# مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- الفصحى أم العامية؟
- معيقات الإصلاح التربوي
- الكفايات والتربية على القيم
- المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم
- منظومة القيم في مقررات التعليم الثانوي
- عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس

العدد السابع والأربعون - مارس 2011

# معيقات الإصلاح التربوي

الزبير مهداد

كثيرة هي مشاريع الإصلاح الفكري والثقافي والتربوي التي راودت أحلام مثقفينا ومفكرينا، وأكثر منها عددا برامج وخطط الإصلاح القطاعية التي حاولت حكوماتنا تنفيذها، رغبة في مواكبة سير التقدم العالمي وإحلال البلاد مكانتها المشرفة بين الأمم. وشتان ما بين الفريقين، الفريق الأول وهو فريق المثقفين ورواد الإصلاح، يحمل رؤى فكرية متنورة ومتقدمة، ولكنها تبقى مجرد نوايا حسنة، لا قدرة لأصحابها على تنفيذها والدفاع عنها، بينما يحرص الفريق الثاني ممثلا في القيادة السياسية والحكومات على توصيف وتسطير برامج وخطط إصلاح عملية، مجردة عن الرؤى الفكرية الملائمة لاحتضانها.

الإصلاحات التربوية التعليمية التي عرفتها بلادنا، اتصفت كثيرا بالتسارع والارتجال والبلبلة، وبما خلفته من موجات انتقاد ومعارضة، وما لاقته من صنوف الفشل. كتابات الأستاذ المكي المروني ومحمد الدريج وغيرهما التي تبحث في أسباب فشل الإصلاحات تلتقي في التنبيه إلى أهمية العامل الاجتماعي الثقافي والسياسي، إلى جانب تأثير العامل المالي الذي هو بدوره يبقى تابعا للعامل السياسي المتحكم في دواليب التسيير العام للدولة. لأن هذه المشاريع نفسها تحمل في داخلها أسباب فشلها. لأنها غيبت الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يكتنفها.

فالأسباب التي حالت دون ظهور مشاريع إصلاح تربوي كثيرة ترتبط بالاختيارات السياسية وباستراتيجية العمل الحكومي وبالبنية المجتمعية.

## الاختيارات السياسية

إن القيادة السياسية لم تكن ترغب في إصلاح تربوي حقيقي ومؤثر في بنية المجتمع المغربي، لذلك فقد كانت هذه القيادة، تنظر إلى التعليم من زاوية خدمته الآلة الاقتصادية فقط، ولتلبية حاجات محددة في الإدارة والخدمات، ولأن التعليم يمثل البنية الأساسية لثقافة المجتمع، فقد كانت القيادة السياسية تحوطه دوما بالتوجس خيفة تأثيره على الحراك الاجتماعي، فتحكم عليه الطوق وتضعه تحت وصاية وزارة الداخلية، والسلطات الأمنية لمراقبته. فالبناء الاجتماعي الراكد يرسخ النظام السياسي ولا يشجع على الانتقال الديمقراطي الذي يشترط بالأساس العدالة الاجتماعية التي تبدأ ببناء الكرامة لدى الإنسان[1]، وأهم ما يتحقق به ذلك هو النظام التربوي الجيد.

فحتى مخططات الإصلاح الزراعي التي شرعت فيها الحكومة ابتداء من الاستقلال، إنما كانت استمرارا للمخطط الذي رسمه الاستعمار الفرنسي، ويقتضي تحديث بعض طرق الإنتاج الزراعية، لضمان تزويد السوق الأوروبية بالمنتجات الزراعية التي هو في حاجة إليها. ولم تؤثر هذه الإصلاحات في طبيعة الحياة الريفية التي ظلت محافظة على نمطها التقليدي المتخلف، ولم تتطور لأن هذه الإصلاحات همت البنية المادية للوسط الزراعي (الأرض، شبكة الري، الآلات، المزروعات) وأفادت بالدرجة الأولى الإقطاعيات الزراعية الكبرى والملاكين الكبار، الذين راكموا بفضلها ثروات طائلة، بينما ظل الملاكون الصغار والعاملون في القطاع الزراعي على فقرهم وأعادوا إنتاج نفس البنيات الثقافية التقليدية بطرق متوارثة، لا أثر فيها للتغير المادي الذي حاول باستحياء طرق أبواب الأرياف.

لم تتوفر الإرادة السياسية الحقيقية لإحداث التغيير العميق والشامل، لا ننكر أن القيادة السياسية كانت دوما تبدي أو تعبر عن عنايتها بالتعليم، وتحث الأجهزة الحكومية على مواكبة المخططات التعليمية لإنجاحها، على الأقل لأجل كسب رضى المواطن والتدليل على اهتمامها بقضايا المواطن وتنمية البلاد، ولكن لم توجد أبدا الإرادة العليا الواعية والمقتنعة بأهمية السياق المجتمعي في كل إصلاح تربوي، لذلك فالمخططات التعليمية لم تراع مطالب المواطن في نظام التربية ولا بانتظاراته، بل اعتمدت دوما على الرؤى والأفكار التي تردها من الأجهزة

الحكومية المشرفة على التعليم وعلى الأجهزة المشرفة على المؤسسات الاجتماعية (وزارة الداخلية).

