

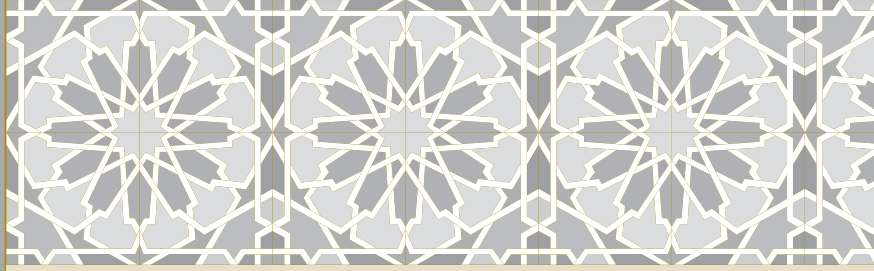
المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

أكتوبر - 2012

عدد مزدوج

5/4



المدرسة

المدرسة والمعرفة

- نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية
- « الفبركة » المدرسية لتاريخ المغرب
- الخيارات المجتمعية وتنظيم المعارف المدرسية
- المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة

المدرسة المغربية

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

مدير التحرير

محمد الصغير جنجار

هيئة التحرير

حمانى أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، رحمة بورقية، أحمد بوكوس،
البشير تامر، إدريس خرون، خديجة شاكر، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي،
محمد ملوك، مصطفى المسناوي، عبد اللطيف المودني

اللجنة العلمية

حمانى أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، رحمة بورقية،
أحمد بوكوس، البشير تامر، محمد جسوس، إدريس خرون، محمد الدكالي،
مبارك ربيع، محمد الطوزي، خديجة شاكر، عبد السلام الشدادي، عبد الحميد عقار،
نور الدين العوفي، أمينة لمريني الوهابي، محمد ملوك، مصطفى المسناوي،
عبد الحي المودن، عبد الرحمان المودن، عبد اللطيف المودني

سكرتيرة التحرير

مريم لوطفي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير، الإدارة والاشتراك

المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس
للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين
جناح أ 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد
تلفون : 05 37 77 44 25 - فاكس : 05 37 77 46 12
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع

مكتبة المدارس

12، شارع الحسن الثاني - الدار البيضاء
الهاتف : 05 22.20.10.03 / 42 / 43 - الفاكس : 05 22.26.67.41
البريد الإلكتروني : lipadec@almdariss.ma
الموقع على الوب : www.almdariss.ma

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها،
ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2008 PE 0120

رقم الصحافة : 09/21 ص.م

ردممد : 0947 - 2028

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم

المحتويات

مساهمات باللغة العربية

5

كلمة العدد

دراسات

13

نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية

رحمة بورقية

29

«الضبركة» المدرسية لتاريخ المغرب

البشير تامر ومصطفى حسني إدريسي

50

الخيارات المجتمعية وتنظيم المعارف المدرسية

عبد العالي بنعمور

58

المعارف والقيم في المناهج الدراسية : قراءة نقدية واستشرافية

عبد السلام خلفي

105

المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة

أحمد أوزي

122

معارف المدرسين : أصنافها ومصادرها

عبد الله الخياري

ترجمات

144

علاقة المدرسة بالمعرفة وأزمة التلقين

الحسين سحبان

162

تدريس الشأن الديني في المدرسة اللائكية

محمد الحداد

قراءات

- 182 أزمة الجامعة
البشير تامر
- 197 أية مكانة للإنسانيات في مناهج التربية والتكوين
حماني أفضلي

بيبلوغرافيا مختارة

- 236 شروط النشر في المجلة
- 238 كتاب العدد

مائدة مستديرة

- 244 تجديد المدرسة المغربية وأسئلة المعرفة
عبد اللطيف المودني
- 247 المعرفة والمدرسة
عبد السلام بنعبد العالي
- 253 المعرفة الغائبة في مدرستنا
مبارك ربيع
- 259 المناهج : الطريق المدرسي نحو المعرفة ؟ قراءة تشخيصية
خديجة شاكر
- 271 العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية
عمر الفاسي الفهري
- 287 المدرسة المغربية والمعرفة الدينية
محمد بلكبير

مناقشة

293

مساهمات باللغة الفرنسية

5	كلمة العدد
	دراسات
13	المسؤولية المجتمعية لكليات الطب ناجية حجاج حسوني، محمد الحسن غربي وفاضل حسوني
26	تنمية العقل النقدي في المنظومة التربوية المغربية نجية عبدلاوي معن
49	بيبليوغرافيا مختارة
68	شروط النشر في المجلة
70	كتاب العدد
	مائدة مستديرة
78	بناء البرامج الدراسية : أسئلة حول الأسس المنهجية عبد الرحمن الرامي
93	التربية، المعرفة والشغل رشيد بنمختار بنعبد الله
102	عن اللغة والمعرفة ليلي المسعودي

تعد مهمة نقل الثقافة والمعارف والقيم المجتمعية للأجيال الجديدة واحدة من الوظائف الرئيسية للمؤسسة المدرسية، بل لعلها أهم وظائفها. هذا أمر يضع المدرسة، أية مدرسة، في قلب مفارقة لا يخلو منها أي نظام تربوي عبر العالم، كما أوضحت ذلك «حنا أرندت» (أنظر «أزمة التربية» العدد الأول من المجلة). فمن جهة، يستند فعل التربية بطبيعته لآرث الماضي ثقافيا ومعرفيا وقيميا، مما يجعل المدرسة، بحكم بطء حركتها، ميالة للمحافظة وترسيخ المضامين المعرفية الموروثة عن الماضي. في مقابل ذلك، تعتبر مهمة إعداد النشء رهانا مستمرا على المستقبل واستشرافا له. وتزداد حدة هذه المفارقة في السياق العالمي الراهن حيث تسارعت وتيرة إنتاج المعارف، وحدثت قطيعات عميقة في أنماط إنتاجها واستهلاكها وتداولها، بفضل الثورة التي حملتها تكنولوجيا الاتصال والإعلام. من ثم، صارت التربية والتكوين عملية استباقية متواصلة لاكتساب المعارف المبتكرة، وإعداد الأجيال الجديدة لسوق شغل يتزايد طلبها على المؤهلات والمعارف والكفاءات العالية بدون انقطاع.

هكذا، فبعد موضوع اللغات الذي شكل محور العدد السابق، تخصص «المدرسة المغربية» إصدارها المزدوج هذا لإشكالية المعرفة أو التعلّيمات المدرسية، وفق المقاربة المتعددة الاختصاصات التي تسعى لنهجها وترسيخها في سياق وطني يتسم بتواصل مسلسل تحديث وإصلاح المنظومة التربوية، وضمن محيط دولي يطبعه التنافس الشديد من أجل إدماج مكثف وفعال للمعرفة في التعليم والاقتصاد والمجتمع بصفة عامة.

تتوزع مواد هذا العدد عبر الأبواب القارة التي تعتمدها المجلة: الدراسات، الترجمات، القراءات والنقاش الحي الذي يتخلل أشغال المائدة المستديرة. وتم الحرص على معالجة موضوع واقع وأفاق تطوير المعارف المدرسية انطلاقا من حقول وتخصصات تجمع بين الطرح السوسيولوجي الذي يحلل المعرفة المدرسية كنتاج لرهانات مجتمعية، والمقاربة التاريخية التي تدرس المناهج والمعارف المدرسية (الكتاب الدراسي نموذجا) باعتبارها ثمرة الإنتاج الثقافي للمدرسة في سياق تاريخي محدد، ثم المقاربة الديدانكتيكية التي تتناول المعرفة التي تنقلها المدرسة من حيث هي امتداد للمعارف كما ينتجها البحث العلمي الأكاديمي. هذا بالإضافة إلى الاستعانة برؤية وخبرة المسؤولين التربويين المستندة إلى تجارب ميدانية؛ وكذلك مداخلات متخصصة تنطلق من ميادين معرفية أكاديمية مثل اللسانيات والفلسفة وعلم النفس أو الدراسات الدينية.

إذا كانت مختلف الدراسات والمداخلات المقدمة في إطار أشغال المائدة المستديرة، تنطلق من المعطى الأساسي الذي يجعل من المعرفة رهانا عالميا أساسيا في كل المنظومات التربوية المعاصرة، فإنها تؤكد بصيغ مختلفة على التفاوت القائم بين المعارف التي تنقلها المدرسة المغربية، والانتظارات المختلفة للمجتمع والاقتصاد، منها على وجه الخصوص :

- متطلبات المشروع المجتمعي الحدائي والديمقراطي التعددي الذي تبشر به النصوص المرجعية الأساسية (الدستور الجديد، الميثاق الوطني للتربية والتكوين...).

- متطلبات بناء مجتمع المعرفة والتناغم مع مقتضيات وشروط سوق شغل محلي وعالمي ديناميكي، سريع الحركة.

- متطلبات التنوع الثقافي والانفتاح على الإنتاج العالمي الثقافي والفني، واستبطان قيم المواطنة، والفكر النقدي والثقافة العلمية والابتكار.

- متطلبات التكيف مع الثورة الرقمية والتحولات الكبرى التي أنتجت تقنيات الاتصال والإعلام، سواء في مجال إنتاج أو استهلاك المعرفة، واستخدامها بشكل فعال ومنتج.

- متطلبات تحديث المعارف المدرسية بشكل يواكب حركية الإنتاج العلمي المحلي والعالمي، يركز على العقلانية النقدية ويقطع مع الأساليب البيداغوجية العتيقة.

أملنا أن يجد قراء «المدرسة المغربية» في هذا الإصدار الجديد، مساهمة تغني النقاش في واحدة من الإشكاليات الكبرى التي تطرح بإلحاح ليس فقط على المنظومة التربوية الوطنية، بل على المجتمع برمته.

ملف العدد

المدرسة والمعرفة

المدرسة والمعرفة

إن الحديث عن المدرسة في علاقتها بالمعرفة يحيلنا على أحد التساؤلات المركزية الخاصة بوظيفة المدرسة، خصوصاً والعالم يشهد ظهور نمط إنتاجي جديد يقوم على إنتاج المعرفة وتسويقها وتوظيفها في الإنتاج والتدبير وكافة مناحي الحياة، بل إن إنتاج المعرفة واحتكارها بات يشكل مصدراً للقوة والنفوذ وأحد العوامل المحددة لهيكل المجتمعات محلياً ودولياً.

من هذا المنطلق، وفي ظل ظهور مفاهيم ترمي إلى الإمسك بالتحول الحاصل في عوالم المعرفة الجديدة من قبيل مجتمع المعرفة ومجتمع المعلومات والاقتصاد المعرفي والمجتمع الرقمي، ينبغي الإشارة إلى اختلاف إحياءات مفردة المعرفة في مجتمع المعرفة عن دلالاتها في اقتصاد المعرفة وفي تقانات المعلومات. كما أن مفردة المعلومات لا تكافئ مفردة المعرفة نظرياً، إذ في المعرفة ما يتجاوز الحصر الكمي للمعلومات والبيانات، وفي المعلومات ما يقع في قعر مفهوم المعرفة عندما يتم ردها إلى كم المعارف المستوعبة في الانفجار المعلوماتي الذي يصنع الملامح الكبرى للمشهد المعرفي الإنساني في صورته اليوم.

بناءً على ما سبق، يتبين مدى الرهانات والتحديات التي أصبحت مطروحة اليوم على المدرسة بحكم أن وظيفتها الأساسية كانت تركز وما تزال على إنتاج المعرفة ونقلها، وما ينتج عن ذلك من انعكاسات على مختلف جوانب المنظومة التعليمية من مناهج وطرائق وأدوات وتقويم. فهذه الرهانات والتحديات ترتبط بالوظائف الجديدة التي ينبغي أن تناط بالمدرسة قصد تأهيلها وزيادة فاعليتها ليتسنى لها تأهيل المجتمع لخوض التنافسية على الصعيد الدولي ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة ومسايرة التحولات الاقتصادية والاجتماعية للاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثم الاستجابة لما ينشأ عن ذلك من حاجات فردية ومجتمعية جديدة.

لذا، فقد ارتأت مجلة المدرسة المغربية أن تخصص عددها المزدوج هذا لعلاقة المدرسة بالمعرفة.

وبغض النظر عن إمكانية القيام بتحليل أو دراسة للتجربة المغربية من زاوية علاقة المدرسة بالمعرفة، يقترح أن يتم تناول هذا الموضوع من خلال مجموعة من التساؤلات، علماً أن الإشكالات التي تطرحها تتداخل مع بعضها البعض إلى حد كبير :

1- ماهية المعرفة

- أية معرفة، لماذا ولمن؟
- أي توازن بين الكوني والخصوصي في تناول المعرفة؟
- أي وظيفة للمعرفة : لذاتها أم كوسيلة نظرية وتطبيقية؟
- إلى أي حد ينبغي الأخذ بالبعد الحضاري والهوياتي في تناول المعرفة؟

2- المدرسة والمعرفة

- مدرسة بين إنتاج المعرفة والعمل على نقلها ؛
 - كيفية الانتقال من المعرفة العامة إلى معرفة مدرسية ؛
 - أدوات نقل المعرفة المدرسية (المناهج والمقررات، الكتب المدرسية، طرائق التدريس..) ؛
 - المعرفة المدرسية بين الاستقلالية والتبعية ؛
 - المدرسة، الطلب المجتمعي وتداول معارف المجتمع المعاصر.
- أخيرا، فإن التساؤلات المقترحة لا يمكنها الإحاطة بكافة جوانب موضوع المدرسة والمعرفة، هذا الموضوع الذي يشكل أحد الانشغالات الدائمة لكافة المنظومات التربوية لما له من وزن وتأثير مباشر في فعاليتها وتفاعلها مع المحيط الداخلي والخارجي.

دراسات

نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية

«الضربة» المدرسية لتاريخ المغرب

الخيارات المجتمعية وتنظيم المعارف المدرسية

المعارف والقيم في المناهج الدراسية :
قراءة نقدية واستشرافية

المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة

معارف المدرسين

رحمة بورقية

البشير تامر
ومصطفى حسني إدريسي

عبد العالي بنعمور

عبد السلام خلفي

أحمد أوزي

عبد الله الخياري

نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية

رحمة بورقية

جامعة محمد الخامس - الرباط

إن كل تحليل للعلاقة بين المدرسة والمعرفة، مرتبط بطرق اكتساب المعرفة وسيورة بنائها في المدرسة، باعتبار المؤسسة التعليمية فضاء لبناء الفكر واكتساب القدرات المعرفية للتلميذ أو الطالب، وما يؤهل لتوليد المعرفة وإنتاجها؛ وفي هذا السياق، العلاقة بين متطلبات المجتمع والمدرسة وبناء القدرات المعرفية. تلك هي الإشكالية التي تعالجها هذه الدراسة باستعراض معالم المشروع المجتمعي المتضمن في الدستور المغربي الجديد، وكيف يمكن للنظام التعليمي تنزيله تربويا، والمساهمة في استيعابه من طرف الأجيال الجديدة، ليتحقق عمليا على أرض الواقع.

المدرسة وطلبات المجتمع

من البديهي القول إن هناك إجماعا في كل المجتمعات حول قيمة المدرسة، اعتبارا لوظيفتها التربوية والتعليمية وكونها قناة للمعرفة ونقيضا للأمية والجهل. تكتسب المدرسة قيمتها من كونها كانت وما تزال من الوسائل الأساسية لتقدم الإنسانية، بحيث تمنح للفرد رأسمالا تعليميا يستثمر في الحياة العملية وفي العيش في المجتمع. لا نجد أي بلد يدعو إلى التخلي عن التعليم؛ ذلك الحاضر في كل السياسات لكل بلدان العالم؛ وكلما تقدم التعليم في بلد، حقق أحد ركائز التنمية البشرية التي تدعو إليها وتدعمها المنظمات الدولية كبرنامج الأمم المتحدة «الأهداف لتحدي الألفية الثالثة» لتحسين مؤشرات التنمية البشرية في البلدان النامية. هذا ما يجعل من التعليم والمعرفة قيمتين إنسانيتين كونيتين. كما تعمل المدرسة على تعلم الفرد وتلقيه التربية لتأهيله لكي يعيش في المجتمع ويساهم في استمراريته وفي تحوله، كما تسهل مرور الأفراد من الأسرة إلى المجتمع باعتبارها مرحلة انتقالية مهمة في حياتهم لكي يلجوا المجتمع الواسع وهم يحملون ما اكتسبوه منها.

فكما تقول «حنا آرندت»، إن التربية «تهيؤهم لمهمة تجديد عالم مشترك»¹. وتجديد العالم يُكتسب عبر المعرفة.

هناك جوانب أخرى تمنح المدرسة قيمتها المعيارية في تصورات الناس في المجتمع، منها ما يتعلق خصوصا بوظيفتها ودورها في تحريك المصعد الاجتماعي وماتمنحه للفرد من نفع. فعلى الرغم من تراجع دورها المباشر في تحسين الحركة الاجتماعية التي عرفها المجتمع المغربي بعد الاستقلال، ومن التحولات التي عرفها وضع التعليم، خصوصا في العقدين الأخيرين، فإن المدرسة تظل، بالنسبة لفئات عريضة من المجتمع، الأداة الأساسية لتحسين وضعها الاجتماعي، ويظل التصور السائد يعتبر مستقبل الفرد مرتبطا بمدى الاستفادة من التعليم، ومن القيمة التسويقية التي تمنحها له الشهادة في سوق الشغل.

على الرغم من القيمة التي يمنحها المجتمع للتعليم وللمدرسة، فإن هذه الأخيرة تعاني اليوم من صورة سلبية وتستهدفها مؤاخذات تستوطن في الخطاب الذي يقرنها بالآزمة. لا يقتصر هذا الأمر على المدرسة في الواقع المغربي، وإنما يشمل كل المجتمعات المعاصرة، بفعل التحولات العميقة التي تعرفها وبفعل هيمنة النموذج الاقتصادي الذي يضع ترابطا وثيقا بين التعليم وقيمه في السوق الاقتصادية.

تشير بعض الدراسات إلى ظاهرة أزمة المدرسة في كثير من البلدان، بما فيها البلدان المتقدمة كأمریکا مثلا، التي غالبا ما يعتبر نظامها نموذجا للبلدان الأوروبية. غير أن طبيعة وأسباب الأزمة قد تختلف من بلد لآخر. فالكاتبة مرتا نوسبوم (Martha Nussbaum) في كتابها «لا من أجل الربح»²، تتحدث عن «الأزمة الصامتة» التي تلازم التعليم في المجتمعات الديمقراطية. فكل من استهداف الربح في المجتمع الأمريكي، والسعي إليه من طرف النظام

1- HANNAH, Arendt, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Gallimard, Paris, 1972 (pour la traduction française), p.252

انظر الفصل حول «أزمة التربية»، ص 223-252

2- NUSSBAUM, Martha, *Not for profit. Why democracy needs humanities ?* Princeton University, 2010. Traduction française. Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats, 2011.

أنظر الفصل : الأزمة الصامتة The silent crisis

التعليمي، يبعد هذا الأخير عن أداء مهمة تزويد التلميذ أو الطالب بالقدرات الضرورية التي تجعل الديمقراطية نظاما حيا. هكذا ينتج التعليم آلات نفعية عوض أن ينتج مواطنين مكتملين، يفكرون في ذواتهم، وينتقدون التقاليد ويفهمون الآخرين. فالمجتمع في نظرها مهدد، لأن نظامه التعليمي أبعد كل المواد والتخصصات التي يعتبرها تحد من تنافسية الخريج في سوق الشغل. وتدعو الباحثة إلى دعم العلوم الإنسانية في التعليم، لما لها من دور في اكتساب التلميذ والطالب للفكر النقدي الإبداعي، والاحتكاك بالفنون، مع ضرورة اللجوء إلى مقاربة سقراطية لتوليد الأفكار وبناء القدرات الذاتية للطلاب.

من الملاحظ أن خطاب الأزمة يتداول في الواقع المغربي من طرف الحس المشترك، والإعلام، والفاعلين الاقتصاديين، والمربين، وبصيغ تحليلية من طرف الدراسات التي تنجز حول وضع التعليم³. يترتب عن خطاب الأزمة الذي يشخص وضع التعليم، تدافع الطلبات المتعددة والمتنوعة على المدرسة، منها ما هو اقتصادي، واجتماعي، وثقافي، وحضاري... بل وتختزل، أحيانا، جل أزمات المجتمع في المدرسة، لتكون عرضة للتشكيك والنقد، وموضوعا لأفكار جاهزة، وخطاب يشهر سلبيتها وقلة فعاليتها⁴ نظرا لضعف استجابتها لطلبات المجتمع. فهي المسؤولة عن أزمة القيم، وانحلال الرابط الاجتماعي، وضعف الكفاءات التي يحتاجها الاقتصاد، والبطالة، وضعف الحس المدني، وضعف الشعور بالانتماء الوطني والهوية، وتراجع الذوق الفني، وتقهقر الثقافة، وعدم تأهيل المجتمع لولوج اقتصاد المعرفة، وقلة تمكين الشباب من الوعي السياسي الذي يتجلى في عزوفهم عن السياسة⁵، وضعف إنتاج المعارف⁶. تتعدد إذن الطلبات الاجتماعية على وظائف ومهام المدرسة تحت ضغط المجتمع

3- تقارير البنك الدولي حول التعليم في المغرب :

Rapports sur le développement de la région MENA : Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation en Afrique du Nord. Banque Mondiale, 2007.

تقرير المجلس الأعلى للتعليم. حالة منظومة التربية و التكوين وآفاقها، 2008.

4- لا يتعلق الأمر بالمدرسة المغربية فقط وإنما يلاحظ ذلك في كل المجتمعات بدرجات متفاوتة. بالنسبة لفرنسا أنظر :

TROGER, Vincent, *L'école. Idées reçues.* Editions le Cavalier Bleu, 2001.

DE FONTENAY, Elisabeth, « L'abstraction du monde » In : Regards sur la crise. Enquête d'Antoine Mercier. Harmann Editeurs, 2009, p.53-61.

5- لاحظنا خلال النقاش حول الدستور كيف كانت بعض النقاشات في وسائل الإعلام توجه النقد للتعليم لأنه لا يكون ولا يهيئ التلاميذ والطلبة للانخراط في العمل السياسي.

6- MORIN, Edgar. *La voie : pour l'avenir de l'humanité.* Fayard. Paris. 2011, p.145.

الذي يتوخى منها إنتاج الفرد القادر على الاستجابة لكل تلك الطلبات. من هنا، لابد من طرح تساؤل بصدد هذا الأمر: هل في استطاعة المدرسة أن تستجيب اليوم لكل هذه الطلبات؟ وكيف لها أن تفعل ذلك؟

قد تتم بلورة بعض الإجراءات على مستوى السياسات التعليمية لدعم الوظيفة النفعية للمدرسة مع وضع إصلاحات لتواكب طلبات المجتمع عليها، وقد يكون لهذه الإجراءات بعض التأثير الإيجابي على تحسين التعليم والتكوين وعلى طرق اكتساب المعارف في المدرسة، كما كان الشأن عبر الإصلاحات المتتالية وعبر البرنامج الاستعجالي، غير أن ذلك لا يجد من قوة واستمرارية الطلبات على المدرسة. لذلك وجب طرح التساؤل: هل تنتظم هذه الطلبات تجاه المدرسة في نموذج مجتمعي واضح؟

1- النموذج المجتمعي والمدرسة والمعرفة

لقد حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في بداية العشرية الأخيرة الغايات والتوجهات الكبرى للتعليم؛ إلا أن هذه التوجهات على الرغم مما أنجز منها، يبدو أنها لم تترجم عمليا لتجيب عما ينتظره المجتمع من المدرسة؛ مما يدعو للتفكير في علاقة المدرسة المغربية بالنموذج المجتمعي، نظرا للعلاقة بين هذا النموذج والمشروع التربوي⁷.

غالبا ما يتردد في الخطاب السياسي والإعلامي أن النموذج المجتمعي الذي يتم السعي إليه هو «المشروع المجتمعي الحدائي الديمقراطي المتشبه بأصالته». غير أن المعالم النظرية التي تؤطر هذا المشروع، من الناحية الفكرية، تبدو غير محددة، الشيء الذي يجعل المقولة قابلة لاحتضان كل مضمون يقحم فيها. والواقع أن تصور بنيان المشروع المجتمعي هو مشروع فكري، وأن كل تحديد للملامحه يحتاج إلى دراسة خاصة؛ وهو أمر يتجاوز حدود هذه

7- قد نعتبر بأن الميثاق الوطني للتربية والتكوين هو ترجمة للمشروع المجتمعي في مجال التربية والتعليم. إن الإجماع حول الميثاق الوطني للتربية والتكوين ليعتبر حدثا في التاريخ الحديث للمجتمع المغربي، بحيث أنه لأول مرة منذ الاستقلال يتم التوافق حول التوجهات الكبرى للمنظومة التعليمية. غير أن الاتفاق حول الميثاق لا يعني أن قوة المنظومة في معزل عن تلك الصراعات الخفية أو العلنية حول الرسالة التوجيهية وحول المعنى الذي يمنح للتوجهات وللأسس التي نص عليها الميثاق. ولذلك توجد المدرسة في قلب الرهانات الاجتماعية التي تتخلل المجتمع مع متطلباته تجاهها.

المساهمة. ما يمكن الإشارة إليه هو التأكيد على ما ينافي كل مشروع مجتمعي منفتح، اعتبارا لعلاقته بالمشروع التربوي.

لا يجب أن نمنح لمفهوم المشروع التربوي مضمونا يقتضي تكوين أفراد من قالب واحد، لإنتاج الإنسان ذي البعد الواحد، على حد تعبير «ماركوز»، وإنما على العكس من ذلك، إنتاج إنسان متعدد المواصفات، له القدرة على استعمال ملكة التفكير التي تمكنه من بسط أفكاره بالحجج العقلية والمعرفية. كما لا يجب أن توحى فكرة المشروع المجتمعي بأحادية المضمون. فالنهج التربوي الذي يسعى إلى إنتاج أفراد بقالب واحد وبفكر واحد، هو نهج بعض الإيديولوجيات الدغمائية في بلدان ديكتاتورية، تنتج الفكر المنغلق. لقد راهنت المجتمعات الديكتاتورية والسياسات الشيوعية على استعمال أدمغة الأطفال عبر المدرسة للوصول إلى أحادية الفكر والتفكير، وإلى الدغمائية التي لا تقبل التعدد والاختلاف.

قد تكون المدرسة محط صراع بين التيارات السياسية لتشكل بؤرة للتوتر وموضوعا للرهانات السياسية في كثير من المجتمعات، لأن كل تيار أو حزب سياسي يريد أن يضمها توجهاته، وأحيانا، ما يعتبره قيمه الخاصة، ويحاول أن يضعها إلى جانبه كمؤسسة أساسية للتنشئة الاجتماعية. فمجال التربية والتكوين غالبا ما يعتبر مجال «إنتاج» الإنسان وإعادة إنتاجه. لذلك، يستهدف من طرف الفاعلين المنخرطين في الصراعات السياسية والإيديولوجية، نظرا لسهولة النفاذ إليه. فعلى الرغم مما يقال عن كونه «حرمة»، فهو في الواقع بدون حرمة، يسهل استغلاله وتوظيفه في مختلف التوترات والتنافس من أجل فرض مشاريع إيديولوجية أو سياسية، لتكون في أحسن الأحوال موضوعا لتوافق سياسي هجين بدون مشروع تربوي واضح المعالم، أو لتتابع سياسات حكومية الواحدة تلو الأخرى. وإذا كانت المدرسة مهددة بقبضة السياسي بكل أنواعه وتجلياته، فهل يمكن أن نجد للمدرسة السياسة الأمثل؟

يجب أن نشير إلى أن العلاقة بين السياسي والمدرسة هي علاقة يتخللها تناقض. يراد للمدرسة أن تكون لها علاقة بالسياسي، لأنها شأن من شؤون الدولة، وفي نفس الوقت هناك من يريد تحريرها من كل سياسية، اعتبارا لكون الذين يسنون السياسة التعليمية هم منخرطون فيها ويفرضون نوعا من السياسة، وبالتالي نوعا من التربية وما يترتب عنها من

قيم ومعارف. فكما ترى «حنا أرندت»⁸، فإن التربية هي سياسة يمارسها الكبار تجاه عقول الصغار. إذن كيف يمكن لنا أن نبعد المعارف والقيم التي تلقنها المدرسة عن تتابع وتنوع المشاريع السياسية؟ وهل هذا ممكن؟

قد يكون هذا الأمر ممكناً إذا عدنا إلى فكرة المشروع المجتمعي. ولكن أي معنى يمكن أن نمناه له؟ إننا نطرح هذا السؤال في مرحلة يعيش فيها المغرب تحولاً دستورياً وانتقالاً ديمقراطياً؛ إذ تحدد الدساتير والقوانين سقف ذلك المشروع وتحدد توجهه والفلسفة التي يقوم عليها النظام الاجتماعي. لذلك، يرتبط إصلاح النظام التربوي بإصلاح المجتمع. المشروع المجتمعي الديمقراطي الاجتماعي كما هو مسطر في الدستور وفي الفلسفة التي يقوم عليها، يجب أن يقابله مشروع تربوي يوجه المنظومة التربوية، وبالتالي يحدد أسس اكتساب المعارف. إن التوافق المطلوب حول المدرسة لا يجب أن يكون ذلك التوافق مرحلي للتيارات السياسية، وإنما التوافق الذي يقره الدستور عبر الفلسفة التي يقوم عليها؛ ذلك الدستور الذي يحتل فيه الفرد مكانة مركزية كفاعل مواطن، بحقوق وواجبات، ومشارك في المنتظم السياسي بقيم التعددية واحترام الاختلاف الثقافي والمساواة بين الرجل والمرأة، وبتصور عقلائي للدين⁹.

وإذا كانت فلسفة الدستور تحدد ملامح المشروع المجتمعي، فهو مع ذلك يظل مشروعاً مفتوحاً يترجم في واقع المنظومة التربوية وسيرورة مستمرة للاكتمال، وقادراً على استيعاب التحولات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع¹⁰. يحدد المشروع المجتمعي قيم العيش المشترك بين الأفراد كيفما كانت انتماءاتهم الاجتماعية وتوجهاتهم السياسية واختلافاتهم

8- HANNAH, Arendt, *La crise de la culture*. Gallimard. Folio Essais, 1972 (pour la traduction française).

9- ثلث بنود الدستور المغربي 2011 تنص على الفرد وعلى حقوقه بالإحالة على حقوق الإنسان كما هي متعارف عليها كونياً.

10- يعرف المجتمع المغربي تحولات كبرى. مثلاً كانت العلاقات الأسرية تقوم على قيمة حياة المرأة تجاه الحديث إلى الرجل داخل علاقة تراتبية، غير أن العلاقات التي أصبح تحول الواقع الاجتماعي الجديد يفرزها تقوم على الاحترام المتبادل التي تقتضيه العلاقة المتوازنة بين المرأة والرجل. كما أن التراتبية التي أصبحت تفرزها التحولات الاجتماعية تقوم اليوم أكثر على التخصص وعلى توزيع المهام، والتي تفرض قيمة احترام المسؤولية أكثر منها قيمة الخضوع. بهذا، تصبح السلطة مشروعة لأنها تقوم على قيمة احترام المسؤولية، مما يقتضي إدراج هذه القيم الجديدة في المنظومة التربوية.

العقائدية والعرقية والرباط الذي يجمعهم فوق رقعة المجتمع الواحد. نحن نعرف أنه كلما كان هناك خلل في هذا الرباط، كانت هناك أزمة في البنيان المجتمعي. بل وبدون هذا الرباط يكون المجتمع مهددا بالتوتر.

إذا كانت الفلسفة التي بني عليها الدستور هي أرضية المشروع المجتمعي، يطرح علينا سؤال جوهري : ما هو دور التربية والتعليم في تحقيق ذلك المشروع وفي إيجاد الأسس والمبادئ التربوية التي يجب أن تنبني عليها منظومتنا التعليمية لكي تساهم في السعي نحو تحقيق المشروع المجتمعي، الذي تفصح عنه فلسفة الدستور، وفي بناء قدرات تستوعب مضامينه؟

2- المدرسة كمشروع تربوي لاكتساب قدرات معرفية أفقية

إن ما يطلبه المجتمع من المدرسة هو أن تكون لها وظائف متعددة باعتبارها فضاء لإنتاج أفراد لمجتمع معياري يجد فيه كل فرد أو جماعة متطلباتهم. كما تدعو متطلبات المجتمع إلى أن يكون المشروع التربوي الناجح هو ذلك الذي يستطيع أن يستجيب لمجمل طلباته وللجماعات التي تكون وراءها. غير أن استجابة المدرسة لكل ذلك، لا تتم بمحاولة إرضاء كل الأطراف ولا بشحن التلميذ أو الطالب بمعلومات يفترض أنها تعكس ما هو مطلوب منها، وإنما بإنتاج فرد يتحلى بقدرات معرفية خاصة، تمكنه من القدرة على الاختيار والحرية والمسؤولية والتكيف مع الواقع المتحول وعلى استيعاب القيم الكونية. للمدرسة وظيفة تحريرية تجاه الجهل والفقر والقيود. وإذا كانت المدرسة معبراً للتربوي الاجتماعي، ومحددة لمستقبل الفرد¹¹، فهي لن تؤدي هذه المهمة إلا إذا عملت على بناء القدرات المعرفية للتلاميذ والطلاب، وتزويدهم بعدة العيش في المجتمع لمواجهة متطلباته.

إن المشروع التربوي، في علاقة مع المدرسة والمعرفة، هو منظومة لبناء واكتساب القدرات المعرفية : مع اعتبار أهمية الطرق التي تنتج عبرها الأدمغة في النظام التربوي، لتمكين التلميذ أو الطالب من مجموعة من المؤهلات والقدرات، وجعله متشبعاً بقيم معبئة للملكة

11- باعتبار أنه من المفروض أن التعليم والشهادة يؤديان بالفرد إلى وضع اجتماعي أحسن مما هو عليه أو يمنحه على الأقل وضعاً مرضياً.

الابتكار. لا تقتصر المدرسة على تلقين المعلومات، إنما تعمل على إكساب ملكة التفكير الموجه للسلوك وللعلاقات الاجتماعية التي ينسجها الفرد مع الآخرين.

هناك من يدعو إلى تحديد قاعدة مشتركة من المعارف (*socle commun de connaissances*) الضرورية التي يجب أن يتعلمها التلميذ أو الطالب كحد أدنى. قد تكون تلك الدعوة ناجعة في العمل على اكتساب التلميذ للكتابة والقراءة والحساب، وقد تجعل الطالب يكتسب بعض المهارات. غير أن هذه القاعدة هي قاعدة عمودية توحى بما هو ضروري لمنح كل التلاميذ جذعا مشتركا يتضمن المعارف الضرورية، ويفترض أن من سيغادر النظم التربوية في مرحلة ما، سيحصل على الأقل على هذه القاعدة. لهذا، عندما نتحدث عن اكتساب القدرات المعرفية في المدرسة، فليس المقصود هو منح تلك القاعدة المشتركة من المعارف، وإنما أن تجعل المدرسة التلميذ أو الطالب يكتسب قدرات معرفية أفقية تتخلل المشروع التربوي من الابتدائي إلى العالي. ولكن كيف تبني هذه القدرات المعرفية؟

إن المعرفة هي استيعاب وتملك وتجديد، وهي مرتبطة بضرورة بناء وبطرق اكتسابها، والمدرسة هي المؤسسة التي يتم فيها ذلك البناء¹². ويقتضي التركيز على القدرات المعرفية الأفقية في المنظومة التربوية، تغيير منظور صياغة مضامين المعارف وتلقينها، وتجاوز حصر القدرات والمؤهلات التي يجب اكتسابها في مجرد كون الخريج من النظم التربوية عليه أن يحمل مواصفات كلاسيكية من قبيل العلمي أو الأدبي أو التقني أو المهني. وبدون أن نقلل من أهمية تنظيم التعليم على أساس التخصصات، فإنه من الضروري أن تخترق كل تلك التخصصات معارف أفقية تجعل ككل الذين يمرون من التعليم يكتسبون قدرات تستجيب للطلب الاجتماعي والنموذج المجتمعي في إطار نسق تربوي جديد.

12- من الضروري استحضار التمييز بين العلم والمعرفة، فالأول يتعلق بالمعارف والتخصصات الموجودة خارج الذات العارفة؛ يتضمن كل ما راكمته الإنسانية من علوم مختلفة وتخصصات. إلا أن المعرفة تتعلق أساسا بتملك تلك المعارف العلمية الموجودة وتوظيفها لفهم العالم والمحيط الذي يعيش فيه الفرد واستعمالها في العلاقات التي تربطه بالآخرين، بل والمساهمة في تجديدها عبر الابتكار والإبداع.

يحول مفهوم القدرات كما نجده في كتابات «أمارتيا سن» على تمكين الفرد وتزويده بالقدرة على الاختيار بكل حرية عندما يوجد أمام اختيارات متعددة في حياته¹³. وإذا كان استعمال مفهوم «القدرات» (*capabilities*) بالمعنى الذي يعطيه «أمارتيا سن» إياها، يعكس منظورا للتنمية يقوم على التمكين وعلى تقوية القدرات في مجال التنمية البشرية¹⁴، فإن إدخاله إلى الحقل التربوي يوطنه في المهام المعرفية للمدرسة. فالقدرات المعرفية هي التي تؤهل الفرد للقيام باختيارات في حياته والتمتع بحرية إيجابية ومسؤولة لتفتح أمامه آفاقا لاكتساب المعرفة والتمكين للعيش في المجتمع وفي الحياة العملية وفي عالم متقلب. فالمدرسة هي حضان إنبات وتقوية هذه القدرات المعرفية الأفقية، وهي مداخل رئيسية ومتداخلة لمهام التربية والتعليم.

أ- استيعاب قدرة توظيف العقل والفكر العلمي

قد يكون المدخل الأمثل لاكتساب القدرات المعرفية هو اعتبار كل من العقل الإنساني والعلم والمعرفة الإنسانية قيما. كيف يمكن أن يستوعب التلميذ قيمة العلم والمعرفة والحس، إذا لم يكن الفكر العلمي هو الخط الناظم الذي يخترق كل ما يلحق للتلميذ؟ يدرك التلميذ، عبر التعرف على مبادئ الفكر العلمي وعلى تاريخ العلوم والأدب والفنون، أن العلوم تتطور بتطور الفكر الإنساني، وأن كل الحقائق هي حقائق نسبية. قد يكون التاريخ هو مدخل لكل التخصصات، باعتبار أن البعد التاريخي يبرز تطور العقل البشري وتقدم البشرية وهي تسعى لإيجاد حلول للإشكالات التي اعترضتها، وأن المعارف ليست حقائق ثابتة وإنما هي في تطور مستمر. إن بناء ملكة التفكير لا تتعلق باستيعاب معلومات من مختلف العلوم لتخزينها في فكر الطالب أو التلميذ، وإنما هي بناء لقدراته المعرفية.

13- SEN, Amartya, «*The Economics of happiness and capability*». In: *Capabilities and Happiness*. Ed. Luigino Bruni, Flavio Comin, and Maurizio Pugno, Oxford University Press, Oxford, 2008 p. 1627.

14- SEN, Amartya, *Commodities and capabilities*. Oxford India Paperback, 1987.

يستعمل «أمارتيا سن» هذا المفهوم لكي يجعل من كل الذين لم يستطيعوا الوصول إلى الاستفادة من التنمية، كالفقر والنساء، قادرين على التأثير على مسار التنمية. لقد تم توظيف هذا المفهوم من طرف «مارتا نوسباوم» في مجال الدفاع عن العلوم الإنسانية كعلوم تساعد على اكتساب القدرات المعرفية. أنظر كتابها:

NUSSBAUM, Martha, *Not for profit. Why democracy needs humanities*. Princeton University, 2010.

Traduction française: NUSSBAUM, Martha, «*Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*». Climats, 2011.

ففي وقتنا الحالي، تنجز المدرسة مهمتها التربوية في إطار سعي المجتمع نحو الوصول إلى اقتصاد المعرفة¹⁵. هذا ما يجعل ولوجه يتطلب تقوية القدرة على الابتكار والتحليل. لقد طرأ تحول كبير وسريع على استعمال تكنولوجيا الإعلام، وما رافق ذلك من وفرة وتدفق للمعلومات، وما سيحدثه من ابتعاد التلميذ عن اكتساب المعارف عبر وساطة معارف الأستاذ. نعلم أن العالم الافتراضي يتضمن معلومات بلا حدود وأن ولوجه لا تعترضه أية رقابة. هناك عدة مصادر لإنتاج المعلومات عبر الفضاءات المتعددة وعبر كل وسائل الإعلام، وتوسع لسوق المعلومات وعرضها ورواجها. يطرح هذا أمر كيفية التعامل معها وكيفية التمكن من معالجتها، ويجعل المنظومة التربوية أمام ضرورة منح التلميذ ملكة الاختيار وكفاءة انتقاء ونقد معلومات غزيرة تأتي من مصادر متعددة تعرض عليه. أمام هذا الوضع، لا يمكن للمنظومة التربوية إلا أن تسعى في رسالتها التربوية وفي أدائها، إلى تمكين المتعلم من تملك القدرة على الاختيار الحر بفكر نقدي وعلى توظيف العقل والحجة بملكة الحكم على الظواهر والأفكار والمعلومات.

كما أن تطور وسائل الاتصال وما يُعرض من معلومات على الشبكات الإلكترونية، يطرح إشكالية المصادقية العلمية والأخلاقية لفيض تلك المعلومات المتوفرة التي يأخذها جيل من التلاميذ والطلبة عايش الثورة المعلوماتية؛ ويطرح تبعا لذلك، أهمية دور المنظومة التعليمية في تمكينهم من القدرة على الحكم على مصداقية المعلومات أو عدم مصداقيتها.

توجه القدرات التي تؤهل الفرد لإصدار الأحكام وتوظيفها، إلى الاختيارات المبنية على التفكير والتحليل ليكون خلافا مبتكرا في المجتمع، يأخذ من الحداثة الأحسن والأنسب ومن تاريخه وتراثه الأحسن والأنسب لزمانه؛ بل ويساهم في بلورة منظور عقلاني لما هو أحسن وأنسب. ولا يمكن أن يكون الأحسن والأنسب إلا ما يتلاءم مع القيم الإنسانية الكونية وما يساهم في بناء المجتمع الحديث.

15- وجب التذكير في هذا السياق أن مفهوم اقتصاد الإعلام قد سبق مفهوم اقتصاد المعرفة؛ بحيث كان يقصد به طرق الحصول على المعلومات والتمكن من اتخاذ القرارات التي يتم توظيفها في التدبير، وبهذا يكون للحصول على المعلومات دور في التنافسية الاقتصادية. لكن سرعان ما حل مكانه مفهوم اقتصاد المعرفة الذي ظهر في أوروبا سنة 2000، والذي يجعل البنية الإنتاجية والهيمنة الاقتصادية تقوم على الابتكار والتمكن من المعلومات والمعطيات ومعالجتها.

يتعزز توظيف العقل باكتساب التفكير التركيبي والنقدي من طرف المتعلمين، كتفكير يشكل القضايا ليجد لها حلولا، ويتعد عن التعارض الجاهز بين «مع» و«ضد» الذي يؤدي إلى الثنائيات الوثوقية¹⁶. تنطوي هذه المقاربة على قيمة التفكير العلمي لفهم الواقع والحكم على الأشياء. ويترتب عن هذا كله أن قيم العلم والفكر، وما يترتب عنهما من حدس وإبداع وابتكار، هي أساس لقيم أخرى، كقيمة المسؤولية والحرية.

ب- القدرات المعرفية لتوظيف المعارف في تكامل وتداخل

إذا كان من مهام المدرسة تلقين المعارف، فإن ذلك لن يكون ناجعا إلا باكتساب القدرات المعرفية لتوظيف تلك المعارف في تكامل وتداخل. وإذا كان التخصص يقود إلى فهم جانب من جوانب الواقع، فإن إدراك الواقع يحتاج إلى تداخل التخصصات وتكاملها. فاكتساب القدرات المعرفية الأفقية تتجاوز الفروع التعليمية : علمي، أدبي، أو تقني، نحو الوعي بتعدد أبعاد الواقع وتداخلها. لذلك، من الضروري أن لا تمنح المدرسة الفرد التخصص فحسب، وإنما أساسا القدرات المعرفية لتعبئة تخصصات أخرى لفهم الواقع.

تقوم مقارنة استيعاب المعارف في تداخلها على كون الواقع متعدد الأبعاد ومتسما بالتعقيد، وعلى أن التخصصات، وإن كانت تنكب على معرفة بعد من أبعاد الواقع، فإن فهم كل أبعاده يحتاج إلى تداخلها. فالفكر العلمي هو القدرة على إدراك التداخل بين العلوم والمعارف لفهم الواقع المعقد. إن نمط التفكير الذي يستوعب هذا التعقيد هو الفكر التركيبي الذي يستطيع أن يضع الظاهرة في إطارها ونسقها وأن يركب وينظم المعلومات لفهمه¹⁷، كفكر يُكتسب في المدرسة والجامعة.

يرى «إدغار موران» بأن مقاربتنا للمعارف تقوم على قدرات تضع المعلومات في إطار أوسع يمنحها معنى¹⁸. فننظم المعارف وفهمها وتأويلها وانتقاؤها يتطلب مؤهلات تكتسب

16- وفي هذا السياق وجب إعطاء حيز لتدريس الفلسفة لمساءلة الأشياء وتوجيه التفكير نحو طرح القضايا التي تطرح على الإنسانية اليوم ولكي يكون الفكر الفلسفي في مفترق طرق التخصصات سواء العلمية أو الأدبية أو الاجتماعية.

17- MORIN, Edgar, *La tête bien faite*. Repenser la réforme et réformer la pensée. Seuil, 1999.

Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil, 2000.

18- MORIN, Edgar, *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Seuil, Paris, 1999.

باكتساب المعارف¹⁹. لذلك يدعو إلى إصلاح المعارف والفكر. فالفكر التركيبي هو الوعي بمتناقضات الواقع. فكما يلاحظ «إدغار موران»، فإننا نواجه دائما المتناقضات في الواقع : «النظام والفوضى، العلم ينير وقد يؤدي إلى العمى، والحضارة قد تتضمن التوحش²⁰...» وغير ذلك، لذلك تكون القدرات المعرفية التي تدرك المعارف وهي في تكامل وتداخل، آلية لفهم الواقع المتناقض وإرجاع كل شق إلى أصله وإلى الإطار الذي وجد فيه والهدف الذي من أجله وجد، وهي أيضا إمكانية للمواجهة وللتكيف مع الأوضاع التي تواجه الفرد.

إن الرسالة التربوية في حاجة إلى أن تجعل في استطاعة التلميذ أن يفهم بأن الظواهر هي ظواهر معقدة وتجعل القدرة على فهم التعقيد²¹. فالتعامل مع المقررات كمواضيع، كل واحدة في معزل عن الأخرى، يجعل التلقين مجرد حشد لمعلومات مجزأة وعرض لتخصصات وكأنها وجدت لذاتها لا لفهم جانب من الواقع المتعدد والمعقد. فإذا لم نلقن لطلبتنا وتلامذتنا أن الظواهر معقدة وتقتضي التحليل لفهم التعقيد، فإننا ندفعهم إلى تبسيط الواقع، وبالتالي السقوط في التفكير المانوي الذي يقسم الواقع إلى خير وشر، ويدفع بالبعض إلى مقاومة الشر والاندفاع وراء أخلاقيات مفردة.

فظاهرة تلقين المعارف ؛ وهي مجزأة كما تبدو «لإدغار موران» في المنظومات التعليمية للبلدان الأوروبية، نجدها بشكل أقوى في منظومتنا التربوية، نظرا لما تعرفه التخصصات من تراتبية تضعف مكانة العلوم الإنسانية والاجتماعية كتخصصات ترتبط بالهوية والخصوصية الدينية والثقافية، لصالح العلوم الصلبة كعلوم نفعية. لقد أدى هذا إلى تراجع العلوم الإنسانية وضعف مكانتها في خريطة المعارف وفي المنظومات التعليمية.

يؤدي تجزئ العلوم والمعارف والتخصصات إلى منح قيمة لبعضها واعتبار أخرى لا قيمة لها. لا داعي للتذكير أن كل المنظومة التعليمية تركز على العلوم باعتبار جوانبها النفعية في إطار نموذج اقتصادي للتعليم. هناك من ينتقد هذا المنظور الذي يدعو إلى دعم العلوم الحقة في التعليم وتثمين المعارف الكمية والتقنية التي يمكن قياسها وتجميعها،

19- MORIN, Edgar, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard, Paris, 2011, p.145.

20- MORIN, Edgar, *Ibid.*, p.148.

21- MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*. Points, Seuil, 2005.

تحت ضغط الضرورة النفعية للتعليم في المجتمع، استجابة لطلب النخبة التي تريد لأبنائها تعليماً ذا مردودية اقتصادية، ليدافع عن الحاجة، لا إلى تخزين المعارف والعلوم وجمعها واستعمالها، وإنما أيضاً إلى تملك القدرة على الفهم والتأويل والحدس، أي إلى التمكن من تلك القدرات التي تكتسب عبر العلوم الإنسانية²². فالعلوم الإنسانية، غالباً ما لا تعتبر معارف نفعية، والواقع أنها هي معبر اكتساب ثقافة النقد والتأويل والخيال والإبداع. كما أن الابتكار والتجديد في المعارف يكون دائماً في الحيز الذي تلتقي فيه مختلف التخصصات²³. غير أن كل دفاع أو ترافع حول العلوم الإنسانية، كما يدعو إليه بعض الباحثين²⁴، لا يجب أن يجعلنا، في واقع منظومتنا التعليمية، نغفل أمر تحريرها من قبضة الإيديولوجيا ومن هيمنة الوثوقية التي قد تلازمها ومن تراجع جودتها. إن تراجع العلوم الإنسانية والاجتماعية في واقعنا التعليمي، يعود إلى كونها توجد بين مطرقة ضعف قيمتها النفعية في الاقتصاد، وبين سندان المعيارية والخطاب الإيديولوجي الذي يلزم، أحياناً، بعض التخصصات، وبالتالي، فكل ترافع حول هذه العلوم الإنسانية، إلا ويجب أن يواكبه ترافع حول ربطها بما وصلت إليه المعرفة الإنسانية من تراكم على المستوى العالمي.

إن اكتساب القدرات المعرفية يتطلب وجود منظور لترابط العلوم والتخصصات وتنظيمها لكي تستجيب للطلب الاجتماعي وللنموذج المجتمعي. غالباً ما تخضع البرامج التعليمية وتلقينها في المدرسة والجامعة لمقاربة تجزئية للمعارف، تلك المعارف التي تلقن كتخصصات، كل واحدة منفصلة عن الأخرى دون رابط بينها. إذا كان هذا الأمر يؤدي إلى اكتساب المعارف، فهو لا يؤدي حتماً إلى اكتساب قدرات معرفية أفقية تسمح للتلميذ أو الطالب باكتساب الأسس والأدوات الضرورية التي تفتح الأفق لاستيعاب المعارف وتوظيفها.

22- هناك مؤلفات تشير إلى تراجع العلوم الإنسانية في الجامعات أمام ضغط المتطلبات النفعية
CITTON, Yves, *L'avenir des humanités. Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation?* Editions La Découverte, Paris, 2010.

FRANK, Donoghue, *The last professors: the corporate university and the fate of humanities.* Fordham University Press, 2008.

ALTBACH, G. Philip, «*The humanities and social sciences in Asia: endangered species?*». International Higher Education Newsletter, n° 52, 2008.

23- فالباحثون الذين جددوا في مختلف العلوم هم الذين تجاوزوا حدود تخصصاتهم ووجدوا لأنفسهم موقعا بين التخصصات.

24- CITTON Yves, Ibid.

ج- القدرات المعرفية العملية للتكوين الذاتي

لا تكتمل القدرات المعرفية التي تكتسب في فضاء المدرسة إلا بترجمة المعارف إلى المجال العملي، بفتح الباب أمام التجربة والتكوين الذاتي بطرق توليد الأفكار ووضعها في إطار عملي. لذلك، يكون التكوين عبر بلورة المشاريع وتنظيمه حول هذه المشاريع، من إحدى الطرق لتوظيف المعارف عمليا وتطبيق تداخل التخصصات على الواقع العملي. فعبّر تجربة المشروع، يدرك التلميذ أو الطالب أن حل مشكل ما يتطلب تداخل التخصصات وتعبئة المعارف المتنوعة.

فبدون أن نجعل من البعد النفعي للمدرسة بعدا واحدا ومحوريا، من الضروري مع ذلك منحه أهمية في المنظومة التربوية. فالبعد العملي يزود التلميذ أو الطالب بالقدرات الضرورية لتوظيف المعارف لحل قضايا عملية واكتساب مؤهلات تمكنه من التكيف مع الواقع المتحول. ولا تكتسب القدرات العملية من خلال الدروس بقدر ما تكتسب عن طريق التجربة والعمل في إطار مشروع تنتظم حوله، وتوظف فيه المعارف وتداخل التخصصات.

هناك ضرورة لاكتساب قدرات التفكير العملي في كل التخصصات سواء الأدبية أو الاجتماعية أو العلمية. والتفكير العملي هو الذي يضع الترابط بين المعرفة وأجراً المعرفة واستثمارها في حل مشكل ما.

د- القدرات المعرفية للعيش المشترك

إن المدرسة هي أيضا فضاء لاكتساب قدرات معرفية لإدراك قيمة المواطنة والمشاركة، والرابط الاجتماعي، والتعددية الثقافية والدينية، وكذا الشعور بالآخر (empathie)²⁵، بما يعانيه عندما يكون في وضعية صعبة، خصوصا في المجتمعات التي تعرف تفاوتات اجتماعيا وتباينا في مستوى العيش بين الشرائح الاجتماعية؛ أي ما يمكن أن نعتبره عدة للعيش المشترك في المجتمع المحلي والعالمي.

25- C. NUSSBAUM, Martha, *Cultivating humanity. A classical defense reform in liberal education*. Harvard University Press, Massachusetts and London, 1997.

تقوم القيم التي تؤسس العيش الجماعي للأفراد على قيمة المواطنة من حيث هي إحساس الأفراد بأن لهم تاريخاً مشتركاً وذاكرة مشتركة ومحنناً مشتركة. فإذا كان لتدريس التاريخ وظيفة تربوية معرفية، فهي لا تقتصر على جعل الفرد يستوعب الأحداث التاريخية ويسرد الحقب والحروب التي مر منها تاريخ بلده فحسب، وإنما ترمي أيضاً لاكتساب الوعي بالانتماء للتاريخ المشترك، وبذاكرة جماعية مشتركة كقوة موحدة للعيش في الحاضر والمستقبل، ونسج علاقة مطمئنة مع الماضي بدون أن يكون هناك انبهار بالماضي أو أن يُستبد بالحاضر.

تكتسي المواطنة قيمتها من القيمة التي نمنحها الحقوق، حقوق الإنسان والمرأة، وما يتفرع عنها من قيم أخرى كالعدل والمساواة وتكافؤ الفرص، والاستقامة والنزاهة والمسؤولية والاعتماد على النفس. كما تهئ المدرسة الأفراد لعالم أضحى منفتحاً بفعل تنقل البشر والهجرة ووسائل الإعلام وتنافس الاقتصاد؛ الشيء الذي يستوجب التحلي بمؤهلات وقدرات تمكن الأفراد من الاحتكاك بشعوب أخرى، وأحياناً العيش في مجتمعات ذات اختلافات دينية وعرقية وثقافية بوصفهم مواطنين عالميين (*citoyens du monde*).

لا يمكن أن تكون للمدرسة وظيفة إيجابية لتقوية الرابط الاجتماعي إلا بتكوين أفراد يتقاسمون نفس المبادئ والضوابط للعيش المشترك في المجتمع، مع قبول اختلافات الرؤى والأفكار بقيم إنسانية كونية تقوم عليها المجتمعات المعاصرة. فتلقين المعارف الحضارية والدينية هي إما مرور لقيم التعصب أو لقيم التسامح واحترام الاختلاف، مع العلم أن مصادر أخرى تزاخم المدرسة في عرض المعارف حول الحضارة والتراث والدين. نحن نعلم أن التنشئة الدينية وقع عليها تغيير كبير، بحيث أن تلك التي كانت تتم من جيل إلى جيل، أي من الأب والأم إلى أطفالهم، تتم اليوم من طرف أفراد وجماعات من نفس الجيل ومن المواقع الإلكترونية - والشبكات. إن في طريقة تلقين الدين والتراث والتاريخ تستوطن قيم التسامح واحترام الاختلاف وتجاوز كل ما يشكل قيماً مضادة كالعنصرية والإقصاء. لهذا فللمدرسة دور في تنمية قدرات إدراك الانحرافات الفكرية، والنظريات المغلقة وفي «أن يتم تعلم التمييز بين النظرية والمعتقد»²⁶.

26- MORIN, Edgar. *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard, Paris, 2011, P. 153.

سيكون من المفيد أن تنجز دراسات حول مضامين المقررات وطرق الأداء التربوي، لاستخلاص القيم التي تتضمنها، من أجل التساؤل عن مدى توطين قيم التفكير العلمي العقلاني، والتسامح واحترام الاختلاف والتعددية في الأفكار وقيمة حقوق الإنسان، وحقوق المرأة، والمساواة والحرية، وقيمة المواطنة وغيرها في المشروع التربوي، تلك القيم التي أصبحت ضرورية بالنسبة للعيش المشترك. فنظرا لارتباط النظم التربوية بالمشروع المجتمعي، فإن القيم التي تتضمنها المعارف وطرق تلقينها في المدرسة هي تلك التي تجعل الأفراد يتعايشون رغم اختلافهم.

خاتمة

إذا كانت هناك ضرورة لتجليات معالم ومضمون المشروع المجتمعي الذي ينطوي عليه الدستور في المؤسسات السياسية والقوانين، وفي السلوك والعلاقات، وفي الإنتاج الثقافي والمعرفي، فوجود تلك التجليات هو أيضا ضرورة على مستوى منظومة القيم ونسق التفكير الذي تتضمنه الرسالة التربوية ويعكسها المشروع التربوي كتحويل من نسق التعليم إلى التعلم من أجل اكتساب القدرات المعرفية الأفقية.

تقتضي علاقة المدرسة بالمعرفة إدراك التصور والفلسفة اللذين تقوم عليهما مهام المدرسة كنسق تربوي جديد. في هذا السياق، يعتبر اكتساب القدرات المعرفية الأفقية، من بناء ملكة التفكير، وقدرة الحكم على الأشياء، والتمكن من تداخل وتكامل العلوم، والتوظيف العملي للمعارف، وقدرات العيش المشترك، الخيط الناظم لجعل المدرسة والجامعة حاضنات تتم فيها سيورة التمكين الضروري، ليكون المشروع التربوي مواكبا للمشروع المجتمعي الذي يريد للمدرسة أن تكون منبثا للمعرفة وقناة للتأهيل العملي، وموطنا للتنشئة على المواطنة المحلية والعالمية.

«الفبكة» المدرسية لتاريخ المغرب

البشير تامر / مصطفى حسني إدريسي
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

تستمد الموضوعات والمعارف التاريخية، التي تتضمنها المناهج والمقررات الدراسية والكتب المدرسية، شرعيتها من الطابع المؤسسي والرسمي الذي صدرت باسمه، أي وزارة التربية والتعليم في كافة البلدان. وإذا ما كان الأمر يبدو طبيعياً لارتباط تدريس التاريخ بشكل وثيق بنسيج الهوية وتشذيب الذاكرة الجماعية، فإن من الضروري التساؤل عما إذا كانت هذه المعارف تستجيب لحاجات التكوين الفكري للمتعلم في ضوء المتطلبات المعرفية للقرن الواحد والعشرين. لهذا الغرض، تتصدى هذه الدراسة إلى الكشف عن المسار والآليات الظاهرة والخفية التي تحكم في إرساء المواضيع والمعارف المدرسية الخاصة بالتاريخ عموماً، وتاريخ المغرب على الأخص.

من هذا المنطلق، تتناول الدراسة ثلاثة جوانب: يتعلق الأول بالكشف عن المحددات الفاعلة أو المفروض أن تكون كذلك لتصور وإنتاج المعرفة التاريخية المدرسية، ثم سنحاول في القسم الثاني تحليل المناهج والكتب المدرسية باعتبارها الحامل لهذه المعارف، قبل أن نقوم في قسم أخير باختيار بعض الأمثلة الحساسة للكشف عما يكتنفها من مفارقات ما بين الرؤى السياسية - الأيديولوجية من جهة، وضرورات احترام القواعد المنهجية في المعالجة التاريخية من جهة أخرى.

المحددات المتحكمة في إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية

إن البحث في المحددات المتحكمة في إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية، يدفعنا إلى التساؤل عن المؤسسات التي تنتج هذه المعرفة وتعمل على تداولها قبل الوقوف على طبيعة وقيمة المنتج والقنوات والشروط - إن كانت موجودة - التي تسمح بتداولها ونقلها ديداكتيكياً لتصبح معرفة مدرسية.

يتأسس بناء ومحتوى المعارف المدرسية لأي مادة دراسية بالدرجة الأولى على إنتاجها الأكاديمي، أي على ما تقوم به الجامعة ومؤسسات البحث والتعليم العالي في ذلك

المجال. ومادام بحثنا يتعلق بالمعارف المدرسية الخاصة بتاريخ المغرب، فإن علينا التساؤل عن الظروف والشروط التي تحكممت في تطور البحث الخاص بالمعرفة التاريخية الجامعية وطبيعة الإنتاج الذي تمخض عنها. لن يكون القصد هنا الإحاطة بكافة جوانب الممارسة العلمية في مجال التاريخ بقدر ما سنحاول الكشف عن أهم التوجهات والقضايا التي كانت موضوع اهتمام أساتذة التاريخ في الجامعة المغربية منذ الاستقلال.

- مرحلة التأسيس «الوطني»

يتفق أغلب المؤرخين على أن البحث في تاريخ المغرب مر، منذ الاستقلال وإلى العقد الأول من هذا القرن، بثلاث مراحل كبرى¹ : مرحلة «وطنية» (1956-1976) انصبت خلالها الجهود على دحض الاستوغرافيا الاستعمارية، ومرحلة ثانية (1976-1986) توجه خلالها البحث التاريخي نحو التاريخ الاجتماعي من خلال الدراسة المونوغرافية التي ركزت بشكل خاص على القرن التاسع عشر أكثر من غيره، والمرحلة الحالية التي لا زال البحث التاريخي فيها لم يتبلور بعد في «مدرسة تاريخية مغربية قائمة الذات».

هكذا، فقد تعامل البحث التاريخي في كل مرحلة مع نوع معين من الوثائق وركز على نوعية معينة من الأحداث التي كان يرويها المؤرخون في قالب موروث بهدف اعتباري تربوي كما قال عبد الله العروي².

عند الرجوع إلى المرحلة الأولى غداة الاستقلال، يتأكد الرفض لما كُتب على يد المؤرخين التقليديين (الحوليين) وما كتب أيضا على يد الأجانب لما يعثريه من خلفيات استعمارية، وبروز اتجاه تجديدي لإعادة كتابة تاريخ المغرب³. ورغم غزارة الإنتاج الذي ميز هذه المرحلة، فإن بالإمكان تصنيفه إلى كتابات تركز على الحدث، مكتفية بطرح خارجي لا ينفذ إلى منطق وعمق التطورات التاريخية، ونوع ثان من الكتابات التي تركز على الجمع الببليوغرافي ورصد التراث وتحقيقه دون أي جهد على مستوى التفسير أو التأويل. يستخلص إذن أن الطابع الذي يميز المرحلة هو التأسيس الإيستمولوجي للمعرفة

1- البحث في تاريخ المغرب، حصيلة وتقويم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة ندوات ومنظرات رقم 14، الرباط، 1989.

2- العروي عبد الله، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، 1984، ص. 8.

3- عياش جرمان، المنهجية في كتابة تاريخ المغرب، مجلة دار النيابة، السنة الثانية، العدد 6، ربيع 1985، ص. 10.

التاريخية بالرغم مما يعتره من تحريف أو مغالاة باسم الخصوصية⁴. كان علينا أن ننتظر سنة 1970 ليطلع علينا عبد الله العروي بمؤلفه التركيبي حول «تاريخ المغرب» ليضمنه الدعوة إلى القطيعة مع التاريخ الاستعماري بحثاً وتديساً⁵. وهو نفس النداء الذي جاء من قبل على لسان مفكرين وساسة ومؤرخين نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر علال الفاسي وعبد الله إبراهيم وجرمان عياش. كما لا ينبغي أن يحيد عن ذهننا بأن كل هذه الدعوات كانت محكومة بسياق انتشار الفكر القومي العربي الداعي إلى التحرر في مواجهة الفكر السلفي⁶.

إن هذه المرحلة الوطنية التي مرت بها كتابة تاريخ المغرب كانت ضرورية وطبيعية بحكم ارتباطها بالظروف السياسية والاجتماعية التي كانت تحتازها البلاد. فلا غرو أن تعكس برامج التاريخ بدورها الحماسي والتلاحم الوطنيين والتركيز على الهوية الوطنية كما سنرى.

- مرحلة التجديد والمونوغرافيات

إن ما ميز المرحلة الثانية التي امتدت من أواسط السبعينات إلى أواسط الثمانينات هو الرغبة الملحة في التجديد، فقد تم التركيز على القرن التاسع عشر لتوفر الوثائق المحلية الخاصة بهذه الفترة التاريخية، فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات المونوغرافية القيمة. لقد كان هذا التوجه الجديد في الحقيقة يعكس انتقالاً من الاهتمام بما هو «وطني» نحو ما هو «اجتماعي»، مما كرس انفتاح التأليف التاريخي على العلوم الاجتماعية. وبغض النظر عن دلالات عدم الاهتمام بتاريخ الحماية خلال هذه المرحلة، فإن البحث التاريخي في المغرب بدأ يشهد إذاك انفتاحاً نسبياً على وثائق ومخطوطات وطنية وغير رسمية جديدة⁷، وإصدار مجلات متخصصة⁸، والتزايد الملحوظ في عدد الرسائل المسجلة في كليتي الآداب بالرباط وفاس. يكفي إلقاء نظرة على مواضيع الأطروحات التي نوقشت أو صدرت خلال التسعينات ليتضح بأن هناك توجهاً لتناول مواضيع جديدة تهم

4- وقيدي محمد، كتابة التاريخ الوطني، لدار الأمان، الرباط، 1990 - ص. 61.

5- LAROUÏ Abdallah, *Histoire du Maghreb*. Maspero, Paris, 1970.

6- مزين محمد، منهج كتابة التاريخ القومي، إشكالية تاريخ المغرب العربي، مجلة الوحدة، العدد 42، 1988، ص. 59.

7- تعدد معضلة الوثائق من بين العراقيل التي أخرت البحث التاريخي لعقود عديدة في المغرب بالرغم من إنشاء مديرية الوثائق الملكية سنة 1975 وإصدار فهراس المكتبة الحسنية.

8- مجلتي «تاريخ المغرب» و «دار النيابة».

المؤسسات (العلماء والقضاء والنظام التعليمي التقليدي...) من خلال إشكاليات مستلهمة من مدرسة الحوليات بالدرجة الأولى. مع ذلك، فإن هذه المرحلة لم تسمح بإنتاج دراسات تركيبية أو نظيرية أكثر مما دقت المعارف التاريخية الخاصة ببعض جوانب تاريخ المغرب.

- المرحلة الحالية

مما لا شك فيه أن البحث في تاريخ المغرب عرف طفرة قوية كما وكيفا وعلى أكثر من صعيد خلال العقد الأخير. فقد انتقل عدد الأطروحات الخاصة بتاريخ المغرب من 47 سنة 1986 إلى 190 سنة 2003، يتناول أغلبها القرنين السادس عشر والتاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. فقد تأسست عدة جامعات ساهمت، ولو من حيث الكم، في الكشف عن مصادر جديدة لهذا التاريخ، وتحركت جمعية البحث التاريخي بمتابعتها نشر مجلتها المتخصصة إلى جانب تنظيم بعض التظاهرات العلمية. كما رأت النور مؤسسات رسمية جديدة تسعى بدورها إلى تنشيط البحث في بعض الجوانب من تاريخ المغرب⁹. لقد بات من الصعب اليوم القول إن الجامعيين كمؤرخين محترفين وحدهم يخوضون ويؤلفون في هذا المجال في ظل وجود كتابات صحفية وأدبية متنوعة جديدة بالاهتمام¹⁰.

في ظل هذا التجاذب، يبدو أنه من الصعب رصد ملامح البحث أو الكتابة في تاريخ المغرب خلال السنوات الأخيرة. المؤكد أن التاريخ الجامعي انفتح على الحاضر مستغلا أرصدة حديثة من الأرشفة والذكراوات والرواية الشفوية، دون أن يتخلى عن مبادئه المنهجية، ناهيك عن انفتاح أفقي على دوائر تتسع لتشمل العالم العثماني والمتوسطى والإفريقي. إن الكتابة التاريخية اليوم بصدد تحقيق تراكم معرفي سيساهم ولاشك في تحديث الذاكرة المغربية الجماعية. كما أن من شأن تجدد الإشكاليات أن يفسح هامشا لمراجعة التحقيق الذي أطر تاريخ المغرب لحد الآن.

9- مثل «المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب».

10- صدرت طبعة لتاريخ المغرب بالأشرطة المصورة في 3 أجزاء في 1993 وظهرت مؤخرا مجلة متخصصة باللغة الفرنسية تحت اسم «Zamane زمان» صدر عددها الأول في نونبر 2010.

لا بأس هنا من الإشارة إلى خلاصات الندوة الخاصة بالكتابات التاريخية في المغرب (2007)¹¹، عندما وقفت عند العوائق الداخلية التي دفعت في اتجاه انخراط المؤرخين في بقاء الدولة، رغم سعيهم أحيانا لمحاكاة منهج الحوليات أو تجاوز الصراع بين ذاكرة الاستعمار والذاكرة الوطنية، وإنتاج خطاب رومانسي يشيد بالهوية أو ما يسمى «بالثقافة الوطنية». لقد اتسمت هذه المرحلة بتذبذب الاختيارات المنهجية وغياب الخلفية النظرية، ناهيك عن أن اختيار مواضيع البحث تأرجح باستمرار ما بين الموضة الفكرية وإملاءات الخارج، إن لم يخضع إلى اعتبارات شخصية مزاجية.

نخلص الآن إلى سؤال محوري يرتبط بمدى انعكاس هذه التطورات والسمات التي طبعته البحث والكتابة في تاريخ المغرب على جانب من مقررات المناهج ومحتويات الكتب المدرسية التي صدرت خلال هذه الحقبة. قبل العودة للإجابة عن هذا السؤال في القسم الثاني من هذه الدراسة، دعونا نقوم قبل ذلك بفحص الأثر المفترض للمحدد الثاني على درس التاريخ، والمتعلق بالتطور الذي شهدته المقاربة التربوية أو البيداغوجية لتدريس التاريخ عموماً، أو ما يصطلح عليه علمياً بديداكتيكية هذه المادة.

إجمالاً، يمكن القول إن ديداكتيكية التاريخ مرت في المغرب عبر ثلاث مراحل¹² يتوجب، قبل استعراضها، التنبيه إلى أن ما سنقوم بتناوله ضمن الديداكتيك هنا لن يخص سوى تكوين المكونين في مؤسسات التكوين التربوي، ولا يشمل الممارسات في الفصول الدراسية التي ظلت دائماً متأخرة عن مساهمة التطور المشار إليه.

- طور النشأة غداة الاستقلال وإلى سنة 1973

من بين المتطلبات المتعلقة مباشرة بتدريس التاريخ، والتي كان على المغرب مواجهتها غداة الاستقلال، تكوين المدرسين لمواجهة أعداد المتدربين التي أقبلت على التعليم

11- الكتابات التاريخية في المغرب، الهوية، الذاكرة والاسطوغرافيا، تنسيق المودن عبد الرحمن، هنية عبد الحميد، بنحادة عبد الرحيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 138، 2007.

12- انظر في هذا الموضوع :

HASSANI IDRISSE, Mostafa, « La didactique de l'histoire au Maroc : genèse d'une discipline éducative ». In : Historiens et Géographes, 2006, n° 396, pp. 235-242.

آنذاك، وإزاحة الطابع الاستعماري عن التاريخ المدرسي، وذلك «بإعداد برنامج للتاريخ العام من منظور مغربي» بغية تجاوز «النسخة المغربية للمقررات الأوروبية»¹³.

وهكذا أولكت المهمة الأولى لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، التي كانت تستقبل طلبة ينتمي أغلبهم في نفس الوقت إلى المدرسة العليا للأساتذة. وعند انتهاء دراستهم بالسنة الثانية، كانوا يجتازون اختبارات تؤهلهم للتدريس في السلك الأول من التعليم الثانوي، أما إذا واصلوا الدراسة إلى نهاية السنة الرابعة، فإنهم كانوا يحصلون على دبلوم المدرسة العليا للأساتذة الذي يؤهلهم للتدريس في السلك الثاني من هذا التعليم. تنبغي الإشارة إلى أن هذه الاختبارات لم تكن إلا تنويجا لبعض الحصص من دروس التربية وعلم النفس أو «التربية الخاصة»¹⁴ إلى جانب إلقاء الطلبة لبعض العروض.

أما المهمة الثانية، فقد تجند لها مجموعة من المؤرخين أو مدرسي التاريخ المغاربة الراغبين في إنشاء قطيعة مع المدرسة الاستعمارية والكف عن دراسة الماضي من خلال ذاكرة الآخر.

بالإمكان القول إن الإرهاصات الأولى للتفكير الديداكتيكي الخاص بالتاريخ بدأت مع هذه المجموعة فعلا خلال الستينات من القرن الماضي. وإذا كان من الصعب العثور اليوم على دراسات أو أعمال منشورة في هذا الشأن، فإن من المؤكد أنها ركزت بالخصوص على البرامج التعليمية للمادة. في نفس السياق، فإن نفس المجموعة قامت، بتعاون مع زملاء فرنسيين، بتأليف أول «كتاب مدرسي» حول تاريخ المغرب، كان الغرض منه إسعاف مُدرسي تاريخ المغرب وطلبة الجامعة بأداة تساعد في تعليمهم (...). لقد كان من الصعب تأليف كتب مدرسية للتلاميذ قبل تزويد أساتذتهم بمجموعة من الوثائق قصد «تجريبها وتوظيفها في الفصل»، كما جاء في مقدمة الكتاب. وبالرغم من أن مؤلفيه عبروا «عن سعيهم إلى توفير العناصر الكفيلة بطرح رؤية متجددة للتاريخ المغربي»، غير أنهم لم يطرحوا أي شيء يقرب الطلبة من منهجية المؤرخ. وسنجد فيما بعد نفس

13- HASSANI IDRISSE, Mostafa, «Mémoire de soi et mémoire de l'autre, (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc)». In: Attadriss, n°7, FSE, Rabat, 1984, p.26 .

14- هو الاسم الذي كان يطلق على الديداكتيك آنذاك.

المؤلفين تقريبا يبادرون إلى تأليف نوعين من الكتب المدرسية باللغة الفرنسية الموجهة لفائدة التلاميذ والمدرسين في المرحلة الثانوية : «كراسات التاريخ *Cahiers d'histoire*» الخاصة بالسلك الأول، و«مجموعات النصوص *Recueils de textes*» الخاصة بالسلك الثاني. عند تفحصنا للرؤية التي تحكمت في هذا التأليف، نجدها تشدد على الوظيفة النقدية لدرس التاريخ باعتبارها «وظيفة تفكير ومنهجية»، وذلك بتحسيس التلميذ «بماهية العلم التاريخي، كيف يصنع وكيف يتم بناؤه». إنها رؤية مستلهمة بالأساس من المنهج أو المدرسة الوضعية التي تركز على تفسير النص التاريخي بدل تفسير الإشكاليات التاريخية.

- التأصيل المؤسساتي من أواسط السبعينات إلى أواسط الثمانينات

يعتبر عقد السبعينات في المغرب، من الفترات التي شهدت زخما تربويا كان من نتائجه إضفاء الطابع المؤسسي على ديداكتيك المواد الدراسية باعتبارها حقلا معرفيا تربويا قائم الذات، ومن ضمنها ديداكتيكية التاريخ.

أول التدابير التي مهدت لهذا التوجه، إنشاء مجموعة من المراكز التربوية الجهوية سنة 1970، كانت تتكفل بتكوين مدرسي السلك الأول بمن فيهم مدرسو التاريخ والجغرافيا الذين كانوا يتلقون، بالأساس، تكوينا في هذه المواد بالطبع، إلى جانب تكوين ديداكتيكي. واكب ذلك في نفس السنة إرساء نظام جديد لتكوين أساتذة السلك الثاني لمختلف المواد الدراسية، ومن ضمنها التاريخ والجغرافيا، في المدرسة العليا للأساتذة لمدة سنة واحدة بعد حصولهم على الإجازة. كانت بالفعل نقلة نوعية لكونها كرسيت تكوينا نظريا وعمليا يسعى إلى توظيف حصيلة تراكم وعطاءات علوم التربية آنذاك. كنتيجة لذلك، فإن المدرسة العليا للأساتذة عرفت تحولا عميقا بعدما كان يرتادها الطلبة الأساتذة من قبل لمجرد الحصول على المنحة أكثر من أي رغبة في التكوين. من ثم، فقد تحولت هذه المؤسسة إلى كلية سنة 1983 وألحقت بجامعة محمد الخامس لتشكّل بذلك الإطار الأكاديمي الأنسب للنظر في قضايا التعليم؛ ومن ضمنها تدريس التاريخ، خصوصا وأنها باتت تعبئ طرقا جديدة لتكوين الأساتذة من جهة، وتنتفتح على التجارب والمعارف التربوية الأجنبية من جهة أخرى.

بيد أن الرفع من مستوى التكوين في المؤسسة كان يتطلب الإسراع بتكوين مكوئنها، الشيء الذي سمح لتدريس التاريخ وضمينه تاريخ المغرب بأن يصبح، ولأول مرة، موضوع دراسات وأطروحات جامعية. وقد انصبت الاجتهادات التربوية حينذاك على العديد من جوانب تدريس هذه المادة، سواء تعلق الأمر بالتكوين الثقافي، أو بطرائق تدريسها أو تحليل تعليماتها الرسمية أو وظائفها الإيديولوجية¹⁵. ولعل التزايد الذي عرفته أعداد الأساتذة المتدربين، وإصدار المجلة المغربية لعلوم التربية «التدريس»، شكلا أيضا عاملين ساهما إلى حد كبير في النهوض بديداكتيكية التاريخ وإرساء صرحها المستقل في الحقل الأكاديمي.

- ترسيخ البحث الديداكتيكي من أواسط الثمانينات إلى اليوم

في سياق الانفتاح على الأدبيات التربوية الأجنبية، عرفت نظريات المدرسة السلوكية انتشارا واسعا في الساحة التربوية المغربية خلال السبعينات. تم تتويج ذلك بجعل «بيداغوجيا الأهداف» الإطار المهيكل لتدريس المادة مع صدور المقررات والتعليمات الرسمية الجديدة الخاصة بها سنة 1987. غير أنها، ومنذ الوهلة الأولى، كانت موضوع تساؤل جوهري بخصوص التكوين الفكري الذي ستيحه للمتعلم. وقد تناسلت عن هذا التساؤل تحليلات نقدية لتدريس الاجتماعيات بالأهداف كان يتردد صداها في مؤسسات التكوين التربوي المختلفة آنذاك، وعلى رأسها كلية علوم التربية. سعيًا لتثبيت وتحسين هذا الحقل المعرفي الديداكتيكي الناشئ، فقد اتجهت جهود الدراسة والتكوين مع الطلبة المتدربين في هذه المؤسسة إلى ضبط مدلول مفهوم الديداكتيك وديداكتيكية التاريخ من منطلق توظيف أدبيات أجنبية كانت سباقة إلى تأسيس معالم هذه البيداغوجيا الخاصة بالتاريخ.

وهنا نصل إلى الكشف عن الركيزة الأساسية التي شكلت أساس البحث الديداكتيكي في المواد الاجتماعية عموما، وفي التاريخ والجغرافيا بشكل خاص خلال العقدين الأخيرين، ألا وهو الحقل الإيستمولوجي لهذه المواد. إنه التحدي الذي يفرض على

15- أُنجزت في هذا السياق عدة رسائل جامعية ديداكتيكية في الخارج من طرف أساتذة شعبة التاريخ والجغرافيا، كان أول روادها بالنسبة للتاريخ محمد الزعيمي، وبالنسبة للجغرافيا محمد زكور.

الباحث في الديداكتيك الكشف عن مقومات المعرفة والتفكير للمادة الدراسية التي يريد ضبط تعلماتها إلى جانب المنهج الذي يحكم كل إنتاجاتها. لابد لنا من التأكيد هنا أن الإيستمولوجيا أتاح الانتقال من «ديداكتيك المحتويات»، التي يكتفي فيها المدرس بتلقين المعلومات، إلى «الديداكتيك البنائية» التي يكمن الهدف من ورائها في إتاحة هامش للمتعلم ليتسنى له اكتساب فكر متماسك أصيل ووظيفي. بتعبير آخر، فإن ديداكتيكية التاريخ باتت علما تاريخيا تطبيقيا يتحول معه حقل المعرفة إلى حقل تربوي¹⁶، وفي هذه الحالة، فإن الباحث الديداكتيكي يكون أشبه بالبهلوان الذي ينبغي له الاحتفاظ بتوازنه ما بين المادة التعليمية من جهة، وعملية التدريس الفعلية من جهة أخرى. إن أي انتقال من التاريخ إلى تدريسه سيتطلب، مثلما هو الحال بالنسبة لكل المواد، توظيف هذا العلم أو ذاك من علوم التعليم والتربية، غير أنه من الضروري استحضار المادة - الموضوع، أي التاريخ بشقيه الحداثي والفكري¹⁷.

بهذا المعنى إذن تأسست الديداكتيك موضوعا ومنهجيا في كلية علوم التربية، لتنتشر بعد ذلك إلى باقي مؤسسات التكوين التربوي الأخرى مثل مركز تكوين مفتشي التعليم (1984 - 1998) والمدارس العليا للأساتذة ؛ تلك هي الشروط التي سمحت بخلق نقاش ونقد ديداكتيكي تجسد في تراكم مجموعة من الدراسات والأبحاث الجدية، توج العديد منها بأطروحات للدكتوراه، حاولت تقديم إجابات لإشكاليات ديداكتيكية تاريخية معقدة. الأكثر من ذلك، أن صوت المغرب أصبح مسموعا في الخارج، وبات لديه حضور في المنظمات العربية والإسلامية والأوروبية¹⁸. مع ذلك، فإن التساؤل بخصوص قدرتنا على تجاوز الفكر الديداكتيكي الفرانكفوني يبقى مطروحا.

16- انظر تعريف «ديداكتيكية التاريخ» المقترحة على سبيل المثال في المراجع التالية :

- MONIOT, Henri, «Sur la didactique de l'histoire». In: Historiens et géographes, n° 305, 1985, p. 1169.

- LAVILLE, Christian, in Piet Fontaine, «What is history didactics ?». In: Communications (SIDH), n°2, 1986, p. 95.

17- LACOMBE, Daniel, « La didactique des disciplines ». In: Encyclopedia Universalis, CD-ROM, Version 6, 2000.

18- عرفت هذه الحقبة إلى جانب ندوات وأيام دراسية وطنية نظمت في كلية علوم التربية. تنظم ندوة دولية للجمعية الدولية لديداكتيك التاريخ بتعاون مع جامعة محمد الخامس السويسي.

- تحليل المناهج والكتب المدرسية

كان من المفروض أن تساهم وزارة التربية الوطنية كل ما تم عرضه من تطور عرفته علوم التربية عموما والبحث الديدانكتيكي بشكل خاص، كما كان من المفروض أيضا أن ينعكس ذلك في تحسين وتطوير برامج تدريس المواد الدراسية، ومن ضمنها مادة التاريخ، غير أن الواقع كان على خلاف ذلك كما سيتضح من خلال فحصنا للمحدد الثالث المتحكم في فبركة المعارف المدرسية للتاريخ، أي المناهج والمقررات الرسمية.

- البرامج المدرسية للتاريخ غداة الاستقلال

تتمثل الإرهاسات الأولى الوطنية للتأليف المدرسي الخاصة بتاريخ المغرب، في إنجاز مؤلف من لدن جماعة من الأساتذة سنة 1967 شكل المرجع الأساس للمدرسين والمؤلفين في هذا المجال إلى اليوم. بناء عليه، صدرت أولى الكتب المدرسية بالفرنسية، تتضمن مقرر التاريخ العام، بينما كان التاريخ الإسلامي (وضمنه جزء من تاريخ المغرب) يدرس من لدن مدرس اللغة العربية.

استمر تدريس التاريخ على ما هو عليه بعد الاستقلال لمدة تناهز العقد من الزمان، قبل أن يصدر أول مقرر رسمي ينظم تدريس كل من التاريخ والجغرافيا للمرحلة الثانوية سنة 1967. ولعل إطلالة موجزة على هذا المقرر توضح مدى عمق التحول الذي سيأتي به إصلاح بداية السبعينات. صدرت إذن التعليمات الرسمية لسنة 1967 باللغة الفرنسية¹⁹ في ظل وجود مادتين : تاريخ إسلامي يدرسه مدرس اللغة العربية، وتاريخ عام يدرسه أستاذ مختص في التاريخ والجغرافيا باللغة الفرنسية.

يقترح هذا المقرر في 10% من مضمونه أهدافا لدرس التاريخ على نحو يجعل منه «درس لغة ومنهجية قبل أن يكون درس تاريخ»، فالغرض المقصود ليس هو «اختزان الأسماء في الذاكرة ولا صور الغرابية»، بل «الأخذ بيد المتعلم ليتكون لديه حكم متوازن ويتفهم استمرار تقدم البشرية والتضامن بين حضاراتها (...)، ومن ثم فإن على المدرس أن ينجز درسه وفق تصميم وعرض منظم».

19- Ministère de l'Education et des Beaux-Arts, Direction des Activités Scolaire, l'Enseignement de l'histoire et de la géographie, Instructions officielles, Octobre 1967.

بالإمكان التوقف طويلا عند هذا التصور المقترح لدرس التاريخ، لكننا نكتفي بملاحظتين فقط : الأولى أننا إزاء نوايا عامة تخلط بين الأهداف والطرق، والثانية، وهي الأهم، اختزال التاريخ في هدف عام غامض يعكس موقفا أكثر منه عمليات فكرية محددة²⁰.

بغض النظر عن برامج التاريخ التي كان معمولاً بها في المدارس الحرة الوطنية خلال فترة الحماية وما بعد الاستقلال، والتي كانت تولي أهمية خاصة لتاريخ المغرب، فإن تلك البرامج الخاصة بالمدرسة العمومية لم تعرف إصلاحها الحقيقي الأول إلا في سنة 1970-1971، وقد جرى هذا الإصلاح في سياق النهوض بالمدرسة الوطنية المغربية من خلال المبادئ الأربعة المعروفة (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة)، بمعنى أن الهوية كانت مستهدفة بالدرجة الأولى في هذه البرامج في سياق تصفية الإرث الاستعماري المدرسي وتعريب تدريس المادة وتأليف أولى الكتب المدرسية باللغة العربية. وفعلا، فمن خلال دراسة مقررات هذه المرحلة وتحليل محتوى كتبها المدرسية (في إطار الإشراف على بحوث مدرسي المادة)، يتبين بأنها أولت فعلا مكانة متميزة من حيث الكم لتاريخ المغرب.

خصت التعليمات الرسمية²¹ الصادرة سنة 1973 مادة التاريخ بعدد من الأهداف التربوية يمكن تصنيفها إلى نوعين : مفاهيم من قبيل الزمن والمكان والبيئة، والموضوعية والتجرد والنسبية والروح العلمية، إلى جانب أهداف في شكل عمليات عقلية مثل الملاحظة والنقد والتحليل والمقارنة والاستنتاج، «وذلك عن طريق دراسة الوثائق والصور وغيرها من وسائل الملاحظة، ثم الانتقال من التحليل إلى التعميم...».

سبق لنا أن قمنا بتحليل هذا النوع من الخطاب التربوي في ضوء الأدبيات التربوية التي تندرج عموما فيما يسمى «بيداغوجيا الأهداف»، حيث يتبين بكل وضوح أن هناك خلطا ما بين مستويات النوايا التربوية ومعناها الدقيق (غايات، أغراض، أهداف عامة، أهداف إجرائية...)، وعدم ضبط وترتيب العمليات العقلية المطلوبة، ناهيك عن علاقتها

20- TAMER, Bachir, *Une image de l'enseignement de l'histoire au Maroc au travers d'une analyse des instructions officielles*. Mémoire de Post Graduat, Université Libre de Bruxelles, 1980-1981.

21- وزارة التربية الوطنية، برنامج التاريخ والجغرافيا في التعليم الثانوي، أكتوبر 1973، الدار البيضاء، دار الكتاب.

بطبيعة المعرفة التاريخية ووظيفتها الفكرية. وطالما أن الأهداف غير واضحة، فإن معايير تقويم المتعلم في هذه المادة سيلفها الالتباس والغموض.

تأكيدا للطابع الوطني والخلفية الأيديولوجية لهذه البرامج، فقد خصص لتاريخ المغرب، ما يناهز 16% لمرحلة الوسيط و82% للتاريخ الحديث، دون إغفال تناول المغرب أيضا ضمن التاريخ العربي الإسلامي (31%)²².

تواصل النقد البيداغوجي لهذه البرامج مدة غير قصيرة، إلى أن حصل الإصلاح الثاني لبرامج التاريخ سنة 1987. فما هو الجديد الذي أتت به هذه البرامج مقارنة بالبرامج السابقة؟ الواقع أن مفاهيم بيداغوجيا الأهداف هي التي تحكمت في بناء الخطاب التربوي المرافق لمقررات مادة الاجتماعيات للمرحلة الجديدة²³، ويكفي، للاستدلال على ذلك، مجاء فيها من مفاهيم مثل المنهج الدراسي والأهداف النوعية والمرحلة والإجرائية بمستوياتها العقلية والوجدانية. ولو تجاوزنا الأهداف النوعية العامة لنقف على تلك الخاصة بالتاريخ، فإننا سنجدتها تتمحور جميعها حول مفهوم الزمن (تسلسلا وترتيا للحقب والفترات....، بالنظر لأهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل)²⁴.

تواصل هذا الاهتمام بمفهوم الزمن التاريخي، حين أعيد النظر في توزيع الحقب التاريخية على مستويات التعليم الأساسي سنة 1990، وتم على إثر ذلك نقل دراسة التاريخ القديم من السنة الأولى إعدادي (السابعة أساسي) إلى السنة الأولى ثانوي حتى يتسنى للمتعليم، بحكم مستواه العمري والعقلي - حسب دراسة لوزارة التربية الوطنية - إدراك مفهوم الزمن²⁵.

وبمناسبة صدور برامج وتوجيهات تربوية خاصة بالتعليم الثانوي سنة 1994، نجد البعد

22- المرجع السابق.

23- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، 1987.

24- المرجع السابق، ص. 8.

25- وزارة التربية الوطنية، تدريس التاريخ في التعليم الأساسي والثانوي، 1990.

الإبستمولوجي للتاريخ حاضرا لأول مرة كمنطلق لتحديد الأهداف النوعية والمضامين الخاصة بالاجتماعيات. غير أن هذه الإبستمولوجية تختزل في عبارة يتيمة هي «التكامل بين العلوم الاجتماعية».

- التاريخ من خلال الكفايات وبيداغوجيا الإدماج (منهاج 2002)

في سياق النهوض بالمنظومة التربوية مع بداية الألفية الثالثة، جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمجموعة من الإصلاحات، من ضمنها إدخال منظور جديد لتنشيط العملية التعليمية التعلمية، يقوم على التدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. وتشكل الوثيقة الإطار الصادرة عن لجنة مراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر (مارس 2001)²⁶، الأساس النظري لإدماج هذا التصور الجديد في مختلف المواد الدراسية. بناءا على ذلك، تم إصلاح مناهج مواد الاجتماعيات باقتراح مناهج جديدة²⁷ تتأسس جميعها على ثلاث مرجعيات هي في الحقيقة الوظائف المرصودة لكل مادة، وتمثل في : مرجعية اجتماعية يسعى التاريخ من خلالها إلى تكوين الإنسان الواعي بمجمعه والقادر على الاندماج فيه والإسهام في تنميته ؛ ومرجعية تربوية قوامها، بالنسبة للتاريخ، إرساء كفايات تقوم على إعمال العقل والتفكير لإنتاج المعرفة التاريخية بدل استهلاكها، وبالتالي تدريب المتعلم على استعمال الأدوات المنهجية لمساءلة الماضي بفكر نقدي يستدمج نسبته حتى يصبح مؤهلا للتموضع زمنيا ومجاليا²⁸ ؛ ومرجعية ديداكتيكية تتجسد في الدور الفكري للتاريخ من خلال مفاهيمه الهيكلية ونهجه الخاص ووسائل تعبيره المعتمدة كأدوات تواصلية.

مما لا شك فيه أن المنهاج الجديد حصر كفايات لمادة التاريخ خاصة بكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث، بل حدد كفايات لكل مستوى من مستويات التعليم، وفي ذلك

26- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، لجنة الاختبارات والتوجيهات التربوية، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج وبرامج تكوين الأطر، مارس 2001.

27- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، لجنة تركيب المشاريع الجهوية، مارس 2002 ص. 7.

28- المرجع السابق ص : 9 - 10.

إقلاع عن عمليات تفتيت المعرفة الذي بني عليه نموذج بيداغوجيا الأهداف. كما أن مدخل الكفايات أتاح من خلال الأجرأة، كما يتجلى ذلك نظريا على الأقل في الكتب المدرسية للتاريخ، بناء الدرس على أساس أنشطة تعتمد دعائم يشتغل عليها التلميذ مباشرة، وهو ما يعني دقة في صياغة الكفايات دون أن ينعكس ذلك على مستوى الأنشطة التقويمية المقترحة.

إن خطاب التوجيهات التربوية هذا، الذي ما زال معمولاً به إلى اليوم، رغم إقراره اعتماد مرجعية ديداكتيكية تأخذ «بالتجديد الإستمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عامة»²⁹، إلا أنه يقتصر على نقل حرفي للكفايات النوعية الخاصة بالتاريخ من المناهج البلجيكية³⁰، دون إرفاق ذلك بما يلزم من توضيح تراتبي وتصنيف لهذه الكفايات في علاقتها بأسس المعرفة والتفكير التاريخي، مع تقديم الأمثلة كلما اقتضى الأمر ذلك.

يستخلص من هذا المسح التاريخي لوظائف وأهداف درس التاريخ من خلال محطات إصلاحه ومناهجه المتجددة منذ الاستقلال، أنها تطرح إشكالات - ليس فقط في المغرب بل في العديد من الأنظمة التعليمية - بسبب تداخل ما هو إيديولوجي مجتمعي مع ما هو معرفي إستمولوجي، وما هو بيداغوجي تعليمي تعليمي. من أجل استجلاء بعض جوانب هذه الإشكالية، فإننا سننتقل في القسم الموالي، الثالث من هذه الدراسة، إلى الكشف عن كيفية معالجة تاريخ المغرب، ومكانته في المناهج والكتب المدرسية للمرحلة الثانوية الإعدادية، هذا مع التنبيه مسبقاً إلى أن هناك فعلاً حلقة مفقودة في نظام إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية بالمغرب وهي تكمن في انعدام الوسيط الرابط ما بين البحث التاريخي في صيغته الأكاديمية، وتأليف الكتب المدرسية من لدن مفتشي الاجتماعيات.

29- المرجع السابق ص : 47.

30- Ministère de la communauté française, Socle des compétences, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 1999.

تاريخ المغرب وبعض قضاياها³¹

- اهتمام متأخر بالمغرب

إذا ما نظرنا إلى الوزن أو الحيز الذي يشغله تاريخ المغرب من الناحية الكمية أولاً (عناوين ومحتوى الدروس)، وبالعودة إلى الإصلاحات السالفة الذكر، فإننا سنلاحظ بسرعة أن الإصلاح الأول (1973) ركز أكثر على أوروبا والشرق الأدنى والأوسط، بينما تم إدراج المغرب إما ضمن مراحل تاريخية مثل «العصر القديم» أو الوسيط، وإما في إطار جغرافي أوسع مثل إفريقيا الشمالية والغرب الإسلامي أو الكيان المغربي.

ينبغي انتظار الإصلاحين المواليين (1987 و 2002) ليحتل المغرب مكانة تتجاوز كلا البعدين، «الأفقي» (وهو يمثل كلا من المجال المغربي والشرق الأدنى والأوسط) و«العمودي» (ويمثل إفريقيا جنوب الصحراء وأوروبا). لم يكن ذلك ممكناً إلا على حساب التاريخين العربي الإسلامي والمغربي. كما تلزم الإشارة إلى أن ما حصل من تحجيم للعصر الوسيط هو ظاهري فقط، لأن التلميذ سيدرس خلال التعليم الأساسي بالنسبة للمغرب 11 درساً من مجموع 38 خاصة بالعصر الوسيط، قبل انتقاله إلى السلك الثانوي التأهيلي.

في سياق الاهتمام الذي أبداه العهد الجديد بالثقافة الأمازيغية³² مع مطلع القرن الواحد والعشرين (إصلاح 2002 الأخير)، فقد أدرج من جديد دراسة المغرب خلال العصر القديم في كل من المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الإعدادي، مع التركيز على «الممالك الأمازيغية في كفاحها ضد الاحتلال الروماني». ومن بين المواضيع الجديدة التي أدرجت أيضاً، فترة ما بعد الاستقلال، الشيء الذي أضفى بعض التوازن في تناول مراحل تاريخ المغرب المختلفة.

- جوانب من إشكالية الهوية

1- التضحية بالتنوع في سبيل إبراز الوحدة

إن التشبث بالحفاظ على التماسك ما بين مكونات المجتمع المغربي تتجلى في البداية

31- انظر في هذا الموضوع :

HASSANI IDRISSE, Mostafa, « L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale ». In : La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències, Barcelona, 2010, pp. 29-51.

32- يعد إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2002 إشارة قوية في هذا الاتجاه.

من خلال التعريب وإبعاد كل انتماء عرقي على خلفية تثبيت الهوية وترسيخ التمسك بالوطن.

إننا حين ننظر إلى ما اتخذ من قرارات تربوية بخصوص برامج المواد الاجتماعية غداة الحصول على الاستقلال، نجدها تؤثر على رغبة قوية في البحث عن مرجعية وحيدة تخترق الهويات المتعددة، وفي استعادة للشخصية الوطنية وتدارك واع للذات والهوية. تكريسا لذلك، تم اللجوء إلى استخدام اللغة العربية كتعبير عن الأصالة والخصوصية بهدف التحرر من الثقافة الاستعمارية وما تراكم معها من تبعية فاقت الاحتلال السياسي³³.

إن اعتماد لغة الضاد في نقل الموروث التاريخي إلى الأجيال يحيل ولا شك إلى البعد الأفقي، أي العربي، للهوية المغربية، وهو بعد ارتبط بدوره في الوجدان العربي بالبعد الإسلامي، فأفرز ذلك انتماء مزدوجا للهوية المغربية، هو في جوهره جمع بين متغيرين، أحدهما عقائدي وروحي ثابت، وثانيهما يشكل نزوعا قوميا متحولا (الفرق بين استخدام عبارة الحضارة العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية مثلا في المناهج).

أما من زاوية التعلم، فإن التعريب قد يدفع إلى تركيز التعليم على نقل المعلومات وحفظها استجابة لوظائف مرتبطة بالهوية، أي بالذاكرة، أكثر من ارتباطها بوظائف فكرية، مما يوحى بالتوجه نحو إرساء تاريخ تقليدي كما كان العهد في السابق.

وكما أشرنا من قبل، فإن مسلسل التعريب لم يكن يرمي في العمق إلى إزاحة الهيمنة الثقافية الأجنبية، بقدر ما كان يسعى إلى صهر الهويات المتعددة التي تميز المجتمع المغربي في بوتقة مرجعية لغوية وثقافية موحدة، الهدف منها تجاوز الثنائية العربية/ الأمازيغية³⁴ ليتسنى التأسيس لكيان أحادي. إننا إزاء سياسة تواصلت لعدة عقود انبنت على رؤية مركزية للأمة تنتفي معها كل الخصوصيات وكل اختلاف من شأنه أن يهدد الوحدة الوطنية.

33- كل الدساتير تجعل من اللغة العربية لغة رسمية، وهو ما يعني اللغة الوطنية، وباعتبارها لغتنا الدينية والوطنية، فإن أي تخل عنها من شأنه أن يجعل منا ما يسميه موريس باريس *Maurice Barres* بمن لا أصل لهم. «الحسن الثاني، التحدي»، ص. 111 (الصيغة الفرنسية).

34- من بين الأمثلة التي ترد كثيرا بهذا الصدد، زواج إدريس الأول بكنزة الأمازيغية.

هكذا، فإن محتويات دروس التاريخ الواردة في الكتب المدرسية لتلك المرحلة تنحو في نفس المنحى التنميطي من خلال بلورة سيرورة تاريخية تمزج بين الأعراف، وتقف عند الصدام العربي الأمازيغي جراء الفتوحات لتجعل من المغربي في النهاية فخورا معتزا بهذا التاريخ، في الوقت الذي يردد فيه بأن «أجداد المغاربة الأصليين هم الأمازيغ». يبدو هذا التصور التاريخي مشحونا من الناحية النفسية تتخلله دعاية أو دعاية ذاتية تفضي بالأطفال الأمازيغ إلى تعلم العربية وكأنها لغتهم وتمثل التاريخ العربي بما في ذلك التاريخ السابق لدخول الإسلام إلى المغرب، وكأنه تاريخهم³⁵.

2- تماسك نموذج الهوية من خلال إبعاد الانتماءات العرقية

للاستشهاد على ما سقناه سلفا، يكفي الوقوف على ما جاء في الجيل الأول من الكتب المدرسية الصادرة خلال السبعينات لإظهار حرصها على رسم صورة متماسكة للهوية الوطنية تتجاوز التنوع العرقي، فقد أكدت على الشبه القائم بين اللهجات الأمازيغية المحلية واللغات المصرية والإثيوبية القديمة، بمعنى تغليب الارتباط بالشرق بدل أوروبا³⁶. وعبر تناول التعايش الذي ميز العرب والبربر خلال العصر الوسيط، يتم التأكيد على الامتزاج بينهما رغم ما حصل من تقلبات (زحف قبائل بني هلال وبني سليم وما ترتب عنه من نتائج) أفضت في النهاية إلى استقرار العرب وتعريب البربر³⁷. مع صدور الجيل الثاني من الكتب المدرسية أواخر الثمانينات، فقد تم تلافي التطرق لمسألة أصل المغاربة، وذلك بالحذف الكلي للعصور القديمة من مرحلة التعليم الأساسي. وحتى عندما صدر الجيل الثالث من هذه الكتب، فإنها تستهل (طبقا للمقررات الجديدة آنذاك) تاريخ المغرب بقدوم الفينيقيين إليه، أي من زاوية ما يسمى «بالاستكشاف» أو «التاريخ بالاتصال *Histoire-contact*»، الشيء الذي يعني نفي الآخر (والآخر هنا هو الذات)، فتظل بذلك مسألة أصل الأمازيغ بمختلف أطروحاتها مغيبة. ونحن نعتقد أن مثل هذه المعالجة الإيديولوجية الديدانكتيكية لهذه المسألة الشائكة لم تكن تتناسب إطلاقا مع

35- بالطبع أصبحت الأمازيغية حاليا لغة وطنية تدرس للتلاميذ الناطقين بالعربية على حد سواء.
أنظر: وزارة التربية الوطنية والشباب، إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، رسالة التربية الوطنية (نشرة إخبارية) عدد خاص، فبراير 2004، ص. 14.

36- انظر لائحة الكتب المدرسية التي قمنا بتحليلها في الجدول عند نهاية المقال.
37- وزارة التربية الوطنية، التاريخ القديم، دار الثقافة / دار الكتاب. الدار البيضاء، بدون تاريخ، ص. 187.

التقدم العلمي الحاصل، ولا مع التطورات السياسية التي تشهدها البلاد بعد الاعتراف بالثقافة الأمازيغية واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الهوية المتعددة للمغاربة³⁸.

لو وقفنا قليلاً عند حدث الظهير البربري لسنة 1930، فإننا سنجد أن كل الكتب المدرسية للأجيال الثلاثة تشدد عليه تأكيداً للخط الأحمر الذي لا ينبغي تجاوزه، ألا وهو التقسيم العرقي أو الثقافي للكيان المغربي. فالتلميذ يخاطب من منطلق انتمائه للهوية الوطنية المغربية دون أن تترك له فرصة ليتمثل نفسه من خلال خصوصيته الثقافية مثلاً. على هذا النحو إذن، يتم تحصين الذات وتوجيه الاتهام باستمرار للمستعمر الذي يسعى بكل الوسائل إلى النيل من الوحدة الوطنية، المثل الأعلى للمتعلم.

3- المجال الوطني: أحد الأماكن «لفبركة» رموز الوعي التاريخي

تشكل رقعة الوطن أحد الرموز المعبرة، أكثر من أي وقت مضى، عن الوعي التاريخي لكونها تخترق الزمن والفاعلين فيه على حد سواء³⁹، إنه البوتقة التي تنصهر فيها كل الانتماءات العرقية والدينية واللغوية. وقد ركز خطاب الكتب المدرسية على رقعة المجال الوطني وربط استقراره بقوة الحكم المركزي الذي يشخصه «السلطان القوي والحازم»⁴⁰. ومن بين الفترات التاريخية التي تركزها الكتب المدرسية للتأكيد على «قدسية» المجال، فترات الاحتلال الاستعماري، مثل فترة الحماية، فتقدمه كمركز للعالم جدير بالتضحية وبذل الغالي والنفيس؛ «إذ يؤسس المجال الذي نعيش فيه للهوية الجماعية مثلما تؤسس هي أيضاً لهذا المجال»⁴¹.

هكذا، فإن الروح الوطنية تحظى باهتمام كبير لكونها الرابط المتين بين هوية الفرد والهوية الجماعية. من هذا المنطلق، تلجأ الكتب المدرسية إلى تناول التاريخ الوطني بهذه الروح، على نحو يستمد فيه كل منهما شرعيته من الآخر، حيث يطلع التلاميذ على تاريخ

38- وزارة التربية الوطنية، التاريخ الوسيط، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1972، ص 188.

39- إلى جانب الإقرار بالهوية المتعددة للمغاربة في الظهير المحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (الظهير الشريف رقم 1-01-299 الصادر بتاريخ 2 رجب 1421 / 17 أكتوبر 2001)، فقد تم تكريسها في الدستور الجديد (1 يوليوز 2011).

40- تاريخ المغرب حافل بهذا الطرح الذي يربط بين عظمة بعض السلاطين ودورهم في توحيد البلاد بعد تعرضها للتفكك والتمزيق من إدريس الأول إلى الحسن الثاني، مروراً بأحمد المنصور ومولاي إسماعيل.

41- FRÉMONT. A, «Marginalité et espace vécu». In : Identité collective et travail social, Privat, Toulouse, 1979, p.102.

تجدر الشعب في ترابه الذي يتحول إلى وطن خلفه لهم الأجداد، يتعرفون على ذواتهم من خلاله ولو بشكل غير مباشر، فيتعلقون به إلى حد التقديس.

يبدو التراب الوطني من خلال محتويات الكتب المدرسية كمجال أو موضوع مقدس، أكثر منه كمجال صراع أو رهان اجتماعي. من ثم، ينبغي الدفاع عنه وعن حريته، فيتم تصويره ككائن مجرد يخترق كل التناقضات الاجتماعية، بل ويعلو عليها. الملاحظ أن الجيل الأخير من الكتب المدرسية يشدد على هذه الإشكالية الوطنية أكثر من إبرازه للإشكالية الاجتماعية، التي كانت حاضرة في الجيل السابق من هذه الكتب. للتدليل على ذلك، فهي لا تشير مثلا إلى كل أولئك الذين تعاونوا، من قريب أو بعيد، مع قوى الاحتلال، من قبيل الحاصلين على الحماية القنصلية، أو الأعيان الذين ساندوا إدارة الحماية الفرنسية في البوادي المغربية أو أولئك الذين استفادوا من إدخال الاقتصاد الرأسمالي المرتبط بالسوق الأوروبية. كما أنها لا تتضمن أي إشارة، حتى وهي تنتقد الاستعمار، إلى التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها المغرب خلال تلك المرحلة. فتغدو المقاومة المسلحة والسياسية في منظور هذه الكتب عبارة عن رد فعل طبيعي وظاهرة عفوية باعتبارها انعكاسا للروح الوطنية وليس حدثا جديرا بالقراءة والتحليل التاريخيين. فهل ما زالت هناك جدوى في دراسة نظام الحماية في المنطقتين الإسبانية والفرنسية؟ ألا يمكن أن يكون الدافع وراء تجاهل هذه الصفحة من تاريخ المغرب عدم الرغبة في الحديث عن «الدور الشكلي الذي اضطرت إلى لعبه الملكية المغربية» في تلك المرحلة⁴²؟

تجدر الإشارة، على سبيل التذكير، إلى الربط القوي بين الذاكرة والمجال من خلال ما ميز التقرير الختامي لهيئة الإنصاف والمصالحة الصادر سنة 2005، عند بلورته لخطط عملية لجبر الضرر المجالي لبعض المناطق التي عانت من الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان خلال سنوات الرصاص، ومن ضمنها منطقة الجنوب الشرقي (زكورة وتنغير وورزازات)، وهو رد فعل يسعى إلى تجاوز ما عاشته المنطقة خلال عقود من عقاب جماعي، اتخذ شكل تهمة اقتصادية واجتماعية، فضلا عما خلفه لدى السكان تواجد عدة مراكز للاختفاء القسري في المنطقة (تاكونيت واكدز وسكورة وقلعة مكونة).

42- SEBTI, Abdelahad, «Variations marocaines autour du moment colonial». In : Les usages politiques du passé, Enquête EHESS, Paris, 2001, p. 191.

وبالعودة إلى الظهير البربري، فإن التطرق إليه يشهد على مدى حيوية التعاطف بين مكونات الشعب المغربي، مثلما يجسد نفي السلطان محمد بن يوسف مشاعر تعلق الشعب ووفائه للملك، الذي فضل التضحية بالملك بدل التخلي عن مبادئه الوطنية. في نفس السياق، تنتقي الكتب المدرسية مجموعة من الوجوه الوطنية، الهدف من ورائها زرع القيم الوطنية لدى الناشئة، وهي إلى جانب ذلك شخصيات تمثل جهات وأصولاً مختلفة يتم الاحتراف بها بوصفها شخصيات بطلية بالنسبة للجميع يوطد التلاحم الوطني من خلال انتائهما لفئات اجتماعية وثقافية مختلفة. أما دور المرأة، فقد اقتصر التذكير به على مستوى ملف واحد في المرحلة الثانوية التأهيلية، بينما غيب عن المرحلة الإعدادية من هذا التعليم.

محمل القول إن آلية الانتقاء بالنسبة للمعارف التاريخية المدرسية المساهمة في التنشئة السياسية للتلاميذ باتت فاعلة بقوة وحاضرة على مستوى المناهج والكتب المدرسية أكثر من أي وقت مضى⁴³. والتأمل مثلاً للصور التاريخية الخاصة بالمرحلة المذكورة يستخلص، كما أوضحت إحدى الباحثات⁴⁴، أن الموضوع التاريخي الوحيد للصحافة المغربية آنذاك كان هو الملك محمد الخامس وأن «الشعب»، ذلك المجهول، لم يكن سوى «مساعده له».

نخلص في ختام هذه الدراسة إلى القول إن المعرفة التاريخية تخضع حتماً «للفبكة» باعتبارها نتيجة تناقضات وصراعات تعكس الرؤى السياسية والإيديولوجية التي تخترق المجتمع من جهة، ومقتضيات المنهج التاريخي كمعرفة علمية من جهة أخرى. تبرز هذه التناقضات على السطح كلما تمت معالجة إحدى القضايا الحساسة ذات مخلفات في الذاكرة الجماعية أو المرتبطة بالهوية الوطنية. كما أنه من غير اليسير التوفيق من خلال درس التاريخ ما بين الأبعاد المعيارية والمخيالية والرمزية للهوية، والمستلزمات الديدانكتيكية والمفاهيمية التي يتطلبها الفكر التاريخي، غير أن هذا لا يمنع من الحرص

43- كل الصور خصصت للملك محمد الخامس، يرافقه أحياناً ولي العهد الأمير مولاي الحسن. صورتان فقط تشكلان الاستثناء، الأولى لعلال بن عبد الله في محاولته اغتيال بن عرفة، والثانية تشير إلى مظاهرة شعبية تندد بنفي السلطان بن يوسف سنة 1953، حتى صور محمد بن عبد الكريم الخطابي وعلال الفاسي تم حجبها.
44- VALENSI, Lucette, op. cit. p.245.

على إيجاد الصيغ والآليات التي تتيح طرح هذه المعرفة المدرسية كغيرها من المعارف للنقاش والتحليل، مثلما قمنا به نحن هنا في هذه العجالة.

عينة الكتب المدرسية الخاصة بالسلك الأول الإعدادي

المستويات التعليمية	الجيل الأول	الجيل الثاني	الجيل الثالث
السنة الأولى	وزارة التربية الوطنية، التاريخ القديم، دار الثقافة / دار الكتاب، الدار البيضاء، بدون تاريخ	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1991	عكي شاكرو وآخرون، في رحاب الاجتماعيات، مكتبة السلام الجديدة / الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2003
السنة الثانية	وزارة التربية الوطنية، التاريخ الوسيط، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1972	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1992	عكي شاكرو وآخرون، منار الاجتماعيات، (دليل الاجتماعيات)، Top Edition الدار البيضاء، 2004
السنة الثالثة	وزارة التربية الوطنية، تاريخ العالم الحديث، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، بدون تاريخ	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1993	عكي شاكرو وآخرون، منار الاجتماعيات (دليل الاجتماعيات) Top Edition الدار البيضاء، 2005

الخيارات المجتمعية وتنظيم المعارف المدرسية

عبد العالي بنعمور

جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء

يقدم الأستاذ عبد العالي بنعمور اجتهاده الشخصي فيما يخص النقاش الدائر في المجتمع المغربي بخصوص المعارف المطلوب من المدرسة نقلها للأجيال الناشئة، وعلاقة تلك المعارف بالاختيارات المجتمعية الكبرى للمغرب، وذلك بالرجوع إلى المرجعيات (الدستور المغربي)، والسياق المحلي والدولي ومتطلبات التوفيق بين مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق الفعالية والنجاعة في المنظومة التربوية الوطنية.

إن كان لي أن أصف بشعار واضح الخيارات المجتمعية التي يركز عليها الدستور المغربي نصا ومضمونا بالأخص، والتي أصبحت بواردها متصاعدة لدى الطبقة السياسية والنخب منذ بداية الألفية الثالثة، تماشيا مع التوجهات الدولية الأساسية الحالية في إطار العولة، وإلى حد ما مع التطلعات التلقائية للمغاربة، فسوف أقول : « حرية - استحقاق - تضامن » ؛ وذلك في جو يسوده الجمع بين البنيات المادية والروحية في الحياة.

انطلاقا من هذه المعطيات الأساسية المتعلقة بالخيارات المجتمعية، تبرز إشكالية الإلمام والتشبع بها من طرف المواطنين ؛ ومن أجل الوصول إلى الأهداف المتوخاة، لابد من التركيز على الجانب الجوهري المتعلق بالمعارف المدرسية، حيث أن النظام التربوي، والتعليم الأساسي بصفة خاصة، يكون الركيزة الأولى في بلورة روح المواطنة والتماشي الواعي مع الخيارات المجتمعية الأساسية.

لذا، سوف أحاول في البداية أن أعطي فكرة حول هذه الخيارات أو القيم المجتمعية، قبل أن أتطرق لقضية المعارف المدرسية بمحتواها، والتنظيمات التي أراها صائبة، وكذلك الطرق البيداغوجية التي تمكن من تلقينها.

1- اجتهادات فيما أعتقده قيما وخيارات مشتركة

كما عبرت عن ذلك سابقا، سوف ألتطرق إلى القضايا الأربع الأساسية التي تجسد في نظري الخيارات المجتمعية والقيمية المشتركة؛ أي إلى قضايا التوفيق بين المادة والروح، ثم الحرية والاستحقاق والتضامن.

التوفيق بين المادة والروح

إن هاته القضية تشكل الإطار العام المؤسس بالنسبة لجل المغاربة والذي يركز عليه الدستور. ففي هذا الصدد، لا بد من التذكير بأن هذا الأخير ينص على أن الإسلام دين الدولة. لكن، من الواجب أن نؤكد أيضا أن التفسير السائد لدى قسط وافر من رواد السياسة والفكر بالمغرب، وكذا المعاش الملموس بالنسبة لهذا الخيار، يجعل المغاربة يتشبعون به أساسا من باب القيم، وليس من الجانب الأورتودوكسي الذي يفهم منه التطبيق الحرفي للشريعة الإسلامية انطلاقا من تصورات وتفسيرات خاصة لبعض الفئات الرادكالية. الخلاصة هو أن الدستور، تماشيا مع هدف التوفيق بين الخيارات الكونية كأولوية، والخصوصيات المجتمعية والتاريخية والثقافية كركيزة لشخصيتنا، وللمساهمة أيضا في الدفع بالاتجاهات الكونية نفسها، ينص صراحة على تموقع المغرب في تيار القيم الكونية، لكن مع ضرورة تلافي بعض الخيارات الدولية المهيمنة لصالح الماديات بصفة شبه مطلقة. من هنا تبرز حتمية الجمع بين البناء الاقتصادي والمادي من جهة، والبعد الروحي الإسلامي من جهة أخرى، مع احترام العقائد والأديان المتبعة داخل المجتمع المغربي.

مبدأ الحرية

بالنسبة لمرجعية الحرية، أول ما يتبادر للذهن يتعلق بالمواطن كمنبع للسلطة، وكذلك بحقوق الإنسان والديمقراطية واحترام الفرد، وذلك طبقا للخيارات الكونية في الموضوع. ففي هذا الصدد، أعتقد أن الدستور المغربي، رغم بعض الثغرات، يتماشى بصفة إجمالية مع التوجهات العالمية، ويفتح الباب أمام إحدى الحاجات الأساسية للبشر، أي الحرية بكل معناها، مع الحقوق التي تضمنها والواجبات التي تفرضها. هكذا، ولو أن الدستور ينص على أن الإسلام دين الدولة بدون الفصل بين القيم والقواعد التطبيقية، وأنه بالمقابل

لم ينص بصفة مباشرة على حرية العقيدة، وينادي بصفة عامة باحترام «الخيارات الأساسية»، مع ما يفرضه هذا التأكيد العام والمبهم من إمكانية تجاوزات ضد حقوق الإنسان، فإنه، من باب روحه، يفتح الباب أمام فتاوى إيجابية بالنسبة لهذه المواضيع، وذلك لصالح الحريات العامة. الكل إذن مرتبط بالممارسات على أرض الواقع، وبمدى قدرة المجتمع ونضجه على الجرأة في الارتكاز على إيجابيات الدستور في الاجتهاد في تطبيقه، تماشياً مع ما هو معمول به في إطار التجارب الديمقراطية البرلمانية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، إذا حللنا قضية الدين في الدستور، يمكن أن نفهم من التأكيد على أن الإسلام دين الدولة، إشارة إلى قيمه تاركين النصوص إلى التناوب الديمقراطي.

أولوية الاستحقاق

بالموازاة مع الحرية التي تمثل إحدى الحاجات المعنوية الجوهرية للفرد، نجد ضرورة تلبية حاجاته المادية. من هنا تبرز الأهمية القصوى للبناء الاقتصادي الذي يكون، في إطار الخيار المبدئي لفائدة التوفيق بين المادة والروح من جهة، وتوفير الديمقراطية وحقوق الإنسان المجسدة لمفهوم الحرية من جهة أخرى، أحد الركائز الأساسية لضمان كرامة الإنسان؛ إذ أن الكرامة مبنية أساساً على الحرية، لكن أيضاً على تلبية الحاجات المادية الأساسية للفرد؛ وهنا نصل إلى بيت القصيد، حيث أن النمو والازدهار الاقتصادي مرتبط بصفة مباشرة بفكرة التحفيز، الشيء الذي يبرز هدف الاستحقاق كمحرك للإنتاج. ورب قائل يقول إن الاستحقاق مبني إلى حد ما على نوع من دعم الفوارق بين الأفراد، وبالتالي على بعد أناني، الشيء الذي يبرز فكرة تفوق البعد الفردي على البعد الجماعي في التقدم. فعلاً، إذا انطلقنا من حيثيات أخلاقية بالمفهوم الضيق، لأبد من الاعتراف أن فكرة الاستحقاق تؤدي إلى نوع من الفرق بين الناس. فمن هذا المنظور مثلاً، انطلقت التجربة الماركسية - الشيوعية بالإتحاد السوفياتي ودول شرق أوروبا بعد ثورة أكتوبر 1917. لكن الكل يعلم أن هذه التجربة فشلت في نظري لسببين أساسيين؛ السبب الأول هو أن ديكتاتورية «البروليتاريا» انقلبت إلى ديكتاتورية بكل معنى الكلمة؛ والسبب الثاني، وكان ربما هو الجانب التفسيري الجوهري في سقوط جدار برلين، يرتبط بفشل التجربة الاقتصادية؛ إذ أن الدوافع الاجتماعية للعمل والإنتاجية على حساب التحفيز الشخصي لم تؤد إلى النتائج المتوخاة؛ فاستفحلت الأزمة الاقتصادية ومن خلالها الأوضاع الاجتماعية. وفي الواقع، برهنت هاته التجربة

على أن لكل إنسان غريزتين، غريزة اجتماعية أخلاقية مرتبطة بالعمل لصالح الجماعة، وغريزة فردية مبنية على تحقيق أهداف ومكتسبات شخصية. فمن يصرح أنه لا يعمل إلا لصالح المجتمع بدون الأخذ بعين الاعتبار لمصالحه الخاصة، يمكن أن يوصف، في نظري، إما بنوع من المثالية القليلة الوجود، وإما بنوع من التبجح، إن لم نقل من كتمان الحقائق. بالمقابل، من لا يعمل إلا لفائدة شخصية، فالكل يعرف أنه أناي إن لم نقل انتهازي بالمفهوم السلبي. لكل هذا، لابد من الاعتراف أن فكرة الاستحقاق المرتبطة بالتحفيز الشخصي أساسية بالنسبة للنمو الاقتصادي وتلبية الحاجات المادية للمجتمع، على أن نوفر أكثر الحظوظ لتكافؤ الفرص.

التضامن كخيار جوهري

من هذا الباب، نصل إلى الخيار المجتمعي الرابع، أي التضامن. لا بد من الاعتراف، كما قلت ذلك سابقا، بأن الفرد لا يتسم بصفة مجردة وشمولية بغريزة المصلحة الفردية، ولو أن هذه الأخيرة تكون ركيزة أساسية لتصرفاته. هكذا، وحتى لا يصبح الطموح الشخصي مرادفا للأناية الصرفة والمواقف الانتهازية، لابد من التأكيد على أن له أيضا غريزة اجتماعية تتمازج مع الغريزة الفردية ولو بشكل متفاوت. من هنا تبرز فكرة التضامن التلقائي من طرف الفرد. لكن الموضوعية تدفع بنا إلى الاعتراف بأن التضامن الجماعي المنظم من طرف المجتمع هو الأكثر فعالية، ومن أجل تفسير التمازج بين التصرفين، يمكن أن نذكر بما قاله «تينج سياووينج»، الرئيس الصيني السابق وأب الثورة الاقتصادية الحالية عندما قال: «المهم لا يكمن في كون لون القط أسود أم أبيض، بل أن يكون قادرا على صيد الفأر». معنى هذا، هو أن العمل والابتكار والذكاء في المعاملات، وحس المبادرة، تصرفات جوهريّة، ومن ثم تبرز فكرة الاستحقاق. لكن نفس الرئيس قال: «اعملوا واربحوا، لكن عليكم أن تؤدوا واجباتكم للمجتمع». من هنا نصل إلى فكرة التضامن؛ مع العلم أن التضامن لا يعني التكفل التام بدون سبب. فالتضامن ضروري مع من ليس قادرا على العمل؛ ويتعلق الأمر بالأطفال والشيوخ والمعاقين. التضامن واجب كذلك مع من يريد العمل ولا يجده، ومع من يبادر بمشاريع ويعرف مشاكل مؤقتة، الشيء الذي يفرض، في كلا الحالتين، بلورة شروط تأطيرية واضحة المعالم.

إذن، بالنسبة للخيارات المجتمعية والقيم المشتركة، نجد بالأساس ضرورة الجمع بين المادة والروح، بين الحرية والمسؤولية، بين تحفيز الاستحقاق والدفع بالتضامن وتكافؤ الفرص. إن هذه القيم المشتركة تكون بعدا جوهريا في إبراز المعارف المدرسية وتنظيمها بطرق بيداغوجية.

2- المعارف المدرسية

عندما ننكب على إشكالية المعارف المدرسية، أعتقد أنها تركز على هدفين جوهريين : الهدف الأول ثقافي عام يتعلق بتنوير الفرد بالمعارف العامة، وكذلك تموقعها في إطار الخيارات المجتمعية العامة. أما الغاية الثانية، فتتعلق بالتجاوب مع الحاجات الأساسية للمجتمع والعالم الاقتصادي، وذلك من أجل تزويده بالموارد البشرية الضرورية، وفي نفس الوقت ضمان الشغل للمعنيين بالأمر؛ مع العلم أنه، في الواقع، هناك ارتباط جدلي بين الغائتين، إذ أن تنوير الفرد يساهم في تأهيله من الناحية العملية، واحتكاكه مع الواقع الملموس عبر العمل والتجربة يدفع به إلى تعميق معطياته الفكرية وتقييمه لقضية القيم.

ورجوعا إلى إشكالية المعارف بصفة عملية، يمكن التطرق إليها من زاويتين أساسيتين : الدعامات الجوهرية، ثم محتوى الأسلاك التعليمية.

المبادئ الأساسية

أول قضية تطرح على المحك تتعلق بالعلاقة بين المواقف المبدئية وارتباطها بالواقع. ففي نظري، الارتباط حتمي على شرط أن لا يحرف الواقع الموضوعي روح المبدأ نفسه، وكذلك أن لا تنقلب المبادئ إلى دوغماتيات تشل الحركية. فالمهم بالنسبة لكل نظام تربوي هو إعطاء الإمكانية الكاملة لكل المواطنين من أجل الوصول إلى المعارف الضرورية في الحياة، الشيء الذي يفرض تنظيم المسالك على أسس تمكن من تحقيق أكبر مستوى ممكن لتكافؤ الفرص ؛ بل تحقيق أكثر حظوظ لتكافؤ الفرص حيث أن التعادلية التامة غير ممكنة بصفة موضوعية.

انطلاقاً من هذه المعطيات، أعتقد أن الغاية الأولى تتمثل، على غرار ما هو حاصل بالنسبة للدول المتفوقة في هذا الميدان، في تنظيم تعليم أساسي جيد، إلزامي ومجاني، مفتوح لكل الأطفال من السنة الرابعة من العمر إلى السنة الرابعة عشرة. أما الخيار الثاني، فيتجلى في إقرار مبدأ الانتقائية والتوجيه بالنسبة لكل الأطوار المولية في التعليم، حيث على النظام أن يتجنب، تحت غطاء ديمقراطية نظرية، الدفع بشبابنا إلى أسلاك تكوينية لا يمكنهم التمكن منها. الكل يعلم أن البشر لا يتوفر على مؤهلات مماثلة، وبالتالي، من الطبيعي أن يكون هناك من ينجح في توجهات عملية ومهنية، وهناك من له القدرة على التفوق في الميادين النظرية. وبالنظر إلى إمكانية بروز بعض المهارات بشكل متأخر، وجب أن نعطي للمعنيين بالأمر إمكانية تغيير المسار عبر عدة قنوات. المبدأ الثالث يتجلى في تنظيم أسلاك التربية والتكوين على نمط واضح : تعليم أساسي من 4 إلى 14 سنة، أي لمدة عشر سنوات ؛ تعليم تأهيلي لمدة أربع سنوات ينتهي بامتحان البكالوريا، أي ما بين 14 إلى 18 سنة ؛ وتعليم عالي لمدة 8 سنوات على الأكثر (3+2+3) ؛ وأخيراً، نجد التكوين المهني الموازي المنظم في ثلاث أسلاك ؛ سلك التخصص لمدة سنتين، أي من 14 إلى 16 سنة، لمن لا يمكنه الولوج إلى التعليم التأهيلي، وسلك التمكن لمدة سنتين آخرين لمن لا يتوفق في البكالوريا ؛ وأخيراً سلك التقنيات العالية لمدة سنتين أيضاً للحائزين على البكالوريا ولم يستطيعوا أو لم يقرروا الولوج إلى التعليم العالي. المبدأ الرابع يكمن في اللجوء إلى نظام لغوي مزدوج، حيث، إلى جانب اللغة العربية التي تكون إحدى اللغات الهوية الوطنية والرسمية من أجل المعاملات والتواصل، لابد من اللجوء إلى لغة ثانية ذات طابع عملي ونفعي نظراً لاحتامية الانفتاح العالمي وللمتطلبات الاقتصادية والثقافية للعولمة، خصوصاً وأن على اللغة العربية، إذا أرادت أن تصبح فعلاً لغة التواصل والمعاملات، أن تغتنى بالانفتاح لغوياً على العامية واللغات الأجنبية والعلوم. في هذا الصدد، يجب التفكير، بنفس المنطق، في طرق عملية للنهوض بلغتنا الوطنية الرسمية الثانية، أي اللغة الأمازيغية، وذلك بتعميق الخيارات التي برزت في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين خصوصاً بعد إقرار جهوية متقدمة في إطار الدستور الجديد. المبدأ الخامس والأخير يرتبط في نظري بضرورة الأخذ بعين الاعتبار بأن موارد الدولة محدودة، الشيء الذي لا يمكنها من توفير تعليم مجاني جيد بالنسبة لكل الأسلاك، وبالتالي، أعتقد أن استبدال مبدأ المجانية الشاملة بمبدأ المجانية الانتقائية يفرض نفسه. المهم أن نضمن تكافؤ الفرص بمجانية التعليم الأساسي وبإعطاء

منح تمثل مجموع التكلفة لمن اجتاز بنجاح مساطر الانتقاء من سلك لآخر ولا يتوفر على إمكانية دفع تكلفة الدراسة. أما الناجحون الآخرون فعليهم، حسب الإمكانيات، أن يساهموا في التكلفة التربوية بصفة كاملة أو جزئية.

محتوى الأسلاك التعليمية

إذا انطلقنا من التعليم الأساسي الإلزامي المجاني، فإن الغاية الرئيسية منه هي إعطاء أطفالنا الإمكانيات والمهارات الموضوعية الرئيسية للتواصل عبر اللغات والإلمام النسبي بأسس المعرفة من رياضيات وعلوم وجغرافيا وتاريخ وثقافة دينية ومدنية وفنية. أضف إلى هذا أنه، في حالة ما إذا نظمنا التعليم على نمط التوقيت المستمر، يمكن تخصيص أوقات بعد الظهر، من جهة إلى الرياضة، ومن جهة أخرى إلى حلقات تكوينية إضافية موجهة للتلاميذ الذين يواجهون ثغرات في بعض الميادين. هكذا، بعد هذه الفترة التكوينية، يمكن للطفل المرور إلى السلك التأهيلي؛ فإن لم يتمكن، فيفتح أمامه السلك الأول للتكوين المهني الإلزامي والمجاني الذي يدوم سنتين، أي من 15 إلى 16 سنة، ويؤهله إلىولوج إلى عالم الشغل. يجب التأكيد هنا، من جديد، على ضرورة وجود مرات بيداغوجية تفسح المجال لولوج أسلاك تعليمية أخرى أكثر ملاءمة.

أما السلك التأهيلي، فإنه جد محبذ بالنسبة للجميع، لكنه غير إلزامي وينطبق عليه مبدأ المجانية الانتقائية. الغاية من هذا السلك هي تهييء التلاميذ إلى البكالوريا التي تفتح الباب أمام التعليم العالي. وكما قلت ذلك سابقا، بإمكان التلاميذ ذوي المستوى النهائي الذين لم يحصلوا على البكالوريا، أن يلجؤوا إلى السلك الثاني من التكوين المهني، وذلك لمدة سنتين. أما التلاميذ الحاصلون على البكالوريا، الذين لم يلتحقوا بعد الانتقاء بالجامعة، أو الذين يفضلون التكوين التقني السريع، يفتح أمامهم سلك التكوين التقني العالي المنظم لمدة سنتين. وعن محتوى هذا التعليم الإعدادي، فبالإضافة إلى جل المواد التي نجدها في إطار التعليم الأساسي، مثل اللغات، والرياضيات، والعلوم التطبيقية، والتاريخ والجغرافيا، والتربية المدنية، نجد موادا أخرى جوهرية مثل الفلسفة والفيزياء والكيمياء...

أخيرا، وفيما يتعلق بالتعليم العالي، الكل يعلم أنه يمتد مجملا إلى ثمان سنوات ويضم

ثلاثة أسلاك الأول مدته ثلاثة سنوات، ثم سنتان ثم ثلاث سنوات من جديد. غاية هذا التعليم هي تأهيل مثقفي وأطر البلاد في كل الميادين التي يحتاجها المجتمع والاقتصاد الوطني. بطبيعة الحال، يطبق في هذا المجال مبدأ الانفتاح على القيم المشتركة بصفة عامة وفي إطار أسلاك مختصة، وكذلك مبدأ المجانية الانتقائية.

الخلاصة هو أنه، سواء تعلق الأمر بالتعليم الأساسي أم بالتعليم التأهيلي، أم بالتعليم العالي، أم بالتكوين المهني بأسلاكه الثلاثة، فإن القاسم المشترك لكل هذه الاتجاهات هو تخصيص قسط من حصص التعليم إلى الخيارات والقيم المجتمعية المشتركة. كل هذا يفرض، بالإضافة إلى الخيار لفائدة الازدواجية اللغوية والمجانية الانتقائية ومبدأ تكافؤ الفرص، تأطيرا جيدا، الشيء الذي يتطلب إصلاحا شاملا للقانون الأساسي للأساتذة، كما يتطلب اللجوء إلى طرق بيداغوجية متطورة تفتح الباب، بالإضافة إلى الجانب المعرفي، إلى روح المسؤولية والجرأة لدى التلميذ والطالب، وكذلك الدفع بقدراته الإبداعية حتى نصل إلى بزوغ شخصية مستقلة وقادرة على المبادرة ومواجهة إشكاليات الحياة.

المعارف والقيم في المناهج الدراسية

قراءة نقدية واستشرافية

عبد السلام خلفي
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

تقدم دراسة الأستاذ عبد السلام خلفي بانوراما نقدية لوضع المعارف والقيم في المناهج المدرسية المغربية، انطلاقاً من التحديات العولمية المطروحة اليوم وخطر تنمية المعارف والقيم في المجال التربوي، إلى رهانات بناء المعارف في المنهاج الدراسي المغربي، مروراً بالإشكالية اللغوية في مختلف أبعادها. ويظل الخيط الرابط بين مختلف مكونات هذه الدراسة هو قياس وتقويم حضور اللغة والثقافة الأمازيغية في المناهج الدراسية، ماضياً وحاضراً، مع استشراف آفاق هذا الحضور ومتطلباته.

تقديم

من الثابت أن مضامين ومحتويات الكتب المدرسية ترتبط أساساً بمجموع المرجعيات الفلسفية والثقافية والدينية والحضارية التي تؤصل لها الدولة استناداً إلى مختلف الخطابات السياسية والوثائق الرسمية، الدستورية والتشريعية والتنظيمية والتربوية¹، ومن الثابت أيضاً أن هذه المضامين وهذه المحتويات تتفاعل بشكل عميق مع المستجدات المعرفية ومع القيم الكونية التي أصبحت اليوم تشكل جزءاً من القيم الإنسانية؛ فالمعرفة المدرسية، بغض النظر عن طبيعتها، لم تعد معزولة عن سياقها الحضاري الراهن وعن التحولات العلمية العميقة التي أصبح يعيشها العالم؛ كما أنها لم تعد معزولة عن القيم الإنسانية التي أصبحت تشكل مرجعية مركزية في بناء الشخصية الوطنية التي لا تنفصل عن كينونتها الكونية. بهذا، فإن متعلم المدرسة الراهنة سيختلف بشكل كبير عن متعلم خمسينيات وستينيات القرن الماضي؛ فقد أصبح هذا المتعلم، منذ ولادته، مفتوحاً، بشكل كثيف، على مجتمع الصورة والمعلومة التي تأتيه من مصادر مختلفة؛

1- D'HAINAUT, Louis. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Editions LABOR, Bruxelles 1980 : p. 39-109.

وأصبح، نتيجة للدينامية التي خلقتها الوسائط المعرفية الجديدة، سابحاً في فضاءات لسانية وثقافية متعددة، غير مكثف بثقافته المحلية ولا بقيمها ومعارفها التي يلقنها له وسطه المباشر. وقد كان من نتائج ذلك أن تأثرت طبيعة التصورات والتمثيلات التي أصبح يحملها عن نفسه وعن الآخر، وتأثر المفهوم الذي أصبح يحمله أيضاً عن الهوية؛ كما أصبحت معارفه عن العالم أغنى مما كان عليه الأمر منذ خمسة أو ستة عقود؛ وبدورها ستصبح المدرسة أول المتأثرين بهذه التحولات؛ إذ لم يعد الكتاب المدرسي، مثلاً، هو مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للمتعلمين؛ ولم تعد وظيفة الأستاذ هي نفس الوظيفة التقليدية؛ أي وظيفة الأستاذ المالك للسلطة المعرفية المطلقة، والتي يمارسها على طفل أعزل من أي معرفة قبلية، إما بالتلقين أو بالتحفيظ أو باجترار موارد لا يعرف، في الأخير، كيف يوظفها، ولا كيف تتحول لديه إلى كفاية؛ لقد أصبحت وظيفته الأساسية هي التوجيه والتيسير والتنشيط والتحفيز والتحضير لشروط التعلم ولشروط امتلاك الكفايات.

أمام الانتشار الواسع الذي أخذت تعرفه وسائط التواصل العالمية، ستعرف المقاربات البيداغوجية تغييراً عميقاً في المفاهيم التي تستند إليها؛ هكذا لم تعد المعرفة، في حد ذاتها، هي العُملَة البيداغوجية الرائجة التي تشغل الفاعلين في مجال التربية، ولم تعد «الذاكرة»، ولا قوة الاستيعاب، هي ما يحدد جودة الاكتساب، بل أصبحت العُملَة الرائجة هي عملة «الكفاية» أو «الكفايات» التي على المتعلم أن يمهر فيها؛ وأما المعرفة، وإن كانت تحتل مكانة مهمة في مناهج التربية والتعليم، فهي لا تساوي شيئاً إذا لم تُدمج، وإذا لم تمكن المتعلمين من مواجهة وضعيات جديدة لها معنى²، والنجاح في إيجاد حلول لها. ولذلك أصبح الربط العضوي بين الكفاية، بوصفها تلك القدرة على «إنجاز مهمات بكيفية فعالة»، على حد تعبير بيرنار ري Bernard Rey، وبين المعارف المدمجة، عند استدعائها، بوصفها موارد «ملائمة»، لحل وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، هو ما يحدد قيمة هذه المعارف، بل ويمنحها أبعادها الإبداعية والتكيفية³، ف «الكفاية»، بهذا المفهوم، لا يمكن أن تتمظهر إلا عندما تصبح المعرفة

2- ROEGIER, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Editions de Boeck et Larcier, Université Bruxelles s.a., 2001. p. 15-18.

3- REY, Bernard et al. *Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation*. Editions de Boeck et Larcier, Université Bruxelles s.a., 2006. p. 12-15.

(الموارد) قابلة للتعبئة، وصالحة لحل وضعية جديدة والإبداع فيها، سواء تعلق الأمر بوضعية خاصة بدرس ما، أو تعلق الأمر بوضعية تواصلية ذات علاقة بالحياة اليومية؛ في جميع هذه الحالات، يكون من المفروض تبيئة هذه المعارف بالشكل الذي يجعل منها معارف محكومة بسياقات قريبة من وضعيات الحياة وتحولاتها؛ مما ينتج عنها، في حال تعبئتها لحل وضعية خاصة، تحقيق إنتاجات دالة ومفيدة؛ لها، من جهة، علاقة بمحيط المتعلم السوسيو - ثقافي والمعرفي، وتستجيب، من جهة ثانية، للقيم المحلية والوطنية والإنسانية، بالشكل الذي لا تتعارض فيه القيم الخصوصية بالقيم الكونية. وكما يذهب إلى ذلك «كزافييه روجر»، فإن «عولة المبادلات، من وجهة نظر اقتصادية وسياسية واجتماعية، أو ببساطة من زاوية نظر السائح، تؤدي بكل واحد منا إلى أن يواجه في حياته العشرات من الثقافات المختلفة»، مما يستدعي من الفرد «أكبر قدر من التكيف والمرونة»⁴ لكي يندمج في هذا العالم. بطبيعة الحال، فإن التصور البيداغوجي عن المعرفة والقيم والكفايات أصبح يطرح أكثر من إشكالية على صعيد نوعية العلاقة التي يمكن أن تربط المعارف الثقافية وقيمها بعالم لا يؤمن بالهويات المغلقة، ويعرف منافسة شرسة على مستوى الاقتصاد واقتصاد المعرفة، بل وينحو إلى «أسلعة القيم» وتنميط السلوك الإنساني في قالب قيمي واحد. لمقاربة موضوعنا هذا، سنحاول التوقف ابتداء عند بعض المعادلات الصعبة المتعلقة بأسلعة القيم والمعارف في علاقتهما بالمعارف المحلية والوطنية. على أن نقف، في المرحلة الثانية، بحديثنا عن ماهية الثقافة الفردية والجماعية وبالتحولات التي تعرفها في علاقتها بالهوية، كما سنتوقف عند إشكالية اللغات في علاقتها باللغة الأم وبتجويد التعليمات والتربية على القيم؛ لننتهي، في مرحلة تالية بالوقوف عند إشكالية المعارف والقيم في المنهاج الدراسي المغربي، بصفة عامة، وعند إشكالية هذه المعارف والقيم في منهاج اللغة الأمازيغية.

1- المعادلات المعرفية والقيمية الصعبة في المنهاج الدراسي

1.1- المعادلة الأولى: أسلعة المعارف والقيم أم أنسننتها؟

إنه سؤال يرتبط أساساً بالوظيفة الجديدة للمدرسة في علاقتها، من جهة، بالتحولات

4- ROEGEIRS, 2001. p.16.

المعرفية والقيمية التي يشهدها العالم، وفي علاقتها، من جهة ثانية، بالأسواق الرمزية حيث يتم ترويض هذه المعارف وهذه القيم. فإذا كانت المدرسة التقليدية قد اعتمدت، إلى حدود القرن الماضي، التلقين كآلية من آليات التثقيف والتهديب لإعادة إنتاج النخب المحلية والمحافظة على الثقافة الوطنية وانسجامها، فإن المعادلة الحقيقية التي على المنظومات التربوية حلها اليوم، في ظل تعدد الوسائط وكثافة الهجرات وعولمة المهارات، ستكون ذات علاقة بوضعية المعارف الثقافية المحلية والوطنية في ارتباطها بالمعارف الثقافية الكونية؛ إذ من المعلوم أن الثقافة، في سياق عالم معولم، لم تعد تطرح فقط إشكالية كمّ ونوعية المعارف التي على المتعلمين تملكها، بل أصبحت تطرح أيضاً إشكالية القيم التي تحملها هذه المعارف في ارتباط بمردوديتها داخل الأسواق الكونية. ففي هذا العالم الذي يتجه فيه الإنسان إلى أن يكون إنساناً كونياً، أصبحت إمكانيات التنميط كبيرة كما أصبحت إمكانيات أسلعة الثقافة تتجه بخطى حثيثة نحو فرض نموذج ثقافي عالمي يحتكم قيمياً إلى نفس السلوكات والأذواق والعادات والحاجيات؛ وهو ما يطرح أكثر من سؤال عن وظيفة المدرسة مستقبلاً؛ هل تتحدد في تضييق الفروقات الثقافية واللسانية من أجل تسهيل رواج المعارف الفنية والأدبية والفكرية إلخ، وتحويلها على غرار الملابس والمواد الغذائية والمصنوعات التكنولوجية إلخ، إلى منتجات استهلاكية وتجارية، كما تروج لذلك الاتجاهات الاقتصادية (ثقافة السوق على غرار اقتصاد السوق)؟ أم أن المفروض، كما تذهب إلى ذلك الاتجاهات الإنسانية المدافعة عن قيم التعدد، هو تنمية التنوع الثقافي واللساني والانتصار لنموذج المدرسة البلدية المدمجة، أولاً، في سياقها المباشر، والمنفتحة، ثانياً، على العالم؛ إننا نكون، في الحالة الأولى، إزاء نموذج تربوي يعتبر فرض اللغات والثقافات والقيم المهيمنة ضرورة اقتصادية لا مناص منها، إذ باسم الكفاءة والمردودية والربح، وباسم تعزيز التواصل العالمي، ونشر قيم الديمقراطية، وباسم النفاذ المباشر إلى المعرفة العلمية والتكنولوجية، بل وباسم شعار الوطنية الكونية، سنكون أمام مشروع بيداغوجي مهمته الأساسية هي تكييف الأجيال الجديدة مع القيم الثقافية المهيمنة والأكثر مردودية ورواجاً في الأسواق الرمزية العالمية؛ ويتضمن هذا بطبيعة الحال، أن لا تضطلع المدرسة بدور التلقين الكلاسيكي، كما أشرنا، ولا بدور

تعليم كيفية التعلم، ولكن ستضطلع أساساً بدور «التعرف» حيث الاستمتاع يشكل حجر الزاوية⁵؛ أو إن شئنا الدقة بدور تنميط المتعلم كي يظل معروضاً على المستجدات الثقافية والمعرفية والقيمية العالمية الأكثر هيمنة؛ إذ ما دامت المعرفة متحولة، وما دام المتعلم مفتوحاً بشكل يومي ومكثف على مصادر معرفية غنية ومتنوعة، بل وما دامت قيم المردودية، المرتبطة بهذه المعرفة، ترتفع وتنزل أسهمها في بورصة الأسواق الرمزية العالمية حسب درجة الطلب عليها، وحسب القوة و«الماركة» التجارية التي تتمتع بها، فإن الوظيفة المركزية للتربية، ومن خلالها المدرسة، ليست هي المحافظة على الخصوصي الذي يفقد إلى كل إمكانيات التنافس الكونية، بل هي وظيفة تدميرها وإنتاج أجيال تمتلك كفايات ومهارات قابلة للتسويق عالمياً؛ وهو ما يحول هذه المدرسة، في الغالب، إلى سلعة يبحث من خلالها الآباء عن ما يمكن تسميته بمعادلة البضاعة الأجود في علاقتها بالثمن الأرخص، ويختزل وظيفتها في اكتساب جملة من الكفايات النفعية المباشرة دون أي اعتبار للفكر ولا لعمقه الثقافي أو العلمي⁶.

من الواضح أن هذا التوجه الذي يهمله، بالأولى، ترسيخ النموذج السلوكي والقيمي الغربي، بهدف خلق دينامية ثقافية تجارية عالمية، يتناسى أن التحولات المعرفية الراهنة لا تخص بالضرورة المجالات التي تتشكل منها الخصوصيات المحلية والوطنية؛ فهي لا تخص، مثلاً، المعارف المتعلقة بالآداب واللغات والديانات والفنون والتاريخ والجغرافيا إلخ؛ إذ بما أن هذه المجالات تتصف بثبات أكبر نظراً لطبيعتها، فإن تجددتها وتحولها وتجاوزها يصبح غير ذي إمكان إذا لم يتم تدميرها هي نفسها، إما من خلال إقصائها من المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية، أو من خلال الحط من قيمتها داخل هذه المؤسسات وفي فضاءات التنافس الرمزي، وإذا كنا نلاحظ تحولاً في التفاصيل ذات العلاقة بالاكشافات الجديدة وبتقدم المناهج والنظريات العلمية، فإن هذا لا يعني تجاوزاً أو تحولاً عن هذه المعارف إلى معارف أخرى خاضعة لتقلبات الأسواق، ولا يعني

5- نظراً للتقدم التكنولوجي والتقني فإن المتعلم يصبح في منأى عن بذل مجهود عقلي كبير لتعلم المعادلات الرياضية التي تبين له، مثلاً، في حالة أخذ صورة فوتوغرافية، العلاقة الحسابية بين عمق الحقل (la profondeur de champ) والحجاب الحاجز (le diaphragme)؛ إذ مادام الجهاز التكنولوجي يقوم بالعملية على أحسن وجه، فإن المتعلم هنا، يجب أن يتعرف على الشيء (التكنولوجيا) وعلى استعماله، ولا يريد أن يتعلم ما دام التعلم يفرض بذل مجهود أكبر ويحرمه من الاستمتاع بالشيء.

6- MEIRIEU, Philippe. *L'Ecole et son miroir : entretiens entre Philippe Meirieu et Jean Bertrand Pontalis*. Editions Jacob du Vernet, Paris, 2011.

استبدالاً كلياً للوظيفة الأصلية التي بنيت من أجلها المدرسة ؛ بل إن هذا يعني فقط أن المتعلمين، ومن داخل هذه المجالات نفسها، قد أصبحوا يعون وجودهم، بشكل أعمق، إما بوصفهم كائنات ثقافية محلية ووطنية تنتمي إلى خصوصية تسهم وتميزهم، أو أيضاً بوصفهم كائنات ثقافية كونية تنتمي إلى عالم أرحب يشكل جزءاً من كينونتهم المحلية. سيحيلنا هذا الموقف، بطبيعة الحال، إلى شعار «المدرسة مجال للحياة» الذي يرفعه الاقتصاديون أنفسهم ؛ غير أن الأساسي في هذا الشعار هو أن لا يتحول مضمونه إلى معنى يختزل الحياة في الجانب النفعي المباشر، وأن لا يتخذ مطية لتنميط السلوكيات والأذواق والحاجات بهدف أسلعة القيم وتوحيدها عالمياً ؛ هذا ليس فقط لأن تسييد نموذج قيمي واحد قد يرهن التعدد، بل أيضاً لأنه قد يرهن العقل الإنساني لنموذج ثقافي لم ينتج فقط قيم الأنوار العقلانية، ولكنه أنتج كذلك القيم الاستعمارية والقيم النازية التي أودت بالغرب وبالعالم في هاوية أسوأ حرب عاشها العالم في القرن العشرين⁷. الأهم من كل هذا، كما يذهب إلى ذلك «كامنس» (Jim Cummins)، هو أن فرض نموذج ثقافي استيعابي ينمط السلوكيات والأذواق والحاجات لا يؤدي فقط إلى تفكير الحياة الثقافية الإنسانية، وإلى تقليص حظوظ المجتمعات في لعب أدوار اجتماعية واقتصادية عالمية متنوعة، نظراً لما يمنحه التعدد من إمكانات تواصلية واسعة في هذا المجال، ولكن يؤدي أيضاً إلى كوارث تربوية، وإلى خلق قطائع عنيفة داخل الأجيال بين الآباء والأبناء. فهو، من جهة، يخرق حق الأطفال في تعليم جيد ؛ وهو، من جهة ثانية، يخرق مبدأ تكافؤ الفرص ؛ كما أنه، من جهة ثالثة، يخلق تمزقات خطيرة في الذاكرة التاريخية للجماعات والأمم ؛ ولذلك يستوجب هذا الأمر وضع سياسة ثقافية وتربوية تخلق شروط تطور هويات محلية ووطنية تكون فيها حقوق المواطنين، بمن فيهم حقوق المتعلمين، محترمة، وتكون فيها المصادر الثقافية واللسانية والاقتصادية للأمة مستثمرة على أحسن وجه⁸.

2.1- المعادلة الثانية : معارف وقيم دينامية أم ستاتيكية؟

يرتبط هذا السؤال بوظيفة المدرسة في علاقتها بالمعارف الثقافية، وفي علاقة هذه الأخيرة

7- ROMAIN, Jean. *L'école entre deux idéologie*. <http://www.sauv.net/anaid.co.htm>. 2001.

8- CUMMINS, Jim. *La langue maternelle des enfants bilingues, Qu'est-ce qui est important dans leurs études ?* Sprog forum n°19. 2001.

بما يشكل كنه الهويات الفردية والجماعية. فمن المعلوم أن الثقافة، تعريفاً، هي «مجموع المعارف المكتسبة التي تمكن من تنمية الحس النقدي، وحس التذوق والحكم على الشيء»؛ فهي «تربية وتكوين وتهذيب»؛ أو هي، كما عبر عن ذلك «هيريو Herriot، «ما يتبقى عندما ننسى كل شيء»؛ وأما في حالة ربطها بالجماعة فإنها تصبح «مجموع المظاهر الفكرية الخاصة بحضارة أو بأمة ما»⁹؛ أي تصبح مجموع القيم والرموز وأنماط العيش المشترك والمعتقدات والتقاليد إلخ الخاصة التي أنتجها مجتمع ما عبر تاريخه الطويل. ولا أريد، في هذا الصدد، أن أعدد التعاريف، لأن ما يهمني هنا هو تحديد الوظيفة التي على المدرسة القيام بها في مجال إعادة بناء الهوية من خلال عملية إعادة بناء المعارف والقيم. والتعريف الذي بين أيدينا يقدم لنا إضاءتين جوهريتين، أولاهما تعرّف الثقافة، على المستوى الفردي، بوصفها خلاصة لتجربة اكتساب شخصية تميز حياة الفرد على المستوى الفكري والجمالي والسلوكي، وتمنحه إمكانيات محددة وخاصة لفهم العالم وتأويله؛ والإضاءة الثانية تعرّف الثقافة، على المستوى الجماعي، بوصفها خلاصة لتجربة حضارية تسم المجتمع أو الجماعة بخصائص محددة تميزه عن المجتمعات الأخرى. ويتضمن هذا التعريف أن نميز بين واقعة الثقافة بوصفها موضوعاً (معرفة وقيم) وبوصفها علاقة (دينامية). فهي، بوصفها موضوعاً، كما يذهب إلى ذلك «دينيس سيمار» Denis Simard تحيل إلى مجموع المعارف والقيم المشار إليها (الشخصية والجماعية)؛ وأما من حيث هي علاقة، فلكونها لا تتحدد إلا بوصفها دينامية شخصية وتاريخية. دينامية شخصية، في علاقة الفرد بالثقافة الجماعية (المسار الشخصي)؛ ودينامية تاريخية في علاقة الثقافة الجماعية بالتحويلات التاريخية (المسار الجماعي)¹⁰.

هكذا إذن، تحدد الدينامية الشخصية تجربة الفرد المكتسبة خلال مساره الثقافي الشخصي، من حيث درجة تأثره بالعائلة والمدرسة والإعلام والمحيط الاجتماعي والثقافي واللساني والإتني إلخ. تتميز هذه الدينامية بكونها تحدد هوية الفرد في علاقتها بالجماعة؛ في حين تحدد الدينامية التاريخية تجربة الجماعة في تطورها التاريخي، وذلك بوصفها نتاجاً جماعياً لقيم معترف بها، ضمناً أو ظاهراً، من طرف جميع الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الثقافة، وتتميز هذه الدينامية بكونها تحدد هوية الجماعة في

9- Le Nouveau Petit Robert de Langue Française. Nouvelle Edition millésime, 2010.

10- SIMARD, Denis. «Enseignement et culture ou les enjeux actuels de la Transmission».

In: Pédagogie collégiale. Vol.20, n°4, été 2007.

علاقتها بجماعات أخرى. وإذا لم يكن حتمياً أن تُنتج هاتان الديناميتان فكراً متحرراً من الأوهام المعرفية ومن التصورات الخاطئة عن الذات والآخر، كما يذهب إلى ذلك إدغار موران¹¹، فإن الأكيد هو أن الثقافة، انطلاقاً من التعريف الآنف، لا يمكن النظر إليها بوصفها ماهية استاتيكية؛ إنها فعل بناء وهدم مستمر، وليست أبداً بصرح مكتمل الإنجاز. يتمخض عن هذا أن الهويتين، الفردية والجماعية، تتميزان أيضاً بكونهما فعلي هدم وبناء مستمرين؛ فعل هدم للمعارف الثقافية الخاطئة ولأوهامها الأخلاقية والهوياتية؛ وفعل بناء من حيث تحيين المعارف الجديدة في علاقتها بالمعارف القديمة لتشكيل الصرح الهوياتي الدينامي في علاقته بتحول القيم والأخلاق والتصورات التي نحملها عن أنفسنا وعن العالم. لذلك، فإن السؤال الأساسي الذي يُطرح عادة على مدبري الشأن التربوي، هو سؤال المعارف الثقافية في البرامج التربوية؛ وهو أيضاً سؤال الرؤية التي تُبنى وتُوضع من خلالها هذه المعارف، وسؤال القيم التي تحملها، وسؤال الكيفية التي تُقدم بها. هل تُقدم في شكلها الحيوي والدينامي وفي تفاعل مع محيطها المباشر والعالي، أم تُقدم في شكلها الستاتيكي الثابت الذي يُعيد إنتاج نفس الأوهام ونفس الأخطاء ونفس التصورات؟ هل تُقدم وهي مغرقة في الانغلاق، أم تقدم وهي مفتوحة على ما يمور في محيطها الكوني؟ هل تُقدم وهي مُقتلعة الجذور وبدون أن تُبَيَّنَ في تربتها الثقافية المباشرة، أم أن المدرسة تمنحها إمكانات الاستنبات من داخل المعارف والقيم المحلية والوطنية؟ هذه هي الأسئلة الحقيقية التي يجب أن تُطرح بشكل علمي، ويتم الجواب عنها أيضاً بشكل علمي. إن هوة عميقة ستتشكل بين المدرسة ووضعيات الحياة التي يُفترض أن نهئى أبناءنا لها إذا لم نأخذ هذه الدينامية بعين الاعتبار. فالمتعلمون عندما سيُعوّدون، منذ نعومة أظفارهم، على مباشرة معارف ستاتيكية تنتج قيماً تربطهم بـ«حقائق» الماضي، وترفض الانخراط في قيم الحاضر والمستقبل، فإن هذه المدرسة لن تنتج «أميين وظيفيين» لا يعرفون كيف يستعملون معارفهم المدرسية فقط، ولكن ستننتج أيضاً مواطنين يستعملون هذه المعارف في غير محلها. وكما يذهب إلى ذلك «كزافييه»، فإن «إحدى مهام المدرسة هي أن تمنح المتعلم الأدوات الفكرية والسوسيو وجدانية لتمكينه من أخذ مسافة نقدية تجاه مختلف الوضعيات التي يواجهها»¹².

11- موران، إدغار. تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل. ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي. دار توبقال للنشر، منشورات اليونسكو، الطبعة الأولى، 2002، ص. 21.

12- ROEGEIRS, p. 17.

3.1- المعادلة الثالثة : إشكالية علاقة اللغة الأم بالمعارف والقيم، هل هي علاقة تجويد أم علاقة إعاقة؟

لقد شكلت المسألة اللغوية دائماً المدخل الضروري للدول الحديثة إلى إصلاح منظوماتها التربوية ؛ فاللغات، كما هو مسلم به، تشكل إحدى الدعامات الرئيسية والأساسية في نقل وبناء المعارف ؛ إذ إلى جانب كونها تحتل مكان الصدارة في سبيل وضع أسس لتربية ناجعة وملائمة وفعالة، فإنها تكون حاسمة في تحديد مستقبل التعليمات وتجويدها. غني عن البيان أن دور هذه اللغات، وطنية كانت أو أجنبية، يتحدد، بشكل جوهري، في علاقتها باللغة الأم للمتعلم ؛ إذ على المستويين النفسي والاجتماعي، تقدم للمتعلم نظاماً جاهزاً من العلامات والرموز والدلالات التي يدرك بها ذاته والعالم الذي يحيط به، مما يترك لديه، في حالة اعتمادها لغةً للتعليم، آثاراً إيجابية على مستوى نموه العاطفي والفكري والمعرفي¹³. وقد أثبتت العديد من التجارب العالمية أن استعمال اللغة الأم في المستويات الأولى من التعليم لا يساعد فقط على تجويد التعليمات، ولكن يساعد، بشكل واضح، على تحسين الإمكانات اللسانية في اللغة الثانية¹⁴، إلى الدرجة التي تصبح فيها الكفاية اللسانية التي يكتسبها الطفل في هذه الأخيرة خاضعة بشكل كبير للكفاية المكتسبة في اللغة الأم¹⁵. فيما أن اكتساب المهارات اللسانية الأساسية في اللغة الأم يكون أسرع مما هو عليه في لغة غير متقنة، فإن تحويل هذه المهارات إلى اللغة الثانية يكون أسهل¹⁶. وخلصت دراسة أقيمت لفائدة البنك الدولي سنة 1979 إلى نتيجة مفادها أن اعتماد اللغة الأم في المدرسة لا يساعد المتعلمين فقط على تسهيل تعلمهم للغة الثانية، ولكن يساعدهم أيضاً على أن يحققوا أعلى كفاية فيها. واعتبر «كامنس»، أنه لتجنب الإعاقة المعرفية لدى المتعلمين، فإنه يفترض، أولاً، تحقيق الكفاية اللسانية في لغتهم الأم. كما اعتبر «فيكوتسكي» (Lev Vigotsky) أن تمثل لغة أجنبية بالمدرسة

13- OUANE, Adama. «L'impossible débat sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement.» In : Etudes de l'IUE: Vers une culture multilingue de l'éducation. Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1995. p.122-124.

14- Center for Applied Linguistics, «Expanding Educational Opportunity». In : Linguistically Diverse Societies. Washington D.C. 2001.

15- COMPPER, Franck. *Faut-il enseigner les langues maternelles à l'école ?* 2011.

<http://ouest-guyane.scola.ac-paris.fr/Datas/Educa/Discipli/Français/Compper/texte 01.htm>

16- CUMMINS, 2001.

يفترض نظاماً من الدلالات يكون قد تشكل قبلياً في اللغة الأم¹⁷. والحالة هذه، فإن الطفل ليس ملزماً بأن يطور من جديد نظاماً دلالياً آخر مختلفاً، ويمنح الكلمات معاني جديدة، ويتمثل مفاهيم الأشياء كما لو أنه يبدأ، من جديد، في تعلم لغة أم ثانية. إن كل ما عليه أن يفعله هو أن يتمثل الكلمات الجديدة بوصفها كلمات تجد لها مرجعاً في النظام المفاهيمي المكتسب لديه قبلاً. لهذا، فإن العلاقة التي تتشكل بين الكلمة والشئ ستكون، بالضرورة، في حالة تعلم اللغة الثانية، علاقة مختلفة تماماً عن العلاقة التي باشرها عندما تعلم الكلمة في لغته الأولى؛ إنه في هذه الحالة يتعلم الكلمة بكيفية غير مباشرة، أي عن طريق وساطة كلمات اللغة الأم¹⁸. وللحقيقة، فإن أهمية اللغة الأم لا تتجلى فقط على مستوى التمكين للتعليمات والمعارف اللسانية في اللغة الثانية، ولكنها تتجلى أيضاً في تسهيل عملية التقييم المدرسي؛ إذ أن الكثير من المشاكل التربوية تكون ناجمة عن اللغة التي يتعلم بها المتعلم، والتي تتجسد، في جزء كبير منها، في عدم قدرة هذا الأخير على الفهم وتمثل المعارف، نظراً لضعف تملكه للغة التدريس أو لعدم تملكها على الإطلاق؛ كما تتجسد هذه المشاكل أيضاً في عدم قدرة الأستاذ على التمييز، أثناء تقييمه لدرجة فهم وتمثل المتعلم، بين المشاكل اللسانية والمشاكل المعرفية؛ «فكون المعرفة - في شكل كلمات وأفكار ونظريات - هي ثمرة عملية ترجمة / إعادة بناء عبر وسائل اللغة والفكر¹⁹»، فإن هذا لا يقوي فقط من فرص الوقوع في الأخطاء المعرفية التي تحدث عنها إدغار موران (الأخطاء الذهنية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء العقل)، ولكن يقوي أيضاً فرص الوقوع في اللأفهم المركب: اللساني والمعرفي²⁰؛ ويقوي أيضاً فرص اتخاذ قرارات تربوية خاطئة وجائرة إن لم تكن قاتلة.

إن أهمية اللغة الأم لا تتوقف عند تجويد المعارف والتعلمات وعند تجويد قرارات التقييم والتقويم؛ بل إنها تتجاوز ذلك إلى كونها تشكل أحد المداخل الأساسية للتربية على القيم؛

17- VYGOTSKY, Lev. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. La dispute/ SNEDIT, Paris, 1997. p.189-270.

18- JOUBIER, Anthony. *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce*. [http:// www.edufle.net/](http://www.edufle.net/)

19- موران، 2002. ص. 21-25.

20- تتجاوز أهمية تدريس اللغة الأم إلى كونها تحقق المساواة وتكافؤ الفرص، خاصة بين الجنسين، على المستويات الاجتماعية والثقافية والسياسية. فاللغة الأم تُطرح عادة في سياقات الإدماج الاجتماعي (محو الأمية، الاستفادة من الحقوق الاجتماعية، إلخ)، وفي سياقات الإدماج الحقوقي (الحق في التعلم باللغة الأم، والحق في استعمالها في القضاء والإعلام والإدارة إلخ).

فقد أبرزت الأبحاث، المقامة في هذا المجال، أن التربية البيثقافية (*interculturelle*) تساعد بشكل كبير في اتخاذ مواقف إيجابية تجاه اللغات والثقافات الوطنية والأجنبية، وكذا تجاه اللغات والثقافات الأصلية أو الأقلية²¹؛ إذ بقدر ما تعترف المنظومات التربوية بلغاتها الأم، وبقدر ما تحافظ على مرجعياتها القيمية والثقافية وعلى صيغ تأويلها للعالم، وتفتح الآفاق أمامها لاستدماج أنظمة قيمية جديدة، بقدر ما يساهم ذلك في خلق فضاءات للتفاهم البيثقافي وفي تعزيز قيم التسامح والحوار والتعايش بين الأفراد والجماعات، وفي تراجع الكراهية وأحكام القيمة الحاطة من هذه الثقافة أو تلك. ونظراً لما لهذا الأمر من أهمية بالغة على المستوى التربوي، خاصة فيما يتعلق بالحفاظ على الشخصية الثقافية والهوياتية للمتعلّمين، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، فقد تبنت اليونسكو سنة 1999 ما أسمته بنظام «التربية متعددة اللغات» (*multilingue*)، والذي يركز أساساً على ضرورة استعمال ثلاث لغات، على الأقل، في التعليم، وهي: اللغة الأم، واللغة الوطنية الثانية، ولغة عالمية ثالثة²².

2- في إشكالية المعارف والقيم بالمنهاج الدراسي المغربي

المنطلقات والمبادئ والأهداف والغايات؛

عندما نعود إلى النصوص الرسمية التي تأسست عليها مداخل المنهاج الدراسي المغربي، سنلاحظ، على مستوى المنطلقات والمبادئ والأهداف والغايات، أن المشرع التربوي يستعيد الفلسفة التربوية التي تؤنسن المعارف والقيم، وتمنحها وجهها الإنساني في علاقتها بالتحولات التي يعرفها العالم؛ ففي سياق إصلاح منظومة التربية والتكوين، والمراهنة على تأهيل الموارد البشرية القادرة على الاندماج في المحيط المحلي والوطني والعالمي، تحددت الوظيفة الأساسية للمنظومة التربوية في «ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها» من جهة؛ وفي «التفتح على مكاسب ومنجزات

21- من بين التجارب التي حققت نتائج مهمة يمكن الإشارة، في هذا الصدد، إلى تجربة الباراكواي Paraguay. إذ منذ الإصلاح التعليمي لسنة 1994 والذي وضع أسس تعليم مزدوج إلزامي في الأسلاك الثلاث للتعليم الابتدائي، أمكن من بناء موقف لساني متسامح ومنفتح على اللغات الأخرى، حيث أصبحت اللغتان الكوارانية (le guarani) والإسبانية مقيمتان بشكل إيجابي جداً، وقيمت البرتغالية بكونها ضرورية جداً؛ ونتيجة لذلك عملت الباراكواي على اعتماد برنامج تربوي متعدد الألسن في التعليم الإعدادي، حيث أدمجت فيه اللغات الإنجليزية والبرتغالية والفرنسية والإيطالية والألمانية.

22- www.unesco.org/education.

الحضارة الإنسانية المعاصرة» من جهة أخرى. انسجماً مع المرتكزات الأساسية التي تم اعتمادها في باب القيم، والتي منها «قيم المواطنة» و «قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية»، سيتم ربط نظام التربية والتكوين بالحاجات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتجددة. بما يمكن، أولاً، من «منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية»، وبما يمكن، ثانياً، من «تزويد المجتمع بالكفاءات من المؤهلين والعاملين الصالحين»²³. هكذا إذن، سيصبح الرهان المجتمعي الأساسي من المنظومة التربوية المغربية ليس هو فقط الانفتاح على القيم الثقافية والحضارية الوطنية والكونية، بما في ذلك التشبع «بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف، وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة» (الكتاب الأبيض)، بل سيصبح الرهان أيضاً، كما عبرت عن ذلك كاتبة الدولة السابقة في التعليم المدرسي، لطيفة العبيدة، هو «الاندماج في محيط اقتصادي عالمي، يتسم بالمنافسة الشرسية، وتطبعه رهانات وتحديات العولة وتنامي اقتصاديات المعرفة» (العبيدة، 2009 : 2). فالرهان الأساسي، هنا، وكما هو وارد في الفقرة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، هو بناء مدرسة مغربية وطنية «مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن». بطبيعة الحال، فإن هذا الهدف «يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضاءها البيئي والمجتمعي والاقتصادي» . وسيراً على التحولات العميقة التي مست المقاربات البيداغوجية، سوف يتم الإعلان عن تبني بيداغوجية الكفايات بما يعني ذلك من «جعل المتعلم، بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية»²⁴.

هكذا إذن، سنجد أنفسنا أمام ترسانة من المنطلقات الفلسفية والتربوية والمنهجية الممهدة لإصلاح تربوي يقوم أساساً على «مداخل المقاربة بالكفايات، والتربية على القيم، والتربية على الاختيار» ؛ ويتوخى «تمكين المتعلمات والمتعلمين - مواطنات ومواطني الغد - من الكفايات الضرورية، للمشاركة في مسلسل البناء الديمقراطي والتنمية البشرية المستدامة والمواكبة الإيجابية لمختلف الإصلاحات، التي تشهدها بلادنا في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية». بطبيعة الحال، فإن الجهود التي أقيمت في هذا الباب تتميز بالكثير من الجدة والجدية، سواء على مستوى استنزال المرجعيات

23- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999 : الفقرة 7.

24- نفسه. الفقرة 6.

التربوية أو على مستوى تحيينها على أرض الواقع ؛ إلا أن الذي تجدر الإشارة إليه، هو أن هذه المجهودات ما تزال في حاجة إلى من يعمقها، ويرسي دعائمها من أجل التحيين الفعلي والأمثل لكل المشاريع الإصلاحية التي بوشرت خلال العشرية الأخيرة ؛ فرغم النوايا الحسنة ورغم المرجعيات والمبادرات التي أطلقت، ما زالت المنظومة التربوية المغربية تراوح مكانها، باعتراف المؤسسات الرسمية نفسها ؛ ولذلك فإن الحسم في الإشكالية اللغوية بالمغرب، وفي إشكالية المعارف والقيم المقدمة يعتبر في نظرنا منطلقاً أساسياً في طريق الإصلاح وتجويد المنظومة التربوية ؛ فلحد الآن لم نطرح الأسئلة الحقيقية عن وظيفة اللغة الأم في المدرسة، ولم نطرح نفس الأسئلة عن وظائف اللغة العربية واللغات الأجنبية، كما أن موضوع المعارف والقيم والكفايات والمهارات ما زال إلى اليوم يُقدم في مناهج التعليم، رغم المنطلقات النظرية المتقدمة، ضمن رؤية ماضوية، وأحياناً دون أخذ بعين الاعتبار للمعطيات الجديدة ولا للسياق الثقافي والقيمي العالمي.

الإصلاح التربوي يبدأ من الحسم في وضعية اللغات

إن الإشكالية اللغوية، للأسف الشديد، ما زالت مطروحة بحدة في المغرب ؛ وهذا لا يعود فقط إلى الخيارات اللسانية التي اعتمدتها الدولة منذ الاستقلال (المبادئ الأربعة)، ولكن يعود أيضاً إلى الوظائف التي أعطيت لهذه اللغات. ففي الوقت الذي تم فيه تغييب اللغة الأمازيغية، بشكل كلي من المؤسسات التربوية، مُنحت للغتين الفرنسية والعربية الكلاسيكية وظائف اللغات الناقلة من حيث دورهما في نقل المعارف العلمية والثقافية، ومن حيث اضطلاع الأولى بالوظيفة الاقتصادية، واضطلاع الثانية بالوظيفتين : السياسية والبلدية - الميثية²⁵، بما يعنيه ذلك من إحالة على المرجعية الدينية، وعلى الانتماء العربي للهوية المغربية. وإذا كانت الجهود المبذولة من أجل تطوير اللغة العربية الكلاسيكية كي تلائم العصر، وتتمكن من الاضطلاع بالوظيفة الناقلة، وتتحول إلى وسيلة للتعليم والتواصل والعلاقات الاجتماعية، قد أتت بعضاً من أكلها في دول الشرق خاصة، فإن الهوية الشاخصة بينها وبين العربية العامية المغربية²⁶، وانفصالها عن اللغة

25-نعمد هنا المفهومين اللذين يقدمهما هنري كوبر عن الوظيفة البلدية (Vernaculaire) والوظيفية الميثية (mythique).

GOBART, Henry. *L'aliénation linguistique, analyse tétraglossique*. Flammarion, 1976. p.31.

26- بنعمور، عبد العالي. تصور جديد للمدرسة المغربية. ترجمة يونس برادة، طبع جولي بريس، نشر مرصد تنافسية المقولة (OCDE-ECONOMIA)، 2007، ص. 51-52.

الأمازيغية، قد أعاق إمكانيات تمثيل المعارف والكفايات بواسطتها ؛ وهذا ليس راجعاً، كما يبدو للوهلة الأولى، إلى عجز في هذه اللغة، ولكن يرجع أساساً إلى عجز في تحديد الوظائف التي يمكن أن تقوم بها، كما يرجع أيضاً إلى عجز في محيطها السوسيو - لساني، وفي عدم الاستثمار الأمثل للغات الأم من أجل تحييد هذا العجز؛ فقد ظلت اللغة الأمازيغية، بوصفها اللغة الأم لشريحة واسعة من المواطنين المغاربة، في نظر المخططين لإصلاح المنظومة التربوية، عائقاً أمام تمثيل المعارف وإتقان اللغات الأجنبية واللغة الرسمية للبلاد ؛ ولم يتم الانتباه إلى أهمية هذه اللغة إلا مع وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين منذ أزيد من عقد من الزمن ؛ إذ نتيجة لتراكم الفشل والهدر المدرسيين، ونتيجة لارتفاع أصوات المجتمع المدني الأمازيغي التي تنادي بضرورة استثمار اللغات الأم في تجويد التعليمات، والحفاظ على الهويات المحلية للكيانات الوطنية، أخذت التوجهات التي أحيدية داخل النخب الثقافية الوطنية تعيد، نسبياً، النظر في مسلماتها الأيديولوجية ؛ وهو ما جعلها، لأول مرة في تاريخ المغرب، تعلن عن إمكانية إدراج اللغة الأمازيغية في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، بهدف الاستئناس بها، ولتجويد التعليمات في اللغة الرسمية. إذا كان هذا القرار، رغم رمزيته، قد ترك ردود أفعال إيجابية داخل بعض الأوساط التربوية والمنظمات المهتمة بشأن التعليم في العالم، وبخاصة منظمة اليونسكو، فإن ترجمته إلى فعل لم يتم إلا مع الخطاب الملكي لـ 17 أكتوبر 2001 الذي تجاوز بشكل واضح ما جاء في الميثاق. فقد دعا هذا الخطاب إلى تعزيز مكانة الأمازيغية « في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني » ؛ كما نص الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، على ضرورة النهوض بها بما « يسهل تدريسها وتعلمها وانتشارها ويضمن تكافؤ الفرص أمام جميع أطفال بلادنا في اكتساب العلم والمعرفة ويساعد على تقوية الوحدة الوطنية » (المادة السابعة من بيان الأسباب الموجبة).

إذا كنا نلاحظ أن مكتسبات عدة قد تحققت خلال العشرية الأخيرة، وذلك من حيث التحديث القانوني والمؤسسي لمنظومتنا التعليمية، ومن حيث توفير الشروط القمينة بتحقيق تقدم في مجال تعميم التدريس، والزيادة في أعداد المتدربين، ومراجعة المناهج، وتنويع المسالك والتكوينات في التعليم العالي، وإدراج اللغة الأمازيغية في المدرسة الابتدائية، واعتماد المقاربة البيداغوجية المرتكزة على الكفايات، فإن أداء المنظومة

ككل ما زال للأسف لم يرق بعد إلى مستوى الانتظارات، خاصة فيما يتعلق بالحد من نسبة التكرار والهدر والانقطاع المدرسين، التي تصل إلى الآلاف من الحالات سنوياً؛ وهكذا سيسجل التقرير الأول الصادر عن المجلس الأعلى للتعليم (2008) أن «50 في المائة فقط من التلاميذ يتمكنون من مواصلة دراستهم إلى نهاية التعليم الإعدادي»، وأن المنظومة تجد «صعوبات كبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين» الذين يغادر منهم «قاربة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة»؛ وسيسجل أيضاً أن «من أصل 100 تلميذ مسجل بالسنة الأولى، ابتدائي، 13 فقط يحصلون على البكالوريا، ثلاثة منهم لم يكرروا على مدى مسارهم الدراسي». وإذا كانت بعض الدراسات الدولية التي شارك فيها المغرب قد كشفت عن ضعف مستوى التلاميذ في المعارف والكفايات، فإن التقرير يذهب بدوره إلى كون «نسبة مهمة من تلامذتنا تعاني من نقص في التحكم اللغوي، سواء تعلق الأمر باللغة العربية أم باللغات الأجنبية»، فهناك «بالفعل - يؤكد التقرير - نسبة مهمة من التلاميذ لا تتقن لغة التدريس، أي اللغة العربية، وتجد صعوبة في فهمها والتعبير بها، كما لا تتحكم في استعمال اللغات الأجنبية». وبطبيعة الحال، فإن لهذا العجز في التحكم اللغوي تأثير سلبي على تمثل «قيم الحقوق والواجبات والمواطنة، بوصفها قيماً ضرورية لتحقيق اندماج اجتماعي فعلي للمتعلمين»؛ أما في حالة الانقطاع، فإن التلاميذ المنقطعين سرعان ما يعودون، نتيجة لعدم تمكنهم في اللغات، إلى الأمية، بعد أربع سنوات من الانقطاع²⁷.

قدم التقرير العديد من الأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية؛ غير أن من بين أهم هذه الأسباب المعروضة نجد تلك التي لها علاقة بـ «محدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة»، وتلك التي لها علاقة بمحدودية العرض التربوي نظراً لعدم «مراعاة الخصوصيات المحلية»²⁸؛ إذ بالرغم من أن الوزارة الوصية قد قطعت خطوات مهمة لتجويد هذا العرض على مستوى استنزال المناهج الجهوية، وبالرغم من كونها عملت على إدراج اللغة الأمازيغية منذ سنة 2003، إلا أن المكانة التي أعطيت لهذه اللغة ولثقافتها داخل هذه المناهج ودخل المناهج الوطنية لا تزال ضعيفة؛ بل إنه، لحد الآن، لم يُفتح أي نقاش وطني أكاديمي جاد عن دور اللغات الأم ووظائفها في تجويد المعارف والقيم

27- تقرير المجلس الأعلى للتعليم. الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع. 2008.

28- نفسه.

وتحسين المردودية في اللغات المدرّسة. وإذا كان التحليل الذي نشرته اليونسكو سنة 2010 قد سجل بدوره هذه الواقعة، وأشار إلى تباعد اللغات الأم (الدارجة والأمازيغية) عن اللغة الرسمية واختلافها عن الفرنسية، مؤكداً حقيقة الأثر السيء الذي تتلقاه الكفايات نتيجة للحواجز اللسانية التي تؤدي غالباً إلى الفشل المدرسي المبكر²⁹، فإن استحكام تقاليد لسانية موروثه منذ 1956، وعدم الاعتراف بالمشكل، قد جعل النخب المسيرة لا تفكر في إشكالية المعارف والقيم والكفايات إلا في الاتجاه الذي يقوي وضعية اللغات المهيمنة على حساب اللغات الأم. لذلك، فإن المفروض اليوم هو تجاوز هذا المنطق، وتجاوز مرحلة الطابوهات الإيديولوجية التي عرقلت بشكل كبير تقدم منظومتنا التربوية، والعمل على تدقيق وظائف اللغات في المسارات التربوية والمدرسية؛ إن هذا وحده هو ما يمكن من إيجاد الحلول، وهو وحده ما يمكن المتعلمين من الكفايات اللغوية التي على أساسها تُبنى الكفايات الأخرى؛ ونعتقد، في هذا الصدد، أن مقترح الوزارة حول تعميم التمدرس الما- قبل مدرسي، في إطار المخطط الاستعجالي لسنوات 2009-2012، بهدف تعويد الأطفال، منذ نعومة أظفارهم، على اللغات، سيكون ذا أهمية كبيرة؛ غير أن الأهمية ستكون أكبر إذا ما تم إدراج اللغات الأم في هذا المستوى واعتمدت بوصفها اللغات المركزية والأساسية. أما في حالة العكس، فإن الآثار ستكون وخيمة على اللغة الأمازيغية، وعلى ما تمثله هذه اللغة من رموز ثقافية وهوياتية تتحدد بها الإنسية الوطنية المغربية، وتتأسس عليها قيم التسامح. وعليه، فإن سياسة تربوية رصينة تتوخى رد الاعتبار إلى اللغة العربية والرفع من مردوديتها وكفاية اللغة الفرنسية لن تتحقق في نظرنا، على أنقاض اللغة الأولى لشرائح واسعة جداً من المغاربة. بل إنها ستتحقق بتعميم تعليمها، عمودياً وأفقياً، وبتوسيع حصص تدريسها، واتخاذها مرتكزاً أساسياً لإتقان اللغات الأخرى وبث المعارف والقيم. الآن، وبعد أن اتضحت الاختيارات اللسانية الكبرى على المستوى الدستوري، من خلال التنصيص على رسمية اللغة الأمازيغية إلى جانب اللغة العربية، فإنه يُفترض الانتقال إلى مرحلة بناء مدرسة مواطنة لا تعترف فقط بمكوناتها اللسانية والثقافية، بل وتستثمرها من أجل تجويد المنظومة التربوية ككل. إن علينا الانتقال من تعددية «لسانية متوحشة» تنتج، على حد تعبير أحمد المعتصم،

29- TAWIL, Sobhi, Sophie CERBELLE et al. *Education au Maroc* UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010. p. 60-61.

«الأمية اللغوية المزدوجة»³⁰، وتتوجه رأساً لافتراس اللغات الأم، إلى تعددية مثمرة معترفة بجذورها وقادرة على إنتاج ازدواجية لغوية متوازنة بين العربية والفرنسية، وبين هاتين الأخيرتين واللغة الأمازيغية.

من إصلاح اللغة (ات) إلى إصلاح المعارف والقيم

تنغرس المدرسة المغربية في تربة ثقافية تتميز بالتعدد، سواء على مستوى اللغات أو على مستوى الحملات التاريخية أو على مستوى التنوع الطبيعي؛ ولكون هذه المدرسة تتميز بانفتاحها على عالم تطبعه التحولات المتسارعة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً إلخ، فإنها تكون محكومة أيضاً بالتفاعل مع هذا العالم وباستدماج التطورات الجديدة التي تستلزمها العولة؛ وإذا كنا قد أشرنا، فيما سبق، إلى أن النصوص الرسمية التي تأسست عليها المناهج الدراسية المغربية، تستعيد الفلسفة التربوية التي تؤنس المعارف والقيم، وتمنحها بُعديها المحلي والكوني، من حيث ترسيخ الهوية والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارات الأخرى، فإنه، على مستوى الممارسة، نلاحظ تباعداً بين «النوايا النظرية» وبين ما يقدم للمتعلمين. إذ بالاطلاع على الكتب المدرسية، يتأكد لنا، فيما يتعلق بالمعارف والقيم المحلية والوطنية، أننا لا نعمل على ترسيخ الهوية المغربية، ولا على زرع بذور الوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها لدى المتعلمين؛ بل، على العكس من ذلك، نلاحظ أن الهوية المغربية بروافدها وبمعطياتها الثقافية والتاريخية والفنية والأدبية واللسانية إلخ، غائبة بشكل مثير للدهشة والاستغراب، أو مقدّمة بشكل يوحي كما لو أنها ليست نتاجاً لحضارة مغربية أصيلة، بل نتاجاً لحضارات أجنبية وافدة؛ وهكذا فأغلب النصوص وأغلب المعطيات تحيل، بشكل أو بآخر، على غنى وعراقة الحضارات الشرقية والغربية في مقابل حضارة مغربية تُقدّم هزيلة وفقيرة ومبتورة عن جذورها التاريخية. بحكم تكوين المؤلفين، فإنهم يتدخلون فيسقطون حقباً بكاملها من تاريخ المغرب، ويسكتون، جهلاً أو عمدًا، عن اكتشافات أركيولوجية تثبت عراقة هذا الشعب، ويتجاهلون، بشكل مطلق تقريباً، الثقافة الشفوية والكتابية، ويضعون مبدعينا وشعرأنا وكتابنا ومفكرينا دائماً في الصفوف الخلفية وراء كتاب ومبدعين شرقيين أو

30- MOATASSIME, Ahmed. *Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée*. L'Harmattan, 2006. p.119.

غربيين³¹. أما فيما يتعلق بالكيفية التي تتعامل بها هذه الكتب مع حضارات حوض البحر الأبيض المتوسط، ومع الحضارات غير الإسلامية، فأقل ما يمكن أن نقوله عنها هو أنها ما زالت، لحد الآن، تستعيد، بوعي أو بدونه، تلك الشيمات الكلاسيكية عن الآخر؛ إذ تحت العنوان العريض الذي يحتويه مدخل القيم الوطنية والإسلامية، لا يتورع المؤلفون عن اختزال هذه القيم في وطنية وإسلام متربص بهما دوماً، وفي عداوة مستمرة مستحكمة تشمل التاريخ القديم والوسيط والمعاصر؛ أي منذ مرحلة الممالك الأمازيغية إلى المرحلة المعاصرة. وكما عبر عن ذلك عبد العالي بنعمور، وهو بصدد نقده للموقف «المتطرف بل والشوفيني» من الوطنية لدى بعض الخاصة من الطبقة السياسية، فإن «الشیطان بالنسبة إليهم يظل دوماً في الغرب»³². وقد تمخض عن هذه المواقف الموجهة أن أصبحت المنظومة التربوية المغربية تحمل في جيناتها بذور مرض «احتقار الذات» من جهة، وبذور «كراهية الآخر» من جهة ثانية، ويمكن لنا أن نعرض لبعض من أعراض هذا المرض فيما يلي³³:

- **أعراض التبخيس التاريخية:** إذ تُقدم كتب التاريخ العصور المغربية المتتالية بوصفها عصوراً أجنبية تشكلت نتيجة غزو أو فتح أو استعمار أو استيطان أجنبي، وليس نتيجة تفاعل إيجابي بين المغاربة والشعوب المحيطة أو الوافدة؛ فتاريخ المغرب هو، في النهاية، تاريخ الفينيقيين والرومان والوندال وغيرهم من الوافدين إلخ. أما مرحلة ما قبل التاريخ، فبالإضافة إلى صمت المؤلفين عن المكتشفات الأركيولوجية الكثيرة التي تقدم معطيات مهمة عن ظهور الإنسان الإفريقي، وعن اكتشاف الزراعة والنار وتدجين الحيوانات واستعمال المعادن وبناء القرى إلخ، يلاحظ نزوع قوي للتركيز على حضارات الشرق كما لو أنها هي وحدها مصدر الحضارة الإفريقية ومنبعها.

- **أعراض التبخيس الحضارية:** وهي نتيجة مباشرة للتبخيس التاريخي؛ ويمكن ملامسة ذلك أولاً في الصور التوضيحية التي تزين بها كتب التاريخ؛ فالملاحظ أن مختلف اللقى

31- بوكوس، أحمد. من أجل مدرسة مغربية. «بعض المقدمات»، ورد في المدرسة المغربية، العدد الأول، ماي 2009، ص. 30.

32- بنعمور، ص. 48.

33- استأنسنا، في هذا الصدد، بحوالي أحد عشر مؤلفاً مدرسياً في الاجتماعيات (التاريخ والجغرافيا) وفي اللغة العربية (أنظر البيبليوغرافيا).

والأدوات التي يُستدل بها على عراقة ظهور الإنسان، وتُحدّد بها الأزمنة، غالباً ما لا يكون مصدرها هو شمال إفريقيا؛ مما يعطي وهماً بأن المغاربة ليسوا أصلاء على الأرض المغربية، وأنهم لم ينشئوا حضارة، وظلوا، منذ بدء الخليقة، عالة على غيرهم؛ ومن خلال تأكيد المؤلفين على مظاهر تحضر الوافدين (اختراع الكتابة، صناعة الحلي، نشر صناعة الخزف، صناعة السفن، بناء المدن وتأسيس الدول إلخ)، والسكوت عن مظاهر التحضر المغربي التي هي كثيرة، سيتحوّل الإلحاح على المنشأ الخارجي للحضارة إلى عقدة مستعصية تعيد إنتاج الدونية المغربية؛ والأخطر في كل هذا هو أن تعتمد بعض هذه الكتب إلى الإيهام بأن الكثير من المظاهر الحضارية المغربية الراهنة، وذلك مثل أشكال التزين بالحناء، والكحل، والكسكس، والبرنس، والخميسة، والطربوش إلخ، إنما هي من آثار القرطاجيين - الفينيقيين - الكنعانيين النازحين من المشرق إلخ، بل والأدهى من ذلك أنها تتجنب ما أمكن استعمال مفردة «حضارة» عندما يتعلق الأمر بحضارة المغاربة الأقدمين، أي الأمازيغ، لكنها لا تبخل بها عندما يتعلق الأمر بحضارة بلاد الرافدين (العراق الحالي) وحضارة المصريين وحضارة الإغريق إلخ. لنا أن نتساءل، هنا، عن المفهوم العلمي الذي تمنحه هذه الكتب لمفردة «حضارة»، فتتبع بسيط لاستعمالات هذه المفردة في سياقات النصوص التي وردت فيها قد يعطينا مفهوماً مختلفاً، إن لم يكن مناقضاً تماماً للمفهوم العلمي الذي يعطيه لنا علماء السوسولوجيا والأنثروبولوجيا والتاريخ إلخ. يمكن كذلك أن نتساءل، في هذا الإطار، عن المفهوم العلمي الذي يُعطى لـ «الدولة»؛ ذلك أنه عندما يتعلق الأمر بالدول الأمازيغية، فإن المؤلفين يُطلقون عليها اسم الممالك أو الإمارات، لكن عندما يتعلق الأمر بكيانات سياسية تنتسب إلى الشرفاء ولا تتعدى مساحتها أحياناً مساحات بعض القبائل، فإنها تُسمى دولاً.

- **أعراض مرتبطة بثقافة تأبيد الحروب بين الشرق والغرب:** وتتمثل هذه الأعراض في تقديم التاريخ بوصفه صراعاً أبدياً وأزلياً بين الشرق والغرب؛ فاستناداً إلى النظرة الشرقية التي تعتبر الماضي المغربي امتداداً للشرق، وجزءاً تابعاً له، سوف يُقدّم المغاربة القدامى في صورة المقاومين الأشداء للاستعمار الروماني والغربي عموماً؛ في حين يُقدّم الفينيقيون والكنعانيون الذين وفدوا من الشرق بوصفهم تجاراً متحضرين وتربطهم بالأمازيغ علاقات أخوة دائمة وليس علاقات احتلال. بهذا، سيتم السكوت عن كل

الحروب التي قادها الملوك الأمازيغ ضدّهم، في الوقت الذي سيختزل فيه التاريخ المغربي - الروماني في لحظة حرب ممتدة وأبدية.

خطورة هذا الطرح الإطلاقي تتجلى في كون التاريخ المدرسي يُقدم للناشئة صورة نمطية عن غرب لا تربطنا به غير علاقات الحرب الأبدية المشبعة بخطاب ديني يشكل، في العمق، المرجع الإيديولوجي لتبرير ثنائية لا تستقر على التوافق أبداً؛ وهو ما يناقض مضمون المرجعيات النهائية التي تؤكد على مفاهيم الانفتاح والتسامح وحوار الحضارات؛ والعجيب حقاً هو أن نجد في الكتاب المدرسي الفرنسي في عهد الاستعمار نفس التصور الذي يتبناه الكتاب المغربي اليوم عن علاقة الأمازيغ بالفنقيين؛ فكتاب «التاريخ»، مثلاً، المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953)، «لم يشير ولو بكلمة واحدة إلى المقاومة الأمازيغية للرومان، بل حاول أن يرسخ في أذهان المتعلمين أن الفترة الرومانية بالنسبة للبلدين هي فترة مشتركة»، وأن الأمازيغ هم امتداد سلالي للأجداد تمتد هذه النظرة المؤسسة على ثنائية الشرق («*Nos ancêtres les Gaulois*»)³⁴ الغاليين والغرب لتشمل العصور الوسطى في إطار الحروب الجهادية والدينية الصليبية لتنتهي بالعصر الحديث حيث تُقدم نماذج من الصراع الإمبريالي والاستعماري.

- **أعراض مرتبطة بتجريم الماضي الأمازيغي:** وتتجلى بعض هذه الأعراض المجرمة، إما من خلال الإيحاء بالمسؤولية التاريخية التي يتحملها المغاربة الأوائل الذين قاوموا الفتوحات الإسلامية، أو تتجلى من خلال الإيحاء بكون أبناء هؤلاء المغاربة قد اقترفوا خيانة التعامل مع الاستعمار باستصدارهم لما يسمى بـ«الظهير البربري»؛ إذ في الحالة الأولى يوجب عليهم الكتاب أن يعتذروا، ضمناً أو جهاراً، عن تاريخ أجدادهم «السيء» عن طريق الدخول أفواجا في الدين الجديد وتبني الهوية العربية، وتمجيد ضباط الحرب الفاتحين، والقدح أو السكوت عن صورة أجدادهم المقاومين؛ وفي الحالة الثانية يتم تحسيسهم بأنهم «يشكلون عقبة وعائقاً أمام الحفاظ على الوحدة الوطنية»، وأن احتفاظهم بلغتهم وثقافتهم وأعرافهم يوشك أن يُخرجهم «من حضيرة الإسلام، والانفلات

34- حمام، محمد. قراءة نقدية في كتاب «التاريخ» المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953). ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع: تاريخ المغرب وحضارته؛ حصيلة وآفاق منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009. ص. 93-99.

من عقد البيعة الذي يربطهم بالسلطان» ؛ وأنه «لولا المنقذ «اللطيف» الذي قُرئ في المساجد»، لتمسّحوا وانزعزوا داخل محاكمهم العرفية الخاصة التي لا علاقة لها بالإسلام، ولا بمواطنيهم من العرب³⁵.

- أعراض ترتبط بالإقصاء أو السكوت عن مراحل مهمة من التاريخ المغربي : ويتجلى ذلك في السكوت عن «تاريخ الديانات اليهودية والمسيحية رغم تعايش اليهود والمسلمين بالمغرب قبل ظهور الإسلام إلى اليوم»³⁶ ؛ كما يتجلى أيضاً في الإيحاء بأن التاريخ الفعلي للمغاربة لم يبدأ إلا مع ظهور الإسلام، وأن مفهوم الدولة لم يُعرف إلا مع الدولة الإدريسية، وأن كل ما كان قبل ذلك يدخل، بشكل أو بآخر، في زمن الجاهلية الأمازيغية أو في زمن البربرية البدائية ؛ وهكذا، فإنه بالرغم من إشارة الكتب إلى الممالك القديمة وتقديم بعض الصور القليلة عن بعض الملوك الأمازيغ (مثل يوبا) وشجرة أنساب بعضهم، فإن الصمت هو سيد الموقف عندما يتعلق الأمر بماهية هذه الممالك التي تُقدم أحياناً بوصفها أشكالاً سياسية قبلية وبدائية لم ترق بعد إلى مرتبة الدولة ؛ كما أن الصمت هو سيد الموقف عندما يتعلق الأمر بما قدمه هؤلاء الملوك على الصعيد الفكري والاقتصادي والسياسي وعلى صعيد الذود عن حرمة الأوطان ؛ وأما في العصر الوسيط، فنستلاحظ أيضاً أن الصمت يلف مراحل مهمة من تاريخنا الوطني والمغربي ؛ إذ ليس هناك حديث، مثلاً، عن «دول الخوارج في بلاد المغرب مثل دولة بني مدرار الصفرية في سجلماسة، ودولة برغواطة على ساحل المغرب الأقصى، ودولة الرستميين في تاهرت»³⁷ وغيرها.

35- مونيّب، محمد. «الظهير البربري» في الكتاب المدرسي، بصدد الدعوى المرفوعة ضد وزارة التربية الوطنية، منشورات إدكل، 2010، ص. 68.

نتيجة للتأويل الذي أعطي لما يسمى بـ«الظهير البربري» تقدم حوالي 1521 مواطن و92 جمعية ثقافية بعريضة للطعن في مقرر دراسي لمادة التاريخ للسنة الثالثة الثانوية، المطبوع بدار الرشاد الحديثة - الدار البيضاء - طبعة 2005-1426 ؛ وهذا يؤكد على حقيقة أساسية، وهو أنه ما كان يمكن أن يمر دون أن يثير أي احتجاج في الخمسينيات والستينيات أصبح اليوم غير ممكن.

36- أسكان، الحسين، تطور وضعية تدريس التاريخ وحضارته في المنظومة التعليمية المغربية بعد الاستقلال، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته ؛ حصيلة وآفاق، تنسيق د.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009.

37- الغاطب، أحمد، ملاحظات حول الدولة المغربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته ؛ حصيلة وآفاق، تنسيق د.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009.

- أعراض التبخيس الثقافية والفكرية : ويتجلى ذلك في الغالب من خلال السكوت عن كل المآثر الفنية والأدبية والعلمية إلخ. التي أنتجها المغاربة عبر تاريخهم الطويل³⁸ ؛ إذ منذ اللحظة التي ستم فيها تلك الإشارة السريعة إلى الممالك الأمازيغية بوصفها ممالك مقاومة للرومان، ويتم الإعلان عن الانتماء العربي الشريف للدولة الإدريسية، ستتحول الثقافة المغربية، وبخاصة في مقرر اللغة العربية، إلى ثقافة «عالة» تعبر عنها اللغة العربية الكلاسيكية ؛ كما سيختفي كل الغنى الثقافي المغربي العريق سواء في شقه العربي الدارج أو في شقه الأمازيغي أو في شقه اليهودي. سيلاحظ لذلك انعدام أي اهتمام بالأعلام والأهرام الفكرية والأدبية والعلمية القديمة التي تتلمذ على أيديها مفكرون وفلاسفة وعلماء في الشرق والغرب معاً ؛ كما سيتم السكوت عن مختلف التيارات المذهبية والتنظيمات السياسية والاجتماعية التي كانت سائدة، والتي أثرت بعمق في الحياة الروحية والاقتصادية والأدبية والعسكرية للمغاربة طيلة تاريخهم الطويل (توزيع، حرب العصابات، الأنظمة الاجتماعية والسياسية لإنفلاس، القانون العرفي إلخ) ؛ كما سيتم السكوت عن كل التراث المغربي الشفوي والمدون والمكتوب. في المقابل، سيعمل المؤلفون على استعارة أغلب النصوص المخصصة لكتاب اللغة العربية، مثلاً، من كتاب مشاركة³⁹، مما سيجعل منها نصوصاً لا تعكس بالضبط البيئة المغربية بما فيها من تعدد ثقافي ولساني وإتني وعنصري وطبيعي ؛ بل إنه في أكثر الحالات تكون فيها هذه النصوص مقتلعة الجذور من حيث عدم إحالتها، مثلاً، على الطوبونيميا المغربية، وعلى الأعلام المحلية والوطنية، وعلى الطقوس والعادات والاحتفالات والتواريخ المحلية، إلخ. أما بالنسبة للصور المرافقة للنصوص، فهي في الغالب الأعم، لا تعكس تعدد الأجناس البشرية التي يطغى عليها الحضور الأغلب للذكور ولذوي البشرة البيضاء ؛ وهو ما يكشف، للأسف، عن توجه قيمى ذكوري يفاضل بين هذه الأجناس من حيث حضورها البصري (غياب وندرة صور الأطفال السود والمولودين عموماً)، كما يقدم صورة باهتة عن الأنثى التي تكاد تختفي صورها من أغلب الوحدات، وتختفي معها الضمائر الدالة عليها في نصوص القراءة من حيث كونها تستحضر، في الغالب، الضمائر الموجهة للذكور دون الضمائر الموجهة إلى الإناث ؛ إلخ. أما فيما يتعلق بالموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان

38- للاطلاع على بعض مظاهر الثقافة الأمازيغية، أنظر عبد السلام بن ميس (مرجع مذكور في الببليوغرافيا).

39- حنديان، محمد. إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي، ملاحظات أولية. دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2003، ص. 27-36.

أو بالحفاظ على البيئة أو بغيرها، فهي غالباً ما لا تتم تبيئتها وتحيينها عن طريق تقديم تجارب معيشة محلياً يتعرف عليها المتعلم في محيطه المباشر؛ ولذلك، فهي تتميز إما بكونها مجردة أو تتحدد وظيفتها في إبراز تقنية إنشائية أو نحوية إلخ.

المثير في كل هذا أيضاً هو أن المتعلم يجد نفسه منغلَقاً على نصوص وظيفية لا تقدم له في الغالب غير ما يعتبره المؤلف ثقافة عربية إسلامية (الانطلاق من القيم الإسلامية بالشرق العربي والانتهاه بمواضيع لها علاقة بالحضارة الإسلامية والعربية المحلية)، وهذا دون أن يُبدل أي مجهود للانفتاح على الثقافات الأخرى المحيطة والبعيدة، وذلك مثل الثقافات الإفريقية أو الآسيوية أو الأمريكية أو غيرها. فالطفل هنا يجد نفسه محاصراً ما بين الجزيرة العربية والمغرب؛ فلا نصوص إفريقية شفوية أو مكتوبة تتحدث عن حكمة الأفارقة، ولا معارف عن حضارات عريقة كالحضارة الصينية، ولا معلومات تقدم القيم الإنسانية السامية لدى الهنود والشعوب الآسيوية، بل ولا إشارة واحدة تتحدث عن بعض أنماط من الحضارات البائدة كحضارة المايا وكالحضارة الإثيوبية إلخ، بل والأدهى من ذلك أن الحضارة العربية الإسلامية تُقدم دائماً وبشكل ممنهج في علاقة تعارض دائم مع غيرها، إذ ليس هناك أدنى محاولة للتقريب بين هذه الحضارة والحضارات الإنسانية؛ فهي حضارة مكتفية بذاتها، ومستغنية عن غيرها، بل وأفضل من كل الحضارات الأخرى؛ فهل نحن بالفعل نترجم عملياً تلك القيم التي نعلن عنها نظرياً في النصوص التربوية المرجعية؟

- **أعراض تبخيسية دينية:** بالرغم من أن الإسلام يعتبر الديانات السماوية جزءاً من كينونته الدينية؛ بل ويعتبر الإيمان بالرسل والكتب السماوية أحد أركان الإسلام نفسه (عكس الديانتين المسيحية واليهودية)؛ فالملاحظ على الكتب المدرسية أنها لا تقدم هذه الديانات، في الغالب، إلا من خلال الصراعات والحروب التي خيشت طيلة التاريخ الإسلامي أو من خلال التحولات الدينية التي عاشتها أوربا في التاريخ الحديث؛ فهي لا تعرض للرموز الدينية اليهودية والمسيحية، ولا تقدم، إلا فيما ندر وبشكل سطحي، المعارف المتعلقة بالوحدة العميقة التي تجمع الديانات الثلاث، سواء من حيث الانتماء إلى نفس الأبوة (سيدنا إبراهيم) أو من حيث مفهوم الوحدانية الذي يشكل المعتقد المشترك لدى اليهود والمسيحيين والمسلمين. ورغم النوايا الحسنة في عرض سماحة الإسلام في هذه الكتب، فإن نوع تموقع العلاقات بين الغرب والشرق (الذي يتحدد في إطار الصراع

السرمدي المشار إليه، والذي تشكل فيه القضية الفلسطينية أحد تجلياته)، نراه يشوش على هذه السماح، مما ينعكس على نوعية المعرفة التولوجية المقدمة التي تتلبس في الغالب لبوس الصراعات السياسية والتدافع الحضاري. والحقيقة أن هذا الشكل لا يعاني منه الكتاب المدرسي المغربي فقط، ولكن يعاني منه أيضاً الكتاب المدرسي الغربي؛ إذ باسم علمانية تبدو، من وجهة النظر الإسلامية، مجنونة، كما يعبر عن ذلك «بول ريكور»، فإن المدرسة الغربية نراها، مثلاً، تقدم معارف وافية عن مجمع الأرباب اليوناني والروماني والمصري وعن القصص الغرامية لزوس ومغامرات عوليس، إلخ، أكثر مما تقدمه من معارف عن الديانات الثلاث (اليهودية والمسيحية والإسلامية)⁴⁰؛ وهو ما يترك المجال مفتوحاً أمام الاستغلال السياسي الغربي لهذه الديانات على مستوى الإعلام، ولا يترك الفرصة لبناء الحوار الحضاري الذي تدعو إليه الكثير من الأصوات الفكرية والدينية.

- **أعراض تبخيسية أخرى**؛ ويمكن أن نحيل هنا إلى مختلف أعراض التبخيس اللفظية مثل إطلاق اسم «البربر» على الأمازيغ، مثلاً، أو إقصاء هذا الأخير للدلالة على منطقة شمال إفريقيا، والتركيز، في الغالب الأعم، على استعمال أسماء القبائل لتثبيت القبلية الأمازيغية في مقابل ما يشكل الدولة المغربية التي تحمل، بالضرورة، أسماء عربية؛ أو الإيحاء بالأفضلية السلالية لفئة عرقية أو إثنية؛ أو التصريح بالأفضلية الدينية للفئة الغالبة أو المهيمنة؛ أو ترسيخ صورة مغلوطة عن التفاضل اللغوي إما بالتأكيد على سمو بعض اللغات الوطنية والسكوت عن غيرها؛ مما يترجم موقفاً غير تربوي من التعدد الثقافي واللساني ومن التسامح الذي يشكل المرتكز الأساسي لبناء شخصية مغربية متوازنة ومفتوحة.

نخلص من كل ما قدمناه أن الكتب المدرسية التي تتم المصادقة عليها رسمياً لا تعترف بالمغاربة القدامى إلا بوصفهم سكاناً أصليين؛ ولا تعترف بالمغاربة الحاليين إلا بوصفهم عرباً مسلمين؛ فهم لذلك لم ينشئوا، في القديم، حضارة، ولم ينتجوا، في العصر الحاضر، آداباً وفنوناً وفلسفة وعمارة؛ إن تاريخهم يبدأ بوصول حضارات أجنبية؛ وأما قبل ذلك، فلم يكن لديهم دين ولا لسان ولا طرق ولا مدن ولا مدارس ولا أمم ولا

40- ريكور، بول. التربية والعلمانية. حوار، ترجمة حسن العمراني، ورد في مجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزدوج 3-4 أكتوبر 2011. ص. 19.

أنظمة سياسية أو اجتماعية لها أعرافها وقوانينها الخاصة. خطورة ما يوحي به هذا الخطاب لا تتوقف فقط عند مستويات التبخيس التي أشرنا إليها، ولكن تتجاوزها إلى كون الخطاب يرفض الاعتراف بوجود الآخر، ويقف سداً منيعاً أمام أي صيغة من صيغ استنبات فكر الاختلاف ؛ فهو خطاب حصري وإطلاقي ومؤمن حد الانغلاق بحقيقته الخاصة ؛ ولذلك يستحيل أن يُتخذ، في حالتنا هذه، مدخلاً للتربية على التسامح والتعدد والانفتاح ؛ فما دام الآخر لم يوجد من قبل، ولم يوجد إلا في جلد الأنا، فلا حق له في الوجود إلا بالصيغة التي عليه أن يتلبس هذه الأنا ؛ إن عليه أن يتماهي، إذن، بالأنا المتخيلة كي يحقق انتماءه ووجوده، ولكي يحقق أيضاً مجده الحضاري. أما غير ذلك، فهو تهديد للأفضلية الحضارية العربية - الإسلامية، وتهديد للوطنية، وللأنا التي لا يحق إلا أن تكون مفردة. وإذ يُقدّم هذا الخطاب في لبوس علمي وموضوعي ومسند بالصور والتواريخ والحقب، فإن المأزق يصبح مزدوجاً ؛ إذ على مستوى المعارف تقدم معلومات مشوهة أو غير صحيحة أو صحيحة ولكن تؤول خارج سياقها ؛ وعلى مستوى القيم تستعاد رهانات فكرية تبرر أوضاعاً إنسانية لا يمكن أن تبرر اليوم من وجهة نظر حقوق الإنسان، ومن وجهة نظر الأهداف والغايات التربوية التي يراد تحقيقها ؛ ولذلك، كم سنكون سعداء لو أسسنا ببعض جامعاتنا ومعاهدنا ما يمكن أن أسميه بسيموطيقا أو هيرمينوطيقا الكتب المدرسية، مهمتها تتحدد أساساً في دراسة التصورات والتمثيلات التي تقدمها هذه الكتب عن الآخر، وفي الكشف عن المعارف المشوهة أو المؤولة تأويلًا خارج السياق ؛ وكذا في الوقوف عند الدلالات التي تتضمنها بعض المفاهيم مثل «الحضارة» و«الثقافة» و«المقاومة» و«الهوية» و«المرأة» و«الجنس» و«الآخر» (126 : 1974 - B.M. 158)، إلخ.

المعارف والقيم في المنهاج الدراسي للغة الأمازيغية

المنطلقات المرجعية

من المعلوم أن إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية قد استند إلى نصوص ذات بعد استراتيجي كالخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ؛ وكذا على نصوص ذات بعد تربوي مثل الكتاب الأبيض، الذي يحتوي على منهاج اللغة الأمازيغية، ومثل النصوص ذات الطابع التنظيمي من قبيل اتفاقية الشراكة

بين مؤسسة المعهد ووزارة التربية الوطنية، ومثل مختلف المذكرات والقرارات التنظيمية الصادرة عن نفس الوزارة.

وإذا كانت الخطب الملكية والظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي قد حددت الغايات الإستراتيجية من هذا الإدراج في ربط الأمازيغية بالمشروع «المجتمعي الديمقراطي الحداثي القائم على تأكيد الاعتبار للشخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية» وفي الانفتاح «من أجل تحقيق التطور الذي هو شرط بقاء وازدهار أي حضارة» (خطاب 17 أكتوبر 2001)، بما يعني ذلك من تجسيد حقيقي لـ «المساواة في الحقوق والواجبات للمواطنين كافة» وضمان لـ «تكافؤ الفرص أمام جميع أطفال بلادنا» (الظهير، بيان الأسباب الموجبة)، وتعزيز لمكانة الأمازيغية «في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني» (خطاب 17 أكتوبر 2001)، فإن الغايات التربوية الكبرى التي حددها منهاج اللغة الأمازيغية يمكن أن نميز فيها بين مستويين :

أ- مستوى الغايات والمبادئ

يتضمن هذا المستوى

- تقوية الوعي بالذات المغربية، وبمقومات الشخصية الوطنية قصد تنمية ملكات الإبداع انطلاقا من الذات والخروج من التبعية الفكرية وترسيخ روح المواطنة المغربية ؛
- تمكين المتعلمين من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة ؛
- تمكين المتعلمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى والتعامل إيجابيا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية ؛
- تمكين الثقافة واللغة الأمازيغيتين من الاضطلاع بدورهما كاملا في التنمية المحلية والوطنية ؛
- المساهمة في تحقيق الغايات الكبرى المحددة لنظام التربية والتكوين، وخاصة منها ما يتعلق بالتربية على قيم العقيدة الإسلامية، وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية ؛

- تعميم تدريس اللغة الأمازيغية لجميع المتدربين في مجموع التراب الوطني وفي مختلف الأسلاك التعليمية (منهاج اللغة الأمازيغية).

ب- مستوى الاختيارات والتوجهات المؤطرة لمنهاج اللغة الأمازيغية

يتضمن هذا المستوى

- الانطلاق من وضع منهاج اللغة الأمازيغية، من الفروع الأساسية للغة الأمازيغية مع العمل بالتدرج على بناء لغة معيارية موحدة من خلال التركيز على البنيات اللغوية المشتركة بين هذه الفروع وإعطائها الأولوية في وضع الكتب المدرسية والدلائل والملفات البيداغوجية والدعامات الديداكتيكية الأخرى، المكتوبة والسمعية البصرية ؛
- إغناء وتطوير الرصيد اللغوي الأمازيغي باعتماد الإبداع المعجمي، وتوظيف المعجم الأمازيغي المتداول في الدارجة المغربية، والانفتاح على الفروع الأمازيغية الأخرى المتداولة في مناطق أمازيغية خارج الوطن لإغناء المعجم الأمازيغي الوطني المشترك ؛
- تمكين المتعلمين من إتقان اللغة الأمازيغية نطقاً وقراءة وكتابة (منهاج اللغة الأمازيغية).

الإصلاح التربوي يبدأ من إعادة النظر في الرؤية التي ننظر بها إلى المعارف والقيم المحلية والوطنية والكونية

المعرفة في المنهاج الدراسي الأمازيغي دينامية وملاءمة وليست تمذهباً

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن المعرفة تجربة دينامية وليست سكونية ؛ فهي فعل بناء وهدم مستمرين وليست أبداً بصرح مكتمل الإنجاز ؛ يتمخض عن ذلك، بطبيعة الحال، أن المعرفة في علاقتها بالهوية تتحدد بالطريقة أو بالرؤية التي تصدر عنها في إعادة بنائها ؛ فقد تتحول هذه المعرفة، إذا صدرنا عن رؤية ماضوية إقصائية، إلى عائق في سبيل بناء قيم إنسانية متفتحة ومتسامحة ؛ لكن نفس المعرفة إذا صدرنا في تقديمها عن نظرة تشرب إلى المستقبل، وتنتفتح على الآخر، وتبحث عن السبل القمينة لخلق جسور التواصل، قد تتحول إلى مساعد على الانخراط في اللحظة الإنسانية التي لا تقبل بالصيغ الحماينة ولا بأشكال الانغلاق على الذات البجلة للأنا والمعادية لكل أشكال الاختلاف. وأعتقد أن من بين أكبر الأعراض المرضية التي تواجه منظومتنا التربوية الآن

على مستوى المعارف والقيم، هي تلك التي لها علاقة بالكيفية التي نفهم بها الهوية؛ فهي بالنسبة للكثير من محيني المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية لا تتحدد إلا بوصفها واقعة استاتيكية تحكمها علاقات تقاطب ثنائي لا تتحدد فيها الذات إلا بوصفها نقيضاً ونقيضاً للآخر؛ وللأسف فإن هذا التصور يحول تعليمنا إلى تعليم مذهب يلقي اليقينيّات التي لا تعترف بجوهر الإنسان المركب؛ فتلهفنا لإثبات طهرانية الذات وصفائها، وحرصنا على وقاية الأطفال من كل التأثيرات الأجنبية، وتدخلنا لخلق قطائع في التواريخ الفردية والجماعية، وخوفنا من أن تتعرض المدرسة لتأثيرات «الخارج»، وإمعاننا في تقديم «الآخر الداخلي» بوصفه تهديداً للذات الحضارية الموسومة بالتوحد، وتقديم «الآخر الخارجي» بوصفه العدو المتربص المخالف والنقيض، يجعلنا أمام تعليم مذهب، ينفي عن الإنسان جوهره المتعدد، ويقف حاجزاً منيعاً أمام كل إمكانيات تنسيب (من النسبية) الحقائق وتمية ذهنية نقدية مستقلة. هكذا، فيما أن المعارف المقدمة حقائق ثابتة، ولا تقبل النقاش إلا فيما يتعلق بتفاصيل ترسيخها، فإن المدرسة تصبح جهازاً للتنميط الفكري غير القادر على طرح الأسئلة النقدية، وغير القادر على مواصلة التعلم الذاتي. وكما يذهب إلى ذلك «أوليفي روبول»، فإن ما يميز التعليم عن المذبة، ليس هو كون هذه الأخيرة أكذوبة، بل كونها تمنع التلميذ من البحث والتعلم بواسطة ذاته، وكونها تكبح الفكر؛ ينتج عن هذا أن المذبة لا تساهم فقط، كما عبر عن ذلك «جان شاطو» (1962)، في إنتاج إمبيرالية بيداغوجية، من حيث تضع سياجاً حول روح الطفل، بل وتمنعه، بتعبير «جان جاك روسو»⁴¹، من أن يؤسس لسلوكات فكرية جديدة قادرة على تمكين الثقافات من التفاعل ومن أن يستفيد بعضها من بعض. فنحن نكون هنا بصدد بيداغوجيا الرفض التي ترفض المغايرة وتومن بالمائلة، ونكون أمام إعادة إنتاج لمعرفة لا تمنح للمتلمين أي وعي بحاضرهم ومستقبلهم ما دام الماضي الذي نُقل إليهم نقل مشوهاً ومقطوعاً عن دينامية الحياة، وما دامت المعرفة لا تتجاوب إلا بالسلب مع تحولات المجتمع ولا تتلاءم مع تحولات القيم الكونية؛ بل وما دامت المعاني التي تطرحها هذه المعارف تكون مفصولة عن قضايا الحياة التي يطرحها الإنسان المعاصر. إن فتح منافذ بين المعارف والحياة - كما يذهب إلى ذلك «دينيس سيمار» - يعني إعادة اكتشاف

41- روبول، أوليفي. لغة التربية. تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، أفريقيا الشرق، 2002. ص. 195-158.

المعنى والملاءمة من خلال إعادة ربطهما بالقضايا التي طرحها ويطرحها الإنسان، سواء تعلق الأمر بالقضايا التي ترتبط به، أو بتلك التي لها علاقة بالآخرين أو بالقضايا التي لها علاقة بالعالم. فإعادة ربط العلاقات بين معارف مجزأة، معناه إيجاد المعنى الشامل والعام، وخلق منافذ ونسج ترابطات بين مختلف حقول الأنشطة الإنسانية، ومساعدة المتعلم على استدماجها. كما أن إيجاد الاستمرارية بين البشر معناه دعوة المتعلم إلى ضرورة الحوار الذي وحده يمكن من تشكيل فضاء مشترك، حيث يمكن التعايش مع الآخرين رغماً عن الاختلافات. أما إعادة بناء العلاقات بين الماضي والحاضر، فمعناه مساعدة التلاميذ على الوعي بالعمق التاريخي لما تم نقله إليهم، وجعلهم متضامنين مع رجال ونساء سبقوهم، والوعي بتاريخهم الذي عُهد به إليهم، والذي عليهم إعادة تشكيله (ملاءمته) بانخراطهم فيه»⁴².

يكشف هذا التحليل، بكل تأكيد، أن مهمة البيداغوجي ليست فقط تقديم المعرفة، ولكن مهمته الأساسية أيضاً هي البحث عن صيغ للملاءمة؛ فرهانات التعلم، يقول «سيمار»، هي رهانات إبستمية وأخلاقية وسياسية. لذلك، فإن مسؤوليته هي نسج علاقات بين المعرفة بوصفها كذلك، وبين القيم الإنسانية الكونية التي تبنتها البيداغوجية المعاصرة، وعلى رأسها قيم حقوق الإنسان؛ إذ حسب «سيمار» فإن المهمة الأساسية للبيداغوجيا نفسها إنما هي هيرمينوطيقية في العمق، ذلك لأن عليها مسؤولية إعادة بناء المعارف المدرسية في سياقات تاريخية وثقافية مكنت من انبثاقها، مع الإنصات إلى الحاضر وإلى الأسئلة التي يطرحها عن المعارف الموروثة. فالتعليم، حتى في تعريفه التقليدي، إنما هو نشاط رمزي وخطابي يهدف، من جهة، إلى إكساب معرفة موروثة وإلى إدماج المتعلمين، من جهة ثانية، في ثقافة راهنة. إنه يتحدد تبعاً للرؤية التي ننظر بها راهناً إلى الثقافة وإلى تاريخ هذه الثقافة، والعناصر البشرية التي صنعت هذه الثقافة. وهو ما يعني أن تراث هذه الثقافة، كما يذهب إلى ذلك «موريس تارديف» و«دوناتيل موجاوامارية»، ليس محايداً ولا منقولاً بشكل سلبي. إنه تراث يُقدم بوصفه نموذجياً لبناء قيم المستقبل. بهذا، فإن الثقافة المدرسية، كما تكشف عن ذلك أعمال العديد من المؤرخين والسوسيولوجيين (Cherval, 1998 ; Petitat, 1986; Vincent, 1980, 1994)

42-Simard.

.; Chartier Compère et Julia, 1976 ; Lahire, 1993 ; Chevallard, 1991)
ليست أبداً إعادة إنتاج بسيط لثقافة اجتماعية أو أيضاً عالمة : إنها، في شق كبير منها، تبدو بمثابة منتج مدرسي مستقل نسبياً، تحكمه رهانات مدرسية بالأساس. ولقد برهن العديد من هؤلاء الكتاب عن هذه الاستقلالية بالشكل الذي تحولت فيها إلى منتج مدرسي يخضع في بنائه واستعماله لمنطق يختلف تماماً عن الاستعمال الذي نجده في الدوائر العلمية أو العالمة⁴³. فالتعليم، بهذا المفهوم، يتحدد بوصفه وساطة إلى قيم الحاضر والمستقبل، وليس وساطة إلى إعادة إنتاج قيم الماضي ؛ إنه تهذيب وتربية لأجيال على معارف ومعايير إنسانية اجتماعية ووطنية وكونية معاصرة، تشكل شرطاً ضرورياً لممارسة المواطنة بمعنيها الوطني والكوني.

قيمة وأنواع المعارف المقدمة في منهج اللغة الأمازيغية

لقد شكلت المنطلقات الآتية مرتكزاً أساسياً لفهم وتحيين المرجعيات الاستراتيجية والتربوية المعبر عنها في منهج اللغة الأمازيغية ؛ ولذلك، فإن وظيفة استنزال المبادئ والغايات والاختيارات والتوجهات في المنهج لم تتحدد، عملياً، في إعادة إنتاج ثقافة موروثية، بل تحددت أساساً في إعادة بناء أجزاء هذه الثقافة بما يمنحها معاني تتوافق مع الأسئلة الراهنة ؛ وقد كانت وظيفة المؤلفين البيداغوجية، على هذا الأساس، تتحدد في بناء معرفة عصرية، بوصفهم فاعلين ووسطاء يحددون المضامين المعرفية، ويضعون الاستراتيجيات البيداغوجية والمفاهيم الديدكتيكية التي توجه الأستاذ(ة) أثناء عملية التعليم والتعلم. تمخض عن هذا أن المؤلفين لم ينظروا إلى مهنة التعليم بوصفها إشكالية تقنية فقط (بناء التصورات البيداغوجية وتحيين المحطات والتقنيات الديدكتيكية)، بل نظروا إليها بوصفها إشكالية ثقافية في العمق. فالأمر لا يتعلق هنا بمهنة يمكن أن تُعالج من الزاوية القانونية أو من الزاوية التكنو - علمية، كما توحى بذلك المقاربات التي تتناول موضوعات التكوين ؛ بل إن الأمر يتعلق أساساً بما أسماه «دينيس سيمار» بإيجاد «البيداغوجي المثقف»، العميق التكوين والتمكن من رسم المسارات الثقافية محلياً ووطنياً وكونياً ؛ أي ذلك المؤلف أو الأستاذ القادر على خلق علاقات جديدة مع المعارف العالمة، والقادر على

43-TARDIF, Maurice et Dontille MUJAWAMARIYA «Introduction : Dimension et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire». In: Revue des Sciences de l'éducation Vol. XXVIII, n°1, 2002. p.4.

موضعة هذه المعارف في سياق التحولات التي يعيشها المجتمع والعالم ؛ والقادر على بناء ذهنية نقدية ومستقلة عن المجموعات المنتجة للثقافة في المجال التربوي. والقادر أيضاً على فرض سلطته المعرفية على النظام المنهجي وعلى أشكال وصيغ نقل المعارف المدرسية⁴⁴.

فلكون المدرسة منغرس في فضاءها الثقافي المحلي المباشر ؛ ولكونها تعكس تعدداً بيثقافياً على الصعيد الوطني ؛ ولكونها أيضاً منفتحة على الثقافة الكونية، فقد تم التمييز، في منهاج اللغة الأمازيغية، بين ثلاثة أنماط من المعارف (aménagement pour la francophonie, 2009) :

- **معارف لها علاقة بالمحيط الثقافي المباشر للمتعلم :** وتتميز هذه المعارف بكونها تموضع الطفل داخل سياقه الثقافي المحلي حيث يتعرف على ذاته من خلال تعرفه على المرجعيات الثقافية للجماعة التي ينتمي إليها. لا تتحدد المعرفة هنا في كونها تطور فقط علاقات إيجابية مع محيطه باستعمال لغته الأم، وفي التفاعل مع الأشكال التعبيرية والفنية والأدبية والمعتقدية إلخ، ولكن تتحدد أيضاً في كونها تمنحه إمكانيات الإدراك لمساره التاريخي الشخصي في علاقته بالمكان والزمان وفي علاقته بالجماعة، وذلك بما يمنحه القدرة على إدراك هويته الشخصية بوصفه كائناً مستقلاً عن الجماعة، متفاعل معها ومنتم إليها ؛ بحيث أنه لا يعيد هنا فقط تملك ثقافته المحلية التي تشكل هويته، ولكن يعيد أيضاً تشكيل هذه الثقافة ويساهم بإرادة في تفتيحها وتغييرها إما بالالتزام بقيمتها المتفتحة، أو بالتعبير عن نقدها وتجاوزها، أو بالدفاع عن اقتناعاته ومواقفه تجاهها، أو أيضاً بمقارنتها والتقريب بينها وبين أشكال ثقافية أخرى.

- **معارف بيثقافية لها علاقة بالمحيط الثقافي الوطني :** وهي معارف تتميز بكونها تضع المتعلم في سياق ثقافي وطني، تأخذ بعين الاعتبار التعدد اللساني البب - أمازيغي وتعدد المرجعيات الثقافية المغربية، وتموضع الطفل داخل فضاء أوسع يتفاعل فيه تاريخه الشخصي بالتاريخ المحلي بالتاريخ الوطني، وذلك بالشكل الذي يتمكن عبره من بناء شخصية متفتحة تمنح الوعي بالاختلاف والتسامح وتؤسس لإمكانيات الحوار

44- نفسه، ص. 4-11.

والتواصل و«تُنسب» الحقيقة الثقافية المحلية في علاقتها بالحقيقة الثقافية الوطنية ؛ بل وتعيد تشكيل الهوية المحلية وتغنيها بوصفها جزءاً أساسياً من الهوية الوطنية. وهكذا فإن المتعلم، باطلاعه على الرموز الوطنية وأنماط العيش والتقاليد والعادات، وأشكال التعبير المختلفة : اللسانية والفنية والأدبية، إلخ، للمجموعات الأخرى، فإنه يستدمج قيمها، ويستبطن معارفها، ويتشبع بقيم الانفتاح الوطني والاعتراف بالآخر دون أحكام مسبقة، ودون السقوط في الثنائيات الإقصائية القائمة على صفاء الهويات وتناحرها.

- معارف عبر - ثقافية لها علاقة بالتحويلات المعرفية والثقافية الكونية : وهي معارف تأخذ بعين الاعتبار ذلك التفاعل القائم بين الثقافة المحلية والثقافة الوطنية في علاقتهما بالثقافة (ات) العالمية ؛ ولذلك، فهي تموضع ثقافة الطفل الشخصية داخل سياقها الكوني، بالشكل الذي يجعل منه مواطناً عالمياً، منفتحاً على مختلف الثقافات والحضارات، مقارناً بينها وبين ثقافته وحضارته الوطنية، كاشفاً، من خلال المقارنة، عن التماثلات والاختلافات، وفاهماً بذلك لأسسها المعرفية ؛ وبطبيعة الحال، فإن الغاية من هذه العمليات هي تمكينه من أن يقترح نفسه وسيطاً ثقافياً عالمياً، متجذراً في محليته، لتجاوز الوضعيات «الحرجة»، إما باقتراح تسويات مفهومة ومبررة وعقلانية من خلال بناء معارف كينونية جماعية يحكمها منطق النسبية، أو من خلال تسهيل التبادلات الرمزية وبناء تمثيلات ثقافية مشتركة تتعالى عن الاختلافات وتقيم إيجاباً عملية التأثير والتأثر.

هكذا إذن، سيكون المتعلم، استناداً إلى هذه الرؤية التربوية، منفتحاً على ثلاث مرجعيات معرفية وثقافية، كل واحدة منها تحيل على الأخرى، وكل واحدة تؤكد على الجوهر المركب للهوية ؛ فهي ليست برؤية اختزالية تؤصل للثنائيات الهوياتية القاتلة أو للهويات الاستيعابية المفترسة ؛ إنها رؤية تُنسب المعارف، وتقدم الهوية الشخصية والهوية المحلية والهوية الوطنية والهوية الكونية بوصفها دينامية تفاعلية ممتدة في الزمان والمكان، منها تتشكل الهوية المركبة للإنسان وعلى قاعدتها تفهم الخصوصيات ويُعاد بناؤها ؛ إذ لفهم الذات وإغناء مرجعياتها، يُفترض فهم الآخر والتفاعل معه (وطنياً وكونياً) ؛ كما أن فهم الآخر يفترض استنبات قيمة التعاطف معه بإنتاج فكر حوارى يعترف بأن ثمة أيضاً حقائق أخرى مختلفة عن الخصوصيات وجديرة بالإنصات إليها وتفهمها والاستفادة منها. وهكذا، فإن المتعلم إذ يتفاعل في صيرورة تملكه لثقافته المحلية والوطنية (البيثقافية)

والكونية، فإنه يتشكل لديه وعي بالنسبية، ويتخلص من الكليشيات والمسلّمات النمطية المرتبطة بأحكام القيمة التي عادة ما تشكل عائقاً أمام الفهم والانفتاح والتسامح والانتباه إلى وجود «حقائق أخرى». إنه بذلك يثبت ذاته، ولكن ليس بإقصاء الآخرين أو بمسحهم من ذاكرته، بل بمشاركته معهم والتعاطف معهم واستدماجهم من أجل خلق فضاءات مشتركة للتواصل والتعارف والاعتراف المتبادل.

استناداً إلى هذه الرؤية التربوية، سيستهدف النظام المعرفي والقيمي الوارد في منهاج اللغة الأمازيغية إعادة اكتشاف معنى الملاءمة بالصيغة التي طرحها بها «دينيس سيمار»؛ وبالصيغة التي تساعد المتعلمين على الوعي بالعمق التاريخي لحاضرهم، وتمكنهم من نسج علاقات بين المعرفة بوصفها كذلك، وبين القيم الإنسانية بوصفها الفضاء المشترك للتواصل؛ أو أيضاً من خلال بناء كفايات ثقافية ومعرفية تستجيب للمشروع المجتمعي الحدائي المؤسس على قيم حقوق الإنسان كما هو وارد في الخطاب الملكي بأجدير (17 أكتوبر 2001).

يمكن لنا أن نعرض هنا لبعض أشكال الملاءمة المقدمة في الكتاب المدرسي الأمازيغي، «تيفاوين أتمازيغت»⁴⁵ فيما يلي :

- **أشكال الملاءمة التاريخية:** نظراً إلى طبيعة الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية الذي يستهدف، بالدرجة الأولى، تعليم اللغة، وليس التاريخ في حد ذاته، فإن مداخل القيم التي نجد لها مرتكزات رسمية في النصوص الإستراتيجية والتربوية المشار إليها قد منحت إطاراً مرجعياً لإبراز الشخصية التاريخية المغربية والاعتزاز بمقوماتها من خلال إبرازها ومنح الوعي بمدى التجذر الحضاري المغربي⁴⁶. وقد جاء تقديم هذه الشخصية داخل مدة زمنية تاريخية طويلة وممتدة لا تحفل بالقطائع التي تركز على مراحل دون غيرها، كما لا تُقدّم العصور المغربية بوصفها عصوراً أجنبية؛ إذ استناداً إلى التصور الجغرافي لعنى التاريخ (التأريخ للأرض)، تم تقديم هذه الشخصية على امتداد زمني

45- اعتمدنا في هذا الإطار مجموعة الكتب المدرسية الأمازيغية تيفاوين أتمازيغت (أنظر الببليوغرافيا).

46- المجال الأمازيغي الممتد من النيل إلى المحيط ومن البحر المتوسط إلى عمق الصحراء الكبرى، هو المجال الأمازيغي الذي تعاقبت فيه حضارات ما قبل التاريخ منذ أكثر من مليون سنة؛ ويذهب المؤرخون وعلماء الأركيولوجيا أنه في الإمكان الحديث، على الأقل، عن حضارة أمازيغية تعود إلى أكثر من 6000 سنة قبل الميلاد، أي تاريخ ظهور اللغة الأمازيغية (أسميري، 2011).

أطول، أي منذ ما قبل الإسلام إلى عهد محمد السادس. لم يكن هذا التقديم يتوخى تلقين المعارف ومراكمتها جزافاً، ولا خلق نوع من الانسجامية المذهبية التعليمية على غرار المشاريع المذهبية للكتب المدرسية الموجودة حالياً؛ بل توخى أساساً منح معنى للتاريخ المدرسي الذي لا يمكن للمتعلم أن يفهمه ويعي تحولاته إذا لم يطلع على حلقاته الكبرى بتقديم نماذج منها. فكما يذهب إلى ذلك المؤرخ والبيداغوجي الكبير «فرنان بروديل»، فإنه لوقوف المتعلمين على معنى الأحداث والظواهر التاريخية العميقة والرئيسية، يفترض اعتماد المدى الطويل والتشبث بالتيارات الكبرى والتخلص من تاريخ الكر والفر⁴⁷؛ وهكذا، فنحن كلما قصرنا التاريخ داخل زمنية محددة، وداخل فضاء أضيق، وعبر قومية محددة، أغلقنا الأبواب في وجه الوعي بالفترات الزمنية الكبرى، وبنسبية التواريخ الخاصة (المحلية والوطنية والقومية)، وبالتحولات والديناميات والتفاعلات التي عرفت ثقافات واللغات والهويات والأجناس؛ مما يتمخض عنه ترسيخ مواقف دوغمائية مغلقة مؤسسة على ثنائيات هوياتية قاتلة لا تنظر إلى ما حولها، وترفض بعضها البعض، وترسخ وهم التاريخ الستاتيكي الأبدي الذي لا يقبل التسامح والانفتاح، وتبرر لقيم التفاضل الحضاري الذي لا يقبل الاعتراف بالآخر إما بمعاداته أو بتجاهله أو بالحد من قيمته. على هذا الأساس، فإن المتصفح للكتاب المدرسي الأمازيغي سيجد إلى جانب الشخصيات والرموز الوطنية والإسلامية للعصر الوسيط والحديث أمثال: يوسف بن تاشفين وتينينان (ملكة الطوارق) والشريف أمزيان، وابن بطوطة وموحا أو حمو أزيان، وعبد الكريم الخطابي، ومحمد الخامس، ومحمد السادس إلخ، شخصيات أخرى تنتمي إلى المرحلة القديمة، وذلك أمثال: ماسينيسا ويوكرتن وشيشونك (مؤسس الأسرة الفرعونية الثانية والعشرين). بطبيعة الحال، فإن هذه الشخصيات لم تُقدم فقط للتأكيد على قيم الاعتزاز بالهوية التاريخية المغربية (المحلية والوطنية والمغاربية)، ولكن وُظفت أيضاً للتأكيد على تعددية مرجعياتها وعصورها ولقدح شرارة الوعي لدى الناشئة بالديناميات الثقافية والتحولات التاريخية التي عرفت المنطقة المغربية والمغاربية منذ العهد القديم. فلأن الشرعية التاريخية تكتسبها الأرض، بالأولى، يصبح التأريخ للإنسان المغربي والمغاربي تأريخاً للهوية المشتركة الأوسع في تفاعلها مع ما حولها من حضارات (الحضارة الإغريقية، الحضارة المصرية، الحضارة الفينيقية، الحضارة

47- بروديل، فرنان. قواعد لغة الحضارات. ترجمة الهادي التيمومي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى،

بيروت 2009. ص. 13-86.

العربية، الحضارة الإيبيرية، الحضارة الغربية الحديثة إلخ)، كما أن التأريخ لرموزها يصبح تأريخاً لإمكانيات التسامح ولاستثمار التعدد والتفاعل الإيجابي، إما من خلال تنسيب هذه الحضارات، أو من خلال إبراز دينامياتها التي تمنح المتعلمين وعياً بالموقع الذي يحتلونه داخل هويتهم (المحلية والوطنية)، وكذا بإمكانيات مساهمتهم في تطويرها وإغنائها والانفتاح عبرها على غيرها.

- **أشكال الملاءمة الحضارية** : يمكن اعتبار هذه الملاءمة امتداداً للأولى ؛ فهي إذ تؤرخ للأرض، دون الأصول العرقية أو الدينية، تقدم صورة عن حضارة متجذرة في التربة الإفريقية، من إنتاج أبنائها، منفتحة على غيرها من الحضارات، وغير متحيزة لجنس أو ثقافة ؛ وتتجلى أهمية هذه الملاءمة في كونها بقدر ما تبين مستوى المساهمة الحضارية للمغاربة القدماء، فتغرس في وجدان الناشئة معاني الاعتزاز بهذه الحضارة، بقدر ما تستنبت فيهم قيم التعاطف معها، من حيث أنهم يستضمرونها في تعدد مرجعياتها الحضارية ويقبلونها بوصفها تشكل امتداداً لهويتهم الحالية (المحلية والوطنية والكونية) ؛ هكذا إذن تتحول المعرفة هنا إلى مجال لاكتساب قيم ليست بالضرورة تاريخية، ولكنها قيم تتلاءم بكل تأكيد مع القيم الإنسانية الراهنة (الاعتراف بالجواهر المركب للهوية ؛ التخلص من المفاهيم المشرعة للأفضليات ؛ التعاطف مع الرجال والنساء الذين صنعوا الحضارة (ات) دون تمييز على أساس الانتماء الإثني أو العرقي أو الديني أو غيره ؛ تغيير مواقف الكراهية من الآخر «الداخلي» أو «الخارجي» وتبني مفاهيم الاختلاف، التخلص من المذهبية التعليمية واستنابات الفكر النقدي، إلخ).

بطبيعة الحال، فإن أهم ما يميز هذه الملاءمة هي كونها لا تلائم فقط المعرفة القديمة مع القيم الإنسانية الراهنة (أو تعمل على إنتاجها)، ولكنها تلائم أيضاً هذه المعارف مع الوضعيات الحضارية المباشرة التي يتفاعل معها المتعلم حالياً ؛ وهكذا فإن القصة التاريخية، أو الحكاية الأدبية التي تحيل، مثلاً، على واقعة حضارية، لا تقدم إلى هذا المتعلم بوصفها واقعةً انتهت في زمن مضى (المعرفة من أجل المعرفة)، أو بوصفها واقعة تغلق أمامه كل إمكانيات الانفتاح ؛ ولكنها تقدم إليه بوصفها رؤية جديدة تمكنه من ربط الماضي بالحاضر ومن فهم العالم الذي حوله ؛ فتقصص الملوك الأمازيغ أمثال ماسينيسا ويوكرتن ويوبا إلخ، التي تترجم قصص أنظمة ملكية عريقة، سوف تستعيد، بشكل مباشر وغير مباشر، قصة الأنظمة الملكية في العصر الوسيط وفي

العصر الحديث ؛ مما سيعطي للحاضر تجذراً أعمق، ويعطي للمتعلم معنى لوجوده الراهن ؛ كما أن قصة اكتشاف التلاميذ لبعض نقوش تيفيناغ الصخرية بمنطقة تينزولين قرب زاكورة، بجنوب المغرب، ستتحول إلى قصة الكتابة الأمازيغية نفسها لما أدرجت بالمدرسة المغربية (منذ 2003) ؛ في حين ستصبح رحلة «ماسين» من الناظور إلى منطقة أفسو بنواحي المدينة لاستكشاف «كهف عمار» إلى رحلة استكشاف لحاضر محلي يعود إلى أكثر من 15.000 سنة.

- أشكال الملاءمة الثقافية والفكرية والحضارية: وتنبني هذه الملاءمة على مرتكزين أساسيين ؛ أما أولهما فيتحدد في تقديم منهاج اللغة الأمازيغية لمعارف أدبية وفنية وفكرية ولسانية إلخ، تحيل إلى المرجعية الثقافية والحضارية المغربية ؛ ويتجلى ذلك إما من خلال التعريف بالأعلام الفكرية والأدبية والعلمية والفنية (أبولاي، ابن بطوطة، الوليد ميمون، الحاج بلعيد، بوغانم، تاكراوت أولت عيسى، إلخ)، أو من خلال تقديم بعض المظاهر الاجتماعية والطقوسية واللعبية التي أثرت بعمق في الحياة الروحية والتربوية والاقتصادية للمغاربة، (تويزة، ناعاشورت، عروس المطر، بويلماون، إلخ) ؛ أو من خلال النهل من التراث المغربي الشفوي والكتابي بتعدد تعبيراته، الشعرية والحكاية والفنية واللسانية، وبما في ذلك الأشكال التصويرية الأمازيغية، المتجلية في الزربية والملابس، وأشكال الرقص المتجلية في أحواش وأحيدوس إلخ، أو أيضاً من خلال أنماط الغذاء المغربي التقليدي إلخ. ومن مميزات هذه المعارف، سواء في صيغتها الخطية (النصوص) أو في صيغتها التصويرية (الصور التوضيحية)، هي كونها تعكس بالضبط البيئة المغربية بما فيها من تعدد ثقافي ولساني وإثني وعنصري وطبيعي ؛ فهي تعكس، من جهة، التخيل الجماعي المغربي بإحالتها على الطقوس والعادات والاحتفالات والتواريخ إلخ، وهي تعكس، من جهة ثانية، التعدد الطبيعي والطوبونيمي المغربي (صحاري، جبال، سهول، أغطية نباتية متنوعة، بحار، قرى، مدن، قصبات إلخ)، كما أنها تعكس، من جهة ثالثة، تفتح فروع اللغة الأمازيغية على بعضها البعض. لا تكشف هذه الملاءمة عن مدى الانغراس الذي تقدمه الثقافة المغربية فقط، ولكن تُقدم أيضاً إمكانات ثرة لتعميق أواصر التواصل والتثاقف الداخلي بما يؤسس لثقافة وطنية مبنية على الخصوصيات المحلية والمتوجهة نحو كل ما هو وطني.

أما بالنسبة للمركز الثاني، فإنه يتحدد في كون المناهج الدراسي الأمازيغي يفتح

بشكل كبير على الثقافات والحضارات الكونية ؛ وذلك إما من خلال تقديم نصوص قصصية إفريقية، أو من خلال تقديم نماذج من مظاهر التحضر الإفريقي ذي العلاقة باللبسة وأنماط العيش إلخ ؛ أو من خلال التعريف ببعض الحضارات الأمريكية القديمة مثل حضارة المايا، أو أيضاً من خلال التعريف ببعض أشكال البناء الثلجي المسمى بـ «إيكلو» في شمال كندا، أو بأنواع العمار القديم بشمال إفريقيا والحديث بأوروبا، إلخ، أو أيضاً من خلال تقديم مظاهر محددة من الحضارة الصينية كالكتابة، مثلاً. وبهذا فإن المتعلم سيجد نفسه منفثاً على أشكال ثقافية وحضارية متنوعة، يتعرف عليها، ويفهم سياقاتها الطبيعية والحضارية، ويموضعها في علاقتها بثقافته المحلية والوطنية بالشكل الذي يجعله يفهم كينونته الحضارية الخاصة من خلال المقارنة بينها وبين غيرها.

- أشكال الملاءمة الحقوقية والتنمية : وهي الملاءمة التي تتم ترجمتها على مستوى المنهاج من خلال استهداف مرجعيات للكفاية محلية ووطنية لها علاقة بمجال المواطنة وحقوق الطفل وحقوق المرأة والمساواة بين الأعراق، وبمجال التنمية بمختلف مستوياتها إلخ. فعلى مستوى المواطنة، مثلاً، يتم التركيز على التجذر التاريخي للوطنية المغربية من حيث نشوء الدولة المغربية، كما أشرنا، وكذا من حيث تقديم الرموز الوطنية وتقديمها في أشكال متنوعة (العلم الوطني، الرموز الثقافية، والعلمية والسياسية، الطبيعة المتنوعة بها إلخ). وعلى مستوى حقوق الطفل، يتم رصد المشكلات الاجتماعية كتلك التي لها علاقة بعمل الخادمت، وبحق الطفل في التعلم، فتتخذ منطلقاً لتمرير قيم المساواة بين الجنسين استناداً إلى قيم التضامن والتكافل الأمازيغي واستناداً إلى المرجعيات العالمية لحقوق الإنسان المتبناة من طرف النصوص الرسمية المغربية (تقديم نصوص في هذا المجال) ؛ كما تتجلى هذه المساواة الحقوقية أيضاً في اعتماد مقارنة النوع من حيث الحضور الكمي والنوعي للجنسين في الصور التوضيحية وفي النصوص القرائية، ومن حيث بناء علاقات حديثة تتجاوز الأدوار التقليدية للمرأة، وتتأسس على إعادة تقسيم جديد للفضاءات الذكورية والأنثوية (الفضاء الداخلي والفضاء الخارجي)، وتوزيع جديد للمهن بين الإناث والذكور، وترسيخ لسلوكات مغايرة لتلك السلوكات الذكورية المنتشرة في عدد كبير من الكتب المدرسية التي لاتزال إلى اليوم تقصر سلوك أخذ المبادرة على الذكور دون الإناث إلخ. وأما على مستوى المساواة بين الأعراق، فإن منهاج الكتاب المدرسي الأمازيغي حريص جداً على إبراز التعدد العرقي سواء من خلال تقديم

صور للملونين مختلفين (الأسود والأحمر والأصفر والأبيض، إلخ). ينتمون إلى المغرب أو من خلال تقديم صور للملونين آخرين ينتمون إلى ثقافات وقارات أخرى؛ بالإضافة إلى كونه يقدم نصوصاً قرائية، ثرية وشعرية، بهدف إبراز التعدد البيولوجي الإنساني، والتأكيد على الجوهر المساواتي بين جميع الأجناس والثقافات والحضارات؛ وأما فيما يتعلق بالمرجعيات ذات العلاقة بمجال التنمية، فإنها غالباً ما تتم تبيئتها وتحيينها استناداً إلى تجارب محلية ووطنية توجد في محيط الطفل؛ وهكذا سيتم، مثلاً، تقديم بعض التيمات ذات العلاقة المباشرة بالبيئة لكي يتم تحويلها إلى وضعيات إشكالية الهدف من ورائها ليس فقط التعرف على طقس الجهة حيث يستقر المتعلم ويتموقع داخلها، ولكن أيضاً لتبيان، من خلال نماذج ملموسة (نموذج شجرة الأركان، نموذج شجرة إلك، نموذج أسد الأطلس، نموذج السقي بالطرق التقليدية وليس بالقطرات إلخ)، أسباب تعرض الغابات للاندثار والحيوانات للانقراض وأسباب تفشي ظاهرة التلوث في الوديان وأسباب قلة المياه بالأنهار، إلخ، والبحث، بالتالي، عن الوسائل القمينة للوقاية ولإيجاد الحلول المناسبة؛ وفي نفس الإطار ستقدم بعض التيمات الأخرى التي لها علاقة ببعض أشكال العمل الجماعي الأمازيغي (تازيزا، أذوال) لكي يتم استرجاع نماذج ثقافية واقتصادية تنموية تراثية دالة تمنح، من جهة المتعلمين، وعياً بما تزرع به منطقتهم من أشكال «الشراكات» المنتجة، وتمنح لهم من، جهة ثانية، إمكانيات البحث عن الحلول المناسبة للحفاظ على هذا التراث الخصب وتطويره. ويمكن لنا في، هذا الصدد، التمثيل بذلك النموذج التنموي في مجال صناعة الخزف، الذي تقدمه المرأة الريفية في إطار «جمعية الأرض». فقد قدم هذا النموذج ليكون دليلاً على المشاركة الدينامية للمرأة في المجال الاقتصادي، وليشكل منطلقاً لتمير قيم المساواة بين الجنسين، ولتستثمر بوصفه نموذجاً لبناء شراكات جديدة. وبطبيعة الحال فإن عملية استزراع القيم الإنسانية الحدائية داخل نماذج ثقافية واقتصادية واجتماعية محلية ووطنية لا يستبعد أبداً استزراع القيم العلمية ذات الأبعاد التكنولوجية أو الصحية؛ فالكتاب زاهر بهذه القيم. لذلك، فبقدر ما ركز واضعوا الكتب المدرسية الأمازيغية على استعمال الإمكانيات الغذائية المحلية (تثمين التراث الغذائي) من أجل تغذية متوازنة وسليمة، وذلك عبر استحضار أنواع الأغذية التي تزرع بها الجهات من قبيل وجبة أزمو بالريف، ووجبة بورماش في الأطلس المتوسط، ووجبة إيخف ن أوسكواس بسوس، بقدر ما ركزوا على إظهار السلوكات الوقائية العلمية التي تجعل المتعلمين في منأى عن الأمراض وعن المخاطر التي يمكن أن تتهدد صحتهم.

لقد احتلت المعارف مكانة جوهرية في منهاج اللغة الأمازيغية ؛ غير أن هذه المعارف لم تكن أبداً مقصودة لذاتها ؛ إذ كان المقصود منها هو بناء كفايات المواطنة الحقة التي تمنح لأصحابها القدرة على امتلاك مواردها التاريخية والحضارية والثقافية والعلمية، وتعبئتها وإدماجها بكيفية منظمة وواعية لحل وضعيات - إشكاليات ذات ارتباط بمفاهيم التسامح والديموقراطية والتضامن والتنمية والتعدد الثقافي والاختلاف والمساواة بين الجنسين وعدم التفاضل بين الأعراق والإثنيات إلخ. بصيغة ما، فإن واضعي الكتب المدرسية الأمازيغية أرادوا، استناداً إلى مختلف المرجعيات الرسمية للدولة، أن يهيئوا أبناءنا لتكون لديهم القدرة على حل الوضعيات الحضارية (وما أكثرها) من خلال تنمية مهاراتهم الثقافية التي لها علاقة بالتحويلات الفكرية والعلمية والقيمية التي يشهدها العالم. لقد أرادوا، إذا استعملنا المصطلح التربوي، أن يستثمر المتعلمون معارف-الفعل التي تجعل منهم مواطنين قادرين على أن يتخذوا الموقف المتفتح والواعي من الشيء ؛ وأن يحققوا، من خلال ذلك، معارف كينونتهم في علاقتهم بالآخرين، ويتفاعلوا إيجاباً مع ماضيهم وحاضرهم دون انغلاق على الآخر ؛ وأن ينموا مهاراتهم الحضارية القمينة بجعلهم قادرين على القيام باختيارات ثقافية وفكرية وحقوقية وإنسانية لا تمنحهم فقط الإمكانيات الأدبية والأخلاقية للاعتزاز بماضيهم الجماعي المتعدد، ولكن تمنحهم القدرة أيضاً لتطوير لغاتهم وثقافتهم والانخراط في المعرفة والقيم الكونية.

خلاصة

إن هناك ثلاثة مفاهيم أساسية، على الأقل، يتم التأكيد عليها لخلق مواطنة إيجابية تنحو في اتجاه بناء التلاحم الإنساني ؛ فهناك، أولاً، مفهوم الانتماء الكوني الذي يتحدد أساساً في الوعي باقتسام نفس القيم الإنسانية، وبالإحساس بأننا ننتمي إلى نفس الكرة الأرضية التي تشكل هويتنا الأصلية ؛ ويتمخض عن هذا أن تستوعب المدرسة اللحظة الكونية التي نعيشها، والتي تجعل من غاية الحفاظ على «أمتنا الأرض» إحدى أنبل الغايات التي يجب تحقيقها ؛ ويُفترض لذلك أن تعيد المدرسة النظر في الرؤية التي تُدرس بها التاريخ، فتركز على التأريخ للإنسانية وللمراحل الكبرى التي مرت منها هذه الإنسانية، وذلك بالشكل الذي يستوعب به المتعلمون نسبية الأحداث ونسبية الانتماءات الخاصة ونسبية القيم في علاقتها بالتحويلات الكبرى التي عرفت ثقافتهم وحضاراتهم المحلية والوطنية. هناك، ثانياً، مفهوم الانتماء الوطني الذي يتحدد في

الاعتراف الرسمي بجميع الرموز اللغوية والثقافية والتاريخية الوطنية والمساواة بينها إلخ، والاتجاه بها كي تتحول إلى مشترك رمزي يغذي مواطنة تومن بالأبعاد المحلية وتفتح على المعارف والقيم الكونية؛ وهناك، ثالثاً، مفهوم الانتماء المحلي الذي يتشكل منه المسار التاريخي الشخصي للمتعلمين وللجماعات المحلية؛ والذي يجب أن يُستمدج في المنظومة التربوية بوصفه إحدى لبنات الصرح الهوياتي الوطني والكوني وأحد المداخل لتجويد المعرفة وترسيخ القيم. بهذا، فإن الشرعية، في جميع هذه الحالات، لن تكون للأصول والأفضليات؛ بل ستكون أساساً للإنسان بما هو إنسان، وللأرض التي تشكل، على حد تعبير إدغار موران، الحديقة المشتركة للإنسانية. بهذه الكيفية، مثلاً، يمكن للمتعليم المغربي الناطق بالأمازيغية أن يحافظ على لغته ومن خلالها على رموزه الثقافية التي تتشكل منها هويته المحلية والوطنية، فيرفع ذلك من منسوب اعتزازه بذاته؛ كما يمكن له أن يدرك تعلم اللغة العربية بوصفه استثماراً يغني انتماءه الوطني ويمنحه أبعاداً جديدة؛ وفي نفس السياق يمكن له أن يُدرك تعلم اللغات الأجنبية بوصفه انخراطاً في الانتماء الإنساني الكوني، وتوسيعاً لمفهوم الهوية التي أصبحت اليوم تتجاوز الحدود الإثنية والعرقية والدينية المحلية والوطنية إلى الانتماء الإنساني - الكوني. إن الوظيفة الأساسية للمدرسة، إذن، هي تطوير هذا الانتماء المشترك الذي لا يمكن أن يتحدد في التجانس المغلق (وطنية عربية في مواجهة ثقافات محلية أمازيغية؛ تاريخ رسمي وطني في مواجهة تاريخ غير رسمي وجاهلي، شرق في مواجهة الغرب، إلخ)، بل يتحدد في التنوع الذي يمكن كل فرد من «العمل على تنمية هويته المتعددة، والتي من شأنها أن تدمج بداخلها كل من الهوية العائلية، والهوية المحلية، والهوية الإثنية، والهوية الوطنية، والهوية الدينية أو الفلسفية، والهوية القارية، والهوية الأرضية»⁴⁸. فانخراط المدرسة في المحلية لا يعني القضاء على الوطنية، وانخراطها في الوطنية لا يعني القضاء على المحلية والكونية، كما أن انخراطها في الكونية لا يعني القضاء على الخصوصي والانخراط الكلي في نموذج ثقافي منمط بالشكل الذي يطرحه به الاقتصاديون؛ إن وازع الانتماء إلى الوحدة الكونية يجب أن يكون أقوى من وازع الانتماء إلى هويات مغلقة؛ تماماً مثلما يجب أن يكون وازع الانتماء إلى الهويات المحلية والوطنية والقارية شرطاً أساسياً للانتماء إلى الهوية الكونية، والتي لا يمكن لها إلا أن تكون أرضية وإنسانية.

نعتقد أن الشيء الأساسي الذي يجب أن تضعه المدرسة المغربية نصب أعينها، في هذا الصدد، هو الكيفية التي يمكن لها من أن تدمج الأجزاء في الكل ؛ أي في الكيفية التي يمكن لها أن تستوعب المتعدد بوصفه حقيقة انتروبولوجية والكوني بوصفه حقيقة قائمة على التعدد. ففهم الذات لا يتحقق في السياق العولي إلا بفهم الكل ؛ تماماً مثلما لا يمكن فهم الكوني والتماهي معه دون تموقع الذات في الجزء. وإذا كنا نعتز بأن الكتب المدرسية تخلق الكثير من «الضجيج» حول الهوية من حيث التبجيل المفرط للذات الوطنية الأغلبية، وجهلها التام أو تبخيسها المقصود للأجزاء الأخرى التي تتشكل منها هذه الذات، فإن عدم فهم مزمن لوظيفة المدرسة وعدم الالتزام بالسياق الكوني سيجعل منها مدرسة غير تاريخية، أي مدرسة لا تسير التحولات التي يعرفها العالم. فهي إذ تلتزم بنفي الهويات الفردية للمتعلمين وتلح على مسح مساراتهم الشخصية والجماعية المحلية، تعمق اللاتفاهم بين الأبناء والآباء أولاً، وتعمق اللاتواصل بين الأجيال الجديدة والمجتمع ثانياً، وتنحو نحو اختزال الماضي في خطايا أصلية، والآخر في عداوات سرمدية، ثالثاً ؛ مما يتمخض عنه عدم اعتراف المتعلمين بحق الاختلاف، ونزوعهم القوي لتغليب «الحقائق العرقية» و«الدينية»، إلخ، التي تعتبر «الغير مصدر كل الشرور، سواء كان هذا الغير عبارة عن غريب أو قريب لنا»⁴⁹.

ونظراً للوعي الذي أصبح يحمله الكل تقريباً عن ضرورة إعادة النظر في المناهج والمضامين والرؤى والمقاربات البيداغوجية، خاصة بعد الاعتراف الرسمي باللغة الأمازيغية في وثيقة الدستور، وإدراجها في المنظومة التربوية منذ 2003، فإن المستعجل في نظرنا هو ما يلي :

- إعادة النظر في مفهوم الهوية بالشكل الذي يدمج هوية المتعلم الفردية والمحلية والوطنية في سياقها الكوني ويمنحها أبعادها الدينامية ؛ ويتمخض عن ذلك إعادة النظر في الكيفية التي تُقدم بها المعارف التاريخية والحضارية في المناهج والبرامج الدراسية بما يكفل المصالحة مع الخصوصي والكوني ؛ وبما يمكن من «التوفيق بين العالمية اللازمة للتفكير العلمي والنسبية التي تلقنها العلوم التاريخية التي تولي أهمية قصوى لتنوع أشكال الحياة والتقاليد الثقافية»⁵⁰ ؛

49- نفسه، ص. 90.

50- نفسه، ص. 34.

- ربط المعارف الثقافية والعلمية بقيم الانفتاح وتحديث المجتمع، وذلك بما يستجيب لكل المرجعيات الرسمية، سواء الاستراتيجية أو التربوية (التربية على قيم السلام، وعلى التضامن وعدم التمييز على أساس الجنس أو اللغة أو اللون أو الثقافة؛ التربية على قيم المساواة بين الجنسين، وتبني مقارنة النوع؛ وعلى حماية البيئة واحترامها وتنميتها إلخ)؛
- إعادة النظر في طرائق ومضامين ومقررات التكوين التي يتم من خلالها تكوين الأساتذة، ومؤلفي الكتب المدرسية إلخ؛ إذ لا يُعقل أن نغير المناهج الدراسية ونحن ما زلنا نعيد إنتاج نفس المنتج الفكري التكويني الذي تم التأسيس له منذ أكثر من خمسين سنة (سواء في الجامعات أو في مراكز التكوين)؛
- ربط الكفايات اللسانية في اللغة العربية واللغات الأجنبية بمدى تمكن أبنائنا من الكفايات اللسانية في اللغة الأم؛ وهو ما يعني، في نظرنا، إخضاع تدريس اللغة الأمازيغية، فيما يتعلق بالتوزيع الزمني، للمعيار العالي الذي يحدد السقف الضروري لإتقان لغة ما؛
- انفتاح مقاربات الإصلاح التربوي بالمغرب على النظريات البيداغوجية الحديثة، واستلهاهم النماذج التربوية التي أصلت للتربية على التعدد الثقافي، وللمدرسة متعددة الألسن إلخ؛
- ترصيد كل المكتسبات المرجعية، سواء المتعلقة بالمرجعيات السياسية (الخطب الملكية، الظهير إلخ)، أو المتعلقة بالمرجعيات التنظيمية والتربوية (المذكرات الوزارية، منهاج اللغة الأمازيغية إلخ)، أو المتعلقة بالمبادئ الموجهة (التعميم العمودي والأفقي، معيرة اللغة الأمازيغية، تدريسها بحرفها العريق تيفيناغ إلخ)؛ والعمل على ضمان ترسيخها من خلال تفعيل النص الدستوري لتجاوز كل الاختلالات السابقة؛
- ترصيد تجربة تدريس اللغة الأمازيغية منذ 2003 إلى اليوم، وذلك من خلال؛
- ترسيخ المكتسبات البيداغوجية والديداكتيكية التي أنتجها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بشراكة مع وزارة التربية الوطنية، خاصة فيما يتعلق بالمقاربات العلمية

في مجال المعيرة اللسانية وفي مجال إنتاج الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية المصاحبة ؛

- ترسيخ تجربة تعميم اللغة الأمازيغية أفقياً وعمودياً على جميع الأسلاك والمستويات وتوسيع التعميم الأفقي والعمودي ليشمل، على الأقل، مرحلة التعليم الإلزامي ؛ وذلك وفق استراتيجية تتوخى، من جهة، التأصيل للتربية البيثقافية، وتأسيس، من جهة ثانية، لسياسة تربوية متعددة اللغات.

إن مهمة تجويد منظومتنا التربوية والرفع من مستوى التمدرس وتخفيض نسب الهدر المدرسي يرتبط بمدى عقلنتنا للموارد الرمزية المحلية والوطنية والكونية. لذلك، فإننا كلما أخضعنا مناهجنا الدراسية للتساؤل، وتفحصنا نقدياً محتوياتها، وأعدنا النظر في أولوياتها، واشتغلنا استناداً إلى رؤية بيداغوجية تركز على مقاربات علمية تستلهم نماذج عالمية حية وناجحة، تلمسنا طريقنا ليس فقط لتحقيق إصلاح تربوي يمنح المعرفة والكفايات القيمة بالانخراط في السوق الاقتصادية الكونية، ولكن أيضاً لتحقيق انسجام روحي بين الأبعاد الهوياتية المركبة لذات المتعلم في علاقتها بما هو شخصي ومحلي ووطني وكوني.

بيبليوغرافيا

باللغة العربية

بوكوس، أحمد، من أجل مدرسة مغربية، بعض المقدمات، ورد في المدرسة المغربية، العدد الأول، ماي 2009

دليل التكوين في بيداغوجيا الإدماج، التكوين الأساس والمستمر، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الطبعة الأولى، دجنبر 2009

بنعمور، عبد العالي، تصور جديد للمدرسة المغربية، ترجمة. يونس برادة، طبع جولي بريس، نشر مرصد تنافسية المقولة (OCDE-ECONOMIA)، 2007.

موران، إدغار، تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ت. عزيز لزرق ومينير الحجوجي، دار توبقال للنشر، منشورات اليونسكو، الطبعة الأولى، 2002

حمام، محمد، قراءة نقدية في كتاب : «التاريخ» المقرر في السنة الأولى والثانية إعدادي في

المدرسة بالمغرب قبيل الاستقلال (1953)، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة - الرباط، 2009

مونيب، محمد، «الظهير البربري» في الكتاب المدرسي، بصدد الدعوى المرفوعة ضد وزارة التربية الوطنية، منشورات إدكل، 2010.

أسكان، الحسين، تطور وضعية تدريس التاريخ وحضارته في المنظومة التعليمية المغربية بعد الاستقلال، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009

الخطاب، أحمد، ملاحظات حول الدولة المغربية من خلال الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ورد في سلسلة الندوات والمناظرات رقم 17، أعمال الندوة العلمية حول موضوع : تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، تنسيق ذ.محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طبع مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009

بن ميس، عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية (دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها)، مطبعة إدكل، الطبعة الأولى 2005

حنداين، محمد، إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي، (ملاحظات أولية)، دار أبي رقاق للطباعة والنشر، 2003

ريكور، بول، التربية والعلمانية، حوار، ت. حسن العمراني، ورد في مجلة الأزمنة الحديثة، عدد مزدوج 3-4 أكتوبر 2011

روبول، أوليفي، لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة. عمر أوكان، أفريقيا الشرق 2002

بروديل، فرنان، قواعد لغة الحضارات، ترجمة. الهادي التيمومي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى - بيروت 2009

المحفوظ، أسمهري، البعد التاريخي في كتاب اللغة الأمازيغية، مخطوط، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (2011)

باللغة الفرنسية

B.M.,I.L.,G.F.,S.B, L'ethnocide à travers la présentation des civilisations non-occidentales dans les livres d'histoire, In: La décivilisation politique et pratique de l'ethnocide, textes choisis par ROBERT JAULIN, Copyright 1974, Editions Complexe- Bruxelles, P : 126-158.

Center for Applied Linguistics, *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*, Washington D.C, 2001.

CHURCHIL, Stacy, *L'enseignement des langues et l'identité civique canadienne face à la pluralité des identités des canadiens*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, 2003.

CUMMINS, Jim, *La langue maternelle des enfants bilingues*, Sprogforum N°19, 2001.

CUMMINS, Jim, *La langue maternelle des enfants bilingues, Qu'est-ce qui est important dans leurs études?* SPROGFORUM N°19, 2001.

COMPPER, Franck, *Faut-il enseigner les langues maternelles à l'école?* <http://ouest-guyane.scola.ac-paris.fr/Datas/Educa/Discipli/Français/Compper/Texte 01.htm>

D'HAINAUT, Louis, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Editions LABOR, Brussels, 1980.

GOBART Henry, «*L'aliénation linguistique, analyse tétraglossique*», FLAMMARION, 1976.

JOUBIER, Anthony, *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce*, <http://www.edufle.net>

Le nouveau petit Robert de la langue française, Nouvelle édition millésime 2010, MOATASSIME, Ahmed, *Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée*, L'Harmattan, 2006.

O.N.U.E.S.C.O, *Education dans un monde multilingue*, Fontenoy-75007, Paris (France), 2003.

OUANE, Adama, *L'impossible débat sur l'utilisation des langues maternelles dans l'enseignement*, In : Etudes de l'IUE, Vers une culture multilingue de l'éducation Institut de l'UNESCO pour l'Education 1995.

SIMARD, Denis, *Enseignement et culture ou les enjeux actuels de La transmission*, In: pédagogie collégiale, Vol, 20, N° 4, Ete 2007.

STARKEY, Hugh, *Citoyenne Démocratique, Langues, Diversité Et Droits De L'homme*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

TARDIF, Maurice et MUJAWAMARIYA, Donatille, *Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire*, In: Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVIII, n° 1, 2002.

TAWIL, Sobhi, CERBELLE Sophie et ALAMA Amapola, *Education au Maroc*, UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010.

REY, Bernard et autres, *Les compétences à l' école, Apprentissage et évaluation*, De Boeck & Larcier s.a., Bruxelles, 2006.

ROEGERS, Xavier, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Editions De Boeck et Larcier Université Bruxelles s.a., 2001,

ROMAIN Jean, *L'école entre deux idéologies*, <http://www.sauv.net/anaideol.htm> (2001).

VYGOTSKY, Lev, *Pensée & langage*, traduction de Françoise Sève, La dispute/SNEDIT, Paris, 1997.

www.unesco.org/education

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>

http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/Simard20-4.pdf

<http://id.erudit.org/iderudit/007146ar>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>

الكتب المدرسية المعتمدة في التاريخ واللغة العربية

التاريخ للسنة الثالثة الثانوية، المطبوع بدار الرشاد الحديثة - الدار البيضاء - طبعة 1426-2005.

في رحاب الاجتماعيات، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، مكتبة السلام الجديدة - الدار العالمية للكتاب، طبعة 2005.

التجديد في الاجتماعيات، السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ

والتلميذة، دار التجديد للنشر والتوزيع - الرباط، 02-12-2011 الجديد في الاجتماعيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع، طبعة 2009.

المفيد في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ (ة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، طبعة 1432-2011.

فضاء الاجتماعيات للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي، كتاب التلميذ، مطبعة المعارف الجديدة، 2004.

الواضح في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية، كتاب التلميذ، دار الرشاد الحديثة، 2003
الجديد في اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الرابعة الابتدائية، دار نشر المعرفة - الرباط 2010.

منار الاجتماعيات، السنة الثانية من التعليم الثانوي، كتاب التلميذ، TOP EDITION، الدار البيضاء، طبعة 2003.

التاريخ، السنة الأولى الثانوية، مطبعة المعارف الجديدة - الرباط، طبعة 2004 - 2005
الجديد في الاجتماعيات، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ والتلميذة، دار نشر المعرفة، طبعة 2010.

المسار، الاجتماعيات، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ (ة) 2011.
المفيد في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2011.

الكتب المدرسية المعتمدة في اللغة الأمازيغية

اللغة الأمازيغية، كتاب التلميذة والتلميذ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مكتبة الأمة للنشر والتوزيع، 2009.

Tifawin a tamazirt 2, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2004.

Tifawin a tamazirt 3, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2005.

Tifawin a tamazirt 4, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2006.

Tifawin a tamazirt 5, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2007.

Tifawin a tamazirt 6, (adlis n unlmad), Rabat: Okad, première édition, 2008.

المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة

أحمد أوزي

جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

يقاس تقدم الأمم وتطورها في مستهل الألفية الثالثة بمقدار ما تنتجه من معارف تتسم بالجدة والابتكار، فالمستقبل ملك للدول التي تملك المعرفة وتبادر إلى الابتكار والإبداع فيها. والعالم يمر اليوم بمنعطف تاريخي ازدادت فيه قيمة المعرفة وتنامي دورها في تحقيق مختلف أشكال المكاسب للرفي بالإنسان وتحقيق رفاهه. «إن ثورة المعرفة اليوم، ومختلف الآثار المادية والرمزية التي تولدت عنها، فتحت أمام الحياة الإنسانية إمكانيات جديدة في تطوير مجال العيش، وفي تعزيز المساعي الرامية إلى مزيد من المعارف المساعدة على تحقيق الرفاه الإنساني»¹.

إذا كان للمعرفة هذه المكانة والقيمة المرموقة والرائدة في عالم اليوم، فما هي حقيقتها وكنهها؟ وما هو بالتالي مجتمع المعرفة؟ وما هي أسسه ومقوماته؟ وما هي خصائصه وحاجاته؟ وإلى أي حد تساهم المدرسة بكل إكراهاتها المعيشة في إنتاج المعرفة وإكسابها للنشء؟ تلك أسئلة سنحاول تحليل بعض جوانبها، مدركين كل الإدراك صعوبة هذه المهمة، لما يكتنف أغلب المفاهيم المستخدمة في هذا المقام من غموض، يحول دون تحليلها بما يسمح تدقيق معانيها، باعتبارها مفاهيم حديثة في طور التشكل والبناء.

مفهوم المعرفة ومجتمع المعرفة

ليس من السهل العثور على تحديد دقيق لمفهوم المعرفة، غير أنه يمكن تقريب دلالتها إلى الأذهان بالقول: إنها جملة من البيانات والمعلومات والإرشادات والأفكار، أو إنها مجمل البنى الرمزية التي يحملها الإنسان أو يمتلكها المجتمع في سياق دلالي وتاريخي محدد، إلى جانب كونها أداة موجهة للسلوك البشري فرديا ومؤسسيا في كافة مجالات

1- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام 2009.

نشاطه. وقد تكون المعرفة صريحة أو ضمنية ولا يقتصر إنتاجها على الأشكال التقليدية للبحث العلمي، بل تضم كل أصناف التعبير والإنتاج الفني والأدبي المنتمي للثقافتين العالمية والشعبية. هذا، ومن المهم التأكيد على أن المعرفة حالة إنسانية أرقى من مجرد الحصول على المعلومات، وهي كالحكمة تشترط التزاما بالقيم الأخلاقية العليا مثل الحرية والعدالة والكرامة الإنسانية. ومن هنا نجد أن المعرفة تمثل في الفكر اليوناني أسطورة بروميثيوس (Prométhée)، التي تجسد الحلم الذي طالما راود الإنسان في مختلف العصور لامتلاك أسرار الآلهة وقوتهم.

ارتبط في العقدين الأخيرين مفهوم المعرفة بالعديد من المفاهيم الأخرى التي أصبحت متداولة، وعلى رأسها مفهوم «المجتمع». هذا، وإن كان تحديد المقصود بمجتمع المعرفة ما يزال غير واضح بالكيفية المطلوبة، فهو مفهوم لا يزال في طور التشكل والنضج. غير أن هذا الغموض وعدم الوضوح التام الذي لا يزال يكتنف هذا المصطلح، لا يمنع من المجازفة في تحديد معالمه الأساسية، بالقول: إنه على وجه التحديد ذلك المجتمع الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، المجتمع المدني، السياسة، والحياة الخاصة، على نحو يتكاثف فيه المدخل المعرفي في الحياة اليومية لأعضاء ومؤسسات هذا المجتمع، وتتداخل فيه المعرفة وتتقاطع مع التقانة والاقتصاد والمجتمع بشكل تفاعلي؛ وتتوافر له بيئات تمكينية مساعدة ومحفزة من تشريعات ومؤسسات وانفتاح وحرية وتواصل عبر تقنيات المعلومات والإعلام والاتصال، بشكل يعم الكرة الأرضية. وخلاصة القول إن مجتمع المعرفة يفترض فيه أن ينتج ويتقاسم ويستعمل المعرفة لضمان الرفاهية والتقدم لكافة أفراده².

غير أن «مجتمع المعرفة»، وهي التسمية التي تبنتها اليونسكو (2005)، ضمن عدد من التسميات الأخرى - التي تشكل في مجملها مظاهر ووقائع العالم في شكله الحديث - مثل «مجتمع المعلومات»، «مجتمع الشبكة»، «المجتمع الرقمي»، «مجتمع ما بعد الحداثة»، إلخ، بسبب ارتكاز هذا المجتمع على عدة معطيات متكاملة فيما بينها - لا يمكن حصرها في واقع الأمر، في ثورة التقانة المعرفية، وإنما تتجاوز ذلك، لتشمل عدة أقطاب تتقاطع

2- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي 2010/2011.

في صلب مفهوم مجتمع المعرفة، وهي التكنولوجيا والاقتصاد والمعرفة، التي تشكل العصب الرئيس للاقتصاد؛ «حيث أصبح أمام تكنولوجيا المعرفة، واقتصاد المعرفة، ومجتمع المعرفة»³. لتغدو أكثر المجتمعات اقتراباً من مظاهر مجتمع المعرفة، هي تلك المجتمعات «الرائدة في مجال تقنية المعلومات وتطوير أنظمة التعليم المبدعة للابتكارات والاختراعات في جامعاتها ومراكز بحوثها، علاوة على توافرها على بيئات تمكينية ومؤسسات وقوانين وقاعدة صلبة من الحريات الفردية والسياسية المحفزة على الإنتاج واستخدام المعرفة»⁴.

استعمل مفهوم «مجتمع المعرفة» لأول مرة سنة 1969 من قبل «بيتر دروكر» P. Drucker وتعمق هذا المفهوم وانتشر خلال التسعينيات على يد باحثين آخرين أمثال روبن مانسل Mansell/R. وستير (N. Stehr , 1998) في ارتباط بالدراسات الخاصة بمفهوم «مجتمع الإعلام أو المعلومات» الذي ظهرت بوادره مع نشوء علم السيبرنيطيقا. ومع بزوغ الألفية الثالثة، بدأت مفاهيم «مجتمع المعلومات» و«مجتمع المعرفة» تحتل مكانة أساسية على الصعيد المؤسسي، لما لهما من دور في تحديد استراتيجيات السياسات التربوية والبحث العلمي وغيرها من السياسات المرتبطة بالمجالات الحيوية للمجتمع. وقد تجلّى الاهتمام الدولي بالموضوع وبأهميته من خلال عقد قمة عالمية أولى حول مجتمع المعلومات⁵، والمؤتمر الدولي حول التعليم العالمي⁶، ومؤتمر بودابست الدولي حول العلوم⁷، والقمة العالمية حول التنمية المستدامة⁸؛ حيث توسع النقاش العالمي في هذه المؤتمرات حول المعرفة، وسبل بلوغها، ليشمل الأساليب الجديدة الكفيلة بإنتاجها وجعلها في متناول جميع الشعوب أو التعليم للجميع مدى الحياة، على النحو الذي لم يعد معه مجتمع المعرفة قاصراً على البلدان الغنية، بل أصبح إطاراً للتفكير، تنقسمه كل دول العالم مهما كانت أنماطها الثقافية ومستواها الاقتصادي والاجتماعي. كما أن إدراك المشاركين في هذه المؤتمرات الدولية لأهمية المعرفة ومكانتها في عالم اليوم والدور

3- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي/ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام 2009، ص. 28.

4- تقرير المعرفة العربي، المرجع السابق، ص. 29.

5- انعقدت هذه القمة في جنيف بسويسرا أيام 10 - 12 ديسمبر 2003.

6- انعقد بباريس عام 1998.

7- انعقد في عام 1999.

8- انعقد عام 2002.

الذي يمكن أن تلعبه في تقدم الشعوب وتطورها، جعلها تدعو مختلف الحكومات إلى إصلاح التعليم والإنفاق عليه بصورة يتوازن فيها الاهتمام بين التعليم الأساسي والثانوي والعالى. فالتعليم الراقي في نوعيته وتطبيقاته وتوجهاته يغرس في الناشئة القيم النبيلة ويعودها على روح الإبداع والانضباط والتميز والتفتح ويمكنها من الأدوات المعرفية للعصر وقيمه الأساسية⁹.

سلطة المعرفة وقوتها النافذة في عالم اليوم

تكمن أهمية المعرفة في كونها ليست مجرد نتاج التطور والتقدم، وإنما هي أيضا وسيلة من الوسائل الفعالة لإحداثه، وهذا هو الأهم. لهذا فإن استيعاب مقوماتها والاستفادة من إمكاناتها يقود إلى التنمية المجتمعية، وإلى التغيير وممارسة السياسات وإتباع الوسائل والاستراتيجيات، الكفيلة بالتغلب على العقبات التي تحول دون النهوض بالمجتمع والراقي به إلى الازدهار والتقدم. فاللحاق بالتقدم مسألة علمية معرفية تكسب مجتمعا أسباب السلطة والقوة المتينة. فالأعلى استحوذا على المعرفة يضطلع بدور كبير في وضع الشروط والسيناريوهات، ليس فقط في البيع والشراء كما يتصور البعض، ولكن أيضا في حجب المعرفة أو السماح بها، وفي السياسة والأمن وكذلك في التنمية وفي توزيع وإعادة توزيع الثروات. إن سلطة المعرفة في عالم اليوم هي القوة المهيمنة على كل القوى الأخرى، وهي لأجل ذلك، تمثل إجراءات ونتائج تتعلق بإعادة ترتيب التوازنات تبعا لتغيرات سلطة المعرفة. وقد أضحت سلطة المعرفة وسيلة أو متغيراً رئيساً يؤثر في كل الأوضاع السياسية والاقتصادية والجغرافية والإعلامية والإدارية والتنموية ... مما يقودنا إلى الانتباه إلى أنه قد انتهى الزمن الذي يعتمد فيه التقدم على إيديولوجيا سياسية معينة، أو على مشاريع السدود والري مثلا. فالأمر أصبح يستوجب إدراك أن التقدم يعتمد على «الاستخدام التنافسي للمعرفة» في إطار متناغم وفي كل مناحي الحياة¹⁰.

لقد أضحت المعرفة في عالم اليوم معيار قياس كل قيمة إيجابية، ومن هنا فإن الكثير من الاقتصاديين ينسب النمو الهائل في اقتصاد العالم، على مدى العقود القليلة الماضية، إلى الدور الذي لعبته المعرفة والابتكار في تحريك ودفع الإنتاجية الاقتصادية إلى التطور

9- د. السنبل عبد العزيز بن عبد الله، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، 2002، ص. 272.

10- حامد محمد رؤوف، «إدارة المعرفة» دار المعارف، القاهرة، 1999.

والنماء. ولأجل ذلك نجد أن تقرير التنمية الإنسانية في العالم (المعرفة طريق إلى التنمية، 1999/88) يقرر في مستهلّه أن الاقتصاد بمختلف أشكاله لا يبنى من خلال تراكم رأس المال المادي والمهارة البشرية فحسب، بل يبنى كذلك على أساس من المعلومات والتعلم والتكيف. من ثم، فلا بد لتحسين حياة الشعوب، ولاسيما تحسين حياة أشدها فقرا، من فهم «الكيفية» التي يحصل بها الناس والمجتمعات على المعرفة ويستخدمونها، ولماذا يتعذر عليهم ذلك في بعض الأحيان»¹¹.

إن الصراع الراهن لم يعد يقتصر على كمية الإنتاج وجودته، ولا على المنهجيات العلمية الكلاسيكية التي تسنده، بل «التحول إلى ميدان إنتاج الأفكار الجديدة الخارجة عن المألوف، والقبالة لأن تتحول إلى تكنولوجيا خارجة عن المألوف، بدورها، من مثل : المواد المخلقة، والهندسة الوراثية، وتكنولوجيا المعلومات، وبدائل الطاقة»¹². إننا في عالم اليوم أمام نوع مختلف من الإنتاج الاقتصادي الذي يعتمد اعتماداً كبيراً على المعرفة المكثفة. ومن أجل استمرار العالم في التطور والتبدل والمنافسة، فإنه سيحتاج بصورة مستمرة لمزيد من المعارف والتي بدورها ستحتاج لمزيد من الأبحاث لتوليدها وتنقيحها وتجاوزها بصورة لا تتوقف. ومن هنا، يطرح السؤال عن دور المؤسسات المدرسية في الاضطلاع بذلك، وإلى أي حد استطاعت أن تعيش جدلية التغيير الذي انتاب العالم الحديث.

إكراهات النظام المدرسي وأفول ظلال معارف المدرسة التقليدية في مستهل التحولات العالمية

يستخدم مصطلح «مدرسة» بعدة معان، ونقصد به في هذا السياق، المؤسسة الاجتماعية التي تضطلع بوظيفة التنشئة الاجتماعية إلى جانب الأسرة وفي تعاون معها، وتقوم بوظيفة تربية الفرد وتكوينه. كما يطال مفهوم المدرسة هنا كل المراحل التعليمية التي يقضيها الفرد في المؤسسات التعليمية بدءاً من الروض إلى الجامعة¹³، حيث يخضع لعملية التطبيع الاجتماعي، بفضل ما توفره له مختلف هذه المؤسسات على اختلاف مستوياتها وأشكال وطرائق تعليمها وتكوينها، من إمكانات النضج الفكري والاجتماعي

11- تمهيد التقرير بقلم رئيس البنك الدولي جيمس د. ولفنسون.

12- حجازي مصطفى، المرجع السابق.

13- LEGENDRE, Renald, Dictionnaire actuel de l'Education. 3^{ème} édition, Guérin Montréal, Canada, 2005.

والنفسى، وبشكل خاص ما تمده به من فرص اكتساب المعارف التي تؤهله للاندماج الاجتماعى والانخراط بفعالية وإيجابية لتحقيق نمائه ورفاهه، وفي الوقت ذاته، يؤدي إلى تقدم مجتمعه وتطوره.

التأمل في وظائف المدرسة اليوم، يجدها قد ظلت عبر تاريخها الطويل تقوم بوظيفة إدماج الفرد في مجتمعه، عبر عملية النقل الثقافى، الشيء الذي جعلها تعكس ثقافة المجتمع ومعارفه وأوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولا تقوم بتغيير مناهجها وأساليبها التربوية، إلا بقدر تغير المجتمع ذاته. وهذا ما يفسر وضع المدرسة وأسلوبها التقليدي في المجتمعات التي لم تعرف حراكا ودينامية تجعل المدرسة بدورها تتغير وتتطور. غير أن التغيرات التي اجتاحت العالم بفعل مختلف الثورات في ميادين علمية متعددة، وخاصة في مجال الاتصال والمعلومات، قربت المسافات بين الدول، وساعدت على التدفق والانتشار المعرفى بوسائل وطرائق مختلفة، مما جعل المؤسسة المدرسية تواجه تحديا كبيرا، منذ العقود القليلة الماضية التي شهد فيها العالم هبوب رياح العولمة التي أحدثت تغيرات كثيرة، إن على صعيد المؤسسات الاجتماعية وبنياتها وصيغ عملها وإنتاجها، أو على صعيد المعرفة والثقافة وما يرتبط بها من أسئلة الهوية والخصوصية. «والحقيقة فإن العولمة ليست خيارا بل اتجاه عام يخترق الحدود ولا يعترف بالحواجز ويفرض قيمه وينشر آلياته، وهي لا تكتسح مضامين المعارف وسبل تبليغها فحسب، بل تمتد إلى صيغ الاستفادة منها وكيفية إدارتها»¹⁴.

ليس السؤال عن نجاعة المعارف والثقافة المدرسية ولید العشرية الأولى من الألفية الثالثة، وإنما ظهرت بوادره منذ العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي، حيث وجهت للمدرسة أصابع الاتهام، واعتبرت أداة ترسيخ سلطة الدولة وإيديولوجيتها وإعادة إنتاج نخب المجتمع، الشيء الذي غيب عنها تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم وإكساب النشء المعارف الموضوعية.

إن ما تجدر ملاحظته في خضم التغير والتحول السريع الذي ينتاب العالم، ويجعل المؤسسة المدرسية تفتقد الحيوية والدينامية المطلوبة لتساير الركب، بل وتقوده، أضحت في غياب ذلك أداة للانحراف الاجتماعى بمناهجها وطرائقها العتيقة، وليس أداة

14- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير عن التنمية في العالم : المعرفة طريق إلى التنمية 88/ 1999.

للإدماج¹⁵؛ فالمعارف التي تقدمها والمتسمة بالقدم، لم تعد ناجعة في فهم الحاضر، كما أن معارف الحاضر غير قادرة على فهم المستقبل، فالحاضر سرعان ما يتلاشى أمامنا، لذا علينا أن نعلم المتعلمين كيف يحتسبون معدل اتجاه التغيير وتوقعه، مثلما علينا إكسابهم القدرة على وضع افتراضات حول نوع المهن والحرف التي يحتاج إليها المجتمع خلال العشرين سنة القادمة¹⁶. لذا، فإن إكساب التلاميذ المعارف المتسمة بالجدة والأصالة يعد أهم العناصر التي يمكن أن تساهم في إعداد القوى البشرية وتزويدها بالكفايات اللازمة حتى تحتل موقعا إيجابيا وفعالا في مسيرة التنمية الشاملة¹⁷. غير أنه، وبالرغم من أن المعرفة غدت معيار القيمة في الطور الحالي من تقدم البشرية، ولا خلاف في أن اكتسابها يمثل المحرك الأساس للتقدم الإنساني؛ وأن التعليم هو أداة نشرها بين البشر؛ مع ذلك، فقد قدر تقرير «التنمية الإنسانية العربية» الأول (2002) أنه بالرغم من التقدم الضخم في نشر التعليم بين النشء، فإن قرابة سبعين مليوناً من العرب، غالبيتهم الكبرى من النساء، أميون يجهلون أبجديات القراءة والكتابة في مطلع القرن الحادي والعشرين، الذي ي دشّن ألفية المعرفة في تاريخ البشرية. كما أن ما يقارب عشرة ملايين طفل عربي في سن التعليم، جلهم من البنات، محرومون من حقهم الأصيل في التعليم الأساسي. كما يتركز الاستبعاد من اكتساب المعرفة عن طريق التعليم بين المستضعفين.

هكذا يتبين أنه ما زال هناك حرمان غير مقبول من اكتساب المعرفة عن طريق التعليم، يطول الفئات الأضعف في المجتمع، خاصة في المناطق الفقيرة والمهمشة. على أنه يسود اتفاق بأن نقطة الضعف في نظم التعليم العربية تكمن في تردي الجودة، بحيث تقصر أنساق التعليم في البلدان العربية عن إكساب المتعلمين المهارات والقدرات المطلوبة للكفاءة الإنتاجية المرتفعة والمهيئة للابتكار من خلال اكتساب المعرفة، خاصة إنتاجها، مثل قدرة التعلم الذاتي وملكات التحليل والنقد، وهي أساس الإبداع¹⁸.

15- MOLLO, Suzane, *L'école dans la société*. Dunod, Paris, 1969.

16- أوتشيدا، دونا، وآخرون، ترجمة محمد نبيل نوفل، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004.

17- أوزي، أحمد، المناهج الفعالة وتحقيق التميز والإبداع في التعليم العالي، ورقة مقدمة في المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، صنعاء - ديسمبر، 2005.

18- د. فخرو، علي محمد، أثر العولمة على التعليم في الوطن العربي، مؤتمر التربية والعولمة في الوطن العربي، الصخيرات، 2008.

«إن ثمة اتفاقاً واسع النطاق على أن النظم التربوية في العالم العربي بحاجة إلى تحسين ؛ إذ يذكر تقرير البنك الدولي الصادر في العام 2008¹⁹ أن هناك فجوة بين ما تقدمه أنظمة التربية في البلدان العربية وحاجات التنمية وأهدافها. كذلك فإن «تقرير التنمية البشرية العربية» الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي للعام 2002 يشدد على أن «هناك أدلة على تدهور نوعية التعليم في المنطقة، ما يعني ضمناً تراجع اكتساب المعرفة والمهارات التحليلية والخلقة»²⁰. ويردد «تقرير التنافسية في العالم العربي» الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في سنة 2002-2003 أصداء استنتاجات تقرير الأمم المتحدة الإنمائي، ويحث بلدان العالم العربي على «التفكير العمق في كيفية تنظيم التعليم على نحو أفضل لضمان التطور المستدام للقدرة على المنافسة في اقتصاد عالمي متغير ومتطور»²¹. ويلاحظ كلا التقريرين، وتقرير التنمية البشرية العربية لعام 2003، أهمية «إدماج الاحتياجات الجديدة من المعارف والمهارات في الأنشطة التعليمية والتعليمية الحالية».

إن منظومة التربية والتكوين في المغرب لا تساعد على بناء رأس المال المعرفي لدى المتعلمين، فالواقع يؤكد «أن هناك تدنيا كبيرا في مستوى جودة التعليمات والمعارف المكتسبة، كما أن هناك ترجعا ملموسا في القدرة التنافسية المعرفية لدى التلميذ المغربي. فباستثناء بعض المؤسسات ذات الامتياز، فإن المدرسة المغربية لم تستطع أن توفر تعليما بمعايير الجودة المطلوبة، وهو ما يؤدي إلى الانقطاع المدرسي بسبب الفشل الدراسي لما يقارب 200 ألف تلميذ سنويا، وإلى حالات تكرار بلغت 17% في السنة الأولى من الابتدائي. ومن الصعب إرجاع السبب في ذلك إلى عوامل شخصية تتعلق بقدرات الطفل الذهنية أو بوضعيته الأسرية والاجتماعية»²². غير أن هذا لا يعني، في الوقت نفسه، غياب استثناءات يظهر فيها تميز وتفوق بعض التلاميذ، لكنها تبقى مجرد جزر معزولة وغير دالة إحصائيا، ومحدودة في بعض القطاعات كالتعليم الخصوصي، وفي بعض المسالك كشعب الرياضيات.

19- The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa.

20- Arab Human Development Report, 2002.

21- The Arab Competitiveness Report, 2002 - 2003, p. 218.

22- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها، 2008.

إن المدرسة، في غياب إصلاحات جوهرية تساعد على تطوير رأس المال المعرفي، لم تعد سوى بؤرة لإشاعة إعاقات وتناسل حلقات الإخفاق على صعيد المعرفة والمجتمع والاقتصاد.

الدور الجديد للمدرسة في إنتاج المعرفة وإعداد النشء للقرن الحادي والعشرين

إن التغيير الكبير الذي أوجدته العولة فرض تحديا كبيرا على المدرسة، ويكمن هذا التغيير الجذري في التحول من الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي، ومن المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، ومن الثقافة الوطنية إلى سيادة الثقافة العلمية المهيمنة، إلى سيادة الشركات العالمية المتعددة الجنسيات، مما لم يعد يسمح للمدرسة أن تظل سجيئة شرنقتها الاجتماعية التقليدية، وتغيب عما يحدث في العالم من حولها، وعدم التهيؤ له بما يقتضيه من إعداد الناشئة لتحقيق أفضل تلاؤم معه. ولعل هذا الأمر هو ما قاد المغرب، على غرار كثير من الدول السائرة في طريق النمو، إلى الرهان على التربية والتكوين كخيار وطني استراتيجي، تنطلق منه التوجهات الكبرى لإحداث نقلة نوعية؛ فالميثاق الوطني للتربية والتكوين يجسد وثيقة الإصلاح التي تهدف إلى «جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، وذلك بتوافر الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونوا متفحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة»²³.

إن منظومة التربية والتكوين في المغرب تواجه تحديات كبرى، فهي من ناحية تواجه مشكلة ثقل المخلفات الموروثة عن الماضي، مثل الأمية، والهدر المدرسي، ومشكلة تزايد عدد العاطلين من الخريجين الذين لا يتلاءم تكوينهم مع متطلبات الشغل، ومشكلة إصلاح وتجهيز المؤسسات التعليمية. ومن جهة ثانية، فإنها تواجه ضغوط العولة والسوق الدولية التنافسية، التي تقتضي منح المتعلمين تكوينا يتسم بالكفاءة والافتدار، الذي يجعلهم قادرين على الانخراط في مجتمع المعرفة بحاجاته ومتطلباته وفاعليته العلمية والمعرفية والشخصية.

بناء على ذلك، وفي ظل المشاريع القائمة في المغرب في مختلف القطاعات المرتبطة

23- المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.

بالاقتصاد والحكامة والتربية والتكوين والصحة والسكن والمواصلات والقضاء على بؤر الفقر والتهميش، وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص بين الجنسين والمراهنة على تحقيق مجتمع ديمقراطي حديث، فإن منظومة التربية والتكوين مطالبة بأن تجدد في مضامينها وطرائقها وتصوراتها وأهدافها وفلسفتها. هذه الفلسفة الجديدة المأمولة يمكن اعتبارها بمثابة الأمل الذي قد يمكن المجتمع المغربي من أن يتحدى مواطن العجز والصعوبات ويكسب رهان الخروج من عنق الزجاجة الحضارية. وسيتعزز ذلك كلما ابتعدت فلسفة المنظومة التربوية عن التقليد والرتابة، واتسمت بالواقعية والعقلانية والحداثة والجدة والمرونة، مع الاسترشاد بالتجربة الإنسانية العالمية والتسلح بالعلم والتقانة والثقافة، والانفتاح الحضاري وامتلاك أدوات العصر ومهاراته التي تؤسس لبناء ثقافة الابتكار والإبداع لدى النشء.

لهذا نجد أن قطاع التربية والتكوين حظي لأول مرة بإجماع وطني، وغدا مشروعا مجتمعيا يقتضي إصلاحا حقيقيا تساهم فيه كل فعاليات المجتمع. فقد أصبح مبادرة تحتل أهمية قصوى، تخطيطا وإنجازا وتقويما، وغدا قطاعا محاطا بأقصى عناية الدولة والجماعات المحلية إلى جانب مؤسسات التربية والتكوين وكل الشركاء المعنيين. وأعلنت «العشرية 2009/2000» عشرية وطنية للتربية والتكوين تُمنح خلالها العناية التامة للتعليم العام والتركيز على رفع تحدي التعميم السريع للتعليم وبذل جهد خاص لتشجيع التحاق الفتيات في البوادي بالمدارس، وتحسين جودة التعليم وملاءمته لحاجات سوق الشغل ولواقع الحياة ومتطلبات الألفية الجديدة.

إن المدرسة المغربية عرفت بفعل عوامل مختلفة تراكم عجز كبير غيب عنها فرص الفاعلية الداخلية والخارجية وحرمها من إصلاحات جوهرية، مما قادها إلى إنتاج سلسلة من الإخفاقات التي حالت دون مواكبتها لمقتضيات التطور المجتمعي والاقتصادي والمعرفي، مما خلق فجوة ثقافية واقتصادية أصبح التغلب عليها مع الزمن أمراً غاية في الصعوبة. هذا ما أكدته البحث الذي أنجزه «مركز الدراسات والتحليل الاقتصادي والمستقبلات IEAPS» (جامعة الأخوين 2004)، حيث أكد أن المغرب راكم عجزاً كبيراً في مجال المعرفة يعزى في أغلبه إلى القصور في الولوج إلى المعرفة وإنتاجها ونقلها ونشرها في كل أشكالها، بما فيها التربية والتكوين ومحو الأمية والإنتاج الثقافي والبحث العلمي. كما أن مؤشرات منهجية قياس الأداء المعرفي الصادرة عن البنك الدولي «الكام» (KAM) تبين أن دليل اقتصاد المعرفة في المغرب لعام 2007 بلغ 3,54، وأن دليل تقانة المعلومات للعام نفسه بلغ 4,37، في حين بلغ دليل التعليم والموارد البشرية للعام نفسه 1,95

(دون احتساب مستوى التطور والتنمية والتغيير الذي عرفه مجال التعليم والتنمية البشرية عموماً عند مباشرة تطبيق البرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية). كما أن المنظومة التربوية لا تزال تعرف اختلالات عديدة، كالهدر المدرسي وضعف تـمدرس الفتيات وأطفال العالم القروي والضعف اللغوي وعدم ملائمة التكوينات لسوق الشغل وتراجع جودة التعلـمات الأساسية الضرورية لتنمية القدرات والمهارات، إلخ.

تأتي هذه النتائج رغم الجهود والموارد المخصصة للتربية والتكوين، والتي تناهز 27,1% من الميزانية العامة للدولة، وذلك في السنوات 2002 - 2005²⁴، والتي عملت على تحسين معدل القراءة والكتابة بين الساكنة التي تبلغ أعمارها 10 سنوات فأكثر، حيث ارتفع معدله من 45,6% سنة 1994 إلى 60,3% سنة 2009، وارتفاع المعدل الصافي لتـمدرس الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 6 و 11 سنة من 52,4% إلى 90,5% على المستوى الوطني وتضاعف بثلاث مرات تقريباً بالوسط القروي وبأربع مرات لدى الفتيات بالوسط نفسه، لتنتقل نسبتهن في التعليم الابتدائي من 66% إلى 89%²⁵.

أما القنـوات الأخرى لتوليد ونقل المعرفة مثل البحث العلمي والإنتاج الثقافي، فإنها لم تشكل أولوية حقيقية بالنسبة للمغرب. فعلى الرغم من ما تعلنه السلطات الحكومية من اقتناع بأن البحث العلمي يعتبر أفضل الوسائل لرفع تحديات التنمية، إلا أن الميزانية المخصصة له لم تصل بعد إلى السقف المنصوص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهو 1%، مع أنها انتقلت من نسبة 0,3% التي كانت عليها سنة 1993 إلى 0,8% سنة 2005. كما أنه بُذلت جهود لهيكلة البحث العلمي في الجامعات في إطار وحدات معتمدة يبلغ عددها 982 وحدة، تضم مختبرات البحث ومراكز الدراسات والبحث حيث تختص 36% من وحدات البحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، و28% في العلوم الدقيقة، و29% في علوم الحياة وعلوم الطبيعة، و10% في علوم الهندسة²⁶. ومع كل ذلك، فإن البحث العلمي يشكو من اختلالات عديدة، وتعوزه إستراتيجية واضحة ولا يزال يطغى على أغلب مشروعاته الطابع الفردي، فضلاً عن غياب التقويم لردوديته²⁷.

24- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام 2009.

25- وزارة الصحة والندوبية السامية للتخطيط، 2010.

26- إحصائية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، قطاع التعليم العالي، ص. 27-28.

27- أوزي، أحمد، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي لعام 2010/2011 (حالة المغرب، الجزء الثاني).

المدرسة المغربية وغرس الكفايات المعرفية المؤهلة للانخراط في مجتمع المعرفة

تقتضي حاجات المجتمع، حاضرا ومستقبلا، الزيادة من محركات وقوة ودينامية التعليم، حتى يستطيع الإيفاء بالتطلبات التي يحتاج إليها الاقتصاد وخدمة الوطن. من هنا، طرحت أسئلة كثيرة حول نوعية التعليم وطبيعة المعرفة التي ينبغي للنشء اكتسابها وإتقان مقوماتها في عالم اليوم، وما هو دور المدرسة في توفير هذا الصنف من المعرفة، وما الذي يحتاج معرفته، في وقت تتسارع فيه التغيرات التي تطول العالم في كل جوانبه ومجالاته. وفي إطار تقييم المكتسبات التعليمية للمتعلمين بالمدرسة المغربية، فإن المغرب شارك في بعض التقييمات الدولية، لاسيما اختبار تيمس 2007²⁸ (TIMSS) واختبار بيرلس 2006²⁹ (PIRLS)، وتبين ضعف الأداء المعرفي للتلاميذ في المغرب في المجالات التي تم تقويمها. وقد قادت هذه النتائج المتدنية للتقويم الدولي إلى طرح علامات استفهام كبرى حول مردودية منظومة التعليم في المدرسة المغربية³⁰. واستجابة لحاجة المسألة المنتظمة للمكتسبات الدراسية للتلاميذ وملاءمة المعارف والكفايات المكتسبة للحاجات الاقتصادية والاجتماعية والمهنية، تم إنجاز دراسة وطنية تقويمية لقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في نهاية السنة الدراسية 2007/2008، بينت نتائجها أن الأهداف المقررة في البرامج لا تتحقق إلا بنسبة الثلث، أو أقل من النصف في أحسن الحالات. كما اتضح عدم تناغم النتائج، خصوصا بالنسبة لمادتي الرياضيات والعلوم، حيث سجلت نتائجهما ارتفاعا طفيفا في الرابع والسادس ابتدائي، بينما حصل هناك تراجع في المادتين في مستوى الثاني والثالث إعدادي. أما اللغات العربية والفرنسية، فقد شهدتا تحسنا طفيفا في الإعدادي بمستوييه، بعد التراجع في الابتدائي، مما قد لا يعكس حقيقة وضع اللغات في المغرب.

يتمثل عائق المدرسة المغربية في عجزها عن بناء كفايات من مستوى عال وصقلها داخل المواد التعليمية من خلال تقاطع المعارف والمحتويات التي يمررها المنهاج الدراسي، وإتاحة إمكانية نقلها من مجال إلى آخر.

28- اختبار دولي يقيس مهارات الرياضيات والعلوم.

29- اختبار دولي يقيس مهارات القراءة.

30- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين، 2008.

ومن جهته، قام تقرير المعرفة العربي الثاني للعام 2011/2010 باستطلاع رأس المال المعرفي وأوضاعه لدى الشباب المغربي، وذلك في معرض اختيار المغرب للوقوف على واقعه ومدى جاهزيته للانخراط الإيجابي والفعال في مجتمع المعرفة، باعتباره أفقا كونيا يستقطب اهتمام كل الدول. من أجل بناء مستقبل واعد لأقطارها، وأداتها في ذلك تذليل العقبات التي تعيق تحقيق التطور والنماء.

في هذا الإطار، وقع الاختيار على المغرب ليكون من أربع دول عربية تم اختيارها، (مع الأردن، والإمارات، واليمن)، كدراسات حالة للوقوف من خلالها على جاهزية النشء للانخراط في مجتمع المعرفة. فالمغرب من الدول العربية التي اتخذت خلال العقد الأخير مبادرات عديدة في مجال التنمية الإنسانية لتحقيق النماء والازدهار، وهو بلد يخترن العديد من الإمكانيات والفرص التي ينبغي استثمارها لتبوء مكانة أفضل. وقد قام التقرير من خلال رصد واستقصاء الدراسات والبحوث المتعلقة بالتنمية البشرية في المغرب، وأجرى مسحاً ميدانية على عينة من المتدربين في نهاية التعليم الثانوي. بالوقوف على الأسس والآليات الضرورية للتحرك نحو تحقيق الهدف المنشود والمتمثل في إعداد النشء لبناء مجتمع المعرفة وولوج أبوابه الرحبة.

ومن خلال مجمل القضايا التي طرحها التقرير في شقيه النظري والميداني، سيتأتى وضع اللبنة الأساسية المساعدة على توجيه وقيادة عمليات التنمية المأمولة، وبناء الاقتدار لدى النشء وتوظيف الآليات المساعدة على التحرك، للانخراط بالجدية والفاعلية المطلوبة في المجتمع الجديد الذي تحكمه المعرفة، بكل ما يخترنه هذا المفهوم من قوة وسلطة جديدة، لتوسيع إمكانيات البشر وآفاق حرياتهم، وإدارة التسيير والتغيير وإحداث التقدم.

مدرسة المستقبل، مدرسة الجودة والجودة المعرفية

تفترض التحولات والتغيرات التي يشهدها العالم حالياً بفعل تحرير التجارة وتيسير حركة تنقل الإنسان وتدفق المعلومات وتشابك الاقتصاد الدولي، مهام وتحديات كبيرة أمام التربية النظامية والتربية غير النظامية، مما يتطلب تجاوز مسألة الكم والتركيز على الكيف والنوعية والتميز؛ الشيء الذي لا يتم ما لم نكون النشء على ثقافة الاقتدار ووضع نظام مدرسي مرن ومشوق، هدفه خلق الإنسان البدع الخلاق القادر على مواصلة تعليمه مدى الحياة، المكتسب لأدوات العصر، والمتفتح في عقلية ونفسية

على العالم ؛ مما يحتم على المدرسة تطوير جودتها التعليمية بإعادة النظر في كل عنصر من عناصر عملها وتجويده، سواء تعلق الأمر بالمناهج أو الإدارة التربوية أو أساليب التقييم أو إعداد المدرسين أو المباني والتجهيزات أو غيرها من عناصر المنظومة التربوية.

ومن غير شك أن مسألة ضبط الجودة، تقتضي توفير حريات تربوية ومجتمعية تساعد على مشاركة مجتمعية أكبر، تتحاور وتتبادل الرأي فيما بينها، من أجل اتضاح الرؤى وتشكل ما هو ملائم منها وأعمق.

إن إعداد الأجيال للألفية الثالثة، العالم المتغير في كل خصائصه وطبيعته، يتطلب المعارف القادرة على إدارته، وهو ما لا يتم بقيام المدرسة بصب المعلومات في أذهان المتعلمين، وهيمنة المدرسين وسيطرتهم في العملية التعليمية - التعليمية، بقدر ما ينبغي تطوير الطرائق التعليمية بشكل تتوجه فيه إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث والتفكير التحليلي النقدي، وأساليب حل المشكلات وتوظيف الذكاءات المتعددة³¹، واكتساب مهارات الحياة وتعزيز روح النقد والحوار، واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتنمية اتجاهات المتعلمين نحو العلم والمعرفة وحب القراءة والاطلاع من أجل مواصلة التعلم بشكل دائم ومستمر؛ مما يترتب عنه ضرورة إعادة النظر من جديد في المؤسسة المدرسية بشكل يرسم الكفايات والمهارات والقدرات المعرفية التي ينبغي أن تسعى لتنميتها لدى المتعلمين. هذا الأمر سي طرح على المدرسة تحديات جديدة تجعل من مسؤوليتها تخريج قوى عاملة تتلاءم خلفيتها وتكوينها المعرفي على الدوام، مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية. بمعنى آخر، فإن مسؤوليات المؤسسة المدرسية ستتضاعف، فهي يجب أن تظل مستجيبة لحاجات وخصوصيات وأولويات الدولة الوطنية، كما كانت تفعل في السابق، وأن تطور نفسها لتستجيب لأولويات ومتطلبات السوق الكونية. ولما كانت أولوية أنشطة هذا السوق الكوني في المرحلة الحالية ستكون في حقول علمية ومعرفية وتكنولوجية جديدة، على رأسها التكنولوجيا الحيوية، والمعلوماتية، والمواد الجديدة، واستنزاف موارد البحار والمحيطات، والمحافظة على توازنات البيئة، وعلوم استكشاف الفضاء، فإن القوى العاملة المطلوب إعدادها في المؤسسات التعليمية لمثل هذه الأولويات،

31- أوزي، أحمد، التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة. منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999، ص. 86.

ستحتاج إلى مؤهلين ومدرّبين على دينامية العلاقات وطرائق التواصل وقبول الحلول الوسطى والقدرة على النقاش وإدارة الحوار وحل النزاعات، والتمكن من مهارة العمل مع الآخرين في مختلف مناطق العالم عبر شبكات الاتصال المتطورة، مع التمتع بشخصية مرنة في العمل لما تفرضه التغيرات الدائمة في المعرفة والإنتاج وما تستلزمه من تعويد الطلاب على التعلم الذي يتم عن طريق كسر حواجز الزمان والمكان وعدم الارتباط بالأستاذ والمنهج التعليمي المدرسي في صيغته التقليدية. ولعل تقرير «اللجنة الدولية لتربية القرن الواحد والعشرين» (1996) أبرز الأركان الأربعة التي ينبغي أن يقوم عليها التعليم والتكوين الذي تتطلبه الألفية الجديدة، وهو: «نتعلم لنعرف»، أي أن نتعلم من أجل فهم العالم الذي يحيط بنا بقدر ما يكون ذلك على الأقل ضروريا للعيش فيه حياة كريمة، ولنجعل كذلك من المعرفة والفهم متعة؛ و«نتعلم لنعمل»، أي تحويل معلوماتنا ومعارفنا إلى كفايات وإبتكارات عملية تتيح فرص عمل جديدة؛ و«نتعلم لنعيش» مع الآخرين، أي الاكتشاف التدريجي للآخرين والدخول في مشروعات مشتركة معهم لتجنب النزاعات والخلافات؛ و«نتعلم لنكون»، أي أن تسهم التربية في التنمية الشاملة لكل فرد - روحا وجسدا وذكاء وحساسية وحسا جماليا ومسؤولية شخصية وروحانية. كما أن اللجنة اعتبرت أن التعليم مدى الحياة يشكل المفتاح الذي يمكن من ولوج القرن الواحد والعشرين، لأنه تعليم يحيل على مجتمع التعلم الذي هو مجتمع المعرفة.

والواقع أن التغيرات السريعة التي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة تجعل كل المضامين التعليمية التي يكتسبها الطلاب غير ذات جدوى في حل المشاكل المستجدة في واقعهم، مما حدا بعالم النفس الأميركي «كارل روجرز» (Carl Rogers) إلى القول إنه من السخريّة بمكان التساؤل عما ينبغي تعليمه للناشئة في ظل التغيرات السريعة التي تجتاح العالم، لأن كل ما يتعلمونه من مضامين دراسية، تصبح غير ذات جدوى في واقعهم بعد تخرجهم من المدارس، ويظل فقط شيء وشيء واحد يمكن أن يفيدهم، وهو تنمية التفكير الإبداعي الذي يسلمهم بقدرات وكفايات تجعلهم قادرين على مواجهة أي نوع من المشكلات التي يصادفونها أو تستجد في بيئتهم³².

32- أوزي، أحمد، علم النفس التربوي، قضايا ومواقف تربوية وتعليمية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000، ص. 8.

المراجع

- أوزي، أحمد، التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.
- أوزي، أحمد، علم النفس التربوي، قضايا ومواقف تربوية وتعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2000.
- أوزي، أحمد، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي لعام 2010/2011 (حالة المغرب، الجزء الثاني، تحت الطبع).
- أوزي، أحمد، المناهج الفعالة وتحقيق التميز والإبداع في التعليم العالي، ورقة مقدمة في المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، صنعاء - ديسمبر، 2005.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير عن التنمية في العالم : المعرفة طريق إلى التنمية 1999 / 88.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، تقرير المعرفة العربي للعام 2009.
- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، 2008.
- المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 2000.
- أوتشيدادونا وآخرون، ترجمة محمد نبيل نوفل، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد الله، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، 2002.
- فخرو، علي محمد، أثر العولمة على التعليم في الوطن العربي، مؤتمر التربية والعولمة في الوطن العربي، الصخيرات، 2008.
- محسن، مصطفى، «مدرسة المستقبل رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير»، منشورات الزمن، الرباط، 2009.
- المملكة المغربية، وزارة الصحة والندوبية السامية للتخطيط، 2010.
- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2008. (دليل الحياة المدرسية).

- حجازي، مصطفى، علم النفس والعولة رؤى مستقبلية في التربية والتعليم، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، 2001.

- حامد، محمد رؤوف، «إدارة المعرفة»، دار المعارف، القاهرة، 1999.

- The Arab Competitiveness Report 2002-2003.

- Arab Human Development Report 2002.

- Renald Legendre (2005). Dictionnaire actuel de l'Education, 3^{ème} édition, Guérin Montréal, Canada.

- MOLLO, Suzane, (1969). *L'école dans la société*, Dunod, Paris, 1969.

- The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa.

معارف المدرسين : أصنافها ومصادرها

عبد الله الخياري

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

إذا كان موضوع المدرسة والمعرفة يحيل على إحدى الوظائف الرئيسية للمدرسة، وهي التعليم ونشر المعرفة والتحفيز على التعلم، فإنه يثير في نفس الوقت عدة إشكاليات تهم طبيعة المعرفة المدرسية ومكوناتها، وآليات بنائها وتعبئتها في السياقات التربوية. وانطلاقاً من كون معارف المدرسين تشكل أحد مكونات المعرفة المدرسية، إن لم تكن إحدى أهم القنوات التي تمرر باقي المكونات، فإن مفهوم المعرفة المدرسية يضعنا في جوهر إشكالية كفايات المدرسين المهنية، التي تحيل بدورها على موضوع علاقة المدرس بالمعرفة، بناءً وتعبئة وتوظيف. في هذا الصدد، تطرح عدة تساؤلات من قبيل: ما هي طبيعة ومصدر المعارف التي يمكن اعتبارها قاعدة لمهنة المدرس؟ كيف تتم تعبئة المعرفة المدرسية انطلاقاً من سجلات معرفية متعددة، تتضمن المعارف الأكاديمية (العامة)، والتربوية، والمهنية، وأيضاً المعارف المنبثقة من الممارسة والتجربة الفعليتين للمدرسين في فصولهم، والتي تدعى «معارف التجربة»؟ كيف تتفاعل تلك السجلات المعرفية المتعددة في ذهن المدرس؟ هل يمكن الحديث عن دور حاسم لسجل معرفي معين في بناء كفايات المدرس المهنية؟ ما هي الآليات التي يوظفها المدرس في تعبئة كل تلك المعارف أو بعضها، في سياق أدائه البيداغوجي والتربوي؟ بعبارة أخرى، هل المدرسون مجرد «ناقلي معرفة»، أم أنهم ينتجون، خلال عملهم، معارف خاصة بهم (معارف التجربة، مثلاً)؟ وإذا ما ثبتت صحة هذه الفرضية الأخيرة، كيف يمكن تنظيم وعقلنة ومفهمّة (formalisation) «معارف التجربة» التي «ينتجها» المدرسون خلال ممارستهم، حتى ترتقي إلى مستوى المعارف العقلانية؟

تجدر الإشارة، هنا، إلى أن هذه التساؤلات والإشكاليات لا تزال محط بحث وتمحيص من قبل المنشغلين بعلوم التربية؛ وتحتاج تجلية كل أبعادها إلى استثمار مرجعيات ومقاربات جديدة، ذات أبعاد سيكولوجية - معرفية و إستيمولوجية و سوسيو-معرفية. وقد أضاءت تلك الجهود بعض الزوايا المعتمدة في دينامية بناء المدرسين لمعارفهم، وتحديد طبيعتها ومصادرها وأسلوب حشدها، ولا يزال البحث متواصلاً لاستكشاف باقي الزوايا الإشكالية في علاقة المدرس بالمعرفة؛ وهو الأمر الذي سيساعد مستقبلاً على ضبط آلية اشتغال المنظومة المدرسية، وعلى هيكلية المعارف المدرسية؛ وتحديد شروط نقل المعرفة وتعبئتها من قبل المدرس في السياق المدرسي.

المعارف المدرسية

تعود دراسة العلاقة بين المعارف المدرسية والتنشئة الاجتماعية إلى مرجعية سوسيولوجية ارتبطت في البداية بأعمال «دوركايم» القائمة أساسا على كشف آليات ترسيخ سيرورة الاستبطان (*processus d'intériorisation*). فالمعرفة المدرسية، هنا، هي معرفة يعاد بناؤها أو يتم انتقاؤها، و تشكل جزءا من الإرث التربوي والثقافي والاجتماعي، الذي يتم نقله من جيل لآخر من أجل تأمين تنشئة اجتماعية متوازنة. ويعود أول نقد جذري تعرض له هذا التصور، الذي يعتبر المعارف المدرسية جزءا من العقل الكوني المستقل عن أي خلفية أيديولوجية أو مصلحة سياسية، إلى الثمانينيات من القرن الماضي، حيث أضاف «بيير بورديو» اللثام عن الروابط القائمة بين المعارف المدرسية وآليات الانتقاء الاجتماعي (الظاهرة منها والخفية)، وعن الدور الذي تقوم به المدرسة في إعادة إنتاج اللاتكافؤات الاجتماعية¹ القائمة أساسا على اختلاف الرأسمال المعرفي والثقافي للأفراد تبعا لاختلاف أصولهم الاجتماعية.

وقد تواصل هذا التوجه النقدي في إطار سوسيولوجية الكوريكيلوم في بريطانيا مع أعمال «مايكل يونغ» (Young Michael)، الذي بين وجود «منهاج خفي» إلى جانب المنهاج الرسمي الذي يعتمد على المعرفة المدرسية المعلنة. ويرسخ هذا المنهاج الخفي لدى المتعلمين التحكم في القواعد الضمنية للبحث عن المعرفة والتواصل البيداغوجي (متى يتدخل التلاميذ، ومتى يحجمون؟ ما هي نوعية الأسئلة المسموح بطرحها؟ متى يجب إخفاء الثقافة المحلية أو الثقافة الفرعية؟ الخ). تبين فكرة ازدواجية المنهاج الدراسي (رسمي / خفي)، التي تعكس في الحقيقة ازدواجية المعرفة المدرسية، ارتباطا في التنشئة المدرسية، قد يصل في بعض الأحيان إلى حد التنافر في القيم المدرسة، مما يولد حيرة لدى المتعلمين، خصوصا إذا كانت المسافة بين المنهاجين الدراسي كبير. يحدث هذا في وقت ارتبطت فيه وظائف المدرسة، خصوصا منذ العصور الحديثة، بالعمل على الحد من التوترات الاجتماعية وتحقيق التناغم المنشود بين مختلف فئات المجتمع بالعمل على تزويد الناشئة بقيم ومرجعية مشتركة.

إن ما هو أساسي، الآن، هو ضرورة التفكير في المعارف المدرسية من خلال إعادة تعريف

1- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit, Paris, 1970.

التنشئة الاجتماعية في سياق التحولات الوطنية التي أخذت تتأثر بتوسع العولة. وبالفعل، لم تعد مؤسستا الأسرة والمدرسة تلعبان أدوارهما ووظائفهما الدمجية التقليدية، وبنفس القوة. نتج عن ذلك أن الأطفال واليافعين أصبحوا فاعلين أساسيين في تنشئتهم الاجتماعية الذاتية. فبفعل تعدد وسائل المعرفة وقنواتها، والانتشار غير المسبوق لوسائل الإعلام والاتصال، لم تعد المدرسة هي المصدر الوحيد للمعرفة؛ كما أن تعدد الاختيارات والقيم المطروحة، أعطى للمتعلمين إمكانية مساءلة ومناقشة القيم التي تقدم لهم داخل المدرسة وخارجها، بل حتى إمكانية تعديلها - إن اقتضى الحال - قبل إدماجها². فقد أصبح الأطفال واليافعون يستمدون جزءا كبيرا من معارفهم وثقافتهم ليس من «المنهاج» الرسمي أو «الخفي»؛ وإنما من «منهاج معولم» يمرر ثقافة إلكترونية، ومعرفة افتراضية. من نتائج ذلك أن المهم لم يعد هو تشكيل الوعي القائم على التحليل والنقد واتخاذ المواقف، وإنما هو تشكيل الإدراك من خلال الصورة السمعية البصرية، والارتباط بما هو على سطح الإدراك من صور ومشاهد، وصولا إلى قيم خاصة لتشكيل الخيال وتنميط الذوق والسلوك. أما الإثراء المعرفي والتمكين والاقتدار المفيضان للجدارة المعرفية، فقد أصبحت تعتبر ثانوية³.

تأسيسا على ذلك، ينبغي عند بحث ومساءلة المعرفة المدرسية، استحضار نقطتين محوريتين :

- النقطة الأولى هي كيف يتمكن المتعلمون، انطلاقا من معارف قد يكون مصدرها إما المدرسة أو محيطها الخارجي، من إعطاء معنى لتعلماتهم، مع مراعاة تامة لخصوصيتهم وتجربتهم الخاصة، بعيدا عن أي حتمية اجتماعية كما تصورتها النظرية الدوركايمة

- تتعلق النقطة الثانية بضبط معايير وأدوات انتقاء المعارف التي ينبغي تدريسها، وذلك من مرجعيات معرفية متعددة معروضة على المدرسين. ويقتضي ذلك مقارنة تحليل على إستمولوجية المدرس⁴.

2- DEROUET, Jean-Louis, «savoirs scolaires». In: Sciences Humaines, N°121, Novembre 2001, pp. 26/29.

3- الجابري، محمد عابد، «العولة والهوية الثقافية : عشر أطروحات، أعمال ندوة العرب والعولة»، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر 1998.

4- تبحث إستمولوجيا المدرس في معارف المدرس بناء وتعبئة وتوظيف، وفي معرفته الخاصة بكيفية التدريس وتبليغ المتن المعرفي في سياق المنهاج الدراسي.

لن نتعرض في هذا المقال لتحليل النقطة الأولى المتعلقة بالمعنى الذي يعطيه المتعلمون للمعارف المكتسبة. سوف نركز حديثنا فقط على تحليل المعارف المدرسية من زاوية أسس بنائها بوصفها معارف ؛ وعلاقة الفاعل التربوي بها باعتبارها نظاما معرفيا متعدد المصادر ؛ وآليات تعبئتها وتحويلها إلى كفايات يتم نقلها إلى المتعلمين.

تكمّن خصوصية المعرفة المدرسية، مقارنة مع غيرها من المعارف، حسب «م. دوفلاي» في كونها :

- ليست لا بالمعرفة النظرية ولا بالمعرفة العملية ؛

- قابلة للبرمجة المنهجية وللتقويم⁵.

غير أن الانتقال من هذا التحديد العام للمعارف المدرسية إلى التحديد الخاص لها، يقتضي توفر إطار إبستمولوجي واضح يبين الأطر المرجعية المتحركة فيها، ومعايير بنائها وتطورها.

تنقل المدرسة معارف مبرمجة ليست عامة ولا عامية ؛ وإنما هي عبارة عن معارف تربوية أُعيد بناؤها بواسطة النقل الديداكتيكي⁶ من أجل تداولها في الوسط المدرسي. يتم ذلك وفق معايير بيداغوجية وديداكتيكية واجتماعية وثقافية محددة، تتبناها الأطر المرجعية للمنهاج الدراسي المتوافق عليه. فالمعرفة المدرسية هي مضامين معرفية لا يتم انتقاؤها لذاتها أو لطابعها العلمي، بل يفترض فيها أنها أداة لتحقيق أهداف ومرامي تربوية مصوغة في مداخل المناهج، وفي التوجيهات التربوية الرسمية، وفي مقدمات الكتب المدرسية. لذلك نجد أن الهاجس التربوي يغلب أحيانا على الهاجس العلمي في المعارف المدرسية.

وكما هو معروف، فإن المدرسة تعيش اليوم تحولات كبرى، خصوصا بعدما بدأت بعض وظائفها التقليدية تتراجع. فقد انتهى العصر الذي كانت فيه المدرسة تهئ المواطن

5- DEVELAY, Michel, *Savoirs scolaires et didactiques - disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995.

6- النقل الديداكتيكي هو عملية نقل المعرفة من إطارها العلمي الخالص إلى إطار مدرسي، وذلك بواسطة إعادة صياغتها وفق الوضعيات التعليمية - التعلمية.

«المثقف» أو «العالم» عن طريق تكوينه معرفيا ؛ وأصبحت تعمل الآن من أجل تكوين مواطن «خبير» يتحكم في كفايات محددة. لكننا سنجد، مع ذلك، أن تكوين الخبير يحتاج بدوره إلى معارف، وإن كانت بمواصفات خاصة، كأن تكون معارف نافعة، ومحينة، وقابلة للتعبئة والنقل والتحويل، وأن تكون أداة لتغيير الواقع وإبتكار بدائل ؛ غير أن «بيرينو» يميل إلى اعتبار المعرفة بهذه المواصفات كفاية وليست مجرد معرفة.

وتأسيسا على ذلك، يلاحظ «بيرينو» أن بعض المدرسين يركزون، أحيانا، في أدائهم التعليمي على بعض النماذج المعرفية التي تطرح عادة في الامتحانات ؛ وذلك تحت تأثير خلفية تربوية تعتمد على تصور تقليدي، يرى أن قدرة التلميذ على تعبئة المعارف المدرسية في وضعية الامتحان هي معيار النجاح والتفوق ؛ في حين أن متطلبات البيداغوجيا المعاصرة، ومستلزمات مجتمع المعرفة واقتصادها، تفترض أن التعبئة الفعلية للموارد هي التي تتم في الوضعيات الخارجة عن السياق المدرسي وفي وضعيات غير وضعية الامتحان، وهي الوضعيات التي تتيح نقل المعرفة، وحشدها في وضعيات محددة، أي تحويلها إلى طاقة إنجازية. إن السؤال الأساسي لم يعد اليوم هو : ماذا تعرف؟ لقد أصبح هو : هل تعرف كيف تنجز أداء؟ هل تعرف أين تجد المعرفة المطلوبة؟ هل تعرف كيف تستخرجها وتستثمرها؟

والحقيقة أن «بيرينو» يثير إشكالية خلافية كبرى حينما يتساءل : «هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟». وإذا كان هذا السؤال يحيل على إشكالية قديمة قدم المدرسة ذاتها، تتعلق بالمفاضلة بين تنظيم العقول وتكوينها من جهة، وشحنها من جهة أخرى⁷، فإنه يثير، في الوقت نفسه، إشكالا يرتبط بالاعتقاد بأن تطوير الكفايات يتطلب الانصراف عن نقل المعارف، أو بعض منها على الأقل ؛ والحال أنه لا يمكن تصور أنشطة إنسانية بدون حد أدنى من المعرفة، مهما كانت طبيعتها. إننا أمام تصور جديد للمعرفة المدرسية، يحاول إعادة بنائها وتغيير وظيفتها بما يسمح بحشدها وتعبئتها في سياقات عملية وعليه، فإن المناهج لن تكفي بحدود الموضوعات والمعارف الأكاديمية أو الديدكتيكية التي يتعين تلقينها، وإنما ستركز على خلق وضعيات يتعين على المتعلمين التحكم فيها.

7- بيرينو، فليب، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بو تكلالي، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2004، ص ص. 16/12.

معارف المدرسين

يتصور التقليد البيداغوجي المتبع منذ عقود أن المدرس هو شخص «إبستيمي»، تتحدد هويته المهنية بالتحكم في المعارف التي يمررها إلى التلاميذ⁸. يعتبر هذا النموذج الشائع المدرس فاعلا تربويا تتحكم في فكره منظومة معرفية مهيكلة، تدعمها معجمية تقنية بيداغوجية. أما ممارسته، فتبقى مجالا لتفعيل أدوات إجرائية. وهنا نتساءل : هل ينطبق هذا النموذج الشائع على المدرس الواقعي؟

تبين ملاحظة الأفعال البيداغوجية للمدرس أنه يصعب اعتبار هذا الأخير عالما أو فاعلا إبستيميا. فرغم انشغاله بنقل المعرفة، فهو لا ينتج معرفة جديدة، ولا يبدع أساقا نظرية. وهو غالبا ما يكتفي، تحت إكراهات المنهاج، بتداول معارف منهجية. يتجه نشاط المدرس، بالدرجة الأولى، نحو الفعل، ويهدف إلى التأثير في اتجاهات التلاميذ. إن المدرس، كغيره من المهنيين، يصدر أحكاما وقرارات في سياقات تربوية. تتأسس هذه الأحكام والقرارات على معارفه، وعلى تقديره لأسباب هذه الأحكام.

إن الأمر الثابت الآن هو أن المدرس يغرف من معين معرفي يتميز بالتنوع والتداخل، فهو لا يكتفي بسجل معرفي واحد، بل يعمل على تعبئة وحشد السجل الذي يلائم الوضعية التعليمية - التعليمية التي يتعامل معها في سياق مهني محدد. وقد اتجهت الأبحاث التي اهتمت بكفايات المدرسين، وتحليل آليات اشتغالهم إلى الاهتمام، في مرحلة أولى، بتحليل معارف المدرسين وتصنيفها وفق نماذج تتحكم فيها المرجعية التي تنطلق منها تلك التصنيفات المهمة بإبستمولوجيا المدرس أساسا. وهكذا، يتنوع التصنيف بين إبراز طبيعة معارف المدرس ومصدرها ؛ والإحالة إلى إطار إبستمولوجي يُعنى بأسس المعرفة وآليات بنائها وعقلنتها وهيكلتها ؛ كما ركزت تصنيفات أخرى تقوم على حاجات المهنة ومتطلباتها المعرفية التي تخدم المشروع التربوي والمجتمعي. وفيما يلي بعض أهم تلك التصنيفات :

8- GAUTIER, Clermont, M. Mellouki et M. Tardif, *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*
Les Éditions Logiques, Montréal, 1993, p.162.

- تصنيف «ريموند» :

يميز ريموند بين نظامين من معارف المدرسين هما :

أ - معارف للمدرس (*Savoirs pour l'enseignant*)، وهي المعارف العامة، التي يتم إنتاجها من طرف جهات أكاديمية أو مراكز بحثية وعلمية ؛ ويتم ذلك في إطار سياقات قد تكون بعيدة عن مجال الأهداف البيداغوجية.

ب - معارف المدرس (*Savoirs enseignants*)، وهي التي يتم بناؤها من طرف المدرس نفسه، إما من خلال النقل الديدانكتيكي، أو من خلال الممارسة أثناء التجارب البيداغوجية المعيشة في الفضاء المدرسي. كما أنها تضم مجموعة من التمثلات والنظريات التي اتخذت طابعا شخصيا⁹.

ويقتضي بناء صرح المعارف لدى المدرس، حسب رأي «ريموند» أيضا، حصول تفاعل وانصهار بين تمثلاته الذاتية والجماعية، التي يفعلها في سياق بيداغوجي، وبين مجموع المعارف، سواء منها تلك التي يبنها من تلقاء ذاته، أو تلك التي يستمدّها من مصادر أخرى.

- تصنيف «آلتي» :

تسجل الباحثة الفرنسية «مارغريت آلتي» أن علاقة المدرس بالمعرفة تحيل على مجال واسع ومتعدد المرجعيات¹⁰، ويمكن التمييز فيه بين :

أ - المعارف النظرية : وهي من قبيل المعرفة التصريحية أو التقريرية، والتي يمكن أن نميز فيها بدورها بين :

+ معارف معدة للتعليم (*Savoirs à enseigner*) ، وهي معارف يكون لها طابع تخصصي

9- RAYMOND, Danielle, «Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren». In: Revue des Sciences de l'Education, Vol.19, N°1, 1993, pp.187-200.

10- ALTET, Marguerite, « Les compétences de l'enseignant professionnel entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser ». In: Former des enseignants professionnels, (Paquay et autres), De Boeck, Bruxelles, 2001, p. 34.

وعلمي، وتكون مهيكلة في شكل مواد قابلة للتدريس (*Savoirs didactisés*)، وذلك بفعل النقل الديداكتيكي.

+ معارف مساعدة على التعليم (*Savoirs pour enseigner*) وهي عبارة عن :

- معارف بيداغوجية تتعلق بالتدبير التفاعلي في الفصل الدراسي ؛
- معارف ديداكتيكية تتعلق بقواعد ملائمة المعرفة الأكاديمية للتعليم ؛
- معارف الثقافة التعليمية والتربوية.

ب - المعارف العملية : وهي معارف يكون مصدرها مرتبطا بالخبرات والتجارب المعيشة في المهنة، وتكون مرتبطة بسياقات ووضعيات الممارسة الفعلية، لذلك تسمى «معارف عملية» أو «معارف التجربة». ويمكن أن نميز داخل المعارف العملية بين :

- معارف حول الممارسة (*Savoirs sur la pratique*)، وهي معارف مسطرية تهتم بالسؤال عن كيف نتصرف ؛

- معارف الممارسة (*Savoirs de la pratique*)، وهي التي تتعلق بأحد هذه الأنماط :

- ◀ «معارف التجربة» (*Savoirs d'expérience*) والمعارف الناتجة عن الأفعال الناجحة ؛

- ◀ مهارات ومعارف الفعل، وهي في الغالب ضمنية ؛

- ◀ معرفة المدرس/المهني التي تتيح التمييز بين المدرس «المحنك» والمدرس الحديث العهد بالممارسة.

وتلاحظ «آلي» أيضا، أن هذا المستوى الأخير (المعارف العملية) يعاني من عائق موضوعي، يتجلى في صعوبة إضفاء الطابع الصوري على تلك المعارف العملية المستمدة من الممارسات والوضعيات البيداغوجية ؛ وهي صعوبة ناشئة عن عدم التعود على إرجاع الوقائع والممارسات والخبرات المتولدة عن الممارسة في الوضعيات البيداغوجية إلى أساس أو مبدأ نظري.

كما ترى «آلتي» أن على البحث البيداغوجي في فرنسا أن يساير مثيله الذي قطع أشواطاً في العالم الأنجلوسكسوني، وذلك بالتركيز على سيرورة التعليم - التعلم، بغية الإحاطة بالدينامية العملية للمدرس وجرّد «معارف التجربة» التي ينتجها، والعمل على تحليلها وفق مقاربات وآليات محدّدة لإنتاج معارف مُفَهِّمَة وعقلانية. وهي المعارف اللازمة، في نظرها، للإحاطة بالواقع البيداغوجي، وتقوية حجم «نواة المعارف البيداغوجية، التي تأكّدت صلاحيتها»، وهي المعارف التي كان «دولاندشير» قد أولّاها أهمية كبيرة، باعتبارها أحد مكونات معارف المدرسين العملية؛ كما أنها قد تشكّل أيضاً جزءاً من الأطر المرجعية للمعارف التي يمكن أن تكون مواد يستند إليها تكوين المدرسين.

- تصنيف مجموعة البحث حول المعارف والمدرسة بكندا :

تقترح مجموعة البحث بين الجامعات حول المعارف والمدرسة¹¹ بكندا (Grisé) تصنيفاً آخر للمعارف يعتمد على مرجعية تعود إلى مصدر أو منشأ معارف المدرسين. وهو ما حدا ببعض الباحثين الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه، مثل «تارديف» و«كوتي» و«ليسار» و«ملوكي»، إلى تحديد أربعة سجلات¹² :

أ - معارف منهجانية (Savoirs curriculaires)، وهي معارف صادرة عن المدرسة ومنهجها والبرامج والمقررات المعتمدة فيها. ويقوم المدرسون بنقلها إلى التلاميذ.

ب - معارف تخصصية (Savoirs disciplinaires)، وهي معارف أكاديمية تكون مرجعيتها هي الجامعات أو المؤسسات العلمية والبحثية، وهي التي تشكّل مضامين المعرفة العلمية أو التقنية.

ج - معارف مهنية (Savoirs professionnelles)، وهي المعارف الصادرة عن مؤسسات التكوين التربوي، وتكتسب خلال التكوين والتدريب.

11- تأسست هذه المجموعة سنة 1990، وتضم باحثين من جامعتي مونريال ولافال. وتهتم بشكل خاص بإشكالية المعرفة في السياق المدرسي وموقعها في بناء كفايات المدرسين خلال ممارستهم الفعلية. كما تهتم مجموعة البحث أيضاً بتحليل معارف المدرسين من منظور اجتماعي وتاريخي، وبتطور مضامين تلك المعارف داخل المدارس وفي مؤسسات التكوين التربوي، وآثار كل ذلك على بناء الهوية المهنية للمدرس.

12- GAUTIER, Clermont, M. Mellouki, M. Tardif, (1993), op.cit.

د - معارف عملية أو معارف التجربة (*Savoirs d'expérience*)، وهي التي تكتسب خلال الممارسة الفعلية للمهنة ؛ أي في الوضعيات التعليمية - التعليمية، وفي السياقات المهنية.

أما «فان ديرمارن» فيقترح نموذجا آخر سوف تصبح فيه المعرفة التي يسميها «بالمعرفة الإستراتيجية» هي القاعدة المعرفية¹³ التي تتأسس عليها معارف المدرس. إنها مشروع معرفة تتوخى بناءها، وهي معرفة وسيطة لتحقيق الربط بين المعرفة الحرفية¹⁴ (*savoir artisan*)، والمعرفة المطبقة¹⁵ (*savoir appliqué*) من جهة، وبين البراكسيس¹⁶ (*la praxis*) من جهة أخرى.

ترى «رايموند» في إطار ردودها على نمذجة المعارف التي اقترحها «فان ديرمارن»، أن الاعتقاد الذي ساد لفترة من الزمن حول المعارف التي نفعها في عملية التدريس، هو أنها تعود إلى «استيراد» معارف أنتجت في مجالات محددة، ولها مشروعية علمية واجتماعية وتربوية (منها ما هو تخصصي، وما هو منهاجي، وما هو ديداكتيكي، وما هو بيداغوجي). وكنا نفترض أنها تزودنا بآليات بناء قواعد تعلم التدريس وفهمها، ونقل المعرفة للمتعلمين. غير أن الواقع يبين، بما لا يدع مجالا للشك، أننا لم نتقدم كثيرا في معرفة كيف يتم توليف مختلف تلك المعارف وتركيبها في ذهن المدرس¹⁷؛ ثم أيضا كيف تتفاعل تلك المعارف مع ممارسة هذا الأخير من أجل إنتاج ما نسميه «معارف المدرسين» أو «معارف التجربة». إن هذه «المعرفة» الأخيرة المنبثقة عن الممارسة، والتي حرصت كل التصنيفات الأنفة الذكر على تبيان حضورها ضمن السجلات المعرفية للمدرس، ستصبح بمثابة المحك الذي سوف يُستعمل لتقييم مدى ملاءمة المعارف الواردة من مصادر خارج التجربة الفعلية للمدرس، والتي تسمى «المعارف المعدة للتعليم».

وفي إطار تقليص المسافة بين سجلات المعرفة المعدة للتعليم والممارسة التعليمية للمدرس،

13- VAN DER MAREN, Jean-Marie, «*Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignant*».

In: *Revue des Sciences de l'Education*, vol.19, N°1, 1993, Montréal, p.156.

14- المعرفة الحرفية هي معرفة مرتبطة بالممارس الذي يستطيع أن يقوم بفعل بيداغوجي، دون أن يكون قادرا على التفكير فيه، أو تكوين خطاب منظم حوله.

15- المعرفة المطبقة هي معرفة تقنية مرتبطة باستعمال أدوات وُعُدت تكنولوجية.

16- البراكسيس هو معرفة مستمدة من التفكير في الممارسة.

17- RAYMOND, Danielle, 1993, op.cit., pp. 187 - 200.

نشير إلى أن «ملكليف» (Malglaiive) يرى أن المعارف النظرية التي يمكن تعبئتها في الواقع سوف تصبح «معارف مستخدمة» (*Savoirs en usage*) ؛ وهي نمط آخر من المعارف¹⁸، ليست نظرية خالصة، ولا عملية خالصة. إنها تبني بكيفية جدلية من خلال علاقة التمثيل بين المعرفة والممارسة في لحظة الفعل ؛ حيث تُحشد وتُستثمر المعرفة في النشاط التعليمي، لتتخذ صورة جديدة هي المعرفة المهنية للمدرس.

ورغم أهمية البديل الذي قدمه «ملكليف»، فإننا نرى، مع «رايموند»، أننا نحتاج لأدوات مفاهيمية ومنهجية لإضاءة جهودنا في ميدان فهم التفاعلات التي تقع في ذهن المدرس بين «المعارف المعدة للتعليم» و«المعارف العملية». فالتفاعل بين المرفقين يظل أحد التحديات التي لا تزال مطروحة أمام البحث.

معارف المدرسين المعبئة في التعليم:

يتبين من نماذج التصنيف، التي تم جردها آنفا، أن معارف المدرسين لم تعد محصورة. كما كان يعتقد التصور التقليدي، في المعارف الأكاديمية والتخصصية والمنهجية والتربوية، بل أصبحت المعرفة العملية أو «معرفة التجربة» تشكل أحد المكونات الأساسية لمعارف المدرس. كما تشير تلك النماذج، بشكل ضمني أو صريح، إلى أن «معارف التجربة» تحتل موقعا مركزيا في بناء كفايات المدرس التعليمية، شريطة أن يتم فصلها عن طابعها التجريبي و المفكك، وأن تتم عقلنتها بربطها بمبدأ نظري عن طريق إضفاء طابع صوري عليها (*formalisation*). وتتم هذه العملية بواسطة إرجاع المعارف العملية إلى منظومة نظرية معروفة، أو إعادة تنظيمها لتأخذ طابعا نظريا ؛ مما يُمكن من إقامة تمفصل قوي ودينامي بين النظرية والممارسة. ويستفاد من ذلك أن التدريس باعتباره أداء وممارسة لا يختلف عن باقي المهن الأخرى، إذ يمكن للتجربة أن تكون فيه مصدرا للمعرفة.

لقد كان هاجس الباحثين في إستيمولوجيا المدرس هو الكشف عن الآليات التي يتم تفعيلها داخل «العلبة السوداء» للمدرس أثناء ممارسته للفعل التربوي. فالمدرس يلتجئ لعدة استراتيجيات لبناء توافق ونقط إلتقائية بين المعارف المتنوعة المصادر التي يغرف

18- MALGLAIVE, Gérard, *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Education et formation, PUF, Paris, 1990.

منها عادة، والوضعية المهنية التي تميز عمليات التعليم والتعلم الفعلية. وهكذا يتعامل المدرس مع المعارف التخصصية، والمعارف المنهجية، والمعارف المهنية، و«معارف التجربة»، وفق استراتيجيات متنوعة تتحكم فيها عدة عوامل؛ يتعلق أهمها بمدى خبرة المدرس ومهنيته. فكلما ارتقى هذا الأخير إلى مستوى المدرس الممارس - المتأمل (*praticien*) (*réflexif*)، تحكم في عمليتين متداخلتين، تؤمنان التماسك بين المعارف النظرية والعملية وهما :

أ - التحكم في آليات وأدوات تعبئة المعارف وحشدها وتوظيفها، سواء منها التخصصية، أو المنهجية (أي استحضار المعارف الملائمة للوضعية المهنية، وتحيينها بواسطة تفعيل عمليات إجرائية، أي خطوات)؛

ب - التحكم في إدماج المعارف المهنية في الممارسة، والتمكن من إعادة تشكيل «معارف التجربة»، وإعادة تنظيمها بشكل عقلائي.

تبين ملاحظة أداءات المدرسين وأفعالهم البيداغوجية مدى تعقد مكونات الممارسة التربوية وآلياتها؛ كما تبين الطابع التركيبي لفعلهم البيداغوجي. وفي هذا الصدد، بينت جل الأبحاث التي اهتمت بموقع معارف المدرسين في بناء كفاياتهم أن فهم عملية التماسك بين النظري والعملي في فعل المدرس؛ أو معرفة آلية توظيف المعارف في الفعل البيداغوجي، يقتضي التمييز، في معارف المدرسين، بين النظام المعرفي الذي يشمل المعرفة المنهجية، وأيضا التصورات والتمثيلات؛ و«العمليات الإجرائية»؛ وهي عبارة عن خطوات (*schèmes*) الإدراك والفعل والتقويم التي قد تكون أحيانا لاشعورية، والتي يمكن بواسطتها إجراء عمليات على الصنف الأول، أي على المعارف المنهجية النظرية والتمثيلات. وبدون هذه العمليات الإجرائية، ستبقى منظومة معارف المدرس بعيدة عن الاندماج في ممارسته وفي بناء كفاياته.

وبناء على ذلك، سوف نشير هنا إلى مقاربتين أساسيتين تفسران علاقة المدرس بالمعرفة في السياق البيداغوجي؛ إحداهما عقلانية ترى أن جوهر الفعل التدريسي يقوم على «المعارف المهنية» التي ينظمها عقل بيداغوجي (تارديف، كوتيي، وملوكي)؛ أما الثانية، فهي مقارنة لاعقلانية ترى أن الفعل البيداغوجي يقوم في جزء منه فعلا على المعارف،

غير أنه يتأسس في الدرجة الأولى على الأفعال الروتينية للمدرس والمواقف المستعجلة وعلى «التعود» أو (الأبيتوس). وفيما يلي إشارة لأهم الخلاصات التي تتبناها كل من المقاربتين.

- المقاربة العقلانية لمعارف المدرسين:

ترتبط هذه المقاربة بأعمال مجموعة البحث حول المعارف والمدرسة في كندا (Grisé) المشار إليها آنفا، والتي اهتمت بالبحث في نموذج العلاقة بالمعرفة الذي ينبغي له أن يتوفر لدى المدرس لكي يرقى هذا الأخير إلى وضعية «المدرس المهني المتعقل». يتكامل هذا النموذج مع نموذج المدرس «الممارس - التأمل» ، الذي اقترحه «شون» (Schön)، والذي يتطلب قدرة على عقلنة ممارسة المدرس¹⁹ ؛ وهي كفاية مركبة تتم بواسطة تحليل تلك الممارسة ونقدها ومراجعتها ومساءلتها وتأملها. عند هذا المستوى، نكون قد اقتربنا من مستوى معرفي يطلق عليه المعرفة حول المعرفة، أو ما وراء المعرفة (la métaconnaissance). ويقصد بها معرفة الفاعل التربوي بمعرفته الخاصة، وبالتقييم أو الرقابة التي يمارسها على نظامه المعرفي الخاص، بما في ذلك الجوانب المتعلقة بممارسته.

يرى «تارديف» أنه ينبغي لنا، قبل البحث في النماذج التي يمكن أن تعتمد كأساس لتصنيف معارف المدرسين، أن نقوم بتحديد دقيق لمفهوم المعرفة ذاته. وفي هذا الإطار، يورد عدة أسئلة بقصد حصر مضامين معرفة المدرسين، منها على وجه الخصوص : هل يقوم المدرسون بإنتاج معارف خلال ممارستهم، أم أنهم يقومون فقط بإعادة هيكلتها وفق حاجات التدريس (الديداكتيك)؟ كيف تتفاعل معارف متنوعة المصادر في ذهن المدرسين وفي أدائهم التربوي؟ هل يتعلق الأمر، فعلا، بمعارف دقيقة أم أنه لا يعدو أن يكون عبارة عن معتقدات وتمثيلات أو التعود (أبيتوس)؟ وحتى في الحالة التي ننطلق فيها من الفكرة الشائعة التي تقول إن المدرسين يعرفون أكثر مما يستطيعون التعبير عنه، وإن قدراتهم المهارية والأدائية ربما تفوق ما لديهم من مهارات الاستدلال اللازمة لإنتاج معرفة ؛ فهل تتجاوز معارفهم فعلا قدرتهم على الإفصاح عنها؟ وما الذي يُسوّغ لنا أن نسمي هذا التجاوز «معرفة»؟ هل يعقل أن نسمي «معرفة» تلك الأفعال التي نقوم بها في

19- SCHÖN, Donald, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques, Montréal, 1993.

الممارسة، دون الحاجة إلى التفكير فيها (مثلا الأفعال الروتينية والمواقف الاستعجالية)؛ حينما نوسع دائرة المعرفة لتشمل الأفعال التي نقوم بها في الممارسة، فإننا نقرب من مفهوم ثقافة المدرسين وتمثلاتهم، بدل الاقتراب من مفهوم المعرفة بمعايير العقلنة.

ويتبنى «تارديف»، أسوة بغيره من الباحثين في مجموعة (Grisé)، رؤية مختلفة عن الرؤية التي يدافع عنها السوسيولوجي «فليب بيرينو». ففي الوقت الذي يؤكد فيه هذا الأخير أن خطاطات التفكير والعمل والقرار التي توجه سلوك المدرس، هي في جانب كبير منها لاشعورية، نجد أن مجموعة (Grisé) لا تستبعد بشكل نهائي إمكانية تأثير «التعود» (الآبيتوس) على الممارسات المهنية للمدرسين، لكنها تشدد، في المقابل، على عقلانية المدرس. وعند تحليلها لمكونات «العقل البيداغوجي»، الذي تدافع عنه، تميل لاعتبار أن خطاطات التفكير والعمل لا تعتبر «معارف مهنية» لأنه لا يمكن أن نسمي شيئا نفعه (الروتينات) دون الحاجة إلى التفكير فيه «معرفة». كما تسعى المجموعة للدفاع عن فكرة حصر استعمال مفهوم «المعرفة» على الآراء والأفكار والاستدلالات والخطابات والمحاجة التي تخضع لمعايير العقلنة، واستبعاد ما دون ذلك من مجال المعرفة. وهكذا، اعتبرت المقاربة العقلانية أن أية مهارة أو قدرة أو كفاية لن تصبح معرفة، إلا في الوقت الذي يستطيع فيه الفاعل (المدرس) تكوين خطاب حول أسباب ودواعي أداؤه، وتحليل مكوناتها ولحظاتها، وتبيان الأدلة والبراهين العقلية الكامنة وراء تدخله.

في هذا السياق، يرى الاتجاه العقلاني أن المنطق الطبيعي هو الذي يسمح، عادة، بالقيام بكل أنماط الاستدلالات والأحكام التي يمكن أن تساعد في تعبئة وتفعيل المعارف في وضعية محددة. وهذا المنطق هو الذي يسميه تارديف «بالعقل البيداغوجي»²⁰. وهو عبارة عن نشاط ذهني يساعد المدرس على القيام بأداء تربوي قائم على معرفة الأسباب التي جعلته يتصرف بهذا الشكل دون غيره، ويمكنه، أيضا، من التعبير عن ذلك. ولن يتم كل ذلك إلا بعد أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار الأهداف المتوخاة، والوارد المتاحة، وإكراهات الموقف؛ وما تفرضه سيرورات التفاعل في خضم التعليم والتعلم؛ وكذلك المقارنات والاستدلالات التي تطبق في حالات مماثلة.

20- GAUTHIER, MELLOUKI, et TARDIF, 1993, op.cit.

وتُحدّر المقاربة العقلانية من السقوط في التعميم الخاطئ الذي يجعل المعرفة شاملة لكل أفعال وممارسات المدرس، سواء أكانت عادات أو انفعالات أو حدس أو مهارات أو تمثلات أو عمليات. وتتساءل، في هذا الصدد، عن فائدة المعرفة، وعما إذا كان بالإمكان اعتبار كل الممارسات والإجراءات «معرفة». يرى «تارديف»، في هذا الصدد، أن نزعة إطلاق صفة المعرفة على ما ليس معرفة، قد وصلت حدود المبالغة، عندما بدأ عديد من الباحثين يتحدثون عن «معارف التجربة» أو «المعارف العملية». فالمشكل، في نظر المقاربة العقلانية، لا يتعلق بالدفاع عن وجود معارف غير منظمة ومرتبطة بالتجربة العملية، بل في استعمال مفاهيم غير واضحة يشوبها الكثير من اللبس، وتعاني من عدم حصول إجماع على علاقتها بالمعرفة. وهكذا، تشدد المقاربة العقلانية على خضوع مفهوم معرفة المدرسين لمواصفات التقليد الإبيستمولوجي المعروفة²¹، التي تقتضي أن لا نسمي «معرفة» إلا الأنساق والأفكار والأحكام التي تلائم معايير العقلانية، وذلك انطلاقاً من أن ما هو معرفي هو ما نستطيع عقلنته.

أما بالنسبة للروتينات المنبثقة عن التجربة المهنية للمدرسين، فقد اعتبرها المؤلفان (تارديف وكوتيي) أفضل ما يمثل «المعارف الضمنية» للمدرسين. فانطلاقاً من تجربة المدرسين العملية، وتكرار المواقف والوضيعات التعليمية، يقوم المدرسون المهنيون بإعداد حلول نمطية، ونماذج للتدخل يستخدمونها بوصفها ابتكاراً أو ارتجالاً، وذلك في مواجهة متغيرات الفصل الدراسي. إن الروتينات، بهذا المعنى، هي في الواقع عبارة عن مهارات قد تكون مشتقة من معرفة، وتبلورت في أنماط التصرف التي تسمح بتفادي الاستدلالات المطولة، خلال الانخراط في الفعل التعليمي. غير أنه يمكن أن نلاحظ أن التأمل العقلي الناتج عن سيرورة الاستدلال (أي المعرفة التي تم بناؤها) يمكن أن يصبح بدوره روتينياً كلما تكرر، لأن تكراره يدفع إلى تبني الحلول الجاهزة التي يتم اللجوء إليها كلما اقتضت الحالة ذلك.

يخلص الاتجاه العقلاني إلى أن المدرسين لا يقومون بمهامهم خلال الممارسة بشكل عشوائي كما اتفق. كما أنهم لا يتجهون باستمرار إلى تشغيل ما هو حدسي أو

21- PAQUAY, Léopold, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels*. De Boeck, Paris-Bruxelles, 1996, p. 221.

للاشعوري ؛ ولا يتصرفون باستعجال تبعا لتوالي الوضعيات والمواقف التعليمية، بل إن البيداغوجيا، في نظر هذا الاتجاه، هي مجال يسود فيه منطق يفترض أولا معارف منظمة، وإستراتيجيات، وقدرات استنباطية استنتاجية. قد يلجأ المدرس، أحيانا أخرى، إلى روتينات، أو أبيتوس، أو معاودة أفعال، إذا أثبتت التجربة صلاحيتها. إن البيداغوجيا، من هذا المنظور العقلاني، غير مقيدة بتدبير ما هو لحظي أو مستعجل أو طارئ، وليست مجالا يتمظهر فيه ما هو لاشعوري. إنها قدرة على تدبير المعرفة المدرسية وتنظيم استدلالات عقلانية حولها، وقدرة أيضا على تكوين خطاب حول ما يحدث في الممارسة التعليمية من تفاعلات وإجراءات ومواقف.

- المقاربة اللاعقلانية لتفسير معارف المدرسين

لا أحد يجادل في أن التعليم هو فعل قصدي، يرمي إلى تحقيق أهداف ونوايا مفكر فيها. ولعل هذا هو الذي يفسر، كما أسلفنا في الفقرة السابقة، بناء أنساق ومقاربات عقلانية تفسر أداء المدرس وعلاقته بالمعرفة. لكن، إذا تناولنا الموضوع من منظور آخر، ربما وجدنا أن لهذه العقلانية حدودا موضوعية ؛ فهي ليست بالرجعية الكونية المطلقة، بل إنها تتلاءم مع السياقات التاريخية، ومع أنساق القيم الاجتماعية والثقافية المتغيرة. فالعقل يبقى محكوما بنسبية تاريخية ؛ والعقلانية في مجال تفسير النشاط الإنساني هي نظام متواتر، يظهر ويختفي حسب السياقات. لذلك نجد الفاعل التربوي يتأثر، في لحظات معينة من تفاعله مع محيطه، برغبات وميولات وعواطف وعادات ودوافع أخرى يصعب تحديدها. وهو ما يؤدي به إلى إتيان سلوكات (جاهزة أو لاشعورية) يصعب إدماجها في التخطيط العقلاني لممارسته، وفي فهمه لتعامله مع المعارف. صحيح أن «المعرفة المنهاجية» تطمح دائما لاحتواء «المعرفة المتعلمة» (المكتسبة) من طرف التلاميذ، لكن هذه الأخيرة تظل متسمة، مع ذلك، بخصوصية السياق التربوي الذي يتم فيه التعليم، وبرؤية المدرس، وشخصيته، ونمط تنشئته الاجتماعية، وعلاقته بالمعرفة.

من المؤكد أن الحمولة المعرفية والنظرية للمدرس، ووضوح جهازه المفهومي، سيساعده على الانخراط بسلاسة في النموذج البيداغوجي الظاهر، وسيتمكنه، بالتالي، من معالجة الوضعيات التي سيواجهها. لكن، عندما يعجز هذا النموذج البيداغوجي الظاهر عن احتواء الموقف، سيضطر المدرس إلى اللجوء إلى مرجعية أخرى، ضمنية وخفية ولاشكلية، يحددها نمط تنشئته التربوية والاجتماعية، وتجربته المهنية الخاصة.

وإذا عدنا إلى تشريح فعل عَلم أو دَرَس، سنجد أنه يحيل إلى معالجة المعلومة، كما يحيل إلى تصرف نقوم به حينما نكون أمام وضعيات غير متوقعة في الفصل، وينبغي التخلص منها بسرعة؛ فأَنْ تُعَلِّم يعني أَنْ تتدخل. إن عشرات القرارات التي يتخذها المدرس يوميا في فصله تتخذ في حينها. وينتج عن ذلك أن فعل علم هو أن نتصرف بسرعة، وباستعجال لمواجهة وضعية مستجدة ومعقدة.

في هذا الإطار، استرعت انتباه «بيرينو» بعض الأداءات «اللاعقلانية» (وهي عبارة عن سلوكات آلية، أو جاهزة، أو لاشعورية)، التي يلجأ إليها المدرس بين الفينة والأخرى. قادته ملاحظاته وتحليله للمواقف التي يتصرف فيها المدرس وفق محددات غير شعورية إلى الحديث عن «عقلانية نسبية»²². تحليل العقلانية النسبية إلى جانب عميق وحميمي في سلوك المدرس، في الوقت الذي يكون فيه في خضم حرارة الفعل. من ذلك، مثلا، أننا نجد المدرس (خصوصا المجرب) لا يلجأ إلى التفكير الاستدلالي لبناء معرفي عقلاني للاستجابة لكل المواقف التي يواجهها في الفصل، بل يعود تلقائيا إلى روتينات (وهي عبارة عن سلسلة الاستدلالات التي سبق له أن قام بها) من أجل الاقتصاد وتسريع عملية الاستجابة للمواقف المختلفة. ويواصل المدرس إتيان الأداءات الجاهزة أو النمطية أو اللاشعورية، لأنها تشكل وضعية مريحة بالنسبة له، وتشبه وضع ربان الطائرة، الذي يبرمج تحليل الطائرة وفق «القيادة الآلية»، إلى أن يفاجأ بموقف غير متوقع، حيث لن يسعفه سجله العقلاني والاستدلالي الجاهز في التجاوب معه. وأنداك سيتدخل المدرس لمواجهة الوضعية الجديدة، ومحاولة بناء استدالات جديدة ملائمة، بناء على النموذج العقلاني المتعارف عليه، وذلك تحقيقا للتكيف مع الأوضاع الجديدة.

تخلص المقاربة اللاعقلانية، إذن، إلى أننا لا نعي دائما ما نقوم به من أفعال، سواء كنا داخل الفصل الدراسي (أثناء الفعل) أو خارجه في معيشتنا اليومية. إن ما يوجه أفعالنا أحيانا يشبه ما كان يسميه «بياجي» باللاشعور العملي، ويقصد به الوضعية الناشئة عن اختفاء أو نسيان تدريجي للاستدلالات، تبعا لتكوين روتينات أو سلوكات جاهزة. ففي ميدان التعليم، لا يمكن أن نزعم أننا نعرف دائما لماذا نتخذ مواقف محددة، أو لماذا نقوم باستدلالات معرفية محددة. إن الأمر يعود، في الحقيقة، إلى عدم إمكانية الوعي التام

22- Ibid., p.243.

والدائم بكل دوافع تصرفاتنا وأفعالنا²³. وفي هذا الإطار، يرى «بيرينو» أنه من الصعب أن نحدد بدقة ما يعود في سلوكات المدرس إلى المعارف، وما يعود إلى الأبيتوس، خصوصا وأن هناك حالات يتداخل فيها هذان المحددان. إن هذا «الاشعور العملي» هو عبارة عن مجموعة من خطاطات الإدراك والقرار والفعل، القابلة للنقل والتعميم أو التمييز في كل وضعية من الوضعيات ؛ وهي التي كان «بورديو» يسميها «بالأبيتوس»، الذي تصوره كنحو أو طاقة مولدة للأفعال وللممارسة التي نقوم بها.

وفعلا، يؤكد بيرينو أن الخطاطة تتيح للمدرس إمكانية القيام بمجموعة من الأفعال بفعالية ونجاعة ؛ وتعفيه من العودة كل مرة إلى المعارف والاستدلالات، وذلك لأن الخطاطة تتيح استجابة سريعة وملائمة للوضعيات الفعلية التي تعالج فيها. هناك أمثلة كثيرة في هذا الإطار يمكن أن نذكر منها : اضطرار المدرس إلى تعديل مخطط الدرس الذي وضعه قبلا، إما ليدمج فيه عناصر جديدة، أو ليغيره بالكامل لمواجهة ما هو غير متوقع في الوضعية. يقوم المدرس بتلك التعديلات وردود الأفعال المرتبطة بها بكيفية آلية وروتينية، دون أن يتعلق الأمر بإستراتيجية مفكر فيها ومخطط لها مسبقا. ففي وضعية الاستعجال، نتصرف ونستعمل جزءا من المعارف والتمثلات، كما نحاول في بعض الأحيان أن نفكر في الأمر ؛ لكننا نركز أكثر على خطاطات الفعل والإدراك والقرارات غير الواعية²⁴. من هنا يأتي الانطباع لدى المدرسين بأنهم يدرسون ويسلكون حسب «ما هم عليه»، أي حسب تجربتهم وتنشئتهم التربوية والاجتماعية الخاصتين. وهنا يطرح سؤال أساسي : ما هو دور وموقع تكوين المدرسين، إذا كان كل شيء قد تم تحديده مسبقا، في التجربة الشخصية والتنشئة الاجتماعية للأفراد قبل أن يصبحوا مدرسين²⁵؟

خلاصة تحليلات «بيرينو» السوسولوجية هي أن الفعل البيداغوجي للمدرس يقوم في جانب منه على المعارف، لكنه يتأسس بالدرجة الأولى على الأبيتوس أو خطاطات الإدراك والتقويم والقرار والفعل. ويستخدم هذا الأبيتوس، الذي يكون في جانب كبير

23- Ibid., p.182.

24- PERRENOUD, Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. L'Harmattan, Paris, 1999, p. 18.

25- PERRENOUD, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 82.

منه غير شعوري، في الأفعال الروتينية والمواقف المستعجلة؛ كما يتدخل في أشكال تدبير حتى المشاريع العقلانية للمدرس، ويحدد حتى الكيفية والوقت الملائمين لتفعيل حتى المعارف العقلانية.

من الواضح الآن، أن هذه المقاربة التي تشيد بدور الأبيتوس والخططات تفتح حقلا جديدا أمام البحث، كما أنها تقدم أدوات جديدة سوف تغني معرفتنا وفهمنا لعلاقة المدرسين بالمعرفة في ممارستهم العملية في الفصل. غير أن هناك الكثير من الأسئلة التي لا تزال عالقة حول الكيفية التي يتم بها الانتقال من الأبيتوس إلى المعارف (الاستدلالات) أو العكس. فهل هناك حالات بسيطة؟ هل توجد هناك معارف ضمنية؟ وهل بالإمكان أن يتعرف المدرس، وهو منخرط في الفعل التعليمي، على الآليات والدوافع التي توجهه؟ إن كل هذه الأسئلة تبقى نقطا مرشحة للمزيد من البحث والتمحيص.

خلاصة

لعل الخلاصة الأساسية التي يمكن تأكيدها فيما يخص علاقة المدرسين بالمعرفة، تتعلق بميل الاتجاهات التربوية المعاصرة لإثبات عدم وجود سجل معرفي واحد يمكن أن يشكل قاعدة تتأسس عليها معارف المدرسين. فهناك تعدد السجلات، من جهة، وتنوع الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المدرسون لبناء وإعادة تنظيم معارفهم من جهة أخرى. غير أن الإشكال الذي لا يزال يثير الكثير من الجدل بين الباحثين هو موقع «معارف التجربة» وقيمتها في تكوين المنظومة المعرفية للمدرس وهيكلتها. فإذا كان كل الباحثين يرون الآن أن التجربة يمكن أن تكون مصدرا للخبرة، فإنهم يختلفون في تقييم تلك الخبرة؛ فالبعض يؤكد صعوبة إعادة تنظيمها ومفهمتها لتصبح معرفة، بينما يتحمس البعض الآخر إلى اعتبارها لحظة معرفية بامتياز، لأنها تؤسس لانبثاق هوية مهنية للمدرس. فكفاية المدرس لدى أصحاب هذا الاتجاه الأخير لا تتحدد فقط من خلال التحكم في المعارف التخصصية والمنهاجية والبيداغوجية، بل من خلال إبراز المعارف المستخلصة من التجربة والخبرات المرتبطة بالممارسة.

يتبين من ذلك أن علاقة المدرس بالمعرفة تظل مجالا يتجاوزه بعدان: الأول له طابع عملياتي، ويحيل على التجربة العملية في وضعيات محددة، ويمتاز بغنى وحيوية

التفاعلات والعمليات التي تميز لحظاته ؛ أما الثاني، فله طابع خبري إسنادي (*forme prédictive*)، تتولى فيه المعرفة عملية إبراز التعاريف والخصائص والعلاقات. ونظرا لكون هذا التجاذب قد يسبب شرخا في معارف المدرسين، ويعيق وظيفة المدرس باعتباره وسيطا بين المعرفة والتلميذ، فإنه ينبغي لإعادة تقييم علاقة المدرس بالمعرفة أن تأخذ بعين الاعتبار نقط الالتقاء والتكامل بين الطابع الإجرائي والعملياتي للمعرفة لدى المدرس بما يتيح من مهارات وخبرات عملية، من جهة، والطابع الخبري لمعرفته بما يتيح من كفايات تحويل الأشياء إلى كلمات وصياغة الخصائص والعلاقات، من جهة أخرى.

تنحاز هذه الرؤية المرتبطة بتعزيز الالتقاء والسعي لغلبة الهوية بين العملياتي والإسنادي، إلى خيارات تحسين الأداء المعرفي للمدرسين وتطوير كفاياتهم لبلورة تمفصل حقيقي بين لحظتي المعرفة النظرية والعملية. عندما نفكر في مظاهر الاختلالات والإكراهات التي تفصل تعليمنا عن تحقيق الرهان المركزي المتعلق بإنضاج شروط ولوج مجتمع المعرفة، فإننا نستحضر أولا دور المدرس كوسيط بين المعرفة والمتعلم، ثم دوره في بناء كفاياته المعرفية انطلاقا من سجلات متعددة، ثم أخيرا قدرته على ممارسة ما بعد المعرفة أو التفكير في المعرفة ذاتها.

ترجمات

علاقة المدرسة بالمعرفة وأزمة التلقين

ماري - كلود بلي،
مارسيل كوشي،
دومينيك أوتافي

ترجمة الحسين سحبان

تدريس الشأن الديني في المدرسة اللائكية

ريجيس دويريه

ترجمة محمد الحداد

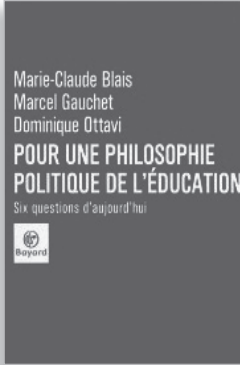
علاقة المدرسة بالمعرفة وأزمة التلقين¹

ماري - كلود بلي، مارسيل كوشي، دومينيك أوتافي

ترجمة : الحسين سحبان

النص الذي تقدمه المجلة لقراءها ضمن باب «الترجمة» عبارة عن فصل من فصول كتاب «من أجل فلسفة سياسية للتربية : ست قضايا مطروحة اليوم» من تأليف الثلاثي بلي، كوشي وأوتافي. وهو محاولة لأعمال الفكر الفلسفي النقدي بغية استجلاء العوامل التي تغذي ما يسمى عادة بـ «أزمة التلقين» أو الأزمة التي تطبع وضع الثقافة بصفة عامة ضمن المنظومات التربوية المعاصرة. لم تعد المؤسسة المدرسية مكتفية بتلقين المعارف كما كان الحال في السابق، ولم تعد عملية التلقين أو نقل المعارف، عملية بديهية. فما الذي تغير في علاقة المجتمع بالمدرسة؟ وفي علاقة هذه الأخيرة بالمعرفة؟ وفي علاقة المتعلمين بالمعارف؟ تلك بعض من الأسئلة التي تحاول الدراسة توضيح رهاناتها وأبعادها في المجتمعات الغربية المعاصرة.

حدث تحول في التمثل الذي يركبه المجتمع لأهداف المدرسة : فقد وقع الانتقال، في مدة ثلاثين سنة، من حالة للأشياء، كان من الواضح فيها للجميع أن رسالة المدرسة هي نقل المعارف وتلقينها، إلى وضعية «أزمة»، لم تعد فيها هذه الغاية بديهية لـ «مستعملي» هذه المؤسسة. وصار من الأمور البتذلة أن نلاحظ اختفاء ما كان بين المدرسين والصغار (وبينهم وبين الآباء أيضا)، من تعاقد أدنى، يتيح لنقل المعارف أو تلقينها أن يشتغل. من هنا نشأت فكرة أن المهمة الأولى للمدرسة، أصبحت تقوم، من الآن فصاعدا، على تحبيب هذه المعارف، التي يطرح



1- هذه ترجمة للقسم الخاص بوضع المعرفة والتلقين في المنظومة التربوية الحديثة (الحالة الفرنسية) كما ورد في الفصل الخامس من كتاب :

Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui, par BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, Editions Bayard, Paris : 188-2002, p. 167.

تعلمها إشكالا، للمتعلم وجعلها ذات معنى بالنسبة إليه، وبمثابة قنطرة لبلوغ إمكانية التعلم نفسها.

إن شئنا البحث عن منابع هذه الحالة، فسنجد في الواقع شيئين : أولهما، من الناحية الزمنية، هو حركة لنزع المشروعية عن المعارف التي تلقنها المدرسة. فحتى قبل أن يبدي الصغار رفضا للتعلم، كانت انتقادات النظام المدرسي، في الستينيات والسبعينيات، قد تركزت حول مضامين البرامج المدرسية. فقولت المعارف التي اشتهرت بكونها «مدرسية»، بثقافة حقيقية، يفترض أنها ملك للطبقة البورجوازية، وذلك على الرغم من المظهر المزيف للدمقرطة الذي وضعه النظام المدرسي. ألقت الدراسات السوسيولوجية الموسومة بسوسيولوجيات إعادة الإنتاج، بظلال الريبة والشبهات على مهمة نقل المعارف وتلقيها، وذلك في هيئة مصطبغة بكثير من الشعبوية والنخبوية. وتلا هذا الهجوم الفكري فقدان الاهتمام واللامبالاة من قبل المجتمع المدرسي.

يبدو أن الارتياح في غايات المدرسة يتغذى من منبعين : منبع فكري، أت من النقد الجذري للمضامين التي تلقنها المدرسة ؛ ومنبع «مجتمعي»، يحيل إلى التحول في انتظارات مستعملي المدرسة. وعلى الرغم من أن هذين المنبعين ليست بينهما صلة مباشرة، فإنه من المستحسن أن نتساءل عما إذا لم يكونا، بالأحرى، وجهين لتغيير يستلزم، على وجه الاحتمال، العلاقة الرابطة بين مجتمعنا وثقافتنا، وبين المعرفة، فلا يكون «الصغار»، حينئذ، في علاقتهم بالمؤسسة المدرسية، سوى وجه يكشف، بكيفية مرئية على نحو خاص، عن التحول الذي أشرنا إليه. ربما لن تكون الصعوبات التي يلاقيها الصغار في علاقتهم مع المعرفة، والتشنجات التي تبديها المؤسسة المدرسية حول بعض المزامم الموسوعية، سوى تجليات لحركة واحدة أعمق. علينا، في هذه الحالة، أن نبدأ من منبع التساؤل البيداغوجي حول العلاقة مع المعرفة، وأن نفهم انبثاق تلك الإشكالية.

تفترض إضاءة طبيعة أزمة النقل والتلقين، إذن، الرجوع، في البداية، إلى دلالة سوسيولوجيات إعادة الإنتاج. ينبغي أن نتساءل، في ما وراء ما قالته هذه العلوم، عما كانت تمثله، وعن الكيفية التي فهمت بها. سيكون علينا، بعد ذلك، أن نفحص أزمة العلاقة : صغار/ كبار . ينبغي أن نحاول فهم هذه العلاقة من زاوية عامة، وليس من زاوية بيداغوجية فقط. مع ذلك، فإن مسألة التعلم هي التي تقوم في قلب هذا التشويش، كما سنرى، ولكن في معنى يوسع رهانها على نحو متميز.

إضفاء النسبية على المعرفة

أسهمت سوسيولوجيات إعادة الإنتاج في التنقيص من قيمة العمل المدرسي خلال السبعينيات، ومنذ ذلك الحين، وخاصة تحث تأثير نظريات «بيير بورديو». تقرر هذه السوسيولوجيا أن القيمة النسوبة إلى المعارف، وتبعاً لذلك لمن يمتلكونها، في المدرسة وفي المجتمع، لا تتوقف على القيمة الكامنة في صميم هذه المعارف، والجوهرية فيها، وإنما تقوم في سيرورة تقسيم طبقات المجتمع وترتيبها في مراتب متفاوتة. هذا تطبيق لمبدأ أعم على المجال المدرسي، جرت صياغته في كتاب «بورديو» التمييز² : تتأسس القيمة التي تسند لموضوع أو سلوك ما، قبل كل شيء، على كونه نتاجاً للاختلاف واللامساواة.

لا تتأتى هذه النزعة النسبية من مجرد تطبيق فكرة الواقعة الاجتماعية، التي تتضمن حياداً موضوعياً في وصف الظواهر؛ بل يمكن اعتبارها، أيضاً، بمثابة مفعول غير مباشر للبنوية، التي تقوم في تفضيل العلاقات بين عناصر بنية من البنيات، أياً كانت طبيعة هذه العناصر. ينبغي، على نحو أدق، ربطها بفكرة الثقافة، التي أعدتها الإثنولوجيا، وصارت بارديغما رئيساً في تلك الحقبة. إن التسليم بقيمة واحدة لثقافات متنوعة، لكونها تشكل، بالطريقة نفسها، الأجوبة على المشكلات التي تطرحها الطبيعة والحياة في المجتمع، كان، أولاً، وسيلة للخروج من المركزية الإثنية، ثم لنقد ادعاءات هيمنة الحضارة الغربية. إن نقل هذا النمط من التفكير إلى مجتمعنا نفسه، لهو ما يحدد خصوصية سوسيولوجيا «بورديو» وتميزها. ومع أن هذه السوسيولوجيا تنتسب إلى الماركسية، وإلى تحليلها لانقسام المجتمع بلغة الطبقات، فإنها تركز على المصادرة على نزوع طبيعي للمجتمع نحو الانتظام في مراتب متفاوتة، مع إحداث هذا الميكانيزم علاقة قوة أو صراع من مستوى رمزي، أكثر من إحداثه لحتمية اقتصادية. لذلك، أعطى «بورديو» لمفاهيم ماركسية معنى جديداً مختلفاً جداً عن معناها الأصلي. وسيتيح التذكير ببعض المفاهيم التعليمية لهذا المسلك، مثل الرأسمال الثقافي والهيمنة الرمزية، تقدير قيمته.

2- BOURDIEU, Pierre, *La distinction critique sociale du jugement*. Editions de Minuit, Paris, 1979.

يدل الرأسمال³، في معناه الأول، على حيازة ثروات مادية أو مالية، وعلى استثماراتها وما تتيح تحقيقه من أرباح. والرأسمال الثقافي هو خيارات من طبيعة رمزية يمتلكها فرد، في استطاعته أن يجني منها فوائد، على نحو مماثل لرأسمال نقدي. وإذا كان يمكن إقامة علاقة بين هذا الرأسمال الثقافي وبين المسار المدرسي، وأن يُضفى عليه، بلغة «بورديو»، شكلاً مؤسسياً، أو أن يوجد في صورة دبلومات، فإن امتلاك مثل هذه الشهادات، يعود، عند سوسيولوجي إعادة الإنتاج، إلى الثقافة التي يكتسبها الفرد من وسطه الأسري، أكثر مما يعود إلى عمله المدرسي بمعناه الخاص. هاهنا يتأصل النقد الشهير للإنشاء في التعليم الثانوي: أليس صحيحاً أن التربية البورجوازية تتيح، على نحو أفضل، النجاح في هذا التمرين، أكثر مما يتيح التطبيق المضني لقواعد مكتسبة بالتعلم؟ يحمل الإنشاء بمفرده، في هذا المنظور الذي يشجب فيه نظام مخادع لنقل المعرفة، عاهات المدرسة الرأسمالية: يتوقف النجاح فيه على الاستفادة من رأسمال ثقافي أكثر من توقفه على القيام الفعلي بتعلم ما.

ثم إن امتلاك «طريقة وجود» *Habitus*، [أي] استعدادات [مستبطنة]، وأشكالاً للسلوك والتصرف، قد يظهر أفيد، في قاموس الاعتراف، والمهنة، والتصنيف الاجتماعي، من امتلاك الدبلومات. فلا يمكن لرأس المال «المستدمج»، الذي يشكل جزءاً من الشخص في شكل طبيعة، إلا أن يكون أفيد، لأنه يزود الفرد بأسلحة للمنافسة، مع جعله في منأى عن المقارنة، وضحية هذا الميكانيزم هي، في كل الأحوال، ما يسميه بورديو «العمال الصغار للمعرفة»، ذلك الذي اجتهد في المدرسة، ولكن ذلك لم يقلل من إقصائه منها. في استطاعة مالك الرأسمال الثقافي أن يحرز الهيمنة الرمزية، لأنه يعرف ما ينبغي معرفته عن الكيفية التي ينبغي معرفته بها، وذلك ما سماه بورديو «الثقافة المشروعة»، التي ترجع إلى الاعتراف الذي يحصل بين زملاء نخبة قررت بنفسها وضعها الاجتماعي...

لا مجال لإنكار ملاءمة هذا الشجب والتنديد، خاصة في السياق الذي صيغ فيه، وهو سياق حقبة كانت فيها الصعوبات الاجتماعية والأسرية التي تواجه التلاميذ، قليلاً ما تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير نتائجهم المدرسية، وكان فيها التلاميذ الفاشلون في

3- نحيل هنا على مقال بورديو «الحالات الثلاث للرأسمال الثقافي» الصادر في مجلة:

Actes de recherche en sciences sociales, n° 30, 1979, p. 3-6.

دراستهم يوجهون، دون رحمة أو تردد، إلى التعليم التقني، الذي تقوم فيه الشعب بدورها كاملا في الانتقاء أو الاصطفاء الاجتماعي... فقد كان يمكن لهذا التنديد، بإبرازه لتناقضات المنظومة المدرسية للجمهورية [الفرنسية]، أن يفتح تفكيراً في الوسائل التي تتيح للجميع، أي كيفما كان منطلق الفرد المعني، أن يصلوا إلى ثقافة، ومعرفة مشروعة، ومفيدة في آن واحد؛ ولو تحقق ذلك لترتب عنه إعادة فتح ورش أغلق منذ نهاية القرن التاسع عشر، وهو ورش تحديد الغايات الخاصة لتعليم ديمقراطي، وتحديد مضامينه، وخطواته البيداغوجية.

غير أننا لا يسعنا، اليوم، إلا أن نلاحظ أن محاكمة المعرفة هي التي فتحت يومئذ. فقد اختزلت المعرفة في هذا التحليل، وردت إلى وسيلة للحصول على فائض قيمة رمزي، ووسيلة لصراع الطبقات، لا يمكن لقيمتها أن تكون، حينئذ، إلا نسبية، وعلامة للاعتراف الاجتماعي، أو عملة نقدية للتبادل داخل العلاقات الاجتماعية. الأسوأ من ذلك أن المعرفة تنقص من قيمة مالكتها إن كانت معرفة مدرسية، ومفصولة عن ثقافة بورجوازية. إضفاء النسبية على المعرفة، متضمنة في فكرة الثقافة المشروعة: تكافئ المشروعية موقعاً مهماً. من الممكن التساؤل، حينئذ، ماذا سيحدث لو حصل تغير في السمات المميزة للهيمنة؟ ألا يمكن أن نتخيل عالماً لا يعود فيه [أدب] «بروست» و«ستندال» قادراً على أن يمنح أي شكل من أشكال المشروعية؟ أي يعني ذلك أن هذين الكاتبين لا تعطى لهما قيمة من قبل نخبة بورجوازية إلا لأن معرفتهما كانت تشكل في لحظة تاريخية معينة معياراً للتمييز؟ لم يتناول «بورديو» هذه المسألة بصورة مباشرة، مع أن هذا الاحتمال يمكن تصوره.

انتقد هذا الإرث ذو النزعة النسبية من قبل «جان - كلود ملنر»، أو من قبل «جاكلين دو روميللي»، بكيفية مغايرة⁴.

إن المشكلة لا تكمن في أن التلاميذ ينمون أشكالاً للثقافة والتنشئة الاجتماعية ذات طابع ارتكاسي بالنسبة إلى عالم الكبار، وإنما تكمن في أن هؤلاء الكبار يستحوذون

4- MILNER, Jean-Claude, *De l'école*. Fayard, Paris, 1984; DE ROMILLY, Jacqueline, *L'enseignement en détresse*. Julliard, Paris, 1984; MICHÉA, Jean-Claude, *L'enseignement de l'ignorance*. Climats, Paris, 1999 et BARROT Adrien, *L'enseignement mis à mort*. Librio, Paris, 2000.

على تلك الأشكال باسم الفكر النقدي، وباسم إنكار الدور التربوي للصغار، وترتيب تفضلي للقيم. إن ثقافة «الشبيبة» لا تستوجب اعتبارها، من حيث المبدأ، أكثر اتساما بالمشروعية من سابقتها. في وسعنا التأكيد على أننا هنا أمام قالب تفرغ فيه النقاشات المتكررة حول دور المؤسسة المدرسية، وحول التربية، بصفة أعم؛ وهو أمر يتأكد أكثر بمقدار ما أن الورش الذي فتحت، على وجه الاحتمال، هذه الأطروحات السوسيولوجية، ظل إمكانية افتراضية لم تستكشف. ما المعرفة؟ وهل هي مفيدة، وبأي معنى؟ هل يسهم ذلك في تكوين الفرد؟ وأي فرد؟

إنها أسئلة كثيرة، استبعدتها، بصورة دائمة، سوسيولوجيات الإنتاج، بل إنها أصبحت من المحرمات [الطابوهات]؛ وذلك إلى حد أن فكرة النسبية، التي طبقت أول ما طبقت على الثقافات المختلفة عن الثقافة الغربية من أجل إعادة تقييمها، أصبحت، من الآن فصاعدا، مطبقة على إنتاجات ثقافتنا الخاصة. حقا، يمكن أن يعترض معترض، بأن بعض التغيرات قد حصلت فعلا [في ثقافتنا]، وأن مثل ذلك التشاؤم ليس مناسباً. ينبغي، إذن، تسجيل ذلك. وهذه أيضا مناسبة لذكر حصيلة لإرث [سوسيولوجيا] إعادة الإنتاج، وضعها سوسيولوجيون معاصرون، وخاصة «برنار لاهير».

توجهت البيداغوجيا، أولا، في اتجاهات، يمكن تعيين إحداثياتها بسهولة، من أجل مكافحة الفشل المدرسي. ويقوم أول نوع من الحلول في التشكيك في المعايير، ووضعها موضع التساؤل؛ وهكذا استطاعت أشرطة الرسوم الثابتة أن تكتسب وضع موضوع بيداغوجي، باسم الفائدة التي يجدها فيها التلميذ، وباسم إعادة تقييم الثقافة الشعبية العامة بالنسبة إلى ثقافة الصفوة الخاصة. ويشكل تفريد التعلم، الذي هو مثال أعلى لا يتحقق إلا بصورة تقريبية، حلا آخر؛ لم يعد التعلم يريد أن يكون قالبا، إنه يريد أن يحترم اهتمام الطفل وإيقاعاته، وسيكولوجيته... وهناك حل أخير ارتسمت معالمه في تطور الديدماكتيك. فقد حدد الأخير موضوعه في الكيفية التي يتعلم بها التلميذ؛ ويرمي إلى بلوغ معقولة كلية في خطوات التعليم، وشفافية معرفية، على أساس أن المساواة تفترض أن تكون في تقاسم العقل، وفي استعماله.

ينبغي أن يكون في وسعنا تحليل الأسئلة الإبيستيمولوجية، والأخلاقية، التي تطرحها هذه الاختيارات المختلفة؛ هل هناك انسجام بين النمو الفردي وبين الانتظارات

الاجتماعية؟ هل هناك سبيل واحد لبلوغ الحقيقة؟ ندع هذه التساؤلات جانبا، لكي نورد الحصيلة، ذات السمة السياسية الغالبة، التي وضعها «برنار لاهير» : إنه يرى أن الاهتمام المشروع بالنزوع نحو العدالة والمساواة داخل المدرسة، أسهم، على نحو ينطوي على مفارقة، في إدخال اللبس والغموض في وظيفة المدرسة ؛ هل في هذه العدالة والمساواة يوجد الدواء الأخير لتلك المشكلات؟ لقد تضرر التفكير البيداغوجي، كذلك، من هذا النزوع إلى العدالة والمساواة داخل المدرسة، ما دامت مسألة اللامساواة قد حُجبت مسألة المعرفة. يرى برنار لاهير أن هذه السوسيولوجيات وعدت بوعود لم «تف بها»، وأن تشييد خطاب بيداغوجي لم يساعد على طرح التساؤل الذي كان يفرض نفسه حول الممارسات المدرسية للتعليم. لنعد استشهدا بليغا أخذه «جي فانسان» عن «برنار لاهير» : «ما كان ينبغي لمسألة علاقة الطبقات الاجتماعية بالمدرسة أن تؤدي إلى محو الممارسات المدرسية للتعليم، والمعارف المدرسية، والعلاقات مع هذه المعارف بما يطبعها من اختلافات، والعلاقات البيداغوجية - وهي علاقات سياسية ومعرفية على نحو لا ينفصم - التي تنتظم انطلاقا من هذه المعارف، إلخ»⁵.

هكذا عادت مسألة المعرفة، التي بخستها سوسيولوجيات الإنتاج، بكيفية منطقية جدا، في شكل العلاقة مع المعرفة.

العلاقة مع المعرفة : أهي مشكلة بيداغوجية، أم مشكلة اجتماعية؟

نددت سوسيولوجيات إعادة الإنتاج بضروب الظلم والحيث في المنظومة المدرسية، دون أن تقدم وسائل لإعداد رؤية نظرية أو تطبيقية عما يمكن أن يكون تقاسما ديمقراطيا للمعرفة. قدم «برنار شارلو»⁶، وهو يسجل الطريق المسدود الذي تمثله نزعة نسبية ترفض للتعليم المدرسي كل قدرة ما خلا إتاحتها [الحصول على] مهنة، أو [مشاركة] في سباق الأوسمة والألقاب (cursus honorum) في مجتمعاتنا الغربية، قدم اقتراحا يقضي بزحزة المشكلة ونقلها إلى جهة العلاقة مع المعرفة. بدلا من أن تكون المعرفة

5- VINCENT, Guy, L'éducation prisonnière de la forme scolaire. PUL, Lyon, 1994.

ذكره برنار لاهير في مقاله :

«سوسيولوجيا التربية وغموض المعارف» مجلة 15, 1999, n° 4, Educations et sociétés,

6- CHARLOT, Bernard, Le rapport au savoir, éléments pour une théorie, Anthropos, Paris, 1997.

مجرد عنصر من عناصر ميكانيزم التنافس، فإن من الممكن أن تحتفظ بوظيفة تحريرية، شرط أن يكون لها معنى بالنسبة إلى الفرد الذي يتعلم. على هذا النحو أعيد تقييم العلاقة البيداغوجية، وبإمكان المدرسين أن يجدوا في هذا الرفع المجدد من قيمة العلاقة البيداغوجية معالم موجهة جديدة.

على أن ثمة نظريات أخرى، لها طبيعة تجعلها تعتدل في الآمال التي تعلقها على هذا الاشتغال على المعنى، وعلى تحويل مركز التفكير والتأمل إلى العلاقة أستاذ-تلميذ. يزعم سوسيولوجيو وسائل الإعلام، أن الأمل في التنظيم العقلاني للتربية، الذي يبرر وجود المدرسة، لا يمكن أن يستمر في مجتمع تسيطر عليه وسائل الاتصال الموجهة للجماهير. فلن يكون في إمكان المدرسة، فيما يرون، أن تصارع ما يحصل خارج المدرسة من تربية [أخرى] مغايرة تماما. يبين هذا النوع من التحليل، على العكس من ذلك، الصعوبات الجديدة التي تواجه بناء علاقة جديدة مع المعرفة. ويحسن بنا، قبل أن نتوغل في فحص شروط «العلاقة مع المعرفة» في الوقت الحاضر، أن نفحص مكتسبات هاتين المنهجيتين.

يؤكد «برنار شارلو» أن الدراسات السوسيولوجية المتعلقة بإعادة الإنتاج، كان لها صدى بادي التناقض في عالم التعليم : فلقد شايع المدرسون بكثافة أطروحات هدامة للمدرسة. لا شك أن هذه الأطروحات كانت تندد بـ «مؤسسة سيئة»، كان المدرسون يظنون أنهم يفسخون تضامنهم معها، لصالح «مؤسسة حسنة» يأملونها أو يحلمون بها، لصالح مدرسة للشعب ومحررة، أي لصالح مثل أعلى خيب آمالهم في تحقيقه، ويمكن لإصلاحات أن تحققه. يعارض التحليل الذي يقترحه «برنار شالو» للفشل المدرسي بمفردات العلاقة مع المعرفة، هذه النظريات التي لم تستطع أبدا أن تحدد «النقص» الذي تحط منه لدى الأوساط التي سميت، بعدم تبصر في بعض الحالات، أوساطا محرومة.

لنكتف بتعداد النقاط المفاتيح في هذه المقترحات : يحذرنا برنار شارلو من اختزال دور الأسرة في موقعها المحدد بمفردات صنف اجتماعي - مهني ؛ إن للوضع الاجتماعي، بالفعل، تأثيرا إحصائيا في الأفراد، لكن لا يتعلق الأمر بحتمية حقيقية. لا بد أن يؤخذ في الحسبان، أيضا، تاريخ الفرد، وتفرد. وهذا يتطلب، أخيرا، اعتبار «المعرفة....» التي يشكلها المعنى الذي يعطى من قبل هؤلاء الأفراد لمسارهم، ولوقعهم، ولخصوصية نشاطهم في اكتساب المعرفة. توحى هذه النقاط المختلفة بوجوب العودة إلى تصور للتعليم

كان قد أعدده فلاسفة العصر القديم، وقد سبق أن أعاد التحليل النفسي تحقيقه، ألا وهو: التعلم بوصفه تحقيقاً لرغبة الذات. إن ضروب النقد المنصبة على النظام المدرسي لا تستطيع، في آخر المطاف، أن تتخيل فعل التعلم إلا مختزلاً في إطاعة الواجب.

تقود هذه المبادئ إلى إعادة اعتبار الذات، التي هي موضوع البيداغوجيا، بعد أن طردها السوسولوجيا بدعوى كون الذات مختركة بحتميات اجتماعية. لقد أرسى اعتبار الفردية، وقدرة الذات على بناء وعيها لنفسها ولسارها، وهو شرط مسبق لكل مشروع، لقد أرسى ذلك أسس علاقة بيداغوجية جديدة، دون تغيير غايات المدرسة. يتعلق الأمر في العمق، بالقيام، انطلاقاً من كل طفل، بإعداد جواب على السؤال الذي ذكرناه سابقاً: لماذا نعرف؟

إن الجواب الذي يقترحه «برنار شارلو» لـ «أزمة» التلقين أو نقل المعارف، لهو أفضل جواب يمكن الإتيان به، من زاوية نظر بيداغوجية؛ ولا يخطئ المدرسون الذين يجدون فيه تبريراً جديداً لوظيفتهم. إن المطالبة بتحقيق العدالة بواسطة المدرسة، التي ندد «برنار لاهير» بطابعها الخادع، قد عوضت، على هذا النحو، بمطلب بناء المعنى، أملاً في دفع التلميذ إلى التقدم بالنسبة إلى نفسه؛ أما التكيف والتقدم الاجتماعي، فيأتيان بوصفهما زيادة تضاف إلى ما عنده، دون حاجة إلى جعلهما هدفاً مباشراً للدرس والتعلم.

لكننا، مع ذلك، نتساءل: هل الخروج من مأزق سوسولوجيا إعادة الإنتاج مضمون على نحو تام؟ إنه مضمون، على وجه اليقين، إذا بقينا داخل إطار المدرسة، ووضعتها أساساً لها في أن المعرفة وسيلة للتحرر والانعقاد. غير أن تحليلات حديثة العهد، نبهتنا إلى أن الفرد إذا كان يمكن أن تكون له علاقة إشكالية مع المعرفة، فإن الأمر يكون كذلك أيضاً مع المجتمع. إن علاقة المعرفة ليست مع الأفراد، بل مع المجتمع: فموقع المعرفة قابل للتغير. لا بد لنا، إذن، بالنظر إلى ما سبق، أن نتساءل، في أي سياق ثقافي أوسع يدعى الطفل إلى بناء علاقته مع المدرسة ومع التعلم. والحال أننا، كما يقال، في مجتمع الإعلام. فمن المشروع أن نتساءل عن التأثيرات التي يمكن أن تكون لهذا المجتمع في إمكانية التعلم نفسها.

التربية ووسائل الإعلام

صدر في أمريكا، سنة 1982، كتاب تمثيلي لسوسولوجيا وسائل الإعلام، ولكنه كتاب

مجدد بالنسبة إلى فرنسا، عندما ترجم، سنتين بعد ذلك: إنه كتاب «لم تعد توجد طفولة»، «لؤلفه نايل بوستمان»⁷. وقد تبنى بعض أفكار هذا الكتاب، كتاب «لكارل بوبر»، ترجم مؤخرا، بعنوان «التلفزيون، رهان للديمقراطية»⁸. سعى الكتاب الأول إلى مواصلة نظرية «فيليب أرييس» حول التغييرات التي لحقت وضع الطفل في الثقافة الغربية، ويوضح الاقتناع الذي دافع عنه المؤلف منذ أمد طويل، وهو أن التعليم في العصر الراهن، صار فعل مقاومة بالنسبة إلى التأثيرات المدمرة التي تحدثها وسائل الإعلام والإشهار. أما موضوع الكتاب الثاني، فيقوم، بالأحرى، في دق ناقوس الخطر، في وجه ما يسميه انحطاطا رهيبا للتربية الأسرية والمدرسية. لكنهما يلتقيان معا في تحميل المسؤولية الكبرى لوسائل الإعلام في تغيير شروط التعليم.

إن الفكرة الرئيسة في هذه التحليلات، هي أننا لم يعد في استطاعتنا، اليوم، الدفاع عن كون التربية متقاسمة بين الأسرة والمدرسة. لقد استولت وسائل الإعلام، وبخاصة التلفزيون، على الحياة الأسرية، ويفرق تطورها الطفل، على نحو متزايد، في بحر ثقافة لاشخصية، ورسائل ليست موجهة إليه، وإنما توجه إلى مستهلك مجرد، مع اضطلاع الإشهار بالدور الذي نعلمه في تنمية «الإعلام». يتحدث «كارل بوبر»، في هذا الصدد، عن تربية سرية: إن وسائل الإعلام تربى، لكنها لا تقول ذلك.

وكان يمكن لهذا التنديد أن يكون غير ذي أساس، لو كان لا يرمي إلا إلى إبراز نقص مضامين التلفزيون، أو الإنترنت. غير أن «نايل بوستمان» يذهب أبعد من ذلك، ويرى أن هناك إفسادا للديمقراطية، لكون الرسائل تبلغ، بكيفية «مساواتية» لكل فرد، يكون مقصودا أكثر على قدر ما يكون وحيدا أو منعزلا، سريع التأثير، ومفتقرا لاستقلاله، وذلك هو حال الطفل، بمجرد ما يفوض الأبوان الكلام اليومي [مع الطفل] لوسائل الإعلام. ويرى «كارل بوبر»، من جهته، أن التلفزيون أو ألعاب الفيديو، تقوم بنشر أخلاق ضمنية، هي أخلاق المصلحة الخاصة أو النزعة الفردية الأنانية، وشرعية العنف، والجنس المرنكتي.

انطلاقا من ذلك، بسط «نايل بوستمان» فكرة أن العلاقات بين الصغار والكبار قد تكون

7- POSTMAN, Neil, *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York, 1982.

الترجمة الفرنسية

8- *Il n'y a plus d'enfance*, Autrement, Paris, 1984. Anatolia, Paris, 1994.

متأثرة تأثراً عميقاً بهذه الموافقة الصامتة على التربية بواسطة وسائل الإعلام. إن العلاقات بين الصغار والكبار كانت، منذ العصر القديم، إن شئنا أن لا نرجع إلى عصور يطغى على معرفتنا لها الظن والتخمين، مرتبة في مراتب متفاوتة: حتى حين لا يكون ثمة شك في أن بعض الراشدين فاسدين، فإن من المسلم به أن الطفل يكون في وضع القاصر، وأن الراشد يفترض فيه أن يمارس عليه سلطة. ذلك هو شرط كل نقل أو تلقين، تعلق الأمر بالمعرفة أو بالتجربة. ومن الشروط الراهنة للتربية، التي لم يسبق مثلها في التاريخ، أن تجعل هذه العلاقة لاغية وباطلة. ففي وسع الطفل المعرض لتنقل الرسائل أن يظن أن في إمكانه أن يعرف كل شيء. وقد يظن الراشد الذي يواجه الرسائل نفسها، أنه لا يملك أي شيء يعلمه للطفل. والأعمق من ذلك أن الأسرة صارت مجتمع أفراد متساوين، يتساكن فيها أناس من أعمار مختلفة، لكن وضعهم متساو، وذلك لتلبية الحاجات اليومية. يستند «نايل بوستمان»، في إثباته لموقفه، على «فيليب أرييس». فهو يرى أن الفصل بين الأطفال والراشدين، الذي تقوى منذ عصر النهضة نتيجة لتقدم المدرس، ربما يميل إلى الاختفاء، فيختفي معه شعور الطفل بواجب التعلم لكي ينمو.

ميزة هذه النظريات في أنها تبين أن من المحتمل أن لا تحصل العلاقة مع المعرفة داخل المدرسة فقط. إنها تذكرنا بأن التربية هي، كما قال «دوركهايم»، ظاهرة شمولية. فهي توحى بما يناضل أصحابها من أجل تحقيقه، وهو أن استعمال أفضل، بل مراقبة لوسائل الإعلام، قد تتيح للمؤسسة التعليمية أن تستعيد وعيها بذاتها، وتتيقظ. هل يمكن لهذا الموقف الارتكاسي أن يكمل البيداغوجيا، في أفق استرجاع هذا «البديهي» المتمثل في إمكانية التعلم التي كنا نتحدث عنها في البداية؟ ففي استطاعة المدرسة، أيضاً، أن تدعم المدرسين، والراشدين عموماً، في محاولاتهم مقاومة الاكتساح الإعلامي، من أجل تلقين فكرة المعرفة ذاتها، بوصفها واقعا خارجا عن الذات، وغريباً عن استمتاعها المباشر، وموضوعاً لعمل نوعي مخصوص، من أجل نيل فوائد مؤجلة.

على أنه ما يزال ينبغي علينا مواصلة تأمل فكرة كون التربية ظاهرة شمولية. رأينا أن غياب معنى المعرفة قد يكون عائقاً للتعلم؛ ورأينا، أيضاً، على نحو أعمق، أن نقل المعرفة وتلقيها يمكن أن يصطدم بعالم صار فيه نقل المعرفة نفسه مشكلاً. من الممكن أن نجد لأزمة نقل المعرفة عاملاً ثالثاً. فلقد ظهر، بالفعل، لفظ جديد في لغة التربية، في

هامش النظريات المتعلقة بالمنظومة المدرسية، ما دام قد قدم ضمن أفق تكوين الراشدين أو الكبار؛ إنه لفظ التعلم مدى الحياة. أليس هناك مفارقة في الحديث عن تعلم مدى الحياة، بعد جرد للعوائق التي تقف في وجه اكتساب المعرفة؟ توجد هذه المفارقة، في الحقيقة، في الواقع نفسه. إننا نعيش في عالم تتعايش فيه أزمة نقل المعرفة مع الحضور الكلي لفكرة التعلم في عالم الشغل، وفي عالم الراشد. لهذا، أيضا، صلة بالسياق الذي يؤمر فيه الشباب بالتعلم، ويقاومون [ذلك]. ألا يؤدي موقف كهذا بطبيعته إلى تغيير تمثل [الكيفية] التي ينبغي أن يستعمل بها الشباب؟ أليس هناك انقلاب غريب في هذا المطلب المتعلق بكون التعلم لا نهاية له، بينما يجد فاعلو المنظومة التربوية عناء في تحقيقه في بدايته؟ هذا السبيل المفتوح للتأمل هو الذي سنستكشفه في آخر المطاف.

التعلم مدى الحياة

حتى لو أرادت الشببية التعلم، كما أكد ذلك «برنار شارلو»، فإن قوة رفض التعلم ظهرت مثيرة للبلبل بدرجة كافية للتشكيك في مشروع التربية، وفي المدرسة. فالأسئلة جديدة: «ما معنى المعرفة؟ باسم ماذا قد يعقد شاب علاقة مع المعرفة؟»، ولم تعد تلقى جوابا جماعيا، وهو شرط مسبق للتعلم الفردي، كما يبين ذلك سوسيولوجيو وسائل الإعلام. يبين تحليل مملكة وسائل الإعلام التجارية أن السلطة أو الهيبة تتراجع، تحت تأثير تلك الوسائل، وأن الشروط السيكلوجية للتعلم تتغير وتتبدل. وربما تساءلنا عما إذا كانت المعرفة لا تزال قيمة معترفا بها من قبل مجموع الناس.

على أننا نستطيع، أيضا، أن نتساءل عما إذا لم تكن المقاومة الضعيفة التي تقابل بها المعارف في الواقع الفعلي، سوى مؤشر على سبب أعمق، [هو] عجز الراشد عن فرض نفسه بوصفه مربيا، وكذا عجز الطفل عن اتخاذ موقعه بوصفه متلقيا لتربية، في ارتباط بالعلاقة الجديدة مع المعرفة التي أخذت تظهر. ترافق هذه العلاقة مشروع تعميم التعليم، وتوزيعه على المسار المهني برمته، بل حتى على حياة الفرد، دون أن تحتفظ المدرسة بالتعلم للطفل أو للشباب. نريد أولا وصف هذا المشروع، في ذات الوقت الذي نستخلص فيه بعض النقاط الرئيسية لمذهب يشكل مرجعا ضمينا لكثير من الخبراء في ميدان التربية والمدرسة، على الرغم من أن الموطن المفضل لهذا المذهب هو التكوين المهني للراشدين، وفي المقاولات.

يمكن الرجوع، خاصة في العالم الأنجلوساكسوني، إلى مؤلفات عديدة، ودقيقة، حول هذه المسألة. على أن الخلاصات العملية التي تتوصل إليها قريبة، مع ذلك، مما يقترحه كتاب متواضع في مدى أهميته النظرية، ولكنه نموذجي في نظرنا؛ إنه كتاب «هيلين تروكمي-فاير»، «إعادة ابتكار فعل التعلم»⁹. إن هذا النوع من الأدبيات لينشر، بالفعل، يقينيات موجهة إلى جمهور تكون المتطلبات الأكاديمية لديه ضعيفة، ولكنه يطالب مع ذلك بكتابات تعطي لنفسها قيمة علمية. قد نعيب على هذا الكتاب سطحيته. ولكن ذلك لا يقلل من كونه كتابا تمثيلا لتأثير الأفكار الأنجلوساكسونية، ولتلقاها في فرنسا. لذلك فإننا نهتم به من حيث هو، بالأحرى، عَرَضُ دال، وخزان إيدولوجي للمفردات الاصطلاحية، بدلا من الاهتمام به من زاوية دحض حججه، عن طريق استخراج عدد من المبادئ التي تنظمه، والتعليق عليها.

أنا موجود، إذن أنا أتعلم : فعل التعلم خاص بالكائن الحي. يتحدد مفهوم الاستعدادات للتعلم الموسع والفعال مدى الحياة (apprenance)، الذي هو «تراث البشرية» غير المعترف به من قبل المدرسة، بوصفه «المهنة الوحيدة المستدامة في الوقت الحاضر». يمكن لمثل هذه الفكرة أن تدعم بفلسفة أفلاطون، أو بالبيولوجيا المعاصرة. تتركز هذه الحجج، التي تعتبر متقاربة، بفكرة وجود أساس علمي للكلمات التي تلقى. وسوف يتطلب التنديد بالتقريبات التي تستند إليها الخطوات المنهجية أن يحدد بدقة ما تقصده البيولوجيا الراهنة بـ «تعلم»، على سبيل المثال، وأن تحدد كذلك الشروط التي تكون ضمنها مقارنة مفاهيم بيولوجية مع مفاهيم أفلاطونية ممكنة. عندما يصف البيولوجيون واللاهوتيون تطورات التكيف التي تحققها عضوية حية مع محيطها، هل يكملون، بذلك، نظرية تنبؤية، لكنها قبل - علمية، قد تكون هي نظرية أفلاطون؟ لا شيء أقل يقينا من ذلك؛ وعلى أي حال، فإن هذا المشكل لم تتناوله «هيلين تروكمي - فاير». يفترض هذا النوع من المؤلفات، ضمنا، أن هذا التقارب هو واقع مكتسب، ويستخلص منه نظرة إلى العالم، ترسم حدودها بمفردات اصطلاحية من أصول متنوعة. يتعلق الأمر هنا بتصوير لبرالي، متطرف للتعلم، مؤسس على الحرية وتحقيق الفرد لذاته، ومحاط بإطار الخطاب العلمي،

9- Paris, Editions de l'organisation, 1999. Autres ouvrages : *J'apprends donc je suis*. Editions de l'organisation, Paris, 1987, et *Apprendre aujourd'hui*, Cheminement, Paris, 1994.

والتحكم التقني. لذلك، مثلما تجند النظريات العلمية أو الفلسفية، على قدر تقاربها، لصالح فكرة أن الاستعدادات للتعليم الفعال والموسع مدى الحياة هي خاصية بيولوجية مميزة، فإن خطابا سياسيا يقول بالحرية المطلقة (*libertaire*)، ويوجه ضدا على المدرسة، هو خطاب مترابط مع هذه الحجج.

إن فعل التعلم، الذي هو نشاط الإنسان العارف، قد صودر من قبل المدرسة (وفقا لخلاصات علم الأحياء، وعلم الحفريات، وعلم النفس الذهني). تمارس المدرسة عنفا «مرادفا للسجن»، وتقنع الذوات بأنها لا تستطيع أن تتعلم، فتعارض بذلك مع «قوانين الكائن الحي». وهي توجد «حين تكون عضوية حية معاقة عن حمل طاقتها، أو قدرتها الكامنة الخاصة، على النمو، والتحول، والتكيف، ومن ثم على الاستعداد للتعليم الشامل مدى الحياة. والواقع أن أشد أشكال البطالة خداعا لهو شكل البطالة المعرفية»¹⁰.

هناك مفهوم مستعار من العلوم البيولوجية يلخص هذه الفلسفة (وهي أن المجتمع يخضع للقوانين ذاتها التي أوضحها البيولوجيون)، وهو مفهوم التنظيم الذاتي : تقوم العضوية الحية التي تتعلم تبعا للمحيط، بإبداعها لذاتها. ويحدد نقل هذا المفهوم إلى العلاقة البيداغوجية دور المدرس (أو الشريك في التربية، الذي يجب أن يكون لديه «دفتر تحملات»)، باعتباره إرشادا، وتوافقا، وتوسطا، مع اعتبار تصورات كل طرف حول ما هو «التعلم». يتعلق الأمر بفك العزلة عن فعل التعلم وكسر «طوقه المدرسي»، والوقوف ضد بيداغوجيا «تشتغل بالتعليمات»، ويعتبرها الجميع حكما مسبقا تتقاسمه الأغلبية.

النتيجة المستخلصة من هذا النقد، هي أنه ينبغي إعادة صوغ الإشكالية التربوية : ينبغي، من جهة، أن يعاد للتعليم الشامل طابعه المستدام ؛ وهذا يعني التخفيف من زمن التعلم [داخل المدرسة] في حياة الفرد نفسها ؛ وينبغي، من جهة أخرى، أن توضع في خدمة هذا التصور العام للتكوين، الذي يقوم في الاستثمار الأمثل لمواردنا، تقنيات هندسة المشاريع، التي تتيح استعمال هذه الموارد على أحسن وجه، في منطلق التعليم أو التكوين بمعناهما الخاص.

10- TROCMÉ-FABRE, Hélène, *Réinventer le métier d'apprendre*. Editions de l'Organisation, Paris, 1999, p. 34.

لابد أن نضيف أن مكتسبات علم الاجتماع، وتحليل وسائل الإعلام، قد أعيد، أيضا، استعمالهما من قبل «هيلين تروكمي - فابر»، عندما انشغلت بتفسير ما يحبس شهية التعلم داخل المقاولات: هوس الفعالية والنجاعة، والأعضاء الحسية الاصطناعية (تلفزيون)، والعمل الآلي الذي ينسي اليد، وإقامة الحواجز بين التخصصات، إجحافا في حق «التفكير الحي»، اعتياد الرؤساء على اعتبار أن من يتلقى التكوين له وضع التعلم... ويقوم الحل المقترح في الإعلاء من شأن شكل بديل من الثقافة، مقطوعة الصلة بهذا الإرث السلطوي لنقل معارف متحجرة وتلقينها، ثقافة سوف تكون، في ما يقال، امتدادا للحياة، ونتيجة لسيرورة تنظيم ذاتي: وكما أن الدماغ نتاج للتطور، فإن الثقافة تنشأ من تفاعل الأفراد، والتواصل هو «إعادة تنظيم داخلي لعضويات حية، تسعى للحفاظ على فضاء من الدلالات المشتركة، مدة زمنية معينة»، والحفاظ على هويتها بتصحيح الاضطرابات. هكذا، يشكل تعلم التعلم مهنة في قمة الجودة، توفق بين التعلم والحرية، والنمو الشخصي، وبين الطبيعة والثقافة.

لا غرابة إذن في أن يعرف الرهان النهائي على النحو التالي: «كيف نعيش معا؟»؛ وإذ يسهم كل عنصر في «تطور المنظومة برمتها»، فإن تعاون كل اللحظات هو الضامن لتقدم آت، ولـ «نمو» البشرية الذي يقتضي «الذكاء الجمعي». ثم إن هذا «العيش معا» يكشف حدود النزعة اللبرالية لدى المؤلف: فمن الواضح أن الـ«معا» يسبق العناصر التي تؤلفه، ويشير في ذهن صيغة جديدة لـ«لجماعة المغلقة» لدى «برجسون»، أكثر مما يشير فيه المثال الأعلى التحرري. فالمناهج المطلوبة، إذن، هي العمل في مجموعات، مدعوما بتقدم التكنولوجيات الجديدة. أما دور واضعي التصورات البيداغوجية، فهو ضمان وجود «تدفق للمعاملات [الصفقات]». وعلى هذا يصير التواصل، في آن واحد، أخلاقا وسياسة. إن الفرد في هذا العالم الجديد لا يكون أبدا راشدا أو كبيرا: إذ هو ملزم دائما بالتعلم، يظل بين الأمل في تأهيل أو اعتراف بتعلماته، وبين الخشية من عدم التكيف مع التغير المحيط به. وليس لهذا المثال الأعلى المغربي بشدة (إذ كيف يمكننا رفض أفق التعلم مدى الحياة؟) سوى صلة ضعيفة بالمثل التي يدعيها. وما كان يمكن للفلاسفة القدماء الذين كانوا يريدون تعميق التباعد عن المظاهر، وعن ضجيج الكلمات اللامجدية، أن يتعرفوا في هذا المثال الأعلى على أنفسهم.

ربما يراودنا الظن بأن نظرية من هذا النوع تنطبق على عالم المقاولات، وليس لها، من

ثم، سوى صلة ضعيفة بتربية الطفل. هذا غير صحيح على الإطلاق. ولو شئنا لأوردنا أمثلة متعددة على تغلغل هذه الأفكار في مؤلفات بيداغوجية، بل حتى في النصوص الرسمية.

لنأخذ الاستشارة الوطنية [في فرنسا] حول الثانويات، والتقرير الذي نتج عنها: «ما هي المعارف التي ينبغي تعليمها في الثانويات؟»¹¹. قدم الأساتذة في ذلك التقرير باعتبارهم «مصاحبين للتعليم»، يتوجب عليهم أن يصاحبوا كل واحد من التلاميذ في طريقته المختلفة في التعلم. ووقع التأكيد، في هذا التقرير، على التعاون بين التلاميذ، وهو ما يمكن اعتباره صدى للمذكرة الإخبارية المذكورة سابقا. الليسيه «محل - مورد» لم يعد في حاجة إلى أن تضاف إليه بنيات مثل القاعات الاجتماعية - التربوية، ما دام الليسيه، قبل كل شيء، محلا للتنشئة الاجتماعية، يتيح الوصول إلى ثروات المحيط المباشر، أو الأبعد». ويفترض في هذا أن يشجع التضايف بين المواد الدراسية، مع تفضيل «الموضوعات المركبة» على المواد الدراسية التقليدية، من أجل تحديد مضامين التعليم.

تزداد نجاعة هذه الرسالة بقدر تقديمها في شكل «توريق العجين» (*feuilletage*)، تتعايش فيه مرجعيات متعددة، ومستويات متعددة من القراءة. وفي وسع القارئ المتواضع الاطلاع، أن يتعرف في هذه المثل العليا على التربية الحديثة، التي صيغت في بداية القرن العشرين من قبل «أوفيد ديكرولي»، على سبيل المثال. فنقد المدارس المغلقة والمفصولة عن العالم. ورفض التربية المعيارية والسلطوية، وتجارب العمل في مجموعات، والمناهج الفعالة، كان كل ذلك موجودا سلفا في تلك التربية. والواقع أن التربية الحديثة، متى لم تختزل إلى مجموعة من الإجراءات، يمكن الدفاع عن اشتغالها على مثل عليا أخرى غير فلسفة «التعلم مدى الحياة». ولعل ما ينبغي على البيداغوجيين ومنظري التربية أن ينظروا فيه باستعجال، لهو التحديد الدقيق لما ينتمي أو لا ينتمي إلى هذه الفلسفة نفسها، وراء مفردات اصطلاحية متطابقة، وذلك انطلاقا من أن التفكير في مناهج التربية القابلة للتطبيق على الأطفال، مستعمرٌ، إن صح التعبير، ببناء المفاهيم، وبلغة الأدبيات الناتجة من ميدان التربية الدائمة.

11-« *Quels savoirs enseigner dans les lycées?* ». Rapport final du Comité d'organisation de la consultation, Lyon, le 11 mai 1998.

لا جدوى في التشبث المتصلب بالتنديد بالمناهج «الجديدة»، التي اشتهرت بكونها مسؤولة عن انحطاط العلاقة التربوية. إن هذا النوع من التفسير ينطوي على المخاطرة بحجب واقع آخر. فقد شهد العصر الحاضر، بالفعل، حصول زحزحة عميقة لتمثل التربية وممارستها: فبينما كانت النظريات التربوية «الحديثة» تضع الطفل في قلب الانشغالات، نجد أن مفهوم التعلم، وليس مفهوم الطفل، هو الذي صار يتصدر المشهد: فقد جعل التعلم نصيبا للراشد ليس فقط بوصف التعلم قدرة، وحقا، بل بوصفه، أيضا، واجبا، موصولا بواجب آخر منسجم معه، وهو عدم التعلق بتخصص معين، ولا بمهنة واحدة، بل ولا بهوية واحدة، ما دام يمكن لمعرفة من المعارف أن تندمج في شخصية الفرد. المطلوب الذي يصدر عن هذا المجموع هو التواصل، بغض النظر عما ينبغي نقله عبره، ما دام أن ذلك لا يمكن أن يكون. من حيث المبدأ، إلا حالة مؤقتة للمعارف، والأشخاص، والتنظيمات... فالتواصل هو الأمر المطلق، في هذه الأخلاق البيولوجية، التي تقضي بالتكيف، والتطور، والتحول، بصورة دائمة، على أساس أن الخير المشترك هو هذه «الثقافة المشتركة» المنبثقة من «تيار متدفق». لا جدوى في السخرية من هذه المفاهيم غير الدقيقة؛ ربما يوجد وراء الحجج تغيير للعلاقة بين الفرد والمجتمع (ومن ثم تغيير للمواطنة). ينتظر من الفرد أن يكون لنفسه هوية تتمثل في التعلم. وإذا صار هذا الفرد «متعلما» أبديا، ومحترفا لذلك، ويستدمج التحديد الجديد للـ«مهنة»، فإنه لم تعد له علاقة خارجية مع المعرفة، تلك العلاقة الخارجية التي يمكن لها، إذا ما تمثلها، أن تثريه. وحين تمد ثقافتنا المنتمين إليها بهذه التربية «الشاملة» التي لم يبتغها أحد، أفلا تجعل الفرد، بذلك، مشبعا بالافتناع بأن التعلم لا صلة بتكوينه، وإنما له صلة بحصوله على الشغل؟

في هذا السياق فإن التذكير الذي قدمه «أندريان بارو» في كتابه الأخير المخصص لمشكلات التربية في الوقت الحاضر، بما يصنع الموقع الخاص للتعليم، يكتسي كامل معناه. فني وسع الأستاذ من حيث هو أستاذ، كما يقول، أن يفرض على التلاميذ الإنصات إليه، لأنه يضع بالخطاب نفسه الذي يوجهه إليهم حدا لـ«ثرثرة أناه الخاص»¹² إن هذا الجهد شرط لتعلم قول «أنا»، بالنسبة إلى التلاميذ كما بالنسبة إلى الراشد الذي فعل ذلك قبلهم. إن مصدر الصعوبات التي تعوق حاليا هذا النوع من العلاقة، يوجد،

12- BARROT, Andrien, *L'enseignement mis à mort*. Op. cit., p. 37.

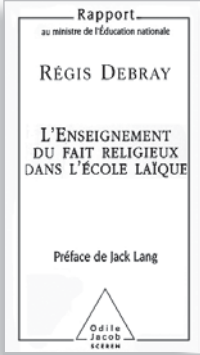
جزئيا على الأقل، في التشكل الجديد الذي حاولنا وصفه. فحيث لا يعود ثمة تلاميذ، بل متعلمون فقط، لا يمكن أن يكون ثمة أساتذة. إن المكونين، وهم المختصون في الوساطة، لدى «المتعلمين»، بين «أناهم» بالأمس وبين «أناهم» في الغد، ينكرون قدرة هؤلاء المتعلمين على قول «أنا». فالمكتسبات التي جنوها من تجربتهم وتاريخهم، تلك المكتسبات التي لا بد لها أن تعبر عن نفسها، لا تؤخذ في الاعتبار إلا لكي تلغى على نحو أفضل. إذا كان التواصل الدائم من أجل ضمان التوازن المؤقت في التعامل أو عقد الصفقات (إذ لم يعد في استطاعتنا أن نتحدث عن معرفة أو عن حقيقة)، يصنع هؤلاء المتعلمين الأبديين، فهل ما زال في وسع ذلك إتاحة إقامة علاقة تربوية؟ لم يعد أمام الصغار والكبار إلا أن يصيروا متساويين، قابلين لاستبدال بعضهم ببعض، أمام هذه الهيمنة التي يتمتع بها التعلم؛ وإذا لم نستطع أن نرى في هذه الشروط ما يمكن أن يشكل نموذجا بالنسبة إلى الطفل في علاقته مع المعرفة، فإننا لا نستطيع، بقدر أكبر، أن ندرك ما الذي يخول للراشد الدائم التعلم، الذي تطارده إعادة تكوين ذاته، أن يجيز لنفسه أن يعلم الطفل شيئا ما...

تدريس الشأن الديني في المدرسة اللائكية¹

ريجيس دوبريه

ترجمة محمد الحداد

جامعة منوبة - تونس



يمثل تقرير الفيلسوف الفرنسي «ريجيس دوبريه» مثالا لمحاولة حجاجية تأسيسية للدفع نحو تدريس الأديان في المناهج الدراسية الحكومية، وإقناع المتشككين من اللاهوتيين والعلمانيين على حد سواء. كتبه صاحبه سنة 2002، بتكليف من وزير التربية آنذاك (جاك لونغ). ثم اعتمد هذا التقرير كوثيقة توجيهية في الإصلاحات التي قامت بها وزارة التربية الفرنسية لبرامجها الرسمية، بغية تحقيق المزيد من الانفتاح على التعددية التي أصبحت تميز المجتمع الفرنسي، وقد ترتبت عنه عدة نتائج مثل إدخال الإسلام في برامج التاريخ بعد أن كان شبه غائب عنها، وتخصيص حصص للتعريف بالثقافة الإسلامية كي يطلع الشباب الفرنسي على الإسلام ويتفادى الأحكام المسبقة التي حملها الأسلاف. تأمل المجلة من خلال عرض هذا النص على القراء أن يفتح المجال لمناقشات جادة حول الموضوع المطروح وأن يهتم ببعده الكوني، إذ أنه لا يخص الأوروبيين وحدهم ولا يقف عند حدود مجتمع بعينه، ولا يمثل تحاملا على دين من الأديان أو ثقافة من الثقافات.

1- تقرير الفيلسوف الفرنسي ريجيس دوبريه هذا مكتوب بأسلوب غير مألوف في التقارير الرسمية، وهو يعكس جزئيا الأسلوب الشخصي وطريقة كتابة صاحبه، لكننا نعتقد أيضا أنه كتب بهذه الطريقة لأنه يتناول موضوعا شديدا الحساسية لدى النخبة الفرنسية المتمسكة باللائكية. وقد تعرض لانتقادات لاذعة واتهم بالأس بمبدأ اللائكية الذي هو مبدأ دستوري وجمهوري وتاريخي في فرنسا. فقراءة التقرير باللغة الفرنسية وفي السياق الفرنسي يجعل القارئ أكثر تفتنا للمراوغات المفهومية والأسلوبية التي توصل إليها الكاتب ليقتحم قلاعا شديدة التحصين في فرنسا، وهو أمر لا يمكن أن تعكسه الترجمة. من ذلك مثلا استعمال كلمة «ديني» بدل «دين» (مفهوم قد يحيل على اللاهوت) أو «ظاهرة دينية» (مفهوم قد يتخذ معنى وضعاني صرف). لكن المثال الأهم هو عبارة (fait religieux) وهي عبارة رئيسية في التقرير، ولا يمكن أن تترجم ترجمة دقيقة إلى اللغة العربية، بل إنها لا تجد لها مقابلا دقيقا في بقية اللغات الأوروبية، لذلك نرى غير الفرنسيين يتركونها بصيغتها الفرنسية في كتاباتهم.

فكلمة (fait) لا ترادف كلمة «ظاهرة»، كما هو الغالب في استقبال علماء الاجتماع، ولا ترادف كلمة «حدث» المستعملة في التاريخ، لأن «دوبريه» يرى، وهو على حق، أن الاختصار على الأحداث الموضوعية لا يكفي لتفسير عمق القضايا الدينية، ولا ترادف كلمة «شأن» كما هي مستعملة مثلا في قولنا «وزارة الشؤون الدينية»، لأن شأننا وشؤوننا تعني مجرد ما يترتب على الدين من تنظيمات وترتيبات إدارية، ولا ترادف كلمة «قضية» أو قضايا لأن المقصود ليس بالضرورة التأملات الفكرية والنظرية حول الدين.

فكان كلمة (fait religieux) تعبر عن خصوصية فرنسية ناتجة عن خصوصية اللائكية الفرنسية التي لا يوجد لها أيضا مقابل في بقية اللغات، إلا عندما تترجم صوتيا عن الفرنسية (العلمانية مختلفة جزئيا عن اللائكية وهي المقابل لكلمة sécularisation وليس لكلمة laïcité). ويدفعنا هذا الوضع إلى تعريب كلمة fait إما بشأن أو بظاهرة أو بحدث حسب ما يبدو لنا الأقرب من سياق استعمالها.

1- أية انتظارات؟

في الظاهر يبدو الإجماع قائما. فالرأي العام الفرنسي يتفق في أغلبه على قبول فكرة تدعيم دراسة الديني في المدرسة العمومية. ولا يفصح عن هذه الرغبة لمجرد ضغط الأحداث الصادمة أو إتياع موضة (صرعة) فكرية عابرة.

فقد عرضت الأسباب العميقة لهذه الرغبة منذ سنوات 1980-1990 في مناسبات عديدة ومن زوايا مختلفة، وطرح تطوير مقارنة معقلنة للأديان بصفتها شأنا حضاريًا، وقد جاء تقرير رئيس الجامعة «جوتار» سنة 1989 معبرًا عن هذا المنحى. إنَّ استدلالات المدافعين عن هذا المنحى معروفة. فهي تشير إلى الخطر المتعاظم لشغور جماعي وانقطاع في سلسلة الذاكرة الوطنية والأوروبية؛ فغياب حلقة المعلومات الدينية تسقط مفهومية العديد من الآثار، بل تسقط فائدتها من الأصل، مثل لوحات «شارتر» و «الصلب» لـ «تنتوري» و «دون جوان» لـ «موزار» و «البوز النائم» لـ «فكتور هيغو» و «الأسبوع المقدس» لـ «أراغون»، وتشير إلى التسطيح والمسخ للذين يلحقان بمحيطنا اليومي عندما يصبح «التثليث» محطة ميترو وأيام الأعياد والعطل والفصح والسنة السبتية مجرد صدف في الروزنامة. تشير كذلك إلى خشية الانحلال الجماعي لقيم التضامن المدنية، لأن أحد أسباب هذا الانحلال هو الجهل بماضي معتقدات الغير وتضخم ما نحمله حوله من صور نمطية وأفكار مسبقة، وتشير إلى البحث عبر كونية المقدس وما يتضمنه من ممنوعات وإباحات عن رصيد من القيم الموحدة تكون قادرة على التهيئة القبلية للتربية المدنية والتخفيف من آثار انفجار الضوابط، وذلك مثل التنوع غير المسبوق للانتماءات الدينية في بلد متميز بالهجرة المفتوحة من حسن الحظ على أفق فسيح.

إنَّ الكثيرين يشعرون بالتخوف من أزمة أسرية واجتماعية وأخلاقية، ومن تصاعد الظلاميات واليأس والتعصب، ومن الشعور بالخيبة والضياع. ليس هذا مجال الحكم على شعور التخوف بالصحة أو الخطأ، لكنه شعور موجود يضاف إليه عامل من الصنف البيداغوجي. لقد انهارت أو تآكلت الأطر القديمة لانتقال المعاني والقيم فيما بين الأجيال مثل الكنائس والأسر والعادات والسلوك الحضاري، فأصبح التعليم، وهو جزء من الخدمات العامة، مطالبا بالاضطلاع بالمهام الأولية للتوجيه في الزمان والمكان نظرا لكون المجتمع المدني فقد القدرة على القيام بها. فهذا الانتقال في المهام وهذا التحول للفضاء الخاص إلى مدرسة العموم قد

ولد ريجيس دوبريه بباريس سنة 1940. التحق بمدرسة المعلمين العليا (أولم - باريس) سنة 1960. ونال شهادة التبريز في الفلسفة سنة 1965. بعد مغامرته السياسية-العسكرية في أمريكا اللاتينية ما بين 1965 و1972، عاد إلى باريس سنة 1973، ليكلف بمهمة بديوان رئيس الجمهورية فرنسوا ميتران. نال شهادة الدكتوراه عن رسالة تحمل عنوان «حياة وموت الصورة : تاريخ النظر في الغرب». أسس، وأدار مجلة «دفاتر الميديولوجيا» منذ سنة 1996، ثم مجلة «ميديوم» (منذ سنة 2005).

إلى جانب كتاباته الأدبية والفلسفية، واهتماماته بقضايا الصورة ووسائل الإعلام الحديثة، أولى ريجيس دوبريه اهتماما خاصا للمعتقدات الدينية وأشكال حضورها عبر التاريخ وفي المجتمعات المعاصرة. من إصداراته في هذا المجال بالتحديد :

- Dieu, un itinéraire, 2001

- L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, 2002

- Le feu sacré : fonction du religieux, 2003

- Les communions humaines : pour en finir avec «la religion», 2005

برز منذ حوالي ثلاثين سنة في ظرفية شهدت تراجع الاهتمام بالدراسات الإنسانية الكلاسيكية والاختصاصات الأدبية، وشهدت تفوق الإعلام البصري وتوزعا ديمغرافيا جديدا في المؤسسات [التعليمية]، وشهدت كذلك نمطا من المقاربة التقنية الشكلانية للنصوص المدرسية والآثار [الثقافية]؛ همشت قليلا أو كثيرا اختصاصات المعنى القديمة (الأدب، الفلسفة، التاريخ، الفن). إن المؤسف أن تزامن هذه العوامل في نفس الفترة قد جعل الوضع عسيرا.

إنّ «الجهل الديني» الذي يثار باستمرار لا يمثل قضية في ذاته (أمام تمثال العذراء «لبوتسالي» يقول أحد الشبان : من هذه المرأة؟) إنه جزء وأثر من «جهل» عام ومن ضياع شفرات التذكر، وهي ظاهرة تعصف بكل أنواع المعرفة وطرق العيش وأساليب الإدراك، وقد تفتنت إليها التربية الوطنية منذ أمد بعيد لأنها كانت تقف في

الصف الأول من المواجهة وتحاول أن تسد الثغرات. فليست القضية أن يعامل الشأن الديني معاملة خاصة وأن يمنح امتيازات، إنّما القضية أن يمنح التلاميذ زادا معرفيا يمكنهم من البقاء متحضرين وقادرين على ممارسة حقهم في الحكم الحرّ بدل أن يخضعوا كلياً للشئاني «استهلاك/إعلام». وليست القضية أن يعاد الربّ إلى المدرسة، وإنّما أن يمدد المسار الإنساني ذو الشعب المتعددة، لأنّ التواصل التراكمي الذي ندعوه ثقافة هو الذي يميّز جنسنا الحيواني عن بقية الحيوانات التي كانت أقل حظا منا. إنّ تراث الأديان ومستقبل المجموعات الإنسانية يركبان نفس المركب، ولن نتمكن من دعم دراسة الديني دون دعم الدراسة عامة.

هنا يمكن لتاريخ الأديان أن يضطلع بأهميته التعليمية كاملة، باعتباره وسيلة لربط المدى القصير بالمدى الطويل، ولاستعادة الروابط والإحداثيات الخاصة بالبشرية، مما يسعى الفضاء السمعي البصري إلى فسحه تحت ضغط الآني المتكرر. ذلك أن ما ندعوه - خطأ على

الأرجح - جهل الأجيال الجديدة، هو في الحقيقة ثقافة أخرى يمكن أن نعرّفها بأنها ثقافة الامتداد. فهي تمنح الأولوية للفضاء على حساب الزمان والمباشر على حساب التواصل، متوسلة في ذلك أفضل ما توفره التكنولوجيات (الانتقال بين القنوات، طقوس النقل المباشر والحّي، التوظيف الحيني والرحلات فائقة السرعة). يترتب على هذا الأمر توسع مذهل للأفق وتراجع حادّ للتسلسل التاريخي، إنه انقباض للبسيطة وانسحاق للتقويم. إننا نتخلى عن التاريخية بنفس السرعة التي ننتقل فيها من مكان إلى آخر. أليس العلاج الناجع لانخراط التوازن بين الفضاء والزمان، وهما الضابطان الأساسيان لكل وضع حضاري، هو إبراز سلاسل النسب وتعميق الأحداث الأكثر اضطراباً؟ كيف يمكن أن نفهم أحداث 11 سبتمبر 2001 دون فهم الوهابية وتيارات التفسير القرآني وتحولات التوحيد؟ كيف نفهم التمزقات اليوغسلافية دون فهم الانقسامات المليّة القديمة في منطقة البلقان؟ كيف يمكن فهم موسيقى الجاز والقسّ «لوثر كينغ» دون الحديث عن البروتستانتية والكتاب المقدس؟ ليس تاريخ الأديان مدونة لذكرات الطفولة الإنسانية، ولا مجموعة غرائب مقبولة أو مردولة. تاريخ الأديان يؤكد أن الأحداث (مثل تفجير برج التجارة العالمية) لا تفهم بعمق إلا بالتعمّق في زمنيّتها، ويساهم ذلك في تنسيب الانبهار بالصورة لدى التلاميذ والتخلص من أسر الدعاية واللاهتان الإعلامي، فيمنح هؤلاء التلاميذ وسائل إضافية للخروج من سجن الحاضر والقيام بعودة إلى الماضي، ثم عودة عن معرفة إلى عالم اليوم. إننا ننأى بمقصداً حينئذ أن يكون مشروع «إعادة تسليح أخلاقي» أو تقديم حدّ أدنى روحاني مضمون أو التعلق بحنين لطيف وأبوي للماضي.

إنّ المعنيين بالقيام بهذه الجهود هم أساتذة الآداب واللغات، لأنهم الأقدر على تفسير مختلف استراتيجيات الخطاب والطرق المختلفة للتعبير لدى الكائن البشري حسب أن يكون مقصده عرض إيمانه أو وصف أحداث أو تقديم أفكار. ولا يمكن أن تعامل كل طرق التعبير بنفس الكيفية؛ والمعنيون هم أيضاً أساتذة الفلسفة الذين يدفعهم البرنامج الحالي وأفكارهم الخاصة إلى تفسير الفوارق بين العلاقة السحرية والعقلية والدينية بالعالم؛ والمعنيون هم أساتذة الفنون لأن دراسة الأشكال والرموز والتمثيلات تدفعهم حتماً إلى الاحتكاك بالثقافات الدينية؛ وهم أساتذة التاريخ والجغرافيا (بما أنّ خريطة العالم المعاصر لا يمكن أن تفهم دون الإحالة إلى الهيكليات الدينية للفضاءات الثقافية). هؤلاء جميعاً معنيون بنفس الدرجة.

2- أية مقومات؟

لقد تحققت خطوات مهمة، خاصة منذ سنة 1996، عندما وضعت التوجيهات الجديدة والجيدة لبرامج التاريخ والفرنسية (السنوات السادسة والخامسة والثانية والأولى)، ولم يعد ممكناً أن نزعّم مثلاً أنّ الإسلام غائب من برامج التدريس، فهذا الزعم يخالف الحقيقة. مع ذلك، فإن محاولة التعمق تؤدي إلى انهيار الوفاق. ذلك أنّ التوتّر يظل قوياً كلما طرح موضوع الطرق والوسائل المستعملة لإدخال القضايا الدينية في تعليم خال من كل طابع ديني. والانتقال من إعلان النوايا إلى تحديد طرق العمل يوقظ على التّو الاتهامات القديمة. فهناك حذر متبادل، كان يفترض منطقياً أن ينقض بعضه بعضاً، لكنه التقى ليساهم نفسياً في تضخيم الكبت.

فمن الجهة اللائكية، نسمع تنديداً مستتراً أو صريحاً بحصان طروادة الذي يخفي عودة التعليم الديني إلى المدرسة، وبالحيلة الأخيرة التي ابتدعها التبشير المتآكل، بل إنّ البعض يتحدث عن حملة بابوية لاسترجاع أوروبا ولقاومة العلم وعودة السحرة. لقد تعددت الأصوات التي تحذر من كون الذئب قد أصبح داخل الزريبة. يضاف إلى ذلك معطى يتعلّق بالتخوّف المشروع من أن ينتقل الصدام بين المجموعات العرقية والدينية إلى قلب المدرسة وتطرح أسئلة تنمي الغضب بين كل الأطراف، الملحدين وغيرهم. من هنا نفهم ردّ الفعل الذي يقول: «نحن لسنا هنا لتقديم التعاليم الرسمية للأديان».

من جهة رجال الدين والمؤمنين، يحدث أن يحصل التنديد بحصان طروادة من صنف آخر، أي التشويش الذهني والنسبوية ذات النزعة الاحتقارية، عندما تعرض المعطيات جامدة وتفسخ الحدود بين الأصل والنسخة وبين «الدين الحق» و«الأديان الباطلة». كيف يمكن فصل الأحداث عن تأويلاتها التي تمنحها المعنى؟ هل يمكن أن نحوّل التزاما يعيشه المؤمن من أعماق نفسه ويتماهى بشخصه إلى مجموعة من الملاحظات الخارجية الباردة؟ كأننا بذلك نحوّل الموسيقى إلى مجموعة من النوتات المكتوبة على قطعة ورق أو نطلب من الأعمى أن يحدثنا عن الألوان.

لا تخلو هذه الاعتراضات من الوجهة، لكنها تستند جزئياً إلى بعض سوء الفهم أو الخلط الذي يجدر رفعه أولاً قبل المرور إلى الأشغال التطبيقية.

إنَّ أوَّل ما يطلب التوضيح هو أنَّ تعليم الشأن الديني ليس تعليما دينيا. والمدافعون عن الفكر الحرّ والمدرسة الإدماجية يعرفون الفروق التي سأحدث عنها، لكن التذكير المعروف يزيده معرفة وتأكّدا.

أ - لا يمكن لأحد أن يخلط بين التعليم الرسمي للديانة (catéchisme) والإعلام بمعطيات الديانة، ولا أن يخلط بين مقترح الإيمان ومقترح المعرفة، ولا بين الشهادات والعروض، وأخيرا لا يمكن أن يخلط بين إبستمولوجيا الوحي وإبستمولوجيا العقل. فالعلاقة التقديسية بالذاكرة إنّما تهدف إلى تعزيز الإيمان، أمّا العلاقة التحليلية فهي تهدف إلى تعزيز المعرفة. النوع الأوّل من يفترض التعليم سلطة وحي لا شبيه له يعتبر منحة متعالية تديرها المؤسسة الدينية، فلا تغيب هذه السلطة حتى لو جاء الخطاب في شكل استدلالي وتعليمي. أما النوع الثاني من التعليم، فيعتمد مقارنة وصفية قائمة على الأحداث والمفاهيم المتصلة بالأديان الحاضرة في تعدّدها، من الشرق الأقصى إلى الغرب، دون رغبة في تبجيل دين على آخر. فليس من صلاحيات الجمهورية أن تقوم بالتحكيم بين المعتقدات، بل هي تعتمد مبدأ المساواة المبدئية بين أصحاب المعتقدات المختلفة والمليدين والأدريين، وأولى طبعا المساواة المبدئية بين الطوائف المختلفة.

ب - يمثل «البحث عن المعنى» واقعا اجتماعيا لا يمكن للتربية الوطنية أن تكون المضطلع الوحيد به، لكن لا يمكن أيضا أن نتنازل للأديان باحتكار هذه المهمة كي نلبي الطلبات الاجتماعية معتمدين الحلّ الأكثر يسرا (لنلاحظ أنّ كلمة دين ظهرت متأخرة وأنها متشابهة الدلالة وغير مناسبة للحقائق التي تسميها). ليس للأديان حصريّة ولا تفوّقا بصفة قبلية في مجال معالجة التخوفات الميتافيزيقية للإنسان المترتبة على علاقته بالزمن والعالم والسلف. فمنذ ثلاثة آلاف سنة، يعمل الحكماء والفلاسفة وأصحاب المعارف والفنون على البحث في العلاقات التي تربطنا بضوابط وجودنا دون الإنصات حتما إلى ما يأتي من «الصفة الأخرى».

إنّ الإجابات غير الدينية على الأسئلة التي يطرحها الموت وأصل الكون ومصيره، تساهم مساهمة قوية في تكوين المعنى. والتذكير بهذا الأمر البديهي لا يصرفنا عن إدراك حقيقة أنّ الناس يعيشون ويتقاتلون من أجل الرموز وباسمها، وهي حقيقة صالحة للأمس واليوم، وستكون صالحة على الأرجح في المستقبل أيضا (إذا اعتبرنا المراحل المتتالية لتاريخ العقلية مراحل متراكمة هيكلية في النفس الإنسانية الجمعية وليست مراحل متعاقبة يلغي اللاحق

منها سابقه). كذلك يتصارع البشر من أجل صور وإعلانات، وينزلون بالملايين للتظاهر من أجل الثقافات واللغات والأديان والهويات والمكاسب التراثية (لقد رأينا تجسيميا لذلك في باريس عند الصراع حول قانون المدارس). والفضاء الرمزي في ذاته هو الذي يتعين على المدرسة أن توسّع التفكير فيه والنقد، خاصة عبر تعليم الفلسفة، وهو يشمل القانون والأخلاق وتاريخ الفن والأسطورة. كيف يمكن رسم المغامرة المتواصلة للحضارات دون إدراك الآثار العميقة التي تركتها الأديان الكبرى²؟ لابدّ من القيام بجهد في هذا الاتجاه، لاسيما وأن الاقتصاد والتكنولوجيات الجديدة والإحالات إلى المؤسسات الاقتصادية والتسيير الاقتصادي تفرض نفسها على التلاميذ بصفاتها الأفق الوحيد المتوفّر أمامهم.

ج - إنّ إبعاد الشأن الديني عن المكان المخصّص لنقل المعارف نقلا عقلانيا وعموميا ومراقبا يضحّم من المصاعب بدل أن يساهم في تذليلها. فسوق الخرافة، وكذلك الصحافة والنشر، تعمل من تلقاء نفسها على تضخيم الاتجاهات العرفانية واللاعقلانية، أفلا يجدر بمدرسة الجمهورية أن تعمل على تعديل الكفّة أمام الإعلام والدجالين والنزوات الطائفية؟ تجاهل الأمر ليس حلاً. إنّ مفكّر «رودان» (النحات : Rodin) الذي يدفع الكتاب المقدس برجله تعبيرا عن عدم الاكتراث (موضوع صورة كاريكاتورية) ينسى أنّ الكتاب المقدس لن يضيع بسبب ذلك في الطبيعة أو أنه لن يختفي بذلك عن أنظار كل الناس. سوف تلتقنه القراءات الأصولية وتستعمله لمغالطة شبّان لم تقدّم لهم إضاءات صالحة حوله. وقد قام الدليل على أنّ المعرفة الموضوعية والسياقية بالنصوص المقدسة وبالتقاليد الدينية تدفع العديد من الشبّان المتطرفين إلى رفع وصاية أولئك الذين قادوهم إلى التطرّف ؛ وكثيرون منهم جهلاء وعديمو الكفاءة. إنّ ممثلي الطوائف الدينية الأكفاء يدركون هذا الأمر بوضوح. ويجدر أن نتجه أيضا إلى المؤمنين المتحفّظين لنذكرهم ببديهيّات من نوع آخر كي نحقق التوازن بينهم والفريق السابق.

د - لا تناقض بين خطاب العالم وخطاب الشاهد، ولا بين خطاب يرنو إلى الموضوعية وخطاب يرنو إلى الإيمان، بشرط أن يتواجدا معا ويزدهرا في نفس الوقت (هذا ما يسمح به مبدأ حرية العقيدة وخاصة وجود كليات اللاهوت، والبعض منها تابع للدولة مثل كليتي

2- تربط الرواقية مثل البوذية، أو الأفلاطونية مثل فلسفة سبينوزا، الأنا بالمجموع وبالزمان. لكن الرواقيين لم ينشئوا هياكل ولم يؤثروا في توزيعنا للسنّة الشمسية. نقرّ نحن الغربيين بوجود فكر رواقى، وهذا أمر جيّد، لكن هناك كاتدرائيات ويوميات وشأن يهو - مسيحي مشترك بين المؤمنين وغير المؤمنين لا يمكن إبعاده من مجالنا العملي دون أن نبعد عن ميدان الحقائق.

منطقة أُنَاس والموزيل). فمن الممكن إذن أن يتعايش الخطابان لدى بعض الناس (يمكن لمفسّر النصّ المقدس أن يكون نقدياً ومنظماً في فكره). والإيمان والمعرفة لا ينتهيان إلى نتيجة متعادلة. فلا بدّ من التمييز بين الديني من جهة كونه موضوعاً للثقافة، والديني من جهة كونه موضوعاً للعبادة. وما هو موضوع للثقافة يدخل ضمن المهام التي عهد بها إلى التربية والتعليم، إذ عليهما أن يبحثا أيضاً في مساهمة الأديان المختلفة في التأسيس الرمزي للإنسانية. وما هو موضوع للعبادة يطلب إرادة شخصية تمارس في إطار جماعي غير إطار المدرسة. إنّ كيميائ الألوّان لا تلغي تاريخ الرسم، والتركيب الكيميائية للماء لا تنفي التقديم الذي تعرّف به محطات المياه المعدنية نفسها، ولا تنسي صدق طقوس الماء في الذاكرة. واللائكية لا تهتمّ إلا بما هو مشترك بين الجميع، أي الآثار الواضحة لمختلف المعتقدات الجماعية حول العالم التي يشترك فيها البشر، دون أن تتدخّل فيما هو مشترك بين البعض فقط، أي التجارب الحميمة.

هـ - تتطلب الأخلاق المهنية للمدرس أن يضع جانباً عقائده الشخصية أثناء الدرس، وتطبق هذه القاعدة سواء تعلّق الأمر بالمعتقدات في الفلسفة أو معتقدات المنظومات الاجتماعية في التاريخ. فهناك فارق بين الحديث عن عقيدة معينة والعمل على نشرها والدعاية إليها. والمدرسون مهباؤون لممارسة هذه العملية الدقيقة التي تعرض دون تسطيح وتفسّر دون حطّ بقيمة الشيء المفسّر، وترغب دون الظهور بمظهر الحريص على الشيء. إنهم متدربون منذ عهد بعيد عبر ممارستهم للاختصاصات المدعّوة بالأدبيّة على التوفيق بين القرب للفهم والابتعاد للنقد وبين المعرفة بالشيء واتخاذ مسافة منه، سواء كان الشيء الدروس نصوصاً أو حضارات أو أفراداً. ولا بدّ من إحداث ديداكتيك لعلوم الأديان تكون قادرة، بفضل الخبرة البيداغوجية، على تحقيق المطلوب. صحيح أنّ عرض السياق التاريخي دون المناخ الروحاني الذي كان يحيط به يتضمن خطر إفراغه من روحه. وعلى العكس من ذلك، فإنّ عرض الحكمة خارج السياق الاجتماعي الذي أنتجها يتضمن خطر المخادعة. التجريد الأول يحوّل علوم الأديان إلى شكل يشبه علم الحشرات أو «متحف غريفان». والتجريد الثاني يولّد شيخ الطائفة أو فرقة «معبد الشمس». نحن نراهن على طريق ثالثة هي الإعلام بالأحداث لتشكيل دلالتها، وهي طريقة مألوفة في نظامنا المدرسي منذ أكثر من قرن.

و - تشير العديد من المؤشرات إلى أن الجهل الديني يشمل المؤسسات الخاصة ذات الانتماء

الطائفي والمؤسسات الحكومية [اللائكية]. تشير العديد من المؤشرات إلى أنّ هذا الجهل سببه مستوى الدراسات وليس الأصل الديني للتلاميذ أو انتمائهم الأسري. ولم تعد المدارس الكاثوليكية مجرد «قلاع للإيمان» كما كان الأمر سابقا. فالدعوة إلى أن «تهتم كل طائفة دينية بشأنها» تبدو بعيدة عن الواقعية؛ والتعليم الخاص [الديني] والعام [اللائكي] يواجهان نفس المشاكل والثغرات ولا يكادان يفترقان إلا في قضية الانتماء الاجتماعي للتلاميذ.

3- أية إكراهات؟

يدفع الحذر اللائكي وتضخم المواد المدرسية إلى اتخاذ الخيار الذي اقترحه، أي استبعاد أن توجد مادة مستقلة لدراسة الشأن الديني تضاف إلى مراحل التعليم الثانوي. صحيح أن تاريخ الأديان هو مثل تاريخ الفنون أو تاريخ العلوم والتقنيات، فهو قابل أن يمثل اختصاصا قائما بذاته في التعليم العالي وفي البحث العلمي، وقابل لأن يستقل بنفسه مثل التاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الوسائط. أما في المدارس الثانوية، فلا يمكن له أن يشكل مادة مستقلة. فينبغي أن يعهد بتدريس الشأن الديني إلى مدرسي الاختصاصات الموجودة حاليًا. على أن تتم مصاحبتهم [بيداغوجيا] وأن تقدم لهم المساعدة ليتمكنوا من النجاح في مهمتهم.

لا يمكن للمدرسة أن تأخذ على عاتقها كل القضايا الاجتماعية المطروحة في فترة تمرّ فيها بأزمة نموّ: تضخم أعداد التلاميذ، كثرة النشاطات، ثقل الجداول الزمنية، تراكم البرامج. فالاتجاه اليوم هو نحو التخفيف وليس زيادة مادة جديدة، والمدرسون يشكون من ثقل البرامج الحالية وصعوبة إيصال المعلومات في أوساط مدرسية شديدة التباين. إننا سنقضي على تاريخ الأديان لو وضعناه مادة مستقلة في التعليم الثانوي لأنه لن يحظى في هذه الحالة إلا بتوقيت هامشي ولن تتجاوز قيمته درس الموسيقى الذي أصبح هامشيا كما نعلم.

ثمّ إنه يخشى على الأمد البعيد أن يترتب على غياب مناظرات منتظمة (الإجازة، التبريز أو الكفاءة في التدريس)، وغياب هيئات مستقلة للتقييم المعرفي (المجلس الوطني للجامعات) أن يحلّ القساوسة محلّ المدرسين اللائكيين. إذ سيقتراح حينئذ الالتجاء إلى متدخلين من خارج النظام التعليمي تعويضاً عن نقص المدرسين، فينتدب هؤلاء من بين حاملي

شهادات الجامعات اللاهوتية المثلين لمختلف الطوائف الدينية، وسيقع الاحتجاج بتأهل هؤلاء لتدريس هذه المواضيع وقديم خبرتهم بها. وإذا حصل هذا فإن «جيل فيري» (Jules Ferry) سيصبح غريبا في المدرسة الحديثة التي أنشأها.

لا يبقى من حلّ حينئذ إلا أن نوظف المواد الموجودة بأن نقرب بين الاختصاصات الحالية، ثم نوّفر خاصة الإعداد اللازم للمدرسين الذين سيضطلعون بالأمر. ينبغي أن نوّفر هؤلاء التشجيع والتأهيل الفكري والمهني ليوافقوا قضايا حساسة تتعلق بالهوية الأكثر عمقا للتلاميذ وأسرههم. فهم سيعالجون موضوعا بالغ التعقيد (وهو أكثر سخونة من الناحية الاجتماعية بالمقارنة بتاريخ العلوم أو الفنون)، فلا بدّ أن يكونوا قادرين على تخفيف التوتر حول الموضوع وكبح النزوات، بل قد نتجرأ ونقول إنّ عليهم أن يحولوه إلى موضوع عادي دون أن ينزعوا عنه أهميته.

لا ينجح تكوين المكونين في هذا الموضوع إلا بالتقريب بين طرفي القصص : عالم الدراسة الثانوية وعالم الجامعة، لأنّ هناك هوة تفرّق حاليا بينهما، كما تفرق بين التطور الذاتي للمعارف وعملية نشرها، وبين ثقافة «رفيعة» مخصصة بنخبة اجتماعية أو معرفية و«مستوى متوسط» يواجه رياح الإعلام وضرورة التبسيط. ألا نقرأ في كتب مدرسية لائكية عبارات جديرة بالتاريخ المقدس في القرن التاسع عشر («إبراهيم أب الشعب اليهودي» أو «المسيح مؤسس الديانة المسيحية»)؟ إنّها تبسيطات ربما لم تكن تستسيغها الخطابات الدينية نفسها في القرن التاسع عشر. لا مناص من رفع هذا التعارض المنافي لمبدأ ديمقراطية المعرفة، والذي يسيء للطرفين في آن واحد. ولابدّ من ربط أطراف علوم الأديان على التراب الوطني وفتح مراكز البحث وتمكين نتائجه من البروز للعموم، وكذلك توفير فرص التكوين لمدرسي التعليم الثانوي كي يحصلوا على تكوين مهني ممتاز، فهذه المهام الثلاث تصبح مهمة واحدة لأنها تعاضد بعضها بعضا.

4- أية لائكية؟

يضع مبدأ اللائكية حرية الضمير (الانتماء أو عدم الانتماء إلى دين معين) فوق ما يسمى في بعض البلدان «الحرية الدينية» (القدرة على اختيار أي دين على أساس الانتماء إلى دين معين). فاللائكية ليست اختيارا روحيا ضمن اختيارات أخرى، بل هي الشرط الضروري

ليتحقق مبدأ الاختيار نفسه، فالمشترك بين مجموع البشر ينبغي أن يقدم على ما يفرق بينهم. إن تمتع كل شخص عاقل بملكة التعامل مع مجموع التجربة الإنسانية يفرض مقاومة الجهل الديني وفسح المجال لدراسة أنظمة المعتقدات الموجودة. فلا يمكن الفصل بين مبدأ اللائكية، ودراسة الديني (لذلك اخترنا العنوان الذي سيأتي ذكره). بل يجدر أن نبدأ بدرس حول الأسس والضغوط التي تؤكد مبدأ اللائكية فلا نعتبر الأمر من المسلمات أو نلظنه مستتباً في السلوك الجمعي أو نفترض أن الاندفاع الحالي يزيده رسوخاً في نفوس الناس. ينبغي أن تؤكد المدرسة اللائكية إصرارها على مبدأ اللائكية وأن تفصح منذ البداية عن نظام قيمها الذي ينبغي أن يقل إلزامية عن أنظمة القيم لدى المجموعات الدينية وأن يتقدم عليها إذا اقتضى الأمر، فلا يمثل تعليم الشأن الديني استثناء أو تنازلاً أمام بعض مراكز الضغط أو تراجعاً بسبب تقدم الدعوات المخالفة. إن التمسك باللائكية شرط في تحقيق المشروع المعروض هنا (لكل معتقده، نحن نحترم معتقدك فعليك باحترام معتقدنا...).

إن المقاربة المقترحة تعمل بقدر الإمكان على فهم الدلالة الرمزية والوجودية للطقوس والعقائد لدى المؤمنين، لكنها مدعوة أيضاً إلى أن تضع لنفسها حدوداً منذ البداية. فهي لا تدعي الوصول إلى لب الإيمان العيش أو الاستحواذ على مكان المهتمين بقضاياها. وليس من مسمولاتها طرح الانخراط الشخصي في الموضوع المدروس أو العمل على معارضة هذا الانخراط. على أساس هذه الحدود الذاتية، فلا خوف على روح اللائكية لأسباب ثلاثة :

أ- إنها مقارنة تواصل «النضال من أجل العلم» الذي يحرر النفوس من الخوف ومن المسلمات، فهي تعمل على توسيع خطاب العقل إلى ميدان الخيال والرمزية دون التهرب أمام المصاعب. فاللائكية التي تتهرب من الموضوع الديني تتخلى عن جزء من مسؤوليتها. ستتغلب الأنوار على الظلمات عندما نفتح عقول الشباب على كل أنماط السلوك والثقافات كي نساعدهم على فهم العالم الذي يعيشون فيه والإرث المشترك الذي وصل إليهم. قد يتطلب الأمر مقاومة نوع من العلموية الساذجة التي تمثل المرض الطفولي للعلم المزهري، أو مقاومة نوع من اللائكية النفورة التي تمثل المرض الطفولي للتفكير الحر. إن كبت الديني وتغييبه عن التفكير ووضعه خارج مجال المتحدث عنه والمخاطرة بتشجيع النزعات الباطنية تشهد على أن جزءاً من اللائكية لا يزال مطبوعاً بظروف نشأته والنضالات التي اضطر لخوضها في الفترة التأسيسية. لكن بعد قرنين على فترة تلك النضالات، أصبحت المواقف أقل تشنجا لدى الطرفين وتغيرت الظروف التاريخية بوضوح.

ب - إنّ القواعد المهنية اللائكية هي القادرة وحدها على تفاعلي الخلط بين السلطات المعرفية بفرض الحيادية بين المدرسين ورفض العودة إلى ما دعي سابقا بـ«حرب الفرنستين» (عمل مبدأ اللائكية منذ الأصول على أن يتميّز عن المعاداة المناضلة للأديان). فتدريس الشأن الديني يذكر بالعهد الذي شهد سنّ القوانين اللائكية والجمهورية، ومنها إنشاء قسم مستقل بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا، منذ سنة 1886، مخصص لدراسة الظواهر الدينية بطريقة غير لاهوتية.

ج - إذا كانت العلمانية غير قابلة للانفصال عن منظور ديمقراطي للحقيقة، فلا بدّ أن يتمتّع الفرد بثقافة مناسبة كي يكون قادرا على المساهمة في التعالي على السلّمات وإعلاء قيمة الاكتشاف (الهند، التيب، أمريكا) والتخفيف من طوق الهوية وهو يعيش في وضع يتسم أكثر من أي وقت مضى بتفتت الشخصيات الجمعية. هذا هو طريق التقدم الحقيقي واتجاهه. تعد اللائكية فرصة بالنسبة للإسلام في فرنسا وإسلام فرنسا يعد بدوره فرصة لللائكية.

لن نتحدث حينئذ عن تحديث ديني بل عن تدفق جديد، ولا عن لائكية تعددية ومفتوحة، بل عن لائكية تعيد تأسيس نفسها في وضع اطمئنان على قيمها. إنّ ثبات مستنداتها الفلسفية لا يتعارض من حسن الحظ مع تطورها وتجدها.

لقد فرضت الظروف المضطربة لنشأة الجمهورية التغاضي المقصود عن الموضوع الديني، وكان هذا الموقف يمثل في نظر الرواد تعبيرا عن احترام المعتقدات الحميمة، وتفاعلي للفرقة التي يمكن أن تحدث بين التلاميذ. وقد تأوّل البعض خطأ هذا التغاضي المنهجي على أنه احتقار للموضوع الديني نفسه. ولربما حان الوقت للانتقال من لائكية عدم تخصص (الديني ليس من مشمولاتنا) إلى لائكية فطنة (من واجبنا فهم الديني)، فاللائكي لا يسلم بوجود محرمات أو مناطق ممنوعة على العقل. ألا يكون التفكير الحرّ والمنهجي حول الشأن الديني خارج كل تمذهب ساعة الحقيقة ومرتکز الرهان لهذا الموقف الفكري المتحفّظ؟

إنّ اللائكية متضمنة في الدستور، وهي أكثر حزما من الفصل القانوني بين الكنيسة والدولة، وأكثر طموحا من مجرد «العلمنة» (التي تنتزع القيم الدينية عن الجماعات الدينية لتوزعها بطريقة أفضل في المجتمع المدني نفسه)، وهي تعبّر عن خيارنا الوطني في شكل مبدأ كوني

قد تعتري تطبيقاته بعض المشاكل، لكنه في فرنسا هو الأكثر تقدماً بين بلدان العالم، وهو يمثل خصوصيتنا في أوروبا. أما تركيا والمكسيك، فهما حالتان لهما خصوصيتاهما أيضاً، ماضياً أو حاضراً. يلومنا البعض من أجل هذه الخصوصية، ويطالب بأن نتلاءم مع الوضع الأوروبي العام، وأن ننخرط في «النموذج الجماعي - الطائفي». هؤلاء ينسون أمرين. أولهما أنه لا يوجد في ميدان دراسة الأديان نموذج واحد بل تتعدد النماذج بتعدد البلدان. ففي إيرلندا، حيث يمجد الدستور التثليث المسيحي، أو في اليونان حيث الكنيسة الأرثوذكسية هي كنيسة دولة، يدرس الدين بصفة إجبارية وبشكل إيماني. أما في إسبانيا، فقد أصبح تدريسه اختيارياً، لكنه يحتفظ بطابع التعاليم الرسمية الكنسية، ولئن كانت الدولة هي التي تختار المدرسين، فإنّ عليها أيضاً الالتزام باختيارهم ضمن قائمة تعدّها السلطات الكنسية. في البرتغال، تتولّى الكنيسة الكاثوليكية تدريس الدين في المدارس العامة إلى حدّ الآن، رغم مبدأ حيادية الدولة الذي يعلنه هذا البلد. وفي الدانمرك حيث الكنيسة اللوثرية هي الكنيسة الوطنية، لا وجود لتعليم كنسي للدين لكن كل مرحلة من مراحل «مدرسة الشعب» تتضمن درساً غير إجباري عنوانه «التعرف على المسيحية». في ألمانيا التي تختلف فيها نظم التعليم حسب المقاطعات؛ يندرج التعليم الديني المسيحي ضمن البرامج الرسمية، غالباً تحت إشراف الكنائس، وتحتسب أعداد مادّة النقط المحصلة في الدين في الانتقال إلى مستوى دراسي أعلى. وفي بلجيكا تقدّم المؤسسات الحكوميّة الخيار بين دروس في الدين ودروس في الأخلاق مستقلة عن الأديان. الخلاصة أنّه لا يوجد نموذج أوروبي في هذا المجال، فكل بلد يتولّى إدارة ذاكرته بالطريقة التي تتناسب مع تراثه التاريخي وعلاقته بالقوى الرمزيّة.

أما الأمر الثاني الذي ينسأه هؤلاء، فهو أنّ التعليم المدعوّ بـ «الأوروبي» يمرّ في الغالب بأزمة ويخضع للانتقادات المتصاعدة لمن لا يرغبون في الانتماء إلى دين معيّن أو في حضور الدروس الدينية. ولنلاحظ أنّ منطقة الألزاس الفرنسية مازالت تحتفظ بالنظام الألمانيّ والدروس الدينية فيها إجبارية ومنظمة على الطريقة الكنسية، لكن أربعة تلاميذ على خمسة يطالبون بالإعفاء من هذه الدروس (الثلاث فقط في الابتدائي). فمن الخطأ أن نظنّ أنّ المطالبة بـ «ثقافة دينية» هي مطالبة بالدين. والخلط الحادّ بين الأمرين في الوضع الحاليّ يمثل خطراً على مشروع تدريس الشأن الدينيّ.

يمكن أن نفترض حينئذ أنّ إقامة نموذج أكثر توازناً يضمن مسافة نقدية بين التدريس

وموضوعه سيجلب اهتمام جيراننا وأصدقائنا من الأوروبيين، ويمكن أن تكون مدرستنا الجمهورية قاطرة للدفع بدل أن تكون العربة الخلفية. فهل نتحوّل من «متأخرين» في الركب إلى طليعته؟ هذه أمور واردة.

5- أية توصيات؟

يترتب على جملة المعطيات المعروضة أن نتقدّم إلى السيد الوزير باثنتي عشرة توصية مختلفة الأبعاد، لكنها مجتمعة يمكن أن تقدّم الدفع الجديد المنشود.

1- المبادرة بتكليف المفتشية العامة المعنية، وأساسا مفتشيات التاريخ والجغرافيا والآداب، بإعداد تقرير تقييمي يتعلق بالتغييرات المدخلة على البرامج منذ 1996. سيسمح هذا التقييم الأوّل الذي يمكن أن ينجز باعتماد مصالح التفتيش الجهوية بتعريف الإدارة العامة للتعليم الابتدائي والثانوي بالتجارب الحاصلة في الميدان : المصاعب التي يواجهها التلاميذ، التحفظ أو الحرج الذي يشعر به بعض المدرسين، الاختيارات المقامة داخل البرامج ؛ وسنكون قادرين من خلال هذه المعطيات على ملاءمة التعليمات والتوجيهات للظروف الواقعية.

2- يكون مجدداً أن نعيد التجانس في البرامج، خاصة في برامج التاريخ للمرحلة الثانية من التعليم الثانوي، التي تعتمد محاور ستة مترابطة بعضها البعض³. فقد كان المدرس مدعواً سابقاً إلى التخفيف من البرنامج، لذلك جعلت بعض الفصول اختيارية، مع أن المجموع ينخرط في خط ثقافي تواصلتي لا شك أنّه سيختلّ إذا غاب جزء منه. تنسحب هذه الملاحظة على العديد من الاختصاصات الأخرى. فكيف يمكن تدريس الأدب الفرنسي في القرن السادس عشر إذا كان تاريخ النهضة الأوروبية مجهولاً؟ وكيف يمكن فهم حالة الطبيعة لدى روسو أو الأوديسة الهيجلية لن لم يسمع أبداً عن آدم وحواء؟

3- من المفترض أن تعمل التوجيهات الجديدة حول المدرسة الإعدادية، وخاصة مسارات الاكتشاف (*Itinéraires de découverte*)، على تسهيل الحديث عن مسائل دينية في المرحلة المركزية (السنة الخامسة والرابعة)، على أن يحصل ذلك في شكل محسوس ومشخص

3- المواطنة الأثينية، نشأة المسيحية، المتوسط في القرن الثاني عشر، الانسوية والنهضة، الثورة التجارب السياسية في فرنسا إلى حد 1851، التحولات الأوروبية في النصف الأوّل من القرن التاسع عشر.

وفي علاقة مع البرامج المعدلة للفرنسية والتاريخ. يمنح مجالان من المجالات الأربعة المقترحة الفرصة لاقتحام هذه المسائل وهي : «الفنون والإنسانيات» و«اللغات والحضارات». فيمكن مثلا تدريس أنواع الحجّ أو طقوس التطهرّ أو مختلف الأنظمة العمرانية الدينية. ويمكن إعداد وثيقة بيداغوجية مصاحبة تدفع إلى هذا الانفتاح وتساعد عليه.

4- إلى جانب الجهود التي تبذل داخل كل اختصاص وتمثل العمود الفقري للتعليم، فمن الممكن أن نقم في المعاهد الثانوية «دروسا مشخصة مؤطرة» لنشجع على المقاربات المحسوسة والمتعددة الاختصاصات حول ظواهر دينية. سيكون مجديا أن نأخذ بالاعتبار رغبات التلاميذ وما يتوفّر من فرص (متاحف، كنائس، معابد يهودية، مساجد، أعياد دينية، الخ) كي ندرّس بطريقة مقارنة أنواع الصيام في الأديان التوحيدية أو وضعيات المرأة أو تمثيلات الألوهية بين التوحيد والوثنية، الخ. ويمكن للتعليم الفني أن يتعاقد مع التاريخ والفلسفة ويضطلع بدور محوري في طرح هذه المسائل عبر آثار هامة داخل كل تراث ديني أو عبر السينما والصورة والرقص والتربية الموسيقية ومناسبات الفرجة.

5- إحداث وحدة للمدرّسين قيد التكوين في «المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين» ؛ وهي التي عوّضت مدارس ترشيح المعلمين القديمة. ويمكن اقتراح محتويات عديدة بل كثيرة ومتنوعة، لكن يبدو أنّ أولها هي وحدة تتخذ لها عنوانا «اللائيكية والأديان» ؛ لأنّها الأكثر التصاقا بالمبدأ المؤسس للمهنة. وإذا ما كانت هناك نيّة لمراجعة وطنية لمسالك التكوين، أو إذا ما وقع تحديد بعض الأولويات، فيمكن حينئذ اقتراح وحدة إجبارية عنوانها «فلسفة اللائيكية وتاريخ الأديان»، على أن يعهد بها إلى أساتذة الفلسفة والآداب والتاريخ في الأكاديميات، وإلى شخصيات أو أساتذة جامعيين مختصين ومكونين لهذا الغرض (انظر لاحقا). يمكن تنظيم مداخلات بصفة منتظمة وبشروط تضبط محليا. وتبرمج هذه الوحدة (حوالي 10 ساعات سنويا) في السنة الثانية، بعد اجتياز المناظرات، وتشمل المترشحين للتعليم الثانوي (العام، التقني والمهني) والتعليم الابتدائي. ويمكن أن تدرج المحاور في المذكرات المهنية تفاديا لإجراء المصادقة على الوحدات. يوجد حوالي ثلاثين معهدا جامعيّا لترشيح المعلمين يربط بين الجامعة والتعليمين الابتدائي والثانوي (بحكم الموقع وليس بحسب الوضع القانوني)، وهي مهية للاضطلاع بدور الوساطة بين مخابر البحث والمؤسسات الدراسية. ولقد أقرّت اللجنة الوطنية للتقييم سنة 2001 بأنّ «الثقافة مهمّة في مسالك تكوين هذه المعاهد» لأنّها توجّه

الاهتمام لاستعمال الوثائق أكثر من اهتمامها بالإشكاليات، فيمكن أن يمثل إدخال هذه الوحدة التكوينية فرصة لفتح المجال أمام أكثر الإشكاليات سخونة وانفتاحا على العالم (بما في ذلك ما يبدو لنا غريبا مثل البوذية والهندوسية والشينتو)، وبذلك تزداد الآفاق اتساعا.

6- تنظم دورة تدريبية بين الأكاديميات مرة في السنة باعتبارها تكوينا مستمرا وتجمع ابتداء من السنة القادمة وعلى مدى ثلاثة أيام مجموعة من الباحثين المشهود لهم بالكفاءة من قسم علوم الأديان بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا ومجموعة من المتقنين البيداغوجيين من كل الأكاديميات، وبخاصة في اختصاص التاريخ والجغرافيا والفلسفة والآداب واللغات الحية والتعليم الفني، يضاف إليهم أستاذ - مكوّن في كل اختصاص يقترح نفسه في كل أكاديمية⁴.

لماذا نقترح هذه الطريقة المتمثلة في التقدّم بطريقة تدريجية؟ لأنّه يوجد من جهة حوالي 40 ألف أستاذ تاريخ وجغرافيا (مجازين ومبرزين وأساتذة تعليم ثانوي الخ) و 60 ألف أستاذ آداب وستة آلاف أستاذ فلسفة، دون اعتبار الآلاف من أساتذة اللغات الحية والتعليم الفني، الخ. هناك من جهة أخرى حوالي مائة من المكوّنين الافتراضيين ذوي المستوى العالي. لا تناسب إذن بين الفريقين، فلا بدّ أن نتقدم حسب مراحل إذا أردنا لأساتذة المعاهد الإعدادية والثانوية أن يحصلوا على مرجعيّات صلبة. فالبرنامج الموزّع على ثلاثة أيام يمكن أن يشمل الأديان الكبرى الحاضرة على التراب الفرنسي (إضافة إلى النحل الدينية)، ويمكن أن يتولّى قسم العلوم الدينية بالمدرسة التطبيقية إعداد هذا التدريب ؛ فهو القسم الذي برز فيه «سيلفان ليفي» و«مارسيل موس» و«إتيان جيلسون»، و«ألكسندر كوجيف»، و«جورج ديميزيل»، و«كلود ليفي ستروس» وغيرهم. يمكن أن تضمّ الدورة التدريبية محاضرات عامة وورشات عمل. كما يمكن تسجيل المحاضرات العامة ووضعها تحت طلب المؤسسات التعليمية بواسطة المركز الوطني البيداغوجي على أن يتولّى موقع بوابة المركز عملية التحيين.

يمكن أن تنظم هذه الدورة التدريبية في دار المعلمين العليا بباريس، وبأكثر دقة في قاعة

4- المدرسة التطبيقية للدراسات العليا هي مؤسسة مهمة من مؤسسات التعليم العالي. يشرف عليها السيد جون بوبيرو، وتتضمن ثلاثة أقسام : علوم الحياة والأرض (القسم الثالث)، العلوم التاريخية والفيلولوجية (القسم الرابع)، العلوم الدينية (القسم الخامس). ويتألف القسم الخامس السيد كلود لغلوا، ويضمّ القسم (سنة 2001) اثنين وخمسين مديراً أبحاث وثمانية أساتذة محاضرين.

العرض السينمائي القديمة التي تحمل اسم «جيل فيري». يمكن لدار المعلمين العليا أن تساهم بتجنيد باحثيها والتكفل بالتنظيم، فتلك المهمة التي حدّدت لها عند تأسيسها : توفير مخزون للأنوار يمكن أن يتدفق باتجاهات عديدة⁵.

7- ضمانا لاستمرار التكوين، فإنه يتعيّن أن يدرج محور اللائكية / تاريخ الأديان ضمن برنامج التوجيه المعدّ للأكاديميات وضمن البرامج التي تتكفّل بها هذه الأكاديميات وتدفع الجامعات إلى تنفيذها. هكذا، يتسوّى أن تدرج ضمن البرنامج الأكاديمي للتكوين مبادرات يضطلع بها المشاركون في هذه الندوة الوطنية، في علاقة بالجامعات وعلى أساس تعدّد الاختصاصات. ويمكن بعد ذلك أن تنظم جامعات صيفية إذا اقتضت الحاجة.

8- يمكن أن نبث من هذا المنظور في إمكانية أن يضطلع قسم علوم الأديان بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا بمهمة قيادة الشبكة وربطها بأفضل مؤسسات البحث الفرنسية المعنية (مخابر البحث، المركز الوطني للبحث العلمي، جامعات باريس وبقية المدن)، كي يصبح ممكنا الاستجابة لطلبات التكوين الأولي والمستمرّ. وقد يكون ملائما التساؤل عن الحاجة لإنشاء «المعهد الأوروبي في علوم الأديان» يكون له ظهور بارز في الساحة الدولية، على أن يُمثل «القسم الخامس» (العلوم الدينية) قلبه النابض، فهذا القسم مغمور نسبيا ومؤسساته موزعة في باريس وإمكاناته العلمية ليست مستغلة الاستغلال الكامل. أما إذا قام المعهد المقترح في إطار برنامج تجديد المدرسة التطبيقية للدراسات العليا⁶، فإنه سيكون أكثر قدرة على تنفيذ المهام المنشودة في البحث العلمي وعلى تلبية حاجيات المعاهد الجامعية لتكوين المعلمين، وسيضطلع بالدور الذي تقوم به حاليا «مدينة العلوم» بالنسبة إلى تاريخ العلوم والصناعات (تعليم عن بعد، ندوات عن بعد، توفير الببليوغرافيا والملفات، الخ). تتمثل أهمية هذا الإجراء في توفير مركز معروف يتولى تنظيم النشاطات، ويكون مستقلا عن كل الضغوط الدينية والأيدولوجية، وضامنا للموضوعية، وقابلا لفتح مجال اهتماماته على

5- لنذكر بمنشور لجنة التعليم المنبثقة عن الهيئة الوطنية للثورة : «ما أن تنتهي بباريس دروس فن تعليم المعارف الإنسانية حتى ينتشر الشباب العالم والتفلسف الذي لقن هذه الدروس في أنحاء فرنسا لينشر هذه المعارف بدوره بين الجميع، وسيفتح هؤلاء المدارس كلما طُلب منهم ذلك، وستكون هذه المدارس مصدرا للنور العذب والفياض المنبثق من الرجال الأوائل للجمهورية، وسيدفّق من مخزون إلى آخر ومن فضاء إلى فضاء حتى يشمل فرنسا كلها دون أن يخسر شيئا من نظارته».

6- راجع تقرير السيد سارتر، يوليو 2001، وعنوانه : المدرسة التطبيقية للدراسات العليا : مهامها وظروف عملها، وهو يوصي بإعادة تنظيم المدرسة على أسس جديدة.

تيارات واختصاصات فكرية أخرى والحكم على قيمة المشاركات الأجنبية عند الاقتضاء. إنَّ أقطاب التميّز العلمي لا تخضع بالضرورة إلى التقسيم خاص/ عمومي أو ديني/ لائكي، ومن الخطأ حسب رأي المتواضع أن نحرم أنفسنا من الاستفادة من بعض المراكز الهامة (المدرسة التوراتية والأركيولوجية بالقدس، المعهد الفرنسي للدراسات الدينية بديجون، كليات اللاهوت، الخ). فلا أقلَّ حينئذ من تخصيص مؤسسة جامعية تتولّى الحكم والانتقاء لما يمكن أن يعرض على التكوين العام حسب المقاييس المعتمدة عند أهل الاختصاص والبحث. سيكون هذا التغيير في المشهد والوضع الإداريين شاهدا على إرادة حقيقية وواضحة تنتهي بتجميع مكتبة وإدارة وقاعات محاضرات تحت عنوان واحد كي يضطلع المعهد بالمهمة في مستوى ما تقتضيه المصلحة الوطنية.

أمّا الآن، وعلى سبيل التهيئة، فيمكن أن نبدأ بإحداث خلية بحث عنوانها «التعليم / المجتمع، الدين» تكون مرتبطة مباشرة بإدارة التعليم العالي ويلحق بها أساتذة باحثون من المدرسة التطبيقية.

9- من مهام هذا المعهد إعداد وسائل بيداغوجية مناسبة (ورقية أو رقمية) والمساهمة في تقييم أفضل للمنشورات الموجودة في السوق المدرسية. من المؤسف أن يظلّ تقرير «دومنيك بورن» حول «الكتاب المدرسي» تقريراً منسياً. على هذا الأساس، يمكن أخذ رأي المثيلين للأديان الحاضرة في فرنسا أو ممثلي عائلات فكرية أخرى إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

10- يمكن للوزير من جهته أن يطلب من الإدارة العامة للتفتيش، مع موافقة المجلس الوطني للبرامج، تكوين مجموعة من الخبراء ينتمون إلى تخصصات مختلفة (مؤرخو الفنون، مؤرخون، آداب، لغات حية، رسم، موسيقى) كي يضعوا مجموعة من المسالك والملفات والأدوات البيداغوجية التي يمكن أن تفيد التلاميذ. يمكن أن نشجع بذلك مقارنة مباشرة للشأن الديني من التلاميذ عبر مناسبات فنية وثقافية.

11- يجدر توسيع الجذع المشترك للتكوين المذكور ليشمل رؤساء المؤسسات ومديري المعاهد ممن يواجهون يومياً هذه المسائل (رفض متابعة دروس البيولوجيا أو التربية المدنية، ارتداء الحجاب، الاختلاط)، فهم الذين يتحاورون مع المجموعات المنتمية إلى الأقليات التي تحتج

باعتبارات محسوبة على الدين للحصول على تنقيحات في القوانين الداخلية. كما يمكن أن تمثل وحدة «لائيكية ودين» عنصرا من العناصر القابلة للإدماج في مخططات تكوين المفتشين (6 ساعات على الأقل)، على أن يتم ذلك تحت إشراف إدارة الموارد البشرية الإدارية والتقنية والتأطيرية، وكذلك الفرق الأكاديمية المنظمة للحياة المدرسية التي يعهد إليها بتكوين رؤساء المؤسسات.

12- يمكن للوزير أن يطلب رأي لجنة التفكير والاقتراح حول اللائكية والمدرسة (اللجنة التي أنشأها مؤخرا) عند بعث وحدة جديدة موجهة أساسا للمعاهد الجامعية لتكوين المعلمين. ويجدر أيضا أن يقع إشراك هذه اللجنة في إعداد الدورة التدريبية السنوية بين الأكاديميات التي ينظمها المعهد الأوروبي لعلوم الأديان.

لتلخيص مضمون هذا التقرير، يمكن القول إنه يعرض مجموعة من التوصيات التي اختيرت لتكون عملية ومتواضعة، وهي لا تلبي المطلوب إلا إذا عاضد بعضها بعضا. وإذا تأملنا الأمر بعمق، وجدنا أن الانصراف عن فكرة تخصيص مادة لدراسة الشأن الديني قد يوفر فرصا فكرية مثمرة، لأن الدين عابر لحقول الدراسة وأنواع السلوك الإنساني. لكن يمكن أن يؤدي أيضا إلى العكس، أي التهميش والاكتفاء بالحضور الظاهري. لا بدّ في الوضع الحالي أن نسلك طريقا وسطا بين الكثير جدّا والقليل جدّا. ولن يتجاوز تطبيق هذه التوصيات متضامنة حدود الطموح المعتدل : بلوغ الحد الأدنى المطلوب سواء داخل المدرسة أو خارجها.

قراءات

أزمة الجامعة

البشير تامر

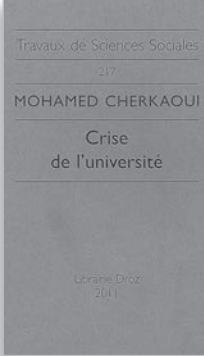
أية مكانة للإنسانيات في مناهج التربية والتكوين؟

حماني أقليمي

أزمة الجامعة¹

البشير تامر

جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط



صدر للباحث محمد الشرقاوي كتابه الأخير تحت عنوان «أزمة الجامعة»، وهو عرض وتحليل للمادة التي راكمها الباحث أثناء الدراسة التي أجراها حول هيئة التدريس المتخصصة في مجالات العلوم الإنسانية في الجامعة المغربية ما بين سنتي 2005 و2009، مع التركيز على ممارستها العلمية وإنتاجها في مجال البحث العلمي. نظرا لأهمية هذه الدراسة، نقدم فيما يلي عرضا مسهبا لأهم مضامينها.

منذ مقدمة الكتاب، يوضح المؤلف مختلف الصعوبات التي واجهته، ليس فقط على مستوى التعامل مع هيئة التدريس، بل ميدانيا ومؤسسيا، نظرا لغياب إحصائيات وأرشيف منظم يسمح بمتابعة الإنتاج العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية منذ الستينات إلى 2006. رغم ذلك، فقد نجح الباحث في القيام بدراسة ثلاثية الأبعاد بحجم عينات مهمة، نوعية، وكمية، وبليومترية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

يطرح الباحث من خلال هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة - المعروفة منذ القدم -، من قبيل كيف يتم تكوين الأساتذة الباحثين وبأي طريقة؟ من يشرف أو يقوم بهذا التكوين وما هي محتوياته؟ كيف يتم نقل المعارف العلمية الدقيقة للطلاب وبأية رموز؟ إلى أي حد يمكن اعتبار الجامعة وكالة اجتماعية أم هل هي مجرد جهاز بيروقراطي يشتغل بآليات انتقائية على الدوام؟ هذه وأسئلة كثيرة أخرى تخص المسار المهني للأساتذة الباحثين ووضعهم في المجتمع مقارنة بمن أخرى ماثلة ومدى تجمعهم في هيئة أو إطار علمي مندمج يحظى باعتراف من قبل السلطات العمومية.

تلك هي بعض من أسئلة عديدة يحاول المؤلف الإجابة عنها في ثنايا الكتاب، وهي أسئلة

1- مراجعة لكتاب :

CHERKAOUI, Mohamed, *Crise de l'université*. Librairie Droz, Paris, 2011.

تعكس إشكاليات وفرضيات تمت معالجتها بترسانة من الروايز والتطبيقات الإحصائية ضمانا لصحة المعالجة العلمية. يتلو ذلك التحليل الذي لم يتوان بدوره عن استخدام العديد من النماذج والنظريات السوسيولوجية، بغرض تفسير المعطيات والكشف عن تداعياتها على شتى المستويات.

يتكون كتاب «أزمة الجامعة» من قسمين، يضم كل منهما مدخلا ومجموعة من الفصول إلى جانب الخلاصة العامة والبيبلوغرافية وثبت بأسماء الأعلام. أود أن أنبه هنا إلى أنني لم أتوقف عند المعطيات والبيانات الرقمية والإحصائية الغزيرة التي تضمنتها الدراسة حتى يتسنى للقارئ الإحاطة بمجمل الطروحات الأساسية الواردة فيها ببسر وتماسك.

يدور القسم الأول من الدراسة حول معالجة سوسيولوجية لهيئة التدريس الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية من منطلق ممارستها لمهنة ثقافية. يتكون هذا القسم من مدخل وثلاثة فصول سنعمل على تقديم أهم ما جاء فيها من محتويات.

يستهل المؤلف هذا القسم بالتساؤل عن الوظائف والخصائص المميزة لهيئة التدريس الجامعي عموما. من أجل الإجابة، فإنه يسترشد بأطروحة كل من «ماكس فيبر» و«فريدسون» (Freidson) ليؤكد بأن هذه الوظائف كانت وما تزال متمثلة في التدريس والبحث ونشر المعرفة العلمية. غير أن الأمر لا يقف عند هذه الحدود التقنية والمهنية الصرفة، بل يتعداه إلى ضرورة تقمص أفراد هذه الهيئة هوية تعكسها مجموعة من القيم والتشرب بثقافة عامة وممارسة الفكر النقدي، أي أن الأستاذ الجامعي يجسد بكلمة واحدة : المثقف. فإلى أي حد تشكل هيئة التدريس الجامعي المغربية تكتلا منسجما؟ وما هي المعايير والعوامل التي تحكم تقسيمهم إلى مجموعات مختلفة؟

«تشكل هيئة التدريس» هو عنوان الفصل الأول الذي يعرض المؤلف في بدايته وصفا للعينة التي قام بالاشتغال عليها (45 من المجتمع الأصلي) محددا توزيعها الجغرافي على مختلف الجامعات والمؤسسات (كليات الآداب والحقوق 86) وأنواع المسالك. يتبين للوهلة الأولى أن هناك كثافة جغرافية مفرطة للمدرسين فيما بين مدينتي القنيطرة والجديدة، إلى جانب وجود تأثير قوي للأصول السوسيو مهنية للشخص في مساره المهني الجامعي.

لقد أخضع المؤلف المعطيات التي حصلها لمحك نظريات تفسيرية سوسيولوجية عدة ليخرج بالخلاصات التالية :

على مستوى المتغيرات المتحركة في تشكّل هيئة التدريس الجامعي :

- يتعلق المتغير الأول بتحليل تداعيات السياسات العمومية على أكثر من صعيد. هكذا، ينكب الباحث على دراسة العلاقة القائمة ما بين تلك السياسات من جهة، والقرارات الفردية المرتبطة بالمشروع الجامعي والمهني لكل أستاذ باحث من جهة أخرى. فإذا ما كانت السلطات العمومية ترسم الإطار العام من خلال تحديد المسالك والمؤسسات وعدد المناصب والمنح وحاجة الإدارة، فإن هامشا كبيرا يبقى متروكا للمدرسين حيث نجد الكثير من أساتذة كلية الحقوق مثلا قد سبق أن درسوا في كلية الآداب أو في التعليم الثانوي من قبل. الواضح أن هذه السياسات العمومية كانت متأثرة بمتغيرات أخرى مثل السن وتعاقب الأجيال والحصول على المنح والوضع العائلي للمدرسين. غير أن هذه السياسات تحولت مع الزمن، فمعايير التوظيف أصبحت متشددة أكثر فأكثر ابتداء من السبعينات مثلا. كما كان لهذه السياسات العمومية تداعيات سلبية بالنسبة لحركية الأساتذة الباحثين، وذلك بسبب ربط الترقية بمعايير بيروقراطية تلبية لرغبات النقابة أو تلافيا لتوتر اجتماعي، الشيء الذي سيفضي إلى القضاء على وظيفة البحث العلمي والنشر لديهم، فاقصر بذلك دورهم على التدريس فقط مدى الحياة. النتيجة الثانية تمثلت في تخليهم تدريجيا عن الأنشطة الجامعية لممارسة الخبرة عندما يمتلك الواحد منهم الكفاءة المطلوبة لذلك. علاوة على ذلك، فإن أصحاب القرار القائمين على تدبير القطاع لم يعتمدوا أي آلية للتخطيط والتوقع رغم أن قرابة 30 من ميزانية الدولة تخصص للتعليم، الشيء الذي كان من الممكن أن يسمح بتوظيف عقلاني للمدرسين قصد مواجهة الطلب الهائل على التعليم العالي ؛ والنتيجة تراكم أعداد متزايدة من الطلبة في الكليات وتراجع معدلات التأطير، خصوصا مع تعميم الإصلاح الجديد «إجازة ماستر دكتوراه L.M.D» خلال السنوات الأخيرة، وسيزداد الطين بلة بالتوقف عن توظيف أساتذة جدد وطرح «المغادرة الطوعية» بتوصية من البنك الدولي، مما حرم الجامعة من خيرة أطرها.

- ثم تأتي بعد السياسات العمومية متغيرات أخرى لتفسر المسار والمآل المهني والاجتماعي للمدرس الجامعي. يتعلق الأمر على التوالي بنوعية المؤسسة التي تلقى فيها المدرس التكوين، وحياسة الشهادة العليا، واختيار موضوع الأطروحة والمشرّف عليها، وأخيرا اندماجه في فريق للبحث إن كان هذا الأخير موجودا.

• أما المتغير الأخير فإنه يكمن في مؤسسة التدريس التي تخترقها كل المتغيرات المستقلة المذكورة الأخرى بما في ذلك الاستراتيجية الرسومة على المدى البعيد والحركية المهنية القاضية بممارسة مهنة ثانية إلى جانب التدريس الجامعي شريطة توفر الكفاءة للقيام بذلك.

عنوان الفصل الثاني هو «منظومة التمثلات الاجتماعية للأستاذ»، وفيه ينطلق المؤلف من كون خصائص الجامعة العصرية اليوم وصورتها مرهونة بالتمثلات الاجتماعية والسياسية التي نحملها أو نحكم بها على هيئة التدريس. بهذا الخصوص، فإن الدراسة تناولت هذه التمثلات من خلال مدخلين: الأول يفحص موقع الأستاذ الجامعي في بنية التراتبية الاجتماعية، والثاني يحلل أزمة الهوية التي تتخبط فيها هيئة التدريس الجامعي.

بخصوص المدخل الأول، واسترشادا بنظرية «فيبر» دائما، فإن المؤلف تناوله من خلال ثلاث زوايا هي على التوالي: توزيع الدخل، والحظوة، والسلطة. هكذا، فقد كشفت المعطيات المستمدة من إجابات الأساتذة الجامعيين أنفسهم والرأي العام أن دخل الأستاذ الجامعي تعرض لتدهور كبير مقارنة بتسعة وظائف أخرى شبيهة (عامل إقليمي وعقيد وطبيب...)، وكلما صعدنا في السلم الإداري أو السن إلا وتراجع الدخل أكثر في نظر الأستاذ الجامعي، وهذا ما يفسر فعلا الرغبة التي تحدوه لمغادرة الجامعة كلما كانت هناك فرصة سانحة لذلك. أما بالنسبة للحظوة الاجتماعية، فإن وضع الأستاذ الجامعي لا يعرف أي تحسن ما عدا حين نقارنه بالمحامي. إلى جانب ذلك، فهناك اختلاف في الآراء المعبر عنها بخصوص هذه الحظوة التي يتمتع بها المدرس الجامعي، وهو أمر يرجع على ما يبدو إلى اختلاف الإنتاجات العلمية للباحثين والوقت الذي يخصصه هؤلاء للبحث العلمي، بينما ليس هناك أي تأثير لمؤسسة الانتماء الجامعي ولا لاندماج الباحث في مجموعة البحث. الملاحظ أنه كلما زاد سن الأستاذ انخفضت حظوته؛ وبمجرد الوقوف على المؤشر الثالث المتعلق بالسلطة، تتجلى بكل وضوح وتتباعد المستويات بين الأستاذ الجامعي وباقي الفئات المهنية الأخرى. ويتبين أن للأساتذة الجامعيين حكم واقعي جدا على سلطة المهن العشر المقترحة عليهم واضعين ذواتهم في أسفل الهرم الاجتماعي. كما أننا نجد للسن مرة أخرى نفس التأثير العكسي إذ كلما زاد سن الأستاذ الجامعي تراجعت سلطته، ويبدو انطلاقا من تحليل هذه النتائج بأن هذه التمثلات، بحكم عدم خضوعها لتأثير أي من المتغيرات الخارجية (مؤسسة الانتماء أو الجامعة التي ناقش بها الأستاذ أطروحة الخ.)، فهي عبارة عن منظومة مغلقة ومحكومة بمنطقها الداخلي الخاص بها.

ثم ينتقل المؤلف لدراسة المدخل الثاني لهذه التمثيلات الاجتماعية من خلال هوية هيئة التدريس الجامعي. هنا يبرز مفهوم مركزي أحاطه المؤلف بدراسة وفحصا ألا وهو الإخلاص والضمير المهنيين. الخلاصة أن محددات الزمن الذي يخصصه الأستاذ للتدريس أو البحث لا ترتبط بأي متغير اجتماعي أو مؤسسي بقدر ما يفسرها مدى انخراطه وانتمائه لشبكات أو مجموعات بحثية دولية، وكل شعور بعدم الرضا لديه ناجم عن إحساس بالحرمان - كما تقول النظرية السوسيولوجية - بالرغم من بعض الاختلاف ما بين أساتذة الآداب وأساتذة القانون والاقتصاد. هكذا، تنعكس التمثيلات سلبي بالطبع عندما نجد المدرس الجامعي طبقا للنظرية السوسيولوجية أو الاقتصادية، يسعى إلى المغادرة مادام لا يتوفر على مشروع أو مجموعة تشده إليها وتمنحه الحظوة والاعتبار.

خصص المؤلف الفصل الثالث للتساؤل عن مدى وجود نواة صلبة أو هيئة علمية خاصة بالعلوم الإنسانية، أي «الهيئة غير المرئية» *Invisible college* كما يطلق عليها في الاصطلاح الانجليزي. وقد سعى للإجابة مستندا إلى مؤشرات معرفة المدرس بالوسط العلمي والاندماج فيه، ومدى وجود قيم مشتركة لدى الجماعة المعنية.

لقياس هذا الجانب، اتجهت الدراسة إلى معرفة مدى اطلاع الأساتذة على المجالات العلمية المتخصصة ومدى انتمائهم للجان تحريرها أو لمجموعات البحث الوطنية والدولية، إلى جانب نظام ومعايير تقييم المدرسين المعمول بها.

الملاحظ بداية أن متغيرات مؤسسة الانتماء والسن والإنتاج العلمي يرتبط معظمها بالانتماء إلى هيئة تحرير أجنبية. هذا الانتماء في حد ذاته مرتبط بالجامعة التي نوقشت فيها الأطروحة ومدى كفاءة وصيت الأستاذ الذي أشرف عليها. والمثير أن قلة من الأساتذة يعرفون كبار المتخصصين في حقل تخصصهم المعرفي أو أشهر المجالات العلمية في المجالات التي ينتمون إليها، مع فارق فيما يخص لغة البحث والتدريس ما بين العربية والفرنسية أو لغات أخرى. يتأكد ذلك بجلاء لدى أساتذة التعليم العالي أكثر من غيرهم. ومهما تعددت المتغيرات، فإن أهمها هو الانتماء إلى مجموعة البحث باعتباره محدد رئيسيا لتواجد ما يعتبر نواة صلبة أو هيئة علمية دون باقي المتغيرات الأخرى (مثل لغة العمل ومعرفة الوسط العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات العلمية...)، ويستخلص المؤلف في النهاية انعدام وجود

هذه الهيئة العلمية أصلاً. أما بالنسبة لأشهر المجلات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، فإنها في أحسن الحالات لا زالت في طور جنيني.

من بين علامات تماسك هيئة علمية ما وقوة إشعاعها منظومة ومعايير التقييم التي تضعها وتطبقها على أفراد الهيئة برمتها. في هذا الصدد، تبدو هيئة الجامعيين وكأنها تستند إلى معايير عالمية بينما لا تعدو عن كونها مجموعة بيروقراطية إلى أبعد حد مادامت تعتمد شهادة الدكتوراه والأقدمية في ممارسة التدريس. وحتى عندما أسست لجان علمية محلية في إطار الإصلاح الأخير تختص بالترقية، فإن دورها بقي مع ذلك ثانوياً ليس فقط لأنها مكونة من مدرسين جامعيين زملاء لأمثالهم المعنيين بالأمر، بل لانعدام نواة أو هيئة علمية صلبة تؤسس لقواعد تقنن التوظيف والترقية على نحو شفاف و صارم.

محمل هذه النتائج تقود إلى فرضية مفادها أن أغلبية الأساتذة الباحثين الذين يوجهون إنتاجهم المعرفي نحو المجموعة العلمية مثلاً - وهم أقلية - هم أنفسهم الذين يولون أهمية للتقييم من قبل زملائهم، على عكس أولئك الذين ينتجون لفئات أخرى. تلك هي الفرضية نفسها التي سنقوم بفحصها وتبين تداعياتها في ضوء الإنتاج الفكري موضوع القسم الثاني من هذه الدراسة. لكن المؤلف يقترح علينا قبل ذلك خلاصات للقسم الأول نوجزها فيما يلي :

- غالباً ما يواجه البحث الخاص بالعلوم الإنسانية والاجتماعية في المغرب صعوبات جمة متنوعة من أبرزها تأثيره الشديد بميزان القوى السياسي والرغبة في احتواء الاحتجاجات المتطرفة اليمينية أو اليسارية على حد سواء.

- تقاعس السلطات العمومية إن لم يكن لامبالاتها في الحرص والسهر على إيجاد تكوين جيد في هذه العلوم اعتباراً لكونها غير ذات أهمية بالنسبة للاقتصاد العصري إلى جانب عدم مدها بالوسائل المادية والبشرية الضرورية.

- في أغلب البلدان النامية، يجد الأساتذة الباحثون أنفسهم أمام خيارين : المشاركة في الخبرات والدراسات الاستشارية خارج إطار الجامعة للمساهمة في حل المشاكل المحلية أو الانخراط في النموذج الجامعي الرجعي المتعارف عليه عالمياً لدى هيئات البحث العلمي. السبب في ذلك أن البحث الأساسي في الجامعة لا يحظى بأي دعم ولا يخضع لأي سياسة تخطيطية من قبل الدولة.

- مقارنة بزملائهم في البلدان المتقدمة علميا، فإن الباحثين في المغرب والبلدان المماثلة يعانون من عدم الاعتراف بإنتاجهم على المستوى الدولي ولا حتى على المستوى الوطني، فهم لا يتمتعون بأي وضع أو حظوة اجتماعية بالنظر لأمثالهم العاملين في وظائف أو مهن أخرى.
 - أضحى الباحثون اليوم في أمس الحاجة لاحتلال مكانتهم المشروعة ضمن منظومة البحث الجامعية وفي المجتمع. صحيح أن مجموعة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية في المغرب ما زالت في طور النشوء أو ربما تكاد تكون منعدمة في وقت لا يعترف بها لا الأساتذة الباحثون أنفسهم ولا السلطات العمومية.
 - إن إشكالية تقييم أعمال الأساتذة الباحثين، تطرح نفسها بحدّة في غياب أي هيئة وطنية مشروعة تشرف على هذه المهمة، تتم مراقبتها من لدن الأساتذة أنفسهم.
- يتناول القسم الثاني من الدراسة الإنتاج العلمي أو أسواق العرض والطلب للإنتاج المكتوب في العلوم الإنسانية والاجتماعية ما بين 1960 و 2006. وهو يتكون من مدخل وخمسة فصول.
- يشمل هذا القسم دراسة ببليومترية تعرض وصفا يقيس كميا الإنتاج العلمي والفكري ومعرفة مدى خضوعه لنفس القواعد التي تحكم نفس النوعية من الإنتاج في بلدان أخرى، قبل القيام بتحليله وتفسيره استنادا إلى نظريات عامة أو محلية.
- من العلوم أن الدراسات الببليومترية تهدف عموما إلى وضع خريطة للإنتاج العلمي بعد تحليل قواعد بيانات المحتويات الخاصة بهذا الإنتاج، كما تروم أيضا إنجاز تقييم كفي لهذا البحث العلمي من خلال رصد المؤشرات المرتبطة بالاستشهادات التي يتضمنها. وتتجلى أهمية هذا النوع من الدراسات في إمكانية اعتمادها كسند علمي لتبرير أي سياسة عمومية في هذا المجال، سواء على مستوى التوظيف، أو الترقية، أو حتى الأجور والدعم، أو على مستوى قياس مردودية بعض وحدات وهياكل البحث. غير أن دراسة الإنتاج المغربي من خلال الأثر أو الاستشهاد، لم يكن متاحا هنا بالنسبة للمؤلف بسبب قلة المجالات المغربية الواردة في «فهرس الاستشهاد للعلوم الاجتماعية (Social Science citation index)» ولا في «فهرس الاستشهاد للفنون والإنسانيات (Citation index for the arts and

humanities)» الشيء الذي فرض عليه في النهاية الأخذ بإحدى الطريقتين، فإما القيام بتحديد مستوى جودة المجلات التي تنشر أعمال الأساتذة الباحثين، أو أن يقوم بحساب استشهادات مقالات أحد الباحثين أو مجموعة بحثية لقياس مدى السمعة التي تحظى بها. من بين المزايا التي تكمن في هذه الدراسة فعلا كونها تشمل كل الكتب والمجلات الصادرة في المدة ما بين 1960 و 2006 دون الأخذ بأي اعتبارات لغوية أو ثقافية. هذا إلى جانب كونها اعتمدت أوصافا عدة من قبيل لغة النشر وجنس المؤلف والحقل العلمي وبلد وتاريخ النشر. والميزة الثالثة تكمن في كون قاعدة بيانات الدراسة تتيح إمكانية مقارنة الإنتاج الجامعي بغير الجامعي، الشيء الذي لا توفره أي من المؤسسات أو الدراسات الأخرى عبر العالم. كما تقيس الدراسة مدى انفتاح العالم الأكاديمي على عالمي الاقتصاد والسياسة، ومقارنة علوم الكتابة الرمزية (*Sciences idéographiques*)، بتلك الرامية إلى الكشف عن النواميس التي تحكم مختلف الظواهر بشكل عام (*Sciences nomothétiques*).

من الطبيعي أن تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن بعض التساؤلات التي تطرحها السلطات العمومية، لكنها تبقى مع ذلك أيضا دراسة نظرية تندرج في سياق برنامج للبحث. فهي إذن محاولة لمعرفة مدى تأثير الإصلاحات الجامعية والسياسات العمومية على الإنتاج العلمي من خلال الربط ما بين العديد من المتغيرات (أثر المغادرة الطوعية كمتغير مستقل على الإنتاج من حيث اللغة وحقل التخصص والجنس، الخ). ولا يمكن القيام بذلك إلا بتوظيف نظرية قميئة باستخدام نفس الروابط ما بين نتائج التحليلات والمعطيات المستمدة من الملاحظة والاختبار، من هنا تبنى المؤلف نظرية «بن دافيد» (Ben David) و«بودون» (Boudon) التي تعود إلى الثمانينات، والتي مفادها أن الإنتاج الثقافي في العلوم الإنسانية والاجتماعية يخضع للتحكيم من لدن مختلف أنماط الجمهور الذي يستقبل هذا الانتاج، فالأساتذة الباحثون واعون بكونهم يتوجهون إلى أنواع من الجمهور هي في حقيقتها أسواق يفترض مسبقا أنهم مطلعون على أحوالها جيدا. هكذا، فالسوق الأولى تتكون من مجموع الباحثين في نفس التخصص، بينما تتشكل السوق الثانية، إلى جانب الفئة السابقة، من بعض المستهلكين على درجة من الوعي مثل أصحاب القرار والطلبة والزملاء، وهذه هي السوق التي يخاطبها أغلب الأساتذة الباحثين المغاربة، أما السوق الثالثة فهي تتكون من عموم الناس الذين يملكون صلاحية الحكم الأعلى؛ وتتشكل بضاعة هذه الأخيرة أساسا من الأعمال الأدبية والروائية والمقالات الصحفية، علما أن الاستهلاك في هذه الأخيرة ضعيف

إلى حد كبير بحكم الأفضلية التي يوليها البعض للثقافة الشفوية، أو بحكم معدلات الأمية المرتفعة.

يضع المؤلف إذن في هذا القسم الثاني من الدراسة على محك الاختبار، فرضية عامة تقول إن الأستاذ الباحث المغربي يولي أهمية كبيرة للسوقين الأوليين، في الوقت الذي يخضع فيه مساره المهني للدرجة التي سيبليها إنتاجه الفكري من حيث الكم والنوع معا على حد سواء.

يطلعنا الفصل الأول من هذا القسم على مجموع المادة التي تم تجميعها والتي أسست لقاعدة البيانات قبل إخضاعها للتحليل. يتعلق الأمر بكل ما أنتج منذ بداية الستينات، بما في ذلك الإنتاج الأدبي بكل اللغات من المغرب والخارج، وبالرغم من استبعاد أي معايير علمية وموضوعية للحكم على هذا الإنتاج، إلا أنه يبدو في مستوى متوسط تكتنفه تباينات جلية بخصوص الجودة.

وقد استخلص المؤلف في نهاية هذا الفصل الملاحظات التالية :

- إن التخصصات التي تحظى بكثافة في الإنتاج هي بالترتيب : الأدب والحقوق وعلم الاجتماع والتاريخ والدراسات الإسلامية والعلوم السياسية والاقتصاد، بصرف النظر عن المؤلف إن كان مدرسا أم لا .
- على مستوى التأليف، ينتج المدرسون أكثر في مجالات علم الاجتماع والتاريخ والعلوم السياسية والاقتصاد واللغات والفلسفة والجغرافية، بينما ينتج غير المدرسين أكثر في الأدب والحقوق والدراسات الإسلامية والتربية والتعليم والفنون .
- استمر الإنتاج بنوع من الكثافة إلى حدود سنوات 2004 . 2005 حيث مال إلى الانخفاض باستثناء الجغرافيا .
- يتعلق حجم الإنتاج بنوعية الوثيقة المنتجة ومؤلفها، وهو في أكثريته عبارة عن مقالات ومساهمات أكثر منه كتباً قائمة الذات ؛ وحتى حين يتزايد تأليف الكتب من لدن المدرسين خلال الفترة المدروسة، فإن وتيرته لا تضاهي تلك الخاصة بالمقالات .

ينصب الفصل الثاني من القسم الثاني على الإنتاج العلمي ونماذجه، ليس فقط من زاوية تراكمه فحسب، ولكن من زاوية تطابقه وتجسيده لعدد كبير من التطبيقات والقواعد الرياضية، التي يشغل بها علماء الاجتماع والاقتصاد. وقد كرس المؤلف إلى جانب ذلك عددا من التطبيقات والاختبارات الإحصائية في فحسه لتوزيع وتطور هذا الإنتاج الفكري ليخرج من هذا الفصل في النهاية بالنتائج التالية :

- بالنظر إلى نوع الوثيقة، فإن توزيع الإنتاج لكل مرحلة خماسية يتشابه والتوزيع الإجمالي للمدة المدروسة بكاملها (1960-2006)، وهو توزيع يتطابق ونماذج رياضية تعكس فوارق واختلافات قوية ضمن هذا الإنتاج العلمي، الشيء الذي لا يتميز به المغرب عن كثير من الدول الأخرى، خصوصا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- تتميز الآليات المتحكممة في السوق بالتماثل فيما بين المدرسين وغير المدرسين، وهو ما يفسر التشابه الكبير ما بينهما على مستوى الإنتاج وكأنهما على الأقل في المغرب يتوجهان إلى نفس السوق.

- لا يكفي أن ينتج الأستاذ الباحث مرة واحدة ليتزايد احتمال إنتاجه ثانية وثالثة (أثر ماثيو *Effet Mathieu*)، بمعنى انعدام التأثير التراكمي إيجابا أو سلبا بخصوص الانتاج في العلوم الإنسانية والاجتماعية في المغرب.

يدور الفصل الثالث من القسم الثاني حول الاتجاهات الكبرى للإنتاج والفارقات الناجمة عن تداعيات السياسات العمومية في هذا المجال. وقد استهله المؤلف برصد منحى الإنتاج منذ بداية الستينات، ثم قام بإخضاعه للتحليل وفق منطق نموذجين رياضيين مناسبين قبل التساؤل عن أسباب هبوط المنحنى مرتين خلال المدة المدروسة : الأولى أواسط السبعينات والثانية سنة 2005، فأما الأولى فإنه يفسرها بكون السلطات العمومية لجأت إلى إنشاء العديد من الجامعات والمدارس العليا بدءا من سنة 1974، مما وفر مناصب جديدة للأساتذة الباحثين، بينما تصادف المرحلة الثانية إرساء ما سمي بـ «المغادرة الطوعية للتقاعد» في إطار إصلاح تحديتي شمل الإدارة العمومية. هكذا، فقد ترتب عن هذه الأخيرة تراجع الإنتاج باللغة الفرنسية وشيئا ما أيضا باللغات الأجنبية الأخرى (عدا بالنسبة للعلوم الإنسانية كما سنرى) وهو ما يعني بأن المغادرين في التعليم العالي كانوا من الكفاءات القادرة على توظيف

خبرتها في سوق الشغل الحرة. عند مقابلة هذا التطور بالإنتاج لدى غير المدرسين، فإننا نلاحظ انعدام أي تطابق في تغير المنحنى بين الفئتين.

النتيجة أن التراجع شمل الإنتاج المنفتح على سوق الشغل الحرة عكس الإنتاج باللغة العربية، والموجه حصرا للعالم العربي الإسلامي، باستثناء الدراسات المنصبة على الغرب الإسلامي. فيما يخص الحقول المعرفية، فإن العلوم الاجتماعية، وبالضبط مجال القانون، شكل استثناء لمحافظة على نفس طویل في الإنتاج، بينما عرف حقل الاقتصاد أكبر تراجع على الإطلاق، خصوصا خلال المرحلة الأخيرة 2002 - 2006. أما العلوم الإنسانية، فإن إنتاجها لم يشهد أي تراجع، رغم كون موادها غير مطلوبة جدا في السوق الحرة غير الجامعية، ولعل ذلك مرتبط أيضا بعدم لجوء أساتذتها إلى المغادرة الطوعية بشكل كبير، مما يعزز عرض الإنتاج فيها، خاصة باللغة العربية. تتأكد نفس الظاهرة عند متابعة الإنتاج لدى غير المدرسين، حيث يلاحظ تراجع شامل للإنتاج باللغة الفرنسية، مقابل ارتفاعه باللغة العربية خلال السنتين الأخيرتين 1994 - 2006 (الإسلاميات بشكل خاص).

عنون المؤلف الفصل الرابع ضمن القسم الثاني «بالإنتاج والمنتج»، لأنه لجأ هنا إلى اعتماد الإحصائيات المتوفرة عن الأساتذة الباحثين المغاربة فيما بين 1960 و 2006، للكشف عن مدى ترابطها بالإنتاج، قصد استخلاص مستوى الإنتاجية لدى هؤلاء. كما كان متوقعا، فإن حجم الإنتاج مرتبط بالعامل الديمغرافي مع انعدام أي عتبة أو كتلة حرجة تعكس تحولا نوعيا في هذا الإنتاج من جهة، ومن جهة ثانية، فإن هذه العلاقة تتغير حسب نوع الوثيقة (كل مدرس منتج فإنه ينتج في المتوسط وثيقتين). هكذا، فبعد ما كانت الإنتاجية ضعيفة في بداية المدة الخاضعة للدراسة، شهدت تناميا مضطربا فيما بعد. ويرجع ذلك أساسا إلى تزايد الطلب في السوق، علما أن التغير الذي شهدته الظرفية السياسية والاقتصادية على المستويين الوطني والدولي أواسط الثمانينات أدى إلى تراجع الطلب على الإنتاج المخصص للاقتصاد التقليدي، لفائدة ما هو تقني ومهني وقانوني وإيديولوجي. يتبين عند فحص تبعات الإصلاحات الجامعية المختلفة أن لا أثر لهذه الأخيرة في ممارسة البحث والإنتاج في العلوم الإنسانية والاجتماعية على الإطلاق.

من المفارقات التي تمخضت عن فحص تطور الإنتاجية الخام (أي تلك الخاصة بجميع الأساتذة)، أن المنتجين باللغة العربية ينتجون ضعف ما ينتجه الآخرون، بينما ينهار متوسط

صافي إنتاجيتهم (أي تلك الخاصة فقط بالأساتذة المنتجين) إلى الصفر، على عكس الإنتاج في اللغات الأخرى؛ ولعل من أهم النتائج ذات العلاقة بالسياسات العمومية التي تجدر الإشارة إليها، مدى الأثر السلبي الذي ترتب عن المغادرة الطوعية بالنسبة للإنتاج باللغة الفرنسية، في الوقت الذي واصلت فيه السوق طلبها المتواصل على الإنتاج باللغة العربية.

نصل إلى الفصل الخامس والأخير، الذي وضع له المؤلف عنوانا استفهاميا يقول: «نحو علمية العلوم الإنسانية والاجتماعية»؛ في هذا الفصل، يواصل المؤلف فحصه وتحليله لتطور الإنتاجية، لكن هذه المرة في ضوء ثلاثة معايير هي على التوالي: نوعية الوثيقة المنشورة، ولغة النشر، والمجال المعرفي الذي ينتمي إليه العمل المنشور. لعل الهدف من ذلك، كما يقول المؤلف، هو الكشف، ولو بصفة غير مباشرة، عن مدى الالتزام المهني الذي يتحلى به الأساتذة الباحثون، وتأثير الإصلاحات المؤسسية المتعلقة بالتعليم العالي على إنتاجيتهم. ويخلص المؤلف من خلال النماذج التي اعتمدها في تحليله لهذه الإنتاجية، إلى أنها أكثر ارتفاعا بالنسبة للإسهامات (والمقصود بها المقالات أو الدراسات ضمن مؤلف جماعي) والكتب عنها بالنسبة للمقالات؛ وهو ما يدل على أن المؤلفين يوجهون إنتاجهم إلى سوق وجمهور لا علاقة له بالأساتذة الباحثين. وفي غيابات علمية أو تحريرية أو مهنية متسمة بالصرامة العلمية تسهر على تقييم وانتقاء ما يتم نشره، فإن هذا الإنتاج، حتى وإن نشر في مجالات جامعية، يبقى دون المستوى المطلوب. أما على مستوى اللغة، فإن لغير المدرسين معدلات نمو سلبية فيما يخص الإنتاجية، سواء أكانت بالفرنسية أو بالعربية، وليس هناك من عامل أساسي من شأنه أن يفسر هذا الوضع سوى مستوى الطلب كما تحدده السوق. أما التساؤل عما إذا كانت الإنتاجية متميزة في حقول معرفية معينة مقارنة بأخرى، فإن المؤلف يستخلص انعدام أي فروق في الإنتاجية عدا بعض الاختلاف بين العلوم الاجتماعية والإنسانية لفائدة هذه الأخيرة خصوصا فيما يتعلق بإنتاج الكتب (الإسلاميات).

نحن في النهاية، كما يقول المؤلف، إزاء سوق وحيدة منسجمة وغير مجزأة تتسم بتحول إيجابي ولو أنه بطيء. والملاحظ أن معدل الإنتاجية الخام فيها سلبي (الخاص بمجموع الأساتذة الباحثين)، عكس معدل صافي الإنتاجية (الخاص بالذين ينتجون فقط) الذي يبقى إيجابيا.

وتنتهي الدراسة بخلاصة عامة أهم ما جاء فيها :

• إن الطروحات التي دافع عنها المؤلف، وإن ارتكزت على دراسة معمقة لنظام التعليم والبحث في المغرب، فإنه لا يتردد في تأكيد اقتناعه بأنه بالإمكان تعميم نتائجها إلى حد بعيد على العديد من البلدان النامية ذات النظام الجامعي المائل للنظام المغربي. مما يعزز هذا الاقتناع لديه، أن تتبع وملاحظة واقع البحث، جرى من خلال إشكاليات نظرية شاملة قابلة للتعميم رغم كونها وظفت لمقاربة أنظمة التدريس والبحث في البلدان الغربية، ناهيك عن مقارنة البيانات المحصلة مع بيانات دول أخرى.

• إن أجواء التصادم التي تطبع تطور البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ترجع إلى كون الجامعة المغربية لا تتكفل بإعداد النخبة الاقتصادية والاجتماعية بقدر ما تعمل في إطار مغلق لإعادة الإنتاج، مما يؤدي إلى ظهور حركات احتجاج ورفض اجتماعية متواصلة تتزعّمها النخبة الجامعية في مواجهة السلطة السياسية. من ثم، فإن أولوية مهام هذه النخبة، تكمن في سعيها الحثيث لتغيير النظام الاجتماعي (أطروحة «فيبر»). وعندما يكون المناخ الاجتماعي محفزا ومناسبا لتطور العلوم الاجتماعية، فإننا سرعان ما نجدها قد تحولت عن هدفها وفقدت روحها بتحول مختصيها إلى خبراء ومستشارين في خدمة الدولة. إن التحول الذي شهدته وظائف هذه العلوم طيلة القرن العشرين جعل منها في النهاية، وفي البلدان النامية بالتحديد، قابعة في محيطها المحلي، مكتفية بدراسة بعض الإشكاليات القطاعية أو الآنية، محجمة عن أي تفاعل أو اندماج في تيارات البحث العالمية؛ الشيء الذي جعلها قاصرة على بلورة نظريات تفسيرية عامة، ملاحظة سنعود إليها من زاوية أخرى في ختام هذه الخلاصة .

• إن الدراسة لم تقف فقط عند تقييم أثر السياسات العمومية على مدى خمسة عقود، معبئة في ذلك العدة المنهجية المناسبة، بل إنها راهنت على كشف وتحليل العلاقة مابين ظواهر شمولية مثل القرار السياسي وتبعاته الماكرواجتماعية، أخذا بالاعتبار لكل الإجابات التي يقدمها مختلف الفاعلين.

• لقد أبانت الدراسة عدم ضرورة التوصل في مثل هذه الأبحاث بفرضيات ثقيلة مستوحاة من

نظرية «التنشئة الاجتماعية» أو «إعادة الإنتاج» إذ كان يكفي بناء التأويلات على خلفية نظرية «الاختيار العقلاني» للمسارات والاستراتيجيات الفردية للأساتذة الباحثين. أكثر من ذلك أننا استطعنا دحض النظرية الأولى في كل ما يتعلق بمسارات واختيارات الأساتذة الباحثين المغاربة البعيدة كل البعد عن كونها نابعة من أصولهم الاجتماعية.

- في غياب هيئة أو مجموعة علمية تنظم نفسها بشكل مهني، وتسهر على تدبير الاعتمادات، وتقييم التدريس والمنشورات العلمية الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وترفع من شان الباحثين، فإن الجامعة والبحث سيكرسان على الدوام فقط ممارسات الهواية. إن أغلب الأساتذة الباحثين في علوم الإنسان لا يمتون بصلة إلى المهنة، أي أنهم لا يجعلون من الممارسة العلمية قوتهم اليومي.

- إن الإنتاج في العلوم الإنسانية والاجتماعية لا تحكمه معادلة «العدوى» أو تحقيق التراكم بمجرد الانطلاق في إنجاز أول دراسة أو تأليف في هذا المجال، وذلك لأسباب عدة، تبدأ مع سلبية الدولة وانعدام المنافسة بين المنتجين وتنتهي بتقاعس المدرسين عن الإنتاج لاقتناعهم أن ذلك لن يغير من وضعهم شيئاً.

- من ضمن المفارقات المستخلصة، انعدام أي اختلاف في الإنتاج ما بين الأساتذة الباحثين وأولئك الذين لا يدرسون. ويبدو أن الفرضية الوحيدة التي ستساعدنا على فهم هذا الواقع هي أن نفس آليات السوق تتحكم في إنتاج الفئتين المذكورتين على حد سواء، وأنهما يتوجهان إلى نفس الجمهور، عكس ما هو حاصل في سوق الإنتاج العلمي الأمريكي أو الأوروبي. تقودنا هذه الفرضية إلى الحكم بأن السوق الجامعية لا تختلف عن أي سوق ثقافية أخرى، ومما يؤكد صحة هذه النظرية تطابق معدلات صافي الإنتاجية الخاصة بالمقالات المؤلفة من لدن الجامعيين وغير الجامعيين، في الوقت الذي كنا نتوقع فيه وجود فارق كبير ما بينهما.

- بناء عليه، يطرح التساؤل : لماذا تتأثر العلوم الإنسانية والاجتماعية بتغيير نوع الجمهور المستهدف من لدن الباحثين في هذا المجال المعرفي؟ هنا نجد الدراسة تؤكد بالضبط الإجابة المفترضة لدى كل من «بن دافيد» و«بودون»، والتي مفادها أن الباحثين في هذه العلوم، يسعون إلى كسب الرضا المادي والمعنوي لدى جمهور واسع (صحفيون، إداريون، سياسيون، نقابيون، شباب، أقلييات.... بحثاً عن حجج تدعم قضاياهم) بدل التوجه من خلال إنتاجهم

إلى مخاطبة نظرائهم وزملائهم. وفعلا، قد يتحقق غرضهم كلما كانت المعايير المعتمدة في الحكم على أعمالهم خارجية وغير علمية. فضلا عن ذلك، فمن السهل أن ندرك لماذا يفضل الباحثون في علوم الإنسان الانقلاب على قضايا آنية استجابة لأجندة سياسية أو ظرفية عابرة، دون أي جهد حقيقي للكشف عن إشكالات عميقة ودون اكتراث بالجوانب المنهجية أو العلمية، ولا غرو أن نجد اختيارهم ذاك يتحول في النهاية إلى شرعية واقعية أو ثقافة مشتركة يقتسمها الباحث وجمهوره المستهدف.

حاولنا في الصفحات السابقة إعادة تنظيم وتقديم محتوى هذه الدراسة بصورة مختزلة، مستهدفين إبراز مسار الاستدلال والأطروحة الرئيسية للمؤلف في تقييمه ونقده لواقع التدريس والبحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة المغربية. وقد خلص المؤلف كما رأينا إلى كون هذه العلوم تجتاز أزمة واختلالات عميقة ينبغي التصدي لها، خصوصا وأن أثرها يتجاوز المحيط الجامعي لينعكس على كافة مناحي التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي يعرفه المغرب خلال العقود الأخيرة.

أية مكانة للإنسانيات في

مناهج التربية والتكوين¹

حماني أقفلي

المدرسة العليا للأساتذة - مكناس



من أهم التحولات التي عرفت العشريات الأخيرة من القرن الماضي وبداية القرن الحالي، ظهور نظام اقتصادي واجتماعي جديد يسمى اقتصاد المعرفة أحيانا، ومجتمع التواصل أو مجتمع الإعلام أو الرأسمالية المعرفية أحيانا أخرى. أهم سمة يتميز بها هذا التحول هي انتقال البشرية من نمط اقتصادي يقوم على إنتاج وتوزيع واستهلاك الخيرات المادية أساسا، إلى نمط إنتاج جديد قوامه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستهلاكها. وقد انعكس هذا الوضع بشكل مباشر على أنظمة التربية والتكوين التي وجدت نفسها مضطرة إلى الاستجابة للطلب

المتزايد على المعارف العلمية والتقنية القابلة للتبادل في سوق الشغل، على حساب ما يسمى بالإنسانيات، أي الأدب والفلسفة والفن والقانون وغيرها من المعارف التي تشكل حقا للتفكير حول الإنسان وقضاياها.

يندرج كتاب إيف سيتون «مستقبل الإنسانيات : اقتصاد المعرفة أم ثقافات التأويل؟»، في سياق النقاش العام الدائر حول المكانة التي يجب أن تحتلها الإنسانيات والمواد الأدبية والفلسفية والفنية في أنظمة التربية والتكوين. يمكن أن نميز، بهذا الصدد، موقفين متعارضين : موقف يرى أن الوظيفة الرئيسية لأنظمة التربية والتكوين هي خدمة الاقتصاد، وتلبية حاجات سوق الشغل، والاستجابة لمتطلبات التنافسية الاقتصادية المتزايدة محليا ووطنيا ودوليا، وهو موقف يعطي الأولوية للمواد الدراسية والمعارف العملية التي يحتاجها

1- قراءة في كتاب :

CITTON , Yves, *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures des l'interprétation ?* La découverte, Paris, 2010.

سوق الشغل. أما الموقف الثاني، فيرى أن هيمنة هذا النوع من المعارف في المناهج والمقررات الدراسية وتهميش الدراسات التي تضع الإنسان في صلب اهتماماتها لا يخلو من خطورة على مستقبل الإنسانية، وتعد Martha Nussbaum «مارتا نوسبوم»² و Vincent Jouve³ و Mark William Roches⁴ من أبرز المفكرين الذين نهضوا للدفاع عن مشروعية المواد الأدبية ودورها في تحديد مستقبل المجتمعات البشرية؛ وكتاب سيتون - الذي نحن بصددده - من أهم الكتب التي أثارت الانتباه إلى ما يؤدي إليه تراجع المواد الأدبية والفلسفية في مناهج التربية والتكوين، وخاصة منها مناهج التعليم الجامعي، من انحرافات، والانعكاسات السلبية لذلك على الحياة الأخلاقية والسياسية للمجتمعات البشرية.

أين تكمن أهمية الإنسانيات إذن؟ ما هي فائدتها بالنسبة للفرد والمجتمع؟ ما هي المخاطر التي يمكن أن تنجم عن انسحاق أنظمة التربية والتكوين مع المنطق التجاري الذي يحكم اقتصاد المعرفة ومجتمع الإعلام؟ ما هي الرهانات الحقيقية التي تكمن وراء التوجيه المتزايد لمناهج التربية والتكوين نحو معارف وكفايات مجزأة وقابلة لأن تكون موضوع براءة الاختراع، وبالتالي، موضوع بيع وشراء؟ هل يحتاج المجتمع إلى تلك المعارف والكفايات وحدها؟ هل ينبغي أن تكون المدرسة والجامعة في خدمة السوق وحده؟

يرى المؤلف أن هذه الأسئلة لا تهم الفاعلين التربويين وحدهم، وإنما تهم أيضاً، وبدرجة أساسية، الفاعلين السياسيين، لأنها تتمحور، في الواقع، حول السؤال الجوهرى المتعلق بمشروع المجتمع الذي نريد، وبنوعية الإنسان الكفيل ببناء ذلك المجتمع.

حاول المؤلف أن يعالج هذه الإشكالية من خلال محاولة الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسية :

- ما هي الخصائص التي يتميز بها التأويل باعتباره المنهج الرئيسى الذي تتخذه المواد الدراسية التي تسمى الإنسانيات؟

2- NUSSBAUM, Martha, « *Les émotions démocratiques : comment former les citoyens du XXI^e siècle ?* », climats - Aout 2001.

3- JOUVE, Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?* Ed. Armand Collin, 2009.

4- ROCHE, Mark William, *Why Choose the Liberal Arts?* University of Notre Dame Press, 2010.

- ما هي الشروط التي ينبغي أن تتوفر في هذا المنهج (أي التأويل) حتى يؤدي الدور المرجو منه على الوجه المطلوب؟

- ما هي الطرق البيداغوجية الأنسب لتعليم التأويل؟

- كيف يمكن إعادة الاعتبار للإنسانيات في أنظمة التربية والتكوين؟

- كيف يمكن للإنسانيات أن تساهم في بلورة مستقبل أفضل للبشرية، مستقبل يكون أكثر إنسانية مما هو عليه الآن؟

خصائص التأويل

لتحديد خصائص التأويل بوصفه منهجا خاصا في التفكير تنفرد به الإنسانيات، يميز المؤلف بينه وبين المعرفة من جهة، وبينه وبين القراءة، من جهة ثانية.

التأويل والمعرفة : إن أهم ما يميز المعرفة، حسب المؤلف، هو القابلية للتحقيق أو، بلغة «كارل بوبي»، القابلية للتنفيذ. فالمعرفة هي تقرير لواقع، ووصف لحالة موضوعية كثيرا ما يستجيب لمقتضيات عملية. تحتل المعرفة الصواب والخطأ، وتحدد قيمتها من خلال مطابقة الفكر مع الواقع. هذا النوع من المعارف هو الذي يشكل، عادة، موضوع اقتصاد المعرفة. فهو قابل للإنتاج والتبادل والاستهلاك والبيع والشراء، لما يتيح من إمكانات الفعل، وما له من منافع عملية مباشرة.

أما التأويل، كما يمارس في الإنسانيات، وخاصة في الأدب الذي يدرسه المؤلف في جامعة جرونوبل (فرنسا)، فهو عملية ذاتية بالدرجة الأولى، تحدد قيمته من خلال مطابقة الأفكار مع بعضها. يتميز التأويل عن المعرفة بكونه يعتمد على الحدس والخيال والإلهام أكثر مما يعتمد على الخبرة والتجربة (ص : 52). وبما أن التأويل عملية ذاتية بطبيعته، فإن نتائجه تكتسي طابعا نسبيا وتفتح، بالتالي، المجال للشك والتساؤل والاختلاف والتأويلات المتعددة والمختلفة لنفس الأوضاع ونفس المحتويات المعرفية ونفس النصوص أو المؤلفات الأدبية والفكرية أو غيرها.

لكن، إذا كان الاعتماد على الحدس هو أهم ما يتميز به التأويل، فإن ذلك لا يعني أن المعرفة لا تلجأ بدورها إليه على الإطلاق ؛ إذ لا تخلو كل معرفة من تأويل. غير أن المعرفة تقوم، علاوة على الحدس، وبشكل أساسي، على منهجية موضوعية وصارمة تفضي إلى نوع من الإجماع بين الباحثين، في الوقت الذي يفسح التأويل المجال لتعدد الآراء واختلافها، بل ولتضاربها أحيانا.

ينتمي التأويل إلى مجال المعتقد أكثر مما ينتمي إلى مجال الحقيقة. وظيفته هي البحث في الممكن وإرساء الدعامات الرمزية للمجتمع. تتوقف قيمته على ما يحظى به من قبول عند جماعة المؤولين في مرحلة تاريخية معينة، تبعا للشروط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الخاصة بتلك المرحلة. لذلك، لا يمكن الحكم على نتائجها بالصواب أو الخطأ كما هو الشأن بالنسبة للمعرفة. هذا ويشكل الخلط بين التأويل والمعرفة، واعتبار بعض التأويلات بمثابة معارف، أي حقائق لا تقبل الجدل، أحد المصادر الرئيسية للدوغمائية والتعصب والتطرف الفكري والعقدي.

التأويل والقراءة : كما يتميز التأويل عن المعرفة، يتميز أيضا عن القراءة. القراءة هي مجرد «معالجة المعلومة اللغوية المتضمنة في النص وفق الشفرات التي يتوفر عليها القارئ» (ص : 44). ليست كل قراءة تأويلا. تحيل القراءة، عادة، إلى فك الرموز التي يتكون منها نص مكتوب واستخراج المعلومة أو المعلومات التي يتضمنها. ينطبق هذا التعريف على أنواع القراءة التي نصادفها في الحياة اليومية، كقراءة الرسائل المكتوبة، الإلكترونية وغيرها، أو قراءة بيان استعمال أداة أو دواء أو نشرة إخبارية أو إعلان أو غير ذلك... تقف القراءة عند المعنى الظاهر للنص. أما التأويل، فهو فحص للمعلومة التي يتضمنها الخطاب المكتوب قصد إنتاج معلومة أو معلومات جديدة. القراءة فعل آلي لا يتماهى دائما مع فعل التأويل. فالآلة، مثلا، تستطيع أن تقرأ، ولكنها لا تستطيع أن تؤول.

كل تأويل، بهذا المعنى، هو تأويل ضمن تأويلات أخرى كائنة أو ممكنة. لذلك يحتمل النص الواحد والمؤلف الواحد والوضعية الواحدة تأويلات متعددة، وأحيانا متعارضة ؛ وتكمن أهمية التأويل في وعيه بحدوده وبطابعه النسبي. فهو يعبر عن وجهة نظر قابلة للنقاش، ويقبل، من حيث المبدأ، إمكانية وجود تأويلات مغايرة، ويفتح الباب، بالتالي، للمناقشة والحوار ومقارعة الحجة بالحجة.

لحظات التأويل

يتم التأويل في ثلاث لحظات :

- في اللحظة الأولى، يتم انتقاء جوانب النص أو الوضعية موضوع التأويل التي يعتبرها الباحث صالحة، وغض الطرف عن الجوانب الأخرى. والملاحظ أن عملية الانتقاء هذه -التي تتجلى فيها ذاتية الباحث - لا تخلو من بعض التعسف.

- في اللحظة الثانية، يضع المؤول الفرضيات بخصوص المعنى أو المعاني التي يمكن إعطاؤها للجوانب المنتقاة من ذلك النص أو الوضعية، وهذه اللحظة هي لحظة التردد والحيرة...

- وفي اللحظة الثالثة يقع الاختيار على فرضية من الفرضيات الموضوعة ويتم التخلي عن الفرضيات الأخرى، إما لكونها لا تنسجم مع الهدف من التأويل، وإما لكونها لا تساير السياق العام الذي يتم فيه التأويل أو لسبب غير ذلك ... هذه اللحظة هي، في الواقع، لحظة إلهام وابتكار لمعنى جديد وفق ذاتية وحدس خاصين بالمؤول. هي عبارة عن «تفكير بدون تفكير» كما يقول المؤلف (ص : 56).

في جميع الأحوال، يبقى الهدف من تأويل نص أو وضعية معينة، هو إعطاء معنى غير مسبوق لذلك النص أو لتلك الوضعية وإيجاد حل غير مسبوق لقضية من القضايا (ص : 139). التأويل، بهذا المعنى، ليس تقنية تكتسب وتمارس بطريقة آلية، وإنما هو فن يندرج في سياق نقاش جماعي ؛ يتطلب القيام به مجموعة من الشروط الذاتية والموضوعية لا يوفرها النموذج الرأسمالي للإنتاج بالضرورة.

شروط التأويل

- «الشرط الأول والأهم للتأويل المبدع هو القدرة على الانزواء في ركن فارغ، (أي في «تجويف» (vacuole) ومحمي من الضغوط الخارجية» (ص : 75). يحتاج التفكير الهادئ والحر إلى الخلوة والعزلة والتحرر من متطلبات الحياة اليومية وضغوطها. لهذا يتعين على المجتمع أن يوفر للمؤولين إمكانية الانسحاب إلى «تجويفات» بعيدة عن المؤثرات الخارجية المتنوعة، وعن التدفق الجارف للمعلومات، الذي يتميز به مجتمع المعرفة، والذي يشوش على حرية التفكير، ويعطل القدرة على الإبداع (ص : 75).

- الشرط الثاني للتأويل هو التحرر من العادات الفكرية المهيمنة، ومن الاستجابات الآلية، والكليشيهات السائدة... حتى يتسنى للمؤول اتخاذ المسافة النقدية اللازمة إزاء الأفكار الشائعة، والأحكام المسبقة، والتأويلات المألوفة.

- أما الشرط الثالث، فهو الاعتماد على الحدس كوسيلة لفتح مجالات مجهولة للبحث. فمن خصائص التأويل، أنه بحث لا يعرف بالضبط ما يبحث عنه. «إن أحد الشروط الأساسية للتأويل، حسب سيتون، هو الاعتماد على الحدس بخصوص ما يبدو مهما... ينبغي أن نجعل منه مبدأنا الموجه حتى وإن كنا لا ندري إلى أين سيقودنا ذلك المبدأ...» (ص : 85). من هنا يأتي القلق والانزعاج اللذان يطبعان عمل التأويل. التأويل عملية تتم عبر التردد والحيرة والأخطاء والتيه والقفزات والتشعبات إلخ. لذلك يفترض استقلالية الباحث وحقه في الخطأ...

- الشرط الرابع للتأويل هو إلغاء الحدود بين التخصصات، أو على الأصح عدم التخصص، والاعتماد على معطيات كل التخصصات.

الإصلاح التربوي وتكوين المؤولين

من الظواهر المميزة لما يسمى مجتمع المعرفة أو الرأسمالية المعرفية، انتشار التعليم على نطاق واسع، والتثقيف المتنامي لأعداد متزايدة من الفئات الاجتماعية، والتزايد غير المسبوق لإمكانات النفوذ إلى المعلومة بواسطة الإنترنت أساسا. لقد صار من الممكن اليوم أن يحصل أي شخص على كم هائل من المعلومات حول أي موضوع في ثوان معدودة، بمجرد النقر على الحاسوب. إن المشكلة الرئيسية التي تواجهنا اليوم ليست هي ندرة المعلومات وإمكانات الحصول عليها، وإنما هي كيفية التعامل مع هذا الزخم الجارف من المعلومات الذي يتدفق علينا في كل لحظة ؛ أي كيفية انتقاء المعلومات التي نحتاج إليها، وكيفية ترتيبها والتأكد من صلاحيتها وتوظيفها إلخ. من ناحية أخرى، تبين التطورات التي يعرفها النظام الاجتماعي والاقتصادي القائم على نمط الإنتاج المعرفي (الرأسمالية المعرفية)، أن هذا النظام لا يحتاج إلى المعارف العلمية القابلة للتطبيق العملي وحدها، وإنما يحتاج، كذلك، إلى كفايات جديدة تستجيب لمقتضيات الإنتاجية الجديدة. وتتمثل تلك الكفايات في القدرة على ابتكار حلول غير مسبقة للمشاكل المترتبة عن هذه التطورات الجديدة، ومن ثمة جاءت الحاجة إلى المؤولين المبدعين.

يتطلب تكوين هذا النمط من الكفايات، إعادة النظر في نظام التربية والتكوين، وإصلاح مناهجه وفق المبادئ التالية :

- مادام الحصول على المعلومات لم يعد مشكلة في مجتمع المعرفة، فإنه يتعين على التعليم أن يتجه، بشكل أساسي، نحو تعلم فن التأويل وأساليبه، والتمرس على إدماج الحجاج المنطقي ضمن نظرة أوسع للممارسات التواصلية، عوض تلقين معلومات يستطيع كل متعلم أن يحصل عليها بوسائله الخاصة.

- تترتب عن هذا المبدأ، ضرورة تغيير طرق التدريس التي تعتمد أسلوب الإلقاء والمحاضرة، واستبدالها بطرق تعتمد على المبادلات المكثفة والشخصية بين المدرس والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، والبحث الجماعي في إطار حلقات دراسية قصد إنتاج معارف ومعاني جديدة. يقتضي ذلك «تقاسم فعل التأويل الخلاق من خلال التفاعل بين الحاضرين عوض تلقين محتويات جامدة» (ص : 122). فالطالب ليس إناء أجوف يتعين ملؤه، وإنما هو باحث بالقوة يجب عليه أن يتعلم كيفية إنتاج المعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين. وعند اكتسابه لهذه الكفاية، سيتجه من تلقاء نفسه إلى البحث عن المعلومات التي يحتاجها.

- يجب أن لا يتم تقويم المتعلمين من خلال مدى قدرتهم على استعراض المعلومات المكتسبة واستظهارها يوم الامتحان، وإنما من خلال قدرتهم على القيام بتأويلات أصيلة.

- ينبغي أن لا يقتصر نظام التربية والتكوين على إنتاج ما يحتاج إليه النظام الاقتصادي (الرأسمالية المعرفية) من أطر تقنية ومتخصصة فحسب. يجب عليه، أيضا، أن يكون مواطنين قادرين على الاندماج في مجتمع المؤولين والنهوض بذلك المجتمع. إن ما يحتاج إليه الطالب ليكون باحثا في المستقبل، وعضوا فاعلا في المجتمع، هو اكتساب ثقافة عامة وكفايات مستعرضة. لهذا يتعين، موازاة مع تكوين علماء متخصصين في مجالات معينة، تكوين مؤولين في مجالات المعرفة الإنسانية الأخرى التي لا تخضع للمناهج العلمية الصارمة كالآداب والفن وغيرها (ص : 123).

- ينبغي أن يهتم النظام التربوي كذلك بتنمية قدرات المتعلمين على تقاسم المعرفة من خلال تشجيع أنماط الأسئلة والحجاج والممارسات الخطابية والتفكير المشترك والحوار داخل

التخصصات المختلفة وبين بعضها البعض

- أما المنهجية الملائمة لتعليم التأويل، فهي تقوم أساسا على المحاكاة ؛ أي محاكاة أكبر عدد ممكن من النماذج كوسيلة للتجديد : «كلما قلدت نماذج متباينة صرت أصيلا». لا يمكن للمتعلم أن يكتسب القدرة على القيام بتأويلات أصيلة إلا من خلال محاكاة أكبر عدد ممكن من نماذج التأويل. فالتفصل بين التقليد والإبداع هو أساس تعليم وتعلم التأويل.

- لا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا بإصلاح شامل للتعليم الجامعي وإعادة النظر في بنيته ووظائفه. ومن جملة ما يقترحه المؤلف في هذا الصدد ما يلي :

- يجب مراجعة مناهج التكوين بالجامعة، وإعطاء مكانة أوسع للإنسانيات، (الفن والأدب والفلسفة)، التي تقوم على التأويل وتنمي ملكة النقد، مع تعميق التخصص في المجالات العلمية التي تتطلب مناهج صارمة.

- يتعين على الجامعة أن تفتح على مختلف الثقافات والحركات الفكرية التي تتخلل المجتمع، وتعمل على دمجها في برامج تكوينها. يجب تثمين ما يتميز به المجتمع من تعددية لغوية وثقافية عوض احتقارها والتنقيص من أهميتها أو اعتبارها معارضة للثقافة الرسمية أو مهددة لها. إن الثقافات الفرعية، هي مصدر الخلق والإبداع، وأساس الدينامية الثقافية، التي لا يمكن إحراز أية تنمية ثقافية وبشرية بدونها. هذا وقد عبر سيتون عن معارضته القوية للرأسمالية المعرفية التي تدمر ثقافات الأقليات، وتعمل على تنميظ الفكر، وتساهم في التفجير الفكري والثقافي للبشرية...

- فيما يخص تدبير المنظومة التربوية، يتعين على الجامعة أن تحافظ على استقلاليتها إزاء متطلبات الرأسمالية المعرفية وإزاء منطق الربح الذي يحكم تلك الرأسمالية. يتطلب ذلك «حماية البحث العلمي من ضغوط المردودية التجارية على المدى القصير» (ص : 116)، وذلك بتوفير التمويل الضروري للأبحاث التي لا تخضع لمنطق المردودية التجارية، ولا تدر ربحا مباشرا، ولكنها تكتسي أهمية خاصة بالنسبة لمستقبل البحث العلمي ومصير المجتمعات البشرية. «إن الدينامية المعرفية، يقول المؤلف، لا يمكن أن تختزل في الربح التجاري» (ص : 116)، ولا يمكن، تبعا لذلك، تسيير الجامعة بنفس المنطق الذي يتم به تسيير المقولة. فقد

يستلزم البحث في مجال معين الإنفاق لمدة طويلة دون أن يفضي بالضرورة إلى نتائج قابلة للتسويق، وذات مردودية مادية على المدى القريب. لهذا يتعين على المجتمع أن يقدم الدعم اللازم للجامعة، وتمكينها من الوسائل الضرورية للقيام بوظائفها كما يجب.

التكامل بين العلم والإنسانيات

من جملة انحرافات اقتصاد المعرفة، أيضا، سعيه إلى اختزال الوجود الإنساني في حركة المواد الاستهلاكية، وتجريد الإنسان من قدراته النقدية، وتحويله إلى مجرد آلة لاستهلاك المعلومات، واختزال جميع القيم في القيم المادية والتجارية؛ بل واختزال العقل في بعده الأداة وحده، مع كل ما يترتب عن ذلك من نتائج مدمرة بالنسبة للروابط الاجتماعية، والتضامن الإنساني، والقيم الروحية التي منها يستمد الوجود البشري معناه.

في نفس السياق، ينتقد المؤلف النزعة العلمية التي تعتبر المعرفة العلمية النموذج الوحيد الصالح للمعرفة، وتؤمن بإمكانية إيجاد الحلول لجميع مشاكل البشرية اعتمادا على العلم وحده، وتقلل، بالتالي، من شأن كل أشكال المعرفة التي لا تتوفر فيها شروط الصرامة العلمية. على خلاف هذه النزعة، يرى المؤلف أن المعرفة التي يفضي إليها التأويل لا تقل أهمية عن المعرفة العلمية. فإذا كانت التنبؤات والمعطيات العلمية أساسية، بل وضرورية لاتخاذ القرار في العديد من المجالات، فإنها ليست كافية بمفردها، ولا يمكن أن تغنيها عن الممارسات الثقافية الأخرى كالآداب والفلسفة التي يشكل التفكير في الممكن، وتخيل ما ينبغي أن يكون عليه المستقبل، إحدى وظائفها الأساسية. فنحن لا نستطيع أن ننتظر دائما توفر المعطيات العلمية الدقيقة لاتخاذ القرار والفعل. ففي مواجهة اللاحقين الذي يطبع العديد من المواقف وأوضاع الحياة اليومية، و«أمام الاختلالات الاجتماعية والإيكولوجية الناتجة عن تطورات الاقتصاد والتكنولوجيا (مثلا)، وفي غياب معرفة علمية لكل نتائج تلك التطورات، فإن بقاءنا على قيد الحياة يتوقف على مدى قدرتنا على توقع ما لا نستطيع معرفته...» (ص : 64). «يجب أن نجعل من الممارسات الفنية النموذج المكون للمجتمعات البشرية» (ص : 142).

هناك إذن تكامل بين المعرفة العلمية والإنسانيات، وخاصة منها الفنون والآداب والفلسفة. فكلاهما يساهم في بناء مستقبل الإنسانية وإن كان العلم يسعى إلى الحقيقة في الوقت الذي تقرر الإنسانيات بنسبية تصوراتها وتعترف بأهمية الحدس والتخمين والإحساس الداخلي كأحد المبادئ الموجهة للنمو الحضاري للبشرية.

الرهانات السياسية للتأويل

اعتمادا على الاعتبارات أعلاه، يرى المؤلف أن الهدف من العمل السياسي في مجتمع الوفرة، يجب أن يكون هو تنمية الإبداع الأدبي والفني داخل المجتمع (ص : 145). أكثر من ذلك، ينبغي أن نتصور العمل السياسي ذاته «كفن جماعي للتأويل»، وليس كعلم يقوم على الإحصائيات والمعطيات الميدانية، لأن الرهان الرئيسي للعمل السياسي هو إبداع نماذج نظرية جديدة لفهم أوضاع تتجدد باستمرار، والتنبؤ بالمخاطر الممكنة، قصد إبداع حلول غير مسبوقة لها (ص : 146). إن رهان السياسة ليس هو الزيادة في الدخل والثروة وفق منطق النظام الرأسمالي، فحسب، وإنما هو، أيضا، توفير الشروط والأجهزة المؤسسية التي تمكن كل فرد من تفعيل إمكاناته الإبداعية الكامنة. هذا هو نموذج التنمية المرغوب فيه... لأن الغاية الأسمى التي ينبغي أن يسعى إليها كل مشروع مجتمعي، هي تحقيق حياة جديرة بالإنسان، حياة تتحدد أساسا «في خلال العقل والفضيلة الحقيقية للفكر» كما يقول «سبينوزا» (ص : 137).

في هذا الصدد، يقول المؤلف : عبارات «سبينوزا»، يمكن تلخيص الأطروحة الأساسية لهذا الكتاب كما يلي : يمكن للمخيال الذي تنشره ضمنا عبارات «اقتصاد المعرفة»، و«مجتمع الإعلام» أو «التواصل» أن لا يحدد الحياة الإنسانية والاجتماعية إلا من خلال تداول الحد الأدنى من السلع التجارية والمعطيات... والحال أننا إذا اعتبرنا مجتمعاتنا كثقافات التأويل، فإننا نعطي لأنفسنا وسائل لإبراز شروط حياة خاصة بالإنسان يقودها عقل تتعدى وظيفته الدور الأداتي، ويوجهها نحو الحياة والفضيلة الحقة للفكر» (ص : 137 - 138).

لا يمكن أن يتحقق هذا النوع من الحياة إلا في ظل مجتمع «ثقافات التأويل»، الذي يمارس فيه كل واحد نشاطه اليومي بشكل إنساني وليس فقط بشكل آلي. يتطلب ذلك نضالا سياسيا من أجل تجاوز العقلانية الاقتصادية القائمة على الربح التجاري لتمكين كل فرد من استغلال ما يتوفر عليه من إمكانات التأويل الخلاق لفهم الآخر، والتقرب منه، وربط علاقات إنسانية معه. ينبغي أن تتجسد تلك الروابط الإنسانية في العلاقات اليومية بين الناس على كافة المستويات، كعلاقة المدرس بالتلميذ، أو علاقة الطبيب بالمريض أو القاضي بالمتهم... والغاية من ذلك كله هي تحسين الوضع الإنساني.

يتعلق الأمر، إذن، بتحرير الفكر والخيال، وتمكين الثقافة من أداء وظائفها في إنتاج الأفكار، وصياغة التمثيلات والطوباويات والأحلام، والارتقاء بالوعي العام، وتصور المستقبل، والمساهمة في النقد البناء، وخلق الشروط الموضوعية للديمقراطية الفعلية.

من هنا تأتي أهمية الإنسانيات، التي تسعى السياسات اليمينية إلى تهميشها، لفائدة المعارف التي تستجيب لحاجات السوق والمعلومة النافعة القابلة للتبادل التجاري.

في مجال التربية والتكوين، تعكس السياسات التعليمية، حسب المؤلف؛ انقساماً بين تصورين مختلفين للإنسان والمجتمع: تصور يميني محافظ يسعى إلى التحكم في أفكار الناس وأذواقهم وخلق مستهلكين خائعين وعاجزين عن وضع الأطر القائمة موضع تساؤل، وتصور يساري يسعى إلى تكوين مواطن قادر على إبداع أشكال جديدة للحياة الجماعية. يسعى النموذج الأول إلى تهمين المعارف العملية والتقنية المجزأة وتهميش الإنسانيات، في برامج التعليم والتكوين، بينما يعمل الثاني على إعطائها مكانة متميزة. أما المؤلف، فهو يدعو إلى التكامل بين العلم والإنسانيات قائلاً: «بعد قرن من هيمنة النموذج العلمي الذي أضفى عليه طابع أسطوري، حان الوقت للاعتراف بالتكامل بين العلم والفنون في البناء الجماعي للعالم البشري» (ص: 143).

دور الإنسانيات في بناء المستقبل

تساهم الإنسانيات في بناء هذا المشروع المجتمعي الجديد من خلال:

- خلق مجالات حرة للتفكير تساعد على مساءلة أهمية وصلاحيات المعارف المختلفة، وإعادة النظر في أطر الفكر الجماعية القائمة.

- تنمية الحس النقدي بما يساعد على خلق الشروط الضرورية للعمل الديمقراطي والارتقاء بالإنسان وتحريره.

- تحرير الفكر والخيال من العادات الفكرية السائدة، ومساعدته على خلق أفكار ومعتقدات وتصورات جديدة يمكن أن تساهم في تغيير الواقع، وبناء مستقبل أفضل. «إن المهم ليس هو تفادي الوهم أو الخطأ، ولا حتى قول الحقيقة. المهم هو أن نوظف قدراتنا على نسج

الخرافات للمساهمة في صناعة معتقدات جديدة من شأنها أن تحول التخييلات الحاضرة إلى واقع في المستقبل» (ص : 133).

- تقوم الإنسانيات، كذلك، بدور أساسي في فضح زيف بعض المعلومات التي تروجها وسائل الإعلام، وتكسير الكليشيهات القائمة، وتحرير الإنسان من الاستلاب الذي يفرضه عليه النظام الرأسمالي، وتفادي انحرافات مجتمع الإعلام الخاضع أساسا للمنطق التجاري.

- غير أن أهم وظيفة تقوم بها الإنسانيات هي إنتاج المعنى وتقويمه، وخلق أنساق التأويلات التي على أساسها تتشكل الجماعات والشرائح المختلفة المكونة للمجتمع. «إن التأويلات المشتركة هي التي تشكل البنية التحتية الرمزية لكل مجتمع» (ص : 68). لذلك كان تعدد الأنساق التأويلية واختلافها، وما يترتب عنه من تعددية ثقافية، مصدر ما يعرفه المجتمع من دينامية وحركية. قد يزعم البعض أن هذا التعدد يهدد تماسك المجتمع ووحدته، غير أن الواقع يشهد على عكس ذلك تماما : فالمجتمعات متعددة اللغات والثقافات أكثر انسجاما وتماسكا وغنى من تلك التي يسودها الفكر الوحيد، والأيديولوجية الوحيدة. إن قيم التضامن والتسامح والاعتراف والتفاعل البناء لا يمكن أن يكون لها معنى إلا في مجمع متعدد الثقافات والأعراف.

تقويم إجمالي للكتاب

بغض النظر عما يمكن أن يوجه للكتاب من انتقادات، سواء من حيث خلفياته الإيديولوجية، أو طبيعة الاستدلال التي يقوم عليها، أو الغايات التي يسعى إليها (كالدفاع على امتيازات شريحة معينة من الأساتذة الجامعيين)، فإن الفضل يبقى له في إبراز :

- الانحرافات الخطيرة التي يمكن أن يؤدي إليها الانسياق مع منطق اقتصاد المعرفة في توجيه أنظمة التربية والتكوين.

- أهمية الفنون والآداب وتكاملها مع العلم في بناء مستقبل المجتمعات البشرية.

- مخاطر هيمنة المقاربة الكمية على توجيه أنظمة التربية والتكوين وتقويمه، وتغيب المقاربة الكيفية التي تضع نوعية الإنسان الذي ينبغي تكوينه في صلب اهتماماتها.

لكن، إذا كنا لا نستطيع إلا موافقة المؤلف على ما يشكله تراجع الإقبال على الدراسات الفنية والأدبية لفائدة التكوينات والمعارف التي تستجيب لسوق الشغل بالدرجة الأولى من أخطار فعلية على القدرات الإبداعية للمجتمع، وخاصة في مجال إنتاج الأفكار والتصورات ومشاريع الحياة الفردية والجماعية، فإنه يصعب، مقابل ذلك، الدفاع عن بعض الأطروحات التي يتضمنها كتابه. ومن أمثلة ذلك ما يلي :

- من الصعب اليوم إقناع المجتمع بجدوى بعض الدراسات الأدبية والفنية التي لا تفتح أي أفق مهني أمام أصحابها.

- من الصعب كذلك الدفاع عن عدم الفعل (*l'inaction*) الذي يجعل منه المؤلف شرطاً من شروط التأويل المبدع وإمكانية وضع رؤى جديدة : يقول : « يجب أن تجبر نفسك على عدم الفعل حتى تصير مؤولاً أي شخصاً ذا رؤى ... » (ص : 81).

- إن فكرة بناء مجتمع المؤولين، أي مجتمع يتمتع فيه كل الناس بالقدرة على التأويل، بغض النظر عن الفوارق الموجودة بينهم من حيث الاستعدادات وظروف الحياة والقدرات الفكرية، فكرة تحتاج إلى تمحيص.

لهذا نعتقد أن الفكرة الجوهرية التي يمكن استخلاصها من الكتاب هي ضرورة إحداث التوازن بين التكوين التخصصي المفضي للشغل من جهة، والتكوين العام الضروري لفتح شخصية المتعلم، وتطوير قدراته على النقد والإبداع، وتعزيز قيم التسامح والتضامن بين مختلف مكونات المجتمع، من جهة أخرى.

لتحقيق ذلك التوازن، يبدو أننا في حاجة إلى إعادة النظر في الفصل القائم حالياً - والموروث عن منطق الرأسمالية الصناعية - بين التكوينات الأدبية والعلمية، وخاصة على صعيد التعليم العالي حيث تتم الدراسات الأدبية في كليات خاصة (كليات الآداب والعلوم الإنسانية) لا يزود فيها الطالب بأدنى تكوين في العلوم الحقة والطبيعية، بينما يتم التكوين العلمي والتقني في كليات ومعاهد أخرى (كليات العلوم ومدارس المهندسين...) يغيب فيها التكوين الأدبي والفني بشكل شبه كلي. يشتغل النظام التعليمي وكأن دارس الأدب لن يحتاج في حياته الشخصية والمهنية إلى معارف علمية، والمتخصص في العلوم والتقنية لا يحتاج إلى أدب

وفن وفلسفة. حان الأوان لتكسير هذه الحواجز القائمة بين الدراسات الأدبية والتكوينات العلمية والتقنية، والاستجابة، في نفس الوقت، للحاجات العملية والروحية لكافة الطلاب كيفما كانت تخصصاتهم. يتطلب ذلك مراجعة شاملة لمناهج التكوين في مختلف الكليات ومعاهد التكوين بما يسمح لكل طالب بالتزود بالحد الأدنى من المعارف النظرية والعملية التي تؤهله للاندماج في عالم الشغل، وفي نفس الوقت، تنمية قدراته الإبداعية، واكتساب الكفايات الفكرية اللازمة للمساهمة في بناء المجتمع، ورسم معالم المستقبل. ولعل أفضل وسيلة لذلك، هي إدراج بعض المواد العلمية، وخاصة منها الرياضيات، في الشعب والمسالك الأدبية على شكل مجزوءات اختيارية أو إجبارية، وإحداث مواد الإنسانيات كالآدب والفن والفلسفة في الشعب والمسالك العلمية والتقنية. هذا، وينبغي في نفس الوقت الخروج من منطق المردودية المادية، والتقويمات الكمية التي باتت تفرضها بعض التصنيفات الدولية لأنظمة التربية والتكوين، وخاصة منها تلك التي تعطي الأهمية الكبرى للمؤشرات الكمية على حساب ما يشكل الغاية الجوهرية لكل نظام تربوي، ألا وهو تكوين الإنسان.

بيبلوغرافيا مختارة

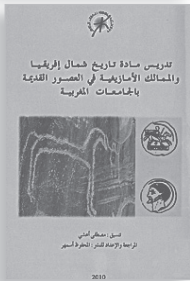
المعارف المدرسية

Les savoirs scolaires



1. موران، إدغار - 1921

تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل / إدغار موران : ترجمة عزيز لزرقي ومنير الحجوجي. الدار البيضاء : دار توبقال، 2002. 111 ص



2. تدريس مادة تاريخ شمال إفريقيا والممالك الأمازيغية في العصور القديمة بالجامعات المغربية : [أعمال يوم دراسي] / تنسيق مصطفى أعشي ؛ المراجعة والإعداد للنشر المحفوظ أسمهر. الرباط : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2010. 1 مج. ([130] ص.)

3. أقطلي، فاطمة

الشخصية المغربية الأمازيغية ضمن الكتب المدرسية : «تاريخ المغرب». مكناس : مطبعة مرجان، 2010

4. Ait Abdelmalek, Ali

Edgar Morin, *sociologue de la complexité : une méthode pour dégager de nouveaux savoirs* / Ali Ait Abdelmalek ; [préf. d'Edgar Morin]. Rennes : Apogée, 2010. 1 vol. (159 p.)

5. Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire

Université, quel avenir ? : propositions pour penser une réforme / Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire ; coord. par Alfredo Pena-Vega et Edgar Morin. Paris: Editions Charles Léopold Mayer, 2003. 115 p.

6. Astolfi, Jean-Pierre

L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs / Jean-Pierre Astolfi. 9^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édi., 2010. 1 vol. (205 p.)

7. Baleke, Stanislas

Une pédagogie pour le développement social: de la transmission à la communication des savoirs. Paris : L'Harmattan, 2011

8. Beacco, Jean-Claude

La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires / Jean-Claude Beacco. Paris : Didier, 2010. 1 vol. (271 p.)



9. Bertucci, Marie-Madeleine

Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue / sous la direction de Marie-Madeleine Bertucci, Isabelle Boyer. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (207 p.)



10. Cellier, Hervé

La démocratie d'apprentissage / Hervé Cellier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (143 p.)

11. Chikhi, Beïda (1943-....)

Maghreb : textes : écriture, histoire, savoirs et symboliques: essai sur l'épreuve de modernité dans la littérature de langue française / Beïda Chikhi. Paris: L'Harmattan, cop. 1996

12. Ciurana, Emilio-Roger

Eduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines / Edgar Morin, Emilio-Roger Ciurana, Raul Domingo Motta ; textes espagnols trad. par Edwige Cohen. Paris: Editions Balland, 2003

13. Couture, Marc

Propriété intellectuelle et université : entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010



14. Develay, Michel

Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance / Jacques Lévine, Michel Develay. Paris: ESF éditeur, 2003. 125 p.



15. Evaluation des apprentissages de la géographie à l'université / coordonné par Mohamed El Assaad. Casablanca: Faculté des lettres et des sciences humaines, 2010. 1 vol. (164 p.)

16. Fonteneau, Virginie

Espaces de l'enseignement scientifique et technique : acteurs, savoirs et institutions. XVII^e-XX^e siècles. Paris : Editions Hermann, 2011

17. Fournier, Martine

Eduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation / sous la direction de et préface Martine Fournier. Nouv. éd. Auxerre : Sciences humaines éditions, 2011. 1 vol. (477 p.)



18. Hassani Idrissi, Mostafa

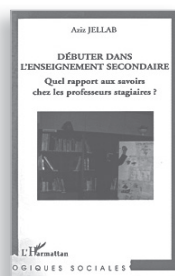
Pensée historique et apprentissage de l'histoire / Mostafa Hassani Idrissi ; préf. de Henri Moniot. Paris: L'Harmattan, 2005. 325 p.

19. Hassani Idrissi, Mostafa

Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc / Mostafa Hassani-Idrissi. [S.l.]: [s.n.]. 197 p.

20. Jellab, Aziz 1966-....

Débuter dans l'enseignement secondaire : quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ? / Aziz Jellab. Paris: L'Harmattan, 2006. 280 p.



21. Le Défi du XXI^e siècle : relier les connaissances : actes / des journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris du 16 au 24 mars 1998. Paris: Seuil, 1999. 472 p.

22. Leclerc-Olive, Michèle

Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs. Paris : Karthala, 2011



23. Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs / Elisabeth Bautier, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu... [et al.] ; présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail. Paris : La Dispute, 2007. 1 vol. (329 p.)

24. Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles / organisé par l'Université de Fribourg Suisse ; l'Université de Neuchâtel; édition de François-Xavier Amherdt, Félix Moser, Anand Nayak, Paul Philibert; avec la collaboration de Patrizia Conforti et Françoise Surdez. Fribourg (Suisse) : Academic Press Fribourg, 2010. 366 p.



25. Morin, Edgar (1921-....)

La Tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée / Edgar Morin. Paris: Seuil, 1999. 154 p.

26. Quinn, Jocey

Education and culture. London : Routledge, 2010

27. Roegiers, Xavier

Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action / Xavier Roegiers ; avec la collaboration des experts du BIEF ; préface Marguerite Altet. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (304 p.)

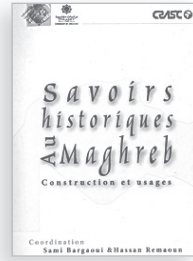


28. Savoirs historiques au Maghreb : construction et usages/ coord. Sami Bargaoui et Hassan Remaoun. Oran: Editions CRASC, 2006. 1 vol. (310 p.)

29. Savoirs, insertion et globalisation : vu du Maghreb / sous la dir. de Etienne Gérard. Paris: Publisud, 2006. 403 p.

30. Sensevy, Gérard

Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique / Gérard Sensevy. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (450 p.)



إصدارات حديثة Nouvelles parutions

31. أرتين، يعقوب

القول التام في التعليم العام / يعقوب أرتين ؛ ترجمة علي بهجت ؛ تقديم كمال مغيث. القاهرة : المركز القومي للترجمة، 2010. 1 مج. (191 ص.)

32. أمزيان، أحمد

إصلاح المنظومة التعليمية : الطفل أولاً / د. أحمد أمزيان. [الرباط] : [د.ن.]، [2011]. 1 مج. (182 ص.)

33. اجبارة، حمد الله

الهدر المدرسي : الأسباب والعلاج / حمد الله اجبارة. [د.م. : د.ن.]، 2011 مطبعة النجاح الجديدة). 1 مج. (159 ص.)

34. بازي، محمد

صناعة التدريس ورهانات التكوين / محمد بازي. الرباط : منشورات مجلة علوم التربية، 2010. 1 مج. (135 ص.)

35. بنحمادة، سعيد

النظام التعليمي بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط / الدكتور سعيد بنحمادة. الرباط : منشورات الزمن، 2011. 1 مج. (172 ص.)

36. بومجيم، عبد العزيز
تنظيم فضاء قاعة الدرس : هندسيا وتشكليا وأبعاده التربوية / عبد العزيز بومجيم.
الرباط : منشورات المعارف، 2010. 1 مج. (149 ص.)
37. تعليم اللغة الأمازيغية : المرجعيات، المرتكزات والرهانات الكبرى = La langue amazighe dans le système éducatif marocain
الرباط : المرصد الأمازيغي للحقوق والحريات، 2011. 102، 90 ص.
38. التعليم والهوية الوطنية. أبو ظبي : هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، 2010
39. تقييم التعلّمات في الجغرافيا الجامعية / تنسيق محمد الأسعد. الدار البيضاء : منشورات المختبرات، 2010. 1 مج. (277 ص.)
40. الجبوري، حسين
التخطيط الاستراتيجي في التعليم : تخطيط معاصر في عالم متجدد. بيروت : الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010
41. حمداوي، جميل (1963....)
الجديد في التربية والتعليم لفائدة أطر التربية والتعليم والإشراف والإدارة والاقتصاد / جميل حمداوي. الرباط : مكتبة المعارف، 2010. 1 مج. (240 ص.)
42. حمداوي، جميل (1963....)
المدارس العتيقة بالمغرب / جميل حمداوي. الرباط : مكتبة المعارف، 2010. 1 مج. (95 ص.)
43. دخل الله، أيوب
التربية المدرسية وحقوق الإنسان في ضوء الفكر الإسلامي. الجزائر : دار الخلدونية، 2010.
44. سبيلا، محمد (1942....)
في تحولات المجتمع المغربي / محمد سبيلا. الدار البيضاء : دار توبقال، 2010. 1 مج. (145 ص.)
45. صناعة المفتي : التعليم الديني. دبي : مركز المسبار للدراسات والبحوث، 2010
46. الضاقية، عبد الرحيم
الحياة المدرسية : من تدبير الزمن إلى بناء المشروع / عبد الرحيم الضاقية. مراكش : جريدة الآفاق المغربية، 2010. 1 مج. (243 ص.)
47. عبيد، عبد اللطيف
أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2010



48. علم الهدى، جميلة
النظرية الإسلامية في التربية والتعليم / تأليف جميلة علم الهدى ؛ تعريب عباس صافي ؛ مراجعة حسين صافي. بيروت : مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011. 2 مج. (320، 272 ص.)
49. العيسى، أحمد
التعليم العالي في السعودية : رحلة البحث عن هوية / أحمد العيسى. بيروت ؛ لندن : دار الساقى، 2011. 1 مج. (188 ص.)
50. غريب، عبد الكريم
البيداغوجيا الفارقية : سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة / عبد الكريم غريب. الدار البيضاء : منشورات عالم التربية، 2011. 1 مج. (351 ص.)
51. فاو بار، محمد
المدرسة والجمع وإشكالية لاتكافؤ الحظوظ / محمد فاو بار ؛ تقديم عبد الكريم غريب. الدار البيضاء : منشورات عالم التربية، 2011. 1 مج. (253 ص.)
52. قيم الحماية المدنية في المناهج التعليمية الأمنية. الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2010. 1 مج. (260 ص.)
53. اللحية، الحسن (1966....)
الامتحانات المهنية : علوم التربية : التفتيش التربوي والتخطيط والتوجيه. رجال ونساء التعليم جميع الأسلاك، ولوج مراكز التكوين، ولوج المدارس العليا / الحسن اللحية. الرباط : منشورات المعارف، 2011. 1 مج. (328 ص.)
54. اللحية، الحسن (1966....)
كفايات المديرة (ة) التربوي (ة) : التكوين الذاتي، التكوين الأساسي والمستمر، التهيؤ للإمتحانات المهنية / الحسن اللحية. الرباط : منشورات المعارف، 2010. 1 مج. (240 ص.)
55. اللحية، الحسن
كفايات المدرس «ة» : المهنية ومرجع الكفايات : التكوين الذاتي، التكوين الأساسي والمستمر، التهيؤ للإمتحانات المهنية / الحسن اللحية. الرباط : منشورات المعارف، 2010. 1 مج. (198 ص.)
56. إخصاضي، مصطفى
التدريب الإداري والتربوي في النظام التعليمي : أسلوب دراسة الحالات / ذ. مصطفى إخصاضي. الدار البيضاء : أفريقيا الشرق، 2010. 1 مج. (126 ص.)
57. لخولفي، عبد الله
التعليم بين الكفايات والإدماج : من كرة القدم إلى نظرية داروين / د. عبد الله لخولفي. [دم.] : [د.ن.]، 2010 مطبعة امستيتن). 1 مج. (263 ص.)

58. **لطرش، علي**
التربية والتكوين والبرنامج الاستعجالي : إصلاح أم إعادة تمثيل « الجريمة »؟ / علي لطرش. [د.م. : د.ن.]، 2010 د.إ.ع.). 1 مج. (96 ص.).
59. **لغة التدريس والنموذج التنموي، أي علاقة؟ : أيام دراسية [من تنظيم] مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، وجدة. وجدة :** مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، 2010. 1 مج. (139 ص.).
60. **المزيني، حمزة بن قبالان**
اختطاف التعليم في المملكة العربية السعودية / حمزة بن قبالان المزيني. بيروت : مؤسسة الانتشار العربي، 2010. 1 مج. (216 ص.).
61. **مونيب، محمد**
الظهير البربري في الكتاب المدرسي : بصدد الدعوى المرفوعة ضد وزارة التربية الوطنية محمد مونيب. الرباط : المرصد الأمازيغي للحقوق والحريات، 2010. 1 مج. (107 ص.).
62. **نصار، سامي**
تاريخ التعليم : ثورة صامتة مستمرة من فجر الحضارة إلى ما بعد الحداثة / سامي محمد نصار، ... نادية جمال الدين، ... دينا حسن عبد الشافي، ... القاهرة : مركز المحروسة، 2010. 1 مج. (288 ص.).
63. **الوكيلي، ميمون**
الدعم التربوي وبيداغوجية الإدماج : محاولة تطبيق وأجراً الدعم على ضوء بيداغوجية الإدماج في الأقسام الدراسية والمؤسسات التعليمية : التعليم الابتدائي نموذجاً / [ميمون الوكيل]. [د.م. : د.ن.]، 2011 مطبعة الجسور). 1 مج. (102 ص.).
64. **الكبتي، سالم**
من تاريخ الجامعة الليبية، 1955-1973 : كتاب توثيقي. بيروت : الدار العربية للعلوم ناشرون ؛ بنغازي : دار الساقية للنشر، 2012. 189 ص.
65. **الliche، الحسن (1966....)**
المدرسة والمقاولة : الضرورة أم النفعية؟ / الحسن اللحية. الرباط : منشورات المعارف، 2012. 1 مج. (264 ص.).
66. **بردوزي، محمد**
تحديث التعليم في المغرب : من الميثاق إلى التفعيل. الرباط : المجلس الوطني لحقوق الإنسان، 2012.
67. **بردوزي، محمد**
علم النفس وفن التربية. الرباط : المجلس الوطني لحقوق الإنسان، 2012.

1. «To serve a larger purpose» : engagement for democracy and the transformation of higher education / edited by John Saltmarsh and Matthew Hartley. Philadelphia: Temple University Press, 2011.

2. Allen, Martin,

Lost generation? : new strategies for youth and education / Martin Allen and Patrick Ainley. London ; New York, NY : Continuum, 2010. vi, 186 p.

3. Andrews, Richard,

Argumentation in higher education / Richard Andrews. New York : Routledge, 2010. 233 p..

4. Apprendre en classe d'immersion : quels concepts ? quelle théorie ? / sous la dir. de Rita Carol. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (209 p.)

5. Arthur, James.

Education, politics and religion: reconciling the civil and the sacred in education / James Arthur, Liam Gearon and Alan Sears. London ; New York : Routledge, 2010. 167 p.

6. Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (France). Colloque scientifique (06 ; 2009 ; Lyon, France)

Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ? : [actes du sixième Colloque scientifique, 21 novembre 2009, ENS Lyon] / [organisé par l'] Afpée ; Sylvain Broccolichi, Emmanuelle Canut, Anne-Marie Chartier... [et al.]. Lyon : Aléas, 2010. 1 vol. (160 p.)

7. Augé, François

L'école est finie. Paris : L'Harmattan, 2011

8. Auzou, Martine

L'école comme société sans exclusion. Lyon : Parangon, 2010

9. Ayrat, Sylvie

La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège / Sylvie Ayrat; préface Jack Lang; postface Daniel Welzer-Lang. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (XIII-204 p.)

10. Bahloul, Mourad

Besoin de soumettre et désir d'enseigner : étude sur l'autorité pédagogique à l'école tunisienne. Tunis : Med Ali éditions, 2010

11. Baleke, Stanislas

Education, démocratie et développement : une pédagogie pour aujourd'hui en Afrique / Stanislas Baleke ; préf. de Jean-Dominique Durand. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (222 p.)

12. Ballantine, Jeanne H.

The sociology of education : a systematic analysis / Jeanne H. Ballantine, Floyd M. Hammack. Boston : Prentice Hall, 2011.

13. Baque, Pierre

40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école, 1967-2007. Paris : L'Harmattan, 2011

14. Barry, Valérie

Dialectiser la recherche et l'action : pour une école de la diversité / Valérie Barry. Paris : L'Harmattan, cop. 2010. 1 vol. 150 p

15. Ben Ayed, Choukri

Ecole, les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française. Paris: La Découverte, 2010. 300 p.

16. Ben Henda, Mokhtar

TIC et éducation en Afrique : applications, recherche et perspectives. Paris: L'Harmattan, 2011

17. Bennour, Chaker

Enseignement de la neurobiologie en Tunisie et en France : entre le contenu du manuel scolaire et les conceptions des apprenants, quels rapports ?. Paris : Editions universitaires européennes, 2010

18. Berchoud, Marie-Josèphe

Elèves en difficulté à l'école primaire : à la croisée des chemins. Lyon : Chronique sociale, 2010.

19. Bernard, Pierre-Yves

Le décrochage scolaire / Pierre-Yves Bernard. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (128 p.)

20. Berthelot, Reine

Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner ?. Paris : L'Harmattan, 2011

21. Berthier, Jean-Luc

Cadres scolaires : former, se former / Jean-Luc Berthier. Paris : Berger-Levrault, 2010. 1 vol. (300 p.)

22. Bier, Bernard

Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative ? / Bernard Bier, André Chambon, Jean-Manuel de Queiroz. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (228 p)

23. Bier, Bernard

Politiques de jeunesse et politiques éducatives : citoyenneté, éducation, altérité / Bernard Bier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (270 p.)

24. Blaya, Catherine

Décrochages scolaires : l'école en difficulté / Catherine Blaya. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (200 p.)

25. Bloch, Daniel

Ecole et démocratie : pour remettre en route l'ascenseur économique et social / Daniel Bloch. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010. 1 vol. (128 p.)



26. Boquillon, Anne-Carole

L'éducation et la société : relations complémentaires ou conflictuelles ?. Sarrebruck: Editions universitaires européennes, 2011

27. Boré, Catherine

Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire / Catherine Boré; préf. de Frédéric François. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol.
(292 p.)

28. Boukhssimi, Driss

Manifeste pour une école compétente. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011



29. Boumard, Patrick

Des ethnologues à l'école / Patrick Boumard; préface Pascal Dibie. Paris : Téraèdre, 2011. 1 vol. (237 p.)

30. Bourhis, Véronique

Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux. Paris : Hachette Education, 2010. 256 p.

31. Brock, Colin.

Education as a global concern / Colin Brock. London ; New York : Continuum, 2011. 164 p.

32. Buttner, Yann

Le droit de la vie scolaire : écoles, collèges, lycées / Yann Buttner, André Maurin. 5^e éd. Paris : Dalloz, 2010. 1 vol. (LII-570 p.)

33. Calosci, Alain

Education et identité : de Piaget à Spinoza. Paris : L'Harmattan, 2011

34. Carecchio, Françoise

La culture des jeux, une poétique enfantine : la socialisation des jeunes enfants en milieu scolaire. Paris : L'Harmattan, 2011

35. Catarsi, Enzo

Les formations et les recherches en éducation familiale. Paris : L'Harmattan, 2011

36. Cellier, Hervé

La démocratie d'apprentissage / Hervé Cellier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (143 p)

37. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale / Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : OCDE, 2010. 1 vol. (245 p.)

38. Chabanne, Jean-Charles

La régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle ? / Jean-Charles Chabanne, Olivier Dezutter. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (160 p.)

39. Chapoulie, Jean-Michel

L'Ecole d'Etat conquiert la France : deux siècles de politique scolaire / Jean-Michel Chapoulie. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (614 p.)

40. Chartier, Emile

L'instituteur et le sorbonagre : 50 propos sur l'école de la République. Paris : Mille et une nuits, 2011

41. Chomsky, Noam

Pour une éducation humaniste / Noam Chomsky ; traduit de l'anglais par Myriam Dennehy ; Suivi d'un Entretien avec Normand Baillargeon. Paris : Herne, 2010. 1 vol. (87 p.)

42. Chopin, Marie-Pierre

Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe / Marie-Pierre Chopin. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. 1 vol. (185 p.)

43. Cliniques actuelles de l'accompagnement / ouvrage sous la dir. de Mireille Cifali, Michelle Bourassa et Mariette Théberge. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (208 p.)

44. Collaboration in education / edited by Judith J. Slater and Ruth Ravid. New York: Routledge, 2010. xii, 232 p.

45. Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation / sous la direction de Miao Lin-Zucker, Elli Suzuki, Nozomi Takahashi, Pierre Martinez; avant-propos Pierre Martinez; postface Michel Mevlut Bozdémir. Paris : Ed. des Archives contemporaines, 2011. 1 vol. (181 p.)

46. Connac, Sylvain

Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école / Sylvain Connac. Edition: 2^e éd. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (334 p.)

47. Constructing inequality in multilingual classrooms / [edited] by Luisa Martín Rojo. Berlin ; New York : De Gruyter Mouton, 2010. 422 p.

48. Cormier, Philippe

Elèves en difficulté : le livre-je des aides spécialisées à l'école. Paris : L'Harmattan, 2011

49. Côté, James E.

Lowering higher education : the rise of corporate universities and the fall of liberal education / James E. Côté and Anton L. Allahar. Toronto ; Buffalo : University of Toronto Press, 2011. vii, 243 p.

50. Czerniawski, Gerry.

Emerging teachers and globalisation / Gerry Czerniawski. New York : Routledge, 2011. xvi, 199 p.

51. Debating moral education : rethinking the role of the modern university / edited by Elizabeth Kiss and J. Peter Euben. Durham : Duke University Press, 2010. xiv, 347 p.

52. Del Rey, Angélique

A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant / Angélique del Rey. Paris : La Découverte, 2010. 1 vol. (286 p.)

53. Delay, Christophe

Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale / Christophe Delay. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. 1 vol. (350 p.)

54. DeLeon, Abraham P.

Critical theories, radical pedagogies, and social education : new perspectives for social studies education. Leiden : Sense Publishers, 2010

55. Dendani, Mohamed

La gestion du travail scolaire : étude auprès de lycéens et d'étudiants / Mohamed Dendani. Paris : L'Harmattan, cop. 2010. 1 vol. (180 p.)

56. Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire / sous la direction de Nathalie S. Trépanier et Mélanie Paré. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010. 1 vol. (XX-363 p.)

57. Descoings, Richard

Un lycée pavé de bonnes intentions : Education nationale : vérités et tabous. Paris: R. Laffont, 2010

58. Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation / sous la direction de Violaine Bigot, Lucile Cadet. Paris : Riveneuve, 2011. 1 vol.

59. Dolz, Joaquim

Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative / Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz ; avec la collab. de Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Sandra Canelas-Trevisi... [et al.]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (453 p.)

60. Domenech Francesch, Joan

L'éducation lente / Joan Domenech Francesch; préface Jean-Pierre Lepri. Lyon : Chronique sociale, 2011

61. Donn, Gari

Globalisation and higher education in the Arab Gulf states. London : Symposium Books, 2010

62. Dorhmi, Samir

Higher education reform in Morocco. Berlin : Lambert Academic Publishing, 2010

63. Doudjidingao, Antoine

Education et croissance en Afrique : une analyse comparative des pays anglophones, francophones et maghrébins. Paris : L'Harmattan, 2011

64. Draelants, Hugues

L'identité des établissements scolaires / Hugues Draelants, Xavier Dumay. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (180 p.)

65. Dubet, François (1946-....)

Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale / François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Veretout. Paris : Ed. Seuil, 2010. 1 vol. (211 p.)

66. *Ecole, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales* / Regis Malet. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (264 p.)

67. *Education, professionalization and social representations : on the transformation of social knowledge* / edited by Mohamed Chaib, Berth Danermark, and Staffan Selander ; with a foreword by Denise Jodelet. New York : Routledge, 2011. xxiv, 252 p.

68. *Eduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation* / sous la direction de et préface Martine Fournier. Edition: Nouv. éd. Auxerre : Sciences humaines éditions, 2011. 1 vol. (477 p.)

69. *Empowering women in higher education and student affairs : theory, research, narratives, and practice from feminist perspectives* / edited by Penny A. Pasque and Shelley Errington Nicholson ; foreword by Linda J. Sax. Sterling, Va. : Stylus Pub., c2011.

70. *En attendant la réforme : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République* / sous la direction de Renaud d'Enfert et Pierre Kahn. 1 vol. (216 p.)

71. *Enseigner les faits religieux en classe de français : état des lieux, paradoxes et perspectives* / dirigé par Anne-Raymonde de Beaudrap; avec la collaboration de Marie Bourgeon, Michel Clénet, Martine Dordain et al.; préface de Lélia Le Bras. Lyon: INRP, 2010. 244 p.

72. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* / sous la direction de Joëlle Aden, Trevor Grimshaw, Hermine Penz. Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2011. 1 vol. (360 p.)

73. *Enseigner les structures langagières en FLE* / [sous la dir. de] Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck... [et al.]. Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2010. Bruxelles ; New York : P.I.E. Peter Lang, 2010. 1 vol. (300 p.)

74. Erneling, Christina E., 1951-

Towards discursive education : philosophy, technology and modern education / Christina E. Erneling. New York : Cambridge University Press, 2010.

75. *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés* / édition Marco G. P. Hessels, Christine Hessels-Schlatter. Berne : P. Lang, 2010. 1 vol. (206 p.)

76. Famille et impératif scolaire / dirigé par Marie-France Lange, Marc Pilon. Paris : Maison des sciences de l'homme, 2010. 283 p.

77. Farr, Marcia E.

Ethnolinguistic diversity and education . London : Routledge, 2010

78. Fédération des œuvres éducatives et vacances de l'Education nationale (France)
Eduquer par la diversité en Europe : expérimentations croisées dans huit pays d'Europe / Fédération des œuvres éducatives et vacances de l'Education nationale, FOEVEN ; coordonné par Marie-Anne Hugon, Geneviève Pezeu et Véronique Bordes. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (277 p.)

79. Fenwick, Tara J.

Actor-network theory in education / Tara Fenwick and Richard Edwards. Edition: 1st ed. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York : Routledge, 2010. xi, 187 p.

80. Filliot, Philippe

Entre éducation et spiritualité / Philippe Filliot. Paris : Desclée De Brouwer, 2011. 1 vol.

81. Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture, professionnalité / sous la direction d'Aude Bretegnier. Berne : P. Lang, 2011. 1 vol. (IX-278 p.)

82. Former les hommes et les citoyens : textes sur l'école et l'éducation de 1825 à 1880 / édition de Michel Cordillot. Paris : Ed. de Paris, 2010. 224 p.

83. Fotso, François

Réussir sa classe en Afrique / François Fotso. Edition: Ed. revue et augmentée. Paris: L'Harmattan, 2010. 1 vol. (115 p.)

84. Frackowiak, Pierre

La place de l'élève à l'école. Paris : Chronique sociale, 2011

85. France. Haut conseil à l'intégration Haut conseil à l'intégration

Les défis de l'intégration à l'école : recommandations relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République / France. Haut conseil à l'intégration; avant-propos Patrick Gaubert. Paris : Ed. des Journaux officiels, 2011. 1 vol. (177 p.)

86. Gaillard, Joël

Comprendre la réclusion scolaire : comment les élèves de lycée professionnel s'isolent. Paris : L'Harmattan, 2010

87. Ghouati, Ahmed

Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Paris : L'Harmattan, 2010

88. Ghouati, Ahmed

Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb. Paris : L'Harmattan, 2011

89. Groux, Dominique

Violence à l'école : recherches et interventions. Paris : L'Harmattan, 2011

90. Gumbel, Peter

On achève bien les écoliers : essai / Peter Gumbel. Paris : Grasset, 2010. 1 vol. (168 p.)

91. Handbook of research in the social foundations of education / edited by Steven E. Tozer, Bernardo P. Gallegos, and Annette M. Henry ; with section editors, Mary Bushnell Greiner and Paula Groves Price. New York : Routledge, 2011. xiv, 732 p.

92. Harouchi, Abderrahim 1944-

Pour un enseignement efficace : l'approche par compétences : guide à l'usage des enseignants et des formateurs / Abderahim Harouchi. Casablanca : Le Fennec, 2010 1 vol. (411 p.)

93. Hassim, Eeqbal.

Elementary education and motivation in Islam : perspectives of medieval Muslim scholars, 750-1400 CE / by Eeqbal Hassim. Amherst, NY : Cambria Press, c2010.

94. Henri-Panabière, Gaële

Des «héritiers» en échec scolaire / Gaële Henri-Panabière. Paris : La Dispute, cop. 2010. 1 vol. (189 p.)

95. Hess, Frederick M.

The same thing over and over : how school reformers get stuck in yesterday's ideas / Frederick M. Hess. Cambridge : Harvard University Press, 2010.

96. Higher education and democracy : essays on service-learning and civic engagement / John Saltmarsh and Edward Zlotkowski, [editors]. Philadelphia : Temple University Press, c2011.

97. Humanistic critique of education : teaching and learning as symbolic action / edited by Peter M. Smudde. West Lafayette, Ind. : Parlor Press, c2010. xix, 248 p.

98. Inégalités de traitement selon l'origine dans l'orientation et les parcours scolaires / Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité; Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. Paris : Documentation française, 2011. 1 vol. (350 p.)

99. International Congress on Education of the Deaf (21st : 2010 : Vancouver, B.C.) Partners in education : issues and trends from the 21st International Congress on the Education of the Deaf / Donald F. Moores, editor. Washington, D.C. : Gallaudet University Press, c2011.

100. International perspectives on the goals of universal basic and secondary education / edited by Joel E. Cohen and Martin B. Malin. New York : Routledge, 2010. xiv, 305 p.

101. Janner-Raimondi, Martine

Surgissements démocratiques à l'école primaire : analyse de conseils d'élèves. Paris : L'Harmattan, 2010

102. Jellab, Aziz

Les étudiants en quête d'université : une expérience scolaire sous tensions. Paris : L'Harmattan, 2011

103. Jno-Baptiste, Paulette Durizot

La diversité culturelle à l'école en outre-mer : les leçons post-coloniales de l'humanisme. Paris : L'Harmattan, 2010

104. Jonnaert, Philippe

Situations et programmes de formation / Philippe Jonnaert. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (120 p.)

105. *Just schools : pursuing equality in societies of difference / Martha Minow, Richard A. Shweder, and Hazel Rose Markus, editors.* New York, N.Y. : Russell Sage Foundation, c2010. 300 p.

106. Kane, Jean, 1952-

Social class, gender and exclusion from school / Jean Kane. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2011. 153 p.

107. Kazepides, Tasos

Education as dialogue : its prerequisites and its enemies. Toronto : McGill-Queen's University Press, 2011

108. Kelly, Patricia

Towards globo sapiens : transforming learners in higher education. Leiden : Sense Publishers, 2010

109. Khaldi, Eddy

Requiem pour l'école publique. Paris : Demopolis, 2010. 224 p.

110. Koukougnon, Aka Flaubert

Guerre et éducation en Afrique : une analyse systémique de l'éducation en crise et perspectives / Aka Flaubert Koukougnon. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (207 p.)

111. *La place des arts dans l'enseignement / dirigé par Jean-Miguel Pire; Ministère de la culture et de la communication.* Paris : Documentation française, 2010

112. *L'accompagnement dans le champ professionnel / [Maela Paul ; Jean-Pierre Boutinet, éditorial].* Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (216 p.)

113. Lahlou, Loubna

La longue marche du dispositif éducatif et de l'université au Maroc : de la Quarawiyin à 2009 / Loubna Lahlou. Rabat : Bouregreg, 2010. 1 vol. (214 p.)

114. Lahlou, Loubna

L'enseignement universitaire court au Maroc, de 1986 à 2009, ou la professionnalisation de l'université / Loubna Lahlou. Rabat : Bouregreg, 2010. 1 vol. (463 p.)

115. *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de*

qualité / édition de Léopold Paquay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele; préface de Marc Bru. Edition: 2e éd. Bruxelles : De Boeck, 2010. 300 p.

116. Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? Guidage ? Accompagnement ? : analyses de pratiques / sous la dir. de Michel Vial ; [publié par le] Groupe de recherche sur l'étayage en éducation, UMR ADEF P, Aix-Marseille 1 Université. Paris: L'Harmattan, 2010. 1 vol. (294 p.)

117. Lebel, Christine

Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010

118. L'éducation au développement durable : de l'école au campus / sous la dir. de Marie-Christine Zélem, Odile Blanchard, Didier Lecomte ; préf. de Lucie Sauvé. Paris: L'Harmattan, 2010. 1 vol. (481 p.)

119. L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne / sous la direction de Nazam Halaoui; Pierre Balima, Youssouf Haïdara. Paris : Ecriture, 2011. 1 vol. (260 p.)

120. L'enseignement du français en colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire / sous la direction de Dalila Morsly. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (270 p.)

121. L'enseignement français en Méditerranée : les missionnaires et l'Alliance israélite/sous la direction de Jérôme Bocquet; préface de Bernard Heyberger. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol.

122. Leroy, Jean-Pierre

Ecole-parents : le merveilleux dialogue de sourds / Jean-Pierre Leroy. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (289 p.)

123. Les 100 mots de l'éducation / sous la direction d'Agnès Henriot-Van Zanten, Patrick Rayou. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (128 p.)

124. Les pratiques d'orientation et les parcours scolaires selon le critère du sexe / sous la direction de Françoise Vouillot; Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité. Paris : Documentation française, 2011. 1 vol. (160 p.)

125. L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions : [journée d'études, 30 janvier 2009, Université Paris Ouest Nanterre] / [organisée par le RESUP, Réseau d'études sur l'enseignement supérieur] ; sous la dir. de Marie-Françoise Fave-Bonnet. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol.

126. Levinson, Bradley A., 1963-

Beyond critique : rethinking critical social theories and education / Bradley A.U. Levinson with Jacob P.K. Gross ... [et al.]. Boulder, CO : Paradigm Publishers, c2011. xii, 260 p.

127. Loret, Marc

L'échec scolaire : comment l'éviter et le surmonter / Marc Loret. Lausanne : Favre, impr. 2010. 1 vol. (234 p.)

128. Louis, Jean-Marc 1950-....

L'élève contre l'école : scolariser les a-scolaires / Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond. Paris : Dunod, 2010. 1 vol. (VI-248 p.)

129. Luthi, Floriane Grandjean

Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines / Floriane Grandjean Lüthi ; [préf. d'Yves Emery] . Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (216 p.)

130. Maranda, Marie-France

L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2011.

131. Marciano, Paul

L'accession de l'enfant à la connaissance : compréhension et prise en charge des difficultés scolaires. Paris : L'Harmattan, 2010

132. Martini, Evelyne

Notre école a-t-elle un coeur ?. Paris : Bayard, 2011

133. Matheron, Yves

Mémoire et étude des mathématiques : une approche didactique à caractère anthropologique / Yves Matheron. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (219 p.)

134. Maton, Karl

Knowledge and knowers : towards a realist sociology of education. London : Routledge, 2010

135. Maurel, Christian

Education populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation / Christian Maurel. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (241 p.)

136. Meirieu, Philippe (1949-....)

L'école et son miroir : regards croisés sur l'école d'hier et d'aujourd'hui / Philippe Meirieu, Jean-Bertrand Pontalis. Paris : Jacob-Duvernet, 2011. 1 vol. (144 p.)

137. Memory and pedagogy / edited by Claudia Mitchell ... [et al.]. New York : Routledge, 2011.

138. Metidja, Bachir (1951-....)

Langues et cultures d'origine en France : expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne / Bachir Metidja. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (115 p.)

139. Milot, Micheline

L'école et la diversité. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2010

140. Mirel, Jeffrey, 1948-

Patriotic pluralism : Americanization education and European immigrants / Jeffrey E. Mirel. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 2010.

141. Montessori, Maria 1870-1952

Education pour un monde nouveau / Maria Montessori ; traduction de Jacqueline Oudin Paris : Desclée De Brouwer, 2010. 1 vol. (144 p.)

142. *Moral problems in higher education* / edited by Steven M. Cahn. Philadelphia: Temple University Press, c2011.

143. Moreau, Didier

Education et théorie morale / Didier Moreau. Paris : Vrin, 2011. 1 vol. (320 p.)

144. Nait Belaid, Youssef

Education et ouverture internationale : comment intégrer l'ouverture internationale dans les projets d'éducation et de formation. Marrakech : AFAQ, 2011
241 p.

145. Nguyen, Long V.

Technology, culture, and language education. Berlin : VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft, 2010

146. OCDE

Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances/ Organisation de coopération et de développement économiques Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Volume 1. Paris : OCDE, 2010
1 vol. (123 p.)

147. *Où va l'éducation entre public et privé ?* / sous la direction de Yves Dutercq. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (200 p.)

148. Oxenham, John

Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs / John Oxenham; [publié par l'] Institut international de planification de l'éducation. Paris : Unesco, 2010. 1 vol. (160 p.)

149. Pain, Jacques

Mondialisation : l'éducation fera la différence / Jacques Pain. Turquant (Maine-et-Loire) : Mens Sana, 2011. 1 vol. (240 p.)

150. *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement* / sous la direction de Laurent Guttierrez, Catherine Kounelis. Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 2010. 1 vol. (180 p.)

151. Perrenoud, Philippe (1944-....)

A quoi doit former l'école ? : le curriculum de l'éducation fondamentale revisité / Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2011. 1 vol. (224 p.)

152. Peterson, Paul E.

Saving schools : from Horace Mann to virtual learning / Paul E. Peterson. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press, 2010.

153. *Philosophy of education in the era of globalization* / edited by Yvonne Raley and Gerhard Preyer. New York : Routledge, 2010. viii, 238 p.

154. Pratique de la gestion matérielle d'un établissement public local d'enseignement / Jean Gavard, Philippe Gazeilles, Daniel Maslanka, Jacques Stirnemann. 3e éd. Paris : Berger-Levrault, 2011. 1 vol. (519 p.)

155. Pratiques de classe et pédagogie de l'intégration / dirigé par Xavier Roegiers. Bruxelles : De Boeck, 2010. 368 p.

156. Pull, John

Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ? / John Pull. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (283 p.)

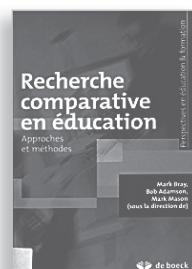
157. Ralle, Paul

Gestes sociaux à l'école. Paris : L'Harmattan, 2010

158. Recherche comparative en éducation : approches et méthodes / Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (406 p.)

159. Rey, Bernard

Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes / Bernard Rey, Michel Staszewski. [Nouvelle édition revue et enrichie]. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (290 p.)



160. Rey, Dominique (1952-...)

Urgence éducative : l'école catholique en débat / Mgr Dominique Rey. Paris : Salvator, 2010. 1 vol. (223 p.)

161. Rich, Joël

Les nouveaux directeurs d'école : repenser l'encadrement des établissements scolaires / Joël Rich ; préf. d'Alain Baudrit. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (169 p.)

162. Richardson, John G.

Comparing special education : origins to contemporary paradoxes / John G. Richardson and Justin J. W. Powell. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 2011

163. Richoz, Jean-Claude

Gestion de classes et d'élèves difficiles. Lausanne (Suisse) : Favre, 2010. 447 p.

164. Rimet-Meille, Jacqueline

Enseigner, une profession à cultiver : la part du chef d'établissement / Jacqueline Rimet-Meille, Colette Paillolle ; [préf. de Maurice Niveau]. Lyon : Chronique sociale, 2010. 1 vol. (158 p.)

165. Rizvi, Fazal

Globalization and education. London : Routledge, 2011

166. Rizzi, Felice

L'implication parentale au sein de l'école : une approche innovante pour une éducation de qualité. Paris : L'Harmattan, 2011

167. Robbes, Bruno

L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer/ Bruno Robbes. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (265 p.)

168. Roegiers, Xavier

La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés / Xavier Roegiers. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (345 p.)

169. Roegiers, Xavier

Des situations pour intégrer les acquis scolaires / Xavier Roegiers; préface Michel Develay. Edition: 3^e éd. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (276 p.)

170. Roth, Klas

Education in the era of globalization. Leiden : Springer, 2010

171. Rottier, Eric

Les conseils et comités de l'administration scolaire et universitaire : pour un statut des organes collectifs. Sarrebruck : Editions universitaires européennes 2010

172. Rousseau, Nadia

La pédagogie de l'inclusion scolaire. 2^e éd. augm. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010

173. Rouxel, Annie

Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010

174. Roy, Jacques

Quête identitaire et réussite scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011

175. Schutz, Aaron.

Social class, social action, and education : the failure of progressive democracy / Aaron Schutz. Edition: 1st ed. New York : Palgrave Macmillan, 2010. 269 p.

176. *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques /* sous la direction de Bruno Egron. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2011

177. Shipway, Brad.

A critical realist perspective of education / by Brad Shipway. New York : Routledge, 2011

178. Siroux, Jean-Louis

La fabrication de l'élite : langage et socialisation scolaire / Jean-Louis Siroux. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia-Bruylant, 2011. 1 vol. (350 p.)

179. *Société civile et éducation : le partenariat à l'épreuve du terrain /* Pierre Petit (dir.). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 2010. 1 vol. (224 p.)

180. Sternberg, Robert J.

College admissions for the 21st century / Robert J. Sternberg. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, c2010

181. Szejer, Myriam (1952-....)

Petite école, grande rentrée : l'enfant et la maternelle / Myriam Szejer. Montrouge (Hauts-de-Seine) : Bayard, 2011. 1 vol. (200 p.)

182. Tardif, Maurice

La division du travail éducatif. Paris : PUF, 2010. 192 p.

183. *The moral economy of the madrasa : Islam and education today* / edited by Keiko Sakurai and Fariba Adelkhah. Abingdon, Oxon ; New York, N.Y. : Routledge, 2011

184. *The Routledge international handbook of the sociology of education* / edited by Michael W. Apple, Stephen J. Ball and Luis Armando Gandin. London ; New York: Routledge, 2010. xvii, 423 p.

185. *The scholarship of teaching and learning in higher education : contributions of research universities* / edited by William E. Becker and Moya L. Andrews. Bloomington : Indiana University Press, 2011. xiv, 338 p.

186. *Thinking education through Alain Badiou* / edited by Kent den Heyer. Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2010. xii, 115 p.

187. Thobani, Shiraz.

Islam in the school curriculum : symbolic pedagogy and cultural claims / Shiraz Thobani. London ; New York : Continuum International Pub. Group, c2010. 269 p.

188. *Toleration, respect and recognition in education* / edited by Mitja Sardo . Chichester, West Sussex, UK : Wiley-Blackwell, 2010. 139 p.

189. *Trajectories of education in the Arab world : legacies and challenges* / edited by Osama Abi-Mershed. New York : Routledge, 2010. xv, 284 p.

190. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes* / sous la dir. de Lise Coriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset Bagnoud... [et al.]. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (198 p.)

191. Tröhler, Daniel.

Languages of education : Protestant legacies, national identities, and global aspirations / Daniel Tröhler. New York, NY : Routledge, 2011

192. Trouvé, Alain

Penser l'élémentaire : la fin du savoir élémentaire à l'école / Alain Trouvé. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (258 p.)

193. *Utilisation des technologies pour la recherche en éducation scientifique* / sous la dir. de Martin Riopel, Patrice Potvin et Jesus Vazquez-Abad. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2010. 1 vol. (XI-248 p.)

194. Van Zanten, Agnès

La carte scolaire. Paris : Presses universitaires de France, 2010

195. Vitiello, Audric

Institution et liberté : l'école et la question du politique / Audric Vitiello. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (467 p.)

196. Wismann, Heinz

Pour une éducation conséquente. Paris : O. Jacob, 2010. 250 p.

197. Bénéès, Nicolas

Pour une école émancipatrice. Paris : Syllepse, 2012

198. Ozouf, Mona

Quand les enfants du peuple avaient leur école. Paris : Isoète, 2012

199. Berdouzi, Mohamed (1948-2011)

Rénover l'enseignement : de la charte aux actes. La Croisée des chemins, 2012. 1 vol. (170 p.)

200. Bader, Barbara

Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2012

201. Loudcher, Jean-François

Education et olympisme en Europe. Paris : Pôle éditorial multimédia de l'UTBM, 2012

202. Skutnabb-Kangas, Tove.

Multilingual education and sustainable diversity work : from periphery to center / Tove Skutnabb-Kangas, Kathleen Heugh.. New York : Routledge, 2012.. xvii, 300 p.

203. Chalmel, Loïc

Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Paris : L'Harmattan, 2012

204. Tanaseanu-Döbler, Ilinca

Religious education in pre-modern Europe. Leiden : Brill, 2012

205. Zay, Danielle

L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?. Paris : L'Harmattan, 2012

206. Battut, Jean

Changer l'école pour changer la vie : 1971-1981, François Mitterrand, la gauche et l'éducation. Paris : L'Harmattan, 2012

207. Avanzini, Guy

Penser la philosophie de l'éducation : pourquoi ? pour qui ?. Paris : Chronique sociale, 2012

208. Mavouangui, David

La philosophie de Kant et l'éducation. Paris : L'Harmattan, 2012

209. Bougès, Louis-Marie

A l'école de l'expérience : autonomie et alternance. Paris : L'Harmattan, 2012

210. M'Bemba-Ndoumba, Gaston

L'école d'expression française en Afrique : histoire inachevée de domination et d'émancipation sociale. Paris : L'Harmattan, 2012

211. Ruolt, Anne

L'école du dimanche en France au XIX^e siècle. Paris : L'Harmattan, 2012

212. Kambouchner, Denis

L'école, le numérique et la société qui vient. Paris : Mille et une Nuits, 2012

213. Perriguet, André

De l'école à l'entreprise : l'apprentissage en question. Paris : L'Harmattan, 2012

214. Moro, Marie Rose

Enfants de l'immigration, une chance pour l'école / Marie Rose Moro. Montrouge (Hauts-de-Seine) : Bayard, 2012. 1 vol. (200 p.)

215. Méry, Stéphane

Excellence sportive et scolaire : de nouveaux enjeux pour l'école primaire. Paris : L'Harmattan, 2012

216. Daviet, Emmanuelle

Qui va sauver l'école ?. Paris : ESF Editeur, 2012

217. Carpentier, Claude

La rencontre des cultures : un défi pour l'école. Paris : L'Harmattan, 2012

218. Kahn, Laurence

Le fil d'Oedipe : recherches sur l'histoire de la formation et de l'enseignement. Paris : PUF, 2012

219. Lakhroufi, Abdellah

Mixité de l'enseignement et pédagogisme : illusions et désillusions. Rabat : Impr. Omnia, 2012

220. Veran, Jean-Pierre

De l'emploi du temps aux emplois des temps : vers une approche globale du temps scolaire. Paris : Berger-Levrault, 2012

221. Glasman, Dominique

Internat scolaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012

222. Frenay, Mariane

Former les universitaires en pédagogie. Paris : ENS éditions, 2012

223. Fulcrand, Jean

Pédagogie, ergonomie, états de conscience. Paris : L'Harmattan, 2012

224. Soëtard, Michel

Penser la pédagogie : une théorie de l'action. Paris : L'Harmattan, 2012

شروط النشر في المجلة

مسطرة تقويم النصوص

تخضع كل النصوص المقترحة على مجلة «المدرسة المغربية» للقراءة من طرف مقررین مختصين تحددهما هيئة التحرير. وبناء على التقويم الذي يقدمه المقرران ونتائج المناقشات التي تتم داخل هيئة التحرير - في إطار جهل تام باسم المؤلف -، ينقل مدير التحرير كتابة القرار النهائي إلى كاتب النص. وذلك في أجل لا يتعدى شهرين بعد استلام النص المقترح.

مواد المجلة

تنشر «المدرسة المغربية» صنفين من النصوص :

الدراسات : التي تصدر ضمن ملف موضوعاتي يعلن عنه سلفا أو تلك التي ترد على المجلة بمبادرة من مؤلفيها والتي قد تنشر خارج الملف أو ضمن مواد إصدار عادي.

يجب ألا يقل حجم الدراسة عن 30.000 رمز مطبعي وألا يزيد عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية...).

المراجعات والمتابعات : يتعلق الأمر هنا بالقراءات النقدية للإصدارات الحديثة المتعلقة بمجال تخصص المجلة أو المتابعات للأحداث والوقائع الدالة في حقل التربية والتعليم. وهي مقالات يجب أن تتراوح ما بين 10.000 و 15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

يمكن للمراجعات النقدية أن تتناول بالتحليل كتابا أو عدة كتب، كما يمكن أن تهم عددا خاصا من مجلة أكاديمية أو أكثر، بغض النظر عن لغة الإصدار الأصلية. ويشترط في هذا الصنف من المقالات أن يطرح إشكالية الكتاب/الكتب أو المجلة موضوع المراجعة، رابطا إياها بالنقاش العلمي الجاري في الموضوع وطنيا ودوليا. كما يتوجب تفادي العرض التقريري لمحتويات النص موضوع المراجعة واستخدام عنوان مغاير لعنوان الكتاب.

لغة النشر

تعتبر العربية لغة النشر الأساسية في المجلة، غير أنه يمكن قبول دراسات بلغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

الترجمات

تتولى المجلة نشر الترجمات العربية لنصوص نظرية أساسية أو تأسيسية في مجال تخصصها، أو الترجمات العربية لدراسات تحليلية أو نقدية تتناول تجارب مهمة في ميدان التربية والتعليم أو تقارير علمية دولية أو جهوية أو وطنية قد تفيد الدارسين والمهنيين والقائمين على السياسة التربوية.

طبيعة النصوص وطريقة تقديمها

يجب ألا تكون النصوص المقترحة للنشر قد سبق نشرها سواء ضمن مواد مجلة أخرى أو في أعمال ندوة ما أو على موقع إلكتروني معين.

تبعث النصوص إلى المجلة في صيغة إلكترونية (Word 2003/2007) ويشترط أن تكون المساهمات

مؤتقة بالإشارات المرجعية وفق الترتيب الآتي : اسم المؤلف (الاسم العائلي متبوعا بالاسم الشخصي)، عنوان الكتاب أو المقالة (في هذه الحالة الأخيرة يوضع العنوان بين « »)، متبوعا بعنوان المجلة والعدد وتاريخه ورقم الصفحة. أما عندما يتعلق الأمر بكتاب، فيشار لدار النشر ومكانه وتاريخه ورقم الصفحة. ويتم وضع الهوامش في أسفل الصفحة وفق ترتيب آلي.

يجب أن تُرفق كل دراسة بمختصر (ما بين ستة إلى عشرة أسطر) محرر بنفس اللغة يستعرض الموضوع الرئيسي للدراسة.

كما يجب أن تقرر النصوص المعروضة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة التي ينتهي إليها، آخر أعماله المنشورة...). وهي بيانات لن يتم نشرها أثناء عملية التقويم.

الصلاحيات التحريرية للمجلة وحقوقها

تحتفظ هيئة تحرير المجلة بصلاحيات إدخال كل التصويبات المطلوبة على النصوص التي يتم قبول نشرها. كما يمكن أن تطلب من المؤلف إجراء بعض التعديلات على النص قبل نشره. وقد تتولى أيضا حذف أو تعديل أو إعادة كتابة بعض الفقرات وتغيير عنوان المقالة وإحداث عناوين فرعية إذا اقتضى الحال ذلك، وتوخيا لأكبر قدر من الجودة التحريرية والقرونية، على ألا تمس تلك التعديلات الشكلية بجوهر النصوص.

يتنازل المؤلف، في مقابل نشر مقاله ضمن مجلة «المدرسة المغربية»، عن حقوق الملكية الفكرية في كل العالم وبمختلف الأشكال والحوامل (الترجمات، الإصدارات الإلكترونية وعلى الانترنت، إلخ). ومع ذلك يمكن له بعد الحصول على إذن مكتوب من المجلة إعادة نشر مقاله شريطة ذكر المصدر، أي «المدرسة المغربية».

إذا كانت المجلة تبعث بأشعار مكتوب للمؤلفين الذين تقبل أو ترفض نصوصهم، فإنها غير ملزمة بتقديم أي تبرير لقرارها بعدم نشر المقالات المعروضة عليها.

كما تحتفظ المجلة بحقوقها في نشر المقال المجاز في العدد المناسب وفق خطة هيئة التحرير.

التعويض المادي

يحصل المؤلفون الذين تنشر مساهماتهم ضمن مواد المجلة على تعويض مالي، تختلف قيمته بحسب طبيعة النصوص (دراسات/قراءات ومتابعات). كما ترسل إليهم أربع نسخ من العدد المتضمن لمساهماتهم.

المراسلات

تبعث جميع المراسلات والنصوص المقترحة إلى سكرتارية التحرير (السيدة مريم لوطفي) على العنوان الآتي :

المجلس الأعلى للتعليم

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،

جناح 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط

ص.ب. 6535 : الرباط - المعاهد

تلفون : 05 37 77 44 25 - فاكس : 05 37 77 46 12

البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

كتاب العدد

◀ دومينيك أوتاي

أستاذ بجامعة كاين.

◀ أحمد أوزي

أستاذ التعليم العالي بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - السويسي بالرباط، مختص في سيكولوجيا الطفولة والمراهقة وباحث في مجال علوم التربية؛ مدير مجلة علوم التربية. من آخر أعماله :
♦ الشراكة التربوية : قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي، 2007 ؛
♦ المعجم الموسوعي لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، 2006.

◀ محمد بلكير

دكتور في علوم التربية ؛ أستاذ علم النفس والسوسيولوجيا بمركز التكوين والمصالح الاجتماعية للقوات المسلحة الملكية وبمعهد تكوين الأئمة والمرشدين التابع لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ؛ رئيس مركز الدراسات والبحث في مجال القيم ووحدة مكافحة السلوكيات الخطيرة ؛ رئيس تحرير مجلة «القيم» وكتب عام العصبة المغربية لمحاربة داء السيدا. من آخر أعماله :

- ♦ Guide des leaders religieux pour faire face aux IST/VIH/sida, mai 2007, en collaboration avec le Ministère des Affaires Islamiques, le PNUD régional et le Fonds Mondial, Dar Al Maârif, Rabat, 2008 ;
- ♦ Guide de l'éducateur pair : Dar Al Maârif, Rabat, 2005 ;
- ♦ La Pédagogie du soutien, Dar al Itissam, Casablanca, 1997.

◀ ماري كلود بلي

أستاذة مساعدة بجامعة روين

◀ عبد السلام بنعبد العالي

أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس - أكادال، الرباط. رئيس تحرير مجلة «فكر ونقد»، ومترجم بنفس المجلة. من أهم أعماله :
♦ ثقافة الأذن وثقافة العين، الدار البيضاء، 1994 ؛
♦ أسس الفكر الفلسفي المعاصر : تجاوز الميتافيزيقا، الدار البيضاء، 1991.

◀ عبد العلي بنعمور

أستاذ التعليم العالي، متخصص في العلوم الاقتصادية ؛ عضو سابق باللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ؛ رئيس مجلس المنافسة حاليا. من آخر منشوراته :
♦ Repenser l'école, Editions de l'Observatoire de la Compétitivité de l'Entreprise, 2007.
♦ Espérance et volonté, Editions ODCE, 2004.

◀ رشيد بنمختار بنعبد الله

رئيس المرصد الوطني للتنمية البشرية منذ 2006 ؛ وزير سابق للتربية الوطنية ورئيس سابق لجامعة الأخوين ؛ الرئيس السابق للجنة العلمية المشرفة على إنجاز تقرير الخمسينية حول التنمية البشرية بالمغرب.

◀ رحمة بورقية

أستاذة التعليم العالي، متخصصة في السوسولوجيا ؛ رئيسة جامعة الحسن الثاني - المحمدية سابقا. من آخر إصداراتها :

- ♦ مواقف : قضايا المجتمع المغربي على محك التحول، المحمدية : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2004 ؛
- ♦ نحو سوسولوجيا الجامعة، المحمدية : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003.

◀ البشير تامر

أستاذ التعليم العالي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط ؛ مدير كرسي اليونسكو لحو الأمية وتعليم الكبار. من آخر أعماله :

- ♦ Evaluation des apprentissages en alphabétisation, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2009
- ♦ تاريخ المغرب : منتصف القرن التاسع عشر - 1912، منشورات مركز الدراسات العربية، 2001.

◀ ناجية حجاج حسوني

عميدة كلية الطب والصيدلة، جامعة محمد الخامس السويسي - الرباط ؛ عضوة في العديد من المحافل العلمية الدولية ؛ حاصلة على العديد من الجوائز بما فيها الميدالية الذهبية للجمعية الأكاديمية الفرنسية « فنون - علوم - آداب » (ماي 2009) ؛ عضوة الأكاديمية الفرنسية للطب.

◀ محمد الحداد

أستاذ التعليم العالي، متخصص في دراسات الحضارة العربية والأديان المقارنة، أستاذ كرسي اليونسكو للدراسات المقارنة للأديان - جامعة منوبة - تونس، نائب رئيس مؤسسة فضاء المعرفة الأوروبي المتوسطي (ستوتغارت). من آخر منشوراته :

- ♦ قواعد التنوير، بيروت، 2009 ؛
- ♦ المصنّف الوجيز في تاريخ الأديان (تعريب)، 2010 ؛
- ♦ هل من مستقبل للإصلاح الديني في الإسلام؟ (بالإيطالية)، 2011.

◀ مصطفى حسني إدريسي

أستاذ التعليم العالي بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - السويسي. تنصب أعماله بالأساس على البحث في الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ وتنمية القدرات الفكرية للمتعلمين من خلال تعلم الفكر التاريخاني، وقد حاز مؤلفه «Pensée historique et apprentissage de l'histoire».

المنشور من قبل لارماتان في 2005، بجائزة «روني دوفيك» للتعليم العمومي لسنة 2007. يشغل كخبير بالمعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب.

◀ فاضل حسوني

أستاذ الطب الاجتماعي والوقائي بكلية الطب والصيدلة بالرباط، متخصص في أمراض العظام والفواصل.

◀ عبد السلام خلفي

عضو مجلس إدارة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (2002-2006)؛ باحث بمركز البحث الديدكتيكي والبرامج البيداغوجية التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ومنسق وحدة الدراسات والبحث؛ البرنامج البيداغوجي بنفس المركز. من بين أعماله :

♦ المعجم المدرسي للغة الأمازيغية، أمازيغي فرنسي عربي، (مع آخرين)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2011.

♦ «ديداكتيك اللغة الأمازيغية» (مع آخرين)، مجزوءة لفائدة مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مطبعة التربية الوطنية، الرباط، 2004.

♦ «اللغة الأم وسلطة المؤسسة: مبحث في الوضعية اللغوية والثقافية بالمغرب»، منشورات أمبريال-الرباط، 2000.

◀ عبد الله الخياري

أستاذ التعليم العالي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس - السويسي - الرباط. من آخر أعماله :

♦ تقويم التعلّيمات في مجال محو الأمية (دراسة مشتركة بالفرنسية)، مديرية محو الأمية، 2009.

♦ دراسة حول مشروع تصور جديد لارتقاء بهيئة و مهنة التدريس والتكوين في المغرب، لفائدة المجلس الأعلى للتعليم، ماي 2010، قيد الطبع.

◀ عبد الرحمان الرامي

أستاذ التعليم العالي، مدير المختبر الدولي للبحث في التربية والتكوين وأحد مؤسسيه؛ شغل مناصبي مدير المناهج بوزارة التربية الوطنية ومدير مركز تكوين مفتشي التعليم. كما أسس مختبر هندسة الديدكتيك والبيداغوجيا. من بين أعماله :

♦ Technologie éducative et formation pédagogique initiale des professeurs de second cycle au Maroc: vers un programme de formation pédagogique initiale axé sur l'analyse systématique et systémique des besoins en formation et sur l'implication consciencieuse des acteurs, Université de Laval, 1990.

◀ مبارك ربيع

أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة محمد الخامس / أكادال، وروائي. من آخر مؤلفاته :
التربية والتحديث، دار الأمان، 2005.

◀ مارسيل غوشيه

مدير دراسات بمدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية ورئيس تحرير مجلة «Le Débat» ؛

◀ ريجيس دوبري

كاتب ومفكر وباحث فرنسي، الرئيس الشرفي، منذ 2005، للمعهد الأوروبي لعلوم الأديان.

◀ الحسين سحبان

مفتش فلسفة ممتاز، كاتب وباحث مهتم بالترجمة في حقول الفلسفة والتربية، والعلوم الإنسانية بصفة عامة. من ترجماته : نظريات العلم لشالمرز (مشتركة)، والاختلاف لدريدا، والكفايات والسوسيوبنائية لفيليب جونيير.

◀ خديجة شاكر

أستاذة باحثة في التربية ؛ مديرة مركز تكوين المفتشين سابقا، ومفتشة عامة سابقة للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية ؛ عضوة المجلس الأعلى للتعليم خلال ولايته الأولى.

◀ محمد الحسن غربي

أستاذ التعليم العالي بكلية الطب والصيدلة جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط، مختص في الغدد وداء السكري ؛ عضو اللجنة المغربية لأخلاقيات البحث الطبي الحيوي بنفس الكلية.

◀ نجية عبد لاوي معن

أستاذة التعليم العالي بمدرسة علوم الإعلام بالرباط. تهتم بتحليل خطاب الصحافة المغربية وتعبير منظومة التربية والتكوين ؛ من أعمالها المنشورة :

- ♦ Reading Course for Moroccan Learners of English in Tertiary Education, 2007.
- ♦ Reading Strategies of Learners of English as a Foreign Language. Rabat, Ecole des Sciences de l'Information, 2001.

◀ عمر الفاسي الفهري

أستاذ التعليم العالي، أمين السر الدائم لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، ومدير مختبر الميكانيك والمواد بكلية العلوم بجامعة محمد الخامس - أكادال، الرباط. تشمل أعماله العلمية علم الكونيات، والمواد، والهندسة الميكانيكية.

◀ ليلي المسعودي

أستاذة التعليم العالي، ومديرة مختبر اللغة والمجتمع بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة. مسؤولة، سابقا، عن قاعدة المعطيات المعجمية بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، تحت إشراف الدكتور أحمد الأخضر غزال. من آخر منشوراتها :

- ♦ Langue spécialisée et technolecte: quelles relations? In: Revue Meta, presses universitaires de Montréal, pp 127-135, 2010.

◀ عبد اللطيف المودني

باحث في التربية وقضايا الإصلاح، الأمين العام للمجلس الأعلى للتعليم. من بين إصداراته :

- ♦ «منطق الفكر الفلسفي ومنطق تدريسه»، 1994 ؛
- ♦ «في الديداكتيك»، 1996 .

مائدة مستديرة

المدرسة المغربية وأسئلة المعرفة

المنعقدة بمقر المجلس الأعلى للتعليم يوم الأربعاء 19 أكتوبر 2012

المداخلات

عبد اللطيف المودني

تجديد المدرسة المغربية

وأسئلة المعرفة

عبد السلام بنعبد العالي

المعرفة والمدرسة

مبارك ربيع

المعرفة الغائبة في مدرستنا

خديجة شاكر

المناهج : الطريق المدرسي نحو

المعرفة؟ قراءة تشخيصية

عمر الفاسي الفهري

العلوم الدقيقة في

المدرسة المغربية

محمد بلكبير

المدرسة المغربية

والمعرفة الدينية

الكلمة الافتتاحية

تجديد المدرسة المغربية وأسئلة المعرفة

عبد اللطيف المودني
المدير المسؤول عن المجلة

أود، في البداية، الترحيب بالسيدات والسادة الأساتذة والصحافيين في فضاء الاجتهاد الأكاديمي والتفكير التشاركي الديمقراطي الذي يمثله المجلس الأعلى للتعليم، متوجها ببالغ الشكر والامتنان لكم جميعا على تلبية دعوة هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» للمشاركة في هذه المائدة المستديرة المندرجة في إطار التحضير لهذا العدد، والتي تتوخى أن تشكل مساهمة في إذكاء النقاش وتبادل الرأي المتعدد حول موضوع المدرسة والمعرفة. وهو موضوع، لا حاجة لتأكيد راهنيته المستمرة لثلاثة اعتبارات على الأقل :

أولا : لأن هذا الموضوع يهم المقوم الجوهرى لمنظومة التربية والتكوين وجوهرها الثقافي، ومرجع النموذج البيداغوجي الذي ينبغي أن ترتكز عليه وتستند إليه في تكوين مواطن الحاضر والمستقبل، وأن تقيم عبره المرات والجسور مع الحياة المهنية ومع المحيط السوسيو-اقتصادي، وذلك في إطار اضطلاع المدرسة والجامعة بوظائفهما في التعلم والتكوين والتأطير والبحث والتأهيل ؛

ثانيا : لأن تدارس هذا الموضوع في إطار هذه المبادرة التي تقترحها هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية»، يأتي في سياق مطبوع بسمتين بارزتين : فمن جهة، يظل سؤال المعرفة والمدرسة مدعوا اليوم إلى استحضار الخصوصيات الهويةاتية والمعرفية والقيمية لمغرب قيد التحول، وفي طور إصلاح بنياته الوطنية والجهوية والمحلية، وإلى مواكبة سياق عالمي أهم مميزاته النزوع الجارف نحو عولة المعرفة والقيم، والانتشار المتسارع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال ؛ من جهة أخرى، تُطرح إشكالية تجديد المعرفة المدرسية والجامعية اليوم بحدة ضمن منظومة للتربية والتكوين تسعى كل الإدارات الصادقة للمجتمع المغربي إلى تمكينها من رفع تحديات الإصلاح الشامل، من أجل التأهيل والملاءمة وتحقيق مؤشرات الجودة العالية ؛

ثالثاً: يتمثل الاعتبار الثالث في كون المعالجة الناجعة لهذا الموضوع تستلزم، في تقديري، نهج مقارنة مندمجة متعددة الأبعاد، تتفاعل ضمنها أنماط وأدوات معرفية تاريخية، فلسفية، علمية، سوسيولوجية، وسيكولوجية واقتصادية وسياسية، وأدبية وفنية، ولغوية؛ أنماط وأدوات معرفية تصاغ من خلال مقاربات وخطط تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية.

هذا ما يفسر حرص هيئة تحرير المجلة، التزاما بخطها التحريري، على أن يتواجد ضمن الدعوات والمدعوين لهذه المائدة المستديرة متدخلون ومتدخلات يمثلون مختلف التخصصات المذكورة أعلاه، علماً بأن تخصصات أخرى غير حاضرة معنا اليوم ستجد مكانها في العدد الرابع من المجلة، الذي سيحتضن ملف المدرسة والمعرفة من خلال مقالات أو ترجمات أو دراسات.

أملنا الأكيد هو أن تشكل نتائج أشغال هذه المائدة المستديرة، علاوة على توفير مادة علمية خصبة لملف العدد الرابع والخامس من مجلة «المدرسة المغربية»، مساهمة في إطلاق نقاش جاد ومثمر حول هذا الموضوع، تكون غايته إطلاق دينامية واسعة للاجتهاد الجماعي والذكاء الابتكر من أجل تقديم أجوبة جديدة ملائمة وراهنة لإشكالية المعرفة المدرسية والجامعية بالمغرب؛ دينامية لا تنفصل عن فتح ورش الإصلاح العميق للمناهج والبرامج الدراسية والتكوينية بمقاربات جديدة، تستند إلى تقويم شامل للتجربة الوطنية السابقة في هذا المضمار، تستخلص الدروس من اختلالاتها، وتستجيب للمعايير الدولية المعمول بها في هذا المجال، وتجعل مبتغاهها تمكين المواطن المغربي من معرفة بهوية مغربية بتعدد روافدها اللغوية والثقافية، وبتنوع أنواعها المحلية والجهوية والوطنية وبمواصفات كونية مواكبة لروح العصر ومتطلباته.

ضمن هذا المنظور، تثار العديد من التساؤلات :

- هل المدرسة تنتج المعرفة أم أنها تعيد إنتاجها عبر تحويلها الديداكتي؟ كيف يمكن للمدرسة أن ترفع اليوم تحدي المضامين الرقمية؟

- على أي أساس يتأتى للمعارف والتكوينات المقررة في المدرسة والجامعة أن تكتسب مشروعيتها بالنظر لكونها شأنًا يهم مختلف مكونات المجتمع؟

- وفق أية معايير يمكن تقويم هذه المعارف ومن ثم مراجعتها؟

- كيف يتأتى بناء علاقة متجددة بين المدرسة وبين معرفة هي بطبيعتها متعددة الأنماط والتخصصات، متنوعة الأبعاد العلمية والثقافية والقيمية ؛ معرفة مبنية دائمة التطور يحكمها منطق التواصل والتجاوز المستمر؟
- بأي معنى ينبغي أن تكون المعرفة المدرسية والجامعية مرآة مجتمع دائم التغير ومواكب للمستجدات العالمية؟
- بأي معنى تشكل اللغات مفتاحا لتحقيق هدف مزدوج : ترسيخ الهوية وبناء المعرفة وتحصيلها؟
- كيف يتأتى لبلادنا، ولأسيما من خلال مدرستها وجامعتها، كسب رهان الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة بمختلف أبعاده ومتطلباته؟
- بأي معنى يمكن توظيف المعرفة بتنوع تخصصاتها ومجالاتها الدراسية والتكوينية، وبتعدد أبعادها المنهجية والقيمية واللغوية والثقافية في اتجاه تكوين المواطن المغربي الملائم لحاضر بلادنا ومستقبلها؟
- هذه بعض من أسئلة أخرى مقترحة للتفكير والمناقشة، يمكن أن تكون محفزة على نهج مقاربات مبتكرة لبلورة حلول ناجعة لإشكالية العلاقة بين المدرسة المغربية والمعرفة بمختلف أنماطها وتنوع، أبعادها المحلية والوطنية والكونية.

المعرفة والمدرسة

عبد السلام بنعبد العالي

جامعة محمد الخامس - أكادال، الرباط

تركز مداخلة الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي على استقراء نتائج الثورة الرقمية وما تخللها من تحولات كبرى في تقنيات الاتصال والإعلام، في مجالات إنتاج المعرفة وتوزيعها واستهلاكها. تلك النتائج والآثار التي شملت أيضا أنماط معالجة المعارف وتلقيها، وأثرت بشكل عميق على العادات الذهنية للناس. ومع ذلك يميز الأستاذ المحاضر بين مفهوم مجتمع المعلومات، حيث تتضاعف كميات المعطيات المتوفرة ويتيسر بلوغها لأكثر عدد من الناس؛ وبين مجتمع المعرفة الذي يقتضي نوعا من التربية يسلم الأفراد بالروح النقدية الكفيلة بجعلهم ينجزون الاختيار المطلوب ضمن ركام المعلومات المعروضة عليهم. وانطلاقا من هذا التمييز يطرح إشكالية المدرسة والتربية والتعليم في لحظة حوت فيها شبكات المعلومات طبيعة المؤسسات التعليمية وغيوت أساليب عملها.

عنوان لقائنا الذي يربط المدرسة بالمعرفة يفصح عن تشكك، ويشير تساؤلات. فكأنما يستشعر واضعوه أن مهمة المدرسة لم تعد تلقين المعارف إضافة الى تربية الأجيال. كأنهم يتبينون أن شيئا ما قد حصل ربما أخذ ينزع عن المدرسة وظيفتها التكوينية، وأن أحد أطراف الثنائي مدرسة/ معرفة لحقه تحوّل جعل العلاقة بينهما ذاتها تستدعي إعمال فكر وإعادة نظر.

يكفي، لإدراك ذلك، أن ننتبه الى التحوّل اللغوي الذي يطال اليوم المعرفة، واقتحام مفاهيم الاقتصاد والإعلاميات لميدانها، حيث يجري الحديث عن استهلاك المعارف وإنتاجها وتوزيعها واحتكارها، بل تخزينها وتسويقها... سنحاول في هذا العرض الوجيز أن نتوقف قليلا عند هذه الهزة التي لحقت ميدان المعرفة والتحولات التي أصابت مجالاتها ووسائلها، تمهيدا لإبراز الأسئلة التي يطرحها اليوم تطور المعرفة على المدرسة بصفة عامة، ومدارسنا على الخصوص.

ظلت المعرفة لمدة غير قصيرة موسومة بالانغلاق، وبقيت حكرا على دوائر محدودة من العارفين المتخصصين. كانت محط أسرار جماعات معرفية محافظة، ولم تغادر الدبر والمساجد والبلاطات والدوائر المغلقة، والمنغلقة على ذاتها، إلا في عصور متأخرة حينما فرض

التحوّل الديمقراطي مبدأ الانفتاح، فشرع الأبواب أمام فضاءات عمومية تُنشر فيها المعرفة وتُبث وتُذاع. وقد كان لظهور أدوات الطباعة والنشر دور هام في إخراج المعارف عن دوائرها الضيقة، وجعلها في متناول عدد متزايد من المستفيدين و«المستهلكين». ولا يخفى ما أخذت تلعبه هذه الفضاءات العمومية من دور كبير في نشر المعرفة وتوزيعها التوزيع العادل. وهكذا ولى زمن الدير والمساجد والبلاطات ليبرز زمن المدارس والجامعات، ولتغدو المعرفة حقا من الحقوق الأساسية للمواطن.

إلا أن تطور الأدوات التقنية الذي نشهده اليوم، لم يكتف بتوسيع مجال نشر المعارف ورُقّع انتشارها، وإنما خلق هو بدوره فضاءات جديدة لإنتاجها وتداولها، لها علائق جديدة بين منتجي المعرفة ومستهلكيها، هذا إن لم نقل إنه لغى التمييز بين منتج ومستهلك وحوّّل طبيعة المعارف ذاتها، والدور الذي تلعبه في سَنّ علائق بين الفرد والمجتمع.

من القول المكرر التأكيد بأن عصرنا مسرح لهزات قوية دفعت البعض إلى الحديث عن ثورة صناعية ثالثة - هي بالضبط ثورة الأشكال الجديدة لتقنيات الإعلام والاتصال، تلك الأشكال التي واكبتها تحولات عميقة في أنظمة المعرفة. إن اتساع هذه التحولات التكنولوجية أخذ يشمل، منذ عشرات السنين الأخيرة، أساليب إبداع المعارف ونشرها وتداولها، الأمر الذي يدفعنا إلى الافتراض بأننا على أبواب عصر رقمي جديد للمعرفة يخلف وراءه العصور التي كانت فيها المعرفة تعتمد الشفوي فالكتابي فالمطبوع. سمح انتشار الرقمي بازدهار لم يتقدم له مثيل للشبكات، وذلك وفق محورين : محور أفقي تسارعت عبره طرق انتشار المعارف وذبوعها، ومحور عمودي تكاثفت عبره الروابط والاتصالات. لقد اقتحمنا عصرا صار من اللازم علينا، إذا ما أردنا أن نوجد ونستمر في العيش ونواكب مجريات الأمور، أن نتواصل بشكل أكثر اتساعا وأقوى سرعة.

تؤثر الأشكال الرقمية للتكنولوجيا تأثيرا مباشرا على سرعة انتقال المعلومات، ولكنها تؤثر كذلك، وعلى الخصوص، على معالجة المعارف وكيفية تلقيها. بناء على ذلك، لم يعد بإمكاننا أن نفهم عملياتنا الذهنية وفقا للنموذج الذي سنته النظريات التقليدية للمعرفة، تلك النظريات التي تنظر إلى تلك العمليات على أنها أفعال نفسية لا تتعدى الأفراد. إن اللجوء إلى معالجة النصوص الإلكترونية أو استعمال محركات البحث عادات مستحدثة، إلا أنها ما فتئت تترسخ في السلوكات واللغة المتداولة إلى حد أن أفعالنا الذهنية أخذت تبدو أكثر فأكثر كأنها عمليات لا يمكن أن تتم من غير سند الكمبيوتر. لقد مكن الرقمي

من اكتمال الأشكال التقليدية لبرمجة المعرفة. بعبارة أخرى، فإن هذه الأشكال أخذت تسمح بتحويل المعطيات إلى لغة هي بطبيعتها، ومن حيث إنها أداة تواصل، جماعية في جوهرها وليست فردية كما كان الشأن في العمليات الذهنية التقليدية. إن نتائج هذه البرمجة تقتضي منا فهما جديدا لعملية المعرفة التي لم يعد بالإمكان اعتبار إنتاجها لحظة متميزة عن باقي الفعاليات البشرية الأخرى. إن الطابع التبادلي للشبكات الرقمية يعطي لمستخدمي التكنولوجيات الجديدة مكانة لم يكونوا ليتبوأوها فيما قبل، إذ لم يعد بإمكانهم أن يكتسبوا سلبين أمام المعلومة، ماداموا لا ينفكون عن جردها، وبالتالي عن ترتيبها حسب الأهمية. على هذا النحو، فإن تكنولوجيات الاتصال أصبحت تتفاعل بشكل متبادل مع عملية بناء المعرفة وتوأكبها بدل أن تتقدمها.

كما أن ازدهار الأشكال التقنية الرقمية أدخل، إضافة إلى الأشكال التقليدية لحفظ المعارف وتسجيلها، حوامل أخرى للتخزين تتمتع بقدرات تظهر لانهاية؛ الأمر الذي تمخض عنه تحوّل في قدراتنا على التذكر. إن الثورة الرقمية جعلت من الذاكرة وظيفة «مادية» آلية وصناعية. ما أبعدنا إذاً عن الذاكرة التقليدية، ذاكرة علم النفس. فعلى غرار اكتشاف الكتابة وتعميم الطباعة، يمكننا أن نعتبر أن اكتشاف الإنترنت تحوّل انقلابي في تاريخ الموضوعة الخارجية لقدراتنا الذهنية. فالإنترنت، مثله مثل أية وثيقة مكتوبة، هو جهاز تذكّر خارجي، وربما وجب أن نقول إنه جهاز تخزين، فقد لا يصح أن نقول عنه إنه يتذكر لأنه لا ينسى.

على الرغم مما سبق، فلا ينبغي أن نستنتج أن وظائفنا الذهنية، من إدراك ومحاكاة وتذكّر، أصبحت تتقوى كوظائف ذهنية، بل إنها لا تتقوى إلا كقدرات؛ إلى حد أن هناك من يذهب إلى القول: «إنه كلما اتسعت ذاكرتنا قلت ذكرياتنا». وكل منا يشعر أن اعتماده المطول على الآلة، واستعانهه الدائمة على التذكر عن طريقها من شأنهما أن يضعفا من قدرة ذاكرته. مما جعل البعض يتخوف مما قد تحدّثه الأشكال الجديدة للتقنية على مهاراتها السيكلوجية، وعلى قدراتنا على العمل التي توجد من خلف كثير من المهن والحرف التي غدت عرضة للضياع بفعل ظهور هذه الأشكال الجديدة للتقنية. ومهما كان الأمر، فلا يمكننا هنا إلا التأكيد أن قدراتنا لم تعد قدرات سيكلوجية محضة، وأننا أصبحنا نتوفر على قدرات استيعاب وإدراك علائق وخزن معلومات مغايرة لما كانت عليه فيما قبل.

هذا عن مفعول الأشكال التقنية الجديدة وتأثيرها على الأفراد من حيث يتمتعون بقدرات ويتقنون مهارات، فما هو وقع تلك الأشكال على تداول المعارف وانتشارها؟

معروف أن التحولات التكنولوجية قد قلصت من تكلفة الاتصالات، كما سمحت بتضاعف سرعة انتشار المعلومات وكما، الأمر الذي أدى إلى ظهور ما أصبح يدعى، بعد «إمانويل كاستيل» : بـ «مجتمعات الشبكات». صحيح أن هناك في كل تنظيم اجتماعي خيوط شبكات ينسج الأفراد عبرها علائقهم، سواء أكانت تلك العلائق أسرية، عرقية أو اقتصادية أو اجتماعية أو دينية أو مهنية أو سياسية، إلا أن سياق الثورة المعلوماتية، سمح لأشكال جديدة بالظهور لا تخضع لمنطق تمركز الفضاءات المعهود ولا لأقطاب القرار المألوفة. فمقابل الطابع العمودي الذي كان يسم التدرجات التقليدية، حل تزايد العلائق الأفقية التي غالبا ما تتخطى الحدود الاجتماعية والوطنية. هذا لا يعني البتة أن تعميم الشبكات يدل على أن بإمكاننا ولوجها والدخول فيها أينما كنا وبنفس الكيفية سواء في بلدان الشمال أو بلدان الجنوب. وعلى رغم ذلك، فلا يمكننا إلا أن نؤكد أن مواكبة ازدهار الإنترنت والهاتف النقال والتكنولوجيا الرقمية لـ «الثورة الصناعية الثالثة» (التي شهدت، عند البلدان المتقدمة في بادئ الأمر، انتقال جزء هائل من الساكنة نحو القطاع الثالث)، قد أحدث هزة كبرى في المكانة التي تحتلها المعرفة، أو على الأقل يحتلها انتشار المعلومات في مجتمعاتنا.

ذلك أن المعلومة إن كانت أداة للمعرفة، فهي ليست معرفة بالرغم من ذلك. المعلومة معطى خام. إنها المادة الأولية لبناء المعرفة. فالشبكات لا يمكنها لوحدها أن تُرسى أسس مجتمع معرفة. الشبكات تُمكن من التزويد بالمعلومات، بل إن بإمكانها كذلك أن تُيسر انتشار الشائعات ؛ وهكذا، فقد تجعلنا نغرق في المعلومات، الصحيحة منها والخاطئة. إلا أن المعرفة وحدها هي الكفيلة بأن تمكننا من أن نقود تفكيرنا ونفحص معلوماتنا. فإذا كان مفهوم مجتمع المعلومات يقوم على تقدم تكنولوجي، فإن مجتمع المعرفة يشمل أبعادا اجتماعية وأخلاقية وسياسية، وهي أبعاد أكثر شمولاً واتساعاً.

والحال أننا أصبحنا اليوم أمام مجتمع إعلام عملت فيه التقنية على الزيادة التي فاقت كل التوقعات من كم المعلومات المتوفرة، وسرعة انتقالها. على رغم ذلك، فإن الطريق المؤدية إلى مجتمع المعرفة مازال طويلاً. ومادمننا لا نتمتع في مختلف أنحاء المعمور بالحظوظ نفسها في مجال التربية كي نستطيع التمكن من المعلومات المتوفرة، والتعامل معها بروح نقدية متفتحة، بهدف تمحيصها وتحليلها، والتمييز فيها بين ما يصلح قاعدة لبناء معارف وما لا يليق، فإن المعلومات ستظل مجرد ركام من المعطيات المختلطة. هكذا، فعوض السيطرة على المعلومة وضبطها، تغدو المعلومات هي الوجه المهيمن.

فضلا عن ذلك، فإن توافر المعلومات وتراكمها لا يعنيان البتة توفر فائض معرفي؛ إذ يلزم أن تكون وسائل معالجة المعلومة وفحصها واختبارها في المستوى المطلوب. كما ينبغي لكل فرد في مجتمع المعرفة أن يكون في إمكانه التصرف بكل ارتياح وسهولة في خضم الكم المعلوماتي الذي يغمرنا، والتميز فيه بين المعلومة «المفيدة» وتلك التي لا جدوى منها.

نتيجة لما ألحقته الأشكال الجديدة للتقنية بقدراتنا السيكلوجية، وكم معلوماتنا وكيفية توزيعها وتداولها، فقد غيرت بفعل كل ذلك طبيعة المعارف وفضاءات اكتسابها، فلم يعد تحصيل المعارف اليوم محددا بحدود؛ إنه لا يتوقف عند جدران ولا ينحصر في سنوات من العمر. فـ«مواطن» مجتمع المعرفة ما يفتأ يتعلم، بل إنه ما ينفك يتعلم كيف يتعلم. ذلك أن التعلم لم يعد حصرا على نخبة، ولا وقفا على سن. ما يطبعه اليوم هو الامتداد، الامتداد بأوسع معانيه؛ فلا هو وقف على أفراد، ولا هو يحفظ في الصدور، ولا يؤخذ عن أفواه معينة، وفي وقت بعينه. بل إنه لم يعد «يؤخذ»، لأنه لم يعد تحصيل معلومات، بقدر ما هو اكتساب مهارات. إنه لم يعد تعلما، وإنما غدا تعلم كيفية التعلم. وحتى هذه الكيفية لا تتوزع بين من يمتلكونها ومن يتلقونها. فحتى إن لم يجر لنا القول إننا اليوم أمام عدالة معرفية، فنحن أمام نوع من «الديمقراطية المعرفية».

لقد أقامت الشبكة مسلسل توزيع للمعارف يسهم فيه جميع الأطراف، بحيث يتعذر علينا تعيين من فيهم المرسل ومن المتلقي، من المنتج ومن المستهلك؛ إذ أن كل طرف يعمل في الشبكة حتى إن تطلب منه الأمر مجرد انتقاء مصدر من مصادر المعلومة، ليسهم بذلك في التداول الخلاق للمعلومات والمعارف. وهكذا يغدو مستعملو الشبكة وروادها، ليسوا متلقين ولا مالكين، وإنما أعضاء فاعلين في عمليات لا نستطيع أن نميز فيها الفاعل عن المنفعل.

ما يهمنا في الأمر هو أن التعلم لم يعد مرتبطا بمؤسسات فعلية تحدها جدران، وترعاها إدارة وتسهر على «تلقين» الدروس فيها هيئة مختصة. لقد جعلت الأشكال الجديدة للتقنية التعليم اليوم تعليما عن بعد. ولنا في «الشبكة الوطنية للتعلم» التي أحدثتها المملكة المتحدة خير مثال على ذلك. يتعلق الأمر بالربط فيما بين أكبر عدد ممكن من المكتبات والمتاحف والمدارس والمراكز التربوية بهدف توفير مركز ضخم لكل الموارد الافتراضية ذات الهدف التربوي. هذه الفضاءات لتخزين المعارف، التي بإمكانها أن تتواجد في أكثر من مكان وفي الوقت نفسه، بإمكانها كذلك أن تكون في متناول الجميع وفي أية جهة من جهات العالم، إلى حد أن التعبير: «التعلم عن بعد» أصبح يبدو وكأنه يشمل نوعا من المفارقة، مادام يلغي

قي الحقيقة مفهوم البعد ذاته. إن الروابط التي توفرها اليوم الأشكال الجديدة للتقنية لا تكتفي بتقريب المسافات، وإنما تذهب حتى «قتلها» والقضاء عليها.

ما أبعدنا إذن عن المدرسة التقليدية، التي تخضع لضوابط البرمجة والترقيق بين المستويات، وبين أيام العطل وأيام العمل. فقد نجد أنفسنا في القريب العاجل في مراكز تضم أفراداً لا تميز فيهم بين عارف وجاهل، كبير وصغير، مراكز ترتبط مباشرة بقواعد المعطيات، حيث لا يبقى فيها لـ«المعلم» إلا دور الموجه، وحيث يفرض فيها الافتراضي كامل «واقعيته».

ذلك أن الافتراضي، ليس هو الممكن الذي يقابل الواقع ويعارضه، فهو يتوفر على «واقعية» تجعله نمطاً من الوجود يتمتع بخصوصية وقوة يفتحان آفاقاً ويحفران عن دلالات فيما وراء سطحية المادي المباشر. فأن يغدو الراهن افتراضياً ليس هو أن يتخلى عن واقعيته، وإنما أن يستبدل هويته ويزحزح مركز ثقله. فبدل أن يتحدد الكيان براهنه، بدل أن يتحدد كحل، فإنه يتحدد كإشكال. بدل أن ينغلق على ممكناته، فإنه يفتح على دينامية السؤال. هكذا، لن نعود أمام مؤسسات قارة تتحدد مكاناً وزماناً، وإنما أمام حركية لامتناهية، وبقطة لا تلين لحل مشاكل لا تنفك تطرح. إننا لسنا أمام ما يمكن تحصيله والبت النهائي في أمره، وإنما أمام ما نفتأ نتعلمه، وما نفتأ نبنيه.

على الرغم من ذلك، فلا ينبغي أن تنسينا «واقعية» الافتراضي هاته، أن الافتراضي ذاته يظل مديناً للبنية المادية التي وفرتها، وما زالت توفرها، الأشكال الجديدة للتقنية، إذ لولا هذه الأشكال لظل الافتراضي ذاته مجرد سراب، ولظلت المعرفة معرفة لا «تؤخذ» إلا عن «أفواه الرجال»، ولظلت المدرسة بناية منغلقة ومؤسسة قارة تحتكر إنتاج المعارف وتتفرد بنقلها بل بتلقينها.

المعرفة الغائبة في مدرستنا

مبارك ربيع

جامعة محمد الخامس - أكادال، الرباط

تسلط مداخلة الأستاذ مبارك ربيع الضوء على جانب خاص من المعارف التي تتولى المدرسة نقلها للنشء، وهي المعرفة الفنية والجمالية. وبهذا الخصوص توضح المداخلة غياب هذا الصنف من المعارف في المنظومة التربوية المغربية، بالمقارنة مع المعارف الكلاسيكية (العلمية والأدبية). وتؤكد المداخلة أن المشروع التربوي لمدرسة الغد لن يكتمل طالما غيب التربية على القيم الجمالية الضرورية لتفتح وتوازن شخصية ووجدان المتعلمين.

تعرض المعاجم المتخصصة مصطلح المعرفة، بما يدل على إدراك شيء، موضوع، مقابل ذات هي المدركة، مع العلاقة بين مدرك (بالكسر) ومدرك (بافتح)، بين عارف ومعرف أو معروف، هذا هو جوهر التعريف الذي ينطوي عليه هذا المصطلح؛ وأيضاً هناك من يميز بين مستويين في هذه المعرفة، بين مستوى « *connaissances* » و« *savoirs* »، بمعنى أن المستوى الأول يمثل معرفة عقلية، فيها من أحكام كما فيها أيضاً من إدراك لقدرات العارف أو المدرك؛ بينما المستوى الثاني يتعلق فقط بالتمثل أو ما يعتبر إدراكاً أولياً أو إجمالياً أو انطباعياً إذا صح التعبير.

بالنسبة للغة العربية، تستعمل عبارة «معرفة» شاملة لكل هذا ولا تطرح أي مشكل أو التباس يذكر، ولكن يبقى أن هذه المعرفة التي نتحدث عنها في إطار المدرسة، وفي نطاق تحديد هذا المصطلح، ليست نقيض الشك، بقدر ما هي نقيض الجهل؛ فالمعرفة يقابلها الجهل ولا يقابلها الشك، لأن الشك بدوره يعتبر من منظور ما، مستوى من مستويات المعرفة.

عندما نتحدث عن المدرسة المغربية ونربطها بموضوع المعرفة، فإننا نتحدث بالتالي عن الموضوعات التي تقدمها المدرسة، من حيث أن هذه الموضوعات مجال معرفة، وطبعاً لا يكون المقصود في هذا السياق أن المدرسة تعرض باعتبارها موضوع هذه المعرفة، حتى وإن حصل ذلك أو كان من دأبه أن يحصل، جزئياً أو كلياً، شعورياً أو لاشعورياً، بل باعتبارها مصدراً لتلك المعرفة، وهذا طبعاً موضوع تساؤلات كثيرة، ولكن الجواب عنه ميسر، باعتبار أن المدرسة لم تكن في يوم من الأيام، وطوال تاريخ البشرية، المصدر الوحيد للمعرفة، وإن

كان يزعم لها ذلك أو يذهب فيه إلى حد بعيد ؛ بيد أن التصورات تغيرت جوهرياً في هذا الموضوع منذ «الأنوار التربوية» أو التجديد التربوي على الأصح. أما بالنسبة لعصرنا، فالأمر أوضح من أن نقف عنده، إذ مصادر المعرفة متعددة، مختلفة ومتداخلة.

وما دمنا في نطاق الموضوعات التي تقدمها المدرسة باعتبارها معارف ومجالات معرفة، فالأمر يقودنا مباشرة للحديث عن المناهج والبرامج الدراسية، وهنا أود الإشارة إلى مثالين سأعود إليهما لاحقاً لبعض المقارنات :

المثال الأول : يتمثل في العمل الذي أنجزته الوزارة المكلفة بالتعليم الثانوي، في المرحلة التي كان فيها الأستاذ عبد الله الساعف وزيرا للقطاع، تحت عنوان «أي تعليم ثانوي نريد لمدرسة الغد؟»، وهو السؤال الذي تمت الإجابة عنه من قبل العديد من المختصين والخبراء في الميدان، وكنت شخصياً من بين الذين اشتغلوا على هذا الموضوع بهذه المناسبة، مع ملاحظة مؤسفة، وهي أن طبع هذا العمل ونشره، من قبل الوزارة، لم يبذل فيه أي جهد تخريجي تركيبى، أو حتى تصنيفي أو ترتيبى موضوعاتي، وإنما تم إخراجها على نحو يدرج كل الأجوبة والآراء المنسوبة لصاحبها، متجاوزة مع بعضها البعض، على نحو أولي، كما وردت منفصلة معزولة لدى كل من المساهمين في الموضوع.

نشير هنا إلى أن الاقتصار على التعليم الثانوي في هذا السياق، كان مجرد إجراء «هيكلي»، لأن الوزارة المعنية إذ ذاك كانت مخصصة للتعليم الثانوي وتقف عند حدوده، وإلا فإن المقصود بالسؤال شامل ويحيل إلى صيغ : أي تعليم نريد للمدرسة المغربية ولغرب الغد؟

على كل حال، فقد كانت الأجوبة تدور حول الأهم والمفيد والأنجع فيما يبدو، مما هو منشود لمدرستنا، وذلك بصيغ مختلفة مركزة على التكوين العلمي والعملية والمعلوماتية... إلى آخر ما يبدو متلائماً مع المنشود أيضاً من شخصية متعلم مندمج وفاعل في محيطه المحلي والعالمي.

أما المثال الثاني الذي أريد أن أسوقه هنا، وهو مفارق مفارقة زمنية واجتماعية للأول، فهو كتاب معروف أنجز أثناء فترة الاستعمار، وظل العمل به مستمراً في بداية الاستقلال، ألا وهو كتاب «نصائح وإرشادات»، الذي كان يعتبر بمثابة إنجيل للمعلمين، والمبتدئين منهم خاصة، وقد أنجزته جماعة من الخبراء بالميدان التعليمي، مفتشي التعليم ومسؤولي مصالحه الوزارية آنذاك، وهم يقدمون في الكتاب أو «الكراسات» نصائح توجيهية ونماذج علمية،

وكذا منظومة المواد التي كان يدرسها «مدرس العربية» في تلك المرحلة، وهي تشمل بالأساس كل ما يتعلق باللغة العربية من مواد، مع موضوعات أخرى مقررة في الدين والأخلاق والتربية الاجتماعية... إلخ. ولو أننا اطلعنا عن الجانب الفرنسي «مدرس الفرنسية» لمدرستنا العمومية إذ ذاك، لوجدنا بالإضافة إلى ما يتعلق باللغة الفرنسية، مواد من قبيل الجغرافيا والتاريخ والأحياء والرياضيات إلخ؛ والأمر بهذا الخصوص يتعلق بمنظور كان سائداً في تقسيم المعارف حسب معايير معينة، ولا سيما قبل عملية التعريب.

المثالان كما هو واضح مختلفان؛ في الكثير من العوامل والمكونات داخلياً ومحيطياً، وسأعود إلى شيء من تحليل ومقارنة الرؤية من خلالهما. كل ما يعني هنا، أن جوهر المواد التعليمية أو جملة المعارف التي تقدمها المدرسة، سواء تمثل ذلك في المواد العلمية الموضوعية والدقيقة والشبيهة بها، أو بالمعارف الاجتماعية والأخلاقية والدينية، ينحصر فيما ينتمي إلى مجال الحقائق المؤكدة «المطلقة» أو ما هو من قبيل ذلك؛ ونشير هنا إلى مبدأ النسبية والاحتمالية والإحصائية الذي يعتبر بمثابة مسلمات معرفية في عالم اليوم، مما قد يبدو عائقاً في وجه بعض التعميم الذي يتضمنه رأينا في المعارف المدرسية كما أشرنا إليها، لا يعدو أن يكون أشبه بـ «بديهية» كروية الأرض في عصرنا أيضاً؛ إذ رغم التسليم بها، فنحن في حياتنا اليومية، ومشاريعنا المنحصرة في حدود خبرتنا ومجال حركتنا الحيوي، لا نغير اهتماماً للثاوي في أفهامنا من مسلمات وبديهيات علمية بهذا الخصوص، ونعمل بالتالي في استقلال مطلق أو نسبي عنها؛ من هنا تبدو المعارف المدرسية في أي مجال كان، وبخاصة في المجالات المعرفية التي تحظى بالأهمية والأسبقية البيداغوجية في مدرستنا، وفيما يتجلى من منظومة المعارف التي تقدمها، منطبعة بطابع الميل إلى ما يشكل اليقينية العقلية والقيمية.

يمكن هنا تسجيل ملاحظة لا تخلو من أهمية، بخصوص طبيعة هذه المعارف المدرسية من موضوعية علمية وإنسانية على اختلاف مجالاتها، وتتمثل في خضوع تقييمها البيداغوجي إلى معياري الصواب والخطأ، وذلك تبعاً لقيامها على جوهر حقيقة نهائية مؤكدة أو مطلقة يجب تبنيها أو اكتشافها، ومجال المعرفة أو الجهل بها يعادل الصواب أو الخطأ في تقديرها؛ ومن ثم فالتعلم بدوره يتم تقييم تدرجه في المعارف حسب هذين المعيارين المتطرفين، رغم البيداغوجيات الفاعلة في ابتكار درجات بينهما، فذلك لا يخرج بشئ عن روح المعيارين، إن لم يؤكد هيمنتهم في هذا المجال، كما يؤكد طبيعتها المنتمية إلى طبيعة

المعارف المرتبطة بهما، من حيث وجود «المثال المعرفي» الذي ينشد إدراكه، وهو «الحقيقة» المؤكدة والنهائية؛ وربما أمكن بهذه المناسبة إلقاء سؤال يبادر بحضوره، وهو المتمثل في هذا الرابط الجوهرى العميق بين المعرفة العلمية والدينية، من حيث نشدان اليقينية والارتباط بها، عن أيهما الأصل أو الفصل؟

ما نود الوقوف عنده هنا، هو جانب مغيب في هذه المعرفة المدرسية على هذا النحو، وهو جانب المعرفة غير الدقيقة ولا الموضوعية بالمعنى المتعارف عليه، المعرفة اللانهائية، وهي المعرفة الإبداعية التي ليست لها بداية ولا نهاية، أو التي لا يمكن ممارسة التوقع بصدددها، ويمكن تسميتها بـ «المعرفة الغائبة» عن اهتماماتنا وأسبقياتنا التربوية؛ والواقع أنه إذا كان هناك من مفهوم لما يسمى بـ «الثورة الكوبرنيكية» في عالم التربية، وهو ما يقوم على تصور يجعل الطفل أو المتعلم، مصدر الفعاليات المدرسية ومحورها، فإن هذا التوجه يجد مدى مصداقيته وتطبيقاته العملية في التفكير الإبداعي أو في التربية على القيم الجمالية، هذا هو الجانب المغيب في الاهتمامات الأساسية للمدرسة المغربية، مقابل ما نسميه المعرفة الموضوعية والدقيقة (والمجاورة لها). إننا في عالم التفكير الإبداعي، عالم القيم الجمالية، نجد أنفسنا أمام نوع من الفكر التعددي أو المتعدد أو التعريجي التفرقي أو التباعدي بعدة مستويات، وليس أمام فكر تجميعي أو توحيدي، يسير في اتجاه ومستوى واحد، بمعنى أننا عندما نخوض في التفكير الإبداعي، نجد أنفسنا أمام تعدد الحقيقة، إذ الموضوع له عدة صور لانهائية، بتجليات وإدراكات غير محدودة، أي أنه يحتمل عدة رؤى، يمكن أن تؤخذ منها عدة مواقف وإجراءات، يدرك من خلالها الموضوع، أو ينفذ بها؛ وذلك عكس ما تجري عليه الأمور، عندما نسير باتجاه اكتشاف حقيقة واحدة وحيدة أو موحدة.

إذا عدت إلى المثالين السابقين المفارقين المتفرقين، لا تجمع بينهما رؤية ولا زمن، فسأجد أنهم جميعاً، سواء منهم الذين عبروا سنة 2000 عما يريدونه لمدرسة الغد ومغرب الغد (واليوم طبعاً)، أو الذين عبروا بطريقتهم عن ذلك منذ أكثر من نصف قرن، لا أثر عند أحد منهم لما يسمى بالتربية الجمالية أو التربية الفنية، ولا أسبقية عند هؤلاء وأولئك، إلا لما يحتمل معيار الخطأ المطلق أو الصواب المطلق (بغض النظر عما بينهما من اجتهادات بيداغوجية مصطنعة). فلا أحد من هؤلاء وأولئك، رغم فوارق وفواصل ما يناهز نصف قرن من التحولات العامة والخاصة، يلتزم بوقفه عند التكوين الفني الجمالي في أهميته كمعرفة تقدمها المدرسة، أو تساعد عليها، وباعتباره تكويناً أساسياً يؤدي الإخلال به أو إغفاله، إلى

مساس بالميول الأساسية للمتعلم، وبالتالي بالعوامل الجوهرية لانبثاق شخصيته وانفتاحها على نحو كامل متكامل.

إن غياباً كهذا، لا يزال حاصلاً إلى الآن. ودلالته أننا في اعتبارنا الشعوري واللاشعوري، نميل إلى أن التربية على القيم الجمالية أو معرفة القيم الجمالية، هي معرفة إن لم تكن دونية، فهي أقل من غيرها في ترتيب الأولويات، وبالتالي هامشية وغير عملية، مما يبلور فينا مبدئياً، موقف إهمال كبير لحق وجودي إنساني، وهو الحق الإنساني في الجمال، الحق في الإبداع والابتكار على إطلاقه، وخارج التقنيات العلمية والقانونية والموضوعية والاجتماعية، وهو ناتج بالتالي عن إهمال لجزء كبير من الميول الأساسية في الإنسان.

تبدو معرفتنا المدرسية على هذا النحو، موجّهة لتكوين الإنسان بما يجعله منتجا حسب فهمنا للإنتاجية لُدرج في قوالب اجتماعية معينة، ومن ثم، لا تجد عدة فعاليات من ميوله الأساسية، فرص انبثاق حقيقية أو متساوية مع غيرها من فعاليات ما تحتفي به المعرفة المدرسية؛ وإن العمل على إلغاء مثل هذه الميول، وهي إبداعية بالدرجة الأولى، ليشمل كافة ما يرتبط بها من تعبيرات مختلفة بالصوت، بالجسد، باللغة، بالتشكيل، بفنون اللعب والحركات وما يتصل بذلك كله، وكأنها مما يمكن فصله عن بقية كيان الشخصية، أو تعليقه بين قوسين ولو مؤقتاً، بينما دينامية التشكل والتكوين لا تتوقف، ويمكن لتفاعلها في غفلة أو انحراف تربويين، أن يتخذ أكثر من وجهة وسبيل.

لنتساءل، ماذا ندرس في بعض موادنا الدراسية: في التاريخ مثلاً؟ تاريخ ماذا؟ تاريخ الحروب طبعاً والغزو والفتوحات، لا تاريخ الفنون ولا المتاحف وسير المبدعين؛ ندرس جغرافيا الثروات والمواد الإنتاجية السطحية والباطنية وغير ذلك من منظور القيم المادية، دون اعتبار الجوانب والأبعاد الوجودية الجمالية في الطبيعة والإنسان، أي ما يبدو أو يعتبر مثالاً في الطبيعة والإنسان؛ ولم لا، فالتربية كانت وتبقى دائماً مثالية فيما تصبو إلى تحقيقه من أهداف.

ويبدو أننا حتى عندما نتحدث عن التجديد في عالم التربية، وعن فارق قرن تربوي بيننا وبين الغرب أو المجتمعات المتقدمة في هذا المجال وغيره، نجد أنه يعادل إشراك المتعلم منذ بداياته التعليمية الأولى، في اكتساب المعرفة والتصرف فيها، بل وفي صنعها بكامل الحرية وعلى امتداد تفتح ميوله الأساسية، وهذا هو البعد الإبداعي في عملية التعلم، وهو ما يتيح لشخصية المتعلم غناها الكامل.

أريد أن أشير في نهاية هذه الأفكار، إلى أن من كلاسيكيات الدراسات التجريبية في الربع الأول من القرن العشرين، ما قام به الربّي الألباني «كرشنستاينر» حول المقارنة بين التلاميذ العلميين ونظرائهم الأدبيين، حسب التصنيف المدرسي المعهود، وقد ركزت الاختبارات في هذه الدراسة، على قياس مدى القابليات الإبداعية لدى كل مجموعة من هؤلاء التلاميذ، فوجد أن لا فرق ذا دلالة في هذا الموضوع، وبالتالي فمن الممكن من الناحية المبدئية لمن يسير في طريق علمي، أن يأخذ السبيل باتجاه فني، والعكس ؛ إنما يتوجب فقط أن تتاح كل الفرص أمام كافة المتعلمين، لتفتح قدراتهم في اتجاه ميولهم الأساسية، لا في اتجاهات مملة بطريقة أو أخرى.

يمكن بالإضافة إلى كل ما سبق التذكير بأن عالم الإبداع هو عالم علاج الذات والغير، كما أنه فرصة بناء الشخصية على أساس من مشاعر اعتبار الذات على المستوى الفردي والجمعي، والتخلص من بعض الأعراض المعروفة كالخجل والانطواء والفردانية ؛ إضافة إلى المعلوم من أن أهم تجليات ذكاء الأطفال في كافة المراحل، هو ما يمثل منهم على نحو من فعاليات فنية بكافة الوسائل والأشكال.

ليست هذه دعوة للتقليل من أهمية التكوين «الدوغمائي» أو اليقيني على الأصح، الأشبه بالعقدي في ارتباطه بحقيقة معينة محددة تسير باتجاهها البيداغوجيا التعليمية، بل هي تنبيه وانتباه إلى الجانب الآخر المظلم من كوكب المعرفة، ذاك المتعدد اللامنتهي واللامتناهي الذي قلما يولى أهمية أو يحوز اهتماماً، ونادراً ما تتاح لطاقاته فرص التفتح والانبثاق على النحو المطلوب.

المناهج : الطريق المدرسي نحو المعرفة؟ قراءة تشخيصية

خديجة شاكر

المجلس الأعلى للتعليم

تركز مداخلة الأستاذة «خديجة شاكر» على موضوع المناهج التعليمية التي بدأ استخدامها كأداة للتخطيط البيداغوجي والتربوي في مطلع التسعينات من القرن العشرين. كما تحاول مساءلة المسافات بين مضامين الكتاب الأبيض باعتباره الوثيقة المرجعية المحددة للاختيارات التربوية والقيمية المعتمدة، والمضامين المعرفية التي تقترحها المدرسة المغربية، كما تتجلى في الكتب المدرسية. وتوضح المداخلة بعض جوانب الخلل سواء في طرق التقويم أو العلاقة بالكتاب المدرسي أو أنماط تكوين المدرسين، التي تفسر جزءا من الهوة القائمة بين المأمول والمتحقق معرفيا في المشروع التربوي المغربي.

يعتبر بناء المناهج التعليمية أو تطويرها أو تجديدها، مجالا تتنازع، من جهة، البيداغوجيا باعتبارها علم التعليم والتدريس؛ ومن جهة أخرى، التربية باعتبارها الوسيلة المجتمعية للاستمرار في الوجود وللحفاظة على الموروث والماضي. وعلى الرغم من كون الأدبيات البيداغوجية تعتبر بناء وبلورة المناهج عملية تخطيط استراتيجي لتعلم ناجع ومفيد، يراعي حاجات المجتمع وحاجات الأطفال واليافعين؛ فإنها في عمقها ليست مجرد عملية تقنية يقوم بها الخبراء المتخصصون بكل ما يملكون من دراية وتمكن.

إن هذه العلاقة الملتبسة بين العمل البيداغوجي لبناء المناهج، وبين التربية كمشروع مجتمعي، لا تشكل الالتباس الوحيد في هذا المجال، بل إن بنية المناهج، باعتبارها منظومة شاملة متناسقة ومنسجمة العناصر، تحمل الكثير من التوتر، بل الانقسام أحيانا، بين مكوناتها الداخلية من جهة، وبينها وبين وجودها الفعلي وحياتها الواقعية من جهة أخرى.

قبل تحليل هذه الفرضية، لا بد من طرح مجموعة من التحديدات الأولية لموقع المعرفة داخل المناهج التعليمية، كتمهيد للتطرق لعلاقاتها المفترضة نظريا والوجودية فعليا.

– كان الانتقال الذي عرفته المدرسة عامة من مفهوم البرامج الدراسية إلى مفهوم المناهج التعليمية نتيجة تطور كبير عرفته علوم التربية في العالم الحديث والمعاصر، كما تم ذلك بفعل ظهور مفهوم جديد للطفل، وبالتالي مفهوم جديد للتربية؛

- أدى هذا الانتقال إلى تحول في موقع المعارف داخل البناء النظري للمواد الدراسية التقليدية، فبعد أن كان تعريفها يتحدد بحقلها وبمضامينها فقط، وبعد أن كانت تشكل الطرف الثالث الضروري في العلاقة المدرسية إلى جانب المعلم والتلميذ؛ أصبحت مكونا إلى جانب مكونات المنهاج الأخرى، بعد الغايات والمرامي والأهداف وقبل الطرائق والوسائل التعليمية؛

- مس التحول موقع المعارف ورتبتها في البناء، ولكنه لم يساعد على إعادتها لوحدها الطبيعية، ولا لربط علاقات نظرية واضحة بين حقولها، كما تقدم في المدرسة؛ رغم أن هذا الإشكال ظل ملازما لوضع المعارف المدرسية كمعارف منتقاة ومحولة ومعاد إنتاجها من أجل القيام بوظيفتها داخل المؤسسة التعليمية، لكنها، رغم ذلك، تبقى مشتتة ومعزولة؛

- يفرض هذا الوضع التساؤل حول طبيعة هذه المعارف المدرسية، وهل ترقى إلى المعرفة المنظمة والمتمثلة والمكتسبة والفهومة عقليا من طرف التلاميذ والتلميذات، أم أنها تبقى مجرد معلومات مكدسة ومتراكمة، كثيرة ومشتتة، بعيدة عن التمثل الذهني وعن النفع المادي؛

- يضم المنهاج الشامل للتعليم، الذي يحدد الاختيارات والتوجهات الكبرى للتعليم، مناهج تعليمية تقل أو تكثر حسب الحقول المعرفية التي يختارها النظام التعليمي تحت اسم المواد الدراسية، والتي يقرر هذا النظام التعليمي ضرورتها لتعليم وتكوين ناجع ومفيد للفرد وللمجتمع في فترة زمنية معينة، مما يفترض التجديد أو التغيير وبعد الثبات والجمود؛

- رغم أن هذا الانتقال مس التصور الناظم لعملية التعليم والتعلم أعاد الاعتبار للمتعلم التلميذ في التعلم، إلا أنه لم يمس التقسيم الكلاسيكي لحقول المعرفة: الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية والإنسانية، وظل ينهل منها بدرجات متفاوتة وبمقادير محددة.

تطرح هذه التحديدات الأولية وضع المعرفة في بنية المنهاج التعليمي وموقعها، ولكنها لا تثير مسألة العلاقة بين المعرفة أو ما يقدم كآنة معرفة، وبين مختلف مكونات المنهاج، وخاصة منها الغايات والتوجهات الكبرى للنظام التعليمي، وكذا الطرائق، ومنها التقويم والوسائل التعليمية وعلى وجه الخصوص الكتب المدرسية.

كما أنها لا تثير نوعية المنتج النهائي الذي نسميه المعرفة المدرسية باعتبار تدخل عناصر أخرى تتجاوز اكتساب المعرفة في حد ذاتها لتضيف اكتساب المهارات، وكيفية الحياة، وكيفية الحياة مع الآخر، وكل ما يرتبط بالسلوك والقيم.

ولنعد للتعريف : يُعرف المنهاج عامة بأنه : «مجموعة من العمليات المخططة من أجل اكتساب التعلم، إنه يشمل الأهداف والغايات من التعليم، المحتويات أو المضامين، الأساليب أو الطرائق بما فيها التقويم، الأدوات والوسائل بما فيها الكتب المدرسية وكل التدابير المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين» (دولانشير).

يفترض هذا التعريف الشهير علاقة هادئة ويسيرة بين كل هذه المكونات، وقد كان منبعاً للكثير من الاجتهادات البيداغوجية التي تُنظر تنظيراً جيداً لعمليات التخطيط هذه، كما أنه وجه أسئلة مخططية التعليم نحو خمسة مجالات مترابطة تقوم الإجابات عنها ببناء المناهج : لماذا نُعلم؟ بماذا نُعلم؟ كيف نُعلم؟ ومن نعلم؟ وما هي نتائج هذا التعليم؟

من الواضح أن هذه المجالات ضرورية لكل تخطيط عقلاني ومفكر فيه، بل إنها حددت إطار التفكير والعمل من أجل بناء مناهج المدرسة الجديدة والحديثة.

العلاقة مع الغايات والتوجهات الكبرى للنظام التعليمي

يكن المنطلق الضروري والأساسي لبناء المناهج إذن في وضوح غايات التعليم والتكوين باعتبارها تجسد انتظارات المجتمع والدولة من التعليم، وتحدد المتبغى منه، كما أنها تعكس هوية المجتمع وقيمه وثقافته وتطلعاته. (يطرح هنا سؤال مركزي حول دور المدرسة تجاه المجتمع ومسألة إعادة إنتاج نفس الثقافة والقيم والدور المحافظ للمدرسة) ؛ على أن تكون المضامين المعرفية باختلاف حقولها مجسدة لهذه الهوية وللقيم والثقافة وعاكسة لها ومعبرا لتمثيلها واستدماجها من طرف الناشئة... يمكن أن نتساءل أمام هذا التحديد، عن مدى تحقق علاقة التجسيد والانعكاس التي تفترض الوفاء التام للمعرفة تجاه الهوية وقيم وثقافة المجتمع... فهل المعارف داخل المناهج ليست مستقلة تمام الاستقلال وغير موضوعية؟ أم أنها تخضع لتوجيهات وقرارات السلطات المختصة التي عليها أن تعبر عن انتظارات المجتمع من المدرسة؟ ألا يمكن اعتبار التدخل البيداغوجي للإجابة على السؤال : أي معرفة ندرس، ولانتقاء المعارف وتحويلها إلى معرفة مدرسية ؛ تدخلا تعسفيا؟ أم أن ضرورات الفعل التعليمي وتنوع الفئات العمرية وخضوعها لقوانين النمو، كافية في مجملها لتبرير مثل هذا التدخل؟ يضاف إلى ذلك، استحضر عوامل أخرى ضرورية منها الفرضيات الإيستمولوجية والاجتماعية والفلسفية والنفسية والمنهجية... وبالنظر إلى التجربة المغربية في بناء المناهج (2002)، يجد هذا التساؤل دواعي كثيرة لطرحه ؛

- نقرأ في الكتاب الأبيض في سياق تحديد الاختيارات التربوية على سبيل المثال : «وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في :
- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه ؛
 - إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف مظهراته ومستوياته، وفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها ؛
 - إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.»
- أما في مجال القيم فقد حدد القيم التالية : «انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في :
- قيم العقيدة الإسلامية ؛ - قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية ؛
 - قيم المواطنة ؛ - قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.»
- وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين من جهة أخرى. ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية :
- «ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها ؛
 - التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة ؛
 - تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته ؛
 - تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف ؛
 - المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة ؛
 - تنمية الوعي بالواجبات والحقوق ؛
 - التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية ؛
 - التشجيع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ؛

- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة ؛
- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه ؛
- التفتح على التكوين المهني المستمر ؛
- تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات ؛
- تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني .
- يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي :
- الثقة بالنفس والتفتح على الغير ؛
- الاستقلالية في التفكير والممارسة ؛
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ؛
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط ؛
- ممارسة المواطنة والديموقراطية ؛
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي ؛
- الإنتاجية والمردودية ؛
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة ؛
- المبادرة والابتكار والإبداع ؛
- التنافسية الإيجابية ؛
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة ؛
- احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي .

لقد تم تحديد هذه الاختيارات والقيم والغايات وما تلاها من تحديد للحاجات الشخصية للمتعلمين والمتعلمات، استنادا إلى مجموعة من المرجعيات، وأساسا إلى الميثاق الوطني

للتربية والتكوين، الذي يشكل وثيقة وطنية مرجعية في مجال التربية والتكوين. وقد تم الإعلان عن الانطلاق منها لتحديد اختيارات المنهاج المغربي في مجال المضامين المعرفية :

«ليمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات فيما يلي :

- «الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا ؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية ؛
- اعتماد مقارنة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية في علاقتها بالإنتاجات الكونية، مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية ؛
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة ؛
- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعبيرات الفنية والثقافية ؛
- اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير ؛
- اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية ؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية ؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد ؛
- العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية ؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب ؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية ؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف ؛
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية..»

فكيف تظهر العلاقة بين الاختيارات التربوية والقيمية وبين ما يتعلق بالمضامين المعرفية؟

إن صياغة هذه الفقرات الهامة والأساسية من هذه الوثيقة البيداغوجية الرسمية تظل عامة، وفي بعض الأحيان، عسيرة على التفعيل والممارسة التعليمية، ولكن مثل هذا المجال في أغلب الأنظمة التعليمية يبقى خاضعا لصياغات شبيهة ومماثلة، على اعتبار أن على الخبراء المختصين تصريف ذلك في مجال التخصصات الدراسية أو ما يصطلح عليه بالمواد الدراسية. لكن ذلك لن يمنع من طرح تساؤلات حول :

- مدى احترام مضامين المواد الدراسية كما حددتها مناهجها الخاصة، لهذه الاختيارات الكبرى سواء في المجال التربوي أو القيمي أو في مجال اختيار المضامين؟
- بل أيضا حول معايير تحديد المواد الدراسية نفسها ومدى التزامها بالتوجهات المذكورة، سواء من حيث مواضيعها أو مجالات حركتها، وإذا كانت مواد العلوم والرياضيات واضحة من حيث علاقتها بالمعارف العلمية والرياضية الكونية، رغم أن اختيار مضامينها يبقى موضع تفكير واحتراس؛ فإن مجال الإنسانيات يبقى مثيرا للكثير من الملاحظات والتساؤلات.. (اعتبار بعض المواد راسخة وأبدية وربما بنفس المضامين، عدم تعديل أخرى.. عدم إدراج مواد جديدة مثل القانون، البيئة).

صحيح أن هذه الوثيقة الجامعة والموجهة حددت اختيارات في مجال المضامين وتجاوزت إشكال الانتقاء ومعايير وأهدافه، كما تجاوزت النظرة الأحادية للمعرفة ولصادرها واعتمدت الإرث الإنساني المشترك منطلقا للانتقاء، فهل يعني ذلك أنها غير مسؤولة عن مدى انسجام الاختيارات التخصصية مع المعايير التي حددتها؟

فلنقم بتمرين بسيط ولنبحث عن تجليات «الروح النقدية» في تقديم محتويات المواد الدراسية المقررة... ولتكن الكتب المدرسية مرجعنا في ذلك باعتبارها التجلي المادي والملموس للمعرفة المقدمة. أو لنبحث عن مفهوم «العقل» باعتباره من مقومات الحداثة أو عن مفهوم الحداثة أو الديمقراطية، عبر المضامين والمفاهيم المعتمدة فيها ما دام «ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة» و«التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية» من غايات هذا المنهج...

العلاقة مع التقويم

يعتبر التقويم من عناصر المنهج، وهو يدخل في إطار قياس مدى تحصيل المعارف والمهارات قصد التدخل والمراجعة والتصحيح، خاصة على مستوى المضامين وطرائق التدريس. إلا أن

وظيفة التقويم حادت عن هدفها وعادت من جديد لتكون أداة لترتيب التلميذات والتلاميذ وتصنيفهم ونجاحهم ورسوبهم في مراحل ومحطات تعلمهم، وتحولت إلى اختبارات وامتحانات بالصيغ التقليدية التي رافقت التعليم منذ البداية سواء خارج المؤسسة أو داخلها. هذا التحول أو العودة إلى الأصل الراسخ، له نتائج وخيمة على اكتساب المعارف وتمثلها، بل إنه من العوامل التي تجعل المضامين المعرفية التي تقدمها مختلف المواد الدراسية مجرد مجموعة متراكمة من المعلومات يتوجب استرجاعها بأمانة وقت الامتحان من أجل الحصول على نقطة جيدة وترتيب متميز، ثم إهمالها إلى حد النسيان.

ربما يحيلنا هذا المعطى إلى السؤال المرحج، مخرج للنظام التعليمي ولنا أيضا، وهو ما الذي يتبقى من معارف مدرسية بعد مغادرة المدرسة؟ بل من مستوى دراسي إلى آخر؟ كثيرا ما كان التلاميذ، في بداية كل سنة دراسية وأمام مدرس جديد، ينكرون معرفتهم ببعض فقرات البرنامج السابق، وذلك تهربا من استعادة معارفهم أو بذل مجهود لتذكرها. وكما تثيرنا عشرات أوراق الدفاتر وهي ممزقة إلى قطع صغيرة ومبعثرة بجوار المدارس بعد انتهاء فترات الامتحانات النهائية، ورغم هذه الصور الصارخة، لا نريد أن نفهم أن أغلب التلاميذ يقطعون فعلا مع كل ما قدم لهم من معارف خلال السنة المنتهية.

فهل يعني ذلك أن نظام الامتحانات بكل نتائجه وتبعاته يساهم بقوة في ترسيخ العلاقة النفعية والمؤقتة مع المعرفة، ويزيل أي تراكم إيجابي للمضامين، بل يزيل أيضا أي علاقة عقلية ووجدانية معها؟ (مثال مادة الشأن المحلي كمادة استثنائية بآثارها الإيجابية وإن على عدد محدود من التلاميذ والتلميذات، لكنها سرعان ما اختفت بفعل مراجعة المناهج).

طلب من مائة طالب يتابعون دراستهم في السنة الأولى من كلية الحقوق، في فرنسا، رسم الجهاز الهضمي للإنسان، وتمت مقارنة رسومهم مع رسوم أطفال في سنواتهم الأولى من التمدرس، فكانت النتيجة أن 60% من رسوم الطلبة كانت قريبة من رسوم هؤلاء الأطفال.

وفي دراسة فرنسية أخرى حول مدى تحصيل المعارف المدرسية، تبين أنه بعد سنة من اجتياز امتحان الباكلوريا علوم: 30% من حاملي الباكلوريا لا يعرفون ربط العلاقة بين الحمض النووي (ADN) والأمراض الجينية أو بينها وبين علم الوراثة، و60% لا يعرفون الخصوصيات النوعية للذرة أو للجزيئ أو للخلية، و80% غير قادرين على وصف مسار الشمس في السماء، و80% لا يستطيعون ربط العلاقة العضوية بين أعضاء الجسم، و90%

لا يعرفون أماكن النجوم الكبرى، و100% لا يعرفون رسم خريطة ولو تقريبية لأوروبا... طبعا لم يتم تسجيل أسف القائمين على الدراسة على عدم معرفة التواريخ الأساسية أو الأنهار أو الجهات أو الأقاليم... إلخ. (فراكوويياك Frackowiak من مقال حول : *Des savoirs vers l'éducation*).

(وتوجد أمثلة أخرى تجوب نسيج الشبكة العنكبوتية، عبارة عن فيديوهات ساخرة حول الضعف المعرفي للتلاميذ بفرنسا أو للعموم بأمريكا). أما في المغرب، فنحن لا نتوفر على مثل هذه التشخيصات التي ربما ستقدم لنا في حال وجودها مثل هذه النتائج، بل ربما ستساعدنا على فهم الكثير من المعطيات التي نصطدم بها في التعليم العالي والجامعي...

العلاقة مع الكتاب المدرسي

الكتب المدرسية علامة مادية على نوعية المضامين المختارة والمقررة، فهي تجسد كوثيقة تعليمية أساسية، بل الوثيقة الوحيدة لحد الآن، كل مكونات المنهاج الدراسي الخاص بكل مادة على حدة، والذي يستقي وجوده من المنهاج الشامل، كما تقدم صورة وافية عن المعرفة المدرسية كما تعلم في مختلف الأسلاك والمستويات الدراسية.

ودون التطرق إلى مكانة هذه الوسيلة التعليمية أو إلى أدوارها الإيجابية والسلبية في التدريس وتحصيل المعرفة، ولا إلى اختلاف حضورها وتنوعه في الأنظمة التعليمية المختلفة أو إلى مدى الاستقلالية البيداغوجية لمؤلفيها أو موضوعيتهم العلمية والأكاديمية؛ يطرح التساؤل حول مدى أمانة الكتب المدرسية تجاه المعرفة من جهة، وتجاه قيم المجتمع وثقافته وتطلعه إلى التقدم والحداثة من جهة أخرى... إن التجزئ الذي تقوم به المناهج للمعرفة وللثقافة، والانتقائية التي تمارسها تجاهها بحكم التزامها بانتظارات المجتمع أو بذريعة ذلك، إنما تظهران في أقصى صورهما في الكتب المدرسية، ومعظم القراءات التي أنجزت في المغرب للكتب المدرسية قبل عشرية الإصلاح وأثناءها، سواء من حيث مضامينها المعرفية أو حمولتها الثقافية، أظهرت بجلاء أن الكتب المدرسية تحمل في مجملها أحكاما مسبقة وصورا نمطية تتعارض مع طموحات المجتمع، وفي أحيان أخرى مع مكتسباته القانونية والاجتماعية والسياسية، كما كشفت عن اختلالات تتطلب مراجعة علمية للمضامين والمقاربات البيداغوجية ووسائل التقويم والدعم، وكذا لبعض الرسوم والصور التي يمكن أن تقدم صورة مناقضة للمضمون الذي تدعمه (صورة المكتبة المغلقة البابين...).

العلاقة مع تكوين هيئة التدريس

يعتبر إعداد المدرسين وتكوينهم لتصريف المناهج من المكونات الأساسية له، ولكن هذا المكون لم يأخذ دائما موقعه الضروري في عمليات بلورة المناهج، بل كان من الخطط المؤجلة انطلاقا من وهم متجذر مفاده استطاعة هيئة التدريس بما لها من تكوين سابق أو خبرة، مسايرة المناهج الجديدة وأن تعمل بها بدون صعوبات تذكر، والحال أن هذه الهيئة تحتاج وباستمرار لتجديد معارفها على المستوى النظري والعلمي وعلى المستوى المهني والعملية. وكم تكون معاناة الأساتذة كبيرة أمام كل تجديد في المناهج أو في برامج المواد الدراسية خاصة، وهم لم يستعدوا الاستعداد اللازم لتدريسها. منبع هذه المعاناة هو تكوينهم الأصلي الذي لا يكون بالضرورة مطابقا لمضامين المادة الدراسية التي يعتبرون متخصصين فيها، وهذه المفارقة ترجع من جهة إلى طبيعة التكوين المعرفي الذي تلقوه في الجامعات، ومن جهة أخرى إلى نوعية المضامين المعرفية التي تشكل المادة الدراسية؛ فمضامين مادة الفلسفة ومنهجها الدراسي مثلا لا يحيل بالضرورة إلى مضمون التكوين في شعبة الفلسفة الذي تلقاه الطالب(ة) في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكذلك الأمر بالنسبة للفيزياء وعلوم الحياة والأرض والتاريخ والآداب وغيرها من التخصصات التي تحيل مباشرة وربما بشكل تعسفي، إلى المواد الدراسية، مما يتطلب إعداد الطلبة المدرسين للانتقال إلى مجال المعرفة المدرسية بكل ما يلزم من تمكن معرفي وبيداغوجي ومن وعي حقيقي بدور المدرس أمام المعرفة وأمام التلاميذ وأمام المؤسسة المدرسية.

ربما يشكل هذا النقص في التكوين الذي تتجاهله الدولة، تفسيراً من ضمن تفسيرات ممكنة لبعض السلوكات لدى بعض الأساتذة، والتي تظل غير مفهومة بالنظر إلى دورهم ومكانتهم، ومنها مثلا فقدان الصلة الوجدانية بميدان عملهم وضعف رغبتهم في تغيير وضعيتهم الاعتبارية بتحسين رصيدهم المعرفي بكل الوسائل الممكنة. كما يمكن أن يفسر أيضا تراجع قدراتهم على الإبداع، إبداع المواقف واستلهم المضامين المقررة لخلق العلاقة الخلاقة بين المعرفة والتلاميذ، وبث الاندهاش العفوي في نفوس التلاميذ أمام اكتشاف معرفي جديد، أو تحويل نص مقرر بارد إلى مجال مشحون بالانفعالات الكامنة...

كل هذا النقص يجعل أغلبيتهم تكتفي بالعودة الهانئة إلى الطرق التقليدية في التدريس وفي تلقين المعرفة عوض بنائها، وفي الاعتماد الكلي والخامل على الكتب المدرسية،

وبكلمة واحدة تكتفي بالاستقالة الجبابة والانزواء السلبي رغم التدفق العارم للحياة الذي تمثله أفواج التلميذات والتلاميذ وأجيالهم.

إن التحول الذي تعيشه أنواع المعارف حين تنتقل من مجال المعرفة العامة إلى مجال المواد الدراسية ؛ يجعلها تفقد في أحيان كثيرة ولدى أغلب المدرسات والمدرسين والتلميذات والتلاميذ امتداداتها الذهنية والوجدانية، كما أنها تصبح مجرد معلومات وجداول وإحصاءات ورسومات وخطاطات، مما يفقدها توهجها الخالص وإشراقها في العقول والنفوس.

هكذا، حين تقدم لنا المناهج المتطورة أحدث أنواع التخطيط، وأدق المراحل وأحسن وصف لأدوار الأطراف المعنية ؛ فإنها بالقطع تبهرنا مما ينسبنا العمق الإنساني للتربية، ويجعلنا نندفع للانخراط في بناء وبلورة مناهج حديثة وضعت نظرياتها في سياق اجتهادات تربوية وبيداغوجية مختلفة.

إلا أن الصعوبة الكبرى تبرز حين يتم اعتبار هذا المسار الخطي والنمطي ممكنا في جميع الأنظمة التعليمية وداخل كل المجتمعات، وحين يتم التغاضي عن دور التربية في هذا المجتمع أو ذاك... ويبدأ اعتماد هذا التخطيط باعتبار قوته المنطقية الداخلية من جهة، ودواعيه النظرية والتاريخية من جهة أخرى. وتبنى المناهج التعليمية بخبرات وكفاءات علمية وتربوية، وتتجاوز إشكاليات التلاؤم مع مقومات المجتمع الحضارية والثقافية، والتدرج في اكتساب المعارف والمهارات، ومواجهة التراث الإنساني الهائل لانتقاء المعارف الملائمة والصالحة لأفراد مجتمع المدرسة وللمجتمع ككل ؛ تتجاوز كل ذلك بتخطيط محكم وتوزيع مدروس لزمان التعلم ولتقويم المكتسبات من المعارف والقيم والمهارات، وتخرج للوجود التربوي منهاجا متكاملا متناسقا من الناحية النظرية، ولكنه يبدأ في التهاوي بمجرد أن يصبح أداة مادية في الفصول الدراسية بين أيدي هيئة التدريس وهيئة الإدارة وهيئة الإشراف التربوي، وخارج الفصول لدى الأسر ومجموع الهيئات الأخرى المدنية والدينية والسياسية... إلخ.

إن هذه الصورة ليست نابغة إلا من ملاحظة تجربة خاصة ما زالت تمر منها أجيال من التلاميذ وفئات من الأساتذة، تحتاج إلى دراسة موضوعية وتفسير علمي حقيقي، ولكنها تبقى منبع مجموعة من الملاحظات السريعة منها :

- دخل مفهوم المنهاج التعليمي إلى المغرب أوائل التسعينات من القرن الماضي واستعمل جزئيا في سلك التعليم الثانوي دون غيره من الأسلاك التعليمية الأخرى (المقصود سلك الابتدائي وسلك الإعدادي أي التعليم الأساسي)، وكان في ذلك تحطيم واضح لمبدأ الشمولية وهو من مبادئ بناء المنهاج، ولكنه كان بداية استئناس بهذا التخطيط الجديد الذي كانت نتيجته المباشرة هي التنظيم الواعي للتدريس ؛

- لم يتغير موقع المعرفة في المدرسة داخل فصول التدريس كمعطى مرتبط ارتباطا عضويا بالمدرسة «المؤسسة التعليمية»، رغم اختلاف المدارس والمذاهب البيداغوجية والاتجاهات الديدكتيكية، بل ظلت مهمة المدرس(ة) بالدرجة الأولى تقديم المعرفة المتخصصة أو تلقينها ؛

- لم يكن حضور المنهاج كاستراتيجية تربوية تدخل ضمنها المواد الدراسية المختلفة وتموقع بالعلاقة مع التصور الناظم للمنهاج العام والشامل ؛ البتة مقنعا، بل ظل خافتا ومعزولا عن الممارسة التقليدية للتدريس، إن لم يساعد بالمقابل في شحن علاقات الفصل الاعتيادية بالكثير من الطرائق غير المألوفة التي تدخل في سياق ماضات التقليد والمتخفية تحت ستار التجديد ؛

- تدخل مكونات المنهاج التعليمي التي يفترض بناؤها النظري أن تكون منسجمة ومتسقة ولها منطقها الداخلي، تدخل في أحيان كثيرة في مواجهات يومية مع واقع عنيد ومحافظ، واقع مدرسة غير مكتملة الوجود والحضور، غير قادرة على احتضان التلاميذ بما يجب من رعاية وحرية ؛

- وربما يؤدي ذلك إلى تقديم معارف متعددة ولكنها بدون نكهة وبدون امتداد وجداني وذهني... فهل يمكن اعتبار كل هذا التحصيل الدراسي فارغا وبدون مضمون حي متفاعل وخالق لدينامية فكرية واجتماعية؟

ستمكّن العودة إلى التفكير في علاقة بناء المناهج وبلورتها بالتربية من جهة، وبالمعرفة من جهة ثانية، وذلك على ضوء النتائج والتجليات الفعلية للإصلاح التربوي، من الكشف عن الكثير من اليقينيات التي ظلت تحكم الاستنتاجات المتعددة والمتنوعة حول دور المدرسة ووظيفتها.

العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية

عمر الفاسي الفهري

أمين السر الدائم لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات

تتناول مداخلة الأستاذ عمر الفاسي الفهري موضوع تدريس العلوم الدقيقة (الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة والأرض...) في مختلف أسلاك التعليم بالمدرسة المغربية. وذلك من خلال إبراز مكانة هذه المعارف في المنظومة التربوية المغربية، ومنهج تدريسها، والتطور الخاص كما وكيف منذ اعتماد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين». كما تسلط الضوء على العوائق والمشكلات البنيوية التي تحول دون تحقيق جودة التكوين في المجال العلمي وانتشار المعرفة العلمية في المجتمع الغربي.

مقدمة

مما لا شك فيه أن التمكن من المعارف والعلوم والتقنيات، ولاسيما في المرحلة التاريخية التي نعيشها اليوم، أصبح يشكل عنصر قوة عند الأمم والشعوب، ورهانا أساسيا لممارسة السيادة الفعلية على المستوى الاقتصادي والثقافي والاختيارات المجتمعية. كما أصبحت الخبرة العلمية اليوم تشكل مفتاحاً ضروريا للنجاح والتطور في عملية بناء المجتمع.

مما لا شك فيه أيضاً أن الظرفية التي تمر منها بلادنا تفرض علينا، أكثر من أي وقت مضى، تخصيص المكانة اللائقة في اهتماماتنا لموضوع توفير موارد بشرية جيدة لبلادنا، تكون مسلحة لرفع تحديات التنمية المستدامة والعولة والشاركة. إنه من الواضح أننا نعيش في عصر قائم ليس فقط على الإنتاج ولكن أيضاً على العلم والمعرفة والثروة غير المادية، ويظل أحسن السبيل لاكتساب الكفاءة التقنية والعلمية هو الاضطلاع الأمثل بمهمة التربية والتكوين والبحث العلمي، كمدخل أساسي لتنمية الطاقات والكفاءات التي من شأنها تنمية سائر المجتمع.

ففي إطار التوجيهات السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، شرعت بلادنا في إعطاء التربية والتكوين والبحث العلمي إطاراً قانونياً ومؤسساتياً جديداً يعتمد على الإقرار بأن العلم والمعرفة والتمكن منهما أصبح أكثر من أي وقت مضى من اهتمامات الدولة والسلطات العمومية بهدف إنجاز البرامج الإستراتيجية للتنمية للبلاد.

إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أكد في مبادئه الأساسية على ضرورة تكوين المواطن «المتفتح والشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للإطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع».

لهذا، فإن بناء مجتمع المعرفة يرتكز أولا وأساسا على تهيئ الموارد البشرية بالعدد الكافي وبجودة عالية، القادرة على مواجهة التحديات من أجل بناء مجتمع عصري وحيوي ينهل من فوائد العلم والتكنولوجيا.

1- أهمية التربية والتكوين

اهتمت البشرية منذ قديم الزمان، وباستمرار، بالقضايا المتعلقة بالتربية، ويتضح ذلك من خلال أعمال المؤرخين والاختصاصيين في علم الأخلاق والفلسفة. وقد أصبحت قضايا التعليم، منذ اعتماد إجباريته وتعميمه في إطار المدرسة العمومية، تناقش وتداول وسط جل العائلات وداخل جل المنازل. إن الفيلسوف الألماني «إمانويل كانت» Emmanuel Kant، الذي اهتم كثيرا بقضايا التربية، قد أبرز أهميتها القصوى إلى حد أنه كتب: «إن الإنسان لا يمكن أن يصبح إنسانا إلا بواسطة التربية، وإنه ليس سوى ما تجعل منه التربية». إن الإنسان يتوفر على إمكانيات فطرية ومواهب طبيعية جسدية وذهنية تسمح له بتنمية كل الثروات التي حباه الله بها. في هذا الإطار، فإن أهمية تعلم العلوم الدقيقة ودراساتها واستعمالها في الحياة، والاستفادة من نتائجها وتطبيقاتها التكنولوجية والتقنية، لتدفعنا إلى الاهتمام بهذا الجانب في العملية.

2- العلوم الدقيقة : تعريف

تعني كلمة «العلم» لغويا، إدراك الشيء بحقيقته، أي الوصول إلى إدراك الشيء بالمعرفة واليقين. واصطلاحا، تعني مجموعة الحقائق والوقائع والنظريات، ومناهج البحث التي تزرع بها المؤلفات العلمية. كما يعرف العلم بأنه نسق المعارف العلمية المتراكمة، أو أنه عبارة عن مجموعة من المبادئ والقواعد التي تحاول شرح بعض الأحداث والظواهر وتبين العلاقات القائمة بينها. كما أن العلم يضطلع بوظيفة أساسية تتمثل في اكتشاف النظام السائد في هذا الكون، وفي فهم قوانين الطبيعة وفي إمكانية الحصول على الطرق اللازمة للسيطرة على قوى الطبيعة والتحكم فيها، وذلك عن طريق زيادة قدرة الإنسان على تفسير الأحداث والظواهر والتنبؤ الصحيح لحدوثها وضبطها.

يمكن تعريف العلوم الدقيقة بالعلوم التي تستند إلى منظومة من المعارف المتناسقة، التي يعتمد في تحصيلها على المنهج العلمي الخاضع لقواعد قابلية الفحص والتي تتميز باتخاذ الملاحظة والتجربة والقياسات الكمية والبراهين الرياضية كوسيلة لدراسة الظواهر الطبيعية، وصياغة الفرضيات وتأسيس القوانين والنظريات لوصفها، مع إضافة المحاكاة المنطقية لشرح الحوادث والتنبؤ بحدوثها. يقضي هذا التعريف كل ظاهرة غير قابلة للملاحظة وكل فرضية لا يمكن اختبارها بالتجربة لإثباتها أو تفنيدها. وتعتبر علوم الرياضيات ذات أهمية بالغة في دراسة جميع العلوم، رغم خصوصيتها، إذ تعتمد أساساً على التفكير المنطقي والاستدلال بالحجة الواحدة بعد الأخرى، وتعتبر من العلوم الأولى التي أدت إلى فتح فضاءات التجريد انطلاقاً من عمليات الحساب والهندسة، حيث مكنت من إعطاء الانطلاقة الحقيقية للعلوم التجريبية ابتداءً من علم الفيزياء مع غاليليو. كما أن التطور التدريجي للإدراك الحسي مكن من تزايد الاكتشافات في كل مجالات التنمية، مما أدى إلى إضافة الكيمياء القديمة إلى العلوم الدقيقة الناشئة. بعدها برزت علوم أخرى كعلوم الأرض، وعلوم الحياة، ومن بعدهما علم النفس وعلوم المجتمع.

إن المنهجية في العلوم الدقيقة تمر عبر مراحل دقيقة ومحددة وهي :

أ - الاكتشاف والتعبير : يعني اكتشاف القوانين العلمية العامة والشاملة للظواهر والأحداث المتشابهة والمتراطة والمتناسقة عن طريق ملاحظة ورصد الأحداث والظواهر وتصنيفها وتحليلها، ووضع قانون عام لتفسيرها، واستنتاج الخلاصة التي تُحلل عن طريق إجراء عمليات التجريب العلمي والتأكد من صحته أو عدم صحته، بهدف الوصول إلى قوانين علمية موضوعية عامة وشاملة قابلة للتجريب تفسر الوقائع والأحداث المدروسة.

ب - التنبؤ العلمي : بمعنى أن العلوم الدقيقة تساعد على التنبؤ الصحيح بالنسبة لسير الأحداث والظواهر الطبيعية وغير الطبيعية الخاضعة للقوانين العلمية المكتشفة (مثل التوقع والتنبؤ بموعد الكسوف والخسوف، وبحالة الطقس، وبمستقبل تقلبات الرأي العام سياسياً واجتماعياً، إلى غير ذلك من الحالات والأمور التي يمكن علمياً التنبؤ بمستقبلها، وذلك بغرض أخذ الاحتياطات اللازم لمواجهةها). لا يقصد بالتنبؤ هنا، التخمين أو التكهّن بمعرفة المستقبل، ولكن المقصود هو القدرة على توقع ما قد يحدث إذا سارت الظروف سيراً معيناً، مع التذكير بأن التنبؤات العلمية ليست على نفس الدقة في جميع مجالات العلم، ففي العلوم الطبيعية، تكون أكثر دقة مما هي عليه في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ج - الضبط والتحكم : تساهم العلوم الدقيقة في عملية الضبط والتحكم في الظواهر والأحداث والوقائع والأمور واستغلال نتائجها لخدمة الإنسانية، وبذلك تمكن الإنسان، بفضل العلم، من التحكم والضبط مثلاً في مسار الأنهار الكبرى، ومياه البحار والمحيطات، والتحكم في الجاذبية الأرضية، واستغلال ذلك لخدمة راحة البشرية ؛ أصبح ممكناً اليوم بفضل العلم، مواجهة الأمراض وفهم السلوكيات البشرية وضبطها وتوجيهها نحو الخير.

3- أهداف تدريس العلوم الدقيقة

من بين أهداف تدريس العلوم الدقيقة نذكر بـ :

- تزويد المتعلم بالقدر المناسب من المهارات والمعارف العلمية، التي تساعد على فهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها وتحليلها، والتي تؤهله للاندماج في محيطه ومجتمعه، وإدراك ما تقدمه هذه العلوم للإنسان من خدمات تيسر حياته وتمكنه من حسن الاستفادة منها.

- غرس بذور المنهجية العلمية في نفس المتعلم بتنمية اتجاهه للملاحظة والمشاهدة، والبحث والتنقيب والتجريب والخبرة الميدانية، والمقارنة والاستنتاج، وتحليل المعلومات والتحقق من صحتها، والجرأة في التساؤل وإبداء الرأي، وأخذ المبادرة، وكذلك جعل المتعلم متمكناً من كل مراحل المنهج العلمي مع اعتماد الاستدلال العلمي المناسب، واستعمال المنهج الافتراضي الاستنتاجي وتكييفه حسب معطيات الإشكالية المطروحة، وجعله قادراً على التحاور المبني على البرهان والمنطق والتجريد، وعلى تلقي الخطاب العلمي وفهمه وتبليغه والتواصل به.

- تمكين المتعلم من الإطلاع على المستجدات في مجالات العلوم والتكنولوجيا، ومن استيعاب الأبعاد العلمية والتكنولوجية والاجتماعية للظواهر الطبيعية وتقديم تفسير لها.

- تمكين المتعلم من اكتساب تكوين عميق في الرياضيات، مع دعم تدريس المواد العلمية، بالإضافة إلى العلوم الإنسانية بشكل يسمح له بمتابعة دراسته العليا في أغلب الشعب داخل المعاهد والمدارس والكليات، وخاصة تأهيله لولوج التخصصات العلمية ذات الارتباط المباشر بالعلوم الدقيقة والعلوم التجريبية، كالطب والصيدلة والهندسة والعلوم الزراعية وغيرها.

- مساعدة المتعلم على معرفة البيئة التي يعيش فيها، والتفاعل الإيجابي معها، وفهم ما يكتنفها من ظواهر مهمة، وتسخير العلوم للحد من تدميرها والمحافظة عليها.

4- العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية

أكد صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، في خطابه السامي بمناسبة ذكرى ثورة الملك و الشعب يوم 20 غشت 2004، على أن «اكتساب المعرفة العلمية الدقيقة، والتكنولوجيا المتطورة هما السبيل القويم للخروج من التخلف ومواكبة التقدم». وفي خطابه الأخير بمناسبة افتتاح الدورة الأولى للسنة التشريعية الخامسة للبرلمان يوم 14 أكتوبر 2011، أكد جلالته على «أن الإصلاح العميق لمنظومة التربية والتكوين، والانخراط في اقتصاد المعرفة والابتكار هما مفتاح تقدم المغرب».

لقد عرفت المدرسة المغربية منذ بداية الاستقلال تطورات منهجية وإصلاحات بنيوية وهيكلية كثيرة. فمنذ فجر الاستقلال، فتحت المدرسة المغربية أبوابها لكل الفئات الاجتماعية، وتم بناء المدرسة المغربية العصرية وفتح المجال لتربية تكوينية مؤسساتية جديدة. وعلى الرغم من كثرة الصعوبات والإكراهات البنيوية، وعلى الرغم من وجود نقاط ضعف كثيرة، فإن بلادنا قطعت أشواطاً مهمة وبذلت مجهوداً كبيراً في ميدان التعليم.

لقد حظيت دراسة العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية بأهمية متزايدة منذ بداية الاستقلال، إلا أن هذه الأهمية كانت في غالب الأحيان تستمد مبرراتها من النظرة الناقصة الشائعة للعلوم والتكنولوجيا أكثر من المبررات الموضوعية، التي تركز على ما يوفره تدريس العلوم وتعلمها من كفايات للمتعلم، ومن مؤهلات لولوج عالم إنتاج المعرفة والتطور الاقتصادي.

في مستوى الابتدائي، تركز العلوم الدقيقة على مناهج تربوية يتم وضعها انطلاقاً من مفاهيم علمية، ومن خلال المقررات في مادة الرياضيات والنشاط العلمي، التي تتيح الفرصة للتلاميذ للقيام بتجارب واختبارات تمكنهم من اكتساب معارف علمية ومهارات يدوية، وفي التعليم الإعدادي من خلال برامج الرياضيات وعلوم الحياة وعلوم الأرض والعلوم الفيزيائية بصفة عامة، وبرامج من نفس المواد في الجذع المشترك، دون إغفال ما توفره برامج المواد الأخرى من دعم، من خلال تنمية مختلف أصناف الكفايات عند المتعلم. أما في التعليم الثانوي، فبالإضافة إلى تدعيم المكتسبات المحصل عليها في التعليم الإعدادي، يتم تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح ومتابعة الدراسات العليا. ويحتوي التعليم الثانوي على تكوينات عامة وتقنية حسب سلكين :

- سلك الجذع المشترك ومدته سنة واحدة ؛

- سلك البكالوريا مدته سنتان، ويتمحور حول مسلكين أساسيين : المسلك العام والمسلك التكنولوجي ؛ علما بأن كل مسلك يضم مجموعة من الشعب ؛ كل شعبة تتكون من مواد أساسية وأخرى اختيارية. يتتوج كل مسلك ببكالوريا التعليم التقني أو ببكالوريا التعليم العام اللتين تمكنان من الالتحاق بالجامعات و بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة، أو بالأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى للمهندسين.

5- مناهج وبرامج العلوم الدقيقة

- في التعليم الابتدائي يحتل مبدئيا النشاط العلمي مكانة مهمة في مناهج هذا المستوى ، نظرا لدوره في مساعدة التلميذ على اكتساب الثقافة العلمية الأساسية، وعلى تطوير قدرات ومهارات التلميذ على المستوى المعرفي والفكري والتواصل، وعلى المستوى الحسي والحركي تجاه محيطه الاجتماعي والبيئي. في هذا الصدد، يشمل النشاط العلمي مضامين ومناهج من حقول علمية مختلفة تنتمي في نفس الوقت إلى علوم الحياة وعلوم الأرض والفيزياء والكيمياء، وتتصل مضامين هذه المواد العلمية مباشرة بحياة الإنسان وصحته وعلاقته مع البيئة التي يعيش فيها، وباستغلال الموارد البيولوجية والفيزيائية.

تتوزع الحصص الزمنية المخصصة لهذه المادة على 24 درسا خلال السنة الدراسية، ويستغرق كل درس 90 دقيقة مقسمة إلى حصتين في الأسبوع. كل مجموعة من 6 دروس تكون متبوعة بحصتين لتقويم مكتسبات التلميذ ودعمها ؛ مع تخصيص حصص لتقديم الدعم للتلاميذ المتعثرين.

- في التعليم الثانوي الإعدادي، تدرس علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء كمادتين قائمتي الذات، تكونان المجالين الاثنين للنشاط العلمي.

وتدرس الفيزياء والكيمياء كمادة علمية، تركز على التجريب كنقطة انطلاق، لتمكين التلميذ من اكتساب معارف علمية وقدرات تجريبية ونظرية في مجالات مختلفة ذات جذور في التعليم الابتدائي، ولها كذلك امتداد في التعليم الثانوي التأهيلي. وتخصص لهذه المادة 6 حصص، المدة الإجمالية لكل حصص 34 ساعة تتوزع على 24 ساعة للتدريس، 7 ساعات للدعم والمعالجة، و3 ساعات للمراقبة المستمرة.

أما مادة علوم الحياة والأرض، فهي تساعد التلميذ على اكتساب مجموعة من المعارف العلمية الضرورية لفهم جسمه ومحيطه، كما تساهم في تطوير مؤهلاته الفكرية وقدراته

على الملاحظة والتركيب، بالإضافة إلى تنمية القدرات المرتبطة بتنمية الخيال والابتكار والقيام بعمليات التركيب وتملك الفكر النقدي. مع ابتداء الموسم الدراسي 2011/2012، تم تكييف بعض مكونات برامج مادة علوم الحياة والأرض حيث تقرر تخصيص حصتين دراسيتين ضمن حصص هذه البرامج لتعلم الإدماج وتقويمه. وتنقسم مضامين علوم الحياة والأرض إلى 7 وحدات بغلاف زمني إجمالي من 172 ساعة بواقع 46 ساعة كل سنة.

- في التعليم الثانوي التأهيلي، يتم تدعيم المكتسبات المحصل عليها في التعليم الإعدادي، مع تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح والاندماج، ويعتبر التعليم الثانوي التأهيلي مرحلة تخصص التلميذ، التي تمنحه التأهيل اللغوي والمفاهيم العلمية والتقنية الضرورية التي من شأنها أن تمكنه من ولوج التعليم العالي. يهدف التعليم الثانوي التأهيلي «العلمي» إلى منح التلميذ تعليما عاما نظريا وعلميا لتنمية قدراته الذهنية في أفق إعداد لولوج الدراسات العليا. ويشمل التعليم الثانوي في ميدان العلوم الدقيقة مسلكين :

• **مسلك التعليم العام** : يحتوي هذا المسلك على شعبتين : العلوم التجريبية والعلوم الرياضية، ويرمي إلى تزويد المتعلمين ذوي المؤهلات الضرورية بتكوين علمي يؤهلهم لمتابعة الدراسات العليا والجامعية بأكبر قدر ممكن من حظوظ النجاح. وتتكون مناهج التكوين العلمي في هذا المسلك من الرياضيات، وعلوم الحياة والأرض، والعلوم الفيزيائية، ويتم توزيع حصص الدراسة بالنظر إلى المواد في كل تخصص بحيث تتراوح بين 27 و 36 ساعة لتلقين الدروس في الأسبوع.

• **مسلك التعليم التقني** : يهدف التعليم الثانوي التقني إلى منح التلاميذ تكوينا تقنيا نظريا وتطبيقيا، من شأنه إعداد التلميذ إلى ولوج الدراسات العليا أو عالم الشغل. يتكون التعليم الثانوي التقني من ست شعب تتوزع كالتالي :

- الهندسة الميكانيكية : تحتوي على التصنيع الميكانيكي والتصنيع المعدني بالإضافة إلى العلوم والتقنيات ؛

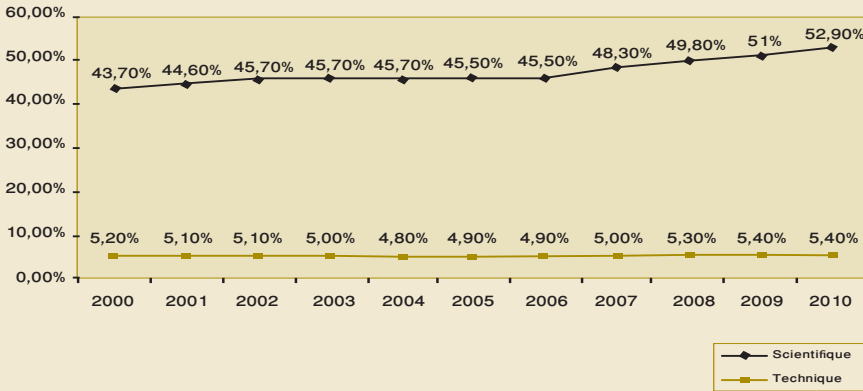
- الهندسة الكهربائية : تتضمن الكهرباء وتقنيات الكهرباء ؛

- الهندسة المعمارية : وتتكون من التصميم والبناء، والفنون التشكيلية والفنون والصناعات التخطيطية ؛

- الهندسة الفيزيائية : تتضمن الفيزياء ؛
- الهندسة الزراعية : تحتوي على العلوم الزراعية ؛
- الهندسة الاقتصادية : تتكون من العلوم الاقتصادية، وتقنيات التدبير المحاسبي، وتقنيات التدبير الإداري.
- تتكون مناهج التعليم الثانوي التقني بصفة عامة من ثلاث مجموعات أساسية للمواد الإلزامية وهي :
- الآداب : اللغات - التربية الإسلامية - التاريخ - الجغرافيا و التربية البدنية ؛
- العلوم : الرياضيات والعلوم الفيزيائية ؛
- التقنيات : تختلف بحسب التخصصات.
- تختلف حصص تدريس المواد المذكورة بحسب التخصصات، ويتراوح مجموع الحصص بين 30 و 37 ساعة في الأسبوع.

6- أعداد تلاميذ الشعب العلمية والتقنية

انتقلت حصة الشعب العلمية والتقنية المتمثلة في عدد التلاميذ المسجلين بهذه الشعب من مجموع التلاميذ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي من نسبة 48,9% سنة 2000 إلى حوالي 58,3% سنة 2010، ويعكس تطور هذه النسبة، منذ بداية تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، توسع وتنوع هذه الشعب (الرسم البياني رقم 1).



الرسم البياني رقم 1 : تطور نسبة أعداد التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية والتقنية
المصدر : المجلس الأعلى للتعليم، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، الندوة السامية للتخطيط.

علاوة على ذلك، يجدر التذكير بأن الهيكلة البيداغوجية الجديدة على مستوى الثانوي التأهيلي، والتي استكملت سنة 2008، أثرت بكل تأكيد وبشكل إيجابي على تطور هذه النسبة؛ إذ ارتفعت نسبة عدد التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية من 43,7% سنة 2000 إلى 52,9% سنة 2010، وعلى النقيض من ذلك، فإن تطور نسبة المسجلين في الشعب التقنية لم ترتفع بشكل ملموس وظلت شبه مستقرة بالرغم من ارتفاع ضئيل حيث انتقلت هذه النسبة من 4,8% سنة 2004 إلى 5,4% سنة 2010.

على هذا الأساس، ينبغي هنا التأكيد على ضرورة تضافر الجهود من أجل تشجيع التوجيه نحو الشعب العلمية والتقنية، سعياً، من جهة، إلى بلوغ الأهداف المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يحددها في ثلثي تلاميذ التعليم الثانوي والعالي الموجهين نحو الشعب العلمية والتقنية والمهنية، ومن جهة أخرى، إلى تلبية حاجات سوق الشغل والاقتصاد الوطني من الكفاءات العلمية والتقنية.

7- صعوبات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في العلوم الدقيقة

كشف التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي بخصوص تعليم وتعلم العلوم¹، على أن التلاميذ يعانون من صعوبات كثيرة في التعلم. ومن بين الأسباب الرئيسية لهذه المردودية الضعيفة، نجد:

- غياب الوسائل الديداكتيكية الملائمة لتدريس المواد والمفاهيم العلمية في المستوى الابتدائي والإعدادي؛
- عدم التخصص المسبق لهيئة التدريس في المضامين الخاصة بالنشاط العلمي، ولاسيما بالتعليم الابتدائي؛
- الصعوبات المتعلقة باستيعاب المعارف ومحدودية قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب؛
- ضعف التحكم في لغات التدريس؛
- صعوبة التعبير الشفوي والكتابي؛
- رصيد ضعيف في المصطلحات العلمية الخاصة بمحتويات البرنامج الدراسي؛

1- تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 2008 (كتب العلوم).

- صعوبة تحليل المعطيات الرقمية والخطاطات والتعبير عنها بسبب طغيان المطبوعات المستنسخة وندرة فرص الملاحظة المباشرة والأعمال التطبيقية واليدوية والرسوم ؛
 - ممارسة بيداغوجية تقليدية تقدم المفاهيم العلمية دون ربطها بالواقع وتطبيقاتها الحياتية ؛
 - تعلمات تركز على الجانب الكمي للمعارف، بدل التركيز على التحكم في الكفايات والمعارف الأساسية، وكيفية التفكير ؛
 - يظل التجريب الحلقة الأضعف في تعلمات العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية ؛
 - ظروف التدريس غير مشجعة على إنجاز أنشطة التجريب : أقسام مكتظة، نقص في المعدات والأدوات البيداغوجية، نقص في المختبرات والقاعات المتخصصة...
- تجدر الإشارة إلى أنه منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى يومنا هذا، لا توجد أي وثيقة رسمية توجه تدريس البرامج الجديدة في العلوم. هذا الغياب للتوجيهات الدقيقة يدفع بالمعلمين وبالأساتذة إلى التعامل مع الكتاب المدرسي كمرجع أساسي لهم، ومن ثم حدوث الخلط بين البرنامج الدراسي وبين الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى عدم التجانس على مستوى استمرارية مضامين هذه البرامج بين مختلف المستويات، مما ينعكس على الممارسة من خلال تضخيم المضامين المقدمة للتلاميذ على حساب تنمية مختلف المهارات والكفايات.
- كما أن الصعوبات التي كثيرا ما تواجه التلاميذ بخصوص تعليم وتعلم العلوم هي أيضا ناتجة عن غياب تكوين مستمر جدي يفيد بصفة فعالة المدرسين ؛ وحين وجوده غالبا ما يكون توقيته متأخرا أو غير ملائم مع الحاجات التكوينية الحقيقية، كما أنه لا يشمل كافة المدرسين المعنيين.

8- الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الديداكتيكية الرئيسية لتدريس العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية. ورغم الجهود المبذولة لتحسين جودة الكتب المدرسية ؛ من قبيل تحرير النشر في هذا المجال، وتعدد الكتب المدرسية حيث وصل الإنتاج إلى ما يفوق 280 كتابا مدرسيا و278 دليلا للمدرس، وإرساء لجان المصادقة، وإحداث اللجنة الدائمة للبرامج، فما زالت الجودة البيداغوجية لهذه الكتب تطرح عدة مشاكل يمكن تلخيصها في ما يلي :

- اختلاف عدد وصياغة الكفايات المتوخاة بين الكتب المدرسية الخاصة بنفس المستوى،

ما يطرح مشكل المرجعية التي يعتمدونها الناشرون بخصوص الكفايات الخاصة بالمستويات الدراسية ؛

- تقديم الكتب المدرسية لمجموعة كبيرة من الوثائق والبيانات المتجمعة في مختلف الصفحات بطريقة لا تسهل على المتعلم استثمار ومعالجة المعلومات والتوجيهات أو الأسئلة المتفرعة عنها ؛

- إعداد المعارف المقدمة بشكل قبلي، وبناء التمارين على التكرار والتقليد ؛

- خطية المعارف المتضمنة في الكتب المدرسية، الشيء الذي لا يسمح بتنوع أو تكييف استراتيجيات التدريس ؛

- عدم تنوع أذواق التقويم بالقدر الذي يسمح بتحصيل التعلم.

بالإضافة إلى اعتماد أنجع الطرق للوصول إلى الحلول الملائمة للمشاكل السالفة الذكر، يجب كذلك الإسراع بوضع وتعميم توجيهات رسمية خاصة بكل مستوى تعليمي تحدد فيها التوجيهات العامة المتصلة بالمضامين، وطرق التدريس، وأساليب التقويم التي يجب اعتمادها. كما يجب تزويد المدرسين بالدلائل الإجرائية التي من شأنها مساعدتهم على تجسيد مختلف التوجيهات المتعلقة بممارساتهم البيداغوجية.

9- تكوين المدرسين في العلوم الدقيقة

يعتبر تكوين المدرسين شرطا أساسيا واستراتيجيا لتطوير أداء المنظومة التربوية، سواء تعلق الأمر بالتكوين الأساس أو التكوين المستمر. يتم تكوين المدرسين تكوينا أساسيا، بعد اجتياز مباراة الالتحاق، إما في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أو في المراكز الجهوية للتكوين أو المدارس العليا للأساتذة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي أو التعليم الثانوي التأهيلي. لتعزيز كفاءات الأطر التربوية التي تندرج في إطار البرنامج الاستعجالي 2009-2012، تم، بالنسبة للتكوين الأساسي، إرساء المسالك الجامعية للتربية، ومعايير جديدة لانتقاء المرشحين لمهن التدريس، وإحداث المراكز الجهوية للتكوين. أما بالنسبة لتدعيم التكوين المستمر، فقد تم إحداث نظام جديد فعال وناجع على مستوى التعليم المدرسي، وإرساء نظام معلوماتي لتدبير التكوين المستمر مركزيا وجهويا، وإعداد مخططات للتكوين التأهيلي لفائدة مديري المؤسسات ومديري الصالح الإدارية في كل مستويات المنظومة. يبقى الهدف

من هذه الإجراءات هو تطوير كفايات ومهارات كل الفاعلين في المنظومة ومهنة وتوحيد التكوين من أجل تحقيق الجودة. غير أن التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتعليم² سبق أن أشار إلى كون التكوين الأساس للمدرسين يظل غير ملائم للمستجدات البيداغوجية، وأن الأساتذة المتدربين يتلقون معارف غالبا ما تكون متناقضة وغير مكيفة مع البيئة المدرسية المغربية، ومع خصوصيات التلاميذ ؛ بينما يظل الجانب الحاسم في مزاولتهم لمهنتهم ثانويا في تكوينهم ؛ ولاسيما إعداد الدروس، وتنظيم الحصص، وتنويع أساليب التدريس، وإعداد أدوات التقويم الملائمة، وكيفية استثمار نتائج التقويمات لتحسين الممارسة التعليمية.

من جهة أخرى، فإن المجهودات المبذولة على مستوى مراجعة البرامج وتأليف الكتب المدرسية لم تصاحب بتكوين مستمر فعال يمكن من تحسين كفايات المدرسين وتقوية قدرتهم على تطبيق التوجيهات البيداغوجية الجديدة، وبدارك النقص العددي في هيئة التفتيش لمواكبة المدرسين وتأطيرهم وتوجيههم.

وقد أوصى التقرير سالف الذكر باعتماد عدد من الإجراءات التي من شأنها أن تساعد على تحسين تكوين وتأطير المدرسين بصفة عامة. بالنسبة لتدريس العلوم الدقيقة، فالكل يثمن تجربة تكوين هيئة الأساتذة المبرزين والعمل على تحفيزهم والرفع من عددهم.

من جهة أخرى، للوصول إلى الأهداف المرسومة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتحتم على المدرسين الانخراط في الدينامية الجديدة للإصلاح لترسيخ المسؤولية وبلورة تعاقد بين المدرسين والمدرسة، ولاسيما عبر اتخاذ التدابير اللازمة لتحفيز المدرسين وتكوينهم وتحسين ظروف عملهم، وإعادة الاعتبار لسلطتهم التربوية.

سلك الأساتذة المبرزين والأقسام التحضيرية في العلوم الدقيقة

يعتبر الأساتذة المبرزون للتعليم الثانوي التأهيلي من بين أطر هيئة التدريس الذين يتوفرون على الكفايات المعرفية العالية والقدرات البيداغوجية المتميزة. يقومون بمهامهم التربوية والتأطيرية بالأقسام التحضيرية وبمراكز تكوين التبريز والأقسام النهائية للتعليم الثانوي التأهيلي، وباقي أقسام التعليم الثانوي التأهيلي عند الاقتضاء. لولوج سلك التبريز، يجب على المترشحين اجتياز مباراة التبريز ؛ وتعتبر هذه المباراة صعبة للغاية لكونها تعتمد اختصارا

2- أنظر المرجع السابق.

انتقائيا عن طريق اختبارات كتابية وشفوية يتم تقويمها من طرف لجنة تحكيم مكونة من أساتذة جامعيين ومن مفتشين من المستوى الرفيع، مغاربة وفرنسيين.

تعد الأقسام التحضيرية بوابة أساسية لولوج المدارس العليا للمهندسين وكذا المعاهد والمدارس العليا، التي تسمح بتكوين أطر عليا ذات كفاءات ومهارات وتكوين تقني وعلمي متميز. وتدوم الدراسة بهذه الأقسام سنتين، وتعتبر اللغة الفرنسية لغة التدريس بالنسبة لجل المواد المقرنة. بالنسبة للمسالك ذات الطابع العلمي، تأخذ الدروس شكل أشغال موجهة، أو أشغال تطبيقية، وعلى شكل دروس عادية لباقي المسالك، ويكون تقييم عمل الطلبة على شكل مقابلات شفوية لمعرفة مدى تكيف الطالب مع مختلف وضعيات التعلم، وأسلوبه في التحليل ومناقشة المواضيع وفق برنامج وجدولة محددة مسبقا.

تعتبر شعب العلوم الدقيقة بالأقسام التحضيرية للمدارس العليا للمهندسين من بين الشعب الدراسية التي تحظى بجودة يعترف بها الجميع وبسمعة متميزة على الصعيد الوطني والدولي. حيث تقوم بتهيئ نخبة من الطلبة المتفوقين كل سنة، خاصة في الرياضيات والفيزياء، لولوج المعاهد والمدارس العليا للمهندسين في المغرب وفرنسا، وذلك بعد اجتياز مباراة وطنية موحدة بالنسبة لجميع المعاهد المغربية، ومباراة خاصة بالنسبة لكل مدرسة أجنبية. يراعى في انتقاء المتبارين المعدلات التي حصلوا عليها في امتحان البكالوريا، خاصة في مواد الرياضيات والفيزياء واللغة الفرنسية والفلسفة.

10- نتائج التحصيل الدراسي في العلوم الدقيقة (سنة 2011)

بلغ عدد الحاصلين على شهادة البكالوريا في سنة 2011، حوالي 177 ألف تلميذ بزيادة ناهزت 29,69% مقارنة مع سنة 2010، ونسبة نجاح إجمالية بلغت 55,31% مقابل 49,08% خلال دورة 2010. كما بلغ عدد الحاصلين على شهادة البكالوريا في الشعب العلمية والرياضية والتقنية 115768 ناجحاً وناجحة بزيادة بلغت 31,5% مقارنة مع السنة الماضية.

ومنذ السنوات الأولى لتطبيق الميثاق الوطني للتربية و التكوين، انتقلت نسبة النجاح الإجمالي في امتحانات البكالوريا من 42,7% سنة 2004 إلى 55,31% سنة 2011، كما ارتفعت بشكل عام نسبة النجاح في الشعب العلمية الدقيقة، حيث انتقلت نسبة النجاح من 48,48% سنة 2004 إلى 55,35% سنة 2011. أما بالنسبة للشعب التقنية، فقد حققت

نسبة النجاح ارتفاعا محسوسا حيث انتقلت من 7,0% سنة 2006 إلى 9,86% سنة 2011 (جدول رقم 1).

2011	2010	2008	2007	2006	2005	2004	
%55,31	%49,08	%41,80	%44,65	%44,84	%44,53	%42,7	نسبة النجاح
177490	124793	95304	105930	103477	98720	91076	مجموع الحاصلين على البكالوريا
%55,35		%58,7	%51,4	%43,3	%52,0	%43,3	الشعب العلمية
%9,86		%7,9	%8,1	%7,0	%7,3	%4,9	الشعب التقنية

جدول رقم 1 : تطور نسبة النجاح في البكالوريا ومعدل النجاح حسب الشعبة

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي / المركز الوطني للامتحانات والتقويم

11- بعض الاستنتاجات والآفاق

إن أحد مؤشرات إصلاح المنظومة التعليمية في بلادنا، بدأ يعطي نتائج إيجابية ملموسة نسبيا ؛ حيث سجل ابتداء من سنة 2008 ارتفاع ملموس في نسبة النجاح في امتحان البكالوريا، وولوج عدد أكبر من التلاميذ إلى الشعب العلمية والتقنية ؛ في سنة 2010، تم لأول مرة في تاريخ المدرسة المغربية تفوق أكبر عدد من الحاصلين على شهادة البكالوريا في العلوم الدقيقة والرياضيات والعلوم التقنية مقارنة مع الحاصلين على البكالوريا في الشعب الأدبية والأصيلة. وقد تأكدت هذه النتيجة مرة أخرى خلال سنة 2011 حيث بلغ عدد الحاصلين على شهادة البكالوريا في الشعب العلمية والتقنية 115768 ناجحاً وناجحة على 177790 من العدد الإجمالي للناجحين، وهو ما يمثل 66,22% من عدد الناجحين، أي بزيادة بلغت 31,5% مقارنة مع السنة المنصرمة.

إذا ما أضفنا النتائج المشجعة التي حصل عليها تلاميذنا في المباريات الدولية (المدارس العليا الأجنبية ومباراة الأولياد الدولية) ؛ يمكن أن نكون متفائلين نسبيا (رغم كل ما يقال ويكتب ويشاع)، إذا ما اعتمدت المدرسة المغربية بصفة أكثر وأشمل على الوسائل الضرورية والظروف المواتية (من ظروف عمل وتأطير وتكوين المكونين خاصة بالنسبة لسلك التبريز)، التي سمحت بهذه النجاحات المهمة رغم محدوديتها.

إن هذه النتائج المشجعة إذا ما استمرت على هذه الوتيرة ستمكن بلادنا لا محالة من الولوج تدريجيا إلى عالم العلم والمعرفة وعالم التجديد والإبداع، وإلى ما سماه صاحب الجلالة «اقتصاد العلم والإبداع».

كما أن تشجيع البحث العلمي، على مستوى أشمل، والذي هو المدخل الضروري للإبداع التكنولوجي، ومن ثم للإقلاع الصناعي، أصبح هو الآخر يعتبر من أهم عناصر ربح الرهانات في عالم يتسم بعولة العلاقات الاقتصادية والتجارية، مع ما يترتب عن ذلك من تنافسية، قوامها الإنتاجية والجودة. من البديهي أن نشير في هذا الصدد إلى أن المواد والمنتجات التي تتبادلها المقاولات والدول أصبحت تعتمد أكثر فأكثر، ونسبة تصاعدية، على القيمة المضافة المترتبة عن توظيف الذكاء البشري والكفاءات البشرية في الاختراعات المتجددة، مما يعطي للعنصر البشري وضعية أساسية في كل مسلسل إنتاجي. فكل هذا يحتم علينا أن نعي كامل الوعي، بالرغم من كل الإكراهات المالية التي تعترضنا، بضرورة نهج سياسات تهدف إلى الرفع من مستوى تكوين الموارد البشرية اللازمة في مسلسل الإنتاج الاقتصادي والثقافي، وهذا بدوره يحتم علينا أن نولي عناية خاصة للهمم المعرفي من أساتذة وباحثين علميين، الذين يشكلون الحلقة الأساسية في التجديد والإبداع المعرفي والتكنولوجي.

في هذا الإطار، يجب أن تدرج أهمية تدريس العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية التي يجب أن تجيب على التساؤلات الأساسية التالية :

- ما هي الأساليب المنهجية لتعليم العلوم والتقدم في تعلمها حسب خصائص المستويات والمسالك الدراسية؟
- ما هو الجدول الزمني الملائم والإيقاع الدراسي المناسب لكل سلك دراسي ولكل تخصص علمي أو تقني؟
- ما هي الأساليب والأدوات التي يجب اعتمادها لمساعدة التلميذ على بناء وتقوية مهاراته ومعارفه العلمية ابتداء من التعليم الابتدائي إلى غاية التعليم الجامعي؟
- ما هي المواصفات التي يجب أن تتوفر عند أساتذة المواد العلمية والتقنية من حيث الكفايات البيداغوجية والديداكتيكية؟
- ما هي الشروط المسبقة المطلوبة من حيث الفضاء والمعدات والمختبرات والخبرات لتدريس المواد العلمية والتكنولوجية؟

- ما هو نظام التقويم والإعلام والتوجيه المناسب لتوجيه أكبر عدد من التلاميذ نحو الشعب والتخصصات العلمية والتقنية؟
- ما هي اللغة الملائمة لتدريس المواد العلمية والتقنية وتمكين التلاميذ من الحفاظ على معارفهم وكفاياتهم العلمية وتطويرها وتوسيعها، وتمكينهم من التواصل الأسرع والأنجع في عالم تميزه العولة الكونية؟
- كيف يمكن تشجيع المتميزين من الطلبة للالتحاق بأسلاك التكوين والتدريس في الجامعات وفي المدارس المغربية؟
- كيف يمكن أن نجعل من الحياة المدرسية فضاء مواتيا لتنمية ونشر الثقافة العلمية، ومكانا ملائما لتطوير الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا؟
- لهذا، فإن تهئى المجتمع المغربي لولوج مجتمع العلم والمعرفة، يفرض وضع وتفعيل إستراتيجية تقوية تعليم وتعلم العلوم، ونشر الثقافة العلمية والتقنية بهدف جعل عالم العلم في متناول أكبر عدد ممكن من المواطنين والمواطنات، وبالأخص في متناول شباب وأطفال بلادنا حتى نهئى مستقبل البلاد في أحسن الظروف.

المصادر

- تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 2008 (كتيب العلوم).
- تقرير المندوبية السامية للتخطيط حول المؤشرات الاجتماعية للمغرب، 2009.
- تقارير ومذكرات كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي / المركز الوطني لامتحانات والتقويم
- الموسوعة الحرة ويكيبيديا.
- تقرير 50 سنة من التنمية البشرية وأفق 2025.

المدرسة المغربية والمعرفة الدينية

محمد بلكبير

رئيس مركز الدراسات والأبحاث في القيم - الرابطة المحمدية للعلماء

تتناول مداخلة الأستاذ «محمد بلكبير» إشكالية المعرفة الدينية في ارتباط بالمدرسة ومتطلباتها البيداغوجية والتربوية، كما يوضح الفوارق بين مختلف مستويات تلك المعرفة مضمونا ومنهجيا، والعوائق التي تحول دون تجدد تدريس الدين وقيمه في محيط معرفي عام يشهد تحولات كبرى اجتماعية وسياسية وتكنولوجية.

إشكال ابستمولوجي

تطرح المعرفة الدينية إشكالين مرتبطين بدلالة مصطلح المعرفة ذاته : فهل المقصود بالمعرفة المضامين والمحتويات؟ أم المقصود بالمعرفة طرائق التفكير ومناهج بناء التعلمات؟ هذان الإشكالان ترتبط بهما إشكالات أخرى تعمقهما عند ربط المعرفة بالمدرسة : فهل المدرسة على بينة من وظائفها في إنتاج المعرفة والعمل على نقلها؟ وما هي الترابطات بين المدرسة ومجتمع المعرفة؟ وهل المدرسة في بنيتها المنهجية (*curriculaire*) الحالية وبراديجماتها قادرة على مساوقة مجتمع المعرفة المتغير باستمرار؟

إن هذه الطروحات قد تعيدنا إلى معاودة التفكير في قضايا سبق تناولها في موضوع وظائف المدرسة مع مفكرين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة من مثل جاك حلاق وبيير بورديو وباسرون ومحمد الشرقاوي، وإن كانت هذه الأطروحات قد لامست واقعا معرفيا لم يصل فيه الانفجار المعرفي في حجمه ونوعه إلى ما هو عليه الأمر حاليا. حينما يتعلق الأمر بالمعرفة الدينية في الوسط المدرسي فإن الأسئلة تتزايد وتتنامى في موضوع هذه المعرفة وخاصياتها.

هل الموضوع معرفة دينية مدرسية ترتبط أساسا بالمضامين ؟ فيما يشكل المكون الديني من عبادات وأخلاق وسيرة وأحاديث نبوية؟ إذا كان الأمر كذلك فإن القيميين على هذه المحتويات يرون أن المتن الديني صالح لكل زمان ومكان، وأن كل تغيير فيه قد يعتبر بدعة، وأن الحدود والمفترقات قد رسمت رغم أن علماء من مثل القاضي عياض والشاطبي والقرافي كانت لهم

اجتهادات وتنزيلات واستنباطات للمعرفة الدينية تماشياً مع الواقع المعيش بناء على متطلبات العصر واستجابة لها.

إن المعرفة الرقمية وانفجار المعلومات وتعدد آليات التواصل الاجتماعي، لا تشكل أي اهتمام لدى غالبية المشتغلين بالمعرفة الدينية في البرامج والمناهج التعليمية وكأنها نمط مخالف للهوية أو مسخ لها، أو أن المعرفة الدينية في المدرسة رسمت من قبل السلف الصالح، وأنه ليس بالإمكان أبدع مما كان. هكذا تظل المدرسة المغربية حريصة على نقل المعرفة الدينية في حدودها الثلاثية الأبعاد: الفقه المالكي والعقيدة الأشعرية والسلوك الجندي تطبيقاً لمختلف الأجزاء التي نظمها فقهاء في هذه المواضيع بعيداً عن أي محاولات للتنزيل للملامس بيداعوجيا لواقع المتعلمين، مع العلم أن ثلث من أئمة الفقه المالكي وشيوخه يحاورون الحداثة وما بعد الحداثة حواراً علمياً ويضعون للمعرفة الدينية مكانها ضمن المسار المعرفي الرقمي. أما على مستوى المعرفة الدينية كمنهج عقلاني، فإن الأمر فيها قد يتقاسمه مدخلان هما مدخل الفقهاء ومدخل الثقافة العامة.

أ - مدخل الفقهاء: يرى هذا المدخل أن المعرفة الدينية منهج قائم بذاته، يستند إلى السرد والحفظ والتحفيظ. ولأن المعرفة الدينية محتوى ومنهجاً شيء واحد، في رأي هؤلاء الفقهاء، استناداً إلى قاعدة الشيخ والمريد، وهذا ما يلاحظ على مستوى مقاربات التكوين الذي تخصصه وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للقيمين الدينيين ضمن حلقات التكوين المستمر، فإن آليات ودعامات المعرفة كأدوات التواصل الاجتماعي التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من مجتمع المعرفة مغيبة جهلاً أو تجاهلاً، مما يعزل البعد الديني عن لعب دوره الريادي في الارتقاء بتربية الأطفال واليافعين، والنأي بهم بعيداً عن السلوكيات الخطرة.

إن التعامل مع ذوي السلوكيات الخطرة يكشف أن هؤلاء في أمس الحاجة إلى البعد الديني كسند ودعم لهم من أجل بناء ذواتهم أو إعادة بنائها. لكن المناهج الدينية المعتمدة في هذا المجال لا تخرج عن أساليب الوعظ والوعيد، انطلاقاً من أن كل السلوكيات الخطرة تدخل ضمن التابوهات، ومن ثمة لا يمكن التعامل معها. وينتج عن هذا نوع من اللاتكافؤ بين مجتمعين: مجتمع معرفي عالم ينتج المعرفة وينميها لحظة بعد لحظة ويسير لامتلاكها وتملكها مناهج تقوم على الدافعية والإثارة والقبول، ومجتمع المعرفة الدينية الذي يتقاعس أمام هذا المد المعرفي العام.

إن الأزمة في المعرفة الدينية في الوسط المدرسي، أزمة في طبيعة الخطاب والمنهج الدينيين، وليست أزمة في الموضوع؛ إذ لا أحد ينفي النص المرجعي والدين كوشي لا تناله الأزمة بذاته كجوهر مقدس. إنها أزمة في الأدوات والمفاهيم، التي تنتمي إلى فضاء ثقافي ديني، ما دامت لا ترتقي إلى مستوى إثبات الحقائق المرجعية وترجمتها والإفصاح عنها قياساً على برهنة معرفية تاريخية.

ب- مدخل الثقافة العامة: يرى هذا المدخل أن التفكير أنماط، أهمها النمط الفلسفي والنمط العلمي والنمط الإشرافي (الصوفي) والنمط الميثولوجي، وغالباً ما يدخلون التفكير الديني ضمن النمط الميثولوجي ارتباطاً بنظريات سوسيولوجية وأنتروبولوجية، كما هو الشأن عند دوركايم وليفى برويل ... ومن ثمة فلا مدعاة إلى اعتماد التفكير الديني كمنهج في بناء الذات. يرى هذا المدخل أيضاً أن المعرفة الدينية تكمن في مرجعيتها اللاعقلانية، واستنادها إلى أبعاد ميتافيزيقية ولا تاريخية. وقد أصرّ المشتغلون بها دائماً على البحث عن برهانها خارجاً في المتعالى؛ فعالم الدين أو اللاهوتي يضع في مخيلته العقائد الدينية والمبادئ المجردة والمقدسة موضع الأسباب الفعلية والقوى المادية للحياة. من هنا كتب التاريخ وفهم العالم من المنظور الديني وطبقاً لمبدأ يقع خارجه ينفي علاقة التاريخ بالإنسان، من دون أن يظهر أن أصل هذا التاريخ الفعلي يقع داخله. وعليه لم يكن في مقدور أصحاب التصور الأيديولوجي الديني أن يروا في التاريخ والعالم إلا الغايات الكونية المطلقة والمقاصد المقدسة، مع العلم أن ماكس فيبر قد جعل من البروتستانتية مصدراً للعقلنة.

واقعان في المدرسة المغربية ناتجان عن اقتناعين متباينين:

أ- واقع المعرفة بكل تمظهراتها (المعرفة الرقمية، ترحيل الخدمات، مواقع التواصل الاجتماعي...)، وهي كلها نابعة ليس من المدرسة فحسب، وإنما من مختلف مؤسسات المجتمع بدءاً من التيليبوتيكات وانتهاء بالمكتبات الرقمية. وهي تعمل وفق أساليب وتقنيات ومقاربات بيداغوجية ومنهجية تستهدف الإنسان في كل مراحل العمر: (الطفولة، الشباب، المراهقة، الكهولة والشيخوخة). ومما زاد في أهميتها وعزز من فاعليتها التطور الهائل في وسائل الاتصال والتواصل، وقدرتها على الاستقطاب نظراً لهندسة برامجها التفاعلية، وسهولة استخدامها من لدن أبسط مستخدم لها. وبهذا التنميط يصير الإنسان مجرد رقم من بين 7 ملايين رقم (هم ساكنة المعمور) دون أن يكون له ما يميزه عن الأرقام الأخرى (باقي

سكان المعمور). هذا التنميط مبرمج ليمس الجانب العقدي والروحي وفي أجزاء منها مد قيمي مناف لقيم المجتمع المغربي كونا وإسلاميا ووطنيا، وكما هو الأمر بالنسبة لمجتمعات كثيرة، مما بدأ يحدث شرخا في البناء القيمي الأصيل حسب ما يلاحظ، ويتسبب، تبعا لذلك، في تدهور أو تدمير السلوك والقيم عن طريق بث قيم جديدة من مثل المنافسة المتوحشة المدمرة، والتمرد على ما هو أصيل باسم الحداثة.

ب - واقع محتشم ناتج عن اقتناع هو في أغلب الظن مضمّر أو لاشعوري، وتغذية موارث المعرفة الدينية المهلهلة. ينتج عن هذا تمزق المتعلم على حد تعبير قسطنطين زريق (نحن والمستقبل) ليعيش ظاهريا في عالم المعرفة وباطنيا في دهايلز عصر الانحطاط العربي الإسلامي. وربما قد يؤدي هذا التمزق بوعي أو غير وعي إلى إقامة قطيعة معرفية بالمفهوم الباشلاري بين المعرفة العلمية والمعرفة الدينية في المدرسة. ويلاحظ ذلك في التصدي اللامبرر لكثير من الأصوات التي ترفض التغييرات على مستوى المناهج التربوية كإدراج تيمات أو موضوعات ترتبط بحياة الشباب واليا فعين من مثل التربية الجنسية والصحة الإنجابية والنوع الاجتماعي الشيء الذي يؤثر على إدراج هذه القضايا بشكل عرضاني في المواد المدرسة باللغة العربية حيث يلاحظ أن إدراج النوع الاجتماعي صار مسألة أساسية لكنه نوع اجتماعي لساني فقط.

إن المعرفة الدينية في صورها المرنة ومناهجها المتجددة هي الأساسات والمبادئ والمرتكزات التي تنظم حياتنا وتتخذ، في ضوئها، قراراتنا ونستشعرها في سلوكياتنا. فهي التي تبني للمتعليم منظومة من القيم مرافقة له في حياته سواء أشعر بها أم لم يستشعرها، لأنه قد يسلك بموجبها، رغم أنها قد تكون ضمن اللاوعي أو اللا شعور. وهذه القيم هي التي يدخلها «كارل بوبر» (K. Popper) ضمن السياق اللامادي في الكيان البشري، والتي يرى أنها توجد وراء كل تغير مادي في الإنسان. وقد دعا في مشروعه الفكري إلى استيضاح الكيفية التي تعمل بها هذه المنظومة اللامادية، بما فيها القيم، في إحداث تغيرات مادية في الإنسان ومحيطه : فالناس، في الغالب الأعم لا يستبطنون أفكارهم، وإنما يحرصون على تبين كيف يعيشون وكيف يسلكون في حياتهم اليومية، وكيف ينشئون أطفالهم، وكيف يتخذون مساكنهم... وهذه كلها أمور تشير إلى سلوكيات الأفراد لا إلى القيم التي تكون وراء هذه السلوكيات، رغم أن هذه القيم هي الأساس في تحديد هذه السلوكيات، بينما هؤلاء الناس أنفسهم قد يدعون بصريح العبارة وعبر منابر متعددة إلى تبني مجموعة من القيم عادة

ما يسمونها «منظومة القيم العليا» كالحرية والكرامة والمساواة والأخوة وحقوق الإنسان والمواطنة... رغم أنهم لا يمارسونها. فهناك من يسلك بناء على قيمه دون أن يستحضرها ويعيها كمنطلقات في سلوكياته، وهناك من يجمع على أهمية مجموعة من القيم دون أن يتخذها منطلقاً لتصرفاته.

إن التغيرات والمتغيرات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية المتسارعة من حولنا تتزايد وتتسارع في خطاها، وإن وضع المعرفة الدينية في المدرسة محتوى ومنهجاً بدأ يهتز في ظل العولة. ومع تنامي هذا الوعي المتزايد فإنه يتحتم الاهتمام بالقيم الإسلامية وتنشئة الشباب وفق معاييرها لكي يتكيف مع نفسه وبيئته، فالتربية الصحيحة للنشء تفرض علينا بناء نموذج القيم الصحيح الذي يجمع من خلاله بين الثوابت والمتغيرات، وبين القيم والعادات والتقاليد الأصيلة والأفكار الحديثة الإيجابية منها، بعيداً عن الصور والأشكال التنميطية. إن الأمر يستدعي دراسة تحليلية متعددة التخصصات معتمدة أساساً الآليات التحليلية السوسيو-أنتروبولوجية والسيكولوجية المعرفية. إن تحليلاً من هذا النوع جدير بأن يدخل في عمق متن المعرفة الدينية بكل تجلياتها، وخاصة ما يرتبط فيها بالبعد القيمي/ الأخلاقي، وذلك بفضل ما يوفره من ملاحظة وتحليل علميين لها واكتناه أعماقها بدلاً من الوقوف على الوصف والاجترار.

مناقشة

بمشاركة السيدات والسادة الأساتذة :

نور الدين العوفي

سعيد حنشان

عمر الفاسي الفهري

رشيد بنمختار بنعبد الله

رحمة بورقية

محمد ملوك

محمد بلكبير

عبد السلام خلقي

عبد السلام بنعبد العالي

محمد الحسن غربي

مناقشة

السيد نور الدين العوي: شكرا للسيدات والسادة الأساتذة المتدخلين. في بداية هذه المناقشة، أود طرح بعض التساؤلات التي أصوغها كما يلي : ما علاقة بناء القدرات بتحديد المعرفة وبمسألة تكافؤ الفرص؟ أشار الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي إلى الهزة الرقمية والمعرفية التي تقول بالانتقال من باراديغم النقل والاستظهار إلى باراديغم التفكير وإعمال العقل، ومن الكم إلى کیف. لكن بالنظر إلى التحولات التكنولوجية، يلاحظ بأن هناك اعتماداً كبيراً على النقل والاستنساخ، وهذا ما يعاني منه العديد من الأساتذة الجامعيين.

هناك سؤال موجه إلى الأستاذ الفاسي الفهري. يلاحظ أن هناك توجهاً من طرف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وما تلاه من إصلاحات لتوجيه الطلبة نحو العلوم الدقيقة، وإن كان ذلك محدوداً. على مستوى سوق الشغل، يلاحظ أن الطلبة والتلاميذ الراغبين في التوجه نحو هذه التخصصات ينظرون للحاصلين على شهادات عليا في العلوم الدقيقة، الذين يجدون صعوبات أيضاً في ولوج سوق الشغل. معنى ذلك، يبدو أن التوجه لهذه التخصصات لا يقابله توافر حظوظ أوسع للعمل.

بالنسبة لمداخلة الأستاذ مبارك ربيع، قدم لنا مقارنة وسع فيها مجالات المعرفة : آداب، فنون، جماليات، إلخ. بالرغم من ذلك، يلاحظ توجه العديد من التلاميذ نحو التخصصات الأدبية. يبدو أن هناك مفارقة ما من داخل هذه التوجهات التي يصعب ضبطها.

بالنسبة للأستاذ رشيد بلمختار، يرى أن مصادر المعرفة صارت متعددة إلى جانب ربطه لعالم المعرفة والتربية بعالم الاقتصاد والشغل. لكن يلاحظ أن مجال المعرفة يظل محدداً لمجال الاقتصاد، لأنه يستثمر في المعرفة، ويبدو أن مجال العمل متحكم في المعرفة، في حين أنه تم بناؤه في الأصل بالمعرفة.

بالنسبة للأستاذ الحسن الغربي، قدم الإصلاح مجموعة من الآليات والأدوات والتدابير، لكن النتائج المتوصل إليها تبدو محدودة بالنظر للاستثمارات والاعتمادات التي رصدت له. هنا أيضاً نحن أمام مفارقة أخرى.

بالنسبة للأستاذ محمد بلكبير، هل يمكن الحديث عن المعرفة الدينية من منظور إبستمولوجي

محظ؟ وما علاقة الإطار العام للقيم بباراديعم الأخلاق الذي لا ينبثق كليا عن المتن الديني؟ قبل مواصلة مناقشة مداخلات السيدات والسادة الأساتذة، أعطي الكلمة للسيد سعيد حنشان، مدير الهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس الأعلى للتعليم. يتفضل مشكورا.

السيد سعيد حنشان: شكرا لكم. ما من شك أن المغرب يعرف بدوره حركية واسعة تسهم في تعميق التفكير في العلاقة بين المدرسة والمعرفة. وهو موضوع يظل معقدا من حيث مقاربتة. وانطلاقا من لقاء تم تنظيمه من طرف منظمة دولية في سنة 2005، تمحور موضوعه حول اقتصاد التربية، قضينا ثلاثة أيام ونحن نبحث عن تحديد توافقي للمعرفة، ولم يكن من السهل التوصل إلى تعريف متقاسم بين المختصين.

في بداية هذه المائدة المستديرة، قدمت الأستاذة رحمة بورقية الاتجاهات العامة لهذا المفهوم، إضافة إلى الاقتراحات التي قدمها باقي الزملاء.

أعتقد أن السؤال يظل معقدا، وما ألاحظه في الأدبيات اليوم، في الاقتصاد، والسوسيولوجيا، وعلوم التربية، أن هناك خطراً قد يدفعنا إلى استعمال تحديدات مفاهيمية خاطئة، بدلا من أن تكون هناك تعريفات ملائمة ووجيهة.

ما أفهمه من خلال المداخلات التي تفضل بها السيدات والسادة الأساتذة، ولاسيما في ما يتعلق بالطريقة التي يتم بها تلقين المعارف للتلاميذ في المؤسسات التعليمية. أعتقد بأن المسؤولية الاجتماعية للمدرسة هي الولوج اللامتكافئ للمدرسة والخروج منها متكافئين، نظريا على الأقل. في المجتمعات التي تتمتع بعدالة اجتماعية وبالديموقراطية (السويد، فنلندا، مثلا)، أعتقد أن المقصود بوظائف المدرسة في هذه البلدان المتقدمة يختلف إلى حد كبير عن المدرسة التي نتحدث عنها الآن. بالنسبة لي، المسؤولية الاجتماعية للمدرسة، وبالتالي للدولة، هي إعداد الأفراد لاكتساب مختلف مكونات المعارف التي تجعلهم قادرين على الاندماج الأفضل في مجتمع المعرفة.

ملاحظة أخرى، لها علاقة بالمعارف المدرسية المكتسبة لدى التلاميذ. هذه المعرفة التي تختفي، مع مرور الوقت، من مخزوناتهم في شكلها الأول الذي كانت عليه. شخصا، لست متفقا مع هذا الطرح. لماذا؟ لأن هذا النوع من المقاربة يذكرنا بالنقاش الذي أثاره مارك بلوخ¹

1- بلوخ مارك مؤرخ فرنسي يعد مؤسس مدرسة الحوليات إلى جانب ليسان فيفر.

حينما انطلق من نظرية الرأسمال البشري ونظرية الإشارة، وجد بأن هناك علاقة بين المعارف في المدرسة وتحسين الإنتاجية. معنى ذلك، وانطلاقاً من نظرية الرأسمال البشري، يجب تشجيع الاستثمار في هذا الأخير داخل المدرسة، ضماناً لتحسين مردودية الخريجين أثناء ولوجهم سوق الشغل. وبالتالي، فكلما واصل التلميذ دراسته كان مفيداً لمجتمعه.

بالنسبة لنظرية الإشارة، الأمر يختلف تماماً. حيث تقوم مهمة المدرسة على صقل المهارات وإبرازها. معنى ذلك، إبراز الكفايات التي سوف يستعملها الأفراد في سوق الشغل.

يناقش مارك بلوخ هذان الباراديغمات. إذا كان باراديغم نظرية الرأسمال البشري هو الأنجع والأنسب، معنى ذلك، يجب إغلاق المدارس وخلق مراكز مهمتها التحقق من درجة التمكن من المهارات ابتداء من سن الخامسة عشرة. مما سيقصص بشكل واضح من تكلفة التعليم على الدولة، وبالتالي، سيكون مجال المقابلة هو الأكثر ضماناً لإبراز القدرات الذاتية للأفراد. يمكن القول بالإجمال، إن دور المدرسة العمومية يظل مركزياً في كل إصلاح نحرص على إرسائه في المجتمع.

السيد عمر الفاسي الفهري: بداية، أود الإشارة إلى أن تنوع التخصصات الدراسية والجامعية لا يعني عدم الحرص كلياً على تدريس كيفية التفكير. لأن اكتساب المعرفة يساعد على تمكين الطالب من كفايات ومهارات التعامل أثناء وجوده في وضعيات محددة : مهنية، اجتماعية، شخصية، إلخ.

لذلك، فإن الخطاب أو النص الخاضع لمنطق علمي، يظل متميزاً عن النص الذي تتم صياغته وفق مرجعيات غير واضحة، ومتناقضة أحياناً، ينعكس بالضرورة على سلوكيات الفرد المعبر عن ذلك الخطاب. مما يظهر الضرورة القصوى للتكوين العلمي في مختلف التخصصات والمهن والوظائف.

تاريخياً، في المغرب، طورت العديد من القطاعات : الفلاحة، الصحة، الطب، إلخ، المهن التي كانت بحاجة إليها. وفي الفترة الأخيرة، تم اعتماد كل من : المخطط الطاقوي، مخطط المغرب الأخضر، مثلاً. في مقابل ذلك، نحن بحاجة ماسة إلى مهندسين متخصصين في الطاقة مثلاً. مما يعني أن العائق الأساس الذي يواجه بلادنا يكمن في غياب الموارد البشرية المؤهلة والمتخصصة في مجالات جد محددة.

بالفعل، هناك مواصفات مهنية تهم ميادين عمل معينة، لكننا لازلنا نفتقد لموارد بشرية

بمواصفات جديدة لديها كامل المؤهلات للعمل في قطاعات أصبحت تفرض نفسها الآن. معنى ذلك، أن حاجات سوق الشغل ترتبط مباشرة بتنمية البلاد. لذلك، يجب مواصلة تكوين وتأهيل الموارد البشرية، مهما كانت المشاكل التي سوف تواجهها، وكيفما كان نوع التأخر الذي لازال المغرب يعاني منه، لأننا بهذه الجهود سوف نساهم في تقدم بلادنا.

إضافة إلى ذلك، لازلنا نطرح نفس السؤال : كيف يمكن لنا القيام بالإصلاح ؟ من المهم تقديم تشخيصات وتحليلات دقيقة للاختلالات التي تواجهها. لكن، كيف ذلك؟ أتفق مع فكرة إحداث القطيعة، مثلما أكد على ذلك الأستاذ بلمختار. فعلا، كل مشاريع الإصلاحات كانت طموحة، لكن كيف يمكن تفعيل الإصلاحات؟ أظن أننا بحاجة إلى تصحيحات وتصويبات من شأنها الإسهام في التفعيل الأفضل للإصلاح الجاري.

السيد رشيد بنمختار بنعبد الله : شكرا، بالفعل، هناك ترابطات ضمنية بين عالم المعرفة وعالم الشغل، لأن البحث العلمي مثلا نجده في العديد من المناسبات يخدم عالم المقولة. أيضا، الإنتاج العلمي في حد ذاته هو تعبير عن ذكاء الفرد ويجد تجليه بشكل أساسي في المجالات المهنية. وبالتالي تكون التربية هي المحور الجامع والقادر على تحويل المعرفة إلى مهارات وممارسات ذكية ومبدعة وخلاقة. السؤال المطروح هنا، كيف يمكن أن نجعل تلامذتنا وطلبتنا قادرين على الاستعمال الجيد لذكاءاتهم ومعارفهم؟

إننا بحاجة ملحة لمدرسة تقوم بممارسة مهامها الجديدة القائمة على إعمال العقل والإبداع، وتغيير الباراديغمات القديمة بدل الاستمرار في فرض طرائق الاستظهار واجترار المعلومات.

ملاحظة أخرى : كثيرا ما نتحدث عن الإصلاح، وفي اعتقادي، إن هذه العبارة التي تعود في أصولها إلى زمن الحروب الدينية في فرنسا، في حين أن الإصلاح يعني أن كل ما هو إنساني يظل غير قابل للضبط والتحكم الكلي. إننا لسنا أمام جهاز ميكانيكي يضمن لنا استعماله التام لكل المدخلات التي توفرها له لنجدها كاملة أثناء مخرجاته، لأن الفعل الإنساني يظل أشد تعقيدا وبعيدا عن المقاربات التبسيطية التي غالبا ما يتم تداولها والإقرار بها.

عبارة أوضح، إننا بحاجة إلى التغيير وليس إلى الإصلاح. يمكننا فعل التغيير من بلوغ أهداف محددة وقابلة للقياس والتتبع والتقييم. الآن، هناك إرادة سياسية ومثابرة نلمسها من طرف الباحثين، وهناك نظرة بعيدة المدى وليس مجرد عبارات مكتوبة لا غير. نحن اليوم بحاجة إلى قرارات جريئة إزاء العديد من المواد الدراسية، في التاريخ مثلا. الكل يعلم

أن محتويات هذه المادة، في العديد من الأنظمة التعليمية لازالت خاضعة لإيديولوجيات ومعتقدات بعيدة عن كل ما هو حقيقي وواقعي. كما أن التاريخ الذي يدرس للتلاميذ ليس هو التاريخ الذي يجب تدريسه لهم. وإذا أردنا معالجة المشاكل التي سوف تطرح على أبنائنا في المستقبل، يجب علينا أن نقدم لهم تاريخ بلادنا كما هو لا كما يريد البعض. إننا بحاجة لتدريس الوقائع التاريخية وتوضيح الشروط السياسية والاجتماعية التي أنتجتها.

أيضا، في اعتقادي، ما يزال يُنظر لمسألة التجريب كما لو أنها من المحرمات، ويتم استعمالها بشكل ديماغوجي، لأن التجريب له مكانته في التربية، مثله مثل باقي العلوم. ويمكن أن نطبق هذه المنهجية على مسألة تدريس اللغات في المنظومة التربوية لمعرفة مدى إمكانيات تطويرها وإرسائها بدل تعميمها بشكل كلي ونهائي.

أضيف إلى ذلك، مسألة نقل المضامين والبرامج الدراسية في مجموع المستويات التعليمية، إلى جانب الكم الهائل من المعارف والمعلومات التي يتم تكرارها في مختلف المستويات. أيضا، يلاحظ أن العديد من المواد المدرسة لا علاقة لها بالمواصفات المنتظرة من خريجي مؤسسات عليا للهندسة أو القناطر وما إلى ذلك. معنى ذلك، هناك اختيارات دراسية ومهنية يجب أن تكون متماسكة ومنسجمة مع الحاجيات ومتطلبات سوق الشغل.

السيدة رحمة بورقية: شكرا لكم. ما من شك أن إشكالية التعليم هي واسعة وجد معقدة. وعندما نتحدث عن القدرات نتساءل عن الثلاثي التالي: المجتمع ومتطلباته من حيث المعارف، المدرسة، المعرفة. يلاحظ بأن الطلب المجتمعي على المعارف صار متعددا ومتنوعا إلى حد كبير، فهناك المعرفة الدينية، والأدبية، المعلوماتية، والنفعية، إلى غير ذلك. فهل يمكن للمدرسة أن تلبي هذه الطلبات؟ وكيف يمكن لها استيعاب كافة هذه الطلبات؟

من دون شك، تظل مهام المدرسة هي اكتساب قدرات معرفية وإنتاجها فيما بعد، أساسيا. لا نعني بذلك اكتسابها في إطار الوعاء المشترك للمعارف. لماذا؟ لأن هناك من ينتقد هذا الوعاء، باعتباره غير ديمقراطي بالنسبة لمجموع المتعلمين مهما اختلفت إمكانياتهم الاقتصادية ومستوياتهم الاجتماعية. بل تلك الكفايات الضرورية التي تمنح للمتعلم حرية الاختيار والتكيف مع عالم متحول. تحدث الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي عن فيض المعلومات والمعارف في الإنترنت. إذن كيف يمكن لنا تمكين المتعلمين من قدرات تجعلهم مؤهلين للاختيار والانتقاء؟

يلاحظ أن الطريقة التي يتم بها تدريس المضامين لا تساعد على اكتساب القدرات المعرفية. على سبيل المثال، تدرس العلوم بشكل مجزأ، وليس هناك منظور متكامل ومعمد للظواهر المدروسة. كما أن المعارف المدرسة يتم تدريسها بشكل لا يساعد المتعلم على بنائها بشكل مركب وممنهج.

معنى ذلك، نحن بحاجة إلى بناء يمكن المتعلم من تحصيل القدرات الضرورية وفق نظام تربوي معين، مع جعلها قابلة للتفعيل في الواقع الملموس. وبالتالي، نحن بحاجة إلى تغيير الباراديغمات المعمول بها في النظام التعليمي المغربي.

السيد محمد ملوك: شكرا لكم. لاشك أن المداخلات والنقاشات التي أطرت هذه المائدة المستديرة تستحق أكثر من نصف يوم، بالنظر لغنى وأهمية المواضيع التي تم طرحها ولو بشكل مختصر. بالفعل هناك إصلاحات مازالت جارية حتى الآن، وأنفق نسبيا مع الأستاذ رشيد بنمختار. إذ يبدو لي أن ما ينقصنا هو ثقافة المعرفة.

هناك ثلاثة إشكاليات مهمة يجب التفكير فيها : (1) تعامل الثقافة المغربية مع المعرفة كشيء مقدس، خاص ومطلق. (2) تنظيم المعرفة. تنظر الدول المتقدمة للمعرفة من منظور دراسي، أما في ثقافتنا فمازلنا ننظر إليها بشكل مدرسي بالأساس. (3) المواقف تجاه المعرفة. في البلدان الأنجلوساكسونية والاسكندنافية هناك فلسفة تربوية بسيطة، وذكرت الأستاذة رحمة بورقية مسألة المهارات والقدرات. في الحقيقة، يمكن اختزال هذا المنظور في ثلاثة جوانب رئيسية : القراءة، الكتابة، الرياضيات. إنها الأسس الرئيسية لاكتساب وبناء المعرفة. وبالطبع، حينما نتحدث عن هذه الجوانب الرئيسية، فإننا نتحدث ضمنيا عن التمكن من اللغة التي تظل هي المدخل الوحيد للتمكن من مختلف المهارات والمعارف.

السيد محمد بلكبير: شكرا لكم. أود توضيح مسألة أساسية تتعلق بالقيم في أبعادها الدينية. بداية، أود الإشارة إلى أن الورقة التي أنجزتها كانت في إطار الإجابة عن محددات مرجعية تم توجيهها للرابطة المحمدية للعلماء، ولم يكن يتضمن الطلب تناول موضوع القيم والمعرفة في المدرسة. منذ أزيد من عشر سنوات، ركز إصلاح المناهج الدراسية على مدخلين للمقاربة : القيم والكفايات، على أساس أن هناك قيماً عرضانية يمكن أن نجدها في العديد من المواد ومضامينها. علما أن كل قيمة تظل مختلفة بحسب كل مادة دراسية. يظل البعد القيمي - الديني ضروريا، مهما اختلفت المواد المدرسة. حاليا، نتحدث عن التربية الجنسية كمطلب، لكن حضورها فقط من دون استحضار البعد الديني قد يجعل منها فوضى، لأن

مداخل الجنسانية متعددة، إذ يتم اعتبارها مثلا : مطلباً للذة، أو للإنجاب، أو هما معا. في هذا الإطار، لدينا مجموعة من التجارب. حاليا، تعمل وزارة التربية الوطنية على تفعيل البرنامج الاستعجالي، حيث تم إدخال مجموعة من التيمات ومن بينها : العنف حسب النوع الاجتماعي، حقوق المرأة، الصحة الإنجابية مثلا، وذلك انطلاقا من عمل تعاوني بين الوزارة والرابطة المحمدية للعلماء. أخيرا، أود الإشارة إلى أن الأخلاق هي البعد التطبيقي للقيم، لأنها تظهر في شكل مواقف وممارسات معينة.

السيد عبد السلام خلفي: شكرا لكم. تاريخيا، يمكن القول إن الوظائف الأساسية للمدرسة لا تتحدد في نشر المعرفة، بل في شكل ردود فعل على الاستعمار وكذا على واقع اجتماعي محدد. وبالتالي فهي أتت في سياق إيديولوجي معين، كما لو أنها ضد المجتمع وتهدف إلى وضع قطيعة مع واقع ثقافي وتاريخي ولساني معين. أعتقد أن التربية التي تم ترسيخها لعقود طويلة على مستوى المعارف والقيم المكتسبة، جعلتنا، كمربين، نعيد إنتاج نفس القيم ونفس أنماط ردود الفعل السابقة.

أشار الأستاذ عبد الرحمن الرامي إلى مسألة المصادقة على المعارف. هل المعارف والمفاهيم المتواجدة في الكتاب المدرسي علمية؟ الملاحظ أن غالبية هذه المعارف مازالت تقدم من زوايا مختلفة. مثلا، القيم الدينية الموجودة في الكتاب المدرسي، وكذا النصوص والسور الدينية المدرجة فيها، تُظهر «عنفا مشروعا» معيناً. في اعتقادي، حري بنا أن لا نقدم هذه المعارف إلى تلامذة المرحل الابتدائية. لأن مثل هذه المعارف وطريقة فهمها تجعل التلميذ يعيش ثنائية قيمة تزيد من تعقد الوظائف والمهام المنتظر من الفرد أن يتحملها في مساره الاجتماعي والمهني إلى غير ذلك. بالتالي، أتفق مع الأستاذ رشيد بلمختار في مسألة إحداث قطيعة مع هذه الأنماط الفكرية.

السيد عبد السلام بنعبد العالي: أعتقد أن ما يعرفه مجتمعنا اليوم من ارتفاع متزايد في استنساخ المعلومات والمعارف، يطول المجتمعات المتقدمة أيضا. نحن اليوم في لحظة انتقالية حاملة لتطور في المعرفة، لكن هذا التطور يتم توظيفه في سياق تقليدي. بمعنى، استنساخ المعلومة وليس دراستها، وهو مشكل مرتبط في جانب منه بالمدرس كذلك. يبدو أن الهاجس الأساس الذي صار يمتلك التلميذ والطالب معا، يتحدد في التمكن من اجترار المعلومات والمعارف، وليس التمكن من كيفية التصرف في المعلومة.

معنى ذلك، لا يكمن المشكل اليوم، في إعادة إنتاج المعرفة، بل في تحويلها. يلاحظ أن هناك شبه اتفاق مُسلّم به، ينظر للمعرفة العلمية كما لو أنها مخزون نحتاجه أثناء التعبير عن قضايا معينة. إنها ليست كذلك، لأن المعرفة العلمية هي فعل إفراغ. لا ينطلق العلم من فراغ بل من بناءات نعمل على إفراغها باستمرار. في شكل معرفة نقدية تحرص على أن تظل مُتيقظة أمام تلك الثنائيات التي أشار إليها الأستاذ خلفي. وبالتالي، فإن المعرفة العلمية هي إفراغ في الأصل.

على سبيل المثال، إن ما لا نتصوره عن الأرض وكرويتها، نجده راسخا في ثقافات أخرى مغايرة. مقابل هذه التصورات هناك معرفة علمية، وظيفتها ليس بناء شيء ما بل هدم هذه التصورات. إنها لا تمنحك معلومات، بل تنزع منك هذه المعلومات وتقوضها لتجعل في مكانها معرفة علمية مفرغة مما تختزنه تصوراتنا من أفكار مطلقة وما إلى ذلك.

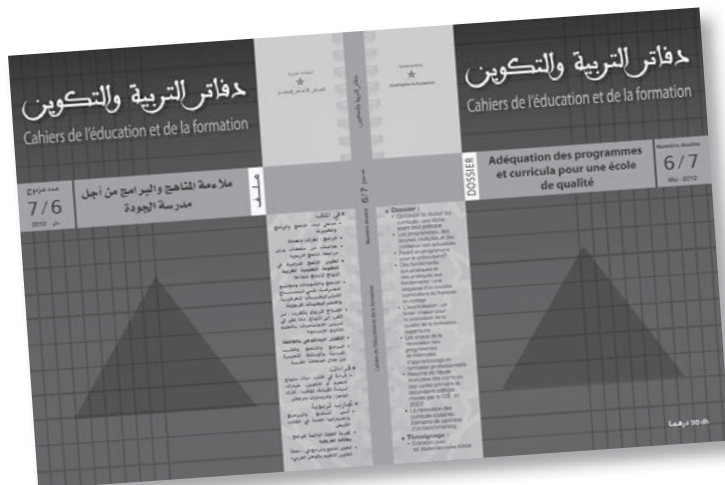
مسألة أخرى أشارت إليها الأستاذة خديجة شاكر، حول ما يتبقى من المعارف بعد مغادرة المدرسة. إن ما تلقيناه من معارف مدرسية على امتداد مسارنا الدراسي، وفي جميع المواد، يطرح علينا السؤال التالي : هل نتذكر منها اليوم شيئا ما؟ في اعتقادي، السؤال الأساسي يتبلور في إشكالية موقع المعرفة في العالم المعاصر. ونطرح التساؤل التالي : ماذا ينبغي أن تكون عليه المعرفة في المدرسة لكي تظل تعمل دون أن يبقى منها أي شيء؟ إن المعارف المدرسية تختفي مع مرور سنوات الدراسة، وظيفتها هي الارتفاع بالفكر إلى مستويات خلاقة وخارقة ما أمكن.

السيد محمد الحسن غربي: يبدو أن البعد الاجتماعي للمعرفة يطول مختلف مجالات الحياة اليومية. مما يعني، أن البعد الاجتماعي صار مسؤولية الجميع، كما أن الجامعة لا يمكن إقصاؤها من هذه السيرة، لأن هناك دورين أساسيين لها : المساواة والحرية. إنها يشكلان محور المسؤولية الاجتماعية للجامعة، ويجب العمل على ترسيخهما في ثقافة الأفراد المنتمين للجامعة.

أيضا، أريد العودة لفكرة المعرفة، وأقول إن المعرفة لا يمكن لها أن تختفي، وبالضبط تلك المعرفة التي تترسخ بشكل ذكي في ذهن المتعلم. معنى ذلك، إنها تعود للظهور بأشكال متغايرة حينما نستدعيها للتعبير عن ما نحن بحاجة إلى التعبير عنه بذلك، وليس بحفظها عن ظهر قلب كما لو أنها معرفة غير قابلة للتحويل وإعادة البناء باستمرار.

صدر حديثا عن المجلس الأعلى للتعليم

العدد 5 و 6 / 7



المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Royaume du Maroc



Conseil Supérieur de l'Enseignement

Revue biannuelle
publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement

Table des matières

Contributions en langue française

Editorial	5
------------------	---

Etudes

Responsabilité sociale des facultés de médecine	13
--	----

Najia HAJJAJ HASSSOUNI,

Mohammed El Hassan GHARBI et Fadil HASSOUNI

Critical Thinking and the Moroccan Educational Context	26
---	----

Najia ABDELLAOUI MAAN

Bibliographie sélective	49
--------------------------------	----

Conditions de publication dans la revue	68
--	----

Auteurs ayant contribué à ce numéro	70
--	----

Table ronde

Présentation

La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques	78
--	----

Abderrahmane RAMI

Education, savoir et emploi	93
------------------------------------	----

Rachid BENMOKHTAR BENABDELLAH

Langue et savoirs à l'école	102
------------------------------------	-----

Leila MESSAOUDI

Contributions en langue arabe

Editorial 5

Etudes

Pour une école apte à construire les capacités cognitives des apprenants 13

Rahma BOURQIA

La « fabrique » scolaire de l'histoire du Maroc 29

Bachir TAMER et Mustapha HASSANI IDRISSE

Choix sociétaux et organisation des savoirs scolaires 50

Abdelali BENAMOUR

Savoirs et valeurs dans les curricula scolaires : lecture critique et prospective 58

Abdessalam KHALFI

L'école, la formation et les exigences de l'édification de la société du savoir 105

Ahmed OUZZI

Des connaissances des enseignants 122

Abdallah ELKHYARI

Traductions

Le rapport au savoir et la crise de la transmission 144

Lhoussain SAHBANE

L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque 162

Mohamed HADDAD

Lectures (partie arabe)

La crise de l'université marocaine 182

Bachir TAMER

Quelle place pour les sciences humaines dans les curricula de l'éducation et de la formation ? 197

Hamani AKEFLI

Conditions de publication 236

Contributeurs à ce numéro 238

Table ronde

Le renouveau de l'école marocaine et la problématique des savoirs 244

Abdellatif EL MOUDNI

De l'école et du savoir 247

Abdessalam BENABDELALI

Le savoir, absent de notre école 253

Moubarak RABII

Les curricula : la voie scolaire vers le savoir ? Une lecture diagnostique 259

Khadija CHAKIR

Les sciences exactes à l'école marocaine 271

Omar FASSI FIHRI

L'école marocaine et le savoir religieux 287

Mohamed BELKBIR

Editorial

La transmission de la culture, des savoirs et des valeurs n'est pas seulement au cœur des missions de l'école, elle en est la principale, et celle dont l'impact est, sans doute, le plus déterminant à long terme. Il en découle le fameux paradoxe de l'institution scolaire et de l'éducation en général, tel que Hannah Arendt l'a très bien montré¹. L'école serait ainsi écartelée entre des fonctions de nature contradictoire : d'un côté, elle doit veiller à la conservation du monde des anciens par la transmission de leur patrimoine aux nouvelles générations, de l'autre, elle est chargée de donner à ces mêmes générations la capacité d'innover et donc de créer leur propre monde. Autrement dit, cette gigantesque fabrique de la tradition et de la conservation doit transmettre aux jeunes, à la fois, les savoirs qui les inscriront dans la continuité d'une appartenance culturelle (tradition) ; ceux qui les doteront de suffisamment d'autonomie pour échapper à toute tutelle fut-elle celle des ancêtres ; et aussi les savoirs leur permettant d'accéder, par-delà tout ancrage spécifique, à l'universalité de la condition humaine. Le contexte mondial actuel caractérisé par l'accélération des rythmes de production et de circulation des savoirs, ne fait qu'exacerber cette tension inhérente à l'école. Aussi les fonctions d'éducation-formation deviennent-elles une quête permanente de nouveaux savoirs en vue de préparer les jeunes générations à un marché de travail dont les exigences, en termes de savoirs et de compétence, sont en constante évolution.

Après la question des langues qui constitua le thème de la précédente livraison, Al-Madrassa Al-Maghribiya consacre ce numéro double (4/5) à la problématique des savoirs à l'école ; sujet traité suivant l'approche pluridisciplinaire qu'elle s'efforce de construire depuis son apparition. Cela dans un contexte national marqué par la poursuite du processus de modernisation et de réforme du système éducatif, et dans une conjoncture internationale caractérisée par une compétition acharnée en vue d'une intégration intense et efficace des nouveaux savoirs dans l'enseignement, la société et l'économie.

Le contenu de ce numéro se répartit à travers les rubriques permanentes de la revue : études, traductions, lectures et les travaux de la table ronde. Une attention particulière a été accordée au fait de traiter l'état et les perspectives des savoirs scolaires, à partir de champs disciplinaires multiples allant de l'approche sociologique qui analyse les savoirs scolaires comme enjeux sociaux, à l'étude historique qui y voit une production culturelle – voire idéologique- de l'institution scolaire à un moment historique donné (le cas du manuel scolaire) ou l'analyse des didacticiens qui met l'accent sur les liens entre les savoirs scolaires et les savoirs académiques tels qu'ils sont produits par la recherche scientifique. Ces approches resteront incomplètes sans l'éclairage qu'apportent l'expertise et la connaissance du terrain des

1-ARENDT, Hannah, «La crise de l'éducation». La crise de la culture. Folio Essais, 1958.

responsables du système éducatif. Par ailleurs, la table ronde a connu également la contribution de chercheurs venus d'horizons académiques divers : philosophie, psychologie, linguistique ou études religieuses.

Si les différentes études et interventions de la table ronde s'accordent à considérer le savoir comme un enjeu mondial fondamental dans tous les systèmes éducatifs contemporains, elles n'ont pas manqué de souligner, de façon unanime, les décalages persistants entre les savoirs véhiculés par l'École marocaine et les diverses attentes de la société et de l'économie. Citons à titre indicatif les aspirations et exigences suivantes :

- Exigences du projet de société moderniste et démocratique énoncé par les textes fondamentaux (la nouvelle Constitution ou la Charte nationale de l'éducation et de la formation...) ;

- La nécessité de construire une société du savoir qui réponde aux impératifs d'un marché de travail local et international de plus en plus dynamique ;

- Exigences en termes de diversité culturelle, d'ouverture à la production culturelle et artistique mondiale, d'intériorisation des valeurs de la citoyenneté, de l'esprit critique et d'intégration de la culture scientifique et l'esprit d'innovation ;

- Exigences de s'adapter à la révolution numérique et aux mutations qu'introduisent les nouvelles technologies de l'information et de la communication, aussi bien dans le domaine de la production, de la consommation, de la diffusion, que dans celui de l'usage efficace et productif des savoirs ;

- Exigences de modernisation des savoirs scolaires de manière à suivre le mouvement de production scientifique locale et internationale, et à enraciner le rationalisme critique pour rompre avec les usages pédagogiques archaïques.

Nous formulons l'espoir que nos lecteurs trouveront dans cette nouvelle livraison une contribution susceptible d'enrichir le débat sur l'un des défis majeurs auxquels font face le système éducatif et la société dans sa globalité.

Dossier

Ecole et savoir

L'Ecole et le savoir

La relation de l'Ecole au savoir suscite des interrogations centrales qui se rapportent à la fonction même de l'école, particulièrement à l'heure où le monde connaît l'émergence d'un nouveau mode de production basé sur la création, la diffusion et l'utilisation du savoir dans les différents domaines de la vie. Produire et monopoliser ce savoir devient même une source de pouvoir et d'influence, et un déterminant majeur de la structuration des sociétés aux niveaux local et international.

Ainsi, pour tenter de cerner les mutations qui traversent les nouvelles sphères du savoir, des concepts tels que la société du savoir, la société de l'information, l'économie du savoir, la société numérique ont émergé. Il convient cependant de noter que l'acception du terme «savoir» diffère, selon qu'il soit adossé à la «société du savoir», à l'«économie du savoir» ou aux technologies de l'information. De même, sur le plan théorique, le terme «information» n'est pas équivalent à celui de «savoir» : le «savoir» va au-delà d'une simple accumulation de données et d'informations ; l'«information», vue sous l'angle de la somme des connaissances investies dans l'explosion informationnelle qui a façonné le savoir humain d'aujourd'hui, recouvre certains aspects qui constituent l'essence même du concept de savoir.

L'Ecole, dont la fonction essentielle reste la production et la transmission du savoir, est appelée à tenir compte des implications des mutations récentes sur les différents aspects du système éducatif (curricula, méthodes, évaluation...). C'est dire l'importance des enjeux et défis auxquels elle doit faire face aujourd'hui.

Ces enjeux sont en liaison avec les nouvelles fonctions à assigner à l'Ecole pour qu'elle gagne en efficacité, et contribue à doter la société des atouts nécessaires pour améliorer sa compétitivité internationale et être en phase avec les évolutions scientifiques, technologiques, économiques et sociales en vue d'un arrimage réussi à la société du savoir.

Eu égard à l'importance de ces enjeux justement, «Al-Madrassa Al-Maghribiya» consacre ce numéro à la question de la relation de l'école au savoir.

Indépendamment de la possibilité de procéder à une analyse de l'expérience marocaine sous l'angle de la relation de l'école au savoir, il est proposé d'aborder le sujet à travers un certain nombre de questions, sachant que les problématiques posées sont fortement interdépendantes :

1. Nature du savoir :

- Quel savoir, pourquoi et à qui doit-il être destiné?
- Comment concilier l'Universel et le Particulier dans la gestion du savoir?
- Le savoir, est-il une fin en soi ou doit-il répondre à des impératifs de mise en application?
- Quelle place accorder aux dimensions civilisationnelle et identitaire dans les approches au savoir?

2. École et savoir :

- L'école entre production et transmission du savoir ;
- La transposition didactique ou comment passer du savoir savant au savoir scolaire?
- Les outils de transmission du savoir scolaire : programmes et curricula, manuels scolaires, méthodes d'enseignement... ;
- Le savoir scolaire entre autonomie et dépendance ;
- L'école, les attentes sociétales et la circulation du savoir.

Il y a lieu de signaler enfin que les questions proposées ne sauraient à elles seules couvrir tous les aspects de la relation école/savoir. Ce thème constitue en effet une des préoccupations constantes des systèmes éducatifs, compte tenu de son impact sur l'efficacité et l'interaction réussie de ces systèmes avec leur environnement interne et externe.

ETUDES

NAJIA HAJJAJ-HASSOUNI,
MOHAMMED EL HASSAN
GHARBI et FADIL HASSOUNI

**Responsabilité sociale des facultés de
médecine**

NAJIA ABDALLAOUI MAAN

**Critical Thinking and the Moroccan
Educational Context**

Responsabilité sociale des facultés de médecine

Najia HAJJAJ-HASSOUNI

Mohammed El Hassan GHARBI

Fadil HASSOUNI

Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat

Le rôle des facultés de médecine ne se limite pas à la formation des professionnels de santé, comme le souligne cette étude qui met l'accent sur les autres missions, telles que le développement de la recherche et la contribution à l'intégration et la coordination des divers services de santé.

Ce sont les trois dimensions de la responsabilité sociale des facultés de médecine ; question analysée ici dans le contexte marocain.

Introduction

Le système de santé se veut, du moins en théorie, un système égalitaire et juste. C'est l'objectif essentiel et permanent qu'il se fixe. De nombreuses réunions tenues à l'échelle internationale en témoignent. C'est ainsi que l'OMS et l'UNICEF, réunies en conférence internationale sur les soins de santé primaires à Alma Ata en 1978¹, adoptaient pour devise : « la santé pour tous avant l'an 2000 », devise à laquelle la communauté des nations avait donné son aval.

En 1995, il devenait évident que l'objectif de l'accès pour tous à la santé en 2000 était irréalisable². A l'orée de l'avènement du 21^{ème} siècle, rêvé

1- OMS, Déclaration d'Alma-Ata, 1978.

2- OMS, *Pour une nouvelle stratégie de la santé pour tous : élaboration d'une politique d'équité, de solidarité et de santé*. Genève, OMS, 1995 (document WHO/PAC/95.1).

- MONNET, E, D. FELDMANN, «Quelle responsabilité sociale pour les facultés de médecine françaises au début du 21^{ème} siècle?». *La Revue de la Société française de Santé Publique*, 2003, 125 - 130.

comme un siècle de progrès, il fallut bien admettre qu'il était nécessaire de « réorienter l'enseignement de la médecine et la pratique médicale en faveur de la santé pour tous »³. Les facultés de médecine, dont le rôle dans la formation des médecins est essentiel ont donc été invitées à s'impliquer fortement dans cette démarche, en faisant la preuve de leur « responsabilité sociale ».

Il est dès lors évident, qu'il faut revenir à davantage de pragmatisme et de réalisme. L'amélioration de la santé pour tous doit continuer à être un principe fondamental de base fort. Mais pour y parvenir, il est aussi fondamental de s'appuyer non sur des coups de cœur et de bons principes, mais surtout sur des études de fond, des propositions réalistes et un suivi de l'exécution plus qu'attentif.

Les aspirations du système de santé continuent de répondre à des valeurs d'humanisme. Il prône par ailleurs la nécessité d'un exercice de qualité assurant aux patients un état de bien-être mental et social, répondant à des valeurs d'éthique et d'équité. Il doit cependant s'adapter aux réalités et fonder ses décisions sur des valeurs de pertinence en définissant les priorités d'action afin d'obtenir le maximum d'efficacité, en tenant compte des impératifs économiques, réunissant à la fois la balance coût-efficacité qui doit s'appuyer sur l'utilisation rationnelle des médicaments, la mise en place de guidelines et de définitions de conduites à tenir sur le plan national relatives aux pathologies les plus fréquentes, les ressources humaines et notamment le quota médecins généralistes versus médecins spécialistes⁴.

On accorde encore trop peu d'importance aux capacités de gestion, alors qu'elles sont d'une importance fondamentale. Elles contribuent, en effet, hautement à préserver l'intérêt général. Elles permettent d'assurer une vision à long terme et l'identification des grandes composantes d'action articulées de manière stratégiquement cohérente.

3- Assemblée mondiale de la santé. Résolution WHA 48.8. « Réorienter l'enseignement de la médecine et de la pratique médicale en faveur de la santé pour tous ». Genève, OMS 1995.

4- Projet de réforme des études médicales, pharmaceutiques et odontologiques. Université Mohammed V Souissi, Rabat, 2005.

Ces alliances, mettant en synergie les compétences scientifiques, éclairent la responsabilité sociale d'une faculté de médecine et le rôle fondamental qui est le sien dans l'obligation d'orienter les activités de formation, de recherche et de services en vue de mieux répondre aux principaux problèmes de santé posés à la communauté, région et/ou nation qu'elle a comme mandat de servir, sachant que ces problèmes seront identifiés conjointement par les gouvernements, les organisations sanitaires, les professions de santé et le public⁵.

Il est impératif aujourd'hui que l'université et ses établissements (ici la Faculté de Médecine) s'ouvre sur la société. Cette ouverture peut se faire à travers l'autonomie de l'université et l'indépendance d'esprit autorisant à prendre position et agir plus ouvertement en faveur des valeurs d'humanité et de justice sociale.

La responsabilité sociale d'une faculté de médecine est nécessairement partagée car la question se pose dans les mêmes termes à tous les membres concernés en raison de la communauté d'intérêt et de l'unité d'action qu'ils partagent. La décision est, en effet, assurée par ce qu'il est convenu de nommer le pentagone du partenariat⁶. Ainsi cinq pôles de décision sont nécessaires : les décideurs politiques dont le rôle est de faciliter la concertation, de proposer des mécanismes de régulation et de mobiliser des ressources ; les professions de santé qui assurent une prise en charge, de manière aussi globale que possible des problèmes de santé ; les institutions académiques qui forment les futures générations de cadres de la santé et conduisent une recherche pour optimiser le dispositif sanitaire ; les communautés dont la responsabilité est aussi individuelle que collective et qui sont totalement partenaires dans l'action sanitaire et sociale ; les gestionnaires de la santé qui font évoluer leurs institutions vers davantage d'intégration dans le paysage sanitaire et social.

5- BOEHLLEN, Charles et HECK Jeffery E, *Définir et mesurer la responsabilité sociale des facultés de médecine*. Genève, WHO-OMS. 2000, 32p.

6- BOEHLLEN, Charles, La stratégie de l'OMS «Vers l'Unité Pour la Santé» et la responsabilité sociale des facultés de médecine. *Santé Publique*, 2003, 15, 137-145.

- Vers l'unité pour la santé ; bases factuelles et information à l'appui des politiques, département de prestation des services de santé OMS, 2002, 93p.

- La stratégie de l'OMS «Vers l'Unité Pour la Santé» et la responsabilité sociale des facultés de médecine. *La Revue de la Société Française de Santé Publique*, 2003, 137-146.

Ce pôle de décision doit s'acquitter de répondre à des questions fondamentales : comment s'assurer que l'institution participe activement à la poursuite de ces valeurs? Comment apporter la preuve de l'impact des programmes d'études sur la santé de la société? Et comment assurer la diffusion de la connaissance et le transfert de savoir et de compétences?

Les grands principes ont été vite rattrapés par la réalité. On n'assiste plus à l'élaboration de devises aussi fortement affirmatives qu'elles avaient l'habitude de l'être. On parle actuellement d'un chemin à accomplir vers l'unité pour la santé (VUPS)⁷. Qualité, équité, pertinence, coût-efficacité, sont les valeurs sur lesquelles doivent reposer l'éducation, la recherche et la contribution aux services de la santé.

Domaine de la formation

La formation des médecins de façon générale et plus particulièrement celle des médecins généralistes doit assurer la diffusion de la connaissance, le transfert de savoir et surtout celui des compétences. En effet, la profession de médecin comporte un volet professionnalisant indéniable. Il est donc essentiel de concevoir une formation entre école professionnelle et université⁸ pour répondre à cette spécificité. « Pour les futurs praticiens, savoir comment exercer la médecine est aussi important que connaître la médecine »⁹. Il nous semble également important de réfléchir à l'individualisation d'universités des sciences de la santé. Celles-ci seraient en mesure non seulement d'assurer la promotion des enseignements des sciences médicales et pharmaceutiques mais permettraient également d'assurer le développement efficace et structuré des sciences paramédicales.

Il est également important de s'assurer que les facultés soient opérationnelles. Dans ce sens, elles doivent être capables de préparer les futurs soignants aux nouveaux modes d'organisation de la pratique et d'investir suffisamment les besoins de santé publique.

7- Ibid

8- AMBROISE, Thomas P, *Réflexions sur le rôle, les missions et les attentes des médecins généralistes*. Bull Acad Natle Med 2002, 186, 1103-1109.

9- ALLEMAND, H, « La responsabilité sociale des facultés de médecine : questions et enjeux. ». La Revue de la Société Française de Santé Publique, 2003, 131-136.

C'est pourquoi, le médecin généraliste et sa formation sont au cœur du problème, en raison des courants complexes que traversent nos sociétés: complexité du système de santé à laquelle le Maroc n'échappe pas, dérive vers une médicalisation croissante des problèmes de sociétés et problématique des moyens financiers à mettre en œuvre. En effet, comment garantir des allocations de moyens suffisants pour des besoins courants? Comment tenir ensemble l'enjeu majeur de la solidarité et de l'équité?

Ainsi, le problème de la valorisation de la médecine générale se pose partout dans le monde. Depuis 2002, l'Académie française de médecine a constitué un groupe de travail, transformé en commission permanente sur le sujet¹⁰. Elle a consacré au sujet plusieurs articles et émis plusieurs recommandations, en dehors des questions financières relevant du Conseil de l'Ordre des Médecins ou des syndicats de médecins.

Les médecins généralistes ont l'impression que leur activité est méconnue et mésestimée et que leur compétence est mal utilisée¹¹. Le médecin généraliste a pourtant un rôle important à jouer. On lui demande, dans l'exercice de ses fonctions, d'assurer les principes de base de «l'approche de santé communautaire» et maîtriser un certain nombre d'habiletés qui peuvent être agrégées et rassemblées en six compétences fondamentales: la gestion des soins de santé primaires, soins de première ligne, l'aptitude spécifique à la résolution de problèmes, l'approche globale, coordonnée et intégrée, centrée sur le patient et non sur la maladie et renforcée par une formation continue permanente, l'orientation vers le contexte familial et communautaire, la capacité de suivi au long cours (soins continus et longitudinaux), l'aptitude à la coordination des soins.

Ces compétences doivent s'appliquer dans trois champs d'activités essentielles: démarche clinique, communication avec les patients, gestion d'un centre de soins, d'un cabinet-médical, utilisant de façon efficiente et efficace l'ensemble des ressources existantes du système de santé, dans

10- AMBROISE, Thomas P, Hollender L et al.

11- ALLEMAND, H .

le cadre d'une relation médecin-malade basée sur une communication appropriée, prenant en considération la dimension physique, psychologique sociale, culturelle et existentielle, le tout dans le cadre d'un esprit de responsabilité prenant en compte l'intérêt du patient et les retombées économiques sur la société¹².

Cette pression à laquelle est soumis le médecin généraliste est contre-balançée par le consumérisme des patients qui consultent directement le spécialiste sans passer par le généraliste et qui demandent souvent des examens complémentaires pas toujours appropriés. C'est le cas du scanner et de l'IRM ressentis par les patients comme des examens complémentaires capables à eux seuls d'assurer le diagnostic qu'ils attendent. Le Maroc n'échappe pas à cette tendance particulièrement dans les grandes villes. Le médecin généraliste est appelé aujourd'hui à gérer la vie sous toutes ses formes. Il ne s'agit plus « uniquement » de traiter des pathologies. Dans ce contexte, le rôle complémentaire d'autres secteurs (sociologues, anthropologues, philosophes...) devient logiquement nécessaire. C'est également dans ce cadre que doit se réfléchir l'évolution vers la mise en place d'une médecine de famille¹³, en n'omettant pas de l'adapter à la société marocaine.

En l'absence de règle nationale et de suivi du système de santé, il est bien difficile aux médecins généralistes de ne pas être influencés par les demandes des patients. De plus, comment mettre en adéquation l'enjeu de la solidarité et de l'équité face aux avancées considérables du progrès médical! Le rôle des facultés de médecine est alors primordial, bien que extraordinairement difficile. Comment en effet, gérer la situation sagement et efficacement face aux progrès de la médecine, d'un côté, et au manque chronique de moyens, de l'autre, pour garantir aujourd'hui et demain « le

12- Projet de réforme des études médicales, pharmaceutiques et odontologiques, Université Mohammed V Souissi, Rabat, 2005.

DESCHAMPS JP. *Responsabilité sociale des facultés de médecine : comment traduire les intentions en actions ? Santé Publique*, 2003.

13- DUGAS, Sylvie et VAN DORMAEL, Monique, «La construction de la médecine de famille dans les pays en développement». *Studies in Health Services Organisation and Policy*, 22, 2003, 352p.

traitement le plus équitable possible des plus faibles, des plus démunis, des moins instruits, des plus âgés, des seuls d'entre nous?»¹⁴.

En effet, la situation de la médecine générale au Maroc impose une réflexion approfondie. Elle continue également à être vécue comme une discipline de second choix, pour des candidats qui n'ont pas pu réussir le concours de résidanat et qui ne peuvent donc avoir accès à une formation en spécialité.

Dans certains pays, pour pallier à cette situation, la médecine générale est devenue spécialité à part entière. Pourtant, malgré cela, elle continue à rencontrer de nombreux problèmes. Les terrains de stage sont essentiels. Il n'existe pas de services de médecine générale dans les centres hospitaliers universitaires, pas plus qu'il n'est facile de trouver des maîtres de stage sur le terrain, les médecins généralistes en exercice, acceptant difficilement d'encadrer des étudiants, car leur exercice professionnel et leur disponibilité envers leurs patients s'en trouvant très lourdement freinées.

L'Académie française de Médecine, revenant récemment sur le problème de la formation en médecine générale et prenant en considération tous les paramètres qui l'affectent, formule huit propositions répondant aux objectifs suivants¹⁵ : faciliter et améliorer la formation pratique par le compagnonnage des futurs médecins généralistes ; offrir aux médecins généralistes des possibilités d'évolution dans leur carrière professionnelle ; informer les patients de leur devoir de bannir le consumérisme et le mésusage médical ; limiter les tâches administratives auxquels sont confrontés les médecins généralistes ; évaluer à l'échelon national et régional les besoins en médecins généralistes et revoir le *numerus clausus* ; préparer l'évolution prévisible des conditions d'exercice compte tenu des demandes des jeunes médecins et de la féminisation du corps médical¹⁶ ; évaluer l'efficacité des mesures incitatives pour lutter contre la sous médicalisation de certaines zones du territoire national.

14- DESCHAMPS, JP., *Responsabilité sociale des facultés de médecine : comment traduire les intentions en actions ?* Santé Publique, 2003.

15- AMBROISE-Thomas P., L. HOLLENDER et al.

16- Ce dernier aspect ne doit pas être considéré comme un aspect négatif : il faut au contraire être capable de s'adapter à la particularité du statut des femmes qui continuent pour la majorité d'entre elles à penser fort heureusement que leur foyer et la scolarisation de proximité de leurs enfants, citoyens de demain, restent une priorité.

Finalement, au Maroc, le système de santé repose sur la médecine générale, et celle-ci devrait être valorisée par des mesures d'incitation propres à créer des vocations et à favoriser la régionalisation sanitaire dont notre pays a tant besoin. Elle devrait également être soutenue par l'institutionnalisation de stages réellement axés sur l'acquisition de compétences et de pratiques, non seulement dans les centres hospitaliers universitaires, mais également dans les hôpitaux périphériques et les centres de santé avec un encadrement et une accréditation adéquats, ce qui nécessite une mise à niveau rigoureuse des terrains de stage. Cette mise à niveau passe obligatoirement par la définition d'un certain nombre d'objectifs précis et pratiques pour chaque stage, la détermination avec précision du nombre d'étudiants par groupe, ce qui paraît actuellement totalement incompatible avec «l'objectif 3300 médecins par an jusqu'à l'horizon 2020». Comment dans ces conditions peut-on demander aux facultés de médecine d'assurer une formation de qualité ? Il est vital pour que vivent ces processus à long terme de se doter de ressources humaines suffisantes, compétentes et responsables, ainsi que de moyens techniques et pédagogiques adéquats.

Domaine de la recherche

Les facultés de médecine sont également, théoriquement, un lieu de production de savoir. C'est évidemment un aspect majeur du rôle des facultés de médecine dans le monde. Il est également admis que les facultés de médecine ont tendance à s'enfermer dans une production universitaire, ne faisant pratiquement pas de place à une recherche pratiquée par les professionnels de santé exerçant au plus près de la communauté.

Cependant, il est nécessaire de réfléchir à la situation de la recherche au sein des facultés de médecine au Maroc avant de s'engager à accompagner le développement d'une recherche dans le secteur de la santé publique ou dans celui de la pratique libérale, dont l'importance est indéniable mais dont la croissance ne peut que reposer sur le développement d'une recherche médicale universitaire de qualité.

En effet, au niveau international, le débat sur le classement des universités, bien que critiqué, a eu le « mérite de remettre en avant la recherche comme étant un indicateur majeur du prestige d'une université, et de mettre les

universités face à la course pour la performance et vers la satisfaction des standards internationaux et l'amélioration des indicateurs qui rendent visible le potentiel de recherche »¹⁷. En effet, à l'ère de la globalisation, force est de constater que, en terme de production de recherche se traduisant par le nombre d'articles de recherche (publiés dans des revues scientifiques indexées), les États-Unis assurent incontestablement, en volume et en qualité, la plus importante production. Cependant, si celle-ci est ajustée à la taille de la population d'un pays, l'Australie et la Grande-Bretagne arrivent en première position. En appliquant les mêmes mesures aux pays arabes et particulièrement aux pays du Moyen-Orient, ces pays se classent très loin derrière non seulement l'Amérique du Nord et l'Europe mais également loin derrière certains pays d'Amérique latine, d'Asie, voire même d'Afrique comme l'Afrique du Sud¹⁸.

Le Maroc continue, malgré les efforts déployés, à faire partie des pays de faible productivité scientifique, marquée par la faible qualité des articles et des travaux de recherche entrepris, l'insuffisance du financement et de l'équipement technologique et technique auxquels il faut associer les carences en termes de connaissances, de la méthodologie et des bonnes pratiques de recherche.

La recherche au Maroc, comme dans de nombreux pays arabes¹⁹, est aujourd'hui dans une position difficile. Il est important que tous les secteurs se mobilisent, particulièrement les universités et leur environnement afin de dynamiser les potentialités réelles et importantes de notre pays dans ce domaine. Le problème essentiel étant double : d'un côté la formation à la recherche et la structuration, de l'autre le financement de la recherche.

Par ailleurs, l'exercice d'évaluation des sciences (hors sciences sociales) a

17- BOUROUIA, Rahma, «Vers une sociologie de l'université marocaine». In: *Al Madrassa Al Maghribiya*, 2009, 2, 11-55, p.51.

18- HAJJAJ-HASSOUNI, Najja, GHARBI, Mohammed EL HASSAN. In : «Réflexions sur l'enseignement, de la médecine en arabe au Maroc». In: *Al Madrassa Al-Maghribiya*, 2011, 3, 67-90.

19- DEL CASTILLO, Daniel, *The Arab World's Scientific Desert*. <http://chronicle.com/article/The-Arab-World-s-Scientific/30759>

EHAJAB, Abdelrahim M. Ali, *The language of scientific research*. http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=Article_C&pagename=IslamOnline-Mobile/WapLayout&cid=1158658285017&zzone=HSE

été réalisé par l'étude de Roland Waast et Mina Kleiche Dray²⁰ ; cette étude démontre que les «besoins du pays» sont étroitement liés à sa capacité de recherche : «en effet, dans des domaines comme l'agriculture, l'eau, les géosciences, les sols, la santé publique, l'environnement, les ressources halieutiques, domaines qui nécessitent une bonne connaissance des milieux, la recherche remplit à la fois une fonction publique de l'État et une fonction de prospective pour des usagers potentiels». Les auteurs ajoutent que cette connaissance est un préalable indispensable et nécessite une continuelle croissance de l'activité de recherche.

L'ensemble de ces données doit servir de référentiel et conduire à mettre en œuvre, autant que possible, les actions suivantes : fédérer les moyens et éviter le parcellement des financements ; définir les axes prioritaires de recherche (définissant ainsi la pertinence de la recherche) sans étouffer la recherche individuelle ; évaluer et classer par l'intermédiaire d'un système d'évaluation efficace et autonome ; libérer le recrutement : parmi les points communs des meilleures universités mondiales pour attirer les meilleurs enseignants-chercheurs et les meilleurs étudiants, on trouve la sélection des étudiants à l'entrée et la liberté de fixation des salaires des enseignants-chercheurs et de modulation de leur service d'enseignement. Il importe déjà au Maroc, de réfléchir au recrutement régulier et étudié des professeurs assistants pour que la recherche puisse continuer de se développer de manière continue et rationnelle.

En pratique, trois mesures semblent fondamentales pour le Maroc:

- « faire émerger les universités à haut potentiel de recherche, disposant d'une masse critique de chercheurs, d'étudiants doctorants et les doter en moyens pour rendre ce potentiel visible »²¹. Il faut en effet rappeler que le budget alloué à la recherche au niveau national, malgré une forte croissance depuis 1998, n'a jamais dépassé 0,8% du PIB. La part de la coopération internationale, bien qu'active, représente seulement 3% de ce budget.

20- EHAB Abdelrahim M. Ali, *The language of scientific research*. http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=Article_C&pagename=IslamOnline-Mobile/WapLayout&cid=1158658285017&zone=HSE

21- BOURQUIA, Rahma.

- définir et valoriser le statut d'enseignant-chercheur, donnée indispensable à sa motivation.

- assurer la concrétisation d'une recherche-développement afin que la recherche ne reste pas dans le domaine du théorique mais puisse aboutir à des actions concrètes dans tous les domaines afin de répondre aux besoins du pays et contribuer à son développement. C'est d'ailleurs une des missions essentielles attribuée à l'université marocaine par la loi 01.00.

Par ailleurs, le développement du Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) de Rabat est un bon moyen de permettre à la recherche marocaine, en se regroupant, de prendre place dans la compétition scientifique internationale.

En ce sens, le champ de compétence des établissements a été considéré comme un critère essentiel de la qualité du PRES: les membres fondateurs des PRES retenus ont choisi l'option d'une délégation de compétences sur des champs significatifs, en particulier en matière de recherche, de formations doctorales et d'international. En particulier, dans le domaine de la recherche, toutes les publications scientifiques des sites devraient désormais être présentées sous la signature unique du pôle, ce qui améliorerait la visibilité à l'international des productions scientifiques des membres du pôle.

Il faut néanmoins souhaiter que les activités du PRES soient à la hauteur des attentes dont il a été investi.

Toutes ces prescriptions auxquelles il faut adhérer fortement, orientent les systèmes universitaires vers un rapprochement avec le modèle américain²². Il est cependant fondamental de s'interroger sur les conditions locales qui pourraient les favoriser ou les freiner, d'identifier et de tenter de corriger les entraves locales. Une des questions importantes est de s'interroger sur la composition de la structure interne d'évaluation appelée à assurer une évaluation à tous les niveaux. Il est évidemment essentiel qu'elle soit

22- MARQUISON, Simon, «Vers une hégémonie planétaire de l'université américaine». In: «Vers un marché international de l'enseignement supérieur», In: *Critique internationale*, 2008, 39, p.91.

constituée de personnalités connues pour leur implication dans le domaine de la recherche et pour leur altruisme.

Il est surtout fondamental de rappeler l'acquisition d'une formation de base en méthodologie de la recherche dans toutes les disciplines et de motiver les enseignants. En effet, sans la maîtrise de la méthodologie et sans la motivation des chercheurs, tous les efforts seront insuffisants. Il est aussi fondamental d'adopter une démarche participative en mobilisant les acteurs tout en renforçant la solidité de la chaîne de responsabilité. La mobilisation des enseignants et leur implication dans la vie de l'université et de la faculté sont des conditions essentielles pour une réforme profonde et un engagement continu des facultés de médecine dans le domaine de la recherche.

C'est à ces conditions que pourra, à terme, se mettre en place, dans les facultés de médecine, une recherche de qualité évoluant de manière plus efficiente et plus pragmatique et s'associant à une recherche médicale dans le secteur public et dans le secteur libéral, répondant ainsi de manière plus équitable et plus éthique aux attentes de la communauté. Par ailleurs, le développement de la société civile et des associations de malades rend indispensable leur intégration, à terme, dans ces perspectives de développement de la recherche.

Contribution aux services de santé

Les facultés de médecine doivent, bien évidemment, participer aux réalisations visant à l'intégration et à la coordination des soins, ce qui assure l'articulation entre santé publique et services de soins. C'est évidemment leur rôle d'assurer l'intégration de l'organisation des services de santé, des pratiques de soins, des formations des professionnels et de l'évaluation de l'ensemble de ces démarches.

C'est aussi le rôle des facultés de médecine d'assurer l'expertise médicale. Ce rôle peut être nécessaire dans bien des domaines, particulièrement dans le domaine politique.

Ces rôles peuvent ne pas être complémentaires, ils peuvent parfois même diverger, voire aussi violemment s'opposer. C'est le jeu du dialogue et du

débat démocratique, toujours constructif. Mme Else Borst²³, ministre de la santé aux Pays-Bas résumait bien cette situation en affirmant : « ... Les politiques doivent étudier les faits à eux présentés par la science. Les chercheurs doivent défendre l'intégrité scientifique et ne pas laisser leurs conclusions être influencées par des considérations politiques. Ils doivent présenter les faits tels qu'ils sont, même si les politiciens ne les aiment pas. Les deux sont tenus d'être responsables: les savants devant le « forum de la science », les politiciens devant « leurs parlements ».

Conclusion

Ainsi, les facultés de médecine, partout dans le monde, ont un rôle et surtout une responsabilité sociale à pérenniser si ce n'est à construire et développer. Y contribuent puissamment la formation des professionnels de santé, le développement de la recherche et la contribution aux services de santé. Plus qu'un rôle social, les facultés de médecine, pour être un puissant levier de développement de la santé, mais aussi de la démocratie, doivent pouvoir bénéficier de davantage de place dans le processus de décision dans le domaine de la santé et dans le domaine social. Elles sont prêtes à favoriser la réflexion citoyenne et responsable afin de répondre au mieux aux rôles essentiels qui doivent être les leurs. Dans le champ politique national, régional et international actuel et les réformes qui s'en suivent, la valorisation et l'assise de responsabilité sociale éminente des facultés de médecine au Maroc mériteraient d'être largement mises en avant et développées au bénéfice des enseignants et des étudiants, mais surtout, au bénéfice du patient et du citoyen.

23- BORST, Ellers E, «*Les nombreuses nuances des données de la science*». Pratiques Médicales et Thérapeutiques, 2002, 21, 27-31.

Critical Thinking and the Moroccan Educational Context

Najia ABDALLAOUI MAAN

Ecole des Sciences de l'Information, Rabat

Abstract

The advance of the new technologies and the unprecedented explosion of information and its varied sources have made the need for teaching critical thinking abilities and skills more imperative than ever before. These skills are not elements to be acquired automatically but a mode of thinking and being which transcends discipline divisions. It is based on intellectual traits (ethical behavior, autonomy, integrity, fair-mindedness, courage, perseverance, etc.), on universal intellectual standards (accuracy, clarity, relevance, precision, and depth) and on elements of reasoning (purpose, inquiry, information, concepts, analysis, inference, interpretation, synthesis and evaluation). Despite the pedagogical challenges engendered by the slippery nature of the concept, there is some agreement over the benefits of explicit teaching, collaborative and practical learning.

Along the same vein, integration of critical thinking in the Moroccan educational system is inevitable. This system, however, presents serious drawbacks in terms of clarity and coherence of policies, information, accountability, access, equity, quality and efficiency. The urgency of a thorough reform cannot be overstated.

The uncontrollable advance of new technologies has engendered shifts of varying magnitudes at the human and societal levels and has raised high challenges for educational systems in general. The issue is critical for developing countries which, not only have to face the new technologies, but also have to make major choices in their educational policies to meet the greater than ever demands of change and integration within an increasingly competitive global economy and a complex world.

Diverse images, messages, exponential data, information, ideas, prejudice and stereotypes from different perspectives and distant horizons keep

invading the individual space all day long. The media have enabled governments, businesses, institutions, groups and individuals to sell their products, ideologies, values, and characters. They have also allowed the production of goods and services to be internationalized and raised demands for a labourforce with new skills and competencies.

Telecommunications and the internet have wiped out –or given the illusion of wiping out barriers between people. Knowledge is short-lived and needs continuous updating; its sources are numerous and diverse and require understanding, analysis and critical appraisal of ideas.

Formal education has to keep up with the new transformations. Digital natives no longer need to learn to obtain a body of facts and information, which are anyway forgotten shortly after passing the exams. They instead need to learn how to learn, how to find what they need, how to decide about what they are learning, and how to build their knowledge.

Critical skills and competencies combined with foundational knowledge are believed to assist learners in developing autonomy, sound judgments, ethical attitudes, and abilities to make appropriate decisions and to participate fully in the media and new technologies saturated world. Promoting logical thinking and well-grounded reasoning is at the core of formal education in general, and higher education in particular.

The Association of American Colleges and Universities declares:

«The ability to think, to learn, and to express oneself both rigorously and creatively, the capacity to understand ideas and issues in context, the commitment to live in society, and the yearning for truth are fundamental features of our humanity. In centering education upon these qualities, liberal learning is society's best investment in our shared future.»¹.

The OECD Assessment of Higher Education Learning Outcome (AHELO), in its endeavour to evaluate students' performance at a global level, uses four strands as tools of measurement. Generic skills are one of these strands,

1- Association of American Colleges and Universities. Statement Adopted by the Board of Directors of the Association of American Colleges & Universities, October 1998, http://www.aacu.org/About/statements/liberal_learning.cfm: (visited 27th may 2011).

notably critical thinking, analytical reasoning, problem-solving and written communication. They are thought of as essential and lasting outcomes of quality higher education².

Making the case for a critical thinking approach in education, this paper examines the higher-order thinking skills and abilities and the challenges which their instruction faces. It also reviews the Moroccan educational context and focuses on the aspects which have to be reformed to facilitate the implementation of the proposed approach, especially in higher education.

1. Critical Thinking

Critical thinking and reasoning are concepts which go back as far as Socrates who sought the truth through reasoned questions and consistent arguments. Later, other scholars like Bertrand Russell, Alfred Whitehead and John Dewey pursued the tradition and stressed the importance of thought, inquiry and intellectual independence in education. These qualities matter not only in scholarly work but also in ordinary and public life³.

In fact, an education embracing critical thinking as part of its foundation is a prerequisite for Democracy and social equity⁴.

Critical thinking is also considered the basis of the scientific method. Deanna Kuhn (2009), who focuses on higher order skills as causal and scientific reasoning, recommends that «higher order thinking skills must become as real and serious curriculum objectives as are the kinds of basic literacy and numeracy skills that movements like No Child Left Behind have made a cornerstone and gauge of education in the USA in recent years.»⁵

2- OECD, May 2011, http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_39263238_40624662_1_1_1_1,00.html, (visited 26th May, 2011)

3- HARE, W, «Critical thinking as an aim of education». Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, (1998) 18(2), 38-51.

4- Bernard, R.M. et al, *Exploring the Structure of the Watson-Glazer Critical Thinking Appraisal: One Scale or Many Subscales ?* Thinking Skills and Creativity (3), 2008, 15-22.

5- KUHN, Daane, «Do Students Need to be Taught How to Reason». Educational Research Review (4) 1-6. P 45.

What do these skills and abilities exactly refer to? What issues are related to the development of these skills in formal education?

Specialists have carried research about critical thinking in domains as far apart as philosophy, engineering, business, history, literacy, psychology, ethics, media studies, or nursing. They have also used a wide range of terms to describe the concept such as «cognitive concepts», «higher order skills», «thinking skills», «reflective judgment», «argumentation», «problem solving», «thinking methods» or «processes»⁶.

The difference in the disciplines to which the theories and the models followed adhere have produced ambiguities and overlapping in the definitions of critical thinking. Philosophers, for example, seem to be interested in the outcome and nature of the thinking, in the formulating of hypotheses, in the alternative ways of thinking, and in the universal intellectual values and ethics⁷.

Psychologists, in contrast, view critical thinking as higher-level cognitive processes, or components used to tackle pedagogical and practical issues, to judge the credibility of sources, to evaluate arguments, to distinguish between facts and opinions, to recognize potential bias, to interpret, to analyze, to synthesize (information) to inform decisions and draw conclusions⁸.

Other educators have used a critical thinking approach to the teaching and learning of discourse and argumentation. The logical, dialectical and rhetorical nature of arguments requires critical thinking to understand, interpret, infer, analyze, and verify the truth of premises, beliefs, perceptions, attitudes, and values. Logical thinking about the accuracy, clarity, precision and coherence of arguments and the methods of influence is also essential in assessing whether arguments are appropriate, reasonable, and ethical. The ability to think both profits from and promotes identifying fallacies;

6- MACKNIGHT, C.B. «*Teaching Critical Thinking Through Online Discussions*». Research Review (4) 1-6, 2001.

7- Ibid.

8- MARIN, L. M. et DE. HALPERM. Halpern, D.F., *Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit instruction produces greatest gains*, Thinking Skills and Creativity (6) 1-13. 2011.

i.e. arguments flawed by erroneous reasoning, inadequate evidence or improper expression (e.g. false analogies, hasty generalization, false cause, false temporal succession, poor or no evidence, irrelevance of arguments, appeal to tradition or to popular opinion, exploitation of emotive or ambiguous language, etc)⁹.

Amid the complexity and overlapping described above, some critical thinking experts try to provide a common vision about the concept. One of the best examples is the Delphi Report, a consensus Statement of 46 experts who together issued the following:

«We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. Critical thinking is essential as a tool of inquiry. As such, critical thinking is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, critical thinking is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing critical thinking skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society.»¹⁰.

Richard Paul, a prominent figure in the field, views the different definitions as not mutually exclusive. Critical thinking transcends discipline divisions and can be integrated within any mode of thinking: scientific thinking, mathematical

9- INCH, E.S. et B. WARNICK (4th Ed.), *Critical Thinking and Communication: the Use of Reason in Argument*. Allyn and Bacon, Boston, 2002.

10- FACIONE, P. A, *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbra, CA: The California Academic Press, 1990. P.2.

thinking, historical thinking, anthropological thinking, economic thinking, moral thinking, and philosophical thinking. Critical thinking principles can be learnt and applied to any domain of study¹¹. Content can be taught as a mode of thinking.

R. Paul also focuses on the moral aspect of critical thinking which can be either «weak sense» or «strong sense». Universal intellectual virtues and standards can cultivate the good quality and strength of the thinking.¹²

«Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. In its exemplary form, it is based on universal intellectual values that transcend subject matter divisions: clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness...»¹³

R. Paul's model¹⁴ consists of three interdependent components:

- elements of reasoning : purposes, questions, points of view, information, inferences, concepts, implications and assumptions;
- intellectual standards : accuracy, clarity, relevance, logical sufficiency, precision, depth, significance, fairness and breadth;
- intellectual traits: humility, autonomy, fair-mindedness, courage, perseverance, empathy, integrity, and confidence in reasoning.

Metacognition, or the ability of thinking about one's thinking, autonomy and the ability to evaluate one's or others' thinking are essential aspects in

11- PAUL, R. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking, 1995.

12- SCRIVEN, M. et PAUL, R. «Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking». A statement presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. Foundation for Critical Thinking, retrieved on the 15th May, 2011 from http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm

13- Ibid.

14- ELDER, L. et R. PAUL. *The Thinker's Guide to Analytic Thinking*. Foundation for Critical Thinking, 2007, retrieved on 29th May 2011 from http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Analytic_Think2007b.pdf

critical thinking. "If you want to think well, you must understand at least the rudiments of thought, the most basic structures out of which all thinking is made. You must learn how to take thinking apart»¹⁵.

Richard Paul's model, then, by presenting the quality of openness on any discipline, by including enough details about the different elements involved and focusing on strong moral values to guide the thinking, seems to be a suitable framework for implementing a critical thinking approach in formal education.

Instruction of Critical Thinking

Cognitive Research and developmental theories have shed light on the learning of cognitive abilities. According to J.D. Bransford et al¹⁶.

three main findings, applicable to both adults and children, have a strong impact on teaching and learning, and on learners and teachers.

- Students come to the classroom with prior knowledge and preconceptions about the world. If their initial understandings and beliefs are not utilized in the new learning, they may fail to integrate new concepts and information. If they learn for the purposes of a test, they will revert to preexisting understandings outside class.
- Students must (a) possess a deep foundation of factual knowledge to develop competence in an area of study, (b) use a conceptual framework to understand facts and ideas, find patterns to organize their knowledge, and (c) generate arguments and explanations. These abilities are the factors which enable experts to have more facilities than novices at accessing and interpreting knowledge.
- An approach based on the students' awareness of their own processes of learning (i.e. metacognition) helps learners take charge of their learning, know their purposes, understand their weaknesses and strengths and manage their learning accordingly.

15- Ibid.

16- BRANSFORD, D.J. et al, *How People Learn*. National Academy Press, Washington D.C.: 2000.

- William Perry's¹⁷ model of the intellectual development of college students' abilities suggests a continuum of maturity stages which can be described as four broad categories:
- Dualism/ received knowledge: at this stage, students view the world in terms of absolute realities (i.e. right or wrong) and therefore tend to rely on authority figures (author, professor; etc.) to obtain the right answer. They are mainly interested in facts and dislike doubt and abstraction.
- Multiplicity/ procedural knowledge: the students who reach this level are more open to multiple perspectives, start to use evidence to support their assertions. Still, they are inclined to hold to their preconceived knowledge.
- Relativism: students usually reach this level at graduation. They regard knowledge and values as relative, i.e. dependent on context and individual perspectives. They manage to evaluate the different alternatives but still have difficulty making a decision and somehow rely on authorities for answers.
- Commitment in relativism/constructed knowing: At this level (which is rarely reached according to Perry), students recognize the need to make commitments to values, beliefs and decisions based on questioning, evaluation and understanding. They are comfortable with unresolved questions.

The implications of these principles are: Firstly, information about the students' prior knowledge, stages of intellectual development, motivation, preconceived ideas and attitudes is essential. Academic teaching should be managed accordingly and needs to be supportive, challenging and grounded in real life problems and situations. Feedback and respect of students' differences are also emphasized. Collaboration among students, multiplicity of ideas and reasoning are advocated.

17- PERRY, WILLIAM G. *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*. Jossey-Bass, California: 1999.

Secondly, experts have a better grasp of the concepts and functioning of their field than novices. They can draw on this knowledge to access to a higher level of understanding than novices, to make the difference between the relevant and the irrelevant, the important and the less important, etc. Foundational and in depth knowledge of fewer topics of the discipline is more constructive than a superficial coverage of all topics of the subject.

Thirdly, focus is placed on the learner and his learning rather than the content alone. Attention is not only given to the information/ subject matter, but also to the learning context, the goals of this learning (why a given content is taught) and to understanding the required competencies. Continuous, formative assessment should reveal the stages and levels reached by learners; courses are designed accordingly.

Critical Thinking Instruction Challenges

Empirical research on teaching critical thinking tends to corroborate the principles of cognitive and developmental principles, but it also reveals some major challenges related to how to teach, and to how to evaluate this new learning.

Most studies maintain that explicit instruction is more effective than imbedded instruction within the content matter¹⁸. Others argue that while high order thinking skills must deserve the attention any other subject matter receives, they should be taught within traditional subject domains. In fact, critical thinking skills cannot be taught in isolation, and learners cannot be engaged in serious critical thinking unless they are provided with a meaningful rich, motivating context of a specific subject matter. In addition, learners who have to deal with different ideas and courses across different disciplines show greater gains in higher order thinking skills¹⁹.

Performance in reasoning skills, while enhanced by instruction, is confirmed to be related to several factors like learners' educational level, age,

18- BURKE, L.A. & WILLIAMS, J. M., «Developing Young Thinkers: An Intervention Aimed to Enhance Children's Thinking Skills». *Thinking Skills and Creativity* (3), 2008, 104-124.

19- DAM, G.T. & VOLMAN M.

awareness, parental attention, emotional security and other psychological and intellectual individual differences²⁰.

Explicit instruction is also demonstrated to be effective whether carried out individually or in collaboration, but collaborative learning is more effective than individual learning. Collaboration increases learners' competences and performance in higher order thinking skills²¹. Group discussions, real-life- role play, use of materials relevant to the students' current concerns, use of case studies, and student-instructor interaction are reported to increase students' motivation and engagement in their learning²². The active participation of students in their courses, in the form of attribution of meaning, analysis, synthesis and evaluation of statements, is positively correlated with the development of higher- order cognitive functioning ²³.

D. F. Halpern's²⁴ model to teach and learn critical thinking somehow falls in line with the findings mentioned above. It consists of four parts: (a) a dispositional (i.e. intellectual traits) component which enables learners to engage in cognitive work, (b) instruction in the skills of critical thinking, (c) instruction in the structural aspects of problems and arguments to facilitate critical-thinking skills' transfer and (d) a metacognitive component which empowers learners to monitor their progress and check the accuracy of their endeavours.

The other major challenge in critical thinking education relates to its assessment. In fact, formative assessments are «ongoing assessments designed to make students' thinking visible to both teachers and students... they are not the Friday quiz for which information is memorized the night before, and for which the student is given a grade that ranks him or her with respect to classmates»²⁵.

20- Bowman, B.T. et al. (eds). *Eager to Learn: Educating our preschoolers*. The National Academy of Sciences, Washington, DC 2001.

21- Burke, L.A. & Williams, J. M. Dam, G.T. & Volman.

22- Green, L. Marin L. M. & D.F. Halpern.

23- Dam, G.T. & Volman, M. 2004.

24- Halpern, Diane F., «Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring». *American Psychologist*, 1998. 53(4) 449-455.

25- Bransford, D.J. et al, 2000, p. 24.

The assessment of critical thinking skills should in theory be doing this; i.e. «make thinking visible», help identify the educational needs, and determine the students' strengths and weaknesses.

In practice, however, the implementation of this principle seems quite difficult. First, the absence of a clearcut theory of critical thinking and the slippery nature of the concept have led to fragmented, diverse forms of assessment and to limitations in terms of objectivity, reliability and validity of the instruments used²⁶.

Standardized tests like the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test (WGCTA) do not test the students' thinking but sub-skills (e.g. deduction, recognizing assumptions, inference, interpretation, and evaluating assumptions). R. M. Bernard et al²⁷. corroborated several prior research findings which indicated the subscales utilized in the WGCTA overlap and do not measure the different skills they are supposed to measure. Critical thinking skills should not be assessed separately but as a set of closely interrelated skills and abilities functioning together as a whole.

Open-ended questions and self reports, on the other hand, are preferred to multiple choice questions. They measure the logic of the learners who can defend their arguments and show their reasoning. Problems related to the scoring process, and the narrowness of the assessment's context raise doubts about the objectivity, validity and reliability of the instrument.

Thus, critical thinking assessment has to be grounded in a holistic, trans-disciplinary perspective of the concept. The need to refine, expand the tests available, and even to rethink new test formats, is highlighted. One test format in a single context cannot elicit the learner's higher –order skills and abilities²⁸.

Another key element in the implementation of a critical thinking approach is the teacher. Professional development is essential for all teachers, but more pressing for the faculty, who generally have no or sporadic and variable training or development.

26- KU, K. Y. L. «Assessing Students' Critical Thinking Performance: Urging for measurements Using Multi-Response Format». *Thinking Skills and Creativity* (4) 70-76.

27- BERNARD, R.M. et al.

28- KU, K.Y.L. DAM, G.T. & Volman, M. BERNARD, R.M. et al.

However, a long-term approach to critical thinking professional development enables faculty to internalize and apply the fundamentals of critical thinking at a deep level. Through a long-term approach, faculty can restructure their courses so that students develop as inquisitive and disciplined thinkers and questioning minds. Its success depends on a number of variables. One develops as a critical thinker in a way similar to the way in which one learns to perform well in basketball, ballet, or on the piano. First of all, one must understand the basic principles. Secondly, one must regularly engage in self-monitored, self-evaluative practice (putting the principles to work in practice) progressively up-grading one's understanding and skill thereby.²⁹

As mentioned above, this perception of teaching and assessment cannot be carried out in isolation, in a one classroom context. It should be part of a whole institutional and educational perspective.

To sum up, critical thinking is a slippery concept, and rather difficult to define. Likewise, the pedagogical implementation of the concept raises challenges related to the content of the courses, methods, assessment and professional development. Yet, the necessity of moving from a traditional vision of education and a focus on the content to a critical thinking approach is largely accepted as the goal of an effective education.

The next section discusses the possibility of implementing a critical thinking approach in a Moroccan educational context, especially in higher education.

2. Moroccan Context

Challenges of Primary and Secondary Education

The Moroccan educational system has been undergoing reforms for more than a decade now. Despite the relative progress realized in increasing literacy rates and access to basic education, the system has been revealed by the Conseil Supérieur de l'Enseignement³⁰ (2008) and, notably, by many other international organizations' reports (e.g. Sobhi, T. et al.'s report

29- Foundation for Critical Thinking, Long-Term Professional Development; Retrieved on 7th June 2011 from <http://www.criticalthinking.org/professionalDev/higherEducation.cfm>

30- Conseil Supérieur de l'Enseignement, Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation. Vol. 1. Réussir l'Ecole Pour Tous. Rapport annuel, Rabat, 2008.

published by UNESCO in 2010³¹; MENA Development Report 2008³²; Arab Knowledge Report 2009³³ ; Human Development Report 2009³⁴, and 2010)³⁵ to present serious drawbacks in terms of access, equity, quality and efficiency.

Morocco is one of the least performers (Djibouti, Yemen and Iraq) in education among MENA (Middle East and North Africa) countries³⁶. It is also ranked of 114 out of 156 countries in terms of achievements of education, access to education and efficiency and quality of primary education³⁷ 40% of Moroccans, aged 10 years and up are non literate, of whom 75% are women and 60% are rural areas' dwellers. The performance in the basic skills (Mathematics, Reading, Sciences, Arabic and French) is very low in comparison with international standards: 36% of the interviewed children have a minimal level in Arabic, 18% in French and 43% in Mathematics. In Sciences, the performance is the best with 65% of students reaching a minimal level. 7% of the students achieve mastery in Arabic, 1% in French, 11% in Mathematics and 20% in Sciences. In rural areas, learners show a lower level than their counterparts in big cities like Casablanca or Rabat. The high rate of dropouts and repetitions in rural areas ends up in unemployment and poverty. The Moroccan School does not promote the equality of chances and social mobility but increases the gap between the different socioeconomic groups³⁸.

Among the challenges reported in Sobhi et al. report (2010), we can note:

31- SOBHI, Tawil. et al, *Education au Maroc: Analyse du Secteur*. UNESCO, Rabat, 2010.

32- Mena Development Report, *The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, The World Bank, Washington D.C. 2008.

33- Arab Knowledge Report 2009, *Towards Productive Intercommunication for Knowledge*. United Nations Development Programme & Mohamed Bin Rashid Al Makhtoum Foundation, Dubai.

34- Human Development Report 2009, *Overcoming Barriers : Human Mobility and Development*. UNDP, New York.

35- Human Development Report 2010, *The Real Wealth of Nations, Pathways to Human Development*, UNDP. New York.

36- MENA Report 2008. p. 177.

37- Human Development report, 2010 : 194.

38- Sobhi, T. et al, 2010. p. 54-55.

- The introduction of relevant contents and methods to improve the learning quality: the 1999 reform introduced some new school books and new ideas respecting human rights principles, but more effort is still to be made.
- The development of the teachers' initial education and training : Teachers often lack the required educational and pedagogical competencies, and their relationships with learners is often based on unequal terms, fear and violence.
- The setting up of a clear and coherent linguistic policy: The linguistic situation is Morocco's Achilles' heel. Jamila Houdaifi Settar, Dean of the Faculty of law, Economic and Social Sciences of Ain Sebaâ, (2011) affirms (which is rare from a senior official) that the non mastery of French, the language of instruction in higher education, is «the cause of all dropouts and failure in college».

In fact, previous hesitant, inconsistent³⁹ and hasty linguistic decisions have created real barriers to learning both Arabic and French. Low linguistic abilities, in turn, curb learners' grasp of the other elements of the curriculum. The problem is so acute that the Learner is described in Sobhi et al. report as «the «semi-literate bilingual produced by the public educational system⁴⁰».

The failure of the Moroccan public school to provide adequate language learning has also caused the conversion of the linguistic ability into a tool of discrimination. It is a commodity which the private sector and the international foreign schools sell to a limited group of people who can afford the money to buy it. Only an elite can achieve a linguistic proficiency (especially French) and later follow studies in first-rate institutions of higher education.

Urgent action is therefore required to tackle this very complex and crucial issue. The teachers' linguistic ability has to be reviewed as well.

39- Primary and secondary school instruction is carried out in Arabic. Scientific, Mathematics and engineering studies in tertiary education are carried out in French.

40- «Il convient donc de trouver des solutions au phénomène des «semi-analphabètes bilingues produits par le système éducatif public». p.61.

- The establishment of an appropriate school climate encourages emotional security, trust and sound human relationships among all the actors (parents, learners, teachers, and authorities) involved in the educational project. A good school climate helps in the fight against class repetitions and dropouts. Tools to measure the school climate are necessary to safeguard its good quality.

With such a background, implementing a critical thinking approach can prove hard. A critical thinking approach requires an educational policy which allows open- mindedness and reflective thought, continuous updating of educators' formation , a supportive school climate and a minimum level of linguistic proficiency and quality contents.

Still, the approach has its place as an integral part of the system. The Moroccan educational system, while still struggling with «old» challenges, cannot afford to ignore the virtual world which is invading our institutions and our daily lives. In 2000, only 100,000 Moroccans used the internet, now they are 10,442,500 users, i.e. 33% of the Moroccan population. Facebook users were 2,478,940 on December 31st 2010⁴¹. Morocco has to keep up with the pace of the advent of the new technologies and the ensuing upheavals at the knowledge, economic, human social and cultural levels.

Higher education and the Cultivation of Higher Order Thinking Abilities

Higher education in Morocco has been undergoing substantial reforms to address the new economic and social needs of the country. According to the law 01-00⁴², the missions of higher education are :

- a. competencies' formation, development and dissemination of knowledge in all domains;
- b. the contribution to scientific, technical, professional, economic and cultural development of the nation, taking into account development needs, economic and social progress;

41- Internet World Statistics 2011, retrieved from <http://www.internetworldstats.com/stats1.htm> on 10th June 2011.

42- the platform of higher education reforms in Morocco since 2004.

c. the mastery and development of science, technology and knowhow, through research and innovation;

d. the development of the Moroccan cultural heritage and transmission of its ancestral values⁴³.

Accordingly, higher education is challenged to meet the economic and social goals of the nation, to integrate a global competitive knowledge economy and to actively contribute to the formation of quality human capital, responding to the labour market.

Funds have been raised, varied initiatives have been undertaken, and bold changes in contents and organisation of the programmes have been introduced. Yet the Moroccan higher education is far from meeting its challenges and the educational standards are judged low or irrelevant to the labour market. The continuously rising numbers of unemployed graduates protesting in front of the parliament are just one evidence of a failing system.

In fact, the reforms introduced seemed to be in line with the requirements of their counterparts in developed countries, notably France. The curricula in varied institutions, the LMD system (Bachelor (Licence) / Master and Doctorate degrees), the use of credits and modules mirrored the European studies' organisation. But it soon became clear that a serious reform needed more than packages of laws and recommendations.

Reforms in Morocco are politico-bureaucratic at the core. Detrimental old governance beliefs and behaviour, soundless but increasing control of academic freedoms by the administration, deep-seated traditions of teaching based on rote learning of facts, lack of professional development of the faculty, lack of incentives and of motivation, shortage of a critical mass of full time faculty, low budgetary allocations, lack of research and

43-la formation des compétences et leur promotion ainsi que le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir;

- la contribution aux progrès scientifique, technique, professionnel, économique et culturel de la Nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social ;
- la maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir faire, par la recherche et l'innovation ;
- la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales. (Loi 01-00, Article Premier).

innovation, the non coherence and coordination among the departments of the same institution and between basic education and higher education (the most striking is the linguistic policy which stipulates Arabic as the language of basic and secondary instruction and French the language of instruction in higher education), are dimensions which require to be overhauled. No reform, however well packaged, can succeed without serious attention to the educational environment and its underlying mechanisms.

Information about the New Technologies in higher education Paves the Way for a Critical Thinking Approach

As argued above, Moroccan higher education has to move from an old vision of education which focuses on contents to an approach which equips students with the necessary abilities to answer «such questions as, “Do you know how to do such and such?» «Where and how do you find such and such information?» «How do you assess the value of the knowledge you have obtained?» and «How can this knowledge be put to use?» It is through competencies of this sort that individuals become knowledgeable in varying degrees and ways. Thus they become persons aware of the underlying substance and intrinsic value of things and of how to deal with them, educators capable of contributing to the dissemination of knowledge, and active players in their environment and society through their ability to take decisions and espouse views on the basis of available knowledge, as opposed to superstitions, traditions, prejudices, random improvisation, or personal whim⁴⁴.

The need for a critical thinking approach is even more pressing in «first-rate» institutions and colleges, where it is quite common to get connected and to use the new media and technologies.

The faculty have recourse to the new technologies for their research, and for the preparation and presentation of their lectures. Most libraries (60 to 80%; IFLA World Report, 2010) have access to the internet and to online databases. Students use the internet both for their studies, for research, for blogging, and for communicating through Facebook. Mobile phones and laptops are familiar sights in schools and campuses.

⁴⁴- Arab Knowledge Report 2009, p. 97- 98.

This picture, however, has many gaps. No exact information is available about access, the extent and nature of use of these technologies either in classrooms, or on campuses. We do not know whether they are used for studies or for leisure, and in what language. Data about the users' needs and libraries' access to online databases are not available.

Likewise, the impact of digital information on the methods and quality of learning, on students' motivation, and on the faculty and students' relationships, needs to be studied. The ability and the degree of the use of the new technologies by the faculty, by the students, and by the staff in the different institutions is not known.

The International Federation of Library Associations' (IFLA) World Report provides data about libraries, the use of information, the use of the internet, freedom of access to information and freedom of expression, the digital divide, etc. Morocco contributed to this Report for the first time in 2010. The problem is, however, that too many questions of the report remain unanswered.

In the absence of a systematic collection of reliable and precise information about the content, access and use of the new technologies in higher education, an overall coherent vision, planning and adequate measures cannot be implemented. A critical thinking approach can be carried out at best in the individual classroom.

Academic Freedom, Transparency and Accountability: Prerequisites for a Critical Thinking Approach

A coherent vision of education and coordination among the faculty, across departments within the same institution, facilitate the implementation and the reinforcement of methods and programmes. Likewise, a critical thinking approach cannot be effective unless it is integrated within a framework which adopts it as a mode of thinking and way of working within the whole institution.

But such a pedagogical decision is the right of the authority responsible for the higher education institutions, considered "first-rate". The director (or head of the institution) has *carte blanche* (Articles 22, 34 and 35 of the law 01-00).

In fact, higher education schools and institutions are run by directors, deputy directors, secretary generals and councils of institutions.

The head (the director) of the institution is selected by a committee appointed by the governmental authority in charge whereas the deputy directors and the secretary general are proposed by the director to the governmental authority in charge.

The members of the council of the institution consist of official members (the director, deputy directors, secretary general), members appointed by the director and representatives of the administration's staff, the full time faculty and the students. The faculty members and the students are a small minority in these councils. The members representing the administration are under the director's pressure since he⁴⁵ is the one who decides on their promotions, bonuses and allowances.

Except for disciplinary measures related to students, the council of the institution has only a consultative power.

The committees emanating from the council of the institution are small ones (not exceeding 6 persons) and the director has the right to appoint to these committees anyone he judges capable of «illuminating» the others by their knowledge or savoir-faire.

The council of the institution, then, not only has no decisional power, but its very make up can be dictated by the director of the institution. The purpose of the council seems to be that of giving the illusion of the existence of elections and representativity of the different actors involved in education within a given institution. The council's meetings may be a real farce. The director has the right to lead the dance alone if he wants to.

The director has also the power to take any decision related to the budget allocation, to courses, and to the recruitment of administrative staff and the part time faculty recruitment. The full time faculty recruitment is usually done by a committee. The director appoints the members of the committee and can invite external members he considers able to help in the selection of the candidates.

45- «Her» does not apply here as the overwhelming majority (if not all) of these officials are men.

The scientific commission which decides the advancement and tenure and discipline of the faculty is made up of members nominated by the director and elected members. The parity between the nominated and the appointed members has to be respected. In case of disagreement, the director has the right to decide on the issue.

The faculty who have been enjoying total (sometimes excessive) freedom to run their classes, are being put under the control of the director. The academic freedom is being eroded, and with it the quality of education, innovation and creation.

The director also negotiates and decides on agreements and conventions of cooperation with national and international bodies. He provides short term courses, training and services for external organisms and administrations in exchange of payment. He is also the one to decide on the faculty or administrative staff to participate in or benefit from these agreements. The rest of the faculty or the institution's staff may not even be aware of the existence of such agreements. Alliances can be made at the expense of collegial work, academic collaboration, and quality enhancement.

Accordingly, the question to be raised is about the prudence of granting all the power of decision in an institution of higher education to a single person who does not have to demonstrate any scientific or pedagogical competencies. The selection of a director (especially of an institution not belonging to a university) relies on a project (which may be prepared for him by other people) and the views of appointees of the administration (Article 33, Law 01-00). It is possible that partisan considerations are behind inappropriate choices.

In such an environment, where decisions are taken in a top- down manner, where transparency and accountability are not of the agenda of the system, the product is a deep malaise with dire consequences.

It is hard to imagine how a critical thinking approach can be implemented in these circumstances. The approach is not a simple method to be applied in the classroom, but a mode of thinking and being, based on rationality, ethics, equity and fair-mindedness.

Faculty Education and Development

One of the key elements of any successful educational system is the teaching staff. They are recruited on the basis of the merit of their academic qualifications; they receive pre-service and in-service training, closely collaborate with their colleagues, and share and discuss academic knowledge and teaching experience. They are motivated and committed to teaching (OECD, 2010).

In contrast, higher education in the Arab World is characterised by high student-teacher ratios, and crowded classes which curb the interaction between the faculty and the students; heavy teaching loads, little time for scholastic research or activities which can enrich courses and advance creativity and innovation, scarcity of “fully-fledged” professors, high ratios of part time instructors who lack time and availability for students, and faculty inappropriate qualifications⁴⁶.

In addition to this, Moroccan higher education presents a lack in regular and widespread programmes for advancing the faculty’s teaching methods and abilities. It is the practice of non-stop teaching which prevails in Morocco. It is common for many faculty members to spend their life teaching without ever having the opportunity to mark a pause in order to renew their knowledge and learning outcomes. It goes without saying that the role of the faculty, the quality of education provided and its place in society are influenced negatively.

The next issue, then, is related to the faculty’s consent and capacity to implement a critical thinking approach in a Moroccan higher education context which has no requirements and no opportunities for professional development and training.

In fact, it is usually assumed that people who have developed expertise in particular domains are able to perceive patterns, relationships, inconsistencies and underlying meanings of that domain.

The faculty are assumed to be experts in their fields of study. They are

⁴⁶– Arab Knowledge Report 2009, p.114.

capable of understanding their subjects, the principles, the logic and mechanisms utilised in that field. They are also supposed to be capable of imparting their knowledge to their students.

Research has, however, revealed that «though experts know their disciplines thoroughly, this does not guarantee that they are able to teach others»⁴⁷. In any case, reforms require new knowledge, competencies and training.

In Morocco, despite a recognition of the need to adapt to the advent of new technologies, change is mainly thought of in terms of the material utilization of these technologies: laptops, multimedia and presentation softwares, sparkling programs, and tactile screens, at least in «first-rate» higher education institutions.

The traditional vision of education is prevailing; learning still consists of «silently» copying down contents of lessons projected on a screen, rote memorising them and regurgitating them during the examination. Screens replace the faculty's dictation, with the difference that they may end up with a power or mechanical failure.

The faculty need to develop not only their research ability and deep understanding of their subject matter and its structure, but also their pedagogical abilities, knowledge about theories and strategies of learning, learners' environment, beliefs, prior knowledge and attitudes towards their learning and subject of learning.

«If teachers are to prepare an ever more diverse group of students for much more challenging work -- for framing problems; finding, integrating and synthesizing information; creating new solutions; learning on their own; and working cooperatively-- they will need substantially more knowledge and radically different skills than most now have and most schools of education now develop»⁴⁸.

The goals of teaching have dramatically changed and so should contents, methods and modes of assessment. The faculty should be provided with the opportunity to develop professionally at a regular and sustained pace.

47- Bransford, D. J. et al, 2000. p. 31

48- Darling-Hammond, 1997: 154, quoted in Bransford, D.J. et al, 2000: 190.

Conclusion

The new technologies have resulted in dramatic changes and a continuous flow of information and messages produced by the new media. To face these overwhelming transformations and participate actively in a media and technologies saturated world, citizens should cultivate some key competencies to better understand, analyse, and make appropriate decisions. Education, and higher education in particular, can meet this objective by embracing a critical thinking approach.

A critical thinking approach does not consist only of skills to be acquired in a mechanical manner. It is a mode of thinking and being which relies on elements of reasoning (purpose, inquiry, information, analysis, inference, interpretation, implications and assumptions), on intellectual standards (e.g. accuracy, clarity, relevance, logical sufficiency, depth, etc.), on intellectual traits (e.g. ethical behaviour, autonomy, fair-mindedness, courage, perseverance, etc.), and on the ability to know and self-regulate one's knowledge and abilities.

To be implemented successfully in the Moroccan context, this approach should be integrated within the framework of a coherent and consistent reform. Coherence and consistency are achieved through close cooperation among all the actors involved (governing authorities, institutions, faculty, and students). Information about the media and the new technologies situation in the country, curricular and modes of assessments changes, and accountability, transparency, decision sharing, rational allocation of resources and development of the faculty are the main challenges.

Bibliographie sélective

Savoirs scolaires

1. AÏT ABDELMALEK, Ali

Edgar Morin, sociologue de la complexité : une méthode pour dégager de nouveaux savoirs / Ali Aït Abdelmalek ; [préf. d'Edgar Morin]. Rennes : Apogée, 2010. 1 vol. (159 p.)

2. Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire

Université, quel avenir? : propositions pour penser une réforme / Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire ; coord. par Alfredo Pena-Vega et Edgar Morin. Paris: Editions Charles Léopold Mayer, 2003. 115 p.

3. ASTOLFI, Jean-Pierre

L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs / Jean-Pierre Astolfi. 9e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édi., 2010. 1 vol. (205 p.)

4. BALEKE, Stanislas

Une pédagogie pour le développement social : de la transmission à la communication des savoirs. Paris : L'Harmattan, 2011.

5. BEACCO, Jean-Claude

La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires / Jean-Claude Beacco. Paris : Didier, 2010. 1 vol. (271 p.)

6. BERTUCCI, Marie-Madeleine

Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue / sous la direction de Marie-Madeleine Bertucci, Isabelle Boyer. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (207 p.)

7. CELLIER, Hervé

La démocratie d'apprentissage / Hervé Cellier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (143 p.)

8. CHIKHI, Beïda (1943-....)

Maghreb en textes : écriture, histoire, savoirs et symboliques : essai sur l'épreuve de modernité dans la littérature de langue française / Beïda Chikhi. Paris: L'Harmattan, cop. 1996.

9. CIURANA, Emilio-Roger

Eduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines / Edgar Morin, Emilio-Roger Ciurana, Raul Domingo Motta ; textes espagnols trad. par Edwige Cohen. Paris: Editions Balland, 2003.

10. COUTURE, Marc

Propriété intellectuelle et université : entre la libre circulation des idées et la privatisation des savoirs. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010.

11. DEVELAY, Michel

Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance/ Jacques Lévine, Michel Develay. Paris: ESF éditeur, 2003. 125 p.

12. Evaluation des apprentissages de la géographie à l'université /coordonné par Mohamed El Assaad. Casablanca : Faculté des lettres et des sciences humaines, 2010. 1 vol. (164 p.)

13. FONTENEAU, Virginie

Espaces de l'enseignement scientifique et technique : acteurs, savoirs et institutions. XVII^e-XX^e siècles. Paris : Editions Hermann, 2011.

14. FOURNIER, Martine

Eduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation / sous la direction de et préface Martine Fournier. Nouv. éd. Auxerre : Sciences humaines éditions, 2011. 1 vol. (477 p.)

15. HASSANI IDRISSE, Mostafa

Pensée historienne et apprentissage de l'histoire / Mostafa Hassani Idrissi ; préf. de Henri Moniot. Paris: L'Harmattan, 2005. 325 p.

16. HASSANI IDRISSE, Mostafa

Visions du passé et fonctions idéologiques dans l'enseignement contemporain de l'histoire au Maroc / Mostafa Hassani-Idrissi. [S.l.]: [s.n.]. 197 p.

17. JELLAB, Aziz 1966-....

Débuter dans l'enseignement secondaire : quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ? / Aziz Jellab. Paris: L'Harmattan, 2006. 280 p.

18. Le Défi du XXI^e siècle : relier les connaissances : actes / des journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris du 16 au 24 mars 1998. Paris: Seuil, 1999. 472 p.

19. LECLERC-OLIVE, Michèle

Les mondes universitaires face au marché : circulation des savoirs et pratiques des acteurs. Paris : Karthala, 2011.

20. Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs / Elisabeth Bautier, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu... [et al.] ; présentation et choix de textes par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail. Paris : La Dispute, 2007. 1 vol. (329 p.)

21. Le fait religieux et son enseignement : des expériences aux modèles / organisé par l'Université de Fribourg Suisse ; l'Université de Neuchâtel; édition de François-Xavier Amherdt, Félix Moser, Anand Nayak, Paul Philibert; avec la collaboration de Patrizia Conforti et Françoise Surdez. Fribourg (Suisse) : Academic Press Fribourg, 2010. 366 p.

22. Morin, Edgar (1921-....)

La Tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée / Edgar Morin. Paris: Seuil, 1999. 154 p.

23. QUINN, Jocey

Education and culture. London : Routledge, 2010.

24. ROEGIERS, Xavier

Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action / Xavier Roegiers ; avec la collaboration des experts du BIEF ; préface Marguerite Altet. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (304 p.)

25. Savoirs historiques au Maghreb : construction et usages / coord. Sami Bargaoui et Hassan Remaoun. Oran: Editions CRASC, 2006. 1 vol. (310 p.)

26. Savoirs, insertion et globalisation : vu du Maghreb / sous la dir. de Etienne Gérard. Paris: Publisud, 2006. 403 p.

27. Sensevy, Gérard

Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique / Gérard Sensevy. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (450 p.)

Parutions récentes

1. «To serve a larger purpose» : engagement for democracy and the transformation of higher education / edited by John Saltmarsh and Matthew Hartley. Philadelphia: Temple University Press, 2011.

2.ALLEN, Martin,

Lost generation ? : new strategies for youth and education / Martin Allen and Patrick Ainley. London ; New York, NY : Continuum, 2010. vi, 186 p.

3.ANDREWS, Richard,

Argumentation in higher education / Richard Andrews. New York : Routledge, 2010. 233 p..

4. Apprendre en classe d'immersion : quels concepts ? quelle théorie ? / sous la dir. de Rita Carol. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (209 p.)

5. Arthur, James. : Education, politics and religion: reconciling the civil and the sacred in education / James Arthur, Liam Gearon and Alan Sears. London ; New York : Routledge, 2010. 167 p.

6. Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (France). Colloque scientifique (06 ; 2009 ; Lyon, France)

Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire? : [actes du sixième Colloque scientifique, 21 novembre 2009, ENS Lyon] / [organisé par l'] Afpée ; Sylvain Broccolichi, Emmanuelle Canut, Anne-Marie Chartier... [et al.]. Lyon : Aléas, 2010. 1 vol. (160 p.)

7. AUGÉ, François

L'école est finie. Paris : L'Harmattan, 2011.

8. AUZOU, Martine

L'école comme société sans exclusion. Lyon : Parangon, 2010.

9. AYRAL, Sylvie

La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège / Sylvie Ayrat; préface Jack Lang; postface Daniel Welzer-Lang. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (XIII-204 p.)

10. BAHLOUL, Mourad

Besoin de soumettre et désir d'enseigner : étude sur l'autorité pédagogique à l'école tunisienne. Tunis : Med Ali éditions, 2010.

11. BALEKE, Stanislas

Education, démocratie et développement : une pédagogie pour aujourd'hui en

Afrique/ Stanislas Baleke ; préf. de Jean-Dominique Durand. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (222 p.)

12. BALLANTINE, Jeanne H.
The sociology of education : a systematic analysis / Jeanne H. Ballantine, Floyd M. Hammack. Boston : Prentice Hall, 2011.

13. BAQUE, Pierre
40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école, 1967-2007. Paris : L'Harmattan, 2011.

14. BARRY, Valérie
Dialectiser la recherche et l'action : pour une école de la diversité / Valérie Barry. Paris : L'Harmattan, cop. 2010. 1 vol. 150 p.

15. BEN AYED, Choukri
Ecole, les pièges de la concurrence : comprendre le déclin de l'école française. Paris: La Découverte, 2010. 300 p.

16. BEN HENDA, Mokhtar
TIC et éducation en Afrique : applications, recherche et perspectives. Paris : L'Harmattan, 2011.

17. BENNOUR, Chaker
Enseignement de la neurobiologie en Tunisie et en France : entre le contenu du manuel scolaire et les conceptions des apprenants, quels rapports ?. Paris : Editions universitaires européennes, 2010.

18. BERCHOUD, Marie-Josèphe
Elèves en difficulté à l'école primaire : à la croisée des chemins. Lyon : Chronique sociale, 2010.

19. Bernard, Pierre-Yves
Le décrochage scolaire / Pierre-Yves Bernard. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (128 p.)

20. Berthelot, Reine
Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner?. Paris : L'Harmattan, 2011.

21. BERTHIER, Jean-Luc
Cadres scolaires : former, se former / Jean-Luc Berthier. Paris : Berger-Levrault, 2010. 1 vol. (300 p.)

22. BIER, Bernard
Mutations territoriales et éducation : de la forme scolaire vers la forme éducative? / Bernard Bier, André Chambon, Jean-Manuel de Queiroz. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (228 p.)

23. BIER, Bernard
Politiques de jeunesse et politiques éducatives : citoyenneté, éducation, altérité / Bernard Bier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (270 p.)

24. BLAYA, Catherine
Décrochages scolaires : l'école en difficulté / Catherine Blaya. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (200 p.)

25. BLOCH, Daniel
Ecole et démocratie : pour remettre en route l'ascenseur économique et social / Daniel Bloch. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2010. 1 vol. (128 p.)
26. BOQUILLON, Anne-Carole
L'éducation et la société : relations complémentaires ou conflictuelles ?. Sarrebruck: Editions universitaires européennes, 2011.
27. BORÉ, Catherine
Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire / Catherine Boré ; préf. de Frédéric François. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (292 p.)
28. BOUKHSSIMI, Driss
Manifeste pour une école compétente. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011
29. BOUMARD, Patrick
Des ethnologues à l'école / Patrick Boumard; préface Pascal Dibie. Paris : Téraèdre, 2011. 1 vol. (237 p.)
30. BOURHIS, Véronique
Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux. Paris : Hachette Education, 2010. 256 p.
31. BROCK, Colin.
Education as a global concern / Colin Brock. London ; New York : Continuum, 2011. 164 p.
32. BUTTNER, Yann
Le droit de la vie scolaire : écoles, collèges, lycées / Yann Buttner, André Maurin. 5e éd. Paris : Dalloz, 2010. 1 vol. (LII-570 p.)
33. CALOSCI, Alain
Education et identité : de Piaget à Spinoza. Paris : L'Harmattan, 2011.
34. CARECCHIO, Françoise
La culture des jeux, une poétique enfantine : la socialisation des jeunes enfants en milieu scolaire. Paris : L'Harmattan, 2011.
35. CATARSI, Enzo
Les formations et les recherches en éducation familiale. Paris : L'Harmattan, 2011.
36. CELLIER, Hervé
La démocratie d'apprentissage / Hervé Cellier. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (143 p.)
37. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale / Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris : OCDE, 2010. 1 vol. (245 p.)
38. CHABANNE, Jean-Charles
La régulation des apprentissages dans la classe de français : quelle improvisation professionnelle? / Jean-Charles Chabanne, Olivier Dezutter. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (160 p.)

39. CHAPOULIE, Jean-Michel

L'Ecole d'Etat conquiert la France : deux siècles de politique scolaire / Jean-Michel Chapoulie. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (614 p.)

40. CHARTIER, Emile

L'instituteur et le sorbonagre : 50 propos sur l'école de la République. Paris: Mille et une nuits, 2011.

41. CHOMSKY, Noam

Pour une éducation humaniste / Noam Chomsky ; traduit de l'anglais par Myriam Dennehy ; Suivi d'un Entretien avec Normand Baillargeon. Paris : Herne, 2010. 1 vol. (87 p.)

42. CHOPIN, Marie-Pierre

Le temps de l'enseignement : l'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe / Marie-Pierre Chopin. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. 1 vol. (185 p.)

43. Cliniques actuelles de l'accompagnement / ouvrage sous la dir. de Mireille Cifali, Michelle Bourassa et Mariette Théberge. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (208 p.)

44. Collaboration in education / edited by Judith J. Slater and Ruth Ravid. New York: Routledge, 2010. xii, 232 p.

45. Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation / sous la direction de Miao Lin-Zucker, Elli Suzuki, Nozomi Takahashi, Pierre Martinez; avant-propos Pierre Martinez; postface Michel Mevlut Bozdémir. Paris : Ed. des Archives contemporaines, 2011. 1 vol. (181 p.)

46. CONNAC, Sylvain

Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école / Sylvain Connac. Edition: 2^e éd. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (334 p.)

47. Constructing inequality in multilingual classrooms / [edited] by Luisa Martín Rojo. Berlin ; New York : De Gruyter Mouton, 2010. 422 p.

48. CORMIER, Philippe

Elèves en difficulté : le livre-je des aides spécialisées à l'école. Paris : L'Harmattan, 2011.

49. CÔTÉ, James E.

Lowering higher education : the rise of corporate universities and the fall of liberal education / James E. Côté and Anton L. Allahar. Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press, 2011. vii, 243 p.

50. CZERNIAWSKI, Gerry.

Emerging teachers and globalisation / Gerry Czerniawski. New York : Routledge, 2011. xvi, 199 p.

51. Debating moral education : rethinking the role of the modern university / edited by Elizabeth Kiss and J. Peter Euben. Durham : Duke University Press, 2010. xiv, 347 p.

52. DEL REY, Angélique

A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant / Angélique del Rey. Paris : La Découverte, 2010. 1 vol. (286 p.)

53. DELAY, Christophe

Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale / Christophe Delay. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011. 1 vol. (350 p.)

54. DELEON, Abraham P.

Critical theories, radical pedagogies, and social education : new perspectives for social studies education. Leiden : Sense Publishers, 2010.

55. DENDANI, Mohamed

La gestion du travail scolaire : étude auprès de lycéens et d'étudiants / Mohamed Dendani. Paris : L'Harmattan, cop. 2010. 1 vol. (180 p.)

56. Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire / sous la direction de Nathalie S. Trépanier et Mélanie Paré. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010. 1 vol. (XX-363 p.)

57. DESCOINGS, Richard

Un lycée pavé de bonnes intentions : Education nationale : vérités et tabous. Paris : R. Laffont, 2010.

58. Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation / sous la direction de Violaine Bigot, Lucile Cadet. Paris : Riveneuve, 2011. 1 vol.

59. DOLZ, Joaquim

Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative / Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz ; avec la collab. de Sandrine Aeby Daghé, Daniel Bain, Sandra Canelas-Trevi... [et al.]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (453 p.)

60. DOMENECH FRANCESCH, Joan

L'éducation lente / Joan Domenech Francesch; préface Jean-Pierre Lepri. Lyon : Chronique sociale, 2011.

61. DONN, Gari

Globalisation and higher education in the Arab Gulf states. London : Symposium Books, 2010.

62. DORHMI, Samir

Higher education reform in Morocco. Berlin : Lambert Academic Publishing, 2010.

63. DOUDJIDINGAO, Antoine

Education et croissance en Afrique : une analyse comparative des pays anglophones, francophones et maghrébins. Paris : L'Harmattan, 2011.

64. DRAELANTS, Hugues

L'identité des établissements scolaires / Hugues Draelants, Xavier Dumay. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (180 p.)

65. DUBET, François (1946-....)
Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale / François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Veretout. Paris : Ed. Seuil, 2010. 1 vol. (211 p.)
66. Ecole, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales / Régis Malet. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (264 p.)
67. Education, professionalization and social representations : on the transformation of social knowledge / edited by Mohamed Chaib, Berth Danermark, and Staffan Selander ; with a foreword by Denise Jodelet. New York : Routledge, 2011. xxiv, 252 p.
68. Eduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation / sous la direction de et préface Martine Fournier. Edition: Nouv. éd. Auxerre : Sciences humaines éditions, 2011. 1 vol. (477 p.)
69. Empowering women in higher education and student affairs : theory, research, narratives, and practice from feminist perspectives / edited by Penny A. Pasque and Shelley Errington Nicholson ; foreword by Linda J. Sax. Sterling, Va. : Stylus Pub., c2011.
70. En attendant la réforme : disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République / sous la direction de Renaud d'Enfert et Pierre Kahn. 1 vol. (216 p.)
71. Enseigner les faits religieux en classe de français : état des lieux, paradoxes et perspectives / dirigé par Anne-Raymonde de Beaudrap; avec la collaboration de Marie Bourgeon, Michel Clénet, Martine Dordain et al.; préface de Lélia Le Bras. Lyon : INRP, 2010. 244 p.
72. Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance / sous la direction de Joëlle Aden, Trevor Grimshaw, Hermine Penz. Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2011. 1 vol. (360 p.)
73. Enseigner les structures langagières en FLE / [sous la dir. de] Olga Galatanu, Michel Pierrard, Dan Van Raemdonck... [et al.]. Bruxelles : PIE-Peter Lang, 2010. Bruxelles ; New York : P.I.E. Peter Lang, 2010. 1 vol. (300 p.)
74. Erneling, Christina E., 1951-
Towards discursive education : philosophy, technology and modern education / Christina E. Erneling. New York : Cambridge University Press, 2010.
75. Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés / édition Marco G. P. Hessels, Christine Hessels-Schlatter. Berne : P. Lang, 2010. 1 vol. (206 p.)
76. Famille et impératif scolaire / dirigé par Marie-France Lange, Marc Pilon. Paris : Maison des sciences de l'homme, 2010. 283 p.
77. Farr, Marcia E.
Ethnolinguistic diversity and education . London : Routledge, 2010
78. Fédération des œuvres éducatives et vacances de l'Education nationale (France)
Eduquer par la diversité en Europe : expérimentations croisées dans huit pays d'Europe/ Fédération des œuvres éducatives et vacances de l'Education nationale,

FOEVEN; coordonné par Marie-Anne Hugon, Geneviève Pezeu et Véronique Bordes.
Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (277 p.)

79. FENWICK, Tara J.

Actor-network theory in education / Tara Fenwick and Richard Edwards. Edition:
1st ed. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York : Routledge, 2010. xi, 187 p.

80. FILLIOT, Philippe

Entre éducation et spiritualité / Philippe Filliot. Paris : Desclée De Brouwer, 2011.
1 vol.

81. Formation linguistique en contextes d'insertion : compétences, posture,
professionnalité / sous la direction d'Aude Bretegnier. Berne : P. Lang, 2011. 1 vol.
(IX-278 p.)

82. Former les hommes et les citoyens : textes sur l'école et l'éducation de 1825 à
1880 / édition de Michel Cordillot. Paris : Ed. de Paris, 2010. 224 p.

83. FOTSO, François

Réussir sa classe en Afrique / François Fotso. Edition: Ed. revue et augmentée.
Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (115 p.)

84. FRACKOWIAK, Pierre

La place de l'élève à l'école. Paris : Chronique sociale, 2011.

85. France. Haut conseil à l'intégration

Les défis de l'intégration à l'école : recommandations relatives à l'expression
religieuse dans les espaces publics de la République / France. Haut conseil à
l'intégration; avant-propos Patrick Gaubert. Paris : Ed. des Journaux officiels, 2011.
1 vol. (177 p.)

86. GAILLARD, Joël

Comprendre la réclusion scolaire : comment les élèves de lycée professionnel
s'isolent. Paris : L'Harmattan, 2010

87. GHOUATI, Ahmed

Ecole et imaginaire dans l'Algérie coloniale. Paris : L'Harmattan, 2010

88. GHOUATI, Ahmed

Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb. Paris : L'Harmattan,
2011

89. GROUX, Dominique

Violence à l'école : recherches et interventions. Paris : L'Harmattan, 2011

90. GUMBEL, Peter

On achève bien les écoliers : essai / Peter Gumbel. Paris : Grasset, 2010. 1 vol. (168 p.)

91. Handbook of research in the social foundations of education / edited by Steven
E. Tozer, Bernardo P. Gallegos, and Annette M. Henry ; with section editors, Mary
Bushnell Greiner and Paula Groves Price. New York : Routledge, 2011. xiv, 732 p.

92. HAROUCHI, Abderrahim 1944-

Pour un enseignement efficace : l'approche par compétences : guide à l'usage des

enseignants et des formateurs / Abderahim Harouchi. Casablanca : Le Fennec, 2010
1 vol. (411 p.)

93. HASSIM, Eeqbal.

Elementary education and motivation in Islam : perspectives of medieval Muslim scholars, 750-1400 CE / by Eeqbal Hassim. Amherst, NY : Cambria Press, c2010.

94. HENRI-PANABIÈRE, Gaële

Des «héritiers» en échec scolaire / Gaële Henri-Panabière. Paris : La Dispute, cop. 2010. 1 vol. (189 p.)

95. HESS, Frederick M.

The same thing over and over : how school reformers get stuck in yesterday's ideas/ Frederick M. Hess. Cambridge : Harvard University Press, 2010.

96. Higher education and democracy : essays on service-learning and civic engagement/ John Saltmarsh and Edward Zlotkowski, [editors]. Philadelphia : Temple University Press, c2011.

97. Humanistic critique of education : teaching and learning as symbolic action / edited by Peter M. Smudde. West Lafayette, Ind. : Parlor Press, c2010. xix, 248 p.

98. Inégalités de traitement selon l'origine dans l'orientation et les parcours scolaires/ Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité; Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances. Paris : Documentation française, 2011. 1 vol. (350 p.)

99. International Congress on Education of the Deaf (21st : 2010 : Vancouver, B.C.)

Partners in education : issues and trends from the 21st International Congress on the Education of the Deaf / Donald F. Moores, editor. Washington, D.C. : Gallaudet University Press, c2011.

100. International perspectives on the goals of universal basic and secondary education/ edited by Joel E. Cohen and Martin B. Malin. New York : Routledge, 2010. xiv, 305 p.

101. Janner-Raimondi, Martine

Surgissements démocratiques à l'école primaire : analyse de conseils d'élèves. Paris : L'Harmattan, 2010

102. JELLAB, Aziz

Les étudiants en quête d'université : une expérience scolaire sous tensions. Paris : L'Harmattan, 2011

103. JNO-Baptiste, Paulette Durizot

La diversité culturelle à l'école en outre-mer : les leçons post-coloniales de l'humanisme. Paris : L'Harmattan, 2010.

104. JONNAERT, Philippe

Situations et programmes de formation / Philippe Jonnaert. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (120 p.)

105. Just schools : pursuing equality in societies of difference / Martha Minow, Richard A. Shweder, and Hazel Rose Markus, editors. New York, N.Y. : Russell Sage Foundation, c2010. 300 p.

106. KANE, Jean, 1952-
Social class, gender and exclusion from school / Jean Kane. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2011. 153 p.
107. KAZEPIDES, Tasos
Education as dialogue : its prerequisites and its enemies. Toronto : McGill-Queen's University Press, 2011.
108. KELLY, Patricia
Towards globo sapiens : transforming learners in higher education. Leiden: Sense Publishers, 2010.
109. KHALDI, Eddy
Requiem pour l'école publique. Paris : Demopolis, 2010. 224 p.
110. KOUKOUNGNON, Aka Flaubert
Guerre et éducation en Afrique : une analyse systémique de l'éducation en crise et perspectives / Aka Flaubert Koukoungnon. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (207 p.)
111. La place des arts dans l'enseignement / dirigé par Jean-Miguel Pire; Ministère de la culture et de la communication. Paris : Documentation française, 2010
112. L'accompagnement dans le champ professionnel / [Maela Paul ; Jean-Pierre Boutinet, éditorial]. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (216 p.)
113. LAHLOU, Loubna
La longue marche du dispositif éducatif et de l'université au Maroc : de la Quarawiyin à 2009 / Loubna Lahlou. Rabat : Bouregreg, 2010. 1 vol. (214 p.)
114. LAHLOU, Loubna
L'enseignement universitaire court au Maroc, de 1986 à 2009, ou la professionnalisation de l'université / Loubna Lahlou. Rabat : Bouregreg, 2010. 1 vol. (463 p.)
115. L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité / édition de Léopold Paquay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele; préface de Marc Bru. Edition: 2^e éd. Bruxelles : De Boeck, 2010. 300 p.
116. Le travail des limites dans la relation éducative : aide? Guidage? Accompagnement?: analyses de pratiques / sous la dir. de Michel Vial ; [publié par le] Groupe de recherche sur l'étayage en éducation, UMR ADEF P, Aix-Marseille 1 Université. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (294 p.)
117. LEBEL, Christine
Régulation et évaluation des compétences en enseignement . Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010
118. L'éducation au développement durable : de l'école au campus / sous la dir. de Marie-Christine Zélem, Odile Blanchard, Didier Lecomte ; préf. de Lucie Sauvé. Paris: L'Harmattan, 2010. 1 vol. (481 p.)
119. L'éducation bilingue en Afrique subsaharienne / sous la direction de Nazam Halaoui; Pierre Balima, Youssouf Haïdara. Paris : Ecriture, 2011. 1 vol. (260 p.)

120. L'enseignement du français en colonies : expériences inaugurales dans l'enseignement primaire / sous la direction de Dalila Morsly. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (270 p.)

121. L'enseignement français en Méditerranée : les missionnaires et l'Alliance israélite / sous la direction de Jérôme Bocquet; préface de Bernard Heyberger. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol.

122. LEROY, Jean-Pierre
Ecole-parents : le merveilleux dialogue de sourds / Jean-Pierre Leroy. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (289 p.)

123. Les 100 mots de l'éducation / sous la direction d'Agnès Henriot-Van Zanten, Patrick Rayou. Paris : PUF, 2011. 1 vol. (128 p.)

124. Les pratiques d'orientation et les parcours scolaires selon le critère du sexe / sous la direction de Françoise Vouillot; Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité. Paris : Documentation française, 2011. 1 vol. (160 p.)

125. L'évaluation dans l'enseignement supérieur en questions : [journée d'études, 30 janvier 2009, Université Paris Ouest Nanterre] / [organisée par le RESUP, Réseau d'études sur l'enseignement supérieur] ; sous la dir. de Marie-Françoise Fave-Bonnet. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol.

126. LEVINSON, Bradley A., 1963-
Beyond critique : rethinking critical social theories and education / Bradley A.U. Levinson with Jacob P.K. Gross ... [et al.]. Boulder, CO : Paradigm Publishers, c2011. xii, 260 p.

127. LORET, Marc
L'échec scolaire : comment l'éviter et le surmonter / Marc Loret. Lausanne: Favre, impr. 2010. 1 vol. (234 p.)

128. LOUIS, Jean-Marc 1950-....
L'élève contre l'école : scolariser les a-scolaires / Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond. Paris : Dunod, 2010. 1 vol. (VI-248 p.)

129. LUTHI, Floriane Grandjean
Le leadership des directions d'établissement scolaire : vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines / Floriane Grandjean Lüthi ; [préf. d'Yves Emery]. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (216 p.)

130. MARANDA, Marie-France
L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2011

131. MARCIANO, Paul
L'accession de l'enfant à la connaissance : compréhension et prise en charge des difficultés scolaires. Paris : L'Harmattan, 2010

132. MARTINI, Evelyne
Notre école a-t-elle un coeur ?. Paris : Bayard, 2011.

133. MATHERON, Yves
Mémoire et étude des mathématiques : une approche didactique à caractère anthropologique / Yves Matheron. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010. 1 vol. (219 p.)
134. MATON, Karl
Knowledge and knowers : towards a realist sociology of education. London : Routledge, 2010.
135. MAUREL, Christian
Education populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation/ Christian Maurel. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (241 p.)
136. MEIRIEU, Philippe (1949-....)
L'école et son miroir : regards croisés sur l'école d'hier et d'aujourd'hui / Philippe Meirieu, Jean-Bertrand Pontalis. Paris : Jacob-Duvernét, 2011. 1 vol. (144 p.)
137. Memory and pedagogy / edited by Claudia Mitchell ... [et al.]. New York : Routledge, 2011.
138. METIDJA, Bachir (1951-....)
Langues et cultures d'origine en France : expérience d'enseignement de l'arabe en région parisienne / Bachir Metidja. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (115 p.)
139. MILOT, Micheline
L'école et la diversité. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2010.
140. MIREL, Jeffrey, 1948-
Patriotic pluralism : Americanization education and European immigrants / Jeffrey E. Mirel. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 2010.
141. MONTESSORI, Maria 1870-1952
Education pour un monde nouveau / Maria Montessori ; traduction de Jacqueline Oudin Paris : Desclée De Brouwer, 2010. 1 vol. (144 p.)
142. Moral problems in higher education / edited by Steven M. Cahn. Philadelphia : Temple University Press, c2011.
143. Moreau, Didier
Education et théorie morale / Didier Moreau. Paris : Vrin, 2011. 1 vol. (320 p.)
144. NAIT BELAID, Youssef
Education et ouverture internationale : comment intégrer l'ouverture internationale dans les projets d'éducation et de formation. Marrakech : AFAQ, 2011 241 p.
145. NGUYEN, Long V.
Technology, culture, and language education. Berlin : VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft, 2010.
146. OCDE
Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances/ Organisation de coopération et de développement économiques Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Volume 1. Paris : OCDE, 2010 1 vol. (123 p.)

147. Où va l'éducation entre public et privé ? / sous la direction de Yves Dutercq.
Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (200 p.)
148. OXENHAM, John
Programmes d'alphabétisation efficaces : le choix des décideurs / John Oxenham;
[publié par l'] Institut international de planification de l'éducation. Paris : Unesco,
2010. 1 vol. (160 p.)
149. PAIN, Jacques
Mondialisation : l'éducation fera la différence / Jacques Pain. Turquant (Maine-et-Loire) : Mens Sana, 2011. 1 vol. (240 p.)
150. LANGEVIN Paul et la réforme de l'enseignement / sous la direction de Laurent Guttierrez, Catherine Kounelis. Saint-Martin-d'Hères (Isère) : PUG, 2010. 1 vol. (180 p.)
151. PERRENOUD, Philippe (1944-....)
A quoi doit former l'école ? : le curriculum de l'éducation fondamentale revisité / Philippe Perrenoud. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2011. 1 vol. (224 p.)
152. PETERSON, Paul E.
Saving schools : from Horace Mann to virtual learning / Paul E. Peterson. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press, 2010.
153. Philosophy of education in the era of globalization / edited by Yvonne Raley and Gerhard Preyer. New York : Routledge, 2010. viii, 238 p.
154. Pratique de la gestion matérielle d'un établissement public local d'enseignement / Jean Gavard, Philippe Gazeilles, Daniel Maslanka, Jacques Stirnemann. 3^e éd. Paris : Berger-Levrault, 2011. 1 vol. (519 p.)
155. Pratiques de classe et pédagogie de l'intégration / dirigé par Xavier Roegiers. Bruxelles : De Boeck, 2010. 368 p.
156. PULL, John
Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ? / John Pull. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (283 p.)
157. RALLE, Paul
Gestes sociaux à l'école. Paris : L'Harmattan, 2010.
158. Recherche comparative en éducation : approches et méthodes / Mark Bray, Bob Adamson, Mark Mason. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (406 p.)
159. REY, Bernard
Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes / Bernard Rey, Michel Staszewski. [Nouvelle édition revue et enrichie]. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (290 p.)
160. REY, Dominique (1952-....)
Urgence éducative : l'école catholique en débat / Mgr Dominique Rey. Paris : Salvator, 2010. 1 vol. (223 p.)
161. RICH, Joël
Les nouveaux directeurs d'école : repenser l'encadrement des établissements scolaires/ Joël Rich ; préf. d'Alain Baudrit. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (169 p.)

162. RICHARDSON, John G.
Comparing special education : origins to contemporary paradoxes / John G. Richardson and Justin J. W. Powell. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 2011.
163. RICHOUZ, Jean-Claude
Gestion de classes et d'élèves difficiles. Lausanne (Suisse) : Favre, 2010. 447 p.
164. RIMET-MEILLE, Jacqueline
Enseigner, une profession à cultiver : la part du chef d'établissement / Jacqueline Rimet-Meille, Colette Paillole ; [préf. de Maurice Niveau]. Lyon : Chronique sociale, 2010. 1 vol. (158 p.)
165. RIZVI, Fazal
Globalization and education. London : Routledge, 2011.
166. RIZZI, Felice
L'implication parentale au sein de l'école : une approche innovante pour une éducation de qualité. Paris : L'Harmattan, 2011.
167. BRUNO, Robbes
L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer/ Bruno Robbes. Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) : ESF éditeur, 2010. 1 vol. (265 p.)
168. ROEGIERS, Xavier
La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés / Xavier Roegiers. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (345 p.)
169. ROEGIERS, Xavier
Des situations pour intégrer les acquis scolaires / Xavier Roegiers; préface Michel Develay. Edition: 3e éd. Bruxelles : De Boeck, 2011. 1 vol. (276 p.)
170. ROTH, Klas
Education in the era of globalization. Leiden : Springer, 2010.
171. ROTTIER, Eric
Les conseils et comités de l'administration scolaire et universitaire : pour un statut des organes collectifs. Sarrebruck : Editions universitaires européennes 2010.
172. ROUSSEAU, Nadia
La pédagogie de l'inclusion scolaire. 2^e éd. augm. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010.
173. ROUXEL, Annie
Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2010.
174. ROY, Jacques
Quête identitaire et réussite scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011.
175. SCHUTZ, Aaron.
Social class, social action, and education : the failure of progressive democracy / Aaron Schutz. Edition: 1st ed. New York : Palgrave Macmillan, 2010. 269 p.
176. Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques / sous la direction de Bruno Egrou. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais, 2011.

177. SHIPWAY, Brad.
A critical realist perspective of education / by Brad Shipway. New York : Routledge, 2011.
178. SIROUX, Jean-Louis
La fabrication de l'élite : langage et socialisation scolaire / Jean-Louis Siroux. Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia-Bruylant, 2011. 1 vol. (350 p.)
179. Société civile et éducation : le partenariat à l'épreuve du terrain / Pierre Petit (dir.). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, 2010. 1 vol. (224 p.)
180. STERNBERG, Robert J.
College admissions for the 21st century / Robert J. Sternberg. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, c2010
181. SZEJER, Myriam (1952-....)
Petite école, grande rentrée : l'enfant et la maternelle / Myriam Szejer. Montrouge (Hauts-de-Seine) : Bayard, 2011. 1 vol. (200 p.)
182. TARDIF, Maurice
La division du travail éducatif. Paris : PUF, 2010. 192 p.
183. The moral economy of the madrasa : Islam and education today / edited by Keiko Sakurai and Fariba Adelkhah. Abingdon, Oxon ; New York, N.Y. : Routledge, 2011
184. The Routledge international handbook of the sociology of education / edited by Michael W. Apple, Stephen J. Ball and Luis Armando Gandin. London ; New York : Routledge, 2010. xvii, 423 p.
185. The scholarship of teaching and learning in higher education : contributions of research universities / edited by William E. Becker and Moya L. Andrews. Bloomington: Indiana University Press, 2011. xiv, 338 p.
186. Thinking education through Alain Badiou / edited by Kent den Heyer. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. xii, 115 p.
187. Thobani, Shiraz.
Islam in the school curriculum : symbolic pedagogy and cultural claims / Shiraz Thobani. London ; New York : Continuum International Pub. Group, c2010. 269 p.
188. Toleration, respect and recognition in education / edited by Mitja Sardo . Chichester, West Sussex, UK : Wiley-Blackwell, 2010. 139 p.
189. Trajectories of education in the Arab world : legacies and challenges / edited by Osama Abi-Mershed. New York : Routledge, 2010. xv, 284 p.
190. Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes / sous la dir. de Lise Corriveau, Caroline Letor, Danièle Périsset Bagnoud... [et al.]. Bruxelles : De Boeck, 2010. 1 vol. (198 p.)
191. TRÖHLER, Daniel.
Languages of education : Protestant legacies, national identities, and global aspirations/ Daniel Tröhler. New York, NY : Routledge, 2011.

192. TROUVÉ, Alain
Penser l'élémentaire : la fin du savoir élémentaire à l'école / Alain Trouvé. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (258 p.)
193. Utilisation des technologies pour la recherche en éducation scientifique / sous la dir. de Martin Riopel, Patrice Potvin et Jesus Vazquez-Abad. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2010. 1 vol. (XI-248 p.)
194. VAN ZANTEN, Agnès
La carte scolaire. Paris : Presses universitaires de France, 2010.
195. VITIELLO, Audric
Institution et liberté : l'école et la question du politique / Audric Vitiello. Paris : L'Harmattan, 2010. 1 vol. (467 p.)
196. WISMANN, Heinz
Pour une éducation conséquente. Paris : O. Jacob, 2010. 250 p.
197. BÉNIÈS, Nicolas
Pour une école émancipatrice. Paris : Syllepse, 2012.
198. OZOUF, Mona
Quand les enfants du peuple avaient leur école. Paris : Isoète, 2012.
199. BERDOUZI, Mohamed (1948-2011)
Rénover l'enseignement : de la charte aux actes. La Croisée des chemins, 2012. 1 vol. (170 p.)
200. BADER, Barbara
Education, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2012.
201. LOUDCHER, Jean-François
Education et olympisme en Europe. Paris : Pôle éditorial multimédia de l'UTBM, 2012.
202. SKUTNABB-KANGAS, Tove.
Multilingual education and sustainable diversity work : from periphery to center / Tove Skutnabb-Kangas, Kathleen Heugh.. New York : Routledge, 2012.. xvii, 300 p.
203. CHALMEL, Loïc
Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Paris : L'Harmattan, 2012.
204. TANASEANU-DÖBLER, Ilinca
Religious education in pre-modern Europe. Leiden : Brill, 2012.
205. ZAY, Danielle
L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?. Paris : L'Harmattan, 2012.
206. BATTUT, Jean
Changer l'école pour changer la vie : 1971-1981, François Mitterrand, la gauche et l'éducation. Paris : L'Harmattan, 2012.
207. AVANZINI, Guy
Penser la philosophie de l'éducation : pourquoi ? pour qui ?. Paris : Chronique sociale, 2012.

208. MAVOUANGUI, David
La philosophie de Kant et l'éducation. Paris : L'Harmattan, 2012.
209. BOUGÈS, Louis-Marie
A l'école de l'expérience : autonomie et alternance. Paris : L'Harmattan, 2012.
210. M'BEMBA-NDOUNBA, Gaston
L'école d'expression française en Afrique : histoire inachevée de domination et d'émancipation sociale. Paris : L'Harmattan, 2012.
211. RUOLT, Anne
L'école du dimanche en France au XIXe siècle. Paris : L'Harmattan, 2012.
212. KAMBOUCHNER, Denis
L'école, le numérique et la société qui vient. Paris : Mille et une Nuits, 2012.
213. PERRIGUEY, André
De l'école à l'entreprise : l'apprentissage en question. Paris : L'Harmattan, 2012.
214. MORO, Marie Rose
Enfants de l'immigration, une chance pour l'école / Marie Rose Moro. Montrouge (Hauts-de-Seine) : Bayard, 2012. 1 vol. (200 p.)
215. MÉRY, Stéphane
Excellence sportive et scolarité : de nouveaux enjeux pour l'école primaire. Paris : L'Harmattan, 2012.
216. DAVIET, Emmanuelle
Qui va sauver l'école ?. Paris : ESF Editeur, 2012.
217. CARPENTIER, Claude
La rencontre des cultures : un défi pour l'école. Paris : L'Harmattan, 2012.
218. KAHN, Laurence
Le fil d'Oedipe : recherches sur l'histoire de la formation et de l'enseignement. Paris : PUF, 2012.
219. LAKHLOUFI, Abdellah
Mixité de l'enseignement et pédagogisme : illusions et désillusions. Rabat : Impr. Omnia, 2012.
220. VERAN, Jean-Pierre
De l'emploi du temps aux emplois des temps : vers une approche globale du temps scolaire. Paris : Berger-Levrault, 2012.
221. GLASMAN, Dominique
Internat scolaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2012.
222. FRENAY, Mariane
Former les universitaires en pédagogie. Paris : ENS éditions, 2012.
223. FULCRAND, Jean
Pédagogie, ergonomie, états de conscience. Paris : L'Harmattan, 2012.
224. SOËTARD, Michel
Penser la pédagogie : une théorie de l'action. Paris : L'Harmattan, 2012.

Conditions de publication dans la revue

Procédure d'évaluation des articles

Les articles proposés à la publication dans la revue « **l'Ecole marocaine** » sont soumis pour lecture à des rapporteurs spécialisés, désignés par le comité de rédaction. Sur la base de l'évaluation établie par ces derniers et des résultats de l'examen, par le comité de rédaction, des articles-dont les noms des auteurs auraient été préalablement supprimés-, le directeur de la rédaction fait part à l'auteur de la décision définitive, dans un délai ne dépassant pas les deux mois après la réception du texte.

Rubriques de la revue

La revue « **l'Ecole marocaine** » comprend deux types d'articles :

- **Les études**, publiées dans le cadre d'un dossier thématique dont le thème est annoncé à l'avance, ou celles, envoyées spontanément par leurs auteurs à la revue et qui peuvent faire l'objet d'une publication sous l'une de ses rubriques, en dehors du dossier principal.

La taille de ces articles doit se situer entre 30000 et 40000 caractères, y compris les espaces, les marges, les tableaux, les graphiques, ...

- **Les revues critiques et les comptes rendus** : il s'agit de lectures critiques des nouvelles parutions dans le domaine de spécialisation de la revue ou de commentaires des événements et faits saillants dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ces articles, qui doivent faire entre 10000 et 15000 caractères, y compris les espaces et les marges, peuvent concerner un ou plusieurs ouvrages, ou alors un ou plusieurs numéros d'une revue académique, quelle que soit la langue originale de publication. Ils sont tenus de :

- mettre en exergue la problématique abordée par la revue ou le/les ouvrages objet de la revue critique, en veillant à la rapporter au débat scientifique actuel autour de cette question, aux niveaux national et international ;
- éviter d'exposer de manière factuelle le contenu du texte objet de la recension ;
- employer un titre différent de celui du texte originel.

Langue de publication

La langue principale de publication est l'arabe. Il est cependant possible de soumettre des études rédigées dans des langues étrangères (français, anglais ou espagnol).

Traductions

La revue prend en charge la publication de traductions vers l'arabe de textes théoriques essentiels et fondateurs de son domaine de spécialisation, ainsi que d'études analytiques et critiques qui font état d'expériences importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation, ou encore, de rapports scientifiques internationaux, régionaux ou nationaux susceptibles d'éclairer les chercheurs, les professionnels et les décideurs en matière de politique éducative.

Nature et présentation des textes

Les textes proposés ne doivent pas avoir précédemment fait l'objet d'une publication sur une autre revue ou un site web, ou d'une communication lors d'un colloque.

Les articles doivent parvenir à la revue sous format électronique (Word 2003 / 2007) et être accompagnés de leurs références bibliographiques, libellés ainsi :

Nom de l'auteur (patronyme, suivi du prénom), titre de l'ouvrage ou de l'article (dans ce dernier cas, mettre le titre entre guillemets, suivi du titre de la revue, du numéro et de la date de publication puis du numéro de page. Dans le cas d'un ouvrage, signaler la maison d'édition, le lieu et la date d'édition ainsi que le numéro de page.

Ces références doivent figurer au bas de la page, suivant un ordre séquentiel.

Toute étude doit être accompagnée d'un abstract allant de 6 à 10 lignes, rédigé **dans la même langue et présentant le thème principal traité dans l'étude.**

Chaque article proposé à la publication doit être accompagné d'un aperçu succinct du parcours scientifique et professionnel de son auteur (fonction, institution d'appartenance, dernières publications). Ces données ne seront cependant pas divulguées pendant la phase d'évaluation des articles.

Prérogatives éditoriales et droits de la revue

Le comité de rédaction se réserve le droit d'introduire toute modification qu'il juge nécessaire sur les textes retenus, avant leur publication. Il peut également, pour des impératifs de qualité éditoriale ou de fluidité de lecture :

- demander à l'auteur d'opérer des ajustements sur l'article avant sa publication ;
- supprimer, modifier ou reformuler quelques paragraphes ;
- changer le titre de l'article ou introduire des sous titres en cas de besoin.

Ces modifications de forme ne doivent cependant en aucun cas porter sur le fond des articles.

En contrepartie de la publication de son article dans la revue « **L'Ecole Marocaine** », l'auteur abandonne ses droits de propriété intellectuelle partout dans le monde, toutes formes et supports confondus (traduction, publication électronique et sur internet, ...). Des dérogations peuvent cependant être envisagées après obtention d'une autorisation écrite de la revue, de rééditer l'article, à condition de citer la source, à savoir « **Al - Madrassa Al -Maghribiya** ».

Si la revue s'impose d'informer les auteurs par écrit de l'acceptation ou du rejet de leur texte, elle n'est pas tenue de justifier sa décision de ne pas publier certains textes et se réserve également le droit de planifier la publication des articles retenus selon le timing qu'elle juge adéquat, conformément à sa stratégie éditoriale.

Rémunération des auteurs

Les auteurs dont les contributions font l'objet d'une publication dans l'une des rubriques de la revue perçoivent des indemnités, qui varient selon le type de contribution (études ou revues critiques et comptes-rendus). Ils reçoivent également quatre exemplaires du numéro dans lequel figure leur contribution.

Courrier

Les courriers et contributions peuvent être adressés au secrétariat de rédaction de la revue (Mme. Maryam Loutfi) à l'adresse : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

Auteurs ayant contribué à ce numéro

► ABDALLAOUI MAAN, Najia :

Professeure de l'enseignement supérieur à l'Ecole des Sciences de l'Information, Rabat, titulaire d'un doctorat d'état en sciences de l'éducation (Université de Londres et Université Mohammed V à Rabat) ; Domaines d'intérêt : analyse du discours de la presse marocaine et arabisation du système d'éducation-formation. Dernières publications :

- **Reading Course for Moroccan Learners of English in Tertiary Education**, 2007.

- **Reading Strategies of Learners of English as a Foreign Language**, Rabat, Ecole des Sciences de l'Information, 2001.

► AKEFLI, Hammani :

Enseignant chercheur, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès.

Dernières publications :

- **Athakafa wa Tanmiya Al-Bachariya** (Culture et développement humain), Publications de Alam Attarbiya, 2006 ;

- **Assoulouk Al-Ijtimaii wa Siyassi li Noukhba Al-Mahaliyya** (Comportement social et politique de l'élite locale), éditions Tarek Bnou Ziad, 2004.

► BELEKBIR, Mohamed :

Docteur en sciences de l'éducation ; Professeur de psychologie et de sociologie au Centre de formation des Services sociaux des Forces Armées Royales et au Centre de formation des prédicateurs et prédicatrices relevant du Ministère des Habous et des Affaires Islamiques ; Président du Centre d'études et de recherche en matière des valeurs et de l'Unité de Lutte contre les Comportements à risques. Publications récentes :

- **Guide des leaders religieux pour faire face aux IST /VIH/sida**, mai 2007 en collaboration avec le Ministère des Affaires Islamiques, le PNUD régional et le Fonds Mondial, Dar Al Maârif - Rabat 2008 ;

- **Guide de l'éducateur pair**, Dar Al Maârif - Rabat 2005 ;

- **La Pédagogie du Soutien**, Dar al itissam, Casablanca, 1997.

► BEN ABDELALI, Abdeslam :

Professeur de philosophie à la Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Mohammed V de Rabat ; Traducteur et rédacteur en chef de la revue philosophique marocaine « Fikr wa naqd » (Pensée et critique) ; Auteur de nombreux ouvrages qu'il a publiés en langue arabe :

- **La Culture de l'oreille et celle de l'œil**, Casablanca, 1994.

- **Fondements de la pensée philosophique contemporaine : le dépassement de la métaphysique**, Casablanca, 1991,

- **Patrimoine et identité : essai sur la pensée philosophique au Maroc**, Casablanca, 1987.

► **BENAMOUR, Abdelali :**

professeur de sciences économiques et président du Conseil de la Concurrence.
Travaux récents :

- **Repenser l'école**, Editions de l'Observatoire de la Compétitivité de l'Entreprise, 2007.

- **Espérance et volonté**, Editions ODCE, 2004.

► **BENMOKHTAR BENABDELLAH, Rachid :**

Président de l'Observatoire National pour le Développement Humain depuis 2006;
Ancien Ministre de l'Education nationale et ancien Président de l'Université Al-Akhawayn ; Ancien Président de la Commission Scientifique chargée du rapport du cinquantenaire sur le Développement Humain au Maroc.

► **BOURQIA, Rahma :**

Professeur de sociologie, ancienne présidente de l'Université Hassan II – Mohammedia, Casablanca.

Travaux récents :

- **Les problématiques de la société marocaine à l'épreuve des mutations**, Mohammedia: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2004 ;

- **Vers une sociologie de l'Université**, Mohammedia : publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2003.

► **BLAIS, Marie-Claude :**

Maître de conférences à l'université de Rouen.

► **CHAKIR, Khadija :**

Professeur-chercheur en éducation-formation ; Ancienne Directrice du Centre de Formation des inspecteurs et ancienne Inspectrice générale des affaires pédagogiques au MEN ; Membre du Conseil Supérieur de l'enseignement durant son premier mandat.

► DEBRAY, Régis :

Écrivain et universitaire français, président d'honneur, depuis 2005, de l'Institut européen en sciences des religions.

► EL MOUDNI, Abdellatif :

Docteur en sociologie du travail et des organisations, Chercheur en éducation-formation ; Secrétaire général du Conseil Supérieur de l'Enseignement ; auteur de plusieurs contributions et articles notamment dans les domaines de la sociologie, le champ politique marocain, les questions de l'école, les langues, les valeurs, la gouvernance, etc. Principales publications :

- « Logique de la pensée philosophique et logique de son enseignement », 1994.

- « La Didactique en question », 1996.

► FASSI FEHRI, Omar :

Secrétaire Perpétuel de l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques, Professeur en mécanique et Directeur du laboratoire de Mécanique et des Matériaux à la Faculté des Sciences de l'Université Mohamed V Rabat, ses travaux scientifiques portent notamment sur la cosmologie, les matériaux et le génie mécanique.

► GAUCHET, Marcel :

Directeur d'études à l'Ecole des Hautes études en sciences sociales (EHESS) et rédacteur en chef de la revue « Le Débat ».

► GHARBI, Mohamed El Hassan :

Professeur d'endocrinologie-diabétologie à la Faculté de médecine et de pharmacie de Rabat ; membre du comité d'éthique pour la recherche biomédicale de la même faculté.

► HADDAD, Mohamed :

Professeur de l'enseignement supérieur spécialiste d'études arabes et islamiques ; Titulaire de la chair de l'UNESCO d'études comparatives des religions à la Faculté des Lettres et sciences humaines de Tunis ; Vice Président de la Fondation Espace du Savoir Europe-Méditerranée. Publications récentes :

- قواعد التنوير، للانتقال من مجتمع التكفير إلى مجتمع التفكير، بيروت، 2009 ؛
- المصنّف الوجيز في تاريخ الأديان (تعريب)، 2010 ؛
- هل من مستقبل للإصلاح الديني في الإسلام ؟ (بالإيطالية)، 2011.

► HAJJAJ-HASSOUNI, Najia :

Doyen de la Faculté de médecine et de pharmacie de l'université Mohammed V de Rabat ; Membre de nombreuses sociétés savantes : la Société marocaine de rhumatologie dont elle est un des fondateurs, la Société française de rhumatologie et la Société française de médecine et de chirurgie du pied, ou encore la Ligue africaine contre la rhumatologie ; Titulaire de plusieurs distinctions internationales, dont la médaille d'or décernée par la société académique «Arts-Sciences-Lettres» de Paris (mai 2009). Elle a été récemment élue membre de l'Académie française de médecine.

► HASSANI IDRISSE, Mostafa :

Professeur de didactique de l'histoire à la Faculté des Sciences de l'Education à Rabat et expert à l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc, auteur de nombreuses publications portant notamment sur la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire et le développement intellectuel des élèves par l'apprentissage de la pensée historique. Son livre Pensée historique et apprentissage de l'histoire, édité par l'Harmattan (2005) a obtenu le Prix de l'Instruction publique René Devic 2007 en France.

► HASSOUNI, Fadil :

Rhumatologue, Professeur de Médecine Sociale et de Médecine Préventive et communautaire à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat.

► KHALAFI, Abdeslem :

Professeur à l'université d'Al Akhawayn - Ifrane (1997-2004) ; membre du conseil d'administration de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (2002-2006) ; Chercheur au Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques au même Institut (2004-2012) ; Coordonnateur de l'Unité d'Etude et de la Recherche : Programme Pédagogique au même Centre (2012).

Auteurs de plusieurs ouvrages et Outils Pédagogiques dont :

- Lexique scolaire de la langue amazighe, Amazigh-Français-Arabe (et al.), publications de l'IRCAM, 2011 ;
- «Didactique de la langue amazighe», (et al.), module au profit des centres de formation des instituteurs, Publications du MENFCS, Rabat, 2004 ;
- «Langue maternelle et pouvoir d'institutionnalisation, analyse de la situation linguistique et culturelle au Maroc », Editions Impérial, Rabat, 2000.

► KHIARY, Abdellah :

Ancien professeur de sociologie éducative à la Faculté des Sciences de l'information, Université Mohammed V-Souissi, Rabat ; expert, chercheur en éducation-formation.

Dernières publications :

- **Evaluation des apprentissages dans le domaine de l'alphabétisation**, (et al.), Direction de l'Alphabétisation, 2009 ;

- Etude dans le cadre du projet « **Une nouvelle vision pour la promotion du corps et du métier enseignant au Maroc** » pour le compte du Conseil Supérieur de l'Enseignement, mai 2010, en cours d'impression.

► MESSAOUDI, Leila :

Professeure de l'enseignement supérieur, directrice du laboratoire Langues et Société à l'Université Ibn Tofail à Kénitra, elle a enseigné aux départements de langue et littérature arabes et françaises à l'Université Ibn Tofail, ancienne responsable de la base de données lexicographique au sein de l'Institut des Etudes et Recherches pour l'Arabisation, sous la supervision de Feu le professeur Ahmed Lakhdar GHAZAL.

- Publication récente : Langue spécialisée et technolecte: quelles relations? In: Revue Meta, presses universitaires de Montréal, pp 127-135, 2010.

► OTTAVI Dominique :

Professeur à l'université de Caen.

► OUZZI, Ahmed :

Professeur de psychologie de l'éducation à la faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed VI-Souissi à Rabat, spécialisé en psychologie de l'enfance et de l'adolescence ; Directeur de la revue « Sciences de l'éducation ». Publications récentes :

- **Le partenariat éducatif : une locomotive pour le développement pédagogique**, 2007 ;

- **Dictionnaire des sciences de l'éducation**, Publications de la revue des Sciences de l'éducation, 2006.

► RABI, Moubarak :

Chercheur en psychologie, enseignant de l'enseignement supérieur à la Faculté des Lettres et des sciences humaines à Rabat.

Dernière publication : **Attarbiya wa Tahdith** (Education et modernité), Dar Al-Amane, 2005.

► RAMI, Abderrahmane :

Directeur et cofondateur du Laboratoire International de Recherche en Education et Formation (LIREF), ancien professeur de l'Enseignement Supérieur, il a assuré la fonction de directeur des curricula au Ministère de l'Education Nationale et du Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CFIE). M. Rami a également fondé le Laboratoire d'Ingénierie Didactique et Pédagogique.

► SAHBANE, EL Houssine :

Inspecteur principal de philosophie ; Auteur et chercheur, il a réalisé nombre de traductions dans les domaines de la philosophie, l'éducation et les sciences sociales de manière générale. Traductions notoires :

- **Qu'est ce que la Science ?** de Alan Chalmers (et al.);
- **La différance** de Jacques Derrida ;
- **Compétences et socioconstructivisme** de Philippe Jonnaert.

► TAMER, Bachir :

Professeur chercheur, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat et titulaire de la Chaire UNESCO d'éducation des adultes et de lutte contre l'analphabétisme.

Travaux récents :

- Evaluation des apprentissages en alphabétisation, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2009 ;
- Histoire du Maroc : du milieu du 19^{ème} siècle à 1912, publications du Centre d'Etudes Arabes, 2001.

Table ronde

« L'école marocaine et la question des savoirs »

Organisée le 19 octobre 2011

Au siège du Conseil Supérieur de l'Enseignement

- **La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques**

Abderrahmane RAMI

- **Education, savoir et emploi**

Rachid BENMOKHTAR BENABDELLAH

- **Langues et savoirs à l'école**

Leila MESSAOUDI

La construction des programmes scolaires : l'interrogation des fondements méthodologiques

Abderrahmane RAMI
Chercheur

Les apprentissages scolaires ont fait l'objet d'études et d'analyses foisonnantes; mais très rares sont les analyses qui ont tenté d'interroger le processus méthodologique qui a servi à l'élaboration des programmes scolaires ; lesquels programmes constituent le cadre officiel des apprentissages (quelle qu'en soit la nature : des savoirs, des habiletés ou des attitudes). C'est précisément à ce niveau que le présent texte prend son ancrage.

1. Cadrage du texte

Ce texte essaie d'apporter une contribution susceptible d'éclairer le niveau de validité du processus méthodologique ayant servi à la rédaction des programmes scolaires marocains. Il n'en demeure pas moins que, pour bien asseoir l'analyse de ce processus méthodologique, le présent texte ne manque pas de faire un détour par la mise en relief des éléments saillants d'un diagnostic panoramique et rapide des résultats des programmes en vigueur.

Ainsi, ce texte s'articule autour de deux segments fonciers :

- Un retour réflexif sur le QUOI de la réforme des programmes scolaires depuis l'avènement de la Charte Nationale d'Education et de Formation; lequel retour correspond à un bilan rapide des réalisations et met en exergue les éléments fondamentaux d'un diagnostic sélectif;
- Le COMMENT de l'élaboration des programmes scolaires ; ce qui équivaut à une interrogation de l'intelligence même qui a servi à la production de ces programmes scolaires.

Par ailleurs, il y aurait lieu de préciser que ce texte use délibérément d'apprentissages scolaires au lieu de savoirs scolaires. Quant aux concepts de curricula et de programmes, nous utiliserons volontiers celui de programmes qui, nous semble-t-il, s'adapterait mieux au réel actuel qui sous-tend le cadre planificateur des apprentissages.

2. Le Quoi de La Réforme Pédagogique

2.1. La révision des programmes et la réforme des livres scolaires

Il convient de préciser, de prime abord, que, depuis l'avènement de la Charte, les programmes scolaires ont constitué l'un des chantiers essentiels de la réforme que le Ministère de tutelle a ouverts. A ce sujet, il est nécessaire de souligner les efforts notoires qui ont été fournis¹.

En effet, la révision des **programmes du primaire et du collégial** a permis l'intégration de nouvelles matières comme **la citoyenneté** à partir du primaire. A cela s'ajoute l'élargissement du champ de l'enseignement des langues par **l'intégration progressive de l'amazighe**², ainsi que l'intégration **du français à partir de la 2^{ème} année du primaire et de l'anglais à partir de la 3^{ème} année collégiale**.

Par ailleurs, **Le tronc commun du secondaire qualifiant** a fait l'objet d'une attention particulière ; en effet, outre le fait **de consacrer à l'enseignement technique un tronc commun technologique**, de nouvelles matières voient le jour, il s'agit, en l'occurrence, de :

- **La généralisation de la philosophie à l'ensemble des tronc communs** (ce qui témoigne d'un besoin prioritaire de développer la logique et l'esprit critique de l'apprenant);
- **L'intégration des sciences de l'ingénieur** dans le tronc commun technologique ;

1- Volontairement, nous n'entrerons pas dans le détail et nous ne serons pas exhaustif, en raison du fait que cela a déjà fait l'objet de rapports détaillés ; l'essentiel ici est d'aller dans le sens du significatif.

2- Ce qui représente une initiative historique.

- L'implantation de **la culture artistique** qui couronne les apprentissages réalisés dans le primaire et le collégial dans le domaine des arts plastiques et de la musique.

Toutefois, il convient d'admettre que, dans l'ensemble, les programmes ont fait l'objet **d'une révision et non d'une refonte**, comme le recommande la Charte.

Il est nécessaire de souligner d'autres actions qui sont venues **se greffer aux programmes révisés** ; il s'agit, en l'occurrence, de **l'intégration des aspects fondamentaux de la Moudawana** qui a constitué un virage notoire dans le renforcement de la culture des Droits Humains. Cette culture des valeurs devait être soutenue par la mise en place en avril 2005 **d'un observatoire des valeurs**.

Au-delà des programmes scolaires obligatoires pour l'ensemble du pays, les instances centrales concernées ont supervisé l'élaboration des programmes régionaux représentant 15% de la durée globale des apprentissages. A ce sujet, il convient de préciser que c'est probablement l'une des expériences les plus réussies du Ministère de tutelle, et ce pour une deux raisons essentielles :

- De tels programmes ont été élaborés sur la base d'une méthodologie scientifique qui a été expérimentée dans certaines délégations et a donné des résultats qui dépassaient les espérances ;
- De tels programmes devaient permettre au Maroc de se hisser au rang des rares pays qui ont pris le pari d'intégrer les spécificités de l'environnement des apprenants dans les apprentissages et opérer, par là-même, une forme de démocratisation de ces apprentissages.

D'autre part, il convient de souligner que **la réforme du livre scolaire** est, sans conteste, l'un des leviers fondamentaux que le Ministère de tutelle a développé et qui **a fait l'objet d'une véritable rupture avec le passé**.

Le premier élément de cette rupture à souligner se rapporte au **processus méthodologique** qui a sous-tendu le développement de cette réforme;

un tel processus s'est articulé autour de la **consultation des acteurs pédagogiques et des apprenants**, ainsi que des partenaires sociaux et des professionnels du livre ; à cela s'ajoute **l'analyse des résultats de 314 rapports** de recherche et d'étude sur le livre scolaire.

Le deuxième élément de cette rupture réside au niveau du **rehaussement de la qualité pédagogique du livre scolaire** qui est devenue la finalité première ; désormais la conception du livre scolaire se fait sur la base d'un **cahier de charges contenant plus d'une cinquantaine de caractéristiques pédagogiques et techniques**.

Le troisième élément de la rupture est relié à la **certification de la qualité pédagogique, technique et esthétique des livres scolaires**. Les projets de livres scolaires obéissent à de nombreuses évaluations en vue d'en valider ceux qui répondent aux cahiers des charges et qui apportent une valeur ajoutée pédagogique, technique est esthétique. Une commission **d'évaluation et de validation** constituée de chercheurs, de formateurs et d'inspecteurs se charge de ce processus d'évaluation et de validation à la fois lent, long et rigoureux. De telles personnalités font figure de proue sur la scène scientifique, culturelle et pédagogique et disposent d'un sens civique incontestable.

Le quatrième élément de rupture est relié à la **diversification des livres scolaires**. Cette diversification est de nature à restituer à l'enseignant le pouvoir de choisir, parmi les livres validés, celui qui s'adapte le mieux à ses élèves et qui lui permet de mieux investir sa formation, ses atouts et son style pédagogique. De surcroît, la diversification des livres scolaires offre à l'enseignant la possibilité de constituer, à partir de la diversité des livres d'une même matière d'un niveau donné, un **répertoire d'approches, de situations et d'activités didactiques** et d'utiliser celles qui répondent le mieux aux spécificités des groupes d'apprenants.

2.2. Les résultats

Il y a lieu de **souligner que de consistants acquis sont observés** au niveau des programmes scolaires ; **mais de préoccupants déficits affectent**

encore ces derniers ; ce qui ne leur permet pas de générer tous les résultats attendus. En effet, les conclusions des études réalisées récemment ne tarissent pas de critiques sur la situation difficile des programmes scolaires.

On note un recul manifeste des compétences **en langue et communication** (orale et écrite) aux niveaux de l'arabe et du français³ ; ce qui ne prépare pas les apprenants à un profil congruent avec les exigences de l'environnement socioprofessionnel⁴.

En humanités et valeurs on souligne que «les programmes souffrent de redondances, de thèmes hétéroclites altérant la progression optimisée des apprentissages» ; de surcroît, «l'éducation aux valeurs (droits de l'homme et concepts apparentés), malgré la sollicitude dont elle fait l'objet, a du mal à franchir le seuil de l'établissement scolaire ; (...) la déficience du savoir-faire pédagogique»⁵ en serait le facteur essentiel.

En mathématiques, on note que les programmes sont centrés sur les contenus ; de surcroît, ils n'évoluent pas selon une progression logique et cohérente aussi bien au niveau d'un cycle qu'entre les cycles d'enseignement. Dans cette perspective, les programmes ne favoriseraient pas suffisamment chez les apprenants le développement de compétences de haut niveau intellectuel et ne leur permettraient pas, par ricochet, d'entreprendre des formations poussées et évoluées en mathématiques et en sciences⁶ .

En sciences, le peu d'expériences en classe rendent les apprentissages significatifs et pertinents illusoires ; ce qui n'est pas de nature à permettre le développement chez les apprenants de la démarche expérimentale.

3- Pourtant, ces deux langues bénéficient d'un statut important et d'une place privilégiée dans l'organisation pédagogique.

4- Cette inadaptation du profil des sortants aux besoins de l'environnement socio-économique se manifeste concrètement au niveau des bacheliers et des licenciés (voire même des docteurs) qui sont souvent en déficit de compétences de communication, malgré leurs compétences techniques.

5- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2007), Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial, Etudes du Conseil Supérieur de l'Enseignement, p. 18.

6- Mettons ce constat en relation avec l'ambition du Maroc de former le plus et le mieux possible d'ingénieurs.

On pourrait retenir du balayage rapide de ces résultats les conclusions suivantes :

- la fonctionnalité et la pertinence réduites des apprentissages, ceci est dû à l'identification insuffisante des besoins des apprenants en apprentissages et à la faible ouverture sur l'environnement;
- les anachronismes des démarches pédagogiques qui réservent peu de place à la centration sur l'apprenant ;
- mais aussi la planification même des programmes scolaires qui recèle des insuffisances notoires.

Dans cette perspective, **pour mieux comprendre la situation actuelle des programmes scolaires**, il serait judicieux **d'aller au-delà des contraintes souvent citées** comme la surcharge des classes, l'insuffisance des équipements technico-pédagogiques, la violence entre apprenants et à l'égard des enseignants, le peu de préparation des acteurs pédagogiques dû à une formation continue épisodique et répondant très peu à leurs besoins et aux exigences des nouveaux programmes scolaires. En effet, tout en admettant de tels obstacles, il est nécessaire **de renouveler la problématique des programmes scolaires et d'interroger ces derniers au niveau de la légitimité du processus même de leur élaboration.**

3.L'interrogation de la validité du processus d'élaboration des programmes scolaires

S'interroger sur la validité du processus méthodologique d'élaboration des programmes scolaires revient à s'interroger sur la validité des compétences mêmes que devrait maîtriser un apprenant. Certes, ces compétences bénéficient d'une légitimité institutionnelle, en ce sens que les divers programmes scolaires sont promulgués par les instances officielles du Ministère de tutelle. Mais, au-delà de cette légitimité institutionnelle, n'est-il pas légitime de s'interroger sur ce qui fonde les choix officiels et donc sur la validité scientifique, pédagogique et sociale de telles compétences? **Une telle interrogation** ouvre le champ à une réflexion exigeante qui va au-delà des certitudes institutionnelles et **permet de restituer aussi bien**

aux apprentissages scolaires qu'à l'école publique la crédibilité qu'ils méritent.

Quelle est donc l'ingénierie qui a sous-tendu le développement des programmes scolaires?

Le processus méthodologique est ainsi le premier élément à interroger pour saisir le niveau de validité des programmes scolaires.

Ce processus méthodologique nous pourrions l'analyser à l'aide de cinq macro-critères qui constituent le processus scientifique de développement d'un curriculum :

- Les sources d'émergence d'un programme scolaire ;
- L'orientation des programmes en relation avec le profil général du lauréat du système scolaire ;
- L'analyse des besoins en apprentissage ;
- Le niveau d'implication des acteurs et des partenaires du système d'éducation et de formation dans la planification des curricula ;
- La validation des curricula ;
- L'expérimentation des curricula.

Précisons que ce processus est à considérer dans une double perspective: systématique et systémique.

Il se veut systématique, en ce sens qu'il requiert une analyse et une conception rigoureusement planifiée de l'ensemble des éléments du processus d'enseignement - apprentissage.

Il se veut systémique, en ce sens qu'il considère les éléments d'un curriculum dans une totalité interactive et favorise les interactions de ce dernier avec l'environnement du système d'enseignement.

3.1. Les bases préalables : les sources d'émergence d'un programme

A la lumière de quelles analyses ou de quels diagnostics prend-on la décision de repenser les programmes scolaires ou de choisir telles ou telles compétences? Les résultats des analyses du réel des programmes constituent sans doute les sources à partir desquelles les programmes scolaires émergent.

Ces analyses constituent la trame dont on ne devrait pas s'écarter si l'on veut remédier aux carences du processus d'enseignement/apprentissage. Elles président au choix de l'ensemble des éléments qui structurent un programme scolaire. Si l'on fait l'économie de telles analyses, le programme projeté serait déraciné et risquerait de n'être qu'un amalgame d'orientations, de matières et de chapitres disparates ne garantissant aucune prise spécifique sur le réel.

Or, pour des raisons qu'il ne serait pas opportun de citer ici, une impasse a été faite sur de telles analyses. C'est la raison pour laquelle, les programmes actuels semblent souffrir de trois maux : l'émiettement du processus pédagogique, l'imprécision du socle de compétences et le cloisonnement des apprentissages.

3.2. L'orientation des programmes en relation avec le profil général du lauréat du système scolaire

L'orientation des programmes est de nature à dessiner le profil souhaité des lauréats du système scolaire. Lequel profil fait référence non seulement aux connaissances à faire acquérir à ces lauréats, mais aussi aux habiletés, aux attitudes et aux valeurs qu'ils devraient développer. C'est donc un ouvrage fondamental où les enjeux sont d'une grande complexité, en ce sens que ses implications ne concernent pas seulement l'ici et maintenant, mais aussi l'avenir du lauréat et de toute une nation.

Une telle orientation des programmes devrait considérer, certes, les orientations en matière de politique éducative telle que définie par diverses sources officielles, mais aussi les travaux de recherche spécialisés en éducation et les diverses études réalisées par diverses commissions

techniques (constituées par le Ministère de tutelle lui-même ou par diverses instances partenaires et associations représentant les diverses catégories d'acteurs pédagogiques). De telles recherches et études sont de nature à permettre aux programmes de tendre, certes au réalisme, mais aussi à l'idéal pédagogique.

Or dans la réalité, si les finalités véhiculées par les orientations politiques sont prises à la lettre, **les résultats des recherches et des études ne semblent pas souvent considérées** par ceux qui élaborent les programmes scolaires. Pourtant, des énergies et des ressources financières importantes ont été dépensées dans la réalisation de ces recherches et de ces études.

Dans cette perspective, les programmes scolaires ne pourraient constituer un instrument au service d'un système pédagogique ouvert et en interaction avec les développements scientifiques, technologiques et pédagogiques. Ils ne pourraient, non plus, représenter le produit d'une vision plurielle.

3.3. L'analyse des besoins en apprentissage : une étape fondamentale sacrifiée

Quelles seraient les compétences que l'apprenant devrait maîtriser et pour lesquelles toutes les ressources devraient être mobilisées? C'est à une telle question que l'analyse scientifique des besoins est appelée à répondre.

Il ne serait pas nécessaire de souligner que l'analyse des besoins constitue l'étape fondamentale du processus de planification systématique et rationnelle des programmes. En effet, c'est à sa lumière que les compétences prioritaires sont identifiées⁷, que les apprentissages significatifs et pertinents sont précisés et que les ressources humaines, technico-pédagogiques et matérielles déterminées. En somme, l'analyse des besoins valide à la source les programmes projetés.

7- Il est judicieux de souligner que l'analyse des besoins est en mesure de mettre en relief les apprentissages fondamentaux qu'il est impératif de garantir à tout apprenant ; de tels apprentissages constituent un seuil minimum d'apprentissage vital que tous les élèves sont supposés acquérir, indépendamment de leur milieu de vie (rural ou urbain) ou de leur système éducatif d'appartenance (formel, non formel ou professionnel); ce seuil minimum pédagogique (SMIP) vital est de nature à contribuer à une démocratisation du système d'enseignement.

Il y a lieu de préciser qu'une telle **analyse des besoins** n'a **jamais** été **considérée** dans l'élaboration des programmes scolaires actuels⁸. Une telle obstruction affecte l'opérationnalisation des orientations d'un programme et réduit sensiblement son efficacité et son impact sur les apprentissages.

Rappelons que, pour que les résultats de cette analyse des besoins soient valides, les principales catégories d'acteurs institutionnels et pédagogiques et de partenaires du système d'éducation devraient être impliquées.

3.4. L'implication des acteurs et des partenaires du système d'éducation et de formation dans la planification des curricula

L'implication des acteurs et des partenaires de l'établissement scolaire est devenue une forme de **leitmotiv** qu'on ne cesse de mettre en exergue. La Charte en fait **un principe de base** dans la conduite de l'ensemble de la réforme. De surcroît, l'ingénierie curriculaire en fait **une condition d'efficacité et de faisabilité des curricula**. Dans cette perspective, on est en droit de **s'interroger sur les types de catégories socio professionnelles qui sont habilités à y contribuer**.

Dans l'absolu, on pourrait répondre que de tels acteurs sont tous ceux qui participent, à un niveau ou à un autre, au développement pédagogique ; il s'agirait, entre autres :

- des **enseignants** qui sont considérés comme étant les acteurs privilégiés de l'espace et du temps pédagogiques ;
- des **directeurs d'établissements** scolaires qui régissent l'ordre pédagogique au niveau de l'espace dans lequel se joue l'ensemble des réformes ;
- des **inspecteurs pédagogiques** dont les missions se situent essentiellement au niveau de la supervision pédagogique des enseignants ;

8- Pourtant, des analyses de besoins relatives à l'ensemble des programmes du primaire et du collégial ont été réalisées durant le premier semestre de l'an 2000, tout en tenant compte des diverses exigences scientifiques qu'il n'est pas utile de rappeler ici ; elles ont été également validées par le Ministère de tutelle en juillet 2000.

- des **formateurs des centres de formation** d'enseignants et de divers acteurs pédagogiques (inspecteurs de l'enseignement, conseillers et inspecteurs en orientation) ;
- des **chercheurs en éducation** susceptibles de rafraîchir en permanence les processus pédagogiques selon les innovations pédagogiques et scientifiques.

De surcroît, le rôle **des partenaires de l'école** est apparu comme étant primordial dans l'ensemble du développement pédagogique ; il s'agit essentiellement :

- des **parents d'élèves**,
- des **représentants syndicaux**,
- des **acteurs socio-économiques et culturels**.

Mais dans la réalité, **le cercle** des acteurs impliqués s'est **restreint** essentiellement aux inspecteurs. Sans vouloir remettre en question le rôle prédominant de ces acteurs dans le développement pédagogique, il semble juste de reconnaître que la réalité et l'idéal pédagogiques ont été **privés de regards croisés et pluriels** des diverses catégories socioprofessionnelles du système pédagogique et de la diversité de ses partenaires. Pourtant, la construction des programmes est un processus lourd et complexe dont les retombées sur le système scolaire et l'ensemble de son environnement social, culturel et économique ne sont ignorées par personne. Ce constat pose donc le **problème de la validité des programmes**; laquelle validité se pose essentiellement quand elle interfère avec l'absence d'un processus de validation des programmes. C'est ce qui va être précisé dans ce qui suit.

3.5. La validation des programmes

Si les livres scolaires ont été tous validés par une commission d'évaluation et de validation, les programmes scolaires n'en ont pas tous bénéficié. En fait cette validation a été réalisée juste pour les programmes de l'enseignement secondaire qualifiant en 2004, année de constitution du Comité permanent

des programmes. Dans ce contexte, il devient légitime de s'interroger sur quatre dimensions essentielles :

- La valeur planificatoire des programmes,
- La cohérence pédagogique des programmes,
- La valeur des apprentissages sous-tendus par les programmes,
- La dimension organisationnelle des programmes.

L'utilisation de ces dimensions permettrait de renseigner sur la conformité des programmes à un seuil minimum de normes de qualité planificatoire et pédagogique des programmes et sur leur faisabilité. Dans ce contexte, faute de cette validation, **la fiabilité des programmes scolaires reste sujette à caution**, d'autant plus qu'ils n'ont obéi à aucune expérimentation comme cela va être précisé dans ce qui suit.

3.6. L'expérimentation des programmes scolaires

La nécessité de cette dernière trouve aisément sa justification dans la mesure où un programme, quelle que soit la stratégie qui est à l'origine de son élaboration et quelle que soit la pertinence des fondements théoriques qui le sous-tendent, **a besoin d'être éprouvé et d'être confronté au réel pédagogique**. C'est justement cette épreuve et cette confrontation au réel qui ne manquent pas de dévoiler les écueils auxquels ce programme pourrait se heurter, ou de faire émerger des carences qu'il pourrait comporter. Cette expérimentation constitue donc un moyen nécessaire à l'amélioration du programme avant sa mise en œuvre générale.

Inutile de dire qu'à l'exception des projets pilotes et des curricula régionaux, l'expérimentation des programmes n'a jamais été faite.

Ce constat se justifie par le fait que les programmes scolaires, tout comme l'ensemble de la réforme pédagogique, ont été souvent réalisés et mis en œuvre dans l'urgence. Or les programmes scolaires engagent les efforts, les intelligences de millions d'apprenants et des ressources financières qui

grèvent les budgets de l'Etat ; il est malaisé de les considérer dans l'urgence.

Avec une telle note s'achève le questionnement de l'analyse de la validité méthodologique sous-tendant le processus d'élaboration des programmes scolaires.

En guise de conclusion : quelles ouvertures pour une situation préférentielle des programmes ?

Ainsi, il apparaît, selon les six critères considérés dans l'analyse, que le processus de conception des programmes scolaires n'obéit pas à une ingénierie susceptible de garantir un seuil acceptable de rationalité et d'efficacité. C'est ce qui explique les nombreuses voix qui s'élèvent contre leur fiabilité restreinte. C'est ce qui explique aussi la pertinence fort relative des apprentissages et l'impact limité de leurs effets sur les apprenants. Les résultats des évaluations faites au sujet de la qualité des apprentissages dans les matières fondamentales confirment une telle conclusion.

Si l'on veut procéder à un renversement réel de la situation actuelle des programmes, il faudra dépasser leur simple révision, comme cela a souvent été le cas ; il faudra aller dans le sens de leur reconstruction. Cette dernière ne devrait en aucun cas signifier :

- L'introduction de correctifs par ajouts ou suppression de chapitres ou de matières ;
- L'élaboration de nouveaux programmes pour une matière donnée à un niveau donné et le maintien, tels quels, des programmes actuels dans d'autres matières ou d'autres niveaux ;
- Le renouvellement des programmes d'enseignement et le maintien, tels quels, des programmes de formation d'enseignants et d'autres personnels de l'éducation.

La reconstruction des programmes scolaires devrait être une opération systémique qui ouvre un chantier où tous les programmes des diverses

matières des divers niveaux d'enseignement et des diverses disciplines de formation seraient repris d'une manière interactive en fonction de nouveaux profils. C'est une autre conception des programmes qui devrait être implantée : une conception curriculaire.

Bibliographie sélective

- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport synthétique PNEA 2008*, Rabat, Publications du CSE, 2009.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation*, INESEF, Rabat, Publications du CSE, 2008.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Etude évaluative des curricula des cycles primaire et secondaire collégial*, 2007.
- MEIRIEU, Ph., *Ecole : demandez le programme !* ESF éditeur, Paris, 2004.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Le guide pédagogique de l'enseignement primaire*, Rabat, 2009.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Le programme d'urgence 2009-2012*. Rabat, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Rapport national sur le développement de l'éducation*, élaboré à l'occasion de la 48^{ème} session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) sous le thème : «L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir», Genève, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, *La réforme du système éducatif*, Rabat, 1998.
- MORIN Edgard, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 1999.

Education, savoir et emploi

Rachid BENMOKHTAR BENABDELLAH

Observatoire National du Développement Humain

L'intervention de Rachid Benmokhtar Benabdellah part d'un diagnostic qui éclaire les nœuds du décalage et de l'inadéquation entre, d'un côté, les savoirs donnés par l'école marocaine, et de l'autre, les profils demandés par les marchés de l'emploi sur le plan local et international. Les complexités des changements engendrés par la mondialisation, rendent un tel décalage abyssal, eu égard au processus de massification scolaire en cours au Maroc. Pour renverser cette tendance, l'auteur propose une série d'idées susceptibles de poser les fondements d'une nouvelle approche qui harmoniserait les rapports éducation, savoir et emploi.

Introduction

J'ai choisi d'axer ma participation sur la relation entre l'éducation, le savoir et l'emploi tant la problématique de l'emploi des jeunes revêt en ce moment même un degré d'urgence jamais atteint et nous pousse à réfléchir au meilleur moyen de préparer notre jeunesse pour un marché du travail à la fois volatil, exigeant, sélectif ayant ses propres critères d'évaluation basés sur ses besoins.

Pour ce faire, j'aborderai d'abord la relation Savoir-Emploi en posant quelques questions sur la nature de cette relation et sur le comment de sa construction.

Un petit voyage dans le passé nous permettra de nous interroger sur l'évolution de cette relation, et à partir de là, nous parlerons de la complexité qu'il y a à modéliser cette relation avant de proposer à titre d'illustration une approche possible pour optimiser l'investissement dans le savoir pour créer aussi bien de la richesse que de la cohésion sociale qui sont deux bases fondamentales du développement.

La relation Savoir-Emploi

On considère généralement la relation éducation-emploi comme une relation implicite et une bonne éducation mène nécessairement à une carrière et donc à un emploi. La notion d'ascenseur social ne procède-t-elle pas de cette assertion?

Or, le monde de l'emploi s'est fortement complexifié et l'évolution de l'Economie mondiale vers un système mondialisé et fortement technologique a démontré que cette relation n'a rien de biunivoque. Certes l'éducation est nécessaire pour accéder à un emploi décent ou à un métier, mais elle n'est pas une condition suffisante. Le grand nombre de jeunes chômeurs de par le monde ayant reçu une éducation plus ou moins longue et des diplômes plus ou moins prestigieux nous confirme que la relation Education-Emploi est complexe et n'a rien d'implicite.

Mais qu'en est-il de la relation savoir-emploi? La notion de Savoir est plus large, elle englobe aussi bien les connaissances tacites, que les connaissances acquises par l'école ou par l'exemple ou encore par l'expérience. Le savoir de ce fait ouvrirait plus de «portes» que la simple éducation scolaire à condition que nos jeunes aient accès à une connaissance du monde économique en général et de l'entreprise en particulier.

Par ailleurs le savoir a été de longue date considéré comme une richesse intangible et précieuse qu'il convient de protéger, il bénéficiait d'abord à celui qui le possède et par extension à son groupe social, voire de nos jours à son pays et au reste du monde.

Evolution historique

Le développement de l'intelligence humaine s'est fait par l'apport extrasomatique obtenu grâce à l'expérience acquise par chaque individu dans son milieu. Partagée, l'intelligence devenait un puissant vecteur d'évolution du groupe, en multipliant ses capacités physiques et par là ses capacités de survie et d'évolution.

La complexification des organisations sociales et la naissance de communautés sédentaires ont induit la spécialisation ouvrant ainsi la porte

à des métiers aussi bien ruraux qu'urbains avec une transmission orale du savoir acquis.

La naissance de l'écriture allait non seulement accélérer la diffusion du savoir, mais permettre sa transmission à un plus grand nombre. Elle entraînait également la naissance de métiers nouveaux liés à l'écriture, plus tard aux livres et surtout des acteurs possédant un savoir intellectuel qui allaient prendre une place prépondérante dans la vie sociale des communautés. Leur importance va grandir comme leur prestige signe de reconnaissance de leur utilité. Autour d'eux vont se regrouper des disciples auxquels ils transmettront leur savoir. La fonction se structure et donne naissance à « l'éducation ».

Avicenne parlant de « l'éducation » lui assigne un double rôle, celui de former l'esprit et de développer l'intelligence ce qui permet d'accroître l'utilité des membres de la communauté et de former des penseurs, poètes, écrivains capables d'orienter et de guider les grands et les petits, leur utilité étant indiscutable et justifiant leur présence dans le groupe.

Cette relation entre métier, travail, utilité et savoir a été historiquement considérée comme un facteur de progrès, d'équilibre et de cohésion sociale. Avicenne va jusqu'à dire que ceux qui n'ont pas d'utilité, donc pas de savoir, n'ont pas leur place dans la communauté et devraient en être bannis.

La formation aux métiers se faisant par apprentissage, « l'école » était réservée à une élite et prioritairement aux garçons. C'est la révolution industrielle qui va bouleverser cet ordre des choses avec un extraordinaire développement de l'exploitation minière, des grands travaux d'infrastructure et des grandes manufactures. Ce bouleversement nécessite plus d'élites et surtout des ingénieurs, d'où la création des grandes écoles et instituts d'ingénieurs en Europe et aux Etats Unis et l'appel à une main d'œuvre rurale qui va donner naissance au prolétariat urbain avec à côté des hommes et des femmes, des enfants âgés de 5, 6 ans font leur entrée dans le monde du travail.

A titre d'exemple en France, l'industrie textile seule employait quelques 260 000 enfants en 1834. Pour sortir les enfants de l'usine, les gouvernements occidentaux ont les uns après les autres décrétés l'école obligatoire. Celle-ci n'avait pas pour objet de les former à un métier mais de les préserver du

travail précoce et de leur donner une base de connaissances minimales qui pouvait faciliter leur intégration dans le monde du travail et les préparer à la citoyenneté, la relation école-emploi n'étant pas une finalité.

Ce modèle «d'école» est aujourd'hui le plus répandu de par le monde. Il est marqué, à l'exception des formations d'élites, par une séparation entre l'instruction scolaire, l'enseignement universitaire, le savoir au sens de connaissances apprises ou acquises, les compétences acquises et les métiers et les emplois.

Dès lors et avec les changements qu'a connus et que connaît notre monde, la question qui se pose est celle des finalités des systèmes éducatifs à l'aube du 21^{ème} siècle; l'ère post-industrielle marquée par la globalisation de l'économie et l'impact des nouvelles technologies et particulièrement celles de l'information et des communications.

Le 20^{ème} siècle a été celui de la massification de l'Education et de sa démocratisation, le 21^{ème} siècle pourrait-il être celui de la qualité et de la formation de citoyens dans la perspective de généralisation de «la pléistocratie, démocratie plurielle, mettant en jeu des sphères de pouvoir nombreuses et interdépendantes»¹ à l'intérieur des Etats et de la méta-démocratie au niveau mondial?

Finalités de l'Education et complexité du changement

Si au niveau mondial, les experts comme les gouvernements font face à l'arrivée sur le marché du travail de plus en plus de jeunes diplômés ou éduqués sans perspective d'embauche ou de carrière et parlent de la nécessité de réformer les systèmes éducatifs pour atteindre une adéquation entre les systèmes d'éducation et de formation et l'emploi, les solutions restent à trouver.

Au Maroc, le problème a été posé dès le début des années 80 avec l'étude dite EFE lancée par le Département du Plan. S'il y a quelque chose que cette étude a montré, c'est d'abord la complexité du problème et en deuxième lieu le danger de ne rien faire.

1- Liam Fauchard in Futuribles, février 1988.

Nous n'avons rien fait, le problème s'est complexifié, le nombre de diplômés chômeurs ne cesse d'augmenter, d'une part l'économie ne crée pas suffisamment d'offres et d'autre part, la majorité des profils mis sur le marché ne correspondent pas à ceux demandés. Par ailleurs, les diplômés sont illusoires et de moins en moins considérés. Le maintien de milliers de jeunes dans les universités sans perspective d'emploi est un véritable gâchis, d'abord financier mais surtout humain.

La recherche d'un modèle autorégulé a échoué et il y a bien des raisons pour cela, ne seraient-ce que la super spécialisation des industries, la naissance de nouveaux métiers qu'il était difficile de prévoir il y a à peine quelques années, leur volatilité, la mobilité ou la transhumance des industries, services, centres de production, à la recherche du meilleur coût/bénéfice ou encore les changements souvent si rapides du type et de la nature des connaissances requises si bien que des enseignants, dans les lycées par exemple, aujourd'hui n'ont pas la moindre idée sur les sciences ou les technologies utilisées dans l'industrie (ex. nanosciences, photonique, biosciences, mimétique...). De fait aucun modèle idéal et universel n'est proposé, c'est pourquoi avant d'aller à la recherche d'un modèle souhaitable, convient-il de se poser la question des finalités de l'éducation dans notre contexte, et d'examiner la possibilité de quelques actions susceptibles de réduire la distance entre les profils produits par nos systèmes éducatifs et le monde de l'emploi.

Les finalités de l'éducation pourraient être basées sur deux assertions possibles et non antinomiques.

- Les institutions d'enseignement et de formation auraient pour objet de former des acteurs économiques. C'est-à-dire une main-d'œuvre qualifiée, des techniciens, des agents et des cadres spécialisés ou généralistes répondant aux besoins de l'appareil productif des administrations et de la recherche.
- La deuxième assertion serait de former des citoyens à l'esprit ouvert, capables de bien s'informer, autonomes, créatifs, responsables et capables d'auto-apprendre, d'exploiter tous les apports des sciences humaines comme des nouvelles technologies pour leur bien-être personnel, mais aussi pour servir l'économie et la société.

Considérons la première assertion : Elle ne peut réussir avec des écoles, des centres de formation et des universités enfermés dans un modèle vétuste qui a réussi à isoler les jeunes dans une institution déconnectée de la vie réelle; celle de leur environnement économique et social.

J'avais écrit il y a une quinzaine d'années que nos salles de classe étaient des théâtres où se jouaient une tragédie classique et un «one man show» respectant l'unité de lieu, l'unité de temps et l'unité d'action. Or, le monde professionnel est un lieu de différences, d'évolutions rapides, de langages, de vocabulaires et de technologies spécifiques, un monde où l'action peut se dérouler simultanément dans plusieurs endroits différents situés parfois à des milliers de kilomètres les uns des autres entre personnes de différentes nationalités, de différentes cultures mais qui se reconnaissent dans les mêmes codes ; ceux de leur profession ou métiers. Dans ce monde, l'entreprise est appelée à gérer en même temps ce qu'elle a produit (vente, stockage), ce qu'elle produit (fabrication), ce qu'elle va produire (engineering, design, bureau d'étude, Recherche et Développement...). Autrement dit, elle se positionne sur des temps différents avec des actions différentes, dans les lieux différents à chaque instant, passé, présent, futur.

C'est dire que nos enfants sont exclus de ce monde, s'ils apprennent beaucoup de choses, dont la plus part inutiles, ils ignorent presque tout du monde du travail.

Une première question d'importance serait, comment alléger les programmes scolaires de ce qui ne leur servira pas et en même temps amener le monde du travail à l'école, au lycée, à l'université ?

Concernant la deuxième assertion, l'échec est patent, l'école ne prépare pas à ce type de citoyen. D'aucuns aujourd'hui se demandent si c'est sa mission. Et si nous avons et de plus en plus besoin de cet «homme complet», l'institution «éducation nationale» suffirait-elle par simple volonté politique à réussir ce pari ?

Bien sûr, beaucoup pourrait être fait pour transformer nos écoles en « lieux d'intégration » dans le sens de lieux de socialisation, d'apprentissage de la démocratie, de vivre et travailler ensemble, un lieu d'échange et de débats

d'idées où l'appel à la raison est encouragé pour tirer les leçons aussi bien du passé que d'expériences présentes.

Si de ce qui précède on peut conclure que « l'institution éducative » est essentielle dans la préparation des jeunes à s'intégrer économiquement et socialement, elle pourrait cependant mieux y contribuer en poursuivant ces deux finalités. Mais il serait à la fois dangereux et inefficace de la trop charger d'une mission trop large pour elle, en considérant qu'atteindre ces finalités ne dépendrait que d'elle.

En effet, on ne peut attribuer le chômage des jeunes uniquement aux insuffisances du système éducatif et à cette inadéquation. Le contexte socio-organisationnel est certainement aussi déterminant. A titre d'exemple, la protection excessive des détenteurs d'emploi garantie par des lois et conventions acquises dans des contextes favorables expliquerait en partie le chômage des jeunes. De même, les politiques salariales instituant de grands écarts entre cadres et non cadres, conjuguées à un système d'éducation isolé de l'entreprise poussent vers des études longues (avec un fort taux d'abandon) au détriment de formations techniques ou professionnelles spécialisées qui pourraient être plus proches des besoins de l'entreprise.

De même, la création de richesse est tributaire d'une part du niveau et des investissements en programmes et projets de recherche et développement et d'autre part de l'expérience technologique acquise dans les industries et services, expérience qui représente un savoir essentiel à l'innovation, qui souvent est apportée par des ouvriers et des techniciens tout autant que par des ingénieurs.

La création de richesse par la R&D et l'innovation technologique est à la base de la création d'entreprises innovantes et d'emplois à haute valeur ajoutée.

Quelles conclusions tirer de ces observations?

Tout d'abord l'extrême complexité du problème rend toute modélisation risquée, voir impossible. De même, s'inspirer de modèles qui ont réussi ailleurs, n'impliquerait pas leur réussite chez nous. D'où la nécessité d'innover en cherchant de nouvelles approches.

Vers une nouvelle approche

A partir de ce qui précède on pourrait imaginer une approche basée sur les quelques idées suivantes et sur les deux finalités évoquées :

1- Pour répondre à la première demande des entreprises, c'est-à-dire de préparer des futurs consommateurs et producteurs. Cela doit se faire à l'école primaire obligatoire à l'issue de laquelle tout enfant doit savoir lire, écrire, compter (ce qui malheureusement n'est pas le cas aujourd'hui), il doit également avoir appris les bases de socialisation et le travail d'équipe.

2- Pour répondre au besoin de cohésion sociale et à la participation démocratique, l'école doit former des citoyens responsables, à esprit ouvert respectant les autres dans leurs différences ethniques, religieuses et culturelles. Elle doit aussi leur inculquer le sens de la discipline et du respect des lois, des règlements et du bien commun. C'est d'un apprentissage continu in et ex-situ qu'il s'agit, un apprentissage où la société civile aurait un rôle essentiel à jouer.

3- Créer de nouvelles relations entre l'école et le monde du travail en encourageant des formes parallèles d'éducation et de formation associant les entreprises et la société civile. Dans ce mode, les entreprises et les associations doivent être présentes au côté des enseignants, (voir à ce sujet l'expérience d'INJAZ Al Maghrib dans un certain nombre de lycées).

L'objectif est d'offrir une éducation associant théorie et apprentissage, démystifiant l'entreprise, valorisant les métiers et débouchant sur une meilleure orientation des enfants vers une formation professionnelle complémentaire avec des passerelles d'accès vers des études universitaires ciblées courtes ou longues, ou bien directement vers des instituts techniques ou des universités. Cette formation duale aura aussi pour objet de développer, l'esprit d'entreprendre, le leadership et la confiance en soi, grâce aux exemples de réussites et d'échecs que les jeunes pourront découvrir.

En 1996, j'avais déjà proposé la création de lycées dits «associés» en partenariat avec le monde des entreprises, et créé, en même temps à

Rabat et Mohammedia autour des deux Ecoles Normales Supérieures Techniques, des « clusters » d'enseignement technologique associant les lycées industriels et des collèges, avec la participation d'entreprises, l'expérience avait connu un succès notable surtout à Mohammedia.

La valorisation de ce type de formation devrait également se faire par une politique de ressources humaines adéquate qui permettrait de réduire la course inutile à des diplômes de l'enseignement supérieur totalement dévalués et sans débouchés, au profit de l'orientation vers des filières porteuses supportées par les entreprises.

4- Construire les profils de sortie avec les responsables de ressources humaines des administrations, des entreprises et la société civile pour définir par une approche descendante les curricula : A chaque niveau de sortie d'un cycle de l'enseignement correspondrait un profil permettant une intégration facile soit au marché du travail soit à une formation complémentaire, ou universitaire spécifique. L'important dans cette approche ce sont la cohérence, la suppression des redondances et du gaspillage inutile.

L'ossature de ces curricula tournerait autour d'un enseignement de base répondant aux finalités décrites plus haut et qui construirait chez l'enfant les fondations de la citoyenneté, lui donnerait les connaissances minimales pour accéder soit au monde du travail, soit à des formations-éducation supplémentaires, tout en lui apprenant à apprendre. En un mot des programmes moins chargés en connaissances mais qui donnent des compétences et l'accès à la connaissance tout au long de la vie.

La colonne vertébrale de la formation collégiale et secondaire serait un enseignement de qualité des sciences, de la technologie, de bases d'ingénierie et des mathématiques (STEM).

Cet enseignement associé à un retour intelligent des humanités, de l'histoire des idées et des arts, pourrait donner les pré-requis à n'importe quelle formation ultérieure ou parallèle.

Langues et savoirs à l'école

Leila MESSAOUDI

Université Ibn Tofail, Kénitra

L'intervention de Mme Leila Messoudi met l'accent sur l'importance de l'apprentissage des langages spécialisés (technolectes) par les élèves et les étudiants. En plus de leur permettre l'accès à une terminologie spéciale, il remédie à leurs insuffisances linguistiques et les dote d'une meilleure maîtrise du domaine de leur spécialité.

J'ai répondu favorablement lorsque j'ai été sollicitée pour parler de « langue et savoir » même si cette thématique est, comme vous pouvez l'imaginer, très vaste ; elle est même incommensurable. Pour essayer d'avoir un angle d'attaque, et qu'il soit concret, je me suis dit : pourquoi ne pas réfléchir aux technolectes, c'est à dire aux langages spécialisés, et particulièrement dans l'enseignement supérieur, donc cela rejoint un peu ce que disait M. Omar Fassi Fehri tout à l'heure.

J'ai « baptisé » les « technolectes » en arabe : اللغات التقنية. Cette traduction avait été validée et adoptée par le bureau de coordination de l'arabisation et a été publiée dans « Allissane Al Arabi » en tant que concept consacré. Revenons à la question « langues et savoir » : je passerai rapidement sur des généralités qui ont été plus ou moins abordées et énoncées. Tout le monde sait qu'une langue est un moyen de communication, de transmission de valeurs, de connaissances, de savoirs ; de transmission de sentiments, d'expression... Elle est en soi porteuse d'une vision, selon certains. Par exemple, il y a l'hypothèse d'Edward Sapir qui considère que si on parle telle langue, eh bien on a une vision du monde avec cette langue. Il y a aussi quelqu'un, comme Jespersen, pour qui la grammaire elle-même est porteuse d'une philosophie. Nous pourrions référer aussi à la langue comme valeur symbolique, en pensant par exemple à Bourdieu. On pourrait aussi penser à la langue comme valeur, non seulement symbolique mais aussi comme valeur marchande. Il y a François Grin par exemple, avec les

différents travaux qu'il a réalisés, où la langue en soi a une valeur, un coût, une véritable valeur dans la bourse des langues. Il y a donc tous ces aspects sur lesquels j'aurais aimé m'attarder, mais sur lesquels je passe rapidement, et je vais m'attacher plus particulièrement à la langue comme instrument de transmission de savoir spécialisé dans des domaines spécialisés.

En fait, c'est ça la définition du « technolecte ». Dans technolecte, on a le préfixe « techno », qui signifie tout simplement : « spécialisé, technique », dans le sens de spécifique à un domaine qu'il soit littéraire, scientifique ou technique ; aussi, pourrait-on parler de technolecte de la littérature, de langage technique de la philosophie... donc pas forcément des sciences exactes. Et puis on a « lecte », qui signifie « niveau de langue », c'est pour cela qu'en arabe, nous l'avons appelé **لغبة** ; ce diminutif n'a pas du tout une valeur péjorative, bien au contraire. Alors, ces technolectes, ces langages spécialisés, comment les cerner ? Bien entendu, à partir de domaines. Comment cerner les domaines ? C'est une grande question. Il y a eu plusieurs classifications ; il y a eu des classifications nationales, internationales comme celle de Dewey, et bien d'autres... mais je m'attacherai à la classification classique de l'université. Ce qui m'intéresse, c'est le concret ; c'est l'enseignement supérieur.

Alors dans l'enseignement supérieur, nous avons, au moins, deux types de savoir ; deux grands domaines, des macro-domaines je dirais ; le savoir linguistique : l'enseignement des langues en elles mêmes et pour elles mêmes ; et puis il y a l'enseignement des disciplines non linguistiques. Et dans ces disciplines non linguistiques, nous avons à la fois ce qui appartient aux lettres et sciences humaines, ce qui appartient aux sciences et techniques, et ce qui appartient aux sciences économiques, juridiques et sociales, etc. Donc là nous avons au moins trois macro-domaines, et je suis sûre que j'en oublie d'autres, plus appliqués. Pour l'enseignement de ces domaines, les langues sont nécessaires bien sûr. Je ne m'arrêterai pas à l'enseignement des langues, mais je m'arrêterai beaucoup plus à l'enseignement des disciplines non linguistiques, qui comme vous le savez posent problème. Nous savons tous que dans l'enseignement supérieur, l'enseignement des sciences pose un gros problème, et des difficultés ont

été énoncées tout à l'heure par M. Omar Fassi Fehri, qui disait qu'il y avait des difficultés de langues. Mais de quelles difficultés de langues s'agit-il ? En tant que linguiste, il est de mon devoir d'essayer de cerner ces difficultés et d'essayer de voir quels pourraient être les remèdes sur le plan pédagogique.

Alors quand on enseigne la physique par exemple, la chimie, ou l'histoire ou la géographie, on pense tout de suite qu'il y a un aspect très important sur lequel on voudrait insister auprès des étudiants, c'est celui de la terminologie. C'est très important certes de pouvoir cerner les concepts, les historiciser, les remettre dans leur paradigme conceptuel, etc., mais on oublie quand même qu'il y a le niveau discursif dans la transmission de ce savoir. Par exemple, il y a un langage spécialisé que l'étudiant devrait maîtriser, et ce langage spécialisé est composé d'au moins deux aspects : l'aspect terminologique, comme je l'ai dit tout à l'heure, et ensuite l'aspect discursif. Par exemple, le technolecte juridique ne ressemble pas beaucoup au technolecte scientifique, des SVT ou des mathématiques, même si à la base, la méthode scientifique devrait être la même. L'on peut rappeler les étapes de la démarche scientifique qui sont comme suit : il y a l'observation, la formulation des questions de recherche, les hypothèses de travail, l'analyse et l'expérimentation, il y a les résultats avec la conceptualisation et la prédictibilité. Normalement, c'est une méthode qu'on applique quel que soit le champ de connaissances considéré : par exemple, la linguistique, en sciences humaines et dans les sciences exactes. Donc cette démarche partagée sera enseignée ; mais en même temps, ce qui intéresserait davantage les étudiants, ce sont les particularités du technolecte. Par exemple, les particularités du technolecte juridique, au niveau linguistique. Il faudrait pouvoir fournir à l'étudiant, en plus du glossaire des concepts, les normes d'utilisation de l'appareil formel de l'énonciation : quels sont les pronoms que l'on admet dans le discours juridique ? Est-ce qu'on peut dire je, nous, on, il ?... C'est tout simple mais c'est très important.

On peut aussi par exemple s'attacher aux connecteurs logico-sémantiques, ce sont des éléments existant dans la langue générale mais ils sont mobilisés au service de tel ou tel domaine. On peut aussi, toujours dans le technolecte juridique, s'arrêter à la syntaxe lexicale, parce qu'il y a

des expressions figées qui pourraient être latines d'origine, ou qui sont purement juridiques et qui ne sont pas utilisées dans la langue générale. L'étudiant ne doit pas seulement maîtriser la langue générale – et pour ce faire d'ailleurs, il y a eu justement dans les universités, application du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues), avec des tests de positionnement. Notons, en passant, que le CERCL dont l'université s'est inspirée ; est un cadre d'évaluation (ABC) des compétences linguistiques; compréhension, expression écrite, expression orale, production écrite, production orale, etc. Mais évidemment ces tests de positionnement qui sont actuellement introduits dans les universités dès le 1^{er} semestre, permettent effectivement d'évaluer le niveau linguistique de l'étudiant, mais en langue générale, et non pas en technolecte. Supposons qu'il y ait un étudiant qui veuille faire physique-chimie et s'il vient du système public, il les aurait étudiées en arabe, il serait donc confronté à des difficultés, non seulement pour ce qui concerne la terminologie, mais également pour la structure lexico- syntactique de ce technolecte.

Donc, il faudrait, en plus de l'enseignement du module LC (langue et communication) avec le cadre commun de référence et toute la batterie d'exercices concernant la langue générale, prévoir l'enseignement des technolectes selon les domaines et les spécialités des étudiants. Ce serait un complément pour essayer de remédier aux insuffisances dans les compétences linguistiques dont souffrent nos étudiants, et tout particulièrement dans les domaines scientifiques. Et les exemples sont nombreux ; il y a le technolecte des mathématiques, de la chimie, de la biologie, de la physique, etc. En somme, pour récapituler, il faudrait non seulement maîtriser la langue générale et ses règles, mais il faudrait ensuite sensibiliser les étudiants à la terminologie, et troisièmement, former les étudiants aux particularités du technolecte du domaine.

Je finirais sur l'importance d'une traduction de qualité. Parce qu'il est évident qu'on n'a pas toujours le choix des langues qu'on souhaiterait. L'idéal aurait été d'enseigner dans sa langue maternelle. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible, pour des raisons techniques, sociologiques, ou inhérentes à la langue elle-même. Dans ce cas, l'idéal serait de pouvoir

enseigner les sciences spécialisées dans la langue de la découverte : que dirait M. Benabdelali de l'enseignement de la philosophie en Allemand par exemple ? Ce serait bien d'enseigner l'informatique en anglais, l'aéronautique en français peut être, le droit aussi... donc j'insiste sur l'importance de la traduction pour la transmission des savoirs car le transfert des savoirs d'une langue à l'autre passe forcément par la traduction. Si les technoclectes sont mal traduits, ils risqueraient d'introduire la confusion et la mauvaise assimilation des matières enseignées. Par exemple, dans le domaine des sciences humaines et sociales, on s'est rendu compte que la traduction de Max Weber vers le français n'a pas toujours été une réussite et que la traduction de Saussure vers l'arabe – même si elle offre plusieurs versions (tunisienne, égyptienne et libanaise) – n'a pas toujours respecté l'esprit du texte original et l'a parfois même trahi.

Il est vrai que Georges Mounin avait évoqué « les belles infidèles » de la traduction mais dans le domaine scientifique, « l'infidélité » au texte original peut être fort dommageable

Je finirai sur une citation de Umberto Eco qui dit que la traduction n'est pas trahison, mais plutôt négociation. A mon avis, cette négociation du sens, notamment dans le domaine scientifique, devrait se faire de la façon la plus pertinente afin d'éviter toute déperdition sémantique pouvant porter préjudice au contenu transféré via « l'opération traduisante » comme dirait Ladamir.

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Directeur responsable

Abdellatif EL MOUDNI

Directeur de rédaction

Mohamed Sghir JANJAR

Comité de rédaction

Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID,
Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Nouredine EL AOUI,
Abdellatif EL MOUDNI, Driss KHROUZ, Mohammed MELOUK,
Mustapha MESSNAOUI, EL Bachir TAMER

Comité scientifique

Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID,
Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Abdesslam CHEDDADI,
Mohamed DOUKKALI, Nouredine EL AOUI, Abderrahmane EI MOUDDEN,
Abdellatif EL MOUDNI, Mohamed GUESSOUS, Driss KHROUZ, Amina LEMRINI OUAHABI,
Mohammed MELOUK, Mustapha MESSNAOUI, Abdelhay MOUDDEN, Moubarak RABI,
El Bachir TAMER, Mohamed TOZY

Secrétaire de rédaction

Maryam LOUTFI

Editeur

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements

Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif
de la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation,
Aile A2, Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535, Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25 - Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
Site web : www.cse.ma

Conception, réalisation et impression

Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

Distribution

Sapress

Les opinions développées dans la Revue n'expriment pas forcément
sa position officielle et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs

Tous droits réservés

Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2008 PE 0120

Dossier de presse : 21/09

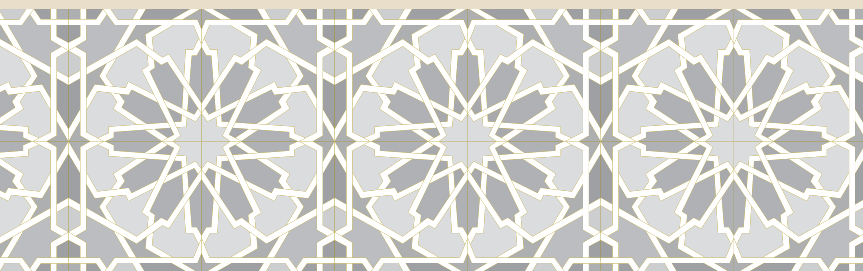
ISSN : 2028 - 0947

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Numéro
double
4/5

Octobre - 2012



Ecole et savoir

DOSSIER

- Responsabilité sociale des facultés de médecine
- La construction des programmes scolaires : interrogation des fondements méthodologiques
- Education, savoir et emploi
- De la langue et des savoirs à l'école