

في تفكيك الخطاب المدرسي قراءة في إصلاحات الجيل الأول

د/ كريمة بورويس

جامعة جيجل

لقد آلينا إلى عصر يأتي فيه كل يوم بجديد المعارف، وطريف المعلومات ومستحدثات الابتكارات، والتقنيات، والتكنولوجيات، لم يعد من المجدي الاتكال على المناهج السابقة لتنهض بعبء مواكبة هذه التطورات الهائلة؛ لأن ما يقدم اليوم على أنه معرفة جاهزة، يصبح غدا معرفة متجاوزة، أو في حاجة إلى إعادة إنتاج. وهذه الحقيقة هي من إفرازات عصر أخذ مسميات كثيرة منها عصر العولمة أو عصر ما بعد الحداثة، وغيرها. وحيث إن خطاب ما بعد الحداثة، اطرح صيغ المعرفة النهائية، أو المطلقة، أو اليقينية جانبا، وأحلّ محلها مقولات النسبية والاحتمالية، والإرجاء، تم تحديث المنظومة التربوية بما يتماشى مع هذه المقولات؛ أدورا ومهام، طرائق ومناهج، محتويات وأهدافا، جهازا اصطلاحيا وآليات إجرائية، وسمي هذا الإجراء كله "إصلاحا تربويا"، تغيرت بموجبه وظيفة المدرسة، وغدا هدفها موجهها نحو تخريج أفراد يملكون من المهارات، ما يمكنهم من احتواء المواقف المختلفة في الحياة.

ولا يخفى أن القائمين على شؤون المؤسسة التربوية — في سعيهم إلى تجاوز نقائص المنظومات التربوية السابقة — يمموا شطر النظريات الحداثية وما بعد الحداثة الغربية في مجال التربية. ونحن انطلاقا من هذه الأرضية نفسها، سوف نعتمد إلى تفكيك الخطاب المدرسي بوصفه خطابا مؤسساتيا رسميا، ينام على

عيوب، وسقطات، وتناقضات أحيانا، ويضمر من الأهداف غير ما يعلن، وقد تكون هذه المضمرات هي الهدف الأساسي الذي ينأى به عن الحياد والموضوعية المصرح بهما.

هذه إذن هي إشكالية هذه الورقة، ولعل أول سؤال يستثيره هذا الكلام في ذهن المتلقي هو "المؤسسة / المؤسساتي، ما المقصود بهما؟"، والجواب في تقديرنا، هو أن المؤسسة هي كل سلطة حقيقية فعلية، أو معنوية تعطي لنفسها — وبموجب تفويض تم بإملاء من قوانين معينة مكتوبة أو عرفية معلنة أو مضمرة — حق الوضع، والتعديل، والتجريح، والانتقاء، والتصنيف والقبول والرفض، انطلاقا من مرجعيات عرفية، وقوانين اكتسبت قوتها ومشروعيتها بحكم التواتر والإجماع .

وباعتبار طبيعة المرجعيات وأنواعها، يمكن أن نسمي أربعة سلط يصدق عليها مصطلح المؤسسة، وهي المؤسسة السياسية، المؤسسة الدينية، المؤسسة الاجتماعية، وتأخذ المؤسسة الثقافية طابع العموم والهلامية، تبعا لاتساع مفهوم مصطلح الثقافة؛ فقد ينشطر — حسب التوظيف والسياق — إلى المؤسسة الإعلامية، والمؤسسة الأدبية، والمؤسسة النقدية

وما من شك في أن طبيعة العلاقة بين هذه المؤسسات، تخضع لجملة من المعطيات الموضوعية التي تملك وحدها قرار توصيفها بالتعارض، أو الانسجام أو الحياد بحسب طبيعة الموضوع المتحدث عنه؟ وإذا تعلق الأمر بالمدرسة، فإن ضرورة الشراكة بين هذه المؤسسات جميعا تفرض نفسها بوصفها (أي المدرسة) مؤسسة اجتماعية في طبيعتها، سياسية، دينية، ثقافية، أدبية، في مشاربها وتوجهاتها، ومن هنا يكتسب تفكيك الخطاب المؤسساتي وجاهته. وستكون الوجهة كتاب "اللغة العربية وآدابها" لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمختلف تخصصاتهم على أن تركيزنا سينصب على المحتوى دون الجوانب الأخرى .

