



المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
المرصد الاجتماعي التونسي

كراسات
المنتدى عدد 5

المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي



جانفي 2022

المقالات المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي كراسات المنتدى

حقوق التأليف محفوظة للمنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية
الطبعة: المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية-جانفي 2022

ISSN : 2724-6833

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية

المرصد الاجتماعي التونسي



المنظومة التربوية التونسية وإشكالية الجودة.

تنسيق: حسن العنابي

جانفي 2022

الإدارة والتحرير:

المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية 47 شارع فرحات حشاد، 1001، تونس

المدير المسؤول:

علاء الطالبي

أعضاء لجنة التحرير:

حسن العنابي، حياة عمامو، رياض بن خليفة، سفيان جاب الله، صلاح الدين بن فرج،

مالك كفيف، ماهر حنين، نزار بن صالح،

طباعة:

الطباعة المتضامنة

المحتوى

	حسن العنابي	
07	تقديم	
	سامي بالحبيب	
26	جودة الحياة المدرسية وتجذير الشعور بالانتماء	
	نسرين بن بلقاسم	
53	المدرسة العموميّة وإدماج أبناء المهاجرين العائدين	
	عادل بنعثمان	
	مناهج التعليم في تونس: أي خيار لضمّان جودة مخرجات المؤسسة التربويّة؟	
82	عمر بوقرة	
	تمدرس أبناء الأجانب المقيمين بالبلاد التونسية: الوسط المدرسيّ ضامن للتكيّف المجتمعي	
105	هاجر بن حمزة	
	الزمن المدرسي، الزمن الأسري والزمن الاجتماعي	
120	محرز الدريسي	
	الجودة التربوية مدخل التوقّي من العنف المدرسي	
137	حياة عمّامو	
	التشدد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربويّة وخطره على تدهور جودة التعليم	
169	Alma Hafsi	
	Perceptions croisées sur le décrochage scolaire en Tunisie	194
	Sana Cherni	
	Le préscolaire en Tunisie : Lorsque l'enfant est encombré par le désir de l'autre	217

التشدد الفكري لدى الناشئة في المؤسسات التربوية وخطره على تدهور جودة التعليم

حياة عمامو¹

لم يكن لهذا العمل أن يُنجز، لولا المناقشات العديدة والمعمّقة التي أجريتها مع عديد الأساتذة الذين يُدرّسون مختلف المواد ذات الصلة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية SHS (تاريخ- جغرافيا- تربية مدنية- تربية إسلامية وتفكير إسلامي- فلسفة)²، وبعض المحادثات القصيرة مع عدد مهم من التلاميذ في مختلف مستويات التعليم الإعدادي والثانوي³.

انطلق البحث في موضوع التشدد الفكري لدى الناشئة من التساؤل حول الأسباب التي أدت إلى انتشار هذه الظاهرة في الأوساط التلمذية في أشكال متعددة منها: العنف، والاستهتار، ورفض الآخر المختلف. إذ تحوّل الاختلاط بين الذكور والإناث مثلا في مؤسساتنا التربوية وحتى الجامعية من فلسفة حياة إلى مجرد ديكور ينتفي فيه الاختلاط الحقيقي بين الجنسين بل ويتحوّل إلى رفض وازدراء متبادلين يتجلى في عدّة مظاهر لعل أبرزها ثنائية الحلال والحرام على مستوى الخطاب، فالتكفير، فانخراط البعض في التّنظيمات الإرهابية.

¹ أستاذة تعليم عال في التاريخ الوسيط. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس.

² أشكر كلّ الأساتذة الذين أفادوني بطرق مختلفة في إنجاز هذا العمل وهم: نوفل عسكري، أستاذ الفلسفة بالمعهد الثانوي بخزندار- أمال عمامو: أستاذة تاريخ وجغرافيا بنفس المعهد- أمال الأندلسي: أستاذة تربية مدنية بنفس المعهد- يمينة ساسي أحمددي أستاذة تربية إسلامية بنفس المعهد- كوثر عباس: أستاذة تاريخ وجغرافيا بمعهد سعيد أبو بكر بالمكئين- فاروق بوغزيز: أستاذ تاريخ وجغرافيا بالمدرسة الإعدادية النموذجية بالمزهر الخامس.

³ أشكر أيضا هؤلاء التلاميذ بالرغم من أنّ إجابهم لم تكن تتجاوز بعض الكلمات: " موادّ حفظ، احفظ ورجّع تأخذ عدد باهي"، ولكنهم لم يذكروا أي شيء على فائدتها بالنسبة إلى تكوينهم ما عدا الفلسفة الذين اعتبرها بعضهم سببا مباشرا في حصولهم على معدّلات ضعيفة في امتحان البكالوريا في حين اعتبرها البعض الأخر مفيدة في فهم بعض القضايا. ويبقى الانطباع المسيطر هو عزوف التلاميذ بمختلف مستوياتهم من هذه المواد.

اختلفت آراء الأساتذة المتدخّلين في فهم هذه الظاهرة، فمنهم من أرجعها إلى طول برامج موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة واكتظاظ الأقسام، ومنهم من أرجعها إلى عدم اهتمام التلاميذ بهذه المواد نظرا إلى ضعف ضواربها باستثناء الفلسفة التي لا تُدرّس إلاّ في السنتين الأخيرتين من التّعليم الثّانوي، ومنهم من تحدّث عن كثرة موادّ الدراسة عموما وكيف يثقل كاهل التّلميذ بكثرة ساعات الدّراسة في المؤسّسات التّربويّة وخارجها (دروس الدّعم)، ممّا يجعله لا يهتمّ إلاّ بما يُسمّى "الموادّ الأساسيّة" مثل الرياضيّات والفيزياء...

ورغم هذا الاختلاف في مواقف هؤلاء الأساتذة في فهم ظاهرة التّشدّد الفكري لدى النّاشئة فقد اتّفقوا على أنّ محتوى برامج موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة لا يطرح في ذاته إشكالا كبيرا ولا أنّه لا يشتمل على ما من شأنه أن يؤسّس للتّشدّد الفكري. بل على العكس من ذلك، جزء كبير من هذه البرامج يسعى إلى تأسيس فكر نيّر لدى النّاشئة يقوم على الانفتاح وتنسيب الحقائق والقطع مع كلّ ما هو شمولي ومطلق ودغمائي، وعلى أنّ تاريخ الإنسانيّة يقوم على الأخذ والعطاء بين الشّعوب رغم الحروب ونزعة السّيطرة على الحكّام ومختلف الأنظمة السّياسيّة.

ولفهم مثل هذا التّوجّه، ارتأينا تقديم بسطة عامّة لمختلف برامج موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، لنرصد بعد ذلك أهمّ صعوبات تدريس هذه الموادّ واقترح ما يمكن إدراجه في الإصلاح التّربوي المرتقب ليكون لمثل هذه العلوم تأثير على جودة التّعليم من خلال ضمان حقّ النّاشئة في تكوين يدرّبهم على النّظر في الأمور من زوايا مختلفة وعلى الفكر التّقدي للتخلّص من التّطرّف والتّعصّب.

1- برامج المواد المرتبطة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

تتكوّن هذه الموادّ المرتبطة بمجال العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (SHS) من التّاريخ والجغرافيا والفلسفة والتّربيّة المدنيّة والتّربيّة الإسلاميّة أو التّفكير الإسلامي. وتحتلّ هذه الموادّ حيّزا زمنيا مهمّا في تكوين التّلاميذ في المرحلتين الأساسيّة والثّانويّة.

ولنتبين تأثير هذه المواد على تفكير الناشئة ارتأينا ضرورة استعراض محتوى أهم المحاور في كل مادة منها:

1. أبرز محاور مادة التاريخ

يدرس التلاميذ مادة التاريخ بين 6 و7 سنوات في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية دون احتساب ما يدرسه في المرحلة الابتدائية بين السنتين الخامسة والسادسة. ذلك أن توقيت هذه المادة في التعليم الابتدائي كثيرا ما يوظفه المعلمون لتدعيم المواد التي تكون محل اختبار في مناظرة الدخول إلى المدارس الإعدادية النموذجية، فضلا عن أن الكثير من المدرسين لا يستسيغون تدريس مادة التاريخ بدعوى أنه لا دور لها في نحت شخصية التلميذ في التحصيل العلمي الذي "يفترض" أن يتلقاه. أما في المرحلتين الإعدادية والثانوية، فتصبح للتاريخ حصة قارة يؤمنها مدرسون متخصصون. من أجل ذلك سنركز أكثر على دروس هاتين المرحلتين وعلى ما تشتمل من محاور، يمكن ضبطها في الآتي:

- محور تاريخ الحضارات القديمة: وهو محور موزع بين السنة سابعة أساسي والسنتين الأولى والثانية ثانوي. وتتعلق مسائل هذا المحور بتدريس تاريخ حضارات قرطاج ومصر وبلاد الرافدين في شكل خطوط عريضة بالنسبة إلى تلاميذ السنة السابعة أساسي. أما تلاميذ السنة الأولى ثانوي فيعيدهم البرنامج إلى دراسة قرطاج باعتبارها قطبا حضاريا في المتوسط من القرن الخامس قبل الميلاد إلى القرن الخامس ميلادي، أي قرطاج البونية (المؤسسات-الديانة-الإشعاع التجاري...) وقرطاج الرومانية (الازدهار العمراني والاقتصادي والثقافي...). وفي السنة ثانية ثانوي تتم العودة إلى حضارات الشرق القديم والعالم المتوسطي ليطمّ التعمق في دراسة تاريخ بلاد الرافدين (المؤسسات-الزراعة-شريعة حمورابي-العلوم والفنون...)، ومصر الفرعونية (المؤسسات-المجتمع-الاقتصاد-العلوم والفنون...)، إضافة إلى درسين اثنين يتعلقان ببلاد الإغريق في العهد الكلاسيكي يتناول الدرس الأول الديمقراطية الأثينية، ويعتني الثاني بالإنتاج الفكري والفني.

