من وحي التجربة العلمية والوظيفية

أطر ومسارات وآفاق

د. محمد أمهاوش

من وحي التجربة العلمية والوظيفية

أطر ومسارات وآفاق

د. محمد امهاوش

من وحي التجربة العلمية والوظيفية

أطر ومسارات وآفاق

د. محمد امهاوش

* رقم الإيداع القانوني: 2023MO4629

* ردمك:978-9920-42-630-5

* جميع حقوق الطبع محفوظة

* طبع وتصميم: مطبعة آنفو –برانت، 12 شارع القادسية – الليدو – فاس

* الهاتف: 06.61.20.16.41/05.35.64.17.26

* البريد الإلكتروني: infoprintfes@gmail.com

رَبَّنَآ ءَاتِنَا
مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً
وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا

سورة الكهف، الآية10

بين يدي الكِتاب

في هذا الكِتاب جهد علمي متواضع يقدّم رؤية شبه متكاملة عن إطار تنظيمي وسم وما زال منظومة تربوية قائمة، ومسار تاريخي شكّل ذاكرتي التعلّمية الوظيفية، وعمل إنتاجي واكب الإطار والمسار معا موثّقا وناقدا ليكون منه ما كان على مدى الزمن الوجودي للتجربة العلمية والتربوية؛ أما المنظومة فكانت الحضن التعلّمي التكويني، وفيها كان ما كان من أمر التلقي والترقي رغم ورغم، وأما المسار فلا يخلو من صعوبات اقتضت جهودا لتجاوز العقبة والعقبات، وأما الإنتاجات على مدى الزمن الكتابي الشخصي فهي الثمرات التي ملأت عليّ جوانب من حياتي، وواكبت مسيرتي الدراسية والوظيفية والفكرية معلنة عنها حينا ومنتقدة بعض تعثراتها واختلالاتها أحيانا أخرى؛ وهو عمل لا يزعم تميّزا ولا يدعي سبقا، بل إنه قد يفيد في التوجيه إلى أهمية مواكبة الرغبة القائمة في الذوات للكتابة بكثير أو قليل من التأطير والتوجيه ليتاح للبدايات المحتشمة أو المفروضة فرضا أو المقترحة اقتراحا أن تجد سبيلها إلى الخروج من ضيق الذات إلى سعة الحياة؛ فعسى أن يكون في هذا العمل بعضُ ما يحيي فينا وفيكم الذاكرةَ التخزينية والعملية، ويبعث على الإسهام بنصيب في الارتقاء بمؤسساتنا العلمية والتربوية التي يعوّل عليها في تحقيق الكثير

للمتعلمين ولغير المتعلمين؛ وفي مساراتكم وتجاربكم العلمية والوظيفية، معشر القراء والكتّاب، ما يستحق أن يُكتب ليُعلَم، ويُقرأ ليفيد...

دامت لكم متعة القراءة، وتيسّرتْ لحظة الكتابة.

القسم الأول

منظومتنا التربوية

أطر تنظيمية ومقتضيات تدبيرية

في الورقات التي أتشرف بتقديمها في هذا القسم من الكتاب كلام عن عوالم تربوية كما تجلت وما زالت في واقع تجربتنا المغربية وفي كثير من التجارب الدولية، وكما عايشتها وتعايشها أجيال من المتعلمين والموظفين على مدى سنوات الدراسة والعمل الوظيفي؛ وفي الفكر كما في الوجدان تجارب فردية وجماعية تختزنها الذاكرة الفردية والجماعية لجيل وأجيال، وآمال قائمة في غد أفضل يعزز ما تحقق، ويحقق ما لم يتحقق؛ ولأنّ الأمر أمر مسار ينتظِم في إطار ويحكمه سياق وتؤثّثه عناصر وجودية من عالم الناس والأشياء والمعاني، فقد رأيت أن أعتمد في بنائه المعالم المفهومية الكبرى الآتية: البيئات والفضاءات، والمسارات والمجالات، والآليات والمقتضيات، والآفاق والمخرجات؛ وهي مفاهيم جامعة بين معطيات واقعية وموضوعية عن مسارات دراسية ووظيفية، وأخرى تأطيرية تنظيمية تعتمد بعض مطالب الرؤية البنائية كما ينبغي أن تكون تدرجا وتماسكا وانتظاما...، وتأطيرا وتحليلا ونقدا... وفق منطق يسائل النظُم في أبعادها الفكرية

والمنهجية والمقصدية بما هي مدخلات وعمليات ومخرجات...؛ وهو سلوك كِتابيّ مفيد، في تقديري، تبيّنا للكائن واستشرافا للممكن.

ونستهل القول في هذا الإطار

ببعض ممهدات ومؤثثات المنظومة التربوية خاصة بيئة التعلم العامة كما شهدتها وتنقّلت بين جنباتها واستفادت من إمكانياتها أجيال من المتعلمين، ثم نمضي إلى غيرها من المفاهيم الوظيفية الكبرى؛ وفي الأفق الجامع بين التنظير والتنزيل تقديمُ رؤية متوازنة عن عوالم المنظومة التربوية تتكامل في تحقيق مقاصدها عناصر متعددة مؤسسية ومادية وأسرية ومعرفية وبيداغوجية...

أولا

بيئات وفضاءات

بيئات التعلم وفضاءاته، كما دلت عليها كثير من تجاربنا في الدراسة وخلال التنقل من أجلها، متفاوتة بتفاوت مناطق الإقامة في البادية والمدينة، ومستويات التعلم لدى الأسر، والأحوال الاجتماعية والاقتصادية، وظروف التنقل بين البيت والمدرسة، وغير ذلك مما يؤثر إيجابا أو سلبا في الإقبال على التعلم، والاستفادة من ممكناته في التحصيل والعمل والترقي الوظيفي والاجتماعي؛ وهي بيئات وفضاءات قد لا يختار المرء وجوده فيها ابتداء، ومع ذلك فإنه قد يجد

نفسه مضطرا لاقتحام العقبة والعقبات وفي العقل والقلب معا مقصدان مركزيان مقصد شخصي ذاتي ومقصد أسري مجتمعي. وقد علم من عاش بوعي وقصد في هذه الفضاءات أثرها في تكوين الشخصية سواء خلال السنوات الأولى من التشكل، أو على مدى التعلم والتكوين، ثم الكتابة والتأليف حيث يتاح للنفس أن تستعد وللفكر أن يتأمل ويخطط ويصوغ التصورات لعمل إبداعي أو نقدي. فإذا تحقق للمرء التنوع الطبيعي في الفضاءات المتعددة الجبلية والصحراوية والساحلية والحضرية، وأحسن التزود من كل فضاء بما يتيحه من فرص وإمكانيات فقد اكتملت له المعالم الكبرى للمنشأ الطبيعي الثقافي، أو هكذا يخيل إليّ.

والفضاء في سياقنا هذا ليس مجرد مكان أو حيّز يشغله شيء أو شخص أو غيرهما، وإنما هو مجال ممتد للمعاني الموضوعية والمعاني السامية حيث يتاح للمرء أن ينشأ ويمارس حياة علمية وتربوية وأنشطة مفيدة. وهو بعد مجال لتبيّن الطاقات والمهارات، وتطوير المؤهلات، والتأهيل للحياة الوظيفية والعامة تأهيلا يراعي الوضعيات القائمة والممكنة في مختلف الفضاءات حيث يتاح للمرء أن يكون ليتصرف بوعي، ويؤدي الواجب بكفاءة، ويتفاعل مع المستجدات والعوائق بما يناسب؛

ومن ذلك ابتداء فضاء الكتّاب البسيط الذي يشمله الفقيه بواسع نظره وامتداد صوته وعصاه، فضاء فيه من الحضور الذهني والسرعة في الأداء وتوقّع العقاب ما فيه. أما فضاء المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعة ومراكز التكوين فمختلف من وجوه عما يألفه المتعلم في الكّتاب؛ فضاء يتملكك فيه شعور بالانتقال من عالم إلى عالم؛ عالم أهم ما يميزه في تقديري هو القسم حيث عدد من المتعلمين/ الطلبة قد فرض عليهم في الغالب فرضا الجلوس على هيئة واحدة في اتجاه السبورة والأستاذ؛ ولذلك فإن صورة الأستاذ تظل عالقة بالأذهان من فرط ما شوهدت عابسة مؤدِّبة أو مستبشرة متواصلة، مقبلة على التعليم والتربية أو مدبِرة عنه بين الفينة والأخرى. وفضاء الإعدادية والثانوية خاصة فضاء للتأهيل بعد الإعداد، والتوجّه بعد التوجيه، أو هكذا ينبغي في تقديري أن تكون. ولا عجب أن يشعر فيه الصغار بالانتقال إلى قريب من عالم الفتيان؛ وهو شعور مساعد على التلقي الإيجابي. وأما في الجامعة فالأمر مختلف من وجوه بعضها متصل بسعة الفضاء وامتداده، وبعضها بالوضع الاعتباري للمؤسسة أطرا وآفاقا وعلوما مادية وإنسانية وقانونية واقتصادية وفلسفية... وهي مفاهيم كبرى ترخي بظلالها على واقع ما يقدم والأفق الذي من أجله يُنجَز ما يُنجَز على مدى سنوات. وأما فضاء مراكز التكوين فمزيج من مقتضيات مادية وعلمية وبيداغوجية لفعل تربوي تتقاطع فيه التخصصات مع البيداغوجيات لإعداد وتأهيل إطار قائم بالفعل

التربوي بوضعياته وتحدياته في الوسطين الحضري والقروي؛ فضاءات هي للتعلم والتكوين المهاد والحيّز والحضن، ولذلك فإنه يفترض فيها أن تتعدد وتتنوع وتستوعب الجميع بما يناسب ويحقق الوظائف التي من أجلها وضعت، غير أن واقع حال عدد منها، على تفاوت مستوياتها ومواقعها ووظائفها، ما زال يشكو كثيرا من الخصاص على الوجه الذي يناسب المستجدات البيداغوجية المؤطِّرة لفعل الاشتغال؛ وهي لذلك مقتضية عناية منتظمة بالتأطير الفكري والتدبير التنظيمي والتعزيز القيمي والارتقاء الذاتي بالشخصية المتلقية المتفاعلة بما يحقق لها نموها السوي وتوازنها العقلي والوجداني والحركي؛ وفي ذلك بعض الحماية لأبنائنا وبناتنا في الوسط المؤسسي وفي هوامشه من الأفكار الهدامة والسلوكات السلبية التي قد توقع في اختلالات وانحرافات يصعب علاجها إذا استحكمت وتمكنت من الأدمغة والأنسجة؛ وما ذلك بعزيز على مؤسسات محدَثة أساسا لمعان سامية تعلمية تعليمية تربوية، وأدوار تأهيلية تكوينية.

ولفضاء الداخلية

في مختلف الأسلاك، ضمن مختلف الفضاءات التي قد يتاح للمتعلم الطالب التنقل بينها، أهمية بالغة على الوجهين الإنساني والتربوي؛ وهو في تقديري الخاص، وبحكم تجاربي، فضاء متميّز مساعد على بناء شخصية الطفل أو الشاب البعيد عن أهله، والمتعلم

المقيم بين أهله الجدد متعلمين مثله وأطرا إدارية وتربوية. وما أكثر ما يتيحه هذا الفضاء من فوائد ومغانم لمن عرف قدره، وصبر على بعض أحواله. والداخلية كما شهدناها على مدى سنوات واطلعنا على كثير من أحوالها وجوانبها وشؤونها وظروفها في التعليم الثانوي والجامعي وفي مراكز التكوين مختلفة بعض الاختلاف عما ألف المقيم قريبا من أسرته؛ وهو مؤشر دال على أهمية الإقامة بعد الرحيل أو الهجرة في طلب العلم، خاصة بالنسبة لطالب من طبقة اجتماعية لا تقوى على مصاريف التنقل والإقامة معا. أما الاستفادة من خدماتها، رغم التفاوت الملحوظ بين بعضها في القديم والحديث، فإنه مشهود على مستوى التكوين العلمي والسلوك التربوي بما توفره من شروط مادية، وتتيحه من فرص للتعارف مع أفراد من مناطق متباعدة في الغالب، وهي فرصة لتلاقح الأفكار وتعميق المعرفة بالآخر، رغم ميل بعض مرتاديها والمقيمين فيها إلى العزلة عن الآخرين؛ وفي مثل هذه الأحوال يكون لتدخل القائمين عليها إداريين وتربويين أثر في التوليف والانسجام المحقق للأهداف التي من أجلها وجدت. والجِد في الدراسة والتكوين في هذا الفضاء شرط واجب الاحترام إذ هو فضاء للدراسة وتحقيق نتائج مشرفة، وليس فضاء لمجرد الإقامة والأكل والشرب والنوم. وقد دلت كثير من التجارب على تميّز المقيمين فيها من حيث النتائج الدراسية والسلوك. والواجب يقتضي مضاعفة العناية بها، وتطوير سبل الدراسة والتكوين والسلوك المدني فيها خلال مختلف

لحظات الإقامة تأطيرا ومواكبة ومراقبة وتوجيها؛ إذ في مثل هذا الفضاء تلتقي مهام المدرسة وأدوار الأسرة رغم أن القائم بها جهة واحدة.

وصلة الفضاءات المتعددة المتباعدة

بالرحلة في طلب العلم

لا تخفى؛ وهو واقع موضوعي يتيح للطالب المتعلم التعرف على بيئات وفضاءات أخرى تضيف إلى تجاربه الكثير وتغني أفقه بالكثير. والرحلة كما يستفاد من تجاربنا ومن قراءاتنا في الموضوع فعل حركي يتجاوز مجرد التنقل في المكان والزمان ضرورة إلى التنقل الفكري والروحي بين الأفكار والكتب والعلوم والآداب... وكثيرا ما يرتبط فعل التعلم والتعليم لدى أهل البادية والقرى برحيل أو انتقال الأسرة إلى المدينة أو قريب منها لضمان فرص التعلم لأبنائها؛ والحال أن مكونيْها الأساس الأب والأم قد لا يجدان إلى القراءة والكتابة سبيلا بحكم ظروف الزمان والمكان والحياة. والغالب على من أتمّ دراسته المتوسطة والعليا أن يتنقل بين عدد من المناطق والمدن طلبا للعلم واستكمالا لآلياته الضرورية المحققة للآمال في وظيفة أو غيرها، مع ما يتصل بذلك ويتولد عنه من صعوبات في التنقل وتكاليف مادية وحنين دوما إلى الوطن أو الموطن، وآثار نفسية تشتد وتلين حسب الوضعيات والعلاقات والنتائج العلمية والعملية.

ثانيا

مسارات ومجالات

يكفي أن يمعن المرء النظر في طرفي المسار التعليمي في امتداداته عندنا، قبل المجالات والتخصصات، ليلاحظ أن التعليم الديني أول ما قد يرى ويسمع ويباشر طالب العلم، والتعليم العالي آخر ما قد يملأ عليه كيانه معرفة وشخصية قبل أن يباشر مهام وظيفية أو يأوي إلى مجال غير المجال التعليمي لضرورات أو تطلعات.

أما في التعليم الديني الأوّلي خاصة

فإن من أوائل ما يطفو عبر ثنايا الذاكرة التخزينية تجربة القراءة والإقراء في الكُتّاب؛ وهي تجربة رائدة في العالم الإسلامي قد لا يتاح لها أن تتكرر في حياة الإنسان القرائية والكتابية، وإن تحولت لدى بعض الصغار والكبار إلى فضاء لصرامة زائدة قد تحمل الصغير الضعيف الخائف على العزوف أو الهروب إلا أن يحمل إليه حملا. وهي مقترنة في الذاكرة اقترانا قويا ببعض أماكن التعلم وأساليبه، وهيئة الفقيه وسلوكه، وبتلقي السور القرآنية قراءة وكتابة ثم حفظا واستظهارا؛ وهو أمر يعزز لدينا القول بأهمية الروابط الذهنية المادية والمعنوية في التعلم ابتداء، ثم التذكر والاسترجاع والإنتاج عند الاقتضاء. لم يكن القائمون على هذا الشأن في الغالب يُسألون عن

الطرائق البيداغوجية أو الأساليب التربوية؛ وربما أغناهم علم الرواية، وهو الغالب، عن علم الدراية، غير أن التكوين الأساس والمستمر في هذا المجال مطلوب لتعزيز الأسس العلمية والتربوية التي يقوم عليها هذا النوع من التعليم تاريخيا، وتفعيل الأداء القائم بأساليب وممكنات متجددة، ولتتكامل حلقاته التعليمية والتربوية مع القطاع الحكومي والخاص. وكم يود المرء بعد مسار ووعي لو أتيح له المكوث في ذلك العالم لفترة أطول لحفظ كتاب الله تعالى والتزود ببعض علومه المتاحة آنذاك؛ وقد علم أهل العلم المنصفون أن للقرآن الكريم أثرا كبيرا في الإعداد الذهني والأداء اللغوي والسمو الأخلاقي في زحمة الحياة الحافلة بما يملأ ويَشغل وقد يُلهي عن المقصد السني. وفي المجمل فقد كان ل"الفقيه" في كثير من مدننا دور طيب في حفظ كتاب الله جزءا أو كلاًّ، غير أن الأمر مختلف في كثير من جوانبه في بوادينا حيث لوحظت، مع مراعاة ظروف الزمان والمكان والوضع الاعتباري في المجتمع الصغير (الدّوّار أو القبيلة...)، قلة العناية بتحفيظ القرآن الكريم وما يتصل به من علوم ومهام. ولو أحسن القوم الاستفادة من "الفقيه" في تعلم القراءة والكتابة وحفظ كتاب الله والتعرف على الضروري من الأحكام الشرعية لكان بعض حالهم أحسن بكثير في تجاوز الأمية، وتوجيه الأبناء والبنات على السواء، واستثمار فرص التعلم الممكنة، والارتقاء بظروف الحياة البدوية، فضلا عن الإسهام بنصيب في تجاوز بعض الممارسات المخالفة للشرع، والتي تبلغ لدى

بعض العامة غير المتمثلين للتعاليم الإسلامية حد زيارة الأضرحة والتبرك بها والتوسل بأولياء الله الصالحين أو من بلغتْ إلى علمهم ولايته؛ وقد لا تكون. وقد كان للجيل المتعلم الواعي بمرجعية دينية أو خلفية فكرية تحررية أو مادية محاولات للتوعية بخطورة بعض السلوكيات والطقوس التي وسمت جوانب وفترات من حياة أمتنا وما زالت. وهو وضع يدعو إلى الأسف والإنكار، وإلى تضافر الجهود للارتقاء بالوعي الفردي والجماعي معرفيا وسلوكيا بالحجج الدامغة النقلية والعقلية، وبالتي هي أحسن في المقامات المختلفة والمناسبة.

وأما في التعليم المدرسي الابتدائي والثانوي بسلكيه

فإن الأمر مختلف من وجوه عن التعليم الديني والأولي، وإن ظلت العناية بالقرآن وببعض جوانبه الأخلاقية قائمة في مادة دراسية أو خلال أنشطة صفية بسيطة ابتداء ثم تخصصية امتدادا.

ويظل التعليم الابتدائي عالما فريدا، عالما انفتحت فيه الأعين على معارف وأنشطة تحتفظ منها الذاكرة بالكثير؛ وإن في الذاكرة التخزينية وعلى اللسان منه ما يثير الانتباه ويبعث على المتعة بقوة، ويتراوح في الجملة بين مخاطبة الفكر والوجدان وملامسة الحواس والحياة العامة، ويعتمد طرائق وأساليب بيداغوجية وديداكتيكية مساعدة على التمثل والتذكر والإنتاج. وفيه كانت اللحظات الرسمية الأولى، بل الدهشة الأولى، للقاء المعلم ببذلته المميزة...، ورؤية فضاء القسم

بطاولاته وسبورته...، والكتابة في الدفتر المميز بأوراقه وخطوطه...، والقراءة في الكتاب المدرسي المثير بنصوصه وصوره...، واستعمال المحبرة والريشة بحرص شديد ونظر سديد، والتدرب اليومي على النظام والانتظام، وتلقي التعليمات بصيغ متفاوتة لينا وحدة... في انتظار فرحة النجاح أو صدمة الإخفاق. وهو سلك تعليمي، في تقديري، وبحكم تجاربي في المجال، بحاجة ماسة إلى عناية إضافية بالفضاءات والمناهج والأنشطة... خاصة في العالم القروي بما ييسر سبل التعلم والتأطير، ويرقى بالقدرات والمهارات، ويتجاوز سلبيات التدريس في أقسام مشتركة، أو وحدات نائية تستعصي على الأداء الجيد تعلّما وتعليما.

وفي التعليم الثانوي الإعدادي يفاجئك أول ما يفاجئك، وأنت القادم من عالم صغير، كثرة المواد وتعدد الأساتذة على غير المعتاد في السلك الابتدائي؛ وهو ما يعني ضرورة، شأن التعليم الثانوي التأهيلي (السلك الثاني)، تعدد البرامج والمقررات، وتنوع الأنشطة والمطالب، وكثرة الامتحانات حيث "يُعَزّ المرء أو يُهان". وفي هذه المرحلة الثانوية بسلكيها يتحول، في الغالب، تلقي المعارف من مجرد الحفظ والاسترجاع والإرضاء إلى شيء من الوعي ببعض سمات المواد النوعية الأدبية والعلمية والتقنية...، ومن ثمّ الاستعداد النفسي ثم العقلي للاختيار الفردي أو المؤطَّر ليكون ما يكون بعدُ من مسالك في

مجالات الدراسة التخصصية أو عوالم الحياة العامة؛ وهو وضع يقتضي من بين ما يقتضي العناية أكثر بالقدرات والمهارات والاستعدادات النفسية للتلقي والتفاعل الإيجابي مع الفضاءات والأساتذة والتخصصات المؤهلة لما بعدها استكمالا للدراسة وتعميقا للمعارف وترشيدا للجهود، وبالأحوال النفسية للمتعلمين الذين يلجون عوالم المراهقة التي لا تخفى كثير من تجلياتها وآثارها على المجتمع الصغير خاصة المدرسة والأسرة، وعلى بناء شخصية المتعلم النامية المتنامية بدنيا وعقليا ونفسيا.

وأما في التعليم العالي

فإن المسار الدراسي بشتى مجالاته وأطواره مختلف إلى حد كبير، ذلك أنه مستوى تعليمي من أهم سماته في الواقع القائم لا الأفق النظري المأمول، كثير من التخصص المعرفي الكلي الجامع والجزئي الدقيق. وهو بهذا قد يملأ الأدمغة ويشغّل الأعضاء، ولكنه قد لا يشفي الغليل من الآليات التواصلية، والمقاربات العملية، والأنشطة الوظيفية إلا قليلا على تفاوت ملحوظ بين المؤسسات الجامعية العلمية والتقنية والأدبية والقانونية...؛ فإذا صار الطالب المجاز أو الباحث الدكتور إلى الميدان العملي للتدريس أو البحث التطبيقي احتاج إلى جهد إضافي لاستكمال التكوين نفسه أو الأجرأة العملية للمكتسبات لتناسب الوضعيات الصفية أو التكوينية أو غيرها مما يكتسي طابع الوظيفية.

وفي تجارب كثير من الدول المتقدمة ما يحمل على القول بأهمية الأساسي والوظيفي من المعارف ترشيدا للجهود والطاقات وتوجيها إلى المطلوب المفيد. وأمر المعرفة المقدمة في كثير من التخصصات بجامعاتنا ومؤسساتنا العلمية والتكوينية بصفة عامة بحاجة في تقديري إلى مساءلة من حيث مصادرها العلمية ومرجعياتها الفكرية وامتداداتها في الحياة العلمية والعامة، فضلا عن احتفاظها بمصداقيتها المعرفية من حيث الصحة والصواب والدقة والموضوعية، ومراعاتها لخصوصيات المجتمع الذي تخاطب بعض أهله، وتحيين ما يقتضي منها تحيينا ليواكب المستجدات ويجيب عن الأسئلة الآنية والمستقبلية كما أجاب عن الأسئلة التاريخية.

وللمجالات التعلّمية والتكوينية

في مختلف الأسلاك والأطوار موقع مركزي في عالمنا العلمي والتربوي بحكم طبيعة المنظومة الجامعة في صعيد واحد بين القديم والحديث والتخصصي والموسوعي؛ ومن ثمّ فإن مما يحسن التنبيه عليه ههنا لأهميته البالغة في تبيّن واقع الأطر المعرفية والنفسية والتدبيرية في منظومتنا التعليمية التخصصات وما يتصل بها أو تتصل به من أقطاب وشعب ومسالك ومواد ولغات وتمثلات... والتخصص العلمي أو الأدبي أو التقني... كما هو الغالب في كثير من التجارب التربوية شرط معرفي لا مناص منه ولا محيد، غير أنه مقتض

عمليات نقل ديداكتيكي ليتحول إلى مادة سائغة للمتعلمين تفيد تكوينيا ووظيفيا؛ وفي المواد الدراسية كما في المناهج الدراسية والكتب المدرسية والوثائق التنظيمية والبيانية ما يعزز القول بوظيفية المعرفة في بناء الشخصية المتعلمة.

تبدأ المواد الدراسية والتخصصات قليلة بسيطة ثم تتكاثر وقد تعود للتقلص بمنطق التخصص الدقيق. وأمر التعدد والتنوع والتخصص مرتبط في جوانب منه بالمستجدات والتحولات الفكرية والفلسفية التي تحكم المنظومة، وبسوق الشغل الذي يتطلب تخصصات بعينها، غير أن أمر التخصص عندنا مازال بحاجة إلى مزيد من العناية فلسفيا وتدبيريا في علاقته بالمواد التكميلية، وإلا فهو المفهوم التقليدي للمعرفة الموسوعية التي لا يؤدي حقها على وجهه إلا القليل من أهل العزم والاستعداد والتفوق. وهو أمر ذو شأن لو أعطي حقه من الرعاية من حيث الهندسة البيداغوجية، والضروري من الشعب والمسالك والتخصصات والمواد الدراسية، والتناسب العقلاني والوظيفي بين التخصص والمواد المدرسة الأساسية والتكميلية. وعندي أن أمر تعدد المواد الدراسية الأساسية والتكميلية في نظامنا التربوي منذ السلك الابتدائي يحتاج إلى إعادة النظر بعمق تخفيفا وترشيدا، ثم تقديرا لشأن التخصص حيث ينبغي تكوينا وتأطيرا؛ وفي بعض تجاربنا التربوية القديمة، وفي تجارب أمم أخرى في الشرق

والغرب مقتنعةٍ بقدراتها ومنشغلةٍ بأمر مرجعياتها وخصوصياتها الفكرية والتاريخية والاستراتيجية، ما يساعد على فك جوانب من لغز ثنائية التخصص والموسوعية أو الامتداد الأفقي والعمودي للمعرفة موارد ومسارات وآفاقا...

وللتمثلات في هذا السياق التربوي

الجامع بين أطر القطب الإبستيمولوجي ومطالب القطب السيكولوجي تأثير واجب التقدير والرعاية بالنظر إلى حضوره في الوعي واللاوعي معا في علاقة بالتخصصات والمواد واللغات والأساتذة، بل والمؤسسة المدرسية نفسها؛ وإني لأستحضر في هذه اللحظات التي طويت واقعا لا ذاكرة ما تلقيته بعد ذلك واستوعبت منه الكثير عن تمثلات المتعلمين عن المدرسة والأساتذة والمواد الدراسية؛ تمثلات مؤثرة إيجابا أو سلبا في استعداداتهم للتلقي والتفاعل، وفي إقبالهم على التعلم أو على غيره من ضروب التملص أو التهرب أو الشغب أو الإمعان في الخجل والتردد. وقد كان لصرامة بعض الأساتذة في هذا المقام أثر ظاهر، كما كان لبعض المواد التي يظن أنها صعبة تأثير من درجات معينة في الإقبال عليها وفي التوجّه والتوجيه إلا أن تقترن عمليا بأستاذ يحببها وييسر سبل تلقيها. وتاريخنا القرائي شاهد على لحظات فاصلة وتحولات حاسمة في هذا الإطار. وكثيرا ما كنا نلاحظ بأعيننا الصغيرة وعقولنا البسيطة تفاوت الأساتذة من حيث

التخصص عمقا وتوسعا، وصرامة ومرونة، وتأطيرا ولامبالاة، أو هكذا كنا نشعر، وقد لا نستكمل الوعي بذلك إلا بعد حين؛ ومع عدد منهم في مختلف الأسلاك نكتسب معارف ونتعرف على آليات لا نتبيّن حقائقها الوظيفية إلا بعد ذلك خلال الدراسات العليا التخصصية وفي مجالات تكوينية ووظيفية بعينها. ولما كانت نظرتنا إلى الأستاذ باعتباره مالكا للمعرفة قناعة راسخة في عقولنا الصغيرة النامية، فإننا لا نكاد نقبل أن يخطئ؛ وقد سمعنا في هذا الباب عن حالات أحرج فيها بعض التلاميذ المتفوقين أساتذتهم بأسئلة معرفية "صعبة"، أو أنكروا عليهم أن يجهلوا مسألة أدبية أو علمية، بل شرح كلمة دون الحاجة إلى معجم، أو نبهوهم على أخطاء سرا أو علانية؛ هذا في زمن كان فيه للمعرفة شأن وسلطة، وللأستاذ وضع اعتباري خاص. أما البيداغوجيات الحديثة فإنها تعتمد استراتيجيات تربوية متجددة للتعامل مع الخطأ لبناء المعرفة وتقويم الأداء ومعالجة التعثرات؛ وهو أمر في غاية الأهمية ابتداء ومسارا وانتهاء. والتأطير المعرفي والنفسي في هذا المجال مطلوب من قبل من حُمّل مسؤولية التعليم والتربية والتكوين لبيان أهمية التمثلات في بناء المعرفة وتشكيل الشخصية والتأهيل لحسن التصرف تلقيا وتواصلا ونقدا في الحياة العامة.

