صرخة مغربي

التربية والتعليم
وثقافة مجتمع:
اختلالات ومعاطب

د. عبد الله لخلوفي

هل الكفايات بيداغوجيا أم مقاربة؟ هل أحدثت الكفايات قطعا مع بيداغوجيا الأهداف؟ هل الكفاية أو الكفايات بالجمع، هي مقاربة خاصة بالمدرسة أم تتجاوزها؟ ثم، وهو الأساسي، هل الكفايات مقاربة ترتبط بخصوصية الوسط أم هي كونية؟

إن من شأن هذه الأسئلة أن توجهنا في الإجابة عن العديد من القضايا الراهنة في المنظومة التربوية المغربية وهي تختار المقاربة بالكفايات كحل لمعضلات هذه المنظومة. فإذا كانت البيداغوجيا عادة ما تهم التربية والتعليم الموجه إلى الصغار، فإن ميزة المقاربة بالكفايات هي توجهها إلى الصغار والكبار معا، فهي في الآن ذاته، بيداغوجيا واندراغوجيا، وهي في الآن ذاته خطاب مدرسي وخطاب للتكوين المهني، وبهذا فهي خطاب جديد بأضلع ثلاثة: المدرسة المقاولة والإدارة.

مجال انطباقها إذن واسع، فهي لا تهم المدرس والمتمدرس بل كل أطراف العملية التعليمية، ومن جهة أخرى فهي تهم تنظيم الشغل وسوسيولوجيا التنظيمات وعلم نفس الشغل، وعلوم التدبير واللسانيات وغيرها...

وهي بذلك تتسم بالتعدد إذ ينبغي ألا نغفل النظر إليها كأندراغوجيا أكثر من النظر إليها كبيداغوجيا. وعلينا ألا نستغرب أن هذا الخطاب القادم من تدبير المقاولة، فرضته العولمة فرضا لتجتاح كل مناحي التعليم والتعلم والمعرفة والشغل والتسيير والتدبير. لذلك، فهذه المقاربة هي بالأساس تخطيط تربوي يستجيب للطلب على التربية، فالناظم فيه هو منطق السوق، من جهتين:

أولهما تلبية حاجيات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية، وهي من جهة ثانية إرساء لوظيفة جديدة تهم النجاعة والجودة والتنافسية، لا فقط داخل المدرسة أو المقاولة بل في الإنتاج الوطني وحاجيات الأنظمة السياسية.

وللكفايات مقاربات متعددة، نسوق منها الأساسي: المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكيات وحسن التواجد.

ما يهمها بالأساس هو مكانة المعارف فعليا: فهذه المعارف في نهاية المطاف هي موارد لتحديد وحل المشكلات في إطار ما يسمى بالتكيف، بمعنى أن المعارف ينبغي أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية.

وهي فضلا عن ذلك، السبيل الملكي الذي اختارته الرأسمالية الجديدة للتهييئ الجيد "للمتعلم أو المتكون" للحياة المهنية واكتساب المعارف والمهارات الضرورية التي تحددها كحاجات خاصة بها.

ولا يهمنا هاهنا الحديث عن تيارات الكفايات، فقط نطرح هذا السؤال المحوري: لماذا تم اللجوء إلى الكفاية في التربية والتعليم؟ ثمة أربعة جوانب أساسية لتبني هذا الاختيار: ـ أولها: الحد من التلقين والشحن والحفظ والذاكرة وغيرها من معاطب بيداغوجيا الأهداف، وذلك بغاية تجديد وظائف المعرفة المدرسية ووظائف المؤسسة المدرسية والمدرس. ـ ثانيها: القطع مع بيداغوجيا الأهداف وخصوصا طابعها الميكانيكي والانفعال السالب والتجزيء وفوضى الأهداف. لذلك لا تعير الكفاية أي اهتمام للمحتويات بقدر ما يهمها استدماج الفرد لمعارفه نظرية كانت أم عملية ليتمكن من تكييفها لاحقا في حياته كراشد، ويستند إلى تقويم الكفاية على القدرة وعلى حشد المعارف في الوضعيات المعقدة والمتنوعة. ـ وثالثها: التدريس بالوضعيات أي بناء كفايات وبسط المعارف بالمحيط والإشراك في بناء المعارف وتدبير وتخطيط التعلمات وغيرها. لذلك باتت المدرسة وسطا لتعلم الحياة الاجتماعية وليس وسطا لتعلم المعرفة ثم النقل البيداغوجي للمعارف المدرسية بالتركيز على مفاهيم الاستثمار والتحويل والتكيف مع محيط متغير ومتجدد ومتحول على الدوام، وهو ما يسم هذه المقاربة بالبرغماتية. ـ ورابعها: تغيير أدوار المدرس والتلميذ وتغيير وظائفهما التقليدية من التشارك والتفاعل والإبداع.

والثاوي في هذه الموجة الجديدة كونيا هو رفع اليد على المدرسة من لدن الدولة لفائدة المقولات، فالمعني الأول بالتكوين هي المقاولة من جهة والأسرة من جهة ثانية.

في هذا الكتاب تشخيص واقعي لرجل تربية خبر عن قرب وضعية المنظومة التعليمية الوطنية ومعاطبها وانزلاقاتها، وهو تشخيص قد يقود القارئ الحصيف إلى الخروج بخلاصة أساسية مؤداها أن الكفاية، بالرغم من طابعها البرغماتي المقاولاتي، هي مقاربة تستنبت ولا تستنسخ، وبين الاستنبات والاستنساخ فارق في الدرجة قد يؤدي إلى كارثة تربوية غير مسبوقة في المنظومة التربوية المغربية.

عبد اللطيف بوجملة
(كاتب صحافي وباحث)

"... وفي المغرب تشتكي الأمهات والآباء (الفقراء منهم على وجه الخصوص لأنهم يضطرون لحمل تلك الأثقال الورقية لمسافات طويلة خلافا للذين تحمل سياراتهم الخاصة أو سيارات المدارس الخصوصية الممتازة أثقالهم) من هذه الوضعية المقلقة.
لكن إلى جانب ما هو كمي وما ينتج عنه من نتائج مالية هناك ما هو أكثر عمقا. فلقد انتقل التعليم الأولي والإعدادي و التأهيلي من مجموعة أدوات بسيطة (كتاب للعربية وكتاب للفرنسية ولوحة وبعض الدفاتر والأقلام) إلى ميزانية خاصة، وتم ذلك بشكل تدريجي وليس هناك أي متخصص في مجال التربية أو سوسيولوجيا التعليم بإمكانه أن يثبت أن هذا الانتقال كان ضرورة معرفية، بل على العكس من ذلك فجميع المؤشرات تؤكد أنه دليل على التخبط في التخطيط والتوجيه، ودليل على غزو السماسرة والتجار مجال التعليم الذي هو أساسا مجال القيم والمواطنة الفعلية وليست الشعاراتية والمناسباتية.
ولعل مقارنة بسيطة اليوم ما بين خريج مدرسة "أحمد بوكماخ" (كتاب اقرأ) وخريج مدرسة ألف كتاب وكتاب سيلاحظ أن تلميذ بوكماخ يتقن العربية قراءة وكتابة ألف مرة من خريجي مدرسة حمل الأثقال... .
ولا أدري متى تنتقل جمعيات أباء وأولياء التلاميذ إلى الوعي والعمل بجدية وتبصر والتخلي عن المصالح الأنانية الضيقة وامتلاك الجرأة لدفع الدولة للتراجع عن هذا الاعتداء على الطفولة بإعادة تنظيم السوق المدرسي... .
لا يجب أن يتوهم أحد أن هذا أمرا يسيرا ما دامت المفارقة العجيبة هي أن جميع المسؤولين عن التعليم (ابتداءا من وزراء التعليم والكتاب العامون والمفتشون العامون والمديرون ورؤساء الأقسام والموظفون وفئة مهمة من المدرسين) لا يرسلون أبناءهم إلى المدرسة العمومية... فكيف يخططون وينظرون ويصرفون ميزانيات ويتنقلون ويغتنون باسم مدرسة ينتجونها وهم أول من هجورها؟

محمد الهلالي
المساء عدد 351، ص 17

تمهيـــد

كشف الحقيقة ومواجهة تبعاتها سبيلان من سبل العلاج الناجع. فحتى وإن كانت مرة فهي تشبه في مرارتها العلاج "بالشيميوطيرابي" (chimiothérapie) لمن تكونت بجسده أورام خبيثة. إنه علاج لا يطاق لا يكاد يستسيغه المريض نظرا للمضاعفات الجانبية المتعددة الأوجه المصاحبة له والشاقة على النفس والبدن، لكن ما دام خطر الأورام السرطانية يقيني لا يعتريه شك، فإن مرارة علاجه تهون وتصبح مستساغة، بل ومطلوبة يبذل من أجلها المال.

القارئ لما هو مكتوب، سيبدو له كأنني أتحامل على المغاربة وخاصة منهم رجال التعليم. والجواب هو أنني مغربي أفتخر بمغربيتي ورجل تعليم أستشعر مسؤوليتي، فكل ما قلته وأقوله يعنيني من قريب، فاللوم يشملني أنا كذلك. وإن كان فيما كتبته لوم وعتاب و في بعد الأحيان غلظة، فلكي يهز الوجدان هزا فيوقظه ليرى الصورة على حقيقتها. يقول المثل "صديقك من صادقك وليس من صدقك" ويقول المثل الدارجي (والدارجة بدأ يعلو شأنها عندنا في السنين الأخيرة) "تبع لكلام لكي بكي ولتبع لكلام لكي ضحك"، ويقول المثل الفرنسي "الغسيل المتسخ يصبن داخل العائلة" ويقول مثل فرنسي آخر "يجب قطع ما هو ضار (le mal) من جذوره". ولنا القدوة في مواجهة الواقع بالحقيقة والحقائق كيفما كانت حدة مرارتها ووقعها على الفرد والمجتمع في ما سنه عاهل البلاد للمغرب منذ أن تربع على عرش أسلافه المنعمين من مكاشفة لحقائق جد مؤلمة لحقبة صعبة من تاريخ بلدنا اتسمت بانتهاكات حقوق الإنسان. فلقد أسس بنظرته الثاقبة للأمور لمقاربة لا تعرف "للطابوهات" (tabous) حدودا، ولا للمحظورات خطوطا حمراء، بل تتخطاها لتؤسس لثقافة جديدة رائدة تعتمد مواجهة الذات (الذات المغربية) ومحاسبتها بكل تجرد ليتسنى معرفة كل أوجه الأخطاء والاختلالات حتى يعمل على تصويبها وإصلاحها والكبوات والهفوات حتى يتم تخطيها والتجاوزات حتى يتم التصدي لها. إنها ثقافة وضع الأسس المتينة للبناء السليم على بصيرة من الأمر، إنها اللبنة الأولى، اللبنة الأساس لتشييد صرح وطن ينشد التقدم والرقي.

كل أملنا أن تدوي "صيحة مغربي" هذه في الآفاق، ليسمعها كل مغربي فتوقظ حسه وتحرك ما بداخله من قيم الكد والجد والاستقامة والشهامة والمروءة والندية ومقومات حضارية علمية واجتماعية خالدة لا تتطلب إلا إزالة ما علاها من غبار لكي تسطع من جديد فتضيء الطريق وتعيد الثقة إلى النفوس المهزومة وتوقظ شعلة الأمل في العقول الشاردة.

نهايـــــة التعليـــــم
(صرخة اللحظة الأخيرة)

علمت أياما قليلة قبل طبع هذا الكتاب ما أصابني بالدهشة والذهول. وحتى لا أطيل في التقديم لحيثيات الموضوع، فقد علمت عن طريق أحد الأصدقاء، مفتش ارتأى أن ينأى بنفسه في إطار المغادرة الطوعية الشهيرة، أن مركز تكوين المعلمين بالرباط قد تحول إلى قسم للمعلمين بمدرسة يوسف بن تاشفين، وهو الأمر الذي تأكدت منه بنفسي فيما بعد.
اقتضت نظرتنا، الخاصة بنا، لإصلاح التعليم أن تتحول بنايات هذه المؤسسة العتيدة وموقعها المتميز إلى مقر للأكاديمية الجهوية للتعليم للرباط وسلا. إنها الأكاديمية يا ناس، فلا بد لها من مقر يليق باسمها، أما المركز، مركز تكوين المعلمين، فيمكن له أن يكون في أي مكان أو لا يكون. فعلا حطت هذه المؤسسة رحالها في مقر الأكاديمية بحي الليمون، لتنتقل فيما بعد إلى مقر النيابة الإقليمية بحسان. وفي الأخير انتهي بها المطاف في جناح بمدرسة يوسف بن تاشفين، من دون إدارة مسيرة، بل ومن دون هوية ولا عنوان ولا إشارة تدل على أنها هنا. ولقد علمت أن المتبقى من هذا المركز يرجع الفضل فيه لغيرة بعض الأساتذة، حيث تطوع أحدهم لتسييره حتى لا يختفي، في انتظار من يعمل على إنقاذه. ولقد تطرق لهذا المصاب الجلل، المفتش يوسف المودني في مجلة المدرسية التي هو مسؤول عنها، في مقال تحت عنوان" مسؤولون يعتبرون التكوين المستمر نقطة ضعف نظامنا التربوي، وآخرون يغلقون مركز تكوين المعلمين!!!". هل من ضرورة للتعليق على هذا الأمر؟ إذا كان ولا بد من قول شيء ما، فلنتساءل "هل يعقل، مثلا، أن يعمل المسؤولون عن الصحة في بلد ما، تفشت فيه الأمراض والأوبئة، على إغلاق المستشفيات والاستغناء عن الممرضين ووقف الاستثمار في ميدان الطب؟". وفي أدبيات الجيوش، "هل يعقل أن تغلق الثكنات العسكرية وقواعد تدريب الجنود ويتم إرسالهم إلى المعركة دونما تكوين وتداريب على فنون الحرب؟.
يصدق على حالنا قول المثل الشعبي المغربي "إذا كنت في المغرب فلا تستغرب". أي منطق هذا الذي أصبحنا نتعامل به مع ما به نؤمن مستقبل أبنائنا، بل بقائنا؟ يبدو أننا صدقنا الفيلسوف الأمريكي (فرنسيس فوكوياما) في

نظريته "نهاية التاريخ"، أكثر مما صدق هو نفسه في هذيانه، وفهمنا الأمر على غير مراد صاحبه. فنهاية التاريخ عنده تتمثل في انتصار الرأسمالية، أما نحن فيبدو أننا فهمنا أن التاريخ قد انتهى، فلم نعد نرى أية جدوى للاستثمار في ضروريات التعليم والتكوين والنهوض بالمنظومة التعليمية. فعلى وزن عنوان نظرية فرنسيس فوكوياما، عملنا نحن، كما ينطق به لسان حالنا، بنظرية "نهاية التعليم". فلو أننا فهمنا الأمر على مراد صاحبه، لكانت "نهاية التعليم" عندنا تعني تقييمه وتقويمه وتعميمه والانطلاق في تشييد وبناء صرح مغرب جديد على أسس علمية ووضع الأساس لثقافية جديدة.

فكيفما كانت النظرة المستقبلية لمنظري التعليم بهذا البلد الأمين، فلا يمكن أبدا تصور التقزيم الممنهج لمؤسسات تكوين الأطر (وعلى رأسها المدارس العليا للأساتذة)، وبخاصة مدرسة المعلمين، بل تنحيتها والعمل على إلغائها، في الوقت الذي اضطربت فيه المعارف بالتعليم الابتدائي اضطرابا شديدا بسبب اختلال البرامج والمناهج وتغييب التكوين المستمر وإعادة التكوين. كان من المفروض أن تزدهر هذه المؤسسات الأساسية في الوقت الذي نتغنى فيه بشعار تعميم التعليم الأساسي والرفع من نسبة التمدرس ومن الجودة. التحدي أكبر بكثير مما كان في الماضي كما وكيفا، فبدل التكوين الجيد لجيل جديد من المعلمين، وتعهد القدامى منهم بتنقيح معارفهم وتصحيحها، إذا بنا نعمل على طمس معالم مؤسسات تكوينهم وتعطيلها، بل وإلغائها. لكن قد يقول قائل، فمادامت معالم تعليمنا الابتدائي قد طمست وضيعت هويته تحت وطأة التضخم المعرفي الهائل كما وكيفا، فلا داعي للاستثمار في تخريج معلمين لن يقدموا أو يؤخروا شيئا. إنه الاستسلام إذا للأمر الواقع، إنها نهاية التعليم؛ فكما يقول المثل المغربي "ما في الهم غير لكيفهم". الحمد لله أننا أسسنا، في السنين الأخيرة، لتعليم مختص في محو الأمية لا يتطلب أية استثمارات، فعليه المعول في المستقبل لاحتضان ما سيتخرج من مؤسساتنا التعليمية من أميين. إنه منظور بعضنا لإصلاح التعليم في بداية الألفية الثالثة.

مقـــدمـــــة عامـــة

1- من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر

نصف قرن وسنة مرت على استقلال بلدنا الحبيب الذي ضحى من أجله آباؤنا بكل غال ونفيس. ولقد تم التأريخ لانطلاق هذه المرحلة الجديدة بقولة الملك المرحوم محمد الخامس الشهيرة: "خرجنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر".

هناك قطعا الكثير ممن تساءلوا آنذاك عن مغزى هذه المقولة، وهل فعلا مرحلة الاستقلال تتطلب جهادا أكبر من مجاهدة العدو بأعز ما يملك الإنسان، المال والنفس؟ إذ كيف يمكن تصور هذه المعادلة المعكوسة التي تجعل من إكراهات زمن الحرية والاستقلال أكبر التحديات التي تواجه الفرد وهو حر في أن يفعل أو لا يفعل، حر في أن يفعل كذا أو كذا، حر في فعل ما يحلو له.

وحتى نتمكن من توضيح حيثيات هذه المعادلة نقول بأن وصفة محاربة الاستعمار ومجاهدته مفروضة، معايرها جاهزة ومضبوطة وخسائرها معلومة، لكن نتائجها مضمونة، طال الزمن أم قصر. لكن جهاد البناء والتعمير وتشييد صرح الوطن لا توجد له وصفة معلومة مأمونة ومضبوطة، وعليه فإن النتائج تبقى مفتوحة على كل الاحتمالات، والخسائر قد تكون فادحة إذا سيء استعمال الوسائل والإمكانيات ولم تحدد الأهداف والغايات. فإما أن يشيد البناء على أسس سليمة وبسواعد مهنيين محترفين فيبقى البناء شامخا وإما أن تشوب الأساس اختلالات ويعهد بالتشييد لأيادي هاوية إن لم تكن لاهية، فسيكون البناء متداعيا متهاويا.

جهاد البناء والتشييد يتطلب محاربة عدو لا يرى، إنه عدو الحرية. عدو الحرية؟ كيف للحرية أن تصبح عدوا يتربص بالفرد والمجتمع الدوائر وقد قاتل آباؤنا من أجلها، والعالم كله يتغنى بها منذ قدم الزمان؟ إن هذه المعادلة تبدو أغرب من معادلة الجهاد الأصغر والجهاد الأكبر. ولرفع الالتباس نقول، إذا أخذنا الحرية على إطلاق مسماها: فلك الحق أن تفعل ما يحلو لك ولي الحق في أن أفعل ما يحلو لي وله الحق أن يفعل ما يحلو له، أي لكل الحق أن يفعل ما يحلو له. وعليه، إذا أخذنا الحرية على مطلق مفهومها ولم نعمل على تقييدها وإلجامها بمفاهيم مصاحبة وقوانين محصنة ومؤطرة لها، فإنها لابد أن

تنتج حتما فوضى لا حصر لها وسلبيات لا حد لها، تفضي قطعا إلى نتائج لا يمكن التنبؤ بخطورتها على مستقبل البلاد والعباد. هذا النوع من الحرية الذي يفضي إلى استعمال سيء لمواد البناء ووسائله يشكل أكبر خطر يهدد كيان المجتمعات والدول. وهكذا يتجلى بكل وضوح أن الحرية بهذا المفهوم العبثي تتطلب جهادا أكبر، جهادا متعدد الأوجه في أفق ضبط مفهومها وتحديد مجالاتها وتسطير مساراتها وحدودها.

فالحرية إذا دروب وأزقة، تشعبات لا حصر لها، ليست كلها مأمونة المسار ومضمونة المآل. فإذا لم تفهم الحرية على أنها نظام محكم للأخذ والعطاء، ويتم التأطير لها على هذا الأساس فسينقلب مفهوم واجب الفرد نحو مجتمعه إلى حق مجتمعه نحوه، فلن يتحرك الفرد إلا للأخذ، أما العطاء فيصبح ملغى من مفهوم المواطنة. فإذا لم تفهم الحرية على أنها نظام يؤسس لعلاقة الأفراد بالمجتمع والمجتمع بالأفراد على أساس الحق والواجب وفلسفة الأخذ والعطاء، فإنها تصبح وبالا على الجميع.

إن الجهاد الأكبر يتطلب حشد كل الطاقات البشرية والمادية للحفاظ على الحرية، مكتسب الجهاد الأصغر وتنميتها والعمل على تحصينها بكل الوسائل المتاحة. إن مفهوم الجهاد الأكبر يستوجب جعل الفرد في خدمة المجتمع والمجتمع في خدمة الفرد، وجعل الوسائل في خدمة الأهداف والأهداف في خدمة الوسائل. فالتعليم (والتعليم هو الأمر الذي نحن بصدد الكتابة عنه) غاية في حد ذاته (غاية من غايات الجهاد الأكبر) ووسيلة لبلوغ الأهداف في نفس الوقت (وسيلة أساسية من وسائل الجهاد الأكبر). فرجل التعليم في خدمة المجتمع (غاية) عبر تهيئ لبنات البناء الجيدة الضرورية واللازمة (وسيلة)، والمجتمع في خدمة رجل التعليم عبر إعداده الإعداد السليم وتهيئة ظروف العمل المادية والمعنوية المواتية (غاية ووسيلة). والتعليم يمثل المحور الرئيس الذي يضبط حركة كل قطاع، حركة المؤسسات، حركة كل اللبنات، فهو الضابط لتفاصيل حيثيات حركة المجتمع. فالتعليم إذا هو وسيلة كل الوسائل و به يتم بلوغ كل الغايات. فالأمن الصحي لبلد ما غاية وسيلتها التعليم، كما أن الأمن الاقتصادي (تقدم تكنولوجي، إنتاج صناعي، إنتاج فلاحي،..) والاجتماعي (بناء المؤسسات وتحديثها وتطويرها) غايات وسيلتها التعليم والتكوين، ووسائل غايتها تدعيم استقلال البلاد وحريته والحفاظ على سلامته.

الثقافة الاجتماعية السليمة ومدارج التمدن والتحضر غايات وسيلتها التعليم كما أنها وسائل غاياتها تدعيم لبنات بناء الدولة والمجتمع على أسس سليمة. الوسائل والغايات متداخلة ومتشابكة، وما أن يحدث أي خلل في المفاهيم، بحيث تنقلب الوسائل مثلا إلى غايات في حد ذاتها حتى يبدأ البنيان في التصدع، وإذا ما استمرت مثل هذه العلل والاختلالات في التفشي فلن يصمد البنيان كثيرا في وجه عوامل ومعاول الهدم.
فحتى وإن كان قصدنا ليس هو تحليل مقولة "الجهاد الأصغر والجهاد الأكبر"، فقد شكلت لنا وسيلة بينا من خلالها بكل وضوح أن أمر تدبير استقلال البلاد واستقلاليته وترسيخ حريته يعد من باب الجهاد الأكبر، حنكة وخبرة وبعد نظر، لما يتطلبه من إمكانيات بشرية ومادية وما يمليه من التوظيف السليم لها.

2ـ من التمكن من لغتين إلى الدارجة (اللغة المغربية الأصيلة)

لقد انطلق تعليمنا لبداية فترة الاستقلال وغايته الأولى أن يتعلم المغربي أن يقرأ ويكتب ويحسب. إنها أهداف أولية ما لبثت أن تحولت إلى وسائل لبلوغ غايات أخرى. ففي مرحلة ما، أصبح التعليم وسيلة لبلوغ غاية مغربة الأطر التعليمية وغيرها في أفق تأمين الاستقلال البشري للبلاد وهو الأمر الذي تحقق في نهاية الثمانينات من القرن الماضي. وفي أحد خطابات الملك المرحوم الحسن الثاني حول التعليم قال بأنه قد أصبح من يتكلم لغتين فقط (العربية والفرنسية) هو الأمي. إنها بعض المحطات التي توضح لنا التطور المرحلي لمفهوم التعليم ببلادنا، بحيث ما أن يتم بلوغ غاية ما حتى تتحول لوسيلة لبلوغ غايات أخرى. إلا أن ما نحن بصدد معايشته في السنين الأخيرة من اختلالات في المنظومة التعليمية ببلادنا يجعلنا نخشى على أمن بلدنا التعليمي والمعرفي والاجتماعي والحضاري.
ومجمل القول أننا أصبحنا بعد مرور أكثر من نصف قرن من إرساء منظومتنا التعليمية غير قادرين حتى على تأمين شعار المرحلة الأولى الذي كان يرمي إلى تعليم المغربي كيف يقرأ ويكتب ويحسب. ولكي نقف على مدى اتساع الهوة بين ما كنا نتطلع إليه وما نحن بصدد الانحدار نحوه نقول أن غايتنا في أن يتعلم المغربي أكثر من لغتين كوسيلة لاكتساب ما عند الآخر من مهارات،

لم تعد عن كونها مجرد سراب بقيعة. لقد انتكست التطلعات لتنزل إلى ما دون تعلم لغة واحدة بحيث أصبح الترويج للتعليم باللغة المغربية الأصيلة، بالدارجة الأصيلة لبلوغ الحد الأدنى في التواصل بين المدرس والتلميذ. الدارجة الأصيلة!، اللغة المغربية!، يا لها من انتكاسة خطيرة، لقد تمخض جبل الجهاد الأكبر ليلد فأر الدارجة؛ إنه الإفلاس بكل المقاييس إن لم نتدارك الأمر، لقد اكتملت الدورة وها نحن بصدد العودة إلى المربع الأول حيث الدارجة المتأصلة عنوانا لأمية شعب أصيل الحضارة. ويا ليتنا بقينا بالمربع الأمي الأول الأصيل بدل المرور بهذه الدورة التي أفقدتنا التفكير طبقا لهويتنا كمغاربة فأصبحنا عالة على بعضنا البعض. انتقلنا من مربع الأمية حيث كنا مفتقدين للمعرفة ليستقر بنا المقام في آخر المطاف في خانة الجهل حيث اكتساب المعارف الخاطئة والأفكار المشوهة التي أفقدتنا القدرة على تحري الصواب في كل شيء علاوة على علاقتنا فيما بيننا.

في وقت من الأوقات كان ينعت لمن يخلط بين العربية والفرنسية في الكلام أنه من صنف "ميدي آه" (Midi I)، إلا أننا عشنا لنعايش أجيالا حولت العربية إلى دارجة، بل ولقد ظهرت إذاعات جهوية وغيرها تتبنى الدارجة كلغة وطنية (مغربية) وتخلطها بالفرنسية. كما عشنا لنعايش صنفا آخر من المغاربة ممن يتكلمون الأمازيغية عملوا على كتابتها بالحروف الهيروغليفية البدائية. لقد اتخذنا الجهاد الأكبر مطية للتفريط في مكتسبات الجهاد الأصغر. هل إلى هذا الحد ابتعدنا عن المربع الأول حيث أفشل أجدادنا المغاربة الأمازيغ والعرب بعزة نفس وعلو همة وشهامة قل نظيرها مشروع الظهير البربري الاستعماري المشؤوم؟ يا لها من انتكاسة خطيرة لا يستسيغها العقل السليم، أن يتخذ التعليم كوسيلة غايتها العمل على تدمير الذات بشتى الوسائل. إذا ظهر السبب بطل العجب، إذا أصبحت العربية دارجة اختلطت بالفرنسية فلا عيب في أن تكتب الأمازيغية بالهيروغليفية أو اللاتينية؛ إنه الإفلاس بكل المقاييس، إفلاس مجتمع نتيجة إفلاس منظومته التعليمية وإفلاس منظومة تعليمية نتيجة إفلاس المجتمع. حينما تنحط الهمم وتتقزم وتغتال النخوة وتفتقد المروءة والرجولة ويسود الجهل الثقافي وتتفشى ثقافة الجهل فلا عجب في أن تبدأ عرى المجتمع في الانفراط. وطن شاسع مترامي الأطراف وأرض معطاء وحضارة ضاربة في عمق التاريخ، لكنه ضاق درعا بساكنته فأصبح شبابه

يحاول الهروب منه بكل الوسائل، إما جسديا، وما قوارب الموت إلا وجه من أوجه الظاهرة وإما فكريا ووجدانيا، وما ظواهر كتابة الأمازيغية بهيروغليف تفناغ، ونوادي فريق ريال مدريد و برشلونة في المدن المغربية وظاهرة عبدة الشياطين، و...، إلا "كليبات" (clips)، لقطات من واقع مجتمع تكاد تنفصم عرى المواطنة فيه. أصبح المغاربة يتبرأ بعضهم من بعض ويحملون بعضهم البعض سلبيات ونكسات الواقع المعيش، فتفشت ظاهرة الحقد حتى على ما كان يحظى بشيء من الاحترام ونوع من القدسية كالمدرسة والمدرس (انظر باب العلل ومكامن الخلل في المنظومة التعليمية). يحكى أن وزيرا للتربية والتعليم بأحد البلدان الاسكندينافية رأى طفلا يقطف زهرة من حديقة عمومية فبادر لتقديم استقالته من منصبه لأنه أحس أن المنظومة التعليمية التي يشرف عليها أخفقت في تكوين فرد يعرف حدود الملك العام والملكية الخاصة، يعرف حدود حريته فلا يتعداها، فرد يبني ويشيد، عرف أن لوطنه ولمجتمعه عليه حقوق (المصلحة العامة) أكبر بكثير من تشهياته المتعارضة معها.

3ـ استحسان دروب الغش واحتضانها

يوم الخميس 07/7/5 صباحا، يوم انطلاق الدورة الثانية للباكلوريا، تحولت شقة بالحي الذي أسكنه إلى مقر عمليات لإرسال الأجوبة عبر الهاتف النقال للمرشحين حسب ما حكاه لي حراس الحي والبستانيون وبعض جيران العمارة. كما حكى لي أحد الأساتذة الزملاء عما أذهله مما عاين في الفضاء الخارجي لجامع السنة بالرباط الذي تحول إلى بورصة لإرسال الأجوبة عبر الهواتف النقالة لمن يهمه الأمر. "على عينيك يا بن عدي" كما يقول المثل الدارجي، ففي كلتا الحالتين (مثالان فقط لما آلت إليه الأمور) فقد علم الجميع، صغارا وكبارا، مثقفين! و"عاميين" بحيثيات ما يحدث؛ إنه امتحان الباكلوريا! لا استغراب، إن الأمر من أبجديات ما هو معتاد من ثقافة الغش الجماهيري الشعبي، فلا عجب إذا. إنها الباكلوريا، عفوا أطلال الباكلوريا، ويا ليت المسميات مسخت كما مسخت القيمة والمحتوى، يا ليت دبلوم الباكلوريا درج كم تدرجت العربية ليصبح دبلوم الباكوريا. أصبحت دبلوماتنا الوطنية عبارة عن أطلال شاهدة على ما أصاب منظومتنا التعليمية من تصدعات عميقة (انظر التعليم: المهام والمسؤوليات، وكذلك التكوين المستمر وإعادة التأهيل)،

وما آلت إليه ثقافتنا الشعبية من استحسان لكل دروب الغش الممكنة والغير ممكنة واحتضانها. إنها ملحمة غش اجتماعي جماعي، انخرط فيها الآباء والأمهات والأبناء والبنات وأصحاب الخدمات (وظيفة موسمية للعاطلين عن العمل، مصائب قوم عند قوم فوائد) وكم غفير من أطر التكوين والتعليم!. إذ كيف يتم تسريب مواضع ما يسمى بالامتحانات مباشرة بعد انطلاقها؟ كيف يسمح المشرفون على الحراسة (والمسؤولون عن المنظومة التعليمية) للتلاميذ بالإبقاء على هواتفهم النقالة (المزودة بالكاميرات المتطورة) في حوزتهم ليرسلوا ما يريدون ويتلقون به الأجوبة؟ ثم كيف..، وكيف..؟ إن ما يحز في النفس ويدعو إلى الحسرة أن تتضافر جهود أفراد مجتمع ما على الفتك بمقومات مناعته والإجهاز على كل تحصيناته الذاتية والمكتسبة.

بعد عشرة أيام، أي يوم الأحد 07/7/15، تسنى لي معايشة الفصل الثاني من ملحمة 07/7/5 المغربية الغريبة. جاء شابان (من مجموعة 07/7/5 حسب ما قيل لي) في آخر الصباح على دراجة من نوع "سكوتر" بأقصى سرعة، دونما اكتراث بالأطفال الذين يلعبون بالحي، وهم يصيحون يا فلانة، يا فلانة راك نجحت، راك نجحت. صاحت هي بأعلى صوتها "بالصاح، بالصاح" وخرجت هي ومن معها "يتجارون" للتعرف عن كسب على حقيقة الأمر، فليس من رأى كمن سمع. وبعد الزوال اجتمع جمع غفير من الشباب والشابات عند الفتاة الناجحة (وأظنهم ممن نجحوا هم كذلك، زيادة على الفريق الذي عمل على إرسال الأجوبة المنجحة، ...) واستمر الفرح والنشاط إلى وقت جد متأخر من الليل. إنه نجاح فتيان وفتيات هم رجال الغد، فلا بأس أن لا ينام الجيران، أو الجميع، عليهم أن يفرحوا هم كذلك لأن المناسبة مناسبة نجاح، فالأمور بكل خير.

4ـ ثقافة "الله مع الجاه العالي"

ولقد ذكرني هذا الأمر، في أحد جوانبه، بما آلت إليه الأمور في الجامعات عندما يقدم مرشح ما على تقديم أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه. فلقد تحولت هذه المحطة من البحث العلمي (الأخيرة غالبا) مع مرور الزمن إلى مناسبة لامتلاء المدرجات بالعائلات والأعمام والأخوال والأقارب والأصحاب والجيران، رجال و نساء، صبيان وشيوخ. كثيرا ما يعلو صراخ طفل فيملأ

المدرج ضجيجا، أو تدخل المدرج سيدة (أو تخرج)، منتعلة بحذاء له "طالون" مزعج أو تنطلق زغردة أم تعلم أن فلذة كبدها قد أصبح قاب قوسين أو أدنى من ولوج نادي الدكاترة. وما أن يعلن رئيس لجنة مناقشة الأطروحة عن نجاح المرشح (بميزة حسن جدا وتشجيع أعضاء لجنة المناقشة طبعا) حتى يمتلئ المدرج بالزغاريد، "والصلا والسلام على رسول الله، الله مع الجاه العالي"، ... ويبدأ التصنع والتباهي "بالجاه العالي"، بكبر العائلة ونوعية أفرادها (التباهي بالهندام والألبسة والتكاشط،...). ولم تقف الأمور عند هذا الحد، فلقد تم إدخال خدمة الطريطور في ما كان في يوم من الأيام حفلا "علميا" تقليديا لما بعد تقديم الأطروحة (حلويات وبعض المشروبات) الذي تحول كذلك إلى مناسبة للتفاخر "بالشهيوات" وما إلى ذلك من الموضات.

إن المناسبة في الأصل علمية بامتياز (تقديم الباحث لأطروحته في جانب من الجوانب العلمية موضع البحث) ويكون الحفل البسيط المعقول مناسبة للأساتذة الباحثين للاستمرار في التطرق للمسائل العلمية فيما بينهم ومع الطلبة. لكن مع مرور الزمن تحول الحفل إلى مناسبة عائلية عمومية للاحتفال بمسمى الدكتور فلان أو الدكتورة فلانة (الجاه العالي)، ولإعلام الحضور بأنه (أو بأنها) من عائلة عريقة، عريضة وطويلة. يقول المثل "تكلم أعرفك"، ويمكن له أن يصوغ ليعبر عن واقعنا بصيغة "احتفل أصنفك"؛ فمن طريقك في الاحتفال بمناسبة ما لا تعبر إلا عما بمكنونك.

لقد أصبحنا، مع مرور الزمن، نتفنن كمغاربة في إفراغ الأحداث والمناسبات من محتوياتها والتركيز على المسميات والاحتفاء بها، فحتى حينما يعود الحاج من الحج تقام له الحفلات الكبرى بمسماه الجديد الحاج فلان. ولم يسلم حتى حدث الوفاة الذي تحول إلى طقوس ومناسبة لإقامة الحفلات الرسمية التي تستدعي خدمة الطريطور وما إلى ذلك تكريما للمسمى الجديد المرحوم فلان، أو المرحومة فلانة. وحتى في هذه المناسبة تتفنن النساء في التباهي "بالتكاشط" ومظاهر الأبهة مع إقامة طقوس استقبال المعزين تماما كما يحدث في البعثات الدبلوماسية بهذه المناسبات. وهكذا، فقد أصبح التباهي والتعالي والتصنع من صميم ثقافتنا العصرية كمغاربة، نعمل على استغلال كل حدث كيفما كان نوعه للتباهي والظهور بالجاه العالي. والغريب في الأمر هو أننا

تفننا إلى حد كبير في مظاهر التباهي بتقليد كل ما تقع عليه أعيننا في المسلسلات المكسيكية والمصرية واللبنانية والهندية وما إلى ذلك.

5ـ الطبخ فن أصيلي من ثقافة عريقة يستثمر في غير محله

في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، كنت استمع لبرنامج تلفزيوني أدبي ثقافي أسبوعي للصحافية فاطمة التواتي، حيث استضافت كنديا من المدعوين لحضور الأسبوع الثقافي لمراكش في ذلك الوقت. ومن بين الأسئلة التي وجهتها إلى ضيفها في بداية البرنامج أن يكلم المشاهدين عن هذا الأسبوع الثقافي ليبين لهم مدى إشعاعه، فأجاب:

« La semaine culturelle de Marrakech, oui, oui culturelle, et c'est surtout coulturelle, coulturelle, coul, coul, ..».

"الأسبوع الثقافي لمراكش، نعم الثقافي، وبالخصوص أسبوع الأكل، الأكل...".

غالبا ما يأتي الغربي (الذي يحسب ألف حساب لتنظيم وقته بما يعود عليه بالنفع في مهامه) لحضور تظاهرة علمية أو ثقافية، أو...، وهو يتطلع لكسب معلومات محددة تهمه في أبحاثه، إلا أنه غالبا ما يفاجأ بعكس ما كان يتطلع إليه، وبدل ذلك يتم التركيز على ما يمتاز به بلدنا من فنون الطبخ (فن أصيلي من ثقافة عريقة يستثمر في غير محله) والأكل وإشباع البطن تحت نغمات الأجواق الموسيقية والرقصات الفولكلورية. فمنهم من يسلي نفسه باعتبار هذا "الغير متوقع" نوع من اكتشاف ثقافة المغربي فينمق الحديث، ومنهم من يعتبر هذا مضيعة لوقته الثمين وإخلالا ببرنامج أبحاثه فيتكلم بصراحة جارحة، لكنها في الصميم. ولقد سبق لي أن استمعت لمثل هذا الكلام الصريح في لقاء علمي دولي خاص بجيولوجيا الترسبات، انعقد بكلية العلوم بمراكش في التسعينات من القرن الماضي (انعقد لثاني مرة وآخرها في بلد من بلدان العالم الثالث). عند مأدبة الغذاء تكلم الرئيس الدولي لجمعية علماء الرسوبيات بلباقة (بينما كنا نتجاذب أطراف الحديث بالطاولة التي كنا نجلس عندها) قائلا لقد تبين أن الظروف لم تنضج بعد لعقد مثل هذه المؤتمرات الكبرى بالدول السائرة في طريق النمو. إلا أن باحثا كوريا جنوبيا قال لأستاذة باحثة مغربية عضو في هذه الجمعية الدولية، وكنت حاضرا، أنه آسف وخائب (déçu) لما

أضاعه من وقت وما لحقه من تعب السفر البعيد (نظم المؤتمر جيولوجيون مغاربة ليسوا مختصين في علم الرسوبيات، عملوا على الانقضاض على الفرصة التي أعطيت للمغرب في شخص الأستاذة الباحثة السالفة الذكر ودفعوا بعميد كلية العلوم بمراكش آنذاك للإعلان عن احتضان هذا المؤتمر الذي نظم تحت الرعاية الملكية السامية، فلم يبق أي مجال لتعديل المسار).

6ـ لعبة فردية "بالكارطا" لا تقبل الغش

توجد لعبة للورق ("الكارطا") تعرف ب"النجاح" (la Réussite) يلعبها فرد واحد على الطاولة أو على شاشة الحاسوب (وما أكثر وسائل إضاعة الوقت في أماكن عملنا وخارجها)؛ ومن خصوصية هذه اللعبة قلة فرص النجاح فيها. ومما يتملك الفرد الذي يتعاطى لها هو اقتناعه العميق بعدم السماح لنفسه بأدنى قدر من الغش يمكنه من النجاح. نعم، لعبة كارطا لا يسمح لاعبها لنفسه بالغش للنجاح، فقد يعيدها مرات ومرات ولا يفكر أبدا في الغش لكي ينجح، فهو لا يرضى لنفسه نجاحا مغشوشا ولا ربحا خاسرا ولن يحس بأي لذة أو نشوة، بل وتفقد اللعبة مدلولها. إنها لعبة ورق، وبالرغم من ذلك لا يمكن تذوق حلاوة النجاح فيها عبر الغش، فكيف إذن لمن يؤسس لحياته بنجاحات وهمية سبيلها الغش الممنهج أن يطمئن على مستقبله ومستقبل أولاده ومستقبل بلده؟ ثم كيف لمن نجح بالغش والتحايل أن يرضى لنفسه بإقامة الحفلات؟ يبدو أنه فعل من صنف ما يسمى بطريقة "كووي" (Coué) التي يعمل فيها الفرد أولا على إقناع نفسه بعكس ما تعلم (الحقيقة) عن طريق العمل على قلب الكذب إلى حقيقة. أي نوع من الشخصيات هاته؟ كيف يطيق الغشاشون (الغاش والغاش له والغاش معه) الاجتماع للاحتفال بنجاح يعلمون أنه رسوب؟ أنه كذبة؟ لا شك أنهم يحتفلون بنجاحهم في الغش، لكن حتى هذا لا يمكن أن يكون مسوغا، فالغش عندنا لم يعد يتطلب أية مهارة خاصة. والمؤسف في الأمر أن هناك من رجال التعليم من ينظر إلى التفوق في الغش بطريقة متطورة على أنه نوع من "الكفايات" المحمودة المطلوبة. "كفاني فيك يكفوني"، عندما تنقلب المفاهيم فحدث ولا حرج، أو كما يقول مثل دارجي لم يستسغه عقلي أبدا: "ما دمت في المغرب فلا تستغرب". هل معنى هذا أن رأس المغربي ليس كرأس باقي بني البشر؟ الحمد لله أنه ليست لنا آذان فيها زيادة طول، فكل الخلل في تفكيرنا

الذي انقلبت فيه الموازين رأسا على عقب مع مرور الزمن. وعليه، فلقد حق لمن آثر الانسلاخ من وطنيته ومغربيته أن يعمل على كتابة الأمازيغية بالحروف الهيروغليفية البدائية (تفناغ) أو التطلع لكتابتها باللاتينية الاستعمارية، أو أن يحاول الفرار من بلده ولو بركوب قوارب الموت الرهيبة، أو يحاول زرع الرعب باعتراض الطريق متسلحا بالسيوف إن لم تسعفه الأقدار بالفرار وأن يصل به الحد لتفجير نفسه لتدمير ذاته وغيره. إنها كلها ظواهر مرعبة تحتم على كل مغربي غيور على وطنه محب لمجتمعه ولأصول حضارته أن لا ينام له جفن ولا يهدأ له بال حتى يعمل على تدارك كل السلبيات بالتأسيس لثقافة بديلة قادرة على إعادة اللحمة بين مختلف مكونات المجتمع. ثقافة الوطن الغالي بدل الجاه العالي، ثقافة التواضع والعمل بدل الغش والتباهي والكسل، ثقافة الثقافة بدل ثقافة الجهل واللغة المغربية الأصيلة (الدارجة) وتيفناغ.

7ـ ماذا حدث حتى تبلغ منظومتنا التعليمية حد الإفلاس؟

ماذا حدث حتى تبلغ منظومتنا التعليمية التي تعد كوسيلة أساسية من وسائل الجهاد الأكبر وغاية من غاياته النبيلة، حد الإفلاس في التمكين من حيازة وسائل البناء الأساسية التي تتجلى في امتلاك اللغات وبناء الفكر العلمي والتفكير السليم عند الفرد المغربي وتقوية أواصر المجتمع؟ من بين ما كانت ترمي إليه النظرة التعليمية لما بعد الاستقلال أن يتعلم المغربي أن يقرأ ويكتب ويحسب؛ ويقينا لم يخطر ببال أي أحد أن يكون هذا بالعربية المغربية الأصيلة، الدارجة المغربية (شارة الأمية) وبتفكير معوق. فلقد انتكست تطلعات منظومتنا التعليمية إلى الحد الذي أصبحنا نعمل على تقبل فكرة تكوين مثقف مغربي دارجي أصيل، لا هو بالمثقف ولا بالأمي، جاهل، كالغراب أضاع مشيته ولم يتعلم مشية من أراد تقليده. وأكثر ما يحز في النفس ويدميها أن يسمع المرء مدير تحرير شاب لمجلة مغربية مستقلة يدافع، بل من المتحمسين للدفاع عن اللهجة الدارجة كلغة مغربية أصيلة. ومن بين ما قاله على قناة الجزيرة أنه "إذا كانت اللغة الدارجة المغربية منحطة ودون المستوى فإن المغاربة كلهم إذن دون المستوى"، قالها بالدارجة ونسي أن برامج محو الأمية ترمي إلى تعليم المغاربة اللغة العربية لكي يخرجوا من

إطار الأمية. ويذكرني منطق هذا الصحافي بمنطق رئيس الكونغرس العالمي للأمازيغية (لم أكن أعلم بهذا الأمر قبل شهر يوليوز 2007) على قناة الجزيرة كذلك، المتنكر هو كذلك للعربية، بحيث تكلم بالفرنسية من باريس بخصوص الأمازيغية (مكون حضاري لكل المغاربة).
كتب أحد الصحفيين في مجلته في بداية 2005 «التعليم في المغرب أصبح مثل الهواء... لا طعم له ولا رائحة ولا يساوي شيئا !. مجازون بميزة يحتاجون إلى دروس لمحو الأمية. من يتحمل مسؤولية هذا : الدولة أم رجال التعليم؟. وأعد صحافيان آخران في بداية 2006 في جريدة ناطقة بالفرنسية ملفا عن التعليم تحت عنوان:
« Alerte, enseignement en faillite » (إنذار، تعليم على أبواب الإفلاس). وفي عنوان آخر لهما
« Ces "nilingues" dont personne ne veut… »، "مفتقدو اللغة هؤلاء الغير مرغوب فيهم".
ومن أغرب الغرائب أنه في الوقت الذي أصبح فيه الكثيرون مهيئون لفكرة التدريس بالدارجة (بالعامية) لهول ما يعايشونه من تدني خطير في العربية والفرنسية، يعمل المسؤولون عن التعليم على إغراقه باللغات الأجنبية على صعيد الإعدادي (الإنجليزية، الألمانية،...)؛ يقول المثل المغربي الدارجي (لا ضير، لقد أصبح كل شيء مدرج) "ما قد الفيل زاده الفيلة"، ويقول مثل آخر "غير زد عليه ما نايضش ما نايضش". إن اللغة هي آلية التواصل والتخاطب واكتساب المعارف، والمفتقد لهذه الآلية يعد أميا، وعليه فعلى المنظومة التعليمية التي فشلت في تأمين الحد الأدنى من مهامها أن تسطر لها غاية واضحة تنحصر في تثبيت عوالم الأمية الوطنية عبر تأمين تعليم دارجي مغربي أصيل يتماشى ومؤهلات المتخرجين الأميين.

8ـ الأمازيغية أمازيغية كل المغاربة والعربية عربيتهم جميعا

ولكم تباهينا كمغاربة بخصوصياتنا الحضارية التاريخية كبلد إسلامي غني بتراثه، لم يخضع لنفوذ الخلافة العثمانية ومن كان قبلها، ويقينا لم يكن تباهيا بالدارجة المغربية الأصيلة ولا بكتابة الأمازيغية "بهيروغليف" تافناغ، ولا.... لقد توالت على حكم المغرب عدة دول كان من خصوصياتها انصهار العربي

بالأمازيغي دما ودينا، حيث أسسوا لأعظم حضارة في الغرب الإسلامي وتبقى الحضارة الأندلسية شاهدة على كل هذا. تكلمت يوما مع أستاذة جامعية من أصل فاسي في موضوع العرب والأمازيغ وقلت لها ليس هناك أمازيغي لم يمتزج دمه بدم عربي ولا عربي لم يمتزج دمه بدم أمزيغي إلا ذووا الأصول الفاسية الذين قدموا من الأندلس. فأجابتني ببداهة علمية أن عرب الأندلس أبناء أب عربي وأم أمازيغية، فكل عربي قدم من المشرق جاء فاتحا، ناشرا للإسلام، ليست معه زوجة ولا ولد. وهكذا، فالأمازيغية أمازيغية كل المغاربة والعربية عربيتهم جميعا، ولا يزيد التنوع الثقافي أية حضارة إلا غنى وقوة إذا أحسن أفرادها تحمل مسؤولياتهم والاطلاع بمهامهم وحب وطنهم ولم يفرطوا في موروثات حضارتهم الإيجابية الخالدة.

فإذا أقدم وزير التربية والتعليم بالبلد الاسكندينافي على تقديم استقالته لأن المنظومة التعليمية التي هو مسؤول عنها لم تعلم الطفل الذي اعتدى على زهرة بأحد الحدائق العمومية بأنها ملك للجميع، تبين جليا مدى إخفاق منظومتنا التعليمية في مهامها على كل الأصعدة. فكل ما يعرفه مجتمعنا من اختلالات تربوية وتعليمية وثقافية يعد من إخفاقات منظومتنا التعليمية بكل مكوناتها وعلى كل الأصعدة. لقد فشل طاقم المنظومة التعليمية المغربي بكل مكوناته حتى في الحفاظ على سلامة الموروث الثقافي والاجتماعي للبلاد الذي جعل المغاربة يتعايشون بسلام ووئام وانسجام فيما بينهم. وبدل أن يتسلح المغاربة بمنظومة تعليمية متطورة وفعالة، تعمل على التكوين العملي الأقوم والأسلم ثقافيا وعلميا طمعا في الحفاظ على الهوية وامتلاك ما عند الآخر من مقومات البناء والتقدم، فقد وجدوا أنفسهم مجردين من أبسط مقومات المناعة الثقافية والاجتماعية، بل ومخترقين بكل ما يهددها بالانهيار. لقد عملنا كمجتمع على اللعب على المتناقضات فيما بين مكوناته (نكت، مسرحيات، أمثال شعبوية، ...)، بدل العمل على إزالتها وانتفائها؛ وعملنا كأفراد على الدفع بالمصلحة الشخصية الضيقة إلى حد إلغاء المصلحة العامة والواجب ومحوهما من مفهومنا للمواطنة. وهكذا ضاق بنا الوطن بما رحب، فظهرت عوالم تآكل النسيج الاجتماعي وتنافره بارزة في تصرف الأفراد والجماعات، وتفشت مظاهر الغش والاحتيال على كل الأصعدة حتى أصبحت المؤسسة التعليمية محضنا لها.

9ـ الكتاب مجموعة من الكتابات والمقالات

هذا الكتاب عبارة عن مجموعة من الكتابات والمقالات تم نشرها ببعض الصحف الوطنية على مدى سنتين مضت. إنها عبارة عن مجموعة من التشخيصات والتقارير عما تعرفه منظومتنا التعليمية من أوجه العلل والاختلالات لكي يتسنى لكل مغربي يتطلع لمستقبل زاهر لأبنائه آمن لمجتمعه ولوطنه أن يقف على وجه التفريط من جانبه فيتداركه. ليس العيب أن يخطئ المرء ويخل بمهامه ومسؤولياته، لكن العيب والخطير أن يستمرئ الخطأ فيتعايش معه وأن يفتقد منظار العلل ومكامن الخلل فلا يلقي لها بالا.

منظومتنا التعليمية، العلل ومكامن الخلل
ووقعها على منظومتنا الخلقية وثقافتنا الاجتماعية

1ـ مقدمـــة

منظومتنا التعليمية جد معتلة وتعرف اختلالات عميقة ومتنوعة، تتجلى بصور مختلفة وبقواسم مشتركة في جميع أطوار التعليم. فلقد زرعت بذور الاختلالات ونبتت في طور التعليم الابتدائي الأساسي، ونمت وتجدرت في طوريه الثانوي (الإعدادي والتأهيلي) وأينعت ثم أثمرت في طوره العالي. نبتت من بذور العلل اللغوية (العربية والفرنسية)، في أرضية طغى عليها التضخم المعرفي كما وكيفا، كنتيجة لاختلال البرامج والمناهج. والاختلال اللغوي هو أسوء ما قوض أسس تعليمنا، لأنه اختلال في آلية التواصل والتفاهم وهو ما لم يستشعر خطره، بعد، المسؤولون عن المنظومة التعليمية فيعملوا على التصدي له بكل الوسائل. وهكذا أصبحنا أمام أجيال من التلاميذ، ومن الطلبة تبعا لذلك، لا يحسنون لا القراءة ولا الكتابة، ولا يستطيعون فهم ما يتعلمون فهما سليما، كما يبدو ذلك جليا حتى لمن يتتبع صحفنا الوطنية (انظر تقرير: التكوين المستمر وإعادة التأهيل). ثم إن عاملي التضخم المعرفي ودسامة المقررات، كما وكيفا، أثقلا كاهل المعلمين والأساتذة وأفقداهم الكثير من مؤهلاتهم المعرفية، وحدا من قدراتهم على تعليم التلميذ المنهجية العلمية الصحيحة وآليات التفكير والتصور السليمة. ولقد أفضت هذه العلل والاختلالات إلى سلبيات الواقع المعيش، والتي تتجلى في افتقاد التلاميذ والطلبة منهجية التفكير السليم، بحيث أصبحوا غير قادرين على الفهم الصحيح أو اتباع منطق سليم في التفكير. افتقاد آلية التواصل (اللغة) عند التلاميذ، وطمس الكفاءة المعرفية عند المدرس (التضخم المعرفي)، يشكلان أنجع السبل لتقويض أسس منظومتنا التعليمية وتكوين أجيال من الأميين (بل من الجهال) المقنعين بالدبلوم.

و هنا لابد من فتح مزدوجتين لإثارة ما يبعث على الاستغراب والتعجب، وهو أن نسمع من بدأ يدعو إلى تبني اللهجة الدارجة في تعليمنا كحل لما يعرفه من تدهور لغوي خطير. فحتى لو تعلق الأمر بمحو الأمية عند شريحة من المتقدمين في السن، فلن يسهم تعليمهم كتابة اللهجة الدارجة في إخراجهم من

دائرة الأميين. إنه من المعروف بداهة، أن الصعود وطلب المعالي و"الجاه العالي" يتطلب مجهودات جسدية وعقلية ومادية وما إلى ذلك، لكن الانحدار والانجذاب إلى أسفل يشترك فيه حتى الحجر والجماد، ولن يحد من التدحرج والسقوط إلا بلوغ القعر. كل الرجاء ألا يصل بنا الحال في التدني إلى حد السقوط في هوة لن نتمكن من الصعود منها أبدا.

ولقد ازدادت هذه العلل العضوية تفاقما في غياب أية إجراءات وقائية للحد من تفاعلاتها السلبية، أو علاجية لتقويمها. بل وعلى العكس من ذلك، فقد ازدادت تجدرا بسبب التفاعل مع علل أخرى تتجلى في: - الاختلالات الخطيرة للمفاهيم والمعارف بالكتب المدرسية كأحد تجليات التضخم المعرفي؛ - علل المصطلحات العلمية التي تفضي إلى تشويه التصور السليم للمفاهيم وإعاقة الفهم والاستيعاب؛ - تغييب التكوين المستمر الهادف وإعادة التكوين البناء.

كما ازدادت كل هذه العلل اعتلالا في غياب التشخيص السليم لمكامن الخلل الحقيقية بحيث ألقي باللائمة على: - تغيير التدريس من العربية، في التعليم ما قبل الجامعي، إلى الفرنسية، بالتعليم العالي (وهنا تتم تبرئة التعليم الأساسي والثانوي وتحميل أوزار الإخفاق للتعليم العالي)؛ - المناهج البيداغوجية، خاصة بالتعليم العالي. وبما أن القرار بشأن مشكل الانفصام اللغوي بين التعليم العالي "المفرنس" وما قبل الجامعي "المعرب" ذو طابع سياسي، فقد ألقي بثقل التقويم على الجانب البيداغوجي دونما تقييم علمي مسبق ومن غير الانتباه إلى الرأي العام والأخذ برأي الأخصائيين وتوصياتهم. وهكذا تم اختزال كل مشاكل التعليم العضوية وإخفاقاته الهيكلية في وسيلة من وسائل التعليم والتكوين بحيث تم توجيه كل التدخلات العلاجية إلى اعتماد بيداغوجية التدريس "بالكفايات" (انظر تقرير الكفايات أم الكفاءات؟) التي وجه التكوين المستمر المؤطر من طرف المفتشين كله لها، وإنه بحق لعب خارج الميدان بكل المقاييس في غياب أدنى متطلبات التدريس بهذه البيداغوجيا. كم من إمكانيات مادية، ومن وقت المدرس الثمين (الغارق في مستنقع التضخم المعرفي ودسامة المقررات وعسر هضمها) يتم هدرهما في تكوين مستمر استمرار تعميق الاختلالات والعلل. إذ كيف لمن يشكو من سوء الهضم أن يعالج بترك الأكل والتركيز بدله على الإكثار من شرب الماء؟ ولا يخفى على أي أحد أن تحويل الوسيلة التعليمية (بيداغوجيا "الكفايات") إلى غاية في حد

ذاتها، في التعاطي مع إخفاقات المنظومة التعليمية، يعد بحق هروبا من المسؤولية وهروبا من الميدان.
ثم، هل بعد كل هذا التيه والدوران في حلقات مفرغة، لابد للمرء من خيال خصب لتلمس الأسباب الكامنة وراء ما نعايشه من إقبال أبنائها على التعلم (جميع أطوار التعليم) بأجسادهم بينما عقولهم مغيبة وملكاتهم وحواسهم معطلة؟ وهنا كذلك جانبنا الحقيقة عند تشخيصنا للأسباب الرئيسية الكامنة وراء هذا العزوف الخطير بحيث ألقي باللائمة على التأثير السلبي لما يعاينه أطفالنا من بطالة و"عطالة" من سبقوهم وما ينتظرونه هم. وإذا كان لانسداد الأفق أثره السلبي الذي لا جدال فيه في الحط من معنويات التلاميذ والطلبة، فإنه لا يغدو عن كونه عامل تفخيم وتضخيم للسلبيات الناتجة عن المنظومة التعليمية والعملية التدريسية ذاتها؛ فكما هو معروف، فالإنسان عدو ما يجهله (ما لا يفهمه). إذ كيف يمكن تحبيب التعلم وطلب العلم، مثلا، لصبي في السنة الأولى من التعليم الأساسي (قسم التحضيري الأول)، يطلب منه في إطار ما يسمى بالنشاط العلمي، التعرف عبر الصورة على دورة الماء في الطبيعة والتكلم عنها؟ بماذا سيعبر، كيف سيعبر وعن ماذا سيعبر؟ وهل يمكن للصبي أن يرى ما يجب أن يرى؟ هل يمكن لحاسوب أن يتواصل بدون "لوجيسييلات" (logiciels) متخصصة؟ لماذا هذا الخروج عن كل ما هو معقول؟ إن هذا الأمر يدل على عدم اكتراث من يبرمج ومن يكتب بما يكتب ولأي غرض يكتب. فأية قابلية إيجابية ستبقى عند هذا الطفل للتفاعل مع متطلبات ومقتضيات العملية التعليمية؟ فحتى المعلم المسكين قد يكون غير ملم بحيثيات دورة الماء في الطبيعة بإتقان، إننا نؤسس بحق لأقصر السبل وأسرعها وأوثقها وصولا إلى التنفير من كل ما يمس للتعليم بصلة. هذه فقط لمحة خاطفة غنية عن التعريف والتعليق، صورة ناطقة بما بلغه اختلال البرامج والمناهج في أطوار تعليمنا، خاصة الابتدائي منها. طور التعليم الابتدائي، طور وضع الأسس اللغوية اللازمة والضرورية لبناء أطوار التعليم والتكوين اللاحقة يطمر بفعل تراكم مواد بناء هذه الأطوار.
والمثير للإنتباه، أن كل طور من أطوار التعليم ما قبل الجامعي قد تم طمس معالمه وطمرها تحت تراكمات الأطوار اللاحقة، مما جعل كلا من المدرس والتلميذ يحاولان الحد من الخسائر كل حسب ما يواجهه من إكراهات. لقد

سبق أن عاينت عن قرب كيف يواجه تلميذ مثل هذه الحالات في منتصف التسعينات (لم يكن الأمر قد بلغ ما بلغه الآن)، عندما كنت في زيارة لأحد أقربائي، حيث أثار انتباهي تهرب ابنهم، الذي كان يدرس بما يعرف بالجدع المشترك للتعليم الثانوي التأهيلي حاليا، من المراجعة وانجاز التمارين والتعاطي بدل ذلك للعب الكرة. ولما فاتحته في الموضوع، خاصة فيما يتعلق بعلوم الأرض، أجابني بأن كل شيء بخير وأنه قد أنجز كل ما هو مطلوب منه. لم أعاكسه ولكن طلبت منه أن يعتذر لأصحابه عن المباراة التي كانوا سيلعبونها ضد فريق آخر وعمدت إلى شرح وتبسيط نظرية تكتونية الصفائح بكل تعقيداتها (كما تشهد على ذلك اختلالات المفاهيم والمصطلح في الكتب المدرسية المتتالية). لم يظهر أي حماس في البداية، وما أن بدأ في الاستيعاب والفهم حتى أصبح متشوقا للمزيد ويبادر إلى طرح الأسئلة المعقولة. دامت الحصة حوالي الساعتين والنصف لأجد نفسي أمام تلميذ محب للتعلم وللاستطلاع، بحيث انكب على الإجابة على ما بالكتاب المدرسي من تمارين ونسي اللعب ليومين قضيتهما معهم. ولقد أشر على استيعابه النسبي لتكتونية الصفائح بالوقوف على كثير من المفاهيم الغير واضحة والأخطاء التي توجد بالكتاب المدرسي وبنسيان هوايته في اللعب في تلك المدة.

أظهرت العلوم الإنسانية وعلم النفس أن الإنسان ينصب العداء لما يجهل، ولما لا يفهمه، وعليه فهو يبحث عن المصوغات لتجاهله والعزوف عنه، وهذا الأمر يمكن قياسه ومقارنته بالمفهوم النفساني والنفسي لما يسمى بالأعمال الشاقة. فعكس ما هو مشاع عنها، فإن مشقة العمل لا تكمن في صعوبته وقسوة ظروفه وطول ساعاته، ولكن في مدى أهميته وجدواه ومردوديته. ولقد أوضح بكل جلاء المهندس والأديب المفكر الروسي دويسطوبسكي في كتابه القيم "ذكريات دار الموت" (Les souvenirs de la maison des morts) هذا المفهوم بجلاء. فمن معايشته للسجناء داخل السجن الذي قضى فيه أربع (4) سنوات، عمل على تحديد المفهوم الموضوعي للأعمال الشاقة والذي يتجلى في نوعية العمل المطلوب القيام به. يحكي بأنه بالرغم من تكليف السجين الأكثر عدوانية، الصعب على الاستئناس، ببناء قلعة فوق جبل أو جسر، تراه منهمكا في عمله يمازح أصحابه غير مبال بالمشاق والصعاب، حتى أنه من كثرة انهماكه في التمتع بالمعلمة التي يشيد فإنه لا يبالي بالتوقف عن العمل

لتناول وجبة الغذاء رغم سماع الصفارة. في المقابل، وعلى العكس من ذلك تماما، فقد يكلف سجين وديع، طيب المزاج، بالقيام بعمل روتيني، ممل، لا فائدة ترجى منه سوى قتل وقت السجين، فتراه قد تغير مزاجه إلى الأسوأ بحيث تظهر عليه عدوانية ملفتة، غير معهودة، بحيث يضيق بمن حوله من السجناء والحراس. نعم، افتقاد العمل المطلوب القيام به للأهمية وللجدوى منه، يجعل منه عملا شاقا، بحيث يمثل عاملا نفسانيا خطيرا محبطا للعزائم ومولدا للنقمة والعدوانية على محيط الشخص المطالب بالقيام به.
تعليمنا أصبح بالنسبة للمدرس والتلميذ على السواء من صنف الأعمال الشاقة؛ فما الذي أسهم في جعل عملية التعليم والتعلم من هذا الصنف من الأعمال في منظومتنا التعليمية، زيادة على اختلال المناهج والبرامج؟ نعم، هناك أنواع أخرى من الاختلالات قد تفشت في منظومتنا التعليمية، بحيث تساهم بشكل كبير في زيادة عزوف التلاميذ عن التعلم وفي الدفع بالمعلم والأستاذ إلى العزوف عن القيام بمهامهم كما هو واجب عليهم ومطلوب منهم. كما أن تفاعل عزوف التلميذ مع عزوف المدرس يفضى بدوره إلى زيادة العزوف، وهكذا دواليك، تزداد كرة الثلج تضخما طالما هي تتدحرج حتى تبلغ حجما يؤدي بها في آخر المطاف إلى التدمير الذاتي والتهشم.

2ـ تقاعس المدرس في القيام بمهامه

ما الذي أدى بالمدرس إلى التقاعس عن القيام بمهامه إلى الحد المخل بالعملية التربوية والتعليمية؟ لقد تقاعس نتيجة تفاعل مجموعة من التأثيرات السلبية، والتي يمكن إجمالها في صنفين رئيسيين: - سلبيات الخريطة المدرسية؛ - التسيب بشتى أنواعه الذي يعم المؤسسات التعليمية والذي تم ترك المدرس لوحده في مواجهته والاكتواء بناره.

2-1ـ سلبيات الخريطة المدرسية

الخريطة المدرسية في منظومتنا التعليمية تعمل على تحديد نسبة عالية من نجاح التلاميذ بالتعليم الأساسي (الابتدائي والثانوي الإعدادي)، بغض النظر المطلق عن معدلاتهم. والمراد النظري من هذا الصنيع هو العمل على ضمان مستوى من التعليم للأطفال يخرجهم من دائرة الأمية المتفشية في البلاد. وكما

سنرى، فإن خريطة مدرسية بهذا المنظور المبسط والسطحي للأمور عملت على التأسيس لنوع جديد من الأمية، إنها "الأمية التعليمية"، وهي أخطر بكثير من الأمية العامية، أمية الأمي.

نعم، تمثل الخريطة المدرسية وجها آخر من الأوجه الأكثر سلبية على العملية التربوية والتعليمية، من حيث إفقاد مفاهيم الجد والكد وبذل الجهد معناها، وإفراغها من محتواها ومسخ عوالمها ومعالمها. إذ كيف لفئة المدرسين الذين يؤمنون برسالتهم التربوية والتعليمية أن يصمدوا كثيرا في مواجهة سلبيات التضخم المعرفي كما وكيفا وما ينتج عنه من اختلال في المعارف، وسلبيات الخريطة المدرسية التي تفرغ مجهوداتهم من محتواها ومن جدواها؟ كيف يمكن لأية لعبة من الألعاب أن تستهوي المكونين والمدربين واللاعبين والجمهور، وتشحذ هممهم، إذا كان الكل يعلم أن الفوز والكؤوس (وليس كأسا واحدة يتبارى عليها) سيكونون من نصيب الجميع في آخر اللعبة؟ على أي أساس سيتم التفاضل بين المدربين والمسيرين، بل أية معنى ستبقى لوجودهم وللعبة ذاتها؟

نعم، كيف للمدرس اليقظ، المثقل الكاهل بالهموم التربوية والتعليمية، أن يستمر في أداء واجبه وهو يرى نتاجه وحصاده لا يفرق بين الكسول المشاغب والمجتهد المواظب؟ لا يفرق بين الرديء والجيد؟ كيف له أن يقبل على عملية تصحيح المئات من أوراق الامتحان المرهقة وهو يعلم أن لا جدوى منها، حيث يستوي الذي يجد ويكد والذي لا يعير للتعلم والانتباه في القسم أي اهتمام؟ بل كيف له أن يقبل على إجراء الامتحان أصلا، مادامت النتائج محسومة سلفا؟ ماذا بقي لعند الامتحان يعز المرء أو يهان؟ يبدو جليا أن منظومتنا التعليمية لا تقبل أن يهان أحد من أبنائنا وهم صغار (التعليم الأساسي) وأن لا يتم التفاضل بين أي أحد منهم حتى لا يتعقد الراسبون ويصابوا بالأمراض النفسية. إنها اعتبارات من صميم مفهومنا لحقوق الطفل كمجتمع متأخر. إنه صنف من الأعمال الذي لا يضاهيه في مشقته أي نوع من أنواع الأعمال الشاقة، إنها أعمال من صنف قتل وقت المدرس والتلميذ على السواء، بل وقتل روح التدريس والتعلم فيهما. من هنا يبدأ العد التنازلي عند المدرسين للتفريط في مهامهم، كل على قدر همته وقناعاته وتحمله، أو على قدر النقمة ومسوغات الانتقام. أية عبقرية تربوية هاته التي أفضت إلى هذا

المسخ التربوي؟ أية معنى أبقت الخريطة المدرسية لمفهوم الاجتهاد عند تلميذ مرهق الكاهل بكل سلبيات العملية التعليمية؟ بل أية معنى أبقت الخريطة المدرسية لمفهوم الامتحان أصلا؟ أية معنى أبقت لمفهوم التصحيح (المرهق للمدرس) والتنقيط والإعلان عن النتائج؟ أليست هذه هي أنجع وسيلة لقتل روح التنافسية وقريحة الترقي في كسب المعارف؟ ثم كيف للتلميذ المجتهد أن يستمر في البذل والعطاء وهو يرى أنه في آخر المطاف لن يكون هناك، عند الانتقال من مستوى تعليمي لآخر، فرق بينه وبين الكسلان المشاغب؟ ألم ندخل العملية التعليمية دربا من دروب الأعمال المنفرة بالنسبة للمدرس وللتلميذ على السواء؟ كيف لمنظومتنا التعليمية أن تستمر في الوقوف على رجليها ولا تصاب بالشلل في الوقت الذي عملنا على إفقادها كل مقومات السلامة والاستمرارية؟ أية لائمة يمكن إلقاؤها، بعد كل هذا، على المدرس الملتزم بواجباته إن هي بدت عليه بوادر الإخلال بمهامه والتخلي عن مسؤولياته؟ وأخيرا كيف لنا أن نسمح لأنفسنا بالتباهي بالنسبة المئوية للنجاح العالية في التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي ونسبة التمدرس العالية؟ بأي نجاح وبأي تمدرس نتباهى؟

إنها تساؤلات ملحة لن يخفف من حدتها سوى إعادة النظر في مفهوم الخريطة المدرسية الحالي، وفتح باب التنافس البناء في التباري على بلوغ المراتب الأولى لضمان الانتقال من مستوى تعليمي لآخر. إنه أمر غريب، نريد أن نجعل تعليمنا مسايرا لثقافة التنافسية، ثقافة العولمة ومنطق التجارة الحرة وسياسة اقتصاد السوق، ونعمل في نفس الوقت على قتل مفهوم، بل روح، التنافسية والاجتهاد عند ناشئتنا. نعم، أصبحت منظومتنا التعليمية تعمل على شاكلة نمط سياسة الأنظمة الشيوعية في الاقتصاد فيما مضى (أصبحت الأنظمة الشيوعية حاليا تتبنى خيار المبادرة الحرة والتنافسية) بحيث الكل يعمل (حق الشعل مضمون) وعجلة الاقتصاد تدور، إلى الوراء، طبعا. ليست هذه دعوة منا لتبني النهج الليبرالي المتوحش الذي أصبح يقض مضاجع الشعوب الضعيفة (ضعف اجتماعي واقتصادي ناتج عن ضعف وتأخر العنصر البشري). لماذا سيعمل العامل في غياب المحفزات على ذلك؟ فحتى الإسلام، الدين السماوي، يحث على التنافسية الشريفة "وفي ذلك فليتنافس المتنافسون" (قرآن كريم).

لو كنا فعلا نعمل بخريطة مدرسية إسما على مسمى، خريطة مدرسية مدروسة بعناية وجدية وبعد نظر وحسن تدبير وتفكير، لما عملنا، ضمانا لنسبة عالية من النجاح وتفاديا للإلقاء بأطفالنا إلى الشوارع في سنة مبكرة، على الجمع بين المتفوق في الامتحان والراسب الناجح أو "المنجح"، في قسم واحد دونما تمييز. بل كان لا بد أن نعمل، بناءا على مؤهلات الأطفال وقدراتهم على الاستيعاب والفهم وتمشيا مع مواهبهم وميولاتهم، على استحداث أصناف من التوجهات التربوية والتعليمية والتكوينية الخاصة عند بعض المحطات: عند منتصف الطور الابتدائي (على رأس الثلاث سنوات الأولى) مثلا، وعند السنة السادسة (الشهادة الابتدائية) ومحطة أخرى، إذا اقتضت الضرورة ذلك، خلال الطور الثانوي الإعدادي. كان لابد للخريطة المدرسية، إن أريد لها أن تكون فعلا على مسماها، أن تعمل على إحداث مسارات تعليمية وتكوينية مدروسة بعناية، تأخذ بعين الاعتبار المعطيات الاجتماعية والاقتصادية، الجهوية والوطنية والدولية للبدء في توجيه الناشئة منذ نعومة أظافرهم إلى حيث يمكنهم التأقلم وتحقيق الذات خلال التسع سنوات من التعليم التي يراد لها أن تكون أساسية، إجبارية. بهذا الصنيع فقط يمكننا تخطي مجمل سلبيات المنظومة التعليمية الحالية التي تنخر الأطوار الأساسية لتعليمنا حيث التأسيس للكسل، والتيه والفشل، والدفع إلى النفور والعزوف وزرع بذور النقمة على المجتمع والوطن والمقدسات، كما سنرى.

إن أخطر ما في مفهوم أي إصلاح من أي نوع كان أن يؤسس له كردة فعل عاطفية أو سياسية اتجاه ظاهرة ما. هل يعقل أن تحارب ظاهرة الأمية بمفهومها التقليدي بالتأسيس لظاهرة الأمية "التعليمية"، ظاهرة اللغة المغربية الأصيلة، الدارجة الأصيلة؟ كم من الوقت يستغرق البحث لتشخيص مرض ما (معرفة علمية)، وكم من الوقت يتطلب إيجاد الدواء له، وكم من الوقت تتطلب التجارب لكي يصبح هذا الدواء متداولا بدرجة كبيرة من الأمان؟ أليست الأمية بحالة مرضية اجتماعية؟ أليس من المفروض تشخيص كل أوجهها لكي نعمل على البحث عن الوصفات الدوائية العلاجية الملائمة، والقيام بدراسة جدواها وفعاليتها، قبل الإقدام على محاربتها على أسس علمية طبقا لبرنامج إصلاح اجتماعي متكامل يزاوج بين الوسائل والأهداف بنظرة شمولية وطريقة علمية؟. إن إصلاح عطب ما، في آلة ما، يتطلب وجود التقني الأخصائي

والأدوات المناسبة لنوع العطب، وإلا فسيتم خلق أعطاب أخرى قد تخرج الآلة من دائرة الاستعمال تماما. النجاح الصوري كوسيلة للإبقاء القصري للتلاميذ طيلة التعليم الأساسي (9 سنوات) كوسيلة لمحو الأمية، يعد أنجع السبل لتحويل مؤسساتنا التعليمية إلى مؤسسات لتثبيت الأمية. يقول المثل الفرنسي (hâtez-vous lentement) "أسرعوا بتأن"، ويقول مثل آخر "لا يجب الخلـط بين السرعة والتســـرع" (ne pas confondre vitesse et précipitation)؛ فالأمية نتاج لتسلسل طويل من التراكمات، فلا داعي إذا لحرق المراحل في غياب استراتيجيه واضحة المعالم لكي لا ينقلب الإصلاح إلى زيادة في الإعطاب. وهنا لا بد من فتح قوسين حتى لا يمر موضوع محو الأمية مر الكرام، لأنه ليس كذلك، فحتى هنا لم نتوفق في إعداد الكتب السليمة، الصالحة للاستعمال. إنها كتب تفتقد لأدنى الشروط والمتطلبات البيداغوجية الأندراغوجية على مستوى الكتابة ووسائل الايضاح. أعرف جمعية تعمل على إعطاء دروس لمحو الأمية، تخلى المكونون بها عن هذه الكتب "السواقية" ليرجعوا للبحث على كتب أحمد بوكماخ.

