الألعاب في مجال التربية*

ماجي بييري هانكار – باتريك بييري

تقديم

يعتبر اللعب ظاهرة عامة موجودة بمختلف العصور والحضارات. وأحياناً ما تعود الألعاب الحديثة إلى أزمنة سحيقة،[1] كما أن اللعب ظهر في الأنشطة التعليمية منذ العصور القديمة. واليوم، فإن المدرسة التي تركز على النمو الشامل للطفل، أدرجت اللعب ضمن فعالياتها على مختلف مستويات التمدرس. وغالباً ما يقترح المكونون الألعاب، ليس فقط في الروضة والابتدائي، ولكن أيضاً، وإن بشكل محدود، في التعليم الثانوي وبتكوين الراشدين.

هكذا، سنتوقف في مرحلة أولى عند مفهوم اللعب، لنعالج فيما بعد، عمليات اصطناع المواقف وألعاب الدور[2] التي تشكل ممارسات ذات خصائص مميزة.

أولاً. اللعب

1. ما المقصود به؟

سنحتفظ من بين التعريفات المختلفة التي اقترحها العديد من الكتاب، بتعريف كل من شامبرلاند ولافوا وماركيز،[3] الذي جاء فيه، أن اللعب هو «تفاعل المتعلمين داخل نشاط مصطنع، يخضعون فيه لمجموعة من القواعد، ويتم توجيههم لتحقيق هدف محدد».

- فمن الممكن أن يحصل التفاعل بين شخصين أو أكثر، أو بين المجموعات، أو بين شخص وذاته، وبتعبير أدق، بين شخص وإنجازاته السابقة التي يسعى إلى تجاوزها.
- كما أن الوضعية المقترحة ليست هي الواقع، بحيث أن حلها لا يكون له أي تأثير على الحياة الواقعية للاعب.
- وليس هناك لعب دون قواعد، لأن هذه الأخيرة هي التي توجه مساره.
- ويتحدد هدف اللعب بوضوح، كما أن القواعد تدقق وسائل تحقيقه.

ونشير في الأخير، إلى أن عامل «الحظ» يتدخل في العديد من الألعاب.

2. بعض الأمثلة

نجد في الوسط المدرسي أمثلة عدة، يمكن تصنيفها ضمن الفئات الثلاث الآتية:

أ) ألعاب يتم تسويقها (ونجدها في شبكات التوزيع الكبرى، أو في التجارة المتخصصة)، وهي تستخدم كما هي، دون تعديل. ويتعين على المدرس أن يكون حذراً بهذا الخصوص، وأن يتساءل حول فائدة هذه الألعاب بالنسبة لتنمية الكفايات الحقيقية. وبالفعل، فإن العديد من الألعاب المتداولة في الأسواق، تهدف إلى اكتشاف معارف من النوع الموسوعي (وغالباً ما تستخدم لتقييم هذه المعارف).

ب) ألعاب يتم تسويقها وبإمكان المدرس تكييفها بسهولة. وقد تفرغ هذه الألعاب المعروفة وذات القواعد البسيطة،

من مضمونها (كما هو الشأن بالنسبة للعبة الدومينو ولعبة «ربحت» ولعبة «ما هذا؟» ولعبة «اصمت» ولعبة الثعابين والأدراج . . . الخ)، لتبرز البنية الثانوية خلفها التي بعد تحديدها وتحليلها تشكل «إطاراً» يدرج فيه محتوى جيد. مثلاً، باستطاعة المدرس أن يتصور «دومينو القراءة»، وبهذا الصدد، تحدث الباحث صوف عن «اللعبة الإطار».[4] هكذا يمكن تكييف لعبة الورق المسماة بـ «الخادم الأسود» لمعالجة الأعداد التكميلية التي يصل مجموعها إلى عشرة. ففي هذه اللعبة الكلاسيكية، تستعمل الأوراق من واحد إلى تسعة (باستثناء خادم السباتي)، وتوزع بشكل متساو على اللاعبين. بعد ذلك، يمكن لكل لاعب أن يضع على الطاولة الأزواج التي يتوفر عليها (مثلاً، يضع ورقتين من فئة الواحد الأحمر أو السيدتين من لون أسود)، ويأخذ ورقة كيفما اتفق، من أوراق الشخص الموجود على يساره، ثم يضع الزوجين اللذين حصل عليهما. وسيكون الخاسر هو من بقي لديه خادم البستوني، كآخر ورقة.

ومن الممكن تكييف هذه اللعبة بسهولة، لمعالجة إشكالية الأعداد التكميلية التي يصل مجموعها إلى عشرة، بحيث يكفي هنا اللعب بورقة العشرة وبالأوراق ما بين واحد وتسعة (بحسب عدد التلاميذ بكل طاولة)، لكي يكون الخاسر هو من بقيت بحوزته ورقة العشرة المذكورة.

