستاذ استحضارها بخصوص
المعرفة الضرورية لتطوير
الكفايات المختلفة .
فالموضوعات المعيشية مختلفة ،
ودلالاتها ومعانيها متباينة ،
والأفعال البشرية متنوعة
كذلك ، ونحن نعيش في هذا
الكل من الاختلاف والتنوع
والتباين . والحكم على الشيء
بالصواب أو الخطأ يستدعي
استدخال المتعلم لمعايير
الحكم على الشيء أو الفعل
أو القول أو الحالة . كما
تستدعي عملية تعلم التفاعل
مع الوضعية الاجتماعية أن
يدرك المتعلم عقلانية

ولا عقلانية الفعل الإنساني،
بمعنى أن أفعالنا ليست
دائماً مستندة إلى الدليل
ونابعة من تفكير عميق، بل
قد يحكمها منطق معين حسب
المجال والوضعية والفاعل
فيها، وقد تكون مبنية على
هوى متبع وتحكم وتَشَهَّ.

يتعلم التلميذ أو الطالب
في هذا الإطار الفرق بين
المعرفة الممنهجة أي العلم،
والمعرفة العامية السائدة،
وكذا المعرفة المستندة إلى
الأهواء. وهذا لا يمكن أن
يُحصَّله إلا بالتمكن من قواعد
التعليم المنطقي والمعياري
المناسبين.

لذلك فالمضامين عليها أن
تكون علمية وتستجيب لشروط
التحيين، أي أنها آخر ما
وصل إليه العلم في المجال
المراد تعليمه، لنقل إن
عليها أن تستجيب لمعيار
الحقيقة العلمية المعاصرة.

وإلى جانب صحة المضمون
والتحيين هناك عنصر آخر
يتفرع عن مبدأ التوجه
العلمي وهو المنهج. إن من
أهداف الدرس أن يبني
المنهجية في دواخل المتعلم،
أي أن يطور لديه الحس
المنهجي بل وأن يستوعب
التلميذ سؤال كيف؟ وهو سؤال
المنهج بالأساس. كيف يفسر؟
كيف يحلل؟ كيف يركب؟ كيف
يتجنب التناقض؟ كيف يحاجج؟
فالدرس من الجانب
الديداكتيكي لا يكون عبثياً
بل بانياً للبيئات المنطقية،
موسعاً لمدارك المنهجية،
مساعداً التلميذ على التفكير
العلمي.

يحيل مبدأ التوجه العلمي
كذلك على خاصية أساسية وهي
التأمل والتريث:
فالتلميذ/ الطالب مطالب من
خلال مراعاة هذا المبدأ أن
يستوعب إمكانيات وحدود
المنهج العلمي، وذلك بغية

وقايته مما يسمى بالعمى العلمي. فلا يتصور ويعتقد أن العلم لا حدود له، بل أن يعي أن الحياة الإنسانية فيها أبعاد كثيرة لا يمكن إخضاعها فقط للدقة والصرامة العلمية، لأنها غير خاضعة لقياساته. إن الأصل في الدرس أن يبني الإنسان في كل أبعاده وأن لا يعمل على تشيئته ولا تأليهه.

ولاستدراج التوجه العلمي في درسك ديداكتيكيا أحيلك على الأسئلة التوجيهية المساعدة الآتية:

• ما هي المعلومات والمقاربات والنظريات التي يجب أن أستحضرها في درسي؟

• بأية منهجية علي الاشتغال لأنجح في شرح هذه المقاربات؟

• ما هي المجالات العلمية التي علي أن أستحضرها لمساعدة التلاميذ لفهم مضمون درسي؟

- هل عليّ أن أستحضر كل الجزئيات أم يكفي أن أطرح الموضوع في عمومته؟
- أين هي حدود العلم في الموضوع المراد تعليمه؟ وهذا الأمر يتبين من خلال:
- ✓ اختلاف النظريات في التفسير؛
- ✓ وجود ثغرات لم يتم سدها من طرف العلم؛
- ✓ والموضوعية: علاقة الباحث بموضوع البحث.

رابعاً :

مبدأ النمذجة أو التمثيل

Prinzip des Exemplarischen

نوجز لك منطوق هذا المبدأ كآتي:

ليكن درسك مسلحاً بالنماذج والأمثلة.

يروم هذا المبدأ: التدقيق و التخصيص في مبدأ العلمية السالف الذكر. ذلك أن الوضعيات التربوية في الواقع اليومي لا متناهية أي

لا حصر لها، لذلك لا يمكن أن نأتي على كل النظريات العلمية والوقائع العملية ذات الصلة بموضوع الدرس. إننا لا نشغل في القسم إلا بأمثلة ونماذج نبسط من خلالها العلم والواقع ونختزلهما ليصبحا في متناول المتعلم، بمعنى أن الأستاذ مطالب بأن يمارس نوعاً من الانتقاء ضمن كم لا متناه من الوضعيات والعلوم المرتبطة بموضوع درسه. وترتبط بهذا المبدأ خاصيتان اثنتان هما:

✓ على النموذج الذي سيختاره الأستاذ أي المثال الذي سيقدمه لتلامذته أن يمثل بالفعل ما يريد إيصاله للمتعلمين؛

✓ بل إنه يمكن أن يختار نموذجاً يغطيها ويتجاوزها. أي نموذجاً يستوفي شرط المثال ويعمقه لاحتوائه على إضافات خادمة للهدف.

ولمساعدة الأستاذ على
الاستجابة لمبدأ النمذجة أو
التمثيل نورد الأسئلة
التوجيهية الآتية:

• ما هو المثال المناسب
للوضية التعليمية التي أنا
بصدد الاشتغال عليها؟

• هل يمكن لهذا المثال/
النموذج أن يلامس بالإضافة
إلى هدف هذا الدرس أهدافاً
إضافية متعلقة بدروس أخرى؟

• ما هي السلوكيات التي
يتم توضيحها من خلال هذا
المثال؟

• ما هي حدود هذا المثال/
النموذج؟

• كيف يمكن تطوير قدرة أو
قدرات التلميذ من خلال هذا
المثال؟ وكيف يمكن إسقاطه
على غيره من المواضيع؟

خامساً:

مبدأ البنية.

Prinzip der Struktur

نصوغه لك جُماع ما جاء به
هذا المبدأ كآلآتي:

**فكك درسك لـوحدات تَبَسِّط من خلالها بنيته
المركبة.**

المقصود بمبدأ البنية هو
الارتباط الحاصل بين الأجزاء
التي تشكل كلا ذا معنى، أي
أن بناء الدرس يكون عبر
مراحل نغطي من خلالها الأجزاء
المكونة للكل. فلا يصل الكل
بمعناه إلا إذا خضع لمقتضى
التفكيك أو التفريع
الديداكتيكي. فنمرره من خلال
أجزاءه بغية الوصول إلى
الهدف المنشود من العملية
التعليمية التعلمية.
إن عملية تطوير بنية
الدرس تتضمن ما يلي:
✓ تفكيك التعقيد الموجود
أصلاً في المادة لـوحدات
وأجزاء؛
✓ تحديد العلاقة الموجودة
بين هذه الأجزاء أو الـوحدات؛

✓ إعادة بناء الكل من خلال الأجزاء بشكل يؤدي الغرض منه.

والأسئلة الموجهة للأستاذ والتي تساعد على تطوير بنية المادة وعرضها في الدرس هي كالتالي:

• ما هي العناصر الأساسية المكونة لموضوع الدرس؟
• كيف تترابط هذه العناصر في ما بينها؟

• كيف يمكن أن تعرض في القسم بشكل يساعد على جمع الكل وفهمه؟

• ما هي العناصر التي تحكمت أو تتحكم في رؤيتي وطرحي أنا كأستاذ أثناء تفاعلي مع المادة المعرفية موضوع الدرس؟ هل خلفيتي: علمية / سياسية / دينية / إيديولوجية؟

• ما هي الإمكانيات المطروحة لتطوير بنية الدرس والتي يمكن أن تشكل طريقا آخر؟ أو هل توجد إمكانيات تم تطويرها

من قبل ويمكن استثمارها
للتعامل مع موضوع الدرس؟
• ما هو الفرق بين طرحك
والطروحات السابقة؟

سادسا :

مبدأ المنهجيات

Methodenprinzip

يقول هذا المبدأ ما يلي:

رتب درسك وراقب نفسك

يتعلق هذا المبدأ
بالمنهجية التي يجب أن تتبع
لبناء الدرس، بل إن الأمر
يتعلق بالضبط بالطريقة التي
على المدرس أن يتبعها لإنجاح
فعل التدريس، وتتميز هذه
الطريقة بخصائص هي كالآتي:

• الوضوح: لبناء درس وجب
على المدرس التزام الوضوح
في الطرح والمضمون والعلاقة

بين مكونات العملية التعليمية . العملية

• **الانسلاخ من القناعات الذاتية:** وإعادة بنائها دائماً وأبداً خصوصاً بالنسبة للفاعل التربوي، إذ قد تصبح هذه القناعات معيقات للتواصل وعائقاً أمام إنجاح الدرس.

• **المقارنة:** اعتبار اختلاف الآراء في السياق الواحد، يعني مراعاة الاختلاف أثناء البناء واستحضاره باستعمال تقنية المقارنة بين الآراء.

• **الاشتغال على الشخصية كلها:** استدعاء شخصية المتعلم في مجملها أي في بعدها المعرفي، والوجداني، والاجتماعي، والحركي، لذلك **وجب على المدرس الاشتغال بجماع شخصيته.**

تلكم كانت المبادئ الستة ليداكتيك النظرية التكوينية Bildungstheorie لصاحبها Wolfgang Klafki تناولناها بطريقة مبنهجة وبسطة قصد إيصالها

لأهل التطبيق على أرض
الواقع، وكنا في ترجمة أغلب
مكوناتها ملتزمين بالأصل
الثقافي العربي استجابة
لمقتضى الحقل التداولي الذي
نستهدفه بها.

المبحث الثالث: معايير مبسطة لاختيار وتقييم الكتاب المدرسي⁴:

مدخل عام وأساسي:
إليك أيها الأستاذ الكريم
معايير بسيطة علمية ودقيقة
وسهلة تساعدك على تقييم
الكتب المدرسية التي تتعامل
معها.
و نعتبر أن ما سيتم
تقديمه في هذا المحور هو
عبارة عن معايير مساعدة
للحكم على كتاب مدرسي

⁴ هذه المعايير رجعنا فيها إلى شبكة Bielifeld التي تناولناها في مؤلفنا "منهجيات"، وكذلك إلى شبكة Reutlinger إضافة إلى المعايير التي تعتمدها وزارة بايرن، بألمانيا، وكذا طعمناها بملاحظاتنا وإضافاتنا النابعة من تجربتنا و من بحثنا لنيل الدكتوراه الذي كان محوره هو تحليل الكتاب المدرسي.

واختياره كمعين للأستاذ في
تدريس مادة ما.

أولاً: أساسيات منهجية وأخلاقية

يجب أن يؤسس الحكم على
كتاب مدرسي ما باعتماد
مبادئ أساسية وهي:

أ. **الحياد والموضوعية**: كل
حكم أو تقييم عليه ألا يتضمن
أي تهجم على المؤلفين أو
الناشرين كما لا يحمل نفي
الأستاذية على الآخرين.

ب. **يجب أن يكون الحكم
دقيقاً ومؤصلاً بالدليل**

فكلما دققنا في مواطن ضعف
الكتاب و أوضحناها بالدليل،
كلما سهل تطويره وتعديله من
طرف المسؤولين و المؤلفين.
فلا يوجد من يريد الإضرار
بالناشئة قاصداً أو عامداً،
بل قد يحصل للمرخص أو
المرخص له السهو والخطأ،
وهما أمران واردان حتى في
تقييمك للكتاب محل التحليل.

والدقة معناها توضيح الأخطاء ذات الطابع اللغوي أو المنهجي أو المضموني أو الديدكتيكي، مع ذكر الصفحات والسطور بدقة، وتحليل ذلك. وإذا كان الكتاب مليئاً بالأخطاء فيكتفي بذكر بعض الأمثلة وبعض الصفحات.

ت. التأديب في التعليق على الكتاب، والتخلق في التعامل مع مؤلفيه ودار نشره، فأخلاقيات العلم في التربية أولى أن يعمل بها أهلها أولاً وفي مجالها بالأساس أي في المجال التربوي.

ثانياً: المعايير:

يجب بداية التفريق بين مستويات مختلفة من الأخطاء. إذ أن الأخطاء لا يمكن اعتبارها كلها قاذحة في أهلية الكتاب للتداول، بل هناك أخطاء بسيطة قد يتم تجاوزها في القسم، وكذا في

الطبوعات العموم : اللاحقة . وعلى

✓ إذا كان الخطأ ذا طبيعة قانونية أو سياسية فالأصل في الكتاب المنع حتى يتم تصحيحه . فهد أن كتابا خالفت بعض مواده ودروسه أو رسومه معطيات قانونية أو دستورية يتأسس عليها البلد ، وتؤطر فعل وقول الناس فيه ، وتوجه العمل السياسي والاجتماعي والاقتصادي ، فإن تمرير ما يخالف ذلك يهدد السلم الاجتماعي والسياسي ويقوض أسس الدولة . لذلك فالأصل ألا يتداول هذا النوع من الكتب بين المتعلمين حتى يتم تعديله . ذلك أنني أعتقد أن الكتاب المدرسي يمكن أن ننظر إليه على اعتباره نتاج ما اجتمع عليه أهل النظر في مختلف المجالات ، والأصل فيه أن يجمع بين مكونات المجتمع لا أن يفرق . وهذه إحدى وظائفه السياسية . ولقد

تعرضنا لذلك في مؤلفنا -
منهجيات-، و في المحور
الخاص بالتدريس.

✓ إذا كان الكتاب يحتوي
على **أخطاء في اللغة**، أو

أخطاء في طريقة تمرير
المضامين كعلاقة النص

بالصورة أو ما شابه ذلك،

فإن هذا أمر يمكن تداركه،

ولا تستوي هذه الأخطاء مع

النوع الأول المذكور آنفا.

بل قد يجد المؤلفون مبررات

علمية لترجيح رأي على آخر

في علوم التربية. وهنا لن

يعدموا أن يجدوا ما يؤصلون

من خلاله لخيارهم المفضل

والسبب الذي دفعهم للتخلي

عن غيره، إذ المجال هنا

أوسع وأرحب. لذلك **فالأصل هو**

التداول مع سرعة التعديل.

✓ إذا كان الخطأ ذا طبيعة

فنية، أي في التعامل مع

الألوان والصور والأشكال،

فالأصل فيه التداول إلى أن

يتم تعديله ما لم تكن هذه

الأخطاء تخذش في صحة المعلومات. وعموماً فالكتب المدرسية عليها أن تستجيب لمعيارين أساسيين يوجهان كل المعايير التابعة لهما:

أولاً: يجب أن يكون الكتاب المدرسي ذا بنية واضحة؛
ثانياً: يجب أن يُمكن الكتاب المدرسي المتعلم من التعلم الذاتي.