1 - قراءة في المحتوى: انطلقنا في هذه القراءة ستكون من النص الاستهلالي في المحور الأول، وهو قصيدة لـ (ابن الوردي) أدرجت تحت عنوان: "وصايا وتوجيهات"¹. تبدو هذه القصيدة ذات محمول تعليمي تربوي تهذيبي، لكن السمة التي ألفتها لأن تحتل هذا الموقع الهام "الصدارة"، هي روح التلقين التي تشيع في جنباتها، وهذا هو مرتبط الفرس في الأمر كله. التلقين طريقة يحاول الكتاب إبطال نجاعتها في الفعل التربوي، وخدمة لهذا الهدف، ينتقي نصا سمته الرئيسة هي التلقين، ليبدأ به مشوارا تعليميا وتربويا شعاره "لا تلقين بعد اليوم"، ويبرهن على عقم هذه الطريقة، وإفلاس التجربة التعليمية لمتبعيها، ومن ثم التمكين للمنظومة الجديدة في أفئدة المتعلمين والمعلمين قبل غيرهم، وهنا نسجل أولى الملاحظات؛ فوسم تجربة كاملة، تربت عليها أجيال عديدة من المربين والمفكرين، والرواد، والعلماء في كل التخصصات، وطبعا واضعي المناهج والمعلمين والمقررين، بهذا النعت المطلق في مشمولاته، والسلبى الانتقادي في مدلولاته "التلقين"، يلقي في روح المتعلم ووعيه تصورا من نوع التشكيك وفقدان الثقة في مصادر المعرفة السابقة، ووسطائها وناقليها، لأن كل ذلك يمثل منظومة بائسة، وتيارا تجاوزه الزمن، فأحكام منبثة هنا وهناك (في مقدمات الكتب المقررة وفي المناهج والوثائق المرافقة)، ومُحيلة على معان مثل "القدم" و"العقم" و"التقليدية" حينما تطلق على تجربة سابقة، تصيرها في حكم الفشل والإفلاس، وليس الأمر كذلك في الواقع، فكل ما في الأمر، أن المعرفة بتخصصاتها ومناهجها ونظرياتها تتدرج على أطوار، تفرضها سنة الكون، ووضعية العقل البشري فيه، وهي وضعية في تطور وانتقال مستمرين، يؤديان في المحصلة إلى تغيير مضامينها وتوجهاتها وخياراتها المنهجية؛ ما نريد الوصول إليه من وراء هذا الكلام، هو أن الإعلان عن الانتقال من الطريقة "التلقينية" إلى الطريقة "الإنتاجية" في تحصيل المعرفة، كان يجب أن يقدم في سياق يوحي بأن هذا الانتقال، هو انتقال طبيعي

وحتمي، فرضه انتقال العالم من وضع معرفي إلى وضع آخر أكثر تطوراً. أما سلوك طريق المقارنة ذاك، وبالتالي إطلاق أحكام عشوائية وغير مدروسة فلا يستفاد منه غير إقحام المتعلم في مأزق التشكيك في قيمة كل ما أنتجته المعرفة خارج هذا العصر، سيعتقد المتعلم أن العلم، والفكر، والإبداع، والفن نتاجات حصرية للقرن الواحد والعشرين، وبالتالي تصبح الحقيقة التي تقدم له في سياقات تعليمية أخرى، والتي مؤداها أن المعرفة مراكمة وبناء تم الشروع في التأسيس له منذ عصور ما قبل الميلاد، ولم يكتمل بعد، هي حقيقة زائفة وغير واقعية، ورد في المنهاج: "... وإنما يتطلب - أيضاً - مجهوداً خاصاً من قبل الأستاذ، كأن يحسس المتعلمين - بادئ الأمر - بأن هذه الثورة العلمية والتكنولوجيا الهائلة لم تولد من العدم، بل كانت نتيجة سلسلة مترابطة الحلقات كان للغة العربية الفضل في صنع جزء كبير وهام من حلقاتها في جميع المجالات؛ العلمية والأدبية والفنية"². فإذا كان الهدف هو على هذا المستوى من الرفعة والسماحة والسمو، فإن الطريق إليه، قد تم تأنيثه بالمعقولات والمزالق من نوع الإشارات اللغوية غير المتفطن إلى محمولها الخطير المعبر عن موقف سلبي اتجاه الطرق التعليمية السابقة، ومن تداعياتها الأخف ضرراً، التقليل من أهمية كل ما هو "سابق"، فقط لأنه سابق، إذ صار مقروناً - كما أراد القائمون على صياغة ديباجة مقدمات الكتب والوثائق المرافقة للإصلاح التربوي، من حيث وعوا أولم يعوا - مقروناً بالتخلف والعقم وانعدام النجاعة، وهذا من شأنه أن يعصف بنتائج الجهود المبذولة في سبيل مساعدة التلميذ على التعرف على مختلف البيئات الفكرية والعلمية، وكذا أخذ تصور على إبداعات الإنسان العربي اللغوية والجمالية والفكرية بشكل عام، ما يساعده على تقدير مساهمة العرب، في بناء المعرفة الإنسانية، والتأكد من عظم دورهم في تطويرها. إذن فالتمكن للطريقة البديلة المعتمدة في المنظومة الجديدة، كان يجب أن يتم بطريقة عملية لا خطابية، تجنباً للتورط في محاكمة لا أساس موضوعي لها.

