التدريس

مجلة علمية متخصصة محكمة
تصدرها كلية علوم التربية

العدد 7 – السلسلة الجديدة – يونيو 2015

التـدريـس
مجلة علمية متخصصة محكمة
تصدرها كلية علوم التربية

المدير المسؤول
عبد الحنين بلحاج

مدير التحرير
البشير تـــامـــــــر

هيئــة التحريـــــر
نادية شفيق - أمينة الدبـاغ - حليمة الجامعـي
علال بن العزميـة - مصطفى حسني ادريسـي
محمد ملـوك - سليم رضـوان
عبد الكريـم شباكــي

إنجـــــاز وطبـــــــع
مطبعة كانا برينت
7 زنقة أنقرة، المحيط، الرباط
الهاتف 053.773.7228
فاكـس 053.726.4469

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها

© جميع الحقوق محفوظة

رقم الإيداع القانوني : 8/76

ردمـــــد : 1136 - 0851

محتويات العدد

تقديم

دراسات

خصائص الشخصية المبنية على التعدد الثقافي 9
أحمد أوزي

الرسالة الكارتوغرافية في درس الجغرافيا: الماهية، خصائص القراءة ومرتكزات المقروئية 25
محمد جبوري

أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة 39
فاطمة الخلوفي

المدرسة ورهانات التربية على القيم 47
عبد الله الخياري

تطور الجغرافيا ودورها في التنمية المجالية 59
محمد قفصي

التحولات الاجتماعية القيمية للشباب المغربي محاولة للرصد والفهم 79
عبد اللطيف كداي

التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين وعلاقته ببعض المتغيرات 101
عبد الله عبد الغفور الصمادي و نادية التازي

مفهوم الديداكتيك: قضايا و وإشكالات 119
محمد صهود

مقالات طلبة الدكتوراه

صورة الآخر اليهودي في الكتب المدرسية المغربية للتاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية وتمثلات عينة من الأساتذة 147
عبد الإله حميد

قراءات

تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجيهات 161
البشير تامر

تظاهرات علمية

الندوة الدولية «الشباب، التحولات المجتمعية والعنفي الحياة اليومية» 165

قواعد النشر في المجلة

مجلة « التدريس » لكلية علوم التربية، مجلة علمية، تعنى بإشكاليات وقضايا التربية والتكوين بكل أبعادها النظرية والتطبيقية. وهي منفتحة على كل الأبحاث و الدراسات بروح نقدية وحوارية بناءة، هدفها إدراك الإشكاليات التي تواجهها المنظومة التربوية والتكوينية الوطنية و الدولية.

يمكن للمؤلفين اقتراح المواد بأحد اللغات الثلاث العربية أو الفرنسية أو الانجليزية، مصحوبة بملخص يتراوح ما بين 80 و 100 كلمة إلى جانب 4 أو 5 مفاهيم أساسية. و ينبغي أن لا يزيد حجم المقالة عن الثلاثة آلاف كلمة، وحجم الدراسة عن الخمسة آلاف كلمة، معززة بالإحالات البيليوغرافية المتعارف عليها.

تخضع المواد المرسلة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل أساتذة وباحثين مختصين وفق قواعد تحددها هيئة تحريرها. وتلتزم المجلة بإبلاغ أصحابها الرأي بشأنها.

لا تقبل المجلة نشر آية مادة سبق نشرها في أية دورية من الدوريات الوطنية أو الأجنبية أو في المجلات الألكترونية.

توضع المواد المراد نشرها لدى مكتب الضبط بكلية علوم التربية، شارع محمد بن عبد الله الركراكي، مدينة العرفان ص.ب 6211 الرباط.

افـتـتـــاحـيـــة

تحتل قضايا المنظومة التربوية و اختلالاتها الصدارة في العديد من الخطب التي ألقاها جلالة الملك مؤخرا ، والواقع أن الجميع يحمل المدرسة مسؤولية كل الأزمات : في الاقتصاد لأنها لا تؤهل لسوق الشغل ، على مستوى السلوك لأنها لم تنجح في تكوين المواطن المسؤول وفي الثقافة لكونها أخفقت في إبراز شباب مفكر ومبدع . وفي المقابل ، فإن دستور 2011، أفرد للتربية مكانة هامة ضمن حقوق إنسانية أخرى مركزا في ذات الوقت على مبادئ الجودة و الحكامة. كما أن هناك حاليا حراك قوي متجه نحو بلورة بعض الخطط الإصلاحية على المدى المتوسط والبعيد بإشراف كل من المجلس الأعلى للتعليم – في تركيبته الجديدة – ووزارة التربية الوطنية في منظورها لسنة 2030 . ويستهدف المشروع التربوي الجديد تغيير المدرسة المغربية لتمنح بشكل منصف لكل المواطنين تعليما وتكوينا ذي جودة ، مرتكزا على القيم والمبادئ العليا للوطن ، ولتأهلهم للاستعداد للمستقبل ، والانفتاح على المبادئ الكونية.

وهكذا فقد أعد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي مؤخرا ، باعتباره هيئة للتفكير الاستراتيجي والتقييم ، مشروع إصلاح ساهمت في بلورته كل الفعاليات بما في ذلك الجهاز التنفيذي والمجتمع المدني . ومن أهم ما جاء به المشروع هو اقتراحه لمسألتين اثنتين ظلت وزارة التربية الوطنية تتردد كثيرا في شأنهما، يتعلق الأول بالنموذج البيداغوجي والثاني بالمسالة اللغوية. وإذا ما كانت هذه الرؤية الإستراتيجية قد حاولت الإحاطة بالكثير من الجوانب التربوية، فإن بعض الإشكاليات لا تزال في حاجة إلى دراسات وأبحاث تربوية معمقة من شان نتائجها المساعدة على حسن تفعيل الرؤية، من بينها على الخصوص دور التعليم الخاص في علاقته بالتعليم العمومي والنهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي واستعمالات التكنولوجيا.

تعد منظومة التربية والتعليم في كافة المجتمعات مصدر إنتاج الرأسمال البشري الضروري لكل تنمية اقتصادية واجتماعية ، وهي المقوم الرئيسي للاندماج والتلاحم الاجتماعي، غير أن الإشكالات التربوية معقدة ومتعددة الأبعاد . ونحن في كلية علوم التربية نلمس ذلك عن قرب بحكم ما نقوم به من هيكلة وتخطيط لمسالك التكوين المتنوعة وللبحث التربوي بكافة أنواعه في المؤسسة . و في هذا الإطار تندرج مجلة التدريس إذ تواصل مسيرتها ضمن السلسلة الجديدة متطلعة إلى الإسهام في الارتقاء بالإنتاج التربوي الوطني إلى المستوى الأكاديمي الرفيع.

يتضمن هذا العدد مجموعة متنوعة من الدراسات باللغتين العربية والفرنسية ودراسة باللغة الانجليزية. وتتناول هذه الدراسات جوانب مختلفة من مناهجنا التعليمية في سياقات تربوية

جهوية وعالمية. ويتجلى هذا التنوع من خلال البحث في التربية على القيم والتنوع الثقافي ومن خلال الأمثال إلى جانب طرح بعض القضايا الديداكتيكية الخاصة بتدريس بعض المواد التعليمية.

ومن جانب آخر، فان المجلة احتفظت بأبوابها الثابتة المتمثلة في نشر مقالات بعض الطلبة المسجلين في الدكتوراة وتقديم قراءة لبعض المؤلفات التربوية المغربية والأنشطة العلمية التي شهدتها المؤسسة في المدة الأخيرة.

وختاما، فإن المجلة تجدد نداءها لكل الباحثين للمساهمة فيها بدراساتهم إثراءا للبحث التربوي الذي ما زالت منظومتنا التربوية في أمس الحاجة إليه.

دراسات

خصائص الشخصية المبنية على التعدد الثقافي

د. أحمد أوزي
أستاذ باحث في علوم التربية

تمهيد

لعل موضوع التربية على التنوع الثقافي يشكل أحد الاهتمامات الرئيسية للمنظمات الدولية المهتمة بالتربية والثقافة منذ نشأتها. فاليونيسكو والأليكسو والإسيسكو جعلت من التربية والثقافة عنوان رسالتها وعملها الدؤب. وهذا ما حدا بالمنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو) في 2 نوفمبر سنة 2001 إلى تأكيد التزامها الدائم لنشر رسالة الدفاع عن أهمية التنوع الثقافي، لما يمثله من غنى ونمو بالنسبة إلى البشرية كافة، إذا حظي هذا التنوع بمناخ ملائم يتسم بروح الحوار والانفتاح، وذلك بالنظر إلى الخطورة التي تمثلها المجانسة الناتجة عن الرغبة في هيمنة ثقافة كونية واحدة، ثقافة العولمة، أو ثقافة القطب الواحد. ولا يقل عن ذلك خطورة اللجوء إلى الابتعاد عن الثقافة الكونية والانعطاف على الهوية الثقافية الذاتية.

وفي هذا السياق، وسعيا إلى تعزيز التنوع الثقافي، فإن اليونيسكو دعت منظمات الأمم المتحدة والحكومات وجمعيات المجتمع المدني المهتمة بقضايا التنمية البشرية، إلى وضع برامج واستراتيجيات تساعد على تعزيز مفهوم الحوار بين الشعوب والحضارات والحفاظ على الثقافات المختلفة وتشجيعها باعتبارها « تراثا إنسانيا مشتركا» مثلها مثل التراث المعماري والتراث الفكري والتراث الفني واللغوي، وغيرها من أشكال الثقافة الحية.

وانسجاما مع هذه الرسالة، فإن الإسيسكو بدورها لم تدخر جهدا في تفعيل نداءات وبيانات قمم المؤتمرات الإسلامية التي انعقدت سواء في داكار بالسينغال سنة 1991، أو في إيران طهران، ديسمبر 1997 أو في قطر الدوحة، سنة 2000، أو في الجزائر سنة 2004، والتي كانت كلها تدعو إلى احترام التنوع الثقافي وتعزيز روح الحوار بين الحضارات في ظل التسامح والتعايش والعدل والسلام المتبادل بين كل الأجناس والأعراق البشرية.[1]

ولعل الهدف الذي تتوخاه هذه الورقة التي نعرضها، هو تحليل طبيعة الشخصية وأبعاد نموها وتطورها في محيط اجتماعي يتسم بالتنوع الثقافي، للوقوف على المقومات التي تنسجها عناصر الثقافة المتنوعة في كينونة الشخصية وتنشئتها، وما إذا كان التنوع الثقافي عامل تفتح وغنى أم

1 المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإعلان الإسلامي حول الثقافة، ورقة معتمدة من قبل المؤتمر الإسلامي الرابع لوزراء الثقافة في الجزائر، ديسمبر 2004.

عاملا من العوامل التي تهدد كيانها وقوتها والتحامها، وفقدانها للنواة المركزية التي تنبني عليها، والتي يمكن أن تمثلها وحدة الثقافة وتجانسها.

ولتوضيح ذلك، نرى من الضروري البدء بتحليل المفاهيم المركزية في هذه الإشكالية، والتي تشكل عناصر هذه الورقة، وهي التالية:

أولا: مفهوم الشخصية.

ثانيا: تكوين الشخصية وأبعادها عبر سيرورة التنشئة الاجتماعية.

ثالثا: مفهوم الثقافة والتنوع الثقافي.

رابعا: نمو الشخصية في وسط متعدد الثقافات.

خامسا: التربية الإسلامية والتنوع الثقافي.

سادسا: التنوع الثقافي وتفاعل الحضارات.

سنحاول خلال معالجة هذه العناصر التي تتطرق إليها الورقة، أن نتجنب، قدر الإمكان، العديد من النقاش المصبوغ بالذاتية في طابعها السياسي أو الايديولوجي أو التاريخي أو القومي، والتي لا يمكن أن يفلت منها أي بحث، يتطرق إلى موضوع الثقافة، باعتبارها شيء يمتزج بنا ونعيش في خضمه منذ ولادتنا، إن لم نقل منذ التفكير أو عدم التفكير في إنجابنا. ولذلك فإن أي نقاش عن الثقافة لا يخلو من اتجاهات ومواقف وأحكام قيمة من الصعب التخلص منها، مما يخلق في كثير من الأحيان جوا من النقاش الساخن حولها، أو حول بعض موضوعاتها.

أولا: مفهوم الشخصية

مفهوم «الشخصية» من المفاهيم الواسعة والغامضة في نفس الوقت، فهو يدل على العديد من المعاني بحسب سياقه وبحسب التخصص العلمي الذي يتناوله. وبدون الدخول في التفاصيل الكثيرة، فإنه يمكن حصر دلالاته ومعانيه في خمس مفاهيم تغطيها الحقول الفكرية والمعرفية التالية: الفلسفة، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس ـ الفيزيولوجي وعلم الاجتماع، والطب النفسي.

الشخصية في الحقل الفلسفي هي الوعي الذاتي للأنا التي لا تختلط مع بقية الموضوعات القابلة للملاحظة. والشخصية في علم وظائف الأعضاء هي عضوية الفرد عند النظر إليها من زاوية السلوك المتميز الذي يجعله يختلف عن بقية العضويات الإنسانية الأخرى. أما الشخصية من وجهة نظر علم النفس الفيزيولوجي، فهي الكائن الإنساني باعتباره كينونة من استجابات الوظائف العضوية والنفسية السريعة في لحظات زمنية، يصعب الفصل فيها بين ما هو عضوي وبين ما هو نفسي. أما علم الاجتماع فهو يقدم مفهوما للشخصية لا يخلو من مضمون رمزي، فالشخصية

هي مجمل السلوك الذي يعطي دلالة مميزة للفرد في مجتمعه، ويجعله مختلفا عن أفراد جماعه التي يجسد ها كل واحد منهم بطريقة فريدة ومختلفة عن طريق مختلف أشكال الثقافة التي لا تحصى. وبالنسبة للطب النفسي، فإن الشخصية تطلق على الفرد المنعزل عن مجمل الجوانب النفسية والفيزيولوجية، وينظر إليه كنظام من الاستجابات الساكنة التي لا تتفاعل مكوناتها فيما بينها بشكل إيجابي.

من خلال التعاريف السابقة للشخصية يظهر الاختلاف الكبير في دلالتها بحسب الحقول والسياقات العلمية التي يتم مقاربتها خلالها. وبعيدا عن التحليل والتوسع في معاني هذه التعاريف ودلالتها، فإننا نقف عند تعريفين أساسيين، الأول التعريف السوسيولوجي وتعريف الطب النفسي وهما من التعاريف الأشد صعوبة وتعقيدا في الفهم، والأكثر أهمية في نفس الوقت، باعتبار الطب النفسي يعتبر أن الشخصية ساكنة ومحددة من الناحية الطبولوجية، تارة لفترة زمنية، وتارة أخرى، بالنسبة لمدة حياة الشخص كلها، بحسب طبيعة مرضه النفسي.

إن مفهوم الشخصية كما يراه الطبيب النفسي يشمل نظام ردود الفعل الخاص بالطفل وهو ما يزال على بعد عن الثقافة، أي ما يزال عبارة عن نزعات من ردود الفعل، كما حددتها الوراثة والمواقف التي خضع لها قبل الولادة، إلى أن تشكل النماذج الثقافية سلوكه بكيفية مستمرة. فالشخصية عبارة عن نسق من نماذج ردود الأفعال في شكلها الأولي، ونظام من النزعات المتجهة نحو النماذج التي تتخذ شكلا بعد الولادة، أو خلال الطفولة المبكرة. ومن الصعب التكهن ما إذا كانت هذه النماذج سوف تتغير أم لا خلال حياة الفرد، كما أنه من المجازفة أن نحدد اللحظة التي تستقر فيها الشخصية.

إن تكوين الشخصية يعتمد على البناء العضوي والفزيواوجي للفرد، غير أن هذه المكونات لا تفسر كل شيء، إذ أن هناك عوامل أخرى ذات طبيعة نفسية واجتماعية لها تأثير كبير بدورها منذ الطفولة؛ ومن الصعوبة بمكان القيام بتقييم دقيق لتأثير هذين العاملين اللذين يبلوران الشخصية ويكونانها، وكذا تحديد مكانة وقيمة كل عنصر منها، وما إذا كان التأثير الأقوى للعوامل العضوية أم للعوامل النفسية والاجتماعية. إننا لا نتوافر على أي وسيلة يمكن أن نعزل بها أحدهما عن الآخر، ومن المعقول القول بأن الناحية الجينية أقل مظهر من مظاهر الشخصية تنتج عن تفاعل طويل ودقيق بين العاملين معا. فمن غير شك أن القامة ومظهر الجسم والعضوية بشكل عام، تؤثر على الشخصية في مجملها. ومن المناسب مع ذلك أن نلاحظ بأن أهمية الجانب الجسمي في الشخصية قد يكون مضاعفا، فقد ترتبط بالجوانب العضوية نزعات أو سمات نفسية؛ كما ترتبط بها بشكل شعوري أو لا شعوري العلاقات التي يكونها الفرد مع غيره، مما يجعلها تنتمي إلى المجال الاجتماعي. وقد قام العديد من علماء النفس بتحليل العلاقة ما بين نوعية جسم وعضوية الأشخاص وبين نوعية سلوكهم وتصرفاتهم المرتبطة بالطبع النفسي والاجتماعي، كما فعل

كريتشمر Kretschmer على سبيل المثال أو الفريد أدلر Alfred Adler بخصوص الشعور بالنقص الذي يشعر به الشخص القصير القامة وكيف يغذي لديه هذا الشعور قوى لا تتوقف عن الاتجاه نحو التغلب على هذا الشعور، باللجوء إلى تنمية ملكات أخرى تعويضية لديه، مثل ملكة الذكاء، مما يجعله قادرا على تحقيق إشباع آخر للذات غير الشعور بالنقص الجسماني الذي ينتابه.

إن أكثر الفرضيات انتشارا حول تركيبة الشخصية وتكوينها عبر عملية التنشئة الاجتماعية هي تلك التي نجدها لدى مدرسة التحليل النفسي وخاصة لدى مؤسسه سيجموند فرويد S. Freud، فحسب فرويد، إن الشخصية تتكون من ثلاثة مناطق: الهو والأنا والأنا الأعلى: فمنطقة الهو تحتوي على الإرث الأولي الذي نزود به، وهو عبارة عن الدوافع والرغبات، في حين نجد أن الأنا ينمو انطلاقا منه بانبثاق الشعور والوعي التدريجي بالواقع لدى الطفل، وينشأ الجزء الأخير وهو الأنا الأعلى من خلال مختلف القوى والضغوط الاجتماعية التي تجسدها العناصر الثقافية في كل مجتمع، والتي تمنع الفرد من الإشباع المباشر لرغبات الهو. ويتحدد تفاعل هذه المناطق أو قوى الشخصية من خلال العلاقات الأسرية التي ينبغي للفرد أن يتكيف معها منذ سنواته المبكرة، وهذا ما يعطي نماذج متنوعة من الشخصيات، بحسب نوعية هذه العلاقات وطبيعتها.

لم يشغل التحليل النفسي نفسه بتقديم أنماط الشخصية الناتجة عن أشكال التنشئة والتفاعل الاجتماعي بين الفرد في طفولته وبين تركيبة شخصيته. فقد اكتفى بتقديم فروض خاصة مبنية على الملاحظات الاكلينيكة لشخصية المرضى، حيث قام فرويد بتقديم العديد من العناصر الهامة التي تشكل آليات أساسية للشخصية. فمن غير المعقول ألا تؤدي عاطفة الأمومة المفرطة أو الغيرة الشديدة نحو الأخ الأكبر إلى علامات خاصة مميزة لشخصية فرد ما طيلة حياته.

إن أوضح مثال على تأثير العوامل الثقافية على شخصية الفرد، تلك العوامل التي تحدث عنها كارل يونج Karl Jung فهو الذي أقام تعارضا بين نمطين من الشخصية: الأولى وهي الشخصية المنطوية introverti، والثانية، هي الشخصية المنفتحة extroverti، فنمط الشخصية الأولى، وهي الشخصية المنطوية، هو الانقطاع عن الواقع. وتأكيد نفسها وقيمها في عالمها الداخلي. أما الشخصية المنفتحة، فهي تلك التي تقيس تجربتها بمقدار انفتاحها المباشر على الغير. كما قام يونج بتقسيم الشخصية من حيث وظيفتها إلى أربعة أنواع: الشخصية العقلية، والشخصية العاطفية، والشخصية الحدسية، والشخصية الحسية. النمطان الأوليان نمطان « عقلانيان» أو تنظيميين، والأخران غير تنظيميين.

إن هذه التصنيفات المختلفة للشخصية ينبغي تحليلها بالقدر الكاف، لكي نستخلص منها العوامل المختلفة التي تقود إلى نسج منوال معين من الشخصية يتميز بهذا السلوك أو ذاك، الذي يجعلها تقترب أو تبتعد عن غيرها في المجتمع. فإما شخصية متفاعلة ومستقبلة للآخر وقابلة للتغيير، أو

شخصية قابعة في جحرها لا تغادره، ومواقف العداء والكره يطبع نظرتها لكل ما هو مختلف عنها ومنفصل، وبالتالي يصعب عليها التواصل مع الآخرين وقبولهم والتحاور معهم.

إن الحاجة إلى التقوقع في الذات والتمركز حولها والنزوع إلى اعتبار الآخرين مصدرا للشر كل ذلك يدفع المرء إلى الكذب على نفسه، دون اكتشاف خلفية هذا الكذب، باعتباره هو المسئول عنها. وهذا الكذب على الذات الذي يتجلى في أحكام مسبقة وتنميطات جاهزة عن الآخرين، تتحول إلى حقائق شبه مطلقة يشيدها الفكر ويسجن نفسه داخلها بشكل يجعلها تستلبه. غير أن العالم الذي نعيش فيه ليس عالم أفكار أو أشياء بل هو عالم بشر وأناس يتقاسمون الوعي بوجودهم ووجود الآخرين، بحيث يصبح الوجود على حد تعبير إدموند هوسرل وجودا متبادلا بين الواحد والآخر»، أي وجود مدرك على نحو بين ـ ذاتي Intersubjectivité.

هذا وإن احترام الآخرين وتقديرهم يمر عبر تقدير الذات وكذا عبر فهم الآخرين، بيد أن تكوين صورة إيجابية عن الذات والانفتاح على الآخرين يقتضي العمل على تنمية سلوكات التعاون والتضامن. ولعل أول الثمرات التي يمكننا أن نجنيها من استلهامنا لهذه المواقف، درس أساسي مفاده أن الفرد لا يمكنه أن يفكر في تجربته أو يتحكم في مصيره كفرد إلا بالتموضع في سياقه المجتمعي والتاريخي والإنساني، وبالتالي لا يمكنه التعبير عما يرجوه من الحياة إلا إذا وضع في اعتباره رجاء الآخرين وآمالهم، أي أولئك الآخرين الذين يشبهونه في وضعه.

ثانيا: تكوين الشخصية وأبعادها عبر سيرورة التنشئة الاجتماعية الثقافية

يعتبر دور الثقافة جد أساسي في تنمية الشخصية، إذ يرى «وول سوينك Wole Soynk » الحائز على جائزة نوبل للسلام أن الثقافة تعد المنبع الأول للمعرفة، وأن فهم الطبيعة يبدأ انطلاقا من التواصل مع الثقافة المحلية التي ينشأ عليها الفرد. وللمحيط الأسري خلال تنشئة الطفل دوركبير في إكسابه صورة أو مفهوما معينا عن ذاته، هذا المفهوم أو الصورة Conception de soi التي تشكل النواة المركزية في بنينة Structuré شخصيته وهويته الذاتية. وتظهر هذه الهوية في مستويات متعددة. منها إدراك الفرد لذاته، هذا المستوى الذي يشكل مفهوم الفرد عنها، ثم عاطفة الذات، التي تعتبر بعدا وجدانيا في هذا المفهوم أو الصورة. وتحيل هوية الذات على الوظائف الفعالة للذهن، كما تحيل على تكيف الفرد مع الواقع[2].

إذا كانت الهوية سيرورة ذهنية ووجدانية يتصور الفرد بواسطتها ويدرك، فهي كذلك بنية نفسية تنتج عن هذه السيرورة. إن هذه البنية الداخلية لا تساعد الفرد على ضبط شخصيته وتحديدها بواسطتها فحسب، وإنما تعمل كذلك على ضبط العالم الذي يحيط به.

2 د. أحمد أوزي، اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة، ندوة الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر (21 - 23 فبراير 2007)، الدوحة، قطر.

ومن هنا يتضح، أن النواة المركزية للشخصية، تكتسب عبر عملية التربية التي هي سيرورة ثقافية بالأساس. لذلك، فإن مختلف أبعاد الشخصية تستمد من الأسرة بدءا من الهوية الجينية (ابن أو بنت هذه الأب وهذه الأم)، كما تستمد الهوية الاجتماعية (اسم أسرته ومكان سكناه، والمسئول الشرعي عنه، ومواطنته)، و من الأسرة كذلك يستمد هويته الثقافية والأخلاقية، أداته في ذلك اللغة الأم، وما ينشأ عليه من أوامر ونواهي يعوده عليها الأبوان والأجداد، وما ينقلانه إليه من قيم وأنماط ثقافية مميزة، تجعله مختلفا عن أقرانه في الفصل الدراسي، مع ما يرافق ذلك من تعليل أسباب ذلك منذ سنوات حياته المبكرة، الشيء الذي يتيح له القول بنوع من التمييز والاختلاف: « نقوم في بيتنا بكذا أو نظن كذا أو نعتقد كذا، الخ»؛ وهذا كذلك ما يجعل الطفل لا يتشكل بثقافة وسائل الإعلام فحسب.

علينا الآن أن نحلل و نقارن بين أنماط الشخصية الفردية عن قرب. هناك علاقة جوهرية بين الثقافة وبين الشخصية. فمن جهة لا يمكننا أن نشك في أن مختلف أنواع الشخصية تؤثر على سلوك أصحابها مثلما تؤثر بشكل عميق على تفكير وعمل المجتمع، وأن أشكال السلوك الاجتماعي، حتى ولو تكيف الفرد خلاله، تفضل الاستقرار على بعض أنماط السلوك الاجتماعي لنوع معين من الشخصية.

ما فتيء الوعي خلال هذه الأيام يتقوى بأهمية دراسة الشخصية وتكوينها في ثقافة معينة، يسود الاعتقاد بأنها هي التي تكونها.

إن تأثير التنشئة الاجتماعية عبر مختلف مؤسساتها أو وكالاتها على نوعية الشخصية ينبغي أن يقودنا في النهاية إلى إبراز السمات السيكولوجية للثقافة، قصد التعرف على العلاقة القائمة ما بين نوع التربية وتكوين أنماط معينة من الشخصية. وفي هذا السياق فإنه إذا نظرنا إلى بنيات الشخصية حسب التحليل النفسي نجد أن الأنا الذي يمثل الشعور والوعي والذي يتكون لدى الطفل خلال تنشئته يستمد مبادئ سلوكه من بنية الأنا الأعلى للشخصية التي تتكون من خلال امتصاصه واستدخاله للمعايير والمبادئ الخلقية والاتجاهات والقيم التي ينشأ عليها. ومعنى ذلك أن الطفل الذي ينشأ في بيئة متعددة الثقافات يكون لدى شخصيته حظا أوفر للنمو الذهني والتفتح العقلي والمعرفي وما يقابلها من بنيات ذهنية متعددة وغنية بأشكال الرؤى والصور والتمثلات التي تنقل إليه عبر لغة الثقافات المتعددة والمتنوعة التي يحتك بها في محيطه. ولعل أفضل مثال يمكن أن نسوقه هنا عن نموذج الشخصية التي احتكت بثقافات متعددة، المفكرون والكتاب والأدباء المغاربة الذين أتيحت لهم الفرصة للاحتكاك بثقافات متنوعة، ثقافات مشرقية وغربية، فضلا عن ثقافتهم الأصلية، مما أكسبهم تجربة وغنى هاما، عبروا عنه في كتاباتهم وإبداعاتهم وإنتاجا تهم الثقافية المختلفة، فضلا عن ما يتمتعون به من رحابة صدر وانفتاح على الآخرين واعتبار التنوع والاختلاف أمرا طبيعيا في الكون وفي ثقافات الشعوب.

ولعل الطفل المغربي كسائر الأطفال في المجتمعات العربية والإسلامية يسبح منذ ولادته في وسط ثقافي متعدد ومتنوع، منها ما يشكل ثقافة قاعدية ترتبط بموطن نشأته في ماضيه التاريخي، ومنها ما يشكل ثقافة وافدة عليه بفعل التثقف، ينطبق ذلك على ماضي مجتمعه أو حاضره التاريخي.

وإذا كانت الثقافة تتكون من عدة عناصر ومعطيات اجتماعية، فإن اللغة أوضح هذه العناصر والمقومات ولا بأس أن نوضح تأثيرها على الأبعاد الفكرية والمعرفية للشخصية.

إذ يرى العديد من علماء النفس، ومن بينهم جان بياجه Jean Piaget أن اللغة وثيقة الصلة بالفكر، فاللغة ليست تعبيرا لاحقا للفكر ورداء له، وإنما هي جسمه وكيانه، فالعاطل عن الفكر عاطل عن اللغة، إذ الفكر يتكون في نظر هؤلاء السيكولوجيين من الكلمات والتعبير اللغوي. ولقد كان واطسون Watson رائد علم النفس السلوكي، يرى أن التفكير ليس سوى كلاما ولغة صامتة. كما يرى كارل ماركس K. Marx أن اللغة حصن للتفكير. فاللغة والفكر يدخلان إذن في علاقة جدلية، فإذا ضعف أحدهما انعكس على الآخر. وتبعا إلى ذلك فإن اللغة ليست أداة تفاهم وتواصل ثقافي فحسب، وإنما هي أيضا أداة تفكير وتأمل، فالإنسان يفكر ليتكلم، لذا عليه أن يستوعب رموز اللغة ودلالاتها الخاصة حتى يستطيع الاستجابة لكل الظواهر الاجتماعية والطبيعية التي تحيط به[3]. ومن ثمة فإن اللغة ذات وظيفة مزدوجة في نظر بول ريكور Paul Ricoeur، فبواسطتها يفهم الإنسان ذاته وعالمه[4]. إننا نستعمل اللغة في مناسبات وسياقات يومية عديدة، بحيث لا يمكننا الاستغناء عنها سواء في التعبير عن آرائنا ومشاعرنا ومناجاة أنفسنا، أو في وصف الأشياء والأحداث المحيطة بنا أو في التواصل مع الآخرين، أو خلال القراءة والكتابة. إن الكائن البشري على حد تعبير الفيلسوف الوجودي مارتن هيدجر Martin Heidegger يتكلم. وهو يتكلم في حالة اليقظة وفي الحلم. إذن نحن نتكلم باستمرار حتى عندما لا نتفوه بأي كلام، وحين نكون منصرفين إلى الاستماع أو القراءة[5]. وإلى مثل هذا الرأي الذي يربط اللغة بالفكر تذهب أيضا جوليا كريستيفا Julia Kristeva التي تقول بوحدة اللغة والفكر فاللغة سلسلة من الأصوات المتمفصلة، ولكنها أيضا سلسلة من الدلائل المكتوبة أو نظام حركات. وهذه الصفة المادية للغة، المنطوقة والمكتوبة أو الحركية تنتج ما نسميه فكرا، وتعبر عنه في آن واحد. بمعنى أن اللغة تمثل حقيقة الفكر وتحققه، بل إنها الشكل الوحيد لوجوده... وعلاوة على أن الخطاب الصامت يستعير هو أيضا، في متاهته، شبكة اللغة، ولا يستطيع الاستغناء عنها، فإنه يبدو اليوم أنه من المستحيل إثبات وجود فكر خارج اللغة ما دمنا في المجال المادي»[6].

يترتب عما سبق، ارتباط كل لغة معينة بالبنيات الذهنية لمستعملها، لأنها تستدعي لديه تصورات وتمثلات متميزة في هذه اللغة، وبقدر استيعاب الشخص لعدة لغات واستخدامها، بقدر ما تتعدد

3 تعرف اللغة بأنها نسق من الرموز اللسنية التي تتخذ شكل الكتابة أو النطق، أو الحركات، والتي تسمح بالتواصل بين الأفراد.

4 Encyclopaedia universalis, Vol, 9

5 إنشاد المنادي، ترجمة بسام الحجار، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، 1994، ص 7

6 Julia Kristeva, Le langage, cet inconnu, Seuil, Paris, p. 12

صوره وتمثلاته الفكرية، مما يعطي لتفكيره عمقا وبعدا أوسع، لأنه يغني ثقافته القاعدية أو الأساسية بثقافات أخرى عديدة ومتنوعة. لذلك كانت الشخصية التي تثقن عدة لغات وتحتك بعدة ثقافات شخصية تتسم بالغنى والنمو والتفتح، كما بينا ذلك سابقا.

هذا وقد يكون للتنوع الثقافي في بعض الحالات تأثير في خلخلة ثقافة الشخصية القاعدية للشخص وضرب أسسها المركزية، ومن ثمة فقدانه للثقة في قوتها وصمودها للأعاصير الثقافية الأخرى. بيد أن ذلك يصيب ثقافة الشخص التي تفتقد روابطها الأساسية المركزية، وهو أمر لا يمكن أن ينطبق في نظرنا على ثقافة الفرد في المجتمع المغربي لعدة اعتبارات. منها أن الطفل في الوسط المغربي بحكم الموقع الجغرافي لوطنه، وبحكم ماضيه التاريخي، يعتبر المغرب قطرا منفتحا منذ الماضي العريق على العديد من الثقافات والحضارات الإنسانية الثقافة الرومانية، الثقافة الإسبانية، الثقافة البرتغالية، الثقافة الفرنسية، الثقافة العربية الإسلامية، الخ.

إن هذا التنوع الثقافي أكسب الشخص المغربي منذ الماضي العريق ذهنية خاصة منفتحة على الآخر ومستقبلة له، وخير مثال على ذلك، ما يستقبلك به أي شخص في البوادي والحواضر المغربية، وكرمه ومساعدته للشخص كلما شعر بأنه أجنبي عن بلده.

إن التنوع الثقافي الذي يسبح فيه الطفل المغربي منذ سن مبكرة تجعل مختلف الثقافات التي يحتك بها تحقق لشخصيته نوعا من الامتلاء، وهي ثقافات لا تهدد ثقافته القاعدية التي نشأ عليها وهي الثقافة العربية والإسلامية التي تدعوه باسمرار إلى الانفتاح على كل الثقافات والحضارات الإنسانية: «أطلبوا العلم ولو في الصين»، والتي يمكن أن تفهم بمعنيين: الأول أطلب العلم في أي منطقة من العالم ولو كانت بعيدة. والمعنى الثاني، أطلب العلم أي الثقافة حتى من الشعوب المختلفة عن الشعوب الإسلامية. «إنا خلقناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا...»، الخ، وإلى ذلك أيضا يذهب المفكرون والفلاسفة الإسلاميين، فابن رشد يدعو إلى التماس الحق والحقيقة من أي شخص مهما كانت ملته أو دينه، لأن الحقيقة واحدة ولا دين ولا وطن لها.

كما أن الثقافات المتنوعة في الوسط المغربي تلك التي نجدها في مختلف المناطق الجغرافية، شمالا وجنوبا، شرقا وغربا، لا تشكل نشازا قد يعوق وحدة الرؤية السديدة ويهدد نواة الشخصية مادامت كل تلك الثقافات تنصهر في ثقافة قاعدية واحدة تجمعها هي الثقافة العربية الإسلامية التي تنسجها وحدة اللغة والعقيدة والماضي التاريخي المشترك.

ومن هنا يمكن القول، بأن التنوع الثقافي في المجتمع المغربي عامل من عوامل غنى الشخصية ونمو لأبعادها الفكرية والمعرفية، لكون الشخص يتواجد منذ نشأته في وعاء ثقافي متعدد الألوان والأطياف، مما يغني شخصيته غنى اللوحة المزركشة بعدة ألوان.

إن الرصيد اللغوي المتعدد والمتنوع إذا اكتسبه الطفل خلال تنشئته على أسس وقواعد سليمة يساعده على التفتح الذهني ليس على إدراك ذاته وبيئته القريبة فحسب، وإنما يساعده كذلك في فهم ووعي القضايا الفكرية والعلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية العالمية في محيطه، رافده في ذلك مختلف الوسائل التكنولوجية التي أصبح يتعامل معها في الوسط الأسري والمدرسي، تزوده بمعلومات ومعارف تثري مرجعياته الثقافية، وتغني مكتسباته المدرسية.

وإن من شأن انفتاح الطفل على الثقافات الأخرى، أن يدمج في ثقافته قيما أخرى جديدة أنتجتها التغيرات العالمية في العصر الجديد، عصر العولمة الذي أفرز قيم التربية على المواطنة العالمية، بعد أن أصبح العالم أشبه «بقرية كبيرة»، فتقلص الزمان والمكان واخترقت الحدود، بسبب طفرة المعلومات، ووسائط الاتصال التي عرفت تطورا مذهلا في عالم اليوم[7].

إن دور التربية يقوم على تعزيز ودعم القيم الجديدة، التي لا ينبغي أن ننظر إليها باعتبارها قيما يمكن أن تجهز على أنساقنا القيمية وتحطم كياننا الوطني وتهدد هويتنا، وإنما النظر إليها باعتبارها قيما جديدة تدعو إلى استتباب السلام العالمي، المبني على قيم العدل والإنصاف، وهي بدون شك ما تدعو إليه ثقاتنا وأصالتنا العربية والإسلامية على الدوام[8].

ثالثا: مفهـوم الثقافـة والتنوع الثقافي

ننتقل إلى المفهوم المركزي الثاني في هذه الورقة وهو مفهوم الثقافة.

إن مختلف المعاجم اللغوية حبلى بمختلف الدلالات والمعاني لمفهوم كلمة «ثقافة»، وذلك بحسب السياق العلمي والفكري الذي تستخدم فيه. ولا يسمح الظرف هنا الدخول في متاهات هذه المعاني والدلالات التي قد تقودنا إلى تفاصيل البحث في تاريخ هذا المفهوم وتطوره، بقدر ما نسعى هنا إلى اختيار المعنى المرتبط بالتربية والتنشئة الاجتماعية الذي يهمنا هنا، ما دامت الشخصية الإنسانية تسبح في الوعاء الثقافي بدءا من تكوينها ونشأتها ليستغرق ذلك طيلة حياتها، أو كما يقول علماء الاجتماع فإن الكائن الإنساني منذ أن يلقي به الرحم البيولوجي إلا ويتلقفه الرحم الاجتماعي بأريجه الثقافي الشديد التنوع، فالثقافة بمعناها العام نخضع جميعا لتأثيرها، مثلما نساهم في إنتاجها ونشرها سواء كان ذلك بكيفية شعورية أو لا شعورية. على أنه من اللازم التمييز على الأقل بين معنيين لكلمة ثقافة، المعنى العام والمعنى الخاص.

أ. المعنى الخاص للثقافة وهو المعنى الفكري:

ويقصد بهذا المعنى اكتساب المعارف المختلفة التي تساعد الإنسان على تنمية ملكات الحكم والحس النقدي والذوق الفني، الخ. وهذا ما يطلق عليه الثقافة المكتسبة من التربية والتعليم المدرسي. وقد

7 د. مصطفى القباج، التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، العدد 32، ص ص: 137 - 150

8 د. أحمد أوزي، اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة، ندوة الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر (21 - 23 فبراير 2007)، الدوحة، قطر.

تظل هذه المعارف والمكتسبات لدى الشخص عامة دون التخصص في أحدها. أما إذا عمد إلى التعمق في أحد مجالاتها أو فروعها، فإنه يصبح مختصا في الأدب أو الفلسفة أو في فن من الفنون العديدة.

إن الثقافة بهذا المعنى إذن تطلق على العملية التي تعمل على ترقية الإنسان وتهذيبه في مختلف جوانب شخصيته الروحية والفكرية[9]، «فالتثقيف هو العمل الذي يبذله الإنسان لغاية تطوير ذاته في فعل خلاق يتضمن الاقتدار على تخطي حتميات الطبيعة من خلال تمثل أفضل الأفكار التي عرفها العالم وتطوير الخصائص الإنسانية المميزة»[10].

ب. المعنى العام للثقافة وهو المعنى الاجتماعي والأنثربولوجي:

إن المعنى الاجتماعي للثقافة هو معنى عام وواسع وهو غير منفصل في العديد من الأحيان عن مفهوم الحضارة، إن لم يكن مرادفا لها، وهو مفهوم انتشر منذ القرن التاسع عشر، حيث انتشرت الأبحاث الانثربولوجية التي تمت على مختلف حياة الشعوب «البدائية»، ويقصد بالثقافة في هذا المعنى: المجموع المركب الذي يتضمن المعارف والمعتقدات والفن والحق والأخلاق والأعراف وكل الاستعدادات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع»[11].

إذا كان المفهوم الأول للثقافة يعتبرها وسيلة من وسائل ارتقاء الإنسان وتقدمه، ويربطها باللغة وبالمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة على سبيل المثال، فإن التعريف الثاني يجعلها مرتبطة بأسلوب حياة المجتمع في وقائع حياته اليومية، الثقافية والدينية والسياسية والاقتصادية ، الخ[12]. وفي هذا التعريف نجد زوال التمييز التقليدي بين الثقافة والحضارة، على اعتبار أن الحضارة مرتبطة بالجانب العقلاني الملازم للتقدم التقني والإنتاجي، في حين أن الثقافة مرتبطة بالجانب الفكري والروحي.

إن الثقافة بهذا المعنى الأخير عامة بالنسبة لكل المجتمعات البشرية مهما كانت درجة تطورها وتقدمها الفكري والعلمي، لأن معناها وثيق الصلة بالكيفية التي يعيش بها أي مجتمع من المجتمعات، فهي بمعنى آخر حالة انتقال الإنسان من طابعه البيولوجي إلى طابعه الإنساني والاجتماعي. وبذلك يمكن الحديث عن ثقافات مختلفة لدى مختلف الشعوب بحسب طبيعة حياتها وأنماط عيشها، كما

9 إن وزارة التربية والتعليم اتخذت مختلف التسميات المرتبطة بهذه المعاني في تاريخها، فقد سميت وزارة التهذيب، مثلما سميت بما يفيد ارتباط التربية والتعليم بالفنون الجميلة... الخ

10 رشيد مسعود، عن مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1990، ص 19

11 تعريف Rocher Guy مأخوذ عن د مصطفى حجازي، المرجع السابق، ص 19

12 Jean-Claude Forquin. Ecole et culture le point de vue des sociologues britanniques, De Boeck Université, Paris, 1996, P. 7

يمكن الحديث عن تنوع ثقافي داخل المجتمع الواحد، بحكم شاسعة الرقعة الجغرافية التي يعيش فيها وتنوع تضاريسها التي تخلق أنماطا من الحياة والعيش. فالثقافة إذن «هي مجمل ما يقدمه المجتمع لأبنائه من عادات وقيم وأساليب سلوك وتوجهات وعلاقات وأدوار وتقنيات كي يتعلموها ويتكيفوا معها، فهي نمط معيشة للجماعة لا أكثر ولا أقل[13].

تقوم الثقافة بقولبة المنتمين إليها من خلال اكتسابهم أساليب متشابهة من التفكير والسلوك والتفاعل، واشتراكهم في مظاهرها الموضوعية والرمزية في آن واحد. ومن هنا يسود الانسجام والتواصل بين الأفراد والشعوب التي تنشأ وتعيش في ثقافة أو ثقافات متجانسة، كما هو الحال مثلا بالنسبة للعالم الإسلامي، الذي تتشابه عاداته وتقاليده وسلوكه، ومبادئه وقيمه، بسبب وحدة العقيدة التي توجه رؤاهم وتصرفاتهم بالنسبة للحياة الدنيا والآخرة؛ هذه الرؤية والعقيدة التي توجه عملية التنشئة للطفل في الثقافة الإسلامية، ومن هنا ندرك العلاقة العضوية الوثيقة والحميمة بين التربية والثقافة؛ وذلك، مهما كان المعنى الذي نعطيه للتربية، سواء كان معنى عاما يجعل منها عملية تكوين وتنشئة اجتماعية للفرد، أو كانت بالمعنى الخاص الذي يعتبرها عملية تنصب على متعلم يقوم معلم بتعليمه، مما يقتضي بالضرورة التواصل معه ونقل مكتسبات معينة إليه: مكتسبات قد تكون على هيئة معارف، كفايات، اعتقادات، عادات، قيم، وهي كلها ما يطلق عليه بالضبط المضمون التربوي والتعليمي.

ومن غير شك، أن أحد المهام الأساسية للتربية ولكل أدوات ووسائل التنشئة الاجتماعية التي تبني عقول الناشئة وتشكل شخصيتهم وتوجه سلوكهم، هو العمل على تثمين التنوع الثقافي لديهم وتنمية رؤى تجعل من التنوع الثقافي أداة غنى ونمو وتفتح على آفاق واسعة، والعمل على إدماجهم في عالم أكثر اتساعا في أبعاده التاريخية والاجتماعية واللغوية والفكرية والفنية، الخ.

رابعا:ضرورة التكامل ما بين وسائط التربية في السعي نحو التربية على التنوع الثقافي

ينبغي التعاون والتكامل ما بين وسائط التربية من أجل الحياة في التنوع الثقافي، فلا يكفي أن نهتم بتنشئة الطفل على التنوع الثقافي في المدرسة أو الأسرة ونترك بقية الوسائط الأخرى، وإنما لا بد من تشجيع وتعزيز كل الوسائل المتدخلة في ثقافة الطفل، تنشئة وتكوينا، مما يؤدي إلى التطوير المتكافئ لمختلف جوانب هذه المؤسسات التربوية.

إن البنيان الكلي يتأثر بدون شك بالخلل والقصور الذي يقع في احد الجوانب، إذ كثيرا ما يتسرب الخلل إلى هذا البنيان الكلي من هذا النقص أو الضعف الذي يضر بوحدته وشموليته، مما قد يفقد الجوانب الأخرى الفاعلة ضياعها وفقدان دورها.

13 فؤاد شاهين، عن د. مصطفى حجازي، المرجع السابق، ص 21

خامسا: التربية الإسلامية والتنوع الثقافي والحضاري

وإذا كان التنوع الثقافي وتعدده قد يشكل في نظر البعض عاملا يهدد بنية الشخصية في وحدتها والتحامها، فإن التنوع الثقافي الذي ينشأ عليه الطفل المغربي يشكل عامل غنى ونمو لشخصيته، في أبعادها ومكوناتها المختلفة، وذلك بالنظر إلى التنشئة الروحية التي يشب عليها في محيطه التربوي، وما يزخر به من قيم تدعوه إلى قبول التنوع والاختلاف وجعله شرعية الحياة وضرورتها: « ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون»[14].

« فلو شاء الله لجعلكم أمة واحدة، ولكن ليبلوكم في ما أتاكم فاستبقوا الخيرات إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم فيه تختلفون»[15].

« يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم...»[16].

إن القرآن الكريم يخاطب الإنسان كافة باعتباره كائنا استخلفه الله على الأرض وبذلك فهو يدعو إلى أخلاق كونية ومواطنة عالمية ويجعل الحوار والنقاش قاعدة المعاملة « جادلهم بالتي هي أحسن».

يتميز طبيعة النسق الثقافي للفكر الإسلامي بأنه يتسم بالمرونة مما يتيح له الاستجابة لمتطلبات الحاضر والمستقبل؛ فهو يتضمن نوعا من الثنائية، هي من جهة، ثقافة التراث الإسلامي الذي جاء به الإسلام، ومن جهة ثانية، الإرث الفكري والثقافي الشعبي الذي كان سائدا لدى الشعوب قبل مجيء الإسلام ودخولها إليه. كما أنه يمكن فهم هذه الثنائية بالنظر إلى ثقافة الفكر الإسلامي المنفتح من جهة، وثقافة العصر التي جاءت تنادي بالعديد من القيم التي سبق إليها الإسلام[17]، من مثل قيم الأمانة والشورى والكرامة، الخ، مما يجعل الثقافة الإسلامية ثقافة اندماجية في طبيعتها.

إن الحضارة الإسلامية عرفت العديد من المبادئ التي تحاول الحداثة اليوم أن تكرسها، مثل المساواة في الحقوق المدنية: « متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا»؛ والتكافل، وحب العلم والعلماء، والإصلاح، والتوجيه في عصر الدولة الأموية. كما ساد فيها روح العلم والعقلانية خلال الدولة العباسية وفي الأندلس. فهناك العديد من القواسم المشتركة بين الثقافة

14 سورة الروم.
15 سورة المائدة، 48.
16 سورة الحجرات 36.
17 د. كلثم علي الغانم: الثقافة والتحولات الاجتماعية في الوطن العربي، ندوة التحولات المجتمعية وجدلية الثقافة والقيم، الدوحة، 22 - 25 يناير 2007

الغربية المعاصرة وبين الثقافة العربية الإسلامية مما ساعد على التفاعل بينها وخلق فرص الشراكة والتطور والتجديد[18].

وبهذا يمكن اعتبار الثقافة الإسلامية ثقافة تقدم، وثقافة علم وعمل تحترم الثقافات والحضارات السابقة عليها. كما تحترم الحضارات المعاصرة التي تتعايش معها، مهما كانت لغتها وديانتها، فالإسلام منذ وجد وهو يدعو إلى الحوار والجدال بالتي هي أحسن، فهو دين التسامح وشرعية الحق في الاختلاف ونبذ العنف.

إن الفكر السوي والمتفتح ليس فكرا يتحاور مع الذات في شبه انغلاق، وإنما هو فكر في حوار ووجود مع الآخر. إن إنجاز الذات وتكوينها على أسس متينة لا يتم بمعزل عن الآخر، فالآخر هو الذي يعكس صورتي الذاتية، وهو الذي يعطي لذاتي دلالتها ومعناها الوجودي. إن صنع هويتي واكتشافها يحتاج إلى التفاعل وإلى التفاوض وإلى تدبير الخلافات بواسطة الحوار، فالهوية كينونة داخلية وخارجية معا[19].

إن كل ثقافة وطنية لا يمكنها البقاء حية ما لم تتكيف في الزمن مع حقيقة التغيير مع وقائع الحياة الداخلية ووقائع الحياة الخارجية المتجددة، الشيء الذي يحتم على كل ثقافة ترغب الاحتفاظ بحيويتها الانفتاح على غيرها من الثقافات.

سادسا: التنوع الثقافي وتفاعل الحضارات

أثارت العولمة وتثير العديد من التساؤلات لدى المهتمين بالعلوم الإنسانية، فالإشكالات التي تطرحها لا تتعلق بالمجال الاقتصادي المرتبط بالإنتاج والتسويق والاستهلاك فحسب، وإنما تجاوزت ذلك إلى التساؤل عن النسق الأخلاقي والقيمي للإنسان في ظل انفتاح الهويات الثقافية الوطنية على مصراعيها نحو هويات أخرى كونية، وما إذا كان هذا الانفتاح سيقود إلى ضعف وتلاشي واندثار بعضها وبقاء أخرى مهيمنة، مع ما يصاحب ذلك من انكسار نفسي بسبب فقدان الهوية الذي يعتبر أحد المقومات الأساسية لكل كيان ووجود إنساني. كما طرحت التساؤلات فيما إذا كان هذا الانفتاح الثقافي الكوني على بعضه البعض سيقود إلى الحوار الثقافي الذي يؤدي إلى صهر ثقافة وقيم جديدة، عن طريق مساهمة مختلف الثقافات في بناء ثقافة عالمية جديدة مشتركة.

والواقع أن المتأمل اليوم في حياة الإنسان على هذا الكوكب، يجعله يدرك أن التقدم العلمي والتطور الحضاري ما فتيء يجعلنا نقتنع يوما بعد يوم بوحدة المصير الإنساني على الأرض، والحكم على الجميع مهما كان نوع ثقافته بالتعاون والتعايش والتآخي والتعاضد، بفعل قصر المسافات بين الشعوب والقارات أو كما عبر عن ذلك علماء الاجتماع بتحول الكون إلى قرية

18 المرجع السابق

19 أحمد أوزي، اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة، ندوة الدوحة ـ قطر، 2005 .

صغيرة أو كبر الإنسان بفضل تقدم العلم الذي جعل الإنسان قادرا على التنقل السريع من أقصى الأرض إلى أقصاها في وقت جد وجيز، فأصبحت الأرض أشبه ما تكون بقارة واحدة، إلى درجة تجعل الإنسان عندما يبتعد عنها ويتوغل في الفضاء، يشير بأصبعه إلى كوكب الأرض موطن الإنسان بصرف النظر عن نوع ثقافته أو ديانته، وليس إلى قطره أو بلده.

إن هذا الأمر هو ما يدعو اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى ضرورة تعزيز ثقافة الحوار بين الشعوب نحو تحقيق الأهداف الإنسانية « فلا يمكن تصور أي تعاون بناء أو أي حوار حقيقي بين الحضارات والثقافات في عالم يتغير باستمرار دون الإقرار بمبدأ التنوع الثقافي[20]».

ومن ثمة يغدو من الضروري تنشئة أبناءنا على الحوار واحترام التنوع الثقافي واعتباره سبيلا للتعايش بين البشر، لتأسيس مستقبل مشترك يتيح للجميع العيش في اطمئنان.

إن القيم التي ينبغي على التربية اليوم العمل على ترسيخها لدى النشء هي تلك القيم الإنسانية النبيلة التي تشكل المرتكزات الأساسية في الحضارات الإنسانية الكبرى، مثل الإخاء والعدل والمساواة والتسامح وقبول الآخر، وهي مبادئ كونية عامة ومشتركة، ينبغي توطين النفوس عليها لتغدو سلوك شائعا بينهم، وتصبح بالتالي قناعة دائمة لديهم تساعدهم على بناء حياة مشتركة تقوم على الفهم والحوار المتبادل بين الثقافات، دون أن تعلو أي واحدة على الأخرى، أو تهيمن عليها. ولعل الوسيلة المساعدة على تحقيق ذلك لهو ترسيخ الوعي لدى الجميع بأهمية ذلك وإيجابيته، ومن ثمة وضع مبادئ وقوانين دولية تغدو قاعدة للسياسة الدولية لضمان العيش الكريم للجميع، ونبذ العنف والصراع الذي يستنزف طاقة الإنسان وجهده ويعوق تفرغه للعمل والإنتاج البناء الذي يحقق النمو والتطور للإنسانية جمعاء.

ومعنى ذلك، أنه ينبغي إضفاء طابع أخلاق وقيم القرن الحادي والعشرين على القيم التي يسعى النظام التربوي في كليته وشموله إلى ترسيخها لدى الأطفال؛ قيم وأخلاق تتسم بطابع الشمولية الكونية رغم تعدد الثقافات والمعتقدات، من أجل ترسيخ ثقافة السلام والتسامح والتعايش بين سكان المعمور. إنها ثقافة قيم جديدة ينبغي في نظر إدغار موران Morin. E أن يحدوها أمل ترسيخ في وعي كل شخص الوحدة في إطار التعددية، بكل أشكالها الثقافية والدينية والجمالية، الخ. غير أن هذا لا يعنى قط ذوبان الثقافة الأصيلة أو الثقافة الوطنية، بقدر ما يقصد به تعزيزها، وتعميمها والمشاركة في إنتاجها واستهلاكها حتى تشكل قوة وغنى، يؤكد مكانة وقيمة حضارة أصحابها[21]. وفي هذا السياق نذكر أن مهاتما غاندي كان يردد: « أملي أن تهب جميع الثقافات بمحاذاة منزلي وبأكبر قدر ممكن، لكنني أرفض أن تسلخني أي منها عن جذوري».

20 المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، ورقة (معتمدة من قبل المؤتمر الإسلامي الرابع لوزراء الثقافة المنعقد في الجزائر في ديسمبر 2004).

21 د. مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، سلسلة ثقافتنا القومية ج 2، 1990، ص 10

المراجع

- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، ورقة (معتمدة من قبل المؤتمر الإسلامي الرابع لوزراء الثقافة المنعقد في الجزائر في ديسمبر 2004).
- أحمد أوزي، اللغة الأم والتربية على قيم المواطنة، ندوة الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر (21 ـ 23 فبراير 2007)، الدوحة، قطر.
- إنشاد المنادي، ترجمة بسام الحجار، المركز الثقافي العربي بيروت، الدارالبيضاء، 1994.
- مصطفى القباج، التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، العدد 32.
- رشيد مسعود، عن مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، 1990.
- كلثم علي الغانم: الثقافة والتحولات الاجتماعية في الوطن العربي، ندوة التحولات المجتمعية وجدلية الثقافة والقيم، فندق الشيراتون الدوحة، 22 ـ 25 يناير 2007
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الإعلان الإسلامي حول التنوع الثقافي، ورقة (معتمدة من قبل المؤتمر الإسلامي الرابع لوزراء الثقافة المنعقد في الجزائر في ديسمبر 2004).

