إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب: دراسة نقدية

محمد الأزعر

أستاذ في الفلسفة وباحث في علوم التربية - فاس-المغرب

prof.elazaar.med@gmail.com

إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب: دراسة نقدية

محمد الأزعر

ملخص الدراسة

عرف النظام التعليمي والتربوي في المغرب عدة مستجدات مست بعض القضايا الأساسية سواء على مستوى البرامج والمناهج الدراسية أو على مستوى بنياته التربوية ومفاهيمه الفلسفية، وذلك في إطار محاولة تحقيق الفاعلية والدعم التربويين. لكن هذه البرامج غير واضحة المفاهيم والأهداف، ومازالت عناصرها المفاهيمية في حاجة إلى التّحليل والنقد والدراسة المعمقة، لأنّ معظمها اعتمد في الأساس على مرجعيات مستوردة. لذلك نتساءل: هل حققت هذه البرامج ما خُطِّط لها من أهداف؟ ثمّ كيف نحافظ على هويتنا في ظل استيراد مرجعيات غربية؟ أين يتموقع كلّ من المدرّس و المتعلِّم في إطار هذه السياسة التعليمية؟

Abstract

The educational system in Morocco has known several developments, which touched some of the key issues at both the level of the programs and curriculum and at the level of its educational structure and philosophical concepts, as an attempt to achieve efficiency and educational support. But these programs don't have clear concepts and goals and are still conceptual elements which need analys is, criticism and in-depth study; because most of these programs were adopted from imported references. The question is did these programs achieve the goals that were planned for them? How do we maintain our identity under the imported references from the West? And what is the position of the teacher and the student within the current educational policy?

مقدّمة

لا نملك من الدراسات والبحوث العلمية الجادة ما يترجم الاهتمام بعلاقة الأستاذ بالتّلميذ، وما يزخر به الواقع من مشاكل وتحديات يؤكد فشل معظم المشاريع التربوية، التي جُرِّبت في المدرسة المغربية خلال السنوات الماضية، لأن هذه البرامج بخصائصها الحاليّة لاتزال غير قادرة على الانسجام مع الحياة بجميع أشكالها الحضارية والاجتماعية في واقعنا. وبالتالي يمكن اعتبار هذه المشاريع فاشلة، إذ لم تحقق أهدافها التربوية. فإذا كانت جل البلدان المتقدمة تقوم بمحاولات معقلنة ومرتبطة باستراتيجيات تضبط السياسة التعليمية من أجل تجاوز الصعوبات وتحقيق الانسجام مع الحياة بجميع متناقضاتها، فإن المغرب شأنه شأن كثير من البلدان العربية التي ترتبط فيها هاته المحاولات بجملة من الصعوبات أهمّها إيجاد استراتيجية تربوية متكاملة قادرة على التّلاؤم مع المستجدات العلمية والتربوية من جهة، والمحافظة على الخصوصيات الحضارية والاجتماعية من جهة أخرى، خاصّة ونحن نرزح تحت وطأة نسق رهيب جارف من التحوّلات العالمية.

أولا: الهوية والاغتراب في المنظومة التربوية:

إن استيراد النماذج التربوية أو غيرها إنّما هو استيراد رؤية الأخر للعالم وتصوره للكون والإنسان والحياة. لذلك ينبغي أن نتعامل مع كل مستورد بهذا الفهم لأن معظم النظريات التربوية المستوردة لحد الآن، هي مفاهيم زرعت في دماء مؤسستنا التعليمية بشكل مسقط وعشوائي لم تراعي عدة ثوابت ومتحولات كالتحولات الحضارية، والعلاقات الاجتماعية، والوضعية الاقتصادية، والبنية التحتية لمؤسساتنا التعليمية... إنّ انعدام الوعي بكلّ هذه الخصائص أدّى إلى ما نُعاينه في مؤسّساتنا التّربويّة من علاقات غريبة هجينة بين الأستاذ والتّلميذ، وهو ما يقوم دليلا قطعيّا على فشل هذه النّماذج التّربويّة في الارتقاء بتعليمنا وعجزها التّام عن مواكبة نسق التحوّلات الحضاريّة من ناحية والتّناغم مع خصوصيات واقعنا التّربوي من ناحية ثانية، فظلّ يتخبّط في شتّى الصّعوبات.

