

VI. استفحال بيداغوجية الغباء

1. تعليم قواعد لغة لمن لا يفهمها هو من قبيل وضع العربية أمام الحصان ليجرها

و هذا ما سميته هنا **بيداغوجية الغباء**. و يكمن بالضبط في البداية و لسنوات بالابتدائي بتعليم قواعد اللغة العربية و اللغة الفرنسية، من صرف و نحو و إملاء و تركيب ج مل بواسطة ما يسمى بترسيمات و ما شابه، لتلاميذ لا يفهمون بعد لا ما يسمعون و لا ما يقرؤون بتلك اللغة. فتقرير المجلس الأعلى للتعليم واضح في هذا الموضوع حيث يقول: "جودة التعليم الأساسية، (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي) 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 فإذا كان هذا هو شأن اللغة العربية فماذا يجب أن يقال عن اللغة الفرنسية؟

2. سببها و تبعاته

سببه هو التعليم بالتقطير الذي أشرنا له في [فصل سابق](#). و غالبا ما نجد تلاميذ الابتدائي و حتى في نهاية هذا السلك و في ما بعده، لا يستطيعون إلا مجرد تلاوة² كلمات النصوص باللغة العربية أو باللغة الفرنسية، بتهجّي حروفها من دون فهم معانيها، ثم يُطلب منهم البحث من بينها عن الفعل و الفاعل و النعت و المنعوت و المبتدأ و الخبر و تصيف هذا الفعل أو ذاك في زمن ما و غير ذلك من النحو و الصرف و قواعد الإملاء. كيف يستطيع المتعلم التعرف على الفعل أو الفاعل في جملة لم يفهم أصلا معناها؟ أنا لا أعرف اللغة الإسبانية مثلا، فأحمق من يقول لي بها جملة و يسألني الفعل و الفاعل فيها. و لكن هذا هو المأزق المحرج و المؤلم الذي يوضع فيه الأستاذ و التلميذ معا في مدارسنا، من دون أن يعي الأستاذ بأن الآلية مقلوبة فيتهم الطفل و لا يهتم البيداغوجية لكونها نازلة من فوق.

و يطلب من التلميذ المسكين حفظ العديد من القواعد اللغوية بالفرنسية و العربية و عن ظهر قلب، و يعاتب و حتى يعاقب لم يفعل، في حين أنه م عذور إن تمرّد لأنه لا يقبل غباء حفظ ما لا يفهمه أصلا و لا فائدة فيه، لكونه يجهل تلك اللغة. فماذا يفعل المتعلم بالحفظ عن ظهر قلب لجداول صرف أفعال قلّ ما يسمعها و يقل ما سريستعملها لا في الحال و لا في المال؟؟ تلك الجداول ليست لا قرأنا و لا شعرا، و إجبار التلاميذ على حفظها عن ظهر قلب في غياب فرص الحاجة لاستعمالها لاحقا هو من قبيل الحكم عليهم بالتعب من دون مقابل و المسمّى بللسُخرة *la corvée*.

و نفس الشيء بالنسبة لمادة الرياضيات. المهارات من العمليات الأربع و تقنيات تحويل وحدات النظام المتري و جداول الضرب و غيرها من القواعد الحسابية و الهندسية لا فائدة في تعلمها لم يكن التلميذ يحتاجها لحل المسائل الحسابية. و المسائل الحسابية في الابتدائي و لا سيما في الكتب المدرسية فتعرض على التلاميذ كذلك بالتقطير، في حين أنها هي لب الرياضيات. كل القواعد الحسابية تدرس لخدمة حل المسائل الحسابية. و من العبث تدريسها خارج هذا السياق و مع الأسف الشديد هذا هو الواقع الذي شهد به تقرير المجلس الأعلى للتعليم. فحين يتحدث عن الضعف في الحساب فالمقصود هو القدرة على حل المسائل الحسابية و التي من دونها لا تثبت القواعد في ذهن التلميذ و تصبح مجرد عبء غالبا ما تتخلص الذاكرة من ثقلها.