- محور التاريخ الإسلامي خلال العصر الوسيط: يتناول بالدّرس عديد المسائل الموزّعة بين السّنتين سابعة وثامنة أساسي والسّنتين الأولى والثانية ثانوي. يتطرّق برنامج السّنة السابعة أساسي في أحد محاوره إلى ظهور الإسلام وانتشاره والفتنة الكبرى إلى حدود وصول الأمويّين إلى السّلطة. أمّا تلاميذ الثامنة أساسي، فيدرسون محورا متعلّقا بالعالم الإسلامي من القرن 6 إلى القرن 12هـ/ 10-16 ميلادي (محاولات توحيد بلاد المغرب والأندلس- إفريقيّة في العهد الحفصي- تأثير الحضارة العربيّة الإسلاميّة في الغرب المسيحي). ويدرس تلاميذ السّنة الأولى ثانوي القيروان وتونس مركزي إشعاع الحضارة العربيّة الإسلاميّة في الغرب الإسلامي من 670 م إلى نهاية القرن 14 م. فيخصّص درس للقيروان ودورها في نشر الحضارة العربيّة الإسلاميّة ودرس آخر لتونس في العهد الحفصي باعتبارها مركز إشعاع ثقافي. أمّا تلاميذ السّنة ثانية ثانوي وخاصّة شعبة الآداب فيدرسون محورا حول الازدهار الحضاري في العصر العبّاسي ومحورين آخرين عن علاقة المسلمين بحضارات الفترة القديمة المتأخّرة من جهة والغرب المسيحي من جهة ثانية. وقد ورد المحور الأوّل بعنوان: التّطوّر الحضاري والتّحوّلات التاريخيّة في المشرق والغرب الإسلامي في العصر الوسيط، وورد الثّاني بعنوان: العلاقة بين العالم الإسلامي والغرب المسيحي من القرن 4-9هـ/ 10-15م (حتّى سقوط غرناطة).

- محور تاريخ أوروبا الحديثة والامبراطوريّة العثمانيّة: تتوزّع دروس هذا المحور بين السّنة الثامنة أساسي والسّنتين الأولى والثالثة من التعليم الثانوي، إذ يدرس تلاميذ السّنة الثامنة محوري أوروبا من عصر النّهضة إلى الثّورة الصّناعيّة، والبلاد التّونسيّة خلال الحكم العثماني، ويدرس تلاميذ السّنة الأولى ثانوي محور الفكر الإصلاحي بتونس، ويدرس تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي تاريخ الاكتشافات الكبرى وتاريخ الامبراطوريّة العثمانيّة إلى جانب تونس في العهد العثماني وأزمات القرن التّاسع عشر.

- محور تونس والعالم من دخول الاستعمار إلى نهاية القرن العشرين: تدرّس مسائل هذا المحور بين السّنتين الثامنة والتّاسعة أساسي والسنوات الأولى والثالثة والرّابعة ثانوي. وتتعلّق أهمّ الدروس في مرحلة التّعليم الأساسي باحتلال تونس وانتصاب الحماية، وتونس والعالم من الحرب العالميّة الأولى إلى الحرب العالميّة الثّانية، وبالعالم بعد الحرب العالميّة الثّانية، وباستقلال بلدان المغرب العربي. أمّا تلاميذ التّعليم الثّانوي

فيدرسون نفس هذه المحاور بطريقة أكثر تفصيلا سيما وأنها موجّهة إلى تلاميذ البكالوريا آداب واقتصاد وخدمات، فيتعرّض برنامجهم إلى حركات التّحرّز الوطني وخاصّة في تونس إلى جانب الحربين العالميّتين وما بينهما والقضيّة الفلسطينيّة والحرب الباردة...

2. برنامج مادة الجغرافيا:

تتوزّع المحاور الجغرافيّة التي يدرسها التّلاميذ في كلّ المستويات وكافة الشّعوب بين:

- الجغرافيا الطّبيعيّة وتشمل السّنّتين السّابعة أساسي والأولى ثانوي. تهتمّ أساسا بالقارّات والمحيطات-المناخ-تشكّل التّضاريس-الموارد المائيّة والنّفطيّة-التّعرية-التّصحّر-الغابة المتوسّطيّة والفيضانات.

- الجغرافيا البشريّة وخاصّة الاقتصاديّة وتشمل السنوات السّابعة أساسي والأولى والثّانية والرّابعة ثانوي. وتتعلّق محاورها بالمشاهد الرّيفيّة-المظاهر الحضريّة-مناطق الخلاء ومناطق التّركّز-تهيئة المناطق السّقويّة والمناطق السّياحيّة-القرارات والإجراءات والمشاريع في ميادين التجارة والبنوك والإعلاميّة-التّفاوت بين العالم النّامي في التّركيبة والمؤشّرات...

- الجغرافيا الإقليميّة، وهي دراسة جغرافيّة شاملة لبعض الأقاليم والبلدان من ناحية الوسط الطبيعي والوسط البشري والأنشطة البشريّة والإشعاع العالمي. تشمل هذه الأقاليم كلّاً من الاتّحاد الأوروبي وجغرافيّة المغرب العربي وجغرافيّة الوطن العربي وجغرافيّة السّاحل الإفريقي. أمّا الدول فتشمل الولايات المتّحدة والصّين والسّينغال والبرازيل...

3. برنامج مادة التّربيّة المدنيّة:

تتناول مباحث التّربيّة المدنيّة عديد المحاور وتتوزّع بين التّعليم الإعدادي والتّعليم الثّانوي. يضمّ برنامج المدارس الإعداديّة دروسا نظريّة وأخرى موجّهة، وهي تهتمّ بمشاركة الطّفل في الحياة العامّة عبر الانخراط في التّنظيمات والمساهمة في الانتخابات.

ويعتني هذا البرنامج أيضا بالإطار العام للمواطنة من خلال التأكيد على مبادئها الرئيسية مثل الحرية والمسؤولية-الحق والواجب-المساواة والتسامح...

أما في المعاهد الثانوية، فيهدف برنامج التربية المدنية في مرحلة أولى إلى إبراز دور الفرد في مؤسسات المجتمع عن طريق العمل الحزبي والجمعياتي (المجتمع المدني)- السلطة السياسية وتطورها- فلسفة التنوير وتطور الفكر السياسي- الدولة الديمقراطية- حق الاختلاف- الإعلام وإنارة الرأي العام- التربية والتعليم- الثقافة ودور المثقف... ويتعلق هدف المرحلة الثانية من تعليم التربية المدنية في بناء وعي المتعلم بمحيطه المحلي والدولي وتحفيزه ليكون عنصرا فاعلا في المجتمع عبر تعميق روح المشاركة والفعل لديه وعبر تدريبه على روح النقد وبناء البديل. ومن المحاور التي من شأنها خلق مثل هذه المهارات في تكوين المتعلم يمكن أن نذكر: الإعلام وتوجيه الرأي العام- الغزو الثقافي- المنظمات الدولية- النصوص والمؤسسات الضامنة لحقوق الإنسان- آليات الرقابة- التفاوت في الممارسة الديمقراطية وانعكاساتها على العلاقات الدولية- المخاطر البيئية...

4. برنامج مادة الفلسفة

يتناول برنامج الفلسفة الذي يُدرّس في الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية ثلاث وحدات أساسية:

- الإنساني بين الوحدة والكثرة ويحتوي على ثلاث مسائل تتعلق ب:
 - ✓ الأنية والغيرية فيما يتصل بماهية الذات في أبعادها المتنوعة وعلاقتها بالآخر
 - ✓ التواصل والأنظمة الرمزية الذي يقوم على استعمال الرموز في التواصل وما قد تؤدي إليه من قطيعة أو هيمنة مع التركيز على اللغة والمقدس والصورة، وتُطرح إشكالية المقدس من خلال الدين والأسطورة.
 - ✓ الخصوصية والكونية من خلال تحديد دلالة الهوية الجماعية وتاريخيتها وقابلية تطورها، ثم علاقة "نحن" بـ "هم"، أي العلاقة بين الجماعات البشرية،

للاهتمام بإبراز ماهية العولمة باعتبارها هوية خاصة تريد الهيمنة على نطاق عالمي، وهو الأمر الذي يجعلها تُشكّل خطراً على الهويات المحليّة والإقليمية ممّا يستوجب تعويضها بالكونيّة.