إن المتتبع لما آلت إليه الأمور في تعلمينا الأساسي ليفجع لما أصاب تعليمنا من أعطاب في قلبه النابض ألا وهو اللغة. لقد بلغ الحد بتلامذة السنة التاسعة من التعليم الأساسي عدم قدرتهم على الكتابة في مادة الإنشاء (لا داعي للتكلم عن الفرنسية) ولا يقدرون على إعراب جملة مكونة من فعل وفاعل ومفعول به. ولمن يريدونها دارجة أصيلة، هل يمكنها أن تمثل فعلا طوق النجاة لمثل هؤلاء أم أنها طوق حول العنق يخنق آخر نفس للتعلم، ويقضي على الأمل في محاربة الأمية. إنها لمعادلة عجيبة هاته التي ترمي إلى محاربة الأمية التقليدية الأصيلة بالأمية التعليمية في إطار خريطة مدرسية تفتقد للمقياس والقياس ولا تعرف وجهتها وتوجهها.

2-2ـ التسيب بالمؤسسات التعليمية

إنه عامل مفصلي آخر أدى بالمدرس حتما، بتفاعله مع العوامل السلبية السالفة الذكر، إلى التقاعس عن القيام بمهامه. نعم، لقد أصبح التسيب هو السمة الأساسية للجو الذي يعم داخل معظم المؤسسات التعليمية، بحيث لا

يتطلب الأمر أكثر من متابعة ما يكتب يوميا في الجرائد الوطنية، على كثرتها. فالمدرس المسكين لا يستطيع حتى ضبط النظام بالقسم المكتظ بالتلاميذ في غياب سلطة الإدارة. إن الأستاذ ترك لوحده في الميدان يصارع من أجل حفظ ما تبقى له من ماء الوجه كما يقال. فكما ترك لشأنه في مواجهة التضخم المعرفي المهول، فقد ترك لشأنه في مواجهة التسيب الذي تفشى داخل المؤسسات التربوية وفي محيطها. ترك لوحده في مواجهة التسيب الذي تفشى بين الكثير من التلاميذ وحتى بين الكثير من أوليائهم. فحينما يضطر المدرس إلى فعل شيء ما للحد من الفوضى بالقسم، فإنه يفتح على نفسه بابا من المشاكل يصعب غلقه بحيث يصبح وجها لوجه مع أولياء التلاميذ ومؤسستي الأمن والقضاء حينما يرفع الأمر إليهما. قد تلفق إليه التهم، خاصة بالضرب العنيف، وقد تدعم التهمة بشهادة طبية على قدر الطلب (!!)، فيجد نفسه في ورطة مفتوحة على كل الاحتمالات. وفي غمرة كل هذه المشاكل لا يجد، في كثير من الأحيان، من يواسيه حتى من داخل إدارة مؤسسته، التي أصبحت غير قادرة على القيام بواجبها التربوي، بحيث يتم توجيه اللوم المبطن إليه بالدارجة الأصيلة : "آ أستاذ، مكانش عليك تصدع راسك وتدخل في هاذ المشاكل، اللي ابغ يقر يقر واللي مبغاش، انت مالك". مفهوم دارجي أصيل لمفهوم القيام بالواجب! وكم من رجال التعليم رفعوا أيدهم مستسلمين لهذا الواقع الأليم الذي أصبح كابوسا يقض مضاجعهم بالقسم والمؤسسة ومحيطها. هل بعد كل هذا سيبقى للمدرس أية قابلية للتفاعل بإيجابية مع العملية التعليمية؟ ألم تصبح هذه العملية نوعا من الأعمال الشاقة، يقوم بها مكرها وعلى مضض؟.

والأخطر من كل هذا أن يقال للأستاذ المشتكي في بعض الأحيان:"*آ أستاذ، مطلوب منك فقط أن تحرس التلاميذ بالقسم بدل أن يبقوا متسكعين في الشوارع*". نعم، مفهوم آخر لثقافة الدارجة الأصيلة التي يراد لها أن تسود في بداية الألفية الثالثة، بداية عصر العولمة والتنافسية!. المدرس مطالب بأن يكون حارسا، لا معلما ومكونا. عليه أن يجتنب أية عقوبة زجرية في حق المشاغبين من التلاميذ، وما أكثرهم، وليس له الحق بإخراجهم من القسم، والإدارة لا حول لها ولا قوة، بل غالبا ما يعمل الحراس العامون والمعيدون على كسب ود العناصر التي يخشونها.

ثم كيف يخول نوع من الآباء لأنفسهم انتهار وتهديد من وكلوهم أمر تربية وتعليم أبنائهم حينما يستدعونهم ليشكوا إليهم عدم انضباط أبنائهم في الأقسام؟ وإذا كان المدرس معروف بعدم التساهل مع ما يخل بآداب القسم وعدم الانضباط، فحتى الإدارة تتخندق ضده، لأنه في نظرها لا يحسن التصرف ويعمل على خلق المشاكل لها وهي أحوج ما تكون في غنى عنها. وعليه، فإنها بتظاهرها بالدفاع عنه مع من يستدعى من أولياء التلاميذ الخارجين عن السيطرة، تحمله ضمنيا المسؤولية "*الله يهديه، حتى هو كيتعصب بزاف، مسكين كيطلعليه السكر*". نعم من بلغ به الحد إلى القبول بثقافة الدارجة الأصيلة، فلن يحسن استعمال السكريات فتتحول قطعا إلى ظاهرة مرضية في المجتمع على غرار ظاهرة الكوليستيرول.

والغريب في الأمر أننا عملنا على الإساءة إساءة كبيرة لمفهوم حقوق الإنسان، طفلا كان أم كهلا، رجلا أم امرأة. نعم، لقد أصلنا لثقافة خاصة بنا لمفهوم هذه الحقوق، نعمل من خلالها على ضمان حق من لا يعرف للآخر عليه حقا. التلميذ المشاغب المتهاون ليس للمدرس الحق أن يخرجه من القسم وليس له الحق أن يقوم بأي إجراء ضده، كأن يعمل على تأديبه (إن لم يخش على نفسه أن يعمل هو على تأديبه). لقد أعطي لهذا العنصر الحق في التعدي على حقوق الآخرين في التعلم والسكينة، وعلى حق المدرس في الإبقاء على حد معقول من ظروف العمل في القسم للقيام بواجبه التربوي. فيما يخص الكبار، فقد أصبح حق المعتدي على حقوق الآخرين مضمون وهو ما أدى إلى تفاقم ظاهرة الاعتداء على المواطنين في واضحة النهار وعلى قارعة الطرق. كيف يمكن لرجل الأمن الذي يمثل هبة الدولة أن يستمر في القيام بمهامه في بسط الأمن في المجتمع وهو يرى أن من اعتقله بالأمس، وهو يبث الرعب بين الناس معتديا على حقوقهم، قد أطلق القضاء سراحه بناءا على مفهومنا الخاص بنا لحقوق الإنسان. قد يطغى رجل الأمن ويتجاوز حدوده، كباقي المغاربة (وهنا يجب تدخل مفهوم حقوق الإنسان السليم لتصحيح المسار)، لكن أن يصل الأمر إلى سلب رجل الأمن هيبته، فيصبح من المتفرجين على ما يحدث، فهذا سوف يؤسس لما لا تحمد عقباه من تشجيع ضمني على الانفلات الأمني بكل أوجهه، وهذا ما لا يريده لهذا البلد الأمين إلا من لا يعرف له عليه حقا. إن زرع الريح لن ينتج إلا العاصفة حتما، والعاقل من

استبق الأحداث وعمل على قطع دابر الفتن والاختلالات بكل صورها. هل إلى هذا الحد عجزنا على تصور عاقبة الأمور على أمننا الاجتماعي والوطني، ونحن نعمل على تهيئة أجيال لا تقف عند أية ضوابط ولا تعرف أي معنى للامتثال لها؟

إن زرع بذور أية ظاهرة أو فكرة غير معروفة العواقب في وسط المجتمع، لن يستطيع أي أحد، أو أية مؤسسة كيفما كانت، التنبؤ بالمسار الذي ستأخذه وبما ستؤول إليه. وعليه، فالعاقل من بذر ما يحسن الاعتناء به، وما يسهل عليه حصاده والتحكم فيه.

والمثير في الأمر، وما يدعو للحسرة، أن لا تجعل النقابات التعليمية من ظروف عمل المدرسين بالمؤسسات التعليمية إحدى محاور نضالها لتعمل على إعادة قدر من الاحترام لرجل التعليم وقدر من الهيبة لهذه المؤسسات، التي تمثل محضن إنشاء المواطن المحب لوطنه، المدافع على ميراث آبائه ومقدساتهم، والباني لمستقبل أبنائه. لقد تحولت "*كاد المعلم أن يكون رسولا* "، و"*من علمك حرفا صرت له عبدا* " إلى "*كعلم*" وما شابهها من النكت التي تحط من قدر رجل التعليم حتى الحضيض. كيف لأمة أن يستقيم حالها، وتواصل مسيرها، وتضمن مستقبل أبنائها وأمنها الاجتماعي والوطني، وهي تهين معلميها، من تأمل فيهم القدوة الحسنة لأطفالها؟ كيف لأمة يسب نشؤها معلميهم أن تقوم لها قائمة، إن هي استمرت في سباتها وغيبوبتها، ولم تبادر إلى تدارك ما يمكن تداركه قبل فوات الأوان، إن لم يكن الأمر في خبر كان؟ ولكي نقف على خطورة ما وصلت إليه الأمور، أبيح لنفسي كتابة بعض ما يؤشر على أننا بلغنا حدا مخيفا من تردي الأمور ومن انحطاط منظومتنا التعليمية.

"قم للمعلم ووفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا"

كان هذا فيما مضى من الزمان، في وقت كان فيه المعلم معلما، والتلميذ تلميذا، والمتعلم متعلما والأمي أميا. وحينما انقلبت المفاهيم رأسا على عقب، فطمست المعالم التربوية والأخلاقية وانحطت القيم، وضيعت المهام وغيبت المسؤوليات، وتفشى الجهل، استبدل هذا الشعار ب:

اللهم عذب المدرسين والمدرسات الأحياء منهم والأموات

اللهم عذب مدرس الجبـــــــر واجعل له في كل عظم كسر

اللهم عذب مدرس التاريـــخ واقذفه بعيدا إلى المريخ
اللهم عذب مدرس النصوص لأنه من أكبر اللصوص
اللهم عذب مدرس الفيزيـــاء واحفظه في علب كالمومياء
اللهم ....
من طلب العلم نام الليالي ورمى الكتاب وقال مالي

"أبيات" من قطعة "شعرية" مطولة تغني عن كل تعليق، غير القول بأننا بشأن تكوين جيل مرعب، انقلبت عنده المفاهيم رأسا على عقب واسودت نظرته إلى المجتمع فأصبح كبرميل البارود، قابلا للاشتعال والانفجار في كل حين.

كيف للمجتمع بكل مكوناته، والمسؤولين عن المنظومة التعليمية خصوصا، أن يهنأ لهم بال وهم يرون أن المعول عليهم قد اعوج عودهم وتسوس؟ كيف يستقيم الظل والغصن أعوج؟ كثير من رجال التعليم ما قبل الجامعي مصابون بالإحباط والاكتئاب ويغلب عليهم الانفعال والعصبية، نظرا لما يعانونه من ضغوطات نفسية هائلة على كل المستويات. كيف يطلب منهم إذا تربية النشإ تربية سليمة وقد عمل المجتمع بكل مكوناته، من حيث يدري أو لا يدري، على إعاقتهم معنويا وحسيا، مما أدى بهم إلى ردود أفعال سلبية، بدرجات متفاوتة، زادت أزمة التربية والتعليم والتكوين تعميقا وتفاقما. لقد دخلت العلاقة بين المدرس والتلميذ دائرة ردود الأفعال السلبية والاتهامات المتبادلة لتنهار صناعة اللبنات الأساسية لبناء المجتمع وتشييد صرح الوطن. نعم، كثير من رجال التعليم وجدوا من المصوغات ما يبيح لهم ويخول لهم القيام بتصرفات "قصمت ظهر المنظومة التعليمية"، تصرفات الناقم، المنتقم، المولدة للكراهية.

من هنا نقول بأن على الدولة أن تعمل، قبل كل شيء، على إعادة الهيبة التربوية لإدارة المؤسسات التعليمية، والهيبة الأخلاقية والأمنية عبر إعادة تأهيلها وربطها بمصلحة أمنية خاصة يتم خلقها لغرض ضبط الأمن بهذه المؤسسات وفي محيطها حتى تنعم بالطمأنينة والسكينة المفروض وجودها. لماذا لا يتم خلق جهاز أمني مثيل للحرس الجامعي للتصدي لهذا الفلتان الأمني التربوي الخطير؟ إن رد الاعتبار المعنوي لتعليمنا (مناهجه وبرامجه) ورجاله ومؤسساته هو الكفيل بتجنيب بلدنا الحبيب أخطار الانزلاق إلى ما لا يحمد عقباه كما سنرى. كيف لمؤسسات تربوية أصبحت أوكارا لتداول كل أصناف

المخدرات والترويج لها، داخليا وفي محيطها المباشر، مع ما يصاحب ذلك من مظاهر الانحلال الخلقي المتعددة الأوجه أن تعمل على تكوين نشء قادر على الانخراط في المبادرة الوطنية للتنمية البشرية وتفعيلها؟ فإن نحن خسرنا تكوين العنصر البشري التكوين السليم والايجابي، فأية تنمية بشرية سننشد من المبادرة الوطنية التي يسهر عاهل البلاد على تنفيذها والسير بها قدما في تنقل مستمر عبر أرجاء البلد الحبيب؟ لا أظن أن عليه، كذلك، أن يتنقل من مؤسسة تعليمية إلى أخرى للوقوف على ما تعرفه من مناخ تربوي رديء وانحطاط خلقي مسيء ليعمل على إعادة الاعتبار لها ولمهامها. إن التفرج على ما يحدث، مع الإحجام عن تقييم الأمور تقييما علميا حتى يتسنى العمل على وضع خريطة مدرسية قادرة على تقويم ما اعوج وتشوه، لا يتماشى مع مقتضيات ومتطلبات المبادرة الوطنية للتنمية البشرية التي يراهن عليها المغرب في زمن كل التحديات. كان من المفروض، بعد أزيد من نصف قرن على الاستقلال، أن يكون عندنا العنصر البشري الذي يتفاعل بكل تلقائية وبكفاءة عالية مع متطلبات هذه المبادرة التي يتوخى منها تنمية البلاد وتحسين مستوى عيش المغربي.

3ـ ما هي أسباب عزوف التلاميذ عن التعلم؟

ما الذي أدى بالتلميذ إلى العزوف عن التعلم وعدم الانضباط لأخلاقياته والتمرد على مقتضياته؟ فزيادة على عدم تمكنه من مسايرة ما هو مقرر، نظرا لافتقاده لآلية التواصل (اللغة)، وللتضخم المعرفي الذي يعلو مستواه اللغوي والذهني في الاستيعاب السليم للمفاهيم (التقارير السابقة)، فإن سلبيات الخريطة المدرسية والتسيب الذي تعرفه المؤسسات التعليمية يزيدان من شدة النفور والهروب مما يمس للقسم بصلة. كما أن ظاهرة الغش في الامتحانات بكل جوانبها وحيثياتها زادت الطين بلة، وأجهزت على كل قريحة في البذل والعطاء والاجتهاد، وأفرغت العملية التعليمية برمتها من محتواها، بحيث فقدت مصوغاتها ومدلولها وجدواها. لقد انقلب كل شيء جميل مفترض في هذا الفضاء التربوي والتعليمي إلى نقيضه.

1-3- الخريطة المدرسية تقتل روح التعليم والتعلم

إنه فعلا خطأ قاتل في حق التلميذ الذي دفعت به الخريطة المدرسية حتى طور التعليم الثانوي الإعدادي، رغم افتقاده تماما لآلية التواصل والفهم (اللغة)، وفي حق الآخرين الذين رأوه ينجح وإن لم يعر للتعلم أي اهتمام. أي تكوين أساسي ضمنته له الخريطة المدرسية، وأية أمية حاربت؟ وماذا ستكون ردة فعله الطبيعية؟ يتكلم المدرسون عن ظاهرة هجر مادة الإنشاء (بالعربية والفرنسية)، فالتلميذ لا يستطيع كتابة ولو جملة مفيدة من فعل وفاعل ومفعول به. فكلما تقدم هؤلاء التلاميذ في المستوى التعليمي، ازدادوا تأزما على المستوى المعرفي، والنفسي تبعا لذلك، فكيف لهم إذن أن لا يصابوا بالإحباط المولد لردات أفعال سلبية لها كبير الأثر على نفسيتهم و بلورة شخصيتهم ؟

فكما قتلت الخريطة المدرسية في المدرس روح المبادرة، وأدت به إلى الإخلال بمهامه والتخلي عن مسؤولياته، بمستويات متفاوتة، فقد أدت بالتلميذ إلى امتهان الكسل والغش كأسهل طريق إلى النجاح. إنها معادلات غريبة ومفاهيم سريالية دخلت قاموس ثقافتنا لبداية الألفية الثالثة، بداية عصر هيمنة الأقوياء اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا؛ إنه منتوج منظومتنا التعليمية التي نتوخى منها تنشئة أجيال صالحة تحمل على عاتقها حفظ مكتسب الأجداد والمضي بالوطن إلى بر الأمان في عالم يأكل فيه القوي الضعيف. وأي ضعف يمكن أن ينخر جسد أمة من الأمم أكثر من أن تؤشر للغش والكسل بالتفوق والرسوب بالنجاح، ولتعلم اللغات بتعلم الدارجة الأصيلة، وللإحساس بالنقص بثقافة الجاه العالي؟

"علينا العمل على إبقاء فلذات أكبادنا بالقسم أطول مدة ممكنة، طيلة طوري التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي (التعليم الأساسي) ليحصلوا على قدر أساسي من التعلم"؛ النية صالحة والهدف نبيل حينما يراد أن لا يلقى بالأطفال إلى الشارع، حتى يحظوا بقدر لائق من التعلم، يجعلهم مؤهلين لأن يكونوا مواطنين صالحين وغير أميين. إنها معادلة واضحة، من الدرجة الأولى، سهلة الاستيعاب؛ إنها من صنف مفهوم المنظور الشيوعي للنظام الاقتصادي. ضمان العمل للجميع مع تغييب المحفز الاقتصادي والاجتماعي كونا سببين كافيين، قتلا حس المبادرة والابتكار في أفراد المجتمع بحيث أنتجا إنسانا من قالب واحد لا يعرف من الانتظار إلا آخر الشهر ليستلم أجرته، فلماذا الكد

وبذل الجهد إذا؟. من هنا حكم النظام الاقتصادي الاشتراكي على نفسه بالهلاك، لكنه لم يتفطن لذلك إلا بعد فوات الأوان. والخطير في الأمر هو أنه بمفهومنا الصوري لضمان تكوين أساسي للجميع بمنظور النظام الاقتصادي الاشتراكي، فقد عملنا على نخر أسس منظومتنا التربوية والتعليمية وتكوين أجيال من الأميين المقنعين بقناع "التمدرس". نبقي بهم بعيدين عن الشارع في سن يكون التحكم فيهم يسيرا بعض الشيء ونلقي بهم فيه عندما يشتد عودهم ويصبحوا خارجين عن السيطرة؛ إنه بحق مفهوم ثقافة الدارجة الأصيلة المرادف للأمية.

ماذا أبقت الخريطة المدرسية من محفز للطفل المجتهد لكي يجتهد؟ يجلس بجانب مشاغب لا يلقي بالا لما يقوله مدرس أرغمته الظروف (البرامج والمناهج والخريطة المدرسية،...) ألا يلقي هو كذلك كثير بال لما يقوم به. ثم يأتي آخر السنة الدراسية فينجح الجميع (أو تقريبا) ليجد نفسه في السنة المقبلة (المستوى الدراسي اللاحق) بجانب نفس الكسلان الذي لا يحسن إلا اختلاق المواقف الساخرة ليثبت لنفسه وغيره أنه يحسن فعل شيء ما. نعم، إنها خاصية إنسانية، حالات نفسانية عند الإنسان، فهو لن يرتاح له بال ولن يرض عن نفسه إلا إذا أثبت لها أو أوهمها أنه يحسن فعل شيء ما، ولو عبر افتراء الأكاذيب التي سرعان ما تتحول إلى حقيقة بعد ترديدها لعدة مرات (طريقة كووي Méthode de Coué). معارف ومفاهيم تعجز في كثير من الأحيان حتى المدرس، وبالانتقال من مستوى تعليمي إلى آخر لا تزداد الأمور إلا سوءا بالنسبة للتلاميذ، فيزداد تبعا لذلك طابور الذين يريدون إثبات ذاتهم بفعل شيء ما كبديل عن عجزهم في مسايرة ما لا يفهمون ولا يتعلمون. لا مبالاة بما يتم تدريسه، وشغب بدل ذلك وانتظار آخر السنة لنجاح مضمون أو شبه مضمون؛ لكن لا بد من فعل شيء ما لإثبات أحقية النجاح للنفس أولا وللغير ثانيا، إنه الاجتهاد في ابتكار أحدث الطرق في الغش فيما لا بد منه لتمرير النجاح وتبريره: إنه الامتحان. "عند الامتحان يعز المرء أو يهان"، حكمة أكل عليها الدهر وشرب، ذهبت أدراج الرياح مع ذهاب مفهوم الامتحان، وها قد تم تعويضها بحكمة عصرية تؤصل لثقافة الدارجة الأصيلة "*من نقل انتقل ومن اعتمد على نفسه بقي في مكانه*"، وبخريطة مدرسية لسان حالها "النجاح مضمون، فلماذا الإجهاد والاجتهاد".

ما على المرء إلا أن يمر بجانب محلات الفوطوكوبي (وما أكثرها) عند اقتراب الامتحانات ليتفرج (إن كان لا يريد خيرا لهذا البلد الأمين)، أو ليفجع (إن كان يهمه مستقبل بلده) بما وصلت إليه آخر تقنيات الغش استعدادا للامتحان. يقينا، لو بذل هؤلاء التلاميذ جهدهم هذا في التهييء السليم بدله في الغش لنجحوا بأحقية، لكن كرههم لما لا يفهمون لا يترك لهم حتى التفكير في بذل أدنى جهد في هذا السبيل وبهذا الخصوص. إن الأمر أشبه بما قعدنا له من مفهوم الأعمال الشاقة، الأعمال المنفرة بانتفاء الفائدة منها.

كما أن التكنولوجية الجديدة (الآلة الحاسبة المتطورة والهاتف النقال الجد متطور وما إلى ذلك) تم توظيفها إلى أقصى حد في عملية الغش بتواطؤ، في بعض الأحيان، مع أطراف خارجية وقد يكون من أولياء التلاميذ كما هو متداول بين الناس، وكفى بالأمر سلبية حتى ولو كان فقط من باب القيل والقال، فالإشاعة تقتل. نعم، إن الأمر كذلك، فما أكثر أولياء التلاميذ المستعدين لفعل أي شيء لا يستسيغه العقل السليم لضمان أي نوع من النجاح لأبنائهم. إننا نعمل على التأسيس لثقافة الغش والتحايل والكسل على صعيد المجتمع كله، وبإيعاز من الآباء في غالب الأحيان. فكم هم الآباء الذين عملوا على الدفع بفئة من رجال التعليم إلى الانخراط في ثقافة الغش المدمرة للذات وللمجتمع. تملق وتودد وإغراءات ليتحول الرسوب إلى نجاح والفشل إلى توفيق، فتنقلب المفاهيم رأسا على عقب وندخل بمجتمعنا نفقا مظلما تنعدم فيه الرؤيا التي تمكننا من التفريق بين الخطأ والصواب والرسوب والنجاح والتدمير والإصلاح.

3-2- ظاهرة إعطاء الأجوبة للتلاميذ من الحراس

ظاهرة أخرى، هي أشد غرابة من سابقاتها، كادت أن تعم في أقسامنا بالتعليم الابتدائي بالخصوص: إنها ظاهرة إعطاء التلاميذ أجوبة الأسئلة عند اجتياز امتحان الشهادة الابتدائية على الخصوص، وذلك من طرف من يفترض فيهم العمل على إحباط مخططات النقل والغش المحكمة التهييء حتى من تلامذة التعليم الابتدائي. كيف لهذه الظاهرة الخطيرة أن تضرب أطنابها في التعليم الأساسي الذي يفترض فيه تعليم أبنائنا ثقافة التعلم والتحصيل واجتياز الاختبارات والقبول بنتائجها وثقافة الاعتماد على النفس؟. ماذا سيبقى من

مفهوم التعلم ونكهة الامتحان في وجدان الطفل وباطن شعوره؟ كيف ستكون شخصية طفل ينمو ويكبر في مجتمع ثقافته ثقافة إفراغ كل مفهوم من محتواه وقلبه إلى ضده؟ وكيف ستكون ردة فعله عندما تغلق الأبواب في وجهه وما أكثرها؟ ستكون يقينا ردة فعل المفطوم عما ألف رضاعه؟

لقد حكى لي أحد رجال التعليم بمدرسة ببني ملال أنهم عملوا مع الإدارة على التصدي لظاهرة "إعانة" التلاميذ (وهي في الحقيقة إهانة وإعاقة لهم وللوطن) بإعطائهم الأجوبة، وذلك بالعمل على أن يمر الامتحان كما هو متعارف عليه في كل مجتمع يحترم فيه الإنسان إنسانيته: حراسة، تصحيح الأوراق ثم وضع المعدلات وتسليمهم للأكاديميات لإعلان النتائج. إلا أنهم فوجئوا بأن مؤسستهم هي التي سجلت أعلى نسبة للرسوب في إطار الخريطة المدرسية التي خدمت المؤسسات التي يتفشى فيها هذا النوع من الغش المتعمد وهو الأمر الذي خلق لهم قلاقل جمة مع أولياء التلاميذ الذين لا يهمهم إلا نجاح أبنائهم. بعد هذه التجربة المثبطة للعزائم، فلن يعيد هؤلاء المربون قطعا سلوك طريق الصواب الذي سلكوه من قبل، بل سيتبارون هم كذلك فيما يتبارى فيه الآخرون. هكذا يؤسس للدوران في حلقات مفرغة، بل في حلقات محبطة مؤسسة لثقافة الدارجة المغربية الأصيلة، ثقافة الأمية المقنعة.

ما الذي أفضى بالمدرس أن يعطي لناشئتنا هذه الجرعة المركزة مما يدمر الذات بكل برودة دم؟ لقد أصبح هذا المدرس أكبر خطرا من الطبيب الذي يقتل مريضا في غرفة العمليات أو يحقن جسدا بدم ملوث بفيروس السيدا أو أي مرض خطير. فهذا الطبيب عرض حياة إنسان للهلاك، أما هذا المدرس فقد عرض مجتمعا كله للهلاك. إنه التجسيد البديهي لسلبيات الخريطة المدرسية التي تؤمن النجاح لمن نجح أو لم ينجح، فلم إذا الكذب على النفس بافتعال ما لا جدوى منه؟ تصحيح مئات أوراق الامتحان المليئة بما يحبط أقوى العزائم، مجهودات من صنف الأعمال الشاقة التي تنهار معها الأعصاب. لم الدخول إذا في لعبة محسومة النتائج مسبقا؟ إنه نوع من المنطق العقلاني، لكن لا يمكن أن يستسيغه الحس السليم والشعور بالمسؤولية عند من يحب الخير لأبنائه ووطنه. فقد يكون من السهل على التلميذ تفهم الانعكاسات السلبية لحيثيات الخريطة المدرسية وجدانيا، لكن أن تكون هي أو أي سبب آخر مصوغات لإعطاب العملية التعليمية عبر طمس معالم الاختبارات فهذا ما يؤدي إلى

أوخم العواقب على كل جوانب الحياة الاجتماعية للأفراد. فلن ننتج إلا أجيالا ضائعة، ممن لا يعرفون من سبيل لامتلاك الشيء وبلوغ هدف ما إلا بالوسائل اللا شرعية وبأقل مجهود. والنتيجة هو أننا نعمل على خلق عنصر بشري من صنف الفطريات، بحيث ينمو بالتغذي على ما لا يملك وما يأخذه من الغير. هذه المعادلة العجيبة، من صنف الراسب الناجح، كمفهوم وكثقافة ملازمة للطفل الذي تشبع بها في المدرسة منذ صغره وشب عليها، تمثل قلبا خطيرا للمفاهيم وانتكاسة للفطرة السليمة مما يجعله لا يعرف من الوسائل الطبيعية للترقي وامتلاك الشيء إلا هذا النمط القصري الغريب. أبهذا العنصر البشري يمكن لبلدنا ربح رهان المبادرة الوطنية للتنمية البشرية؟ وهل بمثل هذا العنصر البشري وبمثل هذه الثقافة المدمرة للذات يمكن للمغرب المراهنة على كسب تحديات العولمة؟

إذا كانت الخريطة المدرسية (وغيرها) وأولياء التلاميذ (في كثير من الأحيان) يدفعون بالمدرس للإخلال بمهامه إخلالا تاما، فلم التباكي على ما نعايشه من مظاهر العزوف الخطير لأبنائنا عن التعلم؟ كيف لطفل كان من المفروض في الأسرة والمدرسة والمجتمع أن يعملوا على تضافر جهودهم لتكوينه تكوينا سليما (تربية وتعليما)، أن يتمكن من التموقع السليم، في دوامة الحياة اليومية القاسية، بعدما تضافرت جهودهم لإعطاب بوصلته؟ كيف له أن يستقبح القبيح ويستحسن الحسن وهو قد تربى على استحسان القبيح واستقباح الحسن؟. أي نوع من المجتمعات يصبح من كانت هذه ثقافة أفراده، وأي مستقبل يستقبله ويقبل عليه؟ أليس استحسان الدارجة الأصيلة كلغة من قبيل استحسان القبيح؟

3-3- تفشي ظاهرة دروس الدعم

انقسم رجال التعليم ما قبل الجامعي إلى فريقين اتجاه إعطاء دروس الدعم الليلية والنهارية. فريق لم ينخرط في هذا المسلسل، يقابله فريق انساق في هذا الاتجاه. وانطلاقا من نظرته لهذا الموضوع وقناعاته، انقسم الفريق الثاني إلى فئتين؛ فئة تتعامل معه نزولا عند الرغبة الحقيقية لمن يروا في دروس الدعم الوسيلة الوحيدة لتحسين مستواهم المعرفي، وفئة تعمل على ترغيب التلاميذ في هذا الأمر بشتى الطرق. فإذا كان الأمر عاديا في حالة الفريق الأول والفئة

الأولى من الفريق الثاني، فإن سلوك الفئة الثانية من رجال التعليم يزيد من وقع السلبيات الأخرى على نفسية التلميذ وشخصيته. من المفروض أن يمثل المدرس بأخلاقه الحسنة وتصرفاته الأبوية (التربية) القدوة المقتفاة بالنسبة للتلميذ، ويا لعظم الفاجعة أن تنقلب هذه الصورة إلى نقيضها في عينيه فيرى فيه شخصا يعمل على ابتزازه، وهو الأمر الذي يجعله يدعو عليه بكل شر كما سبق أعلاه. وحتى إن كان هذا الصنف من المربين لا يمثل إلا فئة من رجال التعليم فإن صيتهم هو الذي يملأ الأفق بغبار دعاية مسمومة تزيد من اتساع الهوة بين ما هو مفروض في العملية التربوية والتعليمية من جمالية وما آلت إليه من تشوه بليغ لمعالمها. لقد أصبح من البديهيات المتداولة على ألسنة الناس، أن دروس الدعم اتخذها المدرس (ويتم التعميم) مطية لإنجاز التمارين المعدة للمراقبة أو الامتحان، مع التلاميذ المنخرطين معه فيها لرفع معدلاتهم وتمييزهم عن الآخرين لكي يسعوا هم كذلك للالتحاق بهم. فكما قلنا، قد يكون هذا التصرف المشين محصورا في فئة ليست بالكثيرة، لكن نهج التعميم نفث سموما خطيرة تزيد من إحباط العزائم ولا تبقي في التلميذ أية قريحة للتعلم، بل وتقتل فيه كل قابلية لذلك. وكم هم الآباء الذين شجعوا على هذا النوع من التفضيل القصري لأبنائهم، لكي يحتلوا درجات متقدمة بمعدلات عالية، تؤهلهم للقبول بكليات الطب على الخصوص (بعد ظهور الخلل وافتضاح الأمر أصبح حاليا المطلوب النجاح في مباراة الولوج) وبالأقسام التحضيرية وغير ذلك مما يعد مطلوبا.

لقد أصبحنا فعلا أمام ثقافة اجتماعية غريبة مدمرة للذات؛ ثقافة تعمل على نشر الفوضى الغير الخلاقة، ثم متى كانت الفوضى خلاقة؟ فمثلا، لقد أعطتنا هذه المعادلة الجديدة لماهية التفوق المدرسي بعض الأنواع من الأطباء ممن لا يحسنون كتابة شهادة طبية بدون أخطاء لغوية، ومفتقدين للأخلاق الضرورية وللثقافة اللازمة في التعامل مع المريض واحترام مشاعره. فبدل التبسم في وجهه والتهوين من حالته المرضية، وإن كانت حرجة، رفعا لمعنوياته (العلاج النفسي)، فإنهم لا يحسنون إلا الكلام الفج والتهويل وزعزعة نفسانية المريض بقذف الحقيقة عارية حافية في وجهه كأن يخرج أحدهم في كلينيك "باروكبير" بالرباط وينادي فلانة بنت فلان (من بين النساء) ويقول لها بدارجة جارحة "غدي نحيوذ لك بزولتيك". أو كأن يقول آخر للزوج (أستاذ

جامعي) بحضور زوجته (المريضة) بدارجة حافية "خصك تكون حاضر في وقت العملية باش تاخذ الطرف ديال البزولة اللي غنحيذو لها وتديه للمختبر يأنلزيواه وترد لنا النتيجة باش نشوفو واش نحيذ البزولة كلها والا لا". أراد الزوج أن ينبهه بطريقة غير مباشرة إلى تغيير تصرفه، فقال له "أشن هي البزولة"؟ فما كان من "فاقد الشيء لا يعطيه" إلا أن زاد الطين بلة قائلا "مالك، مكتعرفش البزولة، انت ماشي مغربي؟". إنه طبيب جراحي أخصائي في الأنكلوجيا، فيا للفاجعة!.

والأخطر في كل هذا أن يستعمل التهويل من المرض في بعض الأحيان لابتزاز المريض. كيف أمكن فقدان الرصيد الأخلاقي للطبيب في عقدين من الزمن، والتقهقر بما ورثناه من أخلاقيات ممن سبق أن استعمرونا (وصفة أخلاق لأطباء يعملون على تقدم بلدهم)، والذي كان من المفروض أن ننميها أكثر في التعامل مع أفراد مجتمعنا، نحن أحفاد من بنوا الحضارة الأندلسية التي يشهد الغربيون بعظمتها والتي شكلت لهم المنطلق لبناء مجدهم؟ لقد قمنا بالتعريج على الميدان الصحي، فتحا لمزدوجتين فقط، لنتعرف إلى أي حد تفشى الداء العضال الفتاك في جسد المجتمع وكوادره، وإلى أي مدى بلغ تفشي سلبيات منظومتنا التعليمية وانتفاء معالم التربية من مهامها.

وللإحاطة بكل جوانب موضوع دروس الدعم، لا بد من إطلاق صفارة الإنذار للتنبيه على أن لا تتخطى هذه الظاهرة آخر الحواجز لتحط الرحال بالتعليم العالي، بالجامعات، تمشيا مع حقيقة ما هو ملاحظ من أن الرديء سريع الانتشار وقابل للعولمة. ومن السهل تصور حيثيات هذه الظاهرة التي تنمو نموا طبيعيا مع الذين نموا في كنفها؛ لقد بلغ الكثير ممن بلغوا التعليم العالي بأحقية معدلات لعب فيها عامل التنشيط دورا كبيرا. فكما سبق و قلنا (في تقرير التعليم: المهام والمسؤوليات)، فبدل أن يعمل رجل التعليم العالي على كسر دورة التنشيط والعمل على وضع حد لهذه العملية المحرمة حتى في عالم اللعب (الألعاب الرياضية)، عمل على احتضانها مغلبا الحس العاطفي على المسؤولية العلمية و الحس الوطني. لا بد لمن زرع الريح أن يجني العاصفة، فلا بد لما يجري في أطوار التعليم ما قبل الجامعي من قلب للمفاهيم على كل المستويات أن يؤثر بكل سلبية على الأطوار اللاحقة. لا بد لمن تعود على استعمال المنشطات لمدة طويلة أن يصبح من المدمنين عليها، من هنا نفهم أن

تلاميذ الأقسام الذين تحولوا إلى طلبة المدرجات، لن يقدروا قطعا على مواصلة حتى الوقوف على أرجلهم إن هم لم يضاعفوا من تناول جرعات المنشطات. فأول ما سيقدمون عليه هو البحث عمن يمكنه تعهدهم بالتنشيط المطلوب، إعطاء دروس الدعم الليلية، ولقد بدأت الدعاية في نفث سمومها بهذا الخصوص.

ليس للأستاذ الجامعي الحق أن يقول أنه غير مسؤول عما حدث وينساب مع التيار، بل عليه أن يعمل على إيقافه أو تصويب مساره ووجهته، ويرفض الانخراط في هذا المسلسل حتى لا يؤتي أكله فتغلق الدورة القاتلة لتصبح جاهزة لإعادة نفسها؟ تبقى السلطة التقديرية لأستاذ التعليم العالي ليزن الأمور حسب اقتناعاته وتصوراته واستعداداته؛ هل يكمن دوره فقط في إنضاج ثمار ما بذر من قبل بغض النظر عن صلاحيتها للإنتاج والاستهلاك، أم أن يعمل على استصلاح ما فسد عبر العمل على تهيئة الأرضية السليمة لزرع بذور الأشجار التي تنتج الأمن المعرفي والاجتماعي والوطني؟ هل ينحصر دور الأستاذ الجامعي فقط في إتمام دورة ما أنتجته المنظومة التعليمية بغض النظر عن سلبياتها أم يحاول العمل، على ضوء المنتوج والنتائج، على تقييم وتقويم مسار الدورة من حيث بدأت؟ إلى حد الآن لا زال الأساتذة الجامعيين يرون ما يحدث في التعليم ما قبل الجامعي شأنا لا يعنيهم (انظر تشخيص المسؤوليات والمهام)، بل وتركوا الميدان فارغا لكل من يريد التطاول عليهم، وهو الأمر الذي يزيد من اضطراب المناخ التكويني والتعليمي بالبلاد.

3-4- المدرس يوجه التلاميذ إلى مكتبة بعينها

ظاهرة محبطة أخرى ظهرت بالتعليم الأساسي خاصة، وبدأت في التنامي، وتتجلى عند الدخول المدرسي. فبدل أن يعطى التلاميذ لائحة الأدوات المطلوب شراؤها (ويا ما أكثرها)، يعمد بعض المعلمين إلى توجيه التلاميذ إلى المكتبة "الفلانية" ليتعرفوا عما هو مطلوب منهم شراءه، حيث تسلم لهم هناك الأدوات قبل اللائحة. لقد بلغنا حدا من الرداءة، بل من التفنن فيها، سيفقد الأجيال الصاعدة كل مقومات الثقافة السليمة والإحساس بالمسؤولية نحو نفسه ومجتمعه، وحق لهؤلاء التلاميذ أن يدعوا على هذا النوع من رجال التعليم ممن ابتليت به مؤسساتنا التعليمية بالعذاب والهلاك.

إن بعضا ممن اؤتمنوا على تنشئة المواطن الصالح لنفسه ولمجتمعه ووطنه، يعملون على تكوين عنصر بشري لن يعرف لمجتمعه ولمن حوله أي جميل، بل إلا قبيحا. هل افتقدت السيطرة وضبط الأمور بمنظومتنا التعليمية وبمؤسساتنا التربوية إلى هذا الحد المخيف؟ كل يفعل ما يحلو له، كيف يريد ومتى يريد؟ إنها الفوضى الهدامة في جو فوضى الحرية. كل الرجاء أن لا نبلغ ذلك اليوم الذي نندم فيه على ما فرطنا فيه، لكن حيث لا ينفع الندم. هل من الصعب التحقيق في ما يجري في مؤسساتنا من خرق لأبسط قواعد التربية الوطنية السليمة؟ ألا يجري تداول كل ما يحدث يوميا على ألسنة ناشئتنا ليعم خبره كل المجتمع، فتتحول الحالة الاستثنائية إلى قاعدة عامة وتعم الهستيريا؟

مثل هذه الحالة قليلة قطعا، لكنها تمثل فقط نوعا من شتى أنواع التفنن في تقويض أسس التربية والتعلم بمعناه الشامل. يقول المثل (الحكمة) المغربي "*من ضربته يده لا يبكي*"، فأول من سيكتوي من سلبيات ما يزرع في أرضية تعليمنا هو من أسس له بالعمل على زرعه. يقول مثل مغربي دارجي آخر "*اللي حفر شي حفرة ووسعها هو الأول اللي كيطيح فيها*"؛ أليس ما يعانيه المدرس من تمرد التلاميذ وطغيانهم وتعنت الآباء وعدوانيتهم وتخل للإدارة عن مهامها إلا نوع من السقوط في الحفر التي حفرها بعض رجال التعليم وعملوا على توسعتها وتعميقها إلى أن أصبحت هواة سحيقة؟ ألا يتجرع رجال التعليم هموم افتقاد الأمن بالمؤسسات التعليمية وفي محيطها على يد من عملوا هم على تربيتهم على هذه الشاكلة والذين لم ينسوا حتى الدعاء عليهم بالعذاب والهلاك؟ فحتى في زمن ما تعرفه المنظومة التعليمية من اختلالات عميقة، لو حافظ رجل التعليم على أخلاقيات المهنة بكل أمانة، قدر المستطاع، لما ضاعت هيبته بين من أضاع تربيتهم. فحتى في زمن ما تعرفه مؤسساتنا التعليمية ومحيطها من شتى الاختلالات، فإن رجل التعليم الذي يعمل على أداء مهمته بإخلاص وتفان ينعم برصيد كبير من الاحترام يؤمن له قسطا من الأمن والراحة النفسية داخل المؤسسة وخارجها. أطفالنا ليسوا نبهاء ولكنهم ليسوا بلهاء، إنهم كالمعدن الثمين في يد الصانع يفعل به ما يشاء من الجواهر، وإذا سقط في يد أشباه الصناع المتطفلون فسيفقدونه حتما قيمته.

أعرف أستاذا بالتعليم الثانوي التأهيلي معروف بإخلاصه وتفانيه في عمله وضبط أموره في القسم يعمل بمؤسسة بسلا، بحي القرية (مؤسسة في محيط

على غير ما يرام). قبل امتحانات الباكلوريا لموسم 2005 – 2006، جاءه التلاميذ بشهادة طبية (إن الأمر جد عادي، أن يعطي الطبيب شهادة مرض شخص ما، حتى وإن لم يره!!!) وطلبوا منه أن يركن للراحة في الأيام المعلومة حتى لا يخل بطريقته المتقادمة في الحراسة بقاعدة الغش العامة الساري بها العمل في بداية الألفية الثالثة في كل أطوار تعليمنا.

كما أعرف أستاذة بالتعليم الثانوي الإعدادي تؤدي مهامها بإحساس الواجب والمسؤولية بمؤسسة بحي من أحياء يعقوب المنصور معروفة بقدر كبير من انعدام الأمن داخلها وفي محيطها. ففي الوقت الذي يعاني فيه العديد من الأساتذة من سوء المعاملة (اعتداءات معنوية وحسية في بعض الأحيان) في المؤسسة وخارجها، تنعم فيه الأستاذة السالفة الذكر بقدر لائق من الاحترام، خاصة خارج المؤسسة. فمع مرور الزمن تكون لها رصيد من التقدير والاحترام، حتى عند من تركوا المؤسسة أو طردوا منها أو فيما بعد. فحينما يلقونها خارج المؤسسة، حتى وان كانوا عاطلين متسكعين بالأزقة، فإنهم يشهدون لها بأنها بجديتها وضبط سير الأمور في القسم إنما كانت تعمل لصالحهم ولما فيه الخير لهم. وهكذا عملوا بكل تلقائية بتهيئة الظروف الملائمة، نسبيا، لهذه الأستاذة للعمل بهذه المؤسسة عبر الدعاية الشعبية في أسرهم ومع جيرانهم.

إنها فقط أمثلة لإظهار ما للرصيد الخلقي لرجل التعليم وإحساسه بالواجب وتفانيه قي القيام بعمله من دور إيجابي جد مؤثر يؤدي إلى التخفيف كثيرا من وطأة سلبيات المنظومة التعليمية على كل الأصعدة. لكن كما يقال، كل واحد يلبس ما "يواثيه"، يبدو أن الخريطة المدرسية قد جاءت منسجمة مع عقلية شريحة غير قليلة من رجال التعليم وملبية لتطلعاتهم.

ولمعرفة ما يحتله خلق وسلوكيات رجل التعليم من مكانة في التأثير إيجابا أو سلبا على سلوكيات التلاميذ وانضباطهم فقد أظهر استطلاع للرأي، قام به مجموعة من التلاميذ بين زملائهم في المؤسسة السالفة الذكر بتكليف من أستاذة لهم (في إطار مقتضيات وحيثيات بيداغوجيا "الكفايات")، أنهم شديدو الحساسية لتعامل الأساتذة معهم. نطلب من الأستاذ الفولاني القيام بكذا وكذا وأن لا يقول كذا وكذا، ونطلب من الأستاذة الفولانية أن لا تكثر من الغياب وتترك لباس كذا وكذا وتهتم بنا ولا تتركنا في القسم وتخرج، ونشكر الأستاذ

الفولاني (أو الأستاذة الفولانية) على كذا وكذا ونطلب منه (أو منها) التركيز على كذا وكذا.
نتغنى بشعار التواصل كأحد مرتكزات منظومتنا التعليمية ولا وجود لأي صورة من صوره الحقيقية على أرض الواقع، وحتى إن وجد استثناءا، يبقى مجرد ترف لإشباع فضول من أقدم عليه. ومن المعلوم أنه لو أننا أسسنا للتواصل بمنهجية علمية لاستشراف آفاق تربوية سليمة وتعليمية صحية لأمكننا تخطي الكثير من معوقات منظومتنا التعليمية التي لا تتطلب ولو فلسا واحدا من ميزانية الدولة. لكن يبدو أننا أصبحنا نتعايش في انسجام تام مع كل مقومات ومؤهلات التأخر والانحطاط، ونعمل على تكريسها أكثر فأكثر. فالانتماء للعالم الثالث (العالم المتأخر) ليس قدرا مقدورا، ولا دخل للموقع الجغرافي فيه، بل هو نتاج ثقافي فكري متأخر لا يحسن إلا قلب المفاهيم أو إفراغها من محتواها بحيث تتحول قيم التقدم والتمدن إلى مسميات أطلال.

4ـ التربية على المواطنة والدفاع عن المقدسات

من البديهي ألا تنحصر مهمة المؤسسات التعليمية في التعلم والتكوين فقط، بل يتعدى دورها إلى تكوين وتربية العنصر البشري المسؤول، العارف بفضل مجتمعه ووطنه عليه وما هو واجب عليه نحوهما؛ من هنا جاءت تسمية "وزارة التربية الوطنية والتعليم". فجاءت التربية قبل التعليم، جاءت مجملة في التربية الوطنية، فكما يقال "*حب الأوطان من الإيمان*"، والسؤال الذي علينا الإجابة عليه هو: هل تعمل تربيتنا الوطنية ومؤسساتنا التعليمية على تحبيب الوطن لأبنائه؟ والإجابة تقتضي أن تعمل تربيتنا الوطنية أولا على تحبيب المؤسسات التعليمة والتعليم ورجل التعليم لأطفالنا ليتسنى لهم حب الوطن بعد أن يعرفوا جميله عليهم. فلكي يكبر الطفل محبا لوطنه فلابد أن يحس بأن مجتمعه ووطنه أسدوا إليه خدمات جليلة وبأن لهم عليه في ذمته دينا يجب رده. إنها التربية الشاملة المتكاملة المتداخلة، يربى الطفل على حب رموز التعليم والتعلم، فيحب وطنه تبعا لذلك، فيزداد حبا للتعلم من أجل ذلك، لكي يرد للمجتمع حسن صنيعه وجميل فعله. إنها عبارة عن سلسلة من التفاعلات المترابطة فيما بينها إيجابا أو سلبا، فإما رد للجميل أو رد للقبيح.

لقد تبين من خلال التشاخيص والتقارير السابقة (التي ستأتي فيما بعد)، أن أقل ما يمكن قوله بخصوص المناخ التعليمي والتربوي بمؤسساتنا التعليمية، أنه لا يسهم في تكوين مواطن يحس بأن عليه واجب رد الجميل لمجتمعه ووطنه. فلقد أسهمت مختلف مكونات المنظومة التعليمية (خريطة مدرسية، برامج، مناهج، مقررات، كتب مدرسية، رجل التعليم، إدارة المؤسسة، مناخ عام،...) في جعل أطفالنا ينظرون إلى ما حولهم بعين من الريبة والازدراء وفقدان الثقة. فقد أصبحوا ينظرون بسلبية ولا مبالاة إلى ما يتعلق بالتعليم والتعلم وكل ما يدور في فلكهما ويتعلق بهما. فهل في مثل هذه التربة يمكن زرع بذور التربية الوطنية السليمة والايجابية، وحب الوطن والمقدسات والاستعداد للذود عنهم بكل نفيس؟. كيف لمن تربى وهو ينتهك كل مقدس، ولا يعرف له حرمة، وكل مقدس ينتهك في حقه، أن يعرف له معنى في حياته الفردية والاجتماعية؟. لقد أصبح التلميذ يلعن التربية والمربيين، والتعليم والمعلمين، والتكوين والمكونين، كما في حكاية الحلاق الذي رسم خريطة العالم على رأس الزبون وبدأ يشرح لجلسائه مجريات الحرب العالمية الثانية (حلاق مثقف بحق لكنه لا يعرف أن للآخر عليه حقا وأن حريته تقف حيث يبدأ رأس الزبون)، إلى أن وصل إلى النقطة التي ضرب فيه الجيش الروسي الجيش الياباني ضربة موجعة، فجمع كفه وضرب الزبون بقوة على أم رأسه، فقام المسكين يولول ويهرول، يلعن الروس واليابانيين والسياسة والسياسيين والناس أجمعين. إنها قصة من القراءة العربية التي كانت تطبع في بيروت والتي كان يقرأ فيها كل أفراد الأسرة وتبقى محتفظا بها، إلى أن أصبحنا، والحمد لله، مع مرور الزمن لا نعير كثير اهتمام للكتب لكثرة ما يطبع منها عندنا للاستعمال كمناديل الورق، صالحة للاستعمال مرة واحدة. نعم لقد ضربت ناشئتنا بقوة على أم رأسها في مؤسساتنا التعليمية، أو كما يقول المصريون على دماغها، فقامت تسب وتلعن المدرسة والمدرسين والناس أجمعين.

1-4- يوم عيد المدرسة

والعجب العجاب أن نجعل للمدرسة يوم عيد في بداية السنة الدراسية، مع أنه من المفروض أن تكون السنة الدراسية كلها أيام عيد، لأنها أيام تربية وتعلم

وتكوين، فالمطلوب فقط العمل على تحبيب كل هذا لأبنائنا. هل هو يوم للتذكير بما كان يجب أن تكون عليه المدرسة، على الأقل، كما عرفناها فيما مضى؟ هل يمكننا حقا أن نعيد للمدرسة مكانتها وقدسيتها في المجتمع بإحداث يوم عيد وطني بينما يتم الإجهاز على كل القيم والأخلاقيات في باقي الأيام؟ ألم يكن من الأفضل لنا تخصيص أسبوع كامل، في آخر السنة الدراسية، للتواصل مع التلاميذ بشتى الطرق وبحضور كل فعاليات المجتمع والإعلام والحرص على التعرف على كل ما شخصوه من سلبيات خلال السنة المنقضية للعمل على تفاديها في الموسم الدراسي المقبل (على منوال استطلاع الرأي أعلاه الذي قام به التلاميذ بين زملائهم)؟ إن العجيب في الأمر، هو أن نطرب أسماعنا بترديد كلمة التواصل مع التلميذ والاستماع إلى همومه في مدرسة يراد لها أن تكون متفتحة ومنفتحة على محيطها الاجتماعي، لكن كما هو واقع حالنا، "كلام الاجتماعات والتنظير ليس له في واقع الحال نظير". نعم، لقد صرفنا كل ما يجب فعله إلى كلام، حيث نتبارى في الخطابة وكثرة الجدال ونفترق وكل واحد منا مقتنع بأنه فعل ما يمليه عليه ضميره. نعم، إنه مقتنع بأنه فعل وليس مجرد قال، وهذه هي الطامة الكبرى. نجتمع لنعمل (نعم الاجتماعات أصبحت عملا مضنيا)، ويتكلم كل من حضر الاجتماع (لكي يقنع نفسه بأنه قد عمل)، وقد تنبثق عن الاجتماع الأم لجان، وقد تفضي كل لجنة إلى لجينات. وهكذا تتولد الأعمال القولية بعضها من بعض، وقد تضيع في الأخير فيما أفضت إليه من تشعبات ليبقى الحال هو الحال، وقد يتوصل في آخر المطاف إلى توصيات وقرارات بتراء عرجاء. بتراء عرجاء، لأنها لا تستند إلى أية معطيات علمية منبثقة من دراسات ة ميدانية، بل كل ما في الأمر أنها من صنف "كوبيي كولي" عن مجتمعات لا يجمعنا مع قيمها أي قاسم مشترك.

هل فعلا ينظر إلى يوم عيد المدرسة في بداية السنة الدراسية كعيد، هل تعلو فيه البهجة استئناف مسيرة التعليم والتعلم، أم أنه يوم تعلو الوجوه فيه الحسرة عن انقضاء أيام البعد عن مكان أصبح مستوحشا من طرف المعلم والمتعلم والإداري على السواء؟ كم من رجال التعليم الذين أعرفهم، من صنف الذين يحاولون القيام بواجبهم قدر المستطاع، أصبحوا يتقززون من يوم الرجوع إلى القسم بعد كل عطلة، فلا تكاد تحملهم أقدامهم من تثاقلهم عن العودة: أقسام خارجة عن السيطرة في غياب إدارة تندب حظها، لا تحسد عما هي فيه،

وتضخم معرفي معجز وكتب مدرسية لا تحمل إجابات لما بها من تساؤلات من وحي بيداغوجيا "الكفايات"،.... لا تتطلب الأجوبة عن هذه التساؤلات أية بحث علمي ولا دراسة ميدانية، يكفي الاستماع لما يتردد على ألسنة المدرسين والتلاميذ وعامة الناس الذين يرون في سن هذا اليوم نوعا من الهروب من الواقع وتكريسا لثقافة إفراغ كل مفهوم من محتواه.

2-4- ما الجدوى من اليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة

ثم أي معنى وأي تأثير إيجابي الوقع يبقى للزج بشعار اليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة في مؤسسات يتطلب مناخها التربوي التحسيس بخطورته؟ ماذا أبقى، مثلا، المدرس الذي يعمل على تميز من انخرط معه من التلاميذ فيما يسمى بدروس الدعم على من لم ينخرط، والمعلم الذي يوجه التلاميذ لشراء الأدوات من مكتبة بعينها؟ ماذا أبقت هذه التصرفات اللا مسؤولة لهذا التحسيس من معنى؟، كثيرة هي الغرائب والعجائب التي تحتضنها مؤسساتنا التعليمية كما هو متداول بين التلاميذ، فالتلميذ قد يعطي في بعض الأحيان لزميله المكلف بالقسم رشوة (درهم أو بضع دراهم) لإسقاط (مسح) رقمه من لائحة الغياب. ويشاع كذلك أن في بعض المؤسسات قد يعطي التلميذ رشوة 10 دراهم أو 20 درهم للمكلف بمكتب الغياب ليشطب على اسمه من سجل الغياب. فأي معنى يبقى للتحسيس بخطورة الرشوة، وأي معنى يبقى لهذا اليوم التحسيسي؟ أي، وأي،...؟

بدأت الرشوة في مجتمعنا عند بداية الأمر خافتة متخفية قبل أن تتجلى تدريجيا فتصبح ظاهرة اجتماعية عادية، إلا أنها، مع ذلك، ظلت محصورة في عالم الكبار، وهذا ما يمكن أن يجعلنا، مبدئيا، نخصها بيوم للعمل على تحسيس ناشئتنا بمخاطرها على صعيد المؤسسات التربوية. إلا أننا لم نتنبه، وإما أننا أغمضنا أعيننا عما آلت إليه الأمور من تعميم لهذه الثقافة البلوى مع مرور الزمن، حيث أصبح التأصيل لها في عالم الصغار، لنأتي إليهم بعد كل هذا فنزيد الطين بلة بالتظاهر بتربتهم على محاربتها. بل لقد زدنا الطين بلة بالتأصيل لثقافة أخطر فتكا على المجتمع من ثقافة الرشوة، إنها ثقافة إفراغ المفاهيم والشعارات من محتوياتها وحمولتها بكامل الوعي، وهو الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى فقدان القدرة على التموضع والتموقع بالنسبة لمقتضيات

المواطنة ومتطلباتها. إننا نؤصل بكل بساطة لثقافة المسخ الجماعي والاجتماعي للمواطنين، وقتل روح المواطنة فيهم. قد يكون من الممكن محاربة الرشوة كفعل، واقتلاع جذورها من المجتمع متى وجدت الإرادة الحقيقية، لكن الأفراد الذين قولبتهم ثقافة المسخ لن تقومهم أية إرادة، لأن الفرد هو منتوج ثقافي لن تجتث ثقافته إلا باجتثاثه هو. أين غيب الأخصائيون في علوم التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس عند الإقدام على اتخاذ مثل هذه القرارات التربوية الخطيرة؟ أين هي الأبحاث والدراسات الميدانية المفروض القيام بها، قبل الإقدام على تبني أي فعل تربوي جديد داخل مؤسساتنا التربوية؟ الدول المتقدمة التي نستورد منها مناهجنا التعليمية وبرامجنا التي لا تتلاءم مع واقعنا ليس عندهم رشوة ليعملوا على تحسيس النشء على خطورتها، وإلا لو افترضنا وجودها جدلا لعملوا في البحث على أنجع الطرق وأسلم الوسائل والجدوى منها قبل الإقدام على ما قدمنا عليه.

لقد عملنا على صناعة فرد يبهر بترديد ما يقرأ ويسمع، فردا ببغاويا، فردا ينظر (التنظير) على كل المستويات ولو بدون مؤهلات، إلا أنه سرعان ما يبدو مخيبا للآمال بتصرفاته المتناقضة في الواقع العملي اليومي المرير الذي يمحو كلام التنظير. يعمل مثلا على التنظير للتدريس "بالكفايات" ولا يجرؤ على مقاربتها على أرض الواقع. ينظر للديمقراطية وحقوق الإنسان ولا يتعامل في الواقع إلا بما يلبي حقوقه ويسقط واجباته. ينظر لنظافة بيئته ولا يعرف للمحافظة عليها سبيلا على أرض الواقع. أكثر من هذا، فكأنه يرى في ما ينهى عنه تحريضا له على فعله. ولا عجب، مثلا، أن نجد، مع شديد الأسف، أنه كلما شددنا في شروط اجتياز امتحان رخصة السياقة، وأكثرنا من حملات التحسيس بخواطر حوادث السير تزداد حرب الطرق ضراوة. أين يوجد الخلل؟ لقد ترسخ في أذهاننا أن الأقوال شيء والأفعال شيء آخر، بل لقد ترسخ فيها أن القوانين وجدت لتخترق بكل السبل، إنها نزعة غريبة، لا تبقي للردع كبير تأثير على الفكر والوجدان. إنها من صنف الثقافة الدارجة الأصيلة وثقافة قوارب الموت وثقافة كتابة الأمازيغية بهيروغليف تفناغ، إنها من صنف الثقافة الانتحارية. عمليا، عندما يرى أحدنا شرطي المرور عند الإشارات الضوئية (وما وضعت الإشارات الضوئية في الأصل إلا للاستغناء عن هذا الشرطي)، فهو يحترمها، وإلا فلا يكاد يفرق بن الأحمر والأخضر.

وإذا علم بمكان وجود الرادار خفض من السرعة حتى إلى أدنى ما هو مسموح به، وما أن يتجاوزه حتى يصبح تحديد السرعة في خبر كان. سائقو حافلات النقل (شباب) لهم مفهومهم الخاص بهم بقانون السير وتحديد السرعة وحقوق من يعملون على نقلهم، فحولوا السفر إلى مغامرة ومقامرة في ظل الفوضى المستشرية في قطاع النقل الطرقي للمسافرين. وعوض أن يضع المسؤولون عن النقل الأصبع على مكمن الخلل في حرب الطرقات (تنظيم النقل العمومي وعلى الخصوص الحافلات وسيارات الأجرة)، تم التفكير في توريد قانون السير من بلد متقدم كفرنسا التي عملت على سن قوانين تنظيم قطاعات النقل الطرقي للمسافرين والبضائع ما إلى ذلك والعمل على ضبط الوسائل البشرية والمادية بكل أوجهها قبل سن قانون سير متقدم. فإن نحن استوردنا القانون ونزعناه نزعا من محيطه فسنبدو كالكلونات الذين يلبسون ألبسة مزركشة تكبرهم بكثير ويضعون على رؤوسهم قبعات بهلوانية، وفي أرجلهم أحذية غريبة.

إنها فقط بعض الأمثلة لما يعرفه واقعنا الاجتماعي من انفصام خطير بين القول والفعل والتنظير والواقع، وإلا فاللائحة تطول وتطول.

4ـ 3 تدريس مادة حقوق الإنسان

ثم ما الجدوى من إقحام تدريس مادة حقوق الإنسان في مناخ أصبح يفوح بالتعسف والظلم في حق من نحلم بتعليمهم هذه الحقوق، ومن طرفهم هم كذلك؟ ظلم طرف يقابله ظلم الطرف الآخر، هل المدرس الذي يتجاذب أطراف الحديث العقيم الأزلي مع زملائه في الساحة خلال حصة التدريس غير عابئ بما يمليه عليه الواجب، يعرف أي معنى لحقوق الإنسان ويفرق بين الحق والواجب؟ هل المدرس الذي يتخذ من ساعات التدريس بالقسم وقتا للاستراحة من عناء دروس الدعم الليلية يعرف شيئا عن حقوق الإنسان، وأن حق الآخر واجب عليه؟ أم أنه لا يعرف إلا أن حقه واجب على غيره؟ هل المدرس الذي يعمل على تمييز التلميذ المنخرط في "دروس الدعم" عن غيره يعرف أي معنى لحق الآخر، ولحقوق الإنسان؟ هل المدرس الذي يقوم بكل هذه التجاوزات الخطيرة في ميدان جد حساس، ميدان بناء رجل الغد، لبنة المستقبل، يعرف لوطنه عليه من حق؟ ما جدوى الترديد الببغاوي لمفاهيم

ينقضها الواقع المعيش في حينها؟ إنها أقصر طريق لخلق عنصر بشري منفصم الشخصية، يقول مالا يفعل ولا يفعل ما يقول؛ عنصر بشري ينحصر فعله ويتجسد في ما يقوله أثناء الاجتماعات والمناظرات والملتقيات وفي قاعات الاجتماعات وفي الساحات وفي المقاهي.

ثم هل المنظومة التعليمية التي تساوي بين الراسب والمتفوق في النجاح والانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى تترك أية مصداقية لثقافة حقوق الإنسان؟ ألم تعمد، في واقع الأمر، إلى هضم حق الراسب نفسه، في إعادة السنة الدراسية لتدارك ما بتكوينه من نقص وأعطاب، لا تسمح له بمواصلة التكوين على أسس سليمة؟ ثم ألم تعمد، بالمقابل إلى إفراغ نجاح المتفوق من محتواه، ومن جدواه، فعملت على تكبيل المجتهد وطمس مسوغات الاجتهاد والتنافسية فيه؟ أليست اعتداءا صارخا على حق المجتهد، بل على حق الاجتهاد؟ ثم قد يحصل الذي لا يلقي للتعليم والتعلم بالا على شهادة تعليمية ما، بطرقه الخاصة، تؤهله لاستلام وظيفة ما ويبقى المجتهد الكفء معطلا. كل هذه الحيثيات معروفة، متداولة على الألسن، فأي نوع من حقوق الإنسان يراد التأصيل له وترسيخه في وجدان الناشئة؟ هل يراد تعليمهم حق هضم حقوق الآخرين.

ثم هل عملنا على تعليم ناشئتنا أن لأفراد المجتمع على نظامهم التعليمي حقوق وعليهم واجبات، وأن للمؤسسات التعليمية عليهم حقوق وعليها واجبات؟.

للمدرس حقوق وعليه واجبات، وفي المقابل، للتلميذ حقوق وعليه واجبات. على المدرس واجب القيام بمهامه التربوية والتعليمية بكل تفان وإخلاص، وعدم الإخلال بما هو متعارف عليه في المجتمعات البشرية التي تحترم نفسها، من أخلاقيات المهنة التي تجعل منه قدوة النشء الذي يربي ويكون. في مقابل هذا، لرجل التعليم على مجتمعه حقوق من عيار ما عليه من واجبات، وتتمثل في العمل على تهيئة الظروف المواتية التي تمكنه من القيام بمهامه في طمأنينة وسكينة. كما على التلميذ أن يعلم أن له على مجتمعه حقوق (الآباء، المدرسون، الإدارة،...) خلق مناخ سليم يضمن له أسسا تربوية سليمة وتعليمية فعالة وناجعة، وبالمقابل، فإنه مطالب (واجب عليه) بالانضباط لهذه الأسس واحترام وتقدير كل من يساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تكوينه والاعتراف بجميل مجتمعه ووطنه عليه.

كما على التلميذ والمجتمع أن يعلموا أن للمؤسسة التعليمية عليهم حقوق وهي في حقهم واجبات، وتتمثل في أن يعملوا على الحفاظ على حرمتها ومكانتها كمنارة في قلب المجتمع. وعليهم أن يعلموا كذلك، أن لهم عليها حقوق، تتمثل في واجب كل من له المسؤولية عنها ومن هو مسؤول فيها (إدارة بمعناها العام ومدرسين) في عدم الإخلال بمهامها والعمل على خلق مناخ تربوي صحي وسليم داخلها وفي محيطها، حتى يعمم على المجتمع كله.

هذا ما هو مطلوب ترسيخه في وجدان ناشئتنا على الخصوص من مفهوم الحقوق والواجبات، فإذا نحن توفقنا وتفوقنا على هذا المستوى فإن مفهوم حقوق الإنسان يكون تبعا لذلك، وإن نحن فشلنا فسيكون معطوفا على ذلك. وما علينا إلا أن ننظر إلى ما يجري حولنا، لنستيقن أننا لا نعرف للآخر علينا حقا، أي أننا أسقطنا الواجب اتجاه الآخر كحق من حقوق الإنسان. وهكذا فإن حقوق الإنسان عندنا تساوي، في مفهومنا، أن لي الحق أن أفعل ما أريد، متى أريد وكيفما أريد وليس علي حق فعل ما يراد مني القيام به.

لنقوم بإطلالة سريعة على نوعية حقوق الإنسان المعمول بها في واقعنا المعيش في مدننا لنتعرف على مدى تمدننا وتحضرنا. لنبدأ، مثلا، بالمنبه الصوتي للسيارات والحافلات وما إلى ذلك، فكل من حصل على رخصة السياقة سبق أن حفظ أنه ممنوع استعماله ليلا. حفظه فاجتاز الامتحان الشفوي بنجاح، لكنه ما أن يبدأ في التطبيق العملي حتى ينتفي المنع، فترى صاحب السيارة (في الحي السكني) ينادي بالمنبه الصوتي (أو يخبر) على من يريد في أي ساعة من الليل. كذلك، في موسم الأعراس أو ما شابهها من الحفلات، تنطلق السيارات في آخر الليل لتجوب الشوارع في "سنفونية" مزعجة من منبهات الصوت، ويا حسرتاه حتى في الرباط، العاصمة الإدارية للبلاد التي يفترض أن ينام سكانها ليتمكنوا من العمل في اليوم الموالي. نعم، أعطى كل هؤلاء لأنفسهم الحق في فعل ما يحلو لهم دونما أي اعتبار لحق الآخرين، شرعوا حقا لا تقره رخصة السياقة ليضربوا عرض الحائط بواجب عليهم، يقره قانون "الضجيج الليلي" (tapage nocturne) الذي اندثر أثره من مفهومنا مع مرور الزمن. إنها ثقافة المغربي الذي يمني نفسه بالتقدم والازدهار (انظر الخاتمة العامة) وهو يعمل بوسائل التأخر والانحطاط.

قانون منع الضجيج الليلي هو من مقتضيات حقوق الإنسان المتمدن المتحضر. لنعود ثانية إلى الأعراس وكل أشكال الأفراح التي تجرى في قلب الأحياء السكنية بمدننا حيث تقطع الطرق والأزقة دونما سابق إنذار وبترخيص من المجالس البلدية، وحيث تفشي استعمال مكبرات الصوت المرتفعة جدا(البافات) طيلة الليل. لقد أعطى صاحبنا، صاحب الفرح، لنفسه الحق في عدم الامتثال لما يفرضه عليه الواجب (قانونا وخلقا) اتجاه الآخرين، أوجد لنفسه حقا تعسفيا لحرمان الآخرين حقا طبيعيا وقانونيا. قطع الطريق وقطع سبل الراحة فقطع أوصال مفهوم حقوق الإنسان. قد يقول قائل بأن الأمر ليس بهذه الحدة، فسيأتي دور الآخرين لسلبه حقوقه هو كذلك بإقامة أفراحهم، بل قد تفتعل الحفلات لأتفه الأشياء ولسان الحال والمقال يقولان "الله مع الجاه العالي"، حتى نحن عندنا أصول. إنه إذا سلب متبادل للحقوق، يتجلى في أبشع صوره، تتعدى آثاره الفرد لتنعكس عل مردودية العمل وثقافة أفراد المجتمع صغيرهم وكبيرهم. السيد فلان يعمل مبكرا ولن يتمكن من النوم هذه الليلة أو ليلتان متتابعتين. ليس هذا بمشكل، يمكنه أن يتدارك ما فاته من النوم في مكتبه، في مقر عمله، ولن يكون الأمر مستغربا من أي أحد لأن هذه الحفلات بل الحماقات أصبحت من صميم تمدننا!. نعم لقد تفنن الكثيرون في محاولتهم للتباهي بالعمل على إرضاء أذواق ما أمكن من المدعوين والمستمعين، بحيث تبرمج الأمداح وما شابهها في الليلة الأولى والجوق والغناء في الليلة الثانية. وقد تطلع علينا الأيام بليلة ثالثة للحضرة وضرب الطر وطرد الأرواح الشريرة. لا زلنا أبعد ما يكون عن أبجديات التحضر والتمدن والإيفاء بأدنى شروط السكن الجماعي. عرس في دوار بقبيلة ما، يمكن أن يشكل حدثا يجمع كل السكينة لمشاركة المحتفلين فرحهم دونما أية تأثيرات جانبية مخلة بحركية سكان الدوار في اليوم الموالي. لكن في حواضرنا لن يستقيم الأمر لمدنية بعقلية الدوار، فعلينا أن نختار. ومن العيب أن يقول المسؤول عن الأمور الداخلية للبلاد تحت قبة البرلمان، في عهد الملك المرحوم الحسن الثاني، أن هذا النوع من انعدام التحضر والتمدن يعد جزءا من الأصالة المغربية. نعم، إن كانت هذه المظاهر من صميم أصالة المغربي فقد حق لمدير تحرير الجريدة المستقلة المدرجة أن يتباهى باللغة الدارجة الأصيلة كتعبير عن حاضر حضارة المغرب.

والمطلوب في ما آلت إليه الأمور أن تعمل المجالس البلدية على خصخصة (أو خوصصة) جانب الحفلات هذا بالسماح، بل وتشجيع الخواص على تهيئة قاعات كافية معدة للحفلات في أفق التصدي لهذه الفوضى المستشرية. وستمثل هذه البادرة بداية الطريق للمرور من الأصالة البدوية (الملائمة لمحيطها) إلى أصالة التمدن والتحضر بمدننا.

وعلى صعيد آخر، يمكن تحسس مدى تشبعنا بثقافة حقوق الإنسان بما نشهده ونعيشه في كل الأماكن التي يجتمع فيه أكثر من واحد لقضاء حاجة ما (حجز تذاكر، شراء شيء ما، ركوب حافلة أو قطار، ...). إنها أماكن تظهر بجلاء أننا فهمنا حقوق الإنسان كما هي، حقوق مطلقة للفرد كأنه يعيش لوحده، أي أن للإنسان حقوقا مطلقة في فعل ما يريد دونما اكتراث بالآخر. حيث يتبين أن أحدنا لا يكاد يرى من هم أمامه ومن كانوا قبله. والمثير في الأمر أن هذه الظواهر انتقلت إلى عالم السير على الطرقات داخل مدننا (بدأت في التفشي في الرباط)، بحيث تجد نفسك في بعض المحاور الطرقية المكتظة بالسيارات أمام ظاهرة تجاوز الآخرين عبر المحور الطرقي المعاكس. يتنقل أصحاب المؤخرة المتشبعون بثقافة حقوق الإنسان على الطريقة المغربية عبر المحاور المعاكسة ليبلغوا المقدمة ويعملوا على الدخول قصرا في السياق. إنها تصرفات من ثقافة "كون ديب ليكلك الدياب" و"حضي رسك يا فلان ليفز بك القومان" و "فطر به قبل ميتعش بك"، و...، إنها من صنف الثقافة الدارجة الأصيلة التي يراد لها أن تسود مع انطلاقة الألفية الثالثة لنواجه بها "دكاكة" العولمة.

إنها بعض الأوجه من ثقافتنا لحقوق الإنسان الناطقة بمستوى تمدننا وتحضرنا، وما يمكن أن نلقنه لأطفالنا خارج المدرسة. من هنا يتبين مدى التكامل بين المجتمع والمؤسسة التعليمية في تعليم الطفل حقه كإنسان في التطاول على حق الآخر، أو واجبه في سلب الآخر حقه. مفهوم حقوق الإنسان هو أن لا يتطاول أحد على حق الآخر وينتهكه، ومفهومنا نحن هو أن لا يقف الآخرون حاجزا بيني وبين ما أشتهي وأريد. أنا حر في أن أفعل ما أريد، ونسيت أن الآخر له نفس الحق في فعل ما يريد، هكذا نكون قد أسسنا لأفعال مولدة لردود أفعال وهو الأمر الذي يخرج عن مقتضيات حقوق الإنسان.

