

المصطفى حليمو

المخرج من أزمة التعليم
تشخيص نظير مألوف واقتراحات
بالمغرب مسبوقة



توطئة

أُلحِقَتْ بوزارة الخارجية للتدريس ببلجيكا سنة 1975م. وتركت من ورائي مدرسة ابتدائية عمومية مغربية كانت مهمتها هي تلقين تلاميذها مجموعة من المعارف العلمية والثقافية من أجل إعدادهم للسلك الموالي. فكانت بذلك الريادة للمدرسة العمومية. وكان التعليم الخاص بمثابة مركب النجاة لمن لم يستطع من التلاميذ مواكبة المستوى العالي للتعليم العمومي.

عدتُ إلى المغرب سنة 1986م. فتفاجأت بالأمر مقلوبة رأسا على عقب، من حيث أصبحت فيها الريادة للتعليم الخاص لمن يستطيع أن يؤدي ثمنه وعلى حساب جودة التعليم بالمدرسة العمومية لباقي أبناء وبنات الشعب. باختصار شديد اكتشفت باندھاش كبير تحوّل المدرسة العمومية من مدرسة لاكتساب المعارف العلمية والثقافية *école du savoir* إلى مدرسة التهجي والعد *école du déchiffrement et du comptage*

و لو كنت كغيري قد عشت ذلك التحول التدريجي لما كنت أدركت ما آل إليه حال التعليم. فالفجوة الزمنية بين الحالتين هي التي جعلتني أكثر وعيا بذلك التحول. اكتشفت بها مدرسة عمومية يُنهي فيها معظم التلاميذ الدراسة من دون اكتساب حتى الحد الأدنى من المعارف العلمية والثقافية. وعلاوة على ذلك لا يجيدون لا القراءة ولا الكتابة ولا الحساب. وبالرغم من التبسيط المفرط في مواد الامتحانات الإقليمية الموحدة للانتقال للإعدادي ومن الاقتصار فيها على الاختبار في المهارات من دون الكفايات، تبقى نقط جل تلاميذ السادسة ابتدائي جد هزيلة، فاعتمدت الوزارة تدعيمها باحتساب نقط المراقبة المضخمة للتعطية على ضعف التلاميذ ونقلهم بذلك الضعف لباقي الأسلاك.

و التكرار والهدر المدرسي وتدني مدنيّة سلوك التلاميذ وعنفهم بالإعدادي والثانوي ما هي إلا أعراض لضعف تكوينهم العلمي والثقافي. فالتلميذ هو كتلة من الطاقة، إما تُفرَّغ في التحصيل فتترقى بسلوكياته المدنية أو تُبدّد في العنف اللفظي والمادي. ولا شأن لضعف البنية التحتية في المشكل، لأنها من المحسنات، وتطويرها لا يحل من مشكل **ضعف التكوين العلمي والثقافي** شيء. ولهذا الضعف بالابتدائي له تداعياته السلبية التي تمتد حتى التعليم العالي مروراً بالإعدادي والثانوي، كما له تداعيات سلبية على المستوى العلمي والثقافي للأساتذة أنفسهم سيما بالابتدائي.

و الإصلاح المطلوب في قطاع التعليم هو الإصلاح الذي من شأنه أن يعيد الريادة للمدرسة العمومية بتحويلها إلى ما كانت عليه قبل الثمانينات: إلى **مدرسة اكتساب المعارف العلمية والثقافية** بدلا من **مدرسة التهجي والعد**. فتلاميذ هذا العصر وكل عصر ليسوا أبداً أقل ذكاء ولا أقل مؤهلات ذهنية من أجيال ما بعد الاستقلال. بل على العكس من ذلك، فهم في ظروف معيشية وعصر متطور جدا، يجعلهم أكثر استعدادا ليكونوا متفوقين على الأجيال السابقة. يكفي فقط الكف عن الاستخفاف بعقولهم، وتبني مقررات ومناهج تقدر تلك العقول حق قدرها، كما كان عليه الحال حتى أواخر السبعينيات.

أعلم جيدا أن الذي يتولى الحكم، تنهال عليه الضغوطات من كل جهة من أجل تلبية المصالح الشخصية والمصالح الفئوية الضيقة على حساب الصالح العام. وقلّ ما يستطيع مقاومتها. ففي هذا الوضع الصعب، صاحب اقتراحات غير مسبقة لإصلاح التعليم مثلي، يصبح بالنسبة لمن تولى سدة الحكم، كالنملة التي تضغط على جلد ظهر فيل. فالفيل لا يشعر حتى بوجود طائر فوق ظهره، لكنه يستجيب لهجوم وضغط كم هائل من الطيور. فمثل هذه الاقتراحات تحتاج إذا إلى ضغط من المتضررين المباشرين من سوء تدبير قطاع التعليم، لكنهم من عموم الآباء المساكين الذين لا يدرون موطن الداء بالضبط من جهة، ولا يستطيعون من جهة ثانية، بحكم بساطتهم، تكوين جماعة ضغط ناجعة. ومن دون غرور وبكل تواضع أعتقد أن الحركة ستجد في هذا العمل ما من شأنه تشخيص الداء وتوصيف الدواء، إذا ما شكلت لدراسته لجنة متخصصة وتحمل بصدق همّ إصلاح التعليم، كي تناقش مضمونه وتنقحه وتعرضه في صيغة وحلة مبسطة، فتشكل رؤية واضحة لأصحاب القرار.

وقد دعت وزارة التربية والتعليم، في عهد الوزير محمد الوفا، جميع المختصين والخبراء والباحثين والهيئات المهمة بالحقل التعليمي، إلى المساهمة بأبحاث أو دراسات تتناول القضايا التربوية مع التركيز على تقديم حلول ناجعة واقتراحات عملية بناءة كفيلة بتطوير المنظومة التربوية. وقالت أن دعوتها تأتي تنفيذا لما ورد في الخطاب الملكي ليوم 20 غشت 2012 وسعيا منها لما تعتبره ترسيخا للمقاربة التشاركية. وأشارت إلى أنها تتوفر على تشخيص الوضع التعليمي فلا حاجة لها بتضمن المساهمات تشخيصا غيره.

لكن التشخيص الذي تتوفر عليه الوزارة هو الذي ظلت تبني علي أساسه مشاريعها الإصلاحية، والتي بندائها هذا تعترف صراحة بفشلها كلها. فلا إصلاح ناجح من دون تشخيص جديد. تشخيص من منظور المستهلكين لخدمات قطاع التعليم هذه المرة، وليس من منظور المسيرين له والمتنفذين فيه، كما كان عليه الحال في السابق وحتى اليوم. فمن أين نبدأ؟؟؟ وسيكون الجواب على هذا السؤال المحوري هو عنوان أول فصل في هذا الكتاب والذي منه ينطلق التشخيص ثم تعرض المقترحات.

ذ. المصطفى حميمو

hmimost@gmail.com

الفهرس

2.....	توطئة.....
4.....	الفهرس.....
5.....	من أين نبدأ؟؟؟.....
8.....	الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته.....
24.....	أسباب تدني مستوى تلاميذ المدرسة العمومية.....
26.....	عوامل متهمة باطلا بإفشال المدرسة العمومية.....
32.....	استصغار عقول تلاميذ المدرسة الابتدائية وتداعياته.....
42.....	تسطيح مضامين المقررات التعليمية من الأسفل.....
53.....	بيداغوجية التحدي.....
59.....	براءة رجال ونساء التعليم من المسؤولية عن تدني مستوى التلاميذ.....
61.....	التمييز بين الأمي والمتعلم في نهاية الابتدائي.....
63.....	آفة الحشو المذموم المستفحل بالتعليم العمومي.....
66.....	آفة الخلط بين القراءة والتلاوة.....
69.....	الضعف المزمن في كفاية التعبير الكتابي.....
70.....	ضياح تلاميذ التعليم العمومي في حق إتقان اللغة الفرنسية.....
72.....	حرمان المغرب من نصيبه الكامل في نخبة العلمية من بين شبابه.....
73.....	عواقب التغطية على ضعف التلاميذ بنقط المراقبة المستمرة المضخمة.....
78.....	سوء الحكامة.....
81.....	إصلاح التعليم رهين بتدابير ترفع من مستوى التلاميذ.....
83.....	جودة التعليم بكل المنظومة التربوية رهين بجودة انطلاقته من السلك الابتدائي.....
84.....	التعليم العمومي ليس بالجمان.....
85.....	الديموقراطية التشاركية تتطلب تدخل الآباء للضغط من أجل تحقيق الجودة بالتعليم.....
87.....	اعتماد مبدأ محاسبة المتنفذين الإقليميين سنويا عن المردودية.....
95.....	إعادة هيكلة التعليم والتكوين بكل إقليم.....
98.....	التعويض السنوي عن المردودية لصالح المتنفذ الإقليمي.....
100.....	صلاحيات المتنفذين الإقليميين.....
102.....	ربط الترقيّة بالمردودية وليس بالأقدمية ولا بالامتحان المهني.....
106.....	الأخذ بمعيار السلوك في الانتقاء القبلي للمرشحين لمهنة التعليم.....
108.....	الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتوجيه التعليم الوجهة المطلوبة.....
116.....	الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتقييم مردودية المؤسسات التعليمية ومحاسبة المتنفذ فيها.....
118.....	الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتفقيء وتوجيه تلاميذ السادس ابتدائي.....

تحديد البداية يوضح رؤية النهاية. لذا السؤال الملح والواجب طرحه ابتداء هو: "إصلاح التعليم من أجل ماذا؟؟؟". وبمعنى أوضح، وحتى لا نضل نعيد التجارب المرة المبنية على التشخيص المتوفر لدى الوزارة، علينا قبل كل شيء طرح السؤال الجوهرى التالي وهو: "إصلاح التعليم من أجل بناء أي إنسان؟؟؟"

فمن هنا يبدأ بناء التصور الصحيح للإصلاح. المدرسة، كما هو معلوم، هي المصنع لرجال ونساء الغد. فما هو ذلك الإنسان الذي نريد صناعته لمستقبل البلاد والعباد؟ وبالتالي ما هي مواصفات وبرامج ومناهج عمل وتسيير تلك المدرسة التي من شأنها صناعة ذلك الإنسان المنشود؟؟؟ وعليه، **وكمستهلكين لخدمات قطاع التعليم**، فلنبدأ بتحديد ما لا نريده من مدرستنا، والذي عانينا منه طويلا، حتى يتضح لنا من بعد ذلك ما نريده منها.

ما لا نريده بالتأكيد، هو إعادة صناعة ذلك الإنسان الفاشل الذي، بعد مروره من كل مراحل التعليم أو بعضها، تجد عقله قد اختزل في قرص صلب إما شبه فارغ مما ينفع صاحبه ومجتمعه أو مليء بمعلومات جامدة مع محرك للبحث بسبب الإفراط في الحفظ من دون ما يكفي من فرص للتفكير. فلا نريد إعادة إنتاج ذلك الإنسان الذي شلت عنده القدرة على استعمال واستثمار ما في خزن في ذاكرته من معلومات ومعارف عند الحاجة لذلك وعلى ابتكار غيرها، والعاجز عن إبداع برامج جديدة لحل المشاكل التي تعترضه في حياته الخاصة والعامة.

فمثل ذلك الإنسان غالبا ما يركن إلى السكون كالجثة المحنطة ينتظر أو يستجدي، من دون لا ملل ولا كلل، من يأخذ بيده فيخرجه من كنفه ليعيده إلى الحياة. فهو ذلك الإنسان الذي بسبب شلل فكره تمر من بين يديه فرص وفيرة للخروج من مأزقه، ولكنه، بسبب سوء تكوينه، ليس مهيبا ليراها، فلا يبحث عنها أصلا. ويصبح هو ذلك الإنسان اليائس، الذي لا يتصور إلا الفشل، وبفعل "قانون الجذب الفكري" يعمل بحسب ذلك التصور المعشش في ذهنه، فلا ينجذب إليه فعلا إلا الفشل.. يقول قانون الجذب الفكري أن قوة أفكار المرء لها خاصية وقوة جذب كبيرة جدا في أحد الاتجاهين المتناقضين التاليين:

1) فكلما فكر في أشياء أو مواقف سلبية اجتذبها إليه بفعل تصرفاته الموافقة لتلقائيا لما يفكر فيه.

2) وكلما فكر أو حلم أو تمنى وتخيل كل شيء جميل وجيد ورائع ويريد أن يصبح عليه أو يقتنيه في حياته فإن قوة هذه الأفكار الصادرة عن عقله تنتج تصرفات وسلوكيات تلقائية موافقة لها فيجتذب اليه بفعلها كل ما يتمناه.

فتصرفات المرء المطابقة لما يفكر فيه إجابيا أو سلبا هي التي تجذب ما تركز ذهنه على التفكير فيه من نجاح أو فشل. لذا الإنسان السلبي، حتى في حال ما رأى الفرص المتاحة لخروجه من مأزقه، تجده يبرع في تخيل كل المعوقات الممكنة وحتى المستحيلة منها، والتي يتصور أنها ستحول بينه وبين تلك الفرص، فلا يبادر ولا يحاول بالبداية في الدراسة والتخطيط ثم العمل، لأنه يتصور بمجرد خياله أنه قد حاول وقد فشل. فمثل هذا الإنسان لا يعول عليه في بناء مستقبل البلاد والعباد، لأنه أينما وجد لا يأتي بخير لا في حياته الخاصة ولا في حياته العامة. وهذا حال العديد من

من أين نبدأ؟؟؟

الشباب الذي لا يفكر سوى في الهجرة السرية حتى في حال ما توفرت له الأموال التي بها يستطيع صنع مستقبله ببلده فيغامر بها وبحياته من أجل السراب. نفس الشيء بالنسبة للشباب الذي يحصل شهادات أكاديمية ولا يمل سنين طويلة من طلب الوظيفة في أسلاك الدولة التي لن يكون أبدا بوسعها استيعاب كل حاملي تلك الشواهد.

أما الإنسان الذي نريد بناءه بإصلاح التعليم فهو ذلك **الإنسان الإيجابي** الذي، كالمهندس، **يتلذذ برفع التحديات وينتشي بالإنجازات**، على غرار العقلية السائدة في المجتمع الأمريكي والياباني وغيرهما. فتجده يضع لنفسه وطيلة حياته أهدافا متواترة يحققها. ذلك الإنسان الذي يفتخر بإنجازاته ولا يرضى بضعف أداء مهامه ومشاريعه في حياته الخاصة والعامة. فهو ذلك الإنسان الذي لا يخشى المشاكل بل يعتبرها عادية ويتوقعها. وكلما اعترضته يقول في نفسه "أنا لها"، فيتصدى لها بالنظر في الواقع بكل موضوعية وروية، ثم يستوعب معطيات الأمور، فيفكر ويفكر ويدرس ويبدع ويبتكر الحلول المناسبة ثم يخطط ثم يبادر **بالتنفيذ من دون تسويف**. فهو ذلك الإنسان الذي يتوقع احتمال حصول الفشل، لكن لا يهابه، بل يعتبره، إذا ما حصل، مدرسة يستفيد منها، فلا ييأس بل يعيد الكرة على الفور مغيرا طريقة العمل على ضوء أسباب فشله في المحاولة أو المحاولات السابقة. **ولا يتصور إلا النجاح. وبفعل نفس "قانون الجذب الفكري"**، يعمل بحسب **تصوره الإيجابي هذا. وبفعل تصرفاته الإيجابية لا ينجذب إليه إلا النجاح والتوفيق والتفوق**. ومثل هذا الإنسان، حيثما وجد، لا يأتي إلا بخير لا في حياته الخاصة ولا في حياته العامة.

و لا يتم بناء ذلك الإنسان المنشود في بلادنا وبحسب نظرنا للأمور، إلا بجملته الأمور التالية :

(1) العودة إلى مدرسة اكتساب المعارف وتنمية المواهب مع تقوية حب الفضول والاستطلاع ورفع التحديات وعشق الأمور الجميلة والأخلاق الفاضلة.

وتأمل مثل تلك المدرسة في قول هارون الرشيد لمؤدب ولده "أقرئه القرآن وعرفه الأخبار ورّوه الأشعار وعلمه السنن وبصره بمواقع الكلام وبديته، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تُفيدُه إياها". فمثل تلك المدرسة هي التي عرفها المغرب في الخمسينيات والستينيات، وليست هي المدرسة التي أعقبتها والتي حشرت نفسها في مجرد محو أمية تلميذها لمدة ست سنين من عمره.

(2) الكف عن استصغار عقول تلاميذ الابتدائي. فالذي كثيرا ما نغفل عنه هو أن عقول صغار السن أرض جد خصبة لاكتساب المعارف والمهارات والكفايات. فالطفل يولد بطبعه فيلسوفا صغيرا. لذا تجده يندهش من كل شيء ولا يمل من السؤال عن أسرارها لاكتشاف العالم من حوله. فهو دائم السؤال والتساؤل بفضول عظيم لفهم واستيعاب كل شيء يعترض حواسه وذهنه. لكن الكبار من فرط جهلهم بطبيعة الأطفال يستصغرون عقولهم من دون وجه حق، فيقمعونهم حين وضعهم الأسئلة، ومن ثم يقتلون فيهم بالتدريج فضول الفيلسوف الصغير. لكنك تجدهم اليوم أمام الحاسوب، الذي لا يجمع فضولهم، أساتذة في الإعلاميات بالنسبة لمن حولهم من الكبار الذين تعودوا على استصغار عقولهم.

(3) العدول عن بيداغوجية الحشو العقيم وهي تلك البداغوجية التي تجعل من اكتساب المهارات *les habilités* هدفا في حد ذاتها، في حين ما هي إلا آليات في خدمة الكفايات *les compétences*

من أين نبدأ؟؟؟

(4) باعتماد **بيداغوجية التحدي** المفترزة لفتي **المتفوقين والمتوسطين**. وهي البيداغوجية التي تجعل المتعلم على الدوام في أوضاع تستدعي التفكير لحل المسائل والمشاكل.

(5) باعتماد **التوزيع المبكر لتلاميذ نهاية الابتدائي** بحسب مؤهلاتهم الطبيعية بين

- (1) **التعليم العام** المتطلب للمهارات الفكرية الخالصة
- (2) **التكوين التقني** المتطلب لمزيج من المهارات الفكرية واليدوية، مع غلبة الأولى على الثانية.
- (3) **التكوين المهني** المتطلب لمزيج من المهارات الفكرية واليدوية، مع غلبة الثانية على الأولى.

و ذلك حتى ينال كل تلميذ التعليم الذي يليق بمؤهلاته، فلا يجبر الضعيف المتفوق والمتوسط إلى الأسفل. أما جمع كل فئات التلاميذ في التعليم العام بالثانوي الإعدادي فيتسبب في تسطيح المستوى العام من الأسفل .. *le nivelage par le bas*

و بالتوجيه المبكر في نهاية الابتدائي يتلقى التلميذ صاحب المؤهلات الذهنية المتواضعة التعليم الذي يليق به ولا يشوش ولا يضيق على غيره من المتفوقين والمتوسطين.

(6) باعتماد مبدأ **محاسبة المتنفذين الإقليميين في المؤسسات التعليمية على نتائج تسييرهم** وتدريبهم في نهاية كل سنة دراسية.

و هنا يكمن مربط الفرس وسر نجاح كل خطة إصلاح، سيما في التعليم.

وينص "قانون الجذب الفكري" على أن مجريات حياتنا اليومية أو ما توصلنا إليه إلى الآن هو ناتج لأفكارنا في الماضي، وأن أفكارنا الحالية هي التي تصنع مستقبلنا. لذا بالتركيز على مواصفات الإنسان المنشود بناؤه نبني حتما إن شاء الله المدرسة المنشودة. فماذا عن تشخيص واقع مدرستنا الغير مسبوق؟ ثم ماذا عن مقترحات إصلاحها الغير مألوفة؟

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

فيما يتعلق بتشخيص واقع التعليم اليوم، وبحسب نتائج الامتحان الجهوي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، فما يقرب من 90% من تلاميذ السادسة ابتدائي ينتقلون للثانوي الإعدادي شبه أميين في مجرد التواصل الشفوي والكتابي باللغتين العربية والفرنسية وفي الرياضيات. وهذا ما أكدته مؤخرا تقرير المجلس الأعلى للتعليم :

ما تزال عدة نقائص بيداغوجية وتنظيمية قائمة؛ فجودة التعلّمات الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي)، وطرائق التدريس، والمعينات الديداكتيكية تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة. وكمثال على ذلك ضعف التحكم في اللغات، مع نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون لغة التدريس (العربية)، على الرغم من استفادتهم من 3800 ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد مراحل التعليم الإلزامي.

المصدر: ملخص التقرير السنوي 2008 للمجلس الأعلى للتعليم

الصفحة 7

فهذا هو المشكل الحقيقي الذي أفقد المدرسة العمومية ريادتها ومصادقيتها والذي جعل الآباء القادرين على الدفع يبحثون عن البديل في التعليم الحر من أجل إنقاذ أبنائهم وبناتهم من فشل دراسي شبه محقق بسبب مدرسة عمومية فاشلة. فهذا هو **المشكل الحقيقي** وهذا هو الجرح الذي يشكو منه التعليم العمومي بالمغرب. **فما هو السبب الحقيقي فيه ؟** وإذا ما عُرف وتحدد السبب عُرف وتحدد حتما وبدقة العلاج الناجع. أما الباحث عن علاج أعراض المرض انطلاقا من الخطأ في تشخيصه الحقيقي وتشخيص سببه الحقيقي، فهو كمن يتلمس المخرج من متاهة مُغمض العينين.

بمعنى أوضح، الخطأ في تشخيص الخلل الحقيقي الذي يشكو منه تعليمنا وتشخيص سببه الحقيقي يؤدي حتما إلى الخطأ في علاجه. وهذا مع الأسف الشديد، هو واقع كل جهود الإصلاح حتى اليوم. فكثيرا ما تُدسّهب التقارير والتعليق في كل الاتجاهات من دون وضع الأصبع على الجرح. يقع الإطّباب في تعداد ووصف الأعراض من دون حتى مجرد الإشارة إلى مكن الخلل. وبذلك ظلت كل الإجراءات "الإصلاحية" مجافية للصواب، وتكرس الواقع المتفاقم بل تساهم في استفحاله بتأخير علاجه.

في كل مننديات الإصلاح التي نظمتها الوزارة سنويا بكل نياباتها، وحتى يومنا هذا، ما زال الحديث منصب ومركز على تنامي التكرار والهدر المدرسي والاحتفاظ وعلى غيرها من أعراض الخلل الحقيقي الذي تعاني منه المدرسة العمومية من دون ذكره لا من بعيد ولا من قريب. لم نسمع ولا مرة في تلك المننديات أن جل تلاميذ السادسة ابتدائي ينتقلون للإعدادي شبه أميين في التواصل الشفوي والكتابي باللغتين العربية والفرنسية وفي الرياضيات، كما جاء مؤخرا وباحتشام في تقريري المجلس الأعلى للتعليم.

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

يقع التركيز على أعراض هذا الخلل الحقيقي، وكأنما تلاميذ المدارس العمومية حيث ينتفي التكرار والهدر المدرسي والاحتفاظ هم أحسن حالا تعليميا وتكوينيا. بتلك الظواهر أو من دونها مردودية كل المدارس العمومية، وكما يشهد عليها التقرير أعلاه، ما زالت جد متدنية. وما تلك الظواهر إلا جزء من أعراض إخفاق المدرسة الابتدائية العمومية في أداء الدور المنوط بها. ومن باقي تبعات فشل المدرسة العمومية ما يلي :

(1) تدني مستوى تعليم التلاميذ في باقي أسلاك المنظومة التعليمية العمومية، وصولا إلى التعليم العالي، والذي ازدهر معه التعليم الخصوصي.

(2) تدني قيمة ومصادقية كل الشواهد الأكاديمية.

(3) تفشي السلوكيات الغير المدنية في صفوف الطلبة، بل حتى في صفوف تلاميذ الابتدائي، والتي لها امتدادات واضحة ورهيبة في الشارع، أصبحت تهدد أمن المواطنين في أنفسهم وفي ممتلكاتهم.

كما يُستنتج من تقرير المجلس الأعلى للتعليم، فلم تعد المدرسة العمومية ومنذ عقود، تلك المدرسة التي كانت صاحبة الريادة بقدرتها على إفراز نسب مقبولة ومعقولة من التلاميذ المتمكنين من الكفايات الأساسية في القراءة والكتابة باللغتين العربية والفرنسية وفي الحساب.

و عليه فكل إجراء لا يفضي إلى تمكين جل تلاميذ الابتدائي من تلك الكفايات بالمستوى المطلوب والمقبول، لن يفلح في محو كل الأعراض الناجمة عن انتقالهم بذلك الضعف للإعدادي، بل يكرس الخلل الحقيقي بسبب إغفاله وإغفال سببه، ويزيد في استحقاقه. و عليه فالإجراء الجيد والصائب والناجح هو الذي يعالج الخلل بمعالجة سببه وليس بعث علاج الأعراض الناجمة عنه. ومن أجل وضع الأصبع على هذا الخلل وقياس حجمه ثم تحديد سببه الحقيقي فلا بد من عرض بعض المؤشرات الدالة عليه. فما هي إذن بالأرقام تلك المؤشرات الدالة على إخفاق المدرسة العمومية في الوصول إلى المطلوب منها والتي بها فقط يمكن تشخيص الخلل بدقة ثم تشخيص سببه ثم توصيف علاجه ؟

1. البيان الفردي للنتائج الدال على مكن الخلل بالمدرسة العمومية

فأفضل مؤشر دال على الخلل بالتعليم العمومي يكمن في نتائج الامتحانات الحاسمة في انتقال التلاميذ من سلك لآخر. ولا شك أن تفاصيل هذا البيان معلومة لدى أصحاب القرار بالوزارة ولكن لا تتم أبدا، ومع الأسف الشديد، الإشارة إليها لا من بعيد ولا من قريب، وكأنما الأمر طبيعي وعادي لا يستحق حتى مجرد الذكر والرجوع إليه.

و بإمكان كل من أولياء أمور تلاميذ السادسة ابتدائي عمومي الاطلاع على تلك التفاصيل بالبيان الفردي لنتائج امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية¹، الذي يسلم للمرشح في نهاية السنة الدراسية. فبعد ما يفرح الأب والأم بخبر نجاح ابنهما أو بنتهما، ما يلبث أن يصابا بصدمة حينما

¹ **البيان الفردي للنتائج** هو البطاقة أو الورقة التي تسلم للمرشح بعد اجتيازه لامتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية. وبها تفاصيل كل النقط المحصل عليها في هذا الامتحان مع القرار بالنجاح أو الرسوب.

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

يستطيع الاطلاع على تفاصيل ذلك البيان. والأمر لا يختلف بالنسبة لجل تلاميذ التاسعة إعدادي، لأن ذلك من التبعات الطبيعية لنتائج الابتدائي. وبالجدول أسفله نموذج لذلك البيان الذي من شأنه أن يصدم بمعطياته ما يقرب من 90 % من أولياء أمور تلاميذ المدرسة العمومية بكل المغرب. مصدر تلك الصدمة يكمن في المقارنة ما بين نقط العمودين الثاني والثالث من ذلك البيان.

توضيحات و ملاحظات هامة	عمود النقط الممنوحة للتلميذ من طرف أساتذته بالمؤسسة خلال السنة الدراسية	عمود النقط المحصل عليها في الامتحان الإقليمي خارج المؤسسة
	تحتسب هذه النقط في المعدل العام بمثابة المنشطات المحرمة في المباريات الرياضية و لكنه حلال ورسمية في التعليم من أجل التغطية على ضعف التلاميذ المهول المبين بالعمود التالي	هذه النقط المحصل عليها في المواد الأساسية هي أكبر من قيمة تكوين التلميذ من حيث أن الامتحان جد مبسط و عديم المصادقية

بيان نتائج إمتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية

المواد	نقط المراقبة المستمرة / 10	نقط الامتحان الإقليمي / 10
1 اللغة العربية	7.00	3.55
2 اللغة الفرنسية	7.50	2.40
3 الرياضيات	8.00	0.75
4 التربية الإسلامية	7.00	
5 الاجتماعيات	8.00	
6 النشاط العلمي	8.50	
7 التربية الفنية	7.50	
8 التربية البدنية	7.50	
المجموع	61.00 من أصل 80	6.70 من أصل 30
المعدل / 10	10 / 7.62	10 / 2.23
المعدل العام	10 / 6.15 ¹	
القرار	نـاـجـح (على أساس عتبة 5/10)	

هذا البيان هو بالوضوح الذي لا يحتاج معه لتعليق، وهو متوفر لكل تلميذ بإدارة المؤسسة في نهاية السنة الدراسية بعد الإعلان عن النتائج. وعلى الآباء تحري استلام هذا البيان بأنفسهم. فمرة أخرى، ما يقرب من 90 % ممن يستطيع منهم أو من ذويهم الرجوع إليه الآن وفي هذه اللحظة، سيكتشف فوراً أنه لا يختلف كثيراً عن البيان المعروض أعلاه. ولكن التلاميذ كثيراً ما يُخفون هذا البيان عن آبائهم من شدة خجلهم مما به من تناقض واضح ما بين **نقط المراقبة المستمرة**² ونقط

¹ $6.15 = 11 / 67.70 = (3 + 8) / (6.70 + 61.00)$

² **نقط المراقبة المستمرة** : هي النقط الممنوحة لتلميذ السادسة ابتدائي من طرف أساتذته خلال السنة الدراسية

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

الامتحان الموحد الإقليمي³. ولا شك مرة أخرى، أن الأمر لا يختلف كثيراً عن بيانات نتائج امتحان نيل شهادة الدروس العليم الثانوي الإعدادي.

بحسب البيان أعلاه يتضح بجلاء أن تلميذ السادسة ابتدائي يذهب لاجتياز الامتحان الموحد الإقليمي وفي جيبه نقط المراقبة المستمرة المضخمة كي تُحتسب بنقل 75 % في المعدل العام الحاسم في قرار الانتقال إلى سلك التعليم الإعدادي أو الرسوب. وذلك تماماً كالبطل الرياضي الذي يفترض أن تُقبل مشاركته في المباريات الدولية بالاحتساب المسبق لنقط مدربه المضخمة بنسبة 75 % في النتائج النهائية، ويتبارى مع غيره فقط من أجل الـ 25 % الباقية.

و يوم نحرم التلميذ من هذا الدعم في امتحان البكالوريا، فلا غرابة في أن يلجأ إلى الغش من أجل انتزاع ما أصبح يعتبره حقاً تعودّ على الاستفادة منه. فالغش بالمناسبة، ما هو إذن إلا أحد أعراض خلل تنظيمي ورسمي يعيشه التلميذ طيلة حياته الدراسية من أجل التغطية على خلل أكبر منه.

و مثل هذا الدعم بنقط المراقبة المستمرة المضخمة اللامعقول، هو بالطبع مستحيل في الرياضة، ولكنه مع الأسف الشديد، أصبح من الضروري العمل به بالتعليم ببلادنا بعد أن ظل منذ سنين الامتحان الموحد الإقليمي لنيل الشهادة الابتدائية لوحده ومن دون احتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة، غير كاف لإفراز النسبة المطلوبة من التلاميذ الواجب نقلهم لسلك الثانوي الإعدادي. بعبارة أوضح، الإدارة المركزية وجدت نفسها مع مرور الزمن وفي نهاية المطاف مضطرة للتغطية على إخفاق المدرسة العمومية في أداء واجبها، باحتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة في المعدل العام الحاسم في انتقال التلاميذ من سلك لآخر.

فاحتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة بغرض التغطية على ضعف التلاميذ في **الكفايات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب**، في نهاية التعليم الابتدائي العمومي، هو بمثابة استعمال **المنشطات المحرمة** في المباريات الرياضية. فهكذا ومع مرور الزمن طُبّع المغاربة من حيث لا يدرون ولا يريدون، ولمدة طويلة، مع اعتبار الحرام في الرياضة حلالاً في التعليم، على حساب تكوين أبنائنا وبناتنا.

و لو تم، كما يجب، الاقتصار على نقط الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، كأساس للحسم في نجاح أو رسوب كل مرشح، لما حصل على معدل 5/10 فأكثر كعتبة، إلا أقل من 10% من كل المرشحين. وذلك بالرغم من بساطة مضامين مواد ذلك الامتحان وبالرغم من عدم **مصادقته¹ كأداة لتقييم تكوين وتعليم المرشحين** في الكفايات² الأساسية من قراءة وكتابة باللغتين ومن حساب.

³ **الامتحان الموحد الإقليمي** : يضع مواضيع الامتحان أساتذة تلاميذ السنة السادسة

1. ينجز الامتحان في الإعدادية المستقبلية تحت إشراف مديرها

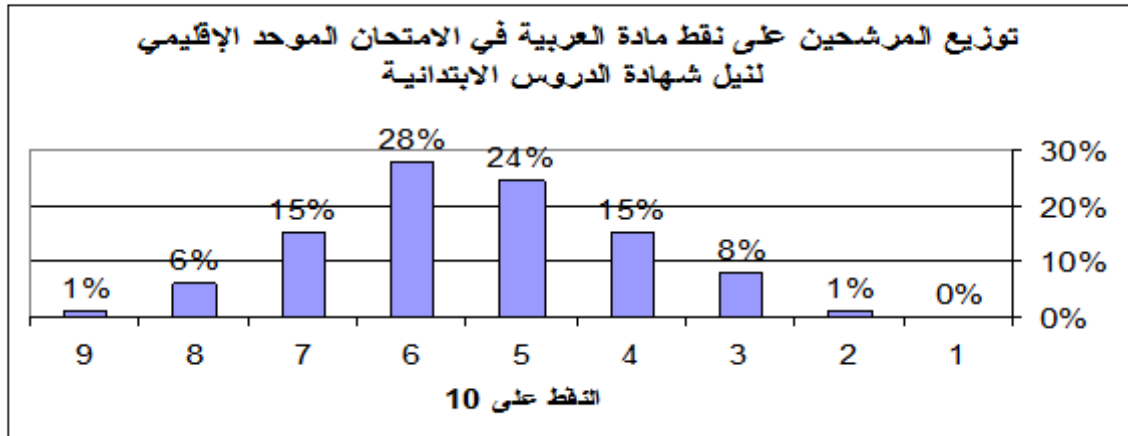
2. يشارك في الحراسة والتصحيح وإعداد النتائج أساتذة نفس الإعدادية، بمعونة أساتذة التعليم الابتدائي من غير أساتذة التلاميذ المرشحين

¹ **مصادقية الامتحان** تكمن في لاقتصار على الاختبار في الكفايات فقط من دون أي اختبار في المهارات، كما سيبين لاحقاً.

² فيما يخص معنى مصطلح **الكفاية** فسيأتي توضيحه بإسهاب في الفصل الموالي.

2. الرسوم البيانية المؤشرة على إخفاق المدرسة العمومية

فإذا ما جُمعت البيانات الفردية لنتائج امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية بكل مدرسة عمومية بالمغرب، فيمكن بتجميع معطياتها الخروج بالرسوم البيانية التالية فيما يخص المواد الأساسية الثلاث التي يقتصر عليها الامتحان الموحد الإقليمي :



- ظاهر هذا الرسم يشير إلى أن التوزيع في هذه المادة توزيع عادي ومقبول بل حتى جيد. ولكن الواقع غير ذلك تماماً بسبب ما يلي :
 - تُحسب ضمن نقط مادة العربية نقط مادة التربية الإسلامية بمقدار 50%. مع العلم أن الأجوبة على أسئلتها تعتمد بنسبة كبيرة على الحفظ والاستظهار.
 - النقط المحصل عليها في مادة العربية هي في أغلبها من الاختبارات المتعددة في المهارات من نحو وصرف وقواعد إملائية، وليس في اختبار كفاية القراءة من خلال مطالبة المرشحين بشكل نص كامل وبأسئلة فهم جدية عن فحوى مضمون كل النص وعن المقصود منه.

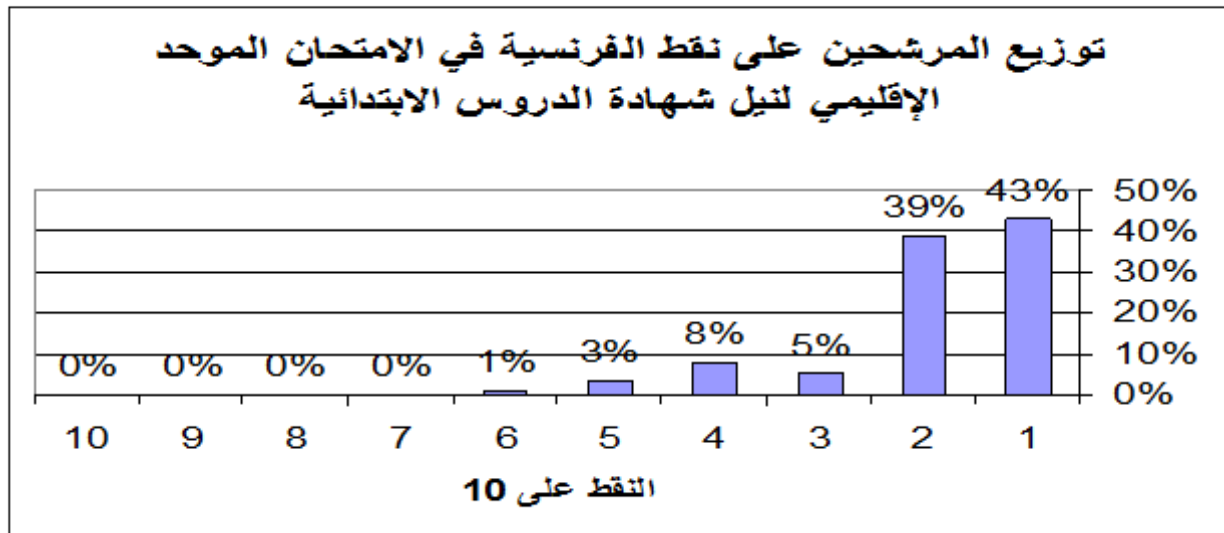
التوزيع المعمول به حالياً في الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية		
اختبار في	المجال	نسبة الأهمية
كفاية القراءة	الشكل (شكل كلمات أو جملة بدلاً من شكل النص بكامله)	12 %
كفاية القراءة مع كفاية الكتابة	أسئلة الفهم (لا تتعلق بالمقصود من النص)	24 %
كفاية الكتابة	الإنشاء (الجواب على سؤال بسيط في بضع سطور)	25 %
المهارات المجردة من أي سياق	التركيب	16 %
	الصرف والتحويل	16 %
	تمارين تطبيقية في الإملاء	7 %
المجموع		100 %

و ذلك بدلاً من التوزيع التالي الذي من شأنه إضفاء مصداقية على مثل هذا الامتحان:

التوزيع المطلوب العمل به		
اختبار في	المجال	نسبة الأهمية
كفاية القراءة	شكل نص بأكمله	10 %
كفاية الكتابة	ملاء نص	10 %
كفاية القراءة	سئلة الفهم عن فحوى النص	10 %
مع كفاية الكتابة	ملخص للنص	20 %

50 %	نشاء بتحرير موضوع	كفاية الكتابة
100 %	المجموع	

- و من شدة ضعف المرشحين في كفاية القراءة أصبح يطلب منهم شكل مجرد جملة أو بضع كلمات تحتها سطر في نص المادة.
- و فيما يخص اختبار كفاية الكتابة لا يطلب من المرشحين ملخص لنص ولا تحرير نص مُفلى عليهم (إملاء)، بسبب المعرفة المسبقة على أنهم غير قادرين على رفع مثل هذا التحدي الذي لم يتعودوا على رفعه طيلة حياتهم الدراسية.
- و أغلب المرشحين لا يصل إلى مادة الإنشاء أو التعبير الكتابي رغم مطالبتهم بمجرد ملء خمس أو ست سطور للجواب عن سؤال بسيط. ومن يصل منهم إليها تجد نوعية وكم تعبيره لا يرقى في الغالب إلى الحد الأدنى المطلوب لا شكلا ولا مضمونا.
- و لو اقتصر كما يجب، الامتحان على اختبار كفايتي القراءة والكتابة، بشكل نص كامل والإجابة على أسئلة فهمه وتلخيصه وإملاء نص كامل وتحرير موضوع إنشائي بصفة جدية، لما اختلفت نتائجه كثيرا عن نتائج نقط اللغة الفرنسية الموضحة بالمبيان التالي :



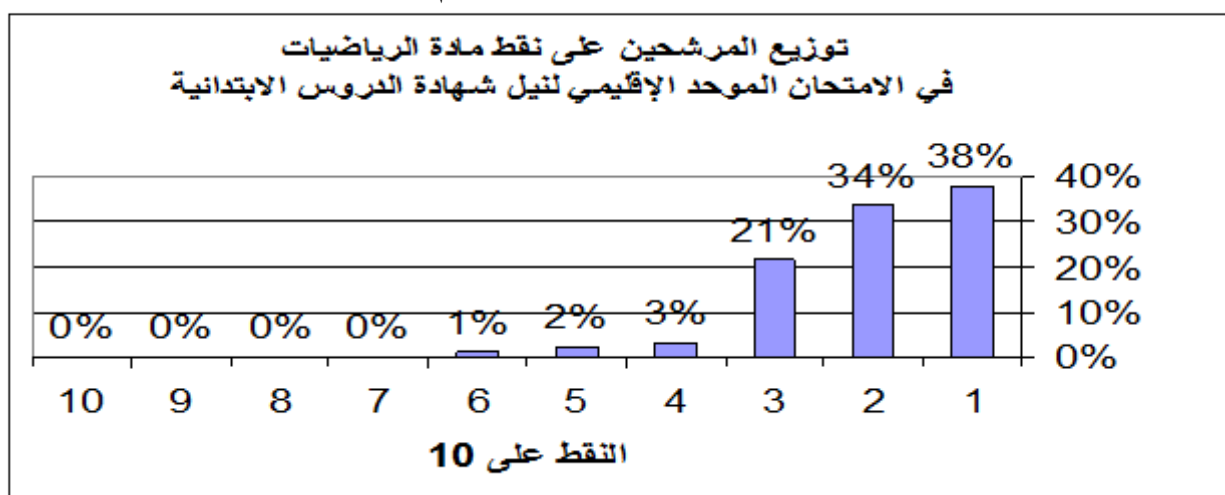
- أكثر من 90% من هؤلاء المرشحين ينتقلون هكذا إلى الإعدادي بهذا الضعف المهول في مادة الفرنسية قراءة وكتابة.
- النقط المحصل عليها، على هزالتها وبساطة مضمون مواد الامتحان، تعني فقط الـ 50% منه في المهارات من نحو وصرف وقواعد إملائية، على الشكل التالي :

La distribution en usage actuellement		
Evaluation de	Domaine	Taux d'importance
La compétence en lecture	Questions de compréhension	% 35
Habiletés diverses	Lexique	% 50
	Grammaire	
	Conjugaison	
	Orthographe	
La compétence en écriture	Expression écrite	% 15
Total :		% 100

و ليس فقط وكما يجب في الكفايات، على الشكل التالي :

La distribution <i>crédible</i>		
Evaluation de	Domaine	Taux d'importance
La compétence en lecture	Questions de compréhension	% 20
La compétence en lecture avec celle en écriture	Résumé du texte	% 20
	Dictée d'un texte	% 10
La compétence en écriture	Expression écrite ou rédaction	% 50
Total		% 100

- و لو اقتصر الامتحان على اختبار الكفايات بالأجوبة على أسئلة فهم النص وتلخيصه وإملاء نص كامل وتحرير موضوع إنشائي، لكانت النتائج أسوأ وبكثير من تلك المشار إليها في الرسم البياني أعلاه.
- و لشدة ضعف المرشحين في كفايتي القراءة والكتابة بهذه اللغة، لا يُطلب منهم لا ملخص لنص الامتحان Résumé du texte ولا كتابة نص ممل عليهم Dictée d'un texte.



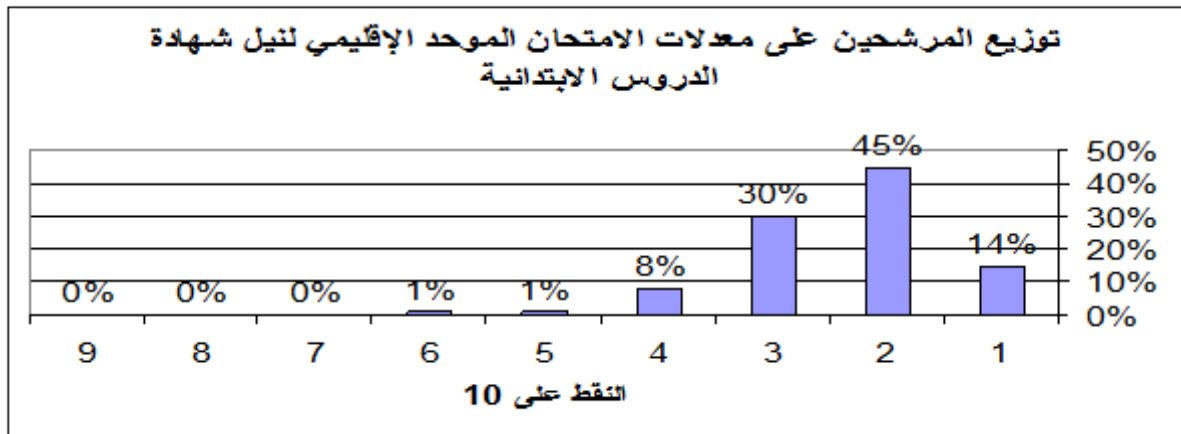
- و أكثر من 90% من هؤلاء المرشحين ينتقلون إلى الإعدادي بهذا الضعف المهول في مادة الرياضيات.
- النقط الهزيلة في هذا الرسم البياني محصل على أغلبها وحتى كلها في المهارات من مثل العمليات الأربع والتحويل وغيرها، كما هو مبين في الجدول التال:

التوزيع المعمول به حاليا		
نسبة الأهمية	المجال	اختبار في
78 %	تمارين تطبيقية	المهارات المجردة
22 %	حل المسائل	كفاية حل المشاكل
100 %	المجموع	

و ذلك بدلا من الاختصار على الاختبار في الكفايات على الشكل التالي :

التوزيع المطلوب العمل به		
اختبار في	المجال	نسبة الأهمية
كفاية الحساب، من خلال الاختصار على حل مسائل حسابية فقط، من تمارين في المهارات مسائل متدرجة في التعقيد، في المواد التالية:	الحساب	40 %
	L'arithmétique	
	النظام المتري	30 %
	Le système métrique	
	الهندسة	30 %
	La géométrie	
المجموع :		100 %

- أغلب المرشحين لا يصلون إلى المسائل الحسابية على قلتها وبساطتها المفردة.
- و لو انحصر الامتحان في اختبار كفاية الحساب بالاختصار على مطالبة المرشحين بحل المسائل فقط لكانت النتائج أسوأ وبكثير مما هي عليه في الرسم البياني أعلاه.



- هكذا أكثر من 90% من المرشحين ينتقلون للإعدادي من دون حصولهم على المعدل.
- 45% منهم يحصلون على معدل يتراوح ما بين 1/10 و 2/10.
- و 30% منهم، معدل نقطهم في هذا الامتحان يتراوح ما بين 2/10 و 3/10.

و تشير تلك النقط وبوضوح تام إلى أن مثل هذا التلميذ الذي يمثل 90 % من تلاميذ السادسة ابتدائي بالمدرسة العمومية الذين ينتقلون إلى الإعدادي، ينتقل إلى هذا السلك من التعليم رغم كونه (1) شبه أمي في التواصل باللغة العربية، من حيث قد يكون قادرا على القراءة بها ولكنه لا يستطيع التعبير بها كتابة بواسطة نص سليم من إبداعه.

و الذي يميز المتعلم من الأمي هو القدرة على التواصل مع الغير قراءة وكتابة بواسطة خطابات مكتوبة. فالذي يقرأ ولا يكتب فهو لا يزال شبه أمي من حيث يستطيع استقبال الخطاب المكتوب ولا يستطيع إرسال خطابا مكتوبا. ولا يوجد شخص يستطيع الكتابة من دون القدرة على القراءة. والقراءة ليست هي التلاوة. فالقراءة هي القدرة على فهم مضمون نص مكتوب من دون الحاجة لتلاوته على مسامع الغير. الذي يستطيع تلاوة نص من دون فهم مضمونه ليس بقارئ.

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

(2) أمي تماما في اللغة الفرنسية، الذي لا قدرة له لا على القراءة ولا على الكتابة بها. ومرة أخرى فليست القراءة هي تلاوة النص المكتوب وإنما فهم مضمونه من دون الحاجة لتلاوته على مسامع الغير.

القراءة تتم بمجرد مرور العين على السطور من دون حتى تحريك الشفتين أو فتح الفم ولا النطق بكلمة واحدة.

(3) أمي تماما في الرياضيات. المتعلم المتمكن من مادة الرياضيات هو القادر على التعامل السليم مع كل المسائل الحسابية من مستوى تعليمه.

و هذا هو معنى الكفاية المطلوبة في هذه المادة في نهاية كل سلك من التعليم. ولكن ضعف تلاميذ السادسة ابتدائي يطال اليوم حتى مجرد إتقان المهارات الحسابية، كالعمليات الأربع والتحويل وغيرهما، والتي ليست إلا أدوات في خدمة كفاية حل المسائل.