و تفصيلاً للمعيارين أعلاه نورد ما يلي:

الكتاب المدرسي وسيلة هامة لبلوغ الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي، لذلك فمضمونه عليه أن يحتوي الأساسيات المركزية لبلوغ ما استقر عليه المنهاج من أهداف وطرائق تساعد على الدفع بضرورة التعليم إلى الأمام، **بل عليه أن يكون كتاباً للتعليم ووسيلة للبحث.** زد على ذلك ضرورة احتوائه على مجمل المادة التعليمية

المراد تدريسيها في سنة
دراسية معينة كاملة مكتملة
غير مبتورة ومتوافقة مع
النتائج التي توصل إليها
البحث العلمي فيما يخص
المحتوى المراد تدريسه.
بمعنى أن مضامينه متجاوزة
لما تقادم من المعلومات
والمعارف. أي أنها مُحَيَّنة.
أضف إلى ذلك أن الكتاب
المدرسي يجب أن يقدم
للتلميذ بشكل يجعله صالحاً
للاستعمال لسنوات.

وعليه، لا يجب أن يحتوي
الكتاب المدرسي على ما يلي:

• **التعارض مع النصوص
القانونية والدستورية** للوطن
في كل مجالات الحياة سواء
تعلق الأمر هنا بالحقوق أم
الواجبات أو غير ذلك.

• **مخالفة السياسة العامة**
لبلد بل يقدمها الكتاب ويدعم
تشبع المتعلمين بها.

- **التعارض مع المنهاج**
- الدراسي وأهدافه وهنا وجب التفصيل فيما يلي:
- ✓ الكتاب المدرسي تُراعى في تطويره الأبعاد التعليمية التربوية المسطرة في المنهاج في عمومياتها وجزئياتها ومضامينها؛
- ✓ الكتاب المدرسي عليه ألا يتجاوز ولو من باب الاجتهاد ما تم تسطيره في المنهاج الدراسي؛
- ✓ الكتاب المدرسي يتجاوز توصيل المضامين إلى بناء الإستراتيجيات والكفايات المنهجية؛
- ✓ الصور والنصوص والرسومات تخدم أهداف المنهاج ولا تؤدي دورا جماليا فنيا فقط؛
- ✓ تخدم لغة الكتاب اللغة الأم وتحترم قواعدها وتنزل

منزلة التابع لها وتقويها لدى المتعلمين.

• عناصر متعلقة بالمادة الدراسية:

✓ الكتاب المدرسي عليه ألا يقدم إلا المعلومات الصحيحة والتي تتماشى وما وصلت إليه البحوث العلمية في المادة المراد تدريسها فلا تسامح مع المعلومات المغلوطة؛

✓ يراعي الكتاب المدرسي المستويات العمرية في عرضه للمادة سواء في المضامين أو في بعده اليداكتيكي؛

✓ يراعي الكتاب المدرسي التوزيع الزمني الخاص بالمادة؛

✓ الأصل في موضوع الدرس ألا يكون قصيرا ولا طويلا؛

✓ الكتاب المدرسي عليه أن يتوفر على قاموس خاص يشرح المصطلحات والمفردات التي تم توظيفها في تدريس المادة

والتي تعتبر مفاتيح المادة ولحمتها. ومكانها إما في آخر الكتاب، أو حين عرض المادة أي في نفس الصفحة. والأصلح والذي نميل إليه هو الاختيار الأخير أي أن تدرج في نفس المكان التي يوجد فيه الدرس؛

✓ الكتاب المدرسي عليه أن يحتوي حين عرضه لكل درس على: القواعد المتعلقة بالمادة المعروضة، وملخصات جامعة وواضحة لأهم عناصر الدرس؛

✓ الكتاب المدرسي عليه أن يكون واضحاً في تفريقه بين أساسيات المادة وقواعدها الضرورية، وكذا التمارين المخصصة للاستيعاب والتقييم بحيث يستطيع المدرسون وكذا أولياء التلاميذ التفريق بسهولة بين مكونات الدرس لإعادة استثمارها وتوظيفها أو الاشتغال عليها؛

✓ الكتاب المدرسي عليه أن يدرج في آخر كل درس بعض المراجع للتعلم والتوسع لمن شاء ذلك. فالكتاب المدرسي هو في أصله تربية على البحث والكتابة والقراءة.

✓ الكتاب المدرسي الخاص بمستوى معين يجب أن تكون المادة التي يعرضها لهذا المستوى مفهومة وواضحة وغير صعبة وفي متناول تلاميذ هذا المستوى.

• العرض والاختيار:

اختيار النصوص والصور والرسومات عليه أن يكون متوازنا ويعكس الواقع المتعدد في المجتمع المغربي، إذ لا يجب أن يتم إقصاء أي مكون من مكونات المجتمع المغربي المتعدد، فالكتاب المدرسي كتاب تعليمي بالأساس وليس كتابا دينيا أو سياسيا أو قبليا أو عنصريا. فهو كتاب مدرسي مغربي يعكس ثقافتنا

المتنوعة و لا يختزلها في أحد مكوناتها.

كما لا يجب على الكتاب المدرسي الدعاية لأي حزب أو جماعة أو جمعية، يدخل في ذلك عرض صورها أو اسمها أو أسماء زعمائها. فالأصل هو ألا يتم ممارسة الإقصاء في الكتاب المدرسي ولكن دائما في إطار ما اتفق عليه بالإجماع في المجتمع.

• التحفيز:

إن عرض المضامين عليه أن يكون محفزا للمتعلم في إطار الأهداف المسطرة في المنهاج المعمول به، ويراعي الشروط اليداكتيكية المرتبطة بعرض المادة التعليمية. ويتجلى التحفيز فيما يلي:

✓ ترتيب عقلاني للوحدات المكونة للكتاب؛

✓ ربط ذكي وسلس بين ما اكتسبه التلاميذ وما هم في طريق اكتسابه، أي تعليم الجديد باستثمار القديم؛

✓ **تعدد طرق عرض المادة**
وعدم الاقتصار على طريقة واحدة وموحدة؛

✓ **أن يكون مساعدا لجعل**
الدرس أكثر إثارة وحيوية؛

✓ **توظيف الوضعيات**
التعلمية المتفتحة والتي
تترك مجالا كبيرا لإبداع
التلاميذ؛

✓ **أن يضم مواد تساعد على**
الاشتغال بطرق مختلفة كالعمل
في مجموعات، أو التعلم عن
طريق اللعب، أو المشاريع أو
ما إلى ذلك؛

✓ **أن يكون الكتاب متضمنا**
لتمارين وواجبات متنوعة
تدفع وتحفز التلميذ على
التفاعل معه خارج الدرس.

هذا مجمل ما يمكن أن يتم
توظيفه لمعرفة الكتاب
المدرسي الجيد من غيره،
ولقد قصدنا البساطة في
الطرح لأن الأمر يتعلق بمادة

عملية لا نظرية نتمنى أن
تنفع غيرنا كما نفعتنا.

المبحث الرابع: التدبير والقيادة التربوية

لا تنبع هذه الكلمات
والإشارات من سفسطة نظرية أو
أحلام و أوهام ذاتية أو ترف
فكري، بل هي والله الحمد
منبجسة من تجربة ذاتية غنية
في العلم و العمل في الغرب
والمغرب في مجالات متباينة
تبدأ من العمل الجمعي و
التسيير الإداري في مؤسسات
تجارية و أخرى تعليمية و في
الجامعة و كذا من تفاعل و
تدريس لمواد مختلفة نظرية و
تطبيقية، فاختلطت في شخصنا
الضعيف تجارب عملية و تفاعلات
فكرية أبت إلا أن تخرج إليك
أيها القارئ الكريم في هذه
الحلة بعجزها و بجرها،

فأقبل عليها قارئاً و متأملاً
و ناقداً ثم بعد ذلك
متجاوزاً. فلا خير في علم
يدعي صاحبه الصلاح لكل زمان
ومكان، لأنه بذلك يتأله
ويتررب ويريد أن يعبد
بمنتوجه ونؤسس له من خلاله
طقوساً نتقرب بها إليه. وهذا
مخالف لما وطنا عليه نفسنا
من عقيدة لا تتزحزح بنسبية
الأفكار البشرية وحقيقة
أخطائها وضرورة تجاوزها
للبناء عليها ببصيرة الباحث
الذي لا يمل من تدقيق النظر
حسب الجهد والقدرة التي
أوتينها. ولذلك لا علم
بالمطلق، ولا حقيقة إنسانية
خالدة، ولا إنسان إله، ولا
فكر شامل وكامل، بل هو بناء
متواصل قد تتخلله فترات هدم
وتجديد.

**توضيح لا بد منه: سنستثمر
في هذا المحور ما تناولناه
في محاور مختلفة، و قد نعيد
بعض الأفكار و نسقطها على**

فعل التدبير و لو من داخل
القسم لأن فعل التدريس فعل
تدبيري بامتياز.

1. التدبير وماهية

الإنسان

يعتبر التدبير والقيادة
عملين لا ينفكان أي
متواشجين، فهما متصلان إذ لا
قيادة بدون تدبير، ولا وجود
لمسؤول غير مكلف بتدبير
موارد مادية أو بشرية أو
هما معا. كما أن التدبير
والقيادة لا ينفصلان عن
التواصل، إذ هما به
متعلقان.

و يعرف التدبير في مجمل
الأدبيات غالبا على أنه:

- التخطيط الناجح؛
- والتوظيف الملائم؛
- والتنفيذ الدقيق؛
- وبلوغ النتائج.

وببساطة غير مخلة
فالتدبير هو: التخطيط الجيد لفعل القيادة،

والتوظيف المناسب للإمكانات البشرية والمادية، والتنفيذ الدقيق للبرامج المرسومة و بلوغ أقصى الغايات و النتائج المأمولة.

أما القيادة فهي عملية توجيه وتأثير في أنشطة جماعة ما بغرض تطوير أهداف جماعية والعمل بخطة تشاركية على تحقيقها.

وطرق القيادة والتدبير تنبني بالأساس على الخلفية التصورية الثاوية وراء هذه الطرق، أي القناعات التي توجه فعل المسؤول، وخصوصا تصوره عن ماهية الإنسان من جهة، وماهية وظيفة التدبير من جهة ثانية، إلا أن الثانية تابعة للأولى، وسنوضح ذلك فيما بعد.

لا يُلتفت غالبا لهذا الأصل في الأدبيات التربوية ولا التدريبية ولا التكوينية مع العلم أنه أس الأساسات. فالمسؤول عن التدبير يلج عالم التدبير بخلفية تصورية إما إيجابية أو سلبية عن الإنسان. وقد يكون واعيا بها وقد لا يكون كذلك. المهم أنه

لا يتخذ قراراته التدبيرية
اتجاه الناس إلا بتوجيه من
قناعاته التصورية . وعموما
فالأصول التصورية الموجهة
للسلوك التدبيري لا تخرج عن
ثلاثة معتقدات كبرى:

المعتقد الأول ونطلق عليه

مسمى:

التصور السلبي لماهية
الإنسان و مفاده :

أن الناس في أصلهم سيئون واطكاليون وغير
مؤمنين، ولو أعطوا الحرية لخاتوها، ولما أدوا
الواجبات المنوطة بهم، ومن تم تجب مراقبتهم.

هذا التصور يدفع صاحبه
إلى أن يقود بطريقة تحكمية
تسلطية، ووظيفة الآخرين هي
أداء الواجب ما داموا
يتقاضون مقابلا ماديا رضوا
به منذ أول يوم. لا مكان في
هذا النموذج القيادي للجانب
التواصلي فمبدوّه واضح وبين
ويمكن تلخيصه كالآتي:
القيادة تحكّم في الموارد

البشرية والمادية لأنها عرضة
لخذلان العاملين. لهذا لا
مكان في هذا النموذج
للعاملين وميولاتهم
وشخصياتهم. وينتشر هذا
النموذج في دول العالم
الثالث من أعلى هرم في
السلطة إلى أدناها.
المعتقد الثاني: و نبعته

ب:

**التصور الإيجابي عن
الإنسان: يتأسس على مبدأ:**

أن الإنسان في أصله مخلوق خيري
وبالأساس مخلوق مبدع.

إن إبداع الإنسان مرهون
بتوفر شروط تحققه. وأهمها
أن يحس الإنسان أن أهدافه
تمت مراعاتها في الفعل
التدبيري أو التسييري. فلا
يتفاعل إلا مع من يراعي
همومه واهتماماته. وعليه
يدعم كل أشكال القيادة
التشاركية. و مبدؤه العام:
القيادة عمل تشاركي، لذلك

فإشراك الناس في الإعداد و
التسيير سبيل نجاح فعل
القيادة .

المعتقد الثالث ينطلق من كون الإنسان :

مزدوج الأصل والماهية و بناء عليه تتقاسمه
نزعات الخير والشر.

لذلك فالأصل في التعامل
معهُ هو تحفيز الجانب
الإيجابي فيه ، و تجنب إثارة
الجانب السلبي، ذلك أنه
قادر بحكم ماهيته على إتيان
الأفعال الإيجابية والسلبية
على السواء ، و يستجيب
للمثيرات الخارجية بناء على
طبيعتها . فإن كانت إيجابية
قابلها باستجابة حسنة ، و إن
كانت سلبية كان رده قبيحا و
من جنس المثيرات . وهذا ما
نميل إليه و نؤمن به . و
نعتبر بناء على ذلك أن فعل
القيادة الناجح مرتبط أشد

الارتباط بمدى إتقان القائد لاستراتيجيات التعامل مع مكون الخير و الشر في الإنسان، سواء في القسم أو البيت أو الشارع أو أية مؤسسة اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية.

لكن وإضافة إلى ما سبق ماهي الكفايات الأساسية لفعل القيادة والتدبير؟

2. نعتبر أن كفاية القيادة : ثلاث قدرات (كفايات) مركزية :
 - أولاً : الكفايات المهنية العلمية : تتكون من : العلم ، والقدرة والمعالجة ؛
 - ثانياً : الكفايات المنهجية : القدرة على الإنزال أو التطبيق ؛
 - ثالثاً : الكفايات الاجتماعية : قدرات إنسانية متنوعة .

أولاً: الكفايات المهنية العلمية:

الكفايات المهنية العلمية هي جُماع:

العلم، والتنزيل والقدرة على الاكتشاف
والمعالجة.

فلنبدأ
منطلقين من أسس الأساسات أي
العلم.

أ: العلم أساس العمل:

العلم هو الأساس الذي
تنبني عليه كل من الكفاءة و
الاكتشاف. إذن فهو الأصل
وغيره متفرع عنه، وهو بذلك
يقع من حيث سلم الأولويات
نظرياً وفي الواقع العملي
في قمة هرم الشروط التي بها
يكون العمل أو لا يكون.
فالواقع يرفض الأوهام،
والعبث يحبط الهمم، والصواب
يأبى الشعوذة النظرية
والعملية والدجل الفكري
الذي لا يستند إلى أي أساس،
والقوانين الاجتماعية و

الطبيعية لا تحابي هوى الأفراد أو الجماعات إذا ما سلكت طريقا ينكوبا⁵. لذلك لا مناص للإنسان من ركوب موجات العلم.

ونرى العلم أربع مستويات:

● **المستوى الأول ونسميه:**
مستوى الابتداء:

وهو بداية ملامسة المادة العلمية أو الحقل العملي: أي أنه غير ملامس لمجمل نواحي المادة أو الحرفة أو المهنة أو المجال، وهو المستوى الأول من مراتب العلم. ومن خصائصه أنه سهل التحصيل، فكل واحد يستطيعه لأن تحصيله يكون فقط بالتكوين الأولي، وهو علم أولي بعموميات المادة العلمية أو الحرفة أو المجال الذي تريد العمل فيه، ويحق وصفه بالمعرفة الناقصة، كما أنه عبارة عن إلقاء نظرة عامة على موضوع التعلم أو مجال العمل، و هو

⁵ الينكوب من الطرق يعني المنحرف منها.