والغريب أن ما حضر على مستوى الخطاب، على أنه غاية بعيدة الأثر، سامية المقصد، تم تغييبه — بقصد أو بغير قصد — على مستوى الفعل، إذ كانت هذه الطريقة تزعم تفعيل دور المتعلم، وتؤكد على منحه فرصة المشاركة في إنتاج المعرفة بناء، وإنشاء، واستنتاجا، وتحليلا، واستثمارا لمعارف سابقة ... وهذا ما ورد نصا في المنهاج؛ "إن هذا التوجه في الفعل التربوي، تطلب تحولا جوهريا في الفكر، والممارسات التربوية ومنهجيات جديدة للتقويم. حيث تم الانتقال من ثقافة الاختبارات، إلى ثقافة التقويم التي يجب أن تكون متنوعة ومثيرة لاهتمامات المتعلم ودافعيته، والتي تتطلب منه مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات وإذا كان التقويم التقليدي يركز — غالبا — على قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف اعتمادا على ما هو مخزون في ذاكرته. فإن التقويم المبنى على بيداغوجيا الكفاءات، يركز على أداء المتعلم ومحصول كفاءاته، على فهمه، ومدى تنظيمه لبنيته المعرفية. أي تقويم متعدد الأبعاد مبني على مقاييس متعددة تعطي صورة أكثر ثراء عن تعلمات المتعلم"³، فإن الوقوف على طريقة معالجة النصوص في الكتاب المذكور (كتاب الثالثة ثانوي)، يجلي انجذابا واضحا لأدبيات المقاربة المنزاح عنا، في الوقت الذي تم فيه التأكيد على حدوث انعطافة فاصلة بين سياسة تعليمية أثبتت النتائج عدم قدرتها على استيعاب التغيرات الجذرية الحاصلة في كل المجالات العلمية والحياتية، وسياسة تعليمية تحاول استدراك أخطاء الماضي بالإفادة من مكتسبات المناهج التربوية الغربية "المورد"، الشرقية "المضرب". إذ نجد — بالعودة مثلا إلى النص السالفة الإشارة إليه (نصائح وتوجيهات) — ما يتعارض مع هذا التوجه، وإلا فما الذي يفسر طرح أسئلة حيادية باهتة لا تستثير موقفا، ولا تطرح إشكالا، بل إنها لا تحتل من الإجابات سوى "نعم" أو "لا"، مع توجيه مسبق نحو خيار بعينه لا سبيل للانفلات منه، والأسئلة — في تصورنا — هي أفضل مدخل يؤدي إلى المطلوب في هذا البحث، لذلك سوف نتمدد الوقوف

أمامها، ومن النماذج التي سنناقشها ما مؤداه: "اعتمد الشاعر أسلوب التلقين في توجيهه وتعليمه. هل تراه ناجعا؟ لماذا؟"، فبالله عليكم، أليس هذا تلقينا؟، هل بإمكان التلميذ أن يقدم جوابا غير "لا"، ثم لماذا لم تترك للتلميذ فرصة اكتشاف طبيعة الأسلوب (الذي هو التلقين) بنفسه؟، وإذا كان اللاتلقين يقتضي من الشاعر أن يفلسف الحقائق المقدمة، ويبتعد بها عن الطرح المباشر، ويعيد إنتاجها بحيث يكسر ألفتنا بها، ويجعلنا ننظر إليها من زاوية غير دارجة ولا مألوفة، فإنه يقتضي من السائل أيضا، أن يسلك السبيل نفسه، سبيل بث روح المسائلة والفحص في نفس المتعلم، أما أن يقدم له الجواب جاهزا وحاسما، فذلك هو التلقين بعينه، والأدهى أن معظم الأسئلة تسير في هذا الاتجاه الأحادي والحدوي، إذا شئنا أضفنا: "استعان الشاعر ببعض الأمثلة من التاريخ، فيم تتمثل؟ وهل تراها تخدم الهدف من النص" "الحس الديني قوي في النص، أين يظهر ذلك؟"، "ما هي التوجيهات الدينية الواردة في النص؟"، "تراوحت أساليب النص بين التقرير والتوجيه، وضح ذلك بالتدعيم من النص" ... كل هذه الأسئلة وأخواتها غير المذكورة، أجوبة في الحقيقة، وليس لها من السؤال إلا الصيغة، فالمستفهم عنه معلوم مسبقا، بل ومثبت، وليس على التلميذ إلا أن يأتي بالأمثلة. وفي هذا استهانة بقدرات المتعلم، في الملاحظة والاستنتاج والتدقيق أيضا، ثم إن الكتاب انطلق كما جاء في المقدمة من "المقاربة النصية كاختيار منهجي"⁴، ومعروف أن هذا النوع من المقاربات، يعتمد على القارئ — الذي هو السائل هنا — أكثر مما يعتمد على قصدية المؤلف ومقام النص، يقول فانسون جوف: "... فإن النص يتمثل للقارئ خارج مقامه الأصلي، فليس للمؤلف والقارئ إطار مرجعي مشترك. فما في حوزة القارئ سوى أن يقوم بإعادة بناء السياق اللازم لفهم العمل الأدبي، مستندا في ذلك إلى بنية النص، أي لمجموع علاقاته الداخلية"⁵، لكن الظاهر أن الاعتماد — في الكتاب — كان على السياق وعلى السائد من القراءات والأحكام، وكلها أحكام أُطلقت في كنف فئة منهجية