- العلم بين الحقيقة والنّمدجة، تطرح هذه الوحدة إشكالا مهمّا يتمثّل في التّساؤل عمّا إذا كان العلم يقول الحقيقة باعتبارها يقينا أوحدا وثابتا، أو أنّه معرفة تاريخيّة متطوّرة تقبل التّعّدّد والاختلاف وحتىّ التّعارض، وهو ما يعني أنّ العلم يُنتج حقائق نسبيّة تقترب من وجهات النّظر.

يقوم العلم على مراجعة لطبيعة العقل العلمي من ناحية مناهجه وموضوعاته وحدوده، فهو لا ينتج الحقيقة المطلقة، لأنّ الواقع إذا كان واحدا فإنّ النّظريّات تكون متعدّدة يقدّمها العلماء في شكل نماذج ذاتيّة. وتقدّم في هذا الإطار الكثير من الأمثلة التّوضيحيّة بحسب اختصاص الباكالوريا، وهو ما يدلّ على مرونة العمل العلمي وقابليّة الإبداع فيه من قبل الجميع.

وتطرح في العلم أيضا قضية توظيفه الإيجابي أو السّليبي من قبل أصحاب السّلطة والرّأسمال وكلّ المتدخّلين في إنتاجه وتوزيعه مثل صناعة الدّاء والدّواء لأغراض ربحيّة، ويستوجب هذا التّوظيف السّليبي للعلم إقرار وصاية أخلاقيّة وإبتيقيّة على كافّة أنشطته حتّى لا يتحوّل إلى سلاح فتاك ضدّ البشريّة مثل التّسلّح والتّلوّث والاستنساخ...

- القيم بين النّسبي والمطلق، تتكوّن هذه الوحدة من أربعة محاور تتمثّل في:

- ✓ الدّولة: السّيادة والمواطنة
- ✓ العمل: العدالة والنّجاعة.
- ✓ الأخلاق: الخير والسّعادة.
- ✓ الفنّ: الحقيقة والجمال.

5. برنامج مادّتي التّربيّة الإسلاميّة والتّفكير الإسلامي

يبتدئ تعليم المادّة التّربيّة الإسلاميّة منذ التّعليم الابتدائي، وكثيرا ما يقع التّخلّي عن تدريسها لصالح الموادّ التي يتم اجتيازها في مناظرة الدّخول إلى المدارس الإعداديّة التّموجيّة.

يمكن تقسيم برنامجي التّربية الإسلاميّة (الخاصة بالمدارس الإعداديّة) والتّفكير الإسلامي (الخاص بالمعاهد الثّانوي) إلى ثلاثة أصناف:

- المسائل العقديّة، تدرّس في المرحلتين الدّراسيتين وتتناول: التّوحيد- الإيمان بالله- الإيمان بالغيب- الأعمال بالتّيات- الإيمان بالرسّالات التّبويّة- الوحدة والتّنوع بين الرّسّالات السّمائيّة- حقيقة الدّين- الإنسان والتّوحيد من خلال الوحي والنّبوة والاجتهاد- الإعجاز القرآني- التّوحيد والكونيّة...
- العبادات: تُوزّع على مختلف مستويات التّعليم الإعدادي والثّانوي، وتتمثل أهمّ المحاور في: الصّلاة وأنواعها والتّيسير فيها- الطّهارة- الصّوم والتّيسير فيه- الزّكاة وأنواعها- الحجّ والحكمة من تشريعه- العمرة...
- التّشريع والمعاملات: تُوزّع دروس هذه الوحدة على كلّ مستويات التّعليم الإعدادي والثّانوي. وتتمثل أبرز محاوره في: الاستخلاف في القرآن الكريم- الدّات البشريّة- حرمة النّفس البشريّة- المصالح المعتبرة في القرآن- دور التّشريع في رعاية المصلحة- دور التّشريع في رعاية الكون- مدخل إلى التّشريع- فلسفة التّشريع- الصّحة البدنيّة والصّحة النّفسيّة- آداب التّعاش والاجتماع- آداب الحوار والتّكامل بين الأجيال- التّكافل الاجتماعي- حفظ المال- التّوازن البيئي- الثروات الطبيعيّة- الأسرة- العمل- الإصلاح في التّربية والتّعليم- المسألة الاجتماعيّة- المسألة السياسيّة- تسخير الكون ومسؤوليّة الإنسان- التّوحيد والحرية...

يبدو من خلال هذا الاستعراض العام للبرامج المتّصلة بموادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، أنّها متنوّعة وتحتلّ حيّزا مهمّا من الزّمن المدرسي. فكيف سيكون تأثيرها على جودة العمليّة التّربويّة وتكوين النّاشئة ونحت شخصيّاتهم بوصفهم الفاعلين في مستقبل حيواتهم ومجتمعاتهم؟

II- جودة التكوين في المواد الاجتماعية والإنسانية وتأثيرها على الناشئة

في البداية لا بدّ من الإشارة إلى أنّ تأثير هذه المواد لا يمكن أن يكون متجانسا لدى كلّ الناشئة، إيمانا متّنا بأنّ تأثيرها السّلبى أو الإيجابى يبقى مرتبطا بالبيئة الأولى الّتي نشأ فيها كلّ طفل وقراءاته وميولاته الشّخصيّة، لذلك فإنّ ما سنقدّمه في هذه الورقة حول جودة التكوين في هذه المواد وتأثيرها يتّسم بالعموميّة ويرتبط بالمناخ العامّ السائد لدى الناشئة خلال العشريّتين السّابقتين. ومع ذلك لا بدّ من الإشارة إلى أنّه كان من المستحيل الوصول إلى رصد تأثير مثل هذه المواد على الناشئة لولا الاطّلاع الدّقيق على محتويات هذه البرامج من خلال الكتب المدرسيّة والحوارات المطوّلة مع بعض المدرّسين والتلاميذ، فضلا عن كلّ الأنشطة المصاحبة للدّروس، والبيداغوجيا المتّبعة لتبليغه.

1. كفيّة تقديم البرامج في الكتب المدرسيّة: الوثائق المصاحبة

كتب المواد الاجتماعية هي الكتب المدرسيّة المعتمدة في المدارس الإعداديّة لتدريس التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة، أمّا التّربية الإسلاميّة فلها كتب مدرسيّة خاصّة بها. ويُخصّص في المرحلة الثّانويّة كتاب لكلّ مادّة (التّاريخ- الجغرافيا- التّربية المدنيّة- التّفكير الإسلامى- الفلسفة). يتغيّر البرنامج تغييرا طفيفا من ناحية المحتوى وحجم المادّة حسب الشّعبة، ويُترجم الضّارب وحجم السّاعات الأهميّة التي تحتلّها كلّ مادّة من هذه المواد في المنظومة التّعليميّة.

تشتمل كلّ هذه الكتب المدرسيّة في جميع الاختصاصات المذكورة على الكثير من الأنشطة التي تهدف إلى اعتماد الطّريقة التّشاركيّة في إنجاز الدّروس. وللقيام بهذه الأنشطة تتوقّر هذه الكتب على نصوص وصور ورسوم بيانيّة وخرائط في شكل حواش وشواهد وسندات تكون منطلقا للفهم والتّفكير، أو تستثمر للدعم أو التعمق. تُقدّم مختلف هذه الوثائق في شكل وضعيّات استكشافيّة وسندات تصاحبها تمارين في شكل

أسئلة وأنشطة أخرى تنتهي بتقديم خلاصة الدرس الذي يُفترض التوصل إليه عبر النشاط التفاعلي بين الأستاذ وتلاميذه.

يستري انتباه المتأمل في كل الوثائق التوضيحية (les illustrations) الواردة في مختلف الكتب المدرسية كثرتها وتنوعها وأهميتها العلمية والبيداغوجية. أما كثرتها وتنوعها، فبقدر ما تساهم في تعدد وجهات النظر إلى مسألة ما، بقدر ما من شأنها أن تُشعر المتلقي بالملل وعدم الاستفادة منها خاصة إذا كان ضيق الوقت المخصص لحصص مادة معينة لا يسمح بالاطلاع على جميعها. وأما أهميتها العلمية والبيداغوجية، فلا يمكن بلوغها إلا إذا توفرت شروط معينة، سنأتي على ذكرها فيما بعد.