من حيث الترتيب سابق على غيره من المراتب، ومن حيث الأهمية ضروري للبناء عليه و تعميقه، و من حيث القيمة العلمية والعملية في ذيل المراتب، ولا ينصح أن يتولى حامله أية مسؤولية عملية أو علمية. فهو في مرحلة لا تسعفه فيها كفاياته المعرفية على التدبير، وإذا تولى المسؤولية فهو يقينا أقدر على التدبير منه على التدبير.

• **المستوى الثاني ونسميه مستوى الاطلاع:** وهو اطلاع فيه تفصيل لبعض الجزئيات وتعميق لما هو عام. إنه إحاطة مجملة فيها تفصيل يهم ميدان العمل أو العلم أو المجال. يتوفر المتواجد في هذا المستوى على الأساسيات ويتموقع في سلم مراتب العلم في درجة أعلى من صاحب مستوى الابداء، أما فيما يخص المادة العلمية فيتمتع بمستوى أعمق. تبدأ الرؤية تتضح عند المتواجدين في هذا المستوى مما يساعدهم على

التحرك في الواقع ، أي أن صاحبه وبما حصله من أساسيات وبعض الجزئيات الخاصة بمجاله يستطيع العمل والفعل مع إتيانه لكثير من الأخطاء . يحتاج المتواجد في هذا المستوى بالضرورة إلى المرافقة والتوجيه المستمرين من طرف متخصصين لهم فهم أدق وأعمق إذا تحمل مسؤولية ما، لكن الأفضل ألا يتحمل المسؤولية إلا إذا كانت جزئية ومحددة في الزمان والمكان والأشخاص والمجال. إذ أن كفاياته التدبيرية لازالت من حيث نموها و نضجها في بداياتها.

• المستوى الثالث واخترنا له مسمى مستوى الإلمام : و هو أعمق من المستوى الثاني، صاحبه يدرك عموميات العلم، ومطلع على جزئياته، و يمكن أن يشمل العلم بالمجال كله، وعند الاختصاصين يشمل جزءاً من الاختصاص. وينم عن عمق، ودقة، و تجزيء ودراية و ضبط و تحكم في مجال الاشتغال سواء كان علماً أم عملاً. الأصل أن يتحمل المسؤولية في مجال تخصصه مع وجود حاشية تتابع فعله وتساعد له لكي يأتي بأفضل سلوك تدبيري.

• المستوى الرابع وهو الإحاطة التامة أو درجة الاجتهاد التي تؤدي إلى ثقة تامة بالنفس، وهو أعلى مستويات العلم، حيث يكون الواصل لهذا المستوى قد استدخل العلم بجزئياته، وأضحى يستطيع انتقاد النظريات، وإنتاج المعرفة وتصحيحها. ولا يتأتى الوصول إلى هذا المستوى أو إلى هذه المرحلة من العلم والعمل إلا بطول أمد وصبر و استزادة متواصلة من العلم، واستعداد دائم للتعلم، والمراجعة والتفاعل المنهجي غير الدوغمائي مع مضامين ومناهج المجال المراد إتقانه والوصول فيه إلى درجة الاجتهاد. ورغم ذلك فإن المتواجد في هذا المستوى لا يستغني أبدا عن الاستشارة، نظرا لعمق علمه الذي يوصله إلى قناعة مفادها: أن الواقع الإنساني أعقد من أن

يستوعبه ويقرر فيه شخص واحد. يحتاج إلى الاستشارة خصوصا فيما يقترحه من تجديد وتعديل، و لا يستنكف من سؤال غيره والانفتاح على مخالفه وقبول النقد والاستعداد للمراجعة. وهذه ناتجة عن غزارة العلم و تأثيرها في شخصية من وصل درجة الاجتهاد، أي أن علمه أوصله إلى نسبية الاجتهاد البشري. فالمبتدئ يستعظم نفسه، و العالم يتواضع بها.

أما سؤال كيف نرتقي في هذه المراحل فإن الأمر يختلف من مجال إلى مجال. و لكن في المجمل فإن تسلق سلم العلم من مرتبة أدنى إلى أخرى أعلى، يرتبط أشد ما يكون الارتباط باستراتيجية أساسية: أسميها: النزوع إلى التواصل الفعال. ومدارها حول تطوير وتوظيف الكفايات الآتية:

- الاستماع؛
- الفهم؛

• الجرأة في طرح السؤال مع الحفاظ على الاحترام الواجب تجاه الأستاذ أو المدير أو الرئيس.

بمعنى أن تستطيع أن تتموقع في المكان المناسب لمستواك. ولأن العلم لا يحصل إلا بالثبوت والدوام، وجب الإصرار والمداومة على الاستماع والفهم والسؤال. لنسم هذا انضباطاً أخلاقياً تجاه النفس واتجاه مصادر العلم. إن إتيانك لهذا الفعل يحرك من جهالتك وبدائيتك العلمية والعملية ويغرس فيك حب السؤال إذ لا علم بدون سؤال.

والأسئلة التي ترفع عنك الجهل في مجال تخصصك تهم على الأقل ثلاثة جوانب:

• جانب التواصل؛

• جانب المنهج؛

• وجانب المضامين؛

أ. في جانب التواصل:

لا تأتي أفعالنا التدبيرية إلا في سياق بشري. أي في مجال العلاقات الإنسانية وما يرتبط بها من تفاعل بين الذوات والجماعات والمؤسسات والثقافات والحضارات. ففعلنا في عمومه فعل علائقي، متعلق بغيرنا وإن بدا لنا أنه لا يتجاوزنا. وأول ما على المسؤول التفطن إليه أن لفعله أثرا على غيره، কিفما كان هذا الفعل سواء منطوقا، مكتوبا، إشاريا أم سكوتا، وسواء كان إيجابيا أم سلبيا. إذ لا وجود في العلاقات الإنسانية لحالة: اللافعل. والعكس صحيح: أي لا وجود لمسؤول لا يتأثر بفعل من يسوسهم ويشغل بتدبير شؤونهم. فأنت فاعل ومنفعل ابتداء وانتهاء. ولما كان الأمر كذلك أضحى من المسلم به عندنا أن نجاح التدبير يعني بالأساس نجاح المسؤول

في علاقاته مع غيره ، أي أن التدبير في مجمله يكاد يكون تدبيراً للعلاقات الإنسانية بالأساس.

ولذلك أحيلك أيها المسؤول على منطلقات تسلم بها ، وضوابط تلتزم بها لتنجح في تدبيرك وتسييرك :

فأما المنطلقات فهي ما يلي :

✓ اعلم أن الناس مختلفون بالأصل وأنت منهم؛
✓ سلم بأن الناس متغيرون بالتدرج وأنت منهم؛
✓ تذكر أن الناس ازدواجيون بالماهية وأنت منهم؛
✓ سلم بأن الناس متساوون في القيمة وأنت منهم.

لن أفصل لك في هذه النقطة ، ولك أن تطلع عليها في مؤلف لنا⁶ ، ولكن لا بأس من توضيح بدون تفصيل.

⁶ نقصد: سلسلة نحو مغرب عالم عامل 1: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع التعليم. الجزء الأول. مراكش 2013.

كل مسؤول عليه أن يستدخل
قبل ولوج عالم التسيير
والتدبير هذه المسلمات
المركزية ذات الأصول
الأنثربولوجية والاجتماعية
والسيكولوجية. إذ فقط
باستيعابه لهذه المنطلقات
وجعلها توجه فعله التدبيري
يمكن له أن ينجح في عمله.
ولو أردنا التبسيط غير
المخل لقلنا لك ما يلي:

✓ **في منطلق الاختلاف:** لا
تحاول أبدا أثناء فعل
تدبيرك لشأن ما أن تجعل
الناس المتعددين حلقة وخلقاً
واحداً غير متعدد. فهم بالأصل
خلقوا فرادى، وعاشوا حيوات،
واستدخلوا قيماً ومعايير
وقواعد اجتماعية مختلفة بل
وفي بعض الأحيان متناقضة.
إذن فإنجاح تدبير مواردك
البشرية رهين بقدرة تدبيرك
لهذا التنوع بل لهذا
التناقض. فلا تأتي عملاً
تدبيرياً قبل فهم واستحضار

هذا الركن الأساس المتين:
ركن مُسَلِّمة الاختلاف.

✓ في منطلق التغيير:
المقصود به أن الناس لا
يستقرون طوال حياتهم على
هيئة واحدة ولا على فكرة
واحدة ولا على قناعة واحدة،
فهم متغيرون اضطرارا لا
اختيارا، وذلك بفعل تفاعل
مكونات الأنساق الاجتماعية في
ما بينها، وما تحدثه من
تأثيرات داخلية وخارجية في
أفراد المجتمع. إذ أن هذا
التفاعل يحدث التغيير في
عناصر النسق العام و ما
يرتبط به من أنساق فرعية.
ومن ثم يصبح لزاما على
تدبيرك ألا يكون راتبا أي
روتينيا، بل متغيرا حسب ما
تمليه سياقات إنزاله. وفي
هذا الأمر يصبح مطلوبا منك
أن تتدرج، إذ التدرج حقيقة
لا خلاف حولها. فالبشر لا
يفهمون إلا إذا جزؤوا، ولا

يستوعبون إلا إذا مروا
بمراحل بنائية من التعلم.
✓ في منطلق الازدواج: سلم
بأن البشر يجمعون في
دواخلهم المتناقضات. فهم
لينون وعنيفون، ضعفاء
وأقوياء، محبون وكارهون،
نشيطون و متراخون متكاسلون،
سريعون و بطيئون، متقنون و
فاجرون. وهذه كلها حالات
نفسية تُنتج سلوكات توافقها
عل أرض الواقع، وهي عبارة
عن مواقف استجابة لسلوكات
غيرهم من بني البشر تجاههم،
لذلك فعليك أن تأتي بالسلوك
التدبيري الذي يخاطب الجانب
الإيجابي في هذا المخلوق.
وأعلم أن هذا هو أكبر تحد
يواجهك، لأن الإتيان بالأفعال
التي تخاطب البعد السلبي في
الإنسان هي الغالبة وهي التي
نباشرها بسهولة ولا تحتاج
منا إلى تكلف وجهد أو
مراقبة ذاتية، أما مخاطبة
الجانب الزكي من النفس

الإنسانية، فيحتاج إلى جهد
جواني يقتل فينا حب الذات،
ويرفع فينا تكريم الآخر.
فاشتغل على ذاتك ولا تأت من
الأفعال إلا ما يخاطب الخير
الموجود بالفطرة في الآخر.

✓ في منطلق التساوي: معناه
أن نتعامل مع الناس بخلفية
مفادها أنهم يتساوون معنا
في القيمة، ولا نزيد عنهم إلا
بالمسؤولية التي لا ترفع من
درجتنا بقدر ما تعلي من
انتظارات الناس منا. أي أنك
بمجرد تحملك للمسؤولية
فاعلم بأن آمال الناس في
حسن تدبيرك تصل إلى أعلى
مستوياتها. وبتعبير آخر
فمسؤولية تدبير بني البشر
تورث التعب وتلزمك بمراعاة
الغير قولا وفعلا، إذ
بالمسؤولية ترتفع مراقبة
الناس لك و لسلوكياتك، و
تنخفض درجات التسامح معك
إلى أدنى حدودها، بل لا
يتحملون منك ما يتحملونه من

غيرك ولو كان أدنى منك. فلا تعتقد بسموك على من تدبر شؤونهم، بل طور في دواخلك شعورا بكونك ملزما بعواقب سلوكاتك تجاههم. فلا حظاً للنفس في فعل التدبير الناجح، ولا لاستحكام الأهواء والعادات، فالتدبير فعل يسمو فوق العادات لأنه متعلق بالغير من جهة، و مجاله هو المؤسسات التي ترتبط الأفعال فيها بالمهنية والحرفية من جهة ثانية.

وأما الضوابط أو القواعد فهي على أربعة أوجه. ولك أن تتعرف عليها في كتابنا الموسوم -منهجيات- و لا بأس من سردها كآتي:

✓ **الضابط النفسي:** ينبهك لضرورة وعيك بأهمية مراعاة سلامة نفسية الآخر ونفسيتك أثناء فعل تدبيرك. ففعل التدبير هو تدبير للنفوس أولاً وليس تدميراً لها.

✓ الضابط اللغوي: يتوجه إلى اختيارك لأنسب طرق التعبير والتواصل أثناء فعل تدبيرك.

✓ الضابط الثقافي الاجتماعي: ينبهك إلى سياق فعل تدبيرك، وخصائص من تتعامل معهم الثقافية والاجتماعية، وضرورة مراعاة ذلك في التواصل التدبيري المهني.

✓ الضابط الزماني والمكاني: نؤكد لك من خلاله أن تواصلك متأثر بزمان ومكان سريانه. فاختر أنسب الأزمنة والأمكنة لإنجاح تدبيرك.

أما فيما يخص جانب المضامين فعليك أن تلتزم بما يلي:

- الصدق في المعلومات؛
- الوضوح في الصياغة والتعبير؛

○ التوسط في القول
والاعتدال فيه : تجنب الإسهاب
والإجمال واسع إلى التوسط
بينهما ؛

○ مناسبة المقال للمقام :
لكل وضعية مضمون خاص بها ؛
○ الترتيب : يجب أن يُعرفك
لكلامك أول وآخر ومنطق
موزون .

في جانب المنهج و مركزيته

أود هنا أن أشير إلى أن
المنهج هو كل سلوك نظري أو
عملي نتوخاه لبلوغ غايتنا
المحددة ، والمنهج يرتبط أشد
ما يكون الارتباط بمفهوم
النظام والترتيب والاستدلال
الضامن للوصول إلى الغاية ،
لنقل إنه نظام من الإجراءات
يكون قادرا على تحقيق ما
يصبو إليه الفاعل العملي
والمتأمل النظري ، وبالضبط
أقول إن غايته هي إخراج
النظر والعمل من تحكم
العادة والعشوائية إلى حيز

الضبط والتنظيم⁷. وسنتناول هذه الكفاية كنقطة مستقلة فيما بعد.

ب. القدرة على الاكتشاف والمعالجة

الاكتشاف: هو الشرط الأساس للتطور في مجال العلم والقدرة والكفاءة.

والاكتشاف في مجال التدبير هو القدرة على إدراك ما له تأثير ظاهر وهو متوار.

أي ما يؤثر فينا أو في واقعنا أو في فعلنا سواء كان نظرا أم عملا وهو مستتر عنا. والقدرة على الاكتشاف هي القدرة على إخراج المتواري إلى الظهور والعمل على توظيفه إن كان إيجابيا وتجنبه إن كان سلبيا. ويشترط النظر المركب: وهو قدرة المسؤول على إدراك المشكل في أهم أبعاده ومكوناته، وهذا النوع من الوعي يتعلمه الإنسان، من

⁷ عبد الجليل، أميم: منهجيات. مراكش 2013. ص 7.

واقعه وتجربته ، وكذا من متابعاته للمشاكل المختلفة من وسائل الإعلام مثلا ، ومن قراءاته المختلفة ، إنه كفاية عالية جدا تتداخل فيها قدرات متنوعة .

كما يشترط: القدرة على إيجاد حل مناسب للمشكل محل العلاج ، وهذا يتطلب العلم والوعي .

كما يشترط حسن التقدير:
أي التنزيل المحكم للحلول على المشاكل ، ويستوجب هذا الشرط وجود علم ووعي وقدرة ذاتية للتمكن من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب والمكان المناسب في الوضعية المناسبة .

