

التكوين في المدرسة العليا للأساتذة والنموذج التنموي الجديد

BOUKILI Omar, Enseignant chercheur en philosophie et en didactique, Ecole Normale Supérieure,
Equipe de recherche: « Philosophie et Humanités Appliquées (PHA-FLSH) » et « Pédagogie, Culture et Développement (PCD-ENS) » - Université Moulay Ismail - Meknès.

Résumé:

Le présent article s'interroge sur la possible contribution de l'Ecole Normale Supérieure à l'élaboration du nouveau modèle de développement. Grâce à sa vocation pédagogique, l'Ecole Normale peut jouer un rôle crucial dans l'adaptation de notre système pédagogique aux enjeux du nouveau modèle de développement. Et ce sur les deux axes de son activité : la formation des cadres pédagogiques et la recherche scientifique et pédagogique centrée sur l'économie du savoir et les questions de l'éducation et de la formation.

Abstract:

The present article questions the possible contribution of the École Normale Supérieure (ENS) in the formulation of the new development model. Known for its special pedagogical mission, this distinguished institution can play a crucial role in establishing an educational system compatible with the challenges of the new development model. This can happen through the two axes of its activity: the training of educational staff and scientific research based on knowledge economy and issues related to education and training.

ملخص:

تناقش هذه المقالة موضوع مساهمة المدرسة العليا للأساتذة في صياغة النموذج التنموي الجديد. كيف أن الخصوصية التربوية التي تتمتع بها المدرسة تؤهلها للعب دور حاسم في إرساء نظام تربوي ملائم لرهانات النموذج التنموي الجديد، وذلك انطلاقاً من محوري اشتغالها معاً: محور تكوين الأطر التربوي، ومحور البحث العلمي المرتكز على اقتصاد المعرفة وقضايا التربية والتكوين.

أكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين، في دورة يناير 2019، أن التربية والتكوين مدخل أساسي لإعادة النظر في النموذج التنموي الحالي، وحدد مجالات التدخل في توفير التكوين الملائم وإرساء أرضية مواكبة للبحث العلمي. وإذا كان المجلس يخص مؤسسات التكوين والبحث بمهمة توفير الرأسمال البشري المؤهل والملائم للنموذج الجديد، فإنه يضع على عاتق الباحثين التربويين مسؤولية تحديد فحوى هذا التكوين، وتوضيح القيم المناسبة له، وسبل تنميتها لدى الفاعلين. قد لا يضطلع البحث التربوي وحده بمهمة وضع الأهداف الكبرى للنموذج، التي يرجع أمرها لمتدخلين كثر، لكن مساهمته في تحديد شروط إمكان النموذج تبقى حاسمة في نجاحه أو فشله. لا سيما البعد القيمي الذي يحدد طبيعة تصرفات الأفراد والجماعات وردود أفعالهم، ويفترض تنمية قيم معينة لدى الفاعلين المحتملين، والقطع مع أخرى.

تنتقل مساهمتنا، في النقاش حول موضوع علاقة النموذج التنموي بالشغل والتكوين، من فرضية عمل مفادها أن ذهنية الفاعل وقيمه تنتصبان عائقا في وجه التنمية، إذا لم يتم الانتباه إليهما وتكييفهما مع طبيعة النموذج التنموي المنشود. والسبب في ذلك أن سؤال التنمية، في اعتقادنا، ليس مسألة تقنية؛ تتعلق فقط بوجود تكوين جيد من عدمه، بل يرتبط أساسا بطبيعة هذا التكوين وأولوياته قياسا إلى رهانات التنمية في عصر بات يميل أكثر إلى تغليب كفة الجانب المهني والتقني على حساب الجانب الإنساني القيمي. يتطلب التكوين الجيد، فضلا عن التمكن من التقنيات والمهارات، وجود صنفين من القيم لدى الفاعلين: قيم ومواقف تجعل الفعل المنشود ممكنا، وتحل محل القيم الفردية والاجتماعية غير المناسبة التي تعيق النمو. وقيم أخرى تضمن احترام التنمية لأدمية المعنيين بها، فتخدم الناس بدلا من أن تنضاف نيرا آخر على رقابهم فتفقدهم إنسانيتهم. وفي هذا الإطار، سوف نحاول تقديم العرض التربوي للمدرسة العليا للأساتذة، بما هي مؤسسة للتكوين والبحث التربويين، واستشراف الأفاق الممكنة لجعل عرضها التربوي مسارا لرهانات التنمية، وذلك في أفق جعل البحث العلمي مواكبا لمتطلبات النموذج التنموي المأمول. وقبل ذلك سوف نفصل القول في المدخل القيمي للنموذج التنموي.