ولا يفوتنا في هذا الصدد أن نشير إلى بعض المشاكل التي تطرحها النصوص والبيانات التوضيحية المصاحبة لكل الكتب المدرسية المعتمدة في تدريس مختلف المواد المنتمية إلى مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية دون استثناء، ذلك أن:

- الوثائق المصاحبة في برامج التربية الإسلامية والتفكير الإسلامي من شأنها أن ترسخ اليقينية المطلقة في العقيدة والعبادات والتشريع، وتقدمها كلها على أنها حقائق سرمدية لا يرقى إليها أي شك وذلك من خلال اختيار وضعيات استكشافية وطرح أسئلة موجهة، تهدف جميعها إلى جعل الناشئة تتوصل إلى إدراك أن الدين الأوحى والأمثل هو الإسلام السنّي الذي يُعبّر وحده على مشيئة الله ويترجم سلوك الرسول وكبار صحابته وفقهاء السنّة. ومن الأمثلة المعبرة على هذا التوجه من خلال النصوص المختارة الواردة في هذه الكتب المدرسية هو دراسة مسألة الإيمان بالرسالات السماوية من خلال ما ورد عنها في القرآن، وما تمثله في هذا الشأن بعض الباحثين الإسلاميين مثل محمد رشيد رضا والتّهامي نقرة ومصطفى كمال التّازي... (انظر الدرس الأوّل: الإيمان بالرسالات السماوية، كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ السنّة التاسعة من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، ص. 8-14). أما درس الوحدة والتنوع بين الرسالات السماوية في الكتاب المدرسي الموجه للسنّة التاسعة فقد ورد مقتضبا واقتصر نتائجه على استنتاج وحدة الأديان السماوية في العقائد وتفرد كل مجموعة منها في العبادات

واختلافها في المعاملات مع الدّعوة إلى ضرورة الحوار بينها ليسود السّلم في العالم (انظر الكتاب المذكور ص. 16 و 17). ومن مظاهر اليقينيّة المطلقة التي يرسّخها برنامج التّربيّة الإسلاميّة هي اعتبار " أبو هريرة رضي الله عنه أكثر الصّحابة حفظاً ورواية للحديث، لازم الرّسول (ص)...، والبخاري مصنّف كتاب الجامع الصّحيح الذي يُعتبر أصحّ كتب الحديث" (انظر نفس الكتاب ص. 30). وتتواصل روح اليقينيّة المطلقة في كتب التّفكير الإسلامي المدرسيّة لتبرز في أثر القيم الإسلاميّة في بناء الشّخصيّة السّويّة، (انظر كتاب التّفكير الإسلامي لتلاميذ السنّة الثّانية من التّعليم الثّانوي، المركز الوطني البيداغوجي، ص. 23). وهذا ما من شأنه أن يعطي أفضليّة مطلقة لدين الإسلام على بقية الأديان في نحت الشّخصيّة الإنسانيّة المطلقة مغيباً بذلك تعاليم بقية الأديان والقيم الإنسانيّة الكونيّة.

- تتّسم الوسائل الإيضاحيّة بالنّسبة إلى بقية الموادّ المتّصلة بمجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (التّاريخ- الجغرافيا- التّربيّة المدنيّة- الفلسفة) بالكثرة إلى حدّ التّخمة، والتّنوع إلى حدّ التّشّتت بحيث يصعب وجود الخيط النّاطم داخل نفس الوحدة وكذلك داخل نفس المسألة وحتى بين مختلف المواد. ومن أبرز الصّعوبات التي تمثّلها هذه الوسائل الإيضاحيّة في تكوين النّاشئة يمكن ان نذكر ما يلي:

✓ كثرة التّصوص وصعوبة فهم مضامينها، وهو ما يطغى على الكتب المدرسيّة مادّي التّاريخ والفلسفة. فنصوص التّاريخ في الكتب المدرسيّة -وهي المصدر الأساسي لإنجاز الدروس- تجمع بين المصادر الأصليّة والدّراسات الحديثة. فمثلا اقتطعت أغلب التّصوص المتعلّقة بحضارات الشّرق القديم من عديد الدّراسات مثل كتاب تاريخ حضارة وادي الرّافدين لأحمد سوسة (انظر كتاب التّاريخ للسنّة ثانية من التّعليم الثّانوي: الآداب- الاقتصاد والخدمات، ص. 7، وكتاب العراق القديم لجورج رو الذي ترجمه حسن علوان حسين (نفس الكتاب المدرسي، ص. 18- 21...)، وكتاب قوانين بلاد ما بين الرّافدين لعبد مرعي (نفس الكتاب، ص. 35...)، وكتاب الحضارة المصريّة لأدولف أرمان وهرمان رنك الذي ترجم بعض مقاطعه مؤلّفو الكتاب المدرسي (نفس الكتاب، ص. 62)، فضلا عن الاستنجد ببعض المواقع الإلكترونيّة (انظر "سلطة الفرعون" في نفس الكتاب، ص. 61). أمّا حضارات العالم المتوسّطي فقد وقع الاعتماد في أغلبها على

المصادر الأدبية القديمة مثل كتاب *السياسة لأرسطو*، و*التواريخ* لهيرودوتس... (انظر نفس الكتاب، ص. 87-99...)، و*تاريخ الطبيعة* لأبيانوس (كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي، ص. 31)، و*التاريخ لبولوبوس* (نفس الكتاب، ص. 33...)، و*التاريخ* لتيوس ليفوس (نفس الكتاب، ص. 38...)، ... إلى جانب النصوص المستخرجة من الدراسات والمصادر الأدبية. وردت في بعض الكتب المدرسية المخصصة للتاريخ القديم بعض النصوص البردية⁴ (انظر كتاب السنة ثانية ثانوي، ص. 84)، والنصوص النقائشية⁵ (انظر كتاب السنة أولى ثانوي، ص. 58). اقتصر النصوص المتعلقة بتاريخ الفترة الإسلامية على المصادر السردية *sources narratives / Les* مثل *تاريخ الطبري*، و*مروج الذهب* للمسعودي و*الحيوان للجاحظ* و*خطط المقرئ*، و*الأخبار الطوال* للدينوري، و*فتوح ابن عبد الحكم* و*تاريخ ابن خلدون* و*إتحاف الزمان لابن أبي الضياف*، هذا إلى جانب بعض النصوص المستخرجة من بعض دراسات بعض المؤرخين المعاصرين مثل جواد علي وبرهان الدلو وحسن إبراهيم حسن وعبد العزيز الدوري (انظر كتاب *التاريخ للسنة ثانية ثانوي، الآداب والاقتصاد والخدمات*، "المحور الثاني"، من ص. 107 إلى ص. 214).

إنّ هذا الاستعراض السريع للنصوص المعتمدة في الكتب المدرسية للتاريخ، يوضّح أنّ اختيارها لم يخضع للتدرّج في مستوى الفهم لدى التلميذ وهذا ما جعل ورودها في الكتب المدرسية شكلياً دون أن يكون له هدف محدّد في جودة تكوين التلاميذ.

⁴ البرديات هي كتابات مختلفة على ورق البردي، استعملت في مصر منذ أكثر من 5000 سنة. توجد وثائق ذات طبيعة مختلفة (وثائق رسمية- نصوص تاريخية غير معاصرة للفترة التي تتحدّث عنها- نصوص دينية). كتبت هذه البرديات بلغات مختلفة وخاصة اليونانية والقبطية والعربية. وقع تحقيق مجموعات كبيرة منها من قبل كبار المختصين في البرديات مثل قروهمان Grohman، يوسف راغب- رنيف الخوري وآخرين وظلت مجموعات أخرى تنتظر التحقيق والترتيب حسب المواضيع. أصبحت البرديات تحظى بعناية خاصة من قبل العلماء والباحثين والدّارسين نظراً لأهميتها في إلقاء الضوء على حقبة زمنية طويلة يجهل تفاصيلها الكثيرون. "يعدّ علم البرديات أحد العلوم التي أسهمت في تعميق المعرفة التاريخية القديمة. فهو بمثابة سجلّ تاريخي لكافة تفاصيل الحياة في كلّ المجالات. وهو علم وسيط بين التاريخ والأثار حيث يوثّق للأثر ويروي عنه. ولبصر منذ القدم، علاقة خاصة مع المخطوطات المنسوخة على أوراق البردي المعروفة بالبرديت". انظر داليا فاروق، "علم البرديات، عين على تاريخ مصر"، للعلم، 15 أغسطس 2016.

⁵ النقائش هي كتابات على المساحات الصلبة مثل الصّخور والصّصال والمعادن يتمّ استغلالها في البحث التاريخي حسب منهج علمي دقيق يهدف إلى تحديد تواريخها وإرجاعها إلى سياقها الثقافي وترجمتها وتحديد طبيعة المعلومات التي يُمكن أن تُستخلص منها في قضية تاريخية معينة. تُعدّ النقائش مصدراً من مصادر كتابة التاريخ في كلّ الفترات التاريخية وخاصة فترة التاريخ القديم التي يكثر فيها هذا النوع من الوثائق.

