جدلية المدرسة والمجتمع :

قراءة في العوائق الاجتماعية للإصلاح التربوي

محمد الأشهب
باحث في التربية

تسعى هذه الدراسة لرصد مختلف الشروط والعوامل الاجتماعية والتربوية والثقافية التي أعاقت الإنجاز الفعلي والتام لمشروع إصلاح المنظومة التربوية المغربية، بدءاً بعشرية الإصلاح ثم المخطط الاستعجالي، وذلك من منظور علائقي يركز على العلاقة الجدلية القائمة بين العرض المدرسي وانتظارات المجتمع في تعدديتها وتباين الرهانات التي تؤسسها.

تقديم

لا نروم من وراء هذا العرض إطلاق أحكام بفشل تجربة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» (ونعتبر المخطط الاستعجالي امتدادا له)[1] أو نجاحه، ولا بتقديم تشخيص شامل يحصي الإيجابيات والسلبيات وما تحقق وما لم يتحقق، فهذا لا يعتبر من أولوياتنا في هذا العرض ؛ إذ نعتقد أن العبرة تتجاوز مشروع «الميثاق» ومضمونه ومعرفة مدى حدود إنجازه أو عدم إنجازه إن جزئيا أو كليا، وإنما تتعلق بدوافع ودواعي اختياره وظروف التوافق عليه والشروط المرافقة لإنجازه وتفعليه واقعيا. يدخل ضمن هذه الشروط مجموع العوامل المشجعة والمدعمة إلى جانب العوامل المقاومة والمحبطة، ذلك لأننا لا نتعامل مع المشروع التربوي في حد ذاته، وإنما مع القوى الاجتماعية المنتجة له والمتفاعلة معه من جهة، ومع منفذي خطته والمتابعين لعمليات إنجازه من جهة ثانية، في علاقة كل ذلك بالمجتمع بكل

1- سنكتفي طلبا للاختصار بتعبير «الميثاق».

مكوناته، إضافة إلى أن الرؤية الواقعية تقتضي منا عدم انتظار تحقيق الخطة بكل مكوناتها وعناصرها ما دامت تعبر، ككل مشروع سياسي، عن إرادة سياسية تنحصر في مجموعة من الطموحات والنوايا على الرغم من أننا كنا نتوقع، نظرا للمدة الزمنية المتوفرة لها، إنجاز أهم بنودها، كالحد من التكرار والهدر والانقطاع، وتعميم التعليم وتقليص معدلات الأمية[2]...

بناء على هذه الاختيارات المنهجية، نشير إلى أن منطلق هذا العرض، يتعدى القيام بتقييم إيجابي أو سلبي للنظام التعليمي إلى ما هو رصد لمختلف الشروط والعوامل الاجتماعية والتربوية والثقافية التي أعاقت الإنجاز الفعلي لمشروع إصلاح النظام التعليمي، سواء تعلق الأمر بالخطة العشرية أو بالبرنامج الاستعجالي، مما حدا بنا إلى التركيز على البعد التحليلي أكثر من البعد الوصفي التشخيصي.

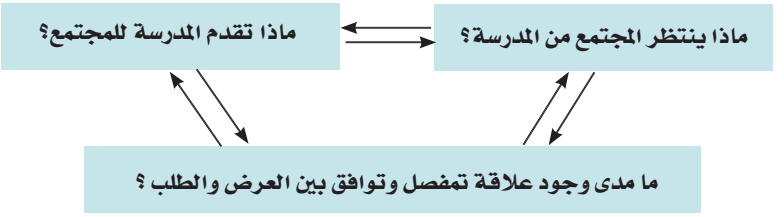
بناء على ذلك، نقترح اعتماد مقاربة منهجية تنطلق من مدخل أساسي يعطي الأهمية في التحليل والتفسير لا لوظائف المدرسة ـ مما قد يوقعنا في التجريد والعمومية ـ وإنما لانتظارات المجتمع منها، وكيف تتفاعل بدورها مع هذه الانتظارات، دون تهميش المنظور العلائقي الذي يمكن من خلاله إبراز العلاقة الجدلية بين كل الأطراف الفاعلة، الداخلية والخارجية، في إطار النسق المدرسي ككل. ويأتي هذا الاختيار من إيماننا بأن أي عملية إصلاح للنظام التعليمي لا تعد مجرد اختيارات نظرية وتربوية، وإنما هي بالأساس اختيارات لها بعد واقعي وأساس اجتماعي.

يتميز هذا المدخل بكونه لا يقتصر في بناء التحليل وهندسة خطواته على استعراض

2- عبر السيد وزير التربية الوطنية صراحة أمام البرلمان خلال شهر يوليوز 2012 عن فشل البرنامج الاستعجالي الذي كلف ميزانية الدولة ـ حسب تصريحه ـ 33 مليار درهم خلال أربع سنوات 2009-2012، كما تم إلغاء بيداغوجيا الإدماج بمذكرة صدرت بتاريخ 16 فبراير 2012.

وظائف المدرسة بقدر ما يركز على تمفصل وتبادل التأثر والتأثير بين أربعة محاور أساسية، يمكن اعتبار كل واحد منها بمثابة مركز ثقل أساسي بالنسبة لمكونات إصلاح النظام التعليمي بالمغرب، وهي : الدولة / المجتمع / الإصلاح التعليمي / النظام التعليمي.

متابعة لما سبق، سيدور الإطار النظري لهذه الورقة حول ثلاثة محاور أساسية نعتمدها كمرتكزات للتفكير في إشكالية النظام التعليمي بالمغرب[3]، نمثل لها بالخطاطة التالية :



نفترض مبدئيا أن العلاقة بين الأطراف الثلاثة ستكون علاقة تمفصل وتكامل وإلا طغت على العلاقة حالة عدم التمفصل، بين حاجيات ومطالب المجتمع من جهة، والعروض التي توفرها المدرسة من جهة ثانية، والسياق الذي يتحقق في إطاره كل ذلك من جهة ثالثة، علما أن الإطار المرجعي العام الذي يؤطر هذه الورقة يتأسس على تجربة «الميثاق» حتى نكون في منأى عن أي عمومية وتجريد.

متابعة للاختيارات المنهجية، نقترح كمدخل نظري معالجة إشكالية النظام التعليمي

3- ابتدأ العمل بالميثاق بدءا من السنة الدراسية 2000/1999 في شكل إصلاح متوسط المدى حددت له عشرة سنوات، إلا أنه سيتم وضع حد للتجربة سنة 2008 واعتماد «المخطط الاستعجالي 2009-2012» الذي سيتم إعلان فشله هو الآخر سنة 2012.

وفق نموذج تحليلي ينطلق من قاعدة فكرية تعد من بين أهم قضايا علم الاجتماع المدرسي، وهي علاقة رباعية الأبعاد : التعليم، المجتمع، التغير الاجتماعي، التنمية، إيمانا منا أن أي عملية إصلاح إلا وتحيل على نموذج للتغير الاجتماعي ومن ثمة إلى نموذج للتنمية.

أ- العلاقة بين المدرسة والمجتمع

لا نعتبر العلاقة :«المدرسة ـ المجتمع» علاقة سببية ذات اتجاه واحد، وإنما هي علاقة مركبة مبنية من تداخل آليات تبادل التأثر والتأثير، ويعني ذلك أن أي تحول يلحق بالمجتمع سيترك آثاره حتما على النظام التعليمي والعكس صحيح، حيث يؤدي أي تغيير في النظام التعليمي إلى إعادة تركيب الحقل الاجتماعي والثقافي وفق معايير جديدة[4]. يبقى التساؤل الذي يستتبع الأخذ بهذه الأطروحة هو كالتالي :

- هل يمكن إحداث إصلاح للنظام التعليمي خارج التفكير في بناء مشروع تغييري متكامل يشمل المدرسة والمجتمع على السواء؟

ب- الإصلاح التعليمي والتغير الاجتماعي

لا يتضمن مفهوم الإصلاح في حد ذاته أي دلالة تحيل على مفهوم التغير الاجتماعي (ونقصد بذلك التغير الاجتماعي المستقبلي)، خاصة من حيث عمقه وطبيعته ومدى اتساع دائرة تأثيراته، لأن الإصلاح قد يعني مجرد إحداث تجديدات ذات تفاعل محدود مع الشروط الاجتماعية التي يتحقق ضمنها. وقد

4- أنظر مثلا التحولات الاجتماعية والثقافية التي نتجت عن تطبيق سياسة «التقويم الهيكلي» في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، وكان الإصلاح التعليمي المصاحب لها مناسبة لإعادة هيكلة المجتمع المغربي وبداية العمل بنشر ثقافة دينية جديدة يعتبر النظام التعليمي بمثابة دعامتها وقناتها الأساسية.