فإذا كانت البرامج التعليمية بعيدة عن الواقع المغربي وخصوصياته، ألا يمكن أن تؤدي حتما الى النفور من طرف الأساتذة والمتعلمين؟ ثمّ ألا يمكن لهذا النفور أن يخلق ردود فعل عدوانية من طرف التلاميذ تجعل الأساتذة في حيرة وعجز عن تخطّيها وإيجاد الحلول المُناسبة لها؟ خاصة إذا علمنا أن الأستاذ في مراكز التكوين يتلقى شذرات مبتورة من دروس في التربية وعلم النفس التربوي، مستوحاة من فكر جان جاك روسو أو جان بياجي وغيرهما. مما لاشك فيه أن النماذج التربوية التي يتلقّاها الطالب – الأستاذ لم تنبثق عن خصائص واقعنا الاجتماعي والاقتصادي، ولا يُمكن أن يكون لها ذات النتائج التي حقّقتها في واقعها الأمّ لشديد تناغمها معه. لذلك لم يكن بإمكانها إلا أن تخلق لنا حالة تربوية متخلفة وغريبة وهجينة تترجمها العلاقة المتوترة بين المعلّم والمتعلّم في مؤسستنا التعليمية، لأن هذه النظريات في مجملها مثالية ويجب تطبيقها في واقع مثالي تتوفر فيه جميع الإمكانيات المادية والنفسية والفكريّة والاجتماعية[1]. لذلك فالأستاذ يجد نفسه أمام مجموعة من المتناقضات، فمن جهة عليه أن يطبق التعليمات التربوية الرسمية ويأخذ بعين الاعتبار المستويات المختلفة جماعيا وفكريا بالنسبة إلى جميع التلاميذ، فهل بيداغوجيا الفارقية قادرة على حل هذه الفوارق الموجودة بين التلاميذ؟ فإذا كانت المشروعية التربوية للبيداغوجية الفارقة، انطلاقا من التعاريف الواردة في هذا الموضوع والاسترشاد بمبادئ "Bruns" من خلال اعتبار مجموعة من الفوارق لدى المتعلمين: فوارق في إيقاع التعلم- فوارق في الاستعدادات الذهنية والمعرفية – فوارق في استعمال التقنيات والوسائل المعتمدة في التعلم – فوارق في القدرة على حل المسائل – فوارق في التمثلات والمواقف – فوارق ترتبط بدرجة التحفيز لتحقيق أهداف موحدة لجميع تلاميذ الفصل. فمظاهر الفروق الفردية انطلاقا من هذه الاعتبارات عديدة

1- فاطمة الزهراء المرابط: الحوار المتمدن العدد
www.ahewar.org/debat/show/art.asp?aid=72486.1639

ومتنوعة: ذهنية – معرفية – وجدانيّة – اجتماعية – ثقافية[2]. فكيف يعمل المدرس على تقليص هذه الفوارق بين التلاميذ؟ وكيف عليه أن يتحدى جميع الصعوبات المطروحة ليخلق علاقة نموذجية مع التلاميذ؟ وهذا لن يتحقّق أبدا في الظروف الراهنة.

في ظل هذه البرامج والمناهج المستوردة. كيف يمكن للنظام التعليمي المغربي أن يحقق الجودة؟

فإذا كانت الجودة لا تتحقق إلا عندما تستجيب المدرسة المغربية لما يطمح إليه المغاربة من مستقبل زاهر وآمال معقودة. وعندما تستجيب إلى رغبات كل التلاميذ والأساتذة والأطر الإدارية والآباء وأولياء الأمور بصفة خاصة والشعب المغربي بصفة عامة. وإذا عدنا إلى التعليم المغربي وجدنا الجودة رهينة الإصلاح والتغيير والاستحداث. لكن النظام التعليمي المغربي عرف ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فهل هذه الورشات الإصلاحية الكبرى حققت الجودة في نظامها التربوي؟ ويمكن أن نأتي على ذكر مجموعة من هذه الإصلاحات في النقاط الآتية:

* إصلاح 1957: الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية وقد ارتبطت الجودة ضمن هذا المنظور الإصلاحي بالمبادئ الأربعة: (التعميم-المغربة-التوحيد-التعريب)

* إصلاح 1985: الذي كان بعنوان نحو إصلاح نظام تربوي جديد، والذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي، وقد اقترنت الجودة التربوية في هذا الإصلاح التربوي بمراجعة الكتب المدرسية وإعادة النظر في المناهج الدراسية وتحسين تدريس اللغات وتعزيز مسلسل التعريب وإعطاء أهمية للترجمة وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتنمية العلوم الرياضية والتقنية.