3. متى يصبح تلقين قواعد أية لغة ضروريا؟

الهدف من تلقين قواعد أية لغة هو تهذيبها في ذهن المتعلم حتى يتمكن من التواصل بها مع غيره بطريقة سلسة و صحيحة شفويا و كتابة و لكن فقط من بعد أن يكون قد استأنس بها فأصبح يفهم ما يسمع و يقرأ بها. و لا يتأتى ذلك إلا بمقررات دسمة معرفيا و أدبيا و علميا تجعل الأستاذ مضطرا يتواصل مع تلاميذه

¹ الصفحة 7 من ملخص التقرير

² و ليست التلاوة هي القراءة. فعالية المسلمين عجم و جل من يحسن تلاوة القرآن منهم لا يفهم فيه شيئا. فالتلاوة هي سرد نص بصوت مرتفع كي يسمعه الغير. و القراءة هي المرور بالعين على سطور النص من دون تلاوة بغرض فهم مضمونه، كمن يقرأ كتابا أو جريدة. فليس كل من يحسن تلاوة النصوص يعني أنه يقرأها أي يفهم مضمونها. و هذه من آفات التعليم الابتدائي ببلادنا، و التي سنخصصها لاحقا بفصل كامل في هذا العرض.

باللغة المدروسة بمنسوب غزير و ليس بالتقطير . الأصم يكون حتما أخرسا بالرغم من سلامة أجهزة نطقه لأنه لم يسمع أبدا ما ينطق به . و غالبا ما يتأخر الكلام عند الطفل الصغير في أسرة قليلة الحديث فيما بينها و لا سيما في البيئة التي ليس فيها غيره من الأطفال . و لذلك و جب التركيز بداية على استثمار الأستاذ للنصوص المعروضة للقراءة على التلاميذ ، بالاستفاضة في مناقشة معانيها معهم بتوسع و عمق و في حسن بيانها و في بديع ألفاظها ، بدلا من إجبارهم على مجرد تلاوتها بالتناوب . و لن يتم ذلك إلم تكون المقررات تفرض ذلك عليه . فهكذا فقط و من الإسهاب في استعمالها في تلك المناقشات في صفة عفوية، تصبح القواعد مستعملة من طرف التلاميذ تلقائيا و بالسليقة من دون الانتباه إليها . و يتم ذلك أيضا عبر تدريس المواد العلمية و الثقافية و الدينية . فما علمت أم أبداً أبناءها التواصل باللغة الدارجة مبتدئة بتعليمهم القواعد، و هكذا تجد طفلا صغيرا يقول "ولد كبيرة" و لا "بنت كبير" . و نفس الشيء بالنسبة لطفل فرنسي صغير سيعارضك إذا قلت له مازحا مثلا : "ton sœur est grand" أو "ta frère est grande". بفعل كثرة السماع للغة من أمه و غيرها فقط بالمنزل القواعد في ذهنه مستبطنة و لا يعيها و لكن لا يقبل بخرقها و لا مزاحا.

و البداية بالقسم ، بدلا من ذلك ، بالتركيز على تعليم قواعد أية لغة قبل أن يكون المتعلم متمكنا من ما يسمع و يقرأ بها ، هو من قبيل وضع الدواب أمام المحراث *mettre la charrue devant les bœufs* . و ذلك من الآفات المقررة في البرامج الرسمية و المكرسة بواسطة الكتب المدرسية و أصبحت مع الأسف الشديد الموجة الرئيسي لهيئة التدريس في عملها . و الغباء يكمن هنا في عقم هذه المنهجية علاوة على كونها متعبة و مملة و منفرة لا بالنسبة للتلميذ و لا بالنسبة للأستاذ . و بهذه البيداغوجية و من خلال الاختبار الجهوي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، نجد التلميذ في نهاية هذا لسلك و بعد ست سنوات من التمدرس ، لا هو كما يجب بالمتمكن من لغائتي القراءة و الكتابة و لا هو بالمتقن لتلك المهارات في مخاطبة غيره و لا في في التعبير كتابة عما يريد التعبير عنه . و ذلك لأن تلك المهارات المجسدة في القواعد اللغوية ظلت طيلة حياته الدراسية تعتبر أهدافا في حد ذاتها بدلا من أن تكون مجرد أدوات في خدمة كفايتي التواصل شفويا و كتابة استقبالا و إرسالا، و نعني بـ :

(1) **الاستقبال** : فهم التلميذ لما يسمع من غيره و فه عن طريق القراءة لها كتبه غيره.