4.4- التحسيس بخطورة الإرهاب

عبقرية المسؤولين عن التربية والتعليم بهذا البلد الأمين لا تقف عند حد. وإلا فما الجدوى من العمل على تحسيس أبنائنا بخطورة الإرهاب على الفرد والمجتمع وأمن الوطن، ونحن نعمل على زرع بذوره في وجدانهم وفي مفاتيح شخصيتهم؟ هل من أوصلناهم إلى حد النقمة على المدرس الذي يفترض فيه أن يكون قدوة الأجيال، وعامل اتزان في لا شعورهم يمكن له فعلا أن يحسسهم ببشاعة الإرهاب؟ هل من أصبح لا يعرف للمؤسسة التعليمية المفترض إعلاء شأنها وتوقيرها أدنى تقدير، يمكنه فعلا القضاء على النزعة التدميرية في وجدان الناشئة التي عملنا على تدمير كل شيء جميل فيه؟ من بلغ حد النقمة على هذه المقدسات التربوية والتعليمية في المجتمع، فقد تشبع وجدانه بإيحاءات الانتقام اللاشعوري من مجتمعه، ولا يتطلب طفوه على مستوى الشعور إلا بعض الإخفاقات على الطريق، وما أكثرها مع الأسف!.
إيحاءات الانتقام اللاشعوري ورفض المجتمع ونبذه أنتجت أجيالا من الانتحاريين المقنعين الاحتياطيين. تجلت الظاهرة في بدايتها بانتحاريي قوارب الموت (انتحاريون بالآلاف من صنف الذين استوعب البحر قبح صنيعهم والذي يدمي القلوب)، بالموازاة تنامى طابور المتسكعين المتعاطين "للقرقوبي"، أصحاب السيوف الذين يزرعون الرعب في أحياء مدننا وشوارعها دونما ردود أفعال أمنية رادعة. ثم تأتي ظاهرة الانتحاريين ذوي الأحزمة الناسفة المتنامية لتتوج هذا الجنوح الخطير؛ هؤلاء الذين وجدوا في كليمات من الدين لم يستوعبوها وتحريضا من محرضين يصطادون في الماء العكر فرصة الخلاص (جنة لم يعرفوا عنها ولا عن الطريق الموصل إليها شيئا) وتخليص الذات من بركان الحقد على مجتمع لا يرون له عليهم من جميل. وجدوا في وجدانهم المثقل بسلبيات ما بنيت عليه شخصيتهم كل المسوغات لتقبل فكرة تكفير أفراد المجتمع الذي لا يرون لهم عليهم أية حرمة؟. هل ندري حق الدراية ما نوع الشباب الذي عملنا على إنتاجه، وهل توقفنا ولو لحظة عند الهوة السحيقة الشاسعة التي أصبحت تعزل هؤلاء عما يتطلعون إليه وينشدونه؟
ألا نعمل على إفراغ كل الشعارات من محتواها، بل على تنفير التلميذ منها وترسيخ نقيضها، أي كل ما هو سلبي في ذهنه؟ أ إلى هذا الحد عجزنا، في هذا

الوطن الحبيب الضارب مجده في أعماق التاريخ، على استقراء المستقبل على ضوء خطورة ما نؤصل له ونعمل على إنباته وترعرعه في مؤسساتنا التعليمية؟ كيف بلغنا هذا الحد من اللامبالاة عما يستشري في مؤسساتنا التعليمية، المحضن المفترض للتربية الوطنية السليمة؟ يقول المثل الفرنسي (qui séme le vent récolte la tempête) "*من يزرع الريح يجني العاصفة*" ، وعليه، فكل الرجاء المشفوع بالطلب أن يسارع المسؤولون، على كل الأصعدة، بالعمل على تضافر جهودهم لإعادة هبوب النسيم العليل في مناخ مؤسساتنا التعليمية الرديء والعاصف للعمل على خلق الجو التربوي السليم والهادف على أسس صحيحة.

علينا ألا نخطئ في تشخيص مكامن الخلل بالتفريق بين التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، فتعليمنا هو صمام الأمان والأمن الاستراتيجي لوطننا، وعليه فإطالة السكوت وغض النظر عما تعرفه منظومتنا التعليمية من اختلالات جوهرية ستكون له نتائج وخيمة على الأمن المعرفي والاجتماعي والوطني لبلدنا في ظل تفشي اتساع الفوارق الاجتماعية والبطالة. منظومتنا التعليمية بما تعرفه من اختلالات مخلة بأدنى مقتضيات التربية الوطنية السليمة، تكون أجيالا من الناقمين على مجتمعهم ووطنهم وعلى أنفسهم، المفتقدين لأدنى المعايير السليمة للمواطنة. هذه الأجيال التي تفقدها مؤسسات المجتمع التربوية بوصلة التموقع السليم، تصبح غير قادرة على تحديد وجهتها، كالريشة في مهب الرياح، حيثما ما مالت تميل. والأخطر فيما يمكن حصوله أن يتم اختراق هؤلاء الناقمين التائهين بإيحاءات دينية شيطانية (الإسلام بريء منها) ليحولوا نقمتهم اللاشعورية على مجتمعهم إلى قنابل موقوتة ونار حارقة.

لقد نقم هؤلاء (أبناؤنا) منذ نعومة أظفارهم على: - مؤسسة تعليمية كان من المفروض فيها أن تحتضنهم وتزرع فيهم بذور التربية الصالحة؛ - على مدرس، تائه ناقم هو كذلك، كان من المفروض فيه أن يكون قدوتهم الحسنة في كل شيء؛ - تعليم كان من المفترض فيه أن يحبب إليهم المعرفة والصبر والأناة في طلبها ويعلمهم مقتضيات حب الوطن والتفاني في رد الجميل له، والعمل على خدمة الصالح العام كصمام أمان لخدمة المصلحة الشخصية؛ - مجتمع اختزلت صورته فيما علق بذهنهم ولا شعورهم بمؤسسات التعليم من

عبثية وانعدام للقيم وقلب للمفاهيم رأسا على عقب. إنها صور بالغة السلبية يطول المقام لسرد كل أوجهها.

أي صنف من الشباب يمكن أن تنتجه مؤسسات تعليمية طمست هويتها ولحق المسخ مهامها ولم ينلها من تفتحها على محيطها الخارجي واندماجها فيه إلا الترويج لكل أنواع المخدرات وللرذيلة الأخلاقية وكل المبيقات؟ إن العمل بمقتضيات الحكمة البتراء *"كم من حاجة قضيناها بتركها وتجاهلها"* يمثل هروبا من الواقع، وإخفاءا للرأس في الرمل. كم من أمر غير ذي بال في بدايته استفحل مع مرور الوقت وتجدر حتى أصبح من المستحيل تجاهله، لكن أصبح مستعص حله. إن الحكمة تقتضي إعطاء كل ذي حق (على إطلاقه) حقه؛ فحتى ما هو سلبي له علينا حقا يتمثل في العمل على الوقوف على مكامن السلبية فيه حتى نتمكن من تخطيها بأقل قدر من الخسائر،من قبل أن يستفحل أمره. كم من سلبيات أغمضنا العين عليها عند ظهور نبتتها، نمت مع مرور الزمن حتى اشتد عودها وامتدت جذورها واستعصى أمرها على الحل، بل وأنتجت بذورا ساهمت في انتشارها على نطاق واسع، وأمنت إعادة إنتاجها.

كم هي السلبيات التي نعاني منها اليوم في نظامنا التعليمي وفي مجتمعنا أغمضنا عنها العين عند بداية ظهورها؛ فلو كانت نتائج ما هو سلبي، والتي تبدو قطعا جلية على المدى البعيد، ظاهرة للعيان في بداية الأمر، لما تهاون أحد في التصدي لها عند بروزها. عندما أغمضنا العين على ما يعرفه تعليمنا العمومي من اختلالات للمفاهيم التربوية والتعليمية (والمعرفية كذلك)، وتركناها تتفاقم، لم نعمل على استقراء المستقبل على ضوء ما يحدث، إما لقصر نظر أو عملا بلسان حال "كم من حاجة قضيناها بتركها". التعليم أرضية لا بد أن تنبت، وهي تنبت ما يزرع أو ما يلقى فيها. فحتى لو كانت أرضية تستهلك أكثر مما تنتج كما يردد دونما تمحيص، فلا بد من تعهدها بالاستصلاح وزرع ما هو صالح حتى لا تنبت أعشابا ضَارة بمحيطها مضرة للنافع منها ومقصية له. لقد أصبح تعليمنا، قلعتنا الإستراتيجية للأمن الاجتماعي والوطني، بدون هوية؛ فلا هو عمومي بمعنى الكلمة ولا هو خصوصي بصريح العبارة، وهذا هو موطن الخلل الكبير ومكمن الخطر. لو أننا تحلينا بالجرأة السياسية الكافية لكنا حسمنا أمر تعليمنا بجعله مؤدى عنه، حسب إمكانيات كل مواطن، مع إعفاء من ليست لهم القدرة على ذلك. لو أننا

التجأنا لهذا النوع من التكافل الاجتماعي فيما قبل، لما ترك الباب مفتوحا على مصراعيه لاستفحال ظاهرة دروس الدعم المريبة (تعليم عمومي خصوصي) التي شكلت أكبر ضربة لأخلاقيات التعليم وأدبيات التربية والتكوين. نعم، حينما أخل صنف من المدرسين بمهامهم التعليمية في القسم (لأسباب متنوعة) وعملوا، بأخس الطرق، على إكثار جمهور دروس الدعم طمعا في الربح المادي فقد ضربوا إسفينا في أخلاقيات هذه المهنة ومهامها الإستراتيجية. حينما افتقدنا الجرأة على اتخاذ القرارات اللازمة، وفي وقتها المناسب، تم التعامل مع قطاع التربية والتكوين كقطاع غير منتج، مستنزف لخزانة الدولة، بل أصبح ينظر إليه على أنه منتج للمعطلين، أصحاب الدبلومات المفتقدين للكفاءات. من هنا نكون قد حملنا تعليمنا أوزارا لن تتوقف تفاعلات سلبياتها عند حد معقول، فالتعليم في كل بلدان العالم لا ينتج آلة للبيع أو ما إلى ذلك، بل ينتج سلعة بشرية إما ثمينة وإما لا قيمة لها حسب نوعية الاستثمار.

لقد عملنا على إفراغ تعليمنا العمومي (على الخصوص) من محتواه، بل وتسميم مناخه حتى أصبح كالبيت الخرب، لا يدخله من دخله دونما توجس واتخاذ للحيطة والحذر. لقد جعلنا المناخ التربوي بمؤسساتنا التعليمية يتقاطع مع نظيره المزري في أحياء الصفيح، فكلاهما يخرج لنا مواطنا سلبي الإرادة، لا يعرف لمجتمعه عليه من جميل، بل تنتابه النقمة عليه. مواطن ذو نزعة عدوانية على نفسه قبل غيره، مواطن يعمل على تدمير ذاته بشتى الوسائل، ولنا في انتحاريي قوارب الموت، وأولئك الذين يحبط رجال الأمن خططهم للانتحار الجماعي أمام البرلمان أو في أماكن اعتصامهم، ومن يقدمون على الإضراب الجماعي عن الطعام وما إلى ذلك أجلى الأمثلة وأنطقها. لكن الخطير في الأمر أن تتطور النزعة العدوانية للفرد الناقم فتمتد إلى محيطه متى وجدت المسوغات لذلك والمسوغون، ويا ما أكثرها مع الأسف و ما أكثرهم.

معلوم أن فاتورة التعليم العمومي تثقل كاهل ميزانية الدولة، كما أنه اتضح بما لا يدع مجالا للشك أن اتخاذ موقف المتفرج مما آل ويؤول إليه حال مؤسساتنا التعليمية ومنظومتنا التربوية أخطر سلبية على المجتمع والوطن من متطلباتها المادية الضرورية لاستصلاح أرضيتها. ولقد تبين من خلال ما سبق أن الكثير من المتطلبات الضرورية لهذا الاستصلاح معنوية وأدبية صرفة، لا تتطلب

إلا الإرادة الإصلاحية الحقيقية. لماذا ترك التعليم العمومي إذا وحاله، كأنه لا علاقة له بالمجتمع ولا تفاعل بينهما؟ هل صرف الناس إلى التعليم الخصوصي بهذه الطريقة مأمون العواقب؟ لماذا تم التفريط في المكتسبات بدل الحزم في اتخاذ القرارات برؤى واضحة المعالم في إطار برنامج وطني طموح، بمنظور محبك متجانس، يتكامل فيه العمومي والخصوصي. نعم، كان من المفروض أن توجد صيغة تضامنية لجعل التعليم العمومي مؤدى عنه، لكي لا يتحول بحكم الواقع الفاسد إلى تعليم خصوصي مقنع ضيعت فيه كل القيم التربوية السليمة، فأنتج أجيالا من مفتقدي الهوية الاجتماعية والوطنية.

4.5- تحية العلم والنشيد الوطني في المؤسسات التعليمية

ومن أغرب ما أفضت إليه نباهتنا وفاضت به قريحتنا التربوية أن نعهد في السنين الأخيرة، في خضم هذا المناخ التربوي الرديء المنفر والمحبط للهمم والعزائم، إلى إقحام مجموعة من مفاهيم التربية على المواطنة والتعريف بالمقدسات، لترسيخها في أذهان أطفالنا ليشبوا على حب الوطن ومقدساته. يا لها من مفارقة غريبة أن نعمل على ترسيخ حب المقدسات لأطفالنا في مؤسسات أفقدناها قدسيتها. إذ كيف لطفل يكتنف وجدانه العزوف والانسلاخ وازدراء كل ما يمس للمدرسة بصلة أن يحبب إليه النشيد الوطني وتحية العلم، ويرسخ تقديرهما في ذهنه داخل هذا الإطار؟ ألم نعمل، من حيث لا ندري، على ربط صورة الواقع التربوي المحبط بالشعار الوطني الذي يجب أن يعلو كل سلبيات المجتمع حتى لا يرتبط بها في وجدان من نريد تربتهم على المواطنة تربية إجابية؟ ألا نعمل لا شعوريا على تحميل هذا الشعار مسؤولية محبطات ومنفرات الواقع التربوي المتعددة الأوجه في أذهان ناشئتنا؟ ألا نعمل على تعبئة لا شعورهم وربط كل السلبيات التي يحيونها في المؤسسة التعليمية بالشعار والعلم الوطنيين؟ أين غيب علماء النفس والتربية في اتخاذ مثل هذه القرارات التربوية الخطيرة؟ القاعدة واضحة وسهلة الاستيعاب، فلكي تحبب لطفلك تعلم فعل شيء ما، فلا بد من أن تتحرى لذلك الفرصة الملائمة (الكلمة الجميلة والحالة النفسية الإيجابية وما إلى ذلك) لخلق الأرضية المواتية، وإلا فتكون النتيجة هي التنفير، عكسية لما يراد تماما.

إن تحية العلم مرتبطة في ذهن أفراد المجتمع، كبارا وصغارا، بحب الوطن وبالانضباط والنظام، فما الغاية التربوية من تغيير هذه الصورة في أذهان ناشئتنا عبر ربطها بالفوضى المستشرية في مؤسساتنا التعليمية؟ من أراد أن ينبت الورود والزهور، فعليه تهيئة الأرضية الصالحة لذلك، ومحاربة الأعشاب الضارة. رجائي أن نعمل على إبقاء كل من النشيد الوطني وتحية العلم بعيدا عن كل ما هو سلبي في مجتمعنا وننأى بهما عن الصور السلبية، خاصة في محيط ناشئتنا لكي لا يرتبطا بهما في مخيلتهم. فالأمر هنا أشبه ما يكون بالقاضي الذي يصدر حكما ظالما في قضية ما بإسم صاحب الجلالة. صاحب الجلالة فوق كل الاعتبارات، فهو رمز وحدة الأمة المغربية والضامن لها بعد الله، فعلينا أن نعلم حقيقة هذه الحقيقة ونعمل على تنزيهها عن كل ما يربطها بواقع سلبي. فإن إصدار القاضي للحكم بإسم صاحب الجلالة يلزمه بأن يكون عادلا حتى يرتبط هذا الإسم بما هو إيجابي وجميل في وجدان المواطن مما يقوي مناعة الوطن ويحببه إلى المواطن.

5ـ خـــاتمـــــة

واجب علينا بعد مرور نصف قرن وسنة على استقلال بلدنا، وبعد مرور ما يقارب سنتين على انطلاق المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، أن نقدم على تقييم مسار منظومتنا التعليمية وعلى تشريح واقعنا على ضوء ما نعايشه ونلامسه من منتوج هذه المنظومة على كل الأصعدة، ونقف وقفة المراقب والمحاسب والمحلل لتقويم ما يجب تقويمه وإصلاح ما يجب إصلاحه. إنها ورشة "أوديت" ضخمة، تتطلب تدخل كل الكفاءات اللازمة لإجراء فحص علمي دقيق، بناء وشفاف لما آلت إليه منظومتنا التعليمية في تطورها السلبي، فيا ليتنا توفقنا في الحفاظ على ما كان بها من إيجابيات من قبل طابور الإصلاحات المعطبة المتوالية. وفي انتظار أن تحصل هذه العملية التقييمية التقويمية، أو لا تحصل، سنعمل هنا على اختزالها في تشخيص واقع مجتمعنا وثقافته على ضوء نوعية منتوج منظومتنا التعليمية من متعلمين وأطر (بالمفهوم العام). إنه اختزال للأمور بغية الاختصار، فلن نعرض إلا لما نشاهده بالمعايشة اليومية كنتاج لما عرفته منظومتنا التعليمية من تطور سلبي، تربويا وتعليميا.

منظومتنا التعليمية تنتج في السنين الأخيرة عاطلين (ذاتيين) عن العمل (حتى وإن عملوا، لكونهم مفتقدين للكفاءة اللازمة)، وقليلا من المعطلين (من لا يجدون عملا وهم له أكفاء). بالمعايشة والمشاهدة والتتبع لواقع الحال، يظهر جليا أن تخريج التعليم لمعطلين (أصحاب كفاءات عالية، علمية، تربوية ومعرفية، تقنية،...) يعد أجدى وأسلم وأءمن للمجتمع والوطن من تخريج عاطلين يفتقدون للكفاءة. فالكفاءة هي تتويج لمنهجية تربوية تعليمية تكوينية ناجعة وسليمة أو لمنهجية تحدي المعوقات وتجاوزها وتخطي الحواجز. من هنا يتبين أن الكفاءة تختزل منهاج عمل عملي، ومنهاج سلوك في الحياة للتعاطي مع واقع حال المجتمع. فهي إذا ثقافة تفتح على المجتمع جديرة بأن تؤهل صاحبها للتأقلم بسهولة مع واقعه والعمل على تجاوزه، والبحث على فرص الانخراط في نسيجه. بينما اللا كفاءة تعد تتويجا لقصور منهجي، تربويا وتعليميا، وتتويجا للرسوب بنجاح مقنع وللفشل بتفوق خادع ومخدع، وهي بهذا تحاصر صاحبها في زاوية ضيقة من المجتمع، فلا يستطيع التموضع والنظر إلا من خلالها، فهي تلاحقه كظله، فلا هو يستطيع الهروب منها ولا هو قادر على مواجهة انعكاساتها السلبية. اللا كفاءة تفضي إلى ثقافة الانكماش والانزواء ولمز الآخر، فهي أصل كل البلايا، تؤصل لكتابة الأمازيغية بهيروغليف تافناغ، ولثقافة الدارجة الأصيلة، ولركوب قوارب الموت، وللعمليات الانتحارية،...

ثم إن إنتاج حامل دبلوم ذو قيمة علمية ومعرفية حقيقية وعملية، مرتبط مبدئيا بمناخ تربوي وتعليمي سليم وإيجابي، وهو ما ينعكس على شخصية المتخرج المعطل، بحيث حتى لو وصل به الحال إلى النقمة على المجتمع فإنها نقمة مرحلية وبمسببات موضوعية، ما تلبث أن تتلاشى متى تمكن من الانخراط في نسيج مجتمعه بكيفية أو أخرى، ومتى انتفت المسببات. وقد لا توجد هذه النقمة أصلا، إذا سادت العدالة الاجتماعية التي تضمن لكل ذي حق حقه، كل حسب مؤهلاته وكفاءاته (وهو ما نشنف به أسماعنا صباح مساء ونفتقده في واقعنا اليومي على جميع الأصعدة وكل المستويات).

أما العاطل ذاتيا، المنعدم الكفاءة، فهو نتاج واقع تربوي رديء، محبط ومنفر، انعكس سلبا على مستواه المعرفي وعلى شخصيته. رداءة المناخ التربوي العام وسلبياته، تؤدي إلى إنتاج فرد غامض، سلبي الشخصية وسلبي النظرة

إلى مجتمعه ووطنه؛ كما أن علمه بافتقاده للكفاءة يجعله يعمل على تصويغ ذلك بإدخال كل الآخرين في نفس القالب الذي هو فيه. ثم إن نظرته للمجتمع من زاوية ضيقة هي نفس الزاوية التي اكتسبها بالمؤسسات التربوية التي أنتجته؛ فنجاحه ووصوله رغم فشله عند محطات الاستحقاق يسوغان له الأحقية فيما ليس له فيه حق. رداءة المناخ التربوي الحاجب للرؤيا الواضحة جعل منه ناقما على محيطه، بالرغم من أنه استغله ليتسلل عبر الحواجز ليصل إلى حيث لا تسمح له مؤهلاته. من هنا يظهر بجلاء، بأن الطبيعة البشرية تضطرب لا شعوريا، ولا ترتاح لما يتصادم مع القيم الفطرية السليمة المركبة فيها، ولا تنخدع فترتاح حتى بما يستجيب شعوريا، وظاهريا، لمتطلباتها ويوافق تطلعاتها الاجتماعية. هذا الفرد، بهذه الشخصية المركبة التي تتجلى في الانفصام الصارخ بين الفعل القولي والفعل الفعلي، ليس عنده كبير قابلية للتفاعل الإيجابي والمتزن مع عمله ومحيطه؛ وفي حال بطالته، تتحول نقمته على المجتمع إلى حالة مرضية. إنه كالبنيان الشاهق الذي شيد على أسس غير سليمة، وارتفع على أعمدة واهية، فما أن يتعرض لأدني اهتزاز حتى يتهاوى على الأرض وعلى من حوله. أفكار تلفها الضبابية حتى انعدام الرؤيا، قلا يبقى من سبيل إلا الارتماء في قوارب الموت أو التعاطي "للقرقوبي" والسيوف المسلولة أو اللجوء للأحزمة الناسفة وما إلى ذلك. هذا بالنسبة لفئة، أما بالنسبة لفئة أخرى فإنها تتعاطى مع أمور أكثر خطورة على مستقبل البلاد من قبيل التأسيس لثقافة اللغة الدارجة و كتابة الأمازيغية بهيروغليف تافناغ وما إلى ذلك.

من أراد أن يقف على حقيقة ما آلت إليه الأمور، فما عليه إلا أن ينظر فيما حوله، في إداراتنا وحتى في مؤسساتنا الخاصة أو الشبه خاصة (مصلحة الماء والكهرباء، اتصالات المغرب، الأبناك، مكتب السكك الحديدية،...وحتى في المطاعم والمقاهي) ليرى طبيعة التغيير الذي طرأ على العقليات والتصرفات مع مرور الزمن. ففي كلا القطاعين تساوى شبابنا في طريقة التعامل مع المواطن، بحيث أصبحوا يتصرفون كأنهم يقدمون للمواطن خدمة غير ملزمة لهم. لقد ذهبت جودة خدمة الزبناء أدراج الرياح وأصبحت في خبر كان. لقد أسقط شبابنا، معاول بناء مغرب الألفية الثالثة وجنود مواجهة غول العولمة، من فهمهم لمهامهم حق من يتقاضون الأجرة لخدمته، بحيث إذا أقدمت على

أدنى احتجاج حضاري لتنبيه أحدهم، أو لتنبيه المصلحة التي يعمل بها عبره، أخذ الأمر بتشنج كأنه قضية شخصية. لا يقبل أدنى ملاحظة كأنه يضحي بوقته ليقدم خدمة تطوعية للآخرين. فعلى سبيل المثال، فلقد بلغ نقل المسافرين بواسطة القطار في السنين الأخيرة محطة حرجة من التدني (باستثناء بعض الخطوط وبعض القطارات بل وبعض المقصورات، نعم فعلى نفس القطار، بل وعلى نفس العربات توجد مقصرات مكيفة وأخرى لا) في تنافر تام مع الصورة الوردية للدعاية لهذا القطاع الوطني الحيوي. كثيرة هي القطارات أو المقصورات التي ينعدم فيها الهواء المكيف حتى في الدرجة الأولى، وبما أن نسبة الملء في فصل الصيف الشديد الحر لا تترك أدنى مجال للمسافرين حتى للتحرك داخل الممرات، فإن الأمر يصبح حرجا خاصة بالنسبة لمن عندهم مشاكل صحية مع القلب أو التنفس، وما أكثرهم. وحينما تكلم المراقبين بالقطار، وهم غير مسؤولين عن الوضعية، يجيبوك أحدهم بأن القطار يوفر لك النقل دونما أي اعتبار للجوانب الأخرى، مع أنه قد نسي أو تناسى أن التذكرة التي بحوزتك فيها زيادة في الثمن (train à supplément) على علاقة مع هذه الجوانب. يا ليتهم سكتوا واكتفوا بنقل ملاحظات واحتجاجات المسافرين الزبناء إلى من يهمهم الأمر، لكن انعدام الحس بالمسؤولية، أو عدم معرفة حدودها خول لبعضهم (على الأقل) تقمص شخصية المسؤول عما هو غير مسؤول عنه. كيف لنا أن نردد على طريقة كووي (méthode de Coué) أن نقلنا السككي في تحسن مستمر ولا نعمل حتى على سماع ملاحظات الزبناء. في يوم من أيام أواخر يوليوز الحارة (2007)، بعدما ركبت وبالدرجة الأولى بحثا على قسط من الراحة (قليل من الهواء المكيف). على القطار الرابط بين وجدة وطنجة كنت بمقصورة نسبيا مكيفة، لكن لما تم تغيير القطار بفاس فوجئنا (أنا ومن معي بالمقصورة المعينة) عند تحرك القطار أن الهواء الحار (حرارة أشعة الشمس الحارقة في الخارج) الذي ينفثه ما يسمى جهاز التكييف ممزوج بمزيج من رائحة البنزين وغيرها (مع أننا على خط مكهرب). فزعنا، ومن حسن حظنا أن رجل أمن (الأمن السككي) كان بالعربة (wagon) التي كنا بها. ناديناه فارتاب للأمر هو كذلك، فذهب لتقصي حقيقة ما يحدث، ولما عاد قال لنا أنه قام ببعض التحريات التقنية ثم سأل المراقبين عن السر فأجابوه أن أسفل العربة تم فعلا غسله بخليط من

البنزين ولا أدري ماذا آخر. كان معنا بالمقصورة زوج غربي أخرجا مجلة ينشون بها للتخفيف من الحر وقارورة عطر رشا بها في الهواء للتخفيف من الرائحة الكريهة التي كانت تكثر عند انطلاق القطار بعد كل توقف. عربة من الدرجة الأولى وتكييف بالهواء الحار الممزوج بالبنزين في أيام حر يوليوز، هل من تعليق؟

المغرب يراهن على السياحة كقطاع استراتيجي للتنمية، ومن المعلوم أن تفعيل هذا القطاع يتطلب الاستثمار في نوعية الخدمات وجودتها على كل المستويات وفي كل الأماكن. فلا يعقل أن يعمل على تحسين الخدمات داخل الفنادق بينما لا يعار لها أي اهتمام خارجها. ومن بين القطاعات التي يجب، بل من المفروض، الرفع من مستوى الخدمات بها نقل المسافرين. وبما أن النقل عبر الطرقات (الحافلات) مفتقد لأدنى الضوابط (حافلات يملأ الركاب فيها المقاعد والممرات، زيادة على أنها أصبحت آلات للقتل الجماعي) فيبقى المعول على النقل السككي لتوفير مستوى لائق من الخدمات لخدمة المشروع السياحي. إلا أنه خارج محور القنيطرة – البيضاء تبقى التطلعات دون المستوى المطلوب، خاصة في أيام العطل حيث يبلغ التكدس حدا لا يطاق ويبلغ التأخر عن المواعيد أوجه بحيث قد يزيد عن الساعة في بعض الأحيان. وهنا يتجلى الخلل الجوهري في تعاملنا مع المتغيرات بعقلية لا تتغير ولا تتطور حتى في عصر الانترنيت. فبدل مواجهة تزايد المسافرين بالزيادة في عدد القطارات، خاصة بين المدن التي يربط بينها خطين للسكك الحديدية، نعمل على تحميل القطارات بما لا تطيق من المسافرين مع سابق العلم بالمعطيات (المحطات السككية ومصلحة المسافرين مرتبطة فيما بينها بالحاسوب). يتحول ركوب القطار إلى جحيم لا يطاق، بحيث تصبح حتى إمكانية التنقل داخل الممرات شبه مستحيلة وهو الأمر الذي يجعل القطار يتوقف مدة طويلة في كل محطة حتى يتمكن النازل من النزول والصاعد من الصعود. من هنا تأخر القطار عن مواعيده في التزايد من محطة إلى أخرى. فإذا نحن أردنا تفعيل القطاع السياحي فعلينا الاستثمار في جودة النقل السككي، إنها ثقافة شاملة متكاملة حيث لا بد من الوسائل الضرورية لخدمة للأهداف والغايات .

ونختم بقصة غنية عن التعليق لشاب مغربي من صنف ذوي الأفكار التي تلفها الضبابية حتى انعدام الرؤيا. مواطن شاب من لفقيه بن صالح (قصة حقيقية على ما يقال)، من الذين نقموا على مجتمعهم، له أربع (4) هكتارات من الأرض الفلاحية ورثها عن أبيه، عمد إلى بيع هكتار ليتسنى له المغامرة بحياته في قوارب الموت، طلبا لبلوغ جنته الموهومة على الضفة الأخرى من البحر الأبيض المتوسط. توجت المغامرة بالنجاح، وبلغ الأرض الموعودة في جنوب إسبانيا، وتوفق في العثور على عمل هو ومجموعة من "الحراكة"، عند "السنيور" لوبيز، صاحب ضيعة بمساحة هكتار يشغل بها العشرات من أمثاله. لوبيز رجل متقدم في السن شيئا ما، يضع فوق رأسه قبعة، وهو دائم الحضور في ضيعته. كلما تهاون أحدهم لحظة، طلبا لقليل من الراحة، فإن عين "السنيور" لوبيز الذي يتابع كل حركاتهم لا تترك له أي مجال لذلك.

بدأ الضباب ينجلي عن فكر صاحبنا من لفقيه بن صالح فاستغرب لحاله وتعجب قائلا: بعت هكتارا من الأرض لأغامر بنفسي في المجهول لأجد نفسي في الأخير مستعبدا، أنا ومن معي، عند من عنده ما بعته لأجيء إليه بمحض إرادتي. هل يعقل هذا؟ أين ذهب عقلي؟ هل أنا فعلا رجل سليم الفكر، عادي؟ رجل مسن كفء، لا يتوقف عن الحركة، لا يتملك إلا ربع ما كنت أملك، لكنه يمتلك العزيمة والمبادرة وحب العمل، يشغلني عنده وأنا الشاب الجريء الذي تحدى خطر قوارب الموت الذائع الصيت لم أتمكن حتى من معرفة قيمة ما أمتلك. لم يضيع كثير وقت في التفكير، فالأمر بديهي بداهة الشمس الوضاءة. توجه إلى أقرب سوق واشترى نفس قبعة "السنيور" لوبيز وعاد إلى موطنه، حيث لازال يمتلك ضيعة بثلاثة أضعاف مساحة من شغله وتعلم منه. لقد علمته مغامرته أن جنته قريبة منه، وأن ما تبقى منها يعادل ثلاث مرات جنة "السنيور" لوبيز، وجاء بالدليل على ذلك والمحفز على العمل حتى وإن تقدم العمر، ألا وهي قبعة "السنيور" لوبيز التي جعلها فوق عمود غرسه في الأرض، في وسط ضيعته ليتذكر كلما فترت همته في العمل.

لو تعلم أطفالنا على أيدي أمثال "السنيور" لوبيز (رجال قدوة عملية، مغاربة محبون لوطنهم) في كل ميادين التربية والتكوين والتعلم، لما شردت أفكارهم في آفاق جنة ضبابية لا وجود لها على الأرض ولا في السماء، ولما عطلت ملكاتهم، ولما انهزمت نفسيتهم بضياع مفاتيح القوة والجد في شخصياتهم.

عندما يربى شبابنا في مجتمع انقلبت فيه المفاهيم رأسا على عقب، تنقلب لديهم القيم رأسا على عقب. يصبح الكل يحلم بجنته الموهومة فيجتهد في طلب الوصول إليها عبر طرق ملتوية ولو بوسائل مذمومة، ولو بوسائل محظورة ولو عبر مسالك قاتلة. القاسم المشترك بين أفراد المجتمع هو التنكر له بشتى الألوان، إما بالهروب منه (قوارب الموت،...) وإما بالتقوقع فيه مع القيام بردات أفعال ناقمة تحركها أيادي خفية (كتابة الأمازيغية بهيروغليف تيفناغ أو التطلع لكتابته باللاتينية والتنكر للحروف العربية، العمل على أن يلازم المغاربة ثقافة لغة الدارجة الأصيلة، ...). لقد عملنا (أفرادا وجماعات وعلى كل المستويات) على قلب المفاهيم المعترف عليها في كل المجتمعات لنخادع أنفسنا بالتنكر لها في خطاباتنا، إنها محاولة هروب المرء من نفسه، فكيف له السبيل إلى ذلك؟.

ومما يندى له الجبين ويحز في النفس، نفس كل مغربي حريص على كل ما هو إيجابي من موروث أجداده أن يفجع خلال الحملة الانتخابية البرلمانية 2007 بتبني أحزاب، طالما تغنت بماضيها الوطني وحرصها على العربية والحرف العربي، الكتابة بهيروغليف تافناغ في أفق استقطاب أصوات شباب يسيئون لأنفسهم ولأجدادهم ولبلدهم من حيث يدرون أو لا يدرون. أين هي الوطنية؟ أليست كتابة الأمازيغية بهيروغليف تافناغ، بدل الحرف العربي، أخطر على البلاد والعباد من الظهير البربري؟ فحتى السكوت عن هذا الأمر يعد بحق من صميم التآمر على لحمة المغاربة، عربا وأمازيغ، وضرب وحدتهم والتفريط في أمنهم وأمانهم، فكيف بمن يتبنى هذا التوجه التدميري للذات المغربية. أين هم حكماء هذا البلد ووطنيوه ليعملوا على إزالة حجب الضباب الكثيف من على أعين فئة من شبابنا الأمازيغي الذي استهوته الشعارات البراقة فأصبح معول تهديم في أيدي أعداء المغرب من حيث لا يدري. حلاوة شعارات الغرب لا يمكن أن تغطي على ماضيه الاستعماري وحقده، فهلا عادت بنا الذاكرة إلى الوراء؟ هذا الغرب كان مضطهدا لليهود الذين وجدوا في البلدان الإسلامية ملاذا آمنا لعدة قرون، ولما رأى أن من مصلحته خلق كيان صهيوني في قلب العالم الإسلامي عمل على الدفع باليهودي لكراهية من احتضنوه واضطهاده. وها هم، منظروا الغرب والسياسيون يعاودون الكرة ويعملون على ضرب إسفين في تلاحم المغاربة

وانصهار عربهم وأمازيغهم لحوالي أربعة عشر قرنا، بعدما ردهم أجدادنا خائبين. فعلى كل مغربي حي الضمير أن يرى ماذا أحدثوا في العراق من دمار باسم الديمقراطية ليفكر فيعتبر.

التـعـلـيـــــم:
معطيــات و حقائــق، حلــول و آفـــاق

مـــقـــدمـــــــة

بلغ التعليم ببلادنا حالة حرجة من التناقض، بحيث تفشى الكم و تغيب الكيف وتضخمت المعدلات واضمحلت الكفاءات والمؤهلات. فبينما كانت العملية التعليمية سلسة هادئة فعالة، أصبحت مستعصية ضوضائية متلاشية ومتداعية، بحيث أضحت تشكل الشغل الشاغل لكل فئات المجتمع. وهكذا فقد امتدت العملية التعليمية والتكوينية واتسعت زمنيا لتغطي كل المساحة اليومية، ومكانا لتمتد إلى البيوت وكل الأماكن، ومنهجيا لتصبح حقل تجارب للنظريات البيداغوجية التي اختزلت كل العملية التعليمية. ومع كل هذا ظلت النتائج غير مرضية مظهرة الثبات في خطها التراجعي بحيث أصبحنا نرى حامل الإجازة الذي لا يحسن الكتابة و لا التعبير (لا بالعربية ولا بالفرنسية) بل في بعض الأحيان حتى أصحاب الدبلومات العليا. وأمام هذه الظاهرة الملفتة للنظر والمحيرة للفكر صاح البعض وردد الجميع أن أصل المشكل يكمن في تغيير لغة التعلم من العربية إلى الفرنسية عند المرور من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي و في ضعف التكوين البيداغوجي للأستاذ، خاصة الجامعي. كيف لا وقد أصبحنا أمام ظاهرتين متضاربتين، الأولى تبدو إيجابية لأول وهلة وتتجلى في المعدلات الجد مرتفعة للتلاميذ وخاصة تلامذة الباكلوريا، والثانية سلبية المضمون تتجلى في تخريج الجامعة للعاطلين (كأن الجامعة مطلوب منها تشغيل خريجيها). وعليه أصبحنا نردد بلسان واحد أن إصلاح التعليم متوقف كله على الإصلاح البيداغوجي وغيب الكلام عن المحورين الأساسين اللذان يتمثلان في الجانب اللغوي (و هو أصل المشكل) و الجانب المعرفي (وهو المشكل). ومع تغييب الجانب المعرفي تم تغييب فكرة إعادة التكوين و التكوين المستمر مما أدى حتما إلى تغييب دور المدارس العليا للأساتذة وإقصائها من القيام بمهامها في التصدي للتدهور المعرفي الشامل في شتى الميادين والذي بلغ حد الخطر، خاصة في بعض العلوم (كعلوم الأرض مثلا).

1ـ فلسفة التعليـــم و منهجيته

ملحوظة هامة: إن تقييمنا للعملية التعليمية مع إبداء تصوراتنا واقتراحاتنا تتويج لرصيد متواضع من التجارب الميدانية المختلفة (في المدرسة العليا للأساتذة بالرباط وكلية العلوم التابعة لجامعة محمد الخامس وفي الأقسام بالثانويات أثناء التداريب الميدانية) ومعايشة يومية تزيد عن العشرين (20) سنة. كما أن تقييمنا هذا ينسجم تماما مع مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين ولا يتعارض بين ما سنوضحه من فلسفة التعليم ومنهجيته التي تمثل لب نسق العملية التعليمية والتجارب والطرق البيداغوجية التي تمثل بعض الأدوات والآليات المسخرة لخدمة هذا المنظور.

انطلاقا من التعليم الابتدائي الأساسي و وصولا إلى التعليم العالي تبدو العملية التعليمية والتعلم هرمية الشكل لكنها ترتكز على رأسها بدل قاعدتها التي تتجه نحو الأعلى. وعليه فلكي تستقيم هذه العملية الهرمية النسق على هذه الحال، فلابد من العمل على تثبيتها بكل قوة وصلابة وإرساء مؤهلات اتزانها وذلك باتباع قواعد صارمة ومضبوطة في التعليم والتكوين، متعارف عليها عالميا ومعمول بها عبر كل الأزمنة بحيث لا تتغير في فلسفتها ومنهجيتها مع مرور الزمن. كما يمكن تشبيه العملية التعليمية كذلك بشجرة يتغذى أعلاها مما يمده به أسفلها بحيث يرتبط حال فروعها وأغصانها وأوراقها بحال جذورها وجذعها.

تتسم العملية التعليمية فلسفيا ومنهجيا بالتسلسل الزمني لثلاث مراحل متباينة، يؤسس كل طور منها للذي يليه. وعليه فان أي تداخل لمقتضيات ومواصفات مرحلة في أخرى يفضي حتما إلى اضطرابات واختلالات يصعب، بل ويستحيل التحكم في آثارها والحد من سلبياتها.

1-1ـ مرحلة التعليـــم الأســاســـي

تمثل مرحلة التعليـم الأساسي حجر الزاوية والقاعدة التي من المفروض فيها تحمل ثقل الهرم كله الذي تتسع قاعدته الموجهة إلى الأعلى مع مرور الزمن، مع تقدم أطوار التعليم. هذه المرحلة من التعليم والتعلم هي طور التعليم الأساسي (الذي يؤشر إسمه على أهميته القصوى) الذي يعمل على التهيئة السليمة للفرد (للطفل) ليتفاعل إيجابيا مع مقتضيات أطوار التعليم اللاحقة من

حيث التواصل والتجاوب. فلكي يتسنى للتلميذ ولوج الأطوار اللاحقة ومسايرتها في ظروف إيجابية وملائمة عليه أن يكتسب أسسا لغوية متينة وسليمة تهيئه للتواصل أخذا وعطاءا، والفهم كتابة وسمعا وتكلما. وعليه فإن كل خلل يحدث في هذه المرحلة من التهييء والتكوين تترتب عنه سلبيات تتضاعف وتتعاظم ككرة الثلج المتدحرجة وهو الأمر الذي يفضي إلى تقويض مراحل التعليم والتعلم اللاحقة وجعلها غير ذات جدوى. كما أنه لابد لمرحلة التهيئ الأساسي اللغوية هذه أن تمتد إلى الطور الإعدادي لإتمام صرحها (وهو ما يعرف حاليا بالتعليم الأساسي).

1-2- مرحلتي التعليـــم الإعـــدادي والثانـــوي

يعمل في هذه المرحلتين على إتمام عملية البناء الأساسية السابقة والإعداد والتهيئ للمرحلة اللاحقة، مرحلة التعليم العالي. كما يدل عليه اسمه، فطور التعليم الإعدادي (الذي ضم حاليا للتعليم الابتدائي تحت مسمى التعليم الأساسي) يهيئ ويعد التلميذ أساسا للتوجه الوجهة الصحيحة إلى إحدى الوجهتين الأساسيتين، العلمية أو الأدبية حسب نبوغه ومقدوراته ومؤهلاته الفكرية والعقلية وميولاته. وأما طور التعليم الثانوي فيتميز بإكمال البناء والتدقيق أكثر في توجيه التلميذ داخل المسارين الأساسيين، الأدبي أو العلمي. وخلال هذا الطور من التعليم والتعلم يتم تهيئة التلميذ التهيئ الصحيح السليم وذلك من خلال صقل فكره وتصوره الأدبي أو العلمي. فالمطلوب أساسا هو إرساء وتكوين الفكر الأدبي أو العلمي عند التلميذ وصقله (حسب المنهجية البيداغوجية الملائمة وطنيا) حتى يتسنى له ولوج مرحلة التعليم العالي إن شاء بمؤهلات سليمة وكفاءات حقيقية ومهارات موضوعية تمكنه من بناء شخصيته المنشودة، العلمية أو الأدبية دونما معوقات بنيوية.

1-3- التعليم العالي

تعلم التلميذ آلية التواصل بإتقان، واكتشف ميولاته ومواهبه الأدبية أو العلمية وصقل فكره على ضوئها وتعلم بعض الآليات الفكرية والمنهجية على أساسها قبل ولوج طور التعليم العالي. إنه طور بثلاث مراحل كذلك، يمكن تقسيمه إجمالا إلى مرحلتين: - مرحلة التمكين من الأدوات والوسائل والآليات

الضرورية واللازمة لبناء الشخصية المنشودة، - مرحلة استعمال الأدوات والوسائل والآليات المكتسبة لتفعيل الشخصية الموعودة.
والسؤال المطروح هو هل أخذ تعليمنا في هذه السنين الأخيرة هذا المنحى وهذا النسق في تهيئ وتعليم النشء وتكوينه تكوينا سليما يؤهله لتحمل المهام لإعلاء صرح وشأن البلاد؟ للإجابة عن هذا التساؤل سنبدأ بتسليط الضوء وتفحص حال تعليمنا على كل الأصعدة ولنبدأ من قاعدة الهرم المتجهة إلى الأعلى، من التعليم العالي الذي تتجلى عنده وتتضخم كل سلبيات أطوار التعليم السابقة (المراحل الأخيرة لكرة الثلج المتدحرجة).

2ـ فحـص مقتضب وتمحيـص لمـعوقات التعليـم

نعلم كلنا (خاصة وعامة) أن مستوى التكوين بالتعليم العالي تدهور كثيرا في السنين الأخيرة وأصبح الكل يتعايش مع هذه الظاهرة بحيث ظهر اتجاه عام يتلمس الحل لهذه المعضلة التي اختزلت المشكل في سببين اثنين: جانب "أساسي" بيداغوجي وآخر لغوي يتمثل في تغيير لغة التكوين من العربية إلى الفرنسية عند الانتقال من الثانوي إلى الجامعة أو ما يماثلها. وهكذا حمل التعليم العالي كل الأوزار بينما برئت ساحة أطوار التعليم السابقة. كيف لا وأن الكثير من التلاميذ أصبحوا يحصلون على دبلوم الباكلوريا بميزة حسن وحسن جدا، بحيث أصبحت بعض الكليات والمعاهد لا تقبل منهم إلا من يفوق معدله 20/17. ألا يشكل هذا كله ظاهرة صحية تتوج مراحل التعليم ما قبل الجامعي وتلقي حتما باللائمة على التعليم العالي ومناهجه؟ الإجابة على هذا التساؤل تستوجب تسليط الضوء على ما وراء الظاهر وعلى بواطن الأمور. ولكي يتسنى لنا هذا لابد لنا من معطيات لإثبات بعض الحقائق الموضوعية بطريقة علمية تكون كفيلة بإظهار الوضع على حقيقته، وتمكن من وضع الأصبع على مكامن الخلل المزمنة. معطياتنا هذه منها ما هو معاش وما يرجع إلى حقائق من الماضي القريب.

2-1ـ معطيـات من الواقـع المعـاش (المعيش)

من التجارب والمعطيات القيمة الناطقة تلك المعاشة في المدارس العليا للأساتذة في السنتين الأخيرتين (*المدرسة العليا للأساتذة بالرباط، علوم الحياة*

والأرض (SVT)) حيث استحدث سلك التبريز الجديد الذي يلجه في السنة الأولى كل من خريجي الأقسام التحضيرية وخريجي السلك الأول من التعليم الجامعي. من السلبيات الايجابية لهذا السلك من التكوين (سنتطرق لسلبيات سلك التبريز الجديد أسفله) هو تمكننا من الوقوف على الحقيقة العلمية التالية *(و إن كانت المعطيات جد محدودة)* وهي أن هناك فرقا بينا إن لم نقل شاسعا بين خريجي التعليم الجامعي وخريجي الأقسام التحضيرية. فبينما يشكوا أصحاب الأقسام التحضيرية من اختلالات عميقة في المفاهيم وصعوبات لا حصر لها في التصور والفهم الصحيحين فإن أصحاب التعليم الجامعي يتمكنون *(نسبيا)* من مسايرة نمط ومقتضيات التكوين مع بعض الصعوبات خصوصا فيما يتعلق بالتواصل (الجانب اللغوي) وبعض الرواسب من المفاهيم المشوهة المعالم. ويمكن لهذه الحقيقة أن تنجلي بوضوح مع إلقاء نظرة سريعة على نتائج السنة الأولى من سلك التبريز (*علوم الحياة والأرض*) لعام 2004 - 2005 الغنية عن كل تعليق:

لقد تابع التكوين بهذا المستوى من التبريز 23 طالبا منهم 12 قضوا سنتين في الكليات و 11 في الأقسام التحضيرية. نتائج آخر السنة أظهرت أن عدد الذين نجحوا وانتقلوا إلى المستوى الثاني 18 طالبا وأن الخمسة (5) الذين رسبوا كلهم من أصحاب الأقسام التحضيرية. ومن بين الذين نجحوا 3 بميزة مستحسن كلهم من القادمين من الكليات. وتجدر الإشارة إلى أن نفس الشيء ينطبق تقريبا على السنة الماضية.

وحتى تكون الصورة أكثر وضوحا لابد من التأكيد على أن الذين ولجوا الأقسام التحضيرية هم خيرة حاملي دبلوم الباكلوريا وأن الذين لجؤوا إلى الكليات هم أولئك الذين لم تسمح لهم معدلاتهم باختيار غيرها. ماذا يمكن استنتاجه إذا من هذه المعطيات خاصة إذا علمنا أن هذين الصنفين من الطلبة يشتركان في المشكل اللغوي الذي يكون عائقا حقيقيا في طريق تكوينهم التكوين الصحيح؟ يظهر جليا أن الوافدين من الأقسام التحضيرية يعانون زيادة على الآخرين من تشوه خطير في المفاهيم والتصور مع انعدام تام لأي منهجية علمية مما يجعلهم يعيشون في سلبية تامة تجعلهم ينزوون في أماكنهم مفضلين عدم الكلام والمشاركة الايجابية في عملية التكوين.

2-2ـ معطيـــات مــن الماضــي

أما ما هو من حقائق معطيات الماضي، فتجدر الإشارة إلى تلك الحقبة من صيرورة التعليم ببلادنا في بداية السبعينات حينما كان جل التعليم الإعدادي والثانوي مؤطرا من جانب الفرنسيين. ومما هو معلوم أن التلاميذ الذين ولجوا الطور الإعدادي آنذاك كانوا قد قضوا في التعليم الأساسي 5 سنوات تعلموا الفرنسية فيها خلال 3 سنوات فقط، إلا أنه وبالرغـم من ذلك لم يثبت أن لاقوا أدنى صعوبة في مسايرة التعليـم والتعلـم فيما بعد. وهكذا يمكننا أن نستنتج من هذه الحقيقة التاريخية الغنية عن كل تعبير أن تغيير لغة التعلم من العربية إلى الفرنسية مع ولوج التعليم العالي لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يفسر ما وصل إليه المستوى الجامعي للطلبة من تدني وتدهور لغويا وحتما معرفيا و معاريفيا (بالرغم من أن مستوى هؤلاء أحسن حالا بكثير من الذين ولجوا الأقسام التحضيرية).

كما يمكننا كذلك أن نستنتج من هذا المثال الغني عن التعليق أن المشكل لا يكمن في الجانب البيداغوجي للتكوين خلال أطوار التعليم العالي. فمن المفروض حسب ما هو مروج له في السنين الأخيرة أن الطلبة الذين قضوا سنتين في الأقسام التحضيرية تكونوا مبدئيا بمنهجية بيداغوجية سليمة بالنسبة للذين كانوا بالكليات. فلو كان الأمر كذلك لكان أصحاب الأقسام التحضيرية أحســن حالا من نظرائهم من الكليـــات. ويمكننا أن نستنتج كذلك أن الذين لجؤوا إلى الكليات نظرا لتدني معدلاتهم تحسنت حالهم واستقام تكوينهم نسبيا خلال السنتين التي قضوها بها وأن الممتازين الذين راهنوا على الأقسام التحضيرية واستمروا على نفس النمط من التكوين بالثانويات لم تتغير أحوالهم بل وظهر باديا للعيان أن المنهجية البيداغوجية المتبعة لم تسعفهم. (طبعا لا يكمن الخلل في المنهجية البيداغوجية المتبعة بل الغير متبعة وفي التشوهات الخطيرة للمفاهيم العلمية (انظر أسفله والتقرير الثاني)). ويمكن كذلك أن نستنتج من هذا الاستنتاج الأخير أن المشكل لا يكمن في الجانب البيداغوجي بالجامعة، وعليه فيجب البحث عن الأسباب الحقيقية التي تكمن وراء هذا الإخفاق الخطير حيث يتبين جليا أن المشكل يكمن في عدم سلامة المفاهيم العلمية والتصورات وتناسق المعارف (العامل اللغوي مشترك بين النموذجين ولهذا لم يأخذ بعين الاعتبار في هذه المرحلة من التحليل.)

وهكذا فإن الحقيقة المعاشة ميدانيا منذ التسعينات من القرن الماضي تظهر أن الأسباب الحقيقية الكامنة وراء تدهور مستوى التعليم تنحصر في التدني المخيف للمستوى اللغوي والتشوه الخطير للمفاهيم العلمية والمعارف، وهو الأمر الذي عملنا على توضيحه في كل المناسبات والملتقيات (الأبحاث البيداغوجية وعلوم التربية) التي كانت تنظم بالمدرسة العليا للأساتذة بالربط بإيعاز من الوزارة الوصية لكن دونما جدوى نظرا لانعدام الآذان الصاغية وتجدر النظرة الأحادية الضيقة.

3-2- الجـــــانـــب اللغـــــــوي

أين يكمن الخلل فيما يخص الجانب اللغوي؟ هل يكمن في تغيير لغة التعلم من العربية إلى الفرنسية بعد الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي؟ للإجابة على هذا السؤال فقد سبق و أوضحنا أعلاه أن ثلاث (3) سنوات من تعلم الفرنسية بالتعليم الابتدائي كانت كافية للتأهل لمتابعة ومسايرة التكوين الذي كان يقوم به الأساتذة الفرنسيون في الطور الإعدادي خلال السبعينات من القرن الماضي. كيف إذا لمن داوم على تعلم الفرنسية لمدة عشر(10) سنوات (مع العلم بأن عدد ساعات تعلمها في الثانوي يقدر ب6 أو 7 ساعات في الأسبوع) أن يشكل له التعلم بالفرنسية أي عائق ما بعد الباكلوريا علما بأنه قد تعلم المصطلحات العلمية بهذه اللغة خلال دراسته بالعربية؟ حينما علم أحد المسؤولين الفرنسيين عن التعليم بعدد ساعات الفرنسية المدرسة في التعليم الثانوي لم يكد يصدق ما يسمعه عن تدهور المستوى اللغوي للتلاميذ والطلبة. أين يكمن الخلل إذا؟ للإجابة عن هذا السؤال المحير علينا أن نعلم أن فروع التعليم ما بعد الأساسي (أعلى الشجرة) ترتوي من هذا الأخير وترتبط به كلها ارتباطا عضويا وجدليا. ولقد سبق أن أوضحنا أن المهمة الأساسية للتعليم الابتدائي تكمن في تعلم الأسس اللغوية السليمة التي تمثل آلية التواصل والتفاعل والتفاهم. فمتى شاب هذا الأساس خلل ما اضطربت حال الفروع كلها وتعقدت المهام بوتيرة تصاعدية تصاعد مراحل التعليم المتتالية. كما تجدر الإشارة إلى أن طور التعليم الأساسي يعد الأمثل لتعلم القواعد السليمة للغات ونقشها في الذهن، أما فيما بعد فيغلب على العقل الاتجاه نحو إرساء أسس التفكر والتفكير على أساس هذه الآلية. و هكذا، فان الطفل الذي أضاع تكوينه

اللغوي السليم خلال طور التعليم الأساسي (الابتدائي خصوصا) يصعب عليه في أغلب الأحيان تدارك ما فاته في هذا الشأن لأنه خلل وظيفي، في آلية التواصل.

4-2- التضخم المعرفي بالتعليم الأساسي يحول دون التكوين اللغوي السليم

كيف يمكن التركيز على اللغة خلال طور التعليم الأساسي و كلنا يعلم بالمعايشة اليومية حالة التضخم المعرفي التي طالت أطوار التعليم من الابتدائي إلى الثانوي حتى أصبح يشكوها المدرس والتلميذ والصغير والكبير. وهكذا، ففيما يخص التعليم الأساسي أصبح تعلم اللغة (*المهمة الأساسية*) مميعا كليا بين الكثير من المواد التي تثقل كاهل المعلم والتلميذ على السواء.

فمثلا في السنة الخامسة ابتدائي تدرس أمور لا يمكن إدراك الغاية البيداغوجية والمنهجية منها من حيث أن أغلبيتها كانت تدرس بالإعدادي أو ما بعد وهي تطرح إشكالا حقيقيا حتى للمعلم المطالب بتدريسها حسب منظور التدريس بالكفايات فكيف بالتلميذ الذي يجد نفسه قد تفرقت به السبل. فمثلا على التلميذ أن يتعلم:

ضمن النشاط العلمي: الذوبان و الخلائط (*la fusion et les solutions*) والتكاثر عند الحيوانات (*la reproduction chez les animaux*)، الطبيعة (مكونات الغابة، أهم العلاقات المتبادلة بين مكونات الغابة، أهمية الوسط الغابوي، الوسط البيئي) والضوء 1 (انتشار الضوء، الظلال، العلبة المظلمة، كيف نحصل على الصور ومميزات الصورة) التوازن، الحركة، التغذية (السلوك الغذائي، السلاسل الغذائية، الشبكات الغذائية، التوازن الطبيعي) والضوء 2 (الضوء الأبيض، تبدد الضوء، تركيب الضوء، الألوان والضوء وألوان الأجسام).

في الاجتماعيات: يراد تعليم التلميذ الأركيولوجيا واللقى، تكوين ملف حول معلمة في البيئة المحلية للمتعلم، التعبير الخرائطي، المقاييس المختلفة، الطبوغرافيا، خطوط التسوية مع الاستئناس بخريطة طبوغرافية، المناخ، وصف المجال الحضري والريفي (مبادئ التعبير الكارطوغرافي، رسم

خريطة، التعامل بمقياسين مختلفين، كيف أعد وأقدم ملفا، الديمقراطية المحلية، كيف أخطط وأنجز مشروعا لفائدة الجماعة التي أنتمي إليها.
في الرياضيات: التناسبية والسلم والسرعة وإزاحة الأشكال وقياس السرعة،..
إنه تضخم معرفي هائل يطرح مشاكل جمة للمدرس فكيف بالتلميذ. و مما تجدر الإشارة إليه أن التطرق لهذه الأمور على صعوبتها عبارة عن رؤوس أقلام فهي كالسراب لا تزيد الظمآن إلا عطشا (سنتطرق بشيء من التفصيل لهذا الأمر فيما بعد). كما أن هناك مفاهيم علمية مغلوطة فيما سبق ذكره وفي "التراكيب في اللغة العربية" كمثال "تمتص الأشجار الدخان ليلا". جملة صغيرة جدا، لكنها عنوان لحقيقة مرة، عنوان لجهل مركب. فالأشجار لا تمتص الدخان و لكن ثاني أكسيد الكاربون وليس ليلا ولكن نهارا (وشتان بين الحقائق العلمية ونقائضها). كان هذا على سبيل المثال لا الحصر لإعطاء صورة عن التضخم المعرفي والمعارفي في القسم الخامس للتعليم الأساسي. إنها التخمة المعرفية التي تفضي إلى التقرح المعرفي وهو ما ينهك العقل والفكر والتفكير. فماذا يتبقى إذا بعد كل هذا لتعلم ما يجب تعلمه من اللغتين المقررتين العربية و الفرنسية أو غيرهما؟.
إن كثيرا من المحاور والمفاهيم ليس للمعلم أية دراية بها فكيف له إذن تدريسها وإجباره على تبليغها. كيف للمعلم أولا وللتلميذ ثانيا استساغة التعبير الكارطوغرافي وتصور "خطوط التسوية" وما إلى ذلك تصورا سليما وهي أمور يصعب استيعابها حتى من طرف الطلبة في الجامعة ولا يتمكن من تفهيم هذه الأمور بطريقة سليمة إلا المختصون في الجيولوجيا البنيوية والخرائطية. إذن فالنتيجة هي إغراق التلميذ في أمور لا يستسيغها وإن استوعب شيئا فإنها عبارة عن مفاهيم مغلوطة تخلق في عقله تصورات مشوهة يصعب تقويمها فيما بعد و تخلق عنده أزمة ثقة خطيرة فيما يتلقاه و في المعلم نفسه، وهو الأمر الذي يؤدي به إلى عدم إعارة ولو أدنى اهتمام للعملية التعليمية برمتها (ونتباكى بعد كل هذا على ما نلاحظه من نفور التلاميذ من كل ما يمس للتعليم بصلة). أصبحنا نسمع التلاميذ في الابتدائي يرددون أن المعلم لم يشرح لنا هذا الدرس أو هذا الشيء لأنه لا يعرفه ("ما فيدوش"). ثم إن الوقت الثمين الذي كان من الواجب استثماره في تعلم الأمور الأساسية كتحصين الأساس اللغوي تم هدره فيما يشتت الفكر والطاقة والعزائم.

و على ذكر خطوط التسوية (les courbes de niveau) (والترجمة الصحيحة هي *منحنيات التسوية*) فإنه من المؤلم جدا أن يضطر المعلم المسكين أن يقول كل ما قد يخطر بباله من "توهمات" ليجيب عن الأسئلة المحرجة للتلاميذ الذين من حقهم أن يفهموا. يجيب المعلم (وليس لأحد أن يحمله أية مسؤولية، بل يتحملها من أوصل التعليم إلى هذا الحد من التناقض) أن "خطوط التسوية" "هي كأن نأخذ الجبل مثلا ونضغط عليه حتى يتسطح وأن خط التسوية الداخلي يمثل قمة هذا الأخير". كيف يعقل أن نبيح لأنفسنا خلق هذه الظروف التي تنتقص كليا من شأن المعلم (جندي الميدان الأول الذي من المفروض أن يرى فيه الطفل التلميذ صمام الأمان و القدوة في كل شيء) وتجعله يحس بالمهانة وتعمل على التشويه والإعاقة المزمنة لفكر وتفكير التلميذ؟. (وليس هذا المعلم إلا مثالا من بين الآلاف من أمثاله ومن أمثال الأستاذ بالتعليم الإعدادي و الثانوي الذين غرقوا في بحار من التضخم المعرفي لا طاقة لهم بالسباحة فيها دونما معين محترف).

2-5- تصور غير منطقي للتصدي لمعوقات التعليم بالطور الأساسي

هناك كثير ممن وضعوا الأصبع على مكامن الخلل المشار إليها أعلاه لكن تصورهم للحل يبدو غير منطقي. فالحل المقترح يكمن في أن يكون المعلم حاصلا على شهادة الإجازة حتى يتمكن من القيام بمهمة التعليم الأساسي على أحسن حال. قلنا بأن هذا الحل غير منطقي لسببين رئيسيين: أ - أن الأساس في التعليم الأساسي هو إرساء الركيزة اللغوية التي تمثل محور الرحى وليس تكوينا من نوع الثقافة العامة التي لا تؤسس لأية عملية تعليمية سليمة. فالمفروض في المعلم الكفء أولا وقبل كل شيء مدى رصيده اللغوي وسلامته ومدى تمكنه منه، فليس المطلوب هو شحن التلميذ (لقد تعلمنا القواعد السليمة للغات عند معلمين حاملي شهادة التعليم الإعدادي (Brevet)، ب - إذا تطلب التعليم الابتدائي معلما حاملا لدبلوم الإجازة فماذا سوف يتطلب التعليم الإعدادي ثم الثانوي كما سنرى فيما بعد لما يعانيه التكوين في هذين الطورين من مصاعب من جراء التضخم الحاد في المفاهيم؟. هل تحسين مستوى الأطوار التعليمية يمر قطعا بعلو مستوى الشهادة الأكاديمية للمدرس

أم أن مهام كل طور وبيداغوجيته هي التي تحدد نوعية المدرس والتدريس؟. ثم هل المستوى اللغوي لحامل الإجازة حاليا يؤهله للقيام بهذه المهمة؟

3ـ مشكل التعليم الثانوي والإعدادي: تضخم المعارف والمفاهيم و تشوهها وفساد ترجمة المصطلحات (*الكتاب المدرسي*)

سنتطرق لهذه الأمور في إطار تدريس علوم الأرض عبر مجموعة من المعطيات الموثقة التي تتعلق بعدة محاور منها ما هو من الماضي القريب (و تخص التعليم الثانوي) وما هو حالي منتهي (وتخص التعليم الثانوي) و حالي مستقبلي (وتخص التعليم الثانوي-الإعدادي).

3-1ـ المعطيات الموثقة من الماضي القريب

تتعلق هذه المعطيات بتقييم محتوى الكتاب المدرسي الخاص بالأستاذ والتلميذ بالسنة الأولى من التعليم الثانوي (أو السنة الأولى من سلك الباكلوريا أو الجدع المشترك، علوم الأرض و الحياة) لفترة التسعينات. جاءت فكرة هذا التقييم كنتيجة لتساؤلات عدد من أساتذة التعليم الثانوي وبعض المفتشين حول بعض المفاهيم الجيولوجية الغامضة والمعقدة المقررة بالسنة الخامسة ثانوي آنذاك وكنتيجة لما عايشناه ميدانيا عند الإشراف على تدريب الطلبة الأساتذة في الأقسام بالثانويات بالرباط. وبعد الإطلاع على محتوى الكتاب المدرسي المقرر للسنة أولى ثانوي علمي أعطينا الأولوية لتقييم محتوى فصل الجيولوجيا لهذا الكتاب نظرا لما للموضوع من أهمية قصوى لكونه يعد المرجع الوحيد للتدريس بالثانويات في بداية التسعينات.

لقد استنتجنا من هذا التقييم أن المفاهيم المتطرق لها في هذا الكتاب جد معقدة، يصعب استيعابها حتى من طرف الأستاذ المطالب بتلقينها بل وحتى من الذين أنجزوا هذا الكتاب، ويتجلى كل هذا في الخلط والتشويه الخطير للمفاهيم والمبادئ العلمية المعتبرة والتصورات الصحيحة مما يجعل أساتذة التعليم الثانوي في حيرة من أمرهم. هذه الأخطاء و الاختلالات يمكن تصنيفها إجمالا فيما يلي:

- أخطاء جسيمة في صميم المفاهيم والمبادئ العلمية الثابتة والتصور السليم للكثير منها.

•أخطاء تتجلى في الترجمة الغير السليمة والغير مضبوطة للمصطلحات العلمية بصفة خاصة والمفردات اللغوية بصفة عامة بحيث يزيد هذا من تشوه المبادئ والمفاهيم العلمية وعدم تصورها تصورا علميا سليما مما يؤدي إلى صعوبة استساغتها وفهمها (انظر التقرير الثاني).
•أخطاء واختلالات على مستوى التوثيق تتعلق باختيار الوثائق المراد بها إيضاح المفاهيم الجيولوجيا و رسمها من حيث تغييب الجانب البيداغوجي و في بعض الأحيان أبسط قواعده
•اختلالات تتعلق بالتسلسل البيداغوجي لفقرات المواضيع المتطرق لها ومحاور الكتاب وتعم هذه الأخطاء والاختلالات كل فروع علوم الأرض التي يتناولها الكتاب كعلم الترسبات وعلم المستحثات وعلم الطبقات وعلم التكتونية والجيولوجيا البنيوية وعلم التحول والصخور التحولية والصهارية والصخور الصهارية والجيولوجيا التاريخية (الجيولوجيا المغربية خاصة ما يتعلق بالانتهاضية الهرسينية والأطلسية الألبية) وتركيب الكرة الأرضية.

ملحوظـــة: سبق وأن كاتبنا مدير التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية في بداية التسعينات بشأن هذه الأخطاء والاختلالات التي تشوب الكتاب المدرسي المعلوم لكننا لم نتلقى أي جواب. ولقد ارتأينا فيما بعد أن نجعل من بعض هذه الأمور السلبية في الكتاب المدرسي محاور لأبحاث السنة الخامسة حتى يقف الطالب الأستاذ بنفسه على هذه التشوهات ويتعلم من خلالها كيف يحصن نفسه منها خلال مزاولته لمهامه التدريسية. لكن المؤسف في الأمر أنه تحصين لبعض الحالات الفردية، لا أثر له على أرض الواقع.

3-2ـ معطيات موثقة من الكتاب المدرسي الحالي المنتهية صلاحيته (*السنة الأولى من سلك الباكلوريا*)

تطرقنا لتقييم هذا الكتاب وفحصه لمعرفة ما هي المستجدات والمتغيرات والتحسينات التي طرأت عليه بالنسبة للكتاب السابق. وهكذا تبين لنا أنه تم حذف بعض المحاور (*كعلم الرسوبيات والاستراتيغرافيا*) وإصلاح بعض التشوهات الخطيرة المتعلقة بمفاهيم إنجاز المقاطع الجيولوجيا وتحليل الخرائطية، لكن المؤسف هو أن باقي محاور الكتاب السابق احتفظ بها بكل

سلبياتها واختلالاتها المتعددة الأنماط مما يدل على عمق الأزمة وامتدادها في الزمن (أزمة بنيوية). أما فيما يخص الجديد فيتجلى في التركيز على تكتونية الصفائح بكل تعقيداتها وما يصاحب ذلك من تشوهات علمية خطيرة.

3-3ـ معطيات من الكتاب المدرسي الحالي "المستقبلي" للتعليم الإعدادي *(السنة الأولى والثانية)*

هذه الكتب هيئت في إطار المنظور البيداغوجي الجديد الذي يتوخى "تخطيط الدرس لتنمية الكفايات" والذي خص مبدئيا كل مستوى تعليمي بكتابين في علوم الحياة والأرض: "كتاب التلميذ" وكتاب "دليل الأستاذ" ولم يقتصر الأمر على عينة واحدة من الكتب لكل مستوى، بل تتنوع بتنوع المؤلفين والسلسلات (سلسلة المفيد والمسار والمعتمد وديما ديما) وهذا من الأمور المحمودة منهجيا، وجل هذه الكتب مصادق عليها من لدن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. لكن مع الأسف فإن هذه التجربة (تعليمنا لم يخرج بعد من حقل التجارب) وهذه الكتب لم تسلم من أنواع الإختلالات السالفة (و إن بقليل من الحدة في بعض الأحيان) بالرغم من أنها معدة لمستوى التعليم الإعدادي الذي يجب أن تكون المفاهيم المتطرق إليها لا تستعصي على أحد، خاصة المؤلفين منهم. فزيادة على أنواع التشوهات المشار لها أعلاه يوجد نوع من الإختلالات لا يقل خطورة بل ويزيد في بعض الأحيان عما سبق وأن تطرقنا له في الكتب الأخرى. فما هـي هاته الاختـلالات وأنواعـــها؟

أ ـ أخطر الإختلالات تكمن في إغراق هذين المستويين من التعليم الإعدادي بكثير من مفاهيم ومبادئ علوم الأرض التي كانت تطرح إشكالات على مستوى التصور والفهم السليمين بالنسبة للأستاذ والتلميذ بالتعليم الثانوي، فكيف يطلب إذن من أساتذة التعليم الإعدادي الذين لا يعلم جلهم من علوم الأرض إلا بعض الأمور البسيطة جدا أن يقوموا بمهمة تدريس هذه المادة؟ كيف يعقل أن يطلب منهم القيام بهذا الأمر مع أنه يظهر جليا أن مؤلفي هذه الكتب لم يسلموا هم أنفسهم في العديد من الأحيان من سوء فهم وتصور وترجمة المبادئ والمفاهيم المراد تدريسها. كل هذه الإختلالات موجودة بالكتاب المخصص للتلميذ الذي يتطرق فيه للمفاهيم الجيولوجية

باختصار واقتصاد في "الكلام" ملفتين للنظر يجعل من الأمر عبارة عن تحليقات خفيفة ورؤوس أقلام لا أقل ولا أكثر تترك كلا من التلميذ والأستاذ في حيرة من أمرهما. وهكذا يترك الأمر للتلميذ باستنتاج ما هو أساسي في العملية التعليمية من خلال النصوص والوثائق (وهو أمر حسن لكنه غير ممكن البتة بسبب غياب أية خلفية ومرجعية معرفية حقيقية عند التلميذ تؤهله لذلك) بإشراف وتوجيه من الأستاذ. وبما أن بضاعة الأستاذ في هذا الميدان جد محدودة فالمطلوب أن يكون هناك مرجع آخر يلجأ إليه عند الحاجة وهو الأمر الذي يبدو متاحا لأول وهلة مع وجود كتاب "دليل الأستاذ". لكن الظمأ يزداد حدة عند الرجوع لهذا الكتاب الذي هو في حقيقة الأمر عبارة عن توجيهات بيداغوجية وديداكتيكية عامة تضيء الطريق ولا توفر أية إمكانية لتعبيده قصد سلوكه. فالأستاذ في أمس الحاجة لما يشفي غليله في الجانب المعرفي للقيام بمهمته التي هي تدريس مبادئ ومفاهيم علوم الأرض المسطرة في برنامجه السنوي. كيف له إذن القيام بهذه المهمة حتى ولو أتقن كل فنــون التواصل البيداغوجية (مع العلم أن الأستاذ ذو تجربة تعليمية طويلة تؤهله بدون أية صعوبات للقيام بواجبه من الناحبة البيداغوجية إذا ما توفرت لديه المؤهلات والكفاءات المعرفية الضرورية لذلك)، فكما يقال "فاقد الشيء لا يعطيه" بأية طريقة من الطرق. إنها الحقيقة المرة التي يعاني منها المعلم والأستاذ في الإعدادي والثانوي وهي تمثل أحد العاملين الأساسيين اللذين يسببان حالة التدني المخيف لمستوى تلامذتنا وطلابنا في السنين الأخيرة. ولن يزداد الأمر إلا تدهورا ما لم توضع الأصابع (و ليس الإصبع الواحد)على مكامن الخلل الحقيقية (العامل الآخر هو عامل اللغة الذي تطرقنا له فيما قبل ولا يتحمل العامل البيداغوجي والديدكتيكي إلا جزءا ضئيلا من المسؤولية في هذا الصدد خلاف ما جرت عليه العادة في السنين الأخيرة من التركيز على هذا الجانب التكميلي).

ب - الإختلالات الأخرى هي تلك التي سبق وأن تطرقنا إليها وتعم كل الكتب (التي تتطرق لعلوم الأرض على الخصوص) وهي تتجلى في تشوه المفاهيم العلمية والتصور والترجمة الغير الصحيحة لكثير من المصطلحات العلمية والقيمة البيداغوجية الرديئة لوثائق الإيضاح...الخ.

ملحـــــوظـــــــة

ـ الطريقة البيداغوجية المتبعة جيدة لكن الخلل كل الخلل يكمن فيما تم تشخيصه من معوقات تفقدها صوابها وفعاليتها وتحول دون النتائج المتوخاة منها. فلكي يستقيم التعليم ب"الكفايات" فلابد للأستاذ والمعلم من كفاءات و إلا تحولت الكفايات إلى متاهات.

ـ يمكننا تقديم تقرير مفصل عند الضرورة عن كل ما أثير حول الكتب المدرسية التي تطرقنا إليها في تقريرنا المقتضب هذا.

ـ نفس الملاحظات يمكن تقديمها حول كتب التمارين ومواضيع الامتحانات وغيرها (لم ننظر فيها إلا بطريقة مقتضبة جدا) و سنعمل على تقييمها بالتفصيل عند الضرورة.

4ـ ما المطلوب القيام به لتصحيح الوضع وإعادة القاطرة على السكة

لقد تبين بما لا يدع أي مجال للشك بأن تعليمنا يشكو من صنفين من الاختلالات: صنف يتعلق بآليات التفاهم والتواصل اللغوية (اللغات العربية و الفرنسية) والصنف الآخر يتعلق بالتضخم المعرفي وما يصاحبه من تشوه وزلات في المفاهيم والمبادئ العلمية والترجمة ووثائق الإيضاح. ولقد بينا أن تأثير الجانب البيداغوجي إلى جانب هذه الاختلالات يبقى جد محدود ويمكن تلافي تأثيره المحتمل بقليل من الجهد. ما المطلوب فعله إذا للقيام بإصلاح فعلي حقيقي لتعليمنا؟

أ ـ خلق الأجواء الملائمة وإرساء الأسس السليمة لتعلم آلية التفاهم والتواصل (أي آلية "بماذا" أتعلم و أتكون) التي هي اللغة (العربية و الفرنسية) بطور التعليم الابتدائي وذلك بجعل هذه العملية محورية مع العمل على التخفيف من أعباء المعلم الجانبية التي تستغرق جل وقته وطاقاته في محاولة تعلم وتعليم ما لا يفقهه ولا يتقنه. فليس الأصل هو تكوين وإعداد طفل مثقف (*ثقافة عامة مشوهة المعالم*) ذو مهارات وهمية معوقة وزائفة ولكن طفلا قابلا ومؤهلا لمسايرة مقتضيات التكوين المتلاحقة بكل إيجابية. وليس المطلوب هو إيجاد معلمين ذوي ثقافة عامة واسعة وإنما هو تهيئ المعلم الكفء لغويا، فلا صلاح لحال تعليمنا إلا بما صلح به حال من قبلنا من وضوح الرؤيا والهدف والمنهج. ولكي يتحقق هذا فلابد من وضع برامج

مهيأة بكل عناية لإعادة تكوين المعلمين الذين يشكون نقصا في التكوين اللغوي لتأهيلهم للقيام بمهامهم بكل حرفية تمكنهم من إرساء القواعد السليمة لصرح رجل المستقبل الكفء. وبما أن اللغة هي آلية التفاهم والتواصل والآلية الأم في كل عملية تكوينية فإن التمكن منها وإتقانها إلى الحد المرغوب فيه يفرض الاستمرار في تعلمها في الطور الإعدادي (وإن بإلحاح أقل من ذي قبل) كما أنه لا بد لهذه العملية أن تستمر حتى نهاية الطور الثانوي بنفس العناية والمنهجية.

