بيداغوجيا الأخطاء

الدكتور جميل حمداوي

الإهداء

أهدي هذا الكتيب إلى أخي محمد حمداوي، راجيا الله عز وجل أن يوفقه في عمله وحياته اليومية، ويصلح أولاده واحدا واحدا. وما ذلك على الله بعزيز

"الجهل والخطأ ضروريان للحياة مثل الخبز والماء.."

– أناتول فرانس(Anatole France)–

المقدمة

كانت البيداغوجيا التقليدية تعاقب المتعلمين عقابا صارما، محملة إياهم مسؤولية أخطائهم المرتكبة؛ بسبب شرودهم، ولامبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس. ومن ثم، فالخطأ هو فعل سلوكي سلبي شنيع، ينبغي تفاديه مهما كان حجم هذا الخطأ، صغيرا أو كبيرا. ومن ثم، فقد كان النجاح مرتبطا بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز، وتسيء إلى أصالة الإنتاج، وتحط بما يحرره التلميذ من أداءات وتطبيقات وواجبات وأنشطة.

أما البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، فترى أن الخطأ فعل إيجابي، وسلوك تربوي عاد وطبيعي، بل هو فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات. فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. بل إن تاريخ العلم، عند الإبستمولوجي غاستون باشلار(Gaston Bachelard)، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الإيجابي، لا بالمفهوم السلبي. بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة. وبهذا، يتطور العلم بشكل بناء وهادف. ومن ثم، فقد وضعت بيداغوجيا الكفايات والإدماج تقويما جديدا هو التقويم الإدماجي الذي يسعى إلى تقويم المتعلم انطلاقا من المعايير الأساسية، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة، والانسجام، ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى. أما الأخطاء المرصودة في أداءات المتعلم، فلا تؤثر ولا تقدح في كفاءته، مادام قد حقق هذا المتعلم الكفاية المستهدفة، وأجاب عن كل التعليمات التي تطرحها الوضعية الإدماجية.

ومن هنا، ينطلق هذا الكتيب من تحديد مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا، مع تعريف بيداغوجيا الخطأ، وذكر مواقف البيداغوجيات التقليدية والمعاصرة من الخطأ، وتبيان أنواع الخطأ ومستوياته، ومصادره، وأسبابه، واستعراض مختلف التيارات التي تناولت الخطأ، بشكل من الأشكال، مثل: المقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة السيكولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البنيوية الشعرية، والمقاربة البيداغوجية.

وبعد ذلك، انتقلنا إلى الحديث عن واقع الأخطاء في الممارسة الصفية، وطرائق معالجة الأخطاء بطريقة نظرية وإجرائية، مع تبيان مختلف الخطوات الإجرائية التي تستند إليها عملية المعالجة.

ونرجو من الله عز وجل أن ينال هذا الكتيب رضا القراء والطلبة والأساتذة والباحثين في مجال التربية والتعليم، ونشكر الله القدير على هباته ونعمه وفضائله التي لا تنقطع. ولله الحمد والشكر والمجد.

الفصل الأول:

مفهوم بيداغوجيا الخطأ

المبحث الأول: مفهوم الخطأ

لا يمكن فهم بيداغوجيا الأخطاء فهما حقيقيا إلا بفهم الخطأ – أولا– لغة واصطلاحا.

المطلب الأول: تعريف الخطأ لغة

يعرف ابن منظور الخطأ في (**لسان العرب**) بقوله: " خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب. وفي التنزيل:" ليسَ عليكم جُناحٌ فيما أَخْطَأْتُم به»... وأَخْطَأَ الطَّرِيقَ: عَدَل عنه. وأَخْطَأَ الرَّامِي الغَرَضَ: لم يُصِبْه. ... وأَخْطَأَ نَوْؤُه إذا طَلَبَ حاجتَه، فلم يَنْجَحْ، ولم يُصِبْ شيئاً. والخِطْأَةُ: أَرض يُخْطِئها المطر ويُصِيبُ أُخْرى قُرْبَها.

ويقال خُطِّئَ عنك السُّوء: إذا دَعَوْا له أَن يُدْفَع عنه السُّوءُ؛ وقال ابن السكيت: يقال: خُطِّئَ عنك السُّوء؛ وقال أَبو زيد: خَطَأَ عنك السُّوءُ أَي أَخْطَأَك البَلاءُ. وخَطِئَ الرجل يَخطَأُ خِطْأً

وخِطْأَةً على فِعْلة: أَذنب.

وخَطَّأَه تَخْطِئةً وتَخْطِيئاً: نَسَبه إِلى الخَطا، وقال له أَخْطَأْتَ .يقال: إِنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِّئْني، وإِن أَصَبْتُ فَصَوِّبْني، وإِنْ أَسَأْتُ فَسَوِّئْ عليَّ أَي قُل لي قد أَسَأْتَ. وتَخَطَّأْتُ له في المسأَلة أَي أَخْطَأْتُ. وتَخَاطَأَه وتَخَطَّأَه أَي أَخْطَأَهُ.... والخَطَأُ: ما لم يُتَعَمَّدْ، والخِطْء: ما تُعُمِّدَ؛ وفي الحديث:

قَتْلُ الخَطَأ دِيَتُه كذا وكذا هو ضد العَمْد، وهو أَن تَقْتُلَ انساناً بفعلك من غير أَنْ تَقْصِدَ قَتْلَه، أَو لا تَقْصِد ضرْبه بما قَتَلْتَه به. وقد تكرّر ذكر الخَطَإِ والخَطِيئةِ في الحديث.

وأَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سَلَكَ سَبيلَ الخَطَإِ عَمْداً وسَهْواً؛ ويقال:

خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل: خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأَخْطَأَ إذا لم يتعمد. ويقال لمن أَراد شيئاً ففعل غيره أَو فعل غير الصواب: أَخْطَأَ.

والخاطِئُ: من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول: لأَن تُخْطِئ في العلم أَيسَرُ من أَن تُخْطِئ في الدِّين. ويقال: قد خَطِئْتُ إذا أَثِمْت، فأَنا أَخْطَأُ وأَنا خاطِئٌ...[1]"

ويتبين لنا، مما سبق، أن الخطأ يمكن أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا، فيكون بمعنى الوهم والظن والكذب، ومقابله الصواب والحقيقة. ومن ثم، فهو يعني العدول والخروج عن جادة الصواب، وعدم إصابة الهدف المقصود، وعدم تحقيق النجاح المطلوب.

ومن جهة أخرى، يدل الخطأ على مفهوم أخلاقي، فهو يدل على أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل: الإثم، والذنب، وارتكاب المعاصي والسيئات والكبائر. وينقسم الخطأ الديني إلى خطأ متعمد ومقصود يستلزم العقاب والتوبيخ والتأنيب، وخطأ غير متعمد أساسه السهو والنسيان والإهمال والغلط.

المطلب الثاني: تعريف الخطأ اصطلاحا

يقال إنه: " بالأضداد تعرف الأشياء". فالخطأ (L'erreur)هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين... والخطأ عائق إبستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة.

أضف إلى ذلك، فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعلٌ فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ

[1] – ابن منظور: **لسان العرب**، حرف الخاء، مادة خطأ، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 2003م.

هوى وميلا ومنزعا فكريا غير سليم، إذ يعد الباطل حقاً أو الحق باطلاً، فهو بذلك إقرارٌ كاذب، وفاسدٌ، وزائف.

ودائما، يحضر الخطأ إلى جانب صنوه ومقابله الصواب، كما يحضر الحق إلى جانب الباطل، والمعرفة إلى جانب الجهل، ويحملان على الأحكام، والأقوال، والأفعال، والآراء، والاعتقادات، والاحتمالات، والاجتهادات...ومن هنا، فالمخطئ هو من أراد الصواب، فصار إلى غيره. وفي الشرع الإسلامي، قال البخاري في صحيحه:" **حدثنا عبدالله بن يزيد المقري المكي: حدثنا حيوة: حدثني يزيد بن عبدالله بن الهاد، عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن بسر بن سعيد، عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله[يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»**[2].

ويعني هذا أن الشرع الإسلامي يحث على الاجتهاد، وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية، إذ خص الخطأ الاجتهادي بأجر واحد. ومن هنا، فالإسلام هو دين العلم والمعرفة والتجريب والاجتهاد، مادام يثمن الخطأ العلمي. وبهذا، يكون الإسلام قد سبق بقرون جاستون باشلار (Gaston Bachlard) إلى أن العلم لايتقدم إلا بارتكاب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة، والاستفادة من الأخطاء السابقة.

وغالبا، ما يعني الخطأ (L'erreur)، في المجال التربوي، إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية. بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما.

[2] – البخاري : **صحيح البخاري**، الباب الحادي والعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى سنة 2002م.

المبحث الثالث: مفهوم بيداغوجيا الأخطاء

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها. لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة إستراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد.

هذا، ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله:" تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم، فهو إستراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة."[3]

وهناك من الباحثين والدارسين والمربين من يميز بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط(Fautes)، فإذا كانت بيداغوجيا الأخطاء إستراتيجية إيجابية في مجال الديداكتيك، على أساس أن الأخطاء هي أساس التعلم والاستفادة والاستيعاب والتمثل في مجال التربية والتعليم، فإن بيداغوجيا الغلط تنصب على تشخيص الأغلاط اللغوية لدى المتعلمين، وتصنيفها كميا ونوعيا، ووصفها وتحليلها وتفسيرها، بهدف معالجتها وتصحيحها. وتهتم اللسانيات التطبيقية والسيكولسانيات بدراسة الأغلاط اللغوية لتحليل الصعوبات اللسانية، وفهم آليات التعلم والاختلالات والاضطرابات الناتجة عن الأخطاء[4].

وهذا اللبس وقع فيه كذلك أحمد أوزي في كتابه (**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**)، حيث ترجم مصطلح (Erreur) بالخطأ والغلط في الوقت نفسه، ولم يميز بينهما كما فعل عبد الكريم غريب الذي ربط الخطأ بكلمة (Erreur)، والغلط بكلمة (Faute). وفي هذا السياق، يقول أحمد أوزي: "لعل الصعوبة التي واجهتنا أثناء التعريف بلفظ الخطأ هي إشكالية التداخل بين الخطإ (Erreur) والخطأ (Faute). هكذا، جاء في معجم روبير الصغير ومعجم الفلسفة أن الخطأ (Erreur) فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ

[3] – عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006، ص:723.

[4] – عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، ص:723.

حقيقة والعكس صحيح. إنه عنصر يجب تغييره، بمعنى تغيير حالة ذهنية، وليس تغيير لفظ بآخر. ونعتقد أن ما يميز الخطأ(Faute) كونه يتضمن دلالة أخلاقية وقانونية، حيث يشير إلى الخطيئة، والذنب أو الاستجابة المضادة للقانون والأخلاق. وبالتالي، فإنه يستوجب العقاب. الشيء الذي لا نلمسه في (Erreur). قد يكون هذا التمييز مقبولا ومفيدا لإزالة اللبس ولو مؤقتا. ذلك أن المقام لا يسمح بتدقيق لغوي أعمق، كل مانحتفظ به هو اعتبارهما يتقاطعان في معنى الخروج عما هو صادق. إضافة إلى أن الخطأ يتحدد كمقابل للصواب وكلفظ مقترن به وملازم له، بل إن الواحد منهما لا يعرف إلا انطلاقا من الآخر.[5]"

قد نتفق مع أحمد أوزي على أن هناك فرقا بين الخطأ والغلط، فالخطأ يتعلق بما هو معرفي وبيداغوجي، لكن الغلط يتعلق بما هو أخلاقي وقانوني وتشريعي. لكننا نختلف معه ومع عبد الكريم غريب في ترجمة المصطلحين، فكلمة (Erreur) هي التي تعني الغلط بالمعنى الأخلاقي والديني والتشريعي. في حين، تحيل كلمة (Faute) على الأخطاء المعرفية والتربوية والديداكتيكية. ويعرف أحمد أوزي بيداغوجيا الخطأ بقوله:" ومن الزاوية البيداغوجية، يتحدد الخطأ كأثر معرفة سالفة كانت ذا أهمية، لكن أصبحت خاطئة أو غير ملائمة. ومن جهته عرف (Piéron H) الخطأ بأنه تعبير عن اختلاف بين قيمة ملاحظة وقيمة حقيقية.

وعموما، يمكن القول: إن الخطأ ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التعليم والتعلم. كما أنه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توترا ذهنيا."[6]

ومن هنا، يمكن الحديث عن الخطأ التلقائي العفوي الناتج عن السهو أو الشرود وعدم الانتباه، أو نتيجة قصور لدى المتعلم؛ بسبب عجزه عن إدراك المعلومات، وتعثره في إيجاد الحلول المناسبة للإجابة عن التعليمات المطروحة. وفي المقابل، هناك الخطأ المقصود والمتعمد الذي يرتكبه المبدع لأغراض فنية وجمالية وبنائية وأدبية وفنية، ويسمى هذا الخطأ بالانزياح(Ecart)، وقد يكون هذا الانزياح بصريا، أو صوتيا، أو

---

[5] – أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:132.

[6] – أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، ص:132-133.

إيقاعيا، أو صرفيا، أو نحويا، أو بلاغيا، أو منطقيا، أو دلاليا. وكلما كان الانزياح طاغيا على النص الأدبي أو الفني، كلما اقترب النص من الإبداعية والتميز والوظيفة الإيحائية.

المبحث الرابع: مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ

يمكن الحديث عن موقفين عامين من الخطأ: موقف سلبي يرى أن الخطأ جريرة لا تغتفر، بل إنها أشبه بسقطة أخلاقية، ورذيلة يعاقب عليها صاحبها. أما الموقف الثاني، فينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية على أساس أن الخطأ ضرورة إنسانية طبيعية، ومن هذا الخطأ يتعلم الإنسان، ويبني مختلف معارفه الذاتية والموضوعية.

المطلب الأول: الموقف السلبي من الخطأ

كانت التربية التقليدية، وما تزال إلى يومنا هذا، تنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، على أساس أن الخطأ غلط مرذول، وفعل سيء، وسلوك مشين، إذ تحاسب المتعلم حسابا عسيرا على زلاته وعثراته وأخطائه الذهنية واللغوية، وترصد سقطاته اللسانية، وتتبع تراكيبه وتعابيره بالنقد والتقويم والتجريح والعتاب والتقريع. ومن ثم، كان النظر إلى الأخطاء على أنها " اختلالات وظيفية ديداكتيكية، حيث يمكن تجنبها إذا ما أصغى التلميذ للنصائح والتنبيهات."[7]

وأكثر من هذا، فالخطأ ناتج عن السهو، واللعب، والشرود، وعدم الانتباه لدى المتعلم، وضعف ذاكرته الذهنية، وقلة حفظه، وانخفاض درجة ذكائه؛ مما يجعله هذا الواقع تلميذا غير كفء وغير مؤهل. ومن ثم، لا يستحق النجاح أو الشهادة أو الإجازة. ومن هنا، يكون الخطأ سببا في حرمان المتعلم أو الطالب من شهادته أو نقطة النجاح والتميز.