و في هذه المرحلة يكتسب التلميذ القواعد اللغوية بطريقة عفوية من خلال منسوب اللغة المسموع من الأستاذ

(2) **الإرسال** : يعبر التلميذ بطريقة سليمة شفويا و كتابة عما يريد تبليغه لغيره.

بعد أن يكون قد استوعب أولا القواعد اللغوية بطريقة عفوية في المرحلة السابقة متبوعة بمرحلة تدريس تلك القواعد بصفة منهجية لحاجة التلميذ لها في هذه المرحلة.

و نفس الشيء بالنسبة لتدريس الرياضيات . يقع فيها بالأسف الشديد 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 ، و ماذا يفعل بتعلم تقنيات العمليات الحسابية الأربع و بتحويل مقادير الكيل و السعة و الحجم، إذا كان لا يجد طيلة حياته الدراسية بالكتب المدرسية ما يكفي من فرص لحل المسائل ، يحتاج من خلالها لاستعمال كل تلك التقنيات و تلك المهارات؟؟؟

وجدت مرة أستاذة بالمستوى الخامس في غاية الغضب من تلاميذها . فسألتها عن سبب غضبها . فقالت "هؤلاء التلاميذ في المستوى الخامس و لا يحفظون عن ظهر قلب جداول الضرب" . قلت لها "معهم حق، و لو كنت من بينهم لما حفظتها". استغربت من رد فعلي هذا و هذا ما كنت انتظره منها. فقلت لها "كم من مسألة حسابية يُجَز هؤلاء التلاميذ معك في الأسبوع" قالت "واحدة بعد كل ثلاثة أيام، كما هو مقرر في البرنامج" قلت لها "ففي حاجة هؤلاء التلاميذ بجدول الضرب و غيره من القواعد إذا كانت فرص استعمالها و استيعاب المقصودة منها محدودة لهذه الدرجة؟؟؟" و استطردت قائلا : "هذه القواعد ما هي إلا مجرد أدوات ، ففيم حملها معي طيلة حياتي الدراسية إذا كنت لا أحتاج لاستعمالها إلا مرتين يتيمتين في كل أسبوع؟؟؟ هل ترى نجارا يعمل مرة كل ثلاثة أيام و يحمل معه كل أدوات النجارة طيلة أيام الأسبوع؟؟؟" لقد فهمت الأستاذة قصدي، و لكن لا حيلة لها مع المقررات حيث حل المسائل الحسابية فيها بالتقطير و مكرسة بالكتب

المدرسية، ثم هي مراقبة محاسبة من طرف المفتش على احترامها. و لا يخطر ببال لا الأستاذ و لا المفتش اتهم تلك المقررات، بل يرقى احترامها لدرجة التقديس لكونها آتية من الوزارة و كأنها وحي من السماء . و المتهم و المذنب هو دائما التلميذ المسكين الذي لا يستطيع بطبيعته بيداغوجية غبية تقتل فيه حتى الرغبة في النقد.

مرة أخرى، جدول الضرب و غيره من القواعد الحسابية ليست لا قرآنا و لا حديثا شريفا و لا قطعة شعرية و لا نصا نثرية متميزا، يستحق معه الحفظ عن ظهر قلب من دون الحاجة لاستعماله في حل المسائل الحسابية. في هذه الظروف يكون محققا التلميذ الذي يرفض و يتلغأ بل يتهمد على حفظ جدول الضرب عن ظهر قلب. و معاقبته على هذا التمرد المشروع يعد عدوانا سافرا عليه . و مرة أخرى، تكون نتيجة هذا النمط من التعليم في مادة الرياضيات و في اللغة، تلميذ في نهاية الابتدائي ضحية لبيداغوجية عقيمة و متعبة و مملة. و كما جاء في تقرير المجلس الأعلى للتعليم، هذا التلميذ في نهاية مطاف التعليم الإلزامي لا هو بالمتمكن من كفاية التواصل اللغوي بالعربية و بالفرنسية استقبالا و إرسالا و لا بقواعدها، و لا هو بالمتمكن من كفاية حل المسائل الحسابية و لا بالمتقن لمهارات ها. و ذلك مرة أخرى من آفات مضامين المقررات و المكرسة بواسطة الكتب المدرسية التي تجعل من المهارات اللغوية و الحسابية طيلة حياة التلميذ الدراسية بالابتدائي، هدفا في حد ذاتها بدلا من أن تكون مجرد أدوات في خدمة كفاية التواصل اللغوي من جهة و كفاية حل المسائل الحسابية من جهة ثانية.

