



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

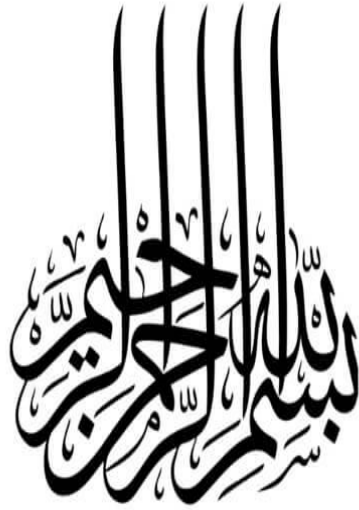
JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٨) سبتمبر ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية - الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت
بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية - الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز - مركز البحوث التربوية - وزارة التربية - الكويت

هيئة التحرير

أ.د. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة

القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم

التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكييل كلية التربية لشئون الطلاب -

جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية

الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية -

جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية -

الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة

الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر

وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل

لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً -

جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية -

جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية -

الأردن

- أ.د. فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت
- أ.د. عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
- أ.د. السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. سامية إبريغم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر
- أ.د. عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
- أ.د. يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن
- أ.د. صالح أحمد عباينة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر
- أ.د. عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين
- أ.د. حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر
- أ.د. جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين
- أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
- د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية
- د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
- أ.د. محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن
- أ.د. الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر
- أ.د. نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت
- أ.د. عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. حنان صبيحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا
- أ.د. سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر
- أ.د. حاكم موسى الحسنائي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق
- أ.د. حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر
- أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
- أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية
- د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر | أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- وعميد كلية التربية للبنات بمرسى مطروح- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، جوجل سكولار، المكتبة الرقمية العربية AskZad، والمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

- تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:
1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
 2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
 3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
 4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:
- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
 - أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
 - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
 - ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
 - أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
 - أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
 - أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
 - أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية, وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.
5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهتم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: submit.jser@gmail.com
2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.
3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).
4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.
5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمتها العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.
7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.
8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.
9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.
10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com



المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	توظيف الإعلام الرقمي في دعم التعلم الذاتي: دراسة تطبيقية على المنصات التعليمية، د. نيفين محمد محمود عيسى.....	39-1
2	القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى العاملين في مراكز الخدمات الإنسانية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. عبد الله بن سليمان العصيل.....	75-40
3	العدالة التنظيمية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: مراجعة ممنهجة، أ. فيصل عبدالله المسيلم؛ أ.د عثمان حمود الخضر؛ أ.د هشام فتحي جاد الرب.....	110-76
4	الاحتراق الوظيفي لدى مُعلّمي المرحلة الابتدائية في مدارس شَرْقي أَلْقُدس من وجهة نظرهم، أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات؛ أ. منال محمد عبدالله أبو عصب.....	145-111
5	بدائل التمويل الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم، د. عواطف علي السيف العوفي؛ أ. غادة محمد العليان.....	179-146
6	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير التعليم المهني لمعلمي الرياضيات ومعوقاته من وجهة نظرهم، أ. هائف بن محمد هائف السبيعي.....	214-180
7	الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالمستوى التحصيلي للطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أ. العنود بنت فيصل بن محمد القحطاني؛ أ. نورة بنت محمد بن سعود الدوسري؛ أ. حنين بنت عبد الله بن ناصر السنيدي؛ د. حصة بنت ناصر بن زيد اليحيى.....	248-215
8	تصور مقترح لبناء الوعي بتحديات الأمن الفكري لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، أ. ليلى سليمان محمد.....	290-249
9	تطبيق قواعد السلوك والمواظبة وعلاقته بمستوى الانضباط الطلابي في مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة البكيرية، د. إبراهيم بن عبد الله البشري؛ أ. سلطان بن صالح الحربي.....	319-291
10	مدى تضمين قيم السلام الذاتي في مقرر الثقافة الإسلامية بمعهد التمريض في دولة الكويت، أ. وفاء السيد محمد السيد.....	343-320
11	أثر القيادة التحويلية على جودة اتخاذ القرار لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة بريدة، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ د. شهد الجريفاني.....	375-344

الصفحة	العنوان	م
413-376	درجة تطبيق إستراتيجيات إدارة الصف وعلاقتها بمستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين، أ. منال محمد عبدالله أبو عصب؛ أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات....	12
448-414	القيادة السامة وعلاقتها بالأنومية التنظيمية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة حائل، أ. بدور صالح البرادي؛ أ. شريفة مطلق الحربي؛ أ. مريم مرضي العنزي؛ أ.د علي صالح الشايع.....	13
485-449	القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس بمحافظة النبهانية وعلاقتها بتمكين المدرسة في ضوء النموذج الإشرافي الحديث، أ. فهد بن علي المطرفي؛ د. عبدالله بن رشيد السعدون.....	14
518-486	دور التكنولوجيا الحديثة في تطوير أداء مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض، د. حصة ناصر اليحيى؛ أ. ريم صلاح فاطم المطيري.....	15
557-519	The Use of Artificial Intelligence in Developing English Language Skills and its Relationship to Job Performance: An Analytical Study on the Employees of the Irbid District Directorate of Agriculture, Dr. Raed Mohammad Al Kilani ; Prof Dr. Hanan Sobhi Abdullah Obaid; Dr. Doaa makari; Dr. Mohammed Suliman H. Alrefai; Dr. Husni Inam Ali salemp Dr. Rami Abu Sa'aleek; Prof Dr. Mohammed Arab Almusawi; Dr. Worood Ahamd Melhem	16
576-558	An Investigation of Students' Assessment Engagement within Higher Education: A Case Study of General Foundation Program Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani; Munnera Hamyar Al Azzani.....	17

المقالات

الصفحة	العنوان	م
609-578	إشكالات قراءة وإقراء المؤلف السردى بالسلك الثانوي التأهيلي (مؤلف الحي اللاتيني لسهيل إدريس نموذجاً)، د. جعفر لعزیز.....	18

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالى إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالى (20%) من دخلها القومى فى استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية فى هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالى فى التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالى فى البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبد الرحمن الكندرى

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020



إشكالات قراءة وإقراء المؤلف السردى بالسلك الثانوي التأهيلي

(مؤلف الحي اللاتيني لسهيل إدريس نموذجاً)

د. جعفر لعزیز

دكتور منتسب إلى جامعة محمد الخامس - المغرب

Jaafarlaaziz@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/9/5

تاريخ قبول النشر: 2026/7/26

تاريخ استلام البحث: 2026/6/4

المخلص: تتناول هذه الدراسة الإشكالات الديدكتيكية والبيداغوجية التي تواجه تدريس المؤلفات السردية في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، حيث يبرز عزوف المتعلمين عن القراءة الكاملة واعتمادهم على الملخصات الجاهزة ونمطية المنهجية التقليدية القائمة على "المنظورات الستة" كعقبات رئيسية تحول دون تحقيق الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية المنشودة، وتتخذ الدراسة من رواية "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس نموذجاً لبيان ضعف الارتباط الوجداني بين النصوص المقررة والواقع المعاصر لجيل العولمة، مما يستدعي إعادة النظر في معايير اختيار المتون السردية، ولتجاوز هذه المعضلات يقترح البحث "المقاربة بالقيم" كبديل منهجي فعال يستند إلى تقنيتي "التفتيت" و"الإبطاء" من خلال التركيز على قراءة وتحليل مقاطع وظيفية منتقاة بدلاً من القراءة الخطية المملة، وهو ما يساهم في تحويل المتعلم من متلقي سلبي إلى قارئ فاعل ومنتج للمعنى، قادر على استنطاق القيم الذاتية والاجتماعية والكونية في النص وربطها بسياقه المعيش. وتخلص الدراسة إلى أهمية تجديد الممارسات التدريسية ودمج الوسائط الرقمية، لتعزيز التفاعل النقدي والوجداني داخل الفصل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: المؤلف السردى، ديدكتيك اللغة العربية، المقاربة بالقيم، الحي اللاتيني، التفتيت والإبطاء، السلك الثانوي التأهيلي .

Issues of Reading and Teaching Narrative Works in Qualifying Secondary Education

(Suhail Idris's Novel "The Latin Quarter" as a Model)

Dr. Jaafar Laaziz

Doctor affiliated with Mohammed V University- Morocco

Received: 4/6/2026

Accepted: 26/7/2026

Published: 5/9/2026

Abstract : This study addresses the didactic and pedagogical issues facing the teaching of narrative works in the qualifying secondary education in Morocco. It highlights students' reluctance to engage in full reading, their reliance on ready-made summaries, and the stereotyped nature of the traditional methodology based on the "Six Perspectives" as major obstacles preventing the achievement of the

intended communicative, methodological, and cultural competencies. The study uses Suhail Idris's novel "The Latin Quarter" as a model to illustrate the weak emotional connection between the prescribed texts and the contemporary reality of the globalization generation, necessitating a re-evaluation of the criteria for selecting narrative texts. To overcome these dilemmas, the research proposes the "Approach by Values" as an effective methodological alternative based on the techniques of "Fragmentation" and "Slowing Down". This is achieved by focusing on the reading and analysis of selected functional excerpts instead of tedious linear reading, which contributes to transforming the learner from a passive recipient into an active reader and a producer of meaning. Such a reader is capable of eliciting subjective, social, and universal values from the text and linking them to their lived context. The study concludes by emphasizing the importance of renewing teaching practices and integrating digital media to enhance critical and emotional interaction within the classroom.

Keywords : Narrative Wok, Arabic Language Didactics, Approach by Values, The Latin Quarter, Fragmentation and Slowing Down, Qualifying Secondary Education.

مقدمة:

تشكّل دراسة المؤلفات في المدرسة المغربية امتداداً مباشراً لمكون النصوص والمتمم لأهدافه المكتسبة والعامل المساعد على تحقيق مجموعة من الكفايات التعليمية المشار إليها في التوجيهات التربوية والمنهج الخاصين بتدريس مادة اللغة العربية، وتعد المؤلفات المقررة في السلك التأهيلي الوسيط الديداكتيكي لإكساب المتعلمين الكثير من القيم الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية، وتنمية مهاراتهم في القراءة وتمكينهم من المعارف المتعلقة بالنقد ومفاهيمه والسرد وأنواعه وأشكاله وتاريخه، من خلال تعرفهم على أشكال وأجناس سردية متنوعة، أبرزها وأهمها الرواية والسيرة الذاتية والنصوص المسرحية، ووضعت لقراءتها وتدريسها منهجية تبنى أساساً على المقترح التحليلي لفيالا وسميت في كتابهما الموسومين بـ "تحسين الأداء القرائي (savoir-lire)، والإقراء (faire lire). وجعلت التوجيهات التربوية من المقترح إطاراً منهجياً عاماً لإقراء وتدريس المؤلفات السردية في السلك التأهيلي، ولذلك تبحث الورقة العلمية في إشكال مرتبط بإشكالات قراءة وإقراء المؤلف السردية بالصّف التأهيلي، مبتغين في ذلك النظر في أهم الإشكالات التي تحول دون تحقيق الكفايات المستهدفة من درس المؤلفات، لأهميتها في تعميق قدرات المتعلمين العقلية والمعرفية والتربوية وتقريبهم من الواقع المعيش، واستثمار معارفهم السردية في حل مشاكلهم واندماجهم في مجتمعهم ومحيطهم بسهولة، مع سلاسة توافق أفكارهم وسلوكياتهم ومطامحهم مع التغيرات الجديدة التي يشهدها العالم، وتشجيعهم على الإقبال على القراءة ومنحهم فسحة للتخيل والتخييل والإبداع.

وستتناول الدراسة مراحل القراءة المنهجية للمؤلف السردية، ساعية إلى كشف أهم معاييرها ومبادئها ورهاناتها وأهدافها وغاياتها وأهميتها، واستطلاع أبرز وأوضح الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلمين في توظيفها لإقراء المؤلف

السردى، وتقديم مقترحات منهجية للمساعدة على حلّ المشاكل المنهجية التي تكون عائقاً دون قدرة المعلم على تبسيط المتن السردى وإفهامه وجعل المتعلمين ينخرطون في بناء معانيه ودلالاته وأفكاره واستخراج أبعاده النفسية والاجتماعية ودراسة بنيته الأسلوبية ومعرفة ما ترمز إليه الشخصيات والأزمنة والأمكنة، ونبغى أيضاً وضع بديل منهجي ينقل المادة السردية من طريقة الإلقاء والنقل المباشر إلى فعل إقرائى يقوم أساساً على فعل الإنتاج، وهو مسألة وظيفية يمكن أن تكون البديل المنهجي لخلق التفاعل بين المثلث الديداكتيكي في تدريس مكون المؤلفات، الظاهر أساساً في المادة والمعلم والمتعلم، مع سعيها إلى الارتقاء بالمتعلم لكي يكون منتجاً وخلقاً وفعلاً وقادراً على قراءة النصوص ومحاورتها وفهمها والتعمق فيها وانتقادها وتوضيح معانيها ومدلولاتها، وإبداء أحكامه النقدية، وتنمية شعوره وإحساسه وذوقه الجمالي، وتكمن أهمية الموضوع في معالجة مشكلة تدريسية ديداكتيكية من جانبين، جانب يقترب من إشكال قراءة المؤلف السردى لدى المتعلمين، نسعى من خلاله إلى بيان السبل المنهجية لجعلهم قادرين على قراءة المؤلفات المقترحة، والأمر الثانى يهم المدرسين بالاقتراب من إشكالات ومشاكل إلقاء المؤلفات السردية، وجعلت متن "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس المنطلق الذي سيمكننا من تحقيق الإشكال والإجابة عنه، ونطمح لإعادة النظر في طريقة توظيف المنظورات الستة على مختلف فصول المؤلفات السردية، لتشمل جميع البنى الداخلية والخارجية لها، ونسعى إلى تطبيقها فقط على نصوص ومقاطع من المؤلف السردى، نظراً لعدم قدرة المتعلمين على قراءة المؤلفات المقررة في منازلهم، ويمكن أن تكون مسألة اختيار المقاطع فعالة في خلق التفاعل داخل الفصل من جهة، وتمكين المتعلمين من استخراج المنظورات الستة بسهولة من جهة ثانية، والمطمح الثانى يتجلى أساساً في الاعتماد على المقاربة بالقيم، بوصفها منهجية غائبة في تدريس النصوص السردية بالسلك التأهيلي، مقترحاً تحليليان نفترض أنهما مسعفان على تقديم تصور ديداكتيكي لحل إشكال قراءة وإلقاء المؤلفات السردية وتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة منها.

ويتطلب تحقيق هذه الكفايات التي يسطرها النظام التعليمي المغربي وجود مجموعة من الوسائل التعليمية والمنطلقات البيداغوجية والنظرية والمعرفية والمعينات الديداكتيكية، حتى يمكن للدولة أن تؤسس نظامها العام وأن توجه ثقافتها وفكرها ومعرفتها وهويتها توجهاً خاصاً لا مشتركاً، وأن تكسب المتعلمين ما تسعى إليه في منهاجها الدراسية وتوجهاتها التربوية وبرامجها الإصلاحية، وتقوم الكتب المدرسية والمؤلفات السردية لمادة اللغة العربية على تحقيق هذا الإجراء، حيث تعد وسيلة ديداكتيكية يوظفها المعلم في تخطيطه وتديره وتقويمه لتعلم المتعلمين والمتعلمات، ولها أهمية كبيرة في ترسيخ الهوية الثقافية والدينية للأجيال الحالية والصاعدة، وتشبعهم بالقيم الأخلاقية والإنسانية والاقتصادية والاجتماعية في تعلمهم، وتعزيز قيم المساواة وحقوق الإنسان، وغيرها من الكفايات الثقافية والإستراتيجية والتواصلية واللغوية والمعرفية. وتستند المؤلفات والمقررات إلى الرؤية الإستراتيجية للإصلاح التربوي 2015-2030، والقانون الإطار 51.17، والميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى جانب وثيقة التوجيهات التربوية لتدريس اللغة العربية بالسلك التأهيلي (نونبر 2007)، الصادرة عن مديرية المناهج والحياة المدرسية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024).