ويمكننا بناء دومينو القراءة كما يلي:

أوه، أخيراً فهمت لماذا تحتاجين إلى كل هذه الفساتين والقبعات.	– لحسن الحظ فإن الأحصنة لا تدخن.	التلميذ: بدون شك يا سيدي. ومن الأفضل عندما يكونون محشوين.
سألت دجاجة خنزيراً بحوش المزرعة: – لماذا تبدو بهذا الوجه العبوس كلما نظرت إليك؟	كلام أطفال: – قل لي كم يبلغ أخوك الصغير من العمر؟ – سنة واحدة أنا أيضا لدي كلب صغير عمره سنة وهو يجري أسرع من أخيك	عند عودته من الرحلة إلى إفريقيا، تحدث مستكشف عن مناخها الرطب، فسأله صحافي: – هل حرارتها مفرطة؟
و أجاب ماريوس: – إنها متعودة على ذلك.	ألا تدري؟ لقد تبنيا رضيعاً برتغالياً ويريدان فهم ما سيقوله الطفل عندما يشرع في الكلام.	– هذا أمر عادي، فهو يستخدم ضعف الأرجل للقيام بذلك.
احتياط جيد: ما الداعي إلى تعلم السيد والسيدة دوبون اللغة البرتغالية؟		تساءل القاضي بالمحكمة: – لماذا سرقت البضائع وتركت المال؟

فأجاب الخنزير :
– لأنك تذكرينني على الفور بأكلة البيض بشرائح لحمنا .

تحدثت سيدتان عن تألقهما القديم وتنهدت إحداهما قائلة :
– من المعلوم أنني كنت عارضة أزياء في ما مضى .

أوه، سنأكل الخضيرة .

لا يحب جاك الحساء، وبما أنه لم يبلغ ست سنوات فإنه مطالب بشربه كي ينمو :
– يا عزيزي عليك أن تأخذ المسألة « بيديك الاثنتين» .

للأسف يا سيدتي العزيزة، ستعرفين فيما بعد أن للفالس إيقاعاً واحداً .

إن المستقبل الكبير هو عبارة عن كلام أطفال يتضمن لباقة تامة .

المتهم : آه يا سيدي القاضي، أرجوكم لا تذكروني، فقد أنبتني زوجتي كثيراً على ذلك .

وقالت المعلمة : لقد فسرت لك يا سيلفي وظائف مختلف الزهور من قبل . فهل يمكنك أن توضحي لي كيف تتنفس هذه الزهور؟

وأجاب الآخر بلطف :
– هذا مهم، لكن في أي حقل؟

كلام أطفال : كانت الأسرة متحلّقة حول المائدة، وقدم صحن السبانخ، فصاح أندري الذي رأى هذه الخضرة لأول مرة :

فأجابت ماريت : الماء الشروب هو الذي نتناوله من الإناء .

أرادت امرأة شابة الاستهزاء برجل عجوز خلال حفل . فألحت عليه بلطف كي يرقص معها قائلة : ماذا تفضلون الفالس البطيء أم السريع؟

اسمعني، المسألة هي أنهم يطعمون دجاجهم بالمثلجات . ولولا ذلك لكان البيض مسلوقاً .

في المدرسة سألت المعلمة تلميذتها : فسري لي يا ماريت ما هو الماء الشروب .

سألت المعلمة : من يمكنه أن يقول لي ما هو جمع طفل؟ فانبعث صوت صغير ومتحمس من الصف الأخير :

أعتقد بأنه كان موجوداً بحافظة النقود .

تنهد صحافي مختص في المقابلات التلفزيونية قائلاً :

كم أود ذلك، لكن كيف سأمسك بملعقتي؟

فأجابه الرسام بنبرة صارمة: عندما ترون كاتب الموثق هل ترون معه الموثق دائماً؟

جمع كلمة طفل هو: توائم يا آنستي.

سأل المعلم التلميذ: قل لي يا بولس، ما هي آخر الأسنان التي تنمو لنا؟

قالت بيتي ذات السبع سنوات: أريد منديلاً بست زوايا. فردت البائعة: ست زوايا؟ لأي غرض؟

التقى مشردان، فقال أحدهما للآخر: لقد وجدت نفلة بأربع وريقات.
فسأله الآخر: هل جلبت لك الحظ؟

وأجابت سيلفي: من الثقب الصغير في قعر الأصيص.

قال لصديقه الصغير: سأقتسم معك طعامي. خذ أنت القطعة الصغيرة الجميلة، أما أنا فسآخذ القطعة الكبيرة القبيحة.

عندما يجيبك أغلب السياسيين، فإنك لا تجد أية علاقة لجوابهم بسؤالك.

عرض رسام لوحته الأخيرة على أحد أصدقائه. فعلق هذا الأخير قائلاً: إن ضوء القمر جميل جداً، لكنني لا أرى القمر.

كلام أطفال: قل لي يا أماه، ماذا تفعل الملائكة في السماء؟
- إنها تغني وتعزف على القيثارة يا عزيزي.

بالفندق:
- من المؤكد أن الذباب لاذع هنا، أليس كذلك؟

المصطنعة يا سيدي.

فأجابت بيتي: لقد كلفتني ماما بشراء أشياء كثيرة، فخفت أن أنساها.

