البرمجة اللغوية العصبية تعزيز للبيداغوجيا الفارقية - مخطط تجريبي بطريقة الصف المعكوس ومسرحة الدروس-

د. الزهرة براهيم

وقفة للتأمل...

أينما يمَّمنا وجهنا شطر درس اللغة العربية في مدارسنا... نسمع خطابات من قبيل:

- «أَكْرَهُ الحصص إلى نفسي... درس اللغة العربية، لا سيما درس القواعد!»
- «لماذا اهتمُّ باللغة العربية في عالم لا يستعمل سوى الإنجليزية؟!»
- «لا أطيق مدرس اللغة العربية! فهو ثقيل.. مُملّ.. عبوس.. ولا يساير العصر!؟»

نتساءل: هل يحصل الاهتمام بهذه الحواجز النفسية -المرتبطة بتمثلات خاطئة حول اللغة العربية- بين متعلِّمها ومدرِّسها، حين يفكر المسئولون، كل مرة، في إصلاح منظومة التربية والتعليم؟

لا يمكننا المراهنة حاليا على تطوير تعلم العربية داخل مدارسنا في غياب التنمية الذاتية للمدرس والمتعلم على حد سواء، أخذا بعين الاعتبار طبيعة الفروق الجسدية والعقلية والنفسية بين المتعلمين. فالمناخ النفسي والاجتماعي والسياسي والثقافي، في الزمن العولمي، صار مضطربا بارتجاجات خطيرة، وظواهر مؤرقة تعبر الحدود والخرائط والأنساق من غير استئذان، مما يضطرنا إلى مراجعة استراتيجياتنا لتعلم اللغة العربية بندية لغيرها من اللغات الحية.

نقترح مقاربة الموضوع، وتناوله، من خلال الآتي:

١. أي دور لعلم النفس التربوي في ضبط الانفعالات السلبية وتحويلها إلى مسارات إيجابية؟
٢. هل لكاريزما مدرس اللغة العربية دور حيوي في تحبيب هذه اللغة للمتعلمين؟
٣. بماذا يكتشف المدرس نظامه التمثيلي والأنظمة التمثيلية المميِّزة للمتعلمين حتى يُحَسِّنَ التواصل السمعي والبصري والحركي داخل الوضعيات التعليمية التعلمية؟
٤. كيف يستثمر البرمجة اللغوية العصبية لتوظيف ناجع للبيداغوجيا الفارقية من أجل خلق تفاعل صَفِّيٍّ منتِج بواسطة الصف المعكوس، ومسرحة درس اللغة العربية، مثلا؟

تُمثِّل الحالة المغربية نموذجا جديرا بالتحليل والمقارنة، وبالتالي، اقتراح بدائل علمية وعملية لمنظوماتنا، تنقذ وضع لغتنا العربية مما هي عليه لأنها مقوم أساس في هويتنا.

١- دور علم النفس التربوي في ضبط الانفعالات السلبية وتحويلها إلى مسارات إيجابية

سؤال جوهري ينبغي طرحه وإعادة طرحه كلما أحسسنا أن المتعلم لا يجد في الفصول والحصص الدراسية هذا الشعور بالفرح والسعادة الذي من الضروري توفره داخل نسق التعلم، وذلك مقابل ما نلحظه من فتور، وتذمر، وعزوف قد يصل في أحايين كثيرة إلى الانقطاع عن المدرسة. هذا المعطى يضع المنظومة التربوية والتعليمية موضع مساءلة، وتفكير جاد في البحث عن حلول جذرية لما يستفحل من مظاهر إعادة الإنتاج، والغش في الامتحانات، والهدر المدرسي.

لقد اهتمت علوم التربية بالتفكير في هذه الظواهر، وركزت في تدخلها على عنصري المدرس والمتعلم، وبحثت في الطاقات التي يمكن استثمارها لدحر احتمالات الفشل ومحصلاته، وفي وضع اليد على الميزات الإنسانية المطلوبة في

مباشرة هذه المهمة لأن «مهنة المدرس تتضمن بعدا أخلاقيا ليس فقط لأنه يستتبع مسؤولية الأطفال الذين يُؤْتَمَنُ عليهم، ولكن أيضا لأنه يفترض نقل قيم أخلاقية للمتعلمين. وكذلك إذَا أظهر المدرسون لتلاميذهم أن المتعة والعمل يمكن أن يسيرا جنب إلى جنب، ليس فقط من أجل تيْسِير التعلم، ولكن أيضا بهدف حدْس المسرات التي يخبئها لهم اكتساب استعمال المعرفة»١. وهكذا يحدد جيمس. م. بانير James M. Banner وهارولد س. كانون Harold C. Cannon التدريس في المقومات التالية: المعرفة Le savoir، والسيطرةL'autorité، والأخلاقL'étique، والنظام L'ordre، والخيالL'imagination، والرأفة La compassion، والصبرLa patience، والطبعLe caractère، والمتعةLe plaisir .

