التعليــم
بين الكفايات والإدماج

من

كرة القدم

إلى

نظرية داروين

أخذت مجموعة البحث وتقييم التعليم والتكوين "جرييف" (GREEF) على عاتقها أن تسهم بفعالية في وضع الأصبع (بل الأصابع) على مكامن الخلل الحقيقية التي قوضت كل المحاولات المتتالية لإصلاح منظومتنا التربوية والتعليمية وأفشلتها، لجعل الصورة تبدو على حقيقتها، ثلاثية الأبعاد، إسهاما منها في توضيح الأمور بجلاء، ليتسنى اتخاذ القرارات الصائبة الرامية لمواجهتها وإصلاحها. من هنا، وجدت المجموعة نفسها على طرفي نقيض مع التيار الجارف الذي يتعامل مع ما تعرفه منظومتنا التربوية والتعليمية من اختلالات من منظور بيداغوجي منفصم تماما عن الواقع والوقائع، بحيث أصبحت شجرة المقاربات البيداغوجية للتدريس تحجب تماما غابة الاختلالات اللغوية والمعرفية المخيفة، المتداخلة الأغصان والأدغال. ولكي يسهم أعضاء هذه المجموعة بجدارة، من موقعهم كأساتذة باحثين بالمدرسة العليا للأساتذة (مؤسسة "أوديت")، في تقييم مسلسل الإصلاحات التربوية والتعليمية، ثم العمل على تقويم ما يمكن تقويمه، فقد أخذوا على عاتقهم أن يقوموا بالتشريح الدقيق لصرح منظومتنا التربوية والتعليمية لمعرفة مكامن الخلل والأعطاب ومدى تماسكه. كما أخذوا على أنفسهم، أن يتحروا الوضوح في الرؤيا، والتسلح بالصراحة في قول الحقيقة الكاشفة ولو كانت موجعة، حتى يتسنى للمسؤولين عن منظومتنا التربوية والتعليمية (وكلنا مسؤولون) وكل مكونات المجتمع الوقوف على مكامن الإعاقة الحقيقية وكذا مسبباتها، ليتأتى لنا كمغاربة اتخاذ القرارات الإصلاحية والتقويمية الملائمة التي تخرجنا من عنق الزجاجة الذي أصبحنا عالقين داخله؛ قرارات من شأنها أن توقف الدوران في الحلقات المفرغة الذي أدخلنا في دوامة لا تترك لنا أي فرصة للتوقف وأخذ النفس والعمل على التموقع الجيد الذي يمكّننا من تفحص الغابة في شموليتها، بدل أن نبقى عالقين، بين بعض أدغالها.

لازلنا نصرخ بأعلى أصواتنا، لتقول أن منظومتنا التربوية والتعليمية تئن وتتوجع من التشنجات الناتجة عن عسر الهضم الذي تسبب فيه ما تعرفه المعارف (الكمية والنوعية) المدرّسة في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي من تخمة مفرطة، في الوقت الذي عرفت فيه كثافة أنزيمات الهضم اللغوية عند التلاميذ نقصا حادا. هذه الاختلالات العضوية أعجزت كلا من التلميذ والمدرس والأطر التربوية، وحتى مؤلفي الكتب المدرسية. فالتخمة المعرفية العسيرة على الاستيعاب والهضم، والمتسببة للتقرحات الدماغية والفكرية وحتى المعدية (العضوية)، ووجهت، من دون تشخيص للحالة المرضية، بتخمة علاجية مسببة للإسهال المعرفي، تركزت على المقاربات البيداغوجية التي لم تزد الحالة المرضية إلا استفحالا. فهذه التخمة المعرفية (المسببة للأمراض والتقرحات) تفاعلت سلبياتها مع التخمة العلاجية البيداغوجية (المسببة للإسهال والتجفف)، فأجهزت على مقومات التعلم السليم التي تتجلى: في امتلاك آلية الفهم والتفاهم والتواصل والتجاوب، المتمثلة في اللغة، خلال طور التعليم الابتدائي على الخصوص؛ - في اكتساب المعارف والمفاهيم العلمية السليمة المدرّسة في أطوار التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي.

اهتزت أركان صرح منظومتنا التربوية والتعليمية بسبب هذه الاختلالات العميقة المزمنة والمتراكمة، ففزع المسؤولون عن المنظومة، بحيث غلب التسرع على تدخلاتهم؛ فبدل أن نركز، بداية، على تقصي مكامن الخلل الحقيقية، فقد عملنا على إيجاد الحلول السريعة بالتركيز على الوصفات البيداغوجية

الجاهزة والاجرائية، وهو ما جعل الأمور تتخذ الوجهة الخطأ وتزيد الطين بلة و بللا. عن هذه الأخطاء التقديرية للأمور نتجت أخطاء لا حصر لها، أثّرت بكل سلبية على دور المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية في المجتمع، بحيث أصبح دورها مهدورا على كل المستويات. وهنا كذلك، تمت مجانبة الصواب تماما في تعريف الهدر المدرسي، بحيث تم حصره في انقطاع التلاميذ عن التمدرس، وهو الأمر الذي تم التعامل معه برفع شعار "تكافؤ الفرص ومحاربة الهدر المدرسي"، بحيث تبنى البرنامج الاستعجالي 2012/2009 شعار "جميعا من أجل مدرسة النجاح". هذان الشعاران يرميان إلى محاربة الانقطاع عن التمدرس (الذي سمي بالهدر المدرسي) بالعمل على تكافؤ فرص النجاح (الإنجاح) للجميع، لتأمين مدرسة النجاح للجميع (بدل رفع شعار إنجاح المدرسة والعمل على إنجاحه).

ولعلاج الأمراض اللغوية والمعرفية، فقد تم الاعتماد على الوصفات البيداغوجية المستوردة الجاهزة. وبما أن هذه الوصفات لم تزد المنظومة التربوية والتعليمية إلا انفصاما عن واقعها، ولم تزد المناخ التربوي التعليمي إلا ترديا واضطرابا، فقط عملنا على محاولة الالتفاف على كل هذه السلبيات البادية للعيان بالتصدي للانقطاع عن التمدرس، عملا بالإبقاء على التلاميذ داخل المدرسة. من هنا تم التأسيس للهدر المدرسي الحقيقي والأخطر؛ وهو الهدر الملازم للحجرات الدراسية وفضاء المدرسة، بل نقول أنه تم العمل على تثبيت ركائز هذا النوع من الهدر المدرسي الذي لم يعد غريبا عن مؤسساتنا التربوية والتعليمية منذ أواخر القرن الماضي.

ونزولا عند الرغبة الصادقة لعاهل البلاد لإدخال إصلاحات نوعية فعالة وفاعلة على منظومتنا التربوية والتعليمية، خصصت الدولة مبالغ مالية هامة لإنجاح البرنامج الاستعجالي الذي تم تسطيره من طرف المسؤولين عن هذه المنظومة. فها هي الإمكانيات المادية اللازمة المرصودة، فلا أدري إلى متى سيتم الاستمرار في الهروب إلى الأمام قفزا بالزانة من مقاربة بيداغوجية إلى أخرى؛ من التدريس بمقاربة الأهداف، إلى التدريس بمقاربة الكفايات، إلى التدريس بيداغوجيا الإدماج، فالفارقية، ولماذا لا الفالقية في آخر المطاف. فلقد تم تخصيص نسبة مئوية كبيرة من هذا الغلاف المالي الهام لصرفها على تكوين مستمر يرمي إلى استيعاب التدريس ببيداغوجية الإدماج، بعدما تم التنكر، في آخر المطاف، للتدريس بمقاربة الكفايات التي تبين أنها أخذت من رجال التعليم كل جهدهم ووقتهم لعدة سنوات، لكنها لم تسعفهم في مهامهم التعليمية الشاقة، بل زادتهم تعبا ومشقة.

ومن المعلوم أن الاضطراب الشديد لأحوال منظومتنا التربوية والتعليمية أثر سلبا على كل مناحي الحياة في مجتمعنا، انطلاقا من تدني مستويات رياضتنا الوطنية (كرة القدم، ألعاب القوى، كرة المضرب،...)، ووصولا إلى الأطر (بكل مستوياتها) التي يتم تكوينها، والتي يفتقد كثير منها للمؤهلات اللغوية والمعرفية المطلوبة، وللمنهجية العلمية المؤهلة للتفكير والاستنتاج والاستنباط بمقتضيات بيداغوجية الإدماج التي أصبح استيعابها يمثل غاية في حد ذاته. فغالبية هذه الأطر وحملة الشهادات الجامعية يتخرجون وهم غير قادرين على التأقلم والتفاعل الايجابي مع سوق الشغل، وكذا القيام بالمهام التي قد تسند إليهم في إطار الوظيفة العمومية، وخاصة الأخطر منها وهو التعليم.

إن العمل على كشف حقيقة أمر ما، ثم العمل على مواجهة تبعاتها، هما السبيلان الوحيدان الأوحدان للعلاج الناجع. فحتى وإن كانت الحقيقة مرة، يبقى علاجها أمرّ منها، وهو يشبه العلاج الكيميائي، أو "الشيميوطيرابي" (chimiothérapie) لمن تكونت بجسده أورام خبيثة قاتلة. إنه علاج لا يكاد يستسيغه المريض نظرا للمضاعفات الجانبية المتعددة الأوجه المصاحبة له، والشاقة على النفس والبدن، لكن ما دام خطر الأورام السرطانية لا يعتريه أي شك، فإن مرارة العلاج ومشقته تهون، بل يبذل من أجلها المال. فحينما يتعلق الأمر بالذات، ذات الفرد كفرد، أو ذات المجتمع كجسد، فلا يعد كشف الحقيقة وتعريتها من باب الفضول واقتحام المحظور، بل يعد وقفة نقدية جريئة، مطلوبة. فلسنا ممن يتحاملون على ذواتهم وذات مجتمعهم ليؤذوها؛ لسنا "بالمازوشيين" (masochistes) في تعريف علماء النفس، فنحن مغاربة نفتخر بمغربيتنا وبحضارتنا وبثقافتنا الأصلية الأصيلة، ثقافة الأكابر الأشاوس، لا ثقافة الأراذل المشاكسين. فإن كان فيما سنورده فيما يلي لوم وعتاب، وفي بعد الأحيان غلظة وما يشبه التشهير، فلكي يهز الوجدان هزا فيوقظه ليرى المشاهد والصور على حقيقتها. ومتى اهتز الوجدان من هول وقع الواقع والوقائع، فسنكون قد استيقظنا لنبدأ المسير في الاتجاه الصحيح. فكما هو معروف عند الباحثين في ميادين العلوم، فإن التوفيق في طرح إشكالية ما يشكل في حد ذاته نصف الحل المطلوب إيجاده.

ومن خلال هذه الوقفة النقدية الصريحة بخصوص ما تعرفه منظومتنا التعليمية من اختلالات ومعاطب، فالأمل كل الأمل أن نتمكن من النفاذ إلى أعماق كل من يتقاسم تحمل أعباء إصلاح هذه المنظومة التي تمثل القلب النابض للمجتمع، كل من موقعه، فنعمل على تحريك الحبال الحساسة فيها، ونضرب على الأوتار الأصيلة المتناغمة التي خفتت وتلاشت رناتها من فرط الإهمال، واستعمال أوتار دخيلة رديئة. كل الأمل أن تتحرك في أعماق المغربي أوتار ثقافة الكد والجد والاجتهاد والندية والمبادرة والشجاعة والاستقامة والشهامة والمروءة والإقدام، فتوقظ فيه المقومات الحضارية والعلمية والاجتماعية الخالدة التي لا تتطلب إلا إزالة ما علاها من أغبرة حتى تسطع من جديد، فتضيء الطريق المظلم، وتزرع الثقة في النفوس المهزومة، وتوقظ شعلة الأمل في العقول الشاردة التي شردت بالأجساد والأفكار والأفعال بعيدا، إلى مستنقعات متعفنة آسنة تفوح روائحها كراهية.

ثم علينا أن نعيد الاعتبار لذواتنا، ونتصالح مع أنفسنا، بالعمل على إشاعة ثقافة الرجوع إلى أهل الاختصاص في التعاطي مع كل شأن من شؤون حياتنا اليومية، وأن نعمل على الالتزام بمقتضيات حقوق الإنسان فيما يتعلق بتحمل المسؤوليات والقيام بالمهام، في تناغم مع مفهوم الحقوق والواجبات، كحق من حقوق بعضنا على البعض. فكما يقول المثل الفرنسي "ليس اللباس ما يجعل من رجل الدين رجل دين" (l'habit ne fait le moine)، فكثيرة هي الاختلالات التي تنخر صرح منظومتنا التربوية والتعليمية تسبب فيها من لبسوا لباس الأخصائيين في ميادين ليست لهم الكفاءات اللازمة، للتعاطي معها. فليس الكفء من يتكلم في كل شيء، ويدعي معرفة كل شيء، كما ينطق به لسان حالنا في كل الميادين، فالكفاءة تنحصر في القيام بالمهام المحددة المنوطة على أحسن وجه. فالمهمة التعليمية للمعلم، مثلا، تنحصر أساسا في تعليم اللغة لأطفالنا، ومتى قام بها على أحسن حال، فقد امتلك الكفاءة المطلوبة؛ ومتى تعدى ذلك لتحمل مسؤولية ما لا دراية له به، يصبح مفتقد الكفاءة. من

يتواجدون في طور من أطوار التعليم ما قبل الجامعي، لا يسمح لهم تموقعهم، كعالقين في أدغال الغابة التربوية والتعليمية، أن يمتلكوا النظرة الشمولية التي تحيط بهذه المنظومة، وبالكفاءة المطلوبة. فعلينا أن نعمل على تحديد المسؤوليات وضبط المهام بكل وضوح، حتى لا نضيع الكفاءات، فنضيع منظومتنا التربوية والتعليمية، ومستقبلنا تبعا لذلك.

تشخيص الحالة الصحية
لمنظومتنا التربوية والتعليمية

1- إشكالية الهدر المدرسي وتكافؤ الفرص

لا يمكن للمرء إلا أن يثمن المجهودات التي يقوم بها المسؤولون عن المنظومة التربوية والتعليمية للبلاد لمحاولة إصلاح ما يمكن إصلاحه، انطلاقا من نظرتهم للأمور وتصوراتهم وقناعاتهم، خصوصا بعد مطالبة عاهل البلاد، في الخطاب الذي ألقاه بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية في 12 أكتوبر 2007 ، بأن تعطى دفعة قوية للإصلاح العميق لقطاع التربية والتعليم، حيث قال: "***يتعين إعطاء دفعة قوية لبعض القطاعات، قصد الرفع من وتيرة انجازها. وفي صدارتها كسب الرهان الحيوي للإصلاح العميق للتربية والتكوين، الذي يتوقف عليه مستقبل الأجيال الحاضرة والصاعدة".***

وإننا لندعو الحكومة المقبلة لأن تسارع في بلورة مخطط استعجالي لتعزيز ما تم تحقيقه وتدارك ما فات، من خلال التفعيل الأمثل لمقتضيات الميثاق".

ونزولا عند الإرادة الملكية القوية لإصلاح قطاع التربية والتكوين، عمل المسؤولون عن المنظومة التعليمية للبلاد على وضع برنامج استعجالي بهذا الخصوص، تحت شعار "*جميعا من أجل مدرسة النجاح*"، وهو شعار يوحي لسامعه لأول وهله، أن مشكل المدرسة عندنا ينحصر ويتجلى في قلة نجاح المتعلمين والمتكونين (التلاميذ والطلبة)، وهو ما يتطلب وضع برنامج استعجالي للتصدي لهذه الظاهرة المتمثلة في تشدد رجال التعليم في التنقيط، بحيث لا ينجح إلا المجتهدون والنابغون منهم، ويتم الإلقاء بالآخرين في الشارع. يا ليت الأمر كان كذلك، فلن يتصادم هذا النهج السليم القويم مع الحمولة الحقيقية لشعار "تكافؤ الفرص ومحاربة الهدر المدرسي" المرفوع، بل سنكون فعلا قد عملنا على محاربة الهدر المدرسي الحقيقي؛ الهدر المدرسي داخل المؤسسة التعليمية، والذي يتجلى بوضوح تام في تخريج أجيال من حملة الشهادات العليا المعطلين ذاتيا حتى وإن عملوا. فإذا كان ما يفهم من شعار "مدرسة النجاح" هو النجاح للجميع، فليس هذا ما سيعيد للمنظومة التربوية والتعليمية عافيتها ويصلح حالها؛ فقد كان من الأصوب أن يرفع كشعار لهذا البرنامج الاستعجالي "*جميعا من أجل نجاح (إنجاح) المدرسة*" لما بين الشعارين من فرق شاسع وتباين". نعم، "جميعا من أجل إنجاح المدرسة" بأن نجعل منها مشتلا ينبت الرجال والأبطال، ومحضنا لتربية أطفالنا على القيم السامية في طلب العلم وطلب العلا والتربية على الندية والاستماتة في رفع التحديات في كل الميادين وعلى كل المستويات. فليست قلة النجاح، نجاح التلاميذ والطلبة، هي ما يؤشر على انسداد أفق التمدرس وإفلاس المدرسة (المؤسسة التعليمية) عندنا، بقدر ما يؤشر على ذلك العمل على الرفع الصوري من نسبه، عملا بمنهجية التعاطي مع الأعراض المرضية المتبعة منذ زمن طويل، بدل العمل على التصدي للمرض ومسبباته.

نعم، قد نعمل، إن أردنا، على أن يصبح النجاح ملازما للمدرسة والتمدرس، لكن من دون أن يعني هذا أن المدرسة قد نجحت في مهامها التربوية والتعليمية؛ فليس المطلوب من المدرسة أن تخرج لنا ناجحين، وبمعدلات مرتفعة، كما كان شأنها منذ التسعينات من القرن الماضي ولازال لحد الآن. فبالرغم من هذه النجاحات الصورية فهي لم تنجح في مهمتها ومهامها، وهو ما يبدو جليا من تبني البرنامج الإنعاشي الاستعجالي الحالي. نعم، يمكن أن نقرر رفع نسبة النجاح إلى أعلى المستويات، ثم نعمل على بلوغ هذا الهدف من أقصر الطرق، كما هو الشأن مع توصيات تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، والذي يبدو جليا أن البرنامج الاستعجالي تفاعل معها كلية وتبناها. فمن المنظور الضيق والمحدود الأفق لشعار "تكافؤ الفرص ومحاربة الهدر المدرسي"، يصبح من المفروض تبني فكرة الرفع من النسب المأوية للنجاح بالعمل على إنجاح أصحاب المعدلات المنخفضة بعد أن يتم نفخها بكل السبل، فنكون قد عملنا بشعار "مدرسة النجاح"، لكن قطعا على حساب "إنجاح (نجاح) المدرسة"، بحيث يظل الفشل الحقيقي لسيقا بها، وهو ما يمكن التعبير عنه بتركيب الشعارين اللذين تم رفعهما في السنين الأخيرة في شعار واحد، بحيث يوضح أحدهما الآخر: *"لنعمل جميعا من أجل مدرسة النجاح بالعمل تكافؤ الفرص (في النجاح المجاني للجميع) من أجل محاربة الهدر المدرسي الصوري"*. وعليه، فلننظر مليا لتحديد ما نريد، هل نريد التصدي لمكامن الخلل الحقيقية فنعالجها، أم نريد فقط التعاطي مع الأعراض المرضية للتمويه والتخفيف المؤقت من حدة الأسقام والأوجاع؟ هل نريد مدرسة النجاح التي تم التأسيس لها من قبل، من قبل تبني البرنامج الاستعجالي الحالي، أم العمل على إنجاح المدرسة؟

فهل برفع شعار "مدرسة النجاح" سنضمن لمؤسساتنا التعليمية تخريج متكونين متمكنين لغويا ومعرفيا، ومكونين علميا وعمليا، تربوا على الاعتماد على النفس ومواجهة الصعاب ورفع التحديات أمام كل ما قد يواجهونه من معيقات، قابلين للتفاعل والتأقلم بكل إيجابية وتلقائية مع ما أصبح يعرفه عالمي العمل والشغل من تغيرات وتحولات لا تقف عند أي حد؟ هل يمكن أن نؤسس بهذا البرنامج الاستعجالي، لجامعة مغربية لا تخرج أطرا عاطلة، معطلة ذاتيا، غير قابلة للتفاعل والتأقلم مع سوق العمل والشغل، كما يردد على كل الألسنة؟ فحتى تتم الاستجابة والتفاعل مع مطالبة جلالة الملك "**بكسب الرهان الحيوي للإصلاح العميق للتربية والتكوين، الذي يتوقف عليه مستقبل الأجيال الحاضرة والصاعدة**"، فالمطلوب من المسؤولين عن المنظومة التعليمية أن يتعلموا أن "يسرعوا ببطء" كما يقول المثل الفرنسي (hâtez vous lentement)، و "ألا يخلطوا بين السرعة والتسرع" (ne pas confondre vitesse et précipitation) وأن يحتكموا للمثل العربي الحكيم "في العجلة الندامة وفي التأني السلامة".

فالاستجابة لمطالبة عاهل البلاد بكسب الرهان الحيوي للإصلاح العميق للتربية والتكوين يتطلب وضع برنامجين متباينين متوازيين: برنامج استعجالي يتعلق بتهيئة الأرضية السليمة والظروف الملائمة لتطبيق مقتضيات برنامج آخر بعيد المدى والأمد، يتعلق بإدخال إصلاحات جذرية على العملية التربوية والتعليمية التكوينية، على مكونيها ومكوناتها، وعلى برامجها ومناهجها وعلى فلسفتها ومرجعياتها.

فإذا نحن لم نحسن، بل لم نوفق حتى في رفع الشعار المناسب السليم، فمعناه أننا لم نحسن، بل لم نوفق في وضع الأصبع على مكامن الخلل الحقيقية التي تقوض صرح منظومتنا التربوية والتعليمية

وتعمل على تآكل أسسها. فإرادة عاهل البلاد في تثبيت حق كل أطفال المغاربة في التعليم تجلت في أوامره الواضحة باتخاذ مجموعة من التدابير للعمل على تحقيق تكافؤ الفرص **في ولوج** التعليم الإلزامي، كمبادرة "مليون محفظة" وبرنامج "تيسير" للدعم المادي المباشر للأسر وتعزيز النقل المدرسي ودعم خدمات المطاعم والداخليات المدرسية وتوفير اللباس المدرسي، وكذا توسيع البنيات التحتية المدرسية وتأهيلها، من خلال إيجاد مؤسسات جديدة، وتوسيع المؤسسات الموجودة، وتأهيل الفضاءات المدرسية التعليمية، مع اعتماد مبدأ الصيانة الوقائية. هذه الإجراءات العملية هي التي يجب أن تدخل في خانة البرنامج الاستعجالي لإصلاح تربة قطاع التربية والتعليم والتكوين، والتي من شأنها أن تمثل المقاربة الأسلم الممكن اتباعها لترجمة شعار تكافؤ فرص التعليم والتكوين ومحاربة الهدر المدرسي. أما أن يعمل المسؤولون عن المنظومة التعليمية على تعميم هذا البرنامج الملكي الاستعجالي وترجمته إلى تعميم النجاح على الجميع، خاصة خلال طوري التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، كما أوصى بذلك تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، فهذا هو الهدر المدرسي بعينه وبكل امتياز، وليس هذا ما طالب به صاحب الجلالة حينما أكد على "الإصلاح العميق للتربية والتكوين، الذي يتوقف عليه مستقبل الأجيال الحاضرة والصاعدة". فليس العمل بالنجاح المقنع والمغشوش المموه على الرسوب الفعلي، هو ما سيؤمن مستقبل الأجيال الصاعدة. فكما سبق أن أوضحنا فيما قبل، فإن تعميم فرص النجاح على المجتهد وعلى المشاغب الذي لا يولي أدنى اهتمام للتعلم، والجمع بينهما في نفس القسم طيلة سنوات التعليم الأساسي التسع (9)، يمثل أقصر طريق لتكافؤ فرص الكسل والخمول. بل يشكل المناخ التعليمي الملائم للإفلاس التربوي وهدر فرص التمدرس والتعلم، وهو ما ينعكس سلبا على كل المستويات وفي كل القطاعات، بما فيها قطاع الرياضة الوطنية بكل أصنافها، والذي أصبح يؤرق مضاجع المهتمين بالشأن الرياضي، وكذا الرأي الوطني نظرا للهالة الإعلامية التي أحيطت ببعض الأصناف الرياضية ككرة القدم وألعاب القوى.

ففيما يتعلق بالعملية التربوية والتعليمية التكوينية التي دارت حولها رحى كل الإصلاحات المعطبة والبرامج الاستعجالية ولازالت تدور، فمن المطلوب تخصيصها بمشروع إصلاحي مستقل، صالح، شامل ثلاثي الأبعاد، لإصلاح ما أفسده الدهر على كل المستويات: بعد استعجالي وآخر متوسط الأمد وثالث بعيد الأمد والمدى. فالمطلوب من المنظومة التربوية للبلاد أن تؤمن التربية السليمة لرجل الغد وكذا التعليم والتكوين على أسس متينة وملائمة، وهذا هو ما مثل الهاجس الأساسي لكل المبادرات ومحاولات الإصلاح المتتالية، والتي لم تفلح في وضع الأصبع على مكامن الخلل الحقيقية. فاختزال المسؤولين لأمراض وأوجاع وأسقام هذه المنظومة الحيوية الحساسة في تفعيل ما تم التعبير عنه ب"**التدبير البيداغوجي بغاية تفعيل المقاربة بالكفايات وتأهيل الموارد البيداغوجية والوسائل التعليمية وتطوير المناهج والارتقاء بالبحث التربوي**"، يمثل اللعب خارج الميدان بكل ما في الكلمة من معنى ومواصفات، وخارج الزمان، ولن يزيد هذا الصنيع الأمور إلا ترديا.

سبق أن أوضحنا من قبل من موقعنا كأساتذة باحثين (رجال تعليم) في المدرسة العليا للأساتذة (التي تعد كمؤسسة "أوديت" كما نعتناها فيما سبق)، بحيث أوضحنا بكل جلاء أن اختلالات وأسقام منظومتنا

التربوية التعليمية مردها في مجملها إلى ما تعرفه البرامج من تضخم معرفي هائل (أعجز حتى مؤلفي الكتب المدرسية التي أصبحت ناطقة بما بلغته المعارف وعلوم المصطلح من تدهور خطير، خصوصا فيما يتعلق بعلوم الأرض)، وما يعرفه الرصيد المعرفي للكثير من رجال التعليم من انحصار وتقلص وتآكل مع مرور الزمن. كما أن العملية التعليمية أصيبت بذبحة قلبية حادة عندما تم الإجهاز على التعلم اللغوي في التعليم الابتدائي، بحيث لم تعد قاعدة الصرح التعليمي قابلة و لا قادرة على تحمل لبنات الأطوار التعليمية اللاحقة، وهو الأمر الذي أدى بالمنظومة التعليمية لتخريج مجازين لا يحسنون الكتابة والتعبير، لا بالعربية ولا بالفرنسية كما يردد الجميع. كما أوضحنا كذلك فيما سبق، أن أسقام منظومتنا التربوية مردها إلى الفوضى الشاملة المستشرية داخل فضاء مؤسساتنا التربوية والتعليمية، ففي الوقت الذي كبلت فيه أيادي رجال التعليم، أعطي التلاميذ الحق في فعل ما يحلو لهم داخل القسم ضدا على الدور التربوي المفترض المنوط بالمدرسة. أصبح دور رجل التعليم منحصرا في حراسة التلاميذ داخل القسم، إلا أنه مجرد حتى من صلاحيات الحارس؛ فلقد أصبح مجرد متتبع لمجريات ما يحدث، وما قد يحدث له. فليس له الحق في القيام بمهمته الأساسية كمربي (في واقع الأمر) قبل كل شيء، يربي التلاميذ على ثقافة الانضباط والسمو بالأخلاق، وهو ما يمثل المدخل الوحيد والأوحد لإنجاح دور المدرسة في تكوين أجيال قادرة على الاضطلاع بمهامها ومسؤولياتها. يقول المثل الدارجي "اللي ضربت يدّو ما يبكي"، و"اللي ربطها بيديه يحلها بسنيه"، نعم، فلقد تلوث الفضاء المدرسي وتحلل إلى الحد الذي أصبحت الروائح الكريهة فيه تزكم الأنفاس. سنعود لهذا الدور الخطير من الأدوار المنوطة بالمؤسسة التربوية التعليمية لتوضيح انعكاساته على كل الأصعدة وكل الميادين، حتى الرياضة الوطنية منها.

وهكذا، فبدل رفع شعار العمل على إنجاح المدرسة (المؤسسة التربوية والتعليمية) وتأهيلها للقيام بمهامها بكل جدارة، فقد تم رفع شعار يختزل المشكل في الرفع من النسب المأوية للنجاح عملا بشعار "*تكافؤ الفرص* (في الكسل والتسيب) *ومحاربة الهدر المدرسي* (عملا بهدر التعلم)". وبدل العمل على علاج المرض العضال المتمثل في الاختلالات اللغوية والمعرفية الخطيرة التي تعاني منها منظومتنا التعليمية، فقد تم الاستمرار في التعامل مع الأعراض الجانبية في محاولة للتخفيف من أوجاعها المزمنة عبر الإكثار من إعطاء المسكنات والمهدئات وحتى المخدرات. نعم، فحينما يتم الاستمرار في حصر أوجاع العملية التعليمية في الجانب البيداغوجي، بحيث يصبح التدريس بمقاربة الكفايات (ثم يأتي الإدماج و "الاندماج"، والفارقية وما إلى ذلك من المسميات) غاية في حد ذاته، نكون قد حولنا الوسائل إلى غايات والغايات إلى وسائل، في قلب خطير للمفاهيم (أصبح تعليم المعارف وسيلة فقط لولوج عالم"التعليم بمقاربة الكفايات")، سيؤدي حتما إلى زيادة استفحال الحالة المرضية لمنظومتنا التربوية والتعليمية مع مرور الزمن، واستعصائها على العلاج، إن لم يكن قد فات الأوان. فمن المعروف بداهة أنه لتحقيق غاية ما، يتم العمل على تحري أحسن السبل وأنجع الوسائل لبلوغها؛ فليست الوسيلة إذن هي المطلوبة في حد ذاتها، فما لم توظف وتستعمل لبلوغ غاية ما فإنها تصبح عديمة الجدوى كيفما كانت نجاعتها وفاعليتها. فحتى لو كانت الآليات المسخرة لعملية الحرث جد متطورة، وكذا الأسمدة المستعملة ذات جودة عالية، فلن يثمر الحقل ثمارا ما لم تكن هناك بذور يجب العمل على زرعها.

وقبل متابعة تشخيص مكامن الخلل في البرنامج الاستعجالي الذي رفع كشعار له "جميعا من أجل إنجاح المدرسة"، سنتوقف عند ما هو أدهى وأمر في الأمر، وهو ما يتعلق بالدور التربوي للمدرسة التي تم الإجهاز عليه، فضاع كل شيء.

2- الهدر المدرسي للتربية الوطنية السليمة

أوضحنا فيما قبل بإن الدور التربوي للمدرسة قد تم هدره، بل قد تم الإجهاز عليه تماما، بحيث أصبحت مؤسساتنا التربوية والتعليمية عبارة عن فضاء لتربية أطفالنا على كل ما هو مدمر للشخصية، وتعليم عدم الانضباط، وتعلم احتراف الغش والتحايل، وكل ما هو سلبي من قبيل فقدان الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية والحس الوطني. والخطير في الأمر أن هذا الهدر التربوي المنهجي يبدأ في سن مبكرة، في الأقسام الابتدائية، وهو ما يجعل منه شبيها بالنقش على الحجر، بحيث يصبح من الصعب بكثير، إن لم يكن من المستحيل، تقويم ما اعوج وإعادة تأهيله. هذه السلبيات التربوية والتعليمية المكتسبة داخل المدرسة والثانوية والجامعة، تمتد فيما بعد إلى كل ميادين الحياة الاجتماعية، على كل المستويات والأصعدة؛ على صعيد التعليم نفسه، والصحة والقضاء والأمن والفن وما إلى ذلك، ونخص بالذكر القطاع الرياضي الذي يحظى باهتمام المسؤولين والرأي العام على السواء، بعدما عمل الإعلام الرسمي والغير الرسمي على إحاطته بهالة كبيرة أخرجته عن إطاره الرياضي المحض. وهنا لابد من إلقاء الضوء على انتكاسة كرة القدم الوطنية التي أصبح حالها المتدهور يؤرق مضاجع المسؤولين عن هذا القطاع، وكذا الرأي العام الوطني، حيث شكل الانتماء الوهمي لناديي برشلونة وريال مدريد الاسبانيين نوعا من الهجرة الافتراضية لشبابنا الذي يتحرق لبلوغ الضفة الشمالية للبحر المتوسط ولو بواسطة قوارب الموت الرهيبة. فما علاقة أزمة كرة القدم الوطنية وألعاب القوى والانتماء الوهمي لنادي برشلونة وريال مدريد مع الهدر المدرسي الحقيقي المتجلي داخل المدرسة، بل داخل القسم؟

-1- التربية على عدم الانضباط والنجاح بالغش

يتمثل الدور الأساسي للمدرسة في زرع بذور التربية السليمة في أطفالنا ومن بين تجلياتها أن يتعودوا على النجاح المستحق عبر الاجتهاد والمثابرة والاعتماد على النفس والتنافس الشريف والندية ورفع التحدي في وجه كل ما قد يعترض سبيلهم من معيقات وإخفاقات.

منظومتنا التربوية والتعليمية 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) وأثمرت ثم أينعت في طوره العالي. نبتت من بذور العلل والأسقام اللغوية (العربية والفرنسية)، في أرضية طغى عليها التضخم المعرفي كما وكيفا، كنتيجة لاختلال البرامج والمناهج. ومما يجب التركيز عليه هو أن الاختلال اللغوي هو أسوء ما قوض أسس تعليمنا، لأنه اختلال في آلية التواصل والتفاهم، وهو ما لم يستشعر خطره، بعد، المسؤولون عن المنظومة التعليمية ليعملوا على التصدي له بكل الوسائل الملائمة والفعالة. هكذا

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. ثم إن عاملي التضخم المعرفي ودسامة المقررات، كما ونوعا، أثقلا كاهل المعلمين والأساتذة وأفقداهم الكثير من مؤهلاتهم المعرفية، وهو ما أصبح يحد 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 بمنطق سليم، بحيث أصبحوا، في غالب الأحيان، غير قادرين على الفهم الصحيح لما يتعلمون. افتقاد آلية التواصل (اللغة) عند التلاميذ، وطمس الكفاءة المعرفية عند المدرس (أساسا بسبب التضخم المعرفي الكمي والنوعي)، يشكلان أنجع السبل لتقويض أسس منظومتنا التربوية والتعليمية وتكوين أجيال من حملة الشهادات ممن تم هدر تربيتهم وتعليمهم وتكوينهم بين جدران المؤسسة التعليمية.

وهنا لابد من التوقف عند ما يثير الاستغراب، بل عند ما يثير الشفقة والحسرة على أحوالنا المتدهورة، بخصوص من أصبحوا يدعون إلى تبني اللهجة الدارجة في تعليمنا كحل لما يعرفه من تدهور لغوي ومعرفي خطير. فحتى لو تعلق الأمر بمحو الأمية عند شريحة من المتقدمين في السن، فلن يسهم تعليمهم كتابة اللهجة الدارجة في إخراجهم من دائرة الأميين. فكما هو معروف بداهة، أن الصعود وطلب المعالي يتطلب مجهودات جسدية وعقلية ومادية وما إلى ذلك، لكن الانحدار والانجذاب إلى أسفل يشترك فيه حتى الحجر والجماد، ولن يحد من الانزلاق والتدحرج إلى أسفل إلا بلوغ القعر. كل الرجاء أن لا يبلغ بنا الحد في التدني والانحطاط إلى النتيجة الحتمية وهي السقوط في هوة سحيقة لن نتمكن من الصعود منها أبدا. فحتى في فرنسا، البلد الذي نقلده في كل شيء بخصوص منظومته التعليمية، هناك فرنسية دارجة ولهجات، لكن عندما يدخل الطفل إلى القسم يقال له اترك الدارجة أو اللهجة التي تتكلم بها خارج المدرسة وتعلم الفرنسية، لغة كل الفرنسيين؛ فلماذا كلما تعلق الأمر بشيء إيجابي عند الآخر تخلينا عنه بتلقائية، بينما نقلد كالغراب كل ما لا يمكن أن يستنبت في تربة أرضيتنا؟ لكن لماذا لا الدارجة؟ فكما يقول المثل الدارجي "غير زيد عليه مانايضش مانايضش"، فمادامت الكفاءات المعرفية لرجال التعليم في تراجع مستمر في خط متواز مع انعدام الإحساس بالمسؤولية والتفريط في المهام، ومادامت مستويات تلاميذنا وطلابنا التربوية واللغوية والمعرفية في انحطاط مستمر، فلا ينقص المشهد إلا التعليم بلهجة ركيكة عقيمة، لهجة الانحطاط المتمثلة في الدارجة.

لقد 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 دون الأخذ برأي الأخصائيين، رجال الميدان، وتوصياتهم. وهكذا تم اختزال كل مشاكل التعليم العضوية

وإخفاقاته الهيكلية في وسيلة ثانوية من وسائل التعليم والتكوين بحيث تم توجيه كل التدخلات العلاجية إلى اعتماد بيداغوجية التدريس "بمقاربة الكفايات" في غياب أدنى متطلبات التدريس بها، بحيث تم توجيه التكوين المستمر المؤطر من طرف الأطر التربوية كله لها، وإنه بحق لعب خارج الميدان بكل المقاييس. 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 يلزم من يشكو عسر الهضم بالاستمرار في الأكل في الوقت الذي ينحصر التدخل في تعليمه كيفية الأكل؟ ولا يخفى على أي أحد، أن تحويل وسيلة التعلم ("مقاربة الكفايات") إلى غاية في حد ذاتها، في التعاطي مع إخفاقات المنظومة التربوية والتعليمية، يعد بحق هروبا من المسؤولية وهروبا من الميدان، بل إتلافا لهذا الميدان الحيوي.

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 مقفلة وحواسهم مضطربة وهممهم منحطة وتطلعاتهم محصورة مشوهة؟ وهنا كذلك، جانبنا الحقيقة تماما عند تشخيصنا "الكلامي" للأسباب الرئيسية الكامنة وراء هذا العزوف الخطير بحيث ألقي باللائمة على التأثير السلبي لما يعاينه أطفالنا بالمعايشة اليومية من بطالة و"عطالة" من سبقوهم وما يصلهم من صدى الاحتجاجات من أمام مجلس النواب بشارع محمد الخامس بالرباط. نعم، فإذا كان لانسداد الأفق أثره السلبي الذي لا جدال فيه في النيل من معنويات التلاميذ والطلبة، فإنه لا يغدو عن كونه عامل تفخيم وتضخيم للسلبيات التربوية والتعليمية التي أصبحت ملازمة للمدرسة والثانوية والكلية. فمن المعلوم أن الإنسان عدو ما يجهله، أو ما لا يفهمه ولا يستوعبه. إذ كيف يمكن، مثلا، تحبيب التعلم وطلب العلم لصبي في السنة الأولى من التعليم الأساسي (قسم التحضيري الأول) يطلب منه، في إطار ما يسمى **بالنشاط العلمي**، بأن يتعرف من خلال الصورة على دورة الماء في الطبيعة وتوصيفها؟ يطلب من الصبي بأن يستعين بالصورة وبأحد أقربائه للتكلم عن الدورة المائية، فبماذا سيعبر، وكيف سيعبر وعن ماذا سيعبر؟ وهل أصبحت بيوتنا بيوت علم ومعرفة حتى يجد الطفل أحد أقربائه ليعلمه ويفهمه مالا يقدر عليه حتى المعلم والأستاذ؟ هل يمكن للصبي أن يرى ويستوعب ما لا يراه ولا يستوعبه إلا الكبير؟ هل يمكن لأي حاسوب 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 التربوية والتعليمية عبر الأطوار المتلاحقة؟ فحتى المعلم المسكين قد يكون غير ملم بحيثيات دورة الماء في الطبيعة بإتقان، إننا نؤسس بحق لأقصر السبل وأسرعها وأوثقها وصولا للتنفير 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 السليمة اللازمة والضرورية لبناء أطوار التعليم والتكوين اللاحقة يطمر بفعل تراكم مواد بناء هذه الأطوار.

فمن المثير 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. ولقد أظهرت العلوم الإنسانية وعلم النفس، أن الإنسان ينصب العداء لما يجهل، ولما لا يفهم، وعليه فهو يبحث عن المسوغات لتجاهله والعزوف عنه، وهذا الأمر يمكن قياسه ومقارنته بمفهوم الأعمال الشاقة الذي يدخل في تعريفه بالأساس العامل النفساني المصاحب والمتمثل في جدوى القيام بهذا العمل. فعكس ما هو مشاع عن الأعمال الشاقة، فإن مشقة العمل لا تكمن في صعوبته وقسوة ظروفه وطول ساعاته، ولكنها تكمن في أهميته وجدواه ومردوديته. ولقد أوضح هذا المفهوم بكل جلاء المهندس والأديب المفكر الروسي "دوسطويبسكي" (Dostoïevski) في كتابه القيم "ذكريات دار الموت" (Les souvenirs de la maison des morts). فمن معايشته للسجناء داخل السجن الذي قضى فيه أربع (4) سنوات، توصل إلى تحديد المفهوم الموضوعي السليم للأعمال الشاقة والذي يتجلى في نوعية العمل المطلوب القيام به. يحكي هذا المفكر بأنه بالرغم من تكليف السجين الأكثر عدوانية، الصعب على الاستئناس، بالاشتراك في بناء قلعة فوق جبل أو جسر فوق نهر، تراه منهمكا في عمله يمازح أصحابه وهو غير مبال بالمشاق والصعاب وعوامل الطقس، 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 تجعله يضيق صدرا 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 وعدم الاكتراث بالعواقب.

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 المتبادل، وهكذا دواليك، تزداد كرة الثلج تضخما طالما هي تتدحرج حتى تبلغ حجما حرجا يؤدي بها في آخر المطاف إلى التدمير الذاتي والتهشم.

2-2- 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.

أ- سلبيات الخريطة المدرسية ومحاربة الهدر المدرسي

الخريطة المدرسية كما هو منظر لها في منظومتنا التعليمية (علينا أن لا ننسى شعار محاربة الهدر المدرسي بالإبقاء على التلاميذ داخل جدران القسم بكل الوسائل المرفوع حاليا)، تعمل على تحديد نسبة عالية من نجاح التلاميذ بالتعليم الأساسي (الابتدائي والثانوي الإعدادي)، بغض النظر مطلقا عن معدلاتهم، أي عن مستوياتهم المعرفية. والمراد النظري من هذا الصنيع الغريب 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، من حيث إفقاد مفاهيم الاجتهاد والجد والكد وبذل الجهد والنجاح معناها، وإفراغها من محتواها ومسخ عوالمها ومعالمها. إذ كيف لفئة المدرسين الذين يؤمنون برسالتهم التربوية والتعليمية أن يصمدوا كثيرا في مواجهة سلبيات التضخم المعرفي الكمي والنوعي 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 الهمم، إذا كان الكل يعلم أن الفوز سيكون من نصيب الجميع في آخر اللعبة، وكذا الكؤوس (وليس كأسا واحدة يتم التباري عليها)؟ على أي أساس سيتم التفاضل بين اللاعبين والمدربين والمسيرين، بل أية معنى ستبقى لوجودهم وللعبة ذاتها؟

نعم، كيف للمدرس اليقظ، المثقل الكاهل بالهموم التربوية والتعليمية، أن يستمر في أداء واجبه وهو يرى منتوجه 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 تشكل اعتبارات تربوية من صميم مفهومنا لحقوق الطفل كمجتمع يعمل بآليات صناعة التخلف، بل يعمل على صناعة هذه الآليات.

إنه صنف من الأعمال الذي لا يضاهيه في مشقته وضراوته على النفس أي نوع من أنواع الأعمال الشاقة، إنها أعمال من صنف قتل وقت المدرس والتلميذ على السواء، بل قتل روح التدريس والتعلم فيهما، بل وقتل إنسانيتهما وتدمير شخصيتهما؛ تدمير شخصية المدرس وإتلاف أسس بنائها عند الطفل التلميذ. من هنا يبدأ العد التنازلي عند المدرسين للتفريط في مهامهم، كل على قدر همته وقناعاته وتحمله، أو على قدر النقمة ومسوغات الانتقام؛ كما أنه من هنا يبدأ العد العكسي لمسخ شخصية

أطفالنا ليكبروا ضعيفي القدرات ومشوهي التطلعات. أية عبقرية تربوية هاته التي أسست لهذا المسخ التربوي المكتسب داخل جدران مؤسساتنا التعليمية؟ أية معنى بقيت لمفهوم المواظبة والاجتهاد عند تلميذ مرهق الكاهل بكل سلبيات العملية التربوية التعليمية؟ بل أية معنى أبقت الخريطة المدرسية لمفهوم الامتحان أصلا عند المدرس والتلميذ على السواء؟ وإذا لم يبق عند التلميذ أي معنى لمفهوم الامتحان والنجاح، فماذا ينتظر منه عند تحمل المسؤولية التي ستناط به في ميدان من الميادين؟ كيف له مثلا أن يتصف بالندية والقتالية وحب الوطن وحب العلم الوطني كلاعب لكرة القدم مثلا؟ سنعود لهذا الموضوع فيما بعض عندما سنتطرق لما هو أدهى وأمر.

أية معنى ومصداقية أبقى مفهوم تكافؤ فرص الكسل لعملية التصحيح المرهقة للمدرس، وللتنقيط والإعلان عن النتائج؟ أليست هذه هي أنجع وسيلة لقتل روح التنافسية وقريحة الترقي في كسب المعارف عند من يدرسها ومن يتعلمها على السواء؟ ثم كيف للتلميذ المجتهد أن يستمر في البذل والعطاء وهو يرى أنه في آخر المطاف لن يكون هناك، عند الانتقال من مستوى تعليمي لآخر، أي فرق بينه وبين الكسلان المشاغب؟ ألم ندخل العملية التربوية التعليمية دربا من الدروب 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؟ وعليه، كيف لنا أن نسمح لأنفسنا بالتباهي بالنسبة المئوية للنجاح العالية في التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي ونسبة التمدرس العالية؟ بأي نجاح وبأي تمدرس نتباهى؟ هل نتباهى بنجاحنا في الإجهاز على كل مقومات المناعة والإيجابية في شخصية أطفالنا؟

إنها تساؤلات ملحة لن يخفف من حدتها سوى إعادة النظر في مفهوم الخريطة المدرسية، وشعار محاربة الهدر المدرسي عملا بهدر التربية والتمدرس، والعمل، بدل ذلك، على فتح باب التنافس الشريف والبنّاء 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، ونريد من شبابنا أن يعملوا على رفع العلم المغربي عاليا في المحافل الرياضية الدولية، ونريد، ونريد،...، لكننا في نفس الوقت نعمل على قتل مفهوم، بل روح، التنافسية والاجتهاد والندية عند ناشئتنا. نعم، أصبحت منظومتنا التربوية والتعليمية تعمل على شاكلة نمط الأنظمة الشيوعية في الميدان الاقتصادي، فيما مضى (أصبحت الأنظمة الشيوعية حاليا تتبنى خيار المبادرة الحرة والتنافسية)، بحيث الكل يعمل (حق الشعل مضمون وهو أمر جيد إذا كان مبنيا على أسس سليمة) وعجلة الاقتصاد تدور، لكن إلى الوراء، طبعا. ليست هذه دعوة منا لتبني النهج الليبرالي المتوحش الذي أصبح يقض مضاجع الشعوب الضعيفة (ضعف ناتج عن ضعف وتأخر العنصر البشري). لماذا سيعمل العامل في غياب المحفزات على ذلك؟ فحتى الإسلام، الدين السماوي، يحث على التنافسية الشريفة التي تدفع بالإنسان بإظهار كل إمكانياته ومواهبه وقدراته على الخلق والإبداع والعطاء "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 سن مبكرة، على الجمع بين المتفوق في الامتحان والراسب الناجح أو "المنجح"، في قسم واحد دونما تمييز. بل كان لا بد أن نعمل، بناء على مؤهلات الأطفال وقدراتهم على الاستيعاب والفهم، وتمشيا مع مواهبهم وميولاتهم، على استحداث أصناف من التوجهات التربوية والتعليمية والتكوينية الخاصة عند بعض المحطات: عند نهاية الخمس سنوات من الطور الابتدائي أو عند السنة السابعة من التعليم 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 (السوسيو اقتصادية)، المحلية والجهوية 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 جانب كبير من سلبيات المنظومة التعليمية الحالية التي تنخر الأطوار الأساسية لتعليمنا حيث التأسيس للكسل، والفشل والدوران في حلقات مفرغة، 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، أو أن يكون نتاج تصرفات غرابية تنقل ما عند الآخر من غير تمحيص. إن إصلاح عطب ما، في آلة ما، يتطلب وجود التقني الأخصائي والأدوات المناسبة لنوع العطب، وإلا فسيتم خلق أعطاب أخرى قد تخرجها 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 أخطر أنواع الأمية التي عرفها التاريخ.

إن المتتبع لما آلت إليه الأمور في تعلمينا الأساسي ليفجع لما أصاب تعليمنا من أعطاب في شريانه التواصلي المتمثل في اللغة. لقد بلغ الحد بتلامذة السنة التاسعة من التعليم الأساسي (أي نهاية الطور الثانوي الإعدادي) عدم قدرتهم على الكتابة في مادة الإنشاء باللغة العربية (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 تمثل آخر طوق حول العنق يخنق آخر نفس للتربية والتعلم، ويقضي على الأمل في محاربة الأمية؟ إنها لمعادلة عجيبة هاته، التي ترمي إلى محاربة الأمية التقليدية الأصيلة بالأمية التعليمية في إطار خريطة مدرسية تفتقد للقياس والمقياس ولا تعرف وجهتها وتوجهها.

ملاحظـــة هامة:

موضوع "ثانويات التميز التأهيلية" يثير الشفقة على أحوالنا

استبشرت المنظومة التربوية والتعليمية خيرا، وكذا من لازال يحلم بتغير أوضاعها إلى أحسن، بالخطوة المحتشمة التي خطاها المسؤولون عنها في الاتجاه الصحيح بإحداث "ثانويات التميز التأهيلية" (تنفيذا

للمذكرة الوزرارية 101، الصادرة بتاريخ 15 يوليوز 2009) لاستقبال التلاميذ المتميزين في نهاية طور التعليم الثانوي الإعدادي. فلقد تم إحداث ثلاث ثانويات للمتفوقين على صعيد المغرب، وهي ثانوية مولاي يوسف في الرباط (جهة الرباط سلا زمور زعير)، وثانوية عبد الكريم الخطابي بالناظور (الجهة الشرقية)، والثانوية التقنية في كلميم (جهة كلميم السمارة). ونقلا عن مجلة "التعليم العربي"، *"فإن هذه الثانويات تتوفر على داخليات لاحتضان التلاميذ المتفوقين وعلى المعايير والشروط الأساسية في البنية التحتية والإدارية والتربوية، لتوفير الأجواء اللازمة للتحصيل والإبداع داخلها. وتنص المذكرة 107، الصادرة بتاريخ 3 يونيو 2010 والخاصة بشروط ومسطرة انتقاء أطر التدريس للعمل في «ثانويات التميز»، والمذكرة 102، الصادرة في 26 ماي، في شأن ولوج» ثانويات التميز»، على أن التعليم داخل هذه الثانويات سيُفتح في وجه تلاميذ الثالثة إعدادي المتفوقين في دراستهم، خلال الموسم الجاري (أي 2009 - 2010)، حيث سيتلقون نفس البرامج والمناهج الخاصة بهذا السلك، إضافة إلى استفادتهم من مجزوءات إجبارية في مجال التربية على القيم وتنمية الكفايات المستعرضة في المجالات المنهجية والاستراتيجية والثقافية والتكنولوجية والتواصلية، ومن مجزوءات اختيارية في مجال تعميق التمكن من الكفايات المرتبطة بالمواد الدراسية المقررة. وعليه، وجب انتقاء مجموعة من المدرسين الأكفاء، حسب رأي الوزارة، لتأمين عملية التحصيل الدراسي داخل هذه الثانويات. وفتحت الوزارة مجال الترشيح للتدريس داخلها في وجه أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، الحاصلين على شهادات التبريز أو الماستر أو الدكتوراه أو ما يعادلها، كما سمحت لحاملي الإجازة المتوفرين على أقدمية ست سنوات من التدريس الفعلي في الثانوي التأهيلي على الأقل، بخوض غمار المنافسة. وسيتم انتقاء أولي للمترشحين على مستوى الأكاديميات، بناء على ملفاتهم، يليه انتقاء نهائي على الصعيد المركزي، بعد مقابلة مباشرة بين كل مرشح ولجنة مركزية خاصة. كما يخضع المنتقون كل ثلاث سنوات لنفس العملية. وأشارت مذكرة الوزارة رقم 107 إلى أن المدرسين في هذه الثانويات سيستفيدون من شهادات تقديرية وجوائز للمدرسين الذين يحققون أحسن النتائج ومن دورات تكوينية مستمرة ومن المشاركة في تظاهرات علمية وتربوية، داخل وخارج أرض الوطن، وتبادل الزيارات مع مؤسسة شبيهة. وسيتم نشر تجاربهم الناجحة وإنتاجاتهم.*

وليست فكرة «ثانوية التميز» أو ثانويات الموهوبين أو المتفوقين مولودا مغربيا، بل هو اتجاه جديد متنامٍ، وخصوصاً في الدول التي أدركت مدى المردود العلمي والاقتصادي لإنشاء مثل هذه المدارس. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، أنشئت في العشر سنوات الأخيرة أكثر من 12 مدرسة ثانوية داخلية تركز على العلوم والرياضيات، بعد أن أثبتت أول مدرسة أنشئت في ولاية «نورث كارولينا» في عام 1980 أهميتها في نتائج الطلاب الذين تخرجوا منها وما جلبته للولاية من جذب للاستثمارات الاقتصادية، بفضل التميز التعليمي الذي أحدثته هذه المدرسة. وأخذت الولايات تتسابق في إنشاء مدارس ثانوية داخلية، بمعدل مدرسة في كل ولاية. ويتم اختيار الطلاب المتميزين على مستوى الولاية ويُستقطب المدرسون المتميزون لها، وتجتذب الدعم المالي والعيني من المؤسسات الخيرية والخاصة، كما تقوم هذه المدارس برفع كفاءة التعليم في الولاية، عن طريق تدريب المعلمين ونماذج البرامج المتميزة التي

تنتجها والتي يمكن تطبيق الكثير منها كبرامج إثرائية في المدارس العادية. وفي كوريا الجنوبية، هناك 15 مدرسة ثانوية للموهوبين والمتميزين في العلوم والرياضيات، يدرس فيها 3738 طالباً وطالبة، وهي مدارس حكومية بأحدث التجهيزات في المختبرات والمعامل، وقد أذهلت نتائج هذه المدارس الكوريين أنفسَهم، لما أثبته الطلاب المتخرجون فيها من تميز في الدراسة الجامعية ومستوى الأداء وجودته لديهم. وفي سنغافورة، أتاحت مدارس خاصة للموهوبين للبلد، رغم صغر رقعته، أن يفوز طلابها بالمركز الأول في العلوم والرياضيات في مسابقات «الأولمبياد العالمية». وتوجد مدارس ثانوية للموهوبين في كل من ماليزيا والصين وألمانيا والأردن وغيرها من الدول التي بدأت تدرك مدى أهمية هذه المدارس لمستقبلها العلمي والتقني .

وأثارت ثانويات التميز التأهيلية التي أعلنت وزارة التربية الوطنية عن إحداثها بموجب الدخول المدرسي المقبل (2010 - 2011)، سخط بعض أولياء عدد من التلاميذ الذين رأوا في هذا المشروع إقصاء لعدد كبيرمن التلاميذ، واعتبره البعض محاولة لإرساء نظام شبيه بالأقسام التحضيرية ما بعد الحصول على الباكالوريا. ويعتزم هؤلاء الآباء طرح المشكل لدى البرلمان وعلى النقابات، و كذا دفع جمعيات الدفاع عن حقوق الطفل من أجل التدخل، على اعتبار أن هذه الثانويات تخرف حقوق الأطفال الذين يجب أن يكونوا سواسية ولا يجب التمييز بينهم.

وتساءل بعض الآباء في اتصال مع «المساء»، عن المعايير التي ستعتمد لاختيار التلاميذ الذين سيدرسون في هذه المدارس، خاصة وأن المعدلات المعتمدة في الاختيار تصل إلى 17، مشيرين إلى أن الخبراء الذين قاموا بالتخطيط لهذه الثانويات لا يعرفون بالتحديد أبجديات علم نفس الطفل، خاصة هؤلاء الذين عملوا بجد ولكنهم لم يستطيعوا الحصول على معدل أعلى من 16.

وقال أحد الآباء لـ«المساء»، « إن فكرة عزل الأطفال المرموقين عن الأطفال العاديين هي فكرة غير تربوية، إذ إنه من المحبذ أن يكون داخل نفس القسم الطفل الجيد والعادي، لأن الجيد يرفع المستوى ويدفع الآخرين للحاق به»

كما أن عملية انتقاء ثانويات التميز والتي لم تفرز سوى ثلاثة ثانويات على الصعيد الوطني طرحت لدى الآباء وأولياء التلاميذ مجموعة استفسارات حول المستويات الحقيقية لباقي الثانويات، ولماذا لم يتم انتقاء ثانوية داخل كل جهة، وكيف تم إقصاء بعض الجهات التي تضم مدنا كبرى، والمفروض أن تتوفر على ثانويات بمستويات وبنيات عالية الدار البيضاء، فاس مراكش.(...

كما استاء الآباء من قلة المقاعد المخصصة للمتفوقين، مقارنة مع عدد التلاميذ المميزين في مستوى الثالث إعدادي في جهات المملكة، وهو ما يعني انعدام المساواة في التربية والتعليم. الآباء ليسوا وحدهم من انتقدوا قلة الثانويات المحدثة، فالمدرسون في التعليم الثانوي التأهيلي يرون أن الوزارة تسعى إلى فرز نخب داخلهم، باعتماد معايير لا تمثل الوجه الحقيقي لمستواهم، موضحين أن الشهادات العليا ليست معيارا حقيقيا لمدى قدرة المدرس على العطاء التربوي والإبداع في مجال تخصصه، ومطالبين بمضاعفة عدد ثانويات التميز داخل كل جهة، والأكثر منه، إحداث جذوع مشتركة ألف وباء في كل الشعب، للفرز بين تلاميذ الثالثة إعدادي الناجحين دون حصولهم على معدل 10 من 20.

وتمكين الفئة الأولى من مناهج وبرامج تمكنهم من استدراك ما فاتهم ومسايرة برامج مستواهم الجديد .ومن المشاكل التي تترتب عن إحداث مثل هذه الثانويات ما وقع على سبيل المثال في ثانوية مولاي يوسف في الرباط، إذ طلب من الأساتذة أن يتقدموا بطلب إلى إدارة الثانوية، لكي يتم اختيار الأساتذة «الأكفاء» من بينهم، أي الحاصلين على شهادة التبريز أو الماستر أو الدكتوراه، وهم المخولون للتدريس في مدارس التميز التأهيلية، أما الباقي فيتعين عليه أن يغادر إلى ثانوية أخرى، مع العلم بأن بعضهم قضى أكثر من عشرين سنة في التدريس في هذه الثانوية، غير أن المعايير التي وضعها خبراء وزارة التربية الوطنية لا تعترف بكفاءتهم". انتهى المقال

كتب هذا المقال على ما يبدو قبل أن يتم التراجع عن هذا المشروع "الأمل" في ثانوية "مولاي يوسف" بالرباط حيث فوجئ التلاميذ "المتميزون وأولياؤهم، عند الدخول المدرسي 2010 – 2011، بأن الحلم الجميل راود مكانه كحلم، فلم يتحول إلى حقيقة، بحيث لم يجدوا بدا من تنظيم وقفة احتجاجية رفعت فيها الشعارات يوم سبتمبر 2010 أمام مدخل الثانوية (مولاي يوسف) التي لم تحظ هي كذلك بشرف التميز عن مثيلاتها. يكفي التلاميذ "المتميزين" شرفا أنهم حازوا على هذا اللقب الوسام الذي عاشوه واقعا على أِرض الانتظار ولو خلال العطلة الصيفية؛ فكما هو متداول بين الناس فالأحلام الجميلة غالبا ما تبقى حبيسة ذاكرة الحالمين. تراجع المسؤولون عن تحقيق هذا الحلم الذي قد لا يغير إلا القليل من حال منظومتنا التعليمية الذي يرثى له في حالة إنزاله على أرض الواقع. انها انتكاسة ما بعدها انتكاسة نظرا لطبيعة الحيثيات التي حالت دون أن يرى هذا المشروع النور على أرض الواقع. فمن الأسباب التي أعطيت لأولياء التلاميذ بهذا الخصوص أن ..... . تمخض الجبل ليلد فأرا.

ماذا عسانا أن نقول سوى مقولة "إذا ظهر السبب بطل العجب"، بحيث يبدو جليا أن الجميع (المسؤولون عن التربية والتعليم، والأساتذة والآباء) كانوا في الموعد وعلى العهد؛ موعد الالتقاء لتجديد العهد على القيام بكل ما من شأنه أن يحبط كل محاولة ولو محتشمة للخروج بمنظومتنا التربوية والتعليمية من عنق الزجاجة الخانق. لم تعمل الوزارة بالنهج الذي يمكّن من إنجاح هذا المشروع، عبر بناء ثانويات خصيصا لهذا الغرض وبالمواصفات الخاصة المطلوبة، وتعمل على تزويدها بأساتذة بالمواصفات المبتغاة، بعيدا عن إثارة الحساسيات (بين المدرسين) والعصبيات (بين الجهات عبر الإشارة إلى الجهات التي تتواجد بها هذه الثانويات). أما أولياء التلاميذ فقد أخذتهم العزة بالنفس فآثروا المصلحة الضيقة المتوهمة على المصلحة العامة المتوخاة من هذا المشروع (إن تضافرت جهود الجميع على إنجاحه، بدل العمل على إفراغه من محتواه وإفشاله)؛ لسان حال كل واحد منهم "أنا ومن بعدي فليكن الطوفان"، عنوان ثقافة من يعملون على التدمير الذاتي لذواتهم ولمجتمعاتهم. ومن أعجب المبررات الباعثة على التصدي لهذه الخطوة المحتشمة التي ترمي إلى إعادة زرع روح الكد والاجتهاد والتنافسية عند التلاميذ للتباري على احتلال المراتب الأولى المؤهلة لولوج هذه الثانويات (ثانويات التميز التأهيلية)، أن هذا الصنيع (التميز) يعد "خرقا لحقوق الأطفال الذين يجب أن يكونوا سواسية ولا يجب التمييز بينهم". إنه لأمر عجيب جدا، لكنه لم يخرج عن سياق الشعارات التي يرفعها المسؤولون عن المنظومة التربوية والتعليمية في السنين الأخيرة من قبيل "محاربة الهدر المدرسي" و"تكافؤ الفرص" و"مدرسة النجاح".

ففي زمن المسخ التربوي والانحطاط الثقافي وسيادة العقليات المتخلفة، أصبحت المفاهيم والسلوكيات السالبة لحقوق الأطفال في بناء شخصيتهم وتكوينها على أسس تربوية متينة سليمة تزرع فيهم روح الكد الاجتهاد في التعلم والتنافسية في طلب العلا (احتلال المراتب المتقدمة في أقسامهم) من صميم حقوق الأطفال. والغريب في الأمر، أن المبررات المتخلفة التي ارتكز عليها من يراد لهم أن يكونوا أولياء للتلاميذ في رفض فكرة التميز بين الأطفال هي نفسها التي ارتكز عليها الأساتذة في رفض فكرة التمييز بينهم بناءا على الشهادات العليا. فهي من منظورهم الخاص بهم ليست معيارا حقيقيا لمدى قدرة المدرس على العطاء التربوي والإبداع في مجال تخصصه". فكما سبق أن أوضحنا من قبل، ففي الزمن الذي تم فيه تضييع مفهومي المهام والمسؤوليات أصبح الكل سواسية في فعل ما يحلو له ولو من دون مؤهلات. ومن المعلوم مما هو متعارف عليه عالميا (ولو نظريا) أن الناس سواسية أمام القانون وفي الحقوق، لكنهم يتفاضلون في المواهب وفي الإبداع وميادينه؛ فإذا لم يؤخذ الكد والاجتهاد بعين الاعتبار في ترتيب التلاميذ فكيف سيمكن التعرف على مؤهلاتهم لتوجيههم الوجهة الصحيحة، وإذا لم تؤخذ الشهادات العليا كمقياس (مبدئي) لمدى قدرة المدرس على العطاء التربوي والإبداع في مجال تخصصه، فكيف السبيل لذلك؟ يبدو أننا دخلنا عالما سرياليا من اللامعقول تتلاشى فيه حدود كل ما هو معقول وتنتفي، بينما يتعاظم فيه الأنا إلى أبعد الحدود، إلى ما دون حدود سريالية العالم السريالي الذي دخلناه. فحتى تراجع المسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية في آخر المطاف عن التمسك بخلق ثانوية التميز التأهيلية بالرباط يعد دربا من دروب ولوج عالم اللامعقول السريالي الذي ولجناه بكل أحقية في مطلع الألفية الثالثة. فليس للمسؤولين الحق في أخذ الأمر بهذه المزاجية، فهذا المشروع يمثل الخطوة العملية الإيجابية الأولى على طريق التعاطي مع أسباب الأمراض العضالة التي تنهك صرح منظومتنا التربوية والتعليمية، وعليه فلا يجب التراجع عنه بأي حال من الأحوال. وفي الأخير نقول، فإن هذا الموضوع يتطلب بحثا معمقا شاملا خاصا به، وهو ما لا تسمح به حيثيات هذا التشخيص المعمق لوضعية منظومتنا التربوية والتعليمية. وقبل أن نختم فلا بد من الوقوف في هذا الباب عند أحد تجليات سريالية عالم اللامعقول الذي ولجناه. من هذه التجليات ما أصبح يقوم به المسؤولون عن التعليم من الرفع من رتب رجال التعليم من معلمين ومدرسين بالتعليم الثانوي الإعدادي إلى مدرسين بالتعليم الثانوي التأهيلي. يبدو أن المسؤولين عن القطاع التربوي والتعليم في البلاد ينهجون نهج المدرسين في ثانوية مولاي يوسف، الذين يرفضون الأخذ بعين الاعتبار للشهادات العليا كمعيار حقيقي لمدى قدرة المدرس على العطاء التربوي والإبداع في مجال تخصصه، بحيث يمكن للمدرس أن يدرّس من هم في مستواه المعرفي أو ما يفوقه، فالكل ممكن حينما يتعلق الأمر بالمنظور السريالي للأمور.

ب- التسيب بالمؤسسات التعليمية

إن التسيب المستشري في المؤسسات التعليمية يشكل عاملا مفصليا آخر، أدى بالمدرس حتما، بتفاعله مع العوامل السلبية السالفة الذكر، إلى التقاعس عن القيام بمهامه وتحمل مسؤولياته. نعم، لقد أصبح التسيب ظاهرة تعم 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 المتشبعة بشعارات حقوق الطفل المقلوبة رأسا على عقب. نعم فهمنا حقوق الطفل على هوانا، وفصلناها على قياس فهمنا المتخلف؛ فبدل أن نعمل على ضمان حقوقه في التعلم على أسس متينة معلومة، بتربيته على أسس سليمة لتهيئته لتحمل مسؤولياته بكل جدارة واستحقاق كرجل غد كفء، تركنا له حرية فعل ما يريد بما يمليه عليه تفكيره القاصر في بيئة مدرسية جد ملوثة. نعم، يعرّف الطفل طبقا لمفاهيم حقوق الإنسان العالمية، بأنه قاصر حتى سن الثامنة عشرة، أي أنه لا يحسن تقدير عواقب الأمور، أي أنه غير مسؤول عن تصرفاته، وهو ما يقتضي في حقيقة الأمر أن نعمل على الحيلولة بينه وبين ما قد يصدر منه من تصرفات غير مسؤولة، ونتعهده بالتربية على اكتساب منهجية سليمة في التفكير والتصرف قبل البلوغ.

لقد ترك رجل التعليم لوحده في الميدان يصارع من أجل حفظ ما تبقى له من ماء الوجه كما يقال. فكما ترك لشأنه في مواجهة التضخم المعرفي الكمي والنوعي المهول، فقد ترك لشأنه كذلك في مواجهة التسيب الذي تفشى داخل المؤسسات التربوية وفي محيطها وفي المجتمع. ترك لوحده في مواجهة التسيب الذي تفشى بين التلاميذ وحتى بين الكثير من أولياء أمورهم المتشبعين بالإحساس بالنقص الاجتماعي المولد لمرض الأنانية والتعالي و"الله مع الجاه العالي". فحينما يضطر المدرس (وقد يكون هو كذلك من هذا الصنف الاجتماعي) إلى فعل شيء ما للحد من الفوضى بالقسم، فإنه يفتح على نفسه بابا من المشاكل يصعب غلقه، بحيث يصبح وجها لوجه مع هذا الصنف من أولياء التلاميذ ومؤسستي الأمن والقضاء حينما يرفع الأمر إليهما. نعم، قد تلفق إليه التهم، خاصة بالضرب العنيف، وقد تدعم التهمة بشهادة طبية على قدر الطلب (خاصية من خاصيات العالم السريالي الذي فصلناه على قدّ عقلياتنا ومنظومتنا الثقافية المنحطة)، 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، أو غير مستعدة، للقيام بواجبها التربوي، بحيث يتم توجيه اللوم المبطن إليه بالدارجة الأصيلة : "آ أستاذ، مكانش عليك تصدع راسك وتدخل في هاذ المشاكل، اللّي ابغ يقرا يقرا واللي مبغاش، انت مالك". مفهوم دارجي أصيل لمفهومي المسؤولية والقيام بالواجب!، بل منظور دارجي متأصل لما يجب أن يكون عليه دور المؤسسة التعليمية حاليا ومستقبلا، ثم نتباكى على ما آلت إليه الأمور في كل الميادين وعلى كل الأصعدة، ونتناسى أن ما يشكو منه القطاع الرياضي عموما، وكرة القدم خصوصا، هو من نتاج هذا المنظور الغريب العجيب للتربية. فكم من رجال التعليم المتحمسين للقيام بمهامهم بكل مسؤولية في حدود مؤهلاتهم المعرفية، رفعوا أيديهم مستسلمين لهذا الواقع الأليم الذي أصبح كابوسا يقض مضاجعهم داخل القسم وفي فضاء المؤسسة التعليمية ومحيطها. هل بعد كل هذا سيبقى للمدرس أية قابلية للتفاعل بإيجابية مع العملية التعليمية؟ ألم تصبح هذه العملية نوعا من الأعمال الشاقة، بل من المهام القذرة، التي 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 مربيا ومعلما 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 لها، بل غالبا ما يعمل الحراس العامون والمعيدون على كسب ود العناصر التي يخشونها والتي يتخندقون معها ضمنيا ضد المدرس.

ثم كيف يسمح نوع غير قليل من الآباء لأنفسهم بانتهار وتهديد من وكلوهم أمر تربية وتعليم أبنائهم حينما يستدعونهم ليشكوا إليهم عدم انضباط أبنائهم في الأقسام وما يثيرونه من فوضى؟ وإذا كان المدرس معروفا بعدم التساهل مع عدم الانضباط وما يخل بآداب القسم، فحتى الإدارة تتخندق ضده، لأنه في نظرها لا يحسن التصرف، ويعمل على خلق المشاكل لها وهي أحوج ما تكون في غنى عنها. فهي بتظاهرها بالدفاع عن المدرس أمام 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، ومن لم يحسن التعامل مع بطنه، فكيف له أن يربي رجال الغد على التفكير بعقولهم بدل بطونهم ونزواتهم؟.

فكما قلنا، فإن الغريب في الأمر هو أننا عملنا على الإساءة إساءة كبيرة لمفهوم حقوق الإنسان، طفلا كان أم كهلا، رجلا أم امرأة. نعم، لقد أصّلنا 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 (هذا 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 مضمونا، وهو ما أدى إلى تفاقم ظاهرة الاعتداء على المواطنين في واضحة النهار في الشوارع 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 بناء على مفهومنا الخاص بنا لحقوق الإنسان؟ نعم، قد يطغى رجل الأمن ويتجاوز حدوده، كباقي المغاربة (وهنا يجب تدخل مفهوم حقوق الإنسان السليم لتصحيح المسار عبر القضاء النزيه)، لكن أن يصل الأمر إلى سلب رجل الأمن هيبته، كما سلبها المدرس، 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 التعليمي والاجتماعي والوطني، ونحن نعمل على تهيئة أجيال لا تقف عند أية ضوابط ولا تعرف أي معنى للامتثال لها، ولم تتعلم من تجارب الحياة إلا الغش والنجاح المغشوش؟ 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 على كثرتها من ظروف عمل المدرسين بالمؤسسات التعليمية إحدى محاور نضالها الأساسية 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 التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والوطني، وهي تهين معلميها، من تأمل فيهم تربية رجال غدها؟ 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؟ كيف لطفل (مادام طفلا حتى الثامنة عشرة من العمر !!!) أن ينضبط لتعليمات مدربه، في كرة القدم مثلا، ويتحلى بالتنافسية والندية ورفع التحديات والاستماتة في الدفاع عن قميص الفريق، وعن العلم الوطني إن كان من أعضاء الفريق الوطني؟ ولكي نقف على خطورة ما آلت إليه الأمور، نبيح لأنفسنا كتابة بعض ما يؤشر على أننا بلغنا حدا مخيفا من تردي الأمور ومن انحطاط منظومتنا التعليمية.

كان فيما كان:

"قم للمعلم ووفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا"

نعم، كان فيما كان، فيما مضى من الزمان، في وقت كان فيه المعلم معلما، والتلميذ تلميذا، والمتعلم متعلما والأمي أميا، والمسؤول مسؤولا وأولياء الأمور أولياء. وحينما انقلبت المفاهيم رأسا على عقب، طمست المعالم التربوية والأخلاقية وانحطت القيم، وضيعت المهام وغيبت المسؤوليات، وتفشى الجهل، استبدل هذا الشعار بالدعاء التالي:

اللهم عذب المدرسين والمدرسات الأحياء منهم والأموات
اللهم عذب مدرس الجبر واجعل له في كل عظم كسر
اللهم عذب مدرس التاريخ واقذفه بعيدا إلى المريخ
اللهم عذب مدرس النصوص لأنه من أكبر اللصوص
اللهم عذب مدرس الفيزياء واحفظه في علب كالمومياء
اللهم ....
من طلب العلم نام الليالي ورمى الكتاب وقال وانا مالي

إنها "أبيات" من قطعة "شعرية دارجية" 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 وتسوّس؟ 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 أزمات 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 المسوغات 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 والتربوي الخطير؟ إن رد الاعتبار المعنوي لتعليمنا، مؤسساته ورجالاته 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.

ت- ما هي أسباب عزوف التلاميذ عن التعلم؟

ما الذي أدى بالتلميذ إلى العزوف عن التعلم وعدم الانضباط لأخلاقياته والتمرد على مؤسسته وفضائه والمشرفين عليه؟ إلى عدم تمكن التلميذ من مسايرة مسيرة التعلم بسبب افتقاده لآلية التواصل (اللغة)، وكذا إلى التضخم المعرفي الكمي والنوعي الذي يتجاوز طاقته الاستيعابية الفكرية والذهنية، تضاف سلبيات الخريطة المدرسية التي تتغذى على شعار محاربة الهدر المدرسي الصوري، زيادة على

التسيب الذي تعرفه المؤسسات التعليمية، كل هذه السلبيات تزيد من شدة النفور والهروب مما يمس للتعلم والقسم بصلة. كما أن ظاهرة الغش في الامتحانات بكل تقنياتها وحيثياتها زادت الطين بلة، فأجهزت على قريحة البذل والعطاء والكد والاجتهاد عند أبنائنا، وأفرغت العملية التعليمية برمتها من محتواها، بحيث فقدت مسوغاتها ومدلولها وجدواها. لقد انقلب كل شيء جميل مفترض في هذا الفضاء التربوي والتعليمي إلى نقيضه.

إنه فعلا خطأ قاتل في حق العملية التربوية والتعليمية، هذا الذي تسببت فيه الخريطة المدرسية في طور التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، طوري وضع الأسس المتينة لبناء الشخصية السليمة المعول عليها لإعلاء صرح الوطن وتثبيته. إنه خطأ مميت أن ينجح التلميذ رغم افتقاده تماما لآلية التواصل والفهم (اللغة)، وفي حق الآخرين الذين يرونه ينجح وإن لم يعر للتعلم أي اهتمام. أي تكوين أساسي ضمنته له الخريطة المدرسية وشعار محاربة الهدر المدرسي بهذه المقاربة الصورية الغريبة في تكافؤ الفرص؟ وماذا ستكون ردة الفعل الطبيعية لهؤلاء التلاميذ؟ يتكلم المدرسون كلهم عن ظاهرة هجر مادة الإنشاء (بالعربية والفرنسية) حتى في التعليم الثانوي الإعدادي، بحيث لا يستطيعون كتابة ولو جملة واحدة مفيدة من فعل وفاعل ومفعول به. وكلما تقدم هؤلاء في المستوى التعليمي، ازدادوا تأزما على المستوى المعرفي، والنفسي تبعا لذلك، فكيف لهم إذا أن لا يصابوا بالإحباط المولد لردود أفعال سلبية لها كبير الأثر على نفسيتهم وبلورة شخصيتهم؟

فكما قتلت الخريطة المدرسية التي تتغذى على شعار محاربة الهدر المدرسي الصوري وتكافؤ الفرص في الكسل روح المبادرة في المدرس، ودفعت به إلى الإخلال بمهامه والتخلي عن مسؤولياته، بمستويات متفاوتة، فقد أدت بالتلميذ إلى امتهان الكسل والغش والتحايل كأسهل طريق إلى النجاح الوهمي وأقصرها. إنها معادلات غريبة ومفاهيم سريالية دخلت قاموس ثقافتنا الاجتماعية لبداية الألفية الثالثة، بداية عصر هيمنة الأقوياء اقتصاديا وثقافيا وسياسيا؛ إنه منتوج منظومتنا التربوية والتعليمية التي نتوخى منها تنشئة أجيال صالحة التربية سليمة التكوين، 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 لتعاطي كل دروب الغش والكسل بالتفوق وللرسوب بالنجاح، ولتعلم اللغات بتعلم الدارجة الأصيلة، وللإحساس بالنقص بثقافة عنوانها "الله 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 التربية والتعلم"؛ أليست النية صالحة والهدف نبيل حينما يراد أن لا يلقى بأطفالنا إلى الشارع لكي يحظوا بقدر لائق من التعلم، يجعلهم مؤهلين لأن يكونوا مواطنين صالحين وغير أميين؟ إنها معادلة رياضية (من الرياضيات) واضحة، من الدرجة الأولى، سهلة الاستيعاب؛ إنها من صنف مفهوم المنظور الشيوعي للنظام الاقتصادي. ضمان العمل للجميع مع تغييب المحفز الاقتصادي والاجتماعي كوّنا 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. فبمفهومنا القاصر لضمان تكوين أساسي للجميع بمنظور النظام الاقتصادي الاشتراكي، فقد عملنا على نخر أسس منظومتنا التربوية والتعليمية وتكوين أجيال من الأميين المقنعين، حملة الشواهد. فحينما تنقلب المفاهيم والموازين فإنها تعم جميع الميادين؛ نعم، نبقي أطفالنا 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، المرادفة لصناعة التخلف وآلياته.

ماذا أبقى شعار محاربة الهدر المدرسي الصوري وتكافؤ الفرص في الكسل من محفز للطفل المجتهد لكي يجتهد؟ يجلس بجانب مشاغب لا يلقي بالا لما يقوله مدرس أرغمته الظروف (البرامج والمناهج والخريطة المدرسية،...) لأن لا 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 ثم لغيره أنه يحسن فعل شيء ما. نعم، إنها حالات نفسية وخاصية إنسانية، فالطفل الذي لا يحسن فعل ما يفعله الآخرون لن يرتاح له بال ولن يرضى 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 عن 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 يا أبناءنا، فلماذا الاجتهاد والإجهاد، فلا داعي للتميز"!.

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 التهيؤ السليم للامتحان 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 قد يوفره من خدمات الغش وما إلى ذلك) تم توظيفها إلى أقصى حد في عملية الغش بتواطؤ، في بعض الأحيان، مع أطراف خارجية وقد يكونوا من أولياء التلاميذ كما هو متداول بين الناس، وكفى بالأمر سلبية حتى ولو كان فقط

من باب القيل والقال، فالإشاعة تعطب إن لم تقتل. نعم، إن الأمر حقيقة 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، غير قليلة، إلى الانخراط في ثقافة الغش المدمرة للذات وللمجتمع. تملق وتودد وإغراءات مادية ونفعية، ليتحول الرسوب إلى نجاح والفشل إلى توفيق، فتنقلب المفاهيم رأسا على عقب وندخل بمجتمعنا نفقا مظلما تنعدم فيه الرؤِيا التي تمكننا من التفريق بين الخطأ والصواب والرسوب والنجاح والتدمير والإصلاح. فكيف لأجيال من هذه الطينة من الأطفال والشباب أن لا يصابوا بالإعاقة الدائمة على مستوى تكوين الشخصية، وبالشلل على مستوى القيام بما هو مطلوب منهم من مهام؟ كيف للاعبي كرة القدم من هذه الطينة من الشباب أن ينضبطوا للتداريب المركزة والشاقة ويعملوا على تفجير ما بداخلهم من طاقة لا يدرون عنها شيئا، ولم يتعلموا استعمالها فيما قبل إلا في تقصي سبل الكسل والغش وإثارة الانتباه بافتعال الفوضى؟

ث- ظاهرة إعطاء الأجوبة للتلاميذ ممن يحرسونهم

ظاهرة أخرى، هي أشد غرابة من سابقاتها وأشد فتكا منها بالمجتمع، كادت أن تعم في التعليم الابتدائي على الخصوص؛ إنها ظاهرة إعطاء أجوبة الأسئلة للتلاميذ عند اجتياز امتحان الشهادة الابتدائية على الخصوص، وذلك من طرف من المربين المفترضين الذين 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 والاجتهاد في التحصيل واجتياز الاختبارات بضوابطها والقبول بنتائجها وثقافة الاعتماد على النفس؟ ماذا سيتبقى 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.

حكى لنا أحد المعلمين بمركز للتعليم الابتدائي (مدارس) ببني ملال أنهم عملوا مع الإدارة على التصدي لظاهرة "إعانة" التلاميذ (وهي في الحقيقة إهانة التلاميذ وإعاقتهم وإعاقة للوطن) 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 مركزهم هو الذي سجل 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 نؤسس بعبقريتنا التربوية للدوران في حلقات مفرغة، بل في حلقات محبطة ومولدة لثقافة الدارجة المغربية الأصيلة عند من أضاعوا التعلم اللغوي السليم، ثقافة الأمية المقنعة.

ما الذي أفضى بالمدرس، المربي الثاني بعد الآباء، إن لم يكن الأول، أن يعطي لناشئتنا هذه الجرعة المركزة من تدمير الذات بكل برودة دم، وبكل تلقائية؟ لقد أصبح هذا المدرس المربي أكبر خطرا من الطبيب الذي يقتل مريضا في غرفة العمليات أو يحقن جسدا بدم ملوث بفيروس السيدا أو أي مرض خطير آخر. فهذا الطبيب عرض حياة إنسان للهلاك، أما صاحبنا المربي المدرس فقد عرض مجتمعا كله للهلاك بالموت البطيء. إنه التجسيد البديهي لسلبيات الخريطة المدرسية العاملة بشعار محاربة الهدر المدرسي الصوري وتكافؤ الفرص في الكسل، التي تؤمّن النجاح لمن نجح أو لم ينجح، فلم إذا نتعمد الكذب على النفس بافتعال ما لا جدوى منه؟ لم تصحيح مئات أوراق الامتحان المليئة بما يحبط أقوّى العزائم، مجهودات من صنف الأعمال الشاقة التي تنهار معها الأعصاب والقوى؟. 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 ولوطنه. فلن ننتج إلا أجيالا من الشباب الضائع، ممن لا يعرفون من سبيل لامتلاك الشيء، وبلوغ هدف ما إلا بالوسائل اللاشرعية وبأقل مجهود ممكن. والنتيجة هو أننا نعمل على خلق عنصر بشري من صنف الفطريات، بحيث ينمو بالتغذي على ما لا يملك، بل على حساب ما يملكه الآخرون. هذه المعادلة العجيبة، من صنف الراسب الناجح، كمفهوم وكثقافة ملازمة لتربية الطفل 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. هل بمثل هذا العنصر البشري المشوه 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؟ وهل بمثل هذا الشباب الهزيل، المشوه التربية، المفتقد للعزيمة والمعطل الملكات، سيمكن إعادة الفرجة لميادين كرة القدم التي تم العمل على صرف أنظار كل المغاربة إليها؟

إذا كانت الخريطة المدرسية بكل حيثياتها، وكذا أولياء 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 إعطابا بليغا؟ كيف له أن يستقبح القبيح ويستحسن الحسن وهو قد تربى على استحسان القبيح واستقباح الحسن؟ أي نوع من المجتمعات يصبح من كانت هذه ثقافة أبنائه، بل أفراده، وأي مستقبل يستقبله ويقبل عليه؟ أليس استحسان الدارجة "الأصيلة" كلغة للتعلم من قبيل استحسان القبيح كما هو الحال في كل الميادين؟

ج - تفشي ظاهرة دروس الدعم

انقسم رجال التعليم ما قبل الجامعي إلى فريقين بخصوص إعطاء دروس الدعم الليلية والنهارية. فريق لم ينخرط في هذا المسلسل، يقابله فريق انساق في هذا الاتجاه. وانطلاقا من نظرته لهذا الموضوع

ومن قناعاته، انقسم الفريق الثاني (المنساق لإعطاء دروس الدعم) إلى فئتين؛ فئة تتعامل معه نزولا عند الرغبة الحقيقية لمن يرون في دروس الدعم الوسيلة الوحيدة لتحسين مستواهم المعرفي، وفئة تعمل على ترغيب التلاميذ في هذا الأمر بشتى الطرق طمعا في الكسب المادي. فإذا كان الأمر عاديا في حالة الفريق الأول و مقبولا في حالة الفئة الأولى (دروس الدعم عند الرغبة الحقيقية) من الفريق الثاني، فإن سلوك الفئة الثانية من رجال التعليم يزيد من وقع السلبيات السابقة على نفسية التلميذ وشخصيته. فمن المفروض المفترض أن يمثل المدرس بأخلاقه الراقية وتصرفاته الأبوية (التربية) المثل المحتذى للتلميذ، ويا لعظم الفاجعة أن تنقلب هذه الصورة إلى نقيضها تماما في عينيه، فيصبح يرى فيه شخصا يعمل على ابتزازه، وهو الأمر الذي جعله يدعو عليه بكل شر كما سبق أن رأينا. 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 جدا، 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 (ولقد جاء دور ثانويات التميز التأهيلية ليزيد الأمور تعقيدا والأفق قتامة، فلم نترك أي سبيل للإصلاح إلا وعملنا على تحويله إلى سبيل الإفساد).

لقد أصبحنا فعلا أمام ثقافة اجتماعية غريبة مدمرة للذات الفردية والجماعية؛ ثقافة تعمل على نشر الفوضى الغير الخلاقة (ثم متى كانت الفوضى خلاقة؟) في كل الميادين وعلى كل المستويات. فعلى سبيل المثال، فلقد أعطتنا هذه المعادلة الجديدة لماهية التفوق المدرسي بعض الأنواع من الأطباء ممن لا يحسنون كتابة شهادة طبية بدون أخطاء لغوية، ومفتقدين لأبسط الأخلاق 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 (المصطنعة في بعض الأحيان) عارية حافية في وجهه، كأن يخرج أحدهم في مصحة "باروكبير" بالرباط سابقا، وينادي فلانة بنت فلان (من بين النساء) ويقول لها بدارجة جارحة "غدي نحيوذ لك بزولتيك". والأخطر في كل هذا الأمر أن يستعمل التهويل من المرض في كثير من الأحيان لابتزاز المريض، تماما كما يفعل بعض المدرسين مع التلاميذ لإرغامهم على الانصياع للتعاطي مع دروس الدعم الصورية . لقد قمنا بهذا التعريج 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 التربوية والتعليمية وانتفاء معالم التربية السليمة 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 بفضاء التعليم 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 أن قلنا فيما قبل، فبدل أن يعمل رجل التعليم العالي على كسر دورة التنشيط (الدوباج) والعمل على وضع حد لهذه العملية المحرمة حتى في عالم اللعب (الألعاب الرياضية)، عمل على احتضانها مغلبا الحس العاطفي على المسؤولية المهنية والأمانة العلمية والحس 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 للرفع من معدل النقط لمدة طويلة أن يصبح من المدمنين عليها، ومن 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، من إعطاء دروس الدعم الليلية أو بأية طريقة من الطرق، 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 الجامعيون يرون ما يحدث في التعليم ما قبل الجامعي شأنا لا يعنيهم، بل وتركوا الميدان فارغا لمن يريدون التطاول على ميادين لا يمتلكون الكفاءات المعرفية والتربوية الضرورية لولوجها، وهو الأمر الذي يزيد من اضطراب المناخ التربوي والتعليمي بالبلاد.

ح - المدرس يوجه التلاميذ إلى مكتبة بعينها

ظاهرة مفجعة أخرى ظهرت بالتعليم الابتدائي خاصة، وبدأت في التنامي، وتتجلى عند الدخول المدرسي في بداية السنة الدراسية. فبدل أن يعطى التلاميذ لائحة الأدوات المطلوب شراؤها (ويا ما أطولها)، يعمد بعض المعلمين والمعلمات إلى توجيه التلاميذ إلى المكتبة "الفلانية" (مكتبة بعينها)

ليتعرفوا عما هو مطلوب منهم شراءه، حيث تسلم لهم هناك الأدوات بدل اللائحة. لقد بلغنا حدا من الرداءة، بل من التفنن فيها، سيفقد الأجيال الصاعدة كل المقومات التي تضمن لها حق العيش الكريم والتطلع لما هو أحسن، وحق لهؤلاء التلاميذ أن يدعوا على هذا النوع من رجال التعليم ممن ابتليت به مؤسساتنا التعليمية بالعذاب والهلاك. لقد أصبحنا نعمل على تكوين عنصر بشري لن يعرف لمجتمعه ولمن حوله عليه أي جميل، بل إلا القبيح. هل افتقدت السيطرة وضبط الأمور بمنظومتنا التعليمية وبمؤسساتنا التربوية إلى هذا الحد المخيف؟ كل يفعل ما يحلو له، كيف يريد ومتى يريد، لكل حقوقه في الاستهتار بحقوق الآخرين؟ إنها الفوضى الهدامة في جو فوضى الحرية المشوهة. 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 والتربية الوطنية السليمة؟ ألا يجري تداول كل ما يحدث يوميا على ألسنة ناشئتنا ليعم خبره كل المجتمع، فتتحول الحالة الاستثنائية إلى قاعدة عامة وتعم الهستيريا وتتوالى النكبات؟

قد تكون هذه الحالة نادرة قطعا، لكنها تمثل فقط وجها من شتى أوجه التفنن في تقويض أسس التربية والتعلم بمعناه الشامل. يقول المثل (الحكمة) المغربي "من ضربته يده لا يبكي"، فأول من سيكتوي من نتائج ما يزرع في أرضية تعليمنا من مهلكات هو من أسس له، انطلاقا من الآباء. يقول مثل مغربي دارجي آخر "اللي حفر شي حفرة كيطيح فيها". أليس ما يعانيه المدرس من تمرد التلاميذ عليه وطغيانهم، وكذا تعنت الآباء وعدوانيتهم، في الوقت الذي تخلت فيه الإدارة عن القيام بمهامها في حمايته، إلا نوعا من السقوط في الحفر التي حفرها الكثير من رجال التعليم وعملوا على توسعتها وتعميقها إلى أن أصبحت هواة سحيقة؟ فكما يقال "كيف تدين تدان"، 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 على كل الأصعدة، لو حافظ رجل التعليم على أخلاقيات المهنة بكل أمانة وصدق، 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 المتطفلين فسيفقدونه حتما قيمته وجوهره.

أحد الأساتذة 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، حتى وإن كان ميتا!!!) 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. تعاملوا معه بطريقة متحضرة شيئا ما ليفهموه أنهم يحترمونه، ولا يريدون أن

يدخلوا معه في أية مواجهة في القسم الذي سيحرسه بطريقته الخاصة به، والتي ستضعف حظوظهم في النجاح بالنسبة لمن في الأقسام الأخرى.

إنها فقط إحدى الأمثلة لإظهار ما للرصيد الخلقي لرجل التعليم وتفانيه قي القيام بواجبه في العمل من دور إيجابي جد مؤثر يؤدي إلى التخفيف كثيرا من وطأة سلبيات المنظومة التعليمية عليه. لكن كما يقال، كل واحد يلبس ما "يواتيه"، فيبدو أن الخريطة المدرسية قد جاءت منسجمة مع عقلية شريحة غير قليلة من رجال التعليم وملبية لتطلعاتهم، وكذا مع تطلعات السواد الأعظم من أولياء أمور التلاميذ.

ولمعرفة ما يحتله خلق وسلوكيات رجل التعليم من مكانة في التأثير إيجابا أو سلبا على سلوكيات التلاميذ وانضباطهم فقد أظهر استطلاع للرأي، قامت به مجموعة من التلاميذ بين زملائهم في إحدى المؤسسات الإعدادية بتكليف من أستاذتهم (في إطار مقتضيات وحيثيات بيداغوجيا "الكفايات")، أنهم شديدو الحساسية لتعامل الأساتذة معهم. فقد جاء في الاستطلاع: 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 والتحاور كأحد مرتكزات منظومتنا التربوية ولا وجود لأي صورة من صوره الحقيقية على أرض الواقع، وحتى إن وجد استثناء، يبقى مجرد ترف لإشباع فضول من أقدم عليه. ومن المعلوم أنه لو أننا أسسنا للتواصل بمنهجية علمية لاستشراف آفاق تربوية وتعليمية سليمة 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 ولا للجنس البشري، بل هو نتاج منظومة ثقافية وعقليات متخلفة، بحيث لا يحسن الفرد إلا قلب المفاهيم أو إفراغها من محتواها، لتتحول قيم التقدم والتمدن إلى مسميات أطلال.

خ - التربية على المواطنة والدفاع عن المقدسات

من البديهي ألا تنحصر مهمة المؤسسات التعليمية في التعلم والتكوين فقط، بل يتعدى دورها ذلك إلى تربية وتكوين العنصر البشري المسؤول، العارف بفضل مجتمعه ووطنه عليه وما هو واجب عليه نحوهما؛ من هنا جاءت تسمية "وزارة التربية الوطنية والتعليم". جاءت التربية قبل التعليم، جاءت مجملة في التربية الوطنية، فكما يقال "حب الأوطان من الإيمان"، والسؤال الذي علينا الإجابة عليه هو: هل تعمل تربيتنا الوطنية في مؤسساتنا 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 عليه رده. إنها التربية المدمجة المندمجة 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 ردا للجميل بأجمل منه، أو ردا للقبيح بأقبح منه.
إن 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، المناخ العام،...) 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 والإيجابية، وكذا حب 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 شعر 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 التعليم والمعلمين وتلعن المدرسة والمدرسين والناس أجمعين.

س - 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 هذه الأمور 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 مع الحرص 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 التلاميذ والاستماع إلى همومهم 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 صرّفنا كل ما يجب فعله إلى كلام، حيث نتبارى في الخطابة وكثرة الجدال ونفترق وكل واحد منا مقتنع بأنه قام بما 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 ميدانية، بل كل ما في الأمر أنها من صنف "كوبيي كولي" (كب وكول) عن مجتمعات لا يجمعنا مع قيمها ومؤهلاتها الاقتصادية 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 نعرفهم)، من صنف الذين يحاولون القيام بواجبهم قدر المستطاع، أصبحوا يتقززون من يوم الرجوع إلى القسم بعد كل عطلة، بحيث لا تكاد تحملهم أقدامهم من تثاقلهم عن العودة إلى أقسام خارجة عن السيطرة في غياب إدارة تندب حظها، لا تحسد عما هي فيه، وتضخم معرفي، كمي ونوعي، معجز وكتب مدرسية لا تحمل إجابات لما بها من تساؤلات من وحي بيداغوجيا "الكفايات"،... . نعم، لا تتطلب الأجوبة عن هذه التساؤلات أية أبحاث علمي تربوية ولا دراسات ميدانية، فيكفي 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.

ص - ما الجدوى من التحسيس بمحاربة الرشوة

ما الجدوى من الزج بشعار اليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة في مؤسسات تعليمية يتطلب تلوث مناخها التربوي التحسيس بخطورته على حاضر ومستقبل البلاد والعباد؟ ماذا أبقى المدرس الذي يعطي النقطة المرتفعة لمن انخرط معه من التلاميذ فيما يسمى بدروس الدعم على حساب من لم ينخرط من جدوى لليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة، وكذا المعلم الذي يوجه التلاميذ لشراء الأدوات من مكتبة بعينها، وماذا، ...؟ ماذا أبقت هذه التصرفات البدائية الهمجية لهذا اليوم التحسيسي من معنى، إن كانت له فعلا من معنى؟ أصبح حالنا كمن يبيع القرد ويضحك على من اشتراه كما يقول المثل الدارجي. كثيرة هي الغرائب والعجائب التي تلوث إلى حد بعيد مناخ مؤسساتنا التعليمية كما هو معروف وكما هو متداول بين التلاميذ. فالتلميذ قد يعطي في بعض الأحيان لزميله المكلف بالقسم رشوة (درهم أو بضع دراهم) للتشطيب على رقمه من لائحة الغياب، كما يشاع 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؟ فهل ما يفسده الدهر يمكن أن يصلحه ضجيج يوم إعلامي عقيم؟ و أي، وأي،...؟ فإذا كان مناخ مدرستنا التربوي صحي وسليم كما قد يرى من افتقد بوصلة التموقع السليم بالنسبة لما يجري حوله، فلماذا هذا التشويش الرهيب على تفكيرهم وتصورهم للأمور؟ لماذا لا نتوقف عند مستوى الكبار الذين أسسوا لهذه الظاهرة السرطان التي تنخر جسد المجتمع إلى أن تجهز عليه تماما طال الزمن أو قصر إن لم يوضع لها حد، اليوم قبل الغد؟

كانت الرشوة (كظاهرة اجتماعية) في بداية الأمر خافتة متخفية، ثم بدأت تتجلى تدريجيا إلى أن تحولت إلى ظاهرة اجتماعية عادية، إلا أنها، ظلت محصورة في عالم الكبار، وهذا ما قد يجعلنا نخصص لها هذا اليوم للعمل على تحسيس ناشئتنا بمخاطرها على صعيد المجتمع. إلا أننا لم نتنبه، وإما أننا أغمضنا أعيننا عما آلت إليه الأمور من تعميم لهذه الثقافة البلوى مع مرور الزمن، حيث تفشت إلى عالم الصغار كما يتفشى السرطان في الجسد، لنأتي إليهم بعد كل هذا فنزيد الطين بلة بالتظاهر بتربتهم على محاربتها. بل لقد زدنا الطين بلة وبللا بالتأصيل لثقافة أخطر فتكا على المجتمع من ثقافة الرشوة، إنها ثقافة إفراغ المفاهيم والشعارات من محتوياتها وحمولتها بكامل الوعي، وهو الأمر الذي يؤدي بالطفل والإنسان عموما إلى فقدان القدرة على التموضع والتموقع بالنسبة لمقتضيات المواطنة ومتطلباتها. إننا نؤصل بكل بساطة لثقافة المسخ الجماعي والاجتماعي للمواطنين، وقتل روح المواطنة فيهم ودفنها تماما. 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 ! (إن كان لهم وجود طبعا) 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 نحن الغرابيون.

لقد عملنا على صناعة فرد قد يبهر المستمع بترديد ما يسمع وما قد يقرأ (أصبحنا شعبا لا يقرأ)، فردا ببغاويا، فردا ينظّر (التنظير) على كل المستويات ومن دون 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" وهو لا يحسن تعريفها ولا إنزالها على أرض الواقع ومحورتها لتتلاءم مع ظروفنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وما إلى ذلك. ينظّر للديمقراطية وحقوق الإنسان ولا يتعامل في الواقع إلا بما يلبي حقوقه ويسقط واجباته نحو غيره ووطنه. ينظّر لنظافة البيئة ولا يعرف كيف يتعامل مع أقواله على أرض الواقع. بل أكثر من هذا، فكأنه يرى في ما ينهى عنه تحريضا له على فعله. فلا 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 والقتل الجماعي ضراوة. أين يوجد الخلل؟ لقد ترسخ في أذهاننا أن الأقوال شيء والأفعال شيء آخر، بل لقد ترسخ في أذهاننا 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 الرهيبة، 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 مكامن الخلل الحقيقية في حرب الطرقات (تنظيم النقل العمومي وعلى الخصوص الحافلات وسيارات الأجرة)، تم التفكير في توريد قانون السير من بلد متقدم كفرنسا وغيرها 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 ك"الكلونات" الذين يلبسون ألبسة مزركشة تكبرهم بكثير ويضعون على رؤوسهم قبعات بهلوانية، وفي أرجلهم أحذية غريبة، لكنهم لا يخرجون عن إطار السيرك. إنها فقط بعض الأمثلة عما يعرفه واقعنا الاجتماعي من انفصام خطير بين القول والفعل والتنظير والواقع، وإلا فاللائحة تطول وتطول، والنتائج على العنصر البشري وخيمة جدا لا حد لسلبياتها.

ط - تدريس مادة حقوق الإنسان

ثم ما الجدوى من إقحام تدريس مادة حقوق الإنسان في مناخ مدرسي أصبح يفوح بالتعسف والظلم في حق من نحلم بتعليمهم هذه الحقوق، ومن طرفهم هم كذلك في حق من هم حولهم؟ ظلم طرف يقابله ظلم الطرف الآخر، فهل المدرس المربي 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؟ وهل المدرس المربي 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؟ وهل المدرس المربي الذي يعمل على تمييز التلميذ المنخرط في "دروس الدعم" عن غيره يعرف أي معنى لحق الآخر، ولحقوق الإنسان ولحقوق الطفل؟ وهل المدرس المربي الذي يقوم بكل هذه التجاوزات الخطيرة في ميدان جد حساس، ميدان بناء رجل الغد، لبنة المستقبل، يعرف لوطنه عليه من حق؟ فما جدوى الترديد الببغاوي إذن لمفاهيم ينقضها الواقع المعيش في حينها في كل الميادين وعلى كل الأصعدة؟ إنها أقصر طريق لخلق عنصر بشري منفصم الشخصية، يقول ما لا يفعل ولا يفعل ما يقول؛ عنصر بشري ينحصر فعله ويتجسد في ما يقوله أثناء الاجتماعات والمناظرات والملتقيات وفي قاعات الاجتماعات وفي الساحات وفي المقاهي وعلى شاشة التلفزيون، عنصر بشري أضاع كل مقومات ضمان العيش الكريم والتمدن والتحضر.

ثم هل المنظومة التربوية والتعليمية التي تساوي بين الراسب والمتفوق في النجاح والانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى تترك أية مصداقية لثقافة حقوق الإنسان؟ ألم نعمد، 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 نعمد، بالمقابل إلى إفراغ نجاح المتفوق من محتواه، ومن جدواه، فعملنا على تكبيل المجتهد وطمس مسوغات الاجتهاد والتنافسية عنده؟ أليس اعتداء 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 بالوسائل المتداولة ويبقى المجتهد الكفء عاطلا. 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 تحت ستار الشعارات الخادعة والكاذبة؟

ثم هل عملنا على تعليم أطفالنا أن لأفراد المجتمع على نظامهم التربوي والتعليمي حقوقا وعليهم واجبات، وأن للمؤسسات التعليمية عليهم حقوقا وعليها واجبات؟ فللمدرس 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 مثالا وقدوة للنشء 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. هذه هي حقوق الإنسان المفروض فينا أن نربي أطفالنا في كنفها وعلى إيقاعاتها وتحت مظلتها، بدلا من التعتيم عليها بالشعارات الفارغة.

كما على التلميذ والمجتمع أن يعلموا أن للمؤسسة التعليمية عليهم حقوق وهي في حقهم واجبات، وتتمثل في أن يعملوا على الحفاظ على حرمتها ومكانتها الاجتماعية كمنارة في قلب المجتمع. وعليهم أن يعلموا كذلك، أن لهم عليها حقوق، تتمثل في واجب المسؤولين عنها، ومن هم مسؤولين داخلها (الإدارة والمربين المدرسين) 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 أطفالنا، تلامذتنا على الخصوص من مفهوم الحقوق والواجبات؛ فإذا نحن توفقنا وتفوقنا على هذا المستوى الأخلاقي التعاملي، فإن مفهوم حقوق الإنسان يكون تبعا لذلك، وإن نحن فشلنا في هذا الأمر فسيكون معطوفا على ذلك ليتحول المشهد إلى عقوق حقوق الإنسان. 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 في مقابل ما آخذ، وهذا هو المناخ المناسب لتدمير ذات الفرد والمجتمع.

لنقم بإطلالة سريعة على نوعية حقوق الإنسان المعمول بها في واقعنا المعيش (وليس المعاش)، 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 (على الخصوص). حفظه فاجتاز الامتحان الشفوي بنجاح، لكنه ما أن يبدأ في التطبيق العملي حتى ينتفي المنع، فترى صاحب السيارة داخل 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 وهو يعمل بوسائل التخلف والانحطاط، يرفع شعارات حقوق الإنسان ويعمل بنواقضها.

قانون منع الضجيج الليلي هو من مقتضيات حقوق الإنسان المتمدن المتحضر؛ فلنعد ثانية إلى الأعراس وكل أشكال الأفراح والأفراح التي تجرى في قلب الأحياء السكنية بمدننا حيث تقطع الطرق والأزقة دونما سابق إنذار وبترخيص من المجالس البلدية، وحيث يتفشى 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 وأولاد عائلة (إثبات الذات للذات عبر الآخر). 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 محاولاتهم 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 لطرد الأرواح الشريرة. لا زلنا أبعد ما يكون عن أبجديات التحضر والتمدن والإيفاء بأدنى شروط السكن الجماعي المشترك. 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.

إنها بعض الأوجه من مفهومنا لحقوق الإنسان وثقافتنا الناطقة بالمستوى الرديء لتمدننا وتحضرنا، وما يمكن أن نلقنه لأطفالنا خارج المدرسة ونربيهم عليه. من هنا يتبين مدى التكامل بين المجتمع والمؤسسة التعليمية في تربية الطفل على حقه كإنسان في التطاول على حقوق الآخرين، أو على واجبه في سلب الآخرين حقوقهم. 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 مفهوم حقوق الإنسان.

ع - 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 المربي الذي يفترض فيه أن يكون قدوة الأجيال، وعامل اتزان في لا شعورهم، يمكن له فعلا أن يحسسهم ببشاعة الإرهاب وتبعاته؟ 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 طفوها 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 يلقون بأنفسهم في البحار وهو أمر يدمي القلوب)، بالموازاة مع هذا 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 لتتوج هذا الجنوح الخطير، هؤلاء 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؟

نعيد طرح السؤال مرة ثانية، ألا نعمل على إفراغ كل الشعارات من محتواها، بل على تنفير التلميذ منها وترسيخ نقيضها، أي ترسيخ كل ما هو سلبي في ذهنه؟ هل 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 مجتمعنا وفي مؤسساتنا التعليمية على الخصوص؟ كيف بلغنا هذا الحد من اللامبالاة عما يستشري في مؤسساتنا التربوية، المحضن المفترض للتربية الوطنية السليمة؟ يقول المثل الفرنسي (qui sème 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، فتعليمنا هو صمام الأمان والأمن الاستراتيجي لمجتمعنا ووطننا، ومن ثم فإن إطالة السكوت وغض النظر عما تعرفه منظومتنا التربوية والتعليمية من اختلالات جوهرية ستكون له نتائج وخيمة على الأمن المعرفي والاجتماعي والوطني لبلدنا في ظل تفشي اتساع الفوارق الاجتماعية والبطالة. منظومتنا التربوية والتعليمية بما تعرفه من اختلالات مخلة بأدنى مقتضيات التربية الوطنية السليمة، تكوّن أجيالا من الناقمين على مجتمعهم ووطنهم وحتى على أنفسهم، والمفتقدين 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 مربي، 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 ولاشعورهم بمؤسسات التعليم من عبثية وانعدام للقيم وقلب للمفاهيم رأسا على عقب. إنها صور بالغة السلبية، مرعبة يطول المقام لسرد كل أوجهها وتجلياتها.

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، وإخفاء 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 ممكن 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 التربوي 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 شيئا، فهي تنبت ما يزرع فيها أو ما يلقى به فيها. فحتى لو كانت أرضية التعليم تستهلك أكثر مما تنتج كما يردد دونما تمحيص وتفكير، 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 بالواقعية وبالجرأة 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، بأحقر الطرق وأحطها، لإكثار جمهور ما يسمى دروس الدعم طمعا في الربح المادي فقد ضربوا إسفينا في أخلاقيات هذه المهنة ومهامها الآنية والإستراتيجية. 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 الاستثمارات المادية والبشرية، وحسب صدق النية في الإصلاح الحقيقي.

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 وما أكثرهم مع الأسف الشديد.

معلوم أن فاتورة التعليم العمومي تثقل كاهل ميزانية الدولة، كما أنه اتضح بما لا يدع مجالا للشك أن اتخاذ موقف المتفرج مما آل إليه ويؤول حال مؤسساتنا التربوية ومنظومتنا التعليمية يعد 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؟ ثم هل التعليم الخصوصي أحسن حالا من غريمه العمومي؟ 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. هؤلاء المضيّعون الضائعون لن يحسنوا تحمل أية مسؤولية من المسؤوليات، ولن يقدّروها حق تقديرها، وبدل أن يكونوا رافعة تعلي بناء صرح الوطن، فسيصبحون معاول للهدم المباشر والغير مباشر. فعلى سبيل المثال، على المسؤولين عن القطاع الرياضي عموما، وقطاع كرة القدم خصوصا (ونتمنى أن يكون هناك فعلا مسؤولون يعرفون ما لهم وما عليهم) أن لا يندبوا حظهم ويقبلوا بالفاجعة إن هم احتاروا في إيجاد الحلول الناجعة لإيقاف تدني المستويات الرياضية ودخولها في دوامة الدوران في حلقات مفرغة. فما عليهم إلا أن يعملوا على استيعاب المشاهد التربوية بمؤسساتنا التربوية والتعليمية ليعلموا أن الخلل المعطب آت من هناك.

ف - تحية العلم والنشيد الوطني في المدرسة

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 وترسيخ المقدسات في أذهان أطفالنا ليشبوا على حب الوطن ومقدساته. يا لها من مفارقة غريبة أن نعمل على ترسيخ حب المقدسات لأطفالنا في مؤسسات مقدسة 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 هذه المؤسسة؟ ألم نعمل، من حيث لا ندري، على ربط صورة الواقع التربوي المحبط للهمم والعزائم بالنشيد الوطني الذي يجب أن يعلو على كل سلبيات المجتمع حتى لا يرتبط بها في وجدان من نريد تربيتهم على المواطنة تربية إجابية؟ ألا نعمل

لاشعوريا على تحميل هذا الشعار مسؤولية محبطات ومنفرات الواقع التربوي المتعددة الأوجه في أذهان أطفالنا؟ ألا نعمل على تعبئتهم لاشعوريا وربط كل السلبيات التي يحيونها في المؤسسة التعليمية بالنشيد 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 أو حتى أكلة 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 أطفالنا عبر ربطها بالتسيب والفوضى المستشرية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية؟ من أراد أن ينبت الورود والزهور، فعليه تهيئة الأرضية الصالحة لذلك، ومحاربة الأعشاب الضارة. رجاؤنا أن نعمل على إبقاء كل من النشيد الوطني وتحية العلم بعيدين عن كل ما هو سلبي في مجتمعنا، وننأى بهما عن الصور المنفرة، خاصة في محيط أطفالنا 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 تعالى كما كان عليه الحال على امتداد القرون السالفة، 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 الاسم بما هو إيجابي وجميل في وجدان المواطن وهو ما يقوي مناعة الوطن ويحببه إلى المواطن.

حينما ينادى على لاعب لكرة القدم لينضم إلى تشكيلة الفريق الوطني لمواجهة فريق بلد آخر، فإن الإعلام يركز كثيرا على النبرة الوطنية لزرع الحماسة في اللاعبين وحثهم على بذل الغالي والنفيس في الدفاع عن القميص الوطني، وكذا رفع العلم الوطني خفاقا وإسماع النشيد الوطني (خلال الألعاب الأولمبية مثلا). نعم يطلب من اللاعبين أن يعطوا أحسن ما عندهم، وكما يقال فاقد الشيء لا يعطيه، فإذا نحن لم نعبئهم في طفولتهم بما نطلب منهم القيام به في كبرهم، ولم نعلمهم الاستماع لما يطلب منهم والانضباط له، فكيف للمسيرين والمدربين والإعلام أن ينجحوا في مهامهم التحريضية؟ أوردت مثال كرة القدم لأننا خصصنا لها الإمكانيات المادية بسخاء وجيشنا الإعلام كله لخدمتها وبالرغم من ذلك لم ترق النتائج لما هو متوخى منها، بل لم تتوقف عن التراجع حتى أصبحت تؤرق بال المسؤولين عنها. وهنا لا بد من التوضيح أن من يريد أن يجني نوعا ما من الثمار، فلا بد من أن يغرس الأشجار التي ستثمرها ويعتني بها بالسقي والتسميد وما إلى ذلك إلى أن تبلغ مرحلة الإثمار. لاعبو الفريق الوطني لكرة القدم هم ثمار أشجار تم غرسها في تربة المنظومة التربوية والتعليمية للبلاد، فمن لم يعتن بهذه الأشجار ولم يهيأ لها التربة الصالحة للنمو، بل عمل على تلويث تربتها، فلن يجني إلا الثمار الرديئة والمسوسة. كيف للاعب الفريق الوطني (أو أي فريق كروي مثلا) أن ينضبط لخطة اللعب التي يضعها المدرب ويتفاعل معها وهو قد أعطي فيما قبل كل الحق في عدم الانضباط للمدرس المربي، بل والثوران في وجهه وتحديه وسبه؟ كيف لهذا اللاعب أن يظهر التنافسية والندية والحماسة

والتحدي وهو قد تعود منذ نعومة أظافره على النجاح الهدية أو بالغش؟ كيف لهذا اللاعب أن يستميت في الدفاع عن القميص والنشيد الوطنيين وكل ما هو عالق بذهنه بهذا الخصوص مرتبط بسلبيات مناخ المؤسسة التعليمية؟ كيف، وكيف؟

خلاصة القول

علينا أن نتحلى بالشجاعة الكافية لنعمل على تقييم مسار منظومتنا التربوية والتعليمية، وعلى تشريح واقعنا على ضوء نوعية العنصر البشري الذي أصبحت تنتجه هذه المنظومة، انطلاقا مما نعايشه في كل الميادين وعلى كل الأصعدة. فعلينا أن نقف وقفة المراقب المتتبع والمحلل والمحاسب لتقويم ما يجب تقويمه وإصلاح ما يجب إصلاحه على ضوء معطيات ميدانية موضوعية وحقائق علمية. إنها عملية "أوديت" (audit) ضخمة، تتطلب تدخل الأخصائيين الأكفاء لإجراء فحص ميداني دقيق، بنّاء وشفاف لما آلت إليه الأمور في منظومتنا التربية والتعليمية من اختلالات واضطرابات، نتيجة مسلسل الإصلاحات المعطبة التي عرفتها منذ بداية التسعينات من القرن الماضي. وفي انتظار أن نقدم على هذه العملية التقييمية التقويمية الضرورية، أو لا نقدم، سنعمل هنا على اختزالها في تشخيص حال واقع مجتمعنا على ضوء نوعية العنصر البشري الذي تربّيه وتكونه منظومتنا التربوية والتعليمية. إنه اختزال للأمور بغية الاختصار، من خلال ما نشاهده بالمعايشة اليومية من تطور تربوي وتعليمي سلبي ألقى بظلاله على كل مناحي الحياة اليومية وعلى كل الأصعدة.

فكما أوضحنا فيما سبق، فإن منظومتنا التربوية التعليمية أصبحت تنتج في السنين الأخيرة قليلا من العاطلين عن العمل (من لا يجدون عملا وهم له أكفاء) وكثيرا من المعطلين (عاطلين ذاتيا حتى وإن عملوا، لكونهم مفتقدين للكفاءة اللازمة). وبالمعايشة اليومية والمشاهدة والتتبع لواقع الحال، يظهر بكل جلاء أن تخريج منظومتنا التربوية والتعليمية لعاطلين (أصحاب كفاءات معرفية وتربوية وعلمية وتقنية محترمة،...) يعد أجدى وأسلم و أأمن للمجتمع والوطن من تخريج معطلين يفتقدون للكفاءة في كل الميادين. اكتساب الكفاءة هو تتويج لمنهجية تربوية وتعليمية وتكوينية سليمة وناجعة، وهي إن تحققت في المتكون، فإنها تخلق فيه نهج التحدي لما قد يواجهه من معوقات، والعمل على تجاوزها وتخطي الحواجز اعتمادا على النفس. فالكفاءة تولّد مقومات التفكير السليم والسلوك القويم عند الأفراد داخل المجتمع، وهو ما يؤهلهم لتحمل مسؤولياتهم بكل جدارة والتعاطي بإيجابية مع واقع حال المجتمع. فالكفاءة إذن باعثة أساسية على التفتح على المجتمع والتفاعل معه بايجابية، وهي جديرة بأن تؤهل صاحبها للتأقلم بسهولة مع واقعه ومحيطه والعمل على تجاوز ما هو سلبي فيه، والبحث على فرص الانخراط الإيجابي في نسيجه. بينما يعد انعدام الكفاءة تتويجا لقصور تربوي وتعليمي وظيفي منهجي، وتتويجا للرسوب بالنجاح المقنع، أي تتويجا لتفوق خادع. اللاكفاءة تحاصر صاحبها، بحيث يرى المجتمع من خلال زاوية ضيقة، لا تترك له من إمكانية للتموضع والنظر حوله إلا من خلالها، فهي تلاحقه كظله، فلا هو يستطيع الهروب منها ولا هو قادر على مواجهة انعكاساتها السلبية على شخصيته. فاللاكفاءة تمثل عامل سلب للثقة في النفس عند الفرد، وهو ما يدفع به إلى تبني تصرفات استباقية ذات سمة

دفاعية، تعتمد على منهجية منحطة تتمثل في لمز الآخر والتنقيص من شأنه. فانعدام الكفاءة عند الفرد يمثل أصل كل البلايا، فهي التي تؤصل لحماسة تبني الدارجة كلغة للتربية والتعليم، وللثقافة المنحطة المتولدة عنها، وهي التي تفضي بالفرد لركوب قوارب الموت للبحث عن جنته الموعودة الموهومة، وهي التي تدفع بمن يتظاهر بالدفاع عن الأمازيغية (إرث كل المغاربة وموروثهم الحضاري) إلى التعصب لكتابتها بهيروغليف تفناغ في تنكر لتاريخ أجداده المجيد الذي حالت بينها وبينه انعدام كفاءته.

ثم إن تكوين حامل دبلوم ذو قيمة معرفية وعلمية حقيقية، ينعكس إيجابا على شخصية المتخرج العاطل، بحيث حتى إن بلغ به الحال النقمة على المجتمع، فإنها تبقى نقمة مرحلية مرتبطة بمسببات موضوعية، ما تلبث أن تتلاشى متى تمكن من الانخراط في نسيج مجتمعه، ومتى انتفت المسببات. كما أن هذه النقمة قد لا توجد أصلا، إذا ما سادت العدالة الاجتماعية التي تضمن لكل ذي حق حقه، كل حسب مؤهلاته وكفاءاته (وهو ما نفتقده في واقعنا اليومي في كل الميادين وعلى جميع الأصعدة وعلى كل المستويات، وهذا طبعا من تجليات تفشي انعدام الكفاءة في المجتمع).

أما المعطل المنعدم الكفاءة، العاطل ذاتيا حتى ولو عمل، فهو نتاج مناخ تربوي تعليمي رديء، منفر ومحبط للعزائم، انعكس سلبا على مستواه المعرفي ومن ثم على شخصيته. فرداءة المناخ التربوي والتعليمي تنتج فردا مطموس المعالم، غامض الشخصية، مفتقد الإرادة، سلبي النظرة إلى مجتمعه ووطنه. فعلمه، الشعوري واللاشعوري، بافتقاده للكفاءة يجعله يبحث على كل المصوغات للتمويه على ما بداخله إحساس بالنقص، فيعمل على إدخال كل الآخر في نفس القالب الذي طبع شخصيته. ثم إنه ينظر إلى من حوله و إلى المجتمع من خلال الزاوية الضيقة التي تم حشره فيها خلال تكوينه بالمؤسسات التربوية؛ فالرسوب عند محطات الاستحقاق الذي يتحول إلى نجاح صوري يسوغ له المطالبة بالأحقية فيما ليس له فيه حق عند تخرجه.

رداءة المناخ التربوي والتعليمي الحاجب للرؤيا الواضحة لا يسمح له بالتموقع الصائب والتفكير السليم، وهو ما يجعل منه ناقما على محيطه، بالرغم من أنه استغل هذا المناخ الملوث ليتسلل عبر الحواجز بطريقة من الطرق، فيصل إلى حيث لا تسمح له مؤهلاته المعرفية وانعدام كفاءته. هذا الفرد، بهذه الشخصية المركبة التي تتجلى في الانفصام الصارخ بين ما يقول ويفعل، لا يحب عمله وليست عنده القابلية للتفاعل الايجابي والمتزن مع محيطه. ففي حال بطالته، تتحول نقمته على المجتمع إلى حالة مرضية؛ فهو كالبنيان الشاهق الذي شيد على أسس غير سليمة، وارتفع على أعمدة واهية، فما أن يتعرض لأدني اهتزاز حتى يتهاوى على الأرض. تفكير قاصر تغذيه أفكار تلفها الضبابية حتى انعدام الرؤيا، فلا يبقى من سبيل إلا الارتماء في قوارب الموت أو التعاطي "للقرقوبي" والمخدرات والسيوف المسلولة أو اللجوء للأحزمة الناسفة وما إلى ذلك من المبيقات. هذا بالنسبة لفئة المعطلين العاطلين، أما بالنسبة للفئة المعطلة العاملة، فإنها قد تتعاطى مع أمور أكثر خطورة على مستقبل البلاد، من قبيل العمل على التأسيس للتعليم بالدارجة وما إلى ذلك من آليات صناعة تخلف المجتمع وانحطاطه. والمثير في الأمر أن هذا الصنف من خريجي المؤسسات التربوية والتعليمية هو الذي أصبح يكتسح كل

الميادين، وهو لا يرضى بديلا عن تثبيت أسس نوعية الثقافة التي أوصلته لموقعه، وبذلك نكون قد عملنا على إكمال دورة الغش واللاكفاءة، بحيث تصبح قادرة على إعادة إنتاج نفسها.

والرياضة تعد من بين القطاعات التي أصبحت فيها تجليات النجاحات المغشوشة واللاكفاءة التربوية والتعليمية ظاهرة للعيان بحكم موقعها المتقدم على الصعيد الإعلامي في المجتمع، خاصة ما يتعلق بكرة القدم وألعاب القوى التي تألقت إلى حد ما في وقت من الأوقات فيما مضى، والتي أصبحت اليوم تمر بمراحل عصيبة، لم يعد المسؤولون عنها قادرين على إيجاد الحلول الناجعة لها، أو حتى إيجاد الأجوبة الصحيحة لما يطرح من تساؤلات. ومما يؤسف له أن المسؤولين عن قطاع التربية والتعليم في هذا البلد الحبيب ما فتئوا، في الماضي والحاضر، يتكلمون ويركزون على البحوث التربوية في كل تدخلاتهم وتعليماتهم، مع العلم أنه لا أثر يذكر لهذا الأمر على أرض الواقع. نعم، لو كنا نعمل بالأبحاث التربوية والبيداغوجية قولا وفعلا، نهجا ومنهجا، تنظيرا وإنزالا على أرض الواقع، تقييما وتقويما وتطويرا، لما سمحنا لأنفسنا بالتعامل، ولو للحظة قصيرة، مع ميدان خطير خطورة تربية أبنائنا وتعليمهم، بالطريقة الغرابية التي لا تعرف عن البحث التربوي إلا ما يتم استنساخه من عند الآخر دونما نظر ولا تمحيص. استنسخنا ولازلنا نستنسخ كل ما أدخلته فرنسا من إصلاحات معطبة على منظومتها التربوية والتعليمية، لكن مع وجود الفارق، وهو أن الفرنسيين قاموا بما قاموا به للعمل على الاستمرار في احتلال الصفوف الأمامية على الصعيد الأوروبي وحتى على الصعيد العالمي. قاموا بما قاموا به، أخذا بعين الاعتبار لمعطيات ميدانية، اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية وأوروبية ودولية، أملا في تطوير أداء منظومتهم التربوية والتعليمية، فما هي مسوغاتنا نحن لاستنساخ ما لا يتوافق مع معطياتنا الميدانية كبلد له خصوصياته المتخلفة المختلفة تماما عن فرنسا؟

قلت، لو كنا نعتمد في أمورنا التربوية والتعليمية على الأبحاث التربوية والبيداغوجية لما سمحنا لتفشي ثقافة التسيب والفوضى في مؤسساتنا التعليمية وداخل أقسامنا، استباقا لنتائجها الوخيمة المتوقعة على شخصية أبنائنا وعلى تكوينهم النفسي والمعرفي. لو كنا فعلا نعمل بالأبحاث التربوية، كما يحلو لنا الترديد الببغاوي، لتفطّنا إلى أن حقوق الطفل (وهو العنصر البشري الذي لازال قاصرا على الفهم السليم لما يدور حوله واستيعاب نتائج تصرفاته) تتمثل في تربيته على صقل مواهبه وتكوين شخصيته على أسس سليمة، تكوينا صحيحا لائقا يؤهله لتحمل مسؤولياته كشخص وكفرد في المجتمع بكل جدارة واستحقاق. لو كنا نعمل بالأبحاث التربوية (والتي لا تخرج عن خانة الأبحاث العلمية كما سبق أن أوضحنا) لما أعطينا لأطفالنا حقوقا هي من صميم التنكر لحقوقهم الطبيعية والفعلية، حقوقا في أن يفعلوا ما يحلوا لهم في تجاهل، بل وتحد، لدور المدرس المربي (المهمة المفترضة). لو كنا نعمل بهذه الأبحاث، أو حتى لو كنا نفكر بشيء من العقل والتعقل، ولو بالقليل من بعد النظر، لتوصلنا بكل بساطة إلى أن المناخ التربوي والتعليمي السائد في مدرستنا يعد مدمرا للذات (الشخصية والاجتماعية) ومؤديا إلى تصلب شرايين التعلم وانسدادها. كيف لطفل تربى على عدم الانضباط مع من حوله ومع محيطه، خاصة المدرسي، وكذا التسيب في التفكير والتدبير (اتخذ من دواليب الغش ودروبه وسيلة للنجاح بدون عناء)، أن ينصاع ويتفاعل إيجابا مع خطة مدرب فريق كروي مثلا، ويصبر على التداريب الشاقة ويعمل

على رفع التحدي في وجه الفريق الخصم؟ ثم، كيف لطفل تعايش مع تحية العلم والنشيد الوطني في مناخ مدرسي محبط للهمم ومكبل للعزائم أن يدافع عنهما كلاعب فريق وطني لكرة القدم مثلا؟ وهكذا دواليك، في كل ميادين حياة المجتمع، في التربية والتعليم، في الصحة، في القضاء، في الاقتصاد، في السياسة وما إلى ذلك. إذا كنا نعمل بالبحث التربوي والبيداغوجي فعلا، فعلينا أن نتوصل من دون عناء إلى أن التعامل مع أغصان وأوراق الشجرة المريضة وثمارها الرديئة لا يجدي نفعا، بل يعد مضيعة للوقت والجهد اللذين يجب صرفهما إلى استصلاح التربة التي تتغذى منها جذور الشجرة؛ علينا أن نتوصل من دون عناء إلى إصلاح الحقل التربوي على أسس تربوية سليمة تمكّن من استيعاب الفعل التربوي السليم والتعليمي الهادف وتطويره بطريقة صحية مثمرة للكفاءات المطلوبة اللازمة للدفع بعجلة تقدم المجتمع إلى الأمام، بدل دورانها في حلقة مفرغة وفي الاتجاه المعاكس.

نختم بقصة غنية عن التعليق، قصة شاب مغربي من صنف ذوي الأفكار السلبية التي تلفها الضبابية حتى انعدام الرؤيا. مواطن شاب من لفقيه بن صالح (قصة حقيقية على ما يقال)، من الذين نقموا على مجتمعهم (لأسباب موضوعية ومتوهمة)، يمتلك أربع (4) هكتارات من الأراضي الفلاحية ورثها عن أبيه. عمد صاحبنا الشاب إلى بيع هكتار ليتسنى له المغامرة بحياته في قوارب الموت الرهيبة، بحثا عن 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 كونزليز"، صاحب ضيعة بمساحة هكتار يشغل بها العشرات من أمثاله. كونزليز رجل متقدم في السن شيئا ما، يضع فوق رأسه قبعة، وهو دائم الحضور في ضيعته، فكلما تهاون أحدهم لحظة، طلبا لقليل من الراحة، فلا تترك له عين "السنيور كونزليز" الذي يتابع كل حركاتهم أي مجال لذلك.

بدأ الضباب ينجلي عن فكر هذا الشاب، فاستغرب لحاله وتعجب قائلا: بعت هكتارا مما أملك من الأرض لألقي بنفسي في المجهول، فأجد نفسي في الأخير مستعبدا، عند من عنده ما بعته لأجيء إليه بمحض إرادتي؛ هل يعقل هذا؟ أين ذهب عقلي؟ هل أنا فعلا رجل سليم الفكر والتفكير، عادي؟ رجل مسن كفء، لا يتوقف عن الحركة، لا يملك إلا ربع ما كنت أملك، لكنه يمتلك العزيمة والمبادرة وحب العمل، يشغلني عنده، أنا الشاب الجريء الذي تحدى خطر قوارب الموت الذائع الصيت، والذي لم يتمكن حتى من معرفة قيمة ما يمتلك؟ لم يضيع صاحبنا كثير وقت في التفكير والتدبير، فالأمر بديهي بداهة الشمس الوضاءة، بحيث توجه إلى أقرب سوق واشترى نفس قبعة "السنيور كونزليز" وعاد إلى موطنه، حيث لازال يمتلك ضيعة بثلاثة أضعاف مساحة من شغله وتعلم منه. لقد علمته مغامرته أن جنته الأرضية التي يحلم بها هي قريبة منه، وأن ما تبقى منها يعادل ثلاث مرات جنة "السنيور كونزليز"، وجاء بالدليل على ذلك والمحفز على العمل حتى وإن تقدم العمر، ألا وهي قبعة "السنيور كونزليز" التي جعلها فوق عمود غرسه في الأرض، في وسط ضيعته ليتذكر نظراته كلما فترت همته في الشعل، أو أعاد التفكير في الضفة الشمالية للبحر الأبيض المتوسط.

لو تعلم أطفالنا على أيدي أمثال "السنيور كونزليز" (مغاربة محبون لوطنهم، يمثلون قدوة عملية لشباب البلاد) في كل ميادين التربية والتعلم والتكوين، لما شردت أفكارهم إلى آفاق جنة ضبابية لا وجود لها

على الأرض ولا في السماء، ولما عطلت ملكاتهم، ولما انهزمت نفسيتهم بضياع مفاتيح القوة والجد في شخصيتهم. 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 والأشكال، إما بالهروب منه (قوارب الموت،...) وإما بالتقوقع فيه مع القيام بردات أفعال ناقمة تحركها أيادي خفية (ككتابة الأمازيغية، إرث كل المغاربة بهيروغليف تيفناغ، أو التطلع لكتابتها باللاتينية، مع التنكر للحرف العربي، وكالعمل على إلباس المغاربة عباءة ثقافة الدارجة الأصيلة والكتابة بها، ...). لقد عملنا (أفرادا وجماعات وعلى كل المستويات) على قلب المفاهيم المعترف عليها في كل المجتمعات التي تحترم نفسها، لنخادع أنفسنا بالتنكر لها في خطاباتنا، إنها محاولة هروب المرء من نفسه، فكيف له السبيل إلى ذلك؟.

أليست كتابة الأمازيغية بهيروغليف تفناغ، بدل الحرف العربي، أخطر على البلاد والعباد من الظهير البربري الذي حاربه أجدادنا الأمازيغ قبل العرب؟ فحتى السكوت عن هذا الأمر يعد بحق من صميم التآمر على لحمة المغاربة، عربا وأمازيغ، وضربا لوحدتهم ولحمتهم، 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 اللسان الذي استهوته الشعارات البراقة فأصبح معول هدم وتهديم في أيدي أعداء المغرب من حيث لا يدري. حلاوة شعارات الغرب لا يمكن أن تغطي على ماضيه الاستعماري وحقده الدفين علينا، فهلا عادت بنا الذاكرة إلى الوراء؟

وقفنا عند أكثر المشاهد سلبية في منظومتنا التربوية والتعليمية لما قبل تبني البرنامج الاستعجالي لتدارك ما يمكن تداركه من هذه السلبيات، فلننظر فيما يلي لما تم تداركه من خلال هذا البرنامج الذي اتخذ له كشعار "جميعا من أجل مدرسة النجاح".

ما بعد البرنامج الاستعجالي

البرنامج الاستعجالي يخلط بين السرعة والتسرع

إذا ما تم استثناء مجموعة التدابير الواضحة التي نصت عليها مطالبة عاهل البلاد لتحقيق **تكافؤ الفرص في ولوج التعليم الإلزامي** عبر إيجاد الأرضية السليمة الصالحة لإحداث إصلاح عميق في التعليم والتكوين (أدوات وآليات اكتساب الكفاءات المعرفية والعلمية اللازمة لولوج ميادين التنافسية)، وهما الميدانين اللذين يتوقف عليهما مستقبل الأجيال الحاضرة والصاعدة، فإن التدابير الموجهة إلى لب العملية التربوية والتعليمية والتكوينية التي ترك أمر اتخاذها للمسؤولين عنها لم تخرج عن السياق المألوف والنهج المعروف الذي تم اعتماده خلال الإصلاحات المعطبة المتتالية السابقة. نعم، ففي تحد صارخ لبداهة الأمور ولمناهج التدريس، يتم التركيز على الوسائل، أي على ما هو بيداغوجي متمثلا في "**كيف أعلّم وأكوّن**"، بينما يتم تجاهل الغايات من الوسائل المستعملة والمتمثلة في اكتساب الكفاءات المعرفية والكفاءات العلمية، أي تجاهل "**ماذا أعلّم**"؛ إنها فعلا مفارقة عجيبة غريبة. نعم، لازلنا في زمن البرنامج

الاستعجالي الذي اتخذ كشعار له "جميعا من أجل مدرسة النجاح"، نعمل على غض الطرف عن المقصود لذاته من العملية التربوية والتعليمية؛ فليس التدريس بمقاربة الكفايات (أو أي نهج بيداغوجي آخر) هو مبتغى التربية والتعلم والتدريس، بل المطلوب هو تكوين أطر شابة يعتمد عليها، متمكنة لغويا ثم معرفيا وعلميا وتقنيا وتكنولوجيا، قادرة على الإسهام بكل جدارة واستحقاق في تثبيت أسس صرح استقلال هذا الوطن وإعلائه. وحتى لا نبقى في العموميات سنعمل فيما يلي على تجلية الصورة واضحة بأبعادها الثلاثية، بما لا يدع مجالا للشك بأن النهج المتبع في تفعيل الجانب التعليمي التكويني من البرنامج الاستعجالي هو نفسه الذي أسهم في إفشال كل محاولات الإصلاح السابقة، وأدى إلى التردي المستمر الذي تعرفه المنظومة التربوية والتعليمية والذي يزداد سوءا وتفاقما مع مرور الزمن.

فلقد جاء البرنامج الاستعجالي كمحاولة لإنعاش العملية التعليمية التي دخلت غرفة العناية المركزة بعد الأعطاب المتتالية التي أصابتها. ومن المعلوم أن نجاح عملية الإنعاش يتطلب توفير العديد من اللوازم، ومن أبرزها الاعتماد على أطباء منعشين أخصائيين أكفاء، وإلا فإن إعلان حالة الطوارئ الاستشفائية (البرنامج استعجالي) يصبح غير ذي جدوى، حتى ولو افترضنا أنه تمت تهيئة مستشفيات بالمواصفات المطلوبة وتزويدها بكل أنواع الأدوية والإمكانات المادية. سنكتفي بالتوقف هنا عند بعض حيثيات البرنامج الاستعجالي 2012/2009، والتي تمثل الأسس التي يتوقف عليها نجاحه وصموده أمام الارتجاجات العنيفة التي تهدد صرح المنظومة التربوية والتعليمية بالانهيار الشامل. سنكتفي بالتوقف عند أربعة أمور محورية، تعد أساسية وحاسمة في تحديد المسار الذي ستأخذه هذه المنظومة:

- التعاقد مع مدرسين مباشرة من الشارع، من دون ولوج مراكز تكوين المعلمين ومؤسسات تكوين الأساتذة،
- تخريج المدارس العليا للأساتذة لأساتذة هم في حاجة لمن يتعهدهم بالتكوين،
- الاستمرار في تداول كتب مدرسية بها معارف ومفاهيم علمية خاطئة ومصطلحات مشوهة (مؤشر ومصادق عليها من طرف وزارة التربية الوطنية...)،
- التعويل على برنامج "جيني" لإعادة الروح في المنظومة التعليمية.

التعاقد مع مدرسين مباشرة من الشارع

لن نتوقف عند الحيثيات والخلفيات السياسية والنقابية للتعاقد مع مدرسين متخرجين مباشرة من شارع مجد الخامس، لكن سنتوقف عند ما هو أخطر في هذا الأمر، سنتوقف عند ما يمكن التعبير عنه بمثل شعبي من العيار الثقيل في الحمولة المعنوية "غير زد عليه ما نايضش ما نايضش"؛ نعم لا يمكن التعبير عن الرداءة والانحطاط إلا من خلال الأمثال الشعبية التي أنتجتها. نعم، فكما يردد غالبية المواطنين (المعبؤون بالقيل والقال وحتى إعلاميا)، وحتى المسؤولون عن المنظومة التعليمية، فإن تردي المستوى التعليمي للتلاميذ والطلبة يرجع إلى ضعف التكوين البيداغوجي لرجال التعليم (قليلون هم من يرون أن غالبية رجال التعليم أصبحوا متجاوزين في رصيدهم المعرفي، نتيجة اختلال البرامج التي يطغى عليها التضخم المعرفي المهول الكمي والنوعي). بغضّ النظر عن صواب هذا الاستنتاج أو خطئه،

عند هذا المستوى من التحليل، فإنه يشير بصريح العبارة والإشارة إلى أن التكوين البيداغوجي السليم للمدرسين هو المعوّل عليه لإنجاح العملية التربوية والتعليمية. وإذا ما سلمنا افتراضا بهذا الأمر كحقيقة وواقع، فهل يعقل أن نسمح لأنفسنا بالتعاقد مع مربين ومدرسين مباشرة من الشارع، وفي زمن البرنامج الاستعجالي الذي يراد له أن يصلح ما أفسده الدهر؟ هؤلاء المربون المدرسون الجاهزون، المتخرجون من الشارع، أين تعلموا التدريس بمقاربة الكفايات التي تحتل،كما هو معلوم، موقعا جد متقدم في المنظومة التعليمية، بحيث تم تحويل التدريس بها والتعامل معها إلى غاية في حد ذاتها؟ الكثيرون من خريجي الشارع ممن تم التعاقد معهم في إطار البرنامج الاستعجالي، الذي يهدف إلى تحقيق المردودية التعليمية والرفع من الجودة، قضوا عدة سنوات يتظاهرون في شارع محمد الخامس، قبالة البرلمان، وكل ما تعلموه خلالها هو رفع الشعارات ومناورات الفر والكر عند تدخل قوى الأمن لتفريقهم. ثم، كما سنرى فيما بعد، فبدل تمديد مدة التكوين الجامعي للتمكين من مواجهة سلبيات التضخم المعرفي الكمي والنوعي، والذي أصبح يشكل تحديا حقيقيا يحد من كفاءات رجال التعليم، فقد تم تقليصها إلى ثلاث سنوات بدل أربع فيما قبل (من خلال الإصلاح المعطب الأخير على صعيد التعليم العالي). يبدو بكل وضوح أن صفة الاستعجالية في هذا البرنامج الاستعجالي تتجلى في استعجال إتمام دورة الرداءة التي لم تعد قابلة للإصلاح، تماما كما يعبر عن ذلك بالمثل الشعبي "اللي ليها ليها، نشوفها فين غاديه تخرج، ومن بعدها مدبرها حكيم".

ثم، فكما هو معلوم بداهة وثابت واقعا، فإن الرصيد المعرفي لرجال التعليم يتآكل مع مرور الزمن بالرغم من كونهم يستثمرونه طيلة السنة في تهييء دروسهم، فكيف يعقل إذن أن يتم الزج في ميادين التربية والتعليم والتكوين الحساسة بمن ألفوا التظاهر في الشارع وانقطعوا لسنين عن التعلم والتعليم من دون أن نتعهدهم بإعادة التكوين وإكماله والتكوين البيداغوجي؟ فمن المسلّم به بداهة، أن هؤلاء أضاعوا الكثير من مؤهلاتهم المعرفية الناقصة أصلا، نظرا للمدة الزمنية القصيرة التي قضوها في الجامعة، والطويلة التي قضوها في الشارع في جو مكهرب تشوبه التوترات النفسية ويهيمن عليه انسداد الأفق، زيادة على أنهم يفتقدون لأدنى المؤهلات التربوية والبيداغوجية. ألا يقتضي الالتزام بمقتضيات البرنامج الاستعجالي لإصلاح التعليم، أو ما عبر عنه بعضهم بإصلاح الإصلاح، أن نعمل أولا على إصلاح نهجنا ومنهجياتنا ومقارباتنا في العمل والتعامل والتعاطي والتصرف مع قطاع كالسيف الحاد، إن لم نحسن استعماله فسنجني قطعا على أنفسنا؟ كيف يمكن تقبل حتى فكرة رفع شعار ما، وفي نفس الوقت يتم تغييب آليات إنجاحه، بل ويتم العمل بالطرق التي تفشله؟ فكما يقول المثل الدارجي (والدارجة أصبح لها شأن عظيم في أيامنا هذه، كآلية من آليات صناعة التخلف) "اللي حرث الجمل كيدك". لكن لا نظن أن الأمر يخرج عن مقتضيات شعار "مدرسة النجاح"، فهؤلاء الذين تم الزج بهم في قلب المنظومة التعليمية النابض مباشرة من الشارع قد يعملون على إنجاح هذا الشعار بكل تلقائية، لكن لن يكون بمقدورهم تقديم أدنى شيء للعملية التربوية والتعليمية، أي لإنجاح المدرسة كمؤسسة، وعليه، فلن يزيدوا الطين إلا بلة و بللا، والإصلاح إعطابا.

ومن المثير للعجب، أن يعمل المسؤولون عن المنظومة التعليمية، في نفس السنة 2010/2009 التي تعاقدوا فيها مع مدرسين متخرجين من الشارع، على تنظيم مباراة لانتقاء الطلبة المجازين (شهادة الليسانس) ليستفيدوا مما يسمى التكوين التربوي بالمدارس العليا للأساتذة. ولماذا العجب؟ يبدو أننا لم نفهم المشهد على حقيقته، ففي نفس الوقت الذي يتم فيه مراعاة مقتضيات وإكراهات البرنامج الاستعجالي الذي يرمي (فيما يرمي إليه) إلى رد الاعتبار لعامل الجودة في العملية التعليمية، فإن المسؤولين التربويين يعملون على تجريب وتقييم كلا من التوظيف المباشر من الشارع، والتوظيف بعد التكوين المعمول به إلى حد الآن. فمن خلال هذا المنظور المتطور للبحث التربوي الميداني، يجب فهم المشهد المركب؛ ففي الوقت الذي تم فيه التعاقد مع المئات من خريجي شارع محمد الخامس وتحميلهم مسؤولية التعامل مع أقسام لا تأهيل ولا أهلية ولا قابلية لهم للتعامل معها، يتم انتقاء بضع مئات منهم (من جميع التخصصات) لولوج المدارس العليا للأساتذة لتلقي ما يسمى ب"تكملة أو إكمال التكوين" (complément de formation) كما سنرى. فلا يمكن الحكم على الشيء قبل إخضاعه للتجربة، حتى ولو كان هذا الحكم معروفا مسبقا، فلا بد أن يكون الحكم صادرا عن معطيات ميدانية لا تترك مجالا للشك في مصداقيته. يقول المثل المغربي الدارجي (والدارجة تعد في حقيقة الأمر أحسن تعبيرا وترجمة لآليات التخلف التي نعمل بها) "اللي زربوا ماتوا"، و"الفار لمقلق من سعد المش (القط)"، وعليه، فما على من يطالبون بالإسراع بتفعيل دور المدارس العليا للأساتذة، بعد أن تم إلحاقها بالفضاء الجامعي، بعد طول انتظار وإمعان في الإقصاء والإفقار، إلا أن يتمهلوا ويحسنوا الاستمرار في الانتظار، فسوف تتم الاستجابة لمطالبهم ولو بعد فوات الأوان، تماما كما يتم التعاقد مع خريجي الجامعات من أمام البرلمان. ولماذا لا التعاقد مع شباب قضوا الكثير من الوقت قبالة قبة البرلمان كمدرسين؟ فمن المفترض أنهم تعلموا الكثير من مدرسة الحياة، فلقد عانوا من الغبن والمهانة ومن الصعاب ما قد يمثل بالنسبة لهم تجربة رائدة ستؤهلهم لتحمل مسؤولياتهم التربوية والتعليمية التي تنتظرهم في ظروف صعبة، في مؤسسات تعليمية مكهرب مناخها التربوي، مضطربة أحوالها. فكما هو معلوم، من التجارب يتعلم الناس، ومن رحم المعاناة يولد الرجال والقادة، فلا ينبغي النظر فقد إلى النصف الفارغ من الكأس، فهناك نصف آخر مملوء.

فكما يقول المثل الشعبي الجميل "كثرة الهم كتضحك"، كفى إذن من التنكيت، ولنعد إلى أكباشنا كما يقول المثل الفرنسي لنتساءل "هل يعقل أن يعطل دور الثكنات العسكرية والمراكز التدريبية للجنود في بلد قد أعلن حالة الطوارئ لمواجهة عدو متربص به، أو أن يتم تقزيم دور كليات الطب والمستشفيات والبلد قد أعلن حالة الطوارئ في مواجهة وباء ما يهدد ساكنته بالفناء؟ ما المغزى وما المعنى وما الحكمة من هذه المقاربة الغريبة العجيبة؟ ما معنى أن يتم العمل على إلهاء الأساتذة الباحثين بالمدارس العليا للأساتذة ببعض الطلبة في كل شعبة (15 إلى 25 فردا في أحسن الأحوال)، بينما يفتح الباب على مصراعيه للتعاقد مع خريجي الشارع لتحمل مسؤولية التربية والتعليم والتكوين من دون الخضوع "لتكملة التكوين"، ولو على علله وتقادمه، وفي زمن تبني المشروع الاستعجالي لإنقاذ ما يمكن إنقاذه؟ ألا يعد هذا إمعانا في العمل على إقصاء هذه المؤسسات من القيام بدورها الطلائعي

المفترض في إسعاف المنظومة التعليمية المتهالكة، والحيلولة بين الأساتذة الباحثين والقيام بواجبهم؟ هل بلغ الاستخفاف بمهام الأساتذة الباحثين بالمدارس العليا للأساتذة وبأهليتهم في التكوين المتكامل لرجال التعليم الثانوي هذا الحد من الاستهتار؟ ما هي المسوغات التربوية والتعليمية للطرف الذي يعمل على إخراج التكوين المستمر عن سكته، من ميدان المعارف إلى ميدان الدردشة البيداغوجية، وهو ما لم يزد الأمور إلا سوءا؟ ألا يعتبر عدم وجود كتب مدرسية سليمة من الأخطاء المعرفية المعطبة للمفاهيم العلمية والفهم السليم بمثابة صفارة إنذار لمن استهوتهم الدردشات البيداغوجية؟

المدارس العليا للأساتذة ومهمة "إكمال التكوين"

- الإصلاح البيداغوجي (LMD)

آل الإصلاح البيداغوجي الذي اعتمد في الجامعة بالكليات [("ل م د": الليسانس، الماستر الدكتوراه) (LMD= Licence, Master, Doctorat)] إلى وانسداد الأفق. لا غرابة في الأمر، فلقد تم نقل ما عند الغير، كما هي العادة، من دون أية دراسة ميدانية للتعرف على إيجابياته وسلبياته، بحيث تم نقله واستنباته وفاءا لنهج التقليد الغرابي المعتمد والمعتاد. استحدث الأوروبيون هذا الإصلاح البيداغوجي لتوحيد المسارات التعليمية والتكوينية بين بلدانهم المنضوية تحت لواء الاتحاد الأوروبي لتسهيل حركة الطلاب بين الجامعات من مدينة إلى مدينة ومن بلد إلى بلد. تم إحداث وحدات تكوينية موحدة على صعيد كل الجامعات الأوروبية، مدة كل واحدة منها 6 أشهر، تختم باجتياز الاختبار الذي يمكّن الطالب من احتسابها في رصيده التكويني إن نجح فيها، أو إعادتها في أي جامعة أراد إن رسب فيها. فلا يعيد الطالب السنة، بل يعيد التكوين في الوحدة التي رسب فيها متى أراد وفي الجامعة التي يريد، بحيث ينظم تكوينه حسب مخططاته وبرامجه الشخصية.

سؤال، هل عندنا من شيء من الشبه مع كل هذا؟ هل توجد بجامعاتنا وحدات تكوينية (modules) موحدة تجعل الطالب يتنقل أينما يريد (ولو على صعيد البلاد، بدل بلدان متعددة) حسب برنامجه الشخصي ومتطلبات التكوين؟ ثم هل هناك أصلا من ضرورة من هذا التنقل المفترض بين الجامعات المغربية؟ ثم هل تسمح إمكانياتنا الاقتصادية وظروفنا الاجتماعية أصلا لطلابنا أو تشجعهم لوضع برنامج للتنقل بين الكليات والمدن؟ ثم السؤال الأهم من كل هذا، هل حققنا حتى ما يسمى بالجانب البيداغوجي المحض من هذا الإصلاح الذي يتمثل في إعادة الطالب التكوين في الوحدة التي رسب فيها بدل إعادة السنة كلها؟ و الجواب طبعا لا، فالطالب عندنا يعيد السنة كلها بسبب الرسوب في وحدة مدتها 6 أشهر، فأين نحن من صبغة الإصلاح في هذا الإصلاح البيداغوجي المفترض؟ لكنها آفة التقليد الغرابي والقفز السحري فوق كل الحواجز وكل المعيقات والمعوقات، فأين هي الأبحاث التربوية التي ما فتئ كل برنامج إصلاح يركز عليها. فكما سبق أن أوضحنا من قبل، فإن البحث التربوي المخصوص بالذكر يدخل في خانة البحث العلمي بكل امتياز، وعليه فمن أراد أن يؤسس للبحث التربوي الفعال فما عليه إلا أن يعمل على تبني البحث العلمي كبرنامج إصلاح شامل، على أسس علمية، تجعل منه فعلا قاطرة للتنمية البشرية (التربية والتعليم والتكوين) والاجتماعية والاقتصادية والصناعية والبيئية وما إلى ذلك.

فعلى من على عاتقهم مسؤولية التعليم والتكوين والتنظير والتخطيط والبرمجة وما إلى ذلك إلا أن يؤسسوا للبحث العلمي بوضع برنامج شامل متكامل مدمج، برؤى واضحة وأهداف محددة شاملة متكاملة، معول عليها لإخراجنا من النهج الغرابي في التعاطي مع قضايانا الوطنية الحساسة. فليس معنى البحث العلمي بمفهومه الشامل أن يعمل الأساتذة الباحثون، كل حسب إمكانياته وتطلعاته وبرنامجه الخاص به في الاستمرار في الوجود، من دون أن يكون هناك برنامج وطني متكامل بعيد المدى يعيد للتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي حيويته ويفتح الأبواب على آفاق رحبة مضيئة. فالبحث العلمي الحقيقي هو الذي يقف سدا منيعا في وجه انسداد الأفق عند التلاميذ والطلبة، بل كل المواطنين وفي كل الميادين الاجتماعية، وهو ما يجعل منه صماما للأمان وللسلم الاجتماعي عبر تحقيق التقدم والرقي وفتح أبواب الأمل واسعة شاسعة.

ثم، لما اعتمد الأوروبيون الإصلاح البيداغوجي (LMD)، فقد عملوا على أن يكون الطلبة الحاملون لشهادة الماستر (تكوين جامعي لمدة 5 سنوات) هم المعول عليهم لتحمل مهام الوظائف، وخاصة وظيفة أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، فلماذا لم نعمل نحن بهذا البند الأهم في هذا الإصلاح، والذي يرفع من مستوى التكوين عند المتكونين (من 4 إلى 5 سنوات) الذين يعهد إليهم بالتربية والتعليم والتكوين ما قبل الجامعي؟ لماذا عهدنا نحن بهذه المهمة لحاملي الليسانس (تكوين لمدة 3 سنوات فقط)، وعملنا على التعاقد معهم مباشرة من الشارع في الوقت الذي يتم فيه تبني برنامج استعجالي لإصلاح ما يمكن إصلاحه؟ يبدو أن الصبغة الاستعجالية لهذا البرنامج هي التي جعلتنا نستعجل كل شيء، بحيث لا يمكننا انتظار أصحاب الماستر الذين يتطلب تكوينهم 5 سنوات، كما لا يمكننا انتظار خريجي المدارس العليا للأساتذة حيث تتطلب "تكملة التكوين" سنة كاملة، فالوقت لا يرحم !. يبدو وكأننا عدنا لسنوات السبعينات من القرن الماضي، حيث كان تكليف الراسبين في الباكلوريا (باكلوريا زمان وما أدراك ما الباكلوريا؟) بإعطاء الدروس (chargés de cours) لتلامذة الإعدادي، بل وحتى السنة الخامسة (السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي حاليا) شائعا. "عادت حليمة لعادتها القديمة" كما يقول المثل الدارجي، لكن مع وجود الفارق الهائل في الظروف وفي المستوى المعرفي للمكونين. هل كان لا بد لنا من اقتفاء آثار أقدام الأوروبيين في مسيرهم نحو ما يصلح حالهم حتى من دون أن نسلك مسارهم الذي لا يعنينا في شيء؟ هل تعليمنا الجامعي منفتح على البحث العلمي حتى نعمل على إحداث كل هذه المسالك التخصصية الدقيقة من خلال اعتماد النظام التعليمي "ل م د"، في الوقت الذي أغرقنا التعليم ما قبل الجامعي في تضخم معرفي هائل، على طرفي نقيض مع ما أحدث على صعيد الجامعة؟

- نوعية التكوين بالمدارس العليا للأساتذة

هل تم إدخال إصلاح ما على التكوين بالمدارس العليا للأساتذة بالموازاة مع إحداث ما يسمى الإصلاح البيداغوجي "ل م د" (LMD) في الكليات، والذي قلص مدة التكوين بها من أربع (4) سنوات إلى ثلاث (3) سنوات فقط؟ ألم يخطر على بال المسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية للبلاد أن الإصلاح الذي

أدخل على التكوين الجامعي وقلبه رأسا على عقب لا بد له من مقابل على صعيد المدارس العليا للأساتذة لتلافي سلبيات ما يسمى "بإكمال التكوين" بها؟

فكما هو معلوم، فمنذ أن تم تعطيل التكوين بالمدارس العليا للأساتذة بصيغة "الباكلوريا + أربع (4) سنوات" في أواخر الثمانينات من القرن الماضي،أنيط بها تكوين لمدة سنة يعرف ب"إكمال أو تكملة التكوين"، يستفيد منه الطلبة حاملو شهادة الإجازة، وكذا تكوين المبرزين بمساريه القديم (الإجازة + سنتين، بعد قضاء مدة في التدريس بالثانوي التأهيلي) والجديد (خليط من الروافد والمستويات الغير متجانسة). في هذا التشخيص سنتوقف عند ما يسمى ب"إكمال أو تكملة التكوين"، وهو نمط يتم اجتراره في المدارس العليا للأساتذة منذ أواخر الثمانينات من القرن الماضي حتى الآن، بالرغم من أن المنظومة التعليمية عرفت تغييرات جوهرية على صعيد التكوين الجامعي (إحداث كثير من المسارات التخصصية على صعيد كل شعبة علمية) والتعليم ما قبل الجامعي الذي جعلنا منه ندا للتعليم العالي.

المدارس العليا للأساتذة كمؤسسات جامعية (أو للتعليم العالي كما كان الحال من قبل، وليس المهم هو تغيير المسميات بل تحديد المهام وتفعيلها وتحيينها وتدعيمها) تتفاعل أفقيا مع الكليات وعموديا مع التعليم ما قبل الجامعي، بحيث تمثل بالنسبة للمنظومة التربوية والتعليمية للبلاد القلب النابض بالنسبة للجسم، فإما أن يكون سليما يعمل بكل طاقته فيسلم الجسد، وإما أن يكون غير ذلك فيهلك. من هذا المنطلق كان من المفترض، بل من المفروض أن تمتاز وتخص هذه المؤسسات بإدخال إصلاحات "بيداغوجية" جوهرية على مسارات التكوينات فيها كلما دعت الضرورة إلى ذلك. فلا يمكن لجسد ينمو ويتطلع للتطور الفعال والتحرك بسرعة أن تقوم أعضاؤه بما هو مطلوب منها القيام به على أحسن وجه، والقلب لا تستجيب نبضاته لمتطلبات هذه الديناميكية من تزويد بالدم المشبع بالأكسيجين (التكوين) وإعادة تصفية ما تشبع منه بثاني أكسيد الكاربون (إعادة التكوين والتكوين المستمر). لقد استمر العمل بنفس نمط التكوين ("إكمال أو تكملة التكوين") بالرغم من التغير الجذري الذي طرأ على التكوينات في الكليات. فبينما كان الطلبة قبل التسعينات من القرن الماضي يتلقون طيلة الأربع سنوات التي يقضونها بالجامعة تكوينا جامعا، يجمع بين البيولوجيا والجيولوجيا و كذا الكيمياء والفيزياء، الخ، فقد تم، فيما بعد، التفريق بين كل منهما خلال السلك الثاني الجامعي (السنة الثالثة والرابعة). ثم جاء الإصلاح البيداغوجي الجديد (LMD) بمسارات تخصصية متعددة على مستوى الجيولوجيا وكذا البيولوجيا (كمثال فقط، وإلا فإن المواد العلمية الأخرى، كالفيزياء والكيمياء والرياضيات، عرفت نفس المآل) وتم تقليص مدة التكوين من أربع (4) سنوات إلى ثلاث (3) فقط . كما استمر نفس نمط التكوين ("إكمال أو تكملة التكوين") بالرغم مما عرفه التعليم ما قبل الجامعي من تغييرات جذرية في البرامج والمناهج، وخاصة ما عرفه من تضخم معرفي كمي ونوعي هائل، وهو الأمر الذي شكل تحديا حقيقيا للقدرات والمؤهلات المعرفية لرجال التعليم. تغيرت المقررات والتكوينات والمناهج والبرامج، بل تغير كل شيء في المؤسسات الجامعية وما قبل الجامعية (الثانويات التأهيلية والإعدادية، بل حتى على صعيد التعليم الابتدائي)، بينما أريد للمدارس العليا للأساتذة (القلب النابض) أن تستمر على نهجها "السلحفي"،

ثابتة على نهجها ونمطها التكويني المتجاوز، معاقة معوقة، متأخرة جدا عن ركب ما يجري حولها، ليست لها المؤهلات اللازمة لمسايرة مجريات الأحداث المتسارعة.

نعم، حوصرت المدارس العليا للأساتذة على كل الأصعدة، وبكل الوسائل على مدى أكثر من عشرين سنة، لكن تم الإبقاء عليها حية كمؤسسة لتبيض إفلاس المنظومة التعليمية على صعيد التعليم ما قبل الجامعي عبر تحميلها تبعات هذا الإفلاس لكونها لم تنجح في تكوين أساتذة أكفاء كما يردد البعض. فحتى التكوين المستمر الذي عملت الوزارة الوصية بين 1998 و 2000 على التأسيس له كأحد مهام المدارس العليا للأساتذة في زمن التضخم المعرفي الهائل على مستوى التعليم ما قبل الجامعي، عملت بعض الأطراف النافذة في العملية التعليمية على إجهاضه وإفشاله بكل الوسائل. لم تتوقف المدارس العليا للأساتذة عن السير، كقاطرة للبحث العلمي والتربوي والإمداد المفترض للتعليم ما قبل الجامعي بالأطر الكفأة، لكنها لم تتجاوز في مؤهلاتها وسرعة حركتها عصر الفحم الحجري، بينما كل شيء حولها بات يتحرك بسرعة القطارات المكهربة السريعة. لم يبلغ عدد الطلبة الذين يخضعون "لإكمال التكوين" على صعيدي شعبتي الجيولوجيا والبيولوجيا (كمثال) العشرين مرشحا إلا ناذرا، بينما لم يتم انتقاء أي طالب على صعيد كل التخصصات العلمية في السنة الأخيرة من القرن الماضي (على ما أظن)، ولما سئل عبد الله الساعف، وزير التربية الوطنية آنذاك، في مجلس النواب عن السبب عن هذا التوقف عن "إكمال التكوين"، أجاب أن المتكونين يشتكون من التكوين بالمدارس العليا للأساتذة وهو ما يستوجب التوقف للتفكير. فأي تكوين هذا الذي استوجب التوقف للتفكير، وماذا تم القيام به بعد هذا التوقف لإصلاح وتفعيل هذا التكوين الذي اشتكي منه المتكونون واستجاب له المسؤولون؟ فكما أوضحنا من قبل، لم يحدث أي شيء يحوّل القاطرة من استعمال البخار أو الفحم الحجري إلى استعمال الكهرباء أو الكهرميغناطيس على مدى أكثر من 20 سنة، لكن بالرغم من كل هذا استمات الأساتذة الباحثون في النضال (بما في الكلمة من معنى كما سنرى مباشرة فيما يلي) بإمكانياتهم الخاصة ومبادراتهم الذاتية في القيام بمهامهم التكوينية أحسن قيام قدر المستطاع.

- ماذا يعني إكمال التكوين بالمدارس العليا للأساتذة؟

تجدر الإشارة في البداية إلى أن المرور السريع ،بل المتسارع، لخريجي الكليات بالمدارس العليا للأساتذة لتلقي ما هو معروف ب"إكمال التكوين" (complément de formation) يدخلهم طبعا في خانة خريجي هذه المؤسسات. فما هذا التكوين الذي يتلقاه هؤلاء حتى يحسبون من خريجي المدارس العليا للأساتذة التي مروا منها مر الكرام، بحيث يتخرج جلهم وقد نجح بميزة لا بأس به (A.B) أو حسن (B)؟ قلنا من قبل، أنه منذ التسعينات من القرن الماضي أصبح كل مرشح لاجتياز مباراة الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة للتخرج كمدرس للبيولوجيا والجيولوجيا حاملا للإجازة إما في البيولوجيا وإما في الجيولوجيا، أما بعد الإصلاح البيداغوجي (LMD) الأخير، فقد أحدثت تخصصات دقيقة في البيولوجيا كما هو الشأن في الجيولوجيا. في المقابل، فقد استمرت المدارس العليا للأساتذة في إعطاء تكوين

معوق مشوه أبتر متجاوز، لا علاقة له بما طرأ في محيطها الجامعي وما قبل الجامعي من تغيرات عميقة وإصلاحات جلها معطبة.

يرمي ما يسمى "إكمال أو تكملة التكوين" إلى التركيز على كل ما هو بيداغوجي (كالديدكتيك وعلوم التربية والتداريب الميدانية في الأقسام بالثانويات وما إلى ذلك)، بينما لا تحظى المعارف والمفاهيم العلمية (المواد المراد تدريسها والتي تمثل غاية العملية التعليمية والتكوينية) البيولوجية والجيولوجية (ونفس الشيء بالنسبة للفيزياء والكيمياء والرياضيات والتاريخ والجغرافيا) إلا بالتفاتة محتشمة لا طائلة ولا فائدة تكوينية ترجى منها، كأنما لم يتم الإبقاء عليها إلا لإلهاء الأساتذة أصحاب الاختصاص المعرفي وإيهامهم بأنهم يقومون بشيء ما. التكوين التربوي البيداغوجي للمتكونين أمر جيد وضروري، بل واجب لا بديل عنه، لكن أن يكون هذا في غياب المؤهلات المعرفية الأساسية الضرورية عند المتكونين، فإنه يصبح نوعا من الترف الغرابي، بل عبارة عن مسكنات بل مخدرات تعطى لجسد يشتكي من النقص الحاد في المكونات الأساسية لأنسجته وعظامه. نعم، لن يعطي التكوين البيداغوجي، كيفما كانت جودته وكفاءة الساهرين عليه، أكله وينفع المدرس وييسر مهمته ويجعلها ناجحة إلا إذا كان مكونا تكوينا لغويا و معرفيا وعلميا متكاملا وسليما، وإلاّ يصبح الأمر كمن يصب الماء على الرمل، كما يقال. فهل من الممكن أن يتوصل من يجيد فنون البناء إلى تشييد ولو جزءا من جدار منعزل إن كان يفتقد لمواد وآليات البناء اللازمة؟

بخصوص علوم الأرض والحياة مثلا، استقبلت المدارس العليا للأساتذة منذ التسعينات من القرن الماضي طلبة إما "جيولوجيين" و إما "بيولوجيين" (كما كان يحلو لهم أن يعرّفوا أنفسهم)، وعلى هذا الأساس فهم يعدون في حقيقة الأمر نصف مكونين معرفيا وعلميا (هذا إذا افترضنا أن نصف التكوين هذا يعني أنهم مكونين كما يجب في مادة التخصص) بالنظر لمهمة التدريس والتكوين بالتعليم الثانوي. وهنا يطرح السؤال اللغز عما يجب فعله في ظل إكراهات برامج "إكمال أو تكملة التكوين" البتراء: هل يجب العمل على تدارك النصف الآخر من التكوين الأساسي و إكمال تكوين الاختصاص، أم العمل على التكوين التربوي البيداغوجي؟ سؤال وجيه، يتطلب جوابا وجيها ينتهي بنا إلى فتح باب عملي على مسار واضح لإدخال إصلاح جدري على ما يسمى "إكمال أو تكملة التكوين" المعمول به بالمدارس العليا؛ فمن هي الجهة المطالبة بالقيام بهذه المهمة لإنجاحها؟

كما رأينا فقد تم وضع "العربة قبل الحصان" كما يقول المثل الفرنسي، بحيث تم العمل على إصلاح التعليم بكل روافده و إبقاء تكوين المكونين (الحلقة الأهم في السلسلة) بعيدا عن أي إصلاح، فما هي الجدوى من هذا العبث البيداغوجي؟ تكوين المكونين يمثل الشرايين التاجية بالنسبة للقلب ولعملية إمداد الجسد بالدم، فلن يؤدي هذا العضو دوره إذا لم تكن هذه الشرايين قادرة على تغذيته بطريقة سليمة ومنتظمة. فكيف هي الحالة وكيف تبدو الصورة وما هي انعكاساتها على المنظومة التعليمية للبلاد؟

- الإصلاح "ل م د" تسبب في خصم سنة كاملة من التكوين الجامعي للطلبة، فبدل (bac +4) 4 سنوات من التكوين ما بعد الباكلوريا، فلم تعد هناك إلا 3سنوات (bac+3)، في تحد صارخ لمقتضيات التفكير

السليم (في زمن التضخم المعرفي الهائل كمّا ونوعية) الذي يقتضي أن تكون المعادلة الحالية 5 سنوات (أي bac + 5)،

- إحداث تعليم جامعي جد متخصص يقابله تعليم ما قبل جامعي جد شاسع ومضخم على مستوى الكم ونوعية المفاهيم العلمية والمعارف المبرمجة،

- التغاضي عن التوصيات الصادرة عن الندوات و اللقاءات المحلية والوطنية، وكذا عدم الاكتراث بالكتابات التي نبهت للوضعية الكارثية للتكوين، فكأن الأمر يتعلق بمشكل دولة أخرى، وكأن الذين قاموا بهذه التنبيهات ليسوا من الأخصائيين، أو كأنهم غريبين عن الميدان، وليسوا مغاربة،

- محدودية الإمكانات المادية (أو انتفاؤها) المخصصة للتكوين وقصر المدة الزمنية الحاد المخصصة للتكوين في المواد الأساسية، الخ

- ماذا فعل الأساتذة الباحثون بالمدارس العليا؟

كما قلنا، فقد ناضل الأساتذة الباحثون بما في الكلمة من معنى، كل من موقعه، للقيام بأكثر بكثير مما تسمح به برامج "إكمال التكوين" المتجاوزة؛ فلقد عملوا خلال السنين الأولى من طرح إشكال الطلبة المتخصصين على تجاوز سلبياته ولو نسبيا بالعمل على استثمار السويعات الأسبوعية القليلة جدا (3 ساعات) المخصصة للتكوين الأساسي للقيام به على أحسن وجه ممكن. وهنا سأتطرق لما قام به الأساتذة الباحثون بشعبتي الجيولوجيا والبيولوجيا، كمثال فقط، عن أشكال النضالات المريرة التي قاموا بها، متجاوزين لصلاحياتهم المنصوص عليها في برامج "إكمال التكوين" الوزارية. لقد عملوا، بالتنسيق فيما بينهم، بين شعبتي البيولوجيا والجيولوجيا (ونفس الشيء بالنسبة الفيزياء والكيمياء، الخ)، على تكوين مجموعتين من الطلبة عبر التفريق بين "البيولوجيين" و "الجيولوجيين"، بحيث يتم تخصيص وقت أطول "للبيولوجيين" مع حصة أسبوعية للأعمال التطبيقية [نصف يوم (4 ساعات) تم التفاوض بشأنها مع شعب علوم التربية والتنسيق معهم لاستعمالها خارج مدة التداريب التربوية بالأقسام]، والعكس تم فعله مع "الجيولوجيين". وهكذا، عمل الأساتذة الباحثون على تحمل مسؤولياتهم المعنوية والأخلاقية في ظل ظروف تكوين جد متدهورة، بحيث وجدوا أنفسهم مضطرين للتحايل على برامج "إكمال التكوين"، على علم من إدارة المؤسسة أو عن تغاض للطرف من جهتها في أحيان أخرى. ولم يقف الأساتذة الباحثون عند "التلاعب" ببرامج "إكمال التكوين"، من حيث الزيادة في المدة الزمنية المخصصة للتكوين، ومن حيث تكييف برنامج التكوين الأساسي ليحد من نقص المعارف الحاد واضطرابها عند المتكونين، بل تعدوا هذا الحد ليعملوا بكل الوسائل على تنظيم خرجات ميدانية (الفضاء الطبيعي للتعلم والفهم السليم للمبادئ الأساسية والمفاهيم الجيولوجية) للطلبة الأساتذة لا ينص عليها برنامج "إكمال التكوين" المعتمد. وإليكم تفاصيل هذا الفصل من عمل الأساتذة الباحثين خارج القانون.

خلال التسعينات من القرن الماضي، ضغط الأساتذة الباحثون بكل وسائل الإقناع لجعل إدارة المؤسسة (المدرسة العليا بالتقدم) تستجيب لطلباتهم، وتعمل بدورها على إقناع المسؤولين المباشرين بالوزارة بوجاهة حجتنا كأساتذة ليعطوها الضوء الأخضر بالسماح لنا بالعمل على تنظيم هذه الخرجات التكوينية

الواجبة ضرورة [للتأشير على وثيقة "أمر بالقيام بمهمة" (ordre de mission)، والسماح باستعمال حافلة المؤسسة لنقل المكونين والمتكونين، وتزويدها بالبنزين]. وبما أن مسلسل التدمير الذاتي "لإكمال التكوين"، والعمل بآليات التخلف لا يقفان عند حد، فقد تم فيما بعد التطاول حتى على حافلة المؤسسة المتقادمة (المدرسة العليا للأساتذة بالتقدم كمثال فقط) والسطو عليها، لتتأزم الوضعية المزرية أصلا إلى أقصى حد. وبما أن الأساتذة الباحثين لم يقبلوا بالاستسلام للأمر الواقع المحبط لأقوى العزائم، رغم كل ما حدث، فقد عملوا في كثير من الأحيان على تنظيم خرجات ميدانية للطلبة بالقرب من الرباط (وادي بورقراق و عكراش) بالعمل على نقلهم في الأوتوبيس (حافلات النقل بالمدينة) أو بنقلهم في بعض الأحيان في سياراتهم الخاصة (من حسنات العدد القليل للطلبة المتكونين). استمر النضال (نعم، إنه نضال مرير) والمناورات إلى أن أصبح من المستحيل الاستمرار في القيام بمهام قد يتحملون تبعاتها القانونية إن أصيب أحد الطلبة الأساتذة بمكروه ما (إشاعات تم نفثها والتهويل منها، خصوصا بعدما حدث في الخرجة الميدانية لتلامذة إحدى المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعية بالدار البيضاء). نعم هذه هي الصورة المقتضبة لظروف القيام بما يسمى ب"إكمال التكوين" بالمدارس العليا للأساتذة، ظروف عمل ذات تأثيرات نفسية جد سلبية. فلقد تحول الأساتذة الباحثون إلى خارجين عن القانون، من حيث التحايل على القانون المنظم "لإكمال التكوين" (الذي لا يعطيهم الحق في القيام بما كانوا يقومون به)، وكذا المناورة والتضحية بوقتهم (إضاعة الكثير من الوقت في الاجتماعات والاتصالات والمفاوضات وما إلى ذلك) وحتى بإمكاناتهم المادية ليخففوا ما أمكن من وطأة رداءة ظروف ما يسمى "بإكمال التكوين"، ولا أود أن يكون القصد بالتكوين هنا هو معناه الدارجي أي "كوّنوا واسكتوا، ما قاليكم حد تديروا شي حاجة"، وهو ما سمعناه في يوم من الأيام من أحد الكتّاب العامين للمؤسسة.

من جانب آخر، فقد عمل الأساتذة الباحثون على كل الواجهات وبكل السبل الممكنة لمحاولة إدخال ولو بعض الإصلاحات الضرورية على برامج ما يسمى ب"إكمال التكوين" على ضوء التجارب الميدانية. لقد عملوا على بلورة ما يرونه ضروريا من مقترحات بعد اجتماعات ماراطونية شاقة مع كافة المتدخلين في عملية التكوين (أساتذة تدريس علوم التربية بكل تخصصاتها لا يقبلون بالمس بالحيز الزمني المخصص لهم وحق لهم ذلك) وسلموها للإدارة لتسليمها للمسؤولين في الوزارة للعمل على تبنيها، لكن شيئا لم يحدث أبدا. كما عمل الأساتذة الباحثون على واجهات اللقاءات (séminaires) الوطنية (ببوزنيقة وغيرها)، أو اللقاءات على صعيد المدارس العليا للأساتذة، المنظمة من طرف شعبة ما، أو بإيعاز من الوزارة الوصية، على اقتراح ما يرونه مفيدا لتكملة التكوين، بعد المصادقة عليه من طرف اللجان المختصة، لكن يتم العمل دائما بالحكمة البتراء، أو المعمول بها في غير محلها : "كم من حاجة قضيناها بتركها"، ليستمر الواقع في التأزم ونفسية الأساتذة الباحثين في التذمر والتدمير. نعم، لقد تم التعامل مع الأساتذة الباحثين، أصحاب الاختصاص والخبرة والتجربة، كمراهقين مغرورين (كما وصفنا أحد المسؤولين عن المدارس العليا للأساتذة بالوزارة)، يعيشون في عالم الأحلام والأوهام. ثم لا أدري ما المغزى من أن تنظم الوزارة الوصية أياما دراسية، أو مفتوحة وما إلى ذلك من المسميات، وفي المقابل فإنها لا تعير أي اهتمام لما قد توصي به هذه اللقاءات، التي أقل ما كلفتها تغذية كل المشاركين فيما

يسمى مركز التكوين المستمر (القريب من المدرسة العليا للأساتذة بالرباط) الذي ارتبط اسمه عند الأساتذة الباحثين بتقديم هذه الخدمة لمن يقصده؛ بحيث يطلقون عليه مركز الأكل المستمر.
وكخلاصة لما تقدم، فقد تم العمل على "إصلاح" التعليم بكل روافده (حتى و إن كانت جلها إصلاحات معطبة)، في مقابل الإبقاء على تكوين المكونين بعيدا عن أي إصلاح، فكانت النتيجة المنطقية ما هو معروف، من وجود طلبة جد "متخصصين" (رجال تعليم الغد)، وتعليم ما قبل جامعي عام، تضخمت المعارف المدرسة فيه تضخيما لا يطاق. في ظل هذه المعطيات والظروف عمل الأساتذة الباحثون المكونون بالمدارس العليا للأساتذة بإمكانات جد محدودة في كل الميادين وعلى كل الأصعدة، كما أن توصيات الندوات واللقاءات التي دقت جرس الخطر بخصوص الوضعية الكارثية للتكوين (أو ما يسمى "إكمال التكوين") لم يعر لها أي اهتمام، و كأن الأمر يتعلق بمشكل دولة أخرى، أو بكوكب آخر. والسؤال الذي يطرح نفسه بكيفية ملحة جدا: إذا لم تؤخذ توصيات وملاحظات وتنبيهات الأساتذة الباحثين، الأخصائيين الميدانيين، بالمدارس العليا للأساتذة، بعين الاعتبار، فبرأي من يا ترى يأخذ المسؤولون عن المنظومة التربوية والتعليمية للبلاد، وعلى من المعول لاقتراح علاجات ناجعة لمعوقات التكوين؟

- المدارس العليا تخرج حاليا أساتذة متجاوزين معرفيا

نتوقف كمثال عند تدريس مادة الجيولوجيا (ميدان الاختصاص الذي عايشنا تدهور ظروف تدريسه عن قرب منذ بداية التسعينات من القرن الماضي) بكل من التعليم الثانوي التأهيلي والإعدادي كمثال ناطق، صارخ بالمدى الذي بلغته التناقضات الصارخة والمفارقات الغريبة التي تعد السيمة الأساسية لمنظومتنا التعليمية، والتي تتجسد في تدريس المدرس لما لم يدرسه هو، بل لما ليس له به أدنى دراية ومعرفة.
نعم، يتخرج الطالب من الكلية وقد درس البيولوجيا كاختصاص ثم يدخل المدرسة العليا للأساتذة لبضعة أشهر (أو لعدة أسابيع بطريقة أكثر دقة) لتلقي تكوين جله تربوي بيداغوجي، بحيث لا تخصص إلا ساعتين فقط (أو ثلاث ساعات عملا بتجاوز المدة المخصصة رسميا) في الأسبوع لتدريس الجيولوجيا (وللإبقاء على عدد حصص التكوين السنوية الحقيقية، يجب خصم شهري سبتمبر وأكتوبر (إجراء المباراة وإعلان النتائج وانتظار استقرار الطلبة الناجحين)، ومدة إجراء والتداريب التربوية والبيداغوجية بالأقسام التي تستمر لعدة أسابيع، زيادة على أيام العطل.
غالبا ما يشكل الطلبة ذووا الاختصاص في البيولوجيا (بل أصبح هناك تخصصات داخل البيولوجيا في حد ذاتها) أكبر عدد من الناجحين (معامل البيولوجيا "2" مقابل "1" للجيولوجيا)، وكلهم يعانون من نقص حاد جدا حتى في المفاهيم الأساسية الضرورية في الجيولوجيا، مع العلم أنهم مطالبون عند تخرجهم (ناجحين كلهم، وبإحدى الميزات طبعا) بتدريس ما قد يعجز عنه حتى الأستاذ الباحث في غير تخصصه.
نعم سبق وكتبنا، وكذا قلنا في كل المناسبات، أنه لو تم تعليم التلاميذ ما هو مبرمج بالتعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، بخصوص علوم الأرض على الخصوص، بمنهجية علمية سليمة وبالكفاءات المعرفية والبيداغوجية المطلوبة، لكان ولوجهم الكليات فيما بعد لا يتعدى كونه إكمالا للتكوين.

الطلبة الحاملون للإجازة في التخصصات البيولوجية يفتقد جلهم لأدنى المفاهيم الجيولوجية الأساسية السليمة (مع العلم أنهم مطالبون بتدريس هذه المفاهيم للتلاميذ بكل تعقيداتها عند تخرجهم)، كما يفتقدون للتكوين التطبيقي والعملي (غياب الأعمال التطبيقية وعدم القيام بالخرجات الميدانية)، خاصة في التضاريسية (الطبوغرافيا) والخرائطية (الكارطوغرافيا) وما إلى ذلك من المفاهيم والمعارف الأساسية. كما أنهم يفتقدون لأدنى معرفة بالجيولوجية المغربية، أو ما يسمى بالجيولوجية الجهوية التي تعتني بمعرفة تسلسل الأحداث الجيولوجية بكل تشعباتها وتفاصيلها وتعقيداتها على مدى التاريخ الطويل للكرة الأرضية (ميدان التطبيق العملي للمفاهيم والمبادئ الجيولوجية المكتسبة)، وكذا معرفة ما يتعلق بمفاهيم جيولوجيا العالم، علما بأن هذا الجانب من علوم الأرض هو الذي يشكل الكابوس المرعب الذي يقض مضاجع المدرسين، وحتى مؤلفي الكتب المدرسية. فالجيولوجيا البنيوية بتعقيداتها تعد أصعب على الفهم السليم والاستيعاب حتى على المدرس والمؤلف (الكتب المدرسية)، فمن يا ترى سيبسطها ويفهمها فهما سليما للتلميذ لكي يستوعبها، فيشغف بها بدلا من أن يكرهها ويهجرها؟ فالإنسان عدو ما يجهل، فما هي الوصفة السحرية التي ستمكن من تدارك هذه الهوة المعرفية السحيقة عند الخريجين المحسوبين على المدارس العليا للأساتذة؟ هل نبدأ بمبادئ الجيولوجية والمفاهيم الأساسية الضرورية والأعمال التطبيقية والخرجات الميدانية أم بالجيولوجية التطبيقية الجهوية المغربية التي تملأ أمثلتها المعقدة الكتب المدرسية؟ من أين نبدأ، وكيف نعمل في ظل انعدام الحيز الزمني المطلوب للقيام بهذه المهمة؟ في ماذا سيفيدهم التكوين التربوي والبيداغوجي (المطلوب في الظروف الطبيعية) وهم يفتقدون لما سيدرسونه بهذه الوسائل؟

يا ليت الطلبة الذين تعلموا كل المبادئ الجيولوجية والمفاهيم العلمية كتلاميذ في التعليم الثانوي عبئوا بالمفاهيم العلمية الصواب وبالمنهجية الصحيحة والكيفية السليمة. ولو أن المسار التكويني الثانوي التأهيلي كان كما يجب أن يكون، لاستفاد الطلبة "البيولوجيون" من الجذع المشترك للتكوين الجامعي السابق للتخصص في البيولوجيا، ولما كانوا على ما هم عليه من افتقاد لأدنى المؤهلات التي تمكنهم من تدريس ما سبق أن تعلموه نظريا في التعليم الثانوي. يا له من مسار تكويني غريب عجيب، نبدأ بالتعبئة المكثفة للتلاميذ بمفاهيم خاطئة مشوهة وبالمنهجية الخطأ، وهو ما يؤدي بهم حتما للنفور من العملية التكوينية برمتها. ثم إن إعادة تعبئتهم بالمفاهيم السليمة وبالكيفية الصواب فيما بعد، إن تهيأت الظروف المواتية لذلك، تصبح جد صعبة، بحيث تتطلب معبئين أكفاء ووقتا أطول بكثير مما يتيحه الإصلاح البيداغوجي الجديد الذي قلص مدة التكوين الجامعي من 4 سنوات إلى 3 سنوات فقط. نعم، فالإنسان ليس كآلة الحاسوب، بحيث تسهل إعادة تعبئته إن تمت تعبئته بطريقة خاطئة من قبل، ولهذا تتطلب الوضعية الراهنة المزرية إعادة النظر كلية في برامجنا الاستعجالية وجعلها تتمحور على العملية التعليمية والتكوينية ببرامجها ومناهجها وكتبها المدرسية وكذا بعنصرها البشري الذي هو مدار الأمر كله، بدل الاستمرار في الهروب إلى الأمام واللعب خارج الميدان بكل المواصفات.

وهنا لابد من قول ما قد يراود الفرد و يستفزه بخصوص التقليص من مدة التكوين الجامعي، بحيث يتبادر إلى الذهن كأننا في حرب ضروس لربح الوقت الذي أصبحنا نفتقده بكيفية حادة في حياتنا اليومية. فهل

هذه هي الحقيقة، أم أنه النهج الغرابي الذي يجعلنا نقتفي، متسرعين، الخطوات السريعة المحسوبة والمدروسة لمن اتخذوا مسارات لم نحسن حتى نقلها السليم منهم؟ لماذا نقلص من مدة التكوين بدلا من أن نعمل على تمديدها؟ هل لأننا نشكو من نقص حاد في العنصر البشري، بحيث تتأثر مؤسساتنا العمومية وغيرها سلبا من هذا النقص؟ ثم، ما دمنا قد أخذنا بالإصلاح البيداغوجي "ل م د" (LMD)، فلماذا لم نعمل على الأخذ بشهادة الماستر (5 سنوات) كمستوى معرفي لابد لمرشحي أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي من الحصول عليها بدلا من توظيف حملة شهادة الليسانس (3 سنوات)، على غرار ما يعمل به الأوربيون الذين أحدثوا هذا الإصلاح؟.

وما دمنا قد أخذنا بإصلاح "ل م د" في الجامعة، فلماذا لم نقم بأي شيء في مقابله بالمدارس العليا الأساتذة للعمل على تدارك النقائص التي واكبت التكوين، خاصة منها ما يتعلق بالتخصصات الضيقة التي لا تتوافق مع مهمة المدرس بالتعليم ما قبل الجامعي الغير متخصص؟ هل بلغ الانفصام هذا الحد الخطير بين ما يتعلمه الطلبة وما هم مطالبين بتعليمه في الثانويات التأهيلية، و حتى في الإعدادي؟ ألا توجد هناك نظرة شمولية عند المسؤولين عن التعليم ليعملوا على تكامل المسارات وتناسقها؟ هل المدارس العليا للأساتذة توجد على كوكب آخر، وتعمل لحساب جزيرة الوقواق التي لا يربط تعليمنا بها أي رابط؟ هل فعلا لا توجد هناك أية ضرورة للاعتماد على التكوين بالمدارس العليا للأساتذة، وأن رجال التعليم الثانوي (المفتشون منهم) مؤهلون وقادرون على تكوين زملائهم بالأقسام كما يراد للتكوين المستمر أن يكون منذ بداية الألفية الثالثة؟ هل، وهل...؟ لماذا لم تحدث مسالك جامعية خاصة بتكوين أطر التعليم ما قبل الجامعي تكوينا شموليا ومتكاملا يتماشى مع إكراهات برامج ومناهج طوري التعليم الثانوي التأهيلي والإعدادي؟

الكتاب المدرسي شاهد على مكامن الخلل

في ظل ما يعرفه التعليم ما قبل الجامعي بكل أطواره (الابتدائي والثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي) من تضخم معرفي كمي ونوعي هائل، وفي ظل تدني الرصيد المعرفي للمدرس، وما يعرفه هذا الرصيد من تدهور وتآكل مع مرور الزمن، يبقى الكتاب المدرسي هو المرجع الثابت والأنيس المعول عليه لكل من المكون (المدرس) والمتكون (التلميذ). وهكذا، يصبح من المطلوب، بل من المفروض، أن يحظى هذا المرجع المؤنس والمعين بعناية خاصة وباهتمام كبير في كل المراحل التي يمر بها قبل أن تؤشر عليه المصالح الوزارية المعنية للخروج إلى الوجود لتأدية دوره الطلائعي الحساس المفترض، خاصة كذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار التضخم الكمي للكتب والذي أصبح يثقل كاهل أطفالنا مهددا إياهم بتشوهات مزمنة للعمود الفقري، وكاهل أولياء أمورهم بالنزيف المادي عند كل دخول مدرسي.

حينما يعلن أي بلد برنامجا استعجاليا ما، فمن أجل مواجهة أزمة حادة ما، وعليه فإن المنهجية الواجب اتباعها تقتضي وضع برنامج مدروس بعناية خاصة، واضح الأهداف، محبوك المسار، محدد الأولويات والآليات، مضبوط الحيز الزمني ومفصل الإجراءات. ثم، قبل تبني أي برنامج استعجالي فلا بد من التشخيص الميداني الدقيق للوضعية المتأزمة، تشخيصا علميا شاملا، لتحديد مكامن الخلل الحقيقية

المتسببة في تأزمها، والتي يراد تعهدها بالإصلاح، ثم ترتيبها حسب خطورتها ونوعيتها وتأثيراتها لضبط الأولويات وترشيد الإصلاح عبر تفعيل آلياته وتوجيه مساراته الوجهة السليمة، والعمل على تغيير الوجهة الخاطئة متى تبين ذلك. والسؤال الذي يطرح نفسه في مثل هذه الظروف هو، هل تم تحديد وتوصيف مكامن العطب الحقيقية التي لم تزد منظومتنا التعليمية إلا اختلالا ورداءة مع مرور الزمن، ومع توالي مشاريع الإصلاح التي لا تزيد الحالة إلا تدهورا والطين بلة وبللا، قبل اختيار شعار "مدرسة النجاح" الذي وضع له برنامج استعجالي معول عليه؟ فباستثناء مجموعة التدابير العملية الواضحة التي أكد عليها صاحب الجلالة، عاهل البلاد، بخصوص مواجهة المعيقات السوسيو - اقتصادية للتمدرس، فإن المعيقات والمعطبات المزمنة الكامنة في الفعل التربوي والتعليمي التكويني والعملية التربوية ذاتها والتي تمثل مركز الخلل المعطب قد تم تجاهلها من طرف المسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية، أو التقليل من سلبياتها، وهو ما يبين بوضوح أن تشخيص الحالة الصحية لمنظومتنا التعليمية قد جانب الصواب مرة أخرى، على غرار ما حدث في التشخيصات السابقة. فمن المعلوم، حتى مما هو متداول بين الناس، أن الأعطاب الحقيقية التي أخرجت قاطرة المنظومة التعليمية عن سكتها تتمركز حول المحاور التالية:

- تضييع المسارات والمناهج التربوية المعلومة للمهمة والتفريط في ضوابطها مع الإجهاز على أخلاقيات المهنة (الرسالة) التربوية والتعليمية، وهو ما أثر تأثيرا سلبيا عميقا على بناء الفرد الإيجابي، المجتهد، الخلاق، المبدع، البناء، الكفء والمتوازن؛

- تضييع الأداة اللغوية (آلية التواصل والفهم والتفاهم والتجاوب) التي تعد وسيلة وسائل إنجاح التعليم والتكوين، بل وسيلة نجاح المدرسة في مهامها ورسالتها؛

- التركيز على اكتساب المدرس للوسائل البيداغوجية التي أصبحت تشكل هدفا في حد ذاتها وهو ما أدى إلى التفريط في الغاية من التربية والتعليم والتكوين و والإخلال العميق بدور المدرسة المتمثل في بناء العنصر البشري بناءا سليما على أسس متينة عبر اكتساب الكفاءات اللغوية والمعرفية اللازمة وكذا الأخذ بناصية العلوم عبر اكتساب المهارات وتحيينها وتطويرها.

ولقد أوضحنا من قبل أن هذا التضييع وهذا القلب المثير للمفاهيم يرجع إلى الاختلالات العميقة في البرامج والمناهج، وإلى اضطراب أحوال المعارف عند العنصر البشري (المؤلف والإطار التربوي والمدرس) الذي يتوقف عليه أمر زرع الروح في العملية التربوية التعليمية وإنمائها، أو وأدها في المهد بالتفريط في اكتساب المهارات اللغوية اللازمة لحيازة الكفاءات المعرفية والعلمية المتوخاة. ومن الحجج الدامغة والمؤشرات الناطقة باضطراب الأحوال المعرفية عند عموم رجال التعليم ما قبل الجامعي، ما هو موثق على صفحات الكتاب المدرسي (من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي التأهيلي)، وخاصة ما يتعلق منها بعلوم الأرض والطبوغرافية (كمثال فقط)، وهو الأمر الذي يبين بوضوح أن أصحاب الكفاءات المعرفية والعلمية تم تجاوزهم بالعمل على إقصائهم.

فالكتاب المدرسي بما يوثقه على صفحاته، بالحرف والصورة، من تدهور معرفي يمثل وثيقة إثبات ذات دلالات بالغة الخطورة. نعم، فلو كان تأليف الكتاب المدرسي يخضع لنفس ظروف إجراء الامتحانات، بحيث لا يسمح للمرشح بالاعتماد على ما بحوزته من كتب ومراجع أو الاتصال بمن هم حوله من أصحاب

الصنعة، وليس له الحق في تجاوز حيز زمني جد محدد، لما أخذت الأخطاء والتشوهات المعرفية الجوهرية الموثقة ضمن طياته كمؤشر خطير على مدى تدني المستوى المعرفي للكثير من رجال التعليم. فكما هو معلوم، يمر تأليف الكتاب المدرسي بمراحل ومحطات عديدة، آخرها محطة المراقبة من طرف لجنة خاصة، للتأشير عليه قبل وضعه بين يدي مستعمليه أو رفضه. فإذا نحن سلّمنا أن من بين ممن اختاروا أن يؤلفوا كتابا مدرسيا، من هم غير مؤهلين معرفيا لذلك، فكيف لنا أن نسلم بأن من بين أعضاء لجن المراقبة من هم كذلك غير مؤهلين معرفيا كما يبدو جليا؟ إنه لأمر غريب جدا، بل شديد الغرابة، يظهر بكل جلاء أن ما تعرفه منظومتنا التعليمية من اختلالات عميقة في كل الميادين مرده إلى الاختلالات الصارخة في توزيع وإسناد المهام وتحمل المسؤوليات، وفي تغييب الشفافية في التعاطي مع قطاع يمثل قلب المجتمع النابض. فإذا كان مؤلف الكتاب المدرسي ينقصه التأهيل المعرفي السليم، وكذا من هو في موقع التأشير على ما تم تأليفه، فكيف سيكون الحال عند من سيعتمد على هذا الكتاب في القيام بمهامه؟ فحتى لو افترضنا أن الكتاب المدرسي ليس له ذلك الوزن والتأثير المفترض، ولا يحتل تلك المكانة التي قد نتوهم في العملية التعليمية والتكوينية، كما حاول إفهامنا وإقناعنا بعض مفتشي التعليم الثانوي التأهيلي (خلال "اللقاء الذي نظمته شعبة الجيولوجيا بكلية العلوم، عين الشق، جامعة الحسن الثاني والمفتشية الجهوية لعلوم الحياة والأرض، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين للدار البيضاء الكبرى تحت عنوان : "تعليم علوم الأرض من المدرسة إلى الجامعة" يوم 25 يونيو 2008 بمناسبة "السنة العالمية للكرة الأرضية")، فإن ما يتضمنه من أخطاء معرفية واختلالات في المفاهيم العلمية الضرورية يعد مؤشرا خطيرا وناطقا بلسان حال تدهور أحوال منظومتنا التعليمية المتمثلة في اكتساب الكفاءات المعرفية والعلمية السليمة، وبالمستوى اللائق المطلوب لتأهيل المدارس والثانويات والجامعات المغربية للدخول في التنافسية الوطنية والدولية، وهو ما يفترض توخيه من رفع شعار الحكامة.

فالحكامة كما هي معرفة "تتوخى حسن التنظيم و توزيع المسؤوليات وصقل القدرات ودعم التواصل داخليا وخارجيا. كما أنها أداة لتأهيل الجامعة والمدرسة المغربيتين للدخول في التنافسية الوطنية والدولية والاستجابة للمهام الرئيسية التي أناطها بها القانون. ويشمل مصطلح الحكامة مفاهيم الشفافية، والتزويد بالمعلومات وكذا حقوق وواجبات المساهمين ومسؤوليات المسيرين، كما أن أسسها تتمثل في حسن التدبير والإشراك والتشارك والتوافق والفعالية وجودة الخدمات والتواصل والرؤية الإستراتيجية ".

فإذن تبين بالملموس المحسوس، كما رأينا، أن أصل الأزمة التربوية والتعليمية التي لا تزداد إلا تأزما مع مرور الزمن وتوالي الإصلاحات المعطبة يعود إلى تدهور التأهيل المعرفي للعنصر البشري من جهة، وإلى تغييب نهج الحكامة التي أصبحنا نرفع شعارها في السنين الأخيرة، من جهة أخرى. وإذا سلمنا بكل هذا، فإنه يتبين بجلاء أن البرنامج الاستعجالي الذي يجب رفع شعاره لإصلاح منظومتنا التربوية والتعليمية وإعادة وضع قاطرتها على السكة من جديد، يكمن في التطبيق الحقيقي لنهج الحكامة في

كل مناحي حياة منظومتنا التربوية. علينا أن نعمل قبل كل شيء على إعادة الاعتبار للعنصر البشري من حيث:

- التكوين المعرفي الجيد والمتكامل بمهنية عالية المستوى، وبالكفاءات المطلوبة للدخول في التنافسية الوطنية والدولية،
- التكليف بالمهام على أسس مهنية وعلمية شفافة وكذا تحديد وضبط المسؤوليات والواجبات فيما يشبه دفترا للتحملات.

فكما قلنا في البداية، كان من الأولى رفع شعار "إنجاح المدرسة" بدل "مدرسة النجاح"، وهو الشعار الذي يتماشى ومتطلبات الحكامة التي أصبحنا نردد شعارها في كل اللقاءات والمناسبات. فالعمل على تأهيل المؤسسة التعليمية (بكل مستوياتها) يتطلب العمل على تأهيل التربية والتعليم والتكوين على أسس متينة يتفاعل فيها العنصر البشري الكفء والبرامج الملائمة والمعارف والمفاهيم السليمة والمناهج القويمة. فمتى نجحنا في هذا التأهيل، فسنكون قد حاربنا بل تخلصنا من الهدر المدرسي الحقيقي (النجاح بنسب عالية ومن دون مؤهلات لغوية ومعرفية) وأسسنا لمدرسة النجاح عبر التكافؤ الفعلي للفرص، والذي يؤهل مدرستنا وجامعتنا لربح رهان التنافسية الوطنية والدولية، مبتغى الحكامة. ففي غياب إعادة النظر في البرامج والمناهج لترشيد التكوين وتقويمه بالعمل على اكتساب الكفاءات المعرفية الحقيقية والمفاهيم العلمية السليمة الضرورية، وتقويم ما اعوج منها وتحيينه، يصبح العمل بشعار "مدرسة النجاح" مضيعة للوقت بكل بساطة، حتى ولو قاربت نسبة النجاح مائة في المائة، وحتى لو قاربت نسبة التمدرس نسبة النجاح. فلا يجب أن تكون العبرة في "مدرسة النجاح" في الكم بل في النوعية والكيف، فكما يقول المثل الدارجي "حفنه ديال النحل خير من خنشه ديال الدبان (الذباب)" (حفنة من النحل خير من كيس من الذباب).

3- الحكامة وبرنامج "جيني"

عجيب ما آلت إليه أحوالنا في شتى الميادين وخاصة في ميدان التربية والتعليم، بحيث أصبحنا ينطبق علينا قول المثل الشعبي "آش خصك آلعريان، خصني لخواتم أمولاي". كيف لا، ونحن نعمل بكل ما أوتينا من فهم خاص بنا على نقل كل ما جدّ و وجد عند الآخر، أيا كان ما ننقل. والغريب في الأمر أننا لا نبالي بما ستؤول إليه الأمور، بحيث لا نتوجس مما قد نتسبب فيه من سلبيات ليس لنا أدنى تصور عن مدى إفرازاتها، ومن تأثيرات لن يمكننا التحكم فيها، وهو ما سيفقدنا قطعا زمام السيطرة والتحكم في مآلنا وأحوالنا. سنترك كل الميادين جانبا، ونركز بدلها على ميدان التربية والتعليم والتكوين، موضوع هذا التشخيص، لما يحتله من صدارة على صعيد المجتمع، ولما له من خطورة على حاضرنا ومستقبلنا.

لقد أصبح حالنا شبيها بحال "الحمار الجشع" في سلسلة "إقرأ" لأحمد بوكماخ، والذي ما فتئ يتنقل في المرعى من نقطة إلى أخرى، كلما بلغ مكانا معشوشبا سبق أن أثار شهيته، بدا له المكان الذي يليه أكثر إثارة للشهية منه، وهكذا دواليك حتى انتهى به المطاف إلى نقطة الانطلاق التي تحوّل عنها إلى التي تليها عندما دخل المرعى. نعم، انتهى به الحال للعودة إلى نقطة الانطلاق، وقد يعاود دورانه

في حلقة مفرغة، كحمار لا يدري أين البداية وأين النهاية. عاد الحمار إلى نقطة البداية من غير أن يدري، فهلاّ عملنا نحن على العودة إليها عن دراية، بدل أن نستمر في التنقل من محطة إصلاح إلى أخرى نظنها أصلح من سابقتها، دونما تقييم علمي موضوعي لما سبق، ولا تقويم سليم لما لحق على ضوء ما سبق، ومن دون تصور واضح المعالم لما نريد ونشتهي.

فمما هو معروف ومعلوم أن مسار التربية والتعليم والتكوين في أي مجتمع، ينطلق من محطة امتلاك أداة التواصل كتابة وتكلما، قبل المرور إلى المحطة الهامة الموالية، حيث تسلسل أطوار اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات في نسق تصاعدي، تصاعد أطوار التعليم المتتالية. هذه المعارف والمهارات والكفاءات العلمية والتقنية والتكنولوجية والقانونية والحقوقية والأدبية الخ، هي المعول عليها لترشيد كل مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على أسس علمية قويمة سليمة. هذه هي باختصار كبير ماهية ومهمة أية منظومة تعليمية في العالم، بينما يبقى كل ما يواكبها ويلفها ويدور في فلكها من مناهج تربوية وبيداغوجية، من قبيل عوامل المناخ المواتية المساعدة على تفعيل الفعل التربوي والتعليمي والتكويني وتهذيبه وترشيده. فالفلاح الذي يتطلع إلى الرفع من مردودية زراعة حقله، مثلا، لا يخطر ببال أي أحد أنه سيعمل على قلب الآية رأسا على عقب، فهو يعلم جيدا أن تقنيات الحرث والتسميد الجيد والسقي والاهتمام بعوامل المناخ والطقس وما إلى ذلك من العوامل المساعدة، لن تؤتي أكلها إن لم يزرع الحبوب ويحرث الأرض. فحينما يسعى الفلاح إلى الرفع من الإنتاجية وتحسين المردودية، فهو يبحث فقط عن العوامل المؤثرة الإيجابية المعضدة والمحفزات السليمة، بعدما يكون قد قام بما يجب القيام به بداهة من زرع وحرث؛ فمن دون الزرع والحرث تصبح كل العوامل المصاحبة المفعّلة والمقوّية والمحفزة عديمة الفاعلية والجدوى.

والسؤال المباشر الذي يفرض علينا إجابة كاشفة شافية هو: هل عملنا كمجتمع، ثم كمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية على تهيئة الأرضية اللغوية تهييئا شاملا مضبوطا وعلى أسس سليمة، قبل أن نعمل على توصيف البذور المعرفية السليمة وتصنيفها وتحديد الكميات المطلوبة وترتيبها (البرامج) وجعلها في متناول المستعمل عبر وضعها في أكياس بمواصفات دقيقة وبطريقة مضبوطة ومعلومة (الكتب المدرسية)، قبل التفكير في كيفية زرعها وحرثها (تدريسها وتبليغها) وتهيئة المناخ البيداغوجي الأفضل لتعهدها بالنماء (المناهج)؟ فهل يعقل أن نركز كل تفكيرنا في البحث عن كيفية الزرع والحرث في الوقت الذي تتجلى فيه السلبيات على مستوى قلة الزراع المهنيين وعدم تهيئة الأرضية اللغوية والمعرفية باستعمال الكفاءات اللازمة والآليات السليمة؟

نبادر بكل تلقائية وفعالية، لكن وبكل سذاجة في كثير من الأحيان، إلى تلقف كل ما جدّ في عالم "الماركتين" التربوي التعليمي، وحتى في غياب، أو تغييب، البضاعة المعرفية الجيدة الضرورية التي نود استعمال آليات بيداغوجية حديثة وتقنيات مبتكرة لتسويقها. فكما يقال، فاقد الشيء لا يعطيه بأي حال من الأحوال، والأحمق هو من يستثمر في عالم الماركتين، مع العلم أنه لا يمتلك بضاعة بمواصفات التنافسية المطلوبة، بل ويفتقد حتى للعنصر البشري المؤهل للتعاطي بكفاءة مع أساليب الماركتين المستوردة. نهجنا يتوافق مع نهج الذي عزم على شراء قطيع من الغنم وليس عنده منفذ (طريق) يربط

مسكنه بالمرعى والمشرب، إلا مرورا عبر أرض جاره. قرر أن يفاتحه في الأمر وأخبره بما عزم القيام به، لكن هذا الأخير رفض رفضا قاطعا أن يسمح له بالمرور عبر أرضه، وهو ما أدى بهما إلى التقاتل، حيث انتهى به الأمر إلى إزهاق روح جاره، ليجد نفسه في آخر المطاف مكبلا في السجن. فقبل أن نلقي بكل ثقلنا في تقصي سبل التدريس وطرق التبليغ وتطوير المناهج، فعلينا أن نعيد النظر في أرصدتنا المعرفية، بل نعيد لها الاعتبار بعد أن أصبحت متجاوزة، مختلة من حيث الكم والنوعية. فعلينا أولا امتلاك العملة الصعبة قبل أن نرهق أنفسنا في تقصي سبل استثمارها وكيفية إنفاقها.

العلم بالتعلم (مقولة بديهية)، والتعلم يعني المثابرة والمداومة على الفعل الذي يؤدي إلى ترسيخ العملية المتوخاة (عملية التعلم) بالعمل الدءوب على تفعيل مراكز الدماغ (مراكز اللغات عبر السماع والإبصار والتسجيل والكتابة والحفظ، الخ) المتحكمة فيها وتنميتها وتطويرها وتطوير سبل التفاعل والتناغم بينها. فكما معلوم فإن مراكز التحكم المتواجدة بالدماغ تفقد السيطرة تدريجيا على الأعضاء المتحكمة فيها والميكانيزمات التي توجهها عندما تتوقف الأعضاء عن العمل (الحركة) لمدة ما. ومن أبلغ الدلائل وضوحا على افتقاد مراكز الدماغ الضابطة والموجهة لحركاتنا وسكناتنا للتحكم والسيطرة تدريجيا على الأعضاء والعمليات الموكلة بها، ما يحدث خلال الرحلات الفضائية لرواد الفضاء الذين يقضون أسابيع لا يستعملون عضلاتهم في تحركاتهم، وخاصة عضلات الأرجل، بسبب انعدام الجاذبية. فحينما يعود هؤلاء إلى الأرض، تراهم لا يستطيعون المشي، بل لا يقدرون على الوقوف، بحيث لا يتأتى لهم ذلك إلا تدريجيا وبعد الخضوع للترويض. فعدم استعمال عضو ما يؤدي وبالمركز الدماغي الموكل به والمشرف عليه إلى التراجع والاضمحلال مع مرور الزمن.

كما أن أحسن مثال على العلاقة السببية بين استعمال مركز دماغي ما، ومدى نموه وتطوره تتجلى فيما تعرفه ذاكرتنا من تباينات نسبية صارخة في تذكر ما نرى أو نسمع أو نقرأ؛ يتذكر أحدنا أدق التفاصيل في ميدان من الميادين التي يوليها عناية خاصة، بينما تجده مفتقد الذاكرة في الميادين والأمور التي لا تستهويه أو لا يهمه أمرها. بهذا الخصوص، أورد ما حكاه لنا أحد الأصدقاء بخصوص ما كان يعانيه من الضعف الشديد في تذكر الأرقام والأعداد، بحيث كان يجد صعوبة في تذكر رقم بطاقته الوطنية وأرقام الهاتف حتى المستعملة بصفة منتظمة وما إلى ذلك، إلى أن وجد نفسه في وقت ما مضطرا للعمل على تذكر الأرقام، وهو ما أدى إلى تحسين ذاكرته بهذا الخصوص. حكى لنا أن أخا لهم أصغر منهم سنا كان يزوره هو وأخ لهما بمدينة الرباط من وقت لآخر، وحينما يجتمعون كانوا، في بعض الأحيان، يتعاطون للعبة الورق المعروفة ("الكارطا")، والتي كان الفوز فيها، في غالب الأحيان، حليف أخيهم الأصغر لأنه كان يحسن تذكر ما تم لعبه من كل صنف من الورق وما تبقى، من بداية اللعبة إلى آخرها. يقول لنا هذا الصديق أنه عزم على رفع التحدي في وجه أخيه الأصغر بالتدرب على التذكر والحساب هو كذلك، وهو ما جعله يتمكن في الأخير من تعديل الكفة معه. هذه الواقعة تبين بجلاء تام أن مشكل ضعف ذاكرة أحدنا، في جانب من جوانب الحياة اليومية أو ميدان من الميادين، يرجع إلى ضعف مركز الذاكرة الخاص بهذا الجانب (أو الميدان) من شؤون الحياة اليومية كنتيجة حتمية لعدم تنميته والعمل على تطويره بالمداومة على استعماله بكيفية نشطة ومستمرة.

لا داعي للاستمرار في التدليل على أمور أضحت من البديهيات العلمية، ولا أدل على كل هذا كذلك ما يقوم به الرياضيون من تدريبات لتنمية قدراتهم الجسدية (العضلات) والعقلية (التفكير والتركيز) وتطوير ردود أفعالهم وضبطها عبر تنمية وتطوير مراكز التحكم والسيطرة المتواجدة في الدماغ. وهكذا، فلم يبق لنا إلا العودة إلى ميدان التربية والتعليم والتكوين، بيت القصيد في هذا التشخيص، مسلحين بهذه البديهيات العلمية، لنعيد التأكيد على أن العلم يتأتى بالمثابرة والمداومة على التعليم والتعلم، أي يتأتى عبر التفعيل المستمر لمراكز الدماغ المتخصصة وتغذيتها وتنميتها وتطويرها. وأول ما يتم البدء به في عملية التعليم والتعلم هو تعلم القراءة والكتابة، قبل المرور إلى اكتساب المعارف، وهذه الحقيقة الدامغة نص عليها كذلك القرآن الكريم في سورة إقرأ " *إقرأ باسم ربك الذي خلق ... إقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم*". بداية، يتم الحث على تعلم القراءة (والكتابة الملازمة لها، فلن يقرأ إلا من تعلم الكتابة)، إقرأ، ثم إقرأ (بالتأكيد مرتين)، ليتسنى للقلم (الكتابة) أن يخوض في تعلم المعارف المعلومة وتقصي سبل معرفة ما لايزال غير معلوم منها.

التعليم بالتعلم هو السبيل لامتلاك العلم والعلوم، أي كل أصناف الكفاءات المعرفية (علمية أدبية وما إلى ذلك)، إنها المعادلة الأوحد الواضحة البسيطة، التي لا يجب الحياد عنها بأي حال من الأحوال، كي لا تختل الموازين والمنهجية، فتفسد العملية التعليمية برمتها لتصبح تدور في حلقة مفرغة. فإذا ما عملنا بما لا يخل بالوصفة، بل بما يثبت أسسها و يدعم تطبيقها ويرفع من مردوديتها، سنكون قد عملنا على تطوير نهجنا ومناهجنا كوسيلة لبلوغ أهدافنا. فالمطلوب إذن، أن لا نغفل أو نتغافل عن لب العملية التعليمية المتمثلة في اكتساب العلوم والمعارف، وفي نفس الوقت نعمل على تطوير وسائل الاكتساب بالكيفية التي تأخذ بعين الاعتبار أحوالنا الاقتصادية وأوضاعنا الاجتماعية والثقافية. فحينما يتم تضخيم الاهتمام بالوسائل على حساب ما توظف له (الغايات والأهداف)، تضطرب المعادلة اضطرابا شديدا، فيعطب الفعل التربوي والعملية التعليمية.

لب العملية التربوية والتعليمية والتكوينية يتضمن شقين متباينين متتابعين؛ شق تربوي ولغوي (مسارين متلازمين) وهو الذي يشكل الأرضية التي تستنبت فيها المعارف وهو ما يمثل الشق الثاني. فإما أن تكون الأرضية التربوية واللغوية صالحة خصبة مهيأة بكيفية سليمة لائقة، فيصبح إذن من السهل استنبات المعارف السليمة وتعهدها بالنمو والتكاثر والتفاعل الإيجابي، وإما أن تكون هذه الأرضية قاحلة جرداء أو ضحلة ملوثة، فلا سبيل إذن للاستنبات السليم للمعارف حتى وإن كانت سليمة. كل هذه المقدمات والتوطيئات والتبريرات والتوضيحات تم بسطها والعمل على تجليتها لتسليط الضوء الكاشف على النهج الذي نسلكه حاليا، بل الذي سلكناه في السنين الأخيرة، مع تعليمنا، لمعرفة هل أخللنا بمعادلة التربية والتعليم والتعلم أم لا.

أوضحنا فيما قبل، وبكل تجرد، أن الاهتمام بالوسائل المساعدة (المناهج البيداغوجية) على إنزال المعادلة التربوية التعليمية إنزالا سليما تضخم إلى الحد الذي أدخل التعليم والتعلم والعلم إلى منطقة الظل. ضيعنا الشق الأول من العملية التربوية التعليمية المتمثل في الأرضية التربوية واللغوية (التربية على أسس سليمة والتعلم الناجعة للغة)، فضيعنا تبعا لذلك حتما الشق الثاني من العملية المتمثل

في اكتساب المهارات والكفاءات المعرفية بشتى أصنافها وأنواعها. لم نشخص الحالة ونقيمها على أسس موضوعية، أسس علمية سليمة، فاندفعنا في البحث عن كل وسيلة لمواجهة التدهور الحاد في المعارف والكفاءات، بحيث لم نزد الطين إلا بلة. فالتدريس بمقاربة الكفايات يعد من بين الوسائل التعليمية التي سحرت أبصارنا وأسماعنا بعيدا عن استعمال تفكيرنا، بحيث لم نتفطن إلى أن التدريس بهذه المقاربة في غياب الكفاءات اللغوية والمعرفية الضرورية والسليمة سيؤدي إلى انزلاقات الطين الذي تشبع بللا ليحدث دمارا شاملا في أرضية المنظومة التربوية والتعليمية. نعم لقد تم قلب طرفي المعادلة التعليمية لتحل الوسائل مكان الأهداف، والأهداف مكان الوسائل فأصبحت المعادلة غير قابلة للحل. إلا أن الأمر لم يقف عند هذا الحد من الاضطراب العنيف الذي هز صرح المنظومة التعليمية بعنف، بل تعداه إلى عقد العزم على الارتماء في عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المغري من دون ضوابط معلومة وهو ما زاد المعادلة التعليمية اختلالا واضطرابا.

ولنضرب مثلا عن مآل كل من يتصرف ويتعامل بغير منهج علمي سليم. إنها قصة ذلك الأعرابي الذي يحكى أنه أصابه جوع شديد وهو في طريقه في إحدى غابات الأطلس المتوسط، وفجأة وجد نفسه أمام شجرة "ساسنو" (شجرة غابوية) ذات الثمار اليانعة البرتقالية اللون. وبالرغم من أنه لا يعلم عنها شيئا، فقد أثارت شهيته بعدما تذوقها، فما كان منه إلا أن ارتمى عليها وأخذ يأكل بشراهة ظنا منه أنه وجد ضالته، كيف لا وهي تغري بحلاوة مذاقها وطيب طعمها. وكعربون منه على رد الجميل لهذه الشجرة المغرية المهجورة، بدأ صاحبنا يسب وبلعن الذين أهملوها ولم يعتنوا بها حراسة وسقيا وما إلى ذلك. ولما شبع، استلقى على الأرض لنيل قسط من الراحة والاسترخاء قبل مواصلة السير، إلا أن بطنه بدأ ينتفخ وبدأت الآلام تقطع أحشاءه. عندها فقط تيقن صاحبنا أنه ضحية جهله وقلة فهمه أو سوئه، فانقلب مزاجه وانهال بالشتم واللعن على هذه الشجرة الشيطانة المغرية التي استهوته بمظهر ثمارها ولذة طعمها وهو في غفلة وجهل عن حقيقة أمرها.

فما هي هذه الشجرة العجيبة المغرية التي أغرتنا بثمارها الكثيرة والمتنوعة الأشكال والألوان، فارتمينا عليها نأكل بجشع، غير مبالين بما ستؤول إليه أمور تربيتنا وتعليمنا وتكويننا ومستقبل الأجيال؟ إنها بكل بساطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بكل ما تفتحه من نوافذ، بل وحتى من أبواب لا حصر لها، ولا يعرف مسارها ولا مؤداها ومنتهاها. وإذا ما عدنا قليلا إلى الوراء، نجد أنه في السنين الماضية الأخيرة، تم إدخال "خدمة" ما يسمى ب"الكتاب الالكتروني" في تعليمنا ما قبل الجامعي (حتى في التعليم الابتدائي ميدان الفعل اللغوي) كمحفز للتلميذ على البحث، ويا لها من قفزة نوعية لو أننا عملنا على تكوين أدنى فكرة مسبقة عنها وعن مدى تأثيراتها السلبية أو الإيجابية. وها نحن لا نقف عند هذا المستوى من الاستناد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المغرية الساحرة خارج المؤسسة التعليمية، بل تخطيناه لنتبنى "برنامج جيني" (Programme génie) لاستعمالها داخل القسم، من طرف المدرس والتلميذ على السواء. وكما هو معلوم، كان التلميذ، من خلال الكتاب الالكتروني، هو الذي "يبحث" ويقوم بعملية "انسخ ولصق"، أو ما سبق أن أسميناه "كب و كول" (copier - coller)؛ أما من خلال "برنامج جيني"، فالمدرس هو من سيقوم بعملية "كب وكول"، ثم يأتي إلى القسم ليعرض ما

"نسخ و لصق" للتلاميذ ليتفرجوا عليه، قبل أن يوزعه عليهم عبر تقنية "أرسل إلى" (envoyer vers) من حاسوبه إلى جهاز التسجيل المصغر "يو إس بي" (USB) للتلميذ "وامريضنا ما عند باس" كما يقول المثل الدارجي المتناغم تماما مع رداءة منظومتنا الثقافية.

1-3- الكتاب "الالكتروني"

كما قلنا من قبل، أدخلت خدمة "الكتاب الالكتروني" في التعليم ما قبل الجامعي للدفع بالتلميذ إلى تعلم كيف يكوّن نفسه بواسطة البحث، مستعملا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتيحها "الإنترنيت" في المنزل أو من خلال "السيبير" (cyber). ولماذا لا؟ لماذا لا نعلّم أبناءنا الاعتماد على أنفسهم لتعلّم ما لم تعد المدرسة قادرة على القيام به بنجاح؟ نعم، كل شيء جائز وممكن في زمن العولمة، يبدو أننا قد دخلنا عصر العصاميين، بحيث يعمل الفرد على تكوين نفسه بنفسه، بعيدا عن مدرسة عملنا على أن تصبح عالة على نفسها، قبل أن تصبح عالة على المجتمع وعلى خزينة الدولة.

لماذا لا نعلم أبناءنا التعاطي مع البحث منذ نعومة أظافرهم، إنه زمن العولمة، لكن بمفهومنا نحن ومنظورنا الخاص بنا للأمور، زمن "كل يلغى بلغاه" (كما يقول المثل الدارجي)، كل واحد يريد إثبات وجوده (أنا أفكر إذا أنا موجود، كما يقول ديكارت)، وفرض رأيه كباحث يفكر وينظّر؛ إنه زمن الحقوق بمفهومها الكوني، حق كل واحد في أن يفعل ما يريد حسب هواه. ولتوضيح الأمور، سنبدأ بتعريف البحث والبحث العلمي حتى تتكون عندنا فكرة واضحة عما نريده ونتمناه لأبنائنا، وهو ما سبق أن نشر من قبل.

يعرف مسعد ياقوت (الإنترنيت كمصدر) 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: طلب وتقصي حقيقة من الحقائق أو أمر من الأمور، وهو يتطلب التنقيب والتفكير والتأمل، وصولا إلى شيء يريد الباحث الوصول إليه".

فإذا كان القصد من "الكتاب الالكتروني" هو تعلم البحث بهذا المفهوم، فإن ما يراد لناشئتنا، ورجال الغد، يمثل قفزة نوعية في ميدان التربية والتعلم والتكوين. تعليم أطفالنا كيف يتقصون الحقائق عبر التنقيب والتفكير والتأمل والفحص منذ نعومة أظفارهم يمثل حلما جميلا، لكن الواقع كما تجليه الوقائع يحوله إلى كابوس مرعب. نعم، يطلب من مدرس منهك التكوين، مثقل الكاهل من وطأة التضخم المعرفي المهول، أن يدرس بمقاربة "الكفايات"، في أقسام مكدسة بتلاميذ خارجين عن نطاق السيطرة، مفتقدين لآليات التواصل (اللغة) ومنهجية التفكير السليم، ومثقلي الأظهر بمحفظات مملوءة بالدفاتر والكتب. نرى في المشهد مدرسا كل مراده وهمه أن يخفف من هموم التدريس بمقاربة "الكفايات" في غياب الكفاءات، فلا يجد من مخرج خلفي غير تكليف التلميذ بالبحث بواسطة الانترنيت للإجابة على ما هو مطروح من تساؤلات في كتب مدرسية مفتقدة للكثير من متطلبات التعليم والتكوين السليمة. هذا هو المناخ الرديء، الذي تحكمه التناقضات الصارخة، وتردي كلا من المستوى اللغوي والمعرفي، الذي نريد لأطفالنا أن يقبلوا فيه على البحث عبر التأمل والفحص والتفكير.

يتجه التلميذ إلى "السيبير" (cyber) ليدخل "عنوان البحث" (و إلا فالمشرف أو المشرفة على "السيبير" هو من يقوم بالعملية مكانه) في "الملاح غوغل" (navigateur Google) لكي يمده بما يريد من معلومات. يضغط على زر "ابحث" ليجد نفسه أمام كم هائل من المعطيات والمعلومات لن يسعفه الوقت حتى لقراءة عناوينها، زيادة على أنه لا يعرف حتى كيف يتعامل معها، فكل ما يحسنه هو القيام بعملية "انسخ و لصق" أو ما أسميناه "كب وكول"، ثم يقوم بطبع بعضها بكل ألوان الطيف. وبعد القيام ببعض اللمسات البسيطة، يصبح ملف البحث جاهزا (باللون والصورة) لتقديمه للمدرس. يتصفح المدرس الملف وقد تثير فضوله بعض الصور ثم يطويه، ويعطى التلميذ نقطة مرتفعة ويغلق الموضوع بغلق الملف. فماذا استفاد التلميذ من هذه العملية، وما هو المجهود الفكري الذي قام به والذي يشكل له قيمة مضافة في تعلمه وتكوينه، ليعطى نقطة منتفخة؟ لنقيّم العملية من أولها إلى آخرها لنرى هل لها من جدوى ولو نسبيا: انحصر دور المدرس في إعطاء التلميذ "عنوان موضوع البحث"، وانحصر دور التلميذ في إدخال "عنوان البحث" في الحاسوب ثم الضغط على زر "ابحث"، وفي الأخير يمر إلى تقنية "انسخ ولصق" أو "النقل أو التنقيل الأوتوماتيكي" (télécharger) أو "التحميل" التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصال. إنه البحث عملا بمقتضيات التدريس بمقاربة الكفايات حسب مؤهلاتنا التي تنقصها الكفاءات وفهمنا القاصر للأمور. إنها حركات أوتوماتيكية تشبه حركات العمال في المصانع التي تجمّع فيها وتركّب قطع وأجزاء السيارات أو أية آلية ميكانيكية أخرى، بحيث ينتظم العمال في سلسلة بشرية، كل واحد منهم يقوم بحركات معلومة محسوبة ومضبوطة عند المرور الآلي لهيكل الآلية من أمامه. ويذكرني هذا المشهد بفيلم "الأزمنة المعاصرة" (Les temps modernes) للممثل السينمائي "شارلي شابلين" (Charlie Chaplin)، حيث يردد هذا الممثل الكوميدي (وهو يتقمص دور أحد العمال المكونين للسلسة البشرية داخل مصنع) وهو في الشارع، خارج المصنع، نفس الحركات الأوتوماتيكية اللولبية كلما رأى صدفة فوق بذلة أي أحد يمشي على الرصيف، لأنه يرى فيها "البولون" الذي يعمل على "لولبته" فوق القطعة المكلف بتثبيتها. نعم، هل على مثل هذه الحركات الأوتوماتيكية كمنهج للبحث والتقصي نعوّل للرفع من مستوى التربية والتعليم والتكوين بمؤسساتنا لصناعة 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؟.

هل هذه هي منهجية البحث (العلمي) التي يراد نقشها في أدمغة ناشئتنا، والتي تشبه النقش على الحجر كما يقال؟ ما هي القيمة المضافة تربويا وتعليما وتكوينا من هذه "البلاجيا الغوغولية"؟ هل المطلوب هو تعلم، بل نقش منهجية "انسخ و لصق" لبعض ما يوفره الملاح "غوغل" من معلومات لا حد لها، أم أن المطلوب هو تعليم أطفالنا كيفية التعامل مع هذه المعلومات بمنهجية البنّاء الماهر الذي لا يستعمل من مواد البناء إلا ما هو مطلوب وضروري، ما يكفي ويتلاءم مع متطلبات الصرح المراد تشييده؟ ولكي يتعامل التلميذ بمنهجية البنّاء مع ما يوفره "غوغل" من مواد البناء الفكري، فعليه أن يكون بمستوى مهارة البناء. إن أخطر ما في هذا الأمر هو أن ننقش في أدمغة أطفالنا عاهات منهجية تربوية وتكوينية مستدامة؛ فالخطير إذن هو أن نعلمهم أن البحث هو هذه "البلاجيا"، أي "كب و كول" اعتمادا

على "الملاح غوغل". أجل، من هنا أصبحنا نكوّن أجيالا من الباحثين "الغوغوليين"، الذين ينحصر عندهم البحث الأكاديمي في "بلاجيا" "كب و كول"، أو ما أسميناه كشكول غوغل. فبعد إثقال كاهلهم بكتب مدرسية لا طائلة منها، جاء دور الكتاب الالكتروني ليزيد الأفق التعليمي التكويني قتامة، والعبء المادي للآباء حدة. فليس المطلوب من تربية أطفالنا هو أن ننقش مبكرا في أدمغتهم أن يتعلموا أن "يكبوا" (كلمة دارجة تعني "يفرغوا الماء") و"ياكلوا" (من الأكل)، فكما يقول المثل الحكمة "لا تعطني سمكة، ولكني علمني كيف أصطادها". فالمطلوب أن نربيهم ونعلمهم كيف يبحثوا على الماء، وكيف يوصلونه إلى مكان استعماله، وكيف يعملون على تنقيته مما قد يعلق به من أتربة وغيرها وما إلى ذلك حتى يصبح صالحا للشرب، وكيف يخزنونه، قبل بلوغ مرحلة الاستعمال "كب". ونفس الشيء بالنسبة ل"كول"، فعلينا أن نربيهم ونعلمهم كيف يمتلكون آليات الحرث ويكتسبون البذور الجيدة الصالحة، وكيف يخدمون الأرض لتهيئتها، ثم كيف يزرعون، وكيف يعتنون بما زرعوا إلى أن يؤتي أكله فيأكلوا مما قد زرعوا وهو ما يؤهلهم للاعتماد على أنفسهم، بدل أن يبقوا عالة على الملاح "غوغل". لنتصور أن في يوم ما يختفي فيه الملاح "غوغل" (وباقي الملاحين على الانترنيت) بسبب من الأسباب، فماذا سيكون حال من أصبحوا مفطومين مدمنين عليه، لا يقدرون على فعل أي شيء بدونه؟ إنها التربية التعليمية في "مدرسة النجاح" على الإدمان الغوغولي الذي لا يقل خطورة عن الإدمان على المخدرات الذي يقتل في المتعاطين لها كل مصادر وسبل التفاعلات الإيجابية في الحياة.

ما المطلوب فعله إذن؟ علينا بكل صراحة أن نعيد النظر في مفهوم "الكتاب الالكتروني"، أو مفهوم البحث بواسطة الإنترنيت (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، ونعمل على التأسيس له بمقاربة تربوية بيداغوجية سليمة ومنهجية علمية صحيحة. إن هذا الترف الغرابي، المضيع لمفهوم التربية والتعلم والبحث ولمناهجهم، بل المضيع لمفهوم التعليم والتكوين، ليس من التدريس بمقاربة الكفايات ومقتضياتها (الكفاءات) وآلياتها وضوابطها في شيء. فإذا كان لابد للتلميذ من التعامل مع الانترنيت ك"كتاب إلكتروني" للاستئناس وتعلم منهجية البحث، فمن المفروض أن نعلمه، أولا، أن يقرأ وكيف يقرأ، ثم كيف يتعامل مع ما يقرأ بمنهجية تربوية بناءة، ثم كيف يعمل على تلخيص ما يقرأ وصياغته بناءا على فهمه لما قرأ، وأخيرا نعلمه كيف يكتب وينظم ما كتب بكيفية سليمة متناسقة. فقط بهذه الكيفية والمنهجية سنؤسس للمفهوم العام للبحث (العلمي)، حيث يمثل التمرّن على البحث "الوثائقي" (recherche bibliographique) نقطة الانطلاق للبحث العلمي. فقط من خلال هذه المنهجية السليمة سيتعلم كيف يقرأ وكيف يلخص وكيف يكتب على ضوء ما هو مطلوب منه، ثم بعد ذلك يأتي دور المدرس الكفء، المحيط الملم بمهامه، ليقف على الأخطاء ومكامن الخلل والأعطاب عند التلميذ ليعمل على معالجتها وإصلاحها قدر المستطاع. ولن يتأتى هذا إلا إذا أعيد النظر جذريا في مفهوم التدريس بمقاربة "الكفايات" لكي يتماشى مع إكراهات واقعنا الاجتماعي والاقتصادي وإمكانياتنا البشرية والمادية، وفي إعادة تكوين المدرسين على اكتساب المعارف اللازمة لجعلهم قادرين على مسايرة التضخم المعرفي الهائل الذي يقض مضاجعهم. فيما عدى هذا، فلن يزيد الارتماء في أحضان الملاح "غوغل" منظومتنا التربوية

والتعليمية إلا توغلا في دروب الأمية التعليمية المفضية قطعا إلى تبني الدارجة كلغة وطنية و"كب و كول" كمنهجية للتعلم وللبحث العلمي. فكل الأمل ألا يسري علينا يوما ما قول الشاعر:

سترى حين ينجلي الغبار أحصان تركب أم حمار

2-3- برنامج جيني

يبدو أننا قمنا بكل ما يجب القيام به لتفعيل معادلتي "العلم بالتعلم" و"التكوين بالتكون"، وكذا ما يتعلق بالمقاربات البيداغوجية، ونجحنا في مهمتنا، بحيث لم يتبق لنا سوى الانخراط في عالم تكنولوجيات المعلومات والاتصالات (TIC) "لإعداد وتهيئة المضامين البيداغوجية الرقمية" للرقي بتعليمنا وتكويناتنا إلى مستويات الأمم المتقدمة. يا ليت الأمر كان كذلك، يا ليتنا رتبنا أمورنا على هذا النسق، بدل أن نعمل على الدوران في حلقات مفرغة متسلسلة، بحيث نقفز من حلقة إلى أخرى، أشد دورانا من سابقتها، ومن أحس بالدوران والغثيان فليلزم الأرض.

تمثل الدوران الخطير في حلقة مفرغة في أول الأمر على مستوى تعليمنا الأساسي، خاصة الابتدائي منه، في الإجهاز على المبادئ التربوية السليمة وعلى التعلم اللغوي، بحيث أضعنا، بل أتلفنا آلية التواصل والتخاطب والتفاهم عند أطفالنا. بعدها، أو بالموازاة مع الحلقة المفرغة الأولى، دخلنا الحلقة المفرغة الموالية التي تتمثل في التضخم المعرفي الهائل الذي عم أطوار التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي. هذا التضخم الكمي والنوعي الهائل (اختلال البرامج والمناهج والمقررات اختلالا كبيرا) أعجز غالبية رجال التعليم ما قبل الجامعي، وبالرغم من ذلك تجاهلنا الأمر وارتمينا في أحضان المقاربات البيداغوجية النظرية المغرية بحلاوة الكلام وجميل الأحلام، التي علقت عليها كل الآمال للرفع من مستوى التعلم والتكوين. نعم، فكما هو معلوم بداهة، فإن تعليق الآمال على أية مقاربة بيداغوجية للرفع من مستوى تدريس المعارف والمهارات والكفاءات يعد بحق أجلى مثال على الدوران المتصاعد في حلقات مفرغة. فهل يتصور أن يربح أي جيش المعارك، في أية حرب يخوضها بالتركيز على التداريب الحديثة وفنون القتال، بينما هو لا يمتلك الأسلحة الواجب امتلاكها، أو يمتلك أسلحة متقادمة أو فاسدة؟ فحتى لا تدور الأمور في حلقات مفرغة من الانهزامات المتتالية، فلا بد للجيش من امتلاك الأسلحة المتطورة الصالحة والتكنولوجيا الحديثة الضرورية قبل التفكير في اقتباس ما جد من فنون التدريب على استعمالها باستقدام الخبراء أو اللجوء للإنترنيت.

بعد هاتين الحلقتين المفرغتين الأساسيتين، جاء دور الحلقات المفرغة الموالية التي يتجلى الدوران المفرغ فيها في تبني تكنولوجيات المعلومات والاتصالات كعصى سحرية للتصدي للتدهور المعرفي عند المكون والمتكون على السواء، والذي تسبب فيه الدوران في الحلقات المفرغة السالفة. فلن يتوقف الدوران الفارغ في الحلقة الأخيرة إلا بعد توقفه في الحلقتين السابقتين. دوران في حلقة مفرغة يفضي إلى دوران في حلقة مفرغة أخرى، ولا تزال كرة الثلج تتدحرج وتتعاظم إلى أن تبلغ الحد الحرج الذي تتهشم فيه ذاتيا لكثرة الاختلالات والتشوهات والاضطرابات الداخلية. أصبحنا نطلب من التلميذ أن يعمل

على التكفل بتكوين نفسه عبر استعمال "الكتاب الالكتروني"، باعتماد البحث "الغوغولي" المغري، ثم جاء بعد ذلك دور "برنامج جيني" للدفع بالمدرس، هو كذلك، إلى الارتماء مباشرة في أحضان الملاح "غوغل"، عصى موسى السحرية. لقد نسينا، أو تناسينا أن أصل الداء يكمن في تضييع تعلم اللغات، آليات التواصل والتفاهم، وكذا في اختلال المفاهيم واضطراب المعارف، لنوجه تدخلاتنا بدل ذلك ونركزها كلها على كيفية مواجهة الأعراض المرضية التي ما فتئت تتفاقم مع مرور الزمن، تماما ككرة الثلج المتدحرجة. فحتى من دون "برنامج جيني" الذي ينحصر دور رجل التعليم فيه في القيام ببعض الحركات الأوتوماتيكية: إدخال عنوان الموضوع في خانة البحث "الغوغولي"، ثم المرور إلى عملية "كب و كول" و "التنقيل الأوتوماتيكي أو التحميل" لبعض الفيديوهات أو النشرات الموضحة بالصوت والصورة واللون، التي تبدو جذابة مفيدة لما يراد تدريسه، ثم يتم حمل "اليو ايس بي" (USB) "الخفيف الظريف" إلى القسم لعرضه على الستار العاكس (écran) أو "الشاشة"، لتنتهي العملية بتحميل التلاميذ لما تم التفرج عليه في القسم. فحتى في زمن التدريس بمقاربة "الكفايات"، كان أغلبية المدرسين يكتبون الدروس على الصبورة لكي ينقلها التلاميذ (فحتى الإملاء ضاع مع ضياع التكوين اللغوي) لسببين اثنين: افتقاد عامل الوقت بسبب التضخم المعرفي الكمي، ونقص الكفاءة المعرفية بسبب التضخم المعرفي النوعي.

فإذا ما عممنا التدريس باستعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصالات (برنامج "جيني")، فإن الأمور ستسوء قطعا إلى حد خطير، نتيجة تحويل العملية التعليمة إلى حصص للتفرج على عروض الفيديو والصور المثيرة الجذابة، الغير مفيدة. فما علينا إلا أن نتذكر ما فعلته الكتب المدرسية المليئة بالصور الملونة المثيرة في عقول أطفالنا في التعليم الابتدائي؛ فبدل أن نعمل على ملء مراكز الاستقبال في أدمغة أطفالنا بصور الحروف وهياكلها، ونعمل على تنمية هذه المراكز وتقويتها بالتدرب المكثف على الكتابة والإملاء وتعلم قواعد اللغات وتطبيقها وحفظها، والتدرب على الإنشاء (الكتابة في أي موضوع)، عملنا على حشو أدمغتهم بما تعج به عشرات الكتب المدرسية من شتى أنواع الصور المثيرة بشتى ألوان الطيف، والتي لا تبقي للطفل أية قابلية للتركيز، بل للتمرين على الكتابة وتعلمها. تمر الأيام، فتظهر تكنولوجيات المعلومات والاتصالات فننقض عليها، تماما كما فعل الأعرابي الجائع مع ثمار شجرة ساسنو في القصة المذكورة سالفا. ثم كلنا يعلم أن هذه التكنولوجيات ستقدم خدمة كبيرة لصنفين من رجال التعليم، يعدون من المفرطين في مهامهم؛ خدمة غير مرغوب في تقديمها لهؤلاء للاستفادة منها في غير محلها. الصنف الأول من رجال التعليم المخلين المتخلين عن القيام بمهامهم، يتخذون من الأقسام أماكن لحث التلاميذ بشتى الطرق على الانخراط فيما يسمى دروس الدعم الليلية و "النهارية"، وكذا أماكن للاستراحة من تعب هذه التجارة المضنية المربحة بالنسبة لهؤلاء، والمدمرة لرسالة المدرس المربي والضارة إلى حد كبير بالمجتمع. الصنف الثاني من المخلين بمهامهم، الغير متخلين عن القيام بها، الذين ستسعفهم صوريا هذه التكنولوجيات، هم أولئك الذين يعملون على تخطي إعاقاتهم المعرفية والمنهجية بكل الوسائل، حتى تلك التي لن تزيد فهمهم للأمور إلا ترديا وإعاقة (التكوين الذاتي للمدرس الذي أصبحنا ننادي به في كل اللقاءات)؛ ويا ما أخطر ما يحدثه أمثال هؤلاء المندفعون بكل قوة من إعاقات مزمنة في التفكير عند أطفالنا، ودمار شامل في المنهجية التربوية

والتعليمية والعلمية المراد التأسيس لها وبنائها. ويا ما أكثر ما عايشناه و عايناه، عن قرب، من أمثلة لهذه الإعاقات البالغة على الفكر والتفكير، والمشوهة لصرح البناء الفكري والمنهجي لأصناف من رجال التعليم. ومن بين هذه الأمثلة الصارخة ما هو موثق في الكتب المدرسية، خاصة فيما يتعلق بعلوم الأرض، حيث يبدو جليا من الأخطاء الموثقة، بل والمدرّسة لأبنائنا، أن حالنا أصبح يدعو إلى الشفقة. فهي أخطاء من الوزن الثقيل جدا، تؤشر بكل جلاء عن مدى عمق الاختلالات المعرفية عند شريحة كبيرة من رجال تعليمنا لن تنفع معها أية مقاربات بيداغوجية ولا أية تكنولوجيات معلوماتية. وللتدليل على ما نقول سنسوق أسفله، فيما بعد، بعض الأمثلة عن هذه التشوهات المعرفية الخطيرة التي تعتبر تشوهات واختلالات معرفية هيكلية، تشوهات في التكوين الهيكلي تجلت في الاختلالات الفكرية وفي المنهجية العلمية المتبعة.

أ- تكنولوجيات المعلومات والاتصالات ليست بديلة

في أواخر سنة 2008 التقينا مع أحد الطلبة المغاربة يتابع دراسته في ألمانيا في طور "الديزا" (DESA) المؤهل لتهيئ أطروحة الدكتوراه، ومما حكاه لنا أنه بالموازاة مع استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن الجامعة التي يتابع فيها دراسته العليا تفرض التدريس بالطريقة الكلاسيكية المتمثلة في استعمال السبورة والطباشير أو ما يقوم مقامه. فلا عجب، إنهم الألمان الذين يعملون بآليات التقدم والرقي والتنافس على الصفوف الأمامية للدول المتقدمة؛ يعلمون أن السر يكمن في امتلاك العلوم والمهارات باتباع الطرق الكلاسيكية السليمة المعلومة المؤازرة بأنجع الوسائل البيداغوجية والاستعمال المعقلن المقنن المتقن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. إذن، للخروج بمنظومتنا التعليمية من النفق المظلم الذي أدخلناها فيه فيما قبل، فعلينا بامتثال مقتضيات الوصفة الكلاسيكية السلسة الواضحة المعالم والمفاهيم واحترام المقادير المنصوص عليها، وهي الوصفة التي تلخصها الآية الكريمة "*الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم*"؛ فلا علم من دون تعلم، ولا تعلم بغير قلم أو ما يقوم مقامه في الأقسام كالطباشير، مع الاستفادة الإيجابية من التحسينات والتحفيزات والتسهيلات التي توفرها المناهج البيداغوجية السليمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وما دمنا قد استشهدنا بآية قرآنية كريمة في التأكيد على أن طريق التعلم السليم واحدة معبدة لا تتغير، فلا بد من الإشارة إلى أن أسلم وسيلة لحفظ القرآن الكريم في العالم الإسلامي كله، في الماضي والحاضر، تتمثل في استعمال اللوح والمناوبة بين الكتابة والمسح. الكتابة على الألواح (والسبورة) وعلى الورق (الدفاتر) تشبه عملية نقش الحجر (النقش على الحجر)، فهي التي تنتهي بتثبيت ما تم نقشه بحيث يصبح مجسما مجسدا يتحدى عوامل التعرية المناخية. فلا يمكن الاستغناء عن الكتابة بالطرق السليمة بأي حال من الأحوال وبكيفية مكثفة ومركزة، خاصة في طور التعليم الابتدائي.

ثم كلنا يعلم مدى التأثير السلبي للآلة الحاسبة على تعلم أطفالنا وشبابنا لعملية الحساب الذهنية وحفظ جدول الضرب وما إلى ذلك مما كان مطلوبا، بل مفروضا تعلمه، بحيث أصبحوا عاجزين على القيام بأدنى عملية حسابية من دون الرجوع إلى هذه الآلة السالبة لمقوماتهم ومؤهلاتهم الذهنية والفكرية

والتفكيرية. هذا العجز عن القيام بالعمليات الحسابية الذهنية الأساسية الضرورية لتنمية مراكز الدماغ المختصة، يدل على تعطيل هذه المراكز، بل إتلافها، مع العلم أنها تمثل الأرضية التي يجب العمل على تعهدها بالتهيئة السليمة والتثبيت والاستصلاح والتسميد لتكون جاهزة لتقبل واستنبات ما سيتم زرعه فيها من بذور ممثلة في المفاهيم الرياضية والفيزيائية والمفاهيم العلمية الأخرى. كما أن التدرب المتصاعد على العمليات الحسابية الذهنية عند أطفالنا بالموازاة مع تنمية مراكز تعلم الكتابة والقراءة، يؤثر بكل إيجابية على تنمية وتطوير وتنشيط باقي المراكز الدماغية لجعلها متآزرة، مستعدة لاستقبال واستنبات أنواع البذور التي سيتمم زرعها خلال الأطوار التعليمية اللاحقة. ويمكن التمثيل للاستعمال المكثف لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات (بما فيها ما يسمى بالكتاب الالكتروني) وكذا التركيز على المقاربات البيداغوجية بمن يزرع فوق أرضية مكونة من صخور صلبة يعلوها سمك ضئيل من التربة الغير المتماسكة، بحيث ما أن تتعرض لهطول المطر (عنصر للسقي والحياة يتحول إلى عامل للتعرية) حتى تجرف وتذهب أدراج المياه بما استنبت فيها، بحيث تبقى الصخور الصلبة عارية؛ وحتى إن بقيت هذه التربة الضئيلة مكانها، فلن تصلح للنمو السليم لما يتم زرعه فيها، لأنها لا تسمح بتجدر ما نبت ونما. فكما قلنا من قبل، فما لم نعمل على تهيئة أرضية التربية والتعلم الخصبة الملائمة برد الاعتبار للتكوين اللغوي السليم اللازم و إرساء كل ما من شأنه أن يحفز، بل يؤسس لقابلية التعلم على أسس سليمة متينة، فلن نزيد الأحوال الصحية لمنظومتنا التعليمية وتعليمنا إلا تدهورا بما نقوم به من تدخلات خاطئة وإصلاحات معطبة.

فحتى التعليم العالي أصبح يعاني من الاستعمال العشوائي والغير السليم لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات، بحيث أصبحت عملية "كب و كول" تحتل حيزا كبيرا في كتابة الأبحاث العلمية بكل مستوياتها. فحتى تهيئة الأطروحات لنيل شهادة الدكتوراه لم تسلم من "البلاجيا الغوغولية" ومن السطو على ما كتبه الآخرون في بعض الأحيان، بحيث مكنت تكنولوجيات المعلومات والاتصالات من ولوج عالم قرصنة أفكار وكتابات الآخرين في العديد من المجالات والحالات التي تم فيها ضبط مثل هذه التصرفات (تمثل الأطروحة التي تمت قرصنتها من الانترنيت في كلية العلوم بوجدة فيما قبل أجلى مثال على الاستعمال السيئ لهذه التكنولوجيا).

أما على مستوى تهيئة أبحاث آخر السنة في المدارس العليا للأساتذة، كمثال آخر، فقد تبين بالدليل القاطع أن الطالب (الحامل لشهادة الليسانس)، المفتقد للتكوين الأساسي المعرفي المتين ولمنهجية البحث السليمة ولمؤهلاتها، غالبا ما يعمد إلى نسخ وتلصيق مقاطع متشابهة في حمولتها الفكرية ومحتواها المعرفي، مأخوذة من مقالات متعددة تتطرق لنفس الموضوع، لكن بأساليب مغايرة من كاتب لآخر. ومما هو معلوم، ففي ما قبل، في غياب هذه التكنولوجيات المؤسسة للكسل والخمول الذهني والفكري، والمغيبة للتعامل النقدي مع ما هو مكتوب، كان الطالب يقوم بمجهودات شخصية لمحاولة فهم ما يقرأ، قبل أن يحاول صياغته بأسلوبه الخاص به، بحيث يتبين للمؤطر مكامن الخلل الحقيقية (لغوية، معرفية، منهجية وما إلى ذلك)، ومدى تفاوتها فيما بينها فيعمل على تداركها. من هنا يتبين بجلاء أن

حتى هذا النمط من التكوين المتميز الذي كانت تسمح به هذه الأبحاث سيتم طمسه والتفريط فيه باستعمال هذه التكنولوجيات المعطلة لآليات الدفع الذاتي عند المكون والمتكون على السواء.

فإذا كان الطالب الحاصل على الليسانس أو الماستر، غير قادر على الاستعمال السليم والإيجابي لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات والاستفادة منها على أحسن وجه، فما الذي نتوخاه من هذا الترف الغرابي فيما يتعلق بناشئتنا التي ضربت على أم رأسها بتضييعها لأسس التربية السليمة والتكوين اللغوي الفعال والتكوين المعرفي والمنهجي الصائب والمجدي، وكذا بسبب وطأة التضخم في كل شيء (تضخم معرفي كمي و نوعي، وتضخم في الأدوات المدرسية، خاصة منها الكتب). ماذا نريد؟ مطلوب منا بإلحاح شديد أن نعمل على تحديد ما نريد على أسس علمية عملية موضوعية وبنظرة واضحة لا غبار عليها؛ هل نريد تعليما حقيقيا نتعلم به ما ينفعنا ويجعلنا نتقدم على كل الأصعدة، أو تعليما وهميا فلكلوريا، نوهم به أنفسنا ونمنيها بالتقدم، بينما نحن نعمل بآليات التخلف.

ثم إن خطر استعمال هذه التكنولوجيا محدق كذلك حتى بالتكوين في التعليم العالي، بحيث أصبح الاستعمال الغير المتزن والمضبوط "للداطاشو" (Datacho) يمثل وسيلة من وسائل هدر حتى التكوين الجامعي، بسبب تحويل العملية التكوينية إلى وصفات جاهزة تمكن من التخلص من أعباء الإعداد المرهق للدروس، بحيث تورث الخمول الفكري في تقصي ما جد من معارف ومفاهيم ومنهجيات ومقاربات، وتشجع على تبلّد الإبداع الذهني حتى عند الأستاذ. وهنا لابد من الإشارة إلى ظاهرة تصريف بعض الأساتذة الجامعيين للدروس إلى مواضيع لعروض يعملون على اقتسامها بين الطلبة، بحيث يكلف كل واحد بتهيئة موضوع ما. من سلبيات هذه الظاهرة أن الطالب المكلف بتهيئ العرض هو الذي يستفيد من محتوى الموضوع الذي كلف به (هذا إن تمكن فعلا من الإحاطة بالموضوع)، بينما باقي زملائه يكتفون بالتفرج على ما يعرضه عليهم خلال حيز زمني ضيق، وهو ما لن يفيدهم إلا قليلا في أحسن الأحوال. وإذا أضفنا إلى الجانب السلبي لهذه المنهجية القاصرة، الجانب الآخر المتمثل في الاعتماد على عملية "كب وكول" التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فلن يستفيد، كما يجب، حتى الطالب صاحب موضوع العرض. وهنا نكرر ما أكدنا عليه دائما في الاجتماعات مع الزملاء الأساتذة، بأن منهجية تصريف موضوع درس ما إلى بعض العروض التي يتكلف بها الطلبة لن تكون مفيدة إلا إذا اشترك الجميع في تهيئة كل عرض، بحيث لا يتم تعيين من سيلقي العرض إلا خلال حصة الإلقاء.

لنعد إلى موضوع برنامج "جيني"، للقول أنه إذا كان هدفنا هو تعليم أبنائنا استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصالات وتعويدهم عليها، فلا أظن أن من بين الكثير من المدرسين الذين تم تكوينهم بطريقة استعجالية، من يمكنه أن يضاهي حتى من هو أقل دراية بهذه التكنولوجيات من بين التلاميذ. وليس أدل على ذلك ما بلغه أطفالنا وشباننا من تفنن في قرصنة كل ما يظهر في الغرب في عالم المعلومات والمعلوميات والأفلام، قبل خروجه إلى السوق أو قبل أن يبدأ في تداوله؛ ومما هو معروف ومتداول، أن شباب المغرب يحتلون الصف الثاني بعد البرازيل في القرصنة بواسطة تكنولوجيا المعلومات والمواصلات. أما فيما يتعلق بالتعليم والتكوين، فمما يثير الانتباه ما يردده جل المدرسين من أن حتى أولئك التلاميذ الكسالى المتجاوزين لغويا ومعرفيا، لهم باع كبير ومهارات عالية في استعمال كل أوجه

هذه التكنولوجيا، بحيث يعملون على إسعاف من هو مطالب بالتدريس بها وتعليمهم إياها، المدرس، الذي يبدو متجاوزا في هذا الميدان.

إنها لمفارقة جديرة بأن تؤخذ بعين الاعتبار لإعادة النظر في منظورنا لأمور تعليمنا؛ نعم، تلاميذ ذووا مهارات وكفاءات عالية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مع العلم أنهم منهوكين لغويا ومعرفيا، فهل من تعليق؟ نعم، فلو كان هؤلاء التلاميذ، أصحاب المستويات اللغوية والمعرفية المتدنية، لا يحسنون استعمال هذه التكنولوجيا، لأمكننا القول أن تعليمهم استعمالها سيؤدي إلى الرفع من مستوياتهم اللغوية والمعرفية وتحسين أدائهم في التعلم والتكون؛ أما وقد ثبت العكس فلا طائلة ترجى من الاستعمال المكثف لهذه التكنولوجيا في تعليمنا ما قبل الجامعي. ومن تعاليم التربية الحكيمة "لا تعطني حوته (سمكة)، ولكن علمني كيف أصطادها"، إذن لا تعلمني تقنية "كب و كول"، ولكن علمني تعليما سليما وكوّنّي تكوينا متينا لأنتج ما قد ينسخه الآخرون ويلصقونه. كفانا من تعميم ثقافة الاستهلاك الرديئة على كل الأصعدة، فمن لا يقدر أن ينتج ما يستهلك فلن يحسن أبدا استهلاكه وتوظيفه فيما يفيده. ومن لا يحسن التعامل مع ما يعرض عليه من معارف وعلوم، كمن لا يعرف كيف يتعامل مع ما يؤكل مما قد يعترض طريقه، كما في قصة الأعرابي مع شجرة "ساسنو" التي مرت بنا أعلاه.

فبعد أن التهم الفواكه الحلوة واستلقى على الأرض، اشتد الألم بالأعرابي الذي ارتمى على الشجرة يأكل من ثمارها الحلوة دونما تفكير في النتائج المغيبة عنه نتيجة لجهله التام بهذا النوع من الثمار الغابوية. لكن بالرغم مما أصاب هذا الجاهل من سوء تصرفه، فإنه يبقى أحسن حالا بكثير مما يهدد تعليمنا، لأنه كما نقول بالدارجة "كيف ما كان الحال" فقد توصل بالدليل القاطع إلى مكمن الجهل والخطأ في تصرفه. لقد علم أين أخطأ، وما الذي أصابه نتيجة خطئه، وإذا بقي على قيد الحياة، فلقد تعلم بالتجربة كيف يتعامل مع المجهول، وإذا مات فقد قتله جهله. فلو كان هذا الأعرابي الجائع يتوفر على منهجية علمية سليمة في التصرف - وكيف له ذلك وهو لم يسبق له أن تعلمها- لبحث أولا على من يسأل من أهل البلد ليرشده إلى حقيقة هذه الشجرة وثمارها. وحتى لو لم يجد أحدا، كان عليه أن ينتبه إلى حالة الإهمال التي توجد عليها هذه الشجرة التي لا يعتني بها أي أحد من أهل البلد، ويتنبّه كذلك إلى أن ثمارها لا يرغب فيها أي أحد (فلو كانت كما ظن هو في أول الأمر لما تركت تنتظره في الشجرة)، فيتعامل معها بحكمة المثل الشعبي المغربي "كيال ويقيس كالقنفذ" في حكايات جداتنا.

لكن، بالرغم من انتفاخ بطن الأعرابي، ومن الآلام التي تقطّع أحشاءه، فإنه قد تعرّف بالدليل القاطع على مكمن الداء فيما حل به، عملا بمقاربة المقارنة بين حالتين، قبلية وبعدية، وعلما بالحدث الذي توسطهما (بين الحالتين)، وهذا بخلاف حال منظومتنا التربوية والتعليمية، حيث لا تبدو علاقة الحالة المرضية بمسبباتها واضحة للعيان. فعندما لا تظهر أعراض الحالات المرضية التي تفضي بعضها إلى بعض جلية في علاقة مباشرة بمسبباتها، فإن تشخيص الوضعية يصبح صعبا، لأن عامل الزمن يصعب من تعقب الأسباب بوضوح، خاصة عندما تفتقد المنهجية العلمية السليمة. ونتيجة لهذه الضبابية التي تلف التفكير السليم، فإنه يتم التعايش والتأقلم مع كل حالة مرضية، بحيث تبدو في آخر المطاف كأنها

صحية، كأنها نتاج تطور طبيعي انسيابي للأمور، كأنها القدر لا طاقة لأي أحد بتغييره. والخطير في هذا كله، أن كل حالة مرضية تتفشى في المنظومة التعليمية يتم التأقلم معها مع مرور الوقت، لتؤسس للحالة المرضية التي تليها، وهكذا دواليك، يستمر التأقلم مع التدهور المستمر حتى يبلغ الأمر حد الغيبوبة والموت السريري، تماما كمن يستنشق أحادي أوكسيد الكربون (monoxyde de carbonne) القاتل من دون أن يحس بمفعوله .

ب - أمثلة لتشوهات معرفية جد حرجة

نسوق هنا بعض الأمثلة فقط للتدليل على أن التكوين الرديء والفاسد لا ولن تسعفه تكنولوجيات المعلومات والاتصالات كيفما كانت فعاليتها وفاعليتها ولا المناهج البيداغوجية. ففي أحسن الأحوال، لن تثمر الشجرة الفاسدة الجذور إلا الرديء من الثمار، حتى ولو تم الاعتناء بما فوق الأرض منها (الأغصان والأوراق والثمار نفسها) بكل الوسائل الممكنة، نعم، ففاقد الشيء لا يعطيه ولن يعطيه بأي حال من الأحوال. فالأفراد الذين يتغذون على ما توفره تربة تربوية وتعليمية فقيرة لغويا ومشوهة معرفيا لن يمكنهم أن يثمروا إلا ما تغذوا عليه.

لن نتطرق للتضخم المعرفي الهائل الذي يئن منه الكتاب المدرسي والذي تمليه البرامج والمناهج المعمول بها في انفصام تام مع الواقع التربوي التعليمي، بل سنتوقف عند محتواه المعرفي، آخذين كتاب علوم الأرض (الجيولوجيا) كمثال لما له من خصوصيات، حيث يظهر جليا أن ما بداخل طياته يوثق لأخطاء وتشوهات معرفية علمية (connaissances scientifiques) خطيرة، ونفس الشيء بالنسبة للمصطلح العلمي ومضمونه والترجمة (terminologie et traduction). فلقد أصبحنا عاجزين على تعليم أطفالنا حتى المعلوم المفهوم من العلوم، فماذا يمكننا أن نتوخاه إذن من التدريس بمقاربة الكفايات والانخراط في عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؟ هل يمكننا الاعتماد على هذه الوسائل لوحدها لبلوغ هدف تكوين وإعداد أجيال قادرة على اقتحام عالم المعرفة والتكنولوجيا فهما وإسهاما، أخذا وعطاء؟ ومما يندى له الجبين، أن الكثير من هذه الأخطاء والتشوهات المعرفية أصبحت مزمنة، تتداول من سنة لأخرى (منذ التسعينات من القرن الماضي)، ومن كتاب مدرسي إلى آخر، ومن مستوى تعليمي إلى آخر. فحتى كتب السنتين الأولى والثانية من التعليم الإعدادي (الثانوي الإعدادي حاليا) التي بدأ العمل بها خلال السنة الدراسية (2004-2005) من منظور ما يسمى التكوين بمقاربة الكفايات لم تسلم من هذه الأخطاء والتشوهات المعرفية، بل حتى كتب السنة الخامسة ابتدائي حيث يتطرق للتضاريس والطبوغرافية، فإن المفاهيم لم تسلم من العاهات والتشوهات. ومن باب إثارة الانتباه، نتساءل بهذا الخصوص، عن ماذا سيتبقّى للطفل التلميذ من حيز زمني واستعداد ذهني وفكري للتكون والتحصين لغويا؟ ثم بعد كل هذا نتباكى على أطلال صرح منظومتنا التعليمية الذي يتهاوى بفعل اختلال قاعدته اللغوية والتشوهات المعرفية.

هل يعقل أن نجد أنفسنا بعد خمسين سنة (50) من بناء الصرح التعليمي لبلادنا عاجزين على تأليف كتب مدرسية سليمة حتى لمستويات تعليمنا الأساسي؟ هل يتعلق الأمر بغياب الكفاءات أم بتغييبها،

أم الأمرين الاثنين معا، أم باستشراء الفوضى و اللامسؤولية؟ ألم يحن الوقت بعد للتعامل مع قضايانا الوطنية الحيوية، وخاصة تعليمنا، بطريقة مسؤولة ومنضبطة، وبعقليات متطورة متفتحة، وبتفكير سليم؟ كيف يمكننا مواجهة آثار العولمة ومقتضياتها وتبعاتها إن لم نتمكن من ضمان ولو الحد الأدنى من مصداقية كتابنا المدرسي (الشاهد الموثق)، وبالتالي نظامنا التعليمي، حتى لا تضيع هويتنا الوطنية تبعا لذلك؟ في غياب تعليم رائد، كيف لنا أن نتطلع لإنجاح المشروع الرائد للتنمية البشرية الذي أعطى انطلاقته عاهل البلاد ويسهر على السير به قدما إلى الأمام في تنقل مستمر عبر أنحاء الوطن؟ إنها مسؤولية المسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية، فعليهم أن يقطعوا مع منهجيات التسيير ومقاربات التدبير ومسلسل الإصلاحات التي ثبت عقمها وتجلت بوضوح محدوديتها.

فيما يلي، سنتوقف بشيء من التفصيل عند بعض النماذج فقط من المفاهيم والمصطلحات العلمية الخاطئة والمشوهة، اخترناها لأنها تتعلق ب"تكتونية الصفائح" وهو الجانب المثير للفضول من علوم الأرض، يعرف عنه حتى من لا علاقة لهم بهذه العلوم، من خلال الأفلام الوثائقية المتلفزة أو التي توفرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

◄- مفاهيم علمية جيولوجية خاطئة و مشوهة

من بين المفاهيم العلمية الخاطئة والمشوهة إلى حد بعيد، والتي أصبحت تتداول بكل تلقائية ويعاد نشرها في كل الكتب المدرسية (الدروس، التمارين، والامتحانات...) ما يلي:

(أ) - "**التدفق البازلتي المستمر على مستوى ذروة المحيط يؤدي إلى دفع البازلت القديم جانبيا مما يجدد قعر المحيط فيتم امتداده**"،

(ب) - "**أن البازلت الجديد يدفع البازلت القديم الذي يدفع بدوره القارات، مما يؤدي إلى اتساع قعر المحيط**"،

(د) - "**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**".

هذه الأمثلة من المفاهيم العلمية الخاطئة، تمثل أخطاء مزمنة وخطيرة الأبعاد على فهم وتصور مبادئ ومرتكزات ومقتضيات تكتونية الصفائح خصوصا (fondements de la tectonique des plaques)، وعلوم الأرض عموما، وهي أخطاء ملازمة لكتب علوم الحياة والأرض للسنة الثانية من الثانوي الإعدادي. ومن المعلوم أن هذا المفهوم الخاطئ المشوه (أ) و (ب) تم اجتراره سنين طويلة في السنة الخامسة من التعليم الثانوي (الجذع المشترك الحالي) حتى السنة الدراسية (2004-2005)، قبل أن يبدأ العمل بتدريس هذه المفاهيم الغير مفهومة في المستوى الإعدادي، ويا لها من مفارقة عجيبة غريبة. فلقد شكلت هذه المفاهيم تحديا لرجال التعليم الثانوي التأهيلي ومؤلفي الكتب، فإذا بنا نعمل على تحميل عبئ تدريسها لرجال التعليم الإعدادي، أي تحميلهم ما لا طاقة معرفية لهم به، فكما يقول المثل الدارجة (والدارجة أصبح لها شأن حتى في منظومتنا التعليمية) "غير زيد عليه ما نايضش ما نايضش".

◄ - ما هو الصواب؟ وما هي نوعية الخطأ وخطورته؟

لو كان هذا الجواب الخاطئ صادرا عن تلميذ، لم يتمكن من استيعاب مبادئ ومفاهيم تكتونية الصفائح، لقيل له أن إجابتك خاطئة، فليس التدفق البازلتي المستمر على مستوى ذروة المحيط هو من يدفع البازلت القديم جانبيا ليدفع بدوره القارات، فيؤدي إلى اتساع قعر المحيط. وسيقال له أن التدفق البازلتي على مستوى ذروة المحيط ناتج عن تمدد قعر المحيط بسبب ابتعاد الصفيحتين اللتين تحدهما هذه الذروة عن بعضهما البعض، وهو ما يؤدي إلى تكون شقوق (فوالق عادية) مفتوحة تملؤها الصهارة البازلتية الصاعدة، التي ليس من خصوصيتها الاستمرارية في التدفق. هذه الإجابة مع ما يواكبها من شروحات وتوضيحات ستسهم في التكوين السليم للتلميذ والبناء المعرفي الجيد الذي سيتحمل ضغط الصرح المتعدد الأطوار الذي يراد بناؤه. لكن أن يكون هذا القلب المدوي للمفاهيم العلمية موثقا في الكتب المدرسية، مزمنا ملازما لها، فإن الأمر يصبح جد خطير، ولن يجدي نفعا تصحيح هذه المفاهيم المشوهة إلى هذا الحد، لا إيجازا ولا تفصيلا، لأن الصرح المعرفي عند من يفهم الأمور على هذا الشكل يفتقد للأسس السليمة للبناء. من لا يستوعب صرحه المعرفي حتى المفاهيم الجيولوجية العامة البسيطة التي تدخل في خانة المفاهيم التي يمكن أن يستوعبها حتى عامة المشاهدين المتفرجون على الأفلام الوثائقية، فكيف له أن يستوعب مثلا المفاهيم المعقدة للجيولوجيا البنيوية المتطرق لها هي كذلك في هذه الكتب؟

وهنا نورد مثالا ميدانيا معاينا عن قرب في بداية التسعينات من القرن الماضي، خلال الإشراف على تأطير تداريب بعض طلبة المدرسة العليا للأساتذة بإحدى الثانويات بالرباط (كانت أول وآخر سنة لزميلنا في القيام بهذه المهمة لما عاينه من تشوهات بالغة في المعارف ليس له الإطار القانوني ولا الحق في التطرق لها مع أساتذة القسم "المتطوعين" لاستقبال الطلبة المتمرنين في أقسامهم). كان هؤلاء الطلبة في مرحلة الاستئناس (مدتها أسبوعين) التي تسبق التداريب الفعلية، يتابعون خلالها الدروس التي يلقيها أساتذة التطبيق، أساتذة الأقسام ليستفيدوا من تجربتهم وطرائقهم في التدريس. قامت إحدى الأستاذات بإلقاء درس حول الشيستية (schistosité) والتورق (feuilletage) والتنضض (litage) كبنيات تكتونية ناتجة عن التشوهات التكتونية، بمقاربة التدريس بالأهداف (المعمول بها في ذلك الوقت). في جهل تام بموضوع الدرس، عملت الأستاذة لمدة ساعتين على قلب كل المفاهيم الجيولوجية المتطرق لها رأسا على عقب، بحيث تمت تعبئة التلاميذ بالتشوهات المعرفية بدل التشوهات التكتونية. وفي نهاية الحصة طرحت الأستاذة على التلاميذ مجموعة من الأسئلة لتتوصل بالدليل (حينما تفتقد المنهجية العلمية السليمة يصبح لكل دليله) إلى تقرير غير قابل للنقاش إلى أن الأهداف التي تم تسطيرها في بداية الحصة قد تم بلوغها. لم تطلب الأستاذة رأيي المختص ولو للاستئناس، فلم يقل لها شيئا لأنه ليست له الصفة القانونية التي عند المفتش، التي تخول له التدخل، ولأن الأمر يتطلب أكثر من تدخل محدود لتوضيح الأمور. فحتى المؤطرون التربويون لن يكونوا أحسن حالا بكثير من الأستاذة، فحتى الكتاب المدرسي الوحيد آنذاك، المؤلف من طرف هذه الأطر، كان يعج بالمفاهيم الخاطئة والمشوهة إلى حد بعيد (وهو ما يتم اجتراره لحد الآن)، وهو ما دفع بالأستاذ

البحث إلى التطرق لها كمواضيع للبحث (كل طالب يقوم ببحث يختاره في بداية السنة الدراسية ليقدمه في آخرها) مع بعض الطلبة ومكاتبة المسؤولين في الوزارة بهذا الخصوص.

وحتى يتضح بكل جلاء مدى تشوه المفاهيم الجيولوجية المتطرق لها في المثالين (**- التدفق البازلتي المستمر على مستوى ذروة المحيط يؤدي إلى دفع البازلت القديم جانبيا مما يجدد قعر المحيط فيتم امتداده، - البازلت الجديد يدفع البازلت القديم الذي يدفع بدوره القارات، مما يؤدي إلى اتساع قعر المحيط**) فسنتطرق إليها بشيء من التفصيل من خلال ما هو معلوم من نظرية "تكتونية الصفائح" للوقوف على مدى ما بلغته المعارف من تشوهات مسببة للإعاقة التكوينية المستدامة.

من المعلوم علميا ومعرفيا أن الصفائح المكونة للغلاف الصخري للأرض تتحرك بالنسبة لبعضها البعض، بفعل تيارات الحمل الحراري (courants de convexion) الكامنة في الغلاف الصخري الوهن، الأستنسفير (asthénosphère). تحرك كل صفيحة بالنسبة للمحاذية لها يتجسد في ثلاثة أوجه رئيسية: فإما أن تتباعدا (تباعد)(extension)، أو تتقاربا (تقارب)(compression) أو تنقلع (انقلاع) (décrochement) الواحدة بالنسبة للأخرى (انقلاع من نوع خاص، بواسطة الفوالق المحولة أو التحويلية (failles transformantes). ومن المعلوم كذلك، أن كل صنف من هذه الحركات التكتونية تؤشر عليه ظواهر جيولوجية محددة تمكن من الاستدلال على وجوده. ومن بين هذه الظواهر الجيولوجية وجود "ذروة وسط المحيط" (dorsale médio océanique)، والتي يتوسطها (خاصة في حالة الذروات البطيئة dorsales lentes) "خسف محوري" (rift axial) ناجم عن فوالق عادية (failles normales) متقابلة، بحيث تؤشر هذه المعطيات كلها عن تباعد الصفيحتين المتجاورتين بعضها عن بعض. وهذه الفوالق العادية عبارة عن شقوق عميقة يؤدي وجودها إلى انخفاض في الضغط على مستوى الأستنوسفير المتواجد تحت الذروة المحيطية (والذي يوجد هنا على عمق قليل من قعر المحيط نظرا لضآلة سمك الغلاف الصخري المحيطي)، وهو ما يؤدي به إلى الانصهار الجزئي المعلوم ،المتسبب في تكوّن الصهارة (magma) التي تصعد إلى أعلى لتملأ الشقوق التي تفتحت. ومن المعلوم كذلك، أن بلوغ هذا الصهارة قعر المحيط يجعلها تتصلب بسرعة، بسبب تبردها السريع بفعل تأثير مياه البحر الباردة، فتتكون الصخور البازلتية (basaltiques roches)، بينما نفس الصهارة التي لا تبلغ السطح (تبقى في أعماق الأرض) تتبرد ببطء فتعطي الكابرو (gabbro).

هذا هو بكل اختصار ووضوح تام "سيناريو" الظواهر الجيولوجية المصاحبة لتباعد صفيحتين متجاورتين عن بعضهما البعض؛ من هنا يتبين مدى التشوه المعرفي الخطير للمعلوم بالضرورة من مفاهيم الجيولوجيا. فلو كانت هذه المفاهيم العلمية متصورة كما هي مسطرة في كتبنا المدرسية (الثانوي الإعدادي في الحالة التي تعنينا هنا)، لكانت الظواهر الجيولوجية على وجه الأرض غير التي نعرف ونرى، ولكانت هناك نظرية غير نظرية تكتونية الصفائح المعلومة التي يراد تعليمها لأبنائنا. إذ كيف يمكن تصوّر حجم ضئيل جدا من الصهارة (عبارة عن قطرة ماء في محيط، قياسا بشساعة وضخامة أصغر صفيحة صخرية معروفة) يؤدي تموقعه بين صفيحتين إلى الدفع بهما والعمل على تباعدهما عن بعضهما البعض؟ كيف يمكن لتدفق صهارة البازلت على مستوى ذروة وسط المحيط الأطلسي أن يدفع في اتجاه الشرق بالصفيحة

الإفريقية (الممتدة عرضا من وسط المحيط الأطلسي من جهة الغرب، إلى المحيط الهادي من جهة الشرق)، وفي اتجاه الغرب بالصفيحة الأمريكية (المتكونة من الشطر الغربي للمحيط الأطلسي والأمريكيتين، الشمالية والجنوبية)؟ هل تم التفكير، بل تصور مدى قوة الضغط المطلوبة لزحزحة هاتين الصفيحتين عن بعضهما البعض؟ وهل يمكن للكرة الأرضية أن تتحمل انبعاث هذا الضغط الهائل من داخلها من دون أن يحدث لها انفجار مهول يؤدي إلى اندثارها تماما، بل وتدمير المجموعة الشمسية؟ فلو كان ضغط الصهارة البازلتية الذي يتموضع على مستوى ذروة وسط المحيط هو الذي يعمل على الدفع الأفقي المتسبب في تباعد صفيحتين متجاورتين، فما الذي يمنع هذه الصهارة من الارتفاع مئات، بل آلاف الكيلومترات في الفضاء الخارجي للأرض؟ ثم، كيف كانت ستكون حالة التشوه على مستوى القشرة المحيطية (ومن المعلوم أنه لا يوجد أي تشوه ذو صفة انضغاطية (caractère compressif) على مستوى القشرة المحيطية) لو كان الأمر كما هو متصور في هذه الكتب؟ ثم كيف يمكن تصور تكوّن الصهارة على مستوى الأستنوسفير في غياب الشقوق والفراغ الناجم عن تباعد الصحيفتين المتجاورتين عن بعضهما البعض؟ فمما هو معلوم بالضرورة كذلك، أن هذه الفوالق العادية والشقوق "المفتوحة" هي التي تتسبب في الانخفاض الحاد للضغط على مستوى الأستنوسفير، وهو العامل الضروري اللازم لحدوث الانصهار الجزئي لهذه الأخيرة، وهو ما يؤدي إلى تكون الصهارة التي تصعد إلى السطح لتملأ الفراغ الناتج عن تباعد الصفيحتين. فإذا كان هذا البازلت هو الذي يدفع بالصفيحتين كما هو متصور في الكتب المدرسية، فمن أين أتى وكيف تكون في غياب العوامل المؤدية إلى تكونه؟ نعم، إنها مفاهيم خاطئة ومشوهة إلى حد بعيد، بحيث تفضي الأخطاء والتشوهات بعضها إلى بعض في تسلسل مريب ورهيب؛ فالأمر لا يتعلق فقط بأزمة في النظام التعليمي للبلاد، بل بكارثة تربوية تعليمية علمية بكل المقاييس، ناتجة على الإخلال التام بالمهام والمسؤوليات وتطاول من لا بضاعة علمية صحيحة سليمة عنده على ميادين بحساسية المنظومة التعليمية.

ومما تجدر الإشارة إليه والتركيز عليه، أنه من خلال ترجمة مفاتيح بعض الرسومات ووثائق الإيضاح (légende des figures) يتجلى في بعض الأحيان وفي نفس الكتاب المدرسي، المفهوم السليم لتكوّن البازلت وتموضعه على مستوى الذروة. فهل يمكن أن يؤخذ هذا المعطى على أنه شيء إيجابي يخفف من وطأة المفهوم الخاطئ المتطرق له أعلاه، في نفس الكتاب؟ والجواب 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 أن يزيد كذلك الطين بلة وبللا، بسبب إدخال عامل جديد لن يزيد الفكر إلا 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 تربوي بيداغوجي سليم

بسبب تضارب المفاهيم من حي لآخر. هل بعد كل هذا ستبقى لتعليمنا أية مهابة وقدسية في نفوس تلامذتنا وداخل مجتمعنا؟ هل ستبقى لرجال التعليم أنفسهم وكتبنا المدرسية أية مصداقية؟ أحد الأساتذة الجامعيين كان يعلم ابنه الذي كان يدرس بالسنة الأولى ثانوي (الجذع المشترك حاليا) المفاهيم الجيولوجية الصحيحة ويطلب منه أن لا يظهر ذلك للأستاذة حتى لا يربكها أو تدخل في صراع معه وتعمل على الانتقام منه (وهذا وجه آخر للعملة، ومصيبة أخرى تتمثل في مدى سلبية الأستاذ الباحث، لكن لا يسمح السياق بالتطرق لها هنا).

ومن أغرب و أعجب التشوهات المعرفية، وما يثير الشفقة على حالنا، ما هو موثق في بعض هذه الكتب المدرسية والذي مفاده: "**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**".

يا للهول، لو كانت هذه هي نظرية هذا العالم، لما عرف اسمه حتى في حومته، بل و لكانت وبالا عليه. إن أبعاد هذا الخطأ الكابوس أبعد من أن تتصور، فلقد بلغ تشوه المفاهيم والمعارف حدا خطيرا، بحيث يظهر جليا أنه حتى المفاهيم الأساسية والمرتكزات العلمية البسيطة (les fondements) وبديهيات مبادئ ومفاهيم علوم الأرض أصبحت أبعد ما يمكن عن الاستيعاب والفهم والتصور السليمين. والأخطر ما في الأمر أننا نعمل على تثبيت كل هذه التشوهات والإعاقات وإشاعتها عبر تعليمها لرجال الغد. كيف يمكن إذن للتلاميذ الذين يعبؤون بهذه الأصناف من الإعاقات الذهنية والفكرية والتصورية أن يتابعوا 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 بهذا الخصوص على ضوء الواقع المعيش والوقائع. ثم إن نظرية "زحزحة القارات" "لفيكنر" (Wegener) نظرية "بدائية" لم تعد صالحة، فلقد استبدلت بنظرية "تكتونية الصفائح"، والفرق بين النظريتين شاسع جدا، ويظهر بجلاء أن هناك خلطا تاما بين الأمرين عند مؤلفي هذه الكتب.

كيف تم بلوغ هذا الحد الخطير من الهذيان، الذي مفاده أن "الرواسب الحديثة التي تتشكل على مستوى الذروة الوسط محيطية تدفع الرواسب القديمة، مما يؤدي إلى اتساع قعر المحيط وبالتالي ابتعاد القارة الإفريقية عن القارة الأمريكية"؟ والرهيب المرعب في الأمر، أن هذا الهذيان ليس حديثا داخليا، عبارة عن هواجس نفسية عند من يعلم أن رأس مال بضاعته المعرفية في الجيولوجيا لا يسعفه في فهم هذه الظاهرة، بل يتعلق الأمر بمفاهيم جيولوجية موثقة في الكتب المدرسية، ويراد لها أن تسعف كلا من التلميذ والمدرس على السواء في الفهم السليم. فكما يقال، تمسك غريق بغريق، فكيف لهما أن ينجوان؟ إنه أغرب مفهوم جيولوجي يتم تعليمه لتلامذتنا، وهو يظهر بما لا يدع مجالا للشك أن مفهوم المهام والمسؤوليات لم يعد له أي اعتبار في تعاملنا مع أكثر الميادين حساسية. لن نتطرق هنا ولو بالإيجاز لتوضيح هذا المفهوم المتعلق بتكون الصخور الرسوبية، ولن نتطرق للخلط الخطير بين ثلاث مفاهيم جيولوجية جد متباينة (Subduction, Subsidence et Enfouissement) في الترجمة

لها بمصطلح "التمر"[1]. فليس هذا الهدف مما نحن بصدد كتابه هنا، بقدر ما نريد أن نبرهن بالدليل الموثق القاطع (بواسطة هذا المثال) عما بلغه المستوى المعرفي عند الكثير من رجال التعليم من تدني خطير ورداءة لن ينفع معه لا التدريس بمقاربة الكفايات ولا الارتماء في أحضان تكنولوجيات المعلومات والاتصالات. فما لم نعد عقارب الساعة إلى الوراء، كما يقال، لضبط أمور منظومتنا التربوية والتعليمية على أسس سليمة تم افتقادها مع مرور الزمن، فسيبقى تعليمنا (العمومي والخصوصي) متجاوزا في محتواه المعرفي الذي يشكل لب العملية التعليمية والتكوينية، ولن نزيده إلا تجاوزا وغوصا في المستنقع بهروبنا إلى الأمام، عبر تركيزنا على الوسائل البيداغوجية، ثم تبنينا لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات كعصى سحرية لشق طريق سالكة في بحر تربوي تعليمي مضطرب. فإذا كان قائد العمليات والموجه لها يفتقد لمستوى الدراية اللازم لإدارتها، فكيف له أن يشرف عليها بنجاح كما هو مطلوب من المدرس بمقاربة الكفايات؟ ثم كيف يمكن لمن تعلم تقنية "كب و كول" أو "التحميل الأوتوماتيكي" لما لا يعرف أن يكون قائدا للعمليات بمنظور التدريس بمقاربة الكفايات؟ لا أدري ما الذي بقي لنا مما لم نقله لتجلية الواقع وتوضيح الرؤيا لمن لازال يراهن على مواجهة الداء بتجاهله والتعاطي بدل ذلك مع أعراضه؟ أهلا وسهلا بالتدريس بمقاربة الكفايات، لكن بشرط وجود الكفاءات المعرفية والعلمية والمنهجية المطلوبة واللازمة، ومرحبا باستعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، لكن بنفس شروط التدريس بمقاربة الكفايات، زيادة على بناء الكفاءة اللغوية عند المتلقي.

ونحن نكتب هذا التشخيص، بحثنا، معتمدين على "تكنولوجيات المعلومات والاتصالات" عما قد يكون كتبه الفرنسيون بخصوص منظومتهم التعليمية المتقدمة التي ننظر نحن إليها نظرة الغراب المعجب بمشية الحمامة. وقبل التطرق لما هو مطلوب فعله والقيام به لإعادة وضع القاطرة (قاطرة منظومتنا التربوية والتعليمية) على السكة السليمة، وفي الاتجاه الصحيح، سنسوق مقتطفات من بعض التقارير والتشخيصات الرسمية والغير الرسمية بخصوص مشاكل التعليم في فرنسا، البلد الذي نعمل على استنساخ واستنبات منظومته التعليمية المتقدمة في تربة غير تربتها ومناخ غير مناخها. لا نسوقها لإعطاء المصداقية لما نقول ونكتب، بل لإظهار أن الذين ننقل منهم بأعين مغمضة لا يمتلكون الحقيقة المطلقة، بل هم أناس يجتهدون لإصلاح منظومتهم التربوية والتعليمية اعتمادا على معطيات أرضيتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية. فكما سبق أن أوضحنا من قبل، فحتى في عالمي النباتات والحيوانات، فإن السمة المشتركة تتمثل في خاصية التأقلم والتفاعل مع المحيط الطبيعي؛ فالأغلبية الساحقة من الأنواع مهيأة للعيش في بيئة خاصة بها، لا يمكن لها أن تحيد عنها. ومن الأمثلة الرائعة على هذه الخصائص الطبيعية ما هو معروف عن شجرة الأركان (arganier) التي لا تتواجد إلا بالمغرب، في غرب سلسلتي جبال الأطلس الكبير والصغير. فالأصل في عالم الحيوان والنبات إذن هو التميز بخاصية تأقلم كل نوع من أنواع الحيوانات والنباتات مع محيطه، فإذا ما تم إخراج أي نوع من بيئته

---

[1] - لمن يريد الوقوف على كل التفاصيل أن يرجع لكتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"، كما تمت إعادة نشر ما يتعلق بهذه المفاهيم الجيولوجية الخاطئة في جريدة المنعطف، الأعداد: 3659، 3665 و 3671، مارس 2010

فإنه سيعاني مشاكل كثيرة، هذا إن لم تصب بالتلف. فحتى في عالم الجماد والأحجار، فإن كثيرا من أنواع وأصناف الصخور تتفاعل بكيفية مغايرة مع عوامل التعرية التي تتغير من مناخ لآخر، كما أن العديد من أنواع الصخور الرسوبية تبقى لصيقة بنوعية المناخ الذي تتكون فيه. وهذه الخاصيات هي التي تمكّن من التعرف على الظروف المناخية والبيئية التي تكونت فيها الصخور الرسوبية عبر الأزمنة الجيولوجية السحيقة.

فهل يعقل أن تحيد المجتمعات الإنسانية عن نظام السنن والخصوصيات والخاصيات، الذي يشكل قاسما مشتركا بين كل العوالم المكونة للطبيعة (الجماد، النبات والحيوان)؟ فبخصوص الجنس البشري مثلا، توجد فوارق ومفارقات كبيرة فيما يتعلق بخصوصيات المجتمعات والشعوب. فنحن كمغاربة مثلا، لنا اليوم قيم وعادات وتقاليد وأعراف تمثل خصوصياتنا الثقافية والاجتماعية، كما نتميز كذلك بعقليات متأخرة وتدني مستوى دخل الأفراد وتدني المستوى المعيشي وما إلى ذلك (ظروف اجتماعية واقتصادية غير مرضية)، فهل يعقل إذا أن نقدم على استنساخ المنظومة التربوية والتعليمية لفرنسا والتي أعدت لأفراد شعب لا يجمعنا بهم أي قاسم مشترك؟ فالمنظومة التربوية تشبه شجرة الأركان في خصوصياتها وتأقلمها مع بيئتها ومحيطها، فهي ليست للاستنساخ والاستنبات في ظروف اجتماعية وثقافية مغايرة. فحتى في داخل الفضاء الأوروبي الذي تجمع شعوبه نفس الثقافة والقيم، ويحكمهم نفس الإطار السياسي العام (الاتحاد الأوروبي)، فلم تعمل بلجيكا على اتباع خطى جارتها فرنسا في الإصلاحات التي أدخلتها على منظومتها التعليمية. فقد حافظ البلجيكيون على منظومتهم التربوية الكلاسيكية، خاصة عندما تبين لهم مدى الأعطاب التي أصابت المنظومة الفرنسية من خلال مسلسل الإصلاحات التي خضعت لها. استنساخنا واستنباتنا لمنظومات تربوية لا تتناسب مع تربتنا الحضارية والثقافية والاجتماعية أدى إلى إفساد هذه التربة، بحيث لم تعد صالحة لاستنبات ونمو قيمنا ومقوماتنا والتي لن يصلح حالنا من دونها، تماما كما تفعل أشجار الأكليبتوس والصنوبر التي تنبعث من أوراقها وجذورها مواد كيميائية حامضية تفسد التربة، فتصبح غير صالحة لإنبات ونمو باقي أنواع الأشجار والنباتات، بحيث تبدو الأرض تحتها جرداء قاحلة.

4- المنظومة التعليمية الفرنسية: نظرة مقتضبة

4 – 1 - مقتطف من تقرير Jean-Pierre Demailly

في بداية غشت 2001، رفع جون – بيير ديمايي (Jean-Pierre Demailly)، الأستاذ الباحث بجامعة كرونوبل I (Grenoble) وعضو أكاديمية العلوم، تقريرا من 31 صفحة، يتعلق بتعليم العلوم وبمحيط عمل الأساتذة والأساتذة الباحثين إلى كل الجهات المعنية بالأمر.

يقول الأستاذ الباحث في الصفحة 4 من التقرير:

"والأخطر هو أنه تم القيام بكثير من الإصلاحات الجد متقاربة، وهو ما أدى إلى إضعاف الصرح الذي تم تشييده بكل دقة وأناة من طرف الأجيال السالفة. لقد تم في بعض الأحيان الدوس على التجربة الطويلة المتراكمة مع مرور الزمن، وهو ما أدى، في كل الأحيان، إلى ضياع رصيد مجهودات التأقلم الفعالة. فغالبا

ما طغى الهم المحمود المتمثل في العمل على "تكافئ الفرص" و دمقرطة التعليم على الإصلاحات التي أجريت، إلا أنه كان يتم دائما الأخذ في الحسبان بالقاسم المشترك الأصغر؛ و بما أن القاسم المشترك الأصغر يفرض تقليص المحتوى، فقد تم البتر بوحشية في البرامج. فبدل إعادة التفكير في البرامج بكيفية شاملة، فإن ضغوطات عامل الزمن أدت إلى تفضيل العمل بكيفية متقطعة، وهو ما أدى إلى ابتكار برامج ببنية مثقبة تشبه بنية "الغروييز" (جبن أصفر ذو ثقوب صغيرة، وهو باسم مكان في سويسرا). ففي ميادين العلوم، كثير من الشروحات الأساسية، والتي تمثل في غالبيتها تلك التي تمكن التلاميذ من إرساء معارفهم على أسس سليمة من الفهم، أو التي تغذي تفكير المواطنة عندهم، تم حذفها بدون سبب ومن دون أي دراسة أو تحليل ديداكتيكي معقول للنتائج التي يمكن أن تحدثها هذه القرارات (2).

(2): التوجيهات التي اتخذت من طرف المؤسسة التعليمية غالبا ما هي نتاج أفكار ساذجة شيئا ما، تدافع عنها بعض الشخصيات المعروفة، سرعان ما تشوه ويدفع بها إلى أقصى الحدود عند التطبيق، تؤخذ على أنها الحقيقة الوحيدة من طرف المسؤولين الإداريين، من دون تشاور حقيقي، أو أخذ وعطاء، مع الفاعلين في الميدان، الخ (انظر مقتطفات النص بالفرنسية).

Plus grave, des réformes successives et trop rapprochées ont été mises en oeuvre, venant fragiliser l'édifice délicat patiemment mis en place par les générations précédentes, faisant parfois table rase de la longue expérience accumulée, aboutissant dans tous les cas à une diminution du potentiel adaptatif. Les réformes ont souvent été menées au nom de soucis louables "d'égalité des chances" et de "démocratisation de l'enseignement", mais dans la réalité, au prix du choix systématique du plus petit dénominateur commun. Puisque ce plus petit dénominateur imposait une réduction des contenus, on a taillé sauvagement dans les programmes. Au lieu de repenser les programmes dans leur globalité, les contraintes de temps ont fait qu'on a préféré concevoir les programmes au coup par coup. Ceci a abouti à la conception de programmes en "structure de gruyère". **En Sciences, beaucoup de parties explicatives fondamentales, souvent celles qui permettaient aux élèves d'asseoir leurs connaissances sur une compréhension de fond ou d'alimenter leur réflexion citoyenne, ont été supprimées sans raison et sans aucune analyse didactique sérieuse des résultats que ces décisions pouvaient engendrer**(2).

(2) Souvent, les orientations prises par l'institution éducative semblent résulter d'idées assez naïves soutenues par quelques personnalités très en vue, tout aussitôt déformées et poussées à leur extrême dans leur application, et reprises comme la vérité unique par les responsables administratifs, sans réelle concertation ou va-et-vient avec les acteurs du terrain. Il en a été ainsi pour la réforme dite des maths modernes dans les années 1970, qui prétendait que la seule clé de la compréhension scientifique était l'introduction de la méthode axiomatique formelle dès la classe de sixième, voire dès la maternelle. On en a vu les piteux résultats. Aujourd'hui - en retour de balancier si l'on peut dire - des scientifiques éminents ont fait remarquer que la science expérimentale était peut-être un point faible de notre pays et devait donc être davantage prise en compte dans le système éducatif. Il semble malheureusement en avoir été conclu qu'il fallait évacuer tout concept un tant soit peu théorique des programmes de l'enseignement secondaire ! Si des cas d'expérimentateurs purs comme Faraday existent, il y a aussi de nombreux exemples de théoriciens dont les résultats ont abouti à des retombées pratiques considérables (Poincaré, Einstein, Bohr...). La science, presque par définition, est une combinaison harmonieuse

d'expérimentations et de modélisations théoriques, et elle doit évidemment apparaître comme telle dans l'enseignement.

4 – 2 - إجراءات عملية (الصفحتين: 8 و 9)

أ - على جميع المستويات

بخصوص جميع المستويات يوصي الأكاديمي الفرنسي جون – بيير ديمايي بما يلي:

▪ إعادة النظر في طرق تقييم التلاميذ. فيجب أن يكون التقييم مرنا، يمكن من التوجيه الحقيقي، ***لكن من دون السماح للتلاميذ الضعاف بالمرور إلى المستويات العليا***. اقتراحات التوجيه الأولية والأخيرة يجب أن تكون من صلاحيات المدرسين وحدهم (مع حق أولياء الأمر ولجان الاستئناف على الإطلاع والنقاش).

▪ ***الإرساء الممنهج للتكوين المستمر لأساتذة التعليم الثانوي***، وهو ما يجب أن يمثل الجانب الملزم من مهامهم، خصوصا بواسطة العلاقات العضوية مع التعليم الجامعي.

▪ الخ (انظر النص الفرنسي أسفله).

ب - التعليم الابتدائي

▪ إعادة النظر في البرامج، خاصة على مستوى الحساب (كلمة "الرياضيات" تبدو لي نوعا من التكلف في هذا المستوى). ***فممارسة عملية الحساب الذهنية والرشاقة في الحساب اليدوي يجب أن يعودا من الأولويات الضرورية، إلى ما كان عليه الحال من قبل.***

▪ إعادة الاعتبار والفعالية لطرق التدريس المجربة الفعالة والمتينة بيداغوجيا، التي تتلاءم مع غالبية التلاميذ، خاصة الطرق التي تمثل قيما ثابتة خالدة: تعلم الحساب بالعد على الأصابع (أو بالخشيبات !)، مع التركيز الكبير على مبادئ القياس والوحدات (نفس الشيء يجري بلا شك على قطاعات أخرى غير الحساب، كالفرنسية مثلا: الطرق التحليلية في القراءة، الكتابة بضبط الخط، الإملاء،...) (11)

(11) في مراحل مختلفة رأينا ظهور وازدهار نظريات بيداغوجية شاذة، غريبة، تأخذ مكانها بالمؤسسة التعليمية كمبدأ وعقيدة، تسببت في كوارث كبيرة: الطرق "الإجمالية" في تعليم القراءة، الحساب التقليدي الذي تم استبداله ب"الرياضيات المعاصرة" المزعومة الغبية والمدعية للطموح في نفس الوقت. لحد الآن، لازالت هناك إيعازات مثيرة للسخرية وأوامر سامة، كالتي تتمثل في منع استعمال الوحدات في كتابة العمليات الحسابية (بحيث لا تظهر الوحدات إلا في الأخيرة، في النتيجة). ... . هذا المنع ليس له أي مبرر علمي ذاتي جوهري (بل على العكس)، فهو يؤدي غالبا بالتلاميذ لكتابة روابط وعلاقات غير متجانسة، كالمساواة بين قياسات مختلفة، كالأعداد الصافية والقياسات حسب الأبعاد. ولقد أظهرت دراسات ديداكتيكية جدية أن عدم استعمال الوحدات

يمكن أن يؤدي إلى فقدان الإدراك عند تلامذتنا الصغار. وللتذكير، فإن فهم الوحدات والقياسات والأبعاد والعلاقات المتواجدة بينهم تمثل عنصرا جوهريا في الفيزياء، وكذلك في الرياضيات (...). إذن، لا يتعلق الأمر نهائيا –كما قد يتصور بعضهم- بإشكالية باطلة. وعليه، فإن استعمال الآلات الحسابية أو أنظمة معلوماتية متقدمة لا يعد عربونا عن جودة التعليم - بل العكس- خاصة حينما تستعمل بطريقة مكثفة.

و إليكم النص بالفرنسية:

Mesures concrètes

0) A tous les niveaux

Changement de perspective dans les procédures d'évaluation des élèves. L'évaluation doit être à la fois souple, permettre une réelle orientation, ***mais éviter de laisser passer aux niveaux supérieurs les élèves en difficulté***. Les propositions initiales et finales d'orientation doivent être de la seule prérogative des enseignants (avec un droit de regard et de discussion des parents, et des commissions d'appel).

Mise en place systématique d'une ***formation permanente des enseignants du secondaire***, qui constituerait une part *obligatoire* de leur service, en particulier au moyen de liaisons organiques avec l'enseignement universitaire.

Mise en place de structures d'évaluation des performances des formations, indépendantes du pouvoir politique, et faisant appel en particulier à des experts issus de l'ensemble des disciplines concernées.

Gestion plus flexible des horaires, en fonction des disciplines et de la nature des activités.

Gestion plus flexible de la carrière des enseignants: évaluation des résultats par les responsables d'établissements et par l'inspection, mécanismes d'encouragement des initiatives et des expériences locales, passerelles institutionnelles vers d'autres corps de fonctionnaires pour résoudre les problèmes d'inadaptation ou de difficultés liées à la santé, etc.

Mise en place de partenariats avec les entreprises et le monde du travail. Appel à des intervenants extérieurs lorsque la situation rend cette intervention souhaitable.

a) Enseignement primaire

Revalorisation des programmes, en particulier au niveau du calcul (le mot "mathématiques" et a fortiori "mathématique" me paraît pédant à ce niveau). **La pratique du calcul mental et l'agilité dans les calculs manuels doivent redevenir des *exigences prioritaires*.**

Remise à l'ordre du jour de méthodes d'enseignement éprouvées et pédagogiquement solides, convenant à une majorité d'élèves, en particulier les méthodes qui sont des valeurs "éternelles": apprentissage du calcul en comptant sur les doigts (ou avec des bûchettes!), plus grande insistance sur les notions de grandeurs et d'unités (la question se pose aussi sans doute dans d'autres secteurs que le calcul, par **exemple en Français: méthodes analytiques de lecture, orthographe, dictées...)** (11)

(11) On a vu fleurir à différentes époques des théories pédagogiques farfelues, aussitôt érigées en dogme par l'institution, et qui ont provoqué des ravages considérables: méthodes "globales" de lecture, calcul traditionnel remplacé par de prétendues "maths modernes" aussi stupides que démesurément ambitieuses. Aujourd'hui encore persistent des injonctions ridicules ou toxiques, telle que celle consistant à interdire l'usage des unités dans l'écriture des opérations de calcul (l'unité doit figurer uniquement au niveau du résultat). Selon des témoignages portés à ma connaissance, cette injonction institutionnelle semble parfois conduire les inspecteurs à mal noter les enseignants s'adonnant à la pratique "réprouvée". Or, l'interdiction précédente semble avoir pour seul fondement le fait que les calculettes ne manipulent que des nombres. Elle n'a aucune justification scientifique intrinsèque (bien au contraire), et conduit souvent les élèves à écrire des relations incohérentes, à savoir des égalités entre grandeurs de natures différentes, comme des nombre purs et des grandeurs dimensionnées. Des analyses didactiques sérieuses ont d'ailleurs montré que la non utilisation des unités dans les calculs pouvait induire une perte de sens chez les jeunes élèves [19], [20]. Rappelons que la compréhension des unités, des "dimensions" et leurs rapports mutuels est un élément fondamental de la Physique, tout aussi bien lié (en Mathématiques avancées) aux principes de covariance et contravariance en calcul tensoriel. Il ne s'agit donc nullement - comme certains pourraient être tentés de le croire - de problématiques désuètes. Et, soit dit en passant, l'usage d'instruments de calcul ou de systèmes informatiques performants n'est pas un gage de qualité d'enseignement - loin s'en faut - surtout lorsque l'usage en est abusif.

أتوقف عند هذا الحد من اللقطات من هذا التقرير المهيأ من طرف أكاديمي أستاذ باحث ذو نظرة شاملة بكل جزئيات العملية التعليمية، ملم بشتى أنواع الاختلالات، خاصة تلك التي تقوض صرح الأطوار التعليمية بسبب ما يصيب طور التعليم الابتدائي من عاهات مزمنة في آلية التواصل وعمليات الحساب الذهنية واليدوية، وهذا ما سبق أن أكدنا عليه في التقارير والتشخيصات التي سبق أن نشرت في الجرائد الوطنية منذ أواخر سنة 2005، والتي تم جمعها في كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي". وأشير إلى أن هناك تقريرين آخرين حول التعليم بفرنسا سأقتطف منهما ما قد يفيد ويقنع من لم يعد يثق إلا بما يأتي من الضفة الأخرى للأبيض المتوسط:

4 – 3 - تقرير مجموعة "جريب" (GRIP) الفرنسية

هذه المذكرة التوليفية من تقرير حول "عناصر عن حالة التعليم بفرنسا" هيأته "مجموعة التفكير المتناظم عن البرامج (GRIP)"، تمت كتابته بعد 2003، تاريخ تكوين هذه المجموعة. هذين التقريرين تمت كتابتهما بعد أكثر من 15 سنة من التقرير الذي طلب الرئيس فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) من "لو كوليج دو فرانس" (Le Collège de France) إعداده له بهدف إدخال إصلاحات عميقة على المنظومة التعليمية (كما سنرى)، وهي الإصلاحات التي أسست لبداية تردي التعليم على كل المستويات في فرنسا، وفي المغرب طبعا، تبعا لذلك، كحال كل مقلد لا يحسن حتى نقل (النقيل بالدارجة) ما عند الآخر، تماما كما في النكتة حول أحد السياسيين المغاربة الذي كان ينعت شعبيا ب"البليد" (مكلّخ بالدارجة القحة). تقول النكتة أن هذا الشخص كان يجتاز مبارة للتوظيف، فطلب من سياسي آخر (أظنه أرسلان الجديدي) أن يمرر له اللأجوبة، فلما ظهرت النتائج تبين أن إسم أرسلان

الجديدي مكرر على لائحة الفائزين. لقد نقل صاحبنا السياسي "البليد" الإجابة الصحيحة لأرسلان الجديدي و كذلك إسمه.

Eléments sur l'état de l'enseignement en France. Texte du GRIP
(*G*roupe de *R*éflexion *I*nterdisciplinaire sur les *P*rogrammes).
Note de synthèse

Dans la perspective du débat sur l'Ecole, le GRIP, qui rassemble des enseignants de tous les niveaux, du Primaire à l'Université, attire l'attention de la représentation nationale sur la dégradation profonde de notre système scolaire, avance un diagnostic et propose des solutions.

Une évaluation faussée de l'état de l'école

Force est de constater que les organismes et les experts officiels ont sous-estimé et continuent de sous-estimer l'extrême gravité de l'état de l'école. Ainsi M. Christian Forestier, président du HCE (Haut comité à l'évaluation) n'hésite-t-il pas à parler dans les colonnes du *Figaro* du 26 juin dernier du "bon niveau du bac " alors même que, dans une *Lettre ouverte* parue au même moment, le ministre préconisait de dispenser en 1ère année de fac des " cours de culture générale.", ce qui revenait à admettre que le bac ne sanctionnait plus l'acquisition de cette culture. Ainsi l'exploitation correcte des résultats de l'étude comparative faite par la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective dirigée par M. Claude Thélot), entre copies de Certificat d'études primaires 1920 et copies d'élèves de 1995 (cf. *infra*) montre, contrairement aux conclusions officiellement tirées, une baisse massive des compétences calculatoires, orthographiques et sur la résolution de problèmes chez la plupart des élèves de 1995. Et la situation s'est encore aggravée depuis. Comment faire cours devant des classes où la majorité des élèves sont incapables de suivre et où les meilleurs sont inférieurs aux meilleurs d'autrefois? Le problème, au primaire comme au collège puis au lycée et maintenant en faculté relève de la quadrature du cercle. L'échec scolaire est le reflet de l'échec d'un système devenu tout entier un "maillon faible" de la transmission des connaissances.

Les causes de la crise et ses conséquences.

Sur la base d'évaluations faussées, et au lieu d'identifier les vraies causes de la crise scolaire, le système a jusqu'ici cherché des échappatoires et a donné des réponses en trompe l'oeil. Confondant symptômes et maladie, il a voulu traiter comme des problèmes séparés la violence, l'illettrisme, l'inappétence à l'effort, l'ennui etc. Il a refusé de voir que l'augmentation des actes d'indiscipline, la généralisation de l'incapacité à l'attention et au travail, l'accumulation des retards n'étaient pas des phénomènes de société mais procédaient principalement de la dégradation des contenus, de la désorganisation de programmes de plus en plus lacunaires, de l'abandon des redoublements, de la baisse de niveau des examens, bref avait sa source dans des réformes depuis longtemps conçues dans l'optique de l'adaptation et se traduisant par de nouvelles baisses d'exigences entraînant elles-mêmes de nouvelles difficultés.

Dernière étape de cette série de renoncements, la réduction généralisée de tous les niveaux d'enseignement, avec l'alibi de la "massification", à l'inculcation de savoir-faire périssables, à l'apprentissage de simples procédures empilées sans aucune cohérence nous condamne à court terme à ne plus pouvoir produire les élites élargies, ingénieurs, techniciens et professeurs, dont nous avons besoin pour tenir notre place dans la compétition économique et culturelle. De nombreux universitaires témoignent d'ores et déjà que leurs étudiants ne maîtrisent même pas les connaissances élémentaires, le nombre de jeunes s'engageant dans les filières scientifiques s'effondre, les concours de recrutement visent de plus en plus bas. En tout état de cause, si les mesures adéquates étaient prises immédiatement, il faudrait trente ans pour assurer à nouveau la pérennité des capacités productives du pays et de son rayonnement intellectuel. Raison de plus pour ne pas encore une fois s'engager dans une impasse.

Construire une école à la hauteur des défis de notre temps

La tentation du repli et du recul existe. Sous prétexte d'assurer la paix scolaire, d'aucuns songent au retour des "blouses grises" et à la vieille discipline. Appliquées aux élèves actuels, ces recettes fondées sur la crainte, même si elles peuvent momentanément et localement restaurer le calme, déboucheront tôt ou tard sur une montée brutale des antagonismes: des jeunes gens maintenus dans l'ignorance n'hésiteront pas longtemps entre la docilité et la révolte contre le système responsable de leur échec.

Le GRIP, constatant la nocivité des orientations décidées depuis de nombreuses années, ainsi que l'effet pernicieux des nouveaux programmes "en gruyère" du primaire et du collège, préconise de rompre avec la logique aveugle de l'adaptation et de mettre les exigences scolaires au centre de l'école par:

- la reprise de programmes cohérents et de progressions construites,
- la refonte des filières,
- la prise en compte dans les carrières scolaires et aux examens du niveau réel des élèves et des étudiants.
- la revalorisation du savoir, du travail et du mérite.

4- 4- تقرير بطلب من الرئيس فرانسوا ميتيران

هذا التقرير من 20 صفحة، تم بطلب من الرئيس فرانسوا ميتيران (François Mitterrand) من "لو كوليج دو فرانس" (Le Collège de France)، وتم رفعه إليه من طرف بيير بورديو (Pierre Bourdieu) في 27 مارس 1985. في هذا التقرير تم التأكيد على الاستعمال المكثف والمنهجي للتقنيات الحديثة لبث ونشر الثقافة، خاصة التلفزة و "التليماتيك" (مجموع التقنيات والخدمات التي تمزج وسائل المعلوماتية بوسائل الاتصال). و إليكم نص ما هو مكتوب في الصفحتين 15 و 16 تحت عنوان "استعمال التقنيات العصرية للبث والتواصل" (من دون ترجمة).

L'USAGE DES TECHNIQUES MODERNES DE DIFFUSION

L'utilisation éclairée des instruments modernes de communication, et notamment de la vidéocassette, permet aujourd'hui de confier la production d'instruments de transmission des savoirs et des savoir-faire élémentaires, c'est-à-dire fondamentaux, à des équipes associant des spécialistes de la communication audio-visuelle, capables d'employer au mieux les capacités spécifiques de l'instrument, et des enseignants désignés par leurs compétences pédagogiques particulières qui auraient évidemment intérêt à s'entourer des avis de la communauté scientifique. À la différence de l'enseignement télévisé qui, du fait de la rigidité de la programmation, s'intègre souvent mal dans la progression, nécessairement diverse, de l'enseignement dans les établissements scolaires, la vidéo permet d'offrir des enseignements courts, denses et pédagogiquement efficaces : d'un quart d'heure ou d'une demi-heure au maximum, ils laissent la place au commentaire, à la discussion et à l'exercice. Portant sur des savoirs et des points de programme où l'image (photographie, animation, etc.) est irremplaçable, ces enseignements devraient être définis, pour chaque niveau d'enseignement et chaque domaine du savoir, dans des cahiers des charges destinés aux producteurs, publics ou privés, de vidéocassettes susceptibles d'être utilisées dans les établissements scolaires. La vidéocassette, qui permet de combiner la souplesse de l'utilisation, chaque maître de chaque établissement pouvant choisir son moment pour l'utiliser, et l'unité de conception et de réalisation, pourrait contribuer à réunir la liberté et la diversité des usages pédagogiques et l'unité et la qualité de la culture enseignée. L'usage raisonné et généralisé d'enseignements enregistrés de haut niveau contribuerait par surcroît à réduire l'effet des variations de la qualité des enseignements selon les établissements, les régions, etc. Il n'est pas douteux, par exemple,

qu'en matière d'art et de littérature, et tout spécialement de théâtre, et aussi de géographie ou de langues vivantes, l'image pourrait contribuer à ôter à l'enseignement le caractère assez irréel qu'il revêt pour les enfants ou les adolescents dépourvus de l'expérience directe du spectacle ou du voyage à l'étranger. Pour favoriser la production de ces nouveaux instruments pédagogiques, il faudrait fournir aux enseignants intéressés les moyens d'acquérir les nouvelles techniques de transmission du savoir et, à ceux qui les auraient parfaitement maîtrisées, les moyens de les mettre en œuvre.

La télévision pourrait être utilisée, notamment le samedi et le dimanche, comme base d'une véritable éducation permanente (à différents niveaux) qui satisferait une demande actuellement exploitée par les marchands de cours par correspondance, d'encyclopédies et autres ouvrages ou revues de vulgarisation et qui créerait, autour de l'école, un environnement culturel indispensable à la réussite généralisée de l'entreprise éducative.

Une combinaison raisonnée de la vidéocassette et de la télématique pourrait permettre à des établissements d'enseignement équipés de terminaux d'ordinateur de proposer une éducation personnalisée de haut niveau. On voit comment, par ce moyen, l'aide de l'État, bien distribuée, pourrait compenser les désavantages géographiques et sociaux. Il s'agirait, dans un premier temps, de lancer un petit nombre d'expériences à la fois sociologiquement valides (c'est-à-dire assurées de toutes les conditions nécessaires pour avoir des chances de succès) et susceptibles d'être reproduites à plus grande échelle après que les conclusions en seront tirées et les moyens trouvés.

Pour éviter les illusions et surtout les désillusions, il faut toutefois rappeler que les instruments modernes d'enseignement ne peuvent être efficaces qu'à condition qu'on ne leur demande pas de se substituer aux maîtres mais de les assister dans une tâche renouvelée par leur utilisation : **ils ne sont jamais qu'un outil supplémentaire à la disposition des maîtres dont la compétence, le rayonnement et l'enthousiasme restent les facteurs principaux du succès pédagogique**. En outre, ils ne peuvent recevoir toute leur efficacité qu'au prix d'énormes investissements économiques et culturels. L'accès à la "consommation individuelle" de l'éducation que permet le recours à la télématique a pour effet d'augmenter les coûts de l'éducation et non de les réduire comme on avait pu le croire. Non seulement parce qu'elle exige des dépenses importantes en équipements (téléviseurs, magnétophones, micro-ordinateurs ou terminaux d'ordinateur, vidéothèques, etc.) qui, en favorisant une pédagogie active, et un travail individuel ou collectif de recherche, sont eux-mêmes générateurs de nouveaux besoins (bibliothèques de recherche, banques de données, etc.) ; mais aussi parce qu'elle demande des maîtres très compétents et très investis dans une entreprise pédagogique propre à révéler de nouveaux besoins pédagogiques - **l'utilisation imparfaite étant propre, au contraire, à déterminer des régressions par rapport à ce que les moyens traditionnels permettaient d'atteindre**. L'effet d'homogénéisation et de centralisation que produirait l'usage systématique (mais nécessairement limités à une fraction restreinte de l'horaire) d'enseignements fabriqués au niveau des instances centrales aurait pour contrepartie l'action diversifiée des maîtres : loin de se trouver réduits au rôle de simples répétiteurs, ceux-ci auraient à remplir une fonction complètement nouvelle, débarrassée des tâches purement répétitives et combinant l'action continue et personnalisée qui est celle du tuteur, chargé d'accompagner l'apprenti dans son travail, et l'action pédagogique du maître et de l'animateur, attachés à transmettre les modes de pensée les plus fondamentaux et à organiser le travail individuel ou collectif.

Le changement de véhicule appelle des changements dans le message. Les moyens de communication modernes ne peuvent obtenir leur plein rendement qu'à condition que **soit opérée une profonde transformation des contenus enseignés et des manières d'enseigner: il s'agit en chaque cas de faire un effort méthodique pour maximiser le rendement de la communication (par un travail sur le langage employé, sur les documents présentés, les expériences proposées) en prenant en compte explicitement les caractéristiques sociales et scolaires des**

destinataires. Pour répondre à la demande de formation et d'information que l'utilisation de ces nouveaux moyens ne pourrait manquer de faire surgir, l'autorité centrale devrait s'appuyer sur des équipes d'animateurs qui devraient permettre **de trouver, dans une connaissance critique des meilleures solutions apportées par quelques-uns aux problèmes rencontrés par tous, les bases d'une généralisation progressive et volontaire des expériences réussies**.

ومما تجدر الإشارة إليه هو هذا التوضيح الذي تم التأكيد عليه في سياق هذا المقطع من نص التقرير: "وحتى نتجنب السقوط في الأوهام ولا نصاب بخيبة الآمال، لا بد من التذكير أن الوسائل العصرية للتعليم لن تكون فعالة إلا في الحالة التي لا نطلب فيها منها أن تأخذ مكان المدرسين، بل تعينهم في مهمة متجددة باستعمالها: لا تمثل هذه الوسائل إلا أداة إضافية تحت تصرف الأساتذة، حيث تبقى الكفاءة والإشعاع والحماسة هي العوامل الأساسية للنجاح البيداغوجي. كما أن هذه التقنيات لا يمكن أن تؤتي أكلها إلا عبر استثمارات اقتصادية وثقافية كبيرة. الخ."

Pour éviter les illusions et surtout les désillusions, il faut toutefois rappeler que les instruments modernes d'enseignement ne peuvent être efficaces qu'à condition qu'on ne leur demande pas de se substituer aux maîtres mais de les assister dans une tâche renouvelée par leur utilisation : ils ne sont jamais qu'un outil supplémentaire à la disposition des maîtres dont la compétence, le rayonnement et l'enthousiasme restent les facteurs principaux du succès pédagogique. En outre, ils ne peuvent recevoir toute leur efficacité qu'au prix d'énormes investissements économiques et culturels.

نقول، ولقد تبين بالدليل القاطع أن الاستعمال الغير السليم أفضى بهذه التقنيات إلى أخذ مكان المعلم والأستاذ، وهو ما أدى إلى تخريب العملية التعليمية عبر التفريط فيما تم اكتسابه من قبل من رحم التجارب العملية التعليمية الميدانية الرزينة، بعيدا عن التنظير من أعلى الأبراج العاجية للمهووسين بالمقاربات البيداغوجية. فكل ما يتم التنظير له من هذه المواقع لا يعدو عن كونه هواجس وتخمينات وتمنيات وتخيلات في انفصام تام مع الفعل التربوي والتعليمي الميداني، فهي تعكس فقط الصورة الذهنية والفكرية، أي تصور من نظّر لها، بعيدا عن الأخذ بعين الاعتبار لتراكمات التجارب الميدانية ذات المصداقية. فما على هؤلاء المفكرين المنظرين المتنورين إلاّ أن ينظروا نظرة تفكّر وتدبّر ليروا ما الذي بوأهم هذا المقام العالي من التفكر والتدبر، هل التكوين الكلاسيكي المنهجي المتّزن الذي عملوا على زعزعته بالحث على تجاوزه، أم التكوينات التي ينظرون لها؟ وإذا لم يفلحوا في التجرد من الذاتية الضيقة ويتجاوزوا محيط ذواتهم، ليتوصلوا لإصدار الحكم السليم على هذا التساؤل، فما عليهم إلا أن ينظروا للعنصر البشري الذي أنتجه تطبيق هذه النظريات التربوية والبيداغوجية المضطربة، المتغيرة تغير المناخ، والتي تميل حيث تميل الرياح.

هذه هي الهفوات والثغرات المعطبة التي أوصلت العملية التعليمية إلى ما هي عليه من تردي حتى في فرنسا، البلد الذي نقلده تقليدا أعمى؛ تقليدا لا يترك لنا أدنى مساحة للتفكير المستقل، ولا أدنى مسافة للنظر بوضوح في عواقب الأمور. فحتى الحمامة التي نريد تقليد مشيتها كغربان قد أضاعتها ولم تعد تحسنها هي كذلك، وهذا ما دفع بالأكاديميين الفرنسيين ومجموعات التفكير للانكباب على الحالة

المرضية التي آلت إليها حال المنظومة التعليمية في بلادهم. طبعا، إذا كان التعليم في فرنسا يعاني من حالة مرضية مستعصية بالرغم من عوامل المناعة المتقدمة عندهم، فإن الحالة الصحية لمنظومتنا التعليمية، نحن المستنبتون لما لا يوافق تربتنا ومناخنا، ستكون كارثية بكل المقاييس.

5- بيداغوجيا الإدماج

قبل المرور لما هو مطلوب منا فعله لمحاولة إعادة وضع قاطرة المنظومة التعليمية على السكة السليمة، وفي الوجهة الصحيحة كما يبدو جليا لنا، طرأ ما يستدعي التطرق لمحور جديد. فلا بد لنا من قول الحمد لله، لأن المتتبع لأحوال مناخ منظومتنا التعليمية الذي لا يثبت على حال لن يحس بالملل والضجر. أحوال منظومتنا التربوية أشبه بأحوال أوربا العجوز؛ ولماذا لا هذا الشبه ونحن نتتبع آثار أقدام أعجز (أقدم) دولة فيها، فرنسا. فما أن يتراجع جنون (أو حمق) البقر وتتوقف الأرض عن الاهتزاز تحت الأقدام، حتى تتفشى أنفلونزا الطيور، ثم الخنازير و من يدري، ماذا بعد؟ القطط ثم الضفادع،.. ثم تتحرك العواصف المالية والاقتصادية التي اضطرب لها محيطها، ثم العواصف الثلجية، والتي ما أن تهدأ حتى يتفجر بركان أيسلندا فينفث غباره في أعالي السماء ليمنع استعمالها من الطيران، وهكذا دواليك إلى ما لا نهاية. إن منظومتنا التربوية والتعليمية لا تثبت على حال، نقلد فرنسا، من غير أن نلحق بها طبعا، لأننا نقتفي آثار الأقدام في مخيلتنا المتغربة اعتماد على الصورة الثلاثية الأبعاد التي توفرها في وقتنا الحاضر ثورة تكنولوجيات المعلومات والاتصالات التي افتتنا بها. وهكذا، فما دمنا نقلد عن بعد، عبر الصورة، غير قادرين على السير بنفس الخطى، جنبا إلى جنب، مع الفرنسي نظرا لافتقادنا للكفايات المادية والكفاءات البشرية وضعف البنية التحتية وكذا تورم عقلياتنا ومنظومتنا الثقافية المعاصرة، فيا ليتنا تحلينا بشيء من التريث وعدم التسرع، حتى نستوثق من سلامة المسارات التي تتخذها الإصلاحات المتتالية على المنظومة التعليمية الفرنسية التي تبين من خلال ما سقناه أعلاه أنها لا تزيدها إلا اختلالا وترديا.

فما أن انتهينا من تسليط الضوء على مسار الإصلاح المعطب الذي أسس للتدريس بمقاربة بيداغوجية الكفايات في غياب الكفاءات عند المدرس وانعدام لوازمه المادية على صعيد المؤسسة التربوية والتعليمية، إذا بنا أمام إصلاح آخر من طراز آخر موديل، إصلاح يشكل قفزة نوعية، بل بهلوانية، من صنف تلك التي لا يمكن مشاهدتها إلا عند محترفي السيرك؛ إنه التعليم بمقاربة بيداغوجيا الإدماج. فالصورة شبيهة تماما بأفلام الكارتون (أو الصور المتحركة) الخيالية، ك"غراند ليزر"، حيث يتم الإدماج والالتحام بين ثلاث شخصيات كارتونية كلما استدعت الضرورة ذلك، فتنتج عنه شخصية قوية قادرة على مواجهة الخطر المحدق. من هنا يتبين بجلاء ما الجدوى من إطلاق العنان لأبنائنا، منذ أن يروا النور، للتفرج على هذا النوع من الأفلام الكارتونية، بحيث نعدّهم ليصبحوا مهيئين تماما لتقبل فكرة الاندماج الذاتي، بالعمل على إدماج كل ما تعلموه في حياتهم ليصنعوا منه شخصيتهم كما يحلمون بها.

يقول أحدهم "فالمنهاج المبني على هذه البيداغوجيا يقود المتعلم (طفلنا) نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته (لمن لازال يتوهم، فإن أطفالنا أصبحوا خبراء) وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى. وعموما، فإنّ المناهج ذات الطبيعة الإدماجية تعمل على جعل المتعلّم يتدرّب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها؛ كأن يركّز، مثلا، على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا، عاملا كفءا، شخصا مستقلاّ"**؛** نقلا من الانترنيت ("كب وكول").

فما دامت حتى الحيوانات بكل أنواعها وأجناسها قادرة، حسب نظرية داروين، على تحديد خصوصيات المحيط البيئي الذي تعيش فيه في أدق تجلياتها وتستوعبها، فتوظفها في خلق أجهزة وظيفية على مستوى الجسم وتعمل على تطويرها، بل وتعمل على تطوير الجسم ليتكمن من استيعاب كل المؤثرات البيئية والتكيف معها[1]، فكيف يمكن أن يستعصي على أطفالنا، نحن بني البشر المعروفين بالتفكير والذكاء والدهاء، أن يتوصلوا إلى إدماج كل ما يتعلمونه، بعضه في بعض، ليخلقوا من أنفسهم وذواتهم الشخصيات التي تستهويهم؟ فبعدما تعرفنا جميعا على قدرة الإدماج والاندماج عند شخصيات أفلام الكارتون كما تخيلها مخترعوها، وكذا عند الحيوانات طبقا لنظرية داروين، فلا يبقى أدنى مجال للشك بخصوص بني البشر، وإنها بحق ثورة بيداغوجية ستكفينا هموم سلبيات نقص أو انعدام الكفاءة المعرفية عند المدرس المؤطر في التدريس بمقاربة الكفايات، أو حتى انعدام المدرسة والمدرس نفسه. إنه التطبيق المحكم لإستراتيجية الهروب، بل الفرار بأقصى سرعة إلى الأمام، والتي لا تترك أي مجال للتفكير في التراجع إلى الوراء، حتى من باب العمل بحكمة خطوة إلى الوراء للتقدم ثلاثا إلى الأمام، فكما يقال "عيش نهار تسمع اخبار". فحتى الطلبة الجامعيون، في طور التهيئ للماستر يجدون صعوبات جمة في إدماج معلوماتهم وتعلماتهم وتجاربهم لتكوين أنفسهم تكوينا سليما من دون الأخذ بأيديهم، فكيف بتلاميذ أطفال، يفتقدون للأسس التربوية والتعليمية السليمة الضرورية التي تؤهلهم حتى لفهم واستيعاب ما يراد لهم تعلمه؟ لن نستمر في هذا السياق من دون أن نضع القارئ في قلب هذه البيداغوجيا من خلال ما كتبه مفتش تربوي من ضمن فريق التأليف الوطني لبيداغوجيا الإدماج يوم 06 مارس 2010.

"بيداغوجيا الإدماج نحو التركيب والسياقية ودمج الموارد"

"جاء في مخطط التجريب لبيداغوجيا الإدماج للمركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب والذي يدخل ضمن الإصلاح المرتقب للمخطط الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية التعريف التالي لبيداغوجية الإدماج: إنها الإطار المنهجي والعملي لتطبيق المقاربة بالكفايات.

---

[1]- كالزرافة مثلا، فقد "عملت" على تطوير عنق طويل لحل معضلة ابتعاد أغصان وأوراق الأشجار، مصدر غذائها عن مستوى الأرض؛ كما أن الحرباء طورت فن تغيير لون جسدها للتكيف مع ألوان المحيط البيئي الذي توجد فيه للتخفي من أعدائها ومباغتة طرائدها، وهكذا دواليك، بحيث لا يوجد أي حد لأمثلة "بيداغوجيا" الإدماج الجسدي والوظيفي الداروينية وتجلياتها عند الحيوانات.

ولعل هذا المخطط التجريبي الذي يرمي إلى تحسين التعلمات لدى التلاميذ قد جاء لإعطاء جواب عن **سؤال محير ظل يراوح مكانه لعقد من الزمن، وكان لغزا لدى الباحثين والمفتشين التربويين والأساتذة وكل الفاعلين في الميدان: كيف يمكن تحديد كفاية؟** وما حدود التطبيق والتقويم والمعالجة، خاصة وأن **المرجعيات النظرية قد اختلفت وتباينت لدى كل مهتم**، مما جعل البرامج الدراسية نفسها تتبنى تصريفيا من خلال تأليف الكتب المدرسية تعددية في المقاربات النظرية للكفايات، **وطغى الجانب المرجعي الذاتي لدى المشاركين في التأليف** (بيرنو ـ تشومسكي ـ دوكيتيل ـ ميريو...)، وقد انعكست هذه التعددية غير المؤطرة منهجيا على تخطيط التعلمات، **فأصبح الاشتغال بإحدى المقاربات داخل الحجرات الدراسية غير واضح المعالم إن لم نقل أصبحنا نشاهد ارتباكا منهجيا يجمع خليطا من الأهداف والكفايات** (نظريا)؛ يتم تصريفها في تفاعل مع المنهاج الضمني لكل أستاذ: Curriculum occulte

وبتزايد الإقبال على المراجع والدوريات والمجلات التربوية في بداية كل موسم دراسي خاصة مع اقتراب مواعيد امتحانات الكفاءة المهنية **يلاحظ ترديد العديد من التعاريف النظرية للكفايات دون القدرة على بلورتها على أرض الواقع داخل الحجرات الدراسية، ودون أن تبدو انعكاساتها جلية على مردودية المتعلمين وهذا هو الأهم.**

ولعل بيداغوجيا الإدماج كأحد الأوجه التطبيقية للمقاربة بالكفايات تعطي بعض الأجوبة على الكثير من التساؤلات، وتسهم في توحيد المرجعية النظرية على الأقل، مما **جعل الوزارة الوصية على القطاع التربوي تتبنى المشروع التجريبي من خلال أكاديميتي مكناس والشاوية ورديغة في ثمانية عشرة مؤسسة ابتدائية**؛ انطلاقا من الموسم الدراسي الحالي، على أن يتم التجريب الموسع في باقي الأكاديميات في مستهل الموسم المقبل.

وبإلقاء نظرة على المخطط التجريبي سيصبح كل أستاذ يشتغل مع تلاميذه خلال سنة دراسية كاملة حول كفايتين أساسيتين فقط؛ واحدة لغوية شفوية والأخرى كتابية، بالإضافة إلى كفايات التفتح والرياضيات. وقد تم خلال الصيف الماضي تجميع **فريق من المؤلفين يضم مفتشين تربويين وأساتذة التعليم الابتدائي والمراكز لإعداد العدة البيداغوجية، منها وضعيات إدماجية خاصة بكل مستوى وفي كل مرحلة تدرجية من مراحل تحقق الكفاية الأساسية. وقد أشرف على تأطير هذه العملية فريق من الخبراء الدوليين المنتمين إلى معهد هندسة التربية والتكوين الدولي بدعم تقني من قبل اليونسكو.** وبدخول هذا المخطط مرحلة التجريب في أكاديميتي مكناس وسطات تلقى كل أساتذة التجريب تكوينا لمدة 5 أيام، كما خضعت عملية تتبع أساتذة التجريب لبرمجة دقيقة أسهم فيها الخبراء الدوليون والوطنيون ومفتشي المناطق التجريبية، **وهي عملية غير مسبوقة عكس الإصلاحات السابقة التي كانت تنزل من فوق دون تجريبها فيكون مصيرها الفشل** (تجربة النشاط العلمي 1979 و بيداغوجية الأهداف في مستهل تسعينيات القرن الماضي).

ولا يسع المقام هنا لكي نقدم مرتكزات هذه البيداغوجية فنترك ذلك لمقالات لاحقة، إنما أود أن أعطي بعض الإشارات التي تعرف بمفهوم الإدماج وبيداغوجية الإدماج منها:

1 ـ **السياقية**: أن يصبح التعلم في سياق محدد، فإذا كنا في التعلمات السابقة نلجأ إلى الاسياقية أو إلى سياقات معزولة تتطلب تعبئة محدودة للموارد عبر أنشطة غالبا ما تكون تمارين، فإن بيداغوجيا الإدماج تشترط سياقا محددا: اجتماعي ـ ثقافي ـ مدرسي ..... وتعبئة للموارد يجندها المتعلم متعددة ومقترنة وضمن أنشطة مهمة وهي الوضعية المشكلة المركبة.

2ـ **التركيب:** ويتطلب من المتعلم تعبئة للموارد المختلفة قصد حل مسألة هندسية وقياسية مثلا في الرياضيات ضمن وضعية مركبة ذات مهام لا تقل عن ثلاثة كشرط أساسي. ففي التعلمات المجزأة يطلب من المتعلم الإجابة عن تمارين غير مترابطة كالإتيان بجملة إسمية تتكون من المبتدأ والخبر مع النواسخ الفعلية أو الحرفية في حين أن عملية الدمج تتطلب وضعية مركبة يوظف من خلالها المتعلم الجملة الإسمية في إنتاج نص أو كتابة رسالة أو تقديم نصائح شفوية ....

3ـ **دمج الموارد:** وعملية الدمج لا تكون ضمن الموارد المجزأة والمعزولة من خلال تمارين بسيطة ولكن ضمن وضعيات إدماجية يستـنــفـر من خلالها المتعلم كل موارده: معارف ،مهارات ،سلوكات ... قصد إيجاد الحلول للتعليمات المذيلة للوضعيات الإدماجية المركبة."

نقول كما يقال "الحق أنطقه"، و"أصدق المقال ما نطق به اللسان ولسان الحال"، و"أهل مكة أدرى بشعابها"، وكما يقول المثل الفرنسي "ولو متأخرا أفضل من أن لا يحدث أبدا" (vaut mieux tard que jamais)؛ فلقد نطق السيد المفتش في مقاله بما نادينا به وكتبناه من قبل [1]. فلقد نطق بما يغني عن الكلام بخصوص التدريس بمقاربة الكفايات كأحد الحلقات المفرغة التي تدور فيها منظومتنا التربوية والتعليمية حاليا، وكذا ببيداغوجية الإدماج الطارئة التي تدمج بين كل الحلقات المفرغة السابقة لتؤسس لأكبر حلقة من هذا القبيل. لكن لا داعي للقلق، فيتم تبني البيداغوجية الفارقية التي ستعمل على التفريق بين كل الحلقات المفرغة التي تم دمجها في بعضها البعض.

فكما أوضحنا من قبل، فقد مرت سنوات وكل هموم رجال التعليم وقدراتهم موجهة للتعرف على هذه الوسيلة البيداغوجية السحرية (التدريس بمقاربات الكفايات) وتعريفها وتعلمها، ليتبين في آخر المطاف بأنها مستعصية على الفهم، تماما كالمعارف المطلوب تدريسها بواسطتها. فبدلا من إيجاد الحلول لمعادلة من الدرجة الأولى، فقد عملنا على تعقيد الأمور لنصبح مطالبين بحلحلة معادلة من الدرجة الثانية، أو الثالثة. إنها أشبه بالدخول في لعبة مسارات التيهان (labyrinthes)، أو التيه، التي لا تترك لداخلها أي مجال للعودة إلى الوراء، بحيث لا يبقى أمامه إلا السير قدما في البحث عن مخرج، إلى أن يجد نفسه قد خرج من اللعبة تماما. يبدو جليا أن الزمن قد استكمل دورته، وها نحن نعود إلى عهود التكوين العصامي للأفراد، لكن بوسائل متطورة تتمثل في استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصالات بالاعتماد على الملاح "غوغل" وعملية "كب وكول" و"مريضنا ما عند باس". لم نعد قادرين ومؤهلين حتى لتعليم أطفالنا اللغة التي علمها إيانا من سبقونا، معلمون مخلصون أكفاء، درّسوا بكل هذه المقاربات البيداغوجية (الأهداف، الكفايات، الإدماج، الفارقية وكذا "الفالقية") من دون أن يدرون أي شيء عنها. إنه الدوران والدوران المعاكس في حلقات كلها مفرغة، لا يترك أي مجال وأية قابلية وأية فرصة للتوقف والتموضع لضبط عقارب الساعة على خطوط الطول والعرض التي نتواجد عليها. وهنا لا نرى بدا من أن نسوق أحد الأمثلة الحية عن حالة من حالات بيداغوجيا الإدماج تمت معايشتها عن قرب قبل

---

[1] - انظر تقرير "الكفايات في غياب الكفاءات"

(على ما نظن) أن ينظّر لها أمثال "بيرنو" و"تشومسكي" و"دوكيتيل" و"ميريو"، الذين افتتن بهم المؤطرون التربويون عندنا. إنها حالة تغني عن كل تعليق، فهي ليست حالة تلميذ لا زال لم يهضم معارفه ويلملم شتاتها ويدمجها بعضها في بعض. فقد كان من تعاطى لهذه البيداغوجيا، قبل أن تولد، مستشارا تربويا بالتعليم الثانوي الإعدادي. اصطحبنا هذا المستشار في زيارة ميدانية استكشافية لبعض تسطحات الأحجار الكلسية المحتوية على متحجرات "الأرتوصير" لزمن السيلوري (calcaires à orthocers d'âge silurien) للتعرف على إمكانيات استغلالها كأحجار رخامية تجارية من طرف أحد المهتمين بهذا النوع من الأحجار. وحتى تبدو صورة الاختلالات المعرفية الخطيرة جلية للعيان فسنعمل على تقديم الصورة مبسطة للفهم حتى تعم الفائدة.

في إحدى الشعاب (ravin)، بالقرب من سد سيدي محمد بن عبد الله القريب من الرباط، توقفنا عند تسطّح (ما يمكن مشاهدته مباشرة على وجه الأرض) لهذه الصخور الكلسية الصلدة التي لم تتأثر كثيرا بعوامل التعرية بالنسبة للصخور الأخرى المحاذية لها التي تطغى عليها الخاصية الطينية (pélites)، وهو ما جعلها تسهم في تكون كدية (colline) شبه هرمية (على الجانب الأيمن للشعبة). تتوسط الكدية هذه الصخور الكلسية على شكل طبقات في هيأة شبه عمودية (ليست أفقية)، بحيث تكوّن قمة هذه الكدية وعمودها الفقري. في أعلى الكدية توجد هذه الصخور في حالة جيدة من الاستسطاح، حيث تبدو المتحجرات (fossiles) في حالة جيدة، بينما كلما توجهنا إلى أسفل الكدية بدت الاستسطاحات غير جلية (بسبب ما يتراكم فوقها من فتات الصخور والتراب المتأتي من أعلى الكدية، بحيث لا تبدو المتحجرات جلية للعيان كما هو الحال في أعلى التضاريس). هذه باختصار هي المعطيات الميدانية الضرورية لفهم ما سيصدر عن صاحبنا المستشار التربوي الذي عمل بمنهجية بيداغوجيا الإدماج قبل التنظير لها ممن سلبونا نظرتنا الواقعية لواقعنا، لكنه لم يتوفق في محاولته الإدماج بين المعارف الجيولوجية والبيولوجية، فتوصل إلى ما قد "يوقف" الشعر في رأس المستمع العارف بما قال، بل ما قد ينبته في الرأس الأصلع.

من دون مقدمات ولا سابق إنذار، ومن دون أن يطلب منه أي أحد إعطاء شروحات بخصوص هذه المعطيات الميدانية الجلية لأصحاب الاختصاص، تكلم المستشار التربوي فلخص الوضع فيما يلي: "حقيقة، أعلى الكدية قريب من سطح الماء، حيث يوجد الضوء وأشعة الشمس ويتركز الأوكسيجين وهو ما جعل هذه الحيوانات (المتحجرات أو المستحاثات) تنمو جيدا وبأعداد كثيرة، بينما أسفل الكدية يوجد على عمق كبير نسبيا، بحيث لا يسمح هذا العمق للضوء وأشعة الشمس والأوكسيجين بالنفاذ إلى الأعماق بنسب عالية، وهو ما أدى إلى النمو الضعيف لهذه الحيوانات وبأعداد قليلة". انتهت عملية الادماج الفكري للسيد المستشار التربوي. فإن نحن لم نعلق على هذا الذي قيل من طرف مستشار بيداغوجي في علوم الأرض والحياة، فلن يتبين للغالبية العظمى من القراء (حتى جل أساتذة البيولوجيا والجيولوجيا بالثانوي الإعدادي وحتى الكثير من مدرسي التأهيلي) ما المثير للجدل في هذا الشرح

الذي يبدو بديهيا بداهة لغز التدريس ببيداغوجيا الإدماج الململمة (الادماج) لشتات مقاربة الكفايات كما يراد لها.

إن الأمر خطير إلى أقصى أحد يمكن تصوره، فهو أشبه، بل أكثر إثارة مما سقناه أعلاه، في الكتب المدرسية، بخصوص إشكالية تموضع البازلت على مستوى ذروة وسط المحيط من منظور تكتونية الصفائح. إنه أبلغ مثال على نوعية بيداغوجية الإدماج التي يريد المسؤولون التربويون التأسيس لها لإنجاح البرنامج الاستعجالي لإسعاف المنظومة التعليمية المتهالكة. فحالنا كما يقول المثل الدارجي "شاف الربيع ما شاف الحافة"، أو كما في قصة السباق بين الحمار الذي لم يرض بأن يتجاوزه الحصان، فقال له: "ما بقاتش في الجري، بقات في تعواج القمومة"؛ أو كما في قصة الحمار الجشع التي مرت بنا أعلاه. فمن لا يمتلك البضاعة الأصلية الأصيلة الرفيعة لعرضها للبيع يعمد إلى التمويه عنها بتقنيات الماركتين المموهة التي سرعان ما تتكشف سلبيات ما أخفته.

من أين نبدأ لتوضيح مدى الهوة السحيقة التي تفصل بين ما ننظّر له كببغاويين، بخصوص منظومتنا التربوية التعليمية وبين الواقع المر المحبط؟ صاحبنا المستشار التربوي في أوائل التسعينات من القرن الماضي، أصبح إطارا تربويا فيما بعد على ما أظن، ولا بد أنه اليوم من بين المتحمسين لبيداغوجية الإدماج كمخرج قسري لبيداغوجية الكفايات. فلقد عمل في وقت مبكر جدا، متقدما على عصره، على الإدماج بين كفايات بيولوجية و كفايات جيولوجية في سيناريو شبيه بالتحام الشخصيات الكارتونية الثلاث في الفيلم الكارتوني "غراند ليزر". لازلنا لا ندري من أين نبدأ لإلقاء الضوء على هذا الهذيان، على هذا الكابوس المرعب الذي يقض مضاجع منظومتنا التربوية والتعليمية؟

سنحاول أن نبتعد بالنص ما أمكن عن الصبغة العلمية المحضة حتى يسع جل القراء من دون كثير ملل. قصة الكدية والصخور الكلسية الصلدة (résistante) التي تكوّن قلبها المقاوم لعوامل التعرية، تربط الحاضر الجيولوجي (تكوّن الكدية)، بماضيه السحيق (شيئا ما)، ما بين 410 إلى 435 مليون سنة من وقتنا الحاضر (زمن تكوّن هذه الصخور الكلسية). وبين حقبة تكوّن الصخور الكلسية وحقبة تكوّن الكدية هناك حقبة زمنية أخرى تمتد ما بين 330 و 295 مليون سنة من الحاضر، تم فيها تشوه هذه الصخور تكتونيا مما جعل طبقاتها تبدو شبه عمودية بدل أن تبقى في وضعية أفقية، وهي الوضعية الأصلية لتكون الصخور الرسوبية في البحار والمحيطات. هذه إذن ثلاث كفايات رئيسية فيما يتعلق بالجانب الجيولوجي (المورد الجيولوجي كما يطلق علية حرفيو علوم التربية)، من المفروض فهمها فهما علميا سليما، يسهل ويؤمن تصريفها إلى كفايات مجزأة (جزئية) تمكن من الفهم الدقيق لما حدث خلال الحقب الجيولوجية الرئيسية الثلاثة. فإذا ما تم استيعاب هذه الكفايات الأساسية (فكما يقال دارجيا "حتى نحن على سعدنا ووعدنا" سنتقمص دور مؤطر تربوي يتكلم لغة العصر، لغة بيداغوجية أو مقاربة الكفايات)، فسيكون من السهل التطرق ل"كفايات" الجانب البيولوجي من القصة (أو ما يسمى المورد البيولوجي على ما نظن) بطريقة سليمة وبكيفية صحيحة.

صاحبنا المستشار التربوي ليس له أدنى فكرة عما قلناه باختصار أعلاه، ولهذا فقد خلط خلطا (الخلط هو ما يصح للتعبير عن الإدماج في ما يسمى بيداغوجيا الإدماج) ألغى فيه عامل الزمن الجيولوجي لغيا تاما، وتوهّم وجود بحر غير مرئي على اليابسة بجانب سد سيدي محمد بن عبد الله. الحمد لله أن هذا البحر الذي بجانب السد لا يراه إلا هو، وإلا كانت مياهه المالحة ستغمر المياه العذبة للسد المعد للشرب لسكان العاصمة ومدن صغيرة أخرى. لسنا هنا بصدد التهكم لإظهار أننا نعرف كل شيء، بينما صاحبنا هذا وأقرانه (من مؤلفي الكتب المدرسية) لا يعرفون شيئا، بقدر ما نعمل على إظهار أن من يتعدى مهامه ولا يعرف حدود كفاءاته ومسؤولياته التربوية والتعليمية يتحول إلى جاهل بكل المقاييس. فكما أوضحنا فيما قبل، فليس الكفء من يعرف كل شيء، بل هو من يقدر كفاءاته حق المقدرة ليتوقف عند حدودها وحدود مهام الآخرين، ولا يتعدى في مسؤولياته ما تؤمنه له قدراته الذهنية والفكرية. لا يمكن نسيان أولئك الجبال الشامخات، أولئك المعلمين بالتعليم الابتدائي الذين تعلمنا على أيديهم اللغة العربية والفرنسية في الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي. إنهم معلمون أكفاء، بكل ما في الكلمة من معنى، بالرغم من أن جلهم كانوا لا يحملون إلا شهادة "البروفي" (Brevet) (شهادة نهاية التعليم الإعدادي)؛ بحيث يشكل ما تعلمناه على أيديهم من لغة الأساس السليم لما نكتب به بالعربية والفرنسية. إنهم رجال تعليم أكفاء، نكن لهم الاحترام الأبوي، احترام التلميذ لمعلمه حتى ونحن نحمل مسمى الدكاترة الذي يتطلع الكثيرون لاكتسابه من دون الوقوف على تبعاته ومسؤولياته. فحينما نتكلم عن الكفاءات، فيجب أن تتجلى في شموليتها؛ فمن الكفاءة أن لا يسمح أحدنا لنفسه بالتكلم بدون ضوابط في موضوع ما، يكون فيه أمام من هم أدرى منه بحيثياته.

نقول باختصار كبير، أن صاحبنا المستشار التربوي لو كان يمتلك الكفاءات (كفايات المنظرين التربويين) الجيولوجية الأساسية السليمة الضرورية (وهو ما يجب أن يمتلكه قطعا كأستاذ لمادة البيولوجيا والجيولوجيا وكمستشار تربوي) لتفطّن أول ما يجب لهيأة طبقات الصخور الكلسية الشبه عمودية، ليعلم أنها ليست على هيأتها الأفقية الأصلية؛ فقد كانت إذن عرضة للتشوهات التكتونية بعد ترسبها. وإذا ما تفطّن لهذا الأمر (لهذه "الكفاية" كما قد تسمى في عالم التدريس بمقاربة الكفايات) فسيتفطن إلى أن ما قاله بخصوص التوزيع الأفقي لهذه المستحاثات على مستوى الكدية (تضاريس حالية) لا محل له من الإعراب الجيولوجي ولا البيولوجي. ثم لو كانت له هذه الكفاءات الجيولوجية الضرورية، لتفطّن إلى أن الكدية هي عبارة عن تضاريس حالية تكونت فوق اليابسة نظرا لعوامل التعرية المتمثلة أساسا في مياه الأمطار التي تجري فوق سطح الأرض، فوق اليابسة، في منطقة توجد في ارتفاع مستمر بالنسبة لمستوى البحر. كما أنه لو تفطن لهذا الأمر لتفطن كذلك إلى أن هذه الكدية لم تتكون تحت مياه البحر، ولما خاض، نتيجة لهذا الفهم السليم للأمور، في حيثيات التوزيع الأفقي لهذا الحيوانات (المستحاثة) بفعل تأثير عامل عمق مياه البحر. ولو تفطن لهذا (أو كما يقولون لو امتلك هذه الكفايات) الأمر لتفطّن إلى أن الطبقات الكلسية التي في قمة الكدية والتي في أسفلها، تكونت أفقيا في مياه بحر زمن السيلوري، بحيث لم يكن هناك أي فرق في عمق مياه البحر بين هاتين النقطتين. ولو كان صاحبنا

متفطنا لكل هذه الأمور العلمية، لتفطن إلى أن لعوامل التعرية وتنقل الفتات وأطراف الصخور المكسرة من أعلى الكدية إلى أسفل دور رئيسي في الحجب الجزئي أو الكلي لاستسطاح الصخور الكلسية، وهو ما يفسر التوزيع الأفقي المتوهم لهذه المستحاثات على مستوى الكدية. لو، ولو،... . فكما يقال "لو سكت الجاهل لقل الخلاف"، ولما تم الهروب، بل الفرار، من محيط المعارف والمفاهيم المضطرب للارتماء في بحر مقاربة الكفايات و بيداغوجية الإدماج المظلم الهائج.

6- بيداغوجية الإدماج في "نظرية" داروين

حينما يتوهم شخص ما أنه صاحب منهجية علمية، منطلقا في ذلك من مسلماته وقناعاته الشخصية ومعتقداته وأوهامه، فقطعا ستفتقد الحقيقة العلمية الحقيقية [التي أسس لها علماء المسلمين باعتراف الإنجليز كما سنرى في الختام، وكما رأينا مع الألمان[1]]. كثير من النظريات السطحية الساذجة تم التواطؤ على تحويلها إلى حقائق علمية لتصبح بدورها منطلقا لتنظير منظرين جدد للبناء عليها. فالمشاكل التربوية والتعليمية المستعصية انطلقت شرارتها منذ أواسط الثمانينات من القرن الماضي بسبب الارتماء في أحضان نظريات تربوية وبيداغوجية تم رفعها إلى مستوى الحقائق العلمية التي لا تقبل المراجعة والنقاش. إنها حقبة زمنية عرفت التطبيق المتتالي لمجموعة من النظريات التربوية التي أثبت الواقع ضعفها واضطرابها، بحيث تفاعلت سلبياتها فيما بينها في نسق تصاعدي لتفضي في آخر المطاف إلى تسونامي مدمر للمناهج التربوية والتعليمية ذات الفعالية والمردودية والمصداقية، والتي تم بناؤها لبنة، لبنة، بتأنّ وحكمة أخذا بعين الاعتبار لعاملي الوقت والمكان. وكم هي كثيرة أمثال هذه النظريات المضطربة المختلة، خلقت لنفسها واقعا خاصا بها، فتربعت بذلك على عرش الحقائق العلمية، من دون امتلاك مؤهلاتها وصفاتها، ومن بين هذه النظريات المثيرة للجدل عالميا، نظرية داروين.

6-1- اكتشاف حياة غريبة على مستوى ذروات وسط المحيطات

فيما يتعلق ب"الكفاءات" البيولوجية في مثال الكدية الذي مر بنا، فعلى صاحبنا المستشار التربوي أن يعلم أن ضوء الشمس ودرجة حرارة مياه البحر وضغطها وكذا نسبة الأوكسجين فيها، لم تعد من "الكفايات" المسلّم بها لمحاولة فهم انتشار الحيوانات البحرية وتوزيعها العمودي في أعماق البحار والمحيطات. فمنذ أواسط الثمانينات من القرن الماضي، حدث اكتشاف قلب كل المفاهيم والنظريات رأسا على عقب. فبينما كان المختصون في علم الحياة بالمحيطات يجزمون بأن الحيوانات (الحياة) التي تعيش في مياه البحار لا يمكن أن تتجاوز في نزولها إلى الأعماق بضع مئات الأمتار على أبعد تقدير، تم بالصدفة اكتشاف حيوانات تعيش في أعماق تصل إلى أكثر من 2500 مترا على مستوى ذروات وسط المحيط (بالخصوص). هذا الاكتشاف أدى في ما أدى إليه، إلى إعادة النظر في "الكفايات" المسلّم بها، وكذا في "كفاية" النظرية الداروينية للتطور، التي يبدو أنها اعتمدت لها كآليات نظرية الإدماج البيداغوجي

[1] - انظر كتابنا "آلية صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

(التي يتم التجريب لها في تعليمنا لجعله مدمجا)، بل الاندماج والالتحام، تماما كما يحصل مع الشخصيات الكارتونية في الأفلام الكارتونية. نعم، لقد تم اكتشاف واحات بحرية شبيهة بالواحات الصحراوية على عمق أكثر من 2500 متر من سطح البحر. هذه الواحات الضاربة في أعماق المحيطات تعج بالكائنات الحية التي تتركز حول مصادر مائية حرارية تصعد من أعماق عدة كيلومترات بعد تعرضها للتسخين المفرط بمحاذاة "الحجرات" الصهارية (chambres magmatiques) الموجودة تحت الذروات المحيطية. فبالرغم من الضغط الهائل الذي تتسبب فيه الكتلة المائية (ضغط بمئات الكيلو جرامات في السنتمتر المربع في هذه الأعماق المحيطية السحيقة)، فإن هذه المصادر المائية الحرارية تنبثق بقوة، بحيث ترتفع إلى ما قد يزيد على 20 مترا في شكل مداخن سوداء. إنها مياه داكنة اللون حتى السواد لأنها ممزوجة بمركبات معدنية داكنة. هنا، على حواف هذه الفوهات الحرارية تتجمع العديد من الحيوانات (على شكل أحزمة دائرية بعرض بضعة أمتار، كل نوع منها يحتل حزاما خاصا به) تضم أنواعا من المحار المعروف ب"القفالة" نظرا لأنه دائم الإقفال، وبلح البحر والديدان الطويلة والسلطعون والقشريات وعدد كبير من الأسماك.

(Des crustacées blancs (Galathées), des vers logés dans un tube de calcaire (Serpulidés), des moules de 20 cm (Calyptogena), des pogonophores blancs disposés en buisson, des poissons, des poulpes).

والجدير بالذكر أن المياه المنبعثة من هذه المصادر تكون في العادة حمضية، ومليئة بمواد سامة كالهيدروجين المكبرت الذي تصل درجة حرارته إلى 350 درجة مئوية، وهو ما يعني أنه لا يوجد حيوان قادر على مقاومة هذه الحرارة. ولهذا فإن الماء الحار الخارج سرعان ما يختلط بالماء البارد المحيط به لتنخفض درجة حرارته إلى حوالي 10 درجات مئوية فقط. تبتعد هذه الحيوانات قليلا عن فوهة المياه الحارة الحارقة (لا يتعدى قطر الواحة الدائرية بعض العشرات من الأمتار)، وهناك نوعا من الديدان المعروفة علميا باسم "الفينيلا"، تفضل البقاء عند خاصرة المصدر المائي الساخن وذلك في المكان الذي يلتقي فيه مع المياه المحيطية الباردة، حيث تكون نسبة الأوكسجين والمواد السامة متغيرة باستمرار. وحتى الآن لا يعرف المختصون سوى هذا النوع من الديدان القادر على تحمل الصدمة الحرارية التي تحدث في هذه المنطقة، بحيث تهبط الحرارة من 80 درجة إلى 2 درجات مأوية، وهو ليس بالأمر السهل خاصة وأنه يحدث بشكل مفاجئ.

هذه الحيوانات لا تعتمد كباقي الحيوانات البحرية بكافة أنواعها، على العوالق الغذائية في جزء كبير من غذائها، نظرا لكمية الأوكسجين المهمة التي تحتوي عليها، بل إنها تعتمد في وجودها على أنواع من البكتيريا التي تعيش في هذه البيئة الحادة الخاصة بأعماق المحيطات السحيقة. والغريب في الأمر أن هذه البكتيريا تتغذى على الهيدروجين المكبرت السام الممزوج بالأملاح المعدنية وثاني أكسيد الكربون ثم تحوله إلى غذاء نافع لكافة الكائنات البحرية في الواحة. فعلى سبيل المثال فإن دودة الفينيلا تلتهم هذه البكتيريا عند المصادر المائية الحرارية لاستعمالها، أما القشريات "الربيان" فتعمل على تربيتها فوق

فوهاتها الفموية الكبيرة. وفيما يتعلق بدودة الريفثيا التي تعيش في قنوات يصل طولها إلى المترين فالعجيب في الأمر أنها تقوم بإسكان البكتيريا داخل القنوات نظرا لعدم امتلاكها لفتحتي الفم والشرج. وبالموازاة مع إسكانها، تسهم هذه الدودة في تنمية هذه البكتيريا وإنماءها عبر مدها بغازي ثاني أكسيد الكربون وكبريتيد الهيدروجين. وعندما تقوم البكتيريا بدورها بتحرير موادها العضوية في دم الدودة مباشرة، فإن غاز كبريتيد الهيدروجين يلتصق فوق "الهيموغلوبين" (hémoglobine) ويمنع الأوكسجين من العمل وهو الأمر الذي يمكن أن يعرض الدودة للاختناق والموت. وهنا تتجلى عظمة الخالق في الخلق، بحيث تم تزويد هذه الدودة ب"هيموغلوبين" قابل للتغير والتأقلم، أي أنه يمكنه أن يثبت الأوكسجين إن وجد، و إلا فإنه يتعاطى مع غاز كبريتد الهيدروجين. *(عجائب في أعماق المحيطات: نقلا عن "منتديات حصن عمان" بتصرف).*

2-6- معطيات علمية مدمرة لأسس نظرية داروين

ومما تجدر الإشارة إليه، كما رأينا، فإن الظروف البيئية في أعماق المحيطات لا مجال لمقارنتها، لا من قريب ولا من بعيد، مع الظروف البيئية المعتادة على وجه الأرض وفي المياه السطحية للمحيطات (من حيث وجود الضوء، ودرجة الحرارة والأوكسجين والضغط الجوي وكذا الموارد الغذائية)، وبالرغم من ذلك فإن هيأة وشكل وألوان الحيوانات التي تم اكتشافها في هذه الأعماق السحيقة الخرافية الخيالية لا تكاد تميزها عن مثيلاتها المعروفة في المياه المحيطية السطحية. هذا المعطى الهام المتعلق بالشكل واللون يمثل زلزالا مدمرا لنظرية "عصافير داروين" (Pinsons de Darwin)، وهي عصافير تعيش بجزر الكالاباكوص (Galapagos). هذه الأنواع (ما يقارب من ثلاثة عشر نوعا) من الطيور تعود إلى فصيلة (نوع) واحدة بالنسبة لداروين، لكنها تطورت حسب مناخ كل جزيرة من هذه الجزر، كل نوع متكيف تماما مع نوع محدد من الغذاء، وهو ما يتجلى على مستوى شكل المنقار خصوصا. و إليكم النص الخاص الذي يظهر نوعية ببيداغوجيا الادماج المتبعة في التنظير الدارويني، نقلا عن الانترنت (كب وكول) تحت عنوان "عصافير داروين Darwin's finches:

"استغلت عصافير الكالاباكوز بشكل واسع المناطق البيئية الملائمة لها, والتي احتلت في الأرض الأم بمجاميع أخرى من الطيور. يمتلك العصفور الأرضي الكبيرlarge ground finch القريب الشبه بالعصافير في الأرض الأصلية في شكله وعاداته، حيث يحتوي (يمتلك) منقارا انموذجيا صالحا لتكسير البذور. بينما عصفور الصبير الأرضي cactus ground finch له منقار طويل مستقيم ولسان مشطور يستعمل لاستخلاص الرحيق من أزهار الصبير العرموطي الشائك، أما العصفور النباتي الشجري vegetarian tree finch فله منقار معقوف شبيه بمنقار الببغاء، يتغذى بواسطته على البراعم النباتية والفواكه

أما العصافير الشجرية القانصة للحشرات insectivorous tree finches فتمتلك مناقير مماثلة تستخدمها للتغذي على الخنافس وحشرات صغيرة أخرى ،ثم يوجد العصفور المغرد warbler finch الذي يعتقد أنه كان في البداية العصفور المغرد الحقيقي، فإنه يستعمل منقاره الاسطواني للتغذي على الحشرات الصغيرة التي يمسكها على

جناحه كما هو الحال في العصفور المغرد الحقيقي. كما أن أكثر طيور الكالاباكوز تميزا هو طائر نقار الخشب wood poker finchوالذي يشابه نقار الخشب الحقيقي في قابليته على تسلق الأشجار وحفر ثقوب في الخشب مفتشاً عن الحشرات. لكن بينما يستعمل نقار الخشب الحقيقي لسانه الإخراج الحشرات، فإن العصفور النقار لا يمتلك لسانا طويلاً وإنما يلتقط عصا صغيرة أو شوكة صبير في منقاره ويغرزها داخل الثقب وعند خروج الحشرة يسقط الطائر العصا ويلتهم فريسته. بعيداً عن مضمونات التطور، فتعتبر هذه الميزة احدي الحالات القليلة في استعمال الآلات من قبل الحيوانات بغض النظر عن الإنسان.

لقد عرفت عصافير داروين أو عصافير الكالاباكوز، مع بعض التبرير، في أنها عصافير داروين الحقيقية وأوضحت مثالا رائعا على التكيف الشعاعي، وقد تبادر إلى الذهن أن هناك ظنا في كون سلف هذه العصافير الأصلي قد وصل إلى هذه الجزيرة من الأرض الأم ***قبل قرون خلت.*** *ولعدم وجود ظاهرة التنافس فإنها تطورت مع الأنواع الأخرى من الأرض الأم التي احتلتها. ويشابه هذا التكييف الشعاعي للجربيات في استراليا واللبائن المشيمية في أمريكا الجنوبية. توجد ضمن ارخبيل جزر الكالاباكوز اختلافات تعطي دعما إلى هذه الفكرة. خذ مثلا العصفور الشجري القانص للحشرات, فلا يشابه جميع هذه العصافير تماما وإنما تتضح فروق بسيطة من جزيرة إلى أخرى. فمثلا يوجد الشكل الشاحب الكبير مع منقار معقوف شبيه بمنقار الببغاء في الجزيرة الوسطية. أما في جزيرة هود Hoodوهي ابعد جزيرة وتقع إلى الجنوب من الجزر الأخرى للأرخبيل، فهنا يوجد الشكل الشاحب الكبير إضافة إلى شكل أصغر بكثير وذو لون داكن ومنقار مستقيم، كما يوجد في الشمال الغربي شكل ثالث يعتبر وسطا بين النوعين أو الشكلين أعلاه. إن هذه النماذج الثلاثة لا تتزاوج فيما بينها ولذا تعتبر أنواعا منفصلة ويبدو أن سلفها القديم انشق وانعزل على جزر منفصلة وكل منها تعتبر أنواعا منفصلة ويبدو أن سلفها القديم انشق وانعزل على جزر منفصلة وكل منها تطور بعد ذلك بخطه الخاص."*

3-6- منهج الإدماج الفاسد المتبع في نظرية داروين

لا يبدو أن هناك فرقا جوهريا في نوعية الكفايات المعمول بها وفي النهج المتبع للإدماج بينها، بين صاحبنا المستشار التربوي و داروين صاحب نظرية التطور التي بوأها من يرون في القرد الشامبانزي (chimpanzé) جدا لهم، مكانة الحقيقة العلمية. ونحن نتأهب لإلقاء إطلالة على العالم الداروينى، سنحاول أن نبقى على مسافة معقولة منه حتى لا نتيه في شعاب الخيال المؤدية إلى هذه النظرية، التي ما أن تريد أن تلقي نظرة فاحصة عليها حتى تتلاشى كالسراب. فإذا كانت حاجة الأنواع الحيوانية للتأقلم مع الظروف البيئية هي التي تملي الخصائص الجسدية والشكلية التي تفرق بين هذه الأنواع التي تنتمي لنفس الفصيلة، كما هو الحال بالنسبة لطيور كالاباكوز، فما الذي حال دون ظهور هذه الخصائص، وبشكل حاد جدا، على أجساد حيوانات واحات أعماق المحيطات السحيقة؟ فمن المعلوم، كما رأينا، أن الفرق في الأشكال بين هذه الأنواع الحيوانية (المحار المعروف ب"القفالة"، وبلح البحر، والديدان العملاقة، والسلطعون والقشريات والأسماك) التي تعيش في بيئة غريبة جدا، ومثيلاتها التي تعيش في البيئة البحرية السطحية والشبه السطحية المعلومة، ضئيل جدا بالنسبة لما عليه الفرق المهول والرهيب في الظروف البيئية التي تعيش فيها. فهي تبدو كبيرة الحجم بالنسبة لمثيلاتها التي تعيش في ظروف طبيعية عادية مواتية، مع فروق خفيفة تتجلى في الأجهزة الداخلية كغياب الجهاز

الهضمي عند الديدان العملاقة الذي استبدل بأنسجة تسكنها بكتيريا خاصة بهذه البيئات الخارجة تماما عن المألوف، متخصصة في تحويل أكسيد الكبريت وباقي الأكسيدات المعدنية السامة إلى طاقة مغذية لهذه الديدان المضيفة لها.

لن نسترسل طويلا في التعاطي لهذه الحيثيات، لكن سنتطرق لحيثيتي التأقلم والتطور من منظور داروين، لنقول، لو كانت التغيرات البيئية الطفيفة بين جزر الكالاباكوز المتقاربة، وكذا الأنماط الغذائية، هي التي أدت إلى التغيير في أشكال ومناقير الطيور التي تسكنها، فكيف يمكن فهم الفروق الشكلية الخفيفة بين حيوانات معزولة تماما عن بعضها البعض، وتعيش في ظروف بيئية لا يربط بينها أي رابط، وتتغذي بكيفيات ومكانزمات لا علاقة بينها لا من قريب ولا من بعيد؟ لو كان عامل التأقلم هو الذي يحدد خاصية التطور بحيث تعمل الحيوانات على اتخاذ الهيئات والأشكال المناسبة الضرورية للاستمرار في الحياة (نظرية البقاء للأصلح المدمرة)، لكان الفرق بين أشكال وهيئات المحار، وبلح البحر، والديدان والقشريات والأسماك التي تعيش في غيابات المحيطات المظلمة [ومن دون أوكسجين، وتحت ضغط مهول يفوق بمئات المرات الضغط الجوي على مستوى السطح، بحيث لا يمكن لأي نوع من الحيوانات فوق سطح الأرض تحمله] والتي تعيش في المياه السطحية للمحيطات، فرقا راديكاليا دراماتيكيا، لا يمكن تخيله وتصوره، ولما كان من الممكن إطلاق هذه الأسماء عليها، بل لتم البحث عن أسماء لحيوانات وحشية (monstres) غير معهودة. وحتى نكوّن فكرة عن الضغط المهول الذي تتعرض له هذه الحيوانات في غيابات المحيطات (من دون أن تحس به طبعا)، فمما هو معلوم أن الباحثين الذي غاصوا إلى هذه الأعماق على مثن غواصة صغيرة خاصة مصممة لتحمل شدة الضغوطات، قد جلبوا معهم بعض الديدان إلى المختبرات من أجل الدراسة والبحث في ظروف ضغط جد استثنائية لضمان عدم تفسخ هذه الحيوانات وتحلل أنسجتها بعد أن يصعد بها إلى السطح حيث الضغط الجوي المنخفض جدا. هذه الديدان تشبه مثيلاتها التي في السطح، لكن بعد تشريحها تبين أنها تفتقد إلى الجهاز الهضمي الذي تم التعويض عنه بأنسجة مضيفة للبكتيريا المتخصصة في تحويل البيئة الجحيمية لمدخنات المياه الحرارية السوداء الحارة السامة، إلى عالم حياة خرافي لأحياء جد عادية في أشكالها وهيآتها.

6-4- أين ظهرت الحياة؟

من هي الحيوانات الأم هنا، ومن هي التي تأقلمت وتطورت مع الظروف البيئية التي تعيش فيها؟ هذا سؤال من مسلمات نظرية داروين، التي تقتضي أن حيوانات إحدى البيئتين أصلية، بينما الأخرى هي نتاج تطور من أجل التأقلم مع الظروف البيئية التي تعيش فيها. أيا كانت الحيوانات الأم والحيوانات المتأقلمة، فالسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هو كيف تم التنقل بين البيئتين البعيدتين المعزولتين تماما عن بعضهما البعض، من حيث التموقع بالنسبة لعمق المحيطات، وكذا من حيث العوامل الفيزيائية والكيميائية السائدة في كل بيئة؟ فلكي لا تتحلل الديدان التي جلبت من الأعماق إلى السطح وتتفسخ، فقد تم نقلها مختبريا في نفس ظروف الضغط التي تعيش فيها؛ فبأي وسيلة طبيعة تم تنقل

إحدى المجموعتين من الحيوانات من البيئة الأم إلى البيئة المنحرفة أو المشتقة، خاصة أنه يبدو جليا من خلال مقتضيات نظرية داروين أن تشابه هذه الحيوانات فيما بينها يؤشر بقوة إلى أنها قريبة العهد بالعزل فيما بينها (علينا أن لا ننسى، لمتابعة التحليل، أن المدة الزمنية الداروينية تعد بالقرون فقط)؟

التطرق لملابسات نظرية داوين يبين بوضوح تام مدى الخطر الذي يهدد التفكير المنهجي العلمي السليم عندما يستعمل إدماج "كفايات" ومعطيات بطريقة فلكلورية ساذجة، إما بسبب القصور في المنهجية المتبعة، وإما بسبب طغيان النزعة العقدية (بمفهومها الشامل) والنظرة الفلسفية لمفهوم الخلق والحياة. ولكي نجيب عن السؤال اللغز، "من هي الحيوانات التي تمثل الدجاجة في الحالة التي تعنينا ومن هي التي تمثل البيضة" فسنترك للباحث "فرانك زال" (Frank Zal) المكلف بالبحث في المركز الوطني للبحث العلمي (CNRS) أن يجيب في نشرة علمية تحت عنوان "هل منابع الأعماق السحيقة مهد للحياة؟ في المجلة العلمية "لروشيرش" (La Recherche) (البحث) عدد 355، الصادرة في يوليوز – غشت 2002. يقول في أحد الهوامش في الصفحة 22 ما يلي:

En deux mots

Par 2600 m de fond, autour de cheminées crachant un fluide chaud et toxique, existent des bactéries capables d'utiliser le poison libéré pour synthétiser des nutriments organiques. Or, la toxicité de cet environnement rappelle les conditions hostiles régnant sur la Terre primitive, et les molécules présentes, celles requises par une « origine chimique» de la vie. Pourtant, conclure serait risqué: les sites hydrothermaux fossilisés les plus anciens présentent des traces de vie dont certaines sont fortement contestées. De plus, si l'ARN, très fragile, a précédé l'ADN, comment imaginer qu'il soit né à cet endroit? Peut-être, plutôt, au niveau d'autres sources moins chaudes ou… sur Mars !

في كلمتين: على عمق 2600 مترا، حول مدخنات تدفع بسائل حار سام، توجد بكتيريا قادرة على استعمال السم المتدفق لصناعة أطعمة عضوية. لكن، سمّية هذه البيئة تذكّر بالظروف القاسية العدائية التي سادت فوق الأرض "البدائية"، وبالجزيئات التي وجدت، وهي التي تعد مطلوبة من أجل "أصل كيميائي" للحياة. لكن هذا الاستنتاج تواجهه مخاطر: فمواقع المياه الحرارية المتحجرة الأقدم المعروفة، تظهر آثارا للحياة، من بينها ما هي معترض عليها بقوة. زيادة على ذلك، فإن ال"أ ر ن" (ARN)، التي تعد الأضعف، قد سبقت ال"أ د ن" (ADN) في الوجود، فكيف يمكن إذا تصور أنها (أي "أ ر ن") ازدادت في هذا المكان؟ من الممكن، قبل كل شيء، أنها خلقت على مستوى منابع أخرى، أقل حرارة أو ... فوق المريخ ! .

إنه نوع التفكير والتفكر وتدبر الأمور وتفحصها عند بعض العلماء، وهو يوافق تماما منهجية بيداغوجيا الإدماج التي نريد أن نعلمها لأبنائنا في المدرسة الابتدائية والتعليم الإعدادي ليعملوا على إدماج معارفهم المشوهة ومعلوماتهم المفتقدة وتجاربهم "الزنقوية" في الحياة ! لتكوين شخصيتهم العالمة المستقبلية على أسس علمية. يا له من هذيان، شبيه بحلم اليقظة، كحلم راعي الغنم الذي عاش لحظات ممتعة يتخيل أنه سيبيع إناء السمن المعلق في السقف فوق رأسه، ليشتري شاة تلد له خرفانا ونعاجا وهكذا إلى أن يصبح غنيا فيتخلى عن مهنته كراعي عند الغير، ويتزوج ويلد طفلا يكبر فيرعى له الغنم، وإذا رفض في يوم من الأيام يرفع عصاه بقوة ويضربه بها، فإذا به يكسر الإناء الذي فوق رأسه، فينزل السمن ويغمره كله من رأسه إلى رجليه، ليستيقظ من هذيانه ويتخلص من هواجسه

ليجد نفسه قد أضاع كل ما جمعه من سمن كأجر طيلة عمله كراعي. لا بد للحياة أن تظهر في مثل بيئة المياه الحرارية بأعماق المحيطات المظلمة لأنها هي الأشبه بمناخ الأرض البدائي، إنها الكفاية الداروينية الجزئية الأولى المفروضة فرضا. ثم لا بد أنها ظهرت على شكل بكتيريا، وهي المكوّنة فقط من ال "أرن" (ARN)، المادة الأقل تحملا للتأثيرات المناخية والبيئية من ال "أدن" (ADN) التي ظهرت فيما بعد! (الكفاية الجزئية الثانية) وبما أن ال "أرن" غير قادرة على تحمل حرارة هذه المداخن الحرارية وباقي العوامل الفيزيائية والكيميائية المدمرة، فلا بد من البحث لها عن مكان مثالي لتتكون فيه (الكفاية الجزئية الثالثة المبحوث عنها)، ولماذا لا المريخ (الكفاية المريخية المتوهمة)!؟ واللي ما تيّقش، وعند الشك، فما عليه غير يمش للمريخ ويثبت العكس (وهو ما معناه باللغة العربية "من لم يثق بما قيل، ولازال يشك، فما عليه إلا أن يذهب إلى المريخ ويعمل على إثبات العكس")، ضدا على ما هو متعارف عليه في القانون الشرعي "البينة على من ادعى واليمين على من أنكر". هكذا يكون التفكير الإدماجي وإلا فلا (عربية فصحى لمقولة دارجية). آ السي "فرانك زال"؛ هل ظروف الحياة فوق المريخ، أو ظهورها على ظهره، تعد الأفضل منها على وجه الأرض؟ وحتى لو افترضنا أن ظروف ظهور البكتيريا (أو أيا كانت الخلية الأولى للحياة !!!) على ظهر المريخ هي المواتية؛ فكيف هي هذه الظروف، قبل كل شيء، وما هي؟ وإذا كانت هي! المواتية، فما هي الوسيلة الآمنة المواتية التي أوصلتها إلى الأرض وقطعت بها الملايين من الكيلومترات في الفضاء المخترق بجميع أنواع الإشعاعات الخطيرة المدمرة للحياة من دون أن تصاب بأي أذى أو أن تدمر؟ وحتى إذا وصلت بكيفية من الكيفيات الافتراضية الساذجة المتوهمة، فكيف لها أن لا تدمر عند دخولها المناخ الأرضي المغاير تماما لمناخ المريخ (حيث ظهرت افتراضا)، وتجتاز المدة الزمنية الطويلة التي يتطلبها التأقلم مع البيئة الأرضية؟ فحتى الأجسام الصلبة (الصخور وغيرها) تحترق حينما تدخل الغلاف الجوي للأرض حيث تبدو في شكل شهب محترقة (Météorites).

"مالكم آصاحابنا كتشد كل بيبان (أبواب) الإغاثة على صاحبنا "فرانك زال"؟ واش انتم صحابو (أصحابه) ولا صحاب السباع؟ لنبتعد فسحة من الوقت عن التنظيرات والتخمينات للوقوف على "أصل واش انتم صحابو ولا صحاب السباع". يحكى أن أحدهم قال لصاحبه (صديقه) "كيف تفعل إذا خرج عليك سبع"؟ قال "أستعمل عصاي التي أتقن الدفاع بها" (نكتة جزائرية). قال له صاحبة الذي يريد أن يعجزه،"ليست معك عصى". قال له "سأخرج خنجري الذي لا يفارقني وأواجهه به". قال له "ليس معك خنجر". قال له "سأتسلق إلى أعلى الشجرة". قال له "ليست هناك أشجار". قال له "أحسن السباحة، فسأرتمي في النهر وأقطع إلى الجانب الآخر". قال له "ليس هناك نهرا". هنا أحس صاحبنا أن صاحبه قد سد في وجهه كل أبواب النجاة، فقال له القولة المعروفة "آه، آه، واش انت صاحبي ولا صاحب السباع؟".

6 -5- كيف انتقلت الحياة الحيوانية من قعر المحيط إلى السطح؟

وحتى إذا افترضنا أن الحياة ظهرت في بيئة المداخن السوداء السامة، في رحم المصادر المائية الحرارية الغائرة في قعر المحيطات كما يتصور الداوينيون، فكيف تنقلت إلى السطح من دون "سكفوندر"

(Scaphandre) كالذي مكّن علماء البحر من بلوغ هذه الأعماق الرهيبة والرجوع إلى السطح بدودة "الريفثيا" في ظروف مخبريه معقدة تضمن لها عوامل بيئتها الغريبة، وخاصة عامل الضغط المرتفع، حتى لا تتفسخ وتتحلل قبل بلوغها السطح؟ البيئتين غريبتين تماما عن بعضهما البعض، غرابة مناخ الأرض عن مناخ المريخ، بحيث لا يجمع بينهما ولو أدنى قاسم مشترك، فكيف أمكن التنقل بينهما، عبر الحاجز البحري البرزخ الشاسع المدمر الذي يفصلهما؟ ولو افترضنا أن الحياة ظهرت في هذه الأعماق التي تشبه بيئتها البيئة البدائية للأرض، ثم تنقلت بعد ذلك إلى سطح المحيطات لتغزو اليابسة فيما بعد كما يتم التنظير الساذج للأمر، فلا بد (عقلا ونقلا) أن يكون هذا التنقل قد حدث بالتدرج في الزمان والمكان، بحيث تغزوا هذه الحيوانات تدريجيا البرزخ المحيطي الشاسع الذي يفصل بين البيئتين المتطرفتين؛ بيئة القعر وبيئة السطح. وإذا سبق أن حدث هذا الأمر، فلا بد من أن تكون هناك حيوانات بحرية موزعة على طول عمق البرزخ الفاصل بين هاتين البيئتين، بحيث تكون كل مجموعة حيوانات منها متأقلمة مع بيئة حيز ضيق محدد من هذا البرزخ، وهو ما سيؤدي عموديا، لا محالة، إلى التواصل "الجغرافي" للحياة الحيوانية بين سطح المحيط وقعره السحيق، بحيث تعم مختلف أنواع الحياة كل مياه المحيطات، بدل أن تكون كما هو عليه الحال موزعة بين بيئتين متطرفتين لا رابط بينهما. بهذه الصيغة فقط يمكن لحيوانات قعر المحيطات أن تبلغ السطح على مدى العصور الجيولوجية طبقا لنظرية التطور، وليس عبر القرون فقط إذا افترضنا أن مراحل التطور والتأقلم تحدث بطريق الصدفة.

6 -6- كيف للإنسان أن ينحدر من الشامبونزي؟

وهنا يقودنا نفس هذا السياق للتطرق لنظرية التطور في شقها المتعلق بما يعتقده البعض من تطور القرد إلى إنسان. بغض النظر عن أن لكل إنسان الحق في اختيار أجداده على الشكل والهيأة التي تريحه، فلا بد من تسليط الضوء على أحد الأوجه المشوهة للإدماج المعرفي المفضي إلى هذه النظرية. فكما قلنا من قبل، فحتى لو افترضنا أن تطور قرد الشامبانزي (chimpanzé) هو الذي أنتج الإنسان، كما يؤمن بذلك من تستهويهم عملية الإدماج الترقيعية الفولكلورية الساذجة، فلماذا اندثرت كل الأنواع الوسيطة بين القرد الجد (جد من يرونه كذلك) وبين الإنسان "الحفيد"؟ فكما يعمل على إثبات ذلك من لا يرون في أنفسهم إلا ذلك القرد المتطور، هناك قطعا العديد من الأنواع القرد-بشرية (singe-homme)، ثم البشر- قردية (homme-singe) الوسيطة، التي تفصل بين القرد الشامبانزي والإنسان "الحالي"، تكاثرت وترعرعت وتوسعت واستعمرت محيطها البيئي لحقبة من الزمن، فلماذا اختفت بعد أن تطورت إلى نوع آخر جديد، ولم يبق لها أثر؟ ولماذا لم يختف قرد الشامبانزي بعد أن تطور منه نوع بخصوصيات هي أقرب للإنسان تؤهله للبقاء؟ لماذا بقي هذا القرد "الجد" صالحا للبقاء، شامخا متمسكا بشامبانزيته مندمجا في بيئته، من دون تبديل ولا تغيير على مدى العصور، بينما الأنواع المتطورة المنحدرة منه لم يبق لها أي أثر؟ أليست هي الأكثر قابلية للتأقلم مع محيطها نظرا لكونها أكثر تطورا من أبيها الشامبانزي؟ لماذا تعمل الطبيعة (التي لا تعدو عن كونها مجموع مكوناتها الجمادية والمائية والنباتية والحيوانية والعوامل الفيزيائية والكيميائية) على محو آثار الأنواع المتطورة الوسيطة، بحيث لم

تبق إلا النوع (الأنواع) الأصيل المتقادم والنوع المتطور الآخر موديل، الذي يتربع على رأس السلسة؟ إذن يبدو بكل جلاء أن الأنواع الحيوانية التي تنشق عن النوع الأصيل، تمتلك مشروعا تطوريا متكاملا واضح المعالم، لا تعد الأنواع الوسيطة فيه عن كونها مراحل تقطعها خلال صيرورتها التطورية الهادفة؟ تطور بهدف !!، لا يبقي لعامل الصدفة محلا من الإعراب في تطور الأجناس والأنواع الحيوانية، كما تنص على ذلك نظرية التطور الداروينية. فكما يؤصل له الداروينيون القدامى والحديثي العهد، فإن التطور، كيفما كان هذا التطور الذي يحدث على أي نوع من أنواع الحيوانات (أو حتى النباتات)، فهو عبارة عن سلسلة متوالية من التغيرات الجزئية التي تحدث بمحض الصدفة. وإذا كان الأمر كذلك، فلا يمكن أن يحدث التغير الجزئي إلا على فرد واحد من مجموع نوع الحيوانات التي تعيش في مكان ما، في زمن ما، فكيف لهذا الفرد (إما ذكرا أو أنثى) "المعدل" أن يصبح هو الأوحد الصالح للبقاء بينما تضمحل باقي الأفراد وتندثر؟ فالشامبانزي الذي لازال في غابات إفريقيا على هيأته، يعد صالحا للبقاء ما دام باقيا هو وأبناؤه وأحفاده، كما كان الحال مع أجداده الشامبانزيين؛ بينما يمثل، في نفس الوقت، الجد المفترض للإنسان الطافر نتيجة طفرات جينية (أي طفرات إحيائية) فجائية بمحض الصدفة. وبما أن الأنواع الطافرة الوسيطة بين الشامبانزي والإنسان لم تستمر في التواجد والتوالد، فقد كانت قطعا غير صالحة للبقاء؛ وما دامت كذلك، فلماذا لم تختف بدل أن تتطور لأنواع أخرى غير صالحة للبقاء هي كذلك، ما دامت لم تستمر في الوجود؟ فمما هو معلوم من حيثيات نظرية داروين، ونظرية البقاء للأصلح، فمن لا يصلح للبقاء لا يتطور، بل يختفي، فكيف يمكن إذا فهم ما حدث؟ بالكلام عن الوسائط القرد-بشرية، ثم البشر-قردية من منظور النظرية الداروينية، أعني بذلك أن الطفرات الجينية الجزئية المتوالية المفترضة ستنتج في البداية أنواعا هي أقرب للقردة من الإنسان (خاصيات قردية غالبة)، ومع استمرار الطفرات التطورية، ستظهر أنواع هي أقرب للإنسان من القردة (خاصيات إنسانية غالبة)، فكم يتطلب هذا المسار التطوري المعقد الذي يعتمد كلية على عامل الصدفة من مئات الملايين من السنين، إن لم نقل آلاف الملايين لكي يخرج لنا من الشامبونزي إنسانا بالمواصفات التي نعرفها في أنفسنا وذواتنا؟ ومن باب التصور الذي تفترضه نظرية داروين، فمن السهل أن نتخيل بكل مصداقية أن الأكثر تأقلما مع محيطه، أي الأصلح للبقاء هو ذلك الإنسان المفكر الذكي، والذي يمتلك، في نفس الوقت، خاصيات القوة الجسدية ورشاقة حركات الشامبانزي؛ فكيف له أن يندثر ولا يبقى له أي أثر؟ كثيرة هي التساؤلات المشروعة من وجهة نظرية داروين التطورية؛ لكن سنكتفي بما أوردناه منها، لنختم بنفس التساؤلات والاستنتاجات بخصوص الوسائط الحيوانية المفترضة التي يجب أن توجد بين التي تعيش حول المداخن السوداء الحارة السامة في قعر المحيطات والتي تعيش في السطح في ظروف بيئية مختلفة تماما.

6-7- الباحث "مارسيل بول شوطزنبركر" وعاهات الداروينية

لنستمع جميعا إلى (M.- P.SCHÜTZENBERGER)، العالم في الرياضيات والملم بعلم الوراثة (الوراثيات)، الذي يدرّس بمعهد التكنولوجية بماساشوسيط (Massachuesets) بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي المدرسة الطبية ب"هارفور" (Harvard). يقول هذا العالم [الذي أهّله المنهج الرياضي (الرياضيات)

لترشيد وتقويم مناهج الإدماج الداروينية] في المجلة العلمية "لروشرش" (البحث) (La Recherche)، عدد 283، الصادرة في يناير 1996 ما يلي تحت عنوان: **"عاهات الداروينية، النظريات الحديثة لا تستوعب بالشرح معجزات التطور"**. ونظرا للأهمية العلمية لهذا الإصدار، وللمنهجية العلمية البناءة السليمة المتبعة في دحض منهج الإدماج الداروينى لأفكار لا تعدو عن كونها أضغاث أحلام يقظة، فقد ارتأيت أن ألحقه (ولو غير مترجم) بهذا الكتاب.

« Les théories actuelles n'expliquent pas les miracles de l'évolution »

M.-p. schützenberger : les failles du darwinisme

La Recherche : Quelle est votre définition du darwinisme ?

M.-P. Schützenberger : Je prendrai la version moderne la plus courante, dont un représentant offensif est le Britannique Richard Dawkins*. Elle consiste à considérer que l'évolution des êtres vivants peut être expliquée par le tandem sélection-mutations au hasard. A l'intérieur de cette doctrine, il faut distinguer deux écoles, mutuellement contradictoires : les gradualistes, dont Dawkins est le héraut le plus radical, et les saltationnistes, dont l'Américain Stephen Jay Gould* est un héraut non moins radical. Pour les gradualistes, l'évolution procède uniquement par petites touches successives. Pour les saltationnistes, qui n'ont d'ailleurs pas fourni l'effort d'une présentation aussi structurée, l'évolution procède essentiellement par sauts.

L.R. : Vous êtes plus connu comme mathématicien que comme spécialiste de l'évolution...

M.-P.S. : Bien sûr, mon métier n'est pas la biologie. Mais la légitimité des mathématiciens dans ce débat vient d'abord de ce que les plus dogmatiques des gradualistes, Dawkins en tête, font un grand usage d'arguments formulés en termes mathématiques et informatiques, qui en imposent au lecteur.

Cette légitimité vient aussi du fait que les mathématiciens sont des zélotes de l'épistémologie, dans leur propre discipline. Il est normal qu'ils portent un regard critique analogue sur les fondements d'autres disciplines.

Elle vient enfin de l'irruption dans ce débat, dans le sillage du mouvement cybernétique, de mathématiciens et de physiciens, comme René Thom* ou Ilya Prigogine*, et plus récemment des chercheurs de l'institut Santa Fe, aux Etats-Unis, comme Stuart Kauffman*, un médecin épris de logique mathématique qui reçoit l'appui sonore du grand physicien Murray Gell-Mann*. Ce troisième conglomérat d'Eglises applique des concepts mathématiques au problème fondamental de l'évolution, qui est celui de complexité fonctionnelle. Ici je me trouve concerné de manière plus personnelle.

L.R. : Qu'entendez-vous par complexité fonctionnelle ?

M.-P.S. : Sans ce concept, il est impossible d'envisager les phénomènes de la vie. Les deux mots qui le composent désignent eux-mêmes deux notions essentielles.

Quand un biologiste qui travaille à la paillasse se parle à lui-même, parfois à voix basse, en termes de fonctions (la fonction d'un gène, d'une enzyme, du ribosome, des antennes de la drosophile), il pense fonctionnalité et il a bien raison de le faire. C'est un concept parfaitement adapté à la réalité. Ceux qui le perçoivent mieux que quiconque sont les physiologistes. Pour eux tout est fonctionnalité. Ils décrivent des systèmes: circulatoire, digestif, excrétoire, etc. Qu'il en aille de même en biologie moléculaire semble poser des problèmes à certains. Peut-être parce que la notion d'organe n'est plus présente à ce niveau. Mais l'absence d'organe n'interdit pas qu'on parle de fonctions ! La complexité est aussi un concept de base. Déjà chez les unicellulaires les mécanismes de séparation et de fusion des chromosomes, dans la mitose et la méiose, sont des processus incroyables de complexité, de finesse.

Or les êtres vivants se présentent comme un ensemble complexe d'interrelations fonctionnelles. Si l'on veut expliquer l'évolution des êtres vivants, il faut expliquer à la fois cette fonctionnalité et cette complexité. C'est la complexité fonctionnelle. Et là ce n'est plus simple du tout...

L.R. : Qu'y a-t-il de si difficile à comprendre ?

M.-P.S. : C'est peut-être que l'évolution du vivant repose sur un quelque chose, un ingrédient essentiel que rien dans nos connaissances physico-chimiques actuelles ne permet d'imaginer, et sur lequel la logique formelle n'a pour l'instant aucune prise. Qu'ils soient gradualistes ou saltationnistes, les darwiniens me semblent avoir parfois une conception un peu simple de la biologie, une conception en quelque sorte clés en mains. Pour eux un gène est comme une commande sur le catalogue de La Redoute. L'article de Walter Gehring que vous avez publié sur le supergène qui déclenche la fabrication des yeux de la mouche reflète cette conception. On peut accepter que les gènes fonctionnent ainsi et ne pas se poser de question. Mais si l'on cherche à l'expliquer, alors le darwinisme n'est d'aucun secours...

L.R. : Vous soutenez qu'un gène est conçu comme une commande à La Redoute. Que voulez-vous dire exactement ?

M.-P.S. : Schématiquement un gène est assimilable à une unité d'information. Il est là ou non. Quand il est activé, c'est un ordre élémentaire du type oui-non. Mettez du persil, arrêtez la cuisson... Restons-en à l'exemple de l'oeil. On dit qu'il faut mille ou deux mille gènes pour fabriquer un oeil. Donc mille à deux mille unités d'information. C'est dérisoire ! Supposons qu'une firme française souhaite faire fabriquer par une usine en Asie du Sud-Est un appareil électroménager entièrement nouveau et que, pour des raisons commerciales, elle ne dise rien de la fonctionnalité de l'appareil, elle ne dise pas comment il marche ni à quoi il doit servir. Avec quelques milliers de bits le fabricant n'ira pas loin. Car c'est l'équivalent d'un paragraphe de ce texte. L'appareil (autrement plus simple qu'un oeil) ne sera convenablement construit que si le fabricant comprend la signification des opérations dont on lui demande d'assurer l'usinage; c'est-à-dire s'il a déjà l'idée de l'objet avant de le fabriquer. Ce qui représente une masse de connaissances communes au donneur d'ordres et au fabricant autrement considérable.

L.R. : Vous voulez dire que le génome ne contient pas assez d'informations pour expliquer le vivant ?

M.-P.S. : Du moins pas d'après la connaissance que nous en avons. Les prédicats utilisés par les biologistes sont tout à fait insuffisants. Ce n'est pas parce qu'on sait qu'un gène déclenche la fabrication de telle ou telle protéine qu'on comprend comment un ou deux milliers de gènes suffisent à diriger le cours du développement embryonnaire.

L.R. : Vous allez vous faire accuser de préformisme...

M.-P.S. : Et de bien d'autres crimes. Ma position est pourtant strictement rationnelle. Je formule un problème qui me paraît majeur : comment se fait-il qu'avec aussi peu d'instructions élémentaires la matière vivante soit capable de fabriquer des objets aussi merveilleusement compliqués et efficaces? Cette propriété dont elle est dotée, quelle est sa nature ? Rien dans nos connaissances physico-chimiques actuelles ne permet de l'imaginer. Si l'on se place du point de vue de l'évolution, il faudrait aussi admettre que d'une manière ou d'une autre les poissons de l'ère primaire contenaient en puissance les germes d'organes qu'ils n'avaient pas mais qu'auront leurs successeurs quand ils quitteront les eaux pour la terre ferme et les airs, et avec les câblages neuronaux appropriés.

L.R. : Vous affirmez qu'en fait, le darwinisme n'explique pas grand-chose.

M.-P.S. : Il me semble en effet que le couple mutations-sélection au hasard présente une certaine valeur descriptive, mais en aucun cas explicative. Le darwinisme fait des constats écologiques sur l'abondance relative des espèces et des biotopes. Et la valeur descriptive du modèle est d'ailleurs elle-même limitée. En outre, ce sur quoi insistent les saltationnistes, la thèse gradualiste semble complètement démentie par le progrès des connaissances en paléontologie. Quant aux miracles du saltationnisme, ils ne peuvent que renvoyer à la propriété mystérieuse que j'ai évoquée.

L.R. : Revenons sur la sélection naturelle. N'a-t-elle pas malgré tout une certaine valeur explicative ?

M.-P.S. : Personne ne peut refuser l'existence du phénomène. C'est tout simplement le principe que rien n'existe qui ne soit assez solide pour exister. Sa plus belle application ce sont les lois de Berthollet en chimie élémentaire*. Dans une zone qui se désertifie, les espèces qui disparaissent le plus vite sont celles qui ont le plus besoin d'eau. Ce qui n'explique pas l'apparition chez les survivants de structures dont les propriétés fonctionnelles leur permettent de mieux résister à la sécheresse. Le concept de sélection naturelle n'est pas un concept très fort. Car, sauf dans certains cas artificiels, nos connaissances ne nous permettent pas de prédire que telle ou telle espèce, telle ou telle

variété, sera favorisée ou défavorisée en fonction de l'évolution du milieu. Ce que nous pouvons faire c'est constater après coup l'effet de la sélection naturelle. Constater, par exemple, que telle espèce d'escargots est moins mangée que d'autres par certains oiseaux, peut-être parce que leur coquille est moins visible. C'est de l'écologie, très intéressante. Autrement dit, la sélection naturelle est un faible instrument de preuve, parce que les phénomènes de sélection naturelle sont patents, mais ne prouvent rien du point de vue théorique.

L.R. : C'est le couple sélection-mutations au hasard qui compte. N'a-t-il aucune valeur explicative ?

M.-P.S. : Avec la découverte du codage, on a appris qu'un gène est comme un mot composé dans l'alphabet de l'ADN, formant un texte qui est le génome. C'est ce mot qui va dicter à la cellule de fabriquer telle ou telle protéine. Soit une protéine de structure, soit une protéine qui elle-même va en combinaison avec d'autres signaux dire au génome de fabriquer telle autre protéine. Tous les résultats expérimentaux connus se rangent dans ce schéma.

Son application à la théorie de l'évolution donne à peu près ceci: un gène subit une mutation. Etant donné le milieu, cette mutation facilite éventuellement la reproduction des individus qui en sont porteurs, et les mutants ainsi favorisés parviennent progressivement, statistiquement, à remplacer les non-mutants. L'évolution ne serait qu'une accumulation de modifications qu'on me permettra de qualifier de typographiques. Les généticiens des populations étudient mathématiquement la vitesse avec laquelle une mutation favorable se propage dans ces conditions. Ils font ceci avec beaucoup d'habileté, mais ce sont des exercices d'école parce qu'aucun des paramètres qu'ils utilisent ne peut être déterminé empiriquement.

En plus nous retrouvons l'obstacle que j'ai déjà évoqué. Nous savons à peu près combien il y a de gènes dans un être vivant. Environ cent mille chez les vertébrés supérieurs. Ceci semble grossièrement insuffisant pour expliquer l'incroyable quantité d'informations qu'il a fallu pour que s'accomplisse l'évolution.

L.R. : Pouvez-vous donner un exemple concret ?

M.-P.S. : Les darwiniens disent que les chevaux, qui étaient des mammifères gros comme des lapins, ont augmenté leur taille pour s'enfuir plus vite et échapper aux prédateurs. Dans le modèle gradualiste, il faut admettre que l'on puisse isoler ce trait, l'augmentation de la taille, et le considérer comme résultant d'une série de mutations typographiques. Mais ce n'est qu'un effet rhétorique. On impose tacitement au lecteur l'idée que ce qui compte pour un ruminant c'est la vitesse de fuite face au prédateur. C'est peut-être vrai en partie. Mais aucune raison biologique ne permet de déterminer si c'est le critère déterminant. Rien n'interdit de penser non plus que l'augmentation de taille puisse avoir un effet négatif. Les darwiniens me semblent avoir conservé une vision mécaniste de l'évolution, selon laquelle on observerait une succession presque linéaire de causes et d'effets. L'idée aujourd'hui classique en physique que les causes puissent interagir les unes avec les autres me semble avoir une certaine difficulté à percer en biologie. Alors que dans la quasi-totalité des phénomènes observables les modifications locales interagissent de façon dramatique. Il n'y a pas un numéro de La Recherche où sous un prétexte ou un autre il n'y ait un article faisant allusion à l'effet papillon. Or l'informatique est précisément un domaine qui donne une intuition concrète de ces phénomènes. Une modification typographique d'un programme informatique ne change pas un peu le programme, elle l'annule purement et simplement. Il en va de même avec un numéro de téléphone. Si j'essaie d'appeler par téléphone un correspondant, il importe peu que je me trompe sur un, deux trois ou huit chiffres de son numéro.

L.R. : Vous acceptez l'idée qu'une mutation biologique a bien un caractère typographique ?

M.-P.S. : Oui, en ce sens qu'une base est remplacée par une autre, un codon par un autre, mais au niveau de l'activité biochimique qui en résulte on ne peut plus parler de typographie. Il y a toute une grammaire de formation des protéines, en trois dimensions, que l'on connaît encore bien mal. Nous ne disposons d'aucune règle physico-chimique nous permettant de relier de manière intelligible les modifications typographiques à une structure biologiquement efficace. Pour revenir à l'exemple de l'oeil, si l'on considère les quelques mille gènes nécessaires à sa fabrication, chacun pris isolément ne signifie rien. Ce qui est signifiant, c'est la combinaison de leurs interactions. Des interactions en cascade, avec des boucles de rétroaction, tout cela exprimant une complexité que nous ne savons pas analyser. Nous pouvons avoir l'espoir de l'analyser mais nous en sommes loin. Gehring constate qu'en changeant tel gène il se produit telle transformation. Il le constate, mais il ne cherche pas à l'expliquer.

L.R. : Mais Dawkins, par exemple, croit à la possibilité d'un processus cumulatif.

M.-P.S. : Dawkins croit en effet à ce qu'il appelle la « sélection cumulative de mutations aléatoires ». Pour étayer sa thèse, il a recours à la métaphore imaginée par le mathématicien Emile Borel* : celle du singe tapant au hasard sur un clavier et obtenant finalement un texte littéraire. Métaphore acclamée, hélas !, par Francis Crick, le codécouvreur de la double hélice. Dawkins fait écrire par son ordinateur une suite d'une trentaine de signes, correspondant au nombre de signes contenus dans un vers de Shakespeare. Il procède ensuite à une simulation du mécanisme darwinien, sélection-mutations au hasard. Son singe fictif tape et retape ces mêmes signes, sauf que l'ordinateur choisit chaque fois la phrase qui ressemble le plus, même de très loin, au vers de Shakespeare. Par ce procédé que Dawkins appelle de « sélection cumulative », le singe parvient au but en une quarantaine ou une soixantaine de générations.

L.R. : Or vous ne croyez pas qu'un singe tapant sur un clavier, même aidé par l'ordinateur...

M.-P.S. : Cette démonstration est un trompe-l'oeil et Dawkins ne décrit pas exactement comment il procède. Si l'on se livre à l'exercice sur un ordinateur, on constate que les phrases qu'on obtient se rapprochent en effet assez vite de la cible au début. Mais à mesure qu'on s'approche de la cible cela devient de plus en plus long. Des mutations dans la mauvaise direction nous font régresser. En fait, un raisonnement simple montre qu'à moins de choisir habilement les paramètres numériques, la progression devient horriblement lente.

L.R. : Vous voulez dire que le modèle de sélection cumulative imaginé par Dawkins est sans rapport avec une réalité biologique palpable ?

M.-P.S. : Exactement. Le modèle de Dawkins laisse entièrement de côté le triple problème de la complexité, de la fonctionnalité et de leur interaction.

L.R. : Vous êtes mathématicien. Supposons que vous tentiez malgré tout de formaliser ce concept de complexité fonctionnelle...

M.-P.S. : Je ferais sans doute appel à une notion bannie de la communauté scientifique, mais parfaitement comprise par tout un chacun : celle de but. En tant qu'informaticien, on peut la rendre triviale de la façon suivante. On construit un espace adéquat dans lequel l'une des coordonnées va servir de fil d'Ariane pour guider la trajectoire vers le but. C'est une formalisation parfaite. Une fois cet espace construit, le système évolue de façon mécanique vers le but qu'on lui a fixé. Mais il y a une difficulté : c'est que la construction elle-même de cet espace ne peut se faire qu'après une analyse préalable de tous les trajets possibles et de l'estimation de la distance au but à laquelle se trouve la fin de chacun d'eux. Ceci est hors de portée d'une étude empirique. Elle présuppose - j'emploie encore le même mot - que je connaisse déjà la totalité de la situation. Et en termes de logique mathématique la constitution de cet espace est un problème d'un ordre infiniment supérieur au problème posé. Or pourtant la fonctionnalité c'est la réussite dans l'atteinte d'un but. Le truc dans l'exemple apologétique de Dawkins est d'introduire subrepticement cet espace. Son programme informatique de sélection cumulative le réalise de façon tacite en calculant la distance au but, la phrase cible, par le nombre des lettres qui ne sont pas encore en place. Ceci ne correspond en rien à une réalité biologique. La fonction qu'il emploie frappe l'imagination parce qu'elle a une propriété de simplicité qui entraîne l'adhésion naïve. Dans la réalité biologique l'espace dans lequel il faudrait se plonger pour décrire la fonctionnalité la plus simple est d'une complexité qui défie l'entendement et bien sûr tout calcul.

L.R. : Même quand ils se disent darwiniens, les saltationnistes sont plus modestes : ils ne prétendent pas détenir la clef permettant d'expliquer l'évolution...

M.-P.S. : Avant d'évoquer les saltationnistes, tout de même un mot sur le Japonais Mooto Kimura*. Il a montré que la plupart des mutations sont neutres, sans effet permettant une sélection. Pour la thèse centrale du darwinisme, c'est gênant...

La thèse saltationniste, renouvelée par Stephen Jay Gould, reprend l'idée de base due à R. Goldschmidt vers 1940 : il se produirait des mutations très intenses, impliquant sans doute des centaines de gènes, et se déroulant rapidement, en moins de mille générations, donc en dessous du seuil de résolution de la paléontologie. Curieusement Gould ne semble pas gêné pour conserver le tandem mutations-sélection au hasard. Le saltationnisme se heurte à deux types de critiques. D'une part les macromutations supposées sont inexplicables dans le cadre de la biologie moléculaire actuelle. D'autre part Gould passe sous silence l'existence de grandes tendances, comme la complexification croissante du système nerveux central. Il considère que le succès d'espèces nouvelles plus sophistiquées, comme les

mammifères, est un phénomène contingent. Il n'est pas en mesure de rendre compte d'un sens de l'évolution, ou du moins de l'existence de trajectoires, qui pourtant ne font aucun doute. On en est donc réduit à invoquer deux types de miracles : celui des macromutations et celui des grandes trajectoires de l'évolution...

L.R. : En quel sens employez-vous le mot « miracle » ?

M.-P.S. : Dans un sens purement rationnel, comme d'un événement dont la probabilité est infime à un degré si j'ose dire ultracosmologique. Parlons des macromutations. Pour devenir un bon éléphant, il ne suffit pas tout à coup d'être doté d'une grande trompe. Il faut qu'en même temps un appareil complètement différent, le cervelet, soit modifié pour mettre en place l'ensemble des câblages nécessaires pour que l'éléphant sache se servir de sa trompe. Les macromutations doivent être coordonnées par un système de gènes dès l'embryogenèse. Or si l'on regarde l'histoire de l'évolution, cela nous fait des dizaines et des dizaines de milliers de miracles, dont les saltationnistes ne savent pas mieux rendre compte que les gradualistes.

Quant à la seconde catégorie de miracles, elle tient au fait que certaines de ces macromutations (si l'on admet qu'elles ont eu lieu) se sont additionnées les unes aux autres dans une direction bien définie, pour constituer les grandes tendances de l'évolution : complication du système nerveux, mais aussi intériorisation des processus reproductifs, apparition des os, de l'oreille, enrichissement des fonctions relationnelles, etc. Toute une série de miracles dont l'accumulation a pour effet d'accroître la complexité des organismes et leur efficacité. De ce point de vue la notion de bricolage avancée par François Jacob est un constat très intéressant. C'est un joli mot d'auteur, mais il ne donne pas l'ombre d'une explication.

L.R. : L'apparition de l'homme est-il un miracle, au sens où vous l'entendez ?

M.-P.S. : Naturellement. Et ici il semble qu'il y ait d'autres voix que la mienne parmi les biologistes contemporains pour mettre en doute l'explication darwinienne qui était à la mode il y a une vingtaine d'années. Gradualistes ou saltationnistes sont tout à fait incapables de donner une explication convaincante de l'émergence quasi simultanée des nombreux systèmes biologiques qui distinguent l'homme des singes supérieurs: la bipédie avec les modifications concomitantes du bassin et sans doute du cervelet, une main beaucoup plus habile, avec des empreintes digitales qui lui confèrent un tact beaucoup plus fin ; les modifications du pharynx permettant la phonation, la modification du système nerveux central notamment au niveau des lobes temporaux, permettant une reconnaissance fine de la parole. Ces appareils sont du point de vue de l'embryogenèse complètement différents les uns des autres. Chacune de ces modifications constitue l'un des dons qu'une famille de singes ayant beaucoup d'ambition pour ses descendants aurait demandé à une bonne fée de leur donner en cadeau à la naissance. Il est très singulier que ces dons se soient développés simultanément, pour le plus grand bénéfice des primates que nous sommes. Certains parlent d'une prédisposition du génome. Mais que recouvrait concrètement cette prédisposition, si elle a existé ? Etait-elle déjà présente chez les poissons du précambrien ? La réalité est que nous sommes confrontés à une totale carence conceptuelle.

L.R. : Vous avez évoqué tout à l'heure un autre courant, qui va en gros des cybernéticiens à l'école de Santa Fe, qui fait appel à des notions comme le chaos...

M.-P.S. : Je faisais allusion à une succession *de gens fort compétents qui ont su trouver des expressions poétiques et creuses qui n'expliquent rien*. C'est l'ordre par le bruit des cybernéticiens, les structures dissipatives d'un Prigogine, le systémisme d'un Varela*, et maintenant le « bord du chaos » de Stuart Kauffman, dont l'inanité sonore va bientôt nous parvenir en France. Ces écoles mettent la complexité à toutes les sauces. Ils évoquent à l'appui de leur démarche des exemples comme certaines réactions chimiques, le dessin d'une côte maritime, les turbulences atmosphériques ou la structure d'une chaîne de montagnes, dont la complexité est certes très grande mais qui repose, au regard du monde vivant, sur un type d'organisation très pauvre, en tout cas non fonctionnelle. *Aucun algorithme ne nous permet d'appréhender la complexité du vivant,* qui contrairement à tous ces exemples empruntés au monde physico-chimique est de nature fonctionnelle.

L.R. : Doit-on comprendre votre position comme un constat résigné, un appel à plus de modestie ou autre chose encore ?

M.-P.S. : Disons par antiphrase qu'il ne reste plus aux optimistes qu'à entonner le grand hymne du principe anthropique*. Mais ici nous ne sommes plus dans le discours scientifique, quelques savantes que soient les équations dont les fanfares accompagnent son chant. D'autres pratiqueront la suspension du jugement.

Propos recueillis par Olivier Postel-Vinay

6-8- الإدماج الداروينى ولغز الماموت

وسنختم، في سياق التنظير الداروينى، بقصة الماموت (mammouth) الذي تم اكتشافه في بداية القرن العشرين محفوظا في جليد سيبريا بكيفية مثالية، كأنه لازال حيا. هذا الحفظ الممتاز تجلى حتى في العشب الذي تغذى عليه هذا الحيوان، وخاصة بعض الزهور التي لم يصبها أي تحلل أو تفسخ داخل معدته. هذه هي باختصار المعطيات الموضوعية، فكيف تم التعامل معها بالتحليل ودمجها بعضها في بعض (تيمنا ببيداغوجيا الإدماج التي نريد تعليمها لأطفالنا قبل امتلاك آليات ومواد الإدماج من لغة ومعارف أساسية سليمة)؟ أولا أنواع العشب والزهور تبين أن المناخ في سيبريا في ذلك الوقت، كان معتدلا وليس شبه قطبي، فكيف حصل إذن التجمد الحاد الفجائي لهذا الماموت؟ فلقد استقر رأي المختصين الذين أدمجوا بين علوم المناخ وعلوم الحياة (بصفتها الشاملة) من فصيلة داروين وتلامذته، أنه حدث تغير مفاجئ وحاد في المناخ، بحيث تجمد الحيوان الذي تكفل الماء المتحول إلى جليد بحفظه وحفظ ما في معدته من التحلل والتفسخ والاندثار مع مرور الزمن.

لقد تم الإدماج بسطحية وسذاجة بين السطحي من المعطيات، فتم التوصل إلى هذا الاستنتاج الذي ألبس عباءة علمية مموهة، واستمر الحال هكذا إلى أن جاء صحفي كندي في الثمانينات من القرن الماضي ليدحض الفرضية السائدة بمنهجية علمية بسيطة، واقعية حقيقية، بيّنت في نفس الوقت قصور منهجيات الإدماج السطحية البراقة التي تستهوي في أحيان كثيرة حتى من هم من صنف العلماء. تفطّن الصحفي ذو التفكير العلمي الهاوي إلى أن أنزيمات الهضم (enzymes digestifs) في معدة الماموت لا يمكنها أن تتوقف عن العمل إلا بعد مرور عدة ساعات من موت هذا الحيوان الضخم، ولن تتوقف في اللحظات الأولى لموته إلا في حالة إذا ما انخفضت درجة الحرارة إلى ما دون الصفر بطريقة دراماتيكية (إلى أقل من مأتي وستين درجة تحت الصفر). هدّم الصحفي ذو التفكير العلمي النقدي، أي الفكر العلمي الحقيقي، الصرح الذي بناه العلماء الأخصائيون بسذاجة الهواة، ليعاد طرح المشكل اللغز الذي لا يزال لحد الآن بدون إجابة علمية مقنعة.

7- بيداغوجيا الإدماج: استنتاجات

فحتى من يدعون امتلاك الحقيقة العلمية، أصحاب النظريات المدوّية التي أسالت وتسيل الكثير من الحبر (ولو على شاشات الكمبيوترات) واللعاب، والتي يتمسح بها الكثير من الغرابيين الذين تعوزهم آليات التفكير العلمي السليم الناقد، التي توفرت في صاحبنا الصحفي الكندي، تبين بالملموس كم هي

المزالق التي سقطوا فيها ولم يتوفقوا حتى من إدراك أنهم من ضحاياها. أصحاب هذه النظريات هم علماء بالمعني الأكاديمي لهذه الصفة التي يحملون، وبالرغم من ذلك عملوا على الإدماج بسطحية وبسذاجة قلّ مثيلهما بين "كفايات" غير متجانسة، وغير قابلة للإدماج قطعا، بل وخاطئة في بعض الأحيان، ليتوصلوا إلى استنتاجات لا علاقة لها بالحقائق العلمية ولا حتى بالتفكير العلمي السليم؛ فهل من استنتاج علمي سليم بخصوص بيداغوجية الإدماج التي يراد اتباعها في تعليم وتكوين أبنائنا في التعليمين الابتدائي والإعدادي من خلال البرنامج الاستعجالي الذي تبناه المسؤولون عن المنظومة التعليمية؟ كتب مدرسية تنطق بانعدام كفاءات الكفايات عند مؤلفيها وعند من أشّروا على سلامة محتوياتها، وأطر تعليمية متجاوزة في كفاءاتها المعرفية، غارقة في ويلات الأرضية الضحلة المتحركة للنظريات البيداغوجية المستوردة التي لا يضاهيها في سذاجتها إلا نظرية التطور الداروينية التي أصبح المولعون بها يقتنعون بأن مهد ظهور الحياة قد يوجد على كوكب المريخ ما دامت الظروف تبدو غير مواتية على وجه الأرض. إنه نهج إستراتيجية الفرار إلى الأمام،حتى ولو اقتضى الحال توهم أمور لن يتمكن متوهموها من التأكد من فرضيتها. الوهم يولّد الأوهام، تسلسل، تفضي كل حلقة منه إلى الحلقة التي تليها، ومن دون ترك أية إمكانية للرجوع إلى الوراء، للخروج إلى عالم الواقع والوقائع لتلمس الحقائق، تماما كالمدمن على المخدرات، لا يزداد مع مرور الوقت في التعاطي لها إلا إدمانا وغوصا في عالم الأوهام المريح من كابوس الواقع. تركنا العالم المرهق حيث يجب امتلاك المعارف، وامتلاك آليات امتلاكها والتعامل معها، لنعوض عنها بعالم من الأوهام النظرية والنظريات الوهمية الخيالية، والتي تقتل فيمن يتبناها ويتعاطى معها قابلية مواجهة الوقائع والحقائق على أرض الواقع بالتصدي للمعوقات والعمل على تجاوزها. فالارتماء على بيداغوجية الإدماج وفي أحضان تكنولوجيات المعلومات والاتصالات يمثل أقصر طريق معبد للإجهاز على ما تبقى من أطلال صرح منظومتنا التربوية والتعليمية.

ما هي الكفايات المعرفية (الجزئية) التي سنطلب من التلميذ إدماجها في التعليم الابتدائي والإعدادي لجعله "يتدرّب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها؛ كأن يركّز، مثلا، على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا، عاملا كفء، شخصا مستقلاّ"؟ هل هي كفاية أو كفايات اللغة المهدورة؟ أم كفاية المعارف الغير موجودة أو المشوهة؟ أم كفاية الغش و"النقيل" وشراء النقط بشتى وسائل الارتشاء وبإيعاز من أولياء الأمور؟ أم كفاية عدم الانضباط والفوضى في القسم والمؤسسة؟ أم كفاية عدم الاعتبار للمدرس المربي (المفترض)؟ أم كفاية تكسير كل ما تقع عليه اليد وإتلافه وتوسيخ الجدران بشتى الطرق؟ أم كفاية التعاطي للمخدرات والتردي الخلقي؟ أم كفاية التباهي بالجاه العالي واللي ما عند سيدو عند للاه، واللي ما عند فلوس كلام مسوس؟ أم...؟ يا له من قلب خطير للمفاهيم التربوية والتعليمية، إذ كيف يعقل أن يطلب ممن لا زال في طور امتلاك الآليات ("الكفابات" الجزئية) الأساسية التي تؤهله لامتلاك المعارف أن يدمج بينها ويعمل على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية؟ والعجيب الغريب في أمر ما هو متداول، أن بيداغوجية الإدماج لا يكمن تطبيقها في طور التعليم الثانوي التأهيلي نظرا

لدخول التلاميذ مرحلة التخصص التي تضيق عليهم عالم المعارف (الكفايات الجزئية) والقيم المطلوب الإدماج بينها. وهذا يبين بوضوح تام أن الادماج المطلوب لا يعدو عن كونه نوعا من الكشكول، لباس مزركش بشتى ألوان الطيف، تماما كبذلة المسرحي الايطالي "أرلوكان" (manteau d'Arlequin)، أو ما يشبه ألبسة وأحذية كلونات (Clowns) السيرك التي تكبر لابسيها فيبدون في وضعية مثيرة للضحك عند الأطفال، وحتى عند الكبار الذين يتخفون وراء صغارهم للتمويه عما يحسونه ويستحسنونه.

ما أوردناه أعلاه سيف ذو حدين، فقد يتم توجيه الحد الآخر إلينا، فيقال لنا فحتى الكبار، والعلماء منهم، كالداروينيين مثلا، الذين عملتم على النيل من نظرياتهم وأفكارهم، قد يخطئون في منهجية الإدماج وفي طريقتها وكيفيتها، فلماذا لا نكسر الحواجز ونتخطاها،فنعمل على تعليم أبنائنا الإقدام والجرأة في الإقبال على دمج ما يمتلكون من معارف وقيم وتجارب ولو بمنهجية غير سليمة؟ فكل شيء يبقى قابلا للإصلاح فيما بعد، على ضوء ما سيمتلكون من معارف وكفايات؛ فمن المعلوم أنه من الخطأ يتعلم الناس. يا له من تنظير جميل، لكنه لا يمكن أن يصمد على أرض الواقع، حيث تدحضه الوقائع وتعطله الحقائق، فكما يقال "الطبع يغلب التطبع"، وكما يقول المثل الفرنسي "بالقيام بالحدادة نصبح حدادا" (c'est en forgeant qu'on devient forgeron)، و"من يزرع الريح يجني العاصفة". فمنهجية التفكير السليم تقتضي أن يقول ديكارت بدل "أنا أفكر، إذن أنا موجود"، "أنا أفكر، إذن أنا موجود كإنسان"، أما الوجود على مطلقه فهو ثابت حتى لمن لا يفكر.

بعد التكوين اللغوي الجيد المفترض للتلميذ حسب الأصول الكلاسيكية السليمة التي لا يمكن الحياد عنها بأي حال من الأحوال، تأتي المرحلة الثانية التي تقتضي توظيف هذه الآلية الضرورية في وضع الأسس لبناء منهجية علمية حقيقية، تؤسس للتفكير السليم وصقل المواهب. فامتلاك التلميذ للرصيد اللغوي السليم هو الذي يؤهله لاكتساب المناهج السليمة للتفكير، إذا ما توفرت الكفاءة الضرورية في المدرس المربي المكلف بعملية البناء. إذن، بناء منهجية التفكير السليم تقتضي كفاءة التلميذ اللغوية في مقابل كفاءة الأستاذ التربوية والتدريسية. فنجاح العملية أو فشلها متعلق كله بمدى مهارة الأستاذ، وهي المتأتية من مدى كفاءاته المعرفية والتربوية. انطلاقا من هذا المنطق البديهي، فما مدى تأثير غياب الكفاءة الضرورية عند الأستاذ على عملية بناء التفكير السليم القويم عند التلميذ؟ ثم هل لنا أن نحمل الأستاذ كل التبعات السلبية في حال حصولها ونتأى نحن بأنفسنا؟

لنبدأ من الأخير، فرجل التعليم ما قبل الجامعي أصبح، في كثير من الأحيان، متجاوزا في مفاهيمه ومعارفه نظرا لتآكل رصيده المتقادم منها من جهة، ونظرا لإغراقه كما وكيفا بما جد فيها في غياب تام لتعهده بالتكوين المستمر وإعادة التكوين بهذا الخصوص، ونظرا لإرغامه على إضاعة كل طاقاته الفكرية والبدنية في متاهات العوالم البيداغوجية. 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 الكفايات (الكفاءات) في التدريس مع العلم بأن لا شيء يمكن أن يسعفه في القيام بهذه المهمة بنجاح كما هو مبين أعلاه وباعتراف

ضمني من المفتش المكون للفريق الوطني الذي عمل على التأسيس للعمل ببيداغوجيا الإدماج. وإذا تيقنا من غياب الكفاءة الضرورية لإرساء منهجية سليمة للتفكير عند التلميذ كذلك، فماذا ستكون النتيجة؟

غياب عامل الكفاءة اللغوية والانضباط التربوي عند التلميذ، وضعف الكفاءة المعرفية والتربوية عند المدرس يمثلان أنجع السبل لإرساء منهجية فاسدة للتفكير عند التلميذ. فلا هو قادر على الفهم الصحيح والتفكير السليم نظرا لافتقاده لآلية التواصل، ولا المدرس يمتلك الكفاءة اللازمة و"الكفايات" السليمة لذلك، ولا العوامل الأخرى تسعف. ما هي إذا تجليات فساد منهجية التفكير عند التلميذ بغض النظر عن المنهجية البيداغوجية المتبعة لحد الآن (بيداغوجيا التدريس بالأهداف سابقا، ثم بيداغوجيا "الكفايات" حاليا، ثم الادماج التي هي في طور التجريب، ثم الفارقية المرشحة لدخول المعترك)؟ لقد تم إنتاج صنفين رئيسيين من التلاميذ ومن الطلبة، تبعا لذلك: - صنف سلبي بكل ما الكلمة من معنى، شارد في فهمه وتفكيره، منزو في ركنه، - وصنف يبدو إيجابي الظاهر في تفاعله مع محيطه. فإذا كان حال الصنف الأول السلبي، محسوما من منظور ومنطق كل التحاليل، فما الذي يعاب على الصنف الثاني الإيجابي؟

كإجابة أولية، نقول أن العيب كله يكمن في هذا الصنف نظرا لجرأته في التفاعل مع محيطه في غياب المؤهلات اللغوية والمعرفية، والضوابط العلمية والمنهجية اللازمة. إنه صنف يجب أن يعترف له بإيجابية التفاعل لكن مع افتقاد المنهجية العلمية السليمة، وهو الأمر الذي يجعل منه فردا ساذجا، مختل الفهم، سطحي التفكير. فهذا الصنف من التلاميذ، ثم الطلبة، يصعب معه التعامل الفكري العقلاني، لأنه يمتلك قنوات تفكير فاسدة، خاصة به، يصعب عليه معها استيعاب منهجية التفكير السليم. هذه القنوات تضخ خليطا غير متجانس من المعطيات والأفكار والأوهام والأحلام، وتعمل على صهرها في قالب واحد، ضدا على أسس ومبادئ وبديهيات التفكير السليم. نعم، هذا الصنف الايجابي الظاهر، والصنف الآخر السلبي، يمثلان وجهان لعملة فاسدة (مغشوشة) واحدة. فالصنف الأول تمثل سلبيته لسان حاله الناطق (لا تنطبق عليه قولة السكوت يدل على الرضا، بل على اللامبالاة كنتيجة لانعدام الفهم المعطل للتفكير)، والصنف الثاني يكشف باللسان ثم بالحال عن سذاجة الفهم واضطراب الفكر والتفكير.

نعيد التأكيد على أن سلبيات الصنف الثاني هي الأخطر، لأنه يموه على فهمه المضطرب وما يكتنف منهجيته في التفكير من اختلالات بمظاهر إيجابية خادعة. وأحسن مثال على هذه الايجابية السلبية هي حالة ذلك الطالب الأستاذ الذي تمكن من التمويه، أثناء حصة التدريب كأستاذ بالقسم، عبر ديناميكية تربوية وبيداغوجية مضللة، على أستاذة علوم التربية الغير مختصة في الجيولوجيا. والأمر الملفت للنظر هو التزايد المتصاعد في نسبة هذا الصنف من الطلبة، خاصة أولئك القادمين من الأقسام التحضيرية. فحتى إعادة التعبئة التي يتطلبها حالهم المتردي، ليست بالأمر السهل نظرا لافتقاد عامل الوقت الضروري للقيام بهذه العميلة والذي يزيد من تفاقمه كذلك افتقاد اللغة، آلية التواصل. ومما يزيد من تعقيد الأمور، أن إعادة التعبئة لابد أن تكون مسبوقة بعملية غسل للدماغ أي "فورمطاج"

(formatage)، تماما كما يحصل مع الحاسوب، لكن مع وجود فرق شاسع، شساعة الفرق بين هذا الجهاز ودماغ الإنسان.

وكما رأينا أعلاه، فهذا الصنف من التلاميذ والطلبة له ما يقابله عند بعض رجال التعليم، من أمثال مؤلفي الكتب المدرسية في علوم الأرض كمثال، وكصاحبنا المستشار التربوي. بل لهذا الصنف ما يقابله حتى عند بعض الأصناف من العلماء الذين يتسمون بالسطحية في الفهم، ويطغى على تفكيرهم التخيل والتوهم والوقوف عند القوافي الشعرية المتناغمة كمضامين علمية لمواضيع متنافرة.

في الأخير، لا بد من إعادة طرح التساؤل المركزي والأسئلة المرتبطة به: هل أزمة تعليمنا ذات بعد بيداغوجي محض، أم ذات أبعاد بنيوية متمثلة في إفلاس كل من الجانب اللغوي والجانب المعرفي وكذا الجانب التربوي؟ وإذا كنا لا نجزم بالإجابة، فهل يعقل أن لا نحسن حتى تحسس مكامن الخلل، لكي يتسنى لنا وضع الإستراتيجية المناسبة للتصدي لها؟ إذ كيف يعقل أن نوجه كل إمكانياتنا في التكوين المستمر لبيداغوجيا الكفايات، ثم حاليا بيداغوجيا الإدماج، في تجاهل تام للتراجع في الكفاءات فيما يراد تدريسه (المعارف) وبماذا يراد تدريسه (اللغة)؟ هل يمكن لمن لا يحسن حتى تشخيص المرض أن يقدم العلاج المناسب؟ يا ما أجمل نظرية بيداغوجيا أو مقاربات "الكفايات"، ويا ليتها لم تنزّل إلى أرض الواقع، لنخوض فيها ونغوص، في غياب تام لرؤيا واضحة المعالم، بحيث أصبح العمل على فهم القصد منها يمثل غاية في حد ذاته. متى سنعيد الكرة إلى داخل الميدان، ونعمل على احترام قواعد اللعبة كما هو متعارف عليها؟ والجواب أنه لا يبدو ذلك في القريب المنظور، فلقد تم الابتعاد أكثر عن الميدان باستعمال اللاعبين للزانة للقفز عاليا والارتماء في فضاء بيداغوجيا الإدماج التي تدمج بين لعب الكرة والقفز بالزانة في تنافر تام. فكما يقال "الصيف ضيعت اللبن"، نقول "المدرسة ضيعت التربية والتعليم، ضيعت الفهم والتفكير، ضيعت الإرادة والرياضة، ضيعت أسس النهضة".

متى سنعيد كرة التربية والتعليم إلى داخل الميدان لنربح رهان تكوين العنصر البشري الكفء في كل الميادين، حتى في ميادين كرة القدم التي عرفت ربيعها المزهر الزاهر مع شباب السبعينات والثمانينات من القرن الماضي؟ مرت هذه اللعبة بربيع قوة العزيمة ورسوخ مقومات التحدي في الوقت الذي كانت فيه ميادين كرة القدم ترابية قاحلة، والإمكانات المادية ضئيلة؛ بينما لم تسعف الملاعب المعشوشبة والإمكانات المادية المغرية، ولم تجد نفعا أمام النضوب الحاد الذي أصاب منابع العزيمة، وكذا العقم الذي أصاب رحم الندية، وهي السلبيات التي تسببت فيها الاختلالات التربوية الخطيرة التي تعرفها منظومتنا التعليمية. من يتتبع شريط تطور الأحوال منذ السبعينات من القرن الماضي إلى يومنا هذا، بمنظار فاحص، يتبين له بجلاء مدى التلازم والترابط في النسق التصاعدي للتردي الذي عرفته المنظومة التربوية والتعليمية في كل الميادين وعلى كل المستويات، والذي عرفه القطاع الرياضي. اعتل القلب النابض (المنظومة التربوية والتعليمية) لمجتمعنا، بحدة على كل المستويات، فاعتلت كل أعضاء الجسد، بحيث لم تعد قادرة على القيام بمهامها المنوطة بها، وهو ما أصبح يهدده بالموت البطيء المؤدي إلى التلف.

ما المطلــوب منا فعله

المطلوب بكل بساطة هو تعليم أبنائنا المنهجية التعليمية السليمة، بعد امتلاك آلياتها (اللغة والمعارف والمفاهيم العلمية السليمة) وليس العكس. تعليم أطفالنا ببيداغوجيا الإدماج، أو بتعبير أدق، العمل على تعليمها للمدرسين الذين يجدون صعوبات كبيرة في استيعابها واستيعاب البيداغوجية الأم، بيداغوجيا الكفايات، لن يثمر إلا الدمار الشامل في الفهم والإعطاب المزمن للفكر والإفلاس في منهجية التفكير.

تعليمنا يمثل القلب النابض و شريان حياة مجتمعنا كباقي المجتمعات الحية، فإما أن ننعشه وننشطه بالتزام التمارين الرياضية التي أبانت عن فاعليتها وصلاحياتها عبر التجارب الميدانية الفاعلة، وبالتغذية الصحية السليمة المتوازنة، التي تقيه خطر التشنجات واختناق الشرايين بالكولسترول المميت، و إما أن ننهكه ونوهنه ونضعفه ونتسبب في انسداد الشرايين بالاعتماد على رياضة آلية أوتوماتيكية ووجبات دسمة لا قيمة غذائية لها. فما المطلوب فعله للبقاء على الحياة، بل للعمل على تحسين ظروف الحياة؟ سبق أن كتبنا بكثير من التفاصيل و أوضحنا بالبرهان والدليل بأن تعليمنا، قلب مجتمعنا النابض يشكو من تشنجات عضلية خطيرة بسبب سوء التغذية الناتج عن انغلاق الشرايين التاجية، وكذا تصلب الشرايين وانسدادها. سوء التغذية يتمثل في النقص الحاد في عنصر المكون اللغوي وفي الإسراف في استعمال علاج المقاربات البيداغوجية التي يلقى بها للاستعمال على قارعة الطريق، من دون التأكد من سلامتها و نجاعتها، وكذا تأثيراتها السلبية على المدى المتوسط والبعيد. كما أن انسداد الشرايين وتصلبها ناتج عن التخمة المعرفية بالإفراط في تناول وجبات معرفية غير متوازنة، جد دسمة، عسيرة الهضم، مسببة للإسهال المصحوب بالجفاف. وحتى نعيد لمنظومتنا التربوية والتعليمية عافيتها وحيويتها ومصداقيتها في تربية الفرد المغربي تربية لائقة (الانضباط، الإقبال على التعلم، الاجتهاد، الإقدام، الاستماتة، الاعتماد على النفس، الندية، التحدي، التضحية، حب الوطن، الدفاع عن المقدسات،...)، تجعل منه فردا فعالا، متفاعلا بإيجابية مع محيطه (المحلي والجهوي والوطني والدولي) وعلى كل الأصعدة، فلا بد من أن تعود عقارب الساعة للدوران في الاتجاه الصحيح، من اليسار إلى اليمين، لنضمن موقعنا في مصاف من يتقدم، بدل الدوران في حلقة مفرغة، من اليمين إلى اليسار، إلى الوراء. لا بد من العمل على إصلاح ما أفسدته الإصلاحات التعليمية المعطبة المتتالية السابقة بالعمل على إعادة التركيز والتمركز حول القيم التربوية والتعليمية التي أثبتت نجاعتها ومصداقيتها مع مرور الزمن، قبل أن يتم إعطاب القاطرة، بحيث خرجت تماما عن مسارها الطبيعي الآمن. نعم، لا بد للمناهج والبرامج التربوية والتعليمية أن تستفيد من الطفرة التي عرفتها تكنولوجيا المعلومات والمواصلات كقيمة مضافة، تزيد من فعالية القيم التربوية والتعليمية المعلومة، والتي لا يجب الإخلال بها بأي حال من الأحوال. هذه القيم يمكن إجمالها في مسارين متوازيين متلازمين:

- مسار تربوي محض، وهو المعول عليه لضمان حقوق أطفالنا الحقيقية في التربية الإيجابية السليمة المتمثلة في الالتزام بآداب التعلم المعروفة والانضباط داخل المحيط التربوي والمجتمعي، وهي أخلاق من الصنف الرفيع، تمثل العملة الصعبة الضرورية لاجتياز الحدود والتنقل عبر البلدان؛
- مسار تعليمي تكويني تؤطره ضوابط ومناهج أكاديمية معروفة، أثبتت التجارب فعاليتها ومردوديتها التعليمية؛ مسار مقسم إلى محطات وأطوار، لا يجب أن يسمح بالإخلال بها بأي حال من الأحوال، من حيث المحتويات والمقررات والمناهج البيداغوجية وما إلى ذلك.

1- المسار التربوي

كل الأمم التي تقدمت استثمرت قبل كل شيء في المسار التربوي للعملية التعليمية، والذي يمثل البذرة التي ستنمو لتكون شجرة مثمرة؛ وعليه فإما أن نعمل على إنبات أشجار تثمر فواكه تثير الشهية، وإما أشجار شوكية لا ثمار لها، أو من صنف شجرة "ساسنو" التي مرت بنا أعلاه، التي تثمر فواكه ضارة لآكلها. وحتى لا أطيل في التعريف بمسار جد واضح عند من لازالت عقارب الساعة عنده تدور بالسرعة المطلوبة من اليسار إلى اليمين، فسأعيد التوكيد على أن حقوق الطفل التي نرددها كالببغاوات، لا تكمن في إعطائهم الحرية في فعل وقول ما يحلو لهم. من بين ما هو متعارف عليه أن الطفل فرد قاصر، أي لا يمكنه أن يقدّر نتائج تصرفاته، بحيث يعامل قانونيا وقضائيا على أنه لا يتحمل مسؤولية ما يصدر عنه حتى وإن كانت جناية. إنهم رجال الغد، و من هنا فلا بد من تعهدهم بالتربية على الآداب المتعارف عليها المتمثلة في الانضباط والاحترام والإقبال على التعلم والإقدام، والاستماتة والاجتهاد، والاعتماد على النفس والندية والتحدي والتضحية وحب الوطن والدفاع عن المقدسات، وما إلى ذلك.
فكما قلت فيما قبل، كيف لأطفال تربوا على الفوضى وعدم الانضباط وقلة الآداب في بيوتهم وخارجها وفي المحيط المدرسي، وحتى داخل الأقسام أن يتحلوا بحب التعلم والإقبال على طلب العلم والاجتهاد والاعتماد على النفس؟ ثم كيف لأطفال تربوا على عدم احترام من يفترض فيهم تربيتهم وتعليمهم (المربون المدرسون)، بل تربوا على الانتقاص من شأنهم ومن شأن المؤسسات التعليمية التي أصبحت في غالبيتها أوكارا لتعلم سوء الأدب والخلق، وكذا سوء التقدير والتدبير؛ كيف لمثل هؤلاء الأطفال أن يكونوا إيجابيين فيما سيتحملونه من مهام ومسؤوليات على كل الأصعدة؟ ويكفي هنا التطرق لعالم الرياضة، وخاصة كرة القدم، الذي تخصص له ميزانيات كبيرة للتسيير وكذا للدعاية الإعلامية بكل الوسائل، إلا أن النتائج لم تتوقف عن التراجع التصاعدي. فحينما يفتقد العنصر البشري الإيجابي الفعال، فلن تفيد الدعاية الإعلامية ولا الإغراءات المادية. لقد عملنا، عبر منظومتنا التربوية المختلة اختلالا عميقا، على خلق عنصر بشري سلبي الشخصية على كل الأصعدة، وفي كل الميادين، فكيف له أن يعرف أن عليه رفع التحدي في الملتقيات الرياضية للدفاع عن القميص الوطني ورفع العلم خفاقا (كما كان الحال مع أجيال التحدي السابقة في ألعاب القوى، وكرة المضرب وكرة القدم،..)، بينما علمناه الكسل والخنوع، والنجاح بالغش والرشوة، والانهزامية، وربطنا في ذهنه بين تحية العلم والنشيد الوطني وإفلاس المؤسسة التعليمية ورداءة المناخ التربوي التعليمي داخلها؟ ثم، فإن المناخ السائد في

عالم الرياضة ليس أحسن حالا منه داخل المؤسسات التعليمية، كما أكد لي الكثيرون ممن لهم معرفة مباشرة بخبايا الأمور وما يدور في أدغال هذا العالم الغابوي الأمازوني. وللتوضيح، فإن التطرق للعالم الرياضي، المسوّق له إعلاميا، يمثل فقط جسا لنبض ما هو عليه الحال في باقي القطاعات الاجتماعية المغمورة التي قد يتهددها الإفلاس بفعل هذه التصرفات المدمرة للذات. فليس أطفالنا وشبابنا من يتحملون المسؤولية، ففاقد الشيء لا يعطيه، فالمسؤولية كلها على عاتقنا نحن الكبار الذين علمناهم كل دروب التربية السيئة من الكسل والغش والاحتيال، وأغدقنا عليهم النجاحات الوهمية وبالمعدلات المرتفعة جدا، وضمنا لهم إيجاد الوظيفة بالرشوة والتدخلات، وربيناهم على أمثال شعبية ذات أبعاد ثقافية مدمرة من مثل: "الله مع الجاه العالي"، و" اللي معند سيدو عند للاه" و "اللي معند فلوس كلام مسوس"، و "غير تفوتني أنا ومبعدي الطوفان"، وما إلى ذلك من الجرعات المهلكة من عصارة تربوية وثقافية متحللة، يعلوها غلاف رمادي سميك من الفطريات.

وأنا قد بلغت هذه السطور من هذا الكتاب، بلغني للتو ما جرى بعد زوال هذا اليوم (الأربعاء 2010/4/28) بثانوية إعدادية من أمور يندى لها الجبين التربوي لمؤسساتنا التعليمية ولمجتمعنا الحداثي، وتبين بوضوح مدى الإفلاس المجتمعي والجماعي الذي بلغناه. لقد توقف الأساتذة عن العمل بعد أن دخل المؤسسة أحد الآباء في حالة سكر هستيرية، يسب المدير ويتهمه بالتحرش الجنسي بابنته ويسب الأساتذة بأقبح ما يمكن إسماعهم إياه، ويتوعد ويتهدد. اتصل المسؤول عن المؤسسة التعليمية برجال الأمن، فلما حضروا، متأخرين كما هي العادة، وحاولوا إلقاء القبض على هذه الكارثة البشرية، هاجمت ابنته أحدهم بالضرب ومزقت له قميصه (بذلة وطنية) على مستوى اليد، وهي تصيح لا تقتربوا من أبي. لما ضاق رجل الأمن الشاب درعا بتصرف هاته البنت "القليلة الترابي" كما يقال، استعمل معها ما يجب في مثل هذه الحالات، فإذا بها تستكن وتتقوقع في مكانها. توقف الأساتذة عن العمل هذا الزوال وقد يتوقفون غدا احتجاجا على هذه الفوضى المستشرية، وكأن هناك تواطئا ما للإجهاز تماما على ما تبقى لهذه المؤسسات من "ماء الوجه" كما يقال.

كما قيل لي، فإن قصة هاته البنت المفتقدة لأدنى الأسس التربوية السليمة هي كالتالي: في بداية زوال نفس اليوم، هاجمتها، خارج المؤسسة، بنتين تدرسان هما كذلك بهذه المؤسسة، معروفتان بسوء الخلق والتعاطي لجميع المصائب، وأوجعاها ضربا. لما دخلت إلى المؤسسة، ذهبت عند المدير لتطلب منه أن ينصفها، لكنه أوضح لها أن ما جرى وقع لها خارج المؤسسة، فلا يمكنه فعل أي شيء، وبأن عليها أن تذهب عند الأمن لتعمل على متابعتهما قانونيا أمام القضاء. لم تتقبل ما قاله لها المدير، فنادت على أبيها بالهاتف المحمول مقرب المسافات، ليأتي وهو في حالة هستيرية، ويفعل ما فعل في استهتار تام بحرمة المؤسسة التعليمية وبمن فيها.

إنها حقوق الطفل حسب فهمنا المفلس لكل ما يتعلق بأمور مجتمعنا كلها. فهم قاصر يجعلنا غير مؤهلين لفهم ما يجب فعله لإصلاح منظومتنا التربوية والتعليمية، وكذا قطاعنا الرياضي، وميدان القضاء،

الخ..، و لفهم ماهية حقوق الطفل المطلوب منا إعطاءه إياها، بل لفهم ماهية حقوق الإنسان ككل[1]. إنهن طفلات (حسب تعريفنا للطفل، أنه لم يبلغ الثامنة عشرة من العمر) عرفن بأن عندهن الحق في فعل ما يحلو لهن، فتقمصن أدوارا لا تليق حتى بالذكور "الشماكريه"[2]. هذه بنت فهمت أن على مدير المؤسسة (الذي لا تعيره أي اعتباريذكر) أن يسمع منها وينفذ. وهذا أب فهم على ما يبدو هو كذلك، أن لابنته الحق في فعل ما تريد، بل يريد لها حقوقا أخرى، يريد من الجميع أن ينصاع لما تريد، ونسي أن للأخريات كذلك الحق في فعل ما تردن؛ إنه مفهومنا القاصر الخاص بنا لحقوق الإنسان، الذي أدى إلى استشراء الفوضى في كل مكان وعلى كل الأصعدة (انظر آليات صناعة التخلف"). هذا الأب فهم كذلك، أن له الحق في إيقاف العمل بمؤسسة تعليمية، وإسماع التلاميذ (الأطفال) ورجال التعليم والمدير والإداريين موسوعة مما انحط من الكلام، وهو والأم من ربوا ابنتهم على ما هي عليه. كما فهم أن له الحق في افتراء قصة التحرش الجنسي على المدير ليجعله يدعن لمطالب ابنته، ويا له من سيف حاد تم إعطاؤه لآباء أضاعوا تربية بناتهن، بحيث أصبحن هن من يتحرشن جنسيا بالذكور صغارا وكبارا، وبكل الوسائل. كما فهمت ابنة هذا المتخلف المتهور، أنها كطفلة! (حتى الثامنة عشرة من العمر) تحسن الشجار، لها الحق في الاعتداء على رجل الأمن بالشتم، وحتى بالضرب؛ وكمفترية تحسن الفر والكر، فهت بسرعة اللغة التي استعملها رجل الأمن فهدأت و"دخلت جواها" كما يقال بالدارجة التي لا يمكن تعويضها بلغة راقية للتعبير عما آل إليه حالنا من بلادة وانحطاط.

يا لها من أحداث سريالية، يندى لها جبين من لازال عنده وميض دماغ ينبض. فإذا نحن أردنا أن نعيد لمقدساتنا قدسيتها، ولتعليمنا رسالته، ولرياضتنا بريقها، ولقضائها عدله ولكل قطاعاتنا فعاليتها، فما علينا إلا أن نبدأ بالاستثمار المكثف الفعال في ميدان التربية السليمة على المواطنة الصحيحة لخلق عنصر بشري قادر على رفع التحديات. وتبقى المدرسة والمدرس ذلك الرهان الذي يجب العمل على ربحه، فكما هو معلوم، فإن الطفل يعجب ويتأثر في الأعماق بكل ما يراه ويسمعه من معلميه وأساتذته في صغر سنه.

2- المسار التعليمي التكويني

المسار التعليمي التكويني يمثل المسار الغاية من التربية والتعليم، وهو المسار الموازي للمسار التربوي الوسيلة الأساسي؛ فمن دون مسار تربوي سليم، واضح المعالم، يضطرب المسار التعليمي ويتصدع، وتتلاشى معالمه. سبق لي أن أوضحت فيما كتبته من تشخيصات و"تقارير"[3]، ما يجب فعله[1]، وهو ما سأعيد طرحه وإتمامه بما جد من معطيات في هذا الميدان.

---

[1] - انظر كتابنا "آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات"

[2] - هنا ستثور ثائرة من يردن ويريدون، بل ويعملون على أن تتقمص البنت هذه الأدوار لتثبت للآخر ! أنها هي والذكر نوع واحد، وليس لأي كان الحق في التوقف عند الجنس؛ والتساؤل المطروح هو، هل تخصيص البنت بأنها أنثى وليست ذكرا ينقص من شأنها في نظر هؤلاء؟ هل أصبحت الأنوثة مسبة ومعرة؟

[3] - تم نشرها في الصحف الوطنية، وجمع ما ظهر منها قبل سنة 2008 في كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"

هذا المسار نفسه يتكون من مسلكين متوازيين متكاملين؛ مسلك الغايات من مسار التعليم والتكوين، ومسلك الوسائل الداعمة له. وبما أن الغايات من هذا المسار هي المطلوبة لذاتها والتي يراد بلوغها، في حين تمثل الوسائل أنواعا من الوصفات المنشطة التي يجب التعاطي معها بكيفية معقولة ومدروسة، لكي لا يصبح طلبها غاية في حد ذاته، فسأبدأ بتحديد الأهداف والغايات قبل أن أعرج على الوسائل لكي لا أعمل على قلب الحقائق، كما هو الحال حاليا مع أولويات المسؤولين عن منظومتنا التربوية والتعليمية.

2- 1- مسلك الغايات والأهداف

التطرق لهذا المسلك يحيلنا إلى الأطوار التعليمية التي يمر بها التلاميذ والطلبة للترقي في اكتساب المعارف والكفاءات والمهارات، وهي: طور التعليم الابتدائي، وطور التعليم الثانوي الإعدادي ثم التأهيلي، وهذه الأطوار الثلاثة تكون ما يسمى بالتعليم ما قبل الجامعي؛ كما أن طوري التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي يشكلان ما يسمى بالتعليم الأساسي. ثم تأتي أطوار التعليم الجامعي، أو العالي، التي يتم تعويم حدودها مع توالي الإصلاحات الغير واضحة المعالم والأهداف. ولن أغلق هذه الفقرة التأصيلية لأطوار التعليم من دون التطرق لما أسميته ب"التعليم ما قبل الأولي"، وهو المعروف ب"التعليم الأولي"، أي تعليم الروض الخاص بالأطفال دون سن التمدرس المتفق عليه. ولقد سبق أن كتبت بخصوص خطورة هذا الطور "الروضي" على تماسك الأطوار اللاحقة، ما تم نشره بإحدى الجرائد الوطنية، وهو ما سألحقه بهذا الكتاب، فيما يلي.

أ- "التعليم الأولي"

مرحلة يراد بها تعليم أبنائنا الأسس السليمة اللازمة لتشييد صرح أطوار التربية والتكوين اللاحقة؛ وهكذا يتبن بكل وضوح أنها مرحلة تؤسس للبنة من أدق وأحرج لبنات أطوار التعلم. فهي تشبه في أهميتها العجلات المطاطية التي تحمل الطائرة الضخمة لتجعلها تطير في الجو، ثم لتعود إلى الأرض بسلام. إنها عجلات بمواصفات جد خاصة، تصنع بتقنيات خاصة، فهل يمكن أن يعهد بصناعتها إلى صانع عجلات الدراجات الهوائية؟ لكن قد يقال، هذا فقط تعليم أولى، فإذا كان على غير ما يرام، فسوف يتم تدارك الهفوات والعثرات فيما بعد، خلال الأطوار الرسمية. والإجابة على هذا التوضيح تأتي مما هو مفترض في الطفل معرفته في قسم التحضيري الأول، بحيث يجب عليه أن يكون مؤهلا للتكلم عن دورة الماء في الطبيعة في إطار ما يسمى "بالنشاط العلمي".

وهكذا يبدو أن تعلم الأسس اللغوية تم حسم أمرها خلال ما يسمى بالتعليم الأولي، ليتجلى بوضوح أن كرة اللغة أصبحت تتقاذفها الأقدام بين تعليم أولي لا هوية له، وتعليم ابتدائي لا ماهية له. وهنا لا بد

---

[1] - من موقعي كرجل تعليم باحث، يعمل بالمدرسة العليا للأساتذة، المؤسسة التي وصفتها بأن لها صبغة مؤسسة "أوديت" لتقييم وتقويم التربية والتعليم

من طرح السؤال المفصلي: هل يعقل أن تعلق شماعة إخفاقات التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي والعالي على ضعف التكوين البيداغوجي لرجل التعليم، بينما يعهد بإرساء أسس العملية التربوية والتعليمية لفتيات روض الأطفال الفاقدات لكل المؤهلات التربوية والتعليمية؟ فإذا علمنا ما لحق التعليم الابتدائي من طمس لمسالك ومعالم تعلم اللغة تحت وقع طوفان التضخم المعرفي الهائل[1]، تبين بوضوح مدى الرهان على التعليم الأولي لتثبيت هذه المعالم، وإنه بحق لأمر مثير للدهشة والاستغراب من التربويين والبيداغوجيين، وممن يشرفون على البرامج والمناهج، الذين تبنوا إدخال هذه الاختلالات المخلة بأسس العملية التربوية برمتها.

هل الإصلاح في ميدان ما، عملية اعتباطية لا تحكمها أية ضوابط؟ فحينما يراد إطلاق قطار الإصلاح من محطة محددة معروفة، فإنه يراد له الوصول إلى محطة محددة متقدمة مأمولة ومأمونة. وإذا تبين أن المحطة المأمولة غير مأمونة المسار وجب إيقاف القطار وإعادته إلى محطة الانطلاق المعلومة حتى لا يضيع بين المحطتين؛ يقول المثل الفرنسي "عصفور في القفص خير من دجاجة ماء تسبح" (moineau dans la cage mieux qu'une poulet d'eau qui nage). 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 سيزيغ القطار عن مساره ويضيع ولن يكون في الإمكان إعادته إلى السكة فيما بعد. من إصلاح إلى إصلاح دونما ضوابط منهجية 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 رؤية واضحة ومسار واضح المعالم.

انطلق قطار إصلاح التربية والتعليم من محطة إتقان الطفل المغربي للغتين، في أفق بلوغ محطة متقدمة، إلا أنه ضاع في الطريق وضاع معه الرصيد اللغوي المكتسب عند التلميذ وحتى عند المدرس. نعم، تم التفريط في محطة إتقان لغتين ومسالكها السلسة الواضحة، ولم يصل القطار إلى المحطة الموالية، فأصبحنا في آخر المطاف نعزي أنفسنا في أطفالنا بإمكانية امتلاك الدارجة، اللهجة ذات الحمولة الثقافية المغربية الحالية المتردية. 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 بين المحطات المتوالية.

"التعليم الأولي" خارج عن المسارات البيداغوجية؛ فكيف له أن يكون تعليما وهو خارج عن السياق التربوي والبيداغوجي للمنظومة التربوية والتعليمية؟ "الصيف ضيعت اللبن"، وعلى منواله أقول "التعليم 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، حقل الفعل البيداغوجي بامتياز. فليس تعليم الحروف هو المطلوب في حد ذاته، بل المطلوب هو خلق قابلية التعلم ونقشها في أذهان

---

[1] - انظر كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"

أطفالنا ووجدانهم بتحبيبها لهم. أليس هذا هو ميدان الفعل التربوي 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 النقّاشون. 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 بعد؟

وكما هو معلوم، فبالمقارنة تتجلى المفارقة؛ ففي ألمانيا مثلا، فإن المؤسسات التي تستقبل الأطفال بين السنة الثالثة والسادسة من العمر هي إما تابعة للدولة (عمومية) أو لمؤسسات غير حكومية كجمعيات المساعدة الاجتماعية، الكنائس أو مؤسسات من مبادرة الآباء. دولة رأسمالية من العالم الغربي تتعهد أبناءها بالتكوين في مؤسسات عمومية أو شبه عمومية، بحيث تمثل مهمة رعاية الأطفال تكملة لدور الآباء، في العمل على أن يصبحوا مسؤولين واجتماعيين بطبعهم، إنه النقش على الحجر. وتعرف هذه الفترة "بالتربية ما قبل التعليم" التي 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، - أن يكون قد استفاد من تكوين مهني أو تجربة مهنية لا يقلاّن 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، التي 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 إلا تأخرا وتخلفا؟ 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. وإذا كان الأمر كذلك، فلماذا لا نتوقف على التقليد الأعمى لكل ما تحدثه فرنسا من إصلاحات معطبة لتعليمها؟ أما فيما يتعلق بماضينا 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. فكما سنرى في الختام، هؤلاء هم أجدادنا، راهنوا على الصفوف الأمامية من بين الأمم فكان لهم ما أرادوا، 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 تفناغ، ومنهم من يريدها لاتينية حتى. الإنسان صاحب طاقة فكرية هائلة، فإما أن تكون بناءة خلاقة وإما أن تكون هدامة مدمرة.

فعلى قد قدر تعليمنا الأولي والابتدائي 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 وبصراحة كاشفة للعيوب، وهو ما حاولت القيام به في كتاب "آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات". فعلينا أن نعيد النظر في منظومة تربيتنا وتعليمنا وفي منظومة أخلاقنا ومعاملاتنا، إن نحن عزمنا الأمر حقا على إصلاح حالنا، إن نحن أردناها حداثة في الجوهر لا في الحواشي والشعار والمظهر".

ب - التعليم الابتدائي

إذا كانت تشعبات أطوار التعليم المتلاحقة تزيد الشكل الهرمي الذي تتخذه هذه الأطوار اتساعا كلما ابتعدنا عن طور التعليم الابتدائي، تبين أن هذا الهرم يوجد في وضعية مقلوبة، غير عادية، بحيث توجد القاعدة في الأعلى، بينما الرأس إلى الأسفل؛ وهو الأمر الذي يصعّب من المهمة التربوية والتعليمية الأساس للتعليم الابتدائي، الذي يجب أن يكون بالصلابة والمناعة والمتانة التي تمكن من تحمل الثقل المتزايد لأطوار التعليم المتلاحقة وتضمن اتزانها.

التعليم الابتدائي هو طور التعلم اللغوي بلا منازع، طور امتلاك آليات التفاهم والتواصل اللازمة المؤهلة لامتلاك المعارف خلال الأطوار اللاحقة. فمتى تم الإخلال بهذه المهمة الأساس الحيوية، فلا مفر أن يضطرب صرح الهرم التربوي التعليمي ويتصدع، ولن تنفع معه لا الترميمات ولا التجميلات ولا التنميقات. فمتى تم طمر هذا الطور التربوي اللغوي الحساس بمواد بناء الطور الموالي، فسنضيع الطورين معا، والأطوار اللاحقة تبعا لذلك، وهو ما حدث فعلا في حالنا منذ زمن غير قصير. إذ كيف يمكن التركيز على تعلم اللغة خلال طور التعليم الابتدائي، وكلنا يعلم بالمعايشة اليومية حالة التضخم المعرفي الكمي والنوعي الهائل التي طالته هو كذلك، حتى أصبح تعلم اللغة (المهمة الأساسية) مميعا كليا بين الكثير من المواد التي تثقل كاهل المعلم والتلميذ على السواء.

وكمثال، ففي السنة الخامسة ابتدائي يدرس أطفالنا أمورا لا يمكن إدراك الغاية التربوية والبيداغوجية منها، فأغلبيتها كانت تدرس بالإعدادي أو حتى فيما بعد، وهي تطرح إشكالا حقيقيا حتى للمعلم المطالب بتدريسها بمقاربة الكفايات، فكيف بالتلميذ الذي تفرقت به السبل بين ضياع تعلم اللغة وضياع تعلم المعارف بسبب ضياع آلية تعلمها. فعلى التلميذ أن يتعلم على سبيل المثال:

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) والبصريات، حيث التطرق للضوء1 (انتشار الضوء، الظلال، العلبة المظلمة، كيف نحصل على الصور ومميزات الصورة) التوازن، الحركة، التغذية (السلوك الغذائي،

السلاسل الغذائية، الشبكات الغذائية، التوازن الطبيعي)، ثم الضوء 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 حتى للمدرس فكيف بالتلميذ. ومما تجدر الإشارة إليه، أن التطرق لهذه الأمور على صعوبتها عبارة عن رؤوس أقلام، فهي كالسراب لا تزيد الظمآن إلا عطشا؛ كما أن هناك مفاهيم علمية مغلوطة. إنها التخمة المعرفية التي تفضي إلى التقرح المعرفي، وهو ما ينهك العقل والفكر والتفكير، وكذا البدن. فماذا يتبقى إذا بعد كل هذا لتعلم ما يجب تعلمه بخصوص اللغتين المقررتين العربية و الفرنسية أو غيرهما؟.

إن كثيرا من المحاور والمفاهيم ليس للمعلم أية دراية بها، فكيف له إذن أن يدرسها؟. كيف للمعلم، قبل التلميذ، استساغة التعبير الكرطوغرافي 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. والنتيجة هي إغراق التلميذ في مفاهيم لا يستسيغها، وحتى إن استوعب شيئا منها، فهي عبارة عن مفاهيم مغلوطة تخلق في ذهنه ودماغه تصورات مشوهة يصعب تقويمها فيما بعد، وهو ما يخلق عنده أزمة ثقة خطيرة في النفس وفيما يتلقاه و في المعلم نفسه، بحيث ينفر تماما من العملية التعليمية وما يدور في فلكها (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 المفهوم لأنه لا يعرفه ("ما فيدوش"). ثم إن الوقت الثمين الذي كان من المفروض استثماره في تعلم الأمور الأساسية كتحصين الأساس اللغوي تم هدره فيما يشتت الفكر والطاقة ويثبط العزائم.

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).

فما المطلوب فعله إذا بخصوص التعليم الابتدائي؟

المطلوب هو إعادة الكرة إلى الميدان، وإعادة وضع القاطرة فوق السكة وفي الاتجاه الصحيح. فالمطلوب في تعليم اللغة (عربية أو غيرها) أن نعمل بقوة إرادة على إعادة الاعتبار لطريقة (وليس طرق، بحيث لا توجد إلا طريقة واحدة) تدريسها الكلاسيكية التي أثبتت فعاليتها وجدواها على أرضية الواقع، بينما أثبتت الطرق المستحدثة محدوديتها، بل انعدام الجدوى منها، بل أثبتت إفلاسها بما سببته من إفلاس التعلم اللغوي. كما يجب تعليم أطفالنا ما يسمى بالطرق الفعالة السليمة تعلم الحساب. فغاية التعليم الأولية أن يتعلم أطفالنا الكتابة والحساب.

المطلوب هو الرجوع إلى المعلم النموذجي، صاحب الوزرة البيضاء، و إلى الصبورة الجيدة والى اللوحة و إلى الطباشير و إلى الدفتر العادي والريشة (إن كانت لا تزال في السوق، و إلا يجب اختيار بعض الأنواع من الأقلام التي تساعد على تعلم الكتابة بطريقة سليمة). بهذه الإمكانيات المتواضعة يمكن بناء الصرح اللغوي إذا ما أحسن استعمالها واستثمارها كما كان الحال مع معلمي زمان كما يقال.

ليس هناك من سبيل إلا تعليم الأطفال الحروف وبعض الكلمات باستعمال الصبورة واللوحة والطباشير والدفتر والريشة، والتركيز على هذه العملية (حتى وإن افترض أن الأطفال قد تعلموا الحروف خلال التعليم ما قبل الأولي، لأنهم تعلموها بطريقة غير سليمة في الظروف الحالية لهذا التعليم الخارج عن الإطار التربوي الرسمي) لتنمية المراكز اللغوية ومراكز الخط في الدماغ. ثم تأتي المرحلة الثانية التي يشرع فيها في تعلم اللغة باستعمال الحروف التي سبق تعلمها (النقل والإملاء)، وتعلم قواعدها (النحو، الصرف والإعراب) وتعلم استعمالها كتابة (الإنشاء والشكل) وتكلما (المحادثة). إنها الوصفة السحرية التي أنتجت في الماضي حامل الشهادة الابتدائية الأفضل حالا لغويا من حامل شهادة الباكلوريا حاليا، بل ومن كثير من حاملي الشهادات الجامعية. هذه الوصفة لتعلم اللغة صالحة للاستعمال مع كل اللغات مع بعض الفرق في بعض الخصوصيات.

ضيعنا القواعد، والإملاء، والشكل بالإعراب، والإنشاء والمحادثة بالنسبة لتعلم اللغة. كما ضيعنا الأسس الضرورية السليمة لتعلم للحساب باستعمال الخشيبات وحفظ جدول الضرب وتعلم الحساب الذهني وتعلم الأعداد والقياسات والعمليات الحسابية الذكية للعمل على تنمية المراكز الدماغية والذهنية وصقلها لتأهليها للتعاطي مع الرياضيات فيما والفيزياء،.. . كما ضيعنا منهجية التعامل مع المفاهيم العلمية المبسطة الميسرة (ما كان يسمى الأشياء)، المؤهلة للدماغ للتعاطي مع العلوم الطبيعية. إذن، كل الاهتمام يجب أن يوجه لامتلاك الوسيلة اللغوية، الآلية الوحيدة التي تؤمّن تسلق أصوار الأطوار التعليمية الشاهقة اللاحقة، وتؤمّن اقتحام عالم اكتساب المعارف بفاعلية وقابلية وإقبال على التعلم. فكما هو معروف، فإن الإنسان عدو ما يجهل؛ فمن لا يفهم الشيء ولا يستوعبه، ولا يقدر على التواصل

مع المعلم ولا على التجاوب والتفاعل مع ما يتعلم، فلن يتعلم، ولن تبقى عنده أية قابلية لذلك، ولن يزداد إلا سلبية مع تقدم الأطوار التعليمية التي ينتقل عبرها من بين الحواجز بتواطؤ من الجميع.

ثم أخيرا، وبالموازاة مع تضييع اللغة، فقد ضيعنا ما يضاهي هذا التضييع خطورة، ألا وهو الشق التربوي من العملية التعليمية، وهو المتمثل في إعطاء الأجوبة للتلاميذ عند اجتياز امتحان الشهادة الابتدائية، وقد أصبح الأمر ظاهرة عادية. إنه لأمر أخطر بكثير من تفشي مرض "السيدا" والطاعون وأنفلونزا جميع أصناف الحيوانات في مجتمع ما. لا أدري ما هي المصوغات الخلقية والإنسانية و الثقافية والحضارية التي تكمن وراء هذا التصرفات الانتحارية بكل ما في الكلمة من معنى؟ هل هو الحنان بالمقلوب على فلذات أكبادنا؟ أو هو التضامن بين المعلمين (بين من يقومون بواجباتهم وبين المفرطين) المؤدي إلى التواطؤ على إظهار أن كل شيء بخير في التعليم الابتدائي؟ فلنعلم جميعا، وليعلم رجال التعليم، أن التعليم رسالة وليست فقط مهمة كباقي المهام، ورسالة المعلم أبلغ وأعمق وأخطر من باقي رجال التعليم، ولهذا فما يقومون به عند اجتياز امتحان الشهادة الابتدائية يعد تدميرا ذاتيا ممنهجا لمقومات هذا البلد الأمين المتجلية في تدمير مقومات ومؤهلات ومناعة رجال مستقبله.

وحتى لا أحمل المعلم (الذي كاد أن يكون رسولا كل التبعات) فلا بد من القول أن العمل على إنجاح التلاميذ، وحتى الطلبة في الجامعة، وبمعدلات عالية، يمثل ظاهرة تجلت بحدة بعدما لم يعد يوجد بثانوياتنا وكلياتنا مدرسون فرنسيون، وكأن هؤلاء كانوا متآمرين على أبنائنا بتشديد التنقيط. فكما سبق وقلت من قبل[1]، كيف أمكن للشريحة العريضة من أبناء الوطن المثقفين الذين درسوا في الستينات والسبعينات، وحتى بداية الثمانينات من القرن الماضي، والذين نجحت الأغلبية العظمى منهم في الباكلوريا بمعدلات تتراوح بين 10 و20/12 (بنسبة نجاح لا تبلغ 30 في المائة في أحسن الأحوال) 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[2]؟

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

---

[1] - كتاب" التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب:صرخة مغربي"

[2] - انظر كتابنا "آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات"

المعدلات تم حدوثه بموازاة "ضباج" من نوع آخر يتجلى في التضخم المعرفي الكمي والنوعي 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 وجل 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 العكس تماما. إنها حقا معادلة غريبة التصور تختزل ما تعيشه منظومتنا التعليمية من مفارقات وتناقضات يحكمها الإخلال التام بمعادلة المهام والمسؤوليات.

ت- التعليم الثانوي الإعدادي

تنبيـــه هـــام:

قبل مغادرة طور التعليم الإبتدائي لحط الرحال عند محطة التعليم الإعدادي من طور التعليم الثانوي، فلابد من التوقف عند المدة الزمنية للتعليم الأولي التي يجب أن تعود لما كانت عليه من قبل، أي خمس سنوات بدل الست سنوات حاليا، بحيث يعاد النظر في المقررات الحالية ليتم الفصل بين ما يجب أن يدرس بالتعليم الابتدائي، طور البناء اللغوي، وبين ما يجب أن يترك لطور الإعداد المعرفي للتلاميذ (طور التعليم الثانوي الإعدادي). فمن المطلوب، والمفروض تربويا وبيداغوجيا، أن لا يتم طمس تسلسل معالم الأطوار التعليمية بإدخال بعضها في بعض، حتى لا يضطرب اتزان الهرم التربوي باضطراب اتزان أطواره واختلال التوازن بينها.

فالمطلوب أن تخفف الخمس سنوات من التعليم الأولي من كل ما من شأنه أن يحول بين التعلم اللغوي، وتركه للأربع سنوات الموالية التي يجب أن تخصص لإكمال بناء الصرح اللغوي الذي تم وضع أسسه السليمة وتأمينها خلال التعليم الأولي، من جهة ، وللإعداد المعرفي علميا وأدبيا ومن جهة أخرى. فكما سبق أن أكدت عليه في كتاباتي من قبل، لا أدري ما المغزى البيداغوجي من هذا الترف الغرابي الذي أدى إلى جعل كل طور تعليمي يتقمص دور الطور الذي يليه. فلقد تم تحويل دور طور التعليم الثانوي الإعدادي إلى تعليم ثانوي تأهيلي، بينما تم تحويل دور التعليم الثانوي التأهيلي إلى تعليم جامعي تأهيلي. ففي ميدان علوم الأرض والحياة مثلا، فقد تم إنزال ما يدرس بالكليات بكل تعقيداته، إلى مستوى طور التعليم الثانوي التأهيلي مع وجود نقص حاد في الكفاءات اللازمة عند الأستاذ للقيام بهذه المهام الترفية التي لا يمكن تبريرها لا تربويا، ولا بيداغوجيا، ولا اجتماعيا، ولا اقتصاديا ولا سياسيا، اللهم من باب التقليد الأعمى لما يجري في فرنسا التي جنت على نفسها هي كذلك من جراء هذه الهستيريا كما رأينا فيما قبل. إنها النتيجة الحتمية لمن أبهروا بحلاوة كلام التنظيرات التربوية والبيداغوجية الفضفاضة، التي تخلط بين ما هو علمي وما هو من صنف الهواجس الشخصية النظرية، البعيدة كل البعد عن أرض الواقع. فلا بد للمنظر أن ينظر على أسس علمية، انطلاقا من معطيات ميدانية. فالذين أسسوا ل"ديداكتيك" أي صنف من العلوم، هم قبل كل شيء باحثون أخصائيون ومدرسون في صنف العلوم الذي أرسوا قواعده "الديداكتيكية". فمن يعمل على تكوين ديداكتيكيين في

صنف ما من العلوم (علوم الأرض مثلا)، من دون أن يكون المكون ملما بهذا الصنف من العلوم، فإنما يعمل على تكوين من سيتخفى وراء التعاطي مع التنظيرات الفضفاضة، بدل التعامل مع الواقع من خلال الوقائع.

كلما فكرت، وقلّبت الأمور كما يقال، كلما ازددت حيرة من هذا الذي حصل ويحصل تحت مسمى إصلاح التعليم؛ إذ كيف للإعطاب أن يتحول إلى إصلاح؟ فمثلا، ما معنى أن يتم تدريس جل المفاهيم الجيولوجية بالتعليم الثانوي التأهيلي، وبكيفية خاطئة أو مشوهة (كما تشهد الكتب المدرسية على ذلك)، بينما سيعاد التطرق لها خلال التعليم الجامعي، فيما بعد، علما أن مهمة تقييم وإعادة تقويم ما اعوج تصبح جد صعبة ("غسل" الدماغ وإعادة التعبئة)، بسبب ما يعرفه التعليم العالي كذلك من اختلالات متنوعة خاصة به؟ تمت إعاقة التلميذ لغويا (عبر طمس معالم تعليمها بتعويمها وتمييعها تحت وقع تدريس مفاهيم ومعارف هي من اختصاص الطور التعليمي الموالي) ومعرفيا (عبر تعبئته بمفاهيم لا دراية بها حتى للمعلم في كثير من الأحيان)، وهكذا دواليك عبر أطوار التعليم المتلاحقة.

بعد هذا التوضيح لما هي عليه الأمور، ولما يجب أن تكون عليه، فلا بد من التأكيد على جانب آخر لا يقل خطورة في التأثير على مسار التكوين ومصداقيته عند التلاميذ، خاصة في الوقت الذي تم فيه رفع شعار "تكافؤ الفرص ومحاربة الهدر المدرسي"، بمفهوم يقوي تكافؤ فرص الكسل الجماعي، ويعمل على إرساء قواعد الهدر المدرسي من داخل الأقسام. فلقد تسبب الإنجاح القصري للراسبين، والإبقاء عليهم ملازمين للناجحين ومزاحمين لهم في المقاعد طيلة مدة التعليم الأساسي (الأولي والثانوي الإعدادي) في دخول العملية التعليمية عصر العبثية واللامبالاة، وهو الأمر الذي سيزداد عبثية مع التزام الخطة الاستعجالية لتوصيات تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008 الرامية إلى الرفع من نسبة الإنجاح في نهاية هذا طور التعليم الابتدائي (2014) لتقارب المائة في المائة.

فإن كان لا بد من احترام وصفة "محاربة الهدر المدرسي وتكافؤ الفرص" التي ترجمت في زمن الخطة الاستعجالية إلى شعار "جميعا من أجل مدرسة النجاح"، فلا بد من وصفة موازية للتخفيف من وطأة التأثيرات الجانبية على العملية التعليمية، من قبيل تفشي حمى العبثية المدمرة لعوامل المناعة الوقائية. هذه الوصفة تقتضي إحداث مفترق طرق يفترق عنده المجتهد عن الكسول، أو بعبارة أصح الناجح والمنجّح، بحيث تفترق العملية التعليمية إلى مسارات متوازية متباينة، يتلاءم كل واحد منها مع مؤهلات من يسلكها، وتؤمن للعملية التربوية والتعليمية سلامتها ومصداقيتها عند المدرس والتلميذ على السواء. فمن المفروض إذا في الإصلاح المتوخى للتعليم، أن يعمل على خلق مسالك تعليمية وتكوينية متعددة، ابتداء من نهاية التعليم الابتدائي (في نهاية الخمس (5) سنوات)،أو بالأحرى في منتصف الطور الإعدادي (في نهاية السنة الثانية)، بحيث يتم الفصل مبكرا بين التلاميذ الموهوبين والمجتهدين وبين المتقاعسين المتكاسلين أو غير الموهوبين، على ضوء النتائج الحقيقية المحصل عليها، وهو الإجراء الذي سيضمن وجود الحوافز الضرورية للتطبيق العملي البناء لمفهومي "تكافؤ الفرص" و "محاربة الهدر المدرسي". فلسنا مجبرين على تقليد الآخر في كل شيء، فلنا الحق، بل

أظن أن لنا حتى الإمكانيات البشرية الضرورية لاستحداث مسالك تعليمية خلال طور التعليم الثانوي الإعدادي، على غرار ما هو معروف بالثانوي التأهيلي. عزيز علينا التغني بالخصوصيات الجهوية الحضارية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكذا حماية البيئة بكل مكوناتها، مع العمل على تأهيل البنية التحتية في كل الميادين للعمل على التأهيل السياحي لجهات المملكة حسب خصوصياتها؛ ألا يمكن لهذه الهواجس أن تشكل لنا حافزا قويا لتحويلها إلى واقع على الأرض، عبر وضع خريطة طريق[1] لخلق بعض المسالك التكوينية بالخصوصيات الجهوية المعتبرة، ليسلكها الأطفال الذين تظهر عليهم صعوبات تعليمية بنيوية تحول بينهم وبين اتباع تعليم بعيد المدى.

ث - التعليم الثانوي التأهيلي

لن أطيل في الخوض في الحيثيات المتعلقة بهذا الطور التعليمي، والتي لا تختلف في كثير من جوانبها مع ما سبق التطرق له. لكن سأعيد التأكيد على ما سبق أن أوضحته من أن التعليم الثانوي التأهيلي لا يجب أن يتداخل في مهامه مع مهام التعليم الجامعي. فليس هناك أي سبب لتبرير هذا الانفلات التربوي التعليمي الذي أدى إلى اضطراب شديد في أحوال التكوين (عند رجل التعليم والتلميذ على السواء). فليس المطلوب أن نجعل من التعليم الثانوي التأهيلي ندا للتعليم العالي؛ فإذا ما تم تدريس ما هو مبرمج في التعليم التأهيلي بكيفية سليمة، بحيث يستوعب التلاميذ كل المفاهيم العلمية المعقدة المتطرق إليها، فلن يبقى للتعليم الجامعي إلا دور استكمال التكوين في سنتين على أبعد تقدير؟ فإذا كان هذا هو ما نريد، **فعلينا أن نعمل على تكوين أساتذة متخصصين في الجيولوجيا وآخرين في البيولوجيا، بالنسبة لعلوم الأرض والحياة؛ وكذا أساتذة مختصين في الفيزياء وآخرين في الكيمياء؛ وأساتذة مختصين في التاريخ وآخرين في الجغرافيا، الخ**. كما أن هذا التخصص المطلوب تمليه كذلك طبيعة الإصلاح الجامعي "ل م د" (LMD) الذي أحدث تخصصات ضيقة، لا تتماشى مع مهمة التدريس المدمج المعمول به في التعليم الثانوي التأهيلي. فلسنا مطالبين بانتظار أن تحدث فرنسا هذا الإصلاح، الذي أصبح يفرض نفسه بقوة على أرض الواقع، لنعمل على نقله ككل كسول، قد ينقل حتى الإسم الشخصي لمن نقل عنه.

ثم، فمن المطلوب بإلحاح، إحداث تكوين جامعي لمدة خمس سنوات (4 سنوات للتكوين الأساسي وسنة خاصة بالتكوين التربوي والبيداغوجي)، على صعيد المدارس العليا للأساتذة، خاص بتكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي. وكما يجب إحداث تكوين لمدة ثلاث سنوات خاص بتكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي تكوينا جامعيا يؤهلهم لقيام بمهامهم كما ينبغي، بعدما أصاب التعليم الإعدادي ما أصابه هو كذلك من تضخم معرفي، كمي ونوعي، جعل منه ندا للتعليم الثانوي التأهيلي.

2-2- مسلك الوسائل

أ- التكوين المستمر

[1] - ها أنا ذا أردد كالببغاء مصطلحا فارغ الوفاض، فإذا كانت هناك طريق واحدة فما الفائدة من وضع خريطة خاصة بها، فلا توضع الخرائط إلا إذا كانت هناك طرق متعددة تصعّب مهمة اتباع طريق بعينها

تكلمت بالتفصيل عن هذا الموضوع في كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"، إلا أنني سأعيد التأكيد عليه بإيجاز في حدود المفيد. فكما قلت من قبل، فالكل يتكلم عن التكوين المستمر، لكن أي تكوين مستمر؟ الكل يتكلم عن تدني المستوى التعليمي على كل المستويات، من الطور الأولي إلى الطور الجامعي، لكن المثير للاستغراب في الأمر أن كل التدخلات ركزت على الجوانب البيداغوجية التي تم التعاطي معها كأهداف في حد ذاتها لا كوسائل، وأن الاختلالات الكبرى التي هزت الصرح المعرفي هزا عنيفا لم تعر أي اهتمام. فمن مقاربة التدريس بالأهداف، إلى التدريس بمقاربة بيبداغوجيا الكفايات، إلى التبني مؤخرا لبيداغوجيا الإدماج، ولا تزداد الحالة إلا استفحالا مع استمرار كرة الثلج في التدحرج. لا أدري ما هذه الهستيريا التي أصابت المسؤولين التربويين، الذين لم يعودوا يحسنون إلا التطرق ل"عرس في قرية" كيفما كانت حيثيات المواضيع المطروحة للتداول، تماما كما هو الحال في قصة ذلك التلميذ الكسول. فلما توفق في الحصول على نقطة مرتفعة في موضوع الإنشاء المتعلق بعرس في قرية، لم يدخر جهدا في إقحام هذا الموضوع في أي موضوع من مواضيع الإنشاء، بحيث لما أراد المعلم أن يبعد الكسول عن إقحام "عرس في قرية" فيما يكتب، اقترح عليهم موضوع "السفر بالطائرة" خلال العطلة. فحتى هذا الإبعاد المتعمد إلى الأجواء العليا لم يحل بين الكسول وبين إقحام ما يحسن، بحيث قدم للموضوع بأن الطائرة أصيبت بعطب فني اضطرها للنزول بسلام في قرية كان بها حفل عرس، وهكذا دواليك.

"الجامعة تخرّج طلبة يحتاجون لدروس لمحو الأمية"، و"الطلبة يفتقدون للكفاءات المعرفية والعلمية التي تؤهلهم لولوج سوق الشغل"؛ إنها العبارات التي تردد على ألسنة الجميع، وهي واضحة في محتواها، بحيث يتجلى العطب بوضوح في اللغة، آلية التواصل، وفي المؤهلات المعرفية، لكن من لا يحسنون الكتابة إلا في موضوع "عرس في قرية"، لا يرون في الأمر إلا الجانب البيداغوجي؛ بحيث منذ أن بدأ التكلم عن التكوين المستمر، تم توجيهه إلى الثرثرة البيداغوجية. نعم، فكما سبق، فقد أوضحت بالدليل[1] أن الذين عملوا على إفشال المشروع الوزاري للتكوين المستمر في ميدان المعارف (الذي تبنته الوزارة الوصية بين سنتي 1998 و 2000) بالمدارس العليا للأساتذة، عملوا على نقله إلى خارج الميدان ليتم اللعب في دروب الحومة، وفي غياب القوانين المنظمة للعبة.

لا أدري ما الذي دفع بالغالبية العظمى من المدرسين، من التعليم الابتدائي حتى التعليم العالي، إلى الربط المباشر بين المعدل المنخفض لنقط التلاميذ أو الطلاب، والضعف البيداغوجي لرجل التعليم؟ هذا الهاجس "الغول" المخيف!، دفع بالمعلمين والأستاذة إلى محاولة إثبات أنهم متمكنين بيداغوجيا، عبر الرفع السخي والسخيف من النقطة، و"مريضنا ما عند باس"، كما يقول المثل الدارجي. الكل يريد أن ينجى بنفسه من هذه التهمة النحس، ولا يهم إن كان التلميذ والطالب والوطن ومستقبل البلاد من يدفعون الثمن. كان الفرنسيون يدرسون بالجامعة المغربية، ومن بينهم بعض المغاربة، ولم يكن أي أحد

---

[1] - في كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"

من الأساتذة يرى في النسبة المتدنية للطلبة الناجحين[1] تهمة له في طريقة تدريسه. وأتذكر جيدا أن المواد (ككيفية عمل العين لإبصار الألوان كمثال) التي لم نكن نستوعبها كما يجب خلال الدرس، هي التي توفقنا في فهمها فهما جيدا نتيجة التركيز عليها بالبحث، وهي التي لازلت أتذكر خطوطها العريضة وخصائصها حتى الآن. فمما هو مفروض على الطالب، ومطلوب منه، ومفترض فيه، هو وجود القدرة على إكمال تكوينه، بحيث لا يجب أن يعبأ كما يعبأ الحاسوب ثم نضغط على زر اكتب ليخرج لنا ما أدخل في دماغه وذاكرته، بل يجب أن نعمل على تعليمه كيف يتعهد نفسه بالتكوين السليم كلما دعت الضرورة ذلك، خاصة في عصر سيادة تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي نريد تعميمها حتى على تعليمنا الابتدائي. والتكوين بهذه المنهجية العلمية لن يحسنه ويتفوق فيه إلا المدرس الباحث، العالم بكل دقائق الموضوع المتطرق له، وكذا الأوجه البيداغوجية السليمة للتعاطي معها، وليس عبر التقيد بمناهج بيداغوجية سفسطائية محددة، تفرّغ لها وعمل على إقحامها في التعليم العالي من استهوته بتعابيرها المنمقة، تماما كما حدث في التعليم ما قبل الجامعي. فكما سبق أن قلت، فقد أصبحت نوعية الميزة التي ينجح بها، حتى الطالب في الجامعة، هي التي تشكل ميدان التباري عند غالبية رجال التعليم. وهكذا، فبدل أن يمتحن التلميذ والطالب، فقد أصبح المدرس، هو الذي يحس أنه موضع امتحان في كفاءاته، و إنه لأمر خطير في تبعاته. مرات عديدة كنت شاهد عيان على إقحام معايير بعيدة كل البعد عن حيثيات التنقيط، لا علاقة لها بالموضوع، من مثل "لا تضيعوا "اولادنا" بالتشدد في التنقيط، بينما الآخرون يرفعون من معدلات طلابهم، فعلينا أن نعطيهم نفس الحظوظ". على أي أساس سنعطيهم نفس الحظوظ؟ نفس الحظوظ في ماذا؟ إنه شعار "العمل على تكافؤ الفرص" العزيز علينا، والذي فهمناه على قياس ثقافة الفوحان التي هيمنت على أعرافنا وتصرفاتنا في العصر الحاضر[2]؛ فحتى في التنقيط (والنقط لا يتطلب منا الرفع منها لنفخ المعدلات أي شيء نعطيه من جيوبنا) لا نرضى أن يبدوا تلامذة أو طلبة الآخرين أحسن حالا من تلامذتنا أو طلبتنا. وحتى الطلبة أصبحوا يلعبون على هذا الوتر، على هذا المعطى الغريب عن عالم التربية والتعليم والتكوين، بحيث لا يترددون في تذكيرك بأن تأخذ بعين الاعتبار التنقيط السخي عند زملائهم (في حالة بحوث آخر السنة مثلا) حتى لا تضيع حظوظهم في التعيين في الأماكن التي يريدونها.

في الأخير أقول، لا بد من إعادة الكرة إلى الملعب، ثم لا بد من الإلتزام بقواعد اللعبة عند اللعب، كما يجب الاعتماد على اللاعبين المحترفين داخل الملاعب، وإلا ستفقد اللعبة معناها وجدواها وجماليتها ونكهتها، فنضيعها في آخر المطاف؛ فلا بد من إعادة الاعتبار للتكوين المستمر في المواد الأساسية: في اللغة التي ضيعت قواعدها حتى عند الكثير من مدرسيها (كما حكى لي أحد مدراء مؤسسة تعليمية ابتدائية، وكذلك أحد المعلمين المتقاعدين)، وفي المعارف والمفاهيم العلمية لتحيينها واكتساب المفتقد منها. فلقد أثبتت المعايشة اليومية، والتجارب أن مالك الشيء القيم لا بد أن يجد طريقة صائبة

---

[1] - النسبة المئوية للنجاح في السنة الأولى بيولوجيا – جيولوجيا، الدورة الأولى والثانية، كان لا يصل إلى 20 في المائة إلا في أحسن الأحوال

[2] - انظر كتاب "آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

لتصريفه وتسويقه، بينما فاقد هذا الشيء لن تنفعه أحدث طرق ووسائل الماركتين، بل سيكون قد خسر في الاستثمار فيما لا فائدة منه. فليس الترف البيداغوجي هو الذي سيعوض عن الخصاص المعرفي ويعيد لمنظومتنا التربوية والتعليمية فاعليتها في القيام بدورها الرائد في إيجاد العنصر البشري القادر على رفع التحديات الكبرى والمخاطر التي تواجه مستقبلنا كأمة.

ب- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ("ت م إ")

"ت م إ" التي أصبحت تغزو كل ميادين الحياة، بما فيها ميدان التربية والتعليم والتكوين، لا يجب أن تخرج عن كونها وسائل حديثة متطورة، قد يستفيد منها إلى حد كبير كل من يحسن استعمالها والتعامل معها. والخطر كل الخطر، أن يعمل من أعجب بها على تحويلها إلى غاية في حد ذاتها، وهو ما يبدو جليا عند من يريدون إقحامها بقوة في الفعل التربوي والتعليمي عندنا. من "الكتاب الالكتروني" إلى "برنامج جيني"، بالموازاة مع التعاطي مع الترف البيداغوجي، أصبحنا نزاوج بين وسيلتين متباينتين في محاولة حثيثة للتمويه والتغطية عن العجز اللغوي والمعرفي الذي أفقر تعليمنا وأضعفه إلى الحد الذي أعطبه.

فكما قلت، فما علينا إلا أن نستحضر في أذهاننا ما فعلته الآلة الحاسبة في أطفالنا، بحيث أصبحوا عاجزين عن القيام بأدنى عملية حسابية ذهنية، وهي عمليات حيوية ضرورية بالنسبة لتهيئة أدمغتهم، والعمل على إبقائها يقظة، قابلة للتطور والتفاعل مع عمليات أكثر تعقيدا، كالرياضيات فيما بعد والفيزياء. كما يحضرني بهذا الصدد كذلك، ما يقوم به بعض الأطباء (الحالات في تزايد مع مرور الزمان) في عياداتهم من اعتماد على الحاسوب في إعطاء الوصفات الدوائية للمرضى، بعد أن يدخل الأعراض المرضية. وكما هو معلوم، فالطبيب بطبيعة عمله، يعتمد على الحفظ إلى حد بعيد (حفظ الخصائص والأعراض المرضية، حفظ ما يجب فعله في مواجهة كل حالة مرضية، وحفظ أسماء كل الأدوية الموجودة)، لأن عليه أن يكون في جاهزية تامة للتعامل مع الحالات المرضية المستعجلة بسرعة وبكل تلقائية، وهو ما لا يمكنه فعله إن لم يسعفه دماغه وذاكرته. كما أن غالبية الأطباء أصبحوا يعتمدون كلية في تشخيصهم للأمراض على أجهزة الكشف المتنوعة والمتطورة، حتى في الحالات المرضية التي لا تستدعي استعمالها. وهكذا دخلنا عصر التفريط في الطبيب الحاذق المجتهد، لنعوضه بالطبيب الخامل الآلي؛ تماما كما هو الحال مع القضاة، بحيث تم التفريط في القاضي المجتهد الحاذق ليستغنى عنه بالقاضي الموظف الذي يقضي حتى بشهادة شهود الزور الذين أصبحوا معروفين لدى المحكمة، وكذا الوثائق التي فقدت حجيتها مع مرور الوقت، كالشهادة الطبية مثلا، التي يعرف الجميع أنها تعطى على قد الدفع.

لا أدري ماذا يمكن فعله إذا انقطع التيار الكهربائي لمدة قصيرة أو طويلة، أو تعطل جهاز ما للكشف عن العمل، كما هو الحال مع جهاز "السكانير" في المستشفيات العمومية أو بالمركز الاستشفائي الجامعي السويسي، حيث يبقى المرضى ينتظرون لأسابيع حتى يتم إصلاح هذا الجهاز. فقد يموت المريض من طول الانتظار، ولا يجرؤ، أو لا يقدر أحد على الاعتماد على الطرق العتيدة القويمة القديمة، لتقصي

وتبيان نوعية المرض من خلال أعراضه الجلية والخفية، وما يدلي به المريض من معطيات من خلال وجاهة الأسئلة التي تطرح عليه.

لنعد لما هو أدهى وأمرّ، إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ت م إ) التي يراد لها أن تغزو عالم التربية والتعليم في مؤسساتنا التعليمية من التحضيري الأول إلى الدكتوراه الوطنية. فكما قلت، يتم التركيز على التعاطي مع الوسائل (البيداغوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصال)، ويتم تجاهل وإغفال الغايات؛ نعم، إقبال على الترف البيداغوجي و "ت م إ"، في مقابل الإحجام عن مواجهة آفة الفقر اللغوي والمعرفي؛ إنه زمن قلب المفاهيم والحقائق رأسا على عقب. إذ كيف يمكن للاعتماد على "ت م إ" أن يسعف التلميذ (الطفل الصغير) في تعلم اللغة بضوابطها المعلومة التي أوضحتها أعلاه؛ وهو نفس السؤال الذي يطرح نفسه بخصوص بيداغوجيا الإدماج؟ كيف لتقنية "كوب وكول" السطحية الساذجة، وللتفرج على مقاطع الفيديو (كيفما كانت قيمتها البيداغوجية) المحملة على "اليو إيس بي" (USB)، أن تنفذ إلى المراكز اللغوية في الدماغ لتفعّلها وتنميها، لتجعلها قابلة لتعلم فن الكتابة والقواعد والضوابط اللغوية؟ إنها لحظات "الفراجة" (الفرجة)؛ إنها شمس الشتاء، تضيء لكنها لا تدفّئ، لا تعطي لعالم النبات (و حتى الحيوان) الجرعات الحرارية اللازمة والضرورية للنمو. بل، على العكس تماما، فإن عدم الاستعمال المكثف والمضبوط لهذه المراكز الدماغية بربطها بالحركات اليدوية (تعلم الكتابة، النقل، حفظ القواعد، المحادثة، إملاء، صرف، إعراب، إنشاء، شكل) في فترة الطفولة، فترة التعلم والنقش على الحجر، كما يقال، سيفضي إلى إضعافها ثم إتلافها؛ وهو الواقع المر الذي نعيشه مع تلامذتنا وطلابنا اليوم.

ضاعت اللغات، وهو ما أصبح يعبر عنه في زمن المسخ التربوي التعليمي "بعدم امتلاك الكفايات اللغوية". فبدل تسمية الأشياء بأسمائها، أصبح التمويه هو سيد الموقف؛ فبدل أن نقول ضيعنا التعلم اللغوي بكل وضوح، ليتسنى لنا وضع الأصبع على مكمن الخلل، فنعمل على تداركه باعتماد طرق التدريس الكلاسيكية المعلومة الفعالة، فقد عملنا على التمويه عليه والتعتيم بمسمى الكفايات التي تشكل هالة كهالة الغبار الكثيف الذي يحجب الرؤيا. أصبحنا نعبّر "بعدم التمكن من امتلاك الكفايات اللغوية"؛ وهكذا لم نعد نتكلم عن اللغة، بل عن الكفايات. وبما أن مصطلح الكفاية يبقى مبهما حتى عند من عرّفوه واعتنقوه، قبل التفكير في طلب اللجوء التربوي إلى فضاء بيداغوجيا الإدماج، بحيث لم نعد قادرين على معرفة ما يجب فعله؛ فنحن لم نضيع اللغة، بل ضيعنا امتلاك "كفاية" اللغة؛ إنها الدردشة السفسطائية المعتمة. وبما أن الكفاية تبقى غير واضحة (وحدة واحدة مبهمة)، فعلينا أن نعمل على الإدماج بين مجموعة من الكفايات (بين المبهمات، عدة وحدات) لتبدو الصورة المفبركة متكاملة، ولكي تبدو هذه الصور متحركة تثير الانتباه، فعلينا أن نعمل على إدخال خدمة "ت م إ" للدمج بينها في شكل مشاهد من صنف "الأفلام الكرتونية" ذات القابلية على دمج وإدماج أقصى المتناقضات فيما بينها في صورة واحدة. فكما يقول المثل الشعبي القديم المعبر "فين وذنك (أذنك)؟ أدار الذي سئل إحدى يديه وراء رأسه ليريه الأذن التي توجد بجهة الرأس المقابلة لليد المتحركة"؛ محطة الانطلاق تتمثل في ضياع اللغة (كمثال فقط، و إلا فنفس الشيء ينطبق على المعارف)، لكن لا بد من مقاربة بيداغوجية لمواجهة

الأمر، ولتكن بيداغوجيا الكفايات؛ وبما أن تعريف الكفاية يبقى غير واضح، فعلينا استثمار عامل الوقت للعمل على فهمها. تمر السنوات ونتوصل إلى أن الكفاية تبقى مبهمة، صعب التعامل معها، فنعقد العزم على التنقل إلى فضاء الإدماج حيث نعمل على دمج المبهمات أملا في التوصل إلى الواضحات. لا يهم إن ابتعدنا كثيرا وتركنا مشكل اللغة يراوح مكانه عند المحطة الأولى، فسنبقى على تواصل معه في آخر المطاف عبر المعلومات والاتصالات التي توفرها "ت م إ"؛ إنه التيه في دروب مظلمة، لا تزيد سالكها إلا بعدا عن محطة الانطلاق.

نعم ل"ل م إ"، لكن عن علم بكيفية استعمالها والتوقيت المناسب لذلك، وعن دراية بما تستعمل فيه وتستعمل له ولا تستعمل (حدود استعمالها)، وعن فهم لما يراد من استعمالها من بلوغ لغايات وأهداف واضحة ومحددة. فلو استعملناها كما يراد لها، كما استعملت الآلة الحاسبة من قبل، لأضعنا ما تبقى من امتلاك لبعض الآليات اللغوية والمعرفية، وسيجيء اليوم القريب الذي سنجد فيه أنفسنا كمغاربة أميين جاهلين، أي أميين متخرجين من مؤسسات تعليمية. فالأمي الذي لم يتعلم يكون أحسن حالا بكثير من الأمي الذي تعلم ما يعطل تفكيره ويشوه أفكاره.

3- ما الواجب فعله بخصوص التعليم العالي

تبنينا أخيرا نظام "ل م د" (LMD)، المعمول به في عموم أوروبا، لكن بمعوقات من أصناف ماركتنا المسجلة الخاصة بنا. هناك الاختلالات والمعاطب المتراكمة التي تلازم الطالب منذ أن وطأت قدماه أرضية المؤسسة الشبه تعليمية لما يسمى التعليم الأولي؛ اختلالات لغوية ومعرفية ومنهجية عميقة، معيقة لمواصلة التنقل عبر الأطوار التعليمية من دون منشطات ("دوباج")، متمثلة في النفخ في النقط[1]، حتى أصبح التعليم العالي هو من يحمّل مسؤولية تدني المستوى اللغوي للخرجين، مع العلم أن أمر اللغة يفترض حسمه خلال التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، ولا دخل للتعليم العالي بهذا الشأن. إلا أن التهمة الثابتة على التعليم العالي، هو أنه لم يعمل على وقف تعاطي التلاميذ مع المنشطات بعدما أصبحوا طلبة، ويعمل على الحفاظ على قيمة الشهادات الجامعية في مستواها الأكاديمي المعهود. فحتى بعدما تم اعتماد الإصلاح الجامعي "ل م د" المبتور (كما وضحت فيما قبل)، فلم تتحسن المردودية، لأن ما أفسده التعليم ما قبل الجامعي لا يمكن أن يصلحه التعليم العالي، خاصة وأنه يشكو هو كذلك من اضطراب أحواله الخاصة به.

أما بخصوص تكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي (فكما قلت لا بد من تكوين جامعي مؤهل لهذا الصنف من الأساتذة الذين أصبحوا مطالبين بتدريس ما كان يدرسه أساتذة الثانوي التأهيلي) والتأهيلي، فيجب أن يكون على أساس متخصص، بحيث يتم تكوين مدرسي الجيولوجيا من جهة والبيولوجيا من جهة أخرى بالنسبة لعلوم الأرض والحياة؛ وكذا الفيزياء من جهة والكيمياء من جهة أخرى، وهكذا دواليك.

---

[1] - انظر كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"

فما يدرّس في التعليم ما قبل الجامعي يتطلب تكوينا أكاديميا جد متقدم ومتخصص، كما أوضحت فيما قبل.

كما سبق وأوضحت فيما قبل[1]، أننا لسنا من الأمم التي تعير للوقت كثير اهتمام في تعاملاتها وتصرفاتها وفي كل مناحي حياتها اليومية، وعليه كان علينا أن نستثمر هذا العامل السلبي عند الآخرين، إيجابيا عندنا لإرساء تكوينات صلبة (بدل العمل بعقلية الكوكوت مينوت)، وعلى رأسها الإبقاء على دكتوراه الدولة التي كانت تشكل محفزا حقيقيا لاستمرار الأستاذ الباحث في تعاطيه للبحث العلمي حتى الحصول على هذه الشهادة التي تزيد من تأهيله المعرفي. فلا أدري لماذا نتسرع نحن كذلك في تخريج أطر غير مكتملة التكوين، هل للاستجابة لمتطلبات سوق الشغل الذي يشكو الخصاص من العنصر البشري؟ هل لأن محاور وبرامج البحث الوطني عندنا لا تسمح بإضاعة الأستاذ الباحث الوقت في تهيئة شهادة دكتوراه الدولة التي تستنفذ الكثير من هذا العامل الثمين؟ ألا يشكو سوق الشعل عندنا من كثرة الأطر المعطلة التي تفتقد للكفاءات اللغوية والمعرفية المطلوبة، والتي أصبحت أفواجها ترابط باستمرار في شارع محمد الخامس، قبالة قبة البرلمان؟ ربح عامل الوقت لا يعنينا، و كذلك الحال بالنسبة لعامل الخصاص في العنصر البشري، فلماذا إذا لا نستثمرهما، فنسرع ببطء "كما يقول المثل الفرنسي، لنحافظ على اتزاننا وتوازننا.

كما علينا أن نؤسس لبحث علمي شامل (من الأبحاث التربوية الوطنية، وكذا الترجمة وعلوم المصطلح، إلى الأبحاث في العلوم المحضة والدقيقة) ببرامج وطنية بعيدة المدى، مدروسة بدقة، بحيث نعمل على تنمية الميادين التي نكون فيها قادرين على ربح رهانات الجودة والتنافسية. فليس البحث العلمي هو أن يظل الأستاذ الباحث يعمل كمستخدم في إنجاز برامج البحث الوطنية للآخرين. علينا أن نؤسس لبحث علمي يمكننا من الاستمرار في تكوين باحثين أكفاء، يأخذون عن مؤطريهم كفاءات البحث التي يمتلكونها ليبنوا عليها في المضي قدما في تنميتها، ليسلموها لمن سيأتون بعدهم؛ وهو السبيل الوحيد لتكوين أرصدة متنوعة ومتجددة في البحث العلمي، وهو ما يمثل الاحتياط الذهبي الاستراتيجي (العملة الصعبة) للأمم الذي يمكنها من مواجهة كل الطوارئ. فكم من الأساتذة الباحثين الذي اكتسبوا تجارب كثيرة وكبيرة في فنون البحث العلمي لم، ولن يتمكنوا من تمريرها لمن بعدهم لأن ظروف البحث الموضوعية الحالية لا تسمح بذلك، وعليه فإنها حتما ستضيع كلها مع اختفائهم عن الساحة لسبب من الأسباب، ولن يكون في مقدرتنا اكتسابها من جديد. إن الاستمرار في التكوين لنيل شهادة دكتوراه الدولة، يمثل في حد ذاته رهانا من رهانات امتلاك الجودة والتنافسية على الصعيد الدولي لا بد أن يعود علينا بالنفع العميم إن عاجلا أو آجلا. فلسنا مطالبين باقتفاء خطى الدول الأوروبية في ما تقوم به من إصلاحات على منظومتها التعليمية مما يتماشى وأهدافهم الوطنية والأوروبية. لم يكن أجدادنا عالة على غيرهم في التقليد الأعمى، بل فلقد كانوا أول من أسسوا للمنهجية العلمية (ابن الهيثم) وللبحث العلمي ولمناهج البحث (التي لم تكن معروفة من قبل) في كل الميادين، كما قاموا باختراعات هي

[1] - كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي" وكتاب "آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

التي غيرت وجه الحضارة البشرية التي نعيشها اليوم كما يبدو ذلك جليا من البرنامج التلفزيوني الألماني[1] (انظر Youtube.com مع إدخال العنوان المعرب "علم الإسلام الدفين" في خانة البحث "Rechercher")، وكذا من خلال "المعرض الدولي" (Exposition universelle)، الذي نظم في لندن بإنجلترا، بين شهري فبراير ومارس 2010، تحت شعار "1001 اختراع" (1001 inventions). إنها حقائق علمية تاريخية يشهد بها الغير، بعد مرور قرون على سرقة هذه الكنوز من أصحابها، وما تلاها من التعتيم والتضليل والكذب، بعدما تخلى الأحفاد عن نهج آبائهم العلمي وانخرطوا في القيل والقال، وفي المناظرات السفسطائية وإضاعة الوقت وكل ما هو مفيد، وانغمسوا في الشعوذة وعبادة الأموات والأحياء والحجر والشجر وكل ما لا يقبله العقل السليم. يقول المستشرق "البروفسور المستشرق "بيات سيزجين" (Orientalist, Prof. Puat Sezgin,)، أن الكنيسة قامت بأكبر سرقة للعلوم في التاريخ، ثم قاموا بترجمتها إلى اللاتينية، لتظهر بعد مرور عدة قرون بأسماء "كاليليو، و ليونردلفانتشي، وكوبرنيك، ووليام هارفي، الخ. أما في المعرض الدولي بإنجلترا، فتتوصل الأستاذة الانجليزية وطلابها بالبحث الموثق إلى أن ما يسمونه بالعصور المظلمة (العصور الوسطى) يمثل العصر الذهبي للحضارة البشرية. سأترككم مع الحقائق التي توصل إليه الطلبة (الذين لم يكونوا يرون في العصور الوسطى إلا الظلمات كما هو مروج له) من خلال مقطع فيديو من حوالي 11 دقيقة، ولمن أراد المزيد من الحقائق عن هذا المعرض أن يلجأ إلى (Youtube. com)، ثم يدخل عنوان (1001 inventions) في خانة البحث (Rechercher) ليقف على العشرات من مقاطع الفيديو التي تثبت للعلماء العرب المسلمين، وخاصة الأندلسيين منهم، ما قاموا به اختراعات علمية، هي من غيرت وجه الحضارة البشرية الذي نعيشه أوجه في عصرنا الحالي.

4- خلاصة ما يجب فعله على كل المستويات

قبل كل شيء، يجب إعادة النظر في التهافت على النظريات والمقاربات البيداغوجية على حساب الإخلال، بل وإهمال التكوين اللغوي والمعرفي الأساسيين وكذا التكوين المستمر؛ فلن تصلح المقاربات البيداغوجية كيفما كانت وجاهتها، بأي حال من الأحوال، ما يفسده انعدام الكفاءات اللغوية والمعرفية، أو نقصها.

◄التعليم الابتدائي

- أن تعود مدة التعلم بالتعليم الابتدائي إلى 5 سنوات؛
- إعادة الاعتبار للطرق التربوية السليمة المتمثلة في تعليم أبنائنا الانضباط والاحترام والندية والاجتهاد والاعتماد على النفس واستقباح الغش ووسائل النجاح المذمومة؛

[1] - انظر خاتمة كتاب "آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

▪ العمل على إعادة الاعتبار للامتحانات، وخاصة امتحان الشهادة الابتدائية، بحيث يجب التصدي بكل الوسائل لظاهرة إعانة (إهانة) أطفالنا بإعطائهم الأجوبة وتركهم ينقل بعضهم عن بعض؛

▪إعادة الاعتبار للطريقة الكلاسيكية الراقية لتعلم اللغة (الاستعمال المكثف للصبورة واللوحة والدفتر لتعلم الحروف والكتابة واللغة: الخط، النقل، المحادثة، المحفوظة، الإملاء، النحو، الصرف،الشكل، الإعراب، الإنشاء، حفظ القواعد)؛

▪ عدم الأخذ بعين الاعتبار ما تم تعلمه افتراضا خلال التعليم الأولي الذي يعد حاليا خارج السياق البيداغوجي للعملية التربوية والتعليمية؛

▪ التخفيف من التضخم المعرفي الهائل، الكمي والنوعي، لترك المجال الكافي للتعلم اللغوي، مع إعادة الاعتبار للحفظ (الذي أخرج من دائرة الاهتمام، بحيث أصبح الكلام عنه يعد غريبا)؛

▪ تعهد المعلمين بالتكوين اللغوي المتين السليم (الأساسي والمستمر) لتمكينهم من القيام بمهامهم على أحسن وجه؛

◄التعليم الثانوي الإعدادي

▪ إتمام البناء اللغوي الذي وضعت أسسه السليمة المتينة من قبل؛

▪ أن تعود مدة التعلم بالثانوي الإعدادي إلى 4 سنوات، مقسمة إلى طورين؛

▪ خلق مسار تربوي تعليمي موازي للمسار الحالي في نهاية الطور الأول من الإعدادي، يوجه إليه التلاميذ الذين لا يستطيعون مواصلة التعليم والتكون، حتى لا يؤثر إنجاحهم من دون مؤهلات سلبا على العملية التعليمية (الاجتهاد، إجراء الامتحانات، الخ) عند المعلم والمتعلم على السواء؛

▪ أن يتم التخفيف من التضخم المعرفي الكمي والنوعي؛

▪ أن يتم خلق سلك لتكوين أساتذة الثانوي الإعدادي على صعيد التعليم الجامعي من مستوى الليسانس في النظام البيداغوجي "ل م د" (LMD)، بدل المسار الحالي حيث التخصصات الضيقة

▪ التأسيس للتكوين المستمر في مواد التخصص لتمكين الأساتذة من امتلاك المعارف الضرورية اللازمة للقيام بمهامهم بالموازاة مع التكوينات البيداغوجية؛

◄التعليم الثانوي التأهيلي

▪ التخفيف من التضخم المعرفي المهول الكمي والمعرفي؛

▪ خلق مسارات تكوينية للتلاميذ الغير مؤهلين لغويا ومعرفيا توجههم للتكوينات المهنية المطلوبة في الميادين الاجتماعية وفي قطاع السياحة والجيوسياحة، وما إلى ذلك؛

▪ العمل على تكوين أساتذة متخصصين في الجيولوجيا وآخرون في البيولوجيا بالنسبة لعلوم الحياة والأرض (SVT)؛ وكذا في الفيزياء وآخرون في الكيمياء بالنسبة لعلوم الفيزياء والكيمياء؛ وكذا في التاريخ وآخرون في الجغرافيا؛

▪ تخصيص التعليم الثانوي التأهيلي بأساتذة من مستوى الماستير، لكن مكونين في إطار مسلك خاص بتكوين أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي؛
▪ إعادة الاعتبار للقيمة الأكاديمية لشهادة الباكلوريا بالتصدي لكل دروب الغش التقليدية والتكنولوجية، وإعادة الاعتبار لدور الأساتذة في الحراسة.

◄ التعليم العالي

▪ إعادة الاعتبار للقيمة الأكاديمية للشهادات الجامعية، ومراجعة التضخم في التنقيط وفي النجاح بميزة (avec mention) ونوعية الميزات لجعلها تعبر بصدق عن المستويات المعرفية الحقيقية لطلابنا؛
▪ العمل على التفريق بين المسارات التكوينية "ل م د" التي تفضي إلى البحث العلمي، والمسارات ذات التكوين العام الشامل؛
▪ خلق مسارات تكوينية خاصة بتكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي ضمن المسار الإصلاحي البيداغوجي "ل م د" المعمول به؛
▪ العمل على خلق مسارات للتكوين المستمر في مواد الاختصاص بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بالمدارس العليا للأساتذة التي ألحقت مؤخرا، ومتأخرا، بالفضاء الجامعي؛
▪ العمل على إتمام الإصلاح التربوي الجامعي "ل م د" ليصبح مطابقا لما هو معمول به في فرنسا التي تم نقله عنها؛
▪ إعادة الاعتبار للبحث العلمي بمعناه الشامل (البحث العلمي في مجالات العلوم، البحث العلمي التربوي، البحث العلمي في علم المصطلح، الخ)، وسن سياسة واضحة المعالم والأهداف بهذا الخصوص؛
▪ إعادة العمل بدكتوراه الدولة لتفعيل البحث العلمي وترسيخه بالجامعات، للعمل على تكوين باحثين جامعيين من المستوى العالي الرفيع للعمل على الحفاظ على المكتسبات والخبرات والكفاءات من الضياع؛
▪ العمل على إيجاد الأساتذة الجامعيين الأكفاء معرفيا، بدل التركيز على المقاربات البيداغوجية التي لن تصلح ما يفسده تردي الكفاءات المعرفية الأكاديمية؛ فالأستاذ الجامعي الكفء معرفيا هو الواضع للمقاربات البيداغوجية الملائمة والمناسبة لكل مفهوم علمي يراد تدريسه؛ فلا يجب قلب المعادلة.

◄ التعليم الأولي

تركت الأول للآخر قلبا للمنهج، لأن التعليم الأولي بصيغته الحالية ليس تعليما؛ فهو ليس تعليما أوليا، بقدر ما يمثل مسلكا شبيه بالتربوي، خارج عن السياق التربوي والبيداغوجي والتعليمي، بحيث يعهد بإرساء أسس العملية التربوية والتعليمية خلاله لفتيات روض الأطفال الفاقدات لكل المؤهلات التربوية والتعليمية والبيداغوجية. فكما قلت أعلاه، فإنه تعليم ليس من صنف دروس محو الأمية للكبار، إنه يتطلب مربين ومعلمين وبيداغوجيين من العيار الثقيل، ممن لهم إلمام كبير بعالم الطفولة الأولى، حقل

الفعل البيداغوجي والتربوي بامتياز. فليس تعليم الحروف هو المطلوب في حد ذاته، بل المطلوب هو خلق قابلية التعلم ونقشها في أذهان أطفالنا ووجدانهم وتحبيبها لهم. أليس هذا هو ميدان الفعل التربوي البيداغوجي بكل المقاييس، 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 النقّاشون. 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 بعد؟. فما المطلوب فعله إذا؟

- علينا العمل على تكوين "نقّاشين" فنانين، تربويين بيداغوجيين مكونين تكوينا خاصا بمن سيتعاملون مع عالم الطفولة الأولى. هؤلاء عليهم أن يستوعبوا الطرق التربوية والبيداغوجية التي أثبتت فعاليتها وسلامتها على صعيد المجتمع البشري. هذا "الطور" التربوي، يجب أن يقوم بدور تكميلي بالنسبة لدور الآباء في تربية الأبناء، كما هو الحال عند الألمان، إن كان لا بد من تجربة بلد نقتبسها بعد العمل على صبغها مغربيا.

- علينا أن لا نأخذ بعين الاعتبار ما تم تعلمه لغويا في هذا الطور الأولى، ما لم تتم إعادة النظر جذريا في مهامه وفي القائمين عليها.

الخـــــاتمــة

العصر الذهبي في تاريخ الحضارة البشرية

دأبت فيما كتبته من قبل[1] على أن أختم بفتح الباب على مصراعيه على مشاهد من حضارتنا الرائعة لا نعرف عنها أدنى شيء، بل لا نعلم عنها أي شيء، فلقد تم تغييبها عنا مع سبق الإسرار والترصد، كما يقول القانونيون، من طرف من سرقوها منا، ثم عملوا على نسبتها إليهم. فكما يقول المؤرخ الألماني توماس شويتز (Thomas Schuetz)[2] "أعتقد بأن الثقة بالنفس في مجتمعات الثقافة الإسلامية عانت الكثير بسبب عدم استعداد الغرب، حتى يومنا هذا، للاعتراف الحقيقي بفضل إنجازات العرب والمسلمين العظيمة. حتى يومنا هذا يشعر الكثير من المسلمين بعقدة التأخر أو النقص أمام الغرب لأنهم لا يعرفون إنجازات أجدادهم؛ فهم لا يعرفون أن مستوى تقدمنا اليوم (التكنولوجي) في مجال علوم البصريات والطب والميكانيكا وقياس الوقت والفلك، بدون اختراعات العلماء المسلمين لم يكن من الممكن أن نصل إليه. من جهة أخرى، فإذا أقر الغرب بأن الكمّ الهائل للأبحاث والاكتشافات التي بنى عليها حضارته، مصدرها هو المجتمعات العربية والإسلامية، فعلى الأقل سوف يكون هناك احترام متبادل بين الثقافتين".
ماذا عساني أزيد على ما قاله، في وقتنا الحاضر، هذا المؤرخ المنصف في الفيلم الوثائقي الذي اخترق حاجز الصمت والتواطؤ الإعلامي الغربي، وأحدث ثقبا في الستار الفولاذي والحجب المتنوعة المضروبين على العصر الذهبي للحضارة البشرية الذي خلدته أبحاث واكتشافات واختراعات العلماء العرب والمسلمين. هذه الحقيقة ستزداد وضوحا وجلاء باعتراف فعاليات إنجليزية متعددة المرجعيات والألوان في المعرض الدولي تحت عنوان: "1001 اختراع" الذي عقد في إنجلترا في أواخر شهر يبراير وأوائل شهر مارس 2010 تحت عنوان (1001 inventions).
يتطرق أحد الأفلام الوثائقية، الخاصة بهذا المعرض، يحمل عنوان "ألف وواحد اختراع ومكتبة الأسرار" لبعض النماذج من المخترعات، ستغير النظرة السوداء لفريق من الطلبة الانجليز الباحثين في حقيقة العصور الوسطى إلى نظرة إعجاب وتقدير، وتسميتها بالعصر الذهبي للحضارة البشرية؛ وإليكم مشاهد هذا الفيلم الذي تقرب مدته من 11 دقيقة:

---

[1] - كتاب "التربية والتعليم وثقافة مجتمع، اختلالات ومعاطب: صرخة مغربي"، وكتاب "آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

[2] - انظر خاتمة كتاب "آليات صناعة التخلف، وقفة صريحة مع الذات"

تدخل الأستاذة الانجليزية مكتبة كبيرة، ويتبعها عدد من الطلبة. في بهو الاستقبال تطلب منهم السكوت، وتقول لهم "سأعطي لكل مجموعة منكم حقبة معينة من التاريخ ليعمل على إيجاد معلومات عنها، والسؤال هو: ما هو الأثر الذي تركته حقبتكم الزمنية على العصر الحديث؟

"سيسيرا"، مجموعتكم ستبحث في العصر الإغريقي، وأنتم "رافي" ستبحثون في العصر الروماني، أما مجموعة "داني" فستبحث في...، آه... نعم، هناك شيء من التحدي هنا؛ أنتم ستبحثون في "العصور الوسطى"، البعض قد يسميها أيضا "العصور المظلمة". يظهر هذا الفريق تباطؤه ويصرح: ممل! تقول لهم الأستاذة "لنرى ماذا ستصنعون؟ يجيب فريق "داني": حسنا سيدتي.

يصعد الفريق عبر الدرج إلى أعلى عند المسؤول عن المكتبة ويردد أحدهم: "دعونا نرى. أنتم ستبحثون في ... . يدخل الفريق قاعة خزانة تتوسطها طاولة كبيرة يوجد فوقها هيكل كبير يمثل "ساعة الفيل" يقوم المسؤول عن المكتبة على العناية بها بنفسه. يتساءل أحد الطلاب "هل هذا أمين المكتبة؟ يجيب الآخر "أعتقد ذلك". ثم يستطرد أحدهم قائلا "كيف سيكون للعصور المظلمة أي علاقة بوقتنا الحاضر"؟ يتوجه أحدهم بالكلام إلى أمين المكتبة: معذرة، نأسف لإزعاجك. يسأل أمين المكتبة: ماذا تريدون؟ يجيب أحد الطلبة: "نريد أن نعرف ما الأثر الذي تركته العصور المظلمة على العصر الحديث؟ يجيب أمين المكتبة: "لم يكن بالتاريخ عصر بهذا الاسم المثير للشفقة". في هذه اللحظة يريد أحد الطلبة تلمس أحد مكونات "ساعة الفيل"؛ فيقول له الأمين: "لا تمسها، هذا لا يقدر بثمن". ثم يستطرد قائلا: "وأفترض أن أحدا قد ملأ عقولكم بالمعلومات المعتادة، أليس كذلك؟ ويستطرد قائلا كذلك: "آلاف من السنين الضائعة، فجوة سوداء في التاريخ، هل أنا محق؟ يجيب أحد الطلاب: "نعم ... نوعا ما". يتابع الأمين قائلا: "أترى، دائما كذلك؛ نفترض أن هذه العصور كانت كلها أمراضا ودمارا، مع كثير من الهمجية وتدمير مكونات الحضارة الإنسانية. حرق وتدمير، ولا توجد أية اختراعات تنفع، أليس كذلك؟ لا، لا، لا، هيا اذهبوا من هنا. يجيب أحد الطلبة: "آسفون لإزعاجك". ويقول آخر (طالبة): "هيا، الغالب أن الموضوع لا يستحق؛ على أية حال فالجميع يعلم أن الإغريق والرومان اخترعوا كل شيء ". سمع الأمين هذه الخلاصة التي استفزته، فيوقفهم قائلا: "هل فعلوا ذلك الآن؟ هل أنت متأكدة من ذلك؟ يقول لهم: "هل تعلمون؟ ربما لدي شيء لكم، يبدو أنكم في مهمة بحث. أعتقد، يمكنني أن... . ينظر حوله و إلى أعلى يحاول أن يتذكر، ثم يقول لهم: "هيا اتبعوني. يتوجه إلى أعلى عبر مصعد مدرج ضيق شيئا ما وملتوي ويتبعه فريق "داني"، ويقول لهم: "لدي بالضبط الكتاب الذي ستحتاجونه". يأخذ منهم الصعود عبر هذا المصعد الملتوي بعض الوقت، ثم يصلون إلى قاعة كبيرة مليئة بالكتب يمرون بها، فيقول أحد الطلاب مستفهما: إلى أين نحن ذاهبون؟ ويجيب آخر: لا أعرف. ويقول آخر اسأله. يسأل أحدهم: "معذرة، ولكن أين نحن ذاهبون؟ يجيب أمين المكتبة: "من الظلام إلى النور يا صديقي، من المحيط إلى اليابسة. ثم يستطرد قائلا: "هناك أشياء يجب أن تعلموها، نعم بالتأكيد، نعم بالتأكيد. يدخل بهم إلى قاعة أخرى، ويبدأ في الالتفات حوله قائلا: "أعلم أني تركته هنا، في مكان ما". يتذكر فيقول: "آه، ها هو"؛ ثم يأتي بكتاب ضخم متقادم شيئا

ما، إلى طاولة تتوسط القاعة، ويقول لهم: "الآن...ألقوا نظرة. يسكت هنيهة وينظر إليهم نظرة تحدي ويقول لهم: "إذا كنتم تجرؤون!يدفع بالكتاب إليهم فوق الطاولة، وما أن يفتحه أحدهم حتى يشع نور وهاج على القاعة، مليء بصور الباهتة للمخترعات التي تبدأ تسبح في فضاء القاعة، فينبهر الطلاب لأنهم أصبحوا غائصين في العصور الوسطى بأبعادها الثلاثية المتحركة المليئة بالاختراعات والأبحاث والاكتشافات. وفي هذا الخضم يصيح أحدهم: "ماذا يحدث؟

بعد هنيهة من الزمن يخرج إليهم أحدهم بلباس عربي مسلم (عباءة وما إلى ذلك، وعلى رأسه ما يشبه العمامة) ويقول لهم: "أهلا بكم في "العصور المظلمة"، أو كما يجب أن تعرف ب"العصور الذهبية" (هذا الشخص هم الذي كان يمثل دور أمين المكتبة). تسأله الطالبة: "من أنت؟ فيجيب: "أنا ابن الجزري، مهندس ومخترع". يقول أحد الطلبة: "أعتقد أنك قلت أن هذه "العصور المظلمة، ولكن لا يبدو أنها...مظلمة". يجيب ابن الجزري: "لأنها مسألة منظور يا صديقي الصغير. بالتأكيد كانت هناك أجزاء من الحضارة لم تكن مظلمة بالكامل؛ ولكن الحضارة التي امتدت من إسبانيا إلى الصين، تمثل الفترة الذهبية للاكتشافات والاختراعات، فقد كانت فوق كل شيء". يتساءل أحد الطلبة: "أية حضارة؟" فيجيب ابن الجزري قائلا: "الحضارة الإسلامية يا صديقي. العلماء والدارسون في مختلف مجالاتهم قاموا بالكثير من أهم الاكتشافات العلمية التي عرفها الإنسان في ذلك الوقت، اكتشافات مبنية على علم القدماء، ولكن مرتبطة بالعالم الحديث أكثر مما يمكنكم أن تتخيلوا". يتساءل أحد الطلبة: "مثل ماذا؟ يجيب ابن الجزري: "حسنا...، كل أنواع الأشياء". في هذه اللحظة يخرج أحد الطلبة من جيبه آلة تصوير (هاتفه الخلوي)، ويقول: "يجب أن آخذ صورة لهذا" (لابن الجزري). لكن تمتد إليها يد أحدهم؛ إنه ابن الهيثم، فيستطرد قائلا: "لطالما علمت أنها ستكون فكرة جيدة". فيسأله أحد الطلبة: "من أنت؟" يستطرد ابن الجزري قائلا: "اسمحوا لي أن أقدم لكم "ابن الهيثم"، عالم عظيم، أدت أفكاره إلى صناعة الكاميرا". تتوجه إليه الطالبة بالسؤال: "أنت من اخترع الكاميرا؟ يجيب ابن الهيثم قائلا: "أفكاري أدت إلى اختراع الكاميرات العصرية عن طريق شرح كيف تعمل عيوننا. لقد وجدت طريقة لتكبير صورة إلى سطح آخر من خلال ثقب في غرفة مظلمة تمت تسميتها فيما بعد "حجرة التصوير". فكروا في كل ما تم التوصل إليه من وراء هذا الاكتشاف؛ الكاميرات، السينما، كلهم يعملون بنفس المفهوم". يعجب أحد الطلبة قائلا: "رائع".

في هذه اللحظة يصيح أحدهم من أعلى قائلا: "احترسوا يا من في الأسفل". تتلوى الأعناق لتتجه الأبصار نحوه، ويصيح أحد الطلبة: "من هذا؟" فيجيب ابن الجزري: "هذا صديقي العزيز...عباس بن فرناس الذي كان دائما يحملق في السماء مصدقا بشغفه أن الإنسان يمكن أن يطير. لقد كان بالجرأة التي جعلته يحلم بالطيران قبل ألف سنة من "الإخوان رايت". ثم يستطرد قائلا: "لا يعقل أن نركب طائراتنا في الأعياد لنسافر من دون أن نتذكر "عباس بن فرناس" (تظهر في الفيلم صور غير واضحة للطائرات الحالية في المطارات وفي السماء). في هذه اللحظة يصيح عباس بن فرناس الذي يمتطي طائرته"طائرةدالتا" (deltaplane) الفردية: "استعداد...، أنا على استعداد للإقلاع". يطير عباس بن فرناس ويبدأ في الدوران هابطا عند ابن

الجزري وضيوفه، فيعجب الطلبة بما يشاهدونه، لكن عندما اقترب من الأرض وأراد أن يحط طائرته، فقدت هذه الأخيرة توازنها فسقطت. يستطرد ابن الجزري قائلا: "ومع ذلك نسي شيئا واحد مهما، وهو الذيل... مفيد جدا للهبوط. بدأ عباس بن فرناس يصيح "آه، ظهري؛ هل هناك من طبيب هنا؟ هنا يخرج أحدهم من الستار الضوئي الكثيف، لابسا عباءة بيضاء، على رأسه ما يشبه عصابة بيضاء كذلك، ويقول "هل نادى علي أحد؟". هنا يستطرد ابن الجزري قائلا: "آه... صديقي العزيز، لماذا لا تقدم نفسك لضيوفي الأعزاء؟ يعمل الشخص الذي ظهر في الصورة على تقديم نفسه: "أنا أبو القاسم الزهراوي، والعديد يسمونني أبو العمليات الجراحية". يتعجب الطلبة ويعجبون وتصيح الطالبة متسائلة: "هل قمت بعمليات جراحية في ذلك الوقت؟ يجيب الطبيب الزهراوي: "بالطبع. في الحقيقة، فإن العديد من الأدوات الجراحية التي اخترعتها مازالت تستخدم في مستشفياتكم الحديثة". ويستطرد قائلا: "معذرة، المريض يحتاج لرعايتي"، ثم يستطرد قائلا "أعتقد أني سأحتاج لبعض الغرز. في هذه الحالة سأستخدم "أحشاء القط". تتعجب الطالبة قائلة: "أحشاء القط؟" يشرح الطبيب الزهراوي: "إنها من أحشاء الحيوانات، ممتازة في خياطة الجروح الداخلية، جراحيكم لا يزالون يستخدمونها حتى اليوم. ثم يستطرد قائلا: "آسف يجب أن أذهب".

يختفي أبو القاسم الزهراوي في ستار ضوئي متوهج، وبعد لحظات تخرج من الستار الضوئي امرأة، فيصيح أحد الطلبة: "من هذه؟". يجيب ابن الجزري (مضيف الطلبة): "هذه مريم الأسرلابي، واحدة من أنبغ النساء في عصرها. لقد صنعت الأسترلاب المعقد". يصيح أحد الطلبة مستوضحا: "ماذا"؟ الأسترلاب (يجيب ابن الجزري)، ثم يستطرد شارحا: "كلهم متشابهون في الجسم المسطح الطبقي، الذي تستطيع أن تحمله في يدك للقيام بالحساب وتحديد الأماكن. اليوم أنتم تشاهدونه على هيأة البوصلة، الأقمار الاصطناعية، تساعد الناس والمستكشفين على السفر ورؤية العالم؛ العلم شيء عظيم. تتدخل الطالبة موضحة: "لم نعرف أن هذه الأشياء اخترعت في "العصور الذهبية". يستطرد ابن الجزري قائلا: "هذه فقط البداية؛ الآلاف من الاختراعات الأخرى غطت كل مجالات الحياة، وفي السنوات التي تلت هذه الظواهر العلمية، انتقلت إلى أوربا في العصور الوسطى، لذا...، لم تكن مظلمة إلى هذا الحد".

هنا يتوجه أحد الطلبة إلى ابن الجزري بالسؤال: "ماذا عنك أنت؟ أنا (ابن الجزري)؟ ماذا اخترعت (تسأل الطالبة)؟ يجيب ابن الجزري: "لا أريد أن أكون مصدر إزعاج، ولكن صنعت بعض الأدوات كمهندس، أفترض أنه اكتشاف ذو معنى؛ لقد اخترعت جهازا يحول الحركة الدائرية إلى حركة مستقيمة لتضخ في محرك ومضخات (يظهر الفيلم من وراء الستار الضوئي "خيال" القاطرات والسيارات بكل أصنافها التي تعمل بهذا الاختراع)، ولا أعرف في الحقيقة كيف كانت ستحدث الثورة الصناعية بعد مئات السنين، من دون جهاز مثل هذا. لكن يجب أكون ناقدا لنفسي، وإن مصدر فخري وانجازي هو "آلة إخبار الوقت"؛ "ساعة الفيل الأسطورية". ينظر الطلبة إلى هذه الساعة العظيمة تتشكل من التوهج الضوئي الذي يلفهم، فيقول أحدهم: إنها ساعة! نعم (يجيب ابن الجزري)؛ إنها مجموعة من المكونات مجمعة من عدة ثقافات حول العالم، الهندية،

الإغريقية، العربية، المصرية، الصينية". يبقى الطلبة مشدوهين، ويقول أحدهم متعجبا، معجبا: "ساعة موحدة للأمم!". تقول الطالبة: "هذا رائع للغاية". ويقول الثالث: "هل تستطيع فعلا أن تخبرك بالوقت؟ نعم بالطبع (يجيب ابن الجزري)؛ لولا هذا الاختراع آلاف الأشخاص كانوا سيتأخرون عن كل شيء. ثم يستطرد قائلا: "بالكلام عن الوقت، من الأفضل أن تذهبوا وتذكروا، وتنشروا الكلمة "إنها العصور الذهبية"؛ لقد أطلعتم على جزء صغير جدا من هذه الفترة الرائعة المليئة بالكثير من الاختراعات والعلماء الغير معدودين المتصلين مباشرة بعالمكم الحديث، يجب عليكم أن تكتشفوها بأنفسكم"، يودعهم بإشارة من يده ثم يختفي في التوهج الضوئي. يصيح أحد الطلبة: "انتظر". لكنه اختفى. عند هذه اللحظة تنتهي رحلة هؤلاء الطلبة عبر الزمن التي عاشوا فيها لحظات رائعة، كأنها الخيال العلمي، اكتشفوا فيها أن العصور الوسطى التي نبغ فيها العلماء العرب والمسلمون تمثل الحقبة الذهبية للحضارة العلمية للبشرية. يعود فريق "داني" متأخرا عن زملائهم. تسأل الأستاذة عنهم فيشير أحد الطلية أنهم في أعلى المصعد لا يكادون يصدقون ما رأوا وما سمعوا وما اكتشفوا، تنظر إليهم الأستاذة نظرة المتفهمة لحالتهم النفسية، والراضية على ما توصلوا إليه خلال بحثهم.

وفي أفلام وثائقية أخرى لهذا العرض الدولي الجريء يوضح ثلاثة باحثين انجليز قاموا بإعادة تجربة ابن الهيثم الخاصة ب"حجرة التصوير"، مؤكدين على أن هذا العالم الفذ هو من أسس للعلوم في تاريخ البشرية، بعدما كانت الفلسفة هي السائدة فيما قبل. كما يعتبر أب البصريات منذ ذلك الوقت إلى وقتنا الحاضر. وفي وثائقي آخر يعتبر ابن الجزري أستاذ هندسة المحركات وأب ما هو آلي (la robotique).

كن ابن من شئت واكتسب أدباً يغنك محموده عن النسب
إن الفتـــــتى من قـــــال هـا أنـــذا ليس الفتى من يقول كان أبـي

يقول المؤرخ الألماني توماس شويتز (Thomas Schuetz): "حتى يومنا هذا، يشعر الكثير من المسلمين بعقدة التأخر أو النقص أمام الغرب، لأنهم لا يعرفون إنجازات أجدادهم؛ فهم لا يعرفون أن مستوى تقدمنا اليوم (العلمي والتكنولوجي) في مجال علوم البصريات والطب والميكانيكا وقياس الوقت والفلك، الخ، لم يكن من الممكن أن نصل إليه من دون اختراعات العلماء المسلمين".

لم أورد ما أوردته في هذا الكتاب، وفي الكتب الأخرى، عن كون أجدادنا هم من أسسوا لبناء أعظم صرح حضاري في تاريخ البشرية (العصر الذهبي للحضارة الإنسانية) من باب قول كان أبي والعيش في الماضي، لكن من أجل ربط الأغصان المريضة للشجرة (الحاضر) بالجذور الضاربة في التربة السميكة الخصبة (العصر الذهبي)، فتتغذى منها لتتعافى فيصلح حالها وتخضر أوراقها وتينع فواكهها. من سلبونا عقولنا في وقتنا الحاضر، هم من سلبونا الملكية الفكرية للاكتشافات والاختراعات الرائعة لأجدادنا ونسبوها لأنفسهم[1]، ثم وسموا تلك الفترة الذهبية من تاريخ الحضارة البشرية ب"العصور المظلمة". ثم

[1] - انظر خاتمة كتابنا "آليات صناعة التخلف: وقفة صريحة مع الذات"

لم يتوانوا، في العصر الحالي، من تيئيس الشباب العربي والمسلم بتشكيكه في أدنى مقوماته الفكرية والحضارية والثقافية، ليعمل على التنكر لهويته وتاريخه، والانسلاخ عن جسده ليبقى عبارة عن قطعة جلد يابسة مجعدة، لا تصلح إلا للاستعمال كأحذية تستبيحها أقدام من سلخوها عن أجسادها للمشي بها على أنقاض ما هدموه من تاريخنا.

ثم ليست هذه دعوة لمعاملة الآخر بالمثل، عبر التنكر لامتلاكهم لناصية البحث العلمي في كل الميادين، وعلى كل المستويات، ولما أسهموا به في تغيير وجه الحياة اليومية بفضل الثورة التكنولوجية الهائلة. إنما هي دعوة وحث للأنفس التي تتذوق مرارة شتى أوجه التخلف الاجتماعي، والمكبلة بالهزائم في كل الميادين، باستعادة الثقة التي سلبت منها. علينا أن نثق بأنفسنا، فننطلق من مقوماتنا الحضارية والثقافية والفكرية لنعمل على إصلاح أحوال مجتمعنا في كل الميادين، وعلى رأسها منظومتنا التربوية والتعليمية التي تمثل القلب النابض لمجتمعنا، والتي لن يصلح حالنا إلا بصلاحها. ولن نصلحها إلا باستعادة الثقة في مؤهلاتنا الحضارية والفكرية والعلمية التي تؤهلنا للتعاطي معها انطلاقا من ثوابتنا في كل الميادين. فكما يقال "أهل مكة أدرى بشعابها"، وعليه فعلى أهل مكة أن يعملوا أولا على امتلاك الدراية بشعابهم ليتعاطوا معها عن دراية.

الفهـــــرس

تمهيـــد 2

تشخيص الحالة الصحية لمنظومتنا التربوية والتعليمية 8

1- إشكالية الهدر المدرسي وتكافؤ الفرص 8

2- الهدر المدرسي للتربية الوطنية السليمة 15

2-1- التربية على عدم الانضباط والنجاح بالغش 18

2-2- تقاعس المدرس في القيام بمهامه 23

أ- سلبيات الخريطة المدرسية ومحاربة الهدر المدرسي 23 ب- التسيب بالمؤسسات التعليمية 28

ت- ما هي أسباب عزوف التلاميذ عن التعلم؟ 36

ث- ظاهرة إعطاء الأجوبة للتلاميذ ممن يحرسونهم 40

ج - تفشي ظاهرة دروس الدعم 43

ح - المدرس يوجه التلاميذ إلى مكتبة بعينها 46

خ- التربية على المواطنة والدفاع عن المقدسات 50

س- يوم عيد المدرسة 51

ص - ما الجدوى من اليوم الوطني للتحسيس بمحاربة الرشوة 53

ط - تدريس مادة حقوق الإنسان 57

ع - التحسيس بخطورة الإرهاب 68

ف - تحية العلم والنشيد الوطني في المؤسسات التعليمية 68

2-3- خلاصة القول 80 **ما بعد البرنامج الاستعجالي** 80

1- البرنامج الاستعجالي يخلط بين السرعة والتسرع 80

1-1- التعاقد مع مدرسين مباشرة من الشارع 82

1-2- المدارس العليا للأساتذة ومهمة "إكمال التكوين" 86

أ- الإصلاح البيداغوجي (LMD) 86

ب - نوع التكوين بالمدارس العليا للأساتذة 89

ت - ماذا يعني إكمال التكوين بالمدارس العليا للأساتذة؟ 92

ث - ماذا فعل الأساتذة الباحثون بالمدارس العليا؟ 95

ج - المدارس العليا تخرج حاليا أساتذة متجاوزين معرفيا 99

2- الكتاب المدرسي شاهد على مكامن الخلل 103

3- الحكامة وبرنامج "جيني" 108

3-1- الكتاب "الالكتروني" 117

3-2- برنامج جيني 122

أ - تكنولوجيات المعلومات والاتصالات ليست بديلة 126

ب - أمثلة لتشوهات معرفية جد حرجة 134

◄- مفاهيم علمية جيولوجية خاطئة و مشوهة 136
◄- ما هو الصواب؟ وما هي نوعية الخطأ وخطورته ؟ 137
4- المنظومة التعليمية الفرنسية: نظرة مقتضبة 147
4 – 1 - مقتطف من تقرير Jean-Pierre Demailly 147
4 – 2 - إجراءات عملية (الصفحتين: 8 و 9) 150 أ - على جميع المستويات 150
ب - التعليم الابتدائي 150
4 – 3 - تقرير مجموعة "جريب" (GRIP) الفرنسية 154
4 - 4- تقرير بطلب من الرئيس فرانسوا ميتيران 157
5- بيداغوجيا الإدماج 162
6- بيداغوجية الإدماج في نظرية داروين 175
6-1- حياة غريبة على مستوى ذروات وسط المحيطات 176
6-2- معطيات علمية مدمرة لأسس نظرية داروين 179
6-3- منهج الإدماج الفاسد المتبع في نظرية داروين 181
6-4- أين ظهرت الحياة؟ 183
6-5- كيف انتقلت الحياة الحيوانية من قعر المحيط ؟ 187
6-6- كيف للإنسان أن ينحدر من الشامبونزي؟ 118
6-7- الباحث "مارسيل بول شوطزنبركر" و عاهات الداروينية 190
6-8- الإدماج الداروينى ولغز الماموت 199
7- بيداغوجيا الإدماج: استنتاجات 200
ما المطلــوب منا فعله 208
1- المسار التربوي 210
2- المسار التعليمي التكويني 214
2- 1- مسلك الغايات والأهداف 215

أ- "التعليم الأولي" 216
ب - التعليم الابتدائي 221
ت- التعليم الثانوي الإعدادي 228
ث - التعليم الثانوي التأهيلي 232
2 -2- مسلك الوسائل 233
أ- التكوين المستمر 233
ب- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ("ت م إ") 237
3- ما الواجب فعله بخصوص التعليم العالي 241
4- خلاصة ما يجب فعله على كل المستويات 245
◄التعليم الابتدائي 245
◄التعليم الثانوي الإعدادي 246
◄التعليم الثانوي التأهيلي 246
◄ التعليم العالي 247
◄ التعليم الأولي 248

الخـــاتمـة 250
العصر الذهبي في تاريخ الحضارة البشرية 250
الفهرس 260