

فَلَسَفَةُ تَأْهِيلِ الْمُدْرَسِينَ

عِنْدَ مُحَمَّدٍ بَازِي

أَبْحَاثُ مُحْكَمَةٍ وَقَرَأَاتُ تَحْلِيلِيَّةٍ مُعَمَّقَةٍ فِي أَعْمَالِهِ التَّرْبَوِيَّةِ

رقم الإيداع لدى  
دائرة المكتبة الوطنية  
2023/5/2382

371.1

الفراوزي، عبد الرزاق  
مصطفى العادل

فلسفة تأهيل المدرسين عند محمد بازي - مصطفى العادل [وآخرون] - عمان: دار فضاءات، 2023  
الواصفات: /تدريب المدرسين//أساليب التدريس//التطوير التربوي/

\* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية.  
\* يتحمل المؤلف المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعتر هذا  
المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

**ISBN: 978-9923-36-363-8**



**الطبعة الأولى: 2023**

جميع الحقوق محفوظة بموجب اتفاق

فلسفة تأهيل المدرسين عند محمد بازي - مصطفى العادل [وآخرون] - المغرب

دار فضاءات للنشر والتوزيع - المركز الرئيسي

عمان - شارع الملك حسين - مقابل سينما زهران

تلفاكس: 4650885 (6 - +962) هاتف جوال: 911431 - (+962)777

ص.ب 20586 عمان 11118 الأردن

E.mail: [Dar\\_fadaat@yahoo.com](mailto:Dar_fadaat@yahoo.com)

Website: <http://www.fadaat4publishing.net/>

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة  
المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر

تصميم الغلاف: فضاءات للنشر والتوزيع

الصفء الضوئي والإخراج الداخلي والطباعة: فضاءات للنشر والتوزيع

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي دار فضاءات للنشر والتوزيع.

مجموعة من الباحثين

# فَلَسَفَةُ تَأْهِيلِ الْمُدَرِّسِينَ عِنْدَ مُحَمَّدٍ بَازِي

أَبْحَاثٌ مُحْكَمَةٌ وَقَرَأَاتٌ تَحْلِيلِيَّةٌ مُعَمَّقَةٌ فِي أَعْمَالِهِ التَّرْبَوِيَّةِ

مراجعة وتدقيق وتقديم:

الأستاذ الدكتور محمد أزهرى

إشراف وتنسيق:

مصطفى العادل





## إهداء

نهدي هذا الكتاب الجماعي:

إلى المربي الأول والمعلم الأنموذج، محمد بن عبد الله بن عبد المطلب  
(رسول الله) صلى الله عليه وسلم، القائل: [إنما بعثت لأتمم مكارم  
الأخلاق] ...

إلى كل معلم اقتفى أثره، وكان همه بناء الأمة على مكارم الأخلاق.  
- إلى أستاذنا العزيز الدكتور محمد بازي



## المشاركون في الكتاب

د. محمد بازي

د. محمد أزهرى

د. عبد الغنى اسراوى

د. عبد الحكيم بوغدا

د. مسعود بوكرن

ذ. إبراهيم الطاهري

ذ. إدريس شريفى علوى

ذ. الصديق الغزوانى

ذ. أناس احميدانى

ذ. خالد العنكرى

ذ. عاديل البقالى

ذ. عبد الله الكديوى

ذ. عزالدين أبوعنان

ذ. مصطفى العادل

ذة. وهيبه خرباش



## كلمة شكر لا بد منها

أن تكون طالبا في أمة "اقرأ"، وشابا يحمل هم بناء الأمة وتجديد أمرها، نعمة تستوجب الشكر، [وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ] (الضحى:11).

فالشكر لله تعالى الذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله جل في علاه. أتقدم باسمي، ونيابة عن الباحثين الشباب المشاركين في هذا العمل، بالشكر الجزيل للأستاذين الجليلين، الدكتور محمد بازي، والدكتور محمد أزهرى، فلولا دعمهما، ومساندتهما، وتشجيعهما، ما وصل هذا العمل إلى ما هو عليه اليوم. فقد أمدنا الدكتور محمد بازي بكتاباته التربوية، وتابع معنا محطات هذا المشروع منذ أن كان فكرة ألهمنا الله إياها، إلى أن استوى على ما هو عليه اليوم. واستجاب الدكتور محمد أزهرى لطلبنا في مراجعة الكتاب والتقديم له، وما زلنا نفتخر بالأجوبة التي تصلنا من الدكتور أزهرى كلما طرقتنا بابه، تشجيعا منه للباحثين، ودعمًا لاجتهاداتهم.

وتكبر فرحتنا، وتزداد سعادتنا، كلما أعاد إلينا الدكتور أزهرى مسودة الكتاب، وقد قرأها سطرًا سطرًا مع التصحيح والتدقيق والتوجيه.

فאלله نسال أن يحفظهما ويبارك في علمهما وأعمارهما، وأن ينفع بهذا العمل القارئ الكريم، وأن يتقبل من كل الباحثين، ويوفقنا للمزيد من النجاح والاجتهاد، ويجعل جهودنا كلها خالصة لوجهه الكريم، (يَوْمَ لَا يَنْفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ﴿١﴾ إِلَّا مَنْ آتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ) [الشعراء ٨٣-٨٩].

د. مصطفى العادل



## المحتويات

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| إهداء .....                                                          | 5  |
| المشاركون في الكتاب .....                                            | 7  |
| كلمة شكر لا بد منها .....                                            | 9  |
| تقديم بقلم الأستاذ الدكتور محمد أزهرى .....                          | 13 |
| على سبيل التوطئة .....                                               | 23 |
| ذ. مصطفى العادل                                                      |    |
| تكوين المدرسين بالمغرب: قراءة نقدية من أجل بناء أنموذج مستقبلي ..... | 31 |
| د. محمد بازي                                                         |    |

### بحوث المحور الأول

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| إشكالات التربية وتكوين المدرس في مشروع الدكتور بازي: دراسة في المرجعيات والمنطلقات .....                                     | 69  |
| ذ. مصطفى العادل                                                                                                              |     |
| القيادة نحو التغيير في مجال التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية: قراءة في المفهوم من خلال منجز الباحث محمد بازي ..... | 101 |
| ذ. عزالدين أبوعنان                                                                                                           |     |
| المثلث الـديداكتيكي في العملية التعليمية-التعلمية-المعيقات وسبل الارتقاء من خلال أعمال الدكتور بازي .....                    | 113 |
| ذ. إبراهيم الطاهري                                                                                                           |     |
| استراتيجيات الفهم والتأويل في المشروع التربوي لمحمد بازي: من المعرفة العامة إلى المعرفة المتعلمة .....                       | 133 |
| ذ. إدريس شريفي علوي                                                                                                          |     |
| الرؤية التجديدية في تدريس النحو العربي وأثرها في اكتساب اللغة العربية المشروع في التربوي للدكتور محمد بازي .....             | 147 |
| ذ. عاديل البقالي                                                                                                             |     |

## بحوث المحور الثاني

- النص القرآني بين الاختيار والملاءمة من خلال كتاب: (النص القرآني إشكالات الفهم والإفهام) ..... 165
- ذ. أناس احميداني
- القيادة التربوية في ضوء ثقافة التغيير- قراءة في كتاب "صناعة القادة في المجال التربوي"- للدكتور محمد بازي- ..... 185
- ذة. وهيبة خرباش
- مواصفات المدرس وأدواره من خلال كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" للدكتور محمد بازي ..... 193
- د. عبد الغني اسراوي
- الأستاذ أنموذج في المشروع التربوي التكويني البازي- قراءة في كتاب صحائف التكوين للدكتور محمد بازي- ..... 213
- ذ. عبد الله الكديوي
- قراءة في كتاب "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية" للدكتور محمد بازي: ..... 229
- نحو رؤية جديدة في منهجية التدريس - ..... 229
- ذ. الصديق الغزواني
- مقترحات أنموذجية لتدريسية اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي من خلال كتاب: «سؤال الأنموذج - في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم» لمحمد بازي ..... 249
- ذ. خالد العنكري
- تدريس اللغة العربية وتكوين مُدرسيها: رحلة البحث عن الأنموذج: -محاورة فكرية وتربوية مع الدكتور محمد بازي- ..... 267
- حاورة: د. مسعود بوكرن
- توطئة: ..... 267

## تقديم

بقلم الأستاذ الدكتور محمد أزهرى<sup>1</sup>

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين، وبه أستعين. والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإني لم أتردد لحظة واحدة في قبول مراجعة أصل هذا الكتاب وتدقيقه وتقديمه للقراء الأعزاء، والباحثين الفضلاء. وأتى إقدامي على هذه الخطوة انطلاقاً من هذه الاعتبارات الأساسية:

- أولاً: مكانة الدكتور محمد بازي في قلبي، باعتباره أستاذاً باحثاً جاداً، طويل النفس، خبر مجاله، على مدى أزيد من ثلاثة عقود، دراسةً وتدرّساً، وتكويناً وإشرافاً، وكتابةً وتأليفاً. واتسمت أعماله بالاستمرارية، والتجديد، والغزارة، وفق خط ناظم علمياً ومنهجياً. فهو يحمل همّاً حقيقياً بضرورة العمل على تجويد التكوينات التربوية المعمول بها في المغرب، من أجل إعداد أساتذة أكفاء في المستقبل، يكون بمقدورهم مساهمة التطورات المتسارعة التي تلحق مجال التربية والتكوين، على المستوى العالمي، من غير تفريط في الخصوصيات المغربية.

- ثانياً: مكانة الباحث الشاب الأستاذ مصطفى العادل، باعتباره مشرفاً على هذا العمل، ومنسقاً له، على غرار ما فعل في أعمال علمية سابقة، منها ما قام به بمفرده<sup>2</sup>، ومنها ما قام به بتعاون مع أحد أساتذته أو زملائه من الباحثين الشباب<sup>3</sup>، ومنها جهوده في تنسيق ندوات

---

1- أستاذ باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان، بني ملال، المملكة المغربية، حالياً؛ وعميد كلية اللغة العربية بمراكش، جامعة القرويين، ثم جامعة القاضي عياض، سابقاً.

2- ومن تلك الكتب، مثلاً:

- "المدارس اللسانية الكبرى وأثرها في الدرس اللساني بالمغرب: من العلوم اللغوية القديمة إلى السوسيو لسانيات"، وهو من تأليفه، صدر سنة 2021م.

3- ومن تلك الكتب، مثلاً:

علمية دولية كبرى<sup>1</sup>. فكان من تلك النخبة الخيرة النيرة من الباحثين الذين يؤرقهم أمر البحث العلمي الجاد؛ إذ اقتحم عقبته، غير مبال بالصعاب، منقبا عن يعينه على ذلك من الصحاب، وانخرط في مقتبل عمره العلمي في مشاريع علمية وازنة، وحظي بالعضوية في مراكز ومختبرات نشيطة<sup>2</sup>. فصار أنموذجا فذا للطلاب الجامعي الجاد الذي يرغب في الإسهام الرصين في مجال البحث العلمي الحقيقي، عوض الاقتصار على الحصول على "شهادة جامعية خُبية"! فهو من تلكم الطينة النادرة التي أصبحت عملة صعبة في الجامعة المغربية، للأسف الشديد! وأتوقع له مستقبلا علميا حافلا بالعطاء، ما دام شعلة متقدة من الذكاء والهمة.

- ثالثا: مكانة المشاركين في إنجاز هذا الكتاب. وهم ثلة من الباحثين الشباب في معظمهم؛ منهم من ناقش أطروحته، ومنهم من هو على وشك ذلك. ينتسبون إلى معظم الجامعات المغربية، انطلاقا من جامعة محمد الأول بوجدة في أقصى الشرق، إلى جامعة ابن زهر بأكادير وما جاورها في الجنوب، مروراً بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، فجامعة محمد الخامس بالرباط، وجامعة السلطان مولاي سليمان ببني ملال، ثم جامعة القاضي عياض بمراكش. وقد آمن هؤلاء الباحثون بالعمل الجماعي وسيلة للتغلب على كثير من العقبات، وبالتنسيق

---

- "اللسان العربي والاحتلال: مقاربات نظرية تأسيسية في مسألة التأثير والتأثر"، بتعاون مع: لحسن عيا، صدر في جزأين، سنة 2021م.

- "التلقي العربي للمصطلحات اللسانية والأدبية الحديثة-قضايا وإشكالات"، بتعاون مع د. عبد الغني العجان، صدر سنة 2022م.

- "النظرية التأويلية بالمغرب: طموح متجدد إلى بناء نماذج تحليل الخطاب"، كتاب جماعي في أعمال الدكتور بازي، مراجعة وتقديم الدكتور ميلود عرنيبة، منشورات دار دجلة الأكاديمية للتأليف والنشر والترجمة، العراق، سنة 2022م.

1- نذكر منها، مثلا:

- أعمال ندوة "اللسان العربي بين الخصوصية والكونية"، احتفاء بأعمال الدكتور عبد العلي الودغيري، طبعت بدار ومضة بالجزائر.

- أعمال الندوة الدولية: "النص القرآني والعلوم اللغوية: دراسات في ضوء تكامل المعارف"، طبعت في العدد 13 من مجلة باحثون: المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مارس 2021م.

- أعمال الندوة الدولية: "الأمن اللغوي في البلدان العربية"، طبعت أعمالها بدار ركاز، في جزأين.

2- نذكر منها، مثلا:

- "مركز ابن غازي للأبحاث والدراسات الاستراتيجية"،

- "مركز فاطمة الفهري للدراسات والأبحاث (مفاد)".

- "مختبر الأدب والبناء الحضاري"، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة محمد الأول، وجدة-المملكة المغربية.

فيما بينهم أفقا لتحقيق أسس الغايات، وبالبحث في الجديد وعن الجديد، تلافيا لاجترار القضايا والموضوعات. ومن ثم، رأيت أن من واجبي تشجيع هذه الفئة، عسى أن تصبح -وهي القليلة عددا الآن- تتجاوز المئة بعد المئة، فيما يستقبل من الأيام، بحول الله تعالى وقوته وفضله. ومن مظاهر تشجيعي المادي والمعنوي لهم أنني أقوم بين الفينة والأخرى بتحكيم بعض أعمالهم الجماعية، ومراجعتها، وتصحيحها، وتدقيقها، ثم وضع تقديم مناسب لها، على غرار ما أفعله اليوم في هذا الكتاب<sup>1</sup>.

إن المتأمل في الإنتاج العلمي للأستاذ الدكتور محمد بازي، يجده يتسم بمجموعة من السمات الواضحة، وهي التعدد، والغزارة، والاستمرارية<sup>2</sup>. ومن هنا، فإن الحديث عن أي

---

1- سبق لي فعل ذلك، مثلا، في:

- كتاب: "الأسس المعرفية والمرجعيات الفلسفية للعلوم اللغوية العربية"، تنسيق وإشراف مصطفى العادل وسلام اورحمة، تأليف مجموعة من الباحثين، وهو قيد الطباعة بدار الكلمة للنشر والتوزيع، بمصر.

- وكتاب: "العلوم اللغوية العربية القديمة-أسس ومقاربات معرفية"- تنسيق وإشراف مصطفى العادل وسلام اورحمة، تأليف مجموعة من الباحثين، وهو قيد الطباعة بدار الكلمة للنشر والتوزيع، بمصر.

2- نكتفي هنا بالتركيز على إنتاجه الذي له صلة بموضوع هذا الكتاب الجماعي، نذكره متسلسلا حسب سنوات النشر، ونخص بالذكر:

- "صناعة التدريس ورهانات التكوين"، منشورات مجلة كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، ط1-2010م.
- "صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها"، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ط1-2015م.
- "سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم"، منشورات القصبة، أكادير، المغرب، ط1-2019م.
- "صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير"، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب، ط1-2019م.
- "المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات"، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب، ط1-2019م.
- "النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي"، تأليف مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة إنزكان، مكتبة قرطبة أكادير، المغرب، ط1-2019م.
- "تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم"، منشورات حلقات الفكر المغربي، مطبعة بلال، فاس، المغرب، ط1-2021م.
- "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية"، منشورات قسم الأدب واللسانيات البيئية بمركز مفاد، جامعة المبدعين المغاربة، ط1-2022م.
- "التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة"، حلقة الفكر المغربي ودار مقاربات، بدعم وزارة الثقافة، وهو قيد الطبع.

كتاب من كتب الأستاذ الفاضل يتطلب النظر إليه بوصفه مجرد لبنة في صرح علمي شامخ، وعبرة عن حلقة ضمن سلسلة مشكّلة من جِلاق وُصِّلَ بعضها ببعض بإحكام شديد. وهو ما أهّل الرجل لأن يصبح له مشروع علمي وتربوي، يحكمه نسق فكري ومنهجي، أصبح يتحدث عنه القاصي والداني.

لن أدخل في الحديث عن تفاصيل المنجز التربوي في مشروع الدكتور بازي، فذلك أمر أوكل لباحثينا المشاركين في هذا الكتاب، فنهضوا به بكل اقتدار وأمانة؛ ولكنني سأقف عند المشروع، من خلال وقفة خاصة أقرأ فيها ألفاظ عناوين كتب الأستاذ الفاضل وعباراتها قراءة معينة، باعتبار تلك العناوين عتبات أولى تشكل مفاتيح تلك الدراسات والبحوث. وازدادت أهمية الانطلاق من عتبة العناوين، عندما تبين لي أن الدكتور بازي اهتم بها كثيرا، وخاصة عندما ألف كتابه القيم: «العنوان في الثقافة العربية: التشكيل ومسالك التأويل».

وبما أن العنوان هو البوابة الأولى للدخول إلى عالم أي كتاب، فإنني حاورت عناوين كتب الأستاذ الفاضل محاورة خاصة، قدّمتُ فيها وأخرتُ، وأضفت إليها ما أضفتُ، لأقدم للقارئ

- 
- "أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار"، وهو قيد الطبع.
  - "المدرس الباحث؛ الرؤية والمنهج: مقدمات نظرية ومنهجية لترسيخ فلسفة البحث التربوي الإجرائي"، وهو قيد الطبع.
  - هذا عن الكتب التي تدخل في صميم مجال التربية والتكوين بشكل مباشر. أما كتبه الأخرى التي تلامس هذا المجال ضربا من الملامسة، فمنها:
  - "التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات"، الدار العربية للعلوم، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، سنة 2010م.
  - "تقابلات النص وبلاغة الخطاب: نحو تأويل تقابلي"، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، سنة 2010م.
  - "العنوان في الثقافة العربية: التشكيل ومسالك التأويل"، الدار العربية للعلوم، بيروت، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان بالرباط، ط1، سنة 2012م.
  - "نظرية التأويل التقابلي: مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب"، منشورات ضفاف، ومنشورات الاختلاف، ودار الأمان، الرباط، سنة 2013م.
  - "صناعة الخطاب: البنى العميقة للتأويلية العربية"، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2015م.
  - "البنى التقابلية: خرائط جديدة لتحليل الخطاب"، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، سنة 2015م.
  - "البنى الاستعارية: نحو بلاغة موسّعة"، منشورات ضفاف، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ودار الأمان، الرباط، وكلمة، ط1، سنة 2017م.

الكريم فكرة موجزة عن تلك الكتب، ووضعها في سياقها: العام والخاص، فانطلقت من فرضية مفادها أن كتب الدكتور بازي جاءت إجابات عن أسئلة عميقة، شغلت باله على مدى عقود طويلة. ومن ثم، وُلد كل كتاب من رحم سؤال جوهري كبير، تفرعت عنه أسئلة دقيقة تتكاثر وتتناسل بين ثنايا الكتاب. ويمكننا تجميع تلك الأسئلة العديدة في أربعة أسئلة كبرى، هي: ماذا ندرِّس؟ وكيف ندرِّس؟ ومن المؤهل للتدريس؟ وهل يمكننا الحديث عن أنموذج معين للتدريس بالمغرب؟ وهي الأسئلة التي أجاب عنها الدكتور بازي في كتبه، فأفاض وأفاد.

وهكذا تمكنت في نهاية الأمر من صياغة تلك الأسئلة وأجوبتها، واضعاً الألفاظ والعبارات المأخوذة من عناوين كتب الأستاذ الفاضل بين مزدوجتين، بخط مضغوط، تميزاً لها عن كلامي، على هذا النحو:

- فبالنسبة لسؤال: "ماذا ندرِّس؟": رأى الأستاذ الفاضل ضرورة التركيز على «تدريس العربية والتدريس بها»، أولاً، في أفق التغلب على «تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم»، ثم «تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب»، ثانياً، ثم تدريس «النص القرآني»، ثالثاً، كيفما كانت طبيعة ذلك النص.

- وبالنسبة لسؤال: "كيف ندرِّس؟": كان جواب الأستاذ الفاضل: إن التدريس ينبغي أن يكون وفق «رؤية نقدية» واضحة المعالم، بعد ضبط «الرؤية والمنهج»، على أساس أن تكون تلك الرؤية «رؤية متناغمة مع عالم متغير»، بحيث تكون رؤية تجمع في انسجام تام ما بين الرؤية الفلسفية المتألفة مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، والهوية العربية الإسلامية، وما أفرزته الحضارة المعاصرة من مبادئ وقيم إنسانية كونية، بناءً وإيجابية. وما ذلك إلا لأنه يؤمن إيماناً راسخاً بأن التدريس -في حقيقة أمره- صناعة. ومن ثم، حث على ضرورة إلاء «صناعة التدريس» ما تستحق من عناية، ورعايتها وفق ما تقتضيه من ضروب الرعاية، من أجل التغلب على «رهانات التكوين». وبما أن كل صناعة تحتاج إلى صناع مهرة، فقد كان الأستاذ مقتنعاً بضرورة «صناعة القادة في المجال التربوي». وهو أمر يحتم تكوينهم تكويناً متيناً، نفسياً، وعلمياً، ومنهجياً، وتربوياً، ومفهومياً، حتى يصبحوا قادرين على «صناعة الخطاب» الملائم لكل حالة، ولكل وضعية، ولكل مستوى، من خلال «رسم خرائط جديدة لتحليل الخطاب»، بعد استيعاب «مقدمات لمعرفةٍ بديلة بالنص والخطاب»، مستفيدين

في ذلك مما تتضمنه البُنى المختلفة الكامنة في كل خطاب، ومنها: «البنى العميقة للتأويلية العربية»، و«البنى التقابلية»، و«البنى الاستعارية».

-وبالنسبة لسؤال: "من المؤهل للتدريس؟": رأى الأستاذ الفاضل أن خير مؤهل للتدريس هو «المدرّس البليغ» الذي ينبغي أن يكون "صُنِعَ صُنْعاً"، تحت أعين المكوّنين الأكفاء، لينجح في أداء مهمته، وفق «مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات»، بعد تزويده بـ «صحائف التكوين»، وهي في مجال تدريس العربية وعلومها وآدابها عبارة عن «مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها»، تضم - من ضمن ما تضمه- «مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي»، حتى يتغلب ذلك المدرس، في نهاية الأمر، على ما يصادفه من مشكلات وصعوبات، مردّها دوماً إلى «إشكاليات الفهم والإفهام»، ومن ضمن تلك الإشكاليات: إشكالية «التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة»، بالمغرب؛ ومن ثم، اقترح ضرورة تزوّد المؤطّر المكوّن، والمؤطّر المكوّن بالزاد الكافي من «فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة»، وهو ما سيؤهل الأستاذ- بعد تخرجه- لأداء مهمته الرئيسة التي هي التدريس، بفعالية واقتدار ونجاح، ثم يزاوج بينها وبين مهمة البحث التربوي بكل جرأة وارتياح، فيستحق بذلك لقب «المدرس الباحث» عن جدارة، بعد أن يُمكنَ من «مقدمات نظرية ومنهجية لترسيخ فلسفة البحث التربوي الإجرائي»، وما أوجنا إلى هذه العينة من الأساتذة التي تعتبر عملة نادرة في الساحة التربوية اليوم!

-أما بالنسبة لسؤال: هل يمكننا الحديث عن أنموذج معين للتدريس بالمغرب؟ فقد أجاب عنه أول الأمر من خلال كتابه: «سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم»، ثم ولّد ذلك السؤال أسئلة أخرى، من قبيل: «أي أنموذج لتكوين المدرّسين؟»، فكان الجواب عنه شافياً، هو عبارة عن «كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكوّنين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد»، ضمّنه «خلاصات مسار» شخصي علمي وتربوي حافل.

إن عدة البحوث التي يضمها هذا الكتاب الجماعي أحد عشر بحثاً، أنجزها باحثونا الشباب. ومن يقرأها، سيستمتع بالتفاصيل الدقيقة التي تتبع مشروع الدكتور بازي في مجال التربية والتكوين. يضاف إليها بحث صاحب المشروع: "تكوين المدرسين بالمغرب- قراءة نقدية من أجل بناء أنموذج مستقبلي"، وُضع في بداية الكتاب، على سبيل براعة الاستهلال، لأنه بحث مؤطّر لبقية البحوث التي عُرضت بعده. وجاء الحوار الذي أجراه الدكتور مسعود

بوكرن مع الدكتور بازي، في آخر الكتاب، على سبيل حسن الختام، تحت عنوان: "تدريس اللغة العربية وتكوين مُدرسيها- رحلة البحث عن الأنموذج-"، لتأكيد ما جاء في بحوث باحثينا الشباب أولاً، وإضافة بعض الإضافات التي أفرزها الحوار ثانياً.

وعند التأمل في طبيعة تلك البحوث، بعد مراجعتها وتصحيحها وتدقيقها، ارتأيت إعادة النظر في ترتيبها ترتيباً خاصاً، وإعادة صياغة بعض عناوينها، بعدما تبين لي أنه يمكن تصنيفها في محورين كبيرين متوازنين ومتوازنين، يكمل أحدهما الآخر:

**فأما المحور الأول:** فيضم خمسة بحوث تضمنت قضايا تربوية معينة، من خلال مشروع الدكتور بازي المتفرق في ثنايا كتبه التربوية كلها أو معظمها، عُرضت تباعاً على هذا النحو:

1 - إشكالات التربية وتكوين المدرس في مشروع الدكتور بازي-دراسة في المرجعيات والمنطلقات-ذ. مصطفى العادل.

2- القيادة نحو التغيير في مجال التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية-قراءة في المفهوم من خلال منجز الباحث محمد بازي-، ذ. عز الدين أبو عنان.

3- المثلث الـديداكتيكي في العملية التعليمية-التعليمية-المعيقات وسبل الارتقاء من خلال أعمال الدكتور بازي-، ذ. إبراهيم الطاهري.

4- استراتيجيات الفهم والتأويل في المشروع التربوي لمحمد بازي-من المعرفة العالمية إلى المعرفة المتعلمة، ذ. إدريس شريفي علوي.

5- الرؤية التجديدية في تدريس النحو العربي وأثرها في اكتساب اللغة العربية في المشروع التربوي للدكتور محمد بازي، ذ. عاديّل البقالي.

**وأما المحور الثاني:** فضم ستة بحوث ، قدم كل واحد منها قراءة معينة في كتاب بعينه للدكتور بازي، وجاءت تلك البحوث على هذا الشكل:

1-النص القرآني بين الاختيار والملاءمة من خلال كتاب: "النص القرآني إشكالات الفهم والإفهام"، ذ. أناس حميداني.

2 -القيادة التربوية في ضوء ثقافة التغيير-قراءة في كتاب "صناعة القادة في المجال التربوي" للدكتور محمد بازي-، ذ. وهيبة خرباش.

3-مواصفات المدرس وأدواره من خلال كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" للدكتور محمد بازي، د. عبد الغني اسراوي.

4-الأستاذ الأنموذج في المشروع التربوي التكويني البازي-قراءة في كتاب "صحائف التكوين" للدكتور محمد بازي-، د. عبد الله الكديوي.

5-قراءة في كتاب "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية" للدكتور محمد بازي-نحو رؤية جديدة في منهجية التدريس-، د. الصديق الغزاوي.

6-مقترحات أنموذجية لتدريسية اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي من خلال كتاب: «سؤال الأنموذج -في تَدْرِيسِيَّةِ اللُّغَةِ وَالْأَدَبِ وَقُلْسَفَةِ الْقِيَمِ» لمحمد بازي، د. خالد العنكري.

وتم العدول إلى هذا التصنيف، وإلى إجراء تلك التعديلات، ضمانا للانسجام الذي ينبغي أن يكون حاصلًا في بحوث كل محور على حدة.

وقد اقتضت عمليتا المراجعة والتدقيق العمل على توحيد طريقة عرض البحوث المضمنة في الكتاب، على مستويات عدة:

- أولها: مستوى العناوين الرئيسية في بداية كل بحث.
- وثانيها: مستوى العناوين الداخلية الموجودة في ثنايا كل بحث، وجعلها في مباحث، تندرج تحتها مطالب، وما قد يدخل تحتها من جزئيات، إن اقتضى الأمر ذلك.
- وثالثها: مستوى الهوامش والإحالات وطريقة التوثيق.
- ورابعها: مستوى عرض المصادر والمراجع المعتمدة في نهاية كل بحث.

وما ذلك إلا حرصا مني على أن يخرج هذا الكتاب-وإن كان جماعيا-بشكل يكاد يكون موحدا في المستويات التي أشرنا إليها كلها؛ بحيث يمكن اعتباره بمثابة القارة الموحدة التي تضم دولا عدة، وإن فرقت بينهما الحدود البرية أو البحرية؛ وليس عبارة عن أرخبيل يشمل جزرا مشتتة، لا يجمع بينها أي رابط من الروابط.

هذا وإن القواسم المشتركة بين تلك البحوث كلها كثيرة، من أهمها:

- أ- كونها تركز على قضية تربوية واحدة، أو على مجموعة من القضايا، إما من خلال مشروع الدكتور بازي كله، أو من خلال كتاب واحد من كتبه.

ب- كونها تنطلق من أسئلة جوهرية، شكلت مدار البحث ومنطلقاته الأساسية. ولا غرو في ذلك ما دام أستاذهم قد اعتمد هذه التقنية في كتابة كتبه كلها. ويكفي أن نشير إلى أن بحثه الذي وُضع في بداية هذا الكتاب يضم عشرات الأسئلة، استهلّه في البداية بطرح 12 سؤالاً، ثم تتالت الأسئلة، بعد ذلك، في ثنايا البحث.

وهذا ذكرني بقول الشاعر<sup>1</sup>:

لَمَسْتُ بِكَفِّي كَفَّهُ أَبْتَغِي الْغِنَى وَلَمْ أَذِرْ أَنَّ الْجُودَ مِنْ كَفِّهِ يُعْدي

فأيقنتُ أن طرح الأسئلة يُعدي أيضاً.

ج- كونها لا تقف عند حدود وصف الواقع التربوي والتكويني في المغرب، من خلال القضايا المدروسة، بل تتجاوز ذلك إلى مناقشة كل وضعية على حدة، والانتهاز إلى اقتراح الحلول التي يراها كل باحث مناسبة لتجاوز تلك الصعوبات، والتغلب على تلك الأزمات.

ولا يسعني في ختام هذا التقديم إلا أن أشكر شكريا قلبيا خالصا، كل من أسهم في هذا الكتاب، منذ أن فكرة، إلى أن استوى على ما هو عليه الآن، إعدادا، وإنجازا، وتنسيقا، وطباعة، وتوزيعا. وأرجو أن يحقق الغايات والأهداف المرجوة منه، بفضل من الله وعونه وتوفيقه، فهو القائل عز وجل: (إِنْ يَغْلَمْ اللَّهُ فِي قُلُوبِكُمْ خَيْرًا يُؤْتِكُمْ خَيْرًا)<sup>2</sup>.

صدق الله العظيم.

والله الموفق لما فيه الخير.

وكتبه العبد الفقير،

راجي عفوره القدير،

محمد عبد العزيز أزهرى

ببني ملال، المملكة المغربية

مغرب يوم السبت، 01 جمادى الأولى 1444هـ

الموافق ل: 26 نونبر 2022م.

---

1- اختلف في نسبة هذا البيت: ينسب إلى بشار بن برد، كما ينسب إلى دعلج بن علي الخزاعي.

2- سورة الأنعام، الآية: 70.



## على سبيل التوطئة

ذ. مصطفى العادل

مكّنا الكتاب الأول الذي أنجزناه عن المشروع التأويلي للدكتور محمد بازي: (النظرية التأويلية بالمغرب: طموح متجدد إلى بناء نماذج تحليل الخطاب)<sup>1</sup> من الاطلاع عن قرب على أهم كتاباته وإصداراته المتعددة. ومن حسنات البحث في المشروع التأويلي ذاك، الاهتمام إلى المشروع التربوي الذي بناه بازي إلى جانب اشتغالاته المتعددة في البلاغة والتأويلية وتحليل الخطاب.

وقد رأينا أن نعرّف بأهم القضايا التربوية التي جاءت في كتابات الدكتور بازي، بعد أن بلور مشروعه وطوره، حتى بدت ملامح اكتماله تلوح في الأفق، وخاصة بعد إصداراته الجديدة في هذا المجال<sup>2</sup>، وتبين لنا أن تلك الكتابات تعتبر -بحق- تجديدا مهما في قضايا التربية وتكوين المدرسين، وتدريس الأدب والنقد والبلاغة، بحكم طول تجربة الأستاذ الباحث في التأطير والتكوين والإشراف والتأليف، على مدى عقود مديدة.

قادنا هذا الهم في البداية إلى حصر كتابات الدكتور بازي في مجال التربية والتعليم، ثم رأينا أنها تتقاطع بشكل مباشر مع مشروع تكوين المدرسين وصناعة القادة ممن يحملون على عاتقهم همّ التغيير والتربية، فقررنا أن يكون المشروع العلمي الجديد في قضايا التربية وتكوين المدرسين. وهي قضية واحدة وإن بدت متشعبة؛ إذ تتكامل جميع عناصرها في نقد الواقع التربوي والتعليمي، وإعادة بنائه وفق تصورات تجديدية في مجالات متداخلة، منها تكوين المدرسين، وتوجيه المدبرين، وصناعة الأنموذج، وصناعة التدريس، وتربية المتعلم البليغ، وإعادة النظر في المقررات والنصوص، ومراجعة المرجعيات، وغيرها...

---

1 كتاب جماعي في أعمال الدكتور بازي، (ط1-2022)، راجعه وقدم له الدكتور ميلود عرنيبة، نشر ضمن منشورات دار دجلة الأكاديمية للتأليف والنشر والترجمة، العراق.

2 أقصد هنا الدراسات التي صدرت ما بعد 2019 والتي هي قيد الطبع في المجال التربوي والتكويني. ننظر قائمة المصادر والمراجع في بحثنا ضمن هذا الكتاب.

ولم يتحدد همنا في التعريف بكتابات الدكتور بازي التربوية فحسب، بل سعينا إلى الإسهام في النقاش العلمي والفكري الدائر حول مجموعة من الإشكالات والقضايا في مجال التربية والتعليم، إضافة إلى جرد أهم الأخطاء والمزالق التي وقعت فيها مؤسسات التربية والتعليم بمختلف مستوياتها، وكذا عرض الحلول والمقترحات العملية والمنهجية التي يقترحها الدكتور بازي، ويدعو إلى الانفتاح عليها وتنزيلها.

وتُستمد قيمة مشروع الدكتور بازي في المجال التربوي وتكوين المدرسين وإصلاح التعليم، من مشروعه التأويلي الكبير، فالتقابل والتساند والتطالب، مصطلحات ومفاهيم قد لا تكتمل لها القيمة الكبرى التي يتوقف عندها بعض الباحثين في مجال البلاغة وتحليل الخطاب، إلا إذا نظرنا إليها نظرة دقيقة وشاملة، من جهة التربية وتكوين المدرس البليغ والمتعلم البليغ.

ينضاف إلى ذلك، ما يتميز به مشروع بازي التربوي والتكويني من مستوى عال جدا في التطبيق، فكتابات التربوية لم تُوجّه -بالرغم من أهميتها- إلى القارئ العادي الذي يستمتع بالقراءة لا غير، بل إلى المهتمين بإصلاح الشأن التربوي والتعليمي وطنيا وعربيا وإسلاميا، وإلى المسؤولين عن إدارته وتوجيهه، وهو ما يجعل تلك الأعمال والجهود في أمس الحاجة إلى قراءتها في ضوء السعي إلى الإصلاح الجذري لأزمات التعليم، سواء في الدوايب الوزارية، أو في مؤسسات التكوين والتربية، أو على مستوى الأفراد مكونين ومدرسين.

وهذه الحقيقة يتوقف عليها الباحث المتصفح لمعظم الكتابات التي جعلناها رحيق هذا الكتاب؛ حيث لا تنتهي الفصول والمباحث بإعادة تلخيص النتائج والقضايا المدروسة فحسب، بل يبذل الكاتب جهدا كبيرا في اقتراح ما يراه مناسبا لحل الأزمات والإشكالات التي درسها ضمن القضايا التربوية والتكوينية.

لقد تعددت المشاريع العلمية والكتابات النقدية التي شخصت واقع الأزمة في مجال التعليم والتربية والتكوين، ولا أدل على هذا من المذكرات الوزارية التي ينتقد بعضها بعضا بسبب الاختلالات الكبيرة، والتراجع المهول في غايات التربية وأهدافها التي حددتها تلك الوثائق الرسمية والمقررات الدراسية نفسها، لكن الذي يميز كتابات الدكتور بازي هو النظرة الشمولية للأزمة، تلك النظرة الدقيقة المستمدة من رؤية العالم، المؤطرة بالأسئلة الوجودية: من نحن؟ ومن أين جئنا؟ وماذا نريد؟ وإلى أين نسير؟

وهي أسئلة تختصر المشروع التربوي للدكتور بازي، لأن أجوبتها تتجاوز التحليلات المصبوغة بموضة العلم الحديث، والبحث العلمي، والمنهج كما تصوره الحداثة العربية والباحثون الحداثيون العرب، ممن تخرجوا من مدارس تلك الحداثة، وتتجاوز التفسيرات الدنيوية القائمة على الربح المادي، والتفسخ القيمي، والانحلال الأخلاقي، إلى تفسيرات مؤطرة بحقيقة الإنسان ومصيره ومهمته الاستخلافية في هذا الوجود.

وتتميز كتابات بازي التربوية بالجرأة العلمية، والغرض الإصلاحي الصريح -الذي لا يمنعه الميل الجماعي نحو التفاهة والانحلال والاستيراد والتقليد الأعى- من التشخيص الدقيق لإشكالات التربية والتعليم، والإشارة الصادقة إلى أسباب الأزمة ومآلاتها، وآفاق الإصلاح وخطواته العلمية المنهجية والعملية الإجرائية.

ومن مميزات المشروع التربوي لبازي كذلك، البساطة والوضوح، والميل إلى الإجراء والعمل على التصورات القابلة للتطبيق، وهذا كله من الدوافع الرئيسة التي تُحَمِّل مشروعنا العلمي الجماعي هذا مهمة تقريب تلك التصورات، وتنبيه الباحثين والمهتمين إلى الاشتغال بها تحليلًا ودراسة، والانطلاق منها في بناء إشكالاتهم البحثية في المجال.

ولهذا، فإن حقق الكتاب مهمة تقريب مشروع بازي التربوي والتكويني من الباحثين، والتنبيه إلى أهمية قضاياهم وإشكالاته، وأصبح من الباحثين من يحمل مشعل الدعوة إلى الاقتراحات والحلول التي تضمنتها الكتابات التربوية والتكوينية للدكتور بازي، ويتبنى المواقف والتصورات الأخلاقية والقيمة التي انطلقت منها وتأطرت بها، فقد حقق الجزء المهم من غاياتنا وأهدافنا من وراء تأليفه.

لقد أثرت اهتمامات بازي التأويلية وكتابه الكثيرة في هذا التخصص في اهتمامات عدد كبير من متابعيه وطلابه، وقلما نجد في الوقت نفسه باحثًا مهتمًا باجتهادات بازي في المجال التربوي والتكويني بالرغم من أهميتها، ولعل ذلك راجع إلى عوامل عدة منها حداثة المشروع، وما لازم ظروف نشأته وملابسات بروزه بشكل جلي في الأوساط البحثية، وهو ما عبر عنه بازي نفسه في قوله: "ارتأيت في السنوات الأخيرة من عملي مكونا للمدرسين أن أنشئ ملفا جانبيا، وأضع فيه خلاصات تجربتي التكوينية بعد التقاعد، (...). وقد شرعت في ذلك فعلا،

ثم تركته للتراخي الزمني، ولم يكن لي غرض للتعجيل به، فضلا عن شواغل التأليف المتشعبة، فكان ذلك الملف بمثابة خزانة من شهد أخبيء فيها غسل أفكار ومقترحاتي<sup>1</sup>.

واليوم قد تعددت كتابات الدكتور بازي، وأصبحت تشكل في مجموعها مشروعا علميا تجديديا في مجال التربية والتعليم، ابتدأت بؤاده الأولى سنة 2010م، وهو التاريخ الذي صدر فيه كتاب (صناعة التدريس ورهانات التكوين)، أبرز فيه تصوره في مسألة بناء معالم المتعلم الأنموذج في الأدبيات التربوية، وبالأخص عند الغزالي وابن خلدون، وضمن مبحث آداب المعلم والمتعلم، وضم الكتاب إفادات مهمة لما يحتاجه مدرس اللغة العربية، وأهم الأسس والمبادئ التي يجب اتباعها في صناعة الدرس، وصناعة المهنية، وصناعة المدرس الناجح.

وفي سنة 2015م، صدر الكتاب القيم: (صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها)، وفيه نظّر بازي لمعالم أنموذج مدرّس اللغة العربية، انطلاقا من رؤيته الفلسفية والوجودية، وتكوينه العلمي التكويني، وأسلوبه في العمل والتعامل مع المتعلمين. ويتضمن الكتاب إفادات كثيرة ومهمة لما يحتاجه مدرس اللغة العربية.

وفي سنة 2019م، صدرت لبازي أربع دراسات، أغنت مشروعه التربوي، وتجلت من خلالها معلمه الواضحة، منها: (سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم)، وفيه تأكيد صريح على أهمية مسألة الوعي النظري بثقافة الأنموذج وضرورتها باعتبار الأنموذج من السبل المهمة للرقى بالتعليم والتربية، واقترح فيه الكاتب مجموعة من النماذج التدريسية لتطوير تدريس النص الأدبي، وتدريب البلاغة والنحو، مع التشديد على الأنموذج الأخلاقي الذي ينبغي العمل به في مدارسنا ومجتمعاتنا، وتوقفت الدراسة من جانب آخر على نقد إشكالات النحو والمفاهيم الأدبية والنقدية والبلاغية في الكتاب المدرسي، وإشكالات القراءة المنهجية ممثلا لذلك بتجربة أحمد بوكماخ باعتبارها من النماذج الناجحة في تدريس قضايا الأدب وقواعد النحو.

ومن تلك الدراسات الأربع كذلك، الكتاب الجماعي: (النص القرآني: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي)، ربط فيه

---

1 محمد بازي، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار. (قيد الطباعة).

بازي -من خلال مشاركته- إشكالات تدريس الأدب والقراءة بواقع الفهم، واقترح فيه مشروع استراتيجيات الفهم المتعددة، إسهاما في تحسين فهم الأدب والقراءة.

ومنها كتاب: (المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات)، اقترح فيه بازي أنموذجا تدريسيا للأدب يمكن مدرسي اللغة العربية وأدائها من تجاوز الآلية في تدريس الأدب، ومن معالم هذا الأنموذج المعرفة بطرق التفكير الاستراتيجي في الأدب، واعتماد مقاربات متنوعة، واستراتيجيات قرائية كثيرة، والحرص على تذويق الأدب للمتعلمين وإفهامه لتجاوز اختلالات تدريس الأدب وعوائق فهمه.

ويعد كتاب: (صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير)، الصادر في السنة نفسها، من أهم الكتب في مجال إصلاح الإدارة في قطاع التعليم، فقد رسم فيه بازي أنموذجا جديدا للمدير التربوي وفلسفة قيادة التغيير، وما ينبغي أن يتحلى به المدير التربوي من صفات وأخلاق، وأورد فيه إفادات كثيرة في التفكير الاستراتيجي، ومستلزمات قيادة التغيير الفعال في المجال التربوي.

وصدر كتاب: (تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم)، سنة 2021م، ليسد ثغرة أخرى من ثغرات إشكالات اللغة العربية ومحتتها في البلاد العربية. وقد أكد بازي في هذه الدراسة على ضرورة تطوير الوعي اللغوي لوضع الإشكالات اللغوية في مقاماتها، وإعطائها المقام الذي تستحقه في الاستعمال.

ووقفت الدراسة على أهم معالم السياسات اللغوية الرسمية المعتمدة، وكذا الفلسفة التربوية الهادفة التي تتبناها المرجعيات الرسمية في العناية باللغة العربية بصفتها لغة مدرسة ولغة تدريس العلوم، وأهم المسوغات الحضارية والبيانية والعلمية والتراثية والمنهجية والقانونية التي تبين مكانة اللغة العربية ومؤهلاتها المرجعية والاشتقاقية والتوليدية للتدريس بها، وكذا مقوماتها المعجمية والدلالية لبناء العدة الاصطلاحية اللازمة.

وتطرق بازي لمكونات برنامج اللغة العربية، وبخاصة النحو، وأهم إشكالات تدريسه، ثم اقترح التدريس بالنماذج مع التشديد على نشر الوعي بأهمية تحصين الهوية من خلال العناية بها، واعتمادها لغة مدرسة ولغة تدريس.

ثم صدرت الدراسة القيمة: (تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية)، سنة 2022م، انتقد فيها بازي تدريس الأدب والبلاغة وعقم المنهجية المعتمدة في التدريس، مرجعا ذلك إلى

غياب فلسفة تربوية مرجعية، والتمسك المبالغ فيه بمنهجية التدريس، مؤكداً على أهمية الوعي النظري بثقافة الأنموذج، وواجب التربية على القيم، وبناء نماذج إنسانية عليا، منيها إلى الخطر الذي تحمله النصوص المدرسية وحاجتها إلى التدريس بالنماذج، متخذاً من تجربة أحمد بوكماخ مثالا يحتذى به.

وللدكتور بازي دراسات ثلاث أخرى قيد الطبع، ستكون لبنة إضافية مهمة لمشروعه التربوي والتكويني، أولها كتاب موسوم بـ (التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة)، ولعلها من أهم الدراسات في أهمية ضبط الحركة الاستعارية للمفاهيم النقدية والأدبية واللغوية في المقررات الدراسية المغربية، قدم فيها الكاتب وصفا معمقا لكثير من المفاهيم المستعارة والمنقولة من المعرفة العالمية إلى المجال التدريسي، وكشف عن الأسس المعرفية والتربوية التي تقتضيها استعارة الاصطلاحات، وما يتعلق بها من مفاهيم، والصورة المطلوبة لانتقال المفاهيم من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسية، مع التشديد مرة أخرى على الوعي بفلسفة بناء الهوية، والتربية على القيم، وتحقيق الكفايات العليا تواصل معرفة ومنهج واستراتيجية وتقنية.

وثاني تلك الدراسات كتاب: (المدرس الباحث: الرؤية والمنهج: مقدمات نظرية ومنهجية لترسيخ فلسفة البحث التربوي الإجرائي)، وقد سعى الدكتور بازي من خلاله إلى تعميق فلسفة الكتابة والتأليف، وفلسفة التعلق بالبحث الدائم، منطلقاً من مسلمة مفادها: إن المدرس الممارس الذي لا يتعلق بالبحث والإطلاع، والتساؤل والاستقصاء، وصياغة الإشكالات، وتجميع المعطيات، ووصف الظواهر المعرفية أو التربوية محاولاً تفسيرها، والاستفادة من جهده لتطوير أدائه التدريسي، هو مدرس متوقف العطاء، سيظل قابعا في تمثالاته القديمة، تابعا لغيره، منتظرا من وجود عليه بحلول للمشكلات التي يصادفها أمامه.

وقد تصدى الدكتور بازي في هذا الكتاب لتوضيح مجموعة من المصطلحات والمفاهيم في مجال البحث التربوي، منها (البحث العلمي)، و(العلمية)، و(البحث التربوي الإجرائي)، و(مشكلة البحث)، و(الفرضية)، و(عينة البحث)، و(التحرير والتوثيق)، وغيرها من مصطلحات البحث العلمي ومراحل إنجازه.

واستفاض في الدراسة الثالثة المعنونة بـ (أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار) في مناقشة موضوع الأنموذج التكويني والتربوي على مستوى الرؤية الفلسفية،

ومحاولة رسم معالم أنموذج للتكوين الفعال، وعَرَف فيه بماهية الأنموذج في العلم والفلسفة، وأهمية بناء النماذج في هندسة التكوين. كما توقف الكاتب على أهم نماذج التكوين التي مر بها تكوين المدرسين منذ إنشاء المراكز التربوية الجهوية بالمغرب، وأهم معيقات التكوين.

وتضمن الكتاب جملة من المبادئ العامة في ممارسة تكوين المدرسين، ومواصفات المكون العلمية والفلسفية والتكوينية وآدابه وقيمه، والصورة التي ينبغي أن يكون عليها المدرسون وعلاقة ذلك بالمكونين، إضافة إلى مواصفات أنموذج المدرس المتدرب، والملاح التي ينبغي أن تتوفر فيه خلال مدة التكوين.

وقد رأينا -نظرا لأهمية هذه الدراسات في تشخيص أزمات التربية والتكوين، واقتراح الحلول والبدائل لتجاوز تلك الأزمات- أن نخصص لها هذا الكتاب الجماعي الذي حاولنا من خلاله تقريب هذه القضايا والإشكالات إلى القارئ الكريم، وتنبيهه-مدبرا كان أو مكونا أو مدرسا أو متعلما- إلى جدية المشروع التربوي للدكتور بازي، وأهمية دراسته في تشخيص واقع التربية والتكوين واقتراح البدائل والحلول الممكنة للرفق بالتعليم في مختلف مؤسساته، وشركائه.

والله من وراء القصد.

مصطفى العادل

-آيت بوكماز-بني ملال

-نوفبر 2022م.



## تكوين المدرسين بالمغرب: قراءة نقدية من أجل بناء أنموذج مستقبلي.

د. محمد بازي

### مقدمة:

لا تنمية للأنموذج التكويني إلا بفهم مرجعية القيم والكفايات التي نسعى إليها، وتدقيق معالم الأنموذج الإنساني الذي نرغب في تكوينه وبنائه اجتماعيا، في تناغم تام مع متغيرات العصر تربويا وثقافيا وتقنيا، ومع الجهود التي تقوم بها الدولة لتحقيق رهاناتها الكبرى في بناء الأنموذج المعرفي الذي تُعدّه للمستقبل.

تأسيسا على هذا، ومن أجل تحريك نقاش مثمر حول هذا الموضوع، سننطلق من الأسئلة التالية:

ما الأنموذج في العلم والفلسفة وفي مجال التربية وتكوين المدرسين؟ وهل للأنموذج التكويني مفهوم مُدَقَّق بين المختصين؟ ما النماذج التي عرفها تكوين المدرسين بالمغرب؟ وفي ماذا تختلف عن النماذج الدولية؟ ثم أي أنموذج لتكوين المدرسين نحتاج اليوم بالضبط في ظل متغيرات المهاج التربوي، ومقترحات الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار؟ ما المرجعية المهنية المعتمدة في التكوين؟ وهل زمن التكوين المتاح حاليا كافٍ لتكوين مدرسين بجودة عالية؟ هل يقوم تكويننا على معرفة فلسفية بكيفية العبور إلى هذه الدوات التوافقية إلى ممارسة مهنة معقدة بإمكانيات ذاتية ومعرفية ومهارية متفاوتة؟ هل ننطلق من رؤية تكوينية فلسفية وجودية وتربوية شاملة لتحقيق الأنموذج التكويني المطلوب؟ وهل وُفقت هندسة التكوين في بلوغ هذا المقام التكويني الذي يجمع بين فلسفة التكوين وهندسة التكوين؟ هل وفق المكونون في تعميق النظر في الجانب الروحي الوجودي الذي يجعل المتدربين يحبون المهنة وينخرطون فيها بكل طاقاتهم؟ ثم هل توفر مراكز التكوين وسياسة التكوين كل الشروط الضرورية لهذا المطمح؟

لا يزال الجواب عن هذه الأسئلة غير مكتمل عند كثير من المكوّنين، بل عند المشرفين على هندسة التكوين ببلادنا، ولذلك ارتأينا أن نجدد إثارة النقاش في هذا الموضوع، وأن

نشرك غيرنا أسئلتنا وقلقنا بخصوص التقلبات التي يشهدها مجال هندسة التكوين، وتغير السيناريوهات التكوينية في ظرف زمني وجيز.

وهذا ما نرومه في هذا المقال، إذ نجتهد لرسم معالم أنموذج التكوين كما نريده، ليس بوصفه حلما أو طموحا منفصلا عن التجربة، بل بوصفه أنموذجا ناتجا عن الاطلاع على مناهج التكوين السابقة، وعن ممارسة فعلية لمهام التكوين، والمشاركة في بلورة تجربة تكوينية ناجحة؛ فمن حق المكونين الذين يأتون بعدنا أن يعرفوا شيئا عن تجاربنا ورؤيتنا، وعن معالم الأنموذج التكويني الذي نراه مناسبا لتحقيق مُدرسين ناجحين مُقتدرين متخلقين مؤمنين برسالتهم التربوية.

سنتعرف إذًا على النماذج التكوينية التي تم العمل بها في مجال تكوين المدرسين بالمغرب، والتطوير الذي عرفته، مع تساؤلات عن آفاقها. ثم عن الرؤية التي يحملها القانون الإطار، وهو الصيغة القانونية لتنزيل ما جاءت به "الرؤية الاستراتيجية".

## النَّموذجُ والأنموذجُ:

تكلمتُ في تقديمي كتابي الأخير "سؤال الأنموذج"<sup>1</sup> عن مسألة الوعي النظري بثقافة الأنموذج أصبحت ضرورية لدى كل الممارسين والمربين، وهي ثقافة ينبغي أن توضع على طاولة نقاش جماعي يشارك الجميع في تطويره. وأن التدريس وفق منظور الأنموذج من شأنه أن يرقى بتعليمنا، خاصة وأن دور المدرسة في التربية على القيم، واتخاذ موقع القاطرة للمجتمع، وفي تداول ثقافة الأنموذج، وطرح أسئلة الأنموذج الملائم لناشئتنا ولقيمنا وهويتنا ليس موضع خلاف بين المختصين.

ولعل هذا الذي ظل يشغلي هو ما يشغل كُُلَّ الكُتَّاب والمؤلفين والباحثين، فهم يسعون إلى بناء أنموذج تصوري لمحلل الخطابات أو الدارس الأدبي، أو اللساني، أو أنموذج المتعلم أو المعلم أو الإنسان بصفة عامة، وإن لم يصرحوا بذلك، أو يستعملوا مصطلح أنموذج. ولذلك نحتاج اليوم اعتماد نظرية النماذج في تفكيرنا وفلسفتنا وكتاباتنا وتعليمنا وتكوين مدرسينا،

---

1 محمد بازي، (أكادير، 2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، منشورات القصبة، دار العرفان.

وأخراجها من اللاوعي إلى الوعي بها، مع ضبط مقوماتها، بل ونشر التفكير بالنماذج، لأنه يُيسّر فهم الظواهر والقضايا فهما فلسفيا وعلميا.

كما ذكرت في (صناعة القادة في المجال التربوي)<sup>1</sup> أن النموذج هو المثال الذي يُنسج على منواله تصميم معين<sup>2</sup>، وهو- في المجال الصناعي-الأصل الذي يُبنى على أساسه ما يُماثله. أما في المجال المعرفي فيُراد به كلُّ تمثيل مُبسّط لموضوع ما، يرمي إلى إقرار قوانين، وإثباتها بالتجربة والممارسة.

يعمل بُناة النماذج المعرفية أو العلمية على حصر الظواهر الحقيقية المدروسة في قوانين أو مبادئ عامة؛ فالنموذج مبدأ مُنظّم يحكم عملية الإدراك<sup>3</sup>، وهو في العلوم الحقة متعلق بالانتقال من إبدال علمي إلى إبدال جديد بعد ثورة علمية. يتصل الأنموذج في العلوم الإنسانية بتاريخ الأفكار<sup>4</sup>؛ فالأفكار والمقترحات المعرفية تشكل أنساقا كبرى متميزة أو نماذج، يمكن أن تدور في فلكها نماذج تابعة أو صغرى<sup>5</sup>. تاريخ الأفكار ليس إلا تاريخا للنماذج التصورية والمقترحات النظرية والاجتهادات المعرفية، لأنه يقدم صورة شاملة عن سمات النماذج الفكرية المترددة، أو المعدلة.

يتميز الأنموذج في المجال العلمي بالخصائص التالية:

أ- التعميم: أي الصياغة النظرية للظواهر الواقعية التي يمثلها.

ب- التوسط بين الظواهر وصورتها النظرية المصغرة.

ج- القابلية للمراجعة، والمراقبة التي تتبع حدود التطابق بين المنجز العملي والنموذج النظري.

---

1 صناعة القادة في المجال التربوي، المرجع السابق نفسه.

2 مجدي وهبه وكامل المهندس، (ط2، 1984)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ص 420.

3 انظر: كون توماس، بنية الثورات العلمية، تر: شوقي جلال، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد: 168، ص78.

4 أدريان مارينو، (2008)، نقد الأفكار الأدبية، تر: محمد الرامي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ص194.

5 المرجع السابق نفسه، ص194.

## الأنموذج التكويني

يتضمن الأنموذج في مجال العلوم الحقة، أو الإنسانية، كما في الحقل التربوي، مسلمات تسمح بتكوين فرضيات أو نظريات، كما ينظم المعرفة، ويبين سيرورة عملها في الواقع، والنتائج والمسارات والتحولات المتوقعة، فضلا عن تقديم أدوات لتقويم المنجز.

لا يشكل الأنموذج نظرية قائمة لما يتصف به من العمومية، ولكن قد يكون منطلقا لتكوينها عبر البحث والاستقصاء. ومن ثمة، يُقصد بالأنموذج التكويني مرتكزات فعل التأهيل لمزاولة التدريس، وغاياته، ومضامينه، وخلفياته النظرية؛ مثل الأنموذج السلوكي، والأنموذج البنائي، والأنموذج التلقيني<sup>1</sup>، أو أنموذج الكفايات المهنية... وبهذا المعنى، فهو يَسْعُ المنهاج المعتمد للتكوين وبرامجه.

الأنموذج التكويني-تبعا لهذا-تمثيل مبسط لظواهر تكوينية واقعية بشكل لفظي أو تخطيطي أو رياضي<sup>2</sup>، إنه تخطيط مجرد يسمح بفهم بنيات، أو ظواهر، أو علاقات غير قابلة للملاحظة مباشرة؛ يتميز بالاختزال والوضوح، فهو تلخيص للمكونات والعلاقات القائمة بينها، يستند إلى فرضيات، ويعمل على تبسيط ما هو معقد، يقوم بدور الوسيط بين التصورات والتطبيقات، إنه إطار مرجعي شامل يتضمن مجموعة من المبادئ والمعايير والأدوات التي توجه ممارسة تكوينية معينة، وتسهم في تقويمها. وهو قابل للمراجعة والتعديل والإغناء.

أميل في أبحاثي الفكرية إلى استعمال مصطلح "الأنموذج" **Paradigme** مقابل النموذج **Model**، لأنه يدل على مجموع التمثلات والأفكار والقيم المتغيرة، والإبدالات التي نحملها عن الوجود والكون؛ ومن ثمة فالأنموذج هو المعادل الفلسفي لرؤية العالم، مع ما يتعلق بها من تصورات منسجمة، وأفكار متناغمة عن خصائص الإنسان الذي نرغب في تكوينه مجتمعا وقيما وفلسفيا<sup>3</sup>. وهذا ما يتناسب مع الإبدالات المنهجية التي تقترحها المنظومة التربوية ككل، فهي لا تسعى إلى بناء نموذج إنساني قلبي آلي جامد، وإنما تسعى -في كل أهدافها ومراميها- إلى بناء إنسان متكامل الكفايات والقيم والمهارات، إنسان يحمل رؤية فلسفية

---

1 المجلس الأعلى للتربية والتكوين، (أكتوبر 2017)، دفاتر التربية والتكوين، أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟ العدد 12.

2 عبد اللطيف الفاربي وآخرون، (ط3، 2001)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، ص215.

3 محمد بازي، صناعة القادة، المرجع السابق نفسه، ص30.

منسجمة مع دينه وهويته وحضارته، رؤيةً متفاعلةً مع الحداثة البناءة، ومع القيم الإنسانية الكونية بشكل إيجابي. ولأن مجال التكوين هو مجال إبدالات متلاحقة في بناء مناهج التكوين، ومناهج التدريس، فقد آثرنا استعمال مصطلح "أنموذج" لتناسبه الإجرائي وقوته الوظيفية.

تقتضي دراسة نماذج التكوين التساؤلات التالية: ما الجدوى من اقتراح أنموذج معين؟ ما خصائص هذا الأنموذج؟ وما الإبدال الجديد المفيد الذي يقدمه؟ هل تم تجربته والعمل به؟ كيف كانت النتائج؟ ما علاقة الأنموذج الجديد بمجموع الإبدالات السابقة: أهى قطيعة كلية أم جزئية؟ وما الإبدال الاحتياطي الذي يمكن أن يكون خطة إنقاذ إذا ما تأكد فشل الإبدال المعتمد؟ وهكذا دواليك... مما يعني حاجة المعنيين مهندسة التكوين إلى فلسفة عامة عن النمذجة، بل نظرية مرجعية حول النماذج العلمية والفكرية والنقدية والتربوية.

ينبغي أن يتميز أنموذج التكوين التمهيدي بما يلي:

- أ- النسقية والتكامل بين المكونات، بين المنطلقات والغايات.
- ب- التميز عن نماذج سابقة رؤية ومنهجاً وأدوات.
- ت- الانسجام في الرؤية، والمنهج، والأدوات، وفلسفة المجتمع واحتياجاته الفعلية.
- ث- التماسك بين العناصر.
- ج- الغائية والفعالية الإجرائية: تحقيق الأهداف التي حركت بناءه، ووضعت مسلماته وأسسَه المرجعية.
- ح- القابلية للتطبيق وتنويع الممارسات المنهجية، واحتضان مقترحات صغرى للنمذجة، وسيناريوهات عمل ومقاربات مجددة.
- خ- الملاءمة للسياق المعرفي الذي أنتج فيه وله، وملاءمة التطبيقات للتصورات.
- د- الوضوح: أن تكون مفاهيمه واضحة ومدققة لدى الأطراف المعنية بالعمل به.
- ذ- القابلية للمراجعة والتطوير.

وتوضيحاً لما سبق يقتضي بناء أنموذج تكوين المدرسين، وفُقَّ أيّ هندسة تكوينية مواكبة<sup>1</sup> لمغريات العصر، الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي مواصفات الأستاذ المتخرج من المركز ومواصفات مُكوّنه؟ ما هي الكفايات المهنية المستهدفة عند تكوينهما؟ وما هي

---

1 الوثيقة الإطار، الوحدة المركزية، ص15.

مرجعياتها؟ من يستحق ولوج مدارس التكوين مُكوّنًا ومُستفيدًا من التكوين؟ ما المصوغات الضرورية للتكوين في كل تخصص؟ ما هي إجراءات التقويم في كل مصوغة؟ ما أدوات تدبير التكوين في شقيه النظري والعملي؟ وما هي إجراءات الإشهاد النهائية؟

إذا اتضحت هذه المقدمات، فإن عملي سيتجه إلى الإجابة عن الأسئلة التي طرحناها بصورة موسّعة، ساعيا إلى تقديم رؤية تطويرية عن مناهج التكوين بالمغرب، وعن الأنموذج الأمثل الذي أراه مفيدا ومناسبا لطبيعة تأهيل المدرسين مستقبلا، مُستأنسا بالأدبيات المرجعية الرسمية، وبتجربتي الميدانية، وبما تأتى لي الاطلاع عليه من تصورات ونماذج في مجال التأهيل المهني.

## الحاجة إلى النَّمْدَجَة والتَّنْمُدْج

يحتاج مجال العلوم والأفكار والفلسفات إلى بناء النماذج، انطلاقا من المعارف السابقة، ومن جهود المختصين، أو استنادا إلى جهود فردية أو تجارب جماعية. كما يمكن استعارتها من علوم مجاورة، أو ثقافات متطورة. من مزايا النمذجة أنها تعين الفكر على اختزال الظواهر الكثيرة في خطاطات، وعلاقات، وعناصر، وترتيبات عملية، أو نظام معين، وغايات منتظرة، مع تحديد أدوار للفاعلين. لكن النماذج لا تصنع التحول وحدها، فهي مجرد أدوات للتفكير والتحليل والبناء لتطوير المعرفة بما حولنا، وبمن حولنا، وتحسين أحوال الناس.

ستظل الحاجة إلى التَّنْمُدْج إحساسا يلزم الإنسان، فهو يسعى دائما إلى تجاوز النقص، والبحث عن كمالات تظهر لدى غيره. والفرد مثل الدول والمؤسسات يظل في رحلة بحث دائمة عن قدوة ناجحة، أو مثل أعلى. فإما أن يكتشف أنموذج التفوق بنفسه بالتأمل النظري والاجتهاد العلمي، وإلا استعاره شأن كل مغلوب على أمره، فهو تابع ناسخ، أو مقلد لمن حقق الغلبة في صناعة من الصناعات، أو سياسة أبانت عن تمكين في الأرض وسيطرة.

من خصائص التَّنْمُدْج فيما يرى طه عبد الرحمان<sup>1</sup>:

1. أن يراقب المتنمذج المقتدي النمودج المقتدى به.

2. فهم معاني ما يقوم به الأنموذج المحتذى.

---

1 طه عبد الرحمان، (1989)، العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، بيروت/ البيضاء، ص 193، 196.

3. الاجتهاد في معاني الأنموذج المحتذى، والإبداع فيها.

4. ظهور معاني الجمال والكمال في التخلق بالأنموذج المحتذى.

في مجال الأخلاق والآداب، دعا الخطاب القرآني، إلى اتباع الأنموذج التديني المرسوم للناس في العبادات والمعاملات والقول والعمل، وفي سياسة المجتمع. بل حث على اتباع الأنموذج الكامل في السمائل عند النبي العظيم محمد صلى الله عليه وسلم. قال تعالى: (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ)<sup>1</sup>، وقال: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا)<sup>2</sup>. فلما علم الله تعالى حاجة الناس إلى التمنذج، بعث فيهم رسولا منهم يتلو عليهم آياته، ويعلمهم الكتاب والحكمة.

يُفهم من هذا أن البحث عن التمنذج هو بحث عن إصلاح أحوال المتمنذج أفعالا وأقوالا، وهذا نفسه ما يجري في مجال التكوين والتعليم، فبحثنا عن النماذج العليا، هو بحث عن إحداث التربية بالأنموذج الحي الفاعل المؤثر: تأثير المكوّن في المتدربين، وتأثير المدرّس في المتعلمين، وتأثير المدبّر القيادي في العاملين معه. وهذا التغيير الحق لا تحدثه المضامين التعليمية إلا إذا تحولت إلى قيم يُعمل بها، فتظهر في أنواع مختلفة من السلوك والعمل.

## أمثلة للنمذجة وفق منظورات متباينة

### أولا-النموذج التربوي

نقدم هنا تمثيلا بعض النماذج التربوية حتى يُفهم ما نقصد؛ فالنموذج التقليدي (الموسوعي) أو التلقيني يقوم مثلا على نقل المعارف إلى المتعلمين، وعلى كمية المعلومات المنقولة، مقابل أنموذج الكفايات الذي يقوم على التعليمات بإشراك المتعلم ووضعه في صلب وضعيات مشكلة، وعلى إرساء الموارد، ثم إدماجها، ثم تقويم الإدماج. ويقوم أنموذج البرمجة العصبية على نمذجة خطاطات للتعليم لدى ذوي المواهب، ثم تعميمها على باقي الأفراد، فعمليات الذهن يمكن نمذجتها تبعا للعمليات التالية: الفهم، التخزين بالذاكرة،

1 القلم، 4.

2 الأحزاب، 21.

التفكير، التلفظ والتحويل<sup>1</sup>. وهناك أنموذج التعليم القائم على التقنيات الرقمية وعلى التوظيف المنهجي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس المواد، وأنموذج التربية المرتكز على القيم الكونية. وهناك نماذج إحيائية تتخلل المقررات وتقوم على العودة إلى النماذج التراثية في مجال القيم والأدب والتاريخ.

النماذج التربوية هي نتاج ثقافات اجتماعية، وخصوصيات حضارية، وتطور فكري يستند إلى التراث والهوية ورؤية الكون. وكل أمة تبحث عن أنموذجها المناسب حسب الخصوصيات السكانية، والقيم السائدة داخل المجتمع، ولعل هذه الأمثلة تقدم بعض الفائدة، وتوضح المقصود باختلاف النماذج<sup>2</sup>:

- في الدانمارك لا يحصل التلميذ على نقط قبل سن الرابعة عشرة.

- النماذج التربوية في الصين واليابان وكوريا الجنوبية مورثة عن كونفوشيوس، وهي تقوم على بناء الذات والتنمية الذهنية والأخلاقية.

- أنموذج "فلاندا" وكوريا الجنوبية من النماذج العالمية الجيدة، بناء على التقويمات العالمية التي تجرى للتلاميذ في القراءة والرياضيات.

- يسمح النظام التربوي "الفلاندي" بتكافؤ الفرص من سبع إلى ست عشرة سنة، والمدارس عمومية غالبا. تتمتع المدارس باستقلالية في تقويم المتعلمين، ولا يوجد تفتيش ولا حراسة، وأما وظيفة التقويم فهي تكوين المتعلمين، كما أن الواجبات المدرسية قليلة، واليوم الدراسي خفيف. تخلص هذا الأنموذج من كثافة المحتويات، ومن المحتويات التفصيلية المعقدة. فقد اكتشف عراقي النجاح (كثافة المحتوى، كثرة الساعات، الواجبات المنزلية، الامتحانات، التفاصيل المعقدة في العلوم، التعليم الخاص) وعمل على تذليلها. أنموذج ناجح يقوم على الحدأة الميسرة والمتعة التعليمية، والنجاعة في التكوين. إنه تعليم بدون ضغط زمني أو تعليمي.

---

1 عبد الحق منصف، تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسة التغيير، دفا تر التربية والتكوين، ع 12، ص 14-11.

2 معلومات مستفادة من مقال: التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية، بنار شارلو، ترجمة: عز الدين الخطابي، دفا تر التربية والتكوين، ع 12، ص 46.

- يتميز الأنموذج الكوري بتقييم المدرسين كل سنتين، وبالضغط الكبير على المتعلم، مراقبة شديدة للهندام، وتسريحات الشعر. يقضي المتعلم بالمدرسة ثمان ساعات يوميا، أنموذج ناجح أعطى ثماره اقتصاديا، لكن تكلفته النفسية والمادية كبيرة.

- يقضي المتعلمون في إيطاليا يومهم كاملا بالمدرسة بما في ذلك فترات الراحة.

- في إنجلترا يبدأ الأطفال يومهم باجتماع وحصص تثقيفية.

- في فرنسا تتأسس القيم المدرسية على مبادئ الجمهورية: المساواة، الكونية، المواطنة والتضامن.

- ولوج 120 مليون تلميذ المدرسة بالصين ليس هو ولوج 950 ألف في فلندا<sup>1</sup>.

- عدد ساعات عمل المدرس في ألمانيا: 44س، في إسlanda 45 س، في النرويج وكوريا 44س، في التشيك 42س، في النمسا وهنغاريا والدانمارك واليونان ما بين 35 و40 س، وهي الدول التي تحتل المراتب الأولى في اختبارات تيمس وبييرلس. اما عدد ساعات عمل المدرس في بلدنا فكما يلي: الابتدائي: 30، الإعدادي 24، الثانوي: 21.

#### ثانيا- أنموذج من المقاربات التربوية: الكفايات بديلا لنموذج الأهداف

اعتمد التعليم المغربي فيما بعد الاستقلال وإلى آخر السبعينيات، على أنموذج المضامين، وهو يقوم على نقل النصوص من الكتب المختصة، ووضع أسئلة لفهمها وتحليلها، دون تسطير أهداف على مستوى التخطيط، وإن كانت حاضرة ضمنا في الوعي بالممارسة التدريسية.

لا يصح أن نحكم على هذا الأنموذج بأنه عتيق أو ضعيف، فقد تحققت به نتائج باهرة في التعليم منذ القديم، لأن نجاح التعليم وتحقيق غاياته لم يكن أبدا متعلقا باعتماد مقارنة بعينها، وإنما بعمق التشغيل وإرادة التعلم، وتوفير شروط ذلك، مع همة متأججة لضبط العلوم والمعارف والمنهجيات.

من بداية الثمانينيات إلى نهاية التسعينيات، تم اعتماد أنموذج الأهداف الإجرائية والأهداف العامة. وهو أنموذج ساعد في تنظيم التخطيط للدرس، وفي اتباع مسارات عملية للانتقال من هدف إلى هدف، مع بيان وسائل تحقيق الهدف، والمدة المخصصة للأنشطة

---

1 تقرير المجلس الأعلى، 2008، ج4، ص 41 وما بعدها.

التعليمية التعليمية، وتقويم تحقق الهدف مع تقديم وسائل للمعالجة والدعم. والحقيقة أن هذا النموذج لا يزال معتمدا في التخطيط، فأنموذج الكفايات لم يُلغِ العمل بالأهداف لأنها أداة من أدواته، ومورد من موارده.

إن الذي تغيّر هو التحول من أنموذج كان المتعلم فيه متلقيا سلبيا، والمدرس فاعلا مُلقّنا ومُعَلِّما يقوم بكل شيء، إلى منظور فلسفي جديد يجعل المتعلم فاعلا في بناء التعليمات، فضلا عن النظر إلى المعرفة على أساس أنها عمليات تركيب وبناء، وليست فقط تحصيل للمعارف منعزلة. واعتماد التعلم الذاتي بدل الاقتصار على المضامين، وإعمال التفكير النسقي لا الجزئي، وربط التعليمات بالحياة الواقعية لحل مشكلاتها.

لا يمكن أن نجزم بأن التعليمات في زمن ما قبل الكفايات لم تكن تعتمد التركيب والإدماج، فكل ما أنتجته الثقافة العربية الإسلامية من مؤلفات، هو نتاج تركيب وإدماج وبناء معرفي دال وعميق. كما لا يمكن القول بأن أنموذج التعليم بالمضامين أو بالأهداف مات ودُفن. لا تزال هذه النماذج يُعمل بها إلى اليوم بوعي وبغيره، فالاشتغال على النصوص والأقوال والمستنسخات، وتحليل المضامين لا يزال معمولا به في أحدث الجامعات والمدارس والثانويات إلى يومنا هذا، واعتماد أهداف إجرائية لإنجاز درس أو مجموعة من الدروس أو المقررات لا يزال قائما.

إن الذي تغير في هذه النماذج هو قوة المصطلحات وتدقيق المفاهيم، وزيادة الوعي بما يجري في مجال التعلم، وذلك بوصفه وصفا دقيقا، ثم إحداث إبدالات قوية في مناهج تدريس المواد بنقل الاهتمام من العناية بالمضمون أو بالمدرس، إلى جعل المتعلم في قلب التعليمات باستمرار، وتحويل نظام فكره من التقبل إلى التعلم الذاتي بتحريك موارده ومعارفه وقدراته لحل وضعيات مشكلة بطريقة إدماجية.

يُشار حاليا إلى الكفايات المستهدفة بشكل مطرد في مقدمات الكتب المدرسية، وهي: الكفاية الثقافية؛ ويقصد بها تنمية رصيد المعارف الخاصة بكل مادة، والكفاية المنهجية التي تروم بناء منهج للتفكير والفهم والتحليل. والكفاية التواصلية وهي تسعى إلى تحقيق التواصل الجيد باللغة العربية وبغيرها من اللغات كتابيا وشفويا. والكفاية الاستراتيجية الهادفة إلى بناء الكينونة، واتخاذ مواقف مناسبة ومواقع دالة، ثم الكفاية التقنية ومقصدها التحكم في استعمال الموارد الرقمية، وبناء الذات والمعارف منهجيا.

لكن يبقى السؤال قائما: هل يتم تفهيم مضمون هذه المقدمات للمتعلمين، على أساس أن الكفايات المشار إليها تشكل ركائز قوية لإدماجهم في متطلبات الحياة، وسوق الشغل، وحاجيات المستقبل، وأنها الأنموذج الأمثل حاليا لإنسان المستقبل؟ فكلما فهم المتعلم هذا جيدا، وعرف ما يُنتظر منه، فإنه سيجتهد في بلوغه وتحصيله. ولكن أكثر المدرسين يغفلون عن بيان هذا.

### التفكير بالأنموذج في التربويات المغربية

تمكنت الأدبيات الرسمية في "الكتاب الأبيض"، وفي التوجيهات الرسمية من بناء معالم أنموذج المتعلم، والكفايات المطلوبة بشكل دقيق وقوي، فبناء الأنموذج متحقق تصوريا بدرجة كبيرة من النضج، وهو يطابق ما يقتضيه الواقع العملي ومتطلبات سوق العمل؛ كما أن الكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية والاستراتيجية والتقنية المستهدفة تقدم صورة عن أنموذج متكامل قوي لو تمكن التزليل العملي من تحقيقه.

لا يفتقر نظامنا التربوي إذًا إلى معالم الأنموذج المأمول في المتعلمين، فهو مبين بقوة وواضح في الأدبيات الرسمية، وممكن الخلل واقع على مستوى المقاربات المعتمدة، وعلى مستوى بعض الكتب المدرسية المقررة، وطريقة عمل المدرسين، وفهمهم لما ينبغي القيام به. ولمهمة التأطير التربوي علاقة بكل ذلك.

لم يحقق التفاعل بين هذه المكونات-كما يبدو-النتائج المطلوبة، وهذا ما ينبغي تطويره، وزيادة توضيح معالمه، وتعميق التكوين فيه، وشحن الهمم من أجله، بإشاعة أجواء الحماس والتعاون والتفهم بدل أجواء الاحتقان المستمر، وسوء الظن، وتبادل الاتهامات.

الإصلاح هو النتيجة المرتقبة للتغيير، غير أن أبرز أسباب عدم بلوغ هذا المقصد-في تصوري-تعود إلى عدم امتلاك أصول نظرية القيادة، وفلسفة قيادة التغيير، وأخلاق التغيير وحماسه من قبل المصلحين والمنظرين ومنفذي الإصلاح والمقصودين به كذلك. وقد بينا في "صناعة القادة"<sup>1</sup> أن رؤية التغيير لا بد أن تعززها العلوم: علم القيادة، وعلم التدبير، وعلم التغيير، والتفكير الاستراتيجي، والتخطيط الاستراتيجي، وعلم التواصل، وعلم اللغة، وعلم التربية، وعلوم النفس، والتقنيات الحديثة، وعلم التخطيط، وغيرها.

---

1 المرجع السابق نفسه.

ولا ينجح ذلك إلا بإشراك كل المعنيين بالإصلاح في بناء رؤية التغيير، كما يحتاج ذلك أسلوباً متدرجاً في تنفيذ خطة التغيير، ومراحل تجريبية لبعض مراحل الخطة أو عناصرها الأساس؛ ولا بد لكل ذلك من قيادة حليمة وبلغية الخطاب.

من المفيد أن يشارك واضعو الخطة في التنفيذ والتحميس، وأن لا يكون دورهم استشارياً تخطيطياً، شأن المجلس الأعلى للتعليم، فرغم قيمة ما يضع من خطط، إلا أن تكسير مبدأ حضور المخطط في التنفيذ يجعل من ينفذ يعمل بتفكير لا يفهمه، أو لا يدري مقاصده وأبعاده، وخاصة مع تداول السلط، والتناوب على تحمل المسؤوليات الإدارية، وعدم القدرة على إشراك الجميع في حماس التغيير.

من مقومات التغيير قوة الخطاب المؤثر والمحمس الواصل إلى قلوب الناس، بدّل الاعتماد على مذكرات جافة، يابسة اللغة. وتحتاج قيادة تدبير الإصلاح إلى الإنصات للنقد التربوي البناء، وتقبل الآراء المختلفة، ومعرفة مبادئ التغيير، فضلاً عن توقع أساليب المقاومة المحتملة، وتملّك منهج تدبير النزاعات، والتعامل مع المقاومات المنتظرة.

إن الإصلاح الذي يعي قوانين التغيير الفلسفية والتواصلية والتدبيرية، وتتعاون على تنفيذه جهتان: واضحة التخطيط، والمقصودة بالتغيير، من المؤكد أنه سيحقق مطامحه. وسبيل ذلك إشاعة الفلسفة المؤمنة بالتغيير لدى كل المنتسبين إلى هذا المجال، مع الالتزام بمقتضياته العملية.

### أنموذج تكويني قائم على الكفايات المهنية

يستند الأنموذج المعتمد حالياً في تكوين المدرسين إلى المقاربة بالكفايات، بما تعنيه من استحضار نظام من المعارف والتصورات والخبرات والمهارات لحل وضعية مشكلة ذات طبيعة مهنية<sup>1</sup>. وينظر لهذا الأنموذج على أنه تجاوز للنظام التكويني السابق القائم على تعميق المعارف التخصصية فحسب دون أن يعني ذلك أنها لم تكن تمارس في التدريب على التدريس من قبل. قد يكون ذلك قد حصل ذلك، لكن دون تأطير نظري ومنهجي وفلسفي.

---

1 لحسن مادي، (ط1، 2017)، تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية، منشورات مجلة علوم التربية، الجديدة، ص53.

كما أن برمجة تكوينات تعتمد هذه المقاربة ومصطلحاتها لا يعني أن العمل يتم بها بشكل فعلي، وأنه تم فهم مقتضياتها.

لأنموذج الكفايات قوئته الفلسفية والنظرية والمفهومية، فقد استفاد من علوم متنوعة في بناء منظوره، منها علم النفس المعرفي، والمقاربة البنائية والمقاربة الفارقية، والتعلم بالخطأ، وغيرها. إلا أن شرحه وتفهمه يتطلب خبرة كبيرة، وفهما دقيقا لمرجعياته، وفلسفته الإدماجية والتركيبية والمنطقية، وكذا لإجراءات تقويم تحقق الكفايات. ولعل اللغة الواصفة المعتمدة فيه زادت تعقيدا، فنفر المدرسون منه، ولذلك فالتفاعل مع مقتضياته يتطلب في سياقنا التربوي زمنا أكبر، وصبرا على التدريب عليه، وإعداد المقررات المناسبة لتطبيقه والعمل به.

من المفيد للحقل التكويني والتربوي الاستئناس بروح هذا الأنموذج، واعتماده في حالات تكوينية وتقييمية كثيرة، لكن دون جعل التكوين مرتكزا على الكفايات وحدها، فإن ذلك سيفقده كثيرا من الإبداعية والمرونة، ويفرغه من روح التفاعل الإنساني، فيحوّله إلى علاقات ميكانيكية جافة. والحل هو تنويع المقاربات التكوينية، واستلها من النماذج الإدماجية، والسلوكية، والبنائية، والتلقينية... والتكوين وفق مقتضياتها، وعدم الاقتصر على مقارنة واحدة. وهو ما ستمتد آثاره إلى المستفيدين من التكوين بهذه المقاربات المختلفة.

### لكل زمن حاجاته

تقتضي الرؤية التكوينية المجدّدة، أن يتم تكوين المدرسين في الكفايات التي هم في حاجة إليها، أي تلك التي أظهرت المعاينة الميدانية أنهم في حاجة فعلية إليها، فلكل زمن حاجياته، ولكل جيل خصائص تختلف عن سابقه، بل لكل فرد حاجيات محددة، فيما قد تظل حاجيات أخرى مشتركة.

إن تحديد الكفايات المطلوبة نابع من تحديات الواقع التربوي، ولا ينبغي النظر إلى الكفايات المسطرة في المنهاج التكويني (الكفاية الثقافية والمنهجية والتقنية والاستراتيجية والتواصلية...) على أنها ثابتة ونهائية.

فإذا لوحظ -مثلا- عزوف المتعلمين عن المعرفة، وظهر تعلقهم بالصورة والمعارف الجاهزة، فينبغي تكوين المدرسين في الكفاية التي تحقق المطلوب في هذا الاحتياج. وإذا ظهر

أن مشكلة مردها علاقتهم مع الكتاب المدرسي، فينبغي تحديد كفاية يستهدفها التكوين في هذا الاتجاه. وإذا تعلق الأمر بتدبير استفعال علاقات عدوانية من قبل المتعلمين مع المحيط ومع المدرسين، أو مع زملائهم، فينبغي أن تكون الكفايات المستهدفة من التكوين تسير في ذلك الاتجاه. وإذا تعلق الأمر بصعوبة تصريف المادة المعرفية بوسائل تقنية، فينبغي أن يتم استهداف إدماج تكنولوجيا المعلومات بطريقة مناسبة في تدريس مادة بعينها؛ فالصعوبات التي يجدها مدرس اللغة العربية في استعمال هذه التقنيات مثلا، ليست هي الصعوبات التي يجدها مدرس العلوم الطبيعية.

### ثالثا -معياران آخران للنَّمذجة

يمكن الحديث عن نماذج التكوين وفق منظوري المعيارية والفنية كما أورد موسكوني<sup>1</sup>:  
النموذج الفني: يعد التدريس فنا لا يُلقَّن، وإنما يُنمى بالذوق والإبداع والتجربة.  
النموذج المعياري: يقوم على ضوابط علم التدريس من تخطيط وتدريب وأدوات تقييمية.  
النموذج المعياري الفني: يتطلب منهج التدريس وعلومه وفن التدريس معا. وهذا ما نميل إليه، فلا بد من تكوين علمي، لكن الإبداعية ضرورية كذلك في التدريس.

### رابعا -نماذج دولية في تكوين المدرسين:

يمكن الحديث عن نماذج تكوين المدرسين على أساس التجارب الدولية، ونقدم -  
مستفيدين من مادي -الأمثلة التالية على أساس أنها نماذج حية يمكن الاقتداء بها:  
النموذج الألماني: يلتحق الطلبة المتفوقون الحاصلون على البكالوريا بشعبة تكوينية جامعية، مدة الدراسة بها عشر دورات، موضوعات التكوين هي: علم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع. تنتهي بالحصول على دبلوم دولة<sup>2</sup>، يشرف على امتحانات المتخرج أساتذة جامعيون وأطر تربوية وتعليمية. يلي ذلك تكوين مهني موجه لممارسة التعليم بالمدارس العليا وكليات التربية يدوم ثمانية عشر شهرا. ثم يُقَوِّم المتدرب في ما له علاقة بالتدريس وعلومه، وإذا لم يُوفَّق في ذلك فإنه يُفصل.