- Encyclopaedia universalis, Vol, 9.
- Jean-Claude Forquin. Ecole et culture le point de vue des sociologues britanniques, De Boeck Université, Paris, 1996.
- Julia Kristeva, Le langage, cet inconnu, Seuil, Paris.

الرسالة الكارتوغرافية في درس الجغرافيا: الماهية، خصائص القراءة ومرتكزات المقروئية

د. محمد جبوري
أستاذ باحث في علوم التربية، مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بمكناس

يعتبر التعبير الكارتوغرافي L'expression cartographique، أحد أشكال التعبير الوثيق الصلة بالجغرافيا والأكثر ملازمة لتدريسها وتعلمها في المرحلتين الجامعية والمدرسية خاصة نوعه الذي يخدم الوظيفة التواصلية في شكل رسالة أو رسائل كارتوغرافية Le message cartographique، تقتضي قراءة خاصة تسمح بالتقاط المعلومة المبثوثة عبرها بأقل كلفة ممكنة. وهو النوع الذي يهدف هذا المقال إلى مقاربة موضوعه من خلال معالجة الأسئلة المحورية التالية:

- ✓ ما مفهوم الرسالة الكارتوغرافية، وما هي طبيعتها بالمقارنة مع باقي أصناف الخرائط؟
- ✓ أي تعريف «لقراءة الرسالة الكارتوغرافية»، وما هي خصائص ومستويات هذا النوع من القراءة؟
- ✓ ما هي مرتكزات وقواعد المقروئية في هذا الشكل المتميز من التعبير؟

1. ماهية «الرسالة الكارتوغرافية» وطبيعتها

يميز روجي بروني R. BRUNET في استخدام الخرائط بين وظيفتين فيقول: « يوجد في الحقيقة استخدامان للخريطة، وبالتالي صنفان من الخرائط عندما نتعامل معها كانتاج تام. والصنفان معا صالحان ولا توجد بينهما تراتبية على مستوى القيمة. فهما يتناسبان مع حاجتين أساسيتين: حاجة البحث وحاجة التواصل»[1].

وبغض النظر عن الخرائط الموجهة لحاجة البحثوالتي تعتبر بمتابةفهارس تقدم بيانات دقيقة، بل جردا شاملا ومفصلاun inventaire exhaustifللمعلومات عن المجال الممثل فيها، مما يجعلها ذات طبيعة إخبارية كما هي الحال بالنسبة للخريطة الطبوغرافية، فإن الصنف الثاني من الخرائط – موضوع هذا المقال– والذي يخدم وظيفة التواصل، يسمى في تصنيف جاك بيرتان J. BERTIN 1973 بالرسالة الكارتوغرافية Le message cartographique.

1 Brunet R. (1987) , la carte mode d'emploi, Fayard/Reclus, Paris, p 54

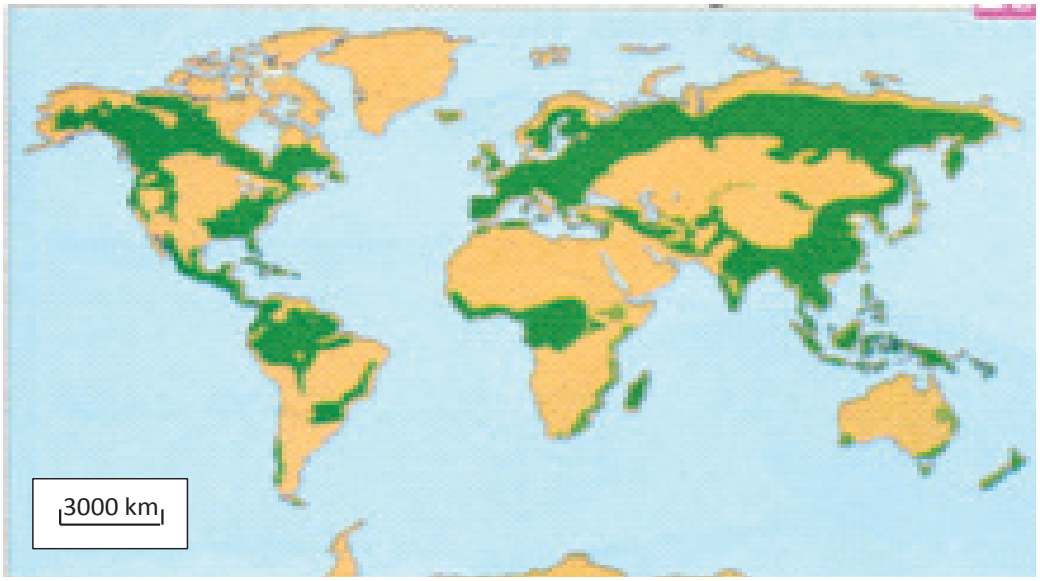
والرسالة الكارتوغرافية بهذا المعنى، صنف من الخرائط وآلية من آليات التعبير البياني يتم فيها استعمال بعدي المستوى (x وy) والرموز (البعد Z) لإبلاغ معلومة ما في شكل صورة قابلة للتخزين في حقل المعارف المكتسبة لمستقبلها (القارئ) وذلك بأقل كلفة ذهنية وزمنية ممكنة.

تؤدي الرسالة الكارتوغرافية مهمة تبليغ الخطاب، فهي إذن ذات وظيفة تواصلية. إن الرسالة الكارتوغرافية بهذا المعنى لاتروم الشمولية L'exhaustivité، بل على العكس من ذلك، تكون هذه الرسالة أكثر فعالية وجدوى كلما تم تقليص عدد صورها وتبسيط تعقيداتها لتسمح للعقل بإدراك ما هو أساسي من المعلومة المتضمنة في الخريطة، وللذاكرة بتخزينه في أقل وقت وبأقل جهد، وهذا الصنف من الخرائط يسمح بقراءة المعلومة في مستواها الإجمالي.

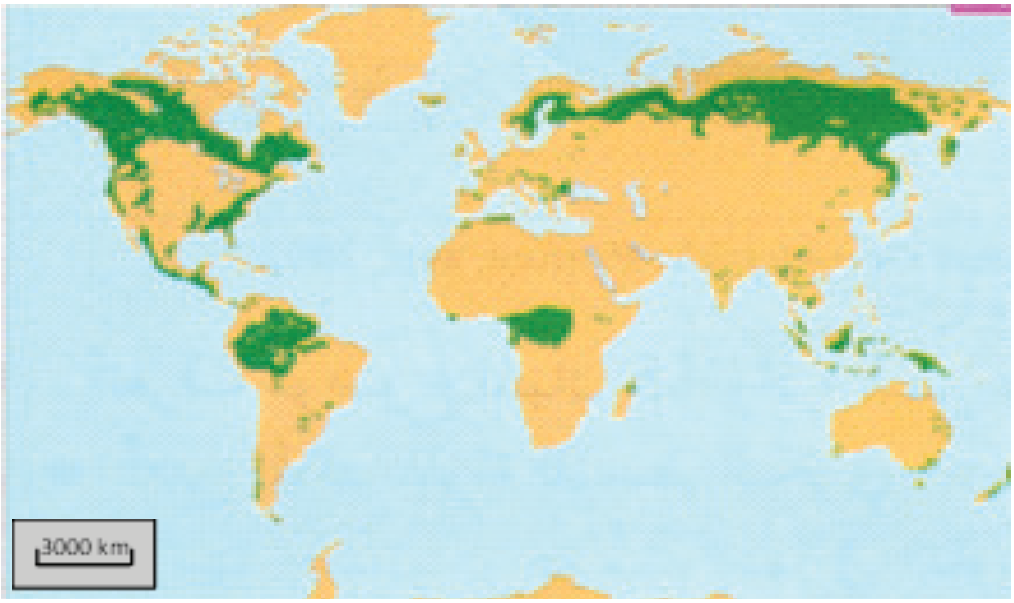
تدخل معظم الخرائط المدرسية والرسوم التخطيطية Croquis ذات الطبيعة البيداغوجية في هذا الصنف. فهي خرائط ذات وظيفة تواصلية، وضعت لتبث خطابا : تبين قيمة كيان جغرافي ما في المجال، تبرز تباينا أو بنية خفية، تعكس تقاربا أو توجها... إنها « فن القول» l'art dedire على حد تعبير روجي بروني R. BRUNET(1987).ويوضح الشكل رقم 1 الموالي تطور كيان جغرافي في الزمن (الغطاء الغابوي في العالم) في شكل رسالة كارتوغرافية بسيطة ومعبرة.

الشكل رقم 1: رسالة كارتوغرافية تبرز تراجع الغطاء الغابوي في العالم

الغطاء الغابوي في العالم سنة 1200



الغطاء الغابوي في العالم سنة 2000



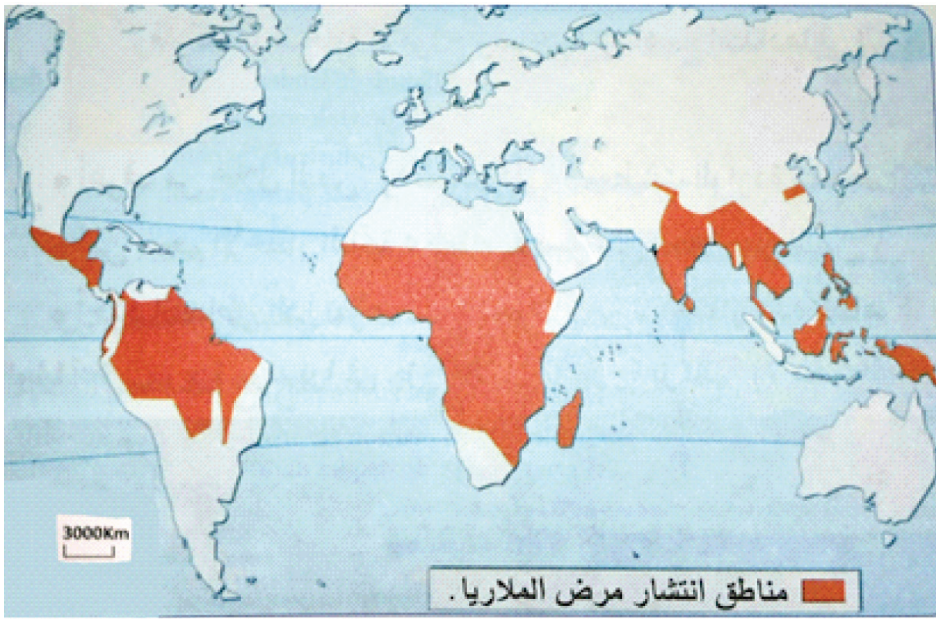
قادري محمد عز الدين وآخرون (2005)، منار الجغرافيا للجذع المشترك آداب وعلوم انسانية، (كتاب مدرسي)، طوب اديسيون، الدار البيضاء، ص 158

في هذه الوظيفة التواصلية يكون التمثيل البياني (الخريطة) أداة تقود إلى بناء مجموعات من الصور القابلة للمقارنة والتي يستخدمها الباحث بحيث «يرتبها وينظمها بطرائق مختلفة، يجمع الصور المتشابهة، ويعيد بناء صور منظمة لتنتهي إلى لوحة أكثر بساطة وأكثر دلالة في نفس الوقت.»[2]

يشكل التبسيط المنطقي La simplification logique ضرورة أساسية يسمح للخريطة بإبراز معلومة من مستوى وسطي أو إجمالي لا تفتقد معه هذه المعلومة خصائصها. وبهذا المعنى يكون التبسيط اختراعا وتجديدا يسمح بإظهار مفاهيم من مستوى أرقى، كما تجسد ذلك الرسالة الكارتوغرافيةفي الشكل رقم 2 الموالي.

2 BERTIN J. (1973), Sémiologie graphique, op. cité, p 164

الشكل رقم 2: رسالة كارتوغرافية تمثل المعلومة في مستوى إجمالي
مناطق انتشار الملاريا في العالم



ادريس الصقلي وآخرون (2005)، المسار في الجغرافيا للجذع المشترك آداب وعلوم انسانية، (كتاب مدرسي)،
نادية للنشر، الرباط، ص160

وحتى تؤدي الرسالة الكارتوغرافية وظيفة التواصل التي وضعت من أجلها، نشترط مع روجي بروني (1987) أن تستجيب لضوابط أساسية نجمعها في صنفين هما :

1. أن تكون مرئية، واضحة ومقروءة. وهي مواصفات ضرورية لتبليغ الخطاب (التواصل)، ترتبط في غالبيتها بقواعد ومرتكزات صياغة الرسالة كإنشاء كارتوغرافي يستند على مقومات السيميولوجيا البيانية.

2. ألا يتعدى عدد مكونات المعلومة الممثلة فيها اثنين أو ثلاثة، مما يفضي إلى مفتاح واضح وقصير، ويسمح لمستقبل هذه المعلومة بإدراكها وتخزينها في ذاكرته بأقل كلفة ذهنية.

يستخلص مما سبق، أن الرسالة الكارتوغرافية تأمل عقلاني ناتج عن اختيار وتفكير ناضجين، خضعت في إطارهما المعلومة الشاملة لانتقاء وتبسيط إلزاميين استجابة لشروط ومتطلبات الوظيفة التواصلية.

2. قراءة الرسالة الكارتوغرافية: المفهوم، الخصائص والمستويات

يبث مرسل المعلومة l'émetteur de l'information رسالته عبر الخريطة باعتماد أشكال وخطوط وبقع لونية مختلفة يرسمها على الخلفية Le fond بقيم كبيرة هنا وصغيرة هناك، كثيفة ومتشابكة أحيانا وخفيفة أحيانا أخرى، مستندا في ذلك على مجموعة من قواعد وضوابط التعبير الكارتوغرافي.

ولفك رموز هذا الخطاب وتحويل رسالته الى صورة مدركة ذهنيا، يعتمد مستقبله le récepteur على عملية القراءة. وهي نشاط بصري – فكري تتفاعل فيه بنيات الرسالة وآليات التلقي بشكل خلاق يمكن هذا المستقبل من ربط الصلة بين الصورة الرمزية ودلالتها.

2-1. مفهوم «قراءة الرسالة الكارتوغرافية»

يعرف فرانك (1980) FRANK مفهوم القراءة بكونه « أسلوبا سيكولغويا يمكن للقارئ بواسطته أن يعيد بناء خطاب مرتبط بكاتب في شكل تمثيل بياني»[3]. أما نوربير (1989) Norbert، فيعرف مفهوم القراءة في بعده السميولوجي بأنه « فهم لدلالات العلامات المرمزة من قبل المجتمع»[4].

بناء على التعريفين أعلاه، وارتباطا بمجال الكارتوغرافيا، يعتبر الأستاذ محمدكلاد (1996) القراءة الكارتوغرافية «نقلا بصريا يتم بمقتضاه إدراك رسالات المعلومة المعبر عنها كارتوغرافيا عن طريق ربط الرموز بمدلولاتها الحقيقية. كما تعرف كذلك بكونها تحويلا لدلالات الرموز المعبر بواسطتها عن معلومة أو معلومات إلى مدلولاتها الحقيقية عن طريق البصر»[5].

يرتبط فعل قراءة الرسالة الكارتوغرافية، بالمعنى المحدد أعلاه، بذات القارئ من جهة أولى، وهي ذات نشيطة لها معارف سابقة وقصدية محددة، من المفترض أن تكون لها كفايات قرائية للرسالة الكارتوغرافية، كما يرتبط هذا الفعل من جهة ثانية بطبيعة المقروء (الخريطة)، وهو بنية خضع تصورها لاختيار عقلاني، وانضبطت صياغتها لقواعد وشروط السميولوجيا البيانية، والتي لا يمكن لفعل القراءة أن يستقيم في غيابها.

وإذا كنا نتبنى مع الأستاذ محمدكلاد هذا التعريف، فإن ما نؤكد عليه هو أن فهم الخريطة لا يكمن في المعنى الضيق لفك دلالات رموزها اعتمادا على المفتاح، ولكنه يتأتى من خلال فهم الأشكال التي تعبر عنها تلك الرموز، وفي هذا الصدد يقول روجي بروني(1987) R.BRUNET:

3 فرانك)1980(، في كلاد محمد (1996)، التعبير الكارتوغرافي: تدريس القراءة الكارتوغرافية بالتعليم الأساسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية (غير منشور)، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، ص :72

4 نوربير1989، في كلاد محمد، 1996، مرجع سابق، ص 72

5 كلاد محمد، 1996، مرجع سابق، ص : 72

«إن ما تعبر عنه الخريطة متضمن فيها ذاتها وليس في مفتاحها، فالخريطة هي التي تتضمن التنظيمات والبنيات والتوجهات المجالية، فهي إذن تنطق عبر الأشكال التي تتضمنها، وتعبر منخلال التوزيعات الموجودة بها. فقراءة خريطة لايعني تفكيك رموز مفتاحها، ولكنه يعني تفكيك الأشكال المتضمنة فيها»[6].

2-2. خصائص القراءة الكارتوغرافية.

تعتبر طريقة ونمط القراءة من أهم وأكبر التحديات المميزة للخريطة عامة وللرسالة الكارتوغرافية منها على وجه التحديد. فإذا كان إدراك القارئ لمعلومة معبر عنها لفظيا (نص) يقتضي اعتماد « استراتيجية تصاعدية يتم فيها الانتقال من الخاص إلى العام بتتبع متتاليات النص من الحرف الى الكلمة، ومن الكلمة الى الجملة، ومن الجملة إلى التي تليها، إلى أن يمكن عقل معنى النص والإمساك بدلالاته والظفر بمغازيه «[7]، فإن الخريطة –خلافا لذلك – صورة لها بعدان بدون بداية ولا نهاية، وتفترض قراءتها النظر إليها بشكل عام وشمولي في نفس اللحظة. فهي تقتضي قراءة مساحيةتعتمد النظر العام والشامل مما يسمح بتلقي الرسالة المبثوثة عبرها دفعة واحدة.

وهذا النمط من القراءة يتيح لمتلقي الرسالة الكارتوغرافية « استخلاص الأشكال والبنيات الكبرى الأساسية، ثم التناقضات الرئيسية، وبعد ذلك القضايا الشادة الخارجة عن القاعدة... وهذه الخطوات المنهجية تتمشى مع وظيفة الخريطة والتي ينبغي أن تبين ترتيبا un ordre، ثم اختلافات des différences ثم استثناءات des exceptions»[8].

إن الخريطة صورة، وما دامت كذلك، فينبغي أن تعالجقرائيا كما هي، لا أن تحول إلى نص. إن الخريطة لا تقرأ أبدا كما يقرأ النص. ولا داعي أن نرسم خريطة إذا كان القارئ سيكسرها ويجزؤها إلى أجزاء يفكك رموزها كما يفكك كلمات نص ضاربا بذلك عرضالحائط التنظيم والشمولية الميزان للخريطة كبناء.

2-3. أصناف أسئلة ومستويات قراءة الرسالة الكارتوغرافية.

يقتضي إدراك وفهم الرسالة المتضمنة في إنشاء كارتوغرافي صياغة سؤال أو مجموعة من الأسئلة التي يكون الرسم قابلا للإجابة عنها، ويتم التمييز في هذه الأسئلة حسب أصنافها أولا وحسب مستوياتها ثانيا.

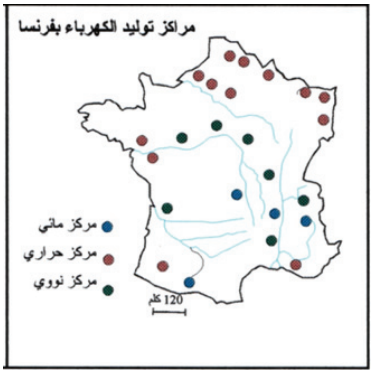
6 Brunet R. (1987) , op. cité, p : 137

7 الحويدق عبد العزيز، (2001)،»ما القراءة ؟»، الثانوية (مجلة تصدرها وزارة التربية الوطنية)، العدد الثالث، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ص : 29

8 Brunet R. 1987, op-cit, P : 40

2-3-1. أصناف أسئلة القراءة في الرسالة الكارتوغرافية.

الشكل رقم3: أصناف أسئلة قراءة الرسالة الكارتوغرافية.

الرسالة الكارتوغرافية	أصناف أسئلة القراءة	الإجـابـات
	**الصنف الأول** مانوع المراكز الكهربائية المنتشرة في منطقة السين السفلي؟ **الصنف الثاني** ماهي المناطق التي تنتشر بها مراكز الكهرباء النووية بفرنسا؟	مراكز حرارية الرون الأسفل، لوار الأوسط، الألزاس، الكارون الأسفل.

يتعلق الصنف الأول من أسئلة القراءة بمدخل السينات (المدخل x)، ويوجه السؤال فيه حول عنصر أو مجموعة من العناصر بعد تحديد المجال ، كما يوضح ذلك المثال السابق. يتخذ هذا الصنف من الأسئلة المجال مدخلا له. أي أن القارئ لاحظ في منطقة السين السفلى دوائر صغيرة حمراء، فرغب أن يعرف ماذا تعني هذه الدوائر، أي ماذا يوجد في هذا المكان.

اما الصنف الثاني من أسئلة القراءة فيخص مدخل الصادات (المدخل y)، ويوجه السؤال فيه نحو مجال (أو مجالات) معين بعد تحديد عنصر أو مجموعة من عناصر المكون كما هو واضح في المثال السابق. يتخذ هذا الصنف من الأسئلة المفتاح مدخلا له، إذ يريد القارئ أن يعرف مواقع وجود الدوائر الخضراءالتي تمثل مراكز الكهرباء النووية. إن هذا الصنف من الأسئلة يقود الى البحث عن مواقع داخل الخريطة.

يفيد وجود صنفين من الأسئلة أن هناك مدخلين لقراءة الخريطة: مدخل المفتاح، ومدخل المجال. لكن غالبا ما تفرض الخريطة على القارئ اعتماد المدخلين إذا أراد إدراك رسالتها بشكل أعمق.

2-3-2. مستويات القراءة في الرسالة الكارتوغرافية :

يمكن لقارئ الخريطة أن يهتم بالطابع العام والشامل للرسالة المتضمنة في هذا الأسلوب التعبيري (الشكل العام، اللون الأكثر انتشارا، التوزيع العام...)،كما يمكنه أن يهتم ببعض تجمعات البقع، ويمكنه أيضا أن يفحص كل بقعة على حدة.

وهذا يعني أن هناك مستويات عديدة للقراءة الكارتوغرافية: أولي، وسطي وإجمالي. يناسب كل مستوى عتبة من عتبات المقياس التي يقف عندها القارئ أثناء دراسة الظاهرة أو الكيان الممثل على الخريطة (J. BERTIN 1973).

يهمالمستوى الأولي le niveau élémentaire كل رمز على حدة، وتتم الإجابة فيه على أسئلة موجهة إلى عنصر واحد من المكون. تتميز أسئلة هذا المستوى بكونها إخبارية صرفة، توصل إلى رسالة واحدة. إنه مستوى الفهرست le niveau d'inventaire الذي يجعل من الإنشاء الكارتوغرافي خزانا يستخلص منه القارئ المعلومات الأولية.

ويتعلق المستوى الوسطي le niveau intermédiaireبملاحظة مجموعات عناصر أو فئات، أو وحدات فرعية في معلومةمعينة، ويجيب عن كل التساؤلات المطروحة حولها. فأسئلة هذا المستوى ترمي إلى تعريف المناطق المنسجمة والمجموعات المتميزة. يسمح تكوين المجموعات أو فئات العناصر في هذا المستوى بتقليص طول المكون، وهذا ما يسهل الفهم ويرسخ المعلومة في الذاكرة. إنه إذن مستوى معالجة المعلومة . Le niveau de traitement de l'information

أما المستوى الإجمالي le niveau d'ensemble فيهم الملاحظة الشاملة لكل المعلومة، فهو مستوى التركيب الذي يتجسد عبر السؤال الذي يستوجبه المكون في شموليته. يسمح هذا المستوى بالنظر إلى مختلف الفئات على أنها فئة واحدة، وبالتالي فهو يتيح البحث عنها في صورة إجمالية مختزلة. إنه مستوى التواصل le niveau de communication.

3. مرتكزات مقروئية الرسالة الكارتوغرافية.

إذا كانت صفتا الجمالية والفعالية من الصفات التي تتحدد على أساسها جودة أو رداءة أي إنشاء كارتوغرافي، فإن صفة المقروئية تعد حاسمة ليس فقط في درجة الجودة، ولكن أيضا في يسر أو عسر قراءة المعلومة المتضمنة فيه.

3-1. تعريف المقروئية الكارتوغرافية.

ما دام كل إنشاء كارتوغرافي موجها بالضرورة للقراءة، فإن فصاحة هذه الأخيرة تتوقف بالأساس على مدى توفر صفة المقروئية La lisibilité في هذا الإنشاء. و تكون صفة المقروئية متوفرة في الخريطة « عندما تسمح بالالتقاط السهل و السريع للمعلومة التي نبحث عنها فتكون هذه المعلومة متميزة ضمن غيرها من المعلومات الأخرى على الخريطة، و ملتقطة بواسطة الذاكرة دون بدل جهد كبيركيفما كان مستوى القراءة المعتمد»[9]

9 Joly F.1976, op.cit, P : 112

2-3. قواعد المقروئية في الرسالة الكارتوغافية.

تتمثل القواعد البيانية للقراءة الكارتوغرافية الفصيحة في «مجموع الملاحظات التي تسمح بتجسيد الفوارق الكبرى المحسوسة في الرؤية»[10].

حدد جاك بيرتان (1973) J. BERTIN قواعد القراءة الكارتوغرافية في ثلاثة هي:

- الكثافة البيانية La densité graphique.
- المقروئية (العزل) الزاوية La lisibilité angulaire.
- المقروئية (العزل) الشبكية La lisibilité rétinienne.

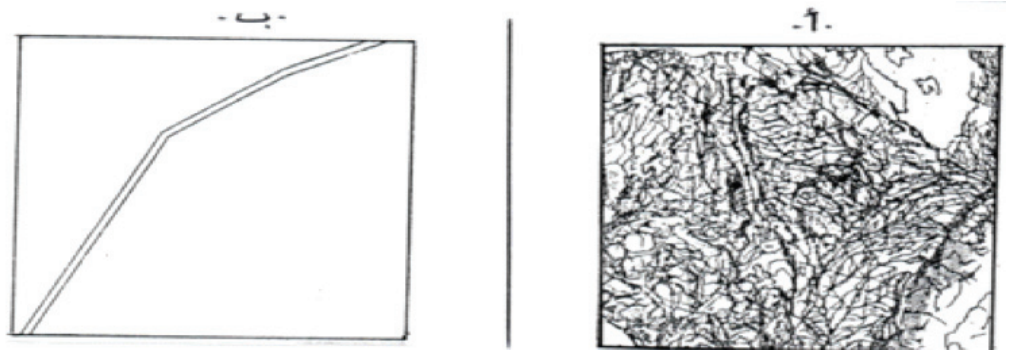
و سنعمل في ما يلي على إبراز طبيعة وضوابط كل قاعدة من هذه القواعد وفقا لمنظور جاك بيرتان.

1-2-3. الكثافة البيانية

يقصد بالكثافة البيانية La densité graphique عدد البقع المرئية أو الرموز وتوزيعها على مساحة مرجعية هي السنتمتر المربع.

تؤثر هذه الكثافة على عزل الصور وإدراكها بسهولة و بسرعة في التمثيل البياني: فارتفاع كثافة الرموز يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين عناصر المعلومة مما يعيق قراءتها، كما أن ضعف عدد الرموز يؤدي أيضا إلى نفس النتيجة، أي عدم مقروئية الرسالة.

الشكل رقم :4 – تعذر القراءة ناتج في «أ» عن ارتفاع كثافة الرموز.
وفي «ب» عن ضعف هذه الكثافة

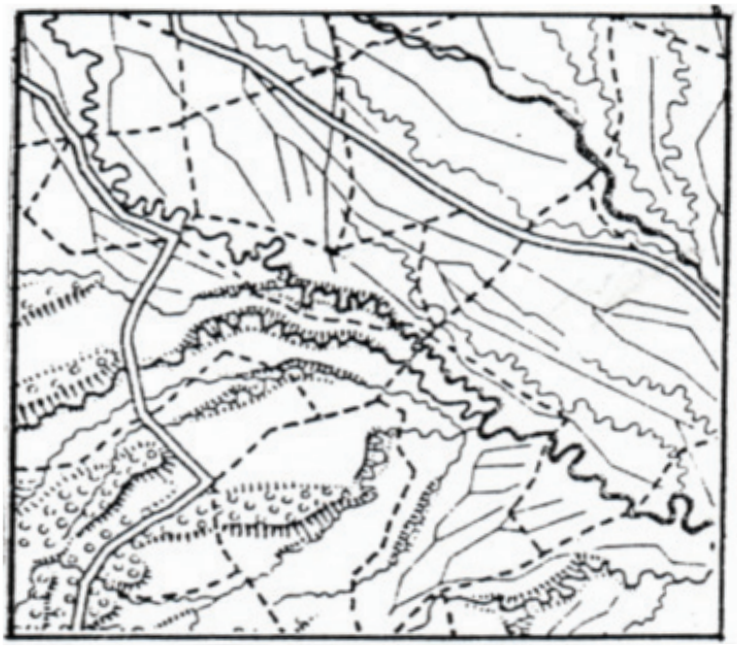


المصدر: (1973)، BERTIN . J :174 P

10 BERTINJ. (1973), op. cité, p : 14

ولتفادي الوضعيتين السالفتين، وحتى تكون الرسالة المتضمنة فيه مقروءة، ينبغي أن يلتزم التمثيل الكارتوغرافي بكثافة بيانية مثلى، وبحد معقول من الرموز يجعل إدراك المعلومة أو عناصرها ميسرا. وقد حدد جاك بيرتان العتبة القصوى لهذه الكثافة البيانية في عشرة رموز في السنتمتر المربع.

الشكل رقم5 : كثافة بيانية مثلى = يسر القراءة



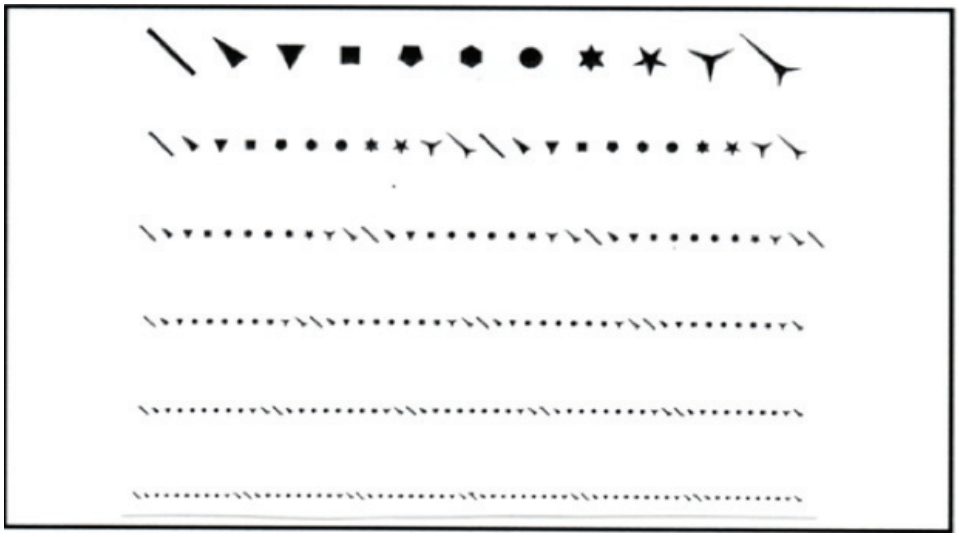
المصدر : BERTIN . J (1973) ، P :174

تجدر الإشارة إلى أن ارتفاع الكثافة البيانية يؤثر على مقروئية الرسالة الكارتوغرافية تبعا لمستوى القراءة. إذ تتيسر القراءة عند المستويين الوسطي و الإجمالي و تصعب عند المستوى الأولي.

3-2-2. المقروئية الزاويـــة :

يتحكم إدراك الزوايا في إدراك الأشكال، وبالتالي في تمييز الرموز المختلفة اعتمادا على متغير الشكل. وعندما تتقلص أبعاد الرمز لتبلغ عتبة معينة من التصغير، تصبح الزاوية غير مرئية، وبالتالي غير مقروءة. ومع تصغير الأبعاد، تتقارب الأشكال في ما بينها متجهة إلى تكوين شكل واحد هو النقطة le point أو الخط la ligne كما يبين ذلك الشكل التالي:

الشكل رقم 6 : صعوبة التمييز بين الزوايا و بالتالي الأشكال كلما تقلصت أبعاد الرموز



المصدر: 179BERTIN . J ، (1973)، p

استنادا إلى ما سبق، لايكون الشكل دالا عند المستوى الأولي للقراءة إلا حينما يكونله حجم كاف يعادل ملمترين تقريبا، فيكون بذلك مقروءا.

وعندما تقل الأحجام عن هذه العتبة (عتبة2 ملمتر) نكون بصدد أحجام صغرى يتعذر معها التمييز وبالتالي تصعب القراءة.

3-2-3. المقروئية الشبكيـــة :

إذا كانت المقروئية الزاوية تتحكم في تمييز الرموز المختلفة اعتمادا على متغير الشكل فإن المقروئية الشبكية la lisibilité rétinienne تطبق على فوارق الترفيعles écarts d'élévation، و هي بهذا لاتهم المكون الجغرافي (x وy) بقدر ما تهم متغير البعد الثالث (Z)، أي الرسائل الاصلية التي تمثل المعلومة.

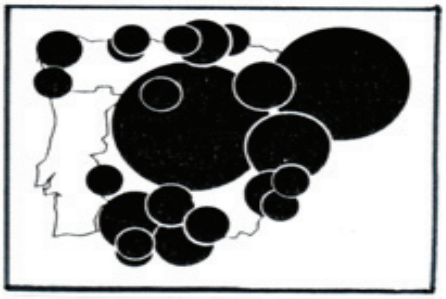
يرتبط تحقيق المقروئية الشبكية المثلى بمجموعة من الشروط نركز هنا على ثلاثة منها نظرا لأهميتها، وهي :

1. ينبغي أن تكون كمية الحبر(اللون) المعتمدة في التمثيل متوازنة مع مساحة هذا التمثيل: أي كافية من جهة لتجعل الرموز الأقل حجما مرئية، و لكن من جهة أخرى محدودة الانتشار لتسمح للرموز الكبيرة بالتمايز و عدم التداخل.

الشكل رقم :7 – ضعف المقروئية الشبكية

أ قلة كمية الحبر المعتمدة في التمثيل

ب كمية حبر كثيفة تؤدي إلى تداخل الرموز



المصدر:J. BERTIN، (1973)، p 180

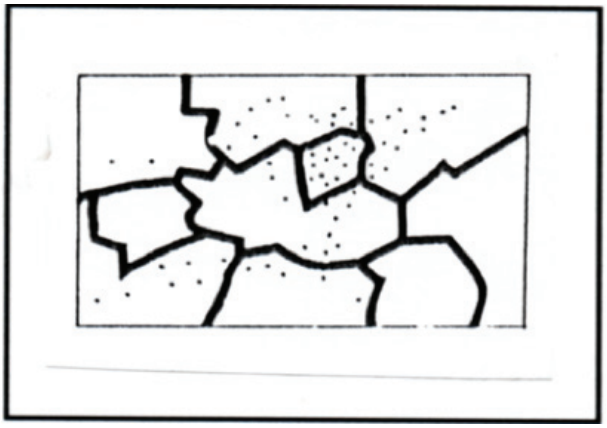
ولتفادي ضعف المقروئية الشبكية، حدد جاك بيرتان نسبة الحبر التي تكون فيها هذه المقروئية مثلى ما بين 5% و 10% من مساحة التمثيل.

الشكل رقم: 8 – **مقروئية شبكية مثلى ناتجة عن التوازن بين كمية الحبر ومساحة التمثيل**

المصدر : BERTIN J. 1973، P :180

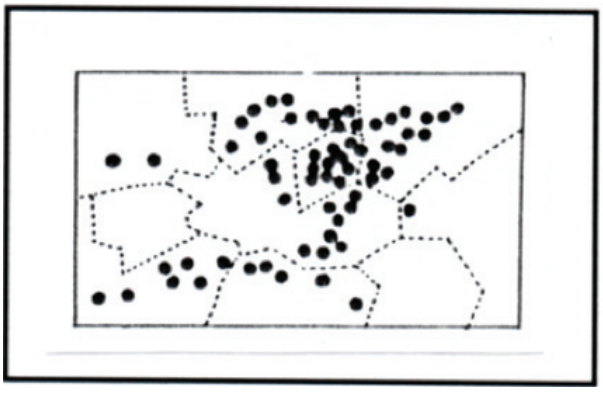
2. ينبغي أن يسمح التمثيل للعين بالتقاط الشكل الممثل بسهولة وفرزه عن هيكل الخريطة (fond de carte) وذلك بتوضيح رؤية الأول (الشكل الممثل) من خلال إبراز رموزه وإضعاف رؤية الثاني (الهيكل) بتقليل سطاعة رموزه بيانيا.

الشكل رقم :–9 تمثيل غير مقروء نتيجة استحواذ المكون الجغرافي على جزء كبير من الحبر.



المصدر :BERTIN . J، 1973، P 180 :

الشكل رقم :10 – تمثيل مقروء لأن السيادة فيه للرسالة الأصلية، أي المعلومة.



المصدر:BERTIN J . 1973، P : 180

مادامت الرسالة الكارتوغرافية موجهة أساسا للتواصل، ينبغي أن يستجيب التعبير فيها لأسئلة القراءة، وينضبط لقواعد المقروئية الفعالة والتي تتحدد وفق شروط وعتبات مضبوطة سبقت الإشارة الى عدد منها. فبدلا من أن نضمن إنشاء كارتوغرافيا ما مكونات عديدة تجعله مكدسا وصعب القراءة، يستحسن تفكيك المركب إلى رسائل بسيطة، والتعبير عن كل واحدة منها في إنشاءكارتوغرافي قائم الذات، مع اعتماد نفس المقياس. تضمن هذه العملية توفير شروط القراءة السليمة والفعالة لكل رسالة على حدى، كما تسمح أيضا بإمكانية إعادة إنتاج نفس المعلومة المركبة باعتماد تطابق superposition الرسائل عندما يتعلق الأمر بتحليل للعلاقات القائمة بينها خاصة في مستويي التفسير والتعميم.

خـــاتـــمـــة

مكن العمل المقدم في هذا المقال من معالجة موضوع الرسالة الكارتوغرافية وقراءتها وفق ما تقتضيه الإجابة عن الاسئلة الثلاثة المهيكلةلاشكاليته. غير أن هناك أسئلة أخرى لا تزال مطروحة بخصوص قراءة هذا النمط من التعبير من قبيل قيمتها وأهميتها التربوية والتكوينية والخطوات التي ينبغي سلكها في القراءة، وغيرها من القضايا الأخرى التي تقتضي التأصيل العلمي والمنهجي، والتي نأمل أن تتجند لها أقلام باحثين مختصين خدمة لهذا النوع من التعبير وتثمينا لدوره في تعلم الجغرافيا بالوسط المدرسي.

المـــــراجع

- الحويدق عبد العزيز، 2001، «ما القراءة»، مجلة الثانوية (إصدار وزارة التربية الوطنية)، العدد الثالث، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء (مقال).
- كلاد محمد، 1996، التعبير الكارتوغرافي: تدريس القراءة الكارتوغرافية بالتعليم الأساسي – السنة التاسعة نموذجا، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية، تخصص منهجية تدريس الجغرافيا (غير منشور)، كلية علوم التربية، الرباط.
- قادري محمد عز الدين وآخرون، 2005، منار الجغرافياللجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي آداب وعلوم انسانية، (كتاب مدرسي)، طوب ايديسيون، الدار البيضاء.
- ادريس الصقلي وآخرون (2005)، المسار في الجغرافيا للجذع المشترك آداب وعلوم انسانية، (كتاب مدرسي)، نادية للنشر، الرباط

- Bertin Jacques, 1973, Sémiologie graphique : les diagrammes, les réseaux , les cartes, 2è édition, Mouton et Gauthier-villars, Paris.
- Brunet Roger, 1987, La carte mode d'emploi, Fayard/Reclus, Paris.
- Joly Fernand, 1976 , « la cartographie », coll. Magellan, presse universitaire de France (P U F), Paris.

أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة

فاطمة الخلوفي
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

1. الإطار التصوري والمنهجي للدراسة

يعتبر التمكن من مهارة القراءة مؤشرا على النجاح خلال المراحل الابتدائية من التمدرس، فالمتعلم الذي يتعثر في القراءة بلغة معينة، يصادف صعوبات في تعلم باقي المواد التي تدرس بتلك اللغة. وتوصلت نتائج مجموعة من الدراسات الحديثة إلى أن الوعي الصرفي الذي يرتبط بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني الملازمة لها من المتغيرات الأساسية التي تتحكم في التمكن من القراءة. في هذا السياق، يطرح السؤال التالي: كيف يساهم التمكن من البنيات الصرفية في تجويد مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية؟

بالاستناد إلى نتائج الأبحاث حول العلاقة بين الوعي اللغوي وتعلم اللغات، واعتمادا على تحليل التقارير الوطنية حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعلم القراءة. سنؤكد على افتراض أن للسيرورات الواعية، خاصة الوعي الصرفي، أثر في تنمية مهارة القراءة في قسم اللغة العربية، وأن لذلك انعكاسات على تدريسية القراءة. في هذا السياق، اقتراحنا بعض المسالك لتصميم بعض الأنشطة التدريسية حول المعارف الصرفية التي يمكن استثمارها في تنمية مهارة القراءة.

1-1. التفاعل بين السيرورات الواعية وغير الواعية في تعلم اللغات

تسلم الأبحاث في مجال اكتساب اللغات الأم وتعلم لغات المدرسة بوجود ميكانزمات واعية وأخرى غير واعية. كما تؤكد على دور الوعي في نمو اللغة وعلى التفاعل بين الوعي واللاوعي اللغويين اللذين يشكلان سيرورة تفاعلية موحدة، تشمل مهارة استعمال اللغة أولا، والتحدث عن تلك اللغة والتفكير حولها ثانيا.[1]

ويقصد بالوعي اللغوي المعرفة التي يمتلكها الفرد حول اللغة وقدرته على تحليل ومراقبة مكوناتها. فهو قدرة الفرد على الانتباه واليقضة إلى الخصائص المميزة للغة وإدراك أن اللغة نظام للتواصل مرتبط بمجموعة من القواعد. ويشكل الوعي ميتالغوي أساس القدرة على التفكير في الموضوعات

1 لمزيد من التفصيل، انظر الغالي أحرشاو (2007)

اللغوية واستعمالها كما هو وارد في كومبير (1990) Gombert. فالوعي الميتالغوي، يمكن الطفل من فصل معاني المفردات و شكلها والحكم على المظاهر الدلالية والتركيبية والصوتية والصرفية في اللغة. فبقصد فهم بنية اللغة التي هو بصدد تعلمها و فهم كيفية اشتغالها، يعمد الطفل إلى التفكير حول مكوناتها ومظاهرها. فتعلم اللغات عند الطفل لاينحصر في تعلم مهارة الحديث باللغة أي المعارف الضمنية، بل إنه يتعلم كذلك المعارف الصريحة. فهو يتعلم التواصل باللغة والتحدث بها، كما يتعلم مهارة الحديث عن اللغة التي هو بصدد تعلمها. فمعرفة اللغة غير كاف، من هنا تأتي الحاجة إلى وعي ميتالغوي كما ورد في بياليستوك (1988) Bialystok.

ويمكن تقييم الوعي الميتالغوي عند المتعلمين بالقيام بمهام حول الوعي الصوتي والوعي الصرفي والوعي التركيبي والوعي التداولي. وتعد تصورات الطفل وأنشطته الواعية مؤشرا على نموه اللغوي الواعي واللاواعي.

يبدو أن سيرورة الاكتساب تكون غير واعية، كما قد تكون واعية ومراقبة. وتتداخل السيرورتان الواعية واللاواعية في التعلمات الطويلة وتتفاعل بكيفية تضمن فعالية كبرى لتعلم اللغات الأم ولغات المدرسة[2]. فعدم الفصل بين سيرورة واعية وسيرورة لا واعية، قد يؤدي إلى نتائج هامة في تعليم اللغات وتعلمها. من هنا، يمكن افتراض أن للوعي الصرفي، أثر في تنمية مهارة القراءة في قسم اللغة العربية.

2-1. الوعي الصرفي وتنمية مهارة القراءة

الوعي الصرفي هو إدراك الطفل للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنيات بكيفية صريحة. فهذا التعريف، يميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف.[3] ومن المعارف التي يمكن الوقوف عليها انطلاقا نموذج تايلر وناجي (1989 Tyler & Nagy):

أولا، معرفة العلائق بين المفردات: وهي تحيل على قدرة التلاميذ على معرفة أن مجموعة من المفردات قد تشترك في أصل واحد.

ثانيا، المعرفة الدلالية: كمعرفة أن بعض الصرفيات قد تكون متعددة المعنى

ثالثا، المعرفة التركيبية: وهي تحيل على معرفة التلاميذ بالدور التركيبي للزوائد.

وتوصلت الأبحاث والدراسات إلى مساهمة المعارف الصرفية في تعلم القراءة سواء في فك الترميز أو في الفهم. فالوعي الصرفي له أثر إيجابي على المدى القصير أو المتوسط في تتبيث القراءة[4]. هكذا، لا يمكن اختزال القراءة في نشاط بصري محض، فالمعرفة الصرفية متغير أساسي في التمكن

2 [2] انظر المرجع السابق نفسه
3 Carlisle (1995)
4 Deacon &Kirby (2004)

من مفردات اللغة، وبالتالي في تعلم القراءة. إلا أن المعرفة بالصرف وتعلم القراءة ليست أحادية الاتجاه، بل تسير في شكل متبادل، كما ورد في كيو وأندرسن Kuo Anderson 2006. وفي هذا الاتجاه توصلت مجموعة من الأبحاث إلى العلاقة المتبادلة بين تطور الوعي الصرفي وتعلم القراءة. وبرهنت هذه الدراسات على أن القراءة مهمة لغوية، وأن تعلمها يستلزم تطور وعي صريح عند المتعلم بالبنيات اللغوية واستعمالها. ويمكن النظر في أثر الوعي الصرفي بكيفيتين:

أولا، عبر المفردات التي يستعملها المتعلم، فالوعي الصرفي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي و الفهم الكتابي أيضا.

ثانيا، عبر تسهيل التعرف على الكلمات من خلال التعرف على الصرفيات المكونة لها.

وفي هذا السياق، يصبح تدريب المتعلمين على تنمية معارفهم الميتاصرفية في اللغة العربية نشاطا تدريسيا أساسيا[5] يزودهم بوسائل لتحديد معنى الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم سماعها أو قراءتها من قبل، على نحو ما سنوضح في الفقرتين (3) و(4)

2.تحليل نتائج الوضعية الراهنة لتعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

من خلال قراءتنا للتقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 كتيب اللغة العربية[6] وقفنا عند المعطيات التالية:

- غالبية المتعلمين في السلك الإبتدائي غير متمكنين من المهارات القرائية.
- تعاني غالبية المتعلمين من صعوبات في التعبير والإنشاء على المستوى المعرفي والمنهجي واللغوي، وذلك نتيجة للعجز المتراكم في مجال القدرات القرائية وضعف تحصيل الموارد اللغوية.
- نتيجة للضعف المسجل في التحصيل اللغوي بالإبتدائي، فإن المتعلمين في السلك الاعدادي أظهروا مشاكل على مستوى فهم المقروء واستثماره، وعلى مستوى الإنتاج الكتابي
- نفس المشاكل التي يعاني منها المتعلمون في الابتدائي تتكرر عند المتعلمين في الإعدادي حيث لم تخضع لأي إجراء علاجي.

من خلال تحليلنا للمعطيات الواردة في التقرير يمكن استخلاص النتائج التالية:

- الارتباط الوثيق بين عدم التمكن من الموارد اللغوية وعدم التمكن من القراءة.
- الانعكاس السلبي لعدم التمكن من اللغة والقراءة على مستوى الإنتاج الكتابي
- استمرارية وملازمة الضعف إلى مستوى الإعدادي
- الحاجة إلى إجراء علاجي لتجاوز هذه الوضعية.

5 Nagy, W. E, & Anderson, R. (1984).

6 المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008

3. تحليل خصائص البنيات الصرفية في اللغة العربية

تميز الدراسات التي اهتمت بتحليل البنيات الصرفية للمفردات بين صرف سلسلي إلى جانب صرف غير سلسلي. في الصرف السلسلي، يغلب التراكم الخطي للعناصر المكونة للمفردة، كما هو الحال في اللغات الأنجليزية والفرنسية والإسبانية.[7] أما الصرف غير السلسلي، فيتميز بتواجد نسق للجذور إلى جانب الحركات والزوائد. وهو يعتمد على هدم الصيغة الأصلية لتحل صيغة جديدة بدلها مع الاحتفاظ بالجذر. وهو النمط الذي يطبع الجزء الأكبر من البنيات الصرفية للنسق السامي عموما، والعربي على وجه الخصوص[8].

وتتميز البنيات الداخلية للمفردات العربية بصرف سلسلي إلى جانب صرف غير سلسلي. فتحليل الكلمة العربية يكشف على مجموعة من الصوامت ومجموعة من الحركات، حيث هناك نسق الجذور إلى جانب الحركات والزوائد. وبالنظر إلى هذين النمطين، يمكن التمييز بين عملية غير سلسلية لتكوين مفردات اللغة العربية كالتصغير وجمع التكسير نحو ما هو موضح في الجدولين (1) و(2) إلى جانب عمليات سلسلية نحو بناء المثنى والجمع السالم، نحو ماهو موضح في الجدول (3)

المفردة	تصغيرها
بنت	بنية
قطرة	قطيرة
كتاب	كتيب

جدول(1) إقحام الزيادة في وسط المفردة

من خلال المفردات الواردة في الجدول (1) نجد الصيغة تتخلل صوامت الجذر بعد إقحام ياء التصغير في الوسط. كما نجد نفس الشيئ بالنسبة لجمع التكسير، حيث تدل الصيغة «أفعال» على جمع التكسير كما هو الحال في المفردات الواردة في الجدول (2) وتظهر زيادة الهمزة في بداية المفردة.

المفردة	جمعها
غصن	أغصان
طفل	أطفال
ركن	أركان

جدول(2) الزيادة في بداية المفردة ووسطها

7 Scalise (1988)

8 السغروشني إدريس(1987) الصيغ في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط

أما بخصوص الصرف السلسلي، فيظهر الجدول (3) أسفله أن العملية الصرفية للدلالة على المثنى بنوعيه والجمع السالم بنوعيه تحتفظ بالسلسلة وتلحق بها زوائد التثنية والجمع

المفرد	المثنى		الجمع	
	المذكر	المؤنث	المذكر	المؤنث
لاعب	لاعبان	لاعبتان	لاعبون	لاعبات
مدرس	مدرسان	مدرستان	مدرسون	مدرسات

جدول(3) الزيادة في نهاية المفردة

4. تدريب المتعلم على استثمار الوعي الصرفي في تعلم القراءة

إضافة إلى متغيرات أخرى[9]، تساهم المعارف الصرفية في فهم اللغة الشفهية والكتابية، ولذلك انعكاسات على مستوى تدريسية القراءة، حيث يصبح التدرب على تعلم المفردات شيئا أساسيا. وعلى المدرس أن يمكن المتعلمين أولا، من المعارف المرتبطة بتحليل البنية الصرفية للمفردات ومعرفة التمييز بين الزوائد والأصول، نحو ما هو موضح في الجداول (1) و(2) و(3). كما عليه أن يمكن المتعلمين، ثانيا، من المعارف الدلالية والتركيبية والتوزيعية المرتبطة بتلك الزوائد، على نحو ما هو موضح في المعارف التي وقفنا عليها في الفقرة (2) والمستمدة من نموذج تايلر وناجي.

وانطلاقا من تحليل البنيات الصرفية للغة العربية على نحو ما هو مقدم أعلاه (الفقرة.3) من القضايا التي ينبغي توضيحها وتدريب المتعلمين عليها خاصة في المراحل الابتدائية.

أولا، التمييز بين مفردات بسيطة صرفيا نحو «طفل»، و»ركن» مقابل مفردات معقدة صرفيا وهي التي تتكون من صرفيتين على الأقل نحو «طفلة» «ركن» و»أركان».

ثانيا، التمييز بين الزيادات التي تلحق المفردة، وهي عبارة عن عنصر منفصل مربوط إلى يسار أو يمين صرفية أخرى، كالزوائد التي تتقدم الجذع نحو «الميم» في «مكتب» و»ملعب»، والزوائد التي تقحم في وسط المفردات نحو ياء التصغير في» شجيرة» و» كرية»، والزوائد التي تضاف إلى أواخر الكلمة نحو»لاعبون» و»مسلمون».

9 من المتغيرات التي يمكن أن تساهم في فهم المقروء، يمكن الإشارة إلى استعمال القاموس أو السياق

إذن، انطلاقا من المعرفة بالخصائص الصرفية للغة العربية، يمكن للمدرس تصميم أنشطة تدريسية توضح للمتعلمين أن المفردات الواردة في خانة المثنى والجمع بنوعيهما في الجدول (3) ناتجة عن زيادات لحقت المفرد، وأن الزوائد هي التي تحمل معنى التثنية والجمع بنوعيه.

إضافة إلى المعارف السابقة، على المدرس أن يثير اهتمام المتعلمين إلى:

- التعالق الدلالي بين المفردات: نحو التعالق الموجود بين «شجرة» و«شجيرة» و«كرة» و»كرية» ومعرفة التعالق بين المفرد وجمع التكسير في نحو «طفل»، « أطفال» و«غصن»، «أغصان».
- تعدد معنى الصيغ والزوائد: كمعرفة أن بعض الزوائد قد تكون متعددة المعنى مثل التاء المربوطة التي قد تدل على الواحد، كما قد تدل على التأنيث نحو «تمر» و«تمرة» و«شجر»و«شجرة» و« طفل» و«طفلة». ومعرفة أن بعض الصيغ قد يكون لها أكثر من معنى كالصيغ التي تعبر عن التصغير والتحقير في نفس الوقت.
- القيود على إلحاق الزيادات: فهناك، مثلا، زيادات تلحق بالأفعال ولا تلحق بالصفات أو بالأسماء.

من خلال ما تقدم، نلاحظ وجود تفاعل بين تنمية معارف المتعلمين الميتاصرفية في اللغة العربية وتنمية مهارتهم القرائية. ونتيجة لذلك، في تدريسية القراءة، يجب الأخذ بالمعارف الضمنية والصريحة في تصميم الأنشطة التي تمد المتعلم بوسائل لفك الترميز وفهم المقروء، وقد ينعكس ذلك إيجابيا على تنمية مهارة الكتابة.

خلاصة

في هذا العمل، كان هدفنا الأساسي الوقوف عند كيفيات استثمار الوعي الصرفي في تجويد مهارة القراءة عند متعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. وانطلاقا من افتراض سيرورة واعية إلى جانب سيرورة لا واعية في تعلم اللغات، وجود علاقة سببية بين الوعي الصرفي وتنمية مهارة القراءة، واعتمادا على تحليل التقارير الوطنية حول تقييم التحصيل الدراسي وتشخيص الوضعية الراهنة لتعلم القراءة، اقترحنا بعض المسالك التي توضح كيفيات استثمار المعارف الصرفية في تدريسية القراءة. فإدراك الخصائص الداخلية للبنيات الصرفية العربية ومعرفة المعلومات الدلالية المرتبطة بالجذور والزوائد التي تسبق المفردات أو تتوسطها أو تتلوها ومعرفة خصائصها الدلالية والتركيبية بشكل واع، يمكن من الولوج إلى المعنى ومن تثبيت مهارة القراءة عند المتعلمين.