لذلك فهذه الرؤى والأفكار دائما كانت تعبر عن هواجس الحفاظ على بنية المجتمع التقليدي المحافظ، ومقاومة كل رغبة في التغيير، يتمترس الرفض خلف الدين والتقاليد والعادات. إلى جانب حضور الهاجس الأمني برفض كل مبادرة إصلاحية تصدر عن القواعد الشعبية أو المهنية أو الاجتماعية.

كما تعبر هذه الأفكار عن العجز عن البحث في الأسباب الحقيقية لمشاكل التعليم، وفشل المشاريع، لذلك تدور عجلة الإصلاح في حلقة مفرغة، حبيسة أفكار جزئية ووصفات إعلامية.

المشاريع الإصلاحية كانت ترمي إلى إحكام القبضة على النظام التربوي التعليمي، والحركات الطلابية، والتوجس من كل إصلاح حقيقي، مخافة أن يتيح الإصلاح مكانة قوية للمؤسسة التعليمية، ويجعلها تنخرط كفاعل في الحركة الاجتماعية والنشاط السياسي، وحتى لا تنصهر المؤسسة التعليمية بمختلف مكوناتها في المجتمع وتفاعلها معه، وقيادتها له.

بدعوى أن المؤسسة التعليمية تضم في جوانبها أفرادا متأثرون بأفكار هدامة، تتعارض مع التقاليد التربوية الأصيلة والصارمة التي تروم حماية المجتمع من شر الأفكار الدخيلة الغريبة، وحماية المؤسسة التعليمية من التأثير السلبي لمجتمع يسوده التخلف والأمية، يقتضي أن تتولى إدارة أخرى مهام الوساطة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، وهي إدارة الداخلية التي تتحكم بقوة في الإشراف الشامل على سير المرافق العمومية وخاصة منها ذات الطابع الاجتماعي أو القروي كالتعليم والصناعة والزراعة والدين والثقافة.

ونستحضر في ختام هذه الفقرة ما سبق للملك الحسن الثاني رحمه الله أن صرح به للصحافي الفرنسي جون دانيال عندما سأله عن النسبة الكبيرة للأمية في المغرب، فأجاب الحسن الثاني: (ماذا نفعل فكل الدين علمناهم إما صاروا يساريين أو إسلاميين)[2] وهذا الجواب يترجم بصدق نظرته للتعليم، وتخوفه من تأثيره على الحركية الاجتماعية والسياسية للبلاد.

## السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم

وزارة التربية الوطنية هي السلطة الحكومية الوصية على التعليم. يحدد نظامها الأساسي مهامها في إعداد وتنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم بكل مستوياته؛ وتنسيق وتنظيم أعمال التربية والتكوين المتعلقة بالتعليم النظامي وغير النظامي؛ والتكفل في حدود الاختصاص بمراقبة الدولة على التعليم الخصوصي. إلى جانب إعداد سياسة الحكومة في مجال التربية للجميع الخاصة بالأطفال غير المدرسين والمنقطعين.

والنظام الأساسي لوزارة التربية لا يحدد مسؤولية الوزارة في تشكيل هوية وملامح شخصية المواطن المغربي، كما لا يبين هذا النظام أهداف التعليم العام، وإنما يقتصر على ذكر مسؤولية الوزارة في تنفيذ وإعداد سياسة الدولة في مجال التعليم الأساسي بمستوياته المختلفة، واختصاص المديريات والأقسام التابعة للوزارة. في الوقت الذي تصدر فيه الوزارة مطبوعات ووثائق تبين الأهداف العامة للتعليم العمومي المغربي والأهداف الخاصة بكل مستوى دراسي وكل مادة تعليمية. كما تضمن ذلك في الكتب المدرسية التي تجيز استعمالها والمناهج التعليمية. وإذا كان الهدف العام للتربية الوطنية في المملكة المغربية يتأسس على الدستور العام للبلاد، فإنه من الطبيعي والمنطقي أن تتحدد طبيعته ومضامينه وغاياته انطلاقا من طبيعة النظام السياسي ويعمل على ترسيخه وتثبيته، من خلال الحفاظ على الثوابت الوطنية في السياسة والدين والثقافة.

هذا التعليم الذي كان على الدوام خاضعا لمراقبة وتوجيه مؤسسات سياسية واجتماعية تشرف عليه وتنظم شؤونه وتضبط مساره وتحدد أهدافه وترسم منهاجه، لم يكن حبيس حال جامد، بل كان يبدو عليه أنه يحرص على الاستجابة لدعوات الإصلاح والتجديد والتطوير التي كانت تمليها الظروف والمستجدات الطارئة على الساحتين الوطنية والدولية.

الإصلاحات المرتبطة بالمخططات الاقتصادية والتنموية، ليست مشاريع إصلاح، بل هي مجرد إجراءات إدارية مرتبطة بالشروط المالية والظروف الاقتصادية التي تمليها الحكومة على سائر القطاعات، وليست إصلاحات بالمعنى الحقيقي. أما البرامج التي تستحق أن يطلق عليها لقب إصلاحات فهي قليلة جدا.

