نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية

رحمة بورقية
جامعة محمد الخامس ـ الرباط

إن كل تحليل للعلاقة بين المدرسة والمعرفة، مرتبط بطرق اكتساب المعرفة وسيرورة 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 ولكونها 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 الحركية 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 بالأزمة. 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 وقيمته في السوق الاقتصادية.

تشير بعض الدراسات إلى ظاهرة أزمة المدرسة في كثير من البلدان، بما فيها البلدان المتقدمة كأمريكا مثلا، التي غالبا ما يعتبر نظامها نموذجا للبلدان الأوربية. 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 XXIe 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 التعليم[3]. 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 فعاليتها[4] 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 السياسة[5]، وضعف إنتاج المعارف[6]. 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 لايكون ولايهيئ 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 يحد 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 التربوي[7].

غالبا ما يتردد في الخطاب السياسي والإعلامي أن النموذج المجتمعي الذي يتم السعي إليه هو «المشروع المجتمعي الحداثي الديمقراطي المتشبث 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 لملامحه 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 توحي 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 يضمنها 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 سياسوية، 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 ممكنا إذا عدنا إلى فكرة المشروع المجتمعي. ولكن أي معنى يمكن أن نمنحه له؟ إننا نطرح هذا السؤال في مرحلة يعيش فيها المغرب تحولا دستوريا وانتقالا ديمقراطيا ؛ إذ تحدد الدساتير والقوانين سقف ذلك المشروع وتحدد التوجه 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 المرحلي 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 عقلاني للدين[9].

وإذا كانت فلسفة الدستور تحدد ملامح المشروع المجتمعي، فهو مع ذلك يظل مشروعا منفتحا يترجم في واقع المنظومة التربوية وسيرورة مستمرة للاكتمال، وقادرا على استيعاب التحولات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع[10]. 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 كونيا.

10- يعرف المجتمع المغربي تحولات كبرى. مثلا كانت العلاقات الأسرية تقوم على قيمة حياء 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 والرابط الذي يجمعهم فوق رقعة المجتمع الواحد. نحن نعرف أنه كلما كان هناك خلل في هذا الرابط، كانت هناك أزمة في البنيان المجتمعي. بل وبدون هذا الرابط 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 تحررية تجاه الجهل والفقر والقيود. وإذا كانت المدرسة معبراً للترقي الاجتماعي، ومحددة لمستقبل الفرد[11]، 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 متشبعا بقيم معبئة للمكة

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

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 توحي 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 تبنى هذه القدرات المعرفية؟

إن المعرفة هي استيعاب وتملك وتجديد، وهي مرتبطة بسيرورة بناء وبطرق اكتسابها، والمدرسة هي المؤسسة التي يتم فيها ذلك البناء[12]. 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 وللنموذج 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 و الإبداع.

يحيل مفهوم القدرات كما نجده في كتابات «أمارتيا سن» على تمكين الفرد وتزويده بالقدرة على الاختيار بكل حرية عندما يوجد أمام اختيارات متعددة في حياته[13]. وإذا كان استعمال مفهوم «القدرات» (*capabilities*) بالمعنى الذي يعطيه «أمارتيا سن» إياها، يعكس منظورا للتنمية يقوم على التمكين وعلى تقوية القدرات في مجال التنمية البشرية[14]، 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 حضن 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 والحدس، إذا لم يكن الفكر العلمي هو الخط الناظم الذي يخترق كل ما يلقن 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، كالفقراء والنساء، قادرين على التأثير على مسار التنمية. لقد تم توظيف هذا المفهوم من طرف «مارتا نسبوم» 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 المعرفة[15]. 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 الفضائيات 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 المصداقية 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 خلاقا 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 أوربا 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 يمشكل القضايا ليجد لها حلولا، ويبتعد عن التعارض الجاهز بين «مع» و«ضد» الذي يؤدي إلى الثنائيات الوثوقية[16]. 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 ـ 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 مقاربة 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 لفهمه[17]، كفكر يُكتسب في المدرسة والجامعة.

يرى «إدغار موران» بأن مقاربتنا للمعارف تقوم على قدرات تضع المعلومات في إطار أوسع يمنحها معنى[18]. فتنظيم 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 المعارف[19]. 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 التوحش[20]...» 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 التعقيد[21]. فالتعامل مع المقررات كمواد، 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 أخلاقيانية مفرطة.

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 تجزيء 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 تعليما ذا مردودية اقتصادية، ليدافع عن الحاجة، لا إلى تخزين المعارف والعلوم وجمعها واستعمالها، وإنما أيضا إلى تملك القدرة على الفهم والتأويل والحدس، أي إلى التمكن من تلك القدرات التي تكتسب عبر العلوم الإنسانية[22]. فالعلوم الإنسانية، غالبا ما لا تعتبر معارف نفعية، والواقع أنها هي معبر اكتساب ثقافة النقد والتأويل والخيال والإبداع. كما أن الابتكار والتجديد في المعارف يكون دائما في الحيـز الذي تـلتقي فيه مختلف التخصصات[23]. غير أن كل دفاع أو ترافع حول العلوم الإنسانية، كما يدعو إليه بعض الباحثين[24]، 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 يلازم، أحيانا، 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. غالبا ما تخضع البرامج التعليمية وتلقينها في المدرسة والجامعة لمقاربة تجزيئية 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 حتما 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.

ALTBACK, 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 تجاوزا حدود تخصصاتهم ووجدوا لأنفسهم موقعا بين التخصصات.

24- CITTON Yves, Ibid.

ج ـ 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. فعبر 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 وأجرأة المعرفة واستثمارها في حل مشكل ما.

د ـ 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 تفاوتا 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 تاريخا مشتركا وذاكرة مشتركة ومحناً 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 أيضا 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 تهيئ المدرسة الأفراد لعالم أضحى منفتحا بفعل تنقل البشر والهجرة ووسائل الإعلام وتنافس الاقتصاد ؛ الشيء الذي يستوجب التحلي بمؤهلات وقدرات تمكن الأفراد من الاحتكاك بشعوب أخرى، وأحيانا 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 ممر لقيم التعصب أو لقيم التسامح واحترام الاختلاف، مع العلم أن مصادر أخرى تزاحم 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 ـ والشبكات. إن في طريقة تلقين الدين والتراث والتاريخ تستوطن قيم التسامح واحترام الاختلاف وتجاوز كل ما يشكل قيما 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 كتحول 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 سيرورة التمكين الضروري، ليكون المشروع التربوي مواكبا للمشروع المجتمعي الذي يريد للمدرسة أن تكون منبتا للمعرفة وقناة للتأهيل العملي، وموطنا للتنشئة على المواطنة المحلية والعالمية.