ب - خلق أجواء تعليمية صحية ومنهجية واضحة خلال الطور الإعدادي تمكن من تهيئ وإعداد التلميذ إعدادا سليما يؤهله لأخذ إحدى الوجهتين العلمية أو الأدبية. و من بين هذه الأجواء السليمة ترشيد التكوين وذلك بإعادة محورة التعليم حول ما هو أساسي و تلافي ما هو مشتت للطاقة والقوى وما هو مثبط للعزائم. و بعد هذا الطور الإعدادي التأهيلي يأتي طور التأهيل العلمي أو الأدبي العام للتلميذ بحيث تقتضي هذه المرحلة إرساء أرضية ملائمة لإنبات وإنماء هذا الفكر والتفكير أو ذاك على أسس سليمة دونما إطناب وإرهاق وتشتيت للقوى وإهدار للطاقات. هذا من حيث المبدأ وفلسفة التكوين والتعليم التي لا ينبغي أن تغيب عن أنظارنا من أجل العمل على خلق منهجية تعليمية سليمة لا تتأثر بأي حال من الأحوال عند كل محطة من محطات أي نوع من أنواع الإصلاح البيداغوجي.

و لإنجاح كل من الطورين الإعدادي التأهيلي والثانوي طبق المنظور المتوخى أعلاه لا بد من تعهد الأستاذ بإعادة التكوين كلما اقتضت الضرورة ذلك. فالمعارف والمفاهيم تتطور مع مرور الزمن، كما أن مع مروره يتآكل الرصيد المتقادم منها عند الأستاذ. وهكذا تتجلى بكل وضوح الضرورة الملحة لإرساء عملية التكوين المستمر بكيفية وممنهجة وبناءة وهادفة. فليست الأزمة التعليمية ذات طبيعة بيداغوجية (كما سبق و أن أوضحنا) حتى يركز الجهد كله ضمن هذا المنظور المجانب لحقيقة الأمر كلية كما سنتطرق لذلك أسفله وإن كان هذا الأمر يستحق هو أيضا حظه من الأخذ بعين الاعتبار والاهتمام عندما تقتضي الضرورة ذلك.

والسؤال المطروح هو من هي الجهات المؤهلة والتي يجب توفير ظروف تأهيلها للقيام بهذه الاستحقاقات وهذه المهام الخطيرة؟

5ـ دور المدارس العليا للأساتذة في إعادة التكوين والتكوين المستمر

يجب أن تلعب المدارس العليا للأساتذة، مبدئيا، دورا أساسيا في التكوين وإعادة التكوين والتكوين المستمر لأطر التعليم الثانوي (و يجب أن تتعداه حاليا لإعادة تكوين أطر التعليم الإعدادي التأهيلي لما وصلهم من آثار هيجان التضخم المعرفي الذي سبق وأن طمس لب عملية التكوين في التعليم الثانوي من قبل). والسؤال الذي يفرض نفسه هو هل قامت هذه المدارس بهذا الدور المحوري الحيوي المنوط بها؟ وإذا لم تقم به فما هي الأسباب الكامنة وراء ذلك وما المطلوب تهييؤه لتدارك زلات وهفوات الماضي؟ هل يمكن للتعليم أن يتطور مع تغييب دور المدارس العليا للأساتذة خاصة في الظروف الحالية؟ الإجابة عن هاته التساؤلات تتطلب لمحة تاريخية عن المحطات المهمة التي مرت بها هذه المدارس تنظيميا وهيكلة من جهة و قياما بما هو منوط بها من مهام من جهة أخرى.

من ناحية الهيكلة والتنظيم والقيام بالمهام المنوطة بها، مرت المدارس العليا للأساتذة بثلاث مراحل جد متباينة.

5-1ـ المرحلة الأولى

تمتد هذه المرحلة لما قبل 1978، حيث كانت هناك مؤسسة واحدة بالمغرب توجد بالرباط تعمل أساسا على التكوين البيداغوجي للطالب الحمل للإجازة وتأهيله للقيام بمهامه التعليمية. خلال هذه الفترة لم تظهر الحاجة لإعادة التكوين والتكوين المستمر لأساتذة التعليم الثانوي لأن برامج التعليم كانت مستقرة عموما طوال هذه الفترة وكان هذا الطور من التعليم لا يزال جله مؤطرا من طرف الأجانب الذين كان جلهم من الفرنسيين.

5-2ـ المرحلة الثانية

وهي التي تمتد من 1978 إلى 1987. و قد تميزت هذه الفترة بالقفزة النوعية التي عرفتها المدارس العليا للأساتذة إن على المستوى الكمي أو الكيفي. فعلى المستوى الكمي أنشئت عدة مؤسسات في كبريات المدن (مؤسستين في مدينة الرباط وحدها). أما على مستوى الكيف والنوعية فقد

أنيط بهذه المؤسسات تكوين السلكين الأول والثاني من التعليم العالي حيث تخرج الآلاف من أساتذة التعليم الثانوي ذوي الكفاءات العالية. زيادة على هذا، فقد أحدثت بهذه المؤسسات دكتوراه السلك الثالث الذي ولجه المتفوقون من خريجي هذه المدارس و خريجي الجامعات. ولقد أتم الكثير من هؤلاء الأطر فيما بعد أبحاثهم بالجامعات لنيل شهادة دكتوراه الدولة. كما فتحت هاته المؤسسات أبوابها للطلبة الأجانب لولوج السلك الثالث بها، مما أدى إلى نسج علاقات علمية إيجابية وإنسانية طيبة مع كثير من المؤسسات الجامعية مع بعض الدول الإفريقية الفرانكفونية (نسج هذه العلاقات يعود بالنفع السياسي على بلدنا). و هكذا شهدت المدارس العليا للأساتذة حركية علمية وتكوينية جعلت منها مؤسسات ذات صيت دولي بحيث أصبحت جل مختبرات البحث بها ترتبط باتفاقيات التعاون في ميدان البحث العلمي مع كثير من الجامعات الغربية (*فرنسا، كندا، سويسرا، اسبانيا*). ولا يخفى على أحد ما كان لهذه الحركية العلمية الشاملة من بالغ الأثر الإيجابي على العملية التكوينية برمتها. فعملية البحث العلمي تمثل صمام الأمان للأستاذ الباحث بحيث تؤمن له عملية تكوين مستمر ذاتية لا مناص منها. فالتكوين المستمر وإعادة التكوين عملية لا يمكن أن يستغنى عنها أحد بحال من الأحوال، فإما أن تكون ذاتية في حق أستاذ التعليم العالي (*بواسطة البحث العلمي*) وإما أن تكون بواسطة مكونين في حق الأساتذة الغير الباحثين.

3-5- المرحلة الثالثة

تمتد هذه المرحلة من نهاية الثمانينات إلى وقتنا الراهن بحيث تميزت منذ بدايتها بتغير مفاجئ في السياسة المتبعة نحو المدارس العليا للأساتذة والتي تجلت في تعطيل الحركية السابقة الذكر تعطيلا شبه تام وتوقف كل شيء كأنما اكتشف أن هذه المؤسسات كانت تعمل في الخفاء، خارج القانون. وهكذا، فبدل أن تبقى السياسة العامة لهذه المدارس موجهة من طرف أطر جامعية ترى في البحث العلمي في كل الميادين (الترجمة علم له أسس ومناهج وكذلك الحال للجغرافيا والتاريخ واللغات...) الوسيلة الوحيدة لضمان مستوى لائق ولازم لمسايرة الثورات المعرفية والعلمية المتلاحقة، أصبحت هذه السياسة موجهة من طرف أطر التعليم الثانوي. هذه السياسة أدت

تدريجيا إلى تعطيل البحث العلمي وتهميش ومحاصرة الأساتذة الباحثين وتقزيم دورهم إلى أقصى حد كما سنبين ذلك فيما بعد. وبدل هذا فقد تم التركيز على ما يسمى بالأبحاث التربوية والبيداغوجية التي استوعبت كل هم السياسة الموجهة لهذه المؤسسات (حتى التكوين المستمر تمحور حول هذا المنظور كما سنرى) كأنما المطلوب تدريسه في حد ذاته هو علوم التربية (انقلبت الوسيلة إلى غاية في حد ذاتها). وهكذا تم قطع التيار عن القاطرة، بحيث بدأت في التوقف رويدا رويدا مع ما يعنيه ذلك مبدئيا من الاتساع المتصاعد للهوة بين ما تعرفه العلوم والمعارف من تقدم وتطور سنة بعد سنة وبين مستوى الأساتذة "القاطرة" الذين أرغم العديد منهم على الانعزال والتخلي عن مسايرة ركب التطور العلمي والمعرفي. أمام هذه الإكراهات، ووعيا منهم بالدور المنوط بهم، ناضل كثير من الأساتذة الباحثين وقاوموا باستماتة، كل حسب إمكانياته وعلاقاته الخاصة، حتى لا يفوتهم الركب كلية وتصاب هذه المؤسسات بالشلل.

و زيادة عن كل هذه السلبيات فقد تجدرت مع مرور الوقت سياسة إقصائية ممنهجة في حق الأساتذة الباحثين بهذه المؤسسات أبعدتهم عن القيام بكل عمل فعال يمكنه أن يرفع من مستوى التعليم الثانوي ببلادنا. بالموازاة مع هذا تم خلق جو دائم من الانتظارية والتوجس لما ستؤول إليه المدارس العليا للأساتذة وكل نوع من أنواع التكوين بها بل ولما سيؤول إليه مصير الأساتذة الباحثين أنفسهم. هل في مثل هذا المناخ الرذيء يمكن الإبداع والعطاء وشحذ الهمم لرفع التحدي في وجه كل المعوقات التي تعتري تعليمنا. لم يجلس الأساتذة الباحثون مكتوفي الأيدي، بل عملوا فرادى وجماعات على القيام بما يمكن القيام به من محاولات عديدة لمد يد العون لأسرة التعليم الثانوي بشتى الطرق الممكنة لمساعدتهم في القيام بمهامهم التدريسية أحسن قيام ما أمكن ذلك، لكن دون جدوى نظرا للطوق الخانق الذي ضرب حول كل محاولاتهم والإجهاض الممنهج لها.

6 ـ ما الذي قام به الأساتذة الباحثون لتدارك الأمر

لم يؤخذ بعين الاعتبار لكل ما قام به بعض الأساتذة الباحثين من مبادرات بناءة و مسؤولة كمكاتبة الجهة الوزارية المسؤولة في شأن ما في بعض

الكتب لبعض الاختصاصات من أخطاء واختلالات معرفية خطيرة وتشوهات في المفاهيم والمبادئ الأساسية (*كعلم الأرض مثلا*). كما أنه لم يعر أي اهتمام لأبحاث طلبة السنة الخمسة المتعلقة بما يعرفه تعليمنا من اختلالات جوهرية على كل الأصعدة.

في المقابل حول الأساتذة الباحثون جاهدين لتقديم يد العون والمساعدة لأساتذة التعليم الثانوي في إطار ما تسمح به إمكانياتهم التنظيمية والإدارية. وهكذا، ففيما يتعلق بعملية التكوين المستمر (التي تمثل صمام الأمان لتدريس المفاهيم والمبادئ العلمية السليمة في أطوار التعليم ما قبل الجامعي) والتي هي من الاختصاص الطبيعي للمدارس العليا للأساتذة (كما هو الشأن لسلك التبريز) فقد مرت المحاولات بعدة مراحل يمكن تلخيصها كما يلي:

6-1- تجـــربة التسعينـــــات

في بداية التسعينات (1992) حينما جاء بعض مفتشي التعليم الثانوي وبعض الأساتذة يتساءلون عن بعض المفاهيم الغامضة والمشوهة بالكتاب المدرسي لعلوم الأرض (السنة الأولى من الجدع المشترك) وبعد الوقوف على بعض هذه الصعاب اقترحنا (*شعبة علوم الأرض*) على زوارنا برمجة خرجات ميدانية حتى يتم التطرق لهذه المفاهيم في فضائها الطبيعي، في الميدان، على الأرض وحتى يتسنى لهم كذلك جمع عينات الصخور التي كانوا في أمس الحاجة لها في دروسهم بالقسم. لقد كانت عبارة عن تكوين مستمر ميداني فعال، بعيدا عن الرسميات وهو الشيء الذي استحسنه الجميع، إلا أن هذه الديناميكية تم إجهاضها في المهد من طرف بعض الجهات، في الصباح الذي كنا نتأهب فيه للخروج إلى الميدان بناحية زعير (بعدما حضرت الحافلة والسائق والأساتذة المؤطرون وجم من أساتذة التعليم الثانوي).

6-2- مشـروع التكويـن المستمـر لوزارة التعليـم الثانـــوي.

خلال السنة الدراسية 1998- 1999، أناط الوزير المكلف بالتعليم الثانوي آنذاك المدارس العليا للأساتذة بمسؤولية الإشراف والقيام بعملية التكوين المستمر في إطار تجريبي (كأن هذه المؤسسات لا خبرة لها في التكوين

وإعادة التكوين). وبالرغم من غياب الظروف الموضوعية الملائمة تحمل الأساتذة الباحثون مسؤولياتهم الكاملة في القيام بهذه العملية_والعمل على إنجاحها بتنسيق مع الأكاديمية والنيابة (هذه العملية كانت تستهدف رجال التعليم الثانوي، الأستاذ والمفتش على السواء). إلا أنه بدلا من العمل يدا في يد من أجل بلوغ الأهداف المسطرة لهذه العملية (المطلوبة بإلحاح من الأستاذ بالتعليم الثانوي)، كل في إطار اختصاصاته وإمكانياته المعرفية وجد الأساتذة الباحثون أنفسهم أمام عملية تشويش ممنهجة وتشويه من طرف البعض ممن كتبوا تقارير عن تكوين لم يروا حاجة في الاستفادة منه ولم يشاركوا فيه أو ممن شاركوا في التهيئ له فقط. ولا يخفى على أحد أنه بكتابتهم لهذه التقارير تعدى هؤلاء حدودهم المعرفية وصلاحياتهم الإدارية والقانونية في النيل ممن تجندوا لإنجاح هذه العملية بكل تلقائية ودونما حسابات ضيقة ودونما تعويضات مادية. أما الأساتذة الذين استفادوا من هذه العملية فقد استحسنوها استحسانا كبيرا رغم محدوديتها في الزمن وسوء برمجتها (بحيث يعمل الأستاذ نصف اليوم ويحضر في النصف الآخر للاستفادة من التكوين) بحيث لم يتمكن من التطرق لكل ما يعانيه الأستاذ بالتعليم الثانوي من صعاب كما هو الحال لعلوم الأرض.

بعد التجربة الفارطة (1998-1999)، و بالرغم من اللغط الذي صاحبها كما بينا أعلاه فقد تم التأسيس لعملية التكوين المستمر لسنة 1999-2000 وما بعدها بمنظور تنظيمي رسمي جديد يقتضي بأن تتعامل إدارة المدرسة العليا للأساتذة بالرباط مع المسؤولين بالأكاديمية. ضمن هذا الإطار تقترح محاور التكوين المستمر في عدة اختصاصات لها علاقة بهموم الأستاذ بالتعليم الثانوي حيث تعمل الأكاديمية بطرقها على توزيعها على الأساتذة ليختاروا المحور الذي يهمهم. ثم يعمل المسؤولون عن التعليم الثانوي بالأكاديمية مبدئيا على تسجيل أسماء الأساتذة بالمحور الذي اختاروه ويرسلوا باللوائح إلى المدارس العليا للأساتذة لبرمجة العملية التكوينية. لكن المؤسف والمحير في الأمر والخطير أن العملية تعرضت للإجهاض الممنهج بحيث لم يسجل أي أستاذ بالمحور الذي اختاره، وهو ما أدى إلى تدمر المكون والمتكون على السواء. وبسبب هذه المعوقات والتصرفات اللامسؤولة فضل أغلب

الأساتذة الباحثين الابتعاد عن هذا الجو الغير ملائم تماما لاستمرار هذه العملية وهو الأمر الذي أدى إلى توقفها في السنة الموالية.

3-6- محتـوى التقـرير الذي رفـع للـوزارة الوصيـة من طرف بعض مفتشي التعليم الثانوي

ويجدر التأكيد على أن من بين ما أوصى به الذين رفعوا التقارير حول عملية التكوين المستمر "التجريبية" للسنة الدراسية 1998-1999 أن يقوم المفتشون وبعض الأساتذة بالتعليم الثانوي بالسهر على هذه العملية التكوينية بالمؤسسات الثانوية التي "تتوفر على المعينات التربوية التي تمكن من تنفيذ برنامج التكوين"، حيث يمكن فقط "الاستئناس بالبرنامج المنجز خلال التكوين المستمر الذي نظم بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط". وهكذا كان، فبعد تجربة 1999 – 2000 التي قوضت كسابقاتها فقد صارت عملية التكوين المستمر شأنا داخليا لرجال التعليم الثانوي الذين اختزلوها كليا في الجانب البيداغوجي والتربوي وهو الشيء الذي أظهر الواقع المعيش فيما بعد أنه يمثل قلبا للحقائق وللأولويات و يشكل كارثة بكل المقاييس (-/ المستوى المتدهور للتلاميذ الذين ولجوا الأقسام التحضيرية كما بيناه أعلاه، -/ حالة المفاهيم والمبادئ العلمية الخاطئة والمشوهة والترجمة المتردية بالكتب المدرسية كما بيناه أعلاه كذلك). وهكذا تظهر كل هذه المعطيات حالة جد متقدمة من انعدام الحس والإحساس بالمسؤولية تتجلى في عدم معرفة بعض الأطر لحدود مؤهلاتها المعرفية للوقوف عندها حتى لا تخوض في أمور تفوق طاقتها الفكرية والتفكيرية. كما تظهر حالة من الترامي على ميادين اختصاص الآخر والتعامل بطريقة إقصائية (كأننا في ميدان مبارزة وإظهار للعضلات) مع أمر عظيم يهم مستقبل الأجيال والبلاد برمتها.

إلا أنه لا بد لنا هنا من التأكيد على أنه لا أحد يمتلك الحقيقة المطلقة وإنما تتحقق الكفاءة والأهلية في كل من عرف ما هو مطلوب منه القيام به حسب مؤهلاته المعرفية والإبداعية_فقام به في انسجام مع كل فرقاء العملية التعليمية ولم يتعداه.

4-6ـ مكاتبــة وزيــر التربية الوطنية في شأن المدارس العليا للأساتذة

ووعيا من الأساتذة الباحثين بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط بخطورة الوضع، فقد كاتبوا وزير التربية الوطنية (بعد دراسة متأنية لواقع المدارس العليا للأساتذة والمعوقات التي تحول بينها وبين القيام بواجبها في إصلاح عملي ميداني لما يمكن إصلاحه) في بداية سنة 1997 (قبل تجربة التكوين المستمر المتطرق لها أعلاه) في موضوع المدارس العليا للأساتذة طالبين الاجتماع به. لكن المؤسف في الأمر أن الوفد الممثل لهم فوجئ في آخر لحظة باستقباله من طرف المسؤول عن هذه المؤسسات آنذاك، حيث تبين أن الطرفين لم يكونا يتكلمان نفس اللغة ولم يكونا يتقاسمان نفس الرؤى و نفس الهموم. و من بين الأمور التي رفضها هذا المسؤول رفضا قاطعا هو الحديث عن البحث العلمي واصفا الأساتذة الباحثين بالمغرورين. وهكذا راودت الأوضاع حالتها المزرية بل وازدادت تدهورا كما تبين ذلك من تجربة سنتي التكوين المستمر (1998-1999 و 1999-2000).فيما بعد.

و تجدر الإشارة إلى أن الأساتذة الباحثين استبشروا خيرا لما يخوله القانون 01.00 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين للمدارس العليا للأساتذة من مكانة وصلاحيات على غرار مؤسسات التعليم العالي الأخرى والجامعات. إلا أن المؤسف في الأمر أنه بعد مرور خمس (5) سنوات على هذا القانون لازال هاجس الانتظارية والترقب ينخر قوى الأساتذة الباحثين الذين فوجئوا بأنه يراد إلحاق هذه المؤسسات بالتكوين المهني، وأدنى ما يمكن قوله أن هذا يشكل ضربا بعرض الحائط لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية و التكوين. ومثل هذا الذي يراد للمدارس العليا للأساتذة كمثل بلد تفشى فيه المرض فما كان من المسؤولين عن الصحة به إلا أن قرروا تقزيم دور المستشفيات أو إغلاقها بالكلية.

7ـ الدور الحقيقي للمدارس العليا للأساتذة و مكانتها في النسق التعليمي العام

والسؤال المطروح بكل حدة هو كيف يعقل أن يستثمر بلدنا جزءا هاما من إمكانياته المادية لتكوين أطر جامعية رفيعة المستوى [يمكن الرجوع للندوة

الوطنية الأولى للمدارس العليا للأساتذة ليوم 6 مايو 2003 (بالمدرسة العليا للأساتذة بالتقدم) بمناسبة مرور 25 سنة على نشأتها تحت إشراف النقابة الوطنية للتعليم العالي، وذلك بحضور مستشار صاحب الجلالة ووزير التربية الوطنية والوزير المنتدب المكلف بالبحث العلمي آنذاك لمعرفة مدى إشعاع الأساتذة الباحثين بها وطنيا ودوليا] وفي إحداث مؤسسات بحث جد مؤهلة ثم يتخلى عنها هكذا، بكل بساطة؟ كيف يمكننا أن نواجه في الحاضر وفي الغد القريب التحديات العلمية وغيرها وكل ما فعلناه من أجل ذلك تركناه للتآكل والتهميش في ميدان جد خطير يمثل القلب النابض لمستقبل البلاد؟ ما السبيل لتقويم مسار تعليمنا ما قبل الجامعي منهجيا ومعرفيا بدون قاطرة تعمل في أحسن الظروف وتسير بوتيرة مثيلاتها كما هو الحال بفرنسا مثلا؟.

7-1- المـــدارس العليـــا للأساتـــــذة بفـــرنســـا

و حتى لا نظهر كمن يريد خلق استثناء غير متناسق، لا يتماشى مع ما هو عليه الحال في الدول التي نقتبس تجاربها ونستنير بمناهجها (وهو أمر لا عيب فيه) فلننظر إلى المدارس العليا للأساتذة بفرنسا حيث داع صيت مدرسة باريس عالميا. فهذه المدارس العليا تابعة للفضاء الجامعي والمدرسة العليا للأساتذة بباريس تفوق في مستواها الأكاديمي الجامعات الفرنسية وحتى مستوى مدارس البوليتكنيك الذائعة الصيت بحيث يدرس بها أشهر الأساتذة الباحثين والمدرسين الذين جمعوا بين البحث العلمي و فن التدريس. وهذا الفن لا يتأتى ولا يستقيم إلا لمن تمكن علميا وعمليا مما يدرس بحيث يتفنن في ابتداع أحسن الطرق لتبليغ ما يريد تبليغه حسب ما يطرحه كل مفهوم علمي ونظرية من تصورات وحيثيات ودقائق أمور.
للتذكير فقط، فإن عدد الأساتذة الباحثين الحاصلين على "جائزة نوبل" بالمدرسة العليا للأساتذة بباريس حوالي 10 وهو ما يمثل أعلى عدد العلماء على الإطلاق من نفس المؤسسة الذين يتوجون عالميا هكذا. أين نحن من كل هذا والمدرسة العليا للأساتذة بالرباط على سبيل المثال يراد إلحاقها بمؤسسات التكوين المهني؟

2-7- اقتبـــاس تجـــارب الآخـــــرين

إذن إذا كان لابد من اقتباس التجارب الفرنسية في ميدان التعليم (و هو أمر مستحب ولا عيب فيه) فعلينا أن نقتبس ما هو أساسي وحيوي، ما يشع نوره على العملية التعليمية والتكوينية برمتها مع احترام خصوصيات ومعطيات بلدنا المادية و البشرية. فلا يصح أبدا أن نقلد في التفاصيل والهوامش لأن المعطيات الموضوعية قليلا ما تكون قابلة للمقارنة وهو الأمر الذي يفرغ عملية الاقتباس من إيجابياتها. فمثلا، كيف يمكن تقليد المناهج والبرامج الفرنسية في التعليم ما قبل الجامعي في كل شيء مع أن المعطيات الميدانية لا تقارن. هل بالتعليم الفرنسي الأساسي والإعدادي معلمون وأساتذة لا يعلمون أي شيء عما هم مطالبون بتعليمه في كثير من الأحيان كما هو الشأن عندنا؟ وكذلك الأمر بالنسبة للتعليم الثانوي؟ ثم هل التعليم عند الفرنسي المدرس هواية قبل كل شيء أم أنه ضرورة عيش وحياة كما هو الحال عندنا؟ وشتان بين الأمرين تأثيرا إيجابا أو سلبا على العملية التعليمية. ثم هل عدد التلاميذ بأقسامنا الذي يمكنه أن يتعدى الخمسين (50) في بعض الأحيان يمكن مقارنته بالأقسام الفرنسية التي لا يتجاوز العدد بها الخمس وعشرين *(25)* إلا في أحلك الظروف. وإذا كان لا بد لنا من التقليد للمناهج والبرامج الفرنسية ألم يكن علينا بالأحرى العمل على "مأسسة" أوراش إعادة التكوين والتكوين المستمر حتى نعد معلما وأستاذا قادرين على التأقلم السليم مع حالة التضخم المعرفي الهائل. ثم ألم يكن علينا بالأحرى إعادة الاعتبار لمؤسسات التكوين كالمدارس العليا للأساتذة وإلحاقها بالفضاء الجامعي حتى تستقر أحوالها الداخلية ويتجه الأساتذة الباحثون بها بكل طاقاتهم إلى البحث والتكوين كل في ميدان اختصاصه في اطمئنان وبعيـــــدا عن الشائعات (في ميدان العلوم المحضة المطالب تدريسها وفي ميدان العلوم التربوية وغيرها)؟ ثم إن المدارس العليا للأساتذة بفرنسا تطعم باستمرار بأساتذة باحثين اكتسبوا خبرات خاصة بالجامعات التي عملوا بها، ألم يكن بالأحرى لنا إمداد مدارسنا العليا بخيرة الأساتذة الباحثين الأكفاء (المدارس العليا للأساتذة ببلادنا تفرغ تدريجيا من العاملين بها) حتى يتسنى لها القيام بما هو مطلوب منها بإلحاح في هذا الوقت حيث التضخم المعرفي الغير مستوعب طال غالبية العلوم والمعارف في كل أطوار التعليم ما قبل الجامعي.

ملاحظـة هامـة : بالرغم من الظروف الملائمة (ماديا وبشريا) فإن التعليم الفرنسي يشكو حاليا من معوقات تتجلى في التضخم المعرفي الذي ينهك المدرس والتلميذ على السواء مما يؤثر سلبا في النتائج المتوخاة وهو ما أدى إلى التعاطي مع المشكل على صعيد الإعلام وكل المستويات لإيجاد الحلول الملائمة. في برنامج تلفزيوني على محطة TF1 تم التطرق فيه لهذا المشكل وتم التركيز على وجوب التراجع عن هذا التضخم المعرفي و العودة إلى الأسس السليمة للتعليم.

7-3ـ المـدارس العليا للأســـاتذة و سلك التبريز

يمثل سلك تكوين الأساتذة المبرزين المتعارف عليه أحد الرافدين الأساسين من روافد التكوين وإعادة التكوين بالمدارس العليا للأساتذة. و يمكن للتكوين بهذا السلك أن يمثل أحد أنجع الحلول لإعادة تكوين أساتذة التعليم الثانوي تكوينا يمكنهم من تقويم المعارف لديهم وتحيينها. فالأستاذ حتى وإن لم يتفوق في مباراة التبريز للتخرج فهو يستفيد كثيرا من إعادة تكوين ناجعة على مدى سنتين تمكنه من الرجوع إلى القسم وهو محصن معرفيا إلى حد كبير. كما أن حقه في اجتياز مباراة التبريز لأربع سنوات تجعله دائم التهيؤ لهذا الأمر مما يعود عليه نفعا باستمراره في التكوين والتحيين لمعارفه.

إلا أنه بدل سلك التبريز التقليدي الذي يتكفل بإعداد أساتذة السلك الثانوي الذين قضوا عدة سنوات في التدريس لمباراة التخرج من سلك التبريز بعد سنتين من التكوين، أحدثت الوزارة الوصية سلكا جديدا لإعداد المبرزين مدته ثلاث سنوات. و من خاصيات هذا السلك الجديد أنه يعمل أساسا على تكوين أصحاب الأقسام التحضيرية (المستحدثة طبقا لمنظور الإصلاح البيداغوجي للتعليم) والطلبة حاملي شهادة السلك الأول من التعليم الجامعي وإعدادهم لمباراة التخرج. وبعد انقضاء السنة الأولى يمكن لأساتذة التعليم الثانوي ولوج هذا السلك لقضاء سنتين من التكوين به (وهي مدة السلك التقليدي). وبعد مرور السنتين الأوليتين يمكن لأصحاب دبلوم الدراسات المعمقة ولوج هذا السلك لقضاء سنة في التهييء للمباراة النهائية. وهكذا يظهر جليا أن سلك التبريز الجديد هذا يتميز بانعدام كلي للتجانس في

المستوى المعرفي للمتكونين، وهو الشيء الذي يؤدي إلى الإخلال العميق بظروف التكوين الموضوعية التي يتوخى منها جودة المنتوج. فكما سبق وأوضحنا أعلاه بأن هناك شرخا كبيرا في المستوى بين أصحاب الأقسام التحضيرية وأصحاب السلك الأول الجامعي مما يؤثر سلبا على انسياب العملية التكوينية التي تصبح مطالبة بالسير بسرعات مختلفة في لحظة واحدة. و من شأن هذه الظروف السلبية أن تعقد مأمورية الأستاذ الباحث المطالب بالقيام بمجهودات لا طاقة له بها. فعليه في كثير من الأحيان أن يقوم بعملية غسل للدماغ مما استقر به من مفاهيم ومبادئ خاطئة وتصورات مشوهة قبل العمل على تعبئته بما هو سليم (مثل الحاسوب الذي لم تتم برمجته بطريقة صحيحة، فلكي يعمل دونما أعطاب فلا بد من إعادة برمجته على أسس سليمة). ولا يخفى على أحد ما تقتضيه هذه العملية من حنكة ومن جهد مضنيين للتمكين من بلوغ الهدف بأقل الخسائر الممكنة من حيث الوقت المخصص للتكوين بهذا السلك. كما أنه لا يخفى على أحد ما لهذا الأمر من تأثير سلبي على عملية التكوين برمتها، بحيث تصبح مدة ثلاث (3) سنوات من التكوين غير كافية لمعالجة الاختلالات البنيوية والتهييء السليم لمباراة التخرج. أين نحن إذا من شعار الجودة المتوخى نظريا ومبدئيا من كل عملية إصلاح، أم أن الإصلاح مطلوب لذاته لا لأحقيته وضرورته (يا ليت الأقسام التحضيرية لم تستحدث في علوم الأرض والحياة على الخصوص)؟

وباختصار نود أن نعلن أن هذا السلك من التبريز الجديد الحلة لا تكفي فيه ثلاث (3) سنوات من التكوين لتهييء مبرزين أكفاء، بل يتطلب أربع (4) سنوات من البناء وإعادة البناء (خاصة لأصحاب الأقسام التحضيرية) حتى يتسنى تكوين مبرزين أكفاء يمكنهم العمل على الرفع من مستوى التعليم الثانوي. كما نود أن نؤكد أنه يجب العمل على تشجيع أساتذة التعليم الثانوي بكل الوسائل والإمكانيات (كالعمل على تعيينهم بعد التخرج حسب رغباتهم لا أن يعينوا كآخر من التحق فيجدوا أنفسهم تتقاذفهم الأقدار من ثانوية إلى أخرى. كما يمكن أن يعمل على تمتيعهم ببعض المحفزات الأخرى كأن يتخرج ضمن إطار السلم 11 إن لم يكن قد بلغه بعد) على ولوج سلك التبريز حتى يقبلوا على ركوب المصاعب والمشاق التي ينطوي عليها هذا السلك.

كما نود أن يخلق سلك تبريز خاص بكل فئة من الفئات المشار إليها حسب المنظور الآتي :
- سلك الأقسام التحضيرية و خريجي السلك الأول الجامعي (4 سنوات)
- سلك أساتذة السلك الثاني (سنتين (2))
- سلك دبلوم الدراسات المعمقة (DESA) (سنة واحدة (1))
والجدير بالملاحظة أن مدة التكوين بسلك التبريز التقليدي 6 سنوات (وهي تساوي أربع (4) سنوات الإجازة، زائد سنتي (2) سلك التبريز) وهو ما يساوي عدد السنوات (6) لما نقترحه من جعل مدة التكوين بالسلك الجديد أربع (4) سنوات بعد السنتين (2) التي تقضى في الكلية.

7-4- ملاحظات ومقترحات

من المفارقات الغريبة والعجيبة للتكوين بسلك التبريز الجديد أنه لا يتوج بأية شهادة أو دبلوم. فالطالب الذي يلجه من الأقسام التحضيرية حاملا لدبلوم الباكلوريا يجد نفسه بعد انقضاء خمس (5) سنوات من التكوين (سنتان (2) في الأقسام التحضيرية وثلاث (3) سنوات في سلك التبريز) يراود مكانه عند دبلوم التعليم الثانوي. وبما أن نسبة النجاح ضئيلة في مباراة التخرج فإن الخمس (5) سنوات التي قضاها الطالب في التكوين والتعلم قد تذهب أدراج الرياح إذا لم يتفوق. فزيادة على عدم تحصيل الطالب على أية شهادة فإنه لا يتم تعيينه كمدرس لا بالتعليم الثانوي ولا بالإعدادي في انتظار أن يعيد اجتياز مباراة التخرج (يعاد اجتيازها أربع (4) مرات حسب القانون القديم) مع العلم أن هذا التعيين مطلوب نظرا للخصاص في الأساتذة (خصوصا بعد المغادرة الطوعية لكثير من أساتذة التعليم الثانوي) ومقبول علميا و بيداغوجيا لأنه لم يبلغ مستوى السنة الثالثة من هذا السلك من التكوين من الطلبة إلا من له من المؤهلات ما يؤهله لأن يصبح أستاذا(ولو من غير صنف المبرزين).

ثم بعد تقادم دبلوم الباكلوريا بخمس (5) سنوات فإن الطالب التلميذ يصبح مقصيا من التسجيل مجددا (ويا له من قانون يتنافى مع أبسط حق في التعلم وطلب المعرفة)، هذا إن بقيت عنده أية قابلية أو أية رغبة في ولوج تكوين جديد. والسؤال المطروح بعد هذا التنبيه هو ماذا يراد بالمدارس العليا

للأساتذة؟ أ بهذا السلك العجيب من التكوين يراد لهذه المؤسسات أن تشع وأن تقوم بدورها في تهيئ الأطر التعليمية ذات الكفاءات العالية؟ فبعد إقصاء المدارس العليا للأساتذة من القيام بدورها الحيوي في التكوين المستمر وإعادة التكوين فها هي تفرغ من محتواها في تكوين الأساتذة المبرزين.
ومن بين المقترحات العملية والبناءة:
◄ بما أن علوم الأرض اتخذت مساحة زمنية شاسعة في التعليم الإعدادي والثانوي؛ وبما أنها تخلق مشاكل لا حصر لها لرجال التعليم والتلميذ تبعا لذلك؛ وبما أن خريجي الجامعات منهم من اختصوا في علوم الأرض ومنهم من اختصوا في علوم الحياة: فإننا نقترح أن يكون عندنا أساتذة متخصصون في علوم الأرض وآخرون في علوم الحياة. فالتجارب المعاشة في المدارس العليا للأساتذة (سلك التبريز والسنة الخامسة سابقا) أظهرت أن الطلبة الذين كانوا مختصين في علوم الحياة يجدون صعوبات لا حد لها في التصور والفهم السليمين لماهية علوم الأرض ومفاهيمها.
◄ بما أن من بين الشروط الضرورية لإنجاح التدريس "بالكفايات" أن يكون عدد التلاميذ بالأقسام محدودا، وبما أن عددهم بأقسامنا يتنافى مع أدنى المتطلبات لإنجاح هذا النوع من التدريس فإنه يصبح من الضروري وجود مدرسين (2) بالقسم للأخذ بيد التلاميذ وتوجيههم وإسعافهم في طلب "الكفايات" الأساسية.
◄ لو توفرت الكفاءات اللازمة لتهيئ كتب مدرسية سليمة وتدريس ناجع وموفق لما هو مبرمج في التعليم الإعدادي والثانوي (مع وجود تلاميذ مكونين تكوينا سليما لغويا) لتحول تعليمنا العالي حقيقة إلى أوراش لاكتساب المهارات العالية والخبرات الواسعة و كل فنون المعرفة النظرية والعملية و لشهدنا نهضة شاملة لا مثيل لها.

8ـ خـــاتمـــــة

إن تعليمنا أصبح يشكو في كثير من الأحيان من اختلالات خطيرة جدا وهي اختلالات "عضوية" تصيب الآلتين المحوريتين المتمثلتين في آلة (*آلية*) التفاهم و التواصل (*اللغة*) وآلة (*آلية*) المعارف أي ما يراد تبليغه من مفاهيم ومبادئ علمية. فالخلل لا يكمن بأي حال من الأحوال في الجانب البيداغوجي

أو الآلية البيداغوجية كما أصبح مستقرا في الأذهان دونما تمحيص علمي للأمر (فماذا يمكن لطريقة التدريس "بالكفايات" أن تقوم به إذا فقدت الكفاءات أصلا في المطالب بالتدريس بالطريقة المذكورة؟ فكما يقول (Perrenoud) في كتاب "من الأهداف إلى الكفايات" للأستاذ عبد الله ضيف "أن الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة...." ثم إن "الكفايات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تفعل وتدمج وتنسق بين هذه المعارف". الأصل إذا هو أن توجد المعارف أولا قبل أن يعمل على استثمارها لاحقا حسب المنظور البيداغوجي المتوخى). كما أن الخلل كذلك لا يكمن في التعليم الجامعي كما صار متداولا لكثرة ترديد هذه المقولة مع التأكيد على أنه لا يعني هذا أن التعليم العالي بكل خير، بل لقد حل بأرضيته هو أيضا ما يمكن أن ينخر بنيانه ويقوضه و إن كان بدرجة أقل من التعليم ما قبل الجامعي.

فرجل التعليم واجب عليه حيازة ثلاث آليات (معطيات) أساسية متتابعة في تسلسلها وهي : /- آلية اللغة (آلية التفاهم والتفاعل والتواصل التي يمكن التعبير عنها " بمـاذا" أبلغ ما هو مطلوب مني)،

/- آلية المادة أو المواد المدرسة (مادة التخصص المعرفي، وهي مبتغى الأمر كله ومنتهاه ويمكن التعبير عنها ب" مـاذا" أبلغ)،

/- آلية طريقة وكيفية التبليغ (الآلية البيداغوجية) التي تأتي في آخر السلسلة (ويمكن التعبير عنها ب" كيـف" أبلغ)

وعليه فلابد من تحقيق المعادلة التالية :

علينا إذا امتلاك "بمـاذا" و"مـاذا" حتـى يمكننا أن نـمتلك الكفـاءة في التـدريس ب " كيـف" ما يسمى بالكفايـات.

والمؤسف في الأمر هو أن المعطيات الميدانية المعاشة تظهر أن تعليمنا يتجلى فيه عدم تحقيق الظرفين (الشرطين) الأولين ونحن نعمل على معالجة الظرف الأخير الذي لا يمكن له أن يؤتي أكله إلا بعد تحقيق الشرطين السابقين، وهكذا أصبحنا كمن يعمل على تخدير المريض للحد من الآلام بدل البحث على مكامن المرض، أو كمن يتعامل مع الأعراض المرضية ويترك جانبا المرَض ومسبباته.

إذا، حتى يمكن لتعليمنا أن يتعافى، علينا بالعمل على "منهجة" وتفعيل التكوين المستمر وإعادة التكوين الممنهج حسب منظور واقعي وشامل يتوخى نوعين من التكوين علاوة على إعادة التكوين من خلال سلك التبريز:
/- تكوين قصير آني يرمي إلى تهيئ المعطيات الضرورية للأستاذ لتمكينه من تدريس ما هو مطالب به من أمور لا يستسيغها،
/- تكوين متوسط المدى بعيد المرمى خلال حقبة الزمن الضرورية لبلوغ المبتغى في تطوير المعارف والمفاهيم الأساسية لرجل التعليم حتى يمكنه مسايرة المبادئ الأساسية للعلوم المطالب بتدريسها (ويجب العمل على تفعيل هذا النوع من التكوين بإرساء بعض الحوافز من قبيل الترقي في الوضعية الإدارية مثلا).

ولكي يتحقق هذا الأمر فلابد من:

-/ إعادة وضع المدارس العليا للأساتذة القاطرة على السكة عبر إلحاقها بالفضاء الجامعي كما هو الشأن في فرنسا التي لا عيب في اقتباس تجاربها الناجحة بدل إضاعة الوقت في تجارب فاشلة تقوض مستقبل البلاد بخسران رهان التعليم.

-/ العمل على تطعيم و تدعيم المدرسة العليا للأساتذة بأساتذة باحثين ذووا رصيد كبير في ميدان البحث العلمي والتدريس حتى نجعل منها مؤسسة "أوديت" لرصد مكامن كل خلل في المنظومة التعليمية حتى يتسنى التصدي له قبل أن يتفشى خطره.

و من جهة أخرى، فلكي نعمل "بالكفايات" فيجب علينا العمل على إشاعة و"مأسسة" فكر التخصص والكفاءات بحيث يجب على كل فرد من أسرة التعليم (أو غيرها) معرفة حدود مهامه المنوطة به ومستوى كفاءاته وطاقاته المعرفية ومهاراته الإبداعية حتى يقف عندها ولا يتعداها لأن لا تختل الموازين و تضطرب حال الميادين التي يتفشى فيها هذا النوع من الممارسة الغير المسؤولة. و يجب بدل ما سبق إشاعة فكر العمل الجماعي الممنهج كل حسب مؤهلاته واختصاصاته حتى نربح بالفعل رهان الجودة المنادى به في كل الميادين. فالكفء هو من عرف المهمة المنوطة به وعلم حدود مؤهلاته ليقف عندها بكل تجرد ومد يده لمن يعينه عليها ويتعاون معه أخذا وعطاءا. فكما يقول المثل المغربي "اليد الواحدة لا تصفق"، خاصة إن كانت تظهر

عليها بعض أعراض الشلل. فعلينا أن نجري على نظام تعليمنا صرامة أحكام وقوانين مباراة لعبة كرة القدم. فلكي نربح مباراة التعليم والتكوين يجب أن يتحلى كل فاعل من الفاعلين بقدر عال من الحرفيـــة تفرض عليه التموضع السليم في مكانه كلاعب داخل الميدان حسب مقوماته ومواهبه وأن لا يتعداه بأي حال من الأحوال حتى لا يكون هو السبب في خلخلة خطة لعب الفريق و إستراتيجيته وخسران المقابلة حتما.

الكتاب المدرسي و البحث العلمي:
مهام و دور المدارس العليا للأساتذة

1- مقدمـــة

تعتبر المنظومة التعليمية لبلد ما ومناهجها ومدى الاعتناء بها وكيفية تطويرها المؤشر الحقيقي على مدى سلامة اختياراته وحقيقة مؤهلاته ودرجة تقدمه وإلى ما سيؤول إليه تطوره ومصيره. فالتعليم إذا منظومة شاملة وهي إما أن تكون صرحا ثابتا ومكتملا في تجانسه وتناسقه وإما أن تكون عكس ذلك، متداعية ومتنافرة المعالم كالبناء العشوائي. من خلال هذا التقرير المقتضب سنقف على بعض ما يشوب منظومتنا التعليمية من علل واختلالات جوهرية وكيفية التعامل مع سلبياتها وطريقة معالجة أسبابها حتى لا يتفشى خطرها فتهدد صرح الأمة بالانهيار المحقق. فإذا لم نبادر وبسرعة إلى القيام بما يمكن و يستوجب القيام به بطريقة سليمة وبمنهجية علمية صحيحة وبرؤية واضحة فإنه يخشى أن يستكمل الزمن دورته ونجد أنفسنا مضطرين من جديد إلى طلب من يعلم الأجيال المقبلة العربية والفرنسية والعلوم.

من خلال هذا التقرير المقتضب سنعمل على توضيح العلاقة الجدلية الوطيدة بين تأليف الكتاب المدرسي والتكوين المستمر وإعادة التكوين والبحث العلمي. كما سنعمل على تعريف البحث العلمي المطلوب والمفروض تبنيه ودور المدارس العليا للأساتذة في القيام به إن كنا فعلا نريد لمنظومتنا التعليمية أن لا تنهار، بل وتستقيم أحوالها وأحوال البلد تبعا لذلك.

تنبيـــه هـــام

- مشاكل البحث العلمي عامل مشترك بين كل مؤسسات التعليم العالي والجامعي. فهي إذا أوسع و أشمل مما سنتطرق له في هذا التقرير حيث نركز خصوصا على المدارس العليا للأساتذة. والتركيز على هذه المؤسسات دون باقي مؤسسات التعليم العالي والكليات يبرره ما تعرض له البحث العلمي بهذه المدارس من إقصاء قصري والحصار الخانق المضروب حول الأساتذة الباحثين بها (منذ بداية المرحلة الثالثة لإعادة هيكلة هذه المؤسسات (انظر التعليم: معطيات و حقائق، حلول و آفاق)). وعليه فمن خلال تقريرنا سنعمل

على توضيح المفهوم العلمي للبحث العلمي المطلوب بالمدارس العليا للأساتذة خاصة. نعم، لقد كان لتغييب البحث العلمي البناء والشامل بهذه المؤسسات والتفاعل الايجابي مع باقي مؤسسات البحث العلمي وإقصائها من القيام بدورها الرائد في الأخذ بيد أطر التعليم ما قبل الجامعي في التكوين وإعادة التكوين وترشيدهما والإشراف على تهيئ الكتب المدرسية السليمة آثار مدمرة على منظومتنا التعليمية. إن الخاصية القطاعية للمدارس العليا للأساتذة وكونها مؤسسات للبحث العلمي بطبع مهامها أكسب الأساتذة الباحثين بها تجربة رائدة في تحسس مكامن الخلل التي تؤدي إلى الأعطاب التي تصيب المنظومة التعليمية الوطنية (حتى ولو كان واقع البحث العلمي بهذه المؤسسات حاليا مفروضا فقط باستماتة الأساتذة الباحثين وتمسكهم بحقهم الطبيعي في مسايرة ركب التطور العلمي حتى لا يفوتهم الركب (انظر التقرير السابق)).

- إن منظورنا للحلول لما يتخبط فيه تعليمنا من مشاكل متشعبة لا يخرج البتة عن إطار ومقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خص كلا من البحث العلمي والتكوين المستمر باهتمام كبير. كما أن اقتراحاتنا تبقى علمية، عملية، محضة بحيث لا تتعارض والتوجهات السياسية للبلاد كالجهوية والدور المنوط بأكاديميات التعليم ما قبل العالي طبقا لهذا المنظور أو الدور الذي يناط بالتعليم الخصوصي كرافد من روافد التعليم والتكوين بالبلاد. فالملح إذا في الأمر أن نعمل أولا وقبل كل شيء على الإصلاح الفعلي والحقيقي لمحتوى تعليمنا وبرامجه ومناهجه ونعمل كذلك على تعريف وتحديد مهام ومسؤوليات المؤسسات وكل متدخل في العملية التعليمية وذلك بغض النظر عن أي منظور سياسي قد نتفق معه وقد نختلف. فالمدارس العليا للأساتذة مؤسسات للتعليم العالي يشكل البحث العلمي بها الأساس اللازم للقيام بعملية تكوين وإعادة تكوين أطر التعليم الثانوي.

2- الكتـــاب المـــدرســـي

التعليم في المجتمع كالقلب النابض في الجسد، والكتاب المدرسي بالنسبة للعملية التعليمية كالرئة تمد الدم بالأكسجين. فمتى أصيب أحد هذين العضوين أو كلاهما فإن الجسد يصبح منهكا ومتداعيا يوشك على الهلاك إن لم يسارع إلى تعهدهما بالعلاج الناجع. فلا يزال النسيج الاجتماعي بخير، تسري في

عروقه مقومات الحياة والبقاء، ما دام النظام التعليمي سليما، معافى، يؤدي دوره في إمداد مؤسسات الدولة ومكوناتها بالعنصر البشري الكفء والإيجابي. و بالمقابل، فإن اختلال موازين هذا النظام واضطراب أحواله يؤدي حتما إلى تداعي كل مقومات المجتمع واضمحلالها. وحتى لا يصبح الموت محققا لا بد من القيام بما نتفادى به الوصول إلى الذبحة القلبية وذلك بالعمل على التشخيص، بكل جرأة وحرفية، لكل مكامن الداء والخلل الحقيقية، الظاهرة والخفية حتى يتسنى التعاطي معها حسب نوعيتها وخطورتها. فليس الخطر في الإصابة بالمرض (إن أصبح أمرا واقعا) ولكن الخطر كل الخطر في تجاهله والتغاضي عن تشخيصه للعمل على علاجه بكل نجاعة. ثم، قد يكون العتاب مطلوبا، لكن ليس لذاته بل للعمل على إرساء ميكانيزمات (جهاز مناعة) تعمل على التدخل مبكرا لتصحيح الوضع كلما ظهرت معالم الإصابة بالمرض. فكما يقال "الوقاية خير من العلاج"، إلا أن العلاج يصبح فارضا لنفسه حينما يتفشى المرض. وبما أن هذه الميكانيزمات مغيبة من نظامنا التعليمي لحد الآن فقد تفشى فيه المرض فأصبح يهدد كيانه بالانهيار.

من خلال هذا المحور من تقريرنا المقتضب سنعمل على تشخيص الحالة الصحية العامة للكتاب المدرسي (le manuel scolaire)، رئة العملية التعليمية التي تمدها بالأكسجين الضروري لاستمرارية تفاعلها بكل حيوية دونما أي اختناق أو اكتساد. أجل، فالتضخم المعرفي الهائل الذي أضحى سيمة تعليمنا ما قبل الجامعي (انظر التقرير السابق) والذي اضمحلت وتقزمت أمامه كفاءة المكون نظرا لتقادم وتآكل رصيده المعرفي جعل الكتاب المدرسي يحتل دورا محوريا وجوهريا في العملية التعليمية. فلقد أصبح الكتاب المدرسي يمثل الملاذ والمرجعية والمنقذ في أعين المعلم والمتعلم على السواء مما يجعل من عملية تهيئته وإخراجه مسؤولية وطنية ويلقي حتما بمسؤوليات جسام على كل من يشرف، من قريب أو من بعيد، على هذه العملية. فعلى غرار كل القضايا الوطنية الكبرى، تتطلب عملية إيجاد كتاب مدرسي دراسة مستفيضة لكل الجوانب المعرفية والتقنية والبيداغوجية والاجتماعية مع تخطيط محكم وظروف تهيئ بمستوى التطلعات والتحديات. إن ورشة إيجاد وإخراج كتاب مدرسي (وكل ما يتعلق بالتعليم من إصلاحات) ليست كباقي الورشات الوطنية من حيث الحيوية والخطورة. فقد تظهر سلبيات أية عملية من العمليات

الكبرى، كيف ما كان بعدها الوطني، بعد إنجازها وخروجها لحيز الوجود، لكنه من الممكن تدارك الأمر وإعادة القاطرة على السكة دونما خسائر في قلب جهاز المناعة للبلاد. كما أنه قد تحل ببلد ما كارثة طبيعية أو غيرها (زلزال مدمر مثلا أو غير ذلك)، ومع ذلك يمكن تدارك الأمر مع مرور الزمن. لكن مع مرور الزمن تظهر السلبيات والآثار المدمرة لما يمكن أن يصيب النظام التعليمي والكتاب المدرسي من شوائب واختلالات قد تؤدي إلى عاهات مستديمة إذا لم يتدارك الأمر قبل فوات الأوان. فالأمر هنا يمكن تصويره ككرة الثلج المتدحرجة التي يكبر حجمها مع تدحرجها مما يؤدي بها في آخر المطاف، عندما تتعاظم، إلى التحطم والتهشم التلقائي.

ما هي الحالة الصحية لكتبنا المدرسية كما وكيفا من حيث تنوعها ومحتواها؟ هل الكم الهائل من الكتب المدرسية الذي أصبح السيمة المميزة لنظامنا التعليمي ما قبل الجامعي في السنين الأخيرة يعد مؤشرا إيجابيا على سلامته؟ (يظهر للعيان وخاصة لمن عايش تطور النظام التعليمي في بلادنا خلال العقدين الأخيرين أن محافظ (أو محفظات) تلامذتنا، على سعتها، أصبحت تئن من ثقل الكم الهائل من الكتب المدرسية المفروض حملها، خاصة في التعليم الأساسي، حيث أصبح يخشى حقيقة على العمود الفقري الطري لأطفالنا من الإصابة بالتشوه). هل أدت هذه المراجع على كثرتها دورها في إسعاف المكون أو المتكون أو كلاهما و كونت لهم قيمة معرفية مضافة على طريق تحسين التكوين أم شكلت فقط قيمة مادية زائدة؟ ما هي الميزات الأساسية المفروض تحقيقها في الكتاب المدرسي حتى يكون فعلا قيمة معرفية مضافة؟

لن نتطرق هنا للتضخم المعرفي الهائل الذي يوجد بداخل طيات الكتاب المدرسي والذي تمليه المقررات والمناهج المسطرة (إنه محور آخر من محاور نظامنا التعليمي الذي يجب أن يحضا هو كذلك بتسليط الأضواء لكشف آثاره المدمرة على مستقبل التعليم ببلادنا) ولكن الأمر يتعلق بسلامة المحتوى بكل جوانبه ومكوناته وإن كان الأمر على علاقة متجدرة بهذا التضخم. وفي هذا الصدد فقد تبين لنا أن الحالة الصحية لكتابنا المدرسي ليست بخير، بل جد متدهورة في كثير من الأحيان كما هو الحال مثلا بالنسبة لعلوم الأرض. نعم، إن المحتوى المعرفي للكتاب المدرسي في الجيولوجيا تشوبه تشوهات خطيرة في مضمون وصميم المعارف العلمية (connaissances) والمصطلح

العلمي والترجمة (terminologie et traduction) ووثائق الإيضاح (illustrations) وحتى في الجانب اللغوي في كثير من الأحيان. والكثير من هذه التشوهات أصبحت مزمنة بحيث تتداول من سنة لأخرى، من كتاب مدرسي إلى آخر ومن مستوى تعليمي إلى آخر. فحتى كتب السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الإعدادي (الثانوي الإعدادي حاليا) التي بدأ العمل بها في السنة الدراسية الماضية (2004-2005) ضمن منظور ما يسمى التكوين بالكفايات لم تسلم من هذه الأخطاء والتشوهات، بل حتى في السنة الخامسة ابتدائي حيث يتطرق للتضاريس والطبوغرافية لم تسلم المفاهيم من معوقات (وبهذا الصدد، ومن باب إثارة الانتباه نقول ماذا سيتبقى للطفل التلميذ من حيز زمني واستعداد فكري للتحصن لغويا؟ ثم بعد كل هذا نتباكى على أطلال الصرح اللغوي المنهار). هل يعقل أن نجد أنفسنا بعد خمسين سنة (50) من بناء الصرح التعليمي لبلادنا عاجزين على تهيئ الظروف الموضوعية لتأليف كتب مدرسية سليمة لمستويات تعليمنا الأساسي؟ كيف أننا لم نوفق حتى في العمل على بلوغ هذا الحد من الطموح بعد كل هذا الوقت؟ أيتعلق الأمر بغياب الكفاءات أم بتغييبها أم الاثنين معا؟ وحتى يتجلى للجميع ما في الأمر من خطورة سنعمل في هذا التقرير المقتضب في المحور المخصص للكتاب المدرسي على إعطاء بعض النماذج من المفاهيم العلمية الخاطئة أو المشوهة المعالم بفعل الترجمة. وفي كلتا الحالتين يظهر أننا قد أصبحنا عاجزين على تعليم أطفالنا حتى المعلوم من العلوم، فهل لنا بعد هذا أن ندعي أننا نعمل بالتكوين بالكفايات على إعداد أجيال قادرة على اقتحام عالم المعرفة والتكنولوجيا فهما وإسهاما، أخذا وعطاءا؟ ألم يحن الوقت بعد للتعامل مع قضايانا الوطنية وخاصة تعليمنا بطريقة مسؤولة وعقلية علمية وعملية وتفكير سليم؟ كيف يمكننا مواجهة آثار العولمة ومقتضياتها إن لم نتمكن من ضمان ولو الحد الأدنى من مصداقية كتابنا المدرسي وبالتالي نظامنا التعليمي وحتى لا تضيع هويتنا الوطنية تبعا لذلك؟ كيف لنا التطلع إلى إنجاح المشروع الرائد للتنمية البشرية في غياب تعليم رائد؟.

ملحوظـة

سنتوقف أسفله (فيما يخص الكتاب المدرسي) بشيء من التفصيل على بعض النماذج من المفاهيم والمصطلحات العلمية الخاطئة والمشوهة المعالم والتصور. وقد ارتأينا المرور بهذا الجانب العلمي التقني من تقريرنا المقتضب بالرغم من كونه يكتسي صبغة علمية محضة حتى لا يبقى عبارة عن كلام فضفاض لا يدرى مدى نسبية الأمور فيه و حقيقتها.

3ـ مفاهيم علمية خاطئة في الجيولوجيا (علوم الأرض) وما الصواب فيها

من بين المفاهيم الخاطئة ما يلي:

"التدفق البازلتي المستمر على مستوى ذروة المحيط يؤدي إلى دفع البازلت القديم جانبيا مما يجدد قعر المحيط فيتم امتداده" أو "أن البازلت الجديد يدفع البازلت القديم الذي يدفع بدوره القارات، مما يؤدي إلى اتساع قعر المحيط.

هذه بعض المعطيات "العلمية" المقتبسة من بعض كتب علوم الحياة والأرض للسنة الثانية من الثانوي الإعدادي وهي من نوع الأخطاء المزمنة والخطيرة الأبعاد على الفهم والتصور السليمين لمرتكزات تكتونية الصفائح خصوصا (fondements de la tectonique des plaques) وعلوم الأرض عموما. و من المعلوم أن هذا المفهوم الخاطئ تم اجتراره سنين كثيرة في التعليم الثانوي (مستوى الجذع المشترك الحالي) حتى السنة الماضية (2004-2005).

و الصواب كما تقتضيه نظرية "تكتونية الصفائح" أن الصفائح المكونة للغلاف الصخري للأرض تتحرك بالنسبة لبعضها البعض، محمولة في ذلك بتيارات الحمل الحراري المتواجدة بالأستنسفير (asthénosphère). وحسب مفهوم هذه النظرية فإن تحرك كل صفيحة بالنسبة للمحاذية لها يتمثل إما في تقاربهما أو تباعدهما أو انقلاع الواحدة بالنسبة للأخرى (انقلاع من نوع خاص) بواسطة فوالق محولة (failles transformantes). وكل صنف من هذه التحركات ينتج عنه ظواهر جيولوجية خاصة به تمكن من الاستدلال على وجوده. ومن بين هذه الظواهر وجود "ذروة وسط المحيط" (dorsale médio océanique) التي يتوسطها (خاصة في حالة الذروات البطيئة dorsales lentes) "خسف محوري" (rift axial) ناجم عن فوالق عادية

(failles normales) حيث تؤشر كل هذه المعطيات على حالة تباعد الصفيحتين المتجاورتين. وهذا الخسف المحوري هو عبارة عن شقوق ناتجة عن تباعد الصفيحتين (المحمولتين بتياري الحمل الحراري الموجودين بالأستنسفير). ومما يجب معرفته هو أنه عندما "تتفتح" هذه الشقوق بسبب تحرك (ابتعاد) الصفيحتان عن بعضها البعض أو إحداها عن الأخرى فإن الضغط ينخفض على مستوى الأستنوسفير "اللزج" تحت الذروة (و يوجد هنا على عمق قليل من قعر المحيط نظرا لضآلة سمك الغلاف الصخري المحيطي هنا) وهو ما يؤدي إلى انصهاره جزئيا بحيث تصعد هذه الصهارة لملأ الفراغ الذي تم إحداثه بحيث تعطي على مستوى قعر البحر البازلت الناتج عن تصلبها المفاجئ نتيجة لتبردها السريع بفعل تأثير مياه البحر الباردة. ونفس الصهارة تعطي الكابرو في الأعماق.

هذا هو بكل اختصار "سيناريو" الأحداث التي تصاحب ظاهرة تباعد صفيحتين متجاورتين عن بعضها البعض بحيث يظهر جليا أن تباعدهما هو الذي يؤدي إلى تكون البازلت بعد صعود الصهارة لملأ الفراغ (الشقوق) على مستوى الخسف المحوري للذروة. فإذا عدنا إلى المفهوم الخاطئ المتداول في تعليمنا ما قبل الجامعي (الثانوي-الإعدادي في الحالة التي تعنينا هنا) فإن الأسئلة التي تتبادر إلى الذهن هو أنه لو كان ما يحدث على مستوى ذروة وسط المحيط كما هو متصور في هذه الكتب المدرسية لكانت الظواهر الجيولوجيا للأرض غير التي نعرف ونرى ولكانت هناك نظرية غير نظرية تكتونية الصفائح التي يراد تعليمها. إذ كيف يمكن تصور أن حجما ضئيلا من الصهارة لا يمكن أن يذكر أمام "شساعة" وضخامة أصغر صفيحة صخرية معروفة أن يدفع بصفيحتين ويسبب في تباعدهما؟ كيف يمكن تصور أن بازلت ذروة وسط المحيط الأطلسي مثلا يدفع بكل من الصفيحة الإفريقية إلى الشرق والصفيحة الأمريكية إلى الغرب؟ هل يمكن تصور مدى قوة الضغط المطلوب لزحزحة هاتين الصفيحتين؟ وهل يمكن للكرة الأرضية أن تتحمل انبعاث هذا الضغط كله من داخلها وتتحمله دونما انفجار مهول يؤدي إلى اندثارها تماما؟ كيف كانت ستكون حالة تشوه القشرة المحيطية (التي لا يعتريها في حقيقة الأمر أي تشوه ذو صفة انضغاطية (caractère compressif) لو كان الأمر كما هو متصور في هذه الكتب؟ ثم كيف يمكن

تصور تكون الصهارة المؤدية إلى تموقع البازلت على مستوى قعر المحيط في غياب الشقوق والفراغ الناتجين عن تباعد صحيفتين متجاورتين؟ فهذه الفوالق العادية والشقوق "المفتوحة" هي التي تعمل على الانخفاض الحاد للضغط على مستوى الأستنوسفير وهو العامل الأساسي الذي يؤدي إلى انصهار جزئي لهذه الأخيرة وتكون الحمم و"اللافا" (laves) التي تصعد إلى السطح لملأ الفراغ الناتج عن تباعد الصفيحتين. فإذا كان هذا البازلت هو الذي يدفع بالصفيحتين كما هو متصور في الكتب المدرسية فمن أين أتى وكيف تكون؟ نعم، إنها مفاهيم خاطئة و مشوهة المعالم و التصور يفضي بعضها إلى بعض في تسلسل مريب ورهيب مما يظهر أن الأمر لا يتعلق فقط بأزمة في النظام التعليمي للبلد بل بكارثة علمية تعليمية بكل المقاييس.

ومما تجدر الإشارة إليه والتركيز عليه هو أنه عبر ترجمة مفاتيح بعض وثائق الإيضـــــاح (légende des figures) يتجلى، في بعض الأحيان وفي نفس الكتاب المدرسي، المفهوم السليم لتكون البازلت و تموضعه على مستوى الذروة. هل يمكن أن يؤخذ هذا المعطى الجديد على أنه شيء إيجابي يخفف من وطأة المفهوم الخاطئ المتطرق له أعلاه؟ طبعا لا، إنه خلط خطير للخطأ بالصواب، فكيف يمكن للمدرس والتلميذ على السواء التعامل والتعاطي مع هذه المتناقضات التي تلقي بظلال من الشك والريبة في عقولهم ؟ ففي غالب الأحيان ما سيظنون أن المفهومين سليمين ويحملان نفس الحمولة العلمية التصورية لهذه الظاهرة الجيولوجية وهو وهم خطير. وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الكتب المدرسية التي تقل فيها نسبيا المفاهيم المغلوطة والمشوهة وهو ما من شأنه كذلك أن يزيد الطين بلة بإدخاله لعامل جديد يزيد الفكر تشتتا، ألا وهو عامل التناقض والتضارب في المفاهيم. إذ كيف يمكن للتلميذ والمدرس على السواء الاهتداء للصواب في هذه السوق الضخمة للكتب المدرسية؟ وبما أننا قفزنا إلى حد تخصيص كل حي من أحياء المدينة الواحدة بكتاب مدرسي معين فإن الأمر يصبح مقلقا وأبعد ما يكون عن أي نهج بيداغوجي سليم بسبب تضارب المفاهيم من حي لآخر. هل بعد كل هذا ستبقى لتعليمنا أية هبة وقدسية في نفوس تلامذتنا وفي مجتمعنا؟ هل ستبقى لرجال التعليم أنفسهم وكتبنا المدرسية أية مصداقية؟ أعرف أحد الأساتذة الجامعيين كان يعلم ابنه الذي كان يدرس بالسنة الأولى ثانوي

(المسماة الجذع المشترك حاليا) المفاهيم الجيولوجية الصحيحة و يطلب منه أن لا يظهر ذلك للأستاذة حتى لا يربكها أو تدخل في صراع معه.
ومن أغرب "المفاهيم العلمية المشوهة" ما هو مخطط في إحدى هذه الكتب المدرسية ومفاده: "أن الرواسب الحديثة المتشكلة على مستوى الذروة المحيطية تدفع الرواسب القديمة، مما يؤدي إلى اتساع قعر المحيط وبالتالي ابتعاد القارة الإفريقية عن القارة الأمريكية مما يدعم نظرية Wegener".
لو كانت هذه هي نظرية هذا العالم لما عرف اسمه حتى في حومته ولكانت وبالا عليه. إن الأمر هنا أبعد من أن يتصور، فلقد بلغ تشوه المفاهيم حدا خطيرا بحيث يظهر جليا أنه حتى مرتكزات (les fondements) وبديهيات مبادئ علوم الأرض الأساسية أصبحت أبعد ما يمكن عن الاستيعاب. والأخطر ما في الأمر أنه يعمل على تعليم وإشاعة كل هذه الطامات كعلم لرجال الغد. كيف يمكن إذا للتلاميذ الذين يعبؤون بهذه المفاهيم والتصورات المشوهة المعالم من متابعة تكوينهم في التعليم العالي؟ ونلقي بعد ذلك باللائمة على التعليم العالي والجامعي والتكوين بالمدارس العليا للأساتذة التي أقصيت من تحمل مسؤولياتها في تقويم ما يمكن تقويمه. ثم إن نظرية "زحزحة القارات" لفيكنر (Wegener) نظرية "بدائية" لم تعد صالحة واستبدلت بنظرية "تكتونية الصفائح" والفرق بين النظريتين شاسع جدا و يظهر جليا أن هناك خلطا تاما بين الأمرين عند مؤلفي هذه الكتب.

4ـ إشكالية المصطلح العلمي: نموذج من المصطلحات التي تزيد الطين بلة

لنترك جانبا باقي المفاهيم العلمية الخاطئة وما أكثرها (فالمجال لا يكفي للتطرق لها) ونتطرق بدلها لبعض النماذج فقط من الترجمات التي تزيد من تشويه المفاهيم العلمية وصعوبة تصورها. من هذه النماذج ما يظهر أن حقيقة الأمر تعود أولا وقبل كل شيء إلى سوء فهم علمي تام (الحالة السابقة)، أفضى إلى خلط خطير بين مفهوم كل من « la subduction »، « la subsidence » و « l'enfouissement » بحيث تم اختزال كل هذه المفاهيم في مصطلح "الطمر". إنه مشكل المصطلحات العلمية لكنه يعيدنا لمربع سلامة المفاهيم الجيولوجية بحيث يتجلى هنا الخلط بين ظواهر لا يجمع بينها أي رابط. فظاهرة "la subduction" مرتبطة

بالحركية (الحركة) الأفقية لصفائح الغلاف الصخري وتتجلى في اختفاء (اندساس، غوص، غطس أو انغطاس (مشكل المصطلح العلمي مطروح بحدة)) "الليتوسفير المحيطية" (الغلاف الصخري المحيطي)، الأثقل (وهي الأقدم عمرا) تحت أخرى محيطية أخف منها (أي "أحدث عمرا" منها) أو قارية وهي الأخف بطبيعتها. وفي حال حدوث هذه الظاهرة بين مجال محيطي وآخر قاري فإنها تتجلى بمعالم جيولوجية متميزة كالسلاسل الجبلية الشاهقة (كسلسلة جبال الأنديز (Andes) على الحافة الغربية لأمريكا اللاتينية) والبراكين الشديدة الانفجار على الحافة القارية مقابل ما يسمى "بحفرة" (ترجمة واهية لمصطلح fosse océanique ») على مستوى "غوص" (نقترح هذا المصطلح مؤقتا) الغلاف الصخري المحيطي تحت نظيره القاري، الخ.

أما ظاهرة "la subsidence" فهي عبارة عن "التحرك" إلى الأسفل (حركية عمودية)، عن تدني (هبوط، انخفاض) "قعر" حوض رسوبي بغض النظر عن قده (sa dimension) تحت ثقل الصخور المترسبة أو عوامل أخرى. و هذه الحركة إلى الأسفل تحدث غالبا عبر فوالق عادية (failles normales). كما أن ظاهرة "التحرك إلى الأسفل" هذه هي من خاصية (على سبيل المثال) الغلاف الصخري المحيطي كذلك (lithosphère océanique). هذا الأخير "ينخفض و يتدنى إلى أسفل" ضاغطا بذلك على الأستنوسفير نظرا لتعاظم وزنه وثقله كلما ابتعدنا عن الذروة الوسط محيطية. وتزايد الثقل هذا ناجم عن زيادة كثافته نظرا "لتبرده" التدريجي المستمر (فقدانه لحرارته) وزيادة سمكه نظرا للتحول التدريجي للأستنوسفير (asthénosphère) إلى غلاف صخري صلب (lithosphère) كنتيجة للانخفاض التدريجي لحرارته.

أما ظاهرة « l'enfouissement » فهي تخص بالأساس الصخور الرسوبية وما تحتويه من مستحاثات وغيرها والتي تتراكم في شكل طبقات أفقية في تسلسل عمودي (عموما) حيث تعلو الطبقة الحديثة الترسب التي هي أقدم منها. ولتقريب هذه الظاهرة من الفهم نعطي مثالا على ذلك بحيث نتتبع مثلا مآل الطبقة الأولى من الصخور الرسوبية التي تموضعت على قعر حوض رسوبي (الطبقة السفلى) والتي ستتعرض لظاهرة « l'enfouissement ». هذه الظاهرة، في حال الأحواض الرسوبية، هي من تجليات التحرك التدريجي

لقعرها إلى الأسفل (subsidence) وذلك كلما زاد ثقل الرسوبيات (والصخور الصهارية في بعض الأحيان). وهكذا فإن الطبقة الصخرية المعنية هنا والتي ترسبت في بداية الأمر تنقاد إلى أسفل مع قعر الحوض، و بما أن ظاهرة الترسب تتواصل طبيعيا إلى أن يمتلئ الحوض فإن الطبقة الأولى (السفلى) قد تبلغ في نهاية الأمر عمق آلاف الأمتار تحت أحدث طبقة رسوبية تعلوها. وهكذا فإن كل "جسم" يتموضع داخل حوض رسوبي تحكمه ظاهرة « l'enfouissement » سرعان ما يختفي و"يطمر" تحت المواد المترسبة التي تعلوه حتى يصبح في آخر المطاف على عمق بعشرات أو بمئات أو حتى بآلاف الأمتار. وهذه الظاهرة هي التي تؤدي تدريجيا إلى ظاهرة "تصخر" المواد المترسبة تحت عاملي ارتفاع الضغط ودرجة الحرارة كلما ازداد عمقها تحت ما يعلوها من صخور. وعند تخطي هذين العاملين لمستوى معين من الارتفاع تبدأ الصخور الرسوبية في الفقدان التدريجي لخصائصها لتعطي(roches métamorphiques) صخورا تحولية.

هذا التوضيح العلمي الموجز لمفهوم كل من la subduction, la subsidence و l'enfouissement يظهر أن التعبير عنهم بمصطلح "الطمر" ناتج عن الخلط وعدم الفهم الصحيح لهذه الظواهر الجيولوجية و بالتالي إلى تصورها تصورا أبعد ما يكون عن الصواب بحيث أصبحت تعني في الأذهان شيئا واحدا. ويمكننا أن نعلن بشيء من التحفظ أن مصطلح "طمر" يمكن أن يعبر فقط عن ظاهرة « l'enfouissement ». وعليه نقترح ما يبدو لنا المصطلح الأقرب تعبيرا في هذا السياق ألا وهو "الإنطمار". وهكذا يمكننا أن نعبر بالإسم قائلين مثلا ب"انطمار" طبقات الصخور السفلى و"انطمار" المستحاثات. ونعبر بالفعل قائلين مثلا "انطمرت" المستحاثة، و انطمرت الطبقة الصخرية..الخ.

من جهة أخرى، فإنه بجانب مصطلح "الطمر" نجد بالكتب المدرسية المعنية "الانغراز" كمصطلح آخر يعبر به عن الظواهر الجيولوجية السالفة الذكر وهو واسع التداول. وهكذا نجد أن كل شيء يمكن أن "ينغرز" : - "أن هناك "مادة باردة تنغرز في أعماق الأرض حسب مستوى Benioff و تسمى هذه الحركة بالطمر" (subduction)، - "خطوط نفس درجة الحرارة" (les géothermes) ليست موازية لسطح الأرض بل تنغرز منحرفة نحو العمق

على مستوى Benioff"، - "الانغراز التدريجي للحد الفاصل بين الغلاف الصخري والأستنوسفير نظرا لتكثيف الغلاف الصخري، إذن كلما تقدمت الصفيحة المحيطية في العمر كلما ازداد ثقلها، وانطلاقا من كثافة معينة تنغرز هذه الصفيحة في الاستنوسفير تحت تأثير وزنها (subsidence)".

ما هو الإشكال الذي يطرحه مصطلح "الانغراز" والفعل المشتق منه؟ "انغرز" مشتق من فعل "غرز" وهو يعني إدخال شيء "رقيق" (غير غليظ، تغلب عليه خاصية الطول وبمعنى آخر أن فعل غرز ينطبق على "جسد" أحادي البعد) في جسم ما (كإدخال الخياط للإبرة في الثوب مثلا وإدخال الطبيب الإبرة في الجزء المتضرر من لحم الجسد لوضع غرز تساعد على التآم الجرح). و فعل "انغرز" يدل على أن الشيء هو الفاعل، فعندما نقول "انغرزت" المستحاثة (fossile) يتبادر إلى الذهن كأنما هي التي قامت بفعل "انطمارها" مع العلم أنها انغرزت بسبب ظاهرة « la subsidence » وهكذا فإن التعبير الصحيح هو أن نقول أن "المستحاثة انغرزت بفعل" ظاهرة « la subsidence ».