ثانياً:
المنهجية:

أ. إن الكفايات المنهجية هي كفايات أطلق عليها مسمى: كفاية الكيفيات: أي كيف أعمل ما أريد عمله . وفي

التدبير قد تكون الكيفية
مختصة بالنفس البشرية التي
نتعامل معها، أو قد تتعلق
بالزمن أو المكان أو
الموضوع الذي نحن بصدد
معالجته أو بهذا كله دفعة
واحدة. وعموما فكفاية
الكيفيات هي لب التدبير. إذ
تختص بطرق التنزيل المناسبة
للنوازل الطارئة أو
القرارات المتخذة. وتقدير
استعمال طريقة ما في وضعية
ما هو أساس نجاح أي فعل
تدبيري. ولقد فصلنا فيها
سابقا.

لا يمكنك أن تعمل وتتطور
بدون الخضوع لمقتضيات
المنهج. وهنا أحيلك على ما
يلي:

✓ تساءل عن هدفك الرئيس
والأهداف الفرعية وحددها،
وسيكون ذلك مفيدا إذا كان
مكتوبا ليكون بوصلتك التي
توجه حركاتك واجتهاداتك في
فعلك التدبيري؛

✓ تساءل عن كم المعلومات
أو المعارف أو التجارب
الواجب استدخالها من أجل
الإلمام بشرط العلم، وتساءل
كذلك عن ترتيبها من المهم
إلى الأهم؛

✓ طور طريقة خاصة للتعامل
الذكي معها في الزمان
والمكان وتماشيا مع الأحوال،
وأقصد هنا أحوالك أنت. فإنك
تتقلب في أحوالك بين الضيق
والسعة، والراحة والمشقة،
والمرض والصحة، لذلك فزمانك
أزمنة، وحالك أحوال، ولكل
حال طرق وأساليب وأدوات؛

✓ راجع دوما وأبدا أهدافك
وطرق أدائك ومنجزاتك. وهذا
لا يُختلف فيه في أي مجال
نظريا كان أو عمليا.
نماذج من الأسئلة التي
تحتاج لتطوير ذاتك والإبداع
في النظر والعمل:

○ ماذا علي أن أفهم و أفعل
للمعود إلى مستوى أعلى؟

○ كيف يمكنني أن أفهم
وأفعل بطريقة فعالة؟
○ ما هي الأدوات المناسبة
لهذه المرحلة؟
○ كيف اشتغل الذين سبقوني
في هذه المرحلة؟
○ كيف حقق النجاح من نجاح
منهم؟
○ ما هي معيقات من فشل
منهم؟

ب. القدرة على التنزيل أو
التطبيق: والتنزيل في
التدبير هو إحلال الشيء محله
المناسب، ويتضمن كلا من
الترتيب والتنظيم والتنسيق.
ومن لا يمتلك هذه المهارات لا
يمكنه أن يفك المنازعات
سواء بين الأشخاص أو
المؤسسات. إن القدرة على
تطبيق ما نتعلمه والعمل على
إنزاله في الواقع يمكن
إجمال مراحلها فيما يلي:

✓ **الاستعداد لبذل الجهد**،
من أجل تحقيق أهداف معينة،
وهذا يستدعي قدرا معيناً من

الذكاء والتذكر، والعلم كأهم شرط. ففي الأصل يجب أن يكون عند المسؤول استعداد مبدئي للعمل والفعل. ومن لم يكن جاهزا سيكولوجيا ومتحفزا فلن يرتقي في سلم القدرة على التنزيل أبدا. فالأعمال تبدأ في دواخلنا ثم تتجلى في سلوكياتنا.

✓ مرحلة الفعل الأولى:

وهي في حقيقتها مرحلة تدريب وتمارين: إذ الهدف هو تحصيل الكفايات اللازمة من أجل الإنجاز وتحقيق الأهداف بدون تعب أو جهد كبيرين، وتطوير هذه القدرة يستدعي التمرن المتواصل في وضعيات تواصلية مختلفة.

✓ مرحلة التمکن: هي درجة

أعلى، إذ يبلغ فيها الفاعل مستوى تم فيه استدخال كل ما يحتاجه لتدبير الأزمات وإيجاد الحلول لدرجة أصبح معها التصرف المناسب عملية روتينية سهلة يأتي بها

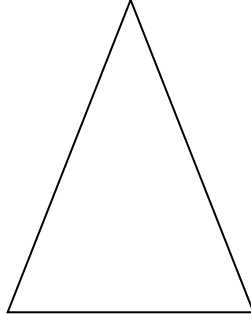
المسؤول دون تكلف و تعب،
إنها مرحلة اجتمعت لدى
الشخص فيها كفايات متعددة،
وشكلت كلا واحدا، يمكن وسمه
بالتمكن. فالمتمكن يبدع
الحلول المناسبة لكل مشكل
بطريقة واعية سهلة وموفقة.

ثالثا. **الكفاية**

الاجتماعية : تعتبر هذه
الكفاية مكونا مركزيا في
فعل التنزيل: فلا معالجة ولا
قيادة بدون تملكها. ونقصد
بها التدبير الواعي للعلاقات
الاجتماعية. ولها أبعاد
أهمها البعد الذاتي، أي مدى
الاستعداد النفسي الذاتي
لممارسة فعل القيادة و
التدبير. والكفاية
الاجتماعية لا يمكن تعلمها
بسهولة لأنها نتيجة تربية
وتطور للشخصية و متعلقة
بسيرورة التنشئة الاجتماعية
لفرد. وتحتاج إلى ممارسة
واعية تنبني بالأساس على

شروط جمعناها في هذا المثلث:

العلم



المخالطة

المراجعة

ونقصد بها أن الكفاية الاجتماعية هي كفاية تواصلية وهي جماع وخصوصياتهم ، وسعي دائم إلى مخالطتهم لتوسيع دائرة المشترك معهم ، ومن تم تملك مفاتيح شخصياتهم المنبئية على رموز و مضامين ثقافاتهم ، وأخيرا مراجعة الذات و تعديل القناعات بناء على سيرة المخالطة والزيادة من العلم ، وهكذا دو اليك .

إن أي مشروع أو أية إدارة أو مقابلة في حالة وجودها لا تنتظر حتى يتطور شخص المسؤول أو المدير لتحل مشاكلها وتطور نفسها، بل تريده جاهزا ومستعدا للفعل التديري.

وتتجلى صعوبة امتلاك هذه الكفاية في كون مكوناتها هي ذات طابع معرفي، وحركي، وجداني و اجتماعي. إن الكفايات الاجتماعية لها أصول عميقة، وتنطلق من دراسات مختلفة في السوسولوجيا والسيكولوجيا والبيداغوجيا إضافة العلوم الاقتصادية. وليس هنا مجال التفصيل، ولكن يمكن إجمال أهم الكفايات بالرجوع إلى المراجع الآتية والتي نعتبرها مهمة و رائدة في هذا المجال.⁸ ونعتقد أن

⁸ نقصد المؤلفات الآتية:

- Barbara R. Sarason: The dimensions of social competence. Contributions from a variety of research areas. In: J. D. Wine, M. D. Smye (Hrsg.): Social competence. Guilford Press, New York 1981, S. 100–122.
- Rolf Arnold: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-

المؤلف الثالث أكثر دقة
وعلى درجة عالية من
العلمية، و يتضمن برنامجا
متكاملا للكفايات
الاجتماعية. وبالنسبة
للتدبير ورجوعا إلى المرجع
الثالث، فإنه يتحدث عن
القدرات الآتية:

- ✓ القدرة على قول لا؛
- ✓ القدرة على مواجهة النقد
بالطرق الملائمة؛
- ✓ القدرة على إظهار مشاعرك
بالطريقة المناسبة؛
- ✓ القدرة على البدء بالكلام
وإنهائه؛
- ✓ القدرة على العمل
الجماعي؛
- ✓ القدرة على تسيير
الاجتماعات وضبطها؛
- ✓ القدرة على إيقاف
النقاشات غير المرغوب فيها؛
- ✓ القدرة على التعامل مع
المخالف؛

-
- Entwicklungs-Management (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Waxmann, Berlin 1997,
 - Hinsch, R. & Pflingsten, U. (2007) Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 5. Auflage. Weinheim: PVU.

✓ القدرة على الاعتذار عند الخطأ.

وهناك قدرات اجتماعية أخرى ليس هذا مجال التفصيل فيها. وما يجب أن يستقر في الذهن هو أن الكفايات الاجتماعية رزمة من القدرات ذات البعد الذاتي والاجتماعي، أي تلك القدرات التي يوازن فيها المحترف موازنة ناجحة بين أهداف الذات والعمل والمجتمع، أي قدراته لبناء التوافقات على جميع الأصعدة. وهذا أمر يعبئ الفرد له كل مكوناته الشخصية والوجدانية، والحركية، والاجتماعية. فلا تدبير بالاختزال في القدرات، كما أنه لا تدبير بالتقليص في دوائر التأثير في الأشخاص.

المبحث الخامس: توجيهات من واقع التجربة

أولاً: إليك مني أيها
المقبل على التدريس ما
يلي:

➤ سلّم ولا تشك لحظة واحدة
في كونك اخترت مهنة المتاعب
والتحديات والمفاجآت والآمال
والعطاء والنجاح ونكران
الذات بامتياز. فقد تكمل
المشوار إلى نهايته، وقد
تمرّض في نصف الطريق وقد
تطلب تقاعداً مبكراً. مهنة
التعليم هي مهنة الضغوطات

النفسية والاجتماعية
والاقتصادية والسياسية
والثقافية. **الكل ينتظر ما سيخرج من بين يديك.** لذلك راقب نفسك وأداءك في السر والعلانية لأنك مؤتمن على حاضر ومستقبل مجتمع بأكمله بكل مجالاته، واعلم أن علمك الأصل فيه أن يرى عليك أنت أولاً أثره قبل غيرك، وكن مستعداً سيكولوجياً لكل أنواع المشقة الناتجة عن اختيارك، فالشكوى بعد الولوج إلى هذا المجال محبطة لا مشجعة.

➤ **إعلم أنه:** إذا كنت تؤمن بأشياء عالية كبيرة في أي مجال من المجالات التي تشتغل فيها، فإنك ستكبر معها، وإذا كنت تؤمن بأشياء دنيئة فإنك ستدنى عندها، فأنت ما تؤمن به. لذلك أنظر عالياً وارفع همتك في مجال التدريس.

➤ سلم أن ما يلعب الدور الأساس في نجاح المدرس سواء في القاعة أو في المدرج، هو تلك القاعة التي يدخل بها إلى الوظيفة على العموم، وعليه فإن عليك أيها المقبل على التعليم أو المشتغل فيه أن تطرح السؤال الآتي: هل دخولي إلى الوظيفة نابع عن حب وقناعة؟ أم هي عبارة عن ملجأ؟ فهناك من ولج الوظيفة من أجل حل مشكل البطالة، لكنه فيما بعد عمل على تطوير ذاته وتأقلم مع سياقه وأصبح أستاذا متمكنا ومتميزا ومحبوبا، وهناك من بقي خارج هذه الدائرة. لذلك جدد دائما وأبدا نيتك.

➤ سلم بأن تجربتك الشخصية في التدريس لا يمكن أن ترقى إليها أية نظرية تعليمية أو تجربة ذاتية لشخص آخر، لذلك: احرص على الاستفادة من تجربتك أولا وبالأساس. ولا يمكن لتجربتك أن تكون ذات قيمة إلا إذا وثقتها وناقشتها وأفدت بها

غيرك. إذن بفعل التوثيق والتداول والانفتاح على الرؤى المخالفة تنضج أفكارك وترسخ وترتقي في سلم العلمية إلى مستوى النظرية القابلة للنشر. لذلك سلم وأنت على يقين من أنك بتجربتك المستوفية للشروط أعلاه منظر تربوي بامتياز، وقادر على اقتراح البدائل والحلول للمعضلات التعليمية خصوصا إذا تمكنت من أصول المنهج.

➤ اعلم أن الطريق الأفضل لتطوير ذاتك وأدائك والنجاح في واجبك هو تدوين تجربتك وأفكارك ورؤيتك حول نفسك وقسمك وتلاميذك ومدرستك وجامعتك.

إذ بتقييد التجربة نستولي عليها، ويساعدنا ذلك في تطوير محيطنا، ويعيننا على الفعل الإيجابي فيه. لا مهنية في التعليم بدون التحرر من العبث والرقى إلى التنظيم والتوثيق.

➤ سلم بأن الاستعداد للدرس الأول يساعدك فقط على نيل اعتراف التلاميذ أو الطلبة، ولكن لا يمكن اعتباره ضمانا لاستمراره على المستوى نفسه، لذلك ركز على الإعداد دائما وأبدا، فبانعدام الاستعداد يتلاشى الاعتراف. لذلك سلم بأن نجاحك مرتبط بدوام العمل لا بمنقطعه، ونتيجته متعلقة أيما تعلق بعظيمه لا بوضيعة.

➤ إعلم أن الدرس الجيد لا يبني إلا بمشاركة التلميذ أو الطالب. أي أن الدرس الجيد إما أن يكون تشاركيا أو لا يكون.

➤ إعلم بأنه إضافة إلى مضمون الدرس يجب أن تقف أيها المدرس مع نفسك للنظر في العلاقة التواصلية بينك وبين من يقع عليه فعل التعليم، فالتعليم علاقة بين إنسانين أولا وقبل كل شيء.

➤ سلم بأن كل أفعالك وأقوالك تسجل لك أو عليك من طرف تلامذتك أو طلبتك أو زملائك، ونسبة الخطأ المسموح بها

اتجاههم ضعيفة جدا . لذلك كن واعيا بتبعات سلوكياتك القولية والفعلية عليك وعلى الآخرين وعلى المؤسسة وعلى الفئة التي تنتمي إليها والمجال الذي تشتغل فيه .

➤ سلم بأن أفضل المدرسين على الإطلاق هم أولئك الذين يحبهم تلامذتهم أو طلبتهم، فالحب والكره مدخلان سيكولوجيان أساسيان للنجاح والفشل في كل مناحي الحياة ، ذلك أن الحب يلزمه الإتقان والنجاح . فمن أحب شيئا أبدع فيه . فتعلم أيها المقبل على العمل أن تحب أولا .

والحب المقصود هنا قد يبدو عند البعض ثانويا وليست له أهمية ، لكنه في العمق له بعد سيكولوجي أساسي ، فهو مدخل لكل أمر نود القيام به . ألا ترى أننا نبني علاقتنا مع الآخر وفق درجة حبا له . فالشخص الذي نحبه نخمه بتعامل يتوافق

وهذه الحالة السيكولوجية ،
والعكس بالنسبة للذي نكن له
الكره ، فالأول بإمكانك أن
تقدم له كل شئ باسم الحب
الذي تكنه له ، أما الثاني
فإنك لا تستطيع أبدا أن
تتحمله ، فمجرد رؤيته تحرك
بداخلك كل الأحاسيس السلبية ،
لأنه يصبح على رأي البرمجة
اللغوية العصبية ، رابطا
عصيا سلبييا . لذا فان حب
التلاميذ والطلبة أمر أساس ،
والعكس صحيح أي حبهم لك أمر
أساس أيضا ، غير أن حبهم
يكون دائما تابعا لحبك لهم ،
فالحب لا يُؤخذ حتى يُعطى . فإن
لاحظوا هذا الأمر فإنهم
يبادلونك نفس الأحاسيس ،
فالحب حالة سيكولوجية دافعة
للعطاء ، دافعة للتطور ، لذلك
يجب أن تعمل على تطويرها في
دواخلك . واعلم أن الأصل في
مجال التعليم : أن حب الذات
يتضاءل أمام حبك الغير .

