مائدة مستديرة

المدرسة المغربية : أسئلة ورهانات

الرباط، 5 مارس 2009

شارك فيها :

محمد الصغير جنجار	تقديم
محمد الدكالي	مدرسة المتفوقين
أحمد بوكوس	من أجل مدرسة مغربية : بعض المقدمات
محمد العيادي	المدرسة المغربية بين تناسق المثال وفوضى الواقع
عبد الحي المودن	في الحاجة إلى سوسيولوجيا المدرسة المغربية
محمد جسوس	بناء معرفة متعددة الاختصاصات لمقاربة المدرسة المغربية
عبد الحميد عقار	في وظائف المدرسة
العربي إباعقيل	مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية
البشير تامر	المدرسة المغربية والآليات المفتقدة
إدريس بنسعيد	مفارقات المدرسة المغربية
حماني أقفلي	المدرسة والمجتمع

كل المداخلات المدرجة في هذا الباب تمت مراجعتها من قبل أصحابها

تقديم

محمد الصغير جنجار
مدير التحرير

أود بداية أن أعبر عن عميق شكري وامتناني لكل الزملاء الأساتذة الباحثين الذين لبوا دعوة مجلة «المدرسة المغربية» وقبلوا المشاركة في هذه المائدة المستديرة الأولى التي نخصصها لمناقشة موضوع العدد الأول : «أسئلة المدرسة المغربية ورهاناتها». وقد رأى السيدات والسادة أعضاء هيئة التحرير أن يكون الملف الافتتاحي للمجلة منصبا على المدرسة المغربية كأفق للتفكير، تستحضر من خلاله الأسئلة الجوهرية التي تطرحها المنظومة التعليمية والتكوينية المغربية بكل مكوناتها.

سنحاول في هذا اللقاء التحاور بشأن المحاور الكبرى التي اعتمدتها أرضية العدد الأول، وهي كالتالي :

- المدرسة المغربية : أسئلة الهوية والتاريخ،
- وظائف المدرسة وموقعها داخل المجتمع،
- القضايا والإشكاليات الأساسية المتعلقة بالمدرسة المغربية،
- فكرة الإصلاح، أسئلته وآفاق المدرسة المغربية.

كما نأمل أن تساهم أشغال هذه المائدة المستديرة في تحقيق مجموعة من الأهداف العملية والعلمية، منها :

- إحداث ركن ثابت في مختلف أعداد المجلة، يخصص لنشر أشغال الموائد المستديرة التي تنظمها المجلة. وبالموازاة مع ذلك، إحداث شبكة للباحثين المتعاونين مع المجلة، الذين بإمكانهم المساهمة في إثراء موادها.

- إيجاد شروط معالجة فكرية متعددة الاختصاصات لمختلف القضايا المرتبطة بالمدرسة المغربية، وذلك بتعبئة الفعاليات العلمية المشتغلة في مختلف مجالات البحث الإنساني والاجتماعي لمقاربة الإشكاليات والقضايا التربوية.
- فتح نقاش عام وشمولي حول المدرسة المغربية في مرحلة أولى، ليتسنى لنا العودة في الأعداد والملتقيات القادمة لتدارس مختلف القضايا الخاصة وتعميق النقاش بشأنها.

مدرسة المتفوقين

محمد الدكالي
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

إن العنوان الذي أقترحه لهذا العرض هو «مدرسة المتفوقين». إنه عنوان غامض، وقد يؤدي بسهولة إلى خلط والتباس ؛ فماذا نعني بمدرسة المتفوقين ؟ هل هي المدرسة التي تنتج المتفوقين، أولائك الذين يحصلون على الدرجات والمراتب الأولى والأعلى في أسلاك الدراسة والتعليم ؟

إننا حينما نتكلم هكذا، فنحن لا نفعل شيئا غير تكرار الحديث عن أمر يبدو بديهيا ؛ ذلك أن النظام المدرسي عبر العالم، موضوع ومهيأ «لإنتاج المتفوقين» من التلاميذ والأساتذة، والمعارف «ذات التفوق والامتياز» عما عداها كذلك. فالنظام المدرسي الذي يتضمن الجامعة والمدارس والمعاهد العليا، يبنى ويشتغل لضمان إنتاج هؤلاء المتفوقين، وهذا ما يحصل بشكل عاد. ففي كل مرحلة أو حلقة من العملية التعليمية، يكون هناك تسلسل وتراتب في المعارف، وتداولها يفضي إلى تحقيق هذا الإنتاج، الذي يتجسد في النتائج والشهادات والمسارات والاختيارات الدراسية ويفضي إلى ضمانه. كل هذا يخضع لقاعدة الاعتياد والتكرار. إذن، أين هو المشكل إذا كان هناك من مشكل ؟

يبدو أن المشكل يكمن فيما يلي :

هل تم تأسيس المدرسة، بما في ذلك المدرسة المغربية، لإنتاج المتفوقين وإعادة إنتاجهم – وأنا أفضل هذه الكلمة على كلمة «نخبة»، التي يعتريها كثير من الغموض؟ – إذا ما قلنا إن دور المدرسة ووظيفتها ينحصران في السهر على ضمان هذا الإنتاج، أي أن ينتهي كل فصل أو كل سلك من الدراسة بنجاح بعض التلاميذ والطلبة الذين ينعتون بالمتفوقين في هذا المجال أو ذاك، فمن المحتمل أن تكون المدرسة قد أخلَّت بوظيفتها الأساسية. فما هي هذه الوظيفة ؟

هذا سؤال ينبغي ألا ننساه أبدا، كما ينبغي ألا ننسى أن المدرسة، كما نعرفها اليوم، مؤسسة حديثة الوجود. والمقصود بالمدرسة، هو المؤسسة التعليمية ومسألة التكوين والتلقين. ففي فرنسا مثلا، يمكن ألا يسجل الآباء أبناءهم بالمدرسة، كانت عمومية أم خصوصية ؛ الأمر الذي لا يعفيهم بتاتا من السهر على تكوينهم بالبيت أو في أي مجال آخر لضمان هذا التكوين. فعملية التكوين والتلقين قد تتم في المؤسسة التعليمية، كما اعتدنا على ذلك، كما يمكن أن تتم في مجالات أخرى. ذلك أن ما هو ضروري وما هو من واجب الآباء والأولياء هو ضمان إنجاز هذه العملية. فعلى سبيل المثال، التحق **ميشيل جوبير** *Michel Jobert* بالمدرسة في سن العاشرة، وقد تلقى التعليم الأولي في بيته العائلي. إنه تقليد دأبت عليه بعض الأسر الميسورة والمتعلمة في فرنسا، ويصدق هذا على **لوك فيري** *Luc Ferry* أيضا وغيره.

فالتكوين إذن، يكون ممكنا بواسطة المؤسسة التعليمية أو بغيرها من المؤسسات المشابهة والموازية. لكن وظيفة المدرسة الجوهرية تكمن أساسا في نشر المعارف وإشاعتها وتوزيعها على أكبر عدد ممكن من الناس بشكل عادل، ما أمكن ذلك. ويعتبر هذا التوجه العنصرَ المؤسس والخالق للمدرسة نفسها، مهما كانت شروط وظروف العيش في بلد ما، وأيا كانت لغات هذا البلد ومعتقداته وتنوع جهاته. ولابد من التذكير هنا بأن المدرسة ظلت، لأزمنة طويلة، مجالا محدود الانتشار، وباتت تخص فئات قليلة جدا من الناس ؛ فما يتعارف عليه الناس ب «الندوة» *séminaire* كان لعقود مديدة، مجالا محدودا يخص تكوين رجال الكنيسة وأبناء النبلاء، قبل أن يصبح اليوم حلقة من حلقات التكوين الجامعي.

ولنردد هنا أن المدرسة والتكوين الموجهين لعموم الناس ابتكار حديث العهد ؛ إنه وليد القرن العشرين، وأن الوظيفة الجوهرية والمؤسِّسة للمدرسة هي السهر على ضمان النشر والتوزيع العادل للمعارف.

إن هذا الرأي يبدو لطيفا، وقد لا يعترض عليه أحد، إلا أن المدرس النبيل يصادف بالضرورة صعوبات ومشاكل شتى. وهنا تطرح بالضبط مشكلة ما نسميه بالمتفوقين. ونعيد طرح السؤال : هل تكمن وظيفة المدرسة، اليوم وغدا، عندنا كما عند غيرنا، في تكوين أعداد محدودة من الناس تكوينا جيدا يضمن تفوقهم على من عداهم؟ ويصير هذا السؤال ملحا عندما نعلم أن الظروف الاقتصادية، كما يقال، والقرارات السياسية والطموحات الشخصية والجماعية ترغب جميعها في ذلك. يمكن أن يكون هذا الأمر واحدا من «الانتظارات» أو التطلعات التي يمليها مبدأ المنافسة. فيتم التأكيد إلى حد المبالغة والتهويل أحيانا، أنه، لكي يكون المرء، أو الجماعة، أو البلد، قادرين على خوض غمار «المنافسة في عالم اليوم»، فلا بد من التوفر لزوما على أحسن المهندسين والمستشارين والمحامين والأطباء الخ. يبدو هذا «المآل» قويا وعاتيا وجارفا ؛ فهو يقتلع المدرسة من مجالها الحيوي، ويبعدها شيئا فشيئا عن وظيفتها الجوهرية والمؤسسة لكنهها.

تنخرط المدرسة، مكرهة، شيئا فشيئا، في مسار إنجاز مهام وتحقيق غايات ليست من صلب كينونتها. ولا يفتقر هذا «الانخراط الإجباري» إلى الشروحات والتبريرات والدعاية اللازمة لانتصاره وانتشاره، لدرجة يبدو معها هذا الأمر مقبولا تماما بل وبديهيا.

سيكون من باب المعتاد القول إن المدارس والمعاهد العليا تقوم بتكوين ما نسميه بالنخب، التي لا تخطئ الهدف إلا نادرا، على شاكلة نخبة الرماة، الذين لا يخطئون في اقتناص مبتغاهم، وإن حصل ذلك، فهو أمر نادر. يستند هذا التوجه وهذا المسار إلى «طلب» قد يكون مصدره أجهزة الدولة، أو مجال المال، أو الاختراع، أو التسويق، أو الضبط والمراقبة. وهنا تقوم المدرسة بتلبية طلب ورغبة تطبعهما الخصوصية، وهو أمر يبدو بدوره مشروعا وضروريا.

وهنا، يواجهنا احتمال من قبيل ما يلي ؛ إذا ما انخرطت المدرسة بكل مكوناتها في تلبية هذه الطلبات الخصوصية، إذا ما كان ذلك ممكنا طبعا، فمن المحتمل أن نتناسى، شيئا فشيئا،

وظيفتها الأساسية الخالقة لكينونتها. فمن بمستطاعه اليوم أن يعترض صراحة وجهرا على ميل المدرسة إلى تكوين المتفوقين وإنتاجهم؟! قد يبدو هذا الرأي مجازفا وعديم الجدوى، وقد يقابَل باحتجاج ورفض على قدر كبير من الشدة والقوة.

لنقل إن هذا الجنوح الذي يبدو جارفا لا يصنع من المدرسة «مدرسة المتفوقين». فما هي إذن مدرسة المتفوقين هذه ؟

إن النظام المدرسي ينتج، بطبيعة الحال، تلاميذ وطلابا متفوقين أو أكثر تفوقا بالنسبة لغيرهم، وهذا لا يدعو إلى الجدل. تصبح هذه الضرورة مشكلة عندما ينحصر مجهود المدرسة ويختصر اجتهادها في إنتاج هؤلاء المتفوقين، مما قد يدفعها إلى التخلي، ولو جزئيا، عن وظيفتها الأساسية، ألا وهي نشر المعارف وتوزيعها بشكل عادل على أكبر قدر من الناس. علما بأن الآلة الاقتصادية تلح وتؤكد بكل قوة أن ذلك «الانحصار» أو «التركيز»، إن شئتم، أو «التخلي»، «ضرورة» يمليها الواقع.

ربما كانت هناك طريقة أخرى للنظر في مسألة مدرسة المتفوقين. أخذا بعين الاعتبار أن النظام المدرسي، كيفما كان نوعه، لا بد أن ينتج أناسا أكثر وأحسن تعلما من غيرهم، يصعب على المرء أن يلومه على ذلك، وأن يطالب المدرسة بألا تفرز تلاميذ وطلابا وأساتذة من الطراز الممتاز. وأشير هنا إلى أن على هذا الطراز أن يشمل الإداريين كذلك، وهو الأمر الذي غالبا ما يتم تناسيه، وبشكل كبير.

لكن، إذا ما اعتبرنا أن التفوق أو الامتياز في النظام المدرسي ليس مسألة عددية وإحصائية، وأنه أكثر من استجابة لضرورة ما، بل إذا اعتبرناه درجة من درجات القوة والمتانة والسلامة التي قد يكتسبها هذا الجسم ؛ أي النظام التعليمي الشديد التعقيد من حيث تكوينه، ومهامه، وآلياته، ومراميه، وصعوباته ؛ وإذا قبلنا أنه كلما كان اكتساب هذه الدرجات من القوة والمهارة ساريا على الجسم بأكمله، أو على معظم أعضائه وأجزائه، على الأقل، اشتغل هذا الجسم وحافظ على ما اكتسبه بلياقة عالية وسلامة ؛ فعلينا أن نتقبل أنه كلما اختصت أجزاء وأعضاء دون غيرها بهذه القوة والمتانة والسلامة، اضطربت وارتبكت وظائف الجسم ومهامه ضدا على المظاهر التي قد توحي بعكس ذلك. وبذلك، يصبح

النظام التربوي كالجسم الذي تكون بعض أعضائه غاية في القوة والمهارة، بينما هو في مجمله ضعيف وقابل للانهيار.

إن ضرورة تحلل المدرسة وابتعادها عن وظيفتها الجوهرية قد يفضي إلى مفارقة يصبح من الصعب، بفعل المدة الزمنية، التغلب على عواقبها ؛ فيبدو هذا «المآل» في صورة شبه جزيرة يقطنها «المتفوقون»، بينما هي منغمسة في محيط واسع من الضحالة والتردي والجهل، وهي صورة ليست بالمريحة أبدا.

يصبح النظام التربوي والتعليمي، إذا ما سارت الأمور على هذا المنوال -علما بأن هذا المسار ليس قدرا محتوما- عاجزا عن خلق الترابط والتكامل بين مختلف مكوناته وإمكاناته وغاياته، وقد يفضي هذا الارتباك، الذي يمكن تفاديه أو تداركه، إلى كثير من اللَّافهم واللَّاتفاهم.

يظهر أن المشكل لا يكمن في تفوق بعض التلاميذ والطلاب والمدرسين داخل حلقات التلقين والتكوين، لأن هذا أمر يحصل دوما، وبشكل لا يثير أي ارتياب. يصبح المشكل قائما، وربما مستعصيا على الحل، عندما يكون عدد قليل من الناس قد توفرت لديهم معارف ومهارات راقية ومتطورة جدا، بينما يكون النظام التربوي والتعليمي في مجمله، مختلفا، سلبا، بشكل كبير عن شبه جزيرة المتفوقين. إن جل الأنظمة التعليمية تعاني من وقع هذا المشكل، لذا، يمكن القول إن المدرسة المتفوقة هي التي تتوفق وتنجح في التقليل والحد من الآثار السلبية لهذا المشكل. هناك فرق كبير بين حجرة درس يلمع فيها بعض التلاميذ أو الطلاب، وفي نفس الوقت يحظى الآخرون بقسط وافر من الاهتمام والتعلم ؛ وحجرة درس أخرى يلمع فيها كذلك بعض المتعلمين، بينما يتيه الآخرون في الإهمال واللامبالاة والتجاهل. في هذه الحالة الثانية، ينحصر مدى التفوق في من توصلوا إليه ونالوه، ولا يكون أبدا دليلا على تفوق المدرسة، بل ربما يكون علامة على مدى تدهورها واختلالها. أما في الحالة الأولى، فتكون المدرسة قد توفقت في التغلب على تلك الصعوبات المعيقة لنموها.