أُنموذج الكيبك: يستفيد الطالب المُوجَّه لمهنة التعليم من أربع سنوات من التكوين الجامعي بكليات علوم التربية، حيث تقع مسؤولية التدريب التدريسية على الجامعة،

1 لحسن مادي، (ط1، 2017)، تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية، ص65.

2 المرجع السابق نفسه، ص94.

بمساعدة الممارسين التربويين. يُطلب من المدرس المتدرب تحصيل أربع كفايات: كفاية في المعرفة بالتخصص على مستوى المحتويات وتاريخ المعارف وتطورها. كفاية في علم النفس التربوي. كفاية في منهجية تدريس المواد. ثم كفاية ثقافية. هذا فضلا عن نماء البعد النقدي في شخصية المدرس، وتمكنه من لغة التدريس، وضبط محتويات المادة المقررة<sup>1</sup>. بل يُلح هذا النموذج على قدرات إضافية في المدرس، أهمها القدرة على التواصل مع الآباء، والحفاظ على سلامة المتعلمين، والإسهام في إنجاز مشروع المؤسسة.

النموذج الفرنسي: يقوم على المتطلبات التالية: ضبط المعرفة التخصصية وتاريخها وأسسها، ضبط منهاج التدريس، وعلوم التربية، والسياسة التربوية، نظام المؤسسات، بناء المشاريع، والعمل مع الشركاء، وامتلاك خطط تعليمية قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى. تحضير وضعية تعليمية وتنفيذها وتحليلها. مع التحكم في العلاقات مع المتعلمين، وضبط الفصل، والمساعدة على إنجاز الأنشطة التعليمية: البحث في المعجم، والبحث الوثائقي...

يمر التكوين بمراحل أهمها: التمهين القبلي: عروض وتداريب جامعية: تقريب المهنة من المتدربين واكتشاف صعوباتها قبل ولوجها<sup>2</sup>، ثم التعيين القبلي: من أجل التعرف على قدرات المترشح لممارسة المهنة. مدة التكوين المهني سنتان بعد الحصول على الإجازة. يتم في السنة الثانية التركيز على التداريب الميدانية. شرعت فرنسا في هذا النموذج منذ 1989.

### البحث عن نموذج تكويني عملي فعال

مترارخ التكوين بالمغرب منذ الاستقلال إلى اليوم بتحويلات كبيرة:

#### نموذج 1970- 1990

وهو الشكل التكويني الأول الذي صاحب إنشاء مراكز التكوين، فبعد الإحساس بالحاجة القوية إلى تكوين الأطر التربوية المغربية تحقيقا لمبدأ المغربية، كان يلج ما سُمي السلك العام بمراكز التكوين الطلبة الحاصلون على البكالوريا، واشترط في ولوج السلك التربوي البكالوريا مع شهادة السلك الأول. وقد تميز هذا النظام التكويني بـ:

- التركيز على المضامين وتعميق التخصصات وضبط العلوم.

1 المرجع السابق نفسه، 99.

2 المرجع السابق نفسه، ص86.

-عدم تلقي المكوّنين لأي تكوين يناسب مَهْمَتهم.

- ضعف عدد ساعات التربية الخاصة وعلم النفس. وهذا ما سيتم الاعتناء به بداية الثمانينات بإدراج موضوعات عن العلاقات بين المدرس والمتعلم، وعن التخطيط، وطرق التدريس والتقويم. وقد ظهرت في نهاية هذه المرحلة الحاجة إلى خطة جديدة تتجاوز نواقص التكوين السابقة، تشمل التكوين المستمر، والبحث التربوي.

### أنموذج 1993 أنموذج التناوب

من أهم معالمه إدماج الطالب الأستاذ في الأنشطة التكوينية التي ترفع مستواه المهني. وهو نظام التكوين الذي استفدت منه سنة 1994 بالمدرسة العليا للأساتذة. فهو يمزج بين التكوين النظري وتعميق التخصص، وبين الخروج إلى التدريبات الميدانية المتدرجة من الاستئناس إلى إنجاز مقاطع من الدرس، ثم إلى تحمل المسؤولية الكاملة في الأخير، فضلا عن إنجاز بحث تربوي. كما اتسم هذا الأنموذج التكويني بإدراج مصوغة للتعرف على برمجة الحاسوب، والحقيقة أن ذلك التكوين لم نستفد منه وقتئذ شيئا ذا بال، فقد كانت حاجتنا ماسة لتعلم البرامج المكتبية التي نحتاجها في الممارسة العملية (الكتابة، وبرامج العرض، وإدماج التقنيات في التعليم...) لكن تكنولوجيا المعلومات كانت وقتئذ في بدايات ظهورها، ولم تتم العناية بها بالشكل اللائق في التكوين.

كان التكوين بتلك الصيغة صارما ومفيدا سيما أنه امتد سنة كاملة، رغم أن تعميق التكوين في التخصص لم يكن مناسبا بدقة لما يتطلبه تدريس اللغة والأدب بالثانوي، حيث كان بعض المكونين يدرسون فروعاً بعيدة حسب ميولاتهم المعرفية، أو حسب ما أنجزوه في بحث الدكتوراه. لكن طريقة الإشراف في التكوين والتحميس إلى العمل والعطاء كانت مفيدة. وهذا الأنموذج العملي تم تطويره وتعزيزه بدءاً من 1997، وقد عملتُ به بمركز التكوين، ويقوم على:

- تكوين بالمصوغات وهي وحدة تكوينية لها أهداف ومحاور نظرية، وأخرى عملية وتطبيقية، ولها تعلق بالحاجيات الفعلية للمدرسين حسب التخصصات.

- وضعيات مهنية قائمة على دفتر التحملات (تعاقبات عملية والتزامات معنوية ومهنية بإنجاز مهام محددة في سيرورة كل وضعية مهنية)، وعلى مصاحبة ميدانية، وتقارير

واجتماعات للتصويب، وورشات للتمهين. والحقيقة أن العمل التكويني كان متقنا للغاية ومنتظما، وبفعل ذلك الانتظام كنا نلاحظ تقدما قويا في حصول الملاكات المهنية عند المدرسين المتدربين.

- التكوين الذاتي مبدأ قوي في فلسفة ذلك النموذج، لأنه يسمح للمتدربين بتعميق معارفهم، وتطوير أدواتهم بكل الأشكال المتاحة، إنه المبدأ الذي يحقق الوصل بين المشكلات المهنية التي يجدها المدرس المتدرب في الوسط التدريسي وبين التأطير النظري.

يقوم المكوّن في هذا النموذج بوظيفة القيادة والتوجيه، والتصويب، والتعديل، وتحليل الممارسات، وتنسيق الورشات حسب الحاجيات. كما يتم العمل ببطاقات تقنية محددة لوظيفة كل شريك في التكوين، والأهداف المحددة لكل خروج إلى التداريب، ومدتها والمشرفين عليها، ويكتمل كل ذلك برفع تقارير عن كل عملية إلى الإدارة. وقد بلغ التكوين بهذه الثوابت والانتظامات والعمليات درجة عالية من الفعالية والقوة والصرامة، مما كانت له نتائج طيبة على المستفيدين منه.

تم إلحاق المدارس العليا بالجامعات بدء من 2009، وأحدثت فيها مسالك جامعية للتربية حيث تلقن مواد التخصص وعلوم التربية، ومناهج تدريس المواد.

### أنموذج 2012: المعرفة، معرفة الفعل، ومعرفة الكينونة

يستند الأنموذج التكويني كما توضحه الوثيقة الإطار<sup>1</sup> على مرجعية الكفايات المهنية، وعلى اعتماد الوضعيات المُمَهِّنة، وعلى البدء مما هو عملي، يعززه التكوين النظري، ليؤوب إلى تطبيق عملي. كما يبين مهام كل الأطراف الشريكة في التكوين<sup>2</sup>.

تضمن المنهاج التكويني مجزوءات للتكوين في التخطيط للدروس وتدبيرها وتقويمها، وبطاقات تقنية واصفة للأهداف والكفايات المستهدفة، ولمدة الإنجاز، وكيفيات تقويم

---

1 وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر. (2012)، الوثيقة الإطار، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

2 وزارة التربية الوطنية، (2012)، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، دليل التناوب الوضعيات المهنية بمسلك التعليم الثانوي التأهيلي، ص3.

وكذا: وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، منهاج اللغة العربية، مسلك تأهيل أساتذة اللغة العربية التعليم الثانوي التأهيلي، يوليوز 2012.

المجزوءات، وأدوار المكونين والمتدربين. كما ركّز هذا الأنموذج على البعد التبصري التحليلي الذي يقوم المتدربون وفق مقتضاه بمراجعة نقدية وتحليلية للممارسات التعليمية التي ينجزونها، تُمكنهم من التغلب على النواقص، وسد الثغرات بعد فهم الأسباب، وحيثيات الصعوبات المهنية. وهو أنموذج جيد في صورته النظرية، والعملية، لأنه يقوم على التناوب، وعلى تخصيص نسبة أعلى للتدريب على التكوين النظري. وقد بُذلت فيه جهود استشارية وتحضيرية لا تُنكر، انطلاقاً من المواد المعرفية المفيدة، ودراسة الحالات والنصوص والأمثلة، والأسئلة التقويمية، والروايات التي تضمنتها الدلائل الموجهة لكل التخصصات<sup>1</sup>.

تشير دلائل التكوين إلى مجزوءات دعم التكوين الأساس الهادفة إلى دعم التكوين العلمي الجامعي، وتوجيه العلوم إلى الغاية الوظيفية أي ما يتطلبه التدريس بالتعليم الثانوي والإعدادي والابتدائي.

تستند التدريبات الميدانية في هذا الأنموذج على تنظيم سنوي، وعلى التدرج في تحقيق الكفايات المهنية، وهي مجموعة من المحطات، تبدأ بمعاينة الدخول المدرسي، وتجميع الوثائق الضرورية والمعلومات لفهم العلاقات التربوية والإدارية والمذكرات ونماذج من التخطيط للدروس. تليه مرحلة التخطيط لمقطع من الدرس وتدريبه، ثم لدرس وتدريب جزء منه، ثم تدبير درس كامل استناداً إلى تخطيط، ثم تقويم التعلم وإنجاز نماذج من الفروض والمشاركة في التصحيح. وتأتي بعد ذلك مرحلة تحمل المسؤولية الكاملة لتدبير القسم.

اعتنى هذا الأنموذج كذلك بمصوغات تكوينية هامة مثل التشريع المدرسي، وأخلاقيات المهنة، والحياة المدرسية، والتكوين في تدريسية المواد، فضلاً عن العناية بالإدماج المنهجي للتقنيات الحديثة في مجال التدريس، وأنجزت تكوينات كثيرة ضمن برنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وقد دعا هذا التصور إلى مصاحبة المتدربين، وتتبع تدريبيهم الميدانية، وكان خطاب التنظير في هذا على درجة عالية من الواجهة والانسجام، غير أن مقتضيات تدبيره حالت دون تحقيقه، فبقي طموحاً من الطموحات المؤجلة.

لم يكتمل العمل بهذا المشروع للأسف، كما لم يتم الالتزام بالعمليات المتعلقة به من قبل بعض الجهات الشريكة في التكوين بسبب العجز عن الوفاء بما يناسب تلك الأدوار

---

1 أنظر الدلائل الموسّعة لمجزوءات التخطيط والتدبير والتقويم.

الإضافية للمفتشين والمؤطرين التربويين وتنقلات المكونين. مما جعل الإعداد للوضعيات المهنية يكتسي طابعا اختزاليا وتديبرا أحاديا من جهة المكونين، مقابل تملص المؤطرين أحيانا من مهام التأطير والإرشاد. فهو عمل زائد بالنسبة لهم، فضلا عما يمكن أن يجره التأطير بالنسبة لبعضهم من تأثير على إنجاز المقررات، وخاصة بالنسبة لمدرسي المستويات الإشهادية.

تتضمن الأطر المرجعية لبناء الاختبارات الشفوية بطاقة تقويم المترشحين في امتحانات الشفوي المعايير التالية: القدرة على التنظيم، سلامة اللغة، سلامة النطق، الإقناع، ردود الفعل، البناء المنهجي، ترتيب الأفكار وانسجامها، والهندام الذي ينبغي أن يلائم طبيعة مهمة التدريس، فضلا عن الثقة في النفس.

يتناسب هذا النموذج في تقويم المرشحين مع تكوينهم الجامعي، خلافا لما سنراه في قبول الناجحين ضمن الامتحان الكتابي، ومعايير النجاح في الاختبار الشفوي التي تتطلب تقديم درس أو جزء منه أمام اللجنة، مع مناقشة مستفيضة في علوم التربية ومناهج التدريس، وهو ما لا ينسجم بتاتا مع تكوينهم الجامعي؛ فصيغة امتحان الدخول تناسب من استفاد من تكوين حقيقي لمدة سنة، ومن تداريب ميدانية، وتكوين تربوي مفصل. أما أن يُجعل هذا معيارا للحاصلين على الإجازة الجامعية فهو طلب للمحال، وعلامة على عدم تناغم مكونات المنظومة التربوية، وعدم تناغم التكوين الجامعي مع ما يتطلبه سوق الشغل. وهذا ما يدفع الراغبين في اجتياز المباراة الخاصة بالتعليم إلى تكوين شخصي في علوم التربية ومناهج التدريس، مما كثر من معاهد التكوين الخاصة، ومن الدروس الخصوصية لاجتياز المباراة.

تضمّن التكوين وفق هذا النموذج دليلا مفيدا للاصطحاب<sup>1</sup>، فبيّن أسسه العلمية والمهنية وكيفيات إنجازه وأنواعه. غير أنه لم يُفَعَّل بدقة داخل مراكز التكوين لعدم وضوح ترتيباته العملية، وقوانينه التنظيمية.

إجمالا لقد قدمت الجهود المبذولة لصياغة هذا المنهاج التكويني أنموذجا متكاملا لتحقيق رهانات تكوينية كبيرة طالما طمحت إليها المدرسة المغربية ومراكز التكوين. إنه أنموذج حددت فيه الكفايات المستهدفة، وأدوار الفاعلين التربويين، وقد شارك المكونون في مراكز التكوين بمقترحاتهم وتصوراتهم في بناء صورة متناغمة للتكوين العصري.

---

1 الوحدة المركزية، (2012)، دليل الاصطحاب، عدة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكويني.

تطلب فهم هذا النموذج جهوداً إضافية للتعريف به في مراكز التأهيل، وخاصة بين صفوف المتحقيين الجدد بالمراكز، وعقد اجتماعات، فضلاً عن بسطه في أول كل موسم تكويني للمتدربين لفهم مقتضياته، ورغم أننا لاحظنا تقصيراً من قبل بعض المكونين في عدم بذل أي جهد للاطلاع على دقائق هذا النموذج، وفهم روحه، غير أن تداوله عملياً مكن من التعرف على مكوناته.

ما كاد هذا النموذج يُفهم بين الأطراف المختصة بتنزيله، وتُضبط العمليات المتعلقة به، ويتم تحرير التصويبات الموجهة إليه، حتى تم إقرار نظام التوظيف بالتعاقد، تلاه اضطراب كبير في نظام التكوين، وتراخ في منظومة التكوين دام ثلاث سنوات، تُنوسيت فيها مقتضياته، وعم التشكك في العودة إليه، بل أثّرت أسئلة كثيرة عن سبب هذه التوترات والاحتقانات، مما لا يزال له أثر في نفوس المكونين والمستفيدين من التكوين على السواء.

#### نموذج: 2015 أنموذج نظري موسع/ عملي مختزل/ عملي موسع (سنتان)

رفض المتدربون هذا النظام، وكثفوا من الإضرابات والاعتصامات، بل غادروا مؤسسات التكوين بعد أسبوع من توقيعهم محضر الدخول وملأوا الشوارع والأسواق، واحتجوا بكل الطرق السلمية الممكنة.

وبسبب هذا الاحتقان المتزايد، وخوفاً من تكرار سيناريو توقيع محضر الدخول ومغادرة التكوين، تم اعتماد أنموذج مرحلي جديد من التكوين لا تزال نتائجه غير معروفة، حيث أصبح المتدربون يقضون بمركز التكوين ثمانية أسابيع، وأحياناً أياماً معدودات، ثم يلتحقون مباشرة بمقرات عملهم. وأصبح الشروع في التكوين متأخراً إلى شهر يناير أو فبراير. ولم يكن لهذا الوضع التكويني المستعجل أي نتائج ملموسة في تحقيق الأهداف المطلوبة في التأهيل لمهنة التدريس، فلم يكن أسلوب التكوين مستقراً منفصلاً عن التحولات الاجتماعية والتدافع السياسي وتأثير الوضع الاقتصادي.

#### مهام المكوّن في الأنموذجين السالفين

انحصرت أدوار المكون في الأنموذجين الأخيرين في تأطير الاجتماعات الخاصة عند تحضير التداريب الميدانية، فهو يعطي للمؤطرين التربويين فكرةً عن التكوين النظري المنجز، ويقدم

دفتر التحملات الخاص بالمرحلة التدريبية (التزامات المتدربين، والمكونين، والإدارة، والمرشدين)، كما يستعرض شبكة التنفيذ التي تحمل إجابات عن الأسئلة التالية: ما هي مجموعات العمل؟ ما المهمة المطلوبة: الأنشطة النوعية والفرعية؟ من ينفذ؟ متى؟ أين؟ كيف؟ ما هي معايير تقويم التنفيذ؟ وغير ذلك.

وقد كان للاطلاع على وثيقة شبكة التنفيذ، من قبل الأطراف الشريكة في التكوين، دور كبير في تحقيق نصيب كبير من الكفايات المستهدفة، لوجود أرضية عمل مشتركة، وأدوار محددة، ونتائج منتظرة. بل كان المتدربون يُزَوَّدون ببطاقة فارغة يدونون فيها ملاحظاتهم عن تدريبهم العملي، وعن الصعوبات الجديدة، حتى يتم عرضها على المكونين من أجل تقديم حلول لها.

تُجمع هذه الشبكات والتقارير والتساؤلات في ملف وثنائى التكوين الخاص بالمتدرب، فهي تقدم صورة عن نماء تكوينه، وتطور مشروعه الذاتى في التدريب والتأهيل. ولذلك ينبغي أن يتجه تقويم المتدربين إلى ملاحظة الصورة التكوينية التي يحملها هذا الملف، وأن لا يُكتفى فيه بالمحاضرات أو المذكرات المستنسخة؛ فالملف يستحسن أن يقدم صورة عن معاناة التدريب وإشكالاتها بالنسبة لصاحبه، ولا بأس أن يتضمن الوثائق الرسمية المفيدة في ضبط عمل المدرس ولاسيما ما كان مرجعا قانونيا.

تكلف الوثيقة الإطار المُكوّن بمصاحبة المتدربين في الحصص التدريبية، غير أن هذا لم يتحقق فيه تقدم ملحوظ، بسبب عدم وجود ضمانات قانونية تحمي المكونين في مؤسسات التدريب، وعدم تحمل كلفة التنقلات إلى المؤسسات، فضلا عن كون الحضور المتكرر للمكون بين المتعلمين يبدو صعب المنال عمليا، ولذلك كان أغلب المكونين يكتفون بحضور درس أو درسين عند كل متدرب.

من أدوار المكوّن كذلك -وفق الأنموذجين السابقين- ضبط صعوبات التدريب وتعثراتها، والاستماع إلى التقارير التي ينجزها المتدربون. وقد كان المرشدون يحضرون هذه الاجتماعات، ويقدمون صورة عن عمل كل متدرب، وتتم مناقشة أدوات التصويب المناسبة في كل حالة من الحالات الملحوظة، ثم تقرر بشأنها ورشات لتنمية المهارات، أو جلسة حوارية توجيهية مع المتدربين.

## أنموذج 2018

انطلاقاً من الوثيقة المنظمة لإجراءات السنة التكوينية، تشير الوثيقة في ديباجتها أن تحريرها جاء بناء على المستجدات الحاصلة في مجال التأهيل لمهنة التدريس، وأن الوثيقة هي من اقتراح مُكوني المراكز" لضمان سير أنجع لتكوين وتأهيل الناجحين في مباراة توظيف الأستاذات والأساتذة بموجب عقود من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك في أفق تحقيق الأهداف والغايات المتوخاة من عدة التأهيل الخاصة بهذه الفئة للارتقاء بمستويات تأهيلها والرفع من مردوديتها". يقوم الأنموذج الذي تحمل الوثيقة معاملة ما يلي:

مدة التكوين سنتان، ستة أشهر بالمركز، لا تكتمل غالباً بسبب الانقطاعات والإضرابات فضلاً عن العطل. قُسمت على فترتين، أغلب زمنها لتلقي تكوين نظري، مع تخصيص ست ساعات أسبوعياً لزيارة ميدانية لمؤسسة تعليمية، أو أسبوعين دفعة واحدة، كما يمكن أن تتخذ صورة أسابيع تدريبية متفرقة، بلا دفتر قيادة، ولا دفتر للتحمّلات، مع غياب التنسيق مع المرشدين الميدانيين، وعدم وجود حوار جدي بين المكونين بالمراكز وبين مؤطري المتدربين بالمؤسسات التربوية، فضلاً عن توجيه الوثيقة المتدربين إلى مجموعة من الأعمال التربوية الموازية والاستئناس بالعمل الإداري، وتغيب التأهيل المهني في تدريس المادة بالشروط التي اتسم بها من قبلُ عُدَّةً، وتوجيهها، وتواصلها، وتنسيقها، وتتبعها، وتقويها، وتصويبها، وورشات تدريبية.

عندما يستوفي المتدرب كل المصوغات النظرية، وهو ما أصبح هاجساً قوياً، يلتحق بصفة أستاذ متدرب بمقر عمله مدة سنة كاملة. فيها تحمل كلي للمسؤولية، ينجز خلالها بحثاً تربوياً يختار مشرفاً له من بين المديرين أو المفتشين أو الأساتذة المكونين، ثم يعود ليناقشه بالمركز التكويني مع مُكونيه السابقين. أما حصيلة التجربة الأولى لهذه البحوث فكانت هزيلة، ولا مجال للحديث فيها عن شيء اسمه البحث التربوي أو المشروع الشخصي لانعدام شروط البحث والتأطير الدقيقة، وانشغال المتدربين بالدروس، وتعلُّم أصول المهنة بتأطير من هيئة مفتشي الأكاديميات، أو في صيغة زيارة مصاحبة من قبل قُدماء مُدرسي المادة أو المديرين.

هذه الصيغة في اكتساب الكفايات المهنية ليست مُجدية في مجال التدريس، لاضطراب منظورات المؤطرين، وتباين مصوغات التكوين عن واقع الممارسة العملية، والاستناد إلى مفهوم التكوين عن بُعد، وهو تكوين غير حاصل فعلياً، ولا نملك أداة عملية تبين قيمته وصوره وحصيلته.

ضاعت العمليات المشرقة في تكوين كفايات التدريس والتأهيل المهني، بسبب ضيق زمن التكوين في هذا الأنموذج، وغياب دفتر للتحميلات والتعاقدات التأهيلية، والتخلي عن الإعداد للوضعية المهنية والتصويب بعد العودة من التداريب، فقلَّ الاستماع لتقارير المتدربين وحاجياتهم، بسبب عدم وضوح الرؤية التكوينية، وتحوُّل هدف الحضور بمركز التأهيل إلى النجاح في المصوغات الكثيرة المقررة، وهي في مجملها مصوغات نظرية للحصول على شهادة التأهيل.

خرج التكوين عن مساره الطبيعي، بعد أن تم التخلي عن حصة ستين في المئة للتداريب العملية، كما أن الوثيقة الجديدة المنظمة للتكوين، أعطت لحضور المتدرب بالمؤسسات صبغة استكشافية لجميع الوثائق أو تعويض المدرسين المحتمل تفغيهم. ولم يعد عمل المتدربين بالميدان قابلاً للتقويم بشكل دقيق، فحولوا هم كذلك اهتمامهم إلى النجاح في المصوغات، وترك أمر المهنة إلى حين الالتحاق بالعمل.

#### أنموذج 2020:

في الوقت الذي كنا نضع اللمسات الأخيرة على هذا المقال، تبنت الوزارة أنموذجاً تكوينياً بالمدارس العليا للتربية والتكوين التابعة للجامعات يقضي أن تستقبل هذه المدارس المتفوقين في شهادة البكالوريا وفق المواد المطلوبة، يجتازون بعد الانتقاء مقابلات شفوية، وهكذا وتنزيلاً لمقتضيات الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015 - 2030، التي تحرص على تجويد التكوين، والاستجابة للحاجات المجتمعية، وتحقيق التكامل بين التكوين الأساس بالجامعات، والتأهيل التدريبي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين صادق المجلس الحكومي على مرسوم رقم 2. 18. 958 يقضي بتغيير تسمية "المدارس العليا للأساتذة" إلى "المدارس العليا للتربية والتكوين" وهي ذات استقطاب محدود.

ينص هذا الأنموذج التكويني على قضاء المتكون ثلاث سنوات داخل هذه المدارس من أجل تعميق المعارف الخاصة بالتربية والتكوين، مثل علوم التربية، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا المعلومات والتواصل، وكذا تدبير المشاريع التربوية وقيادة التغيير وغيرها، وضبط المعارف التخصصية الضرورية لتدريس المواد. ثم يلتحق الناجحون بعد ذلك بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لإنجاز تداريب عملية بالتناوب مدتها سنتان. كما يمكنهم

استكمال دراساتهم العليا بسلك الماستر والدكتوراه بتلك المدارس. تسمح شهادة التخرج بأن يعمل المتدرب مدرسا في القطاع العام أو الخاص.

### ملاحظات على هذه الصيغة التكوينية:

- صيغة قوية فعالة، حيث إن المدرس المتدرب الذي اختار هذا التكوين عن طواعية واقتناع لن يبدد وقته في تكوين جامعي لا يعرف الجدوى منه في بناء شخصيته المهنية والمعرفية.

- عندما يتضح الهدف أمام المتدرب منذ بداية مشوار التكوين بالمدارس العليا، فإنه يحدد أولوياته التكوينية، وينعش استعداداته كي يتلقى تكوينا مترابطا ومتناميا.

- يعمق المتدرب على تراخ زمني معارفه التربوية والمهنية والتخصصية، لأنه أصبح يعرف ما ينتظره.

- أنموذج يعمل على الاستجابة لحاجيات سوق الشغل ولمقتضيات المهنة، وهو الشكل الذي سيجد القارئ أننا دعونا إليه ودافعنا عنه.

- سيظل هذا الأنموذج في حاجة إلى الاستفادة من خبرات المكونين بالمراكز الجهوية، وكذا المفتشين التربويين، فهم أقدر على إعطاء صورة واضحة عن مستلزمات الواقع المهني للطلبة المتدربين.

- من الناحية الهيكلية يبقى دور أساتذة التعليم العالي بالمراكز منحصرا في تنظيم التداريب، وتقويمها، في الوقت الذي كان من الممكن أن يقدموا خدمة جليلة للتكوين المهني بالجامعات.

### أنموذج التعيين المباشر

ليس المقصود بأنموذجية التعيين المباشر أنه مثال مطلوب ونافع، وإنما القصد أنه شكل من أشكال إدماج المدرسين في مجال التعليم. بلغت نسبة هذه الفئة 11 بالمائة بالابتدائي و13 بالمائة بالثانوي<sup>1</sup> حسب تقرير 2008. تم اللجوء إلى هذا الأنموذج في حالات الحاجة

---

1 تقرير 2008، ج 2، ص 6.

الماسة للمدرسين، وأحيانا لأغراض أخرى ليس المجال مناسباً هنا للتفصيل فيها، حيث تم توظيف الحاصلين على شهادة الإجازة مباشرة دون تكوين. ظل ذلك يتكرر سنوات عدة، رغم الجهود الداعية إلى المِهْنَة إلى التكوين الحقيقي. وقد وجد المعنيون بهذا التعيين صعوبات في امتلاك الكفايات المهنية، وفي اكتساب روح التدريس، فالتعليم بالنسبة لهم لم يكن اختياراً واعياً، وتجربةً نمت بالمعاناة وألم التكوين. ومنهم من لم يستفد من أي تكوين مستمر، بل وجد صعوبات حقيقية في الحصول على الكفاءة المهنية. يشهد المفتشون التربويون بضعف العطاء عند هذه الفئة، بل وعدم التناغم مع التوجيهات التربوية لتدريس المادة، وسبب ذلك هو أنهم لم يعيشوا أجواء التكوين الحقيقية، ولم يستفيدوا من توجيهات المكونين، والمرشدين المصاحبين، ومن تجارب زملائهم، ومن مجموع الخطابات التخيلية والتربوية والمعرفية التي تدور في فضاء تكوين المدرسين.

لا بد من الإشارة أن هذا النموذج هو المعمول به في التعليم الخاص، حيث يلج المدرسون عالم التربية والتعليم بدون أي تكوين علمي يستحق الذكر، ما عدا بعض أشكال التدريب المباشر بحضور الدروس، وتعلم التدريس من قبل مدرسين ومدرسات لم يستفيدوا كذلك من أي تكوين احترافي. وأنموذج العاملين بدون تكوين يشكل النسبة التي يحتلها القطاع الخاص ضمن قطاع التعليم إجمالاً. ولكل ذلك تأثير على طبيعة النموذج التربوي، وعلى مخرجات التعليم.

### أنموذج التغيير في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتعليم 2015-2030: وقفة نقدية:

تكلّما في المقال الأخير من كتاب "صناعة القادة" عن جوانب مما نُعده قصوراً في "الرؤية الاستراتيجية"، وعما يحول دون تحقيق المبتغى منها. ونود التذكير بما قلناه هناك عسى أن يفيدنا هنا. يستند النموذج الإصلاحي الذي تحمله هذه الوثيقة على مجموعة من المصطلحات منها: "الرؤية" و"الاستراتيجية"، و"الحكمة"، و"الهندسة البيداغوجية"، و"التخطيط"، و"اللاتركيز"، "النموذج التربوي"، "التشخيص"، "رصد الاختلالات"، "الإصلاح"، "الانخراط الجماعي"، "السند المرجعي"، "المِهْنَة"، "الاندماج الفردي"، "الغايات" و"الأهداف"، و"التقويم" الخ. أما أهم معالم التغيير المأمول في هذا النموذج، فهي:

-التحول من التلقين إلى التعلم الذاتي.  
-التحول من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها.  
-تحقيق المواصفات المطلوبة لدى المتعلمين في كل سلك.  
-تعزيز موقع المغرب تنمويا ومعرفيا وتقنيا.  
وهذه أهم التحفظات والتخوفات التي أبديناها حول ما ذكرنا أنه مواطن ضعف تنزيل هذه الرؤية:

1. التركيز على الإصلاح داخل المنظومة دون إصلاح شامل لفلسفة المجتمع في مجالات حيوية، يحطم كل ما يبنيه الإصلاح والتعليم، وبالأخص الإعلام والقضاء والأمن.
2. عدم إشاعة الفكر الاستراتيجي بين الفاعلين الميدانيين، فلا يمكن الجمع بين فكر تغيير استراتيجي وبين بنيات فكرية تقليدية جامدة.
3. عدم التعبئة الفلسفية الكافية بجعل الرؤية مشروع قيادة لكل من يعمل في المجال التربوي، يوما بيوم، وعملا بعمل، وخطأ بتصحيح، وانفلاتا بضبط، وتأخرا بمحاسبة.
4. التركيز على الجانب التقني والتنظيمي، وتغيب التحميس الإيماني والروحي.
5. غياب القيادي صاحب الرؤية عن ميدان التنزيل سبب كاف لفشل التغيير، فالاستراتيجية بلا قائد ميداني لا يعول عليها.
6. وجود إكراهات تديرية فردية ومالية، واستبداد الرؤى الشخصية، وتأثير الطوارئ السياسية أسباب بنيوية تعرقل التنزيل الناجح لهذه الرؤية.
7. عدم الاستفادة من نماذج نظريات قيادة التغيير العالمية، واقتحام التغيير مباشرة بدون تهيئة كاف.
8. ضعف نشر ثقافة التغيير بين العاملين في القطاع قبل إحداث التغيير.
9. لا بد في كل استراتيجية من توزيع الأدوار، وتحمل المسؤوليات حسب وظائف المتحمسين للتغيير، ومقاماتهم ومسؤولياتهم، وكل استراتيجية يتم فيها إهمال أدوار كل الفئات وتحديد ذلك بدقة، فإن أدنى اختلال في تأدية مهمة صغيرة قد يؤدي إلى تداعي بنية الخطة برمتها، وسيتم تعليق الفشل بالحلقة الضعيفة دائما.

10. استحضار التراتبية في المسؤوليات، وإجبارية تنفيذ المهام الموكولة لكل متدخل احتسابا للخطر، فلا بد من انضباط تام، وأوامر وطاعة وتسليم. هل يحدث في مجال التربية من القوة الانضباطية والتنفيذية مثلما نجد في مجال الاستراتيجية العسكرية التي هي الأصل؟ أم نجد العصيان والتنكر والمقاومة بلا حدود؟ فعن أي تفكير استراتيجي نتحدث؟ وأي خطر يهددنا أصلا أكثر من أنفسنا؟ ومن يملك قوة التنفيذ والمحاسبة بصرامة وحزم؟!

11. إن استراتيجية لا تملك قوة التنزيل وهيبته المُرفَّعة بالتسليم لقادته لن تفضي إلى شيء، مهما حُسِّنت الأهداف، ودُقِّقت التخطيطات والسيناريوهات. هناك حاجة إلى تحسيس الجميع بخطر يشبه الإخبار بغرق السفينة التي نركبها جميعا، أو خطر هلاك جماعي بزلزال قادم لا ريب فيه، أو نار تَأْكُل كل شيء، أو فشل حضاري ذريع بين الأمم. آنذاك تتحفز كل القوى والملكات والمهارات الفردية والجماعية خوفا وطمعا لتفادي الكارثة.

12. لا يمكن الحديث عن استراتيجية مع حالة من السكينة الاجتماعية والطمأنينة، أو مع حالة من عصيان الأوامر، أو التفلت منها، أو الاختباء بعيدا عن معسكر التغيير، أو مع فريق مستعد للتولي يوم الزحف.

13. يقتضي التفكير الاستراتيجي على مستويات التخطيط العليا تعريف كل العاملين ميدانيا بمعنى علم الاستراتيجية، لأنهم سيعملون على تجسيدها ميدانيا، إنهم قادة التغيير الفعليون أو بالتفويض، فكيف ينفذ رؤية استراتيجية من لا يعرف معنى استراتيجية أصلا، ولا مضمون الاستراتيجية التي يُطالب بتطبيقها؟

بيِّنا أن تغيير العقليات هو منطلق الإصلاح، مع إعداد خطط بديلة لمواجهة أي اختلال في تنفيذ الخطة الأولى، فأين هي الخطة البديلة المعدة للطوارئ والتعثرات؟ ما معالم الأنموذج المجتمعي الذي نطمح إليه؟ وما هي مقومات أنموذج الإنسان المستقبلي الذي عليه إجماع وطني، وبالأخص من قبل النخبة العاملة والمؤهلة علميا ودينيا وقانونيا وأخلاقيا لوضع هذا الأنموذج؟!

معالم صورة هذا الأنموذج موجودة في الدستور، وفي الميثاق، وفي أدبيات المجلس الأعلى للتعليم، وفي الكتاب الأبيض، بل وفي التوجيهات الرسمية الخاصة بالمواد المقررة. ولذلك ينبغي تربية الناس عليها بنشر الفلسفة المرجعية لهذا الأنموذج، والعمل على تحقيقه

بإخلاص، ولكن بشراكة واضحة مع القطاع الإعلامي الذي ينبغي أن يحمل الرؤية الفلسفية الإصلاحية التي يسعى إليها المشروع التربوي، والاجتهاد في بناء رؤيته وأنموذجه المستقبلي.

إن تأثير الإعلام كبير، وإذا لم يكن جزءا من هذه الفلسفة التغييرية، وظل محافظا على مساره في بناء نماذج مغايرة لتلك التي يرومها التعليم، فإن المشروع المجتمعي سينهار حتما. بدون هذا الجسر بين الأنموذج الإعلامي والأنموذج التربوي من الصعب أن نتحدث عن ثقافة بناء النماذج مجتمعيا وفلسفيا. فما يبينه طرف يحطمه طرف آخر.

### القانون الإطار 17.51

القانون الإطار هو الصيغة التي يروم المجلس الأعلى للتربية والتعليم والبحث العلمي ووزارة التربية من خلالها تحويل الخطة الإصلاحية من طابعها الاستشاري إلى طابعها القانوني الإلزامي، لكن بعد انصرام خمس سنوات من عمرها 2015. 2030.

فما هو الأنموذج الذي يحمله القانون الإطار؟ وهل يكفي صدوره ليُحوَّل الخطة الإصلاحية إلى واقع ملموس تتحقق بموجبه آمال الإصلاح والتغيير؟

ورد في ديباجة هذا القانون<sup>1</sup> أن القصد منه هو إضفاء طابع الإلزامية والالتزام بما جاء فيه، فهو مرجعية تشريعية مُلزَمة لوضع النصوص القانونية والتنظيمية؛ فالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يظل مؤسسة للاستشارة والحكمة وتقديم الخبرة<sup>2</sup>، وما يقدمه هو قوة اقتراحية ليس لها طابع الإلزام إلا إذا صادق عليها البرلمان.

توضح المادة الأولى أن الأنموذج الذي يحمله القانون الإطار لم يعد رؤية استشارية للمجلس الأعلى للتربية والتعليم، وإنما اختيارا استراتيجيا للدولة في إصلاح منظومة التربية والتكوين، وهذا ما يجعلنا نطرح أسئلة جديدة: هل تحويل الرؤية من طابعها الاستشاري إلى الطابع القانوني كفيل وحده بتحقيق الإصلاح؟ هل تحققت في هذا القانون الرؤية الشمولية التي تجعل كل القطاعات المؤثرة شريكا في تحقيق مراميه؟

---

1 راجع الجريدة الرسمية، (غشت 2019)، قانون إطار متعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي رقم 17.51، عدد 6805، (غشت 2019).

2 انظر الوثيقة المرجعية لإنشاء هذه المؤسسة.

تجزئ المشاريح قائلها؛ فالتغيير الذي لا يلزم إلا أهل قطاع واحد دليل على تفكير تجزئى يربط بناء الإنسان بالتعليم وحده، في حين أن القطاعات التي تأخذ بألباب الناس، وتؤثر فيهم بقوة لا نصيب لها من هذا القانون.

لم يخرج القانون الإطار عن الأنموذج المرسوم في الرؤية الاستراتيجية على مستوى المبادئ والأهداف، ومداخل الإصلاح المقترحة، ومرجعياته، ومصطلحاته، وهو امتداد لما سطر في الميثاق الوطني.

يقترح القانون الإطار وضع إطار تعاقدى بين كل المتدخلين يحدد أخلاقيات الالتزام، ويبين الحقوق والواجبات (المادة 36).

وتدعو المادة 39 السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين إلى مراجعة برامج التكوين لفائدة كل الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين مراعاة للمستجدات التربوية والعلمية والتقنية.

القانون الإطار هو التحويل القانونى لما جاء في الرؤية الاستراتيجية، فالمرجعيات والغايات والمبادئ وجهات الإصلاح وصيغ التدابير المزمع اتخاذها ولغة الصياغة تظل هي نفسها، بل زاد تدقيقها قانونيا.

### مشروع رؤية لبناء مستقبل تكوين المدرسين

في الدراسة الميدانية التي قام بها المجلس الأعلى حقائق مهمة لا بد من الانتباه إليها منها: أن 72 بالمائة من المدرسين غير راضين عن التكوين الذي تلقوه في مراكز التكوين داعين إلى النظر في طبيعته. وترى النسبة المستجوبة ذاتها أن هذا التكوين ينبغي أن يتبع للجامعات<sup>1</sup>. ولم تحظ جودة التكوين بتقدير المدرسين المستجوبين، وإصلاح التعليم لم يسهم في تصوره في تجويد التكوين بالمراكز.

يظل زمن التكوين بالمغرب أقل من الزمن المعتمد في باقي الدول، حسب تقرير المجلس الأعلى نفسه، الأنموذج الذي نقترح هو تعميق التكوين التخصصي بعد البكالوريا مدة أربع سنوات، وستين للتكوين المهني والتدريبات الميدانية في مجال التدريس على أن يتم ذلك بمراكز التكوين التابعة للجامعات. وهو الأنموذج الذي تبنته - تقريبا- الصيغة الجديدة

---

1 تقرير 2008، ج2، ص60. راجع كذلك التقرير التحليلي دجنبر 2014 المكتسبات والمعيقات والتحديات.

للمدارس العليا للتربية والتكوين بالجامعات حاليا، فلا بد من خبرات كافية، وتجربة تنظيمية لقيادة تكوين من هذا القبيل.

انطلاقا من معرفتي بحاجيات المدرس العلمية واللغوية والتقنية، فإن الطلبة المتفوقين الحاصلين على البكالوريا الراغبين في ممارسة التعليم هم أولى بدخول تكوين الأساتذة، حيث سيتعرفون على الحاجيات الفعلية للمدرس حسب تخصصه، ثم يعملون على ضبط المعارف والمفاهيم والمناهج التي يحتاجونها فعليا، فيتصلون بها تعلمًا وتحصيلًا، ثم تضاف إليها العلوم التربوية الداخلة في تكوين معارفهم التربوية، وما يتعلق بعلم النفس المعرفي، والعلاقة مع المتعلمين، وطرق التنشيط، ثم يدخلون بعد ذلك في مسارات تكوينية على مستوى الأداء العملي وحسن التقديم، وبناء المهارات الشخصية في التواصل. وعندما يحصّلون كل ذلك بعمق ودقة ويُقَوِّمون فيه تقويما علميا وأدائيا جيدا، يرشحون للتكوين العملي والدخول في التدريبات المباشرة بشكل متدرج، وبناءً على هندسة تأهيلية واضحة، وعلى دفتر للتحمّلات، ومنهجية عمل منتظمة تمتد سنة ونصف أو أكثر، وهو الوقت الذي يمكن أن يتسع كذلك لكتابة مقال تربوي علمي.

إن إحساس المكونين الدائم بالتبعية لقطاع التعليم المدرسي<sup>1</sup> يقف دون طموحهم العلمي، ولا يفتح لهم آفاقا كبيرة للتفاعل المعرفي، وقد عرفنا أن التجربة التي التحق بها عدد من حاملي الدكتوراه مجال التكوين، لم تسفر خلال العشر سنوات الأخيرة إلا عن حصيلة هزيلة من الأعمال العلمية والإسهامات التربوية، وعددها لا يمثل شيئا أمام عددهم، والوقت المتاح لهم للبحث وتطوير العلوم التربوية والتخصصية.

تشرف على مراكز التكوين في البلدان الأخرى مؤسسات التعليم العالي، ضمن شعب كلية التربية أو مؤسسات عليا غير جامعية<sup>2</sup> (حالة فرنسا، والدانمارك وبلجيكا وسويسرا وكندا ....) من المناسب وفق هذه التطلعات إلحاق مدارس التكوين بالجامعات، تحقيقا لاندماج الرؤيتين التكوينية العلمية والتكوينية التربوية في نظام متكامل، كما أن البحث العلمي التربوي قد يجد له مجالا واسعا من العطاء والامتداد، لما تمتلكه الجامعات من فضاءات

---

1 "يعتبر المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بمثابة مؤسسة لتكوين الإطارات العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي" المادة 2، من القانون المنظم للمراكز الجهوية. الجريدة الرسمية عدد 6018، 2 فبراير 2012.

2 تقرير 2008، ج2، ص 36.

مناسبة للتنشيط العلمي والتربوي والثقافي<sup>1</sup>، فضلا عن التفاعل المطلوب بين التخصصات، وما يتيح ذلك من تنمية الحس النقدي، وتوسيع مجال المعلومات.

يقتضي ما أشرنا إليه إعادة هيكلة البنيات التربوية في الجامعات، وإنشاء تخصصات لتكوين المدرسين، بحيث يلجها الطلاب الذين يحملون هذا الطموح، فينحصر تكوينهم في حاجيات ممارسة مهنة التدريس، ومهارات ذلك. ويتطلب هذا الطموح هيئة من المكونين المختصين الذين مارسوا تدريس التخصص، ومارسوا التكوين، فهم يعرفون ما يحتاجه المدرس بدقة، فينصب الجهد على ضبط العلوم التي سيدرسها مستقبلا المدرس المتدرب أو الطالب المدرس.

يتلقى الطالب المدرس فضلا عن التكوين العلمي الصارم ما يتعلق بالعلوم التربوية والنفسية والتنظيمية والمهارة التي تُعينه على أداء وظيفته على أحسن الوجوه. ويمكن أن يشرع في السنة الأخيرة في التدريب على التدريس في إطار تجربة التعليم المصغر، لاكتساب الخبرات المتعلقة بذلك.

لقد أظهرت التجربة الحالية أن الطلبة المترشحين لدخول مراكز التكوين، يعتمدون على أنفسهم في التعرف على المقاربات التربوية ومناهج التدريس، وهو ما يجعل معرفتهم غير مدققة، وغير مؤسسة تأسيسا علميا سليما. فمحل ذلك هو الجامعات وكليات تكوين المدرسين، ولعله قد بدأ التنبيه إلى هذا مؤخرا، بعد سنوات من عدم التوافق بين ما يُدرس في الجامعات وما يتطلبه التأهيل لمهنة التعليم.

من المفيد أن يتم وضع نهج لتكوين المدرسين ينتهي بالحصول على شهادة الماستر في التربية والتكوين "ماستر مهن التعليم والتربية والتكوين"، وهو النظام الذي سيمكن من توفير أساتذة على قدر عال من الخبرة المهنية والضبط العلمي، فإن التكوين التخصصي الجامعي لم يعد كافيا، ومستويات الضبط العلمي أصبحت ضعيفة، وطبيعة التكوين بالمراكز المضطربة غالبا لا تسمح بتعميق التكوين.

إن الحل-في تصوري-هو جعل مراكز التكوين مؤسسات جامعية، وإعطاؤها حق تكوين الإجازة والماستر والدكتوراه، لا جعل المراكز ذات وظيفة تقنية تمهينية مع ضعف الشروط

---

1 شهدنا حالات يضطر فيها المتخرجون للاحتفال بتخرجهم في دور للثقافة تابعة للبلديات أو الجماعات أو الفنادق. وهو أمر مؤسف أن يجد المتخرج أن الفضاء الذي احتضن تكوينه لا يُمكنه من قاعة مناسبة للاحتفال عند نجاحه.

التي تخول لها القيام بذلك الدور على أحسن الوجوه، بسبب غلبة الطابع الأكاديمي للمكونين، وعدم وجود مؤسسات خاصة للتدريب، وغياب وضوح الالتزامات في المصاحبة والتتبع، وضمور الرؤية في ما يتعلق بالبحث بالتدخلي، وهزالة النتائج المسجلة لحد الآن.

## خلاصات وتحديات

إن مسألة أنموذج المشروع التكويني جزء من تقويمه، ومراقبة مقتضياته البنائية والفلسفية. والحديث عن أنموذج للتكوين العالي في السياق التربوي الحالي، يعد أمراً طبيعياً في أي نظام تكويني يسعى لتطوير أدواته وإبدالاته. هذا الطموح إلى المَهْنَتَة لا بد أن تمتزج به فلسفة متجذرة موضوعها أخلاقيات المهنة، والحماس العملي، ومحبة المهنة، والتكوين الذاتي المستمر.

فهل تنفع استعارة أنموذج تكويني أو تربوي والعمل به في بلد له ظروف مغايرة سياسياً وثقافياً؟

إن الذي ينبغي استعارته هو روح العمل والجدية والدقة في التتبع والطموح الحضاري، وقوة المنافسة، وإشراك الفاعلين، وضبط معايير تقويم المدرسين وغير ذلك، أما الأنموذج التكويني فلا بد أن يبنى وفق المعطيات الاقتصادية والاجتماعية المحلية، وهذا ما نجده متحققاً في المرجعيات التربوية ببلدنا، فهي مرجعيات دقيقة والأنموذج النظري ينسجم مع هويتنا وثقافتنا، يبقى أن الخلل في التنفيذ والتزليل، وفي التتبع والمراقبة الصارمة، وضعف أدوار المدرسين والآباء في الانخراط الفعال من أجل تحقيقه واقعياً.

عندما نشرع في التفاوض الجدي الواعي بشأن هذا الأنموذج التكويني والتربوي، فإننا سنقترب من صوره التي تناسب هويتنا ووضعنا الثقافي والاقتصادي.

يقتضي أنموذج تكوين مدرسي المستقبل التنسيق بين الجامعة، ومراكز التكوين، والمدارس العليا للأساتذة لتوحيد الرؤية، وبيان الأهداف، وتمكين مكاني المراكز من القيام بذلك، فالجامعات حالياً لا يمكنها إلا أن تلقن المعارف التخصصية، وإذا تمت الاستعانة بغير الجامعيين من القطاع المدرسي فإن البناء سيكون هشا مرة أخرى.

إن قيادة التغيير الفعال تقتضي الاطلاع على نظرية التغيير، واستراتيجيات التغيير، ومناهجه وأدواته، لا التقدم إليه دون دراسة، ودون تخطيط كاف، فالقرارات التي لا تستند

على هندسة محكمة، وعلى مشاورات، وعلى قيادة حكيمة، وعلى تجريب عملي، سيكون مآلها الفشل، مثلما حصل في عديد من التجارب التي لم تستند إلى حكمة قيادة التغيير، ودراسة شروطه وأدوات إحداثه<sup>1</sup>.

يتسم الأنموذج المستقبلي لتكوين المدرس وتأهيله بالجمع بين أدوار متنوعة: المدرس الفاعل الاجتماعي، والمدرس بصفته باحثاً وقادراً على الإسهام في البحث التربوي أو العلمي لما يملكه من مقاربات علمية وحس نقدي، والمدرس الذي يضبط المعارف التي يدرسها، والمدرس المرئي المتوجه نحو المهارات الحياتية، القادر على جعل المتعلمين ماهرين في معالجة متطلبات الحياة العصرية. وهذا ما يعني أن أدوار المكونين ينبغي أن تسير في اتجاه مواكبة حاجيات الإنسان المستقبلي النفسية والاجتماعية والتقنية.

أما التحديات التي يلزم مواجهتها لتحقيق الأنموذج المقترح فكثيرة، أهمها:

- أ- تحدي ضعف الوعي التام بمفهوم قيادة التغيير عند فئة غالبية من رجال الإدارة التربوية وأطر التربية والتعليم. تحدي مقاومة النماذج، وما يتعلق بها من أدوات ومفاهيم وإجراءات عملية، شأن ما حصل مع أنموذج المقاربة بالكفايات.
- ب- تحدي عدم ربط النماذج التربوية ببناء فلسفة المتعلم، ورؤيته للعالم، بحيث يتحول من قالبية النموذج البنائية والمنطقية إلى دينامية الأنموذج الرؤية والوجودية المتعلقة ببناء الهوية والرؤية المستقبلية.
- ت- تحدي عدم ربط العمل بالنماذج لدى المدرسين بمشروع جماعي لقيادة التغيير.
- ث- مواجهة الطابع الإداري الصارم الذي ينفذ ما في التوجيهات والدلائل حرفياً، والضغط النفسية التي يجدها المتدربون عادة في هذا النوع من التكوين القاسي، ولا يتخلصون منها إلا بعد زمن طويل.

## الببليوغرافيا:

- القرآن الكريم (رواية ورش عن نافع).

---

1 شأن مشروع تكوين 25 ألف إطار للاندماج في الشغل 2016؛ ومشروع تكوين 10 آلاف إطار تعليمي للقطاعات العمومي والخاص 2013.

- أديان مارينو، (2008)، نقد الأفكار الأدبية، ترجمة: محمد الرامي، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- التقارب الدولي والتنوع الداخلي للنماذج المدرسية، برنار شارلو، ترجمة: عز الدين الخطابي، دفاتر التربية والتكوين، ع 12.
- تقرير 2008، ج 2، ص 60. راجع كذلك التقرير التحليلي دجنبر 2014 المكتسبات والمعوقات والتحديات.
- الجريدة الرسمية، (غشت 2019)، قانون إطار متعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي رقم 17.51، عدد 6805، (غشت 2019).
- طه عبد الرحمان، (1989)، العمل الديني وتجديد العقل، المركز الثقافي العربي، بيروت/ البيضاء، ص 193، 196.
- عبد الحق منصف، تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسة التغيير، دفاتر التربية والتكوين، ع 12.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، (ط3، 2001)، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية.
- كون توماس، بنية الثورات العلمية، ترجمة: شوقي جلال، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، العدد: 168.
- لحسن مادي، (ط1، 2017)، تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية، منشورات مجلة علوم التربية، الجديدة.
- لحسن مادي، (ط1، 2017)، تكوين المدرسين باعتماد نموذج تكويني منتج للكفايات المهنية.
- مجدي وهبه وكامل المهندس، (ط2، 1984)، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين، (أكتوبر 2017)، دفاتر التربية والتكوين، أي نموذج بيداغوجي للمدرسة المغربية؟ العدد 12.
- محمد بازي، (أكادير، 2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، منشورات القصبة، دار العرفان.
- الوحدة المركزية، (2012)، دليل الاصطحاب، عدة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الموسم التكوين.

- وزارة التربية الوطنية، (2012)، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، دليل التناوب الوضعيات المهنية بمسلك التعليم الثانوي التأهيلي.
- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، (2012)، الوثيقة الإطار، عدة تأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، منهاج اللغة العربية، مسلك تأهيل أساتذة اللغة العربية التعليم الثانوي التأهيلي، يوليو 2012.



## بحوث المحور الأول:



# إشكالات التربية وتكوين المدرس في مشروع الدكتور بازي: -دراسة في المرجعيات والمنطلقات-

د. مصطفى العادل<sup>1</sup>

## مقدمة:

لعل من أهم أزمت البحث العلمي في ثقافتنا العربية الحديثة، غياب النقد الاستمولوجي للمعرفة، وغياب المتابعة والمراجعة التقويمية للمنجزات العلمية في مختلف العلوم والتخصصات، وهذا الغياب لا يحرم الباحثين من معرفة الجديد في تخصصاتهم لتجنب الاجترار والتكرار فحسب، بل يحجب عنهم المنطلقات المعرفية، والخلفيات الفلسفية التي بنى عليها العلماء والكتاب والباحثون تصوراتهم وأفكارهم.

وتنتج عن هذا الجهل-بالأسس والمنطلقات-مزلق معرفية، وإشكالات منهجية وتصورية عميقة، تجعل الكثير من المعارف مغترية ومضطربة، كما ينتج عنها خلط كبير بين الأنساق والمفاهيم والمصطلحات.

وقد رأينا - نظرا لأهمية الحفر في المنطلقات والأسس التي قامت عليها صروح المعارف والعلوم، ودور ذلك في استيعاب العلم وتطويره وفق حاجات الإنسان والحضارة-أن نتبع أهم الأسس والمنطلقات والمرجعيات التي بنى عليها الدكتور بازي تصوراته في تشخيص منظومة التربية وتكوين المدرسين، وأثر تلك المنطلقات في اقتراحاته وحلوله لتلك الإشكالات.

وتتفرع إشكالية البحث في المنطلقات المعرفية والمرجعيات العقدية والخلفيات الحضارية الموجهة للفكر التربوي والتكويني عند بازي إلى مجموعة من الأسئلة، نحاول الإجابة عنها من خلال محاور البحث وقضاياها، ومن تلك الأسئلة:

- كيف تؤثر المنطلقات والمرجعيات في بناء التصورات والمواقف وتوجيهها؟ وما هي أهم إشكالات التربية والتكوين من منظور تصورات بازي؟ وما هي أهم المنطلقات والأسس

---

1 باحث بمختبر الأدب والبناء الحضاري، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة-المملكة المغربية.

التي بنى عليها بازي نقدته لإشكالات التربية والتكوين؟ وما أثر تلك المرجعيات في توجيهه  
لاقتراح الحلول والسبل البديلة؟

وفي محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، رأينا أن نُقسّم هذا البحث إلى مقدمة، ومدخل  
نخصّصه لمسألة المرجعيات والمنطلقات الموجّهة للتصورات ووجهات النظر في البحث  
العلمي، إضافة إلى أحد عشر مبحثاً، خصصنا كل مبحث لإشكال من الإشكالات التي توقف  
عليها الدكتور بازي، ثم الحلول التي اقترحها لتجاوزها، وسنشير ضمناً إلى الأسس  
والمنطلقات التي حكمت تصوراته تجاه تلك الإشكالات وحلوله المقترحة لتجاوزها.

ومن تلك الإشكالات: إشكال غياب المرجعية والأنموذج، وإشكال التبعية للغرب والتقليد  
دون الإبداع والتجديد، وإشكال الإعلام والتلفزة وعلاقتها بالمدرسة، وإشكال تكوين  
المدرسين، وصناعة المقررات، والبرامج الدراسية، واختيار النصوص، وتحديد المنهجيات  
المعتمدة، وتوحيد التصورات والرؤى والمناهج، وإشكال اللغة والمصطلحات والمفاهيم... الخ.  
وإذ نؤكد على أهمية البحث في المنطلقات والمرجعيات المؤسّسة والموجهة للفكر التربوي  
والتكويني، والمشروع التأويلي للدكتور بازي، فإنه وجب التذكير بأن الدراسة ما هي إلا  
محاولة أولى في الموضوع، ومع غزارة الإنتاج البازي، فإن الموضوع في حاجة إلى دراسات  
مفصلة، ومشاريع خاصة تحيط بكل الكتابات، وتتبع قضاياها من كل الجوانب.

## مدخل مفهومي: في المرجعيات والأسس الموجهة للتصورات والمواقف في البحث العلمي:

تتعدد التسميات التي يعتمد عليها الباحثون والكتاب في هذا الباب، ومن ذلك استعمالهم  
لمصطلح المرجعية، ومصطلح الأسس، ومصطلح الخلفية، ومصطلح المنطلق...، ومهما تعددت  
الاستعمالات، فالمرجعيات والأسس والمنطلقات والخلفيات والأصول والثوابت والمبادئ، غالباً  
ما تُستعمل لتعبّر عن مجموعة من القيم التي يؤمن بها الباحث، فتؤثر في توجيه فكره  
وتصوراته في اتجاه معين، وتتحكم في طبيعة نظريته وتأمّله ورؤيته للعالم والإنسان والوجود.  
واختلاف تلك القيم حتماً هو السبب في اختلاف تصورات الباحثين ورؤاهم تجاه القضايا  
العلمية المدروسة، إضافة إلى بعض العوامل المؤثرة، منها ظروف الباحث وسياقاته،  
ومناهجه، ووسائله المعتمدة، وطبيعة تكوينه، وغيرها. وتلك القيم والمرجعيات قد تكون ذات

بعد ديني عقدي، أو ثقافي وحضاري، أو علمي منهجي، أو سياسي واقتصادي، أو تكون مجموع كل تلك المنطلقات، أو بعضها.

لقد سبق أن أشار محمد أزهري في تقديمه لكتابنا الجماعي (الأسس المعرفية والمرجعيات الفلسفية للعلوم اللغوية العربية)<sup>1</sup> إلى المراد بالمرجعيات والأسس، كما أورد المقصود بها لغة واصطلاحاً، وقد جاء في تقديمه: "الأسس لغة: جمع أساس. ومن معانيه: أصل الشيء وقاعدته<sup>2</sup>. قال أحمد بن فارس: "الهمزة والسین يدلان على الأصل والشيء الوطيد الثابت، فالأسس: أصل البناء، وجمعه أساس. يقال للواحد: أساس، بقصر الألف، والجمع: أسس<sup>3</sup>. قالوا: الأسس: أصل الرجل، والأسس: وجه الدهر، ويقولون كان ذلك على أسس الدهر"<sup>4</sup>.

ومن ثم يقال: "أسس بنيانه: جعل له أسساً، وهو قاعدته التي يُتَتى عليها. يقال: أسس وأساس"<sup>5</sup>.

والأسس اصطلاحاً: أخذ المفهوم الاصطلاحي لـ "الأسس"، من معناه اللغوي: أصل الشيء وقاعدته. جاء في (معجم اللغة العربية المعاصرة): "أساس: [مفرد]: ج أسس: مبدأ عام تعتمد عليه طائفة من الظواهر أو القضايا"<sup>6</sup>.  
(...)

---

1 مجموعة من الباحثين (قيد الطباعة)، الأسس المعرفية والمرجعيات الفلسفية للعلوم اللغوية العربية، تنسيق وإشراف مصطفى العادل وسلام اورحمة، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر.

2- جاء في كتاب العين: "الأسس: أصل تأسيس البناء". الخليل بن أحمد (ت 175 هـ)، كتاب العين، ترجمة وتحقيق: عبد الحميد هندراوي، ط1، 1424-2003، دار الكتب العلمية، بيروت، /أس، ج1، ص: 69. ومن ثم يقال: "بنى بيته على أساسه الأول"، الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق: الأستاذ عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، 1399هـ-1979م، /أسس، ص: 6.

3- ذكر الخليل صيغاً أخرى لجمع "الأساس"، فقال: "والجمع: الأساس، وفي لغة: الأسس: والجميع الأساس". المصدر السابق. وقال الراغب الأصفهاني: "وجمع الأسس: أساس، وجمع الأساس: أسس". الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: نديم مرعشلي، دار الفكر، بيروت، (د.ت)، /أس، ص: 13.

4- أحمد بن فارس (ت 395 هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (د.ط)، (د.ت)، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، /أس، ج1، ص: 14.

5- الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، /أس، ص: 13.

6- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1429هـ-2008م، /أس، 92/1.

"المرجعيات"، لغة: جمع "المرجعية". وهي مأخوذة من "المَرْجِع" المأخوذ بدوره من الرجوع. و"الرجوع: العَوْدُ إلى ما كان منه البدء، مكانا، أو فعلا، أو قولا، وبذاته كان رجوعه، أو بجزء من أجزائه، أو بفعل من أفعاله"<sup>1</sup>.

وترد "المرجعية" بأحد هذين المعنيين:

"1- اسم مؤنث منسوب إلى مرجع: "الأسس المرجعية لعملية السلام"،

2- مصدر صناعي من مرجع: خلفية تاريخية سابقة"<sup>2</sup>.

و"المرجع" اصطلاحا: هو: "ما يرجع إليه في علم أو أدب أو كتاب"<sup>3</sup>. أي: العودة إلى ما بين العلم - أي علم- وبين ما تم استقاء مادته منه، والوقوف على ما بينها من علاقة. فقد تكون المرجعية دينية، أو فلسفية، أو تاريخية، أو ما إلى ذلك...

(...)

وهذا يتضح للباحث الحصيف أن الخوض في أي علم من تلك العلوم لا ينبغي أن يحيد عن البحث في أسسه ومرجعياته، بغية إحكامها وتأصيلها. فهذا مجال من مجالات البحث له أهميته، على غرار بقية المجالات الأخرى التي يُبحث فيها عن موضوعات كل علم على حدة، وعن مصطلحاته، ومناهج تناول ذلك كله..."<sup>4</sup>.

نخلص من خلال ما أورده د. محمد أزهرى إلى الآتي:

- إن الأسس جاءت من أصل الشيء وقاعدته، ونقصد بها في هذا المقام، الثوابت والقواعد والأصول التي وجّهت تصورات بازّي ومواقفه بشأن عدد من القضايا في مجال التربية وتكوين المدرسين.

- إن المرجعية هي كل ما يُرجع إليه، ويُعتمد عليه في بناء شيء جديد، ونقصد بها في كتابنا هذا؛ تلك المبادئ الدينية والحضارية والعلمية والمنهجية التي أسس بازّي تصوراتَه وبني أفكاره في إطارها، من أجل أن يقدم اجتهادات جديدة في قضايا مختلفة.

---

1- الراغب الأصفهاني، معجم مفردات ألفاظ القرآن، /رجع، ص: 193.

2- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، /رجع، 863/1. وورد معنى آخر للمرجعية في هذا المعجم، وهو: "مرجعية دينية: سلطة جهة أو شخص ترجع إليه طائفة دينية فيما يخصها، أو يشكل عليها من أمرها".

3- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، 331/1.

4 مجموعة من الباحثين (قيد الطباعة)، الأسس المعرفية والمرجعيات الفلسفية للعلوم اللغوية العربية)، مرجع سابق، ص 17-13

## المبحث الأول: غياب رؤية شاملة للعالم في المجال التربوي:

إن دراسة موضوعات مثل موضوع التربية، لا يمكن أن يتحدد سقفه المعرفي والفلسفي في حدود الأمور التقنية التي يراها الجميع، بل لا بد أن تكون للأمة رؤية خاصة تجاه الحياة والكون والوجود، وأي أمة لا تملك هذه الرؤية في مشروعها التربوي، لن يكون لها شأن في تربية الأجيال وبناء مستقبلها، يقول بازي مشخصاً أزمنا الحضاري: "افتقاد الرؤية الفلسفية تجاه الذات والهوية واللغة والدين والآخر، ومن لا رؤية له للعالم تحفل بهويته وإرثه اللغوي لا يمكن أن يؤثر في الوجود إلا سالباً أو مستفيداً تابعاً، لا منتجاً مبدعاً، وقائداً رائداً، فلا تعول عليه"<sup>1</sup>.

لقد بين بازي من خلال ما سبق، جانبا من ثمار التعليم في أمتنا، وفي الوقت نفسه أكد على أهمية هذه الرؤية التي تُستمد من الدين والهوية واللغة لتفتح آفاقاً رحبة في المجال التربوي والتعليمي للأمة.

وهذه الرؤية الشاملة مطلوبة كذلك على مستوى المكونين والمدرسين ف"مدرس اليوم لا بد له من مرجعية قوية موحدة بينه وبين غيره، وفلسفة قوية في الحياة، ورؤية إلى الكون والحياة، رؤية مليئة بمحبة الآخرين، وتقبلهم، والعمل على التصحيح بأحسن الأساليب وبالكمة الطيبة، وكل ما يبني القيم الفاضلة ويرسخ الهوية الإسلامية والحضارية للمتعلم"<sup>2</sup>.

ويحق للقارئ الكريم أن يتساءل متأملاً في واقع التعليم اليوم بالمغرب، وواقع المدرسين: هل نصنع مدبراً ومدرساً وفق تلك الرؤية؟ وهل نؤهله ليحمل مشعل هذه الرؤية تجاه الدين واللغة والإنسان، ويصنع المتعلم الأنموذج الذي نريده؟

يؤكد بازي في بداية (صناعة التدريس) أن "مشكلة التدريس عندنا ليست في الأدوات والأساليب، وليست مشكلة طرائق ديداكتيكية أو وسائل بالأساس، وإن كان لها أهميتها في إنجاح التعليم كما سنرى فيما بعد، إلا أن الأصل في تصوري يعود بالأساس إلى تشويش

---

1 محمد بازي، (قيد الطباعة)، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة حلقة الفكر المغربي ودار مقاربات، بدعم وزارة الثقافة، ص 28.

2 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ص 35.

المرجعية، وعدم اكتمال عناصر التصور المرجعي الذي تربط العلم بالغايتين الدنيوية والأخروية على السواء"<sup>1</sup>.

ويلعل بازّي غياب هذه الرؤية الواضحة في التعليم بالعالم العربي الإسلامي، وأثرها الكبير في وضع تعليمنا مقارنة بما عرفه التعليم في بعض البلدان الغربية الناجحة، مُرجعا ذلك إلى وضوح المرجعيات والمناهج والاستراتيجيات والأهداف عندهم<sup>2</sup>، مؤكداً على حاجتنا إلى "فلسفة إيمانية وقوة مرجعية، وأسلوب عمل إيماني احتسابي يجمع المنظورين المعتدلين الدنيوي والأخروي، وإلى قدوات حية تجسد هذه الفلسفة في القول والعمل"<sup>3</sup>. وهذه غاية كبرى، وخطوة لا بد منها في سعي أمتنا إلى إعادة الاعتبار للمجال التعليمي والتربوي، إذ لا مفر لها من التوقف لحظة لإعادة النظر في طبيعة المرجعية المنطلق منها، إن كانت هناك مرجعية محددة أصلاً.

## المبحث الثاني: التراث رهان لبناء أنموذج على الأصول الربانية:

يتساءل بازّي عن إمكانية إقامة أنموذج يستمد عناصره ومقوماته من التصور الرباني أولاً، ثم من الاجتهادات الإنسانية ومن التجارب العلمية الشفوية والمدونة والملاحظة<sup>4</sup>. والأصول الربانية المجسّدة في الدين الإسلامي في تصور بازّي هي "مرجع النماذج العليا، لأنه خطاب الخالق-مصدر المعرفة الكلية الكاملة-للمخلوقين، والرب-المربي العالم بكل شيء-للمربوبين"<sup>5</sup>.

وتستمد الرؤية المبنية على الأصول الربانية قيمتها وشموليتها مما تتميز بها تلك الأصول نفسها من شمولية، إذ "سُطرت للناس كيفية التعامل والتخاطب ومعاملة المتعلمين، وتربيتهم تربية حميدة، ثم جاءت السنة النبوية مكتملة لذلك، وفصل علماء التربية المسلمون

---

1 محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين. منشورات مجلة كلية علوم التربية، الرباط، ص 23

2 المرجع السابق نفسه، ص 22.

3 محمد بازي، (قيد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار، ص 105.

4 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، ص 24.

5 المرجع السابق نفسه، ص 24-25

الأوائل بعد ذلك في هذه الأصول ويَبْنُوها، كما عَمَّقت الجهود التربوية الجديدة الاجتهادات القديمة وأغنتها بما هو مفيد"<sup>1</sup>.

واليوم يحتاج مشروعنا التربوي إلى إعادة الاعتبار للدين الإسلامي، وإلى التراث العربي الإسلامي الذي استمد أهم مبادئه من الدين، وإلى إعادة بناء أنموذج جديد يُستمد من الأصول الربانية، وهي أصول ذات طابع إنساني شامل ومتكامل.

ولا يجب أن تحجب عنه بعض الاجتهادات التي شَوَّهت تصورات الشريعة الإسلامية في مجالات عدة ذلك البعد الإنساني الذي تميزت به الشريعة، وهو ما يفرض بالضرورة الانطلاق من مبادئ العقلانية والوسطية والاعتدال والتسامح، "بعيدا عن التطرف المميت، والسوداوية المقيتة من كل أنواع التفكير، حتى نظل على رؤية سليمة للإنسان الذي نبنيه، وللعالم الذي نعيش فيه"<sup>2</sup>، ونقدّم للحضارة الحديثة القائمة على المادة أنموذجا حضاريا إنسانيا شاملا.

إننا بتعبير بازّي "نحتاج إلى تقديم الأنموذج انطلاقا مما قدمته الحضارة الإسلامية والسيرة النبوية الغراء، وبما سطره الخطاب الرباني للناس قبل ذلك"<sup>3</sup>. وقد انطلق بازّي من التراث التربوي الإسلامي، وأشاد بأهمية الاعتماد عليه، وضرورة العودة إلى الإشارات التراثية المشرقة في آداب المعلم والمتعلم لإحيائها وتحيينها في واقعنا التربوي<sup>4</sup>.

ونظرا لأهمية ذلك التراث الذي استطاع أن يبني حضارة إنسانية أشرقت بأنوارها على العالم، وأضاءت جوانب مظلمة كثيرة من كوكبنا<sup>5</sup>، كان من الضروري العودة إليه، والاسترشاد به في السعي لإعادة بناء الأمة الإسلامية، ومعها الحضارة الإنسانية القائمة على المثل والقيم العليا السامية.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 24

2 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب، ص 150.

3 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، منشورات القصة، أكادير، ص 80.

4 محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 9.

5 ينظر على سبيل المثال الكتاب القيم (شمس العرب تسطع على الغرب: أثر الحضارة العربية في أوروبا) للمستشرق الألمانية زيفريد هونكه، وكتاب (فضل علماء المسلمين على الحضارة الأوروبية) لعز الدين فراج، وكتاب (أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية) لأحمد علي الملا، والكتاب القيم (ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين) للندوي، وكتاب (مآثر العلماء العرب المسلمين على الحضارة الأوروبية: الفكر الجغرافية نموذجا) لفهقي توفيق محمد.

إن العودة إلى التراث الإسلامي سبيل إلى إعادة بناء المرجعية الصحيحة، والرؤية الشاملة للكون والوجود والإنسان، يقول بازي: "لقد ربط العلماء المسلمون القدماء تلقي العلم وتعليمه بهدف أسمى، وهو الرهان الأخروي، أي الفوز بالجنة والقرب من الله، وتحقيق السعادة الدنيوية والأخروية على السواء، وحسبنا هذا المطلب الأخير، فلو أسسنا وجودنا التعليمي على تحقق هذا المطلب، وبيننا ذلك لتلامذتنا وطلبتنا لنصرناهم بالهدف الحقيقي من تلقي العلوم، ولذهبت آمالهم ومطامحهم أبعد مما تذهب إليه اليوم".<sup>1</sup>

إن العودة إلى المشروع التربوي الإسلامي من الرهانات الكبرى لإصلاح التربية والتعليم، فهو أنموذج حي في بناء الإنسان، والحضارة الإنسانية القائمة على المثل العليا، ومثال صارخ في المشروع التربوي القائم على وضوح المنطلقات والرؤى والأهداف.

### المبحث الثالث: تحطم النماذج والحاجة إلى النماذج البديلة:

يرجع بازي إشكالات المجال التربوي إلى مسألة "تحطّم النماذج القيادية، وافتقاد بوصلة المرجعية في الأنظمة التربوية عمليا لا تصوريا، واندثار معالم النموذج الإنساني الذي نريده من التكوين والتعليم عموما".<sup>2</sup> وفي المقابل تلجأ الأنظمة التربوية إلى استعادة النماذج والعمل بها دون مراعاة الاختلافات والظروف المغايرة سياسيا وثقافيا<sup>3</sup>، وحضاريا وفكريا ودينيا وغيرها.

وتحطّم النماذج في الأنظمة التربوية يُقصد به عدم وضوح المرجعية، وغياب تحديد منظور دقيق للغايات والأهداف، سواء تعلق الأمر بأنموذج المتعلم المتأدب، أو أنموذج درس الأدب الناجح، أو أنموذج العملي الصحيح لاكتساب اللغة العربية، أو أنموذج الإنسان الذي نكوّنه للمستقبل، أو أنموذج الملكات التي يُطلب من زاوية التخصص-الإسهام في تحقيقها".<sup>4</sup>

---

1 محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 21.

2 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، ص 21.

3 محمد بازي، (فقد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟، ص 29.

4 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، منشورات قسم الأدب واللسانيات البيئية بمركز مفاد، جامعة المبدعين المغاربة، ص 13

وتجاوزا لإشكالات ضُمور النماذج واللجوء إلى استعارتها، يكون التحدي الأهم أمام الأنظمة التربوية في مدى قدرتها على بناء النماذج المطلوبة وفق تلك الرؤية الكونية المستمدة من التصور الرباني ونصوص الوحي.

يؤكد بازّي على أن "مسألة الوعي النظري بثقافة الأنموذج أصبحت ضرورة لدى كل الممارسين والمربين، وهي ثقافة ينبغي أن توضع على طاولة نقاش جماعي يشارك الجميع في تطويره، وأن التدريس وفق منظور الأنموذج من شأنه أن يرقى بتعليمنا"<sup>1</sup>؛ حيث يكون الأنموذج على مستوى المربي الذي ينبغي أن يحتذى به المتعلم من خلال قيم المجتمع التي يحملها، والتوجيه الرباني الذي يعتمد في بناء الإنسان وتكوينه العلمي والخلقي<sup>2</sup>.

وقد استشهد بازّي في مواقع كثيرة من كتاباته التربوية بتجربة أحمد بوكماخ، باعتبارها مثالا يحتذى به -وهو "أنموذج رائع للإنسان الذي طمحت إليه المدرسة المغربية آنذاك على مستوى القيم والسلوك والعادات، وغرست في أجيال عديدة تصورات إيجابية عن أنموذج الإنسان المستقبلي للمتعلّم المتسامح المتشبع بقيم دينه ووطنه"<sup>3</sup>، ويؤكد بازّي في المقابل إمكانية بناء نماذج مماثلة تهل الأدب من أصوله، وتحكمها مرجعية واضحة لوظيفة الأدب<sup>4</sup>، تستمد أصولها ومنطلقاتها من منطلقاتنا الحضارية والدينية والوطنية والثقافية، ومن روح النصوص الدينية، والأنموذج السلوكي المنقول بالتوارث، المتمثل في قيم عليا مستمدة من آي الوحي<sup>5</sup>، ومن مصادر ديننا الحنيف، ومن القيم الإنسانية السامية.

ويكون الأنموذج على مستوى التدريس كذلك، ففي مجال تدريس اللغة والأدب يقترح بازّي "منظور التدريس بالنماذج، بديلا لتعليم اللغة بالقواعد والإسراف في تحليلها وضبطها على حساب النماذج النصية"<sup>6</sup>، ويؤكد أهمية الاطلاع على النماذج والأمثلة وسماع النصوص

---

1 محمد بازي، (فقد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟، ص 14

2 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، ص 35

3 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 95

4 المرجع السابق نفسه، ص 17-18

5 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 21

6 محمد بازي، (ط1-2021)، تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم، منشورات

حلقات الفكر المغربي، مطبعة بلال، فاس، ص 14

البليغة، والتمرن على التركيب، وتكرير البنيات الفصيحة، والأنساق السليمة، والحفظ والضبط<sup>1</sup> في تعليم اللغة العربية والنحو العربي.

ويكون النموذج كذلك على مستوى إرادات الدول، والمدبرين، وصناع المقررات والبرامج الدراسية في التعليم عامة، وتدرّس اللغة العربية بشكل خاص، يقول بازّي: "لو توافرت الإرادة الصادقة المصحوبة بأنموذج تصوري واضح وميسر لاكتساب اللغة العربية في تعليم الأجيال عبر الكتب المدرسية، ووجدت روحاً علمية وعملية مخلصة في الميدان التربوي لدى مدرسي اللغة والأدب لتحقيق شيء عظيم لتعليمي هذه اللغة اليوم"<sup>2</sup>. فالأساس في وجود ثقافة الأنموذج منطلقاً من منطلقات إرادات الدول والمدبرين.

ويكون النموذج كذلك على مستوى المتعلمين؛ حيث يسهم المدبر، والمقررات، والتقنيات المختارة، وطرق التدريس، والمدرس الأنموذج في صناعة متعلم أنموذج، يكون قدوة وأسوة لأقرانه في المجال، تتمثل فيه الغايات المطلوبة في الميدان التربوي عملياً وأخلاقياً، فيكون أنموذجاً يحتذى به في أنظمتنا التربوية.

## المبحث الرابع: حضور الأنموذج الغربي في مرجعيات بازّي التربوية:

لا يستطيع أحد أن ينكر الحضور الكبير لجدلية الأمة والغرب في مختلف المشاريع العلمية والمعرفية، فقد برزت هذه الجدلية بشكل واضح في كل المشاريع التي تتبعناها، ليس في مجال اللسانيات فحسب، بل في مجالات معرفية متعددة في العلوم الإسلامية والاجتماعية وفي الفلسفة<sup>3</sup> وغيرها.

ولعل هذه الجدلية من أهم الأسباب التي أسهمت في تطور النقاش بشأن العديد من تلك المشاريع، خاصة بعدما ظهرت اتجاهات متفاوتة في درجة الأخذ بالنموذج الغربي بين الرفض المطلق والانفتاح المطلق. وقد انتقد بازّي درجة انفتاح الباحثين العرب على المنجز الغربي، يقول: "لقد حدث إسراف مفرط في استحضار نتاج المناهج والنظريات النقدية الغربية التي

---

1 محمد بازّي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 40

2 المرجع السابق نفسه، ص38

3 ينظر على سبيل المثال حضور جدلية التراث والحداثة في كتب طه عبد الرحمن وحسن فتحي ملكاوي وغيرهما من الفلاسفة المسلمين المعاصرين. وكذا حضور جدلية النحو واللسانيات في كل الكتابات اللسانية العربية.

تم الاطلاع عليها من قبل الباحثين والمربين ومؤلفي الكتب<sup>1</sup>، كما انتقد آثار تلك النماذج على قيمنا وأخلاقنا.

وقد استمد بازّي مسألة الحداثة كما تصورها طه عبد الرحمن؛ أي الحاجة إلى الحداثة في روحها القائمة على الإبداع، لا الحداثة الغربية في شكلها، يقول بازّي: "إن الذي ينبغي استعارته هو روح العمل والجدية والدقة في التتبع والطموح الحضاري، وقوة المنافسة، وإشراك الفاعلين، وضبط معايير تقويم المدرّس، وغير ذلك"<sup>2</sup>. وأشاد من جهة أخرى بما ذهب إليه سعيد يقطين في قوله: "منذ احتكاكنا بالغرب على الصعيد الأدبي، ونحن لا نأخذ من النظريات والاتجاهات المختلفة سوى نتائجها. وما فكرنا قط (...) في استلهام الروح العلمية التي يشغل بها أصحاب تلك النظريات"<sup>3</sup>. واعتبر بازّي التبعية الثقافية العمياء للفكر الغربي من أهم اختلالات تدريس الأدب<sup>4</sup>.

إن مشروعنا التربوي في أمس الحاجة أولا إلى "إدراك مدى هوان الأنموذج الاجتماعي والخلقي بسبب القيم المستعارة، وتفسخ الأنوال الحياتية التي اكتسبناها من الإعلام وتقليد نماذج غربية ليست من هويتنا وأصولنا وحضارتنا"<sup>5</sup>، فإن إدراك المشكل أمر ضروري للتفكير في الحل والبدل، لكن التساؤل المشروع الذي يظل قائما هو: هل يدرك المسؤول على الشأن التربوي باختلاف مسؤولياته ضعف الأنموذج الغربي المتبع، وخطورته على خصوصيات الأمة وقيمتها ومنطلقاتها؟ ثم هل يستطيع هذا الأنموذج الغربي الحديث أن يساعدنا في بناء تلك الرؤية الكونية التي نسعى إليها في مشروعها التربوي؟

يقول بازّي مؤكدا حقيقة قصور النماذج الغربية عن الغاية المطلوبة: "وأما النماذج المستوحاة من مثيلتها الغربية وإن رفعت أحيانا شعار الهوية الدينية، فهي تتميز بالهجنة، وعدم وضوح الرؤية، وعدم تمثل الرهانات العميقة للروح الإيمانية البانية للأبدان والأوطان، وروح الإنسان"<sup>6</sup>. ويؤكد بازّي في المقابل أن التلميذ الأنموذج المأمول ينبغي أن

1 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 11

2 محمد بازي، (قيد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟، ص 30

3 سعيد يقطين، (2000م)، الأدب والمؤسسة، منشورات الزمن، ص 83

4 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب، ص 27

5 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 8

6 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 25

يأخذ بحظين "حظ الأصالة وحظ المعاصرة، حظ التشبث بالمرجعيات والأصول الثقافية، وحظ الانفتاح على الفكر الإنساني"<sup>1</sup>. أي بمعنى آخر ضرورة التحديث والمواكبة، مع ضرورة التشبث بالمرجعيات الدينية والأصول الحضارية التي تميزنا وتحمي خصوصياتنا من الذوبان.

وتحقيقا لهذه الغايات يقترح بازّي التركيز في المراحل الأولى الثانوية على تشكيل الرؤية السليمة حول العالم، والوجود، والقيم، والمستقبل، وحقيقة الحياة والموت، والعمل، واحترام الآخر، وتعلّم أدبيات الحوار<sup>2</sup>، مع ضرورة التركيز على "تشكيل منظومة قيم متسامحة لا إفراط فيها ولا تفريط، لا غلو ولا عنف، تقوم على ما اختاره الله تعالى لعباده من سبل الصلاح، ومن انتهاج سبل العبودية، والإحساس بالاستخلاف في الأرض، وتحمل الأمانة التي عُرضت على السماوات والأرض والجال فأبين أن يحملها وأشفقن منها"<sup>3</sup>.

وهذه مهمة تحتاج إلى تجديد جذري بسبب الوضع الصعب الذي وصلت إليه الأنظمة التربوية في عدد من بلدان العالم الإسلامي، بسبب التأثير الكبير بالثقافة الغربية والأنموذج الحديث في جانبه القيمي المادي القائم على التفكير الدنيوي.

يصوّر بازّي فكرنا التربوي المعاصر في حقيقته المتأزمة قائلا: "أغلب ما نراه هو نتاج عقلية متفسخة لا مرجعية سليمة لها سوى الربح المادي، وحب الظهور والتفكير الدنيوي الغريب، لغياب فكر تأصيلي معتدل منغرس في القيم-ليس ذلك-وما يشبهه في الأدب والسينما والفكر-إلا ثمرة متعفنة للفكر الغربي في ميولاته اليسارية والعلمانية والتحررية، ونتاج الفكر الاستعماري الذي غرس بذور الفكر الدنيوي بتكوين نخب متشعبة بالثقافة الغربية، وتكوين مثقفين معزولين عن تاريخهم وقيمهم ودينهم"<sup>4</sup>.

ونظرا لتشعب إشكالية التبعية والتقليد والتأثر بالفكر الغربي، يلزم في مرحلة أولى تقديم دراسات نقدية دقيقة وعلمية في إبراز أثر الأنموذج الغربي في وضع القيم في مجتمعاتنا، ثم البناء وفق تلك الدراسات النقدية لإعداد نماذج مغايرة تستمد أصالتها من ديننا وثقافتنا وتراثنا، وهذه النماذج يجب أن تشمل مختلف المجالات السياسية والتربوية والفكرية، وعلى مستوى المثقفين والمدرّبين والمربين والمتعلمين.