ومن المعلوم في الشأن التربوي والبيداغوجي أن الرؤية الإستراتيجية للإصلاح التربوي 2015-2030، تمثل -كما ورد في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (دجنبر 2024)، إطاراً تأسيسياً للمدرسة الجديدة. وتهدف هذه الرؤية إلى بناء مدرسة جيدة للجميع، تركز على نجاح المتعلم وتتجاوز الإصلاحات الجزئية إلى تنزيل تعاقد اجتماعي بين الأمة ومدرستها (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2024).

وتعتمد الرؤية نموذجاً بيداغوجياً ينتقل من التلقين السلبي المرتبط بالأهداف والمضامين إلى التعليم الذاتي والتفاعل الخلاق الذي تطمح له المقاربة بالكفايات، مع التركيز على اكتساب اللغات، والمعارف، والكفايات اللغوية والمهارات التواصلية، وتعزيز القيم الفردية والجماعية والكونية، إلى جانب تنمية الحس النقدي، وروح المبادرة، ومواجهة تحديات الفجوة الرقمية. ويعزز القانون الإطار 51.17 هذه الرؤية من خلال توجيه عمل لجان تأليف المناهج والكتب المدرسية، محدداً الإطار المرجعي لتصميم المناهج والبرامج، وفق ما يتضامن مع توجهات الدولة بوصفها المعلم الأول، والمزود للمدرسين بمناهج وتصورات جاهزة يجب نقلها إلى المتعلمين، وإمهارهم على اكتسابها وتعلمها، مع ضمان الانسجام الداخلي والخارجي للمنظومة التربوية (تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2024).

ويرتكز منهاج اللغة العربية على مجموعة من القيم التي تسعف على ترسيخ المبادئ المراد تحقيقها، وتشمل هذه القيم ترسيخ المبادئ الدينية الإسلامية السمحة ووحدة المذهب المالكي، وتعزيز الوعي بتنوع الروافد الثقافية المغربية وتكاملها، مع تكريس قيم المواطنة من خلال حب الوطن والمشاركة الإيجابية، والانفتاح على مبادئ حقوق الإنسان الكونية، وخلق قيم التسامح، وقبول الاختلاف. وعلى المستوى المجتمعي تسعى الكتب المدرسية إلى ترسيخ الهوية الحضارية، والتفتح على منجزات الحضارة الإنسانية، وتعزيز حب المعرفة والبحث العلمي، والمساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا، وتنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني. أما على المستوى الفردي فتهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس، والاستقلالية، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي، وزرع روح المسؤولية، والإبداع، والتنافسية الإيجابية، مع احترام البيئة والموروث الثقافي المغربي، وتُدْمَج هذه القيم في النصوص المدرسية لضمان ترسيخ الهوية الوطنية والحضارية مع تعزيز الانفتاح العالمي (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي 2009).

وبناء على هذه الإشارات فإنَّ الدراسة كما اتضح تقترب من إشكال متعلق بالمؤلف السردى، وبيان أهم الشروط الديداكتيكية التي قد تكون بديلاً للتخلص من نمطية المنهجيات الموظفة في التدريس، فتتولد من الموضوع أسئلة محورية ومنهجية تعيننا على التحقق من الإشكال، وأهمها كيف يمكن تطوير تدريس المؤلف السردى في السلك التأهيلي، من خلال المقاربة بالقيم والاشتغال على المنظورات الستة، بما يحقق قراءة وإقراء منهجيين، وذلك في ضوء تحليل رواية/حي اللاتيني لسهيل إدريس؟

مشكلة البحث وأسئلته:

يبحث موضوع الدراسة في مشكلة بحثية تربوية ديداكتيكية تتجلى أساساً في إشكال "القراءة والإقراء"، المتعلق بعملية تدريس مكون المؤلفات في السلك الثانوي التأهيلي بالمدرسة المغربية، حيث يواجه المعلمون والمتعلمون معوقات ديداكتيكية تحول دون تحقيق الكفايات المستهدفة والأهداف المنشودة، ويقترح البحث تجاوز نمطية القراءة المنهجية للمؤلف السردى، ووضع مقترح منهجي جديد يستهدف المقاربة بالقيم، باعتبارها الركيزة التي يقوم عليها منهاج تدريس اللغة العربية بالمغرب، وتتجلى المشكلة أيضاً في الاقتراب من إشكال عزوف المتعلمين عن قراءة المؤلفات، واعتمادهم في فهمها على الملخصات الجاهزة، لعدم قدرتهم على التفاعل مع نمطية المنهجية التي تعتمد على (المنظورات الستة) والتي لم تعد كفيلة بخلق ارتباط وجداني بين جيل العولمة والنصوص المقررة، وجعلنا رواية "الحي اللاتيني" نموذجاً لمعالجة هذه المشكلة، وقد انبثقت من المشكلة تساؤلات جوهرية، وتتضح فيما يلي:

1. ما هو المفهوم الديداكتيكي للكتاب المدرسي وللمؤلف السردى في المنظومة التربوية المغربية؟
2. ما هي أهم الإشكالات والعوائق (المعرفية والمنهجية) التي تواجه عملية إقراء المؤلف السردى في الفصل الدراسي؟
3. ما هي المبادئ والخطوات المنهجية التي تسطرها التوجيهات التربوية لتدريس المؤلفات، وما حدود فعاليتها؟
4. كيف يمكن لـ "المقاربة بالقيم" وألتي "التفتيت والإبطاء" أن تشكل بديلاً ديداكتيكياً ناجحاً؟
5. إلى أي حد يتناسب مؤلف "الحي اللاتيني" مع واقع متعلم اليوم، وكيف نطبق عليه المقاربة المقترحة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث في جوهره إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التدريسية والتربوية، والمنسجمة مع إشكال الموضوع وتساؤلاته، وبها نقيس أهمية البحث وجودته، ومن هذه الأهداف العلمية ما يلي:

1. تحديد الأسس المفاهيمية للكتاب المدرسي والمؤلف السردى كدعامة ديداكتيكية أساسية.
2. تشخيص الصعوبات الواقعية التي تعترض المعلمين والمتعلمين في التعامل مع المتن السردى.
3. الكشف عن تحديات ومبادئ تدريس المؤلفات كما وردت في الوثائق الرسمية وتقييم أثرها.
4. تقديم تصور ديداكتيكي مبتكر يستند إلى "المقاربة بالقيم" لتحويل المتعلم إلى قارئ فاعل ومنتج للمعنى.
5. بيان مدى ملاءمة المتن السردى (الحي اللاتيني) لاهتمامات المتعلمين وتفعيل المقترح المنهجي عليه إجرائياً.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية الدراسة في محاولتها الاقتراب من موضوع ديداكتيكي متعلق بالبحث في إشكال قراءة وإقراء النصوص السردية بالسلك التأهيلي، ومحاولة إيجاد حلول بيداغوجية تسهم في وضع مقترحات تحليلية بديلة، تكون أكثر فاعلية ونجاحاً في تحقيق الكفايات التربوية والمنهجية والتواصلية والأخلاقية أثناء عمليات التخطيط والتدبير والتقييم لتعلمات تدريس مكون المؤلفات، وتكمن الأهمية أيضاً في أن الدراسة تهدف إلى معالجة قضية ديداكتيكية جوهرية ترتبط بواقع تدريس المؤلفات السردية في المنظومة التربوية المغربية، وتتضح هذه الأهمية في أبعاد متكاملة،

فأولاً، على المستوى التربوي، يسهم البحث في ترسيخ الهوية الثقافية والحضارية وتعزيز القيم الدينية والوطنية والإنسانية الكونية لدى المتعلمين، مما يجعل من مادة المؤلفات السردية وسيطاً ديداكتيكياً لبناء وجدان وعاطفة المواطن الصالح المنفتح على قيم التسامح وحقوق الإنسان والحوار الحضاري. وثانياً، تبرز الأهمية الديداكتيكية في تقديم حلول إجرائية ومقترحات منهجية مبتكرة أساسها في مقترح "المقاربة بالقيم" وبتقنيتي "التفتيت والإبطاء"، التي تهدف إلى تجاوز القراءة الخطية النمطية المملة ومعوقات الحيز الزمني الضيق الذي لا يتجاوز ساعة واحدة أسبوعياً، مما يمكن المعلم من تدبير التعلم بكفاءة أكبر وينقل المتعلم من دور المتلقي السلبي للتليخيصات الجاهزة إلى القارئ الفاعل والمنتج للمعنى والخطاب الموازي. وثالثاً، تظهر الأهمية العلمية والنقدية للبحث في فتحه للنقاش التربوي حول مدى ملاءمة ومناسبة النصوص السردية المقررة لتمثالات جيل العولمة الحالي، مع الدعوة إلى ضرورة مراجعة معايير اختيار المؤلفات لتواكب أهم التحولات السوسيو-ثقافية المتسارعة وتحديات الرقمنة، الشيء الذي يضمن تجديد الممارسات التدريسية وجعلها أكثر ارتباطاً بالواقع المعيش للمتعلم وبناء شخصيته المتكاملة.

مصطلحات البحث:

يقوم موضوع الدراسة على مجموعة من المصطلحات البحثية الهامة، التي مكننا من حصر الجهاز المفاهيمي ومقاربة موضوعات وقضايا كثيرة لها علاقة بإشكال قراءة وإقراء المؤلف السردية، ومن هذه المصطلحات ما يلي:

■ القراءة والإقراء:

يقوم مفهوم القراءة والإقراء على كونهما فعلين معرفيين وديداكتيكيين متلازمين، يهدفان إلى بناء قراءة نقدية ومنهجية للمؤلف السردية، تتجاوز الفهم المباشر إلى استكشاف أبعاده الفكرية والجمالية والثقافية. ويستمد هذا التصور مشروعيته من الإشكالات التي تعترض تدريس المؤلفات السردية، وما يرافقها من ضعف في الخلفية القرائية والمنهجية لدى المتعلمين، ومن ثم يقترح البحث اعتماد المنظورات الستة والمقاربة بالقيم، مدعومتين بإستراتيجيتي القطع والتفتيت والإبطاء، بوصفها آليات ديداكتيكية لتيسير القراءة والإقراء، وتعميق بناء المعنى، وتنمية الكفايات القرائية والنقدية. وبهذا يغدو الإقراء ممارسة تربوية واعية، تجعل المتعلم شريكاً في إنتاج الدلالة، وتسهم في ترسيخ قيم الحوار والتسامح والانفتاح، وربط النص السردية بقضاياها الإنسانية والاجتماعية والثقافية (بلقاسم، 2017، ص9).

■ الكتاب المدرسي:

يُعدُّ الكتاب المدرسي أحد المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، ويمثل الوعاء الذي تُترجم فيه مضامين المنهج وأهدافه وكفاياته إلى محتويات وأنشطة تعليمية منظمة وموجهة. وقد اتفقت التعريفات التربوية على اختلافها، على اعتباره أداة ديداكتيكية يعتمد عليها المدرس والمتعلم في بناء التعلم، من خلال تقديم المعارف بصورة مندرجة ومدعومة بالوثائق والصور والتمارين وأساليب التقويم. كما ينظر إليه بوصفه كتاباً معداً خصيصاً لأغراض تعليمية يرتبط بمستوى دراسي محدد، ويستجيب لمتطلبات المنهج الرسمي من حيث المضامين والطرق والأهداف. وفي

هذا الإطار تندرج المؤلفات السردية ضمن مكونات الكتاب المدرسي، باعتبارها نصوصاً تعليمية تسهم في تنمية الكفايات اللغوية والأدبية والثقافية والقيمية، وتُوظَّف في التخطيط والتدبير والتقييم وفق التوجيهات التربوية، مع الاستعانة بوسائل ودعامات ديداكتيكية مساعدة «المراجع المدرسية» بالمعنى الدقيق" (عبد الله الوزيري، 2010، ص13).

منهج البحث وخطواته:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والتحليلي، لوصف مبادئ وتصورات تدريس مكون المؤلفات بالمدرسة المغربية عامة، وبيان أهم مشاكل تدريسها بالسلك التأهيلي تخصصياً، مع وصفنا أيضاً لطريقة القراءة المنهجية التقليدية وتحديد معاييرها ومناقضها، وتحليل ما يتعلق بالمقترح التحليلي الجديد، ويقوم البحث أيضاً على منهجية ديداكتيكية بيداغوجية مضبوطة تهدف إلى تشخيص وتحليل مختلف الإشكالات المرتبطة بقراءة وإقراء المؤلفات السردية في السلك الثانوي التأهيلي بالمغرب، مع اقتراح "المقاربة بالقيم" كبديل منهجي تربوي تدريسي يتجاوز القراءات النمطية الجاهزة، مستنداً إلى آليات إجرائية مبتكرة تتمثل أساساً في تقنيتي "التفتيت" و"الإبطاء" اللتين تهدفان إلى تحويل المتعلم من متلقٍ سلبي للملخصات الجاهزة إلى قارئ فاعل ومنهج حقيقي للمعنى، وتتخذ الدراسة من رواية "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس نموذجاً تطبيقياً لبيان مدى نجاحه وأهمية هذا التصور المنهجي وقدرته على جعل المتعلم قادراً على فهم النص السردى وتحليله، وتم اتباع الخطوات التالية:

- **القسم الأول من البحث:** يشمل التصورات العامة حول مادة المؤلفات في المنظومة التعليمية المغربية، وما أهميتها التربوية والديداكتيكية في تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية وترسيخ الهوية والقيم لدى الناشئة، مع استعراض كرونولوجيا تدريس المؤلفات عبر ثلاث محطات تاريخية أساسية بدأت منذ الستينيات، مروراً بمرحلة 1996، وصولاً إلى منهاج 2007، مع توضيح معايير اختيار المتون السردية التي تراعي مبدأ المقروئية، وصفاء النوع الأدبي، والملاءمة السوسيو-اقتصادية للأسر المغربية، كما يشخص هذا الجزء مشاكل وإشكالات التدريس القائمة، وعلى رأسها عزوف التلاميذ عن القراءة الكاملة.
- **القسم الثاني من البحث:** مخصص لاستعراض المنهجية النمطية المعتمدة في تدريس مكون المؤلفات، التي تتبع خطوات القراءة المنهجية الثلاث: القراءة التوجيهية القائمة على دراسة العتبات، والقراءة التحليلية التي تفكك النص عبر المنظورات الستة (الحدث، القوى الفاعلة، الأبعاد النفسية والاجتماعية، والبنية والأسلوب)، والقراءة التركيبية الهادفة لإصدار الأحكام النقدية، ويرتكز هذا النقل على مبادئ بيداغوجية تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية.
- **القسم الثالث من البحث:** يقدم الجانب التطبيقي والمقترح المنهجي الجديد من خلال النقل الديداكتيكي لرواية "الحي اللاتيني"، شارحاً كيفية استثمار المقاربة بالقيم (ذاتية، واجتماعية، ووطنية، وكونية) كبديل ديداكتيكي يربط النص بواقع المتعلم، ويعتمد هذا التطبيق الإجرائي على آليتي التفتيت والإبطاء لتقطيع النص إلى مقاطع وظيفية منتقاة وتحليلها بعمق لتجاوز معوقات الحيز الزمني الضيق ونمطية القراءة الكاملة، ويتم من خلال هذه المقاربة تتبع مسار بطل الرواية من مرحلة "الضبايع والتشتت" والانهيار بالغرب إلى مرحلة "الوعي

والالتزام القومي"، وتفكيك الصراع القيمي بين الشرق والغرب، وصولاً إلى تمكين المتعلم من إنتاج خطاب موازي يعكس استيعابه العميق للقيم الفنية الفكرية للعمل.