من هنا ينشأ التصور الفاسد للظواهر الجيولوجية عند التلميذ والفهم الخاطئ للمفاهيم المعبرة عنها. فحين نعبر مثلا بانغراز الغلاف الصخري المحيطي فإننا نحمله تصور "إدخال إبرة في ثوب أو غيره" (إدخال جسم أو مجسم تطغى عليه صفة البعد الأحادي)، وهنا نكون قد أفسدنا كل شيء. فالغلاف الصخري المحيطي الذي يغوص في اللأستنوسفير هو عبارة عن قطعة مترامية الأطراف يناهز سمكها 100كلم وتبلغ مساحتها مئات الآلاف من الكيلومترات المربعة بل الملايين وهو ما يعبر عنه بالصفيحة، بمعنى كأنها ثنائية الأبعاد فقط (بالرغم من أنها في حقيقة الأمر ثلاثية الأبعاد فإن قياس البعد الذي يمثله سمكها يكاد لا يذكر نظرا لشدة صغره بالنسبة لبعدي الطول والعرض). هذا من جهة، أما من جهة أخرى فإن الجبهة التي تمثل المستوى الذي "يغوص" عنده الغلاف الصخري المحيطي تحت نظيره القاري، مثلا، تمتد في بعض الأحيان لآلاف الكيلومترات. فكيف يمكن إذا التعبير في هذه الحال بمصطلح "الانغراز" عن هذه الظاهرة التي هي «la subduction »؟. إن التصور السليم للظواهر يصبح أمرا مستحيلا وهو الشيء الذي يتجلى كذلك من خلال المثال الذي يلي.

بارتباط مع ظاهرة "الطمر" (dans le sens de subduction) فإن موضع "غوص" الغلاف الصخري المحيطي تحت نظيره المحيطي أو الغلاف القاري يمثل عموما أعمق قعر المحيطات على الإطلاق و يعرف ب « la fosse océanique » و هو ما تم تعريفه في الكتب المدرسية بمصطلح "حفرة". هنا كذلك نجد أنفسنا أمام مصطلح يعطي صورة مشوهة عن الظاهرة الجيولوجية المعنية. فكلمة "حفرة" حينما تقرع السمع فإنها تتمثل في العقل بصورة شيء ثلاثي الأبعاد، مستدير أو شبه مستدير وله عمق (حفرة في الطريق، حفر لعبة الكولف،..) محدود الأبعاد. لكن مفهوم « la fosse » يعني نوعا من التضاريس المحيطية تطغى عليه صفة البعد الأحادي (مع أنه في حقيقة الأمر ثلاثي الأبعاد) نظرا لطغيان بعده الطولي بالنسبة لعرضه وعمقه (la » « fosse تمتد على طول الجبهة التي تمثل المستوى الذي "يغوص" عنده الغلاف الصخري المحيطي تحت نظيره القاري مثلا، فهي تمتد في بعض الأحيان لعشرات الآلاف من الكيلومترات). هذا النوع من التضاريس والمفهوم الجيولوجي الذي يمثله يمكن أن نعبر عنه بمصطلح "أخـــدود" وهو الذي نراه الأقرب والأسلم.

كيف يمكن للتلميذ الذي تم تشويه تصوره للظواهر الجيولوجية بالدرجة التي تتجلى من خلال_النماذج المتطرق لها أعلاه أن يتفاعل إيجابيا مع مقتضيات التكوين بالتعليم العالي إن هو بلغ هذا الطور من التعليم؟ كم من الوقت ومن الجهد تتطلب عملية إعادة تعبئته على أسس سليمة في حالة ما إن تهيأت الظروف الملائمة لذلك؟. ثم ماذا تم ربحه واستفادته وطنيا من إغراق التعليم ما قبل الجامعي بمفاهيم علمية لا يتمكن من استساغتها حتى الأستاذ المطالب بتعليمها ومؤلفو الكتب المدرسية؟. ما الغاية من هذا النوع مما يسمى بإصلاح التعليم؟ هل هو فعلا إصلاح أم إعطاب للتعليـم و التعلـم؟ هل الغاية هي أن نجعل من تعليمنا الثانوي والإعدادي ندا للتعليـم العالـي؟ كيف يمكن تبرير هذا الأمر؟ إن من بين الشعارات التي رفعت في بلادنا في السنين الأخيرة هي الترشيد في كل الميادين، فهل يعقل أن يترك مجال بخطورة التعليم تتشوه معالمه بدون رقابة حقيقية وفعالة وممنهجة؟ حتى ولو لم يبلغ التلميذ مستوى التعليم العالي حيث يفتضح سوء ما سبق أن تعلمه فما هي القيمة التعليمية والتكوينية المضافة التي ربحها في تعليمه ما قبل الجامعي؟ ألم نعمل على سوء

تعبئته وتعطيل ملكات الفهم والتصور الصحيحين عنده؟ فمعلم المستقبل هذا، الذي سيكون مطالبا بإرساء القاعدة الصلبة والسليمة للعملية التعليمة برمتها سيتخرج من مستوى التعليم الثانوي (مستوى دبلوم الباكلوريا) وهو في هذه الحالة معاق الفهم والتصور حتى وإن نجح بمعدل 20/17 و 20/18 كما أصبح معتادا في السنين الأخيرة. هل يمكن فعلا أن يعول عليه في القيام بهذه المهمة خاصة عندما يجد نفسه أمام تعليم أساسي قد نال هو كذلك حظه الأوفر من التضخم المعرفي؟ نعم، هكذا يتم التأسيس لتعليم يدور في حلقة مفرغة يستحيل الخروج منها، بل تزداد سوءا مع مرور السنين حتى تصبح منظومتنا التعليمية في آخر المطاف غير صالحة حتى لمحاربة الأمية.

5- من المؤهل لإعداد الكتاب المدرسي

لقد عبرنا عن تحفظنا عند اقتراحنا لعديد من المصطلحات العلمية أعلاه.، فلماذا هذا التحفظ من جانبنا؟ والجواب هو أننا لا ندعي التخصص في اللغة العربية ولا في صناعة المصطلح العلمي، فلكل علم أخصائيوه، و من يدعي معرفة وإتقان كل شيء هو أقرب من الجهل منه إلى العلم. ولا يمكن لهذا النوع من التطاول على ميادين من هم أدرى بخباياها إلا أن يفسد كل شيء كما يتجلى ذلك من كتبنا المدرسية. نعم، فالترجمة في الميادين العلمية لا يمكن أن تتأتى إلا بتضافر جهود ثلاث متدخلين رئيسيين أكفاء وهم أصحاب الاختصاص العلمي المعني وأخصائيو اللغة (العربية والفرنسية، وحتى الإنجليزية) وأخصائيو صناعة المصطلح. وهكذا فإن كل ما اقترحناه من مصطلحات علمية في هذا التقرير هو للاستئناس فقط ويبقى قابلا للمراجعة بالرغم من أننا توخينا الدقة ما أمكننا في الحمولة العلمية للمصطلح قدر ما أسعفنا رصيدنا اللغوي المتواضع المتأتي أساسا من تعليمنا الأساسي والإعدادي لأواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي حينما كانت مهام كل طور من التعليم واضحة ومحددة. يظهر إذن من خلال نموذج المصطلحات أعلاه أن إشكالية المصطلح العلمي مطروحة بحدة ويتضح من معطيات الكتب المدرسية أن سلامة هذا المصطلح لا يمكن أن تتأتى إلا من سلامة الفهم العلمي الصحيح للظواهر الجيولوجية (أو غيرها) ثم البحث بعد ذلك على ما يعبر به عنها بدقة متناهية ووضوح تام. فلا بد إذا في البداية من الفهم الصحيح والجيد للظاهرة العلمية

المعنية والتصور السليم لها ثم العمل بعد ذلك على إيجاد المصطلح الناطق بالحمولة العلمية السليمة الواضحة المعالم لهذا المفهوم. والسؤال الذي يطرح نفسه هو من المؤهل للتعامل مع ظاهرة علمية ما بكل دقائقها ؟ إن مما يقره العقل السليم والحس المرهف وتثبته الوقائع السالفة الذكر أن المؤهل لهذا الأمر هو الأخصائي الباحث في الميدان العلمي المعني. كما يتجلى بوضوح، مما تطرقنا له أعلاه، أن الترجمة وإيجاد المصطلحات العلمية الدقيقة يعتبر زيادة في تعقيد الأمور بالنسبة لغير المختص. فصناعة المصطلح تمثل التطبيق العملي لما تم فهمه، وتصريفه كمنتوج فكري مؤشر على إتقان الصنعة وسلامتها أو كاشف لعيوبها وسوء فهمها. وعليه، فإن مهمة إخراج كتاب مدرسي في الوقت الذي عرف فيه تعليمنا ما قبل الجامعي تضخما معرفيا لا نظير له تتطلب أساسا تضافر جهود أخصائيين أكفاء في حقول التخصص العلمي واللغوي والترجمة مع العمل على إشراك أخصائيين أكفاء في علوم التربية. وهكذا، فمما تقدم أعلاه يتبين أن البحث العلمي في كل الميادين (علمية، لغوية، اصطلاحية (الترجمة) و غيرها) يبقى هو المعول عليه كلية للعمل على إخراج تعليمنا من النفق المظلم الذي دخله بعدما اختلت الموازين والمعايير وتداخلت الأطوار في بعضها البعض.

6ـ الضوابط اللازمة لتهييئ و إخراج كتاب مدرسي

على ضوء ما سبق التطرق إليه في هذا التقرير فإنه أصبح من اللازم ومن المفروض أن يخضع تأليف الكتاب المدرسي لجملة من الضوابط السليمة الصارمة التي نجملها فيما يلي :

- أن يحاط المحتوى المعرفي للكتاب المدرسي (من حيث الجانب المعرفي واللغوي والترجمة وسلامة ووضوح وثائق الإيضاح والنهج البيداغوجي،..) بعناية تأليف فائقة جدا تجعل منه مرجعية سليمة سلامة تامة بحيث تكون السند والمعين الوفي للمكون على القيام بواجبه بكل طمأنينة و بكل ثقة والأنيس المخلص للتلميذ.
- أن تكون عملية التأليف متعددة الأقطاب بحيث يشترك ويساهم فيها أصحاب الاختصاص الأكفاء من كل المحاور التي تنبني عليها مع زيادة التأكيد على محور الترجمة والاصطلاح لما له من دور محوري على سلامة

محتوى الكتاب المدرسي بعد الجانب المعرفي. أجل، فإن للمصطلح العلمي حمولة معرفية معينة ومعنى تصوري دقيق لا يدركه إلا صاحب الاختصاص ولا يمكن إيجاده في غالب الأحيان إلا بمعية الأخصائيين اللغويين والمترجمين.

- قبل الإقبال على طبع الكتاب المدرسي يجب أن يخضع محتواه المعرفي لمراقبة دقيقة من طرف لجنة فعالة مكونة من أخصائيين أكفاء في كل محاور هذا المحتوى وذلك على مستوى المدارس العليا للأساتذة. ويجب أن تتحمل هذه اللجنة كل المسؤولية الأخلاقية والقانونية المتعلقة بالحالة الصحية لكل كتاب تم الترخيص لطبعه. أما في حالة الكتب الغير مصادق عليها من لدن وزارة التربية الوطنية والشباب فيجب تحميل كل المسؤولية للمؤلفين (أو أن تسلك نفس المسلك في المراقبة كالكتب الأخرى) لأنه لا يجوز أن تترك كتب مشوهة المعالم والمفاهيم تتداول عبر السماح بإنزالها إلى السوق كبضاعة، زيادة على أنها ناقصة الجودة. فالكتاب المدرسي لا يجب أن يصبح بضاعة كباقي البضائع، فإذا كانت الدولة لا تسمح بتداول مواد استهلاكية غير صالحة حفاظا على صحة المواطن فمن الأولى أن تتصدى بكل حزم لما من شأنه أن يحدث أي خلل في التعليم والتكوين أي الجهاز المناعي للمجتمع.

- أن لا يطبع في البداية إلا عدد محدود من الكتاب المرخص له (بضع عشرات) بحيث تعطى منه نسخ لأعضاء اللجنة المراقبة وتفرق الأخرى على كل من له صلة به ابتغاء تجميع كل أنواع الملاحظات الممكنة والتي يجب أخذها بعين الاعتبار قبل الإخراج الرسمي لأي كتاب للتداول.

- أن يكون الكتاب المدرسي الجديد جاهزا في طبعته الأخيرة عدة أشهر قبل الموسم الدراسي المقرر له حتى يتسنى للمدرسين التعرف عليه والتعامل معه خارج ضغط عامل الوقت.

إن العمل على العمل بهذه الضوابط راجع إلى أن التعامل مع الكتاب المدرسي ليس كباقي التعاملات التجارية، إنه تعامل مع ما به يستقيم حال المجتمع ويتقدم أو يضطرب وينحط.

7- البحـــــــث العلمـــــــــــي

7-1- ماهيـــة البحـــث العلمـــي المطلـــوب

عندما قابلنا (لجنة من الأساتذة الباحثين) أحد المسؤولين عن المدارس العليا للأساتذة في أواخر التسعينات من القرن الماضي (انظر التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق) وكلمناه عن ضرورة البحث العلمي بهذه المؤسسات اتهمنا بالغرور مؤكدا على أن دورها يتوقف عند البحث التربوي فقط. وإذا كنا لا ننكر ما لهذا النوع من الأبحاث من جدوى (إن كان موجودا فعلا كما سنرى فيما بعد) فإن المقلق في الأمر هو أن تتجذر هذه النظرة الضيقة لمفهوم البحث العلمي في فكرنا وفي رؤيتنا للأمور وخاصة عند المسؤولين وهو الشيء الذي أفضى قطعا لما آل إليه حال تعليمنا. نعم، لقد وضعنا، كما يقال، "بيضنا كله في سلة واحدة" فتكسر كله على أرض الواقع. فمنذ التسعينات من القرن الماضي وجهت كل جهود إصلاح التعليم ما قبل الجامعي إلى الجانب البيداغوجي بحيث تم تجاهل كل الجوانب الأساسية في العملية والتي تتمثل في آلية التواصل (اللغة) وفي محتوى التكوين وبخاصة المواد العلمية منه وفي الترجمة (انظر التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). وهكذا اختزلت العملية التعليمية كلها فيما هو بيداغوجي (في غياب أي بحث علمي في هذا الميدان) بحيث بدا وكأنه عصى سحرية علقت عليها آمال عريضة سرعان ما تبين أنها كآمال الظمآن في أن يكون السراب ماءا. كيف أمكن وضع هذه المعادلة المستحيلة التصور والتي تتمثل في إغراق التعليم ما قبل الجامعي بمفاهيم ومعارف جامعية في الوقت الذي تم فيه تعطيل البحث العلمي والتكوين المستمر في المدارس العليا للأساتذة وتم التعويل بدلهما على ما هو بيداغوجي، علما بأن الرصيد المعرفي المتقادم للأستاذ قد تآكل مع مرور الوقت؟ إنها فعلا معادلة مثيرة للاستغراب لما تختزله من تناقض صارخ لا يستسيغه العقل السليم. فلكي تتم مواجهة حالة التضخم المعرفي المهولة التي يعرفها تعليمنا ما قبل الجامعي فلابد من "مأسسة" البحث العلمي بالمدارس العليا للأساتذة التي يمتلك الأساتذة الباحثون بها قدرا جد متقدم من التجربة مع متطلبات هذا التعليم أهلتهم لتكوين رصيد كبير من المعرفة للمشاكل التي يعانيها و المقاربات التي يجب العمل بها لإيجاد الحلول الناجعة لها.

وإذا كان البحث العلمي في المدارس العليا للأساتذة من الضروريات فما هو البحث العلمي المطلوب القيام به؟

في البداية لا بد أن نوضح أن الكلام عن البحث العلمي في المدارس العليا للأساتذة أصبح منذ بداية التسعينات من القرن الماضي ذا وقع غريب بحيث ينظر إلى من ينادي به على أنه يحلق في عالم من الخيال وأنه منفصم عن الواقع، بل وأنه غير مؤهل لاقتراح الحلول الملائمة لما يتخبط فيه التعليم ما قبل الجامعي من مشاكل بنيوية ومعارفية خطيرة. فحين تثار ضرورة البحث العلمي يخيل للبعض كأنما المراد هو إنشاء مختبرات "نازا" (NASA) وأن الأساتذة الباحثين بالمدارس العليا للأساتذة مغرورون وأنهم مصابون بمركب النقص. كيف يمكن إذا العمل على تغيير هذه النظرة التي أدت إلى ما يعيشه تعليمنا من اختلالات جوهرية خطيرة؟ من أجل هذا لابد من أن نعمل على توضيح ماهية البحث العلمي المراد والمطلوب القيام به للمسؤولين عن التعليم وغير المسؤولين.

في البداية نقول أن البحث العلمي يشمل حتى البحث اللغوي وصناعة المصطلح (الترجمة) والبحث البيداغوجي،..الخ، ناهيك عن البحث في ميادين العلوم المحضة. فالبحث في كل ميدان متخصص له مناهجه العلمية الخاصة به والتي لا يمكن أن يباشرها إلا الأخصائي المتمكن من مادته. كما أن البحث العلمي يمكن أن يصنف إلى درجات ومستويات متفاوتة، أدناها ما من شأنه أن يمكننا من تقديم الإسعافات الأولية للتدريس والتكوين بمؤسساتنا الوطنية. والمستوى الثاني من البحث العلمي يتمثل في بلوغ ثم الحفاظ على مستوى معين من الاكتفاء الذاتي كفيل بأن يمكننا من مسايرة التطور الهائل والسريع الذي تشهده كل حقول المعرفة والعلوم. كما أن هناك مستوى ثالث من البحث العلمي سنتطرق له في حينه وهو المعول عليه أساسا كقاطرة لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال لجر عربتي البحث السابقتين.

فلكي نعمل على تقديم الإسعافات الأولية لإنعاش تعليمنا المتهالك فلابد من:

- ◄ التأسيس لتكوين مستمر ممنهج وبناء وإعادة التكوين لأطر التعليم ما قبل الجامعي،
- ◄ إعداد كتب مدرسية سليمة على صعيد المحتوى المعرفي المحض والمصطلح العلمي والترجمة،

-◄ إرساء مناهج بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار كل خصوصياتنا التعليمية والاجتماعية والاقتصادية (عدد التلاميذ بالأقسام، التجهيزات الأساسية المتماشية مع متطلبات المنهج البيداغوجي المعمول به، وسائل الإيضاح و ما إلى ذلك).

و لكي نتمكن من التعامل مع هذه المحاور الثلاثة بكل مهنية وحرفية فلابد من إرساء قواعد سليمة و متينة للبحث العلمي.

7-2- البحث العلمي والتكوين المستمر

التكوين المستمر وإعادة التكوين عملية لا يمكن أن يستغنى عنها أيا كان وبأي بحال من الأحوال. فهي إما أن تكون ذاتية في حق أساتذة التعليم العالي (عبر البحث العلمي) وإما أن تكون بواسطة هؤلاء في حق الأساتذة الغير الباحثين. فعملية البحث العلمي تمثل صمام الأمان للأستاذ الباحث بحيث تؤمن له عملية تكوين مستمر ذاتية لا مناص منها لكل أستاذ بالتعليم العالي. أما بالنسبة لأطر التعليم ما قبل الجامعي فيرمي التكوين المستمر إلى تعهدهم بإعادة التكوين كلما اقتضت الضرورة ذلك. فالمعارف والمفاهيم العلمية تتطور مع مرور الزمن، كما أن مع مروره يتآكل الرصيد المتقادم منها عند هذه الأطر. وتزداد هذه الضرورة إلحاحا في السنين الأخيرة التي تم فيها الإخلال بشكل كبير بالتوازن المعرفي لهذه الأطر عبر تضخم معرفي هائل زاد من اتساع الهوة بين مستواها المعرفي وما هو مطلوب منهم تدريسه (التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). ونعيد التأكيد على أن تقادم المفاهيم العلمية والمعلومات هي عبارة عن عاهة تصيب أيضا أستاذ التعليم العالي إن هو تقاعس ولم يثابر على الضروري من البحث العلمي أو إن وضعت له العراقيل التي تحول بينه وبين هذه الرياضة الذهنية والفكرية اللازمة. فتعطيل مهمة أي عضو من أعضاء الجسم أو قلة استعماله تؤدي به إلى فقدان كثير من مؤهلاته إن هي لم تؤد إلى إتلافه بالمرة. فرواد الفضاء مثلا يفقدون القدرة على المشي عند العودة إلى الأرض بعد قضائهم مدة طويلة في فضائها الخارجي (حيث تنعدم الجاذبية). فعدم استعمالهم لأرجلهم في أداء المهام الخاصة بها جعلها تفقد كفاءتها التي لا تستعاد إلا بالقيام بترويضها. كما أن غياب التحيين الناجع والممنهج لمهمة العقل والفكر تؤدي إلى تعطيل مؤهلاته على التفكر والتصور السليمين.

يقول المثل الفرنسي أن "من لا يتقدم إلى الأمام يتدحرج إلى الوراء" qui» recule« n'avance pas » أو كما يقال "دوام الحال من المحال"، فإما زيادة وإما نقصان. فإذا كيف ستصبح الحالة إذا ما توقف أستاذ التعليم العالي، بصفة عامة، والذي بالمدارس العليا للأساتذة، بصفة خاصة، عن البحث العلمي وانحصرت معلومات الأستاذ الغير جامعي مع مرور الزمن في مستوى ما هو مطالب بتدريسه في أحسن الأحوال (علما بأن ما هو مطالب بتدريسه حاليا يتعدى بكثير مستواه المعرفي).

إذا، فالبحث العلمي بالنسبة لأستاذ التعليم العالي مطلوب لذاته لما يعود به من الخير على كل الميادين و بخاصة ميدان التعليم. وفي هذا المضمار نعمل على تسجيل مساوئ التقليد المنبني على غير علم لما يقوم به الآخرون من إصلاحات تعليمية تمليها عليهم معطياتهم الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بهم. فلقد قام بلدنا بتعطيل دكتوراه الدولة (إطار معتبر للقيام بالبحث العلمي) اقتداءا بما فعلته فرنسا. فكما سبق وأوضحنا فمن واجب الحكيم أن يعمل على الاستفادة من تجارب الغير التي تفيده. فرنسا الدولة المتقدمة اقتصاديا وتكنولوجيا والتي تريد ربح رهان المنافسة عالميا ارتأت أن لا يبقى الباحث العلمي مقيدا بمحور من البحث طيلة مدة تهيئ أطروحة الدولة الغير قصيرة (كما أن عليها أن توحد دبلوماتها مع بيتها الاتحاد الأروبي). و هكذا عملت على حذف نظام الدكتورة هذا وتعويضه بما من شأنه تهيئ الظروف الملائمة التي تشجع الباحث على التعاطي مع كل ميادين البحث المستجدة التي تفرضها التنافسية على الصعيد الأوروبي والعالمي ويفرضها عليها محيطها الأوربي الذي اندمجت فيه. إذا كانت هذه هي الأسباب التي دفعت الفرنسيين إلى التفريط في نظام دكتوراه الدولة، فما هي مبرراتنا نحن لتتبع خطواتهم في هذا الشأن؟ هل اقتصادنا مبني على البحث العلمي؟ لقد خسرنا بهذا الصنيع إطارا للبحث العلمي من شأنه أن يحفز الأستاذ الجامعي المساعد على المواظبة لعدة سنوات على البحث (بحث يموله من جيبه من أجل هذا الهدف) وهو الأمر الذي يعود بالنفع العميم على التعليم العالي والتكوين. فما دام عامل الوقت عندنا لا يؤخذ بعين الاعتبار في كل شؤوننا اليومية، كان من الأولى أن نحول هذه السلبية المقيتة ولو لمرة واحدة إلى نقطة إيجابية وذلك بالمحافظة على نظام دكتوراه الدولة.

3-7- البحـــث العلمـــي و الكتـــاب المدرســـي

إعداد الكتاب المدرسي العلمي في زمن التضخم المعرفي الهائل الذي نعيشه لا بد أن يكون نتاجا لتضافر جهود أخصائيي المحاور العلمية واللغوية وصناعة المصطلح زيادة على أطر التعليم المستهدف. فكما يتبين من خلال الكتب المدرسية المتداولة فإنه يجب أن يكون لصاحب الاختصاص العلمي دور محوري في العملية. وبما أن تعليمنا ما قبل الجامعي يعتمد اللغة العربية فإن عملية إيجاد المصطلح العلمي السليم لا تقل خطورة عن محتوى الاختصاص العلمي. وهكذا فإن تأليف كتاب مدرسي يتطلب نوعا من البحث العلمي الجماعي المؤسساتي المتعدد الأطراف يعمل على "صناعة المصطلح العلمي" وهو أمر لا مفر منه إن نحن فعلا أردنا تعريب العلوم حقيقة. فصناعة المصطلح لتعريب العلوم يتطلب أبحاثا معمقة وجادة كفيلة أولا وقبل كل شيء بتهيئة الظروف الموضوعية الملائمة لتعريب التعليم على أسس علمية سليمة (وكم من الوقت مر ولازلنا نتخبط في هذا الميدان الحيوي والحساس فأصبحنا كالغراب في المثل الشعبي، "لا هو تعلم مشية الحمام ولا هو حافظ على مشيته). وهذه الأبحاث لها منهجيتها الخاصة بها بحيث يبدئ البحث من حيث انتهت بحوث الآخرين كما هو الشأن للأبحاث في باقي الميادين العلمية. وعليه، فعلينا أولا أن نرى ماذا فعلت كل الدول التي تدرس بالعربية والتي سبقتنا إلى هذا الميدان (وحتى التي لم تسبقنا) ونعمل على أخذ ما تبين لنا صلاحه وجدواه حتى لا نضيع الوقت الثمين (ونتمنى أن يصبح الوقت ثمينا عندنا) إلا فيما من شأنه أن يفيدنا في التقدم إلى الأمام ويفيدنا ويفيد غيرنا (المصطلح العلمي ملك للجميع دونما أي اعتبار للجنسية). إذا، فنحن لا ندعو هنا إلى التقليد الأعمى والنقل الغبي بل نقول بأن المنهجية العلمية السليمة تقتضي بأن نأخذ في بداية الأمر أعمال غيرنا (وأعمالنا السابقة) ونمحصها تمحيصا علميا دقيقا. وهكذا فما وجدناه صالحا تبنيناه وما لم يكن كذلك أو لم نجده تعهدناه بالبحث المتعدد الاختصاصات لإيجاد بديل له أو "خلقه" وإخراجه للوجود. ونؤكد أنه لكي ننأى ببحثنا العلمي في ميدان الترجمة وصناعة المصطلح عن عاهة الخصوصية والحساسية اتجاه الدول العربية الأخرى ونلقي "بالشوفينية" اللامعقولة جانبا نقول أنه حينما نأخذ الكتب العلمية المعدة بالفرنسية مثلا، فإننا لا نجد مصطلحات خاصة بفرنسا وأخرى بكندا وثالثة ببلجيكا وغيرها، فما دامت اللغة

واحدة فإن المنطق العلمي يستهجن الانعزالية والخصوصية في المصطلح. فالعلوم ليس لها وطن ولا هوية وليست ملكا لأحد بل من صفاتها الشيوع والعالمية.

7-4- البحث العلمي و المناهج البيداغوجية

المناهج البيداغوجية المتبعة في التعليم والتكوين تمثل الوسائل التي تمكن من تبليغ وتلقين ما يراد تعليمه. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تتحول هذه الوسائل إلى غايات في حد ذاتها كما ينطق به لسان حال تعليمنا في السنين الأخيرة حيث سيطر الهم البيداغوجي على العقول والأفكار مع ما صاحب ذلك من إهمال تام لكل من الجانب اللغوي (لسان حال تعليمنا) والمحتوى المعرفي والمعارفي (لب العملية التعليمية).

فحتى لو كنا مضطرين في بعض الأحيان للأخذ بتجارب الآخرين في ميدان من الميادين وخاصة الميدان التعليمي فلابد من أن يتم ذلك عن علم وبصيرة. ولن يتحقق هذا إلا عبر دراسة مستفيضة وأبحاث ميدانية تمكن من تكييف أية تجربة وأقلمتها مع معطيات ظروف مجتمعنا المغايرة قطعا لتلك التي أفرزتها. إلا أن لسان حال تعليمنا ينطق بغير هذا المنطق، بحيث إنه يتم النقل الحرفي للمناهج البيداغوجية للآخرين التي نبتت في بيآت غير ببيآتنا كنتيجة لمعطيات وتجارب ميدانية مهدت لتبنيها. فهل من الصواب والحكمة والعلم الإقدام على أي إصلاح بيداغوجي للتعليم دونما تمحيص للأمر ودونما أية توقعات للنتائج على ضوء خصوصياتنا؟ هنا يتجلى دور البحث العلمي المطلوب في الميدان البيداغوجي والتربوي كمشروع وطني يعتمد منهجية الآخرين (منهجية البحث التي لا وطن لها) و يوظفها ابتغاء التوصل إلى منهاج أو مناهج بيداغوجية قابلة للتطبيق السليم بانسجام مع واقعنا ومؤهلاتنا المادية و البشرية.

فعلى سبيل المثال، كيف يعقل أن نأخذ عن دولة متقدمة ما تجربتها في "التدريس بالكفايات" ونعمل على تطبيقها بحذافيرها في بيئة مخالفة تماما للتي أفرزتها؟ هل أعددنا المدرس ذو الكفاءات حتى نطلب منه التدريس بالكفايات؟ ثم هل أعددنا الكتب المدرسية بكفاءة الكفايات؟ بل، هل عملنا على تأهيل وتحصين كلا من المدرس والتلميذ لغويا حتى يتمكنا من التواصل السليم ويتفاهما بكفاءة الكفايات فيما بينهما؟ ثم هل بإمكان بيداغوجية التدريس

بالكفايات أن تثمر شيئا في أقسام يتراوح عدد التلاميذ فيها بين الأربعين والخمسين؟ وهل التجهيزات المخبرية وغيرها بمؤسسات تعليمنا ما قبل الجامعي تفي بالقليل القليل مما تتطلبه هذه البيداغوجية المستوردة؟ ثم وثم... نعم، هنا يتجلى ما للبحث العلمي البيداغوجي من دور محوري حيوي في العمل على تفحص هذه البيداغوجية والعمل على ملاءمتها الميدانية إن اتضحت جدواها. والسؤال المطروح هو هل عندنا من الأبحاث البيداغوجية ما يمكن به تلبية هذا النوع الأساسي من البحث العلمي البيداغوجي المرتبط ببيئتنا وخصوصياتنا الاجتماعية والاقتصادية ؟

وهنا لا بد لنا من وقفة لتوضيح ما يسمى بالأبحاث البيداغوجية بالمدارس العليا للأساتذة والتي يراد لها أن تكون المهمة الأساسية التي يجب أن تقوم بها هذه المؤسسات. هذه الأبحاث تتعلق بما يسمى ببحوث السنة الأخيرة من التكوين وهي عبارة عن عملية استئناس فقط والتي من المفروض أن يتعلم الطالب من خلالها بعض أبجديات البحث وكيفية كتابة مخطوط متواضع متناسق المحتوى وسليم اللغة. ونفس الشيء ينطبق على البحوث في مواد الاختصاص العلمي. فهذه البحوث لا يمكن لها أن ترقى بأي حال من الأحوال إلى ما يسمى بأبحاث بيداغوجية، ولو كانت فعلا هي المعول عليها للعمل على تحسين حال تعليمنا فإن حال تعليمنا حقا أسوء مما يتصور ولن يزيد إلا سوءا. إن الأبحاث البيداغوجية (العلمية) التي على المدارس العليا للأساتذة القيام بها كمحور من محاور البحث العلمي بها عملية أكبر بكثير من هذه الأمور ذات الصبغة التكوينية البسيطة. فعلى هذه الأبحاث التنظير للمناهج البيداغوجية والعمل على إجراء البحوث العلمية والتجارب الميدانية لها للنظر في مدا ملاءمتها للواقع الاجتماعي والاقتصادي لبلادنا ومدى فعاليتها قبل محاولة تطبيقها على المنظومة التعليمية ورهن مستقبل العباد والبلاد بها.

7-5- المستوى الثالث من البحث العلمي بالمدارس العليا للأساتذة

زيادة على ما يجب على المدارس العليا للأساتذة القيام به من أبحاث علمية متنوعة تعمل على تحصين وترشيد وتأطير وتسديد خطى تعليمنا بهذه المؤسسات وبمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، فإنها قادرة و مؤهلة بأطرها

الباحثة ذات الصيت العالمي على القيام بأبحاث علمية وخبرات لصالح العديد من الجهات والمؤسسات الوطنية. وإن من شأن هذا الأمر أن يساهم في تمويل الأبحاث بهذه المؤسسات وتجهيز مختبراتها وقاعاتها ومكتباتها بما يتطلبه التكوين من إمكانيات لا يتم تلبية إلا النذر القليل منها بالميزانية الهزيلة المخصصة لهذه المؤسسات. ثم إن سلك الدكتوراه المفتوح للطلبة الأجانب الذي كان معمولا به حتى بداية التسعينات من القرن الماضي يمكن أن يساهم كثيرا في ديناميكية البحث العلمي ويبقى الباب مفتوحا للطلبة المغاربة في الوقت الذي تدعو فيه الضرورة لذلك. والسؤال المطروح هو ماذا يتطلب هذا الأمر من الدولة غير رفع القيود عن هذه المؤسسات بالعمل على إخراجها من وضعها الحالي المتردي و إلحاقها بالفضاء الجامعي وإعطاءها نوعا من الاستقلالية الذاتية؟ لماذا كل هذا الحصار على المدارس العليا للأساتذة والذي يقيد تماما حركة الأساتذة بها ويمنعهم من القيام بواجبهم الوطني الملح في البحث العلمي و التكوين؟.

مـــلاحظـــــــة

سنأخذ ما استجد يوم 24 دجنبر 2005 على أنه أريد به قليلا من المزاح الغير اللائق، فلا يمكن للعقل السليم أن يستسيغه. لقد اجتهد المسؤولون عن التعليم في تصريف مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتعليم حسب منظور لا يتقبله حتى أي ميثاق فردي، فكيف له أن يكون إجماعا وطنيا. و السؤال الذي يطرح نفسه هو لماذا كل هذا الإصرار على إخراج هذه المؤسسات حتى من محيطها الطبيعي بالتعليم العالي والزج بها في محيط سيتعهدها بإتلاف مقدراتها ومؤهلاتها على تعهده هو بالإصلاح؟ إن حال من يعمل على "أثنوة" (صفة مشتقة من "الثانوي") هذه المؤسسات ينطبق عليهم حال أولئك المغربيين اللذان كانا أصحاب بشرة مشوهة (هكذا سياق النكتة) وذات يوم جاءتهما فرصة تلبية أمنية (vœux) كل واحد منهما. تمنى الأول أن تصبح بشرته ناعمة وجميلة، فلما رآه الثاني كذلك لم يتقبل أن يراه على هذه الصورة الجميلة و الهيأة الحسنة، وهكذا، فبدل أن تكون أمنيته أن يلحق به ويصبح مثله فقد تمنى أن يعود صاحبه مثله، كما كان.

لنترك هذا المستجد البعيد عن الصواب والخارج عن أي إطار وأي ميثاق جانبا ولنعد إلى سياقنا الأول لنقول نعم، إن الوضع جد متردي. إذ كيف يعقل أن تحذف المدارس العليا للأساتذة من لائحة مؤسسات التعليم العالي التي تهتم بالبحث العلمي بحيث تصبح مشاريع البحث العلمي للأساتذة الباحثين بهذه المدارس مرهونة بأسماء زملاء لهم بمؤسسات التعليم العالي الأخرى لتوفير الغطاء القانوني لهم؟ كيف يعقل أن يعمل الأستاذ الباحث بالمدارس العليا للأساتذة ويستفيد غيره ومؤسسة غير مؤسسته؟ الغطاء القانوني لا يمنح هدية، بل يصبح صاحب مشروع البحث تحت إمرة صاحب الغطاء و تابعا له. نعم، هذه هي الظروف المحبطة للعزائم التي عمل فيها الأساتذة الباحثون بالمدارس العليا للأساتذة ولازالوا حتى لا يفوتهم الركب. إنها فعلا مفارقة غريبة تنجلي عندها الأسباب الحقيقية التي أدت لما يعاني منه تعليمنا من ارتجالية وسلبية في مناهجه وبرامجه ومن تدهور في محتوى كتبه أدت إلى التدني المخيف لمستواه.

إن بالمدارس العليا للأساتذة (ونخص بالذكر منها بالرباط) أساتذة باحثون ذووا كفاءات عالية في ميدان البحث العلمي تضاهي مثيلاتها على الصعيد العالمي. وهكذا، و بالرغم من محدودية الإمكانيات والظروف الغير ملائمة، فقد توصلت أبحاث العديد من الأساتذة بهذه المؤسسات إلى الإسهام بقوة وجدارة في تقدم المعارف العلمية على الصعيد العالمي. كما أن بعض هذه الأبحاث قد أدى إلى إعادة النظر في كثير من المعطيات والنظريات التي كانت قد أصبحت من الحقائق المسلم بها، وكما أن بها من الباحثين من تربطه لوحده، على صعيد شمال إفريقيا، معاهدة بحث مع الاتحاد الأوروبي. نعم، لقد أصبح لزاما علينا استعراض بعض هذه المعطيات لا لأجل المضاهاة وإظهار العجب بالنفس - لأنها أخلاق تتنافى وما يجب أن يكون عليه الباحث العلمي من تواضع - لكن لأن الحيف والانتقاص من شأن المدارس العليا للأساتذة والعاملين بها بلغ حدا أصبح يهدد بإلحاق هذه المؤسسات بالتكوين المهني. بالمقابل، ندرك أيضا أنه قد يؤخذ هذا التعليل مرة أخرى لتأكيد ما ألحق بهؤلاء الأساتذة الباحثين من صفة الغرور والانفصام عن الواقع، إلا أننا نؤكد أن ما بلغه حال تعليمنا ما قبل الجامعي (والجامعي تبعا لذلك) من تدهور يقتضي وقفة حازمة لوضع القاطرة على السكة السليمة وفي الاتجاه الصحيح. فكما قال المرحوم الملك الحسن

الثاني في أواخر التسعينات فإن تعليمنا يقترب من السكتة القلبية. قالها في ذلك الوقت، والخوف كل الخوف أن يكون تعليمنا قد دخل في أيامنا في غيبوبة الموت السريري. ونؤكد أيضا أنه من الواجب العمل على تطعيم المدارس العليا للأساتذة بأساتذة جامعيين أصحاب خبرات عالية في البحث العلمي والتدريس (كما هو الحال في فرنسا، هنا لنا الحق اقتباس تجاربهم) حتى تتمكن من القيام بدورها كقاطرة مع العلم بأن هذا لن يتأتى إلا إذا ألحقت هذه المدارس بالفضاء الجامعي مع إرساء تحفيزات لتخطي تأثيرات وقع الوضعية السلبية التي عاشتها هذه المؤسسات وتعيشها.

من جهة أخرى، علينا أن نؤكد على أن لا يزيد تواضع الأساتذة الباحثين عن حده (وهي حالة أقرب إلى السلبية وانعدام الإحساس بالمسؤولية) وهو الأمر الذي أدى ويؤدي إلى انعدام الإحساس بوجودهم. إن ترك الميدان فارغا لأطر التعليم ما قبل الجامعي ليخوضوا لوحدهم في جوانب من التعليم تفوق مؤهلاتهم العلمية والبيداغوجية أدى إلى الإخلال الخطير بمقومات المنظومة التعليمية للبلاد. فعلى الأساتذة الباحثين إذا أن يتعهدوا أطر تعليمنا ما قبل الجامعي بإعادة التكوين والتكوين المستمر حتى يتم تهيئ الكفاءات التي تعمل على تكوين بالكفايات نابع ومنسجم مع خصوصياتنا وظروفنا الوطنية. لكن ما يجب أن يعرفه العام والخاص هو أن القيام بهذه المهام الجسام يتوقف أولا وقبل كل شيء على إرادة المسؤولين عن التعليم ومدى قابليتهم للتأسيس لتكوين مستمر على أسس سليمة وبمؤسسات التعليم العالي ذات الاختصاص.

8- خـــاتمـــة

يظهر من خلال كل ما سبق أعلاه أن أطوار العملية التعليمية تتفاعل فيما بينها إيجابا أو سلبا. فطور التعليم الأساسي يعد بحق الأساس لما يليه من الأطوار عبر التكوين اللغوي السليم الذي يمثل آلية التواصل (التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). وهكذا فإن أي خلل يصيب هذا التكوين الأساس تتعاظم سلبياته مع تصاعد مستوى أطوار التعليم حتى تبلغ مداها عند أعلى أطواره. بالمقابل، فإن التفريط في البحث العلمي الحقيقي والممنهج على مستوى المدارس العليا للأساتذة (نعيد التأكيد على أننا نخصها بالذكر دون باقي مؤسسات التعليم العالي والجامعي لأن البحث العلمي بها مصادر ومغيب

رسميا) وإقصاء الأساتذة الباحثين بها من القيام بواجبهم في التكوين المستمر وإعادة التكوين والإشراف على سلامة الكتب المدرسية كما وكيفا تمتد آثاره السلبية والمدمرة إلى أدنى طور من التعليم.

ثم إذا كانت هناك فوارق بين المدينة والبادية قد تعلل إيجاد مراجع مدرسية خاصة بكل منهما فما هو المبتغى والغاية في تخصيص كل حي من نفس المدينة بكتب مدرسية خاصة به؟ ما هو النهج البيداغوجي الذي أفضى لمثل هذا الأمر؟ ثم إن كانت بعض المواد المدرسة تحتمل الطابع الجهوي في التأليف فما هي العلة في تعميم هذا الأمر على كل المواد المدرسة حتى وإن انتفت عنها هذه السببية؟ ثم، إن كانت الخصوصية الجهوية والمحلية (أحياء المدن) هي التي تملي فعلا هذه الضرورة البيداغوجية في تخصيصها بالكتب المدرسية التي تنسجم معها ومع قيمها فما الذي يمكنه أن يسوغ لعديد من المؤسسات التعليمية المغربية الخصوصية (établissements privés) استعمال كتب مدرسية فرنسية؟ هل هناك مغاربة تجري عليهم خصوصية الجمهورية الفرنسية الخامسة؟ كما سبق وأوضحنا في تقريرنا السابق حول التعليم ببلادنا فإنه لا يجب أن ننغلق على أنفسنا وهناك من تجارب غيرنا الناجحة ما يمكن أن يفيدنا حقيقة (فلقد تعلمت الأجيال الأولى لما بعد الاستقلال اللغة الفرنسية في كتاب " أحسن القراءة وافهم" Bien lire et comprendre)، وعليه فإذا كانت الخصوصية الوطنية لا تسوغ لبعض مؤسساتنا التعليمية العمل بكتب أجنبية (حسب المنظور البيداغوجي الذي يوجه نظامنا التعليمي في السنين الأخيرة) فلا يبقى من مبرر لذلك إلا انعدام الثقة في كتابنا المدرسي. نعم، إن الأمر كذلك، فحسب ما هو متداول عند كثير من الناس فإن عامل انعدام الثقة في كتابنا المدرسي هو الذي يدفعهم إلى البحث عن غيره. أهناك بعد كل هذا من أزمة تعليمية أشد خطورة من التي أصبحت ملازمة لتعليمنا؟

هل حقا حقق تعليمنا كل ما أنيط به من ضروريات بحيث لم يتبق لنا في هذا الميدان إلا بلوغ نوع الكماليات الذي يتجلى في تخصيص كل "حومة" بكتب مهيأة حسب نوع التدريس والتكوين الذين يلاءمان مؤهلاتها وخصوصياتها؟ كيف أمكننا أن نقفز على كل الصعاب والمعوقات التي أصبحت ملازمة لنظامنا التعليمي ونفتح أوراشا لن تزيد الطين إلا بلة في غياب تام للضوابط

السليمة لعمل هذه الاوراش؟ هل هناك فعلا وجود لضرورة ما للخوض في هذا المضمار الذي لن يعود على تعليمنا وعلى مجتمعنا إلا بمزيد من المصاعب والأزمات؟ كيف أمكن لهذا الغرور الزائد على الحد أن يتملكنا ويدفعنا إلى القفز عاليا وقد تبين أننا لازلنا لا نحسن حتى السير؟

إن الأمر لا يتعلق بأي اعتراض على التوجه العام السائد نحو الجهوية واللامركزية (كنهج سياسي) ولكن لا يجب أن يكون هذا في غياب الضوابط السليمة للأمور. ويا حبذا لو استثني نظامنا التعليمي، القلب النابض للمجتمع، من هذا التوجه ضمانا لسلامته ولوحدة الفكر والإحساس. إن قضية التعليم من أعظم القضايا الوطنية وأكبرها وأقدسها وهي بهذا تمثل ميثاق شرف لكل المغاربة. وعليه فإنها لا تحتمل ولا تتحمل الارتجال والمغامرة في أي فصل من فصولها وبخاصة في مناهجها ومقرراتها. فما دامت الشروط الموضوعية لتأليف الكتاب المدرسي المغربي لم تستوف بعد نظرا للارتجال الذي مهد له وصاحبه فإنه أضحى من الضروري إعادة النظر جذريا في هذا الأمر بالعمل على التقليص من كم الكتب (التي غزت الأسواق كباقي البضائع والسلع الاستهلاكية) والتركيز بدل ذلك على النوعية والكيف وسلامة المنتوج المعرفي وملاءمته لمستويات ومتطلبات كل طور من أطوار التعليم. فحتى لو افترضنا أننا أخذنا مناهجنا وبرامجنا التعليمية ممن لهم سبق في هذا الميدان فهل المطلوب القيام بهذا ولو على حساب النوعية وسلامة المحتوى ومؤهلاتنا البشرية والمادية؟ فلنتصرف على ضوء المثل الشعبي المغربي"كول و قيس". نعم ينقصنا المقياس والقياس ولن نمتلكهما إلا بالعمل الميداني وفق منهاج علمي سليم وواضح المقدمات ومحدد الأهداف والذي تكمن وسيلته الوحيدة في البحث العلمي. ولنضرب مثلا عن مآل كل من يتصرف ويتعامل بغير منهج علمي حقيقي وسليم. إنها قصة ذلك الأعرابي الذي يحكى أنه أصابه جوع شديد وهو في طريقه وفجأة وجد نفسه أمام شجرة "ساسنو" (شجرة غابوية) بثمارها اليانعة البرتقالية اللون. وبالرغم من أنه لا يعلم عنها شيئا إلا أنها أثارت شهيته، فما كان منه إلا أن ارتمى عليها وأخذ يأكل بشراهة ظانا أنه قد وجد ضالته، كيف لا وهي تغري بحلاوة مذاقها وطيب طعمها. ولما شبع واستلقى على الأرض لنيل قسط من الراحة والاسترخاء بدأ بطنه ينتفخ وبدأت الآلام تقطع أحشاءه، عندها انقلب مزاجه وانهال بالشتم واللعن على الشجرة

التي استهوته بمظهر ثمارها ولذة طعمها وهو في غفلة وجهل عن حقيقة أمرها.
لكن بالرغم مما أصابه فإن هذا الأعرابي يبقى أحسن حالا بكثير مما يهدد تعليمنا لأنه كما نقول "كيف ما كان الحال" فإنه علم بالدليل القاطع أين أخطأ وما الذي أصابه وإذا بقي حيا فلقد تعلم كيف يتعامل مع المجهول وإذا مات فقد قتله جهله. فلو كان يتوفر على منهجية علمية سليمة (سليمة، زيادة في التأكيد على منهجية علمية حقيقية لأنه يتبين بالدليل القاطع أن هناك الكثير ممن يظن أنه يتعامل مع الأمور بمنهجية علمية ولكن الأمر ليس كذلك) - وكيف له ذلك وهو لم يتعلمها- لبحث أولا على من يسأل من أهل البلد ليرشده إلى حقيقة الأمر. وحتى لو لم يجد أحدا كان عليه أن ينتبه إلى عدم اعتناء أهل البلد بهذه الشجرة وثمارها فيتعامل معها بحكمة المثل الشعبي المغربي "كل و قيس".
بالرغم من كل ما أصاب الأعرابي فإنه قد توصل يقينا لمعرفة سبب ما أصابه بالمقارنة بين حالته القبلية والبعدية وما الذي حدث، وهذا بخلاف حال تعليمنا حيث لا تبدو علاقة الحالة المرضية بمسبباتها واضحة. فعندما لا تظهر أعراض الحالات المرضية التي تفضي بعضها إلى بعض جلية وبصفة مباشرة لمسبباتها فإن تشخيص الوضعية يصبح صعبا لأن عامل الزمن يصعب من تعقب الأسباب بوضوح، خاصة عندما تفتقد المنهجية العلمية. وعليه فإنه يتم التعايش والتأقلم مع كل حالة بحيث تبدو كأنها صحية وكأنها نتاج تطور طبيعي للأمور، كأنها القدر لا طاقة لتغيير مساره. والخطير في هذا كله هو أن كل حالة مرضية تتفشى في المنظومة التعليمية فإنها تؤسس للتي تليها ويستمر الحال في التأقلم مع التدهور حتى يبلغ الأمر حد الغيبوبة والموت السريري.

التـــــعليـــــــم:
المهـــــــام و المســـــــؤوليـــــات

من أقوى المؤشرات على رقي بلد ما وارتقائه ومدى تقدمه وتطوره أن تكون فيه مهام الأفراد والجماعات والمؤسسات مسطرة بوضوح ومحددة بدقة وهو الأمر الذي يفضي قطعا إلى تحديد إطار المسؤوليات المناطة وضوابطها. ومن تجليات هذا الوضوح أن يؤسس لثقافة الإحساس بالمسؤولية مما يؤدي حتما إلى ترشيد العمل وأساليبه وجعله حقا منتجا لقيمة مضافة حقيقية في كل الميادين وعلى كل المستويات. وعلى العكس من هذا، فإن من شأن ترك المهام مبهمة، متداخلة ومتشابكة أن يؤثر سلبا في تحمل المسؤوليات وفي تعطيل ضوابطها وفي التأسيس لثقافة انعدام الإحساس بالمسؤولية على كل الأصعدة وعلى كل المستويات. وعلى أي مجتمع تفشت فيه ظاهرة ثقافة "اللاثقافة" هاته أن يخشى حقيقة على حاضره ومستقبله بحيث يصبح من الواجب على كل القوى الحية والمفكرة، أفرادا وجماعات، أن تعمل بمنهجية علمية سليمة وفعالة للتأسيس لثقافة الانضباط والإحساس بالمسؤولية على جميع المستويات.

1ـ مهـــــام الأفـــــــراد

إن معرفة كل فرد من أفراد المجتمع للمهام المنوطة به والالتزام بها والوقوف عند حدودها بكل أمانة ومسؤولية يؤسس للثقافة السليمة التي تمكن من تحديد مجالات الاختصاص والتخصص وضوابط العمل ووسائله والأدوار الواجب القيام بها والأهداف والغايات المراد بلوغها. ومن تجليات تغييب هذه الضوابط أو تهميشها أن ينعدم الاختصاص وتعم الفوضى وتفتقد الفعالية وتتدنى المردودية. ومن بين القطاعات الحيوية والإستراتيجية التي يجب أن تتجلى فيها القيم الهيكلية والتنظيمية السالفة الذكر قطاع التربية والتعليم والتكوين. فالتزام هذه الضوابط في المنظومة التربوية والتعليمية يؤسس لأن تصبح ثقافة شعبية متأصلة بحكم الدور الإشعاعي المحوري لهذه المنظومة في المجتمع والذي تمليه طبيعة مهامها وعلاقتها القوية والمتجدرة بكل أفراد المجتمع منذ نعومة أظفارهم. ثم إن من شأن التزام هذه الضوابط أن يحافظ المجال التربوي والتعليمي الذي يمثل منبع القيم والأخلاق في المجتمع على سلامة مؤسساته

ومؤهلاته ومناهجه وبرامجه وهو الأمر الذي يؤشر على حيوية المجتمع وسلامة مكوناته ومرتكزاته.

2ـ الأزمة التعليمية ببلادنا أزمة مهام ومسؤوليات

كما سبق وأوضحنا في التقريرين السابقين (التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق، الكتاب المدرسي و البحث العلمي :مهام و دور المدارس العليا للأساتذة) فإن الأزمة التعليمية الحادة ببلادنا هي قبل كل شيء أزمة الإلتزام بحدود وضوابط المسؤوليات في إطار المهام المنوطة برجال التعليم وباقي المتدخلين في هذا الميدان. فبغض النظر عن الجانب السياسي وما أنتجه من أزمات لن نتطرق لها هنا فإن وراء ما يعانيه نظامنا التعليمي من تدهور خطير أسباب يتحمل رجال التعليم أنفسهم قسطا وافرا منها. إنها الحقيقة المرة التي يجب علينا أن نصارح بها أنفسنا إن كنا حقا جادين في البحث عن علاج ناجع لأوجاعنا لأن التشخيص السليم جزء من هذا العلاج. فالاعتراف بالخطأ فضيلة يفضي إلى فضيلة أكبر تتمثل في العمل على تصويبه. إن الدلائل والحقائق المعاشة تنطق بلسان حال التسيب الذي تفشى في أحشاء منظومتنا التعليمية وهو الأمر الذي أدى إلى الاختلال الكلي للموازين داخلها. وبغض النظر، كذلك، عن صنفين من رجال التعليم ما قبل الجامعي (صنف حول مهمته من القسم إلى أمكنة أخرى وآخر تفرقت به السبل وغرق في مستنقع التضخم المعرفي)، فإن هذا التسيب أفرزته مواقف فريقين يوجدان على طرفي نقيض من بعضهما البعض : - فريق امتهن السلبية والتنائي بالنفس بعيدا عن "صداع الرأس" حاذيا حذو المتفرج وغافلا غفلة المغيب والمعزول عن محيطه، - فريق آخر قفز أعلى بكثير مما تسمح به مؤهلاته، قفز فوق الحد المطلوب الذي تمليه مقتضيات الإيجابية وذلك عبر ركوبه للصعاب وخوضه للمغامرات واقتحامه للميادين التي لا يؤهله مستواه المعرفي للترامي عليها في حركية الذي يريد إثبات الذات والقول بلسان الحال ها أنا ذا.

والعجيب في الأمر هو أنه مع مرور الزمن، فإن مواقف وتصرفات كل فريق تزيد في جنوح الفريق الآخر أكثر فأكثر إلى ما هو عليه بحيث تتجدر سلبية الفريق الأول في تركه لمجالات اختصاصاته شاغرة فيتطاول عليها الفريق الثاني الذي تساوت في نظره ومفهومه المؤهلات في كل المجالات

والتخصصات. وفي حقيقة الأمر، فإنه في كلتا الحالتين يتبين جليا أن كلا من الفريقين لم يلتزم حدود المسؤولية التي يمليها التأهيل المعرفي والخلقي للمهام المنوطة به، فمنهم من تقاعس دونها ومنهم من تعداها.
نعم، هناك فريق تقاعس أو أرغم على التقاعس عن القيام بمهامه وله مبرراته في ذلك وآخر تطاول و تعدى حدود مؤهلاته وما هو مطلوب منه، فضاع التعليم وتكوين رجل الغد بين التفريط والإفراط. ضَاع على الخصوص بين هذين الفريقين من رجال التعليم الذين تعاقدوا من غير عقدة و تآمروا من غير مؤامرة على الإضرار بالمنظومة و النظام التعليميين ورهن مستقبل البلاد من حيث لا يدرون ومن حيث يظنون أنهم يحسنون صنعا. فالفريق الثاني، حتى وإن كان يظن أنه يقوم بما يجب القيام به فإنه أساء كثيرا لمنظومة التعليم والتكوين من حيث أنها أصبحت مرهونة برؤيته وتخطيطه وكتاباته. لقد أساء أكثر من الصنف الذي حول مهمته من القسم إلى أماكن أخرى، لأنه لو التزم الأول حدود مهمته لما اختلت موازين المنظومة التعليمية كلية ولما فتحت لهذا الصنف أبواب غير أبواب القسم.

3ـ أمثلة لبعض المهام الحيوية

لماذا إذا تناط المهام وتحدد المسؤوليات بكل وضوح إذا أصبح من السهل على أي أحد الإخلال بها حسب هواه؟ التعليم والتكوين قطاع وطني حيوي وجد حساس يحظى فيه تحديد المهام والمسؤوليات مبدئيا بعناية فائقة واهتمام بالغ عند كل من يراهن على تأمين مستقبل مشرق ومشرف للبلاد. فالمعلم مثلا ("رجل" الميدان بامتياز، رجل المهمات الصعبة المتعهد بوضع ورعاية الجذور التي تهيئ لنمو العملية التعليمية عبر أطوارها المتلاحقة)، يتعامل مع التلميذ بحيث تنحصر مهمته الأساسية في إرساء الأساس اللغوي السليم والمتين الذي يتحمل ثقل قاعدة هرم العملية التعليمية المتجه إلى الأعلى ويمدها بما يقوي أواصرها (التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). والمفتش تتمثل مهمته الأساسية في التعامل مع المدرس بحيث يعمل أساسا على تقصي مكامن الخلل الافتراضية الكامنة في تكوينه والتي تتجلى في نوعية التدريس والتكوين الذين يقوم بهما. وهذه النوعية في التكوين تتجلى من خلال المستوى اللغوي والمعرفي للتلاميذ والذي يعد بحق لسان حال أية

منظومة تعليمية. إذا، فالدور الأساسي للمفتش هو أن يحسن الإصغاء لهذا الناطق الرسمي بلسان الحالة الصحية للعملية التعليمية ويعمل تبعا لذلك على تقديم الإسعافات الأولية عبر التنبيه والإرشاد. كما عليه كمراقب ميداني أن يرفع التقارير العلمية الميدانية إلى الجهات المختصة (تحديد المهام) التي على ضوئها تعمل على التأسيس لأنماط معينة ومحددة من التكوين وإعادة التكوين والتكوين المستمر بمؤسسات التعليم العالي ذات الاختصاص الكفيلة بتقويم نوع الخلل عند المدرس. وهذا هو ما ينادي به السواد الأعظم من رجال التعليم ما قبل الجامعي في ظل ما يعيشونه من اختلالات معرفية عميقة في كل الميادين وعلى كل المستويات.

4ـ صنـــف رجال التعليـــم المفـــرطـــون

هذا الصنف من رجال التعليم هم من أساتذة التعليم العالي الذين يتجلى التفريط عندهم خصوصا في الانعزالية التي تحكم تعاملهم مع هموم التعليم بصفة شمولية. وهذا التفكير النمطي الانعزالي هو أولا وقبل كل شيء نتاج طبيعي لفكر التخصص بحيث تنحصر اهتمامات الأستاذ الجامعي في إطار تخصصه وما يتعلق به من هموم تأمين الحد الأدنى من ظروف البحث العلمي. وبالرغم من أن هذا التصرف لا يمليه سوء النية ولا التهرب من تحمل المسؤولية فإن العذر يبقى غير مقبول لأن هذه السلبية هي التي شكلت المدخل الذي تم الهجوم منه على التعليم العالي والجامعي لتقويض سرحه. فهذا التعاطي السلبي للأستاذ الجامعي جعله لا يعير أي انتباه لما يعانيه التكوين بالتعليم ما قبل الجامعي من تدهور خطير لا تتجلى ولا تنجلي نتائجه السلبية إلا عند التعليم العالي وكأنها من نتاجه. إذن، فأستاذ التعليم العالي ليس بمنأى عن اضطراب أحوال أطوار التعليم الثانوي والإعدادي والأساسي، بل على العكس من ذلك فإنه هو الذي يواجه الآثار المدمرة لأمواجه العاتية التي تنكسر عند مستواه (مستوى طور التعليم العالي) فتبدو حينئذ جالية للعيان. نعم، أطوار التعليم ما قبل الجامعي عبارة عن محيط اهتزت قاعدته (التعليم الأساسي (انظر تقريرنا الأول)) اهتزازا شديدا مما أدى إلى تكون أمواج عاتية (تسونامي) من الاضطراب والاختلالات لم تظهر آثارها المدمرة إلا عند بلوغها لحدوده.

إن الانعزالية عند أستاذ التعليم الجامعي قد زاد من تجدرها معطى آخر يتمثل في العامل اللغوي الذي يتجسد في انفصام التعليم العالي، حيث التدريس والتكوين باللغة الفرنسية، عن التعليم ما قبل الجامعي حيث تعتمد اللغة العربية كآلية للتواصل. نعم، إن من شأن هذا الانفصام اللغوي أن يشكل في واقع الأمر حاجزا فعليا أمام الأستاذ الجامعي يمنعه من الإطلاع على هموم طور التعليم الثانوي والأطوار التي قبله إن هو أراد فعلا الاضطلاع بمهمة الترشيد والتوجيه والإصلاح عند الضرورة كما هو الحال اليوم [في المقابل، نعيد التأكيد هنا على أن التلميذ الذي تكون تكوينا لغويا سليما (في العربية والفرنسية) خلال طوري التعليم الأساسي والإعدادي لا يمكن أن يمثل له تغيير لغة التلقي في طور التعليم العالي أي حرج]. لكننا نؤكد أنه إذا كانت هذه الانعزالية منتظرة ومبررة بحكم مسبباتها، فإن تبعاتها جسيمة تتجلى في الآثار الوخيمة على مستقبل التعليم العالي ببلادنا وسمعة العاملين به.

5ـ أزمة التعليم العالي من احتضان الموروث السلبي لأطوار التعليم السابقة

إن الانحطاط والتراجع التصاعدي للمستوى المعرفي للطلبة، سنة بعد سنة، ألقى بظلال من الشك والريبة على التكوين بالتعليم العالي الذي أصبح متهما بالرداءة وانعدام الكفاءة. وعليه فقد أصبح من الطبيعي القول بأن التعليم العالي لا يخرج إلا العاطلين، حملة دبلومات لا يحسنون حتى كتابة بضع جمل سليمة من أخطاء النحو والصرف. وإذا كان في جانب من هذا القول بعض الحق، فلا بد من تقصي الحقيقة في الجانب الآخر. نعم، جانب الحق في هذا القول هو أن مسؤولية أستاذ التعليم العالي تبدو مباشرة لكنها في حقيقة الأمر لا تتعدى أن تنحصر في كونه عمل على احتضان الموروث السلبي لأطوار التعليم السابقة وعمل على اجتراره مع التأكيد على أن التعليم العالي ليس بكل خير هو كذلك. ويتمثل الاجترار في التعامل مع هذا الموروث في تبني نهج النزول بمستوى الحواجز (قيمة الشهادات) لتتلاءم مع مؤهلات هذا الذي تبين أنه لازال بعد "يحبو". حقا، لقد انتقل هذا الموروث إلى التعليم العالي بأحقية معدلات أقل ما يقال عنها أنها خضعت لعملية تنشيط ممنهج (opération de dopage). لقد قدم وهو يمشي، منتصب القامة، منتفخ العضلات فما أن زال فعل التنشيط وأثره حتى لم تعد رجلاه قادرة على حمله. بلى، إنها الصورة الكاريكاتورية

للحالة الصحية لتعليمنا ما قبل الجامعي الذي خضعت النتائج فيه للكثير من المنشطات حتى انتفخت بشكل كبير جعلته يبدو وكأنه سليم البنية متين الصرح لكنه في حقيقة الأمر متهالك ومنخر القوى لا يحسن الوقوف على رجليه. إن المنهجية أشبه بعملية تدمير بطيء وفعال للذات المغربية.

ومن المؤسف أن يعمل أستاذ التعليم العالي، في سياق اجتراره لهذا الموروث السلبي، على الاستمرار في إمداده بالمنشطات حتى لا تنخر قواه ويتمكن من متابعة السير المغشوش بنفس الهيأة المنتفخة والخطى التي أقبل بها. لقد تعامل كثير من أستاذة التعليم العالي بواقعية عاطفية مع واقع شاذ فعملوا من حيث لا يدرون على ترسيخه فكانت النتيجة ما هو شائع من إخراج التعليم العالي لحملة شواهد لا يحسنون الكتابة أو كما سماهم أحد الصحافيين (صوت الناس، عدد 8) «مجازون بميزة يحتاجون إلى دروس لمحاربة الأمية؟ من يتحمل مسؤولية هذا الانهيار الدولة أم رجال التعليم؟». أليس بمحق في تساؤله؟ أليست مسؤولية رجل التعليم العالي بادية للعيان والتهمة ثابتة؟ كم هم الذين يعلمون أن التعليم العالي يمثل فقط تلك المحطة التي تتجلى عندها بشكل جد مضخم كل مساوئ أطوار التعليم السابقة؟ كم هم الذين يعرفون الحقيقة التي مفادها أن المستوى اللغوي لخريجي التعليم العالي الذي بلغ حدا خطيرا من التدني لا علاقة له البتة بأطوار هذا التعليم بل تضرب جذوره في تربة طور التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) التي تم إفسادها عبر الإخلال العميق بمكوناتها وتوازنها (التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). نعم يتحمل أستاذ التعليم العالي مسؤولية احتضان مساوئ أطوار التعليم السابقة والتعامل معها كواقع يفرض نفسه (إخلال بالمهام والمسؤولية). فبدل العمل على المحافظة على القيمة العلمية للشواهد الجامعية في مستواها الأكاديمي المعهود فقد عمل على إخضاعها للواقع المتردي وربطها بسياقه وجعلها تابعة له لا فاضحة له. ولأساتذة التعليم العالي حجتهم في ذلك وهي أنهم لو أخذوا حتى المعطى اللغوي بعين الاعتبار في تقييمهم للمستوى المعرفي للطالب لما نجح منهم إلا النذر القليل. وهكذا، فكثيرا ما تسمعهم يرددون في مداولاتهم بعد اجتياز الاختبارات أن الطالب الفلاني فاهم لما تلقاه إلا أن التعبير يخونه. إنه النهج الواقعي العاطفي لكثير من رجال التعليم العالي الذي أدى في نهاية المطاف إلى تحميلهم تبعات كل إخفاقات أطوار نظامنا التعليمي السابقة.

قد يكون التعليم العالي على غير ما يرام حقيقة، لكن تبعاته تكون أقل خطورة وأقل حدة بكثير في حال استقباله لتلامذة متمكنين لغويا ومكونين تكوينا معرفيا ومنهجيا سليما. فالطالب السليم التكوين سلفا قادر حقيقة على تخطي كل المعيقات والتغلب على كل الصعاب والتفوق في تكوينه عند بلوغه طور التعليم العالي حتى وإن كانت بيئته على غير ما يرام في بعض الأحيان (فنوعية التكوين في هذا المستوى من التعليم تتوقف مبدئيا على مدى قابلية الطالب وجاهزيته للقيام بالأبحاث الشخصية التي تمكنه من الإسهام الفعال في تكوين نفسه وشخصيته).

6ـ تضخم المعدلات بموازاة التضخم المعرفي معادلة غير معقولة

فإذا كان التنشيط محرما في كل أصناف الرياضة لما له من أثر سلبي بعدي على صحة الرياضي ولما يختزله من تحايل على التهييء الرياضي السليم وغش في التنافسية والنتائج فإنه من الأولى والأجدر أن يواجه بصرامة وحزم لا مثيل لهما في ميدان التعليم الذي يمثل القلب النابض لأي بلد. هل يمكن العيش حقيقة بدون قلب سليم؟ كيف أمكن للشريحة العريضة من أبناء الوطن المثقفين الذين درسوا في الستينات والسبعينات وبداية الثمانينات والذين نجحت الأغلبية العظمى منهم في الباكلوريا بمعدلات تتراوح بين 10 و12 /20 أن يستهويهم هذا النفخ المثير في المعدلات حتى أصبح يصنف من له معدل 20/15 ضعيفا؟ هل لأن في تلك الحقبة من الزمن كنا مؤطرين كلية أو بنسبة كبيرة من طرف الأجانب بحيث يبدو أنهم كانوا بخلاء معنا فلما وصلنا نحن وأخذنا أماكنهم وتسلمنا مهامهم أردنا أن نكرم أبناءنا ونتكرم عليهم؟ هل حقا أكرمنا أبناءنا بهذا الصنيع؟ كم وددت لو كانت الصورة عكسية تماما، بمعنى أن تكون المعدلات منتفخة تنم عن ظاهرة "ضباج" (dopage) ممنهج وتدني في مستويات التعليم في تلك الفترة وليس في الوقت الذي تحمل فيه أبناء الوطن زمام أمور بلدهم ليتحكموا في مستقبله. هل بمثل هذا الهراء يمكننا أن نقول أن الحاضر لنا ونطمئن على مستقبل أبنائنا أم نحن من صنف من يقول من بعدي فليكن الطوفان؟

فبغض النظر عن أزمات المنظومة التعليمية الناتجة عن الهفوات السياسية (عوامل خارجية) والتي يمكن تداركها متى وجدت الإرادة الحقيقية فإن ظاهرة

"الضباج"المكثف والممنهج الذي مورس من داخل المنظومة التعليمية ستكون له عواقب وخيمة للغاية إذا لم نستفق من غفوتنا ولم نحاول النهوض من هفواتنا وكبواتنا في سباق مع الزمن لإصلاح ما يمكن إصلاحه. وللإشارة والتذكير فإن هذا "الضباج" في المعدلات تم حدوثه بموازاة "ضباج" من نوع آخر يتجلى في التضخم المعرفي المهول الذي طمس كل المعالم التعليمية والتكوينية لأطوار التعليم ما قبل الجامعي. ويا للعجب، أيعقل أن تتضخم المعدلات في ظل التضخم المعرفي الذي أعجز المدرس وكل أطر التعليم ما قبل الجامعي، حتى مؤلفي الكتب المدرسية أنفسهم؟ إنها فعلا معادلة غريبة بكل المقاييس لأنه من المفترض والمنتظر في مثل هذه الحال حدوث عكس هذا تماما. إنها حقا معادلة غريبة التصور تختزل ما تعيشه منظومتنا التعليمية من مفارقات وتناقضات يحكمها الإخلال التام بمعادلة المهام والمسؤوليات.

7ـ إجبار أساتذة التعليم العالي بالمدارس العليا للأساتذة على التقاعس

وبجانب الأساتذة الباحثين "المتقاعسين" الموجود أغلبهم بالجامعات (نظرا لبعدهم النظري والمفترض عن هموم التعليم ما قبل الجامعي) فقد أرغم نظراؤهم في مؤسسات تكوين الأطر وخاصة بالمدارس العليا للأساتذة على التقاعس وذلك عبر نسف كل مجهوداتهم وإجهاض كل محاولاتهم للقيام بما يمكن القيام به لترشيد التعليم والتكوين ما قبل جامعي. فبحكم موقعهم الذي يتيح لهم جس نبض الحالة الصحية للتعليم الثانوي فقد طرق هؤلاء الأساتذة الباحثون كل الأبواب الموصدة وبكل السبل (انظر التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق) لإثارة الانتباه حول الحالة المتردية التي يعيشها هذا الطور من التعليم لكن دون جدوى لأن هناك الفريق الثاني (فريق مصغر) الذي ظن أنه سيد الميدان بلا منازع وأن لا حد لمؤهلاته المعرفية (لغويا وعلميا وبيداغوجيا). انطلق هذا الفريق ينظر ويخطط ويبرمج ويقرر ويؤلف ويكون و"يراقب" حتى أصبح يختزل كل المهام المنوطة بالمنظومة التعليمية بحيث عمد إلى الإغلاق المحكم للأبواب دونه كأن الأمر أمره والقضية قضيته. هكذا تم إقصاء أصحاب الاختصاص والخبرة في المدارس العليا للأساتذة من القيام بما تقتضيه خطورة وضعية المنظومة التعليمية ما قبل جامعية وتجلياتها البعدية. لقد تم هذا الإقصاء حتى بالوسائل التي لا تليق من حيث الإجهاض

الممنهج لكل محاولات التكوين المستمر وما إلى ذلك من رفع_لتقارير لا يخولها لهذا الفريق لا القانون ولا مهامه ولا مستواه المعرفي والأكاديمي (انظر التعليم: معطيات وحقائق، حلول وآفاق). كيف أمكن بلوغ هذا الذي بلغناه من جهل لأبسط أدبيات التعامل اللبق اللائق (déontologie) والاحترام لبعضنا البعض والتعامل في ميدان العمل على أساس الأخذ برأي وتوصيات أصحاب الاختصاص والخبرة؟ نعم، كان لابد أن يحدث هذا في ظل انتفاء معالم المهام وطمس حدود المسؤوليات بحيث أصبحنا نحدد مهامنا حسب ما تشتهيه أنفسنا لا حسب ما يقتضيه الواجب المهني بناءا على مؤهلاتنا ومقدراتنا.

8ـ التأسيس لمنهجية العمل الجماعي المؤسساتي كفيل بالتأسيس للتعليم بالكفايات

وللتوضيح نقول إننا لا نقصد من الدعوة للتحلي بهذه الأدبيات أن نؤسس لعلاقة الهيمنة أو الاستعباد أو احتكار ما ندعو لعدم احتكاره. فلا يمكن لنظامنا التعليمي أن تبدأ حاله في التحسن إلا بتضافر جهود كل "رجالاته" كل حسب مؤهلاته ومسؤولياته. فلكي نؤسس لتعليم الكفايات (وفق خصوصيات ومعطيات مجتمعنا) فلا بد من التأسيس لمنهجية العمل الجماعي المؤسساتي بحيث لا يمكن الاستغناء وتجاوز مهام وآراء أي عضو من الأسرة التعليمية. وإن من أولى الأولويات أن نعمل على إحسان الاستماع لهموم "رجال" التعليم "القسمية" (من القسم) ومتطلباتهم المعرفية حتى لا نتركهم وحدهم في الميدان فتضعف عزيمتهم وتتراجع مردوديتهم كما أصبح عليه حال الكثير منهم في زمن التضخم المعرفي المعيش. نعم، فبغض النظر عن صنف "المدرسين" الذين حولوا مهامهم من القسم إلى أماكن أخرى فإن السواد الأعظم من جنود التعليم الملتصقين بأقسامهم تركوا لوحدهم في مواجهة الأحوال السيئة التي أفرزها التضخم المعرفي وتبعاته وتردي ظروف العمل. نعم، لقد أفسد "تسونامي" التضخم المعرفي كل شيء، لقد أفقد "رجل" التعليم ثقته في نفسه وحط من معنوياته وقدره بحيث صغر من شأنه أمام تلامذته الذين لم يعودوا يجدون فيه ذلك الكفء المتمكن مما يدرس. فكيف للتعليم إذا أن يؤدي رسالته في تربية النشء وتكوينه إذا لم يعد التلميذ يجد في المدرس القدوة والتي لا

يمكنها أن تتأتى إلا بالكفاءة المعرفية؟. وكيف للتدريس بالكفايات أن يؤتي أكله إذا افتقدت الكفاءة في الكتاب المدرسي وفي المدرس المغلوب على أمره والذي ترك لوحده في مواجهة المد المعرفي الجارف؟ إنه لأمر مخجل وخطير جدا أن نسمع تلامذة التعليم الأساسي يرددون بأن المعلم لم يشرح لنا كذا وكذا لأنه لم يفهمه (يرددون أن المعلم "مفيدش"). كيف لنا بعد أن بلغنا هذا الحد كله من تدهور نظامنا التعليمي أن نبقى مكتوفي الأيدي نشتكي ولا نفعل شيئا كأن الأمر من القدر المقدور؟

9ـ خـــاتمـــــــة

إن من تجليات طمس معالم المهام أن ينعدم الإحساس بالمسؤولية فيقع التفريط أو الإفراط. وفي كلتا الحالتين فإن الموازين تختل وتضطرب أحوال الميدان الذي تتفشى فيه هذه الاختلالات العميقة. وبقدر ما يكتسيه هذا الميدان من حيوية في المجتمع بقدر ما تكون العواقب وخيمة. نظامنا التعليمي، قلب المجتمع النابض، واحد من الميادين التي اختلت فيها الموازين بطريقة مثيرة على صعيد مهام أطوار التعليم وعلى صعيد مهام الأفراد مما أدى إلى اختلالات لغوية ومعرفية كبيرة جدا. ومن شأن هذه الاختلالات أن تهدد أمن التعلم والتكوين وبالتالي أمن البلاد عبر إمدادها بأطر لا تتعدى كونها مسميات على الورق. كيف يمكن إذا لبلدنا أن يساير الخطى العملاقة المتسارعة للتطور العلمي والتكنولوجي بمثل هذا النظام التعليمي المتداعي والمتهالك الذي لا يمكن له أن يحسن حتى محو الأمية؟ بل كيف لنا أن نضمن هويتنا كشعب وكأمة ونحافظ على استقلالنا الذي ضحى من أجله آباؤنا وأجدادنا الذين انتزعوه بأرواحهم وكل ما عندهم من غال ونفيس ونعمل نحن أبناؤهم بدون وعي ولا إحساس على الإجهاز على كل المكتسبات والمقومات. وهكذا أصبح من يفضل قوارب الموت على البقاء ببلاده ومن يتبنى كتابة الأمازيغية بهيروغليف تافيناغ تنكرا للعربية،...