سابقة زعم الكتاب الاستغناء عنها، وهي فئة المناهج السياقية التي تضيء النص من سياقه لا من داخله، فالتصور الذي كان سائداً حول شعر وأدب ما سمي بعصر الضعف، هو افتقاره للجماليات نظراً لضمور الوظيفة الشعرية فيه، وبروز الوظيفة الإبلاغية، ومحاولة لتكريس هذا الطرح، تمت صياغة أسئلة لا تكون أجوبتها المحتملة، إلا تركية وتأكيداً لهذا التصور، مما يبتعد بالتلميذ عن أن يمسك بمعرفة هو مُنشئها، وليس بالضرورة أن تكون متوافقة مع هو سائد ومكرس من آراء؛ فلعنه استطاع أن يعثر ملمح جمالي، يعيد للنص اعتباره، وليس النص بمفتقر تماماً لهذا النوع من الملامح، لكن الملاحظ هنا، هو التركيز على حضور المعطين التاريخي والديني، في مقابل تغييب المعطى الجمالي، في إشارة مبطنة إلى أن النص أدبي بالقوة لا بالفعل، أو كأن حضور هذه المكونات في النص (التاريخية والدينية)، قضى بحرمانه من الأدبية، فليس له والحال هذه، إلا أن يندس في زمرة نصوص المرحلة (عصر الانحطاط)، وهي نصوص حكم عليها النقد الجائر والجاهز، غير الموضوعي ولا المتروكي، بالضعف، والعقم، والجفاف الجمالي. ولا يخلو هذا كله من مبيّات مؤسساتي، بشقيه الإيديولوجي والأدبي، باعتباره وصاية وتدجيناً وحجراً على الفكر الناقد، والرأي المستقل.

فإذا عنّ لنا أن نسائل هذا النص من منطلق موضوعي صرف، وجدنا ما يمكن أن يعيد له أدبيته المهمشة، والتي تتكشف في أكثر من موقع، من بين هذه المواقع البيت الحادي عشر (ما قبل الأخير):

فاترك الحيلة فيها واتكل إنما الحيلة في ترك الحيل

قد نكون هنا — وطالما كان المنطلق نصياً كما قيل — في حاجة إلى أحد مكونات الخطاب النقدي الأكثر حداثة، وهو نظرية القراءة التي تعتمد مقولة "أفق التوقع"، في الواقع هذه المقولة تناسب تماماً ما نحن فيه، ربما آخر ما كان المتلقي يتوقعه هو أن سبيل تحقيق الفعل (التحايل)، هو تركه (الحيلة ترك الحيل)، فهنا

ينفج النص عن جمالية استثنائية هي سلبية خرق أفق التوقع، ولهذا أثره الإيجابي على مستوى المتلقي.

وقد نتوسل مدخلا نقديا آخر، وهو التوظيف التربوي الرصين للتاريخ، إذ عزف عن تقديم المعرفة في صورة تقريرية مباشرة، وإنما رغب في تحصيلها عن طريق دعوة الذات المتعلمة إلى الاعتبار، والاستخلاص، ومن هنا كان لحضور التاريخ بعد وظيفي تربوي وإستيتيقي في الوقت نفسه، لأنه يدخل في حركية القصيدة من حيث إنه صانع لأنساقها، وموجه لمحمولها، وهكذا يستثمر التاريخ في إملاء أدبيات سلوكية جديدة، هي نتيجة فحص الذات، وإعادة صياغة بناها الفكرية، وهي — على المستوى المرجعي — حالة ما بعد الاعتبار والاستخلاص.

نتنقل إلى نموذج آخر من أجل استجلاء الخطاب المؤسساتي الذي لا ننفيك نتأكد من حضوره ضمن الخطاب المدرسي، خاصة بعد فحصنا لنص للمفكر الجزائري الكبير (مالك بن نبي) عنوانه "إنسان ما بعد الموحدين"⁵ وكل الشعب معنية به ضمن نشاط المطالعة الموجهة⁶ أول ما يثير الاهتمام، هي طريقة التصرف في هذا النص، لقد حوفظ على العنوان الأصلي، لكن منته اختزل بطريقة مخلة؛ حيث تم تهميش الفكرة الجوهرية، وهي التي يرجع فيها المفكر الإشكالية الحضارية التي يتخبط فيها العالم الإسلامي، إلى حادثة صفيين حيث يعتبرها النواة الأولى التي انسلت منها الإشكالية الحضارية الراهنة. لقد تم في هذه الحادثة على ما يرى (بن نبي) نسف الحكومة الديمقراطية الخليفية، لتحل محلها السلطة العصبية، وانوضعت هوة بين الدولة وبين الضمير الشعبي، ومع التطور التاريخي، وحاجة الناس إلى نظم جديدة تستجيب لمتطلبات المرحلة، وعجز السلطان عن الإتيان بهذه النظم "يخر الصولجان من تلقاء ذاته، فينحطم ويستحيل إلى صويلجانات يتلقفها صغار الملوك هذه اللحظة، هي نقطة الانكسار في منحى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة."⁷ يبدأ النص المثبت في الكتاب من قوله: "هذه

اللحظة..."، ويحذف الكلام السابق، ثم يحذف جملاً أخرى مؤداها: "وهنا لا نواجه تغيراً في النظام السياسي، بل إن التغير يصيب الإنسان ذاته، الإنسان المتحضر الذي فقد همته المتحضرة، فأعجزه فقدها عن التمثل والإبداع"⁸. الانتقائية هي ديدن هذا النص بامتياز، وسنلاحظ عما قليل، كيف ستتحكم في المعالجة، فمن خلال التركيز على الأبعاد الهامشية، وتقليم الأبعاد الجوهرية أو تغيبها، ثم محاولة تطبيع ذلك على نحو يوهم القارئ بأن الأمر عادي أو شرعي، نفتتح أن العملية تتم وفق نمط مدروس.