ثالثا

آليات ومقتضيات

ومن أوائل ما يذكر في هذا الإطار الجامع بين المسعى التكويني بمختلف ممكناته ومعيناته، والعمل الوظيفي بأطره وعملياته

الوسائل التعليمية

وهي وسائل مساعدة على التعلم الجامع بين النظرية والتطبيق، وأدوات قد تستعمل على الوجه المطلوب وقد لا تستعمل، وربما تقادم بعضها ولمّا يستعمل، أو أسيئ استعماله. وللوسائل التقنية الحديثة في هذا المجال دور أساسي في تيسير التعلم، وتنويع آلياته، وتطوير قدرات ومهارات المستفيدين منها. هي وسائل لارتياد آفاق المعرفة في العوالم الكائنة والممكنة خاصة إذا توفرت بالعدد الكافي، وتوفرت لها الأطر المؤهَّلة تقنيا وفكريا؛ وما الوسيلة إلا آلة صماء تحتاج إلى من يتواصل معها، ويحسن استعمالها لتتحقق الفائدة منها، وتتجنب السلبيات المترتبة عن سوء استعمالها فرادى ومجموعات داخل المؤسسات التربوية بإشراف من مسؤول مؤتمَن، أو خارجها برعاية أسرية تقدر قيمتها وتحسن صيغ الرقابة عليها. هي جزء أساسي في عالم صغار وكبار اليوم، فوجب الحرص غاية الحرص على تطوير آليات استعمالها واستثمارها في التلقي والبحث والإعداد والإنتاج.

ومن أوائل ما علق بالذاكرة بحق من ذلك لحظات جميلة في عالم الكتّاب عالم الحفظ والكتابة بأساليب تقليدية متميزة، وأدوات بسيطة فعالة، وبإشراف صارم من "فقيه" متمرس في فضاء لا يُؤبَه في الغالب لطبيعته وشكله. ومن ذلك أيضا في السلك الابتدائي فضاءات ووسائل تتفاوت من حيث الأهمية والوظيفة؛ قد تبدأ ببوابة المؤسسة وساحة المدرسة، وتنتهي بالسبورة والريشة (ريشة العربية وريشة الفرنسية) والمحبرة والطباشير، أو بهندام المعلم وهيئة المدير...، غير أن من أبرز ما تحتفظ به الذاكرة في جانبها المادي الأداتي قلة المعتمد قديما من الكتب والدفاتر والأدوات لأسباب قد يكون منها التخفيف على كاهل المتعلم، والتوجيه إلى الأنسب والأنفع وإن قلّ، أو الاكتفاء بالمتوفر منها بحكم الظروف الموضوعية التي وسمت الإنتاج الوطني آنذاك من المناهج والبرامج والكتب المدرسية والمعينات الديداكتيكية... أذكر هذا الآن وقد رأيت من أمر المناهج والمقررات والبرامج والأدوات والوسائل والمعينات ما رأيت ورأينا، وأعيننا على ماض حافل بأسباب التعلم والتفوق والترقي بقليل من الموارد وكثير من الإرادة والحماسة؛ وكم رأينا موظفين بالشهادة الابتدائية والإعدادية ثم البكالوريا يؤدون أدوارا وظيفية متعددة، ويسهمون بنصيب في التربية والتكوين في زمن قل فيه المؤهَّل وعزّ المتخصص.

وإنما تؤدي الوسائل في علاقة بالمجالات المعرفية

وظائفها التكوينية والتدبيرية بما هي ميسّرات ومؤهِّلات باعتماد

البيداغوجيات والمقاربات

وقد أضحت المعرفة بكثير منها وبما في معناها مما اشتهر في زمننا من قبيل الضروريات؛ على ألا يقع الانسياق لها جملة وتفصيلا دون معرفة بمرجعياتها وآليات اشتغالها وفوائدها ومقصدياتها؛ فما كل جديد، وإن قيل جيد، قابل للتوظيف في كل الوضعيات؛ إذ هي أنساق متراكبة متوارية أحيانا قد يستعصي التخلص من بعض سلبياتها عند استحكامها في اللاوعي الفردي والجمعي. ويقترن بها ويتكامل في الإطارين العام والوظيفي خاصة ما يتصل بالكفايات والأهداف والطرائق وأساليب التقويم والدعم وغيرها من مكونات المنهاج؛ وقد كان العلم بها بصيغته الحالية قليلا أو سطحيا لدى الأطر التربوية الأولى في نظامنا التعليمي الحديث، ومع ذلك فقد استطاعوا بما تيسر لهم منها، وما توفر لهم من شروط العمل الجاد والهادف والتعاوني والملزم أن يحققوا الكثير من النتائج التي أنتجت جيلا متعلما مسهما بنصيب في بناء الوطن والارتقاء به. وفي رحاب التعليم العالي بسلكي الإجازة والسلك الثالث يتنامى الوعي بأهميتها بالنظر إلى تنوع خبرات الأساتذة المكونين والمشرفين والمناقشين، بل وتفاوتهم من حيث الموسوعية والتخصص، ودرجات الإلمام بالجوانب البيداغوجية

والديداكتيكية لما يُعدون وما يَعرضون؛ وهي مقتضيات لا غنى عنها للتنزيل السليم والتناول القويم؛ وقد علم أهل التدريس أهمية المجالين تكوينا وتأطيرا وتدبيرا خاصة بعد تنامي انفتاح الفعل التربوي على مستجدات علوم التربية ومناهج التكوين في المؤسسات العلمية والتكوينية العليا، ومع انخراط عدد منها في تأهيل الطلبة في المجال التربوي علوما وبيداغوجيات. وقد كان لعدد من الأساتذة الوافدين على التعليم العالي من التعليم المدرسي وللمبادرين إلى تجريب بعض الآليات الحديثة في الاشتغال دور في الارتقاء بهذا الجانب العلمي والبيداغوجي.

وللعلاقات الإنسانية والتربوية

اتصال ظاهر، يتراوح بين المباشَرة والعموم، بالبيداغوجيات والطرائق والأساليب والتقنيات والاستراتيجيات المعتمدة في الأوساط التعليمية والتكوينية؛ ولذلك فإن الضرورة تقتضي حضورها الفاعل خلال التناول العلمي والتدبير البيداغوجي والديداكتيكي والإنساني في مجتمع صغير متعدد المكونات والعلاقات والآثار شبيه في بعض وظائفه بالمجتمع الأسري والكبير، قابل للاستثمار الشخصي والتأهيل الاجتماعي. وربما حققت هذه العلاقات من المكاسب والنتائج الإيجابية ما لا تحققه المعارف وحدها، كما أنها قد تؤدي أدوارا سلبية، وتسهم في سلوكات غير سوية وفي الانقطاع عن الدراسة قبل اكتمال التكوين

الأساس للمتعلم، خاصة خلال مراحل المراهقة التي قد ترهق المعنيين بها كما ترهق الأوساط الاجتماعية والتربوية التي يعيشون في كنفها ويتفاعلون معها. وقد رأينا لا شك من أمر الرفقة غير الصالحة والصحبة العابرة خلال الدراسة والتكوين والوظيفة الكثير؛ وهو وضع قد تسهم بعض جوانبه السلبية في العزلة الكلية أو النسبية، أو التردد والتوجس في الاختيار والتفاعل؛ ولا عجب أن يحمِل شيء مما يُرى ويُسمع عن أحوال وسلبيات ذلك بعض أولياء الأمور خلال تربية الأبناء على مزيد من الحرص واليقظة من قريب في أوائل العمر، وعلى مسافة معقولة بعد أن تتبين مخايل الوعي بالذات والآخر والاستقامة في السلوك والمضي إلى المقصد على بينة. وقد يمتد هذا التمثل ليكون ديدن بعض المثقفين إزاء العمل الجمعوي في الجمعيات والنقابات والأحزاب وغيرها؛ وهو وضع يفوّت على المجتمع الاستفادة من طاقات ومواهب كثير من أبنائه المتعلمين. ومما أتذكره في هذا المقام التواصلي، مما تبيّنت أهميته التكوينية والتأطيرية تعليما وتربية من أمر رجال ونساء التعليم، صرامة بعض الأساتذة والمعلمين صرامة زائدة فيما كان يبدو، ويبدو الآن أيضا بمنطق البيداغوجيات والأدبيات التربوية الحديثة، في استعمال أدوات هي للعنف والتأديب الشديد لا للتربية البناءة الهادفة؛ خاصة العصا و"الفَلَقة" بالضرب على الرأس أو أسفل الرجلين أو حيثما اتفق يستوي في التلقي القريب رحما والبعيد نسبا؛ علما أن بعض المتعلمين عُرفوا بالتهاون الظاهر في

الدراسة، وبالتطاول أحيانا على الأساتذة والإساءة إليهم داخل الفصل وخارجه؛ خاصة الأساتذة الأجانب. وفي مقابل ذلك يتذكر بعضنا حرص عدد من الأساتذة على مواكبة تلامذتهم النجباء وأبناء الفقراء خاصة يحثونهم على المواظبة والاجتهاد، ويفرحون لنتائجهم الجيدة المحققة، ويهدونهم كتبا يستفيدون منها في مجالات تخصصية معينة، ويثنون عليهم أمام زملائهم، كما نتذكر استفادة عدد من المتعلمين المتفوقين من رحلات مدرسية هادفة إلى مدن ومآثر تاريخية توسع مداركهم وتوطد صلاتهم بزملائهم وبعدد من الأطر الإدارية والتربوية؛ وهو مما تأبى الذاكرة التخزينية نسيانه لأهميته وأثره النفسي البالغ.

والتوجيه التربوي

في سياق التأطير الأولي والمواكِب والختامي بالغ الأهمية بما هو فعل يراعي مطالب القدرات والميول ويوجه إلى التي هي أنسب؛ والحاجة إليه ابتداء أو انتهاء أو خلال الاشتغال أو عند إرادة الاختيار ماسة إن أريد حقا التشخيص للرغبات في علاقة بالقدرات والاستعدادات، والسير على بينة خلال السعي في انسجام مع الموجِّه المؤطِّر، وعلى مرمى المقصد الذي إليه المسير؛ ذلك أن التوجيه سواء منه العام والتربوي من أمهات القضايا التي ينبغي إيلاؤها العناية الكافية رصدا وتشخيصا وبيانا ومساعدة ومصاحبة للمتعلم من قِبل من

أنيط بهم هذا الأمر على مستوى المؤسسات خاصة الموجِّه والأساتذة والإدارة التربوية، ثم الأسرة التي لا يكاد يُعلم عن حالها، في بعض الأوساط، في هذا الشأن إلا القليل. الأمر في تقديري يقتضي عناية خاصة بالتشخيص ومواكبة الاختيارات بالتأطير ثم التواصل مع الأسر بما يحقق الآمال الموضوعية ويجنب المتاهات والمغريات التي قد تدل على الإيجابيات ولا تنبه على السلبيات خاصة بالنسبة لبعض التخصصات التي قد تكلف ثروة من دون طائل، وبيان مميزات كل تخصص على حدة من قبل أساتذة المواد والأطر المتخصصة في المجال وقدامى التلاميذ والسابقين منهم إلى ارتياد عوالم الدراسة التخصصية والتكوين في مختلف المجالات، كما يحتاج إلى نوع من الجرأة في الحكم على قدرات ومهارات المتعلمين، وفي التوجيه وإعادة التوجيه، بل والتشجيع على إعادة النظر في الاختيارات الأولية ولو بعد حين. ومن شأن العناية بهذا الجانب لدى الصغار والكبار معا أن يسهم بنصيب وافر في تجاوز إشكالية التردد في الاختيار، أو اختيار ما يكشف المستقبل عدم ملاءمته للقدرات الفعلية أو للواقع مجال العمل، وهو مما يعزز القول بأهمية الإبقاء على الجسور الضرورية والطارئة بين التخصصات والمهن لتفادي الآثار النفسية لمثل هذه الاحوال؛ ولست أخفي أن أمر الاختيار الشخصي على بينة في مجالات الحياة العامة أيضا مهم جدا، أما أن يفرض القرار فرضا ثم يعتبر اختيارا فإنه مما يصعب تقبله وإن كان منه ما كان. وليس يعزب

عن الناظر في أحوال كثير من الموجَّهين قسرا أو إغراء إلى بعض التخصصات ما آل إليه حالهم بعد حين من تراجع في القدرات أو إخفاق في المضي بعيدا أو قلة تكيّف مع المقتضيات الواقعية...

وللتأطير العلمي والتربوي

في المجالات المعرفية والبيداغوجية والإنسانية في علاقة وظيفية بالتوجيه التربوي أهمية لا تخفى؛ ذلك أن التأطير فعل يلتقي فيه التنظير المؤسَّس تأسيسا علميا تخصصيا وتربويا وإداريا بالتطبيق خلال الوقائع والمعطيات والذوات المتلقية والمواكِبة. وهو عند النظر فعل لا غنى عنه، وفي التدبير سلوك مقتض جهودا قد لا تنتهي. والناظر المتمرس والملاحظ اليقظ يدرك أن أشكال التأطير ومجالاته متنوعة، وأن القائمين به متعددون بتعدد المجالات والمطالب والمقتضيات، وهو في المجال العلمي والتربوي شامل للمعرفة نفسها بالنظر إلى ما يقتضيه تقديمها من تأطير يجلي حقيقتها وسياقات إنتاجها والتحولات التي عرفتها وفوائدها بالنسبة للأفراد والمجموعات وصلاتها بغيرها مما تأتلف معه أو تختلف، كما أنه شامل للإنسان المستهدف بها بالنظر إلى ما يحكمه ويؤثر فيه من تمثلات عند الاتصال بالمعرفة وقبل التواصل معها. ومن مجالاته العملية التي قد يكون لها الأثر البالغ في المتلقين المتفاعلين المحاولات الإبداعية التي قد يجدها الأستاذ أو المؤطر والموجه لدى عدد من المتعلمين، وهي

محاولات بحاجة ماسة إلى التأطير والاحتضان والتطوير دون الايغال ابتداء في كثرة القواعد والضوابط التي قد تحد من فرص خروج الكثير من الخفي المتواري عن الأنظار من رحم العقل والوجدان إلى الفضاء الرحب للتلقي والتفاعل الإنساني التخصصي وغير التخصصي. وكثيرا ما تبرز بعض هذه الطاقات الواعدة خلال المشاركة في الأنشطة التربوية الموازية وخلال عمليات تدبير شؤون المؤسسة؛ وفي المدرسة ومراكز التكوين والتنشئة قد تتفتق كثير من الطاقات الدفينة إن أتيح لها عارف بها مقدر لها، وقد يتاح ذلك مع أستاذ أو مؤطر شاعر أو روائي أو فنان. وفي مجال التأطير (التفتيش بالمفهوم المؤسسي الرسمي) يتاح للمرء أن يؤطر ويراقب وينسّق ويكوّن ويبحث... في مجالات العمل التربوي والتوجيهي والتخطيطي والمالي والإداري. وقد تضاعفت مهام الهيئة القائمة بهذه الأدوار فوق الذي كانت؛ ولا عجب أن تجد المؤطر الجاد في عمله المقبل عليه بشغف وتقدير للمسؤولية يجوب آفاق المديرية والمديريات الإقليمية الممتدة والأكاديميات مؤطرا وباحثا ومشاركا في التأطير والتكوين والتقصي ومعالجة الوضعيات والإشكالات المحلية، ومراقبا لسير العمل التربوي والإداري والمالي بالمؤسسات الخارجية والداخلية وغيرها؛ وفي ذلك إسهام لا يخفى على من نظر وأنصف في تذليل الكثير من الصعوبات التربوية وتجاوز العديد من الإشكالات الإدارية في مجالات لا غنى

عنها لبناء الإنسان وتطور المنظومة ثم الوطن؛ وبقدر الحاجة يكون الفعل بالوسائل المناسبة المؤدية للغرض.

وللتكوين الأساس والمستمر

في السياق المعرفي والتدبيري، تأسيسا للمعرفة، وتفعيلا لآليات الاشتغال بها وعليها، وارتقاء بأداء الأطر الساهرة على التعليم والتربية، دور بارز وموقع متميز. أما التكوين الأساس فشرط لا مناص منه إن أريد القول على بينة، والفعل على بصيرة، وأما التكوين المستمر أو الإضافي فتستدعيه في الغالب المستجدات المقتضية تفعيلا وتطويرا. يمتد التكوين الأساس سنوات من التعلم والاكتساب؛ قد يبدأ عاما ثم يتخصص، وقد يبدأ واحدا ثم يتعدد، غير أنه في الغالب لا يبلغ ذروة علميّته وأكاديميّته إلا في التعليم العالي في الكليات وفي المراكز العلمية العليا ومراكز البحث والمختبرات العلمية. ومهما بلغت عناية المؤسسات المعنية بأمر التكوين في التخصصات وفي المجالات التكميلية فإنها لا توفي هذا الأمر حقه، ولذلك فإن الحاجة ماسة إلى مضاعفة الجهد في تبيّن مكامن النقص لتُستكمل، ومواطن الصعوبة لتُبسط، وبؤر الخطأ لتُعالج. وبمثل هذا الجهد يستشعر الطالب أهمية المعرفة ويتعرف على مرجعياتها، ويتبين المدرس حاجات الفئات المستهدفة فلا يكتفي بالمعرفة ينقلها بل يبذل قصارى الجهد لإعادة تنظيمها وتقديمها والمساعدة على البحث عنها وفيها ومساءلتها عن

هويتها وأهميتها ووظيفيتها. ولإبستمولوجيا المعرفة دور كبير في هذا المجال الذي قل الاهتمام به في كثير من التخصصات خاصة من حيث بناؤها وتاريخيّتها وتطورها ومنطق تطورها... وهي عندي واحدة من أمهات المجالات والآليات التي ينبغي تطوير الاشتغال بها وعليها. وللتكوين بمراكز التكوين المتخصصة استكمالا له وتعميقا لبعض جوانبه الوظيفية في علاقة وثيقة بالوضعيات التربوية القائمة والمتوقعة سواء خلال التكوين صحبةَ الأستاذ المؤطر والمصاحب أو المفتش المؤطر أهمية كبرى؛ ذلك أن مركز التكوين وسط بين الكلية حيث التكوين الأساس والمؤسسة التربوية حيث الممارسة الصفية الواعية بالرؤية الاستراتيجية العامة الحاكمة والمقتضيات التدبيرية الناظمة والمعالجات المطردة الذاتية والموضوعية؛ فوجب في نظري أن يعاد النظر في كيفيات وآليات ومقصديات اشتغال كل من الكليات ومراكز التكوين لتتكامل حيث ينبغي التكامل حرصا على الموارد البشرية التي لا تخفى أهميتها في البناء الحضاري العام. وللمؤطر التربوي والإداري موقع مركزي في هذا المجال خاصة في الوسط المدرسي حيث يتاح للمدرس أن يستفيد من خبراتهما المتجددة، وللمتعلم أن يجد المستجدات والإصلاحات الجارية على المستويات التربوية المختلفة قائمة في الفصل وفي الطرائق والعلاقات والأنشطة وغيرها. ورغم ما يبذل من جهود مادية وعلمية وتنظيمية للارتقاء بالتكوين في مؤسساتنا التربوية عامة فإن النتائج والآثار في الغالب دون المطلوب؛ وهو

وضع يستدعي إعادة التفكير في المخططات والاستراتيجيات والتدابير التي تحكم هذا النوع من التكوين في مستوييه الأساس والمستمر ليكون التكوين علميا وبيداغوجيا على أسس صلبة، وتتحقق الاستمرارية في التكوين بما يناسب ويجيب على الأسئلة القائمة والرغبات المعبر عنها والأهداف المتوخاة منها.

فإن أريد التمكين العلمي، والتطوير الوظيفي بأدوات العلم ومفاهيمه ومناهجه، فإنه لا غنى عن اعتماد وتطوير واستثمار

البحث العلمي والتربوي؛

والبحث بمختلف أنواعه ومجالاته واحد من أمهات القضايا التي تستدعي عناية خاصة إن أريد التمكين للقدرات، وتطوير المهارات، وتعزيز القيم والمواقف، غير أنه مع أهميته محتاج ضرورة واقتضاء إلى إمكانيات لتيسيره، وأدوات لاقتناص ممكناته، ومتخصصين متمرسين لتدبيره. هو بحث مجاله العلوم المختلفة الشرعية والمادية والإنسانية، وأدواته ومناهجه من صميم العلم موصوفة بالعلمية تؤطره وتسمه وتقومه وتطوره؛ وفي الجامعات ومراكز التكوين مجال خصب لذلك. ورغم أن عددا من القواسم المشتركة قائمة بين البحثين التخصصي والتربوي والمتمثلة خاصة في الإنسان القائم بالبحث، والسمات العلمية والموضوعية واللغوية والمنهجية والأداتية والنفعية، فإن البحث التخصصي متميز بالاشتغال خاصة على المعرفة العالمة

تعرّفا عليها، وتعميقا للنظر فيها، وتوسيعا لمجالات الاشتغال عليها، والتفاعل معها تأصيلا وتحيينا وتطويرا، والبحث التربوي متصل خاصة بالميدان وبالوضعيات المشهودة، والفائدة المباشرة التي تنشد المعالجة العملية للحالات والظواهر والقضايا موضوع البحث. وفي البحوث الميدانية التربوية والاجتماعية وغيرها مما كان من جنسها تتاح فرص للأفراد والمجموعات والفرق لاكتساب آليات الاشتغال على النصوص المؤطِّرة والمدرسية، والاستعداد للفعل التربوي على بينة، والتدرب على إنجاز هذا الضرب من البحوث التي تختلف في عدد من جوانبها العملية الميدانية خاصة عن البحوث النظرية الأكاديمية الجامعية التي ألفها الباحثون. والبحث في هذا كله مفيد تنظيرا وتطبيقا، تاريخا وواقعا، فرديا وجماعيا، وبه أقامت الأمم صروحا للمعرفة، وطورت دول سياساتها العامة في المجالات المختلفة، وارتقت شعوب ماديا ورمزيا؛ وما أكثر ما يقتضي دراسات وبحوثا معمقة في مجتمعنا الحافل بالقضايا والظواهر الإيجابية والسلبية معا. وهو وضع اعتباري واجب الرعاية برعاية أهل العلم الباحثين متمرسين ومبتدئين، بل إن الشواهد العلمية والمهنية نفسها مما ينبغي اعتماده واعتباره شاهدا على الكفاءة والاستعداد لمواصلة البحث والاستمرار في العطاء، وهي مقدمة كبرى للبحث لا نهاية كبرى تكرس الدعة والاكتفاء بالكائن دون الممكن.

فإن كانت مع البحث العلمي في المجالات المختلفة،

خاصة ما تدعو الضرورة إليه وترقى به الأمم التواقة للتقدم،

مشاريعُ علمية وتربوية فردية وجماعية

يقوم بها ويشرف عليها الباحث والمكوِّن والمؤطِّر حسب المجالات والمهام، فقد تعزز الوعي بالذات بما هي قدرات واستعدادات وحاجات، وتهيأت النفوس بما هي طاقات وتطلعات للإسهام بنصيب في تحقيق غد أفضل جامع للجهود ميسّر للاشتغال محقق لبعض الأهداف الكبرى. وقد كنت وما زلت أستحسن أن تكون لمختلف المتدخلين في الشأن العلمي والتربوي والتكويني مشاريع علمية وتربوية يولونها من العناية ما تستحق؛ إذ بالمشروع وما في معناه من برامج ومخططات تكون الرؤية أوضح، ويكون التأطير أيسر، والتفاعل أكثر تأثيرا وأثرا؛ وإن كان الاشتغال وفق مشروع كبير طموح قد يبعث على شيء من العجلة في السير، والإرهاق في الإنجاز. وهو وضع قد ينتج عنه توقف بعض المشاريع، أو عدم الوفاء بكل مقتضياتها العلمية، أو انسحاب عدد من المشاركين فيها ممن لا يتوفرون على القدرات أو الممكنات المؤهلة خلال الإنجاز أو بُعيْد بلوغ الهدف الشخصي بالحصول على الشهادة الجامعية أو المنصب الوظيفي أو المبلغ المالي المأمول.

وللأسرة

وهي المنشأ والمرجع والسند والامتداد... في السياق العام والوظيفي لمنظومتنا التربوية وفي المسار التعليمي للمتعلم الصغير أو الطالب اليافع موقع خاص مركزي أو تكميلي أو ثانوي حسب الأحوال والآمال ودرجات الاهتمام. وبالنظر إلى كون التعليم النظامي المؤسسي تعليما رسميا تحكمه أطر ومرجعيات وقواعد وضوابط فإن مفهومه قد يكون ملتبسا لدى الكثير من الأسر التي ترى فيه مجالا للتحصيل المعرفي، ووسيلة للحصول على وظيفية فحسب. وهو عالم يحكمه نظام من صنع الكبار، عالم للقراءة والإقراء لا قِبل لكثير من آبائنا وأمهاتنا به تمثلا ومعرفة. والغالب على كثير من الأسر الاهتمام أكثر ببداية السنة حيث الدخول المدرسي وبنهايتها حيث الإعلان عن النتائج. وهو وضع يضاعف من صعوبات القائمين على الشأن المدرسي؛ وكثيرا ما يتم استدعاء ولي أمر المتعلم في بعض شؤون ولده السلوكية أو الدراسية فلا يحضر، وقد يحضر حضورا سلبيا (عنيفا تجاه ابنه أو ابنته، أو لامبالاة، أو خصومة مع الطاقم التربوي أو الإداري...). وما أجمل أن تتم العناية في مثل هذه المواضيع والأحوال بالتأطير والتحفيز وتنويع سبل ووسائل التواصل. وكثيرا ما يكون لبعض الأطر التربوية دور مهم في تذليل صعوبات التعلم

والتواصل والسلوك سواء عند أداء بعض المهام الصفية وغير الصفية أو خلال اجتماعات مجالس المؤسسة وخاصة مجلس القسم والمجلس التربوي حيث تتكامل أدوار مختلف الأطر التربوية في تبيّن أحوال المتعلمين وسبل تجاوز الإشكالات القائمة لديهم.

وغني عن البيان أن أمر القبول بالتمدرس قد لا يكون مستساغا لدى بعض أفراد الأسرة أو لدى المحيطين بها لأغراض شخصية أو قلة وعي بأهميته؛ وقد يكون لبعض علاقات الأسرة بأسر متمدنة أو متعلمة أو نافذة في المجتمع، أو للأجنبي هنا وخارج الوطن الأثر الفكري والسلوكي والمادي (إيجابا أو سلبا) في تغيير بعض المواقف والقناعات؛ وقد علم من نظر في أحوال بوادينا خاصة كيف كانت بعض الأسر في المرحلة الاستعمارية ترفض السماح لأبنائها بالدراسة في المدارس الفرنسية بدعوى الصلة القوية التي تكونت لديهم عن علاقة المستعمر بالنصرانية؛ وهو اعتقاد تبينتْ بعض آثاره السلبية والإيجابية معا بعد ذلك خلال توغل المستعمر في كثير من مدننا وبوادينا، وخلال تقلد الوظائف والمناصب والتمكن من تدبير الشؤون المدنية في المجتمع المغربي أو خارج الوطن. أما البدائل المتاحة آنذاك للتعلم والترقي معا فكانت قليلة، ومنها خاصة بعض الفرص المتاحة في التعليم الأصيل والكتاتيب القرآنية؛ وهي فرص لو حظيت لدى الكثير بالعناية الكافية ليسّرت سبلا وحققت أهدافا توعوية وإعدادية

مهمة. وقد دلت الوقائع والتجارب على أن الانخراط الكلي للأسرة، بمكونيها الأب والأم خاصة عندما يكون المعني بالأمر الابن الأكبر، قد يكون قليلا بحكم ظروف العمل وقلة المعرفة بالأطر القانونية والبيداغوجية التي تحكم محيط التعلم والتعليم. وكثيرا ما وجدنا في بوادينا عناية ظاهرة بالذكور لأسباب بيئية أو مادية في مقابل عناية ضعيفة بالإناث؛ وهو وضع عرف تحولات مهمة، وإن لم يواكبها تدبير كاف للأطر والمقتضيات الموضوعية الكفيلة بتحقيق الأهداف المتوخاة منها والمشجعة على المضي بعيدا في التعلم والإفادة أسريا ومجتمعيا.

ومما يؤسف له قلة عناية كثير من المتعلمين بدور لهم في غاية الأهمية، لو انتبهوا إليه أو مارسوه، وهو الإسهام بنصيب في تعليم أفراد الأسرة وتوعيتهم ببعض ما لهم وما عليهم؛ وكأني بلسان الحال في مجتمعنا يقول إن الأسرة لا تستفيد كثيرا من العائد المعرفي والتربوي لمتعلمها، إذ قلّما يجلس المتعلم إلى أفراد أسرته يعلمهم مما تعلم قراءة أو كتابة أو حسابا أو قرآنا أو فقها أو لغات... وكم يجمل بالمتعلمين من أفراد الأسرة الواحدة أن يتعاونوا على أداء مهام تربوية وتعليمية كل حسب تخصصه وقدراته ومهاراته المكتسبة في التعليم والتوجيه والتأطير؛ فإن ذلك مفيد، إن شاء الله، في تلبية حاجيات وحل مشكلات في أوساطنا الأسرية الخاصة والاجتماعية العامة، فضلا عن

الإسهام بنصيب في دعم وتقوية الآليات المؤسسية في الفضاءات التربوية.

رابعا: آفاق ومخرجات

وإنما يكون لكل فعل تربوي على مدى زمني معين أثر واضح ووظيفة معتبرة وقيمة مميزة إذا وافقت مخرجاتُه توقعاتِه وجهودَه وآفاقَه؛

والشواهد العلمية والوظيفية

إحدى هذه المخرجات المعتبرة في المجتمعين التربوي الخاص والإنساني العام؛ والشهادة شاهد لك أو عليك؛ ولذلك لزم، في تقديري، الحرص على أن تكتسب بحق وتستثمر في حق؛ وما أكثر ما يكون الجهد ولا شهادة، أو الحرص بشتى الوسائل ولا فائدة عمومية، وكأن القصد الشهادة فقط أو مصلحة المتعلم أو الطالب فحسب... هي في الغالب لدى الأسر الفقيرة والمتوسطة مقصد سني تبذل فيه الجهود وتنفق الأموال بقدر الطاقة. وقد سمعنا عمن باع أرضه أو بعض متاعه ليضمن لأبنائه متابعة دراستهم داخل الوطن أو خارجه؛ وهو سلوك جدير بالتقدير من قبل الأبناء؛ وصاحب الفضل لا شك جدير بكل تكريم. وقد أتيح لكثير من شداة العلم قديما أن يلجوا عالم الوظيفة بالشهادة الابتدائية أو الإعدادية "البْرُوفي" أو البكالوريا أو غيرها استعجالا للحصول على العمل والراتب على بساطته، أو اضطرارا

بحكم ظروف اقتصادية واجتماعية. وإن المسؤولية الأخلاقية في مثل هذه الأحوال جسيمة خاصة بالنسبة للمتعلمين المتفوقين الذين تضطرهم ظروف الحياة إلى مغادرة صفوف الدراسة في وقت مبكر، فيضيع بذلك مستقبلهم، وتخسر الدولة طاقة جديرة بالاحتضان والمواكبة؛ والواجب يقتضي الحرص على التأهيل والمواكبة واستثمار الطاقات البشرية فيما يفيد، ويعزز القول بأهمية الدراسة والاجتهاد في تحقيق الآمال بتحقيق المكاسب العلمية في أعلى مستوياتها الممكنة. وفي شأن التقويم قبل منح الشهادة، باعتماد معايير دقيقة معلنة ابتداء، ومرعية خلال الدراسة والتكوين في أفق الإشهاد، تتضاعف المهام ومعها المسؤوليات.