1. مداخل النموذج التنموي

تقاس نجاعة النموذج التنموي بمدى قدرته على توفير حاجيات المواطنين، واحترامه لقيم العيش المشترك التي تضمن للجميع إمكانية الاستفادة من ثماره؛ كالكرامة والعدالة الاجتماعية والمحالية وغيرها.. غير أنها تقتضي قبل ذلك خلق بيئة محلية للتنمية. يجب إشراك كل المعنيين في صياغة النموذج وتنزيله، ما دام الأمر يتعلق بهدف تتداخل فيه الشروط الموضوعية بالمؤثرات الذاتية لدى الفاعلين، وأن القيم المقصودة تنتمي بالدرجة الأولى بمجال طموحات الأفراد ونظرتهم إلى وجودهم، الذي يصعب توقعه بدون إشراكهم فعليا في إعداد النموذج. إذا أمعنا النظر في تجارب الإصلاح السابقة، وجدنا أن سبب تعثرها يرجع في الغالب إلى أحد أمرين: إما أنها لا تخدم جميع

فئات المجتمع، ولا تحترم قيم العيش المشترك، أو أنها تفرض نموذجاً لا يعكس طموحات الأفراد وقدراتهم. وتنتهي إلى التعثر بسبب مقاومة المعندين بها للتميز والاستغلال، أو بسبب خلل في كفاءاتهم.

يمكن حصر مداخل الإصلاح في مدخلين أساسيين، هما: المدخل المادي والتقني، والمدخل القيمي. ويشمل المدخل الأول تطوير البنيات الاقتصادية القائمة، واغتنام الفرص المتوفرة، وتبني مبدأ الحكامة في تدبير الموارد، وغيرها من التدابير الممكنة لمعالجة اختلالات النموذج الحالي، التي نترك أمرها للمتخصصين من الاقتصاديين ورجال الإدارة. ونكتفي من جهتنا بالتأكيد على ضرورة العمل على تجنب أخطاء المنظومة التربوية الحالية، خاصة إجهاض العقول والكفاءات الناتج عن غياب تكافؤ الفرص، عبر توفير الرعاية والمنح للمتميزين الواعدين والقادرين على ولوج مجتمع المعرفة وخلق القيمة المضافة¹.

كما أن هذا المدخل يشمل أيضاً اختيار النمط الاقتصادي المنتج للثروة والتنمية، ولا شك أن هذا النمط يتجسد اليوم في اقتصاد المعرفة الذي يتيح إمكانية الانخراط الفعلي والفاعل في التاريخ². إن التخلف عن ركب الحضارة، واختيار أنماط اقتصادية تجاوزها التاريخ وفقدت صلاحيتها، يكافئ في جهالته نفي حقيقة ارتباط تبدل النماذج التنموية وتطورها بالفاعلية البشرية؛ سواء تعلق الأمر بامتلاك الفاعلين لنافذة العلم وقدرتهم على خلق المعارف والتقنيات والأدوات، أو ارتباط بتمكنهم من تسخير مخرجاتها لصالح الإنسان، وترجمتها إلى تنمية تخدم الجميع.

إن خلق الثروة اليوم يرتبط عضوياً بالانخراط الفاعل في اقتصاد المعرفة، وبالمساهمة في التطور العلمي. ولا نقصد بهذا الانخراط مسألة نقل العلم والتكنولوجيا، وإدماجهما في مختلف مستويات النسيج الاقتصادي، لأن ذلك يقود في أحسن الأحوال إلى وضع التبعية للآخر، الذي يمثل سبباً رئيسياً في محدودية النتائج. نعرف، كمجتمعات ثالثة، ما أتيح لنا من تطبيقات العلم والتكنولوجيا، لكننا لا نعرف المستوى الذي بلغه البحث العلمي، ولا نملك القدرة على تسخيره في تنمية بلداننا. إذا كانت الدولة قد تمكنت من جعل الجامعة تساهم بفعالية في إنتاج العلم، فإنها لم توفر بعد البنيات الضرورية لتثمينه، وجعله رافداً لخلق الثروة. لذلك ستبقى ثمار جهودنا ملكاً لغيرنا، وسنظل أبد الدهر تابعين لهم ما لم نسع إلى امتلاك نافذة العلم، وتنزيله في تقنيات محلية منتجة³.

أما المدخل الثاني للإصلاح، فيرتبط بحاجة كل نموذج تنموي إلى قيم تناسبه. تُحدث التنمية تغييراً في الممارسات الاجتماعية والفردية، ويتوافق هذا التغيير بالضرورة بتغيير آخر على مستوى الذهنيات والقيم؛ بحيث تصير الذهنيات القديمة عاملاً كبحاً في وجه التطور، بدءاً من نظرة الفرد إلى ذاته وصولاً إلى العلاقات الجديدة بين مختلف الأطراف، أفراداً كانوا أو مؤسسات. والشاهد على وجود خلل ما في الذهنية هو تعاقب البرامج الحكومية الهادفة إلى تشجيع خلق المقاول، وفشلها في تحقيق النتائج المرجوة، رغم توفر الموارد وتوزيعها العادل على التراب الوطني.

لا يجب أن يركز النموذج التنموي على الجانب التقني وحده الذي ينتج عمالا وتقنين، ولا يكفي لخلق الإنسان القادر على الخلق والابتكار.