➤ سلم بأن المعلم/الأستاذ بمجرد أن يعتقد في دواخله بأنه أصبح عالما، يتحول اعتقاده هذا إلى حاجز سيكولوجي أمام الاستزادة من العلم، بل ويدفعه هذا إلى أن يتعالى على غيره ولو كان أعلم منه، وهو بهذا الاعتقاد الفاسد يكون قد دخل عالم الجهل من أوسع أبوابه. فالاعتقاد بوصولنا منتهى العلم خاطئ نظريا وتجريبيا. ولو استحكم فينا لتحول إلى عقدة استعلاء مبنية على جهل. فلا تضيق ما هو في الأصل واسع، ولا تضع حدودا للامتناهي. وكما قيل: من قال قد علمت فقد جهل. لذلك إحذر من غرور زائف وكبرياء هدام، فأهل العلم أهل حلم وتواضع وانفتاح واستزادة.

➤ سلم بأن الفاعل التربوي عليه أن يأتي **بأعمال راتبة** أي دائمة، أذكر لك منها ثلاثة:
أولا: الاشتغال الدائم على النفس والمحيط

✓ أن يواجه نفسه بوظيفته
وأن يناقشها داخليا أي مع
نفسه، لنقل يجب عليه أن
يبحث في نفسه هو وفي نوع
العلاقة التي عليها أن
يطورها للارتباط بمهنة
التعليم.

✓ ماذا يريد؟

✓ كيف عليه أن يكون كما
يريد أن يكون؟

✓ كيف يصل إلى تحقيق هذه
الكينونة؟

✓ كما عليه أن يتعرف على
شروط عمله والبحث فيها
والتساؤل عن كيفية تطوير ما
بإمكانه تطويره، كيف يرتب
أولوياته، كيف يتعامل مع
المتناقضات والإكراهات؟

✓ **ثانياً: الاحترام:** إن

السائد في ثقافتنا هو احترام
الصغير للكبير، واحترام
العبد للسيد، والمرؤوس
للرئيس، واحترام التلميذ
للأستاذ. ولكن العكس غائب

تماما، وهذا لا يعني عدم وجوده في الأصول الثقافية المغربية، بل بالعكس موجود وبشكل جلي وكبير، إلا أن التطورات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية والاقتصادية في تاريخنا عملت على تغليب جانب الاستبداد على قيمة الحرية، وبذلك ساد جانب الثقافة التحكمية التسلطية سواء في السياسة أو المجتمع أو الاقتصاد لفترات طويلة من تاريخنا. لنرجع إلى الاحترام ولنركز على بعده التربوي التعليمي بالأساس:

لماذا الاحترام: لأنه تكريم وتقدير وصيانة، وهو كذلك رعاية واعتبار وتشريف للمتعلمين. وعكسه هو المهانة والوقاحة والإذلال والوضاعة. بمعنى أنك تشتغل في ميدان التعليم بين هذه الوضعيات، وسلوكك إما أنه تكريم أو إذلال، وكلما

اقتربت من التكريم كان فعلك
تربويا بيداغوجيا متخلقا،
وكلما دنوت من الإذلال كان
فعلك لا تربويا ومتسلطا، بل
قد تكون له انعكاسات سلبية
على المتعلم في كل أبعاد
تطور شخصيته.

والاحترام فعل وقيمة
متبادلة، ولا يمكن أن يكون
أحاديا، ولو ربطناه بالدرس
في القسم أو في المدرج لجاز
أن تسائل نفسك بعد كل درس
بما يلي:

- ✓ هل ينم فعلي التعليمي /
التدريسي عن احترام
التلميذ / الطالب؟
- ✓ هل يراعي فعلي التعليمي /
التدريسي السلامة النفسية
للمتعلم؟
- ✓ هل أستمع إلى التلميذ /
الطالب وأخذ رأيه بعين
الاعتبار؟
- ✓ هل أضهد التلميذ / الطالب
قولا أو فعلا أو حكما؟

✓ هل أَدعم التلميذ / الطالب
حسب قدراته أم لا؟
إذا لم تكن إجاباتك في
أغلبها إيجابية فلست ممن
يحترم التلاميذ / الطلبة،
ومطالب بالاشتغال على نفسك
جوانيا وسلوكيا. أما إذا
كنت مبتدئا فما عليك إلا
بالتعلم والتدرب
المتواصلين.

ثالثا: تفعيل الأحلام

مما تحتاجه طول حياتك
أيضا هو التحفيز الذاتي
للإتيان بأفضل الأعمال
والمداومة عليها. لذلك
أنصحك أن تحلم، أي أن تحلم
بتكوين شخصية جديدة وهدف
جديد في كل لحظة، أو أن
توقظ الرغبات الذاتية
القديمة العالية التي كانت
عندك، وتحيينها على أرض
الواقع، فالحلم شرط أساسي
للتطور، لأن الذي يحلم يسعى
جاهدا من أجل تحقيق ذاته.

والحلم دافع للعمل، ووسيلته المثلى لبلوغ قصده، فانظر في أحلامك ما هي؟ فقد يكون حلمك أو هدفك الأكبر هو أن تبقى حيا فقط، وهنا لن تستطيع أن تتقدم، بل ستجتهد في خلق التبريرات لذاتك لكي تبقى راكدا - والماء الراكد لا يجوز به الوضوء على رأي الفقهاء - وإذا كنت راكدا فلا تجوز بك الدراسة، ولا تجوز بك التعليم.

و أخيرا:

• في أهمية تطوير نظام إنذاري ذاتي:

يجب من وجهة نظرنا الخاصة أن يطور كل طمُوح مجتهد نظاما إنذاريا ذاتيا خاصا به يتحسس من خلاله دنو آفات الفشل أو العجز أو الكسل أو بعدها. وهذا لا يتأتى إلا لمن وطن نفسه على مراقبة ذاته بتوظيف مؤشرات واضحة يقيس من خلالها سيرورة أدائه:

ومن هذه المؤشرات:
✓ هل أستزيد من العلم ؟
✓ هل أحسن التواصل مع المحيط
بكل مكوناته؟
✓ هل أنا منظم في عملي؟
✓ هل أنتج ؟
✓ هل أزكي العلم والعمل ؟
✓ هل أقوم بأدائي اليومي ؟
وإذا لم تطور هذا النظام
داخليا فإننا يقينا نخطط
لتراجعنا ونهايتنا في مجال
العلم والعمل.
ومتنياتى للمجاهدين في
التعليم بالتوفيق والسداد
والنجاح .

<https://abdeljalilamime.com>

<https://abdeljalilamime.com>

ملحق عملي

<https://abdeljalilamime.com>

أ: استمارات إضافية لتقويم
الدرس مبنية على أبحاث
أكاديمية من جامعة كوبلنس
لاندau¹
استمارة خاصة بالمدرس⁹
القيادة الفصلية

تقريب لا	تقريب نعم	نعم م	
			- هل بدأت درسي في الوقت المناسب؟
			- هل ضوابط العقد الديداكتيكي كانت واضحة للتلاميذ؟
			- هل اشتغل التلاميذ بدون

¹ <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen>. 02/11/2015.
10h.59mn.

⁹ نستعمل مصطلحات: أستاذ ومدرس ومعلم بنفس الدلالة.

				تضييق ولا شغب ؟
				- هل يعرف التلاميذ في كل مرحلة من الدرس ماذا عليهم فعله؟
				- هل تم استغلال كامل الزمن الدراسي في التعلم ؟

المناخ المشجع على التعلم:

تقريب لا	تقريب نعم	لا	نعم	
				- هل أقدر كل مساهمات التلاميذ أثناء الدرس؟
				- هل أرفق بالتلاميذ أثناء الدرس؟
				- هل أترك التلاميذ يبدون آراءهم ولا أمنعهم؟
				- هل عندما أطرح سؤالاً في القسم أترك للتلاميذ الوقت الكافي للتفكير والتدبر؟
				- هل أعطي ملاحظاتي بطريقة خفيفة ولطيفة؟

الوضوح والبنية:

تقريب لا	لا	تقريب انعم	نعم م	
				- هل تطرقت بوضوح للدرس السابق؟
				- هل أعطيت أمثلة توضيحية ملموسة؟
				- هل عملت على تلخيص أهم الأفكار؟
				- هل كنت حريصا على أن يعبر التلاميذ بوضوح عن أفكارهم؟
				- هل التعليمات المقصودة أو الهدف التعليمي كان واضحا للتلاميذ؟

التنشيط :

تقريب لا	لا	تقريب انعم	نعم م	
				- هل ساهم التلاميذ بأعمالهم الخاصة في بناء

				الدرس؟ - هل أنجز التلاميذ واجباتهم فرادي؟
				- هل أنجز التلاميذ واجباتهم بشكل جماعي؟
				- هل عرض التلاميذ أعمالهم أمام بعضهم البعض؟
				- هل راقب التلاميذ بأنفسهم نتائج أعمالهم؟
				- هل ساهم التلاميذ بشكل كبير في مسيرة الدرس؟

الحصيلة:

تقريب لا	تقريب نعم	لا	نعم	
ا	ا		م	- هل حصل التلاميذ علما

				جديدا أثناء مراحل الحصة؟
				- هل كان الدرس بالنسبة للتلاميذ ممتعا وجذابا؟
				- هل شعر التلاميذ بإرتياح أثناء الدرس؟
				- هل احترمت خلال درسي التوجهات الخاصة بالمادة؟
				- هل كان الدرس مناسبا بالنسبة لفوارق الموجودة بين المتعلمين والشروط الموضوعية المتوفرة؟

ب: استمارات خاصة بالتلاميذ

لتقييم اداء أساتذتهم

القيادة الفصلية:

تقريب ال	لا	تقريب انعم	نعم م	
				- هل الأستاذ فطن لكل ما يجري في القسم؟
				- هل في حالة التشويش يعطي إشارات واضحة للتوقف عن الإخلال بالسير العادي للدرس؟
				- هل يستغل الأستاذ كل وقت الدرس للتعليم؟
				- هل يعالج الأستاذ كثير من الاختلالات والإضطرابات العادية البسيطة بنظرات وإيماءات وإشارات خفيفة ودقيقة؟
				- هل يحرص الأستاذ على الإنضباط للقاعدة البيداغوجية في التعامل؟
				- هل يحرص الأستاذ على أن يركز التلاميذ

				خلال كل الزمن التعلمي؟
--	--	--	--	---------------------------

المناخ المشجع على التعلم:

تقريب لا	تقريب نعم	لا	نعم	
				- هل يتعامل الأستاذ مع مساهماتي وتفاعلاتي في القسم بتعزيز؟
				- هل الأستاذ لطيف في التعامل معي؟
				- هل يتركني الأستاذ أكمل مداخلتي ولا يمنعني أو يقاطعني؟
				- هل عندما يطرح علينا سؤالاً يعطينا الوقت الكافي للتفكير والتدبر؟
				- هل يشرح بتؤدة وصبر حتى نفهم؟
				- هل تتضمن الحصة كذلك

				لحظات للمرح والضحك؟
--	--	--	--	------------------------

التحفيـز:

تقريب لا	تقريب نعم	نعم م	
			- هل أجد درس الأستاذ متنوعا وغنيا؟
			- هل يستطيع الأستاذ جعل الدروس الجافة ممتعة ومشوقة؟
			- هل يشير الأستاذ إلى أهمية التمكن من المادة ودورها في الحياة اليومية؟
			- هل يؤكد الأستاذ على أهمية المادة العلمية في كثير من المجالات؟
			- هل الأستاذ يحفزني ويعزز كل أداء متميز أقوم به؟
			- هل يعتبر الأستاذ المضامين التي يدرس مثيرة

ونافعة؟

الوضوح:

تقريب لا	تقريب نعم	نعم م	
			- هل يعمل المدرس على انعاش درسه بتحريك التلميذات السابفة نستطيع البناء عليها؟
			- هل يعطي الأستاذ في بداية الحصة نظرة عما سيشمل تعلمه؟
			- هل يعطي أمثلة توضيحية ملموسة؟
			- هل يناقش الأخطاء التي يتم تجاوزها؟
			- هل يعطي أهمية لتدخلي كي أعبّر بشكل واضح ومفهوم؟
			- هل يستطيع شرح وتبسيط المعقد والصعب؟

التنشيط وبت الحركية في التلاميذ:

تقريب لا	تقريب نعم	نعم	
			- هل يعمل المدرس علي تشجيعي للتعبير عن رأيي؟
			- هل يطرح أسئلة تدفعني للتدبر ولتعميق التفكير كثيراً؟
			- هل يركز علي ضرورة إرفاق كل فرضياتنا وادعاء اتنا بالاستدلالات المناسبة؟
			- يشجع الكل لطرح السؤال في حاله الفهم أو عدم الفهم؟
			- هل يسود التفاعل في الحصة بين جميع التلاميذ؟.
			- هل يحرم المدرس علي مشاركة كل التلاميذ في الحصة؟

الدعم :

تقريب لا	تقريب انعم	نع م	
			- هل يشرح المدرس بصبر حتى نفهم؟
			- هل يعرف نقط ضعفنا وقوتنا؟
			- هل المدرس فطن وحريص على فهمنا للمادة المعرفية؟
			- هل يعطي المدرس ردودا أو تعاليق على خطوات تعلمي (تعلماتي) أو تعلماتنا؟
			- هل يدعمني الأستاذ في كل لحظة أحتاج فيها على مساعدة؟
			- هل يعطيني الاختيار بين عدة واجبات حسب ميولي؟

الحصيلة:

تقريب لا	تقريب انعم	نع م	
			- هل

				أستفيد كثيرا من حصة الأستاذ؟
				- هل أجد هذه المادة جد ممتعة ومشوقة؟
				- هل أحس بالراحة والثقة في هذه المادة؟
				- هل أجد نفسي جد موفق في هذه المادة؟

ج: في طابوهاتنا نحن رجال
و نساء التربية وبعض
اعوجاجاتنا

● قصص للتأمل :

نورد هذه القصص كما كتبها
أصحابها بدون إدخال أي
تعديل لغوي عليها. و نشير
إلى أن أصحاب هذه القصص هم
أنفسهم أساتذة متدربون،
عانوا ممن يفتقدون الأهلية
البيداغوجية لما كانوا
تلاميذ أو طلبة. ولقد قامت
الأساتذة حسنية أحميز بجمعها
، فلها الشكر الدائم.

نورد هذه القصص كما كتبها
أصحابها. ونشير إلى أن أصحاب
هذه القصص هم أنفسهم أساتذة
متدربون، عانوا ممن يفتقدون
الأهلية البيداغوجية لما كانوا
تلاميذ أو طلبة. ولقد قامت
الأساتذة حسنية أحميز بجمعها،
فلها الشكر الدائم.