المراجع

- **أحرشاو الغالي**، (2007) مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- **المجلس الأعلى للتعليم** (2009) التقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي(2008)
- **السغروشني إدريس**(1987) الصيغ في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط

- **Anglin, J. M**. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development, 58, 1-66.
- **Bialystok, E.** (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. Developmental Psychology,24(4)
- **Carlisle, J. F**. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.),Morphological aspects of language processing (pp. 189-209). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- **Colé, P. & Royer, C. (**2004**).** Apprentissage de la lecture et compétences morphologiques. In Apprentissage de la lecture et dyslexie. Valdois, S., Colé, P. & David (Eds). Solal Editeur.
- **Deacon. S.H & Kirby.J** (2004) Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. Applied Psycholinguistics
- **Gombert, J.E**. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.
- **Kuo. L ; Anderson.R.C** (2006) Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. Educational Psychologist
- **Nagy, W. E, & Anderson, R**. (1984). How many words are there in printed English schoolbooks? ReadingResearch Quarterly, 19(3).
- **Nagy, W., Berninger, V.W, & Abbott, R.D**. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. Journal of Educational Psychology, 98.
- **Scalise.S**.(1988) « inflection and derivation » linguistics, 26
- **Tyler & Nagy (1989)**. The acquisition of English derivational morphology. Journal of Memory and Language

المدرسة ورهانات التربية على القيم

د. عبد الله الخياري
أستاذ باحث في سوسيولوجية التربية

لا أحد ينكر أن إشكالية التربية على القيم الحقوقية في المنظومة التعليمية المغربية تعتبر هاجسا وانشغالا فرض نفسه في خضم التحولات المجتمعية التي عرفها المغرب منذ بداية الألفية الثالثة . ويعود ذلك لأهمية موقع ومركزية مكون القيم ضمن باقي مكونات المنظومة، وأيضا لراهنيته بالنسبة لمشروع إصلاح وتطوير النسق التعليمي. كما تأتي أهمية الموضوع من كونه شأنا مجتمعيا يهم تنشئة الأجيال الصاعدة على تقاسم المشترك الوطني والتربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان وترسيخ السلوكات المدنية؛ لذلك كان منذ عقود مثار تجاذبات بين مختلف الفاعلين في المجتمع حول أفضل المداخل لمعالجة سؤال التربية على القيم . ويضاف إلى كل ذلك أن القيم يمكن أن تلعب دورا في تحفيز التعلمات وتنمية الكفايات. ولعل كل ذلك هو الذي جعل اليوم موضوع القيم يعود ليصبح في صلب النقاش العمومي، الجاري حاليا في إرساء أرضية لإستراتيجية جديدة لإصلاح منظومة التربية والتكوين؛ وذلك لأن ادماج التربية على القيم يحيل مباشرة على الفلسفة التربوية المعتمدة وعلى المشروع التربوي والمجتمعي المرجعي الذي نستمد منه الموجهات الغائية الكبرى.

السياق الدلالي لمفهوم القيم

تعتبر القيم من المفاهيم التي تثير إشكالات كثيرة، بسبب تشعب وتعقد الحقل الدلالي للمفهوم، ثم أيضا بسبب تعدد المرجعيات والمسلمات التي تتحكم فيه وتنوعها بين ما هو ديني وفلسفي واجتماعي وسياسي واقتصادي. فالقيم هي أحكام نصدرها لاستحسان أو استهجان موضوع أو فكرة أو موقف ما، وذلك في ضوء تقديرنا لتلك القضايا، بحيث نستحضر مرجعياتنا المعرفية والثقافية والحضارية وخبراتنا المعاشة في الحاضر. إنها إذن مجموعة معايير نحتكم إليها لتعيين ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف يتميز بوجود بدائل واختيارات متعددة.

لمفهوم القيم عدة استعمالات منها ما هو:

- معياري نسبي، حيث تحيل القيمة على المنفعة التي ترتبط بدورها بالحاجة والوفرة الاقتصادية(العرض والطلب)؛
- معياري مطلق، حيث تستقل القيمة عن كل منفعة وتتحول الى قيمة في ذاتها، وتصبح معيارا لما هو أخلاقي مثالي (الأخلاق la morale) . وقد كانت الأكسيولوجيا كعلم للقيم والأخلاق لدى الفلاسفة تضم ثلاثة مباحث هي الجمال والخير والحق؛
- معياري اجتماعي يحيل الى القيم التي تخص المجتمع، أي منظومة القيم التي تستمد منها الجماعة التوجيه في حياتها العملية واختياراتها الفكرية، وتعود إليها كمرجعية فلسفية وأخلاقية وثقافية وسياسية واجتماعية واقتصادية (إتيكا أو الأخلاقية éthique). وتؤسس هذه الفكرة لدلالية الأخلاقية الحديثة من حيث أنها تجعل، من جهة، لكل مجتمع " أخلاقية " أو "إثيقا" Ethique ـ وليس "أخلاقا" Morale، لأن الأخلاق تبقى فردية التمثل ـ بينما "الأخلاقية" لها بعد جماعي. وتؤسس هذه الفكرة لدلالية « الأخلاقية « الحديثة من حيث أنها تربط ألأخلاقية بالقيم[1].

ويميز الفيلسوف الفرنسي بول ريكور ـ الذي لطالما اهتم بمسألة الأخلاق والقيم ـ بين " الأخلاقية " و" الأخلاق "، معتبرا أن الأخلاق تنسحب على المعايير والإلزامات والموانع، وأن "الأخلاقية" تفيد التطلع إلى حياة مكتملة مع الآخرين ومن أجلهم وفي مؤسسات عادلة. فالأخلاقية، بهذا المعنى، ثلاثية الأبعاد: تخص هذا التفاعل المستمر بين الذات والآخر والمؤسسة.

لا يمكن تصور القيم إلا ضمن منظومة متكاملة يعاضد بعضها البعض، فانسيابية ممارسة أي قيمة تحتاج الى وجود نوع من الإلتقائية بينها وبين ما يتصل بها من قيم أخرى، كما أن ممارسة قيمة ما يساهم في تقوية ما يوجد في فلكها من قيم أخرى. في حين أن التخلي عن قيمة ما أو نبذها غالبا ما يؤدي إما الى تصدع في القيم المجاورة أو الى اختلال منظومة القيم برمتها.

وبالإضافة الى كل ذلك إن القيم هي التي تعطي معنى للسلوك الإنساني وتجعل الحياة جديرة بأن تعاش كلحظة تاريخية متميزة، فالقيم هي التي تعطي التماسك المطلوب للقواعد والنماذج الثقافية المتداولة في المجتمع، ومن ثم فإن أي تصدع يمس القيم هو مؤشر على فقدان المعنى وما يترتب عنه من حيرة وارتباك في التعامل مع النماذج الثقافية وما يتفرع عنها من قواعد[2].

كما تقع القيم في صلب علم الاجتماع، بل يمكن القول إن علم الاجتماع نفسه هو وليد الشعور بتغيير لحق بالقيم في العصور الحديثة. فمسألة القيم كانت دوما في مركز اهتمامات علماء الاجتماع

1 - محمد عابد الجابري، نظام القيم في الثقافة العربية، مجلة فكر ونقد،العدد 20، دار النشر المغربية، البيضاء، ماي 1999.
2 - محمد بوبكري المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية (6) دار الثقافة ط. 1/1998.

الكلاسيكيين شأن إميل دوركهايم وماكس فيبر وجورج زيمل وتالكوت بارسنز وغيرهم. وقد قصدوا بها تلك الغايات المثلى أو الموجهات التي يسترشد بها الأفراد في المجتمع، فكرا وسلوكا. فالقيم، وفق هذا المعنى، تُنقل وتُتعلم وتُستبطن وتُتقاسم (وقد لا تتقاسم أحيانا) بين أفراد جماعة اجتماعية أو مجتمع بشري، ويتم كل ذلك في إطار سيرورة التنشئة الاجتماعية .

وفي ارتباط بحركية المجتمع وتطور خياراته الكبرى وغاياته وأهدافه، وتبعا لتدافع القوى الحية فيه بين المؤيدة للخصوصية والمناصرة للكونية، نجد أن القيم بدورها تخضع لمسار التطور والتحول، لأنها تتفاعل ضمن منظومات فكرية وقيمية متغيرة . غير أن وتيرة هذا التحول في القيم كانت بطيئة في المراحل التاريخية السابقة بالمقارنة مع الدينامية الاقتصادية والتكنولوجية التي يشهدها عادة المجتمع. ويعود السبب في ذلك إلى أن القيم غالبا ما تصطبغ بحمولة عاطفية قوية يشعر الفرد بتملكه الذاتي لها، وهو ما يفسر " الثبات النسبي " للقيم في المراحل والعقود السابقة. غير أنه تجب الإشارة هنا الى أنه تحت تأثير تداعيات عالم مُعولم ومُتغير فإن وتيرة التغيير والتحول في النماذج القيمية أصبحت في الوقت الراهن متسارعة أيضا؛ وهو ما يؤشر أيضا على انطفاء نسبي للشحنة الانفعالية المواكبة للقيم المكتسبة، ويشكل ذلك أحد مظاهر أزمة القيم حاليا على مستوى الكوني[3]. أما على مستوى المجتمع المغربي فإن القيم تساير التحولات المجتمعية المتسارعة وتخضع بدورها لتحولات حاول أحد الباحثين المغاربة رصدها محاولا وضع نمذجة لها انتظمت في أربعة مستويات : أولا: هناك قيم كانت سائدة ومازالت سائدة في المجتمع، لكن شكلها تغير. ثانيا : بروز قيم جديدة عوضت قيما قديمة. ثالثا: انطفاء قيم قديمة دون أن يتم تعويضها بقيم أخرى جديدة، رابعا : ظهور قيم جديدة لم تكن معروفة[4].

القيم بين المجتمع والمدرسة

أما القيم في الحقل التربوي فهي تستمد من المعايير الاجتماعية التي تسعى، عبر سيرورة التنشئة والترسيخ، إلى تحقيق أكبر قدر من التناغم مع الغايات والأهداف السامية التي تواضع المجتمع أن تكون بمثابة مثله العليا. وهي تختلف عن بعض المفاهيم القريبة منها كالاتجاهات والمواقف بكونها تحيل على ترسانة معقدة من الأحكام المعيارية، التي تمس غاية من غايات الوجود وتسعى للتمييز بين ما نستحسنه وما نستقبحه . كما أنها تتمتع بقدر عال من التجريد والثبات والرمزية، ولا يتم استدخالها إلا ببطء وعبر وضعيات ومواقف تعليمية – تعلمية يسود فيها التفاعل الإيجابي.

ويفترض أن تلعب القيم في المدرسة دور المحفز المُسرِّع للتعلمات، لأنها تعطي معنى للمدرسة وللتعلمات ذاتها؛ ناهيك عن وظيفتها الدمجية، بحيث تتيح قيم المواطنة وحقوق الإنسان الرفع

3 تساهم تقارير المسح العالمي للقيم World Values Survey Association في رصد التغيرات التي تحدث في قيم ومعتقدات شعوب الدول التي تشارك في المسح، بما يسهم في فهم أفضل للمنظومة الفكرية والقيمية . وقد بدأت منذ 1981 بمسح القيم الأوربية EVS وانضمت إليها دول أخرى فيما بعد .

4 محمد بلكبير، مركز الدراسات والأبحاث في القيم www.alqiam.ma

من قدرات المتعلم العرضانية، وخصوصا منها السوسيو- وجدانية، وإعداده ليتقبل التعايش مع الآخرين ويتسامح إزاء الاختلاف وينخرط في العمل الاجتماعي التضامني الهادف.

وتشير بعض الأبحاث السوسيولوجية إلى أن التحولات التي شهدها المجتمع المغربي، منذ بداية الاحتكاك بالتحديث الغربي، قد أفضت الى انشطار قيمي تميز بازدواجية تترك مجالا لتعايش قيم تقليدية وأخرى حداثية. ويكاد لا يوجد قطاع اجتماعي أو نشاط اقتصادي لا تتمظهر فيه تلك الازدواجية. أما على المستوى الثقافي والتربوي، حيث يحدث التفاعل والتثاقف أكثر، فإن تلك الازدواجية قد تتخذ طابعا صداميا هو نتاج علاقة تنافرية بين نسقين قيميين مختلفين في المرجعيات التاريخية والثقافية.

ويؤكد البحث الوطني حول القيم ENV أن اتجاه منظومة القيم بالمغرب وبفعل التحولات العميقة التي شهدتها، توجد الآن في حالة يمكن تسميتها بأزمة قيم crise de valeurs، تتجلى أساسا في تنافر و صراع القيم التقليدية والحديثة، يتم ذلك بطرق مكشوفة أحينا وملتوية أحيانا أخرى. فالاكراهات البنيوية تدفع الناس إما الى التخلي عن القيم التقليدية أو تكييفها مع المعطيات الجديدة؛ كما أن القيم الحديثة غالبا ما يجرى صبغها بما هو تقليدي بحثا عن تبرير قبولها[5].

وارتباطا بذلك نجد أن التحولات المجتمعية قد أفضت في المغرب المعاصر إلى بداية بزوغ قيم جديدة قائمة على مرجعية الجدارة والاستحقاق والنجاعة والكفاءة والحقوق والميل للفردانية. وحاولت هذه القيم، رغم الإكراهات الكثيرة، أن تجد لنفسها مكانا الى جانب قيم أخرى عتيقة قائمة على مرجعيات مخالفة تؤمن بتقديس فكرة الواجب والولاء واحترام التراتبية العمودية وتفعيل الرأسمال الرمزي كآلية لترسيخ التبعية والنزوع إلى التماهي بين الأفراد والجماعة. إن هناك تعايشا بين بنيات تقليدية تقاوم عوامل التغيير وبنيات حديثة، إما غير قابلة للتحقق أو تحتاج إلى مدى زمني طويل جدا لكي تنمو وتزهر في المجتمع. والمغربي المعاصر يعيش هذا التأرجح بين النمطين، فكلما أحس بأن متغيرات الواقع لا تسعفه كثيرا أو تسير نحو المجهول، كلما التجأ الى الانكماش على نفسه مرتديا «جلباب» القيم التقليدية !

وقد نتج عن ذلك ضبابية في سلم القيم تحولت في بعض الأحيان الى تنافر والى صدام القيم، وهي الحالة التي كان يسميها دوركايم Anomie أي تداخل القيم وعدم تناغمها. إن الإشكال هنا هو أن هذه الوضعية ستخلق بيئة تنمو فيها سكيزوفرينيا ثقافية يعيش فيها الأفراد ممزقين بين مرجعيتين معياريتين متباينتين . ولكي يكون للفعل التربوي والتعليمي معنى لا ينبغي أن يتأسس في سياق تعددي متنافر ومتصارع، تشوبه اختلالات أو تعارضات بين الخطاب والممارسة، سواء داخل أسوار المدرسة أو في ما يخص علاقتها بمحيطها المجتمعي. فلا يمكن أن يستقيم الخطاب المدرسي

5 Hassan Rachic et autres, Rapport de synthèse de l'enquête nationale sur les valeurs 2005, 50 ANS DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN & PERSPECTIVES 2025.

ويجد لنفسه صدى لدى المستهدفين دون أن يكون هناك تناغم وتكامل بين قيم المدرسة وقيم المجتمع، بحيث يتمكن أحدهما من دعم وتقوية الآخر.

إن هناك من يعتقد أن صراع القيم لا يخص مجتمعا بعينه، بل هو أمر يكاد يكون عاما. لكن الذي ليس كونيا هو أن تقبل المدرسة القيام بهذا الدور الانعكاسي المتمثل في الترويج وإعادة إنتاج نفس القيم التي يحدث نزاع حولها في الساحة الاجتماعية. فبحكم خصوصيتها التربوية لا يمكنها أن تقف محايدة (خارج التاريخ)، كما لا يمكنها قبول ترويج قيم متصارعة، لا لشيء إلا لأن الأمر كذلك في المجتمع، الذي بدأ يشهد، خصوصا في العقدين الأخيرين، تدافعا وصراعا بين الفاعلين فيه، أخذ يتمحور بالدرجة الاولى على موضوع القيم.

ورغم أن هناك من لا يزال من مفكري التربية حبيس النظرة التقليدية التي ترى أن المدرسة هي مجتمع صغير نعيد فيه نفس الأدوار الاجتماعية، فإن المقاربات العلمية التي تستند على معطيات الدراسات المقارنة للأنظمة التعليمية المختلفة قد بينت أن المدرسة لكي تكون قاطرة للتجديد والإبداع ينبغي أن تحافظ على مسافة بينها وبين المجتمع. فلا يمكن للمدرسة أن تشعل شرارة الإبداع، سواء في المجالات الثقافية أو المعرفية أو التقنية أو الاقتصادية، دون أن تتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية. إذن لا ينبغي للمدرسة أن تكون مرآة عاكسة للصراع القيمي، بل إن وظيفتها، منذ أن اهتدت الإنسانية لها في العصر الحديث كمؤسسة للاندماج الاجتماعي، هو أن تتدارك التنافر، الذي هو حالة طبيعية في كل مجتمع[6]، وأن تروج وترسخ قيما تتمتع بالحد الأدنى من التناسق والتناغم harmonie الضروريين للإبداع والابتكار من أجل مجتمع ديناميكي ومتطور.

وفي ارتباط بواقع المدرسة الراهن والتحديات الجديدة المطروحة عليها كتوطين المعرفة وتعليم التعلم الذاتي والإبداع والابتكار التكنولوجي، نجد أن الوظيفة التقليدية للمدرسة قد تغيرت في مجتمع المعرفة والحداثة، ولم تعد هي إعادة إنتاج الثقافة المجتمعية السائدة، بل أصبح التطور يفرض عليها ابتكار صيغ ثقافية جديدة لتطوير المجتمع ونمائه وتأهيله. وكل من يروج لنقل الصراع حول القيم الموجود في المجتمع الى المدرسة فهو يعمل بشكل غير مباشر على ترسيخ العودة الى الوظيفة التقليدية للمدرسة (إعادة الانتاج) أي العودة الى ما قبل مجتمع المعرفة والحداثة[7].

حدود «التنزيل التوافقي للقيم»

نلاحظ في البداية أن المدرسة المغربية كانت طيلة عقود بُعيد الاستقلال بؤرة للتوتر بفعل التجاذبات السياسية القائمة آنذاك، ومراهنة بعض التيارات السياسية على المدرسة كأداة للتنشئة السياسية للناشئة، بما يتوافق مع مرجعياتها الأيديولوجية. وقد تم استغلال حالة الارتباك الذي كانت

6 هناك عدة آليات لتدبير الصراع المجتمعي بكل تلويناته، لعل أفضلها هو الآلية الديمقراطية الشفافة.

7 محمد الصغير جنجار، حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية، مجلة دفاتر التربية والتكوين العدد 5 شتنبر 2011.

تعاني منه السياسة التعليمية حينذاك كذريعة للانقضاض على حرمة المدرسة وجعلها وقودا للصراع السياسي الدائر في المجتمع. وإذا كانت كل الأطراف تتحمل مسؤولية الأعطاب التي لحقت بالمنظومة التعليمية وحالت دون بلوغها تحقيق هدف الكفاية الداخلية والخارجية المنشود، فإن كل الإصلاحات التي بوشرت كانت إما إصلاحات مرتجلة أو مجهضة أو تستجيب لظرف سياسي طارئ . ولعل العامل المشترك بينها هو غياب مشروع تربوي واضح نظرا من جهة لضبابية المشروع المجتمعي وعدم وضوح الرؤية؛ ومن جهة أخرى نظرا لتخلي النخب السياسية والتربوية عن أدوارها الحقيقية، وتراكم اخفاق المخططات التي كانت تُعد على عجل أو وفق أمزجة أصحابها أو بتوصيات من منظمات دولية، وهو ما انعكس بالملموس على مستوى التردي المستمر للتعلمات والتراجع الكبير في مستوى تملك الكفايات القاعدية المدرسية[8] – Socle co mun des compétences. إن المفارقة الصارخة هنا تتمثل في وجود عدم توازن في العلاقة بين تكلفة الاستثمار في التعليم، التي تعتبر مرتفعة نسبيا، والعائد الاجتماعي الهزيل؛ فالمدرسة أصبحت مضادة لرسالتها، خصوصا عندما كفت عن لعب دور المصعد الاجتماعي، وتحولت من أداة للإدماج الى وسيلة للإقصاء وما رافق ذلك من تراجع الثقة في المدرسة العمومية واهتزاز صورتها وصورة المدرس وتدني قيمة المعرفة في المجتمع بصفة عامة، ولعل كل تلك العوامل كانت كافية لبداية الطلاق بين المدرسة والقيم، فصرنا أمام ظاهرة هشاشة قيم المدرسة وقابليتها للتحلل.

وقد استمرت تلك الوضعية الى غاية سنة 2000، حيث تميز ولوج المغرب للألفية الثالثة، بتحقيق انجاز « تاريخي « تمثل في وضع مدونة لمذهب التعليم دُعي بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، كان بالفعل ثمرة « توافق وطني « بين مختلف الفاعلين على مختلف الأصعدة . وغير خاف أن « التوافق « هو أسلوب في تدبير الاختلاف بطريقة تحفظ لكل طرف على ماء الوجه بواسطة تبني رؤاه إما جزئيا أو كليا . في حين أن «المنهجية الديمقراطية « كانت تقتضي تبني رؤى الأغلبية التي تفرزها الصناديق الانتخابية شريطة أن تتحمل مسؤولية ما تخططه وتنفذه من مشاريع على مستوى السياسات العمومية[9]. ولعل السؤال الذي يهم السياق الذي نتناوله هنا هو هل التوافق بين أطراف متنافرة في مرجعياتهم الفكرية ممكن في مجال التربية، وعلى الخصوص في مجال القيم، التي تلقن للناشئة في المدرسة المغربية ؟ وهل بالإمكان فعلا ايجاد توافق « تربوي « بين قيم متضاربة وأحيانا متناقضة ؟

إن الدلالة الحقيقية للجوء الى «التنزيل التوافقي للقيم « عند تخطيط ووضع مناهج المدرسة المغربية هو تعبير عن عجز الفاعلين عن تدبير الخلافات في مكانها الأصلي وهو الساحة الاجتماعية،

8 تقرير المجلس الأعلى للتعليم عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها 2008.

9 لقد انتهت عشرية الميثاق وأحلامه الوردية ودخلنا في منتصف العشرية الثانية، ولم يكن هناك أي تقييم موضوعي لفشل الميثاق في تحقيق غاياته وأهدافه، ومن يتحمل المسؤولية في ذلك . و ما قام به تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 هو تشخيص للاكراهات والعوائق التي حالت دون تنزيل الميثاق، وجاء أخيرا المخطط الاستعجالي لإنقاذ ما يمكن إنقاذه، لكنه أجهض في الطريق.

واللجوء الى بعض الحلول السهلة ومنها نقل الخلاف السياسي الى الساحة المدرسية، وهي بيئة لا تصلح لاستنبات الصراعات السياسية . فالمدرسة كمؤسسة للتنشئة التربوية لا يستقيم العمل التربوي داخلها إلا إذا كان خطابها عبارة عن بنية متناغمة ومتكاملة، بحيث تشكل كلا توجد بين مكوناته علاقة شبه عضوية، بحيث كلما تعرض مكون من مكوناتها الى تغيير ما انعكس ذلك على مستوى البنية ككل. وبالتالي فإن متخذي القرار التربوي عندما يقبلون تنزيل «التوافق» في المناهج التربوية، فإنهم يرجئون الى حين بذل الجهد الفكري والعلمي اللازم لصياغة فلسفة تربوية شاملة تتمحور حول خيط ناظم بين كل القيم، من شأنه أن يحافظ على تناغمها[10]. إن «التوافق» التربوي الذي اكتفى بتبني حقول قيمية متنوعة ووضعها متجاورة الى جانب بعضها الآخر(قيم معرفية، قيم دينية، قيم دنيوية، قيم وطنية، قيم مواطنية، قيم حقوقية، قيم بيئية، قيم كونية...) قد فسح المجال لواضعي البرامج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية وللمدرسين أيضا أن يتناولوا تلك الحقول وأن يعالجوها بحسب تأويلاتهم و قناعتهم الشخصية والأيديولوجية، وليس وفق معيار الأخذ بالوحدة العضوية للقيم، التي ينبغي أن تقوم على التناغم والترابط والتكامل والتقاطع.

الترميق القيمي في المدرسة المغربية

لعل مرد أهم الاختلالات والأعطاب التي تعاني منها المدرسة العمومية المغربية يعود إلى أنها حاولت أن تؤسس منظومتها القيمية، بناءا على حياد سلبي، بحيث تكتفي بأن تقدم للمتعلمين خليطا من القيم المتنافرة والمتناقضة أحيانا. وهكذا نجد أنه استنادا الى الغايات التي سعى لها الميثاق الوطني والى محاولات الأجرأة في الكتاب الأبيض وفي وثيقة الاختيارات و التوجيهات، فإن المدرسة المغربية تقبل «بالنسبية المعيارية» وتعتمدها كأسلوب لمقاربة القيم وترسيخها لدى الأجيال الناشئة. ويتمثل ذلك في ترك مساحات في المناهج الدراسية والمقررات لأطياف من القيم متباعدة؛ بل ربما كان يقتضي الوضع الطبيعي أن يختفي بعضها بمجرد ظهور الآخر. كما أن تلك القيم لا يدعم بعضها البعض، كما يقتضي ذلك التناغم والنسقية المفترضة في منظومة القيم المنشودة . ويضعنا كل ذلك أمام مشهد تطبعه «نسبية معيارية»، حيث يحتفظ كل نظام للقيم بوجوده ونموه الخاص (عالمه الخاص)، دون اعتبار لما قد يحدثه ذلك من انحسار بالنسبة للنظام القيمي الذي ينافسه ويتعايش معه في البرامج والمقررات الدراسية . وهذه الوضعية تحيل على ما يمكن تسميته بالترميق القيمي bricolage des valeurs، وهي التي دفعت أحد الباحثين الى وصف المدرسة المغربية بأنها « أصبحت ورشة لصناعة الحيرة والتضارب القيمي»[11]

وهكذا نجد أنه غالبا ما يتردد في الخطابات السياسية وفي ديباجة المناهج والمقررات أن المشروع المجتمعي المنشود هو « مشروع حداثي ديمقراطي متشبث بالأصالة والثوابت المرعية «، غير

10 محمد الصغير جنجار، نفس المرجع.
11 محمد الصغير جنجار، مرجع ذكر سابقا.

أن الأطر النظرية والفكرية التي من شأنها أن تساعد على تنزيل هذا المشروع تبقى أوراشا غير مفتوحة لحد الساعة. وهو ما يجعل المقولة السالفة الذكر قابلة لاحتضان كل مضمون يقحم فيها بما في ذلك التأويلات التي قد تنحرف عن الأهداف المتوخاة عند المنطلق [12]، وهو الأمر الذي قد يسيء للحداثة وللتقليد أيضا. وفي هذا الإطار نسقط في تلك العملية المعقدة التي تتمثل في إفراغ القيم من مضمونها، وقلب الأدوار. وهي التي أشار لها محمد سبيلا حين لاحظ أن التقليد يتلبس بالحداثة حتى يستمر ويحيا من جديد ويقاوم عوامل التفكيك المداهمة له والتي تتهدده باستمرار، بينما نجد أيضا أن الحداثة تتلبس أحيانا بالتقليد لكي تخترقه وتفرض ذاتها عليه. فالقيم التقليدية والحديثة لا تتصارع فقط، بل إنها تتعايش وتستعير كل واحدة منها قناع الأخرى في إطار لعبة ماكرة مزدوجة، يتحايل فيها ما هو تقليدي على ما هو حداثي والعكس صحيح [13].

التربية على القيم بين ارتباك الانزال وضعف الحصيلة

في ارتباط بتوجهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين عرفت المناهج التربوية بعض المراجعات[14]، أثمرت إدماج التربية الحقوقية والقيم في المقررات الدراسية، غير أن هذه الدينامية لم تسلم من تأثير بعض العوامل السلبية، منها ما يتجاوز السياق المغربي(عولمة بعض التمثلات حول الدين وتعميم رؤى وفتاوى مرتبطة بذلك بواسطة تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة)؛ ومنها ما يعود أيضا لعوامل داخلية كان تأثيرها حاسما. وأوجزها في عاملين هما :

- ترسبات غير دقيقة لمفهوم القيم في الحس المشترك لدى المغاربة، فكل خطاب عن القيم إلا ويحيل مباشرة في المخيال الجمعي الى المرجعية الدينية؛
- المنطق الداخلي للميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي انبنى ضمنيا على خطاب هوياتي، وفي خضم محاولات الأجراة العسيرة للميثاق، هناك من جعل من حضور هذا المكون أمرا مركزيا، وهناك أحيانا من ذهب الى تضخيمه بجعله المرجعية الوحيدة.

لقد كان، إذن، تأثير هذه العوامل سلبيا حيث لم نتمكن بعد مرور نصف العشرية الثانية من عمر الميثاق من بلورة مشروع تربوي شامل حول القيم، وإرساء خطاب أصيل في جميع مراحل التربية والتكوين، بما فيها القطاع الجامعي، حول المواطنة المغربية وقيمها السامية وإبراز مبادئ العيش المشترك بقبول الاختلاف وتدبيره سياسيا وثقافيا؛ والتركيز على القيم الحقوقية ومواصفات المواطن المستقبلي المنفتح على القيم الإنسانية، كما هو متعارف عليها دوليا. بل إن الذي حدث هو

12 رحمة بورقية، نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية عدد مزدوج 4/5 أكتوبر 2012، ص. 16.

13 مداخلة محمد سبيلا في ندوة « تحولات القيم الدينية والسياسية في المجتمع المغربي «، المركز العلمي العربي للأبحاث والدراسات الانسانية، الرباط، 1يوليوز 2012 .

14 تم تأسيس لجنة القيم ضمن اللجنة الدائمة للبرامج وأنيطت بها مهمة فحص وتدقيق المناهج من مدخل قيم حقوق ألإنسان، كما أسست لجنة التقاطعات ضمن لجان المصادقة على مشاريع الكتب المدرسية؛ وأحدثت مادة التربية على المواطنة وإدماج قيم مدونة الأسرة ومبادئ القانون الدولي الإنساني ثم أخيرا وضع مرصد القيم لمصاحبة المدرسة في سيرورة وضع القيم في صلب ممارستها اليومية، إضافة الى رصد وتقويم السلوكات المرتبطة بالقيم داخل الفضاء المدرسي.

الاكتفاء باستهلاك خطابات جاهزة عن المواطنة ننقلها عموديا الى الناشئة، دون التمكن من تفعيل التأصيل العلمي الدقيق للمفاهيم وخلق وضعيات حقيقية تتيح اختبار مواقف وسلوكيات المواطنة وقيمها، ورصد الأثر على مستوى السلوكيات وتقويم مؤشرات الانجازية . ويدل كل ذلك على أن التأصيل المعرفي والفكري والتربوي والتدقيق الإجرائي لا يواكب دائما الغايات والنوايا والأهداف التي يتم التعبير عنها في الخطابات السياسية والتربوية حول القيم. وهو الشئ الذي ينعكس سلبا على انسجام الخطاب التربوي ذاته حول القيم وتنافر مرجعياته الهوياتية؛ كما ينعكس أيضا حتى على الفعل التربوي للعديد من المدرسين ويؤثر على ممارستهم الفصلية بمناصرة هذا المكون الهوياتي أو ذاك، أو الخوض في تقاطبات حادة بين القيم، سواء بالمكشوف أو من خلال المنهج الخفي . فكل تنافر قد يحدث بين خطاب المدرس ومواقفه وبين القيم التي يحملها المنهاج قد تؤدي الى اضطراب في تمثل المتعلمين للقيم المقدمة لهم . ولعل هذا هو الذي جعل المجلس الأعلى في رأيه الاستشاري حول السلوك المدني رقم 2/07 سنة 2007 يشير الى « أنه لا ينبغي لأسئلة الهوية أن ترهن الفضاءات التعليمية والتكوينية، ولا أن تجعل منها مجالا لتصريف التموقعات القائمة خارج تلك الفضاءات».[15]

أما المخرجات ونقصد بها الحصيلة لدى المتعلمين فتشير جل التقارير الى ازدياد الممارسات اللامدنية والسلوكات المنافية للمواطنة من تنامي النزوع نحو الغش وإلحاق الضرر بالممتلكات العامة وبالبيئة وتزايد العنف المدرسي وتبخيس قيم المعرفة والوقت والإتقان والإبداع، وغياب الممارسة الديمقراطية في فضاءات التربية والتكوين، وغير ذلك من الظواهر التي تتنافى مع أهداف التربية المدرسية على القيم[16]. كما أن الفصام الناتج عن تنافر النموذجين المقدمين للمتعلمين يؤدي بهم في نهاية المطاف الى تفضيل القيم الفردانية والانتهازية أحيانا، لأنهم يعيشون تجاذبا قويا بين تيارين ولا يملكون آليات الحسم فيها، لذلك يتجهون لتفضيل المواقف السهلة التي تحقق لهم ربحا ما. وغير خاف ما ينتج عن كل ذلك من قلق، وتوتر نفسي وذهني، إذ التمزق بين منطومتين مرجعيتين متباينتين سينعكس حتى على التحصيل الدراسي.

ويدل كل ذلك على أن تجربة إدماج التربية على القيم في المنظومة التعليمية المغربية، تعاني من اكراهات تحول دون تحويل الخطاب الحقوقي والمواطني إلى قناعات فكرية والى التزام وممارسة يومية تلقائية للسلوك المدني لدى الناشئة المغربية. غير أنه تجب الإشارة هنا الى أنه لا يمكن تحميل مسؤولية الانتشار الملاحظ للسلوكات اللامدنية للمؤسسة التربوية وحدها، بل هناك من يرى أن هناك تقاسما للمسؤولية في ترسيخ القيم لدى الناشئة بين جهات أخرى، وبالتالي فإن الكثير من دوافع تلك السلوكات اللامدنية يعود الى الاختلالات المرتبطة بوظائف بعض مؤسسات التنشئة

15 عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، مجلة دفاتر التربية والتكوين، عدد 5 شتنبر 2011، ص. 11.

16 أنظر أشغال الندوة الوطنية حول المدرسة والسلوك المدني المنظمة من قبل المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، ماي،2007 .

الاجتماعية كالأسرة ووسائل الإعلام وغيرهما. أما إشكالية المدرسة فهي أنها لم تتحكم بعد في منهجية ترسيخ قيمها وهي وظيفتها الأساسية، كما أنها لا تتحكم في تقويم الاختلالات التي تأتي من خارج أسوارها.

يطرح إذن تنزيل القيم في المؤسسة التربوية المغربية عدة اشكاليات تتداول حاليا في النقاش العمومي دون أن يكون هناك حسم نهائي في المنهجية الناجعة لتدبير هذا الورش الحارق في المنظومة المغربية. فتنزيل التربية على قيم الاختلاف والتعدد والاختيار الذي تتبناه التوجيهات الرسمية وتوصي به التقارير الدولية، عانى، كما سبقت الإشارة الى ذلك، من اكراهات وصعوبات يصب جلها في إفراغ تلك القيم من طابعها التعددي عند الإنزال، واختزال العملية في محورية المرجعية الهوياتية . وقد كان ذلك مسوغا لبلورة رأي آخر يقول بأن على المدرسة أن تمرر فقط القيم المتفق عليها في المجتمع، وأن تترك ما هو مختلف حوله لبقية قنوات التنشئة الاجتماعية من أسرة ومختلف وسائل الاتصال الحديثة[17]. وفي هذا الصدد ينبغي التذكير بأن القيم، كما جاء في الفقرات السابقة، تظل موضوع خلاف وتدافع وتنافس في المجتمع؛ ولا شك أن مقولة تولي المدرسة ادماج القيم المتفق عليها فقط، ستواجهها اكراهات وصعوبات إجرائية عند التنفيذ لا تقل عن تلك التي واجهت التنفيذ الفعلي لإدماج التربية على القيم في المنظومة التعليمية المغربية وفق منظور التعدد والاختلاف والاختيار.

استشراف أفاق تطوير التربية على القيم :

هنا لابد من العودة للسؤال التقليدي المورق أية قيم للمدرسة المغربية في ظل التحولات العميقة التي يعيشها المجتمع والرهانات المطروحة من أجل إرساء مدرسة المستقبل؟

انطلاقا من مسلمة الارتباط الطبيعي والمنطقي الوثيق بين النظم التربوية والمشروع المجتمعي، بحيث يعتبر هذا الأخير في كل الأنظمة التربوية أحد أهم مصادر الإصلاح التربوي، فإننا نسجل بداية أننا نتوفر حاليا على نصين يشكلان موردين مرجعيين لإعادة صياغة فلسفة تربوية شاملة للقيم قائمة على مشروع مجتمعي أحدهما هو الميثاق التوافقي 2000؛ والثاني هو دستور 2011 المصادق عليه . ونظرا لخصوصية الميثاق التوافقية وللارتباك الذي واكب أجرأته وعرقل تنزيله على أرض الواقع ونظرا أيضا للتأويل الهوياتي المفرط الذي ارتبط بكل محاولات إدماج التربية على القيم؛ ونظرا أيضا لتراجع قيم المواطنة وتزايد أشكال السلوكات اللامدنية كما تم تبيان ذلك خلال هذا العرض، فإن بلورة رؤى تجديدية لمنظومة القيم المدرسية لابد أن تنطلق من البدائل المطروحة والتي لها قوة قانونية ودستورية وتحمل في طياتها معالم المشروع المجتمعي المنشود.

17 رشيد جرموني، المدرسة وسؤال القيم http://www.hespress.com/writers/244068.html

وفي هذا الإطار نلاحظ أن إصلاح منظومة القيم في مدارس المغرب و جامعاته يرتهن بضرورة العودة الى إطار مرجعي أعلى من الميثاق الوطني. ويتعلق الأمر بالوثيقة الدستورية التي وضعت هندسة لمشروع مجتمعي حظي بالإجماع الوطني، حُددت فيه الغايات والأهداف السامية للأمة ورُسمت معالم نموذج المواطن الذي سيشارك في تحقيق تلك الغايات . لقد حدد الدستور الجديد 2011 سقف هذا المشروع بالنسبة للمغرب المعاصر حينما وقف على التوجهات والفلسفة التي يقوم عليها النظام الاجتماعي وبَيَّن مرتكزات ومنهجيات إصلاح مختلف قطاعات المجتمع. لذلك ينبغي للإصلاح التربوي الشامل المنشود، وخصوصا إصلاح منظومة القيم فيه، أن يستلهم روح ومبادئ المشروع المجتمعي الديمقراطي الاجتماعي الحداثي، كما بشر به الدستور الجديد. بحيث لم يعد هناك الآن أي مبرر لنبقى سجيني ذلك التوافق السياسي الهجين والهش للفعاليات السياسية حول التعليم، والذي أفرز في وقت سابق الميثاق الوطني[18] . وما تلاه من تتابع السياسات الحكومية التي كانت تفتقد لمشروع تربوي واضح المعالم . ينبغي، إذن، الانتقال الى استلهام التوافق الدستوري الذي افرز دستورا جديدا بلوحة قيادة جديدة، يمكنه أن يكون إطارا مرجعيا وطنيا لتجديد بناء المنظومة التربوية وإصلاحها ومعالجة اشكالية ادماج التربية على القيم في المنظومة التعليمية المغربية. إن ثلث بنود الدستور المغربي الجديد يحتل فيها الفرد مكانة مركزية كمواطن حر ومسؤول وكفاعل يتمتع بحقوقه كما هو متعارف عليها كونيا، وله واجبات، يحافظ على قيم الاعتدال و الوسطية والتسامح ويساهم في بناء الحداثة ويؤمن بالتعددية والحق في الاختلاف [19]، وله القدرة على تحويل القيم الى اقتناع والتزام وسلوك. إن الاشتغال على الوثيقة الدستورية واستلهام منظورها القيمي سوف يدعم أكثر تلك الوظيفة الاجتماعية الايجابية للمدرسة المتمثلة في إرساء مدرسة المواطنة التي تستطيع تحقيق ذلك التوازن المنشود بين وظيفتها المعتادة وهي تكوين متعلمين بكفايات منهجية ومعرفية وعرضانية عالية وقدرات في التأهيل للحياة المهنية، وبين وظيفتها الاجتماعية المتمثلة في ترسيخ القيم الحقوقية كما هو متعارف عليها، الضامنة لتقاسم مبادئ وضوابط للعيش المشترك في المجتمع، مع نبذ الغلو والتعصب والانفتاح على القيم الإنسانية الكونية.

فإذا كانت كل مؤسسات الدولة القانونية والتنظيمية والسياسية والثقافية وغيرها قد أخذت تبحث في إيجاد ملائمة بينها وبين مستجدات الوثيقة الدستورية الجديدة، فإن نفس الانشغال ينبغي أن يطرح على قطاع التربية والتكوين، وخصوصا مجال التربية على القيم باعتباره حاملا للرسالة التربوية التي يعكسها المشروع التربوي، الذي ينبغي أن يحتضنه المشروع المجتمعي الشامل.

18 يلاحظ أن الميثاق ظل يفتقر للأساس القانوني، بحيث لم يصادق عليه البرلمان وبذلك ظل وثيقة استشارية.
19 رحمة بورقية مرجع سابق ص. 18

تطور الجغرافيا ودورها في التنمية المجالية

محمد قفصي
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

الملخص: عرفت الجغرافيا تحولا كبيرا عبر مسار تطورها، فلم تعد تقنع بوصف الظواهر المجالية، بل أصبحت تخصصا يتماشى والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس والربط واستخدام النماذج والنظريات الحديثة في تفسير التحولات التي تطرأ على المجال في أفق تنميته وتطويره لصالح الإنسان، وبذلك صارت في الاتجاه التطبيقي حتى غدت جغرافيا تطبيقية حديثة ترفض أن تستمر بعيدا عن الانشغالات الكبرى للإنسان. والمتتبع لأعمال الجغرافيين اليوم يلمس ذلك الاهتمام المتزايد بالتركيز على دراسة القضايا الراهنة المختلفة في علاقتها بالتنمية، بطريقة تختلف عما كانت عليه في الماضي بفضل استخدامهم لأدوات حديثة مثل نظم المعلومات الجغرافي والاستشعار عن بعد ونظام تحديد المواقع والبرامج الخرائطية والإحصاء الوصفي والاستدلالي في تشخيص الواقع وتحليل المعلومات من أجل حل المشكلات البيئية العويصة التي تعيق التنمية والمشاريع المرتبطة بها.

ومن هنا نتساءل عن تطور مفهوم الجغرافيا، والأدوار الطلائعية التي يقوم بها الجغرافي في مجال التنمية، وعلاقة الجغرافيا بالتخطيط والتنمية المجالية، والمهام التي يقوم بها الجغرافي في تخطيط وتنفيذ وتقويم المشاريع التنموية؟

الكلمات المفتاح : الجغرافيا – التنمية – جغرافية التنمية – التخطيط المجالي – التقويم

تقديم

انتقلت الجغرافيا، خلال مراحل تطورها، من وصف الظواهر المكانية إلى البحث عن عوامل التفسير وتجليات الظاهرة وتوزيعها في المجال، فأصبحت تهتم بالتطبيق ومباشرة الميدان مسلحة بأدوات علمية متطورة لجمع المعطيات وتحليلها، كما أصبحت تبحث في صلب اهتمامات الإنسان وانشغالاته في مختلف المجالات، لما تمتاز به من قدرة على التكيف والتأقلم مع مختلف العلوم (الجيولوجيا، الهدرولوجيا، الاقتصاد، التاريخ، علم الاجتماع ...)، لأنها تشكل حلقة وصل بينها، تأخذ منها وتعطيها من أحضانها المنهج والطرائق في تحليل البيانات وتفسيرها.

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورات مهمة في مجال الجغرافيا بصفة عامة والبحث الجغرافي بصفة خاصة، وذلك بظهور أدوات وتوجهات حديثة مدت الجغرافي بالمقومات والأسس للتعامل مع القضايا المجالية المدروسة، ولعل من أبرز هذه التوجهات الحديثة اعتماد الجغرافيا على أساليب تحليلية وإحصائية مثل نظم المعلومات الجغرافية و الاستشعار عن بعد و نظام تحديد المواقع وإنتاج الخرائط والخرائط الآلية أو الرقمية.

وعلى هذا الأساس، حدث تحول على مستوى معالجة الظواهر الجغرافية المكانية وغير المكانية بشكل متزايد بالتركيز على القضايا الطبيعية والبشرية في شموليتها وتفاعلها، وفي علاقتها بما هو اجتماعي، فأصبح الحديث عن الجغرافيا الاجتماعية التي جمَعت بين كل الظواهر المجالية لتعطيها الصورة المتكاملة والمندمجة.

وإذا كانت الجغرافيا قديما قد استعارت بعض أدواتها من علوم أخرى، فإنها اليوم تؤسس منهجها وأدواتها وأساليبها الإحصائية التي أعطتها قوة في تحليل المعطيات وتفسيرها. ولم تكن هذه التحولات التي عرفتها الجغرافيا في منأى عن التنمية بل ظلت دوما تخدم المجال، من أجل تطويره وتنميته في أفق استدامة الموارد، والمحافظة عليها للأجيال الحالية وضمان واستفادة الأجيال المقبلة، وما انخراط الجغرافيا في مجال إعداد التراب الوطني، والتقسيم الجهوي، والتخطيط الترابي، بمساهمة الجغرافي باقتراحات في حل المشكلات والمعضلات البيئية إلا دليل على دور الجغرافيا في التنمية أي تنمية الموارد الطبيعية، وتأهيل الطاقات البشرية، بكيفية مستديمة تجنبا لحدوث الكوارث والمجاعات والهجرات السكانية التي قد يكون لها عواقب خطيرة.

على هذا الأساس سنحاول في هذه المقالة، الحديث بكيفية موجزة عن تطور الجغرافيا كعلم، وأدوارها في مجال التنمية وعلاقتها بالمشاريع التنموية، ودورها في التخطيط والتقطيع الترابي وتطوير وتنفيذ ومتابعة وتقويم المشاريع التنموية.

تؤكد جل المقاربات على مجموعة من التقاطعات الأولية بين الجغرافيا والتنمية سواء على مستوى القضايا المعالجة أو البنية أو المنهج المتبع في تحليل الظواهر، فأدوار هذا العلم عديدة في مجال التنمية، حتى أصبحت تسمى «جغرافية التنمية» أي جغرافية تربي الأجيال على القيم و احترام البيئة والموارد الطبيعية وتساهم في تقوية وتعزيز قدرات تنمية المشاريع التنموية والتخطيط لها.

1. تطور مفهوم الجغرافيا في ارتباطه بالتنمية المجالية

1-2. تطور مفهوم الجغرافيا

تعد الجغرافيا همزة وصل بين الأرض والإنسان تدرس العلاقة العمودية والأفقية القائمة بين الكيانات الجغرافية، فهي من العلوم الاجتماعية التي تربط بين الإنسان وبيئته منذ أقدم العصور

وحتى وقتنا الحاضر (صالح2003)، بالإضافة إلى ذلك تعتبر الجغرافيا من العلوم المدمجة التي تربط بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية وكل الانشغالات التي يقوم بها الإنسان في إطار نوع من الترابط والتفاعل. خضعت الجغرافيا كغيرها من العلوم، لكثير من التحولات والتطورات، كما خاضت صراعا من اجل اثبات هويتها والتحديد الدقيق لوظيفتها ومهامها، حتى أصبح لكل مجموعة من العلماء والمفكرين تعريفاً لعلم الجغرافيا، إذ تباينت الآراء والأفكار التي تعرضت لتحديد وتعريف علم الجغرافيا، وأصبح من الصعب اختيار أو صياغة تعريف واحد متفق عليه بين العلماء والمفكرين، ونستعرض هنا مجموعة من التعريفات حسب الجمعية الدولية للمترجمين العرب(wata 2014)، وهي على النحو الآتي :

- **الجغرافيا علم وصف الأرض**.

لعل تعريف الجغرافيا بأنها «علم وصف الأرض» هو أقدم تعريف لها، بل أنه التعريف المستمد من المعنى الحرفي لكلمة « جغرافيا « Géographie المشتقة منGéo بمعنى الأرض و Graphie وتعنى وصف، والمعنى الإجمالي هو وصف الأرض؛ أو صورة الأرض. (صالح2003). لكن هذا التعريف وجهت له انتقادات كثيرة وذلك لعدة أسباب منها : أ ـ يجعل هذا التعريف من الجغرافيا مادة وصفية، ويفقدها الصفة العلمية . كما أن اقتصار الجغرافيا على الوصف من شأنه أن يجعل الجغرافي يتورط في تلمس الغرائب والعجائب والطرائف مما يباعد بينه وبين التحقيق والتدقيق في مادته . ب ـ إذا كانت الجغرافيا في فترة من فترات تطورها المبكر قد اقتصرت على الجانب الوصفي فإن الحقائق والمعلومات الجغرافية لم تلبث أن تجمعت وتكدست . وكان من الطبيعي أمام هذا الحجم الكبير من الحقائق والمعلومات أن تتطور لتستخرج أنماطاً متشابهة من جهة ومتمايزة من جهة أخرى، ذلك أن المشاهدة والتسجيل وإن كانت ضرورة من ضرورات أي علم إلا أنها لا تمثل سوى مرحلة أولية من دراسة هذا العلم، وهى مرحلة جمع المادة الخام التي تتلوها مراحل أخرى تقوم أساساً على التحليل . ج ـ إن الاقتصار على الجانب الوصفي من شأنه أن يحول الدراسة الجغرافية إلى ما يشبه دوائر المعارف، ويحول دون التوصل إلى قواعد عامة وقوانين علمية تحكم الظواهر الجغرافية المختلفة، وبمعنى آخر يباعد بين الجغرافيا وبين تقنينها علميا (wata 2014)

- **الجغرافيا علم كوكب الأرض**

يعد جيرلند Gerland من أشد المتحمسين لهذا التعريف، وربما كان يهدف من هذا أساساً إلى إدخال الجغرافيا ضمن العلوم الطبيعية وذلك لتأكيد علمية الجغرافيا، ولإنقاذها من الإغراق في الجوانب الوصفية التي سادت فى الدراسات الجغرافية فترة طويلة من الزمن . (عمار، 1992)

ويقصد بتعريف الجغرافيا كعلم كوكب الأرض أنها العلم الذي يتناول بالدراسة الكرة الأرضية كأحد كواكب المجموعة الشمسية من جهة، كما يتناول دراسة الكرة الأرضية ذاتها حتى قشرتها

من جهة أخرى. ومعنى هذا أن الجغرافيا تبعاً لهذا التعريف تضم أساساً جانبين من الدراسة أحدهما الجغرافيا الفلكية والرياضية، وثانيهما الجوانب الفوتوغرافية للأرض. ويرتبط أولهما ارتباطاً وثيقاً بعلم الفلك وعلم الرياضيات، ويرتبط ثانيهما بعلم الطبيعة الأرضية . وتعرض هذا التعريف لنقد شديد، إذ أن الجغرافيا تبعاً لهذا التعريف تصبح علماً طبيعياً خالصاً وتهمل دراسة الجوانب البشرية وفى هذه الحالة يصعب وضع حدود واضحة بين الجغرافيا وبين العلوم الطبيعية الأصولية التي ترتبط بها، هذا فضلا عن إهمال دراسة الجوانب البشرية وتأثرها بعناصر البيئة الطبيعية.

- الجغرافيا علم التوزيعات المجالية

اقترح بعض الجغرافيين خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر تعريف الجغرافيا بأنها علم التوزيعات، غير أن هذا التعريف لم يلبث بحكم قصوره أن لقي نقداً شديداً من جغرافي القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ويتلخص هذا النقد في : أ ـ إذا كانت الجغرافيا علم التوزيعات فما حدودها ؟ إن كل شيء على سطح الأرض يقع بالضرورة في مكان، أي أن لكل شئ توزيعاً على سطح الأرض أو على سطح جزء من الأرض، ومعنى هذا أن الجغرافيا تبعاً لهذا التعريف، تختص بتوزيع أي شيء بصرف النظر عن صلة هذا الشيء بالجغرافيا . ب ـ أن تعريف الجغرافيا بعلم التوزيعات واختصاصها بتوزيع أي شيء، يجمع داخل نطاق الجغرافيا أشياء وظاهرات متنافرة مما يفقد الجغرافيا وحدتها . والمعروف أن الوحدة والتجانس بين الظاهرات التي يدرسها أي علم شرط أساسي لهذا العلم. وهذا يفتح المجال لاتهام الجغرافيا بأنها علم مركب يضم خليطاً متنافراً من الموضوعات، التي لا تعدو أن تكون أجزاء من علوم أخرى . ج ـ أن تعريف الجغرافيا بعلم التوزيعات يسلب الجغرافيا كيانها المستقل عن العلوم الأخرى، ذلك أن التوزيع في الحقيقة هو منهج علمي تستخدمه علوم كثيرة، فعلم الجيولوجيا يعنى بتوزيع الظاهرات الجيولوجية كالبراكين مثلاً، وعلم النبات يعنى بتوزيع الصور النباتية، وعلم الحشرات يعنى بتوزيع مختلف أنواع الحشرات وهكذا. . . وليس معنى هذا، ألا يتعرض الجغرافي للتوزيع وإنما يعتبر التوزيع نقطة البداية الحقيقية لدراسة أي ظاهرة جغرافية . كل ما في الأمر، أن الدراسة الجغرافية، هي أوسع وأشمل بكثير من مجرد توزيع ظاهرة ما، أو مجموعة من الظاهرات توزيعاً مكانيا على الخريطة(wata 2014)

- الجغرافيا علم الاختلاف الإقليم

استقر رأى الجغرافيين على أن إبراز الاختلافات الإقليمية هو من صميم اختصاص الجغرافيا وأنه الهدف الرئيسي الذي يسعى علم الجغرافيا إلى تحقيقه . «وقد دعا هنا بعض الجغرافيين إلى تعريف علم الجغرافيا بأنه علم الاختلاف أو التباين الأرضي أو الإقليمي، ونتيجة لذلك زاد اهتمام الجغرافيين بالدراسات الإقليمية، وأصبحت الجغرافيا الإقليمية فرعاً أساسياً من فروع

علم الجغرافيا . ولا يقتصر إبراز الجغرافيا للاختلافات الإقليمية على ظاهرة جغرافية واحدة ولكنه تعداها إلى إبراز هذه الاختلافات في مجموعة من الظاهرات الجغرافية مجتمعة» (صبحي 1996) والواقع أن تعريف الجغرافيا، بأنها علم الاختلاف الإقليمي يرتبط بتعريفها بأنها علم التوزيعات، ذلك أن التوزيع وإبراز الاختلاف إنما يرتبطان ببعضهما تمام الارتباط، بل إن التوزيع ينبغي ألا يكون هدفاً وغاية، بل ينبغي أن يكون وسيلة لإبراز الاختلاف الإقليمي ومعنى هذا أن التوزيع وحده يعتبر دراسة جغرافية مبتورة وإن كان يدخل في صميم الجغرافية، والخلاصة أن التوزيع والاختلاف الإقليمي تعريفان متكاملان (عامر، 1999)، إن تأثر الفكر الجغرافي باتجاهات فكرية أخرى سيجعل معتنقي كل اتجاه يقومون بصياغة تعاريف لعلم الجغرافيا تعكس اتجاهاتهم الفكرية. ومن هنا تعددت الاتجاهات وتنوعت المدارس الجغرافية التي تعكسها كثرة التعريفات، ومع ذلك تتميز الجغرافيا بعدد من الملامح العامة التي توضح اهتمامها بدراسة العلاقات والاختلافات بين الظاهرات المختلفة، وبالتالي يصبح علم الجغرافيا هو ذاته العلم المكان والذي تدور نظرية المعرفة فيه حول تنمية المعرفة المكانية . ويستهدف البحث فيه الكشف والتشخيص عن التركيب لعناصر المكان في أوضاعها الراهنة، وأنماط هذا التركيب عبر الأمكنة والأزمنة، والوقوف على التحولات التي تطرأ على هذه العناصر في المكان عبر الزمن لاستخلاص القوانين والميكانيزمات التي تنبئ بمستقبل هذا المكان أو الظاهرة أو ما يشبهها من أمكنة أو ظاهرات أخرى.

يتضح من هذا المفهوم المعاصر لعلم الجغرافيا أنه يتجاوز الوضع الحالي للظاهرة الجغرافية وينتقل إلى استشراف المستقبليات بحيث أصبحت الجغرافيا تلامس قضايا لها علاقة بالمجتمع.

- الجغرافيا علم من العلوم الاجتماعية: تهتم بالأرض حيث يعيش الإنسان، تحلل الظواهر الطبيعية بهدف توضيح توزيع وديناميكية السكان وأنشطتهم ومنجزاتهم على سطح الأرض. ولتفسير التوزيعات البشرية ومختلف تأثيرات الإنسان على المجال، تساير الجغرافيا ثلاث خطوات: (1) دراسة العلاقات العمودية بين التنظيمات المجتمعية ومجالها (2) دراسة العلاقات الأفقية بين التنظيمات المجتمعية. (3) الاهتمام بالتمثلات التي تتكون لدى التنظيمات المجتمعية حول مجالها المعيش». 1989، P. Claval..

« إن الجغرافيا تتقاسم مع علوم أخرى خاصية العلم الذي يهتم بالمجال دون أن تتقاسم مع هذه العلوم نفس الأهداف، فلدراسة التنظيمات المجتمعية تحتاج الجغرافيا لعدد من العلوم لكنها تتميز عن هذه العلوم بنظرتها الشمولية التركيبية للمجال(1964 ، P. George).