إن تحقيق التنمية المنشودة لا يتطلب فقط تسريع النمو الاقتصادي الذي يخلق فرص الشغل، ويزيد إنتاجية القطاعات الاقتصادية الحيوية، وغيرها من المعطيات الكمية التي تنعكس إيجابا على ظروف عيش الناس، بل يقتضي قبل ذلك قيما جديدة مواكبة للتغيير، ورافدة للنمو والإنتاجية؛ خاصة القدرة على تجنب المعوقات القيمة للنموذج الحالي. ونحن لا نقصد هنا الانفتاح على القيم الكونية فقط، الذي لا يحتاج إلى مزيد من التوضيح؛ كالحرية والكرامة والعدالة الاجتماعية، بل نقصد بصفة خاصة امتلاك القيم الحديثة الضامنة لخلق الثورة؛ كروح المبادرة والقدرة على خلق الفرص، التي تنطلق من اليقين بأن نهضة الأمم بيد الإنسان الفرد، وليست في عالم يتجاوز الفاعلية البشرية؛ كالفرد أو الصدف⁴.

يجب أن نميز بين التأقلم مع سوق الشغل القائم وخلق سوق الشغل الممكن، وننتقل في تصوراتنا لمواصفات الفاعل المنشود من منطق تشخيص المتاح واستثماره إلى منطق استباق المطلوب وتأسيسه. وما دام المطلوب هو خلق سوق الشغل وليس التلاؤم معه فقط، فإن نجاح النموذج الاقتصادي يتوقف على توفر شخصية الفاعل الاقتصادي المفترض على موصفات خاصة، لا تتوفر للأسف في الذهنية الحالية، وتنتج في المقابل عن تفكك بعض من البنى الاجتماعية التقليدية، وعن تربية جديدة بأهداف واضحة مواكبة للهدف المنشود⁵.

2. ملامح الدور التربوي لمؤسسات البحث والتكوين

يتضح إذاً أن توفير التكوين الملائم للنموذج التنموي الجديد يقتضي التمييز المنهجي بين زاويتين في النظر إلى سوق الشغل؛ إما الاكتفاء بخلق تكوينات جديدة تسمح باستثمار الإمكانيات غير المستغلة في سوق الشغل الحالي أو إعادة النظر في طبيعة التكوين وأساسه بهدف توفير خريجين قادرين على خلق إمكانيات جديدة - أن يكونوا مالكيين للقدرة على خلق سوق جديدة للشغل وفرص أخرى للتنمية -. وقد أقدمنا على هذا التمييز المنهجي تيسيرا للفهم فقط لأن الزاويتين تكملان بعضهما؛ إذ لا ينفي استثمار الفرص المتاحة إمكانية خلق أخرى جديدة. غير أن الأکید أنهما معا ترتدان في نهاية التحليل إلى قولنا بضرورة توفر ذهنية الفاعلين على خصائص قيمة محددة، وأن المدخل القيمي يمنح التربية أهميتها ودورها في توفير أسباب نجاح النموذج ونجاحته، ويحدد الدور المنوط بمؤسسات التربية والتكوين سواء على مستوى التكوين أو على مستوى البحث العلمي. وسوف نقصر في عرضنا لهذا الدور على حالة المدرسة العليا للأساتذة من خلال التطرق لنقطتين أساسيتين هما: العرض التربوي الذي توفره المؤسسة حاليا، وأفاق تطويره من خلال البحث العلمي والتربوي.

أ. العرض التربوي للمدرسة العليا

اختصت المدرسة العليا للأساتذة، منذ إحداثها في ثمانينات القرن الماضي، بتكوين الأطر التربوية لفائدة قطاع التربية الوطنية، ووفرت إلى حدود التحاقها بالجامعة سنة 2009 التكوين التربوي في سلكين أساسيين هما: سلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، وسلك التبريز الذي يختص بإعداد أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي والطلبة لمباريات التبريز. ولم يكن حينها بالإمكان الحديث عن بحث تربوي مُؤسس أو حرية مبادرة في إعداد التكوينات لأن التكوين، في هذه المرحلة، كان يتم في الغالب تحت الطلب، ووفق برامج معدة سلفا من طرف الجهة الوصية. غير أن هذا الوضع سرعان ما تغير جذريا بالتحاق المدرسة العليا بالجامعة، حيث صار بإمكانها المساهمة في البحث التربوي وإنتاج المعرفة. ينص الظهير الشريف القاضي بنقلها إلى الجامعة، في مادته الخامسة، على "أن المدارس العليا تستمر في أداء مهام التكوين الأساسي والتكوين المستمر والبحث التربوي، تلبية لحاجيات قطاع التربية الوطنية في إطار تعاقدى بين هذا القطاع والجامعة التي تنتمي إليها المدرسة"⁶.

وبالفعل، توفر المدرسة العليا حاليا تكوينات خاصة بسلك الإجازة؛ تلي من خلالها حاجيات قطاع التربية الوطنية في مختلف أسلاك التعليم الأساسي؛ من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي بشقيه الإعدادي والتأهيلي. كما تساهم في البحث التربوي من خلال سلك الماستر ومختبرات البحث. فضلا عن ذلك، توفر المدرسة تكوينين موضوعاتيين خارج إطار إعداد المدرسين: الأول يختص بإعداد أطر التخطيط التربوي والهندسة البيداغوجية، والثاني يروم تكوين أطر تدبير الشؤون الثقافية والتراث.