1 المرجع السابق نفسه، ص 79-80

2 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ص 29

3 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 34

4 المرجع السابق نفسه، ص 32

## المبحث الخامس: معركة المصطلحات وحرب المفاهيم في نقد المنظومة التربوية:

المصطلحات مفاتيح العلوم<sup>1</sup>، والعلوم هي الأعمدة والأسس التي تقوم عليها الحضارات والأمم، ومن لا يحدّد مصطلحاته ومفاهيمه، ويبدعها، وينتجها وفق منطلقاته وأسس الدينونة والثقافية والحضارية والفكرية، فإما أن يتخذ بتخلّفه ذاك طريقه إلى الزوال، أو أن يتعرض للذوبان في ذات الآخر، فيصبح جزءاً منه، تابعاً له، يأخذ ولا يعطي، ويستهلك ولا ينتج.

وقد أبدع طه عبد الرحمن في المسألة المصطلحية نظرياً وتطبيقياً إلى جانب ثلّة من العلماء يتصدّروهم رائد المدرسة المصطلحية الشاهد البوشيخي، إدراكاً من هؤلاء العلماء لدور المصطلحات والمفاهيم في بناء الأمة وتجديد حضارتها.

وقد أشار بازي إلى أنواع نقل المفاهيم، مستنداً في ذلك إلى ما حدده طه عبد الرحمن في نوعين هما:

- 1- النقل الضار الذي لا يحترم قواعد المجال التداولي، فينتج عنه فساد في الرؤى والمضامين والمفاهيم، وينقطع التواصل والتفاعل، ويحدث الضرر بالثقافة المستعيرة، فيسحق مضامينها ويضر أهلها في أحوالهم وعوائدهم ومعتقداتهم ولغتهم.
- 2- النقل النافع الذي لا يضر بالمقومات العقديّة واللغويّة والمعرفيّة للثقافة المستعيرة، بل يغنيها ويصقلها ويقويها ويجعلها أهلاً للاستعارة منها لغناها وخصوبتها ونفعها القريب والبعيد<sup>2</sup>. واللغة العربيّة لغة قويّة لا يضرها الدخيل والمعرب من الألفاظ على أن لا يكون هو الغالب في إبداع المصطلحات وإنتاجها.

ومع اختلاف مرجعيّات المصطلحات والمفاهيم ومنطلقاتها مع حضارات أخرى، وجب للضرورة المعرفيّة والمنهجية أن تنضبط عملية استعارتها من ثقافة أخرى بقواعد تراعي

---

1 يقول عبد السلام المسدي في بداية قاموسه في اللسانيات، ص: "إن مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية، وعنوان ما به يتميز به كل واحد منه عما سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية".

2 محمد بازي، (قيد الطباعة)، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، ص 22.

خصوصيات الأمة المستعيرة وتوابتها الدينية واللغوية والمعرفية<sup>1</sup>، يقول بازّي: "ولو اهتم مستعيرو المصطلحات والمفاهيم الفلسفية والأدبية والنقدية بهذه الأصول المرجعية، والضوابط اللسانية والبلاغية عند الاستعارة والترجمة لكان لمناهجنا المعرفية شأن آخر غير ما نلاحظه من التبعية والاضطراب والتشوه"<sup>2</sup>.

إن الأزمة المصطلحية في بلداننا الإسلامية أزمة عامة في كل مجالات الحياة السياسية والمعرفية والاقتصادية وغيرها، ويسهم الخطاب الإعلامي والغزو التلفزي في الترويج لعدد كبير من المصطلحات والمفاهيم الغربية في مناحي الحياة المختلفة، غريبة في صياغتها عن نسق اللغة العربية، وغريبة في مفاهيمها عن خصوصيات الأمة ومرجعياتها وأصولها. كما أسهم كذلك توقف إبداع المصطلحات، والاكتفاء بالاستيراد، والترجمة العشوائية القائمة على الاجتهادات الفردية، في إنتاج خليط كبير من المصطلحات والمفاهيم<sup>3</sup>، تُصرف جهود كبيرة في محاولة استيعابها والتمييز بينها، لتبقى في نهاية المطاف مصطلحات غامضة لا تفي بالغرض، ولا تصل إلى مستوى التطلعات، حينما يكون هم الباحث إعادة بناء الأمة وفق الرؤية الكونية المستمدة من التصور الرباني، إذ يحتاج بالضرورة إلى مصطلحات ومفاهيم ربانية لا مصطلحات ومفاهيم منسوجة من روح الحداثة الغربية المادية.

لقد كان لهذه الأزمة تأثير بالغ الخطورة على المنظومة التربوية في مجال اللغة والمصطلحات التي نقدمها للمتعلمين في وقت وجيز، يقول بازّي متسائلاً: "هل يصح علمياً وتربوياً أن نطلب من المتعلمين على تفاوت في درجات عنايتهم بتخصصهم وحجهم للاستكشاف والبحث، ضبط المفاهيم المتعلقة بهذه المصطلحات في هذا الحيز الزمني التعليمي الضيق؟"<sup>4</sup>.

لا ينكر المدرسون والمهتمون أن هذا الوضع أدى في نهاية الأمر إلى عجز المتعلمين عن فهم الكثير من المصطلحات والمفاهيم النحوية والبلاغية والنقدية، واستيعابها، بالرغم من مستوياتهم التعليمية المتقدمة، وعدم تمكنهم من الانتفاع منها عملياً في فهم الحياة، وبناء تصورات سليمة تجاه العالم والوجود والإنسان.

---

1 محمد بازّي، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، ص 22.

2 المرجع السابق نفسه، ص 17

3 المرجع السابق نفسه، ص 27

4 المرجع السابق نفسه، ص 11

ولو حاولنا تشخيص مدى استيعاب طلبة اللغة العربية في الجامعات للمصطلحات اللغوية والنقدية التي درسوها في السلك الثانوي، لوجدنا خلافا كبيرا لدى نسبة كبيرة جدا في فهم المصطلحات واستيعاب مفاهيمها، وإدراك حقيقتها في حياتهم العلمية، وهو ما يدفعنا بالضرورة إلى التساؤل عن أسباب هذا الخلل، وإعادة النظر في إشكالاته وقضاياها.

إن المفاهيم والمصطلحات تعرف تحولات كبيرة عند انتقالها من حقل المعرفة العامة في الكتب العلمية المتخصصة إلى المعرفة المدرسية الموجهة للمتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وهنا يكمن-في نظر بازّي-"دور مدرس الأدب واللغة والبلاغة في استقصاء المفاهيم، وتتبعها في جذورها المعرفية الأصلية داخل الكتب المختصة والمعاجم، ثم ضبط ذلك جيدا من أجل العمل على تقريب المفاهيم بلغة واضحة من فهوم المتعلمين، ثم العمل على ترسيخها بالأمثلة البينة، والتطبيقات الكافية"<sup>1</sup>.

واعتبارا لأهمية القضية المصطلحية وخلفياتها المفهومية في مجال التربية والتعليم، وجب أن تكون المصطلحات بشكل عام في المنظومة التربوية على طاولة النقاش بين المتخصصين ومع كل المتدخلين، وكذا "جعلها موضوعا لتعميق النظر من جهة المدرسين المبتدئين والممارسين المتقدمين على السواء داخل المعرفة العامة أولا، ثم في المعرفة المدرسية ثانيا، بهدف الوقوف عند حمولتها المفهومية عند تدريس الأدب واللغة، والبلاغة"<sup>2</sup>، ولعل خطوة تحرير القول في مسألة المصطلحات والمفاهيم من الخطوات الأساس في إدراك خطورتها من جهة، ومحوريتها في التجديد وفق الغايات المعلن عنها سابقا من جهة ثانية.

## المبحث السادس: المرجعية اللغوية في التجديد التربوي عند بازّي:

يدرك بازّي أهمية اللغة العربية ومحوريتها في النهضة الحضارية، وأن أي حضارة لا تقوم إلا على لسانها، وفي سعي أمتنا إلى إعادة بناء تصورها الشامل ورؤيتها الكونية للعالم والوجود والإنسان، يرى بازّي أنها في أمس الحاجة إلى إعادة الاعتبار للسان حضارة القرآن، باعتباره اللسان الحامل للتصور الرباني الذي تُستمد منه تلك الرؤية.

1 محمد بازّي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 61

2 محمد بازّي، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، ص 8

وينطلق بازي من الوضع اللغوي الصعب الذي تعانیه أمتنا؛ حيث أصبحت "أمة منبطحة مستسلمة للغات غيرها، ليس في تلقي العلوم وتدريسها فحسب، بل في لغتها اليومية داخل البيت، وفي ثقافتها الإعلامية، [ثم تسأل] إلى متى ستظل هذه الأمة مستعمرة لا تحمل أي سمة من سمات استقلال الشخصية العربية الإسلامية أو الوظيفية بكل تنوعاتها اللغوية؟"<sup>1</sup>، وقد حاولنا في كتابات وندوات سابقة<sup>2</sup>، الإشارة إلى أهم هذه الإشكالات والعوائق التي تقف أمام قيام اللسان العربي بدوره الحضاري المنشود.

لقد حفلت كتابات بازي بإشارات بليغة وصريحة حول محورية اللسان العربي في النهضة والتجديد الحضاري، وحاول في كل كتاباته خدمة جوانب متعددة في تعليم اللغة العربية، وتقوية مناهج تدريسها، ونشر الوعي بأهمية تحصين الهوية بالعناية بها، منطلقاً من نقد شديد لوضعها في المقررات الدراسية وبرامج التعليم، وأثر ذلك في حضور هويتها في أذهان الأجيال التي تربى بها.

وتتأكد قيمة لسان الحضارة في الرقي والازدهار من خلال التأمل في النماذج الحضارية الصاعدة، ودور اللغة الرسمية في برامج تعليمها، إذ "لا يتم تأصيل مناهج العلوم والتفكير العلمي في الأمم المتقدمة إلا بلغتها الرسمية، ولا يحدث التطور المطلوب إلا باعتمادها لغة للتدريس"<sup>3</sup>. كما أن اللغة من أهم أدوات الهيمنة في مستوياتها المتعددة، المعرفية والسياسية والاقتصادية، والفكرية، وأنها من الأدوات التي اعتمدت عليها الدول الإمبريالية قبل غزوها العسكري لعدد كبير من الدول، عبر البعثات الاستكشافية، والأبحاث اللغوية واللسانية التاريخية المقارنة التي ركزت على دراسة الألسن الخاصة بتلك الشعوب وأنساق تفكيرها وأنماط عيشها.

ويرى بازي -نظراً لأهمية موضوع اللغة، ومرجعية لسان الحضارة في المشروع التربوي، وإعداد أجيال المستقبل- أن "بداية الوجود الحضاري المستقبلي هو امتلاك أسس الخطاب باللغة التي هي جزء قوي من هوية الباحث، ومن كان عالية على لغات أقوام آخرين ظل رهينا

---

1 محمد بازي، (ط1-2021)، تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم، ص 7  
2 منها ندوة اللسان العربي والاحتلال الأوروبي التي نظمت احتفاء بأعمال الدكتور فؤاد بوعلي، وطُبعت في جزأين بدار ركاز بالأردن، وندوة اللسان العربي بين الخصوصية والكونية احتفاء بأعمال الدكتور عبد العلي الودغيري، وقد طُبعت بدار ومضة بالجزائر، ومنها ندوة النص القرآني والعلوم اللغوية التي طُبعت أعمالها في العدد 13 من مجلة باحثون، ومنها ندوة الأمن اللغوي في البلدان العربية، وقد طُبعت أعمالها بدار ركاز كذلك في جزأين.

3 محمد بازي، (ط1-2021)، تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم، ص 20

بقراراتهم، تابعا لهم، ولا يمكن أن يضع نفسه موضع الند لهم"<sup>1</sup>، وهذه قضية مهمة ومحورية في التجديد الحضاري للأمة، بالنظر إلى حجم التبعية للآخر في مجال اللغة وعلومها اللسانية المختلفة.

## المبحث السابع: مرجعيات الإعلام وتأثيره في المدرسة:

يُفترض من الإعلام بمختلف تقنياته ووسائله أن يخدم المدرسة في بناء تلك النماذج، والوصول إلى تبني تلك الرؤية الكونية القرآنية تجاه الوجود والكون والإنسان، لكن واقع السلطة الإعلامية معارض، وفي اتجاه مضاد للمدرسة والقيم؛ حيث غلب عليه طابع "التفسخ الأخلاقي، والتعفن القيمي، ومن محبة الخبائث، والمتجارة في الأهواء، والتغريب بالشباب"<sup>2</sup>، وغيرها من القضايا الهدامة الخطيرة.

لقد أجمع منتقدو الخطاب الإعلامي وعلاقته بالمدرسة على اتجاهه المضاد للمدرسة وقيمتها، من ذلك ما ذهب إليه المصطفى بنّان في تحديده للهواجس التي طفت على الخطاب التلفزي فحددها في هاجسين هما<sup>3</sup>:

- هاجس سياسي دعائي ينتج خطاب التطبيل والتدجيل والتجهيل.
- هاجس ترفيهي تمييعي ينتج خطاب الاستلاب والانبطاح أمام ألوان الغزو الثقافي، وأشكال الاختراق الحضاري، يركز على البرامج المستوردة القائمة على القيم الغازية المخترقة كالقيم الأسطورية اللادينية.

لقد أثر الانفجار الرقمي الخطير في المدرسة، فأنحرفت عن مسارها، وغابت الأهداف والغايات التي كانت تحققها قبل بروز الأزمة الإعلامية والرقمية، يقول بازي: "لم تعد المدرسة تصدر القيم والنماذج، وإنما أصبحت محل إنزال جيوش القيم المكتسبة عبر المصادر الرقمية المذكورة، فتراجعت أدوار التربية والمربين، وضعفت مناعة المدرسة عن المقاومة"<sup>4</sup>، ومع تزايد الوسائل الإعلامية وتراكم إشكالاتها القيمية في صفوف المتعلمين والمجتمع عامة مقابل ضعف المقاومة وانعدام البدائل الصارمة لمحاربة هذه التراجعات الأخلاقية الخطيرة،

1 محمد بازي، (ط1-2021)، تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم، ص 19.

2 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 31

3 المصطفى بنّان، (ط1-2015)، قضايا تربوية ولسانية، وزارة الثقافة، المغرب، طوب بريس، الرباط، ص 88

4 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 5

لا يبدو أي أفق أمام المدرسة للخروج من هذا النفق، بل ما يزال هذا التراجع في انحدار خطير، و"لا شيء يستطيع أن يقف في وجه طوفان الخبائث هذا، مما أصبح يعرض على الناس باسم الفن والفنانين والثقافة والمثقفين"<sup>1</sup>، وفي المقابل لا تصادف في قنواتنا الفضائية وإعلامنا ما يسهم في بناء المتعلم وتعليم النشء وفق تلك القيم المسطرة، وتلك الرؤية الكونية المرجوة، ولا وجود فيها لما يعزّز رسالة المدرسة وأهدافها المعرفية والوجدانية في الرقي بالنشء وتهذيب الأخلاق<sup>2</sup>، والأخطر من ذلك في نظر بازيّ في وصول الجرأة "إلى عدم احترام هوية المشاهد المسلم وتعاليم دينه، من جهة المشرفين على هذه القنوات"<sup>3</sup>.

يتساءل بازيّ عن دور المسؤولين الإعلاميين في صناعة أنموذج الإنسان المغربي والتلميذ المستقبلي، وعن مسؤولياتهم التاريخية أمام الله تبارك اسمه، وأمام الناس الذين وكلّوهم بشكل أو بآخر بحراسة القيم وبناء النشء<sup>4</sup>، وتتساءل كذلك عن دور المدرسة في تعزيز مقاومة التفسخ والتفاهة والميوعة في مختلف وسائلها، وعن دورها في بناء نماذج تعليمية سليمة ونافعة تغري المتعلمين أكثر من إغراء الإعلام.

وبالرغم من أهمية الانفتاح على الثقافات الأخرى، والاطّلاع الواسع على الحضارات الإنسانية في كل العالم الذي اعتبرته الفلسفة التربوية في بلداننا من المبادئ الرئيسة التي تقوم عليها المدرسة، فإن هذه الأنظمة التربوية لم تستطع أن تحقق هذا الانفتاح في اتجاهه السليم، إذ يتحول في نهاية الأمر إلى انسلاخ ومسح.

يقول بازيّ مؤكدا الآثار السلبية للانفتاح الذي شهدته معظم بلدان أمتنا: "الانفتاح على الثقافات والحضارات الكونية، عبر الكتاب والتلفزيون والأنترنت اخترق هذه الهوية، بل مسخها، ومسها في العمق، بل دمّر روحها، وأصبح الجسم العربي المسلم مثل الذي يتخبطه الشيطان من المس، في اللباس، والمأكّل، والعوائد، فحدث شرخ كبير في النفوس والقيم والأرواح والطبائع، ومن ثمة في الأنموذج الذي نرغب في تكوينه وتزيينه وتلوينه"<sup>5</sup>، فبئس الانفتاح الذي يتحول إلى الذوبان الكامل في ذات الآخر!

1 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 30

2 المصطفى بنّان، (ط1-2015)، قضايا تربوية ولسانية، ص 88

3 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 30

4 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 35

5 المرجع السابق نفسه، ص 22

وأمام هذا الانقلاب الأخلاقي الخطير لم يجد المتعلم حصنا يحميه من خطورة خطاب الصورة، والأفلام، والبرامج، ووسائل المؤثرات السلبية من مواقع وتطبيقات وألواح وألعاب، كما لم تعد الأسرة قادرة على حمايته والسيطرة عليه، وفشلت المدرسة والمجتمع، فكانت أجيال الغد ضحايا هذه الثورة. وهذا الانقلاب المحطّم للقيم<sup>1</sup>، كما لم تُتَح للمتعلم فرصة اختيار النماذج المثلى في المدرسة والإعلام وغيرها، وافترقت المدرسة والإعلام والأسرة قدرة صناعة النماذج التي يحتذى بها في مختلف المجالات، لتحقيق الأهداف القيمية والأخلاقية التي حددتها المدرسة.

لقد أثر الإعلام وخطاب التلفزة وغيرها من الوسائل الحديثة تأثيرا خطيرا في المتعلمين، وأسهم في تراجع المستويات العلمية والأخلاقية والوجدانية والصحية في صفوف النشء بسبب كثرة المغريات وتنوعها، وكذا خطورتها الكبيرة في كثير من الأحيان، وخلاصة هذا، أن "المجتمع سائر إلى الأفول، وإلى سقطة عظي سيمسح لها ذوي عظيم في جحيم القيم الذي تسير إليه بخطى ثابتة"<sup>2</sup>، إلا أن يرحمنا الله برحمة منه، ويأتي بفجر جديد.

## المبحث الثامن: أزمة التخصص ورهان التكامل والموسوعية:

تعد ظاهرة التخصص الضيق من الأزمات التي أصابت التعليم في بلادنا، ونقص بالتخصص الضيق الاهتمام الضيق للطلاب وللاستاذ الباحث بتخصص واحد دون غيره، وافتقار الباحث للمعارف الضرورية الأخرى التي تفيده في تخصصه، ويحتاج الوصول إليها إلى الاطلاع على العلوم الأخرى وتحصيل قدر كاف منها. ومن التخصص الضيق كذلك تعليم المواد والتخصصات للمتعلمين باعتبارها قطاعا متفرقة لا علاقة تجمعها.

وقيمة التخصص في مادة معينة، وفي علم معين لا تكتمل إلا إذا امتلك الباحث قدرا مهما من العلوم والمعارف التي تتداخل مع اهتمامه وتخصصه، فالتخصص في أحد علوم الشريعة لا يكون تخصصا فعلا إلا إذا امتلك الباحث القدر الكافي من علوم اللغة والبيان. وامتلاك علوم اللغة والتضلع فيه لا ينفع الباحث إذا لم يعرف علوم القرآن والحديث،

---

1 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 30 بتصرف

2 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 31

ويدرك أن تعلم اللغة والبيان وسائل لغايات، وأدوات لمقاصد لا تكتمل إلا بفهم كتاب الله ومعرفة أوامره ونواهيه.

ويرى بازّي -استنادا إلى ذلك- ضرورة "تنبيه المدرسين إلى أن التخصص في تدريس مادة لا يعني الانغلاق المعرفي، فمدرّس الغد يحتاج إلى أن ينفّث على كل التخصصات والعلوم، فلا مستقبل لمدرّس يقضي حياته في تدريس تخصصه العلمي"<sup>1</sup>. والمدرّس الناجح في تخصصه هو الذي يملك قدرا علميا ومعرفيا في باقي التخصصات والمعارف؛ حيث يؤهله الاطلاع على منهجياتها وقضاياها في الإبداع في تخصصه.

وتزداد ظاهرة التخصص الضيق أزمة حينما يتعلق الأمر بفصل علوم لا تنفصل أصلا، ولا تفهم إلا في تكاملها كما هو الشأن بالنسبة لعلوم اللغة والأدب، فقد رأى بازّي أن من تجليات أزمة التخصص الضيق في هذا المجال "دراسة البنى النحوية والبلاغية انطلاقا من أمثلة معزولة، مقتطعة من النصوص، أو محررة لغاية تعليمية، بعيدا عن بيان العلاقة بين المستويين النحوي والبلاغي وما يتعلق بنظمهما من المعنى والمقاصد"<sup>2</sup>.

إن افتقار الباحث والمدرس والطالب لأداة علوم اللغة: اللغة والنحو والبلاغة والصرف وحسن استعمال مفاتيح السياق أدى -حسب بازّي- إلى انزلاقات حقيقية في الفهم وتمثل المعاني الأدبية<sup>3</sup>، وهو ما يستدعي بالضرورة العودة إلى مبدأ التكامل المعرفي، أو ما يسميه بازّي بمبدأ التساند ضمن مشروعه التأويلي الضخم.

ويقوم هذا المبدأ على أساس هو: "إن المدخل اللغوي يسند المدخل النحوي، والنحو يسند اللغة، واللغة تسند البلاغة، والموسوعة الخبرية تسند التخرّج النحوي، والسياق يسند البناء اللغوي"<sup>4</sup>. ويقوم مبدأ التساند على مبدأ التطالب؛ حيث إن "اللغة تطلب الشواهد النصية والقرآنية، والمعنى في آية يطلب نظيره في آية أخرى، وهكذا تتطالّب المداخل والأدوات"<sup>5</sup>. وافتقار الباحث والمدرّس لهذا المبدأ في حد ذاته عامل مهم في افتقار تعليمنا لتلك الرؤية الكونية الشاملة تجاه الكون والوجود والإنسان.

1 محمد بازّي، (فيد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟، ص 66

2 محمد بازّي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 55

3 المرجع السابق نفسه، ص 21

4 محمد بازّي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، ص 113

5 المرجع السابق نفسه، ص 113

إن الخروج من ضيق التخصص إلى سعة التساند والتطالب لا يكون إلا بـ"مد الجسور وفتح المعابر بين درس النصوص ودرس اللغة، ودرس التعبير، وتحقيق التكامل بينها لاكتساب الكفاية التواصلية الكتابية والشفوية"<sup>1</sup>، وكذا "تجاوز الفصل بين درس الأدب واللغة والبلاغة وبيان خدمة علوم الآلة لبيان المعاني وجمال النظم الأدبي"<sup>2</sup>. ومن ذلك تجاوز الفصل بين الأدب واللسانيات في التكوين الجامعي، وإعادة الاعتبار لمبدأ تكامل العلوم اللغوية والأدبية وتعاضدها في تكوين الباحثين والمدرسين.

واقترح بازّي، لتجاوز إشكالية تعليم النحو بواسطة القواعد المجردة، وقراءة النصوص دون التركيز على القواعد المؤدية إلى الفهم، "العمل داخل دروس اللغة العربية على جعل النحو جزءاً من درس النصوص، بحيث يتم تعلم القاعدة من خلال تدريس النص الديني أو الأدبي، وأن يتم تفهيم معاني النص الأدبي عبر النحو والإعراب، وذلك أرسخ للقاعدة في أذهان المتعلمين، كما تتبين لهم تبعاً لذلك وظيفة النحو وأهميته المعرفية في الفهم"<sup>3</sup>. كما ينبغي ترسيخ حقيقة كون علوم اللغة أدوات لغيرها، وآلات لفهم علوم الدنيا والدين، وبناء الرؤية الكونية المستمدة من الأصول الربانية تجاه الخالق والكون والإنسان.

## المبحث التاسع: المدرس البليغ؛ منطلقاً في المشروع التربوي لبازّي:

يتوقف نجاح المشروع التربوي والتكويني على تكوين مدرسين ومكونين قادرين على تحمل المسؤولية الكاملة في سبيل النجاح، ومنها المسؤولية العلمية والمعرفية والمسؤولية المنهجية، والمسؤولية الأخلاقية. وتكوين الباحثين واضطلاعهم بهذه المسؤولية ليس مسؤولية المدرسين والباحثين لوحدهم، بل يرجع معظمه إلى مسؤولية النظام التعليمي والجامعي الذي تخرجوا منه، ومسؤولية الأسرة والمجتمع، ومسؤولية الإعلام، وغيرها.

إن صناعة المدرس الناجح يبدأ من تكوينه وهو طفل صغير داخل أسرته، ثم في المدرسة فالجامعة. ومن الملاحظ في نظر بازّي أن "ما اكتسبه المدرس وهو في الجامعة وتكوينه النظري

1 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 35

2 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، ص 7

3 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 35

والعلمي بعيد عن المجال وما يحتاجه المتعلم"<sup>1</sup>، وهو الشأن نفسه في التعليم الثانوي بسلكيه.

يؤكد بازّي هذه الحقيقة قائلاً: "يقضي الطالب سنوات في تكوين أساس أغلب مضامينه لا حاجة له بها في العمل التدريسي، أو أن مفاهيمه بشأنها غامضة وغائمة بسبب نوع التكوين الذي تلقاه"<sup>2</sup>. وهذه حقيقة مؤلمة تستدعي إعادة النظر في مسار المتعلمين منذ التعليم الثانوي فالجامعي خاصة، لكون المتخرجين من الجامعة هم من يشتغلون بالتعليم، ومجال التدريس والتربية.

ويلحظ بازّي، إضافة إلى ما سبق في الجانب اللغوي والأدبي "افتقار أغلب مدرسي الأدب لأدوات بناء المعنى لغوياً، وبلاغياً، وجمالياً، وثقافياً، وعدم استثمار ما يُدرس في علوم اللغة لتذوق المعاني، وتحليل الجماليات القولية"<sup>3</sup>، وهي مسألة ترجع إلى طبيعة التكوين الذي استفاد منه المدرس، والمعارف التي قُدمت له في مساره التعليمي التعلّمي، وإلى ضعف التكوين، أو غيابها في أحيان كثيرة.

إن ضعف التكوين لدى المدرّس، وعدم ضبطه لمعارفه اللغوية والمنهجية قد يجر عليه "متاعب جمّة، ومضاعفات نفسية خطيرة، وربما تعصف أخطاؤه الأولى بمساره المهني ككل بسبب حرج البدايات ومشكلاته، ويكون بذلك قد ضيع جزءاً كبيراً من مستقبل الأفراد ومستقبل الأمة"<sup>4</sup>. ولو استطاعت بلداننا العربية والإسلامية تكوين مدرسين في مستويات عالية من حيث المعارف والمناهج والوسائل، وبتمثلات واضحة لنموذج التلميذ الذي نريد، ونموذج النظام التربوي الذي ننشده، لما كنا في الحاجة إلى المتابعة الدائمة لعمل المدرسين، ولقطعت أنظمتنا التربوية أشواطاً كبيرة في الرقي بالحضارة والإنسان.

إن أنظمتنا التربوية في الحاجة إلى صناعة نماذج من المدرسين من ذوي المعارف والكفايات العالية، والتصورات الواضحة، والرؤى البعيدة، وتجاوز سياسة نقل المتخرجين

---

1 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، ص 35

2 المرجع السابق نفسه، ص 36

3 مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، (ط1-2019)، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة إنزكان، مكتبة قرطبة أكادير، ص 4 (تقديم)

4 محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 16

من الجامعات إلى الأوساط التعليمية دون تكوين كاف لخوض مهنة التعليم والتدريس، وصحبة متعلمين أحاطت بهم خبائث العصر ومغرياته من كل جانب.

ويرى بازّي أن تبعية المدرسين الحرفية للكتاب المدرسي وتقيدهم بالتوجيهات الرسمية نتيجة حتمية لضعف تكوينهم، وضعف متابعتهم للمستجدات التربوية النقدية<sup>1</sup>، وغياب تكوين صحيح ومدقق بكيفية التعامل مع كتاب التلميذ<sup>2</sup>، كما أن تلك التبعية راجعة إلى "قلة الحيلة، وغياب تحليل معرفي لأدوات فهم اللغة واكتسابها، وضغط القوانين الجاري بها العمل في مجال إنجاز الدروس"<sup>3</sup>.

ويقترح بازّي، لتجاوز هذه الإشكالات، إيجاد نظام لتكوين مدرسي اللغة والأدب يبدأ من البكالوريا، ويمتد ثلاث سنوات أو أكثر<sup>4</sup>، على أن يركز تكوينهم على حاجة النظام التربوي، وفق تلك الرؤى والتصورات القيمة التي تسعى إليها الأمة، مع إعادة النظر في تعامل المدرسين مع مواد الكتاب المدرسي<sup>5</sup>. ثم العمل قبل كل شيء على صناعة المدرس البليغ الذي يتحمل المسؤولية، ويكون قادرا على العمل الإبداعي الحر والمسؤول، ويكون مدركا للأنموذج المطلوب في المتعلم، وفي التدريس.

يقول بازّي: إن "المدرّس الذي يملك تمثلا واضحا لنموذج التلميذ الذي نريد، لا يشغله أي شيء عن بلوغ مقصده الذي رسمه في صناعة التلميذ الأنموذج"<sup>6</sup>، واستنادا إلى ذلك يكون هم صناعة القادة والنماذج في مجال التدريس منطلقا لتجاوز العديد من الإشكالات في أنظمتنا التربوية.

## المبحث العاشر: إشكالات الكتاب المدرسي واختيار النصوص:

قدم بازّي نقدا كبيرا للنصوص التي يتم إحكامها في الكتب والمقررات الدراسية، لتدريسها للمتعلمين، وأكد في المقابل على حاجتنا الضرورية قبل اختيار النصوص إلى "نقاش

---

1 مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، (ط1-2019)، النص القرآني: إشكالات الفهم والإفهام، ص 6-7

2 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 11

3 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 32

4 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ص 35

5 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 36

6 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 39

معمق عما نريد بهذا المجتمع أن يكون، وكيف ينبغي للإنسان أن يكون فيه"<sup>1</sup>. والحق أن مختلف الوثائق الرسمية تركز على الأهداف والقيم باعتبارها الركائز التي تقوم التربية عليها، لكن ثمة انفصام بينها وبين واقع المتعلمين، وعلاقتهم بالنصوص المدرسة، وكذا طبيعة هذه النصوص وموقعها من الغايات المنشودة، والرؤية الكونية التي نسعى إليها.

يقول بازي: "إن من يتأمل النصوص المختارة يقف على فقر كتابها-قبل الذين اختاروها- إلى معرفة الحقائق الكبرى في الكون مقابل التعلق بمحقرات الدنيا، وهو ما يجعل المتعلمين كذلك ينجرون وراء التمثيلات الواهية التي تحملها تلك النماذج متوهمين أنها تقدم لهم سبل الخلاص النفسي والمادي"<sup>2</sup>، وهذا الفقر في النصوص، وفي الاختيار، مسوّغ كبير لضرورة البحث عن النماذج البديلة في مستويات المنظومة التربوية المختلفة.

ويلزم بالضرورة - في إطار السعي إلى الإصلاح وفق القيم والرؤية التي يجدها الباحث في مختلف الوثائق الرسمية-"معرفة الفلسفة التي ينبغي أن تحكم اختياراتنا للنصوص والخطابات، الفلسفة أو الرؤية التي تنقل الرسائل الربانية وتبين للإنسان أسرار وجوده، وكيفية انتفاعه بوجوده، الرؤية الفلسفية القائمة على السلم والعدل والمساواة، واحترام الإنسان والإكبار بالآخر، والتسامح وتجنب العنف والتعصب للرأي أو الموقف"<sup>3</sup>.

إن الغايات الإنسانية الكبرى، والقيم الإسلامية السمحة، لن تنجح المقررات في تربية المتعلمين عليها، إلا باختيار النصوص الجميلة التي تربيهم عليها في عبارات جميلة وأساليب بليغة. ومع كثرة المغريات تحتاج الأنظمة التربوية في بلداننا الإسلامية إلى إيجاد البدائل الممكنة لمقاومة التفاهة والقيم المضادة التي تطرق أبوابنا في كل مكان وفي كل وقت. وأمام هذه الهجمات اللاأخلاقية الشرسة في الإعلام والأنترنت وغيرها، تحتاج الأمة إلى تقوية مناعتها، ومقاومتها، ومواكبة التطورات الحديثة بالبدائل التي تنشر من خلالها قيمها ومرجعياتها.

ولطالما كان للنص الأدبي هذا الدور التربوي التصحيحي عبر تاريخ الأمة الممتد، ولا يزال قادرا اليوم على تشكيل الرؤى والتمثيلات والهويات وإحداث التأثيرات القوية في الأجيال<sup>4</sup>.

1 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 28

2 المرجع السابق نفسه، ص 36

3 محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 79-80

4 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ص3

وتقديم البدائل الكفيلة بتجاوز مختلف المغريات التي تفسد تلك الأجيال، وهو ما يتطلب إعادة النظر في اختيار النصوص الأدبية، مع التركيز على نصوص الأدب البليغ السامي المستمد من تصوراتنا للعالم، مع استثمار هذه النصوص في تعليم اللغة العربية ونحوها وبلاغتها للمتعلمين.

وجه بازّي انتقادات كبيرة للطريقة التي وُضعت بها البلاغة والنحو في الكتب المدرسية، وهي طرق يغلب عليها طابع التجريد، وهو ما يستدعي بالضرورة العودة إلى كتيبات تراثية بليغة في البلاغة، وإلى النصوص التي كتبها أهل البلاغة من العلماء المتخصصين، وإلى الاختيار الجيد للنصوص، وعدم الإفراط في عبودية المنهج<sup>1</sup>، مع "سماع الأنساق التعبيرية التمثيلية، وتوسيع مجالات القراءة، وتدريس الأدب بمدخل وظيفية شتى مناسبة، دون تغليب البعد الآلي المنهجي على حساب البعد التذوقي والجمالي"<sup>2</sup>.

يحتاج الإصلاح التربوي إلى إعادة النظر في الرؤية المنطلق منها، والأنموذج المرغوب فيه، وكذا الوسائل والآليات التي يمكن أن تحقق تلك الغايات والأهداف المسطرة، من ذلك اختيار النصوص التي تحمل فلسفة للوجود والقيم<sup>3</sup>، وإصلاح محتويات الكتاب المدرسي وفق تلك الرؤية، وتحسين استراتيجيات القراءة وتنويعها، وتكوين المدرسين بدءاً من السنوات التأهيلية<sup>4</sup>، وعدم التقيد بالمنهجيات الصارمة التي تجعل عمل المدرس عملاً آلياً لا إبداع فيه، مع البحث عن نصوص من الأدب الجميل تحقق الغايات المقررة نفسها، وتجاوز النصوص الجافة.

ودعا بازّي كذلك إلى "تضمين المقررات محورا خاصا بكيفية الفهم: كيف نفهم الأدب؟ كيف نبني المعنى، بأسلوب مختصر ومبسط وعلمي، وأن يتم تدريب المتعلمين على ذلك انطلاقاً من الجملة والجملتين"<sup>5</sup>. وهذه مسألة مهمة، إذ تفتقر المقررات كذلك إلى تربية المتعلمين على كيفية الاشتغال، وامتلاك الوسائل التي تؤهلهم للإبداع والنقد والبناء، ويطغى عليها هاجس شحن المتعلم بالمعارف والأفكار التي ينساها مباشرة بعد الامتحان.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 59. وينظر كذلك محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 9 (بتصرف)

2 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 11

3 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ص 29

4 المرجع السابق نفسه، ص 39-40

5 المرجع السابق نفسه، ص 41.

## المبحث الحادي عشر: إشكالات القراءة المنهجية والحاجة إلى التفكير الاستراتيجي:

يقصد بالقراءة المنهجية تلك الطريقة المحددة في قراءة النصوص وتحليلها، وهي طريقة معدة مسبقا، ويتم تطبيقها بشكل آلي على مختلف النصوص. وقد وجه لها بازي إلى جانب عدد من المهتمين<sup>1</sup> انتقادات كبيرة ودعوا إلى ضرورة تجاوزها.

ولعل الطابع الآلي للمنهجية من أهم أسباب أزمته، إضافة إلى تطبيقها "دون وعي نظري بخلفياتها وأسسها التطبيقية"<sup>2</sup>، كما "آلت تطبيقها إلى عمليات آلية نمطية جافة، وأصبح اهتمام المدرسين منصبا على تطبيق المنهجية بخطواتها الآلية أكثر من اهتمامهم بالأدب نفسه، مما أدى إلى السطحية، بدلا للتذوق، والتفكيك بدلا للفهم والمساءلة والإبداع، واللامعنى مقدما على المعنى"<sup>3</sup>، وبرزت معها التبعية المطلقة للكتاب المدرسي، وفقر تذوق النصوص، وغيرها من الإشكالات.

يقول بازي، ملخصا نتائج التطبيق الحرفي للمنهجية وآثارها السلبية: "لقد حوّلت المنهجية النصوص الأدبية إلى جثة يقتطع منها المدرس مع المتعلمين كل مرة جزءا للاستدلال على مستوى من مستويات القراءة المنهجية، فغاب تذوق المعنى، وتؤسست جماليته في تلقي الأدب، وتراجعت القدرة على الإمساك بجوهر الأدبية في الأدب"<sup>4</sup>.

ويقترح بازي اعتماد استراتيجيات متعددة في دراسة النصوص، لتجاوز إشكالات المنهجية الآلية في تفكيك النصوص وتشريحها، وكذا التغلب على عقم تلك المنهجية في تدريس الأدب والبلاغة، وتربية المتعلمين على القراءة النقدية، والتساؤل عن الرؤية التي يحملها النص للعالم، واتخاذ موقف منها، بناء على مرجعيات وثوابت وتصورات ثقافية<sup>5</sup>. والقراءة النقدية سبيل للتخلص من أزمة التبعية والاستهلاك دون الإبداع والتفكير، "إذ المطلوب من التعلّات أن تحقق ملكات قرائية شخصية عند كل متعلم، فيكون له موقف من الكاتب، ومن المعنى، ومن المبنى، ومن العالم"<sup>6</sup>.

1 تنظر على سبيل المثال الأبحاث المشاركة في الكتاب الجماعي (النص القرآني) نفسه.

2 مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، (ط1-2019)، النص القرآني: إشكاليات الفهم والإفهام، ص 6

3 المرجع السابق نفسه، ص 2 (بتصرف)

4 محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، ص 10، وينظر كذلك محمد بازي، (ط1-

2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 8

5 مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، (ط1-2019)، النص القرآني: إشكاليات الفهم والإفهام، ص2 (تقديم)

6 محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ص 30

إن تربية المتعلمين على التفكير الاستراتيجي من الرهانات التي يجب أن تركز عليها المدرسة المغربية اليوم. والتفكير الاستراتيجي بتعريف بازّي هو "منهجية في حل المشكلات، منهجية نحو المستقبل، ترسم صورة لواقع مأمول بعد زمن محدد، سنة أو سنوات ويستدعي يقظة وحزما، وطرحا حقيقيا لأسئلة محددة وراءها عزم التفوّق: ماذا؟ ومتى؟ وكيف؟ ولماذا؟<sup>1</sup>

إن تجاوز قراءة النص إلى محاولة فهمه ونقد أطروحته من أهم ما يركز عليه التفكير الاستراتيجي<sup>2</sup>، ويلزم فصح المجال أمام الإبداع، والتفكير، والنقد، مع المتابعة والتوجيه والتأطير عوض إلزام المتعلم باتباع خطوات آلية في القراءة والتحليل.

## خاتمة وتوصيات:

لقد أسس بازّي تصورات التجديدية في مجال التربية على رؤية شاملة، تنطلق من الحفر في خلفيات الأزمة وأصولها، وتحثكم إلى مرجعيات الأمة وثوابتها الدينية والمعرفية والحضارية واللغوية، لاستشراف مستقبلها في الجانب التربوي والتكويني الذي يجب أن يقوم على رؤية كونية قرآنية تجاه الكون والوجود والإنسان، تستمد أصولها من رؤية العالم، ومن الأصول الربانية.

واستنادا إلى ذلك، يمكن إعادة تلخيص أهم النتائج التي توصلنا إليها بعد البحث في القضايا السابقة، مع الإشارة إلى التوصيات، في الآتي:

- يعد تحديد المرجعيات والأسس من الأولويات في مجال التربية والتعليم، إذ ترجع معظم إشكالات هذا المجال إلى غياب مرجعية يؤمن بها الجميع، ويعمل على إنجاحها، وقد لاحظ بازّي وجود نوع من الاغتراب في المرجعيات، والتباين في فلسفات التدريس، مما أسهم في تغييب اختيار الأدوات والنصوص الملائمة للقيم المطلوبة، وهي القيم الحاملة لحقيقة وجود الإنسان في الكون.

- بالرغم من تركيز الوثائق الرسمية على الدين الإسلامي وقيّمه السمحة في خطاباتها، إلا أن حقيقة النسق الإسلامي المبني على الرؤية الشاملة المستمدة من آي الوحي، والمساهمة

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 30

2 المرجع السابق نفسه، ص 18، ولزيد من التوسع في مقترح التفكير الاستراتيجي ينظر محمد بازّي، تحسين فهم الأدب: نحو مشروع قرآني متعدد الاستراتيجيات، ضمن كتاب (النص القرآني: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي).

في خلاص الإنسان الدنيوي والأخروي، ليست واضحة في خلفيات ممارستنا التعليمية، وفي النصوص والمقررات في مختلف المواد المدرّسة.

- غياب الرؤية الشاملة للعالم، وغياب المرجعية، من الأسباب الرئيسة في أزمة التعليم وفشل التدريس، ومن ذلك تدريس البلاغة والأدب والنحو، وعقم المنهجيات المعتمدة في التدريس.

- تميزت الكتب المدرسية بفقر القيم وتراجع حضور المضامين الإسلامية، وعدم استحضار معيار الجدوى من مقاصد النصوص والدروس، إضافة إلى غياب الأنموذج الواضح الذي يمكن الاحتذاء به لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة.

- تحتاج المنظومة التربوية إلى إعادة النظر في النصوص المدرجة في المقررات الدراسية، ويمكن الاعتماد على التراث الإسلامي في اختيار النصوص البليغة الجميلة، المزوجة بفلسفة القيم والرؤى الإسلامية المستمدة من التصورات الربانية.

- أشاد بازّي بأنموذج متكامل في التأليف المدرسي، هو أنموذج أحمد بوكماخ الذي تحققت فيه مواصفات الدقة والنجاعة والملاءمة والانسجام، كما أنه أنموذج للإنسان الذي سعت المدرسة المغربية آنذاك إلى بنائه من حيث القيم، والسلوك، والعادات، وشدد في الوقت نفسه على أهمية الأنموذج، سواء فيما يتعلق بالإنسان المستقبلي الذي نريد، أو ما يتعلق بأنموذج المدرس والمدير الذي يقود عملية الإصلاح، أو أنموذج المناهج والمقررات والنصوص المعتمدة، أو أنموذج التدريس والتعليم الذي يحقق القيم السامية.

- كان للأنموذج الغربي حضور كبير في نقد بازّي لإشكالات التربية وتكوين المدرسين، وهو أمر راجع إلى مسألة اختلاف المرجعيات والقيم بين النسق الإسلامي الإنساني الطاهر، والنسق الغربي الحداثي القائم على التفسخ والمادة، وشدّد بازّي على ضرورة التحديث من حيث روح الحداثة كما يصورها طه عبد الرحمن، لا الحداثة من حيث شكلها الغربي، مع ضرورة البحث في المرجعيات تجنباً للإسراف في الإسقاط والتبعية العمياء.

- لا يقوم التعليم الناجح في أي بلد من البلدان إلا على اللغة الرسمية، ونجاح المنظومة التعليمية في المغرب والعالم الإسلامي، رهين باعتماد اللغة العربية، وإعادة الاعتبار لها في المقررات ومستويات التعليم المختلفة، والبحث عن طرق جديدة لنشرها وتعليمها وتطويرها لتكون في مصاف اللغات المتقدمة، وتستجيب لتطلعات الأمة.

- يركز الوجود الحضاري للأمة على المفاهيم والمصطلحات، وأي أمة لا تبذل مصطلحاتها، وتختار مفاهيمها وفق مرجعياتها، وأصولها، وقيمها، ستبقى تابعة مستهلكة لما

ينتجه الآخر. وخصوصيات الأمة في مصطلحاتها القرآنية الكونية، وإن لم تستطع أن تجعل لمصطلحاتها في العلم والحياة مكانة ضمن تصوراتها ورؤيتها للعالم، فسوف تذوب في ذات الآخر، وتتبنى القيم والخلفيات التي تحملها المصطلحات المستوردة التي غالبا ما تحمل في خلفياتها قيما مخالفة وربما مضادة لقيم حضارة القرآن.

- نظرا للدور الكبير الذي يقوم به الإعلام، ووسائل التواصل الحديثة في تربية النشء، والتأثير في الأجيال، تكون الحاجة ملحة إلى إعلام بديل يسهم في أهداف المدرسة وقيمها، ويواجه ما يروج له الإعلام القائم من تقديس للمادة والجسد، ونشر التفسخ والتفاهة، والإسهام في الميوعة والانحلال. ولا تقتصر إشكالية الإعلام في عدم خدمته لأهداف المدرسة، بل في خدمة مشروع مضاد لها، مشروع الهدم والإفساد، وتربية الأجيال على القيم المضادة لقيم المدرسة والتربية السليمة.

- تحتاج المنظومة التربوية الحديثة إلى إعادة الاعتبار للتكامل والتداخل بين العلوم والتخصصات، ومكونات كل مادة على حدة، وتجاوز إشكالات التخصص الضيق الذي يقدم المعارف والعلوم على أنها جزر منفصلة. والتكامل المعرفي، سبيل لإعادة بناء العلوم وفق ثنائية الآلة والغاية، وتربية المتعلم الأنموذج الذي يسخر كل العلوم والمعارف في بلوغ الهدف الأسسى، الإنسان الذي يمتلك رؤية دقيقة للعالم.

- يحتاج الأمر إلى مدرسين يكونون قدوة ومثالا من الناحية المعرفية والأخلاقية والمنهجية، لبناء أي نظام تعليمي ناجح، ونجاح المنظومة التربوية، ويحتاج إصلاح التعليم إلى تكوين المدرسين وفق الرؤية المنشودة، والإنسان الأنموذج الذي نريد.

- يحتاج نجاح المشروع التربوي إلى تكوين المدربين، ممن يحملون على عاتقهم هذا الهم، ويعملون بجهد وإخلاص في إصلاح المقررات، واختيار النصوص والدروس وفق التصور العام المستمد من رؤية العالم، واختيار المدبر الأنموذج، بداية صحيحة لاختيار المشروع التربوي الأنموذج، والمدرس الأنموذج، والمتعلم الأنموذج.

- يوصي البحث بالمزيد من المتابعة والنقد، ودراسة المشاريع التربوية النقدية للخروج بخلاصات كاملة ودقيقة حول وضع التعليم والتربية، والاسترشاد بآراء أصحابها وتوجيهاتهم في الإصلاح.

## مصادر البحث ومراجعته:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع
- كتابات محمد بازي:
- محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف.
- محمد بازي، (ط1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، منشورات القصبة، أكادير.
- محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب.
- محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب.
- محمد بازي، (ط1-2022)، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، منشورات قسم الأدب واللسانيات البيئية بمركز مفاد، جامعة المبدعين المغاربة.
- مجموعة من الباحثين، تنسيق محمد بازي، (ط1-2019)، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، سوس ماسة إنزكان، مكتبة قرطبة أكادير.
- محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين. منشورات مجلة كلية علوم التربية، الرباط.
- محمد بازي، (ط1-2021)، تدريس العربية والتدريس بها: تحديات تحصين الهوية وأفاق تحصيل العلوم، منشورات حلقات الفكر المغربي، مطبعة بلال، فاس.
- محمد بازي، (قيد الطباعة)، التضخم الاصطلاحي بالمدرسة والجامعة: فصول في نقد المعرفة النقدية والأدبية المستعارة، حلقة الفكر المغربي ودار مقاربات، بدعم وزارة الثقافة.

- محمد بازي، (قيد الطباعة)، أي أنموذج لتكوين المدرسين؟: كتاب مرجعي موجه للأساتذة المكونين بالمدارس العليا لمهن التربية والتكوين وكل المدرسين الجدد: خلاصات مسار.
- مصادر ومراجع مساعدة:
- المصطفى بنّان، (ط1-2015)، قضايا تربوية ولسانية، وزارة الثقافة، المغرب، طوب بريس، الرباط.



# القيادة نحو التغيير في مجال التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية:

-قراءة في المفهوم من خلال منجز الباحث محمد بازي-

ذ. عزالدين أبوعنان<sup>1</sup>

## مقدمة:

تعد الإدارة التربوية ركيزة أساسية لتطوير المنظومة التربوية، حيث نالت نصيبا مهما من الإصلاحات التي عرفتتها منظومة التربية والتكوين بالمغرب. ورغم هذه الإصلاحات فثمة صعوبات تحول دون الانخراط الفعلي في الارتقاء بأداء المؤسسات التعليمية وخلق تفاعل إيجابي مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فالإدارة التربوية من الدعامات الأساسية التي يقوم عليها صرح المؤسسة التعليمية لدورها الفعال في تدبير شؤونها.

لم تعد الإدارة التربوية تقتصر على عمليات التوثيق الإداري وتنفيذ القرارات، بل أضحت عملية قيادة وابتكار وإبداع، كما أصبحت مهامها أكثر تشعبا وتنوعا، وتقتضي كفاءة وخبرة وتكوينا في حقول علمية متعددة واعتماد أساليب ومقاربات جديدة في التدبير الإداري والمالي والتربوي للمؤسسة التعليمية. وعلى هذا الأساس، يتبوأ رئيس المؤسسة أو القائد التربوي والإداري مكانة مهمة في المنظومة التربوية نظرا لدوره الريادي والفعال في تجويد أداء المؤسسة التعليمية والارتقاء بها نحو تحقيق الغايات والأهداف التربوية المنشودة، وقيادتها نحو التغيير، وتنظيم جهود مختلف الفاعلين وتنسيقها، وبلورة مشروع المؤسسة كآلية من آليات الارتقاء بجودة خدماتها التي تقدمها بما يتماشى والتطورات التي تعرفها المنظومة بشكل عام.

حاز هذا المجال اهتمامات العديد من الباحثين في حقول معرفية متنوعة، ومن ضمنهم الباحث المغربي د. محمد بازي الذي عُرف بكتاباته الأكاديمية الرصينة التي لامست أبعادا معرفية مختلفة؛ ومنها البعد التربوي والإداري. وخاصة في كتابه الموسوم بـ "صناعة القادة في المجال التربوي رؤية متناغمة مع عالم متغير"، وحاولنا إضاءة هذا المفهوم كما برز في

1 جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المملكة المغربية.

منجز الباحث من خلال طرحنا للإشكال الآتي: كيف نوظف منجز الباحث محمد بازي في تكوين القادة التربويين والارتقاء بالعمل الإداري بالمؤسسات التعليمية؟

تتأطر الورقة البحثية ضمن مبحثين أساسيين، هما:

المبحث الأول: القيادة التربوية في منجز الباحث محمد بازي: قراءة في المفهوم.

المبحث الثاني: دور المدير في تحقيق القيادة نحو التغيير وسبل استثمار منجز محمد بازي في الارتقاء بمجال القيادة التربوية.

## المبحث الأول: القيادة التربوية في منجز الباحث محمد بازي: قراءة في المفهوم:

### المطلب الأول: القيادة التربوية في الحقل التربوي والإداري: مفهومها وأنواعها:

تعد الإدارة التربوية جهازا إداريا يتولى ضبط شؤون مؤسسة للتربية والتكوين وتسييرها، فهي مسؤولة على توفير الشروط والظروف الكفيلة بقيام الأطر التعليمية والإدارية والتقنية بمهامها على الوجه المطلوب، وتشتغل بموجب نصوص تشريعية وتنظيمية تحدد المهام والمسؤوليات، وتضع القوانين الداخلية لضبطها وتسييرها. وإذا كانت المؤسسة التعليمية فضاء للتفاعل والتواصل بين مجموعة من المكونات، فإن الإدارة تمثل الخيط الناظم والجسر الرابط لنجاح هذه المكونات على اختلافها<sup>1</sup>.

إن الارتقاء بالمؤسسة التعليمية يقتضي التوفر على قادة تربويين مكونين تكوينا رصينا، يقوم على إكسابهم المهارات والكفايات التواصلية والمنهجية التي تمكنهم من قيادة المؤسسة نحو التغيير وتحقيق الأهداف المنشودة من الفعل التعليمي التعليمي. فالقيادة (leadership) تعني القدرة على التأثير في الآخرين، من خلال امتلاك مهارة التواصل الفعال والتدبير الجيد، فالقائد داخل الجماعة يكون عنصرا فاعلا ومؤثرا في توجيهها نحو تحقيق الأهداف وتوزيع الأدوار والمهام والمسؤوليات<sup>2</sup>. ومن ثم، فالإدارة التربوية تكمن أهميتها في القيادة وتوفير

---

1 عبد المجيد شفيق، (أكتوبر 2013)، الإدارة التربوية بين رهان الإصلاح وإكراهات الواقع، مجلة علوم التربية، العدد 57، المغرب، ص 52.

2 عبد العزيز الحر، (ط2، 2010)، القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، الرياض، ص 2-3

الأجواء المناسبة لقيام المتدخلين والفاعلين بأدوارهم التربوية، والتأطير والتنظيم والتنشيط التربوي، والعمل على تقوية التواصل والتنسيق، واعتماد التدبير التشاركي والتدبير بالنتائج<sup>1</sup> إنها سلوك يقوم به المدير القائد لتوجيه نشاط المجالس وهيئة التدريس والمتعلمين والمتعلمين والشركاء ومختلف الفاعلين، لتحقيق جملة من الأهداف التربوية. ووظيفة القيادة أنها تقوم بدور أساس في نجاح التدبير الجيد، وتحفيز مجموعة العمل للانخراط الفعلي في إنجاز مشروع المؤسسة المندمج وغيرها من المشاريع التربوية، والتركيز على النتائج في إطار التدبير التشاركي والتدبير بالنتائج.

تتحدد القيادة إذًا في "القدرة على التأثير على الآخرين لتحقيق الرؤية المنشودة. ويقوم بها الفرد الذي يمتلك أكبر قدر من مصادر القوة التي تؤهله لتوجيه سلوك الأفراد الوجهة التي يحددها برضاهم"<sup>2</sup>، بالانتقال من التسيير التقليدي للمؤسسة التعليمية، إلى التدبير التشاركي، في إطار انخراط جميع الفاعلين في صناعة القرارات، وترسيخ قيادة مدرسية حديثة تؤدي إلى تحقيق النتائج والأهداف التربوية. فيسعى المدير، من خلالها، إلى إدارة الموظفين الذين يقومون بمهمة ما، وتنفيذ الأعمال، والعمل على تطويرها. ومن ثم، تقوم وظيفتنا التواصل والتحفيز بأدوار مهمة، على مستوى التدبير والقيادة والإدارة والإشراف والتوجيه. والغاية من ذلك هي تسهيل العمل، وتحفيز العاملين من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. ومن هنا، يلزم أن تتوفر في القائد المدير مجموعة من الشروط منها: روح المبادرة والإبداعية، وقوة التأثير، والمرونة، والصبر، والإرادة والعمل على تحقيق الأهداف<sup>3</sup>.

تتعدد أنماط القيادة التربوية والإدارية؛ ومنها:

1 القيادة الكاريزمية: وهي القيادة المعتمدة على السمات والخصائص الشخصية التي يملكها القائد وتمكنه من أن يصبح قائدا للجماعة، قصد التأثير فيهم وتوجيههم. ويتصف القائد في هذا النمط القيادي ببعض السمات التي تساعد على أداء عمله بشكل جيد؛ كالذكاء المتعدد، وسرعة البديهة، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار، وتحمل

---

1 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (غشت 2008)، دليل الحياة المدرسية، مديرية التقييم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات ص 57

2 عبد العزيز الحر، القيادة التربوية، ص 4

3 جميل حمداوي، الإدارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، شبكة الألوكة، ص 14

المسؤولية، والقدرة على الإنجاز، والدافعية، والإلمام بالعديد من المعارف، وامتلاك مهارة التواصل الاجتماعي، والتكيف مع الآخرين.<sup>1</sup>

2 القيادة الموقفية: يعتمد هذا النمط القيادي على طبيعة الموقف المحيط بالعملية القيادية، من خلال التفاعل مع متغيرات الموقف والظروف المحيطة به.<sup>2</sup>

3 القيادة التشاركية: وهي التي تقوم على مشاركة الجميع في صنع القرارات المناسبة واتخاذها، وتوزيع الأدوار والمهام على مختلف الشركاء والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين.<sup>3</sup>

4 القيادة التبادلية: وهي التي تعتمد على عملية التبادل بين المدير وأفراد الجماعة، وتبني عملية المبادلة على أساس توضيح دور كل واحد في الجماعة.<sup>4</sup>

5 القيادة التحويلية: وهي التي تستند إلى استثارة قدرات الأفراد العاملين وتحفيزهم على تجويد الأداء والارتقاء به، والإسهام في وضع الأهداف والبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تعترض العمل، ويمكن ترجمتها إلى قرارات فعالة.<sup>5</sup>

6 القيادة الإبداعية: وتعني قدرة القائد على توليد أفكار جديدة للمشكلات التي قد تعترض سير العمل، وإبداعها، وبلورة مشاريع المؤسسة.<sup>6</sup>

7 قيادة التغيير: وهي قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. ويشمل التغيير قيادة المؤسسة نحو تحقيق أهدافها، من خلال التدبير بالنتائج، والتدبير التشاركي، وتوزيع المهام، وتذليل الصعوبات، وتوجيه أعضاء المجموعة التربوية، وتنسيق أعمالها.<sup>7</sup>

---

1 ناريمان يونس لهلوب وآخرون، (ط 2012)، مهارات القيادة التربوية الحديثة، دارالخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 19

2 المرجع السابق نفسه، ص 20

3 المرجع السابق نفسه، ص 21

4 المرجع السابق نفسه، ص 21

5 المرجع السابق نفسه، ص 22

6 المرجع السابق نفسه، ص 22

7 ناريمان يونس لهلوب وآخرون، (ط 1، 2012)، مهارات القيادة التربوية الحديثة، ص 23

## المطلب الثاني: القيادة التربوية نحو التغيير في منجز محمد بازي: مداخل التغيير ومواصفات القائد الإداري:

يسعى الباحث المغربي محمد بازي إلى إعادة صياغة المداخل الرئيسية للنجاح في مجال الإدارة التربوية، وخاصة في الجزء المتعلق بالقيادة التربوية الرشيدة التي تروم تحقيق التغيير المنشود، والوصول إلى الأهداف التربوية، وتجويد أداء المؤسسة التعليمية والارتقاء بها. وهذا لا يتأتى إلا ببناء شخصية قيادية مفعمة بالعطاء المتجدد، والتواصل الفعال، والتنسيق الجيد، والتدبير التشاركي، والتدبير بالنتائج، والتفكير الهادف والمنظم. فتدبير الإدارة التربوية بشكل جيد يحتاج إلى قيادة أقوى يقوم بها جيل جديد من القادة وصناع الحياة قادر على تحقيق المشاريع وقيادة فريق العمل لتطوير الأداء المؤسسي وتحقيق المقاصد<sup>1</sup>.

تتمثل هذه المداخل في تغيير الذات بامتلاك المعرفة والخبرة، والقدرة على التواصل الفعال، من أجل قيادة التغيير التي أصبحت اليوم مطلبا ملحا لتحقيق التنمية الاجتماعية والثقافية والسياسية، والافتقار بأهمية القادة المحليين في التغيير وتطوير أدوات العمل لتحقيق الجودة. وتعززت أدبيات قيادة التغيير في المجال الاقتصادي بتنظيم دورات تكوينية للقادة والمديرين الإداريين... وتم الافتناع بأن طريق النجاح وتحقيق المردودية العليا يبدأ بنشر ثقافة القيادة الناجحة، والتدبير التشاركي، والعمل على تدبير النزاعات المهنية، وتحقيق شروط التوافق بين الأطراف المعنية بالتغيير<sup>2</sup>.

أما المدخل الثاني فيتجلى في التحول والانتقال من التدبير الإداري إلى تملك الرؤية القيادية، فعقلية المدبر التربوي في المجال التربوي وفي ميدان التدبير الإداري على وجه التحديد تحتاج إلى التغيير من أجل الانخراط الجاد والمثمر في تأسيس فريق العمل واختيار الشركاء والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين المناسبين للمشاركة في تدبير شؤون المؤسسة التعليمية حيث تنبعث الحاجة إلى تكوين أساس في القيادة التربوية مع إظهار النماذج الناجحة والمتميزة<sup>3</sup>.

---

1 محمد بازي، (ط1، أبريل 2019)، صناعة القادة في المجال التربوي رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي

للنشر والتوزيع، المغرب ص 4

2 المرجع السابق نفسه، ص 6

3 المرجع السابق نفسه، ص 7

ويتعلق المدخل الثالث بنشر تصورات حداثية عن التدبير التشاركي، وتداول أفكار جديدة عن قيادة التغيير، وتكوين المدرسين تكويناً رصيناً في هذا المجال، من أجل الانخراط الفاعل في مشاريع التغيير بشكل تشاركي فعال. إضافة إلى الحاجة إلى بناء نماذج محلية باعتبارها مدخلاً من مداخل التدبير الجيد والقيادة الفاعلة مع الاستفادة من النماذج العالمية<sup>1</sup>.

إن النجاح في مجال التدبير الإداري والتربوي يقتضي من المدير التربوي التحكم في أدوات التواصل الفعّال، وسلامة اللغة، وامتلاك القدرة على الإقناع، واستعمال لغة عربية فصيحة أثناء عقد الاجتماعات، والمشاركة في الدورات التكوينية واللقاءات العلمية، فاللغة السليمة القوية تمكن القائد من الوصف الدقيق لما يفكر فيه ولما سيفعل أو ما أنجزه... تسمح اللغة السليمة والمعبرة بالتأثير في الآخرين وبلوغ مقاصد الخطاب بيسر<sup>2</sup>.

ويتمثل المدخل الرابع في تحصيل كفايات مهنية ترتبط بالقدرة على الإبداع والاقتراح والتجديد وبناء المشاريع وامتلاك ثقافة التفكير والتخطيط الاستراتيجي، وحسن التعامل مع مصادر المعلومات، والإيمان العميق بأدوار قيادة التغيير في التنمية التربوية للمؤسسة.

أما المدخل الأخير فيُعنى بالقدرة على تغيير الذات ونزع كل ما هو سلبى ذاتي من شأنه أن يكون عائقاً أمام التغيير<sup>3</sup>.

يحتاج المدير أو الإطار الإداري إلى امتلاك مواصفات وقدرات عدة نكتفي ببعضها، ومنها أن يمتلك:

- القدرة على استشراف المستقبل ولعب دور القائد.
- القدرة على التسيير القائم على أهداف محددة واستراتيجية واضحة.
- القدرة على توجيه مختلف الفاعلين داخل المؤسسة وقيادتها بأساليب تدبير ناجعة نحو تحقيق المقاصد والأهداف التربوية المنشودة.
- القدرة على التواصل الفعّال والحوار البناء والتخطيط المنظم والتنسيق الجيد.
- القدرة على التأثير في مجموعة العمل وحفزها على الانخراط في مشاريع المؤسسة.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 7-9

2 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، رؤية متناغمة مع عالم متغير ص 10

3 المرجع السابق نفسه، ص 11

- القدرة على اختيار الشركاء المناسبين للمشاريع وتذليل مختلف الصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها والقدرة على التفاوض والتحاور والتشارك.

- القدرة على التدبير الإداري والمالي للمؤسسة التعليمية.

- القدرة على استقطاب آباء التلاميذ وأمهاتهم وأولياهم الذين يعزفون عن حضور اللقاءات والاجتماعات وتتبع أبنائهم داخل المؤسسة<sup>1</sup>.

فالمدير عنصر فاعل في المنظومة التربوية، يدبر شؤون الجماعة التربوية التي غالبا ما تتصف بعدم التجانس؛ لأنها تتألف من أفراد لهم معارفهم الخاصة وانتماءاتهم الفكرية؛ فدوره تذويب الاختلافات، قصد تسهيل الفعل التربوي للوصول إلى الغايات والمقاصد التي تصل بالمؤسسة التعليمية إلى الارتقاء على مستوى التعلم.

## المبحث الثاني: دور المدير الناجح في تحقيق القيادة نحو التغيير واستثمار منجز محمد بازي في الارتقاء بمجال القيادة التربوية: المطلب الأول: المرجعيات المنظمة لعمل الإطار الإداري من خلال كتاب صناعة القادة للباحث محمد بازي:

يحتاج الإطار الإداري-حسب د محمد بازي- إلى الاطلاع على وثائق مرجعية لها صلة وطيدة بعمله التدييري والقيادي، والاطلاع كذلك على بعض نماذج التدبير الإداري الناجح التي تتيح له امتلاك ثقافة خاصة بالمشروع التربوي والقيادة التربوية. ويشير الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى مهام الإطار الإداري في صورتها التقليدية؛ وأهمها العناية بالمؤسسة، والاهتمام بمشاكل المتعلمات والمتعلمين، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل والصعوبات، وتتبع أداء الجميع وتقويمه، وتدبير موارد المؤسسة بشكل فعال<sup>2</sup>. لكن الميثاق الوطني -حسب الباحث- لم يقدم تصورا دقيقا عن ثقافة التغيير وقيادته، إذ دعا إلى تمتيع رؤساء مؤسسات التربية بالتكوين الأساس للملائم في مجال الإدارة التربوية ونهج طريقة جديدة في التدبير تقوم على العقلنة والترشيد والمشاركة الفعالة لجميع أطر التربية والتكوين.

1 العربي اسليماني، (ط8، 2015)، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ص41-42

2 المرجع السابق نفسه، ص 49

إن إحداث التغيير المنشود -حسب الباحث دائما- يستدعي انخراط المدرسين بفعالية في مشاريع المؤسسة، ولهذا الغرض فالمدرس يحتاج إلى القدرة على صياغة المشاريع وتخطيطها والتواصل الفعال، وتفعيل أدوار الحياة المدرسية، والانخراط الجاد والفاعل في مختلف الأنشطة التربوية، والمشاركة في بناء مشروع المؤسسة<sup>1</sup>.

دعا المخطط الاستعجالي، في مجال قيادة التغيير، إلى اعتماد منطق التخطيط التصاعدي (من الإدارات المحلية إلى الإدارة المركزية)، وفسح المجال للإبداع المحلي. وتشير الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) في نفس المجال إلى أهمية الحكامة الجيدة في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وقد تضمنت عدة مقترحات أهمها: وضع مشاريع ومخططات قابلة للتنفيذ، من خلال الجمع بين النسق التصاعدي والنسق التنازلي، وتقوية آليات القيادة وإرساء نظام للجودة<sup>2</sup>. فالإطار الإداري -وفق هذه الرؤية الجديدة للإصلاح- يحتاج إلى معرفة موقعه الاستراتيجي ضمن هذه السياسات الإصلاحية، واكتساب كفايات مهنية ومنهجية وتواصلية تمكنه من النجاح الإداري في تدبير المؤسسة التعليمية، والانخراط الإيجابي في مختلف مراحل التغيير، والقدرة على التأثير في الآخرين.

إن الرؤية الاستراتيجية، كما يقول الباحث محمد بازي: "تخطيط قيادي رائد، لكن القيادة إذا توقفت عند التخطيط ولم تبلغ قلوب المقصودين بالتغيير، فإنها ستفشل حتما"<sup>3</sup>. وهي دعوة لتضافر جهود الجميع من أجل التنفيذ والإنجاز وامتلاك إرادة قوية للقيادة نحو التغيير، تقود إلى تحقيق نتائج تربوية ملموسة، في إطار إجراءات وتدابير قائمة على التدبير الجيد والقيادة الرشيدة والحكامة والتدبير بالنتائج والتدبير التشاركي.

## المطلب الثاني: المدبر الإداري الناجح وأهمية استثمار منجز الباحث في مجال التكوين النظري والممارسة التديرية:

دعا الباحث إلى ضرورة إيجاد مدبر إداري قيادي ناجح قادر على قيادة المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها التربوية وتجويد والارتقاء بالعمل الإداري والإلمام بالمستجدات التربوية الخاصة بأدوات التدبير واستراتيجياته، وإدراك أهمية التغيير في تجديد أدوات العمل

1 المرجع السابق نفسه، ص 50

2 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 57-58

3 المرجع السابق نفسه، ص 60

التربوي والإداري، وتحقيق الكفايات المستهدفة من العملية التدريبية. فالمدير أو القائد الناجح ينبغي أن يمتلك المواصفات الآتية الذكر، وأن يكون ملماً بأساليب القيادة الناجحة وكيفية تدبير وضعية التغيير والقدرة على تشخيص النزاعات والخلافات ومعرفة أسبابها وأنواعها واستراتيجيات تدبيرها، ومعرفة بعض نماذج قيادة التغيير التي يتعين الاسترشاد بها. فالتغيير في نموذج "كيرت لوين" (kurt lewin) -حسب الباحث محمد بازي- يمر من ثلاث مراحل أساسية: مرحلة الإذابة، وفيها تسعى القيادة إلى التخلص من النظام القديم وقواعده وإعداد الأفراد بشكل تدريجي لتقبل التغيير. ثم مرحلة التغيير التي تقتضي التبع لإنجاح التغيير بالإقناع. ومرحلة التجميد التي يتم فيها إقرار التغيير عبر تقريب وجهات النظر بين مؤيدي التغيير والمعارضين والوصول إلى حلول في النقط الخلافية<sup>1</sup>. إضافة إلى نماذج أخرى كنموذج سكوت وجيف الذي يزود ببعض المبادئ العملية لإحداث التغيير؛ كتشخيص الواقع، واستدراج الفئة المستهدفة من التغيير، واختيار القائد المناسب، وتشكيل الفرق المعنية بتنفيذ التغيير<sup>2</sup>.

إن المدير الذي يبتغي النجاح سبيلاً يطرح على نفسه جملة من الأسئلة أهمها: هل أعني ما أريد تغييره؟ وهل أملك الرغبة في إحداث التغيير؟ وما وسائل التغيير؟ وما آليات الإقناع والتأثير في الآخرين؟ وكيف أخطط؟ وكيف أقود الفريق نحو الإنجاز؟ وغيرها من الأسئلة الموجهة للقيادة والدافع نحو الفعل. وهو يعمل بشكل متواصل على إثارة الهمم، وتحريك الدافعية، واعتماد الإشراك المتنامي الفعال، والإشعار بالأمن الروحي والتحسيس بالمتعة التي تصاحب التغيير. إضافة إلى تحفيز فريق العمل وتقوية العزائم والصبر على الأخطاء وتعديلها وتصحيحها، وتجنب الفريق كل ما يهدد العلاقات الإنسانية، وتقبل النقد والتغلب على الأوهام ودواعي مقاومة التغيير، من خلال وضع خطة لمواجهة تقوم على التوعية والتثقيف واستخدام الحجج والتفاوض والمناورة<sup>3</sup>.

يشكل منجز الباحث محمد بازي الموسوم ب (صناعة القادة في المجال التربوي) مرجعاً أساسياً لكل المقبلين على ممارسات الإدارة التربوية وكذا الأطر الإدارية المتدربة بمختلف المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ورؤساء مؤسسات التربية والتكوين وأطر هيئة التدريس

1 المرجع السابق نفسه، ص 71-72

2 المرجع السابق نفسه، ص 73

3 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، رؤية متناغمة مع عالم متغير، ص 93 وما بعدها.

بالمؤسسات التعليمية والأساتذة المكونين بمؤسسات التعليم العالي، نظرا لأهميته الاستمولوجية والمنهجية والتكوينية إذ طرح جملة من المفاهيم والقضايا المتعلقة بمجال الإدارة التربوية في شقها القيادي، واضعا وصفا ناجعة لقيادة ناجحة، من خلال تحديده لمواصفات القائد الإداري الناجح وأدواره القيادية نحو التغيير، والارتقاء بأداء المؤسسات التعليمية. كما يشكل وثيقة توجيهية تقدم بعض صفات المدير الناجح وتقريبه من الأنموذج القيادي الناجح الذي نريده، وتعريفه ببعض استراتيجيات تدبير القيادة الحديثة. لذا من واجب كل مهتم بقضايا التربية والتكوين بشكل عام والإدارة التربوية بوجه خاص إيلاء هذا المرجع المكانة التي يستحقها، والعمل على نقل محتوياته ومضامينه ومفاهيمه إلى الطلبة المتدربين ومدربي المؤسسات التعليمية، عبر تقديم قراءات عميقة في مقولاته التربوية والإدارية، وعقد ندوات تربوية تعرف بمضامين الكتاب. فهو يشكل مرجعية معرفية نظرية وتطبيقية لا غنى عنها في مجال التدبير الإداري نظرية وممارسة.

إن توظيف مفاهيم الكتاب في مجال القيادة التربوية على النحو الأمثل سيمكن من تجاوز مختلف الاختلالات التي تعرفها المنظومة في مجال التدبير الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية، من خلال التزام كل إطار إداري بمواصفات القائد التربوي والإداري، كما رسم الباحث هويته وملامحه.

## خاتمة:

لعل من المفيد في خاتمة هذه الدراسة، القول: إن مفهوم القيادة التربوية من المفاهيم التي تحتاج إلى مزيد من الإنارة والإضاءة، ولا ندعي الإحاطة الدقيقة بهذا المفهوم، كما رسم الباحث هويته ومعامله بإزالة اللبس والغموض وتقريب معانيه إلى كل مهتم بحقل التربية والتكوين قصد تجاوز كل الصعوبات التي تحول دون تحقيق قيادة رشيدة وتدبير تشاركي قائم على التشارك والتفاوض والتعاون يصل بالمؤسسة إلى بر الأمان ويحقق أهدافها التربوية. لن نصل إلى تلك الأهداف إلا بتكوين قائد إداري ناجح يمتلك قدرا معينا من الكفايات المعرفية والتواصلية والمنهجية التي تعينه على التواصل الفعال، والتنسيق الجيد وتدبير النزاعات والخلافات، والتفاوض واتخاذ القرارات المناسبة، والتأثير في مجموعة العمل وإقناعها وحفز هممها، وهي غايات سعى الباحث إلى تقريبها إلى أذهان كل مهتم بميدان الإدارة التربوية.

## مصادر البحث ومراجعته:

كتابات محمد بازي:

- محمد بازي، (ط1، أبريل 2019)، صناعة القادة في المجال التربوي رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب.

مراجع مساعدة:

- العربي اسليماني، (ط8، 2015)، المعين في التربية، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب.

- جميل حمداوي، الإدارة التربوية بين التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، شبكة الألوكة:

[www.alukah.com](http://www.alukah.com)

- عبد العزيز الحر، (ط2، 2010)، القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية، الرياض.

- عبد المجيد شفيق، الإدارة التربوية بين رهان الإصلاح وإكراهات الواقع، أكتوبر 2013، مجلة علوم التربية العدد 57 المغرب.

- ناريمان يونس لهلوب وآخرون، (ط1، 2012)، مهارات القيادة التربوية الحديثة، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، (غشت 2008)، دليل الحياة المدرسية، مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات.



# المثلث الـديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية

## -المعيقات وسبل الارتقاء من خلال أعمال الدكتور بازي-

ذ. إبراهيم الطاهري<sup>1</sup>

### مقدمة:

تسعى غالبية المجتمعات العربية إلى الرقي بمنظوماتها التربوية والتكوينية؛ وذلك بجعلها:

- أولاً: في تفاعل مستمر مع روح العصر، ومع ما استجد من تطور علمي وتقني في مختلف المجالات الإنسانية الحيوية.

- وثانياً: في مصاف المنظومات الأكثر تقدماً التي جمعت بين آليات استراتيجية أصيلة، وأخرى معاصرة قوامها الدقة والشمولية، والسعي وراء تحقيق الجودة والمردودية؛ الكمية والكيفية التي تعود بالنفع على مكونات الحقل التربوي من جهة، ثم على المجتمع بأسره من جهة ثانية.

ويشكل موضوع العملية التعليمية التعلمية موضوعاً مهماً، ودعامة أساسية جديرة بالبحث والدراسة، لأنه يتماشى والتغيرات التي يشهدها العالم في الحقل التربوي، وينسجم مع ما تتوخاه الأنظمة التربوية العربية الجديدة من أهداف تسهم في تحقيق الكفايات والغايات النفعية والعلمية المرغوبة التي تكسب المدرس والمتعلم-على السواء-كل ما يساعدهما على الاندماج داخل مجتمعهما الصغير والكبير، عن طريق الإبداع والتجديد والممارسة القائمة على آليات علمية محكمة.

تكمُن أهمية هذه الورقة في محاولة الكشف عن بعض التصورات والدعامات الاستراتيجية التي نص عليها الدكتور محمد بازي في أدبيّاته التربوية التي تشكل محصلة حياة يمكنها الإسهام في الارتقاء بمكونات منظومة التربية والتكوين أولاً، وعناصر المثلث الـديداكتيكي ثانياً، من خلال اقتراح بعض الطرائق والآليات المتطورة والفعالة التي تلائم

---

<sup>1</sup>جامعة السلطان مولاي سليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، بني ملال، المملكة المغربية.

فعل التعلم، وتسهم في الرقي بتكوين المدرس، وتعزز إبداعاته في التدريس، كما يمكنها أن تسهم في جعل المتعلمين في تفاعل إيجابي مستمر مع ما يتلقونه من معارف وخبرات.

تسعى دراستنا التي اخترنا لها عنوان: "المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية التعليمية-المعوقات وسبل الارتقاء من خلال أعمال الدكتور بازي"، وفق هذه التصورات، إلى تناول الظاهرة تناولا فاحصا ينسجم مع موضوعها الراهن الرامي إلى الإجابة عن الإشكالات الآتية:

-ما المقصود بالمثلث الديداكتيكي في الأنظمة التربوية الجديدة؟

-وما التحديات التي تواجه العملية التعليمية التعليمية في نظر الدكتور محمد بازي؟ وما سبل الارتقاء بمكوناتها عامة، وبعناصر المثلث الديداكتيكي على وجه التحديد؟

وانطلقنا في التخطيط لهذه الدراسة ورسم سياستها متبعين في ذلك منهجا استقرائيا، وطريقة وصفية-شاملة ومتكاملة-؛ بحيث اقتضت الإجابة عن تلك التساؤلات المطروحة اتباع خطة محكمة تبحث في مضمون عدد من المؤلفات التي تتخذ من فعل التربية موضوعا لها، ونظرا لسعة الموضوع وكثرة مشاريعه، حاولنا التركيز في هذه الدراسة على أعمال تربوية مخصوصة ثلاث ما نود رصده، كتبها الباحث المغربي الدكتور محمد بازي.

وتوزعت الدراسة إلى ثلاثة مباحث أساسية: الأول منها: عبارة عن مهاد نظري؛ حاولنا فيه تحديد مصطلحاتها ومفاهيمها. أما المبحث الثاني: فيهدف إلى تسليط الضوء على بعض المعوقات التي سطرها الدكتور بازي في منجزه التربوي، وتقف حاجزا أمام استمرار العملية التعليمية التعليمية بالشكل المطلوب، في حين يأتي المبحث الثالث: ليكشف عن بعض السبل والدعامات التي من شأنها الارتقاء بالمثلث الديداكتيكي في نظر الدكتور بازي.

## المبحث الأول: مهاد نظري: تحديد المصطلحات والمفاهيم:

### المطلب الأول: المثلث الديداكتيكي؛ مفهومه ومكوناته:

يعرف مفهوم الديداكتيك لدى المختصين في علوم التربية بأنه أسلوب تربوي يهدف إلى التثقيف، بل هي-على حد تعبير الباحث محمد الدريج: "دراسة علمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف

المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحسي الحركي المهاري، كما تتضمن البحث في الوسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد"<sup>1</sup>.

وأكد كومينيوس (Comenius) أن الديداكتيك هو ذلك: "الفن العام للتعلم في مختلف المواد التعليمية(..) وليست فنا للتعلم فقط، بل للتربية أيضا، إن كلمة ديداكتيك تدل على تبليغ وإيصال المعارف لجميع الناس"<sup>2</sup>، وذلك باتباع طرق وأدوات يمكنها استيعاب الشأن التربوي بكل مكوناته الأساسية، ثم الإسهام في الرقي بالعملية التعليمية التعلمية، وجعلها تحقق أبعادها المختلفة التي ينبغي لها أن تجمع بين العلمية والواقعية.

ويمكن تقسيم عملية الديداكتيك إلى عامة وخاصة؛ فالأولى: "مشتركة بين جميع المواد؛ أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، أما الديداكتيك الخاصة] فهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي التفكير في الأهداف التربوية للمادة، وبناء استراتيجيات لتدريسها"<sup>3</sup>.

ويدخل ضمن هذا المفهوم التربوي ما يطلق عليه بالمثلث الديداكتيكي، وهو مفهوم عرفته الأدبيات التربوية بأنه نسق منظم يهتم بمحتويات التدريس وطرقه، وإطار علائقي حواري يتم داخل العملية التعليمية التعلمية بشكل تتقاطع وتتداخل فيه ثلاثة أطراف، هي: "المتعلم والمدرس والمعرفة"، وهي عناصر ينبغي وضعها وتمثلها في نظر الدكتور بازي "ضمن نسق موسع اجتماعي وسياسي ومهني ومعرفي، حتى يتم فتح البوابات بين النسق التربوي المصغر والنسق التربوي الأكبر"<sup>4</sup>.

ويطرح الدكتور بازي-وفق هذا التصور في بعض إسهاماته التربوية-عدة أسئلة جوهرية تخص تلك العناصر مجتمعة؛ كسؤاله عن "نموذج المدرس الذي نريده؟ وما معالم نموذج

---

1 محمد الدريج وآخرون، (ط1-2011)، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب، ص100.

2 محمد الدريج، (2011)، العودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، مجلة علوم التربية، ع47، المغرب، ص01.

3 هشام طيب، (2018)، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع34، الجزائر، ص52.

4 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ص36.

التلميذ الذي نريد فعلا حتى نتمثله ونشارك في صناعته؟ وهل لدينا تصور موحد عن نموذج المدرسة التي نريد؟ وعن نموذج المؤهلات التي نريد تحقيقها في المتعلمين والتي تناسب حاجيات الحياة الراهنة والمستقبلية"<sup>1</sup>.

#### أولا: المتعلم (التلميذ/الطالب):

ينظر الدكتور بازي إلى المتعلم في أدبياته التربوية بأنه ذلك "المواطن المستقبلي المتسم بالاستقامة والصلاح والاعتدال والتسامح، والمتطلع إلى اكتساب العلوم بشغف، الممتلك لأدوات العطاء والإبداع، فضلا عن تشبثه بهويته الوطنية، وقيم الديمقراطية، والوعي بحقوقه وواجباته، مع التمكن من التواصل باللغة العربية وباللغات الأكثر استعمالا عالميا، والقدرة على الحوار وتقبل الاختلاف واحترامه، وإلى جانب ذلك هو أنموذج المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، أي قادرا على الحفاظ على مقومات دينه وتراثه وحضارته وثقافته الأصيلة وبين ما يجده في الثقافة المعاصرة من مناهج وأدوات وتصورات بناء مفيدة، تمنحه بعدا إنسانيا شاملا"<sup>2</sup>.

معنى هذا أن متعلم اليوم-وفق المقاربات التربوية الجديدة-يمثل محورا رئيسيا في العملية التعليمية، وشريكا في المسؤولية وتنفيذ فعل التعلم، فهو يحتاج إلى استعداد ودافعية، وظروف خاصة-نفسية واجتماعية واقتصادية-تمكنه من بلوغ أهداف الفعل التربوي لأنه متشبع ب:"ملكات أو مهارات يتميز بها أدبيا أو معرفيا أو منهجيا أو تقنيا أو تنشيطيا، ولا تخلو شخصية تلميذ من هذا"<sup>3</sup>.

#### ثانيا: المعلم (المدرس):

يشكل المدرس ثاني أعمدة المثلث الديداكتيكي لكونه يؤدي دورا مهما في بناء القيم وتوجيه السلوك، وتشكيل الأخلاق، إنه يعتبر-حسب تعبير الباحث أحمد كرم-"من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية، وهو الشخص الفعال الذي يعاون المتعلم على التعلم

---

1 المرجع السابق نفسه، ص21.

2 محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، القنيطرة، المغرب، ص26.

3 محمد بازي، صحائف التكوين، المرجع السابق نفسه، ص97.

المستمر والتفوق، وعلى تشكيل شخصية متوازنة ومنتجة، وقادرة على العطاء والتعايش مع المجتمع"<sup>1</sup>.

وتجمع بينه وبين المتعلم علاقة بيداغوجية قوامها التعاقد الديداكتيكي، فالمدرس الحقيقي هو الذي يجعل التواصل التربوي الصفّي ناجحاً، بحيث "لا يقوم المتعلمين فحسب، وإنما يقوم الدرس، ويقوم تخطيطه وتديره للتعليم، وأداءه عند نهاية كل حصة، أو كل يوم، ولا ينظر أبداً إلى نفسه بعين الزهو والإعجاب الفارغ، وإنما بعين النقد الموضوعي الذي يصحح به باستمرار أدائه وبحثه وعمله وتقويمه"<sup>2</sup>.

ويؤدي المعلم وظائف أساسية في العملية التعليمية؛ إذ يسهم في "تحديد مجالات اشتغال المتعلمين، من حيث تبصيرهم بأولويات العلم، وضرورة التدرج فيها تباعاً، ووفق مراقب، من الجليات أولاً إلى حين استكمالها، ثم الخفيات والدقائق ثانياً، وهي مهمة توجيهية شاقة فيها حرص كبير على المتعلمين وعلى مسارات تعلماتهم"<sup>3</sup>.