إن مقاربة الجغرافيا تركز على العلاقات التفاعلية فهي لا تدرس الإنسان في حد ذاته ولكنها تدرسه في إطار وسطه والعلاقات التي تتكون بين مختلف تجمعاته وما ينسجه من أنشطة وأعمال مع محيطه (1971، J.B–Garnier)

« فالجغرافيا إذن علم يهتم بدراسة المجال كمعطى، كمنتوج، كمشاهد وكمعيش من أجل فهمه وتفسيره، وفق مقاييس مختلفة وباعتماد مفاهيم أساسية في مقدمتها المجال الجغرافي وتفاعلات مكوناته الطبيعية والبشرية.

خلال الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية طرأت مجموعة من التحولات على بنية المجال الأوربي خاصة في الدول التي كانت مسرحا للحرب مثل فرنسا وألمانيا، فتقوى جانب الجغرافيا الاقتصادية. لقد غاص هذا التوجه في مشاكل تنظيم المجال حيث أصبح الاهتمام مركزا على الاقتصاد المجالي L'économie spatiale وتم اعتماد الطرق الإحصائية واتجهت بعض التيارات نحو البحث عن نماذج لتنظيم المجال تكون قابلة للتعميم. برزت مع هذا التيار الفكري أسماء عديدة مثل w.Christaller ونظريته حول الأماكن المركزية la théorie des lieux centraux معتمدا فيها على المسافة الاقتصادية في تنظيم المجال وساير هذا التيار العديد من المفكرين والباحثين فأسسوا خلال الستينات الجغرافيا الجديدة (P. Claval، 1989)

إلى جانب هذا التيار الاقتصادي، نما تيار نقدي أو ثوري (géographie critique) متأثرا بالنزعة الماركسية وعمد هذا التيار إلى البحث عن مواطن الظلم الاجتماعي فأدخلت مفاهيم جديدة لعلم الجغرافيا مثل علاقة البورجوازية بالبروليتاريا، علاقة المركز بالهامش، علاقة الدول القوية بالضعيفة اقتصاديا ... وقد برز في هذا التيار Y.Lacoste، كما برز التيار الإنساني في الجغرافيا géographie humaniste المتأثر بالنزعة السلوكية مركزا على المجال المعيش ومعتبرا تحليل السلوكات البشرية وتمثلات الفرد والجماعة للمجال عنصرا أساسيا لفهم ميكانيزمات تنظيم المجال الجغرافي. ويخلص التيار الإنساني إلى اعتماد المدلول التالي للجغرافيا: الجغرافيا ليست علم المجال، وإنما هي علم لدراسة العلاقات التي يكونها الإنسان مع المجال فموضوع الجغرافيا ليس المجال كمعطى donné وإنما المجال كبناء construit . (M.Masson، 1991)

إن أهم ما يميز التيارات الفكرية للجغرافيا الحديثة تلك النظرة التي أصبحت تدرس من خلالها المجال. فقد أصبحت التفاعلات بين المكونات الطبيعة والبشرية أساس الدراسة الجغرافية، كما تجاوزت نظرتها الضيقة للمجال كمعطى donné إلى نظرة متنوعة فهو منتوج produit وبناء construit ومعيش vecu ومدرك perçu . (P.George، 1970)

وهكذا وفي إطار تحولها انفتحت الجغرافيا على قضايا جديدة شاملة وظهرت تخصصات حديثة مثل جغرافية التنمية، جغرافية الفقر، جغرافية الكوارث والأزمات، جغرافية الصحة، جغرافية الفضلات والنفايات، جغرافية الأمراض، جغرافية العولمة، جغرافية الهجرات، الجغرافية السياسية، الجغرافية الاقتصادية، الجيوبولتيك، جغرافية التوترات والنزاع.... وقد تناولت هذه القضايا في قالب تركيبي شمولي يبقى الهدف منه هو تنمية الموارد الطبيعية وتأهيل العنصر البشري.

1-3. الجغرافيا والتنمية المجالية

- مفهوم التنمية و مقاييسها

يعتبر مفهوم التنمية مفهوما فضفاضا يصف أوضاعا معينة لمجتمعات وبيئات خاصة، ويفسر عمليات التحول والتغير الذي مرت به المجتمعات البشرية في مستوطناتها، والنمو الاقتصادي أو الرفاه الاجتماعي أو التحديث الذي يطرأ عليها.

و هناك اتفاق عام على عدم وجود تعريف معين لمفهوم التنمية، ومن ثم فلا يوجد تعريف واحد جامع مانع لهذه العملية التي بدأت في مراحلها الأولى، اقتصادية كشفت عن عيوب مما حدى بها إلى التحول لتناول قضايا اجتماعية، وانتهت لتصبح مفهوما شاملا يدمج الجوانب الاقتصادية والبيئية والاجتماعية والتاريخية في إطار تحولها وتغيرها عبر المكان والزمن.

إذا كان الاتفاق التام على مفهوم التنمية لم يحدث حتى الآن، فإن الاتفاق على شموليتها وتكاملها قد أصبح موضوعا متكررا في أدبيات التنمية، التي وإن كانت قد بدأت اقتصادية ثم اجتماعية، إلا أنها انتهت الآن إلى كونها عملية تتناول كافة النواحي المادية والمعنوية الكمية والكيفية للمجتمع كما سبق القول، إذ لم تعد التنمية الاقتصادية مساوية للتنمية الكلية للمجتمع، إنها جزء واحد فقط من التنمية العامة، وإذا كان البعض لا يزال يركز على الجوانب الكمية من عملية التنمية باعتبارها – أي التنمية– مصطلح نسبي يشير إلى تغير كمي، فإن معظم الباحثين قد أصبحوا مدركين لشمولية التنمية التي تشمل أكثر من مجرد النمو الاقتصادي أو هي النمو الاقتصادي المقترن بتغير نوعي في المستويات الاجتماعية والاقتصادية، والتي يجب أن تتضمن تغيرا نوعيا وكميا في المجتمع والاقتصاد معا، لأن الترابط الوثيق بينهما يحول دون نجاح تنمية اجتماعية أو اقتصادية بصورة منفصلة، فالتنمية هي حصيلة عوامل متعددة و مترابطة يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به. وليس المهم هو الزيادة في الموارد أو الإنتاج ولكن الأهم هو أثر هذه الزيادة على مستويات معيشة السكان، ذلك أن العجز في التنمية الاقتصادية عامل له أثره الواضح في عرقلة التنمية الاجتماعية وكل ما يتعلق بها، كما أن القصور في هذه الأخيرة بدوره يمثل إحدى العقبات التي تحول دون تنمية وتقدم المجتمعات.

إذا كان النمو حالة طبيعية ثابتة، فالتنمية ممارسة غير ثابتة مستمرة في المكان والزمن تتغير وتتطور، وعليه يمكن الحديث عن أجيال كبرى للتنمية استطاعت العلوم الاجتماعية بما فيها الجغرافيا تسليط الضوء على قضايا أخرى مهمة في التنمية شكلت محطات كبرى في مسار تطور هذا المفهوم، وهي : التنمية الاقتصادية كما سبقت الإشارة إليها والتنمية الاجتماعية والتنمية المستدامة كمفهوم شمولي.

إذا كانت التنمية الاقتصادية تركز على حجم ما تنتجه البلاد من سلع وثروات، فان التنمية الاجتماعية أو البشرية تركز على الإنسان وتعتبره جوهر ومنطلق التنمية، فهي تهتم بتحسين أوضاعه المعيشية (الصحة، التعليم، الأمية، الدخل، الأمن، حقوق الإنسان، محاربة الفقر...) ومع تطور طرق استغلال الموارد والتأثير على البيئة برزت حركات مهتمة بالبيئة وتنمية الموارد الطبيعية والبشرية، ليظهر مفهوم التنمية المستدامة، الذي يهدف إلى الحفاظ على الموارد الحالية وتنميتها ودون إلحاق أضرار بحاجيات الأجيال المقبلة، وخلال هذا التطور لم يكن علم الجغرافيا في منأى عن ذلك بل انخرط الجغرافيون في تهيئة المجال وإعداده من أجل استدامته وتطويره من خلال إنتاج الخرائط والصور لدراسة المجالات.

- مقاييس التنمية ومعرفة تطور المجتمعات

لمعرفة مدى تقدم مجتمع ما لابد من اعتماد مقاييس تسمى مقاييس التنمية وهي تتراوح بين ما هو اقتصادي وما هو اجتماعي، ومادي ولامادي، وكمي ونوعي، ،ونادرا ما تتفق العلوم الإنسانية على مواقف فكرية موحدة خاصة وأن الإنسان محور اهتمام هذه العلوم باعتباره متغير في الزمان والمكان، وهذا التغير الإنساني بدوره يتفاوت زمانيا ومكانيا هو الآخر، ومن ثم تتفاوت التنمية بشدة من حيث مفهومها وأهميتها ودرجة الحاجة إليها لدى سكان المناطق القروية وسكان المناطق الحضرية في المغرب مثلا، وكما تتعدد معايير قياس التنمية بتعدد خصائصها ومقوماتها ومعوقاتها من دولة إلى أخرى بمثل ما قد تتعدد في الدولة الواحدة حسب درجة التنمية المنشودة.

- مؤشر التنمية البشرية

يعتبر مفهوم التنمية البشريّة أرحب مجالا من نظريات التنمية الاقتصادية التقليديّة، فكثيرًا ما يضيع الهدف من التنمية في زَخم الانشغال بالمفاهيم الاقتصاديّة للنمو والتضخّم وغيرها من الموضوعات الاقتصاديّة.

لذلك ظهرت ضرورة البحث عن بديل لمتوسط نصيب الفرد من الناتج الوطنيّ كمقياس لدرجة التقدم ومتابعته، لأنه مؤشر الدخل وحده لا تقاس على أساسه تنمية المجتمعات وتقدمها أو تخلفها.

ولتجاوز عيوب ونقائص مؤشر الدخل الفردي وضع برنامج الأمم المتحدة للتنمية منذ 1990 مؤشرا جديدا هو مؤشر التنمية البشرية. إذ تزايد استخدام هذا الأخير كمؤشّر مُركب لقياس مدى تلبية الاحتياجات ويتكون هذا المؤشر من ثلاثة مكونات هي:

- مستوى الصحة: الذي يمثله متوسط أمد الحياة عند الولادة.
- مستوى التعليم: والذي تمثله نسبة الأمية عند البالغين ومعدل مستوى الدراسة.
- مستوى الدخل: ويمثله الناتج الداخلي للفرد.

إلا أن مؤشّر التنمية المعتمد من قبل هيئة الأمم المتحدة لا يعتبر مقياسا شاملا لكل جوانب الرفاه البشرى، لأنه مؤشر محدود يحتاج إلى توسيع مجالاته، وينبغي تعزيزه بمؤشّرات مهمة في دلالتها على حالة التنمية البشريّة حتى يمكن استخدامه لتقديم صورة كاملة لما تم إنجازه في مجال هذه التنمية. إذ يمكن إضافة مؤشرات أخرى مثل الفقر، الأمية،الأمن، وضعية المرأة، الديمقراطية،حقوق الإنسان وبالتالي نكون أمام مفهوم آخر يتعلق بمفهوم التنمية البشرية المستدامة.

- المفهوم الجغرافي للتنمية

يتأسس مفهوم التنمية للجغرافيا أو المفهوم الجغرافي للتنمية من دور الجغرافيا في تشخيص مختلف جوانب معرفة الظواهر المكانية من خلال دراسة العلاقات العمودية والأفقية بين التنظيمات المجتمعية ومجالها و الاهتمام بالتمثلات التي تتكون لدى التنظيمات المجتمعية حول مجالها المعيش.

وتتمثل الدراسة الجغرافية لموضوع التنمية في عملية تطبيق الأدوات الجغرافية وصفا وتحليلا، فهما وتعليلا، من أجل إدراك وتفسير مظاهر بعض المشكلات البيئية، والتطبيق والتخطيط ليس دخيلين على الجغرافيا لأن أية عملية تخطيطية يراد بها إرادة إزالة وضع قائم أو تعديله أو تنميته،لابد وأن تبدأ بمعرفة وتشخيص الوضع القائم، وليس أقدر من علم الجغرافيا على فعل ذلك- خاصة الجانب التطبيقي منها- كما أن جميع عمليات تنظيم المجتمع وتنميته إنما تتم في النهاية في الإطار المكاني (الأرض) الذي يعد الجغرافي أكثر الباحثين به فهو يطبق ويوظف الأدوات الجغرافية على حل بعض المشكلات والتي من أبرزها الضغط السكاني المتزايد على المكان وتنمية المناطق المختلفة وذلك من أجل تحسين الظروف المعيشية لسكان بعض مناطق العالم والقضاء على تجليات الفقر وتراجع الموارد.

وتكمن إمكانية علم الجغرافية في حل بعض هذه المشكلات، في تمكين الجغرافيين في ضوء امتلاكهم لملكة تحديث وبلورة الأبعاد المكانية للظواهر الجغرافية، من إدراك خصائص هذه المشكلات والإسهام في تحليلها أو حلها بطريقة جيدة من خلال تطبيق النظريات أو المفاهيم أو الأساليب الجغرافية في خدمة التنمية المجالية.

ولا تقتصر الجغرافيا عند معالجتها لمفهوم التنمية على مجرد تشخيص واقع الحال وإنما تبحث أيضا عن فهم الأسباب التي أدت إلى وجود هذه الظواهر والكيانات وتوزيعها المجالي.

وتتراوح مستويات اهتمام جغرافية التنمية بالقضايا المجالية من دولة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى، - من مستوى العالم القروي إلى مستوى العالم الحضري أو من الهامش و الأطراف

إلى المركز، والذي يمثل أحد أهم جوانب الأبعاد المجالية للتنمية قصد معرفة التفاوتات المجالية في توزيع مستويات هذه التنمية وتوزيع الثروات والخيرات.

وينعكس المنظور الشامل الذي ينظر به الجغرافي إلى موضوع التنمية في أنه لا تستهويه تنمية أحادية الجانب، بل إن الجغرافي الواعي يشعر بالقلق إذا ما تركز الاهتمام على تنمية أحادية الجانب، فكما أن الفصل بين الجغرافيا الطبيعية والجغرافيا البشرية في إطار علم الجغرافيا يعتبر «فصلا تعسفيا» فان التنمية الكلية أو الشاملة ذات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية المتأثرة بالمكان هي التنمية التي تملأ «عين الجغرافي» الذاكرة المكانية للجغرافي»(P.claval 1989 ،)

ولذلك، فإن الجغرافي المهتم بموضوع التنمية هو أكثر الجغرافيين شمولية في منهجه، فهو جغرافي تطبيقي يضع نصب عينيه القيمة النفعية لعلمه الذي رغم كونه علم المجال إلا أنه لم يشارك غيره من النظم الأصولية اقتسام عناصر هذا المجال، بل اختص بدراسة هذه العناصر مجتمعة، فاعلة متفاعلة، بكل ما ينجم عن ذلك من علاقات. فالجغرافيا المعالجة لموضوع التنمية تدرس الأساس المادي لهذه التنمية والخصائص الاجتماعية الخاصة بها، وترصد مناطق الخلل في توزيع كل منهما، مثلما تدرس وتفسر أسباب التفاوتات المجالية في توجيه عملية التنمية، لتضع الصورة المثلى المرتكزة على النظرة الشاملة والكلية لتوزيع مشاريعها، والوضع الأمثل لتوزيع نتائجها، لتحقيق المساواة المجالية في كافة أرجاء الحيز الجغرافي.

- إن الجغرافيا في الحقيقة منهج بحث أو طريقة دراسة، أو هي طريقة تدريس الكيانات الجغرافية في علاقاتهما بالمكان، كما أن المنهج الجغرافي في دراسة التنمية يتضمن وعيا بالمقاييس المختلفة للنشاط البشرى، وبالتفاعل والتداخل بينهما حسب المجالات. (محمد بلفقيه، 2004).

إن التنمية عملية تاريخية، ولكنها جغرافية في الأساس، ليس فقط بسبب متغيرات خصائصها الخاصة، ولكن أيضا لأنها نتاج عمل إنساني واع يعمل في ظروف اجتماعية ومادية معينة، والمحاولات التقليدية الواسعة لتحديد التنمية وتجسيدها أو تقييدها في مصطلحات ذات صيغة عالمية أحادية البعد، أو لبناء نماذج محددة مقيدة، كلها محاولات اصطدمت بالظروف الجغرافية والتاريخية وبالعمليات الاجتماعية المتغيرة، التي يمكن عن طريقها تحقيق التنمية – نظرية كرستالر (الأماكن المركزية)، وفى هذا تأكيد آخر على شمولية التنمية، وشمولية المنهج الجغرافي إذا ما تناول مثل هذا الموضوع.

2. التخطيط وعلاقته بالجغرافيا والتنمية

2-1. الجغرافيا والتخطيط التنموي

ظلت العلاقة بين علم الجغرافيا والتخطيط علاقة قوية منذ القديم، فكلاهما ينطلق من الأرض، فرغم أن الثاني لا يعتبر موضوعا من موضوعات الأول، إلا أنه في بعديه الإقليمي والوطني يحتاج إليه ويعتمد عليه، بهدف إظهار ما بينهما من علاقات، وهى العلاقات التي تظهر في التخطيط الإقليمي، الذي هو حلقة الوصل بينهما، لأنه تفاعل عضوي وتكامل حيوي داخل الإقليم و/ أو بين الأقاليم، يؤدى إلى

سيادة مبدأ المساواة الإقليمية، بهدف إعادة التنظيم الداخلي للمجال ٠ وفق معاير من أولويتها تحقيق التنمية المستدامة.

ويرتبط التخطيط بالجغرافيا ارتباطا وثيقا، فالجغرافي لا يمكنه الهروب من التخطيط، فرغم أن المخطط يعمل في حدود القانون، وفى ظروف اقتصادية متغيّرة وهو مدرك للحاجات الاجتماعية للناس، إلا أنه يعمل في كل الأوقات على الأرض، ولذلك فهو في حاجة إلى فهم المظهر العام للأرض، والجغرافي هو الذي يمكنه إعطاء صورة شاملة كاملة عن هذا المظهر الأرضي أو المكاني.» ويساعد على وضع الخطط الإقليمية الهادفة إلى تحقيق التنمية، لأنه يكون قادرا على إدراك العلاقات القائمة بين الأقاليم، وذلك من أجل تحديد المواقع الأكثر مناسبة لتوطين النشاط البشرى، إذ لا يمكن تحقيق التخطيط الهادف إلى التنمية بدون فهم العوامل الجغرافية التي أنشأت المظهر العام للأرض والتي سوف تظل تؤثر فيه على الدوام في ثوابته ومتغيراته» (إعداد التراب 2004).

2-2. التنمية في علاقتها بالتخطيط والجغرافيا

لقد أصبح الجغرافي يساهم بشكل واضح في مجالات خارج مجال التربية والتدريس بالمقارنة مع ما كان سائدا قبل العقود الأخيرة من القرن الماضي وتطورت العلاقة بين المعرفة الجغرافية النظرية والمعرفة الجغرافية التطبيقية في مجال التنمية والتخطيط الترابي والاستراتيجي بحيث توجد علاقة قوية بين كل من الجغرافيا و التنمية والتخطيط لكونها علاقة الهدف بأسلوب تحقيقه، فنظرا لأن الأخير هو وسيلة تحقيق الأولى، فإننا نجد أن مستويات التخطيط تتفاوت بتفاوت مستويات التنمية في الأقاليم والجهات، و التخطيط هو أنجع وسائل تحقيق التنمية خاصة وان هذه الأخيرة تتميز باختلافها من حيث مواردها وإمكانياتها ومشاكلها، وبالتالي فإنه لا يمكن وضع أسس ثابتة دائما للتخطيط الهادف إلى التنمية، ومن ثم تستمر الحاجة إلى علم الجغرافيا لوضع الخطة المثلى للتنمية لكل إقليم، ومن هنا تتجلى قيمة علم الجغرافيا بالنسبة لكل من التخطيط والتنمية، لأنه لا يوجد علم

يمتد مجاله ليشمل كل عناصر البيئة أكثر من علم الجغرافيا، الذي يعتمد على الربط والتفسير في إسهامه في معالجة مشكلات التنمية والتخطيط.

3-2. مساهمة تدريس وتعلم الجغرافية في مجال التنمية والتخطيط المجالي

يظهر جليا أن بلوغ التنمية لا يمكن أن يتم دون الاعتراف بالفرد كنواة المجتمع، ودون الاهتمام بتربية المستقبل التي تستدعي إعادة النظر في تنظيم المعرفة ومد الجسور بين التخصصات والنهل من تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، لا كوسائط بل كطرائق في التفكير ومناهج في العمل، لهذا يجب على تربية المستقبل أن تجعل التعليم متمحورا حول ماهو كوني وبشري (بوصحابي 2007) وعلى هذا الأساس تتعدد مساهمات تدريس وتعلم الجغرافيا في مجال التنمية والتخطيط إذ يتدخل الجغرافي في عدة مجالات ويكون له حضور قوي في الاقتراحات وتخطيط المشاريع التنموية، ولكن بمعية متخصصين حسب مجالات تخصصهم في إطار نوع من التكامل، ويتجلى ذلك في:

- التخطيط الترابي والاستراتيجي على مختلف مستوياته؛ (المحلي – الوطني...)
- الدراسة والتخطيط لرهانات البيئة ومكوناتها الشمولية؛
- ترشيد وعقلنة استغلال الموارد المائية في أفق تنميتها؛
- المساهمة في تنمية العالم القروي من خلال المساهمة في تخطيط الطرق و شبكة الكهرباء و الماء والأنشطة والمرافق الاجتماعية والمشاريع التنموية...؛
- دراسة أنماط الإنتاج والاستهلاك وعلاقتها بتشكيل المجال وبرهاناته في أفق المراهنة على الإنتاج والاستهلاك المستدام؛
- دراسة الأنشطة البشرية ومدى تأثيرها على المجال قصد إيجاد الحلول المناسبة لها عن طريق التخطيط الاستراتيجي؛
- معرفة التغير المناخي والعمل بمباديء التنمية المستدامة (المسؤلية، الحيطة والحذر، التضامن
- المحافظة على التنوع البيولوجي وَصَون الطبيعة باعتماد المقاربة التشاركية مع جهات مختلفة مثل المياه والغابات، وزارة التربية الوطنية، المجتمع المدني...؛
- تدبير الكوارث الطبيعية باستغلال نظم المعلومات الجغرافية والتخطيط لها قبل حدوث الأزمات واستفحالها؛(فتوحي، 2013).
- التحكم في أدوات الاشتغال الجغرافي مثل الخريطة، الصور بكل أشكالها، الاستشعار عن بعد، منظومة المعلومات الجغرافية SIG، ونظام تحديد المواقع GPS؛
- «المقاربة الجغرافية على مستوى توطين الكيانات الجغرافية، التوزيع، المسافة، المقياس والوحدة الترابية، الترابط المكاني والتفاعل المكاني، التغير في الزمن والمكان، باعتماد

الكارطغرافيا في تجسيد وتمثيل الكيانات المجالية ومراقبة تطورها والعوامل المتدخلة في تغيرها» (Guy، 2007)

فعلى هذا الأساس توسع مجال احترافية الجغرافي:

- (مدرس Enseignant) التعليم الثانوي
- (أستاذ باحث) التعليم الجامعي، البحث العلمي
- (مهام الجغرافي فاعل Acteur) متخصص في إعداد التراب، تخطيط وتنفيذ وتقويم المشاريع التنموية، فاعل سياسي كمنتخب جماعي
- (خبير Expert) خبير في السيطرة على المخاطر والكوارث البيئية مثلا، لدى منظمة دولية أو وطنية، مقاولة خاصة... بموجب عقد، (الحيداوي 2012).

3. دور الجغرافيا في تحقيق التنمية المجالية وحل بعض المشكلات المرتبطة بالموارد الطبيعية وتقويمها

3-1. الجغرافيا وحل المشكلات البيئية المعاصرة

يتجلى دور الجغرافيا بشكل بارز في حماية الموارد الطبيعية وترشيد استغلالها، حيث يتجلى دورها في حماية الموارد المائية ودراسة العلاقة المعقدة بين الغلاف المائي ومختلف عناصر الوسط المحيط، وحماية الهواء والغلاف الجوي من التلوث، وإظهار العواقب الناتجة عن ذلك، وكذلك المحافظة على التربة وصيانتها باعتبارها من العناصر الأساسية للحياة وقاعدة مهمة للإنتاج، ومجالا لتنظيم الاقتصاد والعمران، ووسطا لحياة الإنسان وغيره من الكائنات الحية، أضف إلى ذلك دورها في حماية البيئة من الحروب والسباق نحو التسلح ومخاطر الحرب النووية التي تدمر البيئة والانسان .

وتعتبر الموارد الطبيعية قابلة للاستنزاف مما يؤدي إلى حدوث نتائج بيئية سلبية مباشرة أو بعيدة الأثر، مما يجعل الاهتمام بحماية هذه الموارد وترشيد استغلالها مسألة على درجة كبيرة من الأهمية، وذلك لأسباب عديدة، يأتي في مقدمتها أهمية هذه الموارد في تأمين استمرارية الحياة للأعداد المتزايدة من البشر، وحق الأجيال المقبلة في الحصول على حاجاتهم من هذه الموارد، كما أن المحافظة على هذه الموارد يعني استمرار توازن النظام البيئي الجغرافي.

فالجغرافي يعمل بمنهج ويحدد مجموعة من الأهداف يتطلع إلى تحقيقها من خلال أعماله، هذه الأهداف وحتى تكتسي أهميتها الواقعية ينبغي أن تنسجم مع خصائص SMART أي أن الجغرافي يحدد أهداف خاصة Spécifique Objectifs هذه الأهداف تكون قابلة للقياسMesurable، وقابلة للتحققAtteignable، و واقعية Réaliste، ومرتبطة بالزمنTemporel، مما يعطي

مصداقية لدراسته ومخرجاتها التي تنفع الإنسان في حياته، (فتوحي، 2013).

كما يعتمد الجغرافي في التخطيط للمشاريع وتنفيذها وتقويمها بتطبيق نموذج أو منهجية سووت SWOT الذي يركز على دراسة نقط القوة و نقط الضعف و الفرص المتاحة والمخاطر أو للتهديدات، وتدل الأحرف الأربع لـ : SWOTعلى: – Strenghs Weaknesses Opport nitys Threats، حيث يقوم بتحليل نقط القوة والضعف في مشروع معين، ويبحث عن الفرص المتاحة والمخاطر/التهديدات التي يمكن أن تشكل خطرا على المشروع، فهو يعمل على دراسة واقع الحال والتشخيص التشاركي من أجل التحليل العميق للسياق، وتسليط الضوء على نقط الضعف إضافة إلى التهديدات التي يجب التغلب عليها وكذا نقط قوة المجال والفرص التي يجب استغلالها من أجل تحديد المشكل الأولي وذلك بعرض نتائج التشخيص حيث يطرح التساؤلات التالية :

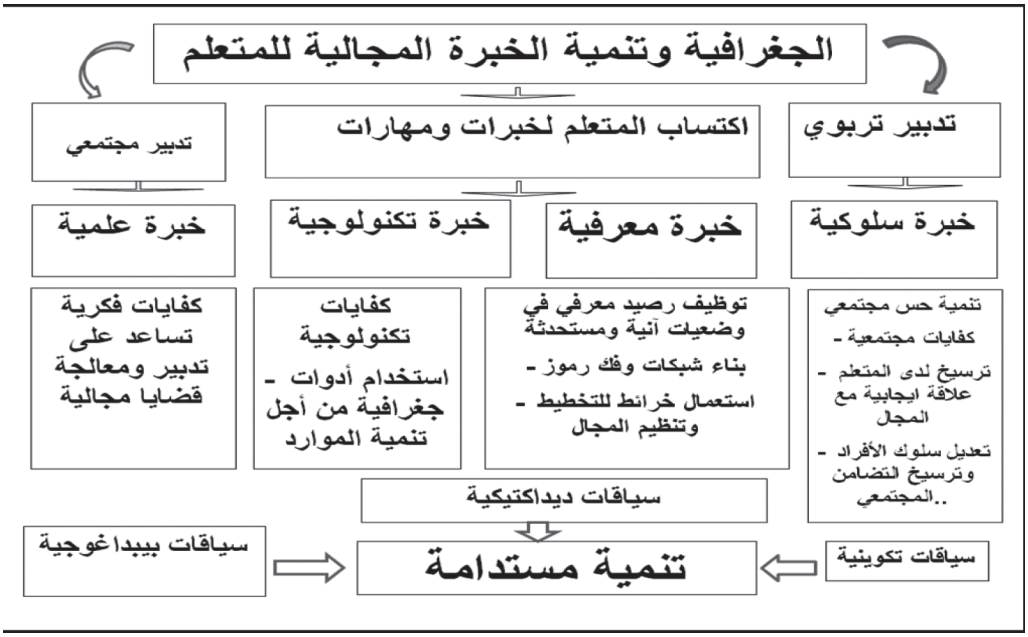
- ما هو المشكل الأكثر أهمية والذي يعتبر مصدر المشاكل الأخرى ؟
- هل يتعلق الأمر بمشكل تستطيع الجماعة في مستواها الترابي حله و تملك القدرة لذلك؟
- هل هو مشكل خارج نطاق الجماعة أو داخل في نطاقها الترابي؟

يواجهنا سؤال مركزي، ماذا تستطيع الجغرافيا تقديمه من أجل حماية الموارد الطبيعية والمحافظة عليها؟ يمكن القول باختصار أن الجغرافية كعلم شمولي متكامل تمتلك ضمن فروعها المختلفة قاعدة من المعلومات والبيانات المهمة عن الموارد الطبيعية والبشرية الموجودة في البيئة، ودور الجغرافيا واضح في دراسة العلاقات بين هذه الموارد، ودراسة احتياطيها (الموارد الطبيعية) وخصائصها وتوزعها وسبل حمايتها والمحافظة عليها وترشيد استغلالها، وفي بحث وتحليل التفاعلات المتبادلة بين الأنظمة البيئية الطبيعية والأنظمة الاجتماعية. لأن التأثير المزدوج لنمو السكان وازدياد الاستهلاك سيؤدي إلى تغيير البيئة عن طريق المواد الأولية المستخرجة من جهة، والملوثات التي تفرض عليها من جهة أخرى (سليمان 2004).

وإذا كان الاستخدام العقلاني للموارد الطبيعية يتطلب فهم العمليات المكانية والعلاقات المتبادلة بين الأقاليم، فإن الجغرافيا يمكنها تقديم منهج واقعي لدراسة هذه العمليات، وتقديم معلومات محددة عن التوزيع المكاني والزمني لمختلف هذه الموارد، خاصة وأنها تتوزع توزيعا غير متساو في العالم، وتستغل استغلالا غير متساو أيضا. والجغرافيا تظهر أن استخدام هذه الموارد يتم بشكل غير عقلاني، وتظهر التحديات والعواقب الناجمة عن هذا الاستخدام. وتأسيسا على حقيقة تاريخ استخدام الموارد الطبيعية في مختلف المجتمعات، يمكن للجغرافيا المساهمة في حماية هذه الموارد أو العمل على تدبيرها وصيانتها من اجل الزيادة فيها وتطويرها حفظا لتعاقب الأجيال و تنمية قدرات وخبرات المتعلم في إعداد المجال الجغرافي وتهيئته للعيش آنيا ومستقبلا كما يتضح من

الخطاطة الآتية :

2-3. الجغرافيا وتنمية الخبرة المجالية



امحمد زكور 2002

تكسب الباحثين من الطلبة والمتعلمين خبرات مجالية (خبرة سلوكية، تكنولوجية، علمية، معرفية) وتقدم لهم المعلومات والمعارف عن الكرة الأرضية بكل مكوناتها من اجل التخطيط لحل المشاكل و اتخاذ القرارات الحاسمة حول استخدام الأرض/ الأماكن لحماية الموارد، كما تزود الطلاب بالأدوات والتقنيات الميدانية في مجال التنمية وتخطيط المشاريع و تحفزهم على الانخراط في ميدان البحث التنموي التدخلي وتجعل الإنسان في علاقة بعلم الخرائط و الأرصاد الجوية وإدارة الأعمال والتخطيط العمراني والتحليل البيئي ومعرفة المجال الجغرافي وحياة البشر على الأرض وفهم المجال الأرضي وحياة المجتمعات و فهم الدينامية المجالية من اجل الإعداد للسلوك السوي والمعقلن في المجال.

- تعلمنا الجغرافيا فهم المجال الأرضي وحياة المجتمعات داخله وتنمي مهارة التفكير المجالي لحاجيات الكائن البشري؛ كتفسير توطنات السكان ومواردهم وأنشطتهم على سطح الأرض وتوزيعها؛ وتفسر التباين المجالي وإبراز وزن الإكراهات داخل المجال؛
- تساهم في تكوين المتعلم أو تعلمه كيف يعيش داخل المجال ويتموقع فيه من أجل استعماله بشكل أفضل وبمسؤولية؛أي أنها تعلم التربية على المواطنة والمسؤولية؛

- الجغرافيا علم يهتم بتنمية مهارة التفكير المجالي فهي علم وظيفته دراسة المجال وتساعد على التوطين الذاتي في المجال. (.التوطن النسبي أو المطلق)، كما تعلم السلوك المرغوب فيه في المجال، معرفة أنماط السلوك، الاختيار الجيد للمكان، التدبير الأفضل للموارد.

4. نماذج من الموارد الطبيعية التي تتدخل الجغرافيا لحمايتها وتنميتها

4-1. حماية الموارد المائية وترشيد استغلالها في أفق استدامتها

شكل الماء بالمغرب منذ القديم، عاملا محددا للتنمية وأداة رئيسية في هيكلة المجال والمجتمع، ويتميز المغرب بتجربة طويلة وغنية في مجال تدبير الموارد المائية سواء خلال فترات الوفرة (الفيضانات، بعض السنوات المطيرة) والندرة أحيانا أخرى (الجفاف، القحولة...) تعمل الجغرافيا في هذا السياق على دراسة الموارد المائية بكيفية شمولية متكاملة، إذ تدرس الغلاف المائي ككل، وتوزع المياه وكميتها المالحة والعذبة، واحتياطي المياه ومدى كفايتها، ودراسة التوازن المائي ومصادر المياه والأنهار والأودية والسدود والدورات المائية-الكبرى والصغرى وفترات الجفاف والسنوات المطيرة.(جنان2009)، فهي تسهم في دراسة العلاقة المعقدة بين الغلاف المائي وبين مختلف عناصر المحيط، الحية والجامدة، ومدى تأثير الإنسان في الدورة المائية من خلال أساليب الري المختلفة، وتحويل مجاري الأنهار وتهيئة السدود والخزانات المائية الضخمة وغير ذلك.

كما تهتم بدراسة الأحواض المائية النهرية، بما في تلك الأحواض المشتركة بين الدول وحل النزعات المتعلقة بذلك كما تدرس العلاقة بين توزع المياه وتوزع السكان، وضمان الإدارة المتكاملة للأراضي والمياه.

4-2. دور الجغرافي في حماية الغلاف الجوي من التلوث

تقوم الجغرافية بدراسة الغلاف الجوي والميكانزمات المحركة له من أجل معرفة الأسباب الملوثة للبيئة وحماية التوازن البيئي على سطح الأرض، فالغلاف الجوي يعد بمثابة منظم للحرارة والضوء، ودرع واق يحمي الأرض من الأشعة الضارة ومن تساقط الشهب والنيازك والأمطار الحمضية، ، ويحوي الهواء المحمل بالأكسجين، الذي يعد أحد الموارد الطبيعية المتجددة وهو الضروري لحياة جميع الكائنات الحية .

ولهذا فإن التلوث الجوي يعد من أهم مجالات البحث الجغرافي، فالجغرافي يمكنه القيام بدراسة جوانب متخصصة في مشكلة التلوث تعتبر من صميم الدراسات الجغرافية، ويمكن أن تستفيد منها العلوم الأخرى، وذلك من خلال دراسته لاتجاهات الرياح، وسرعتها، ودراسة التمركز الصناعي، وكثافة المرور والانبعاثات الغازية.

ولهذا فإن الجغرافية لها دور كبير في دراسة تلوث الغلاف الجوي باعتباره أحد الأغلفة الجغرافية، ودراسة الآثار الناجمة عن هذا التلوث على الأنظمة الجغرافية المختلفة، وعلى صحة الإنسان باعتباره أحد أهم العناصر الحية في البيئة، وعلى المكونات التاريخية والروائع الفنية والثقافية التي أبدعتها الأيدي البشرية خلال الزمن، ودراسة مصادر الملوثات الناجمة عن مصادر طبيعية كالحرائق الطبيعية وثوران البراكين والعواصف الناجمة عن مصادر بشرية مصطنعة كوسائل النقل والمصانع والمزارع وحرائق الغابات والملوثات الإشعاعية وغيرها، وتحديد أماكن انتشارها وآلية انتقالها وسرعتها.

3-4. دور الجغرافي في حماية التربة من التدهور

تقوم الجغرافية بدور واضح في دراسة أثر الأنشطة البشرية على استعمالات الأراضي في الظروف الجغرافية المختلفة، وهذا يمكن أن يتم من خلال وجهة نظر جغرافية شمولية لتعرف استخدامات الأرض في المناطق الريفية أو المدنية وإعطاء صورة كاملة عنها، وشرح العوامل البيئية الطبيعية أو البشرية وأثرها في أشكال استخدام الأرض من النواحي السلبية والإيجابية بغية معرفة خصائص الاستخدامات الموجودة وتقرير إزالتها أو الإبقاء عليها في حال كونها مناسبة، والبحث في كيفية تنميتها وتطويرها وفقا لأسس تنموية سليمة، وذلك بالاعتماد على الخرائط الكارطوغرافية التي ترصد واقع الاستخدام الماضي والحاضر لهذه الأراضي.

وقد تم وضع خرائط استعمالات الأراضي للكثير من المواقع في العالم سواء أكان ذلك بالاعتماد على الطرق التقليدية القديمة أو باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظام المعلومات الجغرافي وذلك بهدف التخطيط السليم لاستخدامات الأرض في المستقبل، ومعرفة الأماكن التي طرأ على منظومتها الطبيعية خلل ما بسبب الاستخدام العشوائي غير المنظم للأراضي.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة استعمالات الأراضي في المدن والأرياف تعد من أهم العوامل التي دفعت بعلم الجغرافية ليصبح في مقدمة العلوم التطبيقية ذلك لأن الخرائط الناجمة عن دراسة استعمالات الأراضي أصبحت ضرورية ولا غنى عنها في عمليات التخطيط للنمو الحضري.

4-4. دور الجغرافي في حماية الغطاء الغابوي وتنميته

يقوم الجغرافي بأدوار أساسية في حماية الغابة والموارد المرتبطة بها بهدف الحفاظ عليها وتنميتها لتلبي حاجيات الأجيال الحالية وضمان حاجيات الأجيال المقبلة في إطار ما يسمى بالتنمية المستدامة، ومن اجل ذلك فهو ينتج الخرائط لتحديد المجالات الغابوية وضبط مجال توسعها أو تراجعها، وشتى أنواع الأصناف المتواجدة بها والمهددة بالانقراض منها، كما يتوافر لدى الجغرافي الأدوات العملية الأكثر تحديدا ودراسة للغابة كتوظيف تقنية نظم المعلومات الجغرافية ونظام تحديد المواقع في ضبط المخالفات والحرائق والتعرية والأمراض التي تصيب النباتات، والأنظمة

الايكولوجية بالمغرب تتميز بهشاشتها وتطورها تبعت على القلق وتدعو إلى التفكير العميق فيما يخص اتجاهات هذا التحول وأسبابها، وفي السبل الكفيلة بالإبقاء على التوازنات الممكنة بين الوظائف الاقتصادية والاجتماعية للغابة من جهة، ووظيفتها البيئية من جهة ثانية،أي محاولة التوفيق بين تنمية واستغلال الموارد الغابوية دون الإخلال بتوازناتها البيئية الأساسية.

ولن يتأتى إلا عن طريق تشخيص دقيق لواقع الثروة وتحديد عناصر استراتيجية لذلك تتحدد ضمنها المرتكزات والأهداف الكبرى وميادين العمل وآليات التفعيل.اذ أصبح الجغرافي يشارك الجماعات المحلية

ومسؤوليتها في التنمية الدائمة للغابة وكل الفاعلين الآخرين في إطار صيانة مندمجة للثروة الغابوية تأخذ كل الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والقانونية والمجالية والتنظيمية والثقافية.

4-5. الجغرافية ودورها في تنفيذ وتقويم المشاريع التنموية

إن غاية الجغرافي في تحديد مكامن الخلل والعمل على تجاوزها تجعله مؤهلا لتقديم القراءة النقدية للعديد من المشاريع بالمغرب واقتراح بدائل وحلول لها، وهو ما قام به العديد من الدارسين وهم يعقدون الملتقيات والمنتديات الوطنية لمناقشة الآثار السلبية لبعض المشاريع التي أضرت بالمجال الجغرافي، ومقترحين في نفس الوقت لمشاريع تنموية محلية وفق خطط استراتيجية تنموية وطنية.

فالجغرافي يعتمد على أدوات من خرائط وتصاميم ونصوص ومعطيات إحصائية كمية ونوعية، واعتماده الزيارات الميدانية والمصاحبة في الميدان من البداية إلى النهاية، وتوظيفه لأساليب حديثة في الوصف المكاني و التحليل والتفسير مثل : نظم المعلومات الجماعيSystème d'information communal ونظم المعلومات الجغرافي Système d'information géographique... فعلى مستوى التقويم، يعتمد الجغرافي على تقنيات وأساليب مثل الزيارات لاماكن الدراسة، وانجاز التقارير الدورية و تحديد المؤشرات والمسؤليات، كما يستثمر النتائج من أجل تقيم الأثر ومدى تحقق الأهداف (الأهداف العامة والأهداف الفرعية) بالإضافة إلى المتابعة عبر المراحل/ لجن المتابعة –متابعة تنفيذ أنشطة المشاريع واعتماد التقويم الموضعي،التقويم القبلي والمرحلي والإجمالي والتقويم المستمر عبر مراحل المشروع التنموي والتقويم الداخلي من طرف الباحث الجغرافي/ عالم الاجتماع./ المؤرخ/ الاقتصادي، والتقويم الخارجي من لدن جهات خارجية .

خاتمة

يتضح مما سبق أن الجغرافيا – كعلم تطبيقي– لها دور مهم في دراسة التنمية، و خصوصا التنمية الشاملة التي أضحت ذلك النمط من أنماط التنمية الذي تسعى إليه المجتمعات البشرية المعاصرة من

اجل التخطيط الجيد للمشاريع التنموية في أفق الحفاظ على الموارد الطبيعية والتأهيل البشري ، ومن هنا أضحى التدريس والبحث التربوي الجغرافي كأحد مجالات الجغرافية التطبيقية في مجال تنمية الموارد وتطويرها والعمل على سد الهوة المعرفية والمنهجية للمشتغل التربوي الجغرافي من خلال «إدماج التربية الجغرافية كتربية مجالية تساهم في التنمية ضمن مسالك الجغرافيا بالمؤسسات المتخصصة و جعل الجغرافيا مدمجة لقضايا مجتمعية دالة باعتبار أن حقل الجغرافيا هو : منظومة الإنسان والأرض / منظومة الكوكب الإنساني Human– Earth Ecosystem التي تقسم إلى منظومتين فرعيتين لا يمكن الفصل بينهما من أجل جغرافية مدمجة ووظيفية تنموية تدخلية لحل بعض مشاكل المجتمع ومقاومة الظواهر السلبية في العالم لاسيما التلوث البيئي والتصحر والانحباس الحراري والأمطار الحمضية» (فتوحي، 2013).

لقد كانت الجغرافيا تشكل في الماضي ولا تزال وسيلة للحروب من خلال وضع خرائط المجال والتحكم فيه، أ صبحت اليوم وسيلة سلم وتضامن تسهل وتشجع التواصل مع الأخر والتعرف على مجاله وبالتالي إرساء منظومة تضامنية معه مبنية على التنمية وتنمية المشاريع، و ودورها كذلك في اتخاذ القرار في التنمية الاقتصادية وفي التهيئة والتخطيط المجالي و التفتح على العلوم المجاورة لا سيما علم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد وتكثيف استعمال التقنيات الحديثة في الجغرافيا مثل نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد ورسم الخرائط، إنها علم المجال الذي يزودنا بتفسير منطقي لتوزيع الظواهر في المجال، التي تتصل اتصالا وثيقا بموضوع التنمية، و تحقيق الوضع الأمثل للحياة البشرية على سطح الأرض عن طريق تحسين مستوى التفاعل بين الإنسان وبيئته، وتعمل على «تسوية» الاختلالات المجالية .

المراجع

- إدريس سلطان صالح (2003)، مستوى تمكن معلمي الجغرافيا من المفاهيم الجغرافيا الأساسية وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسى واتجاهاتهم نحو الجغرافيا، كلية التربية، جامعة المنيامصر–.
- حامد عمار (1992)، التنمية البشرية في الوطن العربي، سينا للنشر – مصر
- محمد بلفقيه (2002)، الجغرافية القول عنها والقول فيها، دار النشر المعرفة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.
- محمد صبحي عبد الحكيم (1996) دراسات فى الجغرافيا العامة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- مديرية إعداد التراب الوطني، (2004 و 2009)، واقـع حال إعداد التراب الوطني.
- محمد محمود سليمان (2004) «تلوث البيئة وتضرر الإنسان» في مجلة جامعة دمشق المجلد 20.

- محمد بوصحابي (2007)، »تربية المستقبل ورهان تحقيق التنمية البشرية « في مجلة علوم التربية العدد الثالث والثلاثون .
- لحسن جنان (2009)، «الموارد الطبيعية والتنمية المجالية بالمغرب»، في مجلة دفاتر جغرافية، جمعية الباحثين الجغرافيين الشباب ، ،العدد 6 – كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس .
- موقع الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب: (الولايات المتحدة الأمريكية) تاريخ الإبحار 23-01-2014 http://www.wata.cc/forums/showthread.php
- محاضرات الأستاذ محمد فتوحي (2013)، لطلبة ماستر ديداكتيك العلوم الاجتماعية والتواصل، كلية علوم التربية الرباط
- محاضرات الاستاذ امحمد زكور (2002)، لطلبة ماستر ديداكتيك العلوم الاجتماعية والتواصل– كلية علوم التربية الرباط
- محاضرات الاستاذ لحسن الحيداوي (2012)، لطلبة ماستر ديداكتيك العلوم الاجتماعية والتواصل– كلية علوم التربية الرباط

- Guy Jarnac, 2007 , Cartographie numérique et développement des territoires dans le cadre du programme IRIS 2007;
- Jaquline ; Beaujeau ; Garnier ; 1971 , la géographie : méthode et perspectives ; Masson ; paris
- Masson.M ; 1990 , la géographie enseigné. science ou discours banalisé Application de l'analyse des contenues au discours géographique , in information géographique. n54.
- Max.sorre ; 1948 , la notion de genre de vie et sa valeur actuelle'Annales de Gèographie'1948. p.p 97 -108
- Paul Claval ; 1984 , la géographie humaine et économique P.U.F paris.
- Pierre George ; 1970 , les méthodes de la géographie, presse universitaire de France, Paris ; que sais je n° 1398.
- Pierre George. et autre ; 1964 , la géographie active, presse universitaire de France

التحولات الاجتماعية القيمية للشباب المغربي
محاولة للرصد والفهم

عبد اللطيف كداي

كثيرة هي الكتابات اليوم التي تؤشر على مرحلة جديدة من التعاطي العلمي مع قضايا واهتمامات الشباب في المجتمع المغربي، وعديدة هي القراءات والمقاربات التي وظفها عدد من الباحثين في ميادين وحقول معرفية تبدو متباعدة بالرغم من اشتغالها على قضايا التغير الاجتماعي الذي يهم بدرجات متفاوتة بعض شرائح المجتمع المغربي من جراء تلك التحولات التي شهدتها البنى الاجتماعية ككل خلال العقود الأخيرة ... وهذا ما يجعلنا نفكر اليوم بشكل جدي في رصد بعض جوانب هذا التحول، والتي غيرت – بشكل أو بآخر – من موقع ومن مسار هذه الشريحة الاجتماعية «فئة الشباب»، وانعكست بالتالي على قيمها ورؤاها التي تبدو غير مألوفة تماما بالمقارنة مع جيل الآباء...

فما هي أهم هذه التحولات ذات الطابع القيمي لدى فئات الشباب المغربي؟ وما هي بعض المتغيرات الاجتماعية المفسرة لها؟ ثم ما هي الآثار أو الانعكاسات الملاحظة من خلال رصد وتتبع وضعية هذه الفئة؟

1. في مدلول التحولات الاجتماعية:

يحفل التراث السوسيولوجي بالكثير من التعاريف التي ترتبط بمفهوم التحولات الاجتماعية بوصفها تلك التغيرات الواسعة والكبيرة في البنى الاجتماعية للمجتمع والتي تحدث أثرا في نظم المجتمع وتؤثر في العلاقات بين الأفراد، ويعرفه البعض بكونه «كل تحول يقع في التنظيم الاجتماعي سواء في بنائه أو وظائفه خلال فترة زمنية... وهو كل تغيير في التركيبة السكانية للمجتمع، أو البناء الطبقي، أو النظم الاجتماعية، أو في أنماط العلاقات الاجتماعية، أو في القيم والمعايير التي تؤثر على سلوك الأفراد وتحدد بشكل أو بآخر مكانتهم وأدوارهم في مختلف المؤسسات الاجتماعية التي ينتمون إليها»[1].

ولعل اهتمام علماء الاجتماع أساسا بدراسة التحولات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمعات البشرية هو بغرض تسليط الضوء بشكل علمي على هذه التغيرات الحاصلة وتحديد تجلياتها

1 Guy ROCHER (1968) : Introduction à la sociologie générale le changement social, édition HMH, P.22

واتجاهاتها ووظيفتها في تقدم ونمو هذه المجتمعات، وبالتالي التنبؤ العلمي بمسارها وفق ما يمكن أن نسميه ب»قوانين التغير الاجتماعي».

ومغربيا يمكن القول، بناء على ما تراكم من دراسات وأبحاث يصعب رصدها في هذا المقام[2]، أن هذه التحولات متداخلة ومتشابكة جدا اختلط فيها العامل السياسي بالاقتصادي بالاجتماعي بالثقافي بالديمغرافي، وأن هذه التحولات في مجملها لا تسير على خطى ثابتة وواضحة يمكن التنبؤ علميا بمسارها واتجاهاتها في ضوء ما تراكم من دراسات وأبحاث، إذ لا تزال هناك أشياء كثيرة عصية على التناول العلمي. ومن هنا تستدعي الحاجة إلى مراكز البحث لدراسة التحولات والتغيرات الاجتماعية بالمغرب على غرار ما هو معمول به في الدول المتقدمة.

ومهما يكن من أمر، فإن جل المعطيات المتوافرة إلى اليوم تؤكد أن التغير شمل مناحي متعددة من المجتمع المغربي، بعضها يمكن قياسه كميا، والبعض الآخر بشكل كيفي، في حين تبقى بعض هذه التحولات عصية على القياس والفهم معا. فالمغرب ومنذ عقود من الزمن عرف «عدة تحولات ديمغرافية وعمرانية تتمثل أساسا في الانتقال الديمغرافي والتوسع الحضري والتمدين الكثيف جراء حركية السكان وهجراتهم إلى جانب الانفتاح على المستويين الاقتصادي والثقافي... وقد رافق هذه التحولات ارتفاع سقف المطالب الاجتماعية في واقع يعج بالعديد من التحديات الكبرى...»[3]

2. في مدلول القيم:

يعتبر البحث في القيم من القضايا الإشكالية حقا، بالنظر إلى شساعة هذا المفهوم وتفرعاته العديدة وتداخله مع مفاهيم أخرى قريبه منه، ويظل مفهوم القيم مفهوما مركزيا في حياة كل المجتمعات.

2 نقدم هنا بعض نماذج فقط من الأبحاث والدراسات التي تناولت بعض مظاهر هذه التحولات:

- Ali Amahan (1998): Mutations sociales dans le Haut Atlas : Les Ghoujdama, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- Haut Commissariat au Plan (2006): Prospective Maroc 2030 - La société marocaine - permanences, changements et enjeux pour l'avenir.
- IRES(2010) : Nouveaux mouvements sociaux et protestations au Maroc
- André Adam (1968) : Casablanca, Paris, Éditions du CNRS.
- Robert Montagne (1930): Les berbères et le Makhzen dans le sud du Maroc, Librairie Félix Alain.
- Rahma Bourqia(2010) : Valeurs et changement social au Maroc, in: http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13_pdf/14.pdf
- عبدالهادي الهروي (2004): القبيلة، الإقطاع والمخزن مقاربة سوسيولوجية للمجتمع المغربي الحديث، إفريقيا الشرق، البيضاء
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط (2002): التحولات الاجتماعية والثقافة في البوادي المغربية، منشورات كلية الآداب، مطبعة النجاح الجديدة
- عبدالرحيم العطري (2012): تحولات المجتمع القروي أسئلة التنمية المؤجلة، دفاتر الحرف والسؤال، سلا.

3 **البشير تامر(2012):** التحولات الاجتماعية والمجتمع المدني في العالم العربي - حالة المغرب- ضمن أشغال اللقاء الثاني لجهة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا للمجلس العالمي للعمل الاجتماعي في موضوع: التحولات الاجتماعية في العالم العربي وقائع وتساؤلات،المنظم بالرباط بتاريخ 18- 19 يونيو 2012 تنسيق ادريس الكراوي.

وبالنسبة لكثير من العلماء (توكفيل، فيبر، دوركهايم) القيم هي أساسية لفهم التنظيم والتغيير بالنسبة للمجتمع والأفراد على حد سواء. وقد كانت القيم دائما في صلب اهتمام هؤلاء ذلك «أن الرابط الاجتماعي كأساس لتماسك المجتمع، لا يمكن تصوره إلا إذا كان مبنيا على قيم مشتركة. فيما السوسيولوجيا الحديثة والمعاصرة تهتم بسؤال القيم من خلال أوجه مختلفة من الحياة الاجتماعية».[4]

وتستعمل القيم على نطاق واسع «لتمييز الأفراد أو المجتمعات، ولتتبع التغيير في الزمان، ولتفسير الدوافع الأساسية الكامنة وراء المواقف والسلوكات. والقيم هي أصل القوانين والقواعد والاتفاقات والأعراف التي تحكم الجماعات والعلاقات بين أفرادها»[5].

ولأن القيم هي القناعات التي نعتبرها ذات أهمية خاصة بالنسبة لنا، و التي تشكل مرجعياتنا الأساسية وتمكننا من إجراء اختياراتنا الحاسمة، وتعمل على توجيه أفعالنا وسلوكنا بشكل كبير. «فهي العناصر الأكثر استقرارا في شخصيتنا، وبالتالي هي المحرك الذي يعطينا الطاقة، و هي أساس الثقة بالنفس. وهكذا تعتبر القيم في جزء مهم منها إرث مكتسب من تربيتنا، ومن الوسط السوسيوثقافي، من الدين، ومن جميع الأفراد أو المجموعات الاجتماعية التي أثرت علينا»[6].

إلا أنه عند دراستنا للقيم عند الشباب لا يجب اعتبارها « مشكلا»، بقدر ما يجب مقاربتها كبعد من الأبعاد الضرورية لمشروع حياة الشاب، وبناء لتمثل العالم من طرف فاعل اجتماعي له قناعاته وتصوراته وممكناته أيضا. وعموما فإن القيم عند الشباب «تتميز بنوع من الاستقرار، فالأفراد الذين اكتسبوا تدريجيا مجموعة من القيم عبر التنشئة الاجتماعية، لا يغيرونها بسهولة... لكن بالرغم من اقتناعهم بأهمية قيمة معينة، فأنهم يحتفظون بحريتهم في الفعل ارتباطا بالمبادئ التي يتداولونها فيما بينهم... «.[7]

وإذا كانت القيم كنظام مثالي أو أخلاقي، فإنها تستمد مكانتها من مرجعية معينة مشتركة بين الأفراد غير قابلة للاختزال، من خلالها يصدر أفراد مجتمع معين أحكام قيمة على أحداث واتجاهات وتصرفات الآخرين... إلا أنها تتطور ببطء شديد على عكس مفهوم التحول أو التغير الاجتماعي الذي يبدو أنه يتطور بسرعة أكثر لاسيما في المجتمعات السائرة في طريق النمو كما هو الحال بالنسبة للمجتمع المغربي.

4 Op.cit, p.12

5 Shalom H. Schwartz(2006). *Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications*, In Revue française de sociologie N°4 - Vol.47 / P.P 929 -968.

6 Ibid,

7 Olivier Galland, Bernard Roudet (2001). *Les valeurs des jeunes: tendances en France depuis 20 ans*.L'Harmattan, P.13

3. الشباب في عمق التحول

يتسم البحث في قضايا الشباب بنوع من النمطية التي دأبت عليها بعض الدراسات من خلال دراسة آثار التحولات الاجتماعية على الشباب، دونما النظر إلى إسهام الشباب بدوره، كفئة اجتماعية متميزة، في مسار هذا التغير وشكله ومضمونه لاسيما في الجوانب ذات البعد القيمي، فنجدها ركزت بشكل كبير على تشكيلات اجتماعية أخرى كالقبيلة والطبقة... أو على عوامل خارجية محددة كالعولمة والإعلام وما إلى ذلك...