ومع الشواهد المدرسية والجامعية

قد يكون التوظيف في مجال التربية والتعليم أو في غيره من المجالات المتعددة بتعدد الطلب المجتمعي في حاضره المعلوم وفي أفقه المستقبلي المتوقع؛

أما مجال التربية والتعليم

فهو عالم معرفي ومهاري بامتياز، وإطار لأداء رسالة سامية عن رغبة واقتناع، أو هكذا يتصور المتصوّرون، وينشد المنظّرون الموجّهون، ويتوقع المتوقعون. وكغيره من المهن/ الوظائف، حيث

المسؤولية جسيمة والقدرات والمهارات والقيم واجبة، يتطلب الأمر كفاءات كثيرة أهمها الكفاءة ذات الطبيعة المعرفية؛ وهي واجبة الحضور في شتى المجالات التخصصية والتربوية والبيداغوجية والديداكتيكية ذات الأهمية التكوينية والإشهادية والتأطيرية، والكفاءة ذات السمات الشخصية؛ وهي مما لا تخفى أهميته حضورا وازنا، وتواصلا فعالا، وتدبيرا حكيما، والكفاءة ذات الملامح المهنية؛ والحاجة إليها ماسة في التأطير المعرفي، والتدبير المنهجي، والتحكم في الوضعيات، ومعالجة المشكلات والإشكاليات الصفية والمؤسسية وغيرها، والكفاءة ذات الآفاق الاستشرافية؛ وهي الدليل، بعد التحكم في المعارف التخصصية ومباشرة المهام المهنية، على اطراد التعلم والاكتساب، والنمو الوظيفي، والارتقاء الأدائي، هذا فضلا عن الكفاءة التقنية التي تنامت أهميتها في الأدبيات الحديثة، والتواصلية التي تتخلل مختلف المجالات مع الآخر باعتماد الآليات اللغوية والاستراتيجية وغيرها؛ وهي كفاءات أساسية ووظيفية مفيدة في إكساب المتعلمين أنفسهم الكفايات المعرفية والمنهجية والتواصلية والاستراتيجية والتكنولوجية الضرورية للتحصيل والتحكم والتأهيل. ولذلك اهتدت كثير من الأنظمة التربوية إلى أهمية اجتياز الراغب في وظيفة تعليمية تجربة جديدة كل الجدة، تجربة تلقي دروس خاصة، والاستفادة من تداريب مكثفة عن كيفية التدريس في فضاءات مصغرة ثم ميدانية؛ وهي تجربة تجعل الطالب الأستاذ ثم الأستاذ بعدُ يدرك أن أمر

التدريس الذي اختاره حبا فيه أو رغبة في تحقيق شيء من الكفاف والغنى عن الناس جدّ ليس بالهزل، فوجب الاستعداد والإعداد معا لكل المستجدات ولمختلف الوضعيات. وهي فرصة سانحة أمام الأساتذة لتوظيف المكتسب من التعليم والتكوين في المجالات التخصصية والبيداغوجية والديداكتيكية، والتنقل بعلم وحِلم بين البيداغوجيات والمقاربات والعلوم التربوية على المستوى النظري وبين فضاءات الفصول الدراسية تأطيرا وتفاعلا وتيسيرا، فضلا عن أداء الواجب والتطوع بما يفيد، والإسهام بنصيب في التأطير الجاد والتنشيط الفعال والتثقيف الهادف، وتدبير شؤون المؤسسة وربط علاقات تربوية واجتماعية مفيدة للعمل التربوي العام، بحيث تتكامل المهام وتتناغم الأدوار، ولا تتعارض فتخرج بالعمل التربوي عن مقاصده السامية وقيمه النبيلة.

وأما مجالات الحياة العامة الأخرى

فإن ارتياد وظائفها المتاحة واقع دال على تعدد الاختيارات وتنوعها؛ وقد انخرط فيها الكثير من الأجيال المتعاقبة قديما وحديثا سواء من ذلك الوظائف التي اقتضتها ضرورات الحياة الصعبة لدى أسر فقيرة، أو الوظائف الجديدة في سوق الشغل مما يغري بالتجريب أو بالمنصب أو المال. ولما كانت المسارات غير متكافئة وغير متحدة ضرورة فإن النتائج لا شك تعلما وعملا، ثم نجاحا أو إخفاقا، لن تكون

واحدة أو مرضية للجميع. والمسار الدراسي كما لا يخفى على من ولج عالم العلم والتربية أو واكب أطواره ومراحله ممتد، وقد لا يطول بحكم الظروف والأحوال العارضة، وإن بذل المرء ما بذل أو توسط بما به توسط من الممكنات الميسرة للوسائل والممهدة للسبل؛ يمضي بعض من اقتحم هذا العالم أو أُقحِم فيه بعيدا ويمضي فيه آخرون قريبا؛ وذلك لعمري شأن هذا التلقي قد يكون منه الترقي وقد لا يكون؛ علما أن كثيرا ممن اضطروا في مرحلة من عمرهم الدراسي إلى مغادرة قاعات الدرس قبل الحصول على شهادة مؤهِّلة وظيفيا، لصعوبات في التعلم أو قلة اهتمام أو لظروف اجتماعية واقتصادية، قد يكون منهم النفع الشخصي والمجتمعي الكبير في مجالات من الحياة واعدة بالعطاء...؛

مخرجات وظيفية ومهنية يكون بها الحكم على أفراد جيل بأكمله عاش الرفقة وذاق حلاوة الصحبة في الدراسة بسلوك مسالك متفرقة والتوجه وجهات متعددة؛ وهي مع ذلك فرص مهنية سانحة للتثاقف والتعايش في بيئات مختلفة بأحوالها وفرصها وثقافاتها وإمكانياتها، وتقديم الخدمات والخبرات، وأداء المهام الوظيفية في بيئات متنوعة من الوطن؛ وكل ذلك بمنطق الحق والواجب قائم ومفيد.

وهو واقع قد يفيد من بين ما يفيد أن

على الحياة الخاصة والعامة تتراوح إجمالا بين الإيجابية والسلبية؛ وقد دلت كثير من الوقائع المشهودة والمسموعة، على أن الوظيفة وإن كانت مطلبا فرديا وجماعيا مشروعا لمستحقه من أهل العلم المستوفين لشروط الولوج إلى عوالمها، فإن الحصول عليها قد لا يعني نهاية الطريق لسالكها، ولا الاستقرار العام لطالبه؛ بل إنها قد لا تناسب كل الميول والاستعدادات، ولا تحقق جميع المقاصد والغايات. وإذا كان كثير من الموظفين الذين اكتمل لديهم المسار الدراسي بنهاية التكوين والحصول على الوظيفة يعيشون حالة من الاستقرار النفسي والمادي والاجتماعي النسبي، فإن فئة ممن واصل دراسته العليا أو رغب في الترقي الوظيفي أو الاستقرار قريبا من الأسرة... قد يواجه صعوبات في الحياة تقلص من متعة الحصول على الوظيفة وعلى الراتب، بل إن كثيرا منهم قد يكونون ملزمين بكثرة التنقل وصرف مبالغ مالية في سبيل مواصلة الدراسة والتكوين والالتحاق بأُسرهم، وقد يفضلون العزلة مع ما يترتب عنها من علاقات اجتماعية محدودة، وربما تأخروا عن ركب الزواج، فضلا عما قد يسم علاقاتهم بأفراد الأسرة من صرامة ولامبالاة أحيانا؛ وهو وضع مؤثر على الجوانب النفسية والعاطفية، وقد يهدد اللحمة الاجتماعية أو الآصرة الجامعة بين مكونات الأسرة في الصميم. ولكبير الأسرة خاصة في غياب الوالد وضع خاص في هذا السياق سواء منه الإيجابي إسهاما بنصيب وافر في التعليم والتربية والإنفاق، أو السلبي تأثرا نفسيا وخصاصا ماديا

واضطرابا ملحوظا في بعض ظروف الحياة الخاصة. وربما اكتوت بنار ظروف وأحوال البحث العلمي والعمل الوظيفي وغيرهما الأسرة الصغيرة خاصة الزوجة، والأسرة الكبيرة خاصة الأم قبل أن يكتوي بها غيرها؛ ذلك أن كثيرا من اهتمامات الأسر قد لا تتوافق بالضرورة مع مطالب العلم والتخصص فيه، بله الانخراط الكلي في تطويره. وهو وضع قد يؤثر على رعاية الأسرة بمكوناتها الأساسية، وقد يجعل القيام ببعض المهام الأسرية أو العلمية والمهنية دون المطلوب. وفي القديم والحديث معا شواهد على رفض بعض أهل العلم تكوين أُسَر يتحملون مسؤوليتها ولا يؤدون واجب رعايتها. ومن عجب أنك قد تجد متخصصين في علوم وآداب وقوانين وشرائع يواجهون صعوبات في حياتهم الخاصة وفي تربية أبنائهم وتدبير شؤون أسرهم؛ والضرورة في مثل هذه الأحوال تقتضي بذل الجهد بمرونة وحكمة للتوفيق بين الوضعين، والتهيؤ لهما منذ وقت مبكر في سياق التنشئة الاجتماعية والنفسية بما يسهم على المدى المتوسط والبعيد في تعزيز التعاون بين أفراد الأسرة للقيام بالواجب التربوي برؤية متزنة تتكامل فيها الأدوار، وتتضافر لبناء شخصيات متوازنة ماديا وعقليا ووجدانيا وسلوكيا.

والناظر، مع الذي ذُكر،

في كثير من مسارات تجاربنا التربوية الوطنية، يلاحظ بجلاء كم كانت الآمال وما زالت عريضة ممتدة في الآفاق بمطالب وشعارات

شعبية ورسمية تروم من بين ما تروم على مدى عقود تحقيق غايات ومقاصد وأهداف ذات صلات وثيقة بصلاح وانفتاح وتقدم... الفرد والمجتمع، وكيف كانت الجهود الإصلاحية النهضوية والمحاولات التربوية قائمة متجددة في إعداد المناهج والبرامج، وتوفير الموارد البشرية المغربية والأجنبية من الشرق والغرب، والإنفاق بسخاء في كثير من المحطات الإصلاحية خاصة مع الشعارات الكبرى التي رُفعت، والمخططات التي أُعدت، والميثاق الذي أُنجِز، والتدابير التي اتُّخِذت، والبرامج التي أُعِدت، والرؤية الاستراتيجية التي أَوضَحت الكثير في نص جامع وفي نصوص تنظيمية متعددة، وكم تواصلت الجهود لهيكلة المصالح المركزية والجهوية والإقليمية للوزارة الوصية ولغيرها من المرافق التي تؤدي الأدوار التربوية المماثلة، ومراجعة الهندسة العامة للأسلاك والأقطاب والشعب والمسالك والمواد على مدى المسار التعليمي الممتد من التعليم الأولي والابتدائي إلى الجامعي، وتحيين كثير من مقتضيات أنظمة التقويم والدعم والتكوين وإعادة التكوين والإشهاد في مختلف المستويات، وتجريب عدد من النماذج البيداغوجية والديداكتيكية الواردة من الغرب والشرق والمنتجة محليا... غير أن النتائج على مستوى التحصيل واكتساب الكفايات والكفاءات معا دون المأمول، وعلى مستوى الارتقاء والترقي معا دون المبتغى؛ وكم من فرص ضاعت على مدى سنوات من التلقي العلمي والتدرج المهني وآثارها في الشخصية الإنسانية لا شك كبيرة، خاصة

مع توفر الإرادات لاقتحام العقبات، والمؤهلات لارتياد الممكنات... ويكفي أن نرى بأسف عميق أعدادا كبيرة من المتعلمين تغادر صفوف الدراسة قبل الأوان، وأخرى دون المستوى المطلوب تحصيلا واكتسابا... لنتبيّن بجلاء صعوبات وإشكاليات تسائل الجهد المبذول كما تسائل الجودة المأمولة في أكثر من صعيد، كما يكفي أن نشاهد من قريب أو بعيد "أدمغتنا" المتفوقة دراسيا أو مهنيا تهاجر خارج الديار لاستكمال دراستها أو ارتياد آفاق للعمل أو التقدير ثم لا تعود؛ وكأن الدولة في هذا الإطار إنما تعدّ لغيرها، وتبذل لسواها. ولا شك أن لنظام الحوافز المادية والآفاق العلمية وظروف الاشتغال والتنمية الذاتية دورا في هذا الواقع بطرفيه الداخلي والخارجي. وما يقال عن الدولة يقال أيضا عن بعض الأسر التي تفقد في هجرة أبنائها السند المادي والمعنوي والدفء الأسري بفعل الإغراءات التي قد لا تترك مجالا لاختيار أو تؤدة في قرار. وفي الواقع المشهود على مدى الزمن المغربي الحديث؛ وهو واقع رأينا منه الكثير، وجربنا الكثير؛ شواهد دالة على ما تحقق، وما لم يتحقق، وإن اختلفت الرؤى وما زالت في تقدير درجات التحقق، كما اختلفت في مكامن ومظاهر الاختلال والتعثر؛ وهو وضع يستدعي ضرورة واقتضاء نظرا ومعالجة بانتظام قبل أن يتسع الرتق على الراتق، ويستعصي الداء على الطبيب. وليس غريبا، بعد الذي لوحظ وقيل، أن ينبري جيل وأجيال من المتعلمين المثقفين المفكرين الذين عايشوا مثل هذه الأوضاع أو اكتووا ببعض

نارها لمساءلة مسارنا التعليمي والمهني في مرجعياته واختياراته ابتداء، وفي مجالاته ومستوياته ومضامينه وآفاقه ومقارباته امتدادا، ثم في منجزاته وإخفاقاته انتهاء، وأن يبذلوا الجهد العلمي والعملي من زوايا متعددة وبمقاربات متنوعة للإسهام بنصيب في بعض الإصلاح وفي تجسيد شيء من الإرادة الجماعية في النهضة والتقدم؛ وفي هذا أُلِّفتْ كتب ودُبِّجتْ مقالات وأُجريتْ حوارات ونقاشات... وصدرت العديد من التوصيات والاقتراحات الوجيهة؛ وهو جهد إنساني يستوجب، لا شك، اطراد الفكر والنظر، وانتظام القول والعمل على بينة وبصيرة؛ ذلك أن النهضة التي نريد لهذا الإنسان المكرَّم نهضةٌ راشدة شاملة لمجالات الحياة العامة، إيجابيةٌ رؤية وفعالية، أخلاقيةٌ قيما وسلوكا، متوازنةٌ مادة وروحا، متكاملةٌ مكونات وعلاقات وأدوارا...؛ نهضةٌ يحتل فيها الإنسان الفرد مقاما سنيا بالنظر لمحوريته التي لا تنفي دور الجماعة، ووظيفيته التي تقدر الحق والواجب حق قدرهما إزاء الأنا والآخر، وتتيح للطاقات البشرية أن تنتج رؤى مقنِعة وسلوكات عملية نافعة للبلاد والعباد.

القسم الثاني
مناهج التلقي ومدارج الترقي
(لحظات من حياة قارئ)

في هذا القسم ابتداءً شيء من ذاكرتي التخزينية كما تكونت خلال مساري الدراسي والوظيفي فضاءات تعلمية ولحظات تعليمية وعلاقات تربوية ومواقف فكرية وإنسانية... وهو عمل متواضع شبه إبداعي ذو سمات سردية وصفية...؛ يختلف في بعض جوانبه عما ألفه كتّاب وقرّاء السير الذاتية والغيرية، ويتراوح في مجمله بين الذاتية والموضوعية؛ أما الذاتية فلأنه يتعلق بكثير من جوانب حياتي مكثفة غير تفصيلية غايتها الظاهرة تقديم تجربة شخصية عن مسار دراسي ومهني لا يخلو من تعثر رغم ما بذل في سبيله من جهود فردية وجماعية، وأما الموضوعية فبحكم المشترك القائم في منظومتنا التربوية بالمغرب (المسار الجماعي) حيث الإطار في مجمله واحد والمسارات لمن أتمها متقاربة تبدأ في الغالب بالتعليم الديني وتنتهي بالدكتوراه أو شهادة عليا في مجال تخصصي علمي أو تقني ما، وإن اختلفت الأزمنة والأمكنة والتخصصات والمدرّسون والمؤطِّرون...

وهو متن آثرتُ تقديمه على غيره، لا لأنه متعلق بجوانب من حياتي الدراسية والمهنية الخاصة فحسب، ولكن لأهميته في رصد

جوانب من المسار العام لمنظومتنا التربوية التي أنتجت جيلا وأجيالا (شاهد على مسار) رغم ما قيل ويقال عنها، ومساعدة القارئ الكريم على تبيّن بعض مصادر ومقتضيات الرؤية التي تحكم إنتاجاتي المتواضعة سواء منها الأدبية أو التربوية أو غيرها؛ وهو بالنسبة لما يليه أطر وسياقات دالة، وممهدات للفهم والتفهم والتفاهم مساعدة، ومسوغات لما يعتري جهودي العلمية من نقائص وسلبيات حاولت على مدى سنوات التقليص منها باعتماد النقد الذاتي الذي شغل من حياتي العامة حيزا لا يستهان به.

وهذا نصّه بالعنوان أعلاه:

رجعت لنفسي أقلب صفحات من عمري القرائي، فألفيت زمنا مديدا يناهز الخمسين... في العقل، وربما الفكر أو الدماغ، شيء من ذلك مركوم؛ يطفو بعضه حينا ويختفي، وقد لا يظهر منه شيء، وكأنه لم يكن يوما واقعا ماديا ترصده العين وتتلقاه الأذنان. فعل ذاتي تنخرط فيه أعضاء، وتخزنه أعضاء، وقد يضيع بفعل أعضاء...

1

(فضاء طبيعي جبلي أخضر...)

لحياة الصبا من حياتنا موقع خاص على مدى الزمن الوجودي، وفيها من لذة العيش ما قد لا يدركه إلا الصبيان؛ أما الكبار فقد ينسون

أو يتناسون. ولعل من أوائل ما يقرع فكري في هذه الحياة الأولى المرة بعد المرة لحظات ما قبل القراءة، يوم كنت ألهو مع أقراني الصغار في فضاء بدوي ممتد حينا ومنغلق أخرى، فضاء من حوله جبال شاهقات هي عندي نهاية العالم أو عالمي على الأقل قبل أن يختار والدي الرحيل إلى قريب من مركز المدينة. رحيل علمت بعد، يوم عقلت أو وعيت قليلا، أن لنا معشر الأبناء فيه دورا، ذلك أن أبي كما يردد كثيرا، وهو يعرض جوانب من مساره العملي ومعه مسارنا العلمي، إنما رحل ليبسر لنا سبل الدراسة (القْراية بالمفهوم العامي)؛ وهو الذي لا يكاد يجد إلى القراءة والكتابة سبيلا بحكم ظروف الزمان والمكان والحياة. ومن رحم المرارة ولدت فكرة الرحيل ومعها الدراسة، ثم كان ما كان من أمر القراءة في التخفيف من مرارة الأمية يوم صرت قارئا كاتبا أعلّم والدي الضروري والوظيفي من العربية والفرنسية؛ ولعلها البدايات الأولى غير المؤطَرة لفعل الإقراء؛ ثم تعلمت يوم وعيت أن الواقع أيضا قابل للقراءة، وربما كان الأصعب إذا قورن بالقراءة الحرفية الصوتية المقطعية...

2

(فضاء قرائي لا كالفضاءات...)

القراءة باسم الله قراءة لا كالقراءات؛ قراءة مشهودة تتفتق بها الألسنة فيشع نورها في آفاق الجسم والروح معا؛ ولذلك فلا عجب أن

تحاط بقواعد فعلا وانفعالا وتفاعلا... القراءة والإقراء في الكُتّاب تجربة قد لا يتاح لها أن تتكرر في حياة الإنسان القرائية والكتابية؛ وهي عندي حقيقة لا أكاد أتردد فيها؛ ذلك أن الكُتّاب عالَم لا كغيره من العوالم مقاما وفضلا، وإن تحول لدى بعض الصغار والكبار إلى فضاء لصرامة زائدة قد تحمل الصغير الضعيف الخائف على العزوف أو الهروب إلا أن يحمل إليه حملا... هكذا يتلقى الصغار هذا العالم، ولكنه عندي مختلف إلى حد كبير، ربما لقلة ما أمضيت فيه، ومع ذلك فإن ذاكرتي ما زالت تحتفظ بلحظات جميلة في ذلك العالم الخاص عالم الحفظ والكتابة بطريقة متميزة على لوح لا مثيل له من "ففيه" يتقن على طريقته تدبير الفضاء وتحقيق الأهداف بأدوات أقرها الكبار اقتناعا أو اضطرارا في زمن كان فيه للقراءة والكتابة شأن أي شأن. لم يكن القائمون على هذا الشأن في الغالب يُسألون عن الطرائق البيداغوجية أو الأساليب التربوية؛ وربما أغناهم علم الرواية، وهو الغالب، عن علم الدراية الذي لا تظهر معالمه الإنجازية وبصماته الشخصية إلا بعد حين لمن امتدّت صلته به في عالم تحكمه أصول وفروع ومتون وحواش وشروح... ولعلي أجد في تجربتي تلك كلما قلبت بعض صفحاتها سر هذا الاحترام الذي أكنه إلى اليوم لحمَلة القرآن الكريم؛ وفضل الأول السابق إلى الخير لا شك عظيم.

3

(فضاء مدرسي يبدأ فسيحا ثم يضيق...)

البدايات بدايات، وقد لا تكون بحكم ما يسبقها من تلقيات تقل أو تكثر؛ ومع ذلك فإن لها في النفس آثارا قد لا تزول إيجابا أو سلبا. ويكفي المدرسة الابتدائية موقعا وأثرا معا أنها حدث مؤسسي رسمي قد لا يدانيه حدث. إنه لحدث بارز أن يلج الصغار عالما يحكمه نظام من صنع الكبار، عالما للقراءة والإقراء لا قِبل للكبار من آبائنا وأمهاتنا به تمثلا ومعرفة؛ عالما لا يكادون يرون منه إلا الظاهر، ولذلك لم يكن عجيبا أن يسود عندهم مفهوم ملتبس غامض لفعل القراءة؛ وشاهد ذلك قولهم كلما سئلوا عن الطفل في المدرسة: "ذهب ليقرأ"؛ وما عرفوا في الغالب ما يقرأ ولا كيف يقرأ؛ المهم أنه يقرأ لينجح، ويحصل على وظيفة، وقد لا يحصل على شيء. ويكفي أن الصغار في المدرسة يعرفون قليلا من ذلك؛ وهم يرون بعض الامتداد لعالم الكُتاب. الفضاءات مختلفة، والوسائل متجددة تبدأ بالسبورة والريشة (ريشة العربية وريشة الفرنسية) والمحبرة والطباشير... وقد تنتهي بهندام المعلم وهيئة المدير... أما الأهداف والمضامين والطرائق وأساليب التقويم والدعم وغيرها من مكونات المنهاج فلا علم للصغار بها، وحسبهم أنهم يقرأون وينجحون، وعما قريب تتراءى لهم في الأفق القريب فرص. ويظل عالم التعليم الابتدائي عالما فريدا، عالما انفتحت

فيه الأعين على معارف وأنشطة تحتفظ منها الذاكرة بالكثير. وإن في الذاكرة وعلى اللسان من النصوص المحفوظة والأناشيد الجميلة عن الإنسان والوطنية والطبيعة والعلاقات الاجتماعية وحديث الكائنات والجمادات وغيرها كل لذيذ مستساغ وجميل رائق.

4

(فضاء مؤسسي قريب من مركز المدينة...)

الإعدادية، فضاء مختلف من وجوه عما ألفناه في المدرسة الابتدائية؛ فضاء يتملكك فيه شعور بالانتقال من عالم الصغار إلى قريب من عالم الفتيان؛ وهو شعور مساعد في تقديري على التلقي الإيجابي في عالم يفاجئك فيه أول ما يفاجئك كثرة المواد وتعدد الأساتذة؛ لكل برنامج ينجزه، ومنهج يتبعه، وأنشطة يؤطرها... ومن أبرز ما تحتفظ به الذاكرة من هذا السلك تجارب قرائية مع أساتذة فرنسيين وسوريين ومكلفين بالتدريس... وهي فترة شهدت انفتاحا على عدد من المؤلفات العربية والفرنسية، وعلى نماذج لمناهج تربوية بعضها مستفاد من المؤلفات والمدارس الشرقية والفرنسية، وبعضها أسهم فيه مغاربة تقاطعت في تكوينهم مشارب علمية وتربوية متنوعة، وحملتهم على كثير مما أنجزوا قناعات وحماسات وطنية استمرت في الإنتاج والمبادرة كما كانت مع المدرسة الوطنية والإسلامية والعتيقة والأصيلة قبل الاستعمار وأيام حكمه في مواجهات لغوية وفكرية

وسياسية صريحة حينا وضمنية أخرى. وفي هذه المرحلة تحول تلقي المعارف عندي من مجرد الحفظ والاسترجاع والإرضاء إلى شيء من الوعي ببعض سمات المواد النوعية، ومن ثم التمييز بين المواد الأدبية والعلمية، مع عناية خاصة باللغة العربية والاجتماعيات والتربية الإسلامية، أما الرياضيات وما في معناها فما كنت أستسيغ مشكلاتها ولا حلولها، ولذلك كنت أميل إلى ما أستطيع، ولسان حالي يقول: "حسبك من العلم ما ييسر سبيلك إلى مقصدك".

5

(فضاء مؤسسي مندمج يسع الثانوية والداخلية...)

الثانوية فضاء التأهيل بعد الإعداد، والتوجه بعد التوجيه، أو هكذا ينبغي في تقديري أن تكون، وإن كان كثير من أهل التربية مثلي لا يكادون يرون بين كثير من التخصصات في نظامنا التربوي فروقا دقيقة. في هذا الفضاء الممتد عشت التجربة بكثير من التميز؛ ذلك أن الدراسة فيها كانت في مدينة غير مدينتي؛ وفي داخلية تختلف في كثير من جوانبها وشؤونها وظروفها عما ألفت في جميع الفضاءات التي أقمت فيها، وهي اليوم إدارة شامخة؛ وهو مؤشر دال في تجربتي على أهمية الهجرة في طلب العلم، والإقامة لأجله، خاصة بالنسبة لطالب من طبقة لا تزعم التوسط وإن سلكت سبله. في هذا السلك التخصصي كان الأدب اختيارا، والجدية في الدراسة سلوكا، والانفتاح على عوالم

جديدة فعلا مشهودا. وفيه والحمد لله تفتقت كثير من قدراتي الدفينة، وبعض مواهبي الشعرية فكانت قصائد عمودية وحرة في مجالات الدراسة وظروف الحياة والآمال العريضة التي تسكن طالبا طموحا زاده العلم وغايته الوظيفة، كما تفتحت مداركي على الفلسفة التي كنت وما زلت مستفيدا من بعض عطاءاتها، مولعا بمنطقها، مقدرا لحكمة بعض أهلها، وخلال ذلك اكتشف لساني اللغة الأنجليزية التي جعلتني أدرك أهمية التعدد اللغوي لمن تمكن من لغته، وتحكم في أدائه؛ ولأني كنت مهتما بها إلى حد كبير فقد طُلب مني بإلحاح الانتقال إلى مدينة أخرى لمواصلة دراستها بعمق غير أني فضلت الإقامة حيث كنت لأكون حيث أنا اليوم.

6

(فضاء علمي شامخ ممتد في الفكر والحياة...)

في التعليم العالي بمستوياته فكرا وممارسة لا يستوي الجاد والهازل، ولا المقيم على العلم ينهل منه كيف يشاء والزائر المار مرور الكرام على العلم يلقي إليه بعض سمعه وبصره. التعليم الجامعي، وما أدراك ما هو، عالم التقت فيه النظريات المعرفية والاتجاهات الفكرية والمواقف الإيديولوجية والصراعات السياسية فكانت التجربة فريدة؛ تلقفت فيها الكتب والمجلات بنهم شديد وكأني أطلقت من عقال؛ فرصة فريدة للتوسع والتعمق معا، تعددت فيها

المناهج بين قديم وحديث، وتنوعت المقاربات للنصوص وغير النصوص... وهي تجربة بلغت مداها بالكتابة العلمية/ الأكاديمية، وتوجت بالحصول على شهادة جامعية، والحمد لله. ومعها فتحت أبواب في التكوين والتأطير في عالم لا يخفي عنايته بالشواهد الجامعية؛ وهي فرصة لا شك لتنزيل المكتسبات العلمية، وتجريب المقاربات المنهجية التي غلب عليها في المراحل السابقة طابع التلقي دون الأجرأة إلا عند التقويم وتقديم العروض وسط الطلبة وبإشراف من الدكتور المؤطِر. ولَإن كان للتعليم الجامعي العالي أثر ظاهر في تكويني الشخصي وترقية مستوياي المادي والمهني، فإن التخصص فيه، وهو تخصص دقيق صارم (الدراسة المصطلحية) جعلني أفقد كثيرا من سماتي النوعية التي نشأت عليها، وهي كتابة الشعر وحفظ كثير منه... ولطالما حاولت استعادة مواهبي في ذلك فعجزت. ومع هذا الوضع قررت العناية بالقراءة والإقراء فعلا وتأطيرا وتدبيرا لعل ذلك يملأ جانبا من قلبي بعدما ملئ عقلي مصطلحات ومناهج ونظريات... كان بالإمكان أن يكون الفضاء غير الفضاء لو أذن لي والدي بالسفر إلى فرنسا حيث كان يعمل لمواصلة دراستي التي كنت مؤهَلا لها؛ وهو موقف تلقيته... ثم قبلته... لحاجة الأسرة إلى كبير يساعد كبارها ويرعى صغارها في مراحل عمرية حاسمة.

7

(فضاء مهني ممتد معرفيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا...)