القسم الأول: تصورات حول مادة المؤلفات في التعليم الثانوي المغربي

تحظى المؤلفات السردية تربوياً بأهمية كبيرة على المستويين الـديداكتيكي والبيداغوجي في التعليم الثانوي المغربي، لكونها تلعب دوراً مهماً في تعويد المتعلمين على القراءة المسترسلة والنقدية، وتجعلهم يحتكون بكتب المبدعين والنقاد وتدفعهم أساساً إلى القراءة المتأنية الواعية والمتفحصـة العميقة، وانطلاقاً من مراحل القراءة المنهجية يتمكن المتعلمون من استطلاع أهم الجوانب الفنية والإبداعية في النصوص السردية ويبرزون فيها قدراتهم التحليلية، ويكتسبون كفايات تتماشى مع أفكارهم وواقعهم، وفي ظل عزوف أغلب التلاميذ عن القراءة، فإن قرار المؤلفات في المدرسة المغربية مبني أساساً على تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية وغرس القيم الإنسانية النبيلة والعمل على تحقيق المواطنة الصالحة وتنمية المواقف الوجدانية وترقيتها إيجابياً. وتستند معايير اختيار هذه المؤلفات حسب التوجيهات الرسمية إلى أسباب فنية وتربوية ديداكـتـيكية وعوامل سوسيو ثقافية للمتعلم. وعلى هذا الأساس نقدم تصورات عامة ومنهجية عن مكون المؤلفات في المدرسية المغربية، وتشمل الجوانب المتعلقة بعدد المؤلفات المقررة وأهم مبادئها ومعايير اختيارها وكفاياتها ورهاناتها المرجوة، وتقديم تصور عن النقل الـديداكتيكي للمؤلف الروائي، وتتم الإشارة إلى هذه المعطيات فيما يلي:

1. المؤلفات المقررة بالسلك الثانوي التأهيلي:

قررت وزارة التربية الوطنية بناء على ما تم بيانه وتسليطه في التوجيهات التربوية ومنهاج اللغة العربية منذ 2006م التنوع في اختيار المؤلفات في السلك التأهيلي، وشهدت الاختيارات تنوعاً كبيراً يشمل المؤلفات السردية والنقدية، وفي اختيار المؤلف السردية تم التنوع في أجناسه بين المسرح والسيرة الذاتية والرواية، ويمكن تقسيمها إلى مجموعات، منها: المجموعة الروائية، وتضم رواية (الحي اللاتيني لسهيل إدريس، والمبـاءة لمحمد عز الدين التازي، وعين الفرس لميلودي شغموم). والمجموعة المسرحية: وتضم مسرحية (ابن الرومي في مدن الصفيح لعبد الكريم برشيد، وأبو حيان التوحـيدي للطيب الصديقي، ومسرحية أبي خليل القباني لسعد الله ونوس)، والمجموعة النقدية وتضم الأدب والغربة لعبد الفتاح كيليطو، وقراءة ثانية لشعرنا القديم لمصطفى ناصف، والشعرية العربية لأدونيس؛ وهناك مجموعة السيرة الذاتية والغيرية: وتضم سيرة (أديب لطف حسين، والرحلة الأصعب لفدوى طوقان، وفي الطفولة لعبد المجيد بن جلون)، ويغلب على الاختيارات الطابع السردية لما له من أهمية في تحقيق الكفايات المستهدفة، وكونه من أكثر الأنواع قراءة وتداولاً، ونلاحظ غياب أجناس أخرى مثل القصة القصيرة والدواوين الشعرية وشعر الزجل والأدب الشعبي، وتتوزع المؤلفات المختارة والمنقاة على مستويات ثلاثة، منها مستوى الجذع المشترك آداب، واختيرت فيه ثلاث روايات منها المبـاءة وعين الفرس، والحي اللاتيني، باعتبارها نصاً مقترحاً لإيضاح مقترحنا التحليلي المرتبط بالنقل الـديداكتيكي للمؤلف السردية، و"الحي اللاتيني لسهيل إدريس، رواية واقعية ذات بنية سردية تقليدية، عالجت الصراع القائم بين الشرق والغرب، من

خلال المرأة، التي لا تزال تشكل للمثقف الشرقي هاجساً يحول دون التطلعات التي يمهّد لها الوعي بالقومية العربية. واللافت للنظر أن البيداغوجيين راهنوا على الجانب الفني فيها فقط" (خلوفا والسعيد، 2015، ص225).

2. لمحة تاريخية عن تدريس المؤلفات في التعليم المغربي:

لم تكن دراسة المؤلفات مكوناً جديداً في المدرسة المغربية، حيث إن التعليم المغربي قد انخرط مبكراً بجدية في تدريس مكون "المؤلفات"، وذلك بعد الاستقلال وقبل ظهور المنهاج الدراسي المغربي الأصيل، حيث تم جعل المؤلفات مكوناً رئيساً منذ سنتي 1960-1961م (قصير والبقالي، 2024)، وهي المرحلة الأولى في المؤلفات المختارة، وشهدت تنوعاً أيضاً، فمنها السردية، وتشمل: مسرحية أهل الكهف (لتوفيق الحكيم)، وسيرة أديب (لطف حسين)، ولقيطة (لمحمد عبد الحليم)، وزقاق المدق (لنجيب محفوظ)، وحياتي (لأحمد أمين)، وفي الطفولة (لعبد المجيد بن جلون)، والطيبون (لمبارك ربيع)، والأيام ج 1 و 2 (لطف حسين)، ووزير غرناطة (لعبد الهادي بوطالب)، ودفنا الماضي (لعبد الكريم طالب)، وعائد إلى حيفا (لغسان كنفاني)، وغروب الأندلس (لعزيز أباطة)، وجيل الظلام (لعزيز لحبابي). وتم تجاوز مختلف هذه المؤلفات السردية إلا بعضها، فما زالت تدرس في المنهاج الحالي، وأسهمت هذه الاختيارات في تكوين جيل مغربي متشبث بالقيم المغربية التاريخية والوطنية والاجتماعية، وجيل كان واعياً بالقضايا العربية والإسلامية وخبياً وأسرار المجتمع المغربي، أما المؤلفات النقدية والفكرية، فقد كانت متنوعة وضمت رسالة الصحابة (لابن المقفع)، ورسالة الكندي (للجاحظ)، ورسالة الغفران (للمعري)، ورسائل إخوان الصفا، وفصول من حديث الأربعاء وفصول من الأدب الجاهلي (لطف حسين)، وفصول من ساعات بين الكتب وعبقورية عمر وعبقورية الصديقة (لعباس محمود العقاد)، والأدب المغربي من خلال ظواهره وقضاياه (لعباس الجراي). ومما لا شك فيه أنّ الغالب على هذه الاختيارات الفكرية والنقدية مزاج بين الكتب التراثية وخاصة أدب الرسائل والكتب النقدية التي قدمت تصورات مختلفة عن الأدبين المغربي خاصة والعربي عامة، وتم الانفتاح على ما يكتبه القلم المصري كثيراً، سواء في السرد أو النقد.

أما المرحلة الثانية فكانت سنة 1996م، حيث شهدت المؤلفات المقررة تغييراً كبيراً بعد ظهور منهاج اللغة العربية سنة 1996، وتم الاعتماد فقط على المؤلفات السردية، ومما شملته: البداية والنهاية، وقنديل أم هاشم (ليحيى حقي)، ولعبة النسيان (لمحمد برادة)، وشهرزاد (لتوفيق الحكيم)، وأوراق لعبد الله العروي، والنهايات (لعبد الرحمان منيف)، واستمر الأمر والحال على هذه الاختيارات إلى حدود تغيير المنهاج والتوجهات التربوية سنة 2007م، وضمت اختيارات المنهاج المؤلفات التي ذكرناها آنفاً، وهي المرحلة الثالثة ضمن المحطات التاريخية لتدريس مكون المؤلفات بالمدرسة المغربية (التوجهات التربوية، 2007).

3. مشاكل وإشكالات تدريس مكون المؤلفات:

تعرض المعلمين في قراءة وإقراء مكون المؤلفات مجموعة من الإشكالات والمشاكل، ومنها أنّ قراءة المؤلف السردية يحتاج بالأساس إلى وعي نقدي محكم وإلى دمغة قرائية تمكن المعلم من تبسيط مختلف القضايا والقيم وإكسابها للمتعلمين، ولا بد أن يتجاوز المعلمون أثناء مرحلة تخطيطهم لدرس المؤلفات المعارف الجاهزة، لأنها تجعل

الفعل القرأني غير ولاد وخلق، كما أنها لا تتيح للمعلم حرية تقديم دلالات ومعانٍ جديدة يمكن أن تتأتى له بناء على قراءته الخاصة، فمتى كان فعل القراءة -بوصفه تخطيطاً- عميقاً كان فعل الإقراء أنفذ وأحكم، ويرتبط في تصورات البيداغوجية بالتدبير والتقويم. ومن الإشكالات التي تصاحب تدريس المؤلفات السردية اختيار نصوص سردية في أغلبها لا تنتمي إلى الأدب المغربي، وهذا في حد ذاته إشكال ينبغي للباحثين التربويين المغاربة معالجته، حيث إنّ المتعلمين في حاجة إلى كاتب يقدم تسريده عن الواقع المغربي ويعكس أحواله ومقاماته ومشاكله وعلاته وزلاته ويصور أبعاده الاجتماعية والتاريخية والثقافية، ويحمل هموم الفئة المستهدفة، بينما لا يلي النص الأجنبي في الغالب حاجات المتعلمين المعرفية والوجدانية والعاطفية، وهناك "مشكل اختيار النصوص، التي يجب أن تكون متعددة، وتراعي التنوع في النسيج المجتمعي المغربي والرصيد الثقافي الوطني، نصوص تتماشى مع مستوى وأذواق التلاميذ، مع ضرورة أن تتمتع النصوص بنوع من الإجماع حول قيمتها الأدبية والجمالية، وضرورة إشراك الأدباء والنقاد على صعيد واسع في هذا الاختيار. ويمكن في هذا الخصوص إثارة عدم فعالية ونجاح بعض الاختيارات، فبعض الروايات المقررة مثلاً فيها كثير من التعقيد والغموض لارتباطها ببيئتها وثقافة الكاتب، فتكون منفرة من القراءة، وتسجل في أذهان التلميذ نقطاً سوداء تجاه الأدب، مما يجعل إقباله عليها في المستقبل مستحيلاً، ويكون تعامله معه تعاملاً نفعياً لا يتجاوز مرحلة الامتحانات. والحال أن المطلوب هو استمتاع المتعلم بما يتلقاه من نصوص، تسهم في تنمية شخصيته وتطوير مهاراته وكفاياته" (لغيتري، 2024). وقد عرض مصطفى لغيتري مجموعة من المشاكل المرتبطة بتدريس المؤلفات، وتشمل ما يرتبط بالقراءة والإقراء بوصفهما فعلين بيداغوجيين في تدريس المؤلفات، ويمكن توضيح هذه المشاكل فيما يلي:

- عدم قراءة المتعلمين النصوص، وهذا واقع يجب الاعتراف به ومواجهته، ولذلك يستحسن التفكير في صيغة مناسبة لقراءة جماعية داخل الفصل، ولو كان الأمر يتطلب تخصيص ساعة في الأسبوع لقراءتها، سواء في الحصص المقررة أو حصص إضافية، ومن المفروض أن تكون إجبارية بالأساس، لمحاولة ربط المتعلمين بالكتاب، وجعلهم يتفاعلون مع أحداثه وقضاياها، ومحاولة استثمار الوسائل السمعية الحديثة لتسميع النصوص للتلاميذ. لتكون مشكلة القراءة حاجزاً يمنع من إقراء المؤلفات داخل الفصل، وقد يصل المشكل إلى إعراض الأساتذة أنفسهم عن قراءة هذه المؤلفات، ويشكل الأمر معضلة كبيرة، يكتفي بها المعلمون بالجهاز فقط.
- منهجية تدريس المؤلفات، تقتصر على أمور شكلية فقط، وتريد أن تقدم إحاطة عامة بالمؤلف السردية، ولا يتفاعل معها المتعلمون بشكل جيد، والاكتفاء بالمنظورات الستة من شأنه أن يبعد الفئة المستهدفة عن الارتباط الوجداني بمضامين الرواية، ولهذا تبقى قراءة النص وإعادة قراءته بآليات مختلفة بديلاً تدريسياً من الضروري إعادة النظر فيه، حتى يترسخ مضمون الرواية في ذهن التلميذ، لأن ذلك وحده كفيل بأن يجعلنا نحكم بأن هذه المادة أدت وظيفتها المطلوبة، وإلا فإنها ستظل عبئاً على كل من التلميذ والأساتذ دون فائدة ترجى منها.
- من المشاكل القائمة في تدريس المؤلفات عدم ربط النصوص بكتابتها وأصحابها المباشرين، ومن ثمة، لا بد من تمكين المتعلمين من التحوار مع الكتاب بشأن أعمالهم، فمن شأن هذا أن يحفزهم للقراءة ويجعلهم ينخرطون فيها، ويخلق ذلك تفاعلاً داخل الفصل، ولصعوبة إتاحة الحوار للجميع يمكن أن يعرض المعلم أشرطة فيديو للكاتب عن الرواية، والحال أنه سيكون جميلاً أن يفتح المجال للأدباء للقاء بالتلاميذ وفتح حوارات عميقة حول الرواية المقررة. وفي هذا

الإطار يمكن للوزارة التنسيق مع الهيئات الرسمية والشعبية المتدخلة في هذا الميدان بما فيها وزارة الثقافة واتحاد كتاب المغرب والجمعيات الثقافية الأخرى التي لها تجربة واسعة في تنظيم اللقاءات الثقافية والندوات، كما أن دور النشر يمكنها أن تساهم بشكل فعال في هذا الموضوع، من خلال توفير النصوص وتنظيم لقاءات مفتوحة مع الكتاب، وتنظيم معارض مصغرة للكتاب داخل الثانويات (لغثري، 2024).

فهذه مجمل المشاكل التي تحول دون تحقيق الكفايات المستهدفة من تدريس المؤلفات، والإغفال عنها يزيد من صعوبة قراءة وإقراء المؤلفات السردية، ونحن بحاجة إلى إعادة النظر في منهجية تدريسها وتخطيط وتدبير وتقويم التعليمات المرتبطة بها، ففي التخطيط نقترح الاختصار على عملية اقتراح نصوص من المعلم وإيضاح ما يرتبط بالمنظورات الستة، والاهتمام بالقيم بوصفها مقارنة في التحليل، وفي التدبير يعمل المعلم على عرض النصوص المختارة والمنتقاة والاشتغال عليها في مرحلتَي التحليل والتركيب، وفي التقويمات التكوينية والمرحلية والإجمالية والامتحانات الإشهادية والوطنية نطلب من المتعلمين إنتاج نصوص سردية تتشابه قيمها وموضوعاتها مع إحدى الشخصيات في الرواية أو الأمكنة.