لقد طال العجز العقل الإسلامي ليس لأنه عقل قاصر أو دوني، بل لأنه فقد همته وحماسه عندما أوصدت أمامه أبواب الفكر الخلاق، ومنع من أن يوطن لفلسفة الاختلاف. والإبداع لا يزدهر، ولا يشع، ولا يتوهج، إلا في بيئة اختلافية؛ الاختلاف ليس من وجهة كونه مؤجبا لصراع الجماعات، والطوائف، والعشائر لكن من حيث إن له تقاليد وأدبيات أصيلة، تزود العقل بأدوات منهجية ومعرفية يغذيها الحوار الرزين، والنقد البناء والنقاش الهادئ الذي يرى في الرأي الآخر إضافة له، لا منافسا شرسا يهدد كيانه ووجوده. ولما لم تكن المؤسسة السياسية من رحابة الصدر بحيث تفهم الاختلاف وفق شقه الثاني، فهمته بالمعنى الأول، ولم تجد إذ ذاك إلا سياسة الإقصاء تغنيها عن سماع ما يخالف منطلقاتها ويعارض قناعاتها، ويعيق تحقيق غاياتها، وليس ثمة أسمى غاية من رعاية فكر المطابقة والمماثلة، لكن هذا النص (إنسان ما بعد الموحدين)، خرق التوقع، ونطق بما يضير حينما لم يستثن أي سلطة في العالم الإسلامي من ضلوعها في صناعة الإشكالية الحضارية الراهنة، فأسكتت النص حيث تكلم بما يضيرها. إن السلطة، كل سلطة في نظر (بن نبي) هي سلطة تعسفية، وهي صغيرة أمام السلطة الأولى، السلطة التي استطاعت أن تضع النظم الكفيلة بتنظيم الدولة، بدليل تمكن الإنسان من الإبداع في ظلها، لكن الإنسان المعاصر لم يخرج من حالة الانكسار، لأن القيم لا

زالت مقلوبة، فهو غير قادر على الإبداع. وتتحمل المؤسسة السياسية في كامل البلاد الإسلامية — حسب ما يفهم من نص (ابن نبي) جانباً كبيراً من التخلف الذي يحياه المسلمون. لكن الخطاب المدرسي هنا تعتمد التستر على عيوب المؤسسة وسقطاتها، وذلك باتباع طريق الحذف، أو عن طريق طرح أسئلة تمويهية أفرغت النص من طابعه الإشكالي، وهو الأمر الذي أوقعها في شرك المعالجة السطحية لقد طُرحت حول النص، أسئلة مباشرة من قبيل: ما الوضع الذي تعاني منه الأمة الإسلامية؟ ومنذ متى؟، ما هي مظاهر التخلف التي يعيشها مجتمعنا الآن؟...، لا شك أنه لن يخفى على أحد من المتعلمين أن السؤال الأول قد أجيب عنه في السؤال الثاني، فأى دور يبقى للمتعليم، غير تلقي المعلومات جاهزة من غير عناء!، فأين الواقع من التنظير الذي يرقى إلى مستوى رفيع من الوعي، يترجمه كلام من قبيل: "و حسب المقاربة بالكفاءات، فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعليم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي، وحل المشكلات"⁹. ثم ومناقشة لبعض "معطيات النص"، و"استثمار" لها، يسأل: ماذا يقصد الكاتب بإنسان ما بعد الموحدين؟، أين نشأت دولة الموحدين؟¹⁰... إلخ

وتعقيباً على هذا الوضع نورد النقاط التالية:

— مع أن ما ورد في النصوص النظرية المرافقة (مقدمة الكتاب المدرسي — ونص المنهاج تحديداً)، يبشر بوجود نية حسنة، ورغبة خالصة في تنمية الفكر الناقد، وتشجيع التلميذ على بناء الرأي المستقل، وتحفيزه على التعاطي الإيجابي مع قضايا تهمه بصفته مواطناً، وبصفته إنساناً يتفاعل بطريقة أو بأخرى مع مسائل وطنه وعصره وانتمائيه، مهما كان نوع هذه المسائل، حتى السياسية منها فضلاً طبعاً عن المسائل الفكرية، والاجتماعية، والأدبية، والنص التالي يترجم هذه النية: "أما نص المطالعة الموجهة، فيتميز بطوله النسبي، ويعالج قضية أدبية أو فكرية أو