في مادة الفلسفة، تبدو النصوص الواردة في الكتب المدرسية أكثر أهمية من ناحية العدد وأشدّ تعقيدا من ناحية المحتوى، وللتدليل على ذلك نتناول بالدرس وحدة: الإنساني بين الوحدة والكثرة: الإثنية والغيرية. فضلا عن الوضعيات الاستكشافية الثلاثة والمدخل الإشكالي، تحتوي هذه الوحدة على 30 نصّا سماها المؤلفون سندات، لها مواضيع مختلفة وكتبها فلاسفة ومفكرون متعدّدون. أمّا مواضيع هذه النصوص فتتوزع بين الكلّي- النفس- الوعي- الذاكرة- الحداثة- الأنا- الشعور- العدوانية- الصداقة- الآخر... وأمّا مؤلفوها فهم، بحسب ترتيب ذكرهم في الكتاب المدرسي: أرسطو- أبو حامد الغزالي- هيجل- هيدغر- ابن سينا- برغسون- ابن مسكويه- أفلاطون- ديكار- لايبنتز Leibniz- فيخته Fichte - سبينوزا- نيتشة- ماركس وإنجلز- شوبنهاور- هوسرل Husserl- فرويد- سارتر- موران- ريكور... ينتهي هؤلاء المؤلفون إلى سياقات تاريخية وذهنية مختلفة ومدارس فكرية متعدّدة، ولا نعتقد أنّ ما صاحب هذه النصوص في الكتاب المدرسي من بعض المعلومات البيوغرافية عن هؤلاء المؤلفين، والتعريف ببعض المصطلحات وطرح بعض الأسئلة، قادر على جعل التلميذ يستوعب كلّ تفاصيل الفكر الذي يحتويه كلّ نصّ، خاصّة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طول البرنامج وكثرة تعقيداته.

✓ وسائل إيضاحية أخرى وتتمثّل في الخرائط والصور والرّسوم البيانية والجداول... الموجودة في كلّ الكتب المدرسية بكافّة مستوياتها. لا ينكر أحد أهمية مثل هذه الوسائل في تقريب المعلومة وتبليغها بطريقة سلسة تكون أساس العملية البيداغوجية، غير أنّ كثرة مثل هذه الوسائل إلى حدّ التّخمة بألوانها الفاقعة مع ما يُصاحبها من أخطاء علمية وتقنيّة ومطبعيّة، وافتقادها إلى هدف محدّد يُفسّر وجودها في درس معيّن يجعلها تتحوّل إلى حشو لا تُثير أيّ اهتمام عند المتلقّي ولا تحرك حب الاستطلاع لديه.

إذا كانت الكتب المدرسية في مختلف الموادّ والمستويات تحتوي على وسائل إيضاحية كثيرة ومتنوّعة يصعب التّصرف فيها، فما عسى أن يكون محتوى برامج هذه الكتب وبيداغوجية تبليغها على تكوين النّاشئة؟

2. محتوى البرامج من خلال الكتب المدرسية وبيداغوجيا تبليغها

ليس من الصّعب على المتمعّن في محتويات مختلف البرامج ذات الصّلة بمجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة الموجهة إلى الناشئة في المدارس الإعداديّة والمعاهد الثّانويّة (باستثناء برنامج التّربيّة الإسلاميّة والتّفكير الإسلامي)، أن يلاحظ سماتها الأساسيّة والتمثّلة فيما يلي:

- برامج شاملة ومتنوّعة تجمع بين المحلّي والإقليمي والكوني مع التّركيز على البُعد الإنساني من خلال الفعل المجتمعي والتّعامل مع الآخر ومع المؤسّسات في إطار ما تُملّيه القيم الكونيّة والأخلاق بمعناها الفلسفي.
- الانفتاح على أبرز نتائج العلوم ومفاهيمها ومناهجها.
- التّواصل بين مختلف الحضارات والشّعوب في الحرب والسّلم مع التّركيز على تاريخ البلاد التّونسيّة بدرجة أولى والحضارة العربيّة الإسلاميّة بدرجة ثانية وعلاقتها بالحضارة الغربيّة في جميع فترات التاريخيّة.
- التّفاوت في تنظّم المجالات الجغرافيّة محلّيًا وإقليميًا ودوليًا وكلّ ما صاحبها من نجاحات ومشاكل على المستوى الاقتصادي والبيئي والطبيعي.
- عموما يقوم النّشاط المجتمعي للفرد وفكره في البرامج الدّراسيّة على خلفيّة القيم الإنسانيّة الكونيّة والفكر الحرّ باستثناء ما يحتويه برنامج التّربيّة الإسلاميّة أو التّفكير الإسلامي، الذي لا يكتفي بالتّركيز على الدّين الإسلامي دون سائر الأديان، بل تحاول برامج هذه المادّة أن ترسم منهج حياة إسلامي لدى الناشئة من خلال التّشريع والمعاملات. لم يعر هذا البرنامج رغم الحيّز الزمني المهمّ الذي يحتلّه في تكوين الناشئة أيّ اهتمام بالأديان الأخرى باستثناء مسألة الوحدة والتنوّع بين الرّسالات السّماويّة وسير الأنبياء التي عالجها من منظور الثقافة الدّينيّة الإسلاميّة وليس من منظور الثقافات الدّينيّة المغايرة، ولذلك لا نعتقد أنّ مثل هذا التّعليم الدّيني المنغلق قادر على توفير أساسيات التّربيّة الدّينيّة لدى الناشئة التي تقوم على احترام كلّ المعتقدات والأديان والتّعامل معها على نفس قدم المساواة والإيمان بحريّة المعتقد، لأنّ تكوين

المتعلّم في هذا المجال لا يعدو أن يرسّخ لديه مكتسباته من البيئة الأولى التي تنظر إلى الإسلام على أساس أنّه أكثر الأديان جدارة بالاعتناق وعلى أنّ النّبّي محمّد خاتم الأنبياء وأحسنهم وهو ما يجعل الإسلام المؤهل الأكثر لیسود العالم ومن ثمّ تسخير كلّ ثرواته للمسلمين بوصفهم الأصدق إيماناً والأكثر حظوة عند الله.

هل يكفي أن يتوفّر محتوى البرنامج في أغلبه على سعة الاطلاع وشموليّته في علاقة بالقيم الإنسانيّة الكونيّة في التكوّن الجيّد للنّاشئة في مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، ليتجنّب الوقوع في التّطرّف المتمثّل في نبذ الاختلاف ومعاداة الآخر والعمل على إلغائه وتدميره باسم الدّين أو العرق أو الجنس؟

من البديهي أنّ التّربية على أفكار وقيم مختلفة عمّا هو سائد في البيئة الأولى، يتطلّب طريقة تعليميّة خاصّة تسمّى بيداغوجيا، وهي تتمثّل حسب دوركايم في التّفكير التّطبيقي بالقدر المنهجي الممكن على أمور التّعليم⁶. وتتمثّل البيداغوجيا أيضاً في "التّربية على الفعل الذي تمارسه أجيال من الكهول على أجيال أخرى مازالت لم تنضج بعد لممارسة الحياة الاجتماعيّة، وتهدف هذه التّربية إلى أن تُطوّر عند الطّفل عددا من الحالات الجسديّة والدّهنيّة والفكريّة المطلوبة منه ومن المجتمع السّياسي ككلّ ومن الوسط الاجتماعيّ الذي يتوجّه إليه بشكل خاصّ"⁷. فهل يمكن تطبيق مثل هذه البيداغوجيا في مدارسنا الإعداديّة ومعاهدنا الثّانويّة؟

بيّنت نقاشاتنا المطوّلة مع المدرّسين في مختلف اختصاصات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة وتلاميذ مختلف المستويات أنّ البيداغوجيا الطّاغية في تدريس هذه الموادّ تقوم على التلقين، حتّى أنّها اشتهرت في الأوساط التّلمذيّة بـ"موادّ الحفظ"، وهي التي تنطبق عليها المقولة المتداولة "بضاعتنا رُدّت إلينا". ويُصرّ التّلاميذ على أنّ معظم أساتذتهم لا يحبّذون إعمال التّفكير في الإجابة عن الأسئلة التي يمتحنونهم فيها، وهذا ما جعلهم يعولون في معظم الأحيان على الغشّ وعلى الدّروس الخصوصيّة التي يتمكّنون خلالها

⁶ Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938, p. 10.

⁷ Article « Education », in Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 532.

من الحصول على بعض الفقرات الجاهزة التي يحفظونها عن ظهر قلب للإجابة على أسئلة الامتحانات وخاصة الوطنية منها.