وفي مقابل هذه الإشراطات المتعلقة بالمدرس، يقف الباحثان عند فن التعلم المتعلق بالتلاميذ. فإذا كان التعلم مغامرة حقيقية، حسب جيمس م. بانير وهارولد س. كانون، فإنهما يخاطبان المتعلمين في شأن تعاقدات مع هذه المغامرة في جميع أسلاك حياتهم الدراسية، حتى يحققوا عن طريق المدرسة رحلة بناء مشروع حياة ومستقبل إنسان، لذا «ينبغي أيضا امتلاك السجايا التي بفضلها يحصل تثبيت ما تتعلمونه في عقولكم وحواسكم، ويتفتح في فهم حقيقي وعميق للأشياء: عليكم بحيازة المقومات الضرورية لاكتساب المعرفة والميزات الإنسانية التي تسمح لكم بتعلم ما ينبغي أن تتعلموه وما ترغبون في تعلمه»٢ اعتمادا على الخاصيات التالية: المثابرة L'assiduité، والحماس L'enthousiasme، والمتعة Le plaisir، والفضول La curiosité، والاجتذاب L'aspiration، والخيال L'imagination، والانضباط الذاتي L'autodiscipline، والتهذيب La civilité، والتعاون La coopération، والاستقامة L'honnêteté، والمبادرة L'initiative . مثل هذا الفحص الدقيق في مواصفات المدرس والتلميذ بدأت تغيب كليا أو جزئيا داخل منظومة التعليم في المغرب، والنتيجة هي تراجع رتبته العالمية فيما يخص جودة التعليم.

يفرض سؤال القيم والأخلاق والتمثلات نفسه من أجل إعادة النظر في مدخلات نقاش هذه الظاهرة، سؤال نريده علميا وجريئا للارتقاء بتدريس هذه اللغة العريقة والجميلة القادرة على مواكبة إيقاع التقدم العلمي والسبق التكنولوجي. لكن مما لا شك فيه أن تمثلات المجتمع المغربي للمدرسة وللغة العربية قد تغيرت جذريا حين صارت المؤسسات التعليمية تفرز الهدر، والمؤسسات الجامعية تغرق الخريجين في البطالة، وحصلت حالة نكوص عام أصاب الطلاب كما الأسر من الشرائح الاجتماعية العريضة التي بنت أحلامها على تعليم أبنائها وبناتها، إذ لم يعد المتعلم يجد هويته في مدرسته وجامعته، ويرى فيها طريقا نحو السراب. فاللغات الحية دفعت اللغة العربية، وبدرجة أقل، اللغة الفرنسية إلى خلفية المشهد، إذ المفتاح اللغوي للمستقبل إنجليزي من دون منازع، ولا كفاية تواصلية تولج الشباب إلى سوق الشغل النشيط في عالم المقاولة، والتكنولوجيات الحديثة سواه، بل إن لغات الاقتصادات الصاعدة كالكورية والصينية صارت تنافس اللغة الإنجليزية وتفرض نفسها كشريك في التجارة والخدمات عالميا. وقد أفرز هذا الوضع مقاربات أنثروبولوجية صاغت للتعلم الراهن، بما يقدم من معارف، مفهوم اللانتماء Notion de désappartenance الذي «يدل على أن المدرسة منقطعة جدا عما يمكن أن يشكل مهمتها. إنها تساير تصورا رديئا. وقلما تكون متطلِّبة، وجد بعيدة فيما يحق انتظاره من رابط ذي قيمة أنثروبولوجية»٣ فالمتعلم الذي لا يجد انتماء له في فضاء المدرسة، ولا يجد في التعلم جسرا متينا نحو مستقبل آمن ينعم فيه بالاعتراف، والكرامة، والشغل، والضمان الاجتماعي، وتطوير مستواه الفكري، والمهني، والشخصي، والأسري... مقارنة بالإنسان على خرائط ديموقراطية، فإن فصم العرى بالتعلم وبالمدرسة يصبح رد فعله الطبيعي في مثل هذه الحالات.

٢- كاريزما مدرس العربية: أي دور في تحبيب هذه اللغة للمتعلمين؟

أمام وضع أصبحت فيه اللغة العربية متجاوزة تؤشر لمعطيات سلبية حول كيفية تعاطي كل من المدرسين والمتعلمين معها، نطرح سؤالا مشروعا حول مسؤولية مدرس اللغة العربية في تصحيح الاختلالات الحاصلة، لنكتشف أن متوالية المشهد التدريسي في المغرب تقدم ثلاثة نماذج من مدرسي اللغة العربية:

- نموذج تقليدي ضليع في اللغة العربية، تخرج من جامع القرويين، والمدارس الدينية، يكرس صورة الفقيه أو معلم الكتاب في معارفه وطرائقه وسلوكاته وهندامه وسلطته، وهذه

الشريحة ملأت مناصب وزارة التربية الوطنية منذ ما قبل الاستقلال حتى نهاية تسعينات القرن الماضي، ويُشْهَدُ لها، في الغالب، بالكفاءة اللغوية، والصرامة الجافة، والجدية المتسلطة، والغيرة على التعليم.