يا للعجب، أليس لديهم جهاز راديو هناك في الأعلى؟

هل تعلم أن كمية النيكوتين الموجودة بالسيجار قد تقتل حصاناً؟

سأل المعلم: هل باستطاعة التماسيح تحمل مناخنا؟

ماريوس من ساكنة مارسيليا وأوليفيي من ساكنة نيس.
فقال الأول:
- هناك ريح شمالية
فأجابه الثاني: ريح شمالية؟ لكن الأشجار لا تتحرك.

وماذا أيضاً؟ أن أدفع مائة فرانك يومياً ولا تريدني أن أطوعها؟

عادت السيدة إلى المنزل بعد زيارة طبيبها النفسي المفضل وقالت لزوجها: عزيزي، لقد أخبرني الطبيب بأنني أجسد امرأتين في واحدة.

وقد وصف كول أوبرتان[5] مختلف الأنشطة، باستعمال لعبة الورق –المعروفة بلعبة العائلات السبع– لتعليم النحو للأطفال منذ مرحلة الروض. فلتشكيل ورقتين متشابهتين، يطلب الطفل ورقة من مشاركه في اللعب، باستعمال جمل توجد بها بعض العناصر النحوية المحددة. وتهدف المادة والإشارات والتنويعات المقترحة، إلى الإغناء التدريجي لعناصر التحديد، وتمكن الأطفال من القيام بإنتاجات لغوية معقدة تدريجياً، على المستوى التركيبي مثل: «أريد السيارة الحمراء»، أو «أطلب من بطرس أن يناولني الطفل الذي استيقظ من نومه»، أو «هل يوجد لديك المهرج الجالس فوق سلك؟» . . . الخ.

ج) وتوجد أيضا ألعاب «منجزة» من طرف المدرس[6] الذي يحدد الهدف والقواعد وطريقة العرض والمواد، بحسب جمهور وسياق وكفايات مستهدفة. وبشكل عام، فإن المدرس سيستلهم مختلف الألعاب الموجودة، لإنجاز لعبته. وغالباً ما تتوفر هذه الأخيرة على مستوى أكثر تعقيداً من اللعبة الإطار، لذلك فإن مضامينها وقواعدها تستعصي على التحليل.

3. جوانب قوة الألعاب وحدودها

3-1 الجوانب القوية

على العموم، فإن اللعب كنشاط «غير مدرسي»، يثير اهتمام التلاميذ (صغاراً وكباراً) وهو مصدر متعة. فعندما يتم الإعلان بأننا «سنلعب اليوم»، تشرق الوجوه. وبإمكان التحفيز والشحنة الانفعالية المرافقين للعب، أن يعززا المكتسبات. كما أن إدراج اللعب بالقسم، يسمح بتنويع المقاربات البيداغوجية وبتعدد الفرص الملائمة للعب، وهو ما يحصل، مثلاً، عند تحديد الوضعيات لإثارة الاهتمام والمساءلة (مرحلة الاكتشاف) وعند بناء المعارف وأنشطة التمرن ولحظات التركيب والمراجعة أو إعادة استثمار المعارف. ويمكن أن يستعمل اللعب أيضاً، وبمعنى ما، في المرحلة الثانوية، كأن يطلب المدرس من التلاميذ بناء لعبة بعد مقطع تعلمي، وهو ما يشكل خطوة مهمة لإعادة استثمار المكتسبات.[7]

ففي اللعب، تترك مبادرة أوسع للمتعلمين. ذلك أن بإمكان التلاميذ تدبيره، إذا كان مصمماً بدقة، دونما حاجة إلى التدخلات المتكررة للمدرس. فالمتعلم ينخرط بقوة داخل الوضعية وبإمكانه مراقبة نشاطه. أما المدرس، فإنه سيحظى بفرصة ملاحظة تلاميذه، ضمن سياق مغاير للوضعية المألوفة بالقسم، وبالتالي سيحصل على معلومات مفيدة تعمق معرفته بهؤلاء التلاميذ. ومن الممكن أيضاً أن يشارك المكون في اللعب مع التلاميذ (مع الحرص على ألا يوجه سيرورة اللعب).

إن اللعب يشدد على التجربة الملموسة وعلى الاكتشاف، بمعنى أن التعلم في إطاره، يبنى داخل الوضعية. ومع ذلك، لا توجد ضمانة لبلوغ المعنى بالضرورة، ويجب تحليل التجربة لدفع التلاميذ إلى الوعي بمكتسباتهم الجديدة ومساعدتهم على هيكلتها. فغالباً ما يتم الاشتغال على ما هو معقد داخل اللعب، ولذلك فإن المتعلم يحفز على «التفكير بصيغ الأنساق والعلاقات والعمليات الديناميكية، وليس بصيغ الأحداث المعزولة».[8] ويساهم اللعب في تعزيز قيمة الفرد، إذ أن التلاميذ يطالبون في إطاره باتخاذ القرارات، وهو يسمح لأولئك الذين يجدون صعوبات في المهام المدرسية، بالانخراط في تجربة النجاح. ثم، إن اللعب ينمي الكفايات الاجتماعية. ويتعين أن تأخذ القرارات الفردية أعمال المشاركين بعين الاعتبار، بذلك سيكون التلميذ قد تعلم الالتزام بالقواعد. فبلورة قواعد اللعبة التي تم بناؤها وتنويع القواعد الموجودة، يشكلان فرصاً للتعلم (حيث يقوم التلاميذ بأنشطة الكتابة داخل الوضعية). وفضلاً عن ذلك، فإن اللعب يعزز معرفة الذات والآخرين، وينمي القدرة على التواصل والتفاعل مع الغير. ويبرز التأثير على عملية الجمعنة بشكل أكبر، في ألعاب التعاون التي لا يكون فيها رابح ولا خاسر، والتي يكون رهانها هو أن يربح الجميع.