كما سبق ذكره اللغوي المدرسية بالابتدائي ضرورية فقط في مادة الرياضيات و لكن 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 . و ذلك على عكس ما كان كتاب تلميذ في الرياضيات الابتدائي بفرنسا من مثل "1300 problèmes" و "J'apprends à raisonner"، و اللذان استفاد منهما تلاميذ المغرب في الستينيات فقط من باب الفضول لأنهما لم يكون مقررين، و لكن من كثرة فرص حل المسائل الحسابية بمقررات تلك الحقبة كان ت تولد الحاجة عند التلاميذ لمثل هذه الكتب فيفتنونها مما توفر لهم من نقود و بمحض إرادتهم من أسواق الكتب المستعملة التي كانت تفضل عن تلاميذ مدارس البعثة الفرنسية في ذلك الوقت.

أما كل الكتب المدرسية أصبحت اليوم تلعب حتما دور الموجه للأستاذ . في حين أن يتوفرها بين يدي تلاميذ الابتدائي ما هو ضروري إلا في مادة الرياضيات، و لكن الجيد منها هي التي تبدي كل درس بمسألة حسابية، فتخلق عند التلميذ الحاجة لمعرفة كنه المفهوم الرياضي المقصود، ثم ما تلبث أن تعرض على التلميذ حل سلسلة طويلة من المسائل الحسابية المتنوعة في نفس الموضوع، و متدرجة تصاعديا في التعقيد و في مستنطرة 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 في عملها، تلقينها هدفا في حد ذاته، تماما كمن يتعلم استعمال أدوات النجارة من دون أن تُمنحه فرص كافية و جدية لصناعة منتجات و أثاث حقيقية. أو كمن يتعلم سياقة السيارة في المسالك الخالية، من دون ما يكفي من فرص استعمالها في خضم حركة السير العادية. فما يلبث مثل هذا التعليم الغبي المبتور و المتعب و الممل و العقيم، من أن ينفر المتعلم من تعلم تلك المهارات لا في اللغة و لا في الرياضيات و أن ينسى ما سبق له أن أتقنه منها.

4. آثار بيداغوجية الغباء على تدريس اللغة

كانت اللغة العربية و الفرنسية في الابتدائي قبل و بُعيد استقلال المغرب تُكتسب بيأس كبير و بصفة سلسلة و طبيعية 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 و الكتابة بصفة طبيعية من خلال تدريس المواد المعرفية، من اجتماعيات و علوم و حساب و معارف التربية الإسلامية و غيرها .

فمادة الرياضيات على سبيل المثال، و ما يسمى اليوم مادة **النشاط العلمي**، كانتا تُدرسان **باللغة الفرنسية** منذ السنة الأولى ابتدائي. و من خلالهما كان التلميذ يتعلم تلك اللغة الأجنبية بصفة طبيعية و سلسلة كما يتعلمها الطفل الفرنسي من أمه في بيته من دون الحاجة إلى **غناء** البدء بتدريس القواعد.

و كل طلبة العالم الذين يضطرون لمتابعة دراساتهم العليا في الخارج بغير لغاتهم و التي لا يفهمون فيها حرفا واحدا، كانوا و لا يزالون يستطيعون إتقانه ا بعد سنة واحدة من خلال **سعيهم الحثيث لتحقيق العلوم** التي سافروا من أجلها من دون أبدا **غناء** البدء بتعلم القواعد اللغوية من صرف و نحو و إملاء. و بعد 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 و في 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 و كتابة، 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 و كذا قواعد اللغة الفرنسية ما كانت تدرس بالابتدائي ببلادنا إلا بعد أن يصبح التلميذ متمكنا من رصيد لغوي معتبر فيهما، **عن طريق تحصيل مختلف باقي المواد المعرفية المدرسة بها**، بحيث يفهم ما يسمعه و ما يقرأه بهما. بعدها فقط تدرس القواعد اللغوية من أجل **تهذيب ذلك الرصيد اللغوي المكتسب** و تمكين التلميذ من التواصل به مع غيره شفويا و كتابيا بطريقة سليمة.