كما نجد في المقابل إسهابا في الحديث عن قضايا الشباب لاسيما في فترات التأزم والتوتر الاجتماعي حيث تكثر الندوات والاستطلاعات والخطب السياسية والتناول الإعلامي... مما أفقد الشباب، في الظرف الراهن، دوره كفاعل اجتماعي. كما أن الاهتمام الظرفي الذي أملته الأحداث والأزمات قد ينتهي بانتهائها، مما يستوجب توليد لحظة تاريخية فاصلة في الاهتمام بقضايا الشباب كعادة بحثية أكاديمية مستديمة تفضي إلى خلق التراكم الضروري حول المسألة الشبابية برمتها بعيدا عن القوالب الفكرية الجاهزة والتمثلات التي نحملها أو نتوهمها عن جيل الشباب.

لقد أصبح للشباب حضور متنام على الساحة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وهو حضور ذو بعدين سياسي وثقافي[8] يتلازمان طورا ويتعاقبان طورا آخر. كما أن المجتمعات المصنعة التي بلغت قدرا عاليا من التعقيد سمحت أكثر من غيرها بظهور ثقافات فرعية شبابية، وببروز حركات شبابية ثقافية تلقائية أو منظمة تفاعلت مع الأحداث الكبرى التاريخية وساهمت فيها[9]. وهذا ما بوأ الشباب مكانة اجتماعية لافتة أبرزت دوره في صناعة المجتمع الجديد ورسم اتجاهات التحول.

هذا التحول في وضعية الشباب، الذي أصبح منذ فترة من الزمن فاعلا في أشكال جديدة من السلوك والتفكير والقيم، حاملا معه تعبيرات ثقافية متمايزة يعكس وعي الشباب وارتباطه بقضايا المجتمع الأساسية ودوره في التغيير، ذلك أن المجتمعات «عندما تعي بوجودها الإشكالي وبالصعوبات التي تعترض سعيها إلى الاستمرارية أي إعادة إنتاج نفسها، فإنها تعيد النظر في نسق التنشئة وتطرح الأسئلة على شبابها وعما هي فاعلة به، وتتقبل في نفس الوقت الأسئلة التي تطرحها الأجيال الصاعدة التي ترفض ما يقدم لها وتستعد لأخذ مكانها في الوقت المناسب... إن مجرد النقد البسيط بين المراحل العمرية يتحول إلى نقد موسع للمجتمع، وإن التفكير في الشباب يعني التفكير في كل شيء: المدرسة، العمل، السياسة... إن الشباب بالقدر الذي يخيف فهو يبهر أيضا...»[10].

8 يمكن أن نستدل هنا على مجموعة من الشباب البرلمانيين في نظام ما يعرف بالكوطا الشبابية، والعديد من الأوجه الثقافية الشابة في شتى المجالات.

9 **المنجي الزيدي** (2005): الدخول إلى الحياة، منشورات تبر الزمان، تونس. ص.73.

10 Georges Balandier (1974) : *Anthropo-logiques* , Paris, PUF. P.85.

في مقابل هذا الحضور نجد غيابا أيضا لفئات أخرى من الشباب التي تعيش على الهامش وتسهم بدورها في حركية اجتماعية مناقضة تماما للأولى، ذلك أن تحقيق الشباب لذاته، يرتبط، في جزء منه، بالوضعية السوسيواقتصادية التي يعيشها وهو الأمر الذي أشارت إليه دراسة المندوبية السامية للتخطيط على مستوى المغرب حول الظروف السوسيواقتصادية للمراهق، وهي وضعية تم رصدها على ثلاثة مستويات هي : السمات المميزة للتمدرس، والخصائص السوسيواقتصادية لأسرته، وعلى نحو لاحق مدى مشاركة هذه الفئة من الشباب في الحياة الاجتماعية كعضو نشيط[11].

1-4. مظاهر التحول لدى الشباب من القوة إلى الهشاشة

تجمع العديد من المساهمات الفكرية في ميادين العلوم الإنسانية على كون الشباب قوة تنمية وتغيير وبناء لمستقبل المجتمعات ورفاهها. كما أن كل المهتمين بتطور المجتمعات من النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية...، يجزمون على أن الشباب هو صمام الأمان لحفظ هوية المجتمعات والدفاع عن جوهرها وضمان استقرارها واستمراريتها. لكن المتتبع لأوضاع دول العالم الثالث، ومن ضمنها المغرب طبعا، يلاحظ أن الطابع الشاب للمجتمع في العقود الأخيرة بات يشكل عبئا على الدولة والمجتمع عوض أن يشكل قوة بناء، وعائقا أمام التقدم في النمو، عوض أن يكون عنصر جذب نحو المستقل، ومجالا لانتعاش الظواهر السلبية من انحراف وبطالة وتطرف وجهل... بدل أن يكون طاقة خلاقة للتقدم والإبداع... فما هي مظاهر وتجليات هذا التحول؟ وما السر في هذه المفارقة؟

هشاشة وهدر مدرسي مبكر:

يشكل الوضع التربوي والتعليمي للأطفال والشباب التحدي الرئيسي لمغرب اليوم، سواء بالنظر إلى حجم الميزانيات المرصودة والمجهودات المبذولة والتي لا تعكس بحال النتائج المخيبة للآمال على أكثر من صعيد. فقد أشار تقرير اليونسكو لسنة 2011 إلى كون المغرب يحتل مواقع جد متقدمة من حيث نسبة الإنفاق العام على التعليم بالنسبة إلى ميزانية الدولة، فهو يعتبر ثاني دولة عربية من حيث حجم الإنفاق على التعليم ب 25،7% من الميزانية العامة وذلك بعد الإمارات العربية المتحدة ب27،2%[12].

وعبر التقرير الأخير الصادر عن اليونيسيف عن الانشغال العميق لهذه المنظمة الدولية بمشكل التسرب المدرسي الذي يمس قرابة 340 ألف تلميذ مغربي الذين يغادرون سنويا مقاعد الدراسة. مما دفعها إلى أن توصي بضرورة تطبيق نشاطات تربوية متنوعة غير رسمية تسمح بزيادة

11 Haut Commisariat au Plan. (1999). *Conditions socio-économiques des adolescents*.

12 UNESCO (2010). Education au Maroc : Analyse du secteur. UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb.

فرص هؤلاء الأطفال والمراهقين في الالتحاق بالنظام المدرسي أو أنظمة تربوية تقنية تضمنها كفاءات معترف بها[13]. خاصة في ظل استمرار الارتفاع المسجل في إقصاء التلاميذ والشباب، وضعف الاندماج المدرسي والاجتماعي، إذ أن ما يقارب 7 ملايين من التلاميذ والطلبة في حاجة لتنمية الكفايات الثقافية... كما أن نسبة الهدر تبقى جد مرتفعة 8% في طور مستويات التعليم الأولى، وترتفع في الإعدادي إلى 31%. أما فيما يتعلق بمعدلات استكمال الدراسة فتؤكد معطيات المجلس الأعلى للتعليم أن فقط 83% من يحصلون على شهادة نهاية المرحلة الابتدائية، و57% من يستكملون المرحلة الإعدادية، و15% من يحصلون على شهادة الباكالوريا، و3% على شهادة الإجازة، دون الحديث عن حوالي 850 ألف طفل خارج المدرسة لا تشملهم برامج التربية غير النظامية[14].

هذا في الوقت الذي ارتفعت فيه مصاريف التمدرس خلال الخمس سنوات الأخيرة والتي أثقلت كاهل الأسر المغربية، كما بينت ذلك منذ مدة دراسة المندوبية السامية للتخطيط، هذا الارتفاع الذي يقدر سنويا ب 1،8%، ويعود ذلك إلى زيادة سنوية قدرها 0،4% بالنسبة لأثمان اللوازم المدرسية و2،3% في نفقات الدراسة، و1،4% في مصاريف السكن الداخلي الخاص بالتعليم[15].

إن الهشاشة السوسيواقتصادية لأسرة الشاب المتمدرس من شأنها أن تجعل الآباء أقل انخراطا في مسؤولياتهم التربوية تجاه أبنائهم، ذلك أن أرباب الأسر الذين يعانون صعوبات مالية كتدني مستوى الدخل على سبيل المثال، تهتز مكانتهم ودورهم كآباء، وتتشكل لدى أبنائهم صورة سلبية حيث يتصورونهم عاجزين عن تحقيق انتظاراتهم[16].

ولعل مثل هذه الدراسات تقربنا أكثر من إشكالية إعادة الإنتاج، بحيث نجد أن احتمالات عدم تمدرس أو تسرب الأطفال والشباب الذين ينحدرون من آباء لا مستوى لهم ومن ذوي الدخل المحدود، تصل إلى 57،7%، بينما 30،9% منهم هي التي تصل إلى مستوى التعليم الأساسي، و6،6% للثانوي، وتنزل النسبة إلى 4،7% للوصول إلى التعليم العالي. بالمقابل فإن حظوظ الأبناء الذين ينحدرون من آباء مستواهم التعليمي عالي تصل إلى 79،7% للحصول على نفس المستوى الدراسي لآبائهم[17].

13 UNICEF (2014). lutte contre le décrochage scolaire et le redoublement- Rapport de restitution 2014.

14 معطيات المجلس الأعلى للتعليم مذكورة ضمن تقرير إدماج الشباب عن طريق الثقافة، المجلس الاقتصادي والاجتماعي (2012).. ص.36

15 Haut Commissariat au Plan : Note d'information relative au niveau et à l'évolution des dépenses de scolarisation des ménages marocains, octobre 2010.

16 Myriam Kettani et Séverine Euillet. (2012). Expérience paternelle en situation de précarité socio-économique : repérage et considération des spécificités. Enfances Familles Générations (revus internationale) (16).

17 Haut Commissariat au Plan, Op.cit.

الشباب الجامعي والفرص المهدورة: هشاشة التكوين والشغل

إن تناول وضعية الشباب الجامعي لا ينفصل عن طبيعة الرهانات التي خلقت من أجلها الجامعة في المغرب، "فالجامعة قد أصبحت، في المجتمع الحديث والمعاصر، من أهم وأخطر المؤسسات الاجتماعية، نظرا لما أنيط بها من مهام تربوية وعلمية وسياسية واقتصادية متعددة... يتمثل بعضها في تكوين وتأهيل العنصر البشري (الشباب) علميا ومهنيا وفكريا وسياسيا، رافدة بذلك مختلف القطاعات الإنتاجية والمجالات المتعددة في المجتمع بما تحتاجه من قوى بشرية مؤهلة للإسهام في مشاريع التنمية الاجتماعية الشاملة".[18]

إن مشكلة الجامعة في وقتنا الراهن تتجلى في أن كل المؤشرات والدلائل تجمع على حقيقة واحدة هي أن نظام التكوين المعتمد وخطط التشغيل المتبعة ومظاهر اللاتطابق بين مضامين التكوين وفرص التشغيل عوامل من شأنها أن تحكم على الخريجين في المغرب بالبطالة، وتطرح مشاكل شتى بالنسبة إلى اندماجهم السوسيو مهني، « فإن هذه الوضعية التي أصبح الجميع يعترف بها ويقترح لها الحلول تلو الحلول هي كثيرة الآثار ومتنوعة الانعكاسات فهي لا تقتصر من حيث آثارها وانعكاساتها السلبية على ما تمثله من مظاهر الإحساس بالاكتئاب والضياع والتهميش والدونية والخوف من المستقبل بالنسبة للخريج العاطل، بل تتعدى ذلك لتشمل مختلف عناصر ومكونات المجتمع..»[19].

إن التوجه التقليدي للجامعة كان ينحصر فيما سبق في مسألة أساسية تتعلق بتكوين أطر الدولة (الأساتذة، الموظفون...)، فمنذ تأسيس أول جامعة مغربية غداة الاستقلال، كان سوق الشغل يتميز بخاصيتين أساسيتين: وجود بطالة مرتفعة بين القوى النشيطة غير المختصة وحاجة كبيرة للقوى النشيطة المختصة بكل أصنافها ومستوياتها وذلك لسد حاجيات مختلف فروع النشاط داخل المجتمع المغربي.

غير أن التوجهات الرسمية الجديدة المحددة للسياسة التعليمية في فترة الثمانينات لم تتضمن بصفة مطلقة مهمة تكوين الأطر، واكتفت بإشارة عامة إلى « تكوين الإنسان» ومساهمة التعليم العالي في «ترقية المجتمع ثقافيا وفي تقدمه المستمر نحو اندماج أحسن ومسؤولية أكثر للإنسان. في حين ركزت بشكل جوهري على «إعداد المعلومات وتلقينها» و»الاستمرار في الإصلاحات التربوية والإدارية من أجل تدعيم إنعاش وملاءمة التعليم العالي للحاجات الحقيقية للبلاد»[20].

18 مصطفى محسن، الجامعة المغربية وإشكالية التنمية، مقال منشور بمجلة فكر ونقد عدد 65، يناير 2005 ص.70-61.

19 الغالي أحرشاو، أحمد الزاهر (2001)، البحث عن الشغل ومواجهة البطالة لدى خريجي الجامعة، دراسة منشورة بمجلة مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز فاس.

20 أنظر التقرير الذي قدمته وزارة التربية الوطنية إلى الدورة الثانية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية بجنيف تحت عنوان: حركة التعليم في المغرب خلال الفترة من 1990-1988. ص. 154-153.

ومن خلال هذه الصياغة لا تتضح وجود أية علاقة بين التكوين الجامعي وسوق الشغل علما بأن ظاهرة بطالة خريجي الجامعات كانت قد ارتفعت في أواخر الثمانينات، وشملت جميع الميادين والمستويات الدراسية الجامعية وأثرت في نظام التعليم بصفة عامة ونظرة المستفيدين منه بصفة خاصة. وهذا ما سجله أيضا المجلس الوطني للشباب والمستقبل بناء على نتائج بحث ميداني قام به في بداية التسعينات.[21]

والوضع الحالي لم يتغير كثيرا باستثناء ازدياد أعداد الشباب الحاملين للشهادات في مختلف التخصصات العلمية والأكاديمية بنسبة تقارب 150% مقارنة مع فترة التسعينات، كما ازداد الطلب على الشهادات مقارنة مع السابق، وهذا ما عززته أيضا نتائج الاستطلاع الأخير حول الشباب لسنة 2011.[22]

الجدول 1: الأسلوب الأفضل للحصول على الشغل حسب الاستطلاع 2011

الأولويات	النسبة%
الحصول على دبلوم	65
الحصول على علاقات	50
الحصول على تجربة	22
خلق أنشطة حرة	21
تعلم مهنة منذ الصغر	14
الذهاب إلى الخارج	12
تعلم التجارة (البيع والشراء)	11

Source : Les jeunes de 2011, la grande enquête l'Economiste- Sunergia

من خلال المعطيات الواردة في الجدول أعلاه يتبين أن الحصول على دبلوم ما يزال يعتبر اليوم أولوية بالنسبة إلى الشباب (نسبة 65%)، بيد أن المفارقة الأساسية تتجلى في كون غالبية الشباب يفقدون بالتدريج ثقتهم في الشهادات والدبلومات الجامعية كوسيلة للحصول على الشغل، إذ كلما تقدم بهم السن كلما تراجعت ثقتهم في هذه الشهادات، وهكذا نجدها قد انتقلت من 40% بالنسبة للفئة العمرية 17–16 سنة إلى 24% بالنسبة للفئة العمرية 29–25 سنة، في مقابل ذلك يرتفع يقينهم أن الحصول على العمل لا يتأتى إلا عن طريق العلاقات (بما فيها المحسوبية والزبونية طبعا) بنسبة تصل إلى 50% وهذا تحول قيمي جديد ودال يعكس حجم معاناة الشباب في الاندماج المهني.

وعموما فالتغير الحاصل اليوم لدى هذه الفئة في الاعتراف بأهمية الشهادة أو الدبلوم يعود في جانب منه إلى السياسات العمومية المنتهجة في مجال التشغيل « التي لم تواكب ارتفاع الساكنة

21 Le chômage des diplômés, janvier- février 1991, CNJA, Rabat.
22 Les jeunes de 2011, la grande enquête l'Economiste- Sunergia, Juin 2011.

النشيطة الباحثة عن الشغل، وذلك جراء التزايد الكبير في الفئة العمرية ما بين 15 و44 سنة والتي أصبحت تمثل 70،6% من الساكنة النشيطة سنة 2012. ومن يقارن هذه الأرقام بالحجم السنوي لإحداث مناصب الشغل لا يملك إلا أن يسلم بأن الاقتصاد الوطني سيبقى لمدة طويلة أمام استحالة موضوعية للتحقيق المتوازي للنمو والتشغيل الكامل لكل الباحثين عن عمل...»[23]

وهذا ما قد يفسر أيضا، في نظرنا، احتلال المغرب لمواقع متدنية في مؤشر التحاق الطلاب بالتعليم العالي، إذ كشف تقرير اليونسكو لسنة 2010 أن المغرب يحتل الرتبة ما قبل الأخيرة ب 12،3%، في حين سجل التقرير تقدم كل من لبنان ب 52،5%، وفلسطين 47،2% والأردن ب 40،7 %[24].

ويتخرج من الجامعات المغربية 30 ألف طالب في السنة من أصل 80 إلى 100 ألف طالب جديد يدخلونها في مطلع كل موسم دراسي. ويبلغ العدد الإجمالي للطلبة في المرحلة الجامعية بالبلاد 300 ألف[25]. وهو العدد الذي كان يتركز أساسا في كليات القانون والاقتصاد، ثم الآداب والعلوم، قبل أن يحدث تحول ملحوظ في السنوات الأخيرة نحو تفضيل علوم الهندسة والتجارة والتدبير. وتعاني الجامعات في العديد من جهات المملكة من الاكتظاظ بسبب نسب الرسوب المرتفعة التي كانت سائدة في مجموعة من المسالك والشعب. وهو ما يجد ترجمته في كون الجامعات تستقبل سنويا من 80 إلى 100 ألف طالب، ولا يحصل على شهادات التخرج إلا 30 ألف طالب في المتوسط، بسبب الفشل الدراسي والهدر[26].

شباب بقيم ثقافية جديدة:

المظهر الثالث لهذا التحول القيمي لدى الشباب يتجلى أساسا في الجانب الثقافي الذي لا يمكن فصله بالتأكيد عما يعرفه العالم اليوم من تغيرات شملت مختلف جوانب الحياة الاجتماعية، فتأثيرات العولمة لم تشمل الجوانب المادية فحسب، بل سلاحها الحقيقي موجه نحو «عقلية» الإنسان ونمط تفكيره وقيمه وثقافته بفضل حيازتها على منظومة معرفية شاملة، جاهزة ومنظمة، علاوة على الوسائل الكفيلة بنشر ذلك.

ومن هذا المنطلق يبدو أن الشباب المغربي في العقود الأخيرة قد عاش غزوا ثقافيا متواصلا منذ «الاجتياح» السمعي البصري لفضاء الأسرة المغربية إلى الثورة التكنولوجية وما صاحبها من وسائل اتصال وتواصل ذكية لم يعرفها العالم من قبل، والتي أضحت بفعل هذه العولمة في متناول كل الشرائح الاجتماعية لاسيما الشابة منها.

23 إدريس الكراوي (2014). إشكاليات التشغيل مقاربات وتوجهات. منشورات جمعية الدراسات والأبحاث للتنمية.

24 UNESCO (2010). Op.cit

25 بلغ عدد الطلبة برسم السنة الماضية 378093.

26 إدريس قصوري (2007), الإصلاح الجامعي بين التقييم والتقويم ، دراسة منشورة بمجلة مسالك في الفكر والسياسة والاقتصاد، عدد 6 .

وتؤكد العديد من الدراسات التي تناولت القيم الثقافية الجدية للشباب المغربي سطوة التكنولوجية الحديثة وتراجع المقروء، ف André Adam سنة 1963 من خلال بحثه حول وضعية القراءة عند شباب الثانويات توصل إلى كون 93% من التلاميذ كانوا يقرؤون بشكل منتظم خارج المقررات الدراسية، ونسبة 23% منهم "يلتهمون" كتابين في الشهر، في حين أوضحت دراسة (اليزمي) سنة 1998أن نسبة 4%،60 من الشباب يضعون القراءة في المرتبة الأولى، والتلفزيون في المرتبة الثانية بنسبة 7%،50، لكن في دراسة أخرى لسنة 2011 [27] احتلت القراءة المرتبة الخامسة في اهتمامات الشباب المتمدرس بعد الانترنيت والتلفزيون والأصدقاء. في الوقت الذي أكدت فيه معطيات لدراسة حديثة أن فقط نسبة7% من عينة تضم 1365 شاب من 13 مدينة مغربية لم تقرأ إلا كتابا واحدا خلال 5 سنوات الأخيرة.

تعكس هذه المعطيات واقع عزوف الشباب عن القراءة في السنوات الأخيرة وتحولهم إلى وسائط جديدة، حيث نلمس «تغيرا في نمط التعامل مع النصوص المكتوبة، وأصبحت شاشة الحاسوب إطار بصريا لقراءة النصوص المكتوبة، وبدأ طلبة التعليم الثانوي والعالي يتخلون، بالتدريج عن قراءة المطبوعات والأدب الكلاسيكي لصالح نمط جديد من القراءة «تحت الطلب»، مع ميل واضح للصحافة والمواقع الرقمية، فضلا عن أن جل الأبحاث التي ينجزها الشباب تتم بفضل الانترنيت...»[28]. ناهيك عن تزايد انتمائهم إلى مواقع التواصل الاجتماعي، إذ أن أكثر من 70% من الشباب ما بين 18 و34 سنة هم «زبناء» دائموان للفايسبوك.

وفيما يتعلق بالثقافة الدينية لدى الشباب المغربي تؤكد المعطيات أن هناك نموا متزايدا في اهتمام هذه الفئة بالمسألة الدينية، وأن هناك تحول نوعي في طبيعة تعاطي الشباب مع الدين. فبعدما كان فقط حوالي 8% من الشباب يصلون بانتظام، و26% مناسباتيا سنة 1980 (الطوزي، 1980)، جاءت دراسة رحمة بورقية سنة 1992 لتبين أن 54% من الشباب يصلون، و50 % منهم يؤدون الصلاة بانتظام، في الوقت الذي أكدت فيه معطيات دراسة رشيق سنة 2007 أن 65% من الشباب يؤدون الصلاة بانتظام، و51 % منهم يحرصون على أداء صلاة الجمعة[29].

أما بخصوص الموقف من الحجاب فقد عرف هو الآخر نفس التطور لدى الشباب، ففي دراسة محمد شقرون سنة 1989 اعتبرت نسبة 36% من المستجوبين أن الحجاب واجب[30]، وفي دراسة لاحقة سنة 1996 توصل الباحثون إلى أن 58% من الشباب لهم مواقف مؤيدة للحجاب[31]، بيد أنه

27 Les jeunes de 2011, Op.cit

28 المجلس الاقتصادي والاجتماعي (2012). إدماج الشباب عن طريق الثقافة. ص.21

29 محمد العيادي، محمد الطوزي، حسن رشيق (2013). الإسلام في الحياة اليومية بحث حول القيم والممارسات الدينية بالمغرب، منشورات Les Editions Chemins des Croisée la البيضاء.

30 Mohamed Chekroun Jeux et enjeux cultuels au Maroc

31 Rahma Bourqia et autres, Les jeunes et les valeurs religieuses

في سنة 2007 ستصل هذه النسبة إلى 8%، 76 [32].

إن تحليل معطيات الثقافة الدينية للشباب المغربي اليوم تبين أن ممارسة الشعائر الدينية من قبل هذه الفئة لا يختلف كثيرا عن الفئات المتقدمة في السن، في المقابل أنها أكثر ممارسة لهذه الشعائر من شباب الأمس. إنها مرحلة جديدة في التعاطي مع القيم الدينية من قبل الشباب تعكس تحولا جليا بين الأمس واليوم، كان حريا على السوسيولوجيا والسوسيولوجيين مواكبته من الناحية العلمية لما يشكله من بؤر شديدة التوتر إزاء ما يعتمل من نقاشات وجدالات على الساحة السياسية والاجتماعية حول واقع الممارسة الدينية لدى الشباب.

إن تحديد مسار هذه التوجهات تساعد حتما على فهم ديناميكية التحول الحاصلة على صعيد القيم والتفكير والسلوك، كما أن الأمر يتطلب مزيدا من الدراسات والأبحاث للتعمق في فهم دلالات هذا التحول، ولاستجلاء بعض مظاهر الغموض التي تكتنف علاقة الشباب عموما بالدين، وإلى أي حد تنعكس هذه القيم الدينية على الممارسات السلوكية للشباب، وهل هناك نوع من الازدواجية كنسق موجه لسلوكات الشباب في مجتمع يتحول بسرعة قياسية وفي ظروف سوسيواقتصادية وسوسيوثقافية معقدة؟

2-3. مظاهر التحول من الهشاشة إلى الهامش

بداية لابد من التمييز في هذا المحور بين مفهومين حديثين في السوسيولوجيا المعاصرة وهما الهشاشة Précarité –Vulnérabilité والهامشية Marginalité، فإذا كانت الهشاشة تُستعمل لتحديد فئات اجتماعية خاصة تعاني، بحسب الحالات، من درجة معينة من الفقر، أو احتمال التحول إلى فئات فقيرة، أو تعيش عدم استقرار سوسيواقتصادي. فإن الباحثة Maryse Bresson حاولت تناول أبعادها وجوانبها المتعددة في كتابها سوسيولوجية الهشاشة[33]، إذ تشير إلى كونها مقولة عامة تشمل مختلف الوضعيات الاجتماعية التي تنطوي على «مشكلات»، والتي لا تختلف، في تحديدها العام، عن وضعيات الفقر، أو الإقصاء. كما تشير في جانب آخر إلى وضعية الجماعات التي تعاني أساسا من نقص على مستوى الدخل، و الولوج إلى الشغل، وإلى التربية وإلى الصحة والخدمات الأساسية... وخلاصة القول إن الهشاشة الاجتماعية، برأي الباحثة، تعني إجمالا وجود احتمال تعرض وضعية اجتماعية إلى تدهور ما كيفما كانت أشكاله.

في المقابل يشير مفهوم الهامشية إلى تلك الفئات التي تقع على هامش البناء الطبقي للمجتمع، ويعود هذا المفهوم إلى إسهامات الاتجاهات السوسيولوجية الحديثة التي برزت في دول أمريكا اللاتينية، وقد ابتكرها علماء الاجتماع بالمكسيك نظرا لاتساع نطاق الهامشيين من مختلف الفئات

32 محمد العيادي، محمد الطوزي، حسن رشيق (2013). الإسلام في الحياة اليومية، مرجع مذكور.

33 **Maryse Bresson (2010)**. Sociologie de la précarité: Domaines et approches. Paris, Ed. Armand Colin.

التي تعانى البطالة والفقر وانعدام المشاركة في الأحزاب السياسية واستبعادهم من أجندة السياسات الاقتصادية. . .[34]

والهامشية كظاهرة سوسيولوجية تعد أحد أبرز الأعراض المتصلة بالبيئات الاجتماعية المتخلفة، وهي التي تعبر عن اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية بين أفراد المجتمع، وصعوبة التكيف الاجتماعي لبعض فئاته. فمن هو الشخص الهامشي وفق ما تطرحه النظريات السوسيولوجية؟

يتصف الشخص الهامشي بعدد من الخصائص التالية[35]:

1. الشخص الهامشي هو ذلك الذي يحتل موقعا متدنيا في إطار نظام التدرج الاجتماعي؛
2. هو كل إنسان يشعر بالغربة في وطنه؛
3. هو الذي لا يتمكن من الوصول إلى حقوقه؛
4. هو خارج فعالية السلطة أو الدولة وليس لديه أي تأثير في المجتمع، وليس له دور محدد.

وفي تحديدنا للشباب الهامشي يمكن القول»إنه فئة اجتماعية ذات خصائص عمرية محددة، مبعدة من العملية الإنتاجية، لا تساهم في المجال السياسي، تمارس مهنا توصف بالهامشية في المدن، وتعتقد أن الدولة قد تخلت عنها، بل إنها تمارس ضدها القهر والقمع والعنف أحيانا، ولهذا نجد هؤلاء الشباب يخربون ممتلكات الدولة في كل حركة احتجاجية، ويحلمون بالهجرة خارج الوطن».[36]

ومغربيا يمكن القول أن انتقال الشباب إلى الهامش تعتريه الكثير من مظاهر الغموض، لكن الكل يجمع اليوم على تواجد شرائح هامة من الشباب على هامش المجتمع غير معنية بالكثير من التحولات التي تقع من حولها، وكذا الخطابات الرامية إلى دفعها إلى المشاركة والانتصار لقيم المواطنة.

الشباب والمشاركة: تراجع أم تصور جديد لقيم المواطنة

على عكس كل أشكال التضييق التي مورست بالأمس في حق الشباب في ممارسة الفعل السياسي والمشاركة في كل القضايا التي تهم الشأن العام، نلمس تحولا كبيرا اليوم، وإرادة واضحة للدولة في إشراك الشباب في السياسة، وفي الحوار العمومي، وفي المساهمة المجتمعية، وفي الاستشارات الانتخابية، وفي المؤسسات التمثيلية. . .، لكن يبدو من خلال المعطيات، التي سندرج بعضها

34 **عبداللطيف كداي (2011)**. العنف لدى الشباب الحضري. المجلة المغربية للسياسات العمومية - العدد 7، ص.151

35 **إسماعيل قيرة (2004)**. علم الاجتماع الحضري ونظرياته، منشورات جامعة منتوري قسطنطينة، ص. 36.

36 **عبدالحليم مهورباشة**، الدولة وتهميش الشباب، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 10، شتنبر 2010، ص.235.

تباعا، أن الدولة وجدت نفسها أمام أزمة مشاركة ناتجة عن تراكمات الماضي بكل مآسيه، وعن بقايا نهج الانغلاق لدى الجهاز الإداري، ونظرة الريبة إلى الشباب من طرف بعض النخب في الأحزاب والمؤسسات والجماعات المحلية... في مقابل استمرار هذا الشباب في التعامل بنفس منطق الشك والريبة وعدم الثقة في المؤسسات والتنظيمات بمختلف أشكالها.

وبحسب نتائج البحث الوطني حول القيم الذي أنجزه مجموعة من الخبراء والباحثون الجامعيون في إطار تقرير الخمسينية سنة 2005، فإن نظرة الشباب موضوع الدراسة للقيم المرتبطة بالمشاركة في الحياة السياسية كانت عموما على الصورة التالية[37]:

- 11% من عينة الشباب منتمون لأحزاب أو نقابات أو جمعيات: 2% للأحزاب، 2% للنقابات، و7% للجمعيات وهي على الخصوص جمعيات الأحياء والتنمية.
- و10% عبروا عن رغبتهم في الانتماء لحزب، و12% في الانتماء لنقابة، بينما 32 إلى 41% رغبت في الانتماء لجمعيات أو تعاونيات.

وفي نفس المنحى تقريبا سار البحث الوطني حول الشباب الذي أنجزته المندوبية السامية للتخطيط سنة 2012 لتؤكد المعطيات السالفة الذكر كما هو مبين في الجدول التالي[38]:

الجدول 2: مشاركة الشباب في الشأن العام

	De façon régulière	De façon non régulière	Jamais
Membre actif dans un parti politique	**0,5 %**	**0,5 %**	**99,0 %**
Membre actif dans un syndicat	**0,8 %**	**0,5 %**	**98,7 %**
Participation aux élections	**35,3 %**	**14,0 %**	**50,7 %**
Participation aux rencontres d'un parti politique ou syndicat	**1,6 %**	**2,5 %**	**95,9 %**
Participation aux manifestations sociales ou grèves	**1,1 %**	**2,5 %**	**96,4 %**
Membre actif dans une ONG	**2,1 %**	**0,9 %**	**97,0 %**
Participation à des activités de bénévolat	**2,8 %**	**5,7 %**	**91,5 %**

Source : Haut Commissariat au Plan (2012). Enquête nationale sur les jeunes

37 Nadia BERNOUSSI(2005). L'évolution du processus électoral au Maroc, Le rapport de la Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.

38 Haut Commissariat au Plan (2012). Enquête nationale sur les jeunes en 2011.

من خلال تمعن المعطيات الورادة في الجدول أعلاه التي تهم فئة عمرية تمتد من 18 إلى 44 سنة[39] يتبين أن واقع المشاركة لديها يبدو «كارثيا» بجميع المقاييس، إذ لا تتجاوز نسبة الانخراط في الأحزاب 0،5% وفي النقابات 0،8% وبالنسبة للجمعيات 2،1% وأنشطة التطوع 2،8%... هذا بالنسبة إلى شريحة عمرية عريضة نسبيا. كيف سيكون عليه الحال لو اقتصرنا على الفئة الشابة سواء بالمعيار العمري المعتمد لدى هيئة الأمم المتحدة (15–24 سنة) أو المعيار المعتمد على مستوى جامعة الدول العربية (18–30)؟ في كلتي الحالتين ستعكس النتائج المحصل عليها تحولا عميقا وجذريا لمنظور الشباب وانخراطه في قضايا الشأن العام أو لنقل قضايا المجتمع الأساسية.

وإذا كانت المعطيات المتعلقة بالمشاركة الحزبية والنقابية مفهومة تماما كنتيجة منطقية للفراغ القاتل الذي ساد إلى الآن علاقة الشباب بالحياة السياسية عموما، كما أنها أيضا نتيجة لتراكمات تخويف الشباب من العمل الحزبي والسياسي عبر تاريخ المغرب، لكن الأكيد أيضا أن المؤسسات الحزبية والنقابية مسؤولة، على ما يبدو، عن هذا التدني في اهتمام الشباب والهوة الساحقة التي تفصله عنها. ومن بين الأسباب التي يمكن أن تكون قد ساهمت في تشويه الصورة الحزبية والنقابية لدى الشباب ما يلي:

- تفريخ أحزاب بدون مبررات سياسية أو إيديولوجية حتى أصبح المغرب يعج بما يفوق 36 حزبا لم يعد الشباب المغربي يميز بين ألوانها وبرامجها ورموزها...
- غياب الديموقراطية الداخلية بهياكل الأحزاب مما ينفر الفئات الشابة من الانخراط أو يرمي بها خارج الإطارات الحزبية.
- شيخوخة النخب والقيادات الحزبية واستمرارها في مواقعها حتى الموت البيولوجي وظهور بعض مظاهر العائلية والقرابة في توزيع المواقع الرسمية والتي تدفع الشباب إلى اليأس من إمكانية احترام الكفاءة والتجربة.
- موسمية الأحزاب وتهافتها على الشباب خلال مرحلة الانتخابات وهي التي لا تتواصل معه وتهمشه طيلة الوقت، علاوة على الحضور الباهت لقضايا الشباب في برامجها ومبادراتها....

إن وجود تفسير منطقي وواضح بشأن موقف الشباب من المشاركة السياسية يقابله غموض كبير مرتبط بتدني مستوى المشاركة الجمعوية وغياب قيم التطوع لديه، مما يطرح العديد من التساؤلات بصدد هذه المفارقة في الوقت الذي ارتفع فيه عدد الجمعيات بالمغرب ليقارب 90 جمعية على امتداد التراب الوطني، تراجعت نسبة المشتغلين في الحقل الجمعوي من الشباب وتراجع

39 يبدو أن الأمر لا يتعلق بفئة الشباب المحصورة محليا ب 15- 30 سنة وأمميا ب 15 -24 سنة بل بتصور خاص للمندوبية السامية للتخطيط التي عملت على تمديد هذه الفئة لتتجاوز السقف المحدد

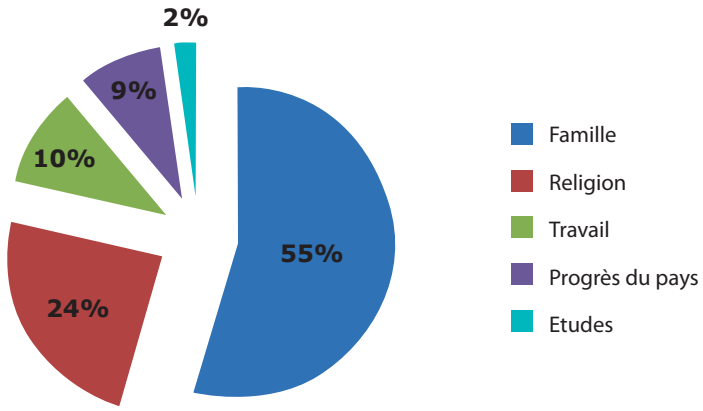
معها أعداد المتطوعين[40].

صحيح أن هذا التراجع ليس محليا فقط، بل المعطيات العالمية تؤكد لنا التراجع المستمر في أنشطة التطوع، ففي سنة 1988 كان يقدر عدد المتطوعين ب 265 مليون، ليتراجع سنة 2010 إلى حوالي 134 مليون متطوع، هذا في الوقت الذي يزداد فيه الطلب على التطوع، مع الزيادة الطبيعية في النمو الديمغرافي العالمي[41]. وهذا ما دفع هيئة الأمم المتحدة من خلال برنامج الأمم المتحدة للمتطوعين إلى دق ناقوس الخطر واتخاذ مجموعة من القرارات للرفع من وتيرة أنشطة التطوع في العالم، والإعلان عن سنة 2001 كسنة دولية للتطوع وفقا للقرار الأممي رقم:-17 52.

وإذا كان المجال هنا لا يتسع لسرد مزيد من التفاصيل حول هذه القضايا المرتبطة بقيم المشاركة لدى الشباب، إلا أنه يحق علينا أن نتساءل أين هو الشباب اليوم ما هي اهتماماته، وما هي قضاياه الجديدة؟

وحيث إن الإجابة عن هذا السؤال قد تم تداول جزء منها بشكل أو بآخر فيما سبق من معطيات هذا المقال، فإن الشكل التالي قد يسلط الضوء على بعض تفاصيل الجواب:

الشكل1: القيم الأكثر أهمية في حياة الشباب المغربي بحسب دراسة المندوبية السامية للتخطيط (2012)



يبدو أن الشباب المغربي من خلال المعطيات أعلاه أكثر اهتماما بالعائلة (55%) وقضايا التدين (24%) مقارنة بما يتعلق بقضايا الوطن (9%) والدارسة (2%)... هل هو نكوص لقيم العائلة

40 Carrefour Associatif(2010) Etude sur le Volontariat et Bénévolat au Maroc : l'Engagement bénévole et volontaire des jeunes et l'action associative au Maroc. Disponible sur site web : http://www.unicef.org/morocco/french/Etude_Benevolat_Volontariat.pdf

41 Nations Unies (2013). Rapport Annuel : Volontaires pour le monde que nous voulons. Disponible sur site web : http://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2014/corporate/UNV-FR_RA2013_web.pdf

والدين وابتعاد عن كل يهم قيم المواطنة؟ إن لفت الانتباه لهذه التحولات القيمية لدى الشباب يحيلنا بالضرورة إلى دراسة العلاقة بين الشباب وتفاعلاته مع باقي المؤسسات الاجتماعية وفق مقاربة تفاعلية كان قد أشار إليها Goffman في كتاباته عن التفاعل الاجتماعي، ليؤكد أن القيم تتخذ طابعا أكثر استقرارا لدى الأفراد عندما يتم إضفاء طابع مثالي على تعبيرات واقعية. وهو الأمر الذي يمكن الفاعل، أثناء التفاعل، من إحياء القيم الأخلاقية للجماعة. فالأشخاص في تفاعلاتهم يريدون الاقتراب من المكان المقدس للقيم الاجتماعية السائدة[42]، الذي لن يكون في هذه الحالة إلا المجال الأسري أو المجال الديني. لكن عندما نحلل القيم لدى الشباب من زاوية التفاعل كما تحدده الإتنوميتودلوجيا، بمنح مزيد من الأهمية للبعد الميكروسوسيولوجي. فإننا نجد تفاعلات هؤلاء الشباب فيما بينهم وبين غيرهم، محكومة بتأويلهم للوضعيات الاجتماعية التي يعيشونها.

فقد بينت أطروحة جامعية حول شباب الأحياء الشعبية[43] بفرنسا كيف أن الفردنة – l'individu lisation التي ترتبط بأزمة الروابط الاجتماعية، قد مست قيم الشباب على نحو قوي بحيث أن قواعد السلوك المشتركة أصبحت أقل وضوحا. فالشباب أصبح يواجه صعوبات تتعلق ببناء حدود أو معايير للتصرف وفق الضوابط التي يقبلها أغلب أفراد المجتمع. مما يعني أن هذه الفئة الاجتماعية أصبحت تضع في قلب اهتماماتها قيم الفردانية. ومن هذا المنطلق يبدو من الضروري

شباب الهامش بين قيم العنف والمخدرات

أظهرت عدد من المؤشرات أنه في خضم هذا التحول، بالقدر الذي تتنوع فيه احتياجات الشباب كفئة رئيسية في المجتمع، تتنوع أيضا مشاكله وأزماته، مما يفسر إلى حد كبير مشكلات سوء التكيف والشعور بالنقص والإحباط والقلق والكآبة والتوتر والغضب... وهي سمات باتت مميزة لفئات من الشباب الهامشي كما أصبحت تمثل «أزمة» حقيقية لهذه الفئة التي تترنح بين ازدواجية العنف والإدمان كتعبير عن قيم جديدة رافضة للاندماج... فهل يؤثر تنامي الإحباط في أوساط الشباب في زيادة معدلات العنف والجريمة وتدمير الذات (المخدرات – الانتحار)؟ وهل لذلك علاقة بالأنماط السائدة في التربية وأنساق الهشاشة الاجتماعية؟

يعتبر العنف لدى الشباب في هوامش المدن من أهم المشكلات التي تواجه الدولة في السنوات الأخيرة، فقد كشفت الإحصائيات الرسمية الصادرة عن المديرية العامة للأمن الوطني أن جرائم العنف باتت تحتل في العقد الأخير المرتبة الأولى في جرائم الشباب بعدما كانت السرقة في صدارة الجرائم لدى هذه الفئة في عقد التسعينات. كما أكدت بعض الدراسات التي أنجزت على الصعيد

42 محمد راضي . (2014). التفاعل الإجتماعي عند إرفين جوفمان . إربد: عالم الكتب الحديث، ص.60.

43 Chafik HBILA. (2012). *Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse.Adhésion et résistance des jeunes.* Thèse en sciences humaines et sociales, Université de Rennes 2 Haute Bretagne – Université européenne de Bretagne. Disponible sur le Site Web : http://tel.archives-ouvertes.fr/

الوطني أن العنف هو ظاهرة حضرية بامتياز، إذ يزيد بمعدل 12،7% مقارنة بالوسط القروي. كما أنه يخص فئة الشباب تحديدا سواء باعتبارهم ضحايا أو معتدون، إذ أن من أصل 10 حالات من مرتكبي العنف نجد 6 منهم شبابا لا يتجاوز عمرهم 35 سنة. ويتزايد العنف في أوساط الشباب كلما اشتدت الهشاشة الاجتماعية والاقتصادية[44].

مما سبق ينبغي التأكيد على أن هناك عوامل عديدة ساهمت في تنامي العنف لدى الشباب، منها ما هو اقتصادي مرتبط بتدهور المستوى المعيشي وقلة فرص الشغل، حيث إن «إقصاء الشباب عن سوق الشغل يعد السبب الاقتصادي في اغترابهم وانعزالهم عن البناء الاجتماعي، الذي يولد لديهم ثقافة فرعية، تختلف عن ثقافة الجماعة، قد تكون عدوانية تجاه أولئك الذين صدوهم، فالانعزال الاجتماعي ينجم عن طريق اقتصاد غير وثيق الصلة بظروف المجتمع وفئاته المختلفة وتحديدا الفئة النشيطة من السكان». [45]

وفي هذا الإطار تبرز بعض الأبحاث التي أنجزت حول عدد من الطروحات المرتبطة بالعنف لدى الشباب، فالشعور بالنبذ والتهميش من لدن المجتمع الذي لم يوفر لهذه الفئة الشروط اللازمة لممارسة حياة كريمة، مما دفعها إلى تبني قيم جديدة أكثر عنفا وتصلبا، تتميز بسيادة اللغة الحركية على جميع المستويات، حيث يعاني أفرادها الحرمان المادي والمعنوي. فانتشار الأمية في أوساط هذه الفئات أو تدني مستواها التعليمي تجعلها تعيش في غيتو لغوي Ghettos linguistique نتيجة ضعف قدرة أفرادها على الترميز Codification أي التعبير الرمزي عن رغباتها وتطلعاتها وفي علاقتها بالآخرين والمجتمع عموما[46]. لذا يقول Bernstein الذي قام بتحليل ظاهرة الفقر اللغوي لدى الفئات المهمشة والمحرومة، بأن لغتهم تتميز بنوع من التصلب والقطعية و»العنف اللفظي» وتظل مرتبطة بالواقع المحسوس وغياب العلاقات السببية[47].

ومن هذا المنطلق فإن سلوك أبناء الفئات المحرومة والمهمشة يغلب عليه طابع الحركة، باعتباره الأسلوب الذي يتناسب مع «قيمهم الجديدة» وشخصيتهم وظروفهم الاجتماعية، فهو يتميز حسب حجازي «بسيادة اللغة الحركية في التعامل مع العالم والآخرين، وسرعة إفلاس الحوار الذي يتحول إلى اشتباك بالأيدي مرورا بالشتائم والمهاترات... والعجز عن عمليات التفكير المجرد[48]، ومما سبق ينبغي التأكيد على كون العنف اللفظي يسبق العنف الحركي (المادي)، بل يعتبر الثاني مكملا للأول.

44 Voir les résultats d'étude de la violence à l'égard des femmes au Maroc, Haut Commissariat au Plan, Janvier 2011.

45 علي بوعناقة (2007): الشباب ومشكلاته الاجتماعية في المدن الحضرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص.116.

46 Estelle Liogier, La variation stylistique dans le langage d'adolescents de cité, In revue « Langage et société » N° 128 / 2009, Site web : http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe.

47 Basil Bernstein (1975) : Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social, présentation de Jean-Claude Chamboredon , Paris, Ed. Minuit. P.101.

48 ذكره محمد عباس نورالدين (2004). انحراف الأطفال والشباب، شركة النشر والتوزيع المدارس، البيضاء، ص.13.

وهذا ما ذهب إليه أيضا الباحث الكندي Maurice Cusson حين أعتبر أن الفعل العنيف الذي يقدم عليه الشاب يحمل في طياته عدة دلالات، فبالنظر إلى التهميش والحرمان الذي يعانيه، وشعوره بالحرمان والنبذ والإهمال من طرف الأسرة والمجتمع بصفة عامة، ينتابه شعور بالملل والرتابة، وفعل العنف هو الذي يخرجه من هذه القوقعة ويعطي لوجوده معنى، ويجعله يحقق انتصارات وهمية وإن كانت على حساب الآخرين[49]. ويعتبر البعض أن النزعة التدميرية لدى الشباب ما هي إلا انعكاس لحالة الخوف الدائمة التي تصاحبه، فيحاول التخلص من هذا الشعور بإثارة الخوف لدى الآخرين، وهذا ما قد يفسر اللجوء المتعمد إلى التخريب، إثارة الفوضى في الشارع، الاعتداء على الآخرين... دونما هدف محدد. إنه نوع من الخطاب – بحسب تعبير عالم النفس الفرنسي Lacan – الذي يوجهه للآخرين من أجل الاعتراف به كإنسان، فكأنه يقول لهم : إذا لم أحظ بحبكم واهتمامكم فلتخافوا مني على الأقل، إنه حوار عنيف مع الآخر إذن، يحاول من خلال انتزاع الاعتراف به كإنسان[50].

والعنف في أوساط الشباب أصبح ملازما لظاهرة الإدمان على المخدرات، إذا أنهما يشكلان اليوم أخطر المشكلات التي تواجه الشباب بصفة عامة والمغربي على وجه الخصوص في العقود الأخيرة، تعبران بالملموس عن الخلل البين في الأنظمة التربوية والقيمية والاجتماعية، وتطرح تحديات حقيقية على مختلف الفاعلين والدارسين لبحث أنجع السبل للحد من تفشي هاتين الظاهرتين.

مغربيا يمكن القول إن الدراسات والأبحاث المنجزة في السنوات الأخيرة حول الإدمان على المخدرات تبقى غير كافية لرصد الظاهرة وتتبعها، فقد خلص التقرير الذي أصدره مركز الأبحاث والدراسات حول البيئة والمخدرات في المغرب سنة 2010، إلى كون أن نسبة التعاطي للمخدرات في صفوف المراهقين والشباب في ازدياد مطرد رغم جهود التوعية التي تبذلها الدولة والمجتمع المدني للحد من هذه الآفة[51].

وأشار التقرير المذكور إلى أن ما يقارب 26% من الشباب يتعاطون بشكل منتظم لأشكال متعددة من المخدرات، وأن حوالي 90% منهم لا يتجاوز سنهم 25 سنة، 63% من الذين يتابعون دراستهم، بحيث تبلغ نسبة التعاطي في المراحل التعليمية الدنيا والمتوسطة (الإعدادي والثانوي) 10% وتتضاعف في أوساط الطلبة في الجامعات والمعاهد العليا.

49 Maurice Cusson (1989) : Délinquants pouquoi ?Ed. Hurtubise , Bibiothèque québécoise, Canada, P.93-94.

50 Op.cit. P.96.

51 Abdellah Ounnir(2011). Rapport sur l'usage de drogues et le droit au Maroc, Association de Lutte Contre le Sida (ALCS)- Rabat

وفي دراسة أخرى قامت بها الجمعية المغربية لعلم التسممات العيادية[52]، على عينة تضم 6231 من التلاميذ موزعين على 30 مؤسسة تعليمية يتراوح سنهم ما بين 12 و18 سنة، 54% منهم من الإناث و46% من الذكور، نشرت نتائجها خلال سنة 2011[53]، تم التوصل خلالها إلى ما يلي:

- 17% من الذكور المستجوبين سبق وأن تعاطوا المخدرات على الأقل لمرة واحدة مقابل 4،2% بالنسبة للإناث.
- يتحدد سن التعاطي بالنسبة لغالبية أفراد العينة في الشريحة العمرية 16 18- سنة بالنسبة للذكور بنسبة تقدر ب 71%.
- فيما يتعلق بنوعية المخدرات المستهلكة فقد أبانت الدراسة على كون 50% يتعاطون للقنب الهندي (Cannabis) بكل أنواعه، 35% للحبوب المهلوسة (القرقوبي)، 12% للكوكايين، و3% للهروين.
- أغلبية الشباب يفضلون تعاطي المخدرات برفقة الجماعة (80%)،
- 66% من الشباب المتمدرس يحصل على هذه المخدرات من السوق السوداء لاسيما المتواجدة في مناطق قريبة من المؤسسات التعليمية.

وتبقى الدراسة الشاملة التي أجرتها وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة في إطار ما يعرف ببرنامج MedSPAD [54]، من أهم الدراسات التي سلطت الضوء على واقع استهلاك المخدرات في أوساط الشباب المتمدرسين، والتي نشرت نتائجها في يونيو 2011[55]، وتشير أهم النتائج إلى ما يلي:

- 11،8% من الشباب الذكور يتناولون الكحول بصفة منتظمة مقابل 4% لدى الإناث.
- 13،9% من الذكور صرحوا أنهم سبق وأن تناولوا الحشيش من نوع القنب الهندي 8،5% بصفة منتظمة، في مقابل 2،5% لدى الإناث منهن 1،3% بصفة منتظمة.
- 4،8% من الذكور و3،2% من الإناث من مجموع أفراد العينة تناولوا ولو مرة واحدة الأقراص المهلوسة، و2،7% من الذكور و1،7% من الإناث ما يزالون يتعاطون لهذا النوع من المخدر.

52 Société Marocaine de Toxicologie Clinique et Analytique (SMTCA).

53 Revue toxicologie Maroc, N°8, 2011, Publication officielle du Centre Anti Poison du Maroc, Ministère de la santé.

54 أجريت هذه الدراسة في 14 أكاديمية جهوية (34 مدينة مغربية)، اشتملت على 192 فصل دراسي (22 في الوسط القروي و170 في الوسط الحضري) موزعة على بحسب المستويات الدراسية كالتالي: 25 فصل يخص تلاميذ الثالثة إعدادي، 77 فصل للجدع المشترك (الأولى ثانوي)، 66 فصل للأولى باكالوريا، و24 فصل يخص الثانية باكالوريا، بما يعادل 6371 تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين 15 و17 سنة (52% إناث و48% ذكور)، وأنجزت بتمويل خاص من شبكة MedNet الأوربية المتعلقة بالتعاون في مجال الوقاية من المخدرات ومحاربة الإدمان في منطقة البحر الأبيض المتوسط، وكذا مجموعة Pompidou.

55 Usage de drogues en milieu scolaire Marocain, Rapport MedSPAD (Mediterranean School Survey Project on Alcohol and Other Drugs., Juin 2011.

- 2% من الذكور و0،5% من الإناث من مجموع أفراد العينة سبق وأن تناولوا مادة الكوكايين، و1،1% من الذكور و0،4% من الإناث لا يزالون يتعاطون لهذه المادة.
- 1،1% من الذكور و0،5% من الإناث من مجموع أفراد العينة سبق وأن تناولوا مادة الكراك Crack أحد مشتقات مادة الكوكايين، و0،7% من الذكور و0،1% من الإناث لا يزالون يتعاطون لهذه المادة.
- 5،8% من الذكور و2% من الإناث من مجموع أفراد العينة سبق وأن تناولوا أنواعا أخرى من المخدرات منها الهروين وبعض الأشكال التقليدية الأخرى.
- بالنسبة لمتوسط السن فهو يختلف بحسب نوع المادة: الكحول :15 سنة، القنب الهندي 15،4، الكوكايين والمخدرات القوية 16،1 سنة.

من خلال ما سبق يمكن القول إن ظاهرة التعاطي للمخدرات في المغرب عرفت تزايدا ملحوظا في السنوات الأخيرة لاسيما في أوساط التلاميذ والشباب المتمدرس عموما، ويُعزى الارتفاع المسجل في نسب التعاطي للمخدرات بكل أنواعها في أوساط الشباب والمراهقين في جانب منه إلى عدم ملاءمة القوانين والتشريعات الزجرية المعمول بها مع الأساليب الترويجية الحديثة لهذه السموم بين التلاميذ والطلبة التي باتت تشكل خطرا حقيقيا يهدد مستقبل جيل بكامله.

إن ظاهرة التعاطي للمخدرات في أوساط الشباب المغربي تشكل في الواقع أحد أهم الصعوبات التي تواجهها الدولة حاليا، وذلك لما يترتب على هذه الآفة من عنف وجريمة وسوء تكيف اجتماعي وهدر لطاقات الشباب، الأمر الذي يؤشر على مرحلة جديدة لقضايا الهامش الاجتماعي المغرق في العنف والانحراف، حيث إن وضعية الهشاشة والإقصاء الاجتماعي تؤثر سلبا على سلوك الشباب، دافعة إياهم إلى السقوط في مصيدة الإدمان كملاذ أو في، بعض الأحيان، كاختيار واعي وقصدي لمسار ضمن مسارات أخرى ممكنة في إطار من المقارنة بين نماذج معيارية وقيمية مطروحة داخل المجتمع.

يمكن القول أنه ثمة تحولات قيمية تمس الحقل الاجتماعي بالمغرب، وأن قيما جديدة أصبحت ذات جاذبية بالنسبة للشباب والمراهقين آخذة في التبلور خاصة عندما تعجز المؤسسات التقليدية للتنشئة الاجتماعية عن الضبط الأخلاقي لأعداد كبيرة من الناشئة، كما أن غياب البيئات التمكينية التربوية اللازمة، وفي ترابط مع أشكال الحرمان المادي والرمزي الذي يرخي بظلاله على الحياة اليومية للشباب، يجعل من ثنائية العنف والمخدرات حتمية اجتماعية، وبمثابة إفراز موضوعي للوضعية الهامشية التي يعشيها الشباب وما تخلفه من آثار سلبية على الذات والآخر.

خلاصة:

إن المشاكل الناجمة عن التحولات الاجتماعية والقيمية لدى الشباب المغربي لا يمكن فصلها عن مجمل تلك التحولات التي يعرفها المجتمع المغربي على جميع الأصعدة، حيث تتداخل بالتأكيد عوامل متعددة في محاولة تفسيرها وقراءتها ورسم معالمها وتجلياتها، الأمر الذي يجعلنا أمام مداخل متعددة تستدعي مقاربات منهجية فريدة من نوعها للإلمام الشامل بجوانب الإشكاليات المطروحة على هذا المستوى...