وتشكل هذه الألعاب أدوات ثمينة لتنمية تماسك الجماعة وتضامن أفرادها وتعاونهم وتواصلهم وحل نزاعاتهم بطريقة سلمية والثقة في ذواتهم وتميزهم بخاصية الإبداع. فلهذه الألعاب مكانة داخل المدرسة، وبإمكانها مساعد التلاميذ على تنمية الكفايات الضرورية لأنشطة التعلم داخل الجماعة وللمشاركة في مجالس التلاميذ. لهذا، يساهم اللعب في إدراج المخيال داخل الأقسام وتنمية الإبداعية. «فهو لا يظل ساكناً، بل يتطور تدريجياً بتطور المخيال». [9]

3-2 حدود اللعب وضرورة تجنب بعض انحرافاته

توجد في الأسواق ألعاب لا تقبل الاستعمال بالصيغة التي أشرنا إليها إلا نادراً. [10] (ولهذا، فإن بناء ألعاب خاصة يقتضي وقتاً ومهارة وخصوصاً عملاً تأملياً يسمح بملاءمة كل من الكفايات المستهدفة واللعب التي تم اختياره وشروط الاستخدام. فمن اللازم إيجاد توان بين متعة اللعب والتعلم الناجم عنه. وكما كتب غرانمون[11] بخصوص الألعاب المسماة بيداغوجية، فإن الأمر يتعلق في غالب الأحيان «بألعاب مجردة من محتواها»، لأنها فقدت ما يشكل ماهية اللعب بالضبط، أي البعد اللهواني والمجانية. فهي عبارة عن «إجراءات روتينية» وعن «لوازم» فورية وموجهة نحو المعرفة، بحيث تميل إلى الجمع بين اللعب والدراسة دون ألم.

من جهة أخرى، يجب ألا تخفي متعة اللعب عملية التعلم. ففي القسم، غالباً ما نخفي العمل وراء الألعاب، بغرض تحفيز التلميذ على قبوله وإنجازه دون مجهود يذكر. فالتصور الضمني هنا هو أنه «يتعين على التلاميذ أن يتعلموا دون أن يشعروا بذلك. لكننا ننزع هنا كل ما يتضمنه النشاط من معنى، فنحن نجعلهم يقومون بالفعل». [12]

ويفترض اللجوء إلى اللعب الديداكتيكي، الحفاظ دوماً على العلاقة الصعبة بين المكون اللهواني ومكون التعلم. ونحن نعلم أن اللعب المتكرر والموجه بشكل كبير، غالباً ما يولد الفتور والملل. وتنطبق الصعوبة نفسها على التوازن الذي يجب البحث عنه، في ما بين تدخل الصدفة والكفايات التي يجب تشغيلها لتحقيق الهدف المحدد، وإلا فإن البعد البيداغوجي للعب سيظل محدوداً. فنقل التعلم المنجز إلى وضعيات أخرى مشابهة، لا يتم بطريقة آلية، إذ غالباً ما تكون المقاربات التكميلية (قبل اللعب وبعده) ضرورية لضمان إدماج اللعب. ولهذا، فإن المدرس مطالب باستباق المشاكل السلوكية التي يمكن أن تقع، مثل التجاوزات المحتملة وسلوكات «الخاسر الفاقد للروح الرياضية» والنزاعات الممكنة.

4. ما هي الإجراءات التي يجب اتّخاذها؟ [13]

أ) يتعين اختيار اللعبة بعناية وفق عوامل عديدة، نذكر من بينها: الكفايات المستهدفة، مكانة اللعبة داخل مقطع التعلم، المجموعات التي تم تعيينها، الشروط المادية (عدد التلاميذ،[14] والوقت المتوفر،[15] والإطار المكاني). وتوجد تصنيفات عديدة للألعاب. فهناك نظام التصنيف الذي وضعه غارون[16] بالاعتماد على وقائع سيكولوجية. وهو بمثابة شبكة تحليل منهجي للخصائص وللكفايات وللاستعدادات التي تم تشغيلها (مثل الأنشطة اللهوانية، والسلوكات المعرفية، والمهارات الوظيفية، والأنشطة

من مساق الفنون والعلوم في التعليم.

الاجتماعية، والقدرات اللغوية، والتصرفات العاطفية).

ب) قبل الإعلان عن اللعبة، يستحب في غالب الأحيان، وبخاصة مع أطفال صغار السن، التحقق من فهم وظيفتها عبر تبادل وجيز للأسئلة والأجوبة. هكذا سيعبر المدرس قبل بداية الجولة، عن منتظراته بخصوص سلوك التلاميذ.