و الأعلم بهذا الأمر والجد المتضررين من تبعاته هم أساتذة الإعدادي في المقام الأول ثم أساتذة الثانوي التأهيلي وأساتذة التعليم العالي تباعا. وهكذا نقط الامتحان الإقليمي، بالرغم من الإفراط في تبسيط مضمون مواد، وبالرغم من **عدم مصداقية تركيبته** كمعيار للتمييز بين الأمي والمتعلم، تشير إلى الضعف المهول الحاصل عند 90 % من **تلاميذ السادسة ابتدائي عمومي**، في المواد الأساسية، من حيث

(1) القدرة على التواصل باللغتين قراءة وكتابة

(2) كفاية الحساب الكامنة في القدرة على حل المسائل.

و من دون تمكن التلميذ من هذه **الكفايات الأساسية**¹ بسلك التعليم الابتدائي، يصبح التحاقه بسلك التعليم الإعدادي مصدرا لما يلي:

(1) استفحال ظاهرة التعثر في الدراسة

(2) التكرار

(3) الهذر المدرسي

(4) استرسال تدني مستوى التعليم بجميع الأسلاك والمسالك

(5) تفشي السلوكيات الغير المدنية والعنف بين التلاميذ والطلبة

(6) تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات، من حيث يُصبح كل هم التلميذ محصورا في الحصول على النقط وليس في التكوين والتحصيل.

(7) متاعب ومشاق مضيئة لهيئة التدريس وللطاقم الإدارية بمؤسسات التعليم الثانوي بشقيه.

و أم المشاكل اليوم بهذا المؤسسات التعليمية وبقاى المنظومة التعليمية وصولا إلى التعليم العالي، ليس هو فقط انتقال أكثر من 90 % من تلاميذ السادسة ابتدائي عمومي إلى الإعدادي من دون تمكنهم من تلك الكفايات الأساسية، بل وتوجيههم كلهم مختلطين، إلى **التعليم العام** بدلا من توزيعهم على **التعليم العام والتعليم التقني والتكوين المهني**².

¹ les compétences fondamentales

² فتوزيع تلاميذ الإعدادي على المسالك الثلاثة أعلاه، لا زال كما سنرى هو سياسة كل الدول الأنكلوساكسونية anglo-saxonnes علاوة على بلجيكا، وذلك بخلاف فرنسا التي ورثنا منها تعليمنا النظامي .

و كما أسلفنا، الوزارة وجدت نفسها مضطرة منذ سنين إلى التغطية رسميا على هذا الضعف الموهول في المواد الأساسية، باحتساب **نقط المراقبة المستمرة** الممنوحة من طرف أساتذة التلاميذ في نهاية كل سلك والمضخمة عمدا بالنسبة لمستواهم الحقيقي، بالنظر إلى ضعف نقطهم في الامتحان الموحد الإقليمي. واتضح فيما بعد أن حتى احتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة في المواد الأساسية الثلاثة أضحي غير كاف للتغطية على ضعف التلاميذ فيها. فلجأت الوزارة إلى تعويم هذا الضعف وإذابته باحتساب نقط مراقبة جد مضخمة في خمس مواد أخرى أساسية لكنها غير خاضعة للاختبار في الامتحان الإقليمي الموحد ، ومن بينها التربية الفنية والتربية البدنية كما هو مبين في البيان الفردي للنتائج أعلاه.

و علاوة على أستاذ الإعدادي، يستغرب الأب المسكين أو الأم، لانتقال تلميذ بهذا الضعف للإعدادي. وما يلبث أن يدرك أن السبب فيه من خلال بيان النتائج، هو احتساب نقط تلك المراقبة المستمرة في المعدل العام. ويدرك في نفس الوقت أن تلك النقط مبالغ فيها ولا تدل ولم تكن تدل باقي السنين السالفة على المستوى الحقيقي للتلميذ في كل المواد. بعبارة أوضح يدرك ولي أمر التلميذ أن نقط نتائج ابنه في باقي مستويات الابتدائي كانت مضخمة للتغطية على ضعف تكوين فلذة كبده. إلا أنه يسكت ويستكين مع المراجعة في القلب، لأنه يحسب أن حالة ابنه أو بنته حالة شاذة.

و الذين يستغربون من هذا الضعف الموهول في المواد الأساسية ويعانون يوميا من مضاعفاته هم مرة أخرى وفي المقام الأول أساتذة سلك التعليم الإعدادي ثم يتبعهم في ذلك أساتذة سلك الثانوي التأهيلي وصولا إلى التعليم العالي **المفتوح الاستقطاب¹ وحتى المحدود الاستقطاب²**.

3. الجدول المؤشر على إخفاق المدرسة العمومية

فلو استطاع أساتذة سلك التعليم الإعدادي الاطلاع على مجمل تلك البيانات الفردية لنتائج امتحانات نيل الشهادة الابتدائية لانتفضوا رافضين استقبالهم. فبمشاركتهم في الحراسة والتصحيح يعلمون ما وراء الأكمة ولكن لا يتوفرون على البيان الجماعي لتلك النتائج التي لا يتم نشرها وربما حتى إعدادها أصلا، لتفادي مثل تلك الاحتجاجات، لا من طرف أولياء أمور التلاميذ ولا من طرف أساتذة سلك التعليم الإعدادي وأساتذة باقي الأسلاك. ولو توفر ذلك البيان الجماعي لنتائج امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية لأمكن استنتاج الجدول التالي بالنسبة لكل مدرسة عمومية بالمغرب:

¹ كليات الحقوق والأدب

² كليات الطب والصيدلة

متوسط نسب عدد الحاصلين على المعدل			ظروف الامتحان	عناصر المعدل العام		الحاسم في نيل شهادة نقل كل عنصر في المعدل العام
% 98			(1) تنجز هذه الامتحانات بمدرسة التلاميذ خلال السنة الدراسية.	% 75	25%	معدل المراقبة المستمرة للأسدس الأول
% 98			(2) يضع مواضيعها ويشرف عليها ويصحح أوراقها		25%	معدل الامتحان المحلي الموحد
% 98			أساتذة تلاميذ السادسة بنفس المدرسة		25%	معدل المراقبة المستمرة للأسدس الثاني
% 9	% 44	العربية مع التربية الإسلامية (كأداة دعم)	(1) يضع مواضيع الامتحان أساتذة تلاميذ السنة السادسة	25%		معدل الامتحان الموحد لإقليمي.
	% 06	الفرنسية	(2) ينجز الامتحان في الإعدادية المستقبلية تحت إشراف مديرها			
	% 02	الرياضيات	(3) يشارك في الحراسة والتصحيح وإعداد النتائج أساتذة نفس الإعدادية، بمعينة أساتذة التعليم الابتدائي من غير أساتذة التلاميذ المرشحين.			
% 95				% 100		المعدل العام

يُستنتج مرة أخرى من مثل هذا الجدول ما يلي :

- (1) **60%** تقريبا من تلاميذ المدرسة الابتدائية العمومية المتنقلين للإعدادي أنصاف أميين في اللغة العربية بحيث قد يحسنون التواصل بها قراءةً ولكنهم لا يستطيعون التواصل بها كتابةً. ومن يستطيع نقل نصوص مكتوبة لا يعني أنه يستطيع الكتابة. فكفاية الكتابة تكمن في قدرة الشخص على التواصل مع الغير بنصوص سليمة من إبداعه في كل زمان ومكان وفي كل الظروف.
- (2) و ما يقرب من **94%** منهم أميون مرتين في اللغة الفرنسية، بحيث لا يحسنون التواصل بها لا شفويا ولا كتابة .
- (3) و حوالي **97%** منهم أميون في الرياضيات، من حيث كونهم عاجزين عن المهم فيها وهو التعامل السليم مع المسائل الحسابية. فليس بمتعلم في الرياضيات من تنحصر قدراته في إتقان المهارات الحسابية. بل التلميذ المتعلم فيها هو من يجيد استعمال تلك المهارات في حل مختلف المسائل الحسابية متناسبة مع مستواه التعليمي.

فانتقال كل هؤلاء التلاميذ إلى الإعدادي بهذا الضعف المهور في أهم مواد التعليم الابتدائي، هو السبب في:معظم بل في كل المشاكل التي يعاني منها تعليمنا اليوم ومنها :

1. تعثر التلاميذ في باقي الأسلاك
2. تدني مستوى التعليم بباقي الأسلاك وذوبان قيمة شواهدنا
3. العزوف عن التحصيل، وما يترتب عنه من :

• تكرار

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

- انتقالات من قسم لآخر من دون استحقاق، وفقط بتضخيم نقط المراقبة المستمرة لتفادي تكرار التكرار.
- هذر مدرسي من دون تكوين وفي سن متقدمة.
- تفشي السلوك الغير مدني، بسبب الشعور بالإحباط في وجه أفق مسدود. ومن هذا السلوك :
 - العنف بالمؤسسات وخارجها فيما بين التلاميذ وحتى ضد الأساتذة.
 - تخريب ممتلكات المؤسسة
 - تناول المخدرات بها وخارجها
 - مختلف الاستفزازات والتحرشات بالغير
 - الغش في الامتحانات

4. المؤشرات الرسمية على إخفاق المدرسة العمومية

و لا ندري كم من المغاربة يدركون هذه الحقيقة المرة والتمثلة في إخفاق المدرسة الابتدائية، والتي لا تحول فقط دون إصلاح كامل للتعليم ببلادنا، وإنما ظلت تكرر واقعه المريع الذي تعترف به الوزارة بنفسها في شهادتها التالية¹:

بغض النظر عن جوانب الجودة والانسجام والتناسق واعتبارا لمؤشر الكم والأرقام دون غيره، "يمكن الحكم بضعف مردودية التعليم العمومي في كل من أسلاك الابتدائي والإعدادي والثانوي من خلال المعطيات المتعلقة بالتكرار والانقطاع. وهي كما يلي² :

السلك	نسبة التكرار	نسبة الانقطاع	نسبة التمدرس
الابتدائي	% 13.6	% 5.3	% 73.7
الإعدادي	% 18.3	% 15	% 55.1
الثانوي	% 18.6	% 11.6	% 34.1

و الحقيقة مرة أخرى، أن التكرار والانقطاع عن الدراسة ما هما كما رأينا إلا مجرد أعراض لانتقال جل التلاميذ من سلك لآخر من دون تمكنهم بالمستوى المطلوب وبالنسب المطلوبة من الكفايات الأساسية، والموضحة بالأرقام في معطيات الجدول أعلاه. بعبارة أخرى، وبحسب نفس المعطيات، التلاميذ الغير مكررين والغير منقطعين ليسوا أحسن حال. وهذا ما جاء أخيرا كاعتراف بالمعضلة الحقيقية في آخر تقرير للمجلس الأعلى للتعليم، والمشار إليها هنا ولكن ليس بالقوة المطلوبة:

ولو لم تصدر في هذا التقرير إلا هذه الفقرة لكانت جد كافية لتشخيص الخلل بكل وضوح. وأوجز هذا الخلل الذي ظلت تعاني منه المدرسة المغربية العمومية في عبارة **نقائص بيداغوجية**

¹ ودائما بالإشارة إلى الأعراض من دون أي كلام عن الخلل المذكور أعلاه والذي أكدته أخيرا وبوضوح تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم.

² المصدر : وزارة التربية الوطنية. وثائق المنتدى الوطني للإصلاح ليوليوز 2005 : الصفحة 46

الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته

وتنظيمية. ولكن سرعان ما أصبحت هذه الفقرة الهامة يتيمة وغارقة مرة أخرى في بحر من الفصول والفقرات التي تسهب في المشاكل التي ما هي إلا الأعراض الجانبية والنتيجة عن ذلك الخلل.

و للمزيد من التوضيح جاءت في نفس التقرير عبارة " جودة التعليم الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي)، وطرائق التدريس، والمعينات الديداكتيكية تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة ". فهذه العبارة تؤكد بوضوح أنه حتى تكرار التلاميذ لا فائدة منه. بمعنى آخر، ومرة أخرى، التلاميذ الباقين في المنظومة ليسوا أحسن حال من المنقطعين عن الدراسة. ففيم الإلحاح إذن على أن التكرار والهدر المدرسي هما المعضلة؟

فكان الجدير بهذا التقرير التركيز على أن سبب التكرار والهدر المدرسي هو إخفاق المدرسة الابتدائية في تمكين جل التلاميذ من الكفايات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب. وكان عليه التركيز أيضا على أن عواقب هذا الإخفاق تطال باقي الأسلاك وصولا إلى التعليم العالي، مع كل المشاكل المواقبة في الجانب التكويني وفي الجانب التربوي بالخصوص من حيث تفشي سلوكيات التلاميذ الغير مدنية والشاذة وظاهرة الغش وغيرها. كل ذلك يُعزى إلى شعور التلاميذ بالإحباط وبانسداد الأفق في وجههم، والنتائج بالأساس عن ضعف القدرة عندهم على التحصيل والتكوين والاندماج في الدورة الاقتصادية بعد مغادرة الحياة المدرسية. وهم ضحايا في ذلك لا ذنب لهم، من حيث لهم كغيرهم بباقي الدول، نفس المؤهلات الذهنية، لكن مع غياب مقررات ومناهج تستثمرها وتنميها.

5. سوء التوجيه من المؤشرات الدالة على الخلل التنظيمي بالتعليم

حتى في حالة نجاح المدرسة الابتدائية في إفراز نتائج مرضية قد ظل توجيه كل تلاميذها للتعليم العام بالإعدادي من سوء تدبير تكوينهم. وهذا الأمر يستحق أن يدرج من بين النقائص التنظيمية المشار إليها في تقرير المجلس الأعلى للتعليم.

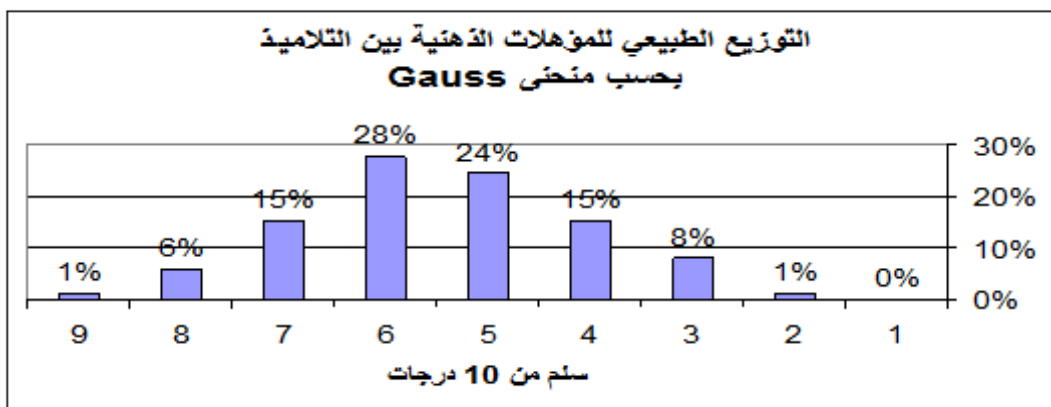
فحتى نجاح المدرسة الابتدائية في أداء مهمتها لا يمحي التوزيع الطبيعي للمؤهلات الذهنية بين التلاميذ، بل يبرزها ويفضي إلى توزيع مستويات تكوينهم وتعليمهم توزيعا عاديا بين ثلاث فئات متوازية ومطابقة للتوزيع الطبيعي للمؤهلاتهم الذهنية بين الناس والمبين في الرسم البياني التالي¹.

³ المصدر: ملخص التقرير السنوي 2008 للمجلس الأعلى للتعليم الصفحة 7

¹ Il s'agit d'une équation cartésienne donnant selon la courbe ci-dessous la répartition normale d'une variable x dans une population choisie d'une manière aléatoire :



الخلل الحقيقي بالمدرسة العمومية وتداعياته



بعبارة أوضح، حتى في حال نجاح المدرسة العمومية في أداء مهامها، الامتحان الموحد الإقليمي يفضي بصفة طبيعية إلى توزيع التلاميذ توزيعاً عادياً مطابقاً للرسم أعلاه ويفرز الفئات الثلاث التالية من حيث مستوى التكوين والتعليم:

- (1) فئة المتفوقين الموزعين على الدرجات 7 وما فوقها
- (2) فئة المتوسطين الموزعة بين الدرجة 4 والدرجات الأقل من 7
- (3) الفئة الباقية

و توجيه التلاميذ الصائب بعد التعليم الابتدائي الناجح، يجب أن يكون على الشكل المبسط التالي:

الفئة	نسبة المنتقلين للمسلك	المسلك بعد الابتدائي	التعليم الثانوي	التكوين	المال
المتفوقون	30%	التعليم العام	مؤسسات الثانوي التابعة لوزارة التعليم	انتقالي	التعليم العالي
المتوسطون	20%	التعليم التقني العلمي			
المتوسطون	20%	التعليم التقني التطبيقي	مؤسسات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل	تأهيلي	سوق الشغل
الفئة الباقية	30 %	التكوين المهني			

و هذه هي نسب التوجيه بعد التعليم الابتدائي ببلجيكا مثلاً، وبعد السلك الأول من الثانوي غالباً والمعمول بها ببعض دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية l'OCDE

البلد	التعليم العام %	التكوين المهني %
السويد	42	37
هولندا	37	56
ألمانيا	34	60
بلجيكا	34	64
تشيكوسلوفاكيا	13	67
فرنسا	35	68
هنكاري	24	71
المعدل	31	60

المصدر : *Le site des professionnels de la formation*

أما النسبة المعمول بها بالمغرب فهي توجيه 100% من تلاميذ السادسة ابتدائي **للتعليم العام** بالثانوي الإعدادي. ومن مساوئ هذا التوجيه حتى في حال ما تؤدي المدرسة الابتدائية مهمتها بنجاح، ما يلي :

- (1) انخفاض مستوى التعليم العام بالثانوي بشقيه وتدنيه حتى بأسلاك التعليم العالي تباعا، إلى مستوى الضعاف من التلاميذ الذين يُكوّنون الأغلبية بفعل هذا التوجيه الفريد¹.
- (2) حرمان فئة المتفوقين من مستوى التعليم الذي تستحقه ومن فرص التحدي فيه، وضياعهم وضياح البلاد في تعليم عال من المستوى الجيد المطلوب وفي كفاءات نخبه المستقبلية.
- (3) حرمان الأكثرية من متوسطي التلاميذ والذين من دونهم من التعليم التقني والتكوين المهني الذي يليق بهم في الوقت المناسب من أعمارهم.
- (4) ضياح البلاد في القدرات المهاراتية لهؤلاء التلاميذ في الميادين التقنية والمهن اليدوية التي ستظل تشكل دائما الحاجيات الأساسية والضرورية من الموارد البشرية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية².
- (5) تفشي ظاهرة الغش من بين هؤلاء التلاميذ الذين يبحثون به عن مخرج من مسار التعليم العام الفريد الذي لا يوافق مؤهلاتهم الذهنية والذي لا بديل لهم عنه.
- (6) تشويش هؤلاء التلاميذ على الدراسة بالإعداديات، من جراء شغبهم المتزايد والناجح بصفة طبيعية عن شعورهم بضياح وقتهم في تعليم لا يناسب مؤهلاتهم الذهنية.
- (7) هدر مدرسي مهول من جراء انسحاب الأغلبية منهم من هذا التعليم العام وفي الطريق ما بين بداية الإعدادي ونهاية التأهيلي من الثانوي، من دون أي تكوين مهني يليق بهم في هذا الوقت المناسب من أعمارهم.
- و بالنسبة للآباء، يدخل في عداد ضحايا الهذر المدرسي أبناؤهم وبناتهم الحاصلون على شهادة البكالوريا من دون ميزة، فتقفّل بها في وجههم كل المسارات النافعة المحدودة الاستقطاب من التعليم العالي، ولا تفتح لهم إلا المسارات المفتوحة الاستقطاب من نفس التعليم والمؤدية بعد فترة أخرى من زهرة العمر إلى الطرق المسدودة³،
- (8) إقبال بعضهم على مخاطر الهجرة السرية.
- (9) انحراف البعض الآخر منهم في شتى الاتجاهات على حساب حقهم في العيش الكريم والشريف وعلى حساب أمن المواطنين، بل أحيانا على حساب حتى أمن البلاد واستقرارها.
- (10) الانحراف الذي يؤدي بعدد منهم إلى السجون، حيث يُعمل بهذه المؤسسات اليوم على تدارك ما فات بإعادة تأهيلهم وتكوينهم التكوين الصحيح بتدريبهم على مهن، بعد فوات الأوان وبعد أن انتهى بهم المطاف إلى ما لا تحمد عقباه بسجل عدلي به سوابق قد تعيق إعادة إدماجهم في المجتمع رغم هذا التكوين الذي لم يأت في الوقت المناسب مباشرة بعد ولوجهم التعليم الإعدادي من الثانوي.

¹ مما يؤدي إلى التسوية بين التلاميذ من الأسفل par le bas nivelage

² والوقاية خير من العلاج: من حيث نجد اليوم مثل هذا العلاج في الإصلاحات من بعد انحراف الأحداث

³ والمعبر عنها بالفرنسية بلفظة impasses أو voies de garage

6. أعباء التعليم الثانوي بشقيه من أجل إنقاذ الموقف

فبدلاً من استقبال الـ 30 % المتفوقة فقط من تلاميذ السادسة ابتدائي بعد تكوين جيد، يستقبلهم الثانوي الإعدادي اليوم بنسبة 100 % بعد تكوين ناقص. هيئة التدريس بهذا السلوك تجد نفسها مضطرة للتعامل مع هذا الواقع الجد صعب لاستدراك ما فات هؤلاء التلاميذ، مضحية بالمستوى الرفيع المقرر أصلاً لفقط الـ 30% المؤهلة له ذهنياً منهم.

و فقط بفضل تلك الجهود المضنية والمشكورة لا زالت المنظومة التعليمية بالمغرب تغذي الكليات والمعاهد العليا وسوق الشغل بجميع أصنافه، بكفاءات عالية وأطر ممتازة. ولو كان التأهيل بالابتدائي ناجح والتوجيه بعده صائب لكان عطاؤها أفضل بكثير كمياً ونوعاً، ومن دون ضياع البلاد في باقي التلاميذ.

هذا فيما يخص المؤشر بالأرقام على إخفاق المدرسة الابتدائية في تمكين جل تلاميذها من الكفايات الأساسية من قراءة وكتابة باللغتين ومن حساب، بعد قضائهم ست سنوات من زهرة عمرهم بها. وكل إجراء لا يعالج هذا المشكل الجوهرى فهو عقيم وعبثي ومضيعة للوقت. ومن أجل إيجاد تلك الإجراءات الناجعة فلا بد من التطرق إلى ما جعل التعليم ببلادنا ينزل من عليائه بالأمس إلى المستوى الذي يعاني منه اليوم.

فما الذي جعل المدرسة العمومية تنزل عن درجة الريادة التي ظلت فيها لعقود بعد الاستقلال، حيث كانت المدارس الحرة مفتوحة من تحتها فقط لإنقاذ من لم يستطع إتباع الدراسة بمدرسة "المخزن"؟ وما الذي جعل تلك الريادة تنتقل من التعليم العمومي إلى التعليم الخصوصي؟ تقرير المجلس الأعلى للتعليم أشار إلى ذلك الخلل وبحق بعبارة **نقائص بيداغوجية** وتنظيمية. ولكنه بدلاً من توضيحها وتفصيلها غرق في تفصيل مختلف الأعراض الناجمة عنه، والتي أضحت واضحة للجميع ولا فائدة من تكرارها. فماذا إذا عن تفاصيل تلك الاختلالات البيداغوجية التي تشير إلى مضاعفاتها بالأرقام كل تلك المؤشرات الواردة بهذا الفصل؟

أسباب تدني مستوى تلاميذ المدرسة العمومية

تدني مستوى تعليم تلاميذ المدرسة العمومية أصبح باعتراف الوزارة نفسها، تحصيل حاصل لا جدال فيه. ومجرد الكلام عن تدني مستوى التلاميذ يعني أنه كان عالياً. ولا ندري بالضبط متى بدأ انعطافه نحو الأسفل ولا ندري كذلك بالضبط الإجراءات التي تسببت فيه. في هذا الموضوع هناك على الأقل ثلاث فرضيات تروج بين عموم الناس من دون أي دليل ملموس على أي منها. فهي مجرد تخمينات تُستشف من الحديث عن الموضوع من دون عثور على نصوص مكتوبة في هذا الأمر. ونعرض هنا هذه الفرضيات الثلاث فقط من أجل استنفار البحث العلمي في الموضوع.

1. فرضية إنصاف فئة ضعاف التلاميذ.

أصحاب هذه الفرضية قلة قليلة جداً. وبحسب ظن أصحابها فربما عمد المسؤولون إلى إقرار بيداغوجية السير بكل التلاميذ سير ضعافهم إنصافاً لهذه الفئة، بدلاً من بيداغوجية كانت متحيزة في مستوى مضامين موادها ومنهجيتها لفئتي المتوسطين والمتفوقين من التلاميذ على حساب محدودي المؤهلات الذهنية منهم. وهكذا وبحسب هذه الفرضية الضئيلة الاحتمال، يكون قد حصل تسطيح مستوى كل التلاميذ من الأسفل عن حسن نية، ولكن من دون تقييم للنتائج ولا مراجعة للتصحيح، بسبب غياب الحكامة الجيد بالإدارة العمومية والتي تقتضي مساءلة ومحاسبة المتنفذين في كل القطاع العام عن مردودية ونتائج تدبيرهم له.

2. فرضية حُمى الإفراط في تأطير الأستاذ والتلميذ من طرف الأكاديميين والخبراء في علوم التربية وعلم النفس، من خلال مراجع تربوية وكتب مدرسية جد مبالغ في الاستخفاف فيها بعقل التلميذ في سن التمدرس بالابتدائي. وبحسب هذه الفرضية كذلك يكون تسطيح مستوى كل التلاميذ من الأسفل قد حصل عن حسن نية ولكن دائماً من دون تقييم للنتائج ولا مراجعة للتصحيح لنفس السبب.

و هذه هي الفرضية المرجحة بقوة عندنا.

3. فرضية إفشال المدرسة العمومية لأغراض سياسية.

و هذه هي الفرضية الشائعة والأكثر رواجاً بين الناس. وليس معنى ذلك أنها صحيحة. فنحن هنا لا نصدق ولا نكذب أياً من هذه الفرضيات التي تحتاج إلى بحوث علمية من أجل إثبات أو نفي صحتها. ومن تلك الأغراض السياسية بزعم بعض الناس ما يلي :

(1) حرمان المعارضة الثورية من القدرة على تجييش الفئات المتعلمة.

أصحاب هذه الفرضية يدّعون بأن جل النظم السياسية بالعالم الثالث وجدت استقرارها في ظل الحرب الباردة، مهدداً بفعل توفر الفئات المتعلمة من بين شعوبها. وبحسب زعمهم دائماً، كان من بين الشباب المتعلم من يقرأ ويسمع للمعارضة الثورية، فينتظم في

أسباب تدني مستوى تلاميذ المدرسة العمومية

صفوفها. وبفضل البرامج التعليمية المتميزة كانت تجد نفس المعارضة في رجال التعليم جيشا من المثقفين المقتنع بخطابها والذين يروجون لها في صفوف التلاميذ والطلبة. أما الشباب الأمي الغير متمدرس أو الفاشل في الدراسة، فلا يقرأ ولا يفهم ما يسمع من المعارضة، فتقل عنده الاستجابة لتجنيده في صفوفها. وعنده علاوة على ذلك "ميزة" قوة التحمل والرضى بوضعه وبالوضع القائم مهما كانت ظروف معيشتة.

بزعم أصحاب هذه النظرية دائما، من شأن هزالة البرامج في نظر تلك النظم، ليس فقط إفشال المدرسة وإنما تسطيح ثقافة رجال التعليم كذلك. فيقل بذلك احتمال استفعالهم من طرف المعارضة الثورية كعصا تضرب بها النظام القائم. كل هذه العوامل في نظر أصحاب هذه النظرية، من شأنها أن تجعل مثل هذه الأنظمة المهددة في استقرارها ترى في التعليم مجرد شر لا بد منه، وترى أنه من مصلحتها إفشاله، إن بفعل مقصود منها أو بمجرد إهمال وضعه المتردي بسبب سياسة ما لم يكن مقصود منها في الأصل إفشاله. ومن أصحاب هذه الفرضية من يذهب إلى حد اتهام حتى فرنسا باتباع نفس السياسة في تعليمها امن بعد ما عاشته من قلاقل ثورية خطيرة على القيم في ماي 1968. وفرنسا كالمغرب يشكو الناس فيها من ضعف جودة التعليم العمومي في مقابل تعليم حر مزدهر بالاستفادة من فشل المدرسة العمومية. والتعليم الحر المؤدى عن خدماته هو بالفعل خاصية تنفرد بها فرنسا من بين كل الدول الأوروبية.

(2) تفادي استمرار وتكرار أزمة حاملي الشواهد المعطلين.

(3) تخفيف عبء نفقات التعليم العمومي بتشجيع الإقبال على التعليم الحر.

و من دواعي التحفظ على هذه الفرضية الأخيرة بالمغرب، جهود الدولة القوية من أجل إصلاح التعليم. هذا القطاع ظل في العهد الجديد من الأوليات والأوراش الكبرى بالبلاد، والتي تولد عنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين مع عشرية الإصلاح المشفوعة بمنتديات الإصلاح السنوية بربوع كل الوطن. ونُصّب من أجل نفس الغرض المجلس الأعلى للتعليم الذي نشر أول تقرير له برسم سنة 2008، يشخص فيه واقع التعليم اليوم من دون أية محاباة.

و المطلوب اليوم رسميا من كل من له ما يقوله في هذا المجال أن يدلي به كمساهمة منه في الجهود المبذولة على كل المستويات من أجل إنقاذ ما يمكن إنقاذه. ومن واجبنا إحسان الظن بالنوايا المعلنة من طرف كل المسؤولين بدلا من التشبث بأية فرضية مثبطة للعزائم ولا حجة دامغة على صحتها. بهذه النية وبفعل الغيرة على مصالح هذا الوطن، يطيب لنا المساهمة هنا بهذا العرض المتواضع. ومع ترجيحنا للفرضية الثانية أعلاه، كسبب لتدني مستوى تلاميذ

أسباب تدني مستوى تلاميذ المدرسة العمومية

المدرسة العمومية من دون حجة ملموسة على صحتها، لا يهمننا في هذا البحث تحميل المسؤولية لأحد بقدر ما يهمننا البحث عن السبل المؤدية لاسترجاع المدرسة لعمومية لريادتها ولمصداقيتها من أجل خير البلاد والعباد.

عوامل متهمة باطلا بإفشال المدرسة العمومية

كما أكد ذلك تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم، المدرسة العمومية تعاني اليوم من اختلالات تربوية سماها **"نقائص بيداغوجية"** إلى جانب **"نقائص تنظيمية"**. ولكنه لم يوضحها ولم يفصل فيها. وتوضيحها يقتضي قبل كل شيء التمييز بين الخلل وأعراضه. فمن دون هذا التمييز سيظل المغرب يغفل عن تلك الاختلالات الحقيقية ويركز على أعراضها، ومن ثم يستمر في اعتماد حلول مفترضة فقط لتلك الأعراض، من دون أي علاج لتلك الاختلالات، فتظل تستفحل بمجرد الاستمرار في إغفالها وإهمالها.

و الحديث اليوم عن استمرار تدني مستوى تلاميذ التعليم العمومي طيلة أكثر من عقدين من الزمن حتى وصوله اليوم إلى **الأمية الشبه تامة في نهاية الابتدائي**، هو اعتراف صريح بأن مستوى تكوينهم وتعليمهم كان في الماضي ولمدة طويلة عالياً وممتازاً ومتميزاً. وظلت بذلك المدرسة العمومية **صاحبة الريادة** لعقود من الزمن بعد الاستقلال. أما **المدرسة الحرة** فكانت مجرد قارب للنجاة لمن استعصى عليه من التلاميذ متابعة دراسته بالمدرسة العمومية أو تتدريس في سن جد متقدمة، علاوة على مدارس الحركة الوطنية التي كانت متعصبة للتعريب ضداً في مدرسة عمومية تعتمد تدريس الفرنسية كلغة ثانية، فاتضح فيما بعد أن الحق كان مع التعليم المزدوج اللغة.

و بالنظر للفرق بين مستوى ومضامين امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية بالأمس واليوم، **يحق لنا أن نتساءل** عما إذا كان ما يُميز المدرسة العمومية بالأمس ونفس المدرسة اليوم، يكمن بالأساس في مضامين برامجها ومنهجياتها. فبالنظر لما كان تلميذ الأمس يستطيع إنجازَه من اختبارات في نهاية الابتدائي ويعجز عن إنجاز العشر منه اليوم كماً ونوعاً، لا شك أن المدرسة العمومية بالأمس كانت **تُقدر مؤهلات التلميذ الذهنية في سن التمدريس حق قدرها**. وبذلك لم يحصل مجرد التفكير في الجُر على عقله. بل حظي تلميذ المدرسة العمومية بالثقة في قدراته العقلية، فكانت مضامين المقررات، أفقياً وعمودياً، جدية ودسمة وهامة ومفيدة وممتعة للأستاذ وللتلميذ معاً.

و لنفس الاعتبار، كانت المنهجية المتبعة في التلقين تتسم بنفس الجدية وهادفة بالقدر الذي كانت تتطلب من التلاميذ الاجتهاد من أجل السمو بعقولهم إلى المستوى العالي لمضامين البرامج المقررة وليس العكس. بمعنى آخر لم يكن مقبولا النزول بمستوى التعليم بالابتدائي وببقي الأسلاك إلى مستوى **ضعاف التلاميذ على حساب المتوسطين والمتفوقين منهم**. إلا أن عيب تلك البيداغوجية المتبعة بالأمس بالمدرسة العمومية، هو نفس عيب بيداغوجية إفراز الأبطال الرياضيين المتبعة حتى اليوم بالمعاهد الرياضية، والكامن في الاقتصار على الاهتمام بالمتفوقين من بين المتعلمين وإهمال الضعاف منهم والتخلي عنهم في الطريق. الشيء الذي جعل المدرسة الحرة في ذلك الوقت تقوم بانتشال من تستطيع انتشاله منهم من الفشل المدرسي.

و لعل الخلل الذي أدى إلى فشل المدرسة اليوم، جاء من الاجتهاد الرامي إلى إصلاح هذا العيب، ولكنه أدى مع الأسف الشديد، إلى الإفراط في تبسيط برامج ومناهج مدرسة الأمس من أجل

تقادي الفشل المدرسي في حق ضعاف تلاميذها على حساب المتفوقين والمتوسطين منهم. فانتقلنا بذلك الاجتهاد من مجرد فشل ضعاف التلاميذ إلى فشل جميع التلاميذ وفشل المدرسة بعينها وبأكملها. بالإفراط في تبسيط وتسطيح مقرراتها من أجل ضعاف التلاميذ، انتقلنا، من حيث لا ندرى وبلا شك عن حسن نية، من تطرف إلى تطرف أسوأ منه. بعبارة أوضح، مررنا من مدرسة عمومية ناجحة ولكن متحيزة لأغلبية تلاميذها من المتفوقين والمتوسطين على حساب باقي الضعاف منهم، إلى مدرسة فاشلة بالإفراط في تحيزها لهذه الأقلية من ضعاف التلاميذ على حساب الأغلبية الباقية من المتفوقين والمتوسطين، فخسرنا كل شيء. فبالإفراط في تسطيح مضامين البرامج والمناهج من الأسفل من أجل مواءمتها مع مستوى الأقلية من ضعاف التلاميذ، حصل تسطيح مستوى كل التلاميذ من الأسفل.

فبدلاً اجتهاد صائب ومتوازن بإقرار البيداغوجية الفارقية التي تعطي لكل ذي حق حقه، فُتُبقي كل من المتوسطين والمتفوقين في مستواهم وتدفع بالضعاف إلى أقصى مستوى يستطيعون الوصول إليه، حصل العكس تماماً. أدت البيداغوجية الجديدة والمفرطة في التحيز لضعاف التلاميذ، إلى تسوية مستوى الجميع بمستوى هؤلاء الضعاف. فانتقلنا بذلك من السيئ إلى الأسوأ. انتقلنا من الفشل المدرسي الذي كان محدوداً في الأقلية الضعيفة من التلاميذ إلى فشل المدرسة العمومية بأكملها وفشل باقي أسلاك التعليم تبعاً. من مدرسة عمومية كان فيها الفشل المدرسي محدوداً في ضعاف التلاميذ، فكانت لها بذلك الريادة، انتقلنا إلى مدرسة عمومية فاشلة من حيث تم فيها تعميم الفشل المدرسي على جميع التلاميذ فسقطت عنها الريادة.

و عليه، فالسؤال الذي يفرض نفسه حتى يكون منطلقاً حقيقياً ووجيهاً للإصلاح الناجع هو "ما الذي تغير بالضبط وبالتفصيل في البرامج والمناهج فكان سبباً في هبوط مستوى تلاميذ المدرسة العمومية؟" بذلك فقط نستطيع التمييز بين واقع الخلل الحقيقي من جهة وأعراضه من جهة ثانية، فنستطيع حينها إيجاد الحلول الناجعة للأزمة التي لا زال يتخبط فيها التعليم ببلدنا. ولكن قبل كل ذلك، وجب تحييد وتبرئة ساحة عدة عوامل، كثيراً ما تتهم باطلا بإفشال المدرسة العمومية، فيغطي الخوض فيها على الخلل الحقيقي.

بالفعل، كثير من العوامل ظلت ولا تزال متهمة باطلا بإفشال المدرسة العمومية. فلا بد من تنحيها وتوضيح الصورة حتى يتم الاهتمام بالأسباب الحقيقية لهذا الفشل. من أجل ذلك علينا في البداية بالتسليم بأن الريادة في التعليم اليوم هي من نصيب التعليم الخاص في مقابل مدرسة عمومية فاشلة. ومرة أخرى، من خلال تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم أصبح الاعتراف بذلك الفشل تحصيل حاصل لا ينكره إلا مباحك، فقدت معه المدرسة العمومية مصداقيتها، لصالح التعليم الحر الذي يعرف في المقابل ازدهارا وإقبالا منقطع النظير حتى عند رجال ونساء التعليم العمومي. وعلينا التذكير بأن تلك الريادة وتلك المصداقية كانتا في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات بالأحرى من نصيب المدرسة العمومية. وحصل ذلك بالرغم من تواجد كل ما يلي من العوامل المتهمة اليوم باطلا بإفشالها:

عوامل متهمة باطلا بإفشال المدرسة العمومية

العوامل المتهمة اليوم باطلا بإفشال المدرسة العمومية	حال جل تلاميذ المدرسة العمومية لما كانت الريادة من نصيبها	
الاستنتاج: الماضي والحاضر يبرئ الوسط الاجتماعي للتلميذ من تسببه في إخفاق المدرسة العمومية اليوم. فلا داعي إذن للاستمرار في اتهام الوسط الاجتماعي في فشلها.	1 - كانوا من أوساط اجتماعية مثقلة بالفقر والامية خلال فترة الاستعمار ومباشرة بعد الاستقلال، على عكس ما عليه حال جل أسر تلاميذ اليوم. - و جل تلاميذ المدرسة الحرة صاحبة الريادة اليوم هم من أوساط شعبية بحكم تواجد أكثرها بالأحياء الشعبية.	
الاستنتاج: مرة أخرى الماضي والحاضر يدل على عدم وجود علاقة بين إخفاق المدرسة العمومية ووجود التعليم الأولي من عدمه.	2 - كانوا يلجون السنة الأولى من الابتدائي في السنة السابعة من أعمارهم بدلا من ست سنوات اليوم. - و لم يسبق لهم جميعا أن كانوا في التعليم الأولي الذي لم يكن موجودا أصلا، اللهم بعضهم القليل من الذين كانوا في الكتاب. - و اليوم أغلب تلاميذ المدرسة العمومية سبق لهم أن مروا في المدن إما من التعليم الأولي أو من الكتاب، ورغم ذلك ...	
الاستنتاج: المشكل ليس في مدة الدراسة بالابتدائي حتى لا نفكر في سبع سنوات بدلا من ست بعد أن كانت خمس سنوات فقط كافية لإفراز توزيع عادي للتلاميذ على سلم مستوى التكوين.	3 - كانوا يدرسون بالتعليم الابتدائي خمس سنوات فقط بدلا من ست سنوات اليوم.	
الاستنتاج: هنا كذلك الماضي والحاضر يدل على أن إخفاق المدرسة العمومية اليوم لا علاقة له بنوعية تكوين رجال ونساء التعليم. - فعلينا الكف عن الكلام عن التكوين المستمر كمخرج من الأزمة. لما كانت البيداغوجية سليمة كانت المدرسة مكانا لتكوين التلاميذ والأساتذة معا.	4 - كانوا يدرسون عند معلمين التحق أغلبهم بالتعليم كمؤقتين وحتى كعرضيين من دون تكوين مسبق، على العكس من اليوم الذي لا يوجد فيه أستاذ واحد من دون تكوين. - و المدارس الحرة هي صاحبة الريادة اليوم رغم أن أساتذتها غالبا ما يلتحقون بها مباشرة من دون تكوين مسبق وحتى إذا ما تلقوا تكوينا ما، فلا يرقى إلى جودة تكوين زملائهم بالتعليم العمومي.	
الاستنتاج: فلا علاقة لإخفاق المدرسة العمومية اليوم بمستوى تعليم الأساتذة. - مرة أخرى كثيرا من المعلمين سابقا، كانوا يستكملون تكوينهم من خلال تدريس مواد دسمة وهادفة ببيداغوجية جدية لا تبخس قدرات التلاميذ العقلية ولا مؤهلاتهم الذهنية.	5 - كانوا يدرسون عند معلمين لا يتعدى المستوى التعليمي للكثير منهم مستوى ما يعادل فقط السنة الثانية إعدادي اليوم، والتي في نهايتها كان يحصل الطالب على شهادة التعليم الثانوي. - أما في الأمس القريب فمستوى الأساتذة بمراكز التكوين لا يقل عن البكالوريا واليوم لا يقل عن الإجازة.	
الاستنتاج: فلعل توفر تلك الكتب اليوم بكثرة ومحتوياتها زاد في الطين بلة، بحيث كان غيابها بالأمس أحسن من توفرها اليوم بالنظر لما بها من مضامين تبخس قدرات التلاميذ العقلية ومؤهلاتهم الذهنية. - و المتوفر منها بالأمس كان خزانة للأنشطة في الكفايات، وكمثال على ذلك كتاب J'apprends à 9 problèmes 1300 résonner في الرياضيات.	6 - كانوا يدرسون من دون توفرهم على أي كتاب مدرسي شخصي. - كل الدروس كانت تؤخذ من السيرة، و كتاب القراءة كان في ملك المدرسة، ويوزع في بداية الحصّة على أساس كتاب لكل تلميذين بالطولة، ثم يجمع في نهايتها من أجل تلاميذ الفوج الآخر في نفس اليوم أو الغد.	
الاستنتاج: فالماضي والحاضر يدلان على أن تعدد اللغات ابتداء من السنة الأولى ابتدائي كان بالأحرى بالتعليم العمومي ولا يزال بالتعليم الحر عامل تفوق للتلاميذ، من دون أي إرهاب متوهم.	7 - كانوا يدرسون اللغة العربية مع اللغة الفرنسية من المستوى الأول بالابتدائي - و كانت مادة الرياضيات وما كان يسمى بـ "دروس الأشياء" تدرسان باللغة الفرنسية، و كانوا يجتازون امتحانات نهاية السلك الابتدائي في هاتين المادتين بهذه اللغة، كدليل على إتقانهم للقراءة والكتابة بها. - و هذا هو حال التعليم الحر صاحب الريادة اليوم.	
الاستنتاج: التعلل بضعف نوعية الأدوات المدرسية في إخفاق المدرسة العمومية لا أساس له من الصحة.	8 - للكتابة بالحبر لم يكونوا يتوفرون حتى على أقلام جافة كالיום، بل كانوا يكتبون بالحبر في المدرسة بواسطة "قلم الريشة" من محبرة مداد مثبتة في ثقب يتوسط الطاولة.	

	وكانوا يعانون من تدفق المواد على دفاترهم وعلى ملابسهم ومن تكرار طلب ماء المحبرة من طرف الحارس كلما جفت، وكانت تجف بسرعة، علاوة على ملئها من طرف بعض التلاميذ المشاغبين بالطباشير وغيره. وكانوا يحتاجون إلى محبرة للكتابة بالمنزل وإلا اكتفوا باستعمال قلم الرصاص لإنجاز فروضهم.
--	--

و كان مع كل ذلك تلاميذ الستينيات يجتازون امتحانين في نهاية الابتدائي بعد خمس سنوات فقط من الدراسة وفي نفس عمر تلاميذ السادسة ابتدائي اليوم. كانوا يجتازون :

- **امتحان شهادة الدروس الابتدائية** بمواده الكتابية، ومتبوعا بالاختبار الشفوي.
- و كان يتقدم كأحرار لنفس الامتحان مع هؤلاء التلاميذ وفي نفس الظروف، الموظفون المؤقتون بالبريد والجيش والشرطة والدرك وغيرهم من الأعوان الإداريين بالقطاع العمومي، من أجل الترسيم، مما يدل على جدية وعلو مستوى مواد هذا الامتحان
- **امتحان الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الثانوي**، والمسمى اليوم الثانوي الإعدادي.

و من يستطيع اليوم الوصول إلى أرشيف هذين الامتحانين في تلك الحقبة سيجد بالملمس كم كان مستوى هؤلاء التلاميذ عاليا في كل المواد بعد خمس سنوات فقط من الدراسة وفي عمر إثني عشر سنة، تماما كعمر تلميذ السادسة ابتدائي اليوم. وحصل كل ذلك في الظروف الصعبة المشار إلى بعضها أعلاه والتي انتفى جلها اليوم. بل أكثر من هذا، كان هناك من بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من يتقدمون لاجتياز امتحان الشهادة الابتدائية كأحرار كي لا يبقى لهم في نهاية السنة الخامسة إلا اجتياز امتحان الانتقال إلى السنة الأولى من السلك الأول من الثانوي آنذاك. بمعنى أن طموح التلاميذ كان عاليا ويدفعهم لخوض مغامرة تحدي من هم أعلى مستوى منهم بالإعداد الفردي اللازم لذلك وبمبادرة منهم.

فلا داعي إذن لاتهام القدرات العقلية لتلاميذ اليوم بالضعف الطبيعي ومحدوديتها الخلقية بسبب صغر سنهم وكأن المؤهلات الذهنية البشرية في تراجع مستمر من عقد من الزمن لآخر حتى يصبح يوما عقله عقل بهيمة. فتلاميذ اليوم يدرسون في نفس سن أقرانهم في الستينيات ويعيشون في ظروف أفضل. وإذا وضعناهم لوحدهم أمام حاسوب تجددهم في زمن وجيز يتفوقون على آبائهم وحتى على أساتذتهم في التعامل معه. فلا داعي مرة أخرى للاستمرار في احتقار قدراتهم العقلية ومؤهلاتهم الذهنية بسبب صغر سنهم. فهذه من آفات "المتفهمين" في صوامعهم العاجية التي أدت إلى هذه الكوارث بالتعليم العمومي.

وكان جل طلبة الستينيات بداخلات السلك الأول من الثانوي قادمين من المدارس القرية. فلا يجوز كذلك اتهام ظروف التعليم بالوسط القروي بتعويق التحصيل الجيد. فرص النجاح كانت ولا زالت متساوية بين تلاميذ القرى وتلاميذ المدن إذا ما توفرت نوعية برامج ومناهج التدريس التي تليق بالتلاميذ وأساتذتهم والتي كانت سائدة في ذلك الزمن والتي سيأتي الحديث عنها أسفله بتفصيل.

و من تلاميذ الستينيات من اضطر إلى التوقف عن الدراسة خلال السلك الأول من الثانوي أو في نهايته من أجل ولوج سوق العمل وإعالة أسرهم الفقيرة. ولكنهم بفضل ذلك التكوين الجيد بالابتدائي ظلوا يطوقون إلى المستوى الاجتماعي الأفضل. وبفضل جودة كفاياتهم في القراءة والكتابة والحساب في نهاية الابتدائي وبفضل مخزون معارفهم في جل الميادين، كانوا قادرين على استئناف دراساتهم وهم موظفون أو مستخدمون من أجل الحصول على شهادة البكالوريا والإجازة والارتقاء في وظائفهم أو تغييرها بأحسن منها. فكانوا يتقدمون لتلك الامتحانات أحرارا وينجحون بعد الإعداد لها فقط باقتناء الكتب المقررة ودراستها لوحدهم أو بالتعاون فيما بينهم من دون الجلوس بصفة عادية ومنظمة أمام الأساتذة. كل ذلك يدل مرة أخرى على قوة ومتانة تمكنهم في المدرسة الابتدائية العمومية في الستينيات والسبعينيات من **كفاية القراءة¹** و **كفاية الكتابة²** و **كفاية الحساب³** وباقي الكفايات، مع روح التحدي.

فكما أصبح واضح في هذا الجدول، إخفاق المدرسة العمومية اليوم لا علاقة له

- (1) لا بالوسط الاجتماعي للتلميذ،
- (2) و لا بسنه
- (3) و لا بمدة دراسته بالابتدائي
- (4) و لا بتكوينه القبلي بالتعليم الأولي من عدمه
- (5) و لا بمستوى تعليم وتكوين رجال ونساء التعليم
- (6) و لا بتوفر التلميذ على الأدوات والكتب المدرسية من عدمه
- (7) و لا بتوفر الأستاذ على الوسائل الديداكتية من عدمه
- (8) و لا بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية.