تلاميذ المدرسة المغربية بالأمس، تعلموا اللغة الفرنسية عن طريق تعلم مواد معرفية بها، مثل الرياضيات و النشاط العلمي بالابتدائي، و الاجتماعيات و باقي العلوم بالثانوي. تعلموها عن أساتذة هذه المواد أكثر و بكثير من تعلمها عن أساتذة اللغة الفرنسية. فكانت القواعد الصرفية و النحوية و الإملائية تُكتسب بتلقائية عن طريق الممارسة اليومية للغة كأداة تحصيل لمختلف العلوم. و كانت هكذا مكتسبة و مستعملة 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 و من أجل تمكينه من تهذيب تواصله بها شفويا و كتابة، و ليس العكس.

أما تعلم اللغة من أجل اللغة كما هو الحال اليوم، فيتعذر اكتسابها بهذه الطريقة حتى على الكبار. و ما أسميته مرة أخرى **بيداغوجية الغناء** يكمن بالضبط في البداية بتعليم القواعد من صرف و نحو و إملاء و تركيب جمل بحسب ما يسمى بترسيمات، لتلاميذ لا يفهمون لا ما يسمعون بتلك اللغة و لا ما يقرؤون. هكذا أصبح يُطلب من الأستاذ المسكين أن يتكلم لتلاميذه عن الفعل و الفاعل في لغة لا يفهمها أصلا، و بذلك لا يتمكن من التواصل بها لا كتابة ولا شفويا.

فهذا هو الواقع المرير الذي تكرسه الكتب المدرسية و يعاني منه الأساتذة. بذلك كل من التلاميذ و الأساتذة مظلومون. و بذلك تُصبح حصص تدريس اللغة العربية و اللغة الفرنسية بهذه الطريقة المقلوبة، حصص تعذيب **séances de torture** لا بالنسبة للأستاذ و لا بالنسبة للتلميذ. و الأستاذ من إفراطه في الاعتقاد بأن كل ما يأتي من الوزارة هو ذا مصداقية إلى درجة التقديس، يسلم بفاعلية البرامج و المناهج المقررة، فيظن خطأ أن الفشل الحاصل بالمدرسة العمومية يرجع فقط لانعدام رغبة التلاميذ في التعلم و ليس أبدا لتلك البرامج و المناهج. لا يدري أنه هو و تلاميذه ضحايا منهجية مقلوبة، تبدأ بتلقينهم قواعد اللغة قبل إتقانهم للتواصل بها شفويا و كتابة. و في نهاية المطاف رأينا عبر نتائج الامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية، كيف يصبح هؤلاء التلاميذ لا هم بالتمكن من التواصل باللغة و لا 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 و لا سيما قواعد اللغة الفرنسية، لتلميذ لا زال

لا يكاد يفقه فيها شيئا، ثم يُطلب منه اختباره بتمارين لا يفهم فيها شيئا كذلك. فتكون النتائج كارثية تحرق معها أعصاب الأستاذ الذي يظن خطأ أن التلميذ لا يستجيب فقط بفعل تهاون منه . و لا يدري بأن التلميذ من جهته يشعر كذلك بالظلم بسبب منهجية تقدم له المعلومات بطريقة مقلوبة، من حيث تجعل المحراث أمام الدواب *la charrue devant les boeufs*. و الطريقة الذكية، كما سبق، هي التركيز أولا على تعليم باقي المعارف باللغة العربية و اللغة الفرنسية مدة طويلة و كافية ، و التركيز على استثمار و مناقشة نصوص القراءة ، إلى حين يكتسب التلميذ بذلك رصيذا لغويا كافيا يفهم به ما يسمع و ما يقرأ ، و حينها فقط يأتي تلقين القواعد الصرفية و النحوية و الإملائية لتهديب ذلك الرصيد المكتسب بئسر و سلاسة ممتعة لا للتلميذ و لا للأستاذ.

5. آثار بيداغوجية الغباء على تدريس مادة الرياضيات.