سياسية أو اجتماعية، ويحقق فضلا عن الغايات التعليمية غايات تربوية، لأنه يثير بعض القضايا والمشكلات المعاصرة في العلاقات الانسانية...¹¹، إلا أن المعالجة الميدانية التي تبرز من خلال الأسئلة المطروحة حول النص، لا تتساق مع تلك النية النبيلة على الإطلاق، ولا تتسجم مع شعار "إنتاج" المعرفة بدل الاكتفاء بتلقيها كما لا تستطيع استيعاب التساؤلات الحقيقة الموجودة والإشكالات المعقدة، الأمر الذي أدى إلى تمييط النص وتجفيفه من حقائقه على النحو الذي يضمن انسجامه مع المتطلبات المؤسساتية الرسمية، ففجأة غدا النص وثيقة تاريخية تسجيلية وحيادية لا تقدم للمتعلم إضافة نوعية، ولا تفتح أمامه أبواب النقاش الحر البناء، والحوار الفكري الجاد. لقد تم التركيز على المضمون التاريخي الصرف، بعد أن تم استلثاله استلثالا من النص ذي الأبعاد الحضارية والثقافية، والتي لا يمكن أن يفهم حق الفهم إلا في ظلها، فإذا التقطت تلك الأبعاد فهم من ورائها الحاضر، واستجلبت الأسباب الحقيقة لإخفاقاته، لأن النص يسعى في اتجاه تشريح هذا الحاضر وتحليله بالاعتماد على قراءة مستبطنة للتاريخ، وموجهة بوعي حضاري عميق ومتجذر. قد يقول قائل من رعاة خطاب المطابقة في النظام التعليمي، أن قاعدة مراعاة مستوى التلميذ ومنطق التدرج، هو الذي قضى بإبقاء التلميذ بعيدا عن بؤر التوتر الفكري. نقول إن دعوى عدم كفاءة التلميذ في هذه المرحلة الدراسية لفهم نص تاريخي ذي طابع إشكالي وفكري له علاقة وطيدة بواقعه وانتائه تاريخه ومستقبله المنظور هي دعوى باطلة، خصوصا وأن النص لا يطرح أفكارا مجردة، وإنما هو يسعى إلى تشخيص الواقع بمكونات بالغة الصلة بالمعيش واليومي، فيما يتعلق بمهارات استنتاج النصوص ومحاورتها، فهي متوفرة بنسبة معقولة عند تلميذ امتد تعامله مع النصوص الفلسفية لستينين على الأقل (في مادة الفلسفة طبعا)، مع ما يبيته ذلك من روح الحجاج والمساءلة، هذا فضلا عن تلقيه لدروس تشرح مناهج البحث في العلوم المختلفة، منها التاريخ موضوع النص. وكم كانت هذه الفرصة لتكون ثمينة

لو تم استغلالها في إبراز التكامل الحتمي بين الحقول المعرفية، سواء على مستوى المعرفة ذاتها، أو على مستوى أدواتها وطرائقها وآليات التعاطي معها.

— لقد طرح المفكر إشكالية ذات بال كان من الواجب استثمارها لفائدة من هم في هذه المرحلة العمرية بالذات، فهي تهمهم أكثر من غيرهم، يتعلق الأمر بإبطال المفكر لعلاقة التلازم بين التحضر، والقدرة والاستفادة من الخدمات التكنولوجية والتقنية المعاصرة؛ الفكرة النواة هنا، هي أن التكنولوجيا إذا أُدخلت إلى وسط غير مهياً لاستقبالها — كما هو الحال بالنسبة للعالم الإسلامي — كانت خطراً على أهله كيانا ووجودا، ثقافة وحضارة، مستقبلا ومصيرا. ووجه الخطورة متأ من القيمة الإغرائية الظاهرة المصاحبة لمكونات هذه التكنولوجيا ومنتجاتها والتي تخفي في جنباتها المحمول المدمر والهدام لشخصية العالم الإسلامي، وقد تزيدها خطورة محاولة إشاعة الثقافة الاستهلاكية اللامحدودة لمنتجات الحضارة المستوردة في أوساط الشباب، هذه الفئة التي عرف الآخر كيف يستميلها، فتكون مطية لتحقيق أهدافه من خلال تزويده بهذه المنتجات، مع الحرص على تقديمها في صورة براءة متألفة مبهرجة، لا تنفك تراودهم على نفسها، حتى ينساقوا وراءها مذعنين.

إنّ أما كان من الممكن أن تطرح أسئلة تلتقط فيها هذه الأبعاد؟ ولن يكون المتعلم عاجزا عن استيعابها إذا ما تم انتهاج سبيل التدرج، والاستعانة بأمثلة وظواهر من الواقع المحايث له، لأنه بالأصل يعيش الظاهرة التكنولوجية ويمارسها ويستغل خدماتها أحسن استغلال وأمهرة، فليس أسهل من أن نجعله ينتبه إلى خطورة ما يستهلك ما لم يحاول أو — على الأقل — يستعد معرفيا ونفسيا لأن يكون في المستقبل منتجا لما يستهلكه، ألم يرد في المنهاج ما يفيد سعي المنظومة البديلة إلى تمكين التلميذ من ثقافة معرفية تمنحه القدرة على إدراك المشكلة وأرضية منهجية تسمح له بسلوك سبل التفكير السليمة المفضية للحلول الناجعة؟ نقصد تحديدا نصا مؤداه: "من سمات المقاربة بالكفاءات، أنها تفتح المجال أمام

المتعلم كي يتعلم بنفسه، وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق المبدع، وتجعله مركز النشاط في العملية التعليمية - التعلمية. والتعلم - هنا - لا يتعلق بجمع وإضافة معلومات في ذاكرة المتعلم بل، هو الانطلاق من البنيات المعرفية التي يتوافر عليها المتعلم¹².