نستنتج من خلال هذا الوضع البيداغوجي المزري لمواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، أنّ تأثيرها في جودة تكوين الناشئة يكاد يكون منعدما رغم ما يتمتع به معظم محتوى برامجها من عقلانية وأفكار تنويرية ذات بعد إنساني كوني. فما الذي جعل بيداغوجيا تعليم هذه المواد يطغى عليها التلقين وينتفي منها الفكر النقدي والتربوية على المواطنة والفكر الإنساني في بعده الكوني ليحل محلها الانغلاق والتطرف في جميع أبعاده؟

يبدو أنّ هيمنة بيداغوجيا التلقين على مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية تعود إلى عدة أسباب ومن أبرزها:

- طول البرنامج وتكرار الكثير من عناصره في عديد المواد مثل التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والتربية الإسلامية وحتى الفلسفة، حيث يقع التأكيد على محاور دون أخرى دون سبب واضح. بل إن هذه البرامج تتكوّن أحيانا من وحدات تعليمية لا علاقة لها البتة بالأهداف الكبرى المرسومة لها.
- ويتراءى طول البرنامج وتكراره المملّ في أذهان التلاميذ بمثابة الحشو خاصة عندما يمرّر عن طريق الإملاء التي تحوّل درس التاريخ أو الجغرافيا مثلا إلى معاناة، عوض أن يكون فرصة للاطلاع الأوسع والانفتاح على المعرفة في كلّ أبعادها.
- اكتظاظ الأقسام بكثرة عدد التلاميذ وافتقادها لكلّ الوسائل البيداغوجية الضرورية خاصة بعد أن فقدت مخابر الخرائط كليّا من كلّ المؤسسات التربوية تقريبا. هذا الوضع المنافي لكلّ الأشكال البيداغوجية، يجعل المدرّس يتجنّب النقاش والتشاركية خوفا من أن تتحوّل قاعة الدّرس إلى خلية نحل يستحيل فيها التّواصل بين الأستاذ وتلاميذه، وهذا ما يجعله يهرب إلى الإملاء التي تحول دون تفاعل التلميذ فيحوّل الدّرس إلى معلومات يجترّها ويرجعها يوم الامتحان مهما كانت الطريقة لنيل عدد يرفع أو يرفع به معدّله العامّ.

- الغياب التام للتكوين البيداغوجي للأساتذة وهذا ما يجعلهم يعولون كلياً على ما يوجد في الكتب المدرسية دون سعي إلى إثرائها أو محاولة لفهم الغامض منها أو إصلاح الخاطئ فيها.

بالرغم من أهمية القيمة العلمية لمعظم البرامج الرسمية في مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية وانفتاحها على ما هو إنساني وكوني وكثرة وسائلها الإيضاحية، فإن الضعف البيداغوجي في تبليغها يجعلها قاصرة على التأثير الجيد في تكوين الناشئة وخاصة في فهم المفاهيم والأفكار، وهذا ما يحول دون حمايتها من التأثير بالأفكار المتطرفة المتوقفة بكثرة في وسائل الاتصال الحديثة بعد أن هيمنت في فترات أولى على القنوات التلفزية الخليجية، خاصة وأن الطرف العالمي والإقليمي اتسم خلال العشريتين الأخيرتين ب "الإسلاموفوبيا" والتضييق على المغاربة والعرب والمسلمين لعدم الاندماج في المجتمعات الغربية والهجرة إليها، وهو ما زاد في التطرف الفكري لدى الشباب الذي لم يحصنه تكوينه في العلوم الإنسانية والاجتماعية عندما كان في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية.

III- ما العمل لتجاوز أزمة تعليم المواد الإنسانية والاجتماعية؟

من خلال ما تقدم، يتضح أن مواد مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية تفتقد إلى الجودة العلمية والبيداغوجية الضرورية لتكون مؤثرة إيجابياً في تكوين الناشئة عبر بلورة الفكر النقدي وتنسيب الحقائق والانفتاح على كل ما هو مختلف للتأثير فيه والتأثر به، وهو ما من شأنه أن يجنب العقول اليافعة السقوط في التطرف الديني والإيديولوجي. ولتجاوز هذا الضعف العلمي والبيداغوجي في هذه البرامج، لا بدّ من التركيز على جانبين مهمين ومتوازيين:

1. إعادة صياغة برامج المواد الإنسانية والاجتماعية:

لا يمكن إعادة صياغة برنامج تكوين الناشئة في مواد العلوم الإنسانية والاجتماعية بمقاييس الجودة العلمية المطلوبة إلا من خلال تجذير الوعي بالمجال

والزّمان اللذين يعيش فيهما الإنسان لينتظم في مجموعات بشريّة حسب أنماط عيش معيّنة تتطوّر مع الزّمن حسب حاجياته وعلاقاته مع الطّبيعة ومع الآخر المشابه له أو المختلف عنه.

ولا يمكن صياغة مثل هذا البرنامج الذي يقوم على الوحدة في جوهره، وعلى خاصيّة الفروع حسب العلوم المتدخّلة فيه إلّا من خلال النّقاش بين مختلف المختصّين في مختلف هذه العلوم لغرض البحث عن المشترك بينها وتحديد الأهداف المرجّوة من ورائها. وهي أهداف لها صلة بتكوين النّاشئة وتسليحها بالمعارف والمناهج الضّروريّة لخلق مواطنين واعين بقدراتهم وبأدوارهم باعتبارهم فاعلين في الواقع الذي يعيشون فيه ومؤثّرين في العلم والفكر الذي تعلّموه ومتأثّرين به عبر النّقاشات والحوارات بين كلّ المعنّيين بالتّكوين في هذه الموادّ. ولبلوغ هذه الأهداف يتعيّن إعادة النّظر في صياغة برامج موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة حسب المقترحات التّالية والتي يمكن إثراؤها وتصويبها عبر النّقاشات بين مختلف المتدخّلين في صياغتها أو تدريسها:

- تحيين التّوجّه العامّ لصياغة هذه البرامج حسب مقتضيات العصر، مع الحفاظ على المعارف الأساسيّة الخاصّة بكلّ مادّة. فمن غير المعقول ألاّ يُدرج في كلّ برامج مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة أيّ محور عن الهجرة غير النّظاميّة في بلد اختزلت كلّ أحلام شبابه في اجتياز الحدود خلسة (حرقه) لأنّ التّنقل من الضّفّة الجنوبيّة إلى الضّفّة الشماليّة لا يُتاح إلّا لفئة قليلة من أصحاب الشّهائد والخبرات المرغوبة في البلدان المضيفة. ولا يُعقل أيضا ألاّ تُخصّص محاور لدراسة مسألة التّناقف بين الشّعوب والثّقافات في بلد يفتخر فيه بعض نخبه بأصلهم الأندلسي أو التركي مقابل احتقار الأعراب أو البربر وكلّ ما يُصاحب ذلك من احتقار متبادل بين سكّان المدن والأرياف وسواحل البلاد ودواخلها. ولا يمكن ألاّ تتناول موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة مسألة التّمييز بين البشر حسب اللّون أو الجنس أو الانتماء الاجتماعي في بلد مازال أبناؤه ينظرون بريبة إلى الأقليّات العرقيّة والدينيّة، ويعتبرون المرأة مكتملة للرجل عوضا على أن تكون مساوية له، وذوي الاحتياجات الخصوصيّة عالية على المجتمع والمنتّمين إلى أوساط اجتماعيّة فقيرة غرباء لا يحقّ لهم الدّراسة في المؤسّسات

التربويّة للأحياء الرّاقية ولا حتّى ارتياد بعض الأماكن التّرفهية. إنّ التّربية على احترام الاختلاف مهما كان نوعه مهمّة جدًّا في جودة التّكوين والتّوّقي من التّطرّف بمختلف أنواعه.

- يستحسن أن تقع صياغة مختلف البرامج في شكل محاور تتقاطع فيما بينها وإن بطريقة جزئية ذلك أن أنظمة الحكم والدّولة ومؤسساتها والحياة السّياسية كلها محاور يمكن أن تُعالج في برامج التاريخ والفلسفة والتّربية المدنيّة، وكذلك محور الأنماط الاقتصاديّة وتطوّرها يمكن أن يكون مشتركاً بين مادّتي التّاريخ والجغرافيا وحتّى نظريّات الاقتصاد الفلسفيّة وغيرها من المواضيع التي يمكن أن تُطرح في أكثر من مادّة من موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة لتُعالج بمناهج ومقاربات مختلفة يمكن أن يكون مردودها أعمق في تربية التّلميذ على الفكر التّقدي ويمكن أن تساهم في دعم تكوينه وإثراء ثقافته العامّة وخاصّة السّياسية منها ليصير مواطناً يؤمن بالحقوق والحريّات العامّة والفردية فضلاً عن إيمانه بقيم المساواة والحريّة وتكافؤ الفرص، عوضاً عن الانغلاق والتّمييز والفساد.

- التّقليص في كلّ برامج التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة وذلك بتجنّب التكرار وبحذف الكثير من التّفاصيل المرهقة التي لا تُفيد الناشئة في ترسيخ القيم والأفكار والمفاهيم، ولا تُثير اهتمامها المعرفي ولا تساهم في تدريبها على التّفكير وتنمية الفكر التّقدي لديها.

يمكن أيضاً حذف الكثير من الدّروس المملّة التي لا يوجد فيها معنى معرفي حقيقي، بقدر ما تتوقّر على أفكار "إيديولوجيّة" مفتعلة، ترمي إلى تمجيد بعض جوانب الماضي بدعوى تعزيز روح الانتماء لدى الناشئة. غير أنّ المتأمل في مثل هذه المسائل مثل مسألتي إشعاع مدينة القيروان أو إشعاع مدينة تونس اللتين يحتوي كلّ منهما على أربعة دروس يدرك أنّهما تشكوان الكثير من الحشو وأنه يمكن اختزالهما في درس واحد لكلّ مدينة.