نجد بالمغرب أطفالا لم يسبق لهم أن جلسوا أمام أستاذ بالمدرسة و عملوا عوض ذلك منذ سن مبكرة ، مساعدين لأبائهم في متاجر البقالة . و نجدهم على عكس المدرسة اليوم ، قد حظوا من آبائهم بالثقة في قدراتهم الذهنية في هذه السن المبكرة ، بحيث يشترون من الموزعين للسلع على المتاجر و يبيعون 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 ذهنيا و بسرعة بعمليات ضرب و عمليات 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 و من حيث لا يدرون ، ينهج بنجاح هؤلاء الآباء التجار تعليم أبنائهم الرياضيات بطريقة الكفايات، من دون الرجوع إلى المجلدات في الموضوع التي أغنتهم أميتهم 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 ذهنيا و بسرعة من دون أن يعرف لا هو و لا أبوه جر و لا حرف واحد و لا رقم واحد على ورقة. و منهم من قد يتعلم من أبيه بالمتجر، بحكم الحاجة و الضرورة التجارية التي يعيشها يوميا، القراءة و الكتابة و حتى تقنية إنجاز العمليات الحسابية ، إذا كان أبوه يقرأ و يكتب و يحسب . و لا ننسى أن مثل هؤلاء الأطفال يتعلمون كذلك و بنفس منهجية الكفايات هذه، عمليات تحويل وحدات قياس الكتل و السعة و يحسب قيمتها المالية . تجده انطلاقا من ثمن الكيلوغرام الواحد أو اللتر الواحد ، يحسب ذهنيا و بسرعة 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 التئيه في البحث عن معنى هذه المنهجية بالنشرات و المجلدات من "ذوي الاختصاص و الخبرة" في صوامعهم العاجية. و جب مرة أخرى و قبل كل شيء استرجاع الثقة في مؤهلات الطفل في سن التمدرس و وضعه أمام رفع تحدي حل مسائل حسابية متواترة منذ السنة الأولى ابتدائي ، و توفيرها بكثرة بالكتاب المدرسي. و من خلال تصحيحها مع الأستاذ أو مع أقرانه يكتسب التلميذ ليس فقط الكفاية في الحساب بحكم الحاجة و الضرورة ، و لكن بفضل نفس الحاجة و الضرورة يتقن اللغة التي تُدرس بها الرياضيات.

و من جهة أخرى، بفضل تعود التلميذ على تواتر رفع تحدي حل المسائل الحسابية بالقسم و البيت، 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 و تحويل و غيرها ، دائما من باب الحاجة و الضرورة. فيفضل تواتر وضع التلميذ أمام رفع تحدي حل مسائل حسابية يدرك مفهوم كل عملية من العمليات الأربع قبل إتقان تقنية إنجازها . و الرغبة عنده في تعلم تقنية إنجازها تصبح واقعا من باب تلبية حاجة و ضرورة في نفسه، من حيث تغنيه عن استعمال الآلة الحاسبة حينما يحتاجها و لا 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 و الحاجة إليها و التي تملئها عليه تكرار رفع تحدي حل المسائل الحسابية ، و ليس 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 و إتقان تقنية تحويل وحدات قياس الطول و الكتلة و السعة و الحجم و غيرها ، 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 . و في 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 التلميذ لأميذ بمحاولة تلقينهم تقنيات إنجاز العمليات الأربع على الأعداد الصحيحة و الأعداد العشرية و الأعداد الكسرية من دون أن يشعر التلميذ بأدنى الحاجة إلى إنجاز تلك العمليات . فبسبب غياب فرص و تواتر وضعه أمام رفع تحدي حل المسائل الحسابية لا يدرى التلميذ في السنوات الأولى من تعليمه ما الفرق بين مختلف أنواع الأعداد و لا المقصود من عمليات جمعها أو طرح بعضها من بعض أو ضرب بعضها في بعض أو قسمة بعضها على بعض.

فقد لا يدرك التلميذ المقصود من تلك العمليات ، بحيث إذا ما وُضع أمام رفع تحدي مسألة حسابية تقع عيناه على أعدادها و لا يدرى ما يفعل بها . و للخروج من الورطة أمام أستاذ كثيرا ما سبق له أن اتهمه ظلما بالكسل و التهاون في التحصيل ، و أملا في إرضائه بمحض الصدفة و حسن الحظ ، و من دون مسوغ و لا مقدمات و لا تخطيط ، يبدأ بجمع أو طرح العددين الموجودين بالمسألة ، متفاديا عمليتي الضرب و القسمة لصعوبة إنجازهما. و قد يعلل تصرفه هذا بقوله **"أنا مَعْتَدِش مع الضرب و القسمة"**.

