إشكالية التقويم
في المنظومة التربوية المغربية

عبد المجيد لعماري

مدخل عام

يبدو أن مقاربة إشكالية التقويم في المنظومة التربوية المغربية من الإشكالات التي- وإن بدت سهلة من الناحية الظاهرية فإنها- تنطوي على صعوبات كبيرة، ذلك أن الأمر لا يتعلق بمجرد الحديث عن اساليب وآليات التقويم وإنما يتجاوز ذلك إلى التفكير في السياسة التربوية للبلاد وفي الغايات المرسومة للنسق التربوي ورهاناته وملامح الإنسان والمجتمع الذي نريد خلقه من خلال المناهج والبرامج المعدة لهذه الغاية من جهة ومن جهة ثانية لأن التقويم وهو الآلية التربوية التي توظف إلى جانب آليات أخرى في توزيع وإعادة توزيع الثروة الرمزية داخل المجتمع وما يترتب عن هذا التوزيع من منافع و ترتيب لأفراد المجتمع في سلم المراتب الإجتماعية والرمزية.

لذلك يجد المتأمل في آليات التقويم بالثانوية المغربية نفسه بصدد التفكير في إختيارين أساسيين للسياسة التربوية المعمول بها في البلاد، يتعلق كل واحد منهما بانتظارات المجتمع من المدرسة، أول هذه الإختيارات هو إعتماد الشهادة كعامل محدد للوضع الإجتماعي للفرد ومكانته داخل المجتمع، وبالنتيجة سيكون السباق على الألقاب قويا، في إطار منظومة إنتقائية -إقصائية لا تتضح فيها الحدود بين نظام الوسائل ونظام الغايات.

أما إذا كانت هذه المكانة تتحدد بالكفاءة والإنتاج والإبداع – وهذا هو الإختيار السياسي-التربوي الثاني- فسوف لن تطلب من هذه المنظومة التربوية غير الكفاءات، وتنتفي بذلك دواعي الصراع من اجل الحصول على الشواهد و الألقاب؛ وبالنتيجة لا يكون للتقويم في الافكار والمعارف كل هذا الحجم الذي اصبح يأخذه في المدرسة المغربية وبالتالي سيتم ردم الهوة بين الشهادة ورصيدها من الكفاءة والمعرفة.

وحرصا منا على وضع قضية التقويم في سياقها العام سنتناولها في ارتباط مع أزمة المنظومة التربوية المغربية، وهي كما بات معروفا لذى الجميع «أزمة بنيوية لا تقتصر على جانب دون غيره من هذه المنظومة، فهي أزمة تواصل وفقر لغوي وأزمة إدراك للمضامين المعرفية- البعيدة عن الواقع- التي تدرس للمتعلمين المغاربة، وهي أزمة منهاج» (1) وأساليب التقويم وآلياته.

1- أزمة منظومة تربوية أم أزمة في نظام التقويم؟

يبدو أن هناك شبه إجماع لدى المتخصصين في الشأن التربوي و المدرسين والتلاميذ والمؤطرين و الأسر على الطابع المصيري للتقويم في حياة المتعلم، باعتباره اللحظة البيداغوجية التي لا تختبر فيها قدرات ومهارات وكفايات المتعلمين فحسب بل أن المنظومات التربوية نفسها تكون موضوعا للمساءلة و اختبار الفعالية والجدوى أمام نتائج التقويم الذي يعاش في الثانوية المغربية من خلال ثلاث محطات أساسية هي: المراقبة المستمرة بالنسبة للجذوع المشترك والسنة الأولى من سلك الباكالوريا والامتحان الوطني الموحد بالنسبة لجميع مسالك السنة الثانية من هذا السلك.

وإذا كانت المراقبة المستمرة هي أكبر هذه المحطات في مسار تقويم المتعلمين فإنها ليست عملية شكلية في حياة المتعلم و المدرس، فهي بالنسبة للتلميذ-ة بمثابة لحظة بيداغوجية لإعادة تمثيل – واللفظ للاستعارة هنا- مسار الفهم و الادراك وبناء المعرفة الذي يعيشه داخل الفصل، بينما تعاش من قبل المدرس كلحظة لتحليل ممارسته الفصلية بالمعنى الذي أعطاه «ليك فيري» « Luck Fury » لعملية التحليل ولما تستوجبه من حصول للوعي لذيه- بشكل محايث - بهاته الممارسته، وبالتالي امتلاك القدرة – في ما يشبه الوعي الذاتي – على إعادة النظر في خطواتها (أي الممارسة) من الناحية المعرفية والبيداغوجية والديداكتيكية.

وإذا كانت التوجيهات الخاصة بتدريس كل المواد الدراسية تؤكد على ضرورة أن يكون التقويم في الكفايات ملازما لفعل التعلم – مدمجا فيه قصد تهييئ التلاميذ وإعدادهم ووضعهم بكيفية متدرجة، في وضعيات إختبارية مماثلة للتقويم الإجمالي أو الختامي، وبالتالي تمكين التلميذ-ة من التعامل مع التقويم كجزء من عملية بناء المعرفة وليس منفصلا عنها، فإن ما يوجد في واقع الممارسة الفصلية لا يؤكد هذه الوظيفة المثالية المرسومة لفعل التقويم، وهو الواقع الذي تم فيه تبني العمل ببيداغوجيا الكفايات بينما لا زال التقويم يستهدف المعارف والأفكار. ولعل أكبر تساؤل يعترض المتأمل في الوضع المفارق للتقويم بالثانوية المغربية هو: هل أزمة المدرسة العمومية هي ازمة في آليات التقويم وأساليبه أم أنها ازمة بنيوية تطال جميع مكونات ووظائف هذه المنظومة؟ وإذا كانت المقاربة المتبناة قي المدرسة المغربية حسب منطوقات المنهاج هي ببيداغوجيا الكفايات التي تتأسس على التقويم التكويني كعملية لتركيب وبناء الكفايات،أفلا يتعلق الأمر بتناقض صارح عندما

يتم تقويم المتعلمين في الأفكار و المعارف؟ وبأي معنى تحولت منظومتنا التربوية بكاملها إلى رهينة في قبضة التقويم؟ و ما هو السياق العام الذي أدى إلى الخلط بين نظام الوسائل ونظام الغايات ليتحول النجاح من قيمة إرتبطت تاريخيا بالكد والجد وكل القيم النبيلة إلى مسعى يريد الجميع تحقيقه بدون جهد، وبوسائل تهدد منظومة القيم الموجهة لسلوك الأفراد والجماعات بالإنهيار؟

2 - المناهج و البرامج ونظام التقويم

تؤكد أغلب الدراسات التي تناولت موضوع البرامج والمقررات الدراسية بالمدرسة المغربية على أن المضامين المعرفية لهذه المقررات والبرامج هي جزئ من الازمة البنيوية للمدرسة المغربية وإحدى تجلياتها الأساسية، لأنها أصبحت متجاوزة في الظرف الراهن، فهي مضامين كثيرة وتحتوي على مجزوءات طويلة ومغرقة في التفاصيل والجزئيات، في زمن لم تعد فيه المنظومات التربوية العصرية تستهدف المعارف والأفكار، وإنما تستهدف الكفايات و بناء رجل المستقبل القادر على الخروج من الوضعيات المهنية و الإجتماعية الصعبة التي تواجهه مدى الحياة وتمكنه من تحقيق جودة الحياة ومواجهة تحدياتها والقدرة على الاندماج المستمر في مجتمعه الخاص والمجتمع الإنساني بشكل عام،

و في تعارض صارخ مع التصور الديداكتيكي المؤسس على بيداغوجيا الكفايات، فإن المتعلم بالثانوية المغربية لا يجد ذاته في العديد من المجزوءات والمواد الدراسية المقررة - كما هو الحال بالنسبة لبعض القضايا المدرجة في مادة الفلسفة- الشيء الذي يؤدي به إلى الانزياح أو الإنسحاب من بناء الدرس، بينما يعم الصمت وتظهر علامات الرضى على المتعلمين عندما يتعلق الأمر ب«التحليل النفسي» الذي يمس عمق الشخصية الإنسانية،أو بإشكالية العلاقة بين»الطبيعة والثقافة» أو الممارسة «السياسية للدولة»، وآليات العنف المشروع واللا مشروع أو الحديث عن «دولة الحق والقانون» ...إلخ. وبإمكان هذا الإقبال على المعرفة أن يكون قويا لو تم الإنفتاح على الإشكالات المحددة لمستقبل ومصير الإنسانية مع كل من «ميشال سير» في أطروحته حول التعاقد مع الطبيعة أو «إدغار موران» في تساؤلاته المتعلقة مستقبل العالم و مآلات الإنسانية ...إلخ.

ومعنى ذلك أن هذه المناهج و البرامج ذاهلة عن التحولات الكبرى التي عرفها مجتمع المعرفة، لذلك بقيت المدرسة المغربية تعيش على برامج تشدها إلى الخلف مجترة لمعارف وأنماط سلوكية تتعارض مع الشعارات التي تحملها الدولة و تقدم بها ذاتها كدولة حداثية، بينما أصبح النظام التعليمي الحالي في المغرب يخلق إنسانا مضطربا ومرتبكا أمام التطور والحداثة والعلم بل رافضا أحيانا للنظريات العلمية التي أحدثت طيات كبرى في تاريخ الفكر الإنساني وفي النسق العلمي المعاصر، و يتعامل مع الكثير منها بتصورات ومقولات ما قبل- علمية يؤمن بها إيمانا مطلقا لأنها تحقق له الإرتياح، والأكثر من هذا أن بعض المقررات تعج بالأخطاء دون الإكثرات بالدعوات إلى تصحيحها، مع ضعف الإهتمام بالمكانة الاسيراتيجية للكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية

وهو الوثيقة التربوية المشتركة بين التلميذ والمدرس وأكبر سلطة محركة للفعل التربوي، وحاملة للقيم المستهدفة في فعل التعلم ولمجموع الصور والتأثيرات حول الذات و الكلمات والأفكار بالنسبة للتلميذ(2). وقد فرض هذا المناخ من العمل على المدرسين والمؤطرين التقيد بدفتر تحملات يطغى عليه هاجس الإنجاز والتقويم على حساب التكوين..إلخ.

ومن المفارقات التي حدثت، على مستوى الممارسة الفصلية، خلال العشر سنوات الأخيرة ترسيخ الانطباع بأن الأستاذ الناجح هو الأستاذ الذي ينجز دروسه داخل الغلاف الزمني الضيق المحدد لها، ليبقى السؤال الغائب في هذا الحكم هو : هل المدرس الذي ينجز دروسه ولو في نصف الحيز الزمني المحدد لها هو أستاذ ناجح في سرعة الإنجاز أم في جودته ؟ رب متسائل يقول بأن منطق المؤسسة لا يقبل بهذا السؤال وعلى أن أمر الإنجاز محسوم بقرار إداري، وهذا صحيح بالمقدار الذي يصح به السؤال : هل الإنجاز يشكل غاية في حد ذاته أم الغاية تكمن في جودة الإنجاز وفي حصول الفهم و الإدراك وتحقق الكفايات لدى المتعلمين والمتعلمات؟

3 - البرامج والمقررات: حلم التكوين وواقع الإنزياحات

وتعد قضية البرامج والمقررات من القضايا التي شغلت اهتمام ذوي الإختصاص ففي هذا السياق يرى « François Dubet »، في إحدى محاضراته أن مجرد «الإنتقال من الأسلاك الدنيا إلى سلك الثانوي هو إحدى المتغيرات التي تساهم في خلق فوارق كبيرة بين المتعلمين وحدوث تباعد ملحوظ بين المدرس والتلاميذ لأن الوسط البيداغوجي للمتعلم يفقد حميميته ويصبح اللقاء بين أشخاص بالغين، وبالتالي يكون الهاجس هو المقرر الذي لا يسمح للمدرس بأخذ ما يكفي من الوقت حتى يحصل الفهم لدى كل المتعلمين. كما أن هذه الفترة الإنتقالية من الحياة هي التي يبدأ فيها الإنزياح أو الإنسحاب وتتغير فيها سلوكات المتعلم وتصرفاته اتجاه ذاته و زملائه و مؤسسته...»(3). وأمام إكراهات الزمن وطول المقررات الدراسية، فإن عملية المراقبة المستمرة تختزل أحيانا في حدودها الدنيا ويتم النزول بالتقويم إلى مجرد شهادة لحسن السيرة يتوجه بها المدرس إلى المؤسسة ليثبت قيامه بواجبه المهني. وأحيانا يجد نفسه أمام وضعيات تقويمية تتسم بالغرابة كأن يقوم التلاميذ مرتين في نفس المحور من محاور المجزوءة، كما هو الحال بالنسبة لمادة الفلسفة. وإذا كانت وثيقة التوجيهات تنص على: « مراعاة مبدأ التدرج في إجراء الفروض ألمحروسة والحرص على تغطية الموضوعات المقترحة في التقويم للبرنامج المقرر بكامله» فإن هذا المطلب الرسمي يضيع في الكثير من الحالات لنفس الأسباب السابقة.

ومعنى ذلك أن الخلل يتجاوز المثلث البيداغوجي للعملية التربوية ويتجاوز التقويم في حد ذاته إلى الخيار أوالقرار السياسي الذي منح الشواهد بدل الكفاءات كل هذه القيمة التي تفضي إلى تلوث مناخ العمل بالنسبة للمدرسين والمدرسات. ومن تبعات ذلك أن طول البرامج والمقررات الدراسية

يؤدي حتما إلى التأخر في الانجاز ويحوله إلى مجرد عمليات صورية ويفضي إلى إحداث الخلل في إجراء التقويم بالموصفات المطلوبة ويأتي على شروطه ومستلزماته الديداكتيكية، ويسمح بتغير استراتيجيات المجتمع بمختلف فئاته اتجاه المعرفة و الإمتحان ومختلف الآليات وألاساليب التقويمية المتبعة فيه .

و بما أن المطلوب من المتعلم هو مطلب كمي بالدرجة الأولى، فإن منطق التحايل على المؤسسة خلال التقويم أصبح هو الخيار المعمول به من طرف الغالبية العظمى من المتعلمين، وخير دليل على ذلك ظاهرة استنساخ الخطاطات وملخصات الدروس في الكثير من المواد الدراسية – خاصة بالنسبة للسنة الأولى والثانية من سلك البكالوريا – وفي مواد معينة مثل الفلسفة والاجتماعيات والتربية الإسلامية، وهي ظاهرة أصبحت مقلقة ومستفزة بالنسبة للمدرسين والمدرسات لأنها تضعهم أمام مفارقة غريبة وهي أنهم يتعبون على امتداد الموسم الدراسي ليفاجئوا في نهايته بتداول متعلميهم لبعض «المقتنيات الفلسفية أو الدينية»التي لم يتم بناؤها معهم داخل الفصول الدراسية، وللوقوف على حجم هذه الكارثة واللامبالاة بالامتحان يكفي المرء ملاحظة ما يجري في المكتبات ومحلات النسخ، خلال الأيام القريبة من الامتحانات الإشهادية، وذلك على حساب المجهود الذي يبدله التلاميذ المنضبطون تربويا، وضدا على مبدأ تكافؤ الفرص الذي يحمي المنظومات التربوية والقيمية من الإنهيار. هذا بالإضافة إلى الإنتشار المهول للأجوبة المعدة بصورة قبلية، عن أسئلة محتملة أو مرتقبة سواء في فروض المراقبة المستمرة أم في الإمتحانات الإشهادية، بالنسبة للعديد من المواد الدراسية مثل الفلسفة واللغات، ففي هذه «الخلطة» يكفي أن يضيف المترشح القليل من المعطيات التي يقتضيها الجواب عن السؤال إلى هذه الهياكل القبلية الفارغة التي يتم اقتناؤها ليحصل على الموضوع المطلوب في فروض المراقبة أو الإمتحان الإشهادي.

وإذا أضفنا هذا التحايل على الإمتحان إلى النمطية التي أصبحت تطغى على الكتابة الإنشائية للمتعلمين في المواد الأدبية على وجه الخصوص لآ نكشف بوضوح الوضع الحالي للتقويم في منظومتنا التربوية، التي أضحى فيها الحديث عن الإبداع على مستوى الكتابة عند أغلب المتعلمين ضربا من الخيال، بينما أصبح الكلام عن البعد التاكتيكي والإستراتيجي في التعامل مع الامتحان، كما كان لدى تلميذ الثمانينات وما قبلها مثلا، من الأمور المستحيلة في إطار العلاقة الحالية لتلميذ اليوم مع المعرفة بشكل عام والمعرفة المدرسية بشكل خاص، من حيث هي معرفة لم تعد تمر عبر وجدانه- في ما يشبه الإنجداب العاطفي للأفكار والأشعار والحكم وأقوال الفلاسفة ... أو الألتزام الأخلاقي مع الذات للقيام بالواجب، واجب التلميذ اتجاه ذاته واتجاه الآخر الإنسان في مجتمع يطلب الشهادة بكل الوسائل المشروعة وغير المشروعة ولا يطلب الكفاءة .

4 - من أزمة العلاقة مع المعرفة إلى أزمة المدرسة

تفيد العودة إلى التاريخ الإجتماعي القريب بأن المجتمع المغربي قد عرف منذ نهاية القرن العشرين تحولات كمية وكيفية عميقة طالت هياكله الاقتصادية والاجتماعية وبنياته الفكرية،و تصوراته حول

الحياة والثروة ومختلف القيم الاجتماعية والأخلاقية...إلخ، وهي تحولات مطبوعة بعسر الانتقال والتحول من مجتمع تقليدي إلى مجتمع خضع لتعنيف التحديث، وذلك في غياب حد أدنى من الضمانات التي تبقي فئات عريضة من المجتمع- على الأقل - في نفس الوضعية التي كانت عليها من قبل وتقيها من التفكك والانحسار وتيسر لها الانخراط في سيرورة التنمية وتجدد المسارات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

و سنة بعد سنة- و في سياق هذه التحولات العنيفة أحيانا - أصبحت المنظومة التربوية المغربية أكثر انغلاقا في وجه فئات عريضة من المجتمع، وإذا كان التقويم في هذه المنظومة قد أخذ كل هذا الحجم الذي يتجاوز مساحة وحجم التكوين، فإن ذلك قد تم بقرار سياسي الهدف منه هو ترسيخ الوظيفة الإنتقائية للمدرسة لتكون في خدمة التوازنات المالية للدولة. وقد بلغ هذا الوضع قمته منذ إصلاح 1985. فقبل هذا التاريخ كان المجتمع فرحا بالشواهد- وهذا صحيح- إلا أن المناخ التربوي العام أنذاك كان يسمح للطالب بتقوية الرصيد المعرفي للشواهد المحصل عليها و يسمح له بتقليص الفارق إن وجد بين الشهادة والكفاءة. وكم كانت دهشتنا كبيرة في الجامعة عندما وجدنا أمامنا رجالا من ذوي الكفاءة المعرفية العالية وقد قضوا سنوات في تحصيل المعرفة، لا لشيئ إلا لأن الشهادة كانت تضمن الولوج السريع لسوق الشغل والطلب عليها كان قويا. كما أن نظام التقويم في الجامعة وإلى حدود 1984 لم يكن يعمل بقانون الطرد أو الإقصاء من الدراسة بسبب التكرار.

و معنى ذلك أنه عندما يكون هدف السياسة التربوية هو خلق الكفاءات وليس ضبط التوازنات التي تخضع لمنطق المنفعة الآنية- فإن هذا الخيار لا يسمح ببروز الوظيفة الإنتقائية للتقويم و على العكس من ذلك يتم النظر إلى المنظومة من منظور استراتيجي- يركز على المتعلم ويستحضر الحق في نجاحه، وبالتالي التعامل معه كاستثمار - وإن اتسمت مردوديته بالبطئ ولا تظهر للعيان لأنها تكتسي صورة كفايات- فإنها حتما ستكون مردودية واعدة و كبيرة، لأن الطريق المؤدي إلى التنمية وامتلاك العلم والتقنية يمر من قلب المدرسة، ومن ذات الإنسان الذي تعلق عليه كل الرهانات في تحقيق هذه التنمية.

وخلافا لهذ المنظور الإستراتيجي، يبدو أن النسق التربوي المغربي أصبح أكثر تصلبا خلال السنوات الأخيرة وبالتالي، فإن البعد الإنتقائي للتقويم ما فتئ أن اتخذ أبعادا سياسية بلغت ذروتها من خلال الاحتجاجات العارمة للتلاميذ الذين لم تشفع لهم معدلاتهم العالية- بعد الحصول على شهادة الباكالوريا- في الولوج إلى المعاهد والجامعات المتخصصة. وفي سياق التحولات السريعة التي عرفها المجتمع، فإننا نلاحظ اليوم حدوث انقلاب كبير في صورة المدرسة و في إستراتيجيات التعامل مع المعرفة المدرسية لدى فئات عريضة من المجتمع المغربي اكتشفت ذاتها كموضوع للندبة والضياع داخل المدرسة العمومية، ويتعلق الأمر بالفئات الفقيرة التي واجهت هذا الانغلاق بتصدير أزمة علاقتها مع المعرفة- ودون وعي منها- لتصبح أزمة منظومة تربوية وأزمة مجتمع بكامله؛ فتنامت بذلك

العديد من الظواهر التي اكتست بعدا انفجاريا خلال السنوات الأخيرة، ولعل أكثرها خطورة وتهديدا للمنظومة التربوية المغربية بالانهيار هي ظاهرة الغش في المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية، وهو السلوك الذي تم الانسياق، ليس فقط في قبوله وتبريره من قبل هذه الفئات الاجتماعية التي تعاني من الهشاشة الثقافية، بل حولته إلى موضوع للاستثمار ووظفت فيه أحدث الأساليب التقنية من أجل سرقة «النجاح»، دون المرور عبر المسالك الصعبة للتعلم وبناء المعرفة، وهي عملية إنخرط فيها البعض من قلب المنظومة التربوية. والأكثر من ذلك فإنه قد تم توطين الغش ومأسسته من خلال الكثير من التجارب السيئة في القطاع الخصوصي ويكفي أن نقارن بين المعدل الممنوح في المراقبة المستمرة بهذا القطاع لتلميذ في السنة الثانية من سلك الباكالوريا 19.50/20)(والمعدل الذي حصل عليه نفس التلميذ في الإمتحان الوطني الموحد((5/20 وبالعودة إلى تاريخ المنظومة التربوية المغربية سنجد بأنه إذا كان الغش قد وجد دوما على هامش فعل التعلم، بالنسبة للتلميذ الذي يجد نفسه لهذه الأسباب أو تلك عاجزا عن البناء الذاتي للمعرفة أو العجز عن استيعاب المعارف التي تلقاها من مدرسيه، سواء داخل المدرسة أم في الكتاتيب القرآنية، فإن الأمر لم يكن يتعلق بظاهرة تربوية قائمة بذاتها لأن أساليب الغش كانت محدودة وقابلة للضبط والمراقبة، في مجتمع كان يطابق بين المعرفة المدرسية والمعرفة الدينية. وقد ساعدت على ذلك المكانة المركزية التي كانت للمدرس في إطار النسق التربوي الكلاسيكي إلى حدود بداية الثمانينات، وهو النسق الذي كانت فيه سلطة المدرس تتجاوز حدودها التربوية لتتحول إلى سلطة للتأديب والعقاب، تستمد مشروعيتها من السلطة الأبوية السائدة داخل المجتمع. كما أن ضعف تقنيات المعلومات والتواصل وسيادة الثقافة المقروءة – ثقافة الكتاب على ثقافة الأذن والصورة، قد جعل من فعل القراءة آنذاك فعل متعة، وهي نفس الفترة التي كثر فيها التنظير للذة النص ومتعة القراءة مع «رولان بارث» ومفهوم «القارئ الممتاز «عند «ألتوسير»، وسيادة الثقافة الكتبية « la pensée livresque »« بالمعنى الذي تحدث عنه»إيتيان سوريو» في كتابه: «مستقبل الفلسفة »(4).

وإذا كان المتعلم يقبل بالضوابط الأخلاقية والإجتماعية للتعلم فلأن المدرسة كانت توفر له، بالمقابل، مكانة رفيعة داخل المجتمع هي مكانة التلميذ أو الطالب الذي يحضى بالاحترام و التقدير من طرف الجميع؛ وتفتح أمامه سبل الارتقاء الاجتماعي. وفي هذا السياق نذكر بإحدى الظواهر التي لاحظها «بول باسكون» « paul pascan » والمكي بن الطاهر في سهل تادلة في أواخر السبعينات، وهي ظاهرة رفع الأعلام فوق أسطح المنازل كرمز للنجاح واحتفالا به(5) وكأن لسان من يرفع العلم يقول : «يوجد في بيتنا شخص ناجح»، وفي هذه اللحظة من تاريخ المدرسة المغربية – وإن كان نظام التقويم قاسيا، وإن كان النجاح يدخل في حكم الاستثناء - نتيجة التقويم الإنتقائي المعمول به أنذاك - فإن النسق التربوي – مدعوما بنظام التمثلات كان يفسر الفشل الدراسي بمقولات القسمة والنصيب، بشكل يجعل الشخص الذي لم يتمكن من النجاح متوافقا مع ذاته ومع محيطه بالمعنى الذي حدده «دوركايم» للتوافق.

و بالمقابل كان كل شخص يحصل على شهادة من الشواهد، باستعمال هذا السلوك اللاتربوي، يبدو منحطا في سلم المراتب الإجتماعية وفاقدا للقيمة، وكم من شخص احتفظت له الذاكرة الجماعية بصورة منحطة لأنه قام بخرق مبدأ تكافؤ الفرص، وبقي معروفا لذى الكل ب :» النقال»، بما تحمله الكلمة من حمولة أخلاقية ودينية، ومهما كبرت قيمة الشهادات الجامعية التي يحصل عليها فإنها كانت تصنف ضمن المسروقات في تصور المجتمع. رب متسائل يقول ما الغاية من الكلام عن الغش والمجتمع في موضوع يتعلق بإشكالية التقويم بالثانوية المغربية ؟

إن الغاية من ذلك واضحة، وهي تبيان مظاهر الإنغلاق في المنظومة التربوية وتصلب أساليبها في التقويم من جهة، ومن جهة ثانية معرفة مدى الاستمرارية التي كانت قائمة بين القيم الإيجابية السائدة داخل المجتمع والقيم المتداولة داخل الحياة المدرسية، من حيث هي فضاء لمحاربة القيم المنحطة- نظريا على الأقل- واستبدالها بقيم أصيلة تمتد لتلازم سلوك المتعلم وتتحول إلى موجهات ومكونات لشخصيته، أيضا، لأنه ما من قيمة إيجابية إلا وكانت تجد صداها داخل الحياة المدرسية، هذا مع العلم بأن هذه التربية وهذه القيم التي كانت سائدة داخل المدرسة هي من الرهانات المعلقة على هذه المؤسسة من طرف المجتمع المغربي في الظرف الراهن،

وخلف هذه المظاهر التي توجد خارج إرادة الفاعلين التربويين تبدو الصورة القاتمة التي رسمها المجتمع للمدرسة والمدرس في الظرف الراهن؛ بشكل بات معه المجتمع ينظر إلى نواقصه وإختلالاته وكأنها من صنع المدرسة والمدرسين أنفسهم.

ومن جهته أصبح التلميذ- الذي يجد صعوبات في التحصيل- ينظر إلى المدرس كمسؤول عن فشله وجزء من مؤامرة تقوده إلى الضياع والتشرد. واعتقادا منهم في ما يشبه الحل للخروج من هذا الموقف المفضي إلى بوابة الفشل والإقصاء لم تعد فئة كبيرة من التلاميذ تتردد في استعمال كل الوسائل التي تهدد مبدأ تكافئ الفرص، وتخلط الأوراق في آخر لحظة بين متعلم يتحمل معاناة الانخراط في فعل التعلم وآخر يرغب في المعرفة لأغراض نفعية آنية قصد الظفر بالنجاح لإرضاء المجتمع، وليس إرضاء للذات وإشباعا لرغبتها في المعرفة.

وإذا كان المجتمع مهووسا بالنجاح- إلى هذا الحد- على حساب فعل التعلم وبناء المعرفة، فإن هذا الهوس قد خلق حالة سيكولوجية خاصة لذى العديد من الأسر التي أصبحت تمول الهجرة الموسمية لأبنائها من منطقة إلى أخرى بحثا عن مجال حيوي يسمح فيه-تواطئ السلطة- بالعبث بمبدإ تكافئ الفرص والظفر بفرحة النجاح المسروق. والأكثر من ذلك أن هذه الفئة من المجتمع أصبحت تنظر إلى كل من يقف في طريق أبنائها «الأبرياء « إلى النجاح ظالما يستحق العقاب الإلهي وليس العقاب البدني فقط ،الذي يتعرض له من طرف معنفيه. وبات الكثير منهم ينتشي بأخبار ومشاهد العنف الذي يتعرض له المدرسون خلال فترة الامتحانات الاشهادية. وكأن القناعة قد حصلت لذى هذه الفئة بأن التحايل هو المنطق السليم في التعامل مع منظومة تربوية لا توفر الحق في النجاح المستحق لأبنائها.

وفي إطار هذه التحولات الاجتماعية المطبوعة بعنف الواقع وأزمة القيم الموجهة لسلوك الأفراد و الجماعات، وما رافقها من تغير كبير في الموقف من المدرسة إلى أقصى الحدود، سقطت القداسة عن «المدرس- «الفقيه «،الذي أصبحت تصوب له لكمات و طعنات التلميذ بلا رحمة، ظنا منه بأن الأستاذ يشكل طرفا في مشهد العنف الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه .

ومعنى ذلك أن متعلما لا يجني ثمار وجوده في المدرسة، ويرهن حياته لسنوات طويلة داخل أسوارها ويطالبه المجتمع بالنجاح هو إنسان يعيش وعيا شقيا يتيه بين المتناقضات، ويتأرجح بين وسط اجتماعي لم تتح للأسر فيه الفرصة لولوج الدوائر الضيقة لاكتساب المعرفة والثروة والمدرسة التي يفترض فيها- من الناحية النظرية و العملية- أن تمده بالمعرفة و تمكنه من اكتساب ما يكفي من الكفايات للاندماج في المجتمع و تحقيق الارتقاء الاجتماعي.

و لذلك، يجد المتعلم المنحدر من الأوساط الفقيرة نفسه- داخل المدرسة- أمام نشاط فاقد للمعنى وفي وضع يبعث على القلق والضجر والنفور، والإحساس بالضياع وكل المشاعر السلبية . وبالنتيجة يتوقف التواصل اللفظي لديه مع الأخرين و يزداد التواصل ضعفا عندما يتعلق الأمر بمدرسي اللغات الأجنبية، بل أن اللغة العربية الفصحى نفسها هي لغة غريبة بالنسبة لفئة كبيرة من المتعلمين، لأنها لغة فصلية، ولم يتم تطويرها لكي تقوم بوظيفتها كاملة في حمل المعنى ونقله من المدرسة إلى المجتمع.

وخلافا لهذا الحال فإنه، كلما توفر للمتعلم الوسط البيداغوجي الملائم ووضع على الطريق الصحيح الذي يفضي إلى التحقيق الذاتي للنجاح سيكتشف حتما أهمية العلاقة بالمعرفة و يتمكن من الانتصار على الذات واستبدال الألم الناتج عن الضعف والفشل باللذة والرضى. وبدل تعنيف الآخر- زميلا كان أم مدرسا أم مدرسة عندما لا يتردد في تخريب تجهيزاتها- سيعنف ذاته تعنيفا إيجابيا ويدخل معها في صراع كبير قصد الخروج بها من دائرة السلب والضعف إلى دائرة الإيجاب والقوة والإحساس بنشوة الإنتصار على مشاعر الضياع والفقد داخل المدرسة .

ومعنى ذلك أن الغش والعنف المدرسي كتجليات لأزمة المدرسة وتصلب أساليبها في التقويم ليس سلوكا طبيعيا بل هو تعبير عن أزمة هوية لدى المتعلم الذي يقضي وقتا طويلا من حياته بين التلاميذ داخل المدرسة يحمل كتبا بدون قراءة و دفاتر بدون كتابة ...إلخ. و لنا أن نتصور هذه الوضعية التي لا تكون فيها للمتعلم هوية محددة داخل المدرسة، يوجد بين أسوارها بصفة التلميذ وليس له من هوية التلميذ إلا الإسم، ففي حالة التجرد القصوى هاته لا يبقى له من سلاح لإثبات الذات إلا الغش والعنف والعدوان الذي يحول أزمته مع المعرفة إلى أزمة للمدرسة والمجتمع. وبالنتيجة، فإن المحفظة التي يهجرها الكتاب والدفتر الحامل لدروس منظمة حتما ستستوطنها بل تستوطنتها السكاكين و المخدرات وكل الأسلحة التي تقتل هوية التلميذ الناجح الذي تسعى المدرسة إلى بنائه في أكثر من قرية وأكثر من مدينة.

وبالنسبة للفئات الإجتماعية المتوسطة فإن الإنغلاق المتزايد للمنظومة التربوية المغربية قد ولد لذيها الخوف على مستقبل أبنائها وخلق لذيها حالة من التدافع الذي بلغ أقصى مداه خلال السنوات الخمس الأخيرة، لأن الإقصاء من ولوج المعاهد والكليات المتخصصة لم يعد مقتصرا على أبناء الفئات الفقيرة -المقصيون من المدرسة قبل التحاقهم بها - بتعبير بورديو - بل امتد ليشمل هذه الفئات التي تستثمر في المعرفة أو الرأسمال البشري، خاصة رجال ونساء التعليم بمختلف أسلاكه، والمهندسون والقضاة والمحامون ورجال الإعلام والموظفون الكبار و المتوسطون، ومختلف المهن الحرة التي يوجد أصحابها في نفس المستوى الاجتماعي للفئات المذكورة. وقد عبر هذا الوضع الجديد عن نفسه خلال السنوات الأخيرة من خلال احتجاجات التلاميذ الذين لم تشفع لهم معدلاتهم العليا في الولوج إلى بعض الكليات والمدارس العليا. وبالنتيجة تعاظمت تيارات الهجرة نحو كندا وأوربا والولايات المتحدة الأمريكية وروسيا والصين و اكرانيا والسنغال...بينما فضل البعض الأخر بلدانا عربية مثل تونس مصر وموريتانيا... وهي لم تعد – هذه المرة – هجرة سواعد مفتولة - بتعبير محمد عابد الجابري- وإنما أصبحت هجرة عقول مفتولة كلفت البلاد والعباد أموالا كثيرة وسنوات طويلة من التكوين وتستثنى من هذه الإستعارة الفئة التي كان هدفها من الهجرة هوالحصول على الدبلومات والشواهد وليس المعرفة والكفاءة.

وبهذه الأزمة البنيوية التي تعيشها المنظومة التربوية المغربية وعجزها عن القيام بوظيفة التأطير الثقافي للمجتمع، وتحولها إلى ألة لا ترحم المتوسط بل حتى من كان جيدا وليس متميزا - فبهذه الأزمة تكون المدرسة المغربية قد دخلت في نفق مغلق وأدخلت معها المجتمع في عنف أو حرب اجتماعية مفتوحة كلفت الكثير من الأسر كل ما تملكه لدعم أبنائها أو البحث عن الطرق المشروعة وغير المشروعة لتحيق النجاح، بشكل يبدو معه المجتمع المغربي في وضع المستاء من المدرسة، لكنه راغب في قضاء الحاجة « النجاح» دون المرور من المسارات المؤلم لاكتساب المعرفة.

ومعنى هذا القول أن التفكير في إشكالية التقويم في إطار مقاربة منهاجية هو في الواقع تفكير في مدرسة تستحضر تمايز الأفراد عن بعضهم البعض في قدراتهم وأساليب تعلمهم، وتستجيب لهذا التمايز وتأخذه بعين الاعتبار. فـ «عوض تجاهل هذه التمايزات الإجتماعية والمجالية والتعامل مع جميع المتعلمين وكأنهم يمتلكون القدرات الذهنية نفسها، يجب على العكس ضمان تربية تتيح دفع الإمكانات العقلية لكل فرد إلى حدودها القصوى»(6) . والبحث عن أساليب وآليات للتقويم أكثر إجرائية تراعي تمايز الأفراد وتعدد مسارات التعلم لديهم وتستلزم تعليما وتربية «متمركزة حول الفرد». فعوض المنهاج الإجباري الموحد والتدريس القائم على أسلوب واحد في التكوين والتقويم ينبغي أن تكون هنالك خيارات متعددة على جميع هذه المستويات، خصوصا منها الخيارات التي تفضي بالمتعلم إلى المهننة والإندماج السلس في الحياة الاقتصادية والإجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه.

وفي سياق الوضع المفارق للتقويم بالثانوية المغربية، يمكن القول بأن المدرسة العمومية توجد في

وضع المساءلة في الظرف الراهن من قبل جميع مكونات المجتمع المغربي نظرا للتقاطب الحاد بين مدخلات ومخرجات هذه المنظومة، ونظرا لما راكمته من اختلالات بنيوية مند ستة عقود من الزمن، شملت جميع جوانب الحياة المدرسية بدءا بالمناهج والبرامج وأساليب وأليات التقويم والتلميذ ورجل الإدارة و المدرس الذي فرض عليه التطبيع مع مناخ عمل فاسد، فبات في حكم المؤكد أن المنظومة التربوية المغربية أصبحت ذاهلة عن التغيرات التي عرفتها السوق البيداغوجية، تتبنى بيداغوجيا الكفايات وتعمل بلاشعور بيداغوجي مهووس بالتلقين والتقويم في المعارف والأفكار بدل الكفايات؛ وهي أيضا مهددة باتساع الفجوة الرقمية بينها وبين مجتمع المعرفة،

وإذا كانت عشرية الإصلاح، قد سمحت بطرح سؤال الجدوى من المنظومة التربوية ، فإن التغير الحاصل على مستوى الإحساس بالأزمة والنية في تجاوزها، لا يخفي الارتباك الحاصل في التعامل مع هذا الرهان من قلب الموقف الرسمي نفسه في أكثر من مناسبة، لذلك ما أن يختفي شعار الإصلاح حتى يطفو إلى السطح مجددا في ماشبه العود الأبدي، ليكون الجسم التربوي الخارج لثوه من غرفة العمليات: عمليات العل اج و الإصلاح التي استغرقت ثلاثة عشر سنة، سيكون على موعد جديد مع قدر الإصلاح الذي لم يحقق الإصلاح بعد ليعلق الحلم في تحقيق الإصلاح المنشود للمناهج والبرامج مجددا على القادم من الأعوام، بل القادم من العقود مادام الافق الذي رسم اليوم للإصلاح يمتد إلى نهاية العقد الثالث من القرن الحالي، و مادام الأمل المخضرم في الإصلاح قد أخد وسيأخذ من المغاربة كل هذا الإمتداد الزمني الذي يغطي 80 سنة (1956 - 2030). وذلك بعدما كان الرهان معلقا على بناء «منهاج جديد كفيل بتنمية القدرات الذهنية العليا لدى المتعلمين في جميع المواد والتخصصات يتيح حرية التفكير و يساعد على نشر قيم التعدد والإختلاف والإيمان بالعيش المشترك، وينمي الشعور بالمواطنة و إعداد متعلم يؤمن بالتطور والحداثة ومواجهة التحديات الكبرى التي تعيشها الإنسانية، وتنمية الوعي السياسي لذيه والإيمان بقيم الحرية والعدالة واليمقراطية، وتشجيع الفكر العقلاني الذي يقي الأجيال من الارتماء في أحضان التيارات التي تحترف القتل باسم العقائد، والإيمان بدور العقل والمعرفة العلمية في تحقيق رفاهية الإنسان، وتعميق الوعي بأهمية التعاقد الطبيعي في الظرف الراهن، وإعادة تأسيس العلاقات الإنسانية على قاعدة الأخلاق الكونية...إلخ.

وفي تقاطب حاد مع كل هذه الرهانات فإن «الإصلاحات» السابقة للمنظومة التربوية لم تمس الجوانب البيداغوجية من هذه المنظومة، بالإضافة إلى ذلك، فإن مشاريع الإصلاح أصبحت توضع في يد المهندس أو التقني الذي امتدت يداه طولا على هذه المنظومة - خلال العقود الأخيرة- بشكل لامشروط، لا تهمه لا بيداغوجيا الكفايات ولا أشكال التقويم، مع التسويق وترسيخ الإعتقاد، بأن يد الخبير البيداغوجي لا تصلح للإصلاح. بينما كانت ولازالت هذه المحطات الإصلاحية- التي تعد بعدد الوزراء الذين حملوا الحقيبة السحرية للتعليم منذ الإستقلال دون التمكن من كشف أسرارها- لا زالت تعاش م ربوية و المؤطرين في أجواء من الإحساس بالغبن الذي دفع بفئة عريضة منهم إلى اللامبالاة الكلية أو الانسحاب إلى الخلف في انتظار إصلاح المناهج والبرامج ونظام التقويم وفي انتظار

الجواب على سؤال الأسئلة : ماذا نريد من المدرسة؟ هل نريد الشهادة أم الكفاءة؟ نريد بناء الإنسان أم خلق أجيال من الضباع بالتعبير الذي وصف به الراحل محمد جسوس وضع الجامعة المغربية سنة 1987؟

وفي زحمة هذا الإرتباك أمام باب المدرسة، تبقى المنظومة التربوية المغربية في حاجة دائمة إلى الإصلاح الذي كلما تم الإقدام على نسخة جديدة منه إلا وتم الحديث- في تقييم النسخة السابقة- عن: «المكتسبات والعراقيل والرهانات» دون جرأة الحديث عن الأخطاء والإخفاقات. وفي ذلك مؤشر على أن «العقل الإصلاحي» لا زال يمانع وينكر ويزرع الخوف في النفوس من الدفع بالمدرسة المغربية مجددا إلى متاهات «المجهول الذي سيقرر فيه العبث مصيرنا « ومن يدري بأنه يهيئ مجددا لتوسيع أفق الإنتظار.

المراجع

1 - بودريس بلعيد «تأهيل التعليم في المغرب: من أجل تعليم مغربي وديمقراطي ومنتج» – مطبعة المعارف الجديدة –الرباط 2013،ص -72»

2 -محمد بلهادي: إشكالية القيم في المنظومة التربوية . مجلة علوم التربية العدد 57،يونيو 2012،ص57. محمد بوصحابي . تربية المستقبل ورهانات تحقيق التنمية التشرية،مجلة علوم التربية ،العدد33،مارس 2007،ص100.

3- Etienne Souriau, « l'avenir de la philosophie : éditions Gallimard- paris 1982, p49.

4 -Paul pacson et mekki ben taher : « ce que disent 296 jeunes ruraux » ; in études sociologiques sur le maroc,no-special, « sociologie »,1978,173

5-GARDNER- H., 1996, Les intelligences multiples pour changer l'école, Traduction de Philippe EVANS- CLARK et autres, RETZ, Paris P: 79.