4. مبادئ تدريس المؤلفات:

جاء في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية في السلك التأهيلي أنّ تدريس المؤلفات يعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ، وهي جزء من معايير اختيار وانتقاء المؤلفات المقررة (التوجيهات التربوية، 2007). وأشارت التوجيهات إلى أنّ أول مبدأ هو "اعتبار المتعلم مركز العملية التربوية، ولا يمكن تحقيق هذا المبدأ إلا بتوجيهه إلى التعلم الذاتي وقراءة المؤلف قراءة استكشافية، والإعداد لكل حصة من حصص التعلم الصفي". ولعل هذا المبدأ لا يتحقق كثيراً بحكم إغراض أغلب المتعلمين عن قراءة المؤلف، واعتمادهم فقط على الأمور المتاحة في الشبكة، ولا يكلفون أنفسهم عناء ومجهود قراءة المؤلف ولا إنجاز المطلوب منهم بالاعتماد على مجهوداتهم الشخصية، والمبدأ الثاني، هو "تجنب تدريس المؤلف من خلال المقاربات التي تقترحها كتب التأليف الموازي، أو بإملاء ملخصات جاهزة تحد مبادرة المتعلم، ومن فرص البحث والتقصي وبذل المجهود الذي يقتضيه الدرس والتحصيل". وبالنظر إلى الممارسة المهنية داخل الفصل، فإنّ أغلب المعلمين والمتعلمين يعتمدون في تدريس المؤلف على ما هو متاح ومنجز سابقاً، ويؤثر هذا على إضعاف مردودية التفاعل مع المتعلمين، والمبدأ الثالث المشار إليه، هو "إخضاع التدريس المؤلف لتخطيط دقيق يقوم على إحصاء الحصص الدورية، وتوزيع المؤلف عليها، مع مراعاة حصة التقديم وحصتي التركيب والتقويم النهائية". ومن شأن احترام هذا المبدأ أن يحقق أهم الكفايات المستهدفة، وأن يحمل المعلم على إقراء المؤلف محققاً مختلف الأهداف المسطرة، وآخر مبدأ هو "اعتماد طرق وتقنيات تنشيط المجموعات في تقديم درس المؤلفات وخاصة في المرحلتين التحليلية والتركيبية" (قصير والبقالي، 2024).

مبدأ يقدم إشارة مهمة عن ضرورة تنوع طرق إقراء المؤلفات عامة والسردية خاصة، غاية خلق تفاعل ينمي قدرات فهم المؤلف وتنمية الذوق الجمالي والنقدي والتعبير الإبداعي، ومن الطرق المقترحة في هذا الباب، أولاً الطريقة التفاعلية الحوارية، وتقوم على تحويل الفصل إلى فضاء تحاوري مفتوح يشارك فيه المعلم مع المتعلمين بشكل فعال.

حيث تتم قراءة مقاطع منتقاة ومختارة من المدرس، الذي يعمل على توجيه التلاميذ من خلال طرح أسئلة وظيفية ومنهجية تستهدف القيم والمنظورات الستة، وتكون الأسئلة حسب خصوصية كل مرحلة من مراحل القراءة المنهجية، وتعتمد الطريقة على المناقشة الحرة أو الموجهة، والاستقراء لاستخلاص السمات الفنية أو الفكرية، والمقارنة بين نصوص المؤلف نفسه أو مع نصوص أخرى أو مع الواقع المعاصر. وفيما يصبح التفاعل التعليمي ثنائي الاتجاه: من المعلم إلى المتعلم، ومن المتعلم إلى المعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، مما يمكن المتعلم من اكتشاف المعاني بنفسه، مع تطوير القدرة على التذوق الأدبي، والتعبير النقدي بدلاً من تلقي المعلومات جاهزة.

والطريقة الثانية، فهي العرض والإلقاء، ويتم التركيز فيها على تقديم عناصر المؤلف بشكل منظم، سواء قدمها المعلم مباشرة أو مجموعة من المتعلمين تحت إشرافه أمام الفصل. تشمل خصائصها التعلم الجماعي، والاستماع النشط، وفتح المجال للحوار والمناقشة بعد العرض، والتوجيه والتنشيط المستمر. ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه، وتصحيح المسار، وإثراء النقاش دون سيطرة كاملة. غالباً ما تُستخدم لتقديم السياق التاريخي أو الفكري، أو لمعالجة أجزاء صعبة من المؤلف، لكن يُفضل دمجها مع عناصر تفاعلية لتجنب الطابع السلبي والتلقيني.

والطريقة الثالثة في تدريس المؤلفات هي التعليم التعاوني أو العمل بالمجموعات، وتعتمد على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (3-6 أفراد)، وتكليف كل مجموعة بمهمة محددة مرتبطة بالمؤلف، مثل تحليل فصل معين، ومقارنة بين الشخصيات، واستخراج الأمكنة والأزمنة، واقتراح تأويل، أو كتابة نص مواز، وبعد الإنجاز تقدم كل مجموعة نتائجها أمام الفصل، مما يفتح باب المناقشة والحوار بين المجموعات. وتتميز الطريقة بالحوار الداخلي ثم الخارجي، وعموماً لا يقتصر تدريس المؤلفات على اعتماد طريقة واحدة، بل يعتمد على مزيج من هذه الطرق حسب خصوصية المادة والمتعلمين والحصص الزمنية. ويتعين على المعلم الإبداع في أساليب التنشيط، والتقريب، والتبسيط، وربط النصوص بالواقع، وتشجيع الإبداع مع تجنب الإملاء الحرفي أو الاعتماد على التلخيصات الجاهزة، ويتحقق الهدف الأساس في جعل المتعلمين يتفاعلون بحماس مع المادة من خلال الحوار، والمناقشة، والإنتاج النشط، الشيء الذي يعزز الكفايات التواصلية، والنقدية، والإبداعية (التوجيهات التربوية، 2007).

5. معايير اختيار المؤلفات:

تتأسس معايير اختيار المؤلفات التعليمية على مرتكزات بيداغوجية دقيقة، حيث تُعطى الأولوية القصوى لمبدأ **المقروئية** غاية ضمان وصول المادة الأدبية لمدارك المتعلمين بيسر وسهولة. ويستوجب هذا التوجه اعتماد مؤلفات ذات بناء واضح، وبنية بسيطة تتناسب مع المستويات الذهنية والعمرية والاجتماعية للفئات المستهدفة، مع ضرورة تحقيق انسجام تام وارتباط وثيق بين هذه المؤلفات والمناهج الدراسي الرسمي والبرامج المقررة. ومن الناحية الجمالية والمنهجية يتم التركيز على النصوص التي تثير اهتمام المتعلم عبر ملامسة واقعه المعيش وتلبية أفق انتظاره، مما يساهم في قدح زناد الرغبة في القراءة وإذكاء شغف الاطلاع. كما يقتضي التوجيه التربوي اختيار مؤلفات تتسم بـ "صفاء النوع الأدبي"

لتسهيل عملية التجنيس والتمييز بين الأنواع، مع ضرورة الابتعاد عن المتن ذات المنحى التجريبي أو الأطروحات النقدية الأكاديمية البالغة التجريد والتعقيد، والتي تتطلب كفايات تأويلية تفوق القدرات الحالية للسواد الأعظم من المتعلمين.

وبالنظر إلى الأبعاد السوسيو-اقتصادية، تلج المعايير على ضرورة تلاؤم أثمان هذه المؤلفات مع القدرة الشرائية للأسر المغربية من خلال توفير طبقات مدرسية ميسرة الثمن، ويواكب هذا البعد الاقتصادي اهتمام تقني وفي جمالية المنتج التعليمي، يضبطه "دفتر تحملات" يحدد جودة الخط والرسوم ولوحات الغلاف، بالإضافة إلى مراعاة عامل الحجم؛ إذ يُقترح الحجم الصغير لسلك الإعدادي والسنوات الأولى ثانوي، والحجم المتوسط كأقصى تقدير للسنة الختامية، ضماناً لإتمام القراءة من قبل أغلب المتعلمين. وفي سياق مواكبة التحولات التكنولوجية تبرز الحاجة إلى استثمار الرقمنة عبر توفير نسخ إلكترونية للمؤلفات تكون موازية للحامل الورقي، تمهيداً للانتقال الرقمي المستقبلي، كما يتم ضبط "الوساطة التربوية" من خلال تقنين عمليات التلخيص الموازي، عبر ضوابط تمنع تقديم "الملخصات الجاهزة" التي تحول دون الاحتكاك المباشر بالمتن الأصلي، وتستعيز عنها بمنهجيات واضحة لقراءة الفصول والأقسام ونماذج تبسيطية تحفز المتعلم على محاور المؤلف والتعرف عليه بشكل شخصي ومباشر (التوجيهات التربوية، 2009).

6. تناسب مؤلف الحي اللاتيني مع مستوى متعلمي الجيل الحالي:

من الإشكالات المهمة في ورقتنا العلمية سؤال متعلق بالمناسبة المعرفية والموضوعية والبيداغوجية والثقافية والتاريخية للمؤلف السرد، الحي اللاتيني، حيث نسعى إلى بيان مدى تناسب اختيار المؤلف مع الأبعاد المعرفية لدى المتعلمين، على اعتبار أن "الحي اللاتيني رواية كتبها سهيل إدريس في خمسينيات القرن الماضي، وتناولت الرواية قضية العلاقة بين المشرق العربي والغرب الأوروبي، وخاصة تصورات وتمثيلات الطلاب العرب للمرأة الغربية المنفتحة والمتاحة للجميع بسهولة ويسر، وتكشف وتتبع الرواية في أحداثها وشخصياتها وأزميتها وأمكنها البعثات الطلابية العربية التي ذهبت إلى فرنسا بغية إتمام واستكمال الدراسة ولكنها عوضاً عن الانشغال بهذه المعرفية انشغلت بالملاهي الليلية والعلاقات العاطفية والغرامية مع نساء فرنسيات، وتهتم الرواية في جوهرها أساساً بالبطل المجهول إرادة للتعميم -الذي لم يختار له سهيل إدريس اسماً معرفياً دالاً على التعيين- وعلاقته بشخصية جانين، علاقة عاطفية غرامية بدأت بالحب والمشاعر النبيلة، وانتهت بمأساة بعد تنكر البطل لجانين وطفليها". ويتضح أن موضوع المرأة بوصفها جسداً متاحاً لم يعد انفتاحها يثير الدهشة والاستغراب، بل بات هذا أمراً مألوفاً لدى فئة تعليمية وجدت المرأة منفتحة في الضفتين العربية والغربية، ومن ثمة فالاعتقاد الذي المفترض أن موضوعات الرواية وقضاياها الاجتماعية والأخلاقية لا تثير الدهشة والاستغراب إطلاقاً، وما تعيشه المرأة وتعايشه في الفترة الحالية أصبح أمراً عادياً، بعدما كان ما تأتيه النساء الغربيات من الأباطيل والأعاجيب المنافية للثقافة العربية المحافظة، وبناء عليه "إن موضوع العلاقة بالمرأة وتصوير الكبت العربي لم يعد موضوعاً تصاحبه الغرابة ولا جدوى له، بناء على التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي عرفها المجتمع العربي عامة والمصري خاصة، وذلك أن الصورة النمطية عن المرأة الغربية أو المرأة العربية، وبشكل أعم المرأة الغربية والمرأة المصرية لم تعد متاحة بالطريقة التي تقدمها الرواية بفعل العولمة والانفتاح الثقافي وتداخل القيم، فقد جعلت العولمة الإنسان -

أيا كان هذا الإنسان وفي أي مكان- وسيلة إنتاجية يستهلك كل شيء، المنتجات والثقافة والقيم، كما أن وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة قد فتحت الحدود وجعلت الثقافة عابرة للقارات. وصحيح أن الرواية ممتازة فنياً فهي مادة سردية غنية تتيح للناقد والدارس تطبيق تقنيات السرد والعناصر الأساسية المكونة للرواية بيسر وأريحية، ولكنها من الناحية الموضوعية لا تواكب التحولات الثقافية والقيمية والاجتماعية التي عرفها المجتمع العربي (شكرية، 2025).

يشكل سؤال المناسبة أهمية كبيرة ويتعلق بأمرين، مناسبة موضوعية من جهة، ومعرفية من جهة ثانية، أمران يتعلقان بمجموعة من الأسئلة الجوهرية، ومنها ما يلي: لماذا رواية اللص والكلاب وليس غيرها؟ لماذا رواية "الحي اللاتيني"؟ ما الدواعي البيداغوجية والديداكتيكية والمعرفية والقيمية التي تدفع وزارتنا إلى اختيارهما، وتمسك بهما، تمسك الغريق بمنقذ محتمل؟، قال عبد الجليل الشافعي: "في مرحلة الثانوي التأهيلي، ندرس على التوالي، لتلاميذ مغاربة- نسبة كبيرة منهم، تنتهي إلى العالم القروي مجالياً، وتنتهي إلى عالم الفقر، اجتماعياً، وتنتهي إلى المغرب غير النافع، تنموياً- ندرسهم: رواية "الحي اللاتيني" للبناني سهيل إدريس، تحديداً مستوى الجذوع. وقد صدرت هذه الرواية سنة 1953. أي قبل الاستقلال بثلاث سنوات كاملة، صدرت وقت كان العالم بالأبيض والأسود! وتناقش الرواية إذا رُمنا التكثيف، فكرة التلاقي/ الاصطدام مع الآخر الأوروبي بدرجة أولى، والصدمة الحضارة والثقافية التي تنتج - أو يمكن أن تنتج - عن مثل هكذا تلاقي/ تصادم. وهذا طرح مفهوم ويكسب شرعيته ومعقوليته وحينيتها، حين كان الآخر شبه مجهول بالنسبة إلينا غريباً ومدهشاً جديداً ومحيراً، جميلاً ومخوفاً في ذات الوقت. فكرة وتيمة وقضية ما عادت تكتسي راهنتها بالحجم الذي كانت عليه قبل 67 سنة مضت (الشافعي، 2020).

7. أهداف ورهانات وكفايات تدريس المؤلفات:

تراهن منظومة التعليم بالمغرب من خلال تدريس مكون المؤلفات على تحقيق مجموعة من الكفايات والتحديات والغايات الكبرى من خلال اعتماد مكون المؤلفات، ذلك أنها قد حددت الأهداف العامة من وراء تدريس المؤلفات في التعليم الثانوي التأهيلي، وتبتغي الوثيقة الإطار من المؤلفات، ترسيخ أساليب التنشئة القرائية، وتحقيق كفاية القراءة بطريقة متدرجة، تراعي أهداف المرحلة التعليمية، ومستوى النمو النفسي والوجداني للفئة المستهدفة، وتدريب التلاميذ على الدراسة الذاتية، وتمكين المتعلم من آلية القراءة الفاعلة التي تؤهل للانتقال من القراءة الخطية المدرسية إلى الدراسة النقدية، واستثمار مكتسبات المتعلم في قراءة النصوص القصيرة والانتقال إلى دراسة مؤلف كامل، وجعل المتعلم قادراً على مواجهة صعوبات قراءة الأعمال النقدية والإبداعية والفكرية، وتنمية الكفاية القرائية، وتمكين المتعلمين من قراءة المؤلفات الكاملة واكتسابهم الآليات المنهجية للقراءة الذاتية لتتجاوز الانطباعات الذاتية العامة وتبلغ مستوى "القراءة النقدية المتسائلة".

وفي ظل هذه التحديات والغايات والمطامح المتنوعة، تهدف التوجيهات التربوية الخاصة بالصف التأهيلي إلى تحقيق كفايات متنوعة، منها، الكفاية التواصلية: وتتجلى في القدرة على إنتاج خطاب مواز للمؤلف من قبيل: التحويل، التوسيع، التلخيص، الشرح، التعليق، وتعزيز الرصيد المنهجي والاصطلاحي للتلميذ، والتمكن من إنتاج نصوص

إبداعية، ومن ذلك الكفاية المنهجية: ومن مساعيها اكتساب مهارة ملاحظة العلامات والمؤشرات الدالة على موضوع النص (سواء من داخل النص أو خارجه)، واكتساب مهارات عزل وتحليل وتفكيك مكونات عمل أدبي متكامل، والقدرة على تطبيق المفاهيم النقدية والتقنيات المكتسبة، والقدرة على تطبيق مقارنة بعينها في معالجة المؤلف، مع السعي إلى التمكن من التقويم والحكم على المؤلف في محاوره المتعددة وفي كليته انطلاقاً من التمييز بين الحكم على الجزء والمحور حين معالجتهما، والحكم على الكل حين دراسة المؤلف باعتباره بنية كلية. ومن الكفايات المنشودة الكفاية الثقافية: من خلال القدرة على التعرف أنواع وأشكال التواصل والتعبير المميزة للمؤلفات الكاملة، والكشف عن الخلفيات والأبعاد الثقافية لنصوص المؤلفات الكاملة، والتعرف دلالة المؤلفات ضمن السياق الثقافي وتحديد قيمتها بالنسبة إلى محيطها (اعسيلة، 2022). مع السعي إلى تحقيق القراءة المسترسلة لمؤلف كامل وتكوين النفس الطويلة الحفز على الاستمرار في القراءة والمواكبة، والقدرة على اتخاذ موقف شخصي من الآثار المدروسة، والجرأة الأدبية في الحكم لها أو عليها.