ومن هنا، كان الخطأ، في الثقافة التربوية التقليدية، مذمة وعيبا ومدعاة للسخرية والإهانة والضحك، وسببا في القدح في صاحبه، ولاسيما إذا كان يخطئ في مسائل لغوية عادية وبسيطة ومعروفة عند كل الناس، ولاسيما الأمور النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية.

المطلب الثاني: الموقف الإيجابي من الخطأ

[7] - Astolfi, J.P : **Repère pour enseigner aujourd'hui**, Paris, INRP, 1999.

تنظر التربية الحديثة والمعاصرة إلى الخطأ نظرة إيجابية، إذ تعده وسيلة من وسائل التعلم والتكوين والاكتساب. ومن هنا، تعطي هذه التربية أهمية كبرى لأخطاء المتعلمين؛ لأنها لا تدل على نقص المعرفة لديهم أو تردي مستواهم الفكري والذهني، أو تعبر عن قلة ذكائهم العقلي والعملي، بل هي طريقة إجرائية مهمة لبناء المعرفة الحقيقية، وتعميق التكوين على أسس علمية متينة ودائمة ومستمرة. أضف إلى ذلك، يعتبر الخطأ – حسب هذا التصور– ضرورة طبيعية، لا يمكن تفاديها في المنظومة التربوية، أو عبر مراحل التعلم، أو عبر سيرورة تدبير العملية التعليمية– التعلمية.

وفي هذا السياق، يرى أستولفي (Astolfi):" سمحت الأبحاث، منذ سنوات، في التربية، وبخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التعلم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ. ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ. فبتصور آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكنا إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم.[8]"

إذاً، تدافع التربية الحديثة والمعاصرة عن مفهوم الخطأ، باعتبارها أداة إجرائية في التعلم الذاتي، وبناء المعارف الديداكتيكية والتربوية.

المبحث الثالث: مبادئ بيداغوجيا الأخطاء

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، ويمكن إجمالها فيما يلي:

❶ **الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل**. أي: لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرات عدة من أجل التعلم.

[8] – Astolfi, J.P : **Repère pour enseigner aujourd'hui**, Paris, INRP, 1999.

❷ **الخطأ تجديد للمعرفة**. بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان. لذا، يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

❸**الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية**. ويعني هذا أن من صفات الإنسان العادية والطبيعية والفطرية والجوهرية الخطأ والنسيان والجهل والغفلة، وسمي الإنسان إنسانا؛ لأنه سريع النسيان.

❹ **الخطأ حق من حقوق المتعلم**. ويعني هذا أن الخطأ ليس جريرة أو عيبا أو فعلا مشينا، بل هو حق من حقوق الطفل والمتعلم بصفة خاصة، ومن حقوق الإنسان بصفة عامة.

❺ **الخطأ أداة التقويم**. بمعنى أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار إنجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الفصل الدراسي.

❻ **الخطأ تشخيص وتصحيح**. بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

❼**الخطأ بناء للتعلمات**. ويعني هذا أن المدرس يبني تعلماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

❽ **الخطأ تدبير محكم**.أي: إن الأخطاء هي التي تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.

❾ **الخطأ أساس الدعم**. ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر والملحاح.

❿**الخطأ متنوع المصادر**. أي: إن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية...

المبحث الثالث: وظائف بيداغوجيا الأخطاء

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها في ما يلي:

❶**وظيفة تعليمية– تعلمية:** ويعني هذا أن الخطأ وسيلة إيجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، وبها يكون نفسه بنفسه، بعد التعرف إلى مختلف تعثراته وثغراته وعيوبه.

❷**وظيفة تكوينية:** يتعلم المتعلم كثيرا من ارتكابه للأخطاء. ومن ثم، يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد. وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولاسيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس.

❸**وظيفة علاجية:** تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. لذلك، يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي.

❹**وظيفة توجيهية:** يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجهه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.

❺**وظيفة تدبيرية:** يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، بوضع تخطيط كفائي، أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة.

❻**وظيفة تقويمية:** يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلم، بتبيان مظاهر قوته وضعفه. ومن ثم، يساعدنا على معرفة مستوى المتعلم وكفاياته الإنجازية والأدائية. وبذلك، نستطيع أن نحكم عليه، ونقيس قدراته ودراياته ومهاراته، ونتتبع مختلف أنشطته. وبذلك، يكون الخطأ أهم وسيلة لتقويم التلميذ وتوجيهه وتأطيره وتكوينه وتعليمه.

❼**وظيفة إصلاحية:** إن الهدف من تشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها هو تصحيحها، والحد منها، والاستفادة من وجودها لبناء تعلماتنا من جديد. ومن ثم، يقترن التصحيح دائما بوجود الأخطاء، ويقوم بوظيفة علاجية ووظيفة الدعم والتوليف والتكوين.

❽ **وظيفة بنائية:** يسعف الخطأ المتعلم أو المدرس معا في بناء شخصيتهما، وتقوية قدراتهما التعلمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدرس في مختلف مراحله الديداكتيكية: المرحلة البدئية، والمرحلة الوسيطة، والمرحلة النهائية.

❾**وظيفة إدماجية:** لا تعنى بيداغوجيا الإدماج إلا بالمعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم للمادة، ومعيار الانسجام. أما معيار الإتقان، فيحتل مرتبة ثانوية، ولا يتعدى ثلث مجموع التنقيط. ومن هنا، فالخطأ له وظيفة إدماجية. بمعنى أنه يرتبط بالوضعية السياقية الإدماجية التي تقوم على المسألة، والسياق، والوظيفة، والمعلومات، والتعليمات، والمؤشرات. ومن ثم، تعبر الأخطاء عن عدم الملاءمة بين الإنتاج والمطلوب. ويمكن للمتعلم أن يصحح أخطاءه بواسطة شبكة التمرير، أو شبكة التحقق، أو شبكة التصحيح[9]. ومن ثم، ترتبط أخطاء المتعلم بموارده المكتسبة، وطريقة إدماجها أثناء مواجهة الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة.

❿**وظيفة إبستمولوجية:** الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة. ومن ثم، تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان. وهكذا، فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع إبستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة، بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار.

---

[9] – انظر جميل حمداوي: **نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، كتاب الإصلاح**، العدد الثاني، الطبعة الأولى 2015م، مجلة الإصلاح الإلكترونية، تونس.

www.alislahmag.com

الفصل الثاني:

الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ

يمكن الحديث عن مجموعة من الأسس والتصورات النظرية والمقاربات الابستمولوجية التي كانت وراء إرساء بيداغوجيا الأخطاء والأغلاط، مثل: المقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة السيكولوجية(علم النفس السلوكي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس التكويني...)، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة اللسانية (اللسانيات التطبيقية)، والمقاربة البنيوية، والمقاربة البيداغوجية،...

وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم غريب:" تستند بيداغوجيا الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث إبستمولوجيا باشلار، فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ؛ حيث إن الخطأ لا يقصى، وإنما يعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق المعرفة. فمن الأخطاء تنطلق عملية التعليم والتعلم. ويتجلى البعد الإبستمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في العلم. ويتجلى البعد السيكولوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها التي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. أما البعد البداغوجي، فيتجلى في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للخروج عن الموضوع، وارتكاب الخطأ.أي: حرية اكتشاف الحقيقة، مما يدعو المدرس إلى أن يعمل أكثر مما يحكم.أي: يعالج القلق الذي يكتنف المتعلم حين يسعى إلى التفكير ذاتيا، والتخلص من ذاتيته للبحث عن الحقيقة الموضوعية."[10]

ويعني هذا أن ثمة مقاربات وتخصصات ونظريات عدة حول مفهوم الخطأ، وكل مقاربة تعالج موضوع الخطأ من زاوية خاصة.

المبحث الأول: المقاربة الفلسفية

من المعروف أن مهمة الفلسفة هي الكشف عن الحقيقة، مهما كانت مطلقة أو نسبية. لذلك، جاءت لمحاربة الأوهام والظنون والشكوك والمعتقدات الخاطئة.وهكذا، نجد سقراط وأفلاطون وديكارت ونيتشه وميشيل فوكو وفلاسفة الاختلاف يختلفون حول مفهوم الخطأ. وإذا كان هناك من يعتبره ضد اليقين

[10] – عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، ص:723.

والصواب(سقراط، وأفلاطون، ونيتشه، وديكارت...)، فإن هناك من يدافع عنه ويعتبره أساس التعلم وبناء الحقيقة (ميشيل فوكو، وفلاسفة التفكيك...)

و يعد الفيلسوف الفرنسي العقلاني رونيه ديكارت من أهم الفلاسفة الذين ثاروا على الأخطاء الفكرية والمعتقدات الضالة، ولاسيما في كتابه(**تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى**) الذي يقول فيه: "تبين لي، منذ حين، أنني تلقيت، إذ كنت ناعم الأظفار، طائفة **من الآراء الخاطئة** ظننتها صحيحة. ثم وضح لي أن ما نبنيه بعد ذلك على مبادئ، تلك حالها من الاضطراب، لا يمكن أن يكون الا أمراً يشك فيه، كثيراً ويرتاب منه. لهذا، قررت أن أحرر نفسي، جدياً، مرة في حياتي، من جميع الآراء التي آمنت بها قبلاً، وأن أبتدئ الأشياء من أسس جديدة، إذا كنت أريد أن أقيم في العلوم قواعد وطيدة، ثابتة مستقرة. غير أن المشروع بدا لي ضخماً للغاية، فتريثت حتى أدرك سناً لا سن أخرى، بعدها، آمل أن أكون فيها أصلح نضجاً لتنفيذه. من أجل هذا أرجأته مدة طويلة. أما اليوم، فقد غدوت أعتقد أنني أخطئ إذا ترددت أيضاً، دون أن أعمل في ما بقي لي من العمل[11]."

إذاً، يمارس ديكارت الشك المنهجي، برفض كل المعتقدات الخاطئة السابقة، واستبعاد الحواس، وبناء اليقين على البديهيات العقلية والمنطقية.

ويذهب نيتشه (F.Neitzshe) (1844-1900م) إلى أن الحقيقة غير موجودة أصلا في هذا الوجود الذي يسيطر فيه القوي، وتنتعش فيه الإرادة والسيطرة، مادامت هذه الحقيقة مرتبطة بالوهم والزيف والضلال. ويعني هذا أن الفكر البشري خاضع لمبدأين أساسين هما سببان كافيان لوقوعه في هذا الوهم:

أولا: ميل الإنسان إلى السلم والمسالمة خوفا من إثارة الحرب، وإشعال الفتن التي تدمر كل بني البشر بدون استثناء. ومن ثم، فالإنسان يحافظ على نفسه، ويحب البقاء. لذا، يلتجئ إلى الكذب والنفاق، واختلاق المبررات، ومنافقة الآخرين خوفا من العقاب والموت، وحفاظا على ذاته ووجوده.

[11] – ديكارت: **تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى**، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، باريس، فرنسا، ولبنان، الطبعة الرابعة1988م، ص:24.

وثانيا: مادام الإنسان يستخدم اللغة القائمة على بلاغة التشبيه والاستعارة، فإنه لا يخلق بهذه البلاغة القائمة على التهويل والتضخيم والمبالغة سوى الأوهام والأخطاء والظنون الكاذبة البعيدة عن الصدق واليقين. ويعني هذا أن الكائن البشري كائن مجازي بامتياز، لا يخلق سوى المبالغات الزائفة في إصداره للأحكام القيمية والمعرفية. ومن ثم، يعلن الفيلسوف الألماني نيتشه أن الحقيقة منعدمة، وهي مجرد وهم مطلسم. ومن هنا، يقول نيتشه:" بقدر ما يعمل الفرد على حفظ بقائه تجاه الآخرين، بقدر ما يغلب أن لا يستخدم العقل، في الأحوال العادية، إلا من أجل الإخفاء والكتمان. غير أن رغبة الإنسان تحت تأثير الضرورة والضجر معا، في أن يحيا حياة مجتمعية وقطيعية، تجعله في حاجة إلى إبرام السلم مع الآخرين، والسعي، وفقا لذلك، إلى إلغاء حالة الحرب الشاملة والدائمة(حروب الكل ضد الكل)، ومحوها من عالمه. وإن إبرام السلم هذا ليجلب معه ما يشبه خطوة أولى نحو اكتساب غريزة الحقيقة الغامضة كاللغز. أي: استتباب السلم يتم معه تثبيت وإقرار ما ينبغي أن يكون حقيقة....

ماهي الحقيقة إذا؟ إنها حشد متحرك من الاستعارات والكنايات، والتشبيهات بالإنسان، إنها، باختصار، جملة من العلاقات البشرية، أعلي من شأنها ونقلت من مجالها، وزينت بالصور الشعرية والبلاغية، وصارت بعد طول استعمال، مثل: شعب من الشعوب صلبة، شرعية قاسرة: الحقائق نسينا أنها أوهام، واستعارات فقدت، من فرط الاستعمال والتداول، جمالها الحسي الخلاب، وقطع نقدية تلاشت آثار الصورة أو الرسم المطبوع عليها، فصارت تتداول، بعدئذ، ليس بوصفها قطعا نقدية، بل بوصفها قطعا معدنية فقط."[12]

وهكذا، ينكر نيتشه وجود أية حقيقة ما، مادامت ترتكز هذه الحقيقة على المبالغة اللغوية، والتهويل المجازي، والخوف من الموت. وهنا، إشارة واضحة إلى سخط نيتشه على واقعه المنحط، وتبرمه من القوانين والمعارف والقيم السائدة في مجتمعه الموبوء كينونة ووجودا وكونا.

وعليه، فلا يمكن إطلاقا القول مع نيتشه بأن الحقيقة منعدمة، وإلا أصبح هذا العالم عبثا وسخرية وعدما وتيها. وثمة حقيقتان أساسيتان: فمن جهة، هناك الحقيقة الربانية المطلقة (الحقيقة العليا) التي يتم إدراكها

[12] - F.Nietzche : **le livre du philosophe**, Traduction : Angèle kremer-Marietti Aubier Flammarion, 1960, pp : 175-183 .

بالنص أولا، فالعقل ثانيا، ثم الإيمان والتسليم ثالثا. وهناك، من جهة أخرى، الحقيقة الدنيوية النسبية (الحقيقة السفلى) التي يتم إدراكها بالعقل والتجربة معا.