- نموذج معتدل تخرَّج من مراكز تكوين المدرسين نهاية سبعينات القرن الماضي، يجمع بين التمكن من اللغة العربية، والحرص على صيانتها، وبين تجريب طرائق حديثة لتدريسها، كما يسلك بيداغوجيات جديدة، نسبيا، تؤمن جودة التواصل مع المتعلمين، وخلق صفوف دراسية نشيطة ومتفاعلة.
- نموذج المدرِّسين الذين جاؤوا من الجامعات بشهادات متخصصة أو غير متخصصة، وحصل قبولهم في التدريس، لا سيما بسلك الابتدائي. حيث لا يمتلك معظمهم معرفة صحيحة وعلمية باللغة العربية، ويتعثرون في اكتساب طرائق بديلة لتدريسها، وذلك بسبب ضعف أو نقص تكوينهم، الذي ما فتئت تتحكم فيه خيارات مرتجلة وآنية للمسئولين الحكوميين، بمن فيهم مهندسو القطاع التعليمي الذي لا زال لصيقا بحل مشاكل اجتماعية، وسياسية عميقة على حساب جودة الملمح الخاص بمدرس اللغة العربية.

أمام هذه النماذج، يمكننا الحديث عن استثناءات تجتهد للارتقاء بتدريس اللغة العربية، وانتقاء طرائق لا تقل طموحا وإجرائية عما يُنْجَزُ به درس اللغات الأجنبية. ويظل عنصر التميز في مجموع هذه الإجراءات هو انتباه مدرس اللغة العربية إلى تطوير كيانه النفسي، والعقلي، والجسدي، وفق ما يستجد من تغييرات ثقافية، ليحقق كاريزما مطلوبة في التعامل مع المتعلمين حول مادة دراسية بعينها. وتتعلق عناصر الشخصية الجذابة بما يلي: الكلام، والمواقف، والمزاج، والأفعال التي تجعل المدرس فاتنا وقادرا على التحكم في مجموعة الصف لقيادتها نحو الأهداف المسطَّرة للفعل التعليمي التعلمي في أبعاده التربوية، والاجتماعية، والثقافية، والفلسفية. وبالرغم من أن أصل الكاريزما يعني «موهبة طبيعية أو طريقة في الوجود، لكن من الممكن أن نشتغل على ذاتنا لتطوير طاقة الجذب فيها. ولا ننس أن الكاريزما مرتبطة جدا بالثقة في النفس، وبقوة الشخصية، وبجوانية الشخص»٤ بل كذلك بحسن الهيئة، وحيوية الجسد، وتفتح المدارك لاستيعاب اللحظة الحاضرة داخل النسق المدرسي والقدرة على ربطها بالأنساق المحيطة بها، وتكييفها، ومواءمتها كلما تطلب الأمر ذلك وفق ثوابت علمية، وتربوية، وأخلاقية سليمة تمنح مهمة تدريس اللغة العربية كل إمكانات التفتح والنجاح، لا سيما إذا وقفنا على معناها «الديدكتيكي (التعليمي أو الإرشادي) الذي هو ميزة تمنح مالكها القدرة على أن يرتقي على جماعة ما، ويمارس سلطته عليها، كما هو الحال بالنسبة إلى كاريزما زعيم سياسي»٥.

إن مفهوم الكاريزما الذي تسعى التربية الصحيحة إلى استثماره داخل الممارسة التعليمة التعلمية نجد له «مقابلات كثيرة في اللغة من قبيل: احترام، حسن أدب، تقدير، شرف، تكريم، هيبة، أهمية، تأثير، حنان، حظوة، فتنة، إثارة، جذب، سحر، رضى، قدرة، رتبة، منزلة، شهرة، إلخ...»٦، لكن لا ينبغي أن تتحول إلى وهم أو خيال أو دلال زائد عن الحدود، أو وُثوقيَّة مضلِّلة كزعماء الجماعات الدينية، أو قوة مدمِّرة مثل زعامات السياسيين أمثال هتلر. فمدرس اللغة العربية يملك، على الأقل، عددا من هذه المقابِلات الأساس الموجودة بالقوة وبالفعل في شخصيته كمربي من قبيل الاحترام، وحسن الأدب، والحنان، والقدرة... وبمستطاعه بلورة باقي الخصيصات عن طريق التنمية الذاتية التي صارت مطلبا حيويا للاستمرار في موقع قيادة الصف الدراسي، وتعهد المتعلمين بما يلزم من جسن التواصل والفهم ليجدوا إحساسا بالسعادة داخل المدرسة عوض مشاعر الامتعاض والنفور والخمول.