ج) خلال اللعب، يجب على المدرس أن يسمح للتلاميذ باتخاذ المبادرة والقيام بالتجارب، مع البقاء رهن إشارتهم والحفاظ على كامل انتباهه للتدخل في الوقت المناسب، من أجل تشجيعهم أو تدبير الخلل المحتمل، بل وحتى مشاركتهم في اللعب.

د) بعد اللعب، يجب اقتطاع مدة زمنية للسماح للمتعلمين بالتفكير في نشاطهم، حتى يكون لديهم وعي بما تعلموه أو مارسوه.

هـ) إن اللعب بالمدرسة ليس هدفاً في حد ذاته، لكن يجب أن يستخدم كوسيلة لتحقيق أهداف التعلم. ويفترض ذلك، تفكيراً في العدة الموضوعة. فهل يواجه المتعلمون وضعية حاملة للمعنى ومعقدة بما فيه الكفاية بالنسبة إليهم؟ هل كلفوا بمهام ذات دلالة من أجل إنجازها وبقرارات يجب اتخاذها؟ وفي حالة الألعاب الجماعية، هل هم مطالبون بالتفاعل فيما بينهم، لتحقيق الهدف المطلوب؟ ألن تساهم المباراة، إن هي قررت، في التأثير سلباً على التعلم؟ وهل تم توقع لحظات الهيكلة والتركيب للسماح للمتعلمين بإقامة روابط ضرورية بين المعرفة الجديدة ومعارفهم السابقة، من أجل التعبير عما تم اكتشافه (معارف، إجراءات، مواقف) وتسهيل انتقاله؟

و) إن خلق لعبة هو عبارة عن مبادرة تقتضي الكثير من الصرامة وتتطلب اتباع المراحل التالية:

» تحديد التحليل التمهيدي للكفايات المستهدفة من طرف نشاط اللعب وللمحتوى المطلوب، مع التعرف على الوظيفة البيداغوجية (تمرن، اكتشاف . . . الخ).
» إذا ما تعلق الأمر بلعبة إطار، فإن على المدرس أن يختار لعبة مرجعية، وأن يعمل على ملاءمتها مع الكفايات المستهدفة والإكراهات المختلفة، مثل الجمهور المعني وعدد اللاعبين والمكان والزمان المتوفرين. وهذا الاختيار أقل كلفة بالنسبة للاستثمار الذي يقوم به المدرس أولاً، ما دامت جودة وظيفة اللعبة[17] مضمونة عموماً، و «يكفي» ملاءمتها مع المحتوى الجديد. وثانياً هو أقل كلفة بالنسبة للتلميذ الذي يستوعب القواعد بشكل أسرع (ما دامت مألوفة لديه في الغالب). ويجب على المدرس تجسيد هذه الفكرة بتحديد الهدف المطلوب والأنشطة التي يلزم القيام بها والموارد المتوفرة (معلومات، أدوات، أوراق ومختلف الأشياء التي سيتم الاشتغال عليها أو تبادلها وكذلك «دفتر الطريق» الذي سيواكب نشاط اللاعب) والقواعد. ويذكرنا شامبرلاند وبروفوست بضرورة أن يكون الانخراط في اللعبة ممتعاً وفعالاً. والحال، أن العديد من الألعاب تشتكي من ضعف أحد هذين المستويين أو من كليهما معاً.
» من الأفضل بناء «نموذج أصلي» يختبره الفرد بنفسه أو بمعية أشخاص آخرين، للتأكد من أن اللعبة ستؤدي وظيفتها، وللتعرف على التعديلات المحتملة التي يمكن إجراؤها عليها.
» يمكن للمدرس بعد هذه التجربة، صنع لعبة نهائية ووضع السجل الذي سيواكبها. هكذا، سيوضح في سجله مضمون اللعبة (ويتعلق الأمر أحياناً بما يعرف بصندوق اللعبة) والهدف منها والتهيؤ أو التركيب المحتمل للأدوات والقواعد والتنويعات الممكنة، وأيضاً الجمهور المعني والكفايات المستهدفة.
» سيسمح تجريب العملية مع جمهور مستهدف وفق الشروط المقررة، بإرشاد الشخص إلى تصور اللعبة والقيام ببعض التعديلات التي يلزم إجراؤها.