قصة تواصل أخذت من حياتي:

في سنوات الدراسة، في السلك الثانوي التأهيلي، تعرضت لتجربة تواصلية مع أستاذة العلوم الفيزيائية، هذه الأخيرة كانت تتعامل بعنصرية داخل القسم. كان الأولاد مفضلون لديها، بينما تعاملنا نحن الفتيات بنوع من الازدراء والسخرية لدرجة أنها تسخر حتى من أشكالنا. كانت مادة العلوم الفيزيائية أفضل المواد لدي فيما قبل؛ حيث كنت أحصل أعلى النقط. لكن بعد أن أصبحت أدرس عند هذه الأستاذة والتي لم أكن أطيق معاملتها لنا، تغير كل شيء، لم أعد أهتم بهذه المادة، وكنت طيلة الحصة أفكر في وقت الخروج. ومرت الأيام والأستاذة على أسلوبها لا تتغير، وأنا أعود أدراجي للوراء، إلى أن وصل بي الأمر إلى التغيب أحياناً في حصصها، مما زاد الطين بلة؛ حيث أصبحت بعدها عنصراً مهمشاً، لا تسألني ولا تقبل جواباً مني كأني غير

موجودة. تفاقم الأمر معي إلى درجة أصبحت أكره الدراسة بسبب تلك الأستاذة. وكم كنت أتمنى أن تنتهي السنة لتنتهي أزمتي، وبالفعل انتهت السنة الدراسية بعد توتر واضطراب دام سنة كاملة. لكن لم تنته أزمتي عندما وجت نفسي من الراسبين في البكالوريا وكان السبب الرئيس نقطتي المتدنية في المادة نفسها.

قصة تواصل أبعدتني على الدراسة:

في تبادلنا للحديث عن موضوع التواصل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، عادت بنا الذاكرة إلى أيام المراهقة في سنوات التعليم الإعدادي. قالت لي أمينة بتأوه: يا لها من أيام، ثم طأطأت رأسها نحو الأسفل، واستطردت: ليتني أكملت دراستي. بدت خيبة الأمل في عيونها وهي تقولها لي. انتابني فضول كبير لمعرفة السبب، وأنا التي كنت أعرف أنها انقطعت عن الدراسة لتتزوج. فقلت لها: كان ذلك خيارك. فأجابت: نعم؛ لأنني لم

أكن أحب الدراسة وقتها. لأرد
عليها بسؤال: لماذا؟ حملقت في
وردت علي بسؤال آخر: كيف؟..
لماذا؟ كنت أخاف من توبيخ
الأستاذة؟! من عقابهم، من
استهزائهم... وهنا قالت لي: لا
زلت أذكر الخوف الذي كان
ينتابني عند دخول حصّة
الفرنسية. فمئذ دخولي إلى
الحصّة وأنا منحنية الرأس أنظر
إلى الطاولة، وأخاف أن
تسألني الأستاذة في أي لحظة.
كنت أرتجف من الخوف كلما نهضت
من الكرسي، كلما مرّت الأستاذة
بين الصفوف. لا تنتهي الحصّة
حتى تكاد أنفاسي تتوقف. بدت
مختنقة في كلامها، وكأنها
عادت لتعيش نفس التجربة من
جديد، إلا أنها سرعان ما حاولت
جمع كبريائها محاولة تغيير
الموضوع، فقالت لي، بابتسامة
يعلوها الأسى وهي تقرب مني كأس
الشاي: أتاي برد. دعينا من هذا
الموضوع هذا ما قدر لي والسلام.
لتدخلني بقولها هذا إلى متاهات
من الأسئلة. هل فعلا هذا ما قدر
لها؟ أم أن هناك من كان السبب

في هذا القدر، أم أن الطبيعة
قست علينا لدرجة أنها أوهمتنا
أن انتهاك حقوقنا هو فعل مقدر
علينا؟

قصة تواصل سيئة :

في سنة الثانية من سلك
الباكالوريا، وفي الأيام الأولى
للدراسة، ذهبت كباقي التلاميذ
للتعرف على أساتذة السنة
الجديدة. لازلت أذكر أنني كنت
أحمل دفترأ أحمر اللون، دخلت
إلى أول حصة كانت مع أستاذ
التاريخ. كان الأستاذ لطيفا
عرّفنا بنفسه، كذلك منحنا نصائح
قيمة يحثنا فيها على الجد
والاجتهاد، كما أنه لم يبخل
علينا ببعض الخطط للعمل...
دوّنت ما قاله الأستاذ لنا.
انتهت حصة التاريخ دخلنا إلى
المادة الموالية، فكانت مع
أستاذة اللغة العربية. من شدة
حماسي، جلست في المقعد الأول
الذي يقابل الأستاذة، كان قريبا
جدا ما سمح لها بمد يدها وأخذ
دفترتي من فوق الطاولة من دون
سابق إنذار، لتفتحه بكل
عصبية. ومن سوء حظي وقعت

عينها على الورقة التي
كنت قد كتبت فيها ما جاد علينا
به أستاذ التاريخ، مزقتها
ورمتها على الأرض، ثم صرخت في
وجهي بأعلى صوتها قائلة: أنا لا
أقبل هذه المزيلة. ورمت الدفتر
في وجهي، والأسوأ من ذلك أنها
لم تدع لي أي فرصة للتحدث.
من هول الموقف، لم أستطع أن
أشرح لها بأن هذا الدفتر ليس
لمادة العربية! التزمْتُ الصمت،
في حين ظلت هي تصرخ بأعلى
صوتها. يبدو أنها تريد أن تزرع
الخوف في قلوب التلاميذ، وقد
نجحت بالفعل. انتهت الحصة
وخرجنا، كانت الفرحة كبيرة
كأننا خرجنا من سجن، ومنذ ذلك
الوقت وأنا أحضر باكراً إلى حصة
اللغة العربية، ليس حبا في
المادة لكن خوفاً من أن أجد
المقاعد الأخيرة قد مُلئت. لا
أشارك في القسم كما هو الحال
عند أغلب التلميذات، إلا عندما
تنادي علينا الأستاذة. كان
أساتذة المواد الأخرى ينوّهون
بمستواي الدراسي، في حين كانت
هي تشتكي من عدم مشاركتي في

الفصل، إلى أن جاء يوم توزع علينا فيه أوراق الامتحان؛ حيث فوجئت بأني حصلت على أعلى نقطة. حينها رمت لنا بقولها: هناك من حصل على نقطة جيدة، رغم عزوفه عن المشاركة داخل القسم. ثم قالت لنا جميعا، مرة أخرى: خذوا ورقة! بدأ الخوف من جديد علي محيانا: أهو امتحان آخر؟ لنتفاجأ أنها تقول لأربعة فقط، وهم العناصر المتفاعلة داخل القسم: أنتم لا تكتبوا شيئا. ما كان منا إلا الامتثال لأمرها، أخذنا الأوراق وبدأنا ننتظر السؤال، والذي كان: "ما هي الأسباب التي تمنعكم من المشاركة داخل القسم؟"، وأضافت: أجيئوا وبدون كتابة الأسماء. فما كان مني إلا أن أفرغت ما في جعبتي على الورقة، لنرى فيما بعد تغيرا ملحوظا في طريقة تعاملها معنا.

قصة تواصل أبعدتني عن الدراسة:

كريم شاب في الثلاثينيات من عمره، يحكي لنا قصته مع أستاذه في السلك الابتدائي،

والتي اختزلها في كلمات قليلة
(الله اسمح لواحد الأستاذة)، من
بعد 16 ضربة على يدي بعصا من
شجرة الزيتون، كانت تلك آخر
مرة ألج فيها المدرسة.

لا مكان للتواصل:

في بحثي عن قصص تواصلية
سلبية عند مجموعة من الطلبة،
التقيت الكثير من القصص من
بينها قصة نوال التي لم تبخل
علينا بالعودة إلى ماضيها
الدراسي، لتحكي لنا قصتها مع
أحد أساتذتها في السلك
الإعدادي.

تقول نوال: كانت حصة يوم
الخميس من الساعة الثانية إلى
الساعة الرابعة مساءً، أسوأ حصة
في الأسبوع؛ حيث كان اللقاء مع
أستاذ مادة العلوم الفيزيائية،
هذا الرجل الذي كان يتعامل
معنا بأسلوب تقليدي بامتياز،
يتجلى في العنف بشتى أنواعه.
إنه أستاذ ذو شخصية عنيفة
سرعان ما ينفجر غضبا على أتفه
الأشياء، فينهال علينا بالسب

والشتم، يشتمنا ويشتم آباءنا. لازلنا أذكر أنه في أحد الأيام تسلط على أحد التلاميذ بالضرب العنيف، ما سبب لهذا الأخير نزيفاً على مستوى أنفه، الأمر الذي أثار الرعب في قلوبنا لدرجة أن هناك من هرب ساعتها من القسم، ما أوجب تدخل الإدارة رغم تأخرها. كان لنا موعد مع هذا الأستاذ في الأسبوع الموالي، وبقي الأمر علي ما هو عليه.

قصة تواصل:

قمت بتقديم عملي في نهاية السنة الثانية من سلك الماستر أمام زملائي قصد أخذ التجربة، لكن في نهاية التقديم، قالوا لي بأنهم لم يفهموا شيئاً من كل ما قمت بتقديمه، فسألتهم: أين المشكل، قالوا: إنني أتحدث بسرعة ولم أقم بالشرح الجيد.

أستاذ الرياضيات

والتواصل:

منذ الصغر وأنا أعشق العلوم بشكل عام، أحب الرياضيات، الفيزياء، والمواد العلمية، وأثبتت ذلك عندما كنتُ أحصل دائماً على النقاط الأولى منذ

السنة الأولى إعدادي في المواد العلمية خصوصا في مادة الطبيعيات، التي بلغ معدلي فيها مرة 20/20، وكان ذلك في سلك الإعدادي، حينها بدأت أركز على أن أكمل تعليمي بتوجه علمي في السلك الثانوي التأهيلي. لكن، وأنا بالمستوى الثالثة إعدادي، حدث لي تغير كبير، درست عند أستاذ للرياضيات كان سيئا في تصرفاته، وكان معروفا عن هذا الأستاذ تعاطيه للخمور، وضعيفا في تواصله معنا، لم يشركنا في القسم بالشكل اللازم؛ إذ كان يلقي لنا الدرس بشكل عشوائي، ويثقل كاهلنا بتمارين غير هادفة، وكان يعلن لنا عن ساعات إضافية معه خارج المدرسة بالمقابل. صراحة لم أكن وحدي من عانى في هذا القسم، بل العديد من أصدقاء طفولتي لازلت أذكرهم إلى الآن، بدأت نقطي في هذه المادة تنخفض فقط بخروجي من القسم أتناسى دروس هذا السيد (لا يسميه أستاذ)، ولا أطيق أن أتحملها، وبذلك كرهت مادته.

حصلت في الامتحان الموحد على نقطة متدنية في الرياضيات، ولم أجد أن أكمل دراستي في المسار العلمي الذي كنت أرسمه لتتحول اهتماماتي وحياتي 180 درجة، من الميول العلمي إلى الآداب، وأكملت الدراسة في سلك الآداب والعلوم الإنسانية.

وفي الأخير أدعوا الله بالعفو على مثل هؤلاء الأساتذة، وأقول لهم: أنتم تربون أجيال المستقبل وبتواصلكم هذا ستنجحون مجتمعا من الحاقدين الناقمين لا مواطنين صالحين، والحمد لله في الأخير بعد عدة سنوات من النضال والصبر وتوجيه من الأحباء، أصبحت الآن طالبا، ولله الحمد، بسلك الماستر، وحامل لرسالة سامية مفادها أن "وأحسن كما أحسن الله إليك"، وزكاة علمك أن تعلم غيرك.

الدرس والإيدولوجيا

أذكر أنه لما كنت أدرس في المستوى الإعدادي، كان أحد أساتذة مادة الفيزياء يتبنى أحد التيارات العقلانية المعاصر. فكانت الحصة كلها أو

بعضها تمر في النقاشات الخارجة عن الدرس، وكان أحد التلاميذ مشاغبا ويحرج الأستاذ بأسئلته الكثيرة، فبدأ الأستاذ يلجأ في بعض الأحيان إلى السب والشتم والرفس بالأرجل ولطم الوجه والقفا وجر الأذن حتى الاحمرار، بل في بعض الأحيان كان يتحول القسم إلى حلبة للعدو من أجل الإمساك بهذا التلميذ المشاغب وإشباعه ضربا ولكما.

وفي السلك الثانوي التأهيلي أيضا، كنا نعاني أشد المعاناة مع أستاذة مادة الفلسفة، وكانت مادتها كالجحيم. كنا نكره حصتها، وندعو الله أن تتخلف عن حضور الحصة، أو أن يقع لها أي مكروه، كل هذا بسبب تصرفاتها، وسلطتها، وسيطرتها علينا. كانت لا تقبل عذر أحد، ولا تناقش في رأيها، فإذا ناقشتها، فالويل لك. أذكر أن أحد التلاميذ قد دخل معها في حوار ونقاش عقيم، فكانت تفرض عليه رأيها، وتلزمه بالخضوع له، وكان هو يبين وجهة نظره واقتراحه، فلم تقبل منه، وما

كان منها إلا أن وعدته بنصف نقطة في النتيجة. أما الطرد من الحصص لأسباب تافهة لمدة شهر ونصف، فحدث ولا حرج.

قصة تواصل سيئة من طفولتي:

تقول فاطمة: في السنة الأولى من التعليم الابتدائي عشت قصة تواصل سيئة أخرجتني كثيرا. ففي أحد الأيام، وفي الدقائق الأخيرة المتبقية لانتهاء الحصص، طلبت من المعلمة أن تسمح لي بالخروج إلى المرحاض لكنها رفضت، صبرت قليلا ثم كررت لها طلبي، لكن بدون جدوى. نزلت من مقعدي والذي كان عاليا عليّ فذهبت حتى مكتبها، وقلت بصوت منخفض: أستاذة أريد أن أذهب إلي المرحاض. فما كان إلا أن فقدت أعصابها، وردتني بيدها... عدت وما كدت أجلس في مقعدي حتى تبولت في ملابسي، ما سبب لي إحراجا كبيرا أمام زملائي الذين ما بخلوا علي بسخريتهم.

• بعض أنواع الفساد : ظواهر تحتاج إلى فهم وتحليل.

- يتحدث أستاذ المادة في كل شيء إلا درسه ويضيع بذلك وقت التلاميذ يومياً و عن قصد وربما عن غير قصد؛
- يلعب أستاذ المادة دور الداعية المسلم الذي يريد أن يخرج الناس من الظلمات إلى النور فيترك درسه و يغرق في الدعوة؛
- يلعب أستاذ المادة دور الداعية الحدائي الذي يريد أن يخرج التلاميذ من الرجعية والتخلف على حد زعمه؛
- يلعب الأستاذ دور المريض فيبدأ بالشكوى و يترك الدرس؛
- يلعب الأستاذ دور السعيد الميسور فيبدأ بالتباهي أمام القاصرين؛
- يتبادل الأستاذ السب والقذف مع تلامذته؛
- يتحایل في شرح المادة لدفع تلامذته للدروس الخصوصية؛

- يسقط الأستاذ في حب قاصرة
من تلامذته فيضيع نفسيا
ومعرفيا؛
- يتغيب الأستاذ ولا يسعى
لتعويض غيابه؛
- يعمل الأستاذ من بداية
الحملة إلى نهايتها على سب
زملائه و الرفع من شأن نفسه؛
- يلعب الأستاذ دور المراقب
لأخطاء التلاميذ و الزملاء و
الإدارة فيترك درسه ويحكي في
حصته كل ما يتعلق بأخطاء
الآخرين؛
- يبدأ الأستاذ درسه فيسمع
بعض الضجيج فيترك القسم
والتلاميذ احتجاجا على فعلهم؛
- لا يأتي أستاذ المادة في
وقته أبدا؛
- يجتمع الأساتذة في ساحة
المدرسة أو أمام الأقسام
ويبدؤون في الحديث المفضي
لضياع حقوق التلاميذ.
- يحرص الأستاذ على تدريس
ابنه في الفصل الذي يدرسه هو
ويتوسط إليه عند كل زملائه؛

- لا يقفل الأستاذ هاتفه
المحمول بل يرد على كل
المكالمات و كأنه في بيته؛

د: تقويم عام للمعارف

1. ما علوم التربية؟
2. قف مع مصطلحي: علوم
التربية والبيداغوجيا
شارحا.