ب. أفاق تطوير مساهمة المدرسة العليا في النموذج التنموي

بالرغم من أن هذا العرض التربوي يؤهل المدرسة العليا لرفع تحدي المساهمة الفعالة في النموذج التنموي، فإنه لا يجب بشكل مباشر عن السؤال الذي نطرحه في هذه المقالة⁷. إن السؤال الذي يهمنا ههنا يتعلق بالقيم التي يتوجب تصريفها في التكوينات الموجهة لمواكبة النموذج التنموي، والتي لا يمكن معرفتها بدون بحث تربوي حقيقي ومحدد؛ يحضر في مرحلة صياغة النموذج من خلال بحث شروط التنزيل، كما يحضر في مرحلة التنفيذ من أجل مواكبته وتقويمه. عموما، يمكن حصر مجالات البحث التي يمكن الانطلاق منها في:

- تشخيص أعطاب منظومة التربية والتكوين الحالية، واقتراح التقويمات الضرورية. ونقصد بها توفير المعارف والمعطيات العلمية الكافية التي تمكن صناع القرار من اتخاذ قرارات متبصرة.
- بحث سبل تكييف التجارب الدولية الناجحة وملاءمتها مع الواقع الذي تطبق عليه. دأب القيمون على الشأن التربوي على نقل تجارب دولية وتنزيلها في واقع لا تتوفر لديهم المعرفة الضرورية والكافية به. والحال أننا بصدد مجال عملي يغلب عليه طابع الخصوصية والسياقية، أكثر مما تصدق عليه

معايير الموضوعية والكونية. لا يمكن لأي تجربة في مجال التربية، مهما بلغت من الدقة والصرامة النظرية، أن تتعالى عن السياق الذي أفرزها؛ رغم أن مراميها وغاياتها تكون في الغالب واحدة، فإن تطبيقها يختلف بالضرورة من واقع إلى آخر. لذلك، يتطلب نجاح المشروع التنموي معرفة علمية دقيقة بخصوصية الشخصية المغربية، قبل المبادرة بنقل تجارب الآخر وتنزيلها. وهذا مجال بحث شاسع، يحتاج إلى مجهود جماعي حقيقي، وبنية بحثية مؤسساتية قارة ومستدامة، لا يمكن اختزالها في مكاتب للدراسات.

• رصد الكفايات والقيم المناسبة للنموذج التنموي المأمول، وتوضيح سبل إدماجها في تكوينات موجهة لتأهيل العنصر البشري؛ لا سيما شروط إمكان نقل المعرفة وتنزيلها في المناهج والتكوينات بالشكل الذي يضمن استدامتها وتجديدها.

• أخيرا، مواكبة النموذج وتطويره، عبر رصد الحاجات الجديدة التي تنتج عنه، وربما العثرات التي تعيق بلوغ الأهداف المنشودة، ومنها توضيح الأسئلة الأخلاقية التي تنتج في الغالب عن التباين بين القيم الاجتماعية وظروف العمل؛ لا سيما مطلب التوفيق بين تحقيق التنمية والحفاظة على كرامة الناس وأحلامهم⁸.

إذا كانت هذه القضايا تدخل في باب ما يجب أن يكون؛ وهو مجال شاسع للبحث والتطوير، يتطلب تضافر جهود جميع الباحثين، وتوفير الموارد المالية الضرورية، فإن المنجز فعليا أو في طور الإنجاز من طرف فرق البحث التي ننتمي إليها، وفي ظل الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة، يغطي مستويي تدخل البحث التربوي معا؛ مستوى صياغة النموذج ومستوى مواكبته. تنقسم المشاريع البحثية التي نعمل عليها إلى ثلاثة مستويات:

مستوى شروط إنتاج المعرفة وتوطينها. إن أهم عطب في المنظومة التربوية اليوم يرجع إلى التباعد الحاصل بين اكتساب المعارف واستثمارها في حل مشكلات الحياة اليومية والفعل في الواقع. راهن مشروع الإصلاح الحالي على تنمية الوعي النقدي لدى الخريجين، وسخر الوسائل الممكنة لكسب الرهان، لكن الواقع يشهد بعكس ذلك تماما. ويرجع سبب الفشل، في نظرنا، إلى عدم التمييز بين المعرفة (المضامين) والمنهج الذي ينتجها؛ لا يركز نظامنا التربوي على المعرفة الناجزة والمضامين وحسب، بل يحول المنهج نفسه، الذي هو فاعلية وممارسة أساسا، إلى معرفة تُطلب لذاتها. لذلك، يتعين تشجيع البحث في سبل تمليك الخريجين من مناهج التفكير والعمل، بدل الاكتفاء بحشو عقوله بالمضامين الجاهزة، وتطوير تكوينات خاصة قادرة على ربط النظر بالتطبيق والاستثمار⁹.