- رسم أهداف لكلّ محاور البرامج بشكل دقيق وقابل للتّقييم والاحتساب، على أن يتمّ تحقيقها عبر أنشطة جماعيّة تنظّم في القسم وخارجه. ومن أبرز هذه الأهداف هي العمل على إكساب التّلاميذ مهارات قراءة الوثائق بكلّ أنواعها وتحليل محتوياتها لاستنتاج خلاصة علميّة معيّنة، إلى جانب تنمية قدرة التّفكير لديهم ممّا يُمكنهم من

خوض نقاشات باعتماد الحجج العلميّة بهدف الإقناع، ومن التّدرب على الكتابة باتباع منهجيّة علميّة يقع فيها التدرّج في بسط الأفكار واختلاف وجهات النّظر. خلاصة القول، لا يُمكن أن نتحصّل على جودة في تكوين النّاشئة في مجالات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة دون اختيار متدرّج ومدروس للمعارف التي تبدأ بالعموميّات وتدرّج نحو المسائل الأكثر دقّة وخصوصيّة.

وتجدر الإشارة في هذا الصّدّد إلى أنّ كمّ المعلومات لا يجب أن يمثّل لبّ العمليّة التربويّة لتختزلها في التلقين مع كلّ ما يصاحبها من عدم اكتراث التّلاميذ، واقتصار الأساتذة على تأدية الواجب في مستواه الشّكلي دون التّقيّد بأيّة أهداف، فتحوّل العمليّة إلى سلعة معروضة ثمنها الأعداد المسندة في مختلف مراحل التّقييم، وهو ما يفتح الباب في أحيان كثيرة أمام دروس خصوصية ذات تكلفة باهظة ليس الغرض منها التحصيل المعرفي بقدر ما هو التقرب من أستاذ المادة للحصول على أحسن الأعداد. إنّ مثل هذا التّمثليّ الذي يفرغ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة من معانيها الحقيقيّة لا يُمكن أن يكون له أيّ دور في تكوين النّاشئة بل يحوّلهم إلى لقمة سائغة للمتعبّين ويعرضهم لتأثير الأفكار المتطرّفة المنتشرة في الأنترنت والقنوات التّلفزيّة فيلتقطونها كما هي، على علاقتها، دون أيّ قدرة على تحليلها وتنسيبها.

إنّ الموادّ الإنسانيّة والاجتماعيّة لا يمكن أن تؤثر إيجابيا على النّاشئة إلاّ إذا قامت على دروس تفاعليّة يكون التّلميذ طرفا في إنتاجها. عندئذ تتمكّن هذه المواد من إثارة اهتمامه وفضوله فتعلّمه التّحليل والنّقد والفهم الصّحيح للمصطلحات والمفاهيم بطريقة تجعله يميز بينها ويعرف كيف يستعملها في حياته العمليّة وفي تفكيره فيما يحيط به.

إنّ إعادة النّظر في صياغة محتوى برامج العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة يتطلّب ترشيحا للتّوقيت المخصّص لهذه الموادّ ولا يتطلّب وقتا إضافيا ولا إضافة موادّ أخرى، لأنّ جودة التّعليم في كلّ الموادّ مرتبطة بإحكام التّصرّف في الزّمن المدرسي لا بإضافة السّاعات والموادّ.

2. إعادة النظر في الوسائل الإيضاحية للكتب المدرسية وبيداغوجيا التدريس:

لا يمكن أن تكون إعادة النظر في محتوى البرامج المدرسية ذات الصلة بالمواد الإنسانية والاجتماعية فعالة وناجعة بدون إعادة النظر في البيداغوجيا ووسائلها المفيدة في تبليغ مثل هذه الدروس، مع ما تتطلبه من الحوكمة الرشيدة لتعليم الناشئة. ومن خلال نقاشاتنا مع بعض المدرسين والتلاميذ تبين أن إعادة النظر في بيداغوجيا تعليم هذه المواد تتعلق بالنقاط التالية:

- التقليل من عدد التلاميذ في قاعات التدريس، بما أن جودة العملية التعليمية لا يمكن أن تكون سوى تفاعلية تشاركية يكون التلميذ محورها، فإن تقليل عدد التلاميذ في الفصول يُعتبر من الأولويات الملحة التي كان يفترض النظر فيها قبل التخفيض في ساعات التدريس للمدرسين. ولا يمكن لأي إصلاح تربوي مهما كانت جودة برامجه وأهميتها أن ينجح دون أن ينخفض عدد التلاميذ إلى ما بين 20 و25 في الفصل الواحد على أقصى تقدير، لأن عددهم إذا زاد على هذا الحد يصبح من غير الممكن بالنسبة للمدرس التحكم في سير درس يقوم على التفاعل، مما يضطره إلى تشريك بعض التلاميذ دون البعض سيما وأن وقت الحصص ضيق والوسائل الإيضاحية التي تحتوي عليها الكتب المدرسية كثيرة. أما عدم مشاركة جزء لا بأس به من التلاميذ في قسم مكتض فهو يفتح الباب واسعاً أمام التشويش وعدم المبالاة ومن ثم تكون الحصص غير جاذبة وغير مفيدة بالنسبة إلى التلاميذ.

وتجدر الملاحظة في هذا الصدد إلى أن " التمييز " في تشريك التلاميذ الذي يقوم به المدرس اضطراراً في كثير من الأحيان للأسباب التي ذكرنا لا تتوقف عواقبه عند عدم الاهتمام بمواد العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل تتعداها إلى شعور التلميذ بالضيق والتمهيش، وكثيراً ما يكون هذا الشعور سبباً في الانقطاع المدرسي المبكر بالنسبة إلى تلاميذ الإعدادي، ومنطلقاً للحقد والكراهية بالنسبة إلى تلاميذ الثانوي فيتحنون نحو التطرف بمختلف أشكاله.

إنّ تقليل أعداد التلاميذ في الفصول يُعتبر مسألة استراتيجية في الإصلاح التربوي، لأنّ الأستاذ مهما كانت قدراته البيداغوجية لا يمكنه أن يساوي في معاملاته في القسم بين

كلّ التلاميذ. وانعدام المساواة نتيجته الحتمية الإقصاء، سواء عن وعي أو عن غير وعي. إنّ شعور المراهقين بالإقصاء والتهميش هو الذي يدفعهم إلى محاولة التجاوز، ويكون ذلك عبر التّعمة على النّظام القائم والسّعي إلى إقامة نظام مثالي بديل. وهنا، كثيرا ما يتمّ الاستلهاً من فترات الإسلام المجيدة مما يسهّل استقطابهم في الشّبكات الإرهابيّة.

- تكثيف الزّيارات الميدانيّة وتوفير الوسائل البيداغوجيّة، إذ يبدو أنّ السّياسة التّعليميّة المتّبعة في البلاد منذ أكثر من عقدين، قد اعتبرت أنّ الزّيارات الميدانيّة إلى المواقع الأثريّة بمختلف فتراتهما ومواقع الإنتاج والمناطق الصّناعيّة والمؤسّسات الرّسميّة ومنظّمات المجتمع المدني... هي من قبيل الأنشطة التّرفهيّة التي لا يؤثّر عدم القيام بها سلبيا على تكوين التّلميذ في تدريس بعض الموادّ مثل التّاريخ والجغرافيا والتّربية المدنيّة، والحال أنّ زيارة ميدانيّة واحدة يمكن أن تعوّض العديد من ساعات التدريس مع اهتمام أكثر وفهم أعمق من قبل التّلاميذ، خاصّة وأنّ المناخ العامّ في الزّيارات الميدانيّة يكون أكثر انفتاحا وانسراحا وحرية، وهو ما من شأنه أن يرسّخ أكثر المعارف والمعلومات التي تعترض النّاشئة في مثل هذه الزّيارات.

بناء على كلّ ما تقدّم، لا بدّ لكلّ إصلاح تربويّ قادم أن يغيّر من نظرتّه إلى العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة على أنّها علوم تطبيقيّة في معظمها وليست علوما نظريّة، وهو الأمر الذي يستوجب إعطاء مساحة مهمّة للزّيارات الميدانيّة ويُدرجها ضمن التّوقيت المخصّص لهذه الموادّ. وللقّيام بهذه الزّيارات في أحسن الظروف، يتوجّب على هذا الإصلاح المرتقب إبرام اتّفاقيّات مع المصالح المختصّة في نقل التّلاميذ والمشرفين على المواقع التّابعين لعدد الوزارات، لأنّ العمليّة التّربويّة ليست مجال اختصاص وزارة التّربية وحدها.

فضلا عن الزّيارات الميدانيّة ودورها المهمّ في تكوين النّاشئة، تستوجب عمليّة إصلاح تدريس موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة توقّر الوسائل البيداغوجيّة الضّروريّة وخاصّة الأنترنت وأجهزة العرض العاكسة rétro- projecteur إلى جانب المكتبات في المؤسّسات التي لا بدّ أن تتوقّر على الحدّ الأدنى من المنشورات، وهذا الحدّ الأدنى يُمكن توفيره بكلّ يسر ودون تخصيص أي أموال من الميزانية وذلك عبر إبرام اتّفاقيّات

مشتركة مع مصالحي نشر بعض مؤسّسات التّعليم العالي ومع النّاشرين الذين يتمتعون بمنح نشر من قبل وزارة الثقافة.