3. أذكر أهم الحقول
المعرفية المكونة
لعلوم التربية أو
البيداغوجيا
4. أذكر بعض خصائص حقل
البيداغوجيا أو علوم
التربية؟
5. يعتبر الفعل التربوي و
مجال البيداغوجيا
عموما مجالا مركبا، وضح
ذلك
6. يمكن أن نصف الفعل
التربوي بكونه نسقيا،
ماذا نقصد من خلال ذلك؟
7. أذكر بعض مواصفات
بيداغوجي التركيب؟
8. حدد بعض مميزات
البيداغوجيا المركبة؟
9. كيف يمكن اعتبار السياق
المغربي سياقاً مركباً؟
10. ماهي خصائص السياقات
المركبة؟
11. ما هي انعكاسات
الرؤية التركيبية على
البيداغوجيا سواء في
شقها النظري أو العملي؟

12. حاول تصنيف علوم التربية أو البيداغوجيا حسب مجالات التطبيق.
13. لعلوم التربية علاقة بالدين، وضح ذلك.
14. الفلسفة حقل لا يمكن الاستغناء عنه في البيداغوجيا، وضح كيف ذلك مع تحديد أنواع العلاقة بين الحقلين؟
15. للفلسفة دور الافتحاص في علوم التربية وضح ذلك؟
16. أين تتجلى فلسفة التربية في المنظومة التربوية المغربية؟
17. يطرح الميثاق الوطني للتربية والتكوين إشكالات متعددة في ما يخص فلسفة التربية في المغرب، أعط ثلاثة نماذج من الإشكالات ذات الصلة بالموضوع مع شرحها والتعليق عليها.

18. وضح العلاقة بين البيداغوجيا والسويبولوجيا.
19. ماذا نقصد بعلم الاجتماع التربوي أو سوسيولوجيا التربية؟
20. ينظر علم الاجتماع التربوي للفعل التربوي من خلال أربعة مستويات، ماهي مع الشرح و التفسير؟
21. ما هو المبحث الأساسي في علم الاجتماع الذي تستفيد منه البيداغوجيا؟ وضح نوع الاستفادة.
22. حدد الفرق بين التثقيف والاجتماعية والتنشئة الاجتماعية.
23. قارن موضحا ما يجمع التنشئة بالتربية وما يميز هذه الأخيرة عن التثقيف.
24. ما الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك؟

25. ما علاقة التدريس بالبيداكتيك؟
26. ما التعلم؟ وما خصائصه العامة في علاقته بالمصطلحات المركزية؟
27. البيداغوجيا هي علوم التربية: وضح ذلك؟
28. للبيداغوجيا استعمالات متعددة؟ ما هي؟
29. التعلم يكون لا إراديا وغير مبرمج ولا منظم، كما يكون إراديا. ومبرمجا منظما. وضح مدى صحة هذا الادعاء.
30. ما علاقة البيداغوجيا بالتربية؟
31. ما معنى أن التربية فعل نوعي؟
32. قمت بتظيم دورة تحسيسية وفق برنامج دقيق لمحاربة الهدر المدرسي مع تلامذك. هل هذا تدريس، أم تربية، أم تنشئة، أم تثقيف؟ وضح ذلك.

33. ما المقصود بالنقل
الديداكتيكي؟ أجب
بتفصيل.

34. المثلث البيداغوجي
أم المثلث الديداكتيكي؟
أي اسم تختار، ولماذا؟
وهل يمكن استعمال
المسميين معا؟

35. نعتقد بأن التعاقد
ملزم للطرفين ويجب أن
يكون مكتوبا ومصاغا
ومعلقا في حجرة الدرس؟
ما رأيك، واعمل على
تبرير موقفك.

36. رتب المفاهيم الآتية
من أعلى و أشمل مصطلح
لأبسط سيرورة؟ التعلم،
التثقيف، البيداغوجيا،
التربية، التدريس،
الديداكتيك.

37. ماهي الأسباب التي
تجعل من نظريات التنشئة
الاجتماعية جوهر الخيط
الرابط بين علم الاجتماع
و البيداغوجيا؟

38. وضع Hurrelmann سبع أطروحات التنشئة الاجتماعية في علاقتها أذكرها.
39. يتم تقسيم نظريات التنشئة الاجتماعية من طرف Krappmann إلى ثلاثة أقطاب رئيسية ، ماهي؟
40. عرف البنائية الوظيفية و اذكر أهم روادها؟
41. عرف نظرية الأنساق ، و أذكر أهم روادها.
42. عرف النسق؟
43. اذكر أهم مبادئ النظرية النسقية
44. كيف يمكن للبيداغوجيا أن تستفيد من نظرية الأنساق؟
45. ما هي التفاعلية الرمزية؟
46. كيف يمكن للبيداغوجيا أن تستفيد من نظرية الاجتماعي؟

47. كيف نظر Parsons Talcott

لعلاقة الفرد والمجتمع؟

48. فرع G.H Mead. مجموعة من

القواعد المتعلقة

بأهمية حضور الآخر في

حياتنا، اذكرها؟

49. تمر سيرورة استدخال

الدور الاجتماعي حسب

Krappmann من ثلاث مراحل ،

اذكرها في علاقتها

بالمدرس؟

50. اذكر بعض المدارس

التي اهتمت بالمدرسة

كمؤسسة اجتماعية

وبيداغوجية؟

51. حدد H.Fend مجموعة من

الوظائف الاجتماعية

لمؤسسة المدرسة، ماهي؟

مع شرح كل وظيفة على

حدة.

52. ماهي وظائف المدرسة

المتعلقة بالفرد حسب

.Fend

53. ماهي وظائف المدرسة

على مستوى الجماعة حسب

.Fend

54. ما علاقة علم النفس بالبيداغوجيا؟
55. عرف علم النفس و اذكر بعض فروعه النظرية و التطبيقية.
56. تهتم نظريات التعلم بما يسمى سيرورات النمو و التطور؟
57. ماذا نقصد بالتطور و اللنمو؟
58. ما هي أهم خصائصه في كل نظريات التعلم تقريبا؟
59. يأخذ التطور والنمو عدة أشكال، اذكرها؟
60. تشمل سيرورة التطور و النمو الأبعاد الأربعة للشخصية الإنسانية . وضح ذلك.
61. ماذا نقصد بنظريات التعلم؟
62. قف مع مدرسة التحليل النفسي موضحا بعض أسسها و مبادئها؟

63. وضع العلاقة بين التحليل النفسي و البيداغوجيا ؟
64. اذكر أهم رواد التحليل النفسي حسب مجالات تخصصهم .
65. عرف المصطلحات الآتية : الشعور ، اللاشعور، ما قبل الشعور .
66. عرف الشخصية واذكر مكوناتها بشيء من التفصيل واقفا عند مضمون كل عنصر و غايته .
67. ماذا نقصد بآليات الدفاع؟
68. اذكر مراحل النمو للشخصية عند Freud مع التطرق للبعد البيداغوجي لكل مرحلة .
69. اذكر بتفصيل مراحل النمو عند اريكسون مع الوقوف عند البعد البيداغوجي لكل مرحلة .
70. ماذا نقصد بالنظرية السلوكية؟

71. كيف تنظر المدرسة السلوكية للفرد ؟
72. اذكر أهم نظريات المدرسة السلوكية مع أشهر روادها؟
73. تحدث بإيجاز عن أهم تجارب المدرسة السلوكية.
74. ما هي أهم مفاهيم المدرسة السلوكية ؟
75. ما التعلم في المدرسة السلوكية ؟
76. لماذا يتم تصنيف بيداغوجيا الأهداف ضمن البيداغوجيا التي تستند في أصولها السيكلوجية على المدرسة السلوكية ؟
77. ماذا نقصد بالإشراف الإجرائي و من صاحبه؟
78. وضع Edward Lee Thorndike مجموعة من القوانين المتعلقة بالتعلم منها: قانون الاستعداد، قانون التمرين، قانون الأثر. قف مع هذه القوانين شارحا.

79. استنادا على
البارديغم السلوكي، هل
يمكن اعتبار العنف
إيجابيا أم سلبيا . وضح
ذلك؟

80. ماذا نقصد بالاتجاه
المعرفي؟ اذكر أهم
مفاهيمه و رواده؟

81. ماذا نقصد بالنظرية
الجشطالتيه، ومن هم أهم
روادها؟ ما هي مقولتها
الجوهرية؟

82. اذكر بعض قوانينها
المتعلقة بالتعلم؟

83. اذكر أهم عناصر
البيداغوجيا الجشطالتيه
المعاصرة .

84. من أهم مفاهيم
النظرية الجشطالتيه
مفهوم الإدراك، قف معه
شارحا .

85. تتحدث البيداغوجيا
الجشطالتيه
عن
المسؤولية الذاتية،
تعلم التقدير، الارتباط،
العلاقة، السيورة،

- الإبداع . قف مع هذه
المبادئ شارحا مع ربطها
بالتعلم .
- 86 . ما علاقة البنائية
بالمعرفية ؟
- 87 . اذكر أساسيات التوجه
البنائي
السيكولوجيا .
في
- 88 . ماذا نقصد بالبنائية
المتطرفة ، اذكر أهم
روادها ؟
- 89 . اذكر أهم الفرضيات
البنائية فيما يخص
التعلم .
- 90 . ليكون التعلم بنائيا
يجب أن تتوفر فيه شروط
بيداغوجية معينة ، ماهي ؟
- 91 . اذكر بعض المصطلحات
و مفاهيم المدرسة
البنائية ؟
- 92 . ماذا نقصد بالنظرية
الاتصالية و الشبكية ؟
- 93 . لماذا
البيداغوجيين الاهتمام
بالنظرية الشبكية أو
الاتصالية ؟

94. يرى أصحاب النظرية الشبكية أن نظريات التعلم التقليدية لا تفي بالغرض. لماذا؟
95. ماهي خصائص اكتساب المعرفة و التي هي نفسها خصائص المعرفة الرقمية حسب النظرية الإتصالية؟
96. اذكر بعض المصطلحات ذات العلاقة بالمدرسة الشبكية؟
97. ماذا تقصد هذه المدرسة الشبكية بالتعلم؟
98. ما هي أهم مبادئ النظرية الشبكية الخاصة بالتعلم؟
99. أذكر أهم رواد النظرية الشبكية؟
100. هل يمكن اعتبار النظرية الشبكية نظرية في التعلم أم نظرية في تدبير المعلومات؟
101. ما علاقة البيداغوجيا بالأنترولوجيا؟

102. ماذا
نقصد
بالأنترولوجيا
التربوية؟
103. ما هي أهم
التساؤلات
التي
تطرحها
الأنترولوجيات
التربوية؟
104. اذكر بعض
التصورات
الأنترولوجية
المتعلقة
بماهية الإنسان؟
105. تحدث
عن ماهية
الإنسان في
القرآن؟
106. ما هي
خصائص الإنسان
في التصور
الأنترولوجي
الإسلامي؟
107. ما هي
انعكاسات هذا
التصور
على المستوى
البيداغوجي؟
108. ضع تعريفا
للتواصل؟
109. «نقول من ساء
تواصله
ساء درسه»
قف مع هذه
الحقيقة شارحا.
110. ما هي
خصائص الفعل
التواصلية؟
وضحها مع
ضرورة
ربطها
بالفعل
البيداغوجي.

111. من خصائص الإنسان ذات
الأصول الأنثربولوجية و
السيكولوجية و
السوسيولوجية :
خاصية الاختلاف، خاصية الازدواج،
خاصية التغيير. اشرحها
مع ذكر علاقتها أو
انعكاسات التسليم بها
على الفعل البيداغوجي.

112. ما هي مكونات
الكفاية التواصلية التي
يحتاجها المدرس؟. قف مع
كل واحدة منها شارحا.

113. لا تعليم و لا نجاح
للعمل التربوي و
التواصل مع من يحمل
أفكارا سلبية حول نفسه
و مهنته. في أي قدرة من
القدرات يمكن تصنيف هذا
القول؟

114. ماذا نقصد بمعوقات
التعلم، و ماهي؟

115. يرى Klafki و Nohl أن أي
فعل لا يمكن نعتة
بالبيداغوجي إلا إذا

- استوفى شروطا
معينة. ماهي؟
116. ما هي الوظائف التي
على المدرس أن يؤديها
على العموم؟ قف مع كل
وظيفة شارحا.
117. حسب Sikes تمر حياة
المدرس و مراحل معاشته
لمهنة التدريس بمجموعة
من المراحل ما هي؟
118. كيف يمكن اكتساب
كفاية التواصل؟
119. كيف يجب أن تكون
علاقة الأستاذ بالتلميذ؟
120. ماذا نقصد بمسافة
الأمان البيداغوجي؟
121. ما علاقة البيولوجيا
بالبيداغوجيا؟ و ما
علاقة الطب
بالبيداغوجيا؟
122. ما حدود المعرفة
البيولوجية و الطبية
التي على المدرس الإلمام
بها؟

123. كيف تفيدنا المعرفة البيولوجية و الطبية في الفعل البيداغوجي؟
124. وضح علاقة السياسة و الاقتصاد بالتربية؟
125. وضح العلاقة بين المعتقد و التربية؟
126. ما علاقة المعتقد بالأمن الداخلي (النفسي) للفرد؟
127. ما المطلوب من الأستاذ تجاه المتعلم فيما يخص أمنهم السيكولوجي؟
128. هل دور الأستاذ ينحصر في البعد المعرفي أم يتجاوز ذلك؟ وضح ذلك.
129. تحتاج التربية إلى فلسفة معيارية. وضح ذلك.
130. ما حدود الإيديولوجيا الشخصية في القسم خصوصا في علاقتها بما هو سياسي و ما هو اعتقادي.

131. ماذا نعني بالقناعة
الدينية و ما علاقتها
بالتربية؟

132. نحتاج إلى إحداث
مادة دراسية تعالج
قضايا القيم و
المعايير، لماذا؟ و كيف
يمكن أن نؤسس له فلسفياً
و دينياً و في علاقتها
بالعلوم الاجتماعية.

133. التربية على
المسؤولية الذاتية و
الجماعية هدف أساسي
للفعل التربوي. وضح ذلك.

134. نربي و نعلم من أجل
أن يتمكن المتعلم من
قيادة ذاته بذاته، فصل
في هذا الإشكال.

135. لمهنة التدريس أبعاد
أخلاقية، حاول تناول هذا
الموضوع من كل جوانبه
مع توضيح أهم الأخلاق
التي على مدرسو اليوم
التحلي بها.