ولا تقتصر مهمة المدرسين اليوم "على تدريس العلوم التي هم متخصصون فيها، وإنما البلوغ بالمتعلم إلى ما هو أبعد من ذلك، وهو بناء المعرفة بخالق العلم وخالق الوجود، والوصول إليه بالتعلم والحقائق الثابتة المقننة"<sup>4</sup>.

### ثالثاً: المعرفة (المحتوى التعليمي):

يعتبر المحتوى التعليمي بمثابة الوسيط الذي يجمع بين المدرس والمتعلم في إطار إبستمولوجي تواصل، والمعرفة بهذا المعنى هي: "الغاية التي يسعى المعلم [المدرس] إلى إيصالها للمتعلم"<sup>5</sup>، وفق شروط وضوابط؛ أولها: ملاءمة المعرفة لما نص عليه المنهاج التربوي العام، أو ما تفردت به المادة المراد تدريسها من خصائص ونظم، وثانيها: تعبير المعرفة عن حاجات المتعلم وملاءمتها لقدراته وميولاته وفوارقه؛ فكلما كان المحتوى المعرفي ملائماً ومنضبّطاً

---

1 أحمد، أكرم، (ط1-2010)، أدوار حديثة لمعلم المستقبل في ضوء المدرسة الإلكترونية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص15.

2 محمد بازي، صحائف التكوين، ص100.

3 محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ص40.

4 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص42.

5 دور المثلث التعليمي، ص54.

لهذه الشروط، ولغيرها من الأفكار الحديثة في مجال التربية والتكوين، " كان صادقا، ووثيق الصلة بالأهداف المسطرة"<sup>1</sup>.

وينبغي للمدرس بموجب ذلك، كما عبر عنه الدكتور بازي "أن يتمتع بتصوير شمولي للمنهج والكفايات المستهدفة انطلاقا منه، مطلعاً على ما في الكتاب [المدرسي]، ومجتهداً في التصرف في البرامج؛ إغناء أو تقديم أو تأخير، أو استبدالاً للنصوص والأمثلة والأسئلة والتقويمات الجزئية، بما يحقق الكفايات المسطرة، والمتنظر تحقيقها على المدى المتوسط أو البعيد"<sup>2</sup>.

### المطلب الثاني: التعليم وفعل التعلم في أدبيات التربية:

يعتبر التعليم من العمليات التي لا تركز إلى نهج واحد، حيث تتعدد مداخله ومخارجه حسب الظروف وسياقات التعلم أولاً، وحسب طبيعة الدرس المعالج ثانياً، إذن فالتعليم أو التدريس هو: "مجموعة من المهارات والخطط والفنون التي يمكن ممارستها"<sup>3</sup>، بل هو: "عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهتم العملية التربوية لغرض نمو المتعلمين، بحيث تنسجم مع روح العصر الحالي"<sup>4</sup>.

ويقتضي التعليم-أيضاً-تملك مهارتي الحذق والإتقان في الأداء، من خلال استثمار كفايات متعددة أهمها: الكفاية المعرفية المرتبطة أساساً بطرق التدريس وأنواعها، وآليات التنشيط والتقويم وأشكالهما، ثم الكفاية الأدائية التي تتماشى أولاً: حسب طبيعة كل مادة دراسية، ثم حسب إنجاز وأداء المدرس ثانياً؛ من حيث انتقاء الطرق والآليات التي تتناسب مع متطلبات التحول المعرفي لدى المتعلم والمادة المعرفية على السواء.<sup>5</sup>

---

1 المرجع السابق نفسه، ص54.

2 محمد بازي، صحائف التكوين، ص97.

3 أحمد صالح السامرائي، وعبد الكريم محمود، (ط1-1991)، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية الرياضية، جامعة بغداد، العراق، ص74.

4 محمد زياد حمدان، (ط1-1984)، أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، السعودية، ص23.

5 يحتاج كل مدرس إلى معرفة سابقة، واستراتيجيات خاصة للإفهام تجمع بين ما هو قديم وما هو حديث، فمدرسو اللغات مثلاً "يحتاجون إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها مدرسو الرياضيات، أو مدرسو الإعلاميات(..) كل ذلك حسب طبيعة المادة الدراسية، والمرحلة الدراسية، ومستوى المتعلمين، أنظر: كظيم الفتلاوي

ويجعل فعل التعليم من المادة العلمية/المعلم محورا رئيسيا للعملية التعليمية التعليمية؛ أي أنه هو ناقل المعلومات والمعارف بشكل مباشر إلى المتعلم، أي أنه "عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة"<sup>1</sup>.

ويرتكز فعل التعلم حول المتعلم وما يتعلق به من استعداد، وظروف نفسية واجتماعية واقتصادية، ليكون التعلم بذلك "عملية داخلية مستمرة ينتج عنها قيام الفرد بتعديل مستمر في بنيته الذهنية وفي اتجاهاته ومعارفه ومهاراته"<sup>2</sup> المختلفة باختلاف وضعه الفكري والاجتماعي والنفسي.

وينظر الدكتور بازي إلى فعل التعلم أنه "استخراج العلم من القوة إلى الفعل، أي من حالة الكمون إلى حالة الظهور"<sup>3</sup>، مشيرا إلى أن السياسات التربوية الحديثة قد عززت من أشكال التعلم التي ترمي إلى تقويم الأداء لدى المتعلمين وتطويره، تماشيا مع ما يعرفه العالم من متغيرات متسارعة فرضت نفسها بالقوة والفعل على الفعل التربوي، من قبيل توظيف تقنيات حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة تستهدف-أساسا "استمرارية التعليم والتزود بالمعارف(..)كما تستهدف زيادة الحصيلة المعرفية، وكذا الاطلاع على الجديد من أجل تمكين المتعلم من الارتقاء ورفع كفاياته المهنية وإكسابه مهارة جديدة"<sup>4</sup>.

تجمع بين مكونات العملية التعليمية التعليمية علاقة ترابط وتكامل؛ مما يجعل الرهان عليها في كل منظومة تربوية متميزا لارتباطها الوثيق بالأفعال الرامية إلى تكوين مواطن-متعلما كان أو مدرّسا-مبدع منفتح، له كفايات ومؤهلات تؤهله للقيام بمسؤوليته الوطنية والفردية والاجتماعية، وتجعله قادرا على استيعاب التحولات التي يشهدها العالم في مختلف المجالات الحياتية بما فيها مجال التربية والتكوين.

---

سهيلة، (ط1-2003)، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، والأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص41.

1 عبد الله الرشدان، ونعيم جعيني، (ط1-2006)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص268.

2 Françoise Raynal et Alain Rieunier: Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation psychologie cognitive, ESF éditeur, Paris, 1997, p13.

3 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص29.

4 صالح بلعيد، (ط8-2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، ص115.

ويدعو الأستاذ بازي مدرس اليوم إلى: تمثل العلاقات الجامعة بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، تمثلاً يستطيع من خلاله "أن يفكر تفكيراً نسقياً شمولياً في تدريس المادة مولياً الاهتمام الكامل لهذه المكونات، فهي تشتغل بشكل تفاعلي، وهذا ما وصلت إليه التطورات المعرفية الخاصة بالأبحاث الديدانكتيكية، فإذا حصلت هذه الرؤية الشمولية عند المدرس، فإنه يوجه عنايته إلى ما يتطلبه كل قطب من ضبط، ومن أعمال تنزيل"<sup>1</sup>.

### المبحث الثاني: معيقات العملية التعليمية التعلمية في منجز الدكتور بازي:

تسهم العديد من التدخلات غير المعقولة والاستراتيجيات غير الواضحة في الحد من الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية عامة، فهي معيقات لا تقتصر على آليات فعلي التعليم والتعلم، بل تتعداهما إلى كل ما ينبغي أن يلائم خصوصية هذين الفعلين انطلاقاً مما هو مجالي جغرافي، ومما هو اجتماعي واقتصادي، ثم مما هو نفسي وفكري.

وحصر الباحث محمد بازي-من خلال منجزاته التربوية-جملة من المعوقات التي تحد من تحقيق مقصد الفعل التربوي التعليمي المغربي(العربي) على جميع الأصعدة، وهي معيقات تطرح سؤال النمذجة والتصنيف والمنافسة، وتثير قضية التأثير والتأثر بين مكونات المنظومة التربوية العربية وباقي المنظومات التربوية الأجنبية.

ويمكن تقسيم تلك المعوقات في مجملها إلى عدة أنواع تشترك فيها غالبية العناصر المتدخلة في الحقل التربوي بقصد أو بغير قصد؛ فهناك معيقات مرتبطة أساساً بالواقع التربوي؛ لأنه "لا يزال على العهد القديم من تسيير بدون خرائط، ومن تفكير إصلاحي بدون قياديين حقيقيين، ومن دون رؤية استراتيجية واضحة لدى الجميع"<sup>2</sup>.

وهناك عوائق تسهم فيها الموارد البشرية-على اختلاف المهام والدرجات-بشكل لا يسمح للفعل التعليمي بالسير قدماً نحو الرقي والتقدم. إنها عوائق تتجلى-بتعبير الأستاذ بازي-في "عدم إدراك ما اقترحه الميثاق من قبل الفئات الكبرى من المعنيين بالإصلاح، وعدم جدية الانخراط فيه، أو عدم المعرفة بكيفياته، وانعدام الكفايات المهنية والتقنية والتواصلية

---

1 محمد بازي، صحائف التكوين، ص 36.

2 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، ص 142.

والمهارية الضرورية للعطاء والتغيير، وفقدان الحماس، وتجميد التمثلات الإصلاحية، وترسخ الأفكار السلبية غير المنتجة"<sup>1</sup>.

ويرجع الدكتور بازي عدم أهلية المنظومة التربوية المغربية (العربية) لتكون منافسة لباقي المنظومات التربوية الأخرى، إلى مشكل ضبابية المرجعية على مستوى المناهج والمقررات عند المدرس خاصة، فالتعليم الناجح يحتاج إلى الوضوح في "مرجعياته ومناهجه واستراتيجياته وأهدافه"<sup>2</sup>، إذ أصل الداء يعود أساساً إلى: "تشوش المرجعية، وعدم اكتمال عناصر التصور المرجعي الذي يربط التعلم بالغايتين الدنيوية والأخروية على السواء"<sup>3</sup>.

وتتجلى هذه الضبابية في إنتاج الكتاب المدرسي-على سبيل المثال-الذي صار تجارياً محضاً لا يراعى فيه "التنزيل اليداكتيكي المناسب للزمن، فتم إغراق الكتب المدرسية بدروس طويلة ونصوص طويلة، وأنشطة كثيرة في كل درس"<sup>4</sup>، وهو ما يجعل الجميع "مدرسين وطلبة في دوامة حقيقية تضيق فيها كل الترتيبات والأهداف المشار إليها"<sup>5</sup>.

ويمكن أن ينتج عن تلك الضبابية في بناء المقررات الدراسية-شكلاً ومحتوى-تسلط بعض المؤطرين التربويين (المفتشين) الذين يلحون-وأحيانا يجبرون-المدرس-على "استيفاء كل المكونات متذرعين باحترام البرنامج والتوزيع السنوي أو الدوري (مما جعل عمل المدرس) كله شكلياً بروتوكولياً، تضيق معه النجاعة والفعالية بسبب هذه التبعية العمياء، وهذا الاستعباد المطلق للمقرر الكثيف"<sup>6</sup> الذي يتسرب-بشكل أو بآخر-"إلى المتعلمين نتاجاً لوقوع المدرسين ضحية المقررات المعلبة، وعدم ممارسة النقد اللازم والاختيار والتمحيص"<sup>7</sup>.

ويرى بازي أن النتيجة هي: "عقم التجربة لعقم التصور التربوي الكامن خلف وضع المقررات، وضبابية الغايات المقصودة من وراء كل ذلك"<sup>8</sup>، ومن ثم يؤكد أن المستجدات التكنولوجية، أو ما يسمى الوسائط المتعددة على الرغم من الدور الهام الذي تؤديه في

---

1 المرجع السابق نفسه، ص51.

2 المرجع السابق نفسه، ص22.

3 المرجع السابق نفسه، ص23.

4 محمد بازي، صحائف التكوين، ص91.

5 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التدريس، ص23.

6 محمد بازي، صحائف التكوين، ص91.

7 المرجع السابق نفسه، ص90.

8 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص52.

العملية التعليمية التعليمية، فإنها قد تحمل مخاطر على هذه العملية، لعل من بينها "الانفتاح غير المحصن تحت سماء متفجرة بالمواد الرقمية المفيدة والمدمرة"<sup>1</sup>، ثم "تغليبها على موضوع الدرس(..)أو تأثيرها على زمن الدرس، وأنشطة التعلم"<sup>2</sup>، زد على ذلك "القيم الفاسدة التي ينشرها الإعلام الفاقد للمرجعية التخيلية الصحيحة"<sup>3</sup>؛ فقد "تحطم أغلب القنوات التلفزيونية الوطنية وغير الوطنية الأنموذج الذي تتوخاه التربية والمدرسة"<sup>4</sup>.

يظهر جليا مما أسلفنا الإشارة إليه أن المعوقات التي تعترض سبيل العملية التعليمية التعليمية تعكس واقعا غير الواقع الذي تتوخاه أهداف المنظومة التربوية، ومقصودا غير مقصودها، وهي معوقات تحتاج إلى الحيلة والحذر، لأن من شأنها التأثير في الوضع الكائن والممكن للفعل التربوي بكل مكوناته اليداكتيكية، وهو ما يفسر تشابك متغيراته وآلياته المعتمدة فيه التي تحتاج إلى ابتكار حلول دقيقة ناجعة تلائم ذلك الفعل وتكسبه معناه الحقيقي، ومن ثم، تسهل وصوله إلى تحقيق أهدافه.

## المبحث الثالث: سبل الارتقاء بالمثلث اليداكتيكي عند الدكتور بازي:

يعتبر التدريس(التعليم)في معناه المعاصر عملية شاملة إيجابية هادفة تسعى كل سياسة تربوية إلى تحقيقها، وفق جملة من الاستراتيجيات التي تجعل من تلك العملية أسهل وأسرع، وأكثر ذاتية وقابلية للتطبيق، فالتعليم-عند بازي-"فن وملكة ومهنة وصناعة تُمتلك وتُذلل بطول المران والدربة والبحث المستمر"<sup>5</sup>، وهو أيضا عبارة عن "صناعة مرتبطة بالمجتمعات المتحضرة، ولا بد لممارستها من شروط ومواصفات وملكات وخصائص نفسية وعقلية ومظهرية ليحظى بالقبول والتأثير المرغوب فيه، وهو من أخص خصائص هذه الصناعة وسبل النجاح فيها"<sup>6</sup>.

---

1 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، ص34

2 محمد بازي، صحائف التكوين، ص61

3 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، ص32

4 المرجع السابق نفسه، ص34

5 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص12

6 المرجع السابق نفسه، ص15.

ويمكن أول أهداف نُظْم التربية في تغيير نظرة الإنسان/المتعلم إلى ذاته، ومحيطه وإلى كل العالم من حوله وفق آليات محكمة، وأسس علمية تنحو-بدروها-نحو: "تحقيق نماء الكائن الإنساني بأبعاده العقلانية والحرّة"<sup>1</sup>.

وقد سطر الدكتور بازي في مؤلفاته التربوية عددا من الدعامات التي من شأنها الإسهام في تعزيز هذا الرقي المنشود، وذلك من أجل تحقيق ذلك النماء والاستمرار في تأدية أدوار عناصر المثلث الديداكتيكي والرقي بها، وهي دعامات لها ارتباط وثيق بالمدرس أولا، وبالمتعلم ثانيا، وبآليات التدريس ومناهجه ثالثا، وبكل المتدخلين في المجال رابعا، لأن التغيير، في نظر الأستاذ بازي، يحتاج منا "إلى أفكار قوية، وإلى رؤية موحدة يؤمن بها الجميع (...). وإلى حماس وتعبئة كاملة، وإلى صبر طويل..."<sup>2</sup>.

### المطلب الأول: على مستوى المدرّس:

انتقلت الأنظمة التربوية العربية الجديدة بدور المدرس من مهمة تلقين المعارف والمعلومات للطلاب، إلى مهمة توجيههم وإرشادهم، وذلك باتباع طرائق تمكنهم من بلوغ مكتسباتهم ومعارفهم وتطبيقها بشكل ذاتي، فتوجيهات مدرس اليوم "ليست سوى اقتراحات تكون موضوع مداولة بين أفراد الجماعة، اقتراحات يثيرها المنشط(المدرس) ويشجعها"<sup>3</sup>، أي أنه "القائم على فعل تذليل عقبات الفهم والإفهام، وفي ذلك مشقة ومعاناة، وتكرير وصبر"<sup>4</sup>.

انتقل مدرس اليوم إذن؛ إلى وضع جديد يراعي خصوصية العصر والتطور الذي يشهده العالم في مختلف الميادين، فهو الآن يؤدي دور الكشف عن مواهب المتعلمين وعن "استعداداتهم وتنمية قدراتهم وتوجيه ميولهم، ومساعدتهم في تطوير قدراتهم وعلى حل

---

1 علي أسعد وطفة، (2001)، التربية العربية بين حداثتين بحث في إشكالية الحداثة التربوية، مجلة شؤون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ع107، القاهرة، مصر، ص179.

2 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، ص51.

3 انظر: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (1999)، مجلة سيكولوجيا التربية، ع1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص124-125.

4 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص12.

مشاكلهم، ويعزز جوانب القوة والتميز فيهم، ويساندهم للتخلص من الأخطاء وجوانب الضعف"<sup>1</sup>.

دعا الدكتور بازي المدرس، من أجل ذلك، إلى أن يطور نفسه بشكل مستمر "وأن يجعل تجربته المهنية موضع سؤال مستمر، بل ذلك مما تقتضيه كل المهين التي تعرف تطورا ملحوظا في الأدوات والوسائل، وتراكمات في المعارف والتجارب والاتجاهات والمستجدات، ومهنة التعليم من أكثر المهين تطلبا لذلك"<sup>2</sup>، فهي تحتاج-ولا شك- إلى إعداد المدرس "إعدادا جيدا(..) نفسيا ومعرفيا ومنهجيا وتربويا وتقنيا وقانونيا"<sup>3</sup>، وتبعاً لذلك، فهو محتاج-أيضاً- إلى "طاقات كبيرة ومقومات هائلة في شخصيته، وإلى تكوين حقيقي وصناعة عالية في ملكاته وكفاياته"<sup>4</sup>.

### المطلب الثاني: الآليات والبرامج التعليمية:

تعتبر الآليات والبرامج التعليمية أول أسسٍ بنائي ينبغي الاهتمام به لجعل المدرسة أكثر انسجاماً مع التطورات العلمية والمعرفية، وهو جانب يحتم على القائمين عليه مراعاة الاختلاف الحاصل على مستوى برامج التعليم والتعلم في علاقتها بحاجات التنمية الضرورية، ثم مراعاة الفوارق الفردية؛ الفيزيولوجية والسوسيو اقتصادية التي تختلف من متعلم لآخر.

وينبغي أن يعتمد في هذه البرامج والوسائل (المقررات الدراسية مثلاً) أيضاً بناء محكماً، قوامه التدرج المعرفي والمهاري، وذلك بجعل تلك الآليات (المعينات) منسجمة مع الاستراتيجيات الحديثة في التدريس في ظل التطور العلمي والتقني؛ باتباع منهج متكامل يجمع في ثناياه قضايا مختلفة تشمل كل ما هو اجتماعي إنساني، وما هو ثقافي وحضاري وتاريخي، ونحو ذلك من القضايا التي يمكنها أن تثير في المتعلم حُب الاستطلاع والبحث، والتحكم فيها-بشكل نسقي-عن طريق التخطيط والتنظيم المسبقين؛ إذ التحكم في أي عملية

---

1 نوره محمد البلعيد، (2015)، واقع وأدوار معلم التعليم العام، في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية) مجلة التربية، جامعة الأزهر، مج 34، ع 162، مصر، ص 705.

2 محمد بازي، صحائف التكوين، ص 22.

3 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 16.

4 المرجع السابق نفسه، ص 12.



إلى ضرورة التوظيف المنهجي لتكنولوجيا المعلومات، لأنه "استعمال تربوي وظيفي متحكم فيه وناجع للحاسوب وما يتعلق به من أجهزة لبناء التعلم، وتحقيق تمثلات جديدة وفتح آفاق رحبة منتجة للمعرفة ومحقة للملكات البحث والاشتغال الرقمي"<sup>1</sup> لدى المتعلمين.

يمكن لتلك الآليات والبرامج التعليمية إذن؛ أن تؤدي دورا مهما في الارتقاء بالفعل التربوي، إذا ما قامت هذه الآليات والبرامج الخاصة والعامة في بناء محتوياتها التربوية-على مبدأ الوظيفة الذي يجمع بين خاصيتين هما: الحداثة بما يلائم روح العصر، واستعمال الأنشطة التي تقارب الممارسات الحياتية الحقيقية.

### المطلب الثالث: الشركاء الفاعلون في العملية التعليمية:

يختلف الفاعلون وشركاء المنظومة التربوية باختلاف مهامهم وتدخلاتهم، ومجالات اشتغالهم؛ فهناك فاعلون يمثلون قاعدة ثابتة لا تقوم المنظومة إلا بها؛ كالمدرسة والأسرة، وهناك شركاء خارجيون يمكن أن تكون لهم يد في إصلاح هذه المنظومة والإسهام في الرقي بها، أو العكس، كالهيئات المنتخبة، وجمعيات المجتمع المدني، والمؤسسات الإعلامية.

ويدعو الدكتور بازي -بموجب ذلك -كل هؤلاء الشركاء الفاعلين إلى التفكير في نموذج متوافق بشأنه لتعلم الغد وإنسان المستقبل منذ هذه اللحظة، وأن ينخرط الجميع في صياغته على أساس أنه موجه لأبنائه وحفدته، كما يدعو الأستاذ أيضا إلى ضرورة توقيف التزيف ومراجعة الذات، قبل حلول الدمار القيمي الكامل، مؤكدا على ضرورة مساءلة النفس-كل من موقعه-مدرسين وإداريين وإعلاميين وحقوقيين وأمنيين وغيرهم<sup>2</sup>.

ويؤكد الأستاذ بازي- جريا على عادة المتخصص في أدبيات التربية- أن التشبث بالهوية والتراث من قبل كل الشركاء الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية-عملا، أو إرشادا-أمر لازم لا بد منه، وأن الانفتاح على ثقافة الغرب بالاستفادة من اجتهاداتهم-من موقع قوة لا ضعف-أمر محمود، وذلك بالاستفادة من "نظرياتهم وبحوثهم التربوية، بل هذا ما يجب أن يكون رافدا قويا لدعم المعرفة بعلوم التربية وتوجيهاتها(..)وأن يتم الاطلاع عليها للاغتناء منها، أو للمقارنة والاستئناس، أو للتجريب أو لاستثمار العناصر الإيجابية، ومناحي الفرادة والقوة

1 محمد بازي، صحائف التكوين، ص 61.

2 محمد بازي، صناعة القادة في المجال التربوي، ص 36.

فيها"<sup>1</sup>، شريطة "الانفتاح التلقائي على مجالات التربية الرحبة والواسعة، وتصحيح الأخطاء باستمرار"<sup>2</sup>.

ويدعو الباحث محمد بازي إلى ضرورة عودة المؤسسات الإعلامية-كل من موقعه-إلى "أدبياتنا التربوية فهي تحمل طموحات كبيرة، وتتضمن مواصفات إنسان ناجح تطمح المدرسة إلى تكوينه"<sup>3</sup>.

والخلاصة أن ما سطره الدكتور بازي من دعاءات في هذا الباب قد نص عليها المجلس الأعلى للتربية والتكوين بالمغرب، حيث دعا إلى إصلاح التعليم باعتباره "قضية المجتمع بمختلف مكوناته، من قطاعات حكومية وجماعات ترابية ومجالس استشارية ومؤسسات وطنية وفاعلين جمعيين ومثقفين ومفكرين، دون إغفال الدور المركزي والحاسم للأسرة في التربية المبكرة للأطفال، ومتابعة مساهمهم الدراسي وتقويمه، فهذا الورش الكبير يقتضي الانخراط الواسع والمسؤول للجميع؛ من أجل كسب هذا الرهان وتحقيق أهدافه"<sup>4</sup>.

وذهب الدكتور بازي، في خطوة أكثر قابلية للتفعيل والتنزيل؛ إلى ضرورة تكثيف العمل - من قبل القائمين على الشأن التربوي- في إعداد مدرّس ناجح، له قابلية لاستيعاب تحديات العصر وما يعرفه من تغيرات اجتماعية واقتصادية ومعرفية وتكنولوجية، فمجال التعليم "مجال متحرك ومتغير، تتحرك فيه البرامج والمناهج والمرجعيات والنظريات التربوية، وتبسط الآليات الجديدة والتقنيات المعاصرة"<sup>5</sup>، مما يستدعي من جميع المتدخلين والشركاء في هذا الحقل السير وفق هذه الحركة الدائمة.

---

1 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص22.

2 المرجع السابق نفسه، ص16.

3 المرجع السابق نفسه، ص 34-35.

4 النص مقتطف من الرسالة الملكية السامية الموجهة إلى المشاركين (ات) في اليوم الوطني حول التعليم الأولي، الصخيرات، الأربعاء 18 يونيو 2018، انظر: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، جمعية آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ شريك أساسي في تحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، تقرير رقم: 2019/06.

5 محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص15.

## خاتمة:

نؤكد في نهاية هذه الدراسة أن كل تلك التصورات والدعامات التي اقترحها الدكتور بازي-في منجزه التربوي- قد امتازت بالجدة والجودة والقابلية للتنزيل بكيفية مستقلة؛ فهي تصورات يمكنها الإسهام في تذليل صعاب العملية التعليمية التعلمية تذليلا يتطلب أمورا كثيرة؛ في مقدمتها: الإرادة القوية والمشاركة الفاعلة والعمل الجماعي، بغية البحث عن مواطن الخلل التي تتخبط فيه منظومتنا التربوية، إن على مستوى مكوناتها الأساسية (مدرس، ومتعلم، مادة معرفية)، أو على مستوى طرق التدريس وآليات التقويم، أو على مستوى المناهج والمقررات والشركاء الفاعلين.

واستنادا إلى هذه المعايير والمنطلقات يمكن أن نلخص أهم نتائج هذه الدراسة في النقاط الآتية:

- اعتبار العملية التعليمية التعلمية عملية بنائية يكون فيها المتعلم شريكا فعليا بحسب ما يملكه من ميولات وقدرات ومعارف، تنعكس في بناء الدرس ودينامية الفصل وتفاعل مكوناته، بالشكل الذي تتحقق من خلاله الأهداف والأنشطة المتوخاة من فعل التعلم.

- إن كل نظام تربوي يسعى إلى تحقيق التنمية والانفتاح على الآخر لا بد له من التركيز على استراتيجية تهتم بعناصر المثلث الديداكتيكي قاطبة؛ لأن تكامل هذه العناصر يسهم في اكتساب المعارف، ويعزز من حذق المهارة، وينشر العلم، ويسير بالأفراد نحو الأفضل، وبغير الاهتمام بهذه العناصر، والنظر إليها وفق مقاربة شمولية متكاملة لا يمكن لهذا النظام التربوي، أو ذاك، تحقيق التطور المنشود.

- كون المتعلم ذلك القطب المحوري في العملية التعليمية التعلمية، القادر على التعلم بمحض إرادته واختياره-توجيها وإرشادا-وفق ميولاته وتوقعاته ومعارفه وأهدافه، إذا ما أتيحت له الفرصة وكانت الظروف مواتية لذلك، وأزيلت من أمامه الإكراهات والفوارق التي تطرح سؤال تكافؤ الفرص.

- كون مدرس اليوم لا ينفرد بمهمة التلقين والتحصيل المعرفي أو صناعة السلوك، أي أنه ليس مصدرا وحيدا للتعلم، بل تكمن مهمته في تسيير كل تلك الأمور وتسهيلها، توجيهها وتقويمها.

-كون فاعلية التعلم تكمن أولا: في حسن اختيار المدرس للاستراتيجيات والمهارات الضرورية (قبل تنزيل الدروس وأثناءها) التي ينبغي أن تتناسب مع المهمات الدراسية المختلفة، وثانيا: في تحديد نوعية الوسائط البرامج التعليمية وتقنيات العرض التي وجب ملأمتها لطبيعة الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وطبيعة المادة موضوع التعليم والتعلم.

- كون الوسائل والبرامج التعليمية والتربوية في حاجة مُلحّة إلى الانطلاق من الواقع الحقيقي الذي يعيشه المتعلم والمدرس على السواء، ثم تبني مفاهيم تصبُّ في قالب التجديد، بما يواكب التطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية.

- اعتبار الفعل التربوي ليس حكرا على المتدخلين الفاعلين بشكل فردي، ولكن على كل مكون-فاعل-من مكونات المجتمع، كل حسب موقعه ومسؤولياته.

- يحتاج كل تدريس ناجح إذن؛ إلى عناصر مختلفة ينبغي جعلها استراتيجية علمية وعملية؛ أهمها: عنصر التنوع والتجريب والمواكبة، وعنصر الإبداع والابتكار، وعنصر الإثارة والتشويق، فكلما تم الاعتماد على طرائق تعليمية ناجعة وذات مغزى، مبنية وفق ضوابط تراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية والاقتصادية لكل الفئات المتعلمة، وكلما ظهرت إبداعية المدرس في طريقة الأداء والعرض والتنشيط، كان التفاعل معه من قبل المتعلمين قويا، لتكون النتيجة تحقيق أهداف الطرفين معا، وأهداف المدرسة والمجتمع، ومن ثم تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين.

## - مصادر البحث ومراجعته:

- كتابات الدكتور محمد بازي:

- محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف.

- محمد بازي، (ط1-2019)، صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب.

- محمد بازي، (ط1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع، المغرب.

- محمد بازي، (ط1-2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين. منشورات مجلة كلية علوم التربية، الرباط.

- مصادر ومراجع مساعدة:

- أحمد صالح السامرائي، وعبد الكريم محمود، (ط1-1991)، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.

- أحمد، أكرم، (ط1-2010)، أدوار حديثة لمعلم المستقبل في ضوء المدرسة الإلكترونية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- صالح بلعيد، (ط8-2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر.

- عبد العزيز طلبة، (ط1-2010)، تطبيقات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الأزهر، القاهرة.

- عبد الله الرشدان، ونعيم جعيني، (ط1-2006)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

- علي أسعد وطفة، التربية العربية بين حدثين بحث في إشكالية الحداثة التربوية، مجلة شؤون عربية، ع107، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

- كظيم الفتلاوي سهيلة، (ط1-2003)، كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، والأداء)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- محمد الدريج وآخرون، (ط1-2011)، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب.

- محمد الدريج، العودة إلى تعريف الديدانكتيك أو علم التدريس كعلم مستقل، (2011)، مجلة علوم التربية، ع47، المغرب.

- محمد زياد حمدان، (ط1-1984)، أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، السعودية.

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (1999)، مجلة سيكولوجيا التربية، ع1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

- نوره محمد البلهيد، واقع وأدوار معلم التعليم العام، في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة (دراسة ميدانية)، (2015)، مجلة التربية، مج34، ع162، جامعة الأزهر، مصر.

- هشام طيب، دور المثلث التعليمي في التربية، (2018)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع34، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

-Françoise Raynal et Alain Rieunier: Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.

Apprentissages, formation psychologie cognitive, ESF éditeur, Paris, 1997, p13



# استراتيجيات الفهم والتأويل في المشروع التربوي لمحمد بازي: -من المعرفة العامة إلى المعرفة المتعلمة-

ذ. إدريس شريفي علوي<sup>1</sup>

## مقدمة:

حينما نتساءل اليوم عن السبب الذي يدفعنا إلى القراءة، يكون الجواب الذي يتبادر إلى أذهاننا هو: الرغبة الدفينة في فهم الحياة، وتأويل عوالمها الجلية والخفية، والالتباس الأبدي بغريزة البقاء التي تسمح بعيش حيوات متجاوزة بصيغة الجمع، جمع لا يتيح مجال آخر، في اعتقادنا، غير مجال القراءة. ولا يتأتى ذاك السبيل ما لم يتسلح القارئ بعدة تعينه على تحاشي مزالق الفهم والتأويل، فما بين الحقيقة والسراب في فهم النصوص فهما يؤدي إلى سلك مسارها التأويلي القويم خيط رفيع لا يكاد يُرى لغير القارئ المتقدم والمؤهل المتتد.

ولا مرأ في أن المدرسة اليوم باتت تتبوأ موقعا رياديا في تشكيل الوعي القرائي أولا، وفي رسم الصورة التي يكون عليها هذا القارئ وهو مقبل على فك شفرات مختلف النصوص والخطابات ثانيا. وبهذا، يتبدى جليا ذلك الانتقال الذي عرفه الفعل القرائي من دائرة الأكاديمي إلى دائرة المدرسي، ومختلف الأشواط التي تقطعها هاته السيرورة حتى تعد قارئ المستقبل المزود بأدوات الفهم والتأويل الصحيحة.

ويطالعنا، في خضم الحديث عن هاته القضية، اسم الأستاذ محمد بازي، باعتبار مشروعه الأكاديمي والبيداغوجي أحد أهم المشاريع التي حاولت تسخير جهدها الأكاديمي في قضايا فهم النصوص والخطابات وتأويلها، ونقله إلى الحقل التربوي قصد الإفادة من ذلك التراكم الذي أحدثه بكتباته المؤسسة والبانبة في هذا الحقل.

---

1 إدريس شريفي علوي، جامعة القاضي عياض، كلية اللغة العربية، مراكش، المملكة المغربية.

## المبحث الأول: تساند الفهم والتأويل في المشروع النقدي لمحمد بازي:

تمهيد:

تعمل دينامية القراءة على النهل الدائم من المعنى الذي يتيح الفهم، وصولاً إلى الدلالات التي يَشْرَعُ خزائنها التأويل. فالقراءة نشاط إنساني "جائع" يتوقُّ دوماً إلى الإمساك بمعنى النص وفهمه، ومقاربة الانتظارات المرتبطة بهذا الفهم. ولا انفكاك، في اعتقادنا، بين العمليتين الذهنتين اللتين تُقْضِي الواحدة منهما إلى الأخرى في مسار الفعل القرائي. فهاتان الاستراتيجيتان تشكلان معا مبتدأ ذلك الفعل ومنتهاه، فالقارئ وهو يسعى إلى الإمساك بالمعاني والدلالات الظاهرة والثابتة لمختلف النصوص والخطابات، ينطلق من تلك النصوص والخطابات أولاً، لكنه سرعان ما يبتعد عنها قليلاً، ليركب صهوة التأويل التي تسمح له بالتغيير المستمر لمنظوره، وبإقامة العلاقات التي يرتضيها مع العلامات النصية الأولى.

### المطلب الأول: الفهم والتأويل بين البنى الداخلية والتشكلات السياقية:

لا مرأى في أن التلازم بين البنى الداخلية للنصوص وتشكلاتها السياقية يقوم على أساس نظري صلب، ويرمي هذا التلازم إلى فك تشفير العلامات التي تشكل بنية النص الداخلية، والأخرى التي تشكل بنية السياقات المحيطة به. وتهدف عمليتا فك التشفير والبحث في ضرورات التلازم إلى بناء قراءة تأويلية تساندية تقوم على الفهم الصحيح والاستراتيجيات التأويلية المناسبة لهذا الفهم. ويَرْهَنُ الدكتور محمد بازي نتائج تلك القراءة بتعميق الفهم المؤدي إلى سلامة الفعل التأويلي، إذ يقول: "يعد استسهال الفهم، وتسطيع العبور التأويلي، وطغيان نمطية التحليل، والافتقار للأدوات البانية للمعنى، من أكبر أعداء القراءة التحليلية المتدبرة بمراقبها المختلفة"<sup>1</sup>.

ويوحى هذا القول الأخير للباحث بتعدد العملية القرائية في تجلياتها المختلفة فهما وتأويلاً، فالقارئ الذي لا يَغُوصُ في أعماق النصوص، ولا يسلك الطريق المناسب في التأويل سيسبىء إلى النص، وسيقف، لا محالة، عند حدوده الدنيا، دون أن يحقق تلك الغاية المنشودة التي اختطتها جماليات التلقي بنحتها لمفهوم القارئ المثالي الذي يفهم النص ويؤوله

1 محمد بازي (ط1-2019)، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مكتبة قرطبة-أغادير، المغرب، ص 103

على نحو ما أراد مؤلفه كأنه حجة المؤلف سواء أكان لهذا القارئ وجود واقعي (المؤلف نفسه) أو متخيل<sup>1</sup>.

ويحتج الدكتور محمد بازي على الالتزام الذي تستدعيه النصوص بين بناها الداخلية والتشكلات السياقية في قوله: "إن التأويل تفاعل معرفي بين بنية ذهنية وبنية نصية وبنية سياقية مؤطرة لهما، وبنية من النصوص الغائبة والعلوم المرجعية..."<sup>2</sup>، فهذا القول يبرز عصب التأويل القائم على التفاعل الدائم بين البنى المختلفة، ويرهن نجاح الإمساك بخيوط المعنى، ودلالات التأويل بالانتصاب الدائم لتلك البنى في كل فعل تأويلي.

لا يستقيم عود الفهم، ولا ظل التأويل، لدى محمد بازي، سوى بإبراز تلك العلاقة الجدلية بين بنى النص الداخلية وتشكلاته السياقية. ونجد عددا من الآراء النقدية التي تعضد رأيه ذلك، وتمنحه قوة الاستدلال ومشروعية القبول. ونمثل لها برأين اثنين: الأول، رأي هاليداي ورقية حسن حيث جعلنا "كلا من النص والسياق يمكن تفسير الواحد منهما بالرجوع إلى الآخر، لأن السياق لدهما نص آخر مصاحب للنص (con-text)، وليس محيطا ماديا فحسب، بل هو بنية سيميوطيقية (semiotic structure)"<sup>3</sup>، والثاني هو لعبد المالك مرتاض الذي رسم للقارئ المؤول طريقا سالكا لا يخاف فيه بأسا ولا رهقا إذا هو أحسن الغوص والإيغال المتوسل بأدوات الغوص الملائمة. يقول: "إن الغاية هي أن يوغل الساعي بعيدا، فيجوب مجاهل النص الشاسعة، ويطوف في آفاقها الواسعة، حتى تتعدد أمامه الزوايا، وتتشعب له الدروب، وتتضح في ذهنه الرؤى"<sup>4</sup>.

ولا سبيل إلى إنكار دور المعرفة بالمستويات اللغوية، كما سيأتي ذكره في العنصر الموالي، في عمليتي الفهم والتأويل الجديدين، لكنها في الوقت نفسه ليست ذات تحديد قطعي في نجاح الفعل التأويلي، بل إن دلالة النص ومعانيه يمكن أن تستهم رغم الإلمام بتلك المستويات،

---

1 يعني القارئ المثالي عند فولفغانغ أيزر (Wolfgang Iser) التخيل المفتقد لكل مرتكز واقعي، وهو قادر بفضل لا نهائية التخيل أن ينسب إلى النص معاني متغيرة.

2 محمد بازي (ط 1-2010)، التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، منشورات الاختلاف-الجزائر العاصمة، الجزائر، ص 23.

3 العلواني (طه جابر)، السياق: المفهوم، المنهج، النظرية، الرابطة المحمدية للعلماء، 24 يونيو 2022، تاريخ الاطلاع: 16 أكتوبر 2022

4 الأحمر (فيصل)، الخطاب النقدي لدى عبد المالك مرتاض، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، الجزائر، العدد 6، 2010، ص 130

مما يحتم التوصل بالتشكلات السياقية المحيطة بالنص لرفع ذلك الإبهام والغموض. يقول الباحث موضحاً ذلك: "إن التأويل، في تصورنا، ليس بحثاً عن مقاصد المؤلف، ولا هو أفعال قرائية متحللة من أية معايير؛ وإنما آلية مشروطة بآليات يجب اعتمادها، وقد حصرناها فيما يقدمه النص من أدلة لغوية أو نحوية أو بلاغية أو غيرها. وعندما لا تفي هذه المستويات البنائية بتقريبنا من المعنى، وعند إحساسنا بالإعتماد أو الغموض، يتم اللجوء إلى عناصر من السياق الخارجي للنص، فهي تقدم لنا نماذج استبدالية تختزنها الذاكرة الجمعية والموسوعة والثقافة"<sup>1</sup>.

### المطلب الثاني: الإبدالات اللغوية في فهم النصوص وتأويلها:

ليست لغة النص مجرد حلية تزيينه، ولا جسداً جائثاً على روح المعنى، ولا رداءً مزوقاً يكسو انعطافاته، بل هي، في نظر الباحث، "مدخل قرائي في غاية الأهمية لما له من أدوار في تشكيل الدلالة والوصول إلى الفهم"<sup>2</sup>. وعليه، فالفهم القويم والتأويل السليم رهيئان باستجلاء اشتغال المستويات اللغوية المختلفة في النص. وذاك ما استرعى انتباه الباحث محمد بازي وهو يبحث في عناصر الدائرة الهرموسية التي شد عضدها بالمداخل اللغوية التالية<sup>3</sup>:

أ. المدخل اللغوي: يحدده الباحث من خلال الرجوع الدائم للمادة اللغوية لما لها من دور في تأسيس شبكة المعنى.

ب. المدخل الصرفي: يلخصه الباحث في الإلمام المقبول بقضايا التصريف والاشتقاق لأنهما وسيلتا القارئ المؤول في معرفة أبنية الكلمات وموازنها وصيغها، وطريقه لتحاشي مزالق الفهم والتأويل الخاطئين.

ج. المدخل النحوي: يكون من خلال النظر في عوارض الكلمة ومختلف العلاقات التركيبية والدلالية الحاصلة بين مجموعة ألفاظ أو جمل.

---

1 محمد بازي (2010)، التأويلية العربية، ص 55

2 المرجع السابق نفسه، ص 166

3 المرجع السابق نفسه، ص 166-171

د. المدخل البلاغي: تظهر أهميته، حسب الباحث دائماً، في كونه ضرورياً لأن قراءة النصوص كأمينة فيه، ومن شأن المعرفة بعلمي البيان والمعاني أن تسهم في الفهم والإفهام وتجلية المعنى، المؤدية جميعها إلى التأويل المحايث لمقصدية النص.

ويضيف الباحث، محمد بازي، مدخلا آخر هو مدخل القراءات، ولم نورد هذا المدخل ضمن المداخل المعلنة أعلاه جحوداً بأهميته في عمليتي الفهم والتأويل، ولكن ذلك ناتج عن ارتباطه أساساً بنص الوحي، في الوقت الذي تصبو فيه الورقة، في هذا المطلب، إلى تبيين المداخل المشتركة في فهم النصوص وتأويلها من منظور الباحث.

ولا ينحصر التأويل في هذه العناصر البيانية، بل إنه في حاجة ماسة إلى استدلالات برهانية، وهو ما جعل محمد مفتاح ينحت قوانين التأويل من كلمتين اثنتين هما البرهان والبيان، ليحدثنا عن "التأويل البرهاني"<sup>1</sup>. وهو تأويل ناجم عن المقاربة بالمقايضة التي تنتهي إلى قسم البيان، والقياس المنطقي المنتهي لقسم البرهان<sup>2</sup>.

### المطلب الثالث: حدود الفهم والتأويل ومعضلة المؤول النهائي:

ليس الفهم والتأويل، كما يؤكد ذلك محمد بازي، أرضاً مَشاعاً مطواعة لكل راغب في اختراق ربوعها، ولا حقلاً غُفلاً يسمح لكل قابض بِمِعْوَلِهِ بأن يُقَلِّبَ تربته متى شاء وكيف شاء. بل هما ميدانان لبناء المعنى والدلالة، لهما حدودهما وانتهائهما، ما تجاوزها الباحث إلا وخبط خبط عشواء، وزاغ عن الطريق الذي يرتضيه الباحث المؤول الطامح إلى فهم النصوص فهماً جيداً قبل بناء تأويلاتها.

ولا ينكر الباحث الحرية الممنوحة للقارئ في فعلي الفهم والتأويل، ولكنها حرية مقيدة في نظره "بارغامات العلامات النصية، وبمعطيات السياق الخارجي، والثقافة التي ينتهي إليها ذلك النص"<sup>3</sup>. ويمكن الحديث، انطلاقاً من هذا القول، عن ثلاثة عناصر مقيدة للفعل التأويلي، من منظور محمد بازي، وهي<sup>4</sup>:

---

1 محمد مفتاح، (ط 1-1994)، التلقي والتأويل: مقاربة نسقية، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، المغرب، ص 91

2 المرجع السابق نفسه، ص 92-95

3 محمد بازي (2010)، التأويلية العربية، ص 55

4 المرجع السابق نفسه، ص 55

أ. العلامات النصية: يقصد بها تلك المستويات اللسانية التي تحدثنا عنها في العنصر السابق باعتبارها علامات موجهة لكل فعل تأويلي.

ب. السياق الخارجي: يحيلنا قيد السياق الخارجي على ما أكدناه في العنصر الأول من تلازم بين المكونات النصية والمكونات السياقية، حيث لا انفكاك بينهما في الفعل القرائي السليم. وهذا ما تؤكدُه المناهج النقدية، والنظريات اللسانية المهتمة ببعدها السياقي وضرورته في بناء المعنى والدلالة؛ بل إن عدداً من المناهج الأخرى ذات الاهتمام النصي أو الشكلي (الشكلانية نموذجاً)، لم تنكر قط أهمية السياق في رفع الإبهام الذي قد يعتري دلالات النص، ولكنها جعلته خارج مجال دراستها<sup>1</sup>.

ج. الثقافة التي ينتمي إليها النص: ويقصد بها الباحث البيئة المحيطة بالكاتب التي تنعكس على صورة منتجه الأدبي الذي يأتي ممزوجاً بعادات وأعراف وتقاليد ومعتقدات الجماعة الإنسانية التي ينتمي إليها. وهذا الأمر مما استرعى الفكرين النقيدين القديم والحديث، حيث بحثا في تأثير بيئة الكاتب وثقافته في منجزه. وعليه، فلا يقوم أي فعل تأويلي إلا باستحضار تلك البيئة والثقافة التي تخلقت في صلبها ورحمها بلورات الفهم وأجنة التأويل.

ويتكئ محمد بازي على "حدود التأويل"<sup>2</sup> لأمبرطو إيكو (Umberto Eco) ليحدثنا عن ثلاث مقصديات للنص ترسم حدوده وغاياته وانتهاءاته، وهي<sup>3</sup>:

أ. تأويل قائم على مقصدية الكاتب.

ب. تأويل قائم على مقصدية النص.

ج. تأويل لا نهائي.

ويفضي بنا النوع الثالث إلى نقيضه "المؤول النهائي" الذي اختطَّ شارل ساندريس بورس (Charles Sanders Peirce) معالمه، ونصَّبَهُ حاجزاً يقف في وجه القوة المدمرة للمؤول اللا نهائي. ويعني عند بيرس وضع حد لـ "لا نهائية الإحالات" من خلال الإشارة إلى فعل تداولي

1 لجمداني (حميد)، بنية النص السردي، من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، الدار البيضاء، 1991، ص 11

2 Umberto Eco, (1991), Les limites de l'interprétation, traduit par Myriam Bouzaher, Bernard Grasset, Paris, France, p.29.

3 محمد بازي (2010)، التأويلية العربية، ص 60

ينتجه السياق وتقبل به الذات المؤولة<sup>1</sup>. فما كان يبدو غير محدود، يتحول من خلال المؤول النهائي إلى حركة مقيدة ومحكومة. وهو ما يعضد حدود التأويل التي تحدث عنها محمد بازي، باعتبارها حواجز لا توقف التأويل، ولكنها تُقنَّه، وترسم له الطريق التي يسلكها حتى لا يصير قوة مدمرة تحيل النص رمادا، وتقحم القارئ في متاهات جمع الرماد قصد بعثه من جديد.

## المبحث الثاني: استراتيجيات الفهم والتأويل في المجال التربوي:

تتبدى الأهمية التي يكتسبها الفعل القرائي داخل أسوار المؤسسات التعليمية في كونه قاطرة المتعلمين الأولى نحو الحياة؛ لذلك تزايد الاهتمام في العالم أجمع باستراتيجيات القراءة فهما وتأويلا في المجال التربوي، باعتبارها محددا أساسيا لانخراط المتعلم في رهان التعلم مدى الحياة، وفي تجاوزه لمختلف الوضعيات المشكلة التي تواجهه في السياقات المختلفة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية بشتى أنواعها. ونتساءل، هاهنا، عن خصوصيات الفعل القرائي المؤسساتي، وعن الاستراتيجيات المتبعة في تدريسه حتى يسهم في تحقيق الغايات الكبرى المنتظرة منه.

### المطلب الأول: استراتيجيات فهم النصوص القرائية:

لم تعد عمليتا الفهم والإفهام داخل المدرسة ترفا فكريا، ولا حلية يتزين بها مرسل النص أو مستقبله، بل إن الأمر أصبح أكبر من ذلك لما غدت استراتيجيات الفهم والإفهام في علاقة وطيدة ومباشرة بسلوكيات أفراد المجتمع ومعتقداتهم، وزيغهم أو استقامتهم، وإبداعهم أو تبعيتهم. فكل فعل قرائي يتوسل باستراتيجيات الفهم الملائمة سينتج مواطنا معتدل السلوك، مسهما في بناء لبنات الوطن، في مقابل الخراب المدمر الذي يهدد المجتمع، ويُصَيِّرُ البلاد أرضا خرابا أمام كل قراءة لم تخضع لوسائل الفهم الصحيحة.

ومما يَعِيبُهُ الباحث محمد بازي على الفعل القرائي في بعده المؤسساتي المرتبط بالمدرسة، انتهاجه سبيلا وحيدا يُلْزَمُ الجميع اتباعه حتى لا يَضِلُّوا سبيل الفهم، ولا يَشَقُّوا في التأويل، وهو سبيل "القراءة المنهجية". ويرى الباحث، من جهته، أن كل الضلالة والشقاء في انتهاج

---

1 سعيد بنكراد (ط1-2005)، السيميائيات والتأويل: مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، المغرب، ص 130

هذا السبيل الأوحـد مع جميع المتعلمين، دون مراعاة لاختلاف مستوياتهم، وتفاوت مهاراتهم وقدراتهم، وتباين اهتماماتهم وانتظاراتهم<sup>1</sup>. ويضع الباحث، بديلا عن ذلك، خطوات محددة يمر منها فهم النصوص، هي<sup>2</sup>:

- التعرف الحسي على رموز الخطاب بالحواس.
- ترجمة المخ تلك المدركات الحسية في شكل صور ومعان ومفاهيم.
- عرض الرموز الجديدة على الرموز القديمة قصد تحقيق التناغم والانسجام.
- التحقق من صحة المعرفة الجديدة ومقبوليتها.
- استيعاب ما فهم وحفظه.

يظهر انطلاقا من هاته المراحل التي وضعها الباحث محمد بازي أن عملية الفهم عملية معقدة تنطلق مما هو محسوس لتصل إلى ما هو مجرد، وتُوازَنُ بين المعرفة السابقة والمعرفة اللاحقة، وتستدعي الجوارح والأفئدة، فهي تفاعل دائم ومستمر بين المدركات الحسية والتصورات التجريدية التي يبنمها الدماغ لكل تلك المدركات. وعليه، يتأسس سلوك المتعلم في مجتمعه انطلاقا مما بناه من معرفة مرت من المحسوس إلى المجرد عبر وسيط قياس المقبولية والصحة والتناغم.

ولا يتحقق الفهم، في نظر الباحث محمد بازي، بانتهاج تلك المراحل التي تحاول فك شفرات المقروء انطلاقا مما تلتقطه الحواس فقط، أو مما استقر في ذهن القارئ من معرفة لغوية تفك طلاسم رموز الخطابات المتعددة، بل إن الأمر-وقد أشرنا إلى ذلك في فك المقروء في مستواه الأكاديمي-يستدعي أحيانا تجاوز الدوائر الصغرى (النحو والصرف والبلاغة والمعجم) إلى الدوائر الكبرى (السياق والتاريخ والثقافة) لبناء فهم قويم وتأويل سليم لدى المتعلمين<sup>3</sup>.

ولا شك أن ما أشرنا إليه في مقدمة هاته الورقة، باعتبار القراءة معادلا للحياة، لا يعني أي قراءة، بل تلك التي تُكثِّرُ المادة اللغوية، وتبعث حرارة في شرايينها، وتمتع القارئ حتى لا ينفك عن نهمة الدائم، وعطشه المستمر. والسؤال الذي يطالعنا، ونحن نتحدث عن القراءة

---

1 محمد بازي (2019)، النص القرآني: إشكالات الفهم والإفهام، ص 103

2 المرجع السابق نفسه، ص 104

3 المرجع السابق نفسه، ص 106

في بعدها التعليمي، هو: هل الطرائق المتبعة في تدريس النص القرائي تحقق لدى المتعلم هذا النوع من الارتقاء والتسامي (sublimation)؟

يجيب الباحث عن ذلك بالنفي، ويتأسف لكون القراءة بمدارسنا تنجح نحو الاستيعاب، وشحن ذهن المتعلم بالمعلومات على حساب لذة النص<sup>1</sup>. ويقترح، من جهته، إجراء بيداغوجيا يقوم على مبدأ التدرج الديداكتيكي، وهو إجراء يوفق بين غايات الاستيعاب وبنك المعلومات الذي تهدف المناهج التعليمية إلى تحقيقه من جهة، ومتعة القراءة ولذتها التي تميز هذا الفعل الإنساني المتفرد من جهة ثانية. ويمكن إجمال مقترحه في الآتي:

1- الاعتناء بالقراءة السليمة المدركة للمعاني الإجمالية في المرحلة الابتدائية.

2- تحقيق الألفة مع النصوص الأدبية، وتحسيس المتعلمين بجمالياتها في الطور الإعدادي.

3- الانتقاء الجيد لنصوص من روائع الأدب بهدف تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم، وتحقيق لذة النص لديه، واستدعاء آليات النظر اللغوية والبلاغية في فهم النصوص وتحليلها.

وتستلزم هاته الشروط التي وضعها محمد بازي استشكال الفعل القرائي عوض النظر إليه باعتباره عددا من الأنشطة الاعتيادية والسهلة والمتكررة، فالنشاط القرائي هو استشكال ممتد الأفق يعانق عنان الفرضيات، ويأتي النص لكي يسرق منه النار عبر سيرورات الفهم والتأويل ويجيب عن آفاقه الإشكالية. والباحث بهذا التصور يوافق ما ذهب إليه مايي (Meyer)<sup>2</sup> الذي ينظر إلى النص القرائي بوصفه معبرا عن الصوغ الإشكالي في الوقت الذي يجيب عنه. وهو ما حدا به إلى اعتبار النشاط القرائي استجوابا (questionnement)، يطرح أسئلة وإشكالات منطقية (problémato-logiques) لا تكون، بالضرورة مطابقة، لما كان يدور في خلد المؤلف عندما كتبه<sup>3</sup>.

---

1 يرتبط مفهوم لذة النص بالناقد الفرنسي رولان بارت (Roland Barthes)، ويعني أن كل نص قرئ بلذة فهو كتب بلذة، فالكاكتب يطمح إلى إيجاد قارئ عمله، ويتوسل في بحثه ذلك بالغواية المولدة للذة.

2 هو فيلسوف تربية بلجيكي، وصاحب نظرية الإشكالات المنطقية في علم التدريس.

3 Cathrine Huchot & François Simon (2018), Comprendre et interpréter des textes littéraires, ressources n 19, Université de Nantes, France, p 18

## المطلب الثاني: آليات التأويل وحدوده في النص القرائي:

بيننا في المبحث السابق حدود التأويل لدى القارئ الناضج المتمرس، ويواجهنا تحدي معرفة حدود التأويل لدى القارئ الذي لم ينضج بعد لركوب مستويات التأويل المركبة. ويشير الباحث، في خضم حديثه عن هاته النقطة، إلى كون القراءة المنهجية قتلت استراتيجيات التأويل وكفاياته لدى المتعلمين، وخلقت ما يمكن تسميته: "معضلة تدريس الأدب"<sup>1</sup>، وعوض أن يرتعي المتعلم المؤول في حضي فهم النص القرائي، ورسم حدوده التأويلية التي تكون له دَلِيلَ عمل ووَاقُودَ أمل في الإمساك بجزيئاته، نجده يختار الطريق الأسهل من خلال حفظ العناصر التحليلية الجاهزة والاستدلال عليها من النص، وهو ما ينتج لدينا قارئاً كسولاً، وتأويلاً للنص مبتور الأطراف.

عدد الباحث محمد بازي الحواجز التي تعيق السيورة التأويلية للنصوص لدى المتعلمين، وحاول أن يقدم بديلاً مناسباً لكل واحد منها. ونورد فيما يلي تلك الحواجز والحلول المقترحة من لدن الباحث:

• **طول النصوص:** وهو ما يُضَيِّعُ المعنى، ويُقَيِّدُ المتعلم بوصلة التأويل، ويقترح الباحث - لتجاوز ذلك-نصوصاً قصيرة؛ لأن النصوص "كلما كانت قصيرة -خلافاً لما عليه الأمر في التأليف المدرسي-كلما تمكنا من تعلمات دقيقة وجيدة"<sup>2</sup>.

• **التأويل الخاطئ للمعاني وحاملاتها من الألفاظ:** يرجع سبب ذلك إلى التأويل الخاطئ الناتج عن المعنى الدقيق غير المؤلف لدى المتعلم، والألفاظ الجديدة التي لا تشكل جزءاً من ملكاته المعجمية السابقة. ويقترح الباحث، هنا، العودة المستمرة إلى المعاجم المتخصصة، والاستثمار العلمي لمرحلة تأطير النص، من أجل رفع الإيهام والإيهام عن المعاني التاريخية المرتبطة بالسياق. كما يقترح الباحث وضع معجم مواز خاص بالمفاهيم النقدية والبلاغية واللغوية يكون وسيلة الأستاذ والمتعلم المؤول في نفذ الغبار الذي يعلو عدداً من المفاهيم والمصطلحات التي يتوسل بها النص القرائي<sup>3</sup>.

---

1 محمد بازي (ط 1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية الأدب واللغة وفلسفة القيم، منشورات القصبة-أغادير، المغرب، ص 65

2 محمد بازي (2019)، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، ص 109

3 محمد بازي (2019)، سؤال الأنموذج في تدريس الأدب واللغة وفلسفة القيم، ص 49

• **قصور المعرفة بعلوم اللغة القديمة والحديثة:** يشترك المعلم والمتعلم المؤولان في هذا القصور، ويقترح الباحث، محمد بازي، تعميق التكوين الديدكتيكي بمراكز التكوين بصورة تنقل المعرفة العلمية إلى معرفة مسخرة في المجال التعليمي؛ أي أنه يرفض أن تحاكي الدروس والمجزوءات الملقنة بمراكز التكوين ما يلحق بالجامعات<sup>1</sup>. كما يقترح تعميق معرفة لغوية خاصة بالمتعلمين تسعفهم في تذوق النصوص الأدبية بدل شحن أذهانهم بمداخل لغوية لا تقدم لهم أي مساعدة في فهم النصوص وتأويلها.

إن نجاح الفعل القرائي، وتحقيق غاياته المنشودة في التوجهات العامة للدولة من خلال التوجهات التربوية، والرؤية الاستراتيجية 2030/2015، والقانون الإطار 51/17، والنموذج التنموي الجديد، رهين باقتفاء مسار ملائم في الفهم والتأويل، ولا يفهم من ذلك أن الصعوبات التي رصدناها في هذا العنصر وحدها تعيق هذا النجاح، فالسمة المميزة للنشاط التعليمي هي التحول الدائم، وعدم الاطمئنان للثابت الذي يخفي وراءه معضلات لا حصر لها ولا انتهاء، لذلك فالقارئ المؤول الأول في المجال التعليمي (الأستاذ) لا بد له من استبطان استراتيجيات الفهم والتأويل، وتمثُّلها في مواجهته للنصوص، وعمله على نقلها بشكل سليم إلى القارئ المؤول الثاني (المتعلم) حتى يُفِيضَ عليه مما أفاضته عليه الدراسات الأكاديمية الرصينة في مجال القراءة والتأويل.

### **المطلب الثالث: نجاعة الاستراتيجيات المقترحة في تجاوز صعوبات التدريس:**

إن الجواب عن فاعلية الاستراتيجيات المقترحة في مقارنة النصوص القرائية قصد كشف ما بها من مغالقات، يقتضي التساؤل بالضرورة عن نجاعة تكييف التصورات العالمية وملاءمتها في فهم النصوص وقراءتها مع البرامج التعليمية والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالرفع من حصيلة المقروء كما وكيفاً. ومما ساعد الباحث محمد بازي في التسخير المناسب لتلك الاستراتيجيات في نظرنا هو جمعه بين الباحثين العلميين: الأكاديمي والتربوي؛ إذ يظهر الأول من خلال تشييده لمشروع أكاديمي بؤاه مكانة مرموقة في النظرية التأويلية بالمغرب، وبرز الثاني من خلال الخبرة التي راكمها الباحث في التربية والتكوين ممارسة وتأطيراً.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 49-50

وقياسا على ذلك، يرتهن نجاح عملية التكييف هاته، وتجاوز الصعوبات المرصودة في فهم النصوص وتأويلها، بتوفير ما يلي:

1- برامج دراسية تقوم على أساس أكاديمي صلب، ومواكبة لآخر التطورات والمستجدات والنظريات المتعلقة بجماليات القراءة والتأويل.

2- ترسيم المهام والاختصاصات، وتفعيل مبدأ التناوب بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات تكوين الأطر حتى لا يتلقى مدرس الغد دروسا جامعية وأخرى تكوينية لا تختلف عن بعضها البعض.

3- مراعاة التكوين المستمر للتطورات التي تعرفها الساحة النقدية في فهم النصوص وتأويلها، عوض اجترار الحديث عن خطوات منهجية في القراءة كرست السطحية وضيق أفق التفكير والإبداع والابتكار لدى المتعلمين والمعلمين على حد السواء.

4- استثمار نتائج اللسانيات العصبية وما تتيحه من إمكانيات لمقاربة البنى اللغوية للنصوص والخطابات المختلفة، وذلك بغية فهم العمليات التي يقوم بها الدماغ أثناء تلقيه لمختلف الخطابات بما فيها الخطابات الأدبية.

وتسهم تلك الشروط مجتمعة في تشكيل نوعين من المدرسين/ القراء يصطلح عليهما الباحث: "القارئ البليغ"، والقارئ الاستراتيجي. وهما مدرسان قادران على تكييف قراءتهما العاملة من أجل تيسير فهم النصوص لدى المتعلمين. فالأول يؤسس "تأويلية الإنسان البليغ" التي تتشكل من مجموع ما فهمه المدرس، وما يبنيه من تمثيلات مستندة إلى العلاقات التي يقيمها مع النصوص والخطابات، وما يتكئ عليه من مناورات وتخريجات تأويلية تستند إلى الفهم العالم<sup>1</sup>. أما الثاني فيتقاطع مع الأول، ويتميز بالانتقال السلس بين دوائر النص الصغرى والكبرى، وبقدرته الكبيرة على الفهم والتأويل وفق ضوابط التأويلية العاملة<sup>2</sup>.

وهكذا، يتبدى جليا أن نجاح المدرس في أن يكون قارئا بليغا واستراتيجيا سيمكنه لا محالة من نقل خبرته تلك إلى المتعلم بدوره، ويزوده بأدوات تأويلية ولغوية ونحوية وتصورية داخل بنية استراتيجية ومناخ تفكير استراتيجي. وبهذا، ستتخلص بيئة التعلم ومناهجه من

---

1 محمد بازي (ط 1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، (ط 1-2019)، دار

القلم العربي للنشر والتوزيع - القنيطرة، المغرب ص 8

2 المرجع السابق نفسه، ص 11

المقاربات الكلاسية التي قتلت التفكير الإبداعي والاستراتيجي لدى المرسل والمتلقي، وتسمح بالانفتاح على النظريات والتصورات المسهمة في تطوير استراتيجيات فهم وتأويل النص القرائي.

## خاتمة:

يمكن القول، ختاماً: إن البناء العلمي الذي شيد سواريه الباحث محمد بازي يعد مسرحاً لتلاقح الأكاديمي والتربوي من أجل نحت صورة جديدة في فهم النصوص وتأويلها. وليست هاته الصورة بدعا مما سبق، بل هي صورة تأخذ ألوانها وأبعادها ورموزها مما تراكم في الفكر التراثي من لمحات ولمعات رائدة في فهم النصوص وتأويلها من جهة، وكذا مما استجد في الحقل النقدي من نظريات ومقاربات وجماليات من جهة ثانية. ويظهر جلياً أن الباحث يرمي من خلال هاته المواءمة إلى "إنتاج" قارئ بليغ واستراتيجي بالمؤسسات التعليمية، عبر تغيير في استراتيجيات القراءة وعدم اطمئنانه للجهاز في مقارباتنا التدريسية، ولا للمبثوث في توجهاتنا التربوية ووثائقنا الرسمية. إنها حالة من إعلان العصيان، عصيان يؤسس لعهد جديد في مقارنة النصوص الأدبية، ويبشر بغد مشرق في بناء مواطن مدرك للنصوص والخطابات، متوسل بأدوات الفهم والتأويل الصحيحة التي تهيئه لكي يصبح مسهماً في بناء صرحي التنمية والديمقراطية. فلا ديمقراطية حقيقية بغير ديمقراطية مناهجنا ومدارسنا، ولا ديمقراطية لهاته بلا أخذ بخصوصيات المتعلمين وتفاوتاتهم وانتظاراتهم.

إن محمد بازي وهو يشيد هذا العمران المتفرد يستفز المهتمين والأكاديميين من أجل إقامة الصلح بين مجالين يكمل الواحد منهما الآخر، وتفضي بدايات الأول منهما إلى نهايات الثاني. فلا جدوى وهذه الرسالة المبطنة في مشروع الرجل-من الدراسات النقدية التي تبقى في برجها العاجي، دون أن تخوض في المشكلات التي تطرحها المدرسة باعتبارها الفضاء التجريبي الأكثر استعداداً للإجابة عن جدوى النظرية.

## مصادر البحث ومراجعته:

-كتابات محمد بازي:

- محمد بازي (ط 1-2010)، التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات، منشورات الاختلاف-الجزائر العاصمة، الجزائر.

- محمد بازي (ط 1-2019)، سؤال الأنموذج في تدريسية الأدب واللغة وفلسفة القيم، منشورات القصبة-أغادير، المغرب.

- محمد بازي (ط 1-2019)، المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم العربي للنشر والتوزيع – القنيطرة، المغرب

- محمد بازي (ط 1-2019)، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، مكتبة قرطبة-أغادير، المغرب

- مصادر ومراجع مساعدة:

- حميد لحميداني (ط 1-1991)، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع-الدار البيضاء، المغرب.

- سعيد بنكراد (ط 1-2005)، السيميائيات والتأويل: مدخل لسيميائيات ش. س. بورس، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، المغرب.

- طه جابر العلواني (يونيو 2021)، السياق: المفهوم، المنهج، النظرية، الرابطة المحمدية للعلماء، تاريخ الاطلاع: 16 أكتوبر 2022 (ضرورة الإشارة إلى أنه منشور في موقع إلكتروني).

- فيصل الأحمر (العدد 6-2010)، الخطاب النقدي لدى عبد المالك مرتاض، مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري-تيزي وزو، الجزائر.

- محمد مفتاح، (ط 1-1994)، التلقي والتأويل: مقاربة نسقية، المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء، المغرب.

- Umberto Eco, (1991), Les limites de l'interprétation, traduit par Myriam Bouzaher, Bernard Grasset, Paris, France.

- Cathrine Huchot & François Simon (2018), Comprendre et interpréter des textes littéraires, ressources n 19, Université de Nantes, France.

# الرؤية التجديدية في تدريس النحو العربي وأثرها في اكتساب اللغة العربية المشروع في التربوي للدكتور محمد بازي

ذ. عاديّل البقالي<sup>1</sup>

## مقدمة:

يعد موضوع تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية من أبرز المواضيع التي تشغل مدرسي اللغة العربية ومتعلميها داخل الساحة التعليمية والتربوية؛ إذ يفرز هذا الموضوع جملة من الإشكالات العويصة التي ترتبط بالنقل التدريسي للمادة النحوية من جهة، وبالمقرر الدراسي من جهة ثانية، وبالمدرس من جهة ثالثة، وبالمتعلمين من جهة رابعة. وبالمناهج الدراسية ككل من جهة خامسة.

ويعتبر الدكتور محمد بازي من أبرز الباحثين الذين تناولوا موضوع تدريس النحو العربي بالمؤسسات التعليمية تناولا تحليليا ونقديا، فقد توقف في مشروعه التربوي عند جملة من الإشكالات التي تقف عائقا أمام تدريس النحو على وجه الخصوص، وأمام اكتساب اللغة العربية على وجه العموم، وتناولها تناولا نقديا، وسعى في مقابل ذلك إلى تقديم تصوره الذي ينبني على رؤية تجديدية في تدريس النحو العربي؛ وهي رؤية لها أثرها الفعال في اكتساب اللغة العربية، خصوصا وأنها نابعة من عمق التجربة والتطبيق عند الدكتور بازي.

وسعينا من خلال هذا البحث-ارتباطا بهذا الموضوع- إلى الإجابة عن الإشكال الآتي:

ما الإشكالات التي يعاني منها تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية حسب الدكتور محمد بازي؟ وما أهم الحلول التي اقترحها لتيسير طرق تدريس النحو بالمؤسسات التعليمية وتجديدها؟ وما طبيعة العلاقة التي تربط تدريس القواعد النحوية بمهارات اللغة العربية؟ وما مدى إسهام هذه العلاقة في الامتلاك الجيد لخاصية اللسان العربي لدى المتعلمين؟

---

1 عاديّل البقالي، جامعة القاضي عياض، كلية اللغة العربية، مراكش، المملكة المغربية.

أنجزنا بحثنا -سعيًا للإجابة عن هذا الإشكال- وفق ثلاثة مباحث؛ تناولنا في المبحث الأول إشكالات تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية لدى الدكتور محمد بازي. وسعينا في المبحث الثاني إلى الوقوف عند حلول إشكالات تدريس النحو العربي وسبل تيسيره في المشروع التربوي لمحمد بازي. أما المبحث الثالث، فقد خصصناه لإبراز طبيعة علاقة تدريس النحو العربي بمهارات الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، وأثرها في امتلاك ناصية اللسان العربي الفصيح.

## المبحث الأول: إشكالات تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية لدى الدكتور محمد بازي:

يعاني تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية من مجموعة من الصعوبات التي تتخذ مظاهر متعددة، وأشكالاً مختلفة، وقد تناول الدكتور محمد بازي في مشروعه التربوي كثيرًا من الإشكالات التي ترتبط بتدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية، ومنها ما يلي:

### أولاً: إشكال النقل التدريسي لدرس النحو:

تناول الدكتور بازي الإشكال المتعلق بالنقل المنهجي لدرس النحو في الكتب المدرسية، ومدى إسهام هذا النقل للمادة النحوية في تحقيق الكفايات التواصلية للمتعلمين. فقد شكل إشكال النقل التدريسي السليم للمادة النحوية في الأسلاك التعليمية الثلاثة (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي) أحد الإشكالات المركزية التي تناولها في كتابه (تدريس العربية والتدريس بها)، إذ أبرز الأسئلة المركزية التي يمكن أن تتفرع عن هذا الإشكال، من ذلك قوله: "هل هناك معايير للنقل التعليمي السليم والناجع لمواد النحو لدى مؤلفي الكتب المدرسية؟ ما الذي تحقق لدى التلميذ من كفايات تواصلية جراء ملء الكتب المدرسية بالنحو وإغراقها فيه وبه؟ ما الذي نريده من درس النحو: أهو تكوين لسانين محللين أم متكلمين مبلّغين؟ ما المواد النحوية التي يحتاجها التلميذ؟ هل العاملون في مجال تدريس اللغة العربية واعون بحجم هذا الإشكال؟ أم أنهم ينخرطون في تعليم النحو دون تحليل

معرفي وتربوي لمقاصد هذا الدرس وأهدافه؟<sup>1</sup>. إن المتأمل في هذه الأسئلة سيشعر بأن الدكتور بازي غير مرتاح لواقع النقل التعليمي لدروس النحو.

ولم يقف بازي عند طرح هذه الأسئلة المركزية لدرس النحو في العملية التربوية، بل طرح أسئلة أخرى متعلقة بحدود احتياج المتعلم لكل تلك الترسانة الضخمة من القواعد النحوية الموجودة في الكتب التعليمية. مما دفعه إلى طرح جملة من الأسئلة المتعلقة بها، قائلا: "ألا يعد هذا سببا إضافيا لتنفيذه من درس اللغة ودرس الأدب؟ ما هو المستوى الدراسي المناسب لبدء درس النحو المفصل؟ ما هي الأبواب النحوية التي تناسب كل مستوى؟ وما هي القواعد النحوية التي يحتاج التلميذ تعلمها بالضبط والتي كشفت الممارسة عن حاجته الفعلية إليها؟"<sup>2</sup>.

لم يكتف الدكتور بازي بطرح الأسئلة المنبثقة من واقع تدريس النحو العربي، بل تساءل أيضا عن الحلول التي من شأنها معالجة هذه الإشكالات التي أفرزها واقع تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية، خاصة وأن المشكل الأبرز يكمن في "التصور العام في النقل التدريسي لعلم النحو، وفي التصور الخاطئ لطريقة اكتساب اللغة العربية في النسق التربوي، وفي التحويل العملي المناسب لكيفيات تعلم اللغات وبناء الدروس في الكتاب المدرسي"<sup>3</sup>.

### ثانيا: إشكال كثرة المواد النحو:

استغرب الدكتور محمد بازي من هذا الكم الكبير من المواد النحوية في المقررات الموجهة للتلميذ المغربي، وخاصة خلال السلك الإعدادي بسنواته الثلاث؛ مستحضرا في ذلك الفئة العمرية التي تتوجه إليها هذه المواد النحوية التي تتراوح بين ثلاث عشرة سنة وست عشرة سنة، إضافة إلى استحضاره لإكراه المستوى المتدني للتلاميذ سواء من الناحية اللغوية أو الأسلوبية أو الأدبية، مما يحول في نظره دون التفاعل مع الدروس النحوية إدراكا وتمثلا واكتسابا وإنتاجا.

---

1 محمد بازي، (ط1 - 2021)، تدريس العربية والتدريس بها (تحديات تحصيل الهوية وآفاق تحصيل العلوم)

منشورات حلقة الفكر المغربي، مطبعة بلال، فاس، المغرب، ص 71.

2 المرجع السابق نفسه، ص 72.

3 المرجع السابق نفسه، ص 81.

سعى الدكتور بازي إلى جرد الدروس النحوية الخاصة بمستوى الأولى إعدادي، مروراً بمستوى الثانية إعدادي، ووصولاً إلى مستوى الثالثة إعدادي وسردها، لكي يثبت الكم الهائل للدروس النحوية المقررة في المقررات الدراسية لمستويات السلك الإعدادي، فانتقد كثرة هذه الأبواب النحوية، مشيراً إلى أن عملية النقل التدريسي الخاصة بها تمت من كتب النحو، وتم عرضها على شكل دروس مستقلة، موضحاً أن عرضها تم وفق منطق بنائي استقرائي ينطلق من الأمثلة ثم التحليل، وصولاً إلى بناء القواعد، وانتهاءً بالتطبيق. وهو الأمر الذي دفعه إلى انتقاده، إذ أبرز أنه "بالنظر النقدي إلى عدد أبواب النحو المقررة للتلميذ المغربي في هذا السن المبكر (حوالي سبعين درساً)، سيتبين لأي عاقل أن ضبط هذه الأبواب النحوية ضرب من المحال لغلبة التجريد على المادة النحوية، وكثافتها وضعف الكفايات التواصلية والتعبيرية عند التلميذ لغياب استراتيجية تربوية أو اجتماعية تقوي من المطالعات وحفظ النماذج النصية، وضمور القدرة على التواصل المكتوب والشفوي"<sup>1</sup>.

### ثالثاً: إشكال ضيق المدة الزمنية لدرس النحو:

انتقد الدكتور بازي ضيق المدة الزمنية المخصصة لدرس النحو في السلك الإعدادي، والمتمثلة أساساً في ساعة زمنية واحدة، معتبراً أن هذه الحصة لا تكفي لشرح درس في النحو شرحاً دقيقاً واستيعابه من لدن المتعلمين، ذاكراً جملة من الإكراهات التي تصاحب إكراه ضيق المدة الزمنية المخصصة لدرس النحو، نلمس ذلك في قوله: "ويقتضي التعليم أن ينجز المدرس هذه التعليمات في ساعة زمنية، تقتطع منها الاستراحات، ودخول التلاميذ والتوقفات، ويتم التعامل مع المادة النحوية تعامل المختصين المتبحرين المتبحرين في النحو، بذكر الإشكالات والحالات الشاذة، ودون مراعاة الفروق بين المتعلمين على المستوى المعرفي والذهني، وامتلاك المتعلم للكتاب أو عدمه (...) ومناسبة الحيز الزمني وضغط الوقت، وعدم امتلاك المدرسين -إلا نادراً- لتكوين احترافي لتدريس هذا النوع من الدروس المعقدة"<sup>2</sup>.

إن إشكال ضيق المدة الزمنية المخصصة لدرس النحو يؤدي إلى ضعف فهم المادة واستيعابها من لدن المتعلمين، مما ينتج عنه تكون حالة من النفور منها جملة، وهو الأمر الذي ينعكس بشكل سلبي على امتلاك ناصية اللسان العربي، والتواصل به. وهذا الأمر هو

1 المرجع السابق نفسه، ص 81.

2 بازي، محمد، تدريس العربية والتدريس بها، ص 80 - 81.

ما أبرزه الدكتور بازي لما اعتبر أن النتيجة التي تنتج عن هذا الإشكال هي "نفور التلاميذ من النحو، وضياح اكتساب اللغة العربية بتدريس النحو، وتزايد معاناة المدرسين والمتعلمين على السواء جراء ذلك"<sup>1</sup>.

#### رابعاً: إشكال غياب الدروس النحوية في المستوى الثانوي:

يعد إشكال الانقطاع عن تعلم دروس النحو العربي في السلك الثانوي، وخاصة في الشعب الأدبية من أبرز الإشكالات التي توقف عندها بازي، مبرزاً أنه يشكل عائقاً كبيراً يقف أمام التلاميذ، ويمنعهم من تعلم النحو تعلماً دقيقاً، مما يقتضي منهم جهداً ذاتياً من أجل اكتسابه، لذلك فالانقطاع عن تعلم النحو في المرحلة التأهيلية يسهم في صعوبة امتلاك آليات تحليل النصوص الأدبية، وفي امتلاك اللغة العربية، بل وفي ضبط الأبواب النحوية نفسها، لذلك فملاحظة "هذا الكم الهائل من المادة النحوية في المستوى الإعدادي، وغيابها التام في التعليم الثانوي التأهيلي - خاصة في الشعب الأدبية - يبين أن ضبط هذه الأبواب النحوية يحتاج وقتاً كبيراً"<sup>2</sup>.

لقد أرجع بازي هذا الإشكال إلى المنهجية المعتمدة في المقررات التي تستبعد النحو من عملية تحليل النصوص الأدبية، وإدراك معانيها وتدقيق أساليبها، وقد انتقد بازي هذا الإبعاد للنحو بشدة، كما انتقد أيضاً ضعف تكوين بعض المدرسين في النحو، وضعف توظيفه في عملية الكشف عن المزايا والأسرار الفنية المتضمنة في النصوص الأدبية؛ وأوضح ذلك بقوله: "والحاصل أن المتعلمين تنقطع علاقاتهم مع درس النحو في المرحلة التأهيلية بسبب المنهجية المعتمدة في المقررات، وكأن النحو لا علاقة له بالبناء الجمالي والدلالي في النص الأدبي، ويعود هذا في جانب منه إلى ضعف بعض المدرسين في النحو، وعدم قدرتهم على توظيفه في التحليل والفهم والتأويل"<sup>3</sup>.

إن إبعاد الدروس النحوية في المستوى الثانوي، يدل على أن المتعلمين قد تمكنوا من هذه القواعد واستوعبوها، إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك في غالب الأحيان، إذ يحتاج المستوى التأهيلي إلى تملك القواعد خاصة مع نضج المستوى المعرفي والذهني للتلاميذ في

1 المرجع السابق نفسه، ص 81

2 المرجع السابق نفسه، ص 81 - 82.

3 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 82.

هذا المستوى، وبهذا يتضح "أن المستويات الثانوية التي يحصل فيها بعض النضج لدى المتعلمين وتحقق القدرة على التجريد والتمثل والاستقراء تغيب فيها دروس القواعد النحوية غيابا مطلقا عدا دروس قليلة موجهة للشعب العلمية، وكأن القواعد النحوية قد ضبظت على الوجه الأكمل، أو أن تحليل النص الأدبي لا يحتاج هذا العلم في بناء الفهم وتذوق المعنى في التراكيب العربية"<sup>1</sup>.

#### خامسا: إشكال ضعف الملكة اللغوية عند المتعلمين:

توقف بازي عند إشكال ضعف الملكة اللغوية عند المتعلمين، مما يقف عائقا أمام ضبط المادة النحوية الكثيرة، خصوصا في المرحلة الإعدادية، واعتبر أن عملية ضبط هذه القواعد النحوية يحتاج من المتعلمين إلى امتلاكهم لعقل ناضج مدرك لآليات اشتغال اللغة، كما يحتاج منهم إلى التمكن من الكفاية التواصلية، فضلا عن التعبير المكتوب والشفوي باللغة العربية، وأوضح أن هذا الأمر لا يسمح به الوضع الذي عليه المتعلمون الآن، ليخلص بذلك إلى النتيجة المنتظرة من وراء هذا الضعف، والمتمثلة أساسا في "الفشل في الإقبال على درس النحو والاهتمام به من قبل المتعلمين"<sup>2</sup>، من هنا انتقد الوضع الذي صار عليه النحو في العصر الحالي الذي اعتبره انحرف عن الغاية التي من أجلها نشأ، والمتمثلة في تحصين اللغة وضبطها وفهمها، بينما صار اليوم غاية في حد ذاته؛ نلمس ذلك في قوله: "هذا الاهتمام الكبير بالقواعد داخل الكتاب المدرسي مبالغ فيه، فالنحو وضع لتحسين اللغة من اللحن والخطأ، فحصل الاهتمام به من طرف القدامى من هذا المنطلق، أما الآن فقد أصبح النحو غاية في حد ذاته، وهذا أمر لا يستقيم"<sup>3</sup>.

نخلص مما سبق تناوله في هذا المبحث إلى أن تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية يعاني جملة من الإشكالات التي تقف عائقا أمام فهمه واستيعابه واكتساب اللغة العربية من خلاله، ومن هذه الإشكالات هناك إشكال النقل التدريسي لدرس النحو، وإشكال كثرة الدروس النحوية، ثم ضيق المدة الزمنية لدرس النحو، إضافة إلى إشكال غياب الدروس النحوية في بعض الشعب الأدبية في السلك الثانوي، ثم الضعف الملاحظ في الملكة

1 المرجع السابق نفسه، ص 91.

2 المرجع السابق نفسه، ص 82.

3 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 82 - 83.

اللغوية عند المتعلمين. وهي إشكالات لم يتوقف الدكتور بازي عند بيانها وكشفها فقط، بل تجاوز ذلك إلى طرح الحلول العملية التي من شأنها أن تعالج هذه الإشكالات.

## المبحث الثاني: حلول إشكالات تدريس النحو العربي وسبل تيسيره في المشروع التربوي لمحمد بازي:

أوضح الدكتور بازي أن نجاح عملية النقل التدريسي الخاصة بعلم النحو في الكتاب المدرسي، يمكن أن تتحقق وفق التصورات والمقترحات التي لخصها في النقاط الآتية:

"-التخفيف عوض الإثقال؛ أي التقليل من حضور المادة النحوية في الكتاب المدرسي.

- تغليب النصوص الشائقة الرائقة.
- التدوق الجمالي للنصوص والعمل بمبدأي التردد والحفظ.
- فتح مجال موسع للمطالعة الكثيرة وتنظيم منهجية القراءة، واختيار النصوص المناسبة لكل مستوى.
- تجنب النصوص الطويلة لما تتطلبه من وقت وجهد للقراءة والاستكشاف داخل الفصل، على حساب التناول اللغوي والنحوي والدلالي والجمالي.
- الإدماج المنهجي الوظيفي للنحو في تحليل بعض النصوص.
- تخلص درس اللغة من القواعد الكثيرة الخاصة بكل باب، والاكتفاء بالأوليات مع تيسيرها وتبسيطها، والإكثار من التمثيل لها ومن التطبيقات<sup>1</sup>.

إن المتأمل في هذه النقاط التي تلخص بعض مقترحات الدكتور بازي المتعلقة بحل إشكالات تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية، سيجد أنها نقاط تعتبر دواء فعالا للداء الذي أصاب تدريس النحو، ومقترحات أساسية تشكل أسس نجاح النقل التدريسي لعلم النحو.

وترتكز الرؤية التجديدية في تدريس النحو عند الدكتور بازي على التخفيف من حضور المادة النحوية، والارتكاز على عملية الحفظ والترديد، واختيار النصوص المناسبة لمقتضيات أحوال المتعلمين، والاعتماد على الإدماج المنهجي الوظيفي للنحو في عملية تحليل النصوص،

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 83.

والعمل على الاكتفاء بالأوليات المبسطة المرتبطة بالقواعد مع الإكثار من التمثيل ومن التطبيقات وغير ذلك مما يدخل ضمن الرؤية التجديدية لتدريس النحو.

لقد سعى الدكتور بازي إلى تدعيم رؤيته التجديدية لتدريس النحو بعدة تصورات استقاها من التراث اللغوي العربي؛ فارتكز على تصور ابن خلدون المرتبط باكتساب الملكات اللغوية، واعتبر أنه تصور جدير بالاهتمام في واقعنا التربوي، لاسيما في اكتساب اللغة العربية، إذ اعتبر أن تصور ابن خلدون بمثابة نظرية في اكتساب اللغة العربية، وهو تصور أفرد له صاحبه فصلا في كتابه "المقدمة"، سماه "في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم"، وسعى بازي إلى عرض أهم النقاط الذي يتضمنها تصور ابن خلدون بما في ذلك النقاط المتعلقة بتدريس النحو العربي.