هذا، ويثبت ميشيل فوكو، في كتاباته الفلسفية، أن الحقيقة تمارس سلطتها على المجتمع بسبب طابعها الإكراهي، وقوتها الحجاجية والمؤسساتية. والمقصود من هذا أن الحقيقة سلطة ومصدرها السلطة. ومن ثم، فالحقيقة لا توجد خارج السلطة، ولا تخلو من السلطة. ومن هنا، فالحقيقة، في المجتمعات المعاصرة، تتميز بخمس صفات أساسية هي:

1- إن الحقيقة مقصورة على شكل الخطاب العلمي، ومحصورة في المؤسسات التي تنتج هذا الخطاب العلمي؛

2- إن الحقيقة خاضعة لنوع من التحريض الاقتصادي والسياسي الدائم؛

3- إن الحقيقة هي موضوع نشر واستهلاك عبر أجهزة التربية أو الإعلام؛

4- إن الحقيقة يتم إنتاجها ونقلها تحت مراقبة بعض الأجهزة السياسية أو الاقتصادية الكبرى، مثل: الجيش، والجامعة، والكتابة، ووسائل الاتصال الجماهيري؛

5- إن الحقيقة هي مدار كل نقاش سياسي وصراع اجتماعي[13].

ومن ثم، فالحقيقة عند مشيل فوكو هي " مجموع الأشياء التي يتعين اكتشافها أو حمل الآخرين على قبولها، بل مجموع القواعد التي يمكن بمقتضاها فرز ما هو حقيقي مما هو خاطئ، وإضفاء سلطة ذات تأثيرات خاصة على ما هو حقيقي، هذا علما بأن الأمر لا يتعلق هنا أيضا بكفاح لصالح الحقيقة، بل من أجل تحديد مكانة الحقيقة وقيمتها ودورها الاقتصادي السياسي...

لا يتعلق الأمر بتخليص الحقيقة من كل منظومة من منظومات السلطة، إذاك وهم، لأن الحقيقة هي ذاتها سلطة، وإنما يتعلق الأمر بإبعاد سلطة الحقيقة عن أشكال الهيمنة (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية) التي تشتغل داخلها لحد الآن"[14]

[13] – انظر الحوار الذي أجري مع مشيل فوكو، نشر **بمجلة L'ARC**، عدد:70،سنة 1977 م.

ويعني هذا كله أن المجتمع الغربي لا يؤمن إلا بالحقيقة العلمية التي لها سلطة كبرى على المستوى العلمي والمؤسساتي والثقافي والاجتماعي والسياسي. ومن ثم، فالعلم هو مصدر الحقيقة في المجتمعات الغربية المتقدمة. في حين، نجد الحقيقة الدينية هي التي لها سلطة كبرى وحقيقية في المجتمع الإسلامي، وهي كذلك مصدر الحقيقة في جميع مناحي الحياة، ومصدر التشريع والاستشهاد والترجيح بين الدلائل المختلفة والأحكام المتعارضة.

وعليه، إن الأخطاء التي ناقشتها الفلسفة هي الأخطاء الذهنية والفكرية والميتافيزيقية التي ترتبط بالوجود، والمعرفة، والإنسان، والقيم، بل إن الفلسفة تتأرجح، في جوهرها، بين اليقين والخطأ، أو بين الحقيقة والوهم.

المبحث الثاني: المقاربة المنطقية

تهتم المقاربة المنطقية بالتمييز بين الخطأ والصواب، والحق والباطل. ومن ثم، يترتب عن كل تفكير منطقي سليم الصواب والحق واليقين. في حين، يترتب عن التفكير الذي جانب جادة الصواب الخطأ والظن والباطل والتناقض.

ومن ثم، يعد أرسطو(384-322ق.م) أول منظر للمنطق، وقد جعله مدخلا للفلسفة النظرية والعملية، ومفتاحا لكل العلوم القائمة على الاستدلال، والاستقراء، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، والتعميم، والتجريد، والمقارنة، والقياس، والتقويم...ولم يجعله علما مستقلا بذاته أو جزءا من الفلسفة.

لكن مصطلح المنطق(Logique) استعمله الرواقيون قبل الفيلسوف اليوناني أرسطو، وقد جمع أحد شراح أرسطو (أندرنيقوس الروديسي) كتبه تحت مصطلح (أرغانون أو الآلة أو الأداة).

وقد خصص أرسطو المنطق بكتب عدة، منها: كتاب (**التحليلات / أنالوطيقا**) الذي ركز فيه على الاستنباط المباشر وغير المباشر، واستجلاء آليات الاستقراء والتمثيل والقياس بقواعده، وأشكاله، وأنواعه.

هذا، وقد اهتم أرسطو بالمنطق الصوري، وتبيان طريقة الانتقال من المحسوس الجزئي إلى المعقول الكلي، والاهتمام بالألفاظ والحدود والمفردات، بالإضافة إلى المقولات المنطقية العشر التي تتمثل في: مقولة الجوهر،

[14] – انظر الحوار نفسه.

ومقولة الكم، ومقولة الكيف، ومقولة الإضافة، ومقولة المكان، ومقولة الزمان، ومقولة الوضع، ومقولة الملك، ومقولة الفعل، ثم مقولة الانفعال. وتعبر هذه المقولات المنطقية عن الحالات المختلفة للوجود.

وعليه، فقد أضحى علم المنطق عند أرسطو علما معياريا تعليميا، يقدم مجموعة من المقاييس النموذجية والمثالية لإنتاج التفكير الصحيح والسليم والصائب، أو منع الفكر من الوقوع في الخطأ أو المفارقة أو التناقض أو الجمع بين الأضداد. وقد أصبح المنطق المعياري رائجا لدى كثير من المفكرين المسلمين والغربيين، أمثال: ابن سينا، والغزالي، وجوبلو، ولالاند...

والغرض من تسلح أرسطو بالمنطق المعياري هو إفحام الخصوم من السوفسطائيين الذين كانوا يعتمدون على المنهج المغالطي الذي ينطلق من مقدمات خاطئة للوصول إلى نتائج خاطئة، وقد كانوا يشككون الناس في معارفهم بصفة خاصة، والمعرفة الإنسانية بصفة عامة. إذ كانوا ينكرون الحقيقة، ويقولون باستحالة المعرفة، وبناء حقائقها. لذلك، أسسوا مذهبا شكيا في الفلسفة مع جورجياس وبروتاغوراس...ولم يكن أرسطو الوحيد الذي واجه السوفسطائيين بسلاح المنطق، بل سبقه في ذلك سقراط الذي واجههم بالجدل المفاهيمي والحوار التهكمي، بالاعتماد على البيان والنقد التوليدي، إذ توصل إلى كون السوفسطائيين يتلاعبون بمعاني الألفاظ. كما حاربهم كذلك أفلاطون باستعمال الجدل الصاعد والجدل النازل، والتمييز بين عالم محسوس زائف وعالم معقول ثابت، وقد اعتبرهم حبيسي العالم الحسي المتغير، وغير قادرين على التجريد للاطلاع على ثوابت عالم المثل. بيد أن أرسطو قد حارب السوفسطائيين بمقاييس المنطق، وقواعد الفكر الصوري، ومبادئه السليمة، بالتوقف عند أخطائهم وتناقضاتهم وأغلاطهم المنطقية.

ويمتلك العقل الإنساني – حسب أرسطو– مجموعة من القواعد النظرية والمبادئ الكلية الفطرية التي تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، أو تقيه من الوقوع في الزلل أو التناقض أو التردد. بمعنى أن الفكر يستعين بالمنطق الذي يزوده بمجموعة من الآليات الاستدلالية والمقولات المعيارية التي تمنع العقل أو الذهن من الوقوع في المغالطات والمتناقضات الشائبة. وبتعبير آخر، يستند العقل الإنساني إلى مجموعة من القوالب المنطقية التي تبعده عن الخطأ. وفي الوقت نفسه، توجهه إلى الصواب والحق واليقين.

وليست هذه المقولات المنطقية صورا حسية مادية ملموسة، بل هي عبارة عن تصورات ومفاهيم مجردة تنتج عنها أحكام استدلالية وبرهانية صحيحة وصادقة وسليمة. إذاً، كيف يمكن للعقل أو الذهن أو الفكر أن يبني أحكاما يقينية وسليمة وصادقة منطقيا؟

للإجابة عن هذا السؤال، يستند الفكر إلى مجموعة من الآليات الاستدلالية التي تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، أو يتكئ على أربع قواعد منطقية ضرورية وأساسية نحصرها في ما يلي:

❶ **مبدأ الهوية أو مبدأ الذاتية:** الذي يعني أن الشيء، سواء أكان مادة أم ذاتا، يبقى على هويته وحالته وتطابقه مع ذاته وجوهره.أي: ما هو هو، مهما اختلفت الأعراض والأشكال الثانوية، فأحمد هو أحمد مهما تغيرت الظروف والأحوال والأعراض. ويرمز له رياضيا بالصيغة المنطقية التالية: (أهو أ)...

❷**مبدأ عدم التناقض:** ويعني عدم احتمال الشيء حكمين متعارضين أو متناقضين، كأن نقول: أحمد حاضر وغائب في آن معا، ويعبر عنه منطقيا ("أ" ليس هو "ب"، و"لا– ب") في الوقت نفسه. وحكم النقيضين عند المناطقة أنهما لا يصدقان معا على موضوع واحد في آن واحد.

❸**مبدأ الثالث المرفوع:** ويسمى كذلك بالوسط الممتنع أو الوسط المستبعد(Principe du tiers Exclu). ومفاده أن الشيء لابد أن تكون له صفة ما أو نقيضها، إما أن يكون الشخص صادقا أو كاذبا، ولا يمكن أن يجمع بين شيء من الصدق وشيء من الكذب. كأن نقول أيضا المعتزلة عقلية أو نصية، فلا يمكن أن يكون هناك ثالث وسط بين العقل والنص. ويعني هذا لا توجد صفة وسطى بين الحالتين. ولذلك، يقال: المتناقضان لا يصدقان معا ولا يرتفعان معا.

❹**مبدأ السببية:** يقصد بمبدأ السببية أو العلية أن لكل حادث أو ظاهرة سببا، ولكل معلول علة. وينتج عن فكرة السببية فكرة أخرى تسمى بالحتمية أو بالضرورة. بمعنى أن الشروط نفسها تؤدي إلى النتائج نفسها، كما يتبين ذلك جليا عبر عمليات التجريب والممارسة العلمية المختبرية. ومن ثم، يقوم الاستقراء الموسع أو الناقص على السببية والحتمية، على أساس أن الحكم لا يمكن تعميمه على الظواهر الجزئية إلا إذا أخضع للتجربة والتكرار مرات ومرات. ومن هنا، يتميز مبدأ السببية بكونه مبدأ ارتباط حركي وديناميي بين

الظواهر المستقلة والتابعة. أي: يربط العقل بالواقع، ويساير حركته. في حين، يتخذ مبدأ الهوية مظهرا سكونيا مجردا.

ويلاحظ أن المنطق عند أرسطو كان منطقا صوريا معياريا، لكن المناطقة المعاصرين قد رفضوا الجمع بين العلم والتصور المعياري، كما رفضوا الجمع بين الكائن والممكن. لذلك، دافعوا عن المنطق النظري الذي يعنى بما هو كائن، ويهتم بصور الاستنباط، والابتعاد عن أحكام القيمة.

ولا يعني هذا أن أرسطو هو أول من اهتم بالمنطق، بل ارتبط المنطق بالتفكير الإنساني السليم الناجح. ويعني هذا أن كل إنسان يمارس التفكير السليم الصحيح والصائب هو إنسان منطقي، وكل من يقع في الأخطاء والمغالطات والتناقضات، ويؤمن بالأسطورة والخرافة والشعوذة، فهو غير منطقي. وأكثر من هذا، فقد كان هناك فلاسفة قبل أرسطو قد مارسوا التفكير المنطقي، أمثال: فلاسفة المدرسة الإيلية (باريمندس وتلميذه زينون الإيلي) الذين قالوا بالثبات، ونفي الحركة، بل نجد برتراند راسل(B.Russell) يعتبر باريمندس هو "مستكشف المنطق"[15].

وعلى أي حال، فإن ثمة أطروحتين متناقضتين: أطروحة تذهب إلى أن المنطق آلة تعصم الذهن من الوقوع في الخطأ، كما يتجلى ذلك واضحا عند أرسطو، والفارابي، والغزالي، وابن سينا، وهنري بوانكريه، وليبنز...

أما ابن تيمية، وديكارت، وغوبلو، وبيكون، واستيورات ميل، وأصحاب الوضعية المنطقية، والفلسفة الجدلية، والنزعة البراغماتية...فيرون أن المنطق الصوري الأرسطي منطق عقيم، وشكلي، وميتافيزيقي، وسكوني خال من الجدل، ولغوي كيفي، لا يهتم بالواقع وتناقضاته وصيرورته وتجدده، بل يعنى بصورة الفكر الشكلية (مبدأ الهوية)، بل إن نتائجه تحصيل حاصل، ولا تقدم أي شيء جديد. لذلك، دعا هؤلاء إلى منطق تجريبي من جهة، ومنطق رمزي من جهة ثانية، ومنطق جدلي حركي من جهة ثالثة.

---

[15] – برتراند راسل: **تاريخ الفلسفة الغربية**، الجزء الأول، ترجمة: زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:66.

المبحث الثالث: المقاربة الإبستمولوجية

يرى جاستون باشلار(G.Bachelard)(1884-1962م)أن الحقيقة، في المجال العلمي، تعترضها مجموعة من العوائق الإبستمولوجية (المعرفية) كالظن، والخطأ، والوهم، والرأي. لذا، ينبغي التحرر من هذه الأخطاء والعوائق لبناء حقيقة علمية يقينية وصادقة. ومن ثم، فالحقيقة العلمية هي بمثابة خطأ تم تصحيحه علميا. وكل الحقائق العلمية، في وجودنا الكوني والمعرفي، هي عبارة عن أخطاء بالمفهوم الإيجابي للخطأ، لا بالمفهوم السلبي. إذ يأتي كل عالم ليصحح أخطاء سابقيه من الوجهة العلمية نظرية وتطبيقا. ومن ثم، فالتاريخ العلمي في الحقيقة هو تصحيح للأخطاء. كما أن العلم يتطور ويتقدم بتصحيح النظريات والتجارب العلمية السابقة كما يقول أيضا كارل بوبر(Karl Popper). ومن ثم، فالحقيقة عند باشلار هي القائمة على الخطأ العلمي المصحح، حيث " يتم التوصل إلى الحقيقة العلمية عبر العودة إلى الأخطاء الماضية. أي: عبر عملية ندم ومراجعة فكريين. وفي الواقع، فالمعرفة العلمية هي معرفة تتم دوما ضد معرفة سابقة، وذلك بتقويض المعارف غير المصاغة صياغة جيدة، وبتخطي ما شكل، في النفس المفكرة، عائقا أمام عملية التعقل المعرفي.