ذلك هو التدريب على فعل التدريس، ثم التدريس فعلا؛ وهو فعل معرفي ومهاري بامتياز لفعل تربوي هو رسالة سامية لا يجرؤ عليها إلا من وجد في نفسه رغبة جامحة للوفاء بمقتضياتها، ولكنه عند النظر في الواقع التربوي مزيج من قناعات فكرية ورغبات ذاتية ومجالات للعيش المضمون، أو هكذا يتصور المتصورون ويسوغ المسوغون. أن تكون أستاذا يعني أن تتلقى تكوينا خاصا، وقد تكون بدون تكوين. وبين الوضعين الوضعيتين فروق بعضها ظاهر بيّن، وبعضها يتخلل الزمان والمكان، وقد لا يعن إلا بعد حين. كانت تجربة جديدة كل الجدة، تجربة تلقي دروس خاصة في كيفية التدريس في فضاءات مصغرة ثم ميدانية؛ تجربة جعلتني أدرك أن أمر التدريس الذي اخترته حبا فيه ورغبة في تحقيق شيء من الكفاف والغنى عن الناس جد؛ كيف لا وبيداغوجيات تؤطره، ومقاربات تدبره، وأطر متخصصة تشرف عليه؛ فكانت المحاولات الأولى للتدريس، وبعدها تحمل مسؤولية القسم كاملة، مسؤولية مؤطَرة تربويا وقانونيا، فوجب الجد والحذر في آن. ولِأنّ القابلية للتعلم والتحصيل النموذجي لدى جيل قريب من جيل الظمأ، كانت قائمة، فإن عملي في التكوين والتعليم والتربية لم يكن عسيرا، بل إنه كان موفقا في مجمله بحكم ما توفر له

من ظروف بيئية وشروط علمية... وهي تجربة ما زالت قائمة في وجداني وعقلي أغترف من موادها بين الفينة والأخرى، كما أغترف من تجارب غيري، لأصوغ بعض نماذجي التأطيرية.

8

(فضاء تأطيري ممتد معرفيا وبيداغوجيا وديداكتيكيا وإداريا..)

التأطير فعل يلتقي فيه التنظير المؤسَّس تأسيسا علميا تخصصيا وتربويا وإداريا بالتطبيق خلال الوقائع والمعطيات والذوات المتلقية والمواكبة. وهو عند النظر فعل لا غنى عنه، ولكنه في التدبير مقتض جهودا قد لا تنتهي. في هذا العالم الذي أسكنه اليوم وأنجز فيه بعض ما يأذن الله فيه يتاح لي أن أقرأ بطرق متجددة، وأن أساعد على الإقراء بأساليب متنوعة في مجال المستهدف الرئيس فيه هو المتعلم؛ فكأني حين أقرأ في هذا الفضاء لا أقرأ لنفسي ولا للأستاذ، وإنما أقرأ للمتعلم شيئا قد يفيده ويمتعه ويقنعه بحقيقة القراءة وبأهميتها في التكوين الذاتي والنمو الفكري والرقي الاجتماعي...

9

(...)

لست أدعي، وما ينبغي لي أن أدعي، وقد علمت قديما أن "من ادعى ما ليس فيه كذبته شواهد الامتحان"، أن مساري العلمي والمهني

نقي لم تتسرب إليه شائبة عكرت صفوه أو نازلة أفسدت عليه سيره، بل إني عرفت شأن غيري لحظات تعثر أخرتني قليلا عن الركب في السلكين الابتدائي والإعدادي، وفتورا كاد يحرم اطروحتي الجامعية حقها في الخروج من ضيق الرأس إلى سعة الحياة، لكني استدركت فأدركت؛ وذلك لعمري شأن هذا التلقي قد يكون منه الترقي وقد لا يكون، ثم إني مع ذلك لا أزعم، وما ينبغي لي أن أزعم، أن القراءة تكفي، ولا الكتابة تغني، وإنما أرى بحكم بعض ما راكمت وأمضيت، أن القراءة والكتابة معا تجربة من تجارب الحياة لا تنتهي بلفظ أو رسم أو حكم؛ فمن علم حقيقتهما الموضوعية، وحقق مقتضياتهما التدبيرية، وذاق حلاوتهما الفنية، فهو القارئ الكاتب بالمفهوم العلمي للقراءة والكتابة، ومن لم يوفق إلى ذلك وفي ذلك فربما اكتفى برتبة القارئ الكاتب بالمفهوم العامي؛ وهي رتبة قد تفي بالغرض في مجالات ومواقف... القراءة والكتابة مسؤولية في حال التلقي، وأمانة في حال الأداء، فلزم الحرص فيهما والصدق؛ فإن زلل اللسان شيء، وزلل القلم أو الريشة أو غيرها من أدوات الكتابة شيء آخر؛ وربما كان في هذا ما يفسر شدة بعض معلمينا قديما في العقاب على الخطأ في الكتابة أكثر من العقاب على الخطأ في التعبير...

وجزى الله خيرا

من أسهم بنصيب في تكويني وتربيتي على مدى الزمن التعلمي التربوي؛ أذكرهم جميعا فأثني على من علمني حرفا، كائنا من كان أو كانت أداته في الإقراء. وقد فهمت يوم باشرت التدريس ثم التأطير أن كثيرا من أساتذتي بذلوا من الجهد قصاراه رغم قلة العدة، وضعف الآلة، وهزالة الراتب...

وتستمر المشاهد في الظهور

قريرة العين بالعبور

إلى الفضاء المنظور.

((سبق نشر هذا المتن في مجلة "أكاي" التي تصدرها المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بصفرو بتنسيق مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس مكناس، العدد 3/ 2017؛ ص ص 201 ـ 207))

القسم الثالث

في عوالم الكتابة

جهود إنتاجية وقراءات متجددة

في هذا القسم خاصة بعضُ ما أثمرتْ جهودي البحثية المتواضعة على مدى سنوات، مجملا غير مفصل، ومنتظما غير متنافر؛ غايتي تقديم تجربة شخصية في التأليف قد تفيد فكرة ورؤية، أو مسارا ومنهجا، أو نظرا وحُكما...

والمطلع على كثير مما أوردت في هذا القسم الجامع لمسارات وكتب ومقالات يجدُ لا شك كلاما في أكثر من مجال من مجالات الأدب والنقد والتربية التي وسمت بميسم خاص حياتي الدراسية والتدريسية والبحثية والتأطيرية؛ وكأني بذلك إنما أجسد بشكل من الأشكال بوعي متنام، تفاعلا قويا وتجاوبا مطردا، جوانبَ من مسيرتي العلمية والوظيفية؛ كما يلمحُ معالم ظاهرة لرؤية نقدية لا أخفي حضورها في كثير مما أكتب، وفيما أقول؛ وإن آثارها لتتجاوز مجال الدراسة والبحث إلى مجالات الحياة حيث يحسن الحرص الشديد على النظر الدقيق في المنظور، والتفكر العميق في المعقول قبل القول عنه أو فيه استحسانا أو غيره؛ ولا يعزب عن المتفحص لكثير مما أنجِز ما يتسم به مسار بعض الموضوعات والقضايا التي تجسدها عناوين

وتعلن عنها عبارات من حرص ظاهر على معاودة النظر بمنطق النقد الذاتي في كثير من المكتسَب والمنجَز المحقَّق تعديلا أو توسيعا أو تعميقا؛ وهي طريقة تعمدت اعتمادها في كتاباتي بالنظر إلى ما تتيحه من فرص للتطوير خاصة بعد نظر فكري واشتغال ميداني ومدارسة في مواقف تواصلية كالعروض والمحاضرات والملتقيات والندوات والمناقشات العلمية والفكرية وغيرها. ومع هذه الرؤية النقدية الظاهرة خيط رفيع ممتد من البدايات إلى النهايات شاخص لا تخطئه العين؛ أقصد الهاجس المصطلحي الذي بدأ في مجال أدبي ونقدي ثم امتد إلى مجال التربية والإدارة؛ وهو واقع دال على صلة إنتاجاتي القوية بمسيرتي العلمية والمهنية، وعلى موقع المسألة المصطلحية والمفهومية، بما هي أطر نظرية وإجراءات عملية، في اشتغالي على مدى الزمن الكتابي المتواضع؛ فضلا عن هاجس مدرسيّ أكاديمي قائم في كثير من العناوين، وبين تضاعيف أغلب الإنتاجات؛ هاجس النقل الديداكتيكي للمعرفة لتؤدي واجب التعريف والإفهام في أوساط متفاوتة في المعرفة والوعي معا، وهاجس التفاعل البيداغوجي مع المتلقي ليتحقق بعض المراد مما يراد، وهاجس الرعاية الكافية للتمثلات القائمة في التصورات قبل التلقي العلمي بأدواته وشروطه. وهو واقع لا أخفي أهميته في الحياة العامة حيث المقصد السني في تقديري هو الإسهام بنصيب فيما يفيد ويقنع ويمتع؛ وهي وظائف عامة للقول

والعمل معا إن أريد التقدير الواجب للكلمة وللسلوك في عالم تتقاطع فيه رغبات واهتمامات وميول مع مواقف وقيم وأحكام.

أولا

الفهرس الإنتاجي مرتبا ترتيبا تاريخيا

وإليكم فهرس كتاباتي المرقونة والمنشورة ورقيا ورقميا؛ وهو فهرس مفيد إن شاء الله في التعرف على عناوين إنتاجاتي المتواضعة، وعلى بعض سياقاتها الأولية الدالة قبل الانخراط الاختياري في تبيّن بعض ما قيل، أو بيان ما قد يقال. وقد جعلت من أول بحث علمي جامعي لنيل الإجازة منطلقا للتوثيق ولإعادة قراءة بعض ما أنجز بعدُ على مدى الزمن الكتابي بالمفهوم العلمي للكتابة؛ أما ما تقدم ذلك من كتابات مدرسية أو وظيفية خاضعة لضرورات تعلّمية ومقتضيات تعليمية واعتبارات تقويمية إشهادية فإنها غير مرادة في هذا الكتاب.

- الإبداع الشعري وحوافزه من خلال كتاب "العمدة لابن رشيق"؛ بحث لنيل الإجازة في الأدب العربي، كلية الآداب بفاس ظهر المهراز، العام الجامعي 1985 - 1986 (مرقون غير منشور؛ في حوالي 61 صفحة).

- منهج ابن رشيق في دراسة المصطلح من خلال كتابه "العمدة"؛ بحث لنيل شهادة استكمال الدروس في الأدب العربي القديم،

كلية الآداب بفاس ظهر المهراز، السنة الجامعية 1986 - 1987 (مرقون غير منشور؛ في حوالي 73 صفحة).

- الجانب اللغوي في النصوص المختارة وأثره في تكوين التلاميذ؛ "السادسة علمي نموذجا"؛ بحث لنيل شهادة الأهلية التربوية للتعليم الثانوي التأهيلي (بالاشتراك مع الأستاذ رشيد لخضر والأستاذ التهامي لقطيطي)، سنة التكوين 1987 - 1988، المدرسة العليا للأساتذة بتطوان (مرقون غير منشور؛ في حوالي 55 صفحة).

- المصطلح النقدي في كتاب "العمدة" لابن رشيق؛ رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في اللغة العربية وآدابها، تخصص أدب قديم، كلية الآداب بفاس ظهر المهراز، السنة الجامعية 1991 - 1992 (أربعة أجزاء؛ في حوالي 1062 صفحة؛ مرقون؛ نشر جزء منه).

- المقاربة البلاغية في درس النصوص السنة الثانية الثانوية الأدبية نموذجا؛ بحث لنيل شهادة مفتش التعليم الثانوي (بالاشتراك مع الأستاذ محمد لبيب)، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 1997 (مرقون غير منشور؛ في حوالي 165 صفحة).

- قضية المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، من أجل قراءة منهجية، مجلة المشكاة، ط1998/1؛ ص ص 70 - 86 (عدد خاص

بالملتقى الدولي الأول للأدب الإسلامي المنعقد بوجدة سنة 1994) (ورقي منشور).

ـ المعاجم العربية القديمة في التعليم الثانوي، بحث (ظاهرة تربوية) في إطار التدريب الميداني لنيل شهادة مفتش التعليم الثانوي، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط (1997) (مرقون غير منشور؛ في حوالي 25 صفحة).

ـ المعجم العربي القديم في التعليم الثانوي: الواقع والطموح، مجلة الثانوية، ع 2001/3؛ ص ص 26 ـ 28 (ورقي منشور).

ـ قضية المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا؛ أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب بفاس ظهر المهراز، السنة الجامعية، 2003 (في حوالي 560 صفحة؛ مرقون؛ نشر بتصرف بعنوان "قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا"؛ كما يأتي).

ـ "النقد المصطلحي المفهوم والمنهج"؛ مجلة الواحة التربوية (تصدرها نيابة وزارة التربية الوطنية بالرشيدية)، العدد المزدوج 2 و3، مارس 2005؛ (ورقي منشور).

ـ نظرات في المصطلح النقدي الإسلامي: الواقع والأفق، مجلة الأدب الإسلامي (تصدر عن رابطة الأدب الإسلامي العالمية)، ع 2005/47؛ ص ص 4 ـ 6 (ورقي منشور).

ـ التداول المصطلحي: المجال التربوي مثالا، مجلة دراسات مصطلحية، ع 6/ 2006؛ ص ص 243 ـ 253 (ورقي منشور).

ـ قضايا المصطلح النقدي في كتاب " العمدة " لابن رشيق، مجلة دراسات مصطلحية، ع 2008/8؛ ص ص 99 ـ 120 (ورقي منشور).

ـ النقد المصطلحي: الرؤية المفهومية والمنهجية، مجلة علامات في النقد، المجلد 16، 2008، الجزء 64؛ ص ص 7 ـ 13 (عدد خاص بالمصطلح النقدي) (ورقي منشور).

ـ قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2010/1 (ورقي منشور؛ في حوالي 466 صفحة).

ـ قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2012 (ورقي منشور؛ في حوالي 155 صفحة).

ـ الأدب الإسلامي بين الماهية والمنهجية، جريدة المحجة، العدد 377/ 02 أبريل 2012؛ ص 10 (ورقي منشور).

ـ النقد بين الرؤية الفكرية والتدبير العملي، مطبعة أنفو برانت، فاس، 2014 (ورقي منشور؛ في حوالي 143 صفحة).

ـ التدبير التربوي: الرؤية ومقتضيات الأجرأة، مجلة "أكاي"، تصدرها المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بصفرو بتنسيق مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس مكناس، العدد 2015/1؛ ص ص 19 ـ 31 (ورقي منشور).

ـ اللغة العربية تاريخ حافل، وتألق متجدد؛ مواقع إلكترونية، منذ 2015، منها: صحيفة الأستاذ (EDUCPRESS)، وصحيفة اللغة العربية (رقمي منشور).

ـ المدرسة المغربية بين الكائن والممكن؛ موقع إلكتروني؛ صحيفة الأستاذ (EDUCPRESS) منذ سنة 2015، (رقمي منشور).

ـ مناهج التلقي ومدارج الترقي (لحظات من حياة قارئ)، مجلة "أكاي"، تصدرها المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني بصفرو بتنسيق مع الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس مكناس، العدد 3/ 2017؛ ص ص 201 ـ 207 (ورقي منشور).

ـ المنهاج التربوي أطر نظرية ومقتضيات تدبيرية، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2017 (ورقي منشور؛ في حوالي 137 صفحة).

ـ القيم الديداكتيكية (قيم نبيلة، وكفاءات عالية لرسالة سامية)، 2021 (مرقون ضمن كتاب جماعي غير منشور).

ـ المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق قضايا ونماذج، مطبعة أنفوبرانت، فاس، 2022 (ورقي منشور؛ في حوالي 307 صفحة).

ثانيا

مجالات التأليف (إضاءات وإضافات)

اعتمدت في تحديد هذه المجالات تصنيفا خاصا يجلي قدر الإمكان طبيعة الإنتاجات في علاقة بأبرز ما يسمها ضمن الإطار العام للكتابة؛ والحال أن التداخل بين بعض المجالات وارد، والتكامل قائم؛ وهو مما يصعب القول الفصل فيه.

1 ـ المجال الشخصي

(وفيه للذات وضع اعتباري خاص تكوينا ومسارا وأفقا؛ يستوي في ذلك العقل والوجدان والسلوك)

ـ "مناهج التلقي، ومدارج الترقي (لحظات من حياة قارئ)" (2017)؛ وهو الوارد في القسم الثاني من هذا الكتاب.

2 ـ المجال النقدي

(وفيه للأطر المصطلحية والنقدية العامة مقام سنيّ في علاقة وثيقة بالمعطيات الأدبية خاصة)

وليس يعزب عن نظر القارئ الكريم ما يتيحه العمل النقدي من فرص للفكر حال النظر والتدبر والتقصي والتبين، وما يؤديه من وظائف ومهام تبصرة لأولي الأبصار من القراء، وتذكرة لأولي النُّهى من الكتّاب، وتأطيرا لما يقتضي تأطيرا خلال التنظير والتطبيق لتتكامل الجهود وتتضافر في سبيل رؤية علمية منصفة تحسن النظر كما تحسن القول على بينة، قبل أن يتحول القول إلى سلوك عملي أو منتوج خارج الذات يُتلقى ضربا من التلقي؛ ومسؤولية الكلمة في هذا المجال لا تخفى. ولعل أبرز كتاب تنظيري تجلت فيه رؤيتي العامة للنقد هو: "النقد بين الرؤية الفكرية والتدبير العملي" (2014)؛ وفيه حديث عن النقد العام (الإطار المفهومي، والمقومات النقدية، والمجالات النقدية)، وعن النقد الأدبي (الإطار المفهومي، والمجالات الموضوعية، والقضايا النقدية والأدبية، والمنهج والمنهجية والمنهاج)، وعن النقد المصطلحي (الإطار المفهومي، والأطر المرجعية، والرؤية المنهجية، والتدبير التربوي). وهو عمل أرجو أن أكون قد وفقت فيه

إلى تقديم معالم رؤية متكاملة عن النقد في أبرز مجالاته العامة والأدبية والمصطلحية بما هو فكر وآليات ومناهج ومقاربات ومفاهيم لا غنى للإبداع وللنقد نفسه عنها، في اتصال بمجالات الحياة العامة والعلمية والمدرسية، وخاصة المجال التربوي الذي لا تخفى أهميته المجالية والتدبيرية بالنظر إلى ما يقتضيه واقعه العام والخاص في تقديري من رعاية خاصة للفئات المستهدفة بمختلف مستوياتها العمرية والعقلية ولحصيلتها المعرفية وانتظاراتها الاستشرافية وحاجاتها الطبيعية في التعلم مدى الحياة؛ والحاجة في هذا كله إلى النقد لا تخفى فكرا ونظرا وتقديرا وتثمينا وتوجيها. وأنا في هذا لا أزعم تميزا أو خصوصية، بل أحاول كما فعلت وأفعل في كثير من إنتاجاتي الاشتغال بمنطق يروم التكامل بين المجالات المتعددة برؤية مفهومية تحيط النظر العقلي بكثير من التقدير ولا تغفل طرفة عين المجالات التطبيقية ذات الأهمية البالغة في التجريب والمراجعة والتطوير؛ والمجال العلمي في مختلف مستوياته وأسلاكه في تقديري مجال خصب للتنزيل والأجرأة والتطبيق، بل وبناء التصورات وصياغة النظريات ومراجعة الأسس والمرتكزات والمقاربات. والنقد مجال مركزي في كتاباتي ابتداء ومسارا وانتهاء بحكم التوجه فالتخصص ثم الاهتمام؛ وفيه يلتقي الأدب بما هو إبداع مع البلاغة بما هي تجل فني يتراوح بين الإمتاع والإقناع، ويتآلف الأدبان والنقدان العربيان والإسلاميان في القديم

والحديث، وتحضر بحكم الانشغال الآلي والمنهجي الرؤية المصطلحية خلال الدراسة النقدية للأدب.

أما النقد المصطلحي العام

فقد بدأت إنجازاته الأولى مع بحوثي التي اعتمدت الدراسة المصطلحية، ثم تطور لتستوي بعض معالمه العامة المنهجية تنظيرا وتطبيقا في دراساتي الآتية: "النقد المصطلحي المفهوم والمنهج" (2005)؛ وهي الصيغة الأولى للموضوع قبل أن يتبلور أكثر في دراسة لاحقة بعنوان: "النقد المصطلحي: الرؤية المفهومية والمنهجية" (2008)؛ وفي كتابي: "النقد بين الرؤية الفكرية والتدبير العملي" (2014) (الفصل الثالث) استثمار للدراسة وتطوير لبعض جوانبها بعد اعتماد بعض أطرها النظرية المرجعية والمفهومية وإجراءاتها المنهجية والعملية في أطروحتي لنيل دكتوراه الدولة في الآداب بعنوان: "قضية المصطلح في النقد الإسلامي الحديث الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا". والنقد المصطلحي ضرب من النقد بذلت جهدا في صياغة بعض أطره العامة وعملياته الإجرائية، رغم صعوبة المهمة، مستفيدا من بحوثي ودراساتي في مجال الدراسة المصطلحية المفهومية التي تستمد تصورها العام من جهود أستاذنا الدكتور الشاهد البوشيخي الذي وضع أسسها وسهر على تطويرها وأجرأتها في إطار مشروع علمي كبير ممتد في التاريخ والمجالات الشرعية والعلمية والأدبية؛

وهو نقد تلتقي في بنائه العام أطر نظرية ومناهج تطبيقية ومجالات تخصصية (المعرفة المصطلحية العام، والمعرفة العلمية التخصصية، والمناهج الوصفية والتاريخية وغيرها مما يناسب ويفيد، والمتون موضوع الدراسة؛ وفق مسار للاشتغال والعرض يتأسس معرفيا على المعطيات العلمية والتخصصية، وعمليا على الإحصاء الدقيق للمصطلحات، والاستثمار الأقصى للنصوص، والنظر في الصفات والأحوال والخصائص والعلاقات، وصياغة التعاريف، واستخلاص القضايا والأحكام...).

وأما النقد العربي القديم

فهو عندي نقد متمركز أساسا على كتاب "العمدة في محاسن الشعر وآدابه" لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني لأسباب موضوعية توجيهية بحكم الواجب الدراسي الذي يقتضي إنجاز بحث للحصول على شهادة جامعية، والاختيار المؤطَّر للإسهام في مشروع علمي كبير؛ وفيما يأتي أهم ما أنجز فيه:

- "الإبداع الشعري وحوافزه من خلال كتاب العمدة لابن رشيق" (1986)؛ تناولت فيه برؤية جامعة بين الأدب وعلم النفس الإبداعَ الشعري في القديم والحديث مفاهيم وحوافز، خاصة ما يتصل بإنتاج وصناعة القصائد في ظروف خاصة مساعدة أو غير مساعدة؛ وما أكثر ما يواجه جهابذة الشعراء والمبتدئين وغير المتمكنين من

صعوبات وعوائق في سبيل الإبداع على الوجه الذي يرضيهم ويرضي عنهم المتلقين المتعاطفين والمنتقدين. وفيه أتيح لي الاشتغال الأولي على عدد من المصطلحات الأدبية والنقدية والنفسية قبل التخصص المصطلحي الذي أخذ مني بعد ذلك وقتا وكلفني جهدا، وعلى كتاب "العمدة" لابن رشيق قبل اعتماده متنا للدراسة المصطلحية بعد، كما أتيح لي الاتصال المعرفي بعلم النفس من خلال بعض الكتب المتخصصة، وبعدد من الكتّاب الجامعين بين المعرفة النفسية والأدبية وهم يحاولون مقاربة الإبداع الأدبي متونا ومبدعين لاستكشاف جوانب نفسية خفية من قول أو سلوك. وهو موضوع لا شك مفيد في تبين جوانب خفية حينا وظاهرة أخرى من حياة الأدباء المبدعين؛ وإن الباحث ليجد من ذلك في القديم والحديث ما يبعث على العجب. وفي عدد من أبواب "العمدة" لابن رشيق من ذلك ما يفيد ويساعد على التأطير المعرفي والتبيّن الإجرائي؛ ومنه مما يتصل بالحوافز والبواعث الداخلية والخارجية الباب 18 (باب حد الشعر وبنيته)، والباب 28 (باب في عمل الشعر وشحذ القريحة له). ومن أبرز ما تمّ التركيز عليه في هذا البحث مما يكتسي أهمية بالغة في تقديري:

ـ مفهوم الإبداع الشعري وما يتصل به مثل الإبداع والبديع، والاختراع، والتوليد، وشروط الإبداع وآداب وثقافة الشاعر، وقضية القديم والحديث، والسرقات.

ـ حوافز الإبداع الداخلية والخارجية المساعدة على استدعاء الشعر؛ ومن ذلك الرغبة والرهبة والطرب والغضب والخلوة والطمع والعشق والشهوة والملذات والخمرة والغناء والإنشاد والرواية والعادة والفقر ومظاهر الطبيعة الحية والدارسة والمذاكرة والمطالعة والتأمل.

ـ أحوال الشعراء قبل انقياد الشعر لرغباتهم وخلال المخاض والصياغة والتنقيح؛ ولهم في ذلك حكايات وأخبار لا تخلو من معاناة نفسية وجهد فكري وغرابة في السلوك والقول في حالي الخلوة خاصة وبين الناس في بعض الأحيان، وذلك عند إرادة القول على وجه معين.

ـ كيفية صناعة الشعر وبناء القصيدة وما يكون من ذلك باعتماد الطبع والصنعة خاصة؛ بديهة وارتجالا، وتنقيحا وتهذيبا وتحكيكا، وتصنعا وتكلفا...

ولست أخفي تقديري لهذا النوع من البحوث الجامعة بين مجالات دراسية مختلفة من حيث النوع والمرجعيات والمقاربات، وقد شاء الله أن يلي ذلك التحاقي بالمدرسة العليا للأساتذة حيث ازدادت معرفتي بهذا المجال وتمرني عليه من خلال الوضعيات التعليمية والمراجع العلمية والبحوث التربوية. وإنه ليحسن في مثل هذا المجال البحثي تعزيز الإطار النظري الذي يُبذل فيه عادة جهد قرائي وكتابي مهم بدراسة ميدانية تسائل عمليا تجارب عدد من الشعراء سواء منهم ذوو الاتجاه المحافظ أو الحديث باعتماد شبكات للملاحظة، وروائز

للتقييم، واستبيانات مساعدة على تبيّن أحوالهم قبل الإنتاج وخلاله وبعده تفكيرا أو ارتجالا، ومخاضا ومعاناة، وولادة وفرحة بالمولود، وتفاعلا مع المتلقين على اختلاف اتجاهاتهم ومقارباتهم في التلقي والإنتاج معا.

- "منهج ابن رشيق في دراسة المصطلح من خلال كتابه العمدة" (1987)؛ وهو بحث في بعض قضايا المصطلح يروم تعزيز الوعي بالمسألة المنهجية في الدراسة المصطلحية كما بدأ التأسيس لها وانطلقت المشاركات الفردية والجماعية في تجريبها والتأصيل لها؛ وفضل أستاذنا الدكتور الشاهد البوشيخي في هذا المجال عظيم. ومن أبرز ما تناولته فيه بعد مقدمة في جوانب من المسألة الاصطلاحية لدى القدامى خاصة، كثافة المصطلحات والتعريفات كما وردت في الكتاب، والاختلافات القائمة بين كثير منها، والطرق المعتمدة في توظيفها وتعريفها لغة واصطلاحا، وفي بيان العلاقات القائمة بينها دلاليا، فضلا عن الشواهد المعتمدة مادة مرجعية وخاصة منها الشعرية لأهميتها الوظيفية بوصفها حاملا مصطلحيا وشاهدا إحاليا ومساعدا دلاليا، ثم جوانب من شخصية ابن رشيق العلمية والأدبية والمصطلحية، وآراء بعض الدراسين فيه. أما فهرس المصطلحات فقد اعتمدت فيه ترتيب المادة المصطلحية حسب الأبواب بحيث يُكتفى في كل باب بما ورد فيه من مصطلحات؛ وهو سلوك تنظيمي وإجرائي

ييسر التعرف من خلال كل باب على المصطلحات الواردة فيه من حيث الطبيعة والعدد والتعريف والعلاقات، ويتيح إمكانية المقارنة بين الأبواب من حيث المادة المصطلحية، وتبيّن مراكز الاهتمام في كل باب على حدة وفي أكثر من باب؛ وهي طريقة مساعدة في تقديري على تكوين رؤية كلية متكاملة عن البنية المصطلحية والدلالية والعلمية والقضوية في الكتاب برمته. وقد استثمرت كثيرا من معطيات هذا البحث بعد ذلك في رسالتي لنيل دبلوم الدراسات العليا بالنظر إلى امتداد البحث في كتاب العمدة لابن رشيق. وأنا في هذه المرحلة المبكرة من عملي المصطلحي لا أخفي اعتماد المنهج بمفهومه العام الجامع بين كثير من الطرق والأساليب المعتمدة في تناول المصطلح؛ وقد كان القصد تبين بعض الجوانب المنهجية المطردة وغير المطردة في كتاب ابن رشيق. وبالنظر إلى أن الاشتغال مصطلحي والإطار المنهجي المعتمد هو الدراسة المصطلحية فقد كان التركيز على ما ذكر، وإلا فإن الضرورة العلمية والمقتضيات المنهجية للرؤية الناظمة نفسها تستدعي أفقا منهجيا أكبر دون الوقوع في منزلق المصادرة على المطلوب أو إلزام عمل نقدي ينتمي للقرن الخامس الهجري رؤية منتجَة حديثا. ولكنها ضرورات البحث في إطار مشروع علمي كبير ناشئ، وفي سياق تكويني لمّا تستو فيه الأدوات العلمية والمنهجية كلها. وسيعرف الاشتغال على الموضوع تطورا بحكم التخصص واطراد الانشغال به في مستوى دبلوم الدراسات العليا كما سيأتي.

ـ "المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق" (1992)؛ وهو البحث الذي أمضيت في إنجازه حوالي أربع سنوات درست فيه مجموعة كبيرة من مصطلحات العمدة الأدبية والنقدية؛ وفي فهرسه العام (المدروس وغير المدروس حوالي 125 صفحة، والمدروس حوالي 55 صفحة) مادة مصطلحية غزيرة مرتبة ترتيبا ألفبائيا شاملة لكثير من القضايا الأدبية والنقدية المميزة للنقد العربي القديم، ومنها خاصة قضايا اللفظ والمعنى، والطبع والصنعة، والسرقات الأدبية، ووصف الشعر والشعراء، والقدماء والمحدثين، والإبداع الشعري، والأغراض الشعرية، وبناء القصيدة...؛ هذا فضلا عن مادة علمية وثقافية تقتضيها ضرورات الإبداع والنقد معا. وقد اعتمدت في المدروس منها منهج الدراسة المصطلحية الوصفي الذي يعتمد أركانا علمية لا غنى عنها خاصة الإحصاء والدراسة المعجمية والنصية، فضلا عن بعض قضايا المصطلح العامة والخاصة بكتاب العمدة (وهو الكتاب المتضمن 107 أبواب). وكم وددت لو اكتفيت من كتاب العمدة بعدد محدود من المصطلحات أوَفّيها حقها من الدراسة وأخلص منها إلى نتائج أهم مما حققت؛ ذلك أنني، وفي إطار النقد الذاتي الذي يأخذ مني كل مأخذ وقد ينغص عليّ كثيرا من لحظات حياتي العامة والخاصة، أشعر بل أرى أنني لم أوفّ البحث حقه العلمي كله بما هو معرفة ومنهج وأداء.