يُعتبر توفّر الأنترنت وأجهزة العرض العاكسة في كلّ المؤسّسات التّربويّة، انخراطا للمنظومة التّربويّة في الوسائل البيداغوجيّة الحديثة وتكافؤا في فرص الحصول على المعرفة بالنّسبة إلى كلّ التّلاميذ بمختلف المناطق والجهات التي ينتمون إليها. أمّا المكتبات فهي من روافد المعرفة الكلاسيكيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها بالنّسبة إلى التّلاميذ، إذ هي لا توفّر لهم مصدرا للمعرفة والتّثقيف بما يوجد فيها من منشورات فحسب، بل هي تمثّل كذلك حماية لهم من تأثير أخطار الشّارع في الأوقات التي يكونون فيها خارج قاعات الدّرس. ويُمكن أن تُساهم هذه المكتبات أيضا في توفير ما من شأنه أن يوسّع الآفاق المعرفيّة للمدرّسين عبر الاطلاع على ما يصدر من منشورات في اختصاصهم واختصاصات أخرى ممّا من شأنه أن يثري معارفهم ويحيّنها في الإبان عوض الاكتفاء بما يوجد في كتب مدرسيّة تجاوزها الزّمن وخاصّة في ما يتعلّق بالأرقام والأحداث المرتبطة بالعلاقات الدّوليّة والإقليميّة...

إنّ تواتر الزّيارات الميدانيّة وتوفّر الوسائل البيداغوجيّة الكلاسيكيّة منها وكذلك تلك المواكبة للعصر كفيل بأن يغيّر كليّا تأثير موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة على الناشئة لتصبح أكثر جاذبيّة وإفادة وانفتاحا ولتكون قادرة على اكسابهم فكريا نقديا وهو الضّامن الوحيد للابتعاد عن الدّغمائيّة والتّشدد.

- التّخفيف من وسائل الإيضاح في الكتب المدرسيّة: سبق وأن وضّحنا أنّ كثرة الوثائق (نصوص- صور- جداول بيانيّة- رسوم- خرائط...) في الكتب المدرسيّة تمثل عائقا بيداغوجيا للتّعلّم ولذلك تحتاج إلى إعادة نظر جوهريّة. إنّ هذه الوسائل الإيضاحيّة لا يمكن أن تكون كذلك إلّا إذا شدّت انتباه التّلميذ وساعدته على الفهم من أجل التّفاعل المثمر. ولا يمكن أن يتحقّق هذا إلّا إذا تمّ الانتقاء الجيّد لهذه الوثائق حسب أهداف مرسومة مسبقا، فيُراعى في اختيار النّصوص جدواها بالنّسبة إلى تلميذ العصر الراهن ومراعاتها لمستواه الذهني الذي به يدرك محتواها ولنفسيته وتقلباتها عبر مختلف مراحل عمره، لذلك لا نرى ضرورة لإدراج نصوص من المصادر اليونانيّة أو اللّاتينيّة أو العربيّة الإسلاميّة لأنّ فهمها ليس في متناول التّلاميذ وخاصّة منهم ذوي المستوى

الإعدادي الذين يستحسنُ أن تُختار نصوصهم من كتابات المعاصرين عن القضايا المدروسة، شرط أن ينتبه المشرفون على الكتب المدرسية في اختيارها بعيدا عن الإيديولوجيا والتعصب. ولا نرى فائدة في إجبار تلاميذ المرحلة الابتدائية على حفظ قصار السور القرآنية في مادة التربية الإسلامية على أساس أنها نماذج من القرآن الكريم والحال أن هذه السور القصيرة تكرر تصنيفا ثنائيا للبشر على أساس الكفر والإيمان، وتمعن في تصوير جهنم وما فيها من عذاب وتندر بيوم الحساب والعقاب في مقابل الثواب للمؤمنين الصادقين. كل هذه معان رئيسية في قصار السور لا يمكن أن تفهم إلا باستحضار السياقات المكّية وبدايات الدعوة المحمدية، ولكن برنامج التربية الإسلامية لا يمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من هذه السياقات، بل ويدفعهم إلى حفظ آيات فيها الكثير من الألفاظ العربية الصعبة التي لم تعد متداولة دون فهم في كثير من الأحيان - نظرا لضيق الوقت- فيستبطنون مشاهد من العنف والعذاب لا تتماشى البتة مع نفسيتهم في مرحلة الطفولة تلك وهيؤون منذ تلك السن المبكرة إلى تصنيف البشر والتمييز بينهم على أساس عقدي صرف.

- التكوين المستمر للمدرّسين: حتى يكون التعليم ذي جدوى لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار تغيير المسائل المدروسة حسب ما يقتضيه السياق المعاش وتطوّر البيداغوجيا. ولذلك لا يمكن لأيّ مدرّس أن يكون مؤثرا على الناشئة في تقديم دروسه إلا إذا تمكّن من متابعة تكوين علمي وبيداغوجي متواصل يمكنه من مواكبة العصر في طرح القضايا الأكثر تأثيرا على عقل الناشئة، ويسمح له بالتشبع بوسائل التواصل الحديثة التي تسهّل الفهم وتشدّ الانتباه ليكون تأثيرها فعّالا في تكوين التلميذ وفي صقل ملكة التقدير لديه لأنها أساس كلّ تربية سليمة.

الخاتمة

لا يمكن لأيّ إصلاح تربوي أن يكون مجديا إذا لم يأخذ بعين الاعتبار إعادة النظر في العملية التربوية برمّتها. فلقد تم، في العشريّتين السابقتين، اختزال هذه العملية في التقييم المتواصل للحصول على أعداد تُمكن الناشئة من النجاح (الانتقال من

مستوى إلى آخر- دخول المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية النموذجية- الحصول على شهادة البكالوريا). غير أنها، أحيانا، تعيقها عن النجاح، وقد ينجر عن ذلك الانقطاع عن مواصلة الدراسة، بما يمثله هذا الانقطاع المدرسي من مؤثر على فشل المنظومة التربوية. فتميش المنقطعين قد يتضاعف عديد المرّات، الأمر الذي قد يحول المنقطعين إلى متطرفين خطرين يمارسون العنف بشقّي أنواعه.

من هذا المنطلق، نعتقد أنّ الإصلاح التربوي لا يمرّ إلا عبر التخلّي على المنظومة القائمة اليوم على أساس التلقين والتّمييز بين التلاميذ بشكل يحول بعضهم إلى فاشلين مهمّشين وبعضهم الآخر إلى متفوقين ولكنهم فاقدون إلى تكوين ينمي فيهم التّفكير العلمي وروح التّقّد. وفي المحصّلة لا تنتج هذه المنظومة إلا تلاميذ مهيّئين إلى أن يسيطر عليهم الفكر المتشدّد والتّطرّف العنيف. وفي هذا الصّدّد، نرى أنّه يمكن للموادّ ذات الصّلة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة أن تُساهم مساهمة فعّالة في التّكوين السّليم للنّاشئة إذا ما توقّر لها الحدّ الأدنى من الطّروف الملائمة فيما يتعلّق بالمعرفة والبيداغوجيا والإمكانيّات المادّيّة.

إنّ إصلاح الموادّ ذات العلاقة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة وإخراجها من بوتقة "موادّ الحفظ" -التي يُنظر إليها باعتبارها مصدرا للأعداد لتحسين نتائج التّلاميذ أو سببا في فشلهم خاصّة بالنّسبة إلى المترشّحين للبكالوريا- لن يكون مجديا إلا إذا تمّ اعتبار هذه الموادّ موادّا أساسيّة في تكوين النّاشئة لبناء المستقبل لا ثانوية أو هامشية. ولكي يقع تجاوز الانطباع السّائد عنها في المجتمع، لا بدّ من رسم هدف أسمى تشترك فيه كلّ هذه الموادّ ألا وهو بناء العقول لا حشوها، ويتمّ هذا البناء عبر التركيز على الفكر النّقدي الذي لا يؤمن بالحقائق المطلقة ولا يمكن أن يقرّ بالتّمييز بمختلف أشكاله ولا بالأحكام المسبقة أو الانطباعيّة، وذلك من أجل بناء المواطن الحرّ والمتشبع بالقيم الإنسانيّة والكونيّة، المحمي من التّشدّد والتّطرّف والتّعصّب. ولن يتحقّق هذا الهدف إلا عندما يتّفق كلّ المتدخّلين في تكوين تدرّج أهدافه حسب مستوى التّلميذ وإمكانيّاته الدّهنيّة والنّفسيّة دون أن ننسى تعويده على التّفكير الممنهج والكتابة العلميّة والنّقاش القائم على المنطق والحجج دون تشجّع أو استفزاز.