

الخطاب التربوي وتنمية القيم في النظام التعليمي الجزائري

الأستاذ : محمد بوقشور

قسم علم الاجتماع

كلية الآداب والعلوم والاجتماعية

جامعة فرحات عباس - سطيف

مقدمة :

شهد العالم في العقود الثلاثة الأخيرة تسارع مسيرة التقدم العلمي بشكل غير مسبوق. وأدى ذلك إلى تطوير أنظمة التعليم حتى تنسجم وتتلاءم مع ما أصاب مناحي الحياة الأخرى من تطور، فقد حصل التغيير بشكل جوهري في هياكل هذه الأنظمة وإدارتها والقائمين عليها وطرق تمويلها وحتى الشهادات التي تمنحها.

لكن وعلى العكس من ذلك فالنظام التعليمي الجزائري يبدو وكأنه غير معني بالتطورات التي يشهدها العالم، فبدلاً من العمل على تجاوز مشكلاته المزمنة يستمر في تخريج أفواج متلاحقة من أشباه المتعلمين بسبب إفلاس خطابه التربوي وفقر محتوي برامج التكوين التعليمي وقصوره عن الإجابة عن الحاجات المعرفية والعلمية.

لقد أصبح الهدف الأعلى للنظام التعليمي في القرن الواحد والعشرين هو غرس وتنمية الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت ذاته المساهمة في تدعيم تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم، تلك مهمة مستقبلية مرهونة بطبيعة الخطاب التربوي للنظام التربوي ونوعية الرسائل التي تصدر عن هذا الخطاب.

ولعل احتمالات الإخفاق في القيام بهذا الدور تزداد كلما اقترب الخطاب التربوي من الخطاب الرسمي، وكلما ابتعد عن الواقعية في معالجة القضايا المجتمعية. فالمتعلم يعيش في قلب الواقع الاجتماعي ويرصد شواهد يومياً، وأي مسعى للقفز على هذا الواقع والترويج لمجتمع افتراضي - مجتمع المدينة الفاضلة - الذي تذوب فيه الفوارق الاجتماعية يسود فيه العدل والقانون، لا ينتج سوى النفور من رسائل هذا الخطاب.

والمؤسسة التعليمية في الجزائر بوصفها إحدى القوى الثقافية والاجتماعية التي يتم من خلالها إيصال الرسائل التي يتضمنها خطابها التربوي إلى جمهور المتعلمين، يفترض أنها تعمل على تنمية النسق القيمي عندهم بالشكل المرغوب فيه اجتماعيا، وإعدادهم ليكونوا في المستقبل المنظور مواطنين قادرين على المشاركة في بناء المجتمع والسير به نحو التقدم والازدهار، فضلا عن التمتع بالمسؤولية الاجتماعية وروح المواطنة.

وعليه فهذه المداخلة المتواضعة تسعى إلى الإجابة على سؤال رئيسي مفاده:

- هل يساهم الخطاب التربوي للنظام التعليمي الجزائري في تنمية النسق القيمي عند المتعلمين بالشكل المرغوب فيه اجتماعيا؟ وذلك بالتركيز على النقاط التالية:

1- المقررات الدراسية و الخطاب التربوي.

2- بيداغوجية التعليم و "علاقة الشيخ بالمريد".

3- التقويم التربوي و الأيديولوجيا.

أولا- المقررات الدراسية والخطاب التربوي :

يعتبر الخطاب التربوي شرطا لا بد منه لضمان الاتصال البيداغوجي بين المعلم والمتعلم داخل المؤسسة التعليمية، ولأن هذه المؤسسة تقدم التربية المقصودة فإنها تعمل دائما على تضمين جملة الأهداف التي تسعى إلى بلوغها في مقرراتها وتحرص على أن يلتزم المدرسون بها. وقبل الشروع في مناقشة علاقة الخطاب التربوي بالقيم وجب تحديد المفاهيم التي سوف يتم توظيفها في هذه الورقة باعتبارها أداة للتحليل، وهي :

= المقرر الدراسي :

المقرر الدراسي كان دائما مرادفا لمفهوم المنهج الدراسي، الذي تأثر في البداية بالنظرية التقليدية في التربية والتي اهتمت بالجانب العقلي للإنسان الذي يركز على إكساب التلاميذ المعلومات والمعارف المنظمة، في مجموعة من المواد الدراسية. أي أن المنهج كان ينظر إليه قديما على أنه مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ في المدرسة.

وخلال النصف الأول من القرن العشرين نادى "جون ديوي..." بأن يهتم المنهج بالمتعلم كفرد حر ومستقل، له حاجات متعددة، وبالمجتمع بما فيه من تغيرات وأوجه مختلفة وخبرات(1). ومن هنا بدا التفكير والعمل من أجل تغيير مفهوم المنهج ثم عدل وأصبح يشتمل على جميع مقررات الدراسة

التي تقدمها المدرسة بعد مرورها بعمليات من الاختبار والتنظيم، وما تتضمنه من تكوين الاتجاهات وإكساب المهارات وغرس القيم وأنواع السلوك الإيجابية.

لذلك يمكن اعتبار المقرر الدراسي بأنه مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ، قصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، لإحداث التعلم أو تعديل السلوك لتحقيق النمو الشامل المتكامل، وبالكيفية التي ترضي المجتمع، وتضمن له الاستقرار والاستمرار، لأن ذلك هو الهدف الأساسي للتربية في أي مجتمع.

وإذا أمعنا النظر في المقررات الدراسية فسوف نجد أنها لا تعدو أن تكون وسيلة اتصال بين النظام التعليمي والمتعلمين، إذ يتم من خلالها إيصال الرسائل التي يحث عليها الخطاب التربوي والذي يتجلى في مختلف الرسائل التي تصدر عن المعلمين في مختلف المواقف البيداغوجية بغض النظر إن كان مصدرها مضامين الكتب المدرسية المقررة أم لا، وهي في الوقت نفسه تمثل انعكاسا لتوجهات المجتمع في الحياة (2)، أو بمعنى آخر أن المجتمع يسعى باستمرار إلى إيصال فلسفته في الحياة بما تنطوي عليه من مبادئ وقيم إلى أبنائه عبر عديد من الوسائل، والخطاب التربوي هو أحد هذه الوسائل.