أما المستوى الثاني، فيتعلق بتحدد القيم الذي يرافق في العادة تغير النموذج الاقتصادي. وأمثلة لها بالإشكالات الأخلاقية الناتجة عن تطور البحث في علوم الحياة والطب، خاصة احتمال تعارض ممارسات المعين مع القيم الكونية وحقوق الإنسان؛ وهو المبحث الذي يعرف بـ"البيويثيقا". نعمل حاليا في إطار لجنة الأخلاقيات في البحوث البيوطبية، وفريق البحث في "الفلسفة والإنسانيات التطبيقية"، على صوغ تكوينين في الموضوع: الأول

يخص أخلاقيات البحث العلمي في التخصصات التي توظف البشر، وهو موجه للباحثين. والثاني يهم أخلاقيات الطب والرعاية والعلاج، وهو موجه للأطباء والطبية والشبه الطبية¹⁰.

وأخيرا، المستوى الثالث الذي يرتبط بالأثر الذي يحدثه النموذج الاقتصادي على مستوى البنيات الاجتماعية والقيم المؤسسة لها، وينطلق من حقيقة أن التقنية تغير البشر وليس الأشياء فقط، وتخلق خطابا وواقعا موازيين لا وجود للإنسان فيهما. وأتخذ مثلا على ذلك مشكلة الشيخوخة التي تنتج عن التباين بين ارتفاع أمد الحياة جراء تحسن الطب وظروف العيش من جهة - وهما على كل حال من الأهداف الأساسية للنموذج التنموي - وإكراهات رعاية المسنين في ظل شروط العمل الحديثة وضرورة الحفاظ على كرامتهم واستقلاليتهم من جهة أخرى. ويرجع سبب اختيارنا لهذه المشكلة بالذات إلى ميل الجميع إلى إهمالها اعتقادا منهم أن البر بالوالدين قيمة ثابتة وراسخة في ثقافتنا وديننا. والحال أن الإهمال لا ينتج عن خلل في قيم المعين بالرعاية، بل ينتج عن ظروف العمل القاهرة، وعن حاجات المسنين الخاصة والمتزايدة. سوف نجد أن الأبناء الموكّل إليهم تقليديا برعاية من هم في وضعية اعتماد على الغير يواجهون إكراهات جمّة، تمنعهم من إيلاء الاهتمام الضروري الحافظ لكرامة ذويهم، وتؤثر سلبا على إنتاجيتهم وعطائهم.

كما أن حاجات المسنين تختلف من وجهة النظر العلمية عن حاجات الأطفال والراشدين، ونحن لا نملك اليوم المعرفة الكافية التي تسمح لنا بتحديد شروط رعايتهم. إذا كنا نحتاج إلى طب الشيخوخة، إلى جانب طب الأطفال وطب الراشدين المتوفرين حاليا بالجامعة المغربية، فإننا نحتاج أيضا إلى تكوينات في رعاية المسنين. توفر الجامعة المغربية تكوينات خاصة بتعليم الصغار والكبار، ولا تتوفر بعد على تكوينات خاصة برعاية المسنين، ويرير الغياب إما بعادات المجتمع وقيمه كما قلنا - رغم أن النموذج التنموي يفرض تغييرا فيها، ويقضي بالانتباه إلى وضعهم - أو بقياس حاجات هذه الفئة على حاجات فئة الراشدين. والحال أننا لا نملك المعرفة الكافية بفئة المسنين وبخصوصيتها؛ فالشيخ المسن ليس طفلا قاصرا، وليس راشدا يملك من الاستقلالية ما يسمح له برعاية نفسه وتقرير نمط وجوده. لذلك نفكر حاليا، في إطار فريق البحث في "البيداغوجيا والثقافة والتنمية" بالمدرسة العليا، في إنجاز أبحاث علمية حول مختلف القضايا المرتبطة بما يمكن تسميته بـ"بيداغوجيا الرعاية"، سواء حاجات هذه الفئة الهشة أو طرائق رعايتها.

ختاما، إذا كنا نركز في هذه المحاولة على المدخل القيمي للنموذج التنموي دون سواه، فلأننا أردنا إبراز خصوصية الدور الذي يجب أن تقوم به مؤسسات التكوين والبحث التربوي. قلنا إن مطلب تحقيق التنمية - الذي يتعلق بالدرجة الأولى بها هو اقتصادي واجتماعي - لا يخلو أيضا من أبعاد قيمية وتربوية يجب الاهتمام بها، وأن النظر إلى الموضوع من زاوية القيم الإنسانية يقتضي الاهتمام بصنفين من القيم: الاستعدادات الأولية التي يجب

تطويرها لدى الأفراد، والقيم الكونية المحافظة لكرامتهم. ثم اقترحنا تكثيف البحث في الأبعاد القيمية للنموذج، عبر دراسة حاجياته وإدماجها في صياغة التكوينات، ثم مواكبته ورصد مدى احترامه لقيم العيش المشترك.