136. ما التقويم؟ و ما
علاقته بالعدل؟

137. تعتبر الكفاية الأخلاقية جوهرية و هي مجموعة من القدرات . ماهي؟
138. تحدثنا عن الكفايات العقدية أو التصورية ماذا نقصد بها و ما هي مراحل التلبس بها؟
139. ما هي خصائص الدرس الجيد حسب Hilbert Meyer ؟
فصل في كل واحدة منها .
140. ماذا نقصد بالديداكتيك التكويني؟
و ماهي أهم مبادئه؟ مع الوقوف على مبدأ بالشرح و التحليل؟
141. ما هي أهم المعايير التي يمكن أن نعتمدها لاختيار و تقييم كتاب مدرسي؟ فصل في الإجابة حسب مقتضيات السؤال .
142. ضع تعريفا للتدبير و القيادة التربوية و حاول أن تطور تصورا متكاملا لفعل التدبير داخل المؤسسة المدرسية .

143. يتحدث أستاذ المادة (x) في كل شيء إلا درسه و يضع بذلك وقت التلاميذ يوميا و عن قصد، قف مع هذه الظاهرة محللا.

144. يعمل الأستاذ (x) من بداية حصته إلى نهايتها على سب زملائه و الرفع من شأن نفسه و احتقار تلامذته و طلبته. قف مع هذه الظاهرة محللا .

145. يدخل الأستاذ إلى قسمه فيبدأ حصته، فإذا به يسمع ضجيجا ناتج عن عدم متابعة المتعلمين للدرس، فيغادر القسم و يترك تلامذته. قف مع هذه الحالة محللا.

146. يدخل الأستاذ قسمه و لا يقفل هاتفه، فيبدأ بالرد على المكالمات و كأنه في بيته. حلل و ناقش.

147. يجتمع الأساتذة رجالا و نساء في ساحة المدرسة

أو أمام الأقسام فيبدوون
بالحديث المفضي لضياع
حقوق التلاميذ، إذ لا
ينتهون من حديثهم إلا
بعد ضياع نصف وقت
حصصهم. ما رأيك؟

148. يدخل الأستاذ قسمه
فيتمارض فيبدأ بالشكوى
و يترك الدرس. حلل
وناقش.

149. يلعب أستاذ المادة
دور الداعية المسلم
الذي يريد أن يخرج
الناس من الظلمات إلى
النور، فيترك درسه و
يغرق في دعوته. ما
رأيك.

150. يتبنى أستاذ مادة
ما دور الداعية الحدائي
والفيلسوف الذي يريد أن
يغسل عقول التلاميذ من
كل أشكال الرجعية و
التخلف (وجهة نظره)
فيمارس الدعوة الفلسفية
و يترك الدرس، قف مع
هذه الظاهرة محللاً.

151. يتحايل الأستاذ عن
علم في حصصه ويختزلها
في بعض مكوناتها ليدفع
التلاميذ للدروس
الخصوصية؟ ما رأيك؟

<https://abdeljalilamime.com>

<https://abdeljalilamime.com>

لائحة المصادر والمراجع والمقالات بالعربية :

- القرآن الكريم
- الأصفهاني، الراغب. : الذريعة إلى مكارم الشريعة. تحقيق أبو اليزيد العجمي. ط2. القاهرة 1987.
- الجرجاني، علي بن محمد. : التعريفات. تحقيق وتعليق عبد الرحمان عميرة. بيروت 1987 .
- الفارابي، عبد اللطيف , آخرون: معجم علوم التربية. مادة: تدريس تعليم. ص 102. الطبعة الأولى ، الجديدة 1994
- أيفي ربول. : فلسفة التربية. ترجمة عبد الكبير معروف، ط 1. الدار البيضاء 1994.
- أميم، عبد الجليل وآخرون: التجربة النهضوية الألمانية. الصادر عن مركز نماء للبحوث والدراسات. الرياض، بيروت 2014.
- أميم، عبد الجليل: نحو مغرب عالم عامل: أساسيات نظرية ومقترحات عملية لتطوير قطاع

التعليم . الجزء الأول . مراكش
2013.

أميم ، عبد الجليل : الدين
والمجتمع . أية علاقة . في موقع
مومنون بلا حدود .

- **بوهادي ، عابد :** تحليل الفعل
الديداكتيكي [مقاربة لسانية
بيداغوجية] . في دراسات، العلوم
الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39 .
العدد 2 . 2012 .

- **حامد عبد السلام زهران :** علم
النفس النمو: الطفولة والمراهقة .
حامد زهران: علم نفس النمو . عالم
الكتب . القاهرة 1982 .

- **حسين حسن سليمان ، هشام سيد
عبد المجيد ، منى جمعة البحر :**
الممارسة العامة في الخدمة
الاجتماعية مع الفرد و الأسرة .
بيروت، مجد المؤسسة الجامعية
للدراستات والنشر والتوزيع ،
2005 .

- **حسين حسن سليمان ، هشام سيد
عبد المجيد ، منى جمعة البحر :**
الممارسة العامة في الخدمة
الاجتماعية مع الجماعة و

المؤسسة و المجتمع . بيروت :
المؤسسة الجامعية للدراسات .
2005 .

- **طه ، عبد الرحمان . : فقه**
الفلسفة 2 . القول الفلسفي . كتاب
المفهوم والتأثيل . الدر البيضاء
2005 . ص 19 .

غدنز ، أنتوني . : علم الاجتماع .
ترجمة فايز الصياغ . مركز درايات
الوحدة العربية . بيروت 2005 .
- **نشابه ، هشام : التراث**
التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات .
الطبعة الأولى 1988 .

لائحة المصادر والمراجع و المقالات باللغات الأجنبية:

- Aberle, D. F. Culture and socialisation. In F. L. K. Hsu (Ed.), Psychological anthropology. Homewood: Dorsey. 1961.
- Andresen, Sabine u.a. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz. 2009.
- Arnold Gehlen: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Rowohlt, Reinbek 1961; 15. A. ebd. 1981.
- Arnold, Karl-Heinz.: Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz; Sandfuchs, Uwe & Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.
- Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel. 2004.
- Blömeke, S. : Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Vortrag an der Universität Passau, 2003..
- Brezenka, Wolfgang .: Glaube, Moral und Erziehung. Muenchen 1992.
- Broom, L. & Selznick, P. : Sociology. New York: Harper. 1963.
- Cavalli-Sforza, L. L. & Feldman, M. W : Cultural transmission and evolution: A quantitative approach. Princeton: Princeton University Press. 1981.
- Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Beltz, Weinheim/Basel 1997.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K. Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Verlag .Hans-Huber. 2009.
- Fend, H. Theorie der Schule. : (2., durchgesehene Aufl age). München: Urban & Schwarzenberg. 1981.
- Eugen Fink: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre 1970.

- Foerster, H. v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1995 .
- Fromm, Erich; Autoritaere und humanitaere Religion. In: Menne Erwin: Religionsphilosophie. Arbeitsmaterialien fuer den Philosophieunterricht. Sekundarstufe II. Duesseldorf 1983.
- Frost, Ursula /Mertens, Gerhard (Hg.) : Handbuch der Erziehungswissenschaft Band: 1 Grundlagen 2008.
- George A. Kelly: Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Junfermann-Verlag, Paderborn 1986.
- George A. Kelly: The psychology of personal constructs. Vol. I, II. Norton, New York, 1955 (2. Auflage: 1991, Routledge, London, New York.
- Giesecke, Hermann. : Pädagogik als Beruf. Weinheim : Beltz Juventa, 2013, 11. Aufl. 45.
- Glasserfeld. D, E. v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper, 1995.
- Glenn H. Penny, Matti Bunzl (Hrsg.): Worldly Provincialism. German Anthropology in the Age of Empire. Ann Arbor 2003.
- Hacker, Hartmut: Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn/OBB. 1980
- Henningsen.: Schulbuch. In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Hrsg. v. Walter Horney, Johann Peter Ruppert und Walter Schultze. Bd.2. Gütersloh 1970.
- Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie; Bildsamkeit und Bestimmung 1966.
- Herbert Zdarzil: Pädagogische Anthropologie 1978.
- Herskovits, M.H.: Man and his Works. The Science of Anthropology. 9. Aufl. New York 1964.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U: Das Gruppentrainingsozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 5. Auflage. Weinheim: PVU. 2007.
- Hörz, Herbert; Wessel, Karl-Friedrich: Philosophische Entwicklungstheorie, Berlin. 1983.
- Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. (1991) (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Köln, S. 249 - 267.

- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie (8. Auflage). Weinheim: Beltz 2002.
- Hurrelmann, K. : Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung (5. Auflage). Weinheim: Juventa. 2003.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2009.
- Jones, E. E. & Gerard, H. B : Foundations of social psychology. New York: Wiley. 1967.
- Josef Derbolav: systematische Perspektiven der Pädagogik 1971.
- Karl Dienelt: Pädagogische Anthropologie 1970 Krappmann, L. : Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1988.
- Karl-Heinz Dickopp: Einführung in die Anthropologie der Erziehung 1978.
- Kron, F.W : Grundwissen Pädagogik. Basel 1991.
- Kron, F.W. : Grundwissen Didaktik. München 1993.
- Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Cathleen (Hg.) : Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag 2004.
- Lenzen, Dieter (Hg.) : Pädagogische Grundbegriffe (2 Bde.). Reinbek: Rowohlt 1996.
- Luckmann, Thomas.: Die Sozialisierungsfunktion der Religion. In: In: Menne Erwin.: Religionsphilosophie. Arbeitsmaterialien für den Philosophieunterricht. Sekundarstufe II. Düsseldorf. 1983.
- Luhmann, Niklas.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.
- Martinus Jan Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes. Studien zur Anthropologie des Kindes 1968 Meyer, Hilbert: Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin. 1997.
- Max Liedtke: Evolution und Erziehung 1976.
- Max Liedtke : Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie (Sammlung Vandenhoeck) von von Vandenhoeck & Ruprecht (1. April 2002).
- Niedersächsisches Kultusministerium
30159 Hannover, Schiffgraben 12 . Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule - gymnasiale Oberstufe - das Fachgymnasium - das Abendgymnasium – das Kolleg. Werte und Normen. 2004.

- Olaf-Axel Burow: Gestaltpädagogik - Trainingskonzepte und Wirkungen. Junfermann Verlag, Paderborn 1993
- Olaf-Axel Burow: Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining - Unterrichtskonzept - Organisationsentwicklung. Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1988.
- Otto Friedrich Bollnow: Erziehung in anthropologischer Sicht 1969.
- Peter Conzen: Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes. Kohlhammer, Stuttgart u.a. 2010.
- Pörksen, B.: Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung; in: Pörksen, B.: Schlüsselwerke des Konstruktivismus, Wiesbaden 2011, S. 13 – 28, insb. S. 21 – 25.
- Portmann. A. :Biologie und Geist. Rhein-Verlag AG, Zürich 1956.826
- Ralf, Dahrendorf.: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle'. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 17. Auflage 2010.
- Rauch, Martin / Wurster, Ekkehard.: Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht (DFG-Projekt). In: Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bd. 3. Frankfurt am Main 1997.
- Reich, K. : Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführungen in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel: Luchterhand 1996.
- Rolf Arnold Arnold: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: NeueDenkmodelle und Gestaltungsansätze in einem in sich verändernden Handlungsfeld. In: ArbeitsgemeinschaftQualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): BeruflicheWeiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen. Waxmann, Berlin 1997
- Ross M. Skelton: The Edinburgh international encyclopaedia of psychoanalysis. Edinburgh University Press, Edinburgh 2006
- Rückler. T.: Das Schulbuch – heimliche Großmacht der Schule? Vortrag, gehalten auf der Tagung der DGFE in Kiel 1984.

- Schmerl, C. Sozialisation und Persönlichkeit. Stuttgart: Enke. 1978.
- Siebert, H. : Pädagogischer Konstruktivismus - eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.1999.S.7.827
- Sikes, P.J./ Measor, L. / Woods, P.: Teacher Careers. Crises and Continuities. London 1985.
- Stefan Blankertz: Gestaltkritik. Paul Goodmans Sozialpathologie in Therapie und Schule. EHP-Verlag, Bergisch Gladbach 1988.
- Stein, G.: Intentionen wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Lehrmittel aktuell 5. (1979) 2. S.33.
- Stein, Gerd.: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Kastellaun 1977.
- Thomas Bernhardt / Marcel Kirchner: E-Learning 2.0 im Einsatz, „Du bist der Autor!“ Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster. Verlag Werner Hülsbusch, Boizenburg, 2007.
- Werner Loch. In : Weber, E.: Der Erziehungs und Bildungsbegriff Im 20.Jh 122.140. Bad Heilbrunn. 1969.
- Werner Loch: Die anthropologische Dimension der Pädagogik 1963.
- Wine, M. D. Smye (Hrsg.): Social competence. GuilfordPress, New York 1981.
- Wolff, D.: Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E. Friedrich, S.106-108.
- Wolff, D. : Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. In: Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: E. Friedrich 1997.
- Wiater, Werner.: Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer-Verlag 2007.
- Wolfgang Mertens, Bruno Waldvogel.: Handbuchpsychoanalytischer Grundbegriffe. 3. Überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Kohlhammer, Stuttgart 2008.
- W. Metzger.: Was ist Gestalttheorie? In: K. Guss (Hrsg.), Gestalttheorie und Erziehung, Darmstadt: Steinkopff 1975.
- Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden.2006.
- Zivilgesellschaft, Citizenship und politische Mobilisierung in Europa“ .: Religion und Zivilgesellschaft Zur Theorie und Geschichte ihrer Beziehung. Berlin .Discussion Paper Nr. SP IV 2005-404 .1997.

لائحة المواقع العلمية الالكترونية

- <http://www.mominoun.com/arabic/ar-sa/home21/07/2014.1h55mn>
- <http://bebis.cidsnet.de/weiterbildung/sps/allgemein/bausteine/erziehung/werteerziehung/wertepaar.htm03/03/2008.15h10mn>
- https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=34625&pCurrPk=3505.15/07/2015.01h.02mn
- https://de.wikipedia.org/wiki/Talcott_Parsons.13/07/2015.16h10
- http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-93263-7_4#page-1
- http://www.soz-paed.com/texte/pruefung_eckensberger.html.02/07/2015.01:57mn
- <http://www.arabcitycare.com/Almawdo3at/Default.aspxالسبت02/05/2015الساعة12h36mn>
- [Claudia Rauchegger-Fischer. GESTALTPÄDAGOGIK. In : http://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/gestaltpaedagogik.pdf.14/08/2015.10h49mn](http://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/gestaltpaedagogik.pdf.14/08/2015.10h49mn)
- [Mair, Daniela \(2005\). E-Learning - das Drehbuch. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter. Berlin: Springer.. https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/konstruktivismus.htm](https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/konstruktivismus.htm)
- <https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/konstruktivismus.htm.15/08/2015.00h.03mn>
- [BRANDL, W.: Lernen als "konstruktiver" Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit. Aktual. Fassung eines Artikels aus: schulmagazin 5 bis 10, Heft 5/1997 - s. www.stif2.mhn.de/konstr1.htm.1997.16/08/2015.12h27mn](http://www.stif2.mhn.de/konstr1.htm.1997.16/08/2015.12h27mn)
- <http://lexikon.stangl.eu/2268/konnektivismus/>
- [© Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik SIEMENS, G. \(2006\). Knowing Knowledge. WWW: http://www.knowingknowledge.com \(07-02-06\).S.27.](http://www.knowingknowledge.com)
- <http://tthanyan.blogspot.com/2013/07/connectivism.html.23/08/2015.11h50mn>

- <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen/02/11/2015.10h59mn.>
- <http://www.mominoun.com/arabic/ar-sa/home.21/07/2014.1h55mn.>
- www.franciscannh.org/maktba/AlAmradAlNafsiaWal3sabria.doc 19/12/2015.22h49mn.

<https://abdeljalilamime.com>