■ ثانياً. اصطناع اللعبة ولعب الدور

1. ما المقصود بذلك؟

عرّف شامبرلاند وبروفوست[18] الاصطناع بوصفه «إعادة إنتاج وضعية تشكل نموذجاً مبسطاً وصحيحاً للواقع». وبالنسبة إليهما، فإن الاصطناع يهدف إلى فهم موضوعي للواقع عن طريق نمذجة هذا الأخير. وبالفعل، فلتيسير دراسة الواقع المعني، يعمل المكون على نزع كل جوانبه الثانوية، من أجل إبراز الجوانب الأساسية، مع حرصه على عدم تشويه هذا الواقع. ويجب على المتعلم أن يجرب ضمن هذا الاصطناع، السلوكات التي يمكن أن يتبناها إذا ما واجه وضعية واقعية (لكنها سلوكات غير متضمنة لمخاطر الحياة الواقعية)، أو أن يجرب وضعية معينة، لضبط خصوصياتها والقوانين المنظمة لها. هكذا، سيتعين على المتعلمين في إطار الاصطناع، القيام بأدوار محددة بوضوح، قريبة جداً من أدوار العالم الواقعي، وبالتالي اتخاذ القرارات. وبإمكانهم ملاحظة النتائج المترتبة عن القرارات المتخذة مباشرة وتحليلها. ويكون المتعلم وحيداً في بعض الأحيان (كما هو الشأن بالنسبة لتعلم الطيران على آلة مصطنعة)، لكن عمليات الاصطناع غالباً ما تقترح على المجموعة (فلكل مشارك دور يلعبه، ويجب أن ينسق أنشطته مع أنشطة المشاركين الآخرين، وأحياناً ما يلعب المتعلمون دور الملاحظين). ففي لعبة الدور «يقوم عضوان من المجموعة أو أكثر، بلعب دور معين عبر التماهي مع شخصيته وارتجال الردود مع توالي المشاهد» (أرشمبولت).[19] ومن المؤكد حسب هذا الباحث، أن يكون موضوع المشهد عبارة عن وضعية مستقاة من الحياة اليومية، أو عرضاً لقضية مستمدة من المواد التخصصية (وتحديداً من السيكولوجيا والسوسيلوجيا والتسويق، والعناية الطبية، والإثيقا). فالهدف الرئيسي للعب الدور هو ضمان فهم أفضل، ليس للواقع كما هو الشأن في الاصطناع، بل للسلوكات الناجمة عن هذا الواقع. «إن هدف لعب الدور هو التكوين الفردي للمشاركين، لكن ممارسة الدور نفسه، هي موضوع التكوين».[20] وكما وضح شامبرلاند وبروفوست ذلك (المرجع نفسه، ص: 71)، إذا كان الهدف من الاصطناع هو السعي إلى

نمذجة الواقع مع بقاء الفرد أمينا له، فإن الهدف من لعب الدور هو الانطلاق من وضعية دون السعي إلى إعادة إنتاجها (أي اقتراح رؤية ذاتية لهذا الواقع).[21] وحسب هذين الباحثين (المرجع نفسه، ص: 79) فإن هذه الممارسة النشيطة تسمح باكتساب مهارات تقنية ومنهجية (تعلم إدارة المقابلة، تعلم التفاوض والوساطة أيضاً، تعلم لغة أجنبية وتطوير إستراتيجيات حل المشكلات) وبتنمية المواقف (مثل بني موقف الإنصات الذي يحترم الآخر والتعبير عن الحاجة وإبراز المعتقدات الشخصية أو الأحكام المسبقة)، وبفهم الواقع والمبادئ المتعلقة بالموضوع المعروض وتنمية التعبير والإبداعية.

2. أمثلة

تخضع تعلمات مهنية عديدة للاصطناع، مثل قيادة الطائرة باستخدام آلة اصطناعية للطيران، وانتقاء المرشحين لمنصب معين مع تحليل الملفات والتعليم المصغر بالنسبة للأساتذة المتدربين، وتقنيات البيع والعناية الطبية التي تجرب على الدمى، وتعلم لغة أجنبية، واصطناع وضعيات تواصلية، وهذه أمثلة من ضمن أخرى.

وتقترح عمليات اصطناعية أخرى على المتعلمين اكتشاف الواقع، بالتركيز مثلاً على الخصائص الاقتصادية والتنظيمية الرئيسية للمقاولة[22] وتقنيات الكتابة الصحافية، إضافة إلى التحكم في اللغة[23] والبنية الإدارية لمدينة ما، وعالم الأشخاص الصم البكم والصعوبات التي يواجهونها. ونشير هنا إلى أن برنامات عدة لاصطناع الوضعيات قد أصبحت متوفرة في السوق، بفضل التطور المتزايد للمعلوميات الدقيقة.

3. جوانب قوة الاصطناع ولعب الدور وحدودهما

3-1 جوانب القوة

إن الاصطناع هو عبارة عن وضعية محفزة للمتعلم بشكل كبير، حيث يطالب بمواجهة وضعيات متغيرة تستدعي منه التفكير والتكيف مع الوضعية المعنية. وتوجد التجربة المباشرة في مركز هذه العملية، ما دام المتعلم هو الفاعل الحقيقي المتوفر على حرية القرار، كما أن بإمكانه القيام بالمحاولة والخطأ دون مشاكل. فنتائج أفعاله تعرض بطريقة ديناميكية، وهو يتعلم انطلاقاً من أخطائه ونجاحاته وأيضاً من أخطاء ونجاحات الغير. ونظراً لانخراطه الواقعي داخل وضعيات دالة، فإنه يحتفظ بتعلماته بشكل أفضل ولمدة طويلة. وتبدو فائدة الاصطناع بالخصوص، عندما يتعلق الأمر بدراسة بعض الوضعيات وبعض الظواهر التي يصعب الإحاطة بها (إما لأنها بطيئة أو سريعة أو نادرة أو مكلفة أو خطيرة جداً ... الخ). وفضلاً عن فهم الواقع المصطنع، فإن عمليات الاصطناع تسمح باكتساب خطوات حل المشكلات وتنمية الكفايات المرتبطة بالتواصل والتفاوض بين الأطراف المتشاركة. فالعديد من الوضعيات التي تتم مواجهتها، تقتضي مقاربة متداخلة الاختصاصات، وهو ما يشكل قيمة مضافة للتعلم. ونسجل أن زمن التفكير والتحليل الذي يلي الاصطناع أو لعب الدور، يساهم في عملية النقل، وبخاصة أن الوضعية تسمح بالمعالجة العميقة للتعلمات المختلفة.