و بمحاولة تلقينهم من جهة ثانية ، تقنيات تحويل وحدات قياس الطول و الكتلة و السعة و الحجم بعد إجبارهم على الحفظ عن ظهر قلب لجداول توزيع تلك الوحدات و كذلك لجداول الضرب و غيرها من دون الحاجة إليها في حل مسائل حسابية ، يقع المدرس ضحية نفس الغباء البيداغوجي المتعب للتلاميذ و المنفر لهم من الدراسة. فماذا يفعل التلميذ بتعلم تقنيات العمليات الأربع أو حفظ عن ظهر قلب لجداول الضرب و هو قلما يُطلب منه استعمالها لحل مسائل حسابية؟ فمع الحق في مقاومته لتعلمها لمجرد إرضاء الأستاذ.

و أكرر هنا أنه من العبث و الظلم 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 و رسائل تفيد الناس في حياتهم و في أخراهم . أما جدول الضرب المحفوظ عن ظهر قلب مند الصغر في انتظار استعماله المحتمل و عند الحاجة في الكبر فهو ضرب من ضروب تعذيب التلاميذ و من باب العبث.

فهذه البيداغوجية السخيفة التي تضع المحراث أمام الدواب ، ليست فقط متعبة و مضنية للأستاذ و للتلميذ معا، و لكنها عقيمة. دليل ذلك هو ما رأينا في **الفصل الأول من هذا العرض** من خلال نتائج اختبارات السادسة ابتدائي. نجد التلميذ في نهاية الابتدائي لا زال في الحاجة لاختباره في إتقان العمليات الأربع و التحويل بدلا من الاقتصار على اختبارها في الوقت المناسب في رفع تحدي حل المسائل الحسابية. فنجد مرة أخرى لا هو بالمهارات الحسابية التي وقع عليها التركيز و لا هو بالكفايات في الرياضيات التي تمكن منها ابن الناجر 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 و البلاد معا بهذه **البيداغوجية المقلوبة** و لا سيما 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 و متنوعة بحسب الظروف التي يعيش فيها . و نجد الكيس من الناس هو الذي تعود على حلها بسرعة و بنجاح و لكن بعد تحليل و تخطيط و ليس كما اتفق. و من 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 و **كفاية 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 . و متعة 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*. المتعني بالمركز كثيرا ما تجده **يبحث عن الامتيازات** ، فيما المهندس فكثيرا ما **يبحث عن الإنجازات** . و تقدم البلدان كثيرا ما يكون رهينا بتوفر العدد الكافي من هذا الصنف من النخب . و من أجل حماية و صيانة مصالحها، فكثيرا ما تعمد الشركات التجارية و المقاولات الصناعية و الفلاحية إلى إسناد حل المهام بها للمهندسين لأنها تثق ليس فقط في قدراتهم و لكن في حبهم لرفع تحدي حل المشاكل و القيام بالإنجازات المبهرة. فتسند لهم بها مختلف المهام ، من الإشراف على الصيانة و الإنتاج إلى الإدارة العامة، مروراً بالتدبير المالي و تدبير الموارد البشرية و شؤون التجارة و التسويق . فلو عهد بتسيير التعليم للمهندسين من الوزارة إلى النيابة مروراً بالأكاديمية ، لكنا قد خرجنا من أزمتها منذ مدة . و تمكين التلاميذ من كفاية الرياضيات منذ نعومة أظفارهم، بوضعهم المتواتر أم أم رفع تحدي حل المسائل الحسابية ، من شأنه أن يجعل من المدرسة الابتدائية مشتلا لتخريج العدد الوافر مستقبلا من المهندسين بالبلاد . و بغير هذه البيداغوجية السليمة تضيق البلاد في عدد كبير من هذا الصنف الهام و المتميز من النخب.

6. تبعات صناعة الغباء

و هكذا يجدر بنا جميعا الكلام عن فشل المدرسة بدلا من الكلام عن **الفشل المدرسي في حق التلاميذ**. **فشل التلاميذ بالمغرب هو بالأحرى نتيجة فشل المدرسة و ليس العكس** . فبقدر ما ينمي الطعام و الزمن خلايا جسد الطفل و ينمي حجم عقله ، بقدر ما البرامج المدرسية التافهة التي تطغى عليها اليوم الصببانية *l'infantilisme* تجرد نمو قدراته و مؤهلاته الذهنية . و لعل هذا ما دفع الكاتب الفرنسي Jean-Paul Brighelli 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 و تكريس الغباء بين التلاميذ، بل من شأنها حتى تجميد فكره بدلا من المساهمة في إنضاجه بالموازاة مع نمو حجم جسمه و حجم مخه.