لكننا - للأسف - لا نجد ما من شأنه أن يخرج هذا الكلام من مستوى المأمول إلى مستوى المتحقق، رغم وجود الأدوات المساعدة مثل هذا النص وغيره. ولإنصاف نقول أن برمجته في المقرر الدراسي هو اختيار موفق إلى أبعد الحدود ولا سبيل لإنكار ذلك، لما يحمله من مضامين مناسبة ومكافئة لمستوى المتعلم من جهة، ولكونه من جهة أخرى من إنتاج مفكر جزائري من طينة الكبار الذين فهموا العالم وجدّوا في نقل مفهومهم ذاك إلى جموع القراء، من أجل دفعهم إلى التغيير نحو الأفضل، لكن طريقة المعالجة كانت دون مستوى النص، ودون المتأمل تربويا ومعرفيا وحتى منهجيا؛ قلنا معرفيا لأن الطابع الاشكالي لهذا النص وطبيعته غير الأدبية لم يتم مراعاتها، وقلنا تربويا، لأن أبعاده التربوية وهي أبعاد أصيلة وجوهرية تم إغفالها بشكل لافت، وقلنا منهجيا لأن الأسئلة المطروحة تحاول تضخيم الجوانب الثانوية، وتهميش الجوانب المحورية. هذا كله هو - في نظرنا - أبعد ما يكون عن العفوية، وأقرب إلى البراغمية المؤسساتية.

والواقع أن هذه النزعة قد تجلت في التعامل مع مجمل النصوص ذات الأبعاد الحضارية، والثقافية، والأيدولوجية، نقول هذا، وفي ذهننا مثلا نص عنوانه: "المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة" لـ (محمد البخاري). ذهب هذا النص إلى التوكيد على أن العولمة أصبحت حتمية مفروضة، لا اختيارا يحتمل القبول أو الرفض. وهنا لا نرانا إلا مؤيدين له في هذا الطرح، لا لشيء إلا لأن الواقع يصدق ذلك، لكن ما لا نوافق عليه، هو العمل على إبراز الجانب المضيء فقط من الظاهرة، مثل السرعة في الحصول على المعلومات، مع ضمان السهولة واليسر

وتهيئة سبل الاتصال بين جميع الأفراد، مهما بعدت المسافة الجغرافية بينهم، وكذا التحول المثير الذي طال وسائل الإعلام، وقفز بها من مستوى النقل الموجه للأحداث إلى مستوى المشاركة الفعالة في صنعها، بل تغيير مجراها أحياناً، وهي (وسائل الإعلام) في الحالتين كليهما، تسهم في صناعة رأي الفرد والرأي العام. لكن الوجه السيئ للعولمة؛ أثرها في المجتمع العربي الذي يعيش مظاهر الفقرة والتشرد، وقوفها في قائمة أسباب العزوف عن السبل المقترحة لإنشاء تكتل عربي حقيقي من شأنه دحر الآخر الزاحفة ثقافته إلينا في قوة وثبات، فضلاً عن استعمال مكونات تلك الثقافة الوافدة في التشويش على فرص الحوار العربي العربي وتجفيف منابع التعبير، وغلقها في وجه الصوت العربي الذي لا يستطيع إيصال قناعاته وثقافته لا إلى مراكز القرار في الداخل، ولا إلى دوائر القيادة العالمية في الخارج، وإلى جانب هذا وذاك فإن الاستغلال السيء لمختلف الوسائط الحديثة جر على الشعوب العربية إشكالات مركبة زادت من تعقيد الوضع العام، مثل الترويج لأفكار التطرف، وإتاحة أسباب إضافية لتضييع الوقت، فإذا كان الغرب قد استعان بالتكنولوجيا على ربح الوقت والجهد، فإن العرب اتخذوها أداة لتبذير المزيد منه نظراً للهاثم المحموم خلف كل ما هو سهل وممتع ومسل، بغض النظر عن عامل الفائدة والمنفعة.

إن هذا الجانب المصيري والمعتم في العولمة تم حجبته نهائياً، في الوقت الذي كان على السائل أن يضيئه بالأسئلة المربكة والكاشفة عن عمق الأزمة الحضارية التي يعيشها العالم العربي. إن هذا الواقع المتشنج لا يفتأ يطرح علينا أسئلة كبيرة تصغر أمامها الذات العربية، من جملتها: كيف يمكن إحداث التوازن بين إشباع حاجتنا الغريزية للبقاء، والشعور بالوجود؟، مع العلم أن شعار العولمة الرائج هو البقاء للأصلح، والصالح يعني القدرة على الفعل والإضافة، لكن واقعنا ققيم ولا يحمل تباشير أية إضافة. أليست العولمة بهذا المفهوم هي خطر على وجودنا؟