ولا شك أن القارئ أدرك من خلال ما سبق شساعة هذا الحقل، لاسيما عندما نقرن هذه التحولات بفئة اجتماعية تمثل رأس مال المجتمع ومصدر قوته بما تمتلكه من إمكانات وطاقات وقدرات على التفاعل والاندماج والمشاركة في قضايا المجتمع الأساسية، وبما لها من دور في عملية البناء والتغيير والتجديد، فالشباب أول الشرائح التي تنادي بإسقاط القيم التقليدية المعرقلة لنمو المجتمع وتقدمه وإحلال قيم جديدة، كما أنه مصدر التغيير الثقافي والاجتماعي والسياسي في المجتمع عامة.

لذا من الضروري بذل جهد علمي ومعرفي في الظرف الراهن فيما يتعلق بمجال قيم الشباب وتحولاته، وذلك من باب تحقيق التراكم العلمي المطلوب، إذ أن تناول المسألة الشبابية في بلدنا ما يزال، في معظم الدراسات والأبحاث، يمثل استطلاعا وصفيا مناسباتيا، في الوقت الذي أنشأت الدول المتقدمة مراكز ومجموعات بحث متخصصة تهتم أساسا بدراسة الشباب وتحولاته من أوجه متعددة وبمقاربات منهجية متنوعة.

التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين وعلاقته ببعض المتغيرات

أ. د. عماد عبدالرحيم الزغول – د. ناديه التازي
د. فاطمة الجاسم – أ. د. عبدالله عبدالغفور الصمادي
جامعة الخليج العربي– مملكة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الخرافي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين وعلاقته بالنوع الاجتماعي ونوع الموهبة والمستوى التعليمي و الثقافي لكل من الأب والأم ونوع النموذج المفضل. اشتملت العينة على (138) طالبا وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية والمسجلين في مركز البحرين خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2014–2013، وكان من بينهم (77) طالبا ذكرا و(61) من الإناث. طبق على أفراد العينة أداة التفكير الخرافي من إعداد الباحثين تألفت من (32) فقرة توزعت على أربعة أبعاد (التفاؤل والتشاؤم؛ القضايا الاجتماعية؛ الغيبيات؛ والقضايا الصحية). أظهرت النتائج تدني مستوى التفكير الخرافي لدى أفراد العينة، حيث بلغ متوسط التفكير الخرافي لديهم على مستوى الأداة ككل (73.86) بانحراف معياري (23.73)، وهو أقل من الوسط الفرضي (96). وأظهرت النتائج كذلك أن متوسطات التفكير الخرافي على جميع الأبعاد كانت منخفضة وأقل من الأوساط الفرضية لهذه ألأبعاد. أما على مستوى الفقرات فقد كانت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات منخفضة باستثناء ثلاث فقرات اثنتان منها تتعلق بالقضايا الصحية وواحدة ارتبطت بالقضايا الاجتماعية. وكان من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تعزى إلى النوع الاجتماعي ونوع الموهبة وثقافة كل من الأب والأم على مستوى الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد، وكذلك على مستوى الدرجة الكلية تبعا لنمط الشخصية المفضل، ألا إن فروقا ظهرت على بعدين هما بعد القضايا الصحية والغيبيات وكانت الفروق لصالح فئة الموهوبين اللذين يفضلون الشخصية المهنية كنموذج لهم. تمت مناقشة النتائج في ضوء الأدب النظري ذو العلاقة وقدمت التوصيات المناسبة تبعا لذلك.

الكلمات الدالة : التفكير الخرافي، الطلبة الموهوبين، المرحلة الثانوية، مملكة البحرين

خلفية الدراسة وإطارها النظري

يعد التفكير (Thinking) أحدى السمات الرئيسة التي يتميز بها الكائن البشري عن بقية الكائنات الأخرى، فهو يشير إلى عمليه داخلية تحدث داخل الدماغ البشري يمكن الشعور بها والاستدلال عليها من خلال الأفعال والأنشطة السلوكية التي تبرز أثناء مواجهة المواقف المختلفة.

وتقوم عملية التفكير على معالجة المعلومات الحسية القادمة عبر الحواس المختلفة حول المثيرات والمواقف البيئية بالإضافة إلى المعلومات القادمة عبر المجسات الداخلية، بحيث يتم تفسير هذه المعلومات وإعطائها الدلالات الخاصة بها استنادا إلى الخبرات السابقة أو من خلال عمليات الاستدلال من اجل اتخاذ رد الفعل المناسب (الزغول والزغول، 2012 ،1998 ;Solso).

ويختلف التفكير من حيث درجة تعقيده وإجراءاته وأشكاله تبعا لطبيعة المواقف والمثيرات التي يتم التعامل معها، والهدف منه وخبرات الفرد وخصائصه الشخصية. وتتراوح أنشطة التفكير بين التعرف على الأشياء وتمييزها وإعطاء المعاني للأشياء أو تفسيرها، وإدراك علاقاتها بالأشياء الأخرى، والكشف عن أوجه الشبة والاختلاف وعمل الاستدلالات والاستنتاجات بالإضافة إلى حل المشكلات وتقييم الأشياء وفق معايير محددة وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات وابتكار وإنتاج الأشياء الجديدة (مصطفى، 2011؛ الزغول والطلافحه، قيد النشر).

تتباين تعريفات التفكير تبعا لاختلاف وجهات النظر حول هذا المفهوم والنابعة من تعدد الافتراضات والأسس الفكرية والفلسفية التي انطلقت منها نظريات علم النفس في دراستها للظواهر النفسية. فنجد النظريات السلوكية تنظر إليه على انه سلوك داخلي كأي سلوك آخر ويكون استجابة لمثيرات قد تكون داخلية ضمنية أو خارجية، ومثل هذا السلوك قد يتقوى أو يضعف في ضوء ما يترتب علية من نتائج، بحيث يتكرر هذا السلوك مستقبلا عندما يواجه الفرد الموقف الذي أثاره ولاسيما أذا كان مثل هذا السلوك قد تم تعزيزه في السابق، أو كان ملائما لمثل هذا الموقف، وبخلاف ذلك، يضعف ولا يتكرر ويسعى الفرد إلى توظيف سلوك آخر (الزغول، 2012). أما النظريات المعرفية فتنظر إليه على انه عملية معقدة تتم عبر مراحل انطلاقا من استقبال المثير والاحتفاظ به واسترجاع الخبرات السابقة المرتبطة به من اجل تفسيره وترميزه وتوظيف المعرفة في إجراءات عقلية قد تكون بسيطة أو معقدة تبعا لطبيعة الموقف والهدف من عملية التفكير.

ويعرف التفكير على انه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما بغية الوصول إلى غاية معينة (جروان، 2002). كما ويمكن النظر إليه على انه مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تشمل العمليات العقلية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات واتخاذ القرارات، فالأقل تعقيدا مثل الفهم والتطبيق ثم اكتساب المعرفة المتعلقة بموضوع أو حدث معين (سعادة، 2003). أما ديبونو (DeBono) فينظر إليه على انه بمثابة عملية استكشاف

الخبرات من اجل الوصول إلى هدف يتمثل في تحقيق الفهم أو التطبيق أو التخطيط أو التقييم أو اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام (السرور، 2005).

يلعب التفكير دورا بارزا في حياتنا بحيث تكمن أهميته في انه يمكننا من السيطرة على مجريات الأحداث وتحقيق التكيف وتطوير مناحي الحياة المختلفة؛ فمن خلاله نستطيع أنتاج المعرفة والتعرف على معاني الأشياء ودلالاتها ووظائفها وخصائصها واستخداماتها، كما انه يمكننا من الكشف عن العلاقات وتعرف أوجه الشبة والاختلاف وعمل الاستدلالات والاستنتاجات وبناء معارف جديدة، بالوقت الذي فيه يمكننا من حل المشكلات التي تواجهننا وإشباع الحاجات وتحقيق الأهداف وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات وبيان قيمة الأشياء وإنتاج الأشياء الجديدة (مصطفى، 2011). ومثل هذه الفوائد تتحقق من خلال عملية التفكير، عندما يكون علميا سليما ويستند إلى أسس وإجراءات صحيحة ومعلومات موضوعية . ولكن قد يفضي التفكير في بعض الأحيان، إلى نتائج سلبية ويتبدى في أنماط سلوكية خاطئة غير تكيفيه يتم على أساسها اتخاذ قرارات خاطئة ولاسيما عندما يكون التفكير غير موضوعيا ويستند إلى معلومات وأفكار خاطئة أو خرافية، وفي مثل هذه الحالة، يعرف بالتفكير الخرافي (Superstitious Thinking) .

فالتفكير الخرافي هو شكل من أشكال التفكير، وفية يعتمد الفرد على أفكار ومعلومات يعتقد بصحتها بحيث يصدر أحكامه على المواقف ويتخذ قراراته حيالها ويمارس أنشطته السلوكية في ضوء مقتضيات هذا النوع من التفكير، وفي الغالب تكون الأفكار والمعلومات أسطورية غير صحيحة، ويترتب عليها نتائج وممارسات سلوكية سلبية لا تؤدي إلى حدوث عملية التكيف السليم، ومثل هذا الأمر يولد المشكلات على الصعيديين النفسي والاجتماعي(Lee، 1996) . وهذا النوع من التفكير يستند إلى أفكار ومعتقدات متجذرة في العديد من المجتمعات وتنتقل عبر الأجيال من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية. وفي الواقع فأن مثل هذه الأفكار لا أساس لها من الصحة ولا تستند إلى أسس علمية أو منطقية، وهى في الغالب ترتبط بالعديد من مناحي الحياة والأنشطة الإنسانية؛ فقد ترتبط بالمسائل الاجتماعية وأنماط الحياة، وكذلك في القضايا الصحية والمرض والشفاء والحسد والأمور الغيبية ومسائل التفاؤل والتشاؤم من الأماكن والأحداث والأشخاص وغيرها من الأمور الأخرى. ويعرف التفكير الخرافي بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يقوم على الخرافات؛ فهو يعتمد على الخيال والأوهام وأفكار غير واقعية ويرتبط بأشياء ليس لها وجود في الواقع (خير الله، 1988). ويرى والتر وكيلي وهو وستانوفيج (Walter، Kelly، Ho & Stanovich، 2005) أن الفرد يلجأ إلى هذا النوع من التفكير مستندا فيه إلى الخيال والأوهام وأفكار شائعة غير صحيحة لتفسير الأحداث والوقائع معتقدا أن لها علاقة بما يحصل له، وفي الغالب فأن عملية التفسير لا ترتبط بحقائق ملموسة حقيقية أو منطقية وإنما تعزى إلى قوى خارقة أو ظواهر ما وراء طبيعية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن التفكير الخرافي ينطلق من معتقدات وأفكار وهمية لا أساس لها في الواقع ولا تستند إلى أسس علمية موضوعية ويرتبط بقضايا متعددة تشمل التفاؤل والتشاؤم والمواقف الاجتماعية والأسرية والصحية والغيبية وغيرها من القضايا الأخرى، وبذلك فهو يعكس سلوكا يمارسه الناس معتقدين أنه له علاقة بدفع الشر عنهم أو جلب خير ونفع لهم. ففي هذا الصدد، يرى سكنر (Skinner، 1984) أن التفكير الخرافي هو بمثابة سلوك معزز يمارسه الناس في العديد من المواقف الحياتية وليس له أساس علمي ولا يرتبط بالواقع اعتقادا منهم بأنه يرتبط بالآثار الايجابية والسلبية التي تحدث لهم، ومثل هذا السلوك يتم تعلمه من خلال التفاعل مع البيئة وتم تعزيزه، ومثل هذا التوجه يؤكده بلاردل (Blardel) حيث يرى أن الدافع وراء التمسك بالأفكار الخرافية يتمثل في الحصول على بعض الامتيازات أو الحفاظ عليها. وهكذا يمكن النظر إلى التفكير الخرافي على أنه سلوك اجتماعي ينطلق من أفكار ومعتقدات اجتماعية خاطئة تنتشر في مجتمع ما أو ثقافة معينة علما بأن مثل هذه الأفكار ليس لها علاقة بالمعتقدات أو الممارسات الدينية (Marjaana & Saher، 2007).

يسود التفكير الخرافي في مختلف المجتمعات البشرية، وتختلف طبيعة الأفكار الخرافية ونوعيتها من مجتمع إلى آخر تبعا إلى طبيعة الثقافة وأساليب التربية التي تؤمن بها مثل هذه المجتمعات، فمثلا في أمريكا وبعض الدول الغربية تسود فكرة التشاؤم من الرقم (13) ويمتد مثل هذا التشاؤم إلى الأيام كيوم الجمعة إذا صادف تاريخه (13)، وفي أفريقيا تسود فكره خرافية مفادها أنه عندما تجرح بسكين فعليك غسل السكين بالماء البارد حتى لا يلحق بك الأذى، وكذلك يجب على الفتاه عدم رؤية والدها عاريا إذا أرادت إنجاب الذكور، ويعتقد اليهود بأن إبعاد العين والحسد يتم بالبصق ثلاث مرات، وعند العرب تسود فكرة التشاؤم من البوم وهكذا.

ومن الملاحظ أن مثل هذا النوع من التفكير لا ينحصر في جنس دون الآخر؛ فهو يسود عند كل من الذكور والإناث ومن مختلف المستويات الثقافية والعمرية والاجتماعية والتعليمية مع وجود التباين في نوعية الأفكار ودرجة الاعتقاد بها. لقد أشارت نتائج الدراسات إلى انتشار الأفكار الخرافية في مختلف المجتمعات العربية مثل مصر (كسر، 1998)، والأردن (غانم وأبو عواد، 2010؛ والزغول والطلافحة، قيد النشر)، وفلسطين (الطلالقة، 2012)، واليمن (العفيري، 2004)، والكويت (وطفة، 2002؛ الموسوي، 2002)، والسعودية (موسى، 2002) وغيرها من الدول العربية. كما وأظهرت نتائج دراسات أخرى انتشارها في المجتمعات الأجنبية مثل نيوزلندا وبريطانيا (Cool & Taylor، 2004) وروسيا (Saenko، 2005) والصين (Yong-yan، Jim-Fu & Jain، 2009) وغيرها من الدول الأخرى (Ciborowski، 1997; Lee، 1996). ودلت نتائج دراسات (كسر، 1998؛ وطفة، 2002 ؛ العفيري، 2004؛ وغانم وأبو عواد، 2010 ؛ والزغول والطلافحة، قيد النشر) على انتشارها لدى كلا الجنسين في الوقت الذي فيه قد يظهر تباينا في مستوى ونوعية الأفكار الخرافية لدى الذكور والإناث (الطلالقه، 2012؛

وطفة، 2002؛ والزغول والطلافحه، قيد النشر)، في حين لم تظهر نتائج دراسة (القضاة، 2013) فروقا ذات دلالة بين الجنسين. ومن حيث المستوى التعليمي والتخصص والعمر، أظهرت نتائج دراسات (كسر، 1998؛ العفيري، 2004؛ سينكو ،2005؛ غانم وأبو عواد، 2010؛ كول وتايلور، 2004؛ الطلالقه، 2012؛ الزغول والطلافحه، قيد النشر؛ القضاة، 2013) انتشار الأفكار الخرافية تبعا لهذه المتغيرات مع وجود بعض التباين فيها، وأشارت دراسات أخرى (الموسوي، 2002؛ كول وتايلور، 2004؛ سينكو، 2005؛ كسر، 1998؛ الزغول والطلافحه، قيد النشر؛ القضاة، 2013) إلى ارتباط الأفكار الخرافية بالمسائل الأكاديمية والتحصيليه وطبيعة العزوات.

وكون أن الموهوبين يمثلون أحد شرائح المجتمع فأنهم ربما يتأثرون بطريقة ما بالأفكار الخرافية التي تسود في مجتمعاتهم، فهم ليسوا بمعزل عن اعتقادات وتوجهات وأفكار مجتمعاتهم ، إذ أنه من خلال عمليات التفاعل الحياتية اليومية يتعاملون مع مثل هذه الأفكار، وربما يتباين مستوى التأثر بهذه الأفكار من موهوب إلى آخر تبعا لعدة عوامل ومتغيرات ترتبط بالجنس ونوع الموهبة والخصائص والخبرات الشخصية والمستوى التعليمي– الثقافي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للآسرة وأساليب التنشئة الاجتماعية والخبرات التربوية والعادات والتقاليد، على نحو يجعل من حجم هذا التأثير نسبيا وليس مطلقا.

فالشخص الموهوب هو إنسان كباقي البشر يعيش وسط مجموعات يؤثر ويتأثر بها، وله خصائص وقدرات يسعى إلى تطويرها والاستفادة منها ما أمكن. فالموهوب يتميز عن أقرانه العاديين من حيث ارتفاع مستوى الذكاء العام، والقدرة على الفهم والتحليل والاستبصار وإدراك العلاقات وسرعة التعلم ونقل أثرة، والقدرة كذلك على حل المشكلات والابتكار والإبداع واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، وعمل الاستدلالات والتفكير المنظم والبحث والتقصي، وهو يميل إلى المغامرة والتجريب، كما أن لدية نزعة الاستقلالية الفكرية، و لديه أيضا دافعية عالية و طموحات واهتمامات، وينزع إلى المثالية وتحقيق التفوق والكمال وتجنب الفشل ، علما أن البعض منهم كذلك يتميز بالمهارات الفنية والأدائية والحركية (القمش، 2012؛ جروان، 2004؛ Davis & Rimm، 1998; Neihart، 2006). وعلية، يعرف الموهوب بأنه ذلك الشخص الذي يمتاز بعدد من الخصائص الشخصية ولديه إمكانات وقدرات عقلية تؤهله لأن يكون متميزا ومتفوقا عن أقرانه العاديين في واحده أو أكثر من المجالات الآتية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرات الإبداعية والابتكارية، القدرة القيادية، القدرات البصرية والفنية (السمادوني، 2009). ويعرف رونزلي (Rinzulli، 1978) الموهوب بدلالة تفاعل ثلاث خصائص أو ما يعرف بالحلقات الثلاث وتشمل: القدرة العقلية العامة فوق المتوسط ، المستوى العالي من المثابرة والالتزام بالمهمة، والمستوى العالي من الإبداع . وتذهب كلارك (Clark، 2008) إلى اعتبار الموهبة مفهوما بيولوجيا متمثلا في ذكاء مرتفع ومتأصل، وتطور متسارع في

أنشطة الدماغ تظهر على شكل قدرات مرتفعة في محالات الاستعداد الأكاديمي والقيادة والفنون والإبداع. وهكذا فمن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن الموهوب هو من يمتلك ذكاء أو قدرة عقلية عامة عالية ولدية خصائص شخصية تمكنه من تحقيق التفوق الأكاديمي والقيادة والإبداع والأداء الفني.

وكون أن الموهوب يتصف بالرغبة والدافعية العالية لتحقيق الذات والنزعة نحو المثالية والكمال وتجنب الفشل، وبما انه كذلك يميل إلى المغامرة وحب الاستطلاع والاكتشاف ويرى نفسه بأنه مختلفا عن ألآخرين (القمش ،2012)، فلربما في سبيل تحقيق مثل ذلك قد يتأثر ببعض الأفكار الخرافية الشائعة في مجتمعه، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

مشكلة الدراسة

تنبع أهمية التفكير في كونه عملية حيوية يترتب عليها نمط السلوك المناسب ولاسيما عندما نتفاعل مع المواقف والمثيرات المتعددة في أثناء حياتنا اليومية أو عندما تثار لدينا الذكريات والأحاسيس الداخلية، ففي ضوء طريقة إدراكنا وأسلوب تفكيرنا يتحدد النمط السلوكي الذي نقوم به آخذين بعين الاعتبار الخبرات السابقة في ذلك. وبالتالي فقد يكون السلوك تكيفيا ومناسبا أو غير مناسب اعتمادا على طبيعة المعلومات والأفكار التي نتعامل معها ومدى صحة مثل هذه المعلومات ودرجة الاعتقاد بها. فمن خلال الملاحظات الحياتية هناك الكثير من الناس يؤمنون بأفكار غير منطقية وغير علمية ويتصرفون بموجبها اعتقادا منهم أن لها علاقة بالأحداث التي تصيبهم، وهذا الأمر لا ينحصر بجنس أو فئة عمرية دون الأخرى، بل يشيع ذلك عند جميع فئات أي مجتمع بالرغم من تباين نوعية الأفكار ودرجة الاعتقاد بها. فالكثير من الطلبة على إختلاف بيئاتهم التعليمية وعلى اختلاف تخصصاتهم وبسبب عوامل التنشئة الاجتماعية يعتقدون بمثل هذه الأفكار الخرافية ويعلقون عليها العديد من القضايا مثل الحظ والتفاؤل والتشاؤم والنجاح والرسوب وغيرها من المسائل الأخرى. وهذا ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات كدراسة (الطلالقة ،2012؛ كسر، 1998؛ وطفة ، 2002؛ سينكو ،2005؛ العفيري، 2004 ؛ كول وتايلور، 2004). إن مثل ظاهرة التفكير الخرافي قد تزداد وضوحا عند الطلبة ولاسيما في مرحلة المراهقة وفي مرحلة الجامعة، حيث أنهم في مرحلة الشباب وفيها يسعون إلى تحقيق الاستقلالية وإثبات الذات والبحث عن الهوية النفسية ويمتازون بالحماس والاندفاع والميل إلى المغامرة، وفي سبيل ذلك فأنهم ربما يتأثرون بمثل هذه الأفكار الخرافية (Coleman، 1974). وبمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، يلحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الخرافي عند الموهوبين، وكون هذه الفئة تعد من شرائح المجتمع المهمة، فأن الأمر يتطلب بحث مثل هذه الظاهرة لديهم، وهذا ما تسعى إلية الدراسة الحالية. وتحديدا تهدف هذه الدراسة الكشف عن التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين تعزى إلى النوع الاجتماعي؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين تعزى إلى نوع الموهبة (أدائية ، أكاديمية)؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين تعزى إلى ثقافة كل من الأب والأم؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين تعزى إلى نمط الشخصية المفضل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في موضوعها المتمثل في التفكير الخرافي، فالتفكير يلعب دورا هاما في حياة الإنسان، حيث من خلاله يتم تفسير الأحداث والمواقف وإعطائها المعاني والدلالات، كما انه يساعد في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وحل المشكلات وتنظيم الأنشطة السلوكية في المواقف الحياتية المتعددة وفي مواقف التفاعل الاجتماعي ، ومثل هذا الأمر يتحقق عندما يكون التفكير سليما ويستند إلى معلومات وأفكار موضوعية وصحيحة. ولكن عندما يستند إلى أفكار ومعلومات خاطئة كالأفكار الخرافية مثلا والتي ليس لها أي أساس علمي، فأن ما يترتب علية من أفعال وأنشطة سلوكية تكون غير ملائمة وقد تعيق عملية التكيف والتقدم. وعلية فأن دراسة مثل هذه الظاهرة تعد غاية من الأهمية ولاسيما لدى الموهوبين، حيث يتوقع من هذا النوع من الدراسات إثراء الأدب النظري بهذا الشأن وتوفير معلومات بحثية يمكن للمهتمين في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية الاستفادة منه من أجل تحقيق فهم أفضل لطريقة تفكير هذه الفئة وسلوكهم الاجتماعي. وعلى الصعيد العملي، يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توفير بيانات بحثية يمكن للباحثين توظيفها في أجراء المزيد من البحوث وتناول متغيرات شخصية واجتماعية وبيئية أخرى في دراسة هذه الظاهرة. من جهة أخري، فأن نتائج هذه الدراسة قد تلفت انتباه المسئولين التربويين والاجتماعين لمثل هذه الظاهرة، مما يترتب على ذلك أعداد البرامج الإرشادية والتوعوية لتصحيح الأفكار الخاطئة والخرافية لدى الموهوبين ومراعاة ذلك كذلك في تخطيط وأعداد المناهج الدراسية.

مفاهيم الدراسة

التفكير الخرافي: هو نوع من التفكير غير العلمي والذي يستند إلى أفكار ومعلومات غير موضوعية أو منطقية، ومثل هذه المعلومات وهى في الغالب أسطوريه خرافية ليس لها علاقة بالواقع، ألا أنها مجذرة اجتماعيا يمارسها البعض اعتقادا منهم أن لها علاقة بتحقيق نتائج ايجابية أو كف نتائج سلبية. وإجرائيا يعرف بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الموهوب: وهو ذلك الشخص الذي يمتاز بقدرات عقلية أعلى من المتوسط العام للذكاء ويمتلك خصائص شخصية تؤهله للتميز والتفوق في مجالات تشمل: التحصيل الأكاديمي، القيادة، الفنون البصرية والحركية، والإبداع (القمش ، 2012).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين المسجلين في مركز الموهوبين في مملكة البحرين وعددهم (1000) طالب وطالبة ، وقد بلغ عدد الذين تواجدوا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2014–2013، (150) طالبا وطالبة موزعين على المشروعات الأدائية والأكاديمية. ومثل هؤلاء يتم ترشيحهم وفق المعايير الآتية:

1. ملف انجاز الطالب
2. السمات والخصائص السلوكية
3. ترشيح المعلم أو ولي الأمر
4. درجات التحصيل في مجال الموهبة

وفي الدراسة الحالية، أمكن الحصول على استجابات (138) طالبا وطالبة منهم (77) من الذكور و(61) من الإناث، ومن بين هؤلاء (38) طالبا وطالبة من الموهوبين أدائيا و(100) من الموهوبين أكاديميا.

أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام أداة الأفكار الخرافية من إعداد الطلالقه (2012) وتتألف من (52) فقرة تتطلب الإجابة عنها اختيار البديل الذي يعكس درجة اعتقاد المستجيب بالفكرة الخرافية من بين خمسة مستويات وفق تدريج ليكرت. وقد صممت هذه

القائمة لقياس الأفكار الخرافية الشائعة في فلسطين ، ومن اجل إخراجها لتناسب البيئة البحرينية تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليج العربي – كلية الدراسات العليا وعددهم (5) وطلب منهم الحكم على مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وفي ضوء ملاحظاتهم وأرائهم تم أخراج الأداة بصورتها الأولية دون حذف أي من فقراتها، ثم تم عرض الأداة على (25) طالبا وطالبة من طلبة كلية الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي من مستوى الماجستير والدكتوراه في تخصصي صعوبات التعلم وتربية الموهوبين وطلب إليهم الإشارة إلى الفقرات التي تعكس الأفكار الخرافية في منطقة الخليج العربي وتحديدا مملكة البحرين، وإضافة أية أفكار أخرى، وفي ضوء استجاباتهم تم حذف العديد من الفقرات وإضافة فقرات أخرى، وبذلك أصبحت ألأداة تشتمل بصورتها النهائية على (32) فقرة، وجرى تعديل طريقة الإجابة عن فقراتها ليصبح على النحو الآتي: صحيحة بشكل كبير جدا، صحيحة بشكل كبير، لا أستطيع أن أقرر، خاطئة ، خاطئة بشكل كبير. وتشتمل على أربعة أبعاد هي (التفاؤل والتشاؤم: 9 فقرات؛ القضايا الاجتماعية: 11 فقرة؛ الغيبيات:7 فقرات؛ والقضايا الصحية:5 فقرات). ويتراوح مدى الدرجات عليها بين (32 و 160) بمتوسط فرضي مقداره (96). تتألف الأداة من قسمين ويتعلق القسم الأول بالمعلومات الديموغرافية مثل النوع الاجتماعي ونوع الموهبة وثقافة كل من الأب والأم ونمط الشخصية المفضل، في حين يشمل القسم الثاني فقرات الأداة. وللتأكد من دلالات صدقها لإغراض هذه الدراسة، تم عرضها مرة أخرى على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بلغ عددهم (6)، وقد طلب منهم الحكم على ملائمة الفقرات ووضوحها وسلامتها اللغوية، وقد أجمع جميع المحكمين على ملائمة الأداة. وفيما يتعلق بثبات الأداة، فقد تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي– كرونباخ ألفا على عينه من الموهوبين عددها (40) طالبا وطالبة فكانت قيمة هذا المعامل (0.93).

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التفكير الخرافي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في مملكة البحرين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتمثل في ما مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين ؟ تم إيجاد المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على فقرات الأداة، وقد بلغت قيمة هذا المتوسط (73.86) بانحراف معياري قدرة (23.73)، وهو اقل من المتوسط الفرضي والبالغة قيمته (76). وفيما يتعلق باستجابتهم على أبعاد الأداة، فالجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علي أبعاد التفكير الخرافي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
التفاؤل والتشاؤم	25.000	9.22	27.00
القضايا الاجتماعية	26.68	8.99	33.00
الغيبيات	19.50	7.21	21.00
القضايا الصحية	15.98	6.41	15.00
الكلي	73.86	23.73	96.00

يلاحظ في جدول 1 أن جميع المتوسطات الحسابية لجميع ألأبعاد كانت أقل من المتوسطات الحسابية الفرضية لهذه الأبعاد مما يشير إلى تدني مستوى التفكير الخرافي لدى أفراد العينة. ومن اجل تحديد أكثر الأفكار الخرافية انتشارا، جري إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكل فقره وجرى ترتيبها تنازليا حسب درجة انتشارها كما هو مبين في الجدول 2.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مرتبه ترتيبا تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	البعد
1	إزالة الشعر الشائب من الرأس يؤدي إلى ظهور أضعافه.	3.50	1.38	القضايا الصحية
2	إشعال البخور في البيت يطرد الشياطين ويجلب الخير.	3.19	1.32	القضايا الاجتماعية
3	خوف الإنسان المفاجئ يؤدي إلى ظهور الشيب في شعره.	3.18	1.32	القضايا الصحية
4	سماع صوت الكلاب ليلاً يثير التشاؤم	2.67	1.34	التفاؤل والتشاؤم
5	التحديق في المرآة ليلاً يعرض إلى مس الجن	2.65	1.44	القضايا الاجتماعية
6	بعد الضحك الكثير يأتي الغم والحزن	2.64	2.27	التفاؤل والتشاؤم
7	الشعور بحكه في راحة اليد اليمنى يعني السلام على شخص عزيز لم تراه لفترة طويلة.	2.60	1.29	الغيبيات
8	نزول المطر وقت دفن الميت يعني دخوله الجنه.	2.59	1.21	الغيبيات
9	طنين الأذن اليسرى يعني أن هناك شخصاً يذكرك بسوء.	2.50	1.34	الغيبيات
10	رش الملح أمام البيت يبعد عنه الحسد والشر.	2.48	1.41	القضايا الاجتماعية
11	نظر المرأة الحامل إلى وجه شخص كثيراً يجعل منها تلد مولودها شبيهاً به.	2.36	1.32	القضايا الاجتماعية
12	الكي بالنار يطرد الشياطين من الجسم ويشفي المريض.	2.34	1.23	القضايا الصحية
13	ضرب الطفل في الليل يعرض الشخص الذي يضربه إلى مس الجن.	2.31	1.28	القضايا الاجتماعية

14	ترك المقص مفتوحاً في البيت يجلب الشر لأهله.	2.28	1.39	القضايا الاجتماعية
15	حظ القليل خيرٌ من الجهد الكبير.	2.28	2.00	التفاؤل والتشاؤم
16	الشعور بحكه في راحة اليد اليسرى يعني قبض مال في القريب العاجل	2.26	1.28	الغيبيات
17	انكسار الشيء بعد سقوطه إلى الأرض هو دفع للشر	2.22	1.35	القضايا الاجتماعية
18	جلوس الفتاة بجانب العروس هو فأل حسن لهذه الفتاة بأنها ستخطب قريباً	2.18	1.23	الغيبيات
19	عد النجوم ليلاً يؤدي إلى بروز الثآليل في الجسم	2.16	1.19	القضايا الصحية
20	رؤية بعض الأشخاص يعد نذير شؤوم	2.14	1.32	التفاؤل والتشاؤم
21	ارتداء سلسلة من المعدن يحمي من الإصابة ببعض الأمراض	2.12	1.19	القضايا الصحية
22	رفيف العين اليسرى مؤشر لحدوث الخير	2.05	1.23	التفاؤل والتشاؤم
23	انكسار كاس الماء يعد فأل خير	2.03	1.23	التفاؤل والتشاؤم
24	نعيق الغراب بالقرب من البيت هو نذير بقدوم الشر	2.01	1.27	التفاؤل والتشاؤم
25	الطفل الذي يولد وكف يده مضمومة يكون مستقبلاً بخيلاً	2.00	1.03	القضايا الاجتماعية
26	كثرة التثاؤب يعني أنك محسود	2.00	1.16	الغيبيات
27	ترك الحذاء مقلوباً في البيت يجلب الشر لأهله	1.95	1.20	القضايا الاجتماعية
28	رؤية الحيوانات السوداء صباحاً يعد نذير شؤوم	1.87	1.13	التفاؤل والتشاؤم
29	انسكاب فنجان القهوة على الأرض هو فأل خير	1.86	1.14	التفاؤل والتشاؤم
30	ملء فنجان القهوة للضيف هو دليل الحقد.	1.85	1.21	القضايا الاجتماعية
31	حك الأنف فجأه يعني أنه سيتم دعوتك إلى وليمة دسمة	1.84	1.07	الغيبيات
32	تعليق حذوة الفرس أمام البيت يجنب أصحابه الحسد والشر	1.78	1.14	القضايا الاجتماعية

يلاحظ في الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات كان اقل من المتوسط الفرضي والتي تبلغ قيمته (3)، باستثناء ثلاث فقرات، وهى: إزالة الشعر الشائب من الرأس يؤدي إلى ظهور أضعافه (قضايا صحية)؛ وإشعال البخور في البيت يطرد الشياطين ويجلب الخير (قضايا اجتماعية) ؛ وخوف الإنسان المفاجئ يؤدي إلى ظهور الشيب في شعره (قضايا صحية) وكانت الأوساط الحسابية لهذه الفقرات (3.5 ، 3.19 ، 3.18) على التوالي.

وللإجابة عن السؤالين الثاني والثالث واللذان ينصان على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين يعزى إلى النوع الاجتماعي؟ ونوع الموهبة؟، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (3) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول 3

نتائج التحليل الثنائي لاختبار دلالة الفروق في التفكير الخرافي لدى أفراد العينة تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي ونوع الموهبة على مستوى الدرجة الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f
نوع الموهبة	306.00	1	306.00	0.54
النوع الاجتماعي	107.86	1	107.86	0.19
نوع الموهبة – النوع الاجتماعي	356.42	1	356.42	0.03
الخطأ	76204.32	134	568.69	
المجموع	829884.00	138		

بالنظر إلى الجدول (3) يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الخرافي لدى أفراد العينة (= 0.05) تعزى لكل من النوع الاجتماعي ونوع الموهبة والتفاعل فيما بينهما وذلك على مستوى الدرجة الكلية. وفيما يتعلق بدلالة الفروق على مستوى الأبعاد، فلم تظهر نتائج التحليل وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الخرافي تعزى لهذين المتغيرين.

وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين يعزى إلى ثقافة كل من الأب والأم؟ فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي ويلخص الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق في التفكير الخرافي لدى أفراد العينة تبعا لثقافة كل من الأب والأم على مستوى الدرجة الكلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f
ثقافة الأم	2995.87	4	748.97	1.37
ثقافة الأب	3794.63	4	948.66	1.36
ثقافة الأب × ثقافة الأم	3826.58	7	546.65	1.000
الخطأ	65616.51	120	546.80	
المجموع	812407.00	136		

تظهر نتائج التحليل في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي عند أفراد العينة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى ثقافة كل من الأب والأم والتفاعل فيما بينهما. ومثل هذه الفروق لم تظهر كذلك على درجات الأبعاد الفرعية لأداة الدراسة.

أما السؤال الخامس لهذه الدراسة فهو: هل هناك فروق ذات دلالة في التفكير الخرافي لدى الطلبة الموهوبين في مملكة البحرين تعزى إلى تمط الشخصية المفضل؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في التفكير الخرافي لدى أفراد العينة تبعا لنمط الشخصية المفضل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f
نمط الشخصية المفضلة	356.98	5	71.430	1.23
الخطأ	76796.12	132	581.79	
المجموع	829884.00	138		

تظهر نتائج التحليل في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تبعا لنمط الشخصية المفضل على مستوى الدرجة الكلية. وفيما يتعلق بالأبعاد، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في بعدي الغيبيات والقضايا الصحية فقط، في حين لم تظهر مثل هذه الفروق على بعدي القضايا الاجتماعية والتفاؤل والتشاؤم. وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتبين لنا أن هذه الفروق كانت لصالح فئة الطلبة الموهوبين اللذين يفضلون الشخصية المهنية كنموذج لهم، ولم تظهر الفروق لأنماط الشخصية المفضلة الأخرى كالشخصية الاجتماعية أو الاسطوريه أو العلمية أو الرمزية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الخرافي لدى أفراد العينة بشكل عام كان منخفضا، حيث كان متوسط أدائهم على أداة الدراسة أقل من الوسط الفرضي، ومثل هذه النتيجة تؤكد صحة أحدى السمات التي يتميز بها الموهوبين من حيث أنهم يتصفون بالتفكير المنطقي والعلمي والتفكير الناقد؛ فهم لا ينظرون إلى الأشياء كما هي، لا بل هم أكثر تدقيقا وتمحيصا للأفكار، ويحالون دائما تفسير الأشياء بدلالة أسباب حدوثها من خلال الملاحظة والتأمل والبحث والتقصي (جروان، 2004؛ القمش، 1998– Davis & Rimm 2012)، كما أن نزعتهم إلى الاستقلالية الفكرية قد تجعل منهم اقل تأثرا بالآخرين وبالأفكار الاجتماعية كذلك. أن تقيدهم بالمنهج العلمي في التعامل مع الأحداث والظواهر يفرض عليهم حقيقة الالتزام بمبدأ الحتمية وعدم قبول التفسيرات التي لا تستند إلى بيانات حسية قابله للملاحظة والفحص والتجريب، ففي هذا يرى (Schumacher & McMillan، 1993) أن الالتزام بالمنهج العلمي يزيد من احتمالية توفر عوامل الموضوعية في التعامل مع الظواهر والأحداث والابتعاد عن التفسيرات غير العلمية والمنطقية من مثل الأفكار الخرافية والأسطورية. وبشكل عام، تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات من مثل دراسة (العفيري، 2004؛ غانم وأبو عواد؛ القضاة، 2004– 2013؛ Cool & Taylor) من حيث تدني مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة، وتختلف مع نتائج دراسات أخرى من مثل دراسة (الموسوي، 2002؛ وطفة، 2002)، ولكن يبقى ما يميز هذه الدراسة، أنها أجريت

على الموهوبين في الوقت كان فيه أفراد العينات في معظم الدراسات التي أمكن الحصول عليها ومراجعتها من العاديين، وهذا يوفر مؤشرا واضحا لتدني مستوى التفكير الخرافي لديهم نظرا لتوجهاتهم العلمية.

لقد أظهرت النتائج أن متوسط أداء أفراد العينة كان أعلى من المتوسط الفرضي على ثلاث فقرات فقط، اثنتان منها ترتبط بالقضايا الصحية وهى (إزالة الشعر الشائب من الرأس يؤدي إلى ظهور أضعافه؛ وخوف الإنسان المفاجئ يؤدي إلى ظهور الشيب في شعرة)، وواحدة تتعلق بالقضايا الاجتماعية وهى (إشعال البخور في البيت يطرد الشياطين من البيت ويجلب الخير). و يمكن تفسير ذلك بسبب عوامل ترتبط بالحث والتكرار، فكما يلاحظ أن المجتمع البحريني هو أحد المجتمعات الخليجية التي تمارس استخدام البخور باستمرار اعتقادا منها بفوائد البخور ولاسيما في مجال طرد الجن وجلب الخير، إضافة إلى أن الفقرتين المتعلقتين بالشيب هما أيضا من الأفكار المتداولة والمتكررة في الممارسات الحياتية اليومية ، لذلك هي من الأفكار الأكثر تعزيزا على المستوى الاجتماعي، ففي هذا الصدد، يرى سكنر (Skinner ،1953) أن الناس ربما تمارس بعض الأنماط السلوكية الخاطئة لأسباب ترتبط بعوامل الحث والتقليد والتعزيز الاجتماعي بحيث تصبح عادات تمارس على نحو تلقائي دونما أي تبصر فيها.

وفيما يتعلق بالنوع الاجتماعي، فلم تظهر نتائج الدراسة أية فروق ذات دلالة في التفكير الخرافي بين الذكور والإناث ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (74.57) بانحراف معياري (23.60) وللإناث (72.95) بانحراف معياري (24.05)، مما يشير إلى أن الموهوبين سواء كانوا ذكورا أم إناثا لديهم نمطية تفكير متماثلة حيال الأحداث والظواهر؛ فعلى ما يبدو أنهم يعتمدون في تفكيرهم على الحقائق والأدلة العلمية، ولا يقبلون الأفكار الخاطئة أو تلك الخرافية. أن مثل هذه النتائج تتفق دراسات (القضاة، 2013؛ العفيري، 2004؛ غانم وأبو عواد، 2010؛ Cool & Taylor ،2004)، وتختلف مع نتائج دراسات (الزغول والطلافحة، قيد النشر؛ الطلالقة، 2012؛ وطفة، 2002). وبالنظر إلى نوع الموهبة، فيلحظ كذلك أن ليس لها أثرا ذو دلالة في التفكير الخرافي، حيث لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تعزى إلى نوع الموهبة سواء أكانت أكاديمية أو أدائية؛ فالموهوبين من كلا الفئتين قللوا من شأن الأفكار الواردة في الأداة وتعاملوا معها على أنها خرافية وخاطئة لا أساس لها من الصحة.

وبالنظر إلى ثقافة كل من الأب والأم وأثر ذلك في مستوى التفكير الخرافي، فلم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لثقافة كل من الأب والأم، وعلى ما يبدو أن الطلبة الموهوبين بصرف النظر عن العوامل البيئية المحيطة بهم، فهم يتصرفون وفقا لأفكارهم الشخصية والتي هي في الغالب تستند إلى ملاحظات وشواهد علمية ومهارات التفكير الناقد بعيدا عما هو سائد في مجتمعاتهم من أفكار، وبذلك فهم يجسدون سمة النزعة إلى الاستقلالية والتي ربما تشكل سمة شبة ثابتة في شخصياتهم.

وفيما يتعلق بنمط الشخصية المفضل لدى أفراد العينة وأثرة في التفكير الخرافي، فالنتائج لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدرجة الكلية تبعا لهذا المتغير، ولكن مثل هذه الفروق ظهرت على بعدين من أبعاد أداة الدراسة وهما بعد القضايا الصحية وبعد الغيبيات، في حين لم تظهر على بعدي القضايا الاجتماعية والتفاؤل والتشاؤم، وكانت هذه الفروق لصالح فئة الموهوبين اللذين يفضلون الشخصية المهنية كنمط مفضل. وعلى ما يبدو أن بعض المهن تسود لديها أو تسيطر عليها بعض الأفكار الخرافية فيما يتعلق بالجوانب الصحية وقضايا الحسد والرزق. لقد وجد البيون وفوجرتي (Albion & Fogarti، 2002) أن بعض الممارسات في ببعض المهن واتخاذ القرارات تتأثر إلى درجة كبيرة بالخرافات التي ترتبط بتلك المهن. وحسب وجهة نظر باندورا (Bandura، 1977) فأن الأفراد خلال عمليات التفاعل الاجتماعي يكتسبون الكثير من الأنماط السلوكية والخبرات ويتعدى ذلك إلى تعلم الأنماط الحياتية من خلال تمثل النماذج المتعددة التي يتعرضون إليها، وتزداد فرص التعلم عندما تكون مثل هذه النماذج محببة أو مفضلة لديهم. وهكذا يمكن القول أن بعض الأفكار الخرافية كانت أكثر شيوعا على هذين البعدين لدى أفراد هذه الفئة بسبب نوعية النموذج المفضل لديهم. وبالمقابل، فربما ظهر مثل هذا الفرق بسبب عوامل الصدفة الإحصائية ولاسيما أنة لم تظهر أية فروق غلى كافة متغيرات الدراسة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن اقتراح بعض التوصيات وعلى النحو الآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات في موضوع التفكير الخرافي لدى الموهوبين من الفئات العمرية المختلفة وعلى أنواع متعددة من الموهبة مع تناول متغيرات أخرى مثل أنماط التنشئة الاجتماعية وعوامل العزو والدافعية.
2. إجراء دراسات عبر ثقافية ودراسة هذه الظاهرة لدى عينات من بيئات ثقافية متعددة سواء على مستوى الخليج العربي أو على مستوى العالم العربي أو بعض الثقافات العالمية والعمل على مدى انتشار مثل هذه الظاهرة ونوعية وطبيعة الأفكار الخرافية السائدة.

المراجع

- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغول، رافع ؛ والزغول، عماد عبد الرحيم. (2012). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الزغول، عماد عبد الرحيم؛ والطلافحة، فؤاد طه. (قيد النشر). التفكير الخرافي وعلاقته بأنماط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة. مجلة أكاديمية الشرطة، الأردن
- السرور، ناديا. (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- السمادوني، إبراهيم السيد. (2009). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الطلالقة، فهد نايف. (2012). التفكير الخرافي وعلاقته بالعزو لدى طلبة الجامعات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.
- العفيري، خالد. (2004). التفكير الخرافي وعلاقته ببعض المتغيرات في المجتمع اليمني (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، اليمن.
- القضاة، محمد أمين حامد. (2013). درجة التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسات العلوم التربوية، 40 الملحق 3، 865-877.
- القمش، مصطفى نوري. (2012). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الموسوي، نضال. (2002). السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، المجلة التربوية، 16 (62)، 232-191.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2004). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- غانم، بسام؛ وأبو عواد، فريال. (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، 4 (24)، 1076-1043.
- كسر، عصام. (1998). التفكير الخرافي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلبة المدارس الثانوية الفنية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طنطا، مصر.

- مصطفى، نمر. (2011). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- موسى، رشاد علي. (2002). معتقدات الشباب السعودي في السحر. مجلة التربية– جامعة الأزهر، 106، 67–45.
- وطفه، علي. (2002). اتجاهات التقليد الخرافي في العقلية العربية السائدة: دراسة في المضامين الخرافية لدى عينة من المجتمع الكويتي، المجلة التربوية، 16 (65)، 179–129.
- Albion, M. J., & Fogarty, G. J. (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. Journal of Career Assessment, 10 (1), 91-126.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. England Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Ciborowski, T. (1997). Superstition in collegiate baseball player. Sport Psychologist, 11 (3), 305-317.
- Clark, B. (2008). Growing up gifted (7th ed.). Pearson: Merrill Prentice.
- Coleman, J. S. (1974). Youth: Transition to adulthood. USA: Chicago University Press.
- Cool, R., & Taylor, N. (2004). Probing scientists beliefs: How open-minded are modern. Scientists Education, 20 (6), 757-778.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted and talented (4th ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Lee, L. (2004). Superstitions location charges by human beings. Psychological Record, 46 (1), 71-86.
- Marjaana, L.,& Saher, M. (2007). Vitalism purpose and superstitive British. Journal of Psychology, 2 (7), 33-44.
- Neihart, M. (2006). Services that meet social and emotional needs of gifted children. In Purcell, J. H., & Eckert, R. D. (eds.). Designing services and programs for high ability learners. USA: Crowin Press.
- Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness? Are examination of the definition of the gifted and talented. USA: Ventura County.
- Saenko, I. (2005). The superstitions of today's college students. Russian Education and Society, 47 (12), 76-89.
- Schumacher, S., & McMillan, J. H. (1993). Research in education: A concept introduction (3rd ed.). USA: Harper Collins College Publisher.
- Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. N Y: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1984). The evolution of behavior. Journal of Experimental Analysis

of Behavior, 41, 214-221.

- Solso, R. L. (1998). Cognitive Psychology (5th ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Walter, C.; Kelley, C. Kelley, C. Ho, C., & Stanovich, K. (2005). Thinking about personal theories: Individual differences in the cordination of theory and evidence. Personality Individual Differences, 38 (2), 1149-1161.
- Yong-Yang., Jim-Fu, Z., & Jain, L. 92009). Review of superstition research. Advances in Psychological Science, 17 (1), 218-220.

مفهوم الديداكتيك: قضايا و وإشكالات

محمد صهود
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

تقديم

يعرف حقل الديداكتيك، ضمن علوم التربية، حركية سواء على مستوى التراكم النظري الإبيستمولوجي وعلى المستوى المعرفي. ويستدعي هذا التراكم أسئلة تتطلب وقفة تأملية تروم التساؤل عن مفهوم الديداكتيك ذاته، وهو ما يتجاوز مسألة التحديدات القاموسية والمعجمية إلى ملامسة هويته كحقل معرفي وحدوده وطبيعة موضوعه ومنهجه وقضاياه النظرية في علاقة بمختلف علوم التربية بل وبمختلف العلوم الإنسانية.

وهكذا سنحاول، بعد تقديم أرضية تاريخية مقتضبة والتمييز بين مستويين في مفهوم الديداكتيك، أن نحلل بعض هذه القضايا والإشكالات المرتبطة بهذا الحقل المعرفي كالآتي:

1. الديداكتيك: علم أم نموذج للفعل؟
2. الديداكتيك والقابلية للتربية؛
3. الديداكتيك بين التوجه البيداغوجي العام والتوجه الإبستمولوجي الخاص؛
4. المقاربة الديداكتيكية وتجاوز مأزق التبسيط.

المفاهيم المفاتيح : الديداكتيك– العلم – نموذج الفعل – النموذج الذهني الفييري– القابلية للتربية – براديغم التعقيد.

أرضية تاريخية مقتضبة

ليس هدفنا من هذه الأرضية التاريخية هو الوصف التاريخي الدقيق لتطور الديداكتيك باعتبارها مفهوما أو موضوعا، بل العمل، من خلال رصد محطاتها الأساس، على توضيح بعض معالم هوية هذا الحقل المعرفي، وكذا الإشكالات التي يعرفها على مستوى المفهوم والهوية.

استخدمت كلمة ديداكتيك في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم من قبل كومينيوس في كتابه «الديداكتيك الكبرى Didactica Magna» سنة 1657 [1]، والذي ربط المشاكل الديداكتيكية بمصير الإنسان في نظام الكون[2]. وخلال القرن التاسع عشر وضع هربارتHerbart أسس نسق للتعلم بناء على مرتكزات علمية. [3]

وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر هانس أيبليHans Aebli أول من اقترح سنة 1951 إطارا عمليا لموضوع الديداكتيك في مؤلفه La didactique psychologique، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية[4]

ولطالما استعملت كلمة «ديداكتيك» في اللغة الفرنسية كـــ«نعت/صفة [...] وأحيانا مع دلالة إضافية قدحية، لوصف كل ما له علاقة بالتدريس باعتباره نقلا تلقينيا للمعرفة أساسا. أما الآن فقد صارت إسما يشير إلى علم، أو على الأقل إلى حزمة من الحقول المعرفية ذات الطابع العلمي«[5].

ويشير الأستاذ محمد الدريج، بصدد هذه الكلمة، إلى اتجاهين؛ الأول يعتبره « مجرد صفة ننعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث أساسا داخل حجرات الدرس»، والثاني «يجعل من الديداكتيك علما مستقلا من علوم التربية»[6].

ومنذ بداية السبعينات «ترافق ترسيخ الدلالة الأخيرة، مع تزايد كبير في الاستعمال المؤسسي (جامعي، وزاري) للكلمة، علاوة على تنامي قوي –كمي على الأقل– للأعمال العلمية التي تعلن انتماءها إلى هذا الحقل المعرفي «[7].

هكذا أثبت دانييل لاكومبDaniel Lacombe وجود ميدان معرفي جديد ترتبط به مجموعة من التخصصات تدور حول إشكاليات التدريس. ولابد هنا أن نشير إلى أن إشكاليات التدريس كانت أيضا موضوعا لحقل البيداغوجيا، إلا أن هذه الأخيرة كانت تنظر إلى إشكالية التدريس من منظور عام، وهذا ما يحاول المنظور الديداكتيكي تجاوزه. وتلك قضية سنعمق النظر فيها في الفقرات الموالية من هذه الدراسة.

1 محمد الدريج، «عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس»، مجلة علوم التربية، عدد 47، مارس 2011، ص. 8

2 Decorte et all, *Les fondements de l'action didactique,* De Boeck, 1990, p. 328.

3 Decorte et all, op. cit…p. 329.

4 أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص. 140.

5 Daniel Lacombe . « Didactique », In Encyclopoedia Universalis, France, S. A. ,2002 , Corpus 7. p. 300

6 محمد الدريج، 2011، ص. 8-7

7 Daniel Lacombe .. ,op.cit., p. 300

الديداكتيك: مستويان للمفهوم.

لابد من التمييز في البداية بين مستويين للمفهوم، سواء تعلق الأمر بمفهوم الديداكتيك أو بالمفاهيم ذات الصلة الوثيقة به مثل البيداغوجيا والتربية.

1. المستوى الأول ذو ارتباط وثيق بالممارسات التربوية أو البيداغوجية أو الديداكتيكية. وسنفحص هذا المستوى من خلال مفهومي التربية أولا والديداكتيك ثانيا.

لنتمعن في التعاريف التالية الخاصة بالتربية:

- عند ميالاريه G. Mialaret: «التربية هي فعل ممارس على ذات أو مجموعة ذوات [...] بما هو موافق عليه بل ومطلوب من هذه الذات أو الذوات، و يهدف هذا الفعل إلى إحداث تغيير عميق في الذات حتى تنشأ لديها طاقات حية جديدة ويصير هؤلاء أنفسهم عناصر حية لهذا الفعل الممارس عليهم»[8].
- وعند شارل حجي Ch. Hadji «نتكلم عن تربية كلما تعلق الأمر بفعل ممارس على فرد أو مجموعة أفراد بهدف تشكيل سلوك الأشخاص المعنيين وتوجيهه الاتجاه المرغوب» [9].

فالتربية في هذين التعريفين هي فعل، وهي، بعبارة أخرى، ممارسة اجتماعية تدخل في إطار ما يسميه علماء الاجتماع عادة بالتنشئة الاجتماعية. وبإيجاز فمفهوم التربية يحيل في التعريفين على واقع.

بالنسبة للديداكتيك، لننطلق من تعريف كوليدراي Colidray الآتي:

- « الديداكتيك تعني فن التدريس، و كثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، وكنعت لطريقة في التدريس فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية»[10].

يحيل هذا التعريف إذن على الفن وطريقة التدريس، لذا فهو يقصد الممارسة التدريسية. والتطابق هنا واضح مع التعريفات الواردة في مجال التربية.

2. أما المستوى الثاني فإنه لا يحيل على الواقع أو الممارسة بل على الدراسة التحليلية لهذا الواقع (التربوي عامة و الديداكتيكي تحديدا)، أو قل إن هذا المستوى يحيل على العلم الذي يدرس

8 G. Mialaret, les sciences de l'éducation, Que sais-je? P. U. F. Paris, 1991, p.30

9 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, E. S. F. Paris, 1992, p. 31

10 ورد عند محمد الدريج، « ماهي الديداكتيك؟» مجلة التدريس، العدد 7، السنة 1984ص. 44

هذا الواقع. وفي هذا السياق نورد التعاريف الآتية:

التربية باعتبارها علوما:

- « تحاول علوم التربية، اليوم، الانفلات من الصفتين العلموية والإيديولوجية اللتين تبعدانها، بصورة قد تزيد أو تنقص، عن دائرة العلوم النافعة. فهي تريد، بكل تواضع وجدارة، أن تكون منتجة لنماذج لفهم الشأن التربوي.»[11]

وانسجاما مع مفهوم النموذج يوضح دوفولاي أن علوم التربية تحاول التمفصل بين ثلاثة أقطاب:

- قطب غائي/قيميAxiologique، يحيل على تحديد الغايات وتفعيل التفكير الفلسفي والسياسي؛
- قطب علميScientifique، يحيل على المعارف التي تنتجها العلوم الإنسانية (السيكولوجيا والسوسيولوجيا واللسانيات والاقتصاد...) ولكن أيضا بعض العلوم التجريبية (مثل البيولوجيا)؛
- قطب عملي وأداتيPraxéologique، يحيل على الأدوات والفعل المنظم/ المعدل...[12]

الديداكتيك باعتباره دراسة علمية

لنتأمل التعريفات الآتية:

- « الديداكتيك هي الدراسة العلمية لنظام وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد تحقيق هدف معرفي، أو عاطفي أو حركي»[13]؛
- « تهدف الديداكتيك، باعتبارها علما مساعدا للبيداغوجيا (ولكنه علم ضروري)، إلى التخطيط والتجريب والتنظيم والتدخل [البيداغوجي]»[14]؛
- « نقصد بالديداكتيك [...] الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي-حركي، وتحقيق، لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم»[15] .

11 M. Develay , Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. E. S. F. Paris, 1992, p. 45

12 Ibid., p. 45

13 لافاليLavallée، ورد عند المكي المروني، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993ص .95

14 D. Boumnich, Une pédagogie sans déchets, I. R. E. A. 1986, p. 27

15 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 11.

