مائدة مستديرة

المدرسة المغربية وأسئلة المعرفة

المنعقدة بمقر المجلس الأعلى للتعليم يوم الأربعاء 19 أكتوبر 2012

المداخلات

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

الكلمة الافتتاحية

تجديد المدرسة المغربية وأسئلة المعرفة

عبد اللطيف المودني
المدير المسؤول عن المجلة

أود، في البداية، الترحيب بالسيدات والسادة الأساتذة والصحافيين في فضاء الاجتهاد الأكاديمي والتفكير التشاركي الديموقراطي الذي يمثله المجلس الأعلى للتعليم، متوجها ببالغ الشكر والامتنان لكم جميعا على تلبية دعوة هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» للمشاركة في هذه المائدة المستديرة المندرجة في إطار التحضير لهذا العدد، والتي تتوخى أن تشكل مساهمة في إذكاء النقاش وتبادل الرأي المتعدد حول موضوع المدرسة والمعرفة. وهو موضوع، لا حاجة لتأكيد راهنيته المستمرة لثلاثة اعتبارات على الأقل :

أولا : لأن هذا الموضوع يهم المقوم الجوهري لمنظومة التربية والتكوين وجوهرها الثقافي، ومرجع النموذج البيداغوجي الذي ينبغي أن ترتكز عليه وتستند إليه في تكوين مواطن الحاضر والمستقبل، وأن تقيم عبره الممرات والجسور مع الحياة المهنية ومع المحيط السوسيو-اقتصادي، وذلك في إطار اضطلاع المدرسة والجامعة بوظائفهما في التعلم والتكوين والتأطير والبحث والتأهيل ؛

ثانيا : لأن تدارس هذا الموضوع في إطار هذه المبادرة التي تقترحها هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية»، يأتي في سياق مطبوع بسمتين بارزتين : فمن جهة، يظل سؤال المعرفة والمدرسة مدعوا اليوم إلى استحضار الخصوصيات الهوياتية والمعرفية والقيمية لمغرب قيد التحول، وفي طور إصلاح بنياته الوطنية والجهوية والمحلية، وإلى مواكبة سياق عالمي أهم مميزاته النزوع الجارف نحو عولمة المعرفة والقيم، والانتشار المتسارع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال ؛ من جهة أخرى، تُطرح إشكالية تجديد المعرفة المدرسية والجامعية اليوم بحدة ضمن منظومة للتربية والتكوين تسعى كل الإرادات الصادقة للمجتمع المغربي إلى تمكينها من رفع تحديات الإصلاح الشامل، من أجل التأهيل والملاءمة وتحقيق مؤشرات الجودة العالية ؛

ثالثا : يتمثل الاعتبار الثالث في كون المعالجة الناجعة لهذا الموضوع تستلزم، في تقديري، نهج مقاربة مندمجة متعددة الأبعاد، تتفاعل ضمنها أنماط وأدوات معرفية تاريخية، فلسفية، علمية، سوسيولوجية، وسيكولوجية واقتصادية وسياسية، وأدبية وفنية، ولغوية ؛ أنماط وأدوات معرفية تصاغ من خلال مقاربات وخطط تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية.

هذا ما يفسر حرص هيئة تحرير المجلة، التزاما بخطها التحريري، على أن يتواجد ضمن المدعوات والمدعوين لهذه المائدة المستديرة متدخلات ومتدخلون يمثلون مختلف التخصصات المذكورة أعلاه، علما بأن تخصصات أخرى غير حاضرة معنا اليوم ستجد مكانها في العدد الرابع من المجلة، الذي سيحتضن ملف المدرسة والمعرفة من خلال مقالات أو ترجمات أو دراسات.

أملنا الأكيد هو أن تشكل نتائج أشغال هذه المائدة المستديرة، علاوة على توفير مادة علمية خصبة لملف العدد الرابع والخامس من مجلة «المدرسة المغربية»، مساهمة في إطلاق نقاش جاد ومثمر حول هذا الموضوع، تكون غايته إطلاق دينامية واسعة للاجتهاد الجماعي والذكاء المبتكر من أجل تقديم أجوبة جديدة ملائمة وراهنة لإشكالية المعرفة المدرسية والجامعية بالمغرب ؛ دينامية لا تنفصل عن فتح ورش الإصلاح العميق للمناهج والبرامج الدراسية والتكوينية بمقاربات جديدة، تستند إلى تقويم شامل للتجربة الوطنية السابقة في هذا المضمار، تستخلص الدروس من اختلالاتها، وتستجيب للمعايير الدولية المعمول بها في هذا المجال، وتجعل مبتغاها تمكين المواطن المغربي من معرفة بهوية مغربية بتعدد روافدها اللغوية والثقافية، وبتنوع أنواعها المحلية والجهوية والوطنية وبمواصفات كونية مواكبة لروح العصر ومتطلباته.

ضمن هذا المنظور، تثار العديد من التساؤلات :

ـ هل المدرسة تنتج المعرفة أم أنها تعيد إنتاجها عبر تحويلها الديداكتي؟ كيف يمكن للمدرسة أن ترفع اليوم تحدي المضامين الرقمية؟

ـ على أي أساس يتأتى للمعارف والتكوينات المقررة في المدرسة والجامعة أن تكتسب مشروعيتها بالنظر لكونها شأناً يهم مختلف مكونات المجتمع؟

ـ وفق أية معايير يمكن تقويم هذه المعارف ومن ثم مراجعتها؟

ـ كيف يتأتى بناء علاقة متجددة بين المدرسة وبين معرفة هي بطبيعتها متعددة الأنماط والتخصصات، متنوعة الأبعاد العلمية والثقافية والقيمية ؛ معرفة مبنية دائمة التطور يحكمها منطق التواصل والتجاوز المستمر؟

ـ بأي معنى ينبغي أن تكون المعرفة المدرسية والجامعية مرآة مجتمع دائم التغير ومواكب للمستجدات العالمية؟

ـ بأي معنى تشكل اللغات مفتاحا لتحقيق هدف مزدوج : ترسيخ الهوية وبناء المعرفة وتحصيلها؟

ـ كيف يتأتى لبلادنا، ولاسيما من خلال مدرستها وجامعتها، كسب رهان الانخراط الفاعل في اقتصاد ومجتمع المعرفة بمختلف أبعاده ومتطلباته؟

ـ بأي معنى يمكن توظيف المعرفة بتنوع تخصصاتها ومجالاتها الدراسية والتكوينية، وبتعدد أبعادها المنهجية والقيمية واللغوية والثقافية في اتجاه تكوين المواطن المغربي الملائم لحاضر بلادنا ومستقبلها؟

هذه بعض من أسئلة أخرى مقترحة للتفكير والمناقشة، يمكن أن تكون محفزة على نهج مقاربات مبتكرة لبلورة حلول ناجعة لإشكالية العلاقة بين المدرسة المغربية والمعرفة بمختلف أنماطها وبتنوع، أبعادها المحلية والوطنية والكونية.

المعرفة والمدرسة

عبد السلام بنعبد العالي
جامعة محمد الخامس ـ أكدال، الرباط

تركز مداخلة الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي على استقراء نتائج الثورة الرقمية وما تخللها من تحولات كبرى في تقنيات الاتصال والإعلام، في مجالات إنتاج المعرفة وتوزيعها واستهلاكها. تلك النتائج والآثار التي شملت أيضا أنماط معالجة المعارف وتلقينها، وأثرت بشكل عميق على العادات الذهنية للناس. ومع ذلك يميز الأستاذ المحاضر بين مفهوم مجتمع المعلومات، حيث تتضاعف كميات المعطيات المتوفرة ويتيسر بلوغها لأكبر عدد من الناس؛ وبين مجتمع المعرفة الذي يقتضي نوعا من التربية يسلح الأفراد بالروح النقدية الكفيلة بجعلهم ينجزون الاختيار المطلوب ضمن ركام المعلومات المعروضة عليهم. وانطلاقا من هذا التمييز يطرح إشكالية المدرسة والتربية والتعليم في لحظة حولت فيها شبكات المعلومات طبيعة المؤسسات التعليمية وغيرت أساليب عملها.

عنوان لقائنا الذي يربط المدرسة بالمعرفة يفصح عن تشكك، ويثير تساؤلات. فكأنما يستشعر واضعوه أن مهمة المدرسة لم تعد تلقين المعارف إضافة الى تربية الأجيال. كأنهم يتبينون أن شيئا ما قد حصل ربما أخذ ينزع عن المدرسة وظيفتها التكوينية، وأن أحد أطراف الثنائي مدرسة/ معرفة لحقه تحوّل جعل العلاقة بينهما ذاتها تستدعي إعمال فكر وإعادة نظر.

يكفي، لإدراك ذلك، أن ننتبه الى التحوّل اللغوي الذي يطال اليوم المعرفة، واقتحام مفاهيم الاقتصاد والإعلاميات لميدانها، حيث يجري الحديث عن استهلاك المعارف وإنتاجها وتوزيعها واحتكارها، بل تخزينها وتسويقها... سنحاول في هذا العرض الوجيز أن نتوقف قليلا عند هذه الهزة التي لحقت ميدان المعرفة والتحولات التي أصابت مجالاتها ووسائطها، تمهيدا لإبراز الأسئلة التي يطرحها اليوم تطور المعرفة على المدرسة بصفة عامة، ومدارسنا على الخصوص.

ظلت المعرفة لمدة غير قصيرة موسومة بالانغلاق، وبقيت حكرا على دوائر محدودة من العارفين المتخصصين. كانت محط أسرار جماعات معرفية محافظة، ولم تغادر الدير والمساجد والبلاطات والدوائر المغلقة، والمنغلقة على ذاتها، إلا في عصور متأخرة حينما فرض

التحوّل الديمقراطي مبدأ الانفتاح، فشَرع الأبوابَ أمام فضاءات عمومية تُنشر فيها المعرفة وتُبث وتُذاع. وقد كان لظهور أدوات الطباعة والنشر دور هام في إخراج المعارف عن دوائرها الضيقة، وجعْلها في متناول عدد متزايد من المستفيدين و«المستهلكين». ولا يخفى ما أخذت تلعبه هذه الفضاءات العمومية من دور كبير في نشرالمعرفة وتوزيعها التوزيع العادل. وهكذا ولى زمن الدير والمساجد والبلاطات ليبرز زمن المدارس والجامعات، ولتغدو المعرفة حقا من الحقوق الأساسية للمواطن.

إلا أن تطور الأدوات التقنية الذي نشهده اليوم، لم يكتف بتوسيع مجال نشر المعارف ورُقَع انتشارها، وإنما خلق هو بدوره فضاءات جديدة لإنتاجها وتداولها، لها علائق جديدة بين منتجي المعرفة ومستهلكيها، هذا إن لم نقل إنه لغى التمييز بين منتج ومستهلك وحَوّل طبيعة المعارف ذاتها، والدور الذي تلعبه في سَنّ علائق بين الفرد والمجتمع.

من القول المكرور التأكيد بأن عصرنا مسرح لهزات قوية دفعت البعض إلى الحديث عن ثورة صناعية ثالثة ـ هي بالضبط ثورة الأشكال الجديدة لتقنيات الإعلام والاتصال، تلك الأشكال التي واكبتها تحولات عميقة في أنظمة المعرفة. إن اتساع هذه التحولات التكنولوجية أخذ يشمل، منذ عشرات السنين الأخيرة، أساليب إبداع المعارف ونشرها وتداولها، الأمر الذي يدفعنا إلى الافتراض بأننا على أبواب عصر رقمي جديد للمعرفة يخلف وراءه العصور التي كانت فيها المعرفة تعتمد الشفوي فالكتابي فالمطبوع. سمح انتشار الرقمي بازدهار لم يتقدم له مثيل للشبكات، وذلك وفق محورين : محور أفقي تسارعت عبره طرق انتشار المعارف وذيوعها، ومحور عمودي تكاثفت عبره الروابط والاتصالات. لقد اقتحمنا عصرا صار من اللازم علينا، إذا ما أردنا أن نوجد ونستمر في العيش ونواكب مجريات الأمور، أن نتواصل بشكل أكثر اتساعا وأقوى سرعة.

تؤثر الأشكال الرقمية للتكنولوجيا تأثيرا مباشرا على سرعة انتقال المعلومات، ولكنها تؤثر كذلك، وعلى الخصوص، على معالجة المعارف وكيفية تلقيها. بناء على ذلك، لم يعد بإمكاننا أن نفهم عملياتنا الذهنية وفقا للنموذج الذي سنته النظريات التقليدية للمعرفة، تلك النظريات التي تنظر إلى تلك العمليات على أنها أفعال نفسية لا تتعدى الأفراد. إن اللجوء إلى معالجة النصوص الإلكترونية أو استعمال محركات البحث عادات مستحدثة، إلا أنها ما فتئت تترسخ في السلوكات واللغة المتداولة إلى حد أن أفعالنا الذهنية أخذت تبدو أكثر فأكثر كأنها عمليات لا يمكن أن تتم من غير سند الكمبيوتر. لقد مكن الرقمي

من اكتمال الأشكال التقليدية لبرمجة المعرفة. بعبارة أخرى، فإن هذه الأشكال أخذت تسمح بتحويل المعطيات إلى لغة هي بطبيعتها، ومن حيث إنها أداة تواصل، جماعية في جوهرها وليست فردية كما كان الشأن في العمليات الذهنية التقليدية. إن نتائج هذه البرمجة تقتضي منا فهما جديدا لعملية المعرفة التي لم يعد بالإمكان اعتبار إنتاجها لحظة متميزة عن باقي الفعاليات البشرية الأخرى. إن الطابع التبادلي للشبكات الرقمية يعطي لمستخدمي التكنولوجيات الجديدة مكانة لم يكونوا ليتبوأوها فيما قبل، إذ لم يعد بإمكانهم أن يمكثوا سلبيين أمام المعلومة، ماداموا لا ينفكون عن جردها، وبالتالي عن ترتيبها حسب الأهمية. على هذا النحو، فإن تكنولوجيات الاتصال أصبحت تتفاعل بشكل متبادل مع عملية بناء المعرفة وتُواكبها بدل أن تتقدمها.

كما أن ازدهار الأشكال التقنية الرقمية أدخل، إضافة إلى الأشكال التقليدية لحفظ المعارف وتسجيلها، حوامل أخرى للتخزين تتمتع بقدرات تظهر لانهائية ؛ الأمر الذي تمخض عنه تحوّل في قدراتنا على التذكر. إن الثورة الرقمية جعلت من الذاكرة وظيفة «مادية» آلية وصُنعية. ما أبعدنا إذاً عن الذاكرة التقليدية، ذاكرة علم النفس. فعلى غرار اكتشاف الكتابة وتعميم الطباعة، يمكننا أن نعتبر أن اكتشاف الإنترنت تحوّل انقلابي في تاريخ المُوضعة الخارجية لقدراتنا الذهنية. فالإنترنت، مثله مثل أية وثيقة مكتوبة، هو جهاز تذكّر خارجي، وربما وجب أن نقول إنه جهاز تخزين، فقد لا يصح أن نقول عنه إنه يتذكر لأنه لا ينسى.

على الرغم مما سبق، فلا ينبغي أن نستنتج أن وظائفنا الذهنية، من إدراك ومحاكاة وتذكّر، أصبحت تتقوى كوظائف ذهنية، بل إنها لا تتقوى إلا كقدرات ؛ إلى حد أن هناك من يذهب إلى القول : «إنه كلما اتسعت ذاكرتنا قلت ذكرياتنا». وكل منا يشعر أن اعتماده المطول على الآلة، واستعانته الدائمة على التذكر عن طريقها من شأنهما أن يضعفا من قدرة ذاكرته. مما جعل البعض يتخوف مما قد تحدثه الأشكال الجديدة للتقنية على مهاراتنا السيكولوجية، وعلى قدراتنا على العمل التي توجد من خلف كثير من المهن والحرف التي غدت عرضة للضياع بفعل ظهور هذه الأشكال الجديدة للتقنية. ومهما كان الأمر، فلا يمكننا هنا إلا التأكيد أن قدراتنا لم تعد قدرات سيكولوجية محضة، وأننا أصبحنا نتوفر على قدرات استيعاب وإدراك علائق وخزن معلومات مغايرة لما كانت عليه فيما قبل.

هذا عن مفعول الأشكال التقنية الجديدة وتأثيرها على الأفراد من حيث يتمتعون بقدرات ويتقنون مهارات، فما هو وقع تلك الأشكال على تداول المعارف وانتشارها؟

معروف أن التحولات التكنولوجية قد قلصت من تكلفة الاتصالات، كما سمحت بتضاعف سرعة انتشار المعلومات وكمها، الأمر الذي أدى إلى ظهور ما أصبح يدعى، بعد «إمانويل كاستيل» : بـ «مجتمعات الشبكات». صحيح أن هناك في كل تنظيم اجتماعي خيوطَ شبكات ينسج الأفراد عبرها علائقهم، سواء أكانت تلك العلائق أسروية، عرقية أو اقتصادية أو اجتماعية أو دينية أو مهنية أو سياسية، إلا أن سياق الثورة المعلوماتية، سمح لأشكال جديدة بالظهور لا تخضع لمنطق تمركز الفضاءات المعهود ولا لأقطاب القرار المألوفة. فمقابل الطابع العمودي الذي كان يسم التدرجات التقليدية، حل تزايد العلائق الأفقية التي غالبا ما تتخطى الحدود الاجتماعية والوطنية. هذا لا يعني البتة أن تعميم الشبكات يدل على أن بإمكاننا ولوجها والدخول فيها أينما كنا وبنفس الكيفية سواء في بلدان الشمال أو بلدان الجنوب. وعلى رغم ذلك، فلا يمكننا إلا أن نؤكد أن مواكبة ازدهار الإنترنت والهاتف النقال والتكنولوجية الرقمية لـ «الثورة الصناعية الثالثة» (التي شهدت، عند البلدان المتقدمة في بادئ الأمر، انتقال جزء هائل من الساكنة نحو القطاع الثالث)، قد أحدث هزة كبرى في المكانة التي تحتلها المعرفة، أو على الأقل يحتلها انتشار المعلومات في مجتمعاتنا.

ذلك أن المعلومة إن كانت أداة للمعرفة، فهي ليست معرفة بالرغم من ذلك. المعلومة معطى خام. إنها المادة الأولية لبناء المعرفة. فالشبكات لا يمكنها لوحدها أن تُرسي أسس مجتمع معرفة. الشبكات تُمكن من التزويد بالمعلومات، بل إن بإمكانها كذلك أن تُيسّر انتشار الشائعات ؛ وهكذا، فقد تجعلنا نغرق في المعلومات، الصحيحة منها والخاطئة. إلا أن المعرفة وحدها هي الكفيلة بأن تمكننا من أن نقود تفكيرنا ونفحص معلوماتنا. فإذا كان مفهوم مجتمع المعلومات يقوم على تقدم تكنولوجي، فإن مجتمع المعرفة يشمل أبعادا اجتماعية وأخلاقية وسياسية، وهي أبعاد أكثر شمولا واتساعا.

والحال أننا أصبحنا اليوم أمام مجتمع إعلام عملت فيه التقنية على الزيادة التي فاقت كل التوقعات من كم المعلومات المتوفرة، وسرعة انتقالها. على رغم ذلك، فإن الطريق المؤدية إلى مجتمع المعرفة مازال طويلا. ومادمنا لا نتمتع في مختلف أنحاء المعمور بالحظوظ نفسها في مجال التربية كي نستطيع التمكن من المعلومات المتوفرة، والتعامل معها بروح نقدية متفتحة، بهدف تمحيصها وتحليلها، والتمييز فيها بين ما يصلح قاعدة لبناء معارف وما لايليق، فإن المعلومات ستظل مجرد ركام من المعطيات المختلطة. هكذا، فعوض السيطرة على المعلومة وضبطها، تغدو المعلومات هي الموجه المهيمن.

فضلا عن ذلك، فإن توافر المعلومات وتراكمها لا يعنيان البتة توفر فائض معرفي ؛ إذ يلزم أن تكون وسائل معالجة المعلومة وفحصها واختبارها في المستوى المطلوب. كما ينبغي لكل فرد في مجتمع المعرفة أن يكون في إمكانه التصرف بكل ارتياح وسهولة في خضم الكم المعلوماتي الذي يغمرنا، والتمييز فيه بين المعلومة «المفيدة» وتلك التي لا جدوى منها.

نتيجة لما ألحقته الأشكال الجديدة للتقنية بقدراتنا السيكولوجية، وكم معلوماتنا وكيفية توزيعها وتداولها، فقد غيرت بفعل كل ذلك طبيعة المعارف وفضاءات اكتسابها، فلم يعد تحصيل المعارف اليوم محددا بحدود ؛ إنه لا يتوقف عند جدران ولا ينحصر في سنوات من العمر. فـ«مواطن» مجتمع المعرفة ما يفتأ يتعلم، بل إنه ما ينفك يتعلم كيف يتعلم. ذلك أن التعلم لم يعد حصرا على نخبة، ولا وقفا على سن. ما يطبعه اليوم هو الامتداد، الامتداد بأوسع معانيه ؛ فلا هو وقف على أفراد، ولا هو يحفظ في الصدور، ولا يؤخذ عن أفواه معينة، وفي وقت بعينه. بل إنه لم يعد «يؤخذ»، لأنه لم يعد تحصيل معلومات، بقدر ما هو اكتساب مهارات. إنه لم يعد تعلما، وإنما غدا تعلم كيفية التعلم. وحتى هذه الكيفية لا تتوزع بين من يمتلكونها ومن يتلقونها. فحتى إن لم يجز لنا القول إننا اليوم أمام عدالة معرفية، فنحن أمام نوع من «الديمقراطية المعرفية».

لقد أقامت الشبكة مسلسل توزيع للمعارف يسهم فيه جميع الأطراف، بحيث يتعذر علينا تعيين من فيهم المرسل ومن المتلقي، من المنتج ومن المستهلك ؛ إذ أن كل طرف يعمل في الشبكة حتى إن تطلب منه الأمر مجرد انتقاء مصدر من مصادر المعلومة، ليسهم بذلك في التداول الخلاق للمعلومات والمعارف. وهكذا يغدو مستعملو الشبكة ورُوادها، ليسو متلقين ولا مالكين، وإنما أعضاء فاعلين في عمليات لا نستطيع أن نميز فيها الفاعل عن المنفعل.

ما يهمنا في الأمر هو أن التعلم لم يعد مرتبطا بمؤسسات فعلية تحدها جدران، وترعاها إدارة وتسهر على «تلقين» الدروس فيها هيئة مختصة. لقد جعلت الأشكال الجديدة للتقنية التعليم اليوم تعليما عن بعد. ولنا في «الشبكة الوطنية للتعلم» التي أحدثتها المملكة المتحدة خير مثال على ذلك. يتعلق الأمر بالربط فيما بين أكبر عدد ممكن من المكتبات والمتاحف والمدارس والمراكز التربوية بهدف توفير مركز ضخم لكل الموارد الافتراضية ذات الهدف التربوي. هذه الفضاءات لتخزين المعارف، التي بإمكانها أن تتواجد في أكثر من مكان وفي الوقت نفسه، بإمكانها كذلك أن تكون في متناول الجميع وفي أية جهة من جهات العالم، إلى حد أن التعبير : «التعلم عن بعد» أصبح يبدو وكأنه يشمل نوعا من المفارقة، مادام يلغي

قي الحقيقة مفهوم البعد ذاته. إن الروابط التي توفرها اليوم الأشكال الجديدة للتقنية لا تكتفي بتقريب المسافات، وإنما تذهب حتى «قتلها» والقضاء عليها.

ما أبعدنا إذن عن المدرسة التقليدية، التي تخضع لضوابط البرمجة والتفريق بين المستويات، وبين أيام العطل وأيام العمل. فقد نجد أنفسنا في القريب العاجل في مراكز تضم أفرادا لا تميز فيهم بين عارف وجاهل، كبير وصغير، مراكز ترتبط مباشرة بقواعد المعطيات، حيث لا يبقى فيها لـ«المعلم» إلا دور الموجه، وحيث يفرض فيها الافتراضي كامل «واقعيته».

ذلك أن الافتراضي، ليس هو المكن الذي يقابل الواقع ويعارضه، فهو يتوفر على «واقعية» تجعله نمطا من الوجود يتمتع بخصوبة وقوة يفتحان آفاقا ويحفران عن دلالات فيما وراء سطحية المادي المباشر. فأن يغدو الراهن افتراضيا ليس هو أن يتخلى عن واقعيته، وإنما أن يستبدل هويته ويزحزح مركز ثقله. فبدل أن يتحدد الكيان براهنه، بدل أن يتحدد كحل، فإنه يتحدد كإشكال. بدل أن ينغلق على ممكناته، فإنه ينفتح على دينامية السؤال. هكذا، لن نعود أمام مؤسسات قارة تتحدد مكانا وزمانا، وإنما أمام حركية لامتناهية، ويقظة لا تلين لحل مشاكل لا تنفك تطرح. إننا لسنا أمام ما يمكن تحصيله والبت النهائي في أمره، وإنما أمام ما نفتأ نتعلمه، وما نفتأ نبنيه.

على الرغم من ذلك، فلا ينبغي أن تنسينا «واقعية» الافتراضي هاته، أن الافتراضي ذاته يظل مدينا للبنية المادية التي وفرتها، ومازالت توفرها، الأشكال الجديدة للتقنية، إذ لولا هذه الأشكال لظل الافتراضي ذاته مجرد سراب، ولظلت المعرفة معرفة لا «تؤخذ» إلا عن «أفواه الرجال»، ولظلت المدرسة بناية منغلقة ومؤسسة قارة تحتكر إنتاج المعارف وتنفرد بنقلها بل بتلقينها.

المعرفة الغائبة في مدرستنا

مبارك ربيع
جامعة محمد الخامس ـ أكدال، الرباط

تسلط مداخلة الأستاذ مبارك ربيع الضوء على جانب خاص من المعارف التي تتولى المدرسة نقلها للنشء، وهي المعرفة الفنية والجمالية. وبهذا الخصوص توضح المداخلة غياب هذا الصنف من المعارف في المنظومة التربوية المغربية، بالمقارنة مع المعارف الكلاسيكية (العلمية والأدبية). وتؤكد المداخلة أن المشروع التربوي لمدرسة الغد لن يكتمل طالما غيب التربية على القيم الجمالية الضرورية لتفتح وتوازن شخصية ووجدان المتعلمين.

تعرض المعاجم المتخصصة مصطلح المعرفة، بما يدل على إدراك شيء، موضوع، مقابل ذات هي المدركة، مع العلاقة بين مدرك (بالكسر) ومدرك (بالفتح)، بين عارف ومعرف أو معروف، هذا هو جوهر التعريف الذي ينطوي عليه هذا المصطلح ؛ وأيضا هناك من يميز بين مستويين في هذه المعرفة، بين مستوى « *connaissances* » و« *savoirs* »، بمعنى أن المستوى الأول يمثل معرفة عقلية، فيها من أحكام كما فيها أيضا من إدراك لقدرات العارف أو المدرك ؛ بينما المستوى الثاني يتعلق فقط بالتمثل أو ما يعتبر إدراكاً أوليا أو إجمالياً أو انطباعياً إذا صح التعبير.

بالنسبة للغة العربية، تستمل عبارة «معرفة» شاملة لكل هذا ولا تطرح أي مشكل أو التباس يذكر، ولكن يبقى أن هذه المعرفة التي نتحدث عنها في إطار المدرسة، وفي نطاق تحديد هذا المصطلح، ليست نقيض الشك، بقدر ما هي نقيض الجهل ؛ فالمعرفة يقابلها الجهل ولا يقابلها الشك، لأن الشك بدوره يعتبر من منظور ما، مستوى من مستويات المعرفة.

عندما نتحدث عن المدرسة المغربية ونربطها بموضوع المعرفة، فإننا نتحدث بالتالي عن الموضوعات التي تقدمها المدرسة، من حيث أن هذه الموضوعات مجال معرفة، وطبعا لا يكون المقصود في هذا السياق أن المدرسة تعرض باعتبارها موضوع هذه المعرفة، حتى وإن حصل ذلك أو كان من دأبه أن يحصل، جزئياً أو كلياً، شعورياً أو لاشعورياً، بل باعتبارها مصدرا لتلك المعرفة، وهذا طبعا موضوع تساؤلات كثيرة، ولكن الجواب عنه ميسر، باعتبار أن المدرسة لم تكن في يوم من الأيام، وطوال تاريخ البشرية، المصدر الوحيد للمعرفة، وإن

كان يزعم لها ذلك أو يذهب فيه إلى حد بعيد ؛ بيد أن التصورات تغيرت جوهرياً في هذا الموضوع منذ «الأنوار التربوية» أو التجديد التربوي على الأصح. أما بالنسبة لعصرنا، فالأمر أوضح من أن نقف عنده، إذ مصادر المعرفة متعددة، مختلفة ومتداخلة.

وما دمنا في نطاق الموضوعات التي تقدمها المدرسة باعتبارها معارف ومجالات معرفة، فالأمر يقودنا مباشرة للحديث عن المناهج والبرامج الدراسية، وهنا أود الإشارة إلى مثالين سأعود إليهما لاحقاً لبعض المقارنات :

المثال الأول : يتمثل في العمل الذي أنجزته الوزارة المكلفة بالتعليم الثانوي، في المرحلة التي كان فيها الأستاذ عبد الله الساعف وزيرا للقطاع، تحت عنوان «أي تعليم ثانوي نريد لمدرسة الغد؟»، وهو السؤال الذي تمت الإجابة عنه من قبل العديد من المختصين والخبراء في الميدان، وكنت شخصياً من بين الذين اشتغلوا على هذا الموضوع بهذه المناسبة، مع ملاحظة مؤسفة، وهي أن طبع هذا العمل ونشره، من قبل الوزارة، لم يبذل فيه أي جهد تخريجي تركيبي، أو حتى تصنيفي أو ترتيبي موضوعاتي، وإنما تم إخراجه على نحو يدرج كل الأجوبة والآراء المنسوبة لصاحبها، متجاورة مع بعضها البعض، على نحو أولي، كما وردت منفصلة معزولة لدى كل من المساهمين في الموضوع.

نشير هنا إلى أن الاقتصار على التعليم الثانوي في هذا السياق، كان مجرد إجراء «هيكلي»، لأن الوزارة المعنية إذ ذاك كانت مخصصة للتعليم الثانوي وتقف عند حدوده، وإلا فإن المقصود بالسؤال شامل ويحيل إلى صيغ : أي تعليم نريد للمدرسة المغربية ولمغرب الغد؟

على كل حال، فقد كانت الأجوبة تدور حول الأهم والمفيد والأنجع فيما يبدو، مما هو منشود لمدرستنا، وذلك بصيغ مختلفة مركزة على التكوين العلمي والعملي والمعلوماتي... إلى آخر ما يبدو متلائماً مع المنشود أيضا من شخصية متعلم مندمج وفاعل في محيطه المحلي والعالمي.

أما المثال الثاني الذي أريد أن أسوقه هنا، وهو مفارق مفارقة زمنية واجتماعية للأول، فهو كتاب معروف أنجز أثناء فترة الاستعمار، وظل العمل به مستمراً في بداية الاستقلال، ألا وهو كتاب «نصائح وإرشادات»، الذي كان يعتبر بمثابة إنجيل للمعلمين، والمبتدئين منهم خاصة، وقد أنجزته جماعة من الخبراء بالميدان التعليمي، مفتشي التعليم ومسؤولي مصالحه الوزارية آنذاك، وهم يقدمون في الكتاب أو «الكراسات» نصائح توجيهية ونماذج علمية،

وكذا منظومة المواد التي كان يدرسها «مدرس العربية» في تلك المرحلة، وهي تشمل بالأساس كل ما يتعلق باللغة العربية من مواد، مع موضوعات أخرى مقررة في الدين والأخلاق والتربية الاجتماعية ... إلخ. ولو أننا اطلعنا عن الجانب الفرنسي «مدرّس الفرنسية» لمدرستنا العمومية إذ ذاك، لوجدنا بالإضافة إلى ما يتعلق باللغة الفرنسية، مواد من قبيل الجغرافيا والتاريخ والأحياء والرياضيات إلخ ؛ والأمر بهذا الخصوص يتعلق بمنظور كان سائداً في تقسيم المعارف حسب معايير معينة، ولاسيما قبل عملية التعريب.

المثالان كما هو واضح مختلفان ؛ في الكثير من العوامل والمكونات داخلياً ومحيطياً، وسأعود إلى شئ من تحليل ومقارنة الرؤية من خلالهما. كل ما يعنيني هنا، أن جوهر المواد التعليمية أو جملة المعارف التي تقدمها المدرسة، سواء تمثل ذلك في المواد العلمية الموضوعية والدقيقة والشبيهة بها، أو بالمعارف الاجتماعية والأخلاقية والدينية، ينحصر فيما ينتمي إلى مجال الحقائق المؤكدة «المطلقة» أو ما هو من قبيل ذلك ؛ ونشير هنا إلى مبدأ النسبية والاحتمالية والإحصائية الذي يعتبر بمثابة مسلمات معرفية في عالم اليوم، مما قد يبدو عائقا في وجه بعض التعميم الذي يتضمنه رأينا في المعارف المدرسية كما أشرنا إليها، لا يعدو أن يكون أشبه بـ «بديهية» كروية الأرض في عصرنا أيضاً ؛ إذ رغم التسليم بها، فنحن في حياتنا اليومية، ومشاريعنا المنحصرة في حدود خبرتنا ومجال حركتنا الحيوي، لا نعير اهتماماً للثاوي في أفهامنا من مسلمات وبديهيات علمية بهذا الخصوص، ونعمل بالتالي في استقلال مطلق أو نسبي عنها ؛ من هنا تبدو المعارف المدرسية في أي مجال كان، وبخاصة في المجالات المعرفية التي تحظى بالأهمية والأسبقية البيداغوجية في مدرستنا، وفيما يتجلى من منظومة المعارف التي تقدمها، منطبعة بطابع الميل إلى ما يشكل اليقينية العقلية والقيمية.

يمكن هنا تسجيل ملاحظة لا تخلو من أهمية، بخصوص طبيعة هذه المعارف المدرسية من موضوعية علمية وإنسانية على اختلاف مجالاتها، وتتمثل في خضوع تقييمها البيداغوجي إلى معياري الصواب والخطأ، وذلك تبعاً لقيامها على جوهر حقيقة نهائية مؤكدة أو مطلقة يجب تبنيها أو اكتشافها، ومجال المعرفة أو الجهل بها يعادل الصواب أو الخطأ في تقديرها ؛ ومن ثم فالمتعلم بدوره يتم تقييم تدرجه في المعارف حسب هذين المعيارين المتطرفين، رغم البيداغوجيات الفاعلة في ابتكار درجات بينهما، فذلك لا يخرج بشئ عن روح المعيارين، إن لم يؤكد هيمنتهما في هذا المجال، كما يؤكد طبيعتها المنتمية إلى طبيعة

المعارف المرتبطة بهما، من حيث وجود «المثال المعرفي» الذي ينشد إدراكه، وهو «الحقيقة» المؤكدة والنهائية ؛ وربما أمكن بهذه المناسبة إلقاء سؤال يبادر بحضوره، وهو المتمثل في هذا الرابط الجوهري العميق بين المعرفة العلمية والدينية، من حيث نشدان اليقينية والارتباط بها، عن أيهما الأصل أو الفصل؟

ما نود الوقوف عنده هنا، هو جانب مغيب في هذه المعرفة المدرسية على هذا النحو، وهو جانب المعرفة غير الدقيقة ولا الموضوعية بالمعنى المتعارف عليه، المعرفة اللانهائية، وهي المعرفة الإبداعية التي ليست لها بداية ولا نهاية، أو التي لا يمكن ممارسة التوقع بصددها، ويمكن تسميتها بـ «المعرفة الغائبة» عن اهتماماتنا وأسبقياتنا التربوية ؛ والواقع أنه إذا كان هناك من مفهوم لما يسمى بـ «الثورة الكوبرنيكية» في عالم التربية، وهو ما يقوم على تصور يجعل الطفل أو المتعلم، مصدر الفعاليات المدرسية ومحورها، فإن هذا التوجه يجد مدى مصداقيته وتطبيقاته العملية في التفكير الإبداعي أو في التربية على القيم الجمالية، هذا هو الجانب المغيب في الاهتمامات الأساسية للمدرسة المغربية، مقابل ما نسميه المعرفة الموضوعية والدقيقة (والمجاورة لها). إننا في عالم التفكير الإبداعي، عالم القيم الجمالية، نجد أنفسنا أمام نوع من الفكر التعددي أو المتعدد أو التعريجي التفرقي أو التباعدي بعدة مستويات، وليس أمام فكر تجميعي أو توحيدي، يسير في اتجاه ومستوى واحد، بمعنى أننا عندما نخوض في التفكير الإبداعي، نجد أنفسنا أمام تعدد الحقيقة، إذ الموضوع له عدة صور لانهائية، بتجليات وإدراكات غير محدودة، أي أنه يحتمل عدة رؤى، يمكن أن تؤخذ منها عدة مواقف وإجراءات، يدرك من خلالها الموضوع، أو ينفذ بها ؛ وذلك عكس ما تجري عليه الأمور، عندما نسير باتجاه اكتشاف حقيقة واحدة وحيدة أو موحدة.

إذا عدت إلى المثالين السابقين المفارقين المتفرقين، لا تجمع بينهما رؤية ولا زمن، فسأجد أنهم جميعا، سواء منهم الذين عبروا سنة 2000 عما يريدونه لمدرسة الغد ومغرب الغد (واليوم طبعاً)، أو الذين عبروا بطريقتهم عن ذلك منذ أكثر من نصف قرن، لا أثر عند أحد منهم لما يسمى بالتربية الجمالية أو التربية الفنية، ولا أسبقية عند هؤلاء وأولئك، إلا لما يحتمل معيار الخطأ المطلق أو الصواب المطلق (بغض النظر عما بينهما من اجتهادات بيداغوجية مصطنعة). فلا أحد من هؤلاء وأولئك، رغم فوارق وفواصل ما يناهز نصف قرن من التحولات العامة والخاصة، يلتزم بوقفة عند التكوين الفني الجمالي في أهميته كمعرفة تقدمها المدرسة، أو تساعد عليها، وباعتباره تكويناً أساسياً يؤدي الإخلال به أو إغفاله، إلى

مساس بالميول الأساسية للمتعلم، وبالتالي بالعوامل الجوهرية لانبثاق شخصيته وانفتاحها على نحو كامل متكامل.

إن غياباً كهذا، لا يزال حاصلا إلى الآن. ودلالته أننا في اعتبارنا الشعوري واللاشعوري، نميل إلى أن التربية على القيم الجمالية أو معرفة القيم الجمالية، هي معرفة إن لم تكن دونية، فهي أقل من غيرها في ترتيب الأولويات، وبالتالي هامشية وغير عملية، مما يبلور فينا مبدئياً، موقف إهمال كبير لحق وجودي إنساني، وهو الحق الإنساني في الجمال، الحق في الإبداع والابتكار على إطلاقه، وخارج التقنينات العلمية والقانونية والموضوعية والاجتماعية، وهو ناتج بالتالي عن إهمال لجزء كبير من الميول الأساسية في الإنسان.

تبدو معرفتنا المدرسية على هذا النحو، موجِّها لتكوين الإنسان بما يجعله منتجا حسب فهمنا للإنتاجية ليُدرج في قوالب اجتماعية معينة، ومن ثم، لا تجد عدة فعاليات من ميوله الأساسية، فرص انبثاق حقيقية أو متساوية مع غيرها من فعاليات ما تحتفي به المعرفة المدرسية ؛ وإن العمل على إلغاء مثل هذه الميول، وهي إبداعية بالدرجة الأولى، ليشمل كافة ما يرتبط بها من تعبيرات مختلفة بالصوت، بالجسد، باللغة، بالتشكيل، بفنون اللعب والحركات وما يتصل بذلك كله، وكأنها مما يمكن فصله عن بقية كيان الشخصية، أو تعليقه بين قوسين ولو مؤقتاً، بينما دينامية التشكل والتكوين لا تتوقف، ويمكن لتفاعلها في غفلة أو انحراف تربويين، أن يتخذ أكثر من وجهة وسبيل.

لنتساءل، ماذا ندرس في بعض موادنا الدراسية ؛ في التاريخ مثلا؟ تاريخ ماذا؟ تاريخ الحروب طبعاً والغزو والفتوحات، لا تاريخ الفنون ولا المتاحف وسير المبدعين ؛ ندرس جغرافيا الثروات والمواد الإنتاجية السطحية والباطنية وغير ذلك من منظور القيم المادية، دون اعتبار الجوانب والأبعاد الوجودية الجمالية في الطبيعة والإنسان، أي ما يبدو أو يعتبر مثاليا في الطبيعة والإنسان ؛ ولم لا، فالتربية كانت وتبقى دائماً مثالية فيما تصبو إلى تحقيقه من أهداف.

ويبدو أننا حتى عندما نتحدث عن التجديد في عالم التربية، وعن فارق قرن تربوي بيننا وبين الغرب أو المجتمعات المتقدمة في هذا المجال وغيره، نجد أنه يعادل إشراك المتعلم منذ بداياته التعلمية الأولى، في اكتساب المعرفة والتصرف فيها، بل وفي صنعها بكامل الحرية وعلى امتداد تفتح ميوله الأساسية، وهذا هو البعد الإبداعي في عملية التعلم، وهو ما يتيح لشخصية المتعلم غناها الكامل.

أريد أن أشير في نهاية هذه الأفكار، إلى أن من كلاسيكيات الدراسات التجريبية في الربع الأول من القرن العشرين، ما قام به المربي الألماني «كرشنستاينر» حول المقارنة بين التلاميذ العلميين ونظرائهم الأدبيين، حسب التصنيف المدرسي المعهود، وقد ركزت الاختبارات في هذه الدراسة، على قياس مدى القابليات الإبداعية لدى كل مجموعة من هؤلاء التلاميذ، فوجد أن لا فرق ذا دلالة في هذا الموضوع، وبالتالي فمن الممكن من الناحية المبدئية لمن يسير في طريق علمي، أن يأخذ السبيل باتجاه فني، والعكس ؛ إنما يتوجب فقط أن تتاح كل الفرص أمام كافة المتعلمين، لتفتح قدراتهم في اتجاه ميولهم الأساسية، لا في اتجاهات مملاة بطريقة أو أخرى.

يمكن بالإضافة إلى كل ما سبق التذكير بأن عالم الإبداع هو عالم علاج الذات والغير، كما أنه فرصة بناء الشخصية على أساس من مشاعر اعتبار الذات على المستوى الفردي والجمعي، والتخلص من بعض الأعراض المعروفة كالخجل والانطواء والفردانية ؛ إضافة إلى المعلوم من أن أهم تجليات ذكاء الأطفال في كافة المراحل، هو ما يمثل منهم على نحو من فعاليات فنية بكافة الوسائل والأشكال.

ليست هذه دعوة للتقليل من أهمية التكوين «الدوغمائي» أو اليقيني على الأصح، الأشبه بالعقدي في ارتباطه بحقيقة معينة محددة تسير باتجاهها البيداغوجيا التعلمية، بل هي تنبيه وانتباه إلى الجانب الآخر المظلم من كوكب المعرفة، ذاك المتعدد اللامنتهي واللامتناهي الذي قلما يولى أهمية أو يحوز اهتماماً، ونادراً ما تتاح لطاقاته فرص التفتح والانبثاق على النحو المطلوب.

المناهج : الطريق المدرسي نحو المعرفة؟
قراءة تشخيصية

خديجة شاكر
المجلس الأعلى للتعليم

تركز مداخلة الأستاذة «خديجة شاكر» على موضوع المناهج التعليمية التي بدأ استخدامها كأداة للتخطيط البيداغوجي والتربوي في مطلع التسعينات من القرن العشرين. كما تحاول مساءلة المسافات بين مضامين الكتاب الأبيض باعتباره الوثيقة المرجعية المحددة للاختيارات التربوية والقيمية المعتمدة، والمضامين المعرفية التي تقترحها المدرسة المغربية، كما تتجلى في الكتب المدرسية. وتوضح المداخلة بعض جوانب الخلل سواء في طرق التقويم أو العلاقة بالكتاب المدرسي أو أنماط تكوين المدرسين، التي تفسر جزءا من الهوة القائمة بين المأمول والمتحقق معرفيا في المشروع التربوي المغربي.

يعتبر بناء المناهج التعليمية أو تطويرها أو تجديدها، مجالا تتنازعه، من جهة، البيداغوجيا باعتبارها علم التعليم والتدريس ؛ ومن جهة أخرى، التربية باعتبارها الوسيلة المجتمعية للاستمرار في الوجود وللمحافظة على الموروث والماضي. وعلى الرغم من كون الأدبيات البيداغوجية تعتبر بناء وبلورة المناهج عملية تخطيط استراتيجي لتعلم ناجع ومفيد، يراعي حاجات المجتمع وحاجات الأطفال واليافعين ؛ فإنها في عمقها ليست مجرد عملية تقنية يقوم بها الخبراء المتخصصون بكل ما يملكون من دراية وتمكن.

إن هذه العلاقة الملتبسة بين العمل البيداغوجي لبناء المناهج، وبين التربية كمشروع مجتمعي، لا تشكل الالتباس الوحيد في هذا المجال، بل إن بنية المناهج، باعتبارها منظومة شاملة متناسقة ومنسجمة العناصر، تحمل الكثير من التوتر، بل الانفصام أحيانا، بين مكوناتها الداخلية من جهة، وبينها وبين وجودها الفعلي وحياتها الواقعية من جهة أخرى.

قبل تحليل هذه الفرضية، لا بد من طرح مجموعة من التحديدات الأولية لموقع المعرفة داخل المناهج التعليمية، كتمهيد للتطرق لعلاقاتها المفترضة نظريا والموجودة فعليا.

ـ كان الانتقال الذي عرفته المدرسة عامة من مفهوم البرامج الدراسية إلى مفهوم المناهج التعليمية نتيجة تطور كبير عرفته علوم التربية في العالم الحديث والمعاصر، كما تم ذلك بفعل ظهور مفهوم جديد للطفل، وبالتالي مفهوم جديد للتربية ؛

ـ أدى هذا الانتقال إلى تحول في موقع المعارف داخل البناء النظري للمواد الدراسية التقليدية، فبعد أن كان تعريفها يتحدد بحقلها وبمضامينها فقط، وبعد أن كانت تشكل الطرف الثالث الضروري في العلاقة المدرسية إلى جانب المعلم والتلميذ ؛ أصبحت مكونا إلى جانب مكونات المنهاج الأخرى، بعد الغايات والمرامي والأهداف وقبل الطرائق والوسائل التعليمية ؛

ـ مس التحول موقع المعارف ورتبتها في البناء، ولكنه لم يساعد على إعادتها لوحدتها الطبيعية، ولا لربط علاقات نظرية واضحة بين حقولها، كما تقدم في المدرسة ؛ رغم أن هذا الإشكال ظل ملازما لوضع المعارف المدرسية كمعارف منتقاة ومحولة ومعاد إنتاجها من أجل القيام بوظيفتها داخل المؤسسة التعليمية، لكنها، رغم ذلك، تبقى مشتتة ومعزولة ؛

ـ يفرض هذا الوضع التساؤل حول طبيعة هذه المعارف المدرسية، وهل ترقى إلى المعرفة المنظمة والمتمثلة والمكتسبة والمفهومة عقليا من طرف التلاميذ والتلميذات، أم أنها تبقى مجرد معلومات مكدسة ومتراكمة، كثيرة ومشتتة، بعيدة عن التمثل الذهني وعن النفع المادي ؛

ـ يضم المنهاج الشامل للتعليم، الذي يحدد الاختيارات والتوجهات الكبرى للتعليم، مناهج تعليمية تقل أو تكثر حسب الحقول المعرفية التي يختارها النظام التعليمي تحت اسم المواد الدراسية، والتي يقرر هذا النظام التعليمي ضرورتها لتعليم وتكوين ناجع ومفيد للفرد وللمجتمع في فترة زمنية معينة، مما يفترض التجديد أو التغيير ويبعد الثبات والجمود ؛

ـ رغم أن هذا الانتقال مس التصور الناظم لعملية التعليم والتعلم أعاد الاعتبار للمتعلم التلميذ في التعلم، إلا أنه لم يمس التقسيم الكلاسيكي لحقول المعرفة ؛ الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية والإنسانية، وظل ينهل منها بدرجات متفاوتة وبمقادير محددة.

تطرح هذه التحديدات الأولية وضع المعرفة في بنية المنهاج التعليمي وموقعها، ولكنها لا تثير مسألة العلاقة بين المعرفة أو ما يقدم كأنه معرفة، وبين مختلف مكونات المنهاج، وخاصة منها الغايات والتوجهات الكبرى للنظام التعليمي، وكذا الطرائق، ومنها التقويم والوسائل التعليمية وعلى وجه الخصوص الكتب المدرسية.

كما أنها لا تثير نوعية المنتوج النهائي الذي نسميه المعرفة المدرسية باعتبار تدخل عناصر أخرى تتجاوز اكتساب المعرفة في حد ذاتها لتضيف اكتساب المهارات، وكيفية الحياة، وكيفية الحياة مع الآخر، وكل ما يرتبط بالسلوك والقيم.

ولنعد للتعريف : يُعرف المنهاج عامة بأنه : «مجموعة من العمليات المخططة من أجل اكتساب التعلم، إنه يشمل الأهداف والغايات من التعليم، المحتويات أو المضامين، الأساليب أو الطرائق بما فيها التقويم، الأدوات والوسائل بما فيها الكتب المدرسية وكل التدابير المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين» (دولانشير).

يفترض هذا التعريف الشهير علاقة هادئة ويسيرة بين كل هذه المكونات، وقد كان منبعا للكثير من الاجتهادات البيداغوجية التي تُنظّر تنظيرا جيدا لعمليات التخطيط هذه، كما أنه وجه أسئلة مخططي التعليم نحو خمسة مجالات مترابطة تقوم الإجابات عنها ببناء المناهج : لماذا نُعلم؟ بماذا نُعلم؟ كيف نعلم؟ ومن نعلم؟ وما هي نتائج هذا التعليم؟

من الواضح أن هذه المجالات ضرورية لكل تخطيط عقلاني ومفكر فيه، بل إنها حددت إطار التفكير والعمل من أجل بناء مناهج المدرسة الجديدة والحديثة.

العلاقة مع الغايات والتوجهات الكبرى للنظام التعليمي

يكمن المنطلق الضروري والأساسي لبناء المناهج إذن في وضوح غايات التعليم والتكوين باعتبارها تجسد انتظارات المجتمع والدولة من التعليم، وتحدد المبتغى منه، كما أنها تعكس هوية المجتمع وقيمه وثقافته وتطلعاته. (يطرح هنا سؤال مركزي حول دور المدرسة تجاه المجتمع ومسألة إعادة إنتاج نفس الثقافة والقيم والدور المحافظ للمدرسة) ؛ على أن تكون المضامين المعرفية باختلاف حقولها مجسدة لهذه الهوية وللقيم والثقافة وعاكسة لها ومعبرا لتمثلها واستدماجها من طرف الناشئة... يمكن أن نتساءل أمام هذا التحديد، عن مدى تحقق علاقة التجسيد والانعكاس التي تفترض الوفاء التام للمعرفة تجاه الهوية وقيم وثقافة المجتمع... فهل المعارف داخل المناهج ليست مستقلة تمام الاستقلال وغير موضوعية؟ أم أنها تخضع لتوجيهات وقرارات السلطات المختصة التي عليها أن تعبر عن انتظارات المجتمع من المدرسة؟ ألا يمكن اعتبار التدخل البيداغوجي للإجابة على السؤال : أي معرفة ندرس، ولانتقاء المعارف وتحويلها إلى معرفة مدرسية ؛ تدخلا تعسفيا؟ أم أن ضرورات الفعل التعليمي وتنوع الفئات العمرية وخضوعها لقوانين النمو، كافية في مجملها لتبرير مثل هذا التدخل؟ يضاف إلى ذلك، استحضار عوامل أخرى ضرورية منها الفرضيات الإبستمولوجية والاجتماعية والفلسفية والنفسية والمنهجية... وبالنظر إلى التجربة المغربية في بناء المنهاج (2002)، يجد هذا التساؤل دواعي كثيرة لطرحه ؛

نقرأ في الكتاب الأبيض في سياق تحديد الاختيارات التربوية على سبيل المثال : «وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في :

ـ المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه ؛

ـ إعداد المتعلم المغربي لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها ؛

ـ إعداد المتعلم المغربي للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع المغربي وتطلعاته.»

أما في مجال القيم فقد حدد القيم التالية : «انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمتمثلة في :

ـ قيم العقيدة الإسلامية ؛ - قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية ؛

ـ قيم المواطنة ؛ - قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية».

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية والروحية للمتعلمين من جهة أخرى. ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية :

ـ «ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها ؛

ـ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة ؛

ـ تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته ؛

ـ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف ؛

ـ المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة ؛

ـ تنمية الوعي بالواجبات والحقوق ؛

ـ التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية ؛

ـ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ؛

ـ ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة ؛

ـ التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه ؛

ـ التفتح على التكوين المهني المستمر ؛

ـ تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات ؛

ـ تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني.

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي :

ـ الثقة بالنفس والتفتح على الغير ؛

ـ الاستقلالية في التفكير والممارسة ؛

ـ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ؛

ـ التحلي بروح المسؤولية والانضباط ؛

ـ ممارسة المواطنة والديموقراطية ؛

ـ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي ؛

ـ الإنتاجية والمردودية ؛

ـ تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة ؛

ـ المبادرة والابتكار والإبداع ؛

ـ التنافسية الإيجابية ؛

ـ الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة ؛

ـ احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي».

لقد تم تحديد هذه الاختيارات والقيم والغايات وما تلاها من تحديد للحاجات الشخصية للمتعلمين والمتعلمات، استنادا إلى مجموعة من المرجعيات، وأساسا إلى الميثاق الوطني

للتربية والتكوين، الذي يشكل وثيقة وطنية مرجعية في مجال التربية والتكوين. وقد تم الإعلان عن الانطلاق منها لتحديد اختيارات المنهاج المغربي في مجال المضامين المعرفية :

«ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات فيما يلي :

ـ «الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا ؛

ـ اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لا يتجزأ من المعرفة الكونية ؛

ـ اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الإنتاجات المعرفية الوطنية في علاقتها بالإنتاجات الكونية، مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية ؛

ـ اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة ؛

ـ الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية ؛

ـ اعتماد مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير ؛

ـ اعتماد مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية ؛

ـ تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية ؛

ـ استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد ؛

ـ العمل على استثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية ؛

ـ الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب ؛

ـ الاهتمام بالمضامين الفنية ؛

ـ تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف ؛

ـ إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.»

فكيف تظهر العلاقة بين الاختيارات التربوية والقيمية وبين ما يتعلق بالمضامين المعرفية؟

إن صياغة هذه الفقرات الهامة والأساسية من هذه الوثيقة البيداغوجية الرسمية تظل عامة، وفي بعض الأحيان، عصية على التفعيل والممارسة التعليمية، ولكن مثل هذا المجال في أغلب الأنظمة التعليمية يبقى خاضعا لصياغات شبيهة ومماثلة، على اعتبار أن على الخبراء المختصين تصريف ذلك في مجال التخصصات الدراسية أو ما يصطلح عليه بالمواد الدراسية. لكن ذلك لن يمنع من طرح تساؤلات حول :

ـ مدى احترام مضامين المواد الدراسية كما حددتها مناهجها الخاصة، لهذه الاختيارات الكبرى سواء في المجال التربوي أو القيمي أو في مجال اختيار المضامين؟

ـ بل أيضا حول معايير تحديد المواد الدراسية نفسها ومدى التزامها بالتوجهات المذكورة، سواء من حيث مواضيعها أو مجالات حركتها، وإذا كانت مواد العلوم والرياضيات واضحة من حيث علاقتها بالمعارف العلمية والرياضية الكونية، رغم أن اختيار مضامينها يبقى موضع تفكير واحتراس ؛ فإن مجال الإنسانيات يبقى مثيرا للكثير من الملاحظات والتساؤلات.. (اعتبار بعض المواد راسخة وأبدية وربما بنفس المضامين، عدم تعديل أخرى..عدم إدراج مواد جديدة مثل القانون، البيئة).

صحيح أن هذه الوثيقة الجامعة والموجهة حددت اختيارات في مجال المضامين وتجاوزت إشكال الانتقاء ومعاييره وأهدافه، كما تجاوزت النظرة الأحادية للمعرفة ولمصادرها واعتمدت الإرث الإنساني المشترك منطلقا للانتقاء، فهل يعني ذلك أنها غير مسؤولة عن مدى انسجام الاختيارات التخصصية مع المعايير التي حددتها؟

فلنقم بتمرين بسيط ولنبحث عن تجليات «الروح النقدية» في تقديم محتويات المواد الدراسية المقررة... ولتكن الكتب المدرسية مرجعنا في ذلك باعتبارها التجلي المادي والملموس للمعرفة المقدمة. أو لنبحث عن مفهوم «العقل» باعتباره من مقومات الحداثة أو عن مفهوم الحداثة أو الديمقراطية، عبر المضامين والمفاهيم المعتمدة فيها ما دام «ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة» و«التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية» من غايات هذا المنهاج...

العلاقة مع التقويم

يعتبر التقويم من عناصر المنهاج، وهو يدخل في إطار قياس مدى تحصيل المعارف والمهارات قصد التدخل والمراجعة والتصحيح، خاصة على مستوى المضامين وطرائق التدريس. إلا أن

وظيفة التقويم حادت عن هدفها وعادت من جديد لتكون أداة لترتيب التلميذات والتلاميذ وتصنيفهم ونجاحهم ورسوبهم في مراحل ومحطات تعلمهم، وتحولت إلى اختبارات وامتحانات بالصيغ التقليدية التي رافقت التعليم منذ البداية سواء خارج المؤسسة أو داخلها.

هذا التحول أو العودة إلى الأصل الراسخ، له نتائج وخيمة على اكتساب المعارف وتمثلها، بل إنه من العوامل التي تجعل المضامين المعرفية التي تقدمها مختلف المواد الدراسية مجرد مجموعة متراكمة من المعلومات يتوجب استرجاعها بأمانة وقت الامتحان من أجل الحصول على نقطة جيدة وترتيب متميز، ثم إهمالها إلى حد النسيان.

ربما يحيلنا هذا المعطى إلى السؤال المحرج، محرج للنظام التعليمي ولنا أيضا، وهو ما الذي يتبقى من معارف مدرسية بعد مغادرة المدرسة؟ بل من مستوى دراسي إلى آخر؟ كثيرا ما كان التلاميذ، في بداية كل سنة دراسية وأمام مدرس جديد، ينكرون معرفتهم ببعض فقرات البرنامج السابق، وذلك تهربا من استعادة معارفهم أو بذل مجهود لتذكرها. وكم تثيرنا عشرات أوراق الدفاتر وهي ممزقة إلى قطع صغيرة ومبعثرة بجوار المدارس بعد انتهاء فترات الامتحانات النهائية، ورغم هذه الصور الصارخة، لا نريد أن نفهم أن أغلب التلاميذ يقطعون فعلا مع كل ما قدم لهم من معارف خلال السنة المنتهية.

فهل يعني ذلك أن نظام الامتحانات بكل نتائجه وتبعاته يساهم بقوة في ترسيخ العلاقة النفعية والمؤقتة مع المعرفة، ويزيل أي تراكم إيجابي للمضامين، بل يزيل أيضا أي علاقة عقلية ووجدانية معها ؟ (مثال مادة الشأن المحلي كمادة استثنائية بآثارها الإيجابية وإن على عدد محدود من التلاميذ والتلميذات، لكنها سرعان ما اختفت بفعل مراجعة المناهج).

طلب من مائة طالب يتابعون دراستهم في السنة الأولى من كلية الحقوق، في فرنسا، رسم الجهاز الهضمي للإنسان، وتمت مقارنة رسومهم مع رسوم أطفال في سنواتهم الأولى من التمدرس، فكانت النتيجة أن 60% من رسوم الطلبة كانت قريبة من رسوم هؤلاء الأطفال.

وفي دراسة فرنسية أخرى حول مدى تحصيل المعارف المدرسية، تبين أنه بعد سنة من اجتياز امتحان الباكلوريا علوم : 30% من حاملي الباكلوريا لا يعرفون ربط العلاقة بين الحمض النووي (ADN) والأمراض الجينية أو بينها وبين علم الوراثة، و60% لا يعرفون الخصوصيات النوعية للذرة أو للجزيئ أو للخلية، و80% غير قادرين على وصف مسار الشمس في السماء، و80% لا يستطيعون ربط العلاقة العضوية بين أعضاء الجسم، و90%

لا يعرفون أماكن النجوم الكبرى، و100% لا يعرفون رسم خريطة ولو تقريبية لأوروبا...طبعا لم يتم تسجيل أسف القائمين على الدراسة على عدم معرفة التواريخ الأساسية أو الأنهار أو الجهات أو الأقاليم...إلخ. (فراكوويياك Frackowiak من مقال حول : *Des savoirs vers l'éducation*).

(وتوجد أمثلة أخرى تجوب نسيج الشبكة العنكبوتية، عبارة عن فيديوهات ساخرة حول الضعف المعرفي للتلاميذ بفرنسا أو للعموم بأمريكا). أما في المغرب، فنحن لا نتوفر على مثل هذه التشخيصات التي ربما ستقدم لنا في حال وجودها مثل هذه النتائج، بل ربما ستساعدنا على فهم الكثير من المعطيات التي نصطدم بها في التعليم العالي والجامعي...

العلاقة مع الكتاب المدرسي

الكتب المدرسية علامة مادية على نوعية المضامين المختارة والمقررة، فهي تجسد كوثيقة تعليمية أساسية، بل الوثيقة الوحيدة لحد الآن، كل مكونات المنهاج الدراسي الخاص بكل مادة على حدة، والذي يستقي وجوده من المنهاج الشامل، كما تقدم صورة وافية عن المعرفة المدرسية كما تعلم في مختلف الأسلاك والمستويات الدراسية.

ودون التطرق إلى مكانة هذه الوسيلة التعليمية أو إلى أدوارها الإيجابية والسلبية في التدريس وتحصيل المعرفة، ولا إلى اختلاف حضورها وتنوعه في الأنظمة التعليمية المختلفة أو إلى مدى الاستقلالية البيداغوجية لمؤلفيها أو موضوعيتهم العلمية والأكاديمية ؛ يطرح التساؤل حول مدى أمانة الكتب المدرسية تجاه المعرفة من جهة، وتجاه قيم المجتمع وثقافته وتطلعه إلى التقدم والحداثة من جهة أخرى... إن التجزيئ الذي تقوم به المناهج للمعرفة وللثقافة، والانتقائية التي تمارسها تجاهها بحكم التزامها بانتظارات المجتمع أو بذريعة ذلك، إنما تظهران في أقصى صورهما في الكتب المدرسية، ومعظم القراءات التي أنجزت في المغرب للكتب المدرسية قبل عشرية الإصلاح وأثناءها، سواء من حيث مضامينها المعرفية أو حمولتها الثقافية، أظهرت بجلاء أن الكتب المدرسية تحمل في مجملها أحكاما مسبقة وصورا نمطية تتعارض مع طموحات المجتمع، وفي أحيان أخرى مع مكتساباته القانونية والاجتماعية والسياسية، كما كشفت عن اختلالات تتطلب مراجعة علمية للمضامين والمقاربات البيداغوجية ووسائل التقويم والدعم، وكذا لبعض الرسوم والصور التي يمكن أن تقدم صورة مناقضة للمضمون الذي تدعمه (صورة المكتبة المغلقة البابين...).

العلاقة مع تكوين هيئة التدريس

يعتبر إعداد المدرسين وتكوينهم لتصريف المنهاج من المكونات الأساسية له، ولكن هذا المكون لم يأخذ دائما موقعه الضروري في عمليات بلورة المناهج، بل كان من الخطط المؤجلة انطلاقا من وهم متجذر مفاده استطاعة هيئة التدريس بما لها من تكوين سابق أو خبرة، مسايرة المناهج الجديدة وأن تعمل بها بدون صعوبات تذكر، والحال أن هذه الهيئة تحتاج وباستمرار لتجديد معارفها على المستوى النظري والعلمي وعلى المستوى المهني والعملي. وكم تكون معاناة الأساتذة كبيرة أمام كل تجديد في المناهج أو في برامج المواد الدراسية خاصة، وهم لم يستعدوا الاستعداد اللازم لتدريسها. منبع هذه المعاناة هو تكوينهم الأصلي الذي لا يكون بالضرورة مطابقا لمضامين المادة الدراسية التي يعتبرون متخصصين فيها، وهذه المفارقة ترجع من جهة إلى طبيعة التكوين المعرفي الذي تلقوه في الجامعات، ومن جهة أخرى إلى نوعية المضامين المعرفية التي تشكل المادة الدراسية ؛ فمضامين مادة الفلسفة ومنهاجها الدراسي مثلا لا يحيل بالضرورة إلى مضمون التكوين في شعبة الفلسفة الذي تلقاه الطالب(ة) في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكذلك الأمر بالنسبة للفيزياء وعلوم الحياة والأرض والتاريخ والآداب وغيرها من التخصصات التي تحيل مباشرة وربما بشكل تعسفي، إلى المواد الدراسية، مما يتطلب إعداد الطلبة المدرسين للانتقال إلى مجال المعرفة المدرسية بكل ما يلزم من تمكن معرفي وبيداغوجي ومن وعي حقيقي بدور المدرس أمام المعرفة وأمام التلاميذ وأمام المؤسسة المدرسية.

ربما يشكل هذا النقص في التكوين الذي تتجاهله الدولة، تفسيرا من ضمن تفسيرات ممكنة لبعض السلوكات لدى بعض الأساتذة، والتي تظل غير مفهومة بالنظر إلى دورهم ومكانتهم، ومنها مثلا فقدان الصلة الوجدانية بميدان عملهم وضعف رغبتهم في تغيير وضعيتهم الاعتبارية بتحسين رصيدهم المعرفي بكل الوسائل الممكنة. كما يمكن أن يفسر أيضا تراجع قدراتهم على الإبداع، إبداع المواقف واستلهام المضامين المقررة لخلق العلاقة الخلاقة بين المعرفة والتلاميذ، وبث الاندهاش العفوي في نفوس التلاميذ أمام اكتشاف معرفي جديد، أو تحويل نص مقرر بارد إلى مجال مشحون بالانفعالات الكامنة...

كل هذا النقص يجعل أغلبيتهم تكتفي بالعودة الهانئة إلى الطرق التقليدية في التدريس وفي تلقين المعرفة عوض بنائها، وفي الاعتماد الكلي والخامل على الكتب المدرسية،

وبكلمة واحدة تكتفي بالاستقالة الجبانة والانزواء السلبي رغم التدفق العارم للحياة الذي تمثله أفواج التلميذات والتلاميذ وأجيالهم.

إن التحول الذي تعيشه أنواع المعارف حين تنتقل من مجال المعرفة العالمة إلى مجال المواد الدراسية ؛ يجعلها تفقد في أحيان كثيرة ولدى أغلب المدرسات والمدرسين والتلميذات والتلاميذ امتداداتها الذهنية والوجدانية، كما أنها تصبح مجرد معلومات وجداول وإحصاءات ورسومات وخطاطات، مما يفقدها توهجها الخالص وإشراقها في العقول والنفوس.

هكذا، حين تقدم لنا المناهج المتطورة أحدث أنواع التخطيط، وأدق المراحل وأحسن وصف لأدوار الأطراف المعنية ؛ فإنها بالقطع تبهرنا مما ينسينا العمق الإنساني للتربية، ويجعلنا نندفع للانخراط في بناء وبلورة مناهج حديثة وضعت نظرياتها في سياق اجتهادات تربوية وبيداغوجية مختلفة.

إلا أن الصعوبة الكبرى تبرز حين يتم اعتبار هذا المسار الخطي والنمطي ممكنا في جميع الأنظمة التعليمية وداخل كل المجتمعات، وحين يتم التغاضي عن دور التربية في هذا المجتمع أو ذاك...ويبدأ اعتماد هذا التخطيط باعتبار قوته المنطقية الداخلية من جهة، ودواعيه النظرية والتاريخية من جهة أخرى. وتبنى المناهج التعليمية بخبرات وكفاءات علمية وتربوية، وتتجاوز إشكاليات التلاؤم مع مقومات المجتمع الحضارية والثقافية، والتدرج في اكتساب المعارف والمهارات، ومواجهة التراث الإنساني الهائل لانتقاء المعارف الملائمة والصالحة لأفراد مجتمع المدرسة وللمجتمع ككل ؛ تتجاوز كل ذلك بتخطيط محكم وتوزيع مدروس لزمن التعلم ولتقويم المكتسبات من المعارف والقيم والمهارات، وتخرج للوجود التربوي منهاجا متكاملا متناسقا من الناحية النظرية، ولكنه يبدأ في التهاوي بمجرد أن يصبح أداة مادية في الفصول الدراسية بين أيدي هيئة التدريس وهيئة الإدارة وهيئة الإشراف التربوي، وخارج الفصول لدى الأسر ومجموع الهيئات الأخرى المدنية والدينية والسياسية... إلخ.

إن هذه الصورة ليست نابعة إلا من ملاحظة تجربة خاصة ما زالت تمر منها أجيال من التلاميذ وفئات من الأساتذة، تحتاج إلى دراسة موضوعية وتفسير علمي حقيقي، ولكنها تبقى منبع مجموعة من الملاحظات السريعة منها :

ـ دخل مفهوم المنهاج التعليمي إلى المغرب أوائل التسعينات من القرن الماضي واستعمل جزئيا في سلك التعليم الثانوي دون غيره من الأسلاك التعليمية الأخرى (المقصود سلك الابتدائي وسلك الإعدادي أي التعليم الأساسي)، وكان في ذلك تحطيم واضح لمبدأ الشمولية وهو من مبادئ بناء المنهاج، ولكنه كان بداية استئناس بهذا التخطيط الجديد الذي كانت نتيجته المباشرة هي التنظيم الواعي للتدريس ؛

ـ لم يتغير موقع المعرفة في المدرسة داخل فصول التدريس كمعطى مرتبط ارتباطا عضويا بالمدرسة «المؤسسة التعليمية»، رغم اختلاف المدارس والمذاهب البيداغوجية والاتجاهات الديداكتيكية، بل ظلت مهمة المدرس(ة) بالدرجة الأولى تقديم المعرفة المتخصصة أو تلقينها ؛

ـ لم يكن حضور المنهاج كاستراتيجية تربوية تدخل ضمنها المواد الدراسية المختلفة وتتموقع بالعلاقة مع التصور الناظم للمنهاج العام والشامل ؛ البتة مقنعا، بل ظل خافتا ومعزولا عن الممارسة التقليدية للتدريس، إن لم يساعد بالمقابل في شحن علاقات الفصل الاعتيادية بالكثير من الطرائق غير المألوفة التي تدخل في سياق موضات التقليد والمتخفية تحت ستار التجديد ؛

ـ تدخل مكونات المنهاج التعليمي التي يفترض بناؤها النظري أن تكون منسجمة ومتسقة ولها منطقها الداخلي، تدخل في أحيان كثيرة في مواجهات يومية مع واقع عنيد ومحافظ، واقع مدرسة غير مكتملة الوجود والحضور، غير قادرة على احتضان التلاميذ بما يجب من رعاية وحرية ؛

ـ وربما يؤدي ذلك إلى تقديم معارف متعددة ولكنها بدون نكهة وبدون امتداد وجداني وذهني...فهل يمكن اعتبار كل هذا التحصيل الدراسي فارغا وبدون مضمون حي متفاعل وخالق لدينامية فكرية واجتماعية؟

ستمكن العودة إلى التفكير في علاقة بناء المناهج وبلورتها بالتربية من جهة، وبالمعرفة من جهة ثانية، وذلك على ضوء النتائج والتجليات الفعلية للإصلاح التربوي، من الكشف عن الكثير من اليقينيات التي ظلت تحكم الاستنتاجات المتعددة والمتنوعة حول دور المدرسة ووظيفتها.

العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية

عمر الفاسي الفهري
أمين السر الدائم لأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات

تتناول مداخلة الأستاذ عمر الفاسي الفهري موضوع تدريس العلوم الدقيقة (الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة والأرض...) في مختلف أسلاك التعليم بالمدرسة المغربية. وذلك من خلال إبراز مكانة هذه المعارف في المنظومة التربوية المغربية، ومنهاج تدريسها، والتطور الخاص كما وكيفا منذ اعتماد «الميثاق الوطني للتربية والتكوين». كما تسلط الضوء على العوائق والمشكلات البنيوية التي تحول دون تحقق جودة التكوين في المجال العلمي وانتشار المعرفة العلمية في المجتمع الغربي.

مقدمة

مما لا شك فيه أن التمكّن من المعارف والعلوم والتقنيّات، ولاسيما في المرحلة التاريخية التي نعيشها اليوم، أصبح يشكل عنصر قوة عند الأمم والشعوب، ورهانا أساسيا لممارسة السيادة الفعلية على المستوى الاقتصادي والثقافي والاختيارات المجتمعية. كما أصبحت الخبرة العلمية اليوم تشكل مفتاحاً ضروريا للنجاح والتطور في عملية بناء المجتمع.

مما لا شك فيه أيضا أن الظرفية التي تمر منها بلادنا تفرض علينا، أكثر من أي وقت مضى، تخصيص المكانة اللائقة في اهتماماتنا لموضوع توفير موارد بشرية جيدة لبلادنا، تكون مسلحة لرفع تحديات التنمية المستدامة والعولمة والشراكة. إنه من الواضح أننا نعيش في عصر قائم ليس فقط على الإنتاج ولكن أيضا على العلم والمعرفة والثروة غير المادية، ويظل أحسن السبيل لاكتساب الكفاءة التقنية والعلمية هو الاضطلاع الأمثل بمهمة التربية والتكوين والبحث العلمي، كمدخل أساسي لتنمية الطاقات والكفاءات التي من شأنها تنمية سائر المجتمع.

ففي إطار التوجيهات السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، شرعت بلادنا في إعطاء التربية والتكوين والبحث العلمي إطارا قانونيا ومؤسساتيا جديدا يعتمد على الإقرار بأن العلم والمعرفة والتمكن منهما أصبح أكثر من أي وقت مضى من اهتمامات الدولة والسلطات العمومية بهدف إنجاز البرامج الإستراتيجية التنموية للبلاد.

إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أكد في مبادئه الأساسية على ضرورة تكوين المواطن «المتفتح والشغوف بطلب العلم والمعرفة، في أرحب آفاقها، والمتوقد للإطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع».

لهذا، فإن بناء مجتمع المعرفة يرتكز أولا وأساسا على تهيئ الموارد البشرية بالعدد الكافي وبجودة عالية، القادرة على مواجهة التحديات من أجل بناء مجتمع عصري وحداثي ينهل من فوائد العلم والتكنولوجيا.

1- أهمية التربية والتكوين

اهتمت البشرية منذ قديم الزمان، وباستمرار، بالقضايا المتعلقة بالتربية، ويتضح ذلك من خلال أعمال المؤرخين والاختصاصيين في علم الأخلاق والفلاسفة. وقد أصبحت قضايا التعليم، منذ اعتماد إجباريته وتعميمه في إطار المدرسة العمومية، تناقش وتتداول وسط جل العائلات وداخل جل المنازل. إن الفيلسوف الألماني «إمانويل كانت» Emmanuel Kant، الذي اهتم كثيرا بقضايا التربية، قد أبرز أهميتها القصوى إلى حد أنه كتب : «إن الإنسان لا يمكن أن يصبح إنسانا إلا بواسطة التربية، وإنه ليس سوى ما تجعل منه التربية». إن الإنسان يتوفر على إمكانيات فطرية ومواهب طبيعية جسدية وذهنية تسمح له بتنمية كل الثروات التي حباه الله بها. في هذا الإطار، فإن أهمية تعلم العلوم الدقيقة ودراستها واستعمالها في الحياة، والاستفادة من نتائجها وتطبيقاتها التكنولوجية والتقنية، لتدفعنا إلى الاهتمام بهذا الجانب في العملية.

2- العلوم الدقيقة : تعريف

تعني كلمة «العلم» لغويا، إدراك الشيء بحقيقته، أي الوصول إلى إدراك الشيء بالمعرفة واليقين. واصطلاحا، تعني مجموعة الحقائق والوقائع والنظريات، ومناهج البحث التي تزخر بها المؤلفات العلمية. كما يعرف العلم بأنه نسق المعارف العلمية المتراكمة، أو أنه عبارة عن مجموعة من المبادئ والقواعد التي تحاول شرح بعض الأحداث والظواهر وتبين العلاقات القائمة بينها. كما أن العلم يضطلع بوظيفة أساسية تتمثل في اكتشاف النظام السائد في هذا الكون، وفي فهم قوانين الطبيعة وفي إمكانية الحصول على الطرق اللازمة للسيطرة على قوى الطبيعة والتحكم فيها، وذلك عن طريق زيادة قدرة الإنسان على تفسير الأحداث والظواهر والتنبؤ الصحيح لحدوثها وضبطها.

يمكن تعريف العلوم الدقيقة بالعلوم التي تستند إلى منظومة من المعارف المتناسقة، التي يعتمد في تحصيلها على المنهج العلمي الخاضع لقواعد قابلية الفحص والتي تتميز باتخاذ الملاحظة والتجربة والقياسات الكمية والبراهين الرياضية كوسيلة لدراسة الظواهر الطبيعية، وصياغة الفرضيات وتأسيس القوانين والنظريات لوصفها، مع إضافة المحاكمة المنطقية لشرح الحوادث والتنبؤ بحدوثها. يقصي هذا التعريف كل ظاهرة غير قابلة للمشاهدة وكل فرضية لا يمكن اختبارها بالتجربة لإثباتها أو تفنيدها. وتعتبر علوم الرياضيات ذات أهمية بالغة في دراسة جميع العلوم، رغم خصوصيتها، إذ تعتمد أساسا على التفكير المنطقي والاستدلال بالحجة الواحدة بعد الأخرى، وتعتبر من العلوم الأولى التي أدت إلى فتح فضاءات التجريد انطلاقا من عمليات الحساب والهندسة، حيث مكنت من إعطاء الانطلاقة الحقيقية للعلوم التجريبية ابتداء من علم الفيزياء مع غاليليو. كما أن التطور التدريجي للإدراك الحسي مكن من تزايد الاكتشافات في كل مجالات التنمية، مما أدى إلى إضافة الكيمياء القديمة إلى العلوم الدقيقة الناشئة. بعدها برزت علوم أخرى كعلوم الأرض، وعلوم الحياة، ومن بعدهما علم النفس وعلوم المجتمع.

إن المنهجية في العلوم الدقيقة تمر عبر مراحل دقيقة ومحددة وهي :

أ ـ الاكتشاف والتعبير : يعني اكتشاف القوانين العلمية العامة والشاملة للظواهر والأحداث المتشابهة والمترابطة والمتناسقة عن طريق ملاحظة ورصد الأحداث والظواهر وتصنيفها وتحليلها، ووضع قانون عام لتفسيرها، واستنتاج الخلاصة التي تُحلل عن طريق إجراء عمليات التجريب العلمي والتأكد من صحته أو عدم صحته، بهدف الوصول إلى قوانين علمية موضوعية عامة وشاملة قابلة للتجريب تفسر الوقائع والأحداث المدروسة.

ب ـ التنبؤ العلمي : بمعنى أن العلوم الدقيقة تساعد على التنبؤ الصحيح بالنسبة لسير الأحداث والظواهر الطبيعية وغير الطبيعية الخاضعة للقوانين العلمية المكتشفة (مثل التوقع والتنبؤ بموعد الكسوف والخسوف، وبحالة الطقس، وبمستقبل تقلبات الرأي العام سياسياً واجتماعياً، إلى غير ذلك من الحالات والأمور التي يمكن علميا التنبؤ بمستقبلها، وذلك بغرض أخذ الاحتياط اللازم لمواجهتها). لا يقصد بالتنبؤ هنا، التخمين أو التكهن بمعرفة المستقبل، ولكن المقصود هو القدرة على توقع ما قد يحدث إذا سارت الظروف سيراً معيناً، مع التذكير بأن التنبؤات العلمية ليست على نفس الدقة في جميع مجالات العلم، ففي العلوم الطبيعية، تكون أكثر دقة مما هي عليه في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ج ـ الضبط والتحكم : تساهم العلوم الدقيقة في عملية الضبط والتحكم في الظواهر والأحداث والوقائع والأمور واستغلال نتائجها لخدمة الإنسانية، وبذلك تمكن الإنسان، بفضل العلم، من التحكم والضبط مثلا في مسار الأنهار الكبرى، ومياه البحار والمحيطات، والتحكم في الجاذبية الأرضية، واستغلال ذلك لخدمة راحة البشرية ؛ أصبح ممكنا اليوم بفضل العلم، مواجهة الأمراض وفهم السلوكيات البشرية وضبطها وتوجيهها نحو الخير.

3- أهداف تدريس العلوم الدقيقة

من بين أهداف تدريس العلوم الدقيقة نذكر بـــ :

ـ تزويد المتعلم بالقدر المناسب من المهارات والمعارف العلمية، التي تساعده على فهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها وتحليلها، والتي تؤهله للاندماج في محيطه ومجتمعه، وإدراك ما تقدمه هذه العلوم للإنسان من خدمات تيسر حياته وتمكنه من حسن الاستفادة منها.

ـ غرس بذور المنهجية العلمية في نفس المتعلم بتنمية اتجاهه للملاحظة والمشاهدة، والبحث والتنقيب والتجريب والخبرة الميدانية، والمقارنة والاستنتاج، وتحليل المعلومات والتحقق من صحتها، والجرأة في التساؤل وإبداء الرأي، وأخذ المبادرة، وكذلك جعل المتعلم متمكنا من كل مراحل المنهج العلمي مع اعتماد الاستدلال العلمي المناسب، واستعمال المنهج الافتراضي الاستنتاجي وتكييفه حسب معطيات الإشكالية المطروحة، وجعله قادرا على التحاور المبني على البرهان والمنطق والتجريد، وعلى تلقي الخطاب العلمي وفهمه وتبليغه والتواصل به.

ـ تمكين المتعلم من الإطلاع على المستجدات في مجالات العلوم والتكنولوجيا، ومن استيعاب الأبعاد العلمية والتكنولوجية والاجتماعية للظواهر الطبيعية وتقديم تفسير لها.

ـ تمكين المتعلم من اكتساب تكوين عميق في الرياضيات، مع دعم تدريس المواد العلمية، بالإضافة إلى العلوم الإنسانية بشكل يسمح له بمتابعة دراسته العليا في أغلب الشعب داخل المعاهد والمدارس والكليات، وخاصة تأهيله لولوج التخصصات العلمية ذات الارتباط المباشر بالعلوم الدقيقة والعلوم التجريبية، كالطب والصيدلة والهندسة والعلوم الزراعية وغيرها.

ـ مساعدة المتعلم على معرفة البيئة التي يعيش فيها، والتفاعل الإيجابي معها، وفهم ما يكتنفها من ظواهر مهمة، وتسخير العلوم للحد من تدميرها والمحافظة عليها.

4- العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية

أكد صاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله، في خطابه السامي بمناسبة ذكرى ثورة الملك و الشعب يوم 20 غشت 2004، على أن «اكتساب المعرفة العلمية الدقيقة، والتكنولوجيا المتطورة هما السبيل القويم للخروج من التخلف ومواكبة التقدم». وفي خطابه الأخير بمناسبة افتتاح الدورة الأولى للسنة التشريعية الخامسة للبرلمان يوم 14 أكتوبر 2011، أكد جلالته على «أن الإصلاح العميق لمنظومة التربية والتكوين، والانخراط في اقتصاد المعرفة والابتكار هما مفتاح تقدم المغرب».

لقد عرفت المدرسة المغربية منذ بداية الاستقلال تطورات منهجية وإصلاحات بنيوية وهيكلية كثيرة. فمنذ فجر الاستقلال، فتحت المدرسة المغربية أبوابها لكل الفئات الاجتماعية، وتم بناء المدرسة المغربية العصرية وفتح المجال لتربية تكوينية مؤسساتية جديدة. وعلى الرغم من كثرة الصعوبات والإكراهات البنيوية، وعلى الرغم من وجود نقط ضعف كثيرة، فإن بلادنا قطعت أشواطا مهمة وبذلت مجهودا كبيرا في ميدان التعليم.

لقد حظيت دراسة العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية بأهمية متزايدة منذ بداية الاستقلال، إلا أن هذه الأهمية كانت في غالب الأحيان تستمد مبرراتها من النظرة الناقصة الشائعة للعلوم والتكنولوجيا أكثر من المبررات الموضوعية، التي ترتكز على ما يوفره تدريس العلوم وتعلمها من كفايات للمتعلم، ومن مؤهلات لولوج عالم إنتاج المعرفة والتطور الاقتصادي.

في مستوى الابتدائي، ترتكز العلوم الدقيقة على مناهج تربوية يتم وضعها انطلاقا من مفاهيم علمية، ومن خلال المقررات في مادة الرياضيات والنشاط العلمي، التي تتيح الفرصة للتلاميذ للقيام بتجارب واختبارات تمكنهم من اكتساب معارف علمية ومهارات يدوية، وفي التعليم الإعدادي من خلال برامج الرياضيات وعلوم الحياة وعلوم الأرض والعلوم الفيزيائية بصفة عامة، وبرامج من نفس المواد في الجذع المشترك، دون إغفال ما توفره برامج المواد الأخرى من دعم، من خلال تنمية مختلف أصناف الكفايات عند المتعلم. أما في التعليم الثانوي، فبالإضافة إلى تدعيم المكتسبات المحصل عليها في التعليم الإعدادي، يتم تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح ومتابعة الدراسات العليا. ويحتوي التعليم الثانوي على تكوينات عامة وتقنية حسب سلكين :

- سلك الجذع المشترك ومدته سنة واحدة ؛

ـ سلك البكالوريا مدته سنتان، ويتمحور حول مسلكين أساسيين : المسلك العام والمسلك التكنولوجي ؛ علما بأن كل مسلك يضم مجموعة من الشعب ؛ كل شعبة تتكون من مواد أساسية وأخرى اختيارية. يتتوج كل مسلك بباكالوريا التعليم التقني أو بباكالوريا التعليم العام اللتين تمكنان من الالتحاق بالجامعات و بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة، أو بالأقسام التحضيرية للمدارس الكبرى للمهندسين.

5- مناهج وبرامج العلوم الدقيقة

ـ في التعليم الابتدائي يحتل مبدئيا النشاط العلمي مكانة مهمة في مناهج هذا المستوى ، نظرا لدوره في مساعدة التلميذ على اكتساب الثقافة العلمية الأساسية، وعلى تطوير قدرات ومهارات التلميذ على المستوى المعرفي والفكري والتواصلي، وعلى المستوى الحسي والحركي تجاه محيطه الاجتماعي والبيئي. في هذا الصدد، يشمل النشاط العلمي مضامين ومناهج من حقول علمية مختلفة تنتمي في نفس الوقت إلى علوم الحياة وعلوم الأرض والفيزياء والكيمياء، وتتصل مضامين هذه المواد العلمية مباشرة بحياة الإنسان وصحته وعلاقته مع البيئة التي يعيش فيها، وباستغلال واستعمال الموارد البيولوجية والفيزيائية.

تتوزع الحصة الزمنية المخصصة لهذه المادة على 24 درسا خلال السنة الدراسية، ويستغرق كل درس 90 دقيقة مقسمة إلى حصتين في الأسبوع. كل مجموعة من 6 دروس تكون متبوعة بحصتين لتقويم مكتسبات التلميذ ودعمها ؛ مع تخصيص حصة لتقديم الدعم للتلاميذ المتعثرين.

ـ في التعليم الثانوي الإعدادي، تدرس علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء كمادتين قائمتي الذات، تكونان المجالين الاثنين للنشاط العلمي.

وتدرس الفيزياء والكيمياء كمادة علمية، ترتكز على التجريب كنقطة انطلاق، لتمكين التلميذ من اكتساب معارف علمية وقدرات تجريبية ونظرية في مجالات مختلفة ذات جذور في التعليم الابتدائي، ولها كذلك امتداد في التعليم الثانوي التأهيلي. وتخصص لهذه المادة 6 حصص، المدة الإجمالية لكل حصة 34 ساعة تتوزع على 24 ساعة للتدريس، 7 ساعات للدعم والمعالجة، و3 ساعات للمراقبة المستمرة.

أما مادة علوم الحياة والأرض، فهي تساعد التلميذ على اكتساب مجموعة من المعارف العلمية الضرورية لفهم جسمه ومحيطه، كما تساهم في تطوير مؤهلاته الفكرية وقدراته

على الملاحظة والتركيب، بالإضافة إلى تنمية القدرات المرتبطة بتنمية الخيال والابتكار والقيام بعمليات التركيب وتملك الفكر النقدي. مع ابتداء الموسم الدراسي 2011/2012، تم تكييف بعض مكونات برامج مادة علوم الحياة والأرض حيث تقرر تخصيص حصتين دراسيتين ضمن حصص هذه البرامج لتعلم الإدماج وتقويمه. وتنقسم مضامين علوم الحياة والأرض إلى 7 وحدات بغلاف زمني إجمالي من 172 ساعة بواقع 46 ساعة كل سنة.

ـ في التعليم الثانوي التأهيلي، يتم تدعيم المكتسبات المحصل عليها في التعليم الإعدادي، مع تنويع مجالات التعلم بكيفية تسمح بفتح سبل جديدة للنجاح والاندماج، ويعتبر التعليم الثانوي التأهيلي مرحلة تخصص التلميذ، التي تمنحه التأهيل اللغوي والمفاهيم العلمية والتقنية الضرورية التي من شأنها أن تمكنه من ولوج التعليم العالي. يهدف التعليم الثانوي التأهيلي «العلمي» إلى منح التلميذ تعليما عاما نظريا وعلميا لتنمية قدراته الذهنية في أفق إعداده لولوج الدراسات العليا. ويشمل التعليم الثانوي في ميدان العلوم الدقيقة مسلكين :

• مسلك التعليم العام : يحتوي هذا المسلك على شعبتين : العلوم التجريبية والعلوم الرياضية، ويرمي إلى تزويد المتعلمين ذوي المؤهلات الضرورية بتكوين علمي يؤهلهم لمتابعة الدراسات العليا والجامعية بأكبر قدر ممكن من حظوظ النجاح. وتتكون مناهج التكوين العلمي في هذا المسلك من الرياضيات، وعلوم الحياة والأرض، والعلوم الفيزيائية، ويتم توزيع حصص الدراسة بالنظر إلى المواد في كل تخصص بحيث تتراوح بين 27 و 36 ساعة لتلقين الدروس في الأسبوع.

• مسلك التعليم التقني : يهدف التعليم الثانوي التقني إلى منح التلاميذ تكوينا تقنيا نظريا وتطبيقيا، من شأنه إعداد التلميذ إلى ولوج الدراسات العليا أو عالم الشغل. يتكون التعليم الثانوي التقني من ست شعب تتوزع كالتالي :

ـ الهندسة الميكانيكية : تحتوي عل التصنيع الميكانيكي والتصنيع المعدني بالإضافة إلى العلوم والتقنيات ؛

ـ الهندسة الكهربائية : تتضمن الكهرباء وتقنيات الكهرباء ؛

ـ الهندسة المعمارية : وتتكون من التصاميم والبناء، والفنون التشكيلية والفنون والصناعات التخطيطية ؛

ـ الهندسة الفيزيائية : تتضمن الفيزياء ؛

ـ الهندسة الزراعية : تحتوي على العلوم الزراعية ؛

ـ الهندسة الاقتصادية : تتكون من العلوم الاقتصادية، وتقنيات التدبير المحاسبي، وتقنيات التدبير الإداري.

تتكون مناهج التعليم الثانوي التقني بصفة عامة من ثلاث مجموعات أساسية للمواد الإلزامية وهي :

ـ الآداب : اللغات ـ التربية الإسلامية ـ التاريخ ـ الجغرافيا و التربية البدنية ؛

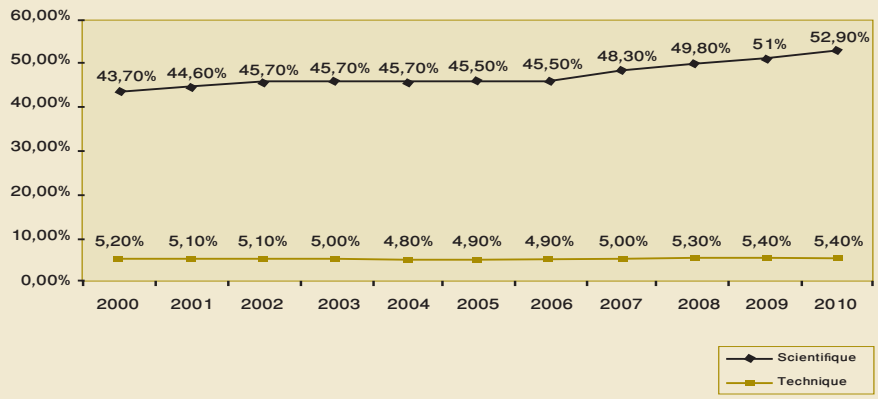
ـ العلوم : الرياضيات والعلوم الفيزيائية ؛

ـ التقنيات : تختلف بحسب التخصصات.

تختلف حصص تدريس المواد المذكورة بحسب التخصصات، ويتراوح مجموع الحصص بين 30 و 37 ساعة في الأسبوع.

6- أعداد تلاميذ الشعب العلمية والتقنية

انتقلت حصة الشعب العلمية والتقنية المتمثلة في عدد التلاميذ المسجلين بهذه الشعب من مجموع التلاميذ بسلك التعليم الثانوي التأهيلي من نسبة 48,9% سنة 2000 إلى حوالي 58,3%سنة 2010، ويعكس تطور هذه النسبة، منذ بداية تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، توسع وتنوع هذه الشعب (الرسم البياني رقم 1).



الرسم البياني رقم 1 : تطور نسبة أعداد التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية والتقنية

المصدر : المجلس الأعلى للتعليم، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، المندوبية السامية للتخطيط.

علاوة على ذلك، يجدر التذكير بأن الهيكلة البيداغوجية الجديدة على مستوى الثانوي التأهيلي، والتي استكملت سنة 2008، أثرت بكل تأكيد وبشكل إيجابي على تطور هذه النسبة ؛ إذ ارتفعت نسبة عدد التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية من 43,7% سنة 2000 إلى 52,9% سنة 2010، وعلى النقيض من ذلك، فإن تطور نسبة المسجلين في الشعب التقنية لم ترتفع بشكل ملموس وظلت شبه مستقرة بالرغم من ارتفاع ضئيل حيث انتقلت هذه النسبة من 4,8% سنة 2004 إلى 5,4% سنة 2010.

على هذا الأساس، ينبغي هنا التأكيد على ضرورة تضافر الجهود من أجل تشجيع التوجيه نحو الشعب العلمية والتقنية، سعيا، من جهة، إلى بلوغ الأهداف المسطرة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يحددها في ثلثي تلاميذ التعليم الثانوي والعالي الموجهين نحو الشعب العلمية والتقنية والمهنية، ومن جهة أخرى، إلى تلبية حاجات سوق الشغل والاقتصاد الوطني من الكفاءات العلمية والتقنية.

7- صعوبات التحصيل الدراسي لدي التلاميذ في العلوم الدقيقة

كشف التقرير الموضوعاتي للمجلس الأعلى للتعليم لسنة 2009 حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي بخصوص تعليم وتعلم العلوم[1]، على أن التلاميذ يعانون من صعوبات كثيرة في التعلم. ومن بين الأسباب الرئيسية لهذه المردودية الضعيفة، نجد :

ـ غياب الوسائل الديداكتيكية الملائمة لتدريس المواد والمفاهيم العلمية في المستوى الابتدائي والإعدادي ؛

ـ عدم التخصص المسبق لهيئة التدريس في المضامين الخاصة بالنشاط العلمي، ولاسيما بالتعليم الابتدائي ؛

ـ الصعوبات المتعلقة باستيعاب المعارف ومحدودية قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب ؛

ـ ضعف التحكم في لغات التدريس ؛

ـ صعوبة التعبير الشفوي والكتابي ؛

ـ رصيد ضعيف في المصطلحات العلمية الخاصة بمحتويات البرنامج الدراسي ؛

1- تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 2008 (كتيب العلوم).

ـ صعوبة تحليل المعطيات الرقمية والخطاطات والتعبير عنها بسبب طغيان المطبوعات المستنسخة وندرة فرص الملاحظة المباشرة والأعمال التطبيقية واليدوية والرسوم ؛

ـ ممارسة بيداغوجية تقليدية تقدم المفاهيم العلمية دون ربطها بالواقع وبتطبيقاتها الحياتية ؛

ـ تعلمات تركز على الجانب الكمي للمعارف، بدل التركيز على التحكم في الكفايات والمعارف الأساسية، وكيفية التفكير ؛

ـ يظل التجريب الحلقة الأضعف في تعلمات العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية ؛

ـ ظروف التدريس غير مشجعة على إنجاز أنشطة التجريب ؛ أقسام مكتظة، نقص في المعدات والأدوات البيداغوجية، نقص في المختبرات والقاعات المتخصصة...

تجدر الإشارة إلى أنه منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى يومنا هذا، لا توجد أي وثيقة رسمية توجه تدريس البرامج الجديدة في العلوم. هذا الغياب للتوجيهات الدقيقة يدفع بالمعلمين وبالأساتذة إلى التعامل مع الكتاب المدرسي كمرجع أساسي لهم، ومن تم حدوث الخلط بين البرنامج الدراسي وبين الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى عدم التجانس على مستوى استمرارية مضامين هذه البرامج بين مختلف المستويات، مما ينعكس على الممارسة من خلال تضخيم المضامين المقدمة للتلاميذ على حساب تنمية مختلف المهارات والكفايات.

كما أن الصعوبات التي كثيرا ما تواجه التلاميذ بخصوص تعليم وتعلم العلوم هي أيضا ناتجة عن غياب تكوين مستمر جدي يفيد بصفة فعالة المدرسين ؛ وحين وجوده غالبا ما يكون توقيته متأخرا أو غير ملائم مع الحاجات التكوينية الحقيقية، كما أنه لا يشمل كافة المدرسين المعنيين.

8- الكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الديداكتيكية الرئيسية لتدريس العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية. ورغم الجهود المبذولة لتحسين جودة الكتب المدرسية ؛ من قبيل تحرير النشر في هذا المجال، وتعدد الكتب المدرسية حيث وصل الإنتاج إلى ما يفوق 280 كتابا مدرسيا و278 دليلا للمدرس، وإرساء لجان المصادقة، وإحداث اللجنة الدائمة للبرامج، فما زالت الجودة البيداغوجية لهذه الكتب تطرح عدة مشاكل يمكن تلخيصها في ما يلي :

ـ اختلاف عدد وصياغة الكفايات المتوخاة بين الكتب المدرسية الخاصة بنفس المستوى،

ما يطرح مشكل المرجعية التي يعتمدها الناشرون بخصوص الكفايات الخاصة بالمستويات الدراسية ؛

ـ تقديم الكتب المدرسية لمجموعة كبيرة من الوثائق والبيانات المتجمعة في مختلف الصفحات بطريقة لا تسهل على المتعلم استثمار ومعالجة المعلومات والتوجيهات أو الأسئلة المتفرعة عنها ؛

ـ إعداد المعارف المقدمة بشكل قبلي، وبناء التمارين على التكرار والتقليد ؛

ـ خطية المعارف المتضمنة في الكتب المدرسية، الشيء الذي لا يسمح بتنويع أو تكييف استراتيجيات التدريس ؛

ـ عدم تنوع أذواق التقويم بالقدر الذي يسمح بتحصيل التعلمات.

بالإضافة إلى اعتماد أنجع الطرق للوصول إلى الحلول الملائمة للمشاكل السالفة الذكر، يجب كذلك الإسراع بوضع وتعميم توجيهات رسمية خاصة بكل مستوى تعليمي تحدد فيها التوجهات العامة المتصلة بالمضامين، وطرق التدريس، وأساليب التقويم التي يجب اعتمادها. كما يجب تزويد المدرسين بالدلائل الإجرائية التي من شأنها مساعدتهم على تجسيد مختلف التوجيهات المتعلقة بممارساتهم البيداغوجية.

9- تكوين المدرسين في العلوم الدقيقة

يعتبر تكوين المدرسين شرطا أساسيا واستراتيجيا لتطوير أداء المنظومة التربوية، سواء تعلق الأمر بالتكوين الأساس أو التكوين المستمر. يتم تكوين المدرسين تكوينا أساسيا، بعد اجتياز مباراة الالتحاق، إما في مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي أو في المراكز الجهوية للتكوين أو المدارس العليا للأساتذة بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي أو التعليم الثانوي التأهيلي. لتعزيز كفاءات الأطر التربوية التي تندرج في إطار البرنامج الاستعجالي 2009-2012، تم، بالنسبة للتكوين الأساسي، إرساء المسالك الجامعية للتربية، ومعايير جديدة لانتقاء المرشحين لمهن التدريس، وإحداث المراكز الجهوية للتكوين. أما بالنسبة لتدعيم التكوين المستمر، فقد تم إحداث نظام جديد فعال وناجع على مستوى التعليم المدرسي، وإرساء نظام معلوماتي لتدبير التكوين المستمر مركزيا وجهويا، وإعداد مخططات للتكوين التأهيلي لفائدة مديري المؤسسات ومدبري المصالح الإدارية في كل مستويات المنظومة. يبقى الهدف

من هذه الإجراءات هو تطوير كفايات ومهارات كل الفاعلين في المنظومة ومهننة وتوحيد التكوين من أجل تحقيق الجودة. غير أن التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتعليم[2] سبق أن أشار إلى كون التكوين الأساس للمدرسين يظل غير ملائم للمستجدات البيداغوجية، وأن الأساتذة المتدربين يتلقون معارف غالبا ما تكون متناقضة وغير مكيفة مع البيئة المدرسية المغربية، ومع خصوصيات التلاميذ ؛ بينما يظل الجانب الحاسم في مزاولتهم لمهنتهم ثانويا في تكوينهم ؛ ولاسيما إعداد الدروس، وتنظيم الحصص، وتنويع أساليب التدريس، وإعداد أدوات التقويم الملائمة، وكيفية استثمار نتائج التقويمات لتحسين الممارسة التعليمية.

من جهة أخرى، فإن المجهودات المبذولة على مستوى مراجعة البرامج وتأليف الكتب المدرسية لم تصاحب بتكوين مستمر فعال يمكن من تحسين كفايات المدرسين وتقوية قدرتهم على تطبيق التوجيهات البيداغوجية الجديدة، وبتدارك النقص العددي في هيئة التفتيش لمواكبة المدرسين وتأطيرهم وتوجيههم.

وقد أوصى التقرير سالف الذكر باعتماد عدد من الإجراءات التي من شأنها أن تساعد على تحسين تكوين وتأطير المدرسين بصفة عامة. بالنسبة لتدريس العلوم الدقيقة، فالكل يثمن تجربة تكوين هيئة الأساتذة المبرزين والعمل على تحفيزهم والرفع من عددهم.

من جهة أخرى، للوصول إلى الأهداف المرسومة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يتحتم على المدرسين الانخراط في الدينامية الجديدة للإصلاح لترسيخ المسؤولية وبلورة تعاقد بين المدرسين والمدرسة، ولاسيما عبر اتخاذ التدابير اللازمة لتحفيز المدرسين وتكوينهم وتحسين ظروف عملهم، وإعادة الاعتبار لسلطتهم التربوية.

سلك الأساتذة المبرزين والأقسام التحضيرية في العلوم الدقيقة

يعتبر الأساتذة المبرزون للتعليم الثانوي التأهيلي من بين أطر هيئة التدريس الذين يتوفرون على الكفايات المعرفية العالية والقدرات البيداغوجية المتميزة. يقومون بمهامهم التربوية والتأطيرية بالأقسام التحضيرية وبمراكز تكوين التبريز وبالأقسام النهائية للتعليم الثانوي التأهيلي، وبباقي أقسام التعليم الثانوي التأهيلي عند الاقتضاء. لولوج سلك التبريز، يجب على المترشحين اجتياز مباراة التبريز ؛ وتعتبر هذه المباراة صعبة للغاية لكونها تعتمد اختيارا

2- أنظر المرجع السابق.

انتقائيا عن طريق اختبارات كتابية وشفوية يتم تقويمها من طرف لجنة تحكيم مكونة من أساتذة جامعيين ومن مفتشين من المستوى الرفيع، مغاربة وفرنسيين.

تعد الأقسام التحضيرية بوابة أساسية لولوج المدارس العليا للمهندسين وكذا المعاهد والمدارس العليا، التي تسمح بتكوين أطر عليا ذات كفاءات ومهارات وتكوين تقني وعلمي متميز. وتدوم الدراسة بهذه الأقسام سنتين، وتعتبر اللغة الفرنسية لغة التدريس بالنسبة لجل المواد الملقنة. بالنسبة للمسالك ذات الطابع العلمي، تأخذ الدروس شكل أشغال موجهة، أو أشغال تطبيقية، وعلى شكل دروس عادية لباقي المسالك، ويكون تقييم عمل الطلبة على شكل مقابلات شفوية لمعرفة مدى تكيف الطالب مع مختلف وضعيات التعلم، وأسلوبه في التحليل ومناقشة المواضيع وفق برنامج وجدولة محددة مسبقا.

تعتبر شعب العلوم الدقيقة بالأقسام التحضيرية للمدارس العليا للمهندسين من بين الشعب الدراسية التي تحظى بجودة يعترف بها الجميع وبسمعة متميزة على الصعيد الوطني والدولي. حيث تقوم بتهييئ نخبة من الطلبة المتفوقين كل سنة، خاصة في الرياضيات والفيزياء، لولوج المعاهد والمدارس العليا للمهندسين في المغرب وفرنسا، وذلك بعد اجتياز مباراة وطنية موحدة بالنسبة لجميع المعاهد المغربية، ومباراة خاصة بالنسبة لكل مدرسة أجنبية. يراعى في انتقاء المتبارين المعدلات التي حصلوا عليها في امتحان الباكلوريا، خاصة في مواد الرياضيات والفيزياء واللغة الفرنسية والفلسفة.

10- نتائج التحصيل الدراسي في العلوم الدقيقة (سنة 2011)

بلغ عدد الحاصلين على شهادة الباكالوريا في سنة 2011، حوالي 177 ألف تلميذ بزيادة ناهزت 29,69% مقارنة مع سنة 2010، وبنسبة نجاح إجمالية بلغت 55,31% مقابل 49,08% خلال دورة 2010. كما بلغ عدد الحاصلين على شهادة الباكالوريا في الشعب العلمية والرياضية والتقنية 115768 ناجحاً وناجحة بزيادة بلغت 31,5% مقارنة مع السنة الماضية.

ومنذ السنوات الأولى لتطبيق الميثاق الوطني للتربية و التكوين، انتقلت نسبة النجاح الإجمالي في امتحانات الباكالوريا من 42,7% سنة 2004 إلى 55,31% سنة 2011، كما ارتفعت بشكل عام نسبة النجاح في الشعب العلمية الدقيقة، حيث انتقلت نسبة النجاح من 48,48% سنة 2004 إلى 55,35% سنة 2011. أما بالنسبة للشعب التقنية، فقد حققت

نسبة النجاح ارتفاعا محسوسا حيث انتقلت من 7,0% سنة 2006 إلى 9,86% سنة 2011 (جدول رقم 1).

	2004	2005	2006	2007	2008	2010	2011
نسبة النجاح	%42,7	%44,53	%44,84	%44,65	%41,80	%49,08	%55,31
مجموع الحاصلين على الباكالوريا	91076	98720	103477	105930	95304	124793	177490
الشعب العلمية	%43,3	%52,0	%43,3	%51,4	%58,7		%55,35
الشعب التقنية	%4,9	%7,3	%7,0	%8,1	%7,9		%9,86

جدول رقم 1 : تطور نسبة النجاح في الباكالوريا ومعدل النجاح حسب الشعبة

المصدر : كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي/ المركز الوطني للامتحانات والتقويم

11- بعض الاستنتاجات والآفاق

إن أحد مؤشرات إصلاح المنظومة التعليمية في بلادنا، بدأ يعطي نتائج إيجابية ملموسة نسبيا ؛ حيث سجل ابتداء من سنة 2008 ارتفاع ملموس في نسبة النجاح في امتحان الباكالوريا، وولوج عدد أكبر من التلاميذ إلى الشعب العلمية والتقنية ؛ في سنة 2010، تم لأول مرة في تاريخ المدرسة المغربية تفوق أكبر عدد من الحاصلين على شهادة الباكالوريا في العلوم الدقيقة والرياضيات والعلوم التقنية مقارنة مع الحاصلين على الباكالوريا في الشعب الأدبية والأصيلة. وقد تأكدت هذه النتيجة مرة أخرى خلال سنة 2011 حيث بلغ عدد الحاصلين على شهادة الباكالوريا في الشعب العلمية والتقنية 115768 ناجحاً وناجحة على 177790 من العدد الإجمالي للناجحين، وهو ما يمثل 66,22% من عدد الناجحين، أي بزيادة بلغت31,5% مقارنة مع السنة المنصرمة.

إذا ما أضفنا النتائج المشجعة التي حصل عليها تلاميذنا في المباريات الدولية (المدارس العليا الأجنبية ومباراة الأولمبياد الدولية) ؛ يمكن أن نكون متفائلين نسبيا (رغم كل ما يقال ويكتب ويشاع)، إذا ما اعتمدت المدرسة المغربية بصفة أكثر وأشمل على الوسائل الضرورية والظروف المواتية (من ظروف عمل وتأطير وتكوين المكونين خاصة بالنسبة لسلك التبريز)، التي سمحت بهذه النجاحات المهمة رغم محدوديتها.

إن هذه النتائج المشجعة إذا ما استمرت على هذه الوتيرة ستمكن بلادنا لا محالة من الولوج تدريجيا إلى عالم العلم والمعرفة وعالم التجديد والإبداع، وإلى ما سماه صاحب الجلالة «اقتصاد العلم والإبداع».

كما أن تشجيع البحث العلمي، على مستوى أشمل، والذي هو المدخل الضروري للإبداع التكنولوجي، ومن تم للإقلاع الصناعي، أصبح هو الآخر يعتبر من أهم عناصر ربح الرهانات في عالم يتسم بعولمة العلاقات الاقتصادية والتجارية، مع ما يترتب عن ذلك من تنافسية، قوامها الإنتاجية والجودة. من البديهي أن نشير في هذا الصدد إلى أن المواد والمنتجات التي تتبادلها المقاولات والدول أصبحت تعتمد أكثر فأكثر، وبنسبة تصاعدية، على القيمة المضافة المترتبة عن توظيف الذكاء البشري والكفاءات البشرية في الاختراعات المتجددة، مما يعطي للعنصر البشري وضعية أساسية في كل مسلسل إنتاجي. فكل هذا يحتم علينا أن نعي كامل الوعي، بالرغم من كل الإكراهات المالية التي تعترضنا، بضرورة نهج سياسات تهدف إلى الرفع من مستوى تكوين الموارد البشرية اللازمة في مسلسل الإنتاج الاقتصادي والثقافي، وهذا بدوره يحتم علينا أن نولي عناية خاصة للهرم المعرفي من أساتذة وباحثين علميين، الذين يشكلون الحلقة الأساسية في التجديد والإبداع المعرفي والتكنولوجي.

في هذا الإطار، يجب أن تندرج أهمية تدريس العلوم الدقيقة في المدرسة المغربية التي يجب أن تجيب على التساؤلات الأساسية التالية :

ـ ما هي الأساليب المنهجية لتعليم العلوم والتقدم في تعلمها حسب خصائص المستويات والمسالك الدراسية؟

ـ ما هو الجدول الزمني الملائم والإيقاع الدراسي المناسب لكل سلك دراسي ولكل تخصص علمي أو تقني؟

ـ ما هي الأساليب والأدوات التي يجب اعتمادها لمساعدة التلميذ على بناء وتقوية مهاراته ومعارفه العلمية ابتداء من التعليم الابتدائي إلى غاية التعليم الجامعي؟

ـ ما هي المواصفات التي يجب أن تتوفر عند أساتذة المواد العلمية والتقنية من حيث الكفايات البيداغوجية والديداكتيكية؟

ـ ما هي الشروط المسبقة المطلوبة من حيث الفضاء والمعدات والمختبرات والخبرات لتدريس المواد العلمية والتكنولوجية؟

ـ ما هو نظام التقويم والإعلام والتوجيه المناسب لتوجيه أكبر عدد من التلاميذ نحو الشعب والتخصصات العلمية والتقنية؟

– ما هي اللغة الملائمة لتدريس المواد العلمية والتقنية وتمكين التلاميذ من الحفاظ على معارفهم وكفاياتهم العلمية وتطويرها وتوسيعها، وتمكينهم من التواصل الأسرع والأنجع في عالم تميزه العولمة الكونية؟

– كيف يمكن تشجيع المتميزين من الطلبة للالتحاق بأسلاك التكوين والتدريس في الجامعات وفي المدارس المغربية؟

– كيف يمكن أن نجعل من الحياة المدرسية فضاء مواتيا لتنمية ونشر الثقافة العلمية، ومكانا ملائما لتطوير الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا؟

لهذا، فإن تهيئ المجتمع المغربي لولوج مجتمع العلم والمعرفة، يفرض وضع وتفعيل إستراتيجية تقوية تعليم وتعلم العلوم، ونشر الثقافة العلمية والتقنية بهدف جعل عالم العلم في متناول أكبر عدد ممكن من المواطنين والمواطنات، وبالأخص في متناول شباب وأطفال بلادنا حتى نهيئ مستقبل البلاد في أحسن الظروف.

المصادر

ـ تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، 2008 (كتيب العلوم).

ـ تقرير المندوبية السامية للتخطيط حول المؤشرات الاجتماعية للمغرب، 2009.

ـ تقارير ومذكرات كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي/ المركز الوطني للامتحانات والتقويم

ـ الموسوعة الحرة ويكيبيديا.

ـ تقرير 50 سنة من التنمية البشرية وأفق 2025.

المدرسة المغربية والمعرفة الدينية

محمد بلكبير
رئيس مركز الدراسات والأبحاث في القيم ـ الرابطة المحمدية للعلماء

تتناول مداخلة الأستاذ «محمد بلكبير» إشكالية المعرفة الدينية في ارتباط بالمدرسة ومتطلباتها البيداغوجية والتربوية، كما يوضح الفوارق بين مختلف مستويات تلك المعرفة مضمونا ومنهجا، والعوائق التي تحول دون تجدد تدريس الدين وقيمه في محيط معرفي عام يشهد تحولات كبرى اجتماعية وسياسية وتكنولوجية.

إشكال ابستيمولوجي

تطرح المعرفة الدينية إشكالين مرتبطين بدلالة مصطلح المعرفة ذاته : فهل المقصود بالمعرفة المضامين والمحتويات؟ أم المقصود بالمعرفة طرائق التفكير ومناهج بناء التعلمات؟ هذان الإشكالان ترتبط بهما إشكالات أخرى تعمقهما عند ربط المعرفة بالمدرسة : فهل المدرسة على بينة من وظائفها في إنتاج المعرفة والعمل على نقلها؟ وما هي الترابطات بين المدرسة ومجتمع المعرفة؟ و هل المدرسة في بنياتها المنهاجية (*curriculaire*) الحالية وبراديغماتها قادرة على مساوقة مجتمع المعرفة المتغير باستمرار؟

إن هذه الطروحات قد تعيدنا إلى معاودة التفكير في قضايا سبق تناولها في موضوع وظائف المدرسة مع مفكرين اهتموا بسوسيولوجا المدرسة من مثل جاك حلاق وبيير بورديو وباسرون ومحمد الشرقاوي، وإن كانت هذه الأطروحات قد لامست واقعا معرفيا لم يصل فيه الانفجار المعرفي في حجمه ونوعه إلى ما هو عليه الأمر حاليا. حينما يتعلق الأمر بالمعرفة الدينية في الوسط المدرسي فإن الأسئلة تتزايد وتتنامى في موضوع هذه المعرفة وخاصياتها.

هل الموضوع معرفة دينية مدرسية ترتبط أساسا بالمضامين ؟ فيما يشكل المكون الديني من عبادات وأخلاق وسيرة وأحاديث نبوية؟ إذا كان الأمر كذلك فإن القيمين على هذه المحتويات يرون أن المتن الديني صالح لكل زمان ومكان، وأن كل تغيير فيه قد يعتبر بدعة، وأن الحدود والمفترقات قد رسمت رغم أن علماء من مثل القاضي عياض والشاطبي والقرافي كانت لهم

اجتهادات وتنزيلات واستنباتات للمعرفة الدينية تماشيا مع الواقع المعيش بناء على متطلبات العصر واستجابة لها.

إن المعرفة الرقمية وانفجار المعلومات وتعدد آليات التواصل الاجتماعي، لا تشكل أي اهتمام لدى غالبية المشتغلين بالمعرفة الدينية في البرامج والمناهج التعليمية وكأنها نمط مخالف للهوية أو مسخ لها، أو أن المعرفة الدينية في المدرسة رسمت من قبل السلف الصالح، وأنه ليس بالإمكان أبدع مما كان. هكذا تظل المدرسة المغربية حريصة على نقل المعرفة الدينية في حدودها الثلاثية الأبعاد : الفقه المالكي والعقيدة الأشعرية والسلوك الجنيدي تطبيقا لمختلف الأرجوزات التي نظمها فقهاء في هذه المواضيع بعيدا عن أي محاولات للتنزيل الملامس بيداغوجيا لواقع المتعلمين، مع العلم أن ثلة من أئمة الفقه المالكي وشيوخه يحاورون الحداثة وما بعد الحداثة حوارا علميا ويضعون للمعرفة الدينية مكانها ضمن المسار المعرفي الرقمي.

أما على مستوى المعرفة الدينية كمنهج عقلاني، فإن الأمر فيها قد يتقاسمه مدخلان هما مدخل الفقهاء ومدخل الثقافة العالمة.

أ ـ مدخل الفقهاء: يرى هذا المدخل أن المعرفة الدينية منهج قائم بذاته، يستند إلى السرد والحفظ والتحفيظ. ولأن المعرفة الدينية محتوى ومنهجا شيء واحد، في رأي هؤلاء الفقهاء، استنادا إلى قاعدة الشيخ والمريد، وهذا ما يلاحظ على مستوى مقاربات التكوين الذي تخصصه وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للقيمين الدينيين ضمن حلقات التكوين المستمر، فإن آليات ودعامات المعرفة كأدوات التواصل الاجتماعي التي أصبحت جزءا لا يتجزأ من مجتمع المعرفة مغيبة جهلا أو تجاهلا، مما يعزل البعد الديني عن لعب دوره الريادي في الارتقاء بتربية الأطفال واليافعين، والنأي بهم بعيدا عن السلوكيات الخطرة.

إن التعامل مع ذوي السلوكيات الخطرة يكشف أن هؤلاء في أمس الحاجة إلى البعد الديني كسند ودعم لهم من أجل بناء ذواتهم أو إعادة بنائها. لكن المناهج الدينية المعتمدة في هذا المجال لا تخرج عن أساليب الوعظ والوعد والوعيد، انطلاقا من أن كل السلوكيات الخطرة تدخل ضمن التابوهات، ومن ثمة لا يمكن التعامل معها. وينتج عن هذا نوع من اللاتكافؤ بين مجتمعين : مجتمع معرفي عالم ينتج المعرفة وينميها لحظة بعد لحظة وييسر لامتلاكها وتملكها مناهج تقوم على الدافعية والإثارة والقبول، ومجتمع المعرفة الدينية الذي يتقاعس أمام هذا المد المعرفي العام.

إن الأزمة في المعرفة الدينية في الوسط المدرسي، أزمة في طبيعة الخطاب والمنهج الدينيين، وليست أزمة في الموضوع ؛ إذ لا أحد ينفي النص المرجعي والدين كوحي لا تناله الأزمة بذاته كجوهر مقدس. إنها أزمة في الأدوات والمفاهيم، التي تنتمي إلى فضاء ثقافي ديني، ما دامت لا ترتقي إلى مستوى إثبات الحقائق المرجعية وترجمتها والإفصاح عنها قياساً على برهنة معرفية تاريخية.

ب ـ مدخل الثقافة العالمة : يرى هذا المدخل أن التفكير أنماط، أهمها النمط الفلسفي والنمط العلمي والنمط الإشراقي (الصوفي) والنمط الميثولوجي، وغالبا ما يدخلون التفكير الديني ضمن النمط الميثولوجي ارتباطا بنظريات سوسيولوجية وأنثروبولوجية، كما هو الشأن عند دوركايم وليفي برويل ... ومن ثمة فلا مدعاة الى اعتماد التفكير الديني كمنهج في بناء الذات. يرى هذا المدخل أيضا أن المعرفة الدينية تكمن في مرجعيتها اللاعقلانية، واستنادها إلى أبعاد ميتافيزيقية ولا تاريخية. وقد أصرّ المشتغلون بها دائماً على البحث عن برهانها خارجاً في المتعالى ؛ فعالم الدين أو اللاهوتي يضع في مخيلته العقائد الدينية والمبادىء المجردة والمقدسة موضع الأسباب الفعلية والقوى المادية للحياة. من هنا كتب التاريخ وفهم العالم من المنظور الديني وطبقاً لمبدأ يقع خارجه ينفي علاقة التاريخ بالإنسان، من دون أن يظهر أن أصل هذا التاريخ الفعلي يقع داخله. وعليه لم يكن في مقدور أصحاب التصور الأيديولوجي الديني أن يروا في التاريخ والعالم إلا الغايات الكونية المطلقة والمقاصد المقدسة، مع العلم أن ماكس فيبر قد جعل من البروتيستنتية مصدرا للعقلنة.

واقعان في المدرسة المغربية ناتجان عن اقتناعين متباينين :

أ ـ واقع المعرفة بكل تمظهراتها (المعرفة الرقمية، ترحيل الخدمات، مواقع التواصل الاجتماعي...)، وهي كلها نابعة ليس من المدرسة فحسب، وإنما من مختلف مؤسسات المجتمع بدءا من التيليبوتيكات وانتهاء بالمكتبات الرقمية. وهي تعمل وفق أساليب وتقنيات ومقاربات بيداغوجية ومنهجية تستهدف الإنسان في كل مراحل العمر : (الطفولة،الشباب، المراهقة، الكهولة والشيخوخة). ومما زاد في أهميتها وعزز من فاعليتها التطور الهائل في وسائل الاتصال والتواصل، وقدرتها على الاستقطاب نظرا لهندسة برامجها التفاعلية، وسهولة استخدامها من لدن أبسط مستخدم لها. وبهذا التنميط يصير الإنسان مجرد رقم من بين 7 ملايير رقم (هم ساكنة المعمور) دون أن يكون له ما يميزه عن الأرقام الأخرى (باقي

سكان المعمور). هذا التنميط مبرمج ليمس الجانب العقدي والروحي وفي أجزاء منها مد قيمي مناف لقيم المجتمع المغربي كونيا وإسلاميا ووطنيا، وكما هوالأمر بالنسبة لمجتمعات كثيرة، مما بدأ يحدث شرخا في البناء القيمي الأصيل حسب ما يلاحظ، ويتسبب، تبعا لذلك، في تدهور أو تدمير السلوك والقيم عن طريق بث قيم جديدة من مثل المنافسة المتوحشة المدمرة، والتمرد على ما هو أصيل باسم الحداثة.

ب ـ واقع محتشم ناتج عن اقتناع هو في أغلب الظن مضمر أو لاشعوري، وتغذيه مواريث المعرفة الدينية المهلهلة. ينتج عن هذا تمزق المتعلم على حد تعبير قسطنطين زريق (نحن والمستقبل) ليعيش ظاهريا في عالم المعرفة وباطنيا في دهاليز عصر الانحطاط العربي الإسلامي. وربما قد يؤدي هذا التمزق بوعي أو غير وعي إلى إقامة قطيعة معرفية بالمفهوم الباشلاري بين المعرفة العلمية والمعرفة الدينية في المدرسة. ويلاحظ ذلك في التصدي اللامبرر لكثير من الأصوات التي ترفض التغييرات على مستوى المناهج التربوية كإدراج تيمات أو موضوعات ترتبط بحياة الشباب واليافعين من مثل التربية الجنسية والصحة الإنجابية والنوع الاجتماعي الشيء الذي يؤثر على إدراج هذه القضايا بشكل عرضاني في المواد المدرسة باللغة العربية حيث يلاحظ أن إدراج النوع الاجتماعي صار مسألة أساسية لكنه نوع اجتماعي لساني فقط.

إن المعرفة الدينية في صورها المرنة ومناهجها المتجددة هي الأساسات والمبادئ والمرتكزات التي تنظم حياتنا ونتخذ، في ضوئها، قراراتنا ونستشعرها في سلوكياتنا. فهي التي تبني للمتعلم منظومة من القيم مرافقة له في حياته سواء أشعر بها أم لم يستشعرها، لأنه قد يسلك بموجبها، رغم أنها قد تكون ضمن اللاوعي أو اللاشعور. وهذه القيم هي التي يدخلها «كارل بوبر» (K.Popper) ضمن السياق اللامادي في الكيان البشري، والتي يرى أنها توجد وراء كل تغير مادي في الإنسان. وقد دعا في مشروعه الفكري إلى استيضاح الكيفية التي تعمل بها هذه المنظومة اللامادية، بما فيها القيم، في إحداث تغيرات مادية في الإنسان ومحيطه : فالناس، في الغالب الأعم لا يستبطنون أفكارهم، وإنما يحرصون على تبين كيف يعيشون وكيف يسلكون في حياتهم اليومية، وكيف ينشئون أطفالهم، وكيف يتخذون مساكنهم... وهذه كلها أمور تشير إلى سلوكيات الأفراد لا إلى القيم التي تكون وراء هذه السلوكيات، رغم أن هذه القيم هي الأساس في تحديد هذه السلوكيات، بينما هؤلاء الناس أنفسهم قد يدعون بصريح العبارة وعبر منابر متعددة إلى تبني مجموعة من القيم عادة

ما يسمونها «منظومة القيم العليا» كالحرية والكرامة والمساواة والأخوة وحقوق الإنسان والمواطنة... رغم أنهم لا يمارسونها. فهناك من يسلك بناء على قيمه دون أن يستحضرها ويعيها كمنطلقات في سلوكياته، وهناك من يجمع على أهمية مجموعة من القيم دون أن يتخذها منطلقا لتصرفاته.

إن التغيرات والمتغيرات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية المتسارعة من حولنا تتزايد وتتسارع في خطاها، وإن وضع المعرفة الدينية في المدرسة محتوى ومنهجا بدأ يهتز في ظل العولمة. ومع تنامي هذا الوعي المتزايد فإنه يتحتم الاهتمام بالقيم الإسلامية وتنشئة الشباب وفق معاييرها لكي يتكيف مع نفسه وبيئته، فالتربية الصحيحة للنشء تفرض علينا بناء نموذج القيم الصحيح الذي يجمع من خلاله بين الثوابت والمتغيرات، وبين القيم والعادات والتقاليد الأصيلة والأفكار الحديثة الإيجابية منها، بعيداً عن الصور والأشكال التنميطية. إن الأمر يستدعي دراسة تحليلية متعددة التخصصات معتمدة أساسا الآليات التحليلية السوسيو- أنتروبولوجية والسيكولوجية المعرفية. إن تحليلا من هذا النوع جدير بأن يدخل في عمق متن المعرفة الدينية بكل تجلياتها، وخاصة ما يرتبط فيها بالبعد القيمي/ الأخلاقي، وذلك بفضل ما يوفره من ملاحظة وتحليل علميين لها واكتناه أعماقها بدلا من الوقوف على الوصف والاجترار.