إن العلم، من حيث حاجته إلى الاكتمال كما في مبدئه نفسه، يتعارض تعارضا مطلقا مع الرأي. وإذا حصل أن أعطى العلم الشرعية للرأي، فذلك لأسباب أخرى غير الأسباب التي يقوم عليها الرأي: لدرجة تسمح بالقول بأن الرأي، من الناحية المبدئية، هو دوما خاطئ.

الرأي يفكر تفكيرا ناقصا، بل لا يفكر: إنه يعبر عن حاجات معرفية. إن الرأي وهو يتناول الموضوعات من زاوية نفعها وفائدتها، يحرم على نفسه معرفتها. لذا لا يمكن أن نؤسس أي شيء على الرأي بل يجب أولا أن نقضي عليه. إنه العائق الأول الذي يتعين تجاوزه في مجال المعرفة العلمية."[16]

وهكذا، يشتغل باشلار على الحقيقة والخطأ ضمن حقل المعرفة العلمية أو ما يسمى بالإبستمولوجيا. ومن ثم، يثبت باشلار أن الحقائق العلمية مبنية على تاريخ الأخطاء، وأن هذه الأخطاء تتقدم عبر صراع النظريات، وتصحيح بعضها البعض.

---

[16] - Bachelard: **la formation de l'esprit scientifique**, ED.Vrin 1970, pp: 13-14.

ومن جهة أخرى، يرى كارل بوبر(Karl Popper) أن النظريات العلمية لا تكون يقينية أو صحيحة بمجرد ارتباطها بالعقل كما يقول العقلانيون (إنشتين)، أو بارتباطها بالتجربة الواقعية كما يقول التجريبيون (بيير دوهيم وهانز رايشنباخ)، بل تكون علمية بصياغتها العلمية المنطقية. بمعنى أن النظرية العلمية لا تكون علمية إذا كانت قابلة للتكذيب والتخطئة والتزييف والنقد والغربلة. فعندما نقول: ستهطل الأمطار غدا ولا تهطل، فهذه النظرية ليست علمية لصعوبة نقدها وتقويمها والحكم عليها بالصحة والخطأ. أما إذا قلنا: إن المعادن تتمدد بالحرارة، فهي نظرية علمية، إذ يمكن مستقبلا أن نجد معدنا لا يتمدد بالحرارة. وبهذا النقد، يمكن تطوير النظريات العلمية بشكل مستمر. وفي هذا، يقول كارل بوبر:" لا يعتبر أي نسق نظري نسقا اختباريا إلا إذا كان قابلا للخضوع لاختبارات أو روائز تجريبية...غير أن قابلية التزييف (أو التكذيب) وليس قابلية تحقق النسق هي التي ينبغي أن نتخذها معيار الفصل بين ما هو علمي وما ليس علميا[17]".

وهكذا، يبدو أن التصور الإبستمولوجي للخطأ تصور مهم ومتقدم، مادام ينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية، على أساس أنه السبيل الوحيد لتقدم العلم وتطويره وتجديده.

المبحث الرابع: المقاربة السيكولوجية

يمكن الحديث عن مجموعة من التصورات السيكولوجية في هذا المجال على الوجه التالي:

المطلب الأول: النظرية السلوكية

يمثل المدرسة السلوكية مجموعة من الباحثين كالأمريكيين واطسون (**Watson**)(1878-1958م)، وسكينر (**Skinner**) (1904-1990م)، والطبيب الفيزيولوجي الروسي بافلوف (**Pavlov**)(1849-1963)، وثورندايك (**Thorndike**)...

[17] -Karl Popper : **Logique de la découverte scientifique**, Payot,1973,1934,p :37.

وقد تأثرت هذه المدرسة بالوضعية العلمية وفلسفة الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن العشرين، وقد ركزت على فكرتين أساسيتين هما: السلوك الملاحظ والبيئة، مع إقصاء الذات والعواطف الشعورية والعمليات الذهنية والعقلية والفكرية الداخلية.

والغرض من هذه المدرسة هو دراسة السلوك الخارجي للإنسان السوي، بربطه بالمثير(Stimilus) والاستجابة (Réponse). ويعني هذا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتعلم، أو هو رد فعل على مجموعة من المنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي.

ومن هنا، فقد ظهرت السلوكية سنة 1913م، في الولايات المتحدة الأمريكية، مع واطسون لدراسة سلوك مختلف الكائنات الحية في ارتباط بالبيئة أو المحيط الخارجي. ومن ثم، فقد استبعدت هذه المدرسة كل ما هو داخلي، سواء أكان شعورا أم لاشعورا. ويعني هذا أن السلوكية مدرسة سيكولوجية تجريبية وعلمية، هدفها دراسة السلوك الخارجي الملاحظ في علاقة بالمثير والاستجابة.لذا، فقد أجريت تجاربها الأولى على الحيوانات، من كلاب، وفئران، وقطط، وحمام. وبعد ذلك، طبقتها على الإنسان.

وللتوضيح أكثر، فالإنسان يصدر سلوكه الخارجي حينما يرتبط بمحفز واستجابة. مثلا، عندما يحس الإنسان بالعطش، يسمى هذا المثير الغريزي حافزا(Stimulus)، فإنه يتجه نحو المكان الذي يوجد فيه الماء، ويسمى هذا التصرف بالسلوك الخارجي(Comportement/Behaviour). وعندما يشرب يسمى هذا السلوك استجابة(Réponse). وينطبق هذا على حافز الجوع، وحافز التعلم، وحافز الخوف، وغيرها من المثيرات والدوافع والحوافز الخارجية المدركة.

وإذا كانت المدرسة الشعورية تدرس الشعور الداخلي، فإن السلوكية لا تعنى إلا بملاحظة السلوك الخارجي القابل للدراسة والرصد والتجريب.

ومن هنا، كلما كان هناك مثير أو حافز أو منبه خارجي، كانت هناك استجابة سلوكية، بمثابة رد فعل على هذا المنبه البيئي أو المحيطي. وقد كان هذا القانون السيكولوجي نتيجة مجموعة من التجارب التي أجريت على الحيوانات، في ظروف ووضعيات تجريبية مختلفة، بغية معرفة علاقة الارتباط الموجودة بين المثير المدروس والاستجابة المتوقعة. ومن هنا، فالوضعيات البيئية هي التي تخلق حوافر الفرد، وتستدعي ردود أفعاله واستجاباته.

ومن جهة أخرى، تهتم السلوكية بدراسة الوقائع الذهنية والوجدانية الملاحظة (الصراخ، والضحك...)، ولا تعنى بدراسة الحالات غير الملاحظة أو المدركة (الفرح، والحزن، والغضب...).كما تدرس عناصر البيئة الحسية، مثل: الحرارة، وعدد الأفراد...

وإذا كان بافلوف قد اهتم بدراسة الانعكاس المشروط، بدراسة ردود الفعل لدى الحيوان في علاقته بالمحيط الذي يوجد فيه، فإن واطسون " أراد أن يبني نظرية السلوك الإنساني على وحدة بسيطة هي الفعل المنعكس، ودرس الفعل المنعكس في الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية، واعتبر سلوك الإنسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة.[18]"

[18] – عبد العزيز القوصي: **علم النفس :أسسه وتطبيقاته التربوية**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م، ص:76.

هذا، ويعد إدوارد ثورندايك(Edward Thorndike) (1874-1949م)من العلماء الأمريكيين الذين يحسبون على التيار السلوكي، وكان سباقا إلى وضع معادلة المثير والاستجابة إطارا مرجعيا للتعلم، ومبدأ أساسيا لسيكولوجية السلوك، كما طرح تصورا ترابطيا للتعلم. وقد عرف بنظرية التعلم بالمحاولة والخطإ، علاوة على قانون الأثر الذي ارتبط باسمه.

وتعني نظرية المحاولة والخطأ أن الإنسان يتعلم عن طريق الخطأ، بتكراره لمجموعة من المحاولات الكثيرة بغية الوصول إلى الهدف المطلوب. وتقوم هذه النظرية التعلمية على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي:

❶**التكرار**: يساعد المتعلم على تجنب الخطأ، بعد القيام بمجموعة من المحاولات في فترات زمنية متعددة، مع تصحيح الاستجابات الخاطئة بالاستجابات الصحيحة.

❷ **التدعيم أو التعزيز**: يعني التقويم الإيجابي بالمكافأة تشجيع المتعلم على الاستجابة.

❸ **الانطفاء**: إذا لم يتحقق التدعيم، يقع الانطفاء أو تراجع المتعلم عن الاستجابة الفورية.

❹**الاسترجاع التلقائي**: بعد عملية الانطفاء، يمكن للمتعلم أن يسترجع قواه بطريقة تلقائية.

❺**التعميم**: ما يتعلمه المتعلم من موارد يمكن أن يوظفها ويدمجها أثناء مواجهته لوضعيات متشابهة.

❻**التمييز**: يعني هذا المبدأ أن المتعلم إذا فشل في حل المشكلة الوضعية الجديدة، بناء على وضعيات سابقة مشابهة، فلابد من اللجوء إلى مبدأ التمييز للتفريق بين الموقف السابق والموقف الجديد.

❼**العلاقات الزمانية**: يقوم الزمان بدور هام في تقويم التعلمات، فكلما كانت الاستجابة فورية، وفي مدة قصيرة، كان التعلم ناجحا، وكلما طالت الفترة الزمنية ضعف التعلم والاكتساب.

ومن خصائص هذه النظرية ارتباط المثير بالاستجابة على مستوى التعلم، ووجود دافع أساسي للتعلم، ثم تكرار المحاولات التعلمية بغية الوصول إلى الهدف، ثم إيجاد حل عن طريق الصدفة، ثم تعميم أثر الحل الصحيح على باقي الوضعيات السياقية الأخرى.

ومن هنا، فقد توصل ثورندايك إلى مجموعة من القوانين المتعلقة بنظرية المحاولة والخطأ، وهي: قانون التكرار الذي يقوي الروابط بين المثير والاستجابة، وقانون الأثر القائم على الثواب[19]، وقانون التهيؤ والاستعداد المرتبط بالشعور بالرضا والانزعاج، وقانون التمرين الذي يقوي الارتباطات التعلمية، وقانون الانتماء الذي يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة، عندما تكون الاستجابة الصحيحة أكثر انتماء إلى الموقف، وقانون الاستقطاب. بالإضافة إلى القوانين الثانوية، مثل: قانون الاستجابة المتعددة التي تستلزم استجابات عدة ومتنوعة، وقانون الاتجاه أو المنظومة، ويعني هذا مدى تأثر التعلم باتجاهات المتعلم وميوله ودوافعه، وقانون الاستجابة بالمماثلة، ويعني التعلم انطلاقا من المواقف السابقة المشابهة، وقانون الانتقال الترابطي، ويعني تعلم المواقف في ارتباطها بالمواقف التعلمية الأخرى[20]...

ويمكن تطبيق النظرية السلوكية على الحيوانات، والأفراد الأسوياء، وفي مجال سيكولوجيا الطفولة، والسيكولوجيا الاجتماعية...

ومن جهة أخرى، تستند هذه المدرسة، على المستوى الإبستمولوجي، إلى الفكر العلمي الوضعي والموضوعي، متأثرة، في ذلك، بالعلوم الفيزيائية والفيزيولوجية والرياضية والطبيعية، مع تطبيق المنهج التجريبي القائم على الملاحظة، والفرضية، والتجريب، والتكرار، والمقارنة، والقانون، والنظرية. دون أن ننسى أن هذه النظرية تقوم على مبدأ الحتمية العلمية، وربط الأسباب بالنتائج، وتمثل الموضوعية العلمية في البحث التطبيقي.

وعليه، ترى السلوكية أن التعليم يجب أن يستهدف تعلما بدون خطأ، ويتحقق ذلك عبر آليات عديدة، مثل: القيام بالمحاولات، والتكرار، والتمرين، والتعزيز، وتشجيع الإجابات الجيدة.

---

[19] – أحمد عزت راجح : **أصول علم النفس** ، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م، ص:206-207.

[20] – عبد المجيد نشواتي ، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، طبعة 1984م، ص:327.

المطلب الثاني: علم النفس التكويني

يرى التصور البنائي لجان بياجي (Jean Piaget) أن التعلم يتحقق من خلال التوازن والتماثل بين الذات والواقع. بمعنى أن التعلم يتحقق بتكيف الذات البيولوجية والعضوية مع الواقع، عبر عمليتين أساسيتين هما: التمثل (توظيف المعارف السابقة لحل الوضعيات/ الاسترجاع) والاستيعاب(استعمال معارف جديدة لحل الوضعيات/ التعرف). ومن ثم، يلاحظ جان بياجيه أن الطفل، عبر مراحله النمائية، يرتكب أخطاء بشكل طبيعي، ولكن عبر تكرار المحاولات، وارتكاب الأخطاء، يتعلم ما يراه ويحسه في الخارج. ومن هنا، فالخطأ مهم ومفيد لبناء التعلم، وتجويد سيرورة التعلم. ومن ثم، ليس الخطأ عيبا أو سقطة مشينة، بل هو عائق يحول دون إنجاز المتعلم للمطلوب بشكل لائق، مادام لا ينسجم الجواب مع التعليمات المعطاة في ضوء معيار الملاءمة. لذا، على المتعلم أن يبني معارفه من جديد بناء على الأخطاء ومواجهة العوائق التي تمنعه من تحقيق الهدف المنشود. ويعني هذا أن الخطأ سيرورة لإعادة تنظيم المعارف وبنائها وتشكيلها ذهنيا. وينبغي على التلميذ أن يتغلب على أخطائه وصعوباته وعوائقه من أجل إنتاج معرفة جديدة. ويدل تصحيح المتعلم لأخطائه أنه قد تجاوز صعوباته وعوائقه ببناء إجابات جديدة.

وفي هذا السياق، يقول أستولفي (Astolfi,J.P):" ويرمي النموذج البنائي إلى فهم سبب الخطأ ودلالته، بل والانطلاق منه لتحسين التعليم. وهذا النموذج لا يسعى لإقصاء الخطأ، وإنما يترك له فرصة الظهور ويستفزه من أجل ذلك حتى يعالجه بشكل جيد.فالأخطاء أعراض عن عوائق يواجهها تفكير التلميذ. إن أخطاءكم تهمني.هذا ما يمكن أن يقوله الأستاذ مادامت تسمح له بالاقتراب من قلب سيرورة التعلم.[21]"

وعليه، يتمثل مفهوم التصور البنائي للخطأ في كونه خطوة أساسية لبناء الذات، وفهم الواقع في الوقت نفسه. ومن ثم، لا يتحقق الذكاء إلا بالتوازن والتماثل بين الذات والمحيط الموضوعي. وبذلك، يكون الخطأ أساس السيرورة التعلمية البنائية.