قد تتعارض صورة المدرسة المتفوقة مع الصورتين التاليتين ؛ وهما صورتان من الواقع كما يقال :

الصورة الأولى : تجاذبت فتاة أطراف الحديث مع سيد يكبرها سنا ويبدو أنه ذو تكوين علمي ؛ سألها هذا الأخير عن مستواها الدراسي، فأجابت أنها في القسم النهائي من سلك الباكالوريا، سأل السيد عن شعبتها، فأجابت أنها الشعبة الأدبية. لم يتردد الرجل لحظة في إبداء امتعاضه بل وازدرائه قائلا : "الآداب، الآداب ؛ لم تعد الآداب تصلح لشيء، إنها العلوم التي ينبغي أن تهمنا". بدت الفتاة مرتبكة. كنت في عين المكان، فتوجهت إلى الرجل قائلا : "بعد عشر سنوات من الآن، لن يكون في المغرب أو في غيره لا أطباء ولا مهندسون إذا اتبع الناس رأيك"، قال مستغربا : "كيف؟!"، قلت، "إذا احتقر الناس جميع الآداب واعتبروها، كما تفضلتم بالقول، غير صالحة لأي شيء، فلن يكون هناك مدرسون للغات مثلا، وإذا لم يكن للناس اطلاع وتمكن من اللغات، فكيف يستطيعون دراسة العلوم أو غيرها؟". تبين أن الرجل غير مبال "بجدوى الآداب واللغات" ؛ فربما هو مقتنع بأن العلوم ستصبح حقنا أو حبات أو أقمشة يمكن تداولها دون معرفة بلغاتها وآدابها وتاريخها.

الصورة الثانية : قالت سيدة تدَّعي أنها سيكوبيداغوجية، وهي تلامس شعر فتاة أسيوية في سن العاشرة بإحدى المدارس الفرنسية : "إنني أحب هذه الفتاة الممتازة المتفوقة لأنها من النوع الذي يحبه المدرسون." أثار انتباهها أحدهم قائلا : "إن هذه الفتاة المتفوقة والطيبة تستحق كل اعتبار وحب، والآخرون يا سيدتي، ألا يستحقون ولو قسطا قليلا من عنايتك ومحبتك؟". إذا اقتصرت هذه العناية بشكل مفرط على عدد قليل من التلاميذ، فإن هؤلاء يشعرون بهذا الأمر، ويدركون مداه بسرعة، فإذا لم يتم تصحيح هذا المنحى في الوقت المناسب، نجمت عن التمادي فيه أوضاع يطبعها الاضطراب واللامبالاة والسلبية. ينبه **ألان** *Alain* (إيميل شارتييه) المدرسين إلى الأهمية القصوى لعلاقاتهم بالتلاميذ ؛ فالمدرس، إذا اعتبر التلميذ غبيا ونظر إليه كذلك، نقلت نظراته إلى ذلك التلميذ اقتناعه بغبائه، فيصبح بليدا بالفعل ؛ بينما على المدرس أن يزرع الثقة والرغبة في التعلم في نفسية التلميذ أيا كان، فتتفتح قدراته وملكاته ومواهبه. ويرى **ألان** أنه علينا أن ننظر إلى أي شخص باعتباره كائنا كونيا، يستحق الاهتمام والثقة والتلقين المناسب.

يصعب أن يطالب مدرس بأن يمتنع عن تقدير بعض التلاميذ ومحبتهم أكثر من غيرهم، لكن أن يقول مدرس، على شاكلة هاته المتخصصة السيكوبيداغوجية : "هذا هو النوع الوحيد الذي أحب وأعتبره من التلاميذ"، فهذا معناه أنه لا يكترث بالآخرين، الذين قد

يشكلون الأغلبية ؛ أولائك الذين لا يضعهم في قائمة المتفوقين، فيدفع بهم دفعا إلى الإهمال واللامبالاة والكسل والشغب. يبدو أن هذه المواقف والسلوكات غير محصورة في الصورتين اللتين أوردتهما، بل ربما كان انتشارها كبيرا في مدارسنا اليوم ؛ فإذا كان هذا القول صحيحا، فمعناه أن المدرسة هنا وهناك، إما تخلت، أو على الأقل ابتعدت عن فلسفة الجهد والكد والطموح والرغبة الأكيدة في نشر وتوزيع المعارف بشكل عادل على أكبر عدد ممكن من المتعلمين ؛ ذلك أن "الاهتمام الزائد" بثلة قليلة من التلاميذ، بينما يحظى الآخرون بالإهمال، دليل على الكسل والإخفاق في خلق مدرسة متفوقة بتلاميذها ومدرسيها ومسيريها، وبالمعارف المتداولة في أطرافها، والاكتفاء من ثمة بالتظاهر المغالط بالتفوق. وإذا كانت لهذه الملاحظات من صحة ولو نسبية، فإنها تقودنا إلى تبين بعض مواطن الضعف والاضطراب التي قد يعرفها نظامنا التعليمي، قصد فحصها وفهمها في هدوء ورصانة وتبصر، رغبة في خلق المدرسة المتفوقة وحمايتها.

ربما دلت الملاحظات التالية على بعض مواطن الارتباك هذه :

أولا : إذا مال الناس أو بعضهم إلى الاعتقاد بأن الغاية من المدرسة هي بلوغ نوع من "التفوق" الذي يتجسد في الحصول على الشهادات، أيا كانت الطرق والوسائل والأساليب، دون الإمعان في اكتساب المعارف واستيعابها بالقدر المرغوب فيه، ففي هذه الحالة، ينقلب السحر على الساحر، فيصبح هذا "النجاح" منافيا لانتشار المعارف وتداولها بشكل سليم وجدي، وقد نبه **فاليري**[1] *Valéry* إلى هذا المشكل عندما كتب في المجلد الثالث من منوعاته ما يلي :

- عندما لا يصبح هدف التعليم هو تكوين الروح، بل يقتصر على الحصول على الشهادات، فإن الحد الأدنى المطلوب يصبح هو الغرض من الدراسة. لا يعود الأمر متعلقا بتعلم اللاتينية أو اليونانية أو الهندسة، يتعلق الأمر بالاقتراض وليس بالاكتساب، إنه اقتراض ما يحتاجه المرء فقط لاجتياز امتحان الباكلوريا.

- يلعب الانضباط دورا هاما جدا في أية عملية تلقين وتكوين، أيا كان المجال والمستوى والجمهور المستهدف، بل يصعب تمثل نجاح عملية تعليمية ما، دون انضباط ودون الحرص الشديد على ديمومته، وعلى احترام الناس، في معظمهم على الأقل، لمتطلباته ومقتضياته.

إذا كان اكتساب الانضباط سلوكا والاغتناء بمحاسنه وإيجابياته أمرا يتطلب بالضرورة كثيرا من الجهد والمراس والاحتمال والرغبة، الأمر الذي لا يتم بدون صعوبات جمة، فإن الإفلات من قبضة اللاانضباط يستوجب جهدا ومعاناة ومثابرة أكبر. عندما يدرك العدد الأكبر من المتعلمين أنه لا ينتمي إلى زمرة من يعتبرون متفوقين، وهم قلة، أو من هم سيصبحون كذلك مستقبلا، فإن ذلك العدد الأكبر أو الهام سرعان ما يجد له ملجأ في انعدام الانضباط. ويمتلك اللاانضباط عادة، قدرة هائلة على الانتشار والنفوذ إلى أفئدة الناس والتحكم في سلوكاتهم بسرعة فائقة. يعرف قاموس المرادفات لـ "**لَفاي**" *La Faye* الانضباط كما يلي : «لا ينحصر الانضباط في المنع، إنه يعلمنا ما ينبغي أن نفعل، وكيف نقوم بذلك. ويترك لنا الانضباط حرية أقل، كما أنه يهتم بكل التفاصيل المتعلقة بالسلوك، وهو لا يسمح لنا بالإقدام على فعل خير ما لم يأمرنا بذلك»[2]. قد يبدو هذا التعريف شديد الصرامة، فيدرك المرء أن الانضباط أمر صعب المنال، لكننا لا ينبغي أن ننسى أن الانضباط، كما سبق القول، مجال للتمرين والمراس والاكتساب. ويتم هذا الاكتساب بدرجات ومقادير، والأهم هو ألا يكون نصيب الواحد منا، الراغب في الانضباط باعتباره شرطا من شروط نجاح عمليات التعليم والتكوين، أقل من الحد الأدنى الضروري والذي بدونه ينزلق السلوك نحو اللاانضباط والفوضى.

- إقامة علاقات وطيدة بين الجدية والصرامة من جهة، والتكوين المتين من جهة أخرى ؛ إنها وسيلة ناجعة وضمانة أكيدة، تمكن من التغلب على شتى الصعوبات التي تعترض سبيل بناء مدرسة التفوق الفعلي والجماعي.

أود، مرة أخرى، التأكيد على أن الرغبة والنجاح في إقامة هذه العلاقات بين الجدية والصرامة والتكوين المتين جهد لا يخص شخصا أو فئة دون أخرى، ولا يهمل أو يتغاضى عن أي نوع من أنواع التكوين العديدة. وهو جهد ورغبة لا يعرفان حدود التخصصات أو التمييزات الدراسية ؛ فالدراسات الأدبية واللغوية وغيرها، في أمس الحاجة إلى الجدية والصرامة والتكوين المتين، بنفس المقدار الذي تحتاجه الدراسات العلمية. ففي مدرسة التفوق الفعلي والجماعي، لا يخلو مجال من مجالات المعرفة والتعليم والتكوين من هذا الجهد، ومن هذه الرغبة.

يتحدث **جيد** *André Gide* في مذكراته بشكل رائع عن **فاليري** الذي كان رياضيا وكاتبا وشاعرا كبيرا، فكتب ما يلي : "إن ما هو مثير للإعجاب هو أن عقله لم يتخل أبدا عن جديته وصرامته، كما استطاع أن يحتفظ بكل قيمته الشعرية، وأن يضيف إلى إبداعه الشعري، تلك الجدية التي قد نميل إلى الاعتقاد أنها معادية للفن، والتي جعلت، على عكس ذلك، من فن **فاليري** إنجازا هائلا ومكتملا. إنني معجب بتدبيره الذي لا يعرف الهوان، وبالمتانة الظافرة لجهده"[3].

إن تأمل هذا النص، يجعل المرء في مأمن من التأثر بالآراء التي تود حصر الجدية والصرامة والتكوين المتين في مجال تكويني دون آخر، ويكشف عن الطبيعة غير الحقيقية لهذه الآراء.

- إدراك الأهمية القصوى للتربية : إن التربية، مثلها في ذلك مثل المعارف العلمية والأدبية وما يرتبط بها من جهود وإبداعات، تقوم على مبادئ الجدية والصرامة والتكوين المتين ؛ فتصير، بالنسبة للفرد والجماعة، حصنا قويا وملازما يحمي هذا وذاك من الأهواء والنزوات واضطراب أحوال الحياة، ويظل هذا الأمر ممكنا حتى لو كان النجاح في هذا المضمار متواضعا.

كتب **روسو** *Jean-Jacques Rousseau* في الاعترافات، "إن تربيتي التي كانت مضطربة وغير مسترسلة، والتي اكتسبت خلال هذه الفترة الثمينة تكوينا متينا، جعلت مني ذلك الشخص الذي لم أتخل عنه أبدا عبر كل الأعاصير التي كانت تنتظرني"[4].

هكذا، تكون مدرسة التفوق، هي تلك المدرسة التي تجدُّ وتكِدُّ وتنجح في إنتاج أكبر عدد ممكن من التلاميذ والطلاب والمدرسين والإداريين والمعارف واحتضانها، وهي التي تنجح أيضا في إنتاج الوسائل واحتضانها ؛ الوسائل التي تكون، في معظمها، على قدر كاف من التمتع بهذه الصفات والخصائص والمهارات المكتسبة جهدا ومثابرة، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الفقرات السابقة. إنني أجد في تعريف يعطيه **ديكارت** *Descartes* للفلسفة أفضل وأجمل تعريف يليق بمدرسة التفوق هذه، والتي تظل أمرا ممكنا وغاية لا يستحيل بلوغها، لأن ما عدا هذا ليس قدرا محتوما : «إن كلمة فلسفة تعني

دراسة الحكمة، ولا يقصد بالحكمة الاقتصار على الحيطة في ما يقدم عليه المرء من أعمال فحسب، بل تعني دراسة كاملة لكل الأشياء التي يستطيع الإنسان أن يتعلمها، والتي تفيده فيما يتعلق بسلوكه في الحياة، وبحمايته، والحفاظ على سلامة صحته، وبإمكانيته ابتكار كل الفنون»[5].

إحالات بيبليوغرافية

1. Paul Valéry, *Variétés III*, Edition électronique.

2. Pierre Benjamin La Faye, *Dictionnaire de synonymes*, Edition électronique.

3. André Gide, *Journal*, Editions 5 mai, 1942.

4. Jean Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Edition électronique.

5. René Descartes, *Principes de philosophie*, Edition électronique.

من أجل مدرسة مغربية
بعض المقـدمات

أحمد بوكوس
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

"تستلزم تربية طفل جهود قرية"
مثل أفريقي

الإشكالية

تمثل المعرفة، باعتبارها عنصرا رئيسيا في التنمية البشرية، رهانا جوهريا في سياق عولمة التبادلات بين الأمم. لذلك، أضحت إرادة تحسين إنجازات المدرسة ؛ بوصفها مجال اكتساب التربية والمعرفة بامتياز، أحد الأهداف الإستراتيجية لكل مجتمع. وعليه، يبدو طبيعيا أن يحتل إصلاح المدرسة مكانة أولية في سياسة كل دولة. وهذا هو حال المغرب الذي تبنى، منذ حصوله على الاستقلال، سياسة تربوية تتأسس على المبادئ الأربعة التالية : التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة. وبعد مرور خمسة عقود، يرى البعض أنه في الوقت الذي تحقق فيه المبدأ الأخير بنجاح مؤكدة معالمه، لاسيما في إطار سياسة تكوين موارد بشرية وطنية، فإن المبادئ الأخرى لم تطبق، بالمقابل، إلا بصورة متكلفة، ولم يكتب لها، بالتالي، سوى نجاح نسبي.

يتعزز الحكم على المدرسة الوطنية بتقويم إنجازات المنظومة التربوية المغربية الذي تقوم به مؤسسات عالمية كالبنك الدولي، أو مؤسسات وطنية كالمجلس الأعلى للتعليم. فبعد مرور عقد من الزمن على الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ما فتئت هذه التقويمات تكشف النقاب عن اختلالات كثيرة تحد من فعالية المدرسة المغربية، وتحول دون انطلاقة حقيقية للبلاد في مجال التنمية البشرية (انظر تقرير البنك الدولي 2008 وتقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008).

تروم هذه المساهمة المشاركة في المجهود الفكري الجماعي الذي يسعى إلى إعادة التفكير في المدرسة المغربية. ولبلوغ هذا الهدف الطموح، رغم مشروعيته، سيعالَج الموضوع على ضوء مقدمات ستمكننا من التركيز على أسئلة ذات أهمية قصوى، أسئلة ذات صلة وثيقة بأسس المنظومة التربوية، ووظائف المدرسة، وعلاقتها بمحيطها، وتجديدها من حيث المحتوى والبيداغوجيا والتكوين.

أسس التربية

ذهب **أوكوست كونت** *Auguste Comte* منذ 1854 إلى أن كل منظومة تربوية رزينة تقتضي، مسبقا، مذهبا فلسفيا واجتماعيا يحدد طبيعتها ويرسم مقاصدها. فالتربية قضية ذات أهمية قصوى لا يجب أن تُتناول بالعشوائية واللاعقلانية. من هذا المنظور، واعتمادا على مجهود عقلاني حميد، تبنى المغرب إطارا منطقيا، متجانسا ومتجددا في مجموعه، يتجلى في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أعدته اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين (1999). يعتمد هذا الإطار على مبادئ أساسية تشمل المرتكزات الثابتة (ص 9)، والغايات الكبرى (ص 10)، فضلا عن رؤية تتأسس على حقوق وواجبات الأفراد والجماعات (ص 12)، والتي يستلزم تطبيقها تعبئة وطنية قصد تجديد المدرسة (ص 15). مبدئيا، يجب أن تعاد قراءة نص الميثاق بصفة منتظمة على ضوء النمو الذي يعرفه المغرب قصد إدماج التطورات الجديدة في مجال السياسة التربوية (انظر مقدمات 21 : بردوزي 2000، وبنعمور 2007). كما يجب السهر أساسا على تفعيل الميثاق في إطار برنامج عمل وزارة التربية الوطنية والقطاعات المعنية، لاسيما تلك التي تهتم بالتكوين، والتربية غير النظامية، ومحاربة الأمية (انظر تقرير المجلس الأعلى للتعليم 2008، والبرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية 2009-2012).

الثوابت : يروم "الميثاق الوطني للتربية والتكوين"، استنادا إلى الفلسفة العامة التي تحكمه، تحقيق توازن بين معطيات الأصالة ومستلزمات الحداثة ؛ حيث نصت مبادئه الأساسية، بالحرف، على ما يلي : "يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم

بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة في أرحب آفاقهما، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع».

تظهر معطيات الأصالة فيما يلي :

- قيم مقدسة لا يجب المساس بها : الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية ؛
- التمكن من اللغة العربية، اللغة الرسمية للبلاد ؛
- التشبع بالتراث الثقافي للبلاد واحترام تنوع روافده الجهوية.

أسس الحداثة : تتجلى الحداثة، من جهتها، في القيم التالية :

- المواطنة، حقوق وواجبات الفرد ؛
- الديموقراطية، دولة الحق ؛
- تقدم البلاد ؛
- التحكم في العلوم والتكنولوجيات المتقدمة من أجل ضمان التنافسية والتقدم.

تساؤلات : يرى البعض أن التوفيق بين الأصالة والحداثة مبتغى خيالي لا يمكن إدراكه واقعيا. وتطرح بهذا الصدد تساؤلات عديدة :

- هل المنظومة التعليمية مؤهلة، من حيث غاياتها ومناهجها، للتوفيق بين أسس الأصالة ومستلزمات الحداثة؟ ألا تسيء "النظرية الموحدة" التي تطبع القيم التي تحملها البرامج التعليمية إلى فعالية العملية التربوية؟
- هل يمكن لهذه المنظومة أن تكون متجانسة في تربية المواطن على الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وذلك بالتركيز على التراث من جهة والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان من جهة أخرى؟
- ألا يعد نمط التعايش المفترض بين الأصالة والحداثة وهْما، إن لم نقل إعاقة، خاصة إذا

علمنا أن القطيعة المثالية وفرت شروطا أكثر كفاية لتطور المجتمعات مقارنة بتلك التي وفرتها الاستمرارية ؟

المقدمة الأولى إذن هي التفكير في مهام المدرسة من حيث علاقتها بالأصالة والحداثة.

وظائف المدرسة

خلال تاريخ التربية، أنيطت بالمدرسة وظيفة الاستجابة لحاجيات تكوين النخب الدينية والسياسية ثم الاقتصادية فيما بعد، ومع تطور قوى الإنتاج، تحملت مهمة تكوين العامة. وبعد أن صارت المدرسة دعامة أساسية في الشأن العام، تعددت وظائفها، وتشعبت مهامها حتى غدت مؤسسة تتكفل بكل الأوجاع.

المدرسة المدانة : ذهب **إيلّيش** 1971 (*Illich*) في كتابه المميز "مجتمع بدون مدرسة" إلى حد الدفاع عن إساءة هذه الأخيرة، في العالم بأسره، إلى التربية، لأنها تعد المؤهلة الوحيدة للقيام بهذه المهمة. وعليه، اعتبر **إيليش** المدرسة مؤسسة ضد الإبداعية بالنظر إلى كونها لا تروم إلا المحافظة على نفسها حتى ولو كان ذلك على حساب الخدمات التي تدعي أنها تسديها. من هنا، أصدر صاحب الكتاب الحكم التالي : تمثل المدرسة نموذجا لمؤسسة الضلال.

لن نقف هنا عند إشكالية أضرار المدرسة الاستبدادية التي يدافع عنها **إيلّيش** (1971)، ولا عند بطلان غاياتها ومشروعيتها في سياق العالم الافتراضي لقرية **ماك لوهان** *Mc* 1989 (*Luhan*) الكونية، ولا عند خطورة الأزمة العامة التي تعاني منها مجالات التربية والتكوين والمعرفة. فكل هذه القضايا تبدو لنا إشكالية كمالية في بلد كالمغرب ؛ بلد مازال يعاني من نقص بنيوي في مجال التربية وتكوين المواطنين. بعد أن حددت عريضة المبادئ، يجب التفكير في الوظائف التي ستتكفل بها المدرسة حتى يتسنى لها الاستجابة لحاجيات البلاد فيما يتعلق بمواطنين واعين بحقوقهم وواجباتهم، وفيما يتعلق بموارد بشرية كفئة نشيطة تساهم في سيرورة تقدم البلاد.

مدرسة الآصرة الاجتماعية : تعد المدرسة، في النظرية الاجتماعية الكلاسيكية، عاملا يحقق الاندماج الاجتماعي ومؤسسة تسهر على خلق وضمان الأواصر الاجتماعية (**دوركهايم**، *Durkheim, 1992*). ومن هذا المنظور، تضطلع المدرسة بوظيفتين أساسيتين :

وظيفة المجانسة : تضمن المدرسة الظروف لتشارك نفس القيم، وهو ما يعد شرطا لازما للعيش داخل المجتمع ؛

وظيفة المغايرة الاجتماعية : تهيئ المدرسة للتقسيم الاجتماعي للعمل، وللتقطيع إلى طوائف سوسيومهنية مختلفة باختلاف وظيفتها في الإنتاج، إنها تهيئ بالتالي للسلمية الاجتماعية.

بالنسبة لبلد كالمغرب، بلد يحاول الخروج من مرحلة "التضامن الميكانيكي" الذي يتأسس على الولاء التقليدي في إطار السلالة والعصبة والقبيلة، ليدخل في عهد الحداثة، تتكفل المدرسة بوظيفة خلق وضمان التضامن العضوي الذي يتأسس على الانتماء إلى المجموعة الوطنية التي يتشارك أفرادها نفس القيم، والتي تتحدد علاقاتها بواسطة التوزيع الاجتماعي للعمل. وعليه، فالمدرسة تلعب دورا مجمتعيا، وذلك بمساهمتها في بناء الشخصية الاجتماعية.

في سياق أزمة المدرسة، يمكن لنا أن نتساءل عن الكيفية التي يمكن بواسطتها لهذه المؤسسة أن تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية على أتم وجه. يستمد هذا السؤال مشروعيته من سببين اثنين على الأقل. يتجلى أولهما في كون عدد التلاميذ غير المدرسين يربو على المليون، وهو ما يعني أن هؤلاء لا يستفيدون من مزايا المدرسة. ويظهر السبب الثاني في هزالة وضعف الاستفادة من التربية والتكوين اللذين تقدمهما المدرسة العمومية، نظرا لقيمتها المتدنية على المستوى الاجتماعي. ونتيجة لذلك، يصبح فشل المدرسة مزدوجا : فشلت، أولا، في تلقين المعايير والقيم التي تتأسس عليها العلاقات بين الأشخاص، وفشلت، ثانيا، في توزيع الأدوار الاجتماعية توزيعا منصفا، أي أنها فشلت في الوظيفتين اللتين تتأسس عليهما الآصرة الاجتماعية. وقد يكون لهذه النتيجة علاقة بالتدهور الملاحظ على مستوى سلوك بعض التلاميذ والطلبة الذي يتسم بطابع لامواطن. وهذا ما يقود إلى طرح السؤال حول مدى فعالية الوظيفية

المجتمعية للمدرسة، خاصة إذا علمنا أن هذه الأخيرة تعرف ظاهرة لامواطنة تتجلى في عدم احترام قواعد الحياة المجتمعية، وفي تفشي التعصب والعنف، وفي هدم المصالح العامة والخاصة.

مدرسة لتكافؤ الفرص : في تصور **دوركهايم** للتربية التي تقدمها المدرسة، نجد مقاربة إيجابية ومعيارية للمؤسسة المدرسية، باعتبارها سلطة تضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المرتادين. فالمدرسة، بهذا المفهوم، تُستثمر لتحقيق العدالة الاجتماعية :

- عدالة التساوي : عندما تطبق المدرسة نفس البيداغوجيا على روادها، فإنها تضمن تربية مماثلة للجميع ؛
- عدالة توزيعية أو استحقاقية : تكافئ المدرسة بالتساوي، وحسب الاستحقاق ؛
- عدالة تصحيحية : تولي المدرسة أهمية أكبر لذوي الاحتياج باعتمادها تمييزا ايجابيا لصالح المعوزين.

إن مسألة تكافؤ الفرص المدرسية لا تطرح طبعا بمثابة مفهوم مساواتي يُلجم البحث ويحول دون الاعتراف بالتميز ؛إن المراد بالتكافؤ هنا هو ضرورة توزيع العرض التربوي والتكويني توزيعا منصفا بين المتعلمين. يملك هذا الإجراء، على الأقل، مزية التخفيف من الآثار السلبية للمدرسة (**بورديو وباسرون** *Bourdieu et Passeron, 1970*) باعتبارها مؤسسة تعيد إنتاج الفروق الاجتماعية (السالمي، 1985 ؛ البقالي، 1996). ومن أجل بلوغ هذا الهدف، يجب على المدرسة أن توفر للجميع شروط المساواة في سيرورة امتلاك الضروريات ودعم المكتسبات، حتى ولو أدى ذلك إلى اعتماد إجراء يتأسس على المغايرة البيداغوجية التصحيحية، وذلك كي يتسنى لكل متعلم، بغض النظر عن إعاقته الشخصية، أو الاجتماعية، أو هما معا، أن يتملك الكفاءات الجوهرية الضرورية لتطوره الشخصي واندماجه في المجتمع.

مدرسة وطنية ومواطنة : تتحرك المدرسة المغربية في محيط مباشر مطبوع بتعدد حمولاته التاريخية، وباختلاف ألوان مناظره الطبيعية، وبتنوع لغاته وتعبيراته الثقافية. كيف يمكن لسياسة تربوية أن تأخذ هذا الغنى بعين الاعتبار بشكل يجعل المدرسة قادرة على تثبيت التلميذ في محيطه، بتلقينه شعور الانتماء إلى المجموعة الوطنية وروح

التضامن المواطن اللذين يؤسسان التلاحم الاجتماعي؟ ليس هذا السؤال نظريا بحتا، بل إنه سؤال استراتيجي نفعي بالأساس. فبالاطلاع على الكتب المدرسية والوسائل الديداكتيكية، بصفة عامة، يُلاحظ أن قضية المغربة لا تنال نصيبها إلا بالكاد ؛ حيث لا يلقن التلميذ تاريخ المغرب برمته : حقب زمنية كاملة تُسقط، واكتشافات أركيولوجية تؤكد عراقة وغنى الحضارة يُسكت عنها سكوتا تاما، وثقافتنا الشفوية والكتابية تُتجاهل، ومبدعونا يحتلون دائما الصفوف الخلفية وراء الكتاب والمبدعين الشرقيين والغربيين. في سياق ضعف الذاكرة الذي تحميه المدرسة الوطنية، يتولد شعور منتشر بكثرة حول نقص المغربي واحتقاره للذات، وانبهاره أمام كل ما هو خارجي. ولا غرو أن تؤدي هذه الشيزوفرينية بأصحابها إلى سلوكات لا مواطنة ولا أخلاقية موسومة بالبحث عن الربح السريع باستعمال وسائل لا تمت إلى الأخلاق بصلة، وأن تنتهي بضعاف الأنفس إلى الاستسلام لأحضان العدمية وأهوال الهجرة السرية، التي غالبا ما تؤدي إلى الموت (لحريك)، وإلى الارتماء في حمم التعصب.

لمواجهة هذه الانحرافات، يجب على المدرسة أن تعمل جاهدة ليجد المتعلم نفسه داخلها، ويتعرف على صورته من خلالها. وهذا ما يستلزم، بالتأكيد، امتلاك اللغات والتعابير الثقافية الوطنية، والانخراط في القيم الوطنية والتمسك بالمواطنة المغربية باحترام ما تستلزمه من حقوق وواجبات، دون التخلي، طبعا، عن النقد البناء، التزاما بسيرورة دمقرطة الدولة والمؤسسات والمجتمع.

عمليا، يستدعي ما سبق أن تسير الاختيارات اللسانية والثقافية التي وضعت في إطار السياسة التربوية، في اتجاه رد الاعتبار للعربية والأمازيغية والارتقاء بهما ؛ اتجاه أكثر التزاما من المبادئ التي وردت في الدعامة 9 من المجال 3 من الميثاق، والذي يتعلق بتحسين استعمال اللغة العربية والانفتاح على الأمازيغية (ص50-51). من وجهة النظر هذه، يفترض في السياسة التربوية أن توضح اختياراتها على مستوى ما هو دستوري، وما هو مؤسساتي، وما هو إجرائي، حتى تتسم بالواقعية والعقلانية، ولا تظل مجرد ايديولوجية، أو مجرد استجابة لتوافق هش يعكس تسوية هشيمة لا تقوم سوى بتأجيل حل المشكل. ويفترض في هذه الاختيارات أن تتصدى لوضعية اللغات الوطنية ووظائفها واستعمالاتها في المنظومة التربوية، كما يفترض فيها أن تركز الاهتمام على العالم القروي، الذي يمثل المجال الذي يعاني من قلة استثمار المجهود التربوي كما وكيفا (الراضي، 1995 ؛ زوكاري، 1996).

مدرسة الانفتاح

إن التشبث الراسخ بالبعد الوطني، لا يمكن أن يضع الانفتاح على اللغات والثقافات الأجنبية، ولا التنوع الذي يطبع النظام العالمي، موضع تساؤل، لأننا أصبحنا نعيش اليوم في قرية كونية تنظمها شبكات التبادل المعولم. استنادا إلى قوة هذا المعطى، تتجلى وظيفة المدرسة في توفير تربية تؤهل التلميذ ليصبح مواطنا محترما لمحيطه، وقادرا على التفاعل العقلاني مع التطورات التي يشهدها العالم، وواعيا بانتمائه العضوي، ومتضامنا مع الإنسانية.

مدرسة منفتحة على المحيطين العالمي والمحلي : يقال كثيرا، في الآونة الأخيرة، إن الفرد الذكي والفعال هو ذلك الذي يفكر عالميا ويتصرف محليا. ويفيد هذا أن التربية التي يتلقاها هذا الفرد في البيت، وفي المدرسة، وفي المجتمع، يجب أن تكون مؤهلة لتمكنه من أن يزاوج بين المعطيات المحلية ومتطلبات العولمة مزاوجة مثلى يمكن أن تُنعت بالإجراء المحلي المعولم. يتعلق الأمر بتبني مقاربة شاملة للعالم تمكن من اكتساب القدرة على التفكير على سلم واسع، من أجل تدخل ناجع في المحيط المحلي وعليه.

من هذا المنظور، تمنح المدرسة تربية ترتكز على ما يلي :

- حاجيات وطموحات الفرد جوهريا ؛
- حقوق وواجبات المواطن ؛
- مستلزمات الحياة في المجتمع ؛
- مسؤوليات الدولة في علاقتها مع المجتمع والمواطن ؛
- الكفاءات والقدرات التي تمكن المتعلم من التصرف بذكاء (على المستوى العاطفي والفكري) في مواجهة الوضعيات-المشكلة التي تولدها الصلة بين ما هو عالمي وما هو محلي.

مدرسة تمكن من استباق التغيير: إن المدرسة التي تدمج الإجراء المحلي العالمي، هي بالضرورة، مدرسة متحررة من الثقل الرجعي للتقليدية التي تعيق السير قدما نحو التطور (العروي 1967)، إنها مدرسة تجعل من المتعلم فردا بالغ التأثير، فردا يملك القدرة على

استباق التغيير، فردا يخلق التغيير ولا يكتفي بالاستسلام له. يقتضي هذا أن تكون المدرسة بنية تمنح تربية وتكوينا يمكنان من تلقين وضبط ما يلي :

- الانتقال الأمثل من التقليدية إلى الحداثة ؛
- التغيير السياسي في إطار دمقرطة الدولة والمؤسسات والمجتمع ؛
- التحكم في العلوم والتكنولوجيات ؛
- التطور الاقتصادي والاجتماعي ؛
- المبادلات الثقافية.

مدرسة تربي على أخلاقيات احترام النوع البشري : إن المدرسة التي تنطوي على نفسها، وتنعزل في شرنقة خصوصياتها لا يمكن أن تُعاش، إنها بانكماشها تخلق شروط اضمحلالها وتولد إجحافا لا يمكن إصلاحه في حق التلاميذ ؛ إذ لا تمنح لهم القدرة على التفاعل مع العالم والاستجابة لمتطلباته من حيث المعرفة والكفاءات والثقافة.

في أفق هذا التفكير، من بين "المعارف السبع الأساسية" التي أثنى عليها **موران** (*Morin*) 2006، يبدو أن أربعة منها تهم المدرسة المغربية من حيث علاقتها بالتحسيس بالوعي الكوني :

- المراهنة على الشرط الإنساني في تشعبه وتنوعه ؛
- تعليم الهوية الأرضية في إطار المصير المشترك للنوع البشري، والتضامن الأرضي، والمواطنة الأرضية ؛
- تعليم التفاهم الذي يتأسس على التربية من أجل السلم ؛
- تعليم أخلاقيات النوع البشري (الأنثربولوجيا الأخلاقية) بالتفكير بطريقة متعاطفة ومتفهمة في العلاقة بين الفرد والمجتمع والنوع.

بهذا المعنى، تكون البرامج المدرسية والجامعية، عبر البيداغوجيا والديداكتيك، في خدمة تربية تشجع تطور الفرد وبناء الشخص (الاستقلالية والتفكير والنقد والنقد الذاتي)، والاندماج المجتمعي بتكييف وإدماج سلوكات الفرد في المجتمع كما هو في أفق تغييره، وتوزيع الأدوار الاجتماعية في إطار تكافؤ الفرص، والانفتاح على المحيط العالمي والمحلي، وتبني وعي مواطن وطني وعالمي.

إصلاح المدرسة

لا يمكن أن تتحقق الأهداف السابقة إلا بواسطة تجديد المدرسة، لاسيما على مستوى المحتويات وتكوين الأساتذة. فإذا سلمنا مع **موران** (نفس المرجع) بأن وظيفة المدرسة هي منح معارف ضرورية تمكن من :

- الابتعاد عن ضلال المعرفة التي تؤدي إلى الخطأ والوهم والمطلق ؛
- تلقين مبادئ معرفة ملائمة ؛
- مواجهة الشك بتعلم الإبحار في "محيط الريبة عبر أرخبيلات اليقين".

سيصبح تجديد المدرسة عملا لازما وضرورة ملحة.

إصلاح المحتويات : غالبا ما يُختزل تجديد المحتويات في عملية تقنية ترتبط بتنظيم المواد وإعادة ترتيبها وتعويض سؤال بآخر مثله، واختزال هذا المحور وتوسيع ذاك...الخ. منطقيا، لا يمكن لهذه المهمة أن تؤدي إلى تغيير الرؤية الشاملة التي تتحكم في محتويات التعليم. وبهذا الصدد، نستطيع، بالنسبة للعناصر التي جاءت في الميثاق، استثمار مبادئ تقرير **بورديو –كرو** (1989) استثمارا نافعا، علما أنه :

- يجب أن تخضع المقررات لتساؤل منتظم يهدف إلى تطعيمها بالمعارف التي يقتضيها تطور العلم، وبالتغييرات التي يشهدها المجتمع (وفي صدارتها تلك التي يعرفها الاتحاد الأوربي)، وتستلزم كل زيادة تعويضا بالحذف.

- يجب على التربية أن تعطي الأسبقية لكل تعليم قادر على منح أشكال تفكير ذات صلاحية وقابلية تطبيقية عامتين، مقارنة بالتعليم الذي يقترح معارف قابلة للتلقين بطريقة ناجعة أيضا (وأكثر تسلية أحيانا) اعتمادا على سبل أخرى.

- يجب أن تكون البرامج منفتحة، ومرنة، وقابلة للمراجعة لأنها إطارات وليست قيودا، ولهذا يجب أن تبتعد شيئا فشيئا عن الإكراه، قصد الارتقاء بمستويات التعليم، ويستدعي بناء هذه البرامج وتهيئتها العملية تعاونا بين المدرسين.

- يجب أن يوفق الفحص النقدي للمحتويات المفروضة حاليا بين متغيرين : إجباريتها وقابليتها للنقل. من جهة، يعد التمكن من معرفة أو من شكل تفكيري ما ضروريا إلى حد ما نتيجة عوامل علمية أو اجتماعية، وذلك في مستوى محدد (في هذا القسم أو ذاك) ؛ ومن جهة أخرى، إن نقل المعرفة صعب إلى حد ما في هذا المستوى، وذلك تبعا لحالة القدرات الاستيعابية للتلاميذ ولتكوين المدرسين المعنيين.

- رغبة في تجويد مردودية نقل المعرفة بتنويع أشكال التواصل البيداغوجي، وارتباطا بكمية المعارف المستوعبة واقعيا، وليس بتلك المقترحة نظريا، يميز في مختلف التخصصات أو داخل نفس التخصص، بين ما هو إجباري وما هو اختياري أو تكميلي، وفضلا عن الدروس، ستولج أشكال أخرى من التعليم : أعمال موجهة، وتعليم جمعي يشمل مدرسين ينتمون إلى تخصصين أو أكثر، ويمكن لهذا الشكل من التعليم أن يتخذ صورة أبحاث وملاحظات ميدانية.

- يجب أن يؤدي هاجس دعم تجانس التعليم إلى إعطاء الأولوية للتعليم الجمعي الذي يتكفل به، تشاركيا، مدرسون ينتمون إلى تخصصات مختلفة، بل ويجب إعادة التفكير في تقسيم هذه الأخيرة إلى "شعب" مع فحص بعض التقاطبات الموروثة وإعمال بعض التقاربات التي فرضها تطور العلم، وذلك، في صورة تقدمية دائما.

- يجب أن يُزاوَج البحث عن التجانس بتوازن واندماج بين مختلف التخصصات، ومن ثم بين مختلف أشكال التميز. يجب العمل بصفة خاصة على التوفيق بين العالمية الملازمة للتفكير العلمي والنسبية التي تلقنها العلوم التاريخية التي تولي أهمية قصوى لتنوع أشكال الحياة والتقاليد الثقافية.

الإصلاح التربوي : يعد الإصلاح التربوي أيضا شرطا لازما لتجديد المدرسة. ويجب عليه أن يستلهم التطورات الأخيرة في مجال النظريات والتطبيقات البيداغوجية. ولا يخفى على أحد أن الفلسفة البيداغوجية في المغرب كانت، ومازالت إلى حد بعيد، تحت التأثير الفرنسي، وهو ما جعل المنظومة التربوية الوطنية رهينة التغيرات البيداغوجية التي عرفتها فرنسا، حتى خلال العقود التي كان فيها التجديد الأساسي في حقل البيداغوجيا يرى النور في بلدان أخرى مثل بلجيكا وكندا والبلدان الأنجلوساكسونية. يفترض في منظومتنا التربوية إذن، أن تنفتح أكثر على التجارب الموجودة في هذه البلدان، مع خلق الظروف الملازمة لولادة مدرسة مغربية في مجال علوم التربية، وهذا ما لا يمكن بلوغه إلا بواسطة البحث العلمي، وتجريب الطرق البيداغوجية والديداكتيكية. وهذا بالضبط ما نجده في المجال الثالث من الميثاق الوطني، الذي يهم الرفع من جودة التربية والتعليم.

من هذا المنظور، لا يمكن إلا الارتياح أمام المجهودات المبذولة لتجديد المنظومة التربوية بالانفتاح على مقاربة بيداغوجيا الإدماج (**روجي**، *Roger*, 2000)، التي تروم تمكين المتعلم من اكتساب كفاءات تجعله قادرا على حل وضعيات مشكلة باستعمال موارد (معارف ومعارف الفعل ومعارف الكينونة) متوفرة لديه مسبقا. وقد بدأت بعض الأكاديميات الجهوية، على سبيل التجريب، تطبق هذه المقاربة، ويبدو أن دورها سيكون فعالا في تكوين المدرسين بشقيه، الأساس والمستمر.

على سبيل الختم

يتضح من خلال عرض المقدمات الخمس السابقة، أن المهمة العاجلة لا تكمن في خلخلة قوية لأسس المنظومة التعليمية، وإنما تتجلى في تعميق وتفعيل فلسفة وغايات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وسيتم هذا التعميق في أفق البحث عن فهم وتقويم المنظومة التربوية قصد تحقيق :

- فعالية داخلية أكبر من أجل الرفع من نسبة التمدرس، ونسبة النجاح وجودته، وكذا من أجل تخفيض نسبة الهدر المدرسي ؛

• فعالية أكبر من حيث العلاقة بين الوسائل المستثمرة والنتائج المحصلة ؛

• إنصاف أكبر فيما يتعلق بتكافؤ الفرص بين المواطنين.

إذا قامت المدرسة بهذه الأدوار، ستحقق، بعقلانية وبتجانس، مهمتها باعتبارها مؤسسة للخدمة العامة.

إحالات بيبليوغرافية

- Christian Baudelot et Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Paris, F. Maspero, 1974.
- Abdelali Benamour, *Repenser l'école*, 2007.
- Mohamed Berdouzi, *Rénover l'enseignement*, Renouveau, 2000.
- Ahmed Boukous, « L'amazighe dans la Charte, une intégration timorée », Prologues, n°21, 2001, p. 26- 31.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction* : *Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Auguste Comte, *Système de politique positive*, Troisième édition, Paris, Les Presses universitaires de France, 1969.
- Emile Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
- COSEF, *Charte nationale d'éducation et de formation*, 1999.
- Larbi Ibaaqil, *L'école marocaine et la compétition sociale, Stratégies, aspirations*, Rabat, Editions Babil.
- Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- Abdallah Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*, Maspero, 1967.
- J. Leif, *Philosophie de l'éducation. Inspirations et tendances nouvelles*, Delagrave, 1967.
- Herbert Mc Luhan, Marshal & Bruce R. Powers, *The Global Village, Transformations in World Life and Media in the 21th Century*, New-York, Oxford University Press, 1989.

- Ministère de l'Education Nationale, *Programme d'Urgence*, 2009 - 2012.
- Edgar Morin, *Penser la crise de l'école*, 2006.
- «Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? A propos de la Charte nationale de l'Education et de la Formation, 2000 - 2001», Prologues, n° 21.
- Mohamed Radi, *Le développement de l'éducation en milieu rural. Propositions stratégiques*, Rabat, Dar Nachr al Maarifa, 1995.
- Rapport Bourdieu-Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 1989.
- Xavier Roegiers, *La pédagogie de l'intégration*, De Boeck, 2000.
- Jamil Salmi, *Crise de l'enseignement et reproduction sociale*, Casablanca, Editions Maghrébines, 1985.
- Ahmed Zouggari, *L'école en milieu rural*, Rabat, Imprimerie El Maarif Al Jadida, 1996.

المدرسة المغربية
بين تناسق المثال وفوضى الواقع

محمد العيادي
جامعة الحسن الثاني - عين الشق، الدار البيضاء

أرى أن عرض الأستاذ أحمد بوكوس قد لخص ما توصل إليه التفكير حول المدرسة المغربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة. فهو يقدم ما وقع عليه الإجماع فيما يخص هذه المدرسة. فالمسألة إذن، لم تعد تخص التصور أو التمحيص أوالتشخيص بقدر ما تتعلق بالتطبيق والأجرأة. وأريد بهذه المناسبة أن أسلط الضوء على عنصرين أو ثلاثة عناصر يبدو لي أنها أساسية.

المسألة الأولى تتعلق بنموذج المدرسة المغربية. نموذج هذه المدرسة هو نموذج المدرسة الواحدة الموحدة، نموذج مدرسة **جيل فيري** *Jules Ferry* في فرنسا. وخلافا لما يعتقد، فإن هذا النموذج لم يتم بناؤه في المغرب في عهد الحماية من طرف القوة المستعمرة. فهذه الأخيرة أقامت في المغرب نظاما تعليميا يتميز بالاختلاف والتعددية القائمة على التباين العرقي (عرب، بربر، أوربيون)، والديني (مسلمون، يهود، مسيحيون)، واللغوي (عرب، بربر)، والطبقي (أبناء الأعيان، أبناء الحرفيين، أبناء الفلاحين). المدرسة الموحدة هي وليدة الاستقلال، وهي النموذج الذي تبنته الدولة الوطنية، والذي عملت على إقامته بناء على البذرة التي زرعتها دولة الحماية (مدرسة أبناء الأعيان).

هذا النموذج المدرسي يقوم على مبدأين أساسيين :

المبدأ الأول هو مبدأ التدرج في المعرفة، وهو تدرج يقوم على أساس الأخذ بمبدأ التدرج المعرفي الذهني والنمو النفسي للطفل والمراهق. وهذا ما يفسر تدريس بعض المواد والمعارف في بداية التمدرس وبعضها الآخر في نهاية مسار المتمدرس. ولنا أن نتساءل عما إذا كان هذا المعطى يراعى في الخريطة المعرفية المطبقة في المدرسة المغربية. شخصيا، لا أعتقد ذلك.

المبدأ الثاني الذي تقوم عليه المدرسة الموحدة، هو مبدأ الانتقاء، وآليته الأساسية هي الامتحان. فهل يقوم الامتحان بهذا الدور في المدرسة المغربية؟ لا أرى ذلك. فكلنا يعرف أن الانتقال من بعض الأقسام ومن بعض الأسلاك إلى أسلاك أخرى كثيرا ما يخضع لنسب تقررها الإدارة وتفرضها إكراهات مادية أو سياسية، وفي غالب الأحيان ليست لها صلة بالاعتبارات لا التربوية ولا المعرفية. إضافة إلى هذا، لابد من التساؤل حول عنصر أساسي في هذه العملية، أي عملية تلقين المعرفة والاختبار، وهو الملقِّن والممتحِن، أي المدرس. فليس هناك تلقين للمعرفة ولا انتقاء للمتفوقين بدون التوفر على مدرسين أكفاء.

فهل تلقن المدرسة المغربية المعرفة الجيدة، وهل تتوفر هذه المدرسة على الملقنين الجيدين؟ لا أعتقد ذلك أيضا. وإذا أضفنا إلى كل هذا مجموعة من الاختلالات الأخرى، وأهمها في نظري اليوم، الغش في الامتحانات، الذي أصبح ظاهرة عامة وشاملة، فإن الجميع يكاد يتفق على أن منتوج المدرسة المغربية غير صالح.

المسألة إذن لا تتعلق بالمدرسة المغربية عموما وبالمبادئ التي تقوم عليها، فهناك اتفاق حول طبيعة هذه المدرسة وحول مبادئها. المسألة تتعلق بالاختلالات التي تعرفها هذه المدرسة على مستوى المعرفة والتلقين والملقنين وآليات الانتقاء.

المسألة الثانية التي أريد أن أقف عندها، تتعلق بديمقراطية التعليم. الدولة المغربية جعلت من تعميم التعليم أحد أهدافها الأساسية، وهي سائرة نحو تحقيق هذا الهدف من الناحية الكمية. لكن هل تعميم التعليم يعني المساواة في التعليم ؟

في بداية الاستقلال، كان جميع الأطفال أو الغالبية المطلقة منهم تنحدر من أوساط غير متمدرسة، وبالتالي كان هناك نوع من المساواة بين هؤلاء الأطفال أمام التعليم المدرسي. لم يعد الأمر كذلك اليوم، إذ هناك لا مساواة بين الأطفال باعتبار انتمائهم الاجتماعي والثقافي. ومن ثم، فإن التعميم في هذه الحالة لا يعني المساواة بل يعني تركيز وإعادة إنتاج اللامساواة، التي يلعب فيها المستوى الاقتصادي والانتماء الاجتماعي والثقافي دورا أساسيا. إن المساواة بين المتمدرسين، في هذه الحالة، تقتضي نوعا من التمييز الإيجابي داخل المدرسة، ولاسيما لصالح الأطفال الذين يشكلون ضحايا محتملين للهدر المدرسي.

أريد الوقوف أيضا عند مسألة المعرفة المدرسية التي تقوم على تقسيم كلاسيكي متجاوز، موروث عن المدرسة الفرنسية، وهو التقسيم بين المعرفة "الأدبية" والمعرفة "العلمية"، كما لو أن التكوين الأدبي ليس بحاجة إلى المعرفة "العلمية"، سواء في الرياضيات أو الاقتصاد أو الإحصاء مثلا ؛ وكأن التكوين "العلمي" ليس بحاجة إلى المعرفة الأدبية في اللغة أو الفلسفة أو التاريخ، الخ. أعتقد أن هذه الجغرافية المعرفية صارت متجاوزة اليوم، ويجب إعادة النظر فيها أثناء التفكير في المدرسة المغربية. كما يجب الإشارة هنا إلى أن ما يقال عن غياب الفكر النقدي واعتماد الحفظ والذاكرة ليس حكرا على التعليم الأدبي بل هو يميز كذلك التكوين العلمي، ويكفي هنا ملاحظة كيفية تدريس هذه المواد (الرياضيات وغيرها) للتأكد بأنها هي كذلك تعتمد الحفظ والتكرار الآلي للعمليات وللتمارين، بعيدا عن كل منهج علمي نقدي خلاق.

ارتباطا بمسألة التقسيم المعرفي هذه، تُطرح كذلك قضية التوجيه نحو التخصصات، حيث يلاحظ أن السياسة التعليمية تتجه نحو توجيه نسبة هامة من التلاميذ نحو التكوين العلمي في التخصصات الرياضية والفيزيائية والبيولوجية. غير أن ما يحدث بعد ذلك، هو أن جزءا مهما من الحاصلين على الباكالوريا العلمية يعودون إلى متابعة الدراسة في التخصصات التي يتم تدريسها في كليات الآداب (اللغات، الآداب، العلوم الإنسانية) أو في كليات الحقوق (القانون، العلوم السياسية...). فما هي الفائدة إذن من توجيه هؤلاء التلاميذ إلى التخصصات "العلمية" في التعليم الثانوي، إذا كانوا سيعودون إلى التخصصات الأدبية في التعليم العالي؟

فيما يخص جغرافية المعرفة المدرسية دائما، كانت لي الفرصة لدراسة مضامين هذه المعرفة في مناسبات متعددة، مكنتني من الوقوف على عدة اختلالات أجملها فيما يلي :

يلاحظ أن كثيرا من المواد المدرسية تحمل مضامين قديمة لا يتم تحيينها في وقتها، لأن عملية تغيير المقررات والكتب المدرسية عملية بطيئة الوتيرة، وعندما تتم المراجعة، فإنها تكون عبارة عن تجميع للمعارف دون مراعاة لطبيعة المعرفة ولا لمستوى التكوين. كما يلاحظ أيضا أن المواد تُدَرس مستقلة دون مراعاة التكامل بين المعارف والتكوينات، مع

ما ينتج عن ذلك من تضخم في الحصص المُدرَّسة، بما في ذلك المزايدة بين المواد حول المعاملات. وكمثال على ذلك، نذكر الدرس المتعلق بالسلفية ؛ حيث نجد هذا الموضوع يُدرَّس في مادة الآداب، ومادة الفلسفة والفكر الإسلامي، ومادة التاريخ، ومادة الدراسات الإسلامية. بالإضافة إلى هذا التعدد على مستوى المواد، يلاحظ كذلك تكرار نفس الموضوع في مستويات التعليم المختلفة. هكذا، فإن كل مادة هي مادة قائمة الذات، تشتغل بمعزل عن غيرها من المواد، بل وتعمل في إطار منافسة بين المواد تتجلى في المعارك القائمة حول الحصص الزمنية والمعاملات، وما يترتب عن ذلك من تضخم في الغلاف الزمني التعليمي على حساب الأنشطة المدرسية الأخرى.

يلاحظ أيضا وجود هوة سحيقة بين الخطابات المدرسية الرسمية وما ينتج عنها من دوريات ومذكرات، بما فيها المقدمات التي نجدها في المؤلفات المدرسية، والتي تدعو إلى ما تم تداوله بيننا الآن حول الفكر النقدي والإبداع وانفتاح الشخصية، وبين الواقع الفعلي للعملية التعليمية الذي يدينه الجميع. وهذا يطرح مسألة أجرأة المبادئ المتفق عليها. فكل المشاريع الإصلاحية بقيت حبرا على ورق، وهو ما يفسَّر بالقطيعة الموجودة بين صانعي الخريطة المعرفية وأدواتها، وبين المنفذين للعملية التعليمية. الأمر الذي يضع قضية تكوين المدرسين في صلب المعضلة التربوية كما أكدت على ذلك من قبل ؛ إذ أن كل عملية إصلاحية لمنظومة التعليم المغربية لا تأخذ هذا العنصر بعين الاعتبار، تظل عملية محكوم عليها بالفشل مقدما.

كثيرا ما يتم الحديث عن التلميذ وضعف مستواه كما لو أن هذا الضعف هو معطى ذاتي خاص بالتلميذ في حد ذاته، في حين أن التلميذ والطالب هما نتاج لمنظومة تعليمية تشكو من ضعف عام. فعندما نتحدث عن الضعف اللغوي لدى خريج المدرسة المغربية، يُطرح التساؤل التالي : هل قمنا ببحث حول المستوى اللغوي لدى المدرسين؟ لقد سبقت الإشارة إلى ضرورة العودة لما عرفته المنظومة التربوية المغربية من سياسات إصلاحية خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي لمعرفة الاختلالات التي تشهدها اليوم، وأنا مع هذا الرأي. لابد من إعادة فحص سياسة استقطاب المدرسين في هذه المرحلة ؛ وهي مرحلة عرفت استقطاب أكبر عدد من المدرسين العاملين في المدرسة المغربية الحالية، للحصول على بعض عناصر الإجابة على السؤال المتعلق بجودة التعليم.

في الحاجة إلى سوسيولوجيا المدرسة المغربية

عبد الحي المودن
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

هناك حاجة لتفكير متعدد التخصصات في موضوع المدرسة المغربية ووظائفها وأدوات اشتغالها. ويعد العرضين اللذين قدمهما الأستاذان الدكالي وبوكوس مساهمة في الجهد الرامي إلى سد النقص الحاصل في هذا المجال، حيث يلتقيان في انشغالهما بوظيفة المدرسة، وبالخصوص في علاقتها بإشكالية المساواة.

يعالج العرضان دور المدرسة في إعادة إنتاج الواقع السوسيولوجي والفكري، أو تجاوزه، من أجل خلق واقع مغاير، ومحتوى البديل الذي تسعى المدرسة لتحقيقه أو يجب عليها أن تحققه. وهذه قضايا أساسية قدمها العرضان مع الإشارة إلى دراسات ونقاشات حول الموضوع.

أريد أن أضيف بعدا لم ألمسه في العرضين، يهم مسألة التعدد الذي يعرفه واقع المدرسة المغربية. فالأفكار التي عرضت أعطت صورة أقرب إلى مدرسة عرفها المغرب في فترة سابقة، وقدمت معطيات لا تعكس تنوع وظائف المدرسة اليوم. لقد عرفت المدرسة تحولات كبيرة في السنوات الأخيرة ارتبطت، بالأساس، بتنامي الدور الذي أصبحت تلعبه المدرسة غير العمومية (التعليم الخصوصي وتعليم البعثات الأجنبية والجامعات الدولية) في إنتاج النخب. ففي الوقت الذي تتمكن فيه المدرسة غير العمومية من مسايرة التحولات التي تعرفها التخصصات الأكاديمية وسوق العمل، تتعثر المدرسة العمومية بشكل واضح في هذا المجال، الشيء الذي يضعف وظيفتها في إنتاج النخب وبالتالي في تسهيل الارتقاء الاجتماعي. لابد من معالجة هذا الموضوع بشكل أكثر دقة، مع إعطاء هذا التنوع ما يستحق من اهتمام. نحن في حاجة إلى معرفة سوسيولوجية بالمدرسة، نظرا لكون معرفتنا بها تقتصر على

الدراسات التي تخصص اهتمامها للنصوص القانونية ولنصوص المقررات والمناهج على حساب المتابعة الميدانية للسياقات السوسيولوجية التي تعيشها المدرسة، بوصفها بنية إدارية أو مجالا تتعايش فيه سوسيولوجيا المتعلّم والمعلّم والإداري والآباء والمحيط الاجتماعي والثقافي. وهذه كلها أبعاد لا يمكن الاستغناء عنها سواء في تشخيص واقع المدرسة أم في التفكير في بدائلها.

بناء معرفة متعددة الاختصاصات لمقاربة المدرسة المغربية

محمد جسوس
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

يبدو لي، على المستوى النظري، أنه ليست هناك «علوم للتربية» بالمعنى الدقيق للكلمة، بل هناك تداخل بين علوم اجتماعية وإنسانية متعددة مثل علم النفس، والاقتصاد، والعلوم السياسية، والسوسيولوجيا وغيرها. وهو تعدد معرفي يشيد مقاربات مختلفة للقضايا التربوية. ولعله من الخطأ الإلحاح أكثر من اللازم على علمية هذا الحقل المعرفي، كما لو كان الأمر يتعلق بقضايا الفيزياء والرياضيات أو غيرهما. هذا الإلحاح خلق متاعب ما تزال آثارها ماثلة حتى الآن ؛ حيث أن العديد من المسؤولين ظلوا يعتقدون أن لجوءهم لاستشارة المختصين في ميادين علوم التربية أو العلوم الإنسانية بصفة عامة، سوف يضمن لهم الحصول على حلول أو إجابات شبه جاهزة عن أسئلة هي غامضة في حد ذاتها. مما يعاد معه طرح التساؤل حول مجال تفكيرنا، وحول حدوده أيضا عندما نتحدث عن علوم التربية.

بدون شك، مثلما سبقت الإشارة، ليست هناك مدرسة واحدة، بل هناك مدارس مختلفة ومتنوعة. مما يعني وجود مقاربات متعددة، ترتبط بالفترات التاريخية، والانتماءات الاجتماعية لمختلف العاملين في هذا المجال الواسع. ويزداد الوضع تعقيدا حينما يتم التفكير في المدرسة

من خلال علاقتها بالتربية، حيث تمتد التفاعلات إلى المجالات التي تقع خارج المدرسة (الشارع، وسائل الاتصال السمعي البصري مثلا)، مما يدل على أن التوصل لتوافق معين في هذا المجال، يظل أمرا في غاية الصعوبة، بحكم تداخل القضايا التي تندرج في إطار وظائف كل طرف من الأطراف المعنية، وتعقدها. لذلك، أعتقد أن جزءا كبيرا من مسؤوليتنا يكمن في الانطلاق مما أنجز من قبل في هذا المجال، على مستوى الأسس العلمية وغيرها، مع الحرص على الإشارة إلى أن القرارات المتخذة في هذا السياق تظل محكومة بما هو سياسي بالدرجة الأولى ؛ مما يؤكد ضرورة التفكير فيها والاشتغال عليها في مثل هذه اللقاءات الفكرية.

يحتاج النقاش حول القضايا ذات البعد التربوي إلى أن يتسع ليشمل اختصاصات معرفية ومنهجية متعددة. فلربما وقع التركيز بالأساس، في مرحلة أولى، على الباحثين في علم النفس وبعض الباحثين في علم الاجتماع، وفي مرحلة ثانية، بدأ الاهتمام باللسانيات، التي لعبت دورا مهما في تطوير التفكير في هذا المجال، في حين ظلت الجوانب الأخرى المرتبطة باقتصاد التربية والتكوين مثلا، مهمشة. في مقابل ذلك، تم التركيز على القضايا والأسس السياسية والإديولوجية للسياسة التربوية، بما في ذلك بعض القيم التراثية التي أصبح التراث بموجبها أداة أو سلاحا جديدا ضمن معركة متعددة الأطراف.

معنى ذلك أنه من الضروري التفكير في السبل الناجعة للانفتاح على المتخصصين في التاريخ، والعلوم السياسية، والاقتصاد مثلا، مع خلق جسور للنقاش العلمي في ظل غياب مرجعية علمية واضحة وبأجوبة واضحة، عكس ما ذهب إليه الشاعر جون مايك براين حين قال : «مشكلتنا في هذا القرن أننا نعرف الإجابات، ولكننا نسينا التساؤلات.»

إن ما هو مطلوب منا الآن، بالإضافة إلى ما سبق، هو تجديد الأسئلة، وتجديد طرق معالجتها. يبدو لي أن هناك العديد من الإنتاجات الأكاديمية والفكرية التي تناولت القضايا المرتبطة بالتلميذ، لكن معرفتنا برصيده المعرفي ظلت محدودة للغاية. فعادة ما يتم إغفال التفكير في ما يمكن أن نسميه بـ «الصندوق الأسود»، أي مجموع التفاعلات التي تتم داخل القسم. فأغلب الدراسات التي أنجزت حتى الآن ركزت على مداخل العملية التعليمية ومخارجها، في حين أن العلاقات البيداغوجية تظل مُغيبة إلى حد كبير للأسف الشديد.

في الأخير، أود التأكيد على ضرورة التفكير في إجراء مثل هذه اللقاءات الفكرية والعلمية بمدن متنوعة، وذلك، بغية إشراك مختلف المتخصصين، مع تركيز الاشتغال على قضية معينة أو قضيتين لمدة سنة أو سنتين، من أجل استثمار الجهود والنتائج المتوخاة. أعتقد أن العمل بهذه الطريقة سوف يشكل وسيلة للتأسيس للتراكمات اللازمة في هذا المجال.

في وظائف المدرسة

عبد الحميد عقار
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

سأركز في تعقيبي على ثلاث نقط :

الأولى : وظائف المدرسة

المدرسة المبتغاة، تنهض بعدة مهام، لكن في تجانس وتضافر. ويصعب اختزال وظيفتها في تخريج النخب أو تجديدها ؛ تشجيع النبوغ والامتياز، واكتشافهما واحتضانهما وتحفيزهما أمر ضروري، وهو من مستلزمات أية منظومة تربوية مهما كانت مرجعيتها وسياقها. النبوغ والامتياز عامل حاسم، ليس فقط في تجديد النخب، بل وفي إغناء مجالات الحياة والخبرة، والقيادة، والابتكار الوظيفي والثقافي والفكري. وظيفة المدرسة فضلا عن ذلك، هي التربية والتعليم والتكوين، والتثقيف، والتأهيل. بهذا الأفق تصبح المدرسة فضاء للإبداع : إبداع إنسان فرد مؤهَّل بمهارات وكفايات لازمة للحياة وللتجانس، وبمعرفة مؤسِّسة للوعي وللقدرة على التواصل مع الآخرين، والانفتاح عليهم وتفهُّمهم، والقبول بهم وبثقافتهم شركاء في التجربة والوجود ؛ إبداع فضيلة التعويد على قيم الحرية والمساواة والمساءلة، والتعويد على تعليم الذات مدى الحياة، وعلى التفكير بشكل مستقل ونقدي للذات وللمحيط وللعالم.

مدار التربية والتعليم إذن، هو تحصيل المعرفة، وامتلاك المنهجية، وإيقاظ الملكة النقدية وتطويرها لدى المتعلمين، بما يجعل منهم ممتلكين لمزية التفكير بالبدائل وعدم الرضوخ السلبي أمام التحديات والمشاكل.

المدرسة بهذه الوظائف المتكاملة، أو التي ينبغي أن تكون كذلك، تصبح شريكاً، بل ودعامة للمشروع المجتمعي ككل. لأن خريجيها المتمكنين من هذه الوظائف، أو من بعضها، هم «وقود» حركية المجتمع وقدرته على التطور والتلاؤم ومجابهة الصعوبات، وإسهامه من ثمة في إغناء التجربة الإنسانية ككل، بأن يصبح شريكاً ومنتجاً، وليس فقط تابعاً أو مستهلكاً.

الثانية: التثقيف

إن المدرسة المرغوب فيها، ينبغي أن تكون أيضا فضاء لتعميم الثقافة، بتوفير الظروف ليصبح البعد الثقافي حاضراً متناغماً مع برامج التكوين في المدرسة المغربية. فالبعد الثقافي بالمدرسة عامل يمكن أن يسهم في تحسين تكوين المدرّسين، وتطوير مردوديتهم ؛ ويخلق للتلاميذ فرصاً إضافية لإغناء تعلُّماتهم، وإذْكاء روح التنافس الإبداعي بينهم، ولإشباع فضولهم المعرفي، وتوسيع مداركهم، وتقريبهم أكثر من الحياة والوجود. إن التجديد البيداغوجي عليه أن يأخذ في الاعتبار، المكوِن الثقافي والتثقيفي، وبخاصة ما يتصل بالفنون والآداب وتاريخ الأفكار، والموروث، ووسائط الاتصال المتطورة، وأوراش الإبداع والابتكار بالمدرسة، وفرص التواصل والحوار المباشر مع الكتاب والفنانين.

إن محدودية الحضور الثقافي في برامج التربية والتكوين حاليا، ثغرةٌ تؤثر سلبا في مستوى التحصيل المعرفي والمنهجي لدى المتعلمين، وتجعل المدرسة والدروس يبدوان معزولين عن سياق المتعلمين وانشغالاتهم وارتباطاتهم الحياتية والوجدانية والتواصلية في آن واحد.

لذلك أصبح من الضروري تجاوز هذا العائق، والحد من هذا الانفصال للمدرسة عما هو ثقافي وتثقيفي. المدرسة فضاء للثقافة، والثقافة ينبوع للمعارف والتعلُّمات. شعار جربته دول أخرى متقدمة، ووجدت في الأخذ به تجديداً للمدرسة، وإضفاء للمصداقية على وظائفها. فلِمَ لا تجرب المدرسة المغربية ذلك؟

الثالثة: الاعتبار الوطني

المدرسة الحديثة، ومن أجل أن تؤدي وظائفها بفعالية، تتطلب نظاماً تعليمياً، يتسم بالجرأة تجاه «الاعتبار الوطني والقومي»، والذي هو من "موجبات الهوية واللغة" والسياق والتجربة الخاصة ؛ وذلك بربط الخصوصي بالكوني ربطَ تفاعل خلاَّق، وعلى أساس وعي نقدي مزدوج ؛ وبالمزيد من الانفتاح على ما هو إنساني عام، ليس فقط في مجاليْ التكنولوجيا المتطوِّرة والعلوم الدقيقة، بل أيضا، وإضافة إلى ذلك، في مجال الإنسانيات بصفة عامّة، ومجال العلوم الاجتماعية وضمنهما الثقافة والفنون والآداب بطبيعة الحال ؛ وبإيلاء الاعتبار في وضع البرامج ومحتويات التعلم للإبداعية الفردية، وللتنوع الثقافي، وللوسائط الإعلامية المتطورة، وللبيئة، وللمقاربة بالنوع.

الثقافة الوطنية أو القومية، بروافدها ولغاتها ومرجعياتها المتنوعة، أساس مكين في التربية والتكوين، منه تُستَوحى البرامج ومحتويات الكتب المدرسية ؛ لكنها لا ينبغي أن تظل الأساس الوحيد والمهيمن وحده ؛ غنى هذه الثقافة سيزداد، وقدرتها على الإقناع ستتسع، وإبداعيتها ستترسخ وتتعمق فقط بالتلاقح مع الثقافات الأخرى، وبالتفاعل النقدي معها ؛ بل وبالدخول معها في سجال وتصادم خلاّقين ؛ وتشكل المدرسة مختبراً، أو لنقل مشتلا فعالا في تحقيق ذلك، وفي التربية على مثل هذا التواصل الحواري الضروري لمعرفة أعمق بالأنا، ولإعادة تقويم مكانتها في العالم بسعة أفق وبرحابة المعنى. التعرُّف على ثقافات الآخر وتمّلكها عبر المدرسة لا ينبغي أن يظل مقصوراً على اللغات الأجنبية وحدها ؛ بل على اللغة العربية أن يكون لها دور في ذلك، عبر الإفادة من الترجمة وتطويرها ومأسستها والتحفيز على ذلك. المدرسة فضاء للتمرس والتعود على هذا السلوك.

المدرسة بهذا المعنى حامل للمعارف وللثقافات وناقل لهما في نفس الآن، ومختبر للتجريب المنهجي ولترسيخ الإبداعية.

إنّها لا تمكِّن فقط من تملُّك المعارف والكفايات أو المهارات، بل تتيح للمتعلمين التمرّس بمساءلة تلك المعارف، وبناء مَلَكة النقد والشك الإيجابي لديهم. المدرسة بهذا الأفق، ضمن توفر ظروف أخرى تتجاوز حجم هذا التعقيب، بإمكانها أن تضاعف من مصداقيتها، وقدرتها على الإقناع وتحْسين المردودية.

الغاية بالطبع، هي أن يكون تجديد التفكير في وظائف المدرسة وسبل بلوغها مدخلا من مداخل إعطاء نفس جديد للإصلاح، أملا في مدرسة مغربية بهوية متجدِّدة، متغيّرة نحو الأفضل، تلبي انتظارات المجتمع في المعرفة والتأهيل والتربية والتثقيف.

مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية

العربي إباعقيل
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

تستلزم معالجة قضايا المدرسة المغربية منظورا نسقيا ومتكاملا أثناء معالجته، وبالتالي يمكن إيجاد جسور متينة لمناقشة إشكالية المدرسة. كما أثمن مجموع المداخلات التي سبقت من قبل، وبشكل خاص تلك المتعلقة بمسألة المدرسة، ومعاودة الإنتاج، ومسألة عدم تكافؤ الفرص في ميدان التربية والتعليم بالمغرب.

من أجل إغناء نقاشنا هذا، يبدو من اللازم إيجاد قضايا مفتاحية تمكننا من اقتحام موضوع المدرسة بشكل عملي وملائم، وذلك من خلال تناول ملفات بحثية تتقاطع فيها زوايا تحليلية مختلفة ومتعددة التخصصات. وتحضرني الآن، في هذا المضمار، بعض الأعمال البحثية حول بعض قضايا التعليم والتكوين التي سبق لي القيام بها شخصيا أو بمعية مجموعة من الباحثين، بمن فيهم الأستاذ محمد العيادي الحاضر معنا اليوم.

من هذا المنظور، أقترح عليكم بعض المواضيع أو المفاتيح المدخلية التي يمكن استثمارها في مشاريع لملفات مقبلة، مع تناولها من مختلف المقاربات التخصصية التي سبق الإشارة إليها في مقدمة موضوع هذه المائدة المستديرة (المؤرخ، البيداغوجي، الباحث في علم الاجتماع، الباحث في علم النفس، المفكر في الفلسفة...) ؛ مما سيمكن مختلف المتخصصين من

مقاربة إشكاليات المدرسة بناء على وجهات نظر متقاطعة وفي غاية الأهمية، تجعل من خلاصاتها ذات فائدة أساسية بالنسبة لصناع القرار، والباحثين، والأساتذة إلى غير ذلك.

إن الرجوع إلى الموضوع المفتاح لهذه المائدة المستديرة ولمحاورها التي يمكن جعلها بمثابة ملفات للأعداد المقبلة، يسمح لنا بوضع ملف له علاقة بمختلف التحليلات التي تتساءل عن أسباب تراجع قيمة المدرسة، وعجزها عن إنتاج تلاميذ وطلبة متفوقين في دراستهم كما تحدث عن ذلك الأستاذ محمد الدكالي.

أعتقد أن للبيئة الاجتماعية دورا أساسيا، إلى جانب عوامل أخرى، في تحديد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، ناهيك عن ما أسماه الأستاذ محمد جسوس بـِ "العلبة السوداء"، بمعنى مجمل العلاقات والتفاعلات التي تتم داخل القسم. بالرغم من ذلك، تظل هناك تساؤلات تفرض نفسها بحدة، ويمكن مقاربتها من مختلف الجوانب، ومن بينها أولا إشكالية الأمية، التي تظل موضوعا لامحيد عنه، بما أن المدرسة تظل مجالا حيويا لممارسة التفكير والاشتغال العلمي والتعلم. إن المدرسة تشكل الفضاء الطبيعي للنقد والإبداع والبحث والتكوين واستيعاب المعرفة واكتساب المهارات الضرورية.

حينما يتم إمعان النظر عن قرب لملاحظة ما يقع داخل المدرسة، نجد أن ما تنتجه يظل معاكسا تماما لما يقال عنها من طرف مستويات محيطها ؛ إذ تجد الوظائف الأساسية للمدرسة لا تنعكس على مستوى الممارسة في علاقة التلميذ بالمحيط الخارج عن المدرسة، أو الطالب أثناء ممارسته لعمل معين. كما يزداد الأمر تعقيدا حينما يضاف عامل اللغة المتداولة داخل الأسرة، الذي يتعقد كليا أثناء الانتباه إلى أمية الوسط العائلي للتلميذ، وما مدى تأثيرها على نمط تفكيره أيضا. وضع يستوجب ضرورة التفكير في المدرسة من داخل هذه التعقيدات الأساسية أثناء معالجة أو مناقشة إشكالياتها في علاقة برهانات المجتمع المغربي.

تمتد القضايا التي هي بحاجة إلى تحليل معمق، لتصل إلى ما يعاني منه العديد من أفراد المجتمع من صعوبات على مستوى عدم التمكن من استعمال كفايات القراءة والكتابة لفهم مكونات المحيط الاجتماعي العام، الذي يتحرك فيه المتعلم. يتم معالجة هذا النوع من الصعوبات أو الاختلالات، في إطار تعليم الكبار أو التكوين المستمر، وذلك بشكل يضمن

للمتعلم اندماجا اجتماعيا ومهنيا يتلاءم وحاجاته ومؤهلاته المعرفية والوظيفية. ولكن ما يؤسف له، هو أن هذا النوع من المراكز الخاصة بإعادة التكوين، بهذا المعنى، تبقى مفقودة في بلدنا ؛ مما يؤدي إلى شلل القدرات وتعطيل المعارف. أعتقد أن مثل هذه الإشكاليات ظلت مُغيبة عن تناولها بالشكل المطلوب، مما يؤثر بالضرورة على مردودية المدرسة، ويعيق انسجامها في بيئتها الاجتماعية، ويحد من ضعف مواكبة الآباء لأبنائهم.

ما من شك أن ملف «الأمية وإشكالية عدم التمكن من استعمال كفايات القراءة والكتابة» من طرف المتعلم، ظل موضوعا حاسما في تاريخ المغرب، ومحددا أساسيا في فهم إكراهاته الحقيقية مثلما أشار إلى ذلك الأستاذ أحمد بوكوس.

بالنسبة للموضوع المفتاح الثاني، الذي يسمح بتوظيف مقاربات تخصصية متعددة للتفكير بعمق في المدرسة العمومية المغربية، تظل مسألة تعميم التعليم بحاجة إلى العديد من الدعائم الحقيقية، ترتبط بداية بالعمل على إزالة الخلط القائم واللُّبس على مستوى الفهم بين الحق في ولوج المدرسة وضرورة تعميم التمدرس. إن التعميم، باختصار شديد، هو القدرة على المحافظة على متعلم داخل التعليم، على الأقل حتى نهاية مستوى تعليمي معين، وبالطبع فإن مفهوم التعميم هذا لا صلة له، من حيث التعريف، بالحق في التمدرس.

إن ما أود إبرازه في ما يخص تعميم التمدرس، هو الحاجة الملحة للقيام بمجهود كبير يضمن إعادة طرح العديد من التساؤلات التي تهم الجوانب البيداغوجية، والتدريسية، والتكوينية الخ، مع ربطها كليا بمدى اندماج هذه الجوانب في محيطها المحلي والجهوي والوطني، دون إغفال أنماط التعبئة الممارسة حتى الآن. يستدعي هذا النوع من المجهود المكثف استحضار مقاربات كل من المؤرخ، والأنثربولوجي، والسوسيولوجي، والاقتصادي... للإسهام في إثراء النقاش وتقديم مقاربات أساسية ناجعة ؛ لأن العوائق التي تقف في وجه التعميم هي بالأساس موجودة خارج النظام التعليمي، ما عدا التدرج داخل النظام التربوي، وهذه العوائق تكمن في ضعف البنيات، خاصة في الوسط القروي، وفي الفقر.

إن العلاقة بكل ما هو كيفي تثير الكثير من الانتباه، الذي غالبا ما ينتج خطابات حول «أفعال» معينة تدفع إلى التسرع في إطلاق أحكام وانطباعات لا تجد لها أثرا في الواقع المعيش ؛ غالبا ما ندعي امتلاك «معرفة» ما عن واقع نجهله تماما، مما يحيل على طبيعة العقليات وأنماط الثقافة التي نتعامل من خلالها مع الأشياء بمقاربات تختزل الوقائع في مجرد معطيات كمية في نهاية المطاف.

مثال على ذلك، ما نادت به حكومة عبد الله إبراهيم منذ سنة 1959 بخصوص مسألة التعريب، حيث ظل المشكل مطروحا بحدة إلى الآن، وذلك بالنظر لطبيعة المقاربة السائدة في معالجة هذا النوع من الإشكاليات. ناهيك عن الطريقة التي تتم بها مركزة القرارات المتعلقة بالمدرسة، التي تعتبر شأنا يهم الجميع، في حين يُغيب التساؤل، في فترات معينة، عن الشروط الموضوعية (الاقتصادية، السياسية، السوسيولوجية...) التي أعاقت إصلاحا معينا بدل إنجاح الانخراط الحقيقي فيه لإيجاد حلول فعلية وملائمة.

تحضرني الآن فترة زمنية ذات دلالة هامة في بداية السبعينيات، عندما كنت أدرس الفلسفة بثانوية الحسن الثاني بالرباط. في تلك الفترة، ومع بداية السنة الدراسية مرة، توصلنا بمذكرة من وزارة التربية الوطنية تخبرنا بقرار تعريب مادة الفلسفة ابتداء من الدخول المدرسي آنذاك، ومن دون أي تفكير يأخذ بعين الاعتبار الشروط الموضوعية لإنجاح هذا النوع من القرارات الهامة. بعد ذلك، نلاحظ أن الوزارة الوصية ووسائل الإعلام وما إلى ذلك، تدعي بأنها حققت مبدأ التعريب. أعتقد أن هذا النوع من الأوراش يفترض مقاربته بشكل آخر، بدل إصدار قرارات فوقية تفتقد إلى توفير الاستعدادات الكافية والضرورية، مع فتح نقاش علمي حوله والتفاوض عليه مع الأطراف المعنية. معنى ذلك، أن هناك ثقافة مغيبة في هذا الاتجاه من أجل خلق تفكير جدي في إصلاح المدرسة العمومية المغربية.

هناك موضوع ثالث يبدو لي في غاية الأهمية، كذلك، ويتعلق بالمردودية الداخلية للنظام التعليمي. فبالنظر للغلاف المالي الهام الذي يتم تخصيصه للتعليم العمومي (ما يناهز 28% من ميزانية الدولة)، من المفترض، مبدئيا، أن يكون لدينا تعليم ذو جودة يضمن للتلاميذ تدرجا ناجحا داخل النظام التربوي، وبتكلفة أقل فيما يخص الهدر المدرسي بجميع أنواعه.

أود أيضا الإشارة، في ما يخص المردودية الخارجية، إلى وجود تناقض حقيقي يجب التأكيد عليه، وهو عدم التطابق بين التعليم والشغل، باعتباره إشكالا يصعب تماما إيجاد حلول جاهزة له، والنموذج الواضح على فقدان هذه المعادلة هو ظاهرة عطالة حملة الشهادات العليا. إننا كذلك، وفي وضعية غريبة ومُريبة حقا، فيما يخص الساكنة النشيطة ببلادنا، أمام أكثر من 60% من الأميين، مقابل ما يناهز 4% فقط من حاملي شهادات عليا، وهذا وضع مفزع ومقلق فعلا. إذن، نحن أمام ساكنة نشيطة غير مؤهلة في معظمها، وغير متعلمة، ولدينا مدرسة منتجة ومن المفروض أن تؤثر على هذا الوضع، ولكن لا تستطيع القيام بذلك.

موضوع رابع أعتقد أنه يستحق أن يُفرد له ملف خاص، ويتعلق الأمر بالطريقة التي يتم بها التفكير في معالجة القضايا العالقة ذات الصلة بالمدرسة ؛ إذ يلاحظ استمرار التفكير بطريقة التسارع نحو البحث عن الحلول الأنجع لمشاكل المدرسة بخضوعنا للتفكير النمطي، وذلك بإضفاء الطابع الاستعجالي على القضايا المنتظر معالجتها من دون مراعاة لطبيعة الإكراهات الثقافية التي تتحكم في طريقة تفكيرنا بالأساس، تجاه طبيعة الوقائع والأشياء. مثال على ذلك قضية اللغة التي تصبح، مثلا، في الميثاق، مجرد عنصر من عناصر جودة التعليم! إن اللغة تهم المجتمع ككل وليس التعليم فقط، وهي بالتالي قضية مركزية ومعقدة. إضافة إلى ذلك، مسألة «الشراكة ما بين المدرسة وآباء التلاميذ»، من دون التفكير في طرح التساؤل المحرج فعلا : كيف يمكن إشراك الآباء في مجتمع تنخر خلاياه الأمية؟ وهو نفس الوضع الذي يمكن القياس به أثناء تناول مسألة «الشراكة بين المدرسة والمقاولات وبين المدرسة والجماعات المحلية».

تبدو طريقة التفكير النمطي هاته، حاملة لنوع من الدوغمائية بالمعنى الفلسفي للكلمة، إلى درجة أننا نعتقد بامتلاكنا للحلول السحرية التي ستخلصنا من مشاكل معقدة تمتد في التاريخ. زد على ذلك، التعميم السريع لهذه الحلول الجاهزة من دون مراعاة للاختلافات بين المناطق والفئات والخصوصيات بشكل عام. نفس المشكل نعاني منه ولو بشكل آخر، ويتعلق الأمر بكيفية التعلم في التعليم العالي، الذي لازلنا نتجاهل أهميته حتى الآن ؛ حيث نجد أن الطلبة لا يعرفون كيف يتعلمون ولا كيف يفكرون أيضا.

يمكن معاينة هذه الوضعية المخيبة للآمال بشكل أوضح في الطريقة التي يتم بها التعامل مع المعلومات التي يتم استنساخها من مواقع إلكترونية من أجل إعداد عروض أو تقارير

مثلا. إنها مجرد معلومات خام وليست بمعارف على الإطلاق، فمتى تصير هذه المعلومات معارف؟ يتم ذلك حينما يتم تصريفها في إطار إشكالية، ومن خلال فرضيات عمل يتم تنظيمها بشكل علمي قابل للبرهنة والاستنتاج.

إن غياب الوعي بضرورة بناء تساؤلات واضحة ومضبوطة، كما أشار إلى ذلك الأستاذ محمد جسوس في معرض مداخلته، يجعلنا بعيدين تماما عن بناء الأجوبة التي نحن بصدد البحث عنها ؛ إذ غالبا ما نجد الاعتقاد السائد والمترسخ في العديد من طرائق التفكير التي نعاني منها باستمرار، هو التعبير عن معلومات نعتقد أنها معارف، مما يوجه تركيزنا المغلوط على الشكل وأساليب تلوين النصوص وجمالية شكل الخطاطات إلى غير ذلك من مظاهر المجهود السطحي، الذي ليست له أية علاقة بالمعرفة وشروط إنتاجها الموضوعي. إنه لوضع في غاية الإزعاج ويثير العديد من التساؤلات حول ما الذي يقع لطرائق تفكيرنا بالضبط، ولماذا.

تبدو العلاقة بين المعرفة والمعنى، وكيفية تفكيكهما وتوظيفهما، بما في ذلك المعلومات الرقمية ومصادرها المرتبطة بالتكنولوجيا الحديثة، علاقة مشوهة تماما، كما تبدو لي المدرسة عاجزة عن مواجهة مثل هذه التحديات والإكراهات، بالنظر لطريقتها الضاغطة في شحن الذاكرة وتشجيع الحفظ وتثبيته، واستهلاك المعلومات ضدا على الفهم والتحليل والذكاء.

من منظوري، إن ما هو سائد حاليا في طرق التفكير هو الإقبال الأعمى على استهلاك المعلومات التي تبدو كما لو أنها معارف، في غياب طرح التساؤلات الحقيقية مع البرهنة عليها والتوثيق لها بشكل علمي. أعتقد أن الاشتغال على تاريخ الحياة المدرسية، بجعله موضوعا رابعا مثلا لملف عدد المجلة، يمكن أن يقدم لنا معطيات في غاية الأهمية لإبراز الاختلالات الجوهرية التي هي بحاجة إلى رجة قوية تدفع الأفراد إلى التساؤل بعمق عن طرائق تفكيرهم، ومن ثم ممارساتهم في شتى تجلياتها بشكل عام.

إن الدرس الذي يقدمه الأستاذ أمام تلامذته لا يعدو أن يكون إطارا يهدف من خلاله إلى دفع الطالب للتفكير والبحث المستمر، وليس مجرد معطيات كمية جاهزة للاستهلاك والاجترار في كل مناسبة. وكما أشار إلى ذلك الأستاذ أحمد بوكوس في عرضه، الذي تضمن مقاربة جادة وفي غاية الأهمية، بإبرازه للعديد من عناصر الاختلال التي تعاني منها المدرسة، تتضح

أهمية الجوانب النفسية والسوسيولوجية والتاريخية التي تؤطر التفكير في المدرسة، مما يؤثر على جودة التكوين والتعلم والمعرفة كذلك. فعندما تجد التلميذ أو الطالب لا يمتلك منظورا واضحا للتفكير، وليست لديه منهجية للعمل ويفتقد لفهم واضح لأدواره ووظائفه، أمام طرائق تعليمية سلطوية يُعتقد على أنها سوف تعالج جميع المشاكل والاختلالات ؛ حينها نكون مطالبين بالعمل بجدية على تمحيص طرائق التفكير وأساليب التواصل والعمل التي نحن منتجين لها بالأساس، إذا ما نحن رغبنا فعليا في إنجاح العديد من الأوراش التي ظلت مفتوحة منذ عقود طويلة حتى الآن.

تبقى الإشارة بعجالة، إلى موضوع خامس، ويتعلق بمسألة اللغة، باعتباره موضوعا في غاية الأهمية والراهنية. فبغض النظر عن تنوع وتعدد اللغات المستعملة، سواء في مختلف الأوساط الاجتماعية أو في المدرسة بشكل عام، ومنذ إصلاح التعليم في سنة 1975 إلى الآن، وما تخلل ذلك من ندوات ولقاءات ومناظرات إلى حدود «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، حيث كان يغلب باستمرار حضور هاجس مركزة القرارات، بما في ذلك التوافق حول الميثاق، يعاد طرح التساؤل عما تتضمنه هذه الإصلاحات من مشروع مجتمعي ومنظور شامل يحدد الهدف من إصلاح المدرسة العمومية، وكيف يمكن التكيف مع تحديات العولمة، بدل الاكتفاء بالحديث عن «معارف» ترهن مستقبل المدرسة باستمرار.

المدرسة المغربية والآليات المفتقدة

البشير تامر
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

لاشك أن مختلف المنظومات التربوية تتأسس على نواة صلبة من الغايات التي تسعى إلى بلوغها، وهي تعكس مختلف الجوانب المتعلقة بالهوية، والتراث، والمجتمع، والمعرفة الثقافية، إلى جانب القيم الإنسانية. لكن عندما تقع الأزمات، ويحصل خلل ما في المنظومة بحكم فشل السياسات التعليمية ؛ حينذاك يستدعي الأمر مقاربة معمقة في البحث والتفكير، مثلما هو الوضع بالنسبة لتطور النظام التعليمي المغربي في السنين الأخيرة.

بالنظر لطبيعة الأزمات والسياقات الاجتماعية والسياسية المختلفة بالطبع، تتوقف بعض وظائف المنظومة لأسباب معينة، مما يقتضي إعادة النظر فيها مجددا بهدف ضبطها أو تعديلها. عندما نتناول المنظومة التعليمية في المغرب منذ فترة ما قبل الاستقلال حتى الآن، نجد أن كل مرحلة إصلاح تنتج استراتيجية جديدة بهدف الدفع بالمنظومة لتحقيق الوظائف المنشودة، كما لو أن هذه الأخيرة لا تستطيع القيام بوظائفها بالشكل الذي كان متوقعا ومطلوبا منها القيام به.

يبدو أن هناك حلقة مفقودة بين ما يقترح على مستوى محطات الإصلاحات المختلفة، وبين ما يتم إنجازه فعليا على مستوى المنظومة التعليمية، كما تجلى ذلك مع "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" ؛ إذ لم يكن من الممكن إنجاز كل تلك التدابير والخطط بالشكل المطلوب. وهنا يحق لنا التساؤل : ألا يعود الأمر إلى كوننا كنا نعمل على إقناع السياسيين وربما الأكاديميين بجدوى الإصلاح ونجاعته بدل التوجه إلى المجتمع، علما أن ذلك ليس بالأمر الهين..؟ هلا تساءلنا عن كيفية تطور الطلب الاجتماعي على المدرسة ومدى انسجام مضامين برامجها وتماسكها في ضوء مواصفات المواطن المنشود ...؟ ألا يعود الأمر إلى عدم إدراكنا أن زمن التربية ليس هو الزمن العادي، وأن الإصلاح الاقتصادي، مثلا، يختلف كلية في طبيعته عن الإصلاح التربوي؟ إن زمن

إنجاز الإصلاحات التربوية يتطلب بعد النظر على المدى المتوسط والبعيد، إلى الحد الذي يفضي إلى تغيير العقليات والثقافة والمجتمع.

الجانب الثاني يتعلق بافتقاد منظومتنا التعليمية لثلاث آليات : الأولى تخص الرؤى، والاختيارات، وكيف يتخذ القرار الدافع في هذا الاتجاه أو ذاك بصفة عقلانية ؛ أي بتعبير آخر، تبني سياسة تعليمية واضحة بكل امتداداتها وعواقبها.

أما الآلية الثانية، فهي آلية للضبط والتعديل، باعتبارها أحد مكونات التتبع والتقويم لمواكبة كل ما يوضع على محك التجربة. ومن هنا، فإن الكثير من التساؤلات والتناقضات التي وردت أو أثيرت في بعض المداخلات السابقة، مثل منح وزارة التربية الوطنية لترخيص إحداث مؤسسة تعليمية حرة ما، وفي نفس الوقت عدم المصادقة على الشهادات التي تمنحها هذه الأخيرة... تعود إلى غياب آلية الضبط والتعديل هذه.

وأخيرا موضوع البحث التربوي، الذي أعتبره آلية معطلة هي أيضا، والذي يجب أن تكون له مكانة أساسية إن على مستوى علوم التربية (كلية علوم التربية)، أو بصفة شمولية للدفع بالتنمية في الاتجاه الصحيح، ولتحديد الاختيارات السياسية الناجعة. فمثلما كانت المبادئ الأربعة (التوحيد، التعميم، التعريب، والمغربة) أهدافا وأسسا لإصلاح التعليم منذ الاستقلال، فإن هناك قضايا كبرى مازالت لم تحظ بما يكفي من النقاش والدراسة المعمقة، مثل مردودية المنظومة في ارتباطها بالتكلفة، وتكافؤ الفرص، والاستجابة للتحولات الاقتصادية (سوق الشغل) والثقافية في الداخل والخارج، وقضايا التمهين، واللامركزية، والاستقلال الذاتي للمؤسسات وغيرها كثير ...

مفارقات المدرسة المغربية

إدريس بنسعيد
جامعة محمد الخامس - أكدال، الرباط

بداية، أعتبر أن مجموع المداخلات التي تم الاستماع إليها في هذه المائدة المستديرة تكشف عن مجموعة من الأنوية الصلبة لمقالات ممتازة حول موضوع المدرسة، لذلك، فإن هذا النوع من النقاش هو الذي يظل مطلوبا لتغذية المجلة، خاصة وأن الأسئلة التي تم طرحها في العرضين معا مكنتنا بشكل عملي من ترجمة تصور المجلة باعتبارها مجالا للنقاش الفكري حول أسئلة المدرسة المغربية، باعتبارها أسئلة مجتمع بكامله. على هذا المستوى، تميز العرضان بطرحهما لأسئلة واستشرافهما لآفاق تتجاوز المقاربة البيداغوجية المتخصصة، دون أن تلغيها أو تقلل من شأنها.

إن التفكير في قضايا التعليم يستدعي التمييز بين النظام والمنظومة، لأن الخلط بينهما يرتبط بمحدودية فهم مضمون كل منهما. عندما نتحدث عن «منظومة»، فإننا نحيل إلى بنية تتميز عناصرها الداخلية بالانسجام والتماسك بين محتواها المعرفي وطرق اشتغالها على المستوى البيداغوجي ومؤسساتها المادية، في حين أن «نظام» التربية والتعليم يفترض فيه أن يكون حاملا ومترجما لمشروع اجتماعي واضح متوافق بشأنه، باعتباره جزءا من النظام المجتمعي، ومترجما لحاجياته، ومعبرا عن اختياراته الاستراتيجية وتطلعاته.

أعتقد أن الأفكار الواردة في العرضين، بالإضافة إلى «كرونولوجيا تطور النظام التعليمي المغربي»، ستسمح بفهم أعمق لطبيعة المدرسة المغربية ورهاناتها على امتداد فترة زمنية طويلة نسبيا من عمر المدرسة العمومية. إن أول ملاحظة تبرز للعيان، تتمثل في أن الطابع الذي ميز هذا التاريخ هو التعامل الوظيفي، باعتبار المدرسة مؤسسة تعمل على تكوين مختلف أصناف ومستويات الأطر القادرة على إرضاء حاجيات الإدارة أولا، ثم حاجيات السوق والإنتاج لاحقا. إذا ما ذهبنا في هذا المنحى من التعليم، يمكن القول إن ما لازم المدرسة المغربية وحدد أهدافها، هو بعد التعليم والتكوين الوظيفيين على حساب البعد التربوي، باعتبار التربية

المدرسية بمثابة تنظيم مؤسساتي للتنشئة الاجتماعية، ومن أهم وأقوى الوسائل الكفيلة بصنع مواطن تلتقي أهدافه ومشروعه الخاص بالمشروع المجتمعي العام ورهاناته. خلاصة القول، إن النظام التعليمي المغربي قد افتقد إلى حد كبير لمشروع ثقافي ومجتمعي وتربوي واضح.

توضح النظرة العامة لمسار الإصلاحات التعليمية المختلفة، إلى حدود «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، أن أهم الإصلاحات قد اقتصرت على البعد التعليمي للنظام، أما المحتوى التربوي والمشروع المجتمعي، فقد تم تدبير النقاش حوله من منطق «التوافق والإجماع»، وغالبا ما تم هذا التوافق حول ثوابت اعتبرت بمثابة «مقدسات» تشتغل خارج التاريخ ؛ وبالتالي، فإن أهم التوافقات كانت أوضح عندما يتعلق الأمر بما لا يجب على التلميذ معرفته وتعلمه داخل النظام التعليمي، الأمر الذي رسخ، في نظرنا، لدى المتعلم ما يلاحظ من تعامل أداتي ومؤقت مع العلم والمعرفة. كما أضعف صورة المتعلم الإيجابية حول نفسه وحول المدرسة بوصفها مجالا للتربية والتكوين. في هذا السياق، يمكن اعتبار بعض الظواهر المرتبطة بهذا التصور، ومن بينها الغش في الامتحانات والعلاقات المتوترة بين المعلم والمتعلم بمثابة نتائج منطقية و«طبيعية».

يبدو لي أن النقاش حول المدرسة المغربية لا يزال يحتاج لإعادة تحديد أسئلته الكبرى، وتلك في نظري من أهم خلاصات العرضين، خاصة فيما يتعلق بمسألة الجودة والمردودية، ومن خلالهما، الدور الاستراتيجي للنظام التعليمي باعتباره أهم آلية لإنتاج وتداول النخب.

لقد كانت مسألة العلاقة بين التعليم والتربية، أي بين تلقين مهارات والتدريب عليها، وبين صناعة النخبة واضحة وجلية خلال الفترة الاستعمارية، إذ كانت المدرسة مقسمة بوضوح بين نوعين هما المدرسة العمومية ومدارس النخبة أو «أبناء الأعيان». هذا النوع أو الاختيار الثاني أنتج جزءا كبيرا من النخب المالكة لصناعة القرار ؛ في مقابل المدارس العمومية المنتجة للأطر التي تغذي الإدارة العمومية. الملاحظ الآن هو أن ما يقوم به النظام التعليمي، بكيفية أقل إعلانا ووضوحا، هو إعادة إنتاج نفس التصورات الاستراتيجية، لكن من خارج النظام التعليمي. أقصد هنا تحديدا مدارس البعثات الأجنبية، التي أصبحت أهم منتج للنخب الصانعة للقرار، على كافة المستويات، في مقابل مدراس عمومية تنتج خريجين تنحصر وظائفهم في مهام تنفيذية، ويبقى امتدادهم الطبيعي في نطاق الوظيفة العمومية في غالب الأحيان. لا نريد

هنا بداهة أن نقارن بين آفاق مشاريع النظامين المتوازيين بحصره في لغة التدريس أو اختلاف الطرق البيداغوجية فقط، ذلك موضوع نقاش آخر خارج سياق أفكار العرضين.

إن لـ «مدرسة النخبة» مشروعا تربويا ذا غايات استراتيجية واضحة، في حين تعاني المدرسة العمومية من غموض واضطراب مثل هذا المشروع، في مقابل اعتبار التعلم والتكوين والتدريب بمثابة بديل كاف لهذا الغياب.

وبالتالي، نُعيد طرح التساؤل : هل قطع النظام التعليمي بالمغرب علاقاته فعلا بالمشروع التربوي والمجتمعي لمدرسة ما قبل 1956؟ لا أعتقد ذلك. فباستثناء الفترة الانتقالية المحدودة منذ بداية الاستقلال إلى منتصف السبعينات، ساهمت المدرسة المغربية في خلق دينامية مجتمعية أدت إلى وصول جزء هام من خريجيها إلى مراكز علمية أو مراكز اتخاذ القرار، ومن بينهم من هم بيننا الآن في هذه المائدة المستديرة، وينتمون لتلك الفترة التاريخية. بعد هذه الفترة الزمنية، لا أعتقد أن المدرسة المغربية قد استمرت بوصفها آلية رئيسية في إنتاج وتغذية النخب الاستراتيجية المفترض في النظام التعليمي ضمان إنتاجها وتأهيلها باستمرار، مما يستدعي التفكير في تخصيص ملف عدد مقبل من المجلة لموضوع «دور المدرسة في إنتاج النخب» مثلا.

أود الإشارة هنا، إلى بعض المفارقات المتعلقة بالمدرسة المغربية، حيث نلاحظ أن النظام التربوي يتميز بحمولته وطابعه الافتراضيين. من أجل توضيح هذه الفكرة، يحضرني الآن نموذج الكتاب المدرسي، الذي أتيحت لي الفرصة في إطار عمل معين لدراسته وتحليله مع بعض الزملاء، حيث قمت بزيارة بعض الأقسام وتفحصت بعض المقررات الدراسية بإحدى المناطق الجنوبية النائية (نواحي مدينة زاكورة)، فأثار انتباهي وجود أقسام يمكن القول إنها افتراضية (غياب أبواب، ونوافذ، وطاولات...). كذلك، عندما نتفحص الكتاب المدرسي، نجده حاملا لصور ملونة وتعابير جميلة حول مدرسة ومستوصف لا علاقة لهما بمدرسة ومستوصف القرية كما يعايشها التلميذ.

بقيت الإشارة في الأخير إلى مسألة الغش في الامتحانات التي أشرت إليها سابقا، والذي تحول إلى مكون بنيوي في النظام التعليمي. أعتبر الأمر مؤشرا دالا لمدى التباعد بين المحتوى التعليمي

وقيم المجتمع والمشروع المجتمعي الذي يفترض أن يتربى المتعلم في المدرسة من أجل المساهمة في إنجازه. إن الغش هو الأكثر وفاء لمنطق النظام، مادام المقصود هو التأكد من «احتفاظ» المتعلم بمعلومات، باعتباره غير معني، سواء على مستوى الاستيعاب والتمثل، أو على مستوى تحويلها إلى وسائل ذاتية لإنجاز مشروع خاص أو المساهمة في عمل المجتمع في كليته.

المدرسة والمجتمع

حماني أقفلي
المدرسة العليا للأساتذة - مكناس تولال

يستدعي الحديث عن وظائف المدرسة المغربية مجموعة من الملاحظات أقتصر منها على ما يلي :

بداية، يجب التمييز بين الوظائف الفعلية التي تقوم بها المدرسة المغربية، والوظائف التي تنسب لها أو المنتظرة منها. فبينما يتطلب الوقوف على النوع الأول من الوظائف رصد الواقع التربوي العيني، وإنجاز أبحاث ميدانية، يستلزم تحديد النوع الثاني تحليل خطابات الفاعلين والمهتمين بحقل التربية والتكوين. ورغم الاختلافات القائمة بين خطابات هؤلاء الفاعلين والمهتمين، فإنه يوجد بينهم ما يشبه إجماعا حول بعض الثوابت، وخاصة منها تلك التي تدعو إلى جعل المدرسة العمومية فضاء للديمقراطية، وتكافؤ الفرص، وتكوين المواطن الصالح، والاستجابة لحاجات التنمية، الخ.

غير أن هذا الإجماع ليس في الواقع سوى أمرٍ ظاهري، لأنه يخفي، في الواقع، اختلافات جوهرية ترتبط باختلاف التصورات حول طبيعة المجتمع المنشود، وحول مجموعة أخرى من القضايا الاجتماعية والاقتصادية. غير أن تلك التصورات والاختلافات قلما تفصح عن نفسها بصورة صريحة ومعلنة، وتدخل ضمن المضمر والمسكوت عنه. فالمواطن العادي، مثلا، لا ينتظر من المدرسة غير تزويد أبنائه بشهادات تمكنهم من الحصول على الشغل وتسلق مراتب السلم الاجتماعي، كيفما كانت وسائل تحقيق ذلك. أما الفاعلون الاقتصاديون، فإن ما

يتوقعونه من المدرسة هو أن نمدهم باليد العاملة المؤهلة، وببعض الأطر التي هي في حاجة إليها، وإغراق سوق الشغل بجيش من الخريجين العاطلين من جميع الأصناف حتى يتسنى لها الضغط على الشغيلة، وخاصة على الأطر الصغرى والمتوسطة وحتى العليا، وفرض شروطها عليها ؛ لاسيما فيما يتعلق بالأجور وظروف العمل، الخ. وغير خاف أن المستفيد الأول من عزوف بعض الشرائح الاجتماعية عن المدرسة العمومية، وخاصة في المدن الكبرى، هو الرأسمال المستثمر في التعليم الخصوصي، الذي يشكل إفلاسُ المدرسة العمومية مصلحتَه الموضوعية. وتريد القوى السياسية المحافظة أن تجعل من المدرسة العمومية أداة من أدوات إعادة إنتاج النظم الاجتماعية التقليدية، والقيم المحافظة، بينما تسعى القوى التقدمية لأن تجعل منها أداة للتغيير والتحديث ودمقرطة المجتمع والمؤسسات، الخ.

يضاف إلى ذلك، التنافر الموجود بين المرجعيتين الفكريتين الرئيسيتين، اللتين حكمتا اختياراتنا التربوية منذ فجر الاستقلال حتى الآن، وهما الإيديولوجية العربية الإسلامية الوافدة علينا من الشرق العربي من جهة، والنموذج التعليمي الفرنسي من جهة ثانية، مع كل ما يحمله من نظم وقيم. ويبدو أن العديد من الصعوبات والمفارقات التي تعاني منها المدرسة المغربية حاليا، سواء في وظائفها أم في أهدافها وممارساتها، إنما تعود إلى التنافر الموجود بين هاتين المرجعيتين، وعدم قدرتنا على التخلص منهما. والملاحظ أن ثقافاتنا ولغاتنا الوطنية قد أدت ثمن تلك المرجعيتين غاليا، لاسيما وأنهما تتفقان، رغم تعارضهما حول العديد من القضايا، على نبذ التعددية اللغوية والثقافية، وتدعيان الكونية. ويمكن اعتبار هيمنة تلك المرجعيتين على منظومتنا التربوية أحد الأسباب الرئيسة التي حالت، ولا تزال تحول، دون اتخاذ بعض القرارات الجريئة التي يعترف الجميع بضرورتها.

لهذه الاعتبارات، يلاحظ أننا نثقل كاهل المدرسة العمومية بالانتظارات، إلى درجة يمكن القول معها إننا نتوقع منها كل شيء تقريبا ؛ فنحن ننتظر منها أن تحل معضلة الشغل، وتضمن التماسك الاجتماعي، وتحارب التيارات الفكرية الهدامة، وتنشر ثقافة حقوق الإنسان، وتحقق الديمقراطية والتنمية الاجتماعية والسياسية، الخ. وننتظر منها أحيانا أمورا متناقضة، من قبيل إنتاج المجتمع وإعادة إنتاجه في الوقت نفسه، والتوفيق بين متطلبات النمو النفسي للطفل ومتطلبات المجتمع والاقتصاد، الخ. وقد نطالبها بتوفير تعليم جيد للجميع وإفراز نخبة في نفس الوقت، أو بتوفير الفرص المتكافئة للجميع موازاة مع العمل على إعادة إنتاج

الفوارق الاجتماعية والثقافية. ويلاحظ أيضا أن العديد من الخطابات، تدعو المدرسة إلى تبني الفكر الحداثي بمعناه الواسع، في الوقت الذي تكرس بعض المواد المقررة المضامين والقيم التقليدية. نريد من المدرسة أن تنمي حرية التفكير والروح النقدية لدى المتعلم باعتماد طرق تعليمية تقوم على الحفظ والاستظهار واعتماد الحجة النصية.

وهناك أخيرا، من يجعل من المدرسة العمومية شماعة يعلق عليها كل الإخفاقات التي عرفتها بلادنا في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، ويعتبر إصلاح التعليم الحل السحري لكل المشاكل التي تعاني منها البلاد. وهذا، في تصوري المتواضع، طرح مغلوط لمشاكل المدرسة ولمشاكل المجتمع معا.

إن المدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع. فهي تعكس مشاكله وتناقضاته ومفارقاته ورهاناته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لذلك، لا يمكن فهم الوظائف الفعلية التي تقوم بها، بغض النظر عن محيطها المباشر وغير المباشر، ودون استحضار لموازين القوة القائمة داخل المجتمع، وللمشاريع المجتمعية المتنافسة داخله. كما لا يمكن فهم المشاكل التي تعاني منها المدرسة في انفصال عن المشاكل المجتمعية التي تؤثر بشكل مباشر على العلاقات التربوية والعملية التعليمية والتعلمية داخل الفصل الدراسي وعلى الحياة المدرسية بكافة أبعادها. ليس من شك في أن الرفع من المستوى التعليمي للمواطن عامل مهم من عوامل التنمية، ولكنه ليس العامل الوحيد. فمن المؤكد أن من شأن المدرسة أن تساهم في إصلاح المجتمع، لكن إصلاح المدرسة يحتاج بدوره إلى إصلاحات اجتماعية واقتصادية وسياسية. وأظن، إن لم تخني الذاكرة، أن **جان جوريس** *Jean Jaurès* هو الذي قال : «كل من لا يربط المشكلة التعليمية بالمشكلة الاجتماعية في شموليتها، إنما يحكم على مجهوداته وأحلامه بالعقم.»