منظومتنا التعليمية تفشى فيها التسيب الذي أدى إلى طمس معالم مهام أطوار التعليم والأفراد والمؤسسات. وأخشى ما نخشاه أن نكون قد بلغنا في تعليمنا حد اللا عودة في انعدام الحس بالمسؤولية وما يترتب عنه من إهدار لكل الطاقات وإتلاف للمؤهلات بل وما يؤسس له من قيم فاسدة ومظاهر زائفة

جعلت منا مجتمعا متخلفا بكل المقاييس. أيعقل أن نجد أنفسنا بعد مرور 50 سنة من الاستثمار في ميدان التعليم والتكوين و"البحث" غير قادرين على تأمين كتب مدرسية في المستوى وتعليم أساسي سليم؟ أيعقل بعد مرور نصف قرن من الزمن أن يكون حظنا من الحضارة أسماء ومسميات على الورق لا أثر لها على أرض الواقع، بل ذات آثار مدمرة في الواقع؟ أيعقل أن يتصور انهيار نظامنا التعليمي في عصر الأكاديميات؟ إنها أسماء على غير مسميات. أيعقل أن تكلف هذه الأكاديميات بالقيام بالتكوين المستمر (مهام ومسؤوليات) وهي لم تحسن حتى تهيئة كتب مدرسية متواضعة سليمة المحتوى؟ ثم أي تكوين مستمر هذا المطلوب القيام به؟ هل لتقويم معارف المدرس ومفاهيمه لتتلاءم مع تلك المشوهة التي في الكتب المدرسية؟ لماذا هذا الإخلال الخطير بالمهام؟ من هي المؤسسات المؤهلة قانونيا ومعرفيا للقيام بهذه المهمة الثقيلة والشائكة؟ وإذا افترضنا أن المدارس العليا للأساتذة بأطرها العليا غير مؤهلة للقيام بهذه المهام أيعقل أن يتمكن من القيام بها من هم دونهم في المستوى المعرفي والبيداغوجي، من تكونوا بها؟ كفانا استهتارا بأبجديات المهام والقيم وليتحمل كل منا مسؤولياته كاملة في إطار ما تمليه عليه مهامه لإنقاذ ما يمكن إنقاذه. إنها مسؤولية ضمان الأمن التعليمي للوطن وضمان استقلاليته واستقلاله تبعا لذلك. إنها مسؤولية العمل على إنجاح الخطة الوطنية للتنمية البشرية التي أسس لها عاهل البلاد في أفق التصدي للأزمات الاجتماعية.

التكـــــويـن المسـتمـــــــر
وإعـــادة التـــأهيـل

1- تمهيـــــــد

يكتسي التكوين المستمر أهمية قصوى لتجديد المعارف والمفاهيم وتحيين بعضها نظرا للوتيرة العالية التي أصبحت تتطور بها في كل الميادين. من هنا تتجلى ضرورة التكوين المستمر، الوسيلة الوحيدة للمحافظة على المكتسب واكتساب ما جد.

أجل، يتطلب اكتساب المفاهيم والكفايات في أي ميدان من الميادين (التربية والتكوين، المقاولات، القطاعات المهنية، الخ) المدة الضرورية اللازمة لذلك. لكن الرصيد المكتسب يصبح عرضة للتآكل مع مرور الزمن، كما أن مع مروره يصبح متقادما بسبب ما يستجد. إلا أنه بالرغم من كل هذه الحيثيات، فإن التكوين المستمر لم يؤسس له كمنهاج عمل لازم وكضرورة من أجل الحفاظ على المكتسبات ولاكتساب الجديد من الكفاءات والمهارات رغم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أولى أهمية قصوى لهذا الأمر. فهو يركز على نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل لهيئة التربية والتكوين:

ـ حصص سنوية قصيرة لتحسين "الكفايات" والرفع من مستواها،

ـ حصص لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات.

إنها نظرة صائبة لما يجب القيام به لضمان الفعالية والكفاءة داخل منظومتنا التعليمية. فالتكوين الأساسي والتكوين المستمر صنوان لا يستقيم أحدهما في غياب الآخر. وتجدر الإشارة إلا أنه قبل الميثاق الوطني فقد عملت الوزارة الوصية، سنتي 1999/1998 و 2000/1999، على التأسيس للتكوين المستمر بحيث أنيط هذا المشروع بالمدارس العليا للأساتذة كفضاء طبيعي لإعادة تكوين ما سبق أن قامت بتكوينه. إلا أنه، كما سبق وأوضحنا من خلال التقارير السابقة، فإن بعض الأطراف عملت على إفشال هذه المهمة. وهكذا، فقد أصبح هذا النوع من التكوين شأنا داخليا لرجال التعليم الثانوي، وهو الأمر الذي طالبت به الجهة التي عملت على إفشاله في المؤسسات المؤهلة لذلك. ومما يثير الاستغراب، فإن إعادة التأهيل هذه، انصبت جلها على الجانب

البيداغوجي في الوقت الذي تم فيه النيل من مؤهلات الكثير من الأساتذة عبر تضخم معرفي هائل، كما وكيفا.
وحتى بعد إقرار الإصلاح الذي أقره الميثاق الوطني للتربية والتعليم وما أعطى من أهمية قصوى لإعادة التأهيل فإن الأمور ظلت على حالها. إلا أنه خلال هذه السنة، برمجت وزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي للتكوين المستمر بكيفية غير معهودة من قبل كما يتجلى ذلك من خلال الغلاف المالي الضخم المخصص لهذا الغرض.
وللتوضيح، فقد أشرنا هنا إلى الجانب المالي فقط كمؤشر على الأهمية التي يبدو أنها قد أعطيت للتكوين المستمر. فالأساتذة الباحثون بالمدارس العليا للأساتذة لم يسبق لهم أن رهنوا هذه العملية بالجانب المالي ولم ولا يأخذ منهم أدنى حيز من اهتمامهم بمشروع إعادة التأهيل. وحتى لا تكون الأمور عودا على بدئ، فإن الكثير من التساؤلات تطرح نفسها حول ماهية هذا التكوين وما هي أنواع الاختلالات التي تؤرق بال رجل التعليم ما قبل الجامعي ومن هي المؤسسات المؤهلة للقيام به وكيفية تنظيمه والأهداف المتوخاة منه، الخ.

2ـ أين تكمن الاختلالات المطلوب تقويمها؟

على أية مؤشرات تم الاعتماد في البرمجة للتكوين المستمر المرتقب؟ ما هي الاختلالات التي تؤرق بال رجل التعليم ما قبل الجامعي بحيث تؤثر سلبا على مردوديته في التعليم والتكوين؟ هل هناك دراسة ميدانية تم الاعتماد عليها عند البرمجة لهذا التكوين المستمر؟ هل هناك تخطيط لتوجيه هذا التكوين الوجهة الصحيحة؟ أين يكمن الخلل حتى يمكن تعهده بالإصلاح اللازم عبر التكوين المستمر المرتقب؟ ثم من هي الجهات المؤهلة لرصد الاختلالات والعمل على التعاطي معها بكل حرفية وبالكفاءة المطلوبة؟
إنها ليست أسئلة من قبيل التشكيك في النوايا الحسنة للمسؤولين، بل هي من صميم ما يجب معرفته حتى يمكن الاعتماد عليه للبرمجة لتكوين مستمر على أسس علمية لا محاباة فيها، ومن قبيل ترشيد الإمكانيات البشرية والمادية. وفي حال انعدام هذه المعطيات الجوهرية فما علينا إلا أن نحسن قراءة ما تنشره صحفنا الوطنية بخصوص قيمة « المنتوج البشري» لمنظومتنا التعليمية حتى نتمكن من تحسس الطريق السليم الواجب سلوكه في البرمجة لتكوين مستمر

يؤسس بحق لإعادة تأهيل رجل التعليم ما قبل الجامعي للقيام بمهامه بكل كفاءة. وحتى لا نغوص في كل ما ينشر، رغم وجاهته وأهميته، سنتوقف عند عنوان مقالين يتطرق فيهما كتابهما للتدهور الخطير لمستوى خريجي تعليمنا.
ـ علق أحد الصحفيين في جريدته (19 دجنبر 2005) بما يلي «التعليم في المغرب أصبح مثل الهواء ... لا طعم له ولا رائحة ولا يساوي شيئا !. مجازون بميزة يحتاجون إلى دروس لمحو الأمية. من يتحمل مسؤولية هذا : الدولة أم رجال التعليم؟ ».
والقارئ لما كتب تحت هذا العنوان المثير لا يمكنه إلا أن يسلم بوجاهة التساؤل المطروح. لقد أورد مقتطفات من أجوبة لمرشحين حاصلين على الإجازة بميزة حسن ومستحسن في مباراة أجراها لاختيار صحفيين للعمل بجريدته. فعلى مدى صفحة كاملة من المقتطفات لا يمكن للقارئ إلا أن يقف مشدوها لهول الفاجعة.
ـ بتاريخ 17 يبراير 2006 طلعت جريدة «la Vie économique» على القراء بملف عن التعليم ببلادنا معنون «Alerte, enseignement en faillite» أو ما يمكن ترجمته (إنذار، تعليم في طريق الإفلاس). ومن بين العناوين الثانوية ما يشد كذلك النفس عند الحريص على حاضره ومستقبل بلده، فلقد عبر الصحافيان اللذان قاما بتهيئة هذا الملف ب «Ces nilingues" dont personne ne veut…" عن خريجي التعليم العالي.
إنها بحق مداخل مثيرة، لكن مبررة، لما قدماه من تحليلات وتعليقات حول ما آل إليه تعليمنا.

3ـ هل يمكن استقصاء الاختلالات الحقيقية من خلال هذين المقالين؟

إن التعبير ب" يحتاجون لمحو الأمية" في التقرير الأول و ب les nilingues" في التقرير الثاني كفيلان بتحديد مكمن الخلل الحقيقي الذي أدى إلى إفلاس تعليمنا كما تم التعبير عنه. فكما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، فإن تعليمنا معطوب في قلب آلية التواصل التي هي اللغة. تعليمنا معطوب لغويا في طوره الابتدائي الأساسي ثم الطور الذي يليه، الثانوي الإعدادي. شِجرة تعليمنا مريضة في جذورها ومصابة في جذعها فكيف

لفروعها وأغصانها أن تكون سليمة، وكيف لها أن تثمر غير الذي نجني؟ فكما يقول المثل الفرنسي " من يزرع الريح يجني العاصفة".
أتفق تمام الاتفاق مع الصحفيين، كتاب "المقالين"، من حيث العنونة الناطقة بالحمولة الحقيقية للأمور، لكننا نختلف معهم في بعض مفاصل التحليل.
فصاحب "مجازون بميزة يحتاجون إلى دروس لمحو الأمية" يحمل مسؤولية التدهور الخطير لمستوى المجازين لسلكي التعليم العالي، وهو محق في ذلك، لأن سلبيات منظومتنا التعليمة قد تجلت بوضوح تام عنده. إلا أن حمولة العنوان عند تفحصها تظهر بجلاء أن «للداء" صبغتن: الأصل والتفشي. وكاتب المقال توقف في استنتاجه عند الطور الثاني من "الداء"، طور التفشي. إن أصل المشكل لغوي محض، والتعليم العالي بمناهجه لا علاقة له البتة بهذا الجانب. إلا أن علاقة هذا "الداء" بالتعليم العالي وطيدة من حيث التفشي عبر أطواره. فكما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، فإن مشكل التعليم العالي ينحصر في احتضانه لحاملي هذا "الداء"، وهو أمر لا يقل خطورة عن "الداء" نفسه، بل يفوقه سلبية في آثاره. مناهج التعليم العالي وبرامجه لا تسمح بالتصدي لتفشي هذا "الداء" إلا بالبتر عبر الإيقاف والعزل. فهو "داء" يمكن تشبيهه "بأنفلونزا" الطيور بحيث لا يمكن علاجه والتصدي له إلا عند المراحل الأولى لظهوره مع العمل على إقصاء حامليه حتى وإن كانوا غير مسؤولين عما بهم من مرض. فبالرغم من أن التلميذ الحامل للباكلوريا غير مسؤول عن مستواه اللغوي الرديء، فإن إنصافه بالتغاضي عن هذا الأمر يمثل أنجع وسيلة لتفشي هذا الداء إلى ما لا نهاية، فيصبح كالوباء. فلو أن رجال التعليم العالي تجردوا من تعاملهم العاطفي الغير مبرر مع ظاهرة "الجهل اللغوي" لما قطع حاجز السنة الأولى من التعليم العالي إلا من كان مؤهلا لأن يصبح مجازا بحق ولما حمل التعليم العالي كل الأوزار. ولو كان الأمر كذلك لربحنا عدة رهانات، عبر عدم إضاعة الوقت والجهد في ما لا يجدي نتيجة الجهل بمكامن الخلل الحقيقية. نعم، لو كان الأمر كما كان يجب أن يكون:
ـ لأمكن معرفة ما بتعليمنا الثانوي بطوريه عموما، والتعليم الأساسي خصوصا، من اختلالات لغوية ومنهجية خطيرة كي يتسنى تقويمها قبل تفشي خطرها ،

ـ لأمكن للميثاق الوطني للتربية والتكوين أن يضع الأصبع على مكامن الخلل الحقيقية حتى يتسنى التصدي لها بدل إضاعة سنين في معالجة ما لا يمكن شفاؤه و ما كان يجب أن يبتر،
ـ لما أغرق تعليمنا ما قبل الجامعي بمفاهيم ومعارف لا يمكن استيعابها إلا عبر تكوين مستمر مخطط له بعناية بالغة. وهنا لابد من التأكيد من أن التضخم المعرفي وما نتج عنه من تجاوز لكفاءات الكثير من رجال التعليم ما قبل الجامعي يمثل، بعد اللغة، النوع الثاني من "الداء" الذي يقض أسس منظومتنا التعليمية كما سبق وأوضحنا ذلك في تقاريرنا السابقة.

4ـ إفلاس التعليم يكمن في تبني الإصلاحات مع إغفال مكامن الخلل الحقيقية

نعم، لقد تم ربط إفلاس المنظومة التعليمية بالتعليم العالي وما يخرجه من حاملي شهادات دون المستوى وهو الأمر الذي جعل الميثاق الوطني يعهد إلى زعزعة مناهجه قصد إصلاح ما يفترض فساده. وهكذا تم إغراق الطالب وإرهاقه ب 36 امتحانا في بضعة أشهر(semestre) بدل واحد في السنة في النظام القديم كما أوضح ذلك الأستاذ الجامعي مصطفى بوعزيز (ملف جريدة « la Vie économique » أعلاه)، إلا أن مستوى الطلبة ظل ثابتا في خطه التراجعي. كما أرهق الأستاذ الجامعي الذي أصبح جل همه أن يتمكن من تصحيح المئات من أوراق الامتحان داخل آجال غير معقولة. أجل، فمما يجب معرفته هو أن جودة المنتوج التعليمي في كل المستويات لا تكمن بتاتا في الكم بل في النوعية التي لا تتأتى إلا عبر الكفاءات الحقيقية.
« Ces "nilingues" dont personne ne veut » تعني أن خريجي التعليم العالي لا يمتلكون لا اللغة العربية ولا الفرنسية. وإذا كانت هذه هي الحقيقة المرة، فكما سبق وأوضحنا أعلاه، فإنها ليست من نتاج التعليم العالي، إنما تجلت عنده. والصحافيان اللذان أعدا التقرير يريان أن "ضعف تأهيل التأطير" زيادة على "سوء التوجيه الذي اعترى تعريب التعليم الثانوي" يكونان العاملين اللذين أوصلا خريجي التعليم العالي لما هم عليه من تدني. والأمر حقا كذلك، لكن توجد وراء كل من العاملين عوامل أخرى تعتبر في الحقيقة أصل المشكل.

فإذا كان خريجو الجامعات فاقدين للغة العربية التي تعلموها ودرسوا بها خلال اثني عشر (12) سنة، فإن حتى التفكير في فقدانها بسبب تغيير لغة التكوين إلى الفرنسية عند ولوج التعليم العالي يصبح لغزا محيرا. هل يعقل حتى تصور حدوث مثل هذا "المسح"، والمسخ، للذاكرة اللغوية بعد كل هذه السنين من التعامل بالعربية في كل صغيرة وكبيرة من أمور التعلم والتكوين؟ إننا نتعامل مع إنسان، لا مع حاسوب لم يعمل على تسجيل ما عبئ به. وإن التساؤل الذي ينطبق على اللغة العربية يجري بدوره على الفرنسية.

أين يكمن الخلل إذا؟ فكما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، فإن تعلم اللغة من مهام التعليم الأساسي أساسا، وإذا حدث أن طمست معالم هذه المهام تحت وطأة التضخم المعرفي الهائل كما هو عليه الحال فإن النتيجة تصبح ما نرى ونسمع. ثم كما سبق وأوضحنا، فإن تغيير لغة التعلم من العربية إلى الفرنسية عند ولوج التعليم العالي بالنسبة للطالب الذي سبق أن تعلم الفرنسية والمصطلح لمدة عشر (10) سنوات لا يمكن أن يبرر هذا الإفلاس اللغوي الذي يوجد قطعا وراء إفلاس المنظومة التعليمية برمتها. إننا أمام لغز محير آخر. فثلاث (3) سنوات من تعلم الفرنسية بالتعليم الابتدائي في الستينات من القرن الماضي كانت كافية للأطفال للتجاوب بكل إيجابية مع التعليم "المفرنس" بالإعدادي آنذاك، والذي كان يؤطره الفرنسيون.

ثم إن "ضعف تأهيل التأطير" الذي أشار إليه كاتبا تقرير « la Vie économique » يعد فعلا الأصل الثاني للداء، أو الداء الثاني، الذي ينخر مقومات منظومتنا التعليمية. وهنا كذلك، سبق وأوضحنا، في تقاريرنا السابقة، أن خطورة هذا العامل تكمن في أطوار التعليم ما قبل الجامعي. فلقد أدى التضخم المعرفي الجارف كما وكيفا (المستوى المعرفي) إلى إرهاق كاهل الكثير من رجال التعليم الثانوي بطوريه والتعليم الأساسي، وطمس مؤهلاتهم وكفاءاتهم في غياب تام لتعهدهم بإعادة التأهيل المعرفي والغوص بدله في متاهات التأهيل البيداغوجي. لقد سبق أن أوضحنا في أحد التقارير، أن الطلبة الذي قضوا سنتين من التكوين في الجامعة أصبحوا، عموما، أحسن حالا من نظرائهم بالأقسام التحضيرية بالرغم من أنه لم يلج الكليات، من حاملي الباكلوريا، إلا من لم تمكنهم معدلاتهم من الالتحاق بالأقسام التحضيرية.

في هذه الحال كذلك، فإن المشكل الأساسي للتعليم العالي يكمن في احتضانه لسلبيات منتوج أطوار التعليم السابقة الذي يبدو لأول وهلة جد متميز نتيجة تعرضه، كما سبق وعبرنا عن ذلك ، لعملية تنشيط (dopage) ممنهج. يتجلى هذا التنشيط في حاملي الباكلوريا، الذين يعد أصحاب معدلات 20/15 منهم ضعيفي المستوى (وهو قلب لحقيقة الأمر رأسا على عقب). أما الاحتضان من طرف التعليم العالي فيتجلى في تخريج "مجازين بميزة يحتاجون إلى دروس لمحو الأمية" كما هو متداول في وسائل الإعلام المكتوبة بشتى التعابير. فلو لم يبلغ أطوار التعليم العالي إلا تلاميذ مؤهلون تأهيلا سليما، لغويا ومعرفيا، لأمكن لطلبتنا النبوغ في امتلاك المعارف والمهارات حتى وإن كان حال التعليم العالي على غير ما يرام.

5- أي تكوين مستمر نريد ومن المؤهل للقيام به؟

بعد استعراض أهم مكامن الخلل التي تنخر صرح منظومتنا التعليمية وتهدده بالانهيار الشامل، بناءا على التحليل المنطقي للمعطيات الميدانية، ما المطلوب القيام به إذا، آنيا ومستقبلا؟ وقبل الإجابة على هذا السؤال، سنعرج أولا على مقال الصحافي عبد اللطيف بوجملة الذي صدر بالمنعطف التربوي (العدد 032، الأربعاء 22 مارس 2006) تحت عنوان "هل تتبنى الوزارة الوصية مشروع Bief؟ ".

وللتوضيح، فإن هذا المشروع يتعلق بموضوع التكوين المستمر المرتقب لوزارة التربية الوطنية والتعليم وتكوين الأطر والبحث العلمي. ثم إن حيثيات الغلاف المالي الضخم الذي رصد لهذا المشروع وكيفية صرفه من طرف الأكاديميات (كما يتجلى ذلك من خلال المقال المذكور) التي وكلت بتنفيذه (ويا لها من معادلة غريبة أن يعمل رجل التعليم الثانوي على إعادة تكوين نفسه قرينه)، لا يحظى بأدنى حظ من اهتمامنا بالتكوين المستمر. فالأساتذة الباحثون بالمدارس العليا للأساتذة يؤمنون بأن إعادة التأهيل من صميم مهامهم الطبيعية بهذه المؤسسات.

إن مما هو جدير باهتمامنا هنا، من خلال ما يثيره هذا المقال من انتباه، هو أن الوزارة الوصية تبنت "رؤية فرانكفونية" لمشروع التكوين المستمر. وتتمثل

هذه الرؤية، حسب "الخبير" الذي نظر لها، في « التخلي التام عن الكفايات "المستعرضة transversales"» و «الاقتصار على الكفاية النوعية».
وحتى لو عملنا على توضيح مدلولات هذه المسميات المثيرة، إن كان لها فعلا من مدلول في واقعنا الحالي، فإن الوضع ينطبق عليه المثل الدارجي القائل " طاحت الصمعا علقو الحجام" والمثل الفرنسي القائل ما معناه "الشجرة التي تخفي الغابة". فكما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة وفي تحليلنا أعلاه فإن "فاقد الشيء لا يعطيه". إن تعليمنا يشكو من عاهات أصبحت ذات طابع مستديم وتتجلى في اللغة، التي تمثل أصل المشكل، و في اختلالال المعارف، وهو ما يمثل المشكل. وعليه، فإن التأسيس لأي تكوين مستمر لا يستهدف، أولا وقبل كل شيء، هذه العاهات فهو لعب خارج الميدان، وإن كان داخله، فهو يتم بغير قواعد اللعبة. أهلا وسهلا بالكفايات، لكن الترحيب بالشيء يقتضي وجوده أولا. فجنود التعليم الثانوي بطوريه والتعليم الأساسي قد تم النيل من مقوماتهم، والحط من معنوياتهم، وإهدار طاقاتهم وإرهاقهم عبر إثقال عاتقهم بتضخم معرفي هائل، كما وكيفا، دونما معين وإعادة تأهيل في صميم ما يؤرق بالهم.
إن البيداغوجيا (بيداغوجية الكفايات أو غيرها) تمثل نوع من "الماركتين" (marketing). ولا يعقل أبدا، في أي نظام اقتصادي في العالم، أن يستثمر في "الماركتين" قبل أن تكون هناك بضاعة في مستوى جودة طريقة تسويقها. إن النهج البيداغوجي يحتل المرتبة الثالثة في أولويات أية منظومة تعليمية في العالم، وذلك بعد التأسيس اللغوي ثم البناء المعرفي. نعم، كان حريا بنا، بعد مرور 50 سنة على وجود منظومتنا التعليمية، بلوغ مرحلة تحري الجودة في تعليمنا وتكويننا أخذا بأنجع الطرق البيداغوجية. إلا أن المؤسف، في واقع الأمر، هو أننا، بعد كل هذه المدة، وجدنا أنفسنا فوق أرضية هشة ومتداعية لا تسمح بتعبيد أي سبيل ولا بالتفكير في إنشاء أي مشروع، فكيف إذا بالتنظير لتوخي جودة أي منتوج؟ لو كان الأمر يتعلق بالتأسيس اللغوي والبناء المعرفي للتلميذ لأمكن تفهم جعل النهج البيداغوجي في نفس رتبة الأولويات، من حيث به يتم التعلم، لكن التكوين المستمر المنتظر مفروض فيه العمل على الرفع من مقدرات رجل التعليم كما وكيفا (لغويا ومعرفيا) لتتأتى له الكفاءة التي تؤهله للتعليم بالكفايات في ظل التضخم المعرفي المهول.

6ـ من المؤهل للقيام بالتكوين المستمر وإعادة التأهيل؟

كما يبدو من هذا التقرير ومن خلال التقارير السابقة ("التعليم: معطيات وحقائق، حلـول_وآفـاق" و"الكتـاب المدرسـي والبحث العلمـي: مهـام ودور المـدارس العليـا للأساتـذة" و"التعليـم : المهـام والمسـؤوليات" و"دور المدارس العليا للأساتذة في إعادة التكوين والتكوين المستمر")، فلابد لكل مهمة ممن يفترض فيه العمل على القيام بها على الوجه المطلوب. والوجه المطلوب هنا ليس تبعا لأهواء كل واحد وظنه بنفسه. فلم يهتز صرح منظومتنا التعليمية إلا بعد الإخلال الخطير بالمهام. وأبلغ دليل مادي على الترامي على اختصاص الآخر ما يشوب الكثير من الكتب المدرسية من اختلالات معرفية خطيرة في كل الجوانب (المعرفية المحضة، المصطلح، اللغة، وثائق الإيضاح،...). فكما سبق وأوضحنا، فالمداس العليا للأساتذة بما بها من أخصائيين في كل الاختصاصات مؤهلة بحق أن تلعب دور مؤسسات التدقيق ("أوديت" audit) بالنسبة لمنظومتنا التعليمة. فزيادة على التكوين المستمر وإعادة التأهيل، وإعادة التكوين عبر سلك التبريز، فإن المدارس العليا للأساتذة هي الوحيدة التي تؤهلها مهامها لتحسس مكامن الخلل في منظومتنا التعليمية والعمل على إصلاحها. ولو افترضنا ـ كما تم الترويج له منذ أن تم إفشال التكوين المستمر بها سنتي 1999/1998 و 2000/1999 (التقرير الأول) أنها ليست مؤهلة للقيام بهذه المهام، أيعقل أن يحسن القيام بها من تخرجوا منها؟.

إلا أنه إذا أريد للمدارس العليا للأساتذة أن تضطلع بمهامها كاملة، فلا بد من رفع الحصار المضروب عليها، وعلى البحث العلمي بها، منذ التسعينات من القرن الماضي والتراجع عن المشروع الحكومي "ل 02 فبراير 2006" الذي يمثل أخطر منزلق ينتظر منظومتنا التعليمية. كما نؤكد على أن إعادة الاعتبار لهذه المؤسسات الوطنية لجعلها تقوم بالدور المنوط بها على الوجه المطلوب في الظروف الحالية، فلا بد من العمل على تطعيمها بأساتذة جامعيين اكتسبوا كفاءات عالية في ميدان البحث العلمي والتكوين كما هو الحال بالمدارس العليا للأساتذة بفرنسا التي نقتبس من نهجها ومناهجها. وللتذكير، فإن المستوى الأكاديمي لهذه المؤسسات هو الأعلى من بين كل مؤسسات التعليم العالي والجامعي بحيث لم يسبق لأي مؤسسة أن توجت أبحاث عشرة (10) أساتذة

باحثين بها بجوائز "نوبل" (Nobel) كالمدرسة العليا للأساتذة بباريس. لذا فمن الواجب أن تدعم المدارس العليا للأساتذة ببلادنا، وباستمرار بذوي الكفاءات العالية من أجل:

ـ تهيئ الظروف الملائمة من خلال تدعيم ثلة الأساتذة الباحثين بها بالأعداد الكافية من قرنائهم ليتسنى لهم رفع التحدي الذي تفرضه الظرفية السيئة والحرجة التي تمر بها المنظومة التعليمية،

ـ التخفيف من وطأة المغادرة الطوعية لكثير من الكفاءات التي نأت بنفسها بعيدا عن جو الارتجال والترقب المحبط للإرادات السائد بهذه المؤسسات،

ـ مواجهة الآثار المدمرة للحصار الذي ضرب على البحث العلمي مند نهاية الثمانينات من القرن الماضي بحيث أرغم العديد من الأساتذة الباحثين على التخلي عن المهمة التي تضمن لهم تكوينا مستمرا تلقائيا لا مناص منه،

ـ العمل على إنجاح الخطة الوطنية للتنمية البشرية عبر إرساء منظومة تعليمية سليمة المناهج والبرامج، قادرة على رفع التحدي المطلوب.

إن كل ما له علاقة بمنظومتنا التعليمية من قضايا يتسم بصبغة المصلحة الوطنية. لقد حان الوقت، إن لم يكن قد اقترب من الفوات، أن نحتكم لمرجعية المهام والمسؤوليات في تعاملنا مع قضايا منظومة تعليمنا، كما سبق وأوضحنا هذا في أحد تقاريرنا السابقة، وأن نترك جانبا ما من شأنه أن يلحق الأذى ببناء صرحنا الوطني. كما قد حان الوقت كذلك أن نقطع مع كل صور الارتجالية التي أسست لأوراش إصلاح التعليم لحد الآن والتي لم تزد الطين إلا بلة كما أصبح مقرا به، في آخر المطاف، من طرف الجميع. إن بالمغرب ما يكفي من الكفاءات العالية القادرة على رفع تحدي إعادة قاطرة المنظومة التعليمية على السكة السليمة وتوجيهها الوجهة الصحيحة إذا ما احترمت مهام الأفراد والمؤسسات ووظفت التوظيف السليم والأنجع.

''الكفـايـــات'' في غياب الكفـــــاءات

1ـ مقدمـــة

التدريس بالكفايات أم بالكفاءات؟ أيهما أصح ترجمة ل " enseignement par compétences"؟. المقاربة بالكفايات أم المقاربة بالكفاءات؟ أيهما الأصح ترجمة ل « Approche par compétences». بالرغم من أن رصيدنا اللغوي وعدم اختصاصنا في الترجمة لا يسمحان لنا بالخوض في تقصي حمولة كل من "الكلمتين المصطلح" فقد ارتأينا أن ندلو بدلونا أملا في الإجابة عن السؤال المطروح ولو من باب دعوة الأخصائيين في الميدان للإفادة بالجواب الشافي.

ـ يقال، كفى (كفاية) تهربا من تحمل المسؤولية. كفاية من الهذر للطاقات المادية والبشرية. كفاية... ويقال كذلك فرض كفاية في ميدان ما، حينما يمكن العمل الذي تقوم به مجموعة من الأفراد في ميدان ما من الاكتفاء و سد الحاجة. الكفاية تعني إذن بلوغ الحد الذي يصبح معه ما زاد عنه فائضا، لا طائلة منه وغير مرغوب فيه. (كفاية:"suffisance" ويكفي: "ça suffit").

ـ يقال، نجح في مهمته نظرا لخبرته الطويلة والكفاءة العالية (compétence) التي يتميز بها. لأنه كفء (compétent)، فقد نجح في إنجاز مهمته على أحسن وجه وفي أقل وقت. لا يكفي أن يكون المرشح حاملا لشهادة ما، بل لا بد من أن تتوفر فيه الكفاءة اللازمة.

بالرجوع إلى المنجد بالفرنسية فإنه يبدو جليا أن "مصطلح" الكفاءات هو الأصح ترجمة لكلمة « compétences ». كما أن "مصطلح" القدرة (القدرات) هو الأقرب ترجمة لكلمة « capacité »، و"مصطلح" كفاية هو الأصح ترجمة لكلمة « suffisance». يبدو لنا إذن واضحا أن "مصطلح" الكفاءات هو الأصح ترجمة لكلمة « compétences » والأدق حمولة لمعاني ما يراد فهمه من منهجية مقاربة التدريس بالكفاءات.

إن كنا توفقنا في تعريفنا لمصطلحي الكفاية والكفاءة، يمكننا إذا التعبير بالمصطلحين معا عما تعانيه منظومتنا التعليمية من اختلالات، فنقول كفاية من التدهور في الكفاءة. وعليه، فإن مفهوم التعليم بالكفايات يصبح غير ذي معنى، بحيث ينطبق عليه التعبير بالمقولة المشهورة "يكفيني فيك يكفوني".

لقد سبق أن تطرقنا لمشكل المصطلح العلمي في تقرير "الكتاب المدرسي والبحث العلمي: مهام ودور المدارس العليا للأساتذة" وما يطرحه من تحديات خطيرة على منظومتنا التعليمية. مرة أخرى، نجد أنفسنا أمام مصطلح على غير مراد المنهج البيداغوجي الذي استحوذ على العقول وأصبح اعتماده من لدن منظومتنا التعليمية، كما يبدو، هدفا في حد ذاته. ماذا يصبح معنى التعليم بالكفايات إذا؟ يصبح معناه: التعليم بما يكفي (بالاكتفاء). التعليم بما يكفي من ماذا إذا؟ هل بما يكفي من التضخم المعرفي، كما وكيفا، لنجعل من تعليمنا ما قبل الجامعي ندا للتعليم العالي؟. لو أردنا الاستعمال الأسلم لمصطلح الكفايات فإن مجاله يتمحور حول الجانبين، البشري والمادي، ويصبح تساؤلنا إذا: هل تحققت في منظومتنا التعليمية الكفايات البشرية والمادية؟. لو قصدنا بالكفايات ما تعنيه في حقيقة الأمر (جمع كفاية) لأمكننا فعلا وضع الأصبع على جانب مهم من مكامن الخلل الحقيقية التي توشك أن تقض صرح منظومتنا التعليمية. لو كان الأمر كذلك إذا، لصبت كل أولويات مناهجنا التعليمية في اتجاه تأمين الكفاية في الكفاءات قبل التفكير في توظيفها في التعليم على أساسها ("الكفايات"). فكما هو معلوم بداهة، فإن فاقد الشيء لا يعطيه بأي حال من الأحوال.

نعم، لقد تبنت منظومتنا التعليمية منهجية بيداغوجية يظهر أننا لم نحسن حتى ترجمة المصطلح الناطق بحمولة معانيها، فيكف إذا العمل بها في غياب الكفايات في الكفاءات؟. انطلاقا من هذه التوطئة الضرورية، فإننا سنعمل ضمن تشخيصنا هذا على استبدال،"الكفايات"(بين مزدوجتين) بمصطلح الكفاءات حتى لا نسهم في احتضان الموروث السلبي ونعمل على تفشيه. فكما تبين من تقاريرنا السابقة فإن خاصيتي الاحتضان والتفشي للمظاهر السلبية أصبحتا متلازمتين في ثقافتنا ونظامنا التعليمي. نسمع ونتبنى ثم نعيد الإنتاج من دون أي تمحيص، وضدا على ما يقتضيه المنهج الصحيح (المنهج العلمي) المطلوب اتباعه والمفروض تعليمه لأبنائنا. إنها من قبيل الثقافة الببغاوية، ثقافة الكلمات المتقاطعة والكلمات "المسهمة" التي غاصت فيها شرائح عريضة من المجتمع.

إن المنهج العلمي السليم المفروض انتهاجه عند كل من تعلم، واكتسابه عند كل من يتعلم، لا يقر هذا النوع من ثقافة "اللا ثقافة" الذي يختزل في مقالة "هكذا

وجدنا الآخرين أو من سبقونا يعملون أو يقولون". ومن بين الأمثلة الشعبية المعبرة، الداعية إلى تعطيل التفكير العلمي ما معناه "ما ترك الأولون ما يقوله المتأخرون". والمثير في الأمر هو أننا قد أصبحنا في كثير من الأحيان لا نحسن حتى نقل ما قيل وما كتب دونما تشويه، خاصة إذا كنا مضطرين لترجمته إلى العربية. وحتى لا نحكم على أنفسنا بالتقوقع ونركن إلى الاستسلام دونما أي اعتراض ونفقد الثقة في امتلاك أية قوة دفع قادرة على إخراجنا من السلبية المطبقة التي استحكمت في عقول شبابنا (واقع يومي معيش)، فعلينا أن نعمل على استقراء تاريخ أجدادنا لأخذ ما يلزم من طاقة الدفع التي تمكننا من الإقلاع والابتعاد عما نحن فيه من الدوران في حلقات مفرغة. فأجدادنا هم من أسسوا للمناهج العلمية السليمة باستعمال العقل فيما خلق له. إنهم هم من وضعوا أسس العلوم التجريبية ومناهجها والعلوم الطبيعية كما صدر في المجلة العلمية الفرنسية (« La Recherche », Juin 1982 N°134, revue scientifique française). وهذا العالم العبقري ابن الهيثم في القرن الحادي عشر الميلادي يعد الرائد المؤسس لعلم البصريات الحديث وتفرعاته (باعتراف الغرب) وينتقد الموروث اليوناني والإغريقي، وهو من اخترع العلبة المظلمة التي مهدت لآلات التصوير. وزيادة على هذا فقد اشتهر في الرياضيات والهندسة المائية وعلم الفلك (« Pour la Science »,N°315, revue américaine, Janvier 2004). وهذا ابن النفيس صاحب السبق في اكتشاف الدورة الدموية الصغرى وتعريفها إلا أنها حسبت فيما بعد على "وليام هارفي". لكن الحقيقة ظهرت في السبعينات من القرن الماضي على يد باحث مصري في ألمانيا بعدما تمكن من إلقاء يده على مخطوط ابن النفيس في مكتبة ألمانية. وهذا عبد الرحمان الخازني يضع نظرية متكاملة لقانون الجاذبية بقرون قبل "نيوتن". وهذا الشريف الإدريسي صاحب السبق الجغرافي في وضع خريطة للعالم في وقت كان ينعدم فيه كل شيء يمكن من القيام بهذا العمل الخارق أو يفضي حتى إلى التفكير فيه. وهذا عباس ابن فرناس يقتحم عالم الطيران ويقوم بعدة محاولات ناجحة إلى أن فشل في إحدى التجارب فسقط ومات. وهذا جابر بن حيان، وهذا الخوارزمي،...الخ. هؤلاء أجدادنا، بدؤوا بترجمة كتب علوم الأمم السابقة

وأحسنوا ترجمتها ثم انصبوا على البحث العلمي في كل الميادين ليؤسسوا لثورة علمية شاملة عبدت الطريق لانطلاق النهضة العلمية الأوربية فيما بعد.
إلا أن واقع حالنا ينطق ب "أصبحنا في حالة لا يرتى لها"، عفوا، "في حالة يرثى لها". بلى، أي العبارتين أصح مدلولا ودلالة والأسلم للإستعمال؟ هل يعقل أن يحدث كل هذا التشوه لعبارة شائعة الاستعمال مثل"في حالة يرثى لها" لينتج عنه هذا المسخ المتمثل في "في حالة لا يرتى لها"؟ فقبل أن تشوه "في حالة يرثى لها" إلى "في حالة لا يرتى لها" مرت أولا ب"حالة يرتى لها". إنه التدرج في التدني بدله في الترقي. تلامذتنا وطلابنا، رجال غدنا، يرددون كالببغاوات (ونسمع هذا حتى عبر أجهزة السمعي البصري الوطنية في كثير من الأحيان) هذه العبارة وعبارات لا يدرون معناها، ونتكلم بالرغم من ذلك عن "التعليم بالكفايات" (الذي يقتضي التعلم بمنهجية التفكير العلمي السليم الذي يرتكز على التمحيص والتحري والتدقيق في البناء المعرفي وفي كل شيء). ما هو مصدر يرتى؟ والجواب: لا شيء (حسب ما أظن). والرجوع إلى مصدر الكلمة هو من باب المنهجية العلمية الواجب اتباعها في التعامل مع اللغة العربية. "يرتى" هو نتاج لتشوه من الصنف الأبجدي لكلمة "يرثى" المشتقة من "الرثاء". بعد المرحلة الأولى من التشوه وهي الأقل ضررا، جاءت المرحلة الثانية حيث تم إدخال النفي على العبارة فتعطل معناها بالمرة بحيث لم يبق أي مبرر لاستعمالها وترديدها.

2ـ التعليـــم بالكفـــاءات (''الكفايـــات'')

"الكفايات"، عرفها كل من "جواكيم دولز، إدمي أولانيي، فيليب بيرنو" وآخرون ب*"لغز الكفايات"*("لغز الكفايات في التربية"، ترجمة كل من عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب). وعن ماهية "الكفاية" (الكفاءة في حقيقة الأمر) نورد لهؤلاء المؤلفين: "إن الجميع في ميدان علوم التربية يناقش هذا المفهوم، لكن استعمالاته المختلفة، لا تيسر عملية تعريفه. بل إن صعوبة التعريف تتنامى مع الحاجة إلى استعماله. وإذا كانت "الكفاية" قد أصبحت مفهوما متداولا، فإنها ليست مع ذلك، مفهوما إجرائيا بالنسبة لكل المؤلفين."
كما عنون لها عبد الفتاح ديبون في كتابه ب"خدعة بيداغوجيا الكفايات" بحيث نقرأ له في الواجهة الخلفية للكتاب ما يلي:"يبدو من قبيل الفحش أن نتحدث

عن بيداغوجيا الكفايات في المدرسة المغربية. ليس لأنها بيداغوجيا منتزعة من سياقات مختلفة فحسب، وليس لأنها تعبر عن مرحلة حضارية لم نلتحق بها بعد، ولكن لأنه لا وجود لمدرسة مغربية بالمفهوم الحداثي للكلمة. ومن ثم لا يمكن أن نتحدث عن إضافات في ظل غياب الموضوع". وفي مقابل هذا، فإن الكثير من المؤلفين المغاربة تبنوا منهجية بيداغوجيا "الكفايات" كل حسب منظوره واقتناعاته.

من خلال تشخيصنا لبيداغوجيا الكفاءات سنعمل على تقييمها بناءا على منهجية علمية قصد الإسهام في تقويم ما يجب تقويمه في أفق بلوغ الأهداف المأمولة منها، إن كنا حقا جادين في سعينا. سنعتمد في تحليلنا ونقاشنا لهذه البيداغوجيا أساسا على معطيات من مشروع مجزوءة "الكفايات" (الأسس المرجعية والنظرية "للكفايات" وهي من إعداد وترجمة وتعريب الأستاذ حسن اللحية وأشرفت على قراءتها وتدقيقها لجنة مكونة من 6 أساتذة...). ومما يجب التوقف عنده هو أن «"للكفايات" (للكفاءات) مقاربات كثيرة منها المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكات وحسن التواجد والمقاربة بالمعارف والمهارة وحسن التواجد والمقاربة "بكفايات" المعرفي».

3ـ متطلبـــات بيداغوجيـــا الكفـــاءات

إن الذي يتعرف على بيداغوجيا الكفاءات ("الكفايات") كما هو منظر لها على الورق، لا يسعه إلا أن يصيح وجدتها، وجدتها،...وإن الأمر لكذلك، فهي منهجية بيداغوجية جد متقدمة حقيقة. لنمعن النظر والإصغاء، ولو قليلا، لبعض ما تستهدفه بيداغوجيا الكفايات لنحكم.

«إن الكفاية بوجه عام تستهدف التكوين الشمولي للفرد، لذلك فإنها معرفة بالتعبئة التي تظهر في الفعل، وبممارسات ينبغي أن تكون نسقية ووظيفية ومندمجة عوض النقل البسيط للمعارف».

«تستهدف الكفايات التكوين الشمولي للفرد لأن المقاربة بالكفايات تعني تغيير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية أنشطة التعلم. سيصير الأستاذ والمعلم موردا ـ مرشدا للتلاميذ في سياق دال ومهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية».

«يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط ومحفز وكرئيس فرقة تواصلية. وهو الوصي أو المكلف بالتأطير والتكوين ومرافقة شخص خلال مدة تكوينه. والوصي هو المكون الجديد، وهو الذي يمارس نشاطه في إطار التكوينات المرنة المفتوحة وعن بعد. يضع من بين الأولويات التقويم والتتبع والمصاحبة. ويقوم الوصي بعدة وظائف منها تحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلم، ثم تشكيل المجموعات، وأخيرا التتبع البيداغوجي للتكوين (الإجابة من أسئلة، تحليل التقدم في التكوين...) ».

لن يسع المرء إلا أن يصيح، وجدتها...وجدتها... ولكن أين هي؟ كل من يستوقفه ثقل الحمولة التكوينية والتعليمية للفقرات الثلاث أعلاه لن يتردد في ترديد: فأين هي إذا، وكيف السبيل إليها؟

الكفاءة تستهدف التكوين الشمولي للفرد، ليس في القول ولكن في الفعل. إنها الكلمات التي قسمت ظهر منظومتنا التعليمية على أرض الواقع. جميل أن تكون المتمنيات وردية ولا يحدها أفق، لكن لا يجب أن يضيق بها واقع القسم فتصبح قاتمة، فتنقلب إلى ضدها.

الأستاذ هو الوصي الذي يقوم بتحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلم وتشكيل مجموعات والتتبع البيداغوجي للتكوين، وهو المكلف بالتأطير والتكوين ومرافقة شخص خلال مدة تكوينه، وهو المهندس الذي ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها...

ذات يوم من أيام الحي الجامعي، كنا نتناول وجبة العشاء، وكان أحدنا قد أعطي تفاحة صغيرة الحجم فلما وضعها في كوب الماء (كوب من النوع العريض شيئا ما) ليغسلها بدت بحجم كبير فصاح آخر: "أكلها في الكوب".

نعم، يا ليت التعليم بالكفاءات بقي حبيس إطار التنظير وحبيس الأسود على الأبيض (noir sur blanc) حتى لا يفقد بريق سحره داخل جدران القسم وعلى أرضيته. إن الأمر كذلك، في واقع منظومتنا التعليمية، فهذه البيداغوجيا معاشة بتفاعل كبير في الوجدان، إلا أن إنزالها على أرض الواقع بالعمل على تصريفها ميدانيا إلى أفعال لا يخلو من انفصام عميق واختلالات كبيرة.

إن المحرج في الأمر، عند تبني المنظومة التعليمية لأي إصلاح من نوع مشروع بيداغوجيا الكفاءات المحمل بالآمال العريضة والأهداف الواعدة، أن

يحدث الانفصام والقطيعة بين التنظير والتطبيق فيترك آثارا سلبية عميقة في شكل موجات ارتدادية تحول فكرة الإصلاح إلى إعطاب حقيقي ومستديم.

4ـ المـدرس، والتعلـم بالكفـاءات داخـل منظومتنـا التعليميـة

جميل جدا أن يصبح دور المدرس في نظامنا التعليمي كمورد وكمرشد وكوصي وكمتتبع وكمرافق وكمصاحب وكمهندس...وكم سيعتز"رجل" التعليم ما قبل الجامعي بأن يصبح، بالكفاءة اللازمة، أهلا لكل هذه المهام. وبما أنه "رجل" القسم، فهو واقعي وعملي، ولهذا فلن يأخذ الحلم منه أكثر من الوقت الذي يتطلبه منه سرد هذه الأدوار والمهام والأوهام. فما هو مطلوب من المدرس أن يقوم به يعد ثورة معرفية ومنهجية بكل المقاييس. وهل يمكن لأية ثورة أن تنجح في غياب الآليات والإمكانيات الضرورية لذلك؟ إن المطلوب من المدرس أن يتعامل بمنهجية الأستاذ الجامعي (دكتور الدولة) في الإشراف على تأطير البحوث "العلمية" لنيل شهادة الدكتوراه. إلا أن الأستاذ الجامعي (المؤطر، المهندس، الوصي، المتتبع، المرافق،...) أخصائي في ميدانه، متمكن منه إلى حد بعيد، ومواظب على التكوين المستمر الذاتي من خلال البحث العلمي. وعليه، فلكي يتمكن المدرس الغير الجامعي من لعب كل الأدوار المنوطة به، طبقا لبيداغوجيا الكفاءات، بما ينبغي من المهنية فلا بد من استيفاء الشروط الأساسية التالية:

- إعادة التكوين والتكوين المستمر على أسس مؤسساتية متينة،
- إعادة النظر في التضخم المعرفي بالمقررات، كما وكيفا،
- تهيئة كتب مدرسية سليمة المحتوى،
- التخفيض من عدد التلاميذ بالقسم،
- تجهيز الأقسام والمختبرات حسب مقتضيات بيداغوجيا الكفاءات

قد يقول قائل إنها شروط تعجيزية اعتبارا لظروفنا الاقتصادية كبلد من بلدان العالم الثالث بحيث لا تسمح لنا إمكانياتنا المادية باستيفاء القليل من هذه الشروط. نعم، إن الأمر كذلك، وإنها الحقيقة التي قسمت ظهر الحلم. فإذا استهوتنا بيداغوجية الكفاءات بتأصيلها النظري الجميل، فإن بريقها لن يجلي قتامة واقع منظومتنا التعليمية، لأنه ليس هو الذي أنتجها ولم تنتج له. وإذا كان هذا هو واقع الحال كان علينا أن نقبل عليها بحذر وبخطى متأنية، لا أن ننهال

عليها كما سبق ومثلنا له بقصة الأعرابي مع فاكهة الشجرة الغابوية "ساسنو". فكما سبق وأوضح عبد الفتاح ديبون "فإن بيداغوجيا "الكفايات" منتزعة من سياقات مختلفة، وتعبر عن مرحلة حضارية لم نلتحق بها بعد". لكن كوننا من العالم الثالث ليس من القدر، بل هو نتاج "عقلية غرابيه" تفرط فيما تمتلك قبل أن تتعرف على ما تريد أن تمتلك. يقول المثل الفرنسي « moineau dans la cage mieux qu'une poulet d'eau qui nage » وهو ما يمكن ترجمته ب "عصفور في القفص خير من دجاجة ماء تسبح" وهو ما معناه: قليل نمسك به (أو نحسن التعامل معه) خير من كثير لا نتحكم فيه (أو لا نحسن التعامل معه).

وكما سبق وأوضحنا في تقرير"الكتاب المدرسي والبحث العلمي :مهام ودور المدارس العليا للأساتذة"، فحتى لو كنا مضطرين في بعض الأحيان للأخذ بتجارب الآخرين في ميدان من الميادين وخاصة الميدان التعليمي فلابد من أن يتم ذلك عن علم وبصيرة. ولن يتحقق هذا إلا عبر دراسة مستفيضة وأبحاث ميدانية تمكن من تكييف أية تجربة وأقلمتها مع معطيات ظروف مجتمعنا المغايرة قطعا لتلك التي أفرزتها. إلا أن لسان حال تعليمنا ينطق بغير هذا المنطق، بحيث إنه يتم النقل الحرفي للمناهج البيداغوجية للآخرين التي نبتت في بيآت غير ببيآتنا كنتيجة لمعطيات وتجارب ميدانية مهدت لتبنيها. فهل من الصواب والحكمة والعلم الإقدام على أي إصلاح بيداغوجي للتعليم دونما تمحيص للأمر ودونما أية توقعات للنتائج على ضوء معرفة علمية لخصوصياتنا؟..

فعلى سبيل المثال، كيف يعقل أن نأخذ عن دولة متقدمة ما تجربتها في "التدريس بالكفاءات" و نعمل على تطبيقها بحذافيرها في بيئة مخالفة تماما لتلك التي أفرزتها؟ هل تعهدنا المدرس بتثبيت الكفاءات اللازمة حتى نطلب منه التدريس بها؟ ثم هل أعددنا الكتب المدرسية بكفاءة "الكفاءات"؟ بل، هل عملنا على تأهيل وتحصين كلا من المدرس والتلميذ لغويا حتى يتمكنا من التواصل السليم فيما بينهما ويتفاهما بكفاءة "الكفاءات"؟ ثم هل بإمكان بيداغوجية التدريس بالكفاءات أن تثمر شيئا في أقسام يناهز عدد التلاميذ بها الأربعين؟ وهل التجهيزات المخبرية وغيرها بمؤسسات تعليمنا ما قبل الجامعي تفي بالقليل القليل مما تتطلبه هذه البيداغوجية المستوردة؟ ثم، وثم...

إن هذه البيداغوجيا بالنسبة لواقعنا تمثل نوعا من الترف الفكري الغرابي الذي لا هدف له إلا محاولة التحليق بعيدا عن الواقع.

1-4ـ إعادة التكوين والتكوين المستمر

حتى يتمكن المدرس من القيام بكل المهام التي أناطتها به بيداغوجيا الكفاءات بالكفاءة الضرورية فلا بد له أن يكون متمكنا حق التمكن مما هو مطالب بتدريسه. وهل يكفي أن يكون المدرس قد تلقى تكوينا أساسيا سليما وناجعا ليكتسب الكفاءة الضرورية للقيام بهذه المهام المناطة به طوال حياته العملية؟. والجواب قطعا لا. فالمعارف والمفاهيم العلمية تتطور مع مرور الزمن، كما أن مع مروره يتآكل الرصيد المتقادم منها عند هذه الأطر. ولقد ازدادت هذه الهوة اتساعا في السنين الأخيرة التي تم فيها الإخلال بشكل كبير بالتوازن المعرفي لأطر التعليم ما قبل الجامعي عبر تضخم معرفي هائل زاد من اتساع الهوة بين المستوى المعرفي للكثير منهم وما هو مطلوب منهم تدريسه.

وعليه، فإن التأسيس للتكوين المستمر كمنهاج عمل وكضرورة من أجل الحفاظ على المكتسبات ولاكتساب الجديد من الكفاءات والمهارات يصبح لازما وضروريا. ولقد أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين أهمية قصوى لهذا الأمر. فهو يركز على نوعين من التكوين المستمر وإعادة التأهيل لهيئة التربية والتكوين:

ـ حصص سنوية قصيرة لتحسين "الكفايات" والرفع من مستواها،

ـ حصص لإعادة التأهيل بصفة معمقة تنظم على الأقل مرة كل ثلاث سنوات.

ونظرا للأهمية القصوى لهذا الأمر نعيد التأكيد على أن التكوين المستمر وإعادة التكوين عملية لا يمكن أن يستغني عنها أيا كان وبأي حال من الأحوال. فهي إما أن تكون ذاتية في حق أساتذة التعليم العالي (عبر البحث العلمي) وإما أن تكون بواسطة هؤلاء في حق الأساتذة الغير الجامعيين. فعملية البحث العلمي تمثل صمام الأمان للأستاذ الباحث بحيث تؤمن له عملية تكوين مستمر ذاتية لا مناص منها لكل أستاذ بالتعليم العالي. أما بالنسبة لأطر التعليم ما قبل الجامعي فيرمي التكوين المستمر إلى تعهدهم بإعادة التكوين كلما اقتضت الضرورة ذلك. ونعيد التأكيد على أن تقادم المعارف والمفاهيم العلمية والمعلومات هي عبارة عن عاهة تصيب أيضا أستاذ التعليم العالي إن هو تقاعس ولم يثابر على

الضروري من البحث العلمي أو إن وضعت له العراقيل التي تحول بينه وبين هذه الرياضة الذهنية والفكرية اللازمة. إن غياب التحيين الناجع والممنهج لمهمة العقل والفكر تؤدي إلى تعطيل مؤهلاته على التفكر والتصور السليمين. إن المزاوجة بين البحث العلمي والتدريس في ميادين التخصص هي التي جعلت كبار الأساتذة الجامعيين يوظفون خبراتهم، في التأسيس لديداكتيك المواد المدرسة، كل في ميدان تخصصه.

فإذا، كيف ستصبح الحالة إذا ما عطل التكوين المستمر وإعادة التكوين، كما هو عليه الحال الآن، وانحصرت، مع مرور الزمن، معلومات المدرس في مستوى ما هو مطالب بتدريسه في أحسن الأحوال (علما بأن ما هو مطالب بتدريسه حاليا يتعدى بكثير مستواه المعرفي في بعض الأحيان). ومما يجب التأكيد وإعادة التأكيد عليه، هو أن على التكوين المستمر المطلوب التأسيس له حاليا، أن يتمحور أساسا حول:

ـ الجانب اللغوي بالنسبة للمدرس بالتعليم الأساسي (خصوصا) والإعدادي،

ـ الجانب المعرفي العلمي بالنسبة لمدرسي سلك التعليم الثانوي التأهيلي والإعدادي، دون إغفال مدرس التعليم الأساسي الذي أصبح بدوره يئن من المستوى العالي للمعارف المطالب بتدريسها.

وللسائل أن يسأل عن محل بيداغوجيا التعليم بالكفاءات ("الكفايات") من الإعراب في كل هذا؟ والجواب، كما أوردناه في تقرير "التكوين المستمر وإعادة التأهيل" يتلخص في إيجاد البضاعة اللائقة والمتميزة قبل الخوض في تقنيات "الماركتين" (marketing) قصد العمل على تسويقها. هذه البيداغوجيا، وكل البيداغوجيات، هي، في واقع الأمر، وسيلة وليست هدفا في حد ذاتها، وإذا ما انقلبت كذلك، فستختل الموازين ويزداد حال تعليمنا اضطرابا وترديا. فعلينا أن نعلم أنه إذا ما تحققت الكفاءة في المدرس، فإنه سيعمل على التعليم والتدريس بها (بيداغوجيا التعليم بالكفاءات). وإذا ما غيبت فلن يستطيع فعل أي شيء ولو أصبح من أكبر المنظرين لهذه البيداغوجيا، لأنه كما قلنا، فاقد الشيء لا يعطيه، ولأن البيداغوجيا في حد ذاتها وسيلة لتبليغ ما يراد تبليغه، ليس إلا.

وحتى لا يبقى ما نقوله من باب الكلام والتنظير، نشير إلى ما عايناه وعايشناه من حالات لمستشارين بيداغوجيين (conseillers pédagogiques) وأساتذة (في العلوم الطبيعية الجيولوجيا خصوصا) أوصلهم عدم التمكن مما يدرسون

إلى تكوين تصورات بعيدة كل البعد عن الحقيقة، عن الكثير من الظواهر الجيولوجية. وعلى أساس هذه التصورات بنيت تحاليل واستنبطت استنتاجات خاطئة. ومما يثير الانتباه هو أن مثل هذه العاهات الفكرية المنهجية تصبح من البديهيات العلمية عند من استقرت في ذهنه بحيث يصبح من الصعب جدا تقويمها. ولقد سبق أن تابعنا، في التسعينات من القرن الماضي، تداريب الطلبة الأساتذة في القسم بالثانويات وحضرنا معهم إلى حصص الدروس التي يلقيها "أستاذ القسم" في الأسبوعين الأولين. ومما لازال عالقا بذاكرتي هو كيف تمكنت إحدى الأستاذات من تمرير تصورات خاطئة لجملة من المفاهيم العلمية (الصخور التحولية les roches métamorphiques، الشيستية والتنضد et la schistosité le feuilletage) بطريقة التدريس بالأهداف، التي كانت سائدة في ذلك الوقت. والغريب في الأمر، هو أنه عند تقييمها لمدى استيعاب هذه المفاهيم المشوهة من طرف التلاميذ في آخر الحصة، ومدى بلوغ الأهداف المسطرة فإن النتيجة كانت إيجابية. وهو الأمر الذي أكدت عليه أستاذة القسم بحيث أثارت انتباهي إلى أن الأهداف المسطرة في بداية الحصة قد تم بلوغها. وبما أن مهمتي الرسمية كانت تنحصر في مرافقة وتأطير الأساتذة الطلبة في تداريبهم، فلم يكن عندي الحق في تقييم وتقويم ما أعاين إذا لم يظهر الأستاذ "التطبيقي" رغبة في ذلك. لقد ظهر جليا أن أغلبية التلاميذ قد استوعبوا المفاهيم الخاطئة التي درست لهم من غير أن يظهر عليهم أي حرج أو استفهام (وللتذكير فقط، فقد كان الكثير من هذه المفاهيم خاطئا في الكتاب المدرسي كذلك). وخلاصة الأمر أنهم لم يفهموا ولا توجد عندهم أية منهجية ومرجعية فكرية للفهم السليم، فلا يزيد الأمر على كونه عملية تلقينية ميكانيكية. وهنا لابد من التأكيد على مدى خطورة هذه التشوهات والعاهات في المنهجية العلمية على عملية بناءها عند التلاميذ.

بالمقابل، فقد تابعت درسا لأحد الطلبة الأساتذة المتدربين بحضور أستاذة من علوم التربية، ولازلت أتذكر كيف لعب الطالب على الإخراج البيداغوجي لتغليف مستواه المعرفي الضعيف. لقد كان موفقا في السيطرة على القسم وتحريكه وفي استعماله للسبورة (كيفية التدريس) إلى حد إثارة إعجاب أستاذة علوم التربية التي لم تكن ملمة بالجيولوجيا. ولقد عجبت لما يمكن أن يمرر

بطريقة بيداغوجية متمكن منها من مفاهيم خاطئة ومشوهة تعمل على تقويض المنهجية العلمية السليمة للتلميذ.

2-4- إعادة النظر في التضخم المعرفي بالمقررات كما وكيفا

هنا كذلك ينطبق علينا حال الأعرابي الذي لم يتمكن من التوفيق بين دوافع شهيته للأكل وجهله بخواص ثمرة شجرة "ساسنو" الغابوية التي استهوته بعذوبة مذاقها، فكانت النتيجة أن انتفخ بطنه واستحكمت به الآلام. نعم، لم نتمكن من التوفيق بين تطلعاتنا المعرفية والعلمية وكفاءاتنا المؤهلة لذلك، فكانت النتيجة انتفاخ وتقرح عقول وأذهان تلامذتنا من جراء التورمات المنهجية الفكرية و المعرفية.

كما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، فإن التضخم المعرفي قد ألقى بظلاله على كل أطوار التعليم ما قبل الجامعي في غياب تام لإعادة تأهيل البنية المادية والبشرية. وكانت النتيجة سلبية على كل الأصعدة، فرجل التعليم الذي ترك وحيدا في مواجهة كل هذه الطوارئ أصبح في غالب الأحيان منهكا، تتقاذفه المناهج البيداغوجية التي تحولت من وسيلة للعمل إلى غاية في حد ذاتها. ولا يخفى على اللبيب أن تحويل الوسيلة إلى هدف يعد حالة من الهروب من الواقع.

من تجليات التضخم المعرفي، وإغراق أطوار التعليم ما قبل الجامعي بمعارف لم يسبق للكثير من المدرسين أن تعلموها في تكوينهم من قبل، ضياع آلية التواصل (اللغة) واضطراب حالة المعارف والمفاهيم العلمية وتشوهها خصوصا في بعض العلوم. وكما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة فإن أخطر ما يهز أركان ومقومات منظومتنا التعليمية هو المكون اللغوي الذي يمثل آلية التواصل والتفاعل داخل المنظومة. وإن أول لبنة في تكوين رجل الغد المعول عليه تبتدئ من هنا، من مستوى التعليم الأساسي. فإذا نحن فشلنا هنا، فلن تزيد الأمور إلا سوءا مع تقدم أطوار التعليم المتلاحقة.

لكن، كيف يمكن التركيز على اللغة خلال طور التعليم الأساسي و كلنا يعلم بالمعايشة اليومية حالة التضخم المعرفي التي طالت أطوار التعليم الابتدائي. لقد أصبح تعلم اللغة (المهمة الأساسية) مميعا كليا بين الكثير من المواد التي تثقل كاهل المعلم والتلميذ على السواء. ومما زاد الطين بلة هو مطالبة المعلم

المحاصر بعاملي الوقت والمستوى العالي للمعارف المطالب بتدريسها بالعمل ببيداغوجيا الكفاءات. أليست هذه أمثل طريقة لدفع جندي الميدان هذا لإلقاء سلاحه والاستسلام الكامل؟ إنه ليس سؤالا افتراضيا، لقد أصبح الأمر واقعا معاشا بطرق شتى. كيف لنا إذا أن نتباكى بعد كل هذا عما يعانيه تعليمنا من اختلالات عميقة؟

فعلى سبيل المثال، ففي السنة الخامسة ابتدائي تدرس أمور لا يمكن إدراك الغاية البيداغوجية منها والمنهجية المتوخاة من حيث أن الكثير منها كانت تدرس بالإعدادي أو فيما بعد، وهي تطرح إشكالا حقيقيا حتى للمعلم المطالب بتدريسها، والذي تفرقت به السبل. فعلى سبيل المثال، على التلميذ أن يتعلم ضمن:

النشاط العلمي: الذوبان والخلائط (*la fusion et les solutions*)، والتكاثر عند الحيوانات (*la reproduction chez les animaux*)، الطبيعة (مكونات الغابة، أهم العلاقات المتبادلة بين مكونات الغابة، أهمية الوسط الغابوي، الوسط البيئي) والضوء 1 (انتشار الضوء، الظلال، العلبة المظلمة، كيف نحصل على الصور ومميزات الصورة) التوازن، الحركة، التغذية (السلوك الغذائي، السلاسل الغذائية، الشبكات الغذائية، التوازن الطبيعي) والضوء 2 (الضوء الأبيض، تبدد الضوء، تركيب الضوء، الألوان والضوء وألوان الأجسام).

في الاجتماعيات: يراد للتلميذ أن يتعلم الأركيولوجيا واللقى، تكوين ملف حول معلمة في البيئة المحلية للمتعلم، التعبير الخرائطي، المقاييس المختلفة، الطبوغرافيا، خطوط التسوية مع الاستئناس بخريطة طبوغرافية، المناخ.

وصف المجال الحضري والريفي: (تعلم مبادئ التعبير الكارطوغرافي، رسم خريطة، التعامل بمقياسين مختلفين، كيف أعد وأقدم ملفا، الديمقراطية المحلية، كيف أخطط وأنجز مشروعا لفائدة الجماعة التي أنتمي إليها).

في الرياضيات: التناسبية، والسلم، والسرعة، وإزاحة الأشكال، وقياس السرعة، الخ.

إنه تضخم معرفي هائل. ماذا سيتبقى من الوقت والجهد والتركيز لكي يستثمر في التحصين اللغوي؟. منظور بيداغوجيا الكفاءات يرفض الحشو ومن بين

آلياته ومناهجه امتلاك ما يكفي من الوقت اللازم حتى يمكن إشراك التلميذ في بناء صرحه المعرفي وتكوينه تكوينا عمليا ذاتيا.

ثم إن هذا التضخم المعرفي مصحوب في بعض الأحيان بمفاهيم علمية خاطئة ومصطلحات مشوهة. إنها التخمة المعرفية التي تفضي إلى التقرح المعرفي وهو الشيء الذي ينهك العقل ويعطل الفكر ويشوه التفكير. فهل يمكن لبيداغوجيا الكفاءات أن تصلح ما أفسده الكم والكيف وعامل الزمن؟.

إن كثيرا من المحاور والمفاهيم ليس للعديد من المعلمين أية دراية بها، فكيف لهم إذن تدريسها بأية وسيلة من الوسائل؟ كيف للمعلم استساغة "التعبير الكارطوغرافي" وتصور "خطوط (والصحيح: منحنيات) التسوية" وما إلى ذلك تصورا سليما وهي أمور لا يحسن استيعابها إلا المختصون في الجيولوجيا البنيوية والكارطوغرافيا.

على ذكر منحنيات (وليس خطوط) التسوية (les courbes de niveau) فإنه من المؤلم جدا أن يضطر المعلم المسكين أن يقول كل ما قد يخطر بباله من "توهمات" ليجيب عن الأسئلة المحرجة للتلاميذ الذين من حقهم أن يفهموا (ومن واجبه هو أن يجيب). يجيب المعلم (وليس لأحد أن يحمله أية مسؤولية، بل يتحملها من أوصل الأمور إلى هذا الحد من الاختلال) أن "منحنيات التسوية" "هي كأن نأخذ الجبل مثلا ونضغط عليه حتى يتسطح وأن منحنى (وليس خط) التسوية الداخلي يمثل قمة هذا الأخير". كيف يعقل أن نبيح لأنفسنا خلق هذه الظروف التي تنتقص كليا من شأن المعلم (جندي الميدان الأول الذي من المفروض أن يرى فيه الطفل التلميذ صمام الأمان والقدوة في كل شيء) وتجعله يحس بالمهانة، وتعمل على التشويه والإعاقة المزمنة لفكر وتفكير التلميذ؟. وكما سبق لنا أن أوضحنا، فهذا ليس إلا مثالا من بين الآلاف من أمثاله ومن أمثال الأستاذ بالتعليم الإعدادي والثانوي الذين غرقوا في بحار من التضخم المعرفي لا طاقة لهم بالسباحة فيها دونما معين محترف. هل يعقل بعد كل هذا أن نتصور دور المدرس كما تنظر له بيداغوجيا الكفاءات من أنه هو الوصي الذي يقوم بتحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلم وتشكيل مجموعات والتتبع البيداغوجي للتكوين، وهو المكلف بالتأطير والتكوين ومرافقة شخص خلال مدة تكوينه، وهو المهندس الذي ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها،..الخ؟

إذن، فمقررات تعليمنا الأساسي (والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي تبعا لذلك) أدت إلى إغراق التلميذ بمعارف ومفاهيم لا يمكن له أن يستسيغها وإن استوعب شيئا، فإنها عبارة عن مفاهيم مغلوطة تخلق في عقله وتفكيره تصورات مشوهة يصعب تقويمها فيما بعد وتخلق عنده أزمة ثقة خطيرة فيما يتلقاه. كما تخلق له أزمة ثقة في المدرس نفسه، مما يؤدي به حتما إلى عدم إعارة ولو أدنى اهتمام للعملية التعليمية (ونتباكى بعد كل هذا على ما نلاحظه من نفور التلاميذ من كل ما يمس للتعليم بصلة). فلقد أصبح من الطبيعي أن نسمع التلاميذ في الابتدائي (وفي الأطوار الموالية)، يا حسرتاه، يرددون أن المعلم لم يشرح لنا هذا الدرس أو هذا الشيء لأنه لا يعرفه أو لم يفهمه ("ما فيدوش"). ثم إن الوقت الثمين الذي كان من الواجب استثماره في تعلم الأمور الأساسية كتحصين الأساس اللغوي تم هدره فيما يشتت الفكر والطاقة والعزائم. ما الغاية إذا من هذا النوع من الإصلاح اللا بيداغوجي؟ إنه التقليد للآخر على غير بصيرة وبدون أي تصور. نعم، لقد نقلنا البرامج والمقررات دونما تمحيص، وقلدنا النهج البيداغوجي ولم نحسن حتى ترجمة المصطلح المعبر عنه. لقد سبق للمرحوم الملك الحسن الثاني، في أواخر التسعينات من القرن الماضي، أن استبق هذا الذي نشكوه بحيث عبر عنه بالسكتة القلبية التي تتهدد تعليمنا إذا نحن لم نبادر إلى القيام بإصلاح فعلي وفعال لمنظومتنا التعليمية.

لنتوقف هنا عند هذا الحد من تطرقنا للتضخم المعرفي، ولنترك التطرق للطورين اللاحقين من التعليم جانبا. لقد سبق أن تطرقنا لهما بشيء من التفصيل في تقاريرنا السابقة. وكما يقول المثل الدارجي "قالوا لحمل طاح، قالوا من الخيمة خرج مايل". ولقد سبق أن شبهنا تفشي الاختلالات وتعاظمها كلما ارتقينا في الأطوار التعليمية بتعاظم كرة الثلج المتدحرجة وهو الأمر الذي يفضي في النهاية إلى تهشمها بكيفية ذاتية.

3-4- تهيئة كتب مدرسية سليمة المحتوى

إنه المحور الثالث الذي يجب العمل من خلاله على تهيئة الأرضية الصلبة التي تسمح بتعبيد السبل التي تؤدي إلى تطبيق بيداغوجيا الكفاءات في تعليمنا. لقد سبق وأن تطرقنا بكل التفاصيل في تقريرنا "الكتاب المدرسي والبحث

العلمي: مهام ودور المدارس العليا للأساتذة" لما يشوب الكتب المدرسية، في كثير من الأحيان، خاصة في العلوم الطبيعية ، من اختلالات خطيرة في المفاهيم العلمية والمصطلح. كما عملنا على وضع الضوابط اللازمة لتهيئ و إخراج الكتاب المدرسي. ومن باب التأكيد، نود التذكير بأن ما ببعض الكتب المدرسية من اختلالات معرفية و"مصطلحية" خطيرة راجع للتضخم المعرفي، الكمي والكيفي، الذي ذكرناه. ولكي نتمكن من تصور مدى خطورة هذه الاختلالات على مؤهلات رجال التعليم، فمن المعلوم بداهة أن يكون مؤلفو الكتب المدرسية أكثر تمكنا من المعارف والمفاهيم والمصطلحات التي عملوا على كتابتها. وإذا ما عجز هؤلاء عن استيعاب ما كتبوه فماذا يمكن أن يطلب من المدرس المسكين الذي ترك وحده لشأنه؟.

ومن بين الحقائق التي يجب التطرق إليها والتأكيد عليها، أن مما يجعل الكتاب المدرسي في الجيولوجيا وفي بعض اختصاصات علوم الحياة أكثر عرضة للأخطاء في المفاهيم العلمية والمعارف هو ما تمليه ضرورة التعامل مع المعطيات العلمية عبر أمثلة محلية (وطنية). وهذا الأمر هو الذي أدى إلى كشف الاختلالات المعرفية عند من تحملوا مسؤولية تأليف الكتب المدرسية في هذه العلوم، وهو الشيء الذي لا يتجلى بنفس الحدة في العلوم الأخرى التي يكتفى فيها، في غالب الأحيان، بترجمة الكتب الفرنسية. وهكذا، فإذا كان ما بالكتب المدرسية من اختلالات معرفية يعد سلبيا جدا، فالجانب الإيجابي فيه يتجلى فيما كشفته هذه الاختلالات من اضطراب معرفي عند رجال التعليم ما قبل الجامعي. فالتضخم الكمي والكيفي للمعارف في المقررات يقابل بتآكل رصيدها وتقادمه عند الأستاذ في غياب تام لتكوين مستمر هادف. أيعقل بعد كل هذا أن نطالبه بالتدريس بالكفاءات التي لم نتعهده بتنميتها؟.

عند نقاشنا لهذه الأمور ذات مرة، ألقى أحد الزملاء الأساتذة باللائمة على سلبية رجل التعليم ما قبل الجامعي في عصر وفرت فيه الإنترنيت كل سبل اكتساب الكفاءات. لكن عند متابعة النقاش تبين أن فاقد الشيء، خاصة في ميدان العلوم ومناهجها المتطورة، لا يمكنه أن يكتسبه بكفاءة عبر التكوين الذاتي. فهناك الكثير من رجال التعليم الثانوي والإعدادي الذين لا تنقصهم الجرأة في العمل على اكتساب المعارف الجديدة المطلوب منهم التعامل معها، لكنها لا تعدو، في كثير من الأحيان، عن عملية كوبي ـ كولي (couper –

(coller). ويتجلى هذا الأمر في الكثير مما لاحظناه ونلاحظه في مناسبات عديدة، وبخاصة عند أساتذة التعليم الثانوي الذين يلجون سلك التبريز بالمدارس العليا للأساتذة. وإن أخطر ما في الأمر هو هذا الاكتساب المزيف والساذج للمعارف في غياب من يتعهدها بالصقل والتصحيح، وهو ما يبدو جليا من خلال ما تعرفه الكتب المدرسية في بعض العلوم من تشوهات بليغة في المفاهيم والمصطلحات وغيرها.

4-4ـ التخفيض من عدد التلاميذ بالقسم

«تستهدف "الكفايات" التكوين الشمولي للفرد لأن المقاربة "بالكفايات" تعني تغيير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية أنشطة التعلم. سيصير الأستاذ والمعلم موردا ـ مرشدا للتلاميذ في سياق دال ومهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية».