[21] - Astolfi, J.P : **Repère pour enseigner aujourd'hui**, Paris, INRP, 1999.

المبحث الرابع: المقاربة اللسانية

تدرس المقاربة اللسانية الأخطاء من الوجهة اللغوية واللسانية، إذ تهتم السيكولسانيات بدراسة الأخطاء من الناحية النفسية (الحبسة، واللحن، والكبح، والتلعثم...). أما المقاربة السوسيولسانية، فهي تفسر الأخطاء بالعوامل الاجتماعية.

أما اللسانيات التقابلية، فهي تنطلق من علم النفس التربوي في دراسة الأخطاء، على أساس أنها تفيد في تعلم اللغات. ومن هنا، فموضوع اللسانيات التقابلية هو التنبؤ بالأخطاء، والاستعداد لوصفها وشرحها وتحليلها، مع تذليل مختلف الصعوبات الناتجة عن تأثير اللغة الأم. ومن هنا، يهدف أصحاب هذه المقاربة إلى التحكم في اللغة الثانية، في ضوء فهم اللغة الأم وتفسيرها. علاوة على ذلك، تندرج اللسانيات التقابلية ضمن اللسانيات التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغات وتدريسها، والبحث عن حلول لمشكل التعدد اللغوي في المؤسسة التعليمية. أي: تعنى بطرائق تدريس اللغات الأجنبية بالطرائق نفسها المستخدمة في دراسة اللغة الأم.

ويتجلى دورها الأساس في دراسة الأخطاء التي تظهر في الملفوظات التداولية التي ينتجها المتعلمون المبتدئون، بهدف معرفة أسبابها، وعلاقتها بالكفاية اللغوية والحدس والإنجاز اللغوي، وضبط مجالها في اللغة الثانية وفي اللغة الأم. ويحيلنا هذا على نظريات نوام شومسكي (N.Chomsky) المتعلقة باللسانيات التوليدية التحويلية التي درست بشكل جيد قضية الاكتساب اللغوي، وعلاقة الكفاءة بالإنجاز والحدس، وكيف يمكن الحكم على الجمل باللحن أو بالمقبولية. بمعنى أن نوام شومسكي وضع مجموعة من المعايير اللسانية للتمييز بين الجمل الخاطئة اللاحنة من الجمل الصحيحة المقبولة لسانيا.

وعليه، فـ" موضوع تحليل الأخطاء بعامة، واللغوية بخاصة، فقد لاقى رواجاً لدى بعض الدارسين الذين عنوا بإعداد المواد التعليمية، ويقوم هذا المنهج على خطوات مهمة حرص فيها على تأكيد أهمية كل مرحلة ودقتها، وتتمثل أولى هذه الخطوات في حصر الأخطاء المنتظمة في الكلام أو الكتابة، ومن ثم تصنيفها ووصفها، والبحث عن الأسباب، ومحاولة إيجاد الحلول لها، هذا وتتوقف نتائج العمل بهذا المنهج على احترام مجموعة من الشروط هي: احترام ترتيب هذه الخطوات احتراماً دقيقاً، والقدرة العلمية الهائلة للباحث على معرفة اللغة في قواعدها الشكلية، وكذلك على كيفية استعمال وتطبيق هذه اللغة في سياقاتها الحقيقية

كما يستعملها أبناؤها المتكلمون بها، ناهيك عن عدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلى حين التأكد من الإحاطة والانتهاء كلياً من دراسة الخطوة الأولى دراسة مستفيضة، والإلمام التام والكبير بالعلوم ذات الصلة المباشرة بالدراسة اللغوية وتعليم اللغات مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، ونظريات التواصل اللغوي، والسيميائيات.. إلخ.

إن تأكيد هذه الضوابط أمر أساس، لأن التقصير في خطوة من خطوات هذا المنهج يكون سبباً مباشراً في قصور البرنامج التعليمي الذي سيبنى فيما بعد في ضوء نتائجه. فعدم تحديد جميع الأخطاء، ونسيان بعضها، أو سوء وصفها أو تصنيفها، سيجعل من البرنامج التعليمي برنامجاً ذا ثغرات كبيرة، ويكون هو بذاته سبباً في وقوع المتعلمين في الأخطاء، وبالتالي سيحرص الدارس المنتهج لهذا الأسلوب على الجمع العام لجميع الأخطاء، ومن ثم يتم الانتقال إلى تصنيف هذه الأخطاء بوضعها في جداول بحسب انتماء الخطأ إلى مستوى من مستويات اللغة الصوتية، والصرفية والتركيبية، وبعد التصنيف، ينتقل إلى الوصف، من خلال التعريف بالقاعدة التي يخرقها الخطأ، في مجال التركيب مثلاً: هل الخطأ هو خرق لقاعدة التقديم والتأخير، أم الإضافة، أم الإسناد.. إلخ. أما المرحلة الأخيرة وهي في الحقيقة أصعب المراحل، فيعمل الباحث فيها على تحديد الأسباب الحقيقية التي سببت الخطأ، وهنا يجب أن نعرف بأن الخطأ قد يكون ناتجاً عن التداخل اللغوي، كما هو في المنهج التقابلي، وقد يكون لأسباب أخرى نفسية أو اجتماعية أو عضوية، ولذلك يحتاج في هذه المرحلة إلى إلمام مهم في مجالات وتخصصات علمية أخرى كما ذكرنا آنفاً. وأما الخطوة الأخيرة فتتمثل في اقتراح الحلول المناسبة لحل هذه المشكلات، وتصحيح هذه الأخطاء عند المتعلمين، ويكون ذلك طبعاً بوضع برنامج تعليمي متكامل قائم على نتائج البحث باستعمال هذا المنهج.[22]"

وهكذا، يتبين لنا أن المقاربة اللسانية تدرس الأخطاء وتحللها في ضوء اتجاهات سيكولوجية، واجتماعية، وتطبيقية تقابلية، بتشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها، وتصنيفها، والبحث عن عواملها ومصادرها، وتحديد طرائق معالجتها.

[22] – د. نعمان عبدالحميد بوقرة: (اللسانيات التطبيقية في السعودية نشأتها.. موضوعاتها.. وأهدافها الإجرائية)، **مجلة الرافد**، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، العدد170،2011م.

المبحث الخامس: المقاربة البنيوية الشعرية

إذا كان رومان جاكبسون (R.Jackobson) يرى أن الشعر يتحدد بالوظيفة الشعرية (Fonction Poétique)، فإن جان كوهن(Jean Cohen) يرى أن الشعر يتحدد بالانزياح. والمقصود بمصطلح الانزياح هو الخروج عن القاعدة أو المعيار أو المألوف. وبتعبير آخر، الانزياح هو خطأ مقصود ومتعمد، يوظفه المبدع لدواع فنية وجمالية وإيحائية ورمزية. وغالبا، ما يرتبط الانزياح بالصورة البلاغية. ولكن يمكن الحديث عن أنواع عدة من الانزياح: الانزياح الصوتي، والانزياح الإيقاعي، والانزياح الصرفي، والانزياح التركيبي، والانزياح البلاغي، والانزياح الدلالي، والانزياح المنطقي، والانزياح البصري، والانزياح التداولي...

بل إن الشعر يتميز عن النثر بظاهرة الانزياح، إذ يحترم النثر قواعد اللغة ومعاييرها المنطقية والتداولية. في حين، يتمرد الشعر عن تلك القواعد بارتكاب مجموعة من الأخطاء المتعمدة لاستفزاز المتلقي وإرباكه وإثارته.

وغالبا، ما تعرف الصورة بأنها انزياح عن المعيار، أو خروج متعمد عن القواعد المعتادة، أو تحويل الألفة إلى غرابة[23]، كما يرى ذلك جون كوهن (John Cohen)، في كتابه(**بنية اللغة الشعرية**)[24]. ويعني هذا أن الصورة هي تحويل لما هو مألوف ومستعمل من الكلام إلى لغة مجازية واستعارية وبلاغية خارقة لما هو عاد. ومن ثم، فالصورة هي عملية تحويل وتغيير وتعويض واستبدال، وتتم هذه العملية على المحورين المتقاطعين: المحور الاستبدالي الدلالي والمحور التأليفي التركيبي اللذين يساهمان في تحقيق الوظيفة الشعرية حسب رومان جاكبسون(R.Jakobson). بيد أن تزفيتان تودوروف(Tzvetan Todorov) وأوزوالد دوكرو(oswald Ducrot) ينتقدان نظرية الانزياح عند جون كوهن في كتابهما المشترك(**القاموس الموسوعي لعلوم اللغة**)[25]، ويقران أن ليس كل صورة هي انزياح، وليس كل انزياح صورة. ويعني

---

[23] – جميل حمداوي: **بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة** ، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى 2014م، ص:31-32.

[24] – جون كوهن: **بنية اللغة الشعرية**، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1986م.

[25] - Oswald Ducrot /Tzvetan Todorov : **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, Collection Points, éditions du Seuil. Paris, 1972, p : 349.

هذا أن مفهوم الانزياح مفهوم قاصر في فهم الصورة البلاغية؛ لأن ثمة بعض الصور البلاغية القديمة ليست انزياحات، مثل: صورة الوصل برابط وبغير رابط[26]. وبتعبير آخر، لم يستثمر جون كوهن مصطلح الانزياح إلا بمقارنة النصوص الشعرية مع النصوص النثرية العلمية الحديثة والمعاصرة. ومن ثم، فهذه النظرية لا تنفع كثيرا أثناء التفسير والشرح، ولكنها تجدي أثناء عملية الوصف. بل أكثر من هذا إن اللغة الإنسانية في الأصل استعارية كما يرى نيتشه، وفيكو، وهامان، وروسو، وتودوروف، مادام هناك ما يسمى كذلك بالاستعارات المنسية أو الصور الخامدة (métaphores éteintes)[27].

المبحث السادس: المقاربات البيداغوجية

ثمة مجموعة من التصورات البيداغوجية التي عالجت قضية الخطأ من زوايا مختلفة، ويمحكن حصرها في ما يلي:

المطلب الأول: نموذج الرأس الفارغة

يقترب هذا المفهوم من التصور التجريبي، فالمتعلم – حسب هذا المنظور– صفحة بيضاء أو رأس فارغة، وليس العقل أعدل قسمة متساوية بين البشر كما قال ديكارت، بل العقل فارغ يمكن حشوه بالمعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم من الواقع التجريبي. ومن ثم، لابد من تواصل تقليدي يرتكز على أسس ثلاثة: الملقي، والمحتوى، والمتلقي. لذا، لابد من عملية الإلقاء والتلقين لحث المتعلم على الحفظ والاستيعاب، وتخزين الموارد في الذاكرة. ويقترب هذا التعليم أيضا من التعلم الميكانيكي المباشر." وترتبط الأخطاء في هذا التصور بعدم قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات التي شحنت بها رأسه سابقا، أو بعدم توفره على المؤهلات الضرورية والاستعدادات النفسية والبنيات الذهنية التي تسمح بتحصيلات آنية وإنجازات متزامنة؛ الشيء الذي جعل البعض يطرح معامل الذكاء(QI)، ويميز بين الذاكرة البعيدة المدى

[26] - Oswald Ducrot /Tzvetan Todorov: Op.cit, p: 349-350.

[27]- Oswald Ducrot /Tzvetan Todorov: Op.cit, p: 350-351.

(MLT)، والذاكرة المتوسطة المدى،(MMT) والذاكرة القصيرة المدى (MCT).ويستتبع هذا الطرح ربط الخطإ بانحسار المدى الذاكري".[28]

ومن هنا، يرتكز هذا التصور التبليغي التجريبي على أطروحة أساسية وهي أن رأس المتعلم صفحة بيضاء. ومن ثم، يتعلم التلميذ مكتسباته من الواقع الخارجي، عبر ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

المطلب الثاني: تصور الرأس المملوءة:

يرى هذا التصور أن المتعلم يمتلك معلومات قبلية جاهزة بطريقة فطرية ووراثية.ومن ثم، يبني المتعلم معارف جديدة على أنقاض المعارف السابقة التي تتحول إلى أخطاء التي ينبغي تصحيحها وتجاوزها. بمعنى أن المعرفة تتأسس على تصحيح الأخطاء السابقة. ومن ثم، " فثمة –إذاً– حقيقة لا ينبغي تجاهلها، وهي أن المتعلم لا ينطلق من فراغ في وضعية اكتساب المعارف، بل إنه يلج المدرسة وهو حامل لمعارف قبلية.فهو ليس بالكيس أو الرأس الفارغة التي تملآ بالمعلومات الجاهزة تفاديا للوقوع في الخطأ، وهي الفكرة التي عبر عنها باشلار حين قال:" غالبا، ما اندهشت من سلوك المدرسين الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ تعلمه كما نبدأ درسا...وقد فاتهم أن التلميذ يأتي إلى القسم، وهو محمل بمعارف مكتملة المعالم."[29]

وفي هذا الإطار، يقول إدريس عبد الرحمن:" إن الإجماع الحالي بين الباحثين في مجال الديداكتيك يتجلى في أن الطفل ليس بصفحة بيضاء تبصم عليها المعرفة، بل إنه يمتلك تصورات أولية وتمثلات قبلية، وأن تطورها التدريجي هو الذي شكل مستوى من المعرفة أكثر فأكثر إجرائية، وأقرب إلى المعرفة العلمية.[30]"

وعليه، تبنى المعرفة اليقينية على أنقاض المعرفة الخاطئة السابقة، بل إن المعارف تدخل في حوار إبستمولوجي مع الأفكار السابقة لتتجاوزها نحو أفكار جديدة.

---

[28] –العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص:96.

[29] – أحمد أوزي: نفسه، ص:133.

[30] – علمي إدريسي عبد الرحمن: (حق الطفل في الخطأ)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العدد السابع والعشرون، أكتوبر2004م.

المطلب الثالث: النموذج السلوكي أو تصور المدرجات الصغرى

ينبني هذا التصور النظري البيداغوجي على ضرورة تقسيم المعرفة الكلية إلى أجزاء وعناصر ووحدات صغرى، مع الاعتماد على مبدأ التدرج الاستقرائي من الجزء إلى الكل. ويقوم هذا التصور أيضا على الجانب الكمي، باستجماع أكبر قدر من المعلومات والموارد والمعارف ليكون المتعلم متفوقا. ومن ثم، يمكن تفادي الأخطاء بتقسيم الدرس إلى مجموعة من المقاطع والأجزاء والوحدات والعناصر، انطلاقا من صياغة واضحة المدارج.