¹ يمثل سوء التدبير أحد العوامل المساهمة في هدر الكفاءات، ومن مظاهره الخلل في التوجيه المدرسي وغياب الرعاية الضرورية للتلاميذ الواعدين. أما التوجيه المدرسي، فهو إما ضعيف؛ وعندما يجهل التلميذ أفاق التكوين يختار تخصصات لا تناسب الكفاءات التي يتوفر عليها، أو أنه لا يقوم على أسس علمية، مثل نهج الوزارة الوصية لمقاربة كمية في التوجيه، تقضي بتوجيه ثلثي المتدربين إلى التخصصات العلمية دون مراعاة حقيقية لقدراتهم. وعندما يدرك عدد من تلاميذ هذه التخصصات افتقارهم للمؤهلات الضرورية من أجل إتمام مسار دراسي عالي في العلوم، وبعد أن يتسرب الشك إلى نفوسهم وتهتز ثقتهم بها، يعمدون إلى تغيير التخصص أو الانقطاع النهائي عن الدراسة. وفي الحالتين معا، يفرز سوء التوجيه أشخاصا فاقدين للثقة في قدراتهم، عاجزين عن الفعل والإبداع.. أما بالنسبة لمسألة غياب رعاية المتميزين التي تصب بشكل مباشر في مبدأ تكافؤ الفرص، فغالبا ما تدفع المشاشة الاجتماعية بالتلاميذ الواعدين من المعوزين وذوي الدخل المحدود إلى اقتناص أول فرصة شغل تتاح لهم، رغم أنها تكون في الغالب أقل بكثير مما هم قادرين على فعله، فيجدون أنفسهم يمارسون نشاطات لا تلائم مؤهلاتهم، ويتملكهم شعور رهيب بالإحباط، يؤثر سلبا على إنتاجيتهم. ويكون الوطن قد فوّت بذلك على نفسه فرصة الاستفادة من مواهب أبنائه وقدراتهم. على كل حال تدخل هذه القضايا في إطار مجالات البحث التي يجب تعميق الدراسة فيها، كما سنرى لاحقا.

² إذا كان ثمة من درس يمكن استفادته من الحداثة الغربية، فسيكون في اعتقادنا هو الإيمان بأن التقدم ينتج حصرا عن الفاعلية البشرية، وأن المصير بيد الإنسان؛ إما فاعلا في التاريخ أو مفعولا، وأن لا مكان لفكرة القدر أو القوى فوق الطبيعية. إذا وُجد المرء أن سير التاريخ يعاكس طموحاته ومصالحه، فإن ذلك يعني أن فاعلا آخر يتحكم به، ويوجهه وفقا لإرادته.

³ لعل المثال الأبرز اليوم عن أهمية امتلاك ناصية العلم والتكنولوجيا يتجلى في الصراع الدائر حاليا بين الولايات المتحدة الأمريكية والصين حول تكنولوجيا الاتصالات. اختص الاقتصاد الصيني تاريخيا في الصناعات ذات المردودية الأقل، وبإنتاج معدات تكنولوجية لفائدة الشركات الأمريكية، بينما حافظت الولايات المتحدة على الريادة التكنولوجية والعلمية. غير أن تطوير شركة صينية لتكنولوجيا الجيل الخامس للاتصالات أظهر أن موازين القوى بدأت في التغير، وهو ما رفضته الولايات المتحدة، وسارت إلى محاربه بكل الوسائل التي يمكن تخيلها.

⁴ سبق للفيلسوف والسوسيولوجي وعالم الاقتصاد الألماني ماكس فيبر (1864-1920) أن أبرز، في كتابه **الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية**، هذه العلاقة بين القيم والإنتاجية. انطلق من وقائع سوسيولوجية ملموسة، من قبيل أن البروتستانت أكثر حرصا على العمل من الكاثوليك في المناطق المختلطة، وأن العائلات الغنية تحولت من الكاثوليكية إلى البروتستانتية بعد أن وجدتها أكثر انسجاما مع طموحاتها، وأن الإنتاجية عرفت زيادة ملحوظة بعد الإصلاح البروتستانتي، ليقرر في نهاية التحليل أن تطور الرأسمالية نتج عن الأخلاق البروتستانتية، وأن أخلاق العمل فيها وبحثها الدائم إلى عن الربح الأكبر ينحدران من دوافع دينية؛ أشبه ما تكون بممارسة الشعائر الدينية. وبالرغم من أن هذه الأطروحة لقيت رفضا شديدا من طرف باحثين آخرين خلال القرن الماضي، فإن هذا الرفض لم يشمل فرضية ارتباط ظهور الرأسمالية بالقيم الدينية؛ إذ اكتفى المنتقدون باستبدال العقيدة البروتستانتية بعقائد أخرى، كاليهودية أو غيرها.

–WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904-1905), Paris, Librairie Plon, 1964.