واعتبر بازي أن تصور ابن خلدون المتعلق بامتلاك ناصية اللغة العربية تصور مستقيم وصائب، إذ اعتبر "أن حصول ملكة اللسان العربي إنما يتم بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خيال المتعلم المنوال الذي نسجوا عليه تراكيهم فيحتذيه، وكأنه خالطهم وصار في تعبيره عن مقاصده مثلما ساروا، ينطوي هذا التصور على منطلقات ومقدمات وبيانات بالحجة والدليل من الواقع اللغوي، وما عرف عن النحويين من خفوت ملكة التعبير البياني، وحصول كثير من المنجزات الإبداعية من طرف شعراء ومترسلين لا يفقهون قوانين العربية ولا اطلاع لهم عليها، وإنما جروا في تعبيرهم على أنساق التعبير العربي، لأن القوانين أصبحت مستضمرة في ملكاتهم التعبيرية: شعراء البادية، والشعراء المغمورون، والكتاب والمترسلون، والمتكلمون بالبيان ممن احتفظت بهم كتب الأدب بكلامهم وبلاغاتهم"<sup>1</sup>. من هنا فالتركيز على عمليتي الحفظ والترديد للنصوص المشوقة والنسج على منوالها في نظر بازي من شأنه أن يؤدي إلى امتلاك ناصية اللسان العربي وتفجير الطاقات الإبداعية والاستعمال السليم للعربية.

وقد استدل بازي في ذلك بكلام ابن خلدون الذي يقول: "وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما، فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة، لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها"<sup>2</sup>، وزاد بازي من تدعيم هذا الرأي وتعزيزه بالمطالعة والقراءة اليومية، واعتبر

1 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 85.

2 ابن خلدون، المقدمة، (ط2-1996م)، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت- لبنان، ص 578.

أن هذا التصور بإمكانه "أن يجدد ويطور، بعدما بين الإكثار من القواعد اللغوية والنحوية بالمدرسة المغربية اليوم عدم الجدوى منه"<sup>1</sup>، وتأكيد بازي على هذا الأمر لم يكن بحكم الاتباع والسماع وإنما بحكم التجربة والممارسة، وبإيمانه بالمداخل الحقيقية التي تكتسب بها ملكات التعبير.

وأكد الدكتور بازي على كون "تعليم النحو في المدرسة اليوم يحسن أن يتم عبر الإكثار من المحفوظات والمطالعات، وترديد النماذج الأدبية البليغة، حتى ترسخ الأنساق الداخلية المتحكمة في الملكات التعبيرية، فالملكات لا تتحصل إلا بتكرار الأفعال"<sup>2</sup>. من هنا يمكن القول إن تركيز بازي على عمليات الحفظ والترديد والمطالعة المستمرة بغية ترسيخ الأنساق المتحكمة في تكوين ملكة التعبير في رؤيته التجديدية لتدريس النحو لا يعني إغفاله التام للقواعد النحوية، فقد أوضح أنه لا بأس من استحضار القواعد الضرورية باختصار مع استحضار التمثيل والبيان، وأن يتم استدعاء النحو في عملية تحليل النص الأدبي وفهمه حتى تظهر فائدته عند المتعلمين، كما أشار إلى أن عملية إدماج القواعد النحوية تكون حسب الحاجة في بناء الدرس الأدبي، إضافة إلى ضرورة إعادة النظر في مسألة حضور القواعد النحوية المكثف في الابتدائي والإعدادي وغيابها في التأهيلي.

لقد أكد الدكتور بازي على ضرورة إعادة النظر في المقررات الدراسية في علاقتها بالدروس النحوية؛ لأن إعادة النظر فيها من شأنه أن يساهم في حل الإشكالات السالفة الذكر، لذلك فقد أوضح أنه "أصبح لزاما إعادة النظر في مكونات درس النحو جملة وتفصيلا واختيار القواعد المفيدة في التوظيف اللغوي اليومي عند التلميذ داخل القسم وفي التحرير والكتابة والتحدث وإزالة الدروس المطولة المليئة بالتفاصيل والتفريعات النحوية والحالات الشاذة"<sup>3</sup>، وأكد على أهمية التصور الذي اقترحه، حيث شدد على أهمية نموذج تحقيق الملكات التعبيرية بالحفظ والمعاودة والتكرير، وأنها لا تتحقق بالمعرفة بالنحو وقواعده فقط، ومن هنا وصف هذا التصور بأنه تصور صائب وقوي، جدير بالدرس والتأمل، فهو تصور يهدف إلى "التقليص من القواعد النحوية لحساب المحفوظات

---

1 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 86.

2 المرجع السابق نفسه، ص 86 - 87.

3 المرجع السابق نفسه، ص 87.

والمختارات والأمثال والمقاطع المسرحية، والحفظ والترديد، وبلا ريب سيكون لتعلم اللغة شأن آخر في مدارسنا<sup>1</sup>.

إن تصور الدكتور بازي يرجع معضلة تدريس النحو \_إضافة إلى الإشكالات السالفة الذكر\_ إلى عدة أسباب رئيسية أخرى: أهمها الفلسفة الخاطئة، والأنموذج الغامض، والاستراتيجية المعقدة لدى مؤلفي الكتب المدرسية حول منهجية تعليم اللغة، إضافة إلى المرجعية النظرية التي وجهتهم إلى ذلك، إلى جانب النقل التدريسي العسير والمضطرب لدروس النحو، لذلك فقد أوضح أن "المطلع على المواد الكثيرة والمعقدة. كما ذكرت. الخاصة بالنحو في الكتاب المدرسي، وكذا المشكلات التدبيرية الخاصة بهذا الدرس، وضيق الحيز الزمني، وطول الدروس، سيتبين له الخطأ الفادح الذي تفتقره المدرسة في حق المتعلمين للغة العربية، والغريب أن هذا الأمر امتد لعقود من العمل بهذا الأنموذج الفاشل"<sup>2</sup>. من هنا سعى إلى التأكيد على كون الملكات لا تتحصل بتحصيل الأحكام النحوية، وإنما تتحصل بالممارسة والاعتیاد والتكرير لكلام العرب.

نخلص مما سبق تناوله في هذا المبحث إلى أن الدكتور محمد بازي قدم جملة من الحلول الملموسة للإشكالات التي يعاني منها تدريس النحو العربي بالمؤسسات التعليمية، وهي حلول تشكل أسس رؤيته التجديدية في تدريس النحو بما من شأنه أن يسهم في تيسيره وفي امتلاك ناصية اللسان العربي، خاصة وأنها رؤية لا تفصل الدروس النحوية عن المهارات اللغوية، بل تسعى إلى التساند والتكامل بينها، وهو ما سنقف عند توضيحه في المبحث الآتي.

### المبحث الثالث: علاقة تدريس النحو العربي بمهارات الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة، وأثرها في امتلاك ناصية اللسان العربي الفصيح:

يرتبط تدريس النحو العربي بالمهارات اللغوية ارتباطاً قوياً في المشروع التربوي للدكتور بازي، إذ يرتبط بالمهارات اللغوية الأربع، المتمثلة في مهارة الاستماع ومهارة القراءة ومهارة

1 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 88 – 89.

2 المرجع السابق نفسه، ص 89.

المحادثة ومهارة الكتابة. وهي مهارات تحدث عنها بازي بشكل صريح وضمني لكونها ضرورية في النسقية العامة التي تروم امتلاك ناصية اللسان العربي، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

#### أولاً: مهارة الاستماع:

أشار الدكتور محمد بازي إلى أهمية هذه المهارة، فأكد على ضرورة الاستماع إلى الكلام الفصيح البليغ في عملية اكتساب اللغة العربية، والتركيز على المسموعات المشوقة البليغة الهادفة الفصيحة، خاصة وأن "السمع أبو الملكات اللسانية"<sup>1</sup>، من هنا أكد بازي على ضرورة "توجيه المتعلمين إلى المسموعات الراقية في الأدب، والشعر، والمسلسلات التاريخية الراقية التي تغذي الذوق السليم، فهي تعلم التاريخ، وتعود السمع على النسق العربي الفصيح، وهي مسموعات موجودة بكثرة على القنوات وعلى الشبكية، مسلسلات، الشخصيات الدينية والأدبية والتاريخية والعلمية، مقابل ذلك نعمل على تجنيب الأطفال المسلسلات المترجمة (...) التي تفسد الأخلاق والأذواق ولا تبنيها"<sup>2</sup>. ودعا بازي أيضاً إلى توظيف هذه المهارة في الاستماع إلى المدرس الناطق للغة العربية الفصيحة، إذ "يكتسب المتعلمون بمساعدة مدرس ناطق بهذه اللغة، فهو يثري كل يوم معجمهم، بكلمات وعبارات وأساليب جديدة، ولا يتحصل له ذلك إلا إذا كان قارئاً جيداً للمتون الأدبية قديمة وحديثة"<sup>3</sup>.

وتبرز علاقة النحو بهذه المهارة، في كون المسموعات تراعي القواعد النحوية وتحترمها، وعندما يستمع إليها المتعلم يبني في نفسه أنساقاً لغوية سليمة تمكنه من النسخ على منوالها.

#### ثانياً: مهارة القراءة:

تحدث بازي عن مهارة القراءة من خلال تركيزه على عملية المطالعة، لذلك فقد دعا إلى ضرورة «جعل عادة المطالعة من الأولويات التربوية عبر التشجيع والتنويه بحامل الكتاب وقارئه وملخصه، ثم جعل ثقافة الكتاب مسؤولية أسرية، أي جزءاً من تدريس الأبناء،

---

1 ابن خلدون، المقدمة، ص 546.

2 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 95.

3 المرجع السابق نفسه، ص 93.

وتكوين مكتبات صغيرة داخل البيوت، والعناية بها، بدءا بقصص الأطفال والروايات الموجهة لليافعين<sup>1</sup>. وترتبط هذه المهارة بالنحو في كون المقروء لا يخرج عن احترام القوانين النحوية، كما أن المتعلم عندما يقرأ يجد تجليات ما تعلمه من قواعد نحوية فيما يقرأ.

### ثالثا: مهارة المحادثة:

أما بخصوص مهارة المحادثة فقد أشار بازي إلى ضرورة "إشاعة ثقافة التكلم باللغة العربية في البيت، خاصة الأسر التي تكون على قدر من التعلم والمعرفة"<sup>2</sup>. وتبرز علاقة هذه المهارة بالنحو في كون المتعلم عندما يكون جملا وتراكيب لكي يتحدث بها يستحضر في ذلك الأساليب النحوية التي تربط بين المفردات الكامنة في ذهنه بما يوافق مقام المخاطب ومقتضيات أحواله، ومن ثم فهو يطبق القواعد النحوية في عملية المحادثة تطبيقا ضمنيا، لذلك أكد بازي على أهمية الحوار والمحادثة باللغة العربية من أجل اكتسابها، كما دعا إلى "تحضير تعليمات كثيرة للحوار باللغة العربية داخل الفصل وخارجه، وتشجيع المتعلمين على ذلك، فليس هناك وسيلة أجدى لتعلم اللغات من التكلم بها، لأن تجربة التكلم باللغة العربية تكشف للمتكملى مدى حاجته إلى كلمات جديدة وعبارات وافية"<sup>3</sup>. وهذه العبارات والتراكيب لا تخرج عن القوانين النحوية التي تحقق فصاحتها وتضمن سلامتها اللغوية.

### رابعا: مهارة الكتابة:

أما عن مهارة الكتابة فقد أشار بازي إلى أهمية "تحديد لائحة للأخطاء الأكثر ترددا على الألسنة وفي الكتابات الجارية (...)" أي ما يكتبه التلاميذ. وتناول ذلك بشكل جزئي داخل الحصة، ودفع التلميذ إلى تطويره بنفسه على شكل امتدادات خارج الفصل<sup>4</sup>، كما أن هذه المهارة تساعد المتعلمين على التعبير والإبداع باللغة العربية الفصيحة السليمة، وذلك عبر استحضار المتعلم للقواعد النحوية في أثناء صياغته للتراكيب النحوية والجمال التي تشكل وحدات موضوعه.

1 المرجع السابق نفسه، ص 94.

2 المرجع السابق نفسه، ص 94.

3 المرجع السابق نفسه، ص 96.

4 المرجع السابق نفسه، ص 96.

لقد أشار الدكتور محمد بازي في عدة مواضع من كتابه (تدريس العربية والتدريس بها) إلى وجود صلة وثيقة تربط بين تدريس النحو العربي ومهارات اللغة العربية؛ سواء مهارة الاستماع أو مهارة القراءة أو مهارة المحادثة أو مهارة الكتابة، وذلك في إطار النسقية العامة التي تؤدي إلى امتلاك ناصية اللسان العربي؛ إذ اعتبر أن العلاقة التي تربط النحو بهذه المهارات هي علاقة تكامل وانسجام وتساند، وليست علاقة انفصال أو تعارض. فلكل مهارة لغوية أهميتها الخاصة، ويبقى النحو ذلك الخيط الناظم بين هذه المهارات. لذلك فقد ركز بازي على مسألة الترابط بين القواعد النحوية وبين مكون النصوص التي تتضمن توظيف مهارة القراءة، والاستماع، ومكون التعبير والإنشاء الذي يتضمن مهارة الكتابة، ومن ثم فقد أكد على ضرورة "مد الجسور وفتح المعابر بين درس النصوص، ودرس اللغة ودرس التعبير، وتحقيق التكامل بينها، لاكتساب الكفاية التواصلية الكتابية والشفوية"<sup>1</sup>. كما دعا إلى ضرورة انتقاء لائحة من القواعد الأولية السهلة وإدراجها ضمن درس القراءة، إضافة إلى التأكيد من الأمثلة ومطالبة المتعلم بالإتيان بالمزيد منها والنسج على منوالها مما يقوي لديه مهارة الكتابة. وأوضح أن هذا الأمر يسمح باكتساب اللغة والقاعدة معا.

من هنا تتضح أهمية العلاقة التكاملية التي تربط بين النحو ومهارات اللغة العربية، ذلك أن حسن توظيف هذا التكامل سيؤدي بلا شك إلى امتلاك ناصية اللغة العربية، أما القول بأن اللغة العربية تُكتسب بالقواعد النحوية فقط، فذلك غير صحيح، وهذا من أهم الخلاصات التي نص عليها بازي بقوله: "وأهم الخلاصات التي أود أن يبقى لها صدى في نفوس المهتمين بآليات اكتساب اللغات أنه ليس بالنحو نتعلم اللسان العربي، لكن بالاطلاع على النماذج والأمثلة، وسماع الأساليب والعبارات البليغة، والتمرن على التركيب، وتكرير البنيات الفصيحة والأنساق السليمة والحفظ والضبط"<sup>2</sup>.

فتعليم المتعلمين اللغة العربية لا يكون - في نظر بازي - بشحنهم بكثرة القواعد النحوية والإفراط فيها، بل بتدريسها تدريساً معتدلاً مع ربطه بالمعاني، وجعلهم يتذوقون لذة المعاني بواسطة النحو، من هنا وجب إعادة النظر في الكتب المدرسية، إذ اعتبر بازي أن "المقررات المدرسية في حاجة إلى إعادة بناء، وفق استراتيجية الإكثار من النماذج النصية المناسبة لكل مستوى، وتحريك آلية القراءة الحرة، والتشجيع عليها، وتخصيص حصص دراسية لحفظ

1 محمد بازي، تدريس العربية والتدريس بها، ص 95.

2 المرجع السابق نفسه، ص 103.

نصوص قصيرة مختلفة، وتوظيف النحو في فهم النصوص وتفهمها بلا إفراط ولا تفريط، أي ربط القاعدة النحوية بالمعنى، لأن المعنى هو الذي يحقق لذة الفهم، وهو الوسيلة الناجعة لضبط القاعدة وعدم قصر هذا الدرس على المراحل الأولى من التعليم، بل جعله منهجاً ملازماً لطالب اللغة العربية في سائر مراحل تعلمه<sup>1</sup>.

هكذا يمكن القول إن تصور الدكتور بازي المتعلق بطرق اكتساب اللغة العربية، لا يقوم على قواعد النحو وحدها، بل يركز على تكاملها مع باقي المهارات اللغوية التي تتضمن خاصيات المطالعة والحفظ والترديد والاستماع والكتابة وغير ذلك من الخاصيات، إذ يؤدي هذا التوظيف التكاملي التساندي إلى الاكتساب السليم للغة العربية. وقد أوضح بازي أن تصوره هذا عبارة عن عصارة تجربة علمية وعملية في تعلم اللغة العربية وتعليمها. وهو تصور نراه قويا وصائباً، يقتضي من أهل الاختصاص تبنيه عند عملية النقل التدريسي لدرس النحو، حتى يتم تيسير تعلم اللغة العربية وتيسير تعليمها.

## خاتمة:

نخلص مما سبق تناوله إلى جملة من النتائج الأساسية، أهمها:

- إن تدريس النحو العربي في المؤسسات التعليمية يعاني جملة من الإشكالات التي تقف عائقاً أمام فهمه واستيعابه واكتساب اللغة العربية به، ومن هذه الإشكالات التي توقف عندها بازي هناك إشكال النقل التدريسي لدرس النحو، وإشكال كثرة الدروس النحوية، ثم ضيق المدة الزمنية لدرس النحو، إضافة إلى إشكال غياب الدروس النحوية في بعض شعب المستوى الثانوي، ثم الضعف الملاحظ في الملكة اللغوية عند المتعلمين. وهي إشكالات لم يتوقف الدكتور بازي عند بيانها وكشفها فقط، بل تجاوزها إلى طرح الحلول العملية التي من شأنها أن تعالج هذه الإشكالات.

- إن الدكتور محمد بازي قدم جملة من الحلول الملموسة للإشكالات التي يعاني منها تدريس النحو العربي بالمؤسسات التعليمية، وهي حلول تشكل أسس رؤيته التجديدية في تدريس النحو بما من شأنه أن يساهم في تيسيره وفي امتلاك ناصية اللسان العربي، خاصة

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 103 - 104.

وأنها رؤية لا تفصل الدروس النحوية عن المهارات اللغوية، بل تسعى إلى التساند والتكامل بينها،  
- إن تدريس النحو يتكامل مع المهارات اللغوية، تكاملاً له أثره الفعال في اكتساب اللغة العربية.

### مصادر البحث ومراجعته:

- محمد بازي، (ط1\_2021)، تدريس العربية والتدريس بها (تحديات تحصيل الهوية وآفاق تحصيل العلوم) منشورات حلقة الفكر المغربي، مطبعة بلال، فاس، المغرب.
- ابن خلدون، المقدمة، (ط2-1996م)، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت-لبنان.



## بحوث المحور الثاني



# النص القرائي بين الاختيار والملاءمة من خلال كتاب: (النص القرائي إشكالات الفهم والإفهام).

د. أناس احميداني<sup>1</sup>

## مقدمة:

تهدف هذه القراءة إلى الكشف عن أبرز المضامين التي تناولها هذا الكتاب -النص القرائي إشكالات الفهم والإفهام - باعتبارها قضايا جوهرية تخص الجانب المنهجي في تدريس النص القرائي من منظور ما يتضمنه الكتاب المدرسي، باعتباره بوابة أساسية لتدريس النصوص الأدبية، وهو ما يشكل - بحسب ثلة من الباحثين- محور تدريسية الأدب في المدرسة المغربية التي يبقى تحقيق فهمها نقطة مثارة بين المختصين تحمل أكثر من علامة استفهام حول جدواه وقابليته للفهم والإفهام في الآن نفسه، ومدى تمكن المتعلم منه أيضا في ظل ما تعرفه بعض النصوص الأدبية من بعد على المستوى الحقيقي لفهم المتعلمين.

وبالنظر إلى ما تشير إليه كثير من الأبحاث التربوية والدراسات النفسية حول أهمية تدريسية النصوص القرائية، لكونها تحتل مركز الصدارة في العملية التربوية، فإن هذا الأمر الذي يجعل من المناهج التربوية قطر الرحي من حيث الاهتمام بها، وضبط أهدافها وغاياتها الكبرى التي يجب أن تتبع الأسس التربوية لتجمع بين مما هو تراثي وحداثي في الآن ذاته، وهو ما يجعل من المنهج وثيقة بيداغوجية رسمية تتحدد فيها الفلسفة التربوية للمجتمعات. لهذا تعد قراءة النصوص المدرسية عامة والنصوص الأدبية بوجه خاص مهارة تتطلب توظيف مجموعة من الآليات التي يشترك فيها المدرس والمتعلم على حد سواء في عملية التفاعل بينهما مع النص، حتى يصبح المتعلم متمكنا من تلقي النصوص قراءة وفهما؛ أي مراعيها تقنيات القراءة العميقة وشروطها الأساسية، حتى يتحقق له المبتغى منها، وذلك من خلال الالتزام بعلامات الوقف، والأداء الصوتي الصحيح الذي يساعد على تقريب الفهم، الأمر الذي يجعل من دلالات النص الأدبي القرائي حمالا لمجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والجمالية التي من شأنها أن تسهم في عملية بناء شخصية مواطنة ومتوازنة من

---

1 كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب.

جهة أولى، كما أنها تعين المتعلم على تطوير قدراته ومهاراته الإبداعية في عملية إنتاج النصوص الأدبية وتحليلها، من جهة ثانية، إذ إن تحقيق هذه الأهداف رهين بشكل أكبر بالمسار التأهيلي للمتعلم، لكونه ينفّذ على نصوص قرائية أكبر وأعمق من حيث محتواها المعرفي، نظرا لاحتوائها أساليب بلاغية راقية، يكون وجودها أكبر داخل النصوص الشعرية لارتباط لغتها بالتأثير والتعبير والجمال، أكثر من النصوص النثرية، فضلا عن مواضعها التي تعالج مختلف القضايا الاجتماعية والإنسانية والعاطفية، مما يجعل تأثيرها في المتعلم أقوى من غيرها، لملامسة أغراضها مواضع تقترب من المستوى المعرفي والعلمي للمتعلم، كما أن هذا الأخير يجد فيها ذاته أكثر، وانطلاقا من كل هذا فإننا في هذه الأسطر سنحاول الإجابة عن مجموعة من الإشكالات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالنص القرائي والوعي به، مستحضرين في ذلك ما أشار إليه الدكتور محمد بازي في الكتاب الجماعي الذي أشرف عليه "النص القرائي إشكالات الفهم والإفهام" وذلك من مثل: ما المقصود بالنص القرائي؟ وما هي القراءة المنهجية المخصصة له؟ وما وعي المتعلمين به؟ وما هي المعايير المتبعة في اختيار النصوص القرائية؟ وما مدى تلاؤم ذلك مع المدة الزمنية، وكذا مع المستوى المعرفي للمتعلمين؟ أسئلة سيكون جوابها فيما هوأت إن شاء الله.

## المبحث الأول: التعريف بالنص القرائي:

إذا عدنا إلى الكتاب الجماعي الذي قام بتنسيق أبحاثه الدكتور محمد بازي: "النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام"، فإننا نجده تطرق هو وفريق بحثه إلى عدة تعريفات وإشارات ترتبط بهذا المفهوم، منها ما ذكره كل من الدكتور أحمد أوتزكي ورشيد الكناني: "هو مدخل لتعلم اللغة وتعرف فنون الأدب والتمهر بأساليبها"<sup>1</sup>، فهو يمثل ذلك الكلام المثبت بالكتابة، أي إنه نسيج من الكلمات المرتبة ترتيبا يرئ معنى، قد يحيل على العالم الخارجي بما فيه من أشياء وأشخاص ووضعيات وما إلى ذلك.

كما أن النص القرائي الأدبي تشكيل لغوي متناسج ومنسجم لإحساسات الكاتب وميولاته وأفكاره وتجاربه السابقة تشكيلا فسيفسائيا ينتج عالما متخيلا يجسد رؤية الأديب للواقع

---

1 أحمد أوتزكي ورشيد الكناني، 2019، "تدريس الأدب وبناء المعنى"، النص القرائي: إشكاليات الفهم والإفهام، تنسيق د: محمد بازي، مكتبة قرطبة أكادير، ص 37.

الذي يشكل سياق إنتاجه ويستهدف التأثير في المتلقي<sup>1</sup>، فعلى هذا يكون النص الأدبي عبارة عن وحدة لغوية تنسج بهدف تحقيق أهداف تعليمية أو أغراض تربوية، فتكون موضوعا للفهم والتحليل بفك شفرتها وفهم رسالتها، وإنماء معارف المتعلمين اللغوية والثقافية والفكرية والوجدانية أيضا.

فالنص الأدبي يتصرف في اللغة تصرفا قد لا يجوز لغيره، فيستحدث من التركيبات والتلوينات التعبيرية ما يشغل به المتلقي عما قبله وعما بعده. ذلك أنه يتميز بكتابته الأدبية الجمالية التي تعتمد على التخيل والإيقاع والتصوير، والإيحاء والرمز.

يتضح إذن-من خلال هذه التعريفات- أن النص القرآني الأدبي يجب أن يتصف بخصائص ليكون قريبا من الفهم والتحليل، وليكون قادرا أيضا على إحداث تغييرات جذرية في شخصية المتعلم، تشمل ما هو لغوي وصوتي ونحوي، بحيث يتأسس مضمونه انطلاقا من هذا النسيج لتضاف إليه قيم روحية، وجمالية، وتربوية وأخلاقية تغرس في المتعلم، (فالنصوص الأدبية تشمل الأجناس الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد...، وتتميز بلغتها المبدعة التي تتلون بدلالات مختلفة، كما تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف، وهو الأمر الذي يتيح للمتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص الأدبي (أشخاص، حيوانات، أشياء...))، وبما يسمح بالتعرف على طبائع الأشخاص ومشاعرهم وطرائق تفكيرهم، وكيفية سرد الأحداث في ترابطها وتعايقها وانتظامها، ومحاولة النسيج على منوالها لكتابة نصوص أخرى.<sup>2</sup>

ولعل من أجل الخصائص والمواصفات التي يجب أن يتضمنها النص الأدبي، فتجعله مميزا عن غيره من الإبداعات الأخرى هو أنه:

- يوظف لغة متداخلة تجمع بين الجزالة والليونة (ضمن الفضاء الواسع لقواعد اللغة ونحوها وصرفها)، بفضل تنوع الكاتب بين عناصر بلاغية مختلفة في النص الواحد فيضع عليها بصماته الشخصية الفريدة، مما يجعل الألفاظ متنافرة تارة، ومتقاربة تارة أخرى من حيث الدلالة، وهو ما يمنح للنص بعده الفني.

1 اليعقوبي البشير، (د-ط-2006)، القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، ص 48.

2 ينظر، أبرير بشير، (د-ط-2007)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن ص 114.

- لا يغرق في استعمال البرهان العقلي ولا التحليل المنطقي، بل يستعمل الأسلوب البياني القائم على التأثير والتعبير والإقناع والإيحاء ومخاطبة الوجدان والعاطفة عن طريق المزاجية بين الخيال والواقع، انسجاماً مع ما يتضمنه النص من الصور الفنية.
- يتميز بوظيفة إثارة العواطف والانفعالات، بفضل ما يضمه من مواقف وأفكار وأطروحات وغيرها، فهو قوي التأثير في القارئ، يشاركه أحاسيسه وتصورات انطلاقة من التجارب الإنسانية (باعتبارها إحدى القيم الإنسانية الخالدة، "الحق، والخير، والجمال") التي يبلغها الكاتب أو الشاعر عبر إنتاجه الأدبي.
- يخضع لتأويلات عديدة بسبب انفتاحه وتعدد معانيه، والسبب في ذلك أشكال الانزياح التي يلجأ إليها الأديب، حيث تنتقل بالنص من الدلالة الأحادية المعنى إلى المعاني المتعددة.

من هاهنا إذن نستشف أن النص الأدبي هو القاعدة الأساس في تدريس مختلف نشاطات اللغة العربية من قواعد لغوية ونحوية وبلاغة وعروض وغيرها، لهذا أدرك أهل الاختصاص أهمية تدريس النصوص الأدبية بكونها محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية، والثقافية، والفكرية، والوجدانية، فعمدوا إلى التفكير في أنجع السبل والمنهجيات التي تنظم تدريسه، وهو ما يجعله في تحليله يخضع لمجموعة من المقاربات التعليمية التي ترسم خطوات تقرب به محتواه إلى المتعلم، بالرغم مما يعتري هذه العملية من صعوبات وإشكالات تحول دون فهمه في بعض الأحيان.

## المبحث الثاني: القراءة المنهجية وتفكيك مداخل النص:

### المطلب الأول: القراءة المنهجية:

نجد -بتتبعنا لمراحل القراءة الصفية للنص الأدبي- أن أهدافه التحليلية (التمهيد - والقراءة والتحليل -والتركيب-والتقويم) قد تم التخطيط لها منذ أن أصبح النص الأدبي محط دراسة. حيث ضُمَّنت هذه الخطوات في التوجيهات التربوية والمقررات التدريسية، وهي كراسة لعبت دورا كبيرا في تكريس التصور القرائي المعتمد حاليا في الأقسام الإعدادية والتأهيلية على حد سواء، خاصة الخطوات القرائية المستقاة من صناعة بلوم للأهداف البيداغوجية، في سياق إرساء نموذج التعليم بواسطة الأهداف الذي تم على مقررات

دراسية كانت معتمدة ولم يتم وضعها بناء على المقاربة بالأهداف، بل تكييفها بطريقة لم تخل من الشطط والتعسف.

لقد شملت المخططات التربوية الخاصة بهيكل المقررات الدراسية الاعتماد على مجموعة من مقاربات تربوية بهدف تجديد نمط التعلم، حيث عرفت البرامج التعليمية بالتعليم الثانوي التأهيلي تغييرا شكليا فقط، إذ إنه لم يمس بنية المنهاج الدراسي، ولم يمس صيغ الممارسات التعليمية بما فيها التقويم، حينها تم التصريح باعتماد "المقاربة بالكفايات" بديلا عن "التعليم بواسطة الأهداف". وقد صاحب ذلك إدخال مصطلح "القراءة المنهجية" المستقى من النظام التربوي الفرنسي. وهو نقل تم على عجل وبدون تمثيل للإبدالات التي سعت هذه الممارسة البيداغوجية إلى إحداثها في تدريس القراءة، وخاصة تدريس النص الأدبي في فرنسا منذ الثمانينيات، ولم يتمثل كذلك الأطر النظرية المؤطرة لها، ولم يطلع اطلعا كافيا على الأدبيات التي تناولتها بالدرس والتحليل والنقد أيضا.

وقد ترسخت هذه الصورة بشكل أكثر قتامة مع التغييرات التي شهدتها البرامج التعليمية في 2003 في سياق أجراً بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ومنذئذ ومصطلح "القراءة المنهجية" متداول على نطاق واسع في وثائق المصاحبة البيداغوجية، وتقارير التفتيش، والأطر المرجعية للامتحانات؛ يتم الحديث عنها باعتبارها ممارسة واضحة ومحددة المعالم لها خطوات ومراحل قارة وأنشطة محددة<sup>1</sup>.

ويمكن التمثيل بما جاء في كراسات التوجيهات الرسمية الخاصة بالتعليم الإعدادي في حديثها عن منهجية تدريس القراءة بالقول: «إن القراءة المنهجية قراءة متأملة للنصوص تسعف المتعلمين على التفاعل مع النصوص بطريقة مضبوطة الخطوات، واضحة الاختيارات» (ضرورة توثيق النص في الهامش). وتقسمها إلى ثلاث مراحل: ما قبل القراءة، والقراءة، وما بعد القراءة... وتنصب أنشطة مرحلة القراءة على «تتبع عناصر النص لفهمها وتحليلها وتقويمها» (ضرورة توثيق النص في الهامش). ثم تشير الوثيقة إلى أنه «تمت صياغة منهجية تتدرج عبر المراحل والأنشطة التالية: الملاحظة، الفهم، التحليل، التركيب،

---

1 ينظر كلموني عبد الرحيم، (ط 1، 2006) مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 95 وما بعدها.

الاستثمار، البحث»<sup>1</sup>. وهذا الأمر نفسه مكرر في كراسة التوجيهات التربوية والبرامج التعليمية الخاصة بالسلك التأهيلي التي تؤكد «اعتبار القراءة المنهجية أداة أساسية في مقارنة النصوص» (ضرورة توثيق النص في الهامش). وتعرفها بكونها «عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلًا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية، عبر توظيف متوازن بين شروط "القراءة المنهجية" وشروط التدريس بالمجزوءات... ما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات...»<sup>2</sup>.

وعلى الرغم مما أشارت إليه البرامج الوزارية حول القراءة المنهجية ودورها في فهم النصوص الأدبية وتحليلها، فإن هناك صعوبات تعترض تنزيلها بشكل دقيق خصوصاً في السلك الثانوي التأهيلي، إذ سرعان ما تواجهنا إشكالات متعددة من قبيل: هل القراءة المنهجية تقوم على تصور محدد لفعل القراءة؟ وهل تفترض القراءة المنهجية مشروعاً متصلاً بأهداف محددة؟ وهل تتأسس القراءة المنهجية على اختيار معارف محددة بوضوح ومعالجتها؟ أسئلة كثيرة تحتاج إلى إجابات واضحة لعل جزءاً منها قد أراح عنه الكتاب الجماعي (النص القرآني إشكاليات الفهم والإفهام-مقترحات نظرية وتطبيقية لتدريس الأدب بالتعليم الثانوي) اللثام وكشف عن بعض التصورات المرتبطة به.

## المطلب الثاني: مستويات قراءة النص الأدبي:

تجميعاً لخلاصات ما ذكر حول القراءة المنهجية نجد أن هذه الأخيرة عبارة عن نظام يتحكم فيه الهاجس التعليمي، وذلك اعتماداً على مجموعة من التصورات والنظريات والمعارف الأدبية واللغوية، تسهل فهم النص الأدبي في مختلف مكوناته الشكلية وعناصره الدلالية، (وهذه القراءة تتم من الأعلى إلى الأسفل، أي من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، يضاء فيه النص افتراضاً من عتبته أو مما يعرفه القارئ عن الكاتب وعصره، وبعد ذلك يتأكد من صحة هذه الإضاءة مع نهاية القراءة، بعد القيام بتفكيك النص إلى وحداته

---

1 وزارة التربية الوطنية، 2009، التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، الرباط.

2 المرجع السابق نفسه.

الدالية والدلالية والتداولية)<sup>1</sup>، واعتبارا لهذا التصور فإننا نجد أن تحليل النص الأدبي يركز على مراحل يقطعها بين المدرس والمتعلم بغية تحقيق الفهم والإفهام وبلوغ غاياته الكبرى، واستنطاق معانيه ودلالاته السطحية والعميقة، وذلك باستغلال المهارات اللغوية باعتبارها أدوات للتفكيك والتحليل، لهذا يجب أن تركز قراءة النص الأدبي على مستويات، يمكن الإشارة إليها كما يلي:

#### أ-مرحلة ما قبل القراءة:

يتجلى دور هذه المرحلة في كونها مرحلة استكشافية بالدرجة الأولى، إذ تمثل الالتقاء الأول بين المتعلم والأثر الأدبي، فيحاول بذلك صياغة فرضيات للقراءة انطلاقا من المؤشرات التي يمنحها النص، وتبدو اقتراحات مؤقتة يستخلصها المتعلم من خلال الإشكالات التي تطرح على النص أثناء مواجهة المتعلم له منذ البداية، إذ تتم صياغة فرضيات النص بتوجيه من المدرس عن طريق تشخيص مكتسبات التلاميذ المعرفية التي تتقاطع مع النص الأدبي محط التحليل، سواء تلك التي تم اكتسابها خلال حصص سابقة في نفس المستوى الدراسي، أو تلك التي اكتسبها خلال مراحل تعلمهم، ولاستكشاف عالم النص الأدبي لا بد من المرور بعناصر أو مؤشرات تعتمد عند تحليلها وتأويلها إلى تقريب معاني النص من المتعلم وصياغة الفرضيات حوله، وذلك بالانطلاق من ثلاثة منظورات (اسم الكاتب/الشاعر، وعنوان النص الأدبي وعلاقة بدايته بنهايته، ومصدر النص)، حيث يمكن الإشارة إليها بنوع من الترتيب كما يلي:

- العنوان: يعتبر البوابة الأولى لاستكشاف عالم النص لما يحمله من وظيفة مرجعية، لهذا يكون دافعا قويا يربط بين تأويل المتعلم وفكرة صاحب النص.

- بداية النص: في هذه المرحلة غالبا ما يتطلع المتعلم إلى فهم المعنى الأولي للنص، وهو ما سيفتحه على التقرب من المعنى الكلي، خصوصا عند تفكيكه لدلالات الكلمات المكونة لهذه البداية ومعانيها.

- نهاية النص: في الغالب ما تمثل هذه المرحلة قفل النص الذي يحاول من خلاله كاتبه تجميع عصارة أفكار النص في جملة وجيزة تكون بمثابة استنتاج عام لما عرضه من أفكار

---

1 محمد البراهمي، (ط 1، 2005)، القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق، مكتبة السلام الجديدة، المغرب، ص

وتصورات، وهو الأمر الذي يعزز الانطباع لدى المتعلم بوحدة الموضوع، فهي بمثابة إضافة للمعنى أو رابط له.

- مصدر النص: عادة ما يلخص الجنس الأدبي للنص بتحديد النوع الذي ينتهي إليه، حيث تساعد هذه المعرفة السابقة المتعلم في تحديد مجال النص، مما يسهل عليه ترتيب خطوات القراءة والتحليل.

ومن أجل التيقن من فهم المتعلمين لخطوات هذه المرحلة وضبط عناصر، يلجأ المدرس إلى صياغة بعض الإشكالات للحصول على تغذية راجعة من لدن المتعلمين لقياس درجة تحصيلهم المعرفي، وكذا تمكّنهم وفهمهم لما تم الحديث عنه، في ظل تعدد مستوياتهم اللغوية والفكرية وتباينها، وتتمثل هذه الأسئلة المتوقعة فيما يلي:

- إلى أي جنس أدبي ينتهي هذا النص؟

- ما الذي ميز حياة صاحب النص العلمية؟

- ما الموضوع المفترض لهذا النص؟

- ما الغرض المفترض من النص؟

انطلاقاً من الإجابة عن هذه الإشكالات، نجد أن هذه المرحلة تفتح مجالاً أرحب للمتعلمين من أجل الإفصاح عن ردود أفعالهم الأولى في تفاعلهم مع مؤشرات النص، فيصدرون بذلك فرضيات حول مراحل النص اللاحقة، لتتولى بعد ذلك القراءة المنهجية اختبار هذه الفرضيات قصد التحقق من سلامتها.

## ب -مرحلة القراءة النموذجية:

تمثل هذه المرحلة صلب القراءة المنهجية للنصوص الأدبية، حيث يكون فيها المدرس أمام مسؤوليته المهنية باعتباره "القارئ المحترف" الذي يتولى تكوين "قارئ متدرب" هو المتعلم، إذ يطلب من المتعلمين حسن الإصغاء والتتبع، ورصد الكلمات الجديدة التي يصعب قراءتها أو فهمها، لهذا يحاول استغلال طاقاته الصوتية وتوظيفها في عملية التلفظ بالكلمات والجمل والعبارات التي غالباً ما تحتاج إلى ذلك تبعاً للأسلوب والمعنى، إذ من خلال هذه المرحلة يحاول المدرس تصويب تراكمات النص الإعرابية عبر قراءته، لكون كثير من الجمل لا تخضع للشكل التام؛ وهو ما يجعلها مهمة المعنى عند المتعلم، لهذا تبقى قراءة المدرس الأولية للنص

الأدبي ذات قيمة وإضافة بالنسبة للمتعلم، بفضل كفاءته اللغوية والنحوية، فالمتعلم إذا ما تتبع هذه القراءة بالسمع جيدا، فإن الغموض سيزول لديه بشكل تدريجي، وتشرع المعاني والدلالات بالوضوح شيئا فشيئا، انطلاقا من ظهور الحركات الإعرابية التي ينطق بها المدرس، إلى جانب مراعاة علامات الوقف، لقدرتها على تصويب المعنى في سياقه، وهو ما يجعل تأدية فعل القراءة مؤشرا يساعد على بلوغ المعنى والهدف المقصود بشكل عام، وبذلك فإن "القراءة المثالية في مجملها قراءة فنية معبرة للكلمات والجمل والفقرات، سليمة وخالية من الأخطاء، تتميز بحسن النطق للحروف والأصوات، مما يسهم بشكل كبير في وضوح معالم النص الأدبي وتمفصلاته، خاصة النصوص الإيقاعية كالشعر والخطابة والمقامة والمسرحية التي تغلب عليها الأساليب الفنية، كما يعتبر هذا النوع من القراءة النموذج المثالي الذي يستوجب على المتعلم اتساعه في القراءة الفردية، لأنه يؤسس للولوج إلى عالم النص من بابه الواسع مما يمنح المتعلم التعرف على المعنى العام للنص الأدبي"<sup>1</sup>.

#### ج- مرحلة إعادة القراءة:

تمثل هذه المرحلة عنصرا أساسيا في تحليل النص أو الأثر الأدبي بالنسبة للمتعلم، لأن توسيع مجال القراءة يجعل النص يفتح على سياقاته ومعانيه ودلالاته الكلية، وذلك بمراعاة القراءة النموذجية للمدرس وتمثلها واستحضارها، ملتزما أثناء القراءة بالضوابط التركيبية واللغوية، حفاظا على تلاؤم معنى النص وسياقات وروده فيه، في احترام لعلامات الترقيم، وذلك ليوفي القراءة حقها.

إن القراءة الفردية فرصة للمتعلمين من أجل إظهار مهاراتهم وقدراتهم في جو تنافسي، يبرز فيها كل واحد منهم مهاراته الصوتية والإيقاعية، فيستمع هو وباقي المتعلمين بجمالية النص فيتفاعلون معه، كما تتاح له وللمستمعين فرصة فهم جماعية للنص المقروء، وفي الآن نفسه يتمكن المدرس من تعليم ضوابط القراءة للمتعلمين وإكسابهم استراتيجيات الفهم ضمن سياق النص، لهذا يمكن الوقوف عند جملة من الأهداف المكتسبة من هذه المرحلة، تتمثل فيما يلي:

---

1 عبد السلام بن علي، 2022، آليات قراءة النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي-مقاربة بيداغوجية، مجلة الباحث، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، ص 716.

- قدرة المتعلمين على اكتساب الدقة اللغوية عن طريق ضبط المقروء وتجنب الوقوع في الأخطاء القرائية.

- القدرة على ضبط علامات الترقيم، مع توظيفها بشكل صحيح.

- تنمية مهارات التعبير والقدرة على تقطيع المتواليات الكلامية، ثم اكتساب الثقة في النفس والجرأة في الأداء.<sup>1</sup>

## المبحث الثالث: النص القرائي وأسس اختياره:

### المطلب الأول: اختيار النص الأدبي:

تعد عملية الاختيار لأي محتوى تعليمي أمراً جوهرياً وأساسياً، ذلك لأنه لا يعتمد فيه على العشوائية أو الذاتية، وإنما وفق معايير عملية تجعله مضبوطاً، حتى يلائم الفئة العمرية المستهدفة به، لهذا فلا اختلاف في أن اختيار النصوص الأدبية تعتبر قطب الرchy في اختيار المحتوى، فكيف يكون اختيارها إذا؟ .

إن الملاحظ بعد تفحص النصوص الأدبية بالمستوى الثانوي، يجد أن النص الأدبي فيها قد زاح في اختياره بين نصوص أدبية مقتطفة من أمهات الكتب، وبين إنتاجات إبداعية حديثة، لهذا فإن اختيار هذه النصوص يخضع لمنطق الجودة في المبنى والمعنى على حد تعبير علي جواد الطاهر الذي نجده يقول في ذلك: "أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائماً على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء، والخطباء والكتاب،... والاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مع مراعاة لمستوى الطلبة... وقد نبدأ بالحديث، وقد يكون القديم إلى جوار المعاصر"<sup>2</sup>. لهذا نجد أن هذه النصوص تتوزع بين نصوص أدبية جمالية، ونقدية، ونصوص فكرية ثقافية. ترمي كلها إلى تحقيق أهداف لغوية ومعرفية، حيث يتمثل الهدف الأول في التحقق الجانب اللغوي عن طريق دعم المعارف اللغوية للمتعلم وتوسيعها وإثرائها ودفعه إلى توظيفها والتحكم في استعمالها، وإكسابه أدوات وآليات التحليل والتفسير والتعليل والحكم والملاحظة والموازنة.

---

1 عبد الرحمان التومي، (د-ط، 2018)، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة الأمنية، الرباط، المغرب، ص 170.

2 علي جواد الطاهر، (ط2، 1984)، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي بيروت لبنان، ص 67.

أما بالنسبة للجانب الثاني فيسعى إلى جعل المتعلم قادرا على التعرف على فنون الأدب وأغراضه وتطوره وخصائصه، والاطلاع على عينات من النصوص الأدبية في مختلف العصور، والتعرف على شخصيات أدبية وفكرية طبعت عصرها بإنتاجها الفكري والأدبي المتميز، والاطلاع على نماذج من المؤلفات الكاملة، وأمهات الكتب في الأدب والفكر، وتنمية مواهب المتعلم الإبداعية وملكة ذوقه الأدبي، والتحكم في المصطلحات الأدبية والفنية وتوظيفها في التحليل والنقد والتعبير والبحث الأدبي.

لهذا يسعى النص الأدبي خلال المرحلة الثانوية إلى خروج المتعلم بمعرفة لغوية وأدبية، إلى جانب قدرته على فهم النص الأدبي وتحليله، وتركيبه، بالإضافة إلى امتلاك مهارات مختلفة كالتعليق والنقد الموضوعي، والاستقلالية في إصدار الأحكام، والقدرة على استعمال اللغة العربية في التواصل الشفهي والكتابي. إلى جانب إكساب المتعلم الذوق الأدبي، وحب الخير والجمال، والميل إلى المطالعة، والرغبة في التثقيف الذاتي، وحب اللغة العربية، والاعتزاز بها، والتشبع بالقيم الروحية للأمة والمستمدة من الدين الإسلامي. ثم الانفتاح على ثقافات وإنتاجات أدبية جديدة. وبهذا يتم الانتقال بالمتعلم من التعليم إلى التعلم، ومن الحفظ إلى الخبرة، والقدرة والكفاءة، ومن المعرفة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة، ومن الكم المعرفي إلى النوع.

### المطلب الثاني: أسس اختيار النص الأدبي:

تخضع عملية انتقاء النصوص الأدبية، ضمن المنهاج الدراسي، لجملة من الضوابط حتى يستطيع المتعلم مواكبة مساره التعليمي بإسهام الأثر الأدبي في ذلك، ونظرا لما تكتسيه مرحلة التعليم الثانوي من أهمية بالنسبة للتعلم على المستوى اللغوي والاجتماعي والعاطفي، فإنه يتعين على مؤلفي الكتب المدرسية في مادة اللغة العربية الاعتماد على جملة من المعايير والضوابط أثناء اختيار النصوص الأدبية التي يكون لها دور كبير في بلوغ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها المنهاج في هذه المرحلة، لاسيما أن الأدب العربي - كما يرى ابن خلدون - (هو ديوان كلام العرب من شعر عالي الطبقة، وسجع متساو في الإجادة، ومسائل من اللغة

- والنحو، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية، مع ذكر بعض من أخبار العرب وأشعارهم وأنسابهم وأيامهم ودولهم)<sup>1</sup>. ويمكن تحديد هذه الضوابط من خلال ما يلي:
- أن يكون النص متصلاً بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له، زيادة على ذلك أن يكون النص خصباً قوياً يمثل روح العصر.
  - أن يكون النص من حيث حجمه كافياً لتحسيس المتعلم بمظاهره الفنية والجمالية والإبداعية.
  - أن ينقل النص الأدبي الوقائع والتجارب التي تترجم المسيرة الأدبية والفنية والتاريخية للأمة العربية والإسلامية، والتعريف برموزها، وذلك من أجل الحفاظ على الاتجاهات والعادات الاجتماعية والقيم والمواقف التي يتوقع أن يتمثلها المتعلمون في الحاضر والمستقبل.
  - أن تتوفر النصوص الأدبية على كفايات تعلم اللغة التي تندمج فيها الحقول الصوتية والدلالية والصرفية والمعجمية والتعبيرية والبلاغية، بهدف تحقيق نوع من الاتساق والانسجام والترابط والتماسك بين بنيات النص.
  - أن تنوع النصوص الأدبية بين الأنماط الآتية: السرد، والحجاج، والوصف، والحوار، وذلك بأن تفهم كل الأجناس الأدبية الممكنة (الأمثال والحكم، والخطابة، والرسالة، والوصية، والمسرحية، والقصة، والمقال...)، حتى يتمكن المتعلم من معرفة العصور الأدبية، وتحديد العوامل التي ساعدت على رقي الأدب والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات.
  - أن تتضمن موضوعاتها ما يثير اهتمام المتعلمين وما يتناسب مع ميولاتهم ومداركهم وحاجاتهم النفسية والثقافية، وكل ما يمكن أن يبعث فيهم الانتباه ويذكي حماسهم، ويغرس فيهم الصفات الحميدة والأخلاق النبيلة، ويوزودهم بالمعارف والتجارب والخبرات في حياتهم، باعتبار أغلب النصوص الأدبية تمثل عصارة تجربة الشاعر أو الأديب على حد سواء.
  - أن يساير النص أهداف المنهاج الدراسي التكوينية والتربوية.
  - أن تختار نصوص ذات مواضيع عاطفية واجتماعية، ودينية، تهذب الوجدان وتقوي الروابط الاجتماعية ليحس المتعلم أكثر بالانتماء الثقافي للمجتمع، فيشعر بالحماية الاجتماعية داخله.<sup>1</sup>

1 ابن خلدون، عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين، (ط 3، 2002)، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص 573.

## المبحث الرابع: النصوص الأدبية المختارة وتوافقها مع المدة الزمنية والفئة العمرية:

يجب أن يكون المحتوى التعليمي ملائماً لما تتطلبه العملية التعليمية، ليتحقق نجاحها بالشكل المطلوب، وللوصول إلى الأهداف المرجوة؛ لهذا نرى أنها تحتاج إلى مجموعة من الأسس والشروط الواضحة التي تسهم في ذلك.

### المطلب الأول: التدرج في عرض محتوى النص الأدبي:

تمثل مسألة التدرج في عرض المحتوى المعرفي، قضية جوهرية بالنسبة لمحتوى الكتاب المدرسي، سواء تعلق الأمر بالمواضيع المقترحة، أو من ناحية عرض المعنى داخل النص الواحد، وهو الأمر الذي ينعكس على درجة التحصيل المعرفي للمتعلم، فإذا ما أردنا أن ندرك مدى تحقيق مقياس التدرج في عرض محتوى النص الأدبي، فإننا نلاحظ أن اختياره يسير بنوع من التدرج بدءاً بالسنة الأولى ثانوي التي يتعرف فيها المتعلم على نصوص حكاية، لينتقل بعد ذلك في السنة نفسها إلى نصوص حجاجية، ثم قصائد شعرية تجمع بين ما هو تقليدي وحداثي، أما السنة الثانية فهي التي يلامس فيها المتعلم النصوص التراثية التي تؤسس للعصور الأدبية مازجة بين الشعر والنثر، ليعود في السنة الثالثة إلى القصائد الحديثة، والنصوص الحكائية والحجاجية مجدداً، لكن بنوع من التعمق، وبذلك فأغلب النصوص الأدبية خلال هذه المرحلة تبقى مسيطرة للمستوى المعرفي للمتعلمين في مزجها بين نصوص قديمة تلخص أطواراً أدبية وبين نصوص حديثة تفتح المتعلم على تجارب إبداعية جديدة.

أما بالنسبة للمادة التعليمية المقدمة لتحليل النص، فإننا نلمس تدرجاً آخر موفقاً، يناسب المتعلم إلى حد بعيد، حين ينجح المدرس في تقديم المادة التعليمية بطريقة تناسب محتوى النص، فقبل الولوج لتحليل مضامينه، يقدم تعريفاً موجزاً لصاحبه، ويقدم مناسبة النص، فيرفق هذا التقديم عادة بتساؤلات تكون بمثابة مدخل يجاب عنه بعد الاطلاع على جوانبه، ثم يعرض عرضاً موجزاً لأهم الألفاظ الصعبة العالقة لدى المتعلم بالشرح، إضافة إلى التدرج من الحقل المعجمي إلى الحقل الدلالي كذلك.

---

1 ينظر، عبد السلام بن علي، آليات قراءة النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي، ص 705/706.

ثم يتناول النص بالتحليل عن طريق طرح أسئلة تحتاج إلى إجابة من قبل المتعلم في تدرج مستمر، من اكتشاف لمعطيات النص، أي التعرف على أفكاره العامة، إلى مناقشتها بعمق في خطوة أخرى للتحليل، ثم يعرج بالمتعلم إلى تحديد بنائه، مع التعرض في المرحلة الموالية إلى مدى اتساقه وانسجامه على مستوياته التركيبية واللغوية.

ويختتم هذا التدرج بخلاصة تُذيل بأسئلة تطبيقية عادة، وهذا من شروط المادة التعليمية التعليمية التطبيقية بوجه خاص، وهو الأمر الذي يؤكد عليه أحمد أنور عمر بالقول: "كل مجموعة من التمارين يجب أيضا تسير تدريجيا، بحيث تقدم الممران بطريقة تزود الدراسة بشيء من الثقة في تناوله للمادة الجديدة وتمنحه إحساسا بالقدرة على الإنجاز، ويجب أيضا تدبير التكرار الكافي لتسمح للتلميذ الأبطأ بأن يسيطر على الجوانب الأساسية للمعلومات الجديدة"<sup>1</sup>.

وبالرغم مما نجد في النص من تدرج على مستوى المعارف أو على مستوى صياغة الأسئلة، فإنه لا يمكن الجزم إطلاقا بأن النص الأدبي لا تشوبه أية نواقص، بل يجب أن يراعى فيه إحكام موارد المتعلم وتفعيلها، وهو ما يشير إليه عبد العليم إبراهيم من ضرورة تشخيص مكتسبات المتعلمين بصيغ تضمن استيعابهم لمعاني النص وقياس ذلك بإشكالات جديدة تقيس هذه القدرة، ومن ذلك:

- أن نعلم إلى الفكرة العامة في أحد النصوص ونطلب من التلاميذ رأيهم فيها.
- أن نعرض على التلاميذ أبياتا يدرسونها أو أقوالا لكتاب، أو مقتطفات حكائية تناسب مستواهم المعرفي، ونطلب منهم شرحها ونقدها.
- أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعاني التي وردت في النصوص المدروسة، ونطلب منهم توضيحها.<sup>2</sup>

لهذا فإنه ينبغي على واضعي النصوص الأدبية بالمقرر الدراسي، التركيز أكثر على الجانب التنظيمي والتسلسل المعرفي؛ لأن التهاون في إعدادها الجيد لا يمكن المتعلم من كشف جماليات النص الحقيقية وما احتواه من أسرار لغوية وبلاغية، بل وقيمية أيضا.

---

1 أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، (د-ت)، (د-ط) دار المريح للنشر، المملكة العربية السعودية، ص 53.  
2 عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها، (د-ت)، ط 13، دار المعارف مصر، ص 293.

## المطلب الثاني: ملاءمة المحتوى للمدة الزمنية:

تعد العلاقة بين المحتوى والمدة الزمنية وتصريف المنهاج علاقة وطيدة لا تنفك عن بعضها، لهذا كان لزاما البحث في هذه العلاقة التي تجمع بين هذه العناصر من العملية التعليمية التعليمية.

إننا نجد أن المنهاج الدراسي قد قُسم إلى دروس السنة بشكل محدد، حسب الوحدات والمجزوءات التعليمية في جميع مستويات المسار الثانوي، مع نصوص تطبيقية يتم التمرن والاشتغال عليها داخل المنازل. ولما كانت المادة التعليمية منظمة حسب الوحدات التعليمية، خصص لكل درس فترة زمنية محددة تقدر بساعتين لكل نص أدبي في الأسبوع الواحد، وهو الأمر الذي لا يصل معه تحليل بعض النصوص إلى نهايته المرجوة لكثرة عناصر تحليله، خصوصا إذا ما تعلق الأمر بالنصوص الشعرية.

ونجد-انطلاقا من كل هذا-أن المدرس يبقى في صراع كبير وهاجس لا يفارقه طيلة السنة، وهو كيف يمكن له إتمام البرنامج الدراسي السنوي في المدة الزمنية المخصصة له بجميع فروعه ومكوناته وأنشطته، وهو الأمر الذي يجب مراجعته والتعامل معه بشكل من الموضوعية، عن طريق استنطاق الفصول الدراسية وتوزيع النصوص الأدبية بنوع من الموضوعية والمرونة بين مختلف المستويات الثانوية.

ومن الملاحظ أيضا أن الوقوف عند مختلف المدارس والاتجاهات الأدبية في المسار الثانوي النهائي (مستوى البكالوريا) فيه القليل من التروي والتبصر، والكثير من الإسقاط والشطط والنمطية، لكون بعض النصوص الأدبية فيه تقطع المسارات المرسومة مسبقا ذاتها؛ إنه يضيع الكثير من الوقت -على شح الأغلفة الزمنية لدرس القراءة خصوصا وباقي مكونات اللغة العربية عموما-وهو ما يؤدي في نهاية الأمر إلى التضحية بالقراءة وبالمعنى وبالكفاية القرائية والكفاية الأدبية. الشيء الذي يضيع على التلميذ معارف كثيرة بسبب إهدار الجهد والوقت في أنشطة نمطية غير منتجة للمعنى، تنحصر في اجتراح خطوات مكررة لا تتطلب جهدا ذهنيا ومهاريا أكبر، ولا تضع المتعلم أمام مشاكل قرائية حقيقية، ومن ثم لا يكون بمقدورها تنمية الكفايات القرائية لديه، ولا بناء أدوات القراءة المستقلة، في السياقات الواقعية المختلفة.

فالتعليق على النص الأدبي في بعض الأحيان، بل وامتداد فقراته في أحيان أخرى، يجعل المتعلم يركز على مراحل من تحليل النص ويغيب أخرى، مما يجعله لا يولي اهتماما كبيرا

لبناء معنى النص باعتماد الأدوات والوسائل الملائمة، واختيار الاستراتيجيات، بقدر ما يوجه الاهتمام إلى السير بجانب النص واتخاذها مطية سهلة لتثبيت الخصائص المعلومة ذاتها، المتعلقة بالمدارس الأدبية والاتجاهات الشعرية العربية، فيما يختص بطبيعة هذه النصوص.<sup>1</sup>

### المطلب الثالث: ملائمة النصوص الأدبية للفئة العمرية:

انطلاقاً مما تم الحديث عنه سلفاً، نجد أن قراءة النص وفهمه وتذوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالمتعلم، لأن قراءة النص تمثل عتبة الانفتاح المعرفي للمتعلم في علاقته مع الأثر الأدبي، فالقارئ لا يمكن اعتباره ذهنًا فقط، وإنما يملك عوامل نفسية، كالاستعداد والدافعية والانتباه والاهتمام والتأثر، وهو ما يجعل هذه النصوص خاضعة لجزء من ميولاته ورغباته، ليتحقق عامل التأثير في عمليتي الفهم والتذوق لديه، ارتباطاً باستقصاء النصوص المقروءة في المرحلة الثانوية، إضافة إلى الفضاء الذي تنجز فيه القراءة، والظروف النفسية والاجتماعية والثقافية للمتعلم باعتباره قارئاً واقعياً، أو ما يعرف أيضاً بالقارئ الملموس - حسب "أمبرتو إيكو" - الذي يمكنه أن يفهم النص بواسطة ذكائه ورغباته الثقافية، (لأن القارئ يملك تجربة حياتية ويحمل حكايته ويتفاعل مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كما يتوفر على قدرات إدراكية وتحليلية وذاكرة وخطاطة ذهنية تتبلور بداخلها العمليات والمراحل الآتية: التوجيه النصي، التعقيد، التحليل والتركيب، الحل، العبرة الأخلاقية)<sup>2</sup>، وهي أمور تجسدها بعض النصوص الأدبية، بينما تغيب في أخرى، وهو ما يجعل بعض النصوص - خصوصاً في السنة الثانية ثانوي - لا تتلاءم مع رغبات المتعلمين وميولاتهم، لكون بعضها يفوق إدراك المتعلم، مما يولد له نوعاً من التيه في تعامله معها فهماً وتحليلاً، فالنص الأدبي مهياً ليؤثر في وجدان القارئ ويشاركه مشروعه، وهذا ما أكدته الأبحاث الأدبية التي تعمل على الكشف عن أهمية القراءة في الفهم والتأويل، وذلك حينما حولت اهتماماتها في السنوات الأخيرة من النص إلى القارئ، حيث أجمعت هذه الدراسات والبحوث على أن القارئ هو الذي يبعث الحياة في النص المقروء ويمنحه وجوده، فإذا ما قل اهتمام المتعلم وانتباهه أو تركيزه لما بين يديه من النصوص، لسبب ما، فإن ذلك

1 ينظر، عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص، ص 74/73.

2 مكسي محمد، (د-ط، 2000)، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص 96.

سيؤثر في مشاركته الإيجابية، واندماجه في عملية التحليل والدراسة، ويقلص من عملية التفاعل لديه، فالأمر متعلق بمدى توفر عنصرين هامين في عملية القراءة هما الفهم والتذوق.

لهذا نرى أن عدم فاعلية كثير من النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية، تجعل المتعلم متنهما إلى كون النص الأدبي ليس مجالا للتفكير والاستنتاج، لبعد بعضها عن مراعاة الوضع الإنساني للفرد والمجتمع، وللقيم أيضا التي يحملها الإنسان من حب وكرهية وفرح وبأس إلخ... بما يجعله قادرا على مواجهة الحياة بوعي يستوعب تقلباتها.

وعليه؛ فإن انصراف درس الأدب إلى التفكير في المفاهيم والمقاربات والمناهج النقدية، لكونها أدوات إجرائية عاملة، لا يسمح للمتعلم بفهم كثير مما تتحدث عنه الأعمال الأدبية وتعلمها، بل يكتفي فقط بما يتحدث به النقاد أو المدرسون عن النص الأدبي.<sup>1</sup> وهذا ما تسير على نهجه بعض النصوص محط الدراسة والتحليل في مقررات مادة اللغة العربية بالمسار الثانوي التأهيلي.

## خاتمة:

ختاما لما تم تحليله، نرى أن النص القرائي في المقررات الدراسية يكتسي أهمية بالغة في إرساء معارف لغوية جديدة، نظرا لما يتضمنه من ألفاظ كثيرة ومتنوعة، ومفردات رقيقة عذبة، وتعايير مترابطة، وفقرات متسلسلة، وأساليب فنية وجمالية، تجعل المتعلم يكتسب منها ثروة لغوية واسعة، يتسع عن طريقها خزانة اللغوي منها، مما يسهم في بناء الملكة اللغوية والتعبيرية وتطويرها لديه، وذلك لما تضمه النصوص الأدبية من لغة بلاغية تختزن مشاعر وعواطف الكاتب المبدع، فيكون وقع تأثيرها في المتعلم حاضرا عند إصغائه إليها والتلذذ بها، فتطرب لذلك نفسه، وتهتز قريحته الإبداعية، ويصفو بها خاطره، لصفاء صاحبها تارة، وتضطرب عنده الانفعالات تارة أخرى تبعا لانفعالات كاتبها، لكونها لغة إبداعية تخاطب الوجدان، فتحدث في ثورة وبركان، وهو ما يجعل النصوص الأدبية مصدرا إشعاع لغوي بدون منازع، لأنها تعمل على تثبيت الصيغ اللغوية، والتراكيب النحوية، والأساليب

---

1 تزفيتان تودوروف، (ط 1، 2007)، الأدب في خطر، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ص 10.

البلاغية في أذهان المتعلمين، بفعل السلطة المعرفية التي تتمتع بها، كما أن النصوص الأدبية تفوح بالقيم الخلقية والدينية والتربوية والإنسانية والنفسية والاجتماعية، نظراً لتنوع مواضيعها، فهي تعالج القضايا الاجتماعية والإنسانية رفيعة المستوى في قوالب فنية مبهرة، مما يؤهلها بأن تكون وسيلة للتربية الحقيقية، وأداة لتحذيب النفس البشرية، ومطية لتوجيه السلوك الإنساني، وعاملاً من عوامل بناء الشخصية وتكاملها في مختلف مراحل العمر للمتعلمين، ومن هذا المنطلق الذي تبدو فيه أهمية تدريس النصوص الأدبية بشكل جلي، فإن عملية اختيارها وبرمجتها، ومن ثم تقديمها للمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي بالذات ليست أمراً هيناً، بل إنها تتطلب مجموعة من الإجراءات المنهجية، والتقنيات البيداغوجية، والمهارات الفنية، والمقاربات المبنية على أسس بيسيكلوجية وتربوية، في عملية مشتركة بين المدرس والمتعلم، هذا التفاعل الذي يعطي النص قيمة تربوية واجتماعية، يؤدي فيه نشاط القراءة أو ما يعرف بتلقي النص دوراً محورياً، لأن النص الأدبي يبدو لأول وهلة للقارئ المتعلم قطعة صلبة، لا يمكن الوصول إلى استكشاف أسرار معانيه، حيث يتوقف بلوغ هذا الهدف على مدى توظيف القارئ المتعلم لبياناته المعرفية واللغوية التي يمتلكها، فضلاً عن معرفته للعالم الاجتماعي والثقافي الذي يحيط به، إلى جانب توظيف بنياته الوجدانية المتمثلة أساساً في مواقفه واهتماماته التي تعمل على شحذ طاقاته النفسية وتعبئتها، حتى تكون قادرة على التحصيل والإبداع.

على هذا الأساس، واستحضاراً لقيمة النصوص الأدبية في تزويد المتعلم بما يحتاجه في تكوينه الأدبي والثقافي، نخلص إلى بعض الاقتراحات التي يجب أن تراعى عند تدريس بعض الأجناس من النصوص الأدبية، ومن ذلك:

- إعادة النظر في طرائق تعليم النص الأدبي بصفة عامة، بحيث تؤخذ خصوصية كل جنس أدبي بعين الاعتبار، لإبراز وظيفته الجمالية والتركيز عليها دون إغفال الجوانب النصية الأخرى.

- تحليل النص وفق نمطه المهيمن، مع إبراز الدور الذي يلعبه الجانب البلاغي والتداولي في بنائه، ومن ثم الكشف عن آليات اشتغال هذه البنية أو تلك ومؤشرات النصية من روابط لغوية ومعجم وتراكيب وأساليب... الخ.

- إشراك المتعلم في عملية بناء المعنى، بشكل تفاعلي، يستجيب لنظريات القراءة والتلقي، مع انسجام الأسئلة وفق وضعيات تعليمية تسهم في جعل المتعلم يبني معرفته الأدبية بنفسه.
- اختيار نصوص واضحة الخطاطة حتى يتسنى للمتعلم تمثيلها بشكل واضح، ومن ثم البناء على منوالها في مرحلة الإنتاج.
- مصادر البحث ومراجعته:**
- أبرير بشير، (د-ط، 2007)، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- ابن خلدون، (ط 3، 2002) عبد الرحمان أبو زيد ولي الدين، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان.
- أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، (د-ت)، (د-ط) دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية.
- أحمد أوتركي ورشيد الكنانى، 2019، "تدريس الأدب وبناء المعنى"، النص القرآني: إشكاليات الفهم والإفهام، تنسيق د: محمد بازي، مكتبة قرطبة أكادير.
- ترفيطان تودوروف، (ط 1، 2007)، الأدب في خطر، تر: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.
- عبد الرحمان التومي، (د-ط، 2018) الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة الأمانة، الرباط، المغرب.
- عبد السلام بن علي، 2022، آليات قراءة النص الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي- مقارنة بيداغوجية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، مجلة الباحث.
- عبد العليم إبراهيم، (د-ت)، ط 13، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها، دار المعارف مصر.
- علي جواد الطاهر، (ط2، 1984)، أصول تدريس اللغة العربية دار الرائد العربي بيروت لبنان.
- كلموني عبد الرحيم، (ط 1، 2006)، مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 95 وما بعدها.

- محمد البراهمي، (ط 1، 2005)، القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق، مكتبة السلام الجديدة، المغرب.
- مكسي محمد، (د-ط، 2000)، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، 2007، التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية، 2009، التوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج، الرباط.
- اليعقوبي البشير، (د-ط، 2006)، القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

# القيادة التربوية في ضوء ثقافة التغيير

## -قراءة في كتاب "صناعة القادة في المجال التربوي"<sup>1</sup>

### للدكتور محمد بازي-

ذة. وهيبة خرياش<sup>2</sup>

#### مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، وبه نستعين، وصلى الله على رسوله الكريم. وبعد،  
قبل البدء، لابد من توصيف للكتاب، مع الاعتذار لصاحبه إن لم أوفه حقه. إنه كتاب  
"صناعة القادة في المجال التربوي" لمؤلفه الدكتور محمد بازي، وهو كتاب متوسط الحجم  
من 158 صفحة، ينتظم في ستة فصول كما يلي:

- الفصل الأول: أي أنموذج للقيم نريد في مجال التربية والتكوين؟
- الفصل الثاني: القيادة الإدارية في ضوء ثقافة التغيير، إطلالة على المرجعيات.
- الفصل الثالث: دور الفاعل الإداري في تحقيق الأنموذج المقترح، رؤية شمولية  
نسقية.
- الفصل الرابع: قيادة التغيير نحو أنموذج إصلاحي مرجعي وحدائي.
- الفصل الخامس: تغير الذات مدخل لتغيير المحيط.
- الفصل السادس: حدود الاستعارة في استراتيجيات التغيير.

ثم ذيل المؤلف كتابه بخاتمة أتبعها بلائحة المراجع. إنه كتاب موجه إلى الأطر الإدارية  
أساساً، لإبراز دور الفاعل الإداري في تحقيق التغيير دون إغفال دور المدرسين، حيث إن  
القيادة التربوية والإدارة المدرسية تمثلان أهمية كبرى في نجاح العملية التعليمية،  
وقد تطرق المؤلف في هذا الكتاب إلى القيادة التربوية باعتبارها عملية يتدخل فيها فاعلون

1 محمد بازي، (ط1، 2019)، صناعة القادة في المجال التربوي، دار القلم العربي للنشر والتوزيع بيروت.

2 باحثة في النقد والبلاغة وعلوم التربية، الأكاديمية الجهوية لمهن التربية والتكوين، مراكش.

مختلفون على رأسهم المدرء والمدرسون، لكننا سنركز في هذا العمل المتواضع على ما يخص المدرس فقط. فما معنى القيادة لغة؟ وما المقصود بالقيادة التربوية؟

## المبحث الأول: معنى القيادة لغة واصطلاحاً:

القيادة لغة من فعل "قاد، يقود". نقول: قاد الدابة. إذا مشى أمامها أخذاً بمقودها، فهو قائد على وزن "فاعل"، والمصدر قيادة.

أما في الاصطلاح فتعرف القيادة بأنها فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس يجمعها قاسم مشترك نحو هدف معين، بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم وطاقاتهم.

نلاحظ من خلال هذين التعريفين أن القيادة تتكون بالضرورة من ثلاثة أركان أساسية هي:

- القائد: شخص يوجه جماعة ما، ويتعاون معها لتحقيق هدف معين.
- الجماعة: مجموعة من الناس يتفاعلون فيما بينهم ضمن إطار معين.
- الهدف: وهو الغاية المنشودة، ويشترط فيه أن يكون مشتركاً بين القائد والجماعة.

## المبحث الثاني: ما القيادة التربوية؟:

إن العنصر الأساس في القيادة التربوية هو الإنسان، إذ الجهود القيادية، والإمكانات، ومحاولة توفير المناخات الملائمة هي لمساعدة الإنسان على التطور في كل الميادين. ولما كانت قيمة الإنسان عظيمة فإن القيادة التربوية قيادة جماعية وليست مسؤولية الأفراد. فهي قيادة للعمل التربوي والتعليمي أساساً، وللعمل التربوي غرضاً: الأول متعلق بنمو التلاميذ، وينطلق من داخل الفرد نفسه رغبة في تطوير قدراته وسلوكياته ومعارفه. والغرض الثاني اجتماعي متعلق بالمؤسسة التربوية التي ينتظر منها أن تزوده بالموارد البشرية المؤهلة للاندماج اجتماعياً ونفسياً واقتصادياً في المجتمع، وتطويره والإسهام في نموه.

تقوم القيادة التربوية على تحفيز التعاون (أي أنها لا تمتلك حق التصرف وإكراه التلاميذ، بل تتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع والبيئة المحيطة).

وهي مسؤولية أكثر مما هي سلطة، لها غاية وهدف أسمى هو تكوين أنموذج مواطن نافع لنفسه ولمجتمعه.

### المبحث الثالث: مواصفات الأنموذج المطلوب:

قبل أن نحدد مواصفات الأنموذج الذي نود صناعته، يحق لنا التساؤل قبلا عن المقصود بالأنموذج. يجيبنا المؤلف في هذا الكتاب قائلا: "الأنموذج مثال فلسفي يحمل رؤيا للكون والقيم، ذو مواصفات فرعية، نرسمه في البدء باعتباره منطلقا افتراضيا تتمثله ذهنيا، بدءا من هوية مرجعية للإنسان الذي نريده للغد"<sup>1</sup>.

بعد هذا التقريب للمفهوم يحق لنا التساؤل مرة ثانية عن خاصيات الأنموذج التي رسمها النظام التربوي المغربي لتلميذ الغد، لنجد الجواب كما أورده صاحب الكتاب، حيث حدد بعض الصفات طبقا لما جاء في الوثائق الرسمية، كما يلي:

- أن يكون متسما بالاعتدال والتسامح.
- متشبثا بالثوابت الدينية والوطنية.
- متسلحا بالعلم والمعرفة.
- متشبعًا بحب الوطن وبالمملكية الدستورية وبالدين الإسلامي.
- واعيا بحقوقه وبواجباته.
- ممتلكا لفن العيش المشترك، متشبثا بالهوية الحضارية، ومتفتحا على الحضارة الإنسانية...

وغيرها من الملامح التي يمكن اختزالها في الكفايات الخمس: الاستراتيجية، والثقافية، والتكنولوجية، والتواصلية والمعرفية. نلاحظ إذن أن ملامح الأنموذج الهدف الذي نسعى لبنائه تامة التنازل في الوثائق الرسمية، بل وحتى في مقدمات الكتب المدرسية. لكن السؤال الذي يطرح نفسه بشدة هو: هل يعي المتعلم المغربي هذه الصورة التي رسمت له؟ وهل يستطيع المتدخلون التربويون وعلى رأسهم الأستاذ، قيادة المتعلمين لتحقيق التغيير المنشود؟

---

1- محمد بازي، (ط1، 2019)، صناعة القادة في المجال التربوي، دار القلم، الرباط، ص18.

## المبحث الرابع: أهمية المدرس في صياغة النموذج:

أصبح لزاما علينا-بعد أن عرفنا سمات النموذج الذي نود صناعته والذي نأمل أن يكون مخلصنا من النكبات التي نعيشها في مجال التعليم-أن نسهم في حمايته ورعايته، كل من موقعه حسب الصلاحيات المخولة له. ولعل أهم فاعل يمكن أن يكون له بالغ الأثر في المتعلمين هو المدرس، بحكم الاحتكاك اليومي وما ينتج عنه من تأثير وتأثر. ولا ريب أننا نقصد هنا المدرس القدوة الذي يعمل على غرس بذرة التغيير في نفوس المتعلمين وتعهدها قولاً وفعلاً، من خلال سلوكه وهندامه وحركاته، بل وحتى سكناته. نتكلم عن المدرس الذي يعي حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، الذي يعرف هدفه ولا يشغله شاغل عن بلوغه. المدرس الذي يحس بضرورة التغيير وأهمية الانخراط فيه حسب موقعه في المنظومة. يقول الرسول عليه الصلاة والسلام: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان"<sup>1</sup>.

وتناول المؤلف في صفحات كتابه الأهمية التي أولاها تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 لدور المدرس. حيث أُلح على أهمية انخراط المدرسين في مشاريع المؤسسة، مؤكداً على أن أي إصلاح أو تغيير مؤسسي لا يأخذ بعين الاعتبار دور المدرسين، يتجاهل بذلك سببا قويا للنجاح. فعدم اعتبار المدرس عاملاً مركزياً في التغيير سيؤدي حتماً إلى الفشل.

ولما كان لدور المدرس كل هذه الأهمية في إحداث التغيير، فإنه من الضروري أن يتسم هذا المدرس بسمات الأستاذ النموذج القيادي الذي يستطيع قيادة متعلميه إلى التغيير وتحقيق الهدف المشترك، وهو تكوين مواطن صالح لنفسه ولمجتمعه. فما هي سمات المدرس القائد؟ وما هي منطلقات الإصلاح والتغيير التي يجب أن يعتمد عليها المدرس؟ وما هي بعض نماذج التغيير؟

---

1- رواه مسلم في صحيحه ضمن "كتاب الإيمان"، وذلك في "باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان، وأن الإيمان يزيد وينقص، وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب"، تحقيق نظربن محمد الفارابي أبو قتيبة، (ط2، 2006)، دار طيبة للنشر والتوزيع الرياض، ص42.

## المبحث الخامس: سمات المدرس القائد:

أن تكون قائدا مربيا، يعني أن تتمثل أهدافك جيدا من التكوين للمهمة التي ستقوم بها مستقبلا، ونظرا للصورة التي تقدم عن الواقع التربوي ببلادنا، فإن مسؤولية الأطر التربوية تكبر يوما بعد يوم لتحقيق التطور المنشود، وإرجاع التحولات الاجتماعية والثقافية الممكنة للقيادة التعليمية. وهذا ليس بغريب على المعلم فلقد أتى عليه حين من الدهر كاد أن يكون رسولا، حينما كان ينزع لأن يكون مثالا حيا لما يقدمه. لذلك فإن الإطار التربوي القيادي المستقبلي ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من السمات، لعل أبرزها ما أورده صاحب الكتاب وهي كالآتي:

- الاطلاع الواسع على واقع التعليم ومستجداته، وتتبع التقارير الرسمية، ومواكبة ما يعرفه المجال التربوي على مستوى تطوير المناهج والطرائق البيداغوجية.
- اللغة المؤثرة: فاللغة سلاح القيادي الناجح، تسعفه في الوصف الدقيق لما يفكر فيه، والتأثير في الآخرين، وبلوغ مقاصد الخطاب بيسر.
- التمكن من الكفايات المهنية الضرورية (فوعي المدرس بموقعه القيادي في بناء الإنسان سيدفعه بلا شك إلى السعي لامتلاك الكفايات المهنية الضرورية).

## المبحث السادس: منطلقات الإصلاح والتغيير:

يشير المؤلف في كتابه إلى أن التغيير والإصلاح التربوي والمجتمعي كله يتحرك باستشعار البعد الائتماني، وما اختاره الله للإنسان من أدوار تحمل الأمانة بصدق وإخلاص. ويقتضي هذا التحمل إخلاص النية بعبودية وتفكر في جسامه هذه الأمانة مع تنقية القصد من شوائب الرياء أو حب الدنيا أو الشهرة بالعمل. وهكذا فالإصلاح الذي تدعو إليه الأدبيات التربوية، والتقارير الوطنية والدولية هو جزء من مهمات الإنسان على الأرض. فالقائد المغير بالمنظور الائتماني لا تغره الماديات ومناصب الدنيا الزائلة، بل يسير في مجمل مشاريعه وفق مبدأ الرغبة والرغبة، ليس فقط بمعناها المتمثل في الرغبة في الفعل والرغبة من الفشل، وإنما الرغبة في الجزاء الأخروي، والرغبة من مقام المحاسبة على التفريط في بناء الإنسان.

وكما أن هذا النموذج التغييري يحفل بالتأصيل الشرعي والفهمي والإيماني التجديدي، فإنه يدعو إلى الانتفاع بالعلوم الحديثة المبلغة لمقصدية التغيير، كعلم النفس وعلم

الاجتماع وعلم التاريخ، والتواصل والإلمام بالتكنولوجيات المتطورة، وغيرها من الوسائل المبلغة للغايات الكبرى للإصلاح والتغيير.

## المبحث السابع: أسس التغيير:

أورد المؤلف في كتابه أهم نماذج قيادة التغيير مبتدئاً بنموذج "كورت لوين" الذي يقوم على ثلاث مراحل:

- مرحلة الإذابة. (التخلص من النظام)
  - مرحلة التغيير. (التدخل العملي لغرس الأفكار التغييرية)
  - مرحلة التجميد. (ترسيخ الأفكار الجديدة).
- ثم أتبعه بنموذج "مبادئ التغيير" الذي يسمح بمعرفة أسس التغيير التي إذا اختل واحد منها تعذر حدوث التغيير، وهي:

- الوعي (بالتغيير وبأهميته من خلال بيان الحاجيات والنتائج المتوقعة).
- الرغبة (الدافعية النفسية الداخلية وتحمل المسؤولية).
- المعرفة (المعرفة الدقيقة للقيام بالتغيير).
- القدرة (المهارة وتملك الوسائل).
- الدعم والتقوية (تتبع التغيير الحاصل ورعايته).

ثم عرض صاحب الكتاب، بعد ذلك، نماذج كل من "سكوت"، و"جيف"، و"ولفردكروين" منهيًا بنموذج "بروكسي"؛ حيث عمد إلى ذكر خصائص كل نموذج ومميزاته، على حدة، ليخلص في النهاية إلى أهمية هذه النماذج باعتبارها تعبر عن تحول في البنى الذهنية والتمثلات اتجاه واقع معين، ينتج عنه تحول في البنى الثقافية، غير أن هذه النماذج حسب رأي المؤلف لا تثير فيه الحماس للتغيير، لأنها تفتقر إلى خلفيات أساس في اعتماد المنظور الاستخلافي في العمل والعلاقات. لذلك اقترح نموذجاً بديلاً يتحقق فيه الانسجام مع منظومة القيم الدينية التي ينطلق منها المشروع التربوي المغربي.

وقد تطرق الكاتب للأسس الفلسفية والمعرفية والمرجعية لهذا الأنموذج كما يلي:

• نماذج التغيير وتحديدها في نسقها الثلاثي. (عمليات ما قبل التغيير/ التغيير / عمليات ما بعد التغيير)

• فلسفة العمل وقيم القادة ذات المرجعية الإيمانية.

• علوم التواصل والبلاغة. (الحجاج، والتمثيل، والفصاحة)

• أدبيات القيادة التربوية.

• علوم التنمية الذاتية وكفايات التخطيط الاستراتيجي.

• مفهوم الإصلاح في الأدبيات التربوية الرسمية.

نلاحظ إذن أن هذا النموذج يتميز بكونه قد نهل من التصورات العالمية وألبسها لباس الهوية والثقافة المغربية والدين الإسلامي، دون أن يفرط في الأدوات العملية للتغيير بالتفكير الاستراتيجي والتخطيط والتدرج في التنفيذ والتقييم والتقسام.

## المبحث الثامن: معالم النموذج التربوي المغربي:

انتقل الكاتب للبحث عن معالم النموذج المغربي، بعد ما وضع معالم أنموذج التغيير، فانطلق من سؤال مباشر وصرح: ما الذي ينبغي أن يتحلى به من يتحمل مسؤولية القيادة التربوية؟ وما الذي ينبغي أن يتخلى عنه؟ فأنت إجابته متفرعة إلى قسمين كما تتطلب طبيعة السؤال.

1. التغيير بالتحلي يقتضي الاتصاف بجملة من الصفات، نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر بعض ما أورده الكاتب كما يلي: العلم، وضبط النفس، والحكمة، واستشعار والمساءلة، والحلم، والجدة، والحزم، والحركة والفاعلية، والقدرة التأثيرية.

2. التغيير بالتخلي، ويقتضي بدوره ترك أمور نذكر منها: الغضب، والكذب، والاستهزاء، والتحقير، والظلم، والسب والشتم، والتأفف...

جل هذه الصفات المذكورة، صفات أخلاقية تنتهي لقطبين متقابلين تجمعهما علاقة تضاد وتنافر. إضافة إلى هذه الصفات، هناك صفات مهنية يجب أن تتوفر في القائد التربوي حتى يستطيع التأثير في جماعته ومن ثمة إحداث التغيير المنشود، نذكر من بين ما أورده الكاتب ما يلي:

- كن مستمعا جيدا لمحاورك.
- حافظ على هدوئك في المواقف الصعبة.
- القرار السليم أحيانا أن لا تقرر شيئا.
- كن القدوة في التزام المواعيد واحترام الوقت.
- عد العمل متعة، لا ثقلا.
- امزج المرونة بالثبات.

### خاتمة:

إن المطلع على كتاب "صناعة القادة في المجال التربوي" لا تخفى عليه الحرقرة التي كتب بها المؤلف كتابه، وغيرته الشديدة على الشأن التربوي المغربي. فهو من خلال هذا العمل قد سلط الضوء على مجموعة من المفاتيح التي يمكن أن تفتح باب التغيير في وجه المتعلم المغربي، وتعمل على تكوينه ليصبح بدوره مغيرا ومؤثرا في من حوله. ولعل أهم هذه المفاتيح كما أسلفنا الذكر:

- الوعي بضرورة التغيير والحاجة إليه.
- تغيير الذات منطلق لتغيير المحيط.
- استشعار جسامة المسؤولية واستحضار البعد الإيماني في التغيير.
- الانخراط في التغيير لتقوية صفوف قادة التغيير، ذلك أن فارسا واحدا لا يثير الغبار.

### مصادر البحث ومراجعته

- محمد بازي، (ط1، 2019)، صناعة القادة في المجال التربوي، دار القلم العربي للنشر والتوزيع بيروت.
- مسلم بن الحجاج بن مسلم بن ورد بن كوشاذ القشيري النيسابوري، (ط2، 2006)، "كتاب الإيمان"، تحقيق نظربن محمد الفارابي أبو قتيبة، دار طيبة للنشر والتوزيع الرياض.