* إصلاح 1994 الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية.

2- عبد الرحمان التومي: الكفايات وتحديد الجودة، مطبوعات الهلال وجدة، الطبعة: 3، 2007، :ص 90.

* إصلاح 2000 الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين من حيث المحتوى والمناهج، من خلال مراجعة المناهج والبرامج والكتب والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلُّم وتوجيه المتعلمين وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية3.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي كتعميم التمدرس ومحاولة القضاء على الأمية ومحاربة ظاهرة الهدر المدرسي والفشل التربوي، وتعثر التلاميذ، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص ألا وهو تدني مستوى التعليم وهزالة المردودية والضعف اللّغوي والعلمي والتّقني لدى التلاميذ وعدم قدرتهم على التكيُّف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة. فنحن في حاجة لمدرسة المجتمع لتنهض بوظيفتها التربوية، وتُـنمي القدرة الشخصية للأفراد وفق المطلب الاجتماعي، منفتحة على محيطها في كلّ تجلياته، دون تطويع هذه الوظيفة لمدرسة الدولة كقناة للتنشئة والتعبئة وتشكيل الوعي الاجتماعي وفق تطلّعات الدولة. فالتعليم شأن المجتمع ولا ينبغي أن يخضع لرهانات سياسية ضيقة. لأن مسار الإصلاح يجب ألاّ يخضع لمزاج المسيّرين، وعلى المجتمع مُمارسة الرّقابة، من خلال البرلمان ومؤسسات المجتمع المدني أو الهيئات النقابية، لوضع حدّ لمسيرة العبث التي تعرفها المنظومة التربوية4.

ثانيا– بيداغوجيا الكفايات كبديل تربوي:

إذاعدنا إلى المدرسة التربوية وتحديدا إلى دور الأستاذ ومسؤوليته في تحقيق الجودة البيداغوجية والديداكتيكية فإننا نجد هذه الجودة مغيبة إلى حد كبير لأسباب ذاتية وموضوعية من الصعب تحديدها بدقة ووضوح. لكن كيف يمكن تحقيق هذه الجودة التي تتغير بتغيّر الظروف والمستجدات البيداغوجية؟ ننطلق للإجابة على الإشكال المطروح

3- جميل حمداوي: الجودة التعليمية: علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010، ص: 89.

4-سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 150.

من فلسفة الكفايات التي تحثُّ عليها المذكرات الوزارية باعتبار أن الكفايات بديلا تربويا أساسيا لتأهيل المتعلّمين واعدادهم لمجتمع الشغل، يُوجبُ المجتمع المعاصر وكذلك سياسة العولمة على المدرسة أن تكون وظيفيّة تُكَوِّن أطرا قادرة على تشغيل دواليب المجتمع ولن يتم هذا الا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلّم الذّاتي والاشتغال في فرق تربوية تُنتج عملا جماعيّا متميزا.

وإذا كانت الكفايات منطلقا فلسفيا براجماتيا للعملية الديداكتيكية، فإن المحتويات ينبغي كذلك أن تساير هذا التحوّل وأن تكون عبارة عن تعلّمات في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق سيواجهها المتعلم في الواقع. أي لابدّ من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة وأن تهيئ المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن وضعيات ومشاكل واقعيّة وحقيقيّة تتطلب الحلول المستعجلة، وتعكس نفس المشاكل والأزمات التي سيواجهها المتعلّم في المجتمع عندما سيحتك به5. ولابدّ من العمل على تجديد الطّرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطوّر البيداغوجي ومتطلّبات سوق الشغل والتطور العلمي والتكنولوجي. فهل يمكن لهذه العملية أن تتحقق في ظل غياب فضاء بيداغوجي ملائم وصالح وغياب الحوافز المادية بالنّسبة إلى الأستاذ؟

إن معظم المناهج الدراسية التي عرفها نظامنا التعليمي كانت تُتهيأ مثلما تُهيّأ الألبسة الجاهزة، وذلك أن واضعيها يفترضون صلاحيتها وملاءمتها لأيّ كان ومهما كان، شأنهم في ذلك شأن من يهيء اللباس أولا دون النظر إلى شكل المعني بالأمر وحجمه ورغبته وذوقه. ونعني بذلك التلميذ في واقعه السوسيو- اقتصادي والثقافي بكل متطلباته الظرفية وبكلّ

5- جميل حمداوي: الجودة التعليمية، علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010، ص: 112.

التحدّيات المجتمعية والدولية التي يجتازها6. وقد كانت نتيجة هذا التّخطيط الجاهز والسّريع، الذي يتم في غالب الأحيان دون استشارة أهل الاختصاص، ما نجنيه اليوم من تفاقم ظاهرة سوء التّوافق الدّراسي للتلاميذ، فالمُدرّسون ملّوا ترديد مفاهيم وأفكار مجرّدة لا تمتّ إلى واقعهم وواقع تلاميذهم بصلة. إن التلاميذ أصبحوا ينفرون من البرامج والمقررات التي لا يستطيعون ترجمة مضامينها في الواقع الذي يعيشون فيه، بما يفيدهم ويطوّر حياتهم إلى الأفضل، أضف إلى ذلك أن هذه المقررات الدّراسية لا تستجيب لحاجياتهم النفسية، ولا تساهم في تفتُّح شخصيتهم وتحقيق وجودهم وكيانهم. إن مسألة وضع المنهاج الدّراسي والتّخطيط له عمليّة تهم شعبا بأكمله، فهي التي ستحدد فلسفته وطموحه ونوع القيم والاتجاهات التي يرغب أن يُكسبها لأجياله المقبلة. واعتبارا لذلك فإن هذه العملية تستلزم ضمن ما تستلزمه، الإرادة السياسية، وتضافر جهود كل المساهمين – عادة- في المنظومة التربوية التعليمية من مخططين وأصحاب قرار، ومن مدرسين وآباء ومربيين وسيكولوجيين.. . هذا فضلا عن ضرورة عدم تجاهل الواقع المجتمعي بكل حمولته التاريخية والثقافية والاقتصادية، وفضلا عن وجوب سبر منتظرات الآباء والتلاميذ والمعلمين من العملية التعليمية وقياسها، وتحديد هدفهم منها لأخذ ذلك بعين الاعتبار خلال التخطيط.

إن المنهاج الدراسي يستدعي، اليوم أكثر من أيّ وقت مضى أن يخرج من دائرة المكتب الضيق الذي يهيأ فيه ليستشف هواء العصر، وليواكب تطوراته وليشبع حاجات المتعلمين ومتطلباتهم. إن للتلميذ حاجات ومتطلبات تختلف عن حاجات ومتطلبات زميله بالأمس، وعلينا والحال هذه أن نستقرئ واقعه ومتطلباته لفهمها الفهم العلمي الصحيح، قبل وضع المناهج والبرامج وإلا فإننا نجعل من المدرسة وكرا لتفريخ العاطلين وإنتاج المنحرفين

لكن ألا يمكن أن نقول بأن النخب التابعة للفرنكفونية التي انخرطت في صيرورة الإصلاح كان لها الدّور الأبرز في تأزيم المنظومة؟ إن هذه التبعية للمرجعية الفرنسية التي

6- أحمد أوزي: علم النفس التربوي، قضايا ومواقف تعليمية تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2003، الصفحة: 59.

تعلن صراحة عن أزمتها حتى داخل فرنسا نفسها، تجعل خطابنا الإصلاحي مرتهنا بزمن الحماية، ولا يعطي الانطباع أننا تحرّرنا، وأن سيادتنا على هذا الوطن مكتملة، هذا فضلا عن ارتهان القرار التربوي للخارج عبر تقارير المنظمات الدولية سواء كان ذلك بطلب من الداخل، كما حدث إبّان فترة حكم الملك الراحل الحسن الثاني، حينما طلب من البنك الدولي تقييم الوضع التربوي والمالي للمغرب حيث قال "فهذه العناصر كلها، وهذه التقلبات كلها، وهذه المخاوف كلها هي التي جعلتني أن اطلب رسميا وكتابة من مدير البنك الدولي، أن يقوم بتحليل نزيه ودقيق للعناصر الثلاثة، العنصر الأول مشكلة التعليم وإصلاح الإدارة ثم رسم استراتيجية اقتصادية ومالية وتجارية للسنوات المقبلة". لقد كان لتقرير صندوق النقد الدولي في ما يسمى سياسة التقويم الهيكلي والتي تدخل ضمن سياسة الاحتواء، أثر بارز في إصلاح 1985 حول مصير النقاش حول القضايا المصيرية للمنظومة بالحسم في المحددات والمداخل الكلية (التعريب- التعميم – المجانية)7.

ثالثا– مظاهر الأزمة ووضعية التخبط:

الحديث عن إصلاح منظومة التربية والتكوين يبدو أنه قد فقد العبارات التي تُبرز أهميته، إلى درجة أنّنا بدأنا نشك في نوايا من يتحدث عن إصلاح. كما فقدنا الثقة في مؤسسات الدولة نتيجة لغة الخشب والخطاب السياسي الفاقد للمصداقية والمفتقد للمشروعية المجتمعية، التي قد تمنحه قوة الدفع بعجلة الإصلاح. فعبارات من قبيل "يعلن قطاع التربية والتكوين.. ." أو " إصلاح التعليم هو المدخل الوحيد لإصلاح المجتمع والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة".

مثل هذه العبارات تحولت إلى شعارات عمقت الوعي لدى فئات واسعة من المجتمع بمدى زيفها وكذبها. التعليم في المغرب خضع ويخضع لرهانات ذات نزوع إيديولوجي،

7- سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 7.

وتتجاذبه أطراف سياسية متعددة المشارب والمداخل باعتبار الشأن التربوي كان ومازال حلبة صراع بين قوتي المجتمع والدولة.

فالمدرسة بكل بساطة أساس التنشئة بكل أبعادها السياسية والثقافية والاجتماعية، وهذا ما ينعكس على الرؤية العامّة التي تؤطر فلسفة الإصلاح وخلفيات الفاعلين الرئيسيين، وتأتي الإصلاحات في سياق تحولات سياسية مما يعطي الانطباع أننا سنستمر في الإخفاق مادامت أسبابه ودوافعهُ /وحوافزهُ قائمة. وقد عملت الدولة في سياق صراعات القوى السياسية على المواقع بعد الاستقلال على الاستحواذ على المدرسة، واحتوائها باعتبارها مغذية للأطروحات المنافسة للنظام، فتحولت المدرسة إلى حلبة صراع.كان الخاسر الأول فيها هو الشعب المغربي، لأن الإصلاح التربوي في المغرب لم يكن خاضعا لرهانات معرفية أو تنموية، بل كان رهين نزوعات سياسية ايديولوجية، جعلت الدولة تُوظف المدرسة لإعادة إنتاج أنساق موالية لنمط الحكم، أي إعادة إنتاج نسق اجتماعي وفق تصوّرات القوى المهيمنة.

لقد كان القصر واعيا بعمق الصراع الذي يواجهه، ومتربصا لكلّ مقدماته، ومتتبعا لمضامين حركيته، فوجد في المدرسة كل الأجوبة الممكنة للحفاظ على وضعه السياسي. فكانت حلبة صراع حقيقية بينه والقوى السياسية الجديدة المنبثقة عن الحركة الوطنية، الطامحة إلى بناء وطن جديد والارتقاء بالمجتمع وتطويره8.

فجل اللّجان التي تعاقبت على إصلاح التعليم في المغرب، باتت هويّتها واضحة تخدم، رهانات القصر وتطلّعاته رغم الواجهة التي قدم فيها الميثاق على أنه إشراك لكل الأحزاب والنّقابات والهيئات المهتمة بالتعليم، بل كان يحمل في طياته توريطا سياسيا. لإصلاح محكوم بالفشل فكان إصلاحا بطعم الأزمة لأنه يتغاضى عن معطى حيوي ينبع من عمق الأزمة. فهل كان استجابة لتطلعات المجتمع؟ الطرف الغائب عن معادلة الإصلاح هو آمال

8- سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015، ص: 11.

هذا الشّعب وتطلّعاته والذي لم يجد من يحنو عليه، ويحقق آماله في تعليم أبنائه وتربيتهم في ظروف مواتية، توفر الحد الأدنى من الشروط الضرورية للتحصيل.

من السّمات البارزة لهوية المصلحين، غياب أو تغيب رجالات الإصلاح الذين يحملون همّ هذا الوطن، والارتكان إلى نخب تابعة لا تمتّ بصلة لهذا المجتمع، فلا أحد من هؤلاء المصلحين يثق في المدرسة العمومية لتعليم أبنائه، وفاقد الشيء لا يعطيه.

إذن لا إصلاح دون وضع العنصر البشري في صلب المعادلة. لأن المدرسة المغربية تواجه تحديات متعددة: تحديات العولمة والمنافسة وتحديات تقنيات الثورة التكنولوجية والمعلوماتية الحديثة للإعلام والاتصال وتحديات التنمية المستدامة وتطوير المجتمع المغربي والقضاء على آفة الأمية والهدر المدرسي والتكرار9.

لكن كيف يمكن مواجهة هذه التحدّيات في ظلّ غياب تكوين مستمر يُلبي حاجات كل الفئات من مفتشين وإداريين ومدرسين ومدرسات على مختلف مشاربهم وتخصصاتهم في إطار لجنة مستقلة تهتم بمجال التكوين المستمر؟

لعلّ أهمّ مظهر من مظاهر الأزمة، التي تُعاني منها منظومة التعليم في بلادنا، بل وأهم سبب في نفس الآن هو الارتجال المزمن والتخطيط الشامل في التّدبير واتّخاذ القرار الذي تعرفه هذه المنظومة منذ عقود والذي بلغ ذروته في السنين الأخيرة حيث تجلى بوضوح في التّهافت والهرولة لإعداد ما تسميه وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني حاليا، مخططا تنمويا استراتيجيا برسم 2013-2016 والذي يهدف إلى استقلاليّة المؤسسات التعليمية وجعل الفاعلين في القطاع مسؤولين 10. ويرتكز هذا المخطط التنموي على خمسة مجالات أساسية تحكم القطاع وهي العرض المدرسي وجودة التعليم والمؤسسات المدرسية والموارد البشرية. هذا المخطط الذي وضع على عجل دون اطّلاع ذوي

9-عبد القادر الحيمر: الاتحاد الاشتراكي العدد 8869، 13 ماي 2008.

10- محمد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2015، ص: 3.

الاختصاص، وقد يستمر العمل به لهذه السنوات. لكن وكما أظن لا يُمكن اعتبار ذلك استراتيجية إصلاحية حقيقية تشاركية وتعاقدية.

إن وضع التربية والتعليم والتكوين في جلّ مجتمعاتنا العربية، هو وضع مأزوم على أكثر من صعيد ودون الدخول في تفاصيل هذه الأزمة، نكتفي بالإشارة إلى أنّ لها انعكاسات جدّ سلبية على مستوى التنمية البشرية خاصّة، وعلى مستوى التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشّاملة بشكل عام.

وهكذا، فإذا نظرنا إلى الأوضاع التّربوية لهذه المجتمعات سنجد أن مستويات القيد والتمدرس والاحتفاظ متدنية جدا، إضافة إلى تفاقم نسب الطّرد والرّسوب الأمر الذي ينجم عنه تراجع تربوي وتخلّف اجتماعي مخيف، فينعكس ذلك سلبا على الاقتصاد وسوق الشغل وعلى الدخل الفردي والجماعي. كما يؤثر سلبا على وضعية تعليم المرأة، نظرا لخصوصية ظروفها في مجتمعاتنا، وعلى وضعية تمدرس الأطفال والشباب، فيؤدي ذلك بالاستتباع إلى ضعف المشاركة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية للمواطنين في مجتمعاتنا.

لتأكيد أهمية ما ذكرناه آنفا، يمكن القول إن عوامل إنتاج هذه الأزمة وإعادة إنتاجها ومفاقمتها متعددة ومختلفة في سياقاتنا العربية، غير أنه يمكننا إرجاعها، إجمالا إلى نمطين من العوامل وذلك انطلاقا مما يعرف في أدبيات العلوم الاجتماعية بالمنظور السوسيو-بنائي التاريخي لمقاربة أوضاع مجتمعات العالم الثالث:

-عوامل موضوعية، تعود تاريخيا إلى الظاهرة الاستعمارية، وما استتبعته من علاقات التبعية والتخلف التي تعيشها مجتمعات العالم الثالث، ومنها مجتمعاتنا العربية، والتي تُرهن أوضاعها ومبادراتها، وقراراتها بمراكز الهيمنة المتصدّرة على المستوى العالمي.

- عوامل ذاتية داخلية سوسيو-بنيوية خاصّة بهذه المجتمعات ذاتها، وهي تلك العوامل المتعلقة بنمط الدولة القائمة، وبآليات اشتغال البناء أو النسق السياسي والثقافي والقيمي والاجتماعي بشكل عام. ولعل أهم عامل يبرز هنا. هوغياب توفر مجتمعاتنا هذه على رؤية أو مشروع تربوي أو تنموي أو حضاري عام، سواء على المستوى القُطري

الخاصّ، أو على المستوى القومي العام، تتحدد في إطاره غاياته وأهداف التّربية وتوجهاتها وسياساتها والتّعليم والتّكوين، وتتبلور فيه، بالتالي، مواصفات الإنسان / المواطن الذي نريد أن نكونه عبر هذه الأنظمة أي أنظمة التربية والتكوين. ونعتقد أن غياب هذه الرؤية التربوية الواضحة، يُعدُّ من بين أهمّ العوامل التي فوّتت عليها انجاز تنمية بشرية في المستوى المطلوب، كما فوتت علينا تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة شاملة ومستديمة، في مجتمعاتنا العربيّة مما ساهم في تعميق التّبعيّة وترسيخ أوضاعها وشروطها، فكان التخلف11، ولو قمنا بدراسة تحليلية وتشخيصية لمواصفات الخطاب السائد حول أزمة التربية والتعليم في مجتمعنا المغربي خاصة، ومجتمعاتنا العربية عامة، لوجدنا أن هذا الخطاب، يمكن التمييز فيه بين ثلاثة أنماط خطابية أساسية:

*خطاب تقنوي تبسيطي، كثيرا ما يختزل هذه الأزمة التربوية المعنية هنا في بعد واحد، وفي جانب واحد من شتى أبعادها وجوانبها المتعددة، فيجعل من هذا الجزء مفسّرا للكل. كما أن هذا الخطاب كثيرا ما ينظر إلى هذه الأزمة على أساس أنها أزمة قطاعية معزولة، أي أنها تمس الحقل التربوي التكويني بالذات، وليست أزمة بنيوية شمولية متشعبة الأبعاد والمكونات والدلالات والعواقب، متجذرة في واقع اجتماعي معيّن، له خصوصياته الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية...

*خطاب ايديولوجي، يروج سواء بوعي أو بغير وعي- لأزمة مستفحلة قائمة، وهو خطاب كثيرا ما ينخرط فيه مسئولون وممارسون وسياسيون ونقابيون، وكتاب وأطراف مختلفة شكلت في الظرفية الحالية لمجتمعاتنا طابورا متعدد المكونات والمشارب من المنظرين والمحللين والخطباء والوُعّاظ وصُنّاع التفاسير والحلول الجاهزة، والذين هيمنوا على وسائط الإعلام المختلفة بحقّ أحيانا وبغير حقّ أحيانا كثيرة. وقد يمتدّ الأمر بهذا الخطاب إلى الوقوع في أزمة تكرار الأزمة والارتياح إليها، بل ولربما المساهمة في توفير شروط صناعتها.

11- عبد الكريم غريب: التربية وتحولات عصر العولمة مدخل للنقد والاستشراف، مجلة علوم التربية، العدد 17، 2007 ص: 103.

*خطاب فكري ونقدي يحاول، ضمن ما تتيحه معطيات الواقع الاجتماعي والتّربوي وشروطها في المجتمع المعني- كالمجتمع المغربي على سبيل المثال – أن يقدم تصورا متسما أكثر فأكثر بالموضوعية والواقعية والعلمية، وذلك حينما يريد فهم هذه الأزمة على اعتبار أنها ليست وليدة اللّحظة الراهنة بل لها جذور تاريخية معينة، وأنها كذلك جزء من كلّ معقد متشابك الجوانب. وما نريد المراهنة عليه هنا، هو محاولة الإلمام علميا وموضوعيا بالأزمة القائمة، وإعطائها الحجم الذي تستحقه ضمن تشابك مجموعة من العوامل والأسباب المولدة لها[12].

وعن شروط ضمان هذا المستقبل، يلخصها الأستاذ مصطفى محسن فيما يلي:

- على نخبنا السياسية والاجتماعية والثقافية، أن تنظر إلى هذا المستقبل مستقبل المغرب، مستقبل مجتمعاتنا العربية بشكل عام، على أنه مرتهن ضرورة بالتّعليم، لأنه كما أسلفنا أساس التنمية البشرية، التي هي بدورها دعامة التنمية الاجتماعية الشاملة والمستديمة.

- ضرورة امتلاك هذه النخب لرؤية متكاملة ومنسجمة للإنسان الذي نريد بناءه عبر أنظمة التربية والتعليم والتكوين، واعتبار هذا الإنسان هو أداة التنمية وغايتها في الوقت نفسه، بل وأكثر من ذلك هو محور هذه التّنمية وضمانها. ذلك أنه بدون تكوين المواطن الحامل للعديد من الاتجاهات والقيم والمعارف والمفاهيم الفكرية والحضارية، التي تجعله مساهما بكيفية ايجابية منتجة في عملية التنمية، لا يمكن أن نتحدث عن هذه التنمية أصلا، ولا أن نتوقّع أو ننتظر تحققها في مجتمعاتنا.

- علينا أن نعتبر المشروع التّربوي المتكامل والمنسجم والواضح المعالم والأهداف والرّهانات، بمثابة نواة صلبة للمشروع المجتمعي بمعنى أن تجعل من التّعليم أولويّة الأولويات في توجهاتنا التنموية والحضارية، وتجارب التاريخ تبرز لنا أن المجتمعات التي

12- المرجع نفسه، ص: 105.

جعلت من القضية التربوية أساس مشروعها المجتمعي والحضاري والاقتصادي، هي التي حققت الكثير من الخطوات الايجابية على مسار التنمية والتّحديث والتّقدم.

- علينا على المستوى الاجتماعي العام أن نحول القضية التربوية إلى قضية مجتمعية شمولية، وأن نعمل على تعبئة المجتمع بكل فعالياته وهيئاته ومؤسساته، لكي يدعم المشروع التربوي، ولكي يجعل منه محور اهتمامه. ذلك أن هذا المشروع التربوي، هوالذي ينبغي أن تُتّخذ منه واجهة للتّصدي وللمواجهة، لامتلاك الاقتدار المعرفي والحضاري والتكنولوجي، الذي يؤهلنا لأن نكون في مستوى المتطلبات الراهنة واستحقاقات زمن العولمة.

خاتمة :

لا توجد مدرسة خارج إطار النّسق الاجتماعي، التي تنتظم ضمنه، فالأزمة الممكن تصورها لا تخرج عن نطاق الأزمات التي يعيشها المجتمع، فما المدرسة إلاّ نسخة مصغّرة من الأزمة التي يعيشها المجتمع. إن أزمة المدرسة هي بالدّرجة الأولى أزمة قيم، باعتبار هذا المدخل هو المحدد للغايات الكلّية المرتبطة بهويّة المجتمع. إن التفكير في الإصلاح غالبا ما يهتم بقضايا ذات طابع إجرائي عوض التّفكير فيما هو استراتيجي، والذي يتجلّى في البحث عن المعنى والغايات. فالمدرسة المغربية وسيلة للتبرير والتنميط عبر التنشئة التي تخدم مشروع الدولة، فالأزمة هي أزمة أنساق تُحول المدرسة إلى مزرعة لإنتاج قطيع يصلح أن يجسّد عينيا مفهوم الرعية، وليست مدرسة مجتمع تنتج مواطنا واعيا بحقوقه وواجباته.

مراجع الدراسة

1. أحمد أوزي، علم النفس التربوي: قضايا ومواقف تعليمية تربوية، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2003.
2. جميل حمداوي: الجودة التعليمية، علاقة الأستاذ والتلميذ، مطبوعات النجاح، الطبعة 1، 2010.
3. محمد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى، 2015.
4. عبد الرحمان التومي: الكفايات وتحيد الجودة، مطبوعات الهلال وجدة، الطبعة: 3، 2007.
5. عبد القادر الحيمر: الاتحاد الاشتراكي العدد 8869، 13 ماي 2008.
6. عبد الكريم غريب: التربية وتحولات عصر العولمة مدخل للنقد والاستشراف، مجلة علوم التربية، العدد 17، 2007.
7. فاطمة الزهراء المرابط: الحوار المتمدن العدد :
8. www.ahewar.org/debat/show/art.asp?aid=72486.1639
9. سعيد العلام: إصلاح منظومة التربية والتكوين الأسئلة المغيبة، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، 2015.