إن لهذا النص المقتضب حول ما يهدف إليه التعليم بالكفاءات بالنسبة للتلميذ وقعا حسنا على السمع والوجدان. لكن التنظير شيء، والواقع شيء آخر. ما هي الشروط الأخرى التي تتطلبها تنمية أنشطة التعلم وتيسير اكتساب المعارف وتطبيقها وتنمية التعلمات، حتى تنقل إلى سياقات خارجية ؟ هل وجود المدرس الكفء يكفي لكي تتم العملية التعليمية كما هو منظر لها؟

التعليم بالكفاءات هو عبارة عن خليط من الأعمال الموجهة (travaux dirigés) والتطبيقية (pratiques) التي يقوم بها الطالب في التعليم العالي. وبالرغم من أن منهجية التعليم بالكفاءات قريبة مما هو معمول به في التعليم العالي (حيث الطالب متمكن مبدئيا من المعارف والمفاهيم التي يتعاطى معها) فإن الطلبة يقسمون إلى مجموعات صغيرة (حوالي 20 فردا) في القاعة بحيث يتم تأطيرهم مبدئيا من طرف أستاذين جامعيين. ماذا يمكن استنتاجه إذا؟ إن أول ما يجب استنتاجه هو أن للجودة ثمن يكمن في جودة الاستثمار. للتدريس بجودة الكفاءات لا بد من تهيئة الظروف المادية المؤهلة لها علاوة على الكفاية في الكفاءات. وفي غياب هذه البنية واللبنات الأساسية، سيصبح حالنا كحال أحد الشباب البحارة من مدينة أسفي، استهوته أمريكا ببريق تقدمها التكنولوجي فعقد العزم على الهجرة إليها بطريقته الخاصة. وبما أنه بحار ماهر، حسب ظنه بنفسه، فقد قرر أن يقطع المحيط الأطلسي عبر "فلوكة" من

الخشب حملها بما يكفي من الماء والزاد وما يحتاج إليه ثم انطلق نحو وجهته. ومن حسن حظ هذا المتطلع المغرور أن أخبر أقرباؤه السلطات فلحق به قارب من البحرية الملكية وأنقذوه من الهلاك المحقق. فليست كل غاية إذا بغاية إذا لم تتوفر الوسائل والآليات المعقولة والمضبوطة التي تبلغ إليها. وانعدام الوسيلة لا يبرر إلغاء الغاية، والغاية المعقولة لابد لها من وسائل مضبوطة ومعلومة.

كيف يمكن بلوغ أهداف التعليم بالكفاءات في أقسام يناهز معدل التلاميذ بها الأربعين (40) في غالب الأحيان؟ وأية تلاميذ؟ وأية مؤسسات؟ والإجابة على السؤالين الأخيرين لا تتطلب أكثر من متابعة ما يكتب يوميا في الجرائد الوطنية على كثرتها. فالمدرس المسكين لا يستطيع حتى ضبط النظام بالقسم في غياب سلطة الإدارة. وحتى لا ندخل في حيثيات ليست من صلب موضوع هذا التشخيص، نقول أنه على الدولة أن تعمل على إعادة هيبة إدارة المؤسسات التعليمية عبر ربطها بمصلحة أمنية خاصة يتم خلقها لهذا الغرض ولغرض ضبط الأمن بهذه المؤسسات وفي ومحيطها. لماذا لا يتم خلق جهاز أمني مثيل للحرس الجامعي للتصدي لهذا الفلتان التربوي الخطير؟.

إن الأستاذ تم تركه لوحده في الميدان. فكما ترك لشأنه في مواجهة التضخم المعرفي المهول فقد ترك لشأنه في مواجهة التسيب الذي تفشى داخل المؤسسة التي يعمل بها وخارجها. ترك لوحده في مواجهة التسيب الذي تفشى بين الكثير من التلاميذ وحتى بين الكثير من الآباء. فحينما يضطر المدرس إلى فعل شيء ما للحد من عامل الفوضى بالقسم فإنه يفتح على نفسه بابا من المشاكل لا حد له، يواجه فيه أولياء التلاميذ ومؤسستي الأمن والقضاء حينما يرفع الأمر إليهما. وفي غمرة كل هذه المشاكل لا يجد، في كثير من الأحيان، حتى من يواسيه من داخل إدارة مؤسسته، التي أصبحت غير قادرة على القيام بواجبها التربوي، بحيث يتم توجيه اللوم المبطن إليه: «آ أستاذ، مكنش عليك تصدع راسك وتدخل في هاذ المشاكل، اللي ابغ يقر يقر واللي مبغاش انت مالك». وكم من رجال التعليم رفعوا أيدهم مستسلمين لهذا الواقع الأليم الذي أصبح كابوسا يقض مضاجعهم. أين محل بيداغوجيا الكفاءات من الإعراب في كل هذا؟ اللهم إن كان الأمر يتوقف على معايشتها كتنظير وكمادة استهلاكية دسمة للملتقيات البيداغوجية التي تحولت إلى غايات في حد ذاتها بحيث

اختزلت كل مشاكل التعليم. فحتى التكوين المستمر خصص لهذا الغرض على مدى السنين الأخيرة.
إن ترك الأستاذ وحيدا في مواجهة كل التبعات التي يفرزها قسم يعج بأعداد كبيرة من التلاميذ تجعل من مطالبته بالتدريس ببيداغوجيا الكفاءات دربا من اللامعقول وقفزا على الحقائق.

4-5- تجهيز الأقسام والمختبرات بما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات

إن هذا الجانب من شروط إنجاح بيداغوجيا الكفاءات لا يتطلب الوقوف كثيرا لإثبات أهميته القصوى. إن التجهيز المطلوب ينقسم إلى ما هو كلاسيكي وما أوجدته وأفرزته التكنولوجيا الجديدة من أجهزة سمعية بصرية وغيرها أصبحت جد ضرورية للرفع من جودة التعليم. والتجهيزات الكلاسيكية هي من نوع تجهيز المختبرات بما يلزم من متطلبات مواد التخصص والأقسام بما يلزم من وسائل الإيضاح. إذ كيف يمكن تصور ما تفضي إليه بيداغوجيا الكفاءات من "إضفاء المعنى على التعلمات" و"استعداد لتنفيذ مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة والمواقف التي تسمح بإتمام مجموعة من المهام " و "معرفة بالفعل المعقد المؤسس على التحريك والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد " في غياب أدنى المؤهلات التجهيزية. "إن خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية "الكفايات" رهين بتوفير "مواد وآليات البناء" الضرورية المتمثلة في التجهيزات الأساسية.

4-6- غياب الكفاءة ينتج تلاميذا يفتقدون إلى منهجية التفكير السليم

يهدف التعليم عبر أطواره المتلاحقة إلى التدرج في تكوين وتعبئة التلميذ بالطريقة التي تجعله جاهزا وقابلا للتفاعل مع محيطه بكل إيجابية بحيث يصبح، في آخر المطاف، مؤهلا للقيام بالمهام المنوطة به في المجتمع على الوجه المطلوب. ولكي تثمر هذه العملية وتؤتي ما هو متوخى منها فلابد لها أن تفضي إلى إرساء وتوطيد ركيزتين أساسين: ـ آلية التواصل (اللغة)، ـ منهجية علمية سليمة (منهجية التفكير السليم).

أ ـ آليات التواصل (اللغات)

يقول المثل العربي "تكلم أعرفك" و"يكفيني فيك يكفوني". إن من أبجديات العملية التعليمية أن تعمل على الاكتساب السليم والجيد لمقومات التعبير اللغوي (آلية التواصل) تكلما وكتابة عند التلميذ. إذ كيف يعقل أن نتمكن من التواصل والتفاهم والتناغم فيما بيننا إذا افتقدنا الآليات التي تمكن من ذلك. لقد سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، أن تعليمنا أصبح جد منهك بسبب العطب الذي أصابه في قلب آليات التواصل (العربية والفرنسية على السواء). كيف يمكن لأطفالنا وشبابنا أن يكتسبوا مناهج التفكير السليم في غياب الآليات الضرورية لذلك؟

هناك من يعزو تدهور المستوى اللغوي إلى تغييب مادة الفلسفة من تعليمنا الثانوي. إلا أنه كما هو معلوم فإن الفلسفة هي علم الكلام بامتياز، عبارة عن تسلسل منطقي للأفكار. هل من المنطق السليم أن نتعامل مع علم الكلام بدون آلياته؟. ثم إن الفلسفة تدرس في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي. هل من المعقول أن نعزو ضياع اللغة لتغييب الفلسفة في هذا المستوى المتأخر من تعليمنا؟ وكيف لعلم الكلام أن يكون علما في غياب منطق الكلام وآلياته؟ فحتى لو لم تغيب الفلسفة قسرا من المقررات، فستغيب قهرا نتيجة الاختلال الخطير لمنطق الكلام بسبب غياب آلياته. نعم، كان لا بد من هذا التوضيح حتى لا نخطئ في تشخيص أسباب الخلل. لقد سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة أن أصل المشكل يكمن في طمس معالم التدريس اللغوي في التعليم الأساسي ثم الإعدادي بعد ذلك.

ب ـ منهجية التفكير السليم

يقول ديكارت "أنا أفكر، إذن أنا موجود". المنطق السليم يقتضي قول "إذن أنا موجود كإنسان"، أما الوجود على مطلقه فثابت حتى لمن لا يفكر.

بعد التكوين اللغوي الجيد للتلميذ بمنهجية سليمة تأتي المرحلة الثانية التي تقتضي توظيف هذا المعطى في بناء وصقل منهجية تؤسس للتفكير السليم. إن امتلاك التلميذ لرصيد لغوي سليم هو الذي يؤهله لاكتساب مناهج التفكير السليم في كل ميادين العلوم والمعرفة، إذا ما توفرت الكفاءة الضرورية في المدرس المكلف بعملية البناء. إذا، فبناء منهجية التفكير السليم تقتضي كفاءة

التلميذ اللغوية وكفاءة الأستاذ التدريسية. فكفاءة التلميذ اللغوية المفترضة لا تكفي لوحدها لصقل التفكير. فبعدما كان بلوغ هذه الكفاءة يشكل غاية (نبيلة) في حد ذاتها كتتويج لمرحلة متقدمة من التعليم فقد حان وقت تحويل الغاية إلى وسيلة ضرورية لتحصيل مبتغى المراحل اللاحقة. إذا لا بد من توظيف اللغة توظيفا سليما في بناء المنهجية السليمة للتفكير، وإلا فستظل على هيأتها كغاية من الغايات، ويا ليتنا توفقنا في بلوغ هذا الحد الأدنى لمنظومة تعليمية قفزت إلى تبني بيداغوجيا الكفاءات (الكفايات) في مناهجها التعليمية.

بناء التفكير السليم المنهجي عبر التوظيف السليم للغة يعود أولا وأخيرا إلى المدرس. فنجاح العملية أو فشلها متعلق كله بمدى مهارة الأستاذ، المتأتية من مدى كفاءته. بناءا على هذا المنطق البديهي، ما مدى تأثير غياب الكفاءة عند الأستاذ على عملية بناء التفكير عند التلميذ؟ ثم هل لنا أن نحمل الأستاذ كل التبعات السلبية في حال حصولها وننأى نحن بأنفسنا؟

لنبدأ من الأخير، حيث يبدو الأمر جليا بالرجوع إلى التقارير السابقة. فرجل التعليم ما قبل الجامعي أصبح، في كثير من الأحيان، متجاوزا في معارفه ومفاهيمه نظرا لتآكل رصيده المتقادم منها ولإغراقه كما وكيفا بما جد فيها في غياب تام لتعهده بالتكوين المستمر وإعادة التكوين في هذا الإطار. ويا للعجب، ويا لسوء المنطق، كيف أمكننا مطالبة جندي المعرفة بخوض غمار معركة التعليم والتكوين بأسلحة جد متطورة لا يمتلكها، وحتى إن امتلكها فهو يفتقد للذخيرة اللازمة. كيف يطلب من رجل التعليم بتوظيف بيداغوجيا الكفاءات (الكفايات) في التدريس مع العلم بأن لا شيء يمكن أن يسعفه في القيام بهذه المهمة بنجاح كما هو مبين أعلاه. وإذا تيقنا من غياب الكفاءة الضرورية لإرساء منهجية سليمة للتفكير عند التلميذ فماذا تكون النتيجة؟

للإحاطة بالجواب على هذا السؤال من كل جوانبه، فعلينا إلغاء ما افترضناه سلفا، أعلاه، من كفاءة التلميذ اللغوية، لأن الحقيقة غير هذا تماما. وهكذا، نجد أنفسنا أمام غياب عامل الكفاءة اللغوية عند التلميذ والكفاءة المعرفية عند المدرس وهو الأمر الذي يمثل أنجع السبل لإرساء منهجية فاسدة للتفكير عند التلميذ. فلا هو قادر على التفكير والفهم السليمين نظرا لافتقاده لآلية التواصل ولا المدرس يمتلك الكفاءة اللازمة لذلك ولا المعطيات الأخرى تسعف. ما هي إذا تجليات فساد منهجية التفكير عند التلميذ بغض النظر على المنهجية

البيداغوجيا المتبعة لحد الآن (بيداغوجيا التدريس بالأهداف سابقا ثم بيداغوجيا "الكفايات" حاليا)؟ لقد تم إنتاج صنفين رئيسيين من التلاميذ ومن الطلبة، تبعا لذلك: صنف سلبي شارد في تفكيره، منزوي في ركنه وصنف إيجابي الظاهر في تفاعله مع محيطه. إذا كان حال الصنف الأول محسوما من منظور ومنطق التحليل فما الذي يعاب على الصنف الثاني؟ كإجابة أولية، نقول إن العيب كله يكمن في هذا الصنف نظرا لجرأته في التفاعل مع محيطه في غياب للضوابط العلمية اللازمة. إنه صنف يجب أن يعترف له بإيجابية التفاعل لكن مع افتقاد للمنهجية السليمة في التفكير وهو الأمر الذي يجعل منه فردا ساذج التفكير عشوائي ومختل المنهج. فهذا الصنف من التلاميذ الطلبة يصعب التعامل معه لأنه يمتلك قنوات تفكير خاصة به، فاسدة،لا تستوعب منهجية التفكير السليم. هذه القنوات تضخ خليطا غير متجانس من المعطيات والأفكار والأوهام وتعمل على صهرها في قالب واحد ضدا على مبادئ وبديهيات الفكر والتفكير السليمين. نعم،هذا الصنف والذي قبله هما وجهان لعملة واحدة. فالأول تمثل سلبيته لسان حاله (لا تنطبق عليه قولة السكوت يدل على الرضا بل على اللامبالاة المتأتية من اللا فهم) والثاني يكشف بحال لسانه سذاجة واضطراب فكره.

نعيد التأكيد على أن خطورة الصنف الثاني شديدة لأنه يموه على ما يكتنف منهجيته من سلبيات بمظاهر إيجابية. وأحسن مثال على هذا الواقع ما سقناه أعلاه من حالات وبخاصة ذلك الطالب الأستاذ الذي تمكن من التمويه، عبر ديناميكية مضللة، على أستاذة علوم التربية الغير مختصة في الجيولوجيا أثناء حصة تدريبية بالقسم. والأمر الملفت للنظر هو الزيادة التصاعدية في نسبة هذا الصنف من طلبة سلك التبريز الجديد خاصة أولئك القادمين من الأقسام التحضيرية. فحتى إعادة التعبئة التي يتطلبونها ليست بالأمر الهين نظرا لافتقاد عامل الوقت الضروري للقيام بهذه العميلة والذي يزيد من تفاقمه افتقاد آلية التواصل. ومما يزيد من صعوبة المهمة، كذلك، هو أن إعادة التعبئة لابد من أن تكون مسبوقة بعملية غسل للدماغ تماما كما يحدث مع الحاسوب مع فارق مهم على قدر ما بين هذا الجهاز والإنسان من تعقيد.

في الأخير، لا بد من إعادة طرح التساؤل المركزي والأسئلة المرتبطة به: هل ما يعرفه تعليمنا من إخفاقات، لا تزداد إلا تفاقما مع مرور الوقت، مرده إلى

المناهج البيداغوجية كما يتم التسويق له أم أن أصل المشكل يكمن أولا في فقدان آلية التعلم (أي اللغة المعبر عنها "بماذا" أعلم وأتعلم) و اختلال المعارف (المعبر عنه ب"ماذا" أعلم و"ماذا" أتعلم)؟ بطريقة أخرى، هل أزمة تعليمنا ذات بعد بيداغوجي محض، أم ذات أبعاد بنيوية تتمثل في اختلال اللغة والمعارف؟ وإذا كنا لا نجزم بالإجابة، فهل يعقل أن لا نحسن حتى تحسس مكامن الخلل لكي يتسنى لنا وضع الإستراتيجية المناسبة للتصدي لها؟ كيف يعقل أن نوجه كل إمكانياتنا في التكوين المستمر لبيداغوجيا الكفاءات (الكفايات) في غياب شبه تام للكفاءة فيما يراد تدريسه وبماذا يراد تدريسه؟ هل يمكن لمن لا يحسن حتى تشخيص المرض أن يقدم العلاج المناسب؟ يا ما أجمل بيداغوجيا "الكفايات" نظريا ويا ليتها لم تصرف عمليا حتى لا نخوض فيها ونغوص في غياب تام لرؤيا واضحة المعالم بحيث أصبح طلبها يمثل غاية في حد ذاته. متى سنعيد الكرة إلى داخل الميدان ونعمل على احترام قواعد اللعبة كما هو متعارف عليها؟

5- خـــاتمـــــة

هل لابد لنا أن نعمد للنقل الحرفي لكل ما قام بتجريبه الآخرون وتبين لهم صلاحه للبيئة التي جرب فيها؟. الإصلاح لأي شأن، وفي أي ميدان، يقتضي اتباع منهجية علمية لا مكان فيها للارتجال واتباع الظن والهوى والتقليد الأعمى للآخر. هذه المنهجية تقتضي أولا تقييم المعمول به داخل الإطار الذي يتفاعل فيه تقييما علميا سليما دقيقا. وهذا التقييم هو الكفيل بتحديد مواضع الخلل الحقيقية حتى يتسنى وضع الإستراتيجية الواضحة والمنهجية السليمة للتعاطي معها حسب نوعيتها. وإن من شأن هذه المقاربة العلمية أن لا تحدث تلك الاختلالات العميقة التي تؤدي إلى الاهتزاز العنيف للبنية العامة برمتها. فلكي نتمكن من تحديد مكامن الخلل من بين مكونات بنية ما، فلا بد من اتباع منهجية تقتضي تغيير كل مكون على حدا ومتابعة تطوره لتحديد مدى تأثيره إيجابا أو سلبا ليتسنى اتخاذ الموقف السليم منه. فحينما يعمل على زعزعة كل البنية بإدخال جملة من المتغيرات مرة واحدة، يصبح التحكم في التعامل معها ومدى تأثير كل متغير على حدا أمرا صعبا، بل مستحيلا. وهذا ما يجعل أي

محاولة للإصلاح تنتهي بالفشل لأننا لم نحدد الاختلالات الحقيقية ولا مكامنها بل عملنا على التقليد الغرابي لغيرنا.
إن إصلاح برامج ومناهج المنظومة التعليمية لأي بلد يبقى رهينا بإمكانياته البشرية والمادية والتي ترتبط بخصوصياته الاقتصادية والاجتماعية وما تتطلبه من تفاعل مع الظروف العالمية التي تحيط به. فمثلا، فرنسا (البلد المتقدم تكنولوجيا واجتماعيا) التي نعمل على محاكاة محطاتها الإصلاحية الخاصة بمنظومتها التعليمية، ملزمة في إطار التنافسية العالمية، على كل المستويات، بجعل مقرراتها وبرامجها منتجة لما يمكن من ربح هذا الرهان عبر جعل كل مواردها المادية والبشرية والوقت في خدمة هذا الهدف. والحكمة تقتضي الاستفادة من تجارب الآخرين، لكن عبر محورتها حول واقع حال البلد المقتدي وجعلها تتلاءم مع معطياته الاقتصادية والاجتماعية. فلقد أثبتت التجارب الطبية العملية بالدليل القاطع أن الجسد يلفظ كل عضو دخيل عليه لا يقاسمه نفس الخصائص في أدق تجلياتها. وهذا اللفظ يتجلى في اضطراب الحالة الصحية للجسد المستقبل وتدهورها. وهذه من السنن الكونية التي لا تتغير ولا تتبدل. فعلى صعيد المادة، فإن الذرة، التي تمثل ما يمكن تشبيهه بالخلية بالنسبة لعالم الأحياء، لا تتفاعل بتلقائية إلا مع مثيلاتها التي تتقاسم معها خصائص بنيوية معينة. وفي حالة الإخلال بهذه القوانين والخصوصيات فإن التفاعل القصري بينها قد يحدث انفجارا هائلا ودمارا شاملا.
فإذا كان ما سقناه أعلاه من مبررات الدولة الفرنسية لإصلاح منظومتها التعليمية طبقا لتطلعاتها والتحديات التي تواجهها، فما الذي يجعلنا نحن نقتفي هذه الخطى بكل دقائقها؟ جميل جدا أن نكون أصحاب همم عالية تجعلنا نطمح لمسايرة خطى من سبقونا في التقدم التكنولوجي والاجتماعي. لكن، كما قلنا، فإن السنن الكونية لا تتغير ولا تحابي أحدا. فطموح الرياضي مثلا (أيا كان نوع الرياضة) للمشاركة في التظاهرات العالمية لا يمكن تصوره في غياب تهيئ احترافي في أعلى المستويات. كما أنه لا يمكن تصور هذا النوع من التهيئ في غياب طواقم بشرية مشرفة عالية الكفاءة وبنية تحتية متقدمة ومتكاملة. وعليه، فإن مدى كل طموح في غياب مؤهلاته ومسوغاته يبقى من باب التمني، من باب هدر الإمكانيات وإضاعة الوقت. علينا أن نجيب بكل

وضوح على السؤال المفصلي حول الهدف من تعليمنا في ظل الإمكانيات المادية والبشرية المرصودة له حتى نعمل على جعل برامج ومناهج ومقررات منظومتنا التعليمية في خدمته. وعلينا أن نعلم أن العمل على تطوير منظومتنا التعليمية وجعلها أكثر تنافسية ومسايرة لروح العصر لا يقتضي طمس معالم أطوارها عبر التضخم المعرفي الكمي والكيفي الذي يفضي إلى النيل من كفاءات رجل التعليم المطالب بالتدريس بها في غياب تام لتعهده بالتكوين المستمر وإعادة التكوين الهادفين.

التعليم حسب مقتضيات بيداغوجيا الكفاءات (الكفايات) شيء جميل، لكن الأجمل منه أن تحصل الكفاية في الكفاءات المطلوب التدريس بها قبل تبنيها. وفي حال قلب هذه المعادلة، كما هو حاصل حاليا، فسينطبق علينا مثل الغراب في المخيلة الشعبية. لقد فرط هذا الطير المشؤوم في مشيته ليتعلم مشية الحمام فوجد نفسه في آخر المطاف غير متمكن من تعلم ما اشتهاه وغير قادر على العودة لما كان يتقن.

لقد مرت سنة كاملة على إعطاء انطلاق المبادرة الوطنية للتنمية البشرية الشاملة في أفق التصدي للأزمات الاجتماعية المعاشة والتأسيس لمنهجية الاستثمار السليم والمجدي للإمكانيات البشرية والمادية المتاحة من أجل إعلاء صرح الوطن. وكما هو معلوم فإن التعليم يشكل الحجر الأساس الذي يتحمل ثقل مسؤولية بناء العنصر البشري الفعال الذي يتطلبه إنجاح هذه المبادرة الطموحة، والمحور الذي يضبط فلك دوران آليات تفعيلها وتفاعلها الإيجابي مع محيطها. وإن المطلوب بإلحاح من رجل التعليم أن يعمل، كل حسب مؤهلاته ومهامه، ومن موقع مسؤولياته وتموقعه في المنظومة التعليمية، على الإسهام في إرساء مؤهلات ربح رهان هذه المبادرة التنموية التي أصبحت من مسؤوليات كل مغربي ينشد ضمان غد أفضل لأبنائه ومجتمعه. فلكي نصبح مؤهلين للتعليم بالكفاءات، يجب علينا أولا العمل على إشاعة و"مأسسة" فكر التخصص وبلوغ الكفاية في الكفاءات. يجب على كل فرد من أسرة التعليم معرفة حدود مهامه المنوطة به ومستوى كفاءاته وطاقاته المعرفية ومهاراته الإبداعية حتى يقف عندها ولا يتعداها لأن لا تختل الموازين وتضطرب. يجب على المسؤولين عن المنظومة التعليمية أن يعملوا على إعادة الاعتبار لمهام

أطوار التعليم والأفراد والمؤسسات وتحديد المسؤوليات على أسس المؤهلات حتى نتمكن من ربح رهان التنمية البشرية المنشودة.
ولكي نؤسس لمنظومة تعليمية متطورة، فعلينا أن نجري على نظام تعليمنا صرامة أحكام وقوانين مباراة لعبة كرة القدم. فحتى نتمكن من إرساء القواعد السليمة للتعليم والتكوين وربح الرهان، يجب أن يتحلى كل فاعل من الفاعلين بقدر عال من الحرفيـــة وهو ما يتجلى في حسن التموضع داخل الميدان بناءا على المؤهلات والمقومات والمواهب والتخصص. وهو ما يتجلى كذلك في تناسق التنسيق والتفاعل والتكامل والتآزر بين كل اللاعبين والفاعلين.

التعليم ما قبل الأولي و"الكتاب الالكتروني" وتكوين المعلمين

زيادة على ما شخصناه من قبل من تعدد أوجه الاختلالات والعلل التي أجهزت على العملية التعليمية على امتداد أطوارها مع مرور الزمن، نخص بالذكر هنا عاملين آخرين قوضا صرح التعليم الأساسي في المهد، لم يتم التطرق إليهما فيما قبل وهما: "التعليم ما قبل الأولى" (l'enseignement préscolaire) وما يسمى "بالبحوث عبر الإنترنيت" أو "الكتاب الالكتروني". لقد أجهز هذين العاملين على أسس التعلم السليم ومفهومه عبر طمس معالمه وإعطاب الملكات الطبيعية والمكتسبة للتلاميذ.

1- التعليم ما قبل الأولي

يسمى تعليما ما قبل أولي، وهي مرحلة يراد بها تعليم أبنائنا الأسس السليمة اللازمة لتشييد صرح أطوار التكوين المتتالية. سيكون من قبيل سياق الدليل ما هو بديهي إذا قلنا أن هذه المرحلة تعد جد حساسة، وأنها تؤسس للبنة من أدق لبنات أطوار التعلم. إنها من صنف العجلات المطاطية التي تحمل الطائرة الضخمة وتجعلها تطير في الجو ومنه تعود إلى الأرض بسلام. إنها عجلات من نوع خاص وصناعة خاصة، فهل يمكن أن يعهد بصناعتها إلى صانع عجلات الدراجات الهوائية؟ قد يقول قائل أن هذا فقط تعليما ما قبل أولى، فسيتم تدارك ما تبقى من هفوات في التعليم الأولي. والإجابة عن هذا التوضيح تأتي من محتوى القسم الأول من التعليم الأولي (التحضيري الأول) حيث يبدو جليا أنه من المفروض في الطفل أن يكون قادرا ومؤهلا للتكلم عن دورة الماء في الطبيعة في إطار ما يسمى بالنشاط العلمي. فتعلم أسس اللغة تم حسم أمره إذا خلال ما يسمى بالتعليم ما قبل الأولي؛ يبدو أن كرة اللغة أصبحت تتقاذف بين تعليم ما قبل أولي لا هوية له وتعليم أولي لا ماهية له. هل يعقل أن تعلق شماعة إخفاقات التعليم الإعدادي والثانوي والعالي على التكوين البيداغوجي لرجل التعليم بينما يعهد بإرساء أسس العملية التعليمية لفتيات روض الأطفال الفاقدات لكل المؤهلات التربوية والتعليمية؟ إذا علمنا ما لحق التعليم الابتدائي من طمس لمعالم تعلم اللغة تحت طوفان التضخم المعرفي الهائل (انظر

التقارير الأخرى) تبين واضحا مدى الرهان على التعليم ما قبل الأولي لتثبيت هذه المعالم، وإنه لبحق أمر مثير للدهشة والاستغراب من البيداغوجيين وممن يشرفون على البرامج والمناهج إن كانوا هم من يوجدون من وراء هذه الاختلالات المخلة العميقة.

1-1- ضوابط الإصلاح

هل الإصلاح في ميدان ما عملية اعتباطية لا تحكمها أية ضوابط؟ حينما يراد إطلاق قطار الإصلاح من محطة محددة معروفة فإنه يراد له الوصول إلى محطة محددة متقدمة مأمولة. وإذا حدث وتبين أن المحطة المأمولة غير مأمونة المسار وجب إيقاف القطار وإعادته إلى محطة الانطلاق المعروفة حتى لا يتم افتقاده بين المحطتين وضياعه، يقول المثل الفرنسي "عصفور في القفص خير من دجاجة ماء تسبح". إذا تبين من أول محطة لإصلاح التعليم أن القطار تعثر في الوصول إلى المحطة المنشودة، فلا يتصور أن تصبح هذه الأخيرة بدورها محطة انطلاق لبلوغ ما بعدها، فبكل بساطة سيتم زيغان القطار عن مساره وضياعه ولن يكون في الإمكان إعادته إلى السكة فيما بعد. من إصلاح إلى إصلاح دونما ضوابط علمية وعملية، زاغ قطار التعليم عن مساره وضاع، فلا نحن بقينا بالمحطة المأمونة المعلومة ولا نحن بلغنا أول محطة منشودة، وهكذا تم تضييع المكتسبات بالتفريط فيها وتعطيل الإصلاح بالإفراط في السير به قدما دونما مسار واضح المعالم ورؤية شاملة.

انطلق قطار إصلاح التعليم من محطة إتقان الطفل المغربي للغتين، في أفق بلوغ محطة إتقان أكثر من ذلك فضاع القطار في الطريق وضاع معه الرصيد اللغوي المكتسب. نعم، تم التفريط في محطة إتقان لغتين ومساراتها الواضحة ولم يصل القطار إلى المحطة الموالية فأصبحنا في آخر المطاف نعزي أنفسنا في أطفالنا بأحقية امتلاك الدارجة، اللغة ذات الحمولة الثقافية المغربية الأصيلة. نعم أصبحنا نعزى أنفسنا في أطفالنا بضرورة إتقان الدارجة، شارة الأمية؛ الأمية التعليمية الشاهدة على فقدان الاتصال بقطار إصلاح التعليم الذي زاغ عن مساره وتاه.

"التعليم ما قبل الأولي" عنوان ناطق بخروجه عن الصواب وسياقه، فليس قبل الأول إلا لا شيء، إذ كيف له أن يكون تعليما وهو خارج عن السياق

البيداغوجي للمنظومة التعليمية؟ "الصيف ضيعت اللبن"، وعلى منواله نقول "التعليم ما قبل الأولي ضيعت اللغة وضيعت التعليم". في أحرج فترة من أعمار أطفالنا وأدقها يعهد بتعليمهم إلى من هم أحوج ما يكون لمن يعلمهم. إنه تعليم ليس من صنف دروس محو الأمية للكبار، إنه يتطلب مربين ومعلمين من العيار الثقيل، ممن لهم إلمام كبير بعالم الطفولة الأولي والبيداغوجيا. فليس المطلوب في حد ذاته تعليم الحروف، بل خلق قابلية التعلم ونقشها في أذهان أطفالنا ووجدانهم. أليس هذا هو ميدان الفعل البيداغوجي بامتياز لمن حولوه من وسيلة إلى هدف في حد ذاته في الأطوار المتقدمة من التعليم. إنها فترة العمر التي يعتبر فيها الفعل التربوي كالنقش على الحجر، بل كالنقش على الأقراص المدمجة، فلننظر لما ينقش في أدمغة أطفالنا ومن هم النقاشون. فإذا ما تم النقش بطريقة غير سليمة أصبح القرص المدمج غير صالح للاستعمال، فكيف سيكون الحال بالنسبة لأدمغة أطفالنا إن هي أعطبت وهي لم تستكمل نموها؟

1-2- نهج الدول المتقدمة

وبالمقارنة تتجلى المفارقة، ففي ألمانيا مثلا، فإن المؤسسات التي تستقبل الأطفال بين السنة الثالثة والسادسة إما تابعة للدولة (عمومية) أو لمؤسسات غير حكومية كجمعيات المساعدة الاجتماعية، الكنائس أو مؤسسات من مبادرة الآباء. وتتمثل مهمة رعاية الأطفال، كتكملة لدور الآباء، في العمل على أن يصبحوا مسؤولين واجتماعيين بطبعهم، إنه النقش على الحجر. وتعرف هذه الفترة "بالتربية ما قبل التعليم" والتي يشرف عليها مربون يعرفون بالمكونين الاجتماعيين معترف بهم من الدولة. ويتكون المكونون الاجتماعيون في المؤسسات التعليمية التي تلقن تكوينا مهنيا مختصا في الميدان الاجتماعي البيداغوجي، مشابه للتعليم "الثانوي العالي". وعلى من يريد الاستفادة من هذا التكوين أن يستوفي الشروط التالية:

- أن يكون حائزا على دبلوم مجانس للباكلوريا
- تكوين مهني أو تجربة مهنية لا يقلان عن سنتين

تستغرق مدة تكوين المكونين الاجتماعيين ثلاث إلى أربع سنوات، إضافة إلى سنة تطبيقية في مؤسسة من مؤسسات التربية ما قبل التعليم. يتوج التكوين

بالحصول على دبلوم المكون الاجتماعي البيداغوجي الذي يؤهله للعمل في ميدان التربية ما قبل التعليم.
إنه نهج الشعوب المتقدمة والتي تتبارى على الصفوف الأمامية على صعيد بلدان المعمور ودوله. كثيرون من سينقضون على هذه الجملة الاعتراضية ليقولوا إنها الدول المتقدمة، فكيف لنا محاكاتها، ولماذا الاستشهاد بها أصلا؟ والجواب على عكس الاستفهام تماما؛ فإذا لم نحاول محاكاتها في التعليم فكيف لنا إذا أن نحلم بالتقدم الذي نتغنى به ونمني به أنفسنا، بل كيف لنا أن لا نزداد تأخرا؟ أم أننا عقدنا العزم على ملازمة مكاننا و"اللي زربوا ماتوا" و"اللي بغا يربح العام طويل" و" غير زد هليه مانياضش مانياضش" و .. . ، كما تقول الأمثلة الدارجية الشعبية التي تنطق بحمولة ثقافية مغربية معاصرة مثبطة للعزائم وملازمة للتأخر. أما فيما يخص ماضينا المشرق، فيشهد عليه إسم صخرة "جبرلطار" المموه لإسم "جبل طارق"، طارق بن زياد المغربي البربري المسلم الذي عرف حق المعرفة رسالته في الحياة، فلم يغذيها شحناء وبغضاء وضغينة ليشعلها حربا مع قائده العربي موسى بن نصير. فلو كان في نفسه من هذا الأمر ولو أدنى شيء لما خلد اسمه البطولي في التاريخ المغربي العربي الأمازيغي المسلم، بل لكان معولا للهدم والركون إلى الصفوف المتأخرة لأمم عصره، ولتم استعماله من أصحاب الضفة الشمالية للبحر الأبيض المتوسط لتدمير الذات. هؤلاء هم أجدادنا، راهنوا على الصفوف الأمامية من بين الأمم فبلغوها، وها نحن أحفادهم ركنا إلى الخمول والكسل والقيل والقال فلزمنا الذيل. وبما أننا لا نقوم بأي شيء لإثبات وجودنا فقد وجهنا طاقتنا لفعل كل ما من شأنه أن يهدد تماسكنا ووجودنا. فهاهم إخواننا في الدم والدين والوطن يتنصلون من الحرف العربي ليكتبوا الأمازيغية (أمازيغية كل المغاربة) بهيروغليف تافناغ، ومنهم من يريدها لاتينية حتى. الإنسان صاحب طاقة فكرية هائلة، فإما أن تكون بناءة خلاقة وإما أن تكون مهدمة مدمرة.

1-3- تعليمنا ومعالم المستقبل

فعلى قدر ومكانة التربية والتعليم في مخططاتنا نقدر قدرنا وتتجلى معالم مستقبلنا. ولقد اقتبست هذه العبارة الأخيرة من اللقطة الإشهارية للمكتب

الوطني للنقل السككي: "*معالم المستقبل تظهر على خطوطنا*". إنها معالم مقلقة جدا إن كان مع "قراءة الفنجان" هذه الحق والصواب. فحتى العربات المكيفة من الدرجة الأولى على غير مسماها، فلا هي مكيفة في مجملها والنوافذ الصغيرة الخارجية أغلبيتها لا تغلق، و"سراق الزيت" قد يزيد الطين بلة في بعض الأحيان. ظاهرة غربية أخرى تتمثل في تحويل كثير من المراحيض في بعض القطارات إلى أماكن خاصة لتجميع بعض الأشياء وتخزينها، فما على الزبناء إلا أن يتنقلوا من مكان لآخر للبحث عن مكان لقضاء حاجاتهم وأن يتحكموا في أعصابهم إن تطلب منهم الأمر انتظار وصول دورهم. كما أن بعض القطارات أصبحت بكماء، فلا أحد يخبرك أين أنت بحيث أصبح من الصعب على الزبون معرفة المحطة التي بلغها القطار، فتراه يسأل ويتحرى الأمر، خاصة إذا كان السفر ليلا. وبما أن اسم المحطة مكتوب مرة واحدة بطريقة موازية للسكة، فإن إمكانية رؤيته تصبح صعبة بل مستحيلة في غالب الأحيان، هذا إن لم يكن الزبون أميا. حكى لي أحد الأصدقاء كان في مهمة بالصين (بلد المليار نسمة والنصف) أنه حتى داخل حافلات النقل الحضري وفي محطات وقوفها يوجد من يخبر الركاب بالمحطة التي توجد بها الحافلة وفي أي اتجاه ستذهب وبالمحطة التي ستدخلها. إن وضع أقصى ما يمكن من المعلومات في خدمة الزبون، والمواطن عموما، يعد من أقوى المؤشرات على تقدم مجتمع ما وحداثته والعكس يؤشر على تخلفه وانحطاطه، فلننظر على ضوء كل هذا، هل حقا نحن حداثيون كما يحلو لنا ترديده؟. في أواخر الثمانينات وخلال التسعينات من القرن الماضي على الخصوص، حينما كانت القطارات لازالت حديثة العهد بالتحديث لم يكن مشكل التكييف وإغلاق النوافذ الخارجية مطروحا بحدة، لكن زيادة على تدهور حالة العربات حاليا فقد تفشى عدم الاكتراث بالزبناء. أين هو التغني اليومي بجودة الخدمات المقدمة؟ إنها ثقافة المغربي لبداية الألفية الثالثة. كيف يعقل ألا يكلف طاقم السهر على القطار نفسه الإخبار بكل محطة دخلها القطار؟ ثم كيف يعقل أن تحذف المراحيض؟ هل هي من الكماليات التي يمكن الاستغناء عنها؟ كل الأمل أن تكون معالم المستقبل غير هذه التي تظهر على خطوط سككنا الحديدية في السنين الأخيرة؟

أعود إلى موضوع تعليمنا لأقول، على قد قدر تعليمنا ما قبل الأولي والأولى في اهتماماتنا كمسؤولين وكمجتمع، تتجلى معالم مستقبل بلادنا، وعلى قد قدر أخلاقنا ومعاملاتنا تتجلى معالم حداثة مجتمعنا وتقدمه وتتجلى معالم مكانتنا على الصعيد الدولي. ولنعلم أن معالم ما هو عليه تعليمنا وأخلاقنا ومعاملاتنا في الوقت الحاضر لا تبعث على الإطمئنان على مستقبلنا، فعلينا إذا أن نعيد النظر في جميع هذه المنظومات على أسس سليمة. فعلينا أن نعيد النظر في منظومة تعليمنا ومنظومة أخلاقنا ومنظومة معاملاتنا إن نحن عزمنا الأمر حقا على إصلاح حالنا، إن نحن أردناها حداثة في الجوهر لا في الحواشي والشعار.

2- "البحوث بواسطة الإنترنيت" أو "الكتاب الالكتروني"

2-1- تعريف البحث

محمد مسعد ياقوت (الإنترنيت) يعرف البحث (العلمي) بأنه "عبارة عن حزمة من الطرائق والخطوات المنظمة والمتكاملة تستخدم في تحليل وفحص معلومات قديمة بهدف التوصل إلى نتائج جديدة، وهذه الطرائق تختلف باختلاف أهداف البحث (العلمي) ووظائفه وخصائصه وأساليبه"... . "فالبحث لغويا هو مصدر الفعل الماضي، بحث ومعناه: تتبع، سأل، تحرى، تقصى، حاول، طلب. وبهذا يكون معنى البحث هو: طلب وتقصي حقيقة من الحقائق أو أمر من الأمور، وهو يتطلب التنقيب والتفكير والتأمل، وصولا إلى شيء يريد الباحث الوصول إليه".

عقد بالمدرسة العليا للأساتذة بالتقدم (الرباط) في النصف الثاني من تسعينات القرن الماضي يومين دراسيين خاصين بعلوم التربية، فيما يتعلق "بمواضيع البحث" لخريجي السنة الرابعة والخامسة ومحاور أخرى. ومن بين المتدخلين خلال جلسة الافتتاح أستاذة أجنية أخصائية في علوم التربية، حملت بقوة على الطريقة الكلاسيكية في التعاطي مع هذه الأبحاث بحيث ترى أنه لا يعقل أن يبقى الطالب مقيدا بموضوع بحث محدد طيلة السنة. وشددت على وجوب ترك الطالب حرا في تهييء ملف متنوع خاص بما يراه ذا جدوى، وكادت الفكرة أن تمرر بعدما تم استحسانها من كثير من الحاضرين. أصبح من اللازم علي من منظوري الخاص واقتناعي أخذ الكلمة لإعادة الكرة إلى داخل

الملعب. ومن بين ما قلته أنه حينما يقترح موضوع ما للبحث لطالب في طور التكوين فلا يعني هذا الأمر البحث بعينه، فما هو إلا مطية لتعلم جملة من الأمور الضرورية لاستكمال التكوين. فعلى الطالب أن يقف أولا عند العنوان ليدقق في حمولته ليتسنى له وضع تصور أولي للتعاطي معه بدءا بالمقدمة وانتهاءا بالخاتمة مرورا بالوقوف على كل حيثياته ومعالجتها. وعليه أن يتعلم كيف يغير وجهته وخطته متى تبين له ذلك عندما يبدأ في الخوض في موضوع "البحث". ومن بين الأمور المهمة التي لا بد له من تعلمها من خلال بحثه هذا، كيف يعالج مقدمته لتكون متناغمة مع ما سيتطرق له من تفاصيل ومع الخاتمة. ومن المفروض كذلك أن يتعلم كيف يكتب (الجانب اللغوي) من خلال استعمال الفواصل والنقط لتكوين جمل مفهومة وواضحة وأفكار متسلسلة. كما عليه أن يتعلم كيف يتعامل مع وثائق الإيضاح لتتكامل وتتناغم مع ما يكتب، ومع أفكار الوثائق المرتكز عليها وكاتبيها، ومع فهرسة ما يكتب، الخ. يشكل ما يسمى بموضوع البحث فقط مطية للعمل على تعليم الطالب أمورا لغوية (هم في أشد الحاجة إليها) ومهنية لا بد من تعلمها لصقل أفكاره وتفكيره ومنهجيته ما أمكن ذلك.

كان لهذه الكلمة على هذا النسق وقعا إيجابيا على الحضور ووقع الصاعقة على المتدخلة التي غابت عن حصص العمل فيما بعد ولم تحضر إلا في بعد ظهر اليوم الموالي في جلسة الاختتام. المهم في الأمر أن ما يسمى بالبحث لا يجب أن يتحول إلى نوع من "البلاجيا" (كما سماها أحد الأصدقاء المثقل بهموم التعليم) لا على مستوى التعليم العالي ولا على مستوى الأطوار التعليمية القبلية إن كان لا بد من تعلم البحث عند هذه المستويات.

وإذا علمنا أن "البحث هو طلب وتقصي حقيقة من الحقائق أو أمر من الأمور، وهو يتطلب التنقيب والتفكير والتأمل، وصولا إلى شيء يريد الباحث الوصول إليه"، علمنا أنه يراد لناشئتنا قفزة نوعية في التعلم والتكوين. أطفالنا يتعلمون كيف يتقصون حقيقة من الحقائق عبر التنقيب والتفكير والتأمل والفحص، إنه لشيء جميل لولا بشاعة الواقع كما تصوره الوقائع. مدرس مثقل الكاهل تحت وطأة التضخم المعرفي المهول مفروض فيه التدريس "بالكفايات"، في أقسام مكدسة بتلاميذ مفتقدون لآليات التواصل والتفكير ومثقلي الظهر بما يحملون من كتب ودفاتر؛ ففي هذا الوسط من التناقضات المنهجية والمتنافرات

البيداغوجية الصارخة يراد لأطفالنا التفكير والتأمل والفحص. مدرس يريد أن يتخلص من هموم درس قد يعجزه (معارف قد تكون فوق طاقته المعرفية، لا تسعفه حتى الكتب المدرسية في استيعابها في كثير من الأحيان) والتدريس بمفهوم الكفايات المبهم (عند من لازال يحمل هما لما يقوم به من مهام) لا يجد من مخرج غير تكليف التلميذ بالبحث بواسطة الانترنيت للإجابة على ما يطرح من تساؤلات في كتب مدرسية ليست لها أية مزية تعليمية وتكوينية أو تربوية.

2-2- "الملاح غوغل" و عملية "كوبيي كولي"

تلميذ مفتقد لأدنى القواعد اللغوية، وللمنهجية التعليمية السليمة، يتوجه إلى "حانوت" الانترنيت، "السيبير"، ليطلب من "الملاح غوغل" (navigateur Google) أن يمده بما يريده من معطيات بناءا على ما يزوده به من "كلمات مفتاح". فما على التلميذ (أو صاحب السيبير) إلا أن يضغط على زر "ابحث" ليجد نفسه أمام كم هائل من المعطيات قد تتطلب منه شهورا طوالا لمجرد قراءتها إن تطلب الأمر منه ذلك وإن أسعفه الجانب اللغوي. فما عليه إلا أن يقوم بعملية "كوبيي كولي" أو طبع ما يريد بكل ألوان الطيف. وما هي إلا ثواني معدودة أو دقائق وها هو قد هيأ ملفا بطوله وعرضه، خاصا بموضوع البحث، فما عليه إلا أن يقوم ببعض اللمسات كقص بعض الصور أو غيرها وإلساقها في بعض الأماكن وها هو قد انتهى من البحث. يذهب التلميذ في اليوم الموالي إلى القسم فيقدم للمدرس ملفه الخاص بموضوع البحث باللون والصورة. يتصفح المدرس الملف وقد تثير فضوله بعض الصور ثم يطويه، وقد يكون أول وآخر عهد له به، ويعطى التلميذ نقطة مرتفعة ويغلق الموضوع. ومن الملاحظ أن التلاميذ غالبا ما يتجاوبون بإيجابية مع مواضع البحث هذه لما تثيره فيهم من فضول ولما تتيحه لهم من تهرب وابتعاد عن هموم دروس لم يستوعبوها. ثم إن إحساسهم بأنهم أصبحوا باحثين تجعلهم يحسون، ولو لبعض الوقت، بشيء من النشوة والثقة في النفس التي افتقدوها خلال التعامل المباشر مع الدروس.

لكي نتمكن من الحكم على جدوى العملية الخاصة بنشاط البحث فيما يخص التعلم والتكوين، فلنقيم ما قام به كل من التلميذ والمدرس. "أعطى المدرس

التلاميذ موضوع البحث"، فلم يتطلب الأمر وقتا أو مجهودا أكبر من الجملة التي صيغ. وماذا فعل التلميذ؟ فما دامت تربطه "بالملاح غوغل" علاقة حميمية كعلاقة "ألداه" بالقنديل العجيب (La relation d'Aladin avec la lampe merveilleuse)، أو مع صاحب السيبير، فلن يعير لعملية التنقيب اهتماما أكثر من إدخال "الكلمات المفتاح" والضغط على زر "ابحث". تمت تعبئة المعلومات والمعطيات في لحظة وجيزة وسيقت بسلاسة تامة وأخذت من الحاسوب بنفس السلاسة ووضعت في ملف البحث مع بعض "الرطوشات" (اللمسات الخفيفة). أعجب التلميذ بما قام به من "بلاجيا" وتوقف عند بعض الصور ولم يعر اهتماما كثيرا لما هو مكتوب لأنه صعب الفهم والهضم، ثم انتهى الأمر وطويت الصفحة وتم ضمان نقطة مرتفعة، هي بيت القصيد. تسلم المدرس ملف البحث "البلاجيا" وتصفحه، في أحسن الأحوال، ثم أغلقه ووضعه فوق ملفات تلاميذ آخرين، قبل أن يطمر بملفات أخرى وهكذا قضي الأمر؛ إنه العمل بمقتضيات ما يسمى بالتدريس بالكفايات في غياب لوازمها ومقتضياتها. وهكذا، فعبر هذه المنهجية العصرية المتبعة في التعليم والتكوين في مؤسساتنا نطمح إلى خلق أجيال من رجال المستقبل ذووا الكفاءات العالية المعول عليهم لإخراج البلاد من التخلف وتوجيه مسار فيل العولمة القادم لجر قاطرة نهضة البلاد التي تفتقد للطاقة اللازمة لذلك.

أين هي منهجية البحث التي يراد نقشها في أدمغة أطفالنا والتي تتمثل في التنقيب والتفكير والتأمل والفحص والتخطيط؟ ما هي القيمة المضافة تعلما وتكوينيا من هذه "البلاجيا"؟ هل من بلغ قمة الجبل محمولا يمكنه أن يدعي أنه تعلم تسلق الجبال؟ ثم هل من قطع البحر بواسطة عبارة يعد سباحا؟ هل من كون ملفا من بحث "الملاح غوغل" يعد باحثا؟ قيل لأحد العلماء أن الطفل الفلاني حافظ لكتاب البخاري (وهو أمر جيد)، فأجاب أن الأمر لا يعدو عن كونه نسخة زيدت على النسخ الموجودة. فليس الحفظ في حد ذاته هو المطلوب بالرغم من أهميته، بل استثمار ما حفظ في التنقيب والتفكير والتأمل والفحص والتدليل. فليس المطلوب هو جمع ما يوفره "غوغل" كبحث من معطيات، بل كيفية التعامل معها بمنهجية البناء الذي لا يستعمل من مواد البناء إلا ما يكفي ويتلاءم مع ما يريد تشييده.

2-3- عاهات "البلاجيا الغوغولية"

والخطير في الأمر هو أن ننقش في أدمغة أطفالنا عاهات تكوينية ومنهجية مستدامة. نعلمهم أن البحث هو نوع من "البلاجيا" بطريقة "كوبيي كولي" لما يوفره لهم "الملاح غوغل" من معطيات. والأخطر ما في الأمر كذلك، أن كثيرا من الأبحاث حاليا، حتى المتقدمة منها، أصبحت هي كذلك من صنف "البلاجيا الغوغولية"، فهي لا تفيد لا التكوين ولا التعلم، ولا البحث العلمي إن قصد بها ذلك. فلا تعدو عن كونها مجرد مضيعة للوقت، ووسيلة لإيهام الفرد نفسه أنه أصبح باحثا مؤهلا للإنتاج في ميدان تخصصه، وللمشرف على البحث أنه ينتمي لنادي مؤطري البحوث. من هنا أوتي الكتاب المدرسي، بحيث أصبحت الاختلالات المعرفية و البيداغوجية ملازمة له في كثير من الأحيان، وفي زمن التدريس بالكفايات (انظر تقرير "التعليم، معطيات وحقائق" وتقرير "الكتاب المدرسي والبحث العلمي"). نعم، من هنا أصبحنا نؤسس لأجيال من الباحثين "الغوغوليين" يتساوى عندهم البحث الأكاديمي مع ثقافة "كوبيي كولي"، بل تذوب حدوده ليتلاشى ويذوب في فضاء "البلاجيا" أو ما يمكن تسميته بثقافة الكشكول.

لكن كما يقال، "مصائب قوم عند قوم فوائد"، فليس الأمر بهذه السلبية على كل الأصعدة، فقد ساهمت هذه الحركية الغوغولية في البحث في إنعاش "السيبيرات" التي يتعيش منها شباب معطل. كما أنه على وزن تقريب الإدارة من المواطنين، تحث اتصالات المغرب الآباء على تقريب الإنترنيت من الأبناء مبدية جملة من التسهيلات الإشهارية. نعم، فبالرغم مما يمثله إدخال الانترنيت إلى البيت من عبء مالي محدث فلقد بدأ الآباء في الانصياع لطلبات الأبناء انطلاقا من باب توفير ما يسمى "بالكتاب الالكتروني"، ومن باب أوسع يتمثل في إثبات الذات للآخر: "نحن كذلك ننتمي لمنتدى مستعملي الإنترنيت، منتدى الجاه العالي". أثقلت ظهور الأبناء وأثقل كاهل الآباء من قبل "بكتب مدرسية لن يستطيع، كما قال محمد الهلالي بجريدة المساء (عدد 351)، أي متخصص في مجال التربية أو سوسيولوجيا التعليم أن يثبت ضرورتها المعرفية، وأنه دليل على غزو السماسرة والتجار لمجال التعليم". إثقال للكاهل بكتب مدرسية لا طائلة منها، ثم جاء دور الكتاب الالكتروني ليزيد الأفق التعليمي التكويني قتامة والعبء المادي حدة.

انتعشت "السيبيرات" على كثرتها تماما كمحلات الفوتوكبي وطبع البحوث من قبل ولازالت؛ لكن المنتعش الأكبر هو اتصالات المغرب. وبما أنها مؤسسة بهوية مغربية فلا يسعنا إلا أن نريد لها إلا الخير والربح العميم، فكما يقال دارجيا "ديانا (أو ديالنا) في ديانا". لكن، على منوال "الغسيل المتسخ يصبن في نطاق العائلة"، ندق لهذه المؤسسة ناقوس خطر تردي الجودة، لأننا نريد فعلا أن تظهر معالم مستقبل تقدم المغرب على خدمات مؤسسة اتصالاته، كما على مستوى خدمات النقل السككي وعلى كل المستويات. وحتى لا تتفرق بنا السبل في كل دروب تراجع الجودة الملفت للنظر، يكفي أن يعلم المسؤولون عن اتصالات المغرب أن الزبون عندما يتصل مثلا برقم الخدمة التقنية ويجيبه أحد العاملين أو العاملات به، ويطلبون منه أن ينتظر، فإنهم قد يتركونه على الخط حتى ينقطع الاتصال أو يبادر هو لقطعه لطول الانتظار. ومما يلفت نظر السامع المتكلم هو ذلك الفرق الشاسع جدا بين أدب الجواب الآلي المسجل وحرارته والجواب المباشر لبعض التقنيين والتقنيات، والذي يبين مدى التراجع الكبير في عقلية المغربي لمفهوم الجودة وتجلياتها. وعليه، فليعلم الجميع أن أكبر تحد نواجهه في إطار العولمة الكاسحة القادمة، هو تحدي الجودة في كل شيء، خاصة جودة المنتوج وجودة المعاملات. هنا فقط تصدق مقولة البقاء للأصلح، البقاء للأجود، لا كما يروج لها في عالم تطور الأحياء بحيث يبدو أن المتشبثين بها لن يسلموا من مقتضياتها إن هم لم يعملوا على تطوير مفاهيمهم لتتماشى مع روح البحث العلمي وتتلاءم معه.

4- خـاتمـة

فكما قال محمد الهلالي بجريدة المساء (عدد 351)، "فإن مجال التعليم هو أساسا مجال القيم والمواطنة الفعلية وليست الشعاراتية والمناسباتية". إنه لأمر جيد أن نؤسس للتعليم ما قبل الأولي، لكن على أية أسس؟ إنها مرحلة النقش على الحجر، فللنظر ماذا ننقش ومن هم "النقاشون" المطلوب استخدامهم، لأن ما ينقش يصعب جدا تدارك ما به من تشوهات. ألمانيا، وهي البلد المتقدم، تريدها تربية مكملة لدور الآباء على أيدي مربين مهنيين ذووا كفاءات عالية. فإن نحن عقدنا العزم على اللحاق بقطار التقدم وركوبه، فعلينا إعادة النظر كلية في مفهومنا للتعليم ما قبل الأولي على أسس تربوية سليمة. أما أن نجعل

منه ندا للتعليم الأولي بغير آلياته ومقتضياته فإننا سنضيع الاثنين وما يليهما كما هو واقع حالنا. كما علينا كذلك، أن نعيد النظر في مفهوم "الكتاب الالكتروني"، أو مفهوم البحث بواسطة الإنترنيت على أسس منهجية وبيداغوجية سليمة. فلا المفهوم الحالي للتدريس بالكفايات ولا مقتضياته ولا آلياته ولا ضوابطه يمكنون من استيعاب هذا الترف الغرابي المضيع لمفهوم البحث ومنهجيته، بل المضيع لمفهوم التعليم والتكوين. فليس مفهوم البحث هو بحث "غوغل" و"البلاجيا" الكشكولية بطريقة "كوبيي كولي"، بل المفروض أن نعلم أبناءنا أن أفكار الآخرين وكتاباتهم توضع بين مزدوجتين (من باب الأمانة العلمية) إذا اقتضى سياق البحث كتابتها كما هي، وأن يشار إلى كاتبها وسنة كتابتها بين قوسين كما يمكن البدء باسم الكاتب كما فعلت في بداية الخاتمة. فإذا كان لابد للتلميذ من "كتاب إلكتروني" للاستئناس بمفهوم البحث، فمن المفروض أن نعلمه كيف يعمل على تلخيص ما يقرأ وصياغته حسب فهمه وكيفية كتابته على ضوء ما علمناه. من هنا يبدأ مفهوم البحث العلمي بمفهومه العام حيث يمثل البحث "المرجعي" (recherche bibliographique) نقطة الانطلاق للبحث العلمي. بهذه المنهجية سيتعلم كيف يقرأ وكيف يلخص وكيف يكتب، ومن هنا يمكن للمدرس الكفء، العارف لمهامه، أن يقف على مكامن الخلل عند التلميذ ليعمل على معالجتها قدر المستطاع. ولن يتأتى هذا إلا إذا أعيد النظر جذريا في مفهوم التدريس بما يسمى بالكفايات وفي إعادة تكوين المدرسين لجعلهم قادرين على مسايرة التضخم المعرفي الهائل الذي يقض مضاجعهم. فيما عدى هذا، فلن نزيد إلا توغلا في دروب الأمية التعليمية المفضية إلى تبني الدارجة كلغة وطنية و"كوبيي كولي" كمنهجية للبحث العلمي. فكل الأمل ألا نستيقظ مما نحن فيه وحالنا يسري عليه قول الشاعر:

سترى حين ينجلي الغبار أحصان تحتك أم حمار

متاهات سلك التبريـــز

1ـ لماذا أحدث سلك التبريز؟

حينما تعمل الوزارة الوصية عن التربية والتكوين على برمجة أي صنف من أصناف التكوين بالمدارس العليا للأساتذة، فلا شك أنها تمتلك رؤيا شمولية ،واضحة المعالم لما تهدف إليه من بلوغ غاية أساسية من بين مجموعة من الغايات المصاحبة. وحتى لا تتفرق بنا السبل في التعاطي مع هذا الموضوع، نبادر بطرح التساؤل حول الهدف المنشود من تكوين الأساتذة المبرزين، خاصة في علوم الأرض والحياة؟ لماذا أحدثت الوزارة سلك تكوين الأستاذ المبرز في هذا الصنف من العلوم؟ ما محل سلك التبريز من الإعراب ضمن المنظومة التعليمية للبلاد؟ ما هي المهام المنوطة بالأستاذ المبرز، كغاية أساسية يراد بلوغها من هذا النوع من التكوين؟ ما هي أحسن سبل توخي الجودة في تعليمنا عملا على استثمار التكوين بسلك التبريز واستثمار المبرزين استثمارا لائقا؟

ولكي تتجلى خلفيات هذه التساؤلات بكل وضوح لقارئها وللمطالب بالجواب عليها نقول أن الوزارة الوصية دأبت، لعدة سنوات مضت، على برمجة تكوين أساتذة مبرزين بالتعليم الثانوي من صنف الموجزين، الذين سبق أن درسوا بالأقسام لعدة سنوات (قبل أن تحل محل هذه الصيغة الكلاسيكية صيغة الأقسام التحضيرية وحاملي دبلوم السلك الأول من التعليم الجامعي المثيرة للجدل). طيب، لماذا تم إذا إحداث هذا الطور من التكوين، خاصة إذا علمنا أن عدد الذين يلجونه قليلون جدا، والمتفوقون في مباراة التخرج،على صعيد المغرب كله، يعد بعدد أصابع اليد؟ هل يعقل أن تتم المراهنة على هذا العدد، الذي لا يكاد يذكر، من الأساتذة المبرزين لإحداث نقلة نوعية في التكوين بالتعليم الثانوي التأهيلي على الصعيد الوطني؟ أم هل يتعلق الأمر فقط بعملية تجريبية محدودة الآفاق في المكان و الزمان؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هو الهدف من هذه العملية وما المراد تجريبه؟ وإذا كان الأمر يتعلق بتجارب، فلا بد أولا من العمل على ضبط الثوابت وتتبع تفاعل المتغيرات وتحسس المؤثرات لكي يتم تقييم التجربة وتقويمها على أسس علمية سليمة وهو ما يدخل في حيز الأبحاث العلمية التربوية الميدانية التي نمني أنفسنا بالقيام بها

في المدارس العليا للأساتذة (نظرا لكل المعوقات التي اختلقت للإجهاز على البحث العلمي بكل أصنافه بهذه المؤسسات وهو ما سبق أن بيناه في أول تقرير لنا عن المدارس العليا للأساتذة).
لن يتردد من له دراية بمتطلبات أوراش إصلاح التعليم بالبلاد، ولن يتلعثم في القول بأن هذا التكوين، بهذه الحيثيات، مخطط له بإحكام قصد إيجاد نخبة من الأساتذة ذووا الكفاءات المتميزة، يعهد إليهم بالإشراف على صنف خاص، متقدم، من التكوين بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي. نعم، إنه لا يمكن تصور أن هؤلاء الأساتذة، الذين لا يكاد يذكر عددهم، سيتم تعيينهم وتعيين مهامهم على نفس المنوال التقليدي، للقيام بمهام روتينية داخل القسم (فحتى الحيثيات البيداغوجية والتربوية الكامنة وراء عامل الجودة لا تسمح إطلاقا بوجود تفاوت وتمايز كبير في مستوى الأساتذة الذين يدرسون نفس المادة على صعيد مؤسسة ما). كما لا يمكن تصور تعيينهم كآخر من التحق، ولا يمكن للعقل تقبل الإلقاء بهم بقرى وجماعات قروية نائية معزولة، و لا يمكن....

2 ـ كيف يتم تعيين الأساتذة المبرزين؟

قبل التطرق لما يمكن أن يقوم به الأساتذة المبرزون من مهام تنسجم مع كفاءاتهم النوعية ومع أنواع التكوينات التي تم إحداثها على صعيد الأكاديميات في إطار إصلاح مناهج التعليم، تقتضي المنهجية السليمة إعطاء صورة واضحة عن مآل هؤلاء الأساتذة المتفوقين في مباراة التخرج. وخير ما ينطق بلسان الحال إعطاء المثال. وخير الأمثلة في هذه الحال أقربها في الزمان والمكان، وعليه فلنبدأ بخريجي هذه السنة (2005 - 2006) حيث تفوق في مباراة التخرج بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط أستاذين إثنين (وللإشارة فقط، فقد شابت مباراة التخرج لهذه السنة بعض الاختلالات الجوهرية على صعيد اللجنة الوطنية للتبريز، أدت إلى رسوب أربعة مرشحين في الامتحانات الشفوية من أصل ستة تفوقوا في ما هو أصعب، ألا وهو الامتحانات الكتابية، إلا أن المجال لا يسمح للتطرق لهذا الموضوع ولحيثياته هنا). وللتفوق في مباراة التخرج من سلك التبريز نكهة خاصة تتوج ما يبدله المرشحون من مجهودات جد متعبة، طيلة سنتين من التكوين المضني. نكهة خاصة تتوج سنتين تحول فيها الأستاذ إلى طالب متعطش لطلب المعرفة والعلم، بعد

المرور بتجربة التدريس بالقسم وما واجهه خلالها من صعاب وتحديات في تبليغ المعارف المطالب بتدريسها، في ظل التضخم المعرفي المعجز كما وكيفا. لكن، هذه النكهة سرعان ما تلتطم فتتلاشى على صخور التوجس والانتظارية الصلدة التي تتراءى في الأفق، حيث يتجلى مآل المبرزين السابقين.

ولقد حالفني الحظ في معاينة هذا الواقع الذي عاشه واحد من هذين الأستاذين المتفوقين هذه السنة. هذا الأستاذ متزوج ورب أسرة (ومن حسن سوء حظه أن زوجته غير موظفة مما يسر له أمر اصطحابها مع أولاده)، ولقد علم منذ بداية العطلة الصيفية أنه قد تم تعيينه بإقليم بنسلمان. مرت العطلة وصاحبنا يعيش في حماسة من يترقب الدخول المدرسي بعدما أكسبته مقدوراته العلمية والمعرفية الجديدة الثقة في النفس. ظن هذا المتحمس للإسهام في الرفع من جودة التعليم (عاينت حماسته عن قرب) أنه كأستاذ مبرز سيتم تعيينه بمؤسسته قبل بداية الدخول المدرسي، حتى لا يكون هناك أي ارتباك في التعاطي مع المقرر المثقل بالتضخم المعرفي. لقد فكر بمقتضيات ما يجب أن تكون عليه الأمور وبمقتضيات الجودة، إلا أنه وجد نفسه أمام أحد أهم مقوضاتها، ألا وهو هاجس الانتظارية القاتل. كان يذهب من الرباط إلى الأكاديمية والنيابة ببنسلمان لمعرفة مآله، خاصة وأنه رب أسرة، لابد له من تأمين استقراره بداية كي يتفرغ لمهامه. لكن طال الانتظار حتى الخامس والعشرون من سبتمبر(06/9/25) ليتم إخباره بالتعيين في اليوم الموالي.

من بين ما يحمله الإخبار بالتعيين أن الأستاذ "خريج جديد لسنة 2006"، مع غياب أية إشارة إلى كونه أستاذا مبرزا. إلا أن الأدهى في قرار التعيين هو "مقر العمل الجديد" بثانوية مليلة (ثا. مليلة) بجماعة مليلة. والأدهى من كل هذا هو كونه معين كأستاذ فائض كما أكد لي (إلا أن هذه الصفة الأخيرة غير مكتوبة في قرار التعيين).

ذهب الأستاذ إلى ثانوية مليلة، بجماعة مليلة، عبر طريق ثانوي ضيق كحد الصراط، كما حكا لي. وبالمؤسسة، كان عليه أن يعبئ محضر الالتحاق في أربع نسخ. وبما أن المدير سلمه نسخة واحدة، فقد طلب منه أن يعطيه ثلاث (3) نسخ أخرى أو أن يصورها له، فأخبره بعدم وجود الآلة الناسخة. وبما أنه

لا وجود لآلة ناسخة بجماعة مليلة، كان على الأستاذ إذا أن يذهب إلى بنسلمان لإنجاز هذه المهمة.
إن للجودة ثمن، وعلى كل من ينشد ها أو يحلم بها أن يؤدي ثمنها بالتضحية بكل ما يملك؛ فعند الشدائد يكرم المرء أو يهان كما يقال. يبدو أن هذا هو لسان حالنا مع ما نتوخاه من جودة تعليمنا، فعلى رجال التعليم الذين يحلمون ببلوغ هذه المزية أن يكون من صنف المناضلين المتمرسين، من صنف من لا يكل ولا يمل. احتج الماء يوما على الزيت كيف أنه يعلوه دائما، ويطفو فوقه بالرغم من أنه هو الذي يسقي شجرة الزيتون التي تثمره. فأجابه الزيت بأنه تكبد في سبيل ذلك المشاق والأهوال، صبر على الطحن والعصر لكي يصير خالصا ذا همة وعلو شأن، و قال للماء: أما أنت، فمن خاصيتك أنك لا تتحرك إلا إلى أسفل، عبر المنحدرات، وإذا اعترض سبيلك أي حاجز تلافيته بتغيير اتجاهك، فكيف لك أن تعلو إلى فوق أو أن تحتج على من هو كذلك؟. نعم يا من تتوخون الجودة، كونوا كالزيت واصبروا على الطحن والعصر.
صاحبنا، الأستاذ المبرز رب أسرة، إلا أنه ليس بجماعة مليلة إمكانية للسكن، وعليه فقد وجد نفسه مرغما على الاستقرار ببنسلمان. نعم، إنها الحقيقة المرة التي استفاق عندها من أحلامه هذا المتحمس للإسهام في الرفع من جودة التعليم. بماذا سيبدأ، هل بالعمل بالقسم الذي تسلمه، أم بالعمل على استقرار أسرته والإتيان بالرحيل من الرباط التي قضى بها سنتين في التكوين؟ إنها فعلا مطحنة، وليس هذا مثال لحالة شاذة، بل مثال لواقع معاش. فلقد مر أول خريج من سلك التبريز، وكان من بين المتألقين (majeur de sa promotion)، بنفس الظروف، بحيث تم تعيينه بناحية أزرو، إلا أنني لا أعرف التفاصيل. كما مر خريج آخر بنفس حيثيات التعيين. فبينما كان يعمل كأستاذ بإحدى الثانويات بقلب الرباط، حاصل على السلم 11، قبل ولوج سلك التبريز، فقد تم تعيينه كفائض بثانوية بالأحياء المهمشة بتمارة عند تخرجه. وعليه فقد ظلت وضعيته كأستاذ جوال، تتقاذفه الأقدار من ثانوية لأخرى، حسب الخصاص في الأساتذة. لم يكن هذا الأستاذ يطمح لأي تغيير في وضعيته لأنه كان حاصلا على السلم 11، لكن، وبالمقابل حصل له تغير شديد في استقرار أسرته الصغيرة وتتبع دراسة بنتيه. إنه جزاء من تسول له نفسه التفكير في الترقي المعرفي؛ "مالك، أش بغيت السلم 11 راه عندك".

3 ـ لائحة واحدة لتعيين الناجح والراسب بسلك التبريز

والأشد غرابة في الأمر كذلك، أن يتم تعيين المتكونين بسلك التبريز دونما أي اعتبار للتفوق أو عدم التفوق في مباراة التخرج، بل يوضع الكل في سلة واحدة. أي معنى يمكن استشرافه من هذه الطريقة الفريدة في التعاطي مع تعيينات الأساتذة المبرزين؟ ما هي المنهجية البيداغوجية المعتمدة مع سلك التبريز؟ هل تم إحداثه فقط من باب الكماليات وأنه يشكل نوعا من الترف الفكري الذي يمكن لمنظومتنا التعليمية الاستغناء عنه؟ هل تم استحداثه فقط لمعرفة مدى الصبر على الطحن؟

من المفروض بداهة أن تكون هناك لائحة للأساتذة المبرزين المتفوقين، وأخرى لغير المتفوقين. و من المعلوم بداهة كذلك، أنه على مستوى صنف المتفوقين تتم التعيينات حسب الأسبقية بناءا على التألق المعرفي، كما يبدو ذلك من النتائج. ومن المفروض كذلك، أن تكون لمن لم يتفوقوا، أحقية التعيين كأساتذة قدامى، وكمستفيدين من التكوين بسلك التبريز. ويمكن الاستفادة من الذين رسبوا بمعدلات قريبة من النجاح في المهام المنوطة بمن تفوقوا إذا اقتضت الضرورة ذلك. ويمكن، ويمكن... إذا توخي فعلا تحقيق عامل الجودة.

أعلم أن الكثير ممن يتربصون بالمنعرجات، سيعملون على الجعل من بعض الحيثيات المدرجة أعلاه نوعا خطيرا من التمييز العنصري، يرمي إلى إقصاء الأحياء المهمشة والمناطق المعزولة والقرى النائية من نصيبها من التكوين النوعي، مع أن كل مناطق الوطن والمواطنين سواسية في التكوين والتعلم. وكم من هؤلاء من سيعمل على إخراج بطاقة الحس الأخلاقي والإحساس بالمسؤولية، مكتوب فيها "التبريز تكليف وليس تشريف"، وأن المبرزين أساتذة كباقي أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي وأن الطريقة المتبعة في تعيينهم طريقة ديمقراطية راقية. نعم، قد يتم التعاطي مع الموضوع من هذا المنظور لحاجة في نفس يعقوب كما يقال، لكن تبقى حقيقة ما نسعى إليه من هذا التشخيص هو محاولة حث المسؤولين عن منظومتنا التعليمية على العمل على ترشيد الموارد البشرية.

يا من تخططون لجودة التعليم بالبلاد، لا أظن أنكم على علم بهذه الحيثيات المعتمدة على صعيد الأكاديميات والنيابات في التعاطي مع تعيينات الأساتذة المبرزين؟ سبق أن أوضحنا في أحد تقاريرنا السابقة أن سلك التبريز يمكنه

أن يمثل الأرضية الصلبة السليمة للتكوين المستمر وإعادة تكوين رجال التعليم الثانوي التأهيلي في زمن التضخم المعرفي الهائل وفي زمن التدريس بالكفاءات (في غياب "الكفايات" كما أوضحنا في تقرير سابق). والسؤال الذي يتبادر للأذهان هو: هل بعد كل ما سبق توضيحه سيجرأ أي أحد من الأساتذة بالتعليم الثانوي التأهيلي (وخريجي السلك الأول الجامعي والأقسام التحضيرية نظرا لاعتبارات أخرى سبق التطرق لها في تقرير سابق) على الإلقاء بمصيره في المجهول، ويحمل نفسه عناء ركوب الصعاب والمشاق؟ إن الكثير من هؤلاء الأساتذة السابقين بالتعليم الثانوي التأهيلي يتوفر على السلم 11؛ وعليه، فقد اختاروا ركوب الصعاب بولوجهم سلك التبريز ولا هدف، ولا هم لهم إلا الترقي في اكتساب معارف ومهارات جديدة لتنمية قدراتهم في التعليم والتكوين. ولا بد من التأكيد، كذلك، على أن أغلبية هؤلاء الأساتذة السابقين بالتعليم الثانوي متزوجون (أرباب أسر)، ومع ذلك فقد فضلوا ركوب الصعاب من أجل التعمق في اكتساب المعارف إحساسا منهم بالمسؤولية في بناء صرح الأمة، عبر تكوين رجالاتها تكوينا سليما.

4 ـ الإجهاز على سلك التبريز

كيف لسلك التبريز هذا إذا أن ينجح أو أن يستمر وهو يحمل في طياته ميكانزمات بواره ودماره؟ أليس هناك من إحساس بأننا نعمل، عن علم أو عن غير علم، على إفشال وتدمير التكوين بهذا السلك؟ ألا يدخل اختلاق السلك الجديد للتبريز الذي يفتقد لأدنى مقومات الصلاحية والوجود والاستمرارية ضمن هذا السياق؟ و للعلم، فإن هذا السلك يستقبل، من بين من يستقبل، خريجي الأقسام التحضيرية. وللعلم كذلك، فالمفروض في هؤلاء الخريجين، من هذه الأقسام، أن يكونوا أحسن حالا من نظرائهم الذين درسوا بالكليات (كما سبق وأوضحنا في أحد تقاريرنا السابقة لأنهم هم خيرة من نجحوا في امتحانات الباكلوريا حسب ما تنطق به معدلاتهم المرتفعة)، إلا أنه من المؤسف أن الوقائع أظهرت غير ذلك. يلج هؤلاء الخريجون سلك التبريز وهم مفتقدون للمنهجية العلمية السليمة ولم يسبق لهم، مثلا، أن قاموا بالأعمال التطبيقية اللازمة (كمثال على ذلك فإنهم لا يعلمون أي شيء عن الأعمال

التطبيقية فيما يتعلق بالخرائطية التي تمثل الأساس في علوم الجيولوجيا). كيف لسلك التبريز أن لا يفتقد إذا كل مقوماته وكل مؤهلاته ويفرغ من محتواه؟

لقد ارتبك أساتذة التعليم العالي بالمدارس العليا للأساتذة في كيفية التعامل مع هذا السلك الجديد، فانقسموا قسمين: قسم يتبنى فكرة التعامل بمنهجية ملائمة لهذا السلك، تتمثل في إعطاء الفرصة للطلبة الذين يظهرون ولو بعض التجاوب حتى يكملوا الثلاث سنوات المفروض قضاؤها في التكوين أملا في إمكانية حدوث تطور نوعي في مِؤهلاتهم؛ وقسم يرى فرض ضوابط ومعايير المؤهلات المعرفية المفروض توفرها في المتكون بسلك التبريز، بغض النظر عن مسمياته، حتى ولو تم رسوب أغلب المرشحين عند السنة الأولى من التكوين (وهذا ما سبق أن عملنا على توضيحه في أحد تقاريرنا السابقة من وجوب وقف تفشي حالات الاختلال المعرفي الحادة في بداية الطريق لكي لا يحمل وزر الفشل لمن ورثوه وتظهر مواطن الخلل عند مستوى نشأتها حتى يتسنى التعامل معها قصد معالجتها).