القسم الثاني: النقل الديدانكيكي للمؤلف السردى حسب التوجيهات التربوية

يتطلب تدريس مكون مؤلفات حسب التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك التأهيلي اتباع خطوات منهجية، تسهم في تحقيق عملية القراءة والإقراء، وتمكن المعلم من تحقيق الكفايات المرجوة، وقبل تقديم مقترحنا التحليلي المتعلق بدراسة رواية الجي اللاتيني لسهيل إدريس باعتماد المقاربة بالقيم، لا بد من الإشارة إلى خطوات القراءة المنهجية التي تعتمد على ثلاث مراحل، باعتبارها جزءاً من المقترحات الديدانكيكية التي يعتمد عليها مدرسو العربية في تدريسهم للمؤلفات ونقل قضاياها ومعارفها نقلاً ديدانكيكياً، ونورد هذه الخطوات فيما يلي:

أولاً: القراءة التوجيهية:

يركز المعلم في القراءة التوجيهية على دراسة العتبات النصية، ودراسة المؤلف خارجياً وداخلياً، وتحليل العنوان واللوحة وحيثيات النشر والحوارات والاستجابات والتعرف على كتابات المؤلف وسيرته الذاتية والغيرية والشهادات والمذكرات والإهداء والمقدمات، والعناوين الداخلية، والمقتبسات، والهوامش. والاقتراب من تناول كل المؤشرات المقامية والسياقية التي تمكن من تحديد الأهداف المتوخاة من تدريس المؤلف: بتقديم المؤلف، وتحديد نوعه الأدبي، والتعريف بصاحبه مع الاقتصار على ما له صلة وظيفية بالمؤلف، ودواعي كتابة المؤلف، ويعمل المعلم على صياغة المشكلة التي يثيرها موضوع النص المقروء، ووضع فرضيات عامة تروم استطلاع ما يرتبط بدلالات المؤلف، مع السعي إلى إعداد عرض مجمل للمؤلف، يركز على الأحداث والشخصيات والمواقف والانتقالات السردية والحوارية، ولا بد من مطالبة المتعلمين بإعداد ملخص عن المؤلف باعتباره نشاطاً مهماً يندرج ضمن إجراءات التقويم في هذه المرحلة، ويتم ختم المرحلة بتحديد بعض المقاطع غاية قراءتها خارج القسم، لخلق حوار تفاعلي في مختلف مراحل القراءة المنهجية، والهدف الإجرائي من هذه المرحلة هو تجميع معطيات سياقية ومؤشرات عن المؤلف من داخله وخارجه، ووضع فرضية واحتمالات، وتنجز المرحلة في مدة زمنية تصل إلى أربع أو ست حصص، ويتم تقويم المتعلمين في هذه المرحلة بواسطة أسئلة جزئية ترتبط

بالمعارف الضرورية لدراسة المؤلف، وبالمجملات التي أنجزها" (اعسيلة، 2022، ص202).

ثانياً: القراءة التحليلية:

يستعين المعلم في القراءة التحليلية بالمنظورات الستة التي اقترحها الباحثان شमित وفيالا. حيث يقوم مقترحها المنهجي على خطوتين، تهتم الخطوة الأولى بفهم جزء مقروء من المؤلف وتحديد دلالاته ومعانيه، مع دراسة المؤلف في علاقته بما يليه وبما سبقه، والتركيز على بنيته و"يكلف المعلم المتعلمين في هذه الخطوة بتحضير جزء من المؤلف في ضوء خصائصه ونوعه، واستناداً إلى الأهداف التي يتوخى بلوغها، ثم يطالبهم بتلخيصه أو عرض وقائعه في صورة منظمة، وخلال مرحلة التدبير يستثمر المعلم حصيلة التحضير مع التركيز أساساً على الفهم، واستخراج أهم العناصر الدلالية والأسلوبية من النص، ويحرص المعلم على اختيار مقاطع لقراءتها، مع تركيز الاهتمام على مناطق وعلامات معنية من النص، ومنها: عناصر الحكي، والمفاهيم والأفكار ورصد سمات كل مقطع، وبيان المعجم ودلالة المحتوى وأبعاده، وتوقع النتائج، ووضع خلاصات مركزة عن الشخصيات والأحداث والقضايا والمفاهيم، ويتم تقويم الخطوة من خلال إجابة المتعلمين عن أسئلة لها علاقة بفهم محتوى النص أو جزء من المؤلف أو مقطع معين" (Schmitt, Viala, A. (1994).

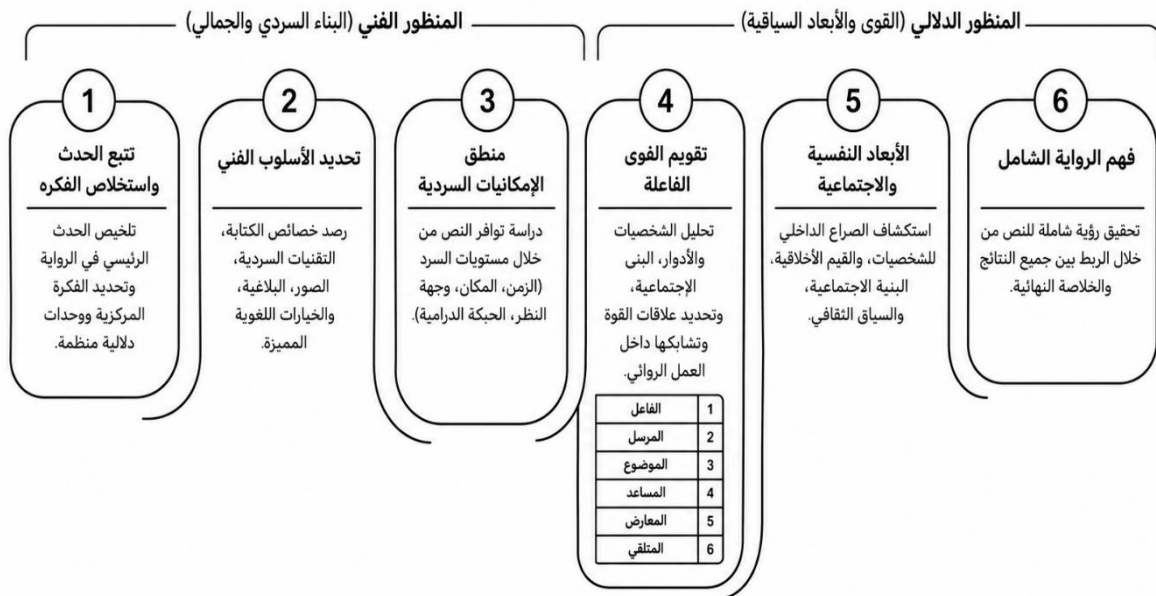
وأما الخطوة الثانية التي نركز عليها في النشاط الإجرائي البيداغوجي فمرتبطة أساساً باستنتاج المكونات المميزة للمؤلف وتفكيكها وتحديد أبعادها السردية ومختلف بنياتها التركيبية، ويرتبط إجراء تنفيذ الخطوة، بتحديد المعلم لمجموعة من المحاور والقضايا المتناسبة مع نوعية المؤلف، حيث يتم "مراعاة مستوى المتعلمين الذين ينبغي تكليفهم باستخراج عناصر المحاور ومناقشتها بناء على قراءة انتقائية يوجههم إليها أو يختارونها بأنفسهم. ويعمل المعلم على قراءة المقاطع المنتقاة ودراستها، سعياً إلى استخراج ما يلي: في مرحلة التدبير يتم استخراج العناصر المكونة للمحور من النص مع تحليلها، وتوظيف البراهين والأدلة النصية ومن المحيط، تحديد السمات المميزة للنص، ويعمل المعلم من خلال النص الحكائي استخراج الحدث: من فعل؟ ولمن؟ وكيف؟ ولماذا؟ وأين؟ ومتى؟ وتقويم القوى الفاعلة، واستخراج البنية ودراسة الأسلوب" التحولات المنهجية لتدريسية المؤلفات بالثانوي التأهيلي (اعسيلة، 2024، ص203).

وتهدف الخطوتان إلى فهم مختلف الأجزاء المقروءة واستطلاع مكونات المؤلف وإبراز أبعاده، ويكون الإجراء التقويمي مرتبطاً بمطالبة المتعلمين بمناقشة التقارير والبطاقات التي أنجزتها إحدى المجموعات، أو الاعتماد على أسئلة محددة تمكن من تقويم مدى إدراكهم للخصائص التي تتميز بها مكونات الأثر المدروس" (اعسيلة، 2024، ص203). وعموماً تفتتح عملية تحليل النص الروائي بتتبع مسار الحدث من خلال صياغة موجز عن أحداث النص المقروء، بهدف تحديد حبكة الرواية، ورصد تحولات وضعياتها السردية ومراحلها. ويتكامل هذا مع استخلاص بنية النص عبر تقطيع المؤلف إلى مقاطع وأجزاء دلالية، ويتم في هذا الإجراء والنشاط من ذكر الأحداث ثم تصنيفها وترتيبها منطقياً، وبعدها يتم تقويم القوى الفاعلة التي قد تكون عبارة عن شخصيات بشرية أو أفكار مجردة وكائنات مادية تسهم في تحريك الأحداث، حيث يتم جردها وتحديد أدوارها ضمن صراع سيميائي وتواصل. ويستند هذا التقويم إلى نموذج يربط بين الذات والموضوع وبين المساعد والمعاكس الذي اقترحه كريماس، مع تحديد الرؤى السردية وأنماط رؤية العالم التي توجه

إيقاع الأحداث وتؤثر في توازن النص. وهذه القوى هي التي تحدد الرهانات الدلالية والشكلية وتوجه فهم المتعلمين لفهم العمل، وفي الإجراء التحليلي يتم الكشف عن البُعد النفسي من خلال استكشاف الحقول العاطفية والأبعاد الشعورية واللاشعورية للشخصيات وعلاقتها بخبايا الكاتب النفسية وحيثيات إبداعه. وبالموازاة مع ذلك يتم تحليل البُعد الاجتماعي من خلال ربط النص بسياقه السوسيوثقافي ورصد الأنساق الفكرية والقيم الاجتماعية، وذلك للوصول إلى "رؤية العالم" التي ينطلق منها المؤلف، وفق منظور التماثل الكولدماي في فهم وتفسير العمل الأدبي اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً. وفي نهاية النشاط التحليلي يتم تحديد الأسلوب ومعايير الكتابة الفنية والبنوية التي تميز المؤلف، مع رصد الحقول الدلالية والتنوع المعجمي المعتمد، وتهدف هذه الخطوة إلى فهم ميثاق القراءة ومدى استجابة النص لأفق انتظار الفئة المستهدفة، وتقدم هذه المنظورات الستة رؤية شاملة تجمع بين البناء الشكلي والعمق المعرفي والجمالي، ونلخصها في الشكل التالي:

دليل تحليل النص الأدبي: 6 خطوات لفهم الرواية

منهجية متكاملة لتحليل النصوص الأدبية من خلال ستة خطوات تحليلية مختلفة.



(إعداد الباحث)

ثالثاً: القراءة التركيبية:

يقدم المعلم بمعية المتعلمين خلاصات شاملة عن أهم النصوص التي تم تحليلها وبيان الأثر الذي خلفه المؤلف في المتعلمين وإصدار أحكام عامة عنه، وتحديد قيمته الأدبية، واستجماع مختلف النتائج المتعلقة بالعناصر والأبعاد التي تم استخراجها من النص المقروء، ويقدم المتعلمون أهم انطباعاتهم ويحددون أبرز القيم والمواقف التي تحققت فيهم من خلال

قراءة المؤلف وتحليله (بوعزة، محمد، 1999). وعموماً "ترتكز المرحلة في هدفها الإجرائي على توظيف مهارتي التركيب والتقويم، أي النظر إلى مكونات المؤلف وقيمته الأدبية، وإصدار حكم الحكم النقدي العام عليه، ويتم في هذه المرحلة استثمار النتائج التي توصل إليها التلاميذ في المرحلة السابقة ومقارنتها بآراء الدارسين، وتوظيفها التوظيف المنهجي الصحيح وفق عناصر رئيسية محددة يقوم عليها تقييم المؤلف باعتباره بنية كلية" (أعسيلة، 2024، ص 227)، وعلى الرغم من هذه الأهمية المنهجية يُسجل نقاد المنهاج ملاحظات بيداغوجية مهمة تتعلق بغياب التفصيل في معايير اختيار المؤلفات المقررة، إضافة إلى ضيق الحيز الزمني المخصص للمادة (ساعة واحدة أسبوعياً)، وهو ما يُعد إكراهاً غير مسبوق في السياق البيداغوجي يعوق التطبيق المستفيض لهذه المنظورات. كما يُلاحظ أن المنهاج قدم توضيحات ناقصة أو مختصرة حول كيفية تنزيل هذه المراحل، مما يجعل من الضروري إعادة الاعتبار لمنظور "مواجهة القراءات" كأداة تحليلية متماسكة تجمع بين البناء الشكلي والعمق المعرفي والجمالي للمؤلف.

القسم الثالث: النقل الديداكتيكي للمؤلف الروائي "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس:

بعدما تم الحديث عن مقتضيات وخواص مراحل القراءة المنهجية لمكون المؤلفات وفق ما تم تحديده في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك التأهيلي، نسعى إلى تقديم مقترح جديد نفترض أنه سيسهم في تحقيق الفعل الديداكتيكي في قراءة وإقراء المؤلفات السردية للمتعلمين، ويكون المقترح المسعف على تخطيط وتدير وتقييم تعلمات درس المؤلفات بالمقاربة على القيم، حيث يظل سؤال القيم مجدياً وخالقاً للحوار والتفاعل داخل الفصل، وربط الأعمال السردية بالقيم والمواقف الوجدانية والتاريخية والثقافية والاجتماعية والتربوية يحقق الكفايات المستهدفة من تدريس المؤلفات، ويرفع من جودة التعلم، ويمنح الفرصة للمعلم في قراءة وإقراء المؤلف باعتماده على المقاربة بالقيم، بكونها منفتحة على حياة المتعلمين وواقعهم، وتستهدف قيمهم ووجدانهم، وتحكي جزءاً من طموحاتهم، وتتماشى مع حياتهم المعيشية والاجتماعية، ولعل التركيز على المنهجية النمطية وخاصة المنظورات الستة التي تم الاشتغال عليها منذ 1982م يؤكد بالأساس جمود الدرس الديداكتيكي لتحليل النصوص ومقارنتها في المدرسة المغربية، ومن الأجدي والأفد أن تكون المقترحات التحليلية متناسبة مع القيم الجديدة للفئات المستهدفة، ومن ثمة، فالقيم فعل تربوي ونشاط ديداكتيكي بيداغوجي يمكن أن يحقق لنا الأهداف المرجوة من تدريس مكون المؤلفات، وسنحاول أن نقدم أنواع القيم وأشكالها وبعدها نوضح المقترح البيداغوجي للمقاربة بالقيم مطبقين ذلك على رواية الحي اللاتيني للكاتب المصري سهيل إدريس، وتتم الإشارة إلى هذه النقاط فيما يلي:

أولاً: أنواع القيم:

للقيم التي يتم استثمارها في تحليل النصوص السردية أنواع كثيرة، وأصناف متعددة، ويتم تصنيفها وفق اعتبارات ترتبط بالخصائص والأهداف والاهتمامات، وينبغي العمل على الاستعانة بها لمحاولة كشف قيم النصوص المقروءة وسبر أغوارها وبيان معانيها ودلالاتها وجعل المقاربة بالقيم دليلاً إجرائياً وفعلاً بيداغوجياً لخلق التفاعل والحوار

مع المتعلمين، وقد صنف الباحث خالد الصمدي القيم إلى أربعة أصناف: ومن ذلك القيم الذاتية: وهي الاقتناعات الفردية التي تخص الشخص لعلاقته بخالقه وبنفسه، مثل: قيمة الإيمان والتقوى والخوف من الله والخشوع. ثم القيم الاجتماعية: وهي القيم التي تطبع سلوك الفرد في علاقاته العامة مع الآخرين، ولا يتصور وجودها إلا من خلال التفاعل مع الغير، ومن ذلك قيم الصبر، والكرم، والعفو، والرحمة، والصدق، والأمانة، والحب، والحلم، وغيرها من القيم التي ينبغي أن تطبع السلوك الجمعي. وهناك القيم الوطنية: وهي القيم التي تتسع دائرتها لتتجاوز العلاقات الاجتماعية إلى الإحساس بالقواسم المشتركة التي تجمع الجماعات المتباعدة، وتتجلى هذه القواسم المعنوية المشتركة في اللغة والدين والانتماء العرقي والتاريخي والرصيد الحضاري والجغرافي، ومن ذلك قيمة: حب الوطن. كما تتجلى في الغيرة على اللغة والدين والأمة، والافتخار بالمقومات الحضارية للأمة، والغيرة على الدين واللغة. وإلى جانب ذلك هناك القيم الإنسانية: وهي القيم التي تتجاوز العلاقات الاجتماعية والحضارية والخصوصيات الثقافية لتتفتح على البعد الكوني، ويشارك فيها كل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم لشعب من الشعوب لتتفتح على البعد الكوني، ويشارك فيها كل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية، كالعدل والمساواة والتسامح والسلام" (الحسين، 2024).