و" عند وقوع الأخطاء أثناء الإنجاز، فإنها لا ترد إلى التلميذ الخاطئ بقدر ما ترد إلى المدرس والمقررات وطرائق التدريس المتبعة. الشيء الذي يستوجب العلاج بدل العقاب، وإعادة النظر في التسلسل المتبع؛ بمعنى أن أحد المدرجات عال جدا، ولا يتناسب مع النضج العقلي للتلميذ. وعلى الرغم من أن هذه البيداغوجيا السلوكية تنطوي على إيجابيات تربوية، كالتدرج وترتيب الدرس وإنجازه عبر مستويات متكاملة بدئية ثم وسيطة ثم نهائية، فإنها لا تهتم ببناء المعارف من طرف التلميذ.كما أنها تغفل تمثلات المتعلم والمعاني التي يسقطها على ظاهرة ما أو مفهوم ما. فقد يتمكن التلميذ من فهم مكونات النظام البيئي أو النظام الزراعي، لكنه يبقى جاهلا للعلاقات التبادلية والتفاعلية الموجودة بين العشيرة الإحيائية والمدى الحيوي أو بين عناصرها الأولى التي هي الإنسان والحيوان والنبات. وقد يتمكن من تعرف مورفولوجيا وحركة وتوطين الظاهرة الجغرافية؛ لكنه لا يقدر على إبراز التأثيرات المتبادلة بين الحركة والزمان والحركة في المكان أو بين المورفولوجيا والتوطين."[31]

يبدو أن هذه المقاربة البيداغوجية استقرائية وتدرجية وتجزيئية، فهي لا تدرس المعرفة في إطارها الكلي كما يفعل الجشطالتيون (كوفكا، وكوهلر، وفيرتهايمر)، بل تدرس المعرفة في متوالياتها وعناصرها وبنياتها التجزيئية تفكيكا وتركيبا على غرار البنيوية السكونية.

المطلب الثالث: بيداغوجيا الكفايات والإدماج

[31] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين**، ص:96.

بادئ ذي بدء، كثير من الأكفاء من الأطباء والمهندسين والرياضيين والسياسيين يخطئون كباقي الناس، ولا ينتقص هذا من كفاءتهم ومؤهلاتهم العلمية أو المهنية أو الحرفية. بمعنى أن المتعلم الكفء مثل هؤلاء قد يرتكب أخطاء قليلة أو كثيرة، سواء أكانت صوتية أم صرفية أم إملائية أم تركيبية أم دلالية... فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. وقلما نجد شخصا في الواقع لا يخطئ، مهما كانت مكانته العلمية ومؤهلاته الكفائية. فالخطأ وارد في كل لحظة ودقيقة. لذا، لا ينبغي أن نركز – أثناء عملية التقويم– على الأخطاء المرتكبة أو المرصودة، فنعاقب المتعلم على ذلك بقسوة مرات ومرات عدة، وننسى الكفاية الأساسية أو التعليمات المهمة. بمعنى أن تقويم الموضوع ينبغي أن يراعي مدى ملاءمة إجابات المتعلم للتعليمات المطروحة. وبهذا، لا تقتصر الكفاءة على تفادي الأخطاء فحسب، بل التثبت من مدى التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية، والقدرة على التحكم فيها. ومن هنا، يبقى معيار الحد الأدنى هو الضابط الحقيقي في عملية التقويم الإدماجي.

وللتمثيل، إذا أجاب المتعلم، في امتحان التاريخ المعاصر، عن مجموع تعليمات الوضعية الإدماجية المتعلقة بالحرب العالمية الثانية، باستعراض أسباب هذه الحرب، وذكر مراحلها، وتعداد نتائجها، مع كتابة مقدمة وخاتمة تامتين ومستوفيتين. بيد أنه ارتكب أخطاء نحوية قليلة أو كثيرة، فهذا لن يؤثر في كفاءة التلميذ ومجهوده الشخصي. فقد تحققت – فعلا– كفاية الوضعية، بمجرد احترامه لبنود الوضعية وتعليماتها، وتلاؤم إجاباته مع ما هو مطلوب.أما ما ارتكبه من أخطاء، أو ما استعمله من تشطيب أو سوء تنظيم للورقة، فإن هذا لن يؤثر في قدراته الكفائية؛ لأنه أصاب الهدف المرجو أو المبتغى، فحقق النجاح المنشود.

وعليه، ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان، فمعيار الحد الأدنى (Critère minimal) هو الذي يساعدنا على التثبت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمعيار الملاءمة.أي: ملاءمة الحل لتعليمات الوضعية الإدماجية، وكذلك انسجام الأجوبة مع المطلوب. وإذا أفلح المتعلم في حل الوضعية المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعية. ومن ثم، فهو كفء ومؤهل وناجح في عمله. ويعني هذا أن الحد الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة. ومن ثم، يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطا وثيقا وعضويا وسببيا. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية، وأساس النجاح والتأهيل.

وللتمثيل: لكي نحكم على سباح بأنه كفء، فهناك على الأقل معياران: معيار التحرك داخل المسبح، ومعيار التوازن (عدم الغرق). وثمة معايير أخرى، يمكن الاستئناس بها، ولكنها أقل أهمية مقارنة بمعيار الحد الأدنى، مثل: السرعة، واللياقة، و تنويع أوضاع السباحة، وتدخل هذه المواصفات ضمن معيار الإتقان والجودة(**مؤشر الإتقان**/critère de perfectionnement).

ويعني هذا أن معيار الإتقان لا يعتبر أساسيا في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو معيار ثانوي ومكمل، ولا يؤخذ بعين الاعتبار إذا تحقق المعيار السابق (معيار الحد الأدنى).

لكن لا ينبغي أن نضخم في لائحة المعايير الأساسية.إذ ينبغي أن نتجنب الإكثار من المعايير الدنيا لكي لا نكون قساة مع متعلمينا. إذاً، لابد من التقليل من معايير التصحيح والتقويم. ومن هنا، يرجح كفة معيار الحد الأدنى (معيار الملاءمة) أثناء التصحيح على معيار الإتقان الذي يعنى بجودة المنتوج، ومحاسبة المتعلم على أخطائه. فالتلميذ الذي كتب موضوعا إنشائيا جيدا في تحليل النص الأدبي، بمراعاة جميع التعليمات التي تتطلبها الوضعية الإدماجية، هو تلميذ كفء ومؤهل، على الرغم من ارتكابه لعدد من الأخطاء اللغوية والإملائية والتركيبية.

لأن المهم – هنا– ليس هو الإتقان، وجودة العرض، وحسن الخط، بل هو معيار الملاءمة.بمعنى ضرورة الاحتكام إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان. بتعبير آخر، فقد كان المدرسون، في التربية التقليدية، يحاكمون التلميذ انطلاقا من رداءة الخط، وعدم تنظيم ورقته، دون الاحتكام إلى الأجوبة ومدى تطابقها مع الأسئلة المطروحة. لذا، نحكم على كل تلميذ أو متعلم استوفى جوابه كل عناصر المطلوب بالنجاح، على الرغم من رداءة الخط، وكثرة الأخطاء، بشرط ألا تكون نقط الإتقان أكثر من نقط الملاءمة، وألا تتعدى ثلث مجموع النقط.أي: لا يبنى التقويم على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، فاللاعب الرياضي الماهر يخطئ عندما لا يسجل أهدافا، والطباخ الماهر قد يخطئ بدوره أثناء الطهي، فلا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم.

ومن ناحية أخرى، لابد أن تكون معايير الحد الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، كما نجد ذلك في امتحانات ومسائل الرياضيات والفيزياء والعلوم

الطبيعية؛ لأن هذا ظلم وإجحاف في حق المتعلم، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم.

أما فيما يخص شبكة التصحيح، في منظور التقويم الإدماجي، فيمكن القول: إنها " أداة تقدير معيار عبر المؤشرات المحددة بدقة.وبلغة أخرى، فإن الشبكة تجيب عن هم توحيد التصحيح.وبلغة بيداغوجية تشكل أداة للمساعدة على تصحيح إنتاجات التلاميذ.وهي تستعمل بغايتين كذلك هما:

- ضمان حد أقصى من الموضوعية في التصحيح.
- تغيير رؤية المدرسين لإنتاجات التلاميذ.

يمكن النظر إلى شبكة التصحيح من جانب كمي أو كيفي.[32] "

إذاً، يقوم المدرس إنتاج المتعلمين اعتمادا على شبكة التصحيح، بهدف التثبت من مدى تحكم المتعلم في المعايير، ومدى فهمه واستيعابه للتعليمات، وكذلك التأكد من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية، عبر مرحلة معينة، أو في آخر السنة الدراسية، أو حسب الدورات الدراسية. ويترجم التقويم تلك المعطيات التقديرية إلى أرقام عددية، كما يثبت ذلك سلم التنقيط، أو تحيل عليها المؤشرات الكمية.

وينقسم جدول شبكة التصحيح إلى خانتين: خانة خاصة بالمعايير المندرجة ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، ومعيار الانسجام. وفي الخانة الثانية، توجد ثلاث تعليمات لكل معيار. وبعد ذلك، ينقط المدرس المتعلمين حسب هذه المعايير والتعليمات الثلاث. وهناك المعيار الرابع هو معيار الإتقان، ويتعلق بجودة العمل خطا وقراءة، وخلوه من التشطيب.

[32] – الحسن اللحية: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:200.

أسماء المتعلمين	معايـــيـــــــر الحد الأدنى												معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق	معيار الإتقان	المجموع
	الملاءمة				الاستعمال السليم لأدوات المادة				الانسجام						
	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج			

ويلاحظ أن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة، والهدف منها هو التثبت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحقق الكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجودة المقروئية، وسلامة اللغة، وتوظيف علامات الترقيم، والترتيب، والملاءمة، ونمط الكتابة المستخدمة...)، والمؤشرات الكمية (سلم التنقيط). ويمكن للمدرس والمتعلم معا أن يستعينا بشبكة التصحيح بغية تقويم الإنتاج كما وكيفا.

		المعايير											
		الملاءمة				الاستعمال السليم للموارد				الانسجام				الإتقان
أسماء المتعلمين		ت 1	ت 2	ت 3	مج .	ت 1	ت 2	ت 3	مج .	ت 1	ت 2	ت 3	مج .	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														

20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
مجموع عدم التحكم													
نسبة عدم التحكم													

المطلب الرابع: البيداغوجيا الفارقية

تسعى البيداغوجيا الفارقية جاهدة للحد من الفوارق البيداغوجية والديداكتيكية بين المتعلمين، داخل الفصل الواحد، وضمن المناهج الدراسية الواحدة، وأمام مدرس واحد. وتتجلى تلك الفوارق في تباين مستويات التلاميذ الذهنية والذكائية والمعرفية، كما يبدو ذلك جليا في التعثرات والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون الضعاف، ويعود ذلك إلى عوامل وراثية ومكتسبة. ويعني هذا أن الأخطاء والهفوات الديداكتيكية تكون قليلة ومحدودة عند المتقدمين من التلاميذ، وتكون كثيرة عند المتعلمين الضعاف والمتعثرين إلى درجة الخطورة. وقد يكون سبب ذلك التفاوت الاجتماعي والطبقي والاقتصادي، والاختلاف الوراثي، وتباين الأسر على مستوى الرأسمال الثقافي؛ مما يؤثر ذلك في مستوى التحصيل لدى المتعلمين إيجابا وسلبا، فقد تكون الشفرة اللغوية ضعيفة عند أبناء الطبقات الفقيرة، وغنية وثرية عند أبناء الطبقات الغنية والمثقفة. لذا، ينبغي أن

يتمثل المدرس البيداغوجيا الفارقية لتفريد المتعلمين، وتصحيح تعثراتهم بالمراجعة، والدعم، والتقوية، والتوليف، والمعالجة الفورية والآنية والمستمرة والدائمة، بهدف تقريب المستويات الدراسية داخل الفصل الواحد.

ومن هنا، تهدف البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق النجاح الحقيقي، بتنويع البرامج والمناهج والمقررات والمحتويات والأهداف والكفايات، ومراعاة تنويع الأهداف والغايات، وتنويع الطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتنويع مختلف وسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح، من أجل خلق متعلم كفء وقادر على مواجهة الوضعيات المهنية الصعبة أو الوظيفية داخل المجتمع. بمعنى أن البيداغوجيا الفارقية طريقة إجرائية ناجعة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي، مع الحد من الفشل والهدر الدراسيين.

ولابد أن يتسلح المدرس بمبدأ التفريد والتفريق للحد من الأخطاء التي يرتكبها المتعثرون في الفصل الدراسي الواحد. ويقصد بمبدأ التفريد احترام المدرس لخصوصيات المتعلم الذهنية والمعرفية والذكائية والوجدانية والحركية، ومراعاة أحواله النفسية الشعورية واللاشعورية، والانطلاق مما يميزه ويفرده عن باقي المتعلمين الآخرين نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وطبقيا وثقافيا، مع تنويع الدروس والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وتفريد أساليب التقويم والمعالجة بغية فهم فرادة المتعلم وتفسيرها، ومعالجتها تقييما وتصحيحا من أجل مساعدته على تحقيق النجاح والتميز والتكيف الدراسي والاجتماعي بطريقة إيجابية.

ويعني مبدأ التفريق تقسيم المتعلمين داخل القسم الجماعي، في ضوء الأهداف والكفايات، والمحتويات والمضامين، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، ووسائل التقويم والدعم والمعالجة والتصحيح.

وثمة مجموعة من الآليات البيداغوجية والديداكتيكية لتنزيل البيداغوجيا الفارقية في أرض الواقع عملا وممارسة وتطبيقا وتجريبا واختبارا، منها: إنجاز تقويم تشخيصي مسبق لمعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم داخل الفصل الجماعي الموحد، وتبيان أنواع التعثر الموجود لدى المتعلم، بتحديد أسبابه الذاتية والموضوعية، المباشرة وغير المباشرة، وتصنيف تلاميذ الفصل الواحد إلى فئات وجماعات مختلفة حسب مستواها المعرفي، والذكائي، والوجداني، والحركي، والفني، والثقافي، والاجتماعي، والطبقي، والاقتصادي... بمعنى " أن يتعرف المعلم إلى الخاصيات الفردية لتلامذة فصله: مستوى تطورهم الذهني والوجداني والاجتماعي، قيمهم

ومواقفهم إزاء التعليم المدرسي، وتنصح البيداغوجيا الفارقية المربين بتقسيم الفصل الواحد إلى فرق صغيرة متجانسة، وبمطالبة كل فريق بعمل يتلاءم مع صفاته المميزة، وذلك في إطار عقد تعليمي تعلمي يربط المعلم بتلاميذه.[33]"

ومن ثم، لابد من الانطلاق، على المستوى الديداكتيكي، من مجموعة من الأهداف الإجرائية والكفايات الأساسية التي ينبغي إنماؤها لدى المتعلم الفارقي، بعد أن يقسم القسم الواحد إلى فرق عمل، يوزع أفرادها جماعات في ضوء ديناميكية الجماعة، أو يتمثل في ذلك التوزيع تصورات علم النفس الاجتماعي. وبعد ذلك، يقدم المدرس مجموعة من الأنشطة الدراسية تتلاءم مع فئة معينة، وتحترم ذكاء معينا، مثل: الذكاء الرياضي، والذكاء الفني، والذكاء الفضائي، والذكاء الجسدي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي...