ـ "قضايا المصطلح النقدي في كتاب "العمدة" لابن رشيق" (2008)؛ وهي دراسة استثمرت فيها كثيرا مما استفدته من دراساتي السابقة في الموضوع مفاهيم وقضايا نظرية وتطبيقية، وأودعت كثيرا من معطياتها في كتابي: "المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق قضايا ونماذج".

ـ "المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق قضايا ونماذج" (2022)؛ بذلت في إنجازه جهدا إضافيا يوم قررت طبعه تنظيما وتنقيحا وفق رؤية نقدية تكونت لدي بعض معالمها على مدى الزمن التعلمي التعليمي التأطيري، وفيه، رغم أنه لم يشمل المصطلحات كلها، تركيز على المصطلحات ذات الطبيعة الوصفية الحاملة حكما نقديا، خاصة منها ما يتعلق بأهل العلم بالأدب والنقد، والعمليات الأساس المعتمَدة لنقد الأدب (الشعر خاصة) من قِبل الأديب (الشاعر خاصة) والناقد معا قَبل وبعد اكتمال الإنتاج، والمصطلحات الحاملة لمعاني النقد أو الانتقاد (الحكم بالجودة أو الرداءة). أما بقية المصطلحات الأدبية والنقدية المدروسة وغير المدروسة كما وردت في بحثي المذكور آنفا (المصطلح النقدي في كتاب العمدة لابن رشيق، 1992) فلم يتسنّ اعتماد الكثير منها في هذا الكتاب لأسباب تتراوح بين الذاتية والموضوعية؛ وهي كثيرة ممتدة دلاليا وزمنيا وقضويا، ومنها مواد أساسية ووظيفية هي قوام الأدب والنقد معا خاصة المواد

الآتية وما يتصل بها اشتقاقا ودلاليا ومفهوميا في إطار الرؤية النقدية المتكاملة للمسألة الأدبية: أدب ـ ب د أ ـ ب د ع ـ ب ي ت ـ خ ط ب ـ ذ ه ب ـ ر ث ي ـ ر ج ز ـ ر و ي ـ ش ب ب ـ ش ع ر ـ ص ن ع ـ ط ب ع ـ ع ت ب ـ ع ل ق ـ ع ن ي ـ غ ر ب ـ غ ز ل ـ ف ح ل ـ ف خ ر ـ ف ض ل ـ ف ك ر ـ ف ن ن ـ ق د م ـ ق ر ض ـ ق ص د ـ ق ص ر ـ ق ص ص ـ ق ط ع ـ ك ت ب ـ ك ل ف ـ ك ل م ـ ل ط ف ـ ل ف ظ ـ م ث ل ـ م د ح ـ ن ث ر ـ ن س ب ـ ن ش د ـ ن ظ م ـ ن ق د ـ ن ه ي ـ ه ج و ـ ه ذ ب ـ و ص ف ـ و ل د...

وهو تصور للمسألة النقدية من خلال مصطلحاتها تنامى الوعي لدي بها فأردت أن أجعل منها واقعا مشهودا بإعادة تصنيف المادة المصطلحية وتقديمها بما يعيد لكثير من عناصرها اللحمة التي قد تفقدها باعتماد الدراسة المصطلحية الحدية، وهو وضع وفقت الدراسة المفهومية إلى تجاوز جوانب منه خاصة ما قد يلحق بعض الدراسات المصطلحية المتسرعة من تركيز على جوانب لغوية ودلالية تعزل المفردة عن أسرتها المفهومية الممتدة في اللغة والدلالة والفكر معا ترابطا وتقاربا وتقابلا.

وأما النقد الإسلامي الحديث

فهو نقد خاص بالمفهوم الحديث للأدبية وللإسلامية؛ ابتدأ الاشتغال عليه في عمومه المنهجي، ثم تطور ليتم التركيز فيه على

الدكتور نجيب الكيلاني بالنظر إلى ما وسم تجربته من سمات أهمها الريادة والجمع بين الأدب الإبداعي والنقد الأدبي تنظيرا وتطبيقا، وإن ظل الانفتاح على كثير من جهود النقاد الإسلاميين التنظيرية والتطبيقية قائما يغني الرؤية ويثري التجربة. ومما أنجزت في هذا الباب أذكر:

ـ "قضية المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، من أجل قراءة منهجية" (1994)؛ وهو عنوان مشاركة علمية لي في الملتقى الدولي الأول للأدب الإسلامي بوجدة؛ اعتمدت كثيرا من معطياتها في أطروحتي لنيل دكتوراه الدولة. وهو أمر يعزز القول لديّ بأهمية المشاركات العلمية في التمهيد والتأسيس والتطوير للقول العلمي؛ وهو سلوك كتابي عرفه الفكر الإسلامي على مدى الزمن الإنجازي التليد، واعتمدته كثير من التجارب البحثية والتأليفية في الشرق والغرب.

ـ "قضية المصطلح في النقد الإسلامي الحديث الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا" (2003)؛ وهي أطروحة أتعبتني كثيرا، وما بلغت منها المراد بحكم كثرة المادة موضوع الدراسة، وظروفي المهنية في التدريس، والتكوين والتأطير آنذاك، وقد أعدت طبعها ونشرها بعد ذلك منقحة قدر الإمكان بعنوان: "قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا" (2010)؛ تناولت فيها قضايا لغوية ومصطلحية وفكرية وأدبية ونقدية تتقاطع فيها الرؤية المصطلحية المفهومية المؤطِّرة للاشتغال معرفيا ومنهجيا والرؤية

النقدية في مجال أدبي تحكمه رؤية فكرية تستمد مقوماتها من رؤية روادها وأعلامها إلى الوجود والحياة والإنسان أمثال نجيب الكيلاني وعماد الدين خليل وغيرهما. وفيها دراسة لقضايا مصطلحية منها: المسألة المصطلحية، والمعجم المصطلحي، والرؤية المصطلحية بين الاستقلالية والانفتاح، والمرجعيات المصطلحية، والترجمة والتعريب، والخصوصيات المصطلحية والدلالية، والعلاقات المصطلحية، والتعريف المصطلحي، وفق منهجية عامة من أبرز معالمها المفهومية الكبرى: الإحصاء، والتصنيف، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والنقد. وقد كنت أود تعميق النظر في القضايا، بل والاشتغال على قضايا أخرى من صميم الرؤية الفكرية للأدب، ولكن مقتضيات البحث ضمن مشروع رائد تواق إلى تقديم رؤية متكاملة تأسيسية تجريبية تطويرية جعلني أقبل بالبحث المذكور، وأنجز فيه بعض ما أنجزت؛ وقد أتيح لي عند إعداده للطبع أن أغير وأدقق وأضيف في ضوء ما أضيف إلى معرفتي وتجربتي خلال المناقشة وبعدها، غير أني لا أزعم الرضا كل الرضا على ما أنجزت، فقد كنت أرجو الأفضل موضوعا ومنهجا وأداء. ولو أتيح لي أن أعيد طبعه لعدّلت وأضفت بما ينسجم أكثر مع الرؤيتين المذكورتين فكريا ومنهجيا. ومما وددت إنجازه لو تيسّر لي ذلك تخصيص دراسة معمقة لمصطلحات بعينها من تراث النقد الإسلامي الحديث وفق الرؤية المفهومية الممتدة في الفكر والتاريخ معا، وإعادة بناء الأطروحة بما هي أطروحة بما يجلي

طبيعتها الفكرية ومقاربتها المنهجية وسماتها النوعية باعتماد المقومات المنهجية الأساس في دراسة النصوص التي بها المصطلحات المعنية، إحصاء نصيا ومصطلحيا، واستخلاصا استقصائيا للدلالات والقضايا، وبناء منهجيا وفكريا يكون فيه للواقع المصطلحي وللتطور الدلالي وللامتدادات المفهومية والفكرية حضور سواء من ذلك ما كان ذا طبيعة تاريخية أو ما استفيد من مجالات أدبية ونقدية أخرى أو مجالات علمية مختلفة أو متقاطعة ضربا من التقاطع مع الرؤية المذهبية الناظمة للنقد الإسلامي وللأدب الإسلامي كما صاغه وسهر على تجسيده أدباء مبدعون ونقاد منظرون ومطبقون. وهي رؤية متجددة لهذا النوع من الدراسات قد تقلص من بعض جوانبها وتضيف إلى بعضها ما يفيد بنوع من الجرأة القائمة على تمرس ونقد ذاتي مخلص للحقيقة لا للجهد الشخصي الذي قد لا يفي بالغرض ولا يحقق المطلوب علميا.

ـ "نظرات في المصطلح النقدي الإسلامي: الواقع والأفق" (2005)؛ (ن. النصوص الملحَقة(1))؛ وموضوع هذه الدراسة ذو أهمية بالغة يستدعي ضرورةً الملاحقة المستمرة للإنتاج الفكري والأدبي في المجال العربي الإسلامي وفي المجال الغربي بالنظر إلى الآثار المشهودة اليوم للإنتاجات الإنسانية في مختلف المجالات الإبداعية والنقدية نظريا وتطبيقيا على فكرنا وإنتاجنا؛ والعبرة بما يفيد

في بيان الرؤية الفكرية والمنهجية والمصطلحية لتكون الكتابة على بينة ويكون الأثر المباشر وغير المباشر مراعيا لمقتضيات التلقي خاصة بالنسبة لأدب يعتمد رؤية مرجعية كلية تشمل الحياة والإنسان والوجود.

- "الأدب الإسلامي بين الماهية والمنهجية" (2012)؛ (ن. النصوص الملحَقة(2))؛ وفيه تناول مكثف لماهية هذا النوع من الأدب الذي اعتمده عدد مهم من المبدعين الأدباء في إطار رؤية شاملة للحياة والإنسان والوجود بأساليب نقدية وفنية معينة، ولمنهجية دراسة مصطلحاته ومن ثم مفاهيمه وأطروحاته النظرية التي تستمد من مرجعيتها الإسلامية ومن المعارف ذات الصلة في الشرق والغرب معا وممارساته الإبداعية. هو أدب، رغم ما أثير حوله من قبل أدباء ونقاد من اتجاهات فكرية مخالفة له، حاضر كما وكيفا في الساحة الأدبية والفكرية، وخاضع للمقاربة باعتماد تصورات ومناهج متعددة، وهو مطالب، في تقديري، باستثمار تجاربه الذاتية ومختلف الانتقادات الموجهة إليه لمواصلة تطوير إنجازاته الإبداعية والنقدية وآلياته المنهجية في إطار التصور الفكري الذي ارتضاه واعتمده.

وتلحق بالمجال النقدي في جانبه الفني المعياري والوظيفي

المقاربة البلاغية

في علاقة وثيقة بدرس النصوص حيث مجال الإنتاج والدراسة؛ وصلة هذا بالمجال النقدي قائمة إن أريدت الشمولية في تناول النص الأدبي معجما وبنيات وأساليب وصورا وإيقاعات. وأبرز ما أنجزت في هذا بحث تربوي عنوانه: "المقاربة البلاغية في درس النصوص السنة الثانية الثانوية الأدبية نموذجا" (1997)؛ وهو عمل تناولنا فيه (بالاشتراك مع الأستاذ محمد لبيب) بالبحث والدراسة كتابا مدرسيا مقررا بالشعبة الأدبية من السلك التأهيلي، وفيه يجد القارئ:

ـ الإطار النظري للموضوع (تحديد المفاهيم الأساس خاصة المقاربة والبلاغة ودرس النصوص ـ التصور النظري للبحث (التصور الخاص بالبحث ـ الأساس المعرفي للتصور)) مع عناية بعدد من المفاهيم المرجعية والوظيفية مثل البلاغة القديمة، والبلاغة والنص الأدبي، والبلاغة واللسانيات، والبلاغة والأسلوبية، والبلاغة والتداوليات، والبلاغة ولسانيات الخطاب وعلم النص، وبالبحوث السابقة في الموضوع.

ـ الإطار البيداغوجي الوثائقي (قراءة في الخطاب البيداغوجي الرسمي ـ إشكالية البحث ـ فرضيات البحث).

ـ المجال المنهجي كما تجلى في درس النصوص موضوع الاشتغال من حيث واقع المكونات والمستويات المفهومية والمرجعية والأنشطة التعليمية التعلمية، والدرس البلاغي، وعلاقة درس النصوص بالدرس البلاغي.

ـ المجال الميداني (عينة البحث، وأداة البحث الميداني، ودراسة المعطيات الميدانية كميا ونوعيا، وتمحيص الفرضيات).

وهو ما يعني أنه بحث جامع بين المقاربة النظرية للموضوع والمعالجة الميدانية باعتماد أدوات للبحث مساعدة على تبين مستويات التلقي والتدبير لدى ثلة من الأساتذة الذين شملتهم الدراسة باعتماد استمارة استبيان، استفدنا فيه من مراجع عربية وغربية متخصصة، ومن ملاحظات وتقييمات الأساتذة الممارسين المتمرسين، وذيلناه بقائمة من المصطلحات المعتمدة في الخطاب البلاغي كما وردت في درس النصوص الذي لا تخفى أهميته المجالية والنوعية والوظيفية. وقد عرف عملنا في هذا البحث تحسنا ملحوظا بالمقارنة مع البحث المنجز في المدرسة العليا للأساتذة بالنظر إلى تحسن مستوانا المعرفي بالمجال التربوي وبكثير من مقتضياته العلمية والإجرائية خلال سنوات التدريس بالتعليم الثانوي التأهيلي والتكوين بمركز تكوين المفتشين حيث توسعت آفاقنا المعرفية الموجَّهة بحكم التخصص من جهة والتأطير من جهة أخرى. وهو عمل استحضرت فيه شخصيا

خلال الاشتغال جوانب من تخصصي المصطلحي الذي امتد لسنوات، خاصة ما يتعلق بطبيعة كثير من المصطلحات المعتمدة بمنطق معياري ووظيفي تتراوح فيه معالجة الظاهرة البلاغية الواحدة بين اصطلاحات اللسانيات العامة والنحو الوظيفي والأسلوبية والبلاغة القديمة بشقيها العربي واليوناني؛ وصلة ذلك بإشكالية المرجعيات لا تخفى، خاصة من حيث التعدد والتوفيق والتخصيص. وفي مثل هذا النوع من الدراسات النظرية والميدانية يحسن تنويع عينات البحث خاصة العينة التجريبية والضابطة، واعتماد أدوات بحث أخرى غير استمارة الاستبيان لمزيد من التبيّن والتجويد والمصداقية خاصة استمارة المقابلة وشبكة الملاحظة والرائز التقييمي لمستويات التلقي والتفاعل والاستثمار للنصوص، فضلا عن بناء تصور بلاغي متكامل جامع بين المقتضيات المعرفية قبل النقل وبعده وبين الضرورات التي تقتضيها مختلف الوضعيات في بيئات تعلمية تتراوح بين الصفية المؤطَّرة والتجريبية والإنتاجية. وليس يخفى أن مثل هذا النوع من الدراسات النظرية والوثائقية والميدانية مفيدة إلى حد كبير في التكوين ابتداء، ثم في تأطير الممارسات الصفية خاصة مع جيل جديد من الكتب المدرسية التي بدأت تجد طريقها إلى المناهج الدراسية، وتسهم بنصيب في مواكبة الأساتذة للمستجدات المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية، وفي الارتقاء بأدائهم الذي يراد له أن ينعكس إيجابا على تعلمات وكفايات المتعلمين المعرفية والمنهجية والتواصلية

والاستراتيجية والتكنولوجية. وقد كان أملنا وما يزال أن نسهم بنصيب في تشخيص جوانب من واقع قائم، وبلورة فكر نقدي مؤسس على معرفة نظرية وبيداغوجية عميقة بالمجال البلاغي في أوساط تحتاج إلى الكثير لتبيّن المعنى والسياق خلال النظر والتفكيك والاستنتاج، في أفق الإنتاج؛ وهو المقصد الذي يحسن أن تتوجه إليه الجهود ليتحقق التكامل والتناغم المطلوب بين الكفايات الدراسية والإنتاجية.

3 ـ المجال اللغوي العام

(وفيه للغة العربية نصيب وافر)

وهو مجال حاضر وجوبا خلال مختلف الإنتاجات الكلامية، وضرورةً خلال دراسة اللغة نفسها وتدريسها والتدريس بها، فلزم لذلك، خاصة بالنسبة لمتخصص في اللغة العربية، أن يوليه من العناية ما يستحق تجسيدا لماهية اللغة ولوظائفها في المقامات القولية المختلفة. وإنه ليجد الدارس لهذه اللغة في النفس غصة متجددة كلما سرّح نظره بعيدا في التاريخ حيث الإنتاج والتداول متناغمان في مقابل واقع من التراجع اهتمامات واختيارات واستعمالات. وفي واقع إنتاجاتي العلمية والتربوية حضور ظاهر لجهود واجتهادات متواضعة تروم التعريف باللغة العربية، وبيان أهميتها المعيارية والوظيفية، وتأطير المشتغلين بها دراسة وتدريسا وإنتاجا؛ جهود واجتهادات يُرجى نفعها العملي بين الصفوف لا على الرفوف.

ومن أبرز ما عنيتُ به في هذا الباب:

ـ اللغة العربية في علاقة بالنصوص حيث مظنة الدراسة باعتماد مناهج ومقاربات أكاديمية ومدرسية، والإنتاج باعتماد الممكنات اللغوية والموضوعية والفنية في الوضعيات الإنتاجية البسيطة والمركبة المدرسية والعلمية والشخصية. وأبرز ما أنجز في هذا بحث بعنوان: "الجانب اللغوي في النصوص المختارة وأثره في تكوين التلاميذ؛ السادسة علمي نموذجا" (1988)؛ وهو بحث تربوي جامع بين الإطارين النظري والعملي، شامل لما يأتي:

ـ المدخل العام (أسباب اختيار الموضوع ـ مشكلة البحث ـ التعاريف الإجرائية (اللغة ـ التكوين ـ التعريب)، والدراسات المتصلة به، ومنهجية وفرضيات البحث).

ـ أهمية الكتاب المدرسي، وقيمة النصوص المختارة، ومحتوى ومحاور الكتاب (النصوص الأساسية والتطبيقية ـ الإنشاء ـ الوسائل التعليمية ـ الطريقة المعتمدة في الكتاب ـ الأهداف المتوخاة).

ـ الجانب اللغوي في النصوص المختارة (المعجم اللغوي ـ الصرف ـ التركيب ـ الشكل ـ البلاغة).

ـ عينة البحث، واستمارة الاستبيان، ثم دراسة البيانات واستخلاص النتائج الكمية والنوعية، وتقويم الفرضيات.

وقد أتيحت لنا (بالاشتراك مع الأستاذين "رشيد لخضر"، و"التهامي لقطيطي") فيه فرصة طيبة لاكتساب بعض آليات الاشتغال على النصوص والمتون النظرية والمدرسية، والاستعداد للفعل التربوي على بينة خاصة ما يتصل بمنهجيات التدريس والتواصل البيداغوجي مع المتعلمين والتقويم التربوي، فضلا عن التدرب على إنجاز بحث تربوي يختلف في عدد من جوانبه العملية الميدانية عن البحوث النظرية الأكاديمية الجامعية التي ألفناها. كان البحث الجماعي هذا محكوما بظروف الزمان والجهد التشاركي والالتزامات التكوينية التي تقتضي دراسة واختبارات وتدريبا على التدريس داخل المركز وخارجه في مؤسسات تربوية، فضلا عن قلة تمرسنا بالبحث التربوي بأطره وأدواته وتطبيقاته الصفية. وقد كان يحسن أن يكون حجم عينة البحث أكبر، والأدوات أكثر قابلية للقياس باعتماد وسائل وتقنيات أخرى كالمقابلات وشبكات الملاحظة والروائز المعرفية والنفسية، والاستعانة أكثر بملاحظات الأساتذة وتقييماتهم المعرفية والمنهجية ليستوي البحث بحثا في المراجع وفي الميدان. وليس يخفى أن موضوع البحث جدير بكثير من الجهد على المستويين النظري والعملي؛ وصلة ذلك باللسانيات التطبيقية لا شك مهم جدا. وقد استفدنا من بحثنا كثيرا خلال التدريس، كما تبينا أهمية كثير من جوانبه المنجزة وغير المنجزة خلال الاشتغال الصفي قراءة وإقراء وتقييما وتقويما، وخلال التأطير خاصة على مستوى إنجاز البحوث التربوية

ذات الطبيعة التطويرية والعلاجية في فضاءات تغص بالمشكلات والوضعيات التي تحتاج إلى تطوير الآليات والممارسات والآفاق ومنطق الاشتغال وصيغه. وقد علم المواكب للبحوث العلمية والتربوية في العالم المتقدم ولدى الجادين من الباحثين الآثار الطيبة للعمل في فريق ولاعتماد مناهج ومقاربات مناسبة وقابلة للتطوير في الارتقاء بالعمل التربوي.

ـ اللغة العربية في علاقة بالمعجم؛ ومما أنجز في هذا المجال الحيوي الذي تعددت تجلياته في كتاباتي اللغوية والمصطلحية بصيغ متنوعة: "المعاجم العربية القديمة في التعليم الثانوي" (1997)؛ وهو بحث تربوي نشر بعد ذلك بعنوان: "المعجم العربي القديم في التعليم الثانوي: الواقع والطموح" (2001)، ثم أعيد نشره لأهميته العلمية والوظيفية بعنوان: "المسألة القاموسية والمعجمية" في كتابي: "قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن" (2012)؛ وهو الكتاب الجامع في صعيد واحد بين التربية واللغة؛ وهما مجالان مركزيان شغلا من اهتمامي البحثي وعملي الوظيفي الكثير، خاصة ما يتصل باللغة العربية وما به يكون التكوين والتدريس والتأطير على بينة وبحكمة. والمسألة المعجمية قضية من قضايا اللغة الكبرى، استأثرت باهتمام العديد من علماء اللغة والفكر، وشغلت من تفكيري الكثير بحكم الأهمية والتخصص معا، خاصة ما يتصل منها بأبجديات وامتدادات

المعجم أصواتا وكتابة وأداء في المقامات المختلفة، وبالمعجم العام والتاريخي للغة العربية، والمعجم الوظيفي المساعد على تبيّن المجالات خلال مختلف الخطابات والدراسات والإنتاجات.

ـ اللغة العربية في علاقة بالوظائف اللغوية؛ وهو موضوع خصصت له في كتابي "قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن" (2012) فصلا بعنوان: "الوظائف اللغوية" وفيه فضل بيان عن أهمية الوظائف اللغوية وأنواعها في المجالات المعرفية واللغوية، مع نماذج منها كما وردت بصيغ وحمولات دلالية ووظيفية متفاوتة من حيث العموم والخصوص والأهمية والامتداد في مجالات ومكونات المادة في بعض الكتب المدرسية والوثائق التربوية المؤطِّرة لمادة اللغة العربية. وأمر الوظائف مفيد في تبيّن الدلالات والمقاصد، وتخير المناسب من اللغة معجما وصيغا وتراكيب وأساليب لأداء المعاني والأفكار والمشاعر.

ـ اللغة العربية في امتداداتها التربوية والعامة؛ والاهتمام لدي بالعربية ممتد قولا وتأليفا بشكل مباشر وغير مباشر. وهو انشغال لا يتعارض البتة مع أمازيغيتي أصولا وتداولا؛ فلكل موقع، ولكل مجال فيه يكون ويحسن. أما الامتداد العلمي والتربوي فمنه فصل بعنوان: "دراسة وتدريس اللغة العربية: أفق أولي للنظر" في كتابي: "قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن" (2012) وفيه بيان تفصيلي،

من وحي المعرفة التراكمية والتجربة الميدانية تدريسا وتأطيرا وتواصلا وكتابة على مدى سنوات، عن تفعيل دراسة وتدريس اللغة العربية، مع عناية خاصة بمكونات المادة في التعليم الثانوي خاصة النصوص، والدرس اللغوي والتعبير والإنشاء. وأما الامتداد العام الجامع بين الواقع والأمل فكرا وتاريخا وتداولا فمنه مشاركتي بمناسبة "اليوم العالمي للغة العربية" الذي يعني الكثير للمغرمين بهذه اللغة الباذلين الجهد في الحفاظ عليها وتطويرها والارتقاء بتداولها في السياقات المختلفة من حياة الناس بعنوان: "اللغة العربية تاريخ حافل، وتألق متجدد"؛ سبق نشره على صفحات مواقع إلكترونية (2015)؛ (ن. النصوص الملحَقة(3))؛ وفيه كما سيتبين للناظر كلام على لسان اللغة العربية يتقاطع فيه التاريخ مع الواقع، والأسف مع الأمل، والإطار السردي مع المنظور النقدي.

ولا يخفى في هذا موقع تاريخ اللغة العامة والمصطلحات الخاصة في الفكر واللسان معا، إذ بهما يتصل ماضي الأمة بحاضرها، ويتناغم منطق المرء مع نطقه فيكون التكامل فكرا وتداولا، كما لا يعزب عن الممارسين والمفكرين اللغويين ما تعانيه الألسنة اليوم، وما عانته قبل اليوم أيضا على تفاوت، من صعوبات تمثلا وتبينا وتداولا في المقامات المختلفة؛ فكم من فكرة ضاعت بسبب لسان عاجز عن الأداء باللغة المختارة، وكم لغة شَوشت فكرا قائما فأردته غير مفهوم،

وقد تحكم عليه باللّافكر لدى من لم يستحضر لوازم القول والفكر معا. وهو وضع يقتضي من بين ما يقتضي مضاعفة أهل العلم بالمجال الجهد لتيسير الاشتغال على المسألة اللغوية وتوجيهها التوجيه المناسب للوضعيات التواصلية الوظيفية إعمالا للفكر حيث الخلل والشبهات، وإنقاذا للألسنة من صعوبات القول والكتابة معا، خاصة مع تنامي الكتابات المستحدثة على وسائل التواصل الاجتماعي، ومع لامبالاة الكثيرين عما يتهدد كيان الإنسان الناطق بالعربية في لغته وفكره ومن ثم هويته. وفي كثير من الدراسات المنجزة في دراسة الألسن عامة واللسان العربي خاصة ما يسعف ويفيد خاصة ما يتصل باللسانيات الوظيفية والتطبيقية والتداولية، والخطابات الصحفية والإشهارية والتواصلية، وبلاغات القول الإمتاعية والإقناعية. وأنا في هذا لا أنكر ما عانته اللغة العربية عبر التاريخ من إشكالات وما واجهته من تحديات بدءا باللحن والترجمة والمدارس النحوية والاجتهادات الممتدة بخلفيات تتراوح بين العلمية والمدرسية.

وغني عن البيان أن للغات في الإطارين التخصصي والوظيفي أهمية كبرى تتراوح بين المعيارية والأداتية بما هي موضوع للتعلم والدراسة، ووسيلة لا غنى عنها لتعليم وتدريس المواد العلمية والتقنية وغيرها، والتواصل في المقامات المختلفة. وأمر اللغات جدير بكثير من الرعاية، إذ بها يكون القول بعد الفكر، والأداء بعد الاستعداد

والإعداد، والتفاعل مع الآخر بما يكفي من المفردات ويفيد من المعاني ويمتع من الصور والإيقاعات.

ورغم ما بذل من جهود في المجالات اللغوية الرسمية على مدى سنوات من التعلم فقد ظل أمر اللغة الوظيفية بالمفهوم التداولي في المقامات التواصلية البسيطة من حياتنا قائما فينا نجد آثاره ونشكو تبعاته؛ وهو وضع يعزز القناعة لدينا بأن اللغات التي كنا ندرُس وبها ندرّس بحاجة إلى كثير من الجهد من القائمين عليها ومن المتعلمين أنفسهم لجعلها قابلة للتوظيف السلس في السياقات الخاصة والعامة من حياة الناس حتى لا تظل حبيسة المعاجم والكتب التخصصية والمدرسية. وليس يخفى على من أمعن النظر في هذا الأمر، ولعل في تجاربنا شواهد على ذلك، ما كنا نجده من عنت في توظيف مكتسباتنا من اللغة المعيارية خلال مواقف تواصلية بسيطة كالتفاعل اللغوي مع سائح أجنبي أو عربي، واستعمال كلمات أو عبارات وظيفية للتعبير عن معان من حياة الناس البسيطة. وقد عرف تدريس اللغات والتدريس باعتماد لغات بعينها خاصة في المغرب تغيرات كثيرة بل واضطرابا في الرؤية والتدبير معا وخاصة بين الفرنسية والعربية ثم الأمازيغية. والأمر في تقديري أحوج إلى قرارات سياسية وفكرية حاسمة وحازمة تجعل من محددات الهوية الأساس ثم تمتد إلى ما

يناسب ويفيد من اللغات الأخرى، وإلى مساءلة التجارب الوطنية والدولية بروح علمية رصينة ثم التجريب قبل الإقرار.

4 ـ المجال التربوي

وهو مجال جامع في صعيد واحد بين التنظير والتطبيق، مقتض جهودا واجتهادات مخلصة للأداء العلمي على بينة من كفاءات معرفية وشخصية ومهنية وتثقيفية استشرافية؛ أوليته عناية خاصة مذ تعلمتُ قليلا عن علوم التربية والبيداغوجيا والديداكتيك خاصة؛ وأهميتها المعرفية والتواصلية والمنهجية لا تخفى، ومذ واجهت كما واجه غيري صعوبات في التنزيل والأجرأة في وضعيات حقيقية تتراوح خلال سنوات ماضية بين كثير من الجدية والتفاعل الإيجابي من قبل عدد من المتعلمين المستهدَفين، وبين كثير من اللامبالاة والتراجع والانشغال بأمور أخرى طغت على عالم الناس عامة كما هيمنت على عقول أجيال من أبنائنا الصغار والكبار معا. وفي مثل هذا المجال يتنافس المتنافسون بنية الواجب، وبأدوات العلم والتربية معا؛ توجيها للتي هي أقوم، وتلطفا في الأداء بقصد التأثير وتحسين الوضع القائم. ويتراوح القول في هذا المجال بين العموم والخصوص، والتنظير والتطبيق، والقضايا والمفاهيم؛ وفي العناوين أسفله بعض ما يعكس امتداد وعمق الانشغال التربوي الذي وسم جانبا مهما مما كتبت على مدى سنوات خاصة بعد التكوين، وخلال التدريس، وعند التأطير.