ثانياً: عمليتا القراءة بالتفتيت والإبطاء:

العمليتان قد تسعفان المعلم في إنجاز فعلي القراءة والإقراء بناء على توظيفه المقاربة على القيم، وتمت الاستفادة من المنجز القرائي لخالد بلقاسم في قراءته لمصنفات عبد الفتاح كيليطو، والاستعانة بالعمليتين لجعلهما ضمن المقترح الديدانكي الجديد، فالتفتيت: فعل قرائي خلاق في العملية القرائية. وبه تمكّن كيليطو من رصد مسالك النص ومعالجه وأنساقه المتواردة. وهو أيضاً فعل طوبولوجي يُعيد رسم أراضي النص، ويحدّد معالمها ذات القوة التوجيهية في مسار التأويل، كي يتهيأ للنصّ المقروء أن يحيا حيوات أخرى، أي أن يتهيأ له الانفتاح على الاحتمالات التي ينطوي عليها في ذاته وعلى الاحتمالات التي يمكنه منها الفعل القرائي أيضاً" (بلقاسم، 2017، ص154).

ويظلّ التفتيت ركيزة رئيسية في عملية القراءة والإقراء، وبه نشقّ مسالك النصوص ونجعلها تحيا حيوات أخرى، وبناء عليه فالتفتيت يفتح النصّ على امتدادات لا نهائية تكون دائمة ومتواردة. ويمكن التمييز بين فعلين في هذه العملية، فعل القراءة ثم الكتابة، ونؤكد هذا الأمر بقول الكاتب: "القراءة تشبّت وتنثُر قبل أن تقوم بفعل الكتابة" (بلقاسم، 2017، ص155)، و"التفتيت تجديد لبناء النص بالعثور فيه على علاقات جديدة غير تلك التي كانت بادية فيه"، وترتبط عملية توظيفها في المقترح بأخذ مقاطع من المؤلفات السردية وإعادة بنائها بناء على قراءتها من منظور القيم والمواقف، وبها يمكن للمتعلم إصدار أحكام نقدية على المقاطع السردية وتطبيق ذلك على مختلف النصوص، وهذا يمكن أن يرفع من جودة تحقيق الكفايات المرجوة، وبعدها تأتي عملية الإبطاء: اعتبرها بلقاسم أساس القراءة والمتحكّم في إيقاعها، بل إنّ مفهومها وإنجازها غير منفصلين عن الإبطاء. ليكون الإبطاء في القراءة فعلاً قرائياً يقوم على إعادة كتابة ما تمّ تفتيته وتشتيته، وهو ما يجعل القراءة تنتسب إلى اللاهائي وهي تفتح للمفتّت شعباً أخرى وحيوات جديدة، "فالإبطاء إعادة كتابة للمفتّت وفق مواقع القراءة" (بلقاسم، 2017، ص161).

وبناء عليه فإنّ التفيت والإبطاء يسهمان في خلق احتمالات متعدّدة على النصّ الأصليّ، فالتفتيت أو التمزيق أو التفيت من مقوّمات فعل القراءة، والنسج أو الإبطاء والترتيب من مقوّمات فعل إعادة الكتابة. وهما فعّالان يكسبان المتعلمين فعل القراءة والكتابة في آن، والنسج إعادة ترتيب ما تمّ تقطيعه، وغاية هذا جعل "النصّ مرآة قابلة لإظهار كلّ الصور التي تُعرض عليها" (بلقاسم، 2017، ص 209). وبإكساب عمليتي التفيت والنسج يمكن المتعلمين من عملية التعامل مع النصوص السردية دون التركيز على منهجية نمطية لا تعينهم على ممارسة فعلي القراءة والإقراء، وبناء عليه تكونان عمليتين إجرائيتين في نشاط التحليل، وبعد هذه الإشارات النظرية التي أشرت فيها إلى المقاربة بالقيم وأنواعها ودور عملية التفيت والإبطاء في تحقيق الفعل القرائي، نضع مقترحاً منهجياً جديداً، نعتمد عليه في تحليل المؤلفات السردية من منظور المقاربة بالقيم، ونطبق ذلك على نصوص من رواية الحي اللاتيني لسهيل إدريس.

ثالثاً: المقترح التحليلي للمقاربة بالقيم: تصوريديداكتيكي لمقاربة المؤلف السردية في السلك التأهيلي

يتضح مما تم الإشارة إليه أنّ القراءة المنهجية للمؤلفات السردية بالمدرسة المغربية في الصفّ التأهيلي تعتمد أساساً على ثلاث مراحل أساسية مستمدة من المقترح التحليلي لـ "فيلا وشميت"، وتشمل المراحل ما يلي:

1. القراءة التوجيهية:

- تركز على دراسة العتبات النصية (العنوان، اللوحة، الغلاف) وسيرة الكاتب وسياق النشر.
- هدفها صياغة فرضيات القراءة وتقديم عرض مجمل للأحداث والشخصيات.
- تستغرق عادة ما بين أربع إلى ست حصص دراسية.

2. القراءة التحليلية (المنظورات الستة):

- تعتمد على فهم أجزاء من المؤلف وتحديد دلالاتها، ثم تفكيك مكوناتها السردية.
- تشمل تتبع مسار الحدث، وجرّد القوى الفاعلة (شخصيات، أفكار)، وتحليل البعدين النفسي والاجتماعي، ورصد الأسلوب والبنية السردية.
- يهدف هذا التحليل إلى استخراج "رؤية العالم" التي ينطلق منها العمل الأدبي.

3. القراءة التركيبية:

- تجميع النتائج والتحقق من الفرضيات لإصدار حكم نقدي عام على المؤلف.
- إبراز القيمة الأدبية للأثر المدروس وبيان أثره في وجدان المتعلم.

يتضح أنّ المنهجية النمطية أهملت جانباً مهماً في عملية القراءة والإقراء، ويرتبط بالقيم، ولذلك يأتي المقترح الجديد لتجاوز نمطية القراءات الجاهزة وعزوف المتعلمين عن القراءة، وسيتم وضع مقترح جديد يعي الفعل البيداغوجي ويبسط النشاط الإجرائي لفعلي القراءة والإقراء، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أولاً: مراحل القراءة والإقراء في منهجية المقاربة بالقيم:

1) القراءة التوجيهية:

نحتفظ فيها بالإشارات الواردة في القراءة المنهجية بدراسة مختلف العتبات النصية المتعلقة بالمؤلف والمؤلف والتعرف على مختلف مؤشرات المقامية والخارجية، حيث تسهم في وضع المتعلمين في السياق العام للمؤلف السردى، وتقربهم من وضع فرضيات أولية عما ستبرزه النصوص المقروءة من دلالات ومضامين، وصياغتها في علاقتها بالأحداث والشخصيات والأزمنة الممكنة، ويوجه المعلم للمتعلم أسئلة لها علاقة بالغلاف واللوحة والعنوان وما يتعلق بتاريخ نشر المؤلف وعلاقته بالكاتب والفترة الزمانية التي يعيش فيها، وتنجز هذه المرحلة في أربع ساعات، ويخلق فيها تفاعل وحوار بين المتعلمين والمعلم في كل ما يتعلق بالمؤشرات النصية.

2) القراءة التحليلية:

نتجاوز في هذه المرحلة من القراءة والإقراء ما يرتبط بالمنظورات الستة المقررة في التوجيهات التربوية، وتحل محلها منهجية بديلة لها علاقة بالقيم، وهي الأقرب إلى وجدان المتعلمين وحياتهم وواقعهم المعيش، والأكثر فاعلية في تحقيق الكفايات المنشودة، ويكون نشاطها الإجرائي خلافاً وولاداً وفعالاً، وتتم وفق نمط تدريسي بيداغوجي مقارباتي، يبدأ أولاً بمرحلة التخطيط، من خلال التركيز على اختيار نصوص من المؤلف لها علاقة بالقيم والعمل على دراستها وفق منظور قيمي يهدف إلى إشراك المتعلمين في بناء التعليمات، وفي مرحلة التدبير تدبر الأنشطة الإجرائية بناء على ما تم التخطيط له، وفي التقويم، وفيها يتم الاعتماد على فعل الإبطاء بغية إنتاج نصوص إبداعية أخرى تتشابه مع طبيعة موضوعات المؤلف السردى المقروء، وبدلاً من استظهار الملخصات، يُطلب من المتعلم إنتاج نصوص سردية أو خطاب موازٍ باعتماد مهارات تعبيرية وإنشائية مثل (التحويل، وتوسيع، والتعليق والتخييل...) حيث تحدد مدى استيعابه للقيم والمفاهيم المدروسة. ويسهم هذا المقترح في الارتقاء بالمتعلم ليكون منتجاً وفعالاً، قادراً على محاوره النصوص وانتقادها بدلاً من الاكتفاء بالتلقي السلبي المعتمد على الجاهز، ويتم التركيز في مرحلة التحليل على المعطيات التالية:

1. تحديد أحداث المؤلف السردى ومضامينه وكشف دلالاته: يعمل فيها المعلم على عرض مضامين العمل السردى وبناء ذلك يتم من خلال ما يعده المتعلمون في المنزل.
2. اختيار المقاطع التي لها علاقة بالقيم: بدلاً من مطالبة المتعلم بقراءة الرواية كاملة في المنزل، يقترح المعلم مقاطع منتقاة بدقة في مرحلة التخطيط ويتم الاشتغال عليها داخل الفصل، ويسهل هذا الإجراء عملية استخراج القيم في علاقتها بقضايا المؤلف وأحداثه وشخصياته وأزمته وأمكنته ومختلف القوى الفاعلة.
3. تحليل القيم في المؤلف السردى: من خلال النصوص التي يتم اختيارها بعناية يتم جعلها مادة وعينة للقراءة والإقراء عن طريق توجيه أسئلة متعلقة بالقيم في علاقتها بمختلف العناصر السردية (الوصف، والحكي والحوار والمكان والزمان والشخصيات)، ويتم التركيز على القيم التالية:

■ قيم ذاتية: مثل الإيمان والتقوى.

- قيم اجتماعية: كالصدق، والأمانة، والحب.
- قيم وطنية: مثل حب الوطن والاعتزاز بالهوية.
- قيم إنسانية كونية: كالعدل، والمساواة، والتسامح.

4. **تفعيل الطرق التفاعلية والعمل بالمجموعات:** يتم هذا عن طريق تحويل الفصل إلى فضاء حوارى عبر التعليم التعاوني، حيث تتكلف كل مجموعة بمهمة أساسها استخراج القيم، وذلك عن طريق (تحليل الشخصيات، واستخراج قيمها، أو إعادة بناء نص موازٍ)، وربط قضايا الرواية (مثل صراع الشرق والغرب في الهي اللاتيني) بالواقع المعيش للمتعلم لتعزيز انخراطه الوجداني، والثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي. وتكون المدة الزمنية في أربع حصص إلى ست حصص، وهدفها الإجرائي التعرف على القيم التي تنقلها الأعمال السردية.

(3) **القراءة التركيبية:**

في مرحلة التركيب يتم إعادة بناء الخلاصات التي تم التوصل إليها في مرحلة التحليل، بالحديث عن أبرز القيم التي تعالجها النصوص السردية المقروءة، وإصدار الحكم النقدي المحدد للقيمة الأدبية للمؤلف، مع إشراك المتعلمين لتقديم أهم انطباعاتهم الذوقية، وتقديم رأيهم في أهم القيم يستطلعونها عن طريق تتبع الشخصيات والأحداث والأماكن والحوارات، وفي هذه المرحلة يمكن إعادة بناء الأفكار بإنتاج نصوص إبداعية جديدة تتماشى أفكارها وموضوعاتها مع قضايا المؤلف السردية.

ثانياً: التنزيل الديدانكتيكي والأسئلة المنهجية:

يتم استثمار المقاربة بالقيم وتنزيلها ديدانكتيكياً وفق ثلاث مراحل، تبدأ بمرحلة التخطيط ثم التدبير وبعدها التقويم، ففي التخطيط يتم التركيز على اختيار نصوص "مقروئية" تلائم أفق انتظار المتعلم وتثير اهتمامه عبر ملامسة واقعه المعيش والقيم التي يجدونها في تعاملاتهم، ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا الباب في رواية الهي اللاتيني، كيف تعكس شخصية البطل في هذا المقطع أزمة المثقف العربي تجاه القيم الغربية؟ وفي مرحلة التدبير، يتم اعتماد الطريقة التفاعلية والتعليم التعاوني (العمل بالمجموعات). ويتم تقسيم الفصل إلى مجموعات تتكلف كل واحدة بمهمة (تحليل الشخصيات، رصد القيم، نقد البنية)، ومن الأسئلة التي يمكن أن توجه لكل مجموعة، استخراج من الحوار بين البطل وجانين القيم المتصادمة، وكيف أثر ذلك على مسار الحدث؟ وفي مرحلة التقويم: يتم الانتقال من "التقويم الاستظهاري" إلى "التقويم الإنتاجي"، حيث يُطالب المتعلم بإنتاج خطاب موازٍ، حيث يتم كتابة نص سردي يحاكي قيم الرواية، أو تحويل مقطع سردي إلى مشهد مسرحي يركز على قيمة التسامح، ويهدف هذا التفصيل المنهجي إلى تحويل المتعلم من متلقٍ سلبي إلى قارئ فاعل ومنهج للمعنى، قادر على محاوره النصوص ونقدها واستثمار قيمها في محيطه الاجتماعي.

