



الرحلة والتعلمات:

أي علاقة؟

الحسان الحساوي

أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط سلا القنيطرة

المغرب

مقدمة

تعتبر الرحلة فعلا إنسانيا تملّيه حاجة الفرد إلى الاكتشاف واكتساب التجارب والمعارف والخبرات، فهي اسم للارتحال والمسير والانتقال من مكان إلى آخر. وفي لسان العرب لابن منظور "الرحل: مركب البعير والناقة، وجمعه أرحل ورحال. ومنه الرحل وهو منزل الرجل ومسكنه وبيته، ومنه الرحالة وهي مراكب الرجال والنساء. والرحالة، أيضا، يطلق على سرج من جلود. ويقال رحل الرجل إذا سار. ورحل رحول وقوم رحل أي يرحلون كثيرا. والرحلة بالضم القوة والجودة أيضا. ويروى بالكسر بمعنى الارتحال" (ابن منظور: 1980). وإذا تجاوزنا التعريف اللغوي لكلمة (ر. ح. ل) التي تحيل إلى السفر والانتقال من مكان إلى مكان أو أماكن أخرى؛ فإن الرحلة انتقال في الزمن أيضا. "فالسفر في الفضاء يرمز إلى مرور الزمن... كل شيء رحلة" (Tzvetan Todorov, 1991) عرفت البشرية "باعتبارها فعلا إنسانيا، في كل المراحل، وبأشكال مختلفة، حاملة لتجارب وخبرات اختلط فيها اليومي بالمتخيل بتلوينات وإشارات دالة" (شعيب حليفي، 2006)، وهي "جنس أدبي مألوف متجذر في المنطق الإسلامي؛ فالحياة رحلة صغرى يهيئ المؤمن نفسه فيها للرحلة الكبرى" (عبد المجيد قدوري، 1995).

والرحلة من حيث هي انتقال الإنسان في الزمان والمكان، شكلت مصدرا رئيسا للاطلاع على المحيط القريب والبعيد في المجتمعات القديمة والحديثة، معبرة في ذلك عن علاقة "الأنا" بالآخر؛ ومن ثم كانت أداة للتواصل في أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ولعل في عبارة "الرحلة عين الجغرافيا المبصرة" - وهي عنوان كتاب لأستاذ الجغرافيا صلاح الشامسي - ما يشير إلى أن الرحلة ليست وسيلة اكتشاف فحسب، بل هي أيضا "جزء أصيل من حركة الحياة على الأرض... صحيح أن كل رحلة قد حققت الهدف لحساب الإنسان ونبض الحياة المستمر على الأرض، وصحيح أيضا أن الإنسان الذي كرس اجتهاده لإنجاز الرحلة، لم ولن يفرط أبدا في جني ثمرات الرحلة والانتفاع بها. ولكن الصحيح بعد ذلك كله، أن الرحلة قد رسخت كل العوامل والمفاهيم التي بنيت عليها مسألة وحدة البشر على الأرض" (حسين محمد فهميم: 1989). وهي قديمة قدم الإنسان ذاته، جسرت علاقات الاتصال بين الشعوب والأقوام البشرية لفهم عادات بعضهم البعض واكتشاف تقاليدهم وأنماط عيشهم؛ "الأمر الذي جعل المؤرخين يرون أن تلك المعرفة قد وضعت الجذور الأولى لمادة الاثنوجرافيا التي تشكل بدورها قاعدة هامة للمقارنة بين النظم الاجتماعية لدى البشر، والتنظير بصدد تطورها عبر التاريخ الإنساني" (حسين محمد فهميم: 1989). فقد كانت رحلة ابن بطوطة التي استغرقت تسعا وعشرين سنة شملت مناطق مجهولة في كل من إفريقيا والهند مثالا تحفة من المعلومات والأحاديث التي تكشف عن نواحي الالتقاء والتمازج بين الحضارتين الإسلامية والهندية (حسين محمد فهميم: 1989).

أولا. في الحاجة إلى رحلة الاكتشاف والتعلم

1- جدل الرحلة والتعلم

إذا كانت الرحلة خطابا معرفيا منفتحا على آفاق واسعة من التعلمات والمعارف المتنوعة، فإن التعلم رحلة مستمرة؛ هاجس الرحالة (المتعلم) فيها هو الاكتشاف والتعلم واكتساب المعارف والمواقف والتجارب والخبرات التي تساعد على فهم أسرار الكون والحياة؛ مما يضيف طابعا جدليا على العلاقة التي تربط بينهما. فلا رحلة دون تعلم، ولا تعلم من غير رحلة يقطعها الرحالة في المسالك المعرفية المختلفة باختلاف دوافع وغايات التعلم. فقد عرف الإنسان الرحلة منذ نشوئه، وفرضتها حاجته إلى ارتياد الأماكن التي توفر له الحماية والأمان والغذاء، فانتقل



- في إطار صراعه مع الطبيعة - من الأماكن القاحلة الجذباء إلى أخرى أكثر خصوبة، بحثا عن حياة أفضل وعن هوية جديدة. وإلى عهد قريب، عكست الرحلات السفارية والحجية والتجارية، رغبة الإنسان في الانتقال والارتحال لغايات يمتزج فيها الاستمتاع والتعلم كرحلة ابن بطوطة التي دونها تحت اسم "تحفة النظر في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار" ورحلتي العبدري ورفاعة الطهطاوي وغيرهم...

على أن موضوعة الرحلة كحاجة اجتماعية، نلها حاضرة في كتب الإخباريين التي تعكس لنا أيام العرب الذين خلدوا رحلات من الجنوب إلى الشمال (رحلة الغساسنة من جنوب الجزيرة العربية حيث شظف الحياة وقساوتها إلى الشمال الخصب، رحلة قريش المذكورة في القرآن الكريم...). من جهة أخرى، مثلت رحلات علماء اللغة والشعراء إلى البوادي النائية خلال فترة التدوين لجمع اللغة والأحاديث النبوية والأشعار من أفواه العرب الأقحاح أحداثا بارزة، ساهمت في رسم الملامح العامة للرحلات العربية. " ولا يخفى ما يمكن أن يمثله نص الرحلة وهو يحتفظ بهذه الأعمال الكتابية والشعرية من رصد لعوامل التواصل الثقافي واستمرارته بين الشيوخ في بقاع العالم الإسلامي. وهو تواصل يعززه، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية المباشرة، علاقات التبادل الأدبي وأساليب المراجعات الفنية التي تمثلها" (المرباط الترغي، 2003).

2- في تعدد الأغراض التعليمية للرحلة

أدى حب الاستطلاع والتعرف على العالم الخارجي بالإنسان إلى ارتياد المجهول والتنقل المستمر عبر القارات والبحار لاكتشاف الحضارات والاحتكاك بأقوامها (محمد حمام، 2003)، اكتشاف تحكمت فيه جملة من الأغراض التالية:

✓ طلب استكمال المعرفة أو تنقيحها، والبحث عن علماء وشيوخ لإضفاء الشرعية على العلم الذي سيتولى الرحالة نقله أو تدريسه وتعليمه لمريديه. وفي هذا الإطار تدرج رحلة أبي سالم العياشي المغربي. وهي رحلة فهرسية هاجس البحث فيها، هو لقاء الشيوخ والجلوس إليهم والأخذ عنهم (المرباط الترغي، 2003). يقول ابن خلدون في فصل: (في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم) " والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلونه به من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعلما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها...، فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيد تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها؛ فيجسد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل. وتنهض قواه في الرسوخ والاستحكام في الملكات، ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم. وهذا لمن يسر الله عليه طرق العلم والهداية. فالرحلة لا بد منها في طلب العلم، لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال. والله يهدي من يشاء إلى صراط مستقيم." (ابن خلدون، 2004)

✓ " الهجرة إلى الله" وزيارة الأماكن المقدسة (عبد الرحيم مودن، 2006)، أو ملاقات الزهاد والمتصوفة "وهذا النوع من الرحلة الموسومة بالحجبة أو بالزيارة المدونة صورة عن نشاط إنساني مكثف عرف تناميا لارتباطه بالدين الذي حث على السفر والحج للتطهر من الآثام، والشعور بالارتياح لبدء حياة جديدة تكون عتبة للحياة الأخرى أو لتزكية الحياة السابقة وتنويعها، والتبرك بالأماكن المقدسة، وإتمام فرض ديني وهو حتمية تلزمها الأخلاق والتعاليم الدينية" (شعيب حليفي، 2006).

✓ ثمة دوافع أخرى، جمع فيها الرحالة بين وظيفة الإمتاع، من حيث إن الإمتاع لذة السفر - هو نداء البعيد والابتعاد عن المعروف واليومي والمبتذل، والانطلاق نحو الأرحب والأجد - ووظيفة الإفادة باعتبارها إخبارا عما يرى ويشاهد. لذلك قد "يجمع أكثر من هدف في صياغة رحلة واحدة فيلونها بلون خاص تكتسب به خصوصية مميزة، إذ يشغل الراحل فيها شوق إلى الحج والزيارة، وتطلع إلى لقاء العلماء والاستفادة منهم. وأغلب الرحلات الحجازية والزيارية التي كتبها المغاربة قد تضمنت قسما من أعمال الفهرسة والحديث على نشاط



الراحل في طلب العلم ولقاء رجاله" (الترغي، 2003)؛ كما تضمنت الرحلات السفارية إلى أوروبا إعطاء صورة كاملة عن أوروبا اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وحضاريا (عبد المجيد القدوري، 1995)، أو ما يعرف في التدبير السياسي العربي الإسلامي بالحاجة إلى استجماع المعلومات والبيانات عن البلدان والشعوب التي امتد إليها الإسلام، وأصبحت جزءا من عالمه. "لقد اقتضت ضرورة الحكم والإدارة، وتقدير الثروات وحجم الضرائب أن يكلف الحكام بعض الأشخاص برحلات تفقدية لجمع البيانات والحقائق وتقديم التقارير، وسواء أطلق على هذا النشاط صفة (الجغرافية الإدارية)، أو (كتابة تواريخ الأقاليم)، فقد لعبت الرحلات دورا هاما في أدائه" (محمد فهم، 1989).

ثانيا. تعلمات الرحلة ورحلة التعلم

1- تعلمات الرحلة

إذا كانت الرحلة انتقلا من مكان إلى مكان آخر بدافع حب الاستطلاع والرغبة في التعرف على العالم الخارجي وارتياح المجهول والتنقل المستمر عبر القارات لاكتشاف الحضارات والاحتكاك بأقوامها، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعلم الذي يعد خصيصة إنسانية؛ إذ لا تكاد تخلو رحلة من الرحلات المنجزة شرقا وغربا من مقوم التعلم، مما يضفي طابعا جدليا على العلاقة التي تربط بينهما. فلا رحلة دون تعلم، ولا تعلم من غير رحلة يقطعها الرحالة في المسالك المعرفية المختلفة باختلاف دوافع وغايات التعلم. فكيف تحضر هذه التعلمات والمعارف في النص الرحلي، ما نوعها؟ ما طبيعتها؟

يمكننا أن نستعير عبارة (بيير شارتييه) مع بعض التعديل للإشارة إلى كون النص الرحلي ملتقى لتعدد الخطابات؛ ذلك أن الرحلة "امبريالية بطبعها، تستعمر وتضم المناطق المجاورة دون خجل (بيير شارتييه، 2001). طبيعتها شرهة تنزع نحو الهجوم على الحقول الأخرى، وهي - بوصفها كذلك - تتألى على التسييج الذي يمكن أن يكبح نهمها. إن ثراءها وغناها هو في تضافر هذه الخطابات التي تجعل منها نصا مخصصا ينضج بالدينامية. ففي الرحلة، تتحاور الخطابات والمعارف وتتبادل التأثير والتأثر معلنة بذلك عن طموح النص الرحلي في الاستحواذ والهيمنة. بكلمة أخرى، تتحدد الرحلة بوصفها نصا لا يحتفظ بنقائه من حيث كونه يجمع بين عدة أجناس أدبية دفعة واحدة" (ميخائيل باختين، 1997) - نصا لقيطا غير شرعي إذا استعرنا عبارة مارت روبير متحدثة في ذلك عن المنحى الذي تتخذه الكتابة الروائية (راجع كتابها: (رواية الأصول وأصول الرواية (مارت روبير، 1998). أهمية هذا النوع تعزى إلى طبيعة النص الرحلي، الذي يتداخل فيه الأدب الجغرافي بالتجربة الذاتية للمسافر، معاجم البلدان بالمسالك والممالك والخطط، الروبورتاج والاستطلاع وعلم الأطوال والعروض، والتقارير بتعليقات المساحين الطوبوغرافيين والمؤرخين والرواة بالشفاهة والكتابة لأحداث متخيلة أو حقيقية (شعيب حليفي، 2006). ففي الرحلة تحضر هذه المعارف لا كجزر مفصولة عن بعضها البعض، بل تعاد صياغتها بما يجعلها نصا قائما على تعدد الخطابات التعليمية الآتية:

أ- **الرحلة والجغرافيا:** لعل ما يعضد انتساب الرحلة إلى الأدب الجغرافي، كونها رحلة في المسالك الجغرافية وسفرا في خرائط الحضر والمدن واكتشافا لجغرافية بشرية جديدة - سفرا يقوم الرحالة من خلاله "بعمليات مسح يدون فيها بالبصر، ويكتب بالصور، في الوقت الذي يقوم فيه البصر بعملية تعويض للحواس الأخرى". تحضر الجغرافيا، إذن، في الرحلة كذات تعيد رسم الأمكنة بشغاف القلب عوض رسمه بالحبر البارد... وبالرغم من اختلاف المقاربات بين رحالة وآخر، فإنه (الرحالة) يظل مختلفا عن الجغرافي في كونه "يكتب بالمكان في حين يكتب الجغرافي عن المكان" (عبد الرحيم مودن، 1996)... في سياق ذلك، "تراوحت نعوت التسمية، وتعددت، فتحدث البعض عن أدب الرحلة، وهو قصد واضح بانتسابها إلى حقل السرد، باعتبارها كتابة أدبية تتوافر فيها مكونات سردية وآليات كتابية تسمح للتصنيف أن يأخذ مشروعيتها في خانة الأدبي، فيما هناك نعت آخر يكتفي بالحديث عن هذا الشكل باسم "الرحلة" فقط، بهدف فتح نافذة إضافية أخرى على التاريخ" (شعيب حليفي، 2006) وعلى الجغرافيا التي يجزم الجغرافيون بأن ولادتها كانت من رحم الحقل



الجغرافي. ووفي خضم هذا التراوح جاء نعت "الأدب الجغرافي" باعتبار الأوصاف التي رسمت عمران المدن والبلدان" (شعيب حليفي، 2006).

ب- **الرحلة والتاريخ:** يشكل التاريخ عنصرا رئيسا في جسد الرحلة، فهو ينسرب في أوصالها إلى درجة لا يمكن أن نتصور فيها رحلات بدون تاريخ، حتى ولو كانت على سبيل الافتراض رحلات متخيلة؛ وقد ارتبط هذا الحضور من خلال الكتابات التاريخية للمؤرخين القدامى (الطبري، المسعودي...) وهي كتابات مدثرة بغلالة الخرافات والحكايات الشعبية والتفسيرات الغيبية للوقائع والأحداث.... فالرحالة يستدعي المدونة التاريخية بأزميتها وأعلامها ووقائعها، دون إعادة إنتاجه (التاريخ) محولا إياه إلى تاريخ جديد يخلص للحاضر والمرئي " (شعيب حليفي، 2006).

ت- **الرحلة والشعر:** الشعر مكون استراتيجي في ثقافة الرحالين العرب قديما وحديثا، يستدعيه الرحالة لتزيين الفجوات التي يولدها ضنك الرحلة، والتعبير عما لم يستطعه الكلام المنثور. إن وظيفته، هنا، هي خلق لحظات التوازن بين صرامة الواقع وبين جموح الوجدان: يحضر الشعر، إذن، في الرحلة فصيحاً موزوناً مقفى أو زجلاً شعبياً لمناجاة الذات والأهل المرتحل عنهم، أو تعبيرا عن لحظة فرح - فرح السفر، لأن فرحه كفرح العيد فيه لذة مجهولة، خليط من شوق الطفولة، من جاذبية البعيد، من تأثيرات الإيمان، من لذة المخاطرة.

ث- **الرحلة والسجلات الاجتماعية:** شكلت عادات وتقاليد المجتمعات المرتحل إليها رافداً أساسياً في تخصيب النص الرحلي وتوسيع دائرة نفوذه، وقد أولى الرحالة المغاربة أهمية كبرى لرصد طقوس الأوربيين في أفراحهم وأتراحهم، وطريقتهم في المأكل والملبس واحتفالاتهم في الأعياد وكل مظاهر التكافل والتآزر فيما بينهم، والأهمية التي تحظى بها أنشطة التسلية والترفيه في حياتهم. يقول الحجري راصداً عادات الأوربيين في الأكل " ... ولما وصلنا إلى داره وأقبلت علينا زوجته وخدامها من البنات والرجال وقدموا لي مع أصحابي طعاماً، فلم نأكل منه. قلت لهم هذا ممنوع في ديننا. ثم أعطوني ما ذكرنا لهم" (الحجري، 1987)؛ وقد مثلت هذه السجلات مادة دسمة أستلهمها الباحثون الأنثروبولوجيون في تعزيز وإثراء أبحاثهم.

ج- **الرحلة والمذكرات اليومية:** تحضر المذكرات اليومية بوصفها حاجة فنية تقتضيها الذات - ذات الرحالة لتتبع أثرها الملموس لحظة لحظة، وهي بصمات تعكس تفاعل الذات مع الأمكنة والوقائع. فهذا الفقيه أحمد الرهوني يحكي في رحلته إلى الأندلس عن مذكراته في إسبانيا قائلاً: " وصل الركب إشبيلية في الساعة التاسعة، بعد سفر ست ساعات، فقابلته أضواؤها وأنوار كهربائها من مسافة بعيدة.... ثم رجعنا إلى الفندق وقد أرخى الليل سدوله...". هكذا تعكس اليوميات عند الرحالة ذلك البوح بدقائق التجارب التي يعايشها خلال مشاهد العبور ومشاهد الوصول إلى البلد المرتحل إليه اعترافاً بما يعتمل في دواخله إن سلبا أم إيجابا.

ح- **الرحلة والفهارس:** الفهارس صنف من التأليف تسرد حكاية التلمذ والتحصيل العلمي على يد الشيوخ والعلماء والترجمة لهم وذكر تأليفهم وأنشطتهم العلمية، ونصوص الإجازات التي يمنحونها لمن تفوق في تحصيله العلمي والمعرفي. وقد كانت الرحلات الحجازية تتضمن الكثير مما تشتمل عليه الفهارس. " هذا التقاطع نسجله في الأعمال الرحلية الكبيرة التي عرفها التراث المغربي في عصوره المتقدمة. ففي رحلة ابن رشيد السبتي المسماة " ملء العيبة فيما جمع بطول الغيبة في الرحلة إلى مكة وطيبة" وهو أكبر نص رحلي عرفه المشهد الثقافي في المغرب، يكون هاجس لقاء الشيوخ والجلوس إليهم والحمل عنهم الشغل الشاغل للرجل، فجعل كل سفر من أسفار رحلته السبعة خاصاً بلقاء الرجال في منطقة معينة، مثل لقاء علماء تونس في الذهاب ولقائه مع غيرهم في الإياب، ولقاء مشايخ مصر والحجاز وغير ذلك" (الترغي، 2003). وقد جسد هذا النوع من التأليف جسوراً للتواصل بين بقاع العالم الإسلامي، مع ما استدعاه ذلك من انتقال للكتب والخبرات وأنماط القراءات والمقاربات وطرائق استثمار المنتج النقدي في معالجة القضايا الفكرية والعلمية.



2- رحلة التعلم

إن الذي يبرر كون **الرحلة**، هو ذلك الانتقال الذي يتجسد في الجغرافيا وفي الزمان، يسوغه القول المأثور: " اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد"، يعضدها -أيضا- قول الناس " اطلبوا العلم ولو في الصين". رحلة ينتج عنها ارتحال المعارف والمظاهر المجتمعية والحضارية المختلفة وتغيير في السلوك والمواقف لدى الرحالة المتعلم... فإذا كانت ممارسات التربية والتدريس والتعلم ترتبط في الأذهان "بنظام مؤسساتي متدرج زمنيا، يبدأ بالتربية قبل المدرسية، ثم المدرسة الابتدائية، ويستمر حتى التعليم العالي أو التكوين المهني... في إطار تعليم نظامي مؤسساتي حضوري، غالبا ضمن مؤسسات منظمة (روض، مدرسة ابتدائية، ثانوية، جامعة، مدرسة خاصة، مركز للتكوين...)". فإن منطق ومسارات التدريس والتعلم تتجاوز الإطار المدرسي لتشمل فضاءات أوسع بدءا من البيت إلى الشارع إلى الإعلام، إلى مجال العمل أو التربية الموازية إلخ، وهو ما يشكل التعليم غير النظامي... حيث يشمل بنى تربية للأطفال، مراكز تربية جماعية قروية أو حضرية... إلى جانب التعلم مدى الحياة" (عبد اللطيف المودني، 2018). وإذا كان الأمر كذلك، فهل يمكن للعملية التعليمية التعلمية أن تكون موضوعا للرحلة - موضوعا تتفاعل فيه مجموع العناصر التالية: (الأهداف أو الكفايات، المدرس، المتعلم، المحتوى، الطريقة التعليمية وأشكال التدريس، الوسائل التعليمية، نمط التواصل، التقويم) بكيفية نسقية ومتكاملة؟ وتتحدد من خلالها وعبرها أنواع الرحلات التي تختلف باختلاف أقطاب المثلث الديداكتيكي: (المدرس والمعرفة، المدرس والمتعلم، المتعلم والمعرفة؟

أ- المدرس والمادة المعرفية: رحلة تطويع وتلين

يخوض المدرس - في إطار علاقته بالمادة المعرفية- رحلة ملأى بالمشاق والمصاعب في سبيل " تحويل المعرفة من مجالها العالم وفق إنتاجها الطبيعي، إلى المجال التعليمي المدرسي حسب شروط ومقاييس خاصة بمراعاة التغيرات على مستوى الشكل والمضمون دلاليا وابستمولوجيا وسيكولوجيا" (Arsac Gilbert, 87/88). لذلك فالتجربة التي يخوضها المدرس تقتضي منه **خوض رحلة** يعيد فيها تنظيم وتصنيف وترتيب وهيكلية المحتويات الدراسية المستقلة من التخصصات العلمية المتنوعة، وذلك بناء على ما يتطلبه الفعل التعليمي التعليمي. إن عملية تحويل المعرفة من مادة خام إلى مادة مدرسة هو "استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيورة القسم، وبهذا الشكل فإن النقل الديداكتيكي ينتج مجموعة من التأثيرات أهمها: التبسيط والنفعية، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية" (عابد بوهادي، 2012). إن تعامل المدرس مع النقل الديداكتيكي يقتضي منه تعاملًا خاصًا، سواء لحظة تحضير المعرفة، أو عند تدبير التعلم. ففي أحيان كثيرة يجد المدرس نفسه، عند التعامل مع النقل الديداكتيكي، في وضعية تكييف لمعرفة، بغرض استثمارها في بناء التعلم، مما يوقعه في خانة المنتج للمعرفة المدرسية، وبالتالي يتعين عليه مراعاة عدة قواعد تساعد على النجاح في أدائه منها:

- اليقظة الديداكتيكية: وتعني ضرورة تحلي المدرس بالموضوعية التامة التي تحتم إقامة فصل واضح بين موضوع المعرفة المدرسية والقناعات أو المواقف والميولات الشخصية؛
- خاصية الصدق: وهي المعرفة العلمية التي، مهما خضعت للتعديلات أو التغيرات، تبقى مع ذلك في السياق المدرسي بعيدة عن منطق الثقافة العامة أو الشائعة. ومن هنا، وجب على المدرس الحرص على الموضوعية والتمسك بالمقتضيات التي تفرضها المعرفة العلمية بعيدا عن الابتذال والذاتية.
- التقيد بالبرمجة التدريجية: وتقتضي أن ترمج المعرفة المدرسية توزيع وحداتها على مقاطع متدرجة تراعي تقطيعا زمنيا معينا، وتقسيما خاصا بالبنية الداخلية للمعرفة المدرسية، وهو تقسيم غالبا ما يعتمد الانطلاق من مستويات متفاوتة في الصعوبة والتعقد. (التباري نباري، 2016).



ب- المدرس والمتعلم: رحلة بناء العقد الديدانكي

على غرار الرحلة التي ينجزها المدرس وهو يجوب تضاريس المادة المعرفية متوسلا تطويعها وتليينها كي تصبح قابلة للاكتساب من لدن المتعلم، يخوض رحلة موازية لا تقل عن الأولى صعوبة، وهي رحلة تشييد العقد الديدانكي الذي ينظم عبره أشكال التفاعلات بين الأقطاب الثلاثة (المدرس- المتعلم- المعرفة). لذلك "يعد الثالوث الديدانكي هيكلا عاما لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشغل كليا، وبشكل مترابط ومنسجم، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية الديدانكية موضوع التحليل؛ إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين وفي الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كلي متعدد الاتجاهات" (عابد بوهادي، 2012). ولذلك تبدو علاقة المدرس بالمتعلم أعمق من أن تنحصر في مجرد تعاقد بسيط. إنها علاقة تستثمر فيها جملة معطيات منها سيكولوجيا التربية لتحديد أساليب التعامل مع المتعلم، وتعيين الطرائق المناسبة لتعلمه، وانتقاء المحتوى الملائم لطبيعة نموه السيكومعرفي، كما يجد المدرس نفسه مضطرا لاستثمار ما تقدمه سيكوسوسيولوجيا التربية لرصد الظواهر السائدة داخل الفصل وفهم علاقات المتعلمين بالمدرس؛ فضلا عن استثمار معطيات سوسيولوجيا التربية لإدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية ومختلف التأثيرات التي يحدثها فيها. (خالد المير وآخرون، 1994).

ت- المتعلم ورحلة التفاعل مع المادة المعرفية

يحتل المتعلم - دون شك- أهمية بالغة في الفكر التربوي الحديث من حيث كونه عنصرا فاعلا إيجابيا ميالا إلى النشاط والمبادرة، ف"كلما وثقنا فيه وفي قدراته، أتحنا له الفرصة للعمل وبذل الجهد، ويكون للقدرة على هذا ما يلاحظ لدى المتعلم من انهماك قوي حينما يتعلق الأمر بعمل يجذب إليه انجذابا ملحوظا" (خالد المير وآخرون، 1994). ويترجم هذا الانجذاب حين يجد نفسه إزاء مادة معرفية يتفاعل معها في رحلة (سيرورة) قوامها الاستيعاب والتلاؤم من أجل الوصول إلى بناء معرفة جديدة تستدعي ضرورة استحضار المكتسبات السابقة (معارف وقدرات ومهارات)، ويبقى "هذا الاستحضار غير كاف مالم يتم إدراجه في وضعيات تعليمية مكوناتها الأساسية هي:

- الدعامات: أي مجموع العناصر المادية التي يتم تقديمها للمتعلم، ومنها الصورة والرسم والنصوص والخبرات وكذلك المجال والمحيط للذات يحيا فيهما المتعلم؛
- المرتقيات: وهي النتائج المؤمل الحصول عليها بعد الإنجاز؛
- الإرشادات: وهي مختلف التوضيحات وشروط العمل التي تقدم للمتعلم بصورة واضحة" (وزارة التربية الوطنية، 2005).
- ولتحقيق المعرفة الجديدة عبر الوضعيات الديدانكية، يمكن اعتماد تقسيم كرافبي روجرز لهذه الوضعيات في تدبير الدروس، وهي: (الوضعية الاستكشافية، الوضعية الديدانكية، الوضعية الهيكلية، الوضعية التقويمية) (وزارة التربية الوطنية، 2016).
- وللتوضيح أكثر، نقترح تدبير ظاهرة لغوية لكشف قمشيات هذه الرحلة، مستثمرين في ذلك مبدأ التفاعل الذي تنادي به النظرية البنائية لجون بياجيه (Jean Piaget, 1979) بين الذات المتعلمة وموضوع التعلم. فالظاهرة اللغوية المقترحة -إذن- هي: الحال والجملة الحالية التي تقدم لفائدة متعلمي المستوى السادس ابتدائي، مدة غلافها الزمني ستون دقيقة. وتتحدد أهداف الحصة كما يلي:
- أن يتعرف الحال والجملة الحالية؛
- أن يميز بين أنواع الحال (مفرد، جملة، شبه جملة)؛
- أن يستعمل الحال والجملة الحالية في جمل مفيدة؛



- أن يوظف الحال والجملة الحالية في وضعيات تواصلية دالة ومختلفة.

فاصطفاف الأهداف التعليمية بهذه الترتيب يوازيه ترتيب بناء الوضعيات والأنشطة التي تتضمنها. وتبعاً لذلك، فإذا كانت الوضعية الاستكشافية Situation d'exploration تستهدف التمهيد لإرساء الموارد الجديدة عبر خلخلة المكتسبات القبلية للمتعلم، من خلال أنشطة لا يصرح فيها بالموارد أو بالمفهوم الجديد (الحال والجملة الحالية)؛ فإن الوضعية الديدكائية Situation didactique (البنائية) تستهدف بناء التعلم الجديدة عبر التصريح بالموارد بكيفية نسقية. فكيف تندرج رحلة البناء عبر الوضعيات الثلاث التالية (الديداكتيكية والمهيكلية والتقويمية)، وكيف يتم إغناء الكفاية انطلاقاً من درس في علاقته بالدروس الأخرى التي تليه؟ بكلمة أخرى، كيف تتفاعل الذات المتعلمة (المتعلم) مع موضوع التعلم (الحال والجملة الحالية) لبناء المعرفة الجديدة؟ لا سيما أن "من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية (النظرية البنائية) أنه لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع؛ فالتعلم يقترب باشتغال الذات على الموضوع، وليس باقتناء معارفه عنه" (شاه خالد ناسوت يون، 2016).

● مرحلة بناء التعلم (الوضعية الديدكائية)

لمعرفة كيفية تفاعل المتعلم مع موضوع التعلم، يسلك المدرس - باعتباره مسيراً لعملية التعلم لا ملقناً للمعرفة - مساراً أو رحلة يستدرج فيها المتعلمين - بعد قراءتهم للنص القاعدي وفهم مضمونه - إلى عزل الجمل المتضمنة للظاهرة وتسجيلها على السبورة، ثم يطلب منهم ملاحظة الظاهرة مستدرجاً إياهم إلى تحليلها من خلال أسئلة دقيقة، تفضي بهم إلى تعرف الحال (اسم نكرة منصوب يأتي لبيان هيئة الاسم الذي قبله) ثم ينتقل بالمتعلمين إلى تعرف أنواع (الحال مفرد، الحال جملة، الحال شبه جملة).

الجدير بالذكر هنا، أن الأسئلة التي يطرحها المدرس تؤشكل المتعلم وتخلخل توازنه المعرفي (اللاتوازن عند جون بياجيه)، وتضعه أمام تحدٍ عليه أن يجد له حلاً؛ فيبدأ في البحث عن ملاءمة لمعارفه السابقة مع المعرفة الجديدة؛ وفي سياق ذلك، يفسر ما يستقبله ويبنى المعنى بناءً على ما لديه من معلومات إلى أن يصل إلى الحل، أو إلى التوازن الجديد. فالذات - هنا - تمارس تأثيرها على موضوع التعلم عبر مجموعة من العمليات الذهنية: (الفهم، التفسير، التأويل، التجريب، المقارنة، الاستدلال...). بفعل هذا التأثير، يتحول موضوع التعلم إلى موضوع طيع يسير الفهم من قبل المتعلم؛ الأمر الذي يسهل لديه عملية التجريد (تجريد الموضوع) أو مفهمة الموضوع = القاعدة.

● مرحلة إعطاء مفهوم للظاهرة اللغوية (الوضعية المهيكلية)

في هذه الوضعية يبين المتعلم - بمساعدة المدرس - الموارد المكتسبة عبر شبكة مفاهيمية ويثبتها تثبيتها منظماً، يتم ذلك عبر مجموعة من الأسئلة المتسلسلة والمتدرجة التي تفضي إلى المفهمة، وذلك من قبيل:

- ما نوع كلمة مبتسما في جملة: دخل الأب إلى البيت مبتسماً؟
- يجب المتعلم: اسم.
- هل هو مرفوع أم منصوب أم مجرور؟
- يجب المتعلم: منصوب. هل هو نكرة أم معرفة؟ يجب المتعلم: اسم نكرة وما قبله معرفة. ماذا يبين هذا الاسم النكرة المنصوب؟
- يجب المتعلم: يبين هيئة الاسم الذي قبله.
- إذن كيف نسمي الاسم النكرة المنصوب الذي يبين حالة الاسم الذي قبله؟



- يجيب المتعلم: نسميه حالا. إذن ما هو الحال؟
- هنا يعطي المتعلم للظاهرة مفهوما صريحا، وهو: الحال اسم نكرة منصوب يبين هيئة الاسم الذي قبله. وقس على ذلك بقية عناصر الظاهرة اللغوية.

● مرحلة التقويم (الوضعية التقويمية)

في علاقة هذه الوضعية بالوضعية السابقة، يتم الانتقال إلى التعميم الذي تجسده محطة أستعمل وأوظف. حيث يدرك المتعلم ويتعرف أن كل الأسماء المنصوبة النكرة التي تبين هيئة الأسماء التي قبلها تسمى حالا. وهو ما يسوغ له إمكانية الاستعمال، ويتيح له القدرة على التطبيق والتوظيف في المواقف التواصلية.

✓ محطة الاستعمال:

يكون فيها المتعلم قادرا على تطبيق القاعدة واستعمالها، بعد تعرفه على الحال وإعطائه مفهوما، وتملكه للقدرة على الاستعمال في ضوء عملية التعميم التي توصل إليها، فالاستعمال يقتصر فقط على التطبيق، كأن يركب المتعلم جملا مفيدة تتضمن الحال والجملة الحالية، أو أن يستخرجهما من نص.

✓ محطة التوظيف:

تختلف عملية التوظيف عن الاستعمال من حيث كونها تستهدف تعبئة الموارد المتعلقة بالحال والجملة الحالية وتجنيدتها لاستثمارها في وضعيات تواصلية متعددة ومختلفة، تدريباً وإقداراً له على الإدماج ولو في شكله البسيط. هذه المحطة أساسية في إطار المقاربة بالكفايات، لأنها تعد المتعلم وتهيئه لأن يتعامل مع المركب. ومن الأمثلة على ذلك: مطالبة المتعلمين إنتاج نص وصفي أو سردي أو حوار أو حجاجي أو... يوظفون فيه الحال والجملة الحالية.

نخلص - إذن - إلى أن الرحلة من حيث هي سفر وانتقال في الزمان والمكان - تشكل أحد المصادر الأساسية للاطلاع والاكتشاف والاكتمال والتعلم لمجموع المعارف الإنسانية، وقد تجلّت - في هذه الدراسة - في تعدد المادة المعرفية وتنوع التعلمات التي يستدعيها فعل الرحلة. وبالمقابل، كشفنا رحلة التعلم التي تظهرت في العلاقات المنسوجة بين أقطاب المثلث الديداكتيكي الثلاثة (المدرس، المتعلم، المعرف)، مما يجعل العلاقة بين الرحلة والتعلمات موسومة بالجدل والتفاعل.



البيبلوغرافيا

- ابن منظور (1980): لسان العرب، مادة (ر. ح. ل)، دار صادر، ج 11.
- ابن خلدون عبد الرحمان (2003): مقدمة ابن خلدون، تحقيق حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، ط 1، القاهرة.
- أعزيز محمد (2003): الرحلة الحديثة ومعرفة الآخر، قراءة في "رحلتي إلى الاتحاد السوفييتي" محمد بن عبد الله، مجلة عالم الفكر، ع 181، الكويت.
- بوهادي عابد (2012): تحليل الفعل الديداكتيكي: مقارنة لسانية بيداغوجية، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد "39"، العدد 2.
- باختين ميخائيل (1997): الخطاب الروائي، ترجمة محمد براءة، دار الأمان، ط 2، الرباط.
- الترغي عبد الله المرباط (2003): الرحلة الفهرسية نموذج للتواصل داخل العالم الإسلامي، رحلة أبي سالم العياشي: "ماء الموائد نموذجاً" ضمن كتاب السفر في العالم العربي الإسلامي (التواصل والحداثة)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 8، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، البيضاء.
- حسين محمد فهم (1989): أدب الرحلات، مجلة عالم المعرفة، الكويت، يونيو.
- حليفي شعيب (2006): الرحلة في الأدب العربي، النص - النوع - السياق، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- حمام محمد (2003): الرحلة بين الشرق والغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 110، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الحجري محمد (1987): ناصر الدين على القوم الكافرين، تحقيق محمد زروق، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء. - روبير - روبير مارت (1998): رواية الأصول وأصول الرواية، ترجمة وجيه أسعد، منشورات اتحاد كتاب العرب.
- القدوري عبد المجيد (1995): سفراء مغاربة في أوروبا 1610 - 1922، في الوعي بالتفاوت، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم: 13، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، الدار البيضاء.
- مودن عبد الرحيم (1996): أدبية الرحلة، مطبعة النجاح الجديدة، ط 1، البيضاء.
- مودن عبد الرحيم (2006): الرحلة في الأدب المغربي، النص - النوع - السياق، أفريقيا الشرق، البيضاء.
- المير خالد، ادريس قاسمي، الطيب أمراق، عبد الرحمان الهامة، محمد بيدادة (1994): سلسلة التكوين التربوي 3، دراسات نظرية وميدانية لفائدة طلبة تكوين الأطر ولكافة رجال التعليم والتأطير، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.
- نباري التباري (2016): كفايات التأهيل المهني للمدرس (ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق، الدار العالمية للكتاب، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء.
- ناسوت يون شاه خالد (2016): تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية (رسالة دكتوراه)، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، اندونيسيا.
- وزارة التربية الوطنية (2005): مديرية تكوين الأطر، قسم استراتيجيات التكوين، المقاربات البيداغوجية الحديثة، 2005.
- وزارة التربية الوطنية (2016): مديرية تكوين الأطر، مجزوءة التخطيط لفائدة الأساتذة الموظفين بموجب عقود.
- اليونيسكو (2018): نقلا عن عبد اللطيف المودني، ممارسات التدريس والتعلم: ممارسات مضمرة ومقاربات للاستكشاف، دفاتر التربية والتكوين، ممارسات التدريس والتكوين والتعلم، العدد 13.
- Gilbert Arsac (87/88): la transposition en mathématiques, université de Lyon et Grenoble.
- TODOROV Tzvetan (1991) : les morales de l'histoire, Grasset, Reed. Hachette Pluriel.
- Piaget Jean, Ou va l'éducation, Denoël