ـ "التداول المصطلحي: المجال التربوي مثالا" (2006)؛ وقد اعتمدت الدراسة في كتابي "قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن" (2012) وفيها تعريف بعدد من المصطلحات والمفاهيم التربوية الأصيلة والدخيلة في عالم التربية.

ـ "المسألة التربوية"؛ ضمن كتابي "قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن"(2012)؛ وفيه حديث عن بعض المقتضيات التدبيرية العامة، خاصة ما يتعلق بالتداول المصطلحي في المجالات التربوية، وما يتصل بالتصريف الإجرائي للاختيارات التربوية من قبل مختلف المتدخلين خاصة الأستاذ عبر عدد من الأسئلة التدبيرية مثل أسئلة الماهيات، والكيفيات، والوسائل والأدوات، والغايات، والفضاءات، والتحسينات؛ برؤية جامعة بين التأطير والأجرأة.

- "التدبير التربوي: الرؤية ومقتضيات الأجرأة"؛ (2015)؛ (ن. النصوص الملحَقة(4))؛ والقصد منه الإسهام بنصيب في تكوين وتأطير فئة من مدبّري الشأنين التربوي والإداري بالمؤسسات التربوية العمومية والخصوصية.

- "المدرسة المغربية بين الكائن والممكن" (2015). سبق نشره على صفحات أحد المواقع الإلكترونية (صحيفة الأستاذ EDUCPRESS)، وقد أوردت معطيات كثيرة منه في كتابي: "المنهاج التربوي أطر نظرية ومقتضيات تدبيرية"(2012)، (ص ص

12 - 15)؛ وفيه يتقاطع الواقع مع الأمل الذي يشدنا إليه شدا بعد تجاربنا الكثيرة والممتدة أفقيا وعموديا في المدرسة المغربية ومع غيرها من المدارس المماثلة أو المخالفة، في تحسن الحال وتجاوز العوائق بإرادة قوية وعزيمة شديدة، وبرؤية واضحة من صنع أهلها المرتادين والمشرِفين والمدبِّرين.

ـ "المنهاج التربوي أطر نظرية ومقتضيات تدبيرية" (2017)؛ وفيه كلام يروم الموضوعية ولا يخلو من بعض الاجتهاد المحكوم بالأطر المعرفية الرسمية والمتجددة عن المنهاج في كليته ووظيفيته وتدبيريته، وعن العمليات الأساس للتنزيل المنهاجي خلال التدريس والتقويم والدعم؛ وحديث عن الإطار العام النظري والتدبيري، والإطار التدبيري للغة العربية، خاصة التعلم، والتقويم، والدعم والمعالجة. وأمر المنهاج كما يعلم أهل التربية أنفسهم لا يخلو من إشكالات رؤية وتنزيلا خاصة في علاقته بالاختيارات الكبرى للشأن التربوي نظريا، والبرامج والمقررات عمليا، والفئات المستهدَفة تخصيصا. وسيظل العمل لتطويره وأجرأة مقتضياته التدبيرية قائما متجددا رغم ما بذل من جهود للحسم في بعض أسسه ومكوناته وإجراءاته، كما سيظل المقصد الأساس منه والمستهدف به هو الإنسان بصفة عامة المتكلم بلسان ما اختيارا أو اضطرارا، والمتعلم في المجال المدرسي على وجه الخصوص؛ وهو ما يقتضي ضرورة

دراسات علمية وتربوية عنه تشخيصا لمستوياته وميوله، وتدقيقا لما يفيده في عاجل أمره ليعتمد ابتداء، وما يفيده في آجل أمره ليُعَد بروية ويُبنى بتؤدة، وما يختص بالمجال الواحد ليُركَّز عليه ويعتنى به العناية الكافية بمنطق يتراوح بين المعيارية والوظيفية، وما يخترق المجالات المتعددة ليصاغ له ما يناسب بمنطق الكفايات الممتدة. وفي التجارب العربية القديمة والحديثة ما يفيد في هذا المجال التدبيري خاصة ما يتصل بالاكتساب اللغوي في بيئة مستعمل اللغة، والتقعيد الضابط للمعايير الكلية والجزئية، واللحن الذي لحق الألسنة وأثار حفيظة الغيورين إنكارا وتصحيحا، والتفاعل الفكري مع الأمم الأخرى عبر الترجمة خاصة، والجهود المبذولة للتلخيص والتيسير والإغناء والتجاوب مع المستجدات في التلقي والتواصل.

- "القيم الديداكتيكية"؛ (2021)؛ (ن. النصوص الملحَقة(5)).
وهو موضوع شغل مني الكثير على مستوى التكوين والتأطير بالنظر إلى أهميته في بناء كفاءات المدرسين، وكفايات المتعلمين والطلبة، وتطوير أدائهم جميعا بمنطق يراعي في السياقات والمقامات المختلفة القدرات والمهارات والقيم التي بها يكون ما يكون حيث يكون.

هذا فضلا عن كتابات "مخطوطة" لم تنشر بعد،

وإن كانت كثير من مضامينها ذات الأهمية العلمية والتربوية والمهنية حاضرة بشكل من الأشكال المباشرة أو غير المباشرة ضمن

المجالات والقضايا والموضوعات التي وجدت طريقا إلى النشر الورقي أو الرقمي؛ ومن أبرز مجالاتها وموضوعاتها الجديرة بالذكر: التعلم والتعليم، والقراءة والإقراء، والتقويم والإشهاد، والروائز المعرفية والنفسية، والدعم والمعالجة، والمناهج والبرامج والمقررات، والطرائق والمنهجيات، والبيداغوجيات والديداكتيك، والكفاءات والكفايات، والوحدات والمجزوءات، ولغة الدراسة ولغة التدريس، واللغة العربية واللسانيات، والمعرفة العلمية التخصصية والمعرفة المدرسية المتعلَّمة، والبحث العلمي الأكاديمي والبحث التربوي التدخلي والتطويري، والتربية على القيم وعلى المواطَنة، والتكوين الأساس والمستمر، والكتب المدرسية، والمشاريع التربوية، وإصلاح منظومة التربية والتكوين... وهي عناوين ملأت عليّ حياتي الوظيفية في مجالي التدريس والتكوين والتأطير مذ ولجت عالم التربية، واستطاع بعضها أن يجد له مكانا في كتاباتي التربوية، أو في مؤلفاتي الجامعة بين الأدب والنقد والمصطلح وعلوم التربية.

ثالثا

(نصوص ملحَقة؛ لم تُنشر، بعدُ، في كتاب جامع)

وهي نصوص سبق نشر أغلبها في مجلات ورقية أو مواقع رقمية، غير أنه لم يتسنّ طبعها في كتاب جامع. ويغلب عليها طابع التنوع المجالي بحكم تعدد الانشغالات الفكرية والأدبية والتربوية،

والتكامل المعرفي مع الكتب المطبوعة والمنشورة أطرا ومفاهيم ومقاربات، والتفاعل الإيجابي مع الممارسة الميدانية في البحث والتدريس والتأطير.

(1) ـ نظرات في المصطلح النقدي الإسلامي: الواقع والأفق

عرف الفكر المصطلحي كما هو معلوم لدى أهل الاختصاص تحولات وتطورات مهمة على مستوى النظريات العامة والخاصة، والاتجاهات اللغوية والموضوعية والفلسفية، والمقاربات الوصفية والتاريخية وغيرها؛ وهي تطورات أسهمت فيها ولا شك أمور منها ما حصل من تحولات في مجال اللسانيات التي تعددت اتجاهاتها، والترجمة وما آل إليه أمرها في العلاقات الدولية، والإعلاميات وما حققته، وما تعد به معرفيا وتقنيا...

وقد بدأنا نرى في الآونة الأخيرة محاولات حثيثة لتطوير اللغة العربية وجعلها في مستوى بعض تحديات العصر التقنية والتواصلية، غير أن هذه المحاولات مهما بلغت لن تحقق على المدى القريب معشار ما لغتنا مؤهلة له بحكم التأخر الحاصل في تطويع اللغة لجديد الفكر العالمي والتقنيات الحديثة، وما ذلك إلا لتقاعس كثير من أهلها من ذوي المعرفة والفقه العميق بها عن أداء كل الأدوار الطبيعية والوظيفية الموكلة إليهم؛ أما التقنيون فإن جهودهم لن تحقق كل المراد،

بل إن ما يحققونه قد لا يسلم من بعض الهفوات؛ ذلك أن فقه اللغة أمر لا يتيسر لكل متكلم بها، بله التقني الذي تغلب لديه المعرفة التقنية على المعرفة بأسرار اللغة وطرائق اشتغالها الداخلي وتواصلها الخارجي؛ وهو واقع يستدعي تضافر الجهود من قبل اللغويين والمصطلحيين والتقنيين والمقررين لدفع التحديات وتجاوز العقبات.

وإذا كانت اللغة العربية بمفهومها المشترك والخاص تشكو في عالم التقنيات قصورا واضحا، فإنها في المجال النقدي تشكو إشكالات على مستوى المصطلحات ذات الحقول والمرجعيات المتعددة، الأمر الذي جعل لغتنا بحكم قلة المواكبة منذ أوائل محاولات التطوير في الغرب والشرق معا لا تقوى على ادعاء القدرة على استيعاب المعاجم المصطلحية النقدية الوظيفية التي تزخر بها الساحة الدولية، علما بأن لغات الكتابة متعددة، والهيئات المكلفة بالترجمة والتعريب قليلة، وغير ممتلكة لسلطة القرار والإقرار. ومهما بذل من جهد جهيد في كثير من الأحيان من قبل الأفراد والجمعيات والمؤسسات العلمية وغيرها فإن المنتَج يظل دون الطموح ودون التحدي الذي يؤرق كل ذي بقية غيرة على مصير هذه الأمة.

وفي مجال النقد الإسلامي، وهو موضوع نظرنا في هذه المشاركة العلمية المتواضعة، تتضاعف المسؤولية الملقاة على كاهل أهله بحكم حداثة التجربة رغم أصالتها، والتزايد المطرد للإنتاجات

الإبداعية والنقدية المؤتلفة والمختلفة مصطلحات ومفاهيم ومناهج وقضايا، فضلا عن المسؤولية المعنوية المترتبة عن الصلة الوثيقة لهذا النوع من النقد باللغة العربية هوية وامتدادا في الفكر والمعجم والتاريخ. ونحن في هذا لا ننفي المسؤولية المشتركة بين جهات مختلفة لغوية وفكرية وسياسية، ولكننا نرى أن المسؤولية في مجال النقد الإسلامي يتحملها أساسا النقاد الإسلاميون أنفسهم؛ وقديما قيل: "ما حك جلدك مثل ظفرك".

وإسهاما في تبيّن وبيان بعض ما يقتضي نظرا وتوجيها في إطار الجهد الفكري والأدبي المشترك نرى أهمية إبداء ملاحظات على هذه التجربة النقدية لما يسمها في علاقتها بالمسألة المصطلحية من إشكالات تتراوح في مجملها بين واقع دون المأمول وأفق تتراءى بعض معالمه بعيدا؛ فلزم بذل مزيد من الجهد لاستشرافه دوما وإدراك الممكن منه؛ ومن ذلك نذكر تمثيلا لا حصرا:

ـ التأخر الواضح في الاتصال بالمصطلح النقدي الحديث في بيئاته التي ظهر فيها وراج. وهو تأخر قد تكون له أسباب موضوعية، إلا أن الضرورة كانت تقتضي، وهي اليوم أيضا تقتضي، أن يتم الاطلاع أولا، ثم السؤال ثانيا عن مدى صلاحية أو عدم صلاحية المنتَج النقدي للنقل.

ـ قلة العناية بدراسة المصطلحات النقدية وفق طرائق تراعي ماهيتها ومرجعياتها ومقاصدها وأساليب الاشتغال بها وعليها. ومن شأن هذه الدراسة أن تسهم في تعريف الباحث الناقد بدرجة قابلية المصطلح للترجمة أو التعريب، والاندماج الفعلي في المعجم النقدي الإسلامي، ومن ثم في المنظومة الفكرية الإسلامية. ونحن لا ننفي وجود محاولات من هذا القبيل، ولكننا نرى أنها قليلة من جهة، وأنها لم تحظ بالعناية الكافية من جهة أخرى. والأمر يستدعي إضافة إلى ذلك معرفة خاصة باللغة الأم وبالشروط الموضوعية والذاتية التي أفرزت أو أسهمت في إفراز أو إنتاج مصطلح معين أو جملة مصطلحات تنتمي إلى حقل معين من حقول المعرفة النقدية النظرية والعملية، وبالظلال الدلالية والبنيات الإحالية للمصطلحات.

ـ قلة الاهتمام بالتأصيل بمفهومه المزدوج لا الأحادي؛ ونقصد بذلك تأصيل المصطلحات العربية الإسلامية، وتأكيد طاقاتها الدلالية، سواء أكانت مما كثر تداوله أم مما قل استعماله في سوق التداول المصطلحي الذي تحكمه قواعد وضوابط ظاهرة وخفية، وتأصيل المصطلحات الأجنبية بجعلها تناسب منطق اللغة العربية، ومنطق الفكر النقدي الإسلامي من حيث رؤاه وتصوراته التي تنبثق من الرؤية الإسلامية.

ـ قلة العناية بمواكبة ما يصدر عن الهيئات اللغوية والعلمية العربية من قرارات وتوصيات في المجال المصطلحي رغم أهميته التي لا تنكر؛ والنقاد الإسلاميون يدركون، ولا شك، ما يبذل في المؤسسات المذكورة وخاصة المجامع اللغوية ومكتب تنسيق التعريب من جهود مضنية في سبيل البحث والدراسة والتداول قبل إصدار القرارات والمقررات، كما أنهم يعرفون ما تواجهه هذه المؤسسات من لامبالاة ، حيث إنها أشبه ما تكون، إن لم تكن كذلك فعلا، بهيئات علمية استشارية أو استئناسية، وهي لذلك لا تملك سلطة القرار والأمر بالتنفيذ، فمن ذا إذن يمنح المصطلحات المنتَجة ترجمة وتعريبا أو توكيدا أو تطويرا إمكانية التوظيف والتداول في أفق الرواج أو الكساد؟.

لا شك أن للنقاد الإسلاميين دورا لا ينكر في هذا، فيكفي أن يولي الناقد الإسلامي اهتماما لبعض ما يصدر عن هذه المؤسسات، أو ينتجه بعض الخواص مما تزخر به رفوف الجامعات مثلا، وما يصدر من حين لآخر من كتب ومقالات وبحوث لغوية وعلمية ليسهم في تداول جزء من المعجم الاصطلاحي النقدي، كما يكفيه من حين لآخر وفي معرض تناول مصطلح نقدي أن يعرف به ويذكر رأي المختصين فيه ليكون قد أسدى للقارئ العربي خدمة عظيمة، ولا بأس بعد ذلك وقبله أن يهتم بأصول المصطلحات وبمرجعياتها الدينية

و"الإيديولوجية" والعلمية، وأن يقول في الأمر قولا يتوخى فيه الموضوعية، ويسهم به في البناء الحضاري السليم. ولا بأس أن يكون إغناء المصطلح والمعجم الاصطلاحي بمصطلحات ورؤى جديدة مقترنا بالعمل على تحقيق وتأكيد الصواب المصطلحي، علما أن التدقيق في هذا المجال أمر لا مناص منه إن صح أننا نتوخى الإسهام في الأداء السليم للفكر، والتواصل الفعال بين أطراف الفعل النقدي، إذ لا يعقل أن يكتب الكاتب حين يكتب من غير مراعاة للمتلقي الذي يمكن أن يكون مجرد مستهلك يتلقف ما يتلقى أو ناقدا لما يقرأ مشاركا في عملية الإنتاج التي لا تفتر ولا تتوقف، أو هكذا ينبغي أن يكون.

قد يقال إن عمل الناقد ليس بالضرورة عمل المصطلحي، وإن ما قيل ههنا يكلفه فوق طاقته، ويحمله مسؤولية دونها الجهد المضني الذي قد لا يترك فرصة لإبداع أو استرسال في نقد. ونحن لا ننكر أن بعض ما ذكر يثير كثيرا من الإشكالات التي تتضافر لمضاعفتها ظروف الزمان والمكان وقلة فرص التواصل والاتصال، غير أننا نذكر أن الأساس الذي اعتمد فيما قيل يتلخص في كون الناقد الإسلامي، كما يفترض عقلا، رجلا متخصصا في مجال النقد، عارفا بدروب هذا الميدان، مدفوعا إلى مضايقه. والمتخصص بحكم معرفته وعمله النقدي مطالب بأن يكون على بينة مما يمارس، وأن تكون له صلة بما يصدر في مجال تخصصه؛ "وفوق طاقتك لا تلام"، ومن ثمّ

فإن الضرورة تقتضي أن يبذل المرء قصارى جهده معرفة ومراسا، وأن يحرص على سلامة وغنى معجمه الخاص، ثم على اعتماد ومراعاة الشروط اللغوية والعلمية المقررة في هذا الباب. ولا بأس أن يعرّف خلال ذلك إن كان الأمر يستدعي تعريفا، وأن يبسط القول أو يوجز وفق ما يقتضيه سياق بحثه، وأن يوجه وينقد وينتقد على بينة بعد أن يكون قد وفر للأمر مقتضياته وعدته، وبذلك يتجنب كثيرا من الكلام المكرور، ويكفي المتلقي مؤونة النظر في أصول المادة المصطلحية إلا لضرورة الاستقصاء والاستقراء أو التعمق. أما إصدار الأحكام الجاهزة على المصطلحات العربية وغير العربية من غير نظر علمي تحكمه ضوابط وقواعد مقررة أفقيا وعموديا فإنه قد لا يورث إلا الفقر المصطلحي أو مزيدا منه، والتقوقع الذاتي، والتخوف من الآخر من غير معرفة حقيقية به، وإفراغ بعض المصطلحات والمفاهيم من محتوياتها الحقيقية كليا أو جزئيا، وشحنها بأخرى محكومة بهاجس التوجس والتردد.

وليس يخفى أن مزيدا من الجهد فيما يكتب خليق بأن يطور النقد الإسلامي لغة ومصطلحات ومفاهيم، ويجعله في مستوى المواجهة التي لا يستطيع الناقد الإسلامي في عصرنا هذا أن يتفاداها مهما حاول إلا أن يكون له رأي آخر في طبيعة وحقيقة التحديات الآنية والمستقبلية. ونحن نرى أن فضاء الاشتغال النقدي فسيح، وأن الإبحار

فيه لا يسلس إلا مع كثير من الجرأة المحكومة بالهاجس المعرفي والمراس العملي، والتوق إلى تفعيل آليات الخطاب، وإغناء الرصيد الشخصي في أفق تجاوز مظاهر القصور، وتحقيق التميز المعرفي والفكري، والإسهام بنصيب في التواصل الفعال مع الآخر على بينة وبصيرة.

(2) ـ الأدب الإسلامي بين الماهية والمنهجية

للأدب الإسلامي مفهوميا مقام تتعدد فيه الأسئلة وتتنوع بالنظر إلى أهمية المفهوم في ذاته، وبحكم علاقاته المصطلحية والدلالية، واعتبارا لاختلاف الرؤى بين مقتنع منتج، ومعارض منكر على هذا الأدب وجوده وخصوصياته وإسهاماته في الحياة الأدبية والفكرية والعامة. ومن ذلك أسئلة الماهية بالنظر إلى ما يحيل عليه من تميّز إبداعا ونقدا؛ ذلك أن الأدب الإسلامي كما تواتر أو كاد لدى أهل هذا الفن هو:

"التعبير الفني الهادف عن الإنسان والحياة والكون وفق التصور الإسلامي"[1]

فهو تعبير بالكلمة الطيبة (غير الخبيثة، أو المغرضة، أو الماكرة...) يروم الإفادة، والإقناع، والإمتاع في آن. وهو مطلب جليل يبعث على تحمل مسؤولية الأداء على الوجه المطلوب تفكرا وتخيرا.

وهو إبداع فني يراعي المقومات الفنية للإبداعية الشعرية والسردية والحوارية، والأسس النظرية والمنهجية للمقاربات النقدية التفسيرية والحجاجية.

وهو إبداع هادف يراعي مقتضيات المسؤولية والالتزام، منخرط في الحياة العامة للإنسان بما هو استعدادات أولية، وحاجات نفسية، وضرورات مادية، وطاقات عقلية، وكمالات روحية، ومقتضيات ثقافية وحضارية تؤهل لأفعال إبداعية كاشفة عن جوانب من الحياة العامة والخاصة، وأعمال دالة على الخير والصلاح، ورؤى تضع المعالم في الطريق لتضيء السبل للمدلجين، والمتاهات للحائرين، بما توفر من معارف عن بحث، ومهارات عن مراس، وخبرات عن تجارب، وآفاق عن بصيرة.

وهو من قبل ومن بعد صادر عن تصور إسلامي كلي ودقيق ومحيط عن الإنسان الكائن الحي والمركب العجيب الغريب، والكون الممتد في آفاقه العميق في أبعاده، والحياة الزاخرة بالثوابت والمتغيرات لمن اتسع قلبه للخير، وسمعه للصواب، وعقله للتأمل في الأنفس والملكوت، ونظره لامتدادات الأفق البعيدة دون إغفال العالم القريب البسيط. إنه تجل من تجليات الرؤية الإسلامية، وتناغم مع المذهبية التي ارتضاها الله لعباده.

وللتنظير في هذا المجال الأدبي موقع سني يدل عليه حاله ومآله. وهو فكر نقدي يتراوح بين التنظير للأدب، والتنظير للنقد. ويميز فيه بين الأدب الذي يكتسي طابعا إبداعيا، والنقد الذي يتسم بطابع خاص من حيث اشتغاله على الأدب وفق أطر معرفية ومنهجية واصفة ومحللة ومقومة، على اختلاف بين أهل هذا الأمر تعميما وتخصيص، ثم إن التنظير كما تدل عليه أسرته الاشتقاقية والمفهومية ذو أهمية بالغة ومعقدة، حيث إنه يحيل، من بين ما يحيل، على الجانب الصوري والتجريدي من العملية الفكرية، وعلى التأسيس الفكري والبناء العلمي معطيات وفرضيات، وفق منطق عقلي، ونسق منهجي مطرد في عمومه، شامل ومتكامل. ولما كانت عملية التنظير من أعقد العمليات صوريا وإجرائيا، فإن التصدر لها تأسيسا وبناء ونقدا لا يتأتى إلا للباحث المتخصص الذي تلتقي في شخصيته الكلية المعرفة العلمية النظرية والعملية. ولذلك فإن الوعي بالمسألة النقدية في مستواها التنظيري وفي أبعادها المعرفية والوظيفية سيضاعف السعي إلى تأسيس نظرية للأدب الإسلامي وللنقد الإسلامي، وهما عند النظر قضية واحدة، نظرية متميزة، قادرة على تقديم البدائل بما يناسب ويفيد، وعلى التفاعل مع معطيات العصر على بينة وبصيرة، والتأثير الإيجابي والفعال في الآداب العالمية التي يشكو كثير منها إشكالات على مستوى الخلفيات، والمقصديات، والمسارات، والآليات.

والتنظير، كما يدل عليه وضعه الاعتباري وكما ينبغي أن يكون، مقتض التطبيق، داع إليه إن أريد التأصيل، والتجريب، واستكمال الرؤية على بصيرة تتجاوز النظر الفكري إلى الدراسة العملية، والتناول الإجرائي عبر التأليف الإبداعي والنقد التطبيقي. وللتطبيق، كما يرى نجيب الكيلاني، وهو من أهل هذا الميدان إبداعا ونقدا، أهمية كبيرة على المستويين المفهومي والتعريفي في أفق الأجرأة، ذلك أنه ((يفتح الباب واسعا أمام النقاد ومؤرخي الأدب ليضعوا التعريف والمفهوم الصحيح للأدب الإسلامي))[2]، ثم إن النقد التطبيقي في نظر عماد الدين خليل، وهو أيضا من فرسان هذا المجال المبدعين والمنظرين والممارسين، يشكل للمبدع ((الزاد اليومي، والوقود، والضوء معا. وبدونه لن يعرف الأديب مواقع قدميه، ولن يحصل ـ في الوقت نفسه ـ على الزيت الذي يمكنه من مواصلة السير))[3]. وكل ذلك يقتضي رؤية منهجية واضحة المعالم، محددة الأغراض، بينة السبل، ميسرة الوسائل. ومن مقوماتها وخطواتها لكي تستوي التجربة وتتميز، كما يرى نجيب الكيلاني: التجميع، والدراسة نقدا وتقييما. وهذا ((ليس في استطاعة فرد أو مجموعة محدودة. ولهذا أنشئت "رابطة الأدب الإسلامي" ولها الآن برامج وخطط عمل موسعة على امتداد الرقعة الإسلامية، لكن الأمر يحتاج لجهود كبيرة مضنية))[4]، ومنها كما ذكر عماد الدين خليل في معرض الدعوة إلى إنجاز ديوان الشعر الإسلامي الشامل لكل ما قيل في تاريخنا الأدبي في

ضوء معايير نقدية إسلامية محددة سلفا: الانتقاء، والتجميع، والفرز، والتنسيق، والدراسة، والتحليل، والنقد[5]. وبين التصورين قواسم مشتركة تروم الأجرأة وفق ضوابط العلم ومقتضياته على الوجه المعتاد دون إيغال في التعقيدات المنهجية التي قد تأخذ من الجهد أكثر مما تمنح من العطاء.

ومن المناهج المؤهلة للمقاربة المفهومية لهذا الأدب، في نظرنا، النقد المصطلحي[6]؛ وهو كما نرى مفهوم مركزي في نقد النقد، وفي علم المصطلح، يلتقي فيه الانشغال بأمر المصطلحات والمفاهيم في إطارها النظري العام مع البحث في مصطلحات ومفاهيم مجال علمي محدد. وهو لذلك دراسة يجتمع فيها التنظير والتطبيق في صعيد واحد.

إنه دراسة الذوات المصطلحية وفق رؤية مصطلحية.

ويقتضي الاشتغال وفق هذا النقد من بين ما يقتضي تخصيصا لا تفصيلا:

ـ الرصد والإحصاء المصطلحي والنصي، جردا للمعطيات وتدقيقا لمؤسِسات النظر في الذوات المدروسة.

ـ التصنيف المصطلحي والدلالي وفق رؤية مفهومية واضحة تستفيد من اتجاهات علم المصطلح اللغوية والموضوعية والفلسفية.

ـ قراءات أولية في التمثلات، ولغوية في الأسرة اللغوية، ومفهومية في امتدادات المصطلح الدلالية والمجالية بما ييسر للنظر مداخل مناسبة للتأطير والتبئير.

ـ التحليل تفكيكا للعبارات، واشتقاقا للدلالات. وهو تحليل يروم تدقيق صياغة التعريفات، وبيان الخصائص والأحوال وغيرها مما يجلي المفهوم في جزئياته اللغوية والدلالية والمجالية.

ـ التركيب لما فكك، وفصّل، وفسّر، واستخلص.

ـ النقد العام للمصطلحات، والدلالات، والمفاهيم، والتعريفات، والقضايا.

والأدب الإسلامي رغم كثرة ما قيل فيه وعنه مقتض إنتاجات ودراسات في سياق المتغيرات الإبداعية والنقدية في عالم الفكر العام.

وهو جهد كفيل بالإسهام الجاد والهادف في ارتياد آفاق جديدة، وتشغيل آليات متجددة، وتفعيل مقتضيات قائمة بما يفيد ويقنع ويمتع. وكل ميسر لما خلق له.

الإحالات

(1) هذا تعريف رابطة الأدب الإسلامي العالمية للأدب الإسلامي. انظر شبهة المصطلح للدكتور عبد القدوس أبو صالح، مجلة الأدب الإسلامي، العدد 1995/8، ص 8.

وممن أولى تعريف الأدب الإسلامي عناية خاصة محمد حسن بريغش في كتابه: الأدب الإسلامي أصوله وسماته، دار البشير، عمان، ط1992/1، ص 107 وما بعدها.

(2) رحلتي مع الأدب الإسلامي، ص 78، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1985/1.

(3) حوار مع عماد الدين خليل، مجلة المنعطف، ع 6-1993/7، ص 203.

(4) حوار مع نجيب الكيلاني، ملحق بكتابه: تجربتي الذاتية في القصة الإسلامية، ص 152، دار ابن حزم، بيروت، ط1991/1.

(5) محاولات جديدة في النقد الإسلامي، ص 40 و99، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1981/1.

(6) انظر لمزيد من البيان النظري والعملي كتابي: "قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، الدكتور نجيب الكيلاني نموذجا"، مطبعة عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1/ 2010، ومقالتي: "النقد المصطلحي: الرؤية المفهومية والمنهجية"، مجلة علامات، المجلد 16، الجزء 64، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 2008، ص 7 - 13.

(3) ــ اللغة العربية: تاريخ حافل، وتألق متجدد

العربية لسان وهوية، والعناية بها لدى أهلها وغير أهلها ممتدة أفقيا وعموديا. ولذلك فإن أهل زماننا لا يملكون، وقد عرفوا من حقائقها ما عرفوا، إلا أن يضاعفوا الجهد تعريفا بها، ودفاعا عنها، وتجديدا لأطرها وآلياتها بما يبقيها متألقة على الدوام، ويحببها إلى أجيال فترت هممهم، وضاعت بين اللغات ألسنتهم وبين الثقافات هوياتهم.

أيام العربية، لا يومها العالمي فحسب، تاريخ حافل؛ أيام لا كالأيام (وللأيام في تاريخ العرب امتدادات مفهومية أزمنة ووقائع وأحداثا...) تألقت في بعضها ما شاء الله لها أن تتألق، وخبا شأن أهلها في الشرق والغرب حتى كاد يأوي إلى كهف سحيق، ثم ما لبثت أن استعادت قوتها وأريجها الذي يمتد بعيدا تتلقاه القلوب فترتاح له، والأفئدة فتنتج ما يؤسس التأسيس العلمي، ويبني الشخصية المعرفية والمهارية على مدى الزمن الإنساني.

تذكرت هذا وغير هذا من أمر هذه العربية المتألقة دوما رغم ضجيج الزحام وأوحال الرغام، واستعرت شيئا من نظرات أصحاب النظارات العلمية، وغايات السياسات التربوية العامة، وقرارات

الهيئات اللغوية في المشرق والمغرب، فإذا اللغة العربية تقول بلسان المقال والحال معا:

بداياتي ممتدة في أعماق الزمن التليد إلهاما ممن خلق فسوى، واصطلاحا ممن نظر فصاغ واختار فأنتج، وتألقي بالغ عنان السماء على مدى الأزمنة الذهبية، وإسهامي المشهود في القريض والخطابة وغيرها من فنون القول، لا تخطئه العين بله الأذن المرهفة للسماع.