وتعتمد هذه المنهجية بيداغوجيا فاعلة تضع المتعلم في مركز العملية التعليمية عبر "التعلم الذاتي" و"التفاعل الخلاق"، وتهدف إلى تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، مع التركيز على الجانب الوجداني من خلال "المقاربة بالقيم" التي تربط النص بالهوية الوطنية والكونية للمتعلم. وتمارس المنهجية نقصاً ديدانكتيكياً واعياً يرفض "القراءة

الخطية" المملة، ويستبدلها بآلية "التفتيت والإبطاء"؛ حيث يتم تفتيت النص لإعادة بناء علاقات جديدة فيه، وإبطاء القراءة لإنتاج معاني مفتوحة. كما تعتمد الوساطة الديدانكتيكية عبر "القطع المختارة" لتجاوز معوقات عدم قراءة المؤلف كاملاً، ونفصل هذه المعطيات والإشارات فيما يلي:

➤ مرحلة التخطيط (التحضير المنهجي):

في هذه المرحلة ينتقل دور المعلم من جامع للملخصات الجاهزة إلى مؤسس للتعلم وخالق للحوار والتفاعل، حيث يركز على اختيار المقاطع التي تحمل أبعاداً قيمية وأسئلة وجودية، ويتم هذا الإجراء التعليمي من خلال إحصاء الحصص، وتوزيع المقاطع المنتقاة بناءً على "المقاربة بالقيم"، وأنواعها، ومن الأسئلة المقترحة للمتعلم:

○ عن العتبات: بناءً على العنوان ولوحة الغلاف، ما القيم الأخلاقية التي تتوقع أن يدافع عنها البطل؟

○ عن الفرضيات: أي صراع تتوقع حدوثه بين قيم الشرق وقيم الغرب في هذا المقطع؟

➤ مرحلة التدبير (تفعيل "التفتيت" والعمل بالمجموعات):

يتحول الفصل في مرحلة تدبير التعليمات إلى فضاء حوارى تعاونى تفاعلي خلاق، يركز أساساً على منظومة القيم الواردة في المؤلف السردى، والتي تتجسد في عناصر السرد، نحو الشخصيات والأمكنة، والأزمنة، ويتم العمل على "المقاطع" المختارة باستخدام المنظورات الستة في سياق قيمي يقارب دلالات القيم وأشكالها، ويتم هذا الإجراء من خلال تقسيم الفصل إلى مجموعات (مجموعة تحليل الشخصيات، ومجموعة استخراج القيم، ومجموعة نقد الأسلوب)، ومن الأسئلة المقترحة للمتعلم:

○ حول التفتيت (آلية القراءة): لو أعدنا ترتيب أحداث هذا المقطع كيف سيتغير مصير البطل؟

○ حول القوى الفاعلة والقيم: ما القيمة التي دفعت "البطل" للتخلي عن جانين، وهل هي قيمة ذاتية أم اجتماعية؟

○ حول ربط النص بالواقع: كيف تتمثل صورة المرأة الغربية في مجتمعك المعاصر مقارنة بصورتها في الرواية؟

➤ مرحلة التقويم (إنتاج "الخطاب الموازي")

يتم التخلي هنا عن أسئلة الاستظهار لصالح التقويم الإنتاجي الذي يقيس مدى استيعاب المتعلم للقيم وقدرته على إعادة توظيفها في واقعه وإبداعاته وكفاياته المتحققة، ويتم هذا الإجراء المرحلي من خلال مطالبة المتعلم بإنتاج نصوص أو كتابة نص سردي يحاكي وضعية معينة من الرواية، ومن الأسئلة المقترحة للمتعلم:

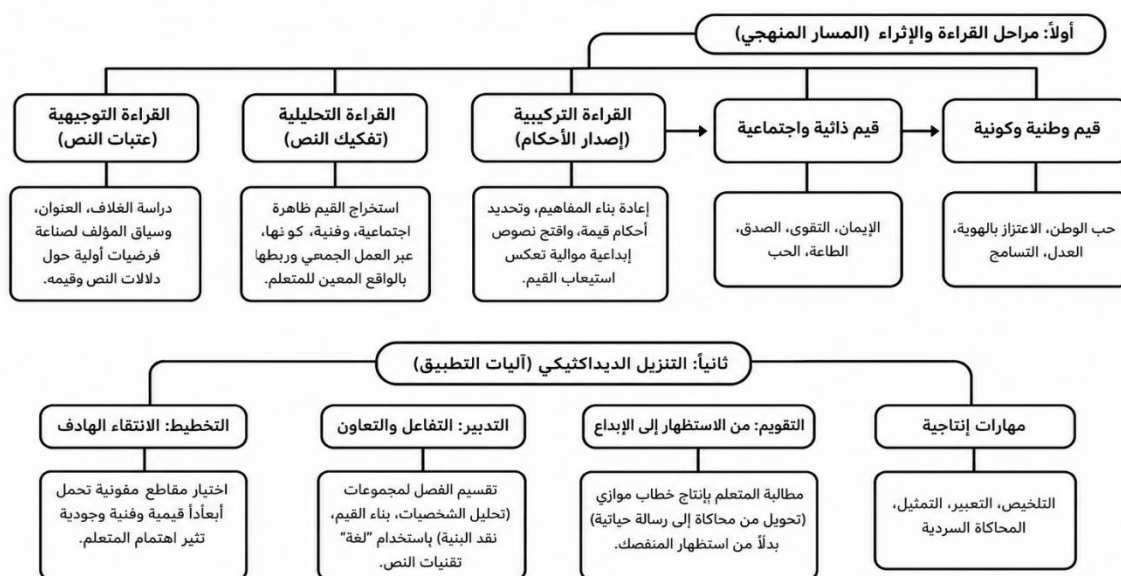
○ في التقويم التكويني: اكتب رسالة من 'جانين' إلى البطل تعبر فيها عن خيبة أملها في قيمه الإنسانية.

○ في التقويم الإجمالي (الحكم النقدي): إلى أي حد استطاع سهيل إدريس التوفيق بين الفن السردى والدفاع عن قيم القومية العربية؟

- سؤال إنتاجي: حول هذا المقطع السردى إلى حوار مسرحي يركز على قيمة التسامح بين الثقافات.
- وتسهم هذه المنهجية في تحويل "درس المؤلفات" من مادة جافة إلى تجربة وجدانية وفكرية تنمي لدى المتعلم "القراءة النقدية" والقدرة على إصدار أحكام نقدية ناضجة، وتنمي لديه حس القيم الجمالية والثقافية والاجتماعية والأدبية، ونهدف من المقاربة المقترحة تحقيق ما يلي:
- جعل المتعلم مركز العملية التعليمية: من خلال توجيهه نحو القراءة الاستكشافية والإعداد القبلي، بدلاً من إملاء ملخصات جاهزة تحد من مبادرته.
 - تنمية الكفايات الشمولية: وخصوصاً الكفاية التواصلية (إنتاج خطاب مواز كالتوسيع والتحويل)، والكفاية المنهجية (مهارة التفكير والتحليل)، والكفاية الثقافية (الوعي بالخلفيات الفكرية والقيمية).
 - التربية على القيم: تهدف بيداغوجياً إلى غرس قيم ذاتية (كالإيمان والمسؤولية)، واجتماعية (كالصدق والحب)، ووطنية وإنسانية كونية (كالعدل والتسامح).
 - تفعيل التنشيط الجماعي اعتماد طرق مثل التعليم التعاوني والمجموعات الصغيرة لتحفيز الذوق الجمالي والنقدي.

ويوضح الشكل التالي ذلك:

منهجية المقاربة بالقيم في دراسة المؤلفات السردية



(إعداد الباحث)

ثالثاً: المقاربة بالقيم لمؤلف الحي اللاتيني لسهيل إدريس، 2017:

بناء على ما تم بيانه وذكره في الوصف البيداغوجي للمقاربة بالقيم ودورها في تحقيق فعلي القراءة والإقراء، نسعى إلى استثمار هذه المعطيات النظرية والاشتغال عليها في تحليل ومقاربة العمل الروائي لسهيل إدريس، وإيضاح مدى فعالية النموذج المقترح، وأثره في بناء التعلّمات، وتحقيق الأهداف والكفايات، وتمكين الفئة المستهدفة من آليات القراءة والتحليل والفهم والكتابة، ونوظف المهارة انطلاقاً من المراحل التالية:

المرحلة الأولى: القراءة التوجيهية (بناء السياق والفرضيات):

في هذه المرحلة، نركز على عتبات النص للاقترب من سياق المؤلف:

- عتبة العنوان: الحي اللاتيني "مركب وصفي يشير إلى فضاء جامعي في باريس، يمثل رمزاً للانفتاح الثقافي والحضاري والتحرر من القيود.
- السيرة ذاتية: يلاحظ تطابقاً كبيراً بين حياة سهيل إدريس وبطل الرواية، فكلاهما سافر من بيروت لنيل الدكتوراه من السوربون، مما يجعل الرواية "تخيلاً ذاتياً" يمزج الواقع بالخيال الفني.
- فرضية القراءة: بناءً على هذه العتبات، نفترض أن الرواية تعالج جدلية الأنا والآخر، وصدمة المثقف العربي أمام منجزات الغرب.

المرحلة الثانية: القراءة التحليلية (الاشتغال على منظومة القيم)

هنا ننتقل إلى "فعل الإبطاء" من خلال التركيز على نصوص منتقاة بدلاً من قراءة الرواية كاملة دفعة واحدة، لاستخراج القيم وتفكيكها:

1. تحليل الأحداث كحوامل للقيم:

إن رواية "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس تعالج العلاقة الجدلية بين الشرق والغرب، وتكتسب الرواية أهميتها في كونها تخيلاً ذاتياً يمزج بين تجربة الكاتب الشخصية كطالب في باريس وبين الخيال الفني لرصد صدمة المثقف العربي أمام الحداثة الغربية، وتدور أحداث الرواية حول بطل شاب ينتقل من بيروت المحافظة إلى الحي اللاتيني بباريس لمتابعة دراسته الجامعية، باحثاً عن فضاء للتحرر من القيود الاجتماعية والدينية. وفي رحلته هذه يدخل في علاقة عاطفية مع جانين مونتر، التي تصبح رمزاً للقاء الحضاري بين الأنا الشرقية والآخر الغربي، وتصل الرواية إلى ذروتها حين يتخلى البطل عن مسؤوليته تجاه حمل جانين، قبل أن ينضج فكرياً في النهاية ويعود إلى وطنه حاملاً شهادته، ومؤكداً على قيمة الالتزام القومي وضرورة تغيير الواقع. وأما بخصوص القيم والقضايا التي تعالجها فتبرز قضية جدلية الأنا والآخر من خلال الصدام بين الروحانية الشرقية والمادية الغربية، وتتحول قيمة الحرية في النص من كبت غريزي إلى مسؤولية أخلاقية والالتزام تجاه القضايا الوطنية والآخر، كما تركز الرواية قيمة الانتماء للجذور

وتنتهي بعودة البطل لنضال حقيقي في مجتمعه، معتبراً أن تجربته الغربية كانت وسيلة لتعميق وعيه بهويته وليست مجرد ذوبان في حضارة الآخر.

ويمكن التركيز في هذه النقطة على تتبع رحلة البطل من "الضياع والتشتت" عند وصوله باريس، باحثاً عن تفرغ مكبوتاته باسم الحرية، إلى "الوعي والالتزام" بعد أزمته مع جانين وعودته لبيروت.

تمثل رحلة بطل الرواية مساراً تحولياً عميقاً يعكس مأزق المثقف العربي في مواجهة الحداثة الغربية، وتبدأ هذه الرحلة بمرحلة "الضياع والتشتت" فور وصوله إلى باريس، حيث كان يشعر بضيق الحياة في وطنه المحافظ، فرأى في الحي اللاتيني فضاءً رحباً للتحرر والانطلاق، وفي هذه المرحلة استجاب البطل لما وصفه الكاتب بالدعوة لعيش حياة منطلقة لا يحدها قيد، فألقى عن كاهله أعباء الرصانة التي أرهقته في بلاده، وانغمس في رحلة بحث عن تعويض حرمان الماضي عبر علاقات عابرة.

هذا الضياع تجلى في حالة من التمزق بين هويتين، فقد عاش البطل تائماً بين الكتب وضجيج الحياة الباريسية، وبين "صوت الأم" القادم من بيروت الذي يذكره بجذوره، وأحاديث الرفاق في مقاهي الحي اللاتيني. وكان يبحث في البداية عن "مطلق المرأة" لكنه واجه الفشل والإحباط في محاولاته الأولى، مما عمق شعوره بالاغتراب وعدم التوازن النفسي.

تأتي نقطة التحول عند لقائه بـ "جانين مونثرو"، حيث انتقل من البحث عن المتعة العابرة إلى تجربة الحب الحقيقي التي أعطت لحياته معنىً جديداً، ومع ذلك ظل وعيه في هذه المرحلة وعياً عاطفياً لم يختبر بعد صدق التزامه الأخلاقي. وحين واجه أزمة حمل جانين ظهر معدنه الشرقي المكبول بالخوف من الفضيحة والتقاليد، فنكص عن مسؤولياته وتبرأ من الجنين، وهو ما عكس عجزاً مؤقتاً عن الملاءمة بين الحرية التي ينادي بها والمسؤولية التي تقتضيها.

لكن الصدمة الناتجة عن رسالة جانين الأخيرة وموقفها الشجاع بعد إجهاضها كانت هي القوة التي دفعته نحو "الوعي والالتزام". فقد أدركت جانين قبل البطل أن طريقهما مختلف، ودعته للعودة إلى شرقه البعيد الذي ينتظر نضاله وشبابه، وهذا الموقف أنضح فكره وجعله يدرك أن الحرية الحقيقية ليست في الانفلات من القيم، بل في الالتزام الوجودي والقومي تجاه قضايا وطنه.

وتُختتم الرحلة بعودته إلى بيروت حاملاً شهادة الدكتوراه، ولكن الأهم من ذلك أنه عاد برؤية نضالية تهدف إلى تغيير واقع مجتمعه، وتجسد كلمته الختامية لوالدته: "بل الآن نبدأ يا أمي"، ذروة هذا التحول فهي تعني أن تجربته في الغرب لم تكن مجرد رحلة علمية، بل كانت مختبراً للذات أعاد فيه بناء هويته الملتزمة التي تسعى للفعل والتغيير في قلب وطنه الأصلي.

2. المقاطع المختارة وتحليل القيم:

- قيمة الحرية: نعمل مثلاً على مقطع وصول البطل للحي اللاتيني وشعوره بإلقاء "أنقال المراقبة" التي كانت ترهقه في وطنه، ليعيش حياة منطلقة لا يحدها قيد.
 - قيمة المسؤولية والالتزام: نحلل مثلاً مقطع رسالة جانين الأخيرة التي تخبره فيها بقرارها مواجهة مصيرها بشجاعة، داعية إياه للعودة إلى "شرقه البعيد" الذي يحتاج لنضاله، وهنا نناقش كيف تحولت الحرية من "انفلات غريزي" إلى "مسؤولية أخلاقية".
 - قيم الهوية والانتماء: يمكن أن ندرس صراع البطل بين "صوت الأم" (الشرق/ الأصل) وأحاديث الرفاق في باريس، وكيف انتهى بانتصار الانتماء للوطن ليس للجمود فيه بل لتغييره.
3. الطريقة التفاعلية (العمل بالمجموعات):
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، مجموعة "الشرق" تحلل شخصية "الأم" و"ناهدة" كرموز للقيم الموروثة، ومجموعة "الغرب" تحلل "جانين" كرمز للحدثة والتحرر ثم نفتح حواراً حول كيفية ربط هذه القيم بواقعكم المعيش اليوم في ظل العولمة.
- نموذج:

مقطع من وصول البطل إلى الحي اللاتيني

الهدف التعليمي: دراسة التباين الثقافي (شرق/ غرب)، والخيال مقابل الواقع.