فمهما جددت المدرسة نفسها، انطلاقا من تحويل محتوياتها الثقافية، كما يذهب إلى ذلك جورج سنيدرز Georges Snyders، حين يتساءل: «هل تحمل المدرسة إلى الشباب الفرحة التي تجعل من المجهودات التي تطلبها منهم أمرا مشروعا؟ وكيف يمكننا أن نُحوِّل المدرسة حتى تصبح هذه السنوات العشرة الإجبارية عشر سنوات من الفرحة الثقافية؟ فالهدف أن نكون سعداء، والوقت الذي نكون فيه سعداء هو الآن، والمكان الذي ينبغي أن نكون فيه سعداء هو هنا.»٧ فإن نجاح أو فشل هذا التحول الثقافي رهين بطبيعة انخراط المدرس في تحقيقه، وذلك بناء على قناعة راسخة بأن الدرس، أو الصف، أو المدرسة فضاء ينبغي أن يكون طافحا بالفرح والمتعة والرغبة في التطور والإبداع، «فأن تكون مدرِّسا، هو أن تقترب من النجاحات الكبيرة، وأن

تكون في خدمتها، وأن ترغب في تبليغ هذه الفرحة التي تتدفق منها، أن نحض التلاميذ ليعلنوا عن المدرسة هذه الفرحة التي حصلت لديهم بفضل المدرسة»٨.

يتضح، من خلال ما سبق، أن مدرس اللغة العربية، إسهاما منه في إشعاع شعور الفرح والمتعة بين متعلميها، مدعو إلى تغيير عدد من تمثلاته حول مهمته، وحول لغته، وحول المدرسة، وحول العالم المتغير حوله وحولها في حركة سريعة لا تفتر. فالارتقاء بكفاياته في تخطيط درس اللغة العربية، وتدبيره، وتقويمه، والبحث المتواصل في ما يعرقل جودة التعلمات، في مجموع الأسلاك، كما على مستوى كافة المكونات والمجزوءات، يقتضي منه أن يوجه اهتمامه «نحو تحليل أفضل لممارساته من أجل أن يوسع حقل تفكيره ليطور كفاءاته المهنية، ومن أجل أن يتجاوز وظيفة محدودة ووحيدة هي نقل المعارف»٩

٣-الوعي بالأنظمة التمثيلية مدخل صحيح للتواصل وتحقيق جودة التعلمات

بماذا يكتشف المدرس نظامه التمثيلي والأنظمة التمثيلية المميِّزة للمتعلمين حتى يُحَسِّنَ التواصل السمعي والبصري والحركي داخل الوضعيات التعليمية التعلمية؟

تقدم البرمجة اللغوية العصبية افتراضات قبلية لتحسين تواصل الفرد مع ذاته ومع محيطه. وحيث إن الممارسة التعليمية التعلمية تضع المدرس وجها لوجه مع وضعيات تواصل يومية لا مناص منها، فإن معرفته بهذه البرمجة أساس في واجبه المهني ونشاطه الصفي.

من أهم هذه الافتراضات القبلية أنه «لكل واحد منا تمثله الخاص والمحدد للواقع، وأنه إذا كانت هنالك بعض الخرائط يمكن أن تَحُدَّ أفعالنا، وأفكارنا وأحاسيسنا، (...) توجد أخرى يمكنها، خلافا لذلك، أن تفتح لنا آفاق جديدة (...) وسيكون ممكنا، بتغيير "مصافينا" Nos filtres أن نغير تمثلنا للواقع»١٠

فإذا كان من حسنات البرمجة اللغوية العصبية أنها«أوجدت البيئة الملائمة لمساعدة الناس على الاتصال بأنفسهم والتخلص من المخاوف المرضية والتحكم في الانفعالات السلبية والقلق»١١ بشكل عام، وبرزت كـ "برامج لتشغيل العقل"، فإن ثمة مخاوف وانفعالات سلبية ترافق المتعلمين في درس اللغة العربية، مما يوجهنا إلى استثمار هذه المعرفة في تحسين علاقتهم بلغتهم بوصفها مادة دراسية، من جهة، ومقوما أساسا في هويتهم الحضارية. فـ «البرمجة: تشير إلى أفكارنا ومشاعرنا وتصرفاتنا، حيث إنه من الممكن استبدال البرامج المألوفة بأخرى جديدة وإيجابية. واللغوية تعني القدرة الطبيعية على استعمال اللغة الملفوظة أو غير الملفوظة. والملفوظة تشير إلى كيفية عكس كلمات معينة ومجموعات من الكلمات لكلماتنا الذهنية.. وغير الملفوظة لها صلة "بلغة الصمت"، لغة الوضعيات والحركات والعادات التي تكشف عن أساليبنا الفكرية ومعتقداتنا. أما العصبية فتشير إلى جهازنا العصبي، وهو سبيل حواسنا الخمس التي من خلالها نرى، ونسمع، ونشعر، ونتذوق، ونشم»١٢ إن استفادة هذه البرمجة من فتوحات اللسانيات مع تشومسكي، وتطور علم الأعصاب، جعل الاشتغال على الإنجاز اللغوي وتطويره، واكتشاف الإمكانات التي لا زالت خفية في الدماغ البشري أمرا يَعِدُ بتغيير علاقتنا التقليدية مع أنفسنا ومع العالم من حولنا، وبالتالي، تحويل ما كان يبدو سلبيا ومؤشرا على الفشل إلى عنصر إيجابي موصل إلى النجاح.