لأننا غير قادرين حالياً على الالتزام ببندوها؟، أليس علينا الآن — واستنباعاً لذلك — أن نزهد في تميزنا، ونلغي من حديثنا اليومي المعاصر كلمة الانتماء بأي شكل من الأشكال، ونكون بالتالي صورة من الآخر صورة غير مطابقة، بل مشوهة لانعدام التكافؤ، صورة محجمة وفق المقاييس المنصوص عليها أمريكياً؟. السؤال الراهني إذن هو سؤال الحياة أو الموت. وأين النص من كل هذا؟، إنه يجلي الأمر وكأنه أمر عرضي لا علاقة له إلا بما نرغب فيه نحن، يصور العالم في ظل العولمة في حالة انسجام وتوافق، فما هم أفراد يتبادلون العطاء الحاتمي بعد أن نسوا جميع أحقادهم ومصالحهم، كأنهم قرروا فجأة أن يعيشوا حالة ما بعد صحة عامة للضمير، وراحوا إثر ذلك يباشرون الحوار الواعي المنزه عن كل خلفية براغماتية. فيما الحقيقة ... الحقيقة هي أنه؛ أي العالم، يعيش أكثر الفترات براغماتية ونفعية وسوداوية، لقد أصبح كتلة واحدة تدور في فلك أمريكا سيدته بلا منازع، والنص بهذا الشكل متناغم مع سياستها من حيث يدري أو لا يدري. وفي الحاليين فقد نجحت معه — كما نجحت مع ملايين من البشر — ما سماه الناقد العربي (عبد الله الغزامي) بـ "الرقية الأمريكية" التي أبدعها اللسان الأمريكي الفصيح؛ "ومن فصاحة هذا اللسان قدرته على ابتكار المصطلحات البديعة، مثل مصطلح النظام العالمي الجديد، ومثل مصطلح الحرية والديمقراطية لكل الشعوب. وهذه مصطلحات لها قوة سحرية خارقة، قوة سحرية ينشغل الشرقيون بالكتابة عنها، والتفكير فيها سنين طويلة، ويصرفون كل أرصدتهم المالية لشراء حبر يكتبون به قصائدهم ومقالاتهم عن السحر الأمريكي: الحرية والديمقراطية. هذه الرقية الأمريكية لها دوران متكاملان؛ أولهما أنها طعم للشرقيين، يتغذون عليه ويشغلون به عقولهم، والثاني دور داخلي يجعل الإنسان الأمريكي يشعر بالراحة والاطمئنان في ضميره الإنساني حيث يرى حكومته تدافع عن حقوق الشعوب الأخرى، وتمنحهم الحرية والديمقراطية".¹³

إن ما نؤكد عليه — بعد الذي تقدم — هو حضور الوعي بأهمية تغيير السياسة التعليمية نحو آفاق التفكير الناقد، والتعاطي الإيجابي مع المعرفة التي هي ابنة اللحظة التعليمية من حيث الإنتاج، وليست منقولة في قالب جاهز معدّ للاستهلاك وهذا الوعي هو الذي أملى على المقررين وضع رهان القفز بالمدرسة الجزائرية إلى خط التقدم نصب أعينهم، ومما يعبر عن هذا الرهان، قول أحدهم أو بعضهم: "ومن الطرائق النشطة، التدريس بالمشكلات، وهي طريقة تدعو إلى البحث، وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد أساس بناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير"¹⁴، ومع حضور الوعي يغيب التنفيذ، وتتحول كل تلك الشعارات إلى أفكار مجردة، بعيدة الصلة بالواقع والميدان.

الهوامش والإحالات

- 1 - أنظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الشعب: الرياضيات/ علوم تجريبية / تسيير واقتصاد / تقني رياضي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص: 10.
- 2 — منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها مارس 2006، ص: 2.
- 3 — نفسه، ص 21.
- 4 — كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، أنظر مقدمة الكتاب.
- 5 — فانسون جوف: "القراءة"، ترجمة: محمد آيت لميم ونصر الدين شكير، المطبعة الوراقة الوطنية، مراكش، ط 1، 2013، ص: 31.
- * يحيلنا الكتاب المدرسي على كتاب "شروط النهضة" لمالك ابن نبي على أنه المصدر الذي أخذ النص منه، فيما الصواب هو أن النص مأخوذ من كتاب "وجهة العالم الاسلامي، أنظر هذا الأخير، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر — دمشق، ط 5، 1986، ص 34 وما بعدها.

- 6 — انظر كتاب اللغة العربية وآدابها للشعب: رياضيات/ علوم تجريبية / تسيير واقتصاد/ تقني رياضي للسنة الثالثة ثانوي، ص 21. وانظر شعبة كتاب اللغة العربية وآدابها شعبتي آداب فلسفة ولغات أجنبية، ص: 22.
- 7 — أنظر مالك بن نبي: وجهة العالم الاسلامي، م س، ص: 36.
- 8 — نفسه، ص: 36.
- 9 — المنهاج، م س، ص: 19.
- 10 — كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، الشعب رياضيات / علوم تجريبية / تسيير واقتصاد / تقني رياضي، ص : 22. شعبتي: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، ص: 23.
- 11 — كتاب اللغة العربية وآدابها، م س، انظر المقدمة.
- 12 — المنهاج، م س، ص: 20.
- 13 - عبد الله محمد الغدامي: "السيدة أمريكا / مقارنة لقراءة وجه أمريكا الثقافي"، مركز الانماء الحضاري، سوريا، ط 3، 1996، ص 42.
- 14 — المنهاج، م س، ص: 19.