على أنه يمكن اعتبار التعريفات التي جاء بها كل من جـــ. كـــ. غانيون J Gagnon C. وألبير مورفAlbert Morf، والتي أوردها جـــ. ديزوطيلJacques Desautels و بـــ. طرومبPeérre–Lean Trempe من التعريفات التي تتماشى مع ما يسمى بديداكتيك المواد الدراسية:

فهذا تعريف جـــ. كـــ. غانيون J Gagnon C. :

«الديداكتيك إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعليمها؛
- صياغة فرضياتها انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع...ألخ؛
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة.»[16]

وهذا تعريف ألبير مورف Albert Morf:

«مجموع الستراتيجيات التي نتدخل بواسطتها في مجال تكوين المعارف...» ويضيف قائلا: «إن التعلم الذي يتعلق بمضامين محددة ومعروفة في العادة، لا يمثل سوى جزء من التربية. إذ تتعلق هذه الأخيرة بتكوين الشخصية بتمامها. ثم إننا حين نتطرق من جهة أخرى إلى الديداكتيك من زاوية الستراتيجيات فإننا نغفل غاية التعلم.»[17]

نستنتج من هذه التعريفات المقترحة للتربية أو الديداكتيك أنها تحيل على الممارسة العلمية التي تدرس هذا الواقع؛ فهي، أي علوم التربية بما في ذلك الديداكتيك، تريد أن تكون منتجة للمفاهيم الكفيلة باستيعاب الشأن التربوي وإدراكه في أبعاده الغائية والعلمية والواقعية، وبالتالي فإن الديداكتيك دراسة علمية لوضعيات التعلم أو لمحتويات التدريس وطرقه، وإشكالية شاملة للتأمل والتفكير في طبيعة المادة الدراسية والفعل البيداغوجي...

لا نحتاج إذن للتذكير بأن المسافة الإبستمولوجية بين المستويين (الأول الذي يحيل على الواقع والثاني الذي يحيل على الممارسة العلمية) جلية وظاهرة. ويكتسي هذا التمييز، على بداهته، أهمية قصوى من الناحية المنهجية والإبيستمولوجية؛ فالواقع (وهنا نتحدث عن الواقع التربوي أو الديداكتيكي) لا ينعكس في ذهن الدارس أو المحلل كانعكاس الصورة في المرآة. ولإدراك هذا الواقع وتمثله نمر عبر توظيف آليات فكرية يستحيل معها الواقع إلى تمثل لهذا الواقع. والعلم في المنظور المعاصر، خصوصا في العلوم الاجتماعية، لا يدعي عكس الواقع بشكل صاف مثل

16 Desautel Jacques, Trempe Péerre-Lean, «Qu'est ce que la didactique ?» In Didactique en sciences expérimentales 61-62 ص. 1991، الجامعي الأكاديمي منشورات الحوار، منشورات بناني، رشيد ترجمة: .

17 نفس المرجع، ص. 63.

المرآة، بل يعتبر أنه يعكس هذا الواقع من خلال بناء ذهني معين، وضمن إطار منهجي خاص وضمن شروط معرفية معينة.

ويعتبر مفهوم النموذج الذهنيType idéal، الذي وظفه ماكس ڤيبر Max Weber في كثير من أبحاثه، المفهوم الأكثر تعبيرا عن هذا المنظور المعاصر للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ليس النموذج الذهني لظاهرة إنسانية واقعا، بل فقط صورة قد تقترب أو تبتعد عن هذا الواقع. ويقصد بالنموذج الذهني « تكوين حكم قيمة، فهو ليس فرضية ولكنه يرمي إلى توجيه صياغة الفرضيات، ومن جهة أخرى فهو ليس عرضا/استعراضا للواقع ولكنه يقصد مد هذا العرض بأدوات تعبير متوافق بشأنها [...]نحصل على النموذج الذهني بتضخيم وجهة نظر أو وجهات نظر[...]، وبالربط بين مجموعة من الظواهر المعطاة بشكل منفصل [...] من أجل تشكيل لوحة نظرية متجانسة.»[18]

هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن اعتبار النموذج الذهني إرهاصا أو بداية للنظرية أو فحصا لها، فالنماذج عادة « تمكن من بناء النظريات، حيث أنها تلخص وتختزل المكونات والعناصر والعلاقات القائمة بينها، وهي بذلك تكون خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، كما أنها أداة للتفكير؛ أما وظيفتها التربوية فتتحدد أساسا في:

- شرح ما يحدث وصفه؛
- الإرشاد إلى استراتيجيات وسياسات تربوية »[19]

واضح إذن أنه لامناص للديداكتيك، إذا كان يطمح إلى أن يكون دراسة علمية للواقع، من أن يرتكز على بناء «نماذج نظرية لفهم واستيعاب الشأن التربوي»، وهو ما يلتقي مع المنظور الفيبري بمختلف تجلياته.

فضلا عن ذلك فالديداكتيك، مقاربة أو سيرورة /مسلك بحثي(ة) تدرس بعض المظاهر التربوية أكثر مما يتعلق الأمر بتخصص دقيق. وقد ميز دانييل لاكومب في هذا الحقل المعرفي المظاهر الآتية:

- «المظهر المعرفي (الذي يتعارض [...] مع المظاهر العلائقية والمؤسسية في البيداغوجيا، أو مع المظهر العام للتربية)؛
- المظهر التكنولوجي (الذي لا ينحصر في المواد الإعلامياتية والوسائل السمعية البصرية)؛

18 Max Weber , Essais sur la théorie de la science, Trad. J. Freund, 1969, p. 83

19 عبد الكريم غريب، الكفايات واسترتيجيات اكتسابها، عالم التربية، 2001، ص. 141

- المظهر النسبي (بحيث نتكلم عن ديداكتيك مادة دراسية أكثر ما نتكلم عن ديداكتيك عامة) ».[20]

تفترض الدراسة الديداكتيكية، على الأقل، تخصصين؛ الأول هو مادة التدريس أو ما يسمى بالمادة الموضوع، والتخصص الثاني يتدخل كأداة، ويتعلق الأمر بالتخصص الذي يستخدم مثلا في مباشرة أبحاث ميدانية أو إحصائية حول تعلم المادة أو تدريسها أو إشكالياتها [. . .] مثل الإحصاء.[21]

ومن الواضح أن الدراسة العلمية تتطلب « شروطا دقيقة منها، بالأساس، الالتزام بالمنهج العلمي في طرح الإشكالية ووضع الفرضيات وصياغتها وتمحيصها للتأكد من صحتها عن طريق الاختبار والتجريب، ومن حيث الموضوع تنصب هذه الدراسة على الوضعيات التعلمية التي يلعب فيها المتعلم (التلميذ) الدور الأساسي».[22]

على العموم، يمكن القول أن ما يميز معرفة علمية ما هو موضوعها من جهة، والمنهج الذي تعتمد عليه من جهة أخرى. وفي هذا الإطار فإن الديداكتيك باعتباره مقاربة أو سيرورة/مسلك بحثي(ة) يسير في اتجاه تذليل هذين الجانبين.

لقد حاولنا إلى حد الآن القيام بمجهود توضيحي فقط ميزنا فيه بين مستويين، على أن الأمر في حقل الديداكتيك أكبر من توضيح هذين المستويين، إذ نصادف، عبر تحليلات مفهوم الديداكتيك، إشكالات ذات علاقة بهوية وموضوع هذا الحقل المعرفي. ومن هذه الإشكالات والقضايا ما سنناقشه فيما يأتي:

الديداكتيك: علم أم نموذج للفعل؟

لنبدأ بالإشكالية الأولى وهي: هل يقتصر الديداكتيك على الدراسة العلمية لوضعية التدريس، أم أنه يطمح ليكون نموذجا للفعل Modèle d'action أي نموذجا للتطبيق؟ وفي نفس السياق يمكن طرح إشكال العلاقة بين الديداكتيك والبيداغوجيا، هذه الأخيرة، التي هي في الأصل بحث عن نماذج للفعل أو نماذج تطبيقية؟ إن الإشكاليتين مترابطتان، أو أنهما يمثلان وجهين لإشكالية واحدة، لذا لا يمكن تحليلهما إلا بالربط بينهما.

إن المنظور البيداغوجي يرتكز أساسا على مفهوم التطبيق والعمل المبنيين على أساس نظرة فلسفية تستند إلى تصور خاص عن الكون والمجتمع والإنسان والمعرفة، لذا يمكن تحليل كل بيداغوجيا بناء على نظرتها الفلسفية هذه. فهناك البيداغوجيا التحررية وهناك البيداغوجيا اللاتوجيهية

20 D. Lacombe, « Didactique » 2002, op. cit., p. 301
21 Ibid., p. 301
22 محمد الدريج، 2011، ص. 10.

والبيداغوجيا اللامدرسية . . . ألخ. وهي بيداغوجيات مستوحاة من فلسفات تربوية تستمد أسسها من نظرة خاصة للكون والإنسان والمجتمع، يتم تهيئ المتعلم في إطارها. وهنا يتعلق الأمر بميل هذه البيداغوجيات إلى التأثير فيى الواقع؛ إننا إذن في حالة فعل.

أما المنظور الديداكتيكي فإنه يستهدف النظر إلى الواقع التربوي والبيداغوجي من زاوية علمية للكشف عن عناصره في تفاعلها وسيرورتها، لذا فإنه ينبني على تحليل واقع التـــدريس وفهمه في البداية. فهو يصبـو إذن إلى المعـرفة الخالصة والمجردة . فالعلم، في شكله الصافي، ينحو منحى الفهم والتعليل دون ادعاء إيجاد حلول للقضايا الملموسة واليومية؛ ويقول لاكومب في هذا السياق: « منذ أزيد من قرنين، كلما اكتشفت مجتمعاتنا الغربية تعاسة ما؛ تعاسة البروليتاري، تعاسة العالم الثالث، تعاسة الطفل أو المراهق غير المؤهل، إلا وقررت القضاء عليها ونادت على العلم والنيات الحسنة. ومن هنا توالي الشعارات ذات الصبغة التقنية–الإنسانية من مثل: القضاء على الإملاق والعوز، والانتصار على التخلف، ومحاربة الفشل الدراسي. على أن ما لم يستطعه الدعاة الإنسانيون ذوو النيات الحسنة Philanthropes القيام به لصالح العمال الفلاحيين والصناعيين، وكذا خبراء الاقتصاد والفلاحة تحقيقه للفلاحين المفلسين في دول الجنوب، لا يستطيع الباحثون الديداكتيكيون والمدرسون المؤهلون القيام به للتلاميذ الذين يوجدون في وضعية تربوية صعبة. لأننا نعرف اليوم– ولو أن ذلك يقع إخفاؤه– أن كل هذه المشاكل هي أولا مشاكل سياسية [. . .] وفي انتظار ذلك يبقى دور العلم، وخاصة الديداكتيك، هو ملاحظـة الظـواهر وبناء المفاهيم الـذي يمكننا مـن هذا الوصف.»[23]

هناك إذن منطق خاص بالعلم يتغيى المعرفة الخالصـة والمجـردة ومنطق خاص بالممارسة (الفعل) يتغيى التأثير في الواقع، هذا المنطق الأخير الذي يحيل على تعقيد شروط الواقع وحيثياته. على أن الأمر لا يتعلق في الواقع بتفاضل أو أحكام معيارية على منطق دون آخر، كما لا يتعلق بتنافر بينهما، أو بحدود قاطعة وفاصلة بينهما، بل هو فقط تحديد نظري صرف لخصوصية كل مجال؛ أي أن الأمر يقتضي في كل ممارسة الوعي بالأرضية المنطلق منها، هل هي أرضية التحليل الموضوعي للظواهر أم أرضية إيجاد معايير محددة لتطبيق النتائج المتوصل إليها؟

وإذا كان المنظور البيداغوجي يختزل قضاياه في كيفية نقل المعارف والمهارات والقيم، فإن المنظور الديداكتيكي لا يبقى سجين هذا الاختزال بل ينظر إلى تفاعل كل المعطيات الفاعلة في الممارسة التربوية.

إن علوم التربية عموما، كما يقول دوفولاي M . Develay، « تريد أن تكون وسيلة لبناء نماذج من أجل فهم أحسن للواقع التربوي والتأثير في هذا الواقع.» [24] ويقول فيرنيو Vergnaud

23 D. Lacombe, op. cit., p. 300
24 M. Develay, Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit., pp. 47-48

G. في هذا الصدد: «ينبغي الابتعاد عن كل خطاطة اختزالية: فالديداكتيك لا تختزل في معرفة مادة دراسية ولا في السيكولوجيا ولا في البيداغوجيا ولا في التاريخ ولا في الإبيستمولوجيا. إنها تفترض كل ذلك ولكنها لا تختزل فيه، فلها هويتها وإشكالياتها ومناهجها.»[25] فالديداكتيك « يوجد في مفترق الطرق بين البيداغوجيا التي تركز على الفعل Le faire وعلوم التربية التي تركز على المعرفة الخالصة. وهذه الوضعية هي ما يفسر من جهة كون عدم وجود إجماع حول موضوعها، ومن جهة أخرى تعرضها لمخاطر متعارضة».[26]

لهذا نجد محمد الدريج، بعد أن يعرف الديداكتيك باعتباره دراسة علمية، يضيف أن هذا هو الجانب النظري فقط، أي صياغة النماذج والنظريات، ولكن في الجانب التطبيقي « يسعى الديداكتيك للتوصل إلى حصيلة متنوعة من النتائج التي ستساعد كلا من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي وغيرهم . . . على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما ييسر سبل التغلب عليها ويسهل قيامهم بواجباتهم التربوية التعليمية على أحسن وجه»[27]

في نفس السياق يولف ديزوطيل التعريف الآتي للديداكتيك بقوله:

«إنه علم تطبيقي يتخذ لنفسه كموضوع إعداد وتجريب استراتيجيات بيداغوجية تهدف إلى تيسير تمكين الأشخاص من إنجاز مشاريع تربوية.» [28]

واضح إذن أن الديداكتيك، وإن كان يصبو من حيث المبدأ إلى أن يكون دراسة علمية تروم المعرفة المجردة، فإنه يقترب من البيداغوجيا من حيث التأثير[29]. إنها مفارقة بالفعل، خصوصا إذا استحضرنا التمييز الذي قام به ماكس فيبر Max weber في كتابه: «العالم والسياسي[30] « بين منطق العالم (بالنسبة لنا الديداكتيكي) الذي يروم المعرفة الخالصة، وبين منطق السياسي (بالنسبة لنا البيداغوجي) الذي يروم التأثير في الواقع وتغييره. فحينما نروم التأثير في الواقع وتغيير وجهته أو معالجة ظواهر معينة نخرج من دائرة العلم إلى دائرة السياسة حسب ڤيبر، وفي حالتنا، نخرج من الديداكتيك أو العلم إلى البيداغوجيا. ويدخل في هذا السياق الانتقاد المشهور الذي وجهه ماكس فيبر للماركسية والتي تريد، في نظره، أن تجمع بين كونها علما للمجتمعات البشرية يدرك منطق صيرورتها من جهة، وبين كونها سياسة لتغيير واقع هذه المجتمعات.

يبدو أن هذه الثنائية بين الجانبين التنظيري والتطبيقي للديداكتيك تتجه لتصبح جوانب أو منظورات ثلاث، فيطرح بالتالي السؤال الآتي: هل هذه المنظورات متناغمة؟ وإذا كانت كذلك فهل تتكامل

25 A. Vergnioux, L. Cornu, La didactique en questions, C. N. R. P. 1992, p.42 ورد عند:

26 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, op. cit, , p. 158

27 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 11.

28 Desautel Jacques, Trempe Péerre-Lean, «Qu'est ce que la didactique ?» In Didactique en sciences expérimentales 70 ترجمة: رشيد بناني نفس المرجع، ص.

29 .Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, .op. cit.,

30 Max Weber, Le savant et le politique, plon, 1959, Traduction J. Frund.

على مستوى الممارسة؟[31]

الديداكتيك والقابلية للتربية

لا يشكل التعلم أو المدرسة كمجال اجتماعي للتعلم موضوعان لعلم التدريس، كما أنهما ليسا من مجالات علم التدريس، لكن التعلم أساسي في تأسيس نظرية علم التدريس كما أن المدرسة ضرورية ومفيدة لكل نشاط تعليمي.[32]

من البدهي أن التدريس نوع من التدخل الديداكتيكي والتربوي عموما، وذلك ضمن وضعيات تعليمية تعلمية. ولن يكون لهذا التدخل من معنى إلا بالنظر لنظريات سيكولوجية وسوسيولوجية محددة . . .ألخ، تجعل من هذا التدخل أمرا ممكنا، بل أمرا ذا فعالية وذا أثر في إحداث التغيير التربوي والديداكتيكي المنشود. وسنتحدث ضمن هذه الإشكالية عن ثلاثة مجالات ذات ارتباط وثيق بالديداكتيك؛ وهي سيكولوجيا النمو وسوسيولوجيا التربية والبعد الثقافي المغيب في الغالب.

1. التعلم ومجال سيكولوجيا النمو

من خلال استقراء النظريات في هذا المجال نجد، إجمالا، نموذجين متنافسين بصدد إشكالية النمو العقلي والعام للفرد. ويستند النموذجان إلى افتراضات قبلية متعارضة بحيث يُعبـَّر عن كل نموذج بكلمة مجازية؛ وهكذا يحيل مصطلح البلورCristal على النموذج الأول ومصطلح الشرارة Flamme [33] على النموذج الثاني:

فالنموذج الأول المتمثل في البلور، « وبما أنه صورة لثبات البنيات الخاصة وانتظامها، يقود إلى تفضيل الحقائق الداخلية والخطاطات الفطرية، فيتم تعريف النمو على أنه الكشف بمعنى التصوير الفوتوغرافي، ولا دور للوسط سوى الكشف عن بنية منبثقة من داخل الفرد، وكل شيء متوقف على البرنامج الداخلي (البرنامج الوراثي أو الجينة)[34]، ويحيل هذا النموذج على انتظام وتفاعل البنيات الداخلية بشكل تكون معه التصورات والتمثلات الـداخلية هـي الأسـاس، وهنـا تكـون الأولـويـة للأشكـال الفطرية، وبالتالي تكون التربية أوالديداكتيك تحديدا، باعتباره تدخلا ديداكتيكيا لإحداث النمو وعملا قصديا يستهدف التغيير البيداغوجي، إما أنه أمر غير ذي جدوى منطقيا أو تكون جدواه في الكشف عن البنية الداخلية.

31 يحيل فليب جونير وسوزان لوران على ثلاثة منظورات هي ما سمياه: ديداكتيك الممارسة Didactique praticienne وهي التي يباشرها المدرس والممارس حيث تكون علاقته بالمعرفة في إطار ما يسمى النقل الديداكتيكي، والديداكتيك المعياريةDidactique normative التي ترتبط بالبرامج والمناهج الدراسية والتوجيهات التربوية الصادرة عن الوزارة، والديداكتيك النقديةDidactique critique et prospective التي يعتبرها الباحثون الجامعيون حقلا معرفيا للدراسة والبحث.Philippe Jonnaert, Suzanne Laurin. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québc, 2001, p. 5.

32 محمد الدريج، 2011، مرجع سابق، ص. 18-17.

33 Ch. Hadji, Penser et agir l'éducation, .op. cit., p.37

34 Ibid., p. 37-38

وأما النموذج الثاني المتجسد في الشرارة، « وبما أنها صورة للديمومة الشاملة للأشكال الخارجية على الرغم من وجود حركية داخلية متواصلة، فإنه يميل إلى تفضيل سيرورة التنظيم الذاتي. وتكون التغيرات كفيلة بخلق نظام جديد ليس مجرد كشف لخطة تنظيمية خلفية.»[35] يعطي هذا النموذج إذن أهمية قصوى للعوامل الخارجية (المحيط)، على الرغم من وجود تصورات وتمثلات داخلية. فخلال النمو تظهر بنيات جديدة تدخل في إطار الممكنات الكامنة في البنيات الداخلية، لا في إطار الأشكال الفطرية. في هذا الإطار يدخل منظور بياجي Piaget للعمل البيداغوجي، حيث يكون للتدخل الديداكتيكي معنى يقوم على أساس تفاعل البنيات الداخلية مع المحيط للدفع بالبنيات الكامنة والممكنة إلى السطح في إطار نوع من الجدلية بين البنيات الذهنية والممكنات.

على أن من يجسد هذا المنظور بجلاء أكبر هو الباحث الروسي ڤيكوتسكي Vygotsky. فعلى الرغم من التقاء بياجي وڤيكوتسكي في بعض الجوانب إلا أن بينهما اختلافا لا يتضح إلا بـإثارة إشكـالية النـمو والتعلم. وسنناقش هذه النقطة فيما بعد.

2. المدرسة ومجال سوسيولوجيا التربية

عالجت كثير من نظريات سوسيولوجيا التربية الفشل أو النجاح الدراسيين من وجهة نظر سوسيولوجية، وفتحت المجال لدراسات وأبحاث اتخذت اتجاهات وتحليلات متباينة ومتنوعة تناولت المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية تربوية.

أجمعت الدراسات التجريبية الكلاسيكية– التي أنجزت في إطار سوسيولوجيا التربية [36]، وعلى الرغم من الفوارق الملحوظة بينها– على أن النجاح الدراسي مرتبط بمتغير الأصل الإجتماعي.[37] ويرى بورديو وباسرون Bourdieu et J. C. Passeron P. أن الطبقة البورجوازية تعيد إنتاج نفسها من خلال ثقافتها التي تشكل صلب الثقافة المدرسية، فهما يعتبران أن الفعل البيداغوجي هو عنف رمزي مفروض من قبل سلطة تعسفية مسنودة ثقافيا، وهو عنف رمزي بحكم أن علاقات القوة بين الجماعات والطبقات المكونة لتشكيلة اجتماعية تعتبر أساس هذه السلطة التعسفية، وبحكم فرض ترسيخ دلالات معينة بواسطة الانتقاء والإقصاء . [38]

في هذا المنظور تكون المدرسة ذات وضع قدري، ولا يمكنها أن تحدث التغيير البيداغوجي المنشود، كما أن التدخل الديداكتيكي لا يقوى على معاكسة الواقع المتميز باللاتكافؤ أصلا، بل أكثر من ذلك، قد يكرس التدخل الديداكتيكي – حسب هذا المنظور– اللاتكافؤ التعليمي. وهكذا

35 Ibid. p. 38

36 استند بورديو وباسرون في دراسة «الورثاء Les héritiers « الصادرة في الستينات من القرن الماضي، و « معاودة الإنتاج La reproduction" الصادرة في بداية السبعينات إلى النظرية الماركسية، واعتبرا أن التربية، وهي أداة من أدوات السيطرة الاجتماعية والإيديولوجية، مؤسسة على العنف الرمزي الذي تضطلع به الطبقة الاجتماعية المهيمنة.

37 M. Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, Que sais-je ? P. U. F. Paris, 1989, p. 48

38 P. Bourdieu et J. C. Passero, La reproduction-Eléments pour une théorie d'enseignement. Les éditions de Minuit, Paris, 1970, pp. 20-22.

يلعب التدخل الديداكتيكي بالتخصيص، والتربية بصفة عامة، دور المحافظ على البنية المجتمعية بما فيها التربية والبيداغوجيا.

هذا بالضبط ما انتقده كتاب آخرون مثل سيندر G. Snyders [39]، الذي انتقد مفهوم هؤلاء، أي بورديو وباسرون وبودلو إستابليت C Baudelot. et R. Establet [40] المبسط والقدري للمدرسة، وأبرز أن ما تحتاجه المؤسسة المدرسية، هو تحريرها فقط من نزعتها الشكلية السياسية التعليمية.

وأبدع برنشتاين Bernstein B. في كتابه « الطبقات، الرموز، والمراقبة» مفهومين من خلال تحديده لصنفين من العائلات؛ صنف أول سماه عائلات منبنية على الوضعFamilles positionnelles تكون فيها القرارات مرتبطة بالوضع الرمزي لأعضاء العائلة، وصنف ثان سماه عائلات موجهة نحو الشخص Orientées vers la personne وترتبط فيها القرارات بالوضع الثقافي للفرد، [41] كما حاول إيجاد علاقة ما بين أنماط التعبير المعرفي والبنيات الطبقية التي تنعكس على النجاح وتؤثر في أنماط السلوكات المدرسية والاجتماعية للفرد[42]

علاوة على ذلك تطورت نظريات تبناها اقتصاديون كلاسيكيون جدد ومدارس سوسيولوجية ركزت لا على المتغيرات المرتبطة بالطبقة أو الوسط الاجتماعي بل على المتغيرات المستقبلية للفرد. في هذا الإطار يمكن إدراج بودون Boudon الذي حاول البرهنة على المفارقات التي تظهر عند النظريات المفسرة لعدم التكافؤ في الفرص التعليمية بعدم التكافؤ الاجتماعي؛ فهو يعتبر أن عدم التكافؤ في الفرص التعليمية هو نتيجة إرادات فردية مرتبطة بتطلعات المستقبل. [43]

3. البعد الثقافي

لئن كانت نظريات التعلم تحيل على العوامل الخارجية، ونظريات سوسيولوجيا التربية تحيل على السياق الاجتماعي فإنهما لا يستحضران البعد الثقافي/الحضاري[44]، وهو ما تتيحه نظرية

39 يعتبر كتاب سنيدرز: Ecole, Classe et Lutte des Classes : Une Relecture Critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illitch, Paris, P.U.F. Paris, 1976. كما يدل على ذلك عنوانه قراءة نقدية للهؤلاء المؤلفين، وحاول فيه الرد على النقد الموجه إلى المدرسة والاعتراف لها بنوع من الاستقلالية.

40 استوحى بودلو-إستابليت: L'Ecole capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971. النظرية الماركسية في تحليل دور المدرسة. واعتبرا أن لا وجود لوحدة في مستوى المؤسسة المدرسية في فرنسا، البلد الرأسمالي، وأن الانقسام هو ما يطبع هذه المؤسسة المدرسية بين ثقافتين إحداهما بورجوازية مهيمنة والثانية بروليتارية، تقوم المؤسسة المدرسية بإعادة إنتاجهما.

41 M. Cherkaoui, Sociologie de l'éducation, 1989, op. cit., p. 64.

42 Ibid. p. 60

43 Ibid., p. 60

44 نحيل بهذا البعد الثقافي الحضاري على الاختلاف بين المجتمعات حسب كونها غربية أو شرقية، متقدمة أو نامية، الأقليات الدينية والثقافية...، وهو بعد يجعل من المجتمعات الإنسانية مجتمعات ذات خصوصيات متباينة لا شك أن لها انعكاسا على علاقة الفرد

المعرفة. على عكس نظريات التعلم، فإن نظرية المعرفة تقوم على أساس أشمل يدمج السياق الثقافي/الحضاري الذي يتم فيه التعلم، ويعطي لهذا السياق مكانته ودوره وحجمه في التعلم. أما نظريات التعلم فإنها تنفي، ضمنيا، دور السياق الثقافي/ الحضاري، وتجعل حصول المعرفة أمرا فرديا خالصا أو أمرا مرتبطا بالمحيط الاجتماعي المباشر والقريب.

ضمن هذه الإشكالية ينبغي استحضار الصعوبة التي يطرحها تمفصل البعد القيمي المتمثل في غايات التربية، المجتمع ...الخ مع البعد السوسيوسياسي والعملي/الأداتي، ذلك أن عدم التوازن في التمفصل بين هذه المكونات قد ينتج عنه اختزال لدور التربية عموما في جانب واحد من الجوانب.

في ضوء هذا الإشكال لن يكون البحث السيكولوجي والسوسيولوجي في مجال التربية ذا معنى إلا في ظل سياق يستحضر الأبعاد الثقافية في مفهومها العام. هكذا تأخذ مسألة القابلية للتربية أبعادها المحلية، أي المرتبطة بخصوصية المجتمع والثقافة والحضارة. فالتعلم ليس مسألة تقنية أو آلية بسيطة تتم وفق منبهات، وهو أيضا ليس بناء سيكولوجيا فارغا، بل هو عملية تتم ضمن شروط اجتماعية وثقافية وذهنية تطبع عملية التعلم وتسمها بسمات خاصة، وهكذا لن يجدي اجترار وترديد النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية التي أنتجت في مجتمعات أخرى إلا بقدر ما تشكل إضاءات تستلزم الإبداع والحفر في آليات التعلم ضمن شروطها وسياقاتها الثقافية والحضارية الخاصة.

الخلاصة المستقرأة من تحليل علاقة الديداكتيك بسيكولوجيا النمو وسوسيولوجيا التربية والبعد الثقافي أنه لن يكون هناك معنى للتدخل الديداكتيكي إلا في ظل نظريات سيكولوجية وسوسيولوجية معينة. ومن هنا المفارقة بين الديداكتيك وبعض النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية.

الديداكتيك بين التوجه البيداغوجي العام والتوجه الإبستمولوجي الخاص.

من المعروف أن بيداغوجيا الأهداف باعتبارها توجها بيداغوجيا عاما انبثقت في البلاد الانجلوساكسونية، ومنها إلى البلاد الفرانكفونية، وقد لا نحتاج إلى التذكير بالمرتكز النظري السيكولوجي لهذه البيداغوجيا المتمثل في المدرسة السلوكية علاوة على الأساس العام والعملي لهذه البيداغوجيا والمتمثل في العقلنة rationnalisation، التي اعتبرها ماكس ڤيبر السمة الأساس التي ميزت المجتمعات الغربية منذ بداية العصور الحديثة، والتي اتضحت بصورة جلية في المجال الاقتصادي.

بالمعرفة وعلى التصورات والتمثلات ومختلف السلوكات وغيرها.

تزامنت سيرورة هذه البيداغوجيا، إن على مستوى التنظير أو على مستوى الممارسة البيداغوجية، مع تطور نظرة بيداغوجية عامة ترى ضرورة إعطاء الدور الأكبر لرياضة فكرية تكون فيها المحتويات ذات دور ثانوي، أي أنه يتم الاشتغال على مهارات وقدرات قد تخترق جميع المواد الدراسية، بل لا تكون الأخيرة، أي المواد الدراسية، سوى عامل مساعد على إبراز هذه القدرات.

في هذا السياق يمكن إدراج ما سمي بالمصنفات البيداغوجية:

- بلوم Bloom، «المجال العقلي»؛
- كراثوول Krathwool، «المجال السوسيووجداني»؛
- سمبسون Simpson. ، «المجال الحسي حركي» . .).[45]

ولاشك أن هذا المنظور البيداغوجي العام لم يكن منسجما مع لغة المصنفات فحسب بل اعتبر حلا أيضا لمشكل انفجار المعرفة والذي أصبحت تعرفه جميع الحقول المعرفية.

كان هذا التطور البيداغوجي متساوقا مع نظام الإنتاج وتنظيم العمل في البلدان الرأسمالية، حيث كانت الطايلورية قد بلغت أوجها. وكان هذا النظام والتنظيم يتطلبان نوعا خاصا من التكوين يرتكز على التحكم في الإنجازات الدقيقة والمضبوطة المصاغة وفق أهداف محددة ودقيقة. فلا غرابة أن نشهد مع هذه التحولات انتشار مفاهيم مثل: الإنجازات، السلوكات . . .

وسجل، خلال الستينات من القرن 20، « عدد من السوسيولوجيين والملاحظين للواقع الاجتماعي أهمية الطفرة المهنية التي كانت تحصل: نهاية الطايلورية وبروز طرق جديدة في التدبير والتواصل وتسارع التحولات الاقتصادية. ولم يعد يسمح كل ذلك بتصور تكوين مهني مرتكز على نموذج إشراطي صارم من أجل التحكم في الإنجازات التقنية. . . وأصبحت كلمة التكيف هي عنوان المرحلة، وبدأ التأكيد على أنه ينبغي تكوين الأشخاص وفق أهداف أشمل، كما أصبح التركيز على أنه من المهم أن يتوفر الأشخاص على تكوين أساسي عام يمكنهم من الاستفادة مما يسمى الفرصة الثانية التي يتيحها التكوين المستمر. وهكذا بدأ الحديث عن القدرات باعتبارها اشتغالا ذهنيا في وضعيات مختلفة»[46]. هذا هو صلب التحول من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات التي نعتت بالجيل الثاني لبيداغوجيا الأهداف، حيث أخذت مفاهيم القدرات والكفايات. . . في الانتشار.

يعود هذا الإشكال، إشكال المحتوى الدراسي الذي تجاهلته البيداغوجيا العامة، إلى الظهور من

45 هذه النماذج الثلاثة هي المشهورة، على أن هناك مساهمين كثر بالنسبة لكل مجال، ويمكن الاطلاع على المضمون العام لمصنفات ؤولاء المساهمين في كتاب أجرأة الأهداف البيداغوجية لبيرزيا : C. Birzea Rendre opérationnel les objectifs péda-gogiques, P.U.F. 1979, pp. 200-209

46 M. Develay Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit., p. 138

جديد في سياق النقاشات البيداغوجية والديداكتيكية في المجتمعات الصناعية بالصيغة الإشكالية التالية: هل توجد مناهج وعمليات منطقية مجردة عن كل محتوى، وقابلة للتعلم؟

لابد، لتحليل هذا الإشكال، من الإشارة إلى تجارب جرت منذ السبعينات (من القرن الماضي) دارت حول نفس الإشكال، وإن كانت لأهداف وفي سياقات خاصة، جرى بعضها في فرنسا. كانت هذه التجارب تطمح إلى إيجاد تعلم منهجي خالص خارج السياقات المعرفية.....[47]

الواقع أنه ليس إشكالا جديدا، كما أنه ليس وليد السبعينات، فقد طرحه ڤيكوتسكي في الثلاثينيات من القرن العشرين، وانتهى إلى أنه لا توجد عمليات منطقية ومنهجية وفكرية إلا في سياق معرفة ما، أي في إطار محتوى ما. وقد أنتج في هذا المجال لغة مفاهيمية خاصة ارتبطت به. فالتعلم، نظر ڤيكوتسكي، لا يمكن أن يكون إلا في سياق معرفة ما، وسماه تعلما محليا أو سياقيا– A prentissage local، أي أنــه لا يمكن فصله عن السياق المعرفي المرتبط بــه.[48] وللرد على من يعتبرون أن تعلم القدرات العامة التي توظف في مختلف الوضعيات المعرفية أمر ممكن يؤكد أن ما يوجد هو قدرات صغرى Micro–expertises[49] قد تشترك فيها بعض الحقول المعرفية، إذ حينما تتوفر هذه القدرات الصغرى يمكن نقل القدرات من مجال إلى آخر، إلا أن الأمر، في نظره، لا يعني وجود قدرات عامة بالمفهوم الذي تم توضيحه سابقا.

وقد جاءت بعض التجارب المعاصرة، وهي تجريبية بالأساس، لتدعم هذه الفكرة. يكفي الاطلاع على التجربة المسماة باسم « جان فرانسوا J. Francois» في كتاب دفولاي[50] ليتأكد دور المحتوى في بناء التعلم.

هكذا فإن التوجه الابستمولوجي، الذي يحيل على منطق المادة والتخصص، أي المحتوى المعرفي والمنهجي للمادة، والذي يخترق مجال الديداكتيك لم يكن بمحض الصدفة أو أنه نتيجة موضة علمية ومعرفية، بل إنه موقف نظري ومعرفي ذو جذور علمية وفلسفية واضحة، وأكثر من ذلك

47 Ibid., p. 146.

كمثال على ذلك ما سمي بـــ «ورشات التفكير المنطقي» «Ateliers de raisonnement logique» و «برنامج التقوية الأدواتية» «Programme d'enrichissement instrumental»

48 Ibid., pp. 151 et 155

طور ڤيكوتسكي في هذا السياق ما سمي بنطاق النمو الأقصى Zone proximal de développement (Z. P. D.) وسيتم توضيحه فيما يلي من الصفحات.

49 M. Develay Ph. Meirieu, Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. op. cit, p. 152

50 Ibid . pp. 153, 154,.

وقد ناقش دوفلاي هذه التجربة بتفصيل في كتاب : De l'apprentissage à l'enseignement 1992

وتحمل هذه التجربة اسم الطفل الذي، بعد أن عانى من مشاكل في التعلم في مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات قرر أساتذة الفصل الاجتماع للتداول بشأن وضعيته؛ فقد كان هذا الطفل غير قادر، في مادة اللغة الفرنسية، على ربط اسم المفعول Participe passé في الجملة من مثل: Je connais les amis que tu as rencontrés /أعرف الأصدقاء الذين التقيتهم. كما لم يستوعب التعدية Transitivité في الرياضيات: من مثل حالة: (إذا كانت a=b و b=c فإن a=c)، ولكنه توفق في تمارين من نفس البنية والخاصية يي مادة علوم الحياة والأرض، وتهم تنظيم الدورة الغذائية مثل: (إن تدمير طائر السقاوة Buses يؤدي إلى تكاثر طائر الدخلة Fau-vettes حيث لن يقتلوا بدورهم العناكب Araignées، وبذلك تتمكن حشرة الأرقة Pucerons، في غياب من يقتنصها، من الإضرار بالتفاح.

فقد كانت محاولة تأصيله تجريبيا. فالموقف الديداكتيكي إذن هو موقف إبيستمولوجي بالأساس وليس موقفا بيداغوجيا عاما، وهو موقف متأصل نظريا وتجريبيا.

الواقع أن النقاش حول إشكالية المحتوى لم يتوقف عند هذا الحد بل تواصل عبر النقد الموجه إلى المنظور الديداكتيكي الخاص بالمواد الدراسية نفسه، ذلك أن البعض يرى بأن المحتويات، في التجارب التعلمية الحالية، تقوم بما يشبه تهييء حامل رقمي لاستقبال المعلومات Formater [51] فتحد بذلك من إمكانيات المتعلم الإبداعية، وبذلك تلعب المحتويات دور الكابح لهذا الإبداع.

علاوة على ذلك يتحدث البعض الآخر عن أزمة الثقافة المدرسية من فرط تركيزها على المحتويات التي تستند في مشروعيتها على العلوم المؤسسة أكاديميا؛ بما هي علوم تنتج في سياقات معينة ووفق أهداف واستراتيجيات خاصة بها. تضرب أزمة الثقافة المدرسية بجذورها أولا في التفكير البيداغوجي الذي انتقد التعلم المرتكز على المواد الدراسية، حيث يتبلور اتجاهان في هذا الصدد؛ أحدهما يدافع عن تنظيم التدريس استنادا إلى المواد الدراسية، والآخر يعارض هذا التوجه ويدعو إلى الاستناد إلى ضرورات التعلم ومتطلبات المتعلمين؛ وتتجسد ثانيا في أزمة تمرير المعارف الناتجة بدورها عن وضع عدم تغير موضوعات المعرفة موضع تساؤل. علاوة على ذلك يقع الإلحاح على خاصية التعقيد الذي تسير فيه المعارف الحالية وسرعة تقادمها للخلوص إلى أن بناء الكفايات المستعرضة لا يمكن أن يتم في إطار المواد الدراسية بل في التقاطع بينها. وتتمثل أخيرا في كون إمكانية بناء قدرات المتعلمين باعتبارهم مواطني المستقبل استنادا إلى المواد الدراسية صارت موضع تساؤل ونقد. [52]

على أن محمد الدريج في سياق تحليله لهذا الإشكال، واستنادا إلى لوجوندرLegendre، يشير إلى التمييز بين « الديداكتيك العامة التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية . . . والديداكتيك الخاصة التي تهتم بتخطيط عملية التدريس في ارتباطها بمختلف المواد الدراسية»[53]

وبذلك يخلص إلى أن « دراسة المادة التعليمية إنما تتم انطلاقا من بعدين:

- بعد إبيستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها ومناهج دراستها.

51 B. Donnadieu, M.Genthon, M. Vial, Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ? 1998, Inter Editions, Masson, Paris p.63.

52 Hervé Boillot, « La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement.», In François Jacques-Francillon, Denis Kambouchner, (Sous dir.), La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives. P. U. F. Paris, 2005, p. 160-161.

53 محمد الدريج، 2011، ص. 18.

- بعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.»[54]

خلاصة القول أن النقاش بين التوجه الديداكتيكي الخاص والبيداغوجي العام ليس بسيطا لأنه يستحيل وضع حد فاصل بينهما، فاهتمام الديداكتيكي بإشكالية المحتوى ودور المعرفة لا يكون له معنى دون الأخذ بعين الاعتبار التفاعل بين المدرس والتلميذ، ونفس الأمر ينطبق على الحالة المعاكسة.[55]

من نظريات التعلم إلى المقاربة الديداكتيكية : تجاوز مأزق التبسيط والانفتاح على تعقيد عملية التعلم .

يمكن التمييز، فيما يخص نظريات التعلم، بين أربع مقاربات أو أربع مجموعات من النظريات تدخل ضمنها المقاربة الديداكتيكية:

1. السلوكية

وهي الأصل النظري السيكولوجي لبيداغوجيا الأهداف والتعليم المبرمج. وقد ركزت على دراسة التعلم من خلال مظاهره الواضحة، وهي السلوك الملاحظ. وتستند هذه النظرية إلى ما يسمى بالإشراط ومبدأي التكيف والتعزيز. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لها تفريعاتها واتجاهاتها فإنه يمكن القول، بإيجاز، أنها تعتبر التعلم نتيجة للعلاقة بين منبه واستجابة، هذه العلاقة هي التي تعمل على تكيف الفرد مع محيطه باختيار السلوك الأجدى والمناسب للمنبه[56]. لابد من أن نلاحظ أن هذا حصل في سياق العقلنة التي غزت مختلف مناحي الحياة في الغرب، وكان لابد أن تدخل المجال التربوي والتعليمي.

وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه النظرية انتهت إلى اختزال وتبسيط كبيرين لمسألة التعلم. فقد أصبح ينظر للفرد، ضمن هذه النظرية، مجردا عن غائيته، وغير متفاعل مع محيطه، بل منفعلا بشكل آلي للمنبهات الخارجية. وقد كان هذا من بين الدوافع التي جعلت السيكولوجيين المعرفيين يطورون اتجاهاتهم في أمل الكشف عن آليات التعلم في سيرورته المعقدة.

2. السيكولوجيا المعرفية

ابتدأ السيكولوجيون المعرفيون من حيث انتهى السلوكيون، إذ حاولوا فك شفرة ما اصطلح عليه بالعلبة السوداء، وهو ما يعني عدم الاكتفاء بالسلوكات الظاهرية التي اهتمت بها السلوكية،

54 نفس المرجع، ص. 19.

55 Philippe Jonnaert, Suzanne Laurin. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québc, 2001, p. 4.

56 B. Donnadieu, M.Genthon, M. Vial, Les théories de l'apprentissage. Op. cit., , p. 41.

والاهتمام أيضا بالعمليات العقـلية التــي تكـون وراء هـذه السلوكـات. [57]

انطلق هؤلاء السيكولوجيون من «فرضية وجود هندسة معرفيـة على شكل نظام للتمثلات لمعالجة المعلومات». ويتمظهر ذلك في نموذج حل المشكلات ونموذج الخبير والمبتدئ(le novice et l'expert) . «فالفرد، في هذا السياق وحسب بياجي، يوظف شيماتهSchèmes وموارده العقلية باعتبارها عمليات عقلية ومنطقية رياضية تشحذ وتدقق في سياق نشاط الفرد واشتغاله على الموضوعات»[58]. على أن هذه المقاربات التعلمية انتهت بدورها إلى التبسيط.

3. مقاربة النمو

نميز في هذا الصدد بين منظورين أساسيين، الأول رائده بياجيPiajet والثاني رائده ڤيكوتسكي.

في البداية لابد من التمييز بين المفهومين: النمو والتعلم؛ فالأول يشير إلى «سيرورة بنائية للنشاط العقلي باستعمال إمكانيات جديدة للفهم واستعمال طاقات كامنة في ضوء قيام الفاعل بنشاط في وسط ما أو محيط ما، مع التقدم في السن»[59]، والثاني: «إدماج لإجراءات ومعارف أصبحت ممكنة من طرف البنيات العقلية المهيأة. »[60]

تتشكل المعرفة، في نظر بياجي، من خلال تنظيم ذاتي مفتوح على إمكانيات جديدة، وعن طريق اكتساب شيمات تتطور عبر مراحل النمو. وبعد كل مرحلة نمو، واكتمال شيمات معينة، يصبح التعلم ممكنا، [61] وهكذا يصبح التعلم تابعا للنمو. وقد وُظف هذا المبدأ في ممارسات بيداغوجية، وتربوية اعتَبرت أن التعلم لا ينجح إلا في سياق الأخذ بعين الاعتبار لمراحل النمو، وهذا أيضـا منـظور خـطي ومنظور يفـرط في تقديـر العـوامل الـداخـلية. [62]

هذه المؤاخذات، المتعلقة بالإفراط في تقدير العوامل الداخلية، هي التي دفعت البحث في اتجـاه جديــد ضمـن ما عـرف بالسيكولوجيا الاجتماعية . بحيث لم يعد ينظر للفرد بشكل منعزل عن محيطه الاجتماعي والثقافي، بل باعتباره فردا متفاعلا مع هذا المحيط، وبالتالي تعزز دور العوامل الخارجية في نمو القدرات العقلية، في مقابل العوامل الداخلية (يعد ڤيكوتسكي من ممثلي هذا الاتجاه.)

لقد انتقد هذا العالِم فكرة تبعية التعلم للنمو، وأكد، عكس ذلك، أن التعلم قد يسرع عملية النمو،

57 Ibid., p. 48
58 Ibid., pp. 48 49-
59 Ibid., pp. 54
60 Ibid., pp. 55
61 Ibid., pp. 55-54
62 Ibid., p. 56

إذا ما تم توظيف العوامل الاجتماعية (الخارجية)؛ فالطفل يتعلم بمساعدة الكبار ما لايستطيع تعلمه وحده. والمفهوم الذي أبدعه ڤيكوتسكي في هذا الصدد هو نطاق التعلم الممكن والمرمز له عادة بـــــ D. Z. P.، وبمقتضاه يتمكن الطفل من توظيف قدراته التي نضجت، أو التي هي في طور النضج، من أجل تعلم أشياء جديدة بشكل يساهم فيه هذا التعلم باستباق النمو اللاحق. وهنا يصبح النمو تابـعا للتعـلم وليس العكس. لقد انتـهى ڤيكوتـسكي إلـى تأكـيد أن التعلـم قد يسبـق النمـو كمـا قد يحصـل العكـس.[63]

4. المقاربة الديداكتيكية

تكمن أهمية هذه المقاربة في كونها تعيد الاعتبار إلى المعرفة العلمية ضمن العلاقات البيداغوجية، بحيث إن طبيعة المعرفة لم تكن موضوع تساؤل جدي في النظريات السابقة، وإن كانت إشكالية المحتوى واردة عند ڤيكوتسكي كما رأينا، وهكذا يصبح مجال اهتمام المقاربة الديداكتيكية ذا أبعاد ثلاثة؛ هي المدرس والمتعلم والمعـرفة العلمية فـي شقها المنهجي أساسا.[64] إلا أننا لا نختزل المحتوى في المعارف والحقائق المنتجة والجاهزة، بل ننظر إليه من زاوية أوسع ووفق مفهوم أشمل وأدق وهي زاوية الجانب المنهجي المرتبط بإنتاج المعرفة في علم معين. وهذا هو المنظور الديداكتيكي الذي يستوحي موضوعه ومنهجه من المنهج التاريخي وإبيستمولوجيته.

وإذا كانت دراسة المحتوى وكيفية تنظيمه وآليات نقله إلى المعرفة المدرسية وأشكال تمثل هذه الأخيرة من طرف المتعلم تعتبر من بين انشغالات المقاربة الديداكتيكية، فإنها في حاجة إلى تجاوز النظرة التبسيطية ومسايرة براد يغم[65] التعقيد. وتفترض مسايرة هذا البراديغم في المقاربة الديداكتيكية التخلص من اعتبار الفرد مجرد موضوع للمعرفة، وتغيير النظرة إلى علاقة المدرس بالتلميذ وتصور الفاعل في سياقه النسقي[66] الاجتماعي والثقافي لا في سياقه المؤسسي فحسب. وهذا ما أشرنا إليه في ما يسمى بالبعد الثقافي.

1-5. البعد العلمي أو سيادة براديغم التعقيد Complexité

والتعقيد هنا لا يحيل على استحالة فك شفرة العناصر والعوامل بل يحيل على براديغم جديد حل محل براديغم البسيط الذي ينتمي إلى العلم الكلاسيكي، والذي ازدهر منذ القرن 17 وبلغ أوجه

63 Ibid., pp. 57-58

64 Ibid., p. 61

65 البراديغم: مفهوم طوره باحثون إبستمولوجيون من بينهم طوماس كوهنThomas Kuhn في كتابه «بنية الثورات العلمية» الصادر سنة 1962م وذلك لإبراز بعض أشكال القطيعة التي تميز تطور العلوم. فهو عنده عبارة عن «مجموعة القوانين والتقنيات التي يمارس بها الباحثون عملهم ويديرون نشاطاتهم». وبفضل هذا المصطلح تمكن كوهن من شرح وجهة نظره في تاريخ العلم، فرآه عبارة عن تاريخ براديغمات متعاقبة مختلف واحدها عن الآخر اختلافا إلى الحد الذي لا يمكن مقارنتها. (توماس كوهن، بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، 2007، ص. 340). فالبراديغم إذن نظرة جديدة إلى الكون والطبيعة تقضي على نظرة سابقة تماما كما يحصل في الثورات السياسية.

66 « النسق وحدة معقدة ومنظمة وهو كذلك مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها ديناميا والمنظمة وفق وظيفة أو وظائف لتحقيق هدف أو أهداف»، الحسن اللحية، 2006، ص. 312

خلال القرن التاسع عشر.

قام براديغم التبسيط على أساس مفهومين هما نظام الكون والحتمية. وقد أظهر العلم المعاصر، خلال القرن العشرين، محدودية هذين المفهومين؛ فمن جهة لم يعد الكون نظاما فحسب بل نظاما ولا نظام، ومن جهة أخرى لم نعد نتحدث عن حتمية بل كل ما هنالك، وكل ما يمكن معرفته، هو المحتمل وغير المحتمل، ومن هنا يصبح الكون مفتوحا وغير مغلق.[67]

وهكذا لتجاوز التبسيط في نظريات التعلم ينبغي:

- إفساح المجال للظواهر اللا منتظمة إلى جانب الظواهر المنتظمة؛
- تجاوز الحتميات (منبه > استجابة).

و بذلك تصبح الاجتهادات النظرية في التعلم مفتوحة على نظريات أخرى تتيح فهما أعمق لعملية التعلم.

يمكن أن نضيف إلى هذا دعوات إبستمولوجيي العلوم، والتي سارت في نفس الاتجاه؛ فهذا كارل بوبرKarl Popper يدعو لتجاوز النظريات الشمولية التي تدعي إدراك الكون أو التاريخ أو أية ظاهرة إدراكا نهائيا وكليا، بحيث إن ما يستطيعه الإنسان، في نظره، هو المعرفة القطاعية الجزئية. وبهذا المعنى لا يمكن إدراك الظاهرة الاجتماعية في شموليتها، وبواسطة نظرية عامة مثل الماركسية أو البنيوية أو غيرها من النظريات والنماذج ... بل بواسطة ما يسميه هندسة اجتماعية جزئية تركز على جانب من الواقع فحسب.[68] وفي هذا السياق نفهم لماذا قال إدغار موران E. Morin «إن الواقع هو ما يصمد أمام العلم»[69]

إن النظريات المصاغة بصفة عامة لحد الآن حول الواقع، في مختلف مجالاته، أصبحت تبسيطية بشكل لم يعد يسمح بمزيد من إدراك هذا الواقع. إنها أصبحت عائقا ابستمولوجيا بتعبير غاستون باشلارGaston Bachelard .[70]

67 L. Bourguignon, Histoire et didactique. Les défis de la compléxité. Paris, C. N. D. P. 1998, pp. 7-8

68 كارل بوبر، بؤس الإيديولوجيا. نقد مبدأ الأنماط في التطور التاريخي، ترجمة عبد الحميد صبره، دار الساقي بيروت، لبنان، 1992. ص. 114-73

69 Bourguignon, Histoire et didactique. … op. cit., p. 8

70 Ibid., p. 9-10

يلخص لنا إدغار موران E. Morin مفهوم التعقيد الذي ينبغي أن يغزو العلم المعاصر في ثلاثة مبادئ هي:

- مبدأ تكامل الأضداد (ثنائية التضاد والتكامل)Principe dialogique : ويقوم على أساس دمج فكرتي الصراع من جهة والتكامل من جهة أخرى، بحيث يتجاوز هذا المبدأ النظرة الدياليكتيكية التي تتأسس على الثلاثي: قضية – نقيض – تركيب. وحسب مبدأ ثنائية التضاد والتكامل فإن النظام واللانظام لا يتناقضان فحسب بل يتكاملان أيضا.
- المبدأ الارتدادي-الارتكاسي Principe récursif : كان المنظور التبسيطي ينظر إلى السبب والنتيجة بشكل خطي وعازل بين المكونين، فالسبب سبب والنتيجة نتيجة. ويبقى الأول دائما سابقا على التالي. أما في منظور التعقيد فإن النتائج قد تصبح فاعلا وتؤثر في السبب الذي أنتجها، وهكذا تصبح النتائج أسبابا ونتائج في نفس الوقت، وتسمى هذه العملية الفعل الارتدادي.
- مبدأ الاشتمال Principe hologrammatique: يقتضي هذا المبدأ النظر إلى الجزء لا على أساس أنه جزء من كل فحسب، بل على أساس أنه جزء يتضمن الكل. (مثـال الجينات التي تحتوي شفرات الكائن البشري).

لا يهمنا، من التذكير بهذه المبادئ، سوى ما يمكننا من ربط العلاقة مع موضوعنا الذي هو مفهوم الديداكتيك. نلمس هذه النظرة المعقدة للمجال التربوي عموما عند إدغار موران في نقده للأساس المعرفي للمنظومة التربوية المعاصرة، في محاضرة ألقاها بالمركز الوطني للبحث العلمي بفرنسا[71]. وهو لا يقصد نظاما تربويا لبلد بعينه بقدر ما يقصد المدرسة المعاصرة في المنظومات التربوية لبلدان الغرب بشكل إجمالي يحيل على القاسم المشترك لهذه المنظومات. وهو تحليل يفيدنا في مقاربة مفهوم الديداكتيك لاعتباره حقلا معرفيا يدرس وضعيات التدريس والتعلم.

2-4. نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية عند إدغار موران

يركز إدغار موران على كون المنظومات التربوية الحالية، ومختلف هندسات الإصلاح التي تقوم بها، عاجزة عن إدراك مطالب التعقيد المشار إليها آنفا ومتناسية للشرط الإنساني وغارقة في النفعية. لذا فهو يرى ضرورة توفر رؤية شمولية في إصلاح المنظومات التربوية وتجاوز النظرة التجزيئية والتقنية المحضة لقضايا التربية والتعليم. وفي هذا السياق يعلن أنه تعرف على سبعة ثقوب في النظام التربوي الحالي. ولن نقوم بإدراج سوى ثقبين لهما علاقة جد وثيقة بالديداكتيك.

- الأول يركز فيه على أنه بالرغم من أن المدرسة مجال لنقل المعارف إلا أنه لا يتم التساؤل عن: « ما المعرفة؟» وهذا سؤال جوهري، ذلك أن المعرفة، في نظره، « ليست تلك الصورة المطابقة تماما لموضوعها ... »، بل هي « ترجمة معينة لواقع خارجي وإعادة بناء له.» ويكون ذلك، في نظره، بواسطة ما أسماه سيرورة الثبات الإدراكي « التي تضمن إمكانية إعادة البناء التي نقوم بها في عملية الإدراك. ». لذلك فإننا نواجه باستمرار مهمة أساسية، وهي ضرورة تنسيب المعرفة، وتعميم تدريس هذا التنسيب في منهجنا وبرامجنا التعليمية. وتلتقي فكرة موران هذه مع ما أشرنا إليه سابقا من أن الواقع لا ينعكس في ذهن الدارس أو المحلل كانعكاس الصورة في المرآة بل هو توظيف لآليات فكرية يستحيل معها الواقع إلى تمثل لهذا الواقع.[72]
- الثقب الأسود الثاني

ويرى من خلاله أن « المعرفة الوجيهة هي تلك التي نتعرف بواسطتها على القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها ضمن سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها... » « إن مشكل تنظيم المعلومات في نظر إدغار موران مشكل عويص، وبدل أن يواجه تدريسنا هذا المشكل عن

71 نشر النص الكامل للمحاضرة، والذي ترجمه ذ. محمد رزنين لمجلة وجهة نظر، وأعيد نشره بالعدد 11، دجنبر 2004 من رسالة التربية والتكوين التي تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في، ص. 21 – 27، تحت عنوان: سبعة ثقوب سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية. وسنقوم بتلخيص نص المحاضرة. وسيوظف هذا النص من أجل تحديد نقاط الالتقاء مع ما نحن بصدده.
نشر هذا النص أيضا في مجلة المدرسة المغربية، العدد 1، ماي 2009، تحت عنوان المعارف السبع الضرورية، ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي، ص. 157-145.