⁵ تنطلق هذه الفكرة من فرضية وجود مواصفات خاصة في الشخصية الأمريكية، تجعلها قادرة على تجميع الموارد الموجودة بالقوة وخلق الثروة. لعلها القيم الأمريكية التي تشجع روح المجازفة وتضمن حرية الفعل والمبادرة؛ فالذهنية الأمريكية تمتلك قدرة خارقة على تحويل أشياء بسيطة إلى صناعات مدرة للدخل، ولفرص الشغل. والشاهد على ذلك تحويل عادات غذائية محلية إلى ماركات تجارية عالمية - مثل المبرغر والبيتزا - أو تحويل اختراعات الآخرين إلى مصدر للثروة؛ كالسينما التي كانت في الأصل اختراعا فرنسيا فصارت على يد الأمريكيين إلى صناعة ضخمة. ومنها أيضا القدرة على خلق سوق جديدة عبر تغيير نظرة الناس إلى قطاعات اقتصادية قائمة، ومثاله من شركة آبل التي طورت تكنولوجيا جديدة، وخلقت الحاجة إليها لدى الأفراد من رحم قطاعات أخرى كانت قائمة أصلا. يجب أن نتأمل جيدا الطريقة الفذة التي قدم بها ستيف جوبز جهاز الأيفون أول مرة ذات يوم من صيف 2007. اعتقد أن ثمة علاقة وطيدة بين ذهنية الأمريكيين وقيادتهم للعالم.

⁶ الظهير الشريف رقم 1.09.100، الصادر في 6 رجب 1430 (29 يونيو 2009)، المنشور في الجريدة الرسمية عدد 5749، الصادرة بتاريخ 13 رجب 1430 (6 يوليو 2009).

⁷ يبدو أن هذا الوضع مرشح للتغير، خاصة وأن التوقعات تشير إلى أن الطلب الاجتماعي على وظيفة المدرس سوف يبدأ في التناقص ابتداء من سنة 2023. كما أن تغير النموذج الاقتصادي يفرض التفكير في تكوينات جديدة منفتحة على قطاعات ومهن أخرى خارج إطار التدريس. وفي كلتا الحالتين تبقى المدرسة العليا مطالبة بتطوير عرضها التربوي، والانفتاح على مهن جديدة أكثر انسجاما مع سوق الشغل، والخروج من التوقع الذي وجدت نفسها فيه لحظة إنشائها.

⁸ يؤدي التركيز على الجانب التقني إلى مشكلات أخلاقية جمة، والدليل على ذلك استئثار سؤال القيم اليوم باهتمام فلاسفة التربية والباحثين في المجتمعات المتقدمة. أكد الفيلسوف الفرنسي أوليفيه روبول (1925-1992)، في كتابه **قيم التربية**، - بعد أن فحص دلالات المفاهيم المرتبطة بالتربية، ومختلف التصورات والتيارات التربوية، وحدد أدوار كل المتدخلين - أن تنمية القيم تبقى الحجر الأساس في أي نظام تربوي حقيقي، وأن التربية هي قبل كل شيء ارتقاء وتعلم للإنسانية. قال إن التربية تهدف، فضلا عن تلقين المعارف، إلى جعل الإنسان حرا وقادرا على تعليم نفسه بنفسه؛ إذ يمكننا إنهاء الدراسة في الطب والهندسة، والحصول على الصفة المرتبطة بهما، لكننا لا نستطيع أن ندعي إنهاء تعلم كيف نصير إنسانا. وبإمكان الأنظمة التربوية في الغرب أن تتفاخر بنجاحها في تعليم المهن والحرف، واحترامها لبعض من القيم الإنسانية، لكن ليس بإمكانها أن تدعي توفير كل الشروط الضرورية لبناء الإنسان.

- REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris : PUF, 1992.

نفس الملاحظة نجدها عند الفيلسوفة الأمريكية مارتا نوسباوم (NUSSBAUM Martha) التي حذرت، في كتابها **"ليس للربح.. لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانية"**، من مغبة إهمال الإنسانية في النظام التعليمي؛ فالتركيز على الجانب التقني وحده يصنع كائنات أقرب إلى الآلات منهم الإنسان، يغرقون في البحث عن الربح المادي والمردودية، ويتجاهلون كونهم كائنات اجتماعية لا تكتمل إنسانيتها إلا بالتعايش مع الآخر المختلف عنها عرقيا أو دينيا أو جنسيا. قارنت بين أوضاع التعليم في أمريكا وحالها في الهند، وهما بلدان متباينان في الثقافة وأساليب التعليم والوضع الاقتصادي، وخلصت إلى القول إن الإنسانية ليس ضرورة لتهيئة مواطن الديمقراطية فقط، بل ضرورة أيضا لإنعاش النمو الاقتصادي والمستقبل الوظيفي. واقترحت الاستعاضة عن نموذج النمو الاقتصادي بنموذج التنمية البشرية في التعليم، اعتقادا منها أن التعليم من أجل الربح لا يخدم الديمقراطية، بينما التعليم من أجل الديمقراطية يخدم بالضرورة الاقتصاد ويؤنسسه.