# مواصفات المدرس وأدواره من خلال كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" للدكتور محمد بازي

د. عبد الغني اسراوي<sup>1</sup>

## مقدمة:

تتوالى التقارير المحلية والدولية بشأن التعليم العربي، وتختلف مصادرها ومعاييرها، غير أن مخرجاتها تتشابه من حيث تصنيف معظم بلداننا العربية ضمن البلدان المتعثرة تعليميا، ومهما تعددت الأسباب، وتشعبت الرؤى بهذا الخصوص، فإن الهم يظل واحدا وهو: كيف السبيل إلى نفض الغبار عن تعليمنا، ليستعيد وميضه ويغدو قادرا على مواكبة التقدم الشامل للبنيات التعليمية الكونية؟

تسعى الدراسة -في معرض الإجابة عن هذا السؤال- إلى تناول أحد أركان العملية التعليمية في شخص المدرس، بتحديد أهم مواصفاته، وطبيعة الأدوار المنوطة به، مستنيرة بما أورده الدكتور محمد بازي في هذا الشأن، ضمن كتابه الموسوم بـ "صناعة التدريس ورهانات التكوين"، ومنفتحة على ما تعارفت عليه الأبحاث والدراسات العربية والدولية قديما وحديثا.

إن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعليمية وقطب رحاها، وهذا ما تواضع عليه الباحثون والمهتمون. ولا اختلاف في ذلك، لكن سفينة التعليم تحمل متعلمين بفوارق متعددة وبأهداف وقدرات متشعبة، لذلك تحتاج إلى قائد وربان ذي مواصفات خاصة تؤهله للوصول بتلك السفينة إلى مرساها بكفاءة وتميز. فمن هو المدرس المطلوب يا ترى؟ وما هي مواصفاته وأدواره؟ وتلك المواصفات؛ أهي موهبة أم صناعة؟ وكيف يتصور الدكتور محمد بازي تلك الأدوار والمواصفات؟

نكون، بطرح هذه الأسئلة، قد رسمنا خطة لتصميم الدراسة عبر الإجابات الممكنة، وهكذا قمنا -بعد هذه المقدمة المصدرة للبحث والموضحة لمعامله- بتقسيم الدراسة إلى ثلاثة

---

1 أستاذ اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، بني ملال، المغرب، حاصل على الدكتوراه ضمن وحدة اللغة العربية وعلومها بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان مولاي سليمان بني ملال.

مباحث، يهم أولها التعريف بالكتاب الذي اخترناه أرضية لاستقصاء مواصفات المدرس وأدواره في تصور الدكتور محمد بازي الذي خصصنا له بدوره مطلباً تعريفياً موجزاً، ويركز المبحث الثاني على تحديد أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى مقومات التكوين الناجح للمدرسين. أما المبحث الثالث فيروم استقصاء مواصفات المدرس الناجح وأدواره في التصورين التربويين قديماً وحديثاً، ثم رصد تلك المواصفات والأدوار كما عرضها محمد بازي في كتابه "صناعة التدريس ورهانات التكوين". وختمنا الدراسة بخاتمة ضمناها أهم الخلاصات والنتائج المتوصل إليها.

## المبحث الأول: تعريف بالكتاب وبصاحبه:

### المطلب الأول: قراءة واصفة لكتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين":

كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" للدكتور محمد بازي، من منشورات كلية علوم التربية سنة 2010. فموضوعه -كما يشي به عنوان الكتاب- هو التدريس بوصفه صناعة تقتضي تكويناً رصيناً ومهارات للإتقان والتميز. وهذا ما يصرح به الكاتب في مستهل الكتاب بقوله: "يتوجه هذا الكتاب إلى مشغلي التكوين، وإلى الأساتذة المتدربين الذين التحقوا بمراكز التكوين لتلقي أصول المهنة، وكافة المدرسين جدداً وقدامى، وكل المهتمين بصناعة التعليم والساشرين عليها؛ لأنه يفتح النقاش - مرة أخرى - حول المهنة ومواصفات المدرس المطلوب اليوم وغداً، ثم وظائف التكوين ومجالاته، وكيفيات الرقي بمؤسساته وبصناعة المتخرجين".<sup>1</sup> يبدو إذن أن الرهان قائم على تقديم عمل أكاديمي ينير الطريق للمدرس وللمتدخلين في تكوين المدرسين، بحثاً عن المقومات الأساس للمدرس الكفء. يقول الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَلَا يُنَبِّئُكَ مِثْلُ خَبِيرٍ﴾<sup>2</sup>. إن الدكتور محمد بازي تدرج في أسلاك التعليم المدرسي والجامعي، فاغترف من بحر المعرفة التربوية تكويناً وممارسة فإشرافاً على تكوين المدرسين؛ يقول في هذا الشأن: "وقد شاء الله أن أغترف غرفات كافية من بحر المعرفة التربوية تكويناً وممارسة. ويدفعني اليوم الاشتغال في مجال تكوين المدرسين المقبلين على ممارسة صناعة التعليم، وتعلم مبادئها وقوانينها وأخلاقياتها، نحو هذا الموضوع بشغف

1 محمد بازي، (الطبعة الأولى، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب، ص 07.

2 سورة فاطر، الآية 14.

زائد، مما أحيى تلك اللذة القديمة، وأنعش الاهتمام من جديد بمواصفات المدرس الكفاء.<sup>1</sup> لعل الخبرات التي راكمها الدكتور محمد بازي، وما لاحظته من خلل في تأهيل المدرسين أسهم في وضع خارطة الطريق لهذا العمل الذي أحاط فيه صاحبه بمكونات العملية التعليمية التعليمية تشخيصا ووصفا وتحليلا، ثم استشرافا لحال أفضل. ولن نتحقق تلكم الغايات إلا في بيت عامريؤهل المدرس ليكون قدوة قادرا على التأثير إيجابا في المتعلم والمحيط.

ينتقل الكاتب، بعد تحديد مدلول الصناعة، وتوضيح المقصد من صناعة التدريس باستقصاء المعجمات، إلى الغوص في التراث العربي الإسلامي باحثا عن مؤشرات صناعة التعليم في الأدبيات التربوية القديمة، لينفتح على تصورات أبي حامد الغزالي (ت 505 هـ)، مبرزا وظيفة العلم ورهانات التعليم وفق مرجعية إسلامية تجعل الدنيا مزرعة للأخرة، فضلا عن الإشارة إلى أخلاق المتعلمين ووظائف المدرس وآدابه وآليات التدريس. ثم بيان آداب المدرس ووظائفه وفق تصورات ابن خلدون (ت 808 هـ). ويعود الباحث-بعد هذه الإطلالة التراثية-إلى رصد مقومات المدرس وكفاياته اليوم بين الموهبة والصناعة، ليرجع من جديد إلى التراث، فاتحا نوافذ على ثلاثة من أصحاب المذاهب الفقهية؛ وهم أبو حنيفة (ت 150 هـ)، والإمام مالك (ت 179 هـ)، والشافعي (ت 204 هـ). وينكب بعد ذلك على الموضوع الأساس للكتاب وهو صناعة التدريس وما تحتاجه من مواد أولية، وما تستدعيه من تخطيط وتحضير، إضافة إلى الكفايات اللازمة لتأهيل المدرس للتعامل مع فئات المتعلمين، وما يتطلبه ذلك من توظيف للتقنيات الحديثة، مع التمكن من آليات تكنولوجيا الاتصال والتواصل. أما رافعة التكوين، فيعدها الكاتب طريقا سيارا للوصول إلى رهان بناء المدرس الناجح، منوها بمجالات التكوين الأساس وبمواصفات المدرس قبل ولوج مراكز التكوين، وخلال التكوين، ثم بعد التخرج، ناهيك عن ضرورة تحيين مصوغات التكوين عبر تشجيع البحث العلمي وتوجيهه، ثم تتبع المدرسين وتقويم أدائهم ودعمهم بالتكوين المستمر.

يمكن القول، في ضوء ما سبق: إن الكتاب عصارة تجربة يضع صاحبه من خلاله تصورا لتجويد أداء المدرسين بدءا بالانتقاء، مروراً بالتكوين والتأهيل ثم التكوين المستمر. ويطرح، في ثنايا ذلك، قضايا مختلفة تهم العملية التعليمية ومقوماتها التي يفترض أن تسموها فوق الهواجس الدنيوية المادية، وتراعي السعادة الأخروية بتعزيز الأخلاق والقيم، عن طريق تحقيق الهوية أولا، والابتعاد عن التكبر والتأمر، مع ربط العلم بالعمل، ونكران الذات ثانيا.

1 بازي محمد، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 07.

## المطلب الثاني: بطاقة تعريف لصاحب الكتاب:

ولد المفكر المغربي محمد بازي بالقريبة الميمونية، نواحي مدينة أكادير سنة 1970م. تلقى تعليمه الثانوي ببيوكري، والتحق بجامعة ابن زهر، حيث حصل على الإجازة في الأدب العربي، ثم انتقل إلى العاصمة الرباط، وتخرج في جامعة محمد الخامس حاصلا على دبلوم الدراسات العليا سنة 1999م، في موضوع: "النص واستراتيجيات التأويل: مقارنة في خطاب التفسير". ونال شهادة الدكتوراه في الآداب، سنة 2006م، في موضوع: "التأويلية العربية: تجليات التساند ومستويات الانفتاح على السياق". كما حصل شهادة التبريز في اللغة العربية سنة 2009م، ثم نال جائزة المغرب للكتاب في صنف الدراسات الأدبية والفنية سنة 2010م عن كتابه "التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات"، وحصل سنة 2016م على جائزة النادي الثقافي العربي، خلال الدورة التاسعة والخمسين لمعرض بيروت للكتاب، عن مصنفه التربوي "صحائف التكوين". من أعماله:

- التأويلية العربية: نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات. صادر عن الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، بيروت.
- أمواج الجنة: نصوص أدبية من النثر الشعري، منشورات وزارة الثقافة.
- الجواهر المكنون في الكلام المتداول بأولاد ميمون. مطبعة سوس، أكادير.
- وأعمال أخرى منها ما هو منشور، وما هو قيد النشر؛ مثل:
- العنوان والتعاقد التأويلي: مقاربات في استراتيجية التسمية.
- سر صناعة الخطاب: آلية التقابل.
- سيرة ذاتية بعنوان: الجليلة والبحر: ألواني وبهجتي الغربية.
- أزجال محمد بازي: ديوان زجلي.

محمد بازي موسوعي التفكير والإبداع، ويتجلى ذلك من خلال إنتاجه المتنوع بين البلاغة والنقد والتربية والتكوين والأدب والسرد. وهو حامل لمشروع تربوي يعد ثمرة للخبرات التي راكمها تعلمًا وتعليمًا وتكوينًا وتنظيرًا. وهذا ما نلمسه في كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" باعتباره مناهج هذه الدراسة وموضوعها الأساس، حيث تكشف محتويات الكتاب عن انشغال الرجل وحمله هم الإعداد الأنسب للمدرس، باعتباره رافعة أساسا للإصلاح التربوي المنشود؛ لذلك يجعل من التدريس صناعة تحتاج إلى تمهيد وإتقان، ويتحدث عن سر المهنة في التعليم. تلکم الصناعة التي تقوم على الاستعداد لتقبل المهنة والإقبال عليها، ثم

التمكن من الأدوات التي يتيحها التكوين الرصين تخطيطا وتدييرا وتقويما ودعما، فضلا عن عوامل أخرى مثل الالتزام بالآداب والقيم وحب الآخر والتضحية والعطاء، مع الشعور بالانتماء وتثبيت الهوية.

## المبحث الثاني: نجاح العملية التعليمية التعلمية رهين بالتكوين الجيد للمدرسين:

### المطلب الأول: العملية التعليمية التعلمية وأطرافها:

إن كل مشروع تنموي يبتغي النجاح، لا بد أن يجعل التربية والتعليم في صلب المجتمع، ويعدهما ركيزة لتزليل مقتضيات المشروع. انطلاقا من هذا المعطى، فإن قضايا التربية والتعليم تنبؤا مكانة متميزة في رؤى الإصلاح وتصورات. وقد شهد الفكر التربوي خلال الفترة الممتدة من القرن الثامن عشر إلى القرن العشرين انتقالا من نمط تربوي ينعت بكونه تقليديا، إلى نمط آخر عصري حديث. ومع النصف الثاني من القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين أحدث البعد التكنولوجي تغيرات مهمة في نظرة المجتمع للتعليم وفي الأدوار المنوطة بأطراف العملية التعليمية التعلمية وطبيعة العلاقات التي تربط بينها. فما المقصود بالعملية التعليمية التعلمية؟ وما هي أطرافها الرئيسة؟

عند محاولة تحديد مفهوم العملية التعليمية التعلمية، نصطدم بكثرة المقاربات، بحسب اهتمام أصحابها، وطبيعة الفلسفة التربوية التي يستمدون منها تصوراتهم، فضلا عن البيئة الاجتماعية. فتجد من يركز على المعارف، كما تجد من يبني تعريفه على محورية المتعلم أو المدرس وغير ذلك. لكن مهما تعددت تعريفات التربويين للعملية التعليمية التعلمية، فغالبا ما تجمع تلكم التعريفات على اعتبارها كل إجراء أو نشاط يحدث في سياق معين، يهدف إلى إحداث تغيير في الطرف المتعلم، عبر إكسابه معارف أو مهارات أو سلوكيات واتجاهات تعينه على الاندماج الإيجابي في محيطه القريب والبعيد. بهذا المفهوم، يمكننا القول إن العملية التعليمية التعلمية هي نسق منظم من العمليات الساعية إلى بلوغ أهداف محددة عبر تظافر مجموعة من العناصر، ومن ثمة إحداث التغيير المرجو لدى المتعلم. ولتحقق هذا التغيير بالصورة الإيجابية المرجوة، يلزم استحضار التكامل الفعال بين مكونات العملية ككل. وتحاول أفنان نظير دروزة (2000) مقارنة العملية التعليمية التعلمية بالنظر إليها من زاويتين؛ عامة وخاصة. فمن الزاوية العامة تعدها: "عملية منظمة مدروسة تتحول فيها

الأهداف التعليمية -بعد مدة زمنية -وبمساعدة المعلم أو المربي إلى نتائج ملموسة ملحوظة، قد تكون معلومات جديدة، أو مهارات نفس حركية، أو مهارات تقنية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من إجراءات ونشاطات وتدريب، وتعزيز، وتغذية راجعة، وتقويم. إنها عملية تساعد الأفراد على أن يتعلموا شيئا جديدا. وقد تكون عن طريق ذاتية يقوم بها الشخص نفسه، وقد تكون عن طريق إيجاد معلم وطالب في موقف صفي مخطط له مسبقا. أما عملية التعليم بشكل خاص فهي الطريقة التي تتفق وطريقة تنظيم المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي. بمعنى آخر، فهي الطريقة التي تدرج بها المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها، ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب، ومن المؤلف إلى غير المؤلف، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، وغير ذلك، إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين.<sup>1</sup> ونلمس في هذه المقاربة تميزا بين التعليم والتعلم بوصفه عملية مستمرة تتصل بالفرد في سياقات حياته جميعها، وبين تلك العملية، وهي في سياق محدد يتعلق بالنقل الديدانكيكي لمعلومات ومعارف يراد تمكين المتعلم منها.

ولا ريب أن فعالية العملية التعليمية التعلمية تتوقف على عناصرها التي يشد بعضها بعضا، حيث تعمل نسقيا بصورة تفاعلية، بعيدا عن القطبية أو الانفراد المفضي إلى اختلال العملية وفشلها، ومن أهم هذه العناصر نذكر المتعلم والمدرس والمنهاج. ولا يتحقق التفاعل بين هذه المكونات في معزل عن البيئة الاجتماعية المشكلة للمحيط، والحالات النفسية المتعلقة بالأطراف المتدخلة في العملية، ثم الفلسفة التربوية وتوجهات المشرع واختياراته، فضلا عن إجراءات تنزيل المنهاج بيد اغوجيا وديداكتيكا.

فالمتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية بوصفه محورا تشتغل وفق خصوصياته الأطراف الأخرى، مع استحضار قابليته للتعلم واستعداده له، بينما كان ينظر إليه تقليديا باعتباره صفحة بيضاء قابلة للنقش والتخطيط بالصورة التي يراد لها من قبل العناصر الأخرى. ولبناء شخصية المتعلم بصورة سليمة، يراعى تميزه عن غيره نفسيا واجتماعيا وفسولوجيا، إضافة إلى مكتسباته وتمثلاته بشأن العملية التعليمية، ووجوده بشكل عام. يعد تركي (1999) التلميذ هو: "المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم،

---

<sup>1</sup> أفنان نظير دورزة، (ط1، 2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عالميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،

فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات، فلا بد أن كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ، لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، وجسمه، وروحه، ومعارفه، واتجاهاته.<sup>1</sup> ويؤكد هذا القول ما انطلقنا منه، وهو أن المتعلم هو قطب رعى العملية التعليمية التعلمية في التصورات التربوية الحديثة، وعلى أساسه توضع المناهج وتنتقى طرائق التدريس وأساليبه ووسائله. وتجدر الإشارة إلى أن مصطلحي (تلميذ) و(متعلم) يحيلان على الطرف نفسه، وإن كان الأول يحضر بكثرة في الأدبيات التربوية القديمة التي تمجد المعرفة وتربطها بالمدرس، بينما يعتمد المصطلح الآخر في البيداغوجيات الحديثة التي تدافع عن مركزية المتعلم، وكونه مسهما وفاعلا مؤثرا في العملية بمختلف محطاتها وتفصيلها.

والمدرس هو العنصر الثاني في العملية التعليمية، وهو مدار هذه الدراسة، لذلك نختصر الحديث عنه هنا، ونرجئ التفاصيل إلى المبحث الأخير. ومهما اختلفت النظريات أو تجددت، فإن المدرس يظل رمزا للقيادة بما يمتلكه من كفايات ومؤهلات تيسر له القيام بمهامه على أكمل وجه، من أجل بلوغ الأهداف المرصودة بسلاسة وتميز.

أما الطرف الثالث في عملية التعليم والتعلم، فهو المنهاج بما يشمل من مواد دراسية وكتب مقررة، ووسائل التدريس وطرائقه. إنه بمثابة خارطة الطريق التي يسلكها المدرس والمتعلم لتحقيق أهداف التعلم المرجوة، كما أنه بمثابة ميثاق ملزم للمدرس، يربطه بثوابت السياسة التربوية المتبعة في البلاد، بعيدا عن الارتجال أو العشوائية. ونظرا لما يكتسبه المنهاج من أهمية بالغة في بلوغ الأهداف المرجوة، فإن إعدادَه يخضع للتنظيم والتدرج اللازمين، حيث تتلاقح مكوناته، ويرتبط السابق منها باللاحق مع الإيجاز غير المخل أو الإطناب غير المسهب الممل.

يوضح هذا العرض الموجز لأطراف العملية التعليمية أنها تشتغل بانسجام حول المتعلم، لكن نجاح العملية رهين بأداء المدرس، وبتفوقه في القيادة الجيدة لتأمين سيرها، والدفع بعجلتها نحو التنزيل المحكم للأهداف المسطرة، بما يتناسب وطبيعة المتعلمين الذين يشتغل معهم. فيحتاج بذلك إلى مهارة وتميز في التخطيط والإعداد، وفي التوجيه والإرشاد، فضلا

---

1 راجع تركي، (ط2، 1999). أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 112.

عن كفاءته في تدبير النشاط التعليمي وتقويمه، ثم إصلاح ما يشوبه من نقص أو اعوجاج. ولن يتحقق ذلك كله إلا عبر تكوين جيد وورصين.

## المطلب الثاني: التكوين الجيد للمدرس رافعة أساس لنجاح العملية التعليمية التعلمية:

يلزم التفكير -لبناء شخصية المتعلم المرجوة- في بناء المدرس أولاً، لأن المدرس الجيد هو عماد نجاح العملية التعليمية ككل. ولا يتوقف بناء المدرس على التكوين فحسب، وإنما يبدأ قبل ذلك من خلال الاستعداد لولوج هذه المهنة. فإذا كانت مهن مثل الطب والهندسة تفرض اختيارها ضمن المسار الدراسي للمتعلّم المقبل عليها، وفي توجيهه، فيجب إسقاط هذا الخيار على من يودون امتحان التدريس، حتى نضمن الاستعداد الكافي للإقبال عليه، ثم تدعيم ذلك بالتكوين اللازم.

يقول بازي (2010): "إن تكوين المدرسين وصناعة ملكاتهم وتمارينهم على القيادة ومعرفة صعوبات المهنة أمر لا نقاش فيه، وإن هذا الأمر ليسبب خسارات معنوية كبيرة للأمة، لأن اقتحام هذه الصناعة دون تكوين حقيقي أمر مخالف للعوائد ومجانِب للصواب. يحتاج المعيّنون مباشرة للتدريس إلى التكوين سنة على الأقل، لأن اعتبار حصولهم على شهادات عليا لا يعني تمكّنهم من أصول المهنة وأخلاقياتها. ولا يشفع لهم قطعاً في ممارسة هذه المهنة الشاقة؛ فما معنى أن مدرّساً يخضع للتكوين الصارم وآخر يعين مباشرة دون تكوين ويعمل إلى جانبه؟ إننا في حاجة إلى اتخاذ قرارات استثنائية في هذا الأمر، وأن نتوقف عن الدفع بنظامنا التعليمي إلى الهاوية".<sup>1</sup> إن الدكتور بازي يركّز هنا على التكوين الذي ينبغي أن يتلقاه المدرس في المراكز المعنية بإعداد المدرسين قبل التخرج ومواجهة الصف الدراسي. ونرى بهذا الخصوص أن فعالية التكوين تقوم على التكامل بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي، فالتكوين الذاتي يستمر مع المعنى بالأمر منذ سنواته الدراسية التي يشعر فيها بميل نحو مهنة التدريس. وعند الانتقاء الأولي، يجب مراعاة الجانبية؟ الدراسية بهذا الخصوص في مواد التخصص تحديداً، ثم يمتد هذا التكوين مع المدرس حين مروره بمركز التكوين وبعد التخرج فيه، لأنه نابع من رغبة ذاتية تنم عن حب المهنة والاستعداد لتجويد الأداء فيها. ويؤكد بازي (2010)

---

1 محمد بازي، (ط2، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 77.

أهمية التكوين الذاتي حين يقول: "يرجع الجانب الكبير من صناعة شخصية المدرس إلى التكوين الشخصي، عبر البحث والصقل وكثرة الاطلاع والسؤال ومواكبة المستجدات المعرفية والتربوية، ووضع التجربة موضع تطوير مستمر. وقد قيل: إن المدرس عندما يتوقف عن القراءة يجب أن يتوقف عن التدريس، لأن أمر التعليم يقتضي الاحتكاك الدائم بالكتاب ووسائل التثقيف المستمر، بل والدخول في مشاريع البحث العلمي."<sup>1</sup> أما التكوين الموضوعي فنقصد به أنماط التكوين الأكاديمي التي يخضع لها المقبل على مهنة التدريس أو الممارس لها، ونعني بذلك التكوين الأساس ثم التكوين المستمر. فالتكوين الأساس بالمراكز والمعاهد تتولاه نخبة من ذوي الاختصاص، في مجالات علمية دقيقة ومتكاملة لبناء مدرس مؤهل لمجابهة الإكراهات المحتملة عند ممارسة مهامه؛ إذ ينصب هذا التكوين على تعزيز المكتسبات المعرفية وتقويم اعوجاجها؛ لكن مهنة التدريس لا تتوقف على المعارف فحسب، بل تحتاج إلى تدعيمها بالانفتاح على علم النفس وعلم الاجتماع، بالتركيز على ما يتعلق بالطفل والمراهق، فضلا عن البيداغوجيا ونظرياتها المتجددة، إضافة إلى مناهج التربية وأصولها، ثم طرائق التدريس ووسائله وأساليبه المتنوعة، بمعنى أن التكوين الأكاديمي يشمل استكمال المعارف وتثبيتها، وتمهيد الأداء المهني للمقبل على التدريس، وإغناء شخصيته ورصيده الثقافي والبيداغوجي بما يضمن له أداء مهامه بسلاسة وتميز. يقول علي راشد (2001): "الإعداد المهني للتدريس Professionalization of Teaching هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافها المنشودة. ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي الميداني (التربية العملية) الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة."<sup>2</sup> وهنا، لا بد من فتح قوس للإشارة إلى أن من يعهد إليه بتكوين المدرسين يجب انتقاؤه من ذوي الخبرة والتخصص، إذ يجب أن تتوفر فيه جملة من الشروط أهمها التمكن من المادة معرفة وأداء، فهو مدرس يفترض فيه الإحاطة بما يود تمكين الطالب المدرس منه، ويزيد عليه البحث العلمي اللازم للمواكبة، حتى يوفر للمنتخرج في المراكز عدة تيسر له سبل

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 94.

2 علي راشد، (د ط، 2001)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص 79.

التكوين المستمر، فضلا عن دور المكونين في تقويم المقررات وتكييفها وتحسينها كلما دعت الضرورة إلى ذلك، مع ما يستلزمه ذلك من إعداد للعدة البيداغوجية وتغيير لأنماط التدريس وطرقه بما تقتضيه الحاجة. وما وضع التعليم عن بعد أو بالتناوب في ظل الجائحة منا ببعيد.

إن مدة التكوين بالمراكز والمؤسسات المعنية تظل محدودة، بحكم خضوعها للتوجهات الإدارية الرسمية، لذلك ينبغي الحرص على التوجيه بدل التلقين في البناء والتكوين؛ أي تمكين معلم المستقبل من الأدوات اللازمة لاستكمال تكوينه عبر الاطلاع والمواكبة المتواصلة، مع تكوين فرق عمل محلية للدعم والمساندة والتدخل عند الاقتضاء، ناهيك عن تفعيل التكوين المستمر ومأسسته، موازاة مع التقويم المستمر لأداء المدرس، فضلا عن التحفيز والمعالجة الضرورية، لأن ميدان التربية والتعليم يتجدد باستمرار، ولا سيما مع الطفرة الرقمية التي تفرض أنماطا تعليمية مستحدثة تستجيب لحاجة العصر، وتشبع رغبات جيل متعطش للرقمنة، مهووس بالبحث والاطلاع على ما تعرضه الشاشات بدل الأوراق والسبورات، مما يفرض على المدرس تحيين معلوماته، وتجديد مهاراته حتى يظل حيا وفاعلا عوض أن يصير متجاوزا فاقدا لسلطته المعنوية التي ستغدو مكشوفة الأسرار. يقول راشد (2001): "يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسباً من المعرفة والوعي بأمور علمية عامة تتعلق بشتى مجالات الحياة وجوانبها، والتي كثيرا ما تشغل فكر أي إنسان يمتلك قدرا من التفتح والتنوير العقلي، بل والتي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول الأبناء، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية وشفافية ومقنعة سواء من خلال معلم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات، أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة، أو على الأقل إعطاء بدايات للتفكير تعمل للوصول إلى الإجابات المطلوبة. لذا، فإن على كليات التربية وإعداد المعلمين الاهتمام بالإعداد الثقافي للطالب المعلم سواء عن طريق وجود بعض المقررات الدراسية الثقافية، أو عن طريق الأنشطة الطلابية المختلفة".<sup>1</sup>

يتضح إذن، أن بناء المدرس وتأهيله يكون قبل التكوين الأساس وخلالها، ثم بعده، ولا يتوقف هذا البناء على المدرس والمكون فحسب، بل يجب أن يبني وفق رؤية شاملة تراعي الاستمرارية والامتداد عبر المواكبة. ويجب استحضار هذا التكامل في تكوين المدرسين من جهة، وفي تكوين أطر الإدارة والمراقبة التربوية من جهة أخرى، لأن نجاح مهنة التدريس رهين

---

<sup>1</sup> المرجع السابق نفسه، ص 81.

بتفاعل المتدخلين جميعهم وبكفاءتهم وتكامل أدوارهم. وهذا يتطلب منا إعادة النظر في مهام التكوين ومدته وصوره النظرية والعملية، فضلا عن أهدافه وخطط تنزيلها، إذ لم يعد يقبل تنزيل الإصلاحات عموديا من أعلى إلى أسفل، بل ينبغي اعتماد رؤية أفقية تقوم على التشاور، وتراعي اختيارات المتدخلين المباشرين في العملية التعليمية التعلمية في كليتها.

## المبحث الثالث: مواصفات المدرس الناجح وأدواره في النموذجين التعليميين القديم والحديث وعند الدكتور محمد بازي:

### المطلب الأول: موقع المدرس بين النموذج التعليمي القديم ونظيره الحديث:

مهما اختلفت نظرة المجتمع والأنظمة التربوية للمدرس وأدواره، فإنه يظل ركنا أساسا في التصورات التربوية المتعاقبة: فهو المخطط والمنشط والموجه والمقوم والمعالج لعمليات التعليم والتعلم. لكن طبيعة الأدوار المنوطة بالمدرس، وكيفية تدبيرها في علاقته بأطراف العملية التعليمية الأخرى تعرف تغيرا يستجيب لطبيعة النظام التربوي والمرجعيات الفكرية والفلسفية التي يستمد منها مقوماته ومبادئه. وبذلك فالمدرس لا يقل أهمية عن المهندس أو رجل السياسة والاقتصاد في بناء مجتمع حضاري قادر على المنافسة والصمود في عصر العولمة الكاسح للثقافات والهويات، لاسيما أن تغير بنيات المجتمع وتطور أدوار المؤسسات يفرض على المدرس أن يوسع اهتماماته، إذ لم تعد مهمته مقتصرة على ضبط المادة والتمكن منها، بل يضيف إليها مهام التنشئة والتوجيه والتنشيط والمواكبة والعلاج. وقد ارتأينا، من هذا المنطلق، تناول أدوار المدرس بالتمييز بين النموذج التعليمي التقليدي<sup>1</sup>، والنموذج الحديث. ففي أنماط التعليم التقليدية يقاس نجاح النشاط التربوي بمدى قدرة المتعلم على التمكن من المعارف التي يتلقاها جاهزة من المدرس. إن المدرس في هذه التصورات هو المحرك الأساس للعملية التعليمية، فهو القائد والموجه، وهو المراقب للمتعلم ولنشاطه، وهو المتحكم في سيرورة التعليم في محطاته جميعها. يقول عبد الواحد المزكدي (1996) بهذا الخصوص: "يمكن أن نحدد المقومات العامة للنموذج التقليدي من خلال هذه الخصائص:

---

<sup>1</sup>صفة التقليدي لا تعني بالضرورة نمودجا تعليميا قديما، بل تشمل كل الأنظمة التعليمية التي لا تجدد آلياتها، وتقتصر على تلقين المتعلم، مما يجعله سلبيا غير فاعل في تعلمه، بمعنى أن معيار اختيار وصف التقليدي ليس زمنيا، وإنما هو معيار تصنيفي وفق الآليات والرؤى والمرجعيات.

المعلم: عنصر فاعل/ مالك للمعرفة/ يلقن المعلومات/ يتحكم في الفصل.

التلميذ: عنصر سلبى منفعل/ يتلقى المعرفة/ يسمع، يكتب، يحفظ/ يخضع.

الطريقة: التلقين.

العلاقة التربوية: معلم، تلميذ = السلطة (معرفية وتأديبية). تلميذ \_ تلميذ = المنافسة.

التقويم: الحفظ والاستظهار.<sup>1</sup>

يتضح إذن أن المدرس متعال في هذا النموذج، حيث يتحكم في مسار التعلم، ويضبط سلوك المتعلم عبر ورقة التقويم التي يشهرها في وجهه محددا نتيجة عمله بالنجاح أو الرسوب. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المكانة التي تبوأها المدرس في التعليم التقليدي ليست اختيارية بالضرورة، لأنها تنزّل لتصوّر تربوي شامل تفرضه القرارات والتوجيهات التربوية المنظمة للقطاع التعليمي، وكل مدرس ملزم باحترام القوانين المنظمة لعمله والمؤطرة لعلاقاته بالمادة والمهّاج والمتعلم والإدارة. يقول المزكدي (1996): "ولا يمكن لهذا المعلم في هذا النموذج التربوي التعليمي أن يتخلص من هذا الوضع المحدد له والأدوار المترتبة عنه، وإلا اعتبر خارجا عن التوجيهات والقرارات التنظيمية، بل إن التلاميذ أنفسهم ينتظرون منه الاضطلاع بالأدوار اللازمة لوضعه، وإن لم يتوصل لأن يكون في مستوى وضعه، فإنه يصبح لدى التلاميذ موضوع شغب ومجالا لإطلاق التوترات المكبوتة، وتنخفض مكانته ليصبح مثار استهزاء لدى البعض منهم، بينما يطالب البعض الآخر باستبعاده وتعويضه بآخر".<sup>2</sup> إن المدرس في هذا التصوّر خاضع لما تقررده السلطات الوصية على التعليم، وهو منفذ للبرنامج الموضوع له، لذلك عليه بسط سلطته المعرفية التي تؤهله للتحكم في جماعة الفصل، والحفاظ على النظام، والتأكد من إيصال المعلومات كما يجب إلى التلميذ المطالب باسترجاعها عند التقويم. إنه نظام تراتبي يفرض على المدرس تقمص دور الرئيس، كما يلزم التلميذ بقبول وضعه مرؤوسا.

لكن مع تغير وتيرة الحياة التعليمية ونمطها، وتجدد وسائلها وأساليبها، صار من الضروري أن ينخرط المدرس بدوره في هذا التحول، متأثرا بما يحدث حوله من تغييرات. فقد أضحت

---

1عبد الواحد المزكدي، (ع 4، 1996)، موقع المدرس في العملية التعليمية، مجلة اهتمامات تربوية، مجلة تربوية ثقافية تصدرها أكاديمية بني ملال، ص10.

2المرجع السابق نفسه، ص 11-12.

المعلومات والمعارف مطروحة في الواقع والمواقع، ولم تعد حكرا على المدرس، كما أن الوصول إليها لم يعد مكلفا، وإنما يكمن تميز الأستاذ في قدرته على تمحيص المعارف وتعديلها لتصبح مادة دراسية سلسلة وجيدة، وهو ما يعرف بالنقل الديدائيني، بمعنى آخر: تحويل المعرفة العالمية إلى معرفة مدرسة. وهو ما يعد تغيرا واضحا في أدوار المدرس. ففي النماذج التعليمية الحديثة "لم تعد المدرسة مهمتها شحن ذهن التلميذ بالمعلومات كي يرجعها عندما يطلب منه ذلك، بل أصبحت المهمة الأساسية المساهمة في نمو الطفل/ المتعلم وإشباع دوافعه ورغباته وتوجيهه نحو اكتساب عادات التفكير السليم والبحث عن الحلول للمشاكل، والثقة في النفس، والقدرة على المواجهة والإبداع، وبالتالي خلق شخصية متكاملة وفعالة".<sup>1</sup> يمكن لهذا القول رسم ملامح الأدوار المنوطة بالمدرس، فهي نفسها المحددة للمدرسة، وهي حفز الرغبة في التعلم لدى المتعلم، وخلق الأجواء المناسبة لإبداعه وتميزه في حل وضعيات تعليمية مستقاة من معيشه اليومي؛ أي شبيهة بالوضعيات الحياتية التي يحتمل أن يواجهها باستمرار. فالمدرس لم يعد المصدر الوحيد للمعرفة، بل هو مساعد للمتعلم على الوصول إليها ذاتيا، مما يشعر كل متعلم على حدة بأهميته داخل جماعة الفصل مهما تعددت الفروق الفردية بينه وبين زملائه. وتنظم عملية التدريس وفق تعاقد واضح وعادل يحدد الواجبات والحقوق بصورة تضمن تكافؤ الفرص. ولا ريب أن هذا النمط التعليمي يُحْمَل المدرس مسؤولية مضاعفة في البحث والتخطيط والتوقع، ثم تدبير أنشطة التعلم الصفية واللاصفية وتكييفها مع حاجات متعلميه، دون إغفال مهمة التقويم والمعالجة باستمرار، لأن الرهان قائم على بناء الكفايات اللازمة لدى المتعلمين على اختلاف وتيرة التعلم لديهم. وتتوقف نجاعة هذه الممارسات على الكفاءة التقنية للمدرس، إذ إن خصوصية العصر الرقمي الذي نعيشه تفرض على المدرس مواكبة المستجدات والاستئناس بالخيار الرقمي حتى لا يتخلف عن ركب التقدم الشامل، ويستجيب لخصوصية متعلم القرن الواحد والعشرين. يقول بازي (2010): "من أبرز الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المدرس اليوم، وتشكل جانبا مهما من شخصيته التمكن من التقنيات الحديثة في التواصل والبحث وإعداد الدروس؛ فقد أصبح واضحا أن المدرس الذي لا يتقن العمل بالحاسوب، ولا يستثمر الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة في الإعلام والتواصل هو شخص شبه مشلول، أو أُمي تقنيا، وبالتالي لا يمكنه الاندماج في التدريس العصري، سيما أنه ملزم برقن

---

<sup>1</sup> المرجع السابق نفسه، ص 12.

بحوثه ودروسه وتقاريره ومشاريعه، وكل الأعمال التي ينوي إطلاق الآخرين عليها.<sup>1</sup> إنها إذن مقارنة تعليمية جديدة تتمحور حول المتعلم لا المدرس، وتهدف إلى تحقيق رهانات النجاح والتميز والكفاءة. ولا مراء أن هذا النمط التعليمي يحتاج مدرسا ذا كفاءة لا تتوقف على استعداده الذاتي فحسب، وإنما تمتد لتشمل مراكز القرار في السياسات التعليمية، عبر تبني رؤية جلية تتجاوز الرغبة في تكوين معلم ينقل المعارف ويمتحن التلاميذ فيها، إلى بناء المدرس القائد الموجه القدوة في المعارف والقيم والمواطنة، حتى يضمن إعادة الاعتبار لرمزيته داخل المجتمع.

## المطلب الثاني: مواصفات المدرس وأدواره من خلال كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين" للدكتور محمد بازي:

نحب أن نشير أولا -قبل تتبع أهم مواصفات المدرس وأدواره كما أوردها الدكتور محمد بازي في كتاب "صناعة التدريس ورهانات التكوين"- إلى أن الاهتمام بالمدرس يستمد مشروعيته من كونه رافعة مهمة لأي إصلاح تعليمي منشود، ومن السياسة التعليمية ومركزاتها التي تؤكد مركزية المدرس وضرورة إيلائه ما يستحق من العناية والتكريم حتى يؤدي مهمته على الوجه الأمثل. مما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين حين يعرض المراكز الثابتة ضمن المبادئ الأساسية للميثاق: "للمربين والمدرسين على المتعلمين وأبائهم وأوليائهم، وعلى المجتمع برمته، حق التكريم والتشريف لمهمتهم النبيلة، وحق العناية الجادة بظروف عملهم وبأحوالهم الاجتماعية، وفقا لما ينص عليه الميثاق. ولهم على الدولة وكل هيئة مشرفة على التربية والتكوين حق الاستفادة من تكوين أساسي متين ومن فرص التكوين المستمر، حتى يستطيعوا الرفع المتواصل من مستوى أدائهم التربوي، والقيام بواجباتهم على الوجه الأكمل."<sup>2</sup> إن أدوار المدرس ومكانته محل إجماع وطني، مما يلزم الباحثين والمهتمين بضرورة إيجاد أنجع السبل لتعزيز كفاءة المدرس واستثمارها للنهوض بمستوى التعليم. وهو أمر نجده عند الدكتور بازي، في كتابه قيد الدراسة. ومما يقوله في هذا الباب: "إن العنصر الحي والفاعل في العملية التعليمية يظل هو المدرس، فلا بد من

1 محمد بازي، (ط1، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص 95.

2 اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، (أكتوبر 1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص 11.

صناعته صناعة حقيقية محكمة، ولا بد كذلك من تمكينه من تكوين مستمر على المدى البعيد. ولا شك أن الصورة الكلية التي رسمناها للمدرس الناجح قد تجعل منه كائنا شبه مثالي، وأن العثور عليه أصبح أندر من الكبريت الأحمر كما يقول القدماء، ومع ذلك فإننا نطمح إليه. بأن يسعى كل مدرس جاهدا إلى تحقيق الكثير من مواصفاته التي رسمها هذا الكتاب، فما لا يدرك كله لا يترك جله.<sup>1</sup> إن الكاتب من خلال هذا القول يوجز ما راهن عليه في كتابه هذا، وهو تحديد مواصفات المدرس الناجح الذي ظل يشغله طوال مشواره التعليمي، وهي مواصفات لا يحددها من منطلقات شخصية محضة، بل يستلهمها مما تراكم لديه من مصادر ومراجع يعود إليها في كتابه. وهذا ما نحاول إيجازه بتتبع المواصفات والأدوار التي تميز المدرس من خلال تتبع فصول الكتاب.

يعود الباحث محمد بازي إلى الأدبيات القديمة، في سعيه إلى وضع لبنات البيت العامر، ويسترشد بأراء ثلة من العلماء المتقدمين أمثال أبي حامد الغزالي (ت 505 هـ)، حيث عرض تصورات حول وظائف المدرس وأدابه مركزا على أهمية الرأفة والشفقة على المتعلمين، ومنوها بأولوية الأجر والثواب الذي ينشده المعلم في الآخرة، فضلا عن أجره المادي المستحق للعيش الكريم. كما أن المدرس ينبغي أن يحرص على توجيه المتعلم وإسداء النصيحة له، ناهيك عن تزكية النفس ورفعته بالاعتدال والتسامح والعمل للدارين. وتنزيه المدرسين عن الإساءة للمتعلمين بتجريحهم. وأن يزي تكامل العلوم وتساندها، ويحبب المتعلم فيها دون تنقيص أو تقبيح. ولا ريب في أن أدوار المدرس لا تتوقف على المعارف وتقديمها فقط، بل تمتد إلى كيفية عرض هذه المعارف عبر التدرج، ومراعاة الفروق بين المتعلمين، واستثمارها إيجابيا، إضافة إلى أهمية إعطاء المثل لأن المدرس قدوة، لذلك يلزمه ربط العلم بالعمل. وينتقل بنا الكتاب بعد ذلك إلى العلامة عبد الرحمن بن خلدون (ت 808 هـ) مقدما ما أسماه "رافعات في آداب المدرس ووظائفه"<sup>2</sup> جمعها من كتاب "المقدمة"، حيث يعد ابن خلدون التربية والتعليم قاعدة البناء العمراني والحضاري العام. ويلتقي ابن خلدون مع الغزالي في تأكيدهما على أهمية تساند العلوم وتكاملها، كما يركز على دور المدرس في توجيه المتعلم لتنمية حس الاختيار لديه بناء على معرفة الجدوى من كل فن أو علم على حدة، مع

---

1 محمد بازي، (ط1، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب، ص 124-125.

2 المرجع السابق نفسه، ص 49.

الحرص على تيسير العلوم وتحبيبها للمتعلمين. وهذا يستدعي من المعلم التزام التدرج في بناء الملكات وتمهيرها لدى المتعلم. وقبول الجدل والمناظرة وتشجيع المحاوراة بلين ويسر بعيدا عن الشدة أو العنف، حتى لا ينفر المتعلمون من المادة أو يكرهوا الأستاذ، لأن الوصول إلى قلب المتعلم يمنحك مفاتيح عقله، وصدود القلب إعلام باستحالة حضور العقل وانتباهه. ومما ينسب لسقراط قوله: "ماذا تريدونني أن أعلمه؟ إنه لا يحبني."

يعود الباحث -بعد هذه النظرة التراثية- ليتناول قضية صناعة المدرس اليوم من خلال ما يتفرع عنها من إشكالات بدأها بالفصل بين الموهبة والصناعة في تكوين المدرسين، مشيرا إلى أن الموهبة وحدها لا تكفي، لأن تجشم أعباء مهنة التدريس يحتاج إلى مهنة وتحكم في الأدوات المساعدة التي يمتلكها المدرس بالمران والممارسة. يقول بازي (2010): "إن مجالا معقدا مثل التعليم يحتاج إلى مدرسين تلقوا مبادئ المهنة، وتدريبوا عليها. ومما يدخل في صناعة التدريس التحضير الجيد وحسن اختيار المعلومات ووسائل معالجتها، واعتماد وسائل التقويم الملائمة لذلك".<sup>1</sup> ففاقد الشيء لا يعطيه. يؤكد الدكتور بازي، من هذا المنطلق، أولوية التكوين لضبط التخصص، والانفتاح على الإطار القانوني والتشريعي المنظم للمهنة، حفاظا على الحقوق والواجبات، ثم ضرورة حب المهنة والتخصص، لتجديد الروح والإقبال على العطاء بتفان، ما دام المدرس قدوة وأبا للمتعلمين يراعي مصلحتهم الفضلى، ويولهم من العناية ما ييسر لهم سبل التعلم. ويظل المدرس في مد وجزر بين الفوضى والتسلط، ويختار الناجح برزخا قوامه العدل الذي يضمن له أداء واجبه، وحفظ حقوق متعلميه، فلا هو مفرط في اللين، ولا هو مفرط في التسلط على رقاب المتعلمين، بل يحملهم المسؤولية ويشركهم في تدبير الفصل عبر ميثاق للتعاقد يلزم الجميع، فضلا عن أهمية الثناء والتشجيع وتثمين إنجازات المتعلمين، مهما كانت بسيطة.

ويرجع الدكتور بازي-بعد أن يلقي نظرة أخرى على آراء الفقهاء والعلماء المتقدمين، أمثال أصحاب المذاهب الفقهية، وهم أبو حنيفة (ت150هـ)، والإمام مالك (ت179هـ)، والشافعي (ت204هـ) \_ إلى جرد بعض المواد واللبنات التي تقيم صلب أداء المدرس، بدءا بالتحضير الذهني والمعرفي والمادي، فهو ما يرسم خطة واضحة، تجنب المدرس العشوائية والارتباك، وتحصنه من الفوضى والتردد أو المفاجآت. وتزداد جدوى التحضير الجيد وفعاليتها عبر ضبط المعارف وحسن تدبيرها، واختيار الأنسب من الأسئلة لتقليص هامش التردد والاختلاف، لأن

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 65.

الأهداف والغايات هي التي تحدد الوسائل والسبل الأنجع لبلوغها. وتسقى هذه الأغراس جميعها بماء المحبة، لأن حب المهنة هو ماؤها العذب الزلال الذي يجعل كل ممارس أو متدخل يستسيغها. وسرعان ما يمتد الحب لينشر ظلاله على المدرس والمتعلم والمادة في أخذ وعطاء ونكران للذات، لأن الحب هو أساس مهنة التدريس؛ يقول بازي (2010) عن حب المدرس لتلاميذه: "هذا أمر في غاية العمق، وهو من مهمات صناعة المدرس، فلا بد أن يعي المدرس أهمية حبه للتلاميذ، لأن محبته لهم باب محبتهم له، وحب موضوعات تعليمه. وكيف يمكن أن تقدم أحسن عطاءاتك، وأجمل ما لديك لمن لا تحبه أصلا، بل تكن له الاحترار والكراهية والغبن؟ وهذه الصناعة لا تليق بمن يكره المتعلمين بل بالذي يحبهم، ويأبه لمصائيرهم وتعلماتهم. والأولى لمن لا يحب تخصصه وتلاميذه أن يتحول إلى صناعة أخرى تليق به."<sup>1</sup>

إن حب المهنة يدفع صاحبها إلى البحث الدائم عن كل ما من شأنه تجويد عمله وتيسيره، فتجد المدرس الفعال يحرص على الاطلاع على المستجدات ومواكبتها، والمشاركة في المشاريع والأبحاث والدورات التكوينية، حتى يطور أدائه، ويستفيد من التقنية الحديثة، عبر توظيف التكنولوجيا والموارد الرقمية بصورة ترفع جودة التدريس. وإذا كان حب المهنة متعلقا بشخص المعلم في ذاته، فإن امتلاك ناصية المهنة رهين بالتكوين الجيد؛ لأن "التكوين هو الأرضية الحقيقية التي تتبلور عليها خرائط صنع الواقع التربوي الذي نعيشه جميعا، نؤثر فيه ونتأثر به، في اتجاه المستقبل المليء بالتحديات. ولذلك لا بد من ملامسة القضايا الأساس التي تتحكم في فعاليته ومردوديته من أجل ربح رهاناته. وهو ما يتطلب فتح نقاش دائم حول ثوابته ومتغيراته، مجالاته وحدوده، وظائفه وإمكانياته، والإكراهات العملية التي يعانها، مواصفات مدخلاته ومخرجاته، وكل ما يرتبط بصناعة المهنة العالية عند الممارسين."<sup>2</sup> وسيتحمل المتدرب-بعد صقل مواهبه وتأهيله عبر التكوين اللائق والتدريب المكثفة تحت إشراف المكونين والزملاء-مسؤوليته في التدريس، مسترشدا بما اكتسبه خلال تكوينه الأكاديمي بالجامعة وبمركز التكوين، مع الاستعانة بالفرقاء التربويين كلما دعت الضرورة، مادام الرهان واحدا هو نجاح العملية التعليمية وجودتها.

---

1المرجع السابق نفسه، ص 92.

2المرجع السابق نفسه، ص 105-106.

## خاتمة:

يعد البحث عن المدرس الناجح هما يشغل بال المتدخلين في الحقل التربوي والباحثين فيه. وقد قادنا انشغالنا بهذا الهم إلى محاولة رصد بعض المواصفات والأدوار التي يختص بها المدرس، وتؤهله ليبلغ مراتب النجاح والتميز. وسعينا إلى تلکم الغاية مسترشدين بما أورده الدكتور محمد بازي في كتابه "صناعة التدريس ورهانات التكوين" من تصورات للقدماء والمحدثين، وما بثه من آرائه الخاصة في ثنايا الكتاب، وبما عَنّ لنا من بنات أفكارنا التي تمتاح من تجربتنا في التدريس، أو مما التقطناه من مصادر ومراجع معينة. والحق أن مهنة التدريس شرف وعزة لمن ابتغى فيها وجه الله تعالى، وكانت وسيلته الحب والعطاء بعيدا عن التأفف والتشاؤم. وهذا لعمري ما يجعل البيت الذي بناه الدكتور بازي عامرا مضيافا.

ونود أن نشير، في الختام، إلى أن اطلعنا على أعمال الدكتور محمد بازي، في حقل التربية والتعليم، كون لدينا قناعة أن إصلاح التعليم في بلادنا يجب أن ينطلق من الداخل، بدل ما يراد له منذ عقود باستجلاب النماذج الأجنبية وتنزيلها قسرا في تربة لا تصلح لها ضرورةً. ومنطلق الإصلاح عندنا هو إشراك ذوي الاختصاص والعمل بما يقترحونه خصوصا أمثال الدكتور بازي ممن خبروا الميدان وأهله.

## مصادر البحث ومراجعته:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أعمال الدكتور محمد بازي:

- محمد بازي، (ط1، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات كلية علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب.
- مصادر ومراجع مساعدة:
- أفنان نظير دروزة، (ط1، 2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عالميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- راجح تركي، (ط1، 1999)، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عبد الواحد المزكلدي، (ع 4، 1996)، موقع المدرس في العملية التعليمية، مجلة اهتمامات تربوية، مجلة تربوية ثقافية تصدرها أكاديمية بني ملال.

- علي راشد، (د ط، 2001)، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، (أكتوبر 1999)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية.



# الأستاذ الأنموذج في المشروع التربوي التكويني البازي: -قراءة في كتاب صحائف التكوين للدكتور محمد بازي-

ذ. عبد الله الكديوي<sup>1</sup>

## مقدمة:

تأتي هذه الورقة، لتلفت نظر الأساتذة الباحثين، والمعلمين الطامحين إلى سلك سبيل التميز والعطاء في مجال التربية والتعليم، إلى كتاب من الكتب المهمة التي ألفها الأستاذ القدير والمربي الجليل الدكتور محمد بازي الذي جمع في مصنفه هذا مباحث هي عصارة تجربته في التعليم والتكوين، عالج فيه إشكالات كثيرة تعترض طريق كل أستاذ في حياته اليومية داخل الفصول الدراسية والمؤسسات التربوية، واقترح فيه بدائل من شأنها أن ترفع من قيمة التعليم في بلادنا وجودة مردوديته.

وقد وقع اختياري على كتاب (صحائف التكوين)، لأنني وجدت فيه منبعاً لا ينضب، ومرجعاً أساسياً في أمور يغفل عنها كثير ممن يتدخلون في أمور التربية وإصلاح التعليم، وهي: ما الأشياء التي تحصل داخل الفصول الدراسية؟ وكيف يمكننا أن نتعامل معها؟ فهو بحق كتاب جليل، وصحيفة جامعة لمن أراد أن يرتوي من مائه العذب الزلال.

ثم إن هذه الورقة، قد حددت إشكالياتها في السؤال الآتي: ما هي السمات الكبرى التي يجب أن يتسم بها الأستاذ الأنموذج؟

وقد حاولت أن أتكى في إجابتي عن هذا السؤال على عنصرين أساسيين: أولهما: تجربتي الشخصية التي عشتها طوال موسم دراسي كامل، أو ما جمعته من خلال الاستماع إلى تجارب الأساتذة الذين سبقوني في هذا الميدان، وثانيهما: ما وجدته في كتاب أستاذنا يبني ويؤسس تأسيساً منهجياً لما قمت به مع تلاميذي، أو ما نطمح أن نصل إليه بعد مزيد من البحث والاجتهاد والعطاء.

---

1 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، أكادير.

وفيما يأتي، بعض الصفات النموذجية التي لا يليق بأستاذ اليوم أن يكون غير متصف بها، أو غير عارف بها وبأهميتها، ولا أدعي أنها هي الأوصاف الجامعة المانعة، وإنما هي الأصول، والباقي فروع عنها، فمن استطاع أن يجتهد في اكتساب ملكاتها، فتح له باب الفهم في مجال التربية والتعليم، والله من وراء القصد، وهو يهدي إلى سواء السبيل.

## المبحث الأول: الأستاذ السُّؤْلَةُ:

من الأمور التي خَبَتْ في نفوس الأجيال الصاعدة وفي الأساتذة الخريجين حديثاً إلا من رحم الله\_ البحث والسؤال المستمر عن التجارب السابقة، لا أقصد بالضبط تجارب التعليم فقط، وإنما أقصد تجارب الحياة بجميع مناحيها وشعائرها، ولا يخفى على أولي النهى أنَّ السؤال هو وقود المعرفة، وهو الذي يضمن انتقال المعرفة من جيل إلى جيل، ويسهم في تلاحق الخبرات وتطافرها، لتنتج معرفة جديدة، تستفيد من الماضي، ولتحسن من مستوى الحاضر وتستشرف آفاقاً مستقبلية أفضل.

إن من سمات الأستاذ الجديد الحسنة أن يكون مريضاً بمرض السؤال، والعرب تسمي الرجل الذي يكثر من الأسئلة رَجُلًا سُّؤْلَةً، ونحن نحتاج في زماننا إلى الأستاذ السُّؤْلَةُ الذي لا يهنأ له بال حتى يبحث في كل مكان عن الحكمة التي هو أحق بها، كما قال صلى الله عليه وسلم، ويسأل جميع من يستطيع أن يصل إليهم من معارفه أو معارف أصدقائه عن كل شيء، ويقطف من جنانهم ما يَكُونُ به عدته الخاصة التي عليها يبني شخصيته العلمية والعملية، ويتكرر بعد أن يَلْقَحَ معارفه مع معارف من سبقوه بإحسان وبغير إحسان.

وقد أضفت: الذين سبقوا بغير إحسان، لأنهم مصدر للمعرفة السيئة التي تفيد في معرفة الجانب المظلم من هذا الصرح العتيد، وي طرح عليها أسئلة من قبيل: ما هي النماذج السيئة التي تنتهي لهذه المنظومة التربوية؟ وكيف يمكنني اجتناب سبيلها؟ أو بشكل أفضل، كيف يمكنني التأثير فيها، والسعي لضمِّها إلى صفوف من يشتغلون ويؤدون الرسالة التربوية بإخلاص؟ والأفضل من هذا كله، هو أن يبحث الأستاذ السُّؤْلَةُ في الأسباب التي أدت إلى حدوث هذه المشكلات، ولماذا أصبح في المنظومة التعليمية هؤلاء النماذج السيئة التي تسيء إلى التعليم وإلى المتعلمين؟ وكيف السبيل إلى إصلاحهم وإرجاعهم إلى جادة الصواب؟ وما الآليات الناجعة التي من شأنها أن توقظ ضميرهم الميت ليحيا من جديد، ويستشعر عظم المسؤولية التي على عاتقه؟

هي أسئلة يطرحها الأستاذ على الواقع، تفتح له أفقا من البحث والتنقيب وجمع المعلومات ومقارنتها وتحليلها، فيصير بذلك فاعلا في هذه المنظومة، يسعى سعيا إلى بنائها ومد جسورها وحفظ حصونها، فيكتب وينتقد ويسائل ويناقش ويقيم الندوات والاجتماعات والمشاريع التي من شأنها أن تُحَسِّنَ من مستوى المتعلمين، همه من هذا كله أن تكون له بصمة خاصة به، في مساره المهني الحافل، لا يلجُ هذا العمل الشريف ويغادره، دون أن يُسمَعَ له صوت، ولا أن يتلفت إليه أحد.

وأحب أن أشبه الأستاذ السُّؤْلَةَ هنا بالطفل الصغير الذي يستغرب كل ما تراه عينه، ويطرح السؤال على كل من يصادفه، ما هو هذا الشيء؟ ولأي شيء يصلح؟ وكيف أتعلمه؟ وكل سؤال يلدُ سؤالا آخر دون نهاية، لا يملُ ولا يكلُ، فكذلك الأستاذ الذي يريد أن يكون أستاذاً بحقٍّ، ويريد أن يترك أثرا حسنا في تلاميذه، وفي الأجيال المتعاقبة التي سيدرسها، وأي سبيل غير هذا السبيل، هو لعب ولهو، وإفساد لهذه المنظومة، وخيانة لهذه الرسالة العظيمة التي خص الله بها أنبياءه وأصفياه.

وأحب أن أنبه إلى أن هذه الكلمات، إنما نبعت من تشبعي بما قرأته في كتاب أستاذي محمد بازي، وسأقتطف هنا من حديقة الكتاب نصوصا تذكى روح السؤال في نفس الأستاذ، يقول في الصحيفة الثانية: «من الطبيعي في مسار كل مدرس متدرب طموح أن يتساءل باستمرار عما يجعل منه أستاذا ناجحا، أو مدرسا قدوة، وأن يبحث بنفسه عن الجوانب التي تجعل منه الشخص المناسب في المكان المناسب، وأن يطرح على نفسه أسئلة من قبيل: هل تحققت في تكويني شروط المهنية والأستاذية؟ وكيف أطور مهنتي وأدائي باستمرار؟

هذا النوع من المدرسين المبتدئين يكون لهم شأن كبير في مساراتهم المهنية؛ لأنهم يجعلون أنفسهم دوما في ميزان التقويم، فيعرضون عملهم اليومي والأسبوعي والسنوي للتقويم والمساءلة. هل حققت الأهداف والمهارات المطلوبة في شخصيات المتعلمين؟ أين النقص في عملي ومنهجيتي، وتعاملي مع الآخرين؟ وما الذي كان ينبغي أن أقوم به؟ أو كيف ينبغي أن يكون خطابي؟»<sup>1</sup>

والحق أن الأستاذ الذي يكون ديدنه السؤال المستمر عما من شأنه أن يطور من أدائه داخل الفصل الدراسي، ثم داخل المؤسسة التربوية، ثم يرتقي، يكون نموذجا يحتذى به في

---

1 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، ص 34.

المنظومة التربوية بأكملها في البلد بأكمله، لا بد أن تصاحبه في هذا التفكير التوليدي للأسئلة وللأجوبة، عملية تسجيل هذه المعطيات، وتحليلها، والسعي إلى التنظير لها والبحث عن سبل متعددة لمعالجتها، ومن ثمة إغناء المجال التربوي الذي يفتقر إلى التأريخ لما يحدث داخل الفصول والمؤسسات، خصوصا ما يتعلق بالتعامل مع الوضعيات التربوية النازلة، والحالات المتلونة الجديدة التي يقتضيها التطور الإنساني، ثم ما يحدث في إطار التجديد في طريقة التدريس وفي سبل التعامل مع العلم والمتعلم.

يقول الأستاذ محمد بازي: «لا بد أن يطور مدرس اليوم نفسه باستمرار، وأن يجعل تجربته المهنية موضع سؤال مستمر؛ بل ذلك مما تقتضيه كل المهن التي تعرف تطورا ملحوظا في الأدوات والوسائل، وتراكمات في المعارف والتجارب والاتجاهات والمستجدات، ومهنة التعليم من أكثر المهن تطلبا لذلك، ولعل التأليف العلمي المتبصر، وغزارة التجارب التعليمية والتكوينية الناضجة التي يعبر عنها كتابة، من شأنهما أن يُغنيا الحقل التربوي عبر تقاسم التجارب والخبرات».<sup>1</sup>

## المبحث الثاني: الأستاذ الأب:

يشتكى الكثير من الأساتذة من نفور المتعلمين من مادتهم وعدم رغبتهم فيها أو في المشاركة فيها، ويصفون حالة التلاميذ هذه بقولهم: إنهم لا يقومون بأدنى جهد يجعلك تشجع لتعليمهم. والحقيقة أن هناك أساتذة لم ينتهوا إلى أن الأمر قد لا يكونون هم السبب فيه، وإنما ما علق في ذهن هؤلاء التلاميذ عن هذه المادة، أو الآثار النفسية السابقة حولها.

درست عندي تلميذة في السنة الثانية بكالوريا، كنت أرى خجلها الشديد وعدم رغبتها في المشاركة كثيرا، وفي إحدى المرات طلبت من تلاميذي أن يكتبوا عن شيء حدث لهم في حياتهم وأثر فيهم، وعندما قرأت ورقة هذه التلميذة، وجدت أنها لا تحب اللغة العربية أصلا، لأن أستاذنا درسها في السنة الثالثة إعدادي عاملها معاملة جعلتها تنفر من هذه المادة، وتكرهها، فبدأت أحاول تغيير فكرتها عن هذه اللغة، وبدأت تنشرح رويدا رويدا.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص 22.

وهنا يمكن أن نقف عند أمر مهم جدا، وهو أن مهمة الأستاذ لا تقف عند عتبة شرح الدرس وإفهامه للمتعلمين ثم الانصراف إلى البيت، بل تتجاوزها إلى ما هو أكبر، وهو أن يسعى هذا الأستاذ إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء عزوف متعلم ما عن مادته، والبحث عن طرق جديدة مبتكرة لتحبيبها إليه، ولا أشك أن أستاذا تغيب عنه القاعدة المعروفة: تعليم المتعلم تبدأ من الوصول إلى قلبه قبل عقله.

وهذا الوصول إلى القلب لا يتحقق إلا للأستاذ الذي يملأ جوفه شعور الأب الرؤوم الذي يعطف على تلاميذه، ويحس بإحساسهم، ويقيم نفسه في مقامهم، وأنا أذكر أنني قبل أيام اشتكى لي أحد التلاميذ أن أستاذ الفرنسية لا يتحدث في الحصة بغير اللغة الفرنسية، وأنهم يخرجون من حصته كما دخلوا لم يفقهوا شيئا، ولم يفهموا كلمة، وعلمت أن هذا الفعل يحتاج إلى تعديل وإلى تصحيح، فتواصلت مع الأستاذ، وأجريت معه حوارا بشيء من السلاسة والليونة، وأثناء الحديث، قلت له، هل تشرح باللغة العربية بين الفينة والأخرى؟ فقال لي: لا، ولن أستعملها، فقلت له: إنه لا يعيب الأستاذ أن يشرح المادة التي يدرسها في بعض اللحظات بالعربية، حتى يتسنى للتلاميذ الذين لم يفهموا أن يفهموا ما يقوله الأستاذ، ولكن صاحبنا متشبت برأيه لا يحيد عنه أبدا.

وهذا الموقف ذكرني بما حصل معي، فأنا درست في المدرسة من أول سنة في الابتدائي إلى آخر سنة في الثانوي، لم أعلم فيها جملة واحدة بالفرنسية داخل أسوار هذه المؤسسات والحجرات التي جلست فيها، وإنما استفدت من أستاذ كان يدرسنا الفرنسية ويشرح لنا ما لا نفهمه بالعربية، وكنا نسجل هذه الكلمات في آخر الدفتر، ونسجل بجانبها معناها بالعربية، ونحفظها، وبعد أن مر وقت يسير بدأنا نكتب تعبيراً إنشائياً صغيراً، نوظف فيه هذه الكلمات، كانت هذه هي المرة الوحيدة التي فهمنا فيها ماذا يقول فيها أستاذ اللغة الفرنسية، وأما الإنجليزية فحدث ولا حرج.

إن هذه التعسف في تنزيل المناهج، وتطبيقها تطبيقاً حرفياً، والالتزام بالمذكرات بشكل كامل، هو ما أفسد المنظومة التعليمية، وهو ما أنتج جيلاً خاوي الوفاض، ولو أن هذا الأستاذ وقف موقفاً جاداً، وعطف على هؤلاء التلاميذ، وقصص من حدة هذا العنف الرمزي \_إن صح التعبير\_ الذي يمارسه عليهم، وبحث عن أسباب تعينه على تحبيب هذه اللغة، أو المادة التي بنى المتعلم بينه وبينها حاجزاً، يبتغي من ذلك كسر هذا الحجاز، وإعادة بناء

العلاقة بينه وبين المتعلم على الحب والاهتمام والرغبة في التكوين، فسيرى نتائج ذلك تنمو أمامه يوما بعد يوم.

يقول الأستاذ محمد بازي: «معالم الأستاذ النموذجي أنه يعرف أن علاقته بتلاميذه لا بد فيها من المعاملة الطيبة، والإقبال على المتعلمين ومحبتهم، والإكبار بهم، والسهر على مصالحهم، وتفهم مشاكلهم ومساحتهم، ومساعدتهم، والتمتع بسحر الشخصية وجاذبيتها، وأنافتها، وتقديم الدروس بشكل جذاب ورائق ومؤثر، فإحداث الأثر الإيجابي في المتعلم لا يصل إليه إلا كبار المدرسين الذين يتعاملون مع شخصية المتعلم في جوهرها وصفائها، ويحترمونها في أرق معاني الإنسانية التي تحملها، وعلى الأفق الممكن للنموذج الذي نكونه ذهنيا عن المتعلم الذي نريد، وعن الإنسان الكوني المستقبلي الذي نتعاون على صناعته يوميا كل من جهته».<sup>1</sup>

### المبحث الثالث: الأستاذ صاحب المشاريع التربوية:

لا بد أن أشير هنا، في بداية كلامي عن صفة الأستاذ صاحب المشروع، إلى مسألة مهمة ذكرت في السنة النبوية، وهي أن العبد المسلم إذا أراد أن يُرَقَّع هفواته في صلاته الواجبة، عَمَدَ إلى النوافل وأكثر منها، وعلى قدر إكثاره من النوافل أحبه الله تعالى، ولا يزال العبد يتقرب إلى الله بالنوافل حتى يحبه.

ونوافل الأستاذ هي هذه المشاريع التربوية والأنشطة الهادفة التي تندرج ضمن الحياة المدرسية، والأستاذ الذي لا يجتهد في ابتكار مشاريع تربوية فصلية ومدرسية يبتغي منها تكوين شخصية المتعلم النفسية والمعرفية والاجتماعية، يبقى عمله ناقصا مبتورا مهما حاول، ولا يستطيع أن يحقق كل الغايات التي يطمح إليها.

ولعل من أبرز نتائج هذه المشاريع والأنشطة أنها تفتح بابا إلى فهم المتعلمين، واكتشاف جوانب الإبداع لديهم، وكذا التعرف على مكامن الضعف التي تحتاج إلى تدخل ذكي من الأستاذ، والإكثار من النوافل هناك يؤدي إلى محبة الله، والإكثار من الأنشطة والمشاريع هنا يؤدي إلى محبة المتعلمين.

---

1 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، ص 35. بتصرف

قد يطرح الأستاذ سؤالاً هو: ما الفائدة من المشاريع التربوية؟ وما الغاية منها؟ أليس الفصل الدراسي كفيلاً بتحقيق هذه الغايات؟

أجيب فأقول: إن المشاريع التربوية هي التي تُكوّن لك التلميذ النموذج القدوة الذي يتحقق في واقعك وفي فصلك بعد أن كنت تسمع عنه في عالم الأحلام والفرضيات، وتحلم باللقاء معه، لأنها تغطي الفراغ الكبير الحاصل في مناهج التعليم اليوم، وفيما يتصل بالمهارات الحياتية التي يحتاجها المتعلم في حياته الاجتماعية خارج المدرسة.

وهنا أقف طويلاً عند هذا التلميذ النموذج، كي لا يبقى الكلام في عالم الخيال فقط، فأقول: إنني سمعت في أيام التكوين دائماً عن التلميذ النموذج الذي يُفترض أن يكون في الفصول الدراسية جالسا أمام الأستاذ، يتلقى المعرفة ويشارك في بنائها وتوظيفها، لكني كنت أتساءل وأراجع نفسي: هل صادفت في حياتي هذا التلميذ النموذج؟ وهل تحقق أمامي نموذج واحد يمكن أن نقول عنه: هذا تلميذ نموذجٌ قدوةٌ؟

ألفيت أن الإجابة هي: لا، والحق أنني لم أتفاجأ بهذا الجواب، بقدر ما تساءلت عن الأسباب التي جعلتني لا أصادف هذا النموذج طوال مسيرتي التعليمية، من الابتدائي إلى الجامعة، وجعلت أرسم في ذهني المعالم الصغرى والكبرى لهذا النموذج، وأخطط لكيفية بناء هذا المتعلم النموذجي وصناعته، حتى يحتذى به في أفعاله وأقواله، وفي أخلاقه وتصرفاته، وفي علمه ومعرفته.

ثم بدأت رحلة التدريس، وبدأت معها تنزيل ما كنت أرسمه في خيالي وأخطط له في الأوراق في أرض الواقع، واقتרכת مجموعة من المشاريع على تلاميذي، وألفيت استجابة من فئة قليلة جداً منهم، وكان عزائي بهم، في ظل غياب الرغبة لدى أغلبية المتعلمين، وانطلقت في إطلاق المشاريع واحداً تلو الآخر، وفي ابتكار الأنشطة والطرق المشوقة للانضمام إليها والمشاركة فيها، واستعنت في ذلك بجميع ما يمكنه أن يسهم في تحقيق هذه الغاية.

وسأضرب هنا مثلاً ببعض التلميذات اللواتي تحققت فيهن صفة: التلميذة النموذجية القدوة، وأذكر منهن، التلميذة كريمة جوهرى وحفيظة بنبوكر بداءة، ثم تليها حنان عبو وأسماء بحسين ثانياً.

إن هؤلاء التلميذات، حققن مجموعة من الانتصارات في مجالات متعددة، كونت شخصيتهن النفسية والمعرفية والخطابية، من هذه المشاريع:

مشروع التلميذة القارئة: الذي قرأت فيه في الموسم الدراسي المنصرم 2021-2022 التلميذة حسناء أبو الطريق 25 كتابا، وقرأت التلميذة حفيظة بنوبكر 21 كتابا، وقرأت التلميذة وأسماء بحسين 20 كتابا، أما التلميذة كريمة جوهري فقد قرأت 15 كتابا، بينما قرأت التلميذة حنان عبو 12 كتابا.

إن هؤلاء التلميذات كلهن في مستويات إسهادية، لكنهن اخترن أن يتحدبن أنفسهن ويحققن هذه الغايات السامية التي اكتسبن من خلالها الكثير من المعارف، وأصبحت لديهن القدرة على النقاش وعلى الاستشهاد بالكتب والاقتباسات التي أعجبتهن وحفظنها من الكتب، ناهيك عن تأثير هذه القراءة الثرية في كتاباتهن وطريقة تفكيرهن.

مشروع التلميذة الحافظة: استطاعت فيه كل من حفيظة وكريمة جوهري حفظ ستين بيتا من قصيدة ثائية الإليري، وهي قصيدة مطولة تتكون من 112 بيتا، وقد حفظن هذه الأبيات حفظا متقنا ينبي عن شغفهن بمعاني الشعر السامية، وبرغبتهن في تزويد ذاكرتهن بالأدب وبالأستشهادات النافعة التي تنفعن في جميع مجالات الحياة، ومن اطلع على القصيدة فهم ما أقصد.

مشروع التلميذة الخطيبة: شاركت كل هؤلاء التلميذات في الأنشطة التربوية التي أعلننا عنها في المؤسسة، في جانب التنظيم، وفي الإلقاء والخطابة، وعرض المواضيع أو الأفكار التي من شأنها أن تنجح هذه الأنشطة، وما ذلك إلا لأنهن وثقن في أنفسهن، واكتسبن شجاعة مكنتهن من المشاركة في الحياة المدرسية في جميع جوانبها.

مشروع التلميذة المبدعة: أبدعت هؤلاء التلميذات على طول الموسم إبداعات متنوعة مرتبطة بالمقالات أو بالقصص، أو بالحديث عن تجربتهن في الكتابة، أو غير ذلك مما يرتبط بمجال الإبداع، وقد نشرت لهن نصوص في مجلة المؤسسة، وكن مثالا يحتذى به في هذا الشأن.

كان حضورهن داخل الفصل الدراسي، إضافة إلى هذه المشاريع، واضحا جدا، فقد تشربن المعارف من هذه المشاريع، فأثر ذلك إيجابا في مستواهن، إذ تجدهن دائما السباقات إلى المشاركة في الأنشطة، أو إلى اقتراح أفكار إبداعية جديدة مفيدة، كما أن أخلاقهن عالية جدا، تتسم بالحيمة والوقار والحياء، يحترمن خصوصية المؤسسة التربوية والفصل الدراسي والأستاذ، ويحترمن قبل ذلك أنفسهن احتراما يصنع لهن هيبتهم الخاصة. ولقد أعربت كل واحدة منهن عن التأثير العظيم الذي أحدثه هذا النادي بجميع مشاريعه في

تكوين شخصيتهن خلال موسم دراسي واحد فقط. والسؤال الذي أطرحه هنا: كيف سيكون حالهن لو أن هذه المشاريع والأنشطة صاحبتهم منذ أيام الابتدائي إلى الثانوي؟ أترك الجواب لك أيها القارئ الكريم.

وقبل أن أسدل الستار عن هذه اللبنة، أستحضر قولاً للأستاذ المربي محمد بازي، يلخص كل هذه المعاني، فيقول: «مما يعطي للحياة العملية لمدرس اللغة العربية طعماً ومعنى خاصاً، واستمرارية حماسية، امتلاكه لمشروع تربوي داخل المؤسسة، وهو مجموع الأعمال الموازية الممتدة المخطط لها على مستوى الأهداف، والملكات المستهدفة، والفئة المعنية بها، والجدولة الزمنية للإنجاز، وموضوع الاشتغال، والجهات الشريكة، وكيفيات التنفيذ، وغير ذلك. وهذا ما يكمل به جوانب مما لا يستطيع تقديمه داخل حصصه، لكنه يستطيع أن يقدم عبر مشروعه المؤسسي الفردي أو الجماعي فائدة للمتعلمين، بل إنه مما يجد فيه بنفسه متعة التتبع، وجمال الاكتشاف، وسعادة التطوير»<sup>1</sup>.

لم يعد هناك عذري بعد ما قاله الأستاذ المربي، لأي أستاذ يختلق الأعذار، والله المستعان.

### المبحث الرابع: الأستاذ الباحث الموسوعي:

يحتاج أستاذ اليوم أن يكون مطلعاً على معارف متعددة، تمكنه من استخدامها في تبسيط المعارف للمتعلم، لكي لا يبقى حبيس الكتاب المدرسي، لا يأخذ المعرفة إلا من بين دفتيه، فالكتاب المدرسي إنما جعل دليلاً يعرف من خلاله المعلم السبيل الذي يجب أن يسلكه في تعليم تلاميذه، فإذا عرف ذلك يمكنه أن يتجاوز كثيراً من المحطات التي يبدو له - حسب تقديره- أنها لن تحقق الغايات التي يسعى إليها.

يقول الأستاذ بازي في هذا الشأن: «لا تكن عبداً لكتاب التلميذ؛ لأن الكتاب المدرسي هو في الأصل كتاب تلميذ تنطلق منه تعلماته، وليس من الضروري أن يتبع المدرس ما جاء فيه بحرفية تامة، سطراً سطراً، مرحلة مرحلة، وأن يتبع النصوص الواردة فيه كلمة كلمة، وإنما بحرفية كاملة؛ لأن اختيارات التأليف وضوابطه اقتضت أن يكون الدرس على تلك الصورة المفرّعة والمتسلسلة، ولأن المدرس له دور كبير في تدبير التعلم فيمكنه تغيير الأمثلة، وتقليص بعض الفقرات، واستبدال نص بآخر في المحور نفسه، والاكتفاء بعدد من الأبيات تبعا

---

1 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، ص 45.

لإكراهات الوقت، ومسارات التعلم لما يحقق أهداف المنهاج، أما التقديم والتأخير والتقليص والحذف فهي إجراءات بيداغوجية تسمح للمدرس بقليل من الحرية، وبقدركبير من إمكانية التحكم في مكونات المقرر»<sup>1</sup>.

وهذا التصرف في التعامل مع الكتاب المدرسي لا يتأتى إلا لمن فقه مكونات الكتاب المدرسي، وكان عالما بما قد يكون مدسوسا في بعض النصوص التي قد ينتقل منها ما لا يلائم الفئة التي يدرسها، أو لا يفيدها لأن الوقت الحالي تجاوزها، وكثير من الكتب المدرسية لم تغير منذ سنوات طويلة بعضها اقترب من عشرين سنة، لذلك يحتاج الأستاذ إلى أن يكون باحثا تتحقق له الموسوعية بعد طويل بحث وصبر، وفضل تأمل، وهذا لا شك لن يستطيعه من قدراته المعرفية هزيلة لا تسير متطلبات العصر، وأساسيات تحليل الخطابات وتدريبها وإفهامها للمتعلمين.

يقول الأستاذ بازي، مبينا أهمية البحث في مجال التربية والتعليم: «يحسن أن يهتم مدرس الأدب واللغة مبتدئا كان أو متمرسا عاجلا أو آجلا بنظريات قراءة النص الأدبي وتأويله وتعددية القراءة، وما قدمته الدراسات والأطروحات الغربية والعربية الحديثة في هذا الإطار، دون إغفال ما قدمه التراث العربي الإسلامي من مواد عظيمة الفائدة فيما يتعلق بتفسير النص القرآني، وشرح متون الحديث النبوي (ابن حجر العسقلاني، الإمام النووي..)، والشروح الشعرية (التبريزي، العكبري..)، وفي ذلك بلاغات واسعة ومتعددة المناحي، فإذا تمكن من ذلك هانت عليه كثير من الصعوبات التي تطرحها قراءة النصوص والخطابات وإقراؤها للتلاميذ على المستويات الصوتية، والصرفية، واللغوية، والنحوية، والبلاغية، والأسلوبية، والتداولية، والسياقية»<sup>2</sup>.

وقد أبرزت التجربة أن كثيرا من الأساتذة فقدوا مناعتهم الفكرية، بعد أن تخلوا عن فعل القراءة والبحث، فلم يعودوا قادرين على مواكبة مقتضيات العصر، بل تجاوزهم العصر، فأصبحوا عاجزين عن تقديم شيء مفيد لأبناء هذه الأمة، ووجدوا أنفسهم قد وقعوا- بدراية أو بدون دراية- في فخ تكرار الدروس ومن ثمة في اجتارها، حتى فقدت معناها، وأصبحت جافة، لا يطيقها الأستاذ الذي يدرسها بلغة المتعلم الذي يستقبلها، ومعلوم أن الشيء الذي لا يؤمن به الأستاذ لن يتلقفه عنه المتعلم بحُبٍّ، والقاعدة التي تحكم هذا

1 محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها، ص 39.

2 المرجع السابق نفسه، ص 42

التواصل معلومة عند العرب، هي: الكلام الذي يخرج من القلب يصل إلى القلب، فعلى الأستاذ أن يتفقد هذا الحب في نفسه أولاً، ليطمئن بعد ذلك إلى أنه سيؤثر بدروسه وبمعاملته وخطاباته في المتعلم بحب أيضاً.

ويحضرني نموذج الآن، من هذه النماذج التي تدهورت حالتها المعرفية، بعد سنوات من التدريس، يحكي لي عمي العربي الكديوي، أن أستاذاً درسه في السنة الخامسة وكان قد قضى سنوات قبل ذلك يُدرِّسُ المستوى الأول الابتدائي، كان عمي متجاوزاً إياه بمسافات كما يقول، لأنه نزل بمستواه إليهم، وبقي معهم، والقاعدة كما يقول عمي أيضاً هي: من الجيد أن تهبط بمستواك إلى التلاميذ، لكن شريطة ألا تبقى معهم، بل ترفعهم، وتكونهم ليرتقوا من مستواهم إلى مستواك أو أفضل منك.

وهنا منبهة أحب أن أشير إليها، وهي أن مجموعة من الأساتذة الذين ضعفت همهم في البحث والحفظ والتنقيب، تجدهم يستصعبون أعمالاً معينة في أنفسهم، ومن ثمة يجدون أن تكليف التلاميذ بها ضرب من المستحيل، أو شيء تجاوز المستحيل، وما ذلك إلا لأن حافزهم خار، فقاوسوا عليه حافز المتعلمين وقابليتهم، فلم يقدموا شيئاً، ولم يفيدوا في شيء، بينما التجربة الواقعية الحية التي عشتها شخصياً، أكدت أن المتعلم يحب التحدي، ويجب أن يركب الصعاب، إذا وجد من الأستاذ تشجيعاً ومتابعة ومراقبة حكيمة، والأمثلة في هذا الباب كثيرة مما عشته واقعا، ولم أسمع به فقط، ولعلي أكتفي بقول: إنني لما عرضت على تلاميذي حفظ قصيدة تائية الإلبيري، تعجب بعض الأساتذة، وقالوا لي: لا نظن أبداً أن التلاميذ سيستطيعون حفظها، لكني قلت لهم: سترون إن شاء الله تعالى، وتابعت مع التلاميذ الذين عبروا عن صعوبة هذا الأمر واستحالته في البداية، وحفزتهم دائماً، وبَيَّنت لهم طرق الحفظ، عبر تقنيات التكرار، والاستماع إلى القصيدة وقت الفراغ، واستغلال أوقات الفراغ لحفظ جزء بسيط كل يوم، ولو اقتضى الأمر حفظ بيتين على الأقل. وبعد شهر حفظت ست فتيات ستين بيتاً شعرياً، ثم واصلن حفظ بقية الأبيات الأخرى البالغ عددها اثنين وخمسين.

لهذا قلت: إن التلميذ يحب أن نرفع له سقف التحدي، كي يحس بروعة الإنجاز الذي قام به، بعد أن يعبر النهر بسلام، متخطياً كل الصعوبات والمشاكل اللحظية التي تواجه كل إنسان يطمح إلى بناء ذاته، وتكوين شخصيته، وتغيير واقعه إلى الأفضل.

## المبحث الخامس: الأستاذ القدوة:

إن الأستاذ القدوة لا يعلم تلاميذه بلسانه وما يَتَّبِعُ ذلك من شرح وتوضيح، بل يتأثرون به في ملبسه ومشربه ومأكله، فهو قدوتهم، سِيَمًا في مراحل التعليم الأولى، وأيُّ تقصير أو استهتار من الأستاذ سيجني على جيل كامل، دون وعي منه، وإن كان بوعي منه فتلك مصيبة أخرى، وقد صدق ابن القيم الجوزية حين قال:

فَإِنْ كُنْتَ لَا تَدْرِي فَتِلْكَ مُصِيبَةٌ وَإِنْ كُنْتَ تَدْرِي فَالْمُصِيبَةُ أَعْظَمُ

والحق أنني رأيت نماذج من هؤلاء الذين لا يأبهون بلباسهم، ولا يفرقون بين مقام العلم ومقام اللهو، يحسبون أنهم بذلك يسايرون العصر، وإنما هم يرجعون القهقري، من ذلك أنني أُخْبِرْتُ أن أستاذًا يأتي إلى الفصل الدراسي بالسروال القصير، والنعل المفتوح الفاضح لأصابع الرجل، وهو يحسب أنه في جولة بجانب البحر يَسْتَجِمُّ، وأستاذة رأيتها مرارًا وتكرارًا تأتي بلباس عارضات الأزياء، لباسٌ يكشف سوءاتها، ويُظهِرُ جغرافية جسدها، وهي مع ذلك لا تخجل من نفسها ولا من فعلها، بدعوى أنها حرة فيما ترتدي وتلبس، وأنه لا سلطة لأحد عليها بعد أن أصبحت (أستاذة)، لكنها غفلت ولا تدري أنها محكومة بسلطة مقام العلم وحرمة، وسلطة حرمة المؤسسة التربوية وضوابطها، وفوق ذلك كله، سلطة الدين الإسلامي الذي يؤطر هذه المؤسسات ويحكمها، وإن كانت نسيئًا أو تناسيًا هذا الدين، وتناسيًا معه ما يلزمها به القانون الإطار، وبخاصة ما ورد في المادة الرابعة منه، ونصه: «تستند منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي إلى المبادئ والمركبات التالية: الثوابت الدستورية للبلاد المتمثلة في الدين الإسلامي الحنيف ... إلخ»<sup>1</sup>

إن هذا العنف الرمزي، الذي يتعرض له التلاميذ، وفي نظري، سواء من قِبَلِ الأستاذ أو الأستاذة، من حقهم أن يرفعوا بسببه شكاءً إلى الجهات الوصية، لِتُنْظَرَ في الأمر وتقوّم ما يحتاج إلى تقويم، وتوبخ من يلزمه التوبيخ، حتى تعود الأمور إلى نصابها، ويُعْلَمَ حَقُّ هذا المقام التربوي فَيُحْتَرَمَ وَيُجَلَّ، ولا يصير كأرضٍ فلاذٍ لا صاحب لها ولا راعٍ يَدُوذُ عنها.

ومن الأسئلة التي تُطْرَحُ في هذا المقام أيضًا: هل من العدل أن يكون هذا النموذج الفاسد هو المعلم والقدوة الذي عليه الاعتماد في إنشاء أبنائنا وبناتنا وتربيتهم وتنشئتهم وتأهيلهم ليكونوا أطباء وعلماء وأساتذة وبرلمانيين وفقهاء ومصلحين غدا؟ وألا يتبادر إلى ذهن

1 وزارة التربية الوطنية، قانون-إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، المادة 4، ص 6.