ولابد أن تكون هناك مقررات دراسية فارقية متنوعة تراعي نظرية الذكاءات المتعددة، أو يجتهد المدرس في إيجاد مقرر دراسي فارقي، حسب مختلف المستويات الدراسية التي توجد في فصله، ويفضل أن تكون في المدرسة فصول فارقية تراعي المستويات الدراسية المتقدمة أو العادية أو المتأخرة. علاوة على ذلك، يختار المدرس محتويات فارقية ذات مضامين تتناسب مع مستويات المتعلمين، وتتلاءم مع مختلف ميولهم الذهنية والوجدانية والحركية. ويختار أيضا طرائق تدريسية متنوعة ناجعة، فينطلق من وسائل ديداكتيكية صالحة لتقديم المضامين والمحتويات الفارقية، باستخدام الطرائق البيداغوجية الفعالة أو النشطة، ثم يوظف التنشيط المسرحي والقراءة الدرامية.

كما يلتجئ المدرس إلى التقويم الفارقي القائم على الدعم، والتوليف، والتشخيص، والمعالجة، والتصحيح، والفيدباك، وتفريد المتعلم. ومن هنا، لابد من التركيز على المتعلم بيداغوجيا وديداكتيكيا، وتشجيعه على التعلم الذاتي لبناء شخصيته معرفيا ووجدانيا وحركيا، في إطار البيداغوجيا اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية، أو بيداغوجيا التنشيط المسرحي، أو بيداغوجيا الطرائق الفعالة... وهذا كله من أجل تكوين مواطن صالح نافع لذاته وأسرته ووطنه وأمته، في إطار مدرسة النجاح التي تسعى جادة لتطوير المنتوج

[33] – د.أحمد أوزي: نفسه، ص:55.

المدرسي، وتحويل قدرات المتعلمين إلى كفايات وظيفية، والحد من الإخفاق الدراسي، وإيقاف الهدر المدرسي، والعمل على إكساب المتعلم قدرة أفضل على تحمل المسؤولية والاستقلالية والتعلم الذاتي، بهدف التكيف الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات الذاتية والموضوعية.

المطلب الخامس: الذكاءات المتعددة

إذا كان جان بياجي(Jean Piaget) يقول بأحادية الذكاء الإنساني على المستوى المعرفي. ومن ثم، يحصره في الذكاء الرياضي المنطقي باعتباره أرقى الذكاءات الإنسانية، فإن هناك من يقول بتعدد الذكاءات لدى الإنسان، وخاصة الباحث السيكولوجي الأمريكي هوارد غاردنر(Howard Gardner) الذي ألف مجموعة من الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة منذ 1983م، ونذكر من بين هذه الدراسات(**أطر الذكاء**)[34]، و(**الذكاءات المتعددة**)[35]...

ومن ثم، تعد نظرية الذكاءات المتعددة فلسفة سيكوبيداغوجية جديدة للحد من ظاهرة الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ لأنها تؤمن بالتنشيط الفعال، وخلق المواهب والمبادرات والعبقريات المختلفة والمتنوعة، وتساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، وتجاوز أخطائهم، واستغلال قدراتهم الذكائية في مجالات متنوعة. وتسعى هذه النظرية أيضا إلى إعادة الثقة في المتعلم في مختلف الثقافات الأخرى التي تتعارض مع الثقافة الغربية المركزية؛ لأن الذكاء الرياضي المنطقي ليس هو الذكاء الوحيد الذي يحقق النجاح في الحياة، فثمة ذكاءات أخرى مبدعة تؤمن المستقبل للمتعلم. كما أن نظرية الذكاءات المتعددة عبارة عن آليات ديداكتيكية وبيداغوجية فعالة تساهم في تنشيط الدروس، وتحويلها إلى مهارات وقدرات كفائية إجرائية، تعمل على تمهير المتعلم بشكل جيد، وجعله أمام وضعيات معقدة لمواجهتها أو التأقلم معها. كما أنها نظرية صالحة لمعالجة التعثر الدراسي، ومحاربة العنف والشغب داخل الفضاءات التربوية التعليمية، والقضاء على التسرب والهدر والفشل الدراسي، ومعالجات الكثير من معوقات التعلم لدى المتعلمين العاديين أو من ذوي الاحتياجات.

---

[34] - Howard Gardner : **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

[35] - Howard Gardner : **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.

وأهم ميزة تتسم بها النظرية أنها تنبني على فلسفة التشجيع والتحفيز، وغرس الدافعية في نفسية المتعلم. ومن جهة أخرى، تستند إلى الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تشوق المعلم والمتعلم على حد سواء، وتعمل على تقوية الطالب والمتعلم معا...

الفصل الثالث:

بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمتوقع

المبحث الأول: واقع الممارسة الصفية

تتميز الممارسة الصفية بالنظرة السلبية إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، على أساس أن هذه الأخطاء تسيء إليهم، وتعبر عن تدني مستواهم المعرفي والثقافي، وتراجع قدراتهم الكفائية عن الاكتساب والتعلم والاستيعاب؛ بسبب شرودهم، وعدم الانتباه إلى الدروس، ولامبالاتهم المستمرة، وانشغالهم باللعب، والأفلام، والمسلسلات، والتكنولوجيا الرقمية المعاصرة، وهذا يؤثر سلبا في مستوى التلاميذ. لذا، يشدد المدرس على أخطاء متعلميه بمختلف أنواعها وأصنافها وأقسامها، ويحاسبهم على ذلك حسابا شديدا. إذ يلتجئ إلى تسطير أخطائهم التي ارتكبوها في مواضيعهم الإنشائية أو فروضهم واختباراتهم وامتحاناتهم، فيؤنبهم على ذلك، ويعرضهم للسخرية والعتاب والتوبيخ والتقريع بشكل مباشر أمام زملائهم. وبذلك، يحمل المدرس متعلميه وحدهم مسؤولية تلك الأخطاء. في حين، إن كثيرا من تلك الأخطاء تعود إلى المقررات والمناهج والبرامج وطرائق التدريس، بل إلى المدرسين أنفسهم الذين يتقاعسون عن أداء واجبهم، أو تنقصهم الدراية والكفاية البيداغوجية، والتمكن الديداكتيكي، وسوء توظيف الوسائل التعليمية–التعلمية، أو قد لا يقومون بواجباتهم قياما حسنا.

ومن هنا، يكون الخطأ، في منظور الممارسة الصفية الواقعية، عيبا شائنا يتوقف عنده المدرس كثيرا أثناء عملية التصحيح تشخيصا وتحليلا وتقويما ومعالجة، وربما يعتبره السبب الحقيقي في فشل المتعلم، والعامل الرئيس في رسوبه وتعثره وتكرار السنة الدراسية. وبذلك، يكون المدرس قد جانب جادة الصواب، وأهمل الجوانب الأخرى في العملية الديداكتيكية بصفة عامة، وعملية التقويم بصفة خاصة. وتتمثل هذه الجوانب في عدم مراعاته للمعايير الدنيا في مجال التقويم، كما يبدو ذلك واضحا في بيداغوجيا الكفايات، وقد لا يراعي تنوع الذكاءات الموجودة لدى المتعلمين، ولا يميز جيدا بين الفوارق الفردية الموجودة بينهم، تلك الفوارق الناتجة عن عوامل وراثية ومكتسبة، وعوامل اجتماعية واقتصادية وطبقية وثقافية وحضارية.

ويعني هذا كله أن المدرس، داخل فصله الدراسي، لا يعتبر الخطأ أداة للتعلم والتكوين والتأهيل، وآلية إجرائية لبناء الدرس لتقوية المتعلمين ودعمهم، ويعده أيضا وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف والكفايات المرجوة؛ لأن الأخطاء هي التي تجعل المتعلم – في الحقيقة – واعيا بإنتاجه وعمله وفروضه، فهي التي تعلمه كيف يقوم نفسه بنفسه، انطلاقا من مجهوداته الفردية، أو بامتلاك القدرات الذاتية على تصحيح الأخطاء التي يكون قد ارتكبها،أو بمساعدة أصدقائه وزملائه ومدرسيه.

وفي هذا السياق، يقول العربي اسليماني ورشيد الخديمي:" من سلبيات نظامنا التعليمي، وطرائقنا البيداغوجية، قتل روح الحوار عند التلميذ، والتي نشأت لديه منذ السنوات الأولى في حياته. لقد لاحظ تارد (Tarde) أن الأطفال يبدؤون بطرح الأسئلة على آبائهم وعلى الأشخاص الذين يكبرونهم سنا، وهذا حوار نحن مطالبون بتنميته من خلال منحهم الحق في الخطإ والصواب؛ ويرى محمد بوبكري بأن المدرس لا ينتهي هنا إلى أن التلاميذ يتوفرون على معارفهم الخاصة، وعلى جهاز خاص بتمثلاتهم، وأنهم لا يمارسون بالضرورة القطيعة الإبستمولوجية الضرورية لكي يكتسب هذا المفهوم معنى...؛ كل ما يعرفه المدرس، هو أن كل حياد أو زلل عن تصوره يعتبر خارج الحقيقة، أي خطأ.

ويستوجب وضع خط أحمر تحته، وهو شهادة إلغاء، فهل تصور يوما ما مصدر هذا الخطأ وأية طريقة سليمة لفهم هذه الأخطاء؟

إن الخطأ منبوذ داخل الفصول الدراسية، سواء من طرف المدرس أو من طرف الزملاء.وموقف الأستاذ منه موقف سلبي يتبدى من تعامله مع الأجوبة الخاطئة والتلاميذ الذين يخطئون؛ فالأجوبة الخاطئة لا تؤخذ بعين الاعتبار، وقد تواجه بقرف الأستاذ والتلاميذ. والتلاميذ الذين يخطئون فإنهم لا يسألون ويصنفون في خانة معينة. وقد تولدت عن هذه النظرة ثنائية مجتهد/كسول."[36]

وعلى العموم، ماتزال النظرة السلبية إلى الأخطاء طاغية على القسم الدراسي، ومازال التركيز ينصب على الأخطاء تشخيصا، وتصنيفا، وتقويما، وتصحيحا، ومعالجة، وليس على المعايير الدنيا، مثل: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات.

[36] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي:نفسه، ص:98.

المبحث الثاني: أنواع الأخطاء

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المتعلم داخل الفصل الدراسي، مثل:

❶**الأخطاء ذات المصدر العضوي:** ثمة مجموعة من الأخطاء يرتكبها المتعلم لها علاقة بالأسباب العضوية، مثل: التلعثم، أو نطق أصوات خاطئة بسبب انحباس عضوي أو مرض أو آفة في جهاز التنفس أو جهاز النطق، أو بسبب فقدان المتعلم لأسنانه أو لسان فمه- مثلا-.

❷**الأخطاء ذات المصدر التقابلي:** ثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لذى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير. فهناك من يكتب تعابير عربية، وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

❸**الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:** ترجع هذه الأخطاء إلى أسباب نفسية، مثل: التلعثم، وصعوبة القراءة والكتابة، والأفازيا...

❹ **الأخطاء ذات المصدر المجتمعي:** تعود إلى أسباب سوسيولوجية، كالإيمان بالخرافات والشائعات والسحر والمعتقدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار التيولوجية ذات الطابع الغيبي.

❺**الأخطاء ذات المصدر الفيزيائي:** تتمثل في صعوبة التواصل بسبب التشويش، وانقطاع خط الاتصال؛ مما يجعل المتعلم يحصل على معلومات خاطئة، قد تؤثر سلبا في أدائه التربوي.

❻**الأخطاء ذات المصدر التربوي:** وهي الأخطاء التي لها علاقة وطيدة بما هو تربوي وتعليمي، مثل: الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء الإملائية، والأخطاء النحوية، والأخطاء التعبيرية، والأخطاء المنهجية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء التوثيق والاستثمار والإحالة، وأخطاء الفهم، وأخطاء التطبيق، وأخطاء التركيب، وأخطاء التقويم...

❼ **الأخطاء ذات البعد الرقمي:** يرتكب المتعلم مجموعة من الأخطاء الرقمية المأخوذة من الحاسوب، عبر شبكة الإنترنت الافتراضية، فتختلط عليه المعلومات والمعارف والأفكار، فيأخذ ما هو خاطئ، ويترك ما هو

صحيح. وفي كثير من الأحيان، تكون تلك المعلومات المستقاة مشوشة وناقصة معيبة أو غير منسوبة إلى أصحابها الحقيقيين.

❽ **الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي:** قد يرتكب المتعلم كثيرا من الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي، مثل: الغش، والتغيب المتكرر، والاعتداء على زملائه في القسم، أو ضرب مدرسه، أو سب رجال الإدارة وشتمهم وإهانتهم. بمعنى أن المتعلم قد يجهل مجموعة من القوانين والمساطر أو يتغافل عنها، فيقوم بحماقات وتصرفات مشينة في حق أصدقائه أو في حق مدرسيه أو إدارته، على الرغم من وجود قوانين داخلية لكل مؤسسة تربوية، بل يوجد في كل فصل دراسي ما يسمى بقانون الانضباط الداخلي. لذا، تدفعه تلك الأخطاء إلى الخضوع إلى مجموعة من الجزاءات الإدارية والتشريعية ذات الطابع القانوني، فيحاكم من قبل المجلس التأديبي، ربما يحرم من الدراسة بشكل مؤقت أو مرحلي أو بصفة دائمة، أو قد يحاكم قضائيا وجنائيا إذا ارتكب – لا قدر الله– جريمة قتل، أو اعتدى على أصدقائه، أو تحرش بتلميذة ما أو اغتصبها.

❾ **الأخطاء ذات المصدر الأخلاقي:** هناك أخطاء يرتكبها المتعلم يكون مصدرها أخلاقي. بمعنى أن تلك الهنات والأغلاط تتنافى مع القيم والأخلاق المرسومة.

المبحث الثالث: مصادر الأخطاء

يلاحظ أن الأخطاء التي ترتكب في الحقل التربوي قد تعود إلى مصادر متنوعة، يمكن حصرها في ما يلي:

المطلب الأول: أخطاء المناهج والبرامج والمقررات الدراسية

تكون المناهج التربوية، ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معا؛ بسب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر بصفة خاصة. ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية؛ سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي. ويلاحظ أن ليس هناك مراقبة للكتب المدرسية، أوتتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا، ليس هناك مراجعون لهذه المقررات قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها،

وتنبيه المؤلفين والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة. ويستحيل أن نجد كتابا مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية، والمنهجية...ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، ويتعلمها على أنها صحيحة ويقينية وحقيقية.