وإن كنا من جهتنا ما نزال في طور البحث النمو الاقتصادي، فإنه يتعين علينا جعله خادما للإنسان، وتجنب إعطاب الأنظمة التي بلغت وعرفت سلبياتها من الناحية القيمة. يشير المترجم العربي لنص نوسباوم إلى دراسة للمجلس الثقافي البريطاني، حول ارتباط

راديكالية الإسلاميين بالشهادات التقنية، خاصة الهندسة وبدرجة أقل الطب، تؤكد أن التعليم في الهندسة والطب في الغرب يتماشى مع العقلية الجهادية. ولاحظ أن هذه النوعية من التعليم في العالم الإسلامي ليست حكراً على العلوم التجريبية والتقنية، بل تضر في النظام التربوي منذ سنوات التثنية الأولى التي تُعوّد الطفل منذ نعومة أظفاره على الامتثال والطاعة، فتكبح لديه روح التساؤل والاكتشاف والمبادرة. أنظر: مارثا نوسباوم، **ليس للربح.. لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانية**، بيروت، جداول للنشر والترجمة والتوزيع، 2016.

⁹ تمثل تجربة تدريس التفكير النقدي والمنطق اللغوي في أميركا الشمالية خير مثال عن التكوينات التي تمخضت عن الرغبة في ربط النظر بالتطبيق. يورد الباحث عمرو صالح يس، في كتابه **التفكير النقدي..مدخل في طبيعة الحاجة وأنواعها**، قصة ميلاد المنطق اللغوي، انطلاقاً من شهادة الفيلسوف والمنطقي الكندي رالف جونسون (Ralph H. Johnson)، في مقال نشرته له مجلة إنكويري في إصدار خريف العام 2012، تحت عنوان "حين التقى المنطق اللغوي بالتفكير النقدي". قال جونسون إنه فور تعيينه بجامعة وندسور، "شرع في تدريس المنطق الصوري معتمداً على كتاب المنطق الرمزي لإرفنج كوبي (Irving M. Copi). يحكي جونسون أنه خلال مدة تدريسه لهذا المنهج اعتماداً على هذا الكتاب، كان كثير من الطلاب يواجهونه بتعليقات محبطة عن الكورس. كقولهم مثلاً: «كيف سيساعدني هذا الكورس في اتخاذ موقف منطقي بشأن قضية مثل الحرب في فيتنام؟». فالمنطق الصوري هو منطق يهتم بتوليد قواعد صورية للاستنتاج، بطريقة مجردة يتعامل فيها مع الأفكار كرموز؛ طريقة أقرب ما تكون إلى الرياضيات وبعيدة بدرجة كبيرة عن طبيعة الحجاج الذي يطرأ في الحوارات العامة. هذه الدرجة العالية من التجريد والرمزية تأتي على خلاف ما يتوقع الدارس من كورس أو كتاب بعنوان مدخل إلى المنطق" (ص:16). يروي جونسون كيف أنه بدأ سنة 1971، وبتشجيع من رئيسه في الشعبة وتعليقات الطلاب، بكورس بعنوان المنطق التطبيقي، وبعد نجاح الدرس أشرك زميله جون أنتوني بلير (J. Anthony Blair)، فشكلا فريقاً، وبعد أعوام من التدريس والمراجعة والتطوير أخرجاً كتابهما: الدفاع عن النفس بالمنطق/ منطقياً (Logical Self-Defence) في عام 1977.

كما يورد الباحث أيضاً دوافع ظهور حركة التفكير النقدي، "حيث شعر عدد من العاملين في المؤسسات التعليمية أن مناهجهم لا تعلم الطلاب كيف يفكرون، فبدأت في تلك الحين ترتفع أصوات عن ضرورة تدريس التفكير النقدي، بما يجعل تملك الطلاب قدرة على نقد ومراجعة المنطلقات والاعتقادات هدفاً محورياً من أهداف العملية التعليمية. وكان من أبرز الذين قادوا هذه الحركة ونظر لها أسطون التفكير النقدي ريتشارد باول (Richard Paul). وقد أعلن باول ميلاد هذه الحركة في المؤتمر العالمي الأول عن التفكير النقدي والإصلاح الأخلاقي - يعرف اليوم بالمؤتمر العالمي للتفكير النقدي والإصلاح التعليمي - ، الذي عقد في جامعة ولاية سوناما في كاليفورنيا (Sonoma State University) عام 1981" (ص:20). أنظر:

عمرو صالح يس، **التفكير النقدي.. مدخل في طبيعة الحاجة وأنواعها**، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، سلسلة أدوات القادة (12)، 2015.

¹⁰ أسست جامعة مولاي إسماعيل بمكناس لجنة الأخلاقيات في الأبحاث البيوطبية (CERB) من أجل ضمان احترام البحوث العلمية التي توظف البشر للمعايير الأخلاقية والعلمية المعتمدة من طرف المؤسسات الدولية في المجال؛ خاصة معايير منظمة الصحة العالمية OMS/CIOMS. وحددت مهمة اللجنة، فضلاً عن التقييم الأخلاقي للمشاريع البحثية ومواكبتها، في بحث سبل إدماج البيوثيقا والأخلاقيات في كل التكوينات المعنية بها. وتضم اللجنة في عضويتها خبراء من كل التخصصات ذات الصلة: أساتذة جامعيين، وأطباء، ورجال دين، وفلاسفة، وقانونيين، وسوسيولوجيين.. لمزيد من المعطيات حول اللجنة، يرجى زيارة الموقع: www.cerb-umi.ma.