منها مشروع بنهيمة الذي جاء سنة 1966 بعد أحداث الحركة الاحتجاجية الاجتماعية التي عرفتها مدينة الدار البيضاء.

وبعد الحركتين الانقلابيتين اللتين حاولتا الإطاحة بالحكم الملكي، برزت رغبة قوية في

الإصلاح الشامل شرع فيه عام 1973 من خلال مخطط جاء باستراتيجية عمل لمعالجة معضلة التعليم، كما وضع برنامجا استعجاليا لتطوير التعليم. لكنه اتسم بغلبة الإجراءات الإدارية المنعزلة؛ واقتصر أثره على استبدال كتب دراسية وتغيير مسميات مواد تعليمية.

وبعد أحداث الحركة الاحتجاجية التي اندلعت في عدد من المدن المغربية عام 1984، تقرر إصلاح 1985 الذي جاء بنظام التعليم الأساسي الذي أملته ظروف البلاد الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية.

هذا الإصلاح الذي فرض على الأمة دون إشراك الشرائح الاجتماعية والفعاليات التربوية، رغم رفضه من طرف مناظرة إيفران الثانية التي عقدت في بداية الثمانينات. إلا أن الوزارة فرضته باعتباره قضية تنظيمية، إقراره يدخل ضمن اختصاصها باعتبارها السلطة الحكومية المكلفة بتنفيذ السياسة الحكومية في مجال التعليم، وليست ملزمة باحترام توصيات المناظرات أو مراعاة الرفض[3].

ثم جاء الإصلاح الذي وضح معالمه وخطته وإجراءاته الميثاق الوطني للتربية والتكوين عام 2000، الذي أتبع عام 2009 بالمخطط الاستعجالي. هذا الميثاق الذي يعد بمثابة دستور الإصلاح التربوي والنظام التعليمي في المغرب الجديد، حتى يضمن للتعليم القدرة على مسايرة التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية الوطنية والدولية. وبعد تقييم المرحلة عام 2009، صدر التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتعليم، وعلى ضوئه سيتم وضع مخطط استعجالي لمدة أربع سنوات (2009 - 2012) تضمن عدة إجراءات عملية، ومشاريع، تهدف بالخصوص إلى تسريع تطبيق الإصلاح، وعلاج الاختلالات التي عرفها تطبيق الميثاق وأجرأته. هذا المخطط يستند على الميثاق الوطني للتربية والتعليم كإطار مرجعي، ولا يعتبر بديلا عنه.

الإصلاحات التربوية التي تم تبنيها أفرزت تضخما للجهاز الإداري ممثلا في القرارات والقوانين التنظيمة، لأنها انصبت أساسا على الهياكل، ولم تنصب على مكونات العملية التعليمية الأساسية، ولم تشرك رجال التعليم، ولم تراع الخصوصيات الثقافية والبيئية والاجتماعية للجهات المختلفة للبلاد. وظل المعلمون والتلاميذ والآباء أبعد من أن يرسموا صورة مشعة، بسبب إحساسهم بالتهميش والحيف، المرتبط بالأجور وكلفة التمدرس وظروف العمل، لتشكك في قيم وغايات المؤسسة الإدارية وعدم إشراكهم في اتخاذ القرار[4].

إن هذه السلسلة من المسؤوليات الكبرى التي تستأثر بها الوزارة، ترتبط مباشرة

بهياكلها المركزية التي هي بمثابة قيادة عليا، بينما تقتصر وظيفة الإدارات الإقليمية على تنفيذ الخطط والسياسات على المستوى الإقليمي دون مجال للتصرف أو الاجتهاد فيها، أو حتى مجرد الاقتراح.

ولما كان كل شيء محكوما بالخضوع للسلطة المركزية في الوزارة، فإنه لا يصح أن نتخيل أي دور أو أهمية للمبادرة الصادرة عن القواعد التربوية أو صدى لحركات التلاميذ أو مطالب الآباء والمجتمع المدني. كما لا ينبغي أن يغيب عن البال أن كثيرا من مشاريع الإصلاح وأفكار التطوير كانت ترتبط ارتباطا وثيقا بأشخاص ماديين، وليس بالوزارة، فلم يكن لها أن تتحرر من التدخل ونفوذ وهيمنة إدارة من الإدارات دون غيرها، اعتبارا للوزن السياسي والإداري للشخص القائم عليها (مثال مديرية التخطيط زمن الراضي)

فالتسيير العام لوزارة التربية الوطنية يطغى عليه الجانب الإداري، في الوقت الذي يحدد فيه النظام الأساسي للوزارة مهمتها في العمل التربوي. أما على المستوى الإقليمي فتنحصر مهمة المصالح المختلفة في دور التنفيذ وهذا ناتج عن المركزية. وعلى مستوى المؤسسات التعليمية، فإن دور الإدارة بمختلف مجالسها يبقى هامشيا واستشاريا، وهذا يتنافى وضرورة إشراك الآباء والمدرسين في التسيير التربوي للمؤسسات[5]، وهذه السلطوية الإدارية لها انعكاس واضح وأثر مباشر على إدارة المدرس لقسمه[6].