3-2 حدود وانحرافات يتعين تجنبها

إن الوضعية المصطنعة ليست هي الواقع، وعندما يتعلق الأمر بالتعلّمات المهنية فإن التطبيق داخل الوضعية يجب أن يكمل التعلم. هكذا، يلزم أن يواكب تعلم لغة أجنبية، مرحلة الاندماج داخل الوسط الواقعي. ثم، إن وضعيات الاصطناع تظل نادرة، ويتطلب بناء وضعية من هذا القبيل مجهوداً كبيراً وتجربة حقيقية داخل المجال المعني. ولا يتعلق الأمر بتبسيط الواقع (وإلا كان التعلم زائفاً) ولا بتعقيده إلى أقصى الحدود (لأنه من اللازم أن يكون في متناول المتعلم).

فتصور وتنشيط لعب الدور، يتطلبان توفر المكون على كفايات حقيقية. كما أن تدبير النشاط يستدعي التحكم في الموضوعة التي يتم الاشتغال عليها واعتماد الدقة الإجرائية (مثل إقرار الانضباط وتدبير النزاعات المحتملة، خصوصاً على مستوى القيم، واستثمار اللعبة المعروفة). بالإضافة إلى ذلك، وكما يؤكد شامبرلاند وبروفوست (نفس المرجع، ص: 78)، فإن بعض ألعاب الدور تؤدي إلى التعبير عن أكثر الأشياء حميمية لدى الأفراد. والحال، أن المدرس ليس معالجاً ولا يتوفر على التكوين المناسب لتدبير بعض الوضعيات الناتجة عن لعب الدور.

4. ما هي الإجراءات التي يجب اتخاذها؟[24]

أ) يجب على المدرس أن يتساءل أولاً وقبل كل شيء، عن فعالية الاصطناع أو لعب الدور بالنسبة للتعلم المستهدف أو العلاقة بين الزمن المخصص له (وهو زمن القسم وأيضاً زمن التهيؤ) والفوائد المحصل عليها، على مستوى جودة التعلم وفعاليته.

ب) بعد تحديد اختياره، يجب على المدرس أن يهيئ النشاط عبر:

- توضيح الكفايات المستهدفة وإدراج النشاط داخل مقطع التعلم.
- الإحاطة بالمشكلة وتحديد الوضعية والأدوار التي سيلعبها المتعلمون (ويجب عليه تكييف الوضعية الموجودة عند الحاجة).
- التخطيط لمختلف لحظات اللعب، مع أخذ الزمن المخصص للتحليل اللاحق على اللعب، بعين الاعتبار.
- تهييء التعليمات والأدوات (أي الوثائق والمعلومات ومختلف الأشياء الأخرى) والمقر.

ج) سيدرج الاصطناع ولعب الدور بطريقة «ديناميكية» ومحفزة، مع إشعار المتعلمين بهدف العملية وقواعدها. هكذا سيسمح المدرس باقتطاع مدة زمنية، يتمكن فيها المتعلمون من استيعاب الوضعية والتأكد من فهمها.

د) سيتابع المدرس سير العملية أثناء الاصطناع أو لعب الدور، وبإمكانه التدخل إذا ما حدث تعثر أو خلل بالوضعية، لكن دون توجيه للنشاط من طرفه.

هـ) خلال فترة التحليل التي تلي النشاط، سيساعد المدرس المشاركين في تعليقهم وتحليلهم لما حصل، من أجل استخلاص النتائج الضرورية لفهم الوضعية ولهيكلة المكتسبات. وغالباً ما يقترح خلال هذا التبادل، تخصيص فترة زمنية لتقييم العدة برمتها.

ترجمة: د. عز الدين الخطابي

الهوامش:

*اقتطف هذا النص من مؤلف :

Maggy Pierret-Hannecart, Patrick Pierret, Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui, ed. de Boeck, Bruxelles, 2ème ed. 2006, pp. 105/118.

وقد ترجم خصيصاً لمجلة **رؤى تربوية** .

[1] نستحضر كأمثلة في هذا الإطار : لعبة الضامة ولعبة الشطرنج ولعبة الثعابين والأدراج .

[2] من بين الصيغ الموجودة في الأدبيات البيداغوجية، فضلنا صيغة ألعاب الدور على صيغة ألعاب الأدوار، من منطلق أن كل مشارك يلعب دوراً .