هذا الأستاذ أو الأستاذة، أن هذا الفعل يشوش على أذهان المتعلمين؟ هل سيركز التلميذ مع الدرس أم مع الملابس والهيئة الجسدية للمعلم أو المعلمة؟ ثم ما الغاية من عرض الأزياء هذا على المتعلمين؟ أليست له أماكنه الخاصة به؟ والأسئلة لا تنتهي، كما أن قلة الأدب أوضحت علانية في مؤسساتنا التربوية، وتصدر عن وُكُل إلهم فعل التربية للأسف.

والشيء بالشيء يذكر، درسي أستاذ فاضل في جذع مشترك أدب، في مدينة شفشاون، اسمه: حسن قشتول، من حسناته الرائعة التي لا أنساها أبداً \_ كما لا أنسى بحر حسناته الأخرى، فهو نموذج الأستاذ المجدد الذي يأبى أن تكون حصته رتيبةً كباقي الحصص التي كنا ندرسها \_ هي أنه كان يرتدي جلباباً مغربياً ساتراً، يضيف على ملامحه الجادة وقاراً، مما يدفعنا دفعا إلى احترامه وإنزاله المنزلة التي هو حقيقياً بها.

ودرستني أستاذة في السنة الأولى بكالوريا آداب، في مدينة تراس، اسمها: رشيدة بوشاعب، كانت تلبس لباساً تربوياً محتشماً، يرفع مقامها، ويزيدها هيبةً، كان هذا اللباس إما جلباباً ساتراً، أو سروالاً من الثوب فضفاضاً مع قميص طويل يليق بمقام العلم، وهذه الفئة التي هي في فترة الشباب اليافع. ولست أذكر بتاتا أن أحداً عابَ لباسها ولو مرة واحدة قط.

هذا كلام كتبته وأنا قلق وغازب جداً، غاضب لأن حُرمةً هذا المقام انتهكت، وخصوصيته أفسدت، أليس الفصل الدراسي أشبه في حرمة بالمقام المسجدي؟ أليس الإقبال على الفصل بهذا اللباس هو إعلان عن مشاركة الأستاذ بنفسه في هدم صرحه بمعوله؟ لماذا لا يلتزم الأستاذ بلباس العمل التربوي؟ ولماذا لا تلتزم الأستاذة بستر نفسها وبحجابها الشرعي الذي تُعلم به قبل أن تتحدث وتتكلم؟ لماذا يهدم الأستاذ هذا الصرح التربوي الشامخ من داخله، وهو الذي من المفترض أن يعين على بناء وتقوية أساسه وحصنه؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، وعن أبناء هاته الأسئلة وحفدتها، كفيل بأن يجعل الأساتذة يعيدون النظر في طريقة لباسهم، وطريقة مشيتهم، وطريقة تصرفاتهم، وطريقة حكمهم.

إن الأستاذ الحق، يربي بكل شيء: يربي بالحالات الواسابية والمنشورات الفيسبوكية وباللباس والأقوال والمشيئة والنظرات والتصرفات، يَحْسِبُ لكل حركة وسَكَنَةً ألف

حساب، ولا يُعَدُّ أستاذاً من لم يضع نُصْبَ عينيه هذه التساؤلات كلها، والتساؤلات التي تنتج عن هذه التساؤلات في عقله ووجدانه، متأملاً ومنتقداً ومستفيداً ومعالجاً. وربنا المستعان.

ولعلي أستطرد هنا وأقول، إن الغاية من هذا الالتزام كله، هو أن يحس الأستاذ وهو يستعد للذهاب إلى هذا المقام، أنه مقام مختلف عن باقي المقامات، وأنه لا بد أن يحظى لاختلافه وقداسته بنوع من المهابة، وتجليات هذه المهابة تبدأ من اللباس الأنيق والطهارة الجسدية والنفسية، والريح الطيّب، واحترام الوقت، وغيره من الخصوصيات التي نعلن بواسطتها أننا بصدد عمل متميز وفريد، وأيّ عمل أفضل من بناء العقول، وإنشاء الإنسان، وتربية المتعلمين على الأخلاق الدمثة، والصفات الحسنة.

ثم إن هذه المهابة التي يولمها الأستاذ لمقام العلم، يراها المتعلم ويعيها ويحذو حذو أستاذه فيها، فلا تجده يتصرف بتصرف لا يناسب هذا المقام الشريف، وما ذلك إلا لأنه تشرب معاني قداسة مقام العلم وخصوصيته من أستاذه الذي يعطي صورة نموذجية للطريقة الصحيحة التي يجب أن تكون عليها أحوال المعلم والمتعلم في الفصل الدراسي، وفي المؤسسة التربوية على حد سواء.

وإننا لو رجعنا إلى كتب تراثنا، وكيف كان علماؤنا يحترمون مقام العلم ويصنعون له مهابة خاصة، لكان ذلك خير مثال نقدي، وأفضل نموذج نحتديه، ألم يكن العالم الجليل مالك بن أنس، يلبس أفضل الثياب، ويتطهر ويتطيب، قبل أن يحضر إلى مجلس العلم، مجلس رواية الحديث الشريف؟ وكان طلابه يشهدون هذا ويقع في أنفسهم موقعا حسنا، فيعلمهم بسمته وبالهالة التي خصها في نفسه لهذا المجمع التعليمي، قبل أن ينطق ببنت شفة، ولعمري لهو أقدر على أن يلبس اللباس الذي اتفق، ولا يلتفت إلى طهارته ولا إلى طبيه، ولكن تقديس العلم ومقام العلم هو الذي فعل به ما فعل، ولولا ذلك ما حباه الله بهذا القبول والانتشار والخلود في العالمين.

يعترض القائل فيقول: إن اللباس والوزرة البيضاء ليست مشكلة في حد ذاتها، وليست هي السبب في تردي مستوى تعليمنا، لكنه لا ينتبه إلى أن التقصير في هذه الجزئيات التي هي في نظره بسيطة لا تشكل فارقا كبيرا، هو الذي جنى على المنظومة التعليمية بأسرها، ولو جمعنا هذه الجزئيات، ولمننا شملها، لوجدناها كالجبل عاتية، بعد أن كانت كالذرة لا ترى، والحبّة من الرمل لا تكاد تبصر بالعين، إذا سقطت فيها كانت سبب التعاسة والشقاء،

وما بحجم الأشياء يقاس نفعها أو ضررها، ولكن باجتماعها وتآلفها مع أخواتها يعرف قدرها ومكانتها.

وحرّيُّ بنا في هذا المقام، أن يقوم المعلم بمراجعة نفسه، إذا أراد أن يلج هذا العالم، عالم الرسالة النبوية، وعالم تكوين الأجيال، فينظر في جميع معتقداته وتصرفاته، ويرى من أين تصدر، هل من أصول دينية، ومن تربية أخلاقية دمة، ومن نفس رزينة تؤدِّد، أم أنه يصدر عن نقيض ما ذكرناه، ثم يسعى إلى إصلاح ما فيها، بالتأديب والتكلف على الطبع حتى يتطَبَّع بما يصلح ومقام العلم، وحرّيُّ به أن يتمثل أبيات الشاعر الأموي المتوكل الليثي رحمه الله تعالى التي يقول فيها:

|                                                      |                                            |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| يَا أَيُّهَا الرَّجُلُ الْمُعَلَّمُ غَيْرُهُ         | هَلَّا لِنَفْسِكَ كَانَ ذَا التَّعْلِيمِ   |
| تَصِفُ الدَّوَاءَ لِلَّذِي السَّقَامِ وَذِي الضَّنَا | كَيْمَا تَصِحُّ بِهِ وَأَنْتَ سَقِيمٌ      |
| وَنَرَاكَ تُصْلِحُ بِالرَّشَادِ عُقُولَنَا           | أَبَدًا وَأَنْتَ مِنَ الرَّشَادِ عَدِيمٌ   |
| فَأَبْدًا بِنَفْسِكَ فَانْهَهَا عَنْ غِيَّهَا        | فَإِذَا انْتَهَتْ عَنْهُ فَأَنْتَ حَكِيمٌ  |
| فَهُنَاكَ يُقْبَلُ مَا تَقُولُ وَيَهْتَدِي           | بِالْقَوْلِ مِنْكَ وَيَنْفَعُ التَّعْلِيمُ |
| لَا تَنْهَ عَنْ خُلُقٍ وَتَأْتِي مِثْلُهُ            | عَارٌ عَلَيْكَ إِذَا فَعَلْتَ عَظِيمٌ      |

## خاتمة:

لم أشأ في هذا المحور أن أستشهد بكلام أستاذي، لأنني أريد أن أحيل إليه كل أستاذ يريد أن يكون نموذجاً يحتذى ويقتدى به في مجال التربية، فهو كتاب تقرأه وتستمتع به، ثم تقرأه قراءة ثانية فتفهم ما في تضاعيفه، ثم تقرأه قراءة ثالثة ورابعة وخامسة، فيفتح لك باباً في فهم عالم التربية والتكوين، وفي التبصر بأحوال المتعلمين، ثم على قدر تكرار قراءته، يلهمك حوافز كثيرة إلى الكتابة والتسجيل والتمحيص والمراجعة والتصنيف والتأليف، ومن ثمة الاستفادة بزيادة تجربتك، ليكون عملك عملاً قد متح أصوله من منبع هذا الأستاذ الجليل المربي الذي قدم مشروعاً تربوياً حافلاً يحتاج إلى وقفات أطول من هذه الوقفة البسيطة والقصيرة، وربنا المستعان.

## مصادر البحث ومراجعته:

- محمد بازي، (ط1-2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها، كلمة للنشر والتوزيع، تونس، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف.
- وزارة التربية الوطنية، قانون-إطار رقم 51.17 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

# قراءة في كتاب "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية" للدكتور محمد بازي: -نحو رؤية جديدة في منهجية التدريس -

ذ. الصديق الغزواني<sup>1</sup>

## مقدمة:

عرف تدريس الأدب والبلاغة في المنهاج المغربي، مقاربات تعليمية عديدة، واستراتيجيات إقرائية مختلفة، وتحكمت فيه إرغامات بيداغوجية، وخضع لضوابط التوجيهات والمعايير التربوية والقراءات المنهجية، إلا أن الأمر لم يسفر عن نتائج ملموسة، بل أدى ذلك إلى إضعاف منزلة الأدب والبلاغة، والاستخفاف بقيمتها وجدواها في حياة المتعلمين.

يشكل الأدب القاعدة الأساس في تدريس مختلف مكونات اللغة العربية، وقد راهنت مستويات قراءة النص الأدبي على المتعلم بكونه محورا للعملية التعليمية التعلمية، إذ تلتقي في النص الأدبي المعارف اللغوية، والثقافية، والفكرية، والوجدانية، فصارت بذلك ثنائية النص والمتعلم ركيزة رئيسة للتعلم، لذا جنح المسؤولون إلى أنجع المنهجيات التي تنظم تدريسه، في حين شكل تدريس البلاغة هاجسا قويا في المنظومة التعليمية وفي مسار المتعلم، لتجاوز الخلل المنهجي والبيداغوجي، ولتمكين المتعلم من الاستخدام السليم للغة في نقل أفكاره وتنمية قدراته على فهم المعاني التي اشتملت عليها الآثار الأدبية، وتذوق ما فيها من إبداع وكشف مواطن الجمال، ثم المحاكاة في التعبير الوظيفي.

لقد اهتمت مقاربات تدريس الأدب والبلاغة بما هو تداولي، من أجل إكساب المتعلم كفاية تواصلية تمكنه من استعمال اللغة التي يتعلمها في وضعيات ومواقف مختلفة؛ حتى يصبح عنصرا فاعلا في محيطه الاجتماعي والثقافي، لكن جل القراءات النقدية الرصينة في مجال التربية والتكوين تؤكد على فشل الخطط.

---

1 الصديق الغزواني، جامعة ابن طفيل كلية اللغات والآداب والفنون، القنيطرة، المملكة المغربية.

تتوخى هذه القراءة في كتاب محمد بازي إلى الكشف عن طبيعة تدريس الأدب والبلاغة، ومعرفة الطرائق والأساليب الموظفة في التعليم الثانوي والجامعي بالمغرب، من خلال المقاربات المعتمدة، وسيعنى البحث بحصر أبرز تلك الطرق والمقاربات، وبيان تصور الدكتور محمد بازي لها، وغير ذلك مما ستكشف عنه الصفحات التالية. وقد اتخذنا مجموعة من الأسئلة نعدّها جوهرية ونبراسا للتدقيق ومعيّنا للتفتيق في هذا البحث، وأولى الإشكالات التي تبدت لنا: كيف ندرس الأدب والبلاغة؟ وما طبيعة القراءة وخلفياتها؟ وإلى أي حد استطاعت هذه الطرق من رصد المعالم الفنية والجمالية للأدب والبلاغة؟ وما جوانب التقصير في تدريس الأدب والبلاغة في النموذج المغربي؟

## المبحث الأول: مدخل أولي:

يعتبر الدكتور محمد بازي من التربويين الذين راكموا تجربة غنية في التأطير والتأليف، تنظيرا وممارسة، بحثا عن قراءة جديدة لتدريسية الأدب والبلاغة، قراءة نقدية وعلمية تهدف أساسا إلى إعادة فهم النصوص، وفحص منظومتها، وإدراك كنهها برؤية موضوعية واعية لا تجرد النص من سياقه، ولا تحمله ما لا يحتمل.

وتعد مصنفات محمد بازي نماذج حاورت المنجز التربوي وواقع المنظومة التربوية، والمقترحات النظرية الغربية الحديثة، محاورة نقدية نسقية ساعية إلى بناء أسس جديدة تستوعب كل حاجيات المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية، والمتأمل في فكر بازي سيجده قد متح من الدراسات الحديثة التي خاضت نفس التجربة وكان لها بالغ الأثر في الناشئة، فهدف مشروعه إلى تبني نظام تربوي شامل، يتجاوب مع الخصوصيات الذاتية، ويلامس التطلعات في صيانة مقومات الشخصية المغربية، ويحقق التنمية التي يبتغيها الجميع، ويكون قادرا على توجيه السياسات العامة في شتى المجالات، ذلك أن المخططات والمشاريع التي أحدثت أبانت عن قصورها ولم تحقق الغايات، لأنها انصبّت على الإنجازات الجزئية.

وقد أجمع الكثير من الباحثين على أن مشروع محمد بازي التربوي من المشاريع الفكرية التي برز فيها، وتفتقت نظريته الفذة فيها، مستفيدا من الجمع بين الكتابة النقدية المتخصصة، وميدان التكوين في مجال التربية والتعليم.

سار محمد بازي في مسار الدراسات التي تهتم بالفعل التربوي والتكويني والمشاكل والتحديات التي يعيشها المدرس والمتعلم والمدرسة عموما، فكان له حظ وافر واعتناء شديد، ونصيب بارز في تعميق النظر تجديدا وإحياء، وقراءة ونقدا، وصيانة وحفظا، من خلال مشروعه الفكري عموما، وكتابه "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية" على وجه الخصوص. ولم تكن جهوده، في مجال التربية والتعليم بالمغرب مجرد ترف فكري، بل هي جهود مضمينة ذات منهج مضبوط يرتقي إلى مستوى التجديد والاجتهاد، والتخطيط الاستراتيجي، بعيدا كل البعد عن الارتجالية والعبثية التي يتخبط فيها الواقع التربوي.

تتمثل أهداف محمد بازي في خلخلة البنيات الذهنية وتثبيت النماذج التي أثبتت نجاحها، مروراً بمساءلة التمثيلات وتدقيق النظر في الثوابت والمتغيرات على أسس منهجية، والعمل على قراءة الواقع قراءة شمولية تستوعب كل حاجيات المتدخلين في المدرسة المغربية، رغم الاختلافات الكثيرة، وقد توج هذا الأمر بكتابات رصينة وسعت آفاق إصلاح منظومة التربية والتكوين، فهيمت المنهاج والتدبير الإداري والتربوي وكل المتدخلين من المدرسين وجمعية آباء التلاميذ وأمهاتهم وأولياء الأمور وباقي شركاء المؤسسة، ومن بين هذه الكتب "صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير"، و"المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات"، و"صحائف التكوين مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها تمثلا وعملا".

كما تروم رؤية بازي لفت الانتباه إلى إشكالات تعيق تقدم الحقل التربوي وتحد من فاعلية الأداء الصفي، فهي رؤية تثبت صدق انشغاله وكفاءة اشتغاله من داخل المنظومة.

إن كتابات محمد بازي تجمع جوانب نظيرية واعية وتطبيقية محكمة، وتقدم أساليب وتقنيات بيداغوجية تذلل المصاعب، وتضيء عتمة التدريس، وتجعل المدرس متمكنا، وتضع المتعلم محور العملية. ومن الكتب الحديثة الإصدار التي تسير على هذا النهج "تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية"، إذ يعد مرجعا هاما ورئيسا يئن فيه الخلل الذي يعيق تدريس الأدب والبلاغة على الوجه المطلوب، وكيف ينفر المتعلمون منهما، رغم وجود مجهودات مبذولة تضيق من دون جدوى.

## المطلب الأول: الكتاب وسياقه:

تزايدت إشكالية تدريس الأدب عموما والنص الأدبي على وجه الخصوص، ففتحت المجال أمام القراء لتعدد القراءات للنص الواحد بوصفه "نصا مفتوحا للقراءة على الدوام"<sup>1</sup>.

قدم الدكتور محمد البازي -في هذا الصدد-مشروعا علميا ضخما مفاده إعادة النظر في أسلوب تدريس الأدب والبلاغة في مدارسنا وجامعاتنا، مستثمرا في قراءته المكتسبات المعرفية والمنهجية، وفق تصور جديد ورؤية شاملة تستجيب لفعل تطوير المناهج والمواد الدراسية، معتمدا على أدوات تحليلية محكمة للإحاطة بكل ما أنتجه الفكر التربوي، ومستندا إلى المعالجة البنيوية التي تقوم على التحليل والإحصاء والمعرفة السوسيو-أدبية<sup>2</sup>، و"القراءة التركيبية التي تعتمد النظرة الشمولية، تفهم السابق من اللاحق، واللاحق من السابق"<sup>3</sup>.

وقد تميز عن باقي الباحثين بنظرة فاحصة واجتهاد عميق، في قضايا التربية والتراث الفكري البلاغي الذي استأثر بانشغالاته العلمية، مستحضرا أصوله ومستكشفا المشاريع والمنجزات ومحددا مساراته، كما انفتح على الدرس الحديث، مقدما باستمرار اقتراحات واجتهادات تُيسر التواصل بين مختلف الباحثين، وتعين في تدريس المكونين.

إن قراءة محمد بازي واعية ومتبصرة بقيمة الأدب والبلاغة، همه الأساس إنتاج منجز معرفي يتجاوب مع المستجد التربوي، ويعين الباحث والمدرس والمتعلم والطالب، فكان مستوعبا أيضا لما قدمه جل الباحثين في حقل التربية والتكوين، وسعى لأن يكون متمما لقراءات سابقة ومعاصره، فلم يتأخر في انتقاد الذين قدسوا الطرق التقنية أو احتقروا تدريس الأدب، فأضاعوا فرصة خدمة حاضرهم<sup>4</sup> ومستقبل المتعلمين، وجعلوا القراءة المنهجية آلية نمطية، تحتكم في كل مرة. إلى قراءة النصوص الأدبية، فحوّل قراءته "إلى

---

1 محمد العمري، (ط2، 2010م)، البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق-الدار البيضاء، المغرب، ص9

2 المرجع السابق نفسه، ص11

3 المرجع السابق نفسه، ص11-12

4 محمد العمري، (ط1، 2017)، المحاضرة والمناظرة في تأسيس البلاغة العامة مواجهة بين زمن الجرجاني وزمن

القزويني، أفريقيا الشرق، المغرب، ص64

مستوى الهم أو الانشغال الموجّه الذي يفسح المجال للتحليل والتأريخ لسد الفجوات"<sup>1</sup>.  
وتحمّل تنفيذ مشروعه العلمي انطلاقا من اعتبارين اثنين:

اعتبار عام: واقعي وتأريخي: يتعلق بالواقع المنفر غير المشجع للنفاذ إلى عمق النصوص،  
وقلة الدراسات الجادة في هذا المجال.

واعتبار خاص: منهجي صرف: يرى من اللازم تأسيس نموذج تدريس يستجيب لحاجيات  
الناشئة.

إن الضبط المنهجي الصارم الذي سار عليه محمد بازي جعله يدقق في مكان الخلل في  
مباحث تدريس الأدب والفكر البلاغي الذي طبع مسار التراث العربي ببصمات خاصة تثير  
أسئلة عميقة ودهشة خاصة، بفعل الرؤى والمواقف المتضمنة فيه، خاصة أنه "ما يزال  
محاورا يثير الدهشة من جانبين: هما الشمول والعمق"<sup>2</sup>.

### توصيف الكتاب:

يعتبر الكتاب من الدراسات التربوية النقدية المعمقة التي عنيت بوضعية التعليم الثانوي  
والجامعي بالدراسة والبحث، وختمت بمجموعة اقتراحات لتحسين منظومة التربية  
والتكوين، وتحقيق الأهداف المنشودة في شق تدريس الأدب والبلاغة.

تشكل هندسة الكتاب<sup>3</sup> الداخلية من تقديم وفصلين وخلاصات وخاتمة. قام المؤلف -في  
التقديم -، برسم خطوط الطول والعرض للكتاب، وإلقاء الضوء على الموضوع ومقاصده،  
والدوافع التي دفعته إلى التأليف، أما الفصل الأول، فهو موسوم بالقراءة المنهجية؛ تهافت  
المنوال وضمور السؤال، وقد ضمّ خمسة أقسام مصدرة بتقديم ومنتهية بخلاصات هي:

أ - رسالة خبير.

ب-صيحة في واد.

ج-أسباب اختلال القراءة المنهجية.

---

1محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، ص12

2المرجع السابق نفسه، ص31

3محمد بازي، (ط1، 2022) تدريسية الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية، مطبعة بلال-فاس، المغرب، في حوالي 106

د-فقر تذوق النصوص وتبعية مطلقة للكتاب المدرسي.

ه-الحاجة إلى تحليل شمولي.

واحترم في الفصل الثاني مرة أخرى التقديم والخلاصات، واشتمل على ثلاثة أقسام خصصها المؤلف للبلاغة العربية، بدءا بمعنى البلاغة، ثم البلاغة في المدرسة والبلاغة بالجامعة: غياب التناعم وهزالة الرؤى، ثم فصل خاص حول تجربة بوكماخ، إذ يصفها الدكتور بازي بالأنموذج الناجح على جميع الأصعدة.

### المطلب الثاني: منهج الكتاب وقضاياها:

لقد استطاع محمد بازي أن يمزج بين عدة تصورات في قراءته للأدب والبلاغة، بهدف توجيه المتلقي إلى قراءة يربط فيها بين ما أنجز من قراءات القدماء وما أنتجه المحدثون، فتعدد المنهج بتعدد الأهداف التي عمل من أجلها، إذ سمح له التحليل البنيوي بتحليل بنية المقررات المدرسية، والمؤلفات البلاغية، وكشف أنساقها الداخلية، والابتعاد عن الأحكام الجاهزة.

كما نجد التلقي باديا من خلال الانطلاق من الأسئلة الراهنة والمنجزات والتوقعات التي هي نتاج تأملات، في حين أسعفه التدرج في الأسلاك التعليمية؛ من المقارنة ورصد الفروقات عبر فترات زمنية متعاقبة.

وقد أقر في تقديم الكتاب أنه يستهدف في مصنفه ثلة من المتلقين والقراء الذين يعانون من إشكالات تحليل الخطاب من مصادره المتنوعة، محاولا الجمع بين البعد البيداغوجي المتمثل في تحليل نماذج بعينها انطلاقا مما حققته، وهو إجراء وصفي يقوم على الاختزال الدال، والبعد التأويلي؛ إذ يسهم في نظره في تنوير طريق التصحيح، وربط الأهداف والتجارب الناجحة والكشف عن خلفياتها وتفسيرها واستكشاف مساراتها الكبرى.

يقتضي الحديث عن مؤلف من مؤلفات الأستاذ الدكتور محمد بازي النظر إليها بوصفها حلقات موصولة ببعضها البعض، تشكل في مجموعها مشروعا فكريا يعكس التفكير النسقي، ويمثل كتاب "تدريسية الأدب والبلاغة بالمغرب، رؤية نقدية" حلقة جوهرية من حلقات هذا المشروع.

انكب الكتاب على تتبع واقع تدريسهما، تتبعنا مغيرا لما عهده البحث التربوي قبله، من خلال النظر إلى الطرائق المتبعة، وقد تكفلت صفحات الكتاب بملاحقتها ومساءلتها ضمن ثنائية نعتبرها النواة المركزية للكتاب وهي ثنائية الواقع والمأمول: أو الكائن والممكن.

### المبحث الثاني: من أجل مقارنة جديدة لتدريس الأدب:

يتناول تقديم هذا العمل مسوغات التأليف وبعض الإشارات المنهجية والإجرائية التي اعتمدها محمد بازي، وقد شكل التقديم عتبة هامة للولوج إلى الكتاب، مقرا أنه جاء لتعداد أسباب فشل تدريس البلاغة والأدب بالمدرسة والجامعة، بفعل "غياب فلسفة تربوية مرجعية، وعدم امتلاك نظرية صحيحة لاكتساب الملكات اللغوية والأدبية والبلاغية يؤمن بها الجميع، والتمسك المبالغ فيه بمنهجية التدريس، واعتبار درس الأدب وسيلة للشهادات لا غاية"<sup>1</sup>، كما يؤسس الكتاب لمسألة ثقافة الأنموذج التي تنبني على التربية على القيم التي تقلصت نتيجة اكتساح عالم النت ومواقع التواصل بشتى صنوفها، ولم تعد المدرسة المغربية قادرة على الصمد وتقديم النموذج الأمثل، وقد حمل محمد بازي المسؤولية للإعلام الذي يبتعد عن الرهانات المرجوة.

كما أثار الدكتور أيضا خطر النصوص الأدبية المقترحة في الكتاب المدرسي، وعدم احترامها لخصوصية المتعلم ومقاصد النص الأدبي، فكانت الرغبة شديدة الإلحاح لوضع الأنموذج التصوري والعملي بديلا عن السائد الذي استعار القيم التي لا تتصل بهويتنا وأصولنا وحضارتنا.

إن إقرار الدكتور بازي بفشل تدريس اللغة والأدب وعبثيته وكارثيته؛ كان واضحا منذ البداية، تمثل في اختياره لمفاهيم قوية، وتشخيص الواقع بكل وضوح، وقد عدد مجموعة من الأسباب التي غيرت وحرقت تدريسية الأدب والبلاغة، منها سوء اختيار النصوص- مع وجود بعض الاستثناءات- وسوء تدريسها والإفراط في المنهج ونمطية الاشتغال، فحولت هذه الأسباب القراءة المنهجية إلى تحليل أبكم، جرى من ورائها حفظ مستويات المقاربة وضبطها من دون تذوق النصوص ومناقشتها، يقول بازي "لقد حولت القراءة المنهجية النصوص الأدبية إلى جثة يقطع منها المدرس مع المتعلمين كل مرة جزءا للاستدلال على مستوى من مستويات القراءة المنهجية، فغاب تذوق المعنى، وتُنوسيت جماليته في تلقي الأدب، وتراجعت

---

1 محمد بازي، (ط1، 2022)، تدريسية الأدب والبلاغة بالمغرب: رؤية نقدية، مطبعة بلال-فاس، المغرب، ص6

القدرة على الإمساك بجوهر الأدبية في الأدب"<sup>1</sup>. نستشف من كلامه أن أزمة تدريس الأدب تتجلى في اختزاله في مراحل متفرقة؛ نسميها المنهجية القرائية، وليّ أعناق النصوص لتنسجم مع مقاييس معدة سلفاً تحول دون تقديم الأدب بصورة تنسجم مع مفهومه الحقيقي، فالمنهجية لا ترتقي بالذائقة الأدبية وتحد من الملكة النقدية، لذا وجب تحريره من وطأة هذه النظرية المدرسية.

إن هاجس الزمن، والخضوع للمقررات، والتخوف من الامتحانات الإشهادية، والامتنال الصارم للمنهجية، وغياب التكوين، قتل الإبداع، وطمس الأدبية، وحكم على المتعلمين بالنفور من درسي الأدب والبلاغة، كما تغير تعاملهم مع الامتحانات إذ أصبح ينحو منحى النمطية والحفظ.

وقد كان بازي واضحاً عندما حدد الاستراتيجيات للخروج من هذه المأزق منها "وضع نموذج بديل يقوم على مبدأ اكتساب اللغة العربية بقراءة نصوص الأدب الجميل، وسماع الأنساق التعبيرية التمثيلية، وتوسيع مجالات القراءة، وتدريس الأدب بمداخل وظيفية."<sup>2</sup>، ثم الربط بشكل تعاضدي عملية الفهم والتحليل واستثمار التحليل النحوي والبلاغي والتصويري والمعنوي.

يقر بازي بضرورة صياغة أنموذج تدريسي جديد للغة العربية يستوعب كل الرهانات من تعلمها واكتسابها إلى معايير جديدة للتقويم، ويجيبنا عن أسئلة ملحة عن أنموذج الإنسان الذي نريده في المستقبل، مستحضراً تجربة أحمد بوكماخ الناجحة في التأليف التي زواجت بين أمرين كثيراً ما فشل فيه المؤلفون؛ مراعاة المتطلبات التي تسير وفق الأهداف التربوية والعمق الرفيع للنصوص، والاعتماد على منهجية بسيطة وفعالة ومحفزة للرغبة في التعلم، مؤثرة في وجدان أجيال عدة، إذ انطلق من رؤية استشرافية منفتحة على كل التجارب البيداغوجية والديداكتيكية، فكان من الضروري استلهاً هذه التجربة لبحث سبل تطوير الكتاب المدرسي.

---

1 المرجع السابق نفسه، ص10

2 المرجع السابق نفسه، ص11

## المطلب الأول: نحو رؤية منهجية واعية:

مزج الدكتور بازي في الفصل الأول بين الذاتي والموضوعي، بين السرد والتحليل، بين التشخيص وإبراز مكامن القوة التي ينبغي تطبيقها، فبموجبها ستحملنا إلى الواقع الذي نحلم به، وقد انطلق من خلل جوهري يؤرق تدريس الأدب ويتعلق الأمر بالقراءة المنهجية، إذ ظلت في كثير من مفاصلها وفيه للمقاربة البنائية التي أسهت بدورها في تأزم القراءة، و"أدت إلى إنتاج صورة فقيرة، مهدمة عن الأدب الذي أخذ يبدو في عيون التلاميذ بمثابة لعبة بسيطة لأنساق شكلية"<sup>1</sup>

فالاتياد أو المنوال الذي يسير عليه جل الأساتذة في ممارستهم الصفية أدخل تدريس الأدب مرحلة الفشل والقتل مع وجود استثناءات؛ يرى أنها قليلة جدا، لا تحقق المتعة الأدبية والتلقي الجمالي الذي من شأنه إحداث الأثر في المتعلمين.

إن معضلة تدريس الأدب نتجت عن "سوء اختيار النصوص الموحية، وتداخل خطاب الطرائق المنهجية بخطاب المناهج النقدية، وحصول تعقد في هذه المستويات أثناء ممارسة المدرس لعمله"<sup>2</sup>، وانتقل هذا اللبس إلى المتعلمين الذين بحثوا عن السهل الذي يحقق لهم نقطا مريحة في التقويم، فلم يعد الهم ما مدى ضبط فهم الأدب ولا حدود التعلق به.

## التناغم في رصد الواقع:

استعان الدكتور بازي في تشريح واقع تدريس الأدب برسالة المفتش التربوي عبد الرحيم كلموني: "عشرون سنة من العبث"، كان قد وجهها إلى السيد رئيس المجلس الأعلى للتعليم يوم 8 يناير 2017م، وبعدها أهمل ما جاء فيها من مقترحات للخروج من النمطية والتقنية والابتدال وبؤس أدوات الإقراء وكثرة المناهج النقدية وضعف خبرة المدرس بالأدب الذي يفرغه من معناه، خاصة أنها رسالة من خبير يعلم جيدا كيف السبيل لتحقيق تصور ناجح لتدريس النصوص الأدبية؛ تكلف محمد بازي بمحاورتها محاورة شافية ومتناغمة في الطرح؛ فالمطلب الذي دعا إليه كلموني لإنجاز دراسات حول أهمية القراءة في اكتساب الملكات

1 تزفتان تودوروف، (ع8478، فبراير 2007)، "أي أدب للمدرسة؟"، حوار أجراه مارك فيمارولي، ترجمة محمد برادة، الملحق الثقافي فكر وإبداع.

2 محمد بازي، تدريسية الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية، ص18

اللغوية، هو نفسه الذي يؤكد عليه محمد بازي إذ يرى الوقت الذي يستنزف في تدريس القواعد والنصوص يضيع بدون جدوى، لذا وجب تخصيص سنوات التعليم الابتدائي والإعدادي للقراءة والمطالعة.

عدّد محمد بازي أيضا أسباب اختلال القراءة المنهجية. وقد انطلق مما جاء به كلموني إذ لخصها في:

أ. كون اكتساب الكفايات القرائية لا يمكن تحقيقها دون تربية على المطالعة.  
ب. وجود وضع بيداغوجي ملتبس وعدم وضوح الرؤية بالنسبة للممارسين.  
ت. التقنية والآلية في التعامل مع النصوص الأدبية نتيجة اعتماد بيداغوجيا الكفايات.

ث. التلفيق بين المناهج في القراءة المنهجية.

ج. نمطية الامتحان الإشهادي.

نجد محمد بازي يصر في كل مرة بإلحاح قوي على تعداد الأسباب الكامنة وراء هذا الفشل، إذ لا يستثني النقص الكبير في تذوق النصوص والتبعية المطلقة للكتاب المدرسي والتوجهات والمذكرات الرسمية القاتلة للفكر النقدي، فلم يعد من هدف أمام المدرسين سوى إتمام المقرر، والانتصار لثقافة التوصيات، وقد استعان مرة أخرى بإنتاجات عبد الرحيم كلموني من خلال كتابه مدخل إلى القراءة المنهجية الذي فصل فيه الاختلالات التي يعاني منها درس القراءة، فبسبب ضعف التكوين الأساس والتكوين التأهيلي، وانفصالها عن الواقع، والارتجال الذي يصحب إعداد البرامج وغياب المعرفة التدريسية والمنهجية<sup>1</sup>

يرى بازي أن مثل هذه الدراسات النقدية مفيدة للتأمل وينبغي استثمارها على أحسن وجه لتدارك التدني الممين لدى تلامذة المدرسة المغربية، والعمل على تطوير قدرات المتعلمين لاكتشاف متعة الأدب، "إذ لا يخفى على أحد أن قراءة المتعلم للنصوص الأدبية تساعد على تشخيص الجدلية الاجتماعية ومن ثم إدراك صورته في واقع الحياة اليومية عبر آليات التماهي والإسقاط والتسامي، فضلا عن الإسهام في تشكيل البنى الأسطورية (بالمعنى الإناسي)، بحيث تتحول النصوص الأدبية بفعل قوتها المعرفية وسلطانها التخيلية إلى سنن ثقافي يفسر بعضها من علامات الحياة، ومن ثم استرشاد المتعلم بها قصد تعديل سلوكه

1 عبد الرحيم كلموني، (2006م). من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة

النجاح الجديدة، البيضاء، ص5-6

وتصويب مواقفه بشكل يحول المتخيل الأدبي في الوعي القرائي إلى واقع محسوس يرشح بصور الحقيقة الاجتماعية"<sup>1</sup> لهذا تتجدد الدعوات باستمرار إلى إيلاء الأهمية لهذا الدرس، وجعله مفتوحا على محيط المتعلم ومفعما بالحياة، ومجسدا لكل القيم البناءة المسهمة في تكوين شخصية الإنسان، والكفيلة بخلق إنسان مدرك للأفكار ومستوعب لما يمكن أن يواجهه في الحياة، وفي هذا الصدد يدعو محمد بازي إلى فتح "نقاش معمق عما نريد لهذا المجتمع أن يكون، وكيف ينبغي للإنسان أن يكون فيه"<sup>2</sup>.

### المطلب الثاني: التكامل سبيل لإنجاح المنظومة:

يؤكد محمد بازي في نهاية الفصل الأول ضمن مبحث "الحاجة إلى تحليل شمولي"، على بديل منهجي في التدريس، ويدعو إلى ضرورة فتح نقاش مع الجميع، لمعرفة عما نريد لهذا المجتمع؟ بكل صدق وواقعية، بعيدا عن الخطابات الجوفاء وسياسات التسويق التي رفعت سابقا، وظلت حبيسة الرفوف، وقد بين أن تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 أقر بكل موضوعية وتجرد إلى وجود كثير من الاختلالات في قطاع التربية والتعليم تحد من فعاليتها وأرجعها "إلى مسألة الحكامة، وإلى كيفية انخراط المدرسين لمزاولة المهنة، وإلى سوء ملائمة النموذج البيداغوجي، وكذا إلى ما يتعلق بسوء تدبير الموارد المالية وإشكالية تعبئتها، وإلى المناهج التقليدية التي لا تحب المعرفة إلى المتعلمين وإنما تنفرهم منها، إضافة إلى اختلال البنيات والتجهيزات"<sup>3</sup>.

أكد محمد بازي أيضا على تفاعلات أخرى حاسمة في تنشئة المتعلمين متمثلة في "الانفجار الرقمي والتلفزيوني، والتحول الاجتماعي، وتغير منظومة القيم، وغياب أو تغييب النماذج والمثل العليا"<sup>4</sup> موجهها نقدا لاذعا إلى الإعلام-من المفروض أن يكون حليف المدرسة ويصدها ما يحطم هويتنا-وما يقدمه من مواد تضرب عمق الهوية والقيم والأخلاق، وتقتل النخب، فأنتج خطابا خطيرا أساسه الربح دون مراعاة لمشاعر الأمة ومستخفا بالتحديات المحدقة، ومعرضا أصالتنا للضياع والتشوه.

1 أحمد فرشوخ، (ط1، 2005)، تجديد درس الأدب، دار الثقافة-الدار البيضاء، المغرب، ص18

2 محمد بازي، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب، ص28

3 المرجع السابق نفسه، ص29

4 المرجع السابق نفسه، ص29

نحتاج اليوم إلى صد قوي لكل أنواع الانحطاط بمختلف أشكاله وطرقه، وإنتاج منظومة قيم متسامحة مع ضرورة توحيد الخطابات صونا لثقافتنا وتحصينا لأصالتنا. وبممكن القول إن القيم جوهر الروح، تؤثر في حياة الأفراد، وتمثل الجانب المعنوي والوجداني والاجتماعي في السلوك الإنساني، فهي تساهم في صناعته مستقبلا.

خلص محمد بازي إلى كون البعد عن المرجعيات، والتنازع في الاتجاهات التدريسية، وكثرة الدراسات، والبعد عن المختارات، غيب الأنموذج الذي نبحت عنه، بفعل إفراغ المحتوى من انشغالات الناشئة، وتغييب النصوص التي ترتقي بالذائقة الأدبية، والمساعدة على فهم الحياة ومعرفة الإنسان نفسه من خلال ما يقرأ عن الآخرين، نريد أنموذجا ينمي القيم الروحية والخلقية والإنسانية ويقوي النفس ضد التيارات المناهضة لمجتمعه، كما يرى أن تحقيق هذا الإشباع الروحي يتم بناء على مفاتيح من ثقافتنا لا من ثقافة الآخر، أهمها معرفة مقاصد الخطاب القرآني.

في اعتقاد محمد بازي أن النصوص الأدبية تخترق الزمان والمكان والثقافات، لذا فهي السبيل للمعرفة الكونية والروحية، فالإنسان يسعى نحو حياة روحية صافية متحررة من الشوائب المادية ومتع الحياة العديدة وصولا إلى صفاء ذهني يحقق للفرد التوازن النفسي، كما يأسف لواقع الأدب البعيد كل البعد عن الذات العربية، إذ من المفروض أن يؤدي هذه الأدوار، لكننا لم نتمكن تطوير فكرنا وتطوير نظرة إصلاحية نوظف فيها الرصيد الروحي والرمزي للإسلام المليء بالرسائل الربانية والقيم الإنسانية.

### المبحث الثالث: تدريس البلاغة العربية -نحو خطة مستقبلية:

يناقش الكتاب في الجزء الثاني مفهوم البلاغة، مقدما مجموعة من التعريفات التي تناولته من حيث جدواه أو علاقته بالمتلقي، أو حتى قدرة القائل وتمكنه، ليناقش بعد ذلك صفة البلاغة في علاقتها مع الخطاب نفسه، وقدرتها على تغليفه بالشكل الصحيح بين من يرى أن البلاغة توافق مع المقام، وبين من يرى أنها أكبر من "لمحة دالة"؛ لأن مناسبة المقام غاية عائمة غير محددة لأنها لا تحدد نوعا بعينه من الخطابات.

ثم قدم محمد بازي بعد ذلك تصور البلاغيين لمفهوم البلاغة، حيث لا تخرج عن كونها "ملكة" إنتاج الخطاب البليغ مع كل ما يتطلبه ذلك من إلمام بالعلوم والقوانين، مشيرا إلى أن

ذلك متعلق بما أسماه "البلاغة الصغرى" دون "البلاغة الوجودية" التي يراها شاملة الوجود بالقول والفعل، متبنياً بذلك مجموعة من الأقوال التي تنظر إلى البلاغة نظرة شمولية تيسر "الحكمة العسيرة" بألفاظ يسيرة.

ينتقل الكتاب، بعد ذلك، إلى الحديث عما أسماه "بلاغة المدارس"، وهو باختصار يتجاوز - في نظر الكاتب - الحديث عن البلاغة بوصفها علماً له قواعد يعلمها المختصون في هذا العلم، إلى رغبة في تكوين متعلم بليغ، الشيء الذي لن يتأتى إلا بالاحتكاك بالنماذج الأدبية، مرفوقة بتوضيحات يسيرة للأساليب المستعملة، وهنا نستحضر أن "موضوع المعرفة كلما كان موجهاً نحو المستويات الدنيا، فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديدانتيكي تكون كبيرة، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد، لذلك فعمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف، وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى التلميذ"<sup>1</sup>. ولما كانت المدرسة اليوم تسعى إلى شيئين: تكوين متعلمين بلغاء، وبلاغيين في الآن نفسه، فإنها تحتاج لذلك زمناً طويلاً من الاطلاع والدرس والتأمل، وهو ما أنتج مواد النحو في الكتب المدرسية التي تبدو وكأنها تستهدف إنتاج متخصصين في النحو لا مطالعين متذوقين، مما اعتبره الكاتب إشكالية حقيقة يجب تجاوزها من قبل المدارس التي تريد إنشاء جيل من المتكلمين بلغاء، من خلال الاعتماد على اختيار النصوص المشوقة التي يمكن أن تكفل تحقيق ملكتي اللغة والبلاغة بشكل تلقائي يضاهي الأدباء السابقين.

يضع محمد بازي يده على موضع الخلل في التعامل مع البلاغة كدرس يقدم لجيل من المتعلمين بشكل يولد لدى أغلبهم كرها لهذا العلم، وذلك لتركيز المناهج التعليمية على مبدأ الحفظ وتلقين القواعد بدل تذوق النصوص، الشيء الذي امتد إلى الدرس الجامعي، نظراً لاعتماد درسي البلاغة والنحو على أمثلة معزولة تجعل الدارس محدود التفكير قاصراً عن بلوغ المعاني الشاملة التي يصادفها في السياقات الطويلة، زد على ذلك فصل المستويين النحوي والبلاغي عن بعضهما وكأن كلا منهما علم مستقل بذاته في فهم السياقات اللغوية. والحاصل أنهما متكاملان، فأصبح ينظر إلى كل منهما أنه هدف للفهم وليس وسيلة للتذوق.

---

1 علي آيت أوشان، (2014)، اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، ص134.

وربطا بكل هذه المسببات التي يرى الكاتب أنها الثاوية وراء تراجع إقبال المتعلمين على الدرسين البلاغي والنحوي، وتولد نفور ملحوظ، فقد اقترح ما رآه حلا لعودة هذين الدرسين إلى جدواهما من جهة وتحبيهما للطالب من جهة ثانية، بحيث يقترح تجنب التعامل معهما انطلاقا من أمثلة مجتزأة من سياقاتها، واستبدالها بنصوص حسنة التذوق مهما كان المصدر الذي ستؤخذ منه، وبديل تقديم القواعد جافة للمتعلم في شكل درس ممل، اقترح بازي ترشيح مرجعين للطلاب: أحدهما في البلاغة والآخر في النحو يعتمدهما الطالب مرجعا يعود إليه للاطلاع وتحصيل الفائدة، أو حتى يتوجه إليه بالتلخيص والدراسة وبذلك يضمن له الاحتكاك بالنصوص الأدبية تذوقا ماتعا، ويضمن له المرجع مصدرا مباشرا لمعرفة أبواب درسي البلاغة والنحو، وبذلك تقل أو تنعدم حالة النفور التي تعرفها البلاغة اليوم، كما أنه أشار إلى حاجة المدارس الإعدادية والثانوية إلى كتب مختصرة من أهل البلاغة "المدركين للحاجات التعليمية ولممكّنات الإنجاز" مرتئيا أنه يحسن في الجامعة الانطلاق من كتب "تسائل البعد المعرفي للأساليب البلاغية والمستوى الاصطلاحي فيها"<sup>1</sup>.

وقد استرسل ليتحدث عن المؤلفات المعتمدة في المدارس معتبرا إياها مفتقرة إلى الجاذبية الأدبية، لذلك وجدناه يقترح استبدال هذه المؤلفات بالنصوص العالمية التي تخدم الجانبين: التربوي والتذوقي.

وينتقد المؤلف، في جزء من كتابه اختار له عنوان "البلاغة بالجامعة: غياب التناغم وهزلة الرؤى"، منهجية التعامل مع البحوث الجامعية التي صنفها إلى قسمين: قسم يعيد إنتاج كل قديم دون إضافات، وقسم يترجم الكتب الغربية بشكل يكرس التبعية الفكرية، متسائلا عن منجزات العرب في هذا المجال خلال الخمسين سنة الماضية، مستثنيا الدرس اللساني وتحليل الخطاب، معرجا في نقده على المنهجية المعتمدة في التعامل مع الباحثين الجدد في سلك الدكتوراه الذين ينجزون ما يطلب منهم وحسب، بحيث لا يُترك له حرية اختيار ما يبحث فيه فيحس بأنه منتج، وصاحب رؤيا، فتكون النتيجة خلق جيل من الباحثين الذين لا فائدة ترجى منهم، فيتم التخلي عنهم في النهاية لأنهم نسخ من بعض، وعليه، يجب منح الباحث حرية البحث، بعد أن يقوم بالاطلاع على الأطاريح السابقة عليه ليقدم أطروحة واضحة.

---

1 محمد بازي، تدريس الأدب والبلاغة بالمغرب، ص 60

وقد أشار كذلك إلى طبيعة المجالات التي أصبح الباحثون يتوجهون إليها بالبحث، ومنها: الحجاج وما يتعلق به، وبلاغة الجمهور، منتقدا هذه العبارة، انطلاقا من اعتبار أخلاقي يتجلى في غياب الوعي لدى هذا الجمهور ليصل بنقده إلى "الخطابات الجمهورية" التي لا تتحول إلى قيم وأفعال.

إن سيادة ما أسماه بازي الفوضى والتفاهة كان سببا مباشرا في استباحة الجامعات، فولي أمرها من لا يفقه فيه، وكانت النتيجة ضعف الإنتاج البلاغي التأويلي العربي الحديث، بشكل يسيء إلى الموروث القديم، وهو مع ذلك لا ينكر أن هناك منجزات ريادية حقيقية، لكنها غير كافية أمام الصرح الذي تركه لنا السلف.

## خلاصات:

- اعتصر المؤلف خلاصة تمحيصه للدرس البلاغي في شكل خلاصات هي:
- \_ ضرورة بناء علوم بلاغة للسيمياء الرقمية تماشيا مع التطور الرقمي الحالي.
- \_ الاتجاه بتدريس البلاغة إلى بيان مقومات الخطاب البليغ والتواصل الأبلغ.
- \_ تقديم ضوابط لاختيار الموارد النافعة الصالحة للتدريس في الفصول.
- \_ التخوف من ذوبان الهوية العربية الإسلامية في الفكر الغربي.
- \_ ضرورة انتباه محلي الخطاب إلى تحليل الرسائل الصادرة من الغرب وفك شفراتها للتصدي لأي هجوم فكري.
- ثم انتقل بعد ذلك إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها الإسهام في تجديد درس البلاغة وتطويره، ونجملها في:
- \_ تطوير الدرس البلاغي يستدعي الاطلاع الكافي على المرجعيات الأساسية.
- \_ جعل بناء الهوية العلمية والوجودية أفقا مشتركا للبحث والتنظير البلاغيين.
- \_ التحرر من التبعية المطلقة للقوانين البلاغية القديمة.
- \_ اجترار مفاهيم بلاغية تستمد قوتها من علوم مختلفة: النحو، والبلاغة، والتأويل.
- \_ اصطناع نماذج تأويلية انطلاقا من البلاغة التطبيقية القديمة.
- \_ الدعوة إلى الاطلاع الواسع على ما أنجزه الباحثون السابقون تفاديا للتكرار.

\_ تقبل الاختلاف العلمي في التصورات والتخرجات.

\_ استبدال التعقيد المفرط بالتذوق.

## المبحث الرابع: تجربة أحمد بوكماخ: أنموذج النقل التدريسي الناجح للأدب والنحو:

يشيد المؤلف -كما يصرح بذلك عنوان الفصل -بتجربة أحمد بوكماخ في تأليفه سلسلة "اقرأ" التعليمية التي كانت معتمدة قبل تغيير الكتب المدرسية، مسوغاً عودته إلى هذا الأنموذج بما أسماه لغة الخشب التي أصبحت تصدر الكتب المدرسية لتعلم اللغة العربية.

بدأ الكاتب إبراز مميزات سلسلة "اقرأ" بإيجاز الرهانات التي كان المؤلف يضعها نصب عينه في تأليف هذه السلسلة، كما يشير هو نفسه في مقدماتها، وفي كل مرة كان يؤكد على فكرة ملائمة المحتوى للمجتمع من جهة والقيم العربية الإسلامية من جهة ثانية، وزرع روح المطالعة والقراءة المستمرة من جهة ثالثة، أخذاً بعين الاعتبار الهدف الأسى من المنظومة التعليمية في رمتها، وهو تحقيق الوعي التربوي القائم على احترام الفروق بين المعلمين وتثمينها، ليعبر بعد ذلك إلى التفصيل في التدرج الذي كانت تعتمد عليه السلسلة في تقديم دروس النحو والتعبير، ودور المحفوظات في إذكاء الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلم، مشيداً بالدعوة إلى المطالعة المستمرة التي كانت تتخلل صفحات السلسلة، والإشارة إلى أسماء مهمة في مجال الكتابة الأدبية، ويستشهد الكاتب على نجاح تجربة أحمد بوكماخ التدريسية بالجيل الذي أنتجته، وهو جيل محب للقراءة، عاشق للبحث في أغليته، يشده الحنين باستمرار إلى ذاك الزمن الذي كانت بالنسبة إليه هذه السلسلة مصدر متعة ومعرفة، ساعدته على اكتساب لغة سليمة جميلة.

ثم قدم لنا خلاصات أوجز فيها ملاحظاته عن هذه التجربة كما يلي:

\_ نجاح أحمد بوكماخ في تقديم أنموذج متكامل لتأليف مدرسي تحققت فيه كل مواصفات الدقة والملاءمة والانسجام.

\_ ترك النصوص المختارة في السلسلة بصمة في ذهن المتعلمين حتى بعد مرور سنوات على قراءتها.

\_ إنماء روح العمل والجد والعطاء، وكذا الانضباط في الجيل الذي تتلمذ على هذه الكتب.

\_ تقديم مؤلفات بوكماخ التربوية أنموذجا للإنسان الذي طمحت له المدرسة المغربية، على مستوى القيم والسلوك والعادات.

ويختتم الكاتب قراءته الموجزة هذه بالدعوة إلى الاستئناس بهذه التجربة، وخاصة الروح العلمية التي كانت وراءها، وهو ما يستدعي تخلص الكتب المدرسية الحالية من كثرة المصطلحات البيداغوجية، والمقاربات والمفاهيم، والميل نحو التحسيس بجمالية الأدب والإكثار من القراءة، وخلق شغف القراءة لدى المتعلم.

## خاتمة:

استطاع الدكتور محمد بازي الحفر في أغوار الطرائق التعليمية للأدب والبلاغة العربية من أجل تحديد الصعوبات التي تحد من تطوير تدريسيتهما، إذ تلمس في الكتاب جهدا كبيرا في طرح جملة من التصورات والانشغالات في مجال التدريس، بغرض تغيير النمطية السائدة، وتحقيق الأهداف والمهارات المرجوة، فالنص الأدبي بوصفه نصا مفتوحا يحمل دلالات إيحائية متعددة، وجب الدخول إلى عالمه بمعارف ومداخل عدة حتى يتحقق الفهم والتذوق والمتعة، من هنا يجد المدرس نفسه ملزما بالإلمام بمختلف "الكفايات والملكات والمواصفات المعرفية والمنهجية والتربوية والتواصلية والتقنية والاستراتيجية التي يتحقق بتوافرها مدرس له تأثير إيجابي واضح على المتعلمين، وعلى محيطه القريب والبعيد"<sup>1</sup>.

قدّم محمد بازي -من خلال هذه القراءة- بعض التوجيهات والتوصيات التي من شأنها أن تنبه على ما ورد من خلل منهجي وبيداغوجي في تدريس الأدب والبلاغة، ومنه يمكن التأسيس لأنموذج قادر على تحقيق ما نصبو إليه في مراحل التعليم الثانوي والجامعي، ليكتسب المتعلم والطالب أداة تحليلية عملية تمكنه من قراءة النص الأدبي، وتفتح آفاقه بنظرة شمولية تستوعب جميع الخطابات.

ولن يتأتى ذلك إلا بتضافر الجهود، بدءا من المدرس الذي يتعين عليه الإدراك جيدا أن التحفيز باب من أبواب العطاء يسهم في "خلق شروط محيطية تجعل التلاميذ يطرحون

---

1 محمد بازي، (ط1، 2010)، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص9

بأنفسهم الأسئلة، ومن ثم، تتحول المشكلة والبحث عن حلها إلى مسألة شخصية للتلاميذ، وليست مجرد استجابة لطلب المدرس<sup>1</sup>، والعمل على إشراكهم في الفعل التربوي بكل أبعاده، وتدريبهم على التفكير المنظم، والاستدلال الصحيح.

إن نظرة الدكتور بازي لم تكن مجتزأة أو انتقائية تأخذ ما يخدمها وتترك الآخر، بل كانت رؤيته نقدا وتوجيها، واستشرافا وتنبيها، حثّ من خلالها على بناء صرح تربوي للعملية التعليمية التعليمية من منظور نقدي ببناء متوازن، بعيدا عن الإصلاحات الترقيعية والسطحية التي تحول دون التنزيل الفعال للمقاربات التربوية.

وظل يؤكد -من أجل ذلك- على ضرورة وضع أهداف واضحة، بعيدا عن سياسة الارتجال، والاستفادة مما تحقق، والسير باستمرار وبمنهج يقدم نجاحات ملموسة، وبشكل تصاعدي، لصناعة تحول في المدرسة والجامعة المغربيتين، وجعلهما تحملان اهتمامات المجتمع وطموحه ومقوماته وقيمه، فالتقدم العلمي والتكنولوجي يفرض علينا التحرك عوض العيش على الهامش وانتظار الآخر.

لقد كان محمد بازي واضحا في تحليله داعيا إلى ضرورة تجويد المنظومة التربوية وتطوير طرق تدريس النصوص الأدبية والبلاغة العربية على نطاق واسع، وأن تكون المواضيع المختارة للتدريس تتماشى مع توجهات المنهاج بشكل فعلي وأكثر فعالية، فالإصلاح التربوي من شأنه أن يغذي قيم النص الأدبي، ويرتقي بالوعي المنهجي، لتخليصه من الشوائب، لأن كثيرا من الأساتذة والمتعلمين يوظفون بعض مبادئ القراءة المنهجية بشكل تعسفي.

إن كتاب محمد بازي موجه للقارئ المُسير والمتخصص والعادي وإلى الأساتذة الممارسين والمقبلين على الولوج إلى المراكز التربوية، وإلى المستقبل... وسيجد فيه كل مهتم ضالته، لأنه بني على تخطيط، نظرا لتعدد مواضيعه وغنى أفكاره الموصولة ببعضها، وما زاد في هذا الترابط هو أنه ينتظمها تساؤل يتجلى من خلال تأكيد إعادة قراءة واقع تدريس الأدب والبلاغة، بتقديم أفكار تنهض بهما إلى مراتب أعلى.

قام دكتورنا باحتواء القضايا الراهنة ودراسها مقترحا حلولا واقعية تحتاج في نظره إلى إرادة تفعيل، من دون إحداث أي شرخ بين ذوات المجتمع، ومن هنا يجد الكتاب مكانه في سد الفراغات والتعثرات التي يعاني منها مجتمعنا في منظومة التربية والتعليم.

---

1 عبد الكريم غريب، (ط1، 2001)، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، ص 197

## مصادر البحث ومراجعته:

القران الكريم (رواية ورش عن نافع)

كتابات محمد بازي

- تدريسية الأدب والبلاغة بالمغرب؛ رؤية نقدية، مطبعة بلال-فاس، المغرب، الطبعة الأولى، 2022.

- صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وأدائها تمثلاً وعملاً، دارالأمان ط1، 2015

- صناعة التدريس ورهانات التكوين، منشورات كلية علوم اللغة، ط1، 2010.

- صناعة القادة في المجال التربوي: رؤية متناغمة مع عالم متغير، دار القلم، ط1، 2019

- المدرس البليغ: مبادئ أولية لمشروع قرائي متعدد الاستراتيجيات، دار القلم، ط1، 2019

- مصادر ومراجع مساعدة:

- أحمد فرشوخ، (ط1، 2005)، تجديد درس الأدب، دار الثقافة-الدار البيضاء، المغرب، ص18

- تزفتان تودوروف، (ع8478، فبراير 2007) "أي أدب للمدرسة؟"، حوار أجراه مارك فيمارولي، ترجمة محمد برادة، الملحق الثقافي فكر وإبداع.

- عبد الرحيم الكلموني، (2006) من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، المغرب.

- عبد الكريم غريب، (ط1، 2001)، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية.

- علي آيت أوشان، (2014)، اللسانيات والتربية: المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقرق للطباعة والنشر.

- المجلس الأعلى للتعليم، تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008

- محمد العمري، (ط1، 2017)، المحاضرة والمناظرة في تأسيس البلاغة العامة مواجهة بين زمن الجرجاني وزمن القزويني، أفريقيا الشرق، المغرب.

- محمد العمري، (ط2، 2010) البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق، المغرب.
- مديرية المناهج والحياة المدرسية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، غشت 2009

# مقترحات أنموذجية لتدريسية اللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي من خلال كتاب: «سؤال الأنموذج - في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم» لمحمد بازي

ذ. خالد العنكري

إشراف: د. مولاي عبد المالك الداودي<sup>1</sup>

## مقدمة:

يعد كتاب: "سؤال الأنموذج - في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم"، لمحمد بازي، من الكتب التدريسية التي حاولت أن تمتد مدرّس اللغة العربية بعدة تصوّرات ومنهجية تسهم في رقي الأداء المهني؛ وذلك بالوقوف عند فلسفة التدريس أثناء العملية التعليمية، وتحديدًا في السلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وهو ما يجعل مشروع الكاتب متماسكًا ومنسجمًا من جهة التصور والهدف المرجو بلوغه، المتمثل في الإسهام الفعلي في تأهيل مدرّس بليغ. وخيّرُ شاهدٍ على ذلك كتاب بعنوان: "صحائف التكوين"<sup>2</sup> لمحمد بازي الذي ضمّنه جملةً من الصحائف التي ترشد القارئ إلى سواء السبيل في الممارسة المهنية تمثلاً وعملاً، وما الكتاب قيد الدراسة، في نظرنا، إلا امتداداً للأول على مستوى التصور التكويني المراد تحقيقه... ومنه ندرك أنّ همّ الكاتب هو وضعُ معارف وخبراتٍ، بين يدي مدرّس اللغة العربية، تجيب عن إشكالاتٍ تدريسية وتربوية من صميم الواقع؛ أي من وحي التجربة الميدانية، وهو أمر قد تغفله نظريات التعلم، وفلسفة التعليم، والمقررات الدراسية وغيرها من الوثائق التي تنظم عملية التدريس في جميع الأسلاك والمستويات، بحكم التنوعات الجغرافية والفوارق الاجتماعية بين المتعلّمين والمتعلّلمات، إضافة إلى الحيّز الزمني المخصص لكلّ مكوّنٍ من مكوّنات المنهاج الدراسي.

1 كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة.

2- محمد بازي، صحائف التكوين، مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرّس اللغة العربية وآدابها تمثلاً وعملاً، تجربة حياة، دار الأمان، الرباط، ط1، 1436هـ-2015م.

خصَّصَ "محمد بازي" مجموعةً من الفصول والمباحث والمحاور، لما تمَّ ذكره، محاولاً وضع إجاباتٍ عن بعض الإشكالات التي تصادف المدرِّس والمتعلم، وهي إجابات ستغني تجربة المدرِّس المهنية، وتوسع معارفه العلمية والتدريسية لمكونات اللغة العربية.

وقد جاء الكتاب، قيد القراءة، في مقدمة وخاتمة وأربعة فصول، نعرضها كما يأتي:

الفصل الأول: درس النحو بالكتاب المدرسي أي أنموذج لاكتساب الملكات اللغوية؟

الفصل الثاني: مفاهيم الأدب والنقد والبلاغة بين المعرفة العامة والتشكيل التدريسي.

الفصل الثالث: نموذج القراءة المنهجية تهافت المنوال وضمور السؤال.

الفصل الرابع: عندما تعلَّمتنا بمتعة... أنموذج النقل التدريسي الناجح للأدب والنحو، تجربة "أحمد بوكماخ".

لا ندعي في هذه القراءة الإحاطة بجميع ما ورد في الكتاب، ولكننا حاولنا قدر المستطاع أن نتنبَّه، في قراءتنا، إلى بعض النقط الجوهرية التي تأسس عليها هذا المنجز التدريسي الخاص باللغة العربية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

## المبحث الأول: بحث في دوافع التأليف:

جاء الكتاب محاولاً الإجابة عن جملةٍ من الإشكالات التي تعترض سبيل مكونات المنهج الدراسي لمادة اللغة العربية وعلاقتها بتقويم المتعلم وتقييمه، ونقض التصورات التي سادت في تأليف الكتاب المدرسي، وخاصة تلك المتصلة بمكوّن النصوص وعلوم اللغة/ الدرس اللغوي، وهي في نظر الدارس تعاني قصوراً في الرؤية والمنهج والأجراً، انطلاقاً مما يعيشه مدرِّس اللغة العربية أثناء ممارسته المهنية. وقد اعتبرها الدارس أسباباً أدت إلى إفقاد درس الأدب المعنى الأدبي وجماليته، إضافة إلى قتل الذوق الذي يعد رهاناً مهماً في حقل الأدب، هذا ما يدل عليه قول المصنِّف: «الكتاب جاء للإجابة عن إشكال جوهري يتعلق بالقراءة المنهجية المحكومة برهانات الامتحانات الإشهادية، والتي حولت عملية قراءة النص الأدبي إلى تحليل ميكانيكي أبكم وإلى معانٍ مستخلصة عمياء»<sup>1</sup>، ويضيف قائلاً في موضع آخر: «لقد حولت القراءة المنهجية النصوص الأدبية إلى جثة يقطع منها المدرس مع المتعلمين كلّ مرة

---

1- محمد بازي، سؤال الأنموذج في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، منشورات القصبة، أكادير، ط1، 2019،

جزءًا للاستدلال على مستوى من مستويات القراءة المنهجية، فغاب المعنى وتُنوَّسِيَتْ  
جماليته في تلقي الأدب، وتراجعت القدرة على الإمساك بجوهر الأدبية في الأدب»<sup>1</sup>.

ومن بين المشاكل التي دفعت المؤلف إلى إخراج هذا الكتاب إلى القارئ، غيابُ فلسفة  
تربوية مرجعية، وعدم امتلاك نظرية صحيحة لاكتساب الملكات اللغوية والأدبية والبلاغية،  
والتمسك المبالغ فيه بمنهجية التدريس، واعتبار الأدب وسيلة للشهادات لا غاية في ذاته،  
واتباع المدرس الأسلوب المنهجي المقترح في الأدبيات الرسمية<sup>2</sup>، ثم ضُمور ثقافة الأنموذج  
(حفظ المقدمات-وحفظ المنهجيات-خلل التقييم)، من خلال تجليات ضُمور منظورات  
مدرسي اللغة والأدب سواء المتعلقة بـ:

-المتعلّم المتأدّب.

-وأنموذج درس الأدب النّاجح.

-وأنموذج العمل الصّحيح لاكتساب اللغة.

-وأنموذج الإنسان الذي نكونه للمستقبل.

-وأنموذج الملكات المطلوبة.

إن المتأمل في تجليات الضُمور الذي اعتزى المجال التعليمي يجدها تَمُسُّ المتعلم (مواطن  
الغد)، والمدرس، وطريقة العمل، والمادة المعرفية، والدروس المقررة. وهو ما يفضي في النهاية  
إلى عدم بلوغ الأهداف المرجوة من درس الأدب.

ولم يبق الكاتب مستبعدًا ما يحمله الأدب من سمومٍ إيديولوجية تهدم القيم التي يجب  
على المتعلم التحلي بها، وإنّما تنبه إلى هذا الجانب المؤسس للقيم، والمسهّم في تشكيلها عبر  
مسألة النص واستخراج مضامينه وقيمه ورسائله المتضمّنة. كما يثير هذا الكتاب الانتباه لـ  
"الأخطار" «التي تحملها النصوص المختارة باسم الأدب، انطلاقًا من تصوّر مغاير، ونظرية  
قاصدة للأدب تطرح أسئلة جوهرية عن النماذج التي تُقدّم للمتعلمين باسم الأدب الباني،  
مع أنّ أثرها العميق له خطر غير بيّن على النفوس وعلة مصائر المتعلمين بسبب ما يحمله  
"الأدب" من رؤى مضلّة أو قيم سلبية... وهذا ما يجعل سؤال المرجعية حاضرًا في الممارسة

1- المرجع السابق نفسه، ص 9.

2- قال في هذا الصدد: «تبعية المدرسين للكتاب المدرسي، واحتذاء ما فيه حرفيًا، لغياب تكوين صحيح ومدقق  
بكيفية التعامل مع كتاب التلميذ»، ينظر: محمد بازّي، سؤال الأنموذج، ص 9.

التربوية والنقدية، لأنّ التفريط في مقوم مرجع القيم، وعدم استحضار معيار الجدوى من مقاصد النصّ الأدبي سببان رئيسيان لغياب الأنموذج الواضح الذي يمكن أن نحتديه ونشترك جميعاً في بلورته وبنائه»<sup>1</sup>.

يشير النص السابق إلى مرجعية النصوص وسياقات إنتاجها وانعكاس ذلك على القارئ من ناحية القيم المنثورة في المقروء. وتلك دعوة إلى عدم إقحام نصوص محمّلة بما هو إيديولوجي في الكتاب المدرسي، أو محاولة المدرس أثناء التدريس استحضار هذه الأبعاد؛ لأنها تفقد النص جماليته الإبداعية والفنية التي تكون فاعلاً مهمّاً في تشكيل القيم داخل المجتمع.

لم يقف الكاتب عند عرض المشاكل... بل بسط مجموعة من الحلول في نهاية كلّ فصلٍ، حتّى لا يقف عند تشخيص الداء دون إعداد الدواء الذي يعد مقترحاً علاجياً يقوم ما تمّ إغفاله في درس الأدب المحمّل بالقيم الكونية والجمالية.

## المبحث الثاني: المدرسة: فضاؤها وأدوارها:

كانت المدرسة- على مرّ الأزمان- فضاءً لتطهير المجتمع من الجهل والخرافة... في مقابل التشبع بالفكر العلمي ذي الأسس المتينة، والتحلي بالقيم الأخلاقية النبيلة والوطنية البانية للمجتمع... هذا الدور المنوط بالمدرسة، جعلها تأخذ موضعاً مهمّاً بالنسبة للمجتمعات التي تحترم الإنسان والعلم، حفاظاً على مستقبل الإنسانية جمعاء، وضماناً للتّقدم الفكري والعلمي، والتّخلص من كل المعوقات التي تعوق تقدم الوطن، فالمتعلم مواطنٌ، والمدرسة تسهر على تكوينه وتأطيره في الجانب القيمي والعلمي والفكري، وبناءً على ذلك، نجد المدرسة مفعمةً بالطّاقات المتمثلة في الإداريين والمدرسين، من خلالها تُبثّ الحياة المدرسية في أبهى حللها بتفعيل الأيام العالمية، والذكريات الوطنية، لكننا نجد تبايناً بين ما تسهر عليه المدرسة وما يقدّم في القنوات الرسمية للبلد، ناهيك عن القنوات الإعلامية العالمية، إضافة إلى ما تعجّ به القنوات على الأنترنت عبر مواقع التّواصل الاجتماعي التي جعلت كلّ الأشياء محطّ سخريّة وتفاهة.

---

1- محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 7.

هذه العوامل التي ذكرناها أضعفت دور المدرسة في تخليق الحياة العامة، وتسديد المتعلم/ المواطن، إلى الوجهة الصحيحة، الأمر الذي عبّر عنه محمد بازّي أثناء صياغة "النموذج"، بقوله: «في الوقت الذي يطالب الإعلاميون والحقوقيون والآباء المدرسة العمومية بالقيام بواجب التربية على القيم وبناء نماذج إنسانية عليا، لا تتم مساءلة نوع الإعلام الذي يُقدّم للأسرة والأبناء، ونوعية البرامج المعروضة بديلاً عن القيم التي تُربي عليها المدرسة، وهو ما أدّى إلى ما سميناه بتبارز النماذج داخل منظومة القيم، وتحطيم السماء المتفجرة للأرض الموعودة المنتظرة التي تعد بها المدرسة. والتحول من التخليق الشامل وهو شعار المدرسة من قبل إلى منظور تجزيي يحصر التربية على القيم في المواطنة والعدل والتسامح...»<sup>1</sup>.

ويضيف صاحبُ الكتاب عنصرَ التجزيء الذي عرفته منظومة القيم داخل المدرسة، وهو مبدأ يتناقى وشعارَ التخليق الشامل، لتجعل القيم حبيسة العدل والتسامح، مما أسهم في فقدان المدرسة للدور الجوهري الذي كانت تقوم به، بإبعادها عن مسيرة العصر، سواء عن وعي أو غيره. وتطالعنا بعض المبادرات الفردية أو المؤسسية التي حاولت تدارك الوضع بإنشاء فضاءات افتراضية على مواقع التواصل الاجتماعي تتمثل في صفحات على (الفايسبوك) أو مجموعات في (الواتساب)، تحاول إزاحة -ما استطاعت- التفاهة والسخافة والسخرية التي أصبحت تستهدف الناشئة واليافعين.

تبقى المدرسة رغم كل التحديات التي تواجهها لصناعة مواطن سوي وصالح، قاطرة للتنمية المستدامة التي تُربي وتعلم وتؤطر وتسهر على مواكبة الطاقات البانية لمستقبل البلد، شريطة العمل الدؤوب والمسؤول في المنظومة التعليمية، رغم كل الإكراهات التي تعوق تحقيق ذلك.

### المبحث الثالث: الكتاب المدرسي للتلميذ بين التأليف والاستثمار:

يعدّ الكتاب المدرسي وثيقة تربوية تضمّ مادة معرفية منتظمة قابلة للتعلّم والاكتساب من قِبَل المتعلّم، وهو موجه للتلميذ وليس للأستاذ. وقد عرفه "محمد بازّي" قائلاً: «الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية من بين وسائل أخرى كثيرة متاحة لتدريس اللغة والأدب، وهو كتاب

---

1- محمد بازّي، سؤال النموذج، المرجع السابق نفسه، ص 6.

أعدّ للتلميذ وليس للأستاذ، وبالتالي بالإمكان التّصرف في الدروس بالانتقاء حسب السهولة واليسر، والزّمن المتاح، ومستوى التّلاميذ، وغير ذلك من المتغيرات الفصلية، ففتح للمدرس إمكانية التّقليل من الأمثلة، أو الاكتفاء بما يراه مفيداً وضرورياً، والاستغناء عما يربك التلميذ»<sup>1</sup>.

فالكتاب المدرسي إذن، وسيلة لبناء الكفايات عند المتعلم، وعلى المدرس التصرف في مادّته المعرفية بحسب الفئة المستهدفة، ومدى تمكنها من الكفايات المراد تحقيقها، إضافة إلى مستواها المعرفي، والحيّز الزمني المخصص لكل مكوّن.

وقد انتقد "محمد بازي" مسألة تتبع المادّة المعرفية، كما وُضعت في الكتاب المدرسي، والسبب هو «غياب أنموذج تكويني واضح يبيّن كيفية الاشتغال بالكتاب المدرسي، وأدوار المراجع، والإمكانيات المنهجية الأخرى المتاحة أمام المدرسين لإغناء تجربتهم وتطويرها...<sup>2</sup> فقد يختلط الأمر على المبتدئين، فيحتذون بحكم العادة الكتاب المدرسي احتذاءً مطلقاً، وخاصة الذين تم تعيينهم للتدريس مباشرة دون تكوين»<sup>3</sup>.

بناءً على ما سبق، يمكن تحديد الأسباب التي تجعل المدرس متقيداً بالكتاب المدرسي كما صيغت مادّته المعرفية... دون تصرّف تقني ومنهجي فيما يأتي:

- غياب الأفق التصوري والتربوي عند المدرس.

- والخوف من محاسبة المؤطرين التربويين.

- وقلة المراجع وغياب الأسناد.

- وعدم القدرة على بناء درس شبيه بالذي في الكتاب، بالعودة إلى المراجع أو العمل على تلخيصه وتيسيره.

- وضعف الاجتهاد والتبأس المسالك.

---

1- المرجع السابق نفسه، ص 39.

2- المرجع السابق نفسه، ص 39.

3- المرجع السابق نفسه، ص 37.

## المبحث الرابع: تدريسية علوم اللغة: إشكالات مرصودة وحلول مقترحة:

قال "محمد بازّي": «فساد درس اللغة هو فساد النظريّات - لا النّيّات». (ضرورة توثيق هذا النص في الهامش)

إنّ أهمّ الأطر المرجعيّة المعتمدة في المنهاج الدراسي المغربي الخاص باللّغة العربيّة، هي: الميثاق الوطني 2001، وأكاديمية اللغة العربيّة<sup>1</sup>.

وقد أثار محمد بازّي مجموعةً من الإشكالات المتصلة بالجانب التدريسي والمعرفي الخاص بمكون علوم اللّغة في السلك الإعدادي، منتقداً النّمط التدريسي المعتمد في الكتب المدرسيّة والتصورات المؤطرة لها؛ جراء إفراطها في التدقيقات اللّغوية الّتي لا تفيّد المتعلم في امتلاك الكفايات المرجوة، إضافةً إلى حضور ما هو تجريدي في علم النّحو، وتخصيص حصّة أسبوعيّة غير كافية لإنجاز درس النّحو تامّ الأركان، ومستوى التلاميذ المتدنيّ لغويًا وأدبيًا وأسلوبيا، وفي أحيانٍ عدم امتلاك المتعلم الكتاب المدرسي<sup>2</sup>... فهذه كلها تحديات تعوق الوصول إلى الكفايات المرجوة من دروس علوم اللّغة؛ لأنّ الغرض هو اكتساب نسق اللّغة العربيّة<sup>3</sup>، والنّسق اللّغوي والملكة لا تكتسب، في رأي الكاتب، باعتماد تدقيقات تقف سداً منيعاً لامتلاك المتعلم الملكة اللّغوية السليمة.

وقد أضاف محمد بازّي، في هذا الصدد، مسألة أخرى متصلة بالنقل التدريسي لدرس علوم اللغة من خلال قوله: «المشكل في التّصور العامّ المتحكم في النّقل التدريسي لعلم النّحو، وفي التّصور الخاطئ لطريقة اكتساب اللّغة العربيّة في النّسق التربوي، وفي التحويل العلمي المناسب لكفايات تعلم اللّغات، وبناء الدّروس في الكتاب المدرسي»<sup>4</sup>. وقال في موضع آخر: «إنّ معضلة تدريس النّحو -في تصوري- تعود إلى فلسفة خاطئة، واستراتيجية معقدة، وأنموذج غامض لدى مؤلفي الكتب المدرسية حول منهجية تعليم اللغة، والمرجعيات النظرية

---

1- قال محمد بازّي: «غير أنّ أثر هذه الأكاديمية على مستوى اللغة العربية بالمدارس لا نجد له أثراً واضحاً ومباشراً، فيما يتعلق بالبرمجة أو التّتبّع والتّقويم، فلم يتم تفعيل أدوار هذه المؤسسة لحدّ الآن» ينظر: محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 17.

2- ينظر، محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 21.

3- المرجع السابق نفسه، ص 17.

4- المرجع السابق نفسه، ص 23.

التي وجّهتهم إلى ذلك، ثم النقل التدريسي العسير والمضطرب لدرس النحو، إذ لا تحصل الملكات اللغوية بتحصيل الأحكام؛ فالملكات تحصل بالممارسة والاعتياد والتكرير لكلام العرب<sup>1</sup>.

يمكن رصد مشاكل الدرس النحوي من خلال القولين السابقين في ما هوأت:

-التصوّر العام المتصل بالنقل الديداكتيكي.

-والتصوّر المتصل باكتساب اللغة العربية ونسقتها.

-والتصوّر العلمي المتصل بالكفاية اللغوية.

-والتصوّر بناء المنهاج الدراسي الخاص بالدرس اللغوي.

-والتصوّر الفلسفي الخاطئ في تمكين المتعلم من الملكة اللغوية.

-والتصوّر الفلسفي الخاطئ في استراتيجية بناء الكتاب المدرسي.

-واعتماد مرجعيات ونظريات خاطئة في النقل الديداكتيكي للدرس اللغوي.

ولم يقف "محمد بازّي" عند ذكر المشاكل والتحديات والمعوقات التي يعرفها الدرس النحوي في السلك الإعدادي، بل اقترح بعض الحلول التي يراها سديدة للاستدراك، وذلك عند قوله بضرورة: «الاجتهاد لوضع نماذج بديلة لاكتساب اللغة العربية بالنصوص والأدب الجميل، والأنساق التعبيرية التمثيلية، وتوسيع مجالات القراءة، وتدريس الأدب بمدخل وظيفيّة شتى مناسبة دون تغليب البعد الآلي المنهجي على حساب البعد التذوقي والجمالي، ويتم ذلك بتقديم مفتاح سياقي تأطيري واحد، ثم التوقف مطولا- إذا تعلق الأمر بالنص الشعري مثلا- في مرحلة الفهم عبر تتبع جزئي خطّي يوظّف فيه النحو لبناء المعنى وعلم البلاغة لتحليل الصورة الشعرية، والبُنى المتواجهة أو المتقابلة التي تبرز الذوات والموضوعات والعلاقات؛ ذلك لأنّ الفهم يتم بالتّحليل وليس معزولاً عنه إلا إجرائياً ومنهجياً ضمانا لترتيب العناصر عند التدوين. فالفهم يحصل بالتّحليل النحوي والبلاغي والتصوري والمعنوي... وباستحضار الجوانب الوظيفيّة والسّيّاقات الخارجيّة والمدونات الثقافيّة والتاريخية المغذية للتأويل، وبذلك سيحصل تذوق الأدب والوقوف على عناصر الجمال فيه، وهو ما سيشدّ المتأدّب إلى اللغة العربيّة عبر طرائقها الجميلة في الإبلاغ والتواصل، كما

---

1- المرجع السابق نفسه، ص 31.

سيدرك هذا المتأدّب -كذلك- أهميّة علوم الآلة في تحقيق الفُهوم وتشقيق المعاني ونقد المقاصد»<sup>1</sup>.

في هذا القول البليغ، تنبيهٌ مسدّد تجاه مؤلفي الكتب المدرسيّة، والمدرّس، والمتعلّم، يوضع مهامّهم موضع سؤالٍ وتأملٍ؛ قصد تطوير الرؤية التربويّة والتدريسيّة والمعرفيّة التي تحكم العمليّة التعليميّة التعليميّة. أما على مستوى النّقل التّدرسي لعلم النّحو عامّةً، فقد حدّد الباحث الهدف منه في «تحسين اللّغة من اللّحن والخطأ، فحصل الاهتمام به من طرف القدامى من هذا المنطلق، أمّا الآن فقد أصبح النّحو غايةً في حدّ ذاته»<sup>2</sup>.

نصل من خلال القول السابق، إلى أنّ النّحو وسيلة تقي المتحدّث من اللّحن سواء على مستوى النّطق أو الكتابة، وهو ما تنبّه إليه النحويون القدماء، على خلاف ذلك، نجد الدّرس التّحوي في الكتاب المدرسي، وتحديدًا في السّلك الإعدادي. الأمر الذي يجعل المتعلّم غير ممتلك للملكة اللّغويّة الّتي تسهم في تشكيلها كلّ مكونات المنهاج الدّراسي للّغة العربيّة، وقد سلك فيها محمد بازّي مسلك تصور "ابن خلدون" (ت 808 هـ)، انطلاقًا من تجربته الميدانية في مجال التّدرّس، بقوله: «إنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما يتم بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتسم في خيال المتعلّم المنوال الذي نسجوا عليه تراكيهم فيحتديه، وكأنّه خالطهم وسار في تعبيره عن مقاصده مثلما ساروا»<sup>3</sup>، ويضف قائلاً: «لا تحصل الملكات اللّغويّة بتحصيل الأحكام؛ فالملكات تحصل بالممارسة والاعتیاد والتّكرير لكلام العرب...»<sup>4</sup> إنّ تصور اكتساب اللّغة بالنّماذج والإطّلاع على البنى اللّغويّة الفصيحة هو خلاصة تجربة علميّة وعمليّة... وأصدق الحقائق ما قام على الملاحظة والتّجربة، ثم التّجريب على مستوى أوسع»<sup>5</sup>.

ويمكن إجمال الملكات اللّغويّة في ثلاثِ فرضيات، وهي:

- معرفة القواعد النحويّة.

- واستثمار الأنساق عبر الاطلاع على النّماذج اللّغويّة والأساليب البليغة.

1- المرجع السابق نفسه، ص 9-10.

2- المرجع السابق نفسه، ص 25-26.

3- المرجع السابق نفسه، ص 27.

4- للتفصيل في الأمر يحسن الرجوع إلى المرجع السابق نفسه، من ص 31 إلى ص 34.

5- المرجع السابق نفسه، ص 42.

-والاطلاع وتكرير الشّواهد وحفظها في المقام الأول، ثم تعزيز تلك المكتسبات بما هو ضروري وميسر من القواعد.<sup>1</sup>

## المبحث الخامس: المفاهيم الأدبية والنقدية والبلاغية: من المعرفة العامة إلى التشكّل التدريسي<sup>2</sup>

وقف الكاتب، هنا، عند مجموعة من المفاهيم التي يجب على المدرّس العلم بها، والتّدقيق في معانيها من خلال الرجوع إلى أصولها... حتّى يكون النّقل التدريسيّ لها واضحاً ومفهوماً عند المتعلم؛ لأنّ المفهوم مفتاح العلم. ومَنْ لَمْ يَعْلَمْ بِمَعْنَى الْمَفْهُومِ ضَلَّ سَعِيهِ فِي تَحْصِيلِ الْعُلُومِ، لِهَذَا فَالْمَفَاهِيمُ مَفَاتِيحُ الْعُلُومِ، وَالْمَفَاهِيمُ مَعَالِمٌ «وَمَنْ لَا مَعَالِمَ لَهُ الْآنَ لَا مَعَالِمَ لَهُ مُسْتَقْبَلًا»<sup>3</sup>. هذا القول يبيّن لنا دور الضّبط المفهومي في بناء المعارف عند المتعلمين<sup>4</sup>، مع مراعاة مستواهم في أثناء النّقل التدريسي للمفهوم دون ضياع لِحمولته المعنوية وأبعاده الدلالية، ويبقى "المفهوم" في مجال التّدرّس وسيلة للتّواصل، وطريقاً موصلة لنقل المعارف، من أجل تحقيق التّعلّيمات المخطّط لها. ونذكر من بين المفاهيم التي وقف عندها "محمد بازّي":

-المُفْهُومُ: وهو «ما وقع عليه الفهم والإدراك، والمفهوم من الكلام هو المعنى الذي يفهم منه ويُعقل»<sup>5</sup>.

-النّصّ: «ارتبط بالمعرفة النقدية... وفي السّياق التربوي يقصد به النّصّ اللّغوي أو الأدبي أو النّقدي المتضمن لمجموع التّحويلات والحذوف والتّزيينات التي رافقته من مجاله الأصلي إلى مجال المعرفة المُدرّسة، إضافة إلى ما يتعلّق به من موازيات وعتبات»<sup>6</sup>.

1- للتفصيل ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 41.

2- استهل الكاتب هذا الفصل بمجموعة من الأسئلة، وهي: هل للمصطلحات (الدالات) مفاهيم (دلالات) مدققة مشتركة بيننا وبين المتعلمين؟ كيف نتمكن من ضبط المفاهيم الأدبية والنقدية وجعلها واضحة عنهم؟

3- محمد بازّي، سؤال النموذج-في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 44.

4- ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 47.

5- للتفصيل ينظر المرجع السابق نفسه، ص 46.

6- المرجع السابق نفسه، ص 48-49.

-الخطابُ: وهو «الرسالة التي يحملها النصّ إلى المتعلم... فالخطاب هو ما يتبقى من أثر النصّ في سياق تربوي تعليمي رهانه نقل المتعلم من وضع قِيَمي إلى وضع آخر، أو من تمثّل معرفي أو جمالي إلى تمثّل آخر جديد، أو ما يدفع المتعلم إلى بناء موقف نقدي مما يقوله النصّ»<sup>1</sup>.