- الخطاب التربوي :

يعرف الخطاب بأنه إنجاز في الزمان والمكان، يقتضي لقيامه شروطا أهمها المخاطب والمخاطب، وتحدد كيان الخطاب مكونات تعلن عن وجوده أو حدوثه وهي : الأصوات والتراكيب والدلالة والتداول (3). أما الخطاب التربوي فالمقصود به هنا هو تلك المادة الخطابية التي تشكلها المفوضات التي تم انتاجها من طرف المشتغلين على إعداد وإنجاز البرامج والمقررات التربوي المدرسية وهو أيضا كل تلك الرسائل التي يصدرها المدرسين باتجاه المتدربين في مختلف المواقف البيداغوجية بغض النظر إن كان مصدرها تلك البرامج والمقررات أم لا. وهو عملية مقصودة وهادفة، لأن المؤسسة التعليمية تتضمنه مجموع من الأهداف والقيم المرغوبة اجتماعيا وتوفر له الوسائل والضوابط التي تمكنه من بلوغها. ومن هنا تبرز أهمية العلاقة بين الخطاب التربوي والنسق القيمي للمجتمع، لأن تفعيلها يعني تدعيم حظوظ هذا المجتمع في توريث قيمه للأجيال وتحصينها من خطر الانسلاخ والذوبان في ثقافة الآخر.

- القيم : لقد حازت القيم على اهتمام الكثير من المفكرين والباحثين في العديد من الحقول المعرفية ومن بينهم علماء الاجتماع، الذين حاولوا فهم تأثيراتها على مختلف جوانب الحياة

الاجتماعية وتفسير علاقتها بغيرها من الظواهر الاجتماعية. وقد يكون من المفيد هنا أن نستعرض بعض التعاريف التي أعطيت للقيم ومنها : أنها عبارة عن تصورات توضيحية لتوجيه السلوك، تحدد أحكام القبول أو الرفض، وهي عنصر مشترك في تكوين البناء الاجتماعي والشخصية الفردية، تكون واضحة فتحدد السلوك تحديدا قاطعا، أو غامضة متشابهة فتجعل الموقف ملتبسا مختلفا. كما تعرف القيم بأنها أيضا عبارة عن معتقدات يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والصواب والخطأ، وتتصف بالثبات النسبي. ويستخدم هذا المفهوم في علم الاجتماع للإشارة إلى المبادئ العامة التي تحدد السلوك والتي يشعر الناس إزائها بالارتباط الانفعالي الشديد، وتتضمن أحكاما معيارية حيث أنها تحدد لهم مستوى التحكم على الانفعال وأنماط السلوك والتفصيلات وتتصف بالعمومية ولا يمكن فهمها إلا في ضوء البناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع، والسياق التاريخي للخبرة الإنسانية فيه(4).

وتعد القيم قضية العصر بخاصة في ظل ما يلاحظ من تشوهات في السلوك الإنساني جراء تيار العولمة الجارف، الذي بات يهدد الخصوصيات الثقافية للمجتمعات وأنساقها القيمية. وغالبا ما يتركز نقد العولمة في مسألة القيم والمفاهيم على قضيتين:

- الأولى "ثنائي" العنف والجنس في وسائل الإعلام والسينما العالمية وفي القنوات الفضائية التي دخلت اليوم إلى كل بيت. وما يمكن أن تسببه من تدهور في السلوك والقيم، من خلال انتشار الإباحية والشذوذ في مجتمعات لا تزال تقيم وزنا "كبيرا" لقيم العفة والاحتشام.
- والثانية، تمييط القيم ومحاولة جعلها واحدة لدى البشر في المأكل والملبس والعلاقات الأسرية وبين الجنسين وفي كل ما يتصل بحياة الإنسان الفردية والجماعية... وخصوصا قيم الاستهلاك التي تعتبر إحدى أهم ركائز اقتصاد العولمة وانعكاساتها على القيم التي أشرنا إليها. ومن هنا تبرز أهمية أنظمة التعليم وضرورة ترقية خطاباتها التربوية لمواجهة تحديات العولمة والحفاظ على الخصوصية الثقافية للمجتمعات المستهدفة .

النظرية السوسولوجية والخطاب التربوي :

تواجه المهتمين بمسألة الخطاب التربوي وخاصة ما تعلق منها بدوره في تشكيل الوعي والسلوك عند المتعلم مذاهب شتى. وهذه المذاهب رغم اختلافها إلا أنها تسعى جميعا إلى تأكيد رأي مؤداه أن المؤسسة التعليمية وكغيرها من المؤسسات التربوية الأخرى، هي على الدوام تعمل من أجل تشكيل سلوك المتعلم بطريقة تتناسب مع أيديولوجية النظام الاجتماعي وأنساق المجتمع القيمية أولا، ومساعدته على التوافق مع محيطه الاجتماعي ثانيا (5). وتبعا لذلك فالمؤسسة التعليمية لا تعدو أن تكون أداة طيعة في يد المجتمع يوظفها لتشكيل شخصية المتعلم بالطريقة التي يريد، وبذلك تتحول هذه المؤسسة إلى أداة لتكريس الهيمنة والسيطرة على الأفراد لأنها ترغمهم على تقبل الواقع بكل سلبياته، طالما أنها تمتلك وسائل الردع اللازمة، وتوظف نظامها للجزاءات والعقوبات من أجل فرض كل ما ترغب فيه وقمع كل ما تراه منبوذا.

وعلى عكس أصحاب الاتجاه الوظيفي الذين حاولوا في بحوثهم التربوية إبراز دور المدرسة في تحقيق المساواة الاجتماعية بالتأكيد على تكافؤ الفرص بين المتعلمين والاهتمام بدراسة وقياس فعالية النظام المدرسي، والنظر إلى المعرفة باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة. فإن الفكر النقدي يسعى في بحوثه للإجابة على جملة من الأسئلة لعل أهمها (6) :

- 1- ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعة نقدمها للطلبة ؟
- 2- كيف تنتج المعرفة وتكتسب شرعيتها ؟
- 3- أي نوع من المصالح تقوم هذه المعرفة بخدمتها ؟
- 4- ما الفئات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة والاستفادة منها؟
- 5- كيف توزع هذه المعرفة؟ وكيف يعاد إنتاجها داخل المدرسة والفصل الدراسي ؟
- 6- كيف تخدم أساليب التقويم السائدة في إضفاء الشرعية على الأوضاع الراهنة ؟
- 7- ما هي التناقضات بين الأيديولوجيا المتضمنة في أشكال المعرفة المدرسية وبين الواقع الاجتماعي؟

ويؤكد أصحاب الاتجاه النقدي أن سيطرة القوى المهيمنة في المجتمع على التعليم تتجلى بوضوح في اختيار وتنظيم المناهج، بمقرراتها الدراسية المختلفة والأوزان الزمنية والإمتحانية التي تعطى لتلك المقررات، كما تتجلى في الاهتمام بالكتاب المدرسي وسلطة المعلم دون الاهتمام بالتعليم الذاتي، وفي التركيز على الذاكرة والاختزان للمعرفة، وهي مؤشر تكوين اتجاهات وعادات للمسايرة وتقبل السلطة المعرفية، فالسلطة السياسية بعدها. ومن خلال نظم الامتحانات ومعايير النجاح

والفشل وتوزيع الطلاب على أنواع التعليم غير المتكافئة في تقديرها الاجتماعي، وأنواع الجزاء المتاحة في سوق العمل، ومن خلال هذه العمليات في التوزيع وفي التسرب والتساقط من النظام التعليمي تبدو الصورة التبريرية للموضوعية الشكلية لنظام التعليم وما يقال عن تكافؤ الفرص، وكيف أن هذا النظام يقوم بدور الوسيط لضمان الضبط الاجتماعي. بل أن التعليم وعلى غرار الشرطة والقانون والإعلام الذي يعتبر أهم أدوات الضبط الاجتماعي، على حد قول أصحاب الاتجاه النقدي.

ويرى بيار بورديو (7) أنه علينا ألا نعتبر الأدوات التربوية التي يضعها النظام التعليمي المؤسسي (كتب، تفسيرات، كتاب المعلم، برامج تعليمية تربوية...) كمجرد عناصر مساعدة على الترسيع، بل كأدوات ضبط لتدعيم أرثودوكسية العمل المدرسي في مواجهة المهرطقات الفردية. وبوصفه ضامنا لتنميط العمل التربوي والحفاظ على أرثودوكسيته يهدف النظام التعليمي المؤسسي إلى إخضاع المعلومات بالإضافة إلى ما يقوم به من ترسيخ للمؤهلات والاستعدادات، إلى معالجة تنطلق من متطلبات العمل المدرسي ومن الميول الخاصة بمهنة من العملاء الخاضعين لهذه الشروط المؤسسية.. أي انه يميل إلى ترميز وتنميط وتنسيق الرسالة المدرسية.

ويكشف كل من "بورديو" و"باسرون" (8) في دراستهما عن وظيفة النظام التربوي ودوره في توالد البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، أنه بالرغم من شعارات ديمقراطية التربية وتكافؤ الفرص التعليمية، فالترقية في واقع الأمر تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعي مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة. فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده تستخدم في حقيقة الأمر لمساندة الصفوة الاجتماعية للحصول على القوة بواسطة نجاح المدرسة وتقوم المدرسة بمهمة الاختيار الاجتماعي بنجاح باهر بحيث تحظى بالقبول والتأييد من قبل هؤلاء المستبعدين والمرفوضين تربويا والمهملين كنتيجة لعملية تربوية أيديولوجية تؤدي دوما إلى السماح للقلّة للوصول إلى أعلى المراتب التربوية وأيضاً قمة الهرم الاجتماعي ومن هنا تكون شرعية الهرم التربوي والاجتماعي. حين يفسر أصحاب الظروف الاجتماعية الفقيرة، حينما يفسرون ظروف فقرهم بفشلهم الدراسي. ويرى "مايكل آبل" (9) أنه ومن أجل تفسير العلاقة بين اختيار المعرفة المدرسية وتنظيمها وبين أنماط الوعي التي يتطلبها البناء الطبقي. يتوجب الاهتمام بالدور الأيديولوجي للمنهج الدراسي باعتباره كياناً أيديولوجياً يخدم توجهات سياسية واقتصادية معينة للنظام الرأسمالي المعاصر، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في الوقوف على العناصر المعرفية المشكّلة لهذا المنهج.

ومن جهتها تنظر النظرية النقدية إلى المعرفة على أنها تنشأ وتتكون اجتماعيا وترتبط بالمقاصد والغايات، وعليه فالمعرفة التي تقدم في المدارس تنطوي على إمكانية استخدامها للتبرير أو للتحرير. لذلك يصعب الحديث عن مقررات دراسية محملة برسائل محايدة داخل أي نظام تعليمي، بل أن خطابها التربوي غالبا ما يكون منحازا لموروث المجتمع الثقافي، ويهدف بالأساس إلى غرس ما ينطوي عليه هذا الموروث من معايير وقيم في نفوس المتعلمين، وبالشكل الذي يضمن إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم، ويساعد على تدعيمه واستمراره.

الخطاب التربوي في المدرسة الجزائرية :

إذا رجعنا إلى الخطاب التربوي في المقررات الدراسية للنظام التعليمي الجزائري فإنه على حد قول "منصوري عبد الحق" (10) غالبا ما يقدم للمتعلمين صورا مشوهة عن الظواهر الاجتماعية والفيزيائية والطبيعية، ويعتقد المدرسون أنهم غير ملزمين بانتهاج طريق الصدق والموضوعية في عرض الحقائق على تلاميذهم. ويشبه واقعهم هذا بواقع وكالات الأنباء العلمية التي تتحكم في مصادر الأخبار ولا تتردد في التصرف فيها، حيث يصل الأمر إلى درجة التشويه والتحريف دون أن يشعر المسؤولون عنها بأي حرج بل يزعمون أن ذلك أملاء الحرس على المصالح العليا لأوطانهم، بالرغم من أنهم يفعلون ذلك خدمة لمصالح صناع القرار في العالم. أما إعلام المواطن وتعريفه بالوقائع والأحداث كما هي دون تزييف فيعد في نظرهم وسيلة لإثارة القلاقل والاضطرابات وإذكاء نار الفتنة.

ولعل ما يفسر ولو جزئيا غياب عنصر الدافعية في إقبال التلاميذ على دروسهم هو أن القضايا التي يتركز حولها اهتمام معلمهم لا علاقة لها بما يجري في حياة الناس الواقعية، وأن نشاطهم غالبا ما يتجه إلى التركيز على المظاهر والشكليات ومعالجة المسائل الثانوية وبصورة سطحية. كما أن الكثير منهم يتعامل مع المتعلم بما يعتقد أنه سوف يفيد في مستقبله، وحتى إذا كان ما يعتقد أنه هؤلاء مهما (وقد لا يكون) فإن المتعلمين قد لا يشاركونهم هذه القناعة، وفي جميع الأحوال فإن ربط المتعلم بمحضره لا يقل أهمية.

وعلى غرار الخطاب التربوي في سائر البلاد العربية، فإن الخطاب التربوي السائد في المؤسسات التعليمية بالجزائر ما يزال غير فاعل في تشكيل سلوك المتعلمين وتنمية قيمهم بالشكل المرغوب اجتماعيا، وذلك للأسباب التالية (11) :

- 1- يستند الخطاب التربوي إلى التلقين، ولم يسهم في تنمية نسق قيمي عند المتعلمين يتناسب مع الأهداف التربوية العبر عنها.
- 2- لأن الخطاب التربوي تلقينيا وخاليا من الإبداع، ولأنه يعاني من غياب الارتباط والانسجام بين النظري والتطبيقي، فمن الطبيعي ألا يؤدي إلى تنمية مهارات المتعلمين على المستوى المعرفي والعلمي.
- 3- إن الخطاب التربوي المغرق في التلقين أثبت الواقع عجزه عن تنمية أساليب التفكير من قبيل التحليل والاستنتاج والنقد.
- 4- لم ينجح الخطاب التربوي بعد في تشكيل اتجاهات عند المتعلمين تنطوي على العقلانية والمنطق، بدليل أن الكثير منهم يحمل من الأفكار الغيبية واللاعقلانية فيما يتصل بتفسير مختلف الظواهر الاجتماعية والطبيعية والحياتية التي يتعرض لها في حياته.
- 5- بالنظر للتطور المعرفي الكبير والمتسارع جراء ثورة المعلوماتية، فإن الاعتماد على الكتاب المقرر فقط لم يعد يفي بالحاجة، لأن المعلومات التي يراد توصيلها للمتعلم يكون قد مضى عليها زمن، وربما طورت أو استعيز عنها بمعلومات جديدة.
- 6- عدم قدرة النظام التعليمي على تطوير خطابه التربوي بسبب ضعف الإنتاج العلمي طالما أن البيئة التي يعيش فيها الباحث غير مشجعة. فالبحث العلمي هو أداة التقدم وإنتاج المعرفة، وهناك الكثير من الشواهد التاريخية والواقعية التي أكدت صحة الفرضية القائلة بأن هناك علاقة بين الإنتاج العلمي والتطور في مختلف المجالات وتحقيق التراكم المعرفي الذي يفسح المجال واسعا لولوج عالم الابتكار والمساهمة في تشكيل المستقبل. لكن واقع البحث العلمي في الجزائر ينبئنا بحالة من التردّي لا تراكم في الغالب سوى التخلف والخرافة وإذا كان لنا أن نرصد بعض المحاولات البحثية في جامعات، فإننا على حد قول اسماعيل قيرة: "لن نتردد في تصنيف بعضها ضمن ما يسمى بالترعات الميكيفيلية التي تقر بوجود مبرر للكذب على الآخر والتهور وعدم الأمانة..." (12).
- وكما هو واضح أن الخطاب التربوي المعتمد في النظام التعليمي الجزائري هو خطاب يعاني من الفشل والضعف، بدليل عجزه عن تنمية النسق القيمي للمتعلمين بالشكل المرغوب اجتماعيا. ولعل أحسن ما يفسر هذا العجز هو انعكاساته السلبية على المتعلمين، والتي يمكن إيجازها فيما يلي(13):

1- الإحساس بالاغتراب عن المجتمع: ففي الوقت الذي يلح فيه الخطاب التربوي على أهمية اكتساب العلم والمعرفة وضرورة النجاح في الدراسة لضمان المستقبل تؤكد شواهد الواقع أن قضاء سنوات طوال على مقاعد الدراسة، بل وحتى التفوق الدراسي، قد لا يحقق لصاحبه المكانة الاجتماعية التي يحلم بها. بدليل أن جيوشا من خريجي الجامعات هم اليوم عاطلين عن العمل، وحتى الفئة القليلة منهم التي أسعفها الحظ في الحصول على وظائف، فهي في الغالب إما وظائف مؤقتة أو غير مناسبة لتخصصاتهم، الشيء الذي يؤدي إلى إحساسهم بالمرارة والألم و يجرهم من الشعور بالاستقرار النفسي والمهني. ولعل أحسن مثال على تأزم وضعية هؤلاء وضعف ارتباطهم بالوطن، هو محاولات بعضهم المتكررة للفرار من واقعهم البائس وإصرارهم على ركوب قوارب الموت من أجل الإبحار نحو المجهول، وانغماس البعض الآخر منهم في عالم الإجرام والإدمان على المخدرات، بل أن فئة منهم على قلتها تحولت بعد التحاقها بالجماعات الإرهابية إلى قنابل موقوتة ، يمكن أن تفجر نفسها وتدمر من حولها في أية لحظة. وذلك يعني بوضوح أن القيم التي أصبح يؤمن بها هؤلاء مناقضة تماما بتلك التي تروج لها رسائل الخطاب التربوي يوميا على مقاعد الدراسة. فلا يغامر بحياته للفرار من وطنه إلا من فقد كل أمل في غد أفضل يمكن التطلع إليه ويئس من مواصلة العيش فيه. ولا ينجح إلى إعلان الحرب على الوطن والمواطن إلا من يصل به القنوط والإحباط إلى حد يصبح فيه مستعدا للتمرد على قيم المجتمع بل وحتى قتل نفسه للانتقام منه.

2- تنمية الإحساس بالقهر: من المعروف أن القهر يشيع بين أفراد المجتمعات نتيجة الظلم والاستبداد المسلط عليهم من طرف أنظمتها السياسية وبسبب هيمنة القوة والنفوذ في العلاقات بينهم. وبذلا من تعرية تناقضات الواقع الاجتماعي، يسعى الخطاب التربوي في المدرسة الجزائرية في الكثير من جوانبه إلى تزييف الوعي و ترويض المتعلمين لتقبل الوضع القائم وكأنه قدر محتوم أو امتحان سماوي لاختبار صبر الصابرين. وهو بذلك يعمل على تسويق الظلم والقهر الذي يعاني منه الأفراد بطريقة غيبية أو قدرية، بهدف الحفاظ على العلاقات القائمة وعدم المساس بها. فيصور الواقع الاجتماعي بكونه يوتوبيا اجتماعية فاضلة لا يؤس فيها ولا حرمان، وأن الناس سواسية وأن النظام السياسي في سعي دائم لإحلال مجتمع غير طبقي. وهنا تكمن الخطورة. لأن المتعلم الذي يتعرض لمثل هذه الرسائل المليئة بالمتناقضات سيصرف انتباهه عنها لا محالة، بسبب أن معطيات الواقع اليومي على خلاف ما جاء في تلك الرسائل. فهو يعيش وسط مجتمع تعاني العديد من فئاته

الظلم والحرمان وربما هو واحد من أبناء تلك الفئات. وقد يحاول معرفة الحقيقة فيلجأ إلى طرح أسئلة على معلميه، لكنه يجابه في الغالب بالمسوغات التلقينية التي اعتاد الخطاب التربوي المدرسي على ترويجها، وإذا تجرأ وعبر عن عدم اقتناعه بها فإنه سوف يقمع ويحلب لنفسه المتاعب لتزيده قهرا على قهر.

ثانيا-بيداغوجية التعليم وعلاقة الشيخ بالمريد :

حازت بيداغوجية التعليم على اهتمام الكثير من الباحثين وذلك لان بلوغ الأهداف التعليمية تتوقف إلى حد كبير على مدى نجاعتها وفعاليتها. وتعرف بيداغوجية التعليم بأنها تلك الطرائق والأساليب التي يعتمد عليها المعلم لتقديم المعلومات والمعارف المتعلقة بالمواد والوحدات المقررة للمتعلمين، بكيفية تتناسب مع عمرهم العقلي والجسدي، وتعليمهم كل ما من شأنه أن ييسر عليهم فهم تلك المعلومات والمعارف وتوظيفها في حياتهم المستمرة (14). لذلك فيبيداغوجية التعليم هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم لتوصيل المحتوى الذي يريده للمتعلمين، وهي أيضا تلك الإجراءات التدريسية والتوجيهات الإرشادية التي يمارسها لتذليل الصعوبات والعقبات التي تواجههم لتحقيق ما يقدم لهم بيسر وسهولة.

ولعل المعلم الناجح هو الذي يشرك تلاميذه في عملية التعليم ويقود خطاهم باتجاه هذه الغاية، والتي لا يمكن تصور بلوغها إلا باعتماد الطرق الحديثة في التدريس، وعلى رأسها الطريقة الحوارية، لأنها تفسح المجال للتواصل وتحفز على التفكير والإبداع.

وفي هذا المجال يذهب " جورج هاربرت ميد" إلى أنه من خلال عملية الاتصال الرمزي التي تلازم الفرد منذ ميلاده وخلال مراحل نموه المختلفة، يتولد لديه مفهوم الذات والآداء الفردي، ويتدعم مفهوم الذات بهذا المعنى بشكل أساسي في المدرسة لأنها تقدم التربية المقصودة التي تسعى إلى بلوغ أهداف محددة، وتعتمد على وسائل وطرق عديدة فداخل الفصل على سبيل المثال يمكن التفاوض على الحقيقة⁽¹⁵⁾، ولأن العملية التعليمية لا تختزل فقط فيما يحدث داخل الفصل من تفاعل وتواصل، فإن هذا التفاوض يمكن أن يستمر بين أفراد الجماعة المدرسية الواحدة أو بين مختلف الجماعات المدرسية ليأخذ أشكالا وأبعادا أخرى داخل المجال المدرسي بأكمله، ويمكن أن يتعداه . وإذا كان من الصعب تصور حدوث هذا التفاوض بين أفراد المجتمع المدرسي، داخل الصف أو خارجه، إلا إذا توفرت شروط الاتصال الفعال فيما بينهم، فإن غياب هذه الشروط سيفسح المجال

للمعوقات والقيود التي تهدد وتكبل قدرة أفراد المجتمع المدرسي على الاتصال الجيد والحوار والتفاعل الإيجابي، وعندها يصبح بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة ضرب من الخيال.

إن المعلم هو الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية، وقد نادى قادة التربية وروادها في مستهل القرن العشرين بأن المعلم هو أهم عامل في العملية التربوية، وأن المناهج والتنظيم المدرسي وباقي الوسائل الأخرى لا تكتسب أهميتها وحيويتها إلا من خلال شخصية المعلم وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها(16)، لأن شخصية المعلم بما تحمله من سمات وما يصدر عنها من سلوكيات وما تبذله من مجهودات، تلعب دورا أساسيا في عملية التحصيل الدراسي وتشكيل سلوك المتعلم. فالمدرس الكفء يستطيع أن يدفع تلاميذه إلى التحصيل الجيد ويغرس في نفوسهم القيم والمثل العليا للمجتمع، كما يمكن أن تؤدي أخطاؤه إلى قتل روح المبادرة في نفوسهم وتنفرهم مما يدرسون وتدخل الريبة والشك في نفوسهم.

ويقال أيضا أن المعلم الشاب يلتزم بما يتذكره من حياته في المدرسة أي حياته كتلميذ (17)، لذلك فهو غالبا ما يكون نسخة مشوهة لمعلمه. ولأن النسخة تكون دائما أسوأ من الأصل، يمكن تصور والحال هذه، استحالة دخول أي عنصر جديد في ظل هذه المتواليات من النماذج التي تعيد إنتاج بعضها.

والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا هو: هل يمتلك المعلمون في المدارس الجزائرية من الإمكانيات ما يؤهلهم لتطبيق ما توصلت إليه الأبحاث المعاصرة في مجال بيداغوجية التعليم؟ وهل يدركون أهمية الحوار وتفعيل الاتصال بين المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية؟

يقول عبد الرزاق أمقران في بحثه "عنف الأستاذ الجامعي - تحليل وضعيات بيداغوجية معيشة-": "نحن الأساتذة نجعل أنفسنا بالقدر الذي نجعل فيه الطرف الآخر الذي نتعامل معه يوميا أي الطالب. نجعل الطالب لأننا لم نكون لمهنة التدريس. والكثير منا التحق بهذه المهنة ليس حبا فيها بل لأنه اتبع مسارا تدريجيا إلى الجامعة. لذلك فنحن نمارس التدريس بدون مرجعية تربوية ونفسانية ولا نبذل الجهد الضروري للتكوين الشخصي"(18).

وليس تخافا على أحد أن الطريقة التلقينية في التدريس هي أكثر الطرق انتشارا في المؤسسات التعليمية بالجزائر، إذ كثيرا ما يغيب الحوار في قاعة الدرس ويهمل مبدأ النشاط التلقائي في

التعلم رغم أهميته البالغة، فكما أن الطفل في صباه لا يتعلم المشي والكلام إلا إذا مارس ذلك بنفسه فإن التعلم المقصود لا يتم إلا إذا قام المتعلم نفسه بمجهود ذاتي.

وبالرغم من أن القرار الوزاري رقم: 171/2 المؤرخ في: 01 جوان 1992 قد منع العقاب البدني كما منع ممارسة كل أشكال العنف على التلاميذ في الوسط المدرسي . حيث نصت على ذلك بكل ووضوح المواد (06، 07) التي تضمنها القرار المذكور (19) إلا أن العنف أصبح من يوميات المؤسسات التعليمية تمارسه الأطراف الفاعلة في العملية التربوية ومن بينها الأستاذ. وبغض النظر عن أسباب ومبررات ذلك فإن تفشي العنف يعبر بوضوح عن تعطل لغة الحوار وانسداد قنوات الاتصال بين تلك الأطراف.

ولأن المعلم هو محور الخطاب التربوي عليه أن يراعي دوما الدور الكبير الذي يضطلع به والمسؤولية الملقاة على عاتقه داخل المؤسسة التعليمية. ولو تأملنا في أحوال المعلمين بمختلف مراحل التعليم في الجزائر لوجدنا أنه يصعب عليهم تفعيل الخطاب التربوي وذلك لعدة أسباب منها:

1- إن أعداد المعلمين لم تكن بالمستوى المطلوب ، بل أن البعض منهم لم يعد أصلا لمهنة التدريس، ولعل أسوأ ما في الأمر كله هو أنه وفي إطار سياسة الجزارة تم استخلاف المتعاونين الأجانب بالراسيين في شهادة البكالوريا حيث أسندت إليهم أخطر مرحلة ألا وهي مرحلة التعليم الأساسي، وطبعا لم يكن بإمكان هؤلاء إلا توريث فشلهم للأجيال. ولم يكن الأمر في المراحل اللاحقة أقل سوء، ففي المرحلة الثانوية ورغم إسنادها لحاملي الشهادات الجامعية إلا أن أغلب هذه الشهادات غير ملائمة للتدريس، وحتى عندما تكون ملائمة فإن أصحابها لم يتم إعدادهم بيداغوجيا للقيام بوظيفة التدريس. أما في الجامعة فقد بلغ الأمر إلى حد الاستنجد بالطلبة لتدريس طلبة آخرين في محاولة بائسة لسد العجز الكبير في التأطير.

2- خلط المعلمين بين قناعاتهم الأيديولوجية وواجباتهم المهنية تجعل الكثير منهم يزلق إلى تلقين الأيديولوجيا التي يؤمن بها للمتعلمين محولا علاقته البيداغوجية معهم إلى علاقة الشيخ بالمريدين، له الأمر وعليهم الطاعة، فالكلمة كلمته والحقيقة ملكا له وحده ولا مجال للتفاوض معه حولها، والويل لمن يتجرأ ويعبر عن عدم اقتناعه بها فالقمع والتوبيخ سيكون جزاؤه في أحسن الأحوال، وقد تصل الأمور إلى ماهو أسوأ كأن تمارس في حقه كل أشكال الإقصاء أو إتهامه في عقيدته أو يطعن في كرامته أو يشكك في ولائه لوطنه، كل ذلك حتى يكون عبرة لغيره. وطبعا في مثل هذه الأجواء تغيب قيم التسامح وقبول الآخر وحقه في الاختلاف،

و يصادر حق المتعلمين في التعبير عن آرائهم بكل حرية ودون إكراه، فيحرمون من كل فرصة لتطوير ملكاتهم وقدراتهم في الحوار والتحليل والنقد والاستنتاج، وتتم برمجة ما أمكن منهم أيديولوجيا وترويضهم على السمع والطاعة لإعلان الولاء لشيخهم ولمن ولاه أمرهم. ومع مرور الوقت يألف هؤلاء المتعلمون الخضوع والإذعان، ويتحول المعلم إلى قوة مهيمنة تفرض معرفة من نوع معين تنسجم مع قناعاته الأيديولوجية، أما المعرفة التي تؤدي إلى تنوير المتعلمين وتستفز العقل فيهم أو تدعو إلى النقد والتجديد والخروج عن المألوف فإنها بالنسبة إليه ممنوعة وقد تكون محرمة.

3- بالنظر لحالة الفقر والبؤس التي يعيشها المعلم، والتي كثير ما تضطره إلى البحث عن مصادر أخرى للدخل، بل وقد تدفعه أحيانا للتغيب عن عمله، فإن مردوده غالبا ما يتأثر سلبا و مهاراته التدريسية تضعف مع مرور الوقت. هذا فضلا عن كون فئة من المدرسين وجدت نفسها مرغمة تحت ضغط الحاجة إما إلى اللجوء للدروس الخصوصية وإما لتغيير المهنة نهائيا أو الهجرة إلى خارج الوطن للبحث عن فرصة عمل يمكن أن تضمن لها الدخل الذي تطمح إليه، ولنا في نزيف أساتذة الجامعة الجزائرية وهجرتهم إلى مختلف جامعات العالم خير مثال على ذلك.

4- تحولت كثرة ساعات التدريس إلى أعباء وظيفية شغلت المعلم عن متابعة تطور المعرفة وتحصيلها من مصادرها المختلفة وجردته شيئا فشيئا من قدرته على التأثير على المتعلمين سواء بإيصال مضمون الخطاب التربوي أو بغربلته وإثرائه. ولعل تكميل الأستاذ الجامعي بأغلال الساعات الإضافية هو أكبر دليل على ذلك، فبدلا من تحسين ظروفه الاجتماعية والمهنية بزيادة راتبه، وتخفيف أعبائه البيداغوجية حتى يتسنى له القيام بدوره في البحث العلمي، تستغل حاجته إلى دخل إضافي لمواجهة ضروريات الحياة ليثقل كاهله بتدريس ساعات إضافية هي بالأساس مناصب شغل لأساتذة آخرين يأبى القائمون على النظام التعليمي السماح لهم بشغلها.

5- لعل من مقومات نجاح أي خطاب تربوي هو أن يتمتع المعلم بقدر من الحرية الأكاديمية، التي يتحرر فيها من رقابة الآخر على أفكاره سواء تلك التي يذيعها على تلاميذه أو تلك التي ينشرها في مقالاته وأبحاثه، الشيء الذي كثيرا ما يفتقده المعلم في المدرسة الجزائرية، بسبب كثرة القيود التي تفرضها عليه باقي الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

ولعل ما يصعب أكثر من مهمة المعلم في توظيف الخطاب التربوي باتجاه تنمية القيم لدى المتعلمين هو غياب الشروط التي تشجعهم على تقبله أو التأثير به، فهناك الكثير من الأسباب التي تجعلهم غير مكترئين برسائله ومنها :

أ- غياب العدل في توزيع الفرص التعليمية، فشواهد الواقع تفضح يومياً زيف الشعارات التي تروجها السلطة السياسية عن ديمقراطية التعليم والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص... وغيرها. وليس أدل على ذلك من التوزيع غير العادل للمنشآت التعليمية عبر المجال الجغرافي للوطن، وخاصة بين الريف والحضر وبين مختلف الأحياء في المدينة الواحدة. كما أن حظوظ المدارس في الحصول على المدرسين الأكفاء ومستلزمات التعليم ليست نفسها، ففي الوقت الذي تستفيد مدارس الأحياء الراقية في المدن من أحسن المدرسين والتجهيزات تعاني مدارس الأحياء الشعبية والأرياف أوضاعاً سيئة في الغالب.

ب- تعاني بعض المدارس من الاكتظاظ في حجرات الدراسة مما يعيق عملية التعلم ويحول دون تيسيرها فيتعثر الخطاب التربوي ويصعب على المعلم متابعة المتعلمين بصورة تفصيلية.

ج- إن تدهور الأوضاع المعيشية للمتعلم تجعله غير مهياً لاستقبال الرسائل التي تتدفق عليه داخل المدرسة وخاصة تلك التي تروج لقيم المساواة والعدالة والتضامن وغيرها من القيم التي تتناقض مع ظروف معيشته، بل أن احتمالات نفوره من تلك الرسائل قد تزداد كلما تدهور مستواه الاجتماعي والاقتصادي.

وبالنظر لكل ما سبق فإنه لا يمكن للصورة التي يسوقها المعلم عن نفسه في مختلف المواقف البيداغوجية إلا أن تكون باهتة وسلبية، ولا يمكن لها بأي حل من الأحوال أن تشكل نموذجاً يمكن أن يقتدي به المتعلم، لأنه سيجد صعوبة في إدراك أن تلك القيم التي يروج لها المعلم من خلال اجتراره اليومي للخطاب التربوي الرسمي لا أثر لها في الواقع المعاش، وأكثر من ذلك أن المعلم نفسه لا يؤمن بها، وسلوكاته اليومية أكبر دليل على ذلك.

ثالثاً- التقويم التربوي والأيدولوجيا :

يعرف التقويم التربوي : أنه عملية منهجية في تقرير مدى تحصيل الأهداف التربوية. وأنه عملية عامة للوصول إلى أحكام وقرارات تستخدم معطيات كمية أو وصفية. وأنه إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى تحقيق أهدافها، وبيان جوانب الضعف للعمل على التخلص منها(20). لذلك فالتقويم هو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية.

ولا يقل التقويم التربوي أهمية على بيداغوجية التدريس. ولم تعد النظرة التقليدية للتقويم باعتباره وسيلة لقياس مستوى التحصيل لدى المتعلمين، باللجوء إلى طريقة الامتحانات على اختلاف أنواعها مقنعة لأهل الاختصاص. بل أن التوجه اليوم هو نحو تبني أسلوبا أشمل في التقويم يعتمد بالإضافة إلى الامتحانات المذكورة ما يسمى بالتقويم المستمر، الذي يركز على تشمين الجهد المبذول والمثابرة على القيام بالواجبات والمبادرة والمشاركة طول أيام السنة الدراسية، وهدفه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم المتعلمين (21). وهو بذلك السبيل الصحيح لتحفيز المجتهدين وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهود، ومعالجة الخلل بتدارك النقائص المسجلة عند بعض المتعلمين كلما دعت الضرورة إلى ذلك. وهنا تبرز أهمية تفعيل الاتصال بين المدرسين والمتدربين لبلوغ أهداف العملية التعليمية، ويصبح المدرس مطالبا بإصدار مختلف الرسائل الإيجابية باتجاه المتعلمين يوميا وفي كل المواقف البيداغوجية، وذلك لتشمين مجهوداتهم أو لتدارك نقائصهم وتصويب أخطائهم دون تعنيف أو تجريح.

لكن الملاحظ هو أن مجهودات المتدربين في سائر الأيام غالبا ما تهمل من طرف مدرسيهم. ويتم تقييمهم فقط بإجراء الامتحانات الكتابية المقررة خلال السنة الدراسية، مع المبالغة في إلزامهم بما يسمى (الأجوبة النموذجية)!. وهناك من المدرسين من يفتخر لكون القلة القليلة من المتحنيين فقط استطاعت أن تحصل على المعدل في مادته، ويتمادى البعض الآخر في تسجيل ملاحظات على كشوف التلاميذ بأسلوب يسيء إليه كمربي قبل أن يسيء إليهم.

وكثيرا ما يفسر الفشل الدراسي بتحميل المسؤولية للمتدربين في حين أن الدراسات المتخصصة أثبتت أن الفشل يتحمل مسؤوليته المدرس في أغلب الأحيان، وخاصة إذا فاقت نسبة الرسوب عنده خمسون بالمائة، حيث يمكن أن يرجع سبب الرسوب لأسلوب المدرس في التدريس (الرسالة لا تصل) أو لطريقته في بناء أسئلة الامتحانات أو لسلم التنقيط الذي وضعه لتقييم الأجوبة.

وقد يصعب تصديق ما يحدث في مجال التقويم داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر. ففي مراحل التعليم الأولى تكفي الإشارة إلى إعلان وزير التربية الوطنية في الموسم الدراسي الفارط عن قراره بنجاح كل تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي و انتقلهم جميعا إلى السنة الأولى متوسط، ويمكن تصور الآثار السلبية لمثل هذا القرار على أداء المعلمين وتحصيل تلاميذهم. كما أن الارتفاع المضطرد لنسب النجاح في امتحانات البكالوريا في السنوات الأخيرة وما ينجر عنه من تدفقات بشرية على الجامعات وما يقابله من تدني واضح لمستواهم العلمي لا يمكن إلا أن تفوح منه رائحة

السياسة . أما في سلك التعليم العالي فيتساءل محمد بوعشة : " و بعدما تراجعت أخلاقيات المهنة فاسحة المجال للرشوة بشئ أنواعها وكل الوسائل الأخرى التي تتنافى ورسالة الجامعة المقدسة.... فكلم من الشهادات التي وزعت دون أن يعرف أصحابها شكل المدرجات ؟ ثم يضيف أنه من الصعب أن يستثنى من هذا جامعة أو معهد أو قسم معين. وأن هذه المسائل وغيرها ليست وليدة اليوم فقد تعود إلى أكثر من عشرين سنة خلت، وقد كان بالإمكان محاربتها والقضاء عليها. لكن وبدلاً من معاقبة أصحابها وطردهم، تمت ترقية العديد منهم إلى مناصب عليا، والبعض منهم يقوم بتمثيل الشعب في إحدى الغرفتين. وإذا كانت الإدارة حسبه تتفنن في التزوير كلما أرادت ذلك، فإن البعض من الأساتذة يشاركون في الجريمة أثناء مراقبة وتقييم المعارف، بل أن البعض منهم يقدم "علامات تقييمية" دون قراءة أوراق الامتحان أو دون امتحان إطلاقاً " (22).

وبهدف الاحتفاظ بالمتدربين أطول فترة ممكنة في المدارس، لتجنيبهم الوقوع فريسة للبطالة التي تربص بهم وتخفيف الضغط المتزايد على مناصب الشغل المتاحة ، ولتحقيق مكاسب سياسية ظرفية كثير ما تتدخل الإدارة للضغط على الأساتذة من أجل الرفع من نسب النجاح التي غالبا ما تكون منخفضة وخاصة في التخصصات العلمية بالجامعات أين يضطر المشرفون على بعض مسابقات الماجستير أحيانا لقبول أحسن الراسبين واعتبارهم ناجحين بسبب حصول جميع المشاركين في هذه المسابقات على معدلات أقل من عشر. وهؤلاء طبعاً هم نخبة المجتمع المستقبلية التي سوف تقع على عاتقها قيادته للخروج من التخلف وتحقيق التطور المنشود. ولعل أخطر ما في الأمر كله هو تلك الانعكاسات السلبية للأيدولوجيا على التقويم التربوي. وقد يكون من المفيد توضيح ما المقصود بالأيدولوجيا أولاً قبل الشروع في مناقشة تأثيراتها على عملية تقويم المتعلمين.

تعرف الأيدولوجية بأنها تعبير عن ارتباط الفكر بالأصول الاجتماعية، وهي ذلك الجزء من الوعي الاجتماعي الذي يرتبط بشكل مباشر بحل المشكلات الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع وتعمل في تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية، وهي نسق الأفكار السياسية والأخلاقية والجمالية والدينية (23).

لقد سبقت الإشارة إلى خلط بعض المدرسين بين قناعاتهم الأيدولوجية والتزامهم المهنية وانعكاسات هذا الخلط على نوع المعرفة التي يقدمونها للمتعلمين. لكن الأمر لا يقف عند هذا الحد، بل أن سيناريو الترويض يستمر عندما يستعمل سلاح العلامة من أجل تجنيد المتعلمين أيدولوجيا من جهة، وردع المتمردين منهم من جهة أخرى. فمن يعلن الولاء والطاعة ينال حقه

من