النص: كانت صورته المخيلة تملأ أفكاره ومشاعره فتضرب دون كل ما سواها غشاوة كثيفة، لقد مرّ بشوارع مرسيليا ولكنه لم يرها، وقضى فيها يومه كاملاً ولكنه لم يحسّها، وأنفق أربع عشرة ساعة في القطار أورثت في صدره ضيقاً شديداً، ولكنه نسي كلّ شيء إذ دخل القطار «محطة ليون» ليعلم قليل، سيكون في الحيّ اللاتيني. سيتحقق الحلم المستحيل بعد ربح قصير، وستبدأ الحياة التي ما انفك يعيشها في الخيال منذ أن تهيأت له أسباب السفر إلى باريس. إنكم الآن في الحيّ اللاتيني. فعرته انتفاضة لصوت سائق السيارة التي أقلته ورفيقه من «محطة ليون». نحن حقاً في الحيّ؟ أي فرق إذن؟ حين كان يذكر أمامه اسم «الحي اللاتيني» كانت تنفر إلى مخيلته صور حيّ من أحياء بيروت القديمة، تقوم فيه بيوت متواضعة، أغلب الظنّ أنّها من الخشب، ما دام يسكنها طلاب فقراء قدموا إلى العاصمة الفرنسية من مختلف أنحاء الدنيا طلباً للعلم والمعرفة. أما الآن فليس هو شعور الاطمئنان الذي يغمره إذ تمرّ بمخيلته هذه الصور التي اخترعها خياله، شوارع فسيحة ليست في بلاده ولا في الشرق كله مثلها جمالاً ونظافة وانتظاماً، وأبنية فخمة مرتفعة كأحدث الأبنية الكبرى التي بدأت منذ حين تنتصب في الشوارع الرئيسية من عاصمة وطنه. ينبغي أن تكون هذه بلاداً أسطورية العظمة، حتى يستحق الطلاب فيها حيّاً كالحي اللاتيني. إذن فإنّ عليه أن ينظم مخيلته من جديد، وأن يطبع الصور بهذا الواقع الذي يُفسد عليه عالمًا كان قد رتّب شؤون واطمأن إليه. تلك هي غلطتك الكبرى! حسك هذا الذي يريد أن يتنبأ بكل شيء، وأن يأخذ العدة لكل أمر. دع شؤونك مرة تجري في أعنة المفاجأة، وحطم هذه القوانين الصارمة التي تحيط بها نفسك دون ما جدوى (إدريس، 2017 ص 11-13).

يمثل المقطع لحظة العبور الجوهري في سيرة سهيل إدريس المتخيلة، أو ما يعرف بالتخييل الذاتي؛ حيث يتقاطع الواقع الشخصي للمؤلف الذي درس في السوربون بالخيال الفني لرصد تحولات المثقف العربي من خلال شخصية البطل المجهول الاسم. عتبة الفضاء هنا المتمثلة في محطة ليون ثم الحي اللاتيني، ليست مجرد نقاط جغرافية بل هي رموز للانتقال من كان الأصل (بيروت بجذورها وتقاليدها) إلى (مكان الغواية والجذب) باريس بزینتها وتحررها. وتهيمن على هذه المرحلة مسألة الانهيار وهي النظرة الأولى القائمة على الاندهاش والتعجب من منجزات الآخر وثقافته، وهذه الرؤية تعكس وعي البطل بالفوارق المادية والاجتماعية والاقتصادية بين الشرق والغرب، وهي لحظة اصطدام عقل تقليدي متأخر جامد بعقل متغير متجدد متقدم في بيئة يراها البطل رمزاً للحرية والعلم والتقدم، مما يخلق لديه حالة من الذهول وفقدان التوازن الأولي. ومن خلال استنطاق العناصر السردية في المقطع، تبرز منظومة من القيم المحورية:

1. تحليل المقاطع المختارة

- قيمة الموضوعية (الخيال مقابل الواقع): يواجه البطل صدمة أخلاقية ومعرفية حين تتبخر الصور القديمة القائمة على الفقر والبيوت الخشبية أمام واقع الشوارع الفسيحة والنظام الفائق، والقيمة المستهدفة هنا هي الشجاعة في مراجعة التمثلات الذهنية، فالنص يدعو المتعلم لإدراك أن الجمود خلف الأحكام المسبقة يمنع الفهم الحقيقي للآخر، وأن الموضوعية تقتضي تطبيع الصور مع الواقع لا العكس.
- قيمة النظام والتحضر: تظهر في انهيار البطل بـ "النظافة والانظام" كقيم مدنية تفتقدها بيئته الأصلية، وهو يربط قيمياً بين "استحقاق العلم" و "رقي المكان"، معتبراً أن الحاضنة العلمية (الحي اللاتيني) يجب أن تكون بـ "عظمة أسطورية". وهذه الرؤية تغرس في المتعلم قيمة احترام النظام كدعامة أساسية لأي نهضة علمية أو اجتماعية.
- القيم الذاتية (الحرية وكسر القيود): يتجلى صراع داخلي عنيف في "المونولوج" الذي يخوضه البطل مع نفسه، داعياً إياها إلى تحطيم القوانين الصارمة، وهذه القيمة تمثل الرغبة في التحرر من "أثقال التخلف" والقيود الاجتماعية والدينية التي كانت ترهق كاهله في الشرق، إنها صرخة للتحرر الذاتي وقبول "المفاجأة" كوسيلة لإعادة اكتشاف الهوية بعيداً عن القوالب الجاهزة.

2. العمل بالمجموعات

لتحقيق الانخراط الوجداني والعاطفي للمتعلم، يتم تقسيم الفصل إلى مجموعات تعالج قضايا النص برؤية معاصرة:

- مجموعة "الأنا والشرق": تركز على تحليل صور "بيوت الخشب" و"الطلاب الفقراء" في مخيلة البطل، والهدف هو مناقشة كيف يمكن للذاكرة الوطنية أن تسقط واقعها على الآخر، وما إذا كان هذا الخيال يعكس نوعاً من "عقدة النقص الحضاري أو مجرد حنين للأصل.
- مجموعة "الآخر والغرب": ترصد أوصاف "الفخامة والجمال الأسطوري"، ويتم توجيه المجموعة لمناقشة كيف تغير المظاهر المادية قيمة التحضر في نظر الشاب العربي، وهل الانهيار بالمادة يطمس القيم الروحية أم يكملها.

- مجموعة "النقد والربط بالواقع: تناقش عبارة "حطم هذه القوانين الصارمة"، ويطلب من المتعلمين ربط هذه القيمة الذاتية بصعوبة تقبل "الآخر المختلف" في عصرنا الحالي (عصر العولمة والإنترنت)، وكيف يمكن للشباب أن يوازن بين الانفتاح على الحداثة وبين الحفاظ على جوهر هويته دون الانغلاق في "قوانين صارمة" لا جدوى منها.

المرحلة الثالثة: القراءة التركيبية (إعادة البناء والإنتاج الإبداعي)

- التركيب: الرواية هي رحلة انتقال من "الكبت" إلى "النضج" ومن القيد إلى التحرر، حيث يدرك البطل أن العلاقة مع الغرب يجب أن تقوم على الحوار والندية لا على الانهيار الساذج أو الصدام العدواني.
- الحكم النقدي: نجمع على أن "الحي اللاتيني" عمل مؤسس للرواية الاجتماعية، نجح فيها الكاتب في مسرحية السيرة الذاتية لتعبر عن مأزق جيل كامل من المثقفين العرب.
- النشاط الإبداعي (توسيع فكرة): أطلب من المتعلمين كتابة نص مواز يجسد رد البطل على رسالة جانين، مستحضرين قيمة "المسؤولية" التي اكتسبها، أو كتابة خاتمة بديلة للقائه بوالدته في بيروت توضح مشروعه "التغييري" الناضج.

خاتمة:

إن دراسة المؤلفات السردية في السلك الثانوي التأهيلي ركيزة أساسية في المنهاج التربوي المغربي، حيث تهدف إلى إكساب المتعلمين كفايات تواصلية ومنهجية وثقافية عميقة، تتجاوز مجرد سرد الأحداث إلى تنمية الحس النقدي والذوق الجمالي. ومع ذلك تواجه هذه العملية إشكالات ديداكتيكية وبيداغوجية معقدة، تكمن أبرزها في عزوف المتعلمين عن القراءة الذاتية للمؤلفات في المنازل، واعتمادهم على الملخصات الجاهزة، بالإضافة إلى نمطية المنهجية الحالية القائمة على "المنظورات الستة" التي أصبحت في كثير من الأحيان ممارسة ميكانيكية تفتقر إلى التفاعل الوجداني. كما يطرح اختيار بعض المتون، مثل رواية "الحي اللاتيني" لسهيل إدريس، تساؤلات حول مدى راهنتها ومناسبتها لتمثيلات جيل العولمة الحالي، خاصة في ظل التحولات الكبيرة التي طرأت على علاقة الشرق بالغرب وتصورات المرأة والحداثة.

وفي مواجهة هذه التحديات تبرز "المقاربة بالقيم" كبديل ديداكتيكي فعال يهدف إلى جعل درس المؤلفات فعالاً وخلاقاً يحقق فعلي القراءة والإقراء من خلال ربط المتن السردى بالواقع المعيش للمتعلم وبمنظومته القيمية، وتعتمد هذه المقاربة على آليتي "التفتيت والإبطاء"، حيث يتم التركيز على مقاطع مختارة بعناية داخل الفصل الدراسي بدلاً من مطالبة المتعلم بقراءة العمل كاملاً بشكل خطي. ومن خلال هذا التفتيت يُعاد بناء النص واستنطاق قيمه الذاتية والاجتماعية والوطنية والإنسانية، مما يحول الفصل إلى فضاء حوارى تفاعلي، وهذا الانتقال من القراءة الاستهلاكية إلى القراءة الإنتاجية يتيح للمتعلم ممارسة "فعل الإقراء" والمشاركة في بناء المعنى، مما يعزز قدرته على محاوره النصوص وانتقادها وإصدار أحكام نقدية ناضجة.

وتطبيقاً لهذا المقترح على رواية "الحي اللاتيني"، يمكن تتبع رحلة البطل من حالة الضياع والتشتت والانتهار الساذج بالغرب إلى مرحلة الوعي والالتزام القومي والأخلاقي، فالرواية عبر فضاء الحي اللاتيني ليست مجرد قصة عاطفية بل هي مسرح لتشكل الهوية، حيث تتحول قيمة الحرية من "انفلات غريزي" إلى "مسؤولية وجودية" تجاه الوطن والذات. واستخدام التعلم التعاوني والعمل بالمجموعات لتحليل هذه التحولات القيمة يجعل من الدرس تجربة إبداعية، حيث يُطالب المتعلم في النهاية بإنتاج "خطاب مواز"، وهو ما يضمن استيعاباً أعمق للقيم الفنية والفكرية للمؤلف، بناءً على هذه الإشارات والخلاصات.

التوصيات:

من خلال ما تم الإشارة إليه وبيانه وتحليله يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أولاً، ضرورة مراجعة معايير اختيار المؤلفات المقررة لتواكب التحولات السوسيو-ثقافية للمتعلم المغربي المعاصر، مع إعطاء أولوية أكبر للأدب المغربي الحديث الذي يعكس قضايا الشباب وتطلعاتهم الحالية.
- ثانياً، تجديد الممارسات الديداكتيكية عبر تجاوز النمطية في تطبيق المنظورات الستة، ودمج "المقاربة بالقيم" كمدخل أساسي يربط التحليل السردي بالبناء الوجداني والمسؤولية الأخلاقية للمتعلم.
- ثالثاً، تفعيل تقنيات التنشيط الجماعي والتعليم التعاوني داخل الفصل، والتركيز على المقاطع الوظيفية "المنتقاة" لتجاوز عائق عدم القراءة المنزلية، مع تشجيع المتعلمين على الإنتاج الإبداعي الموازي بدلاً من الاكتفاء بالاستظهار.
- رابعاً، استثمار الوسائط الرقمية والسمعية البصرية لتقريب عوالم المؤلفات من المتعلمين، وتنظيم لقاءات مع الأدباء والنقاد لتعزيز الارتباط الوجداني بين المتعلم والكتاب كحامل ثقافي وقيمي.

البحوث المقترحة:

- في ضوء معالجة إشكال الدراسات يمكن تقديم مجموعة من المقترحات البحثية، التي يمكن أن تكون مجالاً موسعاً للبحث والدراسة، ومن هذه المقترحات البحثية التي تتماشى مع الموضوع ما يلي:
- مراجعة معايير اختيار المؤلفات المقررة: يدعو البحث الباحثين التربويين إلى إعادة النظر في المتون السردية المختارة لتواكب التحولات السوسيو-ثقافية المتسارعة لجيل العولمة، مع التركيز على دراسة مدى ملاءمة هذه النصوص لتمثيلات المتعلم المعاصر.
 - البحث في الأدب المغربي الحديث: يقترح البحث إعطاء الأولوية في الدراسات الديداكتيكية للأدب المغربي الحديث الذي يعكس قضايا الشباب المغربي وتطلعاته الحالية، بدلاً من الاقتصار على نصوص أجنبية أو قديمة قد لا تلي حاجاتهم الوجدانية.

- تطوير "المقاربة بالقيم" كبديل منهجي: يشجع البحث على إجراء دراسات تطبيقية لتعميق "المقاربة بالقيم" في تدريس مختلف الأجناس الأدبية (رواية، مسرح، سيرة ذاتية)، وبحث أثرها في بناء شخصية المتعلم ومسؤوليته الأخلاقية.
- دمج الوسائط الرقمية في ديداكتيك المؤلفات: يوصي البحث بدراسة كيفية استثمار الرقمنة والوسائط السمعية البصرية لتقريب عوالم المؤلفات من المتعلمين، وتجاوز الفجوة الرقمية داخل الفصل الدراسي.
- دراسة سبل تفعيل "الإنتاج الإبداعي الموازي": يقترح البحث استكشاف طرق ومنهجيات تدفع المتعلم من مرحلة "الاستهلاك والاستظهار" للملخصات إلى مرحلة "الإنتاج الفاعل للمعنى" من خلال كتابة نصوص سردية أو نقدية موازية.

المراجع:

- اعسيلة، يوسف. (2022). التحولات المنهجية لتدريسية المؤلفات بالثانوي التأهيلي: سوسيولوجيا النظام التعليمي وآفاق التفكير النقدي. *مجلة دراسات تربوية*، 1(9)، 202-219.
- بلقاسم، خالد. (2017). *مرايا القراءة: الحكى والتأويل عند كيليطو* ط. 1. (المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء).
- بن الحاج، محمد. (2010). الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية. *دفاتر التربية والتكوين*، (3)، 6-12.
- بوعزة، محمد. (1999). إستراتيجيات القراءة في منظور التواصل. *مجلة فكر ونقد*، (24).
- الحسين، بلال. (2024). سؤال القيم في المنهجية المعتمدة في "درس المؤلفات" بالجدع المشترك نموذجًا: رواية "المباءة". *مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية*، 6 (1).
- خلوفة، عبد العزيز، والسعيد، المختار. (2015). *ديداكتيك اللغة العربية والمقاربة بالكفايات بالسلك الثانوي التأهيلي: النظرية والتطبيق* ط. 1، تقديم محمد الدريج *L'Imprimeur*.
- الشافعي، عبد الجليل. (2020). إشكالية تدريس المؤلفات الأدبية. *هسبريس*.
- شكرية، عبد الله. (د.ت). درس المؤلفات وسؤال المواكبة المعرفية والموضوعية. تم الاسترجاع من <https://h1.nu/1qjQ4>
- قصير، محمد، والبقالي، ملاك. (د.ت). *تدريس درس المؤلفات - السلك الثانوي أنموذجًا - مقاربة ديداكتيكية*. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي - المصلحة المغربية للتربية.
- لكحل، طارق. (2010). دراسات في الكتاب المدرسي: قراءة تركيبية (ترجمة عبد الحق منصف). *دفاتر التربية والتكوين*، (3)، 61-69.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2024). *المدرسة الجديدة، تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين: من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية* (التقرير رقم 2024/7). المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

- وزارة التربية الوطنية. (1996). *المناهج الدراسي للغة العربية*. المديرية العامة للشؤون التربوية، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية. (2007). *التوجيهات التربوية والبيداغوجية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية في سلك التعليم الثانوي التأهيلي ط. 8*. (مديرية المناهج)، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية. (2009). *البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي*. مديرية المناهج والحياة المدرسية، الرباط.
- الويزي، عبد الله. (2010). *معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي*. دفاتر التربية والتكوين، (3)، 42-18.13.