أنشد بلساني الشاعر المفلق فكانت الأشعار التي تحلت بجواهرها الدواوين، وعلا بصوتي صوت الخطيب المفوه فكانت الدرر التي عمت المجالس والمحافل صولات وجولات، وحبّر بحبري الكاتب النحرير فكانت الأقوال والأمثال والحكم التي سارت بها الركبان وتجاوبت حناجر بني الإنسان.

نشوتي التي قما بعدها نشوة قائمة متجددة بما خصني به الله تعالى من عظيم الاصطفاء لحمل كتابه، وأداء رسالته، ومخاطبة عباده، فكان مني الأداء، ومن جيل الأخيار البلاغ، حتى كان ما كان من أمر دين الله امتدادا وعمقا.

أما اقتراني بأسماء من كل حدب وصوب، وألوان من كل الأجناس والأقطار، فأصيل في ذاتي، وإن تفرقت بالناس السبل، واختلفت الأهواء والألسنة.

لا فرق عندي بين عربي وعجمي؛ لساني محفوظ، ولسان القوم مصون؛ وفي البلاغ المبين يتنافس المتنافسون.

ومن فرط تقدير القوم لي عنايتهم غاية العناية بأصواتي ومعجمي وبنياتي وأساليبي؛ درسوا ودرّسوا فكان منهم طلبة نبهاء وعلماء نجباء.

والتاريخ شاهد على نبل وبسالة من غضب الغضبة المضرية حين انتهكت حرماتي حينا لحنا، وحينا إقصاء وازدراء؛ أرادوها حربا علي بحجج واهية وأحلام مصطنعة، فانبرى لهم بالحجج القاطعة والبراهين الدامغة من طمعوا في استمالتهم واصطناعهم، فكان بينهم ما كان مما أذكره فأزداد اطمئنانا فوق اطمئناني، وزهوا بأهلي فوق زهوي.

وأنا في كل المواقف ثابتة الأركان مهذبة الأخلاق، لا أدعي ولا أعتدي، سخر الله من شتى الأجناس والأصقاع والألسنة من هام بي حبا صاغه نظما ونثرا، علما وفنا.

وأما امتدادي في المجالات المعرفية فلا يكاد يحد؛ نقلت المعارف والعلوم، وطورت المهارات والصنائع، وثبت القيم والمواقف حتى خاض في العوالم الممكنة من خاض، وتمكن من تمكن.

واليوم وقد دار الزمان دورة بعد دورات، واستحال البعيد قريبا في قرية المعرفة الصغيرة، يأبى بعض من ولى وجهه وجهة غير وجهتي إلا إنكار حيويتي التليدة وآلياتي المتجددة، وقد نسي أو تناسى أن التليد لا يثقلني، وأن الجديد لا يخيفني.

ولأهلي في الشرق والغرب أقول بلسان الحال والمقال على الدوام:

أنا منكم لا غنى لي عنكم، وأنا معكم حتى آخر يوم مني ومنكم، وأنا بكم؛ أقوى بقوتكم، وقد أضعف لضعفكم إلى حين، يسكنني أمل عريض في غد حافل بأيدي أهل العربية ممن شغفت بحبهم، يدرسون علومي فيؤصلون ويطورون، ويبحثون في متوني فيشرحون ويهذبون، ويتداولون أخباري فيروون وينقحون، ويشتقون من أبنيتي فيصوغون للصنائع والعلوم والمجالات المختلفة ما يروق.

ألا إن الأمل فينا قائم وبالعمل مقيم، والبلاغ مبين وباللسان رصين. ولكم يا أهل العربية في كل يوم ذِكْر حسَن.

(4) ـ التدبير التربوي: الرؤية ومقتضيات الأجرأة

أولا ـ الرؤية المفهومية: التدبير مفهوم سلوكي بامتياز، ولكنه لا يستوي من دون رؤية تؤطره، ومجالات تسعه، وآليات تفعله، وعمليات تجعل منه سلوكا إجرائيا يشتغل على الذات كما يشتغل على الآخر على بينة نظرا وإعمالا. وهو من المصطلحات التي تحضر في كثير من المجالات، بل إنها بالمفهوم الاصطلاحي والمجالي مصطلح رحالة من عوالم الاقتصاد والإدارة إلى عوالم التربية وغيرها. ((وتستفاد منه معان أهمها: حسن السياسة، والإدارة، والحيطة والحذر تجنبا لأي إهمال، أو إخلال بالسير السليم للعمل يختل معه العمل جزءا أو كلا، ويذهب بالجهود المبذولة فيه سدى. وفيه بعد معنى الإعداد، والتنظيم، والتوجيه المراعي لضوابط وقواعد، والتنفيذ المراعي لحقيقة وطاقات المجال، وللوسائل، والأهداف، والمهام، والوظائف))[1]. و((هو كمفهوم وكأسلوب للممارسة يعني فن إدارة شؤون المؤسسة التربوية بطريقة عقلانية وإبداعية في نفس الوقت، من أجل تحسين جودة أداءاتها عن طريق التدبير بالغايات والنتائج، والوعي بكافة التحديات والرهانات، وفهم أهدافها وإطارها الزماني))[2]. ومما يشترك معه ضربا من الاشتراك ويتقاطع مفهوميا: الحكامة الجيدة، والتنظيم، والتسيير؛ أما الحكامة الجيدة[3] فترتكز على أسس منها اللامركزية واللاتركيز، وعلى إشراك مختلف المكونات في الإنجاز،

وحسن تدبير التفاوض واتخاذ القرارات، وجودة الخدمات، واعتماد رؤية استراتيجية على المدى المناسب القصير والمتوسط والبعيد، ولها معايير[4] منها: المشاركة، والمقاربة الحقوقية، والشفافية، وحسن الاستجابة للحاجات والتطلعات والطموحات، والتوافق، والمحاسبة، والرؤيا والمنظور الاستراتيجي. وأما التنظيم فيفيد معنى ((إعداد خطة لبلوغ الأهداف واختيار الوسائل والأدوات وهيكلتها وجدولة الوقت وتوزيع الأدوار))[5] في حين يقصد بالتسيير ((الإشراف على سير عمليات التنفيذ وتقويم وضبط مسارها وتصحيحه))[6]. ومما يتصل بالتدبير في السياق التعليمي تدبير التعليم، والتدبير البيداغوجي. أما تدبير التعليم فإنه ((لفظ مستقى من مجال الاقتصاد، يوحي بالإجراءات والعمليات الإدارية والتربوية التي تمكن من دراسة الحاجات وتحديد الموارد والخدمات وإعداد العمليات وتسييرها قصد التوصل إلى النتائج المرجوة))[7]، وأما التدبير البيداغوجي فهو عبارة عن ((إجراءات وعمليات تنظيم وتسيير الوضعيات البيداغوجية... وينبني التدبير البيداغوجي على خمس عمليات أساسية ينجزها التلاميذ: 1 ـ تحديد الحاجات، 2 ـ تحديد أهداف الأنشطة، 3 ـ تنظيم العمل وإعداد الأدوات، 4 ـ تنفيذ العمليات والأنشطة، 5 ـ تقييم النتائج وسير العمليات وتصحيح الثغرات))[8]. وقد يقابل التدبير دلاليا ومفهوميا وسلوكيا: الارتجال، والتسرع، والفوضى في الاشتغال، والتسويف من غير مسوغ، والتردد المبالغ فيه في اتخاذ القرار، وعدم استشارة

المعنيين بالأمر، وعدم الإعلان عن مختلف المعطيات المتعلقة بالموضوع أو المجال، والتفرد باتخاذ القرار حين يراد للقرار أن يكون جماعيا.

وللتدبير منطق في الاشتغال متعدد الأوجه نذكر منها: منطق التخطيط، ومنطق الصيرورة الخطية، ومنطق القراءة العمودية، ومنطق الامتداد المجالي والتداخل بين العوالم الممكنة، ومنطق تحليل النظم، ومنطق المشاريع والبرامج والخطط، ومنطق النتائج، ومنطق البؤرية، ومنطق الأهداف، والمنطق البنيوي والنسقي والبنائي والإحالي والمرجعي، ومنطق الأولويات... ومن خصائص التدبير بالمفهوم الحديث[9]: الريادة، والتنسيق، والتشجيع، والتنشيط، واعتماد التقنيات الحديثة، وأخذ المبادرة، والتطوير، والإبداع، والقيام بعمليات منظمة (التخطيط ـ التنظيم ـ التنفيذ ـ المراقبة ـ التقويم ـ التتبع)، واعتماد المقاربة التشاركية، والعمل بالمشاريع، والإلمام بمجالات معرفية مثل علم الإدارة وعلم النفس والقانون الإداري، والتواصل الجيد مع الموارد البشرية، والحفز والتقويم القائم على النتائج والفعالية في استعمال الموارد المادية والمالية، وإشراك أطر ومكونات المؤسسة ومجالسها في العمل (مقاربة تشاركية غير متمركزة).

ثانيا ـ الرؤية التربوية ومقتضيات التدبير التربوي الفعّال[10]:

الاختيارات في المجال التربوي كما هو معلوم كثيرة، وتصريفها الإجرائي متعدد الأوجه والوسائل، ولذلك فإنها مقتضية في الإطار العام الإرادة القوية للفعل التربوي الهادف، والجرأة الكافية لاقتحام العقبات، ومواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، والرؤية الاستراتيجية الواضحة، والوظيفية في الأداء، والإجرائية في التصريف. ولذلك فإن من بين الأسئلة المؤطرة للاشتغال في هذا المجال: علام أشتغل؟ (أسئلة الماهيات)، ولماذا أشتغل؟ (أسئلة الغايات)، وأين أشتغل؟ ومتى أشتغل؟ (أسئلة الفضاءات)، وبم أشتغل؟ (أسئلة الوسائل)، وكيف أشتغل؟ (أسئلة الكيفيات)، ومع من أشتغل؟ (أسئلة العلاقات)، وإلى أي مدى أشتغل؟ (أسئلة الامتدادات)، وأليس بالإمكان أحسن مما كان؟ (أسئلة التحسينات)؛ وهي أسئلة ذات مرجعيات وأبعاد متعددة، تخاطب في المدبر التربوي قدرات ومهارات على مستوى الإعداد المادي، والتأطير التربوي والإداري، والضمير الإنساني والأخلاقي، والغيرة الوطنية، والضمير المهني بحضور الفئة المستهدفة، وغياب الرقيب المادي.

ومما نرى أهمية التركيز عليه في هذا المقام مما يقتضي تبيّنا وبيانا:

1ـ المعرفة بمختلف مكونات العملية التربوية: ويقتضي الأمر ابتداء في هذا المستوى الانتقال من القول بالمثلث البيداغوجي (المتعلم ـ المدرس ـ المادة/ المعرفة) إلى القول بالمربع التربوي أو البيداغوجي والديداكتيكي[11] (المتعلم ـ المدرس ـ المادة/ المعرفة ـ الإدارة التربوية)، وقد يتجاوز هذا عند الاقتضاء إلى غيره.

1 ـ 1- المتعلمون: المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية التربوية؛ وهي حقيقة لا ينبغي أن تطرف عنها العين في مختلف ما نُعد، ونأتي، ونذَر من أعمالنا جميعا معشر المتدخلين في العملية التربوية بالمؤسسة التي نتشرف بالاشتغال فيها أو الإشراف عليها.

ومما ينبغي العناية به في هذا المقام المحوري الكلي الممتد أفقيا وعموديا: لحظة التلقي/ تلقي المتعلمين أشخاصا، وملفات، وحالات أو وضعيات، والمسار الدراسي للمتعلمين بمؤسستنا من حيث المواظبة والسلوك، والقيام بالمهام، والنتائج؛ وهو ما يقتضي الاستثمار المستمر للنتائج، وإطلاع المعنيين بالأمر عليها بصفتهم متعلمين أو أساتذة أو أولياء أو غيرهم، خاصة على مستوى مجالس الأقسام (إذا تعلق الأمر بحالات تقتضي تضافر جهود أساتذة المواد كلها أو بعضها)، والمجالس التربوية لاقتراح وإجراء ما يناسب من أعمال وأنشطة لاستثمار الطاقات أو معالجة الاختلالات، والمجالس التعليمية إذا تعلق الأمر بإشكالات في المادة نفسها، واتخاذ الإجراءات المطلوبة لتثمين

الإيجابيات المرصودة ومعالجة التعثرات الملحوظة حسب الأحوال التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية، وإشراك المتعلمين في عدد من المبادرات إعدادا وإنجازا.

ويحسن في هذا المقام إيلاء مشروع المتعلم أو مشاريعه عناية خاصة لأهميتها في ((بناء شخصية مبادِرة، مقبلة على العمل الهادف، مراعية لقدراتها الذاتية، حريصة على تلبية الحاجات الشخصية، مقدرة لجسامة المسؤوليات في سياقاتها المختلفة، ساعية دوما إلى تنمية الذات ومواجهة الصعاب؛ شخصية تعرف ما تريد، وتسعى لتحقيقه بتؤدة وعلى بينة))[12].

1 - 2 - الأطر التربوية؛ ودورها أساسي في العملية التربوية. ولعل من أبرز ما يساعد على تجسيد وترسيخ القناعة بأهمية الأستاذ قولا وفعلا خطاب رجل الإدارة في مختلف مستوياته وسلوكه إزاء الأساتذة احتراما وتقديرا، وتثمينا للجهود، وتوجيها بالتي هي أحسن إلى التي هي أنسب، والتبصرة بالحقوق والواجبات بخطاب تربوي موثق (سلوكات إنسانية ومرجعيات قانونية)، والتنسيق معهم في مختلف المجالات وفق منظور تشاركي (التشارك في المعرفة وفي التخطيط للإجراءات والتتبع والمعالجة...)؛ وفي المجالس المحدثة بالمؤسسات ما يساعد على التمكين للتواصل التربوي.

1 - 3 - المواد والمناهج الدراسية: والحاجة ماسة إلى تبين وبيان أهميتها المفهومية والتأطيرية في علاقة بمفاهيم مثل البرامج والمقررات الدراسية، ومراقبة إنجازها، والتوجيه إلى كيفيات الاشتغال بها وعليها خاصة بالنسبة للجدد، والتنسيق بشأنها مع مفتشي المواد، ومع مكونات المجتمع المدرسي بهدف التأطير والتفعيل بما يسهم عمليا في توثيق الصلات أفقيا وعموديا بين مدرسي المواد والتخصصات، ومن خلالها بين الحقول المعرفية القائمة في مؤسساتنا التربوية.

1 - 4 - الإدارة التربوية: وهي نظام متعدد المكونات، منوع المهام، ولكنه مطالب بالاشتغال وفق رؤية تشاركية متجانسة، أو هكذا ينبغي أن تكون؛ وهي بذلك تعطي المثال، وتمد جسور التواصل مع مختلف الفعاليات، وتبادر، وتتيح للآخر أن يشارك في مختلف العمليات وفق قدراته ومهاراته، وما تتيحه الأنظمة القائمة من فرص للمشاركة.

2 - اعتماد رؤية استراتيجية واضحة في التفكير والاشتغال تستحضر مختلف المكونات المشار إليها، وطبيعة العمل التربوي المقتضي المزاوجة والمراوحة بين الصرامة العلمية والقانونية والإدارية من جهة والمرونة بالمفهوم العقلاني والتواصلي من جهة أخرى؛ وهو ما يتيح الإنصات الكافي وغير الممتد أكثر من اللازم، والتمثل المناسب، والتفاعل الإيجابي في حدود الممكن، والتوجيه إلى

الأنسب مما يفيد العملية التربوية ويحقق المقاصد المتوخاة. ومن مطالب الرؤية الاستراتيجية في الاشتغال التربوي الاهتمام بالمتعلم أولا (باعتباره محور العملية التربوية) والعناية بما يعرفنا به أكثر، والتركيز على ما يحقق النتائج المرجوة له، والتدقيق عند النظر في مفاهيم نظرية ذات امتدادات عملية، ومحاولة استحضارها عند الاشتغال والأجرأة، مثل: الخلفيات والمرجعيات والأسس والمنطلقات/ المقاصد والأهداف والغايات/ المجالات والسياقات والفضاءات/ الآليات والوسائل والطرائق والمقاربات والمنهجيات/ العمليات والإجراءات/ النماذج النظرية والإجراءات العملية/ التجارب الذاتية والغيرية/ النجاحات والإخفاقات/ الإيجابيات والسلبيات/ وحدة المجال وتعدد المجالات/ التوسيع والتعميق (الامتداد والتبئير)/ الداخل والخارج/ الأنا والآخر/ المصلحة العامة والخاصة...

ويحسن في هذا السياق العمل وفق رؤية كلية ممتدة في الزمان والمجال، والإعمال المنهجي والإجرائي للمفاهيم المساعدة على التدبير المعقلن لمختلف العمليات في أفق تحقيق الهدف المتوخى؛ ومن ذلك ما يأتي:

ـ الأطر المرجعية، مثل الأطر المرجعية للتقويم، وأهميتها لا تخفى في التنسيق وتوحيد الرؤية والاشتغال على بينة من التدريس إلى التقويم الإشهادي.

ـ المساطر، مثل المساطر الإدارية في قضايا الغياب والرخص وغيرها.

ـ الدلائل في مجالات متعددة كالحياة المدرسية، والأندية التربوية، ومشروع المؤسسة، وإرساء المرجعية الوطنية للجودة، والدخول المدرسي، وتنظيم الامتحانات المدرسية، والتتبع الفردي للتلميذ، وإعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي، وتدبير الأقسام المكتظة، ومحاربة ظاهرة الغياب، والتصدي للهدر المدرسي ودعم التمدرس، والتفتيش التربوي، والحقوق والمسؤوليات.

ـ المشاريع، مثل المشروع التربوي، ومشروع المؤسسة.

ـ البرامج، مثل برنامج الدعم البيداغوجي، وبرنامج العمل السنوي.

ـ المخططات الاستراتيجية المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية، ومخططات العمل المؤسسية.

ـ السيناريوهات، مثل السيناريو البيداغوجي.

3 ـ التدبير الموضوعي للعمل التربوي، وخاصة ما يتصل بالعمليات الكبرى والأساسية مثل:

ـ الدخول المدرسي: وهو لحظة حاسمة في الحياة المدرسية (مؤسِسة ـ آثارها ممتدة)؛ يستدعي إنجاحه القيام بمجموعة كبيرة من العمليات والإجراءات المادية والإدارية والتربوية، ويتم الإعداد له بعناية قبل نهاية السنة الدراسية، أي بعد معرفة أمور منها النتائج، والخريطة المدرسية، والمستجدات التربوية. ولا تخلو أجرأة مقتضياته من إكراهات جوهرية ينبغي الحرص على حسن تدبيرها تنظيميا وقانونيا وتواصليا.

ـ التقويم التشخيصي، وتقويم المستلزمات الدراسية الأساسية والوظيفية؛ وأهميتهما لا تخفى من حيث الخصوصيات والامتدادات والعمليات والإجراءات الإنجازية، واستثمار النتائج. ولذلك وجبت العناية بهما في تكاملهما المساعد على تبين مواطن القوة والضعف، واتخاذ ما يلزم من إجراءات للدعم وغيره ضمانا لانطلاق الدراسة بوتيرة مناسبة تراعي في جانب مستويات المتعلمين المتفاوتة، وفي جوانب أخرى مطالب العمل التربوي المنتظم حسب طبيعة المواد والمستويات والآفاق الدراسية والعملية.

ـ دراسة ومعالجة الوضعيات الصفية والمؤسسية الخاصة التي تستدعي معالجة، وما أكثرها إن توفرت الإرادات والإمكانيات،

بالطرق القانونية والبيداغوجية؛ وذلك في سياق العناية بسير الدراسة (التمدرس ـ التدريس) عبر التأطير، والتتبع، والتقويم المستمر، ومعالجة الإشكالات الفردية قبل أن تتحول إلى ظواهر.

ويمكن الاستئناس عند دراسة موضوع، أو قضية، أو ظاهرة، أو حالة بمقتضيات منها: التعريف المصطلحي، والتفكيك المفهومي، وتحديد الأهداف، وطرح الفرضيات، وتوقع النتائج، وتبين المطالب والمقتضيات، وتحديد المناط والمجال المركزي، وتوفير شروط الاشتغال القانونية والمادية والبشرية، وتحديد الطرق والسيناريوهات الأنسب للاشتغال، واستدعاء التجارب المماثلة، وإشراك المجتمع المعني في التشخيص والدراسة واقتراح الحلول والبدائل، والتجريب الأولي عند الاقتضاء؛ ذلك أن التعامل مع الواقعة بما هي: (حدث ـ وضع ـ عمل ـ حالة) يقتضي: معرفة الواقع وما يتصل به من وقائع، والإقرار بالواقعة مستقلة وموضوعية أو متداخلة مع الذات، والإعداد للتعامل معها نفسيا ومعرفيا وسلوكيا، ودراستها بما يناسبها من حيث هي مشكلة أو ظاهرة أو قضية؛ لأن منها ما يكون بسيطا أو مركبا أو معقدا، ومحدودا في المجال أو ممتدا، تتوفر له المعطيات، وتدل عليه مؤشرات أو لا تتوفر، وتتداخل فيه العوامل والعوالم والمصالح والمهام والخلفيات مع المقاصد والإمكانيات والإكراهات؛ وهو تداخل واجب الرعاية اعتبارا وتقديرا وتصريفا.

ـ المراقبة المستمرة[13]: ومن مقتضيات هذه العملية المعرفة بالوثائق المنظمة لها، وتنظيم إجرائها بما يطابق التوجيهات التربوية ومقتضيات التنزيل الموضوعي، والحرص على جدولة زمنية مناسبة لها لا ترهق المتعلمين، واستثمار نتائجها، واعتبار دورها الوظيفي في العملية التربوية برمتها من حيث الصيرورة والسيرورة، وإخبار كل من يعنيهم الأمر بنتائجها، واتخاذ التدابير اللازمة والمناسبة للتقويم والمعالجة حسب الحالات.

ـ الدعم البيداغوجي المؤسسي[14] (الدعم، والمعالجة). ويقتضي الأمر إعداد خطة للدعم مؤسسة على تشخيصات متعددة، بأدوات متنوعة، وفق أفق محدد (تجاوز التعثرات ـ تحسين التعلمات...) وبتنسيق مع مختلف المعنيين، والبحث في المصادر والعوائق، وتوفير شروط الإنجاز (المادية والتربوية)، وتتبع العمليات المنجزة، والعمل على التحقق من النتائج وتحسينها، واعتماد الدعم بمختلف أنواعه وصيغه الصفية والمؤسسية والنفسية والاجتماعية (استدراك ـ تأهيل ـ علاج...)، وتفعيل مختلف آلياته الممكنة الداخلية والخارجية.

ـ التوجيه التربوي[15]: وهو فعل ممتد في الزمان غير خاص بلحظات إعلامية موسمية؛ له أدوار مهمة، ويعتبر التحكم فيه ضرورة قصوى تفاديا لأي إشكالات في وتيرة التمدرس قد تستدعي إعادة التوجيه أو غيره، ولذلك فإن الأمر يقتضي من بين ما يقتضي جودة

في التأطير، وتدقيقا للرغبات، وتواصلا مطردا مع مختلف الجهات المعنية بهذه العملية (المتعلمون ـ الأساتذة ـ أولياء المتعلمين ـ مختصون نفسيون واجتماعيون...).

ـ الأنشطة الموازية: وهي فرص ينبغي الحرص على تنظيمها، واكتشاف الطاقات المبدعة خلالها (متعلمون ـ أساتذة ـ مصادر أخرى)، وتوفير الفضاءات التي يحسن أن تنظم بطرق مختلفة عما ألفه المتعلمون في الأقسام، وتنويع الأنشطة على أن تتكامل مع الأنشطة الصفية في إطار رؤية شمولية تنظر إليها باعتبارها فرصة للتفتح، وإبراز الطاقات، واستكمال جوانب من العمل التربوي، وتعزيز القدرات، وصقل المواهب.

ـ الامتحانات المحلية والجهوية والوطنية: وهي امتحانات/ اختبارات لا تخفى أهميتها من حيث الإعداد، والتنظيم، والاستثمار؛ ومنها خاصة امتحانات البكالوريا التي يتم الإعداد لها منذ بداية الموسم الدراسي تأطيرا، وتوجيها في أفق الإشهاد، بما في ذلك استثمار المراقبة المستمرة، وإنجاز امتحانات تجريبية؛ ودور الأطر التربوية المكلفة بالإدارة لا تخفى في هذا المجال تشخيصا للوضعيات التعلمية والتربوية، وتدبيرا للإجراءات التقويمية والعلاجية، وتنظيما للعمليات الإنجازية وفق المساطر المنظمة لها، واستثمارا للنتائج، واحتفاء بالمتفوقين، وعناية بالمتعثرين.

ـ البحث التربوي: (التربوي العام ـ التخصصي ـ التدخلي؛ وفق رؤية تطويرية) وأهمية البحث التربوي لا تخفى من حيث التشخيص، والتحليل، والمعالجة، وتوثيق الأواصر العلمية، والتعريف بالقدرات والاهتمامات، وتفعيل الشراكات في مجال البحث العلمي التخصصي والتربوي.

ويحسن في هذا المقام الاستثمار الأمثل لطاقات المؤسسات التعليمية من حيث الأطر المؤهلة، والعناية الخاصة بتأطير الشركاء في الفعل التربوي ترشيدا للجهد، وضمانا للوعي الراسخ بأهمية تضافر الجهود لتجاوز الإشكالات وتعزيز الإيجابيات، بحيث يتحول البحث لدى مختلف الشركاء إلى فعل سلوكي مؤطر تلقائي وفعال.

ـ التوثيق التربوي: وأهميته في ضبط مختلف العمليات السابقة لا تخفى بالنظر إلى تعدد الوثائق كميا، وتنوعها مجاليا، وامتدادها اقتضائيا. ومنها الظهائر، والمراسيم، والقرارات، والمقررات، والمذكرات، والمراسلات، كما أن منها الوزارية والأكاديمية والنيابية والمحلية. ولذلك يحتاج تدبيرها إلى إجراءات منها:

= التكشيف والتوصيف: ويقتضي الأمر البحث، والتجميع والقراءة المتأنية لتبين ماهيتها، ومعرفة المقاصد والخلفيات التي تحكمها، والمقتضيات الإجرائية التي تتطلبها، ومسارات تصريف المنصوص عليه فيها.

= التصنيف حسب المجالات والوظائف. ويقتضي الأمر وضعها في ملفات، وخانات، ورفوف، وخزانات خاصة ومعلومة ليسهل الرجوع إليها، ووضع بعضها على سبورات لتيسير الاطلاع عليها واستثمارها (السبورة المرجعية مثالا)

= التوظيف في المقامات المناسبة، وبالقدر المناسب. ويقتضي الأمر تحديد الإجراءات العملية للتنفيذ، وتبين وبيان طبيعة أدوار المتدخلين في إعمالها، وتدقيق آجال إنجاز مطالبها.

ثالثا ـ الرؤية الشخصية: نقصد بهذا المفهوم خاصة بالنسبة لرجل الإدارة الجديد ممارسة التدبير التربوي وفق رؤية تستحضر القدرات والمهارات الشخصية المكتسبة (أهمية مساءلة الذات عن مكتسباتها في المجال خلال التدريس أو القيام بمهام موازية أو إدارية على سبيل الاستئناس أو المساعدة أو التكليف...) والقابلة للتشغيل (مساءلة الذات عن إمكانياتها القابلة للأجرأة بما يفيد؛ وهو ما يعني المعرفة الكافية بالطاقات والقدرات والمهارات الشخصية العامة والمميزة لشخصية المدبر...)؛ ذلك أنك أيها المسؤول الإداري في المجال التربوي:

ـ رجل إدارة حديث عهد بالتدريس (وهو ما يعني الاستثمار الأنسب لتجاربك العملية في الميدان، والتواصل مع المدرسين بما يجعلك أقرب منهم فهما وتفهما وتفاهما...)

ـ أستاذ مكلف بمهام إدارية جديدة ذات منطلقات وأبعاد تربوية.
وهو ما يعني الحرص على المعرفة بالمجال الإداري في علاقة بالوظائف التربوية التي يحققها، والاحتفاظ بالصفة التربوية رغم تعدد وتنامي المهام ذات الطبيعة المادية والإدارية والمالية. ومن ذلك التجارب الشخصية (وهو رصيد مهم لا ينبغي تجاهله في سياق ورود وتضاعف الجديد؛ والجديد ليس بالضرورة جديدا كل الجدة) في تنظيم اللقاءات التربوية أو تأطيرها، والمشاركة في أعمال مجالس المؤسسة، والمشاركة في بعض أنشطة المؤسسة، والمشاركة في حل بعض الإشكالات فرديا أو جماعيا أو في إطار لجان، والمشاركة في تنظيم الامتحانات، والتواصل مع جهات جمعوية أو نقابية أو غيرها بشأن نشاط أو مشكل معين، ومع هيئة التفتيش التربوي[16] في شأن تنظيم نشاط أو معالجة إشكال تربوي أو حالة يتقاطع فيها التربوي مع الإداري وغيره.

وبعيدا عن الفكر الطوباوي الغارق في المثاليات اللامتناهية، وبمنطق العقل الموضوعي المسؤول، وبروح الرؤيا الحالمة في حدود الممكن، نرجو أن نوفق جميعا إلى تجسيد شيء من أفق انتظار طالما حلم به فلاسفة ومفكرون وتربويون وآباء وأطفال؛ حلم؛

رجل التربية "الباحث" الذي لا يكتفي بالتدبير اليومي، وبالمقاربة المباشرة الآنية والسريعة للظواهر والحالات والمشكلات،

بل يسعى دوما إلى دراسة ما يقتضي دراسة، دراسة تستوفي الأطر والوسائل العلمية والمنهجية، وتتوق إلى دراسة الحالات وحل المشكلات بمنطق البحث التدخلي التطويري،

ورجل التربية "المبدع" الذي يجتهد في تجاوز العوائق، وإيجاد البدائل بروح الأطر القانونية، والنفس المتحررة من قيود الجاهز والمسكوك والمكرور تحقيقا للأهداف التربوية، وتشجيعا للطاقات المبدِعة، وإشاعة لروح الأمل في النجاح والتفوق،

ورجل التربية "الفنان" الذي يجد متعة في العمل يبذل له قصارى جهده، وينوع أساليب إنجازه، ويتفاعل مع الآخر كائنا من كان وما كان بتجليات جمالية،

ورجل التربية "الرسالي" الذي يتجاوز بنظره الأفق القريب إلى المدى البعيد تحقيقا لمقتضيات المسؤولية والأمانة التي أبت السماوات والأرض أن يحملنها؛ ذلك أن العمل التربوي ليس مجرد مهنة تلبي الحاجات الإنسانية الذاتية في العيش، ولا هي مجرد وظيفة تلبى بها مطالب الإنسان الغيرية في التعلم والتكوين فحسب، بل هي رسالة إنسانية ترقى بالكائن من الكمون إلى الوجود الفعلي، ومن الوهدة إلى القمة، ومن السلبية إلى الإيجابية الفعالة. وهي لذلك مهمة تسمو على الحسابات المالية والشخصية والإيديولوجية. هي في تقديرنا رسالة سامية، ومهمة نبيلة تقتضي الاستعداد الجيد، والتخطيط الاستباقي،

والتنظيم الهيكلي، والتنشيط الفعال، والتقويم المطرد، والعلاج المناسب في الوقت الملائم وبالأساليب الناجعة؛ وهي ميسرة في زمن الثورة العلمية والتكنولوجية لمن قدرها حق قدرها، وألقى السمع لوقعها لدى الأفراد والجماعات.