استحدثت الأقسام التحضيرية في إطار الإصلاح الشامل لمناهج التعليم ببلادنا، كبديل نوعي أو، على الأقل، كمسار موازي للتكوين بالسلك الأول من التعليم العالي بالكليات. ويشترط فيمن يريدون ولوجها أن يكونوا من بين المتفوقين المتميزين في امتحانات الباكلوريا (نخبة المتفوقين). وانطلاقا من هذه الحيثيات، فإنه يفترض أن يكون التكوين بالأقسام التحضيرية جد متميز ونوعي بالنسبة لنظيره في الكليات. وتمشيا مع كل هذه الاعتبارات، فلا بد للتكوين بهذه الأقسام من مكونين متميزين، أكفاء، قادرين على بناء متكونين ذووا كفاءات معرفية ومنهجية علمية متميزة تؤهلهم لمتابعة تكويناتهم اللاحقة دونما عناء. إذا، فالمتوخى من التكوين بهذه الأقسام أن لا ينزل عن حاجز مستوى التكوين بالسلك الأول الجامعي، مع إضافة لمسة النوعية المفروض حصولها من هذا الإصلاح. والتساؤل الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: هل تحقق في التكوين بهذه الأقسام (خصوصا بعلوم الأرض والحياة) هذا الذي كان منتظرا، والمؤمل منها؟ والجواب لا، وذلك بناءا على ما تمت معايشته ومعاينته بسلك التبريز بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط، حيث يظهر منتوج هذه الأقسام اختلالات منهجية ومعرفية هيكلية معطبة.

5 ـ الأساتذة المبرزون والأقسام التحضيرية

والسؤال الأوحد الذي يتبادر للذهن بعد كل هذا هو، من هم المشرفون على التكوين بالأقسام التحضيرية بعلوم الأرض والحياة؟ حسب علمنا ليسوا بأساتذة التعليم العالي ولا بالأساتذة المبرزين. أيعقل إذا أن نتوخى من خريجي الأقسام التحضيرية مستويات تكوين تعلو أو تضاهي (على الأقل) مستويات خريجي السلك الأول من التعليم الجامعي المؤطرين من طرف الأساتذة الباحثين؟ لماذا لم يعهد للأساتذة المبرزين بالتكفل بالتكوين بهذه الأقسام تمشيا وانسجاما مع ما يمليه ضابط المهام؟ أيعقل أن نبلغ هذا المبلغ الخطير من الإخلال بالمهام والمسؤوليات (تقرير سابق)، حيث تقلب الأمور رأسا على عقب ضدا على كل ما يستسيغه العقل السليم؟ كما سبق وأوضحنا في تقاريرنا السابقة، فإن الأمر يتعلق بأمن البلاد المعرفي والعلمي. ثم كيف يمكننا إنجاح المبادرة الوطنية السامية للتنمية البشرية في غياب عنصر بشري فعال يتفاعل مع متطلباتها بكل إيجابية؟ كفانا استخفافا بمستقبل أبنائنا ومستقبل وطننا الذي ضحى آباؤنا من أجل استقلاله بالغالي والنفيس، وليتحمل كل منا مسؤولياته ولينظر كل واحد منا إلى أبعد من أنفه. منظومتنا التعليمية الوطنية (تعليم عمومي أو خصوصي) تمر بمنعطف جد حرج بفعل التسيب الذي ظهرت تجلياته في العنصر البشري: - برامج ومناهج يستحيل مسايرتها واستساغتها من المكون والمتكون ومؤلف الكتب المدرسية؛ - كتب مدرسية تفتقد، في كثير من الأحيان، لأدنى مقومات السلامة المعرفية؛ - رجال تعليم استسلموا لأمر الواقع، بل كثيرون منهم زادوا الطين بلة. فالمشكل ليس مشكل إمكانيات أو بيداغوجيات وتنظيرات، فحالنا أصبح كحال المجرب المنعدم المنهجية الفكرية والمفتقد للبضاعة العلمية الذي استنتج أن الضفدع لم يعد يسمع بعد أن تم قطع أرجله لأنه قبل أن تبتر كان يقفز عند الضرب على الكفين. كيف لقاطرة تعليمنا أن تنطلق مدوية تشق طريقها في الآفاق وقد عمل العاملون على انطلاقها على إعطابها وتعطيلها؟.

في الأخير نقول، لا بد من إعادة النظر في المعايير - إن كان هناك من معايير- المتبعة في تعيين مهام الأساتذة المبرزين حسب مقتضيات الميثاق الوطني للتعليم وما استحدث من إصلاحات لم تؤت أكلها نظرا لتغييب مؤهلاتها. إن استحداث الأقسام التحضيرية من دون استحداث بنية خاصة

مؤهلة لهذا الغرض يعد ضربا من الاستخفاف بالمنظومة التعليمية للبلاد التي تتطلب حالتها الصحية إدخالها غرفة الإنعاش المركز. فالأساتذة المبرزون هم المؤهلون ليكونوا اللبنة البشرية الأساسية لهذه البنية، وعليه فالمطلوب أن تعمل الوزارة على السهر على ملف تعيينات هؤلاء الأساتذة وسحبه من المصالح الجهوية التي أخفقت إخفاقا تاما في القيام بمهامها بهذا الخصوص.

المـدارس العليا للأساتـذة: الواقــع والآفــاق

1ـ المدارس العليا للأساتذة

تلعب المدارس العليا للأساتذة دورا محوريا في المنظومة التعليمية للبلاد بحيث يمكن تشبيهها بمؤسسات "أوديت" (audit) تعمل مبدئيا على رصد مكامن الخلل في المنظومة التعليمية لكي يتسنى التصدي لها قبل أن يتفشى خطرها. فبحكم كونها مؤسسات للتعليم العالي وتتفاعل مع متطلبات التعليم الثانوي منذ أكثر من 25 سنة، فقد اكتسب الأساتذة الباحثون بها خبرات واسعة كأخصائيين في البحث والتكوين على كل المستويات وفي كل التخصصات. وقد أهلتهم هذه الخبرات لتحسس طبيعة مواطن الخلل بمنظومتنا التعليمية بكل أطوارها وتشخيصها والتعاطي معها بكل حرفية من أجل العمل على إصلاحها إذا توفرت الإرادات من أجل ذلك. إلا أنه بدل العمل على الاستفادة من كفاءات أساتذة التعليم العالي بهذه المؤسسات فإنه تم العمل بكل الوسائل، منذ التسعينات من القرن الماضي، على إقصائها من القيام بمهامها ومحاصرة البحث العلمي بها ليتسنى في الأخير (المشروع الوزاري ليوم الخميس 2 فبراير 2006) الإجهاز عليها تماما بإخراجها من محيطها الطبيعي بالتعليم العالي. إنها لمفارقة غريبة، ففي الوقت الذي طمست معالم تعليمنا ما قبل الجامعي بفعل "التضخم المعرفي" المهول الذي أعجز رجال التعليم الذين أصبحوا مطالبين بتدريس وتعليم ما يفوق مستواهم المعرفي (مما أفقدهم كل مقومات الكفاءة اللازمة للقيام بواجبهم على الوجه المطلوب) يتم الإجهاز على من يتوفر على إمكانية إسعافهم والأخذ بأيديهم عبر إعادة تكوينهم.

إن المدارس العليا للأساتذة برصيدها التاريخي من التجارب الناجحة في كل ميادين البحث العلمي والتكوين تمثل مكسبا وطنيا ذو قيمة مضافة حقيقية لمنظومتنا التعليمية. وعليه فإن الواجب يقتضي المحافظة عليها بكل الوسائل، خاصة من حيث تطعيمها بأساتذة جامعيين أكفاء ذووا رصيد متقدم جدا في البحث العلمي والتدريس كما هو الحال بالمدارس العليا للأساتذة بفرنسا التي نقتدي بنهجها ومناهجها التعليمية. فهذه المؤسسات قد بلغت مرحلة متقدمة من حيث الإنتاجية بعد مرورها، منذ نشأتها، عبر ثلاث مراحل جد متباينة من ناحية الهيكلة والتنظيم والقيام بالمهام المنوطة بها.

1-1- المرحلة الأولى

تمتد هذه المرحلة لما قبل 1978 حيث كانت بالمغرب مؤسسة واحدة بالرباط تعمل أساسا على التكوين البيداغوجي للطالب الموجز لتأهيله للقيام بمهام التعليم الثانوي. خلال هذه الفترة لم تظهر الحاجة لإعادة التكوين والتكوين المستمر لأساتذة التعليم الثانوي لأن برامج التعليم كانت عموما مستقرة طوال هذه الفترة كما أن هذا الطور من التعليم كان لا يزال جله مؤطرا من طرف الفرنسيين الذين تكونوا في بلدهم.

1-2- المرحلة الثانية

تمتد هذه المرحلة من 1978 إلى 1988 وقد تميزت بالقفزة النوعية التي عرفتها المدارس العليا للأساتذة إن على مستوى الكم أو الكيف. فعلى مستوى الكم أنشئت عدة مؤسسات في كبريات المدن (*مؤسستين في مدينة الرباط وحدها*). أما على مستوى الكيف والنوعية فقد أنيط

بهذه المؤسسات تكوين السلكين الأول والثاني من التعليم العالي بحيث تخرج منها الآلاف من المجازين كأساتذة ذوي كفاءات عالية بالتعليم الثانوي. زيادة على هذا فقد أحدث السلك الثالث من التعليم العالي بهذه المؤسسات (دكتوراه السلك الثالث) والذي ولجه المتفوقون من خريجي هذه المدارس وخريجي الجامعات على السواء. ولقد عمل الكثير من هذه الأطر العليا على متابعة دراساتهم وأبحاثهم بالجامعات حيث توجت مسيرتهم الناجحة بنيل شهادة دكتوراه الدولة. وقد التحق الكثير من هؤلاء الأساتذة الباحثين للعمل بجامعات المملكة.

بالموازاة مع هذا، فقد فتحت هاته المؤسسات أبوابها للطلبة الأجانب، خاصة لولوج السلك الثالث بها مما أدى إلى نسج علاقات علمية إيجابية وإنسانية طيبة مع كثير من المؤسسات الجامعية الدول الإفريقية الفرانكفونية (نسج هذه العلاقات يعود بالنفع على بلدنا). وهكذا شهدت المدارس العليا للأساتذة حركية علمية وتكوينية جعلت منها مؤسسات ذات صيت دولي بحيث ارتبطت جل مختبرات البحث بها باتفاقيات التعاون في ميدان البحث العلمي مع كثير من الجامعات الغربية (فرنسا، كندا، سويسرا، اسبانيا، انجلترا، ألمانيا، بلجيكا، هولندا، ايطاليا، أمريكا). ولا يخفى على أحد ما كان لهذه الحركية العلمية

الشاملة من بالغ الأثر الإيجابي على العملية التكوينية برمتها. فلقد مكنت هذه الشراكة والاتفاقيات من تجهيز مختبرات البحث بأحدث التجهيزات والمكتبات بالمراجع العلمية والبيداغوجية مما كان له الوقع الحسن والأثر الايجابي على عملية التكوين بهذه المؤسسات. كما أن عملية البحث العلمي تمثل صمام الأمان للأستاذ الباحث بحيث تؤمن له عملية تكوين مستمر ذاتية لا مناص منها لكل أستاذ بالتعليم العالي. فالتكوين المستمر وإعادة التكوين عملية لا يمكن أن يستغني عنها أي أحد وبأي حال من الأحوال، فإما أن تكون ذاتية بالنسبة لأستاذة التعليم العالي (عبر *البحث العلمي*) وإما أن تكون بواسطة هؤلاء في حق الأساتذة الغير الباحثين، أساتذة التعليم ما قبل الجامعي .

3-1- المرحلـــة الثالثـــــة

تمتد هذه المرحلة من 1988 إلى وقتنا الراهن بحيث تميزت منذ بدايتها بتغير مفاجئ في السياسة المتبعة نحو المدارس العليا للأساتذة تجلت في تعطيل الحركية السابقة الذكر تعطيلا شبه تام وتوقف كل شيء كأنما اكتشف أن هذه المؤسسات كانت تعمل في الخفاء، خارج القانون. وهكذا فبدل أن تبقى السياسة العامة لهذه المدارس موجهة من طرف أطر جامعية ترى في البحث العلمي في كل الميادين (العلوم المحضة، اللغات، الترجمة وعلوم التربية...) الوسيلة الوحيدة لضمان مسايرة الثورات المعرفية والعلمية المتلاحقة، أصبحت هذه السياسة موجهة من طرف أطر التعليم الثانوي. هذه السياسة أدت تدريجيا (استمر التكوين بالسلك الثالث في بعض الاختصاصات بطريقة محتشمة إلى أوائل التسعينات) إلى تعطيل البحث العلمي وتهميش ومحاصرة الأساتذة الباحثين وتقزيم دورهم إلى أقصى حد وبكل الوسائل. وفي المقابل فقد تم التركيز على الخصوص على ما يسمى بالأبحاث التربوية والبيداغوجية التي استوعبت كل هم السياسة الموجهة لهذه المؤسسات (*حتى التكوين المستمر تمحور خصوصا حول هذا المنظور*) كأنما المطلوب تدريسه في حد ذاته هو علوم التربية، وهكذا انقلبت الوسيلة إلى غاية في حد ذاتها (ليس المشكل في البحث التربوي و البيداغوجي، فهو بحث علمي كباقي الأبحاث ويئن بدوره من قلة الإمكانيات، لكن المشكل أن تختزل مهمة المدارس العليا للأساتذة في هذا الأمر). وهكذا تم قطع التيار عن القاطرة حيث بدأت في التوقف رويدا رويدا

مع ما يعنيه ذلك مبدئيا من الاتساع المتصاعد للهوة بين ما تعرفه العلوم والمعارف من تقدم وتطور سنة بعد سنة وبين مستوى الأساتذة "القاطرة" الذين أرغم العديد منهم على الانعزال والتخلي عن مسايرة ركب التطور العلمي والمعرفي. أمام هذه الإكراهات ووعيا منهم بالدور المنوط بهم في التكوين وإعادة التكوين فقد ناضل الكثير من الأساتذة الباحثين وقاوموا باستماتة، كل حسب إمكانياته وعلاقاته العلمية الخاصة، حتى لا يفوتهم الركب كلية وتصاب هذه المؤسسات بالشلل. وفعلا تمكن هؤلاء الأساتذة الباحثون من الحفاظ على المكتسبات بل وحافظ البحث العلمي على تألقه كما يظهر ذلك جليا من المعطيات أسفله وكما يتجلى ذلك من كون المدرسة العليا بالرباط تحتل مكانة جد متقدمة بين الكليات بالمملكة.

و زيادة على التنكر الرسمي للبحث العلمي بهذه المؤسسات فقد تجدرت مع مرور الوقت سياسة إقصائية وممنهجة في حق الأساتذة الباحثين بها بحيث أبعدتهم عن القيام بكل عمل فعال يمكنه أن يرفع من مستوى التعليم الثانوي ببلادنا. بالموازاة مع هذا تم خلق جو دائم من الانتظارية والتوجس لما ستؤول إليه المدارس العليا للأساتذة وكل نوع من أنواع التكوين بها بل ولما سيؤول إليه مصير الأساتذة الباحثين أنفسهم. هل في مثل هذا المناخ الرديء يمكن الإبداع والعطاء وشحذ الهمم لرفع التحدي في وجه كل المعوقات التي تعترض تعليمنا ما قبل الجامعي، والجامعي تبعا لذلك، الذي طمست معالم أطواره بفعل تضخم معرفي لا طاقة لرجال التعليم به دونما التأسيس لتكوين مستمر فعال بالمدارس العليا للأساتذة؟.

2ـ المدارس العليا للأساتذة معلمة وطنية

لكي يتبين بوضوح ما لعبته المدارس العليا للأساتذة من أدوار طلائعية في البحث والتكوين نورد المعطيات الرقمية الشاهدة على جدارة انتماء هذه المؤسسات للتعليم العالي ولكي يعلم الجميع أن التفريط فيها هو من باب التفريط في مقومات المنظومة التعليمية ككل وفي الأمن المعرفي و"التكويني" للبلاد تحت وطأة التضخم المعرفي الهائل الذي أفقد رجال التعليم ما قبل الجامعي ما كانوا يتميزون به من قبل من مؤهلات وكفاءات. نعم، لقد أصبح مطلوبا من هؤلاء الجنود، جنود المعرفة، أن يحاربوا بدون ذخيرة وبعتاد متقادم بل وحتى

بدون عتاد في كثير من الأحيان، في الوقت الذي تم قطع الاتصال بينهم وبين قواعدهم الخلفية المحاصرة والتي من شأنها أن تمدهم بمتطلبات المعارك التي يخوضونها. والأدهى من هذا كله أن يصل الأمر في الأخير إلى حد العمل على تجريد هذه القواعد الخلفية (المدارس العليا للأساتذة) نفسها من كل مقوماتها في صناعة وتطوير العتاد والذخيرة اللازمين لربح رهان معركة تنمية بشرية مستدامة. أيعقل بعد كل هذا الذي يراد بقواعد الإمداد والتموين الخلفية هذه أن نتباكى عند رؤيتنا لأي جندي من جنود التعليم ما قبل الجامعي تائها في الميدان، ليس له من العتاد والذخيرة ما يؤمن له ربح رهان المعركة؟

2-1ـ المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط (فبراير 2002)

"المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط. آفاق مشرقة في إطار الجامعة المغربية، امتدادا لما يناهز ربع قرن من الإنجازات كمؤسسة لتكوين الأطر" (مقتطف من ملف النقابة الوطنية للتعليم العالي، فبراير 2002).

التكـــــــــويـــــــن (إلى حدود 2002)

- ◄ تخرج أكثر من 5000 أستاذ للتعليم الثانوي
- ◄ تخرج أكثر من 200 أستاذ مبرز
- ◄ تنظيم أكثر من 100 ورشة للتكوين المستمر
- ◄ انجاز أكثر من 5000 بحث مرتبط بمناهج التعليم الثانوي

البحـــــــث العلمـــــــي (إلى حدود 2002)

- ◄ تأطير أكثر من 100 أطروحة للسلك الثالث ودكتوراه الدولة
- ◄ نشر أكثر من 300 بحث في المجلات العلمية الدولية

2-2ـ على صعيد المدارس العليا للأساتذة بالمغرب (مايو 2003)

" التكوين والبحث: رؤية مستقبلية من أجل الجودة" المنظمة بالمدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط يوم 06 مايو 2003" (مقتطف من أشغال الندوة الوطنية الأولى للمدارس العليا للأساتذة).

الهيكلـــــة والأبحـــــــــاث	العـــــدد
مختبرات أو مجموعات البحث	61
منشورات وطنية ودولية (إلى حدود 2003)	1096
عروض في المؤتمرات والندوات الدولية والوطنية	934
تأطير أطروحات الدولة (إلى حدود 2003)	48
تأطير أطروحات السلك الثالث والدكتوراه الوطنية	128
تعاقدات (PARS ET PROTOTARS) (إلى حدود 2003)	21

ومما تثبته هذه المعطيات الرقمية كذلك هو أن المدارس العليا للأساتذة تقوم بتحضير وتسليم شهادة السلك الأول والسلك الثاني وشهادة السلك الثالث للمدارس العليا للأساتذة المعادلة تماما لنظيراتها بالجامعات المغربية والفرنسية. كما تقوم بتحضير وتسليم شهادة الأهلية للتدريس بمؤسسات تكوين الأطر التعليمية وشهادة الأهلية للتعليم الثانوي. أيعقل بعد كل هذا أن يقول من يريدون إتلاف هذه المؤسسات أنها لا تعطي شهادات جامعية ويبنون عليه توجههم إلى إقصاءها من محيطها الطبيعي بالتعليم العالي؟.

غريب جدا هذا الذي بلغناه في تعاطينا مع منظومتنا التعليمية بحيث أصبحت الأشياء تسمي بغير مسمياتها. فكلمة إصلاح التي تهدف إلى تقصي النوعية وتوخي الفعالية وما يؤدي إلى تحسين الأداء والمردودية، أظهرت النتائج نقيض مدلولها. فلقد سبق وأسس لما يسمى بإصلاح مناهج وبرامج التعليم ما قبل الجامعي فكانت النتيجة طمس معالم كل أطواره عبر إغراقها بمفاهيم ومعارف أصبح معها رجال التعليم عاجزين عن استيعابها وفهمها، فكيف يتصور مطالبتهم بتدريسها؟. ثم أحدثت الأقسام التحضيرية كبديل للسلك الأول من التعليم العالي لتوخي الجودة فكانت النتيجة عكسية. وفي الأخير جاء دور المدارس العليا للأساتذة حيث يعد الإجهاز على كل مقوماتها محطة من محطات الإصلاح. هل يعد الهبوط بها إلي مستوى ثانويات من باب توخي الجودة والنوعية؟ أيمكن أن يحدث هذا في الوقت الذي أصبح فيه رجال التعليم الثانوي متجاوزين في مؤهلاتهم المعرفية؟ أليس هذا من باب تعميم البلوى؟ إنه الإعطاب بكل المقاييس.

خـــاتمـــــــة عامـــــة

1- السر في التقدم الاجتماعي والتكنولوجي للدول

سئل ماهاتير محمد، رئيس وزراء ماليزيا السابق، عن السر في التقدم الاجتماعي والتكنولوجي لبلده الذي سبق أن قاده لأزيد من 20 سنة قبل أن يتنازل لخلفه الحالي، فأجاب أنهم عملوا في البداية على استثمار إمكانيات البلاد المادية والبشرية في التربية والتعليم والتكوين. فلما أسسوا لثروة بشرية رائدة فاعلة وفعالة أمكنهم اقتحام الصعاب وفتح الأوراش الكبرى لتشييد صرح الوطن على أسس علمية سليمة وواضحة المعالم. ولقد أرخوا لترسيخ هذه النهضة العلمية والاجتماعية المدوية ببناء أعلى برجين توأمين في العالم في بلد معرض في كل وقت وحين للهزات الأرضية العنيفة.

نعم، الوصفة بديهية بداهة لا تحتمل التعليل ولا وجود الدليل، فلكي تبني صرحا اجتماعيا شامخا قادرا على الصمود أمام ما قد يعترضه من هزات، فلابد أن تستثمر أولا في العنصر البشري بتكوين المربين والمكونين والمسيرين الأمناء والمهندسين الأكفاء والبنائين المهرة قبل الالتفات إلى مواد البناء؛ لابد من إيجاد الوسائل اللازمة قبل الانكباب على الأهداف والغايات ولو أن المسارين شبه متلازمين. فالتربية والتعليم والتكوين يعدون وسيلة كل الوسائل وأمهات الغايات ويمثلون القوة الدافعة (القاطرة) والسكة التي تسلكها القاطرة لبلوغ وجهتها. فإذا كانت وصفة الجهاد الأصغر التي تتمثل في معركة تحرير بلد ما معاييرها جاهزة ومضبوطة وخسائرها معلومة ونتائجها مضمونة مع مرور الزمن (انظر المقدمة العامة)، فإن وصفة الاستثمار في التعليم كأساس كل بناء كوصفة شرب الماء لمن أنهك العطش جسده أو كوصفة الكالسيوم لبناء هيكل عظمي سليم، فهي ضرورية ومعلومة المعايير والمقادير ومضمونة النتائج. والعجب كل العجب أن ينعت التعليم ببلدنا بالقطاع الاستهلاكي الغير منتج؛ إلا أننا في الحال التي نحن عليها ينتفي العجب ويستحق تعليمنا أن ينعت بأسوأ من هذا. نعم، يا ليت تعليمنا اكتفى بالاستهلاك كقطاع اجتماعي مشغل لشريحة كبيرة من المواطنين، فلقد أصبح يؤسس لما يقوض أسس البناء الموجود بدل العمل على إرساء دعائم تشييد الجديد منه. من إصلاح إلى إصلاح، توالت الأعطاب وتكاثرت فتنوعت حتى

عمت الإصابة كل جسد المنظومة التعليمية. ضيعت الوسائل وغيبت الغايات فتشوهت البرامج والمناهج وأعطب العنصر البشري بكل أصنافه (رجال التعليم والتلاميذ والآباء). نعم لقد أعطب العنصر البشري، ويا لعظم المصاب؛ كل الأعطاب يمكن أن تصلح إذا ما توفرت الإرادة الصادقة إلا تلك التي تصيب العنصر البشري فإنها إذا عمت تنقلب إلى إعاقة اجتماعية مجتمعية مزمنة. عطب العنصر البشري قابل للتوريث ويتفشى كالداء، فهو كالفيروس الذي يستعمل جينات الخلايا لإعادة إنتاج نفسه ومهاجمة الجسد كله. أطفالنا خلايا مجتمعنا، إذا سلموا في تربيتهم وتعليمهم وتكوينهم سلم المجتمع وتقدم وإذا أعطبوا وعطلت ملكاتهم أعطب المجتمع وتعطلت حركيته، بل ودارت إلى الخلف.

والسؤال الذي لا بد له من جواب هو، ماذا ينتج التعليم في البلدان التي يعد فيها منتجا غير العنصر البشري؟ هل الجامعات في البلدان الأخرى تنتج منتوجات صناعية وفلاحية وما إلى ذلك؟ فالتعليم في كل العالم إما أن ينتج اللبنات البشرية الصالحة للبناء والتعمير فيكون قطاعا منتجا لأجود منتوج، وإما أن يكون غير ذلك، منتجا للبنات بشرية غير صالحة فيكون ليس فقط مستهلكا بل مهلكا. إذا، فما دام تعليمنا غير منتج فهو قطعا مدمر لما حوله. فقبل الكلام عن أي إصلاح فلا بد من الإجابة عن سؤال ماذا نريد من تعليمنا وأي تعليم نريد؟ ما هي وسائلنا وما هي غاياتنا؟ وفي غياب الأجوبة الواضحة والصريحة تصبح محطات الإصلاح عبثية، بل عبئا مثقلا لكاهل البلاد والعباد.

2- الإصلاح العبثي أثقل كاهل منظومتنا التعليمية

لنضرب مثلا على الإصلاح العبثي الذي أثقل كاهل منظومتنا التعليمية المتعددة الأعطاب والأورام. في أواخر السبعينات من القرن الماضي أسس لمشروع مغربة الأطر، ثم تلاه تعريب التعليم ما قبل الجامعي. إنها مشاريع إصلاح من العيار الثقيل، لا يمكن لأي مغربي محب لوطنه، محترم لتضحيات آبائه وأجداده إلا أن يستحسنها ويفتخر بها. بغض النظر عن أية اعتبارات، فإن هذه الورشات الإصلاحية تعني منطقيا وعقلانيا وسياسيا أننا كمغاربة أردنا أن نتخلص من بقايا الوجود الفرنسي في مؤسساتنا الوطنية لأنه يشكل عامل تعثر! على طريق بناء المغرب القوي بسواعد أبنائه الأمينة الصادقة!.

معناه أيضا أننا أردنا أن نعيد الاعتبار للغتنا الوطنية وتوظيفها في تدعيم الاستقلال الثقافي والعلمي للمغاربة!. معناه كذلك أننا أردنا أن نرفع من وتيرة البناء والتشييد التي كان الفرنسيون يعملون على عرقلتها والخفض منها أو تعطيلها!. معناه أننا درسنا ثم خططنا فأسسنا لما نصلح به أحوالنا ونؤمن به استقلالنا وننمي به بلدنا ومجتمعنا ونعز به شأننا. معناه...ومعناه...، فماذا كانت النتيجة؟

للإجابة نورد مثالا حيا عما آلت إليه الأمور بعدما بلغ هذا الإصلاح مبلغه وتمت مغربة الأطر بالتعليم العالي. في آخر السنة الجامعية 1986-1987 تم الاستغناء عن المؤطرين ورجال التعليم الفرنسيين بالمدارس العليا للأساتذة الذين عملوا بها لمدة عشر سنوات، عرفت خلالها هذه المؤسسات إشعاعا لا مثيل له (أعطوا كل الإمكانيات اللازمة للعمل فأنتجوا). إلا أنه في السنة الجامعية الموالية (1987-1988)، في الوقت الذي عرفت هذه المؤسسات المغربة التامة للأطر تغير المزاج فجأة وانقطع التيار ليستمر في النبض في أدنى مستوياته وتمت محاصرة البحث العلمي بها بحيث تم حذف المدارس العليا من لائحة المؤسسات التي تتعاطى للبحث العلمي (يعد الاستغناء عن البحث العلمي في مجتمع ما كمن يريد الاستغناء عن استنشاق الهواء).

لقد أنفق المغرب الملايير لتكوين المئات من الأساتذة الباحثين بالمدارس العليا للأساتذة في كل المجالات ليستلموا المشعل من يد الأجانب، إلا أنهم ما أن استلموه حتى فوجئوا بشعلته تنطفئ وتخمد. والسؤال المحير: هل استغنينا عن الأجانب لأخذ المشعل منهم أو لنتمكن من التخلص منه بإخماده دونما حرج من وجودهم أو تشف وهم يرون أننا لسنا أهلا للتمتع بالحرية التي حاربناهم من أجلها؟ أية عبقرية هاته التي أسست لهذا النوع من الإصلاح؟ قد نوقف مرحليا بعد التكوينات أو نقلص من عدد المتكونين تمشيا مع قانون العرض والطلب، لكن أن نعمد إلى إبطال المكونين وتعطيل دور هذه المؤسسات كأننا أمام نهاية التاريخ فهذا هو العبث بعينه والذي يعد استهتارا بقيم تقدم الأمم. لقد كان أمام الباحثين بهذه المؤسسات الكثير مما يمكن فعله على كل الأصعدة (وطنيا ودوليا) لكي تبقى هذه المؤسسات كقلعة من قلاع البحث والتكوين الضامنة لجودة المنتوج التعليمي. ولم يكن يتطلب هذا الأمر من المسؤولين ولو أدنى استثمار مالي، بل على العكس كانت المختبرات بهذه المؤسسات

قادرة على جلب كل أنواع التجهيزات وحتى الأموال للمدارس العليا، لكن كما يقول المثل الدارجي (والدارجة قد أصبح لها شأن متعاظم في هذا البلد الأمين بمثل هذه التصرفات) "ما في الهم غير اللي كيفهم". و يقول مثل دارجي آخر " قال ليه لحمل طاح، قال ليه من الخيمة اخرج مايل"، نعم، لقد انحرفت قاطرة المنظومة التعليمية ومالت عن السكة منذ أن عملنا على مغربة الأطر. يبدو للملاحظ كأن الفرنسيين (الحاملين لثقافة البحث العلمي والتقدم الاجتماعي والتكنولوجي) أصبحوا في ذلك الوقت كالمراقب المحرج لنا، لذا عملنا على التخلص منهم لكي يتسنى لنا التعاطي مع شأننا حسب تفكيرنا الخاص بنا كمجتمع متأخر، وفهمنا نحن للأمور.

ونورد مثالا آخر عن مآل الأمور بعدما بلغ تعريب التعليم ما قبل الجامعي مبلغه، وبعد أزيد من ربع قرن من سريان مفعوله على أرض الواقع. لقد تبين بالملموس وبعد مرور كل هذا الوقت (الذي كان كافيا لخروج إسبانيا من عالم التخلف والالتحاق بركب الدول المتقدمة الكبرى) أننا لا زلنا غير مؤهلين بعد لفتح هذا الورش الحساس والخطير على أمننا التعليمي والتكويني والاجتماعي. كما تبين أن الانخراط في هذا المشروع الكبير لم يعد عن كونه انفعالا عاطفيا، هذا إن لم يكن مجرد انفعال سياسي مرحلي غير محسوب العواقب. لماذا لم يتم إحداث معهد وطني للبحث العلمي بحجم التحديات، متخصص في صناعة المصطلح والترجمة العلمية (بمعناها الواسع)؟ تعليمنا، رأس مالنا لازال يئن من شح المصطلح العلمي وتشوهاته، إن وجد ــ وكتبنا المدرسية شاهدة على ذلك ــ. ألم يكن من المفروض فينا بعد مرور كل هذا الوقت أن نكون قد قطعنا أشواطا متقدمة في تعريب التعليم العالي على أسس علمية وبرؤى سليمة وبخطى ثابتة؟ إلى متى سنستمر في هذه السكزوفرنيا التعليمية التي تخفي بظلالها إفلاس منظومة تعليمية على كل المستويات.

3- من امتلاك المغربي للغتين إلى الاكتفاء باللغة المغربية الأصيلة

ما معنى هذا الانفصام الثقافي اللغوي المزمن الذي لا يستسيغه العقل السليم والفكر الراجح؟ كم هي الدول العربية التي عربت تعليمها من بائه إلى يائه (مثلا مصر، السودان، الأردن، سوريا والعراق،...) ولم تصب منظومتها التعليمية بأي خلل ولا شلل. ألم يكن حريا بنا تحديد ما نريد على أسس علمية

قبل الإقدام على ما أقدمنا عليه؟ وبعد أن حدث ما حدث ألم يكن حريا بنا إعادة النظر في اختياراتنا؟ ألا يقتضي الأمر جرأة سياسية لاتخاذ القرار الصائب عندما يتعلق الأمر بالأحداث المصيرية لشعب بأكمله؟ ألم يكن من الأجدى لنا سياسيا وخلقيا، ومن مقتضيات الوطنية الحقة والصادقة، أن نحسم أمرنا، فإما التعريب بكل مقتضياته وشروطه وإما ترك الأمر على ما كان عليه إلى أن يتم تهيئ الأرضية السليمة وتلبية الشروط الضرورية لحدث من هذا العيار.
لقد غطى هذا الانفصام اللغوي بين تعليم ما قبل جامعي معرب وجامعي "مفرنس"، من بين ما غطى، على الإفلاس اللغوي الذي تعرفه منظومتنا التعليمية. هذا الإفلاس الذي جعل الكثيرين من رجال التعليم (واحسرتاه) ووسائل الإعلام الوطنية (خاصة المستقلة منها!) في الأيام الأخيرة يخفضون من سقف تطلعات المغربي في امتلاك لغتين أو أكثر إلى حد الاكتفاء باللغة المغربية الأصيلة،اللهجة الدارجة، والدعاية لها! نعم لقد تم تعليق الشماعة على هذا الانفصام كسبب في تدني المستوى اللغوي للتلاميذ والطلبة، إلا أن الأمر ليس كذلك مطلقا كما بينا بكل وضوح فيما قبل.
فحتى في الألعاب الرياضية يتبارى رياضيو الأمم في الترقي وتحطيم الأرقام القياسية أو حيازة الكؤوس ولو على الأصعدة الجهوية لكي يبقى رياضيوها دائما يتطلعون للأفضل، فكيف لنا إذا أن نبرر تطلعنا إلى التدني بدله إلى الترقي في حقل يعد بحق القلب النابض للمجتمع؟ أضعنا ما كنا نمتلك، أضعنا الفرنسية وألحقنا بها العربية لنجد أبناء جلدتنا يطالبون بتدريس الأمازيغية بهيروغليف تيفناغ. "لما قده الفيل نزيده الفيلة"، نعم قد تصلح الدارجة كلغة لأنها غنية بالأمثال الشعبية التي تؤصل لثقافة في متناول كل المغاربة، فما الداعي إذا لصرف الأموال في مشاريع محو الأمية، لنعمل فصاعدا على تعميم الأمية على كل أفراد المجتمع ضمانا للعدالة الاجتماعية ومساواة الفرص. فكما يقول مثل دارجي آخر "كثرة الهم كضحك"، فما دام أبناؤنا قد أظهروا عجزهم أمام الحرف العربي والحرف اللاتيني رغم تعاطيهما معهما منذ نعومة أظافرهم، فماذا سيضرهم إن زدناهم "تيفناغ"؟ ولماذا لا نعمل على تبني "تيفناغ" لتدريس الأمازيغية واللغة الدارجة الأصيلة ونستغني عن الحرف العربي بالمرة ولو من باب التجربة؟ هكذا يؤسس لثقافة التيه والدوران

في حلقات مفرغة، بل قاتلة، لشعب تنكر له من تخطوا حاجز الأمية من أبنائه الذين لم يسعفهم فهمهم في تحمل مسؤولياتهم كما هو مطلوب.
من جانب آخر، ففي ظل ما آلت إليه مغربة الأطر وتعريب التعليم تفشت أوجه أخرى من الاختلالات ونبتت في تربة مغربية محضة يا للأسف. تفشى الغش في مؤسساتنا التعليمية ومجتمعنا في أغرب أوجهه: غش بكل ألوان الطيف لفئة عريضة من أطر المنظومة التعليمية، غش التلاميذ والطلبة، غش إدارة المؤسسة التعليمية وتقاعسها في القيام بدورها ومهامها وغش الآباء لأبنائهم ولأنفسهم، إنها ملحمة غش جماعية. أصبح السواد الأعظم من الآباء مستعدا لفعل أي شيء لا يقبله العقل السليم ولا يستسيغه في سبيل أن ينجح أبناؤهم حتى وإن كانوا لا يحسنون تركيب جملة مفيدة من فعل وفاعل ومفعول به. "غير ينجح ومدبرها حكيم، اللي معند سيدو عند للاه"، إنها ثقافة الدارجة الأصيلة و"الجاه العالي" (انظر المقدمة العامة). بل إنها أحط من ثقافة الدارجة التي أصبح يروج لها كعنوان لإفلاس منظومة تعليمية، بل كعنوان لأمية مجتمع، بل كعنوان تقويض أسس مجتمع.

4- الفرق بين ثقافة البلد التواق للتقدم والراكن للتخلف

فرنسا بلد متقدم، والمغرب بلد متأخر (في طريق النمو لتلطيف المصطلح)، ما هو السبب؟ هل الأمر قدري لا طاقة لنا به، قدر الله لفرنسا أن تتقدم وللمغرب أن يتأخر؟ سيكون في الأمر إذا جور كبير وعبث ما بعده عبث، لكن الحقيقة غير هذا تماما. فلننظر إلى ثقافة وقيم كل من الشعبين نظرة الممحص لكي يتسنى لنا معرفة حقيقة الأمور بالمقارنة. غاية الفرنسيين وهمهم هو التقدم والرقي وتبوء الصدارة بين الأمم (أخذنا مثال فرنسا لأن الكثير منا تعلم على أيديهم في مؤسساتنا التعليمية حتى النصف الثاني من الثمانينات من القرن الماضي ورأى كيف يعملون ومنا من يعايشهم في بلدهم، يدرس أو يعمل عندهم وانضبط، هنالك، لضوابطه مجتمعهم)، ومن أجل هذا الهدف وفي سبيله أخذوا بما يجب الأخذ به من الاستعمال الأسلم والمضبوط للوسائل الضرورية واللازمة لبلوغ هذه الغاية. ولمعرفة العلل ومكامن الخلل في مفاهيمنا وثقافتنا فلنقم مقارنة بسيطة بين منهج التواق للتقدم والآخذ بأسبابه ومنهج الذي يمني نفسه بالتقدم والآخذ بما ينافيه.

التعامل مع عامل الوقت: الفرنسي يأخذ بمقولة "ما قبل الوقت ليس بالوقت، وما بعد الوقت ليس بالوقت، الوقت هو الوقت".
(Avant l'heure ce n'est pas l'heure, après l'heure ce n'est pas l'heure, l'heure c'est l'heure) .
ثم إن للفرنسي، التواق للتقدم والازدهار، تعامل ميكانيكي أوتوماتيكي خاص مع الوقت. فهو يأخذ بعين الاعتبار كل المعطيات لينظم حركته خلال يومه بما يتماشى ويتلاءم مع الاحترام التام ليوميته (بمفهومها الشامل). فبالنسبة للمدرس مثلا، إذا كانت الثامنة هي بداية الدرس بالقسم أو بالمدرج فإنه يكون متواجدا بمقر عمله ربع ساعة من قبل أو أكثر حسب ما تمليه خصوصية الدرس الذي سينطلق في الثامنة تماما. فهو لا يرى أن بداية الدرس في الثامنة ودقيقة احتراما للوقت والتزاما باستعمال الزمن، بل لا يستسيغه عقله. الحركات والسكنات مؤطرة بعامل الوقت، فالفرنسيون ينامون مبكرا ليستيقظوا مبكرا يحدوهم الضبط الحرفي لمواعيدهم بعدما عملوا على ضبط مواقيت وسائل نقلهم العمومية وتنظيم شؤون مجتمعهم لتساير تطلعاتهم.
أما المغربي العريض المتمنيات بالتقدم والآخذ بما ينافي ذلك، فلا يعرف لضبط الوقت والمواعيد منهجا ولا سبيلا. ينام متأخرا جدا ويستيقظ متأخرا جدا، ومن هنا بدء العد العكسي للتأخر والانحطاط الذي نعيشه. ينام وفي لا شعوره ووجدانه أن الساعة الفلانية لانطلاق العمل أو بداية كذا هي ساعة التهيؤ للخروج من البيت. تعرف مدينة الرباط في الصباح محطتين متباينتين لازدحام السير، قبل الثامنة وحوالي التاسعة. ازدحام ما قبل الثامنة يعد محطة ولوج المؤسسات التعليمية (تنقل رجال التعليم وبذل الجهد ما أمكن في نقل الأبناء في الوقت المحدد)، أما ازدحام الساعة التاسعة وما بعده فيمثل محطة موظفي الإدارات العمومية المفروض انطلاق العمل بها على الساعة الثامنة والنصف. وكم هم الآباء الموظفون الإداريون والأمهات الذين يوصلون أبناءهم (الذين اختزلوا فيهم هم المجتمع كله ويا ليتهم فعلوا حقيقة بأن يعلموهم ثقافة من ينشد تقدم مجتمعه ويعمل له) إلى المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها ثم يعودون إلى بيوتهم إلى حوالي الساعة التاسعة. فبدل العمل بثقافة من يتطلع لتقدم مجتمعه ورقيه وتهيئة الظروف المجتمعية المواتية لتنقل الأبناء وتعلمهم أصبح هم المغربي العريض ينحصر في نقل الأبناء بين البيت

والمؤسسة التعليمية وتعهدهم بالتعليم المنزلي المستنزف لكل الوقت والجهد. واستطرادا أقول، أبناؤنا أصبحوا مدجنين "مخنثين" من فرط قيام آبائهم بكل شيء مكانهم، حتى أفقدوهم أي مفهوم للمسؤولية الشخصية والجماعية.
فبدل العمل على بناء مجتمع المؤسسات (بشتى أصنافها) التي تطلع بمهامها بكل مسؤولية والتي تكفينا مؤونة الاهتمامات الفردية، عملنا على خلق مجتمع الأفراد والذين تشعبت به المهام والمسؤوليات الشخصية على كل الأصعدة لنضيع الاهتمامات العامة والجماعية المفصلية الكامنة وراء تقدم من تقدم من المجتمعات.
في المؤسسات التعليمية يضرب الجرس أو ينطلق منبه الصوت إعلانا للتلاميذ والمدرسين بولوج الأقسام وانطلاق العمل. فإذا حدث وتعطل بعض التلاميذ (تعطل الطلبة في مؤسسات التعليم العالي أصبح ظاهرة عادية) فقد يستساغ الأمر إلى حد ما، لكن أن يتأخر المدرس فهذا هو مكمن الخلل الخطير. والأدهى من كل هذا أن يتواجد المدرسون بالمؤسسة لكنهم لا يلجون الأقسام إلا بعض مرور حيز ثمين من الوقت. إنه التأخر عن الوقت المحدد المعلوم للانطلاق وهو ما يفضي إلى التخلف كنتاج لعقلية متأخرة لا تعير لعامل الوقت أي اهتمام. قالوا قديما ـ وفي غياب الساعات الالكترونية التي تحسب الوقت بالجزء من الألف من الثانية والتي لا تخلو منها يسرى كل مغربي ـ "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك". إلا أن المثير في كل هذا هو أن يلج المدرسون والمدرسات والمربيون والمربيات الأقسام متأخرين، وخلال حصة التدريس يخرج البعض للاجتماع على القيل والقال في أتفه الأمور دونما أي إحساس بالمسؤولية وتأنيب الضمير (لكن لا حياة لمن تنادي كما يقال). كما أن المرعب في الأمر، في بعض الأحيان، أن يعمل المدرس مسبقا على الترتيب لغيابه مع التلاميذ حتى لا ينكشف أمره بحضورهم. في المقابل تقف الإدارة مسلوبة الإرادة، تعمل بحكمة كم من حاجة قضيناها بتجاهلها وكم من مشكلة تجنبناها بإغماض العين عنها. وهكذا حدث ولا حرج على ما بلغناه من تفنن في الاستهتار بعامل الوقت، عامل تقدم الأمم ورقيها، ولا نرى حاجة في الخروج من إطار التعليم لإكمال الصورة بما هو أدهى وأمر في باقي دواليب المجتمع.

علاقة المدرسين والأساتذة بالتلاميذ والطلبة: علاقة المدرس والأستاذ الفرنسي بالتلاميذ والطلبة علاقة تتجلى العاطفة فيها من خلال الإحساس بالمسؤولية في العمل والمساواة والعدل بين الجميع في كل أوجه المعاملات. العاطفة الحقيقية والسليمة تقتضي بذل الجهد في التعليم والتكوين والتقويم وإعطاء كل ذي حق حقه عند الاختبار والتقييم. التنقيط يتم حسب ميزان دقيق يوزن فيه المستوى اللغوي والمعرفي والإبداعي والتنظيمي لأوراق الأجوبة. ظروف الامتحان لا تترك أي مجال لامتهان الغش، وإذا ضبطت أية محاولة تكون العقوبة زجرية (قد يحرم الطالب في الجامعة إذا ثبت في حقه الغش من اجتياز الامتحان لأربع سنوات). بعد انطلاق مدة الامتحان يمنع على التلاميذ والطلبة تمرير أي شيء فيما بينهم حتى وإن كانت ممسحة أو مسطرة ولا يبقون إلا على ورقة الامتحان والأدوات الشخصية اللازمة للإجابة.

في المقابل، كل هذه القيم أضعناها نحن كمغاربة، مع مرور الزمن منذ أن "تمغربنا" بمغربة تعليمنا. وهذه القيم هي التي تشكل بداية السر الواضح لتقدم فرنسا. وأخطر ما في الأمر هو أننا فرطنا في هذه القيم بعدما عايشناها عن قرب وانضبطنا لها سنين طويلة، إنها تداريب عملية وبالرغم من كل هذا فلم تؤثر فينا ولم تغير ما بنا من ثقافة إهدار الوقت والاستهتار بالمهام والمسؤوليات. كثيرون منا، نحن رجال التعليم، من فرطوا في القيام بمهامهم في التعليم والتكوين وأخلوا بواجبهم في الاختبار والتقييم. اختلطت الإحساسات العاطفية المشوهة والحسابات النفعية الشخصية المبهمة والمموهة بالقصور في فهم ماهية مهمة التربية والتعليم والتكوين ودورها في تقدم البلاد ورقيها فأنتجت تصرفات لا مسؤولة غريبة لا يمكن أن يستسيغها كل ذي عقل سليم. غالبا ما ترك الباب مفتوحا على مصراعيه خلال الامتحانات لامتهان كل أنواع الغش (حتى أصبح حقا من حقوق التلميذ في وجدانه واعتقاده)، وأصبح التنقيط (تقييم مستويات التلاميذ وكفاءاتهم) مزاجيا تتداخل فيه جملة من الاعتبارات الغير معتبرة عند جم غفير من رجال التعليم. تضخمت المعدلات وانتفخت في مقابل التدهور الحاد للمستوى المعرفي للتلاميذ والطلبة والتردي الخطير للجو العام لعملية التربية والتعليم والتكوين. فإذا نحن تطرقنا إلى ما تعرفه المنظومة التعليمية من اختلالات لا حصر لها (انظر العلل ومكامن

الخلل في المنظومة التعليمية)، وإلى الدور السلبي للآباء والمجتمع تبين لنا جليا لماذا نحن نتأخر وفرنسا تتقدم وأن الأمر ليس قدريا وإن كان مقدرا.
ولن أنهي هذه المقارنة دونما التطرق لمثال صارخ لما آلت إليه ثقافتنا كمغاربة في استمراء ثقافة التأخر والانحطاط، ثقافة عدم الانضباط لمقتضيات حقوق الإنسان من حيث كونها حقوق الفرد على المجتمع وحقوق المجتمع على الفرد. ولنضرب مثلا بالمغاربة الذين يعملون في أوروبا ويعيشون هناك منضبطين للقوانين الصارمة للبلدان التي يعيشون فيها، وخاصة قانون السير (المثال الظاهر للعيان). لكن ما أن تطأ عجلات سيارة أحدهم أرض الوطن حتى يبدو وكأنه فقد ذاكرة الانضباط للقوانين التي امتثل إليها أحد عشر (11) شهرا كاملا. إنه أمر غريب، إنه انفصام خطير في الشخصية، يبدو أن المثل القائل "من شب على شيء شاب عليه" ينطبق تمام الانطباق علينا كمغاربة. ما أن يتفلت أحدنا من قيود القوانين المنظمة لدواليب المجتمع المتقدم الذي يعيش فيه حتى ينطلق كتلك الخيول التي تعودت العيش بعيدة عن الإنسان في فيافي أمريكا واستراليا، لا يحده حاجز. لقد كان مفروضا في هؤلاء من باب تطبعهم على قيم الأوروبي المتقدم أن يكونوا قدوة للمغاربة في احترام قانون السير، والتنظيم والانضباط والحفاظ على نظافة البيئة (الأزقة والشوارع والأسواق والشواطئ) ليتعلموا منهم القيم التي تفضي إلى تقدم المجتمعات، لكن كما يقال فاقد الشيء لا يعطيه.
لنعد إلى مثالي ماليزيا وكوريا الجنوبية اللتان أخذتا من وصفة الاستثمار في التربية والتعليم مطية للخروج من مستنقع التخلف، ومن خلال تشريح قيم الفرنسي وشخصيته (كمثال نعرفه حق المعرفة) ليتبين لنا جليا أن التخلف والانحطاط ليسا قدرا مقدورا، بل عقلية ونمط تفكير وفلسفة حياة. الحكمة ضالة كل ذي عقل سليم ومرتعه، أنا وجدها فليرتع، فعوامل ازدهار الأمم (فرنسا كمثال) مختزلة في وصفة معلومة ومضبوطة، من أخذ بها تقدم ومن أعرض عنها تأخر. فلنعد النظر في موازين شخصيتنا وفكرنا وتفكيرنا كمغاربة لتحديد العلل، ولنتوقف عند اختلالات مناهجنا التربوية والتعليمية وفي تورمات حياتنا الفردية والجماعية والاجتماعية لنؤسس لمنظومة تعليمية رائدة تبني العنصر البشري السليم منطلق كل نهضة اجتماعية وعلمية وصناعية، يعرف للواجب حقه وللحق واجبه، وللمهمة مسؤولياتها

وللمسؤولية مهامها. كل أنواع الاستثمارات قد لا تؤتي أكلها، إلا الاستثمار في التربية والتعليم، فمتى شكل أولويات الأولويات وكان فعالا، بناءا ومحبوكا أنتج كل أصناف وسائل التشييد والبناء والتقدم المتطورة التي تضمن الرقي والازدهار.

5- المغربي حفيد العباقرة

ويقينا، ليس تحقيق هذا المبتغى بمستحيل أو غريب على المغربي إن هو عمل على إعادة الاعتبار لشخصيته الفذة باستنهاض همته وقدراته انطلاقا واقتداءا بمسلماته ومؤهلاته الحضارية العريقة لتحديد أولوياته عبر الرفع من مستوى وقيمة تطلعاته وطموحاته. فعليه أن يعلم أنه حفيد العباقرة؛ عباقرة كل أصناف العلوم التي نعرف اليوم والتي هم من أسسوا لها وأسسوا للبحث العلمي والاكتشافات. ولمعرفة مدى التأثير والتغيير الذي أحدثته هذه العلوم عند الغرب التي أقام على أسسها حضارته المعاصرة أورد هنا حوارا لي مع باحث إسباني في علوم الأرض من جامعة "كمليطنسي" بمدريد يدعى ميكيل أنجيل دو سان خوسي" (كاطوليكي متدين)، في طريق عودتنا من مهمة بحث ميدانية بناحية المحمدية. كثيرا ما سألني عن أسماء عربية كثيرة موجودة بإسبانيا وعن عادات تشبه عاداتنا، وفي الأخير سألته " هل يعتبر الأسبان أن القرون الثمانية التي حكم فيها المسلمون الأندلس تعد نوعا من الامبريالية العربية الإسلامية؟ احمر وجهه وأجابني بصوت قوي:" أبدا، إنها أحسن حقبة في تاريخ اسبانيا على الإطلاق، ولا تنسى أن اقتصاد أسبانيا لا زال يستفيد وينتعش من معالم هذه الحضارة في الجانب السياحي (قصر الحمراء وغيره)، حيث المداخيل بعشرات الملايير من الدولارات. كما أن جامعات قرطبة وغيرها كانت تضاهي الجامعات الأمريكية حاليا، حيث كانت محجا لعلماء المعمور، وهذا ما جعل اسبانيا (الأندلس) تشكل القنطرة التي مرت عبرها العلوم والحضارة إلى العالم الغربي ونحن، الإسبان، نفتخر بكل هذا".

أليس المغربي أولى بأن يفتخر بهذه الحضارة ويجعل من الرجوع إليها نبراسا ومنارة تهديه إلى الطريق التي عليه أن يسلكها للخروج من مدار الانحطاط والتخلف الذي يدور فيه؟. على المغربي أن يعلم أنه حفيد عمالقة الفكر والعلم والدين والفلسفة والأدب. وسوف لن أتحرج من طول لائحة

التعريف بالمرموقين من هؤلاء النوابغ في آخر هذه الخاتمة هدية مني لكل مغربي محبط مستسلم لمنطق التخلف والانحطاط لكي يستجمع قواه ويحدد وجهته على دراية من أمره وعلى علم بمكامن قدراته. وبالرغم من أن كل العلماء المسلمين يعدون منارتنا في ظلام تخلفنا الحالك، فسأكتفي بعلماء المغرب الإسلامي فقط حتى لا يطول المقال كثيرا، وحتى نعلم أن المغرب لم يكن في يوم من الأيام عالة على الشرق الإسلامي ولا على أي أحد.

فالمغربي هو حفيد ابن بطوطة، الرحالة المغربي صاحب كتاب الرحلات، والذي قطع أكثر من 75.000 ميلا في القرن الرابع عشر الميلادي بإمكانيات ذلك الزمان، أكثر مما قام به "ماركو بولو" المعاصر له والذي عمل الغرب على أن يديع صيته. ولم يكتسب كتاب "الرحلات" شعبية كبيرة في أوروبا إلا في القرن التاسع عشر، فترجم إلى الإنجليزية والفرنسية واللغات الأوروبية الأخرى، حيث يعتبره الباحثون الأوروبيون وثيقة تاريخية لا تقدر بثمن. واليوم حصل ابن بطوطة على التقدير الذي يستحقه بجدارة في عالم الاستكشاف، حيث أطلق علماء العصر اسمه على إحدى الفوهات البركانية على سطح القمر تخليدا لانجازاته الفريدة في الأسفار.

والمغربي هو حفيد الشريف الإدريسي، أعظم علماء الجغرافيا والطبيعة في التاريخ، حيث قام برسم خريطة للعالم في القرن الحادي عشر الميلادي (إنجاز متقدم بقرون عن عصره) لم يصبها التلف. كما قام بصنع كرة عظيمة من الفضة الخالصة بوزن 400 رطل، تمثل أول مجسم دقيق للكرة الأرضية عرفته البشرية، نقش عليها الأقطار والبحار والأنهار وغيرها، لكنها تعرضت للضياع. وهو أول من أكد على خطوط الطول والعرض لتحديد المكان والمسافة المعمول بها حاليا، وقال بكروية الأرض.

والمغربي هو حفيد ابن باجة، أول مشاهير الفلاسفة العرب في الأندلس والمغرب. وفضلا عن الفلسفة فقد انصرف إلى العلوم الطبيعية والفلك والرياضيات والطب.

والمغربي هو حفيد العلامة الفقيه والفيلسوف والطبيب والفلكي ابن رشد الذي عاش في القرن الثاني عشر الميلادي بقرطبة وبالمغرب. ترك أكثر من 108 مؤلف وصلنا منها 58 بنصه العربي.

والمغربي هو حفيد ابن الخطيب الذي عاش في القرن الرابع عشر الميلادي وترك آثارا متعددة تناول فيها الأدب والتاريخ والجغرافيا والرحلات والشريعة والأخلاق والسياسة والطب والنبات، وغيرها.

والمغربي هو حفيد ابن البناء (ابن عثمان الأزدي المراكشي)، عاش في القرن الثالث عشر الميلادي حيث تبحر في علوم متنوعة، إلا أنه اشتهر خصوصا في الرياضيات وما إليها. ولقد أثمر أكثر من 70 كتابا ورسالة في العدد والحساب والهندسة والجبر والفلك ضاع معظمها إلا ما نقله الغربيون إلى لغاتهم حيث تجلى لهم فضل ابن البناء على بعض البحوث والنظريات في الحساب والجبر والفلك. قامت شهرته على كتاب "تلخيص أعمال الحساب" الذي أثار اهتمام علماء القرنين التاسع عشر والعشرين الميلاديين.

والمغربي هو حفيد ابن الخياط الذي عاش في القرن العاشر الميلادي، ذكره صاعد في "طبقات الأمم" حيث اشتهر في الطب والرياضيات والهندسة والفلك.

والمغربي هو حفيد ابن الصفار عالم القرن الحادي عشر الميلادي المختص في الرياضيات. كان محققا بعلم العدد والهندسة والنجوم حيث تخرج على يديه عدد من مشاهير العلماء في قرطبة.

والمغربي هو حفيد الفاسي ابن اللجائي المتوفى في القرن الخامس عشر الميلادي. اشتغل بالفلك والرياضيات، حيث كان آية في فنونه، ومن بعض أعماله أنه اخترع إسطرلابا ملصوقا بالجدار، والماء يدير شبكته فيأتي المشاهد لينظر إلى ارتفاع الشمس وكم مضى من النهار وكذلك ينظر ارتفاع الكواكب بالليل،... .

والمغربي هو حفيد أبي بكر ابن أبي عيسى عالم القرن العاشر الميلادي بالأندلس حيث كان متقدما في العدد والهندسة وعلم النجوم.

والمغربي هو حفيد المجريطي، علامة القرن العاشر الميلادي في الرياضيات بالأندلس. كما أنه اشتغل بالعلوم الفلكية فضلا عن الكيمياء وسائر العلوم المعروفة زيادة على تركيزه على علم البيئة. ترك مؤلفات علمية متنوعة تم نقلها إلى اللغات الغربية. ترك أبحاثا قيمة في مختلف فروع الرياضيات كالحساب والهندسة. ويعد المجريطي صاحب مدرسة مهمة في حقل العلوم، تأثر بآرائها العديد من العلماء المغاربة اللاحقين أمثال الطبيب الزهراوي، والغرناطي والكرماني وابن خلدون الذي نقل عن المجريطي بعض الآراء التي أدرجها في مقدمته المشهورة.

والمغربي هو حفيد ابن البيطار الطبيب العشاب الذي يعتبر من أشهر علماء النبات عند العرب والذي عاش في القرن الثاني عشر الميلادي، وكان يعتمد عليه في الأدوية المفردة . درس الأعشاب في الأندلس وفي شمال إفريقيا وفي مناطق الشام وفي الأناضول واتصل بأبي أصيبعة صاحب "طبقات الأطباء"، حيث درسا كثيرا من النبات في سوريا. يقول عنه ماكس مايرهوف "أنه أعظم كاتب عربي في علم النبات".

والمغربي هو حفيد ابن الجزار، الطبيب المغربي المشهور، عاش في القرن العاشر الميلادي. نال شهرة تجاوزت حدود بلاده، فكان طلاب الأندلس يتوافدون عليه لتحصيل الطب، وله عدة مصنفات، أشهرها "زاد المسافر" الذي ترجمه إلى اللاتينية قسطنطين الإفريقي، و"الاعتماد" في الأدوية المفردة، و"البغية" في الأدوية المركبة.

والمغربي هو حفيد ابن جلجل الذي نبغ في القرن العاشر الميلادي. وترجم عدة مصنفات طبية منها "كتاب الأدوية البسيطة لديسقوريدس اليوناني". ومن مصنفاته كتاب طبقات الأطباء والحكماء الذي نشره فؤاد سيد في "منشورات المعهد الفرنسي بالقاهرة سنة 1955م.

والمغربي هو حفيد ابن الرومية عالم مشهور بعلوم الحديث، مختص في علم النبات والأعشاب والعقاقير الصيدلية. عاش في القرن الثاني عشر الميلادي

وترك مؤلفات جليلة في النبات (رتب أسماء النباتات والحشائش على حروف المعجم) والعقاقير وفي الحديث وعلمه.

والمغربي هو حفيد ابن مهند أخصائي في الطب والصيدلة وله اهتمام بعالم الفلاحة. هو من تولى غرس جنة المأمون بن ذي النون بطليطلة وهي من الجنائن المشهورة. ترك عدة مؤلفات منها "الأدوية المفردة".

والمغربي هو حفيد أبو الخير الإشبيلي المعروف بالشجار عاش في القرن الحادي عشر الميلادي. كان يقوم بتجارب زراعية وبدراسات تناولت عددا من النباتات كالأشجار المثمرة والكرمة ونبات الحدائق والغابات حيث ألف كتاب الفلاحة. ولا تعرف إلا بضع نسخ من هذا الكتاب، منها واحدة في المكتبة الوطنية بباريس وواحدة في جامع الزيتونة بتونس. ودرس هذا الكتاب هنري بيريس وأعد له طبعة مع ترجمة فرنسية وحواش، ونشر خلاصة تصميمه في دائرة المعارف الإسلامية.

والمغربي هو حفيد أبو القاسم الزهراوي الذي عاش في القرن العاشر الميلادي. طبيب جراح ومصنف، يعد من أعظم جراحي العرب ومن أعظم أطبائهم. حياته مليئة بجلائل الأعمال، أفضل تصانيفه كتابه الكبير المعروف باسم الزهراوي، وأكبر تصانيفه "التصرف لمن عجز عن التأليف" وقد ترجم وطبع عدة مرات. كان جراحا ماهرا ذا خبرة واسعة، وقد أفرد قسما مهما من كتابه لأمراض العين والأذن والحنجرة وقسما مهما لأمراض الأسنان واللثة واللسان وأمراض النساء وفن الولادة والقبالة وبابا كاملا للجبر وعلاج الفك والكسر. والزهراوي هو أول من اكتشف ووصف نزف الدم المسمى "هيموفيليا". وكان أثر الزهراوي عظيما في أوروبا، حيث ترجمت كتبه إلى لغات عديدة ودرست في جامعات أوروبا الطبية. واقتفى أثره الجراحون الأوروبيون واقتبسوا عنه، حتى أنهم انتحلوا في كثير من الأحيان بعض اكتشافاته من دون أن يذكروه كمصدر أولي. وكان مؤلفه الكبير المرجع الأمين لأطباء أوروبا على مدى أربعة قرون، من بداية القرن الخامس عشر حتى أواخر القرن الثامن عشر الميلادي.

6- المغربي اكتشف أمريكا قبل كريستوف كولومبس

وفي الأخير، وبعد تناول هذه الجرعات المركزة من المنشطات الحضارية المقوية للعزائم والهمم، فلا بد من تدعيمها وتثبيتها بجرعات من عقاقير التاريخ المكتشفة والتي أصبحت في متناول من هم في أمس الحاجة لتزودهم بالطاقة اللازمة للانطلاق في طلب العلا. فقد أصدر منتدى الحوار مجلته الشهرية عدد 29، لمارس 2006، وقائع ندوة علمية تطرقت لموضوع "غير مسبوق في التناول المغربي من حيث التفصيل والتدقيق والمعطيات الواردة فيه، ويتعلق بالتواجد الإسلامي والمغربي في أمريكا قبل وصول الرحالة كريستوف كولومبس". وخلاصة القول أن أمريكا كانت معروفة للمسلمين المغاربة بقرون قبل كولومبس، وهو ما ألفته "لويزا إيزابيل ألفيريس دو توليدو، دوقة (Duchesse) مدينة سيدونيا في كتابها، وهي سليلة إحدى أكبر العائلات الاسبانية، لازالت تعيش في قصرها قريبا من مدينة سان لوقا دو باراميدا، قرب نهر الوادي الكبير في الأندلس. وعندها مكتبة ووثائق فريدة من نوعها عن تاريخ الأندلس، بصفة عامة، وعن الوجود الإسلامي في أمريكا قبل كريستوف كولومبس، بصفة خاصة، لأن أجدادها كانوا حكام إسبانيا وكانوا جنرالات في الجيش الاسباني، وكانوا حكام الأندلس وأميرالات البحرية الاسبانية. كما أن هذا الأمر موثق كذلك في مجموعة مقالات استكتبها الدكتور علي الكتاني والدكتور مختار امبو بتمويل من رئيس الوزراء اللبناني الراحل رفيق الحريري، ضمن موسوعة عن الوجود الإسلامي في العالم ، مجلدان منها عن الإسلام في أمريكا. وأول مقال فيها كتبه أمريكي مسلم هو عبد الله الحكيم كويك، أستاذ في جامعة طورنطو الذي تعد مقالاته عن الإسلام في أمريكا قبل كريستوف كولومبس موثقة ومهمة جدا. والمرجع الثالث للندوة العلمية المذكورة كتاب مهم جدا بالإنجليزية تحت عنوان "ذو ميلونجنز" (The Malingers) يتكلم عن جبال الأبالاش في شرق الولايات المتحدة الأمريكية التي يوجد بها سكان يسمونهم "ميلونجنز". وقد كتب "براند كينيدي" (Brand Kennedy) كتابا عن أصول الميلونجونس بتمويل من جامعة فرجينيا الغربية بين فيه أن أصولهم إسلامية من أندلسي البرتغال، وبقيت فيهم عادات إسلامية إلى الآن. ومن أهم الشخصيات التي تنتمي إلى

هؤلاء "أبراهام لينكولن" (Abraham Lincoln)، والذي كان وراء تحرير العبيد بأمريكا انتقاما للأندلس من النصارى بطريقة غير مباشرة.

يا له من سفر رائع شيق إلى أعماق تاريخنا وحضارتنا، بل إلى أعماق وجداننا وأرواحنا. سفر إلى الأعماق يبين أن صلب المغربي المسلم سليم، عبارة عن معدن ثمين من صنف الأحجار الكريمة، طمست معالم الجودة فيه قشرة من الطين والوحل تلفه وهالة من الغبار تعلوه. فهو كمعدن الماس، كلما ازدادت حدة عوامل الضغط عليه زادته صفاءا وصقلا، في انتظار أن يعلو ليطفو على السطح تحت تأثير عوامل الدفع الداخلي وفعل التآكل الخارجي ليتجلى في قالبه الأصيل، لم تزده التجاذبات إلا صقلا ولمعانا.

الفهـــــرســـــــة

تمهيـــد 5
نهاية التعليم 7

مقـدمـــة عامـــة

1- من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر 9
2ـ من التمكن من لغتين إلى الدارجة (اللغة المغربية الأصيلة) 11
3ـ استحسان دروب العش واحتضانها 13
4ـ ثقافة "الله مع الجاه العالي" 14
5ـ الطبخ فن أصيلي من ثقافة عريقة يستثمر في غير محله 16
6ـ لعبة فردية "بالكارطا" لا تقبل الغش 17
7ـ ماذا حدث حتى تبلغ منظومتنا التعليمية حد الإفلاس؟ 18
8ـ الأمازيغية أمازيغية كل المغاربة والعربية عربيتهم جميعا 19
9ـ الكتاب مجموعة من الكتابات والمقالات 21

منظومتنا التعليمية، العلل ومكامن الخلل
ووقعها على منظومتنا الخلقية وثقافتنا الاجتماعية

1ـ مقدمـــة 22
2ـ تقاعس المدرس في القيام بمهامه 26
2-1ـ سلبيات الخريطة المدرسية 26
2-2ـ التسيب بالمؤسسات التعليمية 30
3ـ ما هي أسباب عزوف التلاميذ عن التعلم؟ 35
3-1ـ الخريطة المدرسية تقتل روح التعليم والتعلم 36
3-2ـ ظاهرة إعطاء الأجوبة للتلاميذ 38
3-3ـ تفشي ظاهرة دروس الدعم 40
3-4ـ المدرس يوجه التلاميذ إلى مكتبة بعينها 43
4ـ التربية على المواطنة والدفاع عن المقدسات 46
4-1ـ يوم عيد المدرسة 47
4 -2ـ ما الجدوى من اليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة 49
4ـ3 تدريس مادة حقوق الإنسان 51

4-4- التحسيس بخطورة الإرهاب 56
4-5 - تحية العلم والنشيد الوطني في المؤسسات التعليمية 60
5- خـــاتمـــــة 61

التـعـلـيـــم:
معطيـات و حقائـق، حلـول و آفـــاق

مـــقـــدمـــــة 69
1- فلسفة التعليـــم و منهجيته 70
1-1- مرحلة التعليـم الأســاســي 70
1-2- مرحلتي التعليـــم الإعـــدادي والثانـــوي 71
1-3- التعليم العالي 71
2- فحـص مقتضب وتمحيـص لمـعوقات التعليـــم 72
2-1- معطيـــات من الواقـــع المعـــاش (المعيش) 72
2-2- معطيـــات مـن الماضـي 74
2-3- الجـــــانـــب اللغـــــــوي 75
2-4- التضخم المعرفي بالتعليم الأساسي 76
2-5- تصور غير منطقي للتصدي لمعوقات التعليم بالطور الأساسي 78
3- تضخم المعارف و المفاهيم و تشوهها وفساد الترجمة 79
3-1- المعطيـات المـوثقـة مـن المـاضي القـريب 79
3-2- معطيات موثقة من الكتاب المدرسي الحالي المنتهية صلاحيته 80
3-3- معطيات من الكتاب المدرسي الحالي "المستقبلي"للتعليم الإعدادي 81
4- ما المطلوب القيام به لتصحيح الوضع 83
5- دور المدارس العليا للأساتذة في إعادة التكوين والتكوين المستمر 85
5-1- المرحلة الأولى 85
5-2- المرحلة الثانية 85
5-3- المرحلة الثالثة 86
6 - ما الذي قام به الأساتذة الباحثون لتدارك الأمر 87
6-1- تجـــربة التسعينـــــات 88
6-2- مشـروع التكويـن المستمـر لوزارة التعليـم الثانـــوي 88
6-3- محتوى التقرير الذي رفع للوزارة الوصية 90
6-4- مكاتبـة وزيـر التربية الوطنية في شأن المدارس العليا للأساتذة 90
7- الدور الحقيقي للمدارس العليا للأساتذة و مكانتها في النسق التعليمي العام 91
7-1- المـــدارس العليـــا للأساتـــــذة بفـــرنســـا 92

7-2- اقتبـــاس تجـــارب الآخـــرين 92
7-3- المـدارس العليا للأســـاتذة و سلك التبريز 94
7-4- ملاحظـات ومقترحات 96
8- خـــاتمـــة 97

الكتاب المدرسي و البحث العلمي:
مهام و دور المدارس العليا للأساتذة

1- مقدمـــة 101
2- الكتـــاب المـــدرســـي 102
3- مفاهيم علمية خاطئة في الجيولوجيا (علوم الأرض) وما الصواب فيها 106
4- إشكالية المصطلح العلمي : نموذج من المصطلحات التي تزيد الطين بلة 109
5- من المؤهـل لإعـداد الكتـاب المدرســي 114
6- الضوابط اللازمة لتهيئ و إخراج كتاب مدرسي 115
7- البحـــــث العلمـــــــي 117
7-1- ماهيـــة البحـــث العلمـــي المطلـــوب 117
7-2- البحث العلمي والتكوين المستمر 119
7-3- البحـــث العلمـــي و الكتـــاب المدرســـي 121
7-4- البحث العلمـي و المنـاهج البيـداغوجيـة 122
7-5- المستـوى الثالـث من البحـث العلمي بالمدارس العلـيا للأسـاتذة 123
8- خـــاتمـــة 126

التـــعليـــــم:
المهـــــام و المســـــؤوليـــات

1- مهـــام الأفـــــراد 130
2- الأزمة التعليمية ببلادنا أزمة مهام ومسؤوليات 131
3- أمثلة لبعض المهام الحيوية 132
4- صنـف رجال التعليـم المفـرطـون 133
5- أزمة التعليم العالي من احتضان الموروث السلبي لأطوار التعليم السابقة 134
6- تضخم المعدلات بموازاة التضخم المعرفي معادلة غير معقولة 136
7- إجبار أساتذة التعليم العالي بالمدارس العليا للأساتذة على التقاعس 137
8- التأسيس لمنهجية العمل الجماعي المؤسساتي 138
9- خـــاتمـــــة 139

التكـــــويـن المسـتمـــــــر وإعـــادة التـــأهيـل

1ـ تمهيـــــــد 141
2ـ أين تكمن الاختلالات المطلوب تقويمها عبر التكوين المستمر المرتقب؟ 142
3ـ هل يمكن استقصاء الاختلالات الحقيقية من خلال هذين المقالين؟ 143
4ـ إفلاس التعليم يكمن في تبني الإصلاحات مع إغفال مكامن الخلل الحقيقية 145
5ـ أي تكوين مستمر نريد ومن المؤهل للقيام به؟ 147
6ـ من المؤهل للقيام بالتكوين المستمر وإعادة التأهيل؟ 149

"الكفـايـــات" في غياب الكفـــــاءات

1ـ مقدمـــــة 151
2ـ التعليـــم بالكفـــاءات ("الكفايـــات") 154
3ـ متطلبـــات بيداغوجيـــا الكفـــاءات 155
4ـ المـدرس، والتعلـم بالكفـاءات داخـل منظومتنـا التعليميـة 157
4-1ـ إعادة التكوين والتكوين المستمر 159
4-2ـ إعادة النظر في التضخم المعرفي بالمقررات كما وكيفا 162
4-3ـ تهيئة كتب مدرسية سليمة المحتوى 165
4-4ـ التخفيض من عدد التلاميذ بالقسم 167
4-5ـ تجهيز الأقسام والمختبرات بما تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات 169
4-6ـ غياب الكفاءة ينتج تلاميذا يفتقدون إلى منهجية التفكير السليم 169
5ـ خـــاتمـــــة 173

التعليم ما قبل الأولي و"الكتاب الالكتروني"

1- التعليم ما قبل الأولي 177
1-1- ضوابط الإصلاح 178
1-2- نهج الدول المتقدمة 179
1-3- تعليمنا ومعالم المستقبل 180
2- "البحوث بواسطة الإنترنيت" أو "الكتاب الالكتروني" 182
2-1- تعريف البحث 182
2-2- "الملاح غوغل" و عملية "كوبيي كولي" 184
2-3- عاهات "البلاجيا الغوغولية" 186
3- خـاتمـة 187

متاهات سلك التبريـــز

1ـ لماذا أحدث سلك التبريز؟ 189
2 ـ كيف يتم تعيين الأساتذة المبرزين؟ 190
3 ـ لائحة واحدة لتعيين الناجح والراسب بسلك التبريز 193
4 ـ الإجهاز على سلك التبريز 194
5 ـ الأساتذة المبرزون والأقسام التحضيرية 196

المـدارس العليا للأساتـذة: الواقــع والآفــاق

1ـ المدارس العليا للأساتذة 198
1-1ـ المرحلة الأولى 199
1-2 المرحلة الثانية 199
1-3ـ المرحلـــة الثالثـــــة 200
2ـ المـدارس العليـا للأساتــذة معلمــة وطنيــة 201
2-1ـ المدرسة العليا للأساتذة ـ الرباط (فبراير 2002) 202
2-2ـ على صعيد المدارس العليا للأساتذة بالمغرب (مايو 2003) 202

خـــاتـمـــــــة عامـــــة

1- السر في التقدم الاجتماعي والتكنولوجي 204
2- الإصلاح العبثي أثقل كاهل منظومتنا التعليمية 205
3- من امتلاك المغربي للغتين إلى الاكتفاء باللغة المغربية الأصيلة 207
4- الفرق بين ثقافة البلد التواق للتقدم والراكن للتخلف 209
5- المغربي حفيد العباقرة 214
6- المغربي اكتشف أمريكا قبل كريستوف كولومبس 219

الفهرس 221