المطلب الثاني: أخطاء المدرس

يتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء معرفية، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديداكتيكية، وأخطاء إدارية... ويعني هذا أن المدرس قد يرتكب أخطاء كثيرة أثناء حصة الدرس؛ إما لكونه لم يتلق تدريبا في مراكز التكوين التربوي، وإما لأنه لم يحسن التدبير في نقل المعلومات إلى التلاميذ بمراعاة أسس الديداكتيك، واحترام معطيات البيداغوجيا، وإما لكونه لم يصرح بالأهداف والكفايات، ولم يراع الميثاق أو العقد الديداكتيكي الذي يجمع المدرس بالمتعلم، أو لم يحترم خطوات التدرج في بناء الدرس، انطلاقا من الوضعية البدئية حتى الوضعية النهائية، مرورا بالوضعية الوسيطة، وإما لأنه لم يوظف الوسائل الديداكتيكية والطرائق البيداغوجية توظيفا حسنا، وإما لكونه لم ينجح في عملية التواصل والتبليغ، إذ كان عاجزا عن نقل المعارف والتقنيات والدرايات إلى متعلميه بطريقة واضحة وسلسلة ومفيدة وهادفة وبناءة.

المطلب الثالث: أخطاء المتعلم

يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر بشكل جلي في ورقة الامتحان، وقد يكون سبب تلك الأخطاء راجعا إلى عامل النسيان، واللامبالاة، والشرود، وعدم الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم، والانسياق وراء شهواته وغرائزه وعواطفه، ناهيك عن تضييع الوقت بسبب كثرة التغيبات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والأنترنيت ولعبة الكرة على حساب التمارين والأنشطة الفصلية وأنشطة المنزل. لذا، يحتاج التعلم إلى التركيز، والانتباه، ومراجعة الدروس بشكل فوري ودائم، وإعادة إنتاج المعارف المدرسية بواسطة القراءة الموازية، والتقليل من توظيف التقنيات الإعلامية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية.

المبحث الرابع: معالجة الأخطاء

تعد المعالجة(**Remédiation**) الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء والأغلاط، وتشخيصها في سياقاتها، وتصنيفها نوعيا وكميا، وتحليلها وفق القواعد المعطاة، ووصفها بدقة، وتفسيرها في ضوء عواملها ومصادرها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة.

ومن هنا، يقترح الباحثان العربي اسليماني ورشيد الخديمي مجموعة من الخطوات الإجرائية لمعالجة الخطأ، ويحصرها في أربعة خطوات عملية هي: افتراض الخطأ، ومواجهة الخطأ، وتحليل الخطأ، ومعالجة الخطأ. ويقصد بافتراض الخطأ "البناء التعليمي التعلمي، وترقب إجابات وإنجازات مرتبطة أساسا بتمثلات التلاميذ للموضوع الجديد. وقد تكون هذه التمثلات صحيحة تساعد على التقدم في الدرس، وقد تكون معرقلة للدرس. وهكذا، ينبغي للمدرس أن يصوغ مجموعة من الفرضيات أثناء بناء الدرس، بما في ذلك ترقبات الأجوبة الخاطئة، سواء أكانت أصولها بيداغوجية أم معرفة أم نفسية أم اجتماعية.[37]"

أما مواجهة الخطأ، فتعني أن " يدفع الأستاذ التلميذ إلى الإحساس بالخطأ، واعتباره حالة عابرة يمر منها الناس جميعا.[38]"

أما فيما يتعلق بتحليل الخطأ،" فيستحسن أن يقوم به المتعلم؛ فإذا لم يستطع، فعلى المدرس أن يساعده أو يطلب من زملائه محاولة التحليل، لكن في شكل رأي ومنافسة شريفة، مثال: أن يقوم التلميذ، وحده أو بمساعدة أستاذه أو بمشاركة زملائه، بتصنيف الأخطاء التي وقع فيها إلى نحوية وتركيبية وصرفية ودلالية؛ ثم يقوم بتحليل كل واحد منها."[39]

---

[37] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

[38] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

[39] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

أما معالجة الخطأ، فتتخذ مسلكين:

" المسلك الأول: هو جعل المتعلم يتحرر من عقدة اعتبار الخطأ آفة أو ظاهرة مرضية. وبالتالي، جعله يكشف الأسباب التي أدت به إلى الخطأ، ويتلمس إفرازاته الجدلية التي تحدثنا عنها من أجل بناء المعرفة الملائمة.

المسلك الثاني: يتمثل في إشعار المتعلم بضرورة التعلم والتعلم مدى الحياة؛ الشيء الذي يتطلب منه بذل الجهد والتحلي بالصبر والأناة والروية، سواء أكنت أجوبته وردوده صحيحة أم خاطئة.

ولا ينبغي تربويا أن يفصل الأستاذ بين المسلكين اللذين يسيران بطريقة متوازية.[40]"

وعليه، تستند المعالجة الديداكتيكية إلى مجموعة من المراحل نحصرها فيما يلي:

❶ الكشف عن الأخطاء والتوقف عندها؛

❷ وصف الأخطاء وتحليلها؛

❸ البحث عن مصادر الخطأ؛

❹ تصنيف الأخطاء حسب مجالاتها ومستوياتها؛

❺ ذكر القواعد الضابطة والمعيارية التي توجه تلك الأخطاء، وتتحكم فيها؛

❻ تقويم الأخطاء وفق المعايير الدنيا ومعايير الإتقان؛

❼تصحيح الأخطاء اعتمادا على الذات أو بمساعدة الأصدقاء والمدرس؛

❽ تهيئ عدة المعالجة، سواء على المستوى الداخلي أم الخارجي.

❾ تعضيد المعالجة بدروس التقوية والدعم والتثبيت والتوليف والمراجعة والتغذية الراجعة (Feed Back).

[40] – العربي اسليماني ورشيد الخديمي: نفسه، ص:101.

❿ التحقق من مدى استفادة المتعلم من تلك الأخطاء نفسها بوضعه من جديد أمام سياقات ووضعيات إدماجية مشابهة لما تم طرحه سابقا.

ويمكن اقتراح خطاطة إجرائية لتصحيح الأخطاء:

أرقام التلاميذ	الشواهد	الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
07			صرفي	ديداكتيكي		
20			صوتي	سيكولوجي		
12			فكري	اجتماعي		
17			توثيقي	إبستمولوجي		
35			معرفي	إعلامي		

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيحللها بشكل جيد، ثم يصنفها إلى أنواع ومستويات، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية.... ومن ثم، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن العوامل الذاتية والموضوعية التي تكون سببا في تلك الأخطاء.

وفي الأخير، يقترح المصحح أو المقوم مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو بالمتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا. وقد يلتجئ المقوم كذلك إلى وسائل الإعلام، والسجلات الذاتية، والبرامج الرقمية...

هذا، ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية. أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[41]، كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء. ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقية)، أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة)،أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين، والتدخل للمعالجة.

[41] – انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:129.

الخاتمة

وهكذا، نصل إلى أن الخطأ يحمل دلالات بيداغوجية وديداكتيكية. في حين، يتميز الغلط بدلالات أخلاقية وتشريعية. ومن ثم، فبيداغوجيا الخطأ هي سيرورة تعلمية بنائية ترى أن الخطأ، في مجال التربية والتعليم، أداة مهمة لبناء المكتسبات والخبرات والتجارب، وتزويد المتعلم بمجموعة من القدرات والدرايات والمهارات لإدماجها أثناء مواجهة الوضعيات الإدماجية. من ثم، تنبني العملية الديداكتيكية – تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما– على تصحيح الأخطاء ومعالجتها. ومن هنا، فالخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل الكفائي، وأساس التصحيح والبناء والتحقق والمعالجة والدعم والتقويم. ومن هنا، فللخطأ البيداغوجي عدة وظائف أساسية هي: وظيفة تعلمية، ووظيفة بنائية، ووظيفة تدبيرية، ووظيفة تقويمية، ووظيفة تصحيحية، ووظيفة معالجة ودعم وتوليف وبناء المناهج والبرامج والمقررات، فضلا عن الوظائف الإبستمولوجية والتربوية والديداكتيكية والنفسية والاجتماعية.

وبناء على ما سبق، ثمة موقفان رئيسيان من الخطأ: موقف تقليدي يرى أن الخطأ فعل قبيح، وسلوك شائن، يحتاج صاحبه إلى عقاب وتأنيب وتقريع. ومن ثم، فالمتعلم مسؤول عن فعله هذا بسبب النسيان، والشرود، وعدم الانتباه، ورغبته في تضييع الوقت، والإدمان على اللعب والمخدرات والمواقع الرقمية.

أما الموقف الثاني، موقف التربية المعاصرة، فيرى أن الخطأ سلوك إيجابي، وأنه حق من حقوق الطفل والمتعلم، وأن بناء التعلمات يكون بمدى ارتكاب الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

وثمة مجموعة من النظريات والمقاربات التي اهتمت بدراسة الخطأ، بشكل من الأشكال، كالمقاربة الفلسفية، والمقاربة المنطقية، والمقاربة الإبستمولوجية، والمقاربة السيكولوجية، والمقاربة اللسانية، والمقاربة البيداغوجية.

ومن خلال تأملنا للممارسة الصفية، والتثبت من واقعها، تبين لنا أن المنظور السلبي إلى الخطأ مازال سائدا إلى يومنا هذا عند كثير من المدرسين. ومن هنا، لابد من تجاوز هذه النظرة التقويمية الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التعامل مع الخطأ البيداغوجي، على أساس أنه ظاهرة إنسانية طبيعية وعادية، وأنه أساس التعلم، وبناء الشخصية. ومن ثم، تستند معالجة الأخطاء إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية هي: تحديد

الخطأ وتشخيصه، وتحليله ووصفه، وتصنيفه، وتبيان مصدره، وتبيان نوعه، وذكر قواعده الضابطة، واستجلاء عوامله.

ثبت المصادر والمراجع

☚المصادر

1-ابن منظور: **لسان العرب**، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 2003م.

2-البخاري: **صحيح البخاري**، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى سنة 2002م.

☚المراجع باللغة العربية:

3-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

4-أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثامنة 1970م.

5- برتراند راسل: **تاريخ الفلسفة الغربية**، الجزء الأول، ترجمة: زكي نجيب محمود، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2010م.

6- جميل حمداوي: **بلاغة الصورة السردية في القصة القصيرة**، منشورات الزمن، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى 2014م.

7- جون كوهن: **بنية اللغة الشعرية**، ترجمة: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1986م.

8-الحسن اللحية: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

9- ديكارت: **تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى**، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت، باريس، الطبعة الرابعة1988م.

10-عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة 1984م.

11-عبد العزيز القوصي: **علم النفس:أسسه وتطبيقاته التربوية**، متبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، طبعة 1978م.

12-عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

13-العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

☚المراجع الأجنبية:

14-Astolfi, J.P: **Repère pour enseigner aujourd'hui**, Paris, INRP, 1999.

15-Bachelard: **la formation de l'esprit scientifique**, ED.Vrin 1970.

16-Howard Gardner: **Les formes de l'intelligence**, ED Odel Jacob, Paris, 1997.

17- Howard Gardner: **Les Intelligences multiples**, traduit par PH.Evans-Clark, M.Muracciole et N.Weinwurzel, Retz, Paris, 1996.

18-Karl Popper: **Logique de la découverte scientifique**, Payot, 1973,1934.

19-F.Nietzche: **le livre du philosophe**, Traduction: Angèle kremer-Marietti Aubier Flammarion, 1960.

20- Oswald Ducrot /Tzvetan Todorov: **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, Collection Points, éditions du Seuil. Paris, 1972.

☚المقالات:

21-علمي إدريسي عبد الرحمن: (حق الطفل في الخطإ)، **مجلة علوم التربية**، الرباط، المغرب، العدد السابع والعشرون، أكتوبر2004م.

22- نعمان عبدالحميد بوقرة: (اللسانيات التطبيقية في السعودية نشأتها.. موضوعاتها.. وأهدافها الإجرائية)، **مجلة الرافد**، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، العدد2011،170م.

☚الكتب الرقمية:

23- جميل حمداوي: **نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي**، كتاب الإصلاح، العدد الثاني، تونس، الطبعة الأولى 2015م، مجلة الإصلاح الإلكترونية.

www.alislahmag.com

☚الحوارات:

24- حوار مع مشيل فوكو، نشر **بمجلة L'ARC**، عدد:70،سنة 1977م.

الفهرس

الإهداء

المقدمة

الفصل الأول: مفهوم بيداغوجيا الخطأ

الفصل الثاني: الأسس النظرية والإبستمولوجية للخطأ

الفصل الثالث: بيداغوجيا الخطأ بين الواقع والمنتظر

الخاتمة

ثبت المصادر والمراجع

الفهرس

السيرة الذاتية المختصرة:

- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور المغرب.

- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.

- أستاذ التعليم العالي.

-أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.

- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.

- حاصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.

- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.

- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.

- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.

- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.

-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

- عضو اتحاد كتاب العرب.

-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.

-عضو اتحاد كتاب المغرب.

- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية على الصعيد العربي.

- خبير في البيداغوجيا والسيميولوجيا والثقافة الأمازيغية.

- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، ومصر، والأردن، والسعودية، ولبنان، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة،...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- نشر العديد من المقالات الورقية المحكمة وغير المحكمة التي تربو على الألف. علاوة على عدد كبير من المقالات الرقمية، وأكثر من (110) كتاب في مجالات متنوعة. وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في المغرب العربي من حيث الكتب والمقالات.

- ومن أهم كتبه: الشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة ما بعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح

الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد1799، الناظور62000، المغرب.

- الهاتف النقال:0672354338

- الهاتف المنزلي:0536333488

- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.fr

كلمات الغلاف الخارجي:

كانت البيداغوجيا التقليدية تعاقب المتعلمين عقابا صارما، محملة إياهم مسؤولية أخطائهم المرتكبة؛ بسبب شرودهم، ولامبالاتهم، وعدم انتباههم إلى ما يقوله المدرس. ومن ثم، فالخطأ هو فعل سلوكي سلبي شنيع، ينبغي تفاديه مهما كان حجم هذا الخطأ، صغيرا أو كبيرا. ومن ثم، فقد كان النجاح مرتبطا بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز، وتسيء إلى أصالة الإنتاج، وتحط بما يحرره التلميذ من أداءات وتطبيقات وواجبات وأنشطة.

أما البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، فترى أن الخطأ فعل إيجابي، وسلوك تربوي عاد وطبيعي، بل هو فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، وأنه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات.