مجلة علوم التربية

دورية مغربية متخصصة

- المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج
- تطبيق الحكامة في تدبير شؤون الثانويات
- الثقافة المدرسية مفهومها وأسلوب إرسائها
- التحكم اللغوي وتدبير اللغات بالمغرب
- الكتاب المدرسي: أيُّ قِيَم؟ لأي تلميذ؟

العدد الأربعون- ماي 2009

الكتاب المدرسي: أيُّ قِيَم؟ لأي تلميذ؟[1]

• سعيد أراو*

تتمحور هذه المداخلة حول الكتاب المدرسي وبعض القضايا العامة التي تتعلق به.

وتنقسم إلى مستويين:

– المستوى الأول: مستوى إشكالي عام يتعلق بتعريف الكتاب المدرسي وتحديد السببين الرئيسيين اللذين يجعلان منه كتابا إشكاليا على مستوى المضامين وأنماط التلقي.

– أما المستوى الثاني وهو الذي يشكل الجزء الأكبر من هذه المداخلة: فهو مستوى إشكالي خاص يتعلق بتجاوز المقاربة الديداكتيكية للكتاب المدرسي، وتوجيه التحليل نحو المقاربة الثقافية للكتاب من خلال التركيز على شبكة القيم التي يطرحها ويروجها سواء على مستوى المضامين أو مستوى المنهج.

هذان المستويان هما اللذان يتحكمان منهجيا في تحديد مسار التناول وضبط الإطار التحليلي العام في هذه الورقة. لكن قبل الخوض في هذين المستويين أقترح التوقف عند بعض المعطيات الأولية العامة المرتبطة بمفهوم الإصلاح والكتاب المدرسي.

يعتبر الكتاب المدرسي بالنظر إلى الرهانات العامة للمنظومة التعليمية بوابة أساسية من بوابات الإصلاح. ويعرفه ألان شوبان في "المعجم الموسوعي للتربية والتكوين" بقوله: "يتحدد الكتاب المدرسي في الأصل بأنه كتاب ذو قياس مصغر ويحتوي على المعارف الضرورية ذات الصلة بمجال معين. لكن منذ نهاية القرن التاسع عشر أصبح مفهوم الكتاب المدرسي يدل تحديدا على المؤلفات التي تقدم المعارف التي لها علاقة بالبرامج

---

* باحث في علوم التربية

التعليمية...أما في الاستعمال العادي والشائع فالكتاب المدرسي يغطي في الواقع كل الوسائل التي تتيح تحقق الوظائف البيداغوجية المختلفة والمتكاملة[2]".

أما باسكال غوسان فيعرف الكتاب المدرسي قائلا: "الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين. والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق (صور، خطاطات، خرائط، نصوص، إحالات بيبليوغرافية..)، وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة[3]".

انطلاقا من هذين التعريفين يمكن فرز ثلاث مكونات أساسية تتدخل في تحديد مفهوم وملامح الكتاب المدرسي:

- المكون الأول هو شكله المادي (عبارة عن كتاب).
- المكون الثاني هو محتواه المعرفي (عبارة عن معارف ودروس تخضع لثنائية الاكتساب والتقويم).
- المكون الثالث هو الاختيارات الديداكتيكية المتعلقة بإجراءات التدبير التعليمي التعلمي.

وفي المغرب ارتبط الحديث عن الكتاب المدرسي بسياق تجديد الخطاب حول قضية التعليم والمنظومة التعليمية بشكل عام. وطرحت قضية مراجعة الكتب المدرسية في إطار الدعامة السابعة المنصوية في محور "الرفع من جودة التربية والتكوين"، وهو المجال الثالث من مجالات التجديد ودعامات التغيير التي تحدث عنها القسم الثاني من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ومفهوم الإصلاح يعتبر مسبقا مفهوما إيجابيا على مستوى دلالته الأولية المرتبطة بمنطوقه المعجمي الصرف المنفصل عن أي سياق. فمفهوم الإصلاح ينطوي في أصل معناه على حمولة دلالية إيجابية مثلما هو الأمر بالنسبة للكثير من المفاهيم مثل مفهوم الخير أو مفهوم التعاون أو التسامح..الخ. من هذه الزاوية يعتبر مفهوم الإصلاح من فصيلة المفاهيم ذات الحمولة التصحيحية. ومساءلة المنظومة التعليمية المغربية عبر مداخل التغيير والجودة والإصلاح يعني القيامَ بعملية تصحيحية مستندة مرجعيا لتصور نسقي عام تحددت ملامحه النظرية من خلال الميثاق الوطني للتربية والتعليم.