تُعلِّمنا البرمجة اللغوية العصبية أن القطع بحتمية الحالات والنتائج شيء خاطئ يعاد فيه النظر. كما أن الانتباه إلى العلاقة الحيوية بين الجسد والعقل والمشاعر نقطة فاصلة في إحداث تغييرات بمناطقنا، أي في الأشياء التي يمكن أن نتحكم فيها فعليا وواقعيا، على خلاف خرائطنا التي تمثل مساحة لما نتمنى تحقيقه. وتعتمد البرمجة اللغوية العصبية في إنجاز التغيير المراد في حياة الشخص انطلاقا من الفرضية التالية: «لا تعتقد أن ما هو صعب عليك يعجز أي إنسان عن عمله، ولكن إذا كان شيء في مستطاع إنسان فاعتبر هذا الشيء في متناولك أيضا" ومن أجل ذلك "يجب أن تكون لديك رغبة قوية في التعلم، ويجب أن تباشر التعلم، ويجب أن تلزم نفسك بالتعلم تحت أية ظروف»١٣.

إن ما يشوش على تفاعل المتعلم مع اللغة العربية، خصوصا، هو ما ينسج حول الدرس اللغوي، خصوصا، من أفكار ساهم في تضخيمها كيفية بناء المقررات التعليمية، وطرائق التدريس والتقويم، وتراجع مستوى الأداء اللغوي إعلاميا ورسميا، لا سيما في ضوء إشعاع لغوي تحققه اللغة الإنجليزية عالميا في العالمين الواقعي والافتراضي، مما يُوقِعُ متعلم اللغة العربية فيما يسمى "فخاخا ثقافية"١٤

فيتماهى معها، ويرسِّخ في عقله مقولات من قبيل: "إن العالم يتقدم بزعامات لغوية كالإنجليزية"، "اللغة العربية عقيمة ومتجاوزة"، و"درس القواعد جاف لا متعة فيه ولا فائدة".

من الأمور التي تعيق التواصل والتعلم الفعال، داخل الفصول الدراسية في المدرسة المغربية العمومية، هو جهل المدرس بنظامه التمثيلي، أولا، وبالأنظمة التمثيلية للمتعلمين، ثانيا. فلم نصادف مرة ضمن مخططات الإصلاح الانتباه إلى مثل هذه العوائق السميكة التي تحول دون تطبيق واعٍ للطرائق البيداغوجية، وبالتالي، لم يحصل بناء روائز الكشف عن الأنظمة التمثيلية للمتعلمين التي يُفترَض أن تكون من ضمن أدوات التقويم التشخيصي بداية كل موسم دراسي.

إن علاقة الإنسان بما حوله تتم عن طريق الحواس، وبالتالي، فهناك من يركز، في علاقته بالعالم، على «الجوانب البصرية كالصور، والألوان، والأشكال، لأن نظام تمثيله الأساسي بصري. وهناك من يركز في الوصف على الجانب الانفعالي (المشاعر والأحاسيس) لأن نظام تمثيله الأساسي حسي. وقد يركز في وصف نفس التجربة على الأصوات والأنغام والأصداء والنبرات إلخ... لأن نظامه التمثيلي الأساس سمعي»١٥ والحاصل أن البشر ينقسمون على مستوى هذا النظام التمثيلي الأساسي إلى: سمعيون- بصريون – حسيون. وتشكل الحواس والأحاسيس النظام التمثيلي الذي يتولى مهام التحويل إلى رموز، والتنظيم والاختزان، وربطنا بمصاف الإدراك.. ولهذا النظام خمس كيفيات، أو أنظمة هي: البصري، والسمعي، والشمي، والذوقي، والحسي. وبالرغم من «أن الحواس تعمل جميعها بكيفية مستديمة وبلا انقطاع، إلا أن لكل منا نظاما خاصا به بارزا يفوق الأنظمة الأخرى فعالية».١٦