الإحالات المرجعية

(1) قضايا في اللغة والتربية، رؤية لتدبير الممكن، ص 28.

(2) الحكامة الجيدة في تدبير الجهوية ـ قطاع التربية والتكوين ـ فائزة السباعي، مجلة علامات تربوية، عدد 2007/21، ص46.

(3) دليل الحياة المدرسية، دجنبر 2008، ص 63.

(4) المرجع نفسه، دجنبر 2008، ص 63.

(5) معجم علوم التربية، ص 156.

(6) معجم علوم التربية، ص 156.

(7) المنهل التربوي، ص 471.

(8) المرجع نفسه، ص 472.

(9) دليل الحياة المدرسية، دجنبر، 2008 ص 66 - 67.

(10) قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن، ص 9 - 12 - 13 - 14.

(11) تكوين أطر الإدارة التربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة، د. مصطفى شميعة، مجلة عالم التربية، عدد مزدوج في موضوع الجودة في التربية والتكوين، ص 401 (وفيه انتقادات لواقع التكوين الحالي واستشراف لأفق آخر أكثر فعالية).

(12) قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن، ص 15.

(13) ن. المذكرة 175/ 19 نونبر 2010 في موضوع تأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي.

(14) ن. دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي.

(15) ن. الوثائق المنظمة للتوجيه التربوي، ومنها في إطار العمل المشترك للتفتيش المذكرة 2004/117.

(16) ن. الدليل المهني للتفتيش، والوثيقة الإطار لتنظيم التفتيش، والمذكرات الخاصة بتنظيم التفتيش من 113 إلى 118/ 2004، ودليل التفتيش التربوي بالتعليم الأساسي والثانوي.

مرجعيات

كتب

ـ دليل التفتيش التربوي بالتعليم الأساسي والثانوي، إعداد وتأليف ابراهيم الباعمراني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1/1999.

ـ قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن، د. محمد امهاوش، مطبعة أنفو برانت، فاس، 2012.

ـ معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفاربي، وعبد العزيز الغرضاف، ومحمد أيت موحى، وعبد الكريم غريب، مطبعة النجاح الجديدة، ط1/1994.

ـ المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1/ 2006.

مجلات

ـ مجلة عالم التربية، عدد خاص ب (الجودة في التربية والتكوين) في جزأين 22 - 2013/23، منشورات عالم التربية، المغرب.

ـ مجلة علامات تربوية، عدد 2007/21، ملف خاص عن الحكامة وآفاق الإصلاح التربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس بولمان، مطبعة أنفو برانت، فاس.

وثائق رسمية

ـ تنظيم التفتيش (مذكرات تنظيمية من 113 إلى 118)، وزارة التربية الوطنية، المغرب، 21 شتنبر 2004.

ـ دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي، السلك الثانوي الإعدادي، وزارة التربية الوطنية، 2010.

ـ دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، دجنبر 2008.

ـ الدليل المهني للتفتيش، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يوليوز 2009.

ـ المذكرة 175/ 19 نونبر 2010 في موضوع تأطير وتتبع المراقبة المستمرة بالتعليم المدرسي، وزارة التربية الوطنية، المغرب.

ـ الوثيقة الإطار لتنظيم التفتيش، وزارة التربية الوطنية، المغرب، أبريل 2004.

(5) ـ القيم الديداكتيكية

(قيم نبيلة، وكفاءات عالية لرسالة سامية)

كثيرا ما يتردد على ألسنة أهل التربية المنظّرين والممارسين الحديثُ عن الديداكتيك، والمثلث الديداكتيكي، والعلاقات الديداكتيكية، والعقد الديداكتيكي؛ مفاهيمَ ومكونات وأقطابا وعلاقات وسجلات. وقلما يتم الحديث على الوجه المطلوب برؤية نسقية ناظمة عن القيم القائمة في العلاقات الناشئة بين مكونات هذا المفهوم، والتي ينبغي أن تحظى بالعناية إن أريد الفعل التربوي الفاعل المتفاعل لا المنفعل فحسب، والفائدةُ الأخلاقية والتربوية لا العلمية فقط، والتمثلُ المؤَسس النامي الفاعل قرائيا واستراتيجيا لا التمثلُ الأولي البسيط الذي قد يصح وقد لا يصح. هذا فضلا عن المقومات التعلمية التعليمية التربوية الدالة على صحة الأسس، ونبل المقاصد، وسلامة الوسائل، وجودة العمليات، وفعالية الإجراءات، وقابلية الإمكانيات لتحقيق الممكنات في الأنا

والآخر تلقيا وتفاعلا وترقيا وتزكية؛ حسب الأحوال والظروف والسياقات والوضعيات والمقامات. ولِأنّ الرسالة التربوية في امتداداتها التعليمية والتكوينية والتأطيرية والتثقيفية رسالةٌ سامية مقاما وأهدافا ومقاصد ومرامي ومهمةٌ جليلة شعورا وأداء وسلوكا، فإن القيم المنبثقة عنها والمتصلة بها ضربا من الاتصال، لا شك، نبيلةُ المبادئ، سامقة الجذوع، ممتدة الفروع، طيبة الثمار؛ أيكةً لفّاء، وحديقة غنّاء. ومما قد لا يتم القول في هذا السياق التأطيري البياني إلا به الصدقُ في القول، والأمانة في النقل، والموضوعية في الطرح والتناول، والحكمة في التقدير والتدبير، والرشد في التنزيل، والعدل في الحكْم، والإنصاف عند الموازنة والمفاضلة، والتلطف في الرعاية، والتسامح خلال تدبير الاختلافات والخلافات، والتعاون على ما يفيد ويرقى بالفرد والجماعة معا قناعاتٍ ومواقف وسلوكات؛ وفي الأطر العلمية والمعرفية الناظمة للشأن التربوي تكوينا وتأطيرا وإشرافا، والتجاربِ الصفية وغير الصفية القائمة استبطانا واستلهاما واختبارا، والجهودِ المبذولة في مختلف مستويات العالم والأمة والدولة ما يحمل على القول إن للقيم في العمل التربوي شأنا واجب التقدير اعتبارا، والتحكم تعريفا، والتمكين سلوكا؛ وأهميةُ محيط التعلم المؤسسي، والمهني، والنفسي، والاجتماعي في هذا كبيرة من حيث اكتمالُ الصورة باكتمال الإطار، وتبيّنُ المطلوب بتبيّن المَطالب، وتحقّقُ المراد بتوفر الأدوات العملية والوسائل التعليمية والمعينات الديداكتيكية المؤدية لوظائفها التاريخية

والمستجدة بما يفيد في الأداء، وييسّر سبل التفاعل مع مختلف الذوات بما هي ذوات وحاجات، ويرتقي بالقدرات والمهارات بما هي كائنات وممكنات، ويعزّز الجهد بتضافر وتكامل جهود مختلف المتدخلين المباشرين الذين أوكل إليهم أمر التدبير والتأطير والتوجيه والتدبير تنزيلا للرؤى وإعمالا للتدابير، وإحقاقا للقيم السلوكية في حياة المجتمعين الصغير والكبير.

وتنبيها على أهمية القيم في المجالين التربوي العام واللغوي الخاص، وتوجيها إلى أهم ما ينبغي مما يؤطِّر وييسّر سبل التدبير، نسوق القول في الموضوع أعلاه مجملا غير مفصل في محورين:

أولا: القيم والمقتضيات التدبيرية

1 ـ في المجال "الإبستمي"، حيث علاقة النقل الديداكتيكي بين المدرس والمادة المعرفية، قيمٌ بانية تقتضي عند الإعمال من الفكر أن يتدبر قبل أن ينقل ضربا من النقل، وأن ينظر في الأصل قبل المرجع، وفي السياق المعرفي والمجال العلمي قبل السعي إلى التنزيل ضربا من التنزيل، وفي الضرورات الداعية إلى التبسيط إن أريدت الأجرأة على بينة من المتلقي ذاتا أو جماعة أو استعدادات أو قدرات؛ والأمر في هذا المقام القيمي يقتضي من بين ما يقتضيه:

ـ التمكّن العلمي من المعرفة التخصصية منظورا إليها في كلياتها وفروعها ودقائقها، إن أريد العلم الحق، ثم القول الحق بحق. أما نصف العلم أو شبهه فلا يكاد يكفي، فكيف يغني؛ وقد علم من دُفع إلى مضايق العلم، رغم كثرة شعبه ومسالكه، وامتداد مجالاته وسياقاته، أن أمر التخصص العلمي أصبح، قبل أن يضحي ويُمسي، شرطا للتكوين، وضرورة لاستكمال التكوين، وحاجة لاستمرارية التكوين.

ـ التمكين الأخلاقي علما واقتناعا وسلوكا. أما طلب العلم بلا أخلاق دالة على طبيعة الصلة القائمة معه، ومستوى الثقة المطلوبة لأدائه فلا يكفي، بل قد لا يفيد على الوجه المطلوب، وإن بدا أنه مفيد. وربما تسرب إلى بعض النفوس أو العقول أن العلم شيء والأخلاق شيء آخر، وأن مدار الأمر على التمكن من العلم والتمرس في أدائه بآلياته وأساليبه؛ وهو تمثل يفصل بين العلم وقيمه؛ ولا إخاله يكفي أو يغني. ولله در القائل: "ما أجمل العلم والأخلاق إذا اجتمعا".

ـ التقدير المستحَق لأهل العلم والتربية الذين لولاهم ما بلغنا علم، ولا أمكن إبلاغ، أو كان اجتهاد. وللمعرفة المكتسَبة، باعتماد الآليات التقييمية الضرورية، والإجراءات التصحيحية المناسبة، والعمليات العلاجية الكافية الشافية، دور أساسي ووظيفي في رعاية المعرفة العالمة الأكاديمية التخصصية عند الاكتساب والاطلاع

والتزود والتخيّر، والمعرفة القابلة للتعلم، والمعرفة المتعلَّمة خلال التلقي والتفاعل والتدبير، والإسهام الإيجابي بنصيب وافر في بناء المعرفة، والارتقاء بها، بدل الاكتفاء بالجاهز وبالقريب الممكن؛ ذلك أن للمعرفة العلمية مقاما يقتضي جهدا لبلوغه، وسلطة تستدعي تقديرا واحتراما، وربما خضوعا وإذعانا في سياقات ومواقف معينة. وما أجمل أن تحظى اللغة العربية في السياق العلمي والثقافي والمعرفي الذي نحن بصدده بالتقدير المطرد هويةً ولغة ولسانا وعلوما وفنونا. وهي لغة لا تخفى على أهل العلم سماتُها المميزة، وامتداداتُها التاريخية المشهودة، وإنجازاتُها الحافلة إنتاجا وتقعيدا وتأصيلا وتيسيرا واجتهادا، وتحدياتُها في المجالات المختلفة استعمالا وتوظيفا وتطويرا. وعلى قدر معرفتنا بهذه اللغة العريقة تاريخيا والرائدة إنجازيا والمقاوِمة وجوديا، نوجد الوسائل الإنجازية والآليات الضرورية للإبحار في مظانها، والإعلان عن ثرواتها، والتقدير لممكناتها في الفكر وفي حياة الناس. وهو وعي باللغة مساعد، لا شك، على حسن تدبير عمليات النقل الممكنة في المستويات الدراسية المختلفة، وفي المجالات العامة والخاصة، والإسهامِ، خلال مختلف الوضعيات التعلمية التعليمية والاختبارية والعلاجية، في الارتقاء بها علميا ووظيفيا وتداوليا.

2 ـ في المجال "البيداغوجي"، حيث علاقة التعاقد الديداكتيكي بين المدرس والمتعلم، تتأسس سلوكات وقيم، لا تخلو من بعض الحرج التقليدي بالنظر إلى ما استقر في الأذهان من أن المتعلم صغير حتى يكبر، وناقص حتى يكتمل تكوينه، وضعيف حتى يبلغ أشده؛ والحال أن كثيرا ممن وُصفوا أو نُعتوا بما به وُصفوا ونُعتوا يمتلكون من الاستعدادات ما قد يدهش، ومن القدرات ما قد يفاجئ، ومن الأفق العلمي أو الوظيفي بحكم السياق العام أو الأسري أو غيره ما قد يتجاوز إمكانيات العرض المدرسي، وممكنات البرامج والمناهج والمقاربات، بل والاستراتيجيات بالمفهوم الوازن للاستراتيجية. وليس يخفى أن تقدير الأمر على الوجه الذي أسلفت يستدعي من بين ما يستدعي:

ـ التقدير المستحَق للمتعلم، والاعتراف باستعداداته وميوله ومطالبه، وبحصيلته وقدراته ومهاراته كائنا ما كان مستواها؛ وإنما سمي متعلما لأنه مقبل على التعلم ينهل ويستفيد ويتطور وينمو، ولأنه قد يتكلف التعلم يحاوله ويحرص عليه ويبذل الجهد في سبيل نيله والترقي به، وتوظيف ما يناسب وضعيات التعلم والحياة به؛ وهو في مختلف هذه الأحوال محتاج إلى جهد تأطيري توجيهي تعليمي تربوي مساعد على التحقق، بقدر حاجته الذاتية إلى بذل الجهد الشخصي. ولعل من حسنات التربية في مجالاتها المتنوعة المدرسية والأسرية

وغيرها أنها تتيح الاكتفاء الذاتي والقابلية للاستقلال الذاتي بتؤدة وعلى مراحل تتماهى مع مراحل العمر العقلي والبدني، ومع مطالب الحياة.

ـ التواصل التربوي الجاد والهادف مع المتعلم إلى حد "التفاوض" بما يناسب قدراته وميوله (تعريفا بالمراد، وتيسيرا لسبل التعبير عن الرأي، وتعريفا بآليات التفاوض في حدودها الأولية أو العليا حسب المستوى العمري والدراسي) دون الإخلال بالواجب المهني الذي يفرض ما يفرض، وقد لا يتيح كل ما يراد. والأمر في هذا الشأن مقتض في كثير من المواقف مرونة في التدبير، وتواضعا في التعامل، وإعمالا لمنطق الوضعيات القائمة في القسم والمدرسة، والممكنةِ في الحياة الخاصة والعامة من حياة الناس، كما يقتضي تعزيز التواصل الفعال بالمواكبة والمصاحبة والمساعدة؛ بالنظر إلى أهميتها في بناء علاقات سليمة تربويا، عميقة معرفيا، نفعية مهاريا. وهو فعل فيه من الجهد النفسي والعلمي ما لا يقدره حق قدره إلا من كابده؛ ذلك أن فيه من مغالبة الذات ما فيه لحملها على البذل في غير ما تقرر من مهامها أو راتبها الوظيفي، أو في غير حاجات النفس الضرورية والكمالية.

ـ الالتزام العملي بالميثاق التوافقي، إعمالا للحق، وأداء للواجب؛ ودون ذلك ضياعُ الحق والواجب معا، وفقدانُ الثقة التي هي العماد وعليها الاعتماد في كثير من شؤون التواصل الإنساني؛ وقد علم

أهل العلم والتجربة معا أن من أفضال الالتزامات والعقود والمواثيق توفير إطار مرجعي يحتكم إليه، ومسار عملي يتحقق السير عليه، ومقصد يرام بوتيرة محددة تنفي التيه، وقد تعيد الشارد إلى المسار المرسوم. وما أجمل أن يتشكل في هذا المستوى العلاقي توافق إنساني بين متعلم العربية ومدرسها يجسد الحاجة الملحة إلى معرفتها والتفكير بها والتعبير بواسطتها والتواصل باعتمادها في المقامات المختلفة من حياتنا الخاصة والعامة. وعلى قدر اقتناعنا بأهميتها يكون الحرص على ما به يكون التحكم فيها والتمكين لها، ويتنامى لدينا التوافق والتفاعل من أجلها في الوضعيات الطبيعية والمصطنعة؛ سلوكا إراديا ذاتيا وجماعيا، لا مجرد قواعد وضوابط وشروط وواجبات نتفاوت في الاقتناع بها وبأهميتها الوظيفية الآنية والمستقبلية، ومن ثم التعاقد بشأنها والتواصي بالخير من أجلها والتحاور والتفاوض حول ما يرقى بها ويتجاوز إشكالاتها وعوائقها؛ وما أسوأ أن نبدي في العلن تقديرها والتفاعل معها، ونحن عنها في السرّ أو التدبير، حيث ينبغي أن نحضر فاعلين ومنتجين ومدافعين، مُعرِضون.

3 ـ في المجال "السيكولوجي"، حيث علاقة التمثل بين المتعلم والمادة المعرفية، تنشأ قيم ومواقف تقتضي الكثير من العلم والحكمة والتفاعل، وإلا ضاعت حقوق المتعلم في التقدير وإن لم يحظ بكل الرضى، وفي الاختيار وإن شابه نقص أو ضعف، وفي البناء وإن كان

على غير أساس قوي قوة الأسس العلمية التي ينشئها العلماء المتخصصون والأساتذة المبرّزون. والأمر في هذا يقتضي من بين ما يقتضي:

ـ التأطير الأولي والممتد للمتعلم بما يجعله يعي ويقدر أهمية المعرفة والحاجة الماسة إليها في مختلف المقامات والأحوال والوضعيات حيث يتاح لها أن تكون، وينمي استعداده للتلقي والإقبال على المعرفة؛ وهو وضع يقتضي تأطيرا وحفزا ومساعدة ومواكبة؛ ذلك أن المتعلم قد لا يمتلك القدرة الكافية للمضي وحيدا في حدود معينة، وقد لا يستهويه العلم يطلبه، أو المدرسُ يقتدي به، أو الأفقُ يمضي إليه عارفا قصده لا يتلفت، أو الناصحُ كائنا ما كان يردد كلمات ويؤكد مقولات ويستدعي حججا عقلية ونقلية، وإنما قد يستهويه أكثر أن يُترك لحاله يفعل ما يشاء (وقد يكون هذا الذي يريد مفيدا، وإن قل تقدير الكبار له)، أو أن يوجَّهَ توجيها لطيفا لا فرض فيه ولا جزاء ولا حساب (وهو أمر قائم فينا لا ننكره وإن اختلف السياق، وتفاوت التقدير).

ـ التوظيف السليم لمختلف التمثلات الناشئة عن علاقة المتعلم بالمعرفة أو بمن يتولى أمر التعريف بها والتوجيه إليها. وقد يساعد على ذلك ويعززه التمييز العلمي والوظيفي بين التمثلات القائمة على معرفة مسبقة غير مكتملة علميا؛ وهي التي تحتاج إلى قليل من التسديد

أو التوجيه لتستكمل عناصرها وتستوي صحيحة سليمة مطمئِنة، وبين التمثلات المستندة على معرفة لا أساس لها يدعمها، ولا منطق يحكمها، ولا حاجة تدعو إليها؛ وهي معرفة يحتاج معها المرء إلى كثير من الجهد العلمي والعملي خلال مختلف عمليات وإجراءات البناء المعرفي، والتوظيف المهاري، والدعم النفسي، كما يحتاج إلى تهيىء الشروط الموضوعية الباعثة على نوع أو مستوى من الصراع العرفاني لدى المتعلم خلال الاتصال بالمعرفة وبالآخر حفزا للاستعدادات والميول والقدرات الذاتية، وتشغيلا للآليات الضرورية لمواجهة الوضعيات، واستفراغ الجهد وتحقيق شيء من الأنا استراتيجيا وتواصليا.

ـ تعزيز الوعي بممكنات الذات الحقيقية، والسعي الدائم إلى ما به يكون الارتقاء الفكري والمهاري كالملاحظة العلمية، وتجريب الوسائل والمقاربات، ومعالجة المعطيات، وتعميق النظر في المعارف والتمثلات، وإبداء الرأي المؤسَّس تأسيسا علميا مقنِعا، والتفسير والتأويل. وما أجمل أن يتشكل لدى المتعلم، مع وعيه بأهمية اللغة وتقديره لها، تمثل إيجابي عن اللغة العربية لغة علمية وأداة تواصلية وهوية مجتمعية وحضارية، وعن القائمين على التعريف بها وتيسير سبل التواصل بها، وتقويم ما يسوء من أحوالها، ومعالجة ما به يكون صلاح حالها وعافية وضعها وسلامة أدائها في المجالات المختلفة؛

تمثل مسهم في رفع كثير من التحديات، وتيسير عدد من الصعوبات التي تنوء بحملها الأجيال في زمن قلّ فيه النصير، وعزّ البصير.

ثانيا: كفاءات القائم بالشأن التربوي

ويتصل بهذا الذي قيل في القيم والمقتضيات التدبيرية ويؤطره القولُ في الكفاءات العامة للقائم بالشأن التربوي مربيا ومدرسا ومؤطرا ومدبرا. وهي مطلوبة على كل حال إنتاجا للعلم، وتلقيا له، وتمهيرا عليه، ونشرا له، وتواصلا به، ونقدا له. ومن أبرز ما يحسن التنبيه عليه لأهميته التكوينية والشخصية والتدبيرية والاستشرافية في هذا المقام البياني التأطيري:

1 ـ الكفاءة ذات الطبيعة المعرفية؛ وهي مطلوبة في شتى المجالات التخصصية والتربوية والبيداغوجية والديداكتيكية ذات الأهمية التكوينية والإشهادية والتأطيرية. وإنّ في تجاربنا التدريسية والبحثية والتأطيرية ما يحمل على القول إن جوانب ظاهرة وأخرى متوارية من مجالنا التخصصي يحتاج منا إلى عناية كبيرة خلال التكوين واستكمال التكوين والتكوين المستمر والتكوين الذاتي، ومن ذلك تمثيلا لا استقراء درسُ المؤلفات (المؤلفات النقدية خاصة)، والنصوصُ النظرية والنقدية التي تستدعي ضرورة واقتضاء معرفة كافية بالعديد من المعارف والمقاربات في امتداداتها الفكرية والتاريخية والمجالية، ومن ذلك أيضا الدرسُ العروضي منظورا إليه من زوايا

علمية وفنية مقارِنة، والدرسُ البلاغي برؤية نسقية ناظمة لأشتاته مؤلِّفةٍ لقضاياه محكِمةٍ لوظائفه في السياقات النصية والخطابية والتداولية إفادة وإمتاعا وإقناعا، هذا فضلا عن الدرس الصوتي والصرفي والنحوي؛ وهي علوم لا تخفى أهميتها التأسيسية ووظيفيتها الأدائية والتعبيرية فضلا عن وظيفتها في استعادة التناغم الأولي المطلوب بين اللغة والفكر. وحري بنا، وقد تنازعتنا التخصصات الفرعية في مجال الأدب باتجاهاته وامتداداته، واللسانيات باتجاهاتها ونماذجها، أن نبذل الجهد بعد الجهد لاستكمال التكوين والارتقاء بالأداء في مجالات اشتغالنا العلمي والوظيفي تخصصيا وتربويا وبيداغوجيا وديداكتيكيا (خاصة بالتعليم التأهيلي)؛ وهو مطلب لا تخفى أهميته على أهل العلم والتربية منّا.

2 ـ الكفاءة ذات السمات الشخصية؛ وهي مما لا تخفى أهميته حضورا وازنا، وتواصلا فعالا، وتدبيرا حكيما. وقد علم أهل التربية والتعليم ما كان من أمر التجارب الأولى سواء على مستوى التعليم المصغر أو تحمل المسؤولية الجزئية أو الكاملة بحضور المتعلمين الصغار أو الكبار، أو المطبِّق أو المؤطِّر أو الملاحِظ. فإذا صح أن البدايات بدايات، فقد لزم أن يكون ما بعد البدايات أفضل حضورا وازنا، وتفاعلا هادفا، وتدبيرا راشدا؛ أما أن تمتد البدايات على علاتها إلى النهايات أو قريب منها فإن أمر التقييم الذاتي حينئذ محط تساؤل،

وربما تحمل المؤطِّر المصاحِب المواكِب في ذلك نصيبا غير منقوص. ورغم أن المرء قد يبلغ في هذا أشده، فإن التفعيل المستمر، والتطويرَ المطرد عبر التكوين والتدريب والمراس والتمهير ضرورة من ضرورات بناء الذات والارتقاء بها ليكون غدها أفضل من حال يومها وأمسها. إنه جهد ذاتي مؤطَّر قائم لا يرتفع، وسلوك عملي مطرد لا يتخلف.

3 ـ الكفاءة ذات الملامح المهنية؛ والحاجة إليها ماسة في التأطير المعرفي، والتدبير المنهجي، والتحكم في الوضعيات، ومعالجة المشكلات والإشكاليات الصفية والمؤسسية وغيرها. ولعوامل كالتجربة والتواصل والإقبال على العلم والإخلاص في العمل دورٌ أيّ دور في تبيّن الوقائع، والتعامل مع الوضعيات، وتجريب الوسائل، وتخير الأنسب، والارتقاء بالأداء، ومن ثم توظيف المؤهلات، واستثمار الإمكانيات لتحقيق الممكنات، وتفعيل الأداء، وتطوير الذات لتتحول من ذات متلقية مترددة مجرِّبة إلى ذات مستقلة مؤدية لأدوارها في التكوين والتأطير والتعليم والتربية.

4 ـ الكفاءة ذات الآفاق الاستشرافية؛ وهي الدليل، بعد التحكم في المعارف التخصصية ومباشرة المهام المهنية، على اطراد التعلم والاكتساب، والنمو الوظيفي، والارتقاء الأدائي؛ وإنما يكون بعض ذلك

ويتحقق بسمو المقاصد، واطراد البحث والتجريب، ومساءلة الذات، ومعاودة النظر باطراد في المنجَز منظورا ومعقولا.

ذلك بعض ما توفر خلال التعلم والتكوين، وعنَّ عند التجريب، وتيسّر بعد النظر، واستوى بعد طول تقييم وتقويم، وضعناه بين أيديكم، مجملا غير مفصل، فانظروا وتبيّنوا، ثم احكُموا؛ فإن لكم واسع النظر.

شكر وتقدير

وجزى الله خيرا من أسهم بنصيب في تكوين جيل وأجيال على مدى الزمن الأسري والعلمي والتربوي والوظيفي، ومن أسدى إلينا معروفا خلال مساراتنا المتنوعة بتنوع إمكانياتنا اليسيرة وطموحاتنا الكبيرة واهتماماتنا المتزايدة؛ فبفضلهم بعد فضل الله تعالى تحقّق بعض ما تحقّق من مقاصد "القراءة والكتابة" في حياتنا الدراسية والوظيفية الفردية والجماعية، وتحسّنت أحوال كثير من ناشئة وطننا؛ ومع أفواج المتعلمين المواظبين، والمثقفين الواعين، والموظفين المتمرسين... استفادت أسَر، وارتقت فئات، وتطورت كثير من منظومات وطننا العزيز.

ويستمر العمل، ومعه الأمل في غد أفضل.

فهرس المحتويات

بين يدي الكتاب..... 5

القسم الأول: منظومتنا التربوية: أطر تنظيمية ومقتضيات تدبيرية 7

أولا: بيئات وفضاءات..... 8

ثانيا: مسارات ومجالات..... 14

ثالثا: آليات ومقتضيات..... 23

رابعا: آفاق ومخرجات..... 40

القسم الثاني: مناهج التلقي ومدارج الترقي (لحظات من حياة قارئ)..... 51

القسم الثالث: في عوالم الكتابة: جهود إنتاجية وقراءات متجددة..... 65

أولا: الفهرس الإنتاجي مرتبا ترتيبا تاريخيا..... 67

ثانيا: مجالات التأليف (إضاءات وإضافات)..... 72

ثالثا: (نصوص ملحَقة؛ لم تُنشر، بعدُ، في كتاب جامع)..... 103

(1) ـ نظرات في المصطلح النقدي الإسلامي: الواقع والأفق..... 104

(2) ـ الأدب الإسلامي بين الماهية والمنهجية..... 111

(3) ـ اللغة العربية: تاريخ حافل، وتألق متجدد..... 118

(4) ـ التدبير التربوي: الرؤية ومقتضيات الأجرأة..... 122

(5) ـ القيم الديداكتيكية (قيم نبيلة، وكفاءات عالية لرسالة سامية)..... 143

شكر وتقدير..... 157

د. محمد امهاوش

إطار تربوي متقاعد؛ باحث في النقد الأدبي،

والدراسات المصطلحية، وعلوم التربية.

من مؤلفاته:

- قضايا المصطلح في النقد الإسلامي الحديث، د. نجيب الكيلاني نموذجا، 2010.
- قضايا في اللغة والتربية رؤية لتدبير الممكن، 2012.
- النقد بين الرؤية الفكرية والتدبير العملي، 2014.
- المنهاج التربوي أطر نظرية ومقتضيات تدبيرية، 2017.
- المصطلح النقدي في كتاب "العمدة" لابن رشيق قضايا ونماذج، 2022.

في هذا الكِتاب رؤية شبه متكاملة عن إطار تنظيمي وسَم وما زال منظومة تربوية قائمة، ومسار تاريخي شكّل ذاكرتي التعلّمية الوظيفية، وعمل إنتاجي واكب الإطار والمسار معا موثّقا وناقدا ليكون منه ما كان على مدى الزمن الوجودي للتجربة العلمية والتربوية؛ جهد متواضع وضعته بين أيديكم، معشر القرّاء والكُتّاب، فانظروا، وتبيّنوا، ثم احكُموا؛ فإن لكم واسع النظر.

الثمن: 30 درهما

مطبعة آنفو–برانت
Imp.Info-Print
Tél: 05.35.64.17.26
Fax: 05.35.65.72.47 Fès