نحن نعلم أن التعليم يقع في صلب الرهانات الدولية بتعلقاتها التنموية والتنافسية والتدبيرية. بل إن أحد أهم روافد الصراع بمعناه الصدامي الراهن يرتبط بنوع الاختيارات التي تجريها الدول في مجال التربية والتعليم. ففي مرحلة الحرب الباردة

ولاشك أن الكتاب المدرسي يشكل إحدى الدعامات الأساسية التي ترسي إمكانية الممارسة الديداكتيكية والفصلية بأبعادها العملية المتوجهة مباشرة إلى التلميذ في سياق التعلم الفعلي. فالتلميذ يتخذ من الكتاب المدرسي وسيطا يجلي ويؤطر جزئيا علاقته بالمادة وعلاقته بالمدرس.

لكن الكتاب المدرسي كتاب إشكالي على أكثر من صعيد. وهو إشكالي لسببين رئيسيين هما:

السبب الأول: لأنه كتاب نفعي بالمعنى البنائي والتكويني للكلمة. فهو أداة ضرورية لبناء وتكوين كفايات ذات صلة قوية ببناء شخصية التلميذ. لذلك يفترض في الكتاب المدرسي أن يحقق كفايات وظيفية ذات مردودية قابلة للقياس على المستوى المتوسط والبعيد. هذا الجانب النفعي والوظيفي في الكتاب المدرسي يدخله مباشرة ضمن منطق محاسبة اجتماعية.

السبب الثاني: لأنه مطالب بالاستجابة نسقيا لأنماط انتظارات متباينة وغير متجانسة بالضرورة. وهذه الانتظارات تتحدد باختصار في أربعة أنواع:

ـ أ ـ انتظارات سياسية: فالكتاب المدرسي مطالب بالاستجابة للانتظارات التي تنسجم مع اختيارات الحكومة والسياسة العامة للدولة. وهذا النوع من الانتظارات له علاقة مباشرة بالمستوى السياسي سواء كانت هذه العلاقة معلنة أو مقنعة. هذه الانتظارات السياسية تتحكم طبعا في تحديد مضامين ومحتويات الكتب المدرسية، وهي التي تملي جزئيا نوع المضامين الحاضرة في الكتاب المدرسي. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا يتحدثون عن نوع من الكتب المدرسية التي يسمونها Dumbing-down textbooks، وهي كتب مدرسية تغيب فيها عن قصد بعض القضايا المتعلقة بالرهانات السياسية والسجالية الأمريكية مثل نظرية داروين حول النشوء والارتقاء، وقضية السكان الأصليين.

ب ـ انتظارات اجتماعية: لها علاقة مباشرة بنمط الانتظارات ذات الصلة بقضية التعليم بشكل عام من حيث هو وسيلة للاندماج والترقي الاجتماعيين. وهذا النوع من الانتظارات الاجتماعية يرتبط بانتظارات الآباء وأولياء التلاميذ في المقام الأول.

ج ـ انتظارات معرفية: لها علاقة بما يشغل التلميذ على مستوى القضايا ذات الصلة باكتساب المهارات وبناء المعارف الضرورية التي تقاس وتقوم من خلال نظام التقويم والفروض والامتحانات.

8 ـ انتظارات عملية وديداكتيكية: وهذا النوع من الانتظارات له علاقة هذه المرة بعناصر الأجرأة الفصلية والتدبير الزمني وشروط الأداء المهني. وهي انتظارات يعبر عنها المدرسون.

معنى هذا أن الكتاب المدرسي مطالب على الأقل من الناحية النظرية بالاستجابة لكل هذه الانتظارات في مستواها السياسي والاجتماعي والمعرفي والديداكتيكي. ودرجة حضور أو غياب مؤشرات هذه الاستجابة هي التي تحدد محصلاتيا جودة الكتاب المدرسي أو عدم جودته وملاءمته.

انطلاقا من هذا المعطى المرتبط بمفهوم الملاءمة. أقترح أن أتناول المستوى الإشكالي الثاني في هذه المداخلة من خلال السؤال التالي: إلى أي حد يعتبر الكتاب المدرسي الحالي كتابا ملائما من الناحية الثقافية والقيمية؟ مع العلم أن الكتاب المدرسي المعني بهذه المسائلة على وجه التحديد هو كتاب "واحة اللغة العربية" للسنة الثانية بكالوريا أدب. ثم المؤلفات: "ظاهرة الشعر الحديث" بالدرجة الأولى. ورواية "اللص والكلاب".