## بنية اجتماعية متخلفة

إن مجتمعنا ينتمي للمجتمعات ذات الحركية البطيئة وذات الفعل المحدود، والبنية الاجتماعية لم تنبثق عنها أية مبادرة إصلاحية، كما لم ترحب أو تتبنى أي مبادرة إصلاحية للدفاع عنها.

فهذه البنية المتخلفة تطبع مواقف الآباء والمدرسين والمؤسسات الاجتماعية الفرعية التربوية والدينية والمهنية والسياسية وغيرها.

وبالرغم من أنه لا يمكن وضع كل هذه الفئات في إطار واحد، فيما يتعلق بقضايا التربية والتكوين، لكن يمكن الإشارة إلى أن الفئات تتبنى مواقف متشابهة من قضايا التجديد الثقافي والتغيير الاجتماعي والحداثة والدين. وقد تتفق في معارضة المشاريع الإصلاحية لو حاولت تجاوز بعض الحدود وتغيير بعض العادات.

فالمؤسسة الدينية لها حضور قوي في مجتمعنا، وكلنا يتذكر بوضوح مواقف الفقهاء

وبياناتهم النارية من كثير من مشاريع الإصلاح، وكذلك النقابات المهنية والاتحادات الطلابية.

هذه الطوائف قد تتخذ مواقف معارضة مضمرة وغير معلنة، تختفي وراء الصمت المريب لثقافة تقليدية محافظة متخلفة، فقضية تعليم الفتيات مثلا، بالرغم من إقرار هذا الحق وحمايته بالقوانين، فإن مواقف كثير من العاملين في التعليم كثيرا ما تكشف عن معارضة لتعليم البنات، بالتضييق عليهن وعدم التسامح معهن، والتساهل في انقطاعهن والمساهمة فيه واللامبالاة بالظاهرة، باعتبارها ظاهرة عادية في مجتمع أمي متخلف، دون أن يبدر عن العاملين في التعليم أي التفاتة للحد منها ومحاربتها.

فأول من كان ينبغي أن يصفق للمخطط الاستعجالي بحرارة ويساهم فيه بقوة هم المدرسون ثم الأسرة وجمهور التلاميذ، لأنه يبشر في جزء كبير منه بمدرسة مغربية جديدة متجددة، لكن وخلافا لذلك فقد كانت المواقف التي عبر عنها المدرسون تشي برفضهم له. والكتابات التي نشرت توجه انتقادا شديدا للبرنامج.

إن البنية الثقافية الاجتماعية المحافظة تكرس التقليد في المناهج وفي طرق التعليم وفي التنشئة المدرسية، فالمنهاج المدرسي في كل المستويات، وإجراءات التقييم والامتحانات، يمنح مكانة متميزة للمواد الدينية أكثر من عنايته بالمواد العلمية، بالرغم من التأخر الملحوظ لتعليمنا في هذا المجال، ولكن المجتمع المتخلف المحافظ التقليدي لا يمكن له أن يتسامح في الموضوع.

هذا الأمر يلقى دعما ومساندة من طرق التلقين التقليدية السائدة في التعليم، وطرق التنشئة المدرسية أيضا، وكلها ترسخ الخضوع والتقليد والخوف والاتكال، ولا تمنح العقل ولا مبادرة التلميذ ولا كرامته أو حقوقه أي اعتبار ولا قيمة، بالرغم من أن الإصلاح التربوي قد يدعو لخلاف ذلك.

إن العوامل السالف ذكرها، كانت لها تراكمات متعددة، أثرت على البناء المجتمعي بقوة، وساهمت في بناء سدود وحواجز ثقافية ونفسية وإدارية ومالية تصطدم لها كل المشاريع الإصلاحية السياسية والتربوية والمالية وغيرها، ويمكن ترتيب هذه الآثار بحسب نوعها، وتصنيفها إلى

انعكاسات على الحياة التربوية

انعكاسات على الحياة الإدارية والسياسية العلمية

انعكاسات على الحياة الاجتماعية
انعكاسات على الحياة التربوية
مشاكل تعميم التعليم

الفشل في تعميم التعليم، بسبب قلة الاعتمادات والتضييق على الحق في التعلم وعدم مراعاة معطيات النمو السكاني والعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تقوم وراء تحديد الطلب الاجتماعي على التعلم في الأوساط القروية والحضرية وبين جنس الذكور والإناث. وغياب نظام تربوي يناسب الظروف الخاصة لبعض فئات من السكان الرحل المنتشرين في أرجاء كثير من البلاد العربية. وهذا الفشل في تعميم التعليم يعني عدم القدرة على الحد من انتشار الأمية. فكثير من العاملين بالتعليم يساهمون في تفشي الأمية بالتسبب في انقطاع التلاميذ بالتضييق علي حقه في التعلم بطرق شتى، أو بالتساهل فيه ولامبالاتهم بالمشكل.

ضعف الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم، نتج عنه فقر المؤسسات التعليمية، وقلة التجهيزات المدرسية وضعفها، وعجز المؤسسات التعليمية عن استيعاب المتعلمين، وهذا الوضع أدى إلى إضعاف مردود العمل التربوي، وتردي النتائج المدرسية، واكتظاظ الأقسام النهائية (السادسة والتاسعة من التعليم الأساسي والثالثة ثانوي) بسبب الفشل المدرسي، وتقنين نسبة النجاح وتكرار مرتفع، هدر يكلف الميزانية عبئا فوق أعبائها الأخرى[7].

## كفاءات المعلمين

ضعف مؤهلات وكفاءات المعلمين، وإحساسهم بالعبثية، ووعيهم بقلة مردود كفاءتهم وعملهم. وتدهور قدراتهم الشرائية في سوق المعرفة والمواكبة العلمية[8] ويؤدي ذلك إلى تردي المردود التربوي للعمل المدرسي. وبروز مظاهرها في ضعف الكفاية الداخلية للتعليم التي يطبعها التكرار وانقطاع التلاميذ، ومظاهر عدم تكيفهم الدراسي، وهذا الوضع يكتسي خطورة زائدة حين يكون في المستوى الابتدائي وخاصة في المناطق القروية. والحيلولة دون تطوير وتجديد التربية.

كما أن تبني الوزارة في كل مشاريعها وبرامجها استراتيجية فوقية من القمة إلى القاعدة، ترتب عليه إقصاء كلي لسائر الفاعلين، وأهمهم العاملين بالقطاع والتلاميذ والآباء، وهذا يتعارض مع سياسة التشارك، وهذا الإقصاء تولد عنه شعور بعدم القيمة لدى العاملين في القطاع، كما نتج عنه إغفال الحاجات والمصالح والإكراهات التي تواجه الفاعلين في الحقل التربوي في ميدان الممارسة اليومية[9].

موقع التخطيط التربوي من مخطط التنمية

غياب استراتيجية تربوية وعدم وجود انسجام بين التخطيطين التربوي والاقتصادي. مما يجعل التعلم لا يخطط لتوفير الأطر والمهارات. فرغم أن التعليم جهاز خاضع للدولة، فإنه يصعب توجيهه توجيها سليما لأن الحاجات والطلبات غير معروفة بدقة ولأنها تتطور بشكل متفاوت.

فالتوازن مفقود بين مختلف الشعب الأدبية والعلمية والتقنية يظهر في التضخم الذي تعانيه الشعب الأدبية قلة إقبال على الشعب العلمية وعزوف عن التعليم التقني. ويزداد الأمر تفاقما في التعليم العالي[10].

فالتعليم التقني ليس أقرب إلى حاجات المجتمع الإنتاجية فقط، بل ويعتبر شرط التنمية والجزء الذي لا يتجزأ من الثقافة العلمية والتقنية للسكان والتي يرتبط تطويرها بتبسيط ونشر منجزات العلم والتقنية على نطاق جماهيري، لذلك أوصى وزراء التعليم والتنمية الاقتصادية في البلدان العربية خلال لقاء مراكش 1976 بإجراء دراسات سوسيولوجية لإيضاح أسباب ووسائل العزوف عن الدراسات العلمية والتقنية والمهنية والاتجاه نحو الشعب الأدبية[11]

ووسائل التقويم والبحث عجزت عن تحديد الكفاية الخارجية للنظام التعليمي، لصعوبة تحديد مدى التوافق بين النظام التربوي ومخططات التنمية، وذلك ناتج عن غياب البحث العلمي والدراسات المختلفة[12].

مما أدى إلى عجز النظام التعليمي عن سد حاجات القطاعات المختلفة إلى الأطر والكفاءات، فتخصصات كثيرة لا تلقن بالمدارس. رغم حاجة سوق الشغل إليها؛ فمظاهر الخلل وانعدام التوازن تظل بارزة شاهدة على ضياع الجهد المبذول في توفير الوسائل الضخمة البشرية والمادية والمالية. هدر خطير مستنزف[13]

دون أن يغيب عن بالنا انعدام التوازن على مستوى الطلب، والأدهى من ذلك أن هذا الخلل يتفاقم في القرى والمناطق الداخلية. فالإقبال القليل يزداد انخفاضا في المناطق المشار إليها بالقياس إلى المراكز الحضرية والمناطق الساحلية. وعلى مستوى النوع فهناك اختلال بين يتجلى في ضعف تمدرس البنات قياسا على الذكور[14]، إلى جانب انعدام التوازن على مستوى العرض فهناك تفاوت جهوي في توفير فرص التعلم، بتركيز المؤسسات التعليمية المختلفة في جهات دون أخرى. وفي داخل الجهات نلاحظ فروقا بين إقليم وآخر[15] وداخل الإقليم قد يتفاقم هذا الخلل بتوجيه العناية نحو مناطق معينة دون أخرى.

## تخلف المناهج

برامجنا تعاني عيبين أساسيين وهما القدم والتقادم النسبي الدائم، والنسخ من البرامج الغربية الأجنبية، أي تبعية في برمجة التعليم[16] فما زالت برامجنا الدراسية أسيرة الماضي والتراث، وتعد في جانب من جوانبها استمرار لما كان يدرس في القرون الوسطى، وبنفس الطريقة ونفس الأسلوب. إلى جانب الفجوة بين مراحل التعليم وغياب أي تنسيق أو تكافؤ في توفير متطلبات التربية والتعليم في المدارس والمعاهد المختلفة وخاصة منها مؤسسات التعليم التقني والتكوين المهني. بينما وسائل التقييم من اختبارات وامتحانات هي مجرد أدوات للتحكم في نسبة التدفق إلى المستويات الدراسية العليا.

كما أن تعليمنا لم يتصد لمحاربة عادات وسلوكات فردية وجماعية تتعارض مع مخططات التنمية كالتشجيع على الاستهلاك والهجرة وتخريب البيئة. والنخبة المكونة في الجامعات ذات فكر أداتي ذرائعي (براغماتي) غرضها الأساسي هو تحقيق النجاح في الحق أو الباطل، لا عناية لها بالأخلاق، هدفها الأول والأخير هو النجاح الشخصي الذي يحقق حلم الثروة والجاه والنفوذ[17]

فنظام التعليم يعتمد عبر كل مستوياته الأساسية والثانوية والجامعية طرق تعليمية تقليدية تقوم على تلقين المعارف ولا تأخذ بعين الاعتبار اختلاف مؤهلات وميولات التلاميذ وطاقات التعلم لديهم.

عجز التعليم العالي العمومي

مؤسسات التعليم العالي تعاني صعوبات كثيرة هي الأخرى، منها صعوبات الاندماج في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ويؤدي ذلك إلى صعوبة تجاوب مهامها في أحسن الظروف مع أولويات التنمية. وعجز الجامعات عن استيعاب حملة الباكلوريا المستحقين كل سنة، بسبب ضعف التجهيز الجامعي وركود الأعداد في السنوات الأولى لمختلف الكليات نتيجة ضعف نسب النجاح. إلى جانب ضعف التأطير التربوي والإداري على مستوى الإدارة وعلى مستوى مختلف المؤسسات الجامعية، وتعقيد المسطرة الجاري بها العمل. الشيء الذي يشكل عامل حصر في إنجاز مختلف مخططات تنمية التعليم العالي[18].

انعكاسات على الحياة الإدارية

غياب سياسة علمية

ضعف مردود البحث العلمي بصفة عامة والبحث في علوم التربية بشكل خاص. ويضاف إلى ذلك إهمال الرصيد القائم من البحوث والدراسات، وعدم توثيقه ونشره وإتاحته للقراءة والمراجعة عدم الاهتمام بشكل عام بالدراسات والبحوث التي تتصدى للمشاكل الاجتماعية. رغم أن كثير من البحوث الوطنية تقدم أوصافا دقيقة لمشكلاتنا وأسبابها قد تساعد على وضع حلول ناجعة لها. إن البحوث المنجزة سواء في مؤسساتنا الوطنية أو أنجزها مواطنونا في مؤسسات بحث أجنبية تزداد تراكما سنة بعد أخرى، فينمو التراث وتزداد رفوف مكتبات معاهد البحث تضخما واكتظاظا لكن مشكلاتنا تظل - مع الأسف - كما هي.

يزيد من تعميق المشكل قلة العلماء وهجرة الكفاءات العلمية إلى الخارج. والمقيمون منهم في أوطانهم يجدون في الدوريات العلمية الأكاديمية العالمية مجالا مفتوحا لنشر نتائج أبحاثهم العلمية التي تتصدى لمشكلاتنا الوطنية. مما يزيد في تقليص فرص الاطلاع عليها وانتشارها في بلداننا المحتاجة إليها.

دون أن ننسى قلة مراكز التوثيق والمكتبات فرغم حيوية هذه المؤسسات وأهميتها في نشر العلم والمعلومات وفي تعميم الثقافة وإتاحة فرص التعمق والتخصص العلمي والنهوض بالبحث العلمي، فإن المكتبات قليلة الوجود، وما هو متوفر منها لا يلبي الحاجات المتزايدة والمتنوعة للمتعلمين على اختلاف طبقاتهم مدرسين كانوا أو متعلمين أو باحثين. ولا يساير التجديد والتطور المعرفي، وأسوأ من كل ذلك غياب أنظمة تصنيف المعلومات وتوثيقها واسترجاعها للتداول والنشر، واعتماد هذه المكتبات في التسيير والتنظيم على أساليب بدائية قديمة لا تخضع لقواعد علمية منظمة، مما يضعف مردوديتها ويحول دون تحقيق أهدافها.

إن التقدم العلمي منوط بالاتصال بين العلماء على جميع الأصعدة الإقليمية والجهوية والوطنية والدولية لمقارنة نتائج أبحاثهم ومناقشتها[19] وهذا التقدم قد يعاق بسبب غياب أنظمة الاتصال بين العلماء فلا تتاح لهم فرص إثراء البحوث وتنميتها وتعميق الخبرة. ولعل من أهم شروطه استقلالية الجامعات ومراكز البحث العلمي وهذا الأمر غائب في بلدنا بالرغم من اعتراف الظهير الشريف رقم 1/75/102 الصادر يوم 1975/2/25 بهذه الاستقلالية[20] التي لم تدخل حيز التطبيق وقد مضى عليها قرابة ربع قرن من الزمن.

## إدارة عجوز مشلولة

الاستراتيجية الفوقية التي تبناها الوزارة أدت إلى إضعاف الإدارة التربوية على مستوى المؤسسات والنيابات، وتعدد تدخل الأجهزة الإدارية والحكومية وغيرها في أعمال المؤسسات

التعليمية والأجهزة التابعة لها، ويكون هذا التدخل أحيانا مباشرا يثير حساسيات وردود فعل لدى هيئة التعليم والمتعلمين.

والوزارة وهياكلها الفرعية لا توفر فرص التدريب والتكوين المستمر لمشغليها، بسبب ما يكلفها ذلك من ميزانية وما يقام من عراقيل إدارية، فلا ترتفع إمكانية المشتغلين ولا تفتح لهم أبواب الترقي والتكوين.

كما أن استراتيجيات التنمية لا تدرج تنمية كافة الموارد البشرية، وسبب ذلك أن المؤسسة الإدارية (المخزن) لا ينظر بعين الاهتمام والتقدير إلى أهلية المواطنين وتعلمهم وعملهم وكفاءاتهم وأدوارهم في مخططات التنمية.

دون أن يغيب عن بالنا عدم بلورة توصيات وقرارات الندوات ومجالس ولجان التشاور حول إصلاح التعليم، بحيث تبقى هذه التوصيات دفينة الأوراق، لا تجد من يتتبعها بالتنفيذ والتطبيق. فمخطط التنمية الاقتصادية لسنوات 85/81 اعتمد وثيقة «نحو نظام تربوي جديد» التي أعدتها وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر عام 1980 كمصدر للأرقام فقط. أما مخطط إصلاح النظام التربوي فقد استبعده مشروع المخطط التنموي، بدعوى أن اللجنة المنبثقة عن الأيام الوطنية للتعليم بإفران 28-30/8/1980 لم تنه أشغالها في الوقت الذي يقدم فيه مشروع المخطط لمجلس النواب. ومع ذلك فقد اعتمدت نفس التوجيهات المنصوص عليها في المخطط الثلاثي 78/1980 باعتبارها صالحة لجميع مستويات التعلم. رغم أن وثيقة «نحو نظام تربوي جديد» تعتبر وثيقة متكاملة وشبه جاهزة تعرض نظاما بديلا للنظام التربوي القائم يقوم على مشاريع برامج ومناهج ومخططات وإحصائيات متكاملة.

انعكاسات على الحياة الاجتماعية

التصور السائد حول التعليم

غياب الرؤية الواضحة لدى العائلات حول مستقبل الأبناء والبلاد. فالعائلات تفكر في المردود المالي المباشر لنشاط الطفل. ويكون ذلك سببا في إخراج الصبي من المدرسة وانخراطه في سوق التشغيل مبكرا قبل أن ينال حظه كاملا من التعليم الأساسي.

فالآباء فقدوا ثقتهم في المدرسة كوسيلة للارتقاء الاجتماعي أو لضمان العيش، على خلاف ما كان عليه الحال إلى حدود نهاية السبعينات، وأصبحوا يعتبرون المدرسة مضيعة للوقت والمال، ويعزفون عن تسجيل أبنائهم فيها، ويقدمون بسهولة على سحب المسجلين منهم وتسريبهم منها. والأبناء أيضا وعوا هذا الأمر، وتكونت لديهم اتجاهات سلبية نحو

التمدرس، فكثر تغيبهم الفردي والجماعي وسهل تسربهم وانقطاعهم، وساد عدم الاهتمام وبدل الجهد، واحتدم الصراع بينهم وبين المدرسين[21]

● والأدهى من ذلك أن الأميين وأنصاف المتعلمين يحصلون بنسب أهم على الشغل، وسبب ذلك التفكير المتخلف السائد لدى العديد من المشغلين، وخاصة في القطاع غير المهيكل، حيث تكون اليد العاملة غير المؤهلة الرخيصة هي المفضلة انطلاقا من اعتبار أن التكوين المدرسي لا يفيد في شيء، ثم أن هذه الفئة أكثر تقبلا لشروط ومقاييس المشغلين التنظيمية والانضباطية ويقبلون القيام بالعمال المسندة إليهم دون شروط على مستوى الأجر وظروف العمل أو مدته بخلاف المتعلمين.[22]

● فمن المفارقات العجيبة أن العاملين العلميين والتقنيين وذوي التأهيل الرفيع لا يجدون عملا على الرغم من أن الاقتصاد في حاجة إليهم. وهذا الوضع مشروط ببنية التعليم والبنية الاجتماعية[23]

## الأمية سبب ونتيجة

انتشار الأمية التي تعتبر سببا في التخلف الاجتماعي وفي كثير من المشاكل، وتحول دون مشاركة كثير من القوى في تنمية اقتصاد البلاد. (فإذا كان العلم نتيجة حاجات، فإنه في نفس الوقت يؤدي إلى مزيد من المعرفة ومن الوعي بالحاجات المختلفة)[24]

وغياب دور المرأة التي تكون إحصائيا أزيد من نصف السكان، واجتماعيا لا تتاح لها إمكانية إثراء الحياة الاقتصادية، فتحرم من حقها في التعلم ولا يلتفت إلى دورها وكفاءاتها الاقتصادية. فالنساء لهن دور مستمر في سوق العمل في الوسطين القروي و الحضري، وفي القطاعين العصري والغير المصنف. ثم إنهن يبقين المسؤولات عن الصحة والتغذية وتحقيق العيش الكريم للعائلة، وكذلك عن تلقين القيم الوطنية. كما أن تأثير تعليم النساء على نقص الوفيات عند الأطفال وسوء التغذية وعلى تقليص الولادات بين واضح، فضلا عن ذلك فإن تأمين التعليم الأساسي لعدد كبير من الفتيات سيمكنهن من المشاركة في تنمية اقتصادية واجتماعية، ويمكن أن يساهم ويسهل الانسجام الاجتماعي.[25]

المكانة الاجتماعية للعلم والعمل

التصور الاجتماعي الجديد للمكانة الاجتماعية يمنح الأولوية لرأس المال القراري "ما هي مهنتك؟" ثم لرأس المال الاقتصادي "كم تكسب؟" وأصبح العلم والبحث العلمي ورجالاته في ظل القيم الجديدة في آخر السلم الاجتماعي[26]

وشيوع سلوكات مهنية سلبية تتمثل في العزوف عن الأعمال التي تتطلب جهدا بدنيا أو نزولا إلى الميدان لمتابعة العمل في مواقعه.

ما العمل؟

إن بنية التعليم في الدول النامية معقدة وهي تعكس البنية الاجتماعية والاقتصادية المتميزة بتعدد الأنماط وبتداخل التقليدي والمحدث، الداخلي والخارجي. وباختلاط عناصر منفصلة مما هو حكومي وخاص ديني ودنيوي. فالأنماط التقليدية الموروثة عن الماضي تتطلب قوى عمل منخفضة التأهيل وهذا يحول دون تحديث نظام التعليم، كما أن الشركات والتجمعات المتعددة الجنسيات والمؤسسات الامبريالية الجديدة الإنتاجية والتعليمية على السواء، تضع عقبات من نوع آخر تجاه إعادة بناء نظام التعليم طبقا لخصوصية الواقع والتراث الثقافي في البلدان النامية ولمصالح تطورها الذاتي[27].

**الهوامش**

1 - حنون، مبارك: البعد الاجتماعي في البناء الديمقراطي: جريدة دفاتر سياسية 1 15- يناير 2002

2 - http://www.oujdacity.net/nationale-article-19275-ar.html

3 - المعطي، حميد: مقال الطور الأول من التعليم الأساسي مجلة. قضايا تربوية. عدد7 (1995) ص 62

4 - بدوعزة؛ بوشفة: أية إدارة لأية تنمية. مجلة مغرب الآفاق. عدد1 ماي 1996 ص 17

5 - وزارة التربية الوطنية: نحو نظام تربوي جديد 1980 ص20

6 - سورطي، مرجع سابق ص 41

7 - وزارة التربية الوطنية: من أجل نظام تربوي جديد. 1980 ص 15

8 - حميش، بنسالم: في الغمة المغربية. طنجة، وكالة شراع. سلسلة شراع رقم 20 ص 95

9 - بوعزة، محمد: في مراجعة الإصلاح؛ مجلة فكر ونقد العدد 100 (يناير 2009)

10 - وزارة التربية الوطنية. نحو نظام تربوي جديد 1980 ص 13

11 - النفري، معن: مرجع سابق مجلة الوحدة. عدد 22 و 23 (1986) ص 98

12 - وزارة التربية الوطنية: نحو نظام تربوي جديد 1980 ص 17

13 - وزارة التربية الوطنية: نحو نظام تربوي جديد 1980 ص11

14 - وزارة التربية الوطنية: نحو نظام تربوي جديد 1980 ص11

15 - وزارة التربية الوطنية : نحو نظام تربوي جديد 1980 ص 12

16 - النفري، معن. مجلة الوحدة عدد 22 و23 (1986) ص 103. الحسن الياسميني: مشروع المسالك المزدوجة. جريدة العلم 5/12/1996 ص1

17 - جابري : الاتحاد الاشتراكي 26/6/1996 ص6

18 - وزارة التخطيط والتنمية الجهوية: مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية 81/85 الجزء2 القسم 1 ص62

19 - غزال، أحمد الأخضر: لم لا تؤدى العلوم والتقنيات إلا باللغة الانجليزية. جريدة الاتحاد الاشتراكي. 30/10/1996 ص 12

20 - الجريدة الرسمية للمملكة المغربية عدد 3252

21 - التوسي، عزوز: مرجع سابق قضايا تربوية. عدد7 (1995) ص 31

22 - لحلو، مهدي: قطاع التعليم، المقاولات ورهان التطور: مقال في جريدة الاتحاد الاشتراكي 4/1/1995 ص 9

23 - النقري. مرجع سابق مجلة الوحدة. عدد22 و23 (1986) ص 105

24 - نصار، علي: كتاب الإمكانات العربية.بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية. 1982 ص 68

24 - التوسي، عزوز: مرجع سابق قضايا تربوية. عدد7 (1995) ص 31

25 - تقرير البنك الدولي مرجع سابق فقرة 8

26 - جلالي، عبد الرزاق: علم الاجتماع بين الالتزام والأداتية. مجلة المستقبل العربي عدد 146 (4/1991) ص91

27 - النفري، معن: مرجع سابق مجلة الوحدة عدد 22 و23 (1986) ص 103