و بدلا من أن تكون المدرسة مصدر إشعاع في المجتمع تصبح بمثل هذه البرامج الهزيلة المضمون و هذه المناهج المقلوبة، مصنعا للغباء و للظلام الفكري. و لمثل هذه البرامج و المناهج تبعات وخيمة و خطيرة في الشارع و في المجتمع. فتفتشي السلوكيات الغير مدنية في وسط الشباب بالمؤسسات التعليمية و التي كثيرا ما تظهر بشكل سافر و مخيف عقب بعض المباريات الكروية في المغرب و في جل بلدان العالم ، هي من المؤشرات القوية على تلك التبعات الوخيمة لمدرسة فاشلة تنتج عقولا فارغة إلا من التبجح بالعنف و بالقبح.

بهذا يكون التعليم ببلادنا قد سقط في الإفراط في الاستخفاف ظلما بعقول الأطفال و بمؤهلاتهم الذهنية . فاعتبرت ظلما كل المعارف الجدية و الدسمة من علوم و أدب و تراث أكبر من قدراتهم الاستيعابية . و نتج عن ذلك ما نلاحظه من نفور أبنائنا و بناتنا من مدرسة عمومية لا تستهويهم لأنها لا تقدم لهم ما من شأنه إثارة اهتمامهم و لا استنفار حب الاستطلاع عندهم. فلا يجدون فيها ما من شأنه تمييزها عن المنزل و الشارع من علوم و قيم تفيدهم في حياتهم اليومية و تسمو بالقيم النبيلة عندهم و بسلوكياتهم المدنية و الأخلاقية.

فأصبح أغلب التلاميذ مع تافهة البوامج و المناهج، يتردد على المدرسة على مضض ، و ينتظر أدنى عطفة بشغف، فيسميها باللغة الدارجة و بحق : **"التحريرة"**. بمعنى التحرر من شبه سجن يُحجر فيه على عقولهم المفعمة بالطاقة، و لا تجد بالقسم أين تُفرغها. و تجدهم يبحثون خارج المدرسة عما يفيدهم و يشبع فضولهم، و قد يجدون في الشارع ما يفسد أخلاقهم أكثر مما يسمو بها . فحتى صغار السن ممن يستطيع منهم ولوج الشبكة العنكبوتية تجدهم

يقتحمون المواقع المهمة و كذلك التافهة و المضللة و ينهمون منها الصالح و الطالح من دون أن يجدوا أمام الحاسوب من يحجر على عقولهم و يمنعهم من ولوج عالم المعرفة بكل أنواعها كما هو الحال بالمدرسة.

بل كما رأينا كان علو مستوى تلاميذ ما بعد الاستقلال و سمو أخلاقهم من علو مستوى البرامج و المناهج التعليمية المقررة بالمدرسة الابتدائية و بباقي الأسلاك . أما بالبرامج و المناهج التافهة المقررة اليوم فمستوى التلميذ في نهاية الابتدائي بعد قضاء ست سنوات بالمدرسة العمومية ، لا يتعدى مستوى تلميذ السنة الثانية ابتدائي في [الستينيات](#) و ما قبلها . فكما رأينا في تحليل بيانات نتائج امتحان شهادة الدروس الابتدائية [بالفصل الأول من هذا العرض](#)، فتلميذ السادسة لا يكتب و لا يقرأ و لا يحسب ، و ينتقل أمياً إلى الإعدادي فقط [بدعم و احتساب نقط المراقبة المستمرة المضخمة](#) رغم البساطة المفرطة في مواد الامتحان ، و التي أصبحت في الواقع شهادة على الأمية.

هذا فيما يخص ما أسميته [بيداغوجية الغباء](#). فماذا عن ما أسميته [بيداغوجية التحدي](#) كبديل؟؟

كتابة تعليق	الرجوع إلى الصفحة الرئيسية.....
-----------------------------	---