وهنا أود أن أنبه إلى قضية أساسية غالبا ما تغيب عن الأذهان. وهي أن المؤلفات المقررة في أي مستوى دراسي تعتبر بدورها على مستوى من المستويات بمثابة كتب مدرسية تكميلية. فكتب المؤلفات ليست في الأصل كتبا مدرسية، لكن حين تقرر بمذكرة وزارية في مستوى من المستويات التعليمية تصبح بدورها مرحليا مقررات دراسية، أو تتحول على الأقل إلى كتب مدرسية من الدرجة الثانية.

إن المتأمل لمضامين الكتاب المدرسي "واحة اللغة العربية"، ومؤلف "ظاهرة الشعر الحديث" ورواية "اللص والكلاب"، يمكن أن يخرج بملاحظة أساسية ومثيرة، وهي أن جزءا كبيرا من مضامين هذه الكتب لا تتوفر فيها ـ على المستوى التربوي والثقافي ـ عناصر الملاءمة مع الشعارات التي حملها الإصلاح، والتي نجدها حاضرة مثلا في المبدأين السادس والسابع المتعلقين بالغايات الكبرى. وانطلاقا من منطوق هذه الغايات الكبرى، يمكن أن نحدد أهم رهاناتها في ثلاث عناصر هي:

- جعل التلميذ في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية
- الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية.
- منح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم.

من أجل اختبار مدى التزام الكتاب المدرسي بهذه الحاجات والقيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، يمكن أن نتساءل: ما هو نوع القيم التي تحضر في الكتاب المدرسي ورديفه أو متممه المتعلق بالمؤلفات؟ وإلى أي حد يعتبر الكتاب المدرسي الحالي كتابا ملائما من الناحية الثقافية والقيمية، ومتماشيا مع الانتظارات التي يراهن عليها الميثاق؟

من أجل بناء عناصر الإجابة عن هذين السؤالين، سأنطلق من فرضيتين أساسيتين هما:

ـ الكتاب المدرسي حمال قيم. بمعنى أن ما يتضمنه من معارف مشفرة في شكل نصوص أو مهارات ينطوي مرجعيا على قيم ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بتمثلات معينة حول الذات والحياة.

ـ الكلمات ليست مجرد مصفوفات فونيتيكية جوفاء، وهي ليست مجرد ألفاظ في الدرجة الصفر من الدلالة، ولكن الكلمات أفكار وسلطة. وهي تستند مرجعيا لمراتب معينة من القيم. وتعكس طريقة في التفكير، ونهجا في الحياة، وتمثلا ذهنيا حول الوجود والموجود والذات.

لقد توقفت قليلا عند البنيات المعجمية الحاضرة بقوة في النصوص الشعرية المقترحة سواء في الكتاب المدرسي أو رديفه المؤلفاتي «ظاهرة الشعر الحديث». وقمت بعملية إحصائية بسيطة. فتبين لي أن هناك كلمات نمطية تتكرر أكثر من غيرها:

ففي النصوص الشعرية المقترحة في الكتاب المدرسي ذكر:

الموت: 107

الحزن والكآبة: 60

البكاء: 21

الصمت: 8

الحيرة والألم والغربة والظلام: 86

الهزيمة: 4 مرات بصيغ قوية: الراية المنكسة، منكسر السيف، الريح زورق بلا رجال، كبوة الخيول.

أما في مؤلف «ظاهرة الشعر الحديث» فقد ذكر:

الموت: 172

البكاء: 26

الحزن والهم: 40

الحيرة واليأس والألم والظلام: 97

الصمت: 23

أما الهزيمة فقد ذكرها أحمد المعداوي في إطار تعليقه على النصوص أو تحليله لظاهرة الشعر الحديث أكثر من ثمانين مرة بتلويناتها المختلفة: الهزيمة ـ الانهزام ـ النكبة ـ النكسة ـ الانهيار..الخ.

أما تيمة الموت فقد ذكرها أحمد المعداوي بمرادفاتها وصيغها الاشتقاقية المختلفة أكثر من مائة مرة (الموت بالتعريف أو بدونه، مات، بموت، مميت، الفناء، قاتل، قتيل..الخ).

ومعنى هذا أن تيمة الموت حضرت في الكتاب المدرسي والمؤلفين المقررين أكثر من أربعمائة مرة. والغربة والحزن والألم والظلام أكثر من مائتي مرة. وذكرت الهزيمة أكثر من مائة مرة. مع الإشارة إلى أن الهزيمة لم تحضر من خلال مؤشرات معجمية فقط، بل حضرت باعتبارها طرحا نظريا مؤسسا لوجهة نظر فكرية وتاريخية تتبنى تيمة الهزيمة باعتبارها مقياسا ضروريا لفهم الواقع العربي الحديث وتفسير ظواهره الشعرية وتحولاته الأدبية المفصلية.

على هذا الأساس، يبدو أن التيمات الحاضرة حضورا قويا في الكتاب المدرسي ورديفيه «ظاهرة الشعر الحديث» ورواية «اللص والكلاب». هي تيمات سوداوية تعكس واقعا قاتما تتحكم فيه مداخل قيمية تتجلى في الموت والغربة والفساد والخيانة والحزن والألم والهزيمة. ويحضر الفشل ـ من حيث هو هزيمة رمزية ـ باعتباره الأفق الحتمي الذي تنتهي إليه كل مشاريع التغيير أو التجاوز أو الإصلاح: فمدرسة الديوان ـ من حيث هي مشروع ارتبط تاريخيا بمرجعية البعث والإحياء ـ انتهت نهاية محزنة شبيهة بالمرض على حد تعبير المعداوي.

وحتى مشروع التجاوز الذي اقترحته المدرسة الرومانسية فقد انتهى بدوره « نهاية محزنة على صعيدي المضمون والشكل» على حد تعبير المعداوي. بل إن المعداوي يستكثر على هذه الحركة الشعرية اسم المدرسة أو الحركة الرومانسية. فهو لا يصنفها تصنيفا أدبيا بل يسقط عليها تصنيفا انفعاليا فيسميها « التيارات الوجدانية الحديثة». فهي بالنسبة له مجرد وجدان غفل وأعمى. إنها مجرد لحظة شعرية بائسة ومجهضة.

وحين يصل إلى تجربة الشعر الحر يضعها نظريا وفكريا وتاريخيا وأدبيا ضمن سياق الهزيمة. فيقدم هذه التجربة باعتبارها مشروعا قام على أساس الاشتغال الهوسي على تيمة الهزيمة. فاشترط بها واشترطت به. وروج لها وروجت له. بل إن الخطير في موقف المجاطي هو إصراره على أن الهزيمة هي التي شكلت السند الذي استمد منه الشعر العربي الحديث متكآت خطابه التجديدي الظافر.

أما حين نصل إلى رواية «اللص والكلاب» فإن تجربة سعيد مهران ـ التي ترتبط ذاتيا بمشروع شخصي يراهن من زاويته الخاصة على إصلاح المجتمع وتخليصه من قيم الخيانة والفساد التي تتمثل في عليش سدرة ورؤوف علوان ـ تنتهي مآليا إلى الاستسلام والفشل الذريع. وهنا أيضا نجد أنفسنا أمام الهزيمة البشعة وأمام رمزية الموت المرتبط برمزية القرافة أو المقبرة. آخر شيء تنتهي به رواية «اللص والكلاب» هو هذا المقطع المأتمي: « وأخيرا لم يجد بدا من الاستسلام فاستسلم بلا مبالاة..بلا مبالاة..».

على سبيل التركيب:

انطلاقا من هذه المعطيات يمكن القول إن محتويات الكتاب المدرسي (واحة اللغة العربية) وكتاب (ظاهرة الشعر الحديث)، ورواية (اللص والكلاب)، تتضمن الكثير من المعطيات التي تروج بشكل غير واع لشبكة واسعة من القيم التي يمكن تصنيفها كالتالي:

- قيم سوداوية تهيمن فيها تيمة الموت
- قيم الهزيمة التي تتحول إلى مبدأ تفسيري نفكر من خلاله في أنفسنا ونستقرئ من خلاله تاريخنا
- قيم عدمية تقدم التاريخ الأدبي من زاوية المصادرة المسرفة لكل ما فيه من إنجازات.

الواقع أن هذه القيم أصبحت مكونا أساسيا من مكونات ثقافتنا. وأصبحت تتسرب أكثر فأكثر إلى الكتب والمؤلفات المدرسية. التفكير في إصلاح المنظومة التعليمية المغربية يتم من خلال مستويات عديدة لكنه تفكير يُغَيِّبُ المقاربة الثقافية والقيمية. إن الثقافة التي تبني خطابها على أسس التطبيع المعلن مع قيم الموت والهزيمة والعدمية ثقافة تحتاج فعلا إلى توظيف النظام التعليمي من أجل بناء وطرح ثقافة مضادة تحتفي بالحياة وتعيد الاعتبار للذات وتؤسس خطابا بديلا قادرا على فرز توازنات جديدة. لقد قال نيتشه: "الإنسان النبيل هو الإنسان الذي يبني القيم".

أنا لا أتحدث هنا عن القيم بمعناها الأخلاقي بل بمعناها الإنساني والحضاري العام. الكتاب المدرسي خطاب. وهو ككل خطاب حَمَّال قيم. نوع الخطاب الذي تنتجه هو نفس الخطاب الذي يرتد عليك فينتجك. أنتج خطابا محبطا فتتحول أنت نفسك إلى إنسان محبَط. قيم الهزيمة واليأس والموت والحزن والبكاء التي تجد لها حضورا وارفا في كتبنا المدرسية تعتبر سببا من أسباب تدني أداء التلميذ وأداء الأستاذ على حد سواء. يمكن أن تغير البرامج والمناهج ولكن إن احتفظت داخلها بنفس الخطابات البالية ونفس القيم الانهزامية والعدمية فأنت لم تغير أي شيء. لأن "الواقع ليس واقعا إلا لأنه مشبع بالقيم[4]" كما يقول جوزيف غابل. وفرق بين

واقع مشبع بقيم الانتصار للحياة والثقة في النفس والاعتداد بالذات وبين واقع مشبع بقيم تسحب منك البساط كليا لكي تجعل منك مجرد ذات قعيدة دهماء عاجزة عن تعقل ذاتها تعقلا مرحا ومنتجا.

إن الهزيمة اندحار عسكري، لكن الخطاب العربي بشكل عام حوَّلَ الهزيمة إلى آلية ذهنية، وإلى ثقافة نروجها ونديهما ونستديمها. لقد حولنا الهزيمة إلى سند فكري نفكر به ومن خلاله، وحولنا الهزيمة كذلك إلى مبدأ تفسيري نفسر به كل شيء وأي شيء. والتلميذ الذي يوجد في طور بناء تمثلاته والبحث عن نماذج فكرية يحتك بها جدليا، يتعرف –في الكتاب المدرسي– على صورته وتاريخه وتراثه الأدبي عبر وسائط نصية تبث فيه قيم الرداءة والموت والهزيمة، يقول فرديناندفوش (1851-1929) : «حين تقبل فكرة الهزيمة، تصبح إنسانا مهزوما». واعتماد الموت متيمة متواترة في النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي أو اعتماد الهزيمة كمنطلق للتأريخ لظاهرة الشعر الحديث، كل ذلك يضع التلميذ في وضعية تعلمية–تعلمية يستضمر فيها فكرة أن الأدب العربي الحديث أدب هزائم وغربة وموت وضياع. فكيف نطلب من التلميذ بعد ذلك أن يتحمس للشعر فيصبح شاعرا أو يتحمس للأدب فيصبح أديبا ؟

إن إعادة النظر في منظومتنا التعليمية لا ينبغي أن تتوقف عند حدود مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية، بل ينبغي أن نتوقف قليلا ونعيد برمجة أليات اشتغالنا الذهني وبناء سلم قيم جديد يحتفي بالحياة ويرسخ في التلميذ شروط الثقة في نفسه وإعادة قراءة تاريخه وأدبه بآليات تحليلية ونقدية تبئر قيم الحياة والاعتزاز بالنفس ورفض التطبيع المرضي والمجاني مع قيم الهزيمة والفشل والإحباط. يقول جون لوكين «الإنسان قرار. والقيم تتعلق أساسا بما نقوم به من فعل من أجل أن نجعل من اللحظات التي نعيشها عصرا يكون جديرا بنا ونكون جديرين به[5]».

ختاما، هكذا أرى الأمور، من خلال هذه الورقة تقاسمت معكم بعض أفكاري. أنا لست ضد الكتاب المدرسي، ولست ضد أحمد المجاطي أو نجيب محفوظ، بل ضد ثقافة الهزيمة التي تعدي، وضد ثقافة الموت التي تقتلعك من نفسك وتصادر فيك وفي غيرك الإيمان بجدوى الحياة.

الهوامش

1 ـ ألقيت هذه الورقة خلال ندوة تربوية حول موضوع « الكتاب المدرسي». وجرت وقائع الندوة في رحاب ثانوية المعرفة التأهيلية في أيت ملول. خلال شهر ماي من سنة 2008

2 - Alain Chopin, in Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation. Paris, Nathan Université, 2ème éd., 1998, p. 666-669.

3_ Pascale Gossin, in La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives. Lyon : Presses de l'Enssib (Référence), avril 2004, chapitre 7, p. 225.

4 - Cité in Edgar Morin, Le vif du sujet, Points/Seuil n°137, p. 345

5- Jean Lescure, Introduction à la poétique de Bachelard in L'Intuition de l'instant, Livre de Poche/biblio-essais n°4197, p. 140