72 نفس المرجع، ص. 22-21

طريق الوصل بين التخصصات والمواد الدراسية والربط بينها، فإنه يتبنى منهاجا يفصل بين التخصصات والمواد الدراسية، وبذلك يضعف القدرة التي تكون للإنسان على وضع الأفكار في سياقها التاريخي وتأطيرها التأطير المولد للمعنى. »

وعلاوة على ذلك، يرى « بأننا في حاجة لفكر يؤطر المعلومات ويضعها في سياقها، ويربط هذا السياق بأنظمته الكبرى، علما بأن النظام الكبير اليوم ليس هو النظام الوطني ولا حتى الجهوي بل هو النظام الكوكبي.» وهذا المعطى الأساس في عصرنا هو ما يعجز نظامنا المعرفي والتربوي عن متابعته واستيعابه، فهو عاجز عن ربط المحلي بالكوني والكوكبي واستخلاص النتائج التربوية لذلك.[73]

خلاصة

انتهينا إلى أن التعريفات في مجال التربية تتراوح بين الإحالة على الواقع وعلى دراسة هذا الواقع، وخلصنا إلى رصد المسافة بين التعريفين. كما انتهينا إلى إن دراسة الواقع التي تعني العلم لا تدعي عكس هذا الواقع بشكل صاف مثلما تعكس المرآة الصور. إن دراسة الواقع هي بناء ذهني في منظور العلم المعاصر. وخير وسيلة لتمثل واستيعاب الواقع فهما وتفسيرا وتركيبا هي بناء نماذج نظرية ومحاولة دراسة مدى اقتراب الواقع من هذه النماذج النظرية، وهو ما شكل خلاصة إسهام ماكس ڤيبر. ويمكن في هذا السياق مقابلة هذه الفكرة مع مضمون الثقب الأسود الأول في محاضرة إدغار موران المشار إليها في نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية المعاصرة.

وعلى الرغم من أن العلم لا يدعي عكس الواقع بالشكل الذي تعكس به المرآة الصورة، فإنه يتوخى المعرفة الخالصة بكل تجلياتها ومظاهرها. فمعرفة واقع التدريس والتعلم هي معرفية محض. أما الممارسة التدريسية والبيداغوجية فإن مجالها هو الفعل. وانتهينا إلى أن الديداكتيك وإن كان من حيث المبدإ يميل إلى المعرفة الخالصة فإنه يقترب عمليا من البيداغوجيا حينما يروم التأثير في الواقع. وعلى الرغم من أن مفاهيم ومقتضيات العلم تفيد في الممارسة إلا أن تعقيدات الواقع تجعل أمر هذه الاستفادة أمرا نسبيا. قد يجتمع الأمران، أي العلم والفعل، في شخص واحد، لكن لابد من التمييز بين اللحظتين؛ لحظة الدراسة العلمية التي تهدف الإمساك بتلابيب الواقع من الناحية النظرية، ولحظة التأثير في الواقع التي تقتضي استحضار المعطيات العلمية والنظرية من جهة، والمعرفة بشروط التأثير في هذا الواقع من جهة أخرى. ولذا فإن استنبات مقاربة ديداكتيكية ما يقتضي استحضار هذه المفارقة.

إن واقع التدريس أو التعلم أو مجال التربية أو البيداغوجيا بشكل عام تدرسه علوم يصطلح على تسميتها بعلوم التربية، وهي علوم تشمل مختلف جوانب الفعل التربوي؛ سواء منها الجانب

73 نفس المرجع، ص. 23-22

السيكولوجي أو السوسيولوجي أو الإبستمولوجي . . . وفي كل مجال من هذه المجالات اجتهادات نظرية وميدانية قد تتضارب وتتنافر. وما يطرح على الممارسة في الميدان التربوي والديداكتيكي هو ضرورة الانتقاء من بين هذه النظريات والاجتهادات، لكن على أساس أي معيار؟ ولذا فإن معيار القابلية للتربية يظهر كمصفاة لهذه النظريات والاجتهادات. مثلا حينما نقارن، في سيكولوجيا التربية، بين بياجي و ڤيكوتسكي سنجد أن الأول أي بياجي –الذي أسس ما يسمى بالإبستمولوجيا التكوينية وحددها في المراحل الخمس للنمو– قد رهن مسألة التعلم بالنمو، أي أنه لا يمكن تعلم إلا ما تسمح به البنيات المكنة في سن معين أو مرحلة معينة، أما ڤيكوتسكي–الذي أبدع مفهوم نطاق التعلم الممكن – فقد حرر تبعية التعلم للنمو نسبيا بتقريره أن المتعلم قد يستبق تعلما ما في ظل تفاعلات اجتماعية وممارسات تحفيزية. وبالتالي يكون منظور ڤيكوتسكي أقرب وأنسب إلى الممارسة الديداكتيكية، ويكون منظوره ذا تأثير في هذه الممارسة.

إن الأثر الذي خلفه الاهتمام ببيداغوجيا الأهداف عند البيداغوجيين والممارسين هو الإفراط في الهدفية بشكل جعل التفكير في المحتويات وكأنه شيء ثانوي. لقد حاولنا أن نوضح نظريا وإبيستمولوجيا وتجريبيا على أن مسألة المحتوى المعرفي مكون لا يمكن تجاهله في عملية التعلم. على أن النظر إلى المحتوى وفق هذا المنظور ليس تراجعا إلى الجوهر التلقيني، أي كيفية إيصال محتويات معرفية معينة، بل إلى الجوهر المنهجي المرتبط بكل مادة دراسية. بعبارة أخرى فبعد أن كانت المصنفات تحاول إيجاد أهداف ثم تلبسها لمختلف المواد الدراسية (فهم، تحليل، تطبيق. . .)، أصبح الأمر يتعلق بإيجاد أهداف مصدرها المنهج المستخدم في إنتاج المعرفة المرتبطة بالمادة الدراسية المعنية (المنهج التاريخي، المنهج الجغرافي، منهج التفكير الفلسفي. . .). وقد أنهينا النقاش حول هذه النقطة بكون الانتقاد الموجه إلى أصحاب بناء التعلم على أساس المحتوى قاد إلى الحديث عن أزمة الثقافة المدرسية نفسها وأن الإفراط في تقدير دور العوامل المعرفية قد يكون عائقا للتعلم. وقد بدا أخيرا أن لا تعارض في العمق بين التوجه العام والتوجه الخاص.

إن منظور التعقيد الذي بدأ يغزو بمفاهيمه ومبادئه مختلف فروع المعرفة سواء تعلق الأمر بالعلوم الحقة أو العلوم الاجتماعية يمكن من تجاوز كثير من العوائق الإبستمولوجية التي تحول دون التقدم في فهم وتفسير الواقع التربوي والديداكتيكي. ومن هنا فإن منظور التعقيد يقتضي النظر إلى الديداكتيك باعتبارها علما يشق طريقه على مستوى الموضوع والمنهج، باستبعاد النظرة المحدودة التي قد تختزله إما في التحليل الإبستيمولوجي للمادة أو في السيرورات العامة للتعلم. . . ألخ. وفي هذا الصدد نستحضر الأبعاد الثلاث في علوم التربية لدوفولاي وميريو: –البعد القيمي، والبعد العلمي، والبعد العملي.

المراجع

- أوزي احمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، الدار البيضاء، 2006.
- بناني رشيد، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، 1991.
- بوبر كارل، بؤس الإيديولوجيا. نقد مبدأ الأنماط في التطور التاريخي، ترجمة عبد الحميد صبره، دار الساقي بيروت، لبنان، 1992.
- جميل إبراهيم، " نظرة نقدية للثقافة المدرسية" ضمن مجلة الفكر العربي، العدد 24 السنة 3، 1981
- الدريج محمد، "ما هي الديداكتيك؟" مجلة التدريس، العدد 7، السنة 1984، ص. 43– 48.
- غريب عبد الكريم، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، عالم التربية، 2001.
- كوهن توماس، بنية الثورات العلمية، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، المنظمة العربية للترجمة، 2007 .
- اللحية الحسن، موسوعة المفاهيم. الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات. مركز حقوق الإنسان، 2006.
- المروني المكي، البيداغوجيا المعاصرة وقضايا التعليم النظامي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، أطلال العربية للطباعة والنشر، 1993.
- موران إدغار، سبعة ثقوب معرفية سوداء، ترجمة الأستاذ محمد رزنين، رسالة التربية والتكوين التي تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، العدد 11، دجنبر 2004، ص. 21 – 27.
- BIRZEA César. Rendre opérationnel les objectifs pédagogiques, P.U.F. 1979.
- BOILLOT Hervé. « La crise de la culture scolaire comme crise de l'institution scolaire et du système d'enseignement.», In François Jacques-Francillon, Denis Kambouchner, (Sous dir.), La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives. P. U. F. Paris, 2005, p. 159-178.
- BOUMNICH Driss. Une pédagogie sans dechets, I. R. E. A. 1986.
- BOURDIEU P. et PASSERON J. C., La reproduction-Eléments pour une théorie d'enseignement. Les éditions de Minuit, Paris, 1970.
- BOURGUIGNON Lucien. Histoire et didactique. Les défis de la compléxité. Paris, C. N. D. 1998.
- CHERKAOUI Mohamed. Sociologie de l'éducation. Que sais-je? P. U. F. Paris, 1989.

- CORNU Laurence VERGNIOUX Alain. La didactique en questions. C. N. R. P. Hachette 1992
- DEVELAY Michel, MEIRIEU Philippe. Emile, reviens vite, ils sont devenus fous. E. S. F. Paris, 1992.
- DEVELAY Michel, De l'apprentissage à l'enseignement, E. S. F. éditeur, Paris, 1992
- DONNADIEU Bernard, GENTHON Michèle, VIAL Michel. Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé? Inter Editions, Masson, Paris 1998.
- HADJI Charles. Penser et agir l'éducation. E. S. F. Paris, 1992.
- JONNAERT Philippe, LAURIN Suzanne. (Sous dir.) Les didactiques des disciplines. Un Débat contemporain, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LACOMBE Daniel. « Didactique » pp. 300-301 et « Didactique des disciplines. » pp. 301-303 In Encyclopoedia Universalis, France, S. A. ,2002 , Corpus 7.
- MIALARET Gaston. Les sciences de l'éducation. Que sais-je? P. U. F. Paris, 1991.
- WEBER Max, Essais sur la théorie de la science, Plon, Trad. J. Freund, 1965. , Le savant et le politique, Plon, 1959, Traduction, J. Frund.

مقالات طلبة الدكتوراه

صورة الآخر اليهودي في الكتب المدرسية المغربية للتاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية وتمثلات عينة من الأساتذة

عبد الإله حميد
كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس– الرباط – المغرب

مقدمة

تعدّ دراسات الصورة من الدراسات الجديدة نسبياً، والتي أصبحت مرتبطة بتخصص معرفي جديد يسمى «الصورولوجيا». وقد ازداد الاهتمام بهذا التخصص بعد أحداث 11 شتنبر، مما أفرز دراسات عميقةتهتم بدراسة صورة الآخر في الآداب الوطنية المختلفة. و يستعمل مصطلح الصورة «Image» في كثيرمن مجالات المعرفة الإنسانية، بمفهومات خاصة ومحددة. «فقد يستعمل في الدراسات اللغوية، والدراسات البلاغية والفنية، والدراسات المقارنة كذلك، ويتحدد معناه في بحوث الأدب المقارن، بتمثيل صور الشعب وما تتضمنه من أنماط بشرية مختلفة وأحكام مسبقة، وإشارات وطرائف وآراء ومشاهدات حول تلك الشعوب،وبشكل عام كل صورة «ترتبط بوعي معين وكذا بـــ «أنا» في علاقتها بـــ «الآخر» وبـــالـ «هنا» في علاقتهابـــالـ «هناك»، وتصبح الصورة من ثم نتيجةً لبعد دال بين واقعين ثقافيين متمايزين بدرجات مختلفة، كما تمثل الصورة واقعاً ثقافياً أجنبياً يكشف عبره الفرد أو الجماعة المكونة له الفضاء الأيديولوجي الذي يتموضع داخله.

يتناول موضوع هذا المقال إذا « صورة الآخر من خلال تحليل بعض الكتب المدرسية المغربية من جهة وتمثلاث أساتذة، من جهة ثانية». وذلك من خلال اعتماد تقنيتين: الأولى تحليل المضمون وتخص تحليل الكتب المدرسية، أما التقنية الثانية فهي الاستبيان وقد تم اعتمادها في رصد تمثلات الأساتذة والمتعلمين بالمرحلة الثانوية الإعدادية، و يندرج هذا المقال ضمن إشكالية عامة مرتبطة بطبيعة صورة الآخر اليهودي في الخطاب التربوي المغربي، والكتب المدرسية الخاصة بالتاريخ بشكل خاص، باعتبارها من الدعامات الأساسية الحاملة لمضامين تعبر عن صورة معينة اتجاه الآخر في تجلياته المختلفة، اعتمادا على مرجعيات تمتح من الثقافة المرجعية وكذا المنطلقات التربوية والبيداغوجية، ومن هنا نتساءل عن طبيعة الصورة التي تتضمنها كتب مادة التاريخ بخصوص الآخر اليهودي. ويمكننا التعبير عن الإشكالية التي نحاول معالجتها من خلال الأسئلة التالية:

- ما طبيعة الصورة التي تقدمها عينة من كتب التاريخ بالمرحلة الإعداديةاتجاه الآخر اليهودي؟
- و ما تمثلات الأساتذة اتجاه هذا الآخر اليهودي؟

1. الإطار النظري والمفاهيمي

سبقت الإشارة إلى ارتباط مفهوم الصورة بمجال معرفي حديث نسبيا هو «الصورولوجيا» ومدى ارتباطتها بمحددات مختلفة، منها الوعي، والأنا، والآخر. ومن أجل تدقيق دلالة المفهوم نشير إلى أن الصورة مرتبطة أيضا بالتمثلات الذهنية التي تتشكل لدى الفرد أو الجماعة بخصوص مجموعة من الأشياء أو الأمكنة أو العلاقات الاجتماعية، وقد برز الاهتمام بموضوع الصورة والتمثل، في البداية في الدراسات البسيكو–سوسيولوجيا، وبشكل أخص مع الأبحاث التي قام بها مجموعة من الباحثين، وعلى رأسهم Moscovici في1961، وJodelet في 1989، وAbric في1987، و Doise في1992.

وما دام مفهوم الصورة ذو علاقة بمفهوم التمثل الاجتماعي فلابد من الإشارةإلى بعض الاتجاهات التي عرفت هذا المفهوم وسلطت البحث تجاه عناصره وخصائصه العامة. ونكتفي في هذا الصدد بالتعريفات التي قدمها كل من ميسكوفيشي Moscobici وأبريك Abric.

ف Moscovici عرف التمثل الاجتماعي باعتباره «تنظيما نفسيا ونموذجا من المعارف الخاصة، وسيرورة من العلاقات بين المفهوم والإدراك».[1]

أما Abric فقد عرف مفهوم التمثلات على أنها «نتاج وسيرورة نشاط ذهني بواسطته يعيد فرد أو جماعة ما تشكيل الواقع الذي يعيش فيه وإضفاء دلالات ومعاني خاصة به»[2] وميزAbric في تعريفه للمفهوم بين خاصيتين مميزتين للتمثلات الاجتماعية و هما «الامتدادية» (أي أن التمثلات تكون مشتركة بين كل أفراد الجماعة) و «الجمعية» (التمثلات الاجتماعية نتاج لتفاعلات داخل الجماعة).

و يقترح Abric نظرية النواة المركزية والتي تفيد بأن «التمثلات الاجتماعية هي نسق منظم من المعلومات والمعتقدات والآراء و المواقف، تشكل هذه المجموعة منظومة سوسيومعرفية خاصة مكونة بدورها من منظومتين تؤثر الواحدة منها في الأخرى : منظومة مركزية (نواة مركزية) ومنظومة هامشية». تجد هده المنظومة المركزية أصلها وجذورها في القيم التي تتجاوز إطار الموضوع، ويولي Abric في نفس الوقت أهمية للعناصر الهامشية، إذ إنها تسهم في تكييف وحماية التمثل.[3]

ومن هنا وجب الانتباه إلى العلاقات المركبة بين مفهوم الصورة والتمثل والاتجاه، وغيرها من العناصر التي تؤثر في تشكيل صورة معينة، وتحديد السياقات الزمانية والمكانية التي تتشكل فيها الصور، وصولا لتقويم مدى انسجام تلك الصور والتمثلات مع المنطلقات المرجعية للنظم التربوية وكذا الرهانات المنتظرة من الفعل التربوي.

2. صورة اليهود في كتب مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية:

وقع الاقتصار في هذه الدراسة على الآخر اليهودي بالنظر إلى كثافة العلاقات التاريخية التي جمعت الأنا المسلمة والمغربية مع هذا الآخر خاصة بعد قيام الدولة الاسلامية في المدينة على عهد النبي، وبالرغم من أوجه الاختلاف الكثيرة التي تميزه عن الأنا المسلمة، فإن مناطق التلاقي الديني والثقافي بارزة بقوة، ومنها الوحدة بين الأنا و الآخر اليهودي في المنطلقات العقدية على اعتبار انتماء اليهودية والاسلام إلى أصل توحيدي هو الديانة الابراهيمية، وما يقتضيه ذلك من ضرورة التعارف والاتفاق، كما فرض التساكن والتجاور بين الأقليات اليهودية والمسلمة سواء في شبه الجزيرة العربية أو دول المغرب الكبير بلورة علاقات اجتماعية واقتصادية وسياسية، كانت مؤطرة بضوابط دينية مثل أحكام أهل الذمة، أو عرفية تستند لمقتضيات قبلية. وعموما فاستنادا إلى واقع التجربة التاريخية تراوحت علاقات الأنا المسلمة مع الآخر اليهودي بين الصراع والنزاع من جهة والتعايش والتساكن من جهة أخرى.

ومهما يكن من أمر، فقد اعتمدنا في رصد صورة هذاالآخر على عينة من الكتب الخاصة بالاجتماعيات بالمرحلة الثانوية الإعدادية، وتوجه تحليلنا بشكل أساسي نحو تحليل بعض النصوص التي تتضمن إشارات حول الآخر اليهودي في مادة التاريخ دون غيرها من المواد الأخرى المشكلة للمادة وهي الجغرافيا والتربية على المواطنة.

وقع اختيارنا على كتابين مدرسيين وهما في رحاب الاجتماعيات والجديد في الاجتماعيات، ويعزى اختيارها إلى تضمنهما إشارات تسعف على رسم صورة متكاملة نسبيا اتجاه الآخر موضوع الدراسة، مقارنة بالكتب المدرسية الأخرى المقررة لنفس المستوى التعليمي. وتَمَّ التوسل بتقنية تحليل المضمون في استخراج وتصنيف المادة الخاصة باليهود، في هذه الكتب المدرسية، ومحاولة تنظيمها بشكل نسقي يضمن رسم طبيعة الصورة ومرجعياتها ومستوى توازنها من الناحية الكمية والنوعية.

وقبل الانتقال إلى عرض الصورة المضمنة في الكتب المدرسية لا بد من الإشارة إلى بعض المرجعيات التربوية التي تشكل إطارا ناظما للكتب المدرسية عامة وكتب التاريخ بشكل خاص، والقصد من ذلك ما يتضمنه الميثاق الوطني للتربية والتكوين وكذا التوجيهات التربوية باعتبارهما

خارطة طريق توجه الأهداف والكفايات والوظائف الاجتماعية والفكرية التي تؤطر درس التاريخ بهذه المرحلة التعليمية المهمة في البناء الفكري والاجتماعي للمتعلم.

1. قراءة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة الاجتماعيات.

سطر «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» مجموعة من المرتكزات و المبادئ الأساسية التي تسعف في رصد تمثل الوثيقة للأنا المغربية من جهة، وعلاقتها بالآخر من جهة أخرى. ومن هذه المرجعيات نذكر تنصيص الوثيقة على قيم العقيدة الإسلامية، فالتوجيهات و البرامج تتوجه للتلميذ المغربي على أنه مسلم أولا وقبل كل شيء» ويعتبر الدين الإسلامي السمح شريعة المملكة وعقيدتها الراسخة، فعلى التعليم الأساسي أن يكفل استمرارها وفاعليتها و تمثل الأفراد والجماعات لمبادئها وتعاليمها. إضافةإلى قيم الهوية الحضارية و مبادئها الأخلاقية والثقافية، و قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية. و انسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية و التكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي والثقافي، ويخضع أيضا للحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين.[4]

تمكن هذه المنطلقات من رسم تصور هذه الوثيقة للأنا و علاقاته بالآخر، فهي إذا تشير إلى ارتباط النظام التربوي بمبادئ الهوية الحضارية للأنا المغربية وتعلقها بالإسلام ومبادئه العامة وفلسفته الأخلاقية، وطبيعة المواقف والصور التي كونها اتجاه الأنا والآخر في نفس الوقت، وهي فلسفة تؤكد بشكل عام على أفضلية الإسلام والمسلمين، وتربط علاقات التعارف والتواصل مع الآخر بمستويات تختلف حسب طبيعة هذا الآخر أو ذاك. ويمكننا في هذا الإطار الإشارة إلى الموقف من النصارى مقارنة باليهود، أو أهل الكتاب عامة مقارنة بغير الكتابيين.

أما إذا رجعنا إلى ما تتضمنه وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس المادة بالمرحلة الثانوية الإعدادية، فنجدهاتشير في سياق حديثها عن الوظائف الخاصة بالتاريخ إلى أنه يستمد » وظيفته المجتمعية من مساهمته، مع العلوم الاجتماعية الأخرى في تكوين إنسان يفهم مجتمعه المحلي والوطني والإقليمي والدولي، ويتموضع فيه، حتى يصبح فيه مشاركا وفاعلا. فالتاريخ يسهم في التكوين الشخصي للمتعلم بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة ثم إلى العالم، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر[5] .

أما على المستوى الفكري فقد تمت الإشارة إلى مساهمة المادة في تكوين كفايات الحس النقدي وهي من الكفايات الإستراتيجية الأساسية التي تؤكد عليها البرامج والمناهج الحالية، في حين تمت الإشارة إلى جملة من الأهداف التي تسعى المادة لتحقيقها ومنها، ترسيخ الهوية الحضاريةالمغربية، والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها،والتشبع بروح التسامح و قبول الاختلاف، والتفتح على مكتسبات ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة.

واعتماداعلى هذه المنطلقات التربوية العامة يمكن القول بشكل عام بأن أسئلة الهوية والعلاقة بالآخر، حاضرة في الوثائق الرسمية، وتسمح بشكل عام في رسم تصور تربوي يمكن من ترسيخ الهوية من ناحية، وبناء علاقات ايجابية مع الآخر من ناحية أخرى. وهو تصور يختلف عن التصورات السابقة التي كانت محكومة بهاجس الوحدة عندما يتعلق الأمر بالأنا، عبر إخفاء الاختلافات، أو بهاجس المواجهة حينما يتعلق الأمر بالآخر.

2. صورة اليهود في الكتب المدرسية لمادة التاريخ

لا مشاحة من القول بتعدد مجالات الآخر ومقاربات النظر إليه، لكن ومهما اختلف تعريف هذا الآخر وطبيعته، فإن علاقته بالأنا تبقى ضرورية وحيوية، تتنازعها تيارات التواصل والحوار والتعايش حينا والصراع والرفض أحايين أخرى. وقد اخترنا الاشتغال في هذا المقال على آخر من نوع خاص، إنه آخر مزدوج، فهو مكون من مكونات الهوية المغربية التي وجدت تاريخيا بالمغرب وتعايشت مع جماعاته في المدن والقرى، ونشأت بينهما علاقة تفاعل وتثاقف، لكنه مع ذلك يبقى آخر مختلفا بالنظر للاختلاف الديني بين اليهودية دين الأقلية، والإسلام دين الأغلبية. فما صورة اليهود في كتب مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية الإعدادية؟

بداية نسجل تراجعا من الناحية الكمية لموضوعات تتصل بالآخر اليهودي في كتب التاريخ بهذه المرحلة، على اعتبار أن كتب الجيل الأول تضمنت وحدات خاصة مثل وحدة «العبرانيون» والتي احتوت إشارات مهمة حول مختلف التحولات التي شهدتها هذه الجماعات على عهد الأنبياء الملوك مثل النبي داود وسليمان، وكذا الهجرات اليهودية بعد الأسر البابلي وتشتيت اليهود على يد الأشوريين وملكهم «نبوخذ نصر».[6] وهو تراجع لا يمكن الحسم في تفسيره، دون استحضار خصائص الظرفية السياسية والثقافية التي تؤثر في تأليف الكتب المدرسية وترسم أهداف السياسات التعليمية.

رغم هذا التراجع يمكن القول أن الآخر اليهودي ظل حاضرا في الكتب المدرسية الجديدة، لكنه مضمن في وحدات لا تتصل بتاريخه بشكل مباشر بقدر ما ترد هنا وهناك في سياق الحديث عن تاريخ القضية الفلسطينية أو تاريخ الأديان، أو تاريخ الدول الإسلامية. و يمكن في هذا الصدد أن نورد بعض الإشارات التي تناولته في هذه الكتب، مع محاولة تجميع تلك العناصر لتكوين تصور عام حوله.

ففي كتاب السنة الأولى من هذه المرحلة، و الذي يغطي مرحلة من مراحل التاريخ القديم والوسيط (ميلاد الحضارات القديمة خاصة حضارة بلاد الرافدين، إلى فترة الحروب الصليبية) نجد حضور لعدد مهم من المعطيات حول الديانة اليهودية التي تم تخصيص الحديث عنها في محور خاص من درس «الديانات في الحضارات القديمة بين التعدد والتوحيد».[7]

نجد في النشاط الأول من الدرس خريطة تحدد المجال الجغرافي لظهور الديانة اليهودية، وتحصره في صحراء سيناء بمصر، وقد رمز لليهودية في مفتاح الخريطة بالشمعدان المقدس، وهو من الرموز الدينية، بينما تم الترميز للمسيحية بالصليب.[8] وفي النشاط الثاني أدرجت اليهودية في خط زمني عام للديانات القديمة، يؤطر الفترة الممتدة من 2200 قبل الميلاد إلى 700(ميلادية) ويحدد سنة 1200(ق م) كلحظة تاريخية لبعثة موسى بمصر وميلاد الديانة اليهودية.

وفي نشاط آخر يقدم الكتاب بعض خصائص الديانة اليهودية من خلال نصوص مقتطفة من « سفر الهجرة» ج 20، وهي عبارة عن عشر وصايا لموسى مضمونها:

» لن يكون لك إله غيري، لن تعبد الأصنام بعد اليوم، أطع أباك وأمك وأحسن إليهما تنعم بالعمر المديد، لا تقتلا تخن، لا تسرق، لا تشهد زورا، لا تصم في مال الغير «

وقد أرفقت هذه الوصايا العشر بنص قرأني حول بعثة موسى، كما تم تقديم صورة للفائف التوراة، التي عرفت بأنها: » المرجع الرئيسي للديانة اليهودية، وتشكل سجلا لتاريخ القبائل العبرانية، وتتضمن أقوال اليهود، وما تلقوه من وحي، كما يحدد طقوس الديانة والتنظيمات الاجتماعية والقضائية الخاصة باليهود«.[9].

يكتشف المتعلم من خلال هذه الوحدة و بشكل مركز فكرة عن اليهود من خلال ديانتهم التي تقدم له كديانة توحيدية تخالف الديانات «الوثنية»، نزلت على موسى في سيناء بمصر، وتضمنت قيم تشبه إلى حد كبير قيم دينه الإسلام. كما أن الكتاب المدرسي يقدم تصورا للأصول الإثنية لليهود، حيث ربط اليهود «بالقبائل العبرانية» التي كانت تستوطن مناطق فلسطين مند قرون ما قبل الميلاد قبل أن تم تشتيتهم من طرف الرومان والأشوريين. إذنفاليهودي في هذه الوحدة يقدم باعتباره آخرا دينيا تجمعه و الأنا المسلمة روابط عقدية توحيدية، مع ما يتضمنه ذلك من دعوة ضمنية للتعارف والحوار معه على قاعدة الاعتراف بديانته وأنبيائه ومبادئه الأخلاقية المضمنة في التوراة.

غير أنه و بعد هذا الدرس، لا نجد سوى إشارات عابرة حول اليهود واليهودية، ففي درس حمل عنوان «نشأة الدولة الإسلامية» تصادفنا إشارتان حول اليهود، تتعلق الأولى بيهود «خيبر» في إطار خريطة تبين غزوات الرسول، والإشارة الثانية جاءت في إطار تقديم وثيقة تاريخية (من سيرة ابن هشام) معنونة ب»دستور الدولة الإسلامية جاء فيها«لليهود دينهم، مواليهم أنفسهم إلا من ظلم وأتم، وأنه من تبعنا من اليهود فإن له النصر والأسوة « .[10]

يبدو أن هذه الإشارات ترد بهدف تبيان تسامح الإسلام والمسلمين تجاه أتباع الديانات الأخرى، ومنها الديانة اليهودية التي وجدت قبل الإسلام بشبه الجزيرة العربية، ويثرب بشكل خاص، والتي ضمت عددا من بطون وقبائل اليهود ومنهم بني النظير وبني قينوقاع، وغيرهم.

ومما يمكن تسجيله أنه لا توجد في الكتب المدرسية أي إشارات مهمة حول الآخر اليهودي طيلة العصور الحديثة، ولكنها تعود لتبرز بشكل قوي، في الوحدات الخاصة بالتاريخ المعاصر، وبشكل أخص في تاريخ المشرق العربي، والذي شهد بروز القضية الفلسطينية. و تربط هذه الكتب بداياتها وجذورها بحدث تأسيس الحركة الصهيونية وسعي الأخيرة إلى تأسيس كيان يجمع شتات اليهود بفلسطين. وفي هذا الإطار يسمح درس « القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي» في رصد معجم متعلق بالأخر اليهودي، يمكن تقديمه على هذا الشكل:

- تواتر كلمات من قبيل اليهود، و اليهودية العالمية، و الشعور والوعي القومي اليهودي، والشعب اليهودي، والدولة اليهودية والحركة الصهيونية، إسرائيلوغيرها.
- تم تعريف الحركة الصهيونية باعتبارها »حركة ظهرت خلال القرن 19م، عمل زعماؤها على المطالبة بإقامة وطن قومي لليهود في فلسطين « [11] ومن الجدير بالذكر أن هذه الحركة قدمت في كتاب الجديد في الاجتماعيات، بهذا الشكل دون الإشارة إلى طبيعتها العنصرية كما وردت في كتب مدرسية أخرى.
- يقدم الدرس إلى جانب المفاهيم أحداثا تاريخية حاسمة تسعف في فهم جوانب تاريخية مهمة حول اليهودانية في الشرق الأوسط، وتتمثل بالأساس في الأحداث التالية: المؤتمر الصهيوني الأول ببال سنة 1897، والمؤتمر الصهيوني الحادي عشر في 1913، ووعد بلفور في 1917، وإعلان تأسيس دولة إسرائيل في 1948.

ولعل ما يمكن ملاحظته في هذا الصدد هو أن المقاربة المعتمدة في عرض الأحداث تتميز باتخاذ نوع من المسافة اتجاه الصراع، وكذا عرضها للصراع انطلاقا من مرجعية القانون الدولي الذي أقر مند السنوات الأولى للنزاع، مبدأ التقسيم عبر القرار الأممي الصادر بتاريخ 1947.[12]

ومع ذلك يمكن إبداء بعض الملاحظات النقدية حول طريقة العرض التاريخي للنزاع، ومنها عدم تضمن الوحدة لعناصر كفايات حل النزاعات والتربية على قيم السلم العالمي، ويبدو ذلك من خلال غياب رواية الآخر حول النزاع، بما يسمح للمتعلم من تكوين معرفة تاريخية مركبة ومتقاطعة، وتتيح له فرصة معرفة رواية الأنا في علاقتها برواية الأخر المعني بالنزاع، حتى يكون الدرس فرصة لفهم الاختلافات كما أكد على ذلك أندي سيغال بصدد مقال له حول دور تدريس الاختلاف عبر درس التاريخ. وهو الشيء الذي لا تزال برامج التاريخ الحالية قاصرة على استيعابه، إذ يبدو منطق العرض الكرونولوجي للأحداث مهيمنا على مقاربتها وتناولها للحدث التاريخي سواء تعلق الأمر بتاريخ الأنا أو تاريخ الآخر.[13]

إن صورة الآخر اليهودي إذا تقدم بناء على عينة الكتب المنتقاة، باعتبارهم أصحاب ديانة سماوية توحيدية، توافق الإسلام في مبادئ الدعوة للتوحيد ونبد ما عداه من عبادة الأوثان والآلهة

المتعددة، وهو ما يمكن ترجمته بوحدة الأصل والتصور، اعتبارا لكون اليهودية ديانة اليهود جزءا من الديانات التوحيدية الإبراهيمية، مثلها في ذلك مثل الإسلام والمسيحية. وهي دعوة ضمنية للمتعلم للتعامل الإيجابي معها ومع معتنقيها. لكن هذه الصورة تتخذ طابعا مغايرا في سياق الحديث عن المشكلة الفلسطينية، على اعتبار أن اليهود في شخص الحركة الصهيونية مسؤولون عن مأساة الشعب الفلسطيني، الذي تعرض للاحتلال والتشرد جراء سياسات الهيمنة والاستيطان والقتل.

في نهاية هذا التحليل الوصفي لصورة الآخر اليهودي في برامج مادة التاريخ بهذه المرحلة، لا بد من الإشارة إلى أن هذه البرامج لا تتضمن بشكل عام أي إشارات مهمة حول تاريخ الأقليات اليهودية المغربية، ولا تمكن المتعلم من التعرف على جوانب من تاريخ مكون من مكونات هويته المتعددة، والتي تم تحديدها في الوثيقة الدستورية الأخيرة لسنة 2011، وهو ما يشكل ثغرة في هذه البرامج، وهي لا ترتبط فقط بالمكون اليهودي المغربي، بل تشمل مكونات أخرى على رأسها المكون الإفريقي والحساني والمورسكي والأمازيغي. ولعل مرد ذلك هو استمرار التعامل الحذر مع هذا التنوع والتعدد، من هنا نسجل عدم انسجام هذه البرامج مع ما تنص عليه الوثائق الرسمية من تعدد روافد الهوية المغربية، وعدم انسجامها مع المفهوم الجديد للهوية المتعددة. وهو ما يجب الانتباه إليه في أي إصلاح مرتقب لهذه الكتب المدرسية حتى تكون مترجمة بشكل فعلي وعملي لمبادئ التربية على التنوع الثقافي، وقمينة بأجرأة وظائف التاريخ في فهم الاختلاف وتقييمه والتعامل الايجابي معه.

3. صورة اليهود واليهودية في تمثلات أساتذة التاريخ

بعد تحليلنا لصورة وحضور الآخر اليهودي في برامج التاريخ، نرى من المفيد رصد تمثلاتالأساتذة حوله، اعتبارا لدورهم كوسيط أساسي بين مضمون هذه الكتب وبين المتعلمين المستهدفين بما تتضمنه من معلومات مختلفة. والقصد هو ملامسة مدى الانسجام بين ما تتضمنه هذه الكتب، مع ما تتضمنه مواقف عينة من أساتذة التاريخ حول الموضوع نفسه.

يتكون مجتمع البحث من مجموع أساتذة مادة الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية الإعدادية، بنيابة زاكورة، أكاديمية سوس ماسة درعة، وقد اخترنا من مجتمع البحث عينة عشوائية تتكون من حوالي 15 أستاذا يدسون المادة نفسها ببعض مؤسسات النيابة المذكورة.

وبهدف ملامسة بعض تمثلاتهذه العينة من الأساتذة حول اليهود واليهودية سواء في الكتاب المدرسي أو في مواقفهم الشخصية من بعض القضايا ذات الصلة،[14] وقد وجهنا إليهم استمارة حول الموضوع فكانت إجاباتهم على الشكل التالي:

آ- حيز اليهود واليهودية داخل الكتاب المدرسي الخاص بالتاريخ

إجابة على السؤال المتعلق بتقييم مستوى الحضور الكمي لليهود في درس التاريخ، عبرت نسبة 50%من الأساتذة بأن الحيز المخصص للحديث عن اليهود ضعيف بالمقارنة مع مجموع البرنامج، و ذهبت نسبة 48% إلى اعتبارها متوسطة، وذهبت نسبة لا تتعدى 2% إلى أن حيز تلك المعارف ضعيف. هذا التقييم لمستوى حضور اليهودية واليهود في الكتاب المدرسي من طرف أساتذة مادة التاريخ، يجد مرجعياته من عنصريين رئيسيين، يرتبط أولهما بكون الكتاب المدرسي يحتوي بالفعل على أفكار ومعجم يحيل على اليهود بشكل كبير مقارنة بباقي المواد الأخرى، ويظهر ذلك من خلال درس حول الديانات القديمة بين التعدد والوحدة في برنامج السنة الأولى، ودرس القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي في برنامج السنة الثالثة كما سبق أن رأينا في الفصل الأول. أما العنصر الثاني فيرتبط بحجم المساحة الزمنية المخصصة لمادة التاريخ خاصة إذا علمنا أن نفس المدرس مكلف بتدريس مادتين أخريين هما الجغرافية والتربية على المواطنة مما يفسر في نظرهم معقولية وواقعية ذلك الحضور. حيث أن ما هو مقدم منها حسب بعض أفراد العينة » كاف لمعرفة وجهة نظر اليهود تجاه المسلمين وسلوكهم وتعاملهم وموقفهم من الديانات الأخرى« .

ب- طبيعة المعرفة المتعلقة باليهود واليهودية في الكتاب المدرسي الخاص بالتاريخ حسب عينة من أساتذة المادة

المعرفة المدرسية معرفة مبنية وفق تصورات محددة، تعكس رهانات مختلفة ومتحولة حسب الظرفياتوالسياقات الداخلية والخارجية، وبالتالي فإن موقف المدرسين من مشروعيتها العلمية يختلف من أستاذ لأخر. في هذا السياق برز لدينا بخصوص السؤال المتعلق بمدى المشروعية العلمية للمعارف المضمنة في الكتب المدرسية حول اليهود ما يلي:

عبرت نسبة52% من الأساتذة بأن المعارف الواردة في الكتاب المدرسي حول اليهود واليهودية تكتسي صبغة ومشروعية علمية لاستنادها إلى مصادر تاريخية ذات مصداقية كما أنها حسب بعض أفراد هذه العينة » معرفة علمية دقيقة تقدم للمتعلم رغبة في مساعدته على اتخاذ وجهة نظر وموقف واضح من اليهود «. في حين ترى نسبة 48% من أفراد العينة أن تلك المعارف لا تستند لأساس علمي واضح، فالطابع الإيديولوجي هو المتحكم فيها بالدرجة الأولى، كما أنها حسب البعض » معرفة تاريخية سطحية ومبسطة» تسعى لترسخ مفهوم الدولة الإسرائيلية باعتبارها حركة صهيونية لدى التلميذ».

ترتبط هذه المعارف حسب الأساتذة بدرجة أولى بمرجعيات تاريخية بنسبة 50%، وبمرجعيات إنسانية(حقوق الإنسان، المواثيق الدولية...) بنسبة 30% ثم دينية بنسبة 20%.

ج- المعرفة المدرسية المتعلقة باليهود واليهودية منظورا إليها من خلال قناعات الأساتذة والمنهاج المدرسي

حول سؤال علاقة المعرفة الموجودة في الكتاب المدرسي الخاص بمادة التاريخ بقناعات وأفكار بعض أساتذة المادة توصلنا إلى أن نسبة 81% يصرحون بوجود نوع من الانسجام والتوافق حيث يقول أحد أفراد العينة أن «المعارف المقدمة حول اليهود تدعو إلى التسامح واحترام الغير دون النظر إلى دينه وجنسه ولغته» بينما عبرت نسبة 19% على عدم انسجام تلك المعارف مع قناعاتهم وأفكارهم الخاصة، يقول أحد أفراد العينة أن تلك المعارف «تتناقض مع قناعاته وأفكاره».

أما بخصوص علاقة تلك المعارف بالمنهاج، قد عبرت نسبة 90% من الأساتذة على الانسجام الواضح بين منطلقات المنهاج والمعارف المقدمة حول موضوع اليهود واليهودية، فالكتاب المدرسي يتبنى حسب هذه العينة مقاربة تسامحية بشأن العلاقة مع الآخر وتترجم على شكل تعلمات بعيدة عن المواقف الانفعالية والموجهة التي كانت تطغى على مقاربة البرامج القديمة .

د- الموقف العام من اليهود واليهودية

عموما يمكن التمييز في المواقف العامة لأساتذة المادة بخصوص الآخر اليهودي بين موقفين:

- **الأول:** موقف ديني وسياسي: من خلال التركيز على لازمة التحريف الذي طالت أصول اليهودية بعد النبي موسى إلى جانب ذلك يبرز لدى هذه الفئة تركيز خاص على علاقة اليهود ب «مأساة الشعب الفلسطيني» خلال القرن العشرين. وكمثال على هذاالموقف نجد أحدهم يشير أن «اليهود عرق من الأعراق البشرية وديانة سماوية لها مبادئ وأصابها تحريفات» ويشير أستاذ أخر معبرا عن موقف مماثل أنه «ضد اليهود لأنهم ليست لديهم ثقافة الحوار واحترام الديانات الأخرى خاصة الإسلامية على الرغم من أن هذه الأخيرة تدعو إلى احترام الآخر كما جاء في السنة النبوية وما نلاحظه الآن وما كان في التاريخ يعبر عن موقف اليهود: التعصب وعدم احترام الأخر، والقتل والتشريد، و سلوكهم في فلسطين نموذج على ذلك».
- **الثاني:** موقف حقوقي : يرتبط بالمرجعية الكونية لحقوق الإنسان وما تدعو إليه من احترام الآخر بغض النظر عن دينه أو لغته، و كمثال على هذا التوجه يمكن أن نبرز موقفا في هذا الاتجاه حيث يشير أستاذ إلى تبنيه في نظرته للآخر اليهودي »المقاربة الحقوقية الكونية والشمولية لكن أفصل فيها وأستثني الحركة الصهيونية التي هي حركة عنصرية واستعمارية توسعية في علاقتها بالإمبريالية».

إن مواقف أفراد عينة البحث الخاصة بأساتذة التاريخ تعبر بشكل عام عن موقف متذبذب من مسألة العلاقة باليهودية واليهود، غير أن ما برز بشكل كبير من خلال لقاءاتنا مع أفراد هذه العينة، هو توازن مواقفها الخاصة تجاه الموضوع ووعيها بضرورة التمييز والفصل بين اليهود كشعب واليهودية كديانة من جهة، والصهيونية كحركة سياسية ذات علاقة وثيقة بالإمبريالية الغربية في نظرهم.

خلاصات ومقترحات

حاولنا من خلال هذا المقال معالجة موضوع صورة الآخر في الكتب المدرسية المغربية الخاصة بالتاريخ بالمرحلة الثانوية الاعدادية، معتمدين أسلوبا وصفيا تحليليا، ورصدناتمثلات عينة من أساتذة المادة بالمرحلة الثانوية الإعداديةاعتمادا على الاستبيان، وكان ذلك بهدف إثارة الانتباه إلى حيوية طرح هذا الموضوع الذي يعتبر راهنيا في علاقته بالإشكالات التي تطرحها مسألة العلاقة بالآخر. ونظرالصعوبة الإحاطة بموضوع الآخر في شموليته، حاولنا الاشتغال على حالة الآخر اليهودي، علّ ذلك يكون مقدمة للاهتمام بعناصر أخرى تجسد الاختلاف والغيرية، وطرق تدبيرها وتصريفها الديداكتيكي سواء في الكتب المدرسية أو الممارسة الصفية، خاصة وأن التعدد والتنوع الذي ميز المجتمع المغربي على الدوام، يعد حقلا معرفيا جديدا يطرح على المشتغلين في البحث التربوي الاهتمام به تحليلا ومناقشة، مع السعي الدائم لتطوير استراتيجيات كفيلة بتدبيره تربويا عبرتعلمات تعزز منطق فهم الاختلاف وتقيمه وتدبيره بشكل ايجابي ومتوازن. وهو ما يمكن أن يتحقق عبر مراجعة البرامج الحالية على ضوء مبادئ التربية على التنوع الثقافي والحق في الاختلاف.

المراجع:

1. MOSCOVICI, (1984) , « Psychologie sociale », Presses Universitaires de France, Paris, p 301.
2. ABRIC, J.C. (1994), Pratiques sociales et représentations, Presses Universitaire de France, Pari, p64.

3. حول هذه النقطة انظر:

MOLINER P. (2005), « La fonction génératrice de Sens du Noyau des Représentations Sociales:un remise en cause ? » in Textes sur les Représentation Sociales, V 14, p 3.

4. الميثاق الوطني للتربية والتكوين المملكة المغربية، ص 7.
5. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الاجتماعيات، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2007، ص12.

6. التاريخ القديم السنة الثانية من الثانوي، منشورات دار الثقافة، ودار الكتاب، الدار البيضاء (غير مؤرخ)، ص 62.

7. ينطلق هذا الدرس من مجموعة من الأهداف التعليمية والتي نذكر من بينها ما يلي:

تعرف جوانب الديانات في الحضارات القديمة.

التمييز في هذه الديانات بين التعدد والتوحيد.

اكتشاف مبادئ الديانات التوحيدية(اليهودية والمسيحية).

اكتشاف بعض مبادئ الديانات القديمة من خلال نصوص دينية.

8. في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ (ة)، محمد زين العابدين وآخرون، مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب، الطبعة الأولى سنة 2003، ص 38.

9. في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى، نفس المرجع، ص 38.

10. في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى، م س، ص 46

11. الجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ(ة)، تأليف علي الحمومية وآخرون، دار التجديد للنشر والتوزيع، طبعة 2005، ض 55.

12. تفاوت الاهتمام بالقضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي في الكتب المدرسية، نظرا لاختلاف السياقات التاريخية والسياسية والفكرية، ففي الجيل الأول من الكتب المدرسية للثانوي الإعدادي تم تناول القضية في إطار درس بعنوان «الشرق العربي المعاصر»، في مرحلة لاحقة تم تخصيص درس خاص بالقضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي، وهو نفس العنوان الذي احتفظ به في كتب الجيل الثالث.

(انظر « معالم تطور الهوية المغربية من خلال كتب التاريخ المدرسية منذ –1956المرحلة الإعدادية نموذجا– علي موريف، بحث لنيل دبلوم الماستر في علوم التربية، جامعة محمد الخامس– السويسي، الرباط، 2008، ص 108.)

13. حول دور تدريس التاريخ في فهم الاختلافات يمكن الرجوع إلى:

André Ségal, (1984), « Enseigner la différence par l'histoire », Numéro spécial des Cahiers de Clio. Sciences de l'Homme et de son environnement, pp. 39-45, réédité dans Traces, 28, 1 (janvier 1990), p. 16-19.

14. تنتمي عينة البحث بشكل كلي عدد من مؤسسات نيابة زاكورة، وقد اخترنا أساتذة المؤسسات التالية، مؤسسة موسى بن نصير بمركز النقوب، ومؤسسة ايت اوزين الإعدادية بايت ولال، مؤسسة الخوارزمي وإدريس الأول بمركز أكدز.

قراءات

تقويم الاجتماعيات بالتعليم الثانوي المغربي بين الأدبيات التربوية والتوجيهاتالرسمية 1987 – 2014

أحمد الشرقاوي

تقديم : د. تامر البشير

لا تتوفر الساحة التربوية المغربية على الكثير من الإصدارات والأبحاث الديداكتيكية. ولذلك فبمجرد صدور هذا الكتاب بادرنا إلى عرض تقديم له في المجلة.

صدرت هذه الدراسة سنة 2014 ذات 212 صفحة من القطع المتوسط. قسم المؤلف، وهو مشرف تربوي وباحث مختص في ديداكتيك الجغرافيا، مؤلفه إلى ثلاثة فصول إلى جانب مقدمة عامة وخاتمة عامة ولوائح المراجع والجداول والأشكال.

تركز هذه الدراسة على إشكالية التقويم ومدى ملاءمة القرارات المؤسسية التي اتخذت في هذا الإطار خصوصا خلال عقد الألفين بالنسبة لمادة الجغرافيا في التعليم الثانوي.

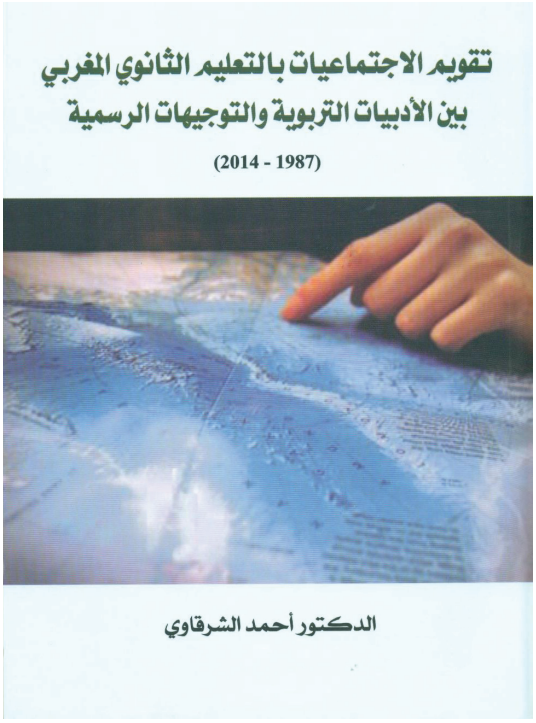
يتبين من محتوى هذه الدراسة أنها عبارة عن أطروحة جامعية لأن الفصل الأول منها خصص بالأساس للجوانب المنهجية. وركزت الدراسة في الفصل الثاني على توضيح بعض المفاهيم المحورية مثل مفهوم التقويم والاختبارات التحصيلية ومختلف أنواع الأسئلة بما فيها الوصفية والتفسيرية والتعميمية.

تستهدف الدراسة في مرحلة أولى تحليل التوجيهات التربوية الخاصة بالجغرافية منذ إصلاح برامج هذه المادة سنة 1987. ولم يقف المؤلف عند سرد ما ورد في البرامج (1987–1994–2002–2007) بل تناول بالتحليل مجموعة كبيرة من المذكرات الوزارية التي صدرت في الموضوع بما في ذلك تلك الخاصة بالباكالوريا (1987 – 2014).

استخلص المؤلف أن التقويم في الأدبيات التربوية عملية منظمة هادفة ومتعددة الجوانب تقوم على القياس وتعتمد أدوات تتصدرها الاختبارات التحصيلية. وينبغي احترام عدة معايير بالنظر للهدف المقصود ليتسنى اختيار أنواع الأسئلة الملائمة. كما تتطلب صياغة هذه الأسئلة اعتماد خطوات محددة أيضا.

والملاحظ أن التوجيهات التربوية غيبت، عند تناولها للتقويم، منطق مادة الجغرافية مركزة أكثر على الكفايات والأهداف . بل إنها سقطت في بعض التناقض بين الأهداف المسطرة والإجراءات المقترحة . وهكذا فإن الضرورة تستدعي توحيد الأطر المرجعية للامتحانات الموحدة وطنيا وجهويا سواء تعلق الأمر بالاختبارات المقالية أم الاشتغال على الوثائق.

وظف المؤلف في بحثه إلى جانب الوثائق الرسمية مجموعة كبيرة من المراجع باللغتين العربية والفرنسية، مما يدل على اطلاعه الواسع والأرضية النظرية الواسعة التي استند إليها. وسيجد الباحث في ديداكتيك المواد الاجتماعية بشكل عام، والجغرافيا بشكل خاص، الكثير من الموارد المعرفية والأدوات التطبيقية الخاصة بتحليل التمارين والأسئلة اذكر منها على سبيل المثال لا الحصر جداول التخصيص . وإذا ما كان هذا البحث قد ركز أكثر على الجوانب النظرية والمنهج التحليلي فقد وعد المؤلف بإصدار الكتاب الثاني الذي سيتناول فيه بشكل خاص الأمثلة التطبيقية في هذا المضمار.



التظاهرات العلمية

تقرير حول الندوة الدولية

«الشباب، التحولات المجتمعية والعنف في الحياة اليومية»

كلية علوم التربية
27 و 28 نونبر 2014

نظم فريق البحث: «الشباب التحولات المجتمعية والتربية» بكلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس بالرباط، ندوة علمية دولية حول موضوع: «الشباب، التحولات المجتمعية والعنف في الحياة اليومية» يومي 27 و28 نونبر 2014.

وجاء تنظيم هذه التظاهرة العلمية استجابة لحاجة ملحة في المجتمع المغربي بالأساس والمجتمع الدولي بشكل عام لفهم وتمحيص الخطاب الراهني حول الشباب لاسيما في ارتباطه بقضايا العنف. فالتحولات المجتمعية التي العالم اليوم، تدفع بالباحثين في العلوم الإنسانية إلى إغناء البحث في الأسباب والتجليات والمظاهر التي تتخذها هذه التحولات والتي تنعكس على واقع الشباب مفرزة لنا ظواهر تبدو جديدة أو مقلقة على شكل اختلالات تهدد كيان المجتمع الإنساني.

وحيث إن الخطاب اليوم يربط هذه التحولات الاجتماعية بتنامي مظاهر العنف بمختلف أشكاله المادية والرمزية والجنسية والاقتصادية والسياسية، والتي تهم بالدرجة الأولى فئة الشباب تحديدا، كان لزاما على الباحثين تسليط الضوء على آثار هذه المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية على حياة الشباب وسلوكاتهم، كمدخل لطرح مجموعة من التساؤلات حول علاقة الشباب بالعنف من قبيل: هل يمكن اعتبار هذه الفئات من الشباب ضحية لعنف بنيات المجتمع؟ وهل العنف هو تعبير عن احتجاج الشباب ورغبتهم في تحقيق المساواة؟ وعلاقة كل ذلك بتنامي الهامش الاجتماعي وزيادة معدلات الهشاشة لدة هذه الفئة، ثم في الآخير ماهي استراتيجيات وبرامج السياسات العمومية للوقاية من العنف والحد من آثاره؟

وبهذا انصبت محاور الندوة الدولية حول مختلف المقاربات التي تقدمها الحقول المعرفية في السوسيولوجيا والسيكولوجيا والتربية لفهم التحولات المجتمعية والمسألة الشبابية، بالإضافة إلى محاولة رصد تغيرات أنساق القيم والوسائل التكنولوجية الحديثة تجليات العنف في الحياة اليومية للشباب...

ومن ضمن محاور الندوة أيضا، مشكلة إدمان الشباب، ودور البنيات الشبابية في التصدي لظاهرة العنف في الأوساط الحضرية.

وقد عرفت الندوة الدولية مشاركة وازنة لمجموعة من الأساتذة والباحثين من الدول العربية والأوروبية (الجزائر– تونس – الأردن – العراق – المملكة العربية السعودية – لبنان – فرنسا – المغرب)، ينتمون الى عدد التخصصات في العلوم الإنسانية، وفي مقدمتهم السوسيولوجي الفرنسي «Laurent MUCCHEILLI» المتخصص في الانحراف والجنوح، والذي افتتح أشغال هذه الندوة بمداخلة قيمة حول تطور الجنوح لدى الشباب في فرنسا منذ سنة 1960 الى اليوم. فيما تطرقت باقي المداخلات للمحاور البحثية التالية:

- ظاهرة العنف لدى الشباب في العالم العربي;
- الشباب والعنف في المجال الحضري;
- التحولات المجتمعية والعنف لدى الشباب;
- العنف في التداول اليومي والاعلام;
- تدبير مظاهر العنف لدى الشباب.

توزعت المداخلات والأوراق المقدمة في الندوة الدولية ما بين البحوث النظرية والدراسات الميدانية، والتجارب التي تتميز بها بعض الدول في مقاربة هذا الموضوع، فشكلت بذلك فرصة أمام الباحثين والطلبة المغاربة وحتى الأجانب للإطلاع الطروحات العلمية الموجودة حول هذا الموضوع والحلول المقترحة في العديد من التجارب الدولية التي حظيت بمناقشات مستفيضة من قبل الحاضرين.

ومن الأهداف التي عملت على تحقيقها هذه الندوة الدولية، علاوة على الحضور الوازن لعدد من الباحثين في الميدان، خلق دينامية وجسر للتبادل العلمي بين المختصين، واطلاع الطلبة والمهتمين محليا على المقاربات الجديدة في تناول الإشكاليات المرتبطة بهذا الموضوع.