يكون هذا النوع من التغير مناسبة لظهور تناقضات جديدة أو حالات منعدمة التلاؤم سواء مع المتطلبات والرهانات الاجتماعية، أو مع حاجات ومطالب الفئات الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.

يتمثل العنصر الرئيسي في عملية الإصلاح في تحقيق مطلب أساسي، وهو مطلب تفاعل الفئات الاجتماعية إيجابيا مع دينامية هذه العملية. لتحقيق ذلك، يفترض أن تستجيب العملية لانتظاراتهم ومطالبهم ؛ إذ كثيرا ما تكتفي المخططات ببعض التعابير العامة، كالاستجابة لمقومات الأمة أو المجتمع، أو العمل على تنمية المجتمع، مع أنه ينبغي التقصي والبحث في أعماق المجتمع لاستكشاف مطالبه وانتظاراته، مما قد يكون له تأثير عميق على مسار الإصلاح.

ج- المجتمع والإصلاح التعليمي

من السذاجة الفكرية الحديث عن المجتمع ككتلة واحدة، وإنما هو مركب من جماعات بشرية تنتظم وفق فئات وطبقات اجتماعية تكون في حالة صراع وتنافس فيما بينها، تمتلك كل واحدة منها رأسمالا اجتماعيا وثقافيا ورمزيا واقتصاديا، بالإضافة إلى إيديولوجيا تشرعن من خلالها مواقفها المصلحية وتبرر أحقية اختياراتها ومشروعية مواقفها ؛ مما يوفر لها إمكانيات التحقيق والدفاع وفرض مصالحها من ناحية، واحتلال مواقع ضمن الخريطة الاجتماعية والسياسية من ناحية ثانية، مع وجود نظام سياسي مهيمن يضبط سيرورة المجتمع وإيقاع تحولاته، يمتلك بدوره تصورات سياسية وخطط ذات بعد عملي وآليات تنفيذها وتطبيقها عبر استثمار مؤسسات اجتماعية وثقافية واقتصادية ورمزية حسب أولويات وترتيبات. ونجد من بين هذه المؤسسات في الدول الحديثة، مؤسسة النظام التعليمي.

لم يعد أمرا قابلا للجدال اليوم الاعتراف بالمدرسة كحلبة للصراع الاجتماعي، وتحولها إلى موضوع للتنافس بين مختلف القوى الاجتماعية، لاحتكار امتيازاتها

والاستفادة منها أولا، واستثمارها ثانيا، كوسيلة أساسية للصراع حول السلطة السياسية وفرض الهيمنة الثقافية والسياسية لإيديولوجية ما.

د- ثلاثة قضايا أساسية

نستنتج من الأطروحة السابقة ثلاث قضايا أساسية : القضية الأولى، ومؤداها أن المدرسة في هذا السياق تعد متغيرا تابعا قد تميل إلى تدعيم التغير والتطور أو بالعكس قد ترجح كفة المحافظة الاجتماعية والرجعية، وذلك حسب ميزان قوى التغير وقوى المحافظة في المجتمع، وقد تغلب على العملية في رمتها إرادة التوفيقية والحلول الوسطى. نستنتج من ذلك استنتاجا رئيسيا هو أن المدرسة لوحدها غير كافية لإحداث التغيير المستقبلي، فليس هناك أي نوع أو شكل من التعليم قادر على ذلك.

أما القضية الثانية، فمؤداها أن التفكير في عملية الإصلاح يستلزم مبدئيا استحضار مجموعة من المعطيات الأساسية، منها علاقة الإصلاح بالفاعلين الاجتماعيين : الدافعين له والمنادين به، والمنفذين لخطته ولمشاريعه، إلى جانب مختلف الشرائح الاجتماعية المعنية به والمستفيدة منه، دون أن ننسى أنه سيتواجد بينهم باستمرار المؤيدون والمعارضون والسلبيون.

بناء على ذلك (ونورد هنا القضية الثالثة)، فإن الحديث بعمومية عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع قد يسقطنا في التحليل التبسيطي، نظرا لتحول المدرسة في المجتمعات الحديثة إلى رهان اجتماعي وما يتبع ذلك أولا : من تنافس وصراع حول استثمارها والاستفادة منها، وما ينتج عن ذلك ثانيا من تعدد التصورات وتباينها واختلافها عن بعضها البعض حول مكانتها ودورها ووظائفها في المجتمع.

هـ- وعموما، تعتبر المدرسة نقطة تقاطع لمطالب وانتظارات متنوعة بتنوع الفئات والطبقات الاجتماعية ومراكز القوى في المجتمع، تتجاوز في أغلب الأحيان الدور الريادي للمدرسة في تأسيس دينامية تغييرية في المجتمع، بل قد تتجاوز حتى الوظائف والمهام المحددة لها سلفا بالتوافق والتراضي بين الفرقاء الاجتماعيين. ضمن هذا السياق، لا يجب أن ننسى أن أول ما يجب أن نفكر فيه حول علاقة المدرسة بالمجتمع، هو مجموع التحولات والتغيرات التي عرفها المغرب منذ بداية تطبيق الإصلاح التعليمي، والتي بدأت كإرهاصات وأصبحت الآن أكثر بروزا وتضاعفت قوة تأثيراتها، أهمها ما يتعلق بالتحولات التي تعرفها الأسرة ووضعية الشباب وفئة المراهقين، والتحولات القيمية والدينية والسياسية والاقتصادية، وتفشي البطالة، وظهور أشكال جديدة للإجرام والانحراف ... وقد تجسدت هذه التحولات على مستوى النظام التعليمي في ظهور مواقف وسلوكات واختيارات جديدة في إطار المجتمع المغربي، أبرزها الاتجاه نحو الاستثمار في الأبناء، خاصة بالنسبة لبعض فئات الطبقات الوسطى والفئات العليا اللتين اختارتا مسالك تعليم البعثات الأجنبية والتعليم الخصوصي المرتفع التكلفة، أو إرسال أبنائهم إلى الخارج لإتمام دراستهم، مما يدل على فقدان الثقة في التعليم العمومي من جهة، وتزايد حدة التنافس الاجتماعي حول التعليم من جهة ثانية ؛ بينما تبحث ساكنة الوسط القروى عن بدائل لإتمام تمدرس أبنائها في التعليم العمومي، كإرسالهم إلى حواضر قريبة والاحتفاظ بالطفلات للأشغال المنزلية. وعلى العموم، يبقى التعليم العمومي المجاني مفتوحا أمام الجميع لكنه فقد الحظوة التي كان يتمتع بها سابقا في المجتمع.

يسعفنا هذا التقديم المنهجي على توسيع زاوية رؤيتنا لمعالجة مسألة الإصلاح التعليمي وفق مقاربة تقتضي ضرورة تجديد الأسئلة، وتجاوز الأجوبة النمطية، وإغناء المقاربة المنهجية مع الاستناد كخلفية مرجعية إلى تجربة تربوية تمت أجرأتها في الواقع : تجربة «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» التي، وإن طبقت في «الماضي القريب»، فإن آثارها وتأثيراتها ما تزال مستمرة وحاضرة بقوة ضمن ثنايا النظام التعليمي.

أولا- ماذا ينتظر المجتمع من المدرسة؟

من المؤكد أن علاقة المدرسة بالمجتمع بالمواصفات التي ذكرناها سابقا علاقة بنيوية وليست مجرد علاقة عرضية، وتتطور هذه العلاقة بتطور الواقع المجتمعي والشروط المؤثرة فيه. وعندما نقرأ هذه العلاقة أو نحاول أن نفهم طبيعتها واتجاهاتها وآليات عملها خلال فترة زمنية محددة، فمن الضروري أن نضعها في إطارها الصحيح، ونعني بذلك الانتباه إلى أننا نتحدث عن مطالب متطورة عبر الزمن، وعن انتظارات متنوعة ومتعددة بتعدد فئات المجتمع وطبقاته وأوساطه دون أن نهمش ثقل تدخل النظام السياسي[5]، مما يفسر المضمون السياسي والاجتماعي والأساس المجتمعي الواقعي المتسم بالصراع والتنافس لهذه المطالب والانتظارات.

نشير بداية إلى أن هذه الانتظارات ذاتها بعيدة عن أن تكون ذات طبيعة واحدة، وإنما تختلف فيما بينها اختلافا بارزا باختلاف الفرقاء الاجتماعيين، سواء من حيث تصور الهدف من المدرسة ووظائفها ودورها في المجتمع أو من حيث علاقتهم بها، ولكن وبحكم حدود هذا العرض، سنكتفي بما نعتبره قضايا مشتركة تهم أهم مكونات المجتمع.

أما جدوى هذا الاختيار المنهجي، فتظهر في كونه يضفي على هذه المطالب والانتظارات طابع الواقعية.

أ- النظام التعليمي وإشكالية التشغيل

إن إثارة هذا الموضوع والرجوع إليه رغم استهلاكه في نقاشات متعددة له في رأيي دلالات كثيرة :

5- دون أن نهمش ثقل تدخل العوامل الخارجية كالبنك الدولي مثلا.

1- الاعتراف بالثقل التاريخي للنظام التعليمي الذي ارتبط منذ بداية تأسيسه في المرحلة الاستعمارية بتكوين أطر تقنية ومتوسطة، وامتدت هذه السياسة منذ بداية الاستقلال حيث لعب دوره كاملا، تمثل أساسا في تكوين الأطر والكفاءات، خاصة الإدارية والتقنية، استجابة لحاجيات الإدارة وتسيير دواليب الحكم وتأطير المجتمع، ولكنه في نفس الوقت ـ أي النظام التعليمي ـ تخلف عن إنتاج مؤهلات وكفاءات ورأس مال معرفي وثقافي، قادرة على خلق ديناميكية ثقافية وتاريخية واجتماعية واقتصادية فاعلة ومؤثرة تلعب دورها كقاعدة انطلاق لتأسيس مجتمع ذي مواصفات حداثية.

2- إن الرهان على إصلاح النظام التعليمي لابد أن يكون مصحوبا بمجهودات تراهن على تغيير الذهنيات والتمثلات، وتعمل على نشر وعي جديد وترسيخ قيم واتجاهات جديدة نحو المدرسة، تموقع العلاقة «مجتمع ـ مدرسة»، وفق رؤية موضوعية متطورة تأخذ بعين الاعتبار الجوانب النوعية والثقافية للنظام التعليمي، إلى جانب الجوانب النفعية والاقتصادية التي تحصر وظائف التعلم في جانب واحد لا يرى فيه إلا التشغيل والملائمة مع حاجيات الشغل ومطالب السوق.

وقد تميز تطور النظام التعليمي المغربي بتحول هذه الوظيفة إلى قطب جاذب تدور حوله كل الوظائف والأهداف الأخرى، واختزلت مهام النظام التعليمي في وظيفة التهييئ لولوج «الوظيفة العمومية» أو الحصول على عمل مع «المخزن». وسيؤدي طغيان هذا التصور المادي والأدواتي للمدرسة إلى تهميش الوظائف والمهام الأخرى المتعلقة بتنمية الذات، والتوعية، وتكوين كفاءات ومؤهلات فكرية ومهارات ذاتية واجتماعية ومعرفية.

هكذا، ارتبط تصور المجتمع للمدرسة بتحقيق هذه الوظيفة المركزية إلى درجة ارتبطت المدرسة في تصورات الناس بعملية الحراك والصعود الاجتماعيين، فأصبح ينظر إلى المدرسة، بل ويتم التعامل معها كالوسيلة الأساسية للحراك الاجتماعي،

مع ربط عملية الحراك هذه بالعمل في إطار الوظيفة العمومية، وترسخت عندهم فكرة الحصول على شهادات كهدف لا كوسيلة.

تحولت هذه الوظيفة مع مرور الزمن إلى قطب مهيمن وجاذب أعطت للنظام التعليمي خصائصه ومميزاته، وحددت طبيعته، وكونت أهم مبررات وجوده الأساسية.

وقد انعكس ذلك على سير النظام التعليمي وعطاءاته ومردوديته، بل حتى على الطرق والوسائل التربوية التي تعتمد أساسا على الترديد والذاكرة والحفظ.

3- لكن هذا النموذج التعليمي سيختل توازنه عند تعثر مسيرة التوظيف، وسيتزامن ذلك مع بداية تطبيق مخطط التقويم الهيكلي، مما سينتج عنه انتشار ظاهرة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، فأصبح النظام يعيش وضعية خاصة تظهر في أهم أوجهها في شكل اختلالات[6] بنيوية مقارنة مع نموذج النظام الذي كان قائما ومهيكلا للقيام بمهام ووظائف محددة ؛ فتحول تبعا لذلك إلى نظام تعليمي بدون وظائف محددة، وفقد عند كثير من المواطنين مبررات وجوده.

نتج عن هذه الوضعية حالة من عدم التوافق بين متطلبات المجتمع من جهة، وما تقدمه المدرسة من جهة ثانية، مما أدى إلى ظهور مواقف سلبية تجاهها، خاصة بعد تثبيت دعائم نظام تعليمي نخبوي يمثل فيه نظام التعليم الخاص المرتفع التكلفة وتعليم البعثات الأجنبية في المراحل الابتدائية والثانوية، والتعليم الجامعي العمومي ذو الولوج المشروط، إلى جانب مؤسسات التعليم العالي الخاص، نقط جذب قوية.

6- نميز هنا بين الاختلالات *désarticulation* وعدم التلاؤم *inadéquation*، وهو صورة عن خلل في التطابق بين النظام التعليمي والمجتمع، أما الاختلالات، فهي ذات طبيعة بنيوية لها امتدادات عميقة تمس كل مكونات الطرفين معا ؛ المجتمع والنظام التعليمي.

نستنتج من ذلك قضية في غاية الأهمية، وهي أن عملية الإصلاح التعليمي يجب أن تكون عملية شاملة تتحقق بالتوازي مع تغيير الذهنيات والتمثلات فيما يتعلق بالمدرسة ووظائفها ومهامها وعلاقتها بالمجتمع.

ب- مطالب الآباء وكيفية استجابتهم لهذه التغيرات

أمام هذا الوضع، تتفاوت مواقف وسلوكات الآباء ؛ حيث يمكن التمييز فيها بين عدة اتجاهات واختيارات. فنجد مثلا ضمن الطبقات الوسطى العليا والطبقات ذات الدخل المرتفع. آباء اختاروا إرسال أبنائهم إلى الخارج أو إلى المدارس العليا الخاصة المرتفعة التكلفة أو ولوج المؤسسات الجامعية ذات الولوج المشروط بعد إتمام تعليمهم ما قبل الجامعي في مؤسسات التعليم الخاصة[7]، أو البعثات الأجنبية، مما يوفر لهم حظوظا أكثر لولوج عالم الشغل والترقية الاجتماعية والتشبع بالثقافة الحداثية.

أما الطبقات متدنية الدخل والطبقات الوسطى الدنيا، فتراهن على التعليم العمومي أو التعليم الخصوصي المتوسط التكلفة مع تحمل عبئ الساعات الإضافية وتبعات تكوين محدود الآفاق.

أما الفئات الفقيرة، خاصة في العالم القروي، فيعرف أبناؤها أكثر من غيرهم حالات اللاتمدرس والانقطاع عن المدرسة. وبينت دراسات كثيرة أن العوامل المؤدية إلى هذه الحالات لها علاقة مباشرة بالجنس ومكان السكن والحالة الاقتصادية للأسرة[8].

7- انظر بخصوص توجه الطبقات الوسطى والطبقات الميسورة إلى اختيار التعليم الخاص وكيف تطورت هذه الاختيارات في اتجاه الارتفاع، في حين انخفضت اختيارات الطبقات المتواضعة : انظر «دفاتر التخطيط» عدد 25، 2009، عدد خاص بالطبقات الوسطى المغربية، تقديم الأستاذ أحمد لحليمي علمي، ص 14، انظر كذلك، أحمد بوجداد، «الطبقة الوسطى والسياسة التعليمية : فرضية الأزمة والتحول»، المجلة المغربية لعلم السياسة، العدد 1، نوفمبر 2010، ص، 11-22.

8- انظر في مسألة الاستفادة من النظام التعليمي بالمغرب.
CHEDATI, Brahim, « La gratuité « payée » de l'enseignement et les classes moyennes au Maroc », Revue Marocaine de Sciences Politiques, Numéro 2, Nov. 2011.

وستؤدي هذه الوضعية إلى إنتاج سلوكات وتصورات سلبية تجاه التمدرس والنظام التعليمي، كفقدان الدافعية للعمل بالنسبة للفاعلين التربويين، مدرسين ومتمدرسين على السواء، وتراجع عمليات الاستثمار المدرسي، بالخصوص بالنسبة للأوساط الفقيرة والطبقات المتوسطة الدنيا[9].

ج- ظهور اتجاهات سلبية نحو المدرسة والنظام التعليمي عند المتعلمين

نستنتج من خلال بعض الأبحاث والدراسات الحديثة حول الشباب المغربي، ظهور بعض المؤشرات التي تدل على تغييرات جذرية يعرفها نسقهم الثقافي ومرجعياتهم القيمية، وطموحاتهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم. والنتيجة الأساسية التي تؤكد عليها هذه الدراسات هي أن هذه التحولات والتغيرات تكون مصحوبة بانخفاض على مستوى الطموح، وغموض في الأهداف، والخوف من المستقبل، وطغيان المصلحية والفردانية، والإحساس بالتشاؤم واليأس. هذه التحولات التي حدثت على المستوى القيمي والثقافي، ستكون لها انعكاسات عميقة على مستوى اتجاهات التلاميذ المراهقين ومواقفهم وتصوراتهم اتجاه المدرسة والنظام التعليمي.

فالمدرسة لم تعد تلبي حاجات المتعلمين وطموحاتهم وأهدافهم. فالدراسة بصفة عامة، فقدت الكثير من قيمتها الاجتماعية والرمزية، وخصوصا بعد تقليص دورها في عملية الحراك الاجتماعي وانخفاض قيمة الألقاب الجامعية، وتفشي ظاهرة بطالة حاملي الشهادات الجامعية، وهذه المظاهر ارتبطت أساسا بإعادة هيكلة دور النظام التعليمي ووظيفته بالمجتمع المغربي دون الالتفات إلى تغيير الذهنيات والتمثلات.

يظهر هذا الاتجاه السلبي نحو المدرسة في الاختيارات المستقبلية للشباب المدرس،

9- انظر تصنيف المندوبية السامية للتخطيط، حيث صنفت الطبقات الوسطى إلى ثلاثة فئات : الفئة العليا، الفئة المتوسطة، والفئة الدنيا، انظر العدد الخاص لدفاتر التخطيط، العدد 25، أكتوبر 2009، تقديم الأستاذ أحمد لحليمي علمي.

فقد أصبح التلميذ المراهق يميل أكثر إلى اختيار الهجرة «للعمل بالخارج» أو الاحتراف الرياضي، أو الزواج بالنسبة للفتيات. وتعد هذه المواقف السلبية من المدرسة والنظام التعليمي، والتي أخذت تنتشر في أوساط المجتمع المغربي منذ السنوات الأخيرة، من أبرز التغييرات الثقافية والقيمية التي يعرفها هذا المجتمع.

يمكن القول بشيء من التركيز أن المجتمع ينتظر من المدرسة تحقيق مطالب يمكن تصنيفها حسب طبيعتها كالتالي :

- مطالب تربوية ـ مدرسية، كتحقيق جودة التعليم، وتعميميه، وتحسين جودة المناخ النفسي ـ الاجتماعي والمناخ الاجتماعي للمدرسة، وتوفير الأمن والأمان.
- مطالب قيمية – أخلاقية، كالتوجه للتأثير في سلوك المتعلمين وممارساتهم واختياراتهم القيمية وتعديلها، وفي هذا السياق ينتظر المجتمع من المدرسة أن يكون لها تدخلا أكثر فعالية على المستوى التربوي والأخلاقي مع تحميلها المسؤولية في توجيه أبناءه وتأطيرهم أخلاقيا.
- مطالب اجتماعية وسياسية، كتحقيق النضج الاجتماعي وتنمية الحس الوطني.
- مطالب هوياتية، وتتعلق أساسا بالاختيارات اللغوية والدينية.
- مطالب مهنية، وتتعلق بتوفير تكوين يفتح أبواب التشغيل أمام المتعلمين[10].

نعتقد أن الكثير من المشاكل والمعيقات التي يعرفها النظام التعليمي تأتي أولا من عدم عقلنة هذه المطالب، مع غياب التحديد الواضح للوظائف والمهام المقابلة لها والمطلوب من المدرسة المغربية تغطيتها بالكامل، وثانيا، من عدم تحديد مسؤوليات الأطراف المتفاعلين مع المدرسة كل حسب موقعه وحجم المسؤولية التي يتحملها

10- لاحظ مثلا كيف أقدم الخريجون الجامعيون على إحراق شهاداتهم الجامعية بدعوى عدم فائدتها العملية في سوق الشغل، وكأن دورها منحصر على ولوج عالم الشغل لا غير.

في ذلك. فإذا كانت المدرسة تشترك مع مؤسسات أخرى، كالأسرة والمؤسسة الدينية والدولة والمؤسسة الاقتصادية، في تحقيق مجموعة من الوظائف المشتركة، فإنه أصبح ينظر إليها اليوم كطرف أساسي في تحقيق هذه الوظائف وتحميلها كامل المسؤولية في عدم تحقيقها.

مما يستدعي ضرورة التمييز بين مستويين من الوظائف :

- وظائف مدرسية داخلية، كالجودة والتحكم في المردودية الداخلية ... وهي مجموع الوظائف التي يقوم بها النظام التعليمي ويتوجب عليه تلبيتها.
- وظائف مشتركة بين المدرسة ومؤسسات أخرى، كالمؤسسة الاقتصادية والأسرة، ومؤسسات المجتمع المدني، والجماعات المحلية...

وهي وظائف يتطلب تحقيقها الإشراك الفعلي لهذه المؤسسات في كل ما يتعلق بالفعل التربوي والتدريسي، مع تحمل المسؤولية في ذلك كطرف فاعل، وأحسن مثال على ذلك الأسرة، والمؤسسة الاقتصادية.

علما أن التداخل وتبادل التأثر والتأثير والتواصل مستمر بين المستويين.

إن أهم استنتاج نتوصل إليه في آخر هذا التحليل هو أن الوظائف التي نطلق عليها تربوية، ما هي إلا سلسلة مترابطة من المهام، منها ما يرجع تحقيقه إلى النظام التعليمي ذاته، ومنها ما هو مشترك مع مؤسسات أخرى، ومنها ما يشترك فيه بحكم مهامه في تكوين الكفاءات والمهارات لسوق الشغل، دون أن يعني ذلك أنه مسؤول عن تفشي البطالة التي ترجع في جوانب كثيرة منها إلى ضيق سوق التشغيل ومحدوديته وعجزه عن التطور لاستيعاب المتعلمين[11].

11- أظهرت دراسة نشرتها الأسبوعية الاقتصادية «الحياة الاقتصادية» (بالفرنسية) نقلا عن بحث ميداني قامت به المندوبية السامية للتخطيط أن ثلثي العاملين (65%) في القطاعين الاقتصادي والصناعي لا يتوفرون على دبلومات مدرسية أو جامعية. انظر «La vie éco» عدد 4677، بتاريخ 9-15 نوفمبر 2012.

لهذا، يستدعي الأخذ بهذه الفكرة ضرورة فتح حوار جدي واقعي حول هذا التمييز وضرورة توضيحه، حتى تتضح لنا الأمور أكثر ونبتعد عن التصورات البعيدة عن الموضوعية.

كاستخلاص أساسي، يمكن القول أن نظام التعليم الحالي، في علاقته بانتظارات المجتمع، يعاني من مواقف وتصورات نمطية تحولت إلى مواقف سلبية تجاهه، ولكن إذا أمعنا التفكير، سنجد أن لهذه المواقف والتصورات ما يبررها من داخل النظام ذاته[12].

ثانيا- ماذا تقدم المدرسة للمجتمع ؟

أ- «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»

يعتبر «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» وثيقة إطار تحدد المعالم الكبرى للإصلاح التعليمي، التي تتمثل في الانطلاق من مبادئ كبرى تهم القضايا السياسية والثقافية والاجتماعية والإيديولوجية والقيمة والاقتصادية لبناء مقومات مشروع إصلاحي يروم إحداث تغييرات على مستوى النظام التعليمي.

جاءت صياغة الميثاق في سياق خاص، اجتماعي وتربوي وسياسي واقتصادي ودولي تقاطعت فيه الأزمة الاقتصادية التي كان يعيشها المغرب مع مطالب البنك الدولي[13]، التي جاء على رأسها إعادة هيكلة السياسة التعليمية بتوجيهها إلى الاستثمار في الرأسمال البشري والاستجابة لمنطق استراتيجية العولمة التي تعتبر الأنظمة التعليمية أحد أهم آليات عملها.

12- أنظر كذلك الشداتي، مرجع سابق، ص، 38/37.
13- تقرير البنك الدولي حول «التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين»، 1995.

وكان تدخل البنك الدولي حاسما في هذا المجال ؛ حيث قام بتشخيص نظام التعليم المغربي مع إبراز نقط ضعفه البيداغوجية والتربوية، إضافة إلى إبراز ارتفاع تكلفته المالية، وضعف مردوديته الداخلية والخارجية، داعيا إلى إدخال إصلاحات جوهرية عليه سواء من حيث بنائه أو وظائفه أو آليات اشتغاله أو تمويله في اتجاه تجاوبه مع متطلبات الوثيرة المتسارعة للسوق الليبرالية القائمة على التنافس واقتصاد المعرفة والرأسمال البشري، حتى يتلاءم مع حاجات الأنماط الجديدة للإنتاج والتطور التكنولوجي والعلمي كما جاء في وثيقة البنك الدولي.

وقد كان تقرير البنك الدولي واضحا وصريحا في تأكيده على موقع النظام التعليمي في إطار هذه الخطة الإصلاحية ؛ حيث يربط بين إصلاح التعليم وتنشيط النمو والشغل. فإن كانت السياسة التعليمية وحدها لا تكفي ـ حسب رأيه ـ، فإن أي إصلاح اقتصادي غير مرفق باستثمارات في الرأسمال البشري سيكون تأثيره محدودا. وهذا يستلزم ـ حسب تقرير البنك ـ إدخال إصلاحات بنيوية تهم البرامج التعليمية والتكوينية، ومكانة المدرسين، وتمويل النظام، وإعادة النظر في الأهداف العامة، إلى جانب تكييف المحددات البيداغوجية التي يجب أن تعطي اعتبارا أكبر «لقدرات التفكير والتكيف لحل المشكلات، والتأمل، والتحليل النقدي، والابتكار، والمرونة، وروح العمل الجمعي»[14].

في هذا السياق الذي تقاطعت فيه العوامل الخارجية والعوامل الداخلية، توجهت الدولة من جديد إلى تكوين لجنة توافقية ضمت ممثلي الأحزاب والنقابات، ومجموعة من الفعاليات الوطنية توفقت في صياغة مشروع تربوي مرجعي : «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» الذي صدر في شكل كتيب سنة 1999.

يجب الاعتراف بداية أن المشروع الإصلاحي غطى أهم جوانب العملية التعليمية

14- البنك الدولي، نفس المرجع السابق.

بدءا من أسسها ومنطلقاتها إلى أهدافها وغاياتها ؛ حيث حدد الخطوط العامة لإستراتيجية التنفيذ والإنجاز والتقويم والتتبع والتمويل زمنيا ورقميا، بعد تحديده للمبادئ الأساسية والمرتكزات الثابتة والغايات الكبرى.

تجدر الإشارة إلى أن الميثاق، مقارنة مع المشاريع السابقة، يمتاز بكونه نص صراحة على مجموعة من المبادئ يعتبر رائدا فيها، أهمها :

- اعتبار المتعلم مبرر وجود المنظومة التعليمية برمتها ؛
- تربية المتعلم على احترام حقوق الإنسان ؛
- الرفع من جودة التعليم ؛
- اعتماد وسائل وأساليب وطرق تربوية تشجع على تنمية المهارات والكفايات ؛
- ربط النظام التعليمي بمتطلبات التنمية الاقتصادية.

لكن القراءة المتأنية للوثيقة ستبرز لنا بعض الحقائق الأساسية منها :

- أنه لا يختلف من حيث الجوهر عن المخططات السابقة من حيث مرتكزات الانطلاق ؛ حيث تمثل معادلة التوفيق بين الأصالة والمعاصرة مركز الثقل الأساسي ضمن منطلقاته.
- تغليب المنظور التكنوقراطي بعدم تركيزه على ربط الإصلاح التعليمي بالتنمية الشاملة.
- غياب الشفافية والوضوح فيما يتعلق بالتمويل المالي وتحمل المسؤولية في ذلك.
- هناك جانب آخر لابد من التوقف عنده، ويهم المستوى التقني والتنظيمي، ويتعلق بمسألة الإنجاز والتقييم والتتبع ورجع المردود. فمن المعروف أن أي مشروع لابد أن يكون مصحوبا بالتفعيل والأجرأة، وأن يكون محكوما بالضوابط المنهجية الضرورية، وما يتطلب ذلك من تقويم وتعديل واستفادة من رجع المردود، لأن الإصلاح عملية مستمرة لا تتوقف ؛ فهو عبارة عن

متتالية من النجاحات والإخفاقات واكتشاف الثغرات والاختلالات، خصوصا بالنسبة لعملية إصلاحية متوسطة المدى.

عموما، تعتبر وثيقة «الميثاق» من منظور التخطيط التربوي مجرد وثيقة مرجعية مصحوبة بالحد الأدنى الضروري من إجراءات التنفيذ والإنجاز والتتبع والتقويم، مع توفير الوسائل والآليات الملائمة لذلك دون موضعتها في إطار السياق المجتمعي، كاستشراف جيوب المقاومة والرفض إلى جانب المؤيدين والمدافعين وكيفية التعامل معهما على أرض الواقع.

كما يظهر أن القائمين على تنفيذ «الميثاق» راهنوا على تحقيق حزمة من الوظائف والأهداف دون التفكير في كيفية تفعيل آليات إنجازها في علاقتها بالواقع التعليمي الفعلي من جهة، وببعض مكوناته التاريخية والبنيوية والبيداغوجية من جهة ثانية، بل وحتى ببعض مكونات المجتمع التي قد تقاوم إنجازه على أرض الواقع من جهة ثالثة. يظهر من ذلك، ومنذ نقطة الانطلاق، أن الميثاق، سواء من حيث مضامينه واختياراته التربوية والاجتماعية والثقافية، أو من حيث الوسائل التي اقترحها لمصاحبة إنجاز المشروع على أرض الواقع، كان غير قابل عمليا للتفعيل والإنجاز في علاقته أولا، بالرهانات التي يعيشها المجتمع المغربي، وفي علاقته ثانيا، بتلبية حاجات وانتظارات أغلب الفئات الاجتماعية التي بقي المشروع التربوي معزولا عن التفاعل مع مطالبها، فتحولت بعض قطاعاتها إلى فئات اجتماعية مقاومة له، دون أن ننسى أن هذه المقاومة يمكن أن تأتي من داخل النظام ذاته حتى وإن اتخذت مواقف سلبية[15].

ضمن هذه الرؤية الإصلاحية، تمت أجرأة الميثاق على فترة زمنية طويلة نسبيا، أكثر

15- أنظر في مقاومة رجال التعليم للإصلاحات : فوزي بوخريص، الممارسة المهنية في حقل التعليم بين الإبداع والتقليد، دفاتر التربية والتكوين، عدد مزدوج 9/8، يناير 2013.

من اثني عشرة سنة إذا أضفنا مرحلة المخطط الاستعجالي[16]. وهي مرحلة طويلة نسبيا مقارنة مع التغيرات المتسارعة التي يعرفها العالم المعاصر.

السؤال الذي يطرح نفسه دائما عند نهاية مرحلة أي إصلاح هو : **ماذا تم تحقيقه مما كان متوقعا قياسا إلى مطالب وانتظارات المجتمع؟ وهل تتناسب النتائج المحققة مع حجم الاستثمارات المادية والمعنوية والبشرية التي تم تجنيدها لإنجاز المخطط؟**

تبرز مؤشرات التقويم بوضوح (وهي متنوعة لا من حيث المصادر والمؤسسات ولا من حيث آليات وتقنيات التشخيص والقياس)، التباين بين ما كان متوقعا تحقيقه من المخطط وبين ما تم تنفيذه فعليا على أرض الواقع. تفرض هذه الحقيقة نفسها ولا تحتاج إلى تفصيل ؛ إذ أصبح الجميع يعرف هذه المؤشرات والإحصائيات، فمحدودية الإنجاز تتجلى في عدة مظاهر كمية ونوعية قياسا إلى الرهانات والمؤشرات التي اعتمدها المخطط نفسه كنقطة انطلاق.

ب- ماذا قدمته وتقدمه المدرسة للمجتمع؟

يتوفر النظام التعليمي، نظريا، على المقومات الأساسية للنجاح وتحقيق مهامه، أو على الأقل نسبة مرتفعة من هذه المهام ؛ وعموما يمكن القول إن النظام يتوفر على المرتكزات القاعدية التي توفر له إمكانيات الإقلاع والنجاح، ونلمس ذلك فيما يلي :

- توفر الاستثمارات المالية (تمثل ميزانيته التعليم 28% من الميزانية العامة) ؛
- توفر الخبرات والتجارب والدراسات وتراكم التجارب التاريخية ... ؛
- توفر الموارد البشرية اللازمة من مخططين وإداريين ومؤطرين ومدرسين ... ؛

16- حدد المخططون مدة 10 سنوات لإنجاز المخطط (2010/2000) ولكن توقف العمل به بعد 8 سنوات، وتم اعتماد المخطط الاستعجالي 2012/2009 كإتمام لعملية الإصلاح.

- التوافق بين أغلب مكونات المجتمع حول مشروع تربوي متكامل ؛
- توفر المؤسسات العلمية : كلية علوم التربية، المدارس العليا للأساتذة، مؤسسات التكوين المختلفة : المفتشين، المخطـطين، المجلس الأعـلى للتعـليم ... ؛
- تصميم المخططات : «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» و«المخطط الاستعجالي» والمجهودات التي بذلت لبنائها وصياغتها كمشاريع متكاملة وشاملة سواء من حيث البناء أو المقومات، أو التنفيذ والتتبع والتقويم ...

لكن، ورغم حظوظ النجاح هذه ومختلف المجهودات المبذولة، تبقى المحصلة النهائية لا ترقى إلى المستوى المطلوب، ولا تستجيب للرهانات والأهداف المزمع تحقيقها. فبالرغم من محاولات أجرأة مكونات «الميثـاق»[17] وتنفيذها طيلة ثمان سنوات، إلا أنه انتهى باعتماد مخطط جـديد : «المخطط الاستعجالي» (2009-2012) لإتمام عملية «الإصلاح». لكنه، بالمقابل، برز كخطة جديدة وضعت لإصلاح الاختلالات الناتجة عن تطبيق الميثاق ذاته من جهة، وإنهاء الإصلاحات التي تم الالتزام بها من طرف الميثاق ولم تنجز طيلة الفترة المحددة لها من جهة ثانية[18].

لابد من التوقف هنا للإشارة إلى أن القائمين على تتبع عملية الإصلاح وتطبيقه لم يستوعبوا في الوقت المناسب مختلف الاختلالات التي عرفها تطبيق المشروع منذ سنواته الأولى وعبرت عنها كثير من الدراسات[19]، مع أنه من المعروف أن عملية الإصلاح متوسطة المدى لا تعد بناء متكاملا ونهائيا، وإنما هي سيرورة لعملية متحولة باستمرار، مما يقتضي الاستعداد الدائم للتغير وإعادة تشكيل عناصرها وتغيير أولوياتها إن اقتضى الأمر ذلك.

منطقيا، يبقى السؤال الذي يفرض نفسه علينا بعد هذا التقديم هو :

17- وبعده «المخطط الاستعجالي».
18- اعترفت الوزارة المعنية بفشل المخطط الاستعجالي بدوره.
19- استمرت حالة التدهور إلى حدود الدراسة التي قام بها المجلس الأعلى للتعليم، ونشرت سنة 2008.

ماذا قدمت المدرسة المغربية أثناء تجربة تطبيق الميثاق من نتائج كاستجابة وتفاعل مع مطالب المجتمع؟

نشير بداية إلى أن الرؤية الواقعية تقتضي منا أن لا ننظر إلى مسألة التطبيق كعملية تنفيذ فعلي شمولي لكل مكونات الميثاق، ولكن ما ننتظره هو تحقيق أهم مقوماته، كالتعميم والجودة، وتكافؤ الفرص، والقضاء على الأمية، والحد من الفشل والهدر والتكرار المدرسيين، مع التذكير بأن هذه الدراسة لم تنطلق من التساؤل حول نتائج «الميثاق» الإيجابية والسلبية، وإنما توخينا الوقوف عند الكيفية والشروط التي تم في إطارها تصريف الميثاق.

تعميم التعليم وتوسيع مجال القبول (الولوج)

لا يمكن أن ننكر التقدم الذي أحرزه النظام التعليمي بشكل خاص على مستوى توسيع مجال الولوج إلى التعليم الابتدائي في الوسطين الحضري والقروي وارتفاع أعداد المدرسين بكيفية ملموسة، وكذا تحسين نسبة الحاصلين على الباكالوريا. نضيف إلى ذلك كافة الإجراءات العملية والمادية، كالدعم المالي المقدم للأسر المعوزة بالبادية لتشجيعهم على تمدرس أبنائهم (برنامج تيسير)، وتوزيع المحفظات المدرسية، وبناء دور الطالبات وتوزيع وسائل النقل...

صرح الميثاق أنه يقصد بتعميم التعليم «تعميم تربية جيدة على ناشئة المغرب بالأولي من سن 4 إلى 6 سنوات والابتدائي والإعدادي من سن 6 إلى 15 سنة»، مع التعبير صراحة على إلزامية التعليم «**ابتداء من تمام السنة السادسة من العمر إلى تمام السنة الخامسة عشرة منه**». وحيث إن هذه العملية يحتاج تطبيقها إلى وقت كاف يتناسب مع صعوبة عملية الإنجاز، فقد تم اعتماد مبدأ التدرج لتحقيقها.

لم يطرح الميثاق مسألة «التعليم الأولي» في صيغة إلزامية، ولكنه تحقق بنسبة

59,7% خلال السنة الدراسية 2007/2006 بعد أن كان يشمل 53,4% من الأطفال سنة 2001/2000.

أما التعليم الابتدائي، فقد انتقل فيه معدل التمدرس من 66,4% كنسبة عامة سنة 2000، وعرف تطورا مهما ليصل سنة 2007 إلى 92,9%. إلا أن هذه النسب لا تمثل إلا مؤشرا جزئيا عن الوضعية التي يعرفها النظام التعليمي.

لكن هذه الإنجازات الكمية تخفي اختلالات ذات دلالات عميقة سواء على مستوى الجودة أو المردودية الداخلية، أو على مبدأ المساواة التي ستنتقل كإشكالية من مستوى التعليم الابتدائي إلى مستويات الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي والجامعي.

إن الإشكالية الأكثر بروزا في النظام التعليمي، والتي كانت تعتبر من أولويات «الميثاق» إحدى أهم مبررات وجوده، هي العمل على التقليص من ظاهرة الهدر المدرسي والانقطاع والتكرار والفشل، والعمل على الحد منها تدريجيا في أفق القضاء عليها وتحسين جودة التعليم في كافة المستويات التعليمية.

عموما، فإن فحص بعض المؤشرات حول سيرورة النظام التعليمي ومردوديته الداخلية والخارجية سيظهر لنا وجها آخر يغطي على بعض المنجزات التي تحققت، وسنكتفي ببعض الاختلالات البارزة من المخطط في علاقتها بانتظارات المجتمع من خلال العناصر التالية :

الهدر المدرسي : الانقطاع والتكرار والفشل الدراسي

تقاس مردودية التعليم وكفاءته بتوسيع مجال الولوج وتعميم التعليم، ولكن يبقى هذا المؤشر ناقصا ما لم يقرن بمؤشر آخر لا يقل أهمية، وهو مؤشر مدى قدرة

النظام على الاحتفاظ بالمتعلمين طيلة سلك دراسي محدد أو إلى غاية الحصول على إشهادات مدرسية. يبقى المعطى الأمثل هو الاحتفاظ بالمتعلم أطول مدة ممكنة إلى أخر سلك دراسي أو إنهاء تكوين دراسي يؤهل المتعلم لولوج الحياة الاجتماعية بنجاح.

تبرز لنا مؤشرات التقويم أن النظام التعليمي بالمغرب يعاني من مشكل التكرار بشكل بنيوي، إذ تصل نسبته إلى حوالي 13% (تونس 10%)، وأكثر من 16% في الثانوي. وقد كان في سنة 2007/2008 كالتالي : التعليم الابتدائي : 12,3%، الإعدادي : 15,2%، الثانوي التأهيلي : 19,2%. أما في الجزائر، فلم يتجاوز خلال السنة الدراسية 2010/2009 في الابتدائي 1,6% وفي الإعدادي 9,0%. يشكل التكرار بالنسبة للنظام ككل هدرا وضياعا على كل المستويات، بما في ذلك المستوى الاقتصادي، ويقاس بعدد السنوات التي يقضيها المتعلم داخل النظام التعليمي قبل إتمام سلك تعليمي محدد. فنجد مثلا في المغرب[20] أن التلميذ يحتاج في الابتدائي إلى 8,4% سنوات ـ تلميذ عوض ستة سنوات - تلميذ المقررة، أي أن التعليم الابتدائي يشتغل بنسبة 57,5 % ؛ ويحتاج في الثانوي الإعدادي إلى 8,4% سنوات - تلميذ عوض 3 سنوات ـ تلميذ المقررة. مما يعني أن نسبة النجاعة الداخلية لهذا السلك تصل إلى 35,4 %. أما في التعليم الثانوي التأهيلي، فيحتاج التلميذ إلى 8 سنوات - تلميذ عوض 3 سنوات ـ تلميذ الضرورية، وتبلغ نسبة النجاعة الداخلية 36,7%. «أما كلفة تكوين الحاصلين على الباكالوريا في التعليم الثانوي التأهيلي فتساوي 2,7% مرة التكلفة الدنيا الضرورية»[21].

20- مأخوذ عن دراسة المجلس الأعلى للتعليم من خلال متابعة فوج افتراضي خاضع لنسب التدفق المسجلة في 2005/2004، نفس المرجع السابق.
21- نفسه ص 93.

تبين هذه الإحصائيات عجز الميثاق عن تحقيق الأولويات التي حددها كرهانات ومعوقات يجب القضاء عليها.

اللامساواة

يظهر من تتبع سيرورة النظام التعليمي بالمغرب، أن بنية اللامساواة المدرسية تحولت من التعليم الابتدائي إلى الإعدادي والثانوي والتعليم الجامعي، كما أخذت تبرز بقوة في العوامل النوعية والكيفية : اللغة، المسالك الجامعية، نوع المدارس والأنظمة التعليمية. وقد انعكست هذه الوضعية على المستويات العليا من التعليم، فنجد مثلا أن المغرب جد متأخر مقارنة مع دول توجد في نفس مستواه الاجتماعي، كتونس والجزائر، خاصة فيما يتعلق بعدد الحاصلين على الباكالوريا ؛ حيث وصل عددهم سنة 2011 إلى 177490 بنسبة تصل إلى 55,33% من عدد المترشحين لها[22]، في حين وصل عدد الحاصلين على الباكالوريا بالجزائر خلال السنة الدراسية 2012/2011 إلى 230989 بنسبة نجاح وصلت إلى 58,68%.

أما بالنسبة للشباب الملتحقين بالتعليم العالي الجامعي أو المهني، فنجد ما يلي :

المغرب : 13 %

الجزائر : 45 %

تونس : 54 %

تجدر الإشارة إلى أن مركز الثقل في الأنظمة التعليمية الحديثة أصبح يوجه أهدافه إلى المراحل العليا من التعليم دون إهمال الفائدة الأساسية لأسلاك التعليم السابقة عن الجامعة.

22- تحسب النسبة المئوية على أساس عدد المترشحين لاجتياز امتحان الباكالوريا وليس إلى إجمالي فئة السن المفترض وصولها إلى الباكالوريا.

التنوع والتعدد

لا يعد التنوع وتعدد الأنظمة التعليمية في حد ذاته خللا على مستوى النظام التعليمي إذا كان تعددا وتنوعا متحكما فيهما من جهة، ولا يؤديان إلى أي تمايزات اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية من جهة ثانية. لهذا، كان مطلب «التوحيد» (وكان يعد أحد المبادئ الأربعة الأساسية للنظام التعليمي المغربي منذ الاستقلال) مطلبا سياسيا واجتماعيا وثقافيا قبل أن يكون مطلبا تعليميا، الهدف منه هو الحفاظ على تماسك النسيج الاجتماعي وتذويب الفوارق الاجتماعية. ويمكن القول بالرجوع إلى تاريخ النظام التعليمي أن مبدأ التوحيد تم تطبيقه نسبيا بتوحيد التعليم العمومي مع الحفاظ على التعليم الأصيل قليل العدد، إضافة إلى التعليم الخصوصي، وتعليم البعثات الأجنبية اللذين كان دورهما محصورا في الاستجابة لطلب أعداد محدودة من الأسر المغربية. لكن بعد التقويم الهيكلي، الذي كان مصحوبا بإصلاح 1985 للنظام التعليمي، ظهرت سياسة تعليمية جديدة تقوم على التعدد التمييزي الانتقائي تحت غطاءات متعددة، مما سيكرس التفاوتات الاجتماعية والثقافية، ويشرعن للإقصاء المدرسي للفئات الاجتماعية ضعيفة الدخل.

فنجد إلى جانب التعليم العمومي العصري الذي فقد الكثير من جاذبيته، التعليم الخصوصي، وتعليم البعثات الأجنبية، كتعليم البعثة الفرنسية (60% من مرتاديه مغاربة إلى جانب 20% من مزدوجي الجنسية، مغربية/فرنسية)، والمدارس الأمريكية (80% من مرتاديه مغاربة)، والمدارس الإسبانية (لها أكثر من 10 مدارس بالمغرب).

وعلى الرغم من محدوديتها الكمية، فإن هذه الأنواع من التعليم تستقطب أطفال الطبقات الميسورة، مما حرم التعليم العمومي من استيعاب أطفال «النخبة» ومن التعامل مع آباء متنورين يساهمون في إغناء الحقل المدرسي بتدخلاتهم وآرائهم[23].

23- «المغرب الممكن»، ط 1، 2006، ص 112.

امتد هذا التعدد التمييزي إلى الجامعة كذلك بفرض نوعين من التكوين : التكوين المفتوح، والتكوين ذو الولوج المشروط الذي يوفر شروط الاندماج في القطاعات الإنتاجية الحديثة وسوق الشغل، تنضاف إليهما مؤسسات التعليم العالي الخاص ؛ ولا يستفيد من هذه التكوينات غالبا إلا الطلبة المنحدرين من أوساط اجتماعية خاصة، لذلك يظل مشكل التهميش الاجتماعي للشباب الأقل تكوينا، حاضرا بشكل بارز[24].

إلى جانب هذا التمايز، نجد تمايزا من نوع آخر، يتجسد في توسيع مجالات تدخل التعليم الديني وتعزيز بنياته من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي، مع تقوية وظائفه ومهامه الدينية والثقافية والاجتماعية.

إن هذا التعدد يخفي بنية ثقافية عميقة تؤسس لتقسيم غير متكافئ للعمل المدرسي، مما يؤدي إلى إقصاء فئات واسعة من الشباب من القطاع الإنتاجي العصري من جهة، وعزلهم فكريا وثقافيا عن الدينامية الثقافية ذات البعد الحداثي من جهة ثانية. كما تؤدي هذه الوضعية على مستوى ثان إلى إضعاف النسيج الاجتماعي، وهشاشة التجانس الاجتماعي والثقافي والقيمي للمجتمع.

في نفس السياق وللاقتراب أكثر من الموضوع، يكفي رصد آليات اشتغال النظام التعليمي العمومي العصري ذاته على مستويات التعميم والجودة والدمقرطة والمجانية، لنكتشف أن تعميم التعليم لا يعني دائما دمقرطته ولا تحقيق مجانيته وبالأحرى جودته.

هكذا، يمكن القول إن التعميم لم يحل مشكل اللامبالاة ولم يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، فهو بالإضافة إلى تطبيقه كسياسة تعليمية، فإنه تحقق على حساب

24- أنظر كذلك، أحمد بوجداد، مرجع سابق.

الجودة، وبقي تعميما ناقصا مادام لم يحقق العدل والمساواة في مجال الاستفادة من التعليم ؛ حيث نجد فروقا ذات دلالة كبيرة بين الأوساط والجنس وأسلاك التعليم الابتدائي، والإعدادي، والثانوي. فإذا كان توسيع العرض في التعليم الابتدائي حقق نجاحا نسبيا، خاصة على المستوى الكمي، فإنه في الأسلاك الأخرى من النظام بقي تأثيره محدودا.

المكتسبات المدرسية

يكمن جوهر عملية التدريس في تقديم تعليم ذي جودة ونجاعة وفعالية، قابل للاستمرار والاستدامة والاستثمار الأمثل من طرف المتعلم، سواء على المستوى الاجتماعي أو الفردي أو الذاتي أو المعرفي أو الاقتصادي. يتطلب تحقيق ذلك احتفاظ النظام التعليمي بالمتعلم أطول مدة ممكنة، أو على الأقل اكتساب الحد الأدنى المدرسي الضروري من المكتسبات القاعدية، مما يسمح له باكتساب المهارات والكفاءات والقدرات التي تؤهله للاندماج الأمثل في مجتمعه.

إلا أن دراسات التقويم الدولية للمكتسبات المدرسية، أظهرت قصورا ومحدودية المتعلم المغربي في الرياضيات والعلوم والقراءة بنقط أدنى بكثير من المعدل الدولي.

فقد أظهر تقويم «Timss /2003» في العلوم والرياضيات بالنسبة لمستوى الابتدائي (السنة الرابعة) والإعدادي (السنة الثانية)، ضعف التلاميذ المغاربة في هذه المواد الدراسية.

نجد نفس النتائج بالنسبة لتقويم «PIRLS 2006»، ففي هذه الدراسة، تبين أن التلاميذ المغاربة من نفس المستويات الدراسية السابقة احتلوا مراتب دنيا في المقياس الدولي لتقويم القراءة والفهم.

واللافت للانتباه أن نتائج 2011 لا تختلف عن النتائج السابقة على مستوى كلا المقياسين معا بالنسبة لنفس المستويات الدراسية، حيث نجد نتائج متقاربة.

وتظهر هذه النتائج تراجعا مستمرا لمكتسبات المتعلمين سواء في الابتدائي أو الثانوي الإعدادي خلال مرحلة تطبيق الميثاق.

المناخ الاجتماعي والنفسي ـ الاجتماعي

بالإضافة إلى العوامل السابقة التي تعبر عن الاختلالات التي تتداخل بنيويا مع المشروع الإصلاحي، برزت، وبشكل متضخم، ظواهر أخرى تمس المناخ الاجتماعي المدرسي والمناخ النفسي ـ الاجتماعي للمشاركين في العملية التدريسية من مدرسين وإداريين ومتعلمين. وسنكتفي باستعراض أهم هذه الظواهر بعجالة[25] :

- ضعف وغياب الأمن داخل المؤسسات وفي محيطها ؛
- انتشار المخدرات ؛
- انتشار العنف سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين مدرسيهم ؛
- السلوكات المشينة والماسة بالكرامة (التحرش الجنسي[26]، صور مشينة في الانترنيت ...) الغش في الامتحانات، وضعف الدافعية للعمل ... ؛
- الساعات الإضافية اللاقانونية.

لابد في هذا المضمار من الإشارة إلى أن المجال الآمن ليس فقط محفزا على العمل التعليمي بقدر ما هو مجال تربوي واجتماعي ونفسي يقوي الوشائج الاجتماعية بين المتعلمين ويدعم العلاقات الإيجابية بين المكونين للوسط المدرسي، إضافة إلى أنه يلعب دورا تربويا وأخلاقيا بالنسبة للمتعلمين مادام يربي على الاحترام المتبادل

25- أنظر كذلك تدخل السيد الحسين الوردي في الملتقى الوطني الأول حول الصحة المدرسية والجامعية وصحة الشباب، الجريدة الإلكترونية : هيسبريس بتاريخ 2013/02/08.

26- أنظر البيان الصحفي الذي عممته وزارة التربية الوطنية حول الاعتداءات الجنسية في الحقل المدرسي والتي يكون وراءها بعض نساء ورجال التعليم، انظر جريدة «الأحداث المغربية»، الخميس 2013/06/06، عدد 4993، السنة 14.

وقبول الآخر والالتزام بالسلوك المدني، علما أن الأمن لا يستقيم إلا في إطار النظام والانضباط.

نستنتج من ذلك أن المدرسة العمومية لا تلبي مطالب مكونات المجتمع المغربي، وإنما تعمق حالات اللامساواة ؛ مما يؤدي إلى الإقصاء وشرعنة النخبوية وهدر الطاقات التي تظهر في شكل بطالة الخريجين الجامعيين وإقصاء قطاعات كبيرة منهم من ولوج مجتمع المعرفة والتفاعل الإيجابي مع مقتضيات الحياة المعاصرة.

أما سلبية المناخ الاجتماعي والمناخ النفسي - الاجتماعي للمؤسسات المدرسية، فيدل على محدودية تدخل المدرسة بل وفشلها في التربية على قيم المواطنة وثقافة حقوق الإنسان، وقصورها في تعليم مقومات السلوك المدني والتدريب على ممارسته وامتلاك الحس الاجتماعي.

إن أهم ما نستنتجه من التحليل السابق هو أنه رغم تحقيق بعض أهداف الإصلاح، خاصة الكمية منها، فإن تدخل الميثاق كمجهود إصلاحي بقي محدودا، بل يمكن القول إن مرحلة تطبيقه اتسمت بظهور اختلالات جديدة ذات طبيعة بنيوية مست أهم مستوياته، تمثلت في أهم أوجهها في اتساع الهوة بين العرض والطلب.

فكيف نفسر هذه الوضعية، وضعية التفكك في العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

ثالثا- ما هي العوامل التي أدت إلى هذه الاختلالات؟

إن أهم ما نستنتجه من العرض السابق، هو أن الطلب على التعليم لم يعد يتعلق بتوسيع مجال الولوج إلى التعليم الابتدائي لا غير، وإنما تجاوز ذلك للمطالبة بتحقيق الحد الأدنى من الجودة، وتمديد سنوات التمدرس لتشمل التعليمين الإعدادي والثانوي، وتحقيق المساواة في التعليم سواء بين الذكور والإناث أو بين

المجالين الحضري والقروي. ولكن ما لاحظناه من التحليل السابق هو ازدياد اتساع الفجوة بين العرض والطلب وانعكاس ذلك على العائلات الفقيرة، سواء المنتمية منها للوسط القروي أو الحضري.

فكيف نفسر هذه الاختلالات؟

للإجابة عن هذا السؤال المركزي، نعتمد نموذجا تفسيريا يتكون من أربعة مستويات نستعرضها باختصار كالتالي :

المستوى الأول : ويتعلق بتحليل وثيقة الميثاق من حيث البناء والتصميم والصياغة والمنطلقات والمضامين، مع التركيز أساسا على النموذج الفلسفي ـ المدرسي الذي يؤطر الوثيقة ويبرز أبعادها القيمية.

المستوى الثاني : ويهم علاقة الميثاق بالمجتمع من منظور التغير الاجتماعي ومدى مساهمته في فتح آفاق جديدة للتنمية المتكاملة.

المستوى الثالث : ويتعلق بمدى استعداد الفاعلين المباشرين سواء لاحتضانه واستقباله أو في عمليات تنفيذه وتطبيقه.

المستوى الرابع : ويهم أساسا المستوى البيداغوجي والتربوي، كأن نتساءل مثلا عن مدى إجرائية وفاعلية الأسلوب التربوي والطرق التربوية المعتمدة للتدريس.