نستثمر في هذا الباب مفهومين واردين في البرمجة اللغوية العصبية، وهما: الخريطة والمنطقة. فالخريطة هي إدراك، هي تصور يسع أفكارنا، وأمانينا، وانتظاراتنا، وتمثلاتنا عن أنفسنا وعن العالم من حولنا، بينما المنطقة هي الحياة، هي واقع الأشياء وما يتحقق منها. وكل تغيير في الإدراك يغير الحياة. ففي ما نحن بصدد تحليله، يعتبر إدراك المدرس أن المتعلمين لا يحبون درس اللغة العربية هو خريطة شكَّلها انطلاقا من تمثلات داخلية، أو ردود فعل سريعة، أو أحكام مسبقة، أو تجربة فاشلة، أو تخوف من مواجهة صعوبات ديدكتيكية تعيق أداءه، أو تقاعس عن إنجاز بحث تدخلي لمعالجة الحالة... في حين أن المنطقة تتضمن، على الأقل، عددا من المتعلمين الذين يحبون اللغة العربية، ويشكلون طاقة إيجابية لمواجهة مشاعر التذمر من هذه اللغة لدى الآخرين. لكن المدرس لا يمتلك الخيط الموصل إلى الخريطة لتغيير السلوك نحو الأفضل، وتحويل الطاقات السلبية إلى طاقات إيجابية. وفي هذه الحال، يحتاج المدرس إلى ما وراء التجربة Méta، التي تُعيِّنُ في البرمجة اللغوية العصبية «موقعا يقتضي منا الانفصال عن تجربة إلى حد التحلل منها بهدف خلق أخرى جديدة هي ملاحظة التجربة»١٧. وبهذا الإجراء يستطيع الانتقال بأدائه إلى منطقة يكون فيها الفعل ديناميا ومتحققا بدرجات نجاح مريحة.

٤- استثمار البرمجة اللغوية العصبية في دعم البيداغوجيا الفارقية

سعت البيداغوجيا الفارقية مع سلستان فرينيه Célestin Freinet بداية القرن العشرين إلى تأسيس توجه جديد في التعلم «يعيد مجموع الأفعال والطرائق المختلفة التي تقبل الاستجابة لحاجات المتعلمين»١٨، حسب ما يذهب إليه لوغران Legrand، في حين يرى لوران Laurent أن «المفاضلة البيداغوجية تقتضي تنظيم الصف بكيفية تسمح لكل تلميذ أن يتعلم داخل الشروط التي تناسبه أكثر. وضع بيداغوجيا فارقية معناه إذاً توفير عُدَد لتحليل صعوبات التلاميذ من أجل بلوغ أهداف التعليم. (...) ملاحظة مهمة: لا يتعلق الأمر بوضع أهداف مختلفة، ولكن بالسماح للمتعلمين ببلوغ نفس الأهداف عبر طرق مختلفة»١٩، وهو نفس التوجه الذي يسير فيه فيليب ميريو Philippe Meirieu حين يسمي هذه البيداغوجيا "دينامية" Une dynamie أكثر مما هي طريقة: أن نميِّز بين كذا وكذا، معناه أن نحمل هَمَّ الشخص من غير أن نتخلى عن الجماعة»٢٠ حتى إنها لَتُقَدِّمُ نفسها كجواب لتناقل hétérogénéité الفصول الدراسية وكوسيلة ضد الفشل الدراسي.

وإذا كان تنوع الأنظمة التمثيلية لدى المتعلمين واحدا من بين العوامل التي تخلق فروقا بينهم في التعاطي مع درس اللغة العربية، عموما، ومع الدرس اللغوي، خصوصا، فإن أحد أدوار المدرس هو أن «يحمل على عاتقه التنوع من غير أن

يفقد الانسجام الضروري، وأن يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات حتى لا يحوِّلها إلى عدم مساواة، ومن غير احتجاز الأشخاص داخل هذه الاختلافات»٢١

تتقاطع البرمجة اللغوية العصبية مع البيداغوجيا الفارقية على مستوى الأساليب المعرفية في علم النفس الفارقي psychologie différentielle عند ج. ب أسطولفي J.P Astolfi حيث يرى في حضور «السمعي، والبصري، والسياق العاطفي والاجتماعي، والتحديد الذاتي للأهداف، والتفكير، والتركيز، والكسح، والنزوق، والتشديد، والمعادلة، والإنتاج، والاستهلاك، عناصر وإجراءات مهمة لتحقيق جودة التعلم»٢٢ وهي أساليب تستجيب، بدرجات متفاوتة، لمختلف الأنظمة التمثيلية المتحكمة في تواصل المتعلم مع المدرس والمعرفة.

٥- الصف المعكوس والأنظمة التمثيلية ومسرحة درس اللغة تعزيز للبيداغوجيا الفارقية

اخترنا في هذا المخطط التجريبي الاشتغال على الدرس اللغوي باعتباره عقبة كَأْدَاءَ في وجه عدد من المدرسين والمتعلمين على حد سواء. وبافتراض أن المدرس تعرف على نظامه التمثيلي الأساس بواسطة رائز علمي دقيق، فهو مطالب بتطوير الأنظمة التمثيلية التي تليه في الرتبة حتى يؤمن تواصلا حسنا مع مجموع الأنظمة التمثيلية الموجودة لدى جماعة الفصل (مثلا: إذا كان المدرس ذا نظام تمثيلي سمعي بالدرجة الأولى، عليه أن ينتبه إلى بلورة نظاميه التمثيليين البصري والحسي ليؤمن التواصل مع البصريين والحسيين من المتعلمين. وبافتراض أنه أنجز، بداية الموسم الدراسي، كشفا تشخيصيا لفائدتهم بواسطة روائز علمية مضبوطة ساعدته على تصنيفهم إلى بصريين وسمعيين وحسيين، ونبههم إلى ضرورة تنشيط باقي الأنظمة التمثيلية لديهم، فإننا نقترح تجربة قابلة للتطبيق تجمع بين الآتي:

- استيعاب المدرس الأدوات الإجرائية للبرمجة اللغوية العصبية، وقدرته على توظيفها،
- كفاءته النظرية في الربط بين البيداغوجيا الفارقية ومحصلات البرمجة اللغوية العصبية،
- تشييده مخططات عمل تجريبية لأجرأة كفاءته النظرية في درس اللغة العربية،
- تطبيق هذا الاستثمار، خصوصا، في مسرحة درس قواعد اللغة العربية.
- معرفته بإجراءات الصف المعكوس، وترتيب إمكانات أجرأته في الدرس اللغوي.
- امتلاكه كفاية تقويم تجربته وتطويرها.

٦- نحو مخطط تجريبي

خريطة التجربة: المدرسة العمومية المغربية – مؤسسات ثانوية إعدادية حضرية.

تاريخ التجربة: قابلة للإنجاز ابتداء من ٠١ فبراير ٢٠١٨.

المستوى: السنة الأولى ثانوي إعدادي.

المكون: الدرس اللغوي.

الموضوع: النواسخ الفعلية: كان وأخواتها.

الحصة الزمنية: حرة في البيت (الصف المعكوس classe inversée) / ٥٥ دقيقة في الفصل.

أ-خطة الاشتغال:

١- تقديم المدرس "النواسخ الفعلية" بطريقة الصف المعكوس،
٢- يفهم المتعلمون الدرس في بيوتهم، ويحددون صعوبات الفهم لمعالجتها داخل الفصل،
٣- يختارون طريقة المجموعات لمسرحة صعوبات الدرس داخل الفصل.

ب-تعليمات الإنجاز:

أولا، الكفايات المستهدفة:

١- التواصلية: أن يوظف المتعلمون في صياغة الحوار المسرحي أفعال كلام تخص ذوي النظام التمثيلي البصريvisuel، وذوي النظام التمثيلي السمعيauditif، وذوي النظام التمثيلي الحسي sensationnel .
٢- المنهجية: تحويل الدرس اللغوي إلى حوار بين النواسخ-الشخصيات، بشكل يؤهل المتعلمين لمناقشة المشاكل التي اعترضتهم في فهم الدرس بطريقة الصف المعكوس Flipped learning من أجل حلها وتجاوزها،
٣- المعرفية: الحفاظ على صحة القاعدة النحوية، وطرح أسئلة حول الصعوبات التي عاقت فهم المتعلمين داخل بيوتهم، ثم بناء الحوار بجمل تخاطب البصر والسمع والأحاسيس بشكل متساو،
٤- الثقافية: توظيف العناصر المسرحية في العرض (الأداء الجسدي- الصوت- الأزياء- الأقنعة- الدمى- إلخ...)

٥- الاستراتيجية: الاشتغال على كفاءة كل نظام تمثيلي في تفاعله مع الأنظمة التمثيلية الأخرى،

٦- المعلوماتية: توظيف الممثلين الوسائط المتعددة، وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في وضع تصور مبدع لمسرحة درس النواسخ الفعلية اعتمادا على تنوع الأنظمة التمثيلية للمتعلمين، والرغبة في تطويرها بما يقلص الفروق بينهم (توظيف العاكس الرقمي: صور- تسجيلات صوتية- حكاية مصورة- روابط عنكبوتية- إلخ...)

ثانيا، خطة العمل تعاونية لا تنافسية.

ثالثا، تختار كل مجموعة قائدا للعمل يتصرف بسلطة إيجابية لتنظيم المهام وإنجاز العمل في الآجال المحددة.

رابعا، مهمة المدرس هي «العمل على انبثاق رغبة إنجاز مسرحة الدرس، وخلق لغز التعلم»٢٣ بواسطة هذه المسرحة.

خامسا، يستمع المتعلمون إلى ملاحظات زملائهم حول العرض، ويجيبون لشرح اختياراتهم في جو من التفاعل والتبادل.

نتائج الدراسة:

نخلص، بعد اقتراح هذا المخطط التجريبي، بناء على معطيات حقيقية داخل المدرسة المغربية، إلى ما يلي:

١- هذا المخطط قابل للتجريب داخل المدرسة العمومية المغربية، لأن إمكاناته وإجراءاته متوفرة وقابلة للتطبيق في الوسط الحضري بنسبة عالية لارتباط معظم المتعلمين بمواقع التواصل الاجتماعي،

٢- يتطلب تجريب هذا المخطط، على الأقل، معرفة جيدة بالبيداغوجيا الفارقية، وبالبرمجة اللغوية العصبية، وبالتعلم عن طريق الصف المعكوس، وبمفهوم وإنجاز مسرحة درس اللغة العربية،

٣- إن الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين تعود إلى ملكاتهم الفردية كالذكاء، واللغة، والذاكرة، والخيال، لكنها ليس مانعا من ارتقاء مستواهم وتقليص المسافات بينهم في إطار صف متفاعل، ومتعاون، ومبدع،

٤- إن الفروق الفردية بين المتعلمين تتفاعل مع المحيط سلبا فتتسع، أو إيجابا فتتقلص، ودور المدرس أن يلعب دور المصفاة لإقصاء ما هو سالب وتمرير ما هو موجب لبلورة التعلمات،

٥- لمعرفة المدرس بالأنظمة التمثيلية للمتعلمين دور حاسم في تطوير ملكاتهم الفردية، وفي تطوير الأنظمة التمثيلية المختلفة لبعضهم البعض في جو التفاعل الصفي،

٦- تجريب الصف المعكوس في درس قواعد اللغة العربية مفتوح على نتائج غير متوقعة، ويسهم في تحويل التمثلات السلبية للمدرس والمتعلمين، عنه، إلى تمثلات إيجابية،

٧- تشييد خطة اشتغال تستحضر الفروق بين المتعلمين لحل مشكلات التعلم في الفصل بعد تلقيه وفهمه في البيت، وباستثمار طرائق نشطة مثل لعب الأدوار ومسرحة الدروس يفعل الرغبة في التعلم ويخلق متعلمين متعاونين ومبدعين.

٨- إن تخوف مدرسي اللغة العربية من تجريب هذه المخططات غير مسوغ علميا وتربويا، لأن تطوير الحقل التربوي لا يحصل إلا بالجرأة في خرق الأساليب التقليدية التي ما عادت تستجيب للتطور الحاصل حولنا في كل مناحي الحياة العلمية والتكنولوجية.

هوامش الدراسة:

١. James M. Banner، Jr. Harold C. Cannon- L'ART D'ENSEIGNER- Traduit de l'américain par Marie-France Pavillet- Copyright © Nouveaux Horizons- ARS. Paris، ٢٠٠٢ .٤ème Tirage ٢٠١٣. Introduction XVI.

٢. James M. Banner، Jr. Harold C. Cannon- L'ART D'APPRENDRE- Traduit de l'américain par Monique Berry -Copyright © Nouveaux Horizons- ARS. Paris ٣ ،٢٠٠٣ème Tirage ٢٠١٠. Préface. XIIIV.

٣. Jacques Lévine ، Michel Develay- Pour une anthropologie des savoirs scolaires- ©٢٠٠٣ ESF éditeur- Issy-les-Moulineux- France- P. ٩.

٤. LE PETIT ROBERT- Édition Juin -١٩٩٦ Montréal- CANADA. P. ٣٤٨.

٥. Ibidem. P. ٣٤٨.

٦. د. الزهرة براهيم- المسرح ورهانات المدرسة من المُسارَّة الجمالية إلى النجاعة التربوية- دائرة الثقافة- حكومة الشارقة- الإمارات العربية المتحدة- الطبعة الأولى ٢٠١٧. ص ٢٤.

٧. Georges Synders- La joie à l'école- © PRESSE UNIVERSITAIRE DE FRANCE- Paris- ١ère édition ١٩٨٦. P. ١٣.

٨. Ibid. P. ١٥.

٩. Christine Philibert- Gérard Wiel- Accompagner L'adolescent- Du projet de l'élève au projet de vie- ٣ème édition - Chronique Sociale- Lyon- France- Septembre ٢٠٠٢. P. ٢٠٢.

١٠. Jean-Michel JAKOBOWICZ- LES SECRETS DE LA PLN- © ٢٠١٦ Leduc.s éditions- Paris. France. P. ٢٠.

١١. إبراهيم الفقي- البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود- إبداع للإعلام والنشر- القاهرة- جمهورية مصر العربية- ٢٠٠٨. ص ١٣.

١٢. نفسه، ص ١٤- ١٥.

١٣. نفسه، ص ٢٦.

١٤. نفسه، ص ٥٠.

١٥. نفسه، ص ٧٢.

١٦. نفسه، ص ٧٣.

١٧. Jean-Michel JAKOBOWICZ- LES SECRETS DE LA PLN. Ibid. P. ١٢٨.

١٨. Bruno ROBBES- La pédagogie différenciée : historique. problématique. cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre- www.meirieu.com/ECHANGES/bruno ___robbes-pedagogie-differenciee.pdf. ¨P. ٣٤/٢٦ (visité le ٢٠١٨/٠١/٢٤)

١٩. Ibidem. P ٣٤/٢٦.

٢٠. Ibidem. P ٣٤/٢٦.

٢١. Ibidem. P ٣٤/٨.

٢٢. Ibidem. P ٣٤/٢٧.

٢٣. Philippe Meirieu- Apprendre... oui. mais comment- ESF éditeur. Paris. ٢١ ،١٩٨٧ème édition. P. ٩٣ -٩٢.

٢٤. Dr. SOUHAÏL. Idriss- AL-MANHAL- Dar AL- ADAB- Beyrouth. Liban- ١٤ème Edition ١٩٩٤.