[3] Chamberland G., La voie L., Marquis D., 20 formules pédagogiques, Presses de l'université de Québec, Québec, 1996

وتوجد مكونات هذا التعريف ضمن عمل شامبرلاند وبروفوست وعنوانه :

Chamberland G, Provost G., Jeu, simulation et jeu de rôle, Presse de l'université de Québec, Québec، 1996

[4] Sauve L., Jeux cadres et élaborés, Atelier Média-Action, Québec, 1994.

[5] Kuhl Aubertin M., Apprendre la grammaire dès la maternelle en jouant avec des cartes et en les coloriant, Coll. Pédagogique pratique, Retz, Paris, 1988.

[6] Sauve L. ، Jeux cadres et élaborés، op. cit.

[7] من الممكن أن يجد بناء اللعب كإنجاز، مكانه ضمن بيداغوجيا المشروع أيضاً .

[8] Chamberland G., Provost G., op. cit., p.22.

[9] Archambault G., 47 Façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, Les presses de l'université Laval, Québec, 1998.

[10] إن أهداف أغلب الألعاب المتوفرة تتميز ببساطتها .

[11] De Grammont N., le jeu pédagogique, conseils et activités pratiques, les éditions logiques, Québec, 1995

[12] Devecchi G., Carmona Magnaldi N., Faire construire des savoirs, Coll. Pédagogies pour demain, Hachette, Paris, 1996.

[13] لمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى مؤلف شامبرلاند وبروفوست، المذكور سابقاً .

[14] تنجز ألعاب عدة داخل مجموعات صغيرة، وفي هذه الحالة يجب على المدرس أن يتوقع نماذج عديدة للعب . فإذا كان اللاعبون مطالبين باللعب كفرق، فإنه من الواجب على المدرس تحديد الصيغ التي سيتم توضيحها للتلاميذ، كي يتمكن كل تلميذ من المشاركة فعلياً .

[15] تتطلب بعض الألعاب وقتا أكبر، ويشعر التلاميذ أحياناً بالإحباط، عندما يضطرون للتوقف عن اللعب بسبب رنين الجرس المعلن عن نهاية الحصة . ونشير هنا إلى أنه من الممكن، بشيء من الحيلة، الإبقاء على وضعية اللعبة كما تركها اللاعبون، إلى الحصة المقبلة . مثلاً، يمكن التعرف على مكان البيادق برقعة اللاعب بفضل ممحاة صغيرة، أو وضع أوراق كل لاعب داخل ظرف يكتب عليه اسمه .

[16] وهو النظام الذي استخدمه ميكولو، انظر بهذا الخصوص :

Mikulu J.B., Analyse du jeu du milieu traditionnel des enfants zaïrois à l'aide du modèle ESAR, Université de MonsHainaut, Faculté des sciences pédagogiques, 1992-1993

[17] غالباً ما يكون المدرس مطالباً بإجراء تعديلات محدودة (حجم رقعة اللعب وعدد اللاعبين والأدوات والتعليمات) أو أكثر أهمية (الأنشطة التي يجب القيام بها) .

[18] مرجع مذكور، ص : 55 .

[19] Archambault G., op. cit.

[20] Meirieu PH. Et aL., L'école et les parents, La grande explication, Plon, Paris, 2000.

[21] سيتمرن مكونو المدرسين على المقابلة التي تلي ملاحظة نشاط المتدرب، وذلك بالقيام بدور المقابلة التي تلي درساً مصوراً على شريط فيديو .

[22] عرض تيلمان نمطين من الاصطناع يستعملان في كثير من الأحيان لاكتشاف المقاولة، انظر بهذا الخصوص :

Tilman F., Le ligueur, Bruxelles, 21/05/1988, p. 15

ويتحدد هذان النمطان في الإجراءات التالية :

- خلق مقاولة صغيرة، وتشكيل شركات مجهولة الاسم، وتوزيع الأسهم والوظائف، وإنتاج شيء نافع، وبيع منتوج، واللقاءات بين المساهمين، والتدبير الإداري والمحاسبي المطابق لما يوجد في المقاولات الحقيقية .
- وضع نماذج من المقاولات بمساعدة الحاسوب، مثل برنامج التمرن على العمليات الاقتصادية الذي أنجزته مؤسسة (Holder Bank Management unt Breatung A. C).

[23] نذكر كمثال لعبة الاصطناع التي ابتكرها كينيت جونس، والتي عرضها تايلور وولفورد ضمن مؤلفهما:
Taylor J.L., Walford B., Les jeux de simulation à l'école, Coll. E3 Casterman, Tounai, 1976
وقد اقترح كينيت عنواناً لهذه اللعبة وهو "إلى العنوان الرئيسي"، حيث شكل التلاميذ هيئة تحرير جريدة يومية، وقاموا بتركيب "العنوان الرئيسي" في الفترة التي سبقت طبع الجريدة مباشرة.
[24] لمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى مؤلف شامبرلاند وبروفوست المذكور.

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم في مخيم الجلزون.