ما الذي حصل إذن حتى تدنى مستوى التعليم بالمدرسة العمومية رغم انتفاء كل هذه العوامل التي كانت متوفرة بالأمس من دون أي أثر سلبي عليها، فكانت **صاحبة الريادة بامتياز ولعقود** من الزمن بعد الاستقلال، أمام **مدرسة حرة** كانت مجرد قارب للنجاة لمن استعصى عليه من التلاميذ متابعة دراسته بالمدرسة العمومية؟

¹ **كفاية القراءة** تعني القدرة على فهم مضمون النص المكتوب، بمجرد المرور بالعين على سطور، من دون الحاجة لتلاوته على مسامع الغير.

— و ليست القراءة هي التلاوة. قد يفهم القارئ جيدا مضمون نص ما من دون القدرة على تلاوته بصفة سليمة، فهو قارئ.
— و من يتلو نصا ولو بصفة سليمة من دون فهم مضمونه فليس بقارئ.

² **كفاية الكتابة** تعني قدرة الشخص على التعبير بنص مكتوب سليم من إبداعه عما يريد (إنشاء) أو ما يسمع (إملاء) أو ما يقرأ (ملخص).

— نقل نصوص الغير لا يدل على الكفاية في الكتابة.
— و ليس ذا كفاية لا في القراءة ولا في الكتابة من يحفظ عن ظهر قلب قواعد الإملاء والصرف والنحو ويبرع في الجواب على التمارين التطبيقية عليها، مع عجزه عن فهم مضمون نص سليم وعن كتابة نص سليم من إبداعه.
قواعد النحو والصرف والقواعد الإملائية ما هي إلا مهارات، لا فائدة منها إذا كانت لا تنفع صاحبها في القراءة والكتابة بصفة سليمة.

³ **كفاية الحساب** هي القدرة على التعامل السليم مع المسائل الحسابية من أجل إيجاد حلها وتحرير الأجوبة الصحيحة على أسئلتها بطريقة سليمة.

و ليس ذا كفاية في الحساب من تنحصر قدراته في إتقان ما تتقنه الآلة الحاسبة من عمليات وغيرها. تلك مجرد مهارات مطلوبة كمخزون أدوات في الذهن من أجل استعمالها عند الحاجة وفي الوقت المناسب في حل المسائل الحسابية.

مقارنة برامج مناهج الأمس ببرامج ومناهج اليوم توحى بأن الذي حصل بالضبط هو تغيير جذري في البيداغوجية. من بيداغوجية تحت الأساتذة على السير بكل تلاميذ في تعليمهم سير الأغلبية منهم من المتفوقين والمتوسطين على حساب الأقلية الضعيفة، مرت المدرسة العمومية إلى بيداغوجية معكوسة تماماً، من حيث تحت على السير بالتلاميذ سير الأقلية الضعيفة منهم على حساب الأغلبية المكونة من المتفوقين والمتوسطين. وتلك هي ما أسميته ببيداغوجية الغباء المستخفة بعقول التلاميذ. فماذا عن الاستخفاف بعقول التلاميذ وبتبعاته ؟

استصغار عقول تلاميذ المدرسة الابتدائية وتداعياته

من أجل علاج بيداغوجية كانت متحيزة لفئة المتفوقين وفئة المتوسطين على حساب فئة ضعاف التلاميذ بكل قسم، مرت المدرسة العمومية من تطرف إلى تطرف أسوأ منه. كانت منهجيات التدريس بالأمس بدسامتها وجدية مضامينها متحيزة للأكثرية المتفوقة والمتوسطة من التلاميذ على حساب الأقلية ذات المؤهلات الذهنية المحدودة. هؤلاء التلاميذ ظلوا فعلاً ولعقود مُهملين وراء قطار يسير بسرعة تفوق سرعة إدراكهم وقوة تركيزهم. والمطلوب آنذاك كان هو انتهاج **بيداغوجية فارقية**¹ موازنة، تراعي بنفس القسم قدرات كل فئة من التلاميذ على حدة من دون الإضرار بمصلحة باقي الفئات.

لكن الذي حصل هو العكس تماماً. فبدلاً من تلك المنهجية المتوازنة، تم انتهاج بيداغوجية مفرطة في التحيز لفئة التلاميذ الضعاف على حساب جودة تعليم وتكوين الفئات الباقية التي تمثل الأكثرية بالقسم. والذي زاد في تكريس هذه المنهجية المتطرفة بأذهان رجال ونساء التعليم هو المراجع والكتب المدرسية التي يكاد يرقى احترامها إلى درجة التقديس. فخسرت بذلك المدرسة العمومية جودة تعليم وتكوين كل فئات التلاميذ بكل الأقسام وبكل المستويات، وخسرت معها رايادتها.

بعبارة أوضح، من أجل إنقاذ الأقلية الضعيفة من التلاميذ التي كانت مهملة بسبب المنهجية القديمة، أصبحت المنهجية الجديدة المكرّسة بكل الكتب المدرسية تسير بكل التلاميذ سير الفئة الضعيفة من بينهم، بالإفراط في التبسيط والتجزيء وكأنهم **معوقون ذهنيًا**. المنهجية المتبعة بكل مستويات المدرسة الابتدائية اليوم والملقّنة مع الأسف الشديد بمراكز تكوين الأساتذة بشيء من القدسية، بالرغم من وضوح فشلها في الواقع، تتسم فعلاً في تلقين كل الدروس بالإفراط في الرفق في التعامل مع التلاميذ، فتفرط في بتبسيط المُبسّط وتجزئ المُجزأ وفي التدرج البطيء والمطول والممل، وكأنما كل التلاميذ بكل قسم وبحكم صغر سنهم هم لا زالوا غير ناضجين عقلياً وقدرات الإدراك والتركيز عندهم جد محدودة. وهذا ما أسميته **بيداغوجية الغباء المستخفة بعقول الأطفال** في سن التمدرس.

فبفعل ذلك الإفراط في التبسيط أصبحت جل بل حتى كل مضامين مواد التعليم الابتدائي مفرغة من محتواها وجافة بالنسبة لعقول تلاميذ **نغفل** أو بالأحرى لا نريد أن نصدق بأنها **جد خصبة وجد متعطشة في سنهم لغيث غزير من المعرفة**، وتشكو في صمت من سقيها **بالتنقيط goutte à goutte**. فإذا كان **السقي بالتنقيط** قد أثبت جدارته على أنه جد مثمر في الفلاحة، فإن نتائج **التدريس بالتنقيط** مند سنين أثبتت عكس ذلك تماماً.

إلا أن الفلاح كغيره بالقطاع الخاص، يجرب الجديد بحذر ثم يقيم النتائج ويحكم من خلالها على التجربة فيقرر الإبقاء عليها أو تطويرها أو العدول عنها بحسب ما تقتضيه مصلحته. أما في القطاع العمومي كالتعليم، فغالبا ما نقدم على تجريب الجديد من دون أي حذر. وفي غياب محاسبة المتنفذين فيه على نتائج تجاربهم فلا يوجد من بينهم من يخاف على مصالح التلاميذ. بمعنى أوضح

¹ différenciée pédagogie

وبخلاف واقع القطاع الخاص، فمهما كانت نتائج التجربة مخيبة للآمال فلا نجد من بين المتنفذين الذين قرروها مَن مِن مصلحته فرض تصحيح المسار بعد التقييم من أجل العدول عن التجربة الفاشلة والعودة بالتعليم لسابق عهده. وغياب مثل هذه المسؤولية بجل القطاع العام هو الذي يُصطلح على تسميته اليوم **بسوء الحُكامة**، في مقابل **الحُكامة الجيدة** المُقرّة لمحاسبة المتنفذين عن النتائج بصفة طبيعية بالقطاع الخاص.

و بفعل سوء الحُكامة بالتعليم، أصبحت البرامج والمناهج تتسم بالجفاف من فرط تفاهة مضامينها المملة، ليس فقط بالنسبة لكل التلاميذ وإنما حتى بالنسبة للأساتذة أنفسهم. فمع تلك البرامج وبتلك المنهجيات المكرّسة بالمراجع والكتب المدرسية، يبدل الأستاذ جهوداً جمة ومضنية مع تلاميذه من أجل إفادتهم، ولكنه ما يلبث أن يصاب بالخيبة والإحباط حين يختبرهم فيجد أن المحصول جد هزيل بل حتى منعدم. ولا يدري أنه بمعية تلاميذه مظلومون بتلك البرامج والمناهج فلا يتهمها، لأنه يتعامل معها بقسوة فلا يشك لا في مصداقيتها ولا في فاعليتها.

فبالنسبة لأغلب الأساتذة وجل المفتشين، كل ما هو مقرر من طرف الوزارة يكاد يرقى في أذهانهم للقدسية، باعتباره صادراً عن "خبراء" لا مجال للشك في كفاءاتهم ولا في مؤهلاتهم وكأنهم معصومون من الخطأ. ورغم النتائج الهزيلة الناجمة عن تلك البرامج وتلك المنهجيات فلا يخطر ببال أي أستاذ ولا أي مفتش اتهامها بالتفاهة والعقم بالنسبة لكل الأطفال في سن التمدرس. بل المتهم في نظرهم هو الطفل نفسه. فهو المنعوت بكل الأوصاف القبيحة من تكاسل وتهاون، وهو المفقون عن التعلم والتحصيل بملاهي عصره. وبتلك الاتهامات ظل الطفل ولا زال في نظر الجميع هو المذنب وليس الضحية.

و كلٌ من رجال ونساء التعليم ومن الآباء يغفلون عن كون نفس الطفل من نفس الوسط الاجتماعي بل من نفس الأسرة الواحدة، يستطيع **بالتعليم الخصوصي** التعلم والتحصيل بشغف. ولا ينتبهون إلى أن سر نجاح هذا التعليم مع نفس الأطفال هو تعامله مع البرامج والمناهج المقررة بحرية وتصرف وحكمة. وتفرض ذلك على صاحب المدرسة الحرة الحُكامة الجيدة، التي من دونها يضر بمصالحه مع آباء يؤدون ثمن الخدمة ويحاسبونه على جودتها. ومن ثم يصبح من مصلحته اعتبار برامج الوزارة ومناهجها **مجرد مراجع للاستئناس**، فيأخذ منها ما تثبت نجاعته، ويعمل على تطوير ما يستحق منها ذلك، ويُهمل بكل بساطة الباقي، ثم يقتبس من جهات أخرى ويبدع ويبتكر فيجرب ويقيم وينتقي الأصلح بحسب النتائج المحققة، عاملاً، من حيث يدري أو لا يدري، بالحديث الشريف حيث يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: **"الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها فهو أحق بها"**.

أفرغت إذن المقررات من محتواها من أجل السير بكل التلاميذ سير **فئة القلة الضعيفة منهم** على حساب الأغلبية المكونة من فئة المتوسطين وفئة المتفوقين. فإذا كان سير الإمام في الصلاة سير ضعفاء المصلين مطلوباً، فإن **إلزام الأستاذ بالسير** في قسمه بكل التلاميذ سير ضعفائهم هو الذي أفقد المدرسة العمومية ريادتها، من حيث تسبب في تسطيح مستوى كل التلاميذ من الأسفل، فسواه بمستوى الفئة الضعيفة من بينهم. من أجل نفس فئة التلاميذ الضعاف بكل قسم تم **الحجر** ظلماً

استصغار عقول تلاميذ المدرسة الابتدائية وتداعياته

على عقول كل الأطفال في سن التمدرس باعتبار الأمور التافهة والسخيفة بالنسبة للكبار هي جدية بالنسبة للصغار وتحظى باهتمامهم في كل سن.

فلا يدري الكثير من الناس، ومنهم مع الأسف الشديد المنظرون للتعليم بالداخل والخارج، بأن البهلواني المهرج (le clown) مثلاً، يصبح سخيفاً بالنسبة لجل الأطفال في سن التمدرس. ومن علامات الإفراط في الاستخفاف بعقول التلاميذ بمدارسنا، لا زلنا نأتي بذلك البهلواني المهرج إلى المدرسة من أجل تسليتهم أو تنشيط تظاهرة تحسيسية في أمور خطيرة وجدية كالحفاظ على البيئة مثلاً أو الوقاية من أمراض خطيرة أو غيرها. لا ندري ولا نعي بأننا نخطئ في حق الطفل حينما نحول معه الجد إلى هزل وسخافة. ولا ندري ولا نعي بأن مثل هذا الخطأ بالقسم طيلة السنة هو قاتل ومميت للرغبة عند الأطفال في التمدرس والتحصيل.

فباعتماد أن الأطفال قاصرون ذهنياً عن القدرة على التحصيل الجدي والجيد حتى في سن التمدرس، أصبحت مضامين المقررات تافهة، تماماً كصبيانية وسخافة ألعاب البهلواني المهرج بلباسه السخيف وبالمساحيق السافرة على وجهه، والذي ولا يسلي ولا يضحك إلا الأطفال من دون سن التمدرس. وهكذا نغفل على أن مضامين المقررات الدراسية، من شدة بساطتها اليوم، فهي لا تثير ضحك التلاميذ ولا تسليهم ولا تفيدهم، بل تأخر نضج عقولهم وتعبهم وتحزنهم وتنفرهم من القسم ومن المدرسة ومن التمدرس، لأن ما تقدمه لهم لا يثير اهتمامهم ولا يسترعي انتباههم ولا يرقى لتطلعاتهم ولا يشفي غليل حب الاستطلاع والاكتشاف عندهم، فملوه وملوا الأستاذ وأصبحوا في داخلهم معرضين عن كل ما يمت للمدرسة بصلة، فلا يترددون عليها إلا مكرهين وعلى مضض.

أصبحت تفاعلاً مضامين المقررات وسخافة المنهجية بالدرجة التي لا يجد معها الطفل في أي مستوى من الابتدائي ما من شأنه أن يميزه عن التلاميذ بالمستويات التي مر منها مر الكرام، ولا ما يغريه بالرغبة في الانتقال إلى المستويات الأعلى. تسطيع مضامين المقررات بلغ درجة تكاد تتساوى معها في ذهن التلميذ كل المسويات الست بالمدرسة الابتدائية. التلاميذ من مختلف المستويات مختلطون بعضهم ببعض بساحة المدرسة وبالشارع وبالبيت، فيتلمسون بفطرتهم ما يميز بعضهم عن بعض معرفياً بحكم اختلاف مستوياتهم بالمدرسة فلا يجدونه. ففيم إذن بالنسبة لهم العمل والاجتهاد من أجل الانتقال من مستوى لآخر؟

و من فرط تفاعله تلك البرامج أصبح التلميذ المتمدرس لا يجد ما يميزه حتى عن الطفل غير المتمدرس. فإذا ما التقيا في الشارع أو في غيره، فلا يشعر الطفل غير المتمدرس بأن قرينه المتمدرس يمتاز عليه بمعارف جديدة عليه، اللهم تهجيه للكلمات بأية ورقة مكتوبة من دون إدراك معانيها. أما من حيث المعارف فيكادان يشتركان بالتساوي في الأمية. معلوماتهما لا تتعدى ما تعلماه من أميها ومن الشارع. فأصبحت المدرسة منفرة للمتمدرس بالقدر الذي لا تغري معه الغير المتمدرس إلى ولوجها.

و لذلك الاستخفاف بمؤهلات الأطفال الذهنية في سن التمدرس، عواقب تربوية على التلميذ ومضاعفات نفسية على الأستاذ كذلك. فما هي؟

(1) العواقب التربوية على التلميذ

لا زلنا نسلم ونصير خطأ على أن الأمور والمواضيع التافهة بالنسبة للكبار هي جدية بالنسبة للأطفال في سن التمدريس. فلا نصدق بأن كل ما هو تافه بالنسبة للكبار هو أيضا تافه وممل وحتى منفر بنفس القدر بالنسبة لكل تلاميذ المدرسة الابتدائية. جل الأطفال في سن التمدريس يميلون بطبيعتهم وبقوة، إلى تقليد ومحاكاة الكبار في كل شيء. والنماذج المحبوبة لديهم والتي يطوقون إلى تقليدها كانت ولا زالت دائما من بين أبطال في الرياضة ونجوم الفن من الكبار الذين يتكلم عنهم الإعلام، وليس أبدا من بين أقرانهم. فالولد يحلم بأن يكون مثل زين الدين زيدان أو غيره في كرة القدم. ومن الفتيات من تحلم بأن تكون مثل ماجدة الرومي أو غيرها في مجال الفن، بحسب ما يصلهم من الإعلام.

هذا في الحين الذي لم تقدم لهم فيه المدرسة لا نماذج ولا أعلام مغرية بالتقليد، لا في العلم ولا في الاختراع ولا في الأدب ولا في الإبداع ولا في الثقافة ولا في الفكر ولا في الوطنية ولا في الريادة الصناعية والتجارية ولا في النضال السياسي النبيل ولا في الأخلاق العالية ولا غيرهم من أصحاب الهمم والقيم السامية الذين صنعوا التاريخ وتركوا بصمات مشرقة فيه من أجل خير الإنسانية. أصبحت مضامين مقررات المدرسة فارغة من مثل هذه النماذج النبيلة، فبقيت الساحة فارغة لثملاً أمام الجميع، إلى جانب النماذج الحميدة في الرياضة والفن، غيرهم ممن تروج لهم الأفلام التجارية وبعض الفضائيات بقصد الربح الوفير واليسير عبر إثارة الغرائز المنحطة في النفس البشرية. ونستغرب بعد ذلك من تفشي السلوك الغير المدني ليس فقط بالشارع وإنما بالمؤسسة التعليمية ومن حولها، وحتى بداخل القسم وضد الأستاذ نفسه.

و من المعروف أن ذهن التلميذ المشبع بالعلم والمعارف المتميزة غالبا ما يكون متشبعاً بالقيم النبيلة والخلق الحسن. فعدد غفير من الصحابة تربوا صغارا تربية الكبار بالمدرسة النبوية وتخرجوا منها رجال دولة وعلماء وأدباء. فالعلم المتميز والأدب الرفيع والثقافة الغنية من شأنها كلها أن ترفع من مستوى سلوك وأخلاق صاحبها منذ نعومة أظافره. فعلى سبيل المثال، أساتذة الثانوي التأهيلي ببلادنا يشهدون كلهم بتميز طلبة المسالك العلمية عن باقي الطلبة بحسن السلوك. فهناك فرق بين طنين الوعاء المملوء وطينين الوعاء الفارغ. بذلك تشكل هزلة وتفاهة مضامين البرامج بالابتدائي والإعدادي خطرا تربويا على الأجيال الصاعدة. فالطفل يبحث بفطرته ومنذ نعومة أظافره عما يميزه بين أقرانه معرفيا وتربويا حتى يجد لنفسه مكانة محترمة بينهم. وحين لا يجد في برامج المدرسة ما من شأنه تمييزه بين أقرانه بالعلم والقيم النبيلة، فقد يبحث عن ما يميزه وما يحقق به ذاته بينهم بالسلوك الغير المدني المتسم بالعنف والكلام البذيء.

(2) العواقب النفسية والثقافية على الأستاذ

في الحياة العادية غالبا ما يستنكف الكبار في البيت وفي الشارع عن التحدث مع الأطفال بجدية كافية في مواضيع مهمة، كما يفعلونه فيما بينهم. صغر جسدهم يوحي لهم خطأ بصغر عقولهم وبضعف إدراكهم. فترى الطفل لا يتلقى من الكبار من حوله أجوبة شافية عن استفساراته. وكثيرا ما يتخلص من فضوله إما بإجابات جزافية أو بقمعه أو بإهماله، بحجة أن جل المواضيع الجدية أكبر

منه، فلا شأن له بها، واستفساراته عنها غير مشروعة. بهذا السلوك الخاطئ يساهم الكبار من حول الطفل في تأخير نضج عقله. **فجسمه ينمو بتناوله الحتمي للطعام وعقله ينضج بمقدار أهمية ما يسمع وما يرى وما يقرأ.** نمو جسمه تحصيل حاصل بتناوله الحتمي للطعام. أما نضج عقله فمتوقف على مقدار ونوعية ما يسمع وما يرى وما يقرأ من حوله. وعليه فمن جراء إهمال الكبار لإشباع فضوله يحصل مع مرور الزمن، **تفاقم بين نمو جسده من جهة ونضج عقله من جهة أخرى.** بذلك يصبح رصيده اللغوي محدودا ويكون رصيد معارفه هزيلا بالنسبة لعمره المتقدم.

و لكن بفعل قوة حبهم للاستطلاع، يتحين الأطفال تخطي هذه العقبة باستراق السمع من حديث الكبار فيما بينهم في كل المواضيع. فينمو رصيدهم اللغوي ورصيدهم المعرفي بالقدر الذي يستطيعون به استراق السمع من الكبار وبقدر ما يكون حديث الكبار من حولهم غنيا لغويا ومعرفيا. والاستثناء الذي يؤكد القاعدة الجاري بها العمل في مجتمعنا هو الوسط الواعي والراقي، حيث يُقدَّر عقل الطفل حق قدره فيفتح فيه الكبار عليه، بإشراكه في حديثهم وفي أنشطتهم الثقافية والعلمية والفنية. وفي مثل هذا الوسط نشأ جل النوابغ بتعلمهم لفنون نبيلة منذ نعومة أظفارهم. ونسمع حينها باستغراب وإعجاب عن **الطفل المعجزة** في كذا أو كذا.

و الحقيقة أنه من وراء كل **طفل معجزة أب أو أم أو قريب أو أستاذ استثنائي.** فالإعجاز لا يكمن في الطفل بالقدر الذي هو به في الوسط الاستثنائي الذي عاش وترعرع فيه والذي قُدرت فيه مؤهلاته الذهنية حق قدرها فأثر فيه. ولو عاش نفس الطفل في وسط عادي يُخس تلك المؤهلات حقها، ما كنا لنسمع به. ولو تحول الوسط الاستثنائي بمجتمعنا إلى قاعدة، لوصل عدد لا بأس به من الأطفال إلى نفس مستوى أي طفل معجزة من دون أي تعجب ولا استغراب.

و دور المدرسة هو بالضبط أن تكون بالنسبة لكل طفل، بغنى برامجها وجدية مناهجها، ذلك الفضاء الاستثنائي المقدّر لعقله حق قدره. على الأستاذ بالضبط أن يكون نظير ذاك الأب أو الأم أو القريب الاستثنائي الذي يكون حتما من وراء كل طفل معجزة. على البرامج والمناهج أن تكون بالمستوى الذي يجعل من كل أستاذ وأستاذة منذ السنوات الأولى بالابتدائي ذلك الفرد الاستثنائي الذي يعوض الوسط العادي بالمجتمع الذي جاء منه الطفل والذي يُخس فيه عقله حقه في التقدير. على المدرسة أن تكون بجدية برامجها ومناهجها مشتلا لتكوين وتخريج الأطفال المعجزات.

بمعنى أوضح، إذا كان حال الأطفال بالبيت والشارع هو حال عيشهم في الوسط العادي بانغلاقه في وجههم لغويا ومعرفيا، فعلى المدرسة أن تكون ذلك الفضاء الاستثنائي المفتوح على مصراعيه على عقولهم لغويا ومعرفيا. عليها الإسهام بذلك وبقوة في إنضاج عقولهم، بمنحهم الفرصة الكاملة والحق الكامل في إشباع فضولهم. وهكذا فعلى المدرسة أن تكون بالنسبة لكل تلميذ تلك العين التي لا تنضب وذلك الفضاء المفتوح على المعرفة في كل الاتجاهات. **ويتوقف ذلك على موقف الأستاذ من التلميذ.** فإما أن يستمر في ظلمه له بمعاملته كما يعامله الكبار في البيت والشارع، بحكم ظنهم بأن الطفل قاصر عن الإدراك، أو ينصفه ويفتح عليه بالقدر الذي يفتح به أستاذ الثانوي على طلبته، فيكون كالسحاب الممطر والغيث الغزير بالنسبة لعقله الخصب والمتعطش للفيض من المعرفة. أما الجفاف حيثما وُجد فينفر منه كل الناس بطبيعتهم. وقسم حيث يكون التدريس

استصغار عقول تلاميذ المدرسة الابتدائية وتداعياته

بالتنقيط من وحي المراجع والكتب المدرسية، فهو بالنسبة لعقل كل طفل كالمناخ الجاف بالنسبة لأرض خصبة متعطشة للماء الغزير.

و يجب التأكيد على أن الأستاذ معذور في موقفه الحالي من التلميذ. موقفه هذا مستوحى مرة أخرى، من هزلة مضامين المقررات وسخافة المنهجيات المكرّسة بقوة بواسطة المراجع والكتب المدرسية. نوعية البرامج والمناهج تلعب دورا توجيهيا للأستاذ، إما في الاتجاه الصحيح والمطلوب أو في نقيضه. فإما أن تكون مضامينها تشجع الأستاذ على تواصله بمنسوب قوي وغزير وغني مع تلاميذه، أو بالعكس توحى له بالانكماش والانطواء على نفسه معهم، فلا يتواصل معهم إلا بقدر ما تمليه عليه محدودية مضامين المراجع والكتب المدرسية، فينتهج التعليم بالتنقيط *« l'enseignement par le « goutte à goutte »*.

و هكذا تصبح محدودية حجم رصيد التلاميذ اللغوي في العربية والفرنسية ومحدودية رصيدهم المعرفي بالنسبة لأعمارهم من قبيل تحصيل الحاصل. فعلاوة على الإعلام المرئي والمسموع، الأستاذ بالمدرسة المغربية هو المصدر الوحيد لتعليم الأطفال اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية. فمقدار رصيدهم اللغوي في هاتين اللغتين يعتمد على مقدار منسوب صبيبها من فم الأستاذ. ونفس الشيء بالنسبة لحجم رصيدهم المعرفي. ومضامين البرامج ومنهجيات التعليم تحدد مقدار ذلك المنسوب.

و عليه، فصبيبانية مضامين المقررات شكلا ومضمونا بكل مستويات المدرسة العمومية اليوم، توحى للأستاذ بالانغلاق أمام تلاميذه، فلا يكلف نفسه عناء الانفتاح عليهم كأطفال ناضجين عقليا وقادرين على استقبال واستيعاب عروض جديّة. فلا يتصرف معهم كما تعود عليه من تصرف عادي مع غيرهم من الكبار. فيسرب لهم اللغة والمعارف بالتنقيط أو التقطير كما تمليه عليه المراجع والكتب المدرسية. وبالتزامه بمحتوى تلك المراجع وتلك الكتب يشعر براحة ضمير الأستاذ الذي يعتقد خطأ أنه قام بالواجب مهما كانت النتائج. ولا يدري بأن التعليم بالتقطير له عكس نتائج السقي بالتنقيط، فيتهم التلاميذ بالتقصير في التحصيل ولا تُتهم أبدا لا البرامج ولا المناهج بالعقم.

فمن فرط اعتماده حصرا على مضامين الكتب المدرسية الهزيلة والجافة، ينتهي الأمر بالأستاذ حتى إلى عدم تكليف نفسه البحث الموسع والمعمق في مواضيع دروسه. بذلك يخفض بدرجة مفرطة من مستوى مضمون عروضه ومن منسوب حديثه مع تلاميذه، فيحرمهم من حيث لا يدري ولا يريد، مما من شأنه أن يشبع فضولهم ويفيدهم ويغني رصيدهم اللغوي والمعرفي. وإلم يتعود مثل هذا الأستاذ على المطالعة فقد يصبح مع مرور الزمن رصيده اللغوي والمعرفي لا يتعدى مستوى وحجم هزلة مضمون الكتب المدرسية.

بالوسط المنغلق على فضولهم وبمجرد استراق السمع من حديث الكبار يفتح الأطفال عقولهم على بيوتهم وعلى الشارع. وبحسب مستوى هذا الوسط قد يكتسب منه لغة دارجة ومعارف ومعلومات أكثر جدية وأكبر فائدة مما يكتسبونه من المدرسة. وهكذا بمجرد استراق السمع، فكثيرا ما نجد الطفل في سن التمدرس، يستطيع التواصل مع الجميع كبارا وصغارا في مواضيع جدية بفضل رصيده الغني من اللغة الدارجة المكتسب من البيت ومن الشارع. بمثل هذا الرصيد اللغوي

استصغار عقول تلاميذ المدرسة الابتدائية وتداعياته

الدارج يسمع ويفهم غيره كبارا وصغارا من جهة، ومن جهة ثانية وبواسطة نفس الرصيد يعبر عما سمع وما رأى أو ما يريد تبليغه لغيره كيف ما يريد، فيفهمه غيره من الكبار والصغار.

بالمدرسة يود كل تلميذ التواصل مع الأستاذ شفويا وكتابة باللغة العربية الفصحى وبالفرنسية بنفس المستوى الذي يتواصل به باللغة الدارجة مع غيره خارج القسم، ولكنه، من فرط شح ما يسمع من الأستاذ شكلا ومضمونا وشح ما يقرأ بالقسم، لا يجد في ذهنه الرصيد اللغوي المكتسب والكافي لذلك، فيتلعثم ويتعب وينتهي به الأمر إلى التخلي عن اكتساب اللغتين العربية والفرنسية بالشكل والمستوى الذي يكتسب بهما اللغة الدارجة. والسبب في ذلك مرة أخرى، هو سوء ظن الوسط التعليمي بمقدوراته الذهنية بالابتدائي والمستوحى في ذهن الأساتذة من هزلة مضامين المقررات والمناهج بالمراجع وبالكتب المدرسية.

و كدليل على عدم صواب هذا الظن، يسرني عرض هذه المواضيع الأربع أسفله من مجموع سبعة عشر موضوع، محررة من طرف سبعة عشر تلميذ في نهاية السنة الثانية ابتدائي بإحدى المدرسة العمومية.

(1)	الموضوع: عيد ميلادي كان عيد ميلادي وشترى لي أبي دراجة صغيرة وكنت لى أعرف قيادتها وكان يساعدني بعض الأصدقاء – ماجد أمسك المقود بيد – سكينه لى تضغط على الدواستين – يوسف إحذر السقوط فجأت سقطت ثم نهضت وقلت يا أعيد المحاولة سأعيدها. بعد مرور أيام قليل أصبحت أقود دراجتي بمهارة فائقة
(2)	الموضوع: حفل زفاف تزوجت بنت عمتي مريم بالمناسبة أقامت الأسرة حفل الزفاف كان المدعوون يرتدون ملابس تقليدية جميلة اما العروس فقد زينت بفرشاة مغربي رائع كنت ارقص مع البنات حينما انتهى الحفل رافقتا العروسين الى شاطئ البحر وأخذنا صورا جميلة معهما لقد اعجبني حفل زفاف مريم وكريم. لانه كان اول مناسبة أحضرها
(3)	الموضوع : الفاجعة ذهبت إلى عائلتي يوم السبت الماضي فسمعت خالي يحكي عن فاجعة وقعت في حي لساسة فقد هب حريق مهول في إحدى معامل الأفرشة جعل موة كثير من الناس كم كانت صدمتي شديدة عندما سمعت في نشرة أن أرباب العمل ضحوا من أجل سلعهم بدلا من إنقاذ أرواح الناس.
(4)	الموضوع : أكلت المشمش عدت من المدرسة وشعرت بالجوع دخلت المطبخ فوقعت عيناى على سلة من التوت أكلت الحبة الأولى ثم الحبة الثانية والثالثة بعد لحظات شعرت بألم في رأسي ومغص في بطني وارتفعت درجة حرارة جسمي ثم أخذني أبي إلى المستشفى تم ففني الطبيب وسألني ماذا أكلت يابني قلت أكلت حبات من التوت فقد قال الطبيب هل غسلتها قلت : لا إلتقت الطبيب نحو أبي وقال هذا هو السبب إبتتك مصابة بتسمم غدائي وصف لي الطبيب الدواء ونصحتني بأخذ الحيلة والحذر مستقبلا.

معدل سن هؤلاء التلاميذ سبع سنوات ونصف. وأغلبهم من أوساط اجتماعية متواضعة. ولم يمروا من التعليم الأولي. إلا أنه من حسن حظهم، كانت أستاذتهم استثنائية. فهي ممن يثق في قدراتهم العقلية رغم صغر سنهم، فتتعامل معهم كما يتعامل الأستاذ بالثانوي مع طلبته، فلا تبخل عليهم بكل ما هو جدي ومفيد لغة ومضمونا. والنتيجة بحسب ما نستشفه من مضمون تلك المواضيع هو إفراز مجموعة من التلاميذ الاستثنائيين أو المعجزات بالنسبة ليس فقط لباقي أقرانهم بنفس المستوى بالمدرسة العمومية، ولكن حتى لباقي التلاميذ بباقي المستويات بنفس المدرسة بكل المغرب. أساتذة اللغة العربية الذين يصححون مواضيع الامتحان الجهوي لنيل شهادة الدروس

الابتدائية سيشهدون بأن جل المواضيع المحررة من طرف تلاميذ السادسة ابتدائي في ذلك الامتحان لا ترقى إلى مستوى تلك المواضيع أعلاه كمًّا وكيفًا.

و في نهاية السنة الدراسية أردت التوفر على دليل قاطع على نجاعة هذه البيداغوجية التي تنتهجها تلك الأستاذة والتي تقدر عقل الطفل حق قدره، ولذا أسميتها **بيداغوجية التحدي** لكونها تضع كل الأطفال أمام فرصة رفع تحدي اختبار قدراتهم في التحصيل والتكوين. وهذه هي البيداغوجية التي لا يجوز إتباع غيرها في الرياضة مع الأطفال منذ نعومة أظافرهم بكل العالم من أجل إفراز أبطال المستقبل. ولاختبار نجاعتها في التعليم وبعد إذن تلك الأستاذة، طلبت من تلاميذها من دون علم مسبق، تحرير نص من إبداعهم في موضوع من اختيارهم، في مدة نصف ساعة، موزعة ما بين وقت للمسودة والباقي منه للورقة التي استلمتها من كل واحد منهم. وعند التصحيح تبين أن جلهم اختاروا مواضيع سبق لهم تحريرها خلال السنة الدراسية. وقبلناها كأساس لاختبار ما بقي من رصيد لغوي في أذهانهم مكتسب بالقسم عن طريق نوعية وغنى وقوة منسوب تواصل أساتذتهم معهم طيلة السنة الدراسية. وكانت تلك المواضيع أعلاه هي الحصيلة المبهرة في أربعة نماذج، عرضتها كما هي بكل أخطائها.

و عرضتها على بعض أساتذة الابتدائي بنفس المدرسة من أجل استقراء رد فعلهم وإقناعهم بالعدول عما توحى لهم الكتب المدرسية في كيفية التدريس من أجل الحصول على نفس النتائج. ولكن من فرط ما يعرفونه عن تلاميذهم بكل المستويات بالابتدائي وحتى الإعدادي، صعب عليهم تصديق هذه النتيجة. ومنهم من رد بقوله: "**هذا مجرد اجترار**" *ou rumination* بمعنى أن هذه النتيجة هي مجرد حصيلة **ترديد** هؤلاء التلاميذ لما سمعوه من أساتذتهم. ومن مثل هذا الرد يُستشف أن الطريقة الطبيعية في تعلم الطفل لأية لغة دارجة بالبيت والشارع، أصبحت في ذهن الأساتذة غير عادية بالقسم. مثل ذلك الرد يوحي بأن الأساتذة ينسون أو يغفلون عن أن اكتساب أية لغة منذ الصغر والتواصل بها مع الغير، لا يتمّان إلا **بترديد** ما سبق للتعلم أن سمعه من حوله وخرّز نه في ذهنه من مفردات وجمل وتعابير وأساليب منذ نعومة أظافره. والأستاذ الذي **بالتقطير** من وحي الكتب المدرسية، ييخل على تلاميذه في القسم بالتواصل معهم العزير والغني باللغة العربية الفصحى أو باللغة الفرنسية، يحرمهم حتما من اكتساب تلك اللغة ومن تكوين ذلك الرصيد اللغوي الكافي والمخزون بأذهانهم من أجل التواصل السليم بها مع غيرهم شفويا وكتابة.

و مرة أخرى، يحصل بصفة طبيعية هذا التصرف من الأستاذ حين تكون مضامين المقررات هزيلة بل فارغة المضمون. وهكذا إذا ما قمنا بمثل التجربة أعلاه في أي قسم من نفس المستوى الثاني ابتدائي وفي نفس الظروف وبأية مدرسة عمومية، فسنجد في أغلب الأحوال أن التلميذ لديه ما يكتبه من أفكار ولكنه لا يجد في ذهنه الرصيد اللغوي الكافي للتعبير به عنها. الكتب المدرسية المستخفة بعقول التلاميذ تملي على الأستاذ في هذا المستوى **تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي** فقط بترتيب كلمات مبعثرة من أجل تركيب جملة مفيدة أو بملء فراغ بجملة باختيار الكلمة المناسبة من بين ثلاث أو أربع كلمات. مثل هذه التمارين توحى بصراحة للأستاذ بأن تلاميذه قاصرين عقليا إلى درجة الإعاقة الذهنية، فيعلمهم بالتقطير العقيم وينفهم من حيث لا يدري ولا يريد من المدرسة والتحصيل والتدريس.

و مثل مبادرة الأستاذة صاحبة النتائج أعلاه هي الاستثناء الذي يؤكد القاعدة في التعليم ببلادنا. وكل أستاذ استثنائي بتحرره من قيود الكتب المدرسية يستطيع إبراز تلاميذ استثنائيين ومعجزات بالنسبة لباقي أقرانهم. أما باقي الأساتذة فمعذورون مرة أخرى، من حيث يعتقدون أنهم مقيدون بالالتزام بتنفيذ المقررات مهما كانت النتائج التي تؤول إليها على حساب تعليم التلاميذ التعليم الجيد. ولو علموا ما يفضي إليه تحررهم من هذا الاعتقاد لصالح التلاميذ لفعلوا بدون تردد، لأنهم أول من يعاني من تبعات **التدريس بالتقطير** التي بها يحسبون أنهم يحسنون صنعا.

و مع مرور الزمن، فمن شأن مثل هذه المقررات أن تجعل الأستاذ نفسه يعيش خارج عصره الذي يتطور من حوله بسرعة فائقة. فمن قبل انتهاج هذه السياسة التربوية المستخفة بقدرات عقول الأطفال، كانت مضامين المقررات بالابتدائي وبقاقي أسلاك التعليم، بالمستوى والجدية التي كان يضطر معها الأستاذ للبحث وللاستفادة، فيستفيد قبل أن يُفيد ويستمتع هو وتلاميذه باقتسام فوائد تلك البحوث الموسعة والمعمقة والناجمة عن دسامة مضامين تلك المقررات. وكم من معلم استكمل وصح تكوينه وظل يُحَيِّنه من خلال الدروس الدسمة المضمون التي كانت مقررة في مستوى قسمه. ومنهم من كان يتعدى تلك البرامج فيتحين تواجده بالقسم ليحاور تلاميذه رغم صغر سنهم في مواضيع قرأها في تلك المجلة أو ذلك الكتاب فأثارتها، ويود تقاسم إعجابه بها أو تحفظه منها مع تلاميذه. الشيء الذي كان ينمي بصفة تلقائية وعفوية شهية التلميذ في القراءة والمطالعة.

أما صبيانية مقررات اليوم، فمن شأنها أن تفقد الأستاذ حتى معارفه المكتسبة طيلة حياته، إن لم يكن بطبيعته شغوبا ومولوعا بالمطالعة والقراءة. والمستجدات اليوم في كل الميادين، اللغوية منها والثقافية والعلمية والتقنية والتكنولوجية، تندفق بقوة وبسرعة فائقة كالسيل العرم. ومن فرط إهمالها وإغفالها من طرف البرامج والمناهج المدرسية، لا يُحرم منها التلميذ فقط، بل قد يصبح معها الأستاذ نفسه يعيش على هامش عصره ومتجاوزا في معارفه، بحيث ينتظر كغيره البرامج الموسمية والوثائقية بالإعلام، كي يستفيد منها كسائر الناس فيحين معلوماته إن فعل. وكم من تلميذ نجده اليوم متعلما في الإعلاميات بفضل الحاسوب الذي لا يَحْجِر على عقله، في الحين الذي يعترف فيه أستاذه بأميته المطبقة في نفس الميدان ويقف حائرا أمام أي حاسوب.

(3) عواقب التعليم بالتقطير *goute à goutte* على الأستاذ والتلميذ معا

باختصار شديد لم تعد المدرسة ذلك الفضاء الذي كان بمضامين برامجه الدسمة والمتجددة والمحَيِّنة، يدفع الأستاذ لتجديد وتحيين معارفه والذي كان يُشبع فيه التلميذ فضوله ورغبته الجامحة في المعرفة الجدية. فكانت بذلك متعة التحصيل مشتركة بين الأستاذ والتلميذ. أكثر من الكبار، ذهن الطفل في سن التمدرس مليء بطبيعته بالتساؤلات والاستفسارات من أجل الفهم الجدي لمكونات ذاته ولكل ما يحيط به. كان التلميذ بمدرسة الأمس يستمتع باكتشاف الأجهزة الوظيفية المكونة لجسمه بأدق التفاصيل من الجهاز التنفسي إلى الجهاز العصبي، مروراً بباقي الأجهزة وبكل الأمراض التي قد تصيبها. ومن تم تتم التربية على الوقاية الصحية بالمدرسة بدلا من انتظار الحملات الإعلامية التحسيسية الموسمية ضد مرض ما.

تجد الطفل خارج المدرسة ينهم الصغيرة والكبيرة مما يُروج له الإعلام والشارع، بحيث تصبح معلوماته فيها لا تختلف عما يحصله الكبار من نفس المصادر. ولكنه لم يعد اليوم يجد في مقررات المدرسة ما يشبع فضوله ويشفي غليله في باقي الميادين العلمية والثقافية والتقنية، التي من شأنها السمو بفكره وبأخلاقه وبسلوكه المدني والتي قليلا ما يتعرض لها نفس الإعلام، بل كثيرا ما يروج لعكسها بحجة حرية التعبير.

فأكثر من الكبار، يحب الطفل اكتشاف وفهم محيطه وكل ما يعترض حياته وكل ما يستجد فيها باضطراد. بؤده مثلا فهم كل الظواهر الطبيعية بدقة من دون تبسيط. بوده اكتشاف عالم الحيوانات وعالم النباتات وعالم الحشرات وعالم الأسماك وعالم البحار والمحيطات وعالم المخلوقات المجهرية من جراثيم وفيروسات وبكتيريا، التي يعج بها محيطه. يود اكتشاف تفاصيل كل شيء بصفة جدية ومن دون التبسيط المفرط الذي يفرغ المواضيع من محتواها. وهكذا يتربى بفضل ترده على المدرسة وعن علم، على قيمة الحفاظ على البيئة التي يعيش فيها.

بوده مثلا، فهم سبل إنتاج الطاقة الكهربائية وتوزيعها وكذلك إنتاج وتوزيع الماء الذي يأتيه حتى الصنبور. بذلك فقط وبفضل المدرسة، يلمس قيمة هاتين المادتين الحيويتين فيتشبع مقتنعا بحسن ترشيد استهلاكهما بالبيت من دون انتظار اليوم الوطني أو العالمي لكذا وكذا. وبوده كشف أسرار الهاتف والحاسوب والمذياع والتلفزة، التي يعلم بوجود تفسير ميكانيسمات اشتغالها فيكره أن تبقى من علم الغيب بالنسبة له. هكذا يمكننا تعداد المواضيع التي من شأنها أن تجعل الطفل المتمدرس متميزا عن غيره علميا ومعرفيا وتربويا، فتخرجه من دائرة الأمية المظلمة إلى دائرة النور حيث المعرفة والثقافة والمدنية والقيم السامية والنبيلة. ومثل هذه المواضيع كثيرا ما هي اليوم من علم الغيب حتى بالنسبة للأستاذ نفسه، فلا يشعر بما يميزه عن باقي عامة الناس حتى يستحق من بينهم حق التدريس.

و يود التلميذ بالابتدائي معرفة جغرافية بلاده بدقة ومعرفة مقدراتها وثرواتها الطبيعية ومؤهلاتها البشرية وأعلامها ومعرفة معالمها العمرانية القديمة منها والحديثة. وبوده معرفة جغرافية القارة التي توجد بها بلاده، وموقعها من باقي قارات العالم، وما يميزها عنها. بوده كذلك معرفة تاريخ بلده بالتفصيل ليس فقط تاريخها السياسي بل تاريخها المتكامل، من تاريخها الاجتماعي والثقافي والفني والديني والاقتصادي. بذلك يتربى التلميذ عن علم ومنذ نعومة أظافره على الشعور بالاعتزاز بالانتماء إلى وطنه وبالأولاء له من أجل الدفاع عنه وعن سكانه، فيسعى بتلقائية للإسهام في تنميته، فيحب له ولسكانه ما يحب لبيته ولأسرته.

هذا فيما يخص الاستخفاف بعقول التلاميذ. فماذا الآن عن تسطيح مضامين المقررات من الأسفل من جراء ذلك الاستخفاف بعقول الأطفال في سن التمدرس؟

تسطيح مضامين المقررات التعليمية من الأسفل

مرة أخرى، المدرسة العمومية بالأمس ولعقود من الزمن بعد الاستقلال، ظلت بامتياز **صاحبة الريادة leadership**. وفي مقابلها كانت **المدرسة الحرة** مجرد قارب للنجاة لمن استعصى عليه من التلاميذ متابعة دراسته بالمدرسة العمومية. وحصل ذلك بالرغم من توفر كل تلك المعطيات الواردة في الجدول أعلاه بالفصل الثالث من هذا العمل، والمتهمة اليوم باطلا بالإسهام في إفشال نفس المدرسة.

و الذي نغفل عنه دائما، هو كون تلك الريادة كانت حاصلة بفضل دسامة وجدية مضامين المقررات، باعتبار التلاميذ راشدين ومكتلمي **النضج عقليا** رغم صغر سنهم، وليسوا فقط قادرين على استيعابها بل متعطشين للنهل منها. فكانت مضامين كل الدروس هامة ومفيدة وممتعة للأستاذ وللتلميذ معا. كما كانت المنهجية المتبعة في التلقين هادفة بالقدر الذي كانت تتطلب من التلميذ الاجتهاد وتشجعهم على استنفار مؤهلاتهم الذهنية وعلى السمو بعقولهم إلى مستوى مضامين البرامج المقررة.

و لم يكن وبحق، مقبولا النزول بمستوى التعليم إلى مستوى فئة ضعاف التلاميذ على حساب فئتي المتوسطين والمتفوقين منهم. بفضل المعارف المكتسبة بالمدرسة، وبفضل التردد عليها كان التلميذ يشعر بقيمة مضافة تميزه عن الطفل الغير متمدرس. وتميزه عن التلميذ من دون مستواه الدراسي. فكانت المدرسة تجعل منه ليس فقط متعلما يقرأ ويكتب ويحسب ولكن مواطنا **ناضجا** رغم صغر سنه بفضل مخزون هام من المعارف المكتسبة التي تميزه مرتين عن الأمي مهما كان سنه. تميزه عنه بالقدرة على القراءة وعلى الكتابة وعلى الحساب من جهة، وتميزه عنه من جهة ثانية بمعارفه الغير الدارجة بين الناس في الحياة العادية خارج المدرسة.

أما اليوم ومنذ أكثر من عقدين من الزمن، فالحاصل هو العكس تماما. حصل **تسطيح لمستوى مضامين المقررات من الأسفل le nivelage des programmes par le bas** إلى درجة التفاهة والسخافة، إما بقصد مواءمة مستوى فئة ضعاف التلاميذ أو من فرط الاستخفاف بعقول التلاميذ المكس بالكتب المدرسية. إلا أن هذه فئة الضعاف، وبحسب التوزيع الطبيعي للمؤهلات الذهنية بين التلاميذ على منحى Gauss، لا تمثل إلا نسبة قليلة من مجموعهم بكل قسم. فبدلا مرة أخرى، من إقرار بيداغوجية فارقية تراعي ذلك التوزيع الطبيعي للفوارق في المؤهلات الذهنية بين الأطفال، فتعطي لكل فئة حقا في التكوين، أصبحت السياسة المعمول بها بقصد أو بغير قصد هو **السير بكل التلاميذ سير ضعافهم**، فحصل كما أسلفت، تسطيح مستوى الجميع من الأسفل. وبدلا من الحديث عن الفشل المدرسي في حق ضعاف التلاميذ أصبح الحديث عن فشل المدرسة العمومية برمتها على حساب جل < كل التلاميذ.

و للكتب المدرسية مرة أخرى، دور كبير في تكريس تسطيح مضامين المقررات بالتعليم الابتدائي. هذه الكتب أصبحت هي التي تلعب دورا توجيهيا قويا للأساتذة في الاتجاه الخاطئ. بالأمس، في غياب الكتاب المدرسي الخاص بتلميذ المدرسة الابتدائية، كان مجرد العنوان بالمقرر يدفع عددا من الأساتذة للبحث الواسع والمعمق في موضوع أي درس في مراجع كثيرة

ومتنوعة من أجل إعداد درسه. بغياب الكتاب المدرسي لم يكن الأستاذ يدري حدود مجال بحثه من أجل إعداد دروسه. فكان مجال ذلك البحث مفتوحاً. ولا شك أن جل الأساتذة كان لديهم هاجس زيارة المفتش، فيودون إبهاره بعرض غني ومتميز ومثمر. الشيء الذي كان من شأنه بلا شك، دفعهم إلى البحث في كل موضوع بأكبر قدر من العمق والتوسع في كتب يقتنونها أو يستعيرونها. فكانت بذلك معارفهم وثقافتهم تظل غنية ومُحيّنة، وكان عرضهم للدرس أمام التلاميذ دسماً وثرياً ومشوقاً ومفيداً. ولا يمثل الملخص المنقول على السبورة ثم على دفاتر التلاميذ إلا الجزء اليسير من عرض الأستاذ. فكان التلاميذ يدركون بذلك مدى تفوق الأستاذ في المادة، الشيء الذي يشعرهم بأنه متميز عن غيره ممن يعرفونهم من حولهم في البيت وفي الشارع، فيقدرونه ويحترمونه ويُغريهم تقليده في البحث والمطالعة حتى يصبحوا مثله متميزين عن غيرهم.

و لم يكن كل الأساتذة كذلك في الحياة الدراسية لكل تلميذ، بل عدد غير يسير منهم كان باهتاً فلم يترك أي أثر لا تعليمي ولا تربوي في نفوس وعقول تلاميذه، إلى درجة أن كل منا، نحن الأجيال التي عاشت تلك التجربة الرائدة، لا يتذكر ليس فقط إسم مثل هذا الأستاذ الباهت، بل انمحت من ذاكرته حتى ملامح وجهه. أما الأساتذة المتميزون فلقد طبعونا بما كانوا يتصفون به من إيجابيات ومزايا إلى درجة أننا نتذكر حتى نبرات أصواتهم. ومرة أخرى، غياب الكتاب المدرسي كان يرفع من حظوظ تواجد مثل هؤلاء الأساتذة المتميزين في الحياة الدراسية لكل تلميذ. وشك أنهم كانوا بالعدد الكافي الذي كان من شأنه تعويض النقائص المهنية التي ميزت الباقين من زملائهم الباهتين.

أما تفاهة مضامين الكتب المدرسية اليوم، فتوحي لجل بل لكل الأساتذة بأن كل التلاميذ قاصرين عقلياً فتحول بذلك دون الاجتهاد من جانبهم حتى يكونوا متميزين في أقسامهم. مضامين تلك الكتب تصور لهم الحد الذي يعتقدون أنهم ملزمين بعدم تجاوزه. تلك المضامين توحي لهم بأن كل تجاوز لتلك الحدود ليس فقط من دون جدوى يرجى منه، بل قد يكون فيه تعدي على قدرات التلاميذ المحدودة. هذا بالنسبة لفئة الأساتذة الذين من شأنهم أن يكونوا متميزين من دون كتب مدرسية. أما غيرهم من الأساتذة الباهتين أصلاً، فيجدون في الكتاب المدرسي مبرراً جمودهم.

تواجد وتوفر الكتاب المدرسي بين يدي التلميذ، يعفي الأستاذ من البحث ومن التوسع ومن التعمق في مواضيع الدروس، فيكتفي بما يقدمه هذا الكتاب من عروض جد متواضعة. ومع مرور الزمن فلا شك أن الأستاذ قد يصبح لا يعرف في الموضوع المدرس أكثر مما يعرضه الكتاب المدرسي. بذلك يكون هذا الكتاب قد أسهم في تسطيح مستوى تعليم التلميذ من الأسفل، وفي تسطيح حتى مستوى معارف الأستاذ التي قد تُصبح لا تتعدى مستوى ما هو معروض بها. والتلميذ ما يلبث أن يدرك ذلك، فلا يجد في أستاذه تلك القيمة المضافة التي يبحث بفطرته عنها، من حيث المعارف والثقافة، والتي من شأنها أن تميزه عن غيره لا بالبيت ولا بالشارع. فلا يجد فيه ما يثير تقديره حتى يكون له مثلاً يُغريه ويقتدي به.

في غياب الكتاب المدرسي بالمدرسة الابتدائية كان من بين الأساتذة على سبيل المثال، من يكتب جزءاً من قصيدة شعرية على السبورة أو نصاً نثرياً متميزاً، ثم بفضل بحثه يبدأ في الحديث بإسهاب عن سيرة الشاعر أو الأديب بأسلوب شيق إلى أن يصل إلى الظروف التي استوحى منها نصه المعروض على السبورة، فيصل حديثه بقوله : "و قال" مشيراً إلى صدر النص. ثم يسترسل في شرحه. بذلك يصبح النص مفهوماً بتلقائية لدى المتعلمين، بعد أن أنصتوا باهتمام كبير لعرض الأستاذ. ويتيسر لهم شرح معاني كلماته، كما يسهل حفظه عن ظهر قلب، مع استيعاب العظات والعبر والقيم التي يحملها كرسالة للقارئ. كل ذلك كان من محاسن غياب كتاب مدرسي بين يدي التلميذ. أما توفره فيُعفي حتماً الأستاذ من البحث والتوسع في معارفه ومن تحيينها، فتصبح عروضه سطحية وباهتة ومملة بل حتى منفرة.

الكتب المدرسية تصبح ضرورية بين يدي التلميذ فقط ابتداء من سلك الثانوي الإعدادي. ولا بد من الإشارة في نهاية كل درس بهذا السلك إلى غيرها من المراجع، يُحال عليها التلميذ كي يفهم أن ما بين يديه ليس منتهى العلم، فيعتاد بذلك على إغناء معارفه من غيرها. أما بالابتدائي فيستحسن الاقتصار على كتاب نصوص القراءة بين يدي التلميذ بكل مستوى، إلى جانب كتب مدرسية في الرياضيات مليئة وبوفرة كافية من المسائل الحسابية في كل درس متدرجة في الصعوبة والتعقيد من دون غيرها من التمارين التطبيقية. فوفرة تلك المسائل الحسابية بين يدي التلميذ في كل درس من دروس الرياضيات بكل مستوى، هي وحدها الكفيلة بتمكينه من الكفاية في المادة إن دأب الأستاذ على إحالته عليها واستطاع بذلك أن يغرس في نفسه متعة رفع تحدي حل المسائل الحسابية المعقدة. مثل هذه الكتب هي بمثابة ميادين للمباريات بالنسبة للرياضيين.

و اليوم، انعدام مثل هذا الكتاب المدرسي في مادة الرياضيات بالابتدائي وبهذه المواصفات، يسهم في ضعف التلاميذ في المادة، بحيث لا يجدون بين أيديهم مجالاً وفرص كافية للتمرُّن على استعمال المهارات المكتسبة وعلى ترسيخها في أذهانهم. أما في باقي المواد وبالنظر لما سبق، فمن الأفيد الاستغناء عن الكتب المدرسية الخاصة بالتلميذ وتعويضها بتوفير مراجع خاصة بالأستاذ ليس فقط غنية ومتوسعة في المواضيع المعروضة، بل تحيل الأستاذ إلى مراجع أخرى أوسع وأعمق بحثاً. فمن أجل حسن تربية التلاميذ يحسُن بهم الجلوس أمام أساتذة متميزين عن غيرهم بسعيهم ليكونوا ما أمكن موسوعيين *encyclopédistes*. من غير ذلك تستفحل بيداغوجية الغباء وتتحول المدرسة إلى مصنع للغباء. فماذا عن بيداغوجية الغباء ؟

بيداغوجية الغباء

ما أسميته **بيداغوجية الغباء** يكمن بالضبط في البداية بتعليم قواعد اللغة العربية واللغة الفرنسية، من صرف ونحو وإملاء وتركيب جمل بواسطة ما يسمى بترسيمات وما شابه، لتلاميذ لا يفهمون بعد لا ما يسمعون ولا ما يقرؤون بتلك اللغة. فغالبا ما نجد تلاميذ لا يستطيعون إلا مجرد تلاوة الكلمات باللغة العربية أو باللغة الفرنسية، بمجرد تهجّي وتجميع حروفها من دون فهم معانيها، ثم يُطلب منهم البحث من بينها عن الفعل والفاعل وغيرهما. كيف يستطيع المتعلم التعرف على الفعل أو الفاعل في جملة لم يفهم أصلا معناها؟ وماذا يفعل المتعلم بالحفظ عن ظهر قلب لجدول صرف أفعال قلّ ما يسمعها وما سيستعملها لا في الحال ولا في المآل؟؟؟ تلك الجداول ليست شعرا. وإجبار التلاميذ على حفظها عن ظهر قلب في غياب فرص الحاجة لاستعمالها لاحقا هو من قبيل الحكم عليهم بالتعب العبثي من دون مقابل أو ما يسمى بالسُخرة *corvée*.

الهدف من تلقين قواعد أية لغة هو تهذيبها في ذهن المتعلم من بعد أن يكون قد أتقن التواصل بها شفويا وكتابة. ولذلك وجب التركيز بدايةً على استثمار الأستاذ للنصوص المعروضة للقراءة على التلاميذ، بالاستفاضة في مناقشة معانيها معهم بتوسع وعمق بدلا من إجبارهم على مجرد تلاوتها بالتناوب. هكذا من فرط استعمالها في تلك المناقشات، تصبح القواعد مستعملة من طرف التلاميذ تلقائيا وبالسليقة من دون الانتباه إليها. وما علّمت أم أبدا أبناءها التواصل باللغة الدارجة مبتدئة بتعليمهم القواعد. وبذلك لا تجد طفلا صغيرا يقول "ولد كبيرة" ولا "بنت كبير".

و البداية بالقسم، بدلا من ذلك، بالتركيز على تعليم قواعد أية لغة قبل أن يكون المتعلم متمكّنا من التواصل بها شفويا وكتابة، هو من قبيل وضع الدواب أمام المحراث *mettre la charrue devant les bœufs*. وذلك من الآفات المكرسة بواسطة الكتب المدرسية التي أصبحت الموجّه الرئيسي لهيئة التدريس في عملها. والغباء يكمن هنا في عقم هذه المنهجية علاوة على كونها متعبة ومملة ومنفرة بالنسبة لكل من التلميذ والأستاذ معا. وبها ومن خلال الاختبار الجهوي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، نجد التلميذ في نهاية هذا لسلك وبعد ست سنوات من التمدرس، لا هو كما يجب بالمُتمكّن من كفايتي القراءة والكتابة ولا هو بالمُتقن لتلك المهارات التي ظلت طيلة حياته الدراسية تعتبر أهدافا في حد ذاتها بدلا من أن تكون مجرد أدوات في خدمة كفايتي القراءة والكتابة.

و نفس الشيء بالنسبة لتدريس الرياضيات. يقع فيها التركيز على تعليم المهارات الحسابية من دون ما يكفي من فرص استعمالها في حل المسائل. فماذا يفعل التلميذ بالحفظ عن ظهر قلب لجدول الضرب مثلا، وما يفعل بتعلم تقنيات العمليات الحسابية الأربع وبتحويل مقادير الكيل والسعة والحجم، إذا كان لا يجد طيلة حياته الدراسية بالكتب المدرسية ما يكفي من فرص لحل المسائل، يحتاج من خلالها لاستعمال كل تلك التقنيات والمهارات؟؟؟

جدول الضرب ليس قرآنا أو لا حديثا شريفا ولا قطعة شعرية ولا نصا نثريا متميزا، يستحق معه الحفظ عن ظهر قلب من دون الحاجة لاستعماله في حل المسائل الحسابية. في هذه الظروف يكون محققا التلميذ الذي يرفض أو يتلکأ في حفظ جدول الضرب عن ظهر قلب. ومعاقبته على هذا التمرد المشروع يعد عدوانا سافرا عليه. ومرة أخرى، تكون نتيجة هذا النمط من التعليم في مادة الرياضيات، هو تلميذ في نهاية الابتدائي لا هو بالمتقن من كفاية حل المسائل الحسابية ولا بالمتقن للمهارات. وذلك مرة أخرى من الآفات المكرسة بواسطة الكتب المدرسية التي تجعل من المهارات الحسابية طيلة حياة التلميذ الدراسية بالابتدائي، هدفا في حد ذاتها بدلا من أن تكون مجرد أدوات في خدمة كفاية حل المسائل الحسابية.

الكتب المدرسية في هذه المادة ضرورية ولكن العيب فيها اليوم هو الإفراط في توفير التمارين التطبيقية خارج أي سياق، مع الشح في توفير ما يكفي من المسائل الحسابية، حيث تُتاح للتلميذ فرص اكتسابها بتواتر استعمالها عند الحاجة في تلك المسائل. الكتب المدرسية أصبحت اليوم تلعب حتما دور الموجه للأستاذ. وتوفرها بين يدي التلميذ ضروري، إلا أن الجيد منها هي التي تبتدئ كل درس بمسألة حسابية، وتخلق بذلك عند التلميذ الحاجة لمعرفة كنه المفهوم الرياضي المقصود. ثم ما تلبث أن تعرض على التلميذ سلسلة طويلة من المسائل الحسابية المتنوعة في نفس الموضوع، ومتدرجة تصاعديا في التعقيد ومستترة للحاجة في استعمال ما فات من مفاهيم سبق للتلميذ تعلمها.

و لكن مرة أخرى، بدلا من أن تكون اليوم تلك المهارات مجرد أدوات تُكتسب عن طريق الممارسة من خلال حل المسائل الحسابية، جعلت الكتب المدرسية الموجهة لهيئة التدريس، تلقينها هدفا في حد ذاته، تماما كمن يتعلم استعمال أدوات النجارة من دون أن تُمنحه فرص كافية وجدية لصناعة منتجات وأثاث حقيقية. أو كمن يتعلم سيطرة السيارة في المسالك الخالية، من دون ما يكفي من فرص استعمالها في خضم حركة السير العادية. فما يلبث مثل هذا التعليم الغبي المبتور والمتعب والممل والعقيم، من أن ينفر المتعلم من تعلم تلك المهارات لا في اللغة ولا في الرياضيات وأن ينسى ما سبق له أن أتقنه منها.

(1) آثار بيداغوجية الغباء على تدريس اللغة

كانت اللغة العربية والفرنسية تُكتسب بيسر كبير وبصفة سلسلة وطبيعية من خلال استعمالها اليومي كأدوات تحصيل المعارف الدسمة بباقي المواد، أكثر مما كانت تُكتسب من خلال مادة اللغة كلغة. كانت قواعد اللغة تُكتسب بتلقائية بممارسة القراءة والكتابة بصفة طبيعية من خلال تدريس المواد المعرفية، من اجتماعيات وعلوم وحساب ومعارف التربية الإسلامية وغيرها. فمادة الرياضيات على سبيل المثال، وما يسمى اليوم مادة النشاط العلمي، كانتا تُدرسان باللغة الفرنسية منذ السنة الأولى ابتدائي. ومن خلالهما كان التلميذ يتعلم تلك اللغة الأجنبية بصفة طبيعية وسلسة كما يتعلمها الطفل الفرنسي من أمه في بيته من دون الحاجة إلى غباء البدء بتدريس القواعد.

و كل طلبة العالم الذين يضطرون لمتابعة دراساتهم العليا في الخارج بغير لغاتهم والتي لا يفهمون فيها حرفا واحدا، كانوا ولا يزالون يستطيعون إتقانها بعد سنة واحدة من خلال

سعيهم الحثيث لتحصيل العلوم التي سافروا من أجلها من دون أبدا **غباء** البدء بتعلم القواعد اللغوية من صرف ونحو وإملاء. وبعد أربع سنوات فقط من الدراسة بواسطة هذه اللغة الجديدة عليهم، يستطيعون ليس فقط التواصل بها شفويا مع أهلها، بل يكتبون بها أعمالهم العلمية الحاسمة في تقييم تكوينهم وفي الحصول على شهاداتهم الأكاديمية العليا. فمن الطلبة المغاربة مثلا، من عاد من روسيا أو الصين أو اليابان بعد فقط أربع أو خمس سنوات من الدراسة، دكتورا في الصيدلة أو الطب أو الهندسة، متقنا للغة تلك البلاد شفويا وكتابة، لأنه تعامل معها كأداة تحصيل لتلك العلوم. أما من يذهب لنفس البلدان ليتعلم نفس اللغة الأجنبية لمجرد تعلم تلك اللغة من دون تعلم أي علم بها، فقد لا يتقنها إلا بصعوبة من بعد سنوات أطول.

و عليه فقواعد اللغة العربية وكذا قواعد اللغة الفرنسية ما كانت تدرس بالابتدائي ببلادنا إلا بعد أن يصبح التلميذ تمكنا من رصيد لغوي معتبر فيهما، **عن طريق تحصيل مختلف باقي المواد المعرفية المدرسة بها، بحيث يفهم ما يسمعه وما يقرأه بهما.** بعدها فقط تدرس القواعد اللغوية من أجل **تهذيب ذلك الرصيد اللغوي المكتسب.** تلاميذ المدرسة المغربية بالأمس، تعلموا اللغة الفرنسية عن طريق تعلم مواد معرفية بها، مثل الرياضيات والنشاط العلمي بالابتدائي، والاجتماعيات وباقي العلوم بالثانوي. تعلموها عن أساتذة هذه المواد أكثر وبكثير من تعلمها عن أساتذة اللغة الفرنسية. فكانت القواعد الصرفية والنحوية والإملائية تُكتسب بتلقائية عن طريق الممارسة اليومية للغة كأداة تحصيل لمختلف العلوم. وكانت هكذا مكتسبة ومستعملة بالسليقة تماما كما يتقن الطفل استعمال قواعد اللغة من حيث لا يدري عن طريق تعلمها من أمه بالبيت. فبعد اكتساب اللغة بالممارسة تأتي الدروس في القواعد من أجل إبرازها في ذهن التلميذ ومن أجل تمكينه من تهذيب تواصله بها شفويا وكتابة، وليس العكس.

أما تعلم اللغة من أجل اللغة كما هو الحال اليوم، فيتعذر اكتسابها بهذه الطريقة حتى على الكبار. وما أسمىته مرة أخرى **بيداغوجية الغباء** يكمن بالضبط في البداية بتعليم القواعد من صرف ونحو وإملاء وتركيب جمل بحسب ما يسمى بترسيمات، لتلاميذ لا يفهمون لا ما يسمعون بتلك اللغة ولا ما يقرؤون. هكذا أصبح يُطلب من الأستاذ المسكين أن يتكلم لتلاميذه عن الفعل والفاعل في لغة لا يفهمها أصلا، وبذلك لا يتمكن من التواصل بها لا كتابة ولا شفويا.

فهذا هو الواقع المرير الذي تكرسه الكتب المدرسية ويعاني منه الأساتذة. بذلك هم مظلومون ومعهم أبناءنا وبناتنا. وبذلك تُصبح حصص تدريس اللغة العربية واللغة الفرنسية بهذه الطريقة المقلوبة، حصص تعذيب *séances de torture* لا بالنسبة للأستاذ ولا بالنسبة للتلميذ. والأستاذ من إفراطه في الاعتقاد بأن كل ما يأتي من الوزارة هو ذا مصداقية إلى درجة التقديس، يسلم بفاعلية البرامج والمناهج المقررة، فيظن خطأ أن الفشل الحاصل بالمدرسة العمومية يرجع فقط لانعدام رغبة التلاميذ في التعلم وليس أبدا لتلك البرامج والمناهج. لا يدري أنه هو وتلاميذه ضحايا منهجية مقلوبة، تبدأ بتلقينهم قواعد اللغة قبل إتقانهم للتواصل بها شفويا وكتابة. وفي نهاية المطاف رأينا عبر نتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، كيف يصبح هؤلاء التلاميذ لا هم بالتمكن من التواصل باللغة ولا هم بالمتقنين لقواعدها.

و أتعهد هنا التكرار من أجل التأكيد على خطر هذه الآفة التي كانت تستحق أن يشير إليها تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم، بتركيز كاف أكثر من غيرها، تحت عنوان "نقائص بيداغوجية". يُطلب من الأستاذ المسكين تطبيق **منهجية غبية** تلزمه بتلقين قواعد اللغة العربية ولا سيما قواعد اللغة الفرنسية، لتلميذ لا زال لا يكاد يفقه فيها شيئاً، ثم يُطلب منه اختباره بتمارين لا يفهم فيها شيئاً كذلك. فتكون النتائج كارثية تحرق معها أعصاب الأستاذ الذي يظن خطأ أن التلميذ لا يستجيب فقط بفعل تهاون منه. ولا يدري بأن التلميذ من جهته يشعر كذلك بالظلم بسبب منهجية تقدم له المعلومات بطريقة مقلوقة، من حيث تجعل المحررات أمام الدواب *la charrue devant les boeufs*. والطريقة الذكّية، كما سبق، هي التركيز أولاً على تعليم باقي المعارف باللغة العربية واللغة الفرنسية مدة طويلة وكافية، والتركيز على استثمار ومناقشة نصوص القراءة، إلى حين يكتسب التلميذ بذلك رصيذا لغويا كافيا يفهم به ما يسمع وما يقرأ، وحينها فقط يأتي تلقين القواعد الصرفية والنحوية والإملائية لتهذيب ذلك الرصيد المكتسب بيسر وسلاسة ممتعة لا للتلميذ ولا للأستاذ.

(2) آثار بيداغوجية الغباء على تدريس مادة الرياضيات.

نجد بالمغرب أطفالاً لم يسبق لهم أن جلسوا أمام أستاذ بالمدرسة وعملوا عوض ذلك منذ سن مبكرة، مساعدين لأبائهم في متاجر البقالة. ونجدهم على عكس المدرسة اليوم، قد حظوا من آبائهم بالثقة في قدراتهم الذهنية في هذه السن المبكرة، بحيث يشترون من الموزعين للسلع المزودين بها المتاجر ويبيعون للزبائن بحضور آبائهم أو في غيابهم، متقنين بنجاح منقطع النظير لحل المسائل الحسابية التي تعترضهم بالتواتر في هذا النشاط التجاري. نجد مثل هذا الطفل في عملية تجارية واحدة مع زبون واحد يقوم ذهنياً وبسرعة بعمليات ضرب وعمليات جمع لحساب القيمة النقدية لمجمل الصفقة، ثم يقوم بعملية الطرح ليرد على الزبون المبلغ الذي بقي من نصيبه بعد أن دفع له ورقة مالية تفوق مبلغ الصفقة.

بكل بساطة ومن حيث لا يدرون، ينهج بنجاح هؤلاء الآباء التجار تعليم أبنائهم الرياضيات بطريقة الكفايات، من دون الرجوع إلى المجلدات في الموضوع التي أغنتهم أميَّتهم عن **عناء تصفحها**. بمعنى أوضح، الطفل في هذا المتجر مع أبيه، يكتسب بالممارسة الفعلية للتجارة **كفاية حل المسائل الحسابية** التي تعترضه بالتواتر في نشاطه التجاري. قد يحسب ذهنياً وبسرعة من دون أن يعرف لا هو ولا أبوه جر ولا حرف واحد ولا رقم واحد على ورقة. ومنهم من قد يتعلم من أبيه بالمتجر، بحكم الحاجة والضرورة التجارية التي يعيشها يومياً، القراءة والكتابة وحتى تقنية إنجاز العمليات الحسابية، إذا كان أبوه يقرأ ويكتب ويحسب. ولا ننسى أن مثل هؤلاء الأطفال يتعلمون كذلك وبنفس منهجية الكفايات هذه، عمليات تحويل وحدات قياس الكتل والسعة ويحسب قيمتها المالية. تجده انطلقاً من ثمن الكيلوغرام الواحد أو اللتر الواحد، يحسب ذهنياً وبسرعة ثمن كسر أو جزء ما من الكيلوغرام بالغرام أو كسر أو جزء ما من اللتر بالسنتيلتر cl أو الدسيلتر dl.

و هذه هي بعينها **منهجية الكفايات** في الرياضيات التي يجب إسقاطها في تعليم الرياضيات بالمدرسة منذ السنوات الأولى بالابتدائي من دون التّيه في البحث عن معنى هذه المنهجية

بالنشرات والمجلدات من "ذوي الاختصاص والخبرة" في صوامعهم العاجية. وجب مرة أخرى وقبل كل شيء استرجاع الثقة في مؤهلات الطفل في سن التمدرس ووضعه أمام رفع تحدي حل مسائل حسابية متواترة منذ السنة الأولى ابتدائي، وتوفيرها بكثرة بالكتاب المدرسي. ومن خلال تصحيحها مع الأستاذ أو مع أقرانه يكتسب التلميذ ليس فقط الكفاية في الحساب بحكم الحاجة والضرورة، ولكن بفضل نفس الحاجة والضرورة يتقن اللغة التي تُدرّس بها الرياضيات.

و من جهة أخرى، بفضل تعود التلميذ على تواتر رفع تحدي حل المسائل الحسابية بالقسم والبيت، كما يتعود ابن التاجر على تواتر حلها من خلال تردد الزبناء على المتجر، يتعلم ليس فقط اللغة التي تدرس بها الرياضيات، بل يكتسب في نفس الوقت المهارات الحسابية من عمليات وتحويل وغيرها، دائما من باب الحاجة والضرورة. فبفضل تواتر وضع التلميذ أمام رفع تحدي حل مسائل حسابية يدرك مفهوم كل عملية من العمليات الأربع قبل إتقان تقنية إنجازها. والرغبة عنده في تعلم تقنية إنجازها تصبح واقعا من باب تلبية حاجة وضرورة في نفسه، من حيث تغنيه عن استعمال الآلة الحاسبة حينما يحتاجها ولا تكون تحت يده. بذلك يصبح المقصود من كل عملية مُستوعب في ذهن التلميذ، فيرغب مثلا في حفظ جداول الضرب عن ظهر قلب دائما من باب الضرورة والحاجة إليها والتي تملئها عليه تكرار رفع تحدي حل المسائل الحسابية، وليس لمجرد تلبية رغبة الأستاذ في حفظ تلك الجداول عن ظهر قلب، كما هو الحال اليوم. هكذا يكون إتقان المهارات من مثل إنجاز العمليات الأربع في مختلف أنواع الأعداد وإتقان تقنية تحويل وحدات قياس الطول والكتل والسعة والحجم وغيرها، مفروغا من استيعابها من طرف التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي. بعد هذا المستوى يتفرغ التلميذ لمفاهيم حسابية تعلو بكثير عن مجرد تعلم تلك المهارات. وفي نهاية السادسة ابتدائي لا يختبر في كفاية الرياضيات إلا بواسطة مسائل حسابية لا غير.

أما اليوم **فالغباء** يكمن في التركيز من جهة في تعليم الرياضيات على البدء بإتباع التلاميذ بمحاولة تلقينهم تقنيات إنجاز العمليات الأربع على الأعداد الصحيحة والأعداد العشرية والأعداد الكسرية من دون أن يشعر التلميذ بأدنى الحاجة إلى إنجاز تلك العمليات. فبسبب غياب فرص وتواتر وضعه أمام رفع تحدي حل المسائل الحسابية لا يدري التلميذ في السنوات الأولى من تعليمه ما الفرق بين مختلف أنواع الأعداد ولا المقصود من عمليات جمعها أو طرح بعضها من بعض أو ضرب بعضها في بعض أو قسمة بعضها بعض.

فقد لا يدرك التلميذ المقصود من تلك العمليات، بحيث إذا ما وُضع أمام رفع تحدي مسألة حسابية تقع عيناه على أعدادها ولا يدري ما يفعل بها. وللخروج من الورطة أمام أستاذ كثير ما سبق له أن اتهمه ظلما بالكسل والتهاون في التحصيل، وأملأ في إرضائه بمحض الصدفة وحسن الحظ، ومن دون مسوغ ولا مقدمات ولا تخطيط يبدأ بجمع أو طرح العددين الموجودين بالمسألة، متفاديا عمليتي الضرب والقسمة لصعوبة إنجازهما. وقد يعلل تصرفه هذا بقوله "أنا معنديش مع الضرب والقسمة".

و بمحاولة تلقينهم من جهة ثانية، تقنيات تحويل وحدات قياس الطول والكتل والسعة والحجم بعد إجبارهم على الحفظ عن ظهر قلب لجداول توزيع تلك الوحدات وكذلك لجداول

الضرب وغيرها من دون الحاجة إليها في حل مسائل حسابية، يقع المدرس ضحية نفس الغباء البيداغوجي المتعب للتلاميذ والمنفر لهم من الدراسة. فماذا يفعل التلميذ بتعلم تقنيات العمليات الأربع أو حفظ عن ظهر قلب لجداول الضرب وهو قلما يُطلب منه استعمالها لحل مسائل حسابية؟ فمعه الحق في مقاومته لتعلمها لمجرد إرضاء الأستاذ.

و أكرر هنا أنه من العبث والظلم للتلميذ إلزامه بحفظ جداول الضرب أو غيرها عن ظهر قلب من دون فرص استعمالها عند الحاجة، وكأنها نصوص من القرآن أو من الحديث الشريف أو قصيدة شعرية أو نص نثري لأديب متميز. فكل هذه النصوص تستحق الحفظ عن ظهر قلب لما تحمله من قيم ورسائل تفيد الناس في حياتهم وفي أخراهم. أما جدول الضرب المحفوظ عن ظهر قلب منذ الصغر في انتظار استعماله المحتمل وعند الحاجة في الكبر فهو ضرب من ضروب تعذيب التلاميذ من باب العبث.

فهذه البيداغوجية السخيفة التي تضع المحراث أمام الدواب، ليست فقط متعبة ومضنية للأستاذ وللتلميذ معا، ولكنها عقيمة. دليل ذلك هو ما رأينا في الفصل الأول من هذا العمل من خلال نتائج اختبارات السادسة ابتدائي. نجد التلميذ في نهاية الابتدائي لا زال في الحاجة لاختباره في إتقان العمليات الأربع والتحويل بدلا من الاقتصار على اختباره في استعمالها في الوقت المناسب في رفع تحدي حل المسائل الحسابية. فنجد مرة أخرى لا هو بالمهارات الحسابية التي وقع عليها التركيز ولا هو بالكفايات في الرياضيات التي تمكّن منها ابن التاجر مع أبيه في المتجر من دون ولوج المدرسة. فهذه المهارات التي كان يجب أن يكون مفروغا من إتقان التلميذ لها في نهاية السنة الثالثة ابتدائي بفضل تواتر حله للمسائل الحسابية، نجده لا يزال متعثرا في التغلب عليها في نهاية السادسة، بحيث لا زال في هذا المستوى في حاجة لاختباره فيها من دون القدرة على رفع تحدي حل المسائل الحسابية.

و الذي يضيع فيه التلاميذ والبلاد معا بهذه البيداغوجية المقلوبة في تعليم مادة الرياضيات، هي القيم التربوية المكتسبة عن طريق التمكن من كفاية الحساب بفضل القدرة على رفع تحدي المسائل الحسابية. حياة الإنسان هي عبارة عن جهود متواترة من أجل حل مشاكل متتالية من صنوف متعددة ومتنوعة بحسب الظروف التي يعيش فيها. ونجد الكيس من الناس الذي تعود على حلها بسرعة وبنجاح. ومن شأن كفاية الرياضيات تنمية هذه الكياسة في نفس التلميذ.

تعريض التلميذ لرفع تحدي حل المسائل الحسابية منذ الصغر، تكسبه كفاية حسن التحليل لمعطيات المشاكل التي تعترضه في الحياة وكفاية حسن التخطيط العقلاني rationnel لحل لغزها، علاوة على متعة التنفيذ لإيجاد المخرج السليم منها. التلميذ الذي تُصقل موهبته في الرياضيات منذ نعومة أظفاره قد يصبح مهندسا فيما بعد. ومتعة العمل عند المهندس تكمن في التصدي للمشاكل الصعبة من أجل رفع تحدي حلها بنجاح. فقيمة العمل في ذهن المهندس تكمن في قيمة الإنجازات les exploits وليس في المركز le statut. المُتَعَنِّي بالمركز كثيرا ما تجده يبحث عن الامتيازات، فيما المهندس فكثيرا ما يبحث عن الإنجازات. وتقدم البلدان كثيرا ما يكون رهينا بتوفر العدد الكافي من هذا الصنف من النخب. ومن أجل حماية وصيانة مصالحها،

فكثيرا ما تعتمد الشركات التجارية والمقاولات الصناعية والفلاحية إلى إسناد جل المهام بها للمهندسين لأنها تثق ليس فقط في قدراتهم ولكن في حبههم لرفع تحدي حل المشاكل والقيام بالإنجازات المبهرة. فتسند لهم بها مختلف المهام، من الإشراف على الصيانة والإنتاج إلى الإدارة العامة، مروراً بالتدبير المالي وتدبير الموارد البشرية وشؤون التجارة والتسويق. فلو عهد بتسيير التعليم للمهندسين من الوزارة إلى النيابة مروراً بالأكاديمية، لكانا قد خرجنا من أزمنته منذ مدة. وتمكين التلاميذ من كفاية الرياضيات منذ نعومة أظافرهم، بوضعهم المتواتر أمام رفع تحدي حل المسائل الحسابية، من شأنه أن يجعل من المدرسة الابتدائية مشتتاً لتخريج العدد الوافر مستقبلاً من المهندسين بالبلاد. وبغير هذه البيداغوجية السليمة تضيع البلاد في عدد كبير من هذا الصنف الهام والتميز من النخب.

(3) تبعات صناعة الغباء

و هكذا يجدر بنا جميعاً الكلام عن فشل المدرسة بدلاً من الكلام عن الفشل المدرسي في حق التلاميذ. **فشل التلاميذ بالمغرب هو بالأحرى نتيجة فشل المدرسة وليس العكس.** فبقدر ما ينمي الطعام والزمن خلايا جسد الطفل وينمي حجم عقله، بقدر ما البرامج المدرسية التافهة التي تطغى عليها اليوم الصبائية *l'infantilisme* تُؤخر نمو قدراته ومؤهلاته الذهنية. ولعل هذا ما دفع الكاتب الفرنسي *Brighelli Jean-Paul* إلى إصدار كتاب عن المدرسة الفرنسية، تحت هذا العنوان المثير :

La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école

فبحق البرامج التافهة بأي بلد لا يمكنها إلا صناعة وتكريس الغباء بين التلاميذ. بل من شأنها حتى تجميد فكره بدلاً من المساهمة في إنضاجه بالموازاة مع نمو حجم جسمه وحجم مخه.

و بدلاً من أن تكون المدرسة مصدر إشعاع في المجتمع تصبح بمثل هذه البرامج الهزيلة المضمون وهذه المناهج المقلوبة، مصنعا للغباء وللظلام الفكري. ولمثل هذه البرامج والمناهج تبعات وخيمة وخطيرة في الشارع وفي المجتمع. فتفشى السلوكيات الغير مدنية في وسط الشباب بالمؤسسات التعليمية والتي كثيراً ما تظهر بشكل سافر ومخيف عقب بعض المباريات الكروية في المغرب وفي جل بلدان العالم، هي من المؤشرات القوية على تلك التبعات الوخيمة لمدرسة فاشلة تنتج عقولا فارغة إلا من التبجح بالعنف وبالقبح.

بهذا يكون التعليم ببلادنا قد سقط في الإفراط في الاستخفاف ظلماً بعقول الأطفال وبمؤهلاتهم الذهنية. فاعتُبرت ظلماً كل المعارف الجدية والدسمة من علوم وأدب وتراث أكبر من قدراتهم الاستيعابية. ونتج عن ذلك ما نلاحظه من نفور أبنائنا وبناتنا من مدرسة عمومية لا تستهويهم لأنها لا تقدم لهم ما من شأنه إثارة اهتمامهم ولا استنفار حب الاستطلاع عندهم. فلا يجدون فيها ما من شأنه تمييزها عن المنزل والشارع من علوم وقيم تفيدهم في حياتهم اليومية وتسمو بالقيم النبيلة عندهم وبسلوكياتهم المدنية والأخلاقية.

فأصبح أغلب التلاميذ مع تافهة البرامج والمناهج، يتردد على المدرسة على مضض، وينتظر أدنى عتلة بشغف، فيسميها باللغة الدارجة وبحق: "التحريرة". بمعنى التحرر من شبه سجن يُحجَر فيه على عقولهم المفعمة بالطاقة، ولا تجد بالقسم أين تُفرغها. وتجدهم يبحثون خارج المدرسة عما

يفيدهم ويشبع فضولهم، وقد يجدون في الشارع ما يفسد أخلاقهم أكثر مما يسمو بها. فحتى صغار السن ممن يستطيع منهم ولوج الشبكة العنكبوتية تجدهم يقتحمون المواقع المهمة والتافهة والمضللة وينهمون منها الصالح والطالح من دون أن يجدوا أمام الحاسوب من يحجر على عقولهم ويمنعهم من ولوج عالم المعرفة بكل أنواعها كما هو الحال بالمدرسة.

بل كما رأينا كان علو مستوى تلاميذ ما بعد الاستقلال وسمو أخلاقهم من علو مستوى البرامج والمناهج التعليمية المقررة بالمدرسة الابتدائية وببإقي الأسلاك. أما بالبرامج والمناهج التافهة المقررة اليوم فمستوى التلميذ في نهاية الابتدائي بعد قضاء ست سنوات بالمدرسة العمومية، لا يتعدى مستوى تلميذ السنة الثانية ابتدائي في الستينيات وما قبلها. فكما رأينا في تحليل بيانات نتائج امتحان شهادة الدروس الابتدائية بالفصل الأول من هذا العمل، فتلميذ السادسة لا يكتب ولا يقرأ ولا يحسب، وينتقل أميًّا إلى الإعدادي فقط بدعم واحتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة رغم البساطة المفرطة في مواد الامتحان، والتي أصبحت في الواقع شهادة على الأمية.

هذا فيما يخص ما أسميته **بيداغوجية الغباء**. فماذا عن ما أسميته **بيداغوجية التحدي** كبديل؟؟

بيداغوجية التحدي

كما وضحنا سلفا، الذي تغير بالمدارس العمومية هو نوعية البيداغوجية المتبعة بين الأمس واليوم. فهناك فرق شاسع ما بين الطريقة التي كان مطلوب من الأساتذة التعامل بها مع تلاميذهم في تلك الفترة الزاهرة من أجل تمكينهم من كفايات القراءة والكتابة والحساب، وبين ما هو مطلوب منهم اليوم مكرس بمحتوى كل مواد التدريس وبمضمون الكتب المدرسية المواكبة. وألح عمدا هنا على عبارة "مطلوب من رجال ونساء التعليم..." حتى أكد على عدم مسؤوليتهم فيما حصل. بصفتهم موظفون فهم مقيدون دائما ببرامج ومناهج فوقية وملزمون بتنفيذها تحت مراقبة المفتشين الذين يخضعون لنفس الالتزام مهما كانت نتائج تلك البرامج ومهما كان أثرها على مستوى تعلم وتكوين التلاميذ.

و المتفحص لمنهجية التدريس ومحتوى مواده سابقا سيجد أن بيداغوجية تلك الحقبة من الناحية السيكلوجية للطفل كانت تتطلب من الأستاذ التعامل مع عقل التلميذ تماما كعقل الراشد رغم صغر سنه. ويمكن تسميتها "بيداغوجية التحدي" من حيث كانت تثق في قدرات التلميذ الذهنية الطبيعية فتضعه رأساً أمام رفع التحديات باختباره في حل المشاكل الجدية والصعبة لا في اللغة ولا في الحساب، تماما كما يفعل أستاذ التربية البدنية مع كل الأطفال المبتدئين في كل أنواع الرياضات. وبذلك كانت تلك البيداغوجية تستطيع في ظرف وجيز إفراز المتفوقين والموهوبين من بينهم انطلاقاً من السنة الثانية ابتدائي وحتى من السنة الأولى. وهذه البيداغوجية التي لا زالت منعومة بالتقليدية من أجل تحقيرها ظلما هي

- (1) التي أفرزت ومدت المغرب لفترة طويلة بكل طاقاته من الموارد البشرية التي بنته وبنت كل إداراته العمومية من شبه فراغ بعد جلاء الاستعمار عنه ولا زالت تسهم في بنائه وتطويره.
- (2) التي لا زال صاحب كل مدرسة حرة يلزم بها أساتذتها اضطراباً، لأنه من دونها لا يمكنه تميز مؤسسته عن المدرسة العمومية "المجانية" ولا يمكنها البقاء في سوق تحتدم فيه المنافسة على الجودة بين كل المدارس الحرة. فمن مصلحته إلزام الأساتذة بهذه البيداغوجية، لأن التلاميذ المتفوقين والموهوبين المفروزين بفضلها يشكلون ورقة دعاية لمدرسته في الأحياء وبين الناس وبين الأسر.
- (3) و التي اكتشفت الوزارة مزاياها بعد حين طويل فندمت على التفريط فيها ورجعت إليها تحت مسمى بيداغوجية الكفايات، بعد أن سبق لها التخلي عنها من أجل غيرها، فأصاب المدرسة العمومية هذا الإخفاق الدريع. ولكن بالعودة إليها لا زالت تشتكي من صعوبة ترسيخها والتخلص من بيداغوجية الغباء ورواسبها والتي سنتحدث عنها أسفله.

و لا بد هنا للأساتذة بالخصوص ولعموم المواطنين فهم معنى الكفايات والمهارات حتى يتمكنوا من إنقاذ ما يمكن إنقاذه بمبادرات منهم مع تلاميذهم وقلادات أكبادهم إلى حين أن تستطيع الوزارة إصلاح منظومتها بإعادة ترسيخ تلك البيداغوجية التي فرطت فيها والتي سنوضح فحواها من أجل نفس الغرض لاحقاً.

من أجل فهم معنى كلمة "الكفايات" وكلمة "المهارات" المرادفة لها، يُحيلونك عل كُتب من 300 أو 400 صفحة وكأنك تبحث عن كلمة بقاموس علوم فيزياء الفلك، فتنتهي في آخر المطاف

بخفي حنين. إلا أن الأمر يتعلق بطريقة تعليم متداولة بصفة تلقائية وطبيعية مند القدم وفي كل الميادين ومنها ميدان التعليم. ومفهوم بيداغوجية الكفايات التي سميتها ببيداغوجية التحدي هو بالبساطة التي يكفي معها مثال أو مثالين من الحياة العادية لتوضيحه.

فأنت تمتلك "كفاية" سياقة السيارة إذا كنت تستطيع قيادتها في أية زحمة حركة سير بأية مدينة. بمعنى أنك حين تقود السيارة تظل طيلة الطريق **تحل مشاكل متتالية في وضعيات مختلفة وغير متوقعة**. ومن أجل ذلك تستعمل في كل **وضعية** مجموعة من المهارات من مخزون مهارات القيادة المسجلة بذهنك. مخزون المهارات المسجلة في ذهنك هو بمثابة علبة أدوات النجار الحداد الذي يستعمل منها ما يحتاجه في كل وضعية من الوضعيات المتتالية في صنع منتج بمواصفات معينة.

و ينهج "بيداغوجية الكفايات" في **سيارة التعليم**، المدرب الذي يثق في المتعلم فيأخذه رأساً إلى تعلم القيادة وراء المقود في **حركة السير العادية**. لهذا سميتها ببيداغوجية التحدي. تماماً كمدرب السباحة الذي يرمي المبتدئ في مسبح غارق ويتبعه بجانبه ليعينه على تنسيق حركاته ومنعه من الغرق. وخلال هذا الاختبار في الكفاية يسجل المهارات التي لا يتقنها المتعلم، فيخرج مدرب سيارة التعليم بالمتدرب من حركة السير العادية إلى مسالك فارغة، ومدرب السباحة بالمتعلم لمسبح غير غارق، ليتمرن كل منهما على المهارة أو المهارات التي لا يتقنها بتمارين تطبيقية. ثم يعود به فوراً إلى رفع التحدي باختبار استعمالها في الوقت المناسب بحركة السير بالنسبة لسيارة التعليم، وللمسبح الغارق بالنسبة للتعلم في السباحة. ولا تترسخ المهارات في ذهن المتعلم باستعمالها في التمارين التطبيقية في المسالك الفارغة بالنسبة لسيارة التعليم، أو في المسبح القليل العمق بالنسبة للسباحة، وإنما تترسخ في الذهن بتكرار استعمالها عند الحاجة وفي الوقت المناسب في تمارين اختبار الكفايات بقيادة السيارة في زحمة السير وباختبارها بالسباحة في المسبح الغرق.

بمعنى آخر حركة السير العادية والمسبح الغارق هما بالنسبة للمتعلمين **مجالات اختبار رصيد الكفايات عندهم ومجالات تمكينهما منها**. أما المسالك الفارغة والمسبح الغير الغارق فهما مجرد **مجالات للتدريب التطبيقية على امتلاك المهارات خارج السياق**، ولا تكفي أبداً لا للتمكن من تلك المهارات ولا بالطبع التمكن من الكفايات.

و للمزيد من التوضيح يمكن قول نفس الشيء بالنسبة لمهنة النجارة على سبيل المثال. الكفاية في هذه المهنة تكمن في قدرة النجار على صناعة أي منتج نجارة بأية مواصفات يطلبها الزبون. والمهارات متفرقة هي نشر الخشب وثقبه وتسطيحه وتركيب أجزائه وغير ذلك. وتعليم النجارة ببيداغوجية التحدي تعني أن المعلم النجار يثق في المتعلم فيبدأ بتكليفه بصنع أجزاء من منتج ما ثم صناعة منتج ما كاملاً، على أن يُعنى عند الحاجة بتعليمه بتدريب تطبيقية على المهارات التي لا زال لا يتقنها، ثم يعود به فوراً لاختبار رصيد كفاية صناعة منتج ما حيث يستعمل كل مهارة عند الحاجة وفي الوقت المناسب من دون التركيز عليها من دون غيرها. فمرة أخرى المهارات ما هي إلا مجموع الأدوات المخزنة في الذهن والمستعمل منها ما يحتاجه الصانع منها عند الحاجة في خدمة الكفاية.

فماذا الآن عن نتائج اتباع بيداغوجية "الكفايات" في نهاية التعليم الابتدائي.

(1) **كفاية القراءة** هي قدرة المتعلم على فهم مضمون نص بعد أن يمر على سطور بعينه من دون الحاجة لتلاوته جهريا. ومن أجل ذلك التلميذ القارئ للنص، يلجأ بتلقائية، أمام كل جملة، لاستعمال المهارات اللازمة لفهمها من مخزون المهارات الصرفية والنحوية والإملائية المسجلة بذهنه.

(2) **كفاية الكتابة** هي قدرة التلميذ على التعبير عما يشاء بكتابة نص سليم من إبداعه. ويستعمل من أجل ذلك نفس المهارات اللازمة من نفس المخزون.

(3) **كفاية الحساب** تتجلى في قدرة التلميذ أو المتعلم على حل أية مسألة حسابية من مستوى تكوينه في مادة الرياضيات. ومن أجل ذلك ينهل من مخزون المهارات بذهنه كي يستعمل منها ما يناسب حاجيات حل مسألة حسابية ما. وتلك المهارات بالابتدائي على سبيل المثال هي العمليات الأربع بالأعداد الصحيحة والعشرية والكسرية والتحويلات في النظام المترى.

و ليست له أية كفاية لا في القراءة ولا في الكتابة ولا في الحساب من تقتصر قدرته من التلاميذ على إثقان التمارين التطبيقية في المهارات كالصرف والنحو والإملاء، وكالمهارات الحسابية من العمليات الأربع وغيرها. وعليه فاختبار التلاميذ في نهاية الابتدائي بالجواب على تمارين تطبيقية ليس له أي مسوغ وعديم المصداقية من حيث تقييم أية كفاية لا القراءة ولا الكتابة ولا الحساب. وسنرى في ما بعد ما هي مواد الاختبار الكفيلة بتقييم تلك الكفايات بصفة ذات مصداقية. ولقد انتهج المغرب بيداغوجية التحدي هذه بتلقائية قبل وبُعِيد الاستقلال بعيدا عن التشويش عليها بتقلسف "علماء التربية" في أبراجهم العاجية.

لسان حال هذه البيداغوجية كان يوحى لرجال ونساء التعليم باليسر بتلاميذهم في التدريس سير متفوقينهم، وعلى الباقي منهم الجري للحاق بهم. وهذه البيداغوجية التي احتُقرت ظلما في التعليم العمومي واستبدلت بغيرها، لا زالت إلى يومنا هذا متبعة بكل أنواع الرياضات من أجل إفراز الأبطال منذ الصغر. وهي التي أعطت ولا زالت تعطي أبطالا من أمثال نوال المتوكل وعويطة والكروج في ألعاب القوى، وغيرهم في باقي الرياضات. وهي نفس البيداغوجية المتبعة التي يضطر صاحب كل مدرسة حرة إتباعها، لأنه لولاها لما استطاع توفير البديل الناجح عن مدرسة عمومية فاشلة بسبب بيداغوجية مغايرة. وباعتماد بيداغوجية التحدي يتبع صاحب المدرسة الحرة مصلحته المتطابقة تماما مع مصالح زبائنه.

بيداغوجية التحدي المسماة اليوم ببيداغوجية الكفايات، تنطلق أساسا من **الثقة المسبقة في توفر جل التلاميذ على قدرات عقلية ومولات ذهنية عالية وهائلة رغم صغر سنهم.** ونجاحها بامتياز دل سابقا بالتعليم العمومي ولا زال يدل اليوم في التعليم الخاص على أن تلك الثقة في علو المؤهلات والقدرات الذهنية عند الأطفال في محلها، بالرغم من كل ما يأتي ضدها من المتفقيهي في صوامعهم العاجية. بهذه الثقة في الأطفال **كان مطلوبا** من رجال ونساء التعليم العمومي سابقا ولا زال مطلوبا اليوم من زملائهم بالتعليم الخاص، إطلاق العنان للمتعلمين منذ الصغر في التحصيل والتمكن من كفاية القراءة والكتابة وكفاية الحساب كي يصلوا في ذلك إلى أقصى مدى مؤهلاتهم الذهنية. ومرة أخرى ذلك الذي لا يزال مطلوبا من مدرب الرياضة الذي يطلق العنان للمتدربين الصغار ليصلوا في تمارينهم الممكنة لهم من الكفايات إلى أقصى مدى قدراتهم البدنية.

و بما أن تلك المؤهلات الذهنية متفاوتة بصفة طبيعية من متعلم لآخر، تماماً كتفاوت القدرات البدنية بينهم، كان يجد كل منهم في هذه البيداغوجية الفرصة والفسحة السانحة ليتحدى نفسه وأقرانه في القراءة والكتابة والحساب من دون أن يحصره أحد كي يلحق به ممن هو من دون مستواه. وكل الأجيال التي تعلمت في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات تذكر بلا شك نشوة التعلم بتلك البيداغوجية. ومن مصلحة صاحب المدرسة الحرة اليوم انتهاز هذه البيداغوجية من أجل إفراز النخب من تلاميذه حتى يكونوا له في الحي ومن بين الأسر خير دليل على جودة خدمات مؤسسته في ظل منافسة شرسة. أما بالتعليم العمومي فبسبب سوء الحكامة به لا يوجد فيه من يُحاسب على نتائج مردودية المؤسسات التعليمية حتى يحمل نفس الهم الحاصل بالتعليم الحر، ويوقف تجربة استبدال هذه البيداغوجية بالتعليم الحلت محلها حين بدأت تظهر نتائجها السلبية.

و كما هو الحال حتى اليوم بالنسبة للمتدربين في الرياضة، قد تظهر عند بعض المتعلمين الصغار في الأقسام الدراسية كفايات تفوق أحيانا كفايات الأستاذ نفسه. فبتلك البيداغوجية تنتفق العبقريات المخزونة في بعض الأطفال وتظهر من بينهم بوادر نخب المستقبل. وذلك بفضل التمارين في كل المواد التي تكون كلها أو جلها تمارين في الكفايات أكثر من التمارين في المهارات. وتمتاز كل تلك التمارين بتوفر فرص التحدي ابتداء من السنة الثانية ابتدائي. ويتدخل المعلم في التعليم كما يتدخل المدرب في الرياضة، فقط لصقل المهارات التي لوحظ فيها نقص عند المتعلم وتعوق تحسين مستوى الكفايات الملاحظة عنده. وهكذا كانت تلك البيداغوجية تفرز بعد خمس سنوات فقط من الدراسة بالابتدائي العمومي، تلاميذ يفهمون جيداً ما يقرؤون لا بالعربية ولا بالفرنسية ويجيدون الإبداع في الكتابة باللغتين ولا يقبلون في الحساب إلا برفع تحدي حل المسائل المستعصية. وبفضل فرص التحدي التي كانت تمنحهم تلك البيداغوجية كان حبهم للتعليم كحبهم للرياضة. فلم تكن المدارس الحرة حينها إلا كمؤسسات ذات النفع العام تستقبل من حرم من التعليم العمومي بسبب تقدم سنه ومن إخفاق في مسيرته. وكانت جودة خدمات التعليم العمومي بفضل تلك البيداغوجية التقليدية ناجحة بكل المقاييس بالدرجة التي لم تدع معها مجالا ولا فرصة لإحداث تعليم حر تجاري ينافسه.

إلا أن العيب في هذه البيداغوجية كان يكمن في الإهمال في الطريق للمتعلمين من ذوي المؤهلات الذهنية المحدودة، والذين كانت تجب العناية بهم من دون كبح جماح غيرهم من المتفوقين. فكانت تمتاز بفرز المتفوقين من بين التلاميذ بقدر ما كانت تتميز بإهمال الباقين منهم. والمطلوب كان إذن هو **بيداغوجية متوازنة** والتي يصطلح على تسميتها اليوم **بالبيداغوجية الفارقة**، من حيث تعنتي بصقل مواهب المتفوقين إلى أقصى حد بتمارين التحدي في الكفايات كما هو الحال في الرياضة، ولكنها لا تهمل في الطريق من هم من دونهم في القدرات الذهنية.

و مرة أخرى الحكامة الجيدة الضرورية بالمدرسة الحرة حتى تبقى في السوق، تحتم صاحبها انتهاز هذه البيداغوجية المتوازنة، التي بها تفرز المتفوقين من أجل حسن الدعاية لها، ولكن من دون إهمال الباقين الذين لا تطبق المدرسة الحرة التفريط فيهم من حيث حجم المداخل التي يؤمنها لها الأداء عنهم. ومرة أخرى بسبب سوء الحكامة التي تطبع كل القطاع العام لا يوجد بالتعليم العمومي من يجد نفسه من مصلحته الخاصة لا إتباع بيداغوجية التحدي ولا البيداغوجية الفارقة،

لأنه مهما كانت النتائج لا يوجد من يُحاسب عليها، كما حصل مؤخرا ويحصل دائما وعلى سبيل المثال، مع مدرب الفريق الوطني لكرة القدم. وكأنما كرة القدم أهم من التعليم.

و الذي حصل مع الأسف الشديد لعلاج مشكل إهمال ضعاف التلاميذ بسبب بيداغوجية التحدي، هو المرور من تطرف إلى تطرف أسوأ منه. مر تعليمنا من دون رادع من بيداغوجية التحدي التي تسير بكل القسم سير المتفوقين على حساب ضعاف التلاميذ، إلى ما أسميته بيداغوجية الغباء المفرطة في العناية بضعاف التلاميذ على حساب المتفوقين منهم. فمررنا من سير كل القسم سير المتفوقين من تلاميذه إلى السير به سير ضعافهم. كأنك في الرياضة تكبح جماح طموح المتدربين الموهوبين وتحصر بل تخنق رغبتهم في التعبير عن قدراتهم، من أجل أن يصل إليهم من هم من دونهم في القدرات البدنية. ولا مسؤولية تماما لرجال ونساء التعليم من أساتذة ومفتشين في ذلك. فهم جميعا مطالبون بإتباع وتنفيذ المطلوب منهم ومحاسبون على تنفيذ التعليمات الفوقية، ولا دخل لهم في النتائج. فهم مؤطرون في عملهم بالبرامج والمناهج المقررة وبالكتب المدرسية الموافقة عليها من طرف المصالح المركزية بالوزارة. وكل هذه البرامج والمناهج والكتب المدرسية تعتمد السير بالتلاميذ سير ضعفاءهم، أو باعتبارهم كلهم من ذوي القدرات الذهنية المحدودة. فظل بذلك ينحدر مستوى التلاميذ سنة بعد أخرى، وأصبحت الامتحانات بمستواها الجيد غير قادرة على إفرار النسبة المطلوبة والعادية من الناجحين بمعدلات مشرفة. وبدلا من تغيير البيداغوجية القاتلة لجأت الوزارة في بادئ الأمر إلى تبسيط مستوى امتحانات من أجل الحفاظ على تلك النسبة ولو باحتساب التلاميذ الضعاف فيها. ولكن ظل المستوى ينزل إلى درجة حتى الامتحانات الجد المبسطة أصبحت عاجزة عن إفرار تلك النسبة التي لا بد منها

و هكذا حصل في تعليمنا وبصفة مُمنهجة تسطيح مستوى المتعلمين من الأسفل Le nivelage par le bas. فبدلا من أن ننهج بيداغوجية متوازنة يُترك فيها لكل متعلم أن يصل في تحصيله وتكوينه إلى أقصى حد من قدراته الذهنية مع دفع كل ضعيف للحاق بمن يستطيع اللحاق به منهم، أوقفنا حتى الانطلاقة في السباق إلى حين يتحرك أضعف التلاميذ من مكانه من دون أن يتعدى غيره مستواه. بمعنى ألقينا مستوى المتفوقين بمستوى الضعاف، فتوزع الضعف بالتساوي التام وديمقراطيا بين أبنائنا وبناتنا بالتعلم العمومي. وبقي التعليم الخاص لأبناء وبنات من يقدر على الأداء به حتى تتمكن فلذات كبده من تمتعهم بوجود فرص التحدي وإطلاق العنان لمقدراتهم الذهنية حتى تصل إلى أبعد مدى تستطيع أن تصل إليه.

فمن أجل العناية بضعاف التلاميذ تم إذا إتباع تلك البيداغوجية المفرطة في استصغار المؤهلات الذهنية لكل التلاميذ طيلة حياته الدراسية بالابتدائي. ببيداغوجية الغباء هذه، أصبحت المدرسة العمومية تتعامل مع كل تلاميذها كضعف أو معوقين ذهنيا رغم تقدمهم في السن، باعتبار عقل كل منهم كبيضه يخشى على تكسيرها بتمارين التحدي. كأنك في الرياضة تقول للمدرب عظام أرجل هؤلاء الأطفال من قصب أو من الجبس، فاحذر من تحميلها في التمارين ما لا تطيق.

Enfant à priori mentalement fragile, à ne pas traumatiser par des exercices difficiles.

و ما كان يمكن الاستمرار في إتباع تلك البيداغوجية الغير محسوبة العواقب لولا غياب مسؤولية ومحاسبة المتنفذين في مدارسنا عن نتائج مردوديتها. فلو وجد من يُحاسب حينها عن نتائج تلك البيداغوجية لكان من مصلحته الاعتراض عليها وتقويمها من أجل بيداغوجية متوازنة. ولكن في غياب تلك المحاسبة ظل يتقهقر مستوى التلاميذ إلى مستوى أصبح معه من الضروري التغطية على ضعفهم باحتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة في معدلات امتحانات الانتقال من سلك لآخر. وبلغ اليوم تدني مستوى التلاميذ بالابتدائي إلى درجة الحاجة إلى تضخيم المعدلات العامة لتلك الامتحانات بنقط المراقبة المستمرة بمقدار 75% من أجل إفراز العدد الكافي من تلاميذ السادسة ابتدائي الواجب نقلهم للإعدادي.

و مرة أخرى، فحالما يصبح نائب الوزارة مسؤولاً عن نتائج المؤسسات التعليمية ومحاسبا على الرفع من مستوى تلاميذها سيكون من مصلحته العمل على نهج تلك البيداغوجية الفارقة المتوازنة التي تعطي لكل متعلم حقه بقدر مؤهلاته الذهنية، على غرار تماماً ما هو عليه الحال بالتعليم الخاص، حيث من مصلحة أصحابها انتهاج تلك البيداغوجية المتوازنة من أجل الحفاظ على مختلف التلاميذ بها مخافة الإفلاس. وللمزيد من تبرير المقترح وجب التمييز بين المتعلم والامي في نهاية الابتدائي.

براعة رجال ونساء التعليم من المسؤولية عن تدني مستوى التلاميذ

مثل رجال ونساء التعليم كممثل الفريق الوطني لكرة القدم. فهم من خيرة نخب البلاد ولهم كفاءات عالية وتحركهم وطنية لاشك فيها ويعملون بروح قتالية من أجل تعليم وتكوين أبنائنا وبناتنا. ولكن تماما كاللاعبين بالفريق الوطني لكرة القدم المقيدون بتعليمات وخطط المدرب الوطني، رجال ونساء التعليم مقيدون بتنفيذ برامج ومناهج الوزارة مهما كانت نوعية نجاعتها ومحاسبون ليس على النتائج وإنما على مدى الالتزام بتلك البرامج وتلك المناهج. وتشهد على ذلك مطبوعات تقارير التفتيش حيث لا مجال فيها لتقييم المردودية بصفة ممنهجة وحيث المفتش مقيد وموجه بدوره إلى التركيز على تقييم مدى التزام الأستاذ بما سطرته الوزارة مهما كانت نتائج تعليماتها الفوقية وبغض النظر على أثرها على مستوى تعليم وتكوين التلاميذ.

أما في كرة القدم فالمسؤولية عن النتائج مطلوبة أولا وقبل كل شيء من الجمهور. وبالتالي فهي مطلوبة من الجامعة، وفي الأخير فهي مطلوبة من المدرب بواسطة عقد بينه وبين هذه الأخيرة، يحدد له فيه ما له من نفوذ وامتيازات من جهة، ومن جهة ثانية النتائج الواجب عليها تحقيقها في مقابل ذلك النفوذ وتلك الامتيازات المخولة له خلال كل موسم رياضي. ويوم يخسر الفريق الوطني الرهان في الميادين الدولية لا تُحمل أبدا مسؤولية الإخفاق لأي لاعب من الفريق الوطني وإنما للناخب الوطني الذي كان يدرّب اللاعبين ويحدد لهم خطط اللعب. وهذا وبحق هو الحال في كل القطاع الخاص.

و هذا ما كان يجب أن يكون عليه الحال بقطاع التعليم. ولكن وكما هو الحال بكامل القطاع العمومي، فبكل بساطة، جمهور المواطنين أولا، وفي مقدمتهم عموم الآباء، لا يُكلفون أنفسهم عناء المطالبة بمحاسبة الحكومات المتعاقبة على نتائج المؤسسات التعليمية بالبلاد. وبالتالي لا تجد أية حكومة نفسها مضطرة لتعيين أي وزير بعقد بينها وبينها يحاسب فيه على نتائج المؤسسات التعليمية بعد مدة معينة. فالوزير يتغير فقط بتغير الحكومات وليس أبدا بسبب النتائج كما هو الحال بالنسبة لمدرّب الفريق الوطني في أي رياضة. وهكذا الوزير بدوره لا يجد نفسه مضطرا لمحاسبة مدير الأكاديمية على النتائج بالجهة الموجودة تحت نفوذه. ومدير الأكاديمية بدوره يكون غير ملزم بمحاسبة نواب الوزارة المتنفذين المباشرين في المؤسسات التعليمية عن النتائج المحققة بها في نهاية كل سنة دراسية. وهكذا تظل النتائج بالتعليم العمومي تتقهقر من عام لآخر من دون لا حسيب ولا رقيب، بسبب غياب المطالبة بالمحاسبة من طرف الآباء المتضررين المباشرين.

و لو وجدت تلك المحاسبة على النتائج في نهاية كل سنة دراسية لكان نائب الوزارة على رأس مجموع رجال ونساء التعليم بكل نيابة بمثابة مدرّب الفريق الوطني لكرة القدم. لكن حتى اليوم فبينهما ذلك الفارق الكبير الذي يفسر الهوة بين إنجازات كرة القدم من جهة وإنجازات قطاع التعليم من جهة ثانية، والذي يكمن في كون الأول مُحاسب على نتائج الفريق الوطني والثاني معفى من نفس المحاسبة على نتائج المؤسسات التعليمية المتنفذ فيها. وبهذا يكون لا نائب الوزارة ولا مدير الأكاديمية ولا الوزارة ولا حتى الحكومة غير مسؤولين عن تدهور وتدني مستوى التلاميذ بالتعليم، ما دام جمهور المواطنين لا يغضبون لتدني تلك النتائج من سنة لأخرى كما يغضبون لإخفاق الفريق الوطني في المباريات الدولية.

و أضيف بأن كل رجال ونساء التعليم بما فيهم نواب الوزارة ومدرّاء الأكاديميات، ليسوا فقط أبرياء من المسؤولية عن تدهور مستوى التلاميذ وإنما هم كذلك ضحية تدهور نتائج المؤسسات التعليمية. فمن من عوامل عزوف التلاميذ عن التحصيل، استخفافهم بالعلم وبالتعلم يوم أصبح رجل التعليم، من أجل كسب رزق كريم، هو الذي ينتقل إلى منزل التلميذ لتعليمه. **فتنزل قيمة العلم والتعلم في نفوس المتعلمين حين تنزل قيمة المعلم والأستاذ في المجتمع وبذلك تنزل قيمة حتى المتفذين فيه.**

فمن أجل الحفاظ على هبة القضاء وعلى أحكام القضاء، تعمل كل دولة على الحفاظ على هبة القاضي، فتحظر عليه حتى الاختلاط بعموم الناس في المقاهي والأسواق كما تحظر عليه ركوب الدراجات بكل أنواعها. ولكن في مقابل ذلك تدفع له أجرا معتبرا يعوض به تلك الحاجيات بما هو أحسن. ومن أجل نفس الغرض **بنايات المحاكم مهيبة**. وبنى المستعمر المدارس ببلادنا بأحجار **غليظة**، كما كان ولا زال يبنينا بفرنسا. وأبوابها وتوافدها ليست فقط عريضة وطويلة بل هي **تحف فنية**، توحى لنفسية المتعلم بجلال العلم والتعلم، فينحني إجلالا لكل من يعمل بها. والذي يكلف نفسه عناء القيام بجولة بمدننا وسيرى بأمر عينه هبة بنايات تلك المدارس. وعليه أن يقارنها بالمدارس التي تبنيها حكوماتنا. ولهذا فعلى الآباء أن يكونوا مع كل ما من شأنه استرداد أهمية التعليم بين كل أفراد المجتمع، وفي مقدمة كل ذلك الوضعية الاجتماعية المشرفة لرجالهن ونسائهن حتى لا تقل عن وضعية القضاة.

و هكذا رجال ونساء التعليم أبرياء من أية مسؤولية عن تدهور نتائج القطاع. والسبب في ذلك هو **غياب مطالبة أولياء أمور التلاميذ بحاسبة ومساءلة المتفذين في المؤسسات التعليمية عن نتائج مردوديتها**. فالمسؤولية تقع على كاهل أولياء أمور التلاميذ الغافلين عن المطالبة بنشر تفاصيل تلك النتائج الجماعية في نهاية كل سنة دراسية وعن محاسبة نائب الوزارة المتنفذ في تلك المؤسسات على ضوء النتائج المحصل عليها. تماما كما هو الحال في كرة القدم، حيث تقع محاسبة المدرب الوطني عن إنجازات الفريق من طرف الجامعة بسبب ضغط الجماهير. ولو غاب ضغط الجماهير لكانت الجامعة وبالتالي الناخب الوطني في حل من تحقيق أي إنجاز. الأمر يتعلق **بسلسلة ضغوط مترابطة**. إذا ما انعدم أولها انعدمت باقي ضغوط السلسلة. أولها فيما يعنينا هنا هو ضغط الآباء على النائب من أجل تحقيق النتائج المرضية في نهاية كل سنة دراسية. ويترتب عنه ضغط النائب بنفوذه على من يعمل تحت إمرته طيلة السنة الدراسية من أجل تحقيق النتائج المطلوبة من طرف الآباء. ويوم يصبح هكذا نائب الوزارة مسؤولا عن النتائج أمام أولياء أمور التلاميذ، يومها فقط يصبح الأساتذة بصفة تلقائية مسؤولين عن نفس النتائج أمام النائب، ويومها يتحقق الإصلاح المطلوب.

التمييز بين الأمي والمتعلم في نهاية الابتدائي

علينا نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم الابتدائي بالخصوص الوعي بما يميز المهارات عن الكفايات. وعلينا أن نولي العناية القصوى لكفاية القراءة وكفاية الكتابة باللغتين والكفاية في الرياضيات، وليس للمهارات التي هي مجرد أدوات في خدمة تلك الكفايات. نريد في نهاية الابتدائي تلميذا متعلما بحيث يقرأ ويكتب ويحسب. ولا يزال أميا التلميذ الذي لا يستطيع التواصل مع غيره كتابة. لا يزال أميا التلميذ الذي يستطيع مجرد نقل نص ما ويحفظ عن ظهر قلب قواعد الصرف والتراكيب وقواعد الإملاء ولكنه لا يستطيع استعمالها من أجل القراءة من حيث فهم نص ما، ولا الكتابة، بمعنى القدرة على التعبير عما يريد بنص سليم من إبداعه.

و لا يزال أميا في الرياضيات التلميذ الذي لا يستطيع حل المسائل الحسابية المناسبة لمستواه الدراسي. لا يزال أميا في الرياضيات التلميذ الذي يحفظ عن ظهر قلب كل جداول الضرب وكل القواعد الهندسية المقررة بالابتدائي ويتقن العمليات الأربع ويتقن التحويلات في النظام المترى، ولكنه لا يستطيع استعمالها في حل المسائل الحسابية.

والأمي في اللغة وفي الرياضيات بهذا الوصف هو مثل المتعلم في ورشة النجارة الذي قد يتقن المهارات الحرفية متفرقة من نشر الخشب وتنعيم سطحه الخ... ولكنه يظل من دون كفاية في النجارة ما دام غير قادر على صناعة أي منتج بمواصفات معينة، كطاولة أو كرسي أو غيرهما. وأمي مثله كذلك في سياقة السيارة، المتدرب الذي يتقن المهارات وراء المقود خارج زحمة حركة السير، ولكنه يعجز عن استعمالها بالشكل المناسب داخل تلك الحركة.

خلاصة القول هو أن ما يفرق بين الأمي والمتعلم بعد نهاية الابتدائي، هما كفاية القراءة من حيث فهم مضمون النص المقروء وليس مجرد تلاوته وكفاية الكتابة من حيث القدرة على التعبير كتابة بنص من إبداعه وليس مجرد نقل نصوص الغير وكفاية الرياضيات من حيث القدرة على حل أية مسألة حسابية متناسبة مع الدروس المقررة وليس مجرد إنجاز التمارين الجزئية خارج أي سياق.

و إذا ما كان الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية يقتصر كما يجب على الاختبار في الكفايات من دون أي اختبار في المهارات، فيمكن الحكم بأن التلميذ متعلم بقدر النقط التي يحصل عليها ما فوق المعدل 10/5. والتلميذ أمي بالقدر الذي تنزل به نقطه تحت ذلك المعدل. وعلى كل أب وأم الآن مراجعة البيان الفردي لنتائج الامتحان لنيل شهادة الدروس الابتدائية، ويتحفظ ولا يسرع في الحكم، لأن الامتحان الموحد الإقليمي في اللغة العربية والفرنسية والرياضيات مثقل بالاختبارات في المهارات بدلا من الاقتصار على الكفايات. بمعنى أنه لو كان فيها كما يجب الاقتصار على الكفايات فقط، لكانت النقط أقل مما هي عليه في ذلك البيان. فمن بين التلاميذ من لا يصل إلى المسائل الحسابية تماما وإذا ما وصل إليها فلا تكاد تدري ماذا يعني بما يكتب. ومنهم من لا يصل إلى التعبير الكتابي ولا سيما بالفرنسية. وحتى إذا ما وصلوا إليه فبالكاد تستطيع فهم ما كتبوه على هزالة حجمه.

و عليه فأهم ما يمكن به لأي أب أو أمة أم مساعدة التلميذ في طور الابتدائي، هو اختبار كفاية القراءة عنده بمطالبتة بشكل نص في اللغة العربية متبوعا بتصحيحه مع مناقشة أخطائه، ومطالبتة بالإجابة عن أسئلة فهمه لنص ما باللغتين العربية والفرنسية ومناقشة أجوبته عليه معه. أما اختبار كفاية الكتابة فيتم بإملاء نص عليه، متبوعا بالتصحيح المناقش، ثم مطالبتة بتلخيص نفس النص أو بكتابة موضوع مستوحى من نص ما أو من إبداعه، ومناقشة الحويلة دائما. أما في الرياضيات فتتم مساعدة التلميذ بوضعه أمام تحدي حل المسائل الحسابية المقررة في مستواه. ومن خلال هذه الاختبارات يتبين للأب ما هي المهارات التي يعاني فيها التلميذ من نقص ما فيعالجه معه.

و مثل هذه التدريبات على تلك الكفايات الأساسية هي الغير حاضرة بالقدر الكافي في تعليمنا الابتدائي من جراء البرامج والمناهج والكتب المقررة التي تركز بدلا من ذلك على المهارات كهدف في حد ذاتها. ويمكن مرة أخرى التأكد من ذلك من خلال قياس ثقل تلك التدريبات في مجمل التمارين المنجزة في دفتر القسم، المسلم للتلميذ في نهاية السنة الدراسية. ويجب تعويد التلاميذ على مثل هذه التدريبات ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي لما فيها من تشويق لهم بفعل فرص التحدي التي تتيحها لهم وما فيها من فائدة من حيث تمكينهم من الكفايات المطلوبة.

و لكن إذا ما أصبح نائب الوزارة بنفوذه في المؤسسات التعليمية مسؤولا أمام الآباء والأمهات في نهاية السنة الدراسية عن مردوديتها، فسيكون من مصلحته العمل على توجيه التعليم في الاتجاه الصحيح المتبع بالتعليم الحر. وحينها سيكون للتدريبات على الكفايات الثقل الكافي في التمارين المنجزة بالقسم والمصححة مع التلاميذ بالشكل الذي يجعلها تؤدي مهمتها على أحسن وجه. وذلك خلافا للحشو المذموم والمستفحل في مدارسنا العمومية.

آفة الحشو المذموم المستفحل بالتعليم العمومي

قبل كل شيء ما هو الحشو المذموم بالتعليم ؟ الحشو يعني التركيز المفرط على شحن ذهن التلميذ بالحفظ عن ظهر قلب، لما يلي:

1. القواعد اللغوية من مثل القواعد النحوية والقواعد الإملائية وجداول الصرف والتراكيب وغيرها
2. الملخصات الجاهزة في المواد المعرفية.
3. القواعد والتقنيات الحسابية وجداول الضرب وغيرها في مادة الرياضيات.

كل هذه القواعد ضرورية كوسيلة من أجل القراءة السليمة والكتابة السليمة والتعامل السليم مع المسائل الحسابية من أجل حلها. وإذا ما أصبحت كل هذه الوسائل غايات في حد ذاتها، فسيصبح ذهن التلميذ مُبرمجًا تمامًا كما هي مُبرمجة الآلة الحاسوبية والحاسوب. الحاسوب اليوم محشو ببرامج لا تصح فقط الأخطاء الإملائية بأية لغة، ولكنها تصح حتى الأخطاء النحوية والتركييبية. إلا أنها رغم كل ذلك لا تتعدى كونها مجرد عقول إلكترونية محشوة ببرامج لا تستطيع أن تبدع بها أي إبداع. فالآلة الحاسبة بكل البرامج المحشوة فيها لا تحل مسألة كما يفعل العقل البشري، والحاسوب بكل القواعد الغوية والحسابية المحشوة فيه لا يقرأ خطابا ولا يكتب نصا من إبداعه ولا يحل مسألة حسابية كما يستطيع العقل البشري فعله .

و عليه، فالعقل البشري يجب أن لا يصبح بفعل التعليم بمدارسنا العمومية مجرد آلة محشوة بالبرامج الجاهزة، بل يجب أن يمتاز على الآلة المبرمجة بقدرته المطلقة على البرمجة من أجل الخروج السليم من كل ما يعترض الحياة من وضعيات ومشاكل غير متوقعة. إن كانت الآلة الحاسبة مُبرمجة من أجل إنجاز التمارين الجزئية فلن تستطيع أبدا أن تقوم مقام العقل البشري من أجل حل المسائل الحسابية الغير مُبرمجة فيها. وإن كان الحاسوب يصحح الأخطاء الإملائية والنحوية والتركييبية، فلن يقوم أبدا مقام العقل البشري من أجل قراءة أي نص غير مُبرمج فيه ولا كتابة أي نص غير مُبرمج فيه. ستظل القدرة المطلقة على القراءة والكتابة في كل الأحوال من اختصاص العقل البشري فقط. ففي قمره الطائرة على سبيل المثال، الربان الآلي رغم كل القدرات المبرمجة فيه، لا يستطيع تعويض الربان البشري في كل الأحوال. حين تكون الطائرة في ظروف غير مبرمجة بالربان الآلي وهي الكثيرة التردد، يتدخل عقل الربان البشري لإنقاذ الموقف.

هل يمكن للحاسوب بكل القواعد النحوية والإملائية أن يفكر ويكتب أفكاره بها ؟ بالطبع لا. وهل يمكن لأقوى آلة حاسوبية أن تقرأ أية مسألة حسابية وأن تجيب على أسئلتها؟ بالطبع لا. العقول الإلكترونية مهما كانت قوية ستظل دائما حبيسة البرمجة المسبقة التي سُحنت بها. أما العقل البشري فيجب أن يُعد بمدارسنا العمومية والحرّة ليكون دائما جاهزا للتعامل مع أية مشكلة غير متوقعة. تلك هي الكفاءة التي يتقن الأكاديميون في تعقيد المفاهيم البسيطة فيسمونها، سامحهم الله الكفاءة.

القواعد اللغوية والحسابية لا بد منها. هي ما يصطلح على تسميتها بالمهارات في مقابل الكفاءات. ولا بد منها ليس كهدف في حد ذاتها، وإنما مجرد وسائل وأدوات، يستعمل ما يناسب منها عند الحاجة، من أجل إيجاد المخرج السليمة للوضعيات الغير متوقعة التي تعترض حياة

الإنسان باستمرار وبدون انقطاع. ولهذا الغرض النبيل والخطير وجدت المدرسة مرة أخرى، المدرسة وجدت لإعداد عقول بشرية طليقة بقدرتها على التعامل مع أية وضعية غير متوقعة، وليس لإعداد مجرد عقول مَحشوة كالآلة الإلكترونية بالبرامج الجاهزة، وتقف عاجزة أمام الوضعيات الغير المتوقعة أي الغير مبرمجة. والاقتصار على برمجة عقول الأطفال هو ذلك الحشو المذموم والمتسبب في كل المآسي من :

1. ضعف مزمّن في أهم المواد
 2. عزوف عن الدراسة لأن العقل البشري ينفر من تعلم المهارات كههدف في حد ذاتها. يملها وتتفلسف من ذهنه إن لم يجد فرص لاستعمالها في حل وضعيات غير متوقعة في حياته. ويترتب عن هذا العزوف
- (1) التكرار
 - (2) الهدر مدرسي.

و كثيرا ما تُتهم المدارس الحرة باطلا وظلما بهذا الحشو المذموم. ونسمع مثل هذا الكلام من بعض رجال ونساء التعليم، في حين أن جزء لا يستهان به منهم لهم أبناء وبنات بالتعليم الحر. وعلاوة على ذلك، فمواد الامتحانات الموحدة الإقليمية تثبت العكس تماما. تلاميذ المدارس الحرة يبرعون فيما لا حشو فيه. يبرعون في التواصل السليم باللغتين شفويا وكتابة، ويتقنون كما يجب التعامل السليم مع المسائل الحسابية. المهارات عندهم تؤدي دورها كوسائل في خدمة الكفايات، وليس كغايات في حد ذاتها.

و نتائج نفس الامتحان الموحد الإقليمي يبين أن الحشو المذموم هو بالضبط واقع المدارس العمومية. وهو بالتالي السبب في ضعف تلاميذها المزمّن. ولا لوم لا على أساتذة التعليم العمومي ولا على المفتشين به. أنهم ملزمون بتطبيق واتباع البرامج والمناهج والكتب المدرسية المقررة من دون تصرف. ومع الأسف الشديد، يقع التركيز في كل تلك الآليات على حشو عقول التلاميذ بالقواعد والتقنيات والمهارات الخارجة عن أي سياق والملخصات الجاهزة، من دون ما يكفي من التمارين التطبيقية والعملية في اللغتين شفويا وكتابة وفي فن حل المسائل الحسابية.

- من أجل التأكد من ذلك، يمكن لكل أب وأم أن يقيس نسبة التطبيقات العملية في دفتر التمارين الذي يستلمه التلميذ في نهاية كل سنة دراسية. يمكنه أن يلمس فيه بنفسه :
- (1) نوعية وعدد التمارين من مثل الشكل وأسئلة الفهم وتلخيص النصوص والنصوص المملأة وتحرير مواضيع الإنشاء، لا بالعربية ولا بالفرنسية.
 - (2) عدد ونوعية المسائل الحسابية المنجزة خلال سنة.

- من تم يتضح لكل أب أو أم مكمّن الخلل في تعليمنا العمومي. وكل ذلك راجع لكون البرامج والمناهج والكتب المدرسية لا يوجد بها ما يُلزم الأساتذة بما يكفي من :
- (1) مناقشة مضمون النصوص المقررة وشكلها وأسئلة عن فهم مضمونها شفويا وكتابة،
 - (2) تلخيص النصوص كخطوة هامة نحو التعبير الكتابي السليم،
 - (3) إملاء نصوص كاملة،

- (4) تحرير مواضيع إنشاء،
(5) إنجاز وحل ما يكفي من المسائل الحسابية النوعية.

تعليم القواعد والتقنيات كغايات في حد ذاتها من دون تطبيقها فيما سبق ذكره من تدريبات عملية على الكفايات، هو الحشو المذموم بعينه. وهو مرة أخرى واقع التعليم العمومي بالمدارس الابتدائية. الحساب فيه علي سبيل المثال، كثيرا ما يقتصر على التمارين الجزئية للتقنيات الحسابية من دون ما يكفي من التطبيق العملي لها في حل المسائل. وهذا الحشو المذموم ليس فقط سبب الضعف المزمن في مستوى تلاميذ التعليم الابتدائي ولكنه في نفس الوقت، عقيم وممل ومنفر لهم من الدراسة.

و من أجل إلزام المدارس العمومية تلك الأساليب البعيدة عن أي حشو والمفيدة والمطلوبة في تعليم أبنائنا وبناتنا، فلا بد من تحميل مسؤولية مردودية المؤسسات التعليمية لنائب الوزارة المتنفذ، على غرار نظيره بالمدرسة الحرة الذي يتحملها أمام أولياء أمور التلاميذ. إذا ما أصبح نائب الوزارة محاسبا ومساءلا عن نتائج أداء المؤسسات التي تعمل تحت إشرافه، فسيكون من مصلحته الضغط باستعمال كل نفوذه من أجل تفادي كل الأساليب المضرة بتلك النتائج ومنها الحشو المذموم. وهذا ما يجب علينا، نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم العمومي، الضغط من أجل تحقيقه. وفي غياب تلك المسؤولية عن النتائج فتعليمنا يعاني من آفة أخرى والمتجلية في الخلط بين القراءة والتلاوة.

آفة الخلط بين القراءة والتلاوة

كفاءة التلميذ في القراءة باللغة العربية واللغة الفرنسية، تعني قدرته على التواصل مع الغير بالفهم السليم للخطابات المرسلّة إليه كتابيّةً. ومنها قراءة كل أنواع النصوص المقررة في مستواه. وتلك هي القراءة التي تختلف عن التلاوة. من يتلوا نصاً، حتى بصفة سليمة، قد يكون لا يفهم فحواه. وذلك حال جل التلاميذ الصغار الذين يتلون القرآن الكريم أو نصوص شعرية أو حتى نصوص بكتب القراءة المقررة، من دون استيعاب معانيها. فمثل هؤلاء التلاميذ ليست لهم كفاية في القراءة. وأغلب المسلمين من العجم، أي من غير العرب. والكثير منهم يجيدون تلاوة القرآن الكريم عن ظهر قلب أو من المصحف من دون أن يفهموا فيه شيئاً. وهذا خير دليل على أن التلاوة ليست هي القراءة.

و كفاءة لنا نحن أولياء أمور التلاميذ، حين نريد إما اختبار كفاية القراءة عند أبنائنا وبناتنا ببيوتنا، أو نريد مساعدتهم فيها، علينا أن نتحاشى البدء بمطالبتهم بتلاوة نص ما، بل نطالبهم عوض ذلك، وابتداء من السنة الأولى ابتدائي، بقراءة النص في صمت ثم نناقش معهم محتواه. وبعد تأكدنا من حسن فهم النص يمكننا مطالبتهم حينئذ بتلاوته. هكذا يفهم التلميذ أن الغرض من القراءة ليس هو تلاوة النص كما هو شائع بمدارسنا العمومية، بل استيعاب مضمونه. وفي مثل هذا التمرين تحدي مشوق وممتع للتلميذ ولولي أمره المساعد له معاً.

و كثيراً ما نطالب أبناءنا وبناتنا بالانزواء في ركن من البيت من أجل حفظ دروسهم، بعبارة "سير تحفظ". وهذا الأسلوب من شأنه تغيير التلميذ من الدراسة، لأنه يرى وبحق في الحفظ عن ظهر قلب عقوبة مجانية. بالنسبة للطفل والشاب ليس في حفظ ملخصات الدروس عن ظهر قلب أي تحدي مفيد. المطلوب بدلاً من ذلك اطلاع ولي الأمر على فحوى الدرس ثم اختبار مدى استيعاب الولد أو البنت للمعلومات الموجودة به، بوضع أسئلة الفهم. هذا ما يجعل التلميذ من جهة يتشبع بأن المهم من الدرس هو مضمونه وليس نصه الحرفي، ويجعله من جهة ثانية يتعود على ابتكار طريقة خاصة به يخزن بها في ذاكرته المعلومات الموجودة بنصوص الدروس، بدلاً من حفظها المتعب عن ظهر قلب. الحفظ عن ظهر قلب مطلوب فقط في نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية من شعرو نثر، ومقولات الأعلام والأحكام والأمثال الخ...

و التمارين التطبيقية الكفيلة بتنمية كل الكفايات عند التلاميذ، هي بالضبط التي يقع فيها التقصير بالمدرسة الابتدائية العمومية من جراء مضامين المقررات والمناهج والكتب المدرسية التي يتم فيها التركيز وحتى الاقتصار أحياناً على حشو عقول التلاميذ بكم هائل من القواعد والمهارات. ومن تلك الآفات التركيز على تلقين التلاميذ مهارة تلاوة النصوص بدلاً من تمكينهم من قراءتها أي من فن فهم مضامينها. وإذا ما اعتبر الأستاذ أن الغرض من حصة القراءة هو الاقتصار على سرد النصوص، فقد يطالب تلاميذه بحفظ نصوص القراءة بالبيت، حتى يجيدوا تلاوتها بالقسم. وإذا ما حضرها زائر كالمفتش على الخصوص تكون تلك التلاوة مبهرة له ويستحق بها الأستاذ تشجيعاً.

و تحصل الآفة بكل معانيها إذا ما نال بالفعل هذا الأسلوب من التدريس إعجاب المفتش. الشيء الذي من شأنه تكريس هذا الخلط المميت بين القراءة والتلاوة في ذهن الأساتذة. ومع الأسف الشديد

فاستقرأ الواقع يؤكد أن المفتش كثيرا ما يقنع بسماع التلاميذ يتلون النصوص من أجل الحكم على قدرتهم على القراءة، بدلا من أن يتبين من فهمهم لها بمناقشة مضمونها معهم. وبذلك التقصير في التأطير يظل الأستاذ يحسب نفسه قد أدى ما عليه في حصة القراءة حين يحولها إلى حصة تلاوة.

أما التلاوة فهي فن الخطابة في الناس. ولا يجيدها إلا من كان يجيد القراءة أولا. وذلك حال المذيع بالإذاعة والتلفزة. الذي يتلو نصا ما، يقوم بعمليتين متتابعتين ومعتدتين من جملة لأخرى. يقرأ الجملة بمعنى يفهم معناها، ثم يتلوها على مسامع الناس للتو. ويكرر نفس العملية مع باقي الجمل بدون انقطاع حتى آخر النص. وليست تلاوة النصوص بهذا المعنى الصحيح، من الأوليات في السلك الابتدائي حتى تُعطى تلك الأهمية التي تحظى بها بمدارسنا على حساب القراءة باللغتين.

و مما يساهم في أمية تلاميذ الابتدائي العمومي في اللغتين العربية والفرنسية، والمستنتجة من نسب الحاصلين فيها على المعدل [بالجدول أعلاه](#)، هو الخلط، بقصد أو بغير قصد، بين القراءة والتلاوة. فحين تتحول حصة القراءة إلى حصة تلاوة وبالتناوب من تلميذ لآخر بعد التلاوة "النموزجية" من طرف الأستاذ، ومن دون أي توقف من أجل مناقشة مضمون النص، لا تكون تلك الحصة فقط عقيمة من حيث تمكين التلاميذ من كفاية القراءة، بل تولد لديهم التعب والملل المميت وحتى المنفر لهم من الدراسة. ويمكن ملاحظة مظاهر ذلك التعب بالقسم من جراء مثل هذه "الدروس" المملة، انفجار التلاميذ جريا وصياحا فور خروجهم من الأقسام. الطفل كثلة من الطاقة تنفجر بعد أن كانت مكبوتة بالقسم، بسبب انعدام دروس تُفرغ فيها تلك الطاقة. لتفريغها بالقسم وجب وضع التلميذ أمام تحديات حقيقية من مثل فهم نص مثلا بدلا من تلاوته بالتناوب، أو شكل قطعة أو تلخيصا أو إملاء نص أو تحري موضوع إنشائي، أو حل مسائل حسابية بدلا من مجرد إنجاز عمليات خارج أي سياق وبدلا من استظهار جداول الضرب أو جداول النظام المتري أو القيام بتحويلات فيه.

و من حسن حظ التلاميذ بالابتدائي، تمكنهم بمحض الصدفة من القراءة باللغة العربية، بحكم أن هذه اللغة مستعملة كأداة تحصيل لمواد أخرى كالتربية الإسلامية والنشاط العلمي والجغرافية والتاريخ. هنا تصبح نصوص تلك المواد مادة للقراءة بمعناها الصحيح، لأن الأستاذ يعرف أن المطلوب هنا هو إدراك مضامينها. وهكذا تمكنت الأجيال الأولى من المغاربة من بعد الاستقلال من التواصل كتابة على الأقل باللغة الفرنسية في سن مبكرة. كانت هذه اللغة أداة تحصيل في مادة الرياضيات و"دروس الأشياء" بالابتدائي والرياضيات والعلوم والجغرافية والتاريخ الثانوي.

و الأستاذ بالابتدائي اليوم، الذي لا زال يطالب بتلاوة نصوص القراءة بالتناوب بين التلاميذ، خير دليل على أنه لم يستوعب بعد جيدا أن القصد من حصة القراءة هو بالضبط فهم نصوصها على غرار ما هو مطلوب في مادة التاريخ والجغرافية وغيرها، وليس مجرد تلاوتها بالتناوب من بداية الحصة إلى نهايتها.

و مرة أخرى ودائما، فلن تكون حصة القراءة حصة فهم ومناقشة لمضمون النص المقروء ولن تكون باقي حصص المواد الأخرى المهمة من تعبير كتابي ورياضيات حصص مفيدة ونافعة، ألم يصبح نائب الوزارة محاسبا في نهاية كل سنة دراسية أمام أولياء أمور التلاميذ عن مجمل نتائج

المؤسسات التعليمية العاملة تحت نفوذه. ولذلك ومن أجل المساواة من الأعلى بين التعليم العمومي والتعليم الحر، أي من أجل أن يلتحق الأول بالثاني فلا بد للأول من وجود مسؤول عن نتائجه كما هو الحال بالثاني. وفي غيابه سيظل تلاميذ التعليم العمومي يعانون من نقص آخر في تكوينهم والمتمثل في كفاية التواصل مع غيرهم كتابة.

الضعف المزمن في كفاية التعبير الكتابي

كفاية الكتابة تعنى قدرة التلميذ على التعبير عما يريد بنص من إبداعه، من أجل التواصل مع الغير. وليس كل من يكتب هو مُمكن من كفاية الكتابة. قد يستطيع التلميذ مجرد نقل نصوص من دون أن يستطيع كتابة نصوص من إبداعه للتعبير عما يريد. فمثل هذا التلميذ يكون نصف متعلم إذا كان يقرأ فقط. وهذا ما يلاحظه المصححون لفروض الامتحانات، من خلال أساليب الغش المستشرية حتى في الثانوي. فمن كلمة أو كلمتين في السؤال يلجأ المرشح إلى فتح ما يسمونه "الحجاب" أو "الحرز" وينقل حرفيا النص أو النصوص الموجودة فيه من دون اعتبار لفحوى السؤال، إما لأنه لم يفهمه أي لم يستطع قراءته، وإما لعدم قدرته على التعبير بالجواب الصحيح بنص من إبداعه وأسلوبه الخاص .

و هذا راجع لقلة فرص التعبير الكتابي بمقررات التعليم الابتدائي. حصة القراءة في تلك المقررات لسيت متنوعة مباشرة وإلزاميا بالجواب كتابة عن أسئلة الفهم. وليست متنوعة إلزاميا بتلخيص النصوص المقروءة. لتلخيص النص المقروء أهمية قصوى في تمكين التلميذ من القدرة على الكتابة. الملخص يعفي التلميذ من ابتكار أفكار من عنده، فالأفكار موجودة بشكل موسع في النص المقروء، وكفي التلميذ في التلخيص، إعادة صياغة نفس الأفكار بشكل مقتضب وبأسلوبه الخاص. أما التعبير الكتابي فيتطلب من التلميذ إيجاد الأفكار ثم صياغتها وتدوينها. وهذه مرحلة لاحقة يمهّد لها تلخيص النصوص.

وإمعانا في تقويت فرص التدريب على التمكن من القدرة على الكتابة، تحولت بتلك المقررات حصة الإملاء من إملاء نصوص كاملة إلى مجرد تمارين إملائية من مثل ملء الفراغ في جمل متقطعة. أما التعبير الكتابي فلم تعد له في الابتدائي تلك الهالة التي كانت له لا في اللغة العربية ولا في اللغة الفرنسية. إلا أن التعبير الكتابي هو بحق الأداة الأهم من بين أدوات التواصل بأية لغة. فالذي يكتب يعني أنه يفهم ما يقرأ وما يسمع، ويفهمه من يسمع كلامه ومن يقرأ خطابات.

و بخلاف كفاية القراءة باللغة العربية التي يتمكن التلاميذ من تدارك نقصهم فيها من خلال تحصيل مواد أخرى بها، يظل جل تلاميذ الابتدائي يعانون من صعوبة تدارك نقصهم في كفاية التعبير الكتابي بنفس اللغة بسبب تلك الانطلاقة الناقصة والمبتورة في هذا الشأن. فماذا عن ضياع تلاميذ التعليم العمومي فيحقهم في التمكن من اللغة الفرنسية ؟

ضياح تلاميذ التعليم العمومي في حق إتقان اللغة الفرنسية

كفاية التواصل شفويا وكتابة باللغة الفرنسية أصبحت، أكثر من أي وقت مضى، ضرورة ملحة بالمغرب.

من أجل التنمية المستدامة ورفع تحديات العولمة في كل الميادين العلمية منها والثقافية والصناعية والتجارية، فكل لغة أجنبية من اللغات الحية، تعتبر اليوم حتى بالعالم المتقدم، قيمة مضافة لا يمكن الاستغناء عنها.

و بالإضافة إلى اللغة الإسبانية، اللغة الفرنسية المتواجدة بالمغرب، من اللغات الحية التي يُعَوَّل عليها في التقدم العلمي والتكنولوجي والتجاري والصناعي. وذلك بالنظر لغزارة تواتر الإنتاج العلمي والتكنولوجي بها وترجمة إنتاجات باقي اللغات إليها.

فأمام الشبكة العنكبوتية على الأقل وعلى سبيل المثال، من لا يجيد اليوم إلا لغة واحدة من غير اللغات الغربية، يجد نفسه يسبح في بحر ضيق ومحصور من بحور المعرفة. وكلما كان الشخص ذا كفاية تواصل بلغة غربية كلما توسعت قدرته على النهل من محيط أوسع من محيطات المعرفة المتوفرة بالشبكة. وعلى هذا الأساس فالفرنسية بالمغرب مع الإسبانية بشماله وجنوبه، مكاسب وجب عدم التفريط فيها ومن الحكمة العز عليها بالنواجز.

و بالنظر إلى ما سبق، فالمغرب جد مُحَق في اتباعه سياسة عدم تعريب التعليم العالي. اللغة الواجب أن تسود بالتعليم العالي بأي بلد وبكل موضوعية، هي التي لها قصب السبق في الإنتاج العلمي. وبتفاوت نسبي، فهذا هو حال جل لغات العالم الغربي. هذا المجال لا مكان فيه للشوفينية الزائدة والفارغة. ولا خوف فيه على كل مقومات الهوية المغربية ومنها كل اللغات المحلية بالبلاد وعلى رأسها اللغة العربية. بل بالعكس تماما، اللغة العربية تغتني بإتقان أهلها لباقي اللغات الحية. ودليل عدم صواب التعريب المتطرف والمنغلق، هو كون جل من كانوا ينادون بالإفراط فيه، كانوا من السباقيين لتعليم أبنائهم وبناتهم بالبعثات الفرنسية والإسبانية وحتى الإيطالية، على حساب تعليمهم اللغة العربية بالمستوى الذي يليق بها.

فكل طالب مغربي اليوم، لا يجيد إلا اللغة العربية فهو مظلوم بعدم تمكينه من لغة حية أخرى غربية متوفرة بالبلاد. باللغة العربية لوحدها يصبح تلقائيا مقصى حتما من أي تكوين بالتعليم العالي المحدود الاستقطاب. يعني ذلك إقصاؤه من ولوج كل المدارس العليا وكل كليات الشعب العلمية. ومن كان محدود التكوين في اللغة الفرنسية، حتى وإن استطاع ولوج التعليم المحدود الاستقطاب، ينطلق فيه بإعاقه. ينطلق من مسافة أبعد من نقطة انطلاق زملائه المجيدين لهذه اللغة. وتخسر بذلك البلاد جزءاً من نخبتها وطاقاتها البشرية.

ضرورة تعميم كفاية التواصل باللغة الفرنسية مع تعميم تكافؤ الفرص في التمكن من هذه الكفاية بين كل أبنائنا وبناتنا بالتعليمين العمومي والحر، تقتضي أموراً، ثلاثة علينا نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم الابتدائي العمومي الإلحاح على الوزارة من أجل توفيرها، وهي :

(1) استعادة تعليم هذه اللغة بالتعليم العمومي ابتداء من المستوى التحضيري على الأقل.

هكذا كان الأمر من دون مشاكل قبل وُبُعيد الاستقلال. وخرَّجت مدارس هذه الفترة من تاريخ البلاد، تلك الأجيال المزدوجة التكوين في اللغتين، والتي بنّت ولا زالت تبني المغرب الحديث. والتعليم الحر اليوم جد مُحق في مخالفته لبرامج الوزارة باعتماد تكوين مزدوج اللغتين ابتداء، ليس فقط من التحضيري، بل من الروض. ونتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية تظهر تفوق تلاميذ التعليم الحر على زملائهم من التعليم العمومي في اللغتين. وعليه، فلا ولن نسلم نحن أولياء أمور تلاميذ العمومي بالتمييز بين أبنائنا وبناتنا بالتعليم الحر من جهة وأبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي من جهة ثانية. فذلك منافي لمبدأ تكافؤ الفرص بينهم. والمطلوب هو التساوي بينهم من الأعلى، أي بتعميم تعليم اللغة الفرنسية من بداية التعليم الابتدائي وبموازاة تامة مع اللغة العربية. جل مدارس التعليم الحر موجودة بالأحياء الشعبية، وبذلك تلاميذهم هم من نفس الأوساط الاجتماعية بل من نفس الأسر التي يأتي منها تلاميذ التعليم العمومي، ولم يشكل لهم ذلك التعليم المزدوج اللغة أية مشكلة. بل ميزهم إيجابيا عن زملائهم بالمدارس العمومية.

و عليه فمبدأ تكافؤ الفرص بين كل أبنائنا وبناتنا بكل من التعليم العمومي والتعليم الحر يقتضي الرجوع إلى تدريس اللغة الفرنسية من التحضيري بالمدارس العمومية. وتعلم الوزارة أن هذا التعديل لن يكلفها زيادة ولو أستاذ واحد. فبدلا من تدريس أستاذين لقسمين اللغة العربية صباح مساء، يدرس واحد منهما اللغة العربية لقسم في الصباح وللآخر في المساء، والأستاذ الثاني يدرس اللغة الفرنسية للقسم الثاني حين يكون الأول عند أستاذ اللغة العربية في الصباح، ويقع العكس في المساء.

(2) التركيز في تعليم اللغة الفرنسية على الكفايات بدلا من الحشو المذموم والكامن في الاختصار على تلقين المهارات.
و كما سبقت الإشارة إليه يجب أن يكون التركيز على الكفايات شأن تدريس كل المواد، ابتداء من الثالثة ابتدائي على الأقل.

(3) الرجوع إلى اعتماد اللغة الفرنسية كأداة تحصيل بالتعليم الابتدائي العمومي والحر.
من أجل توطيد الكفاية التواصلية باللغة الفرنسية من جهة ومن أجل الإعداد القبلي لكل الشعب العلمية منها ولغيرها والتي تعتمد هذه اللغة في التعليم العالي من جهة ثانية، يستحسن بل يجب استخدامها كأداة تحصيل في الرياضيات والنشاط العلمي بالتعليم الابتدائي، ومواصلة ذلك النهج بباقي الأسلاك.

و بسبب غياب المسؤولية عن نتائج المؤسسات التعليمية يعاني المغرب من فرصة الاستفادة الكاملة من طاقاته العلمية من بين شبابه.

حرمان المغرب من نصيبه الكامل في نخبة العلمية من بين شبابه

ذو الكفاءة في الرياضيات هو التلميذ الذي يستطيع التعامل السليم مع أية مسألة من مستوى تعليمه، من أجل فك رموزها واستخراج معطياتها والتخطيط للجواب السليم على أسئلتها ثم التنفيذ والإنجاز باستعمال المهارات المناسبة من مخزون المهارات الحسابية بذهنه.

و لكفاءة الرياضيات دور تربوي أساسي في تكوين شخصية المتعلم. حياة الإنسان مفروشة بالمشاكل المتنوعة والمتتالية بوثيرة تختلف من وقت لآخر ولكن لا تنضب. والسرف في النجاح في الحياة يكمن في التعامل السليم مع تلك المشاكل التي لا حصر لها. ومن المزايا التربوية الناجمة عن التمكن من الكفاءة في مادة الرياضيات، تمكين المتعلم من المنهجية المنطقية والعقلانية في حل المشاكل اليومية التي تعترض حياته في كل الميادين. النجاح في حياة الإنسان يكمن في التعامل مع مشاكلها المتعددة والمتتالية بنفس الطريقة التي تعلم بها في المدرسة التعامل في الرياضيات مع المسائل الحسابية، من تشخيص وتحليل وترتيب للمعطيات وجرد لكل الحلول الممكنة وإيجابيات وسلبيات كل منها، ثم اختيار الحل الأقل كلفة ثم التخطيط المحكم للإنجاز ثم التنفيذ. والذي يقف عاجزا ومرتبكا أمام مسألة حسابية في حياته الدراسية لا يدري من أين يبدأ ولا أين ينتهي، قد يكون ممن يتصرف في حياته العادية بعشوائية، فلا يدرك عواقب الحلول التي يسلكها في تخطي مشاكله اليومية إلا بعد فوات الأوان، ويؤدي عنها الثمن باهظا.

و غالبا ما يُفوّت على أبنائنا وبنائنا في الابتدائي تمكينهم من هذه الكفاءة في الرياضيات بإسناد المادة لأساتذة يعترفون بضعفهم فيها ويكرهون حتى تدريسها خوفا من حرمان تلاميذهم من التفوق فيها. وهكذا يُحرّم المغرب كذلك من عنصر تربية أجياله الصاعدة على السلوكيات المتسمة بالمنطق والعقلانية ويُحرّم من في نفس الوقت من فرصة إفراز نصيبه من الطاقات العلمية من بين شبابه.

بضغط منا، نحن أولياء أمور التلاميذ لا بالتعليم العمومي ولا بالتعليم الحر، يجب أن يصبح إسناد تدريس الرياضيات والمواد العلمية بالابتدائي لذوي الاختصاص من دون غيرهم. وإذا ما حُمِّل بفعل ضغطنا نائب الوزارة مسؤولية نتائج المؤسسات التعليمية التي يشرف عليها، فسيكون من مصلحته الضغط بدوره في اتجاه إسناد مادة الرياضيات للأساتذة الأهل لها. وفي غياب تلك المسؤولية سيظل المغرب يعاني من عواقب التغطية على ضعف التلاميذ بنقط المراقبة المضخمة من أجل نقلهم أميين من قسم لآخر ومن سلك لآخر فبفعل ضغط إكراهات الخريطة المدرسية.

عواقب التغطية على ضعف التلاميذ بنقط المراقبة المستمرة المضخمة

لما كانت المؤسسة التعليمية تؤدي الدور المطلوب منها، كانت الامتحانات الإقليمية والوطنية في نهاية كل سلك، كفيلاً لوحدها بإفراز نسب مشرفة من الحاصلين على المعدل في كل المواد. وشيئاً فشيئاً أصبحت تلك النسب تتضاءل من جراء تراجع جودة التعليم والتكوين. وبدلاً من السعي إلى الرفع من مستوى التلاميذ بتحصيل نتائج المؤسسات التعليمية للمتفذين فيها إقليمياً، ومن أجل الحفاظ على سيولة مقبولة للتلاميذ من سلك لآخر من دون تكرار متكرر ونسب فصل كبيرة، لجأت الوزارة أولاً إلى تخفيض مستوى الامتحانات بتبسيط مضامين موادها حتى يحصل أغلب التلاميذ على المعدل وينتقلون إلى السلك الموالي بضعفهم.

و مع الوقت استفحل ضعف التلاميذ من سنة لأخرى. فأصبح معه حتى تبسيط مضامين مواد الامتحانات لا تفرز النسب المطلوبة من الحاصلين على المعدل من أجل نقلهم للسلك الموالي. وبدلاً مرة أخرى من تحميل نتائج المؤسسات التعليمية للمتفذين فيها إقليمياً من أجل الرفع من مستوى التلاميذ اعتمدت الوزارة دعم نقط الامتحانات الموحدة بنقط المراقبة المستمرة الزائفة والمبالغ فيها حتى تفرز تلك النتائج المزيفة النسب المطلوبة من الحاصلين على المعدل ونقل جلهم أميين إلى السلك الموالي.

و هكذا ظلت إلى اليوم، حتى نقط تلك الامتحانات الموحدة إقليمياً والجد المبسطة تكذب بوضوح زيف نقط المراقبة المستمرة المحتسبة في المعدل العام، من أجل فرز معدل 95 % كل سنة من تلاميذ السادس ابتدائي منتقلين بأمية أغلبهم إلى الإعدادي. والجدول التالي والمشار إليه أعلاه، يشير إلى متوسط تلك النسب بكل مدارس التعليم العمومي بالمغرب. ويمكن لأي كان إعداد نفس الجدول، وبمعطيات جد مقاربة، من خلال مجمل البيانات الفردية لنتائج امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية بكل مدرسة عمومية بالمغرب.

عناصر المعدل العام الحاسم في نيل شهادة الدروس الابتدائية		ثقل كل عنصر في المعدل العام		ظروف الامتحان	متوسط نسب عدد الحاصلين على المعدل	
معدل المراقبة المستمرة للأسدس الأول	25%	75 %		تنجز هذه الامتحانات بمدرسة التلاميذ المرشحين.	99 %	
	25%			يضع مواضيعها ويشرف عليها	99 %	
	25%			ويصحح أوراقها أساتذة تلاميذ السادسة بنفس المدرسة	99 %	
معدل الامتحان الموحد الإقليمي.		25%		يضع مواضيع الامتحان أساتذة تلاميذ السنة السادسة ينجز الامتحان في الإعدادية المستقبلية تحت إشراف	العربية مع التربية الإسلامية (كأداة دعم) الفرنسية الرياضيات	
					09 % 44 % 06 % 02 %	

			مديرها يشارك في الحراسة والتصحيح وإعداد النتائج أساتذة نفس الإعدادية، بمعينة أساتذة التعليم الابتدائي من غير أساتذة التلاميذ		
		95 %		100 %	المعدل العام

الجدول بالوضوح الذي لا يحتاج مع التلاميذ تعليق. نقط الامتحان الموحد الإقليمي تشهد على فداحة تصخيم نقط المراقبة المستمرة. واحتساب هذه النقاط المزيفة بنسبة 75% في المعدل العام تعتبر بمثابة استهلاك المنشطات المحرمة في الرياضة. والمحرم الغير مقبول في الرياضة أصبح طبيعي وحتى جد عادي في التعليم ببلادنا، على حساب تكوين أبنائنا وبناتنا وعلى حساب مستقبلهم ومستقبل البلاد المرتبط ارتباطا ووطيدا بمستقبلهم.

و رغم كل ذلك فهذا تعليق الوزارة على هذا الامتحان بتلك المواصفات : "وضمن مكاسب الإصلاح خلال المرحلة الأولى التي نقف عليها اليوم ، أود أن ألفت الانتباه إلى النظام الجديد للامتحانات. وهو نظام جد متقدم مقارنة مع أنظمة امتحان أخرى في عدة بلدان شقيقة وصديقة. فقد أخذ هذا النظام بعين الاعتبار إمكانيات التلميذ المغربي وخصوصياته المرجعية والاجتماعية والثقافية والجغرافية. كما أعطى أهمية خاصة للبعد الجهوي. ولم يعد الامتحان في بلادنا يرعب التلاميذ والعائلات. فكانت النتائج الأولية مشجعة، ولدينا وعي بإمكانيات الاستدراك والتطوير لإعادة الثقة في النفوس، وفي الدراسة، وفي المدرسة والجامعة المغربيتين."¹

و يشير التعليق إلى أن هذا النمط للامتحان هو موافق لإمكانيات خصوصيات التلميذ المغربي. فالعيب المستشف من هذا التعليق، ليس في البرامج والمناهج وغياب مساءلة ومحاسبة المتنفعين إقليميا في المؤسسات التعليمية عن نتائجها ولكن العيب في قدرات التلميذ المغربي المفترض حسب التعليق أنها متميزة أصلا بالضعف من دون باقي التلاميذ بباقي العالم. ولا حول ولا قوة إلا بالله، ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها. ونسي صاحب التعليق أن تلاميذ التعليم الحر ببلادنا مغاربة كتلاميذ العمومي ويحصلون مع ذلك على نتائج جد مشرفة في نفس الامتحانات التي تمر في نفس الظروف إلى جانب تلاميذ التعليم العمومي. وعليه وجب تصحيح التعليق بما يلي " فقد أخذ هذا النظام بعين الاعتبار إمكانيات التلميذ المغربي بالتعليم العمومي وخصوصياته المرجعية والاجتماعية والثقافية والجغرافية."

فسبحان الله، جل المدارس الحرة توجد بالأحياء الشعبية وتلاميذها من نفس الأحياء بل أحيانا من نفس أسر تلاميذ التعليم العمومي، ورغم ذلك وبحسب ذلك التعليق، يتميز تلاميذ التعليم العمومي عن غيرهم بـ : خصوصيات مرجعية واجتماعية وثقافية وحتى جغرافية، مغايرة لخصوصيات تلاميذ التعليم الحر ولأبناء وبنات كاتب التعليق ومن يؤيده في ذلك ويواليه، والذين يدرسون لا شك

¹ وثائق المنتدى الوطني للإصلاح ليوليوز 2005 الصفحة 25

في التعليم الحر. وبدلاً من توجيه الاتهام إلى تقصير المتنفيين الإقليميين في المؤسسات التعليمية عن تلك النتائج الهزيلة أصبح المتهم هو "خصوصيات أبنائنا وبناتنا ومرجعيتهم والاجتماعية والثقافية والجغرافية". فعلينا إذن نحن أولياء تلاميذ التعليم العمومي تغيير جلدتنا وخصوصيات ثقافتنا حتى يستحق أبنائنا وبناتنا التعليم الصحيح مع الامتحانات الغير المزيفة.

لنا نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم العمومي أن نتأمل فحوى هذا التعليق حين نعلم أنه صادر عن أول مسؤول بوزارة التعليم ببلاذنا. تبسيط الامتحانات وتزييف نتائجها بنقط المراقبة المستمر هي بحسب ذلك التعليق، فقط من أجل سواد عيوننا وعيون أبنائنا وبناتنا الذين يجب عدم إدخال الرعب عليهم باعتماد نتائج غير مزيفة. فوجب من أجل ذلك تزييفها بنقط المراقبة المستمرة والتغطية بها على أمية ضعف أبنائنا وبناتنا المرعب بعد ست سنوات من ترددهم على المدرسة الابتدائية. وهذه هي عبارة التعليق في ذلك الصدد: "لم يعد الامتحان في بلادنا يربع التلاميذ والعائلات" وعليه، فإن لم نتحرك من أجل إنقاذ الموقف بتحميل مسؤولية نتائج مردودية المؤسسات التعليمية للمتنفذين فيها إقليماً فسيستمر الحال على ما هو عليه، والمتضرر الأول والأخير ليس فقط أبنائنا وبناتنا بل كل الوطن.

و من مساوئ تضخيم معدلات الامتحانات في نهاية كل سلك باعتماد نقط المراقبة المزيفة ما يلي :

(1) استفحال الأمية من بين أغلب التلاميذ في كل الأسلاك وصولاً إلى التعليم العالي المفتوح الذي سمي كذلك من حيث يستقطب كل حاملي البكالوريا من دون أي تمييز. ووجد في مقابله التعليم العالي المحدود الاستقطاب. وسمي كذلك لأنه ينتقي من بين الحاصلين على شهادة البكالوريا أصحاب المعدلات الممتازة ويقصي الباقين. هكذا يميز عملياً هذا التعليم، بين البكالوريا الحقيقية والبكالوريا المزيفة. وإمعاناً فتحقير هذه الأخيرة عدد من المرافق العمومية والخاصة تدرأ عنها تدفق المرشحين للدراسة أو العمل من سنة لأخرى بتحديد صلاحية شهادة البكالوريا في سنة واحدة. يطلبون شهادة جديدة. والحاملون لشهادة تقادمت صلاحيتها بمرور سنة عليها من دون عمل أو دراسة، يلتحقون بقوافل ضحايا الهدر المدرسي في سن متقدم من دون تكوين ولا حرفة تمكنهم من العيش الكريم.

و ليس الأمي في هذه المستويات من التعليم الطالب الذي لا يقرأ ولا يكتب ولا يحسب، ولكنه الطالب الذي لا يستطيع مسايرة دروسها رغم تبسيطها من أجل أمثاله سنة بعد أخرى، إلى حد إفراغها من محتواها. ودليل أمية طلبة التعليم العالي المفتوح وبهذا المعنى، هي هذه الشهادة من الوزارة نفسها :

نسبة الطلبة الحاصلين على الإجازة في أربع سنوات:	10.03 %
نسبة الطلبة الحاصلين على الإجازة في أكثر من أربع سنوات:	40.38 %
معدل الفترة الزمنية للحصول على الإجازة:	9.33 سنوات بدلاً من الأربع سنوات المقررة ¹

(2) تفشي عقلية الاتكال والتواكل بين الطلبة. الطالب بل حتى تلميذ السادس ابتدائي يعلم علم اليقين، من خلال بيان النتائج، أنه ينتقل من قسم إلى قسم ومن سلك لآخر فقط "بفضل" نقط المراقبة المستمرة المزيفة. ويستأنس بذلك ويتشبع بعقلية الإنسان المدلل وبضرورة الاستمرار بمدته ومساعدته بكل ما يطلبه طيلة حياته من دون أي جهد منه في المقابل. طيلة الحياة المدرسية ينشأ التلميذ والطالب على حيازة نقط لا يستحقها. وبعد مغادرته للدراسة تستفحل حاجياته لمقومات الحياة فيطلب استبدال النقط بالنقود من دون مقابل. يبدأ بقهر الأبوين على ذلك. ومنهم من ينتقل إلى قهر باقي أفراد المجتمع على ذلك. يفضل الغش والاحتيال وحتى السرقة من أجل كسب المال، بدلا من كسبه بالدخول في الدورة الإنتاجية المشروعة بالكد مقابل خلق الثروات لباقي المجتمع.

(3) ظاهرة الغش في الامتحان وفي غيره. في نهاية الثانوي التأهيلي، تريد الوزارة التخلص من أكبر قدر من الطلبة من دون باكالوريا مزيفة، في عمر متقدم، يهون عليها فيه الهدر المدرسي. فتقلص مقدار احتساب المراقبة المستمرة إلى فقط 25 % من المعدل العام. الطالب الناشئ على عقلية التواكل طيلة حياته الدراسية بتزييف المؤسسة لنتاجه، لا يفهم هذا التحول ضده فيأباه. ومن حيث هو عديم القدرة على رفع تحدي اجتياز الامتحان بجهد فقط، يلجأ إلى أخذ الدعم الذي سلب منه بالغش وبالتفني فيه. فتفشي ظاهرة الغش هي نتيجة طبيعية للعنة تزييف نتائج باقي الامتحانات بنقط المراقبة المستمرة المزيفة.

(4) الهروب من روح المقولة والمبادرة وركوب مخاطرهما. عقلية الاتكال والتواكل على نقط المراقبة المستمرة، المتبعة في الامتحانات ببلادنا، تقتل في شبابنا روح المبادرة وروح التحدي، وتقتل فيهم روح المقولة. فحتى مع توفر رأس المال الكافي والأكثر من الكافي، بتضحيات من العائلات الفقيرة، نرى شبابنا، بعد إخفاقه في الدراسة، يتحاشى البحث عن ركوب مخاطر الإسهام في الاقتصاد المحلي المشروع والنافع. وبعقلية الاتكال والتواكل التي نشأ وشب عليها بمدارسنا من خلال الامتحانات المدعمة بنقط المراقبة المستمرة المزيفة، نجد من يفضل منهم دائما المغامرة بتلك الأموال في الاتجاه المعاكس لروح المبادرة والتحدي وروح المقولة، فيفضل عليها ركوب قوارب الموت إلى ما وراء البحار من أجل الأمل في سراب يُسر العيش بالعمل فقط كمأجور. فبعيدا عن المشاكل والمخاطر التي تحف الخوض في المبادرة المقاولاتية. يفضل مثل هؤلاء الشباب الذين شبوا على تزييف نتائجهم الدراسية، التضحية بملايين السنتيمات في ركوب قوارب الموت من أجل سراب عمل بأجرة مضمونة من دون مشاكل، بدلا من المغامرة والمخاطرة بها في مشروع ببلادهم فيما ينفع الناس، خوفا من ربح غير مضمون.

و كل هذا غيض من فيض، كنتيجة شبه حتمية لتماذي الوزارة في تزييف نتائج التلاميذ والطلبة باحتساب نقط المراقبة المستمرة المزيفة في المعدلات العامة، من أجل ضمان سيولة التلاميذ من قسم لآخر ومن سلك لآخر، بدلا من ضمان تلك السيولة بتحصيل نتائج المؤسسات التعليمية للمتفذين فيها إقليميا وجهويا، أي بدلا من تعليم وتسيير وتدبير يسفر عن نتائج مشرفة من خلال الامتحانات الموحدة فقط من دون احتساب أية نقط مزيفة.

¹ المصدر : وزارة التربية الوطني وثائق المنتدى الوطني للإصلاح ليوليوز 2005 الصفحة 48

و مرة أخرى لن يُلتفت إلى مراجعة البرامج والمناهج وطرق تسير المؤسسات العمومية على غرار التعليم الحر الناجح إلا إذا قرر أولياء أمور تلاميذ التعليم العمومي التدخل لمساءلة ومحاسبة المتنفذين الجهويين على نتائج تدبيرهم للمؤسسات التعليمية من خلال البيانات الجماعية لكل الامتحانات الموحدة الإقليمية منها والوطنية. والتدابير الفعالة هي التي ترفع من مستوى تعليم وتكوين التلاميذ وليست تلك التدابير المتعددة والمتنوعة التي عرفها تعليمنا والتي لم يكن لها أي أثر يذكر على مستوى أبنائنا وبناتنا.

سوء الحکامة

إذا ما سلمت تدبير أعمالك لشخص ما ومكنته من كل وسائل النفوذ فيها ومنحته امتيازات من أجل إنجاحها، ثم لم تُحدد له في المقابل أهدافا عليه أن يصل إليها في مدة معينة، ولم تُكلف نفسك عناء محاسبته عليها، فانتظر خراب أعمالك وإفلاسها. فتلك هي سوء الحکامة التي لا نقبل بها في القطاع الخاص ولكن نغفل عنها ونسكت عليها في جل القطاع العام ويعاني منها اليوم التعليم العمومي ببلادنا على الخصوص. وبسببها فقط ظل التعليم بالمغرب في مؤخرة ترتيب باقي الدول في كل التقارير الدولية، ومنها على سبيل المثال تقرير البنك الدولي الذي احتل فيه المغرب رتبة متدنية من بين الدول العربية، والمشار إليها في الرسم البياني من **الصفحة 16**، وتقرير **PIRLS2006** الأمريكي. ومما جاء غبه :

Des résultats décevants des élèves marocains à l'étude PIRLS2006

Les élèves marocains de 4ème année primaire se sont encore une fois distingués sur la scène mondiale en figurant parmi les participants ayant le plus faible rendement à une évaluation internationale des habiletés en lecture scolaire. Ils ont même enregistré un résultat plus faible que celui réalisé en 2001 dans la même étude (323 en 2006 contre 350 en 2001, le score moyen de PIRLS étant 500). Avec 323 points, le Maroc se place loin au dessous de la moyenne. Il a perdu 27 points par rapport à l'édition précédente de 2001. Il a conservé son rang d'avant-dernier de la classe sur 45 pays. Il n'a pas su tirer les conclusions de sa mauvaise prestation de 2001 pour progresser, alors que des pays qui participent pour la première fois au test l'ont devancé. Des pays économiquement comparables au Maroc (en terme de PIB comme la Moldavie, la Géorgie et l'Indonésie) ont eu des résultats meilleurs.¹

و دور جمعيات الآباء ينحصر اليوم في الضغط من أجل توفير الوسائل، من مقعد وأستاذة لكل تلميذ. ولكنها تغفل عن الأهم من كل ذلك، تغفل عن مساءلة ومحاسبة المسؤولين عن مردودية المؤسسات التعليمية في نهاية كل سنة دراسية. وسيتم تحقيق الرفع من مستوى تلاميذ التعليم العمومي إلى مستوى تلاميذ أرقى المدارس الحرة كحد أدنى، يوم يصبح نائب الوزارة المنتدز في المؤسسات التعليمية العمومية، مسؤولاً ومحاسباً عن نتائج مردوديتها أمام أولياء أمور التلاميذ. وهذا بالضبط ما أشار إليه وبحق، تقرير البنك الدولي حول التعليم بالشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحت عنوان **"المساءلة العامة"**. ومما جاء فيه :

" من الذي كانت لديه مساءلة عامة أفضل؟ هل من الصحيح أن البلدان التي منحت مواطنيها قدرا أكبر من الصوت المسموع بشكل عام، وآليات للاستماع إلى الصوت ذي الصلة المحددة بالتعليم بشكل خاص، لديها أنظمة تعليمية ونواتج تعليمية أفضل من تلك التي لم تفعل؟

باستخدام مؤشر **المساءلة العامة** الذي يقيم مدى قدرة المواطنين على الحصول على المعلومات، واعتبار زعمائهم **وكبار الموظفين الحكوميين مسؤولين** عن قراراتهم وتصرفاتهم، والاشتراك في **اختيار واستبدال** من يحتلون مواقع السلطة، يبدو أن أفضل البلدان أداء، كانت بخاصة الأردن والكويت ولبنان. فهذه البلدان تتمتع بقدرة أكبر نسبيا من **المساءلة العامة** من أدنى البلدان أداء، **ما عدا المغرب**. أما مواطنو البلدان المتوسطة الأداء، بما فيها جمهورية إيران الإسلامية ومصر والجزائر، فإنهم يتمتعون بمستويات معتدلة من المساءلة العامة. وتفيد هذه

¹ Commentaire du rapport PIRLS2007 Par l'Association Marocaine pour l'Amélioration de la Qualité de l'Enseignement (AMAQUEN)

الحالات في التذكرة بأن تحقيق نواتج تعليمية جيدة يحتاج إلى تركيبة من الهندسة الجيدة، والحوافز المتوافقة مع النتائج المرغوبة، والمساءلة العامة.¹

و يحتل المغرب الرتبة ما قبل الأخيرة من بين الدول العربية، في موضوع المساءلة العامة، بحسب الرسم المبين بآخر [الصفحة 19](#) من نفس التقرير. وكفاءة وإخلاص رجال ونساء التعليم العمومي لوحدهما، لا يكفيان لتحقيق الجودة المطلوبة بمدارسنا. فأفضل اللاعبين بالمنتخب الوطني لكرة القدم لا بد لهم من مدرب ناخب يقودهم إلى النصر. على غرار ذلك فلا بد لرجال ونساء التعليم من قائد يقودهم إلى تحقيق النجاح المطلوب في مهامهم. فلا بد لنائب الوزارة أن يكون مسؤولاً ومُحاسباً عن نتائج المؤسسات التعليمية، حتى يُصبح من مصلحته الأكدية استعمال وتركيز كل نفوذه على توجيه جهود تلك الموارد البشرية وتسديدها وترشيد خطاها نحو الأهداف المنشودة. وذلك هو الحال بكل القطاع الخاص بالنسبة للمتفد في كل مقولة منه، ومنه المؤسسات التعليمية الخاصة. ولا أمل في الرفع من مستوى تلاميذ التعليم العمومي من دون تحميل المتفد فيه المسؤولية عن نتائج مؤسساته. ويبقى دور أولياء أمور التلاميذ من أهم العناصر الكفيلة بتحقيق هذا الشرط. تدخلهم من أجل تحقيقه ليس فقط جد مشروع بل جد مطلوب، ويدخل في نطاق ما يصطلح على تسميته اليوم بالديمقراطية التشاركية. وهذا ما أشار إليه تقرير البنك الدولي [بالصفحة 22](#) تحت عنوان "من المسؤولية تجاه الدولة إلى المسؤولية تجاه الجمهور: التعليم له رئيس جديد"

تحقيق الجودة بالتعليم العمومي جد ممكن ما دامت تلك الجودة متوفرة بامتياز بمدارسنا الحرة. وعليه فالمدارس الحرة ببلادنا مكسب وقيمة مضافة يجب تشجيعها والمحافظة عليها. مستوى تلاميذها المتميز والممتاز يشهد على الحد الأدنى الذي يُمكن بل يجب على المسؤولين تحقيقه بالمدارس العمومية. وما يزكي هذه الحقيقة هو كون العديد من رجال ونساء التعليم العمومي، ولا سيما جل بل كل المسؤولين عن تعليمنا العمومي، يفضلون تعليم أبنائهم وبناتهم بالتعليم الحر. فليس بالخيار الجيد صاحب المخبرة الذي لا يرضى بخبز مخبزه لدويه.

و التعليم العمومي بأي بلد، ليس لا بمنة ولا مجرد صدقة من الدولة على المواطنين حتى تكون خدماته أقل جودة من خدمات المدارس الحرة. فما كان التعليم العمومي ببلادنا يوماً ولن يكون أبداً بالمجان. إنه يكلف الخزينة العامة أكثر من ربع ميزانية الدولة، الممونة من جباية ضرائب المواطنين. فلا بد من مساءلة ومحاسبة المسؤولين على نتائج استثمار هذا الكم الهائل من المال العام.

فمن حقنا إذن، نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم العمومي، بل من واجبنا المطالبة بأن يرقى مستوى أبنائنا وبناتنا إلى مستوى تلاميذ أرقى مدرسة حرة ببلادنا كحد أدنى. علينا أن لا نقبل ولا نرضى لفلذات أكبادنا أبداً، بأقل من الجودة والنتائج التي يرضاها المسؤولون عن التعليم العمومي لأبنائهم وبناتهم بالتعليم الحر.

¹ تقرير البنك الدولي الفقرة الأخيرة من الصفحة 18،

علينا، نحن أولياء أمور التلاميذ، الضغط والمطالبة بتسيير المدارس العمومية بنفس النظام المعمول به بالتعليم الحر وبتعليم وتكوين وتربية أبنائنا وبناتنا بنفس المناهج والبرامج والكتب المدرسية المتبعة بأرقى تلك المدارس، مع واجب تحقيق نفس النتائج المحققة بها كحد أدنى.

و بالنسبة للوطن ككل فعلى التعليم ببلادنا أن يرقى إلى مستوى طموحات وتطلعات وتحديات العهد الجديد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. أما إذا ما بقي على حاله فبسبب تقاعسنا نحن أولياء أمور التلاميذ. ومن شأن ذلك، لا قدر الله، فرملة كل تلك التطلعات وتلك الطموحات وتلك التحديات.

إصلاح التعليم رهين بتدابير ترفع من مستوى التلاميذ

يجب التسليم بأن النتائج الإجمالية للامتحانات الموحدة الإقليمية لنيل شهادة الدروس الابتدائية أو شهادة الدروس الإعدادية، هي على علتها، مقياس جيد لمردودية المؤسسات التعليمية. وهي منذ أكثر من عقدين من الزمن بالهزلة التي تكذب نقط المراقبة المستمرة المبالغ فيها والمحتسبة في المعدل العام من أجل :

- (1) التغطية على العجز الهائل الحاصل في تعليم وتكوين التلاميذ
- (2) إفراز نسبة عالية من التلاميذ المنتقلين إلى الإعدادي رغم الأمية المتفشية في أغلبهم، والمطلوبة تحت ضغط إكراهات الخريطة المدرسية.

و يمكن اليوم قياس العجز الحاصل في تعليم وتكوين أبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي، بالفرق الحاصل بين نسبة التلاميذ الحاصلين على المعدل في الامتحانات الموحدة الإقليمية ونسبة الحاصلين منهم على المعدل في المراقبة المستمرة. وهذا العجز هو بالضبط المشكل الذي يعاني منه الجميع. ولا كلام عنه أبدا في أي تشخيص لواقع التعليم المشتكى منه من طرف الجميع. تتحرك الوزارة باستمرار بتدابير _____ من أجل معالجة مشكل _____ بعيدا كل البعد عن المشكل الحقيقي والتدابير الفعالة من أجل معالجته. وفي الجدول التالي بعض تلك الإجراءات والمجهودات التي من شأنها أن تظل عقيمة وعيثية بالنظر إلى ضرورة الرفع من مستوى تلاميذ التعليم العمومي على الأقل إلى مستوى تلاميذ التعليم الحر.

التدابير الوزارية	المشكل المفترض أو الفئدة المستهدفة الموحى إليه بتلك التدابير	النتيجة	ملاحظات
إحداث مختلف المجالس بالمؤسسة التعليمية تدريس في إطار التكوين المستمر	تسيير وتسيير المؤسسة التعليمية	لا شيء يذكر من ما اشتكى يوما مدير ما من مشاكل غير تعقيدات في تسيير المؤسسة التعليمية. المشكل أحيانا، على كاهل المفترض هو فقط في مخيلة الإدارة المركزية. ولا صلة إذن لهذا التدبير بالمشكل الحقيقي الكامن في ضعف مستوى التلاميذ	
الشاركة مع الفاعليات الاقتصادية والاجتماعية الخارجية تدريس في إطار التكوين المستمر	صيانة المؤسسات التعليمية وتجهيزها	تشجيع جهود المدير التعليم يشكو بالأحرى من برامج في طلب الصدقة مناهج وكتب مدرسية تكرر الحشو على المؤسسة من المذموم على حساب تمكين التلاميذ محيطها الخارجي من الكفايات.	و هل إحداث مكتبة بالمؤسسة على سبيل المثال أو قاعة متعددة الوسائط، من شأنه سد العجز الحاصل في تعليم التلاميذ ؟
خلايا الدعم تدريس في إطار	الهدر المدرسي والتكرار	التلاميذ الغير المكررين والغير منقطعين ليسوا أحسن حال، فكيف والكتب المدرسية.	الكلام هنا عن الدعم وكأنما المشكل المكررين والغير منقطعين ليسوا أحسن حال، فكيف والكتب المدرسية.

التكوين المستمر		المستهدفين منهم هل يعقل تدعيم جسم غير قائم بالعدم؟ أصلا؟
-----------------	--	--

كل تلك التدابير توحى بأن هناك مشكل ———، وإن كان معروفا لذى الجميع فيظل غير معلنا. وتوحى تلك التدابير بأن مصدر ذلك المشكل ما إما إدارة المؤسسة أو الأساتذة أو التلاميذ أنفسهم، وليس أبد لا البرامج ولا المناهج ولا الكتب المدرسية. وما دام المشكل الحقيقي غير مطروح بصفة واضحة فلن تُتخذ التدابير الناجعة والمفضية إلى الرفع من مستوى التلاميذ.

و لو تحرك الآباء من أجل المطالبة بالبيانات الجماعية لنتائج نهاية الابتدائي ونهاية الإعدادي وبمحاسبة المتنفس الإقليمي على أساس تلك النتائج، لتمكنوا من الدفاع عن مصالح أبنائهم وبناتهم المرتبطة ارتباطا وطيدا بالمصالح العليا للبلاد، ولأصبح التشخيص والعلاج كما يحب، على النحو التالي :

التدبير الوزاري	المشكل الحقيقي	الفئة المستهدفة	النتيجة المتوقعة	مفعول التدبير الوزاري
الإقرار الرسمي بحق الآباء في المحاسبة والمساءلة عن النتائج الإجمالية للمؤسسات التعليمية	ضعف مستوى التلاميذ المزمين الإقليمي في العام بالتعليم العمومي في اللغتين وبالخصوص اللغة الفرنسية وفي الرياضيات	نائب الوزارة المتنفس الإقليمي في المؤسسات التعليمية	تحسن ملموس في مستوى التلاميذ، بحيث تصبح نتائج مجمل النتائج في نهاية السنة الامتحانات الموحدة الدراسية والموزون مركزه الإقليمية لوحدها، من دون ومقعده بها، البحث عن مواطن دعم معدلات المراقبة الخلل في البرامج والمناهج المستمرة، كافية لإفرازها والضغط بكل نفوذه من نسبة مشرفة و مرضية من أجل توجيهها إلى كل ما من شأنه الحاصلين على المعدل. الرفع من مستوى التلاميذ	من مصلحة النائب المسؤول عن

ولكن بعد كل هذه السنين من عشرية الإصلاح، يظهر أنه من غير المتوقع أن يبادر "المسؤولون" بالوزارة إلى الكلام عن المشكل الحقيقي الكامن في الأمية المتفشية في أغلب تلاميذ الابتدائي بعد قضاء ست سنوات من زهرة حياتهم بهذا السلك، وبذلك لن يلتفت إلى الحل الناجع. وذلك جد طبيعي، لأن "المسؤول" المُعفى من المساءلة لن يبادر أبدا للمطالبة بها. وهكذا النتائج التي لم يسأل عنها الآباء المعنيون مباشرة بها، لن يلتفت إليها أحد.

و عليه، فالعيب دائما ليس في القائمين على التعليم ببلادنا وإنما في غياب مساءلة ومحاسبة نائب الوزارة، المتنفس الإقليمي منهم، من طرف أولياء أمور التلاميذ، عن نتائج أداء المؤسسات التعليمية التي يشرف عليها. تلك هي فلسفة الديمقراطية التشاركية. تقتضي تلك الديمقراطية تدخل المجتمع المدني من أجل الدفع بالقطاع العام إلى جادة الصواب. فمن دون وجود سائل ومحاسب عن مجمل نتائج أداء المؤسسات التعليمية فلا أمل في تواجد مُساءل ومُحاسب عنها، ولن يلتفت أبدا للتدابير الحقيقية التي من شأنها الرفع من مستوى أبنائنا وبناتنا. وتكفي المحاسبة عن النتائج بالابتدائي كي تتحسن الوضعية بباقي الأسلاك.

جودة التعليم بكل المنظومة التربوية رهين بجودة انطلاقته من السلك الابتدائي

هناك بون شاسع بين مستوى تلاميذ التعليم الحر وزملائهم بالتعليم العمومي. فعلاوة على البيانات الجماعية لنتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، هناك شهادات أساتذة بعض الإعداديات العمومية القليلة جدا، والتي بحكم موقعها ببعض الأحياء من المدن الكبرى، تستقطب أغلبية تلاميذها من المدارس الابتدائية الحرة. ويشهد فيها مدرسو اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات وباقي المواد بكل المستويات، على مستوى هؤلاء التلاميذ الممتاز والمتميز جدا عن مستوى تلاميذ باقي الإعداديات المستقطبة لأغلبهم من المدرسة الابتدائية العمومية.

و يُتاح لهؤلاء الأساتذة التأكد بأنفسهم من ذلك الفرق بين المستويين بالتعليمين وبالمقارنة، من خلال :

- (1) عمل بعضهم سابقا بباقي الإعداديات
- (2) تصحيحهم لمواد الامتحان الجهوي الموحد لنيل شهادة دروس الثانوي الإعدادي، القادمة لهم من باقي الإعداديات.

يمكن أن نتستنتج من هذا المعطى المهم ما يلي : جودة التعليم بالابتدائي هي منطلق جودة التعليم والتكوين بباقي كل الأسلاك، والعكس بالعكس. بعبارة أخرى، إذا ما صُلح التعليم الابتدائي صلحت كل المنظومة التربوية بالبلاد، والعكس بالعكس. وعليه فإذا ما تركّز ضغط الآباء بالمساءلة والمحاسبة عن نتائج أداء المدارس الابتدائية العمومية فقط، فسيكون من صالح نائب الوزارة تركيز كل نفوذه وكل جهوده على الرفع من مستوى التلاميذ بهذا السلك. وبذلك من المتوقع جدا أن تعرف نتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية قفزة جد مرضية.

و بحسب شهادات الأساتذة أعلاه، إذا ما انتقل عموم تلاميذ الابتدائي إلى الإعدادي بذلك المستوى المشرف فمن المتوقع جدا أيضا أن يكون مستواهم مُرض بهذا السلك وبباقي الأسلاك. يمكن القول مرة أخرى أن **جودة مسار كل المنظومة التربوية رهين بجودة انطلاقتها من السلك الابتدائي**. وإذا ما صح هذا الأمر فيمكن اقتصار مساءلة ومحاسبة نائب الوزارة على فقط مجمل النتائج بالابتدائي باعتبار النتائج بباقي الأسلاك ستكون بصفة تلقائية مماثلة لها. وهذا حق المواطنين لأن التعليم العمومي ما كان يوما ولن يكون أبدا بالمجان. الجميع يؤدي كلفته من جيبه بصفة أو بأخرى ولو كان مجرد متسول فإنه يؤدي بعضا من كلفته حين يؤدي الضريبة عن القيمة المضافة La TVA عند استهلاكه اليومي لأي منتج مصنع غير مدعم.

التعليم العمومي ليس بالمجان

مستوى تلاميذ أرقى مدرسة حرة هو العتبة الدنيا المطلوب إلزام التعليم العمومي بأن يصل بتلاميذه إليها. ولا يوجد أبدا ما يبرر اختلاف الجودة بالتعليمين. إذا كان التعليم الحر مؤدى عن خدماته من طرف الآباء، فالتعليم العمومي ما كان يوما ولن يكون أبدا بالمجان. التعليم العمومي كان وسيبقى مؤدى عن خدماته كذلك. فالمجتمع بأكمله يؤدي ثمنه من جباية الضرائب. ويخصص له سنويا أكثر من 26 % من ميزانية الدولة، أي ما يعادل أكثر من 6 % من الناتج الداخلي الخام *PIB* *le*

هذا الكم الهائل من المال العام المسخر من طرف الدولة لتربية وتكوين أبنائنا وبناتنا، يستوجب محاسبة ومساءلة المسؤولين عن نتائج استثماره. وذلك على غرار المحاسبة والمساءلة الحاصلة كما يجب، في كل القطاع الخاص. وعلى المسؤولين أن يتحملوا مسؤولياتهم كاملة أمام أولياء أمور التلاميذ وأمام المجتمع بأكمله، بالنظر للنتائج المحققة في نهاية كل سنة دراسية، كما يتحملها كل مسؤول عن مدرسة حرة.

مصالح أولياء أمور التلاميذ متطابقة تماما مع المصالح العليا للبلاد. ذلك لكون مستقبلها مرتبط ارتباطا وطيدا بجودة تعليم وتكوين الأجيال الصاعدة. فموازرة أولياء أمور التلاميذ في دفاعهم عن الارتقاء بمستوى أبنائهم وبناتهم لمستوى أرقى مدرسة حرة، واجب وطني على عاتق الصحفي والنقابي والسياسي وكل فاعليات المجتمع المدني ببلادنا. من أجل ذلك، في نهاية كل سنة دراسية يلزم كل نيابة نشر البيانات الجماعية المفصلة لنقط الامتحانات الإقليمية والجهوية والوطنية، حتى يقف أولياء أمور التلاميذ والمجتمع كله على النتائج الخالصة المحققة في القطاع، وحتى تتم مساءلة ومحاسبة المسؤولين عنها.

طلب أولياء أمور التلاميذ لتحقيق مستوى بالتعليم العمومي لا يقل جودة عن مستوى تلاميذ أرقى مدرسة حرة، وطلبهم لمحاسبة ومساءلة المسؤولين عن النتائج المحققة بالقطاع، ليس طلب صدقة أو طلب امتياز من الحكومة. بل هو مطالبة بحقوق كل المجتمع معهم في الجودة التي يؤدي ثمنها كل سنة كل المواطنين عن طريق تحصيل الضرائب. وتفعيل المحاسبة المباشرة من طرف المواطنين هي ما يصطلح اليوم على تسميتها بالديمقراطية التشاركية والتي لا بد منها في أهم قطاع عمومي ببلادنا.

الديموقراطية التشاركية تتطلب تدخل الآباء للضغط من أجل تحقيق الجودة بالتعليم.

يُقال بحق "ليس بكاء الثكلى كبكاء المستأجرة في المأتم". ويُقال بحق أيضا "ما حك جلدك مثل ظفرك". بإسقاط المقولتين على أوضاع التعليم العمومي ببلادنا، وبعد كل الجهود التي لم تفلح حتى الآن في معالجتها، فلا يوجد أحسن منا نحن أولياء أمور التلاميذ، من أجل التدخل والضغط بما يلزم من قوة، بغرض تحقيق الجودة المطلوبة والمنشودة في تعليم وتكوين أبنائنا وبناتنا. وبمثل ضغوطنا هذه، نكون قد دافعنا عن المصالح العليا للبلاد، لأن مستقبلها مرتبط ارتباطا وطيدا بمستقبل أبنائنا وبناتنا. ولكن من أجل حسن الدفاع عن تحقيق تلك المصالح، لا بد لنا من البدء بمعرفة :

- (1) مكن المصالح الحقيقية للتلاميذ.
- (2) الأدوات الصحيحة لقياسها.
- (3) السبل الفعالة للتعبير عنها.
- (4) الطرق الناجعة للضغط على قيادات قطاع التعليم الوطنية والجهوية والإقليمية من أجل تحقيقها.

و هذا هو موضوع وفحوى هذه الرسالة الموجهة خصيصا لإخواني وأخواتي أولياء أمور تلاميذ. يوم كانت المدرسة تؤدي دورها على الوجه المطلوب كنا في غنى عن التعمق في مشاكل التعليم وخبايا مهنة التدريس. وذلك لأن تدخل المسؤولين كان كافيا لتدبيرها ولمعالجتها. ولكن اليوم وبعد اعتراف الجميع بهذا العجز المزمن في إخراج القطاع من النفق المظلم الذي يوجد فيه، أصبح من الواجب علينا نحن أولياء أمور التلاميذ، التحرك من أجل التعرف على تلك الخبايا، ثم التدخل الناجع والفعال بحسن التعبير عن مصالح أبنائنا وبناتنا، وبالدفاع عنها دفاعا مقنعا وناجعا أمام المسؤولين عن القطاع.

و ليس وَلِيَّ أمر التلميذ بالتعليم العمومي، فقط أبواه أو من يليهما من القرابة. أولئك أولياء أمور التلاميذ المباشرين. ولكن بفعل الوازع الديني والوازع الأخلاقي والوازع الوطني، كل مواطن مغربي، مهما كان مستواه الاجتماعي وانتماؤه السياسي والعقدي، وحتى من كان أبنائه وبناته يدرسون بالتعليم الحر، فهو أيضا بصفة جد مباشرة، من أولياء أمور كل تلاميذ التعليم العمومي بالمغرب. والأمر بالخطورة التي من شأنها أن تجعل من جودة التعليم العمومي أمرا يعني الجميع، لأن مصير كل بلاد على وجه الأرض، مرتبط ارتباطا وطيدا بجودة تعليم وتكوين كل الأجيال الصاعدة، وليس أبناء وبنات فئة اجتماعية ميسورة ومحظوظة من دون غيرها. وعليه، فيشرفني أن أعتبر نفسي من أولياء أمور التلاميذ بهذه الصفة أو بتلك، وإلم يعد لي أبناء وبنات في طور الدراسة.

على جمعيات آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ ببلادنا، أن تتحول من شبه جمعيات خيرية تقتصر عنايتها بتعويض الدولة في صيانة وتجهيز المؤسسات، إلى جمعيات مستهلكين، تعني بالأهم من كل ذلك والمتمثل في توفير جودة خدمات هذا القطاع الحيوي. ولن نجد أحسن من جمعيات أولياء التلاميذ كجمعيات مستهلكين من أجل التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ببلادنا. فمثل هذا الضغط من طرف أية جمعية من جمعيات المجتمع المدني أصبح اليوم مطلوبا من أجل دفع المسؤولين إلى ترشيد موارد أي قطاع عمومي ومن أجل مراقبتهم ومحاسبتهم على نتائج أدائهم. ومثل هذا الضغط من طرف المجتمع المدني هو ما أصبح يصطلح على تسميته

بالديمقراطية التشاركية *la démocratie participative* الداعمة والمُكملة للديمقراطية التمثيلية *la démocratie représentative* أي الديمقراطية البرلمانية.

و من المصطلحات المتداولة اليوم بين المسؤولين عن كل القطاع العام، هي **الحكامة الجيدة** *la bonne gouvernance*. ويفسرها كل منهم على هواه. أما بالنسبة لنا نحن أولياء أمور التلاميذ، الحكامة الجيدة هي بكل بساطة حسن التدبير والتسيير الذي يسفر عن نتائج ترضينا نحن مستهلكي خدماته. ولا يمكننا الكلام عن تحقيق الحكامة الجيدة بالتعليم العمومي إلا يوم يرضى كل المسؤولين بجودة خدمات مدارسهم لأبنائهم وبناتهم، بالقدر الذي يرضون به اليوم على التعليم الحر لهم. فما داموا يفضلون المدارس الحرة على المدارس العمومية لفلذات أكبادهم، فمن العبث الكلام عن الحكامة الجيدة بالتعليم العمومي ببلادنا. **الخبز الجيد هو الذي يرضاه صاحب المخبزة لأبنائه وبناته وذويه.** ولكن في المقابل، إذا ما وُجِدَ خباز لا يرضى بخبز مخبزه لعائلته، فليس العيب فيه. وإنما العيب في زبنائه الذين يقبلون منه سلعته من دون أي تحفظ ولا أي ضغط ولا أي احتجاج. وعليه، فإن تقاعسنا نحن أولياء أمور التلاميذ، عن الضغط على المسؤولين من أجل تحقيق الجودة بالتعليم، فيجب علينا أن نعترف بأننا نتحمل مسؤولية لا يستهان بها في واقعه الذي لا يرضينا.

اعتماد مبدأ محاسبة المتنفذين الإقليميين سنويا عن المردودية

الوجهة الصحيحة معروفة

الجميع يعرف الوجهة الصحيحة التي يجب أن يسير نحوها التعليم العمومي. هذه الوجهة واقع معاش بالتعليم الحر. وتستفيد منها اليوم نسبة كبيرة من أبنائنا وبناتنا من الأسر الميسورة ومن بينها جل بل كل أسر المتنفذين في التعليم العمومي. ونحن سعداء لهم بذلك. وهؤلاء المتنفذون في التعليم العمومي يعرفون بأن التعليم الحر يمتاز عن التعليم العمومي بخاصيتين:

- (1) **مسائلة ومحاسبة المتنفذين فيه** من طرف الآباء عن جودة ونتائج خدماته. فمقابل الأداء عن خدماته وفي جو "سوق" تشتد فيه المنافسة، الآباء يقارنون بالتشاور فيما بينهم بين نوعية خدمات كل المدارس الحرة من حولهم، فيصوتون لمدارس على حساب أخرى مجاورة، بتسجيل أبنائهم وبناتهم فيها. وهذا النمط من المراقبة والمتابعة متاح لهم بحريتهم في نقل التلميذ من مدرسة حرة لأخرى.
- (2) **حرية تصرف المتنفذين في التعليم الحر في البرامج والمناهج الرسمية** وفي اختيار الكتب المدرسية والمراجع كلما كان الاختيار متاحا في السوق. وأكبر دليل على تلك الحرية يتجلى في مخالفة البرامج الرسمية بتدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، وباختيار كتب هذه المادة من بين الكتب المقررة بفرنسا. ولو وجدوا الأحسن الأفيد مما في السوق في غيرها من المواد لاخثاروها من دون تردد.

في نفس جو المنافسة المشار إليه أعلاه، يكون من مصلحة أصحاب المدارس الحرة الضغط على كل من يعمل معهم من أجل البحث الدؤوب والمستمر عن كل ما هو جيد وأجود في السوق من برامج ومناهج والعمل به ومتابعة نتائجه ثم مراجعته أو تنحيته واستبداله بغيره عند الضرورة، حتى يكون على الدوام مستوى تلاميذهم التعليمي والمعرفي والعلمي متميزا عن مستوى زملائهم بباقي المدارس الحرة.

و هذه المنافسة من أشرف المنافسات، إذا ما كان الآباء يستطيعون التمييز بين الجيد والأجود والأصلح لفلذات أكبادهم فلا يندفعون بغيره. وذلك ممكن لأن من بين أولياء أمور تلاميذ التعليم الحر عدد لا يستهان به من رجال ونساء التعليم العمومي.

النخبة تصوت لصالح التعليم الحر على حساب التعليم العمومي بأعز ما تملك

تنامي التعليم الحر المؤدى عن خدماته في "سوق" تشتد فيه المنافسة، إلى جانب تعليم عمومي غير مؤدى مباشرة عن "خدماته"، هو خير دليل على نجاعة برامج ومناهجه وعلى حسن اختيار كتبه المدرسية وطرق التسيير والتأطير والتفتيش به. وكل النخبة ببلادنا تصوت لصالح التعليم الحر بأعز ما تملك. تصوت له بالمال وبالبنين. تضع بين يديه فلذات أكبادها من أجل تعليمها وتربيتها. وتؤدي له ما يطلبه من مال في مقابل تلك الخدمات.

بذلك تكون النخبة ببلادنا، وفي مقدمتهم كل المتنفذين في التعليم العمومي، مركزيا وجهويا وإقليميا، توقع وتشهد على أن التعليم الحر ببلادنا نموذجي. وبما أن الأمر كذلك، فعلى كل السياسيين

بل على جميع المغاربة التسليم بأن التعليم الحر ومعه التعليم بالبعثات الأجنبية يستحق الاقتداء به بكل المدارس العمومية.

بذلك تكون الوجهة الصحيحة مرة أخرى لإصلاح التعليم بالمدرسة العمومية، هي بين ظهرانيها على أرض بلادنا وليست في المريح. ويستفيد منها اليوم جزء غير يسير من بين أبنائنا وبناتنا من الأسر الميسورة. ففيم البحث عن هذه الوجهة الصحيحة للإصلاح خارج الوطن ببلدان ذات مقومات اقتصادية واجتماعية وثقافية مختلفة، كاليابان وكوريا الجنوبية وكندا وغيرها؟ هل النموذج الحي ببلادنا الذي تشهد له بالنجاح كل النخبة، وعلى رأسها المتنفذون بالتعليم العمومي، حلال على أبنائهم وبناتهم وحرام على باقي أبناء وبنات المواطنين بالمدارس الرسمية؟

في الاقتداء بالتعليم الحر أنجع خطة استعجالية لإصلاح التعليم العمومي

البرامج والمناهج التي تبنت نجاعتها بالتعليم الحر لصالح أبناء وبنات المتنفذين في التعليم العمومي هي بالضبط البرامج والمناهج الصالحة لفلذات أكبادنا بالمدارس العمومية. **الخبز الجيد هو الخبز الذي يرضاه الخباز لأسرته.** وعليه فالعمل ببرامج ومناهج وكتب المدارس الحرة وبنمط تسييرها القائم على المحاسبة والمساءلة عن النتائج، هو أحسن خطة استعجالية الواجب العمل بها من الآن والواجب العض عليها بالنواجذ وعدم الزيف عنها، كي نرى نتائجها فقط بعد عشر سنوات مستقبلا على أقل تقدير.

مرة أخرى، وجب التأكيد على أن في مقدمة من يعرف الوجهة الصحيحة التي يجب أن يسير فيها التعليم العمومي، هم القائمون على تسييره وتديره، ولا نقول "المسؤولون عنه" لأنه ليس في القانون المنظم للوزارة ما يجعلهم خاضعين للمساءلة والمحاسبة عن نتائج تدبيرهم وتسييرهم. بتفضيلهم التعليم الحر لفلذات أكبادهم لا يشكون فقط في مصداقية التعليم العمومي بل يشهدون ويوقعون بأعز ما عندهم من مال وبنين على انعدام تلك المصداقية به. وأكثر من ذلك، ففي طريقهم إلى العمل يضعون أبناءهم وبناتهم بالمدارس الحرة، حيث جودة التعليم التي ترضيهم، ثم يديرون ظهورهم لها في مكاتبهم الفخمة، ليسيروا بباقي أبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي، إلى الوجهة المعاكسة حيث كل المؤشرات تدل على أن الفشل بها مضمون. ومنها شهادة تقرير 2008 للمجلس الأعلى للتعليم: "ما تزال عدة نقائص بيداغوجية وتنظيمية قائمة؛ فجودة التعلّيمات الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي)، وطرانق التدريس، والمعينات الديداكتيكية تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة. وكمثال على ذلك ضعف التحكم في اللغات، مع نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون لغة التدريس (العربية)، على الرغم من استفادتهم من 3800 ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد مراحل التعليم الإلزامي".¹ هذه الفقرة في التقرير تعني التعليم العمومي خاصة وليس التعليم الحر.

واجب مناهضة التطبيع مع تعليميين بسرعتين في البلد الواحد

المتنفذون في التعليم العمومي طبعوا مع هذا التمييز الواضح والجلي بين التعليميين على حساب الأغلبية من أبنائنا وبناتنا. واستأنسوا بتعليميين متوازيين يسيران في بلادنا بسرعتين مختلفتين :

¹ ملخص التقرير السنوي 2008 للمجلس الأعلى للتعليم

(1) **سرعة محمودة ومنشودة** لصالح أبنائنا وبناتنا بالتعليم الحر، ومنهم أبناء وبنات المتنفذين في التعليم العمومي. ونحن سعداء لهم بها من جهة وسعداء بها من جهة أخرى لكونها دليل ملموس على سرعة ممكنة التحقيق لصالح أبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي، ومن الواجب الاقتداء بها

(2) **سرعة جد بطيئة ومتعثرة** على حساب تعليم وتكوين باقي أبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي. يستأنس القائلون على التعليم العمومي بذلك التمييز لأن آباء وأمهات تلاميذ التعليم العمومي لا يحركون ساكنا ضده. سكوتهم عليه تُعد من علامات رضاهم به كما يقال، لأن هذا التعليم في اعتقادهم هو مجرد مئة وصدقة من الدولة، ولا يُكلف الشعب المغربي شيئا؟

و من جراء ذلك التمييز الواضح بين التعليمين، يمر تلميذ المدرسة العمومية بزملائه بالمدرسة الحرة، فيرى بمرارة ما يميز تعليمهم عن تعليمه في كل شيء. فينظر إليهم وكأنهم من أبناء جالية أجنبية من بلد متقدم عن بلده رغم أنهم من بني جلدته. وكل ذلك بالرغم من أن الدولة تنفق عليه من أموال المواطنين بالخرينة العامة أكثر مما يكفي ليكون تعليمه وتكوينه لا يقل جودة عن تكوينهم وتعليمهم.

و على سبيل المثال لا الحصر، تُصر النخبة المتنفذة في التعليم العمومي ببلادنا على تعليم أبنائنا وبناتنا اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية بالتعليم الحر ابتداء من الروض وليس فقط من السنة الأولى ابتدائي. **ومعهم كامل الحق في ذلك.** ولكن ومع الأسف الشديد، يلزمون براحة ضمير، تعليم نفس اللغة لباقي أبنائنا وبناتنا بالتعليم العمومي، فقط ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي. والعيب دائما ليس فيهم ولكنه فينا، نحن أولياء أمور تلاميذ التعليم العمومي، الساكتون عن هذا التمييز السافر والظالم في حق أبنائنا وبناتنا، ظنا منا بأن التعليم العمومي مجاني، وأن طالب الصدقة عليه أن يستحي ويتعفف فلا يطلب المزيد منها.

ومن جهة أخرى، ومن أجل تحقيق تكوين جيد لفلذات أكبادهم، يترك نفس المتنفذون في التعليم العمومي ببلادنا كامل الحرية للقائمين على تعليم أبنائهم وبناتهم بالتعليم الحر، في:

(1) اختيار الكتب المدرسية لمادة اللغة الفرنسية من غير الكتب المقررة من طرفهم بالوزارة،

(2) التصرف في البرامج والمناهج الرسمية.

المساءلة والمحاسبة من أهم ما يغري الآباء في التعليم الحر

من أهم ما يغري الآباء في التعليم الحر، ومن بينهم المتنفذين في التعليم العمومي، هو إمكانية محاسبة القائمين عليه ليس فقط في نهاية كل سنة دراسية على مجمل النتائج، بل في كل ساعة وحين بإمكانية تحويل التلميذ من مدرسة حرة لأخرى أجود منها. فنتم تلك المحاسبة كما أسلفنا، عن طريق المنافسة في "سوق" التعليم الحر.

أما المتنفذون الإقليميون في مؤسسات التعليم العمومي **معفون قانونا** من أية محاسبة. لا توجد نصوص تنظيمية تمكن الآباء من مساءلتهم في نهاية السنة الدراسية عن مجمل النتائج. فرغم هزتها الواضحة يذهب كل المتنفذين في التعليم العمومي في إجازة صيفية براحة ضمير الموظف

السامي, الذي أدى ما عليه, في انتظار العودة في بداية السنة الدراسية الموالية لتسيير وتدبير المؤسسات التعليمية الواقعة بتراب نفوذه, بنفس الأسلوب ومن أجل نفس النتائج وحتى أسوء منها ولا حرج.

كيفية اعتماد مبدأ المساءلة والمحاسبة بالتعليم العمومي تنازليا من سلك الآخر

يزول في بضع سنين كل هذا التمييز بين التعليميين الرسمي والحر وتحتدم المنافسة بينهما على الأصالح وعلى الأجود والأفيد لصالح البلاد العباد, يوم تأتي **خطة استعجالية** تقر ما يلي :

(1) مبدأ محاسبة ومساءلة المتنفذين الإقليميين عن نتائج المؤسسات التعليمية التي يشرفون عليها,

(2) حرية تصرفهم في المناهج والبرامج وفي اختيار المراجع والكتب المدرسية.

و مثل هذه الخطة تقتضي استقلالية كل سلك من أسلاك التعليم عن الآخر, بحيث:

(1) أساتذة التعليم العالي

- (1) هم الذين يعدون امتحانات البكالوريا
 - (2) هم الذين يختبرون المترشحين لها بالإشراف على حراستهم بأنفسهم ويصححون فروضها من دون احتساب أية نقط أخرى,
 - (3) هم الذين يحسمون في نجاح من يستحق الحصول على البكالوريا وفي رسوب من لا يستحقها.
 - (4) هم الذين يسلمون الشهادة للفائزين. تكون شهادة البكالوريا موقعة من طرف عميد الكلية المتخصصة كشهادة منه على قبوله بها من أجل متابعة دراسته بها. دور الثانوي التأهيلي ينحصر في إعداد الطلبة لامتحان البكالوريا طيلة فصول السلك الثلاثة, ثم يرشحونهم له تحت الإشراف الكامل لأساتذة التعليم العالي. وكمدربي الأبطال الرياضيين أساتذة التعليم الثانوي ينتظرون النتائج كي ➤ يُحكم بها على نوعية تسيير المتنفذ الإقليمي بمؤسسات التعليم الثانوي ➤ يُصحح على ضوءها عند الحاجة نمط العمل بالثانويات.
- ينتج عن كل ذلك ما يلي :

- يحدد أساتذة التعليم العالي لأساتذة للتعليم الثانوي التأهيلي مواصفات تكوين وتعليم المرشحين لامتحانات البكالوريا.
- و على ضوء تلك المواصفات المستشفة من مضامين اختبارات البكالوريا يتم إعداد البرامج والمناهج المناسبة بسلك التعليم لثانوي التأهيلي.
- و على ضوء نتائج البكالوريا التي يحسم فيها أساتذة التعليم العالي يُحاسب ويُساءل المتنفذ الإقليمي في مؤسسات التعليم الثانوي, فيقر أو يعفى من مهامه.

ملاحظة : باعتماد التوجيه في نهاية الابتدائي بعد تصحيح مستوى تعليم تلاميذه, يتوزعون بنسبة الثلث للتعليم العام وثلث للتعليم التقني والثلث الأخير للتكوين المهني. بذلك ينخفض عدد المرشحين لشهادة البكالوريا لنسبة معقولة تُقدر بأقل من ثلث عددهم اليوم. فلن يكون عددهم أكبر مما يستطيع أساتذة التعليم العالي اختبارهم والحسم في استحقاقهم للبكالوريا. أما الثلثان الباقيان فيتوزعون ما بين التقني والتكوين المهني.

(2) أساتذة للتعليم الثانوي التأهيلي هم الذين

- (1) يعدون امتحانات السنة الثالثة إحصائي
- (2) يحرسون المرشحين ويصححون فروض هذا الامتحان
- (3) يحسمون في من ينجح ومن يرسب.

و بذلك يحددون لأساتذة الإحصائي كذلك مواصفات تكوين وتعليم تلميذ الإحصائي المرشح لمتابعة دراسته بالثانوي التأهيلي.

و على ضوء تلك المواصفات تحدد مضامين البرامج والمناهج بالإحصائي. و بحسب نتائج امتحانات السنة النهائية من هذا السلك يحاسب ويساءل المتنفذ الإقليمي في الإحصائيات التي يشرف على تسييرها وتديرها فيقر أو يعفى من مهامه.

(3) و نفس الشيء بالنسبة لأساتذة الإحصائي مع تلاميذ روافده من التعليم الابتدائي.

بهذا التسلسل التنازلي لتحديد المسؤوليات بكل سلك من أسلاك التعليم يكون مستوى التعليم العالي المحدد من طرف أساتذته هو الذي يحدد تنازليا جودة ونوعية مستويات التعليم بباقي كل الأسلاك. كلما علا سقف تطلعات التعليم العالي كلما علا حتما وبتلقائية مستوى التكوين والتعليم بباقي الأسلاك. وهكذا يمكن بكل موضوعية مساءلة ومحاسبة كل متنفذ إقليمي في كل سلك على حدة عن نتائج تديره وتسيير للمؤسسات التعليمية التي يشرف عليها. وبإقرار حرية تصرفه في المناهج والبرامج يستطيع بنفذه السير بالعلم في الاتجاه الصحيح على ضوء مواصفات تعليم وتكوين المرشح للسلك الموالي والمحدد عن طريق مضامين الامتحانات المعدة من طرف أساتذة هذا السلك.

تحميل مسؤولية نتائج مردودية المؤسسات التعليمية للمتنفذين فيها

تحقيق إصلاح التعليم العمومي سيبقى رهينا بتحصيل مسؤولية نتائج مردودية مدارس للمتنفذين فيها إقليميا. وهذه الجملة تستحق التسطير عليها بمائة سطر، لما لها من أهمية قصوى. فمن دون توفير هذا الشرط ستظل كل الإجراءات المتخذة في هذا الشأن من دون أثر على الرفع من مستوى التلاميذ المتدني جدا. الميثاق الوطني للتربية والتكوين يشير إلى ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح ولكن ليس في شأن مردودية المؤسسات التعليمية بشكل واضح ومن دون تحديد المسائل المحاسبية والمسؤول المحاسب. وهذا هو النص : "ينظر إلى نظام التربية والتكوين كبنية يشد بعضه

بعضا، حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي. ومن ثم، فإن إصلاح كل جانب من جوانبه، وتقويم نتائجه وملاءمته المستمرة، تتطلب التحكم في كل المؤثرات والعوامل المتفاعلة فيه. وبناء عليه، يوحد الإشراف على وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها، على نحو يضمن انسجامها وقابليتها للتحقيق بشكل متماسك، وعلمي وحديث، مع ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح¹.

و الناس يفرون بأبنائهم وبناتهم من التعليم العمومي إلى المدرسة الحرة، بالضبط من أجل إيجاد المسؤول عن نتائج أدائها في مقابل الأداء عن خدماتها. ولكننا، نحن باقي أولياء أمور التلاميذ، نؤدي بدورنا عن طريق الضرائب ما يلزم لتمويل التعليم العمومي ويؤدي معنا من أجل نفس الغرض باقي المواطنين عن طريق نفس الضرائب. فبذلك لم يكن التعليم العمومي يوما مجانيا ولن يكون. ورغم ذلك لا يوجد به من يُحاسب ويُساءل عن نتائج أداء القطاع. ولكن لا مسؤول من دون سائل. فالعيب فينا، نحن أولياء أمور التلاميذ، لأننا نتخلى عن حقنا في المساءلة والمحاسبة. وفي تخلينا عن هذا الحق ظلم لأنفسنا بأنفسنا وظلم في حق أبنائنا وبناتنا وفي حق مستقبل المغرب المرتبط بمستقبلهم.

إخفاق القطاع العام غالبا ما يحصل من مجانية التَّنَفُّذ فيه. يعني ذلك أن المتنفذ في القطاع العام يتمتع بنفوذه فيه من دون مقابل، أي من دون محاسبة ولا مساءلة عن مردوديته وعن جودة خدماته من طرف المواطنين المعنيين مباشرة بها. والواقع يؤكد أن التمثيلية البرلمانية لم تستطع التحكم بما يكفي في أولئك المتنفذين، نيابة عن الجسم الناخب. فتبقى الديمقراطية التشاركية بمعنى تدخل المواطنين مباشرة في محاسبة ومساءلة المتنفذين في القطاع العام هي الفيصل من أجل تحقيق الجودة المطلوبة في خدماته.

و من أجل تحقيق تلك الجودة المنشودة بالتعليم العمومي، فلا بد إذا من تحميل مسؤولية نتائج أداء مؤسساته للمتنفذ فيها إقليميا. لأنه لا يجوز تحميلها لا لمدير المؤسسة ولا للمفتش بها لأنهما ليسا متنفذين فيها. ولا يجوز أن يكونا كذلك. من أجل نفوذ فاعل وناجع فلا يجوز للمتنفذ أن يحتك عن قرب بالمتنفذ فيهم بالأقسام. فمن شأن ذلك القرب وذلك الاحتكاك المباشر تميع ذلك النفوذ وتذويب قوته. من أجل نفوذ فاعل وناجع فلا بد من وجود مسافة معقولة ما بين المتنفذ والمتنفذ فيهم بالأقسام.

و هذه الشروط متوفرة في اليوم ببلادنا في نائب الوزارة. فهو الوحيد صاحب القرار النافذ بالنيابة وبالمؤسسات التعليمية التابعة لها. فبقوة توقيعه تتم التعيينات والانتقالات والترخيص والترقية والتشجيع والجزر، ولا تجوز أية مبادرة بأية مؤسسة تعليمية إلا بإذن يحمل توقيعه. ولا يجوز أن يكون كل هذا النفوذ وكل هذه الصلاحيات وكل هذه السلطات مجانية من دون مقابل. لا يجوز بكل ذلك أن يذهب نائب الوزارة في نهاية السنة الدراسية في إجازة صيفية، براحة ضمير تامة، بالرغم من نتائج هزيلة كالتى يعرفها تعليمنا اليوم بالتعليم الابتدائي على الخصوص، وببإقي الأسلاك. ثم يعود في بداية السنة الموالية ليسير المؤسسات التعليمية بنفس الأسلوب ومن أجل نفس النتائج ولا حرج. فهذا ما يهرب منه الناس مرة أخرى بحثا عن مسؤول محاسب عن النتائج بالمدرسة الحرة مقابل الأداء عن خدماتها.

¹ المادة 154 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين

و لكن علينا نحن، باقي أولياء التلاميذ، الذين لا قدرة لهم على الأداء مرة أخرى بالمدارس الحرة، أن نتحمل مسؤولياتنا كاملة من أجل العمل على تحميل نائب الوزارة مسؤولية نتائج المؤسسات التعليمية التابعة لنفوذه، حتى يحسب منذ بداية السنة الدراسية ألف حساب لنهايتها، ولن يدخر جهدا في الارتقاء بمستوى أبنائنا وبناتنا إلى مستوى أرقى مدرسة حرة كحد أدنى. فلن يوجد مسؤول ومحاسب عن النتائج من دون سائل ومحاسب عنها. ومن دون هذا الشرط المهم والضروري فلا أمل أبدا في أي إصلاح.

هذا لا يعني أبدا أن نائب الوزارة اليوم هو في راحة تامة في غياب مساءلته ومحاسبته من طرفنا، نحن أولياء التلاميذ، عن نتائج مردودية المؤسسات التعليمية التي تعمل تحت إشرافه. بالعكس تماما، فهو مسؤول من طرف الوزارة على توفير مقعد وأساتذة لكل تلميذ بتراب النيابة وعلى تطبيق مضامين كل المذكرات الوزارية ومنها المذكرة المنظمة للسنة الدراسية. ومن أهم ما في هذه المذكرة تهية كل الامتحانات الدورية والسهر على إنجازها في الأوقات المحددة لها. وهذه تكاليف ليست بالهينة. وحتى لا تكلف النائب ما لا يطيق فهذه المهام موزعة مبدئيا على مجموعة من المصالح بالنيابة. ومنها مصلحة الموارد البشرية ومصلحة التخطيط ومصلحة الشؤون التربوية ومصلحة الامتحانات وغيرها. إلا أن النائب في الواقع يتصرف كرئيس فعلي لكل مصلحة من تلك المصالح. والمشفرون عليها يتحولون بذلك إلى مجرد أعوان له، ينفذون ما يقرره معهم ولا يوقعون على أي قرار يصدر عن مصالحهم، الشيء الذي يعفيهم من تحمل كل مسؤولية. ووبدلا من أن تتفرق تلك المسؤوليات بين رؤساء المصالح تتجمع كلها في عنق النائب.

هذا التمرکز المفرط لتلك المسؤوليات في يد النائب، لا يسقط النيابة فقط في شراك البروقراطية وإنما يجعل عمل النائب مرهقا وغير مرتبط لا بزمان ولا بمكان. بذلك يضطر إلى الاجتماع كل يوم وبالتناوب مع المشرفين عن المصالح والغير مسؤولين عنها، من أجل ترتيب وتنفيذ كل صغيرة وكبيرة بها. وعلاوة على ذلك تجد كما هائلا من المشاكل الطرئة والواردة عليه من خارج النيابة، والتي تتسبب في باب مكتبه في طابور طويل من الناس في انتظار مقابلته. وهكذا يضطر النائب غالبا للعمل أكثر من ثمان ساعات في اليوم وأحيانا يعمل السبت والأحد، ويستمر في العمل خارج مكتبه وحتى في بيته.

و لكن في غياب من يحاسبه عن نتائج مردودية المؤسسات التعليمية، يُنفق النائب كل مجهوداته ويستعمل كل نفوذه في تلك المهام الإدارية والتنظيمية والاجتماعية على حساب توجيه التعليم بالأقسام إلى الوجهة الصحية التي من شأنها أن ترتقي بمستوى التلاميذ إلى مستوى زملائهم بالتعليم الحر. في غياب المساءلة والمحاسبة عن نتائج المؤسسات التعليمية يكون نفوذ النائب ومجهوداته كلها مصروفة في غير محلها. وهذه هي سوء الحكامة بعينها. ومن نتائج ذلك وعلى سبيل المثال للحصر، سهر النائب على التوقيع بنفسه، عوض رئيس مصلحة الامتحانات، على المئات من شهادات الدروس الابتدائية وشهادات الدروس الإعدادية. والمفارقة الدالة على الإفراط في سوء الحكامة، تتجلى حين يضع كل أب الشهادة بجانب البيان الفردي للنتائج، فيجد أغلبهم على أن النائب كان يُوقع على شهادات الأمية في الدروس الابتدائية والدروس الإعدادية.

بتلك البيانات نقط الامتحان الموحد الإقليمي في الفرنسية والرياضيات على الخصوص **تكذب معدلات المراقبة المستمرة وتفصح زيفها** والتي باحتسابها يصل التلاميذ للعبء المطلوبة من أجل نقلهم للإعدادي وأغلبهم أميون . العديد من الحاصلين على الشهادة الابتدائية ليسوا فقط غير حاصلين على المعدل في الفرنسية والرياضيات وأحيانا حتى العربية في الامتحان الموحد الإقليمي، ولكن نقطهم في تلك المواد تتراوح ما بين الصفر وثلاثة من عشرة. ويمكن التأكد من ذلك بالرجوع إلى البيانات الفردية للنتائج الموجودة بيد كل أب.

و لو كان نائب الوزارة كما يجب، محاسب في نهاية كل سنة على تلك النتائج من طرفنا، نحن أولياء أمور التلاميذ، فسيجد من مصلحته تدبير وتسيير النيابة بالشكل الصحيح حتى يتفرغ هو لتوجيه التعليم بالأقسام نحو كل ما من شأنه الارتقاء بمستوى التلاميذ لمستوى تلاميذ التعليم الحر. بعبارة أوضح، فبدلا من تجميع كل المسؤوليات بالنيابة في يده، سيكون من مصلحة النائب، وكما يجب، تفويضها لرؤساء المصالح بحيث يقررون ويوقعون على قراراتهم وينفذون بتشاور مع النائب عند الحاجة، ويتحملون مسؤولية توقيعاتهم كاملة بدلا من تحمل النائب لها بالنيابة عنهم. وذلك حتى يتسنى له تسخير كل نفوذه وكل جهوده لتدبير وتسيير الدراسة والتدريس بالأقسام، بتعاون مع المفتشين ومديري المؤسسات وأطرها. وهكذا فقط يمكنه أن ينوب عن الآباء، فيستشف بنفسه أثر التدريس على مستوى التلاميذ من أجل تحفيز ما يستحق التحفيز وتصويب ما يستحق التصويب، بقصد الحصول على نتائج في آخر السنة، مركزه ومقعه مرتبط بها.

لكن النائب الإقليمي الحالي لا يمكن أن يكون مسؤولا ومحاسبا سنويا عن مردودية مؤسسات التعليمية بالأسلاك الثلاثة الابتدائي والإعدادي والثانوي. ولهذا فتحقيق ذلك المسعى المنشود يقتدي إعادة هيكلة أسلاك التعليم برمته، وذلك على النحو الذي نقترحه في الفصل التالي.

إعادة هيكلة التعليم والتكوين بكل إقليم

الإصلاح يقتدي بتحميل المسؤولية عن مردودية المؤسسات التعليمية للمتنفذ الإقليمي فيها

كما تقدم، فتحقيق إصلاح التعليم العمومي، كتحقيقه بباقي القطاعات العمومية، سيبقى رهينا بتحميل مسؤولية نتائج مردودية المؤسسات التعليمية للمتنفذ في كل إقليم من أقاليم المملكة. وهذه الجملة تستحق التسطير عليها بمائة سطر، لما لها من أهمية قصوى. وقد نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة التالية منه : " ينظر إلى نظام التربية والتكوين كبنيان يشد بعضه بعضا، حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي. ومن ثم، فإن إصلاح كل جانب من جوانبه، وتقويم نتائجه وملاءمته المستمرة، تتطلب التحكم في كل المؤثرات والعوامل المتفاعلة فيه. وبناء عليه، يوحّد الإشراف على وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها، على نحو يضمن انسجامها وقابليتها للتحقيق بشكل متماسك، وعلمي وحديث، مع ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح."¹

والمسؤولية والمحاسبة تعني هنا : "وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها". هذا جيد بالنسبة لواضع السياسة العمومية التربوية والتكوينية. لكن يبقى السؤال مطروح في شأن تحديد كيفية تقييم نتائج تطبيق تلك السياسة من جهة وتحديد من يقيّمها ويحاسبها واضعها من جهة أخرى. فهذا هو ما لم يشر إليه الميثاق. ثم حتى في حال تحديد هذين الأمرين تبقى المسؤولية عن قرب من المؤسسات التعليمية غائبة، فيصعب بل يستحيل التحكم في تطبيق السياسات المسطرة فوقيا.

فمن دون توفير هذا الشرط ستظل كل الإجراءات الفوقية المتخذة في هذا الشأن من دون أثر على أرض الواقع من أجل الرفع من مستوى التلاميذ المتدني جدا. وكما تقدم، الميثاق الوطني للتربية والتكوين يشير إلى هذا الشرط بعبارة "ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح". ولكن مع الأسف الشديد، وفي هذا الموضوع الأهم بالتعليم، لا وجود لأية هيئة مدنية أو رسمية تراقب وتحاسب سنويا عن مردودية المؤسسات التعليمية من جهة ولا للمسؤولين المحاسبين من جهة ثانية. فكيف يحل ذلك الإشكال؟ وجوابا على ذلك السؤال نقترح ما يلي.

تعيين متنفذ إقليمي على رأس مجموعة مؤسسات كل سلك تعليمي بالإقليم

تتوفر حاليا جل الوزارات على متنفذين إقليميين يمثلون المصالح المركزية، يطبقون وينفذون قراراتها وتعليماتها. ويُدعى كل منهم مندوبا أو نائبا الوزارة. ولا يتحمل أية مسؤولية عن نتائج تنفيذ وتطبيق التعليمات الفوقية التي يتلقاها من وزارته. ولا يجوز أن يتحملها ما دام لا دخل له في إعداد وإقرار تلك التعليمات وما دام لا يجوز له التصرف فيها. وكما أسلفنا لن يتحقق أي إصلاح في أي قطاع عام ما دام المتنفذ إقليميا فيه لا يجوز له لا إعداد برامج العمل بالإقليم التي تأتيه من الفوق ولا يجوز له التصرف فيها. بذلك يكون نائب الوزارة غير مسؤول عن نتائج تطبيقه لتلك التعليمات فلا يجوز محاسبته عليها.

¹ المادة 154 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين

و هناك قطاعات عمومية كالعدل والصحة، على سبيل المثال، يتعذر تحميل المسؤولية للمتفد فيها إقليميا حتى في حالة ما إذا كانت له صلاحيات واسعة في تدبيره للمصالح التي يشرف عليها. وذلك بالنظر لصعوبة إيجاد آليات موضوعية من شأنها تقييم مردودية مؤسساتها. فلقاضي سلطة تقديرية يصعب معها تقويم جودة الأحكام الصادرة عن أية محكمة، لا كمًا ولا نوعًا. وللطبيب نفس السلطة التي لا يمكن معها الحكم على جودة أداء أي مستشفى. فهما كانت نوعية الأحكام سيدد عي القاضي في محكمته والطبيب في مستشفاه أداء واجبه باجتهاد تطبعه حسن النية.

إلا أنه يمكن تقييم مردودية المؤسسات التعليمية في نهاية كل سنة دراسية عن طريق نتائج الامتحانات الإقليمية الموحدة والحاسمة في انتقال تلاميذ السنة الأخير منه للسلك الموالي. وعلى ضوءها يمكن محاسبة ومساءلة المتفد إقليميا في المؤسسات التعليمية بكل سلك عن مجمل تلك النتائج في نهاية كل سنة دراسية. وتصح تلك المساءلة فقط إذا ما كانت له، مثل صاحب المدرسة الحرة، صلاحية التصرف في إعداد البرامج والمناهج وصلاحية تعديلها واستبدالها بغيرها عند الحاجة من أجل تحقيق النتائج المطلوبة.

فمن أجل تحديد المسؤوليات عن نتائج قطاع التعليم لا بد من التخلي عن مركزية القرار وتمركز التسيير من أجل تفويضهما لمتفد إقليمي يشرف عن قرب على تسيير وتدبير مجموعة المؤسسات التعليمية من سلك من أسلاك التعليم بالإقليم. ولذا يجب أن يوجد بكل إقليم ثلاث متفدين :

(1) متفد في مجموعة مدارس الإقليم الابتدائية

(2) متفد في مجموعة إعداديات الإقليم

(3) متفد في مجموعة ثانويات الإقليم

ومع الصلاحيات التالية لكل منهم :

(1) سلطة كاملة ومباشرة على كل الأطر التي تعمل تحت إشرافه من أساتذة ومديري المؤسسات التعليمية وإداريين ومفتشين. وكل ذلك في إطار القوانين المعمول بها بالتشريع المدرسي.

(2) استقلال المتفد في كل سلك عن باقي المتفدين في باقي الأسلاك بنفس الإقليم، وتبعيتهم جميعا للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

(3) الحرية في إعداد برامج ومناهج التدريس على ضوء الامتحانات الموحدة الإقليمية التي يعدها ويشرف عليها السلك الموالي بنفس الإقليم والتي بها ينتقي هذا السلك تلاميذه الجدد.

(4) إعداد الامتحان الموحدة الإقليمي الذي بواسطته ينتقي كل سلك تلاميذه الجدد من السلك الذي قبله، والإشراف الكلي عليها. بذلك يحدد كل سلك للسلك الذي قبله الحد الأدنى من المواصفات التعليمية والتكوينية المطلوب توفرها في التلاميذ المرشحين للانتقال لسلكه.

تقسيم قطاع التعليم إلى ثلاثة مسارات ابتداءً من السلك الإعدادي

حين يصبح التعليم الابتدائي يؤدي دوره كاملا بإعداد تلاميذ مؤهلين بشكل جيد من أجل متابعة دراستهم بمختلف أصناف الإعداديات، يجب تقسيمهم في كل إقليم بحسب مستوى مؤهلاتهم الطبيعية إلى ثلاث فئات :

- (1) فئة المتفوقين
- (2) فئة المتوسطين
- (3) فئة المقبولين

ثم توجيه كل منها في المسار الذي يليق بها من بين المسارات الثلاث كالتالية :

فئة	النسبة	المسار	القطاع
المتفوقين	33%	إعدادية التعليم العام	وزارة التربية والتكوين
المتوسطين	33%	إعدادية التعليم التقني	مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل
المقبولين	33%	إعدادية التكوين المهني	مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل

مع منح التلميذ إمكانية تصحيح المسار في الطريق بالانتقال من مسار إلى الذي يليه أو الذي قبله , بحسب ما يقتضيه التغير الحاصل في مؤهلاته المعرفية والذهنية.

هيكلة التعليم والتكوين بكل إقليم

فتصبح هيكلة التعليم والتكوين بكل إقليم على الشكل التالي:

القطاع	المسار	وزارة التعليم		مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل	
		العام		التقني	
السلك		الابتدائي			
		الإعدادي		الإعدادي	
		الثانوي		الثانوي	
		التعليم العالي			

بثلاثة متنفذين في مسار التعليم العام التابع لوزارة التربية والتكوين

- (1) متنفذ في مجموعة المدارس الابتدائية
- (2) متنفذ في إعداديات التعليم العام
- (3) متنفذ في ثانويات التعليم العام

وبأربعة متنفذين في مساري التعليم التقني والتكوين المهني التابعين لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل

- (1) متنفذ في إعداديات التعليم التقني
- (2) متنفذ في ثانويات التعليم التقني
- (3) متنفذ في إعداديات التكوين المهني
- (4) متنفذ في ثانويات التكوين المهني

التعويض السنوي عن المردودية لصالح المتنفذ الإقليمي

أهمية التعويض عن المردودية بالتعليم

حرصا من الدولة على تحصيل أكبر قدر من مستحققاتها الضريبية، مع أقل نسبة من الهروب الضريبي، تحفز وزارة المالية موظفيها بمنحهم تعويضات عن المردودية. إلا أن تعليم و تكوين أجيال المستقبل لا يقل أهمية عن جباية أكبر قدر من الضرائب. بل التعليم أهم، لأن مقدار الضرائب مستقبلا مرتبط بمقدار الإنتاج القومي للثروات، و حجم الإنتاج القومي للثروات رهين بجودة تعليم و تكوين الموارد البشرية في طور الإعداد اليوم.

فبعد تعيين متنفذ على رأس مؤسسات كل سلك من أسلاك التعليم بكل إقليم و بعد منحه كامل الصلاحيات في التصرف في البرامج و المناهج، و جب إحداث و إقرار تعويضات تحفيزية لصالحه عن مردودية المؤسسات التي يشرف عليها، و تدفع له كمستحقات في نهاية كل سنة دراسية من بعد تقييم تلك المردودية.

معايير قياس المردودية بالتعليم

و كما تقدم، تقاس تلك المردودية في نهاية كل سنة دراسية بنتائج الامتحانات الموحدة الإقليمية الحاسمة في انتقال تلاميذ آخر فصل في سلكه للسلك الموالي، و لكن بالشروط و الضمانات التي أسلفنا و التي نعيد عرضها هنا :

بعد إقرار استقلالية كل سلك عن باقي أسلاك التعليم سيتم بكل موضوعية و بكل شفافية تقييم مردودية كل سلك من طرف السلك الذي يليه، بحيث :

(4) أساتذة التعليم العالي و عمداؤهم

(5) هم الذين يعدون امتحانات البكالوريا - مع العلم أنه بإصلاح التوجيه بتوزيع تلاميذ الابتدائي بين التعليم العام و التعليم التقني و التكوين المهني، فسينخفض عدد طلبة الثانوي إلى أقل من ثلثهم اليوم - فلا يستحيل على أساتذة التعليم العالي الإشراف الكامل على امتحانات البكالوريا.

(6) هم الذين يختبرون المترشحين لها بالإشراف على حراستهم بأنفسهم و بتصحيح فروضها من دون احتساب أية نقط أخرى،

(7) هم الذين يحسمون في نجاح من يستحق الحصول على البكالوريا و في رسوب من لا يستحقها.

(8) هم الذين يسلمون الشهادة للفائزين. فتكون شهادة البكالوريا موقعة من طرف عميد الكلية المتخصصة كشهادة منه على قبوله بها من أجل متابعة الدراسة بكلية.

دور الثانوي التأهيلي ينحصر في إعداد الطلبة لامتحان البكالوريا طيلة فصول السلك الثلاثة، مع حرية التصرف في البرامج و المناهج، ثم يرشحونهم له تحت الإشراف الكامل لأساتذة التعليم العالي. و كمدربي الأبطال الرياضيين أساتذة

التعليم الثانوي ينتظرون النتائج كي يُحكم بها على نوعية و مردودية تسيير المتنفذ الإقليمي في مؤسسات التعليم الثانوي.

- (5) **أساتذة للتعليم الثانوي التأهيلي هم الذين**
- (4) **يعدون امتحانات السنة الثالثة إعدادي**
- (5) **يحرصون المرشحين و يصححون فروض هذا الامتحان**
- (6) **يحسمون في من ينجح و من يرسب.**
- و بحسب نتائج امتحانات السنة النهائية من هذا السلك يحاسب و يساءل المتنفذ الإقليمي في الإعداديات التي يشرف على تسييرها و تدبيرها.
- (6) **و نفس الشيء بالنسبة لأساتذة الإعدادي مع تلاميذ روافده من التعليم الابتدائي.**

- و بعد نشر البيانات الجماعية لنتائج تلك الامتحانات, تُرتب أسلاك الأقاليم التابعة لكل أكاديمية بحسب الاستحقاق على ضوء نتائج تلك الامتحانات الموحدة الإقليمية. ثم تتخذ الإجراءات التالية :
1. **يُقر في مهامهم** المتنفذون في مؤسسات الأقاليم المتفوقة. و **على غرار أطر وزارة المالية,** يحصلون على تعويضات عن المردودية المحققة **بجهودهم في المؤسسات التعليمية التي تقع تحت نفوذهم.**
 2. **يعاد النظر في مهام المتنفذين** الذين فشلوا في تحقيق الحد الأدنى من المردودية بالمؤسسات التعليمية التي يشرفون عليها, بحيث :
 - ✓ يُمهّل منهم من يستحق الإمهال لفترة أخرى
 - ✓ و يعفى من مهامه من حق عليه الإعفاء.

و هكذا يصبح كل سلك من أسلاك التعليم هو الذي :

- (1) **يُحكم على مردودية مؤسسات السلك الذي قبله و من تم على نوعية تدبير المتنفذ فيها.**
- (2) **يحدد للسلك الذي قبله الحد الأدنى من المواصفات التعليمية التي يقبل بها الطلبة الوافدين عليه.**
- (3) **يوجهه في إعداد البرامج و المناهج التي يمكنها بها تحقيق الجودة المطلوبة.**

صلاحيات المتنفذين الإقليميين

لا مركزية و لا تركز المسؤولية عن مردودية المؤسسات التعليمية

كما أسلفنا، الرفع من مستوى تلاميذ و طلبة التعليم العمومي يستوجب إقرار محاسبة المتنفذين إقليميا في المؤسسات التعليمية عن مردوديتها في نهاية كل سنة دراسية. الأمر الذي يقتضي، كما أسلفنا، تعيين منتفذ على رأس مؤسسات كل سلك من أسلاك التعليم بكل إقليم. و ذلك على النحو التراتبي التالي:

- (1) منتفذ إقليمي في مجموعة المدارس الابتدائية
 - (2) منتفذ إقليمي في مجموع الإعداديات
 - (3) منتفذ إقليمي في مجموعة الثانويات
- و من فوق مجموعة الثانويات يأتي التعليم العالي بالجهة

و من أجل الرفع من مستوى تلاميذ و طلبة التعليم العمومي، كل سلك يختبر و يمتحن تلاميذ السلك الذي قبله من أجل انتقاء طلبته الجدد من بينهم. و بهذا النمط من الامتحانات يصبح كل سلك - انطلاقا من التعليم العالي بالجهة - يحدد ضمنا للسلك الذي قبله المستوى المطلوب كحد أدنى عند التلاميذ القادمين إليه. و بنتائج هذه الامتحانات

- (1) يحكم على مردودية مؤسسات ذلك السلك،
- (2) يحكم على نجاعة أو فشل تدبير المنتفذ الإقليمي فيها.

بمثل هذه الامتحانات يحدد كل سلك المطلوب من المنتفذ الإقليمي في مؤسسات السلك الذي قبله. و لكن حتى يتمكن كل منتفذ إقليمي في تحقيق المطلوب منه لا بد من تمكينه من كل أنواع الوسائل و الامتيازات الكافية لذلك. فماذا عن هذه الوسائل و الامتيازات ؟

تفويض ما يكفي من القرارات المركزية للمنتفذ الإقليمي.

محاسبة المنتفذ الإقليمي في نهاية كل سنة دراسية عن نتائج المؤسسات التي يشرف عليها تقتضي منحه حق اتخاذ القرارات ذات الصلة بالبرامج و المناهج التي كانت من صلاحيات الإدارة المركزية. و ذلك ما يصطلح على تسميته بسياسة اللاتمركز. و من هذه القرارات ما يلي :

- (1) صلاحيات إعداد و اختيار البرامج و المناهج و الكتب المدرسية
 - (2) صلاحية التصرف فيما يأتيه من الإدارة المركزية من قرارات تنظيمية.
- بحيث لا يعود للإدارة المركزية الدور الحاسم في توجيه التعليم. و لا شك أنه سيكون من مصلحة كل منتفذ إقليمي اتخاذ كل قراراته على ضوء الحد الأدنى من المواصفات العلمية و المعرفية التي يحددها له السلك الموالي في شأن تلاميذه الجدد، من خلال مضامين الامتحانات التي يشرف عليها كليا لينتقيهم بها.

- (3) صلاحيات التحكم في الموارد البشرية الموضوعة تحت تصرفه من أعوان و إداريين و أساتذة و مديرين و مفتشين، من حيث المحاسبة و الجزاء و التحفيز من دون مراجعة الإدارة المركزية في كل ذلك.. بمعنى أن قراراته في هذا الشأن تكون نافذة و

لا تقبل المراجعة من طرف الإدارة المركزية إلا في حالة مخالفتها للقوانين الجاري بها العمل. و للإشارة فقط, فهذه الصلاحيات بيد نائب الوزارة اليوم و لكن من دون محاسبته عن مردودية المؤسسات التعليمية في المقابل.

تفويض التدبير المالي و الإداري للمتنفذ الإقليمي.

يعني ذلك لا مركزية تسيير و تدبير المؤسسات التعليمية على صعيد كل إقليم. فمحاسبة المتنفذ الإقليمي في المؤسسات التعليمية عن مردوديتها في نهاية كل سنة دراسية يقتضي منحه كل الوسائل المادية و المالية الكافية و حق التصرف فيها من دون مراجعة الإدارة المركزية. و كل ذلك في إطار القوانين الجاري بها العمل في شأن تسيير و تدبير المال العام و الممتلكات العمومية. يعني ذلك بأن المتنفذ الإقليمي يخضع عند الحاجة للمحاسبة على تصرفه في تلك الإمكانيات المادية عن طريق الاقتصاص. و للإشارة دائما, فهذه الوسائل متوفرة لحد ما للنائب و لمدير الأكاديمية, و لكن في مقابل تحقيق أهداف لا علاقة لها بالأهم و هو الرفع من مستوى مردودية المؤسسات.

التعويض عن المردودية

و من حيث الامتيازات المحفزة لتحمل مثل هذه المسؤولية فلن يوجد من يقبل بتقلدها من دون تعويضات عن المردودية المحققة. فكما أسلفنا لا بد من منح كل متنفذ إقليمي في مجموعة مؤسسات كل سلك تعويضا ماليا عن مردودية المؤسسات التعليمية العمومية المحققة في نهاية كل سنة دراسية. و كما أسلفنا كذلك, تلك المردودية يحسم فيها بكل موضوعية و بكل تلقائية السلك الموالي على ضوء نتائج الامتحانات التي يشرف عليها كليا و التي على أساسها ينتقي طلبته الجدد. هكذا تصبح المنظومة التربوية محبوبة الترابط من داخلها من أجل الرفع من مستوى تلاميذ كل سلك من أسلاك التعليم و الحفاظ عليه عاليا.

ربط الترقية بالمردودية وليس بالأقدمية ولا بالامتحان المهني

الحكمة الجيدة تعني التسيير والتدبير الذي يفضي إلى النتائج المطلوبة. والحكمة الجيدة بهذا المعنى تقتضي **ربط كل الامتيازات** التي يتطلع إليها كل موظف يعمل تحت تصرف المتنفس الإقليمي في المؤسسات التعليمية، من أعوان وإداريين وأساتذة ومديرين ومفتشين، **بالمردودية**، بدلا من ربطها بالأقدمية أو بالامتحان المهني. فلا معنى لربط التنقيط من أجل ترقية أي موظف وغيرها من الامتيازات كالحركة الانتقالية مثلا أو تعيين الفائض من الأساتذة في حال الحاجة لإعادة الانتشار، بعدد سنوات أية أقدمية. **فلا فضل لأي كان في دوران الأرض حول الشمس**. بل الأهمية في أي امتياز يتطلع إليه أي موظف يجب أن ترتبط بمقدار جهده في العمل على الرفع من مردودية المؤسسات التعليمية طوال أيام تلك الدورة الكاملة للأرض حول الشمس.

وعليه فالحكمة الجيدة تقتضي أن لا يكون عبء تحمل مسؤولية مردودية المؤسسات على كاهل المتنفس فيها لوحده. بل تستوجب أن يحصل **توافق بل تطابق** تام بين مصلحة الموظف من جهة ومصلحة المتنفس الإقليمي من جهة ثانية في الاجتهاد من أجل الرفع من تلك المردودية، وتفادي أي تنافر بين المصلحتين. ومن أجل ذلك لا بد من ربط أي امتياز يتطلع إليه الموظف، **بتنقيط مقدار جهده ومساهمته في تحقيق المردودية المطلوبة في تلك المؤسسات**. والذي يقوم بذلك التنقيط هو المتنفس في تلك المؤسسات والمسؤول والمحاسب عن نتائجها في نهاية كل سنة دراسية. وعليه نقترح اعتماد مفهوم **معدل رصيد نقط الاستحقاق** كأداة لتحقيق ذلك الهدف بدلا من اعتماد نقط الأقدمية.

معدل رصيد نقط الاستحقاق

الحكمة الجيدة تقتضي تنقيط الموظف بطريقة تأخذ بعين الاعتبار تراكم قديم مجهوداته وحاضرها. حينها تصبح الأقدمية امتيازاً ليس بعدد سنواتها وإنما بقيمة الجهود المبذولة في كل سنة منها. وبذلك يمكن للموظف الجديد المتميز في عمله أن يرتب في درجة أعلى من درجة الموظف القديم الذي ظل عمله يتسم بالتهاون وضعف المردودية. باعتماد مفهوم **معدل رصيد نقط الاستحقاق** الذي نقترحه أسفله، يصبح مقدار الجهد المبذول كل سنة هو فقط الذي يجعل من عدد سنوات الأقدمية إما امتيازاً أو بالعكس وزرا على صاحبه. باعتماد مفهوم **معدل رصيد نقط الاستحقاق** نقطة تقييم مردودية الموظف في نهاية كل سنة إما تدفع به إلى الأعلى أو تنزله.

ومن أجل توضيح كيفية حساب **معدل رصيد نقط الاستحقاق** نستعرض فيما يلي مكوناته :

(1) **نقطة الاستحقاق السنوية :**

تُقيم مردودية كل موظف على رأس كل سنة **بنقطة الاستحقاق السنوية** حتى 20\20 من دون سقف فيها لأي فئة، بحيث يمكن لموظف جديد الحصول على نقطة 20/20 إذا ما استحقها. وتُمنح هذه النقطة من طرف المتنفس الإقليمي في المؤسسات التعليمية، بحكم كونه المسؤول والمحاسب الأول والأخير في نهاية كل سنة دراسية عن مردودية تلك المؤسسات التي تعمل تحت إشرافه.

(2) **رصيد نقط الاستحقاق :**

وهو مجموع تلك النقط منذ سنة التوظيف.

(3) **معدل رصيد نقط الاستحقاق :**

وهو حاصل قسمة **رصيد نقط الاستحقاق** على مجموع سنوات **الأقدمية العامة**. وهو الحاسم في استحقاق نيل أي امتياز. فهكذا يؤخذ بعين الاعتبار ماضي مردودية الموظف وحاضرها.

مواطن اعتماد معدل رصيد نقط الاستحقاق

من أجل تحقيق الحكامة الجيدة ينبغي اعتماد **معدل رصيد نقط الاستحقاق** في كل الامتيازات التي يطمح إليها الموظف العامل تحت إشراف المتنفذ الإقليمي في المؤسسات التعليمية، ومنها :

- (1) الترشيح للترقية من رتبة إلى أخرى
- (2) الترتيب في لائحة المرشحين للترقية بالاختيار من درجة إلى أخرى - **مع حذف الامتحان المهني** -

(3) الترتيب بحسب الاستحقاق بالمؤسسة، من أجل تحديد الفائض بها المستهدف عند الحاجة بإعادة الانتشار.

و ذلك بدلا من حيف وجور معيار "آخر من التحق بالمؤسسة" أو الأقدمية العامة أو الأقدمية بالإقليم أو الأقدمية بالمؤسسة. فقد يكون الأستاذ الجديد بالمؤسسة أفضل في مردوديته من أقدم زملائه بالمؤسسة. باعتماد **معدل رصيد نقط الاستحقاق** صاحب أية أقدمية يظل كغيره طالبا دائما ببذل ما يستطيع من مجهودات في أداء واجبه حتى يتمكن من الحفاظ على امتيازات أقدميته.

(4) الترتيب في لائحة المرشحين في أية حركة انتقالية.

(5) الترتيب في لائحة الترشيح لمنصب الإدارة التربوية من بين للأساتذة.

حصر صلاحية التنقيط في المتنفذ الإقليمي في المؤسسات التعليمية

بحصر صلاحية التنقيط في المتنفذ الإقليمي في المؤسسات التعليمية تصبح مصلحة التلميذ ومن تم مصلحة الآباء، المرتبطتان بمردودية المؤسسات، هي محور كل عمل وكل إجراء وكل جهد وكل إبداع وكل ابتكار وعين اهتمام كل العاملين بالقطاع. وعلى هذا الأساس يتم تنقيط مردودية الموظفين على الشكل التالي :

(1) بالنسبة للأساتذة بكل سلك

كما سبق، **نقطة الاستحقاق السنوية على 20** يحسم فيها المتنفذ الإقليمي في المؤسسات التعليمية بكل سلك. وذلك لكونه هو المسؤول عن مردودية المؤسسات. ومن مصلحته اجتناب ظلم أي أستاذ يعمل على الرفع من مستوى التلاميذ كما ليس من مصلحته محاباة من يتهاون منهم في أداء واجبه. مصلحته مع المردودية التي بحصول جودتها المطلوبة يُقر في مهامه ومن دونها يعفى منها. ومن مصلحته كذلك استشارة مدير المؤسسة والمفتش في تنقيطه لكل أستاذ.

و عليه، فباعتماد هذا النمط من التنقيط سيكون من مصلحة المتنفذ الإقليمي العمل عن قرب شديد من الأقسام ومن التلاميذ. بذلك سيعرف مجهودات كل أستاذ وكل مدير وكل مفتش من أجل :

✓ ترشيدها

✓ توجيهها الوجهة الصحيحة

✓ تقييمها تقييما موضوعيا وذا مصداقية بمقدار ما تروم مصلحة التلميذ قبل كل شيء.

بكل ذلك لن يكون في مصلحة المتنّف الإقليمي أبدا إبطاء جهود من يعمل على الرفع من المردودية ولا محاباة وتشجيع من لا يساهم فيها.

(2) بالنسبة لباقي الموظفين بكل سلك

بالنسبة للأعوان والإداريين ومديري المؤسسات التربوية والمفتشين، نقطة الاستحقاق السنوية هي النقطة على 20 التي يحسم فيها كذلك المتنّف الإقليمي بنفس المصداقية والموضوعية المتطابقة مع مصلحته الخاصة، المرتبطة بدورها ارتباطا وطيدا بمصالح كل التلاميذ والطلبة.

الترقية بالامتحان المهني لا علاقة لها بالمردودية

الترقية بالامتحان المهني منافية لروح الحكامة الجيدة. فلا علاقة لمثل هذه الترقية بمردودية المؤسسات التعليمية. لماذا؟ لأنه قد يفشل في الامتحان ويحبط من عُرف بعمل ذي مردودية مرضية. والعكس محتمل جدا، بحيث يستطيع أن ينجح فيه ويُشجع من هو معروف بمردودية غير مرضية. ومثل هذا الامتحان لن يقبل به المتنّف الإقليمي في المؤسسات التعليمية الذي يتحمل كامل المسؤولية عن مردوديتها ويجازي على أساسها. وبما أن هذا الامتحان هو متنافي مع مصالحه فمن تحصيل الحاصل أنه متنافي تماما مع مصالح كل التلاميذ الذين وجدت المؤسسات التعليمية فقط من أجلهم. وما دامت هذه الترقية بالامتحان لا علاقة لها بهدف تحفيز الموظفين المتفانين في عملهم، ففي إجرائه كل سنة هدر للوقت والمال وجهود بشرية في ما لا يعود بأي نفع على مصلحة التلاميذ.

وإذا كان المقصود بالامتحان المهني هو تمكين تكوين الأستاذ وباقي الموظفين، فبدونه يحصل حتما ذلك الهدف بمجرد توفر عناصر الحكامة الجيدة السابقة الذكر والمعتمدة على معدل رصيد نقط الاستحقاق، من أجل الرفع من مردودية المؤسسات، وليس من أجل مجرد النجاح في الامتحان المهني. بل بضغط ضوابط تلك الحكامة الجيدة تصبح المادة التربوية وغيرها مطلوبة على الدوام من أجل الرفع من مردودية المؤسسات وليس فقط قبيل يوم الامتحان من دون أية خلفية تقيد التلميذ. بضغط الحكامة الجيدة لن تعرف المادة التربوية وغيرها إقبالا كبيرا عليها فقط، بل ستعرف بسبب ذلك الطلب، إنتاجا غزيرا وغرلة مفيدة من أجل الاحتفاظ بما تحققت نجاعتها من خلال تجربتها بهدف الرفع من مردودية المؤسسات والتخلي عن غيرها.

أما مطلب فرصة تعجيل ترقية الأساتذة بواسطة الامتحان المهني بعد ست سنوات فقط بالمنصب، بدلا من عشر سنوات بالاختبار، فيمكن تحقيق هذا الهدف بتغيير القانون الأساسي، بحيث يُحذف الامتحان المهني ويُقتصر على الترقية بالاختبار فقط، بعد قضاء ست سنوات بالمنصب بدلا من عشرة، أو على الأقل ثمان سنوات عوض عشر سنوات، وباعتماد الترتيب بلائحة الترشيح على أساس **معدل رصيد نقط الاستحقاق** السالف الذكر، ثم الفصل بين المتساوين في النقط باعتبار الأقدمية العامة ثم السن. وهذا التعديل لن يكلف خزينة الدولة ولو درهما واحدا. فبالاختبار من دون امتحان أو بهما معا نسبة النجاح من بين المرشحين واحدة. وعلى كل حال وبالنظر إلى الصالح

الاقتصار على ترقية موظفي التعليم بالاختيار المرتبط بالمردودية

العام. فكل ترقية مرتبطة بالمردودية غير مُكلفة, مهما كبر حجم التعويضات عنها. أما غيرها فمكلفة مهما قل حجم تلك التعويضات.

الأخذ بمعيار السلوك في الانتقاء القبلي للمرشحين لمهنة التعليم

فما هي مبررات هذا الانتقاء القبلي على أساس معيار السلوك من أجل الترشح لولوج مهنة التعليم ؟ وما هي أدواته وكيفية استعمال تلك الأداة ؟

1. مبرراته

تبقى جودة ونوعية الموارد البشرية من الوسائل الجد مهمة والواجب توفيرها لنائب الوزارة المسؤول المحاسب الأول والأخير عن مردودية المؤسسات التعليمية العمومية، من أجل تمكينه من الإيفاء بالمطلوب ومن أجل تكوين أبنائنا وبناتنا التكوين الجيد وتربيتهم التربية الحسنة. نلاحظ أنه لصالح أبنائنا وبناتنا بالتعليم الحر، مدراء مدارس هذا القطاع يستطيعون مع الزمن السهر بأنفسهم على انتقاء خيرة الناس من أجل امتحان التعليم بمؤسساتهم. أما نائب الوزارة الذي يُحمّل مسؤولية مردودية المؤسسات العمومية، فمع إكراهات طبيعة الوظيفة العمومية، سيجد نفسه مضطرا للعمل بما يتوفر عليه من رجال ونساء من دون أية صلاحية تخوله

- لا فرصة توظيف الأصح
- و لا يُسر عزل من اتضح أنه أصبح غير لائق منهم.

من أجل تفادي هذا المشكل مستقبلا، لا بد من إجراء وقائي في هذا الشأن. ويتجلى في إحداث دفتر السلوك بسلكي الإعدادي والتأهيلي من الثانوي يُمكن فيما بعد من الانتقاء القبلي للمرشحين لولوج مراكز تكوين الأساتذة.

2. أدواته

في نهاية كل سنة من الإعدادي والثانوي يُدون بدفتر السلوك معدل نقط الأساتذة في كل من الحثيات التالية:

- المواظبة : تقييم كل أستاذ لمواظبة التلميذ خلال السنة بالتنقيط من 1 إلى 10 كحكم على مدى تكرار تأخراته وتغيباته. والنقطة المحتفظ بها في الدفتر هي معدل تلك النقط، حتى إذا ما كان أي حيف أو تحيز يذوب في ذلك المعدل.
- الأدب : تقييم السلوك الاجتماعي للطالب مع الأساتذة ومع زملائه. يقيم فيه شكل ومضمون كلامه وحركاته بنفس الطريقة أعلاه.
- الهدام.
- الجدية في العمل : تقييم الجدية في التحصيل والوفاء بأداء الواجبات بنفس الطريقة دائما.
- الإشعاع : تقييم مدى مشاركة الطالب في الأنشطة التربوية والتعليمية والثقافية والاجتماعية بالقسم وبالمؤسسة.

و قد تضاف معايير أخرى إلى هذه القائمة.

و طيلة فترة الدراسة بالإعدادي والثانوي سيعرف تنقيط كل معيار بهذا الدفتر إما استقرارا في مستوى ما، أو منحنيات تصاعدية أو تنازلية، تشير إلى اتجاه تطور سلوك الطالب خلال فترة دراسته، يحكم بها عليه من أجل توظيفه آجلا.

3. كيفية استعمال دفتر السلوك كأداة انتقاء قبلي من أجل التوظيف بالتعليم

يبقى هذا الدفتر في أرشيف آخر إعدادية أو ثانوية غادر الطالب الدراسة منها. و تسلم له منها نسخة، مصادق على صحتها عند طلبها. وذلك على غرار المعمول به بالنسبة للسجل العدلي.

بيت القصيد هنا هو أن النسخة المصادق عليها من هذا الدفتر هي التي تمكن أخيرا الوظيفة العمومية ووزارة التعليم بالأخص، من الاختيار القبلي للمرشحين لامتحان ولوج مراكز التكوين بها.

و وعي التلميذ بوجود هذا الدفتر الذي سيحكم به على سلوكه يوم ترشحه للعمل في سوق الشغل، من شأنه حثه ودفعه إلى إيلاء الاهتمام اللازم لسلوكياته وتصرفاته خلال دراسته، ومن ثم في حياته بصفة عامة.

و هذا ما من شأنه خلق ضغط معنوي على مجموع الطلبة من حيث السلوك، والإسهام بذلك في تهدئتهم وتحسين خلقهم وجديتهم في العمل بالإعداديات والثانويات.

و بالرجوع إلى موضوع نوعية الموارد البشرية كوسيلة تحت تصرف نائب الوزارة المسؤول المحاسب الأول والأخير عن مردودية المؤسسات التعليمية، سيكون من شأن دفتر السلوك هذا توفير

- الأصلح من الناس لمهنة التعليم،
- تيسير جودة تدبير القطاع من طرف نائب الوزارة المسؤول المحاسب عن مردودية المؤسسات التعليمية.
- حسن تربية بناتنا وأبنائنا.

الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتوجيه التعليم الوجهة المطلوبة

أدوار الامتحانات الموحدة في نهاية كل سلك

مقولة " لا نعلم التلاميذ من أجل الامتحان " لا تليق إلا بمن يعزّ عليه إعفاء المتنفذين الإقليميين في قطاع التعليم من المساءلة والمحاسبة على نتائج تدبيرهم وتسييرهم له في نهاية كل سنة دراسية. وإلا فللامتحانات الموحدة الإقليمية في نهاية كل سنة دراسية وفي نهاية كل سلك من أسلاك التعليم ثلاثة أدوار أساسية لا يمكن الاستغناء عنها من أجل تحقيق الجودة المفضية بالأساس إلى الرفع من مستوى التلاميذ. وهذه الأدوار هي كالتالي :

بالنسبة لـ :	الدور
أساتذة كل سلك	• التوجيه والإرشاد للكفايات المطلوب تمكين التلاميذ منها والمحددة من طرف السلك الموالي الذي يشرف بالكامل على هذه الامتحانات من أجل انتقاء تلاميذه الجدد. • و البداية من التعليم العالي الذي يشرف بالكامل على امتحانات البكالوريا، فيحسم فيمن يستحقها ويستحق بها متابعة دراسته بالتعليم العالي من بين المرشحين من طلبة سلك الثانوي التأهيلي. بحسبهم هذا في نيل شهادة البكالوريا سترجع هذه الشهادة مصداقيتها وسيكشف أساتذة التعليم العالي من التشكي من ضعف حملتها من الطلبة الجدد بكلياتهم ومختلف مدارسهم العليا. • نفس الشيء بالنسبة لسلك الثانوي التأهيلي الذي يشرف بالكامل على امتحانات نيل شهادة دروس الثانوي الإعدادي، فيحسم أساتذته فيمن يستحقها ويستحق متابعة دراسته بالثانوي التأهيلي. • و نفس الشيء أخيرا بالنسبة لسلك الثانوي الإعدادي الذي يشرف كليا على امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية فيحسم فيمن يستحقها 1) بميزة حسن فيلتحق بالتعليم العام التابع لوزارة التربية والتعليم 2) بميزة مستحسن ومتوسط فيلتحق بالتعليم التقني التابع لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. 3) بميزة مقبول فيلتحق بالتكوين المهني التابع لنفس المكتب. • فكل سلك ابتداء من التعليم العالي إلى الثانوي الإعدادي، هو الذي يهيئ مواضيع امتحانات نهاية السلك الذي قبله ويشرف عليها كليا، فيحدد من خلال مضامينها لنفس السلك الذي قبله الحد الأدنى من المستوى المعرفي والمهاراتي في كل مادة المطلوب توفره في كل تلاميذ من تلاميذه الجدد.
المجتمع وفي مقدمته الآباء وأولياء التلاميذ	• تقييم مردودية مجموعة المؤسسات التعليمية بكل إقليم ومحاسبة المتنفذ فيها على مجمل النتائج المحصل عليها. • فلا يجوز أن يكون أساتذة كل سلك وعلى رأسهم المتنفذ الإقليمي في مؤسساته، في نفس الوقت طرفا وحكما بإشرافهم على امتحان تلاميذهم بالسنة النهائية من سلكهم. • دائما بإشراف السلك الموالي الكامل على هذه الامتحانات يكون أساتذته هم الأجدر بالحكم على نجاعة عمل السلك الذي قبله من خلال مجمل نتائج نفس الامتحانات.
التلاميذ	• تفقيء التلاميذ وتوجيههم للتعليم المناسب بالسلك الموالي. • مهما كانت نجاعة التسيير والتدبير فلن تُزيل الفوارق الطبيعية في المؤهلات الذهنية عند التلاميذ. بل توصل كل منهم إلى أقصى مستوى يستطيع الوصول إليه بمقدوراته الذهنية الطبيعية. بذلك يفرز كل امتحان موحد ثلاثة فئات: ✓ المتفوقون ✓ المتوسطون ✓ المقبلون • ثم يتم التوجيه في نهاية كل سلك انطلاقا من الابتدائي بحسب هذا التفقيء الناتج عن هذه الامتحانات.

انطلاق موجة التوجيه من التعليم العالي

يكون بحق التعليم العالي هو القاطرة في توجيه البرامج والمناهج تباعا بباقي الأسلاك التي قبله على الشكل الوارد في الجدول أعلاه، وذلك انطلاقا من الثانوي التأهيلي وصولا إلى الابتدائي.

فرداءة الانطلاقة من الابتدائي يستمر تأثيرها اليوم حتى التعليم العالي. وعلاوة على تشكي كل أساتذة التعليم العالي اليوم من تدني مستوى حاملي شهادة البكالوريا، نعرض فيما يلي ومرة أخرى المؤشرات المرقمة على ذلك الضعف المفضي حتما إلى نزول مستوى التعليم العالي وتدني مصداقية شواهد¹:

نسبة الطلبة الحاصلين على الإجازة في أربع سنوات :	10.03 %
نسبة الطلبة الحاصلين على الإجازة في أكثر من أربع سنوات:	40.38 %
معدل الفترة الزمنية للحصول على الإجازة:	9.33 سنوات ، بدلا من الأربع سنوات المقررة سابقا

لهذا وجب تحميل مسؤولية الرفع من مستوى كل الأسلاك للتعليم العالي، حيث ينتهي المطاف الدراسي للطلبة وحيث يجب أن يبقى التعليم في مستواه الرفيع الذي يليق به. يتحقق ذلك فقط بما أسلفنا من إشراف كامل للتعليم العالي على امتحانات البكالوريا، ونفس الشيء بالنسبة لكل سلك من باقي الأسلاك إزاء امتحانات نيل شهادة السلك الذي قبله. بذلك مرة أخرى يحدد كل سلك للسلك الذي قبله برامجه ومناهجه التعليمية والتكوينية. بالنسبة لأساتذة الابتدائي نسوق فيما يلي وكمثال على ذلك، الدور التوجيهي للامتحانات الموحدة لنيل شهادة الدروس الابتدائية والتي يشرف عليها **كلية سلك الإعدادي**.

الدور التوجيهي للامتحانات الموحدة في نهاية الابتدائي مثلا

أساتذة سلك الإعدادي هم الذي لوحدهم يشرفون بالكامل على امتحان نيل شهادة الدروس الابتدائية التي ينتقل بها المتفوقون من تلاميذ السادسة ابتدائي لسلكهم من **التعليم العام**، على أن يوجه باقي الناجحين إما **للتعليم التقني** وإما **للتكوين المهني** التابعين لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل. ومن جملة ما يقوم به أساتذة الإعدادي إعداد مواضيع امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية في كل مادة، بحسب ما يطلبونه كحد أدنى للمستوى معرفي الواجب توفره في تلاميذهم الجدد القادمين من سلك الابتدائي. ومن مصلحة أساتذة الإعدادي أن تكون مضامين هذه الامتحانات متوافقة مع مضامين برامج ومناهج التعليم بسلكهم المستمدة من مضامين امتحانات نيل شهادة دروس الإعدادي التي يشرف عليها بالكامل أساتذة الثانوي التأهيلي. ومن مصلحة هؤلاء الأساتذة - أساتذة الثانوي التأهيلي - أن يعدوا مضامين هذا الامتحان وفق البرامج والمناهج التي تملئها عليهم مضامين امتحانات البكالوريا التي يشرف عليها بالكامل التعليم العالي. هكذا تصبح برامج ومناهج كل سلك موافقة للمستوى المطلوب من طرف السلك الموالي من التعليم الإعدادي إلى التعليم العالي مروراً بالثانوي التأهيلي.

فماذا مثلا عن مضامين مواد الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية وعن تفاصيلها كأداة مرشدة للكفايات المطلوب من المدرسة الابتدائية تمكين تلاميذها منها حتى يستطيعون الانتقال للإعدادي الذي يحسم فيه أساتذة هذا السلك؟

من أجل **إرشاد** أساتذة التعليم الابتدائي إلى التركيز على الكفايات كغاية بالنسبة للغتين مثلا، وعلى اكتساب رصيد معرفي في كل مادة من باقي المواد، يجب أولا حصر مواد الاختبار في الوحدات الأساسية التالية :

¹ وزارة التربية الوطنية الصفحة 48 وثائق المنتدى الوطني للإصلاح ليوليوز 2005

1. وحدة اللغة العربية

- (1) **الأدب العربي**. نعم، تسلسل متطلبات التعليم العالي تستوجب تدريس قدر لا بأس به من **الأدب العربي الكلاسيكي** وبالتدريج، انطلاقاً من الابتدائي. ويجب عدم استكثار ذلك على عقول تلاميذ هذا السلك. بل هم متعطشون لذلك.
- (2) **علوم الآلة أو علوم اللغة**، من شكل وشرح ونحو وصرف وإملاء وتلخيص وإنشاء وكل ذلك انطلاقاً من النصوص الأدبية الكلاسيكية موضوع الاختبار، حيث يختبر المرشح تلقائياً في مهارات الصرف والنحو من دون تمارين مهارتية صرفة في هاتين المادتين. فقياس مقدار اكتساب المهارات اللغوية، يجب أن يظهر في حسن استعمالها عند الحاجة في شكل نص وإملاء نص وتلخيص نص وإنشاء نص مكتوب في موضوع ما. فذلك هو معنى الكفاية اللغوية.

2. وحدة اللغة الفرنسية

- (1) **الأدب الفرنسي**. نفس الشيء بالنسبة للغة الفرنسية التي يجب العودة إلى تدريسها بموازاة مع اللغة العربية وبنفس القدر **انطلاقاً من السنة الأولى ابتدائي**، كما هو الحال اليوم بنجاح ومن دون مشاكل بالتعليم الحر.
- (2) **علوم الآلة من شرح وإملاء وتلخيص وإنشاء** (حيث يختبر المرشح في الصرف والنحو من دون تمارين خاصة في هاتين المادتين)

3. وحدة الرياضيات

حل مسائل حسابية لا غير.

معنى ذلك، **من دون تمارين مهارتية** مثل العمليات الأربع والتحويل وغيرهما. لأن مقدرنا اكتساب المهارات يجب أن يظهر في حسن استعمالها عند الحاجة في حل المسائل الحسابية. فذلك هو معنى الكفاية. كما هو الحال بالنسبة للمهارات اللغوية، التي يجب أن يظهر مقدار اكتسابها والتمكن منها في حسن استعمالها عند الحاجة في شكل نص وإملاء نص وتلخيص نص وإنشاء نص مكتوب في موضوع ما.

4. وحدات المعارف الأولية التالية :

- (1) **المعارف الدينية** : (ما يكفي من المعارف في علوم وفقه الدين الإسلامي التي بها ومعها يتمكن التلميذ الناجح من مسايرة وتتبع برامج الإعدادي)
- (2) **المعارف العلمية** : التي بها ومعها يتمكن التلميذ القادم من الابتدائي من مسايرة وتتبع برامج الإعدادي.
- (3) **معارف الاجتماعيات** : (ما يكفي من المعارف من الجغرافية والتاريخ وحقوق وواجبات المواطنة التي بها ومعها يتمكن التلميذ الناجح من مسايرة وتتبع برامج الإعدادي)

و من أجل نفس **الهدف الإرشادي** للأساتذة إلى تدريس المهارات كأدوات فقط، تخدم تلك الكفايات، يجب أن تنحصر مجالات الامتحان في كل مادة على **اختبار الكفايات فقط**، من دون أية تمارين مجردة في المهارات. وذلك على النحو التالي :

في وحدة اللغة العربية :

التوزيع المطلوب العمل به		
اختبار في	لمجال	نسبة الأهمية
الأدب العربي	اختبار الرصيد المعرفي في مادة الأدب العربي	20 %
كفاية القراءة	شكل نص بأكمله	10 %
كفاية الكتابة	ملاء نص	10 %
كفاية القراءة مع كفاية الكتابة	سئلة فهم المشكول أو نص أدبي غيره	10 %
كفاية الكتابة	ملخص نص أدبي	20 %
كفاية الكتابة	إنشاء في موضوع ما	30 %
المجموع		100 %

التوزيع المعمول به حاليا و الواجب التخلي عنه لما تسبب فيه من تدهور في مستوى التلاميذ		
اختبار في	لمجال	نسبة الأهمية
كفاية القراءة	لشكل	12 %
كفاية القراءة مع كفاية الكتابة	سئلة الفهم	24 %
كفاية الكتابة	لإنشاء	25 %
المهارات المجردة من أي سياق	لتركييب	16 %
	الصرف والتحويل	16 %
	تمارين في الإملاء	7 %
	المجموع	100 %

في وحدة اللغة الفرنسية

La distribution en usage actuellement et à abandonner		
Evaluation de	Domaine	Taux d'importance
La compétence en lecture	Questions de compréhension	% 35
Habiletés diverses	Lexique	% 50
	Grammaire	
	Conjugaison	
	Orthographe	
La compétence en écriture	Expression écrite	% 15
Total		% 100

La distribution proposée ou plutôt recommandée		
Evaluation de	Domaine	Taux

		d'importance
Littérature française	Questions sur le savoir littéraire	20%
La compétence en lecture	Questions de compréhension	% 20
La compétence en lecture avec celle en écriture	Résumé du texte	% 20
La compétence en écriture	Dictée d'un texte	% 10
	Expression écrite	% 30
Total		% 100

في وحدة الرياضيات

التوزيع المطلوب العمل به يل الواجب العمل به		
نسبة لأهمية	المجال	اختبار في
40 %	لحساب L'arithmétique	كفاية حل المشاكل من خلال مسائل فقط، ومتدرجة في التعقيد، في المواد التالية:
30 %	Le système métrique	
30 %	لهندسة La géométrie	
100 %	المجموع	

التوزيع المعمول به حاليا و الواجب التخلي عنه		
نسبة لأهمية	المجال	اختبار في
78 %	تمارين تطبيقية	المهام المجردة
22 %	حل المسائل	كفاية حل المشاكل
100 %	المجموع	

1- تفاصيل الامتحان في وحدة اللغة العربية التي من شأنها إرشاد الأساتذة إلى التركيز في تدريسهم على الكفايات المطلوبة بالنسبة للرصيد المعرفي

(1) أسئلة معرفية في الأدب العربي الكلاسيكي:

عن سيرة بعض المؤلفين

و عن أشهر مؤلفاتهم ومضامينها

(2) شكل نص كامل: يُمكن من تقييم مدى تمكن التلميذ من القدرة على القراءة من حيث فهم

مضمون النص ومن تم شكله بطريقة سليمة باستعمال قواعد اللغة العربية كأدوات وليس كهدف في حد ذاتها.

(3) أسئلة الفهم: تُمكن من التأكد من

(1) تقييم قدرة التلميذ مرة أخرى على فهم النص من جهة .

(2) و تقييم قدرته على التعبير الكتابي السليم من خلال جوابه على تلك الأسئلة من جهة ثانية.

(4) تحرير ملخص للنص: يُمكن من :

(1) تقييم قدرة التلميذ مرة ثالثة على فهم النص من جهة

(2) و تقييم قدرته على التعبير الكتابي السليم مرة ثانية من خلال ذلك الملخص من جهة ثانية.

(5) إملاء نص : يمكن من:

تقييم قدرة التلميذ على فهم نص ما من خلال الاستقبال الشفوي للخطاب من جهة .
تقييم مدى تمكنه من قواعد اللغة من أجل تدوين نص ما بطريقة سليمة من جهة ثانية.

(6) تحرير موضوع إنشائي: يراعى في شكله ما يلي :

مقدمة

و تحليل

و خاتمة

و يمكن من معرفة مدى قدرة التلميذ على التعبير الكتابي السليم مرة ثالثة ولكن هذه المرة من خلال نص من إبداعه.

2- تفاصيل الامتحان في وحدة اللغة الفرنسية المرشدة للكفايات المطلوبة

Questions sur la littérature classique française

Un texte à lire et comprendre, suivi de :

1. questions de compréhension qui permettent d'évaluer:
 - a. La capacité de comprendre un message écrit d'une part, via les réponses correctes à ces questions
 - b. La capacité d'émettre un message écrit correct d'autre part, via la rédaction des réponses.
2. un résumé qui permet d'évaluer
 - a. une seconde fois la capacité de comprendre un message écrit
 - b. une seconde fois la capacité d'émettre un message écrit correct via la rédaction du résumé.
3. une dictée qui permet d'évaluer
 - a. La capacité de comprendre d'une part un message oral
 - b. D'autre part la capacité de transcrire par écrit et d'une manière correcte le message oral reçu.
4. la rédaction d'un sujet : qui permet d'évaluer
La capacité d'émettre correctement ses propres idées sous forme d'un message écrit.

Commentaire

Il s'agit là d'exercices qui insistent d'abord sur l'évaluation de l'aptitude

1. à lire, c'est-à-dire à comprendre un message écrit.
2. à écrire c'est-à-dire à émettre un message écrit à autrui d'une manière correcte.

Quant à l'usage correct des règles de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe, se trouve implicitement évaluée dans les réponses aux exercices contextuels sus énumérés, et non pas dans des exercices isolés hors tout contexte.

*L'examen présenté de cette façon est censé induire chez les enseignants une meilleure **intériorisation** des buts de l'enseignement de cette matière.*

3- تفاصيل الامتحان في وحدة الرياضيات المرشدة للكفايات المطلوبة
مسائل رياضية فقط، متدرجة في التعقيد في المواد التالية:

مادة الحساب

مادة النظام المتري

مادة الهندسة

تعليق جد هام:

الامتحان الموحد في مادة الرياضيات يجب أن يقتصر على تضمن مسائل فقط من دون أية عمليات مجردة من أي نوع، التي هي مجرد أدوات ومهارات. ويتأتى تقييم تمكن التلميذ من تقنياتها ولا سيما من حسن استعمالها في الوقت والمكان المناسب من خلال حله للمسائل.

و هذا ما من شأنه توجيه المدرسين إلى التركيز على حل المسائل باستعمال تقنيات الحساب كأدوات، ومن تم تدريس هذه التقنيات كمجرد وسائل تستعمل في حل المسائل وليس أبدا كهدف في حد ذاتها.

4- تفاصيل لامتحان في وحدة المعارف المرشدة للكفايات المطلوبة
تتضمن هذه الوحدة أسئلة في معارف من :

1. الدين الإسلامي

2. علوم التاريخ

3. علوم الجغرافية

4. العلوم الطبيعية

و المهم أن لا تكون أسئلة الامتحان في هذه المواد تبحث في المعلومات الجزئية من مثل أين يوجد كذا ؟ أو متى ولد فلان ؟ وإنما أسئلة من قبيل: ماذا تعلم عن ... ؟ تحدث عن ... ما رأيك في...؟ ما الحكمة من ...؟ ما السبب في ...؟ ما عين الصواب في...؟ ما وجه الخطأ في...؟ بعبارة أخرى، أسئلة تتطلب من التلميذ استحضار المعلومات المناسبة من مخزون معلوماته وتدوينها في نسق مرتب ومتكامل ومنطقي وبنصوص من إبداعه.

تعليق: مع توفر المراجع عند التلاميذ، المطلوب إذا استغلالها من أجل تقوية كفايات التواصل دائما والمشار إليها في وحدة اللغة العربية، من خلال الحث على البحث عن المعلومات وترتيبها وتدوينها وإغنائها من مصادر أخرى ثم مناقشتها مع الزملاء بدلا من مجرد تلقيها وتخزينها من أجل ترديدها على الأستاذ وفي الامتحان كما أخذها عنه أو من الكتب.

ملاحظة: يجب الاقتداء بنفس المنهجية في إعداد كل الامتحانات الإقليمية والوطنية في نهاية كل سلك من أسلاك التعليم وكل شعبة من شعبه من أجل اختبار وقياس الكفايات المطلوب تمكين الطلبة منها سواء بالنسبة لحاجيات الإعداد لمتابعة الدروس في السلك التعليمي الموالي أو من أجل حاجيات سوق الشغل.

الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتقييم مردودية المؤسسات التعليمية ومحاسبة المتنفذ فيها

رأينا بأية مواصفات يجب أن يكون الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية أداة توجيه وإرشاد للأساتذة إلى الكفايات المطلوب منهم تمكين التلاميذ منها. والآن ماذا عن نفس الامتحان بنفس المواصفات كأداة تقييم لمردودية المؤسسات بالنسبة للآباء ومحاسبتهم لنائب الوزارة على أساس نتائج ذلك التقييم ؟

فقبل كل شيء وحتى يكون لهذا الامتحان مصداقية كافية ومطمئنة للجميع، لا بد من تكليف أساتذة الثانوي الإعدادي من دون غيرهم، بكل مراحله، ابتداء من إعداد المواضيع إلى إعداد وإعلان النتائج مرورا بالحراسة والتصحيح. فهكذا فقط يمكن تفادي أي تعاطف مشين وفي غير محله بالنسبة للمصلحة العليا للتلاميذ. فأساتذة الثانوي الإعدادي هم من سيستقبل تلاميذ السادسة ابتدائي. وعليه فلن يكون في مصلحتهم أي امتحان لا يفرز تقييما حقيقيا لمردودية المؤسسات الابتدائية. وبذلك تتطابق مصلحتهم مع مصلحة التلاميذ ومصلحة آبائهم الذين بودهم الحصول على :

- (1) تقييم موضوعي لمستويات أبنائهم وبناتهم
- (2) تقييم صحيح لمردودية المؤسسات التي على ضوئها يحاسبون نائب الوزارة المتنفذ فيها.

من أجل ذلك، فيجب على كل نيابة نشر البيانات الجماعية المفصلة لنتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية الخاصة بكل مدرسة عمومية كانت أو خصوصية. وإذا ما اعتبرنا نقطة 5/10 في كل مادة هي العتبة الفَيْصل بين التلميذ الأمي فيها والمتعلم، فبهذه العتبة يمكن للآباء إحصاء نسبة المتعلمين في كل مادة بكل نيابة وبكل مدرسة حرة. على الأولى يُحاسب نائب الوزارة وبالثانية يمكن لآباء تلاميذ التعليم الحر ترتيب المؤسسات الحرة بحسب المردودية الحاصلة فيها، فيستطيعون التمييز فيما بينها والاختيار على أساس ذلك الترتيب للمدرسة المناسبة لفلذات أكبادهم.

و يكون معيار الجودة آنذاك هو المؤسسة الحرة أو العمومية التي حصلت على أحسن نسبة من التلاميذ الحاصلين على 5/10 فما فوق في كل مادة من مواد الامتحان على صعيد الأكاديمية. وبنشر البيانات الجماعية الخاصة بكل مؤسسة تتم بتلقائية محاسبة كل مدرسة حرة على مردوديتها من طرف آباء تلاميذها بالنظر إلى ترتيبها بين المؤسسات المنافسة. ويقع الحكم عليها عند فترة إعادة التسجيل. بذلك سيحسب كل مدير من مدراء هذه المؤسسات ألف حساب لتلك الفترة خلال كل السنة الدراسية وسيعمل على أن تحصل مؤسسته على رتبة مشرفة تبقى في "السوق" بعدد كافي من التلاميذ.

أما مدارس التعليم العمومي فيُحاسب على نتائجها من أجل نفس الغرض، نائب الوزارة المتنفذ فيها. فعلى ضوء تلك النتائج وبضغط من الآباء، تتحمل الوزارة مسؤوليتها في إقرار نائبها في مهمته أو إعفائه منها واستبداله بمن يفترض فيه أن يكون أحسن منه.

و مرة أخرى، فلا أمل أبدا في الرفع من مستوى تلاميذ التعليم العمومي، من دون هذه المساءلة والمحاسبة لنائب الوزارة على نتائج المؤسسات التعليمية من طرف الآباء، وبكل المواصفات والشروط الواردة أعلاه.

الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتقوية وتوجيه تلاميذ السادس ابتدائي

رأينا بأية مواصفات يجب أن يكون الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية أداة توجيه وإرشاد للأساتذة إلى الكفايات المطلوب منهم تمكين التلاميذ منها. ورأينا نفس الامتحان بنفس المواصفات كأداة تقييم لمردودية المؤسسات التعليمية بالنسبة للآباء ومحاسبتهم لنائب الوزارة على أساس نتائج ذلك التقييم. فماذا الآن عن نفس الامتحان بنفس المواصفات كأداة لتقوية تلاميذ السادس ابتدائي من أجل توجيههم التوجيه الصحيح طيلة باقي مشوار حياتهم الدراسية ؟

فليس من الوجهة توجيه كل تلاميذ الابتدائي إلى التعليم العام بالثانوي بشقيه. فحتى حين تصل بالترج مردودية المؤسسات إلى المستوى المطلوب من الكفايات، سيظل توزيع مستوى المؤهلات الذهنية بينهم قائماً وبصفة طبيعية بحسب توزيعها العادي على منحى Gauss. ومن مضاعفات توجيه كل تلاميذ الابتدائي إلى التعليم العام ما يلي :

(1) **انخفاض مستوى التعليم بالثانوي بشقيه** وحتى بأسلاك التعليم العالي تباعاً، إلى مستوى الضعاف من التلاميذ والذين يُكوّنون الأغلبية بفعل هذا التوجيه الفريد.

(2) **حرمان النخبة المتفوقة من التلاميذ من مستوى التعليم الذي تستحقه** ومن فرص التحدي فيه، وضياحهم وضياح البلاد في تعليم عال من المستوى الجيد المطلوب وفي كفاءات نخبة المستقبلية.

(3) **حرمان الأكثرية من متوسطي التلاميذ ومن دونهم من التعليم التقني والتكوين المهني** الذي يليق بهم في الوقت المناسب من أعمارهم.

(4) **ضياح البلاد في القدرات المهاراتية لهؤلاء التلاميذ** في الميادين التقنية والمهن اليدوية التي ستظل تشكل دائماً الحاجيات الأساسية والضرورية من الموارد البشرية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

(5) **تفشي ظاهرة الغش من بين هؤلاء التلاميذ** الذين يبحثون به عن مخرج من مسار التعليم العام الفريد الذي لا يوافق مؤهلاتهم والذي لا بديل لهم عنه.

(6) **تشويش هؤلاء التلاميذ على الدراسة بالإعداديات**، من جراء شغبهم المتزايد والناجم بصفة طبيعية عن شعورهم بضياح وقتهم في تعليم لا يناسب مؤهلاتهم.

(7) **هدر مدرسي مهول من جراء انسحاب الأغلبية منهم من التعليم وفي الطريق ما بين بداية الإعداد ونهاية التأهيلي من الثانوي**، من دون أي تكوين مهني يليق بهم في هذا الوقت المناسب من أعمارهم. وبالنسبة للآباء، يدخل في عداد ضحايا الهدر المدرسي كل أبنائهم وبناتهم الحاصلين على شهادة البكالوريا من دون ميزة، تقفل بها في وجههم كل المسارات النافعة ولا تفتح لهم إلا المسارات المؤدية بعد فترة أخرى من زهرة العمر إلى الطرق المقفلة المعبر عنها بالفرنسية بلفظة *impasses* أو *voies de garage*.

(8) **إقبال بعضهم على مخاطر الهجرة السرية**.

(9) **انحراف البعض الآخر منهم في شتى الاتجاهات** على حساب حقهم في العيش الكريم والشريف وعلى حساب أمن المواطنين بل أحياناً على حساب حتى أمن البلاد واستقرارها.

(10) **الانحراف الذي يؤدي بعدد منهم إلى السجون**، حيث يُعمل بهذه المؤسسات اليوم على تدارك ما فات بإعادة تأهيلهم وتكوينهم التكوين الصحيح بتدريبهم على مهن، بعد فوات الأوان وبعد أن انتهى بهم المطاف إلى ما لا تحمد عقباه بسجل عدلي به سوابق قد تعيق

أعادة إدماجهم في المجتمع رغم هذا التكوين الذي لم يأت في الوقت المناسب مباشرة بعد ولوجهم التعليم الإعدادي من الثانوي.

في مقابل ذلك، التعليم الثانوي الهادف هو الذي من شأنه أن يضمن لكل طالب، بحسب قدراته وإمكانياته ومؤهلاته،

- ✓ إما الإعداد الجيد للمتابعة الموقفة للدراسات العليا عن طريق التعليم العام.
- ✓ وإما التكوين الذي يمكنه من العيش الكريم وبالاندماج المشرف في المجتمع عن طريق التعليم التقني أو التكوين المهني.

ولا يصح أن يغادره أي طالب أو أية طالبة من أي مستوى كان، من دون شهادة ذات مصداقية تضمن له أحد المسارين المذكورين. والهدف بصيغة أخرى، هو الحيلولة دون أن يفرخ التعليم الثانوي أي عاطل عن العمل من جراء مغادرته له من أي مستوى كان بدون مهنة مطلوبة في سوق الشغل أو شهادة تخوله متابعة التكوين بجهة أخرى.

و هذه مقارنة بين بعض الإحصائيات الدولية المتوفرة في الموضوع والتي تظهر أهمية اعتماد تقييـ التلاميـ بالثانوي من أجل توجيه كل فئة لما يناسبها من تكوين وما يناسب حاجيات السوق من موارد بشرية في شتى المهن.

النسبة المئوية لكل فئة من الحاصلين على شهادة نهاية الدروس الثانوية في بعض دول L'OCDE¹

البلد	التعليم العام %	التكوين المهني %
السويد	42	37
هولندا	37	56
ألمانيا	34	60
بلجيكا	34	64
تشيكوسلوفاكيا	13	67
فرنسا	35	68
هنكاريـ	24	71
المعدل	31	60

إحصائيات الوزارة بالمغرب

نسبة توجيه تلاميـ الثالثة ثانوي إعدادي إلى :			
94%	34%، 46	الشعب العلمية	التعليم العام
	46،99%	الشعب الأدبية	
	1،67%	التعليم الأصيل	
60%	5،00%	الشعب التكنولوجية	التعليم التقني والمهني
	1،38%	التكوين المهني	

نعم، لا يصح اليوم توجيه التلاميـ في نهاية الابتدائي للتكوين التقني والمهني، لأن جلهم أميون. فبعد أن تدهور بذلك مستوى التعليم العام بالثانوي بشقيه لا يصح نقل عدواه للتكوين المهني.

¹ Le site des professionnels de la formation

نسبة توجيه تلاميذ الجذوع المشتركة ¹ لـ 2003 إلى :			
98.61%	51,53%	الشعب الأدبية	التعليم العام
	43,58%	الشعب العلمية	
	3,50%	التعليم الأصيل	
1.63%	1,39%	شعب التعليم التقني الصناعي والتقني التجاري	التعليم التقني والمهني
	0,24%	التكوين المهني	

هل توزيع المؤهلات الذهنية بين شباب بلدنا وحاجيات سوق الشغل به من المهن التقنية والحرف اليدوية مختلفة بهذه الحدة عن مثيلاتها بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية l'OCDE ؟ بالطبع لا.

المقارنة بين تلك الإحصائيات المتوفرة تظهر اختلالا واضحا بين التكوين ببلادنا من جهة وحاجيات سوق الشغل بها من جهة ثانية. ما العمل اذا ؟

(1) يجب البدء برفع مستوى تلاميذ الابتدائي إلى المستوى الذي به يصبح الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية لوحده وبالمواصفات الجيدة قادرا على إفرار نسب مشرفة من الحاصلين على المعدل في العربية والفرنسية والرياضيات. ولن يتحقق هذا الهدف إلا بإخضاع نائب الوزارة للمساءلة والمحاسبة بضغط من أولياء أمور التلاميذ. وإلى حين بلوغ تلاميذ السادسة ابتدائي المستوى المطلوب يجب الإبقاء على توجيههم إلى التعليم العام بالإعدادي، حتى يحافظ التعليم التقني والمهني على مستواه المشرف.

(2) و يوم يصل تعليم وتكوين تلاميذ السادس ابتدائي إلى المستوى المطلوب يُعتمد الامتحان الموحد الإقليمي كأداة لتقوية تلاميذ السادس من أجل توجيه كل فئة إلى الشعبة التي تناسبها من

- التعليم العام بالإعدادي
- أو التكوين التقني والمهني التابع لمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل.

و نذكر هنا بأن المردودية المطلوبة من التعليم الابتدائي لا تمحي التوزيع العادي والطبيعي للفوارق بين المؤهلات الذهنية. المطلوب من المدرسة الابتدائية هو أن تصل مردوديتها إلى المستوى الذي يصل فيه، ولو بالتدريج، توزيع الكفايات بين التلاميذ إلى مطابقة التوزيع العادي للمؤهلات الذهنية بينهم والموضح في الرسم المبياني أعلاه. وبحسب ذلك التوزيع ستظل حتما المؤهلات الذهنية للتلاميذ موزعة على شكل ذلك المنحنى. وبحسب ذلك التوزيع العادي للمؤهلات يتوزع التلاميذ إلى ثلاثة فئات :

- (1) المتفوقون
- (2) المتوسطون
- (3) و من دونهم.

¹ http://www.men.gov.ma/dese/part2/part2_2.htm#1.2.%20

و التوجيه الصحيح والصحي يستوجب أن يقابل كل فئة شعبية من التعليم والتكوين المناسب لها مباشرة بعد نهاية تعليم التلميذ بالسلـ الابتدائي، على النحو التالي :

التوزيع العادي للمؤهلات الذهنية وما يناسبها من شعب بالثانوي الإعدادي وبالتكوين المهني

الفئة بحسب مؤهلاتها الذهنية	الميزة في الامتحان الموحد الإقليمي	شعبة التعليم والتكوين	نسبة تلاميـ السـس ابتدائي مابين	المؤسسات المختصة	نوعية الدراسة بها
الفئة الأعلى قدرة على إدراك المجرـ الخالص	حسن جدا حسن	التعليم العام	30 و 40 %	مؤسسات الثانوي الإعدادي	تكوين عام من شأنه الإعداد لمختلف شعب التعليم العالي بعد سلـ الثانوي
الفئة المتوسطة المقدرة على إدراك المجرـ الخالص	مستحسن مقبول	التعليم والتكوين التكنولوجي والتقني المهني	60 و 70 %	مؤسسات التكوين المهني وإنعاش الشغل L'office de la formation professionnelle et de la promotion du travail L'OFPPPT	تكوين من شأنه التمكين من الكفايات في علوم التكنولوجيا والمهارات التقنية المهنية الموافقة للحاجيات المستقبلية لسوق الشغل
باقي التلاميـ		التكوين المهني			التمكين من الكفايات المهاراتية في المجال التقني الموافقة لنفس الحاجيات
كل هذا مع دوام توفير فرص تصحيح التوجيه من شعبة لأخرى في مختلف الاتجاهات وفي مختلف مراحل التكوين بكل شعبة باقتراح من الأساتذة مع توفر رغبة التلميذ المعني بالأمر وبالنظر إلى نتائج الاختبارات بتلك الشعب					

ونعني بالاختصاص بالعمود الخامس من هذا الجدول ما يلي :

- (1) تخصص كل مؤسسات وزارة التعليم بالتكوين في التعليم العام فقط
- (2) تخصص مؤسسات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل بمختلف شعب التكوين التقني والمهني.

و هكذا يصل التعليم الثانوي الإعدادي بالتدرج إلى استقبال كل سنة، ما بين 30 و 40 % من تلاميـ السادس ابتدائي المكونة من فئة المتفوقين فقط. ويتقلص بذلك تدريجيا تضخم الثانوي بشقيه إلى الحجم المعقول والصحي من حيث الإعداد الجيد للطلبة من أجل متابعة موفقة لدراساتهم بمختلف أسلاك وشعب التعليم العالي.

و بالنظر لما اكتسبه مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل، طيلة أكثر من ثلاثة عقود، من تجارب ومؤهلات مادية وبشرية هائلة في تخصصه، يُحتفظ به ويُمنى تدريجيا وبخطى ثابتة، من أجل أن يصل بالتدرج إلى الحجم الذي يناسبه والذي يمكنه من استقبال واستيعاب كل سنة ما بين الـ 60 و 70 % الباقية من تلاميـ السادس ابتدائي. ومن أجل نفس النجاعة وبحسب مقتضيات الحكامة الجيدة دائما، لا بد من توفر نفس الضغط الخارجي الضروري والمساعد على توفير الجودة بنفس المواصفات المذكورة أعلاه في شأن التعليم العام.