ومن هنا-وأخذنا بهذا المنوال بالنسبة للمفاهيم النّقدية والبلاغية<sup>2</sup> التي أشار إليها-دعا الكاتبُ الباحثين إلى وضع معجم<sup>3</sup> يؤصّل للمفاهيم الأساسية في المجال التدريسي للغة العربية، وهذا مطلب علمي موضوعي أحق بالنظر وأولى بالاعتناء.

وقد حدد "محمد بازّي" طبيعة المفاهيم المستعملة في الحقل التدريسي بوصفها آليات إجرائية لتحليل النصوص الأدبية، وهو ما نعرض له باختصار فيما هو آتٍ:

أولاً: مفاهيم تُستعملُ حمولتها وإجراءاتها العلمية بشكلٍ فعليٍّ وتطبيقيٍّ في بناء التّعلّيمات، دون أن يُستعملَ المصطلح الدّالّ عليها:

أدرج في هذا الصدد مفهوم "التأويل"، وحدّد معناه في قوله: «مجموعة الأفعال القرائية البانية للمعنى، المستندة إلى مجموعة من الخطوات والأسئلة والأفعال البيداغوجية، بل يمكن القول إنّ كلّ منجز المتعلمين عند تفاعلهم مع النصوص الأدبية في مراحل الفهم والتحليل وتركيب الخلاصات، قائمٌ على التأويل باعتباره أولاً (رجوعاً) بالمعنى إلى أوله أو إلى القصد الأولي المفترض من إنتاجه، وإدراجه في صورة من الشّكل الأدبي، أو باعتباره تتبّعاً لما يؤوّل إليه المعنى عند متلقيه»<sup>4</sup>.

لا يحضر هذا المفهوم بحمولته القديمة والحديثة في الكتاب المدرسي، ولكنّه يتحقّق أثناء العملية التعليمية التعليمية، عبر تحديد معنى البيت الشعري، وتحديد الفكرة الجزئية أو العامة... ويضيف، قائلاً: «كما أنّ القراءة المنهجية في الكتاب المدرسي ليست إلا استراتيجية تأويلية مركّبة تستفيد من منجزات المناهج النّقدية ونظريات الأدب والنّقد، ولا تصرّح في

1- المرجع السابق نفسه، ص 50.

2- ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 45.

3- المرجع السابق نفسه، ص 51.

4- محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 53.

كثير من الأحيان بمرجعياتها، تبعاً لما يفرضه النقل التدريسي من مراعاة مستويات المتعلمين»<sup>1</sup>.

ثانياً: مفاهيم تُستعمل في تدريس الأدب، وتُعرفُ، مبدئياً، اختلافات واضطرابات في أصولها النظرية لاختلاف النقاد بشأنها: عرض لذلك أمثلة، وهي: (الأجناس<sup>2</sup> الأدبية - والأنواع<sup>3</sup> الأدبية - والأنماط<sup>4</sup> الأدبية - والأشكال الأدبية).

ثالثاً: مفاهيم حافظت على حمولتها النقدية كما هي في المعرفة العالمية<sup>5</sup>:

هذه المفاهيم تعدّ أدوات إجرائية لتحليل النصّ الأدبي.

رابعاً: مفاهيم تمّ تطويرها<sup>6</sup>:

وقد كان الغرض من تطويرها مناسبة السياق التربوي الذي أُدرجت فيه.

## المبحث السادس: تدريسية البلاغة: إشكالات مرصودة وحلول مقترحة:

يطرح محمد بازّي في هذا المحور مجموعة من الإشكالات التي عرفها الدرس البلاغي العربي عند القارئ: (المتلقي/ المتعلم)، الأمر الذي أدّى به إلى التراجع والانحسار، وذلك بسبب «التعقيدات والتقسيمات الكثيرة»<sup>7</sup>، وبسبب «حفظ الأقسام والضوابط دون تذوق

---

1- المرجع السابق نفسه، ص 53-54.

2- قدّم الدّارس الفروق الجوهرية الدقيقة بين هذه المفاهيم نعرضها في الآتي: «الجنس أعم من النوع... وهو الإطار الموسّع الذي يضم إليه سلسلة من الأنواع التي تتشابه في مجموعة من الخصائص، (جنس الأسماك يضم أنواعه، وجنس الطيور يضم أنواعه، وجنس الحيوانات داخله أنواع)»، محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 54-55.

3- «النوع يتميز بتشابه دقيق بين الحالات المماثلة له»، المرجع السابق نفسه، ص 55.

4- «النمط ما سار على سمات معينة داخل النوع... وهو خاصيات التباين داخل النوع حسب الشكل أو المضمون أو نظام في الحياة والفعل أو غير ذلك»، مثال: «الشعر جنس والنثر جنس، وكل جنس تدخل تحته مجموعة من الأنواع؛ فالشعر العمودي نوع... ودخل النوع العمودي- مثلاً- يمكن التمييز بين أنماط عديدة تبعاً لخصائص شكلية طاغية، أو موضوعية مهنية: نمط الشعر الذاتي الرومانسي...»، (بتصرف)، المرجع السابق نفسه، ص 54-55.

5- من هذه المفاهيم: (العنوان- الافتراض- أفق الانتظار- القوى الفاعلة- السياق- النموذج- السيميائي...).

6- مثال: مفهوم النص والخطاب، وقد عرض الدّارس لمعانيهما، ينظر: محمد بازّي، سؤال الأنموذج- في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، ص 48-51.

7- المرجع السابق نفسه، ص 57.

الكلام أو العلم بوظيفة الفهم والتأويل»<sup>1</sup>. وهذا ما أفقد البلاغة جماليّتها وحلاوتها... وكسّر ذلك الكتاب المدرسي.

هذه الأسباب المذكورة قتلت البلاغة وحطّبتها، فما بقي منها سوى القوالب الجاهزة دون امتلاك ذوق أدبي يعين المتعلم على الوصول إلى درر المعاني، والانتقال إلى مستوى التأويل من خلال توليد بعض الدلالات المكتنزة في الكلام.

إنّ المتأمل في الكلام العربي لن يجد البلاغة في معزل عن سياق القول ومعاني التراكيب والمفردات، وبهذا تُضَافُ البلاغة إلى النحو الذي سبق الحديث عنه، فقد فقدّا معا العلاقة الرابطة بين المَبْنَى والمعنى، والسبب هو دراسة المسألة البلاغية أو النحوية بمعزل عن سياقها<sup>2</sup>، مما يحتم على المتعلم حفظ القاعدة دون فقه المعنى الثاوي في الكلام المدروس.

وقد بسط الدّارسُ مقترحًا تدريسيًا لتخطي هذا الإشكال المعرفي، وذلك بـ: «إعادة» العمل بكتاب موازٍ في علمي النحو والبلاغة، وتكليف الطّالب بالاطّلاع عليه، ثم الشّروع في تدريس أبوابه، وفهمها، ومن شأنه أن يعطي صورة شموليّة للطّالب عن فنون البلاغة كاملة... وسيمكّنه الاحتكاك بالمادة الأدبيّة البليغة من تكوين حسّ بلاغي قائم على التّذوق الجمالي لأسس القول البليغ والتمايزات الحاصلة بينها... وبوسع القائمين على هذه الاختيارات أن ينتقوا النّصوص التي تناسب القيم التربويّة من هذه المتون الحكائيّة الرفيعة... وأن يتم إنجاز كتاب يضم روائع النّصوص الأدبيّة من الشّعروالنثر والحكم والأخبار الطّريفة والقيم الجميلة...»<sup>3</sup>.

ويمكننا أن نحدد الحلول التي اقترحها المصنّف فيما هو آتٍ:

-تأليف كتب موازية في مكون علوم اللغة، وإرشاد الطّالب إلى مطالعتها قبل الإقبال إلى الفصل؛

-وتأليف كتاب يضم بين دفتيه روائع النصوص الأدبيّة والحكم والأخبار الطريفة؛

-والأخذ بعين الاعتبار القيم المراد تحقيقها في درس علوم اللّغة / الدرس اللغوي.

1- المرجع السابق نفسه، ص 57-58.

2- ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 59.

3- المرجع السابق نفسه، ص 62-66.

## المبحث السابع: تدريسية النصوص: إشكالات مرصودة وحلول مقترحة:

التحليل المنهجي الذي يعتمده المدرّس في قراءة النصّ الأدبي في الغالب يفقد البعد الجمالي الذي يتميز به نصّ الأدب، وهناك قلة قليلة من المدرسين الذين يستطيعون بلوغ مستوى التلقّي الجمالي عندهم وعند المتعلمين، فالقراءة المنهجية قد تسيء إلى النصّ بعدم الإدراك الجمالي له؛ بسبب تقيّد المدرّس والمتعلم بخطوات منهجية يتم تنزيلها على النصّ المدرّس، كما نجد نصوصاً مدرجة لم ترقَ إلى مستوى تنمية الذوق الأدبي عند المتلقي، وقد يكون سبب ذلك طول النصوص وغموض المقاربات والنظريات التربوية<sup>1</sup> المعتمدة في التدريس، إلى جانب المناهج النقدية التي نهلت منها القراءة المنهجية بعض المفاهيم في أجراة التحليل.

هذا العقم المنهجي في دراسة النصّ الأدبي، أفرز معضلة أخرى كامنة في حفظ العناصر التحليلية، والمنهجيات الجاهزة، والمقدمات التي كان يستفتح بها المدرّس المجزوءة أو النصّ... ثم معرفة التلميذ بنمط الامتحان وتقنية الإجابات المسكوكة من الكتب الموازية للكتاب المدرسي أو الدفتر الذي كان يدون عليه الدروس دون التمكن من الكفايات المرجو تحقيقها.

ولقد انطلق "محمد بازّي" في هذا الفصل من رسالة موجهة إلى رئيس المجلس الأعلى للتعليم من قبل "عبد الرحيم كلموني" الذي يعدّ من الخبراء التربويين، عنوانها<sup>2</sup> بـ (رسالة خبير: صيحة في وادٍ) ضمّت تصورات نظرية ومنهجية لتخطّي الأزمة التي يعانيها درس الأدب.

ونحاول، في هذا الصدد، عرض أهمّ الأفكار التي نثرت في هذا الباب:

- يجب البحث عن روح الأدب بالتدّوق الجمالي للمعنى في جميع الأجناس الأدبية وأنواعها وأنماطها، وصفاء العربية بكثرة القراءة.

- العلم بأصول الآليات المنهجية والمفاهيم الإجرائية والعلوم العربية المعتمدة في التحليل، حتّى لا يسقط المدرس في الفهم الخاطئ للنصّ.

- يكمن موطن الخطأ، أيضاً، في وجود متطفلين على الأدب وتدرّس الأدب وعلومه.

---

1- مثل بيداغوجيا الإدماج.

2- ينظر: سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 70.

-المطلوب خلال سنوات التّعليم الابتدائي والإعدادي تخصيص وقتٍ للقراءة والمطالعة بشكل تدريجي، بعيداً عن العبث البيداغوجي.

ونذكر من الاختلالات التي رصدتها "كلموني"<sup>1</sup> في القراءة المنهجية:

-لا يمكن اكتساب المحتوى القرائي دون تربية على المطالعة.

-وجود وضع بيداغوجي ملتبس وعدم وضوح الرؤية بالنسبة للممارسين.

-إدراج بيداغوجيا الكفايات...

-سيادة التقنية والآلية في التعامل مع النصوص الأدبية...

-القراءة المنهجية قائمة على التلّفيق بين المناهج النقدية العديدة.

-نمطية الامتحانات الإشهادية.

-الاتباع الحرفي للكتاب المدرسي والتّوجيهات والمذكرات الرسمية والإسراع في إنهاء المقرر

الدّراسي، ويزيد تكريسه كل من المدرّس والمتعلّم والكتاب المدرسي والتّوجيهات الرسمية.

-ضعف التّكوين الأساس والتّكوين التّأهيلي وانفصالهما عن الواقع.

-الارتجالية في إعداد البرامج، وغياب المعرفة التدريسية والمناهجية.

دعا "محمد بازي" - أمام هذا الوضع المتأزم الذي يعرفه مجال درس الأدب- إلى اعتماد تحليل شمولي للخطابات الرسمية، ومقدمات الكتب التربوية، والتنبيه إلى كيفية انخراط المدرّسين لمزاولة المهنة، وإلى سوء ملائمة النموذج البيداغوجي، وإلى كل ما يتعلق بالجانب التّدييري للمناهج التقليدية التي لا تحبب المعرفة إلى المتعلمين، وكذا اختلال البنيات والتّجهيزات، ودعا إلى الأخذ بعين الاعتبار ما يقع خارج مجال التّعليم حتى نمتلك رؤية نسقية عامة حول الجانب المعرفي والرّقمي والتلفزيوني والتّحولات الاجتماعية والقيمية... إلخ.

واستناداً إلى ذلك، يستطيع المدرّس والمدرّسة إنتاج مواطن صالح متشبع بالقيم الإيجابية المستمدة من النّص الأدبي الذي روعي فيه البعد الإيماني، مع استحضار القيم السامية المتخلصة من الملمات والماديات قصد السمو إلى ما هو جمالي وروحي.

---

1- للتفصيل ينظر: عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التّضامن، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006.

وقد أخذ محمد بازّي تجربة التّأليف المدرسي عند "أحمد بوكماخ" نموذجًا رائدا في المجال؛ لكونها أسهمت في تكوين جيل أينعت ثماره في مجموعة من المجالات، نظرا للرؤية التي حكمت تأليفه المدرسي، وهي عنده، فريدة وجيدة يمكن النّسج على منوالها في العصر الرّاهن.

## المبحث الثامن: آراء نقدية حول الكتاب المقروء:

ارتأينا أن نذيل هذه القراءة بأهم الرّؤى النّقديّة التي وقفنا عليها أثناء قراءة الكتاب، وهي رؤى استندنا فيها إلى غرض من أفكار بُني عليها الكتاب من بدايته إلى نهايته، ونذكر من أهمّ هذه الرّؤى:

-وجود بعض المفاهيم، مثل: مفهوم "المنوال" و"المهمات" و"المتمات"<sup>1</sup> التي لا يفهمها القارئ إلا بالرجوع إلى الكتابات التّربويّة الأخرى في سياق الحديث عن الإشكالات التي تعرفها البلاغة في النّقل التّدرسي.

-امتداد المشروع البلاغي التّأويلي التّساندي والتّقابلي في تخطي الإشكالات التي تواجه البحث التّدرسي والتّربوي في المقام التّعليمي.

-الاحتفاء بمنجز "أحمد بوكماخ" واعتباره تجربة ناجحة في المجال التّدرسي والتّربوي المغربي في الحقبة الزمنية التي تمّ اعتمادها في النّظام التّعليمي المغربي في السّلك الابتدائي.

-التّصورات التي ينطلق منها "محمد بازّي" في اقتراح الحلول، تجعل المتعلّم نموذجًا وهو ما يتنافى مع الواقع.

-سيادة المنظور الدّيني الإسلامي في صياغة مادة الكتاب المعرفيّة والتّدرسيّة.

-اقتراح الحلول المناسبة لتخطي الإشكالات التّدرسيّة والمعرفيّة المتصلة بالمنهاج الدراسي الخاص بمادة اللغة العربيّة.

-استحضار الكاتب الرّأي المخالف<sup>2</sup> له في أثناء صياغة أفكاره، علما منه بوجود بعض الأطراف التي لا تشاطره الرّأي فيها يبسطه للمتلقّي؛ جراء الاختلاف المرجعي المؤسّس للرّأي.

1- محمد بازّي، سؤال الأنموذج، المرجع السابق نفسه، ص 62.

2- للتفصيل ينظر: المرجع السابق نفسه، ص 103.

-اللغة التي صيغ بها المصنف لغة عربية فصيحة تغترف من المعجم العربي ومن حقل علوم التربية، وما له صلة بالمجال التدريسي، وكذا الديني الإسلامي.

-اعتماد منهج استنباطي في بسط مادة الكتاب، ونصل إلى ذلك من خلال بدئه بمكون علوم اللغة (النحو والبلاغة)، ثم الانتقال إلى مكون النصوص أثناء حديثه عن المفاهيم النقدية... المعتمدة في درس الأدب، ليشرع في موضع آخر ببسط آراء تجاه القراءة المنهجية، وفي الختام اقتدى بتجربة "أحمد بوكماخ" التأليفية، محاولا من خلالها تقريب مفهوم "النموذج" عند المتلقي.

-غياب نماذج تطبيقية، وبطاقات تقنية؛ تمهد السبيل للقارئ المتخصص قصد مدّه برؤية منهجية وتقنية تغني تجربته المهنية في مجال التدريس.

## خاتمة:

نخلص من خلال ما سبق إلى أنّ كتاب: "سؤال النموذج -في تدريسيّة اللّغة والأدب وفلسفة القيم" من الكتب التي حاول فيها "محمد بازّي" الإسهام -من جهته- في الرقي بالتصورات المؤطرة للعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة المغربية. والمتأمل في مادّة هذا الكتاب المعرفية والتصورات النظرية والحلول المقترحة لتخطّي الإشكالات المهنية والتحديات التدريسية... يجدها لا تنفصل عن مشروعه الأكاديمي المحدد في البحث في مجال البلاغة وتحليل الخطاب الذي بدأه بأطروحة "التّساند" و"التقابل" ثم "الاستعارة المنوالية"، عبر مجموعة من المصنّفات الأكاديمية، بموازاة مع ذلك فقد شرع في مشروعه الثاني ضمن الحقل التربوي والتدريسي للغة العربية الذي بدأه بكتاب: "صحائف التكوين" وطوّره في كتب أخرى منها: "سؤال النموذج"، وإنّه لمطمح عظيم من دارس يحاول قدر المستطاع مدّ الباحثين في الشأن التربوي والتدريسي برؤى نافذة إلى صميم الإشكالات والتحديات والإكراهات التي تعترض سبيل المدرّس والمتعلم معاً، ولن يتأتى ذلك إلا لمن حيزت له النباهة في استقرار الوضع التعليمي في هذا القطر، إلى جانب المحتوى التعليمي المدرج في الكتاب المدرسي.

وما يطبع كتابات محمد بازّي بطابع الفرادة، هو اعتماد الرؤية النسقية في تشخيص موضع الأزمة وعواملها، إلى جانب التنويه ببعض التجارب الرائدة في المجال، والدعوة إلى

الاقتداء بها، ثم اقتراح حلولٍ يحاول عبرها تقديم أنموذجٍ إصلاحي قابل للتّعديل والتّطوير حتى يلقى النور إلى المدرسة المغربيّة، خاصّة أن المنهاج الدراسي لمادة اللّغة العربيّة حامل للقيم، ومؤسس لمجتمع متوازن يسوده السّلم والتّسامح والعطاء... ومسهّم في تكوين مواطن ناجح يعي ما له وما عليه، ومساعد في تشكيل الرّأي وتوجّه المجتمع...

وقد عرض محمد بازّي في هذا الكتاب: "سؤالُ الأنموذج" لبّ فلسفته في التّربية والتّدرّس والتّدرّسية، لهذا جاء العنوان عاكسا لذلك، من أجل إيصال المتلقّي؛ (المتعلم-المدرس) إلى درجة التّمام على مستوى المعرفة والتّصور والمنهج، من خلال فهم كميّة اشتغال الأهداف التّربويّة، لتحقيق الكفايات المرجوة من المنهاج الدّراسي للغة العربيّة، سواء أكان في مجال علوم اللّغة؛ (نحو-بلاغة...)، أم في مجال الدّراسات المنهجية للنصوص الأدبية، من أجل صناعة مدرّس ناجح داخل المدرسة وخارجها.

## مصادر البحث ومراجعته:

كتابات محمد بازّي:

-سؤال الأنموذج-في تدريسية اللغة والأدب وفلسفة القيم، محمد بازّي، منشورات القصبة، أكادير، ط1، 2019.

-صحائف التكوين، مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربيّة وآدابها تمثلا وعملا، تجربة حياة، محمد بازّي، دارالأمان، الرباط، ط1، 1436هـ-2015م.

## مصادر ومراجع مساعدة:

-عبد الرحيم كلموني، مدخل إلى القراءة المنهجية، من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي، منشورات صدى التّضامن، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2006.

## تدريس اللغة العربية وتكوين مُدرسيها: رحلة البحث عن الأنموذج:

### -محاورة فكرية وتربوية مع الدكتور محمد بازي-

حاوره: د. مسعود بوكرن<sup>1</sup>

#### توطئة:

سؤال المنهج والأنموذج في المعرفة وبناء النظرية ثم في المنظومة التربوية ما يزال قائماً، وتقلبات مفاهيمه ما تزال مطروحة بحدة، رغم التراكم الحاصل في الكتابات والقراءات المختلفة، والمتتبع لكل هذه المخاضات يصادف إشكالات فلسفية ومعرفية تحتاج تنويرات وبيانات واجتهادات وتأويلات.

وهذا ما شغل ويشغل حيزاً كبيراً من اهتمامات الدكتور محمد بازي، فمهدّ لذلك بعدد مهم من الدراسات والمؤلفات، وأبدى رأيه فيها من منطلقات استراتيجية، متكبداً عناء فرض الكفاية، ومستخلصاً عصارة التجربة والممارسة الميدانية.

حاولنا في هذه المحاورات المتشعبة، تتبع جوانب من التأسيس المعرفي لنظريات ذات قيمة معرفية في مجال التأويل والبلاغة وتحليل الخطاب. وكذا ما يتعلق بإشكالات القراءة المنهجية بالتعليم الثانوي، وتدريس اللغة والبلاغة، والإبدالات التي يقترحها محمد بازي في مؤلفاته حول هندسة التكوين وتأهيل مدرسي اللغة العربية.

نأمل أن يسهم هذا الحوار الهادئ في تقديم إجابات مدققة عن الأسئلة العميقة المُلحّة في المجالات المعرفية المشار إليها، فتكون في نشره فائدة للقارئ المختص أو الباحث التربوي بما تناوله من مسائل تدريس الأدب واللغة بالمدرسة والجامعة وما يتعلق بذلك من إشكالات، ووضع القراءة الحرة بالعالم العربي، وغير ذلك من القضايا الأدبية والنقدية الشائكة.

---

1- كاتب وباحث مغربي مهتم بالدراسات الثقافية والأدبية والفنية، وتحقيق المخطوطات اللغوية والنحوية. له مؤلفات قيمة وإسهامات مميزة في الإعلام الثقافي، وخبرة عريضة في النقد والإخراج السينمائيين.

وفي الأخير نشكر لمركز مفاد جهوده الحثيثة لنشر الفكر النقدي والتربوي الجاد، وحرصه على تقريب الإنتاج الأدبي العربي من القارئ.

س- بداية دعنا نقف عند تقييمكم لنموذج القراءة المنهجية، وأهم عوائقه انطلاقاً من ممارستكم للفعل القرائي.

ج: ما يسمى بـ"القراءة المنهجية" لم يُقدّم -في تقديري- إضافة نوعية في تشكيل أنموذج "القارئ البليغ" الذي نطمح إليه. يجد الواقف على درس إقراء الأدب مبالغة كبيرة في تتبع المراحل المنهجية المقترحة، مما أوقع هذا الدرس في النمطية والآلية والتعسف المنهجي. ولما أدرك المتعلمون ما يطلب منهم، وافتقدوا جمال تذوق الأدب، ولذّة المعاني، عمدوا إلى حفظ المقررات بلا فهم، حرصين على تحصيل النقط لاجتياز الامتحانات الإشهادية، فتم بذلك تدمير درس الأدب، وقتل لذة قراءة النصوص.

س- يصلنا تقييمكم لواقع تدريس الأدب الذي يفرض علينا الوقوف عند بعض اهتماماتكم وفلسفتكم في مجال تدريس اللغة والأدب أيضاً.

ج- هذا مجال عريض لإشكالية عميقة عن واقع تدريس اللغة والأدب، فأما تدريس اللغة فهو مطلب أساس في تكوين مواصفات المتعلم الذي نرغب في تخريجه من المدرسة كي يصبح عنصراً فاعلاً في المجتمع، يتكلم في مجال عمله ومسؤولياته بطلاقة، ويخاطب الناس بلغة عربية سليمة، بل إن من نتائج اكتساب اللغة العربية أنها تمكن مكتسبها من تواصل جيد مع العالم، وفهم ما يصل إليه من خطابات، بل فهم الخطاب القرآني الموجّه إليه، وفيه بيان مصيره، وما يُصلح شأنه.

ومختصر رؤيتي لتعليم اللغة أنه ينبغي أن تتحكم في مؤلفي الكتب المدرسية منهجية سليمة لاكتساب اللغات، تكون ناجعة في تحصيل الملكات اللغوية، فلا ينبغي إغراق التعليم باللغة النحوية الواسفة، لأن المتعلم لا يحتاج ذلك، وإنما يحتاج سماع النسق اللغوي مراراً وبصور مختلفة، وأن يُحبّب إليه النسق الصوتي والتركيب العربي بالمحفوظات الجميلة، والنشيد الملحن المفيد، وبالقراءة، وبالصور المصاحبة للجمل والكلمات، فإنه سيعتاد النسق العربي بالسماع والتكرير والاحتذاء. فإذا وقعت أخطاء إعرابية فيمكن تصويبها بقواعد مبسطة، وبلا إفراط في ذلك.

إن الخطر مصدره نسخ محتويات النحو القديم في الكتب التعليمية بلا منهج تربوي مناسب، وبدون معرفة دقيقة بنظريات اكتساب اللغات، ودون مساءلة نقدية، ثم فرض ذلك على المدرسين وتتبع منجزهم بصرامة، مما جعل درس اللغة عقيماً، مليئاً بالاصطلاحات النحوية، مفتقداً لحلاوة المعاني وجمال البيان العربي. ثم يأتي بعد ذلك دور تحبيب المطالعة بنصوص مشوقة قصيرة، فإذا تُلذذ المتعلم بذلك أول الأمر؛ انغرس حب القراءة في نفسه تبعاً لتلك اللذة. وهذا ما نسميه: "تعليم اللغة بالنماذج الجميلة، وبصور التعبير المختارة".

أما فلسفتي في تدريس الأدب فلها تعلق بفلسفة تدريس اللغة؛ اللغة تُتَعَلَّم انطلاقاً من النماذج الأدبية المشوقة، فالأدب هو وسيلة اكتساب اللسان العربي، ويتعلق به اعتماد مبدأ جوهري هو التذوق، فالمدرس الذي يتذوق الأدب يمكن أن يُدَوِّقَه للمتعلمين، لكن الذي حدث هو اعتماد وسائل تدريسية تحت مسمى القراءة المنهجية، مع الإفراط في استعمالها، فضاع الأدب تحت تلك الذرائع الواهية، ولم يعد القصد بلوغ مرامي الخطاب وجمالياته، بقدر ما أصبحت المراهنة على تطبيق المنهجية عليه حرفياً، ومن ثمة قَتَلَتِ المدرسةُ الأدبَ بهذا الأسلوب، وخاصة في التعليم الثانوي. ومن ثم فالحاجة قوية إلى إعادة النظر في المنظور المنهجي المعتمد، مع التركيز على اختيار النصوص الجميلة والهادفة.

س- تُحَاكُونَ في توجيهكم أو صرختكم تجاه الدرس الأدبي تجاربَ عديدة موازية -من قبل الممارسين للفعل التربوي- امتدت لعقود من الاحتكاك بالميدان. ما الفائدة من كل هذا التراكم الزمني للصرخات دون جدوى؟

ج- تراكم الصرخات غير مجدٍ، ولذلك هناك حاجة إلى العمل بنظريات قيادة التغيير، وتأسيس منظور استراتيجي للتغيير، بحيث يشارك المنظَّرون والخبراء في التغيير بعد بيان الحاجة إليه. التغيير أمر مطلوب، ولا بد من تكوين قادته الأساسيين، ونشر فكر قيادة التغيير المنضبط باستراتيجيات عملية منظمة ببناء مشاريع حقيقية، وأبدال واضحة مع استثمار كل أجهزة الدولة الإعلامية والإدارية في هذا الأمر. كل تغيير لا ينخرط قادته فيه لا يمكن التعويل عليه، التغيير يحتاج تصورات بديلة قوية، وعملاً دؤوباً، وإصراراً وتحسيساً يصل إلى قلوب كل المعنيين به من تلاميذ وآباء ومدرسين ومديرين ... يحتاج الأمر حماسة استثنائية، وخطاباً بليغاً، وتحريكاً للعقول والقلوب، وبناء منظماً ممنهجاً علمياً، وتوافقات ومقترحات ومراحل لتجريب التغيير، والاستماع إلى مقاومة التغيير، وإشراك الجميع في العملية.

التغيير أمر صعب على مستوى بناء الشخصية الواحدة، فما بالك ببناء الفكر الجمعي. هناك شعوب وأمم كثيرة حققت ذلك بالإرادة والإصرار والعمل، والقدرة على الإقناع، وتحمل المقاومات المستمرة، وتعديل الاستراتيجيات، والإيمان بما يمكن تحقيقه. وما أشبه من يطلب التغيير ولا يمهّد له بتكوين قاداته؛ بمن يريد بناء جسور وسدود ومنشآت عظيمة ولا يُكوّن المهندسين لذلك. والعجيب أن من يتحدث عن بناء تلك المنشآت الكبيرة يكتفي بتحضير الإسمنت والرمل، ثم يشرع في وضع القواعد كيفما اتفق. وأعجب من ذلك أن يترك فعل ذلك للآخرين، ويكتفي بتقديم الاستشارات والتوجيهات. إنه يكلف غيره بالعمل والبناء ثم يختفي. التغيير نحو الأحسن مطلب كل الأمم، ومطلب كل فرد، فلا بد من إشاعة ثقافة التغيير، وتدريب نظريات بناء قاداته، والعمل بالفكر الاستراتيجي، وتحدي مقاومات التغيير المتوقعة؛ فكل تغيير مفاجئ لم يُدرس جيداً؛ ولم يتم فيه الوعي بالانخراط الكلي من قبل كل المعنيين به إيماناً وعملاً واحتساباً؛ سيظل قاصراً ومعرّضاً للزوال.

س: هذا يعني أن مرحلة تكوين المدرسين تكويناً تربوياً وفلسفياً ومرجعياً ناجعاً-كما تناولتموه في أطروحاتكم-أكد مما تتوخاه المنظومة التربوية ككل؟

ج-عندما نزور المدرسين في أقسامهم حيث يدرسون اللغة والأدب استناداً إلى منهاج دراسي، وبرنامج عمل، نجد آفة حقيقية في تبعية الكتاب المدرسي، وعدم قدرة المدرسين على التخلص مما في كتاب التلميذ، وسبب ذلك أنهم لا يملكون في الغالب القدرة على اختيار مداخل تدريبية تراهن على بلوغ ما يقصده المنهاج، ولكن بأسلوب تدريسي مبدع فيه فنية ومهارة وأدوات وابتكارات. ولعل مرد هذا هو التضييق على المدرسين في التقيد الحرفي بما ورد في الكتاب المدرسي، وغياب الكفايات العليا المعرفية والتدريسية لديهم لسوء التكوين والتقليص من مجال حرية الإبداع في الأداء التربوي؛ فأدى التطبيق الحرفي إلى صراع مع الوقت، من أجل إكمال المادة المقررة، والضحية هو المتعلم، الذي عليه أن يكون حاضراً فقط ليس ليتعلم؛ ولكن ليشهد إنجاز مادة مقررة بطريقة يفرضها المنهاج، وبفعل تكرير تلك الطرائق في تدريس اللغة والأدب يتولد الملل عند المتعلمين، ثم النفور من درس اللغة العربية الجميل.

والحل هو أن يتمثل المدرس أهداف الدرس والكفاية المستهدفة على زمن متراخ، ثم يختار لذلك أقصر الطرق وأيسرها مع تقديم أمثلة مناسبة ومتنوعة وجذابة. وتكرير التطبيقات حتى ترسخ القواعد والمهارات. ولذلك يحتاج المدرسون إلى تعلم مبادئ التفكير الاستراتيجي

المناور والفعال لبلوغ أهداف التعليم، والوعي باستعمال اللغة البيانية السهلة الأنيقة باستمرار؛ فالمتعلم يتأثر بأسلوب أستاذه، ولغته، وأناقته، وجمال خطه، وروحه في العمل، وفي تذوق الأدب واللغة، فيحتذيه في ذلك.

إن المتعلمين لم يعودوا محتاجين للمعارف وحدها في زمننا، لأنها وفيرة عبر أدوات تقنية سهلة الامتلاك والولوج إليها، إنهم محتاجون لقائد يحبهم في فن الخطاب، وفن الأدب، وفن العناية بالأسلوب، وفي طرائق البحث، وبناء الوعي باللغة، والتاريخ، والقيم ...

س-الإشكال الذي يطرح أمام ما قدمتم من معطيات هو تدريس الأدب ولغته من قبل أطر من تخصصات أخرى؟ ما رأيكم في ما يسميه البعض آفة التخصص؟ وهل له دور في تراجع المؤشر المعرفي؟

ج-التخصص مطلوب في تدريس المواد، لأنه يعني الضبط المعرفي الدقيق والعميق، والمختص أولى من غيره بتدريس مادة تخصصه العلمي. غير أن تجريبي الطويلة تدريسا في مجال الأدب والنقد واللغة -فضلا عما قمت به من أبحاث-بيّنت لي أن المدرس الحقيقي عليه أن ينهل من معارف شتى، وأن يفتح جسورا بين التخصصات المعرفية، وأن لا يكتفي طوال حياته بتدريس تخصص واحد، بل يمكنه الاطلاع على معارف شتى وتدرّسها، فإن ذلك له دور كبير في تخصيب المعرفة تدريسا وتأليفا، وكذلك كان العلماء قديما يجمعون بين تعليم التفسير، والمنطق، والعقيدة، والأدب، والبلاغة، واللغة، فمكّنهم ذلك من إدراك العلاقات بين العلوم، بل ونقل المحصّلات العلمية من مجال إلى آخر. وهذا حاصل عندنا في التعليم الابتدائي، حيث يقوم المدرسون بتلقين أوليات في التاريخ، والرياضيات، والجغرافيا، واللغة، والأدب، والعلوم الطبيعية، ولا يضر ذلك المدرس في شيء.

يحتاج هذا في التعليم الثانوي تكويننا معمقا في التخصص، وفي الوعي بتكامل العلوم، وفي أهمية الاطلاع على مجالات معرفية متنوعة لإغناء التخصص المعرفي، وتنويع الاطلاع على مباحث كثيرة، فالمدرس الذي يقضي حياته العملية في قراءة تخصص واحد، وخاصة إذا ظل مكتفيا بما بكتاب المتعلم، فإنه يظل في غاية التقصير العلمي والمهني، وبالتالي فهو لا يقوم بواجباته على النحو المطلوب.

س-هل هناك علاقة مباشرة بين منهج الأستاذ في الإلقاء وبين منهج التلميذ في التلقي؟

ج-طريقة الأستاذ في الإلقاء لها دور في جذب المتعلم إلى المادة المُدرّسة، وفي تعلمها، ونحن نذكر أن الذين حببوا إلينا الأدب إنما تمكنوا من ذلك بطريقة إلقاء الشعر، والتغني به، وقراءة النصوص النثرية، كلُّ بما يقتضيه من تعبير وإيماءات وحركات ونبر وتنغيم. وقد بينا هذا في كتاب (صحائف التكوين)<sup>1</sup>، فالإلقاء مطلب ضروري لممارسة مهنة التدريس، لأنَّ أذن المتعلم هي باب لانفتاح نفسيته على موضوع التعليمات، ويحتاج المدرسون إلى تداريب خاصة في هذا، فلا أدب بلا إلقاء جميل ومعبر، بل إن الإلقاء التعليمي الجيد يؤدي إلى فهم معاني النص قبل الشروع في عملية الإفهام؛ فالوقوفات الصغرى، والكبرى، والنبر، والتنغيم، ورفع الصوت، وتغييره، والإشارات، وغير ذلك لها وظيفة قوية في الإبانة، والإفهام، والتأثير على المتلقي.

### س-كيف يمكن تقبل الاختلاف في بناء المعاني؟

ج-قد يتفق المدرس والمتعلم في بناء معنى للخطاب، وقد يتعثر المتعلم أول الأمر، وقد يتعثر المدرس نفسه في ذلك أحيانا، وقد يتعثران معا، ولا أهمية لذلك، لأن المقصود من تدريس الأدب ليس الاحتفاء بمعنى بعينه -مما قد يكون معنى عاديا- وإنما الأهم هو التدريب على بناء الفهم المقبولة، ثم تكوين القدرة للدفاع عنها بما يقتضيه المعنى اللغوي، أو المعنى داخل سياقه التركيبي، أو المعنى بما يستدعيه السياق المقامي، أو الاجتماعي، أو بناءً على مقصديات مبنية سابقا معروفة. معاني الأدب في التعلم ذرائع ووسائل -في المقام الأول- لما ينبغي تعلمه، وهو مهارة الفهم المقبول الملائم المنسجم، فضلا عن كفاية التحليل وأدواته. وما ينبغي أن يتم الاحتفاء به هو تعليم مناهج الفهم واستراتيجياته، أما المعاني فهي مطروحة في كل الفضاءات الرقمية والإعلام، وإن تم الجمع بين الاستفادة الفكرية من الخطاب، أو من أطروحته، أو من القيم التي يحملها، وبين اكتساب أدوات التحليل، فيكون ذلك هو الكمال في تدريس الأدب.

### س-ما هي تداعيات تداخل خطاب الطرائق المنهجية بخطاب المناهج النقدية في درس الأدب وتحليل النصوص؟

ج-يُحدِث هذا التداخل بين خطاب الطرائق المنهجية، وبين خطاب المناهج النقدية في درس الأدب وتحليل النصوص؛ مشكلاتٍ جمّةً في تفاعل المتعلم مع المادة المقررة. منها:

---

1 محمد بازي، (2015)، صحائف التكوين: مدونة شاملة لكل ما يحتاجه مدرس اللغة العربية وآدابها تمثالا وعملا، دار ضفاف، ومنشورات الاختلاف، ودار الأمان، ودار كلمة.

- كثافة اللغة الواصفة والمجردة.

- عدم فهم المقصود من المصطلحات التربوية والنقدية.

- تشويش في المفاهيم، وعدم إدراك الخلفيات المرجعية التربوية والمعرفية والفلسفية المحركة لهذه الكثرة الاصطلاحية.

- نعم، تجتهد الكتب المدرسية في عدم ذكر الخلفيات المرجعية تربويا ومعرفيا، لكن استراتيجية الإخفاء تزيد أحيانا الأمر تعقيدا، كما أن نتائج كل ذلك تظهر في تعدد المنظورات والمقاربات، مما يوحي بأن المعرفة غير نهائية وغير ثابتة. هذا الأمر يعاني منه المدرسون كذلك، ممن لم يستوعبوا التقاطعات بين هذه الخطابات الكثيرة وهي:

- خطاب الأدب الذي يكون موضوعا للدرس.

- خطاب التحليل المنهجي (مراحل التدريس المنهجية).

- الخطاب التربوي الموجه للمتعلم تشويقا وحفزا، باستعمال مصطلحات كثيرة مثل: المقاربة بالكفايات: مقدمات الكتب المدرسية مثلا، وخطاب المطالب والتمارين في كل درس.

- خطاب المعرفة المتعلمة في مجال اللغة والبلاغة والمناهج.

- خطاب المدرسين الذي يسعى جاهدا لإخفاء المرجعيات، وتحقيق أهداف المنهاج، ومد الجسور للمتعلمين بالتبسيط والتطويع والنقل والتطبيق ...

قد يبدو أن أمر تداخل الخطابات لا مفر منه، ولكن ذلك ممكن بأقل الصعوبات عبر اختيار موضوعات الأدب، واعتماد منظور القراءة الاستراتيجية ذات المدخل الأحادي. وتحسين الأداء الاستراتيجي، وعدم تنميط الأداء التربوي في مقاربة واحدة مثل الكفايات مثلا.

س- تطرحون في مؤلفاتكم التربوية مسألة شائكة تتعلق بنقل المفاهيم النقدية من المعرفة الأكاديمية إلى المعرفة المدرسة. ما هي بعض جوانب هذا الطرح؟

ج- المفاهيم النقدية أو الأدبية أو اللغوية أو التربوية هي نتاج اختصاصات علمية، وبحوث أكاديمية، واجتهادات مدققة، أثبتت نجاعتها وقوتها العلمية، انطلاقا من نظريات معرفية أو فلسفات أو علوم قائمة ... فهي نتاج تلك الاجتهادات، ولا فائدة منها إذا لم تتعلم، وتفهمها أجيال المستقبل، كي يبني عليها فهمها للحقائق العلمية والأدبية والتربوية... غير أن تلك المفاهيم تخضع لنقل تدريسي بدءا من لجّن تأليف الكتب المدرسية، تيسيرا، وتبسيطا،

وتنقيحها، وحذفها، وتوضيحها، مع إضافة موازيات تعليمية من صور، وتطبيقات، ورسوم، وألوان، ومعاجم موازية، وهوامش، وأسئلة ... والمتتبع المختص لمفاهيم كل حقل سينتبه في سياق تدريس اللغة والأدب إلى ما يلي:

- مفاهيم نقدية ولغوية وأدبية واضحة حفظت حملتها التصورية كما هي عند أهل الاختصاص.

- مفاهيم تحمل غموضاً ولُبساً من قبل المدرسين والمتعلمين على السواء.

- مفاهيم واقعية جديرة بالدراسة والتعلم، وأخرى بعيدة لا حاجة للمتعليم بها.

- مفاهيم تتغير محمولاتها عند تدريسها لسوء فهمها أو التفريط في ذلك، أو الاقتصار على جانب منها.

ولذلك تظل الحاجة قوية لبسط أسئلة المفاهيم وتشكلها في مجال التدريس، وبيان أهمية العناية بها من قبل مؤلفي الكتب المدرسية والمدرسين على السواء...

#### س- أين تتجلى خطورة نقل المفاهيم التربوية وتوظيفها؟

ج- تكمن خطورة نقل المفاهيم في سوء استعمالها أو تقديسها أكثر مما ينبغي، أو في اختيار مفاهيم غير مفيدة تجاوزها التطور المعرفي والحضاري والإنساني. ولكل خطورة تجليات ووراءها فلسفة مجتمعية، ورؤية للعالم من قبل المهاج التربوي، أو واضعي المقررات، أو المدرسين أنفسهم. وكلما كانت فلسفة اختيار المفاهيم المدرسة قوية ووجيهة، كلما كانت الفائدة حاصلية، وتم بلوغ المقصود من العمل التربوي. وأنت ترى الآن ما يجري من البحث الجاد عن الأنموذج المطلوب داخل المجتمع، وما يرافق ذلك من نقد لدور المدرسة في عدم قدرتها على تحقيق هذا الأنموذج دائماً، ولكن المجتمع له دور، والإعلام كذلك. يبحث الآباء إجمالاً عن تدريس يحقق أنموذج متعلم مُجد ضابط للغات، متخلق، متسامح، منفتح، وعملي ... ويرفضون بقوة أي صور للاعتداء على الآخرين، أو تهديد للأمن وللسلم الاجتماعي. وهذا ما ينبغي أن تشترك في بنائه كل الجهات الإعلامية والتربوية والأمنية والاقتصادية، كما هو الأمر في الدول المتقدمة، فكل الجهات تحرص على تحقيق الأنموذج المطلوب، ولا تترك الأمر للمدرسة فقط، فحتى الطفل إذا امتنع عن حضور الدرس فإن الأمن يحضره بالقوة، وتتدخل كل الجهات الاجتماعية والطبية والقانونية لحل المشكلة،

ولعل ذلك من أسباب نجاح التعليم في تلك البلاد، فمن غير دعم أمني وإعلامي وقانوني لا يمكن أن تحقق التطور المطلوب في مجال التربية والتعليم...

س- من الملاحظ أيضا أنكم أوليتم عناية واهتماما بالمعاجم المدرسية وعلاقتها بالمعجم التربوي. ماذا تضيفون بصدد هذه النقطة؟

ج- إعداد معاجم مدرسية صغيرة في كل التخصصات أمر محمود، سيُمكِّن الطلاب من تعميق معارفهم بالمصطلحات الأدبية أو النقدية أو التاريخية أو العلمية، شريطة أن ينجز هذا ذوو الاختصاص ممن لهم علاقة بتدريس مادة من المواد، فهم أدرى بحاجيات المتعلمين، وطريقة عمل ذلك معروفة، وهي تقوم على تتبع المصطلحات في أصولها اللغوية والاصطلاحية أولا، ثم بيان محمولها بعد النقل التدريسي، وبيان حدود الثبات والتغير في ذلك، مع تقديم الأمثلة المناسبة.

س: كيف تفسرون إفراط المنهج التعليمي في تناول المناهج والنظريات النقدية الغربية؟

هذا الأمر حاصل فعلا، فالكتاب المدرسي الأدبي للمستوى الثانوي يتضمن عددا كبيرا من المفاهيم، ورغم أن المفاهيم هي مفاتيح العلوم، وأداة بناء التمثيلات؛ فإن إغراق الكتاب المدرسي بالمصطلحات الكثيرة له مساوئ، أهمها إثقال المقررات الدراسية بالمفاهيم الجديدة، حيث تجر المصطلحات الأساس مثل التوليدية أو الوظيفية أو البنوية أو السيميائية عشرات المصطلحات الفرعية التابعة لها. وبتفحص أي درس من الدروس الموجهة للمتعلم؛ تجد عددا هائلا من المصطلحات المرجعية في كل اتجاه لسانی، أو نقدي، أو بلاغي، أو تداولي، ومثل ذلك في النحو والبلاغة ... وعند التأمل فإن تلك المصطلحات تشكل تاريخ بناء علم قائم بذاته، والذي خضع بدوره لسلسلة من التصويبات والتعديلات والتحسينات عبر أزمنة طويلة من التطور والتحول.

وبما أن التلميذ ليس ملزما بمعرفة نظريات الأدب منذ أرسطو، وتاريخ التطورات التي عرفتھا، كما ليس ملزما بمعرفة تاريخ المناهج النقدية والتطورات التي عرفتھا، وتاريخ التطور اللسانی واللغوي، ونظريات النص، والخطاب، والبلاغة العربية، والمدارس الأدبية العربية والغربية ... فإن استحضار كل ذلك في الكتاب المدرسي يعكس تصورا تدريسيا غير ملائم، والسياق التربوي لا يتحمل كل هذا.

س: تبنيتم مذهب ابن خلدون في الحصول على ملكة اللسان العربي إلى كثرة الحفظ من كلام العرب، وضربتم لذلك مثال النموذج الأندلسي، فهل تعتقدون أن عصر الرقمنة والسرعة وتدفق المعلومة وتراكمها واقتحام المواد السريعة والجاهزة لجميع أجهزة المتلقي بشكل رهيب سيدع مساحة كافية للمحفوظات؟ وهل دراسة القواعد النحوية ما تزال وسيلة إيجابية لتعلم اللغة؟

تلتيقي هذه الأسئلة في موضوع واحد، والجواب عنها امتداد لسابقه، واستكمال لعناصر الإجابة عنه، وسأقدم الإضافات التالية: اختيار الأبواب النحوية ليس سليما في تصوري - بحكم تجربتي في اكتساب الملكة اللغوية، وفي تعليم اللغة العربية زمنا طويلا-فهو اختيار لم يخضع لنظرية تربوية، أو تصور تعليمي مجرب لاكتساب اللغة، حيث تمت العودة إلى كتب النحو القديمة أو شروحها، وتم جمع مادة نحوية من أجل ضمها للكتب المدرسية؛ وإن بدا أنها تعتمد إجراءات تربوية تعليمية، لكن أساس نظرية ناجعة لاكتساب اللغة يظل غائبا. وبعدم صلاحية الأسباب تفسد النتائج.

ومن ذلك اعتماد نظرية العامل: إعمال المصدر، عمل اسم الفاعل، عمل اسم المفعول ... وغيرها مما يفوق قدرات المتعلمين، وهم بحاجة إلى تعلم الأنساق التعبيرية بالترديد والقراءة. وهذا ما يقتضي تطوير علم النحو التربوي من قبل خبراء من ذوي التكوين التربوي، واللغوي، والنحوي، والذهني، والنفسي، والاجتماعي. أما اعتماد النحو كما جاء في المصنفات النحوية والشروح فهو خطأ تصوري جسيم ينبغي التعجيل بتصحيحه.

في كتاب التلميذ للمستوى الثالث الابتدائي يُدرّسُ الفاعل الذي يأتي ظاهرا، ويأتي ضميرا متصلا، وضميرا مستترا، وقد طرحت علي ابنتي هذا الإشكال بتحديد الفاعل في جملة: "المزارعون يحرقون الأرض". فكيف يميز المتعلم الصغير "معنى الفعل"، و"معنى الفاعل"، و"الضمير"، و"الإحالة على السابق"، و"المبتدأ"؟ وذلك لأن الجملة تطرح هذه العلاقات، ثم ما حاجة المتعلم في هذه السن إلى هذه المقولات النحوية المجردة، وهل يحتاجها لاكتساب اللسان العربي؟ سيكون مزعجا للغاية أن يضطر مدرس اللغة إلى إنجاز دروس متعددة (الابتداء، الضمير، الفاعل...) كي يوضح للمتعلم المطلوب.

إن مكمن الخلل في تقديري هو شحن المقررات بمواد النحو دون منهج تربوي، ودون تصور صحيح لاكتساب الملكة اللغوية، فعقل المتعلم في هذه السن لا يمكنه فهم هذه

العمليات المجردة، وتمثّل حمولة المصطلحات النحوية الواصفة، فذلك يزججه ولا يفيدده في التعبير.

س-يعني أن سبب نفور التلميذ من درس اللغة العربية ودرس الأدب، هو محاصرته بكثرة القواعد النحوية غير الممنهجة؟

اللغة الاصطلاحية النحوية عائق، لأنها نتاج عمل كبير، وتاريخ من الفهم والبناء لمقولات النحو، إلى أن استوى علما، والمتعلم ليس في حاجة إلى نظرية النحو، وإنما إلى ما يعلمه الملكة اللغوية بالنماذج اللغوية الفصيحة والصحيحة. ومن المؤكد أن هناك أسبابا أخرى اجتماعية وتربوية ونفسية تحتاج دراسات علمية مفصلة.

س-ربما هذا ما اصطلحتم عليه ب: منظور التدريس بالنماذج؟

ج-نعم، والمقصود باعتماد نظرية النماذج في اكتساب الملكات اللغوية هو التخفيف من المواد الكثيفة في علم النحو، ومن اللغة الواصفة (مصطلحات النحو)، واعتماد المختارات الأدبية وغير الأدبية ثم إسماعها للمتعلمين بصوت جميل وإلقاء مؤثر ومعبر، أو جعلهم يطالعون بأنفسهم نصوصا مشوقة تناسب أعمارهم، فقدرات التلقي عند المتعلمين عالية إذا وُجد من يقدم لهم اللغة والأدب بطريقة جميلة، وبالتدريج يكتسبون نسق البناء النحوي العربي.

ومع ذلك، يمكن أن يخطئ المتعلمون في الإعراب، وهو أمر طبيعي، لكن إذا اعتادوا سماع النسق الفصيح، والبناء السليم، ستترسخ لديهم الملكة اللغوية شيئا فشيئا؛ ولذلك ننصح بوضع مقررات على غرار مؤلفات مربي الأجيال "أحمد بوكماخ" رحمه الله، فقد اهتدى إلى المنوال الصحيح في تدريس الأدب واللغة، فهو يعطي حيزا كبيرا للنصوص الأدبية القصيرة المشوقة والجميلة، كما يذيلها بأسئلة دقيقة وواضحة للفهم، وتذوق المعاني الأدبية، مما يشوق المتعلم لقراءة غيرها، ولا يُكثر من القواعد النحوية. إنه منظور تربوي صحيح وسليم وناجع استفادت منه أجيال المغرب في وقت سابق.

س: ما هي الحلول التي تقترحونها في هذا الصدد؟

ج-وضع استراتيجيات فعالة لقيادة التغيير؛ قيادة لها رغبة في الفعل، وقدرة على الفعل، ومعرفة بالفعل، بعد أن أصبح فعل التغيير أمرا يستوجبه وضع التعليم عندنا. مع الاستفادة من نظريات قيادة التغيير في ما يتعلق بتحميس الناس، ودعوتهم إلى استعمال العربية في

المدارس، والمنتديات، والإعلام، واللقاءات التواصلية، ووضع خطة محكمة تتضمن جميع مكونات التخطيط التربوي من أهداف، ومراحل عملية، ومنفذين، وتوقعات لمشكلات محتملة، وأدوات، وحلول، وبرنامج زمني، وتقويم، ودعم، وشعارات قوية.

كما أَدْعُو إلى اعتماد سياسة للتعريب في جميع مجالات الحياة، والتشجيع على استعمال العربية في كل مكان، وجعل ذلك جزءاً من بناء الهوية الوطنية على غرار كل الأمم التي تحمي لغاتها الوطنية في المرفق العام، وفي الإعلام، والوثائق الرسمية، والإشهار، والتحدث في البرلمانات، وفي مواقع التواصل الاجتماعي؛ فإن لهذه السياسة تأثيراً قوياً في تعزيز مكانة اللغة العربية، وجعلها من عناصر القوة التي تنهض عليها حضارة الأمة، وإنتاجها الفكري والعلمي. ولا بد لهذا من جهود حقيقية في التوعية بأهمية اللغة في بناء الشخصية الحضارية التي نمثلها.

يتقوى الوعي اللغوي، وتظهر أهميته في بناء الفكر والمعرفة والحضارة، عن طريق وضع دروس تثقيفية كثيرة تبين أهمية اللغة العربية، وتظهر بلاغتها وأهميتها، وأنواع التحديات التي تخوضها، وربط حاضرها ومستقبلنا بالعناية بها، ثم بالهوية، وبالوجود، وبالبناء الحضاري، وتعميق النقاش في هذا الأمر.

تجديد الانطلاق في تعريب المصطلحات العلمية الضرورية، أو مراجعة ما تم إنجازه وفق منهجية صارمة تراعي فصاحة الكلمة ما أمكن ذلك، واعتماد الكلمة العربية "الودود" و"الولود" على حد تعبير فخر الدين قباوة، فأما الكلمة "الودود" فهي التي نودها ونحبها، لأنها تناسب لغتنا العربية صوتاً وفصاحة، وهي "ولود" لأنه يمكن أن نشق منها كلمات على صيغ متعددة حسب حاجتنا التعبيرية، والخيارات العملية كثيرة، فالقياس والاشتقاق العربي يسمح بذلك. وهو أسلوب انتهجه العرب القدماء عندما عربوا الفكر الفلسفي والمنطقي الفارسي واليوناني، واستعملوا كلمات عربية مثل: الحد، والموضوع، والمحمول، والقضية، والقياس....

بناء على ما سبق؛ نقترح إنشاء مؤسسات علمية مختصة، وإحداث أكاديميات للغة العربية، ومختبرات للبحث تضم مختصين متفرغين لهذا العمل، مع توفير إمكانيات بحثية وتقنية ومالية مناسبة. وفي المجال التربوي لا بد من اعتماد علم اللغة التربوي. ثم توعية المتعلمين بهويتهم اللغوية، وبيان قبح الهجنة اليومية (عربية فرنسية، أمازيغية فرنسية..) في

البيت والشارع، وتنبيههم إلى الإحساس بغربتهم في بيوتهم وفي أوطانهم بسبب ذلك، وتقديم الأبدال الممكنة في هذا، وتحسيس الناس وتربية ذوقهم اللغوي.

### س-ما دور الإعلام في كل هذا؟

دور الإعلام كبير ومركزي، والمؤسسات الإعلامية في بلادنا يلزم أن تكون على اطلاع على الرهانات الكبرى في الميثاق الوطني للتربية، والكتاب الأبيض، والتوجيهات الرسمية، وعلى الفلسفة التربوية في نظامنا التعليمي، وأن تعمل على المساعدة في تحقيق الأهداف المبتغاة في هذا الصدد، وأن تكون شريكا في البناء التربوي والمجتمعي، وفي نشر القيم العليا، والأخلاق المثلى، واحترام الهوية الإسلامية والمغربية والتراثية التي ينص عليها الدستور، والتي اجتمعت عليها كلمة الأمة.

أما أن يبتعد الإعلام عن كل ذلك، وينهج سبيل التحرر التام من تلك المبادئ، ويستورد المنتجات التلفزية التي لا تناسب قيمنا وأخلاقنا، ويسعى في تشجيع ثقافة الميوعة والتهريج بشكل مبالغ فيه، فإن ذلك يدل على انهيار كبير، وخطر أخلاقي عظيم، ولا سيما عندما يكرس أنموذج الإنسان المتحرر في اللباس والخطاب والقيم، ويسعى جاهدا في ذلك بلا حسيب ولا رقيب، مما سيعجل بانحيار القيم والأسر، وإذا انهارت القيم فسُد المجتمع، وأنداك لا ينفع اللوم أو التباكي، لأن الداء قد عُلم مصدره وهو الإعلام الذي لا يشارك المدرسة في التخليق وفي التربية والتعليم.

إن رسالة الإعلام كبيرة في تحسين استعمال اللغة العربية، ومسؤوليته في تحسين الأداء اللغوي بالعربية الفصحى واضحة، ولا بد لذلك من فلسفة لغوية متحمسة تؤمن بالتطور الحضاري انطلاقا من التطور الفكري واللغوي. ولذلك لا بد من بيان خطر الإعلام المسموع والمرئي والرقمي في تعويد الناس على هذا النمط من الاستعمال الهجين، وتحسيسهم بجمال اللسان العربي، وبإمكانية التغير في هذا الاتجاه. مواجهة دعوات التدريس بالعامية لأنها تفتقر إلى رؤية علمية، وإلى مبررات مقنعة، بل للجدوى من التعليم، فالعاميات خطر كبير على المتعلم من جهات كثيرة، فهو لن يكتسب لغة صحيحة تؤهله للتعبير، وكل ضعف لغوي سيؤدي إلى ضعف في الشخصية والثقة في النفس في المجالات التي تحتاج لغة عالمة. اللغة وعاء الفكر المنهجي، وبغيرها يفتقر المتعلم إلى المنهج التحليلي. كما أن اللغة العامية تقلل من شأن المعلم والمتعلم على السواء، وتجعل القسم امتدادا للشارع والبيت بالسقوط في

الابتدال والإسفاف. إن مقام المدرسة مقام تعلم، ولا هيبة لمن يحضر هذا المقام بغير لغة عربية مؤهلة لتدريس العلوم.

س- معنى هذا أن جزءا هاما من الملكة اللغوية عند الطفل يكتسب بالسماع؟

ج- بكل تأكيد، فالطفل يتعلم اللغة بالسمع، و"السمع أبو الملكات اللسانية" كما ذكر ابن خلدون. المتعلم يستمع من معلمه اللغة فيحب طريقته في التعبير فيحتذيها، ويغني معجمه من معجم معلمه. للطفل ملكات فطرية، وقدرات يكتسب بها اللغة، هذا ما سماه تشومسكي "النحو الكلي". وهذا ما تذهب إليه اللسانيات العصبية كذلك من أن الإنسان مزود فطريا بقدرة تعلم اللغة لا باللغة، فاللغة ليست فطرية فيه، بل تُتعلم. وقد اجتهد هذا الفرع الجديد من اللسانيات في إثارة أسئلة دقيقة من قبيل: كيف تفهم أدمغتنا اللغة؟ كيف تُبنى النمذجة العصبية؟ ماذا يمكن أن تقدم الدراسات العصبية لدرس اللغة؟ ما هي العلوم المعرفية المتصلة بعمل الدماغ؟ تجعل الدراسات المعرفية اللغة فرعاً من اهتماماتها؛ فاللغة معرفية تصورية، لأنها نشاط يتم في الدماغ، وهي معرفة من المعارف التي تُكتسب لتستقر في الدماغ مثل سائر العلوم المعرفية<sup>1</sup>. يُقصد بالعلوم المعرفية تلك العلوم التي تبحث في اكتساب المعرفة وشروطها ومصادرها، وقيمتها وعلاقة الذات فيها بالمدرّك.

تشمل اللغة أي نسق منظم من أنظمة التواصل، بدءاً من التواصل الحيواني إلى لغة الحاسوب<sup>2</sup>. واللغة قائمة على الترميز، أي إعطاء اسم لكل مسمى، وعندما نرسل العبارة التي هي مجموعة من المسميات إلى المتلقي، فإنه يفهمها بمقابلتها بما عنده في ذهنه من المسميات الأخرى، فالتلقي اللغوي قائم على قدرة فطرية، وعلى طاقة ذهنية تربط بين المعلومات السابقة وبين ما تستقبله، فيحصل الإدراك والفهم.

باللغة يستحضر الإنسان كل ما غاب عنه، ليتكلم عنه وكأنه حاضر، اللغة تختزل العالم المادي في رموز ومسميات وأفعال وحالات. فهي نظام تمثيل للعالم الذي نعيش فيه، وقد عبر القدامى عن هذا بنقل ما في الأعيان للأذهان، لأنها تساعد على التمثيل الذهني للأشياء، أي بناء صورة لها، ففهم العلاقة بين المسميات والأسماء وظيفية من وظائف الدماغ في التمثيل والتخزين والتعبير عن الأحاسيس والحاجات والرغبات والمقاصد.

1 اللسانيات العصبية، م.م، ص 17.

2 عند جاكندوف، أنظر اللسانيات العصبية، ص 37.

في كل بيت يمكن تمكين الأطفال من استعمال جيد للغة العربية ولغيرها من اللغات بإشاعة ثقافة اكتساب اللغات بالتكلم بها والقراءة واختيار ما يسمع بها. لكن في المدرسة ينبغي جعل اللغة العربية مسؤولية كل المدرسين، وانتقاؤهم لهذه المهنة ينبغي أن يكون على هذا الأساس.

تجربتي المهنية في تدريس اللغة العربية وفي تربية الأبناء عليها في البيت بينت لي أن اكتساب اللغة العربية ممكن إذا وجد المتعلم معلماً يتكلم اللغة بطلاقة، ويدوم عليها، ويحرص على جعل الناشئة تتكلم بها، كما يشجع الآخرين على استعمالها وتذوق أدبها، مع تقديم لهم ما يُقرأ بالعربية، والإصرار على المواكبة مع الانخراط في أعمال التصحيح، فبالقراءة الحرة والاستماع يمكن تعلم العربية بسهولة والتواصل بها.

#### س-ماذا عن الكتاب المدرسي بين المرجعية التربوية التعليمية وبين الريح المادي؟

ج-لا بد أن ينأى تأليف الكتاب المدرسي عن دوافع الريح المادي، وأن يكون أجر المؤلفين المستحق من جهة الوزارة المعنية بالتأليف، لا مما ينتظر من تسويق الكتاب. هناك دفتر تحملات واضح تعمل الجهات الوصية على الوفاء به. من جهة، لا بد أن يتم تجريب المقررات المختارة على عينات أولية محدودة من المتعلمين، وإخضاع نتاج ذلك للنظر النقدي والتصحيح الدقيق قبل التعميم، فإن المراجعات المتأنية من شأنها أن تقدم كتاباً جيداً، كما ننصح بالتقليص من المحتويات تقليصاً واضحاً حتى يتمكن المدرسون من تعميق تدريس المكونات المقررة بالتكرير الكافي، والترديد والتدريس الناجع، وإنجاز التطبيقات الضرورية لتعميق التعليمات وتصحيحها ودعمها، فالكثرة تستدعي الإسراع في الإنجاز، والإسراع لا يسمح بالوقوف المتأن عند الحاجيات، والنقص في التعليمات، ولا يسمح بالتقويم المناسب، ثم بالدعم الضروري.

#### س-ماذا عن نقد المناهج التعليمية؟ وبماذا تفسرون صمت النخب الثقافية؟

ج-الحاملون لوعي التغيير والتجديد قلة، منهم فئة من هيئة التأطير التربوي، لها علاقة مباشرة بما يُدرس وبطريقة تدريسه ملاحظةً وتتبعاً، غير أنها لا تجرؤ على الدعوة إلى التجديد، أو لا تعرف سُبُلَه ومداخله، أو لا تقوى على الجهر بالنقد، ورفعِه إلى الجهات المعنية، وهناك فئة من الأساتذة الممارسين الذين يدركون حاجة البرامج إلى التغيير والتطوير، وربما كتبوا ذلك في تقاريرهم السنوية، أو في مقالات تنشر هناك وهناك، غير أنها

لا تجد صدى واسعا. ولا شك أن هناك مقاومة للتغيير، من جهات مستفيدة من التوزيع الحالي للكتاب المدرسي، ولا يعنيها ما فيه من نواقص.

من خارج مجال التدريس لا تكاد تسمع أصواتا قوية تدعو إلى تجديد المناهج، لعدم الاختصاص، وغياب النقد المعرفي التربوي الجاد، وغياب القوة الحافزة.

وفي تصوري هناك حاجة قوية إلى جهة مختصة تكون مهمتها الأولى هي دراسة الكتاب المدرسي، وتقويم فعاليته الإنجازية، وأثره التربوي والتعليمي، وجاذبيته موضوعا وشكلا، وملاءمته للسياقات المدرسية المكانية والزمانية. وعندما تُحدث هذه اللجن، وتعمل بشكل علمي مدقق ومستقل، وتكون لها قوتها الاقتراحية المسموعة، يمكن أن يتم تطوير الكتاب المدرسي بشكل فعال، وتبعاً لذلك تغيير صورة التعليم في كل تخصص على حدة.

س- ما رأيكم في عودة المواد العلمية إلى أحضان اللغة الأجنبية؟ ألا يعد ذلك تطبيعا لغويا؟

ج- اللغات تحيا بالاستعمال في العلوم وفي غيرها، وتضعف بالإهمال، وهذا يسري على كل اللغات، فالأمم التي ترغب في تقوية لغاتها تحرص على تدريس العلوم والآداب بها، وتجتهد في تقديم العدة العلمية الاصطلاحية الضرورية لتيسير ذلك، ولا شك أنها ستلقى في ذلك عناء كبيرا، لكنها لا تستسلم لحرصها على غايات عظمى، أهمها بناء الهوية الحضارية والوجود باللغة.

الحضور العلمي باللغة القومية لا يعطى مجانا، يحتاج إلى جهد وعمل وصبر على توفير المادة العلمية الاصطلاحية الضرورية بالتعريب والنحت والوضع والتركيب والاقتراح. حيث يكون هدفها هو تحقيق وجود كوني باللغة الوطنية أو القومية، وبناء الإنسان لغويا في تخصصات علمية كثيرة خوفاً عليه من الاغتراب اللغوي، ومن التبعية. ولا شك أن الذين يتعلمون اليوم العلوم بغير العربية سيكونون غدا على استعداد تام للانخراط في المجتمعات الأوروبية والأمريكية وغيرها، حيث سيسهل استقطابهم وإدماجهم في سوق الشغل، بل سيدوبون بسرعة في هُويات غربية ثقافةً وحياة اجتماعية. وتكون دولتهم ومجتمعاتهم هي الخاسر الأكبر، لأنها لن تستفيد شيئا من الأجيال التي أعدتها وبذلت الغالي والنفيس في تكوينها. فينبغي الحد من نزيف الكفاءات العلمية المحلية التي ترحل بلا مقابل عن بلدانها، بسبب تكوينها اللغوي والعلمي.

س-ألا يمكن اعتبار ما قلتم شكلا من أشكال الإقرار بفشل اللغة العربية أمام التحديات الراهنة التي فرضتها سياسة الهيمنة اللغوية؟

ج-العجز في تقديري ليس في اللغة العربية وإمكانياتها التوليدية والاشتقاقية، ولا في العقل اللغوي العربي القادر على الترجمة والنحت. وقد أنجزت مراكز التعريب معاجم كثيرة في سائر العلوم التقنية، لكن لا يتم الرجوع إليها، وهي موجودة على شبكة المعلومات. المسألة متعلقة بعقيدة لغوية ينبغي أن تتقوى في علاقتها ببناء الهوية الوطنية واللغوية، ولا يحصل ذلك إلا بالتوعية والإحساس بالخسارات والخيبات الكثيرة التي نجنبها نتاج تبعيتنا. وضعف رؤيتنا الاستراتيجية المستقبلية على مستوى اللغة الوطنية، وعدم إيماننا بقوة ما عندنا. ولا شك أنه سيأتي زمن ستعود فيه الهيمنة للغة العربية، وخاصة عندما تحدث أزمات معرفية عظمى، أو أخلاقية، أو سياسية، أو علمية. مثلما نشهد في زمننا. حيث ستم الانطلاقة من الصفر عندما سندرك أن الآخر المتطور في تصورنا علميا أو لغويا قد انهزم وولى مدبرا، وظهر نقصه وعجزه بعد كان أنموذجا وقوة تستحق الاحتذاء، آنذاك لا ينفع إلا الاعتماد على الذات والمقومات الحضارية والتراثية واللغوية والأخلاقية. وسيجد أهل العربية في لغتهم ثراء لا مثيل له، وكثرا للمستقبل العلمي والتواصلي. خاصة عندما تكون الرهانات الاقتصادية والسياسية قد ذابت مثل الملح في الماء بفعل رجات حضارية حادة. ستضع حتما سؤال وجوديا قويا: كيف نوجد باللغة، وكيف نهيمن على العالم بالهوية اللغوية والخطاب والمؤتمرات الصحفية مثلما تفعل اليوم القوى الاقتصادية الكبرى؟

س-ما هو أنموذج المتعلم المطلوب للبناء المجتمعي؟

ج-في كتاب (سؤال الأنموذج) بينت أن الاحتفاء بالنماذج الناجحة أمر مطلوب في حياتنا التربوية والثقافية والإعلامية والعلمية والأدبية. وعدم قصر هذا الاحتفاء على الفنانين والمغنين ومن لف لف لفهم. الاحتفاء بالنماذج الثقافية هو تقريب للأنموذج الذي نرغب في تحقيقه تربويا، كما هو محرر بشكل رسمي في البرامج التعليمية، لكننا لم نوفق إلى تحقيقه على أرض الواقع.

استطاع الغربيون أن يحققوا أنموذج القارئ في ناشئتهم وأبنائهم، القارئ المتابع لكل جديد، الشغوف بالمطالعة، المثابر المقبل على الكتاب في سائر مراحل حياته بالتعليم، وبالإقبال على الكتاب والاهتمام بالكتاب، وتذوق الأدب والفكر، وإشهار الكتاب وتداوله، وبناء المكتبات، وترجمة الكتب من الثقافات الأجنبية، والاهتمام بأدب الطفل.

- من النتائج المتفاقمة أن بلداننا ما تزال في مؤخرة الركب، وأن أمة "اقرأ" من أهم ما يميزها أنها لا تقرأ، فهل لهذه الظاهرة قراءة أخرى تختلف عن القراءات المستهلكة؟

ج- هذا مؤسف فعلاً، ولإيجاد حلول، يحسن ذكر بعض أسباب العزوف عن القراءة، منها:

ارتفاع مستوى الأمية في البلدان العربية: 40 في المئة تقريباً على تفاوت بين الدول. فالمكتبات العمومية في بلادنا فارغة مهجورة، والمكتبات المدرسية معطلة وفقيرة، وخدماتها بنيسة في الغالب. الوعي بالقراءة ضعيف في الثقافة الأسرية والمدرسية، أساتذة لا يقرأون، آباء لا يهتمون بالكتاب في الغالب، ولا يزورون معارض الكتاب ولا المكتبات إلا في بداية الدخول المدرسي، ولا يلتفتون للكتاب الثقافي، ولا يواكبون علاقة أبنائهم بالكتاب منذ الصغر.

في اليابان تم الاحتفال بأخراًمي يتعلم القراءة والكتابة. وفي الحدائق الغربية تجد تماثيل للقراءة وللكتاب والكتب، الإنسان الغربي نشأ على ثقافة القراءة. المكتبات في البلدان الغربية كثيرة وغنية وخدماتها راقية.

في بريطانيا -مثلاً- الآباء ملزمون بقراءة قصص وروايات مع أبنائهم بطلب من المدرسة، فالأب أو الأم ملزم بالمطالعة مع ابنه، وتوقيع تقرير القراءة والمخلص. أحد المدرسين العرب يقيم في إنجلترا في التنمية البشرية ذكر لي أن علاقته مع الكتاب بدأت مع هذا الإلزام المدرسي على القراءة. وقال بأن علاقته مع الكتاب توطدت بسبب ذلك القانون الملزم. مقابل ذلك فإن ثقافة القراءة عندنا مرتبطة بالبحث الجامعي والأكاديمي، وعند فئة محصورة من الطلبة، وعندما ينتهي البحث تنتهي المطالعة.

ومن أسباب العزوف عن القراءة أن المدرسين لا يقدمون أنموذج القارئ النهم الشغوف بالكتاب في الغالب، ولا يقدمون الأنموذج العملي لتحبيب القراءة، وترسيخها عند المتعلمين بسبب ضغط البرامج المدرسية، واللُّهث وراء نتائج الامتحانات الإشهادية. زد على ذلك الإقبال الكبير على استهلاك المنتجات الرقمية، ومعروضات مواقع التواصل الاجتماعي، لذلك يقضي المواطن في بلدنا وقتاً أطول على الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بدلاً من قراءة الكتب.

فضلاً عن وجود عادات اجتماعية راسخة خاطئة، ورؤى في حاجة إلى تصحيح: عادة ما يُستهزأ بحامل الكتاب، ولا يستهزأ بحامل الهاتف الذكي، بل يكون محل إعجاب وتقدير ومنافسة. ثم ضعف ثقافة اقتناء الكتاب وتكوين مكتبة البيت. فأول ما تشتريه الأسرة عندما يتوافر لها المال هو التلفاز ولوازمه، أو ما هو في مقامه. كما أن عدم المناهج الدراسية والتربية الأسرية لا تشجع على المطالعة. تنضاف إلى ذلك معدلات الهدر المدرسي ما يقارب 400 ألف كل سنة (في المغرب مثلاً حسب تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008)، فكيف يقبل على الكتاب من غادر المدرسة؟

### س-ما علاقة القراءة بالتحديات الحضارية؟

ج-تعكس أزمة القراءة في مجتمعنا العربي أزمة الثقافة برمتها، وأزمة رؤيتنا للكتاب والقراءة، ورؤيتنا للعالم وللمثقفين. وقد أظهر تقرير صدر مؤخراً أن متوسط قراءة الفرد العربي هو 6 دقائق سنوياً، أو ربع صفحة في تقارير أخرى، بسبب الأمية، والإقبال على الفضائيات والحواسيب. ونظرة واحدة إلى سطوح منازلنا وعماراتنا وما عليها من صحون هوائية، مقابل فراغ بيوتنا من المكتبات، يبين سبب العزوف عن المطالعة، ويزيد هذا الوضع بؤساً ما يُقدم في إعلامنا من برامج بعيدة عن انشغالاتنا الثقافية والمعرفية. وحسب إحصاءات منظمة اليونسكو، لا يتجاوز متوسط القراءة الحرة للطفل العربي بضع دقائق في السنة، مقابل 12 ألف دقيقة في العالم الغربي.

لا تجد أمة تُعنى بالكتاب والقراءة إلا كانت أمة التحديات العظمى، والاختيارات التقدمية الكبرى. وثقافة القراءة عند الغربيين تظهر بعدد الكتب التي يقرأها كل شخص سنوياً، أو يطلع عليها، وينعكس ذلك على طباعة الكتاب ونشره، وفي الوقت الذي تتدنى فيه معدلات القراءة في البلاد العربية إلى مستويات محرّجة بمعدل كتاب لكل 100 شخص؛ تجد الغربي يقرأ في المعدل أربعين أو خمسين كتاب في السنة. فما أحوالنا إلى تقديم أنموذج الطفل القارئ بنهم وشغف، والذي يتغذى بمعاني القراءة وأسرارها في بيت يدرك أهمية القراءة والاطلاع، وينال في هذا عناية خاصة تستحق الذكر والشكر والتقدير!

بل حَرِيٌّ بنا أن نقدم هذا الأنموذج بديلاً لتخليص التعليم من الطرق التعليمية العتيقة التي يَطْلُبُ بها اكتساب الملكات اللغوية والتواصلية والثقافية والأخلاقية وأنا له ذلك. إن القراءة - في تقديري- هي الوسيلة الناجعة لاكتساب الملكات اللغوية، والقدرة على التواصل والتعبير، فضلاً عن التمكن من الاطلاع على العلوم والمعارف. غير أنني أدعو إلى ربط الطفل

بالقراءة والكتابة منذ وقت مبكر، حتى تترسخ عنده ملكة الكتابة بفعل التكرير والمحاولات المتجددة. وسيجد بعد حين أن لذة الكتابة أضعاف لذة القراءة، وخاصة إذا امتزج فيها الإبداع، والصدق، وجمال الأسلوب، وبلاغة القصد إلى بناء الإنسان.

هذا الانقلاب في الوعي بأهمية المطالعة لا بد أن يكون له ثمن، وثمرته استبدال عادات الاطلاع عن طريق التلفزيون والنت، بعادة الاطلاع على الكتاب، وتحريك كل الأدوات المتاحة في هذا الصدد. من قبيل فتح المكتبات المدرسية والبيتية، وإغنائها بالكتب المناسبة للأطفال، وجعل القراءة من الأولويات الأسرية والتربوية والإعلامية.

بمعنى أن مجرد الانتساب إلى أمة كتابها القرآن المعجز، لا يشفع لها أمام العالم المتقدم، وكأنك تقصد بأن أمة "اقرأ" هي الأمة التي تُعنى بالقراءة وليس أمةً بعينها؟

هذا ما يقوله الواقع، وهو خير شاهد على ذلك، فلا تجد أمة تعنى بالكتاب والقراءة إلا كانت أمة التحديات العظمى، والاختيارات التقدمية الكبرى. وإذا كان الغرب هو من يمثل ذلك في وقتنا الراهن؛ فلأن ثقافة القراءة عند الغربيين تظهر بعدد الكتب التي يقرأها كل شخص سنوياً، أو يطلع عليها، وينعكس ذلك على طباعة الكتاب ونشره. وفي الوقت الذي تتدنى فيه معدلات القراءة في البلاد العربية إلى مستويات محرجة بمعدل كتاب لكل 100 شخص، تجد الغربي يقرأ في المعدل أربعين أو خمسين كتاباً في السنة.

ما أحوجنا إلى تقديم أنموذج الطفل القارئ بنهم وشغف، والذي يتغذى بمعاني القراءة وأسرارها في بيت يدرك أهمية القراءة والاطلاع، وينال في هذا عناية خاصة تستحق الذكر والشكر والتقدير، بل حري بنا أن نقدم هذا الأنموذج بديلاً لتخليص التعليم من الطرق التعليمية العتيقة التي يطلب بها اكتساب الملكات اللغوية والتواصلية والثقافية والأخلاقية، وأنى له ذلك.

إن القراءة هي الوسيلة الناجعة لاكتساب الملكات اللغوية، والقدرة على التواصل والتعبير، فضلاً عن التمكن من الاطلاع على العلوم والمعارف. غير أنني أريد التأكيد على ربط الطفل بالقراءة والكتابة منذ وقت مبكر، حتى تترسخ عنده ملكة الكتابة بفكر التكرير والمحاولة. وسيجد بعد حين أن لذة الكتابة أضعاف لذة القراءة، وخاصة إذا امتزج فيها الإبداع والصدق وجمال الأسلوب وبلاغة القصد إلى بناء الإنسان.

لقد حرك هذا الفوز الأسر المغربية، وجهات كثيرة معنية بالتعليم والتربية فبادرت إلى تشجيع القراءة والمطالعة. لكن هذا الانقلاب في الوعي لا بد أن يكون له ثمن: وثمنه استبدال عادات الاطلاع عن طريق التلفزيون والنت بعادة الاطلاع على الكتاب، وتحريك كل الأدوات المتاحة في هذا الصدد.

ثمن قيادة التغيير فتح المكتبات المدرسية والبيتية وإغناؤها بالكتب المناسبة للأطفال، وجعل القراءة من الأولويات الأسرية والتربوية والإعلامية.

س-أرجو أن تسمح لي في سؤال شبه أدبي يربط النص بصاحبه، والأمر يتعلق بمدى انعكاس ما تفضلتم به في حياة محمد بازي العائلية؟

ج-لقد آمنت بفضل الكتاب منذ صغري، وتعلقت به وجعلته صديقا وفيا في كل أسفاري وتنقلاتي، في فرحي وترجي، ووجدت في طريقي أساتذة فضلاء أغنوا مطالعاتي بكتبهم ومقترحاتهم المنهجية لقراءة الكتاب وتلخيصه. بالقراءة تعرفت على العالم وعلى عوالم نفسي التي لا يمكن لأحد أن يعرفني بها، وبالقراءة كونت عالمي الخاص أدبيا ومعرفيا. وقد حولت هذا الإيمان إلى كل من عرفني من طلبتي منذ سنوات، فتعلقوا بالكتاب، بل إلى بيتي الصغير وأبنائي، فصارت محبتهم للكتاب راسخة ومتجددة، ورغبتهم في القراءة جميلة ورائعة. بل شهد بيتي بسبب هذه المطالعات، أشياء لم أكن أتوقعها أبدا، مثل تأليف عدد من المؤلفات، منها كتب موجهة للأطفال، والتي يسرني أن أقدم أنموذجا منها للمحتفى بهم.

كثيرا ما أقطع شاطئنا طويلا، أو شارعا فيه الآلاف من الناس ولا أجد من يحمل كتابا، وأتأسف على ذلك. هناك عادات راسخة عندنا للعناية بالحاجيات اليومية من الملابس والأفرشة والأطعمة والهواتف ...، مقابل هذا من الصعب أن تجد الغربيين في الحافلات والشواطئ دون كتاب.

س-فما هي في نظركم الأسباب المباشرة لهذا النفور، وهل له تأثير في مستوى الإنتاج بشكل عام؟

ج-في تقديري أن من الأسباب الرئيسة لهذه الظاهرة، هو العادات الثقافية والاجتماعية المتوارثة الثقيلة. وعجزنا عن تغيير رؤيتنا للعالم وللكتاب.

ومن الطبيعي أن يتعلق بالقراءة إنتاج المؤلفات، وإنتاج المؤلفات التطور والتقدم في جميع مناحي الحياة، فالدول العربية برمتها أنتجت 6500 كتاب عام 1991، مقابل 102000

كتاب في أمريكا الشمالية، و42000 كتاب في أمريكا اللاتينية والكاريبي. وبحسب "تقرير التنمية الثقافية" الذي أصدرته منظمة اليونسكو فإن عدد كتب الثقافة العامة التي تُنشر سنوياً في العالم العربي لا يتجاوز الـ5000 عنوان. أما في أمريكا، على سبيل المثال، فيصدر سنوياً نحو 300 ألف كتاب.

وإذا انتقلنا إلى عدد النسخ المطبوعة من كل كتاب عربي نجد اتساع الهوة، فالكتاب العربي لا يطبع منه إلا ألف نسخة أو ألفان، وفي حالات نادرة 5 آلاف نسخة، بسبب خوف الناشرين من الكساد، ولا يباع ما يطبع -إن بيع- إلا على عشر سنوات. بينما تتجاوز عدد النسخ المطبوعة لكل كتاب في الغرب 50 ألف نسخة، وقد يصل إلى ملايين النسخ.

س- ما هي العبر والإفادات المستفادة من هذه المبادرات؟

ج- أهم ما ينبغي أن يستفاد من هذه المبادرات الحاجات التالية:

- 1- الحاجة إلى إثارة إشكالات القراءة على أصعدة عليا، والتفكير في رؤية للتغيير، وقيادة تغيير في هذا الاتجاه إعلامياً وتعليمياً يقوم بها مختصون في القراءة والنشر.
- 2- الحاجة إلى وضع خطط استراتيجية لتحبيب القراءة للناشئة، على مستوى المسؤوليات الفردية والأسرية والمؤسسية.
- 3- تغيير منظورنا للعالم، فالعالم بلا مطالعة مخيف وغامض.
- 4 - جعل القراءة أولوية في البرامج التعليمية والبرامج التربوية والأسرية.
- 5- الإكثار من البرامج الإعلامية والمسابقات الخاصة بالشباب لتشجيعهم على القراءة.
- 6- دفع الوزارة الوصية على التربية والتعليم والتكوين إلى مراجعة البرامج المرتبطة بالقراءة، بإضفاء قدر كاف من الجاذبية على محتوى المتون القرائية، وتوفير أوعية زمنية كافية لتدريس القراءة، وتخصيص جزء من الغلاف الزمني لورشات القراءة داخل المكتبات التي يتعين الارتقاء بها والعناية بها وتزويدها بقدر وافر من الكتب التي تلائم انتظارات المتعلمين ومراكز اهتمامهم... وتشجيع التجارب القرائية بواسطة تخصيص جوائز لأفضل القراء بناء على معايير دقيقة وواضحة على الأصعدة الإقليمية والجهوية والوطنية.
- 7- الاحتفاء بالقراءة والقراء علامة فارقة في علاقتنا بالكتاب، وبالطفل القارئ.

8-الاحتفاء بالقراءة دعوة إلى الاتجاه نحو المستقبل برؤية جديدة مجددة، وبخطط عملية لتغيير علاقتنا بالتلفاز والنت.

9-الاحتفاء بالقراءة هو دعوة للاحتفاء بما ينتج عنها من امتلاك أدوات التعبير والكتابة والتأليف. وهو كذلك دعوة إلى الاحتفاء بما يستحق الاحتفاء.

10-الاحتفاء بالنماذج الناجحة في المجالات الحقيقية المطلوبة للنجاح هو بداية التحول المطلوب الذي تتسع دائرة التغيير فيه، عندما ينقل جيل اليوم تجربته في محبة الكتاب إلى الأجيال المقبلة.

إن اختيار الاحتفاء بالقراءة والقراء هو اختياري ريادي رائع ودال، القراءة إبحار معرفي لا حدود له، إبحار بشتى الألوان وبكل اللغات المتاحة، إبحار آمن في اتجاه التراث وفي اتجاه المعاصرة، إبحار سالك يرجع منه المرء سالماً بنفسه وأهله وقد جال في جزائر المعرفة والحكمة والخبرة الإنسانية. وخاصة إذا استعمل القلم وهو يقرأ، حيث تكون قراءته حية ومنتجة، من يستعمل القلم يكتسب المعجم الجديد والنسق اللغوي لأنه يدون ما بدا أنه يستحق التدوين من المعاني والأفكار والأساليب. كما يتاح له بسهولة تدوين رأيه ومواقفه مما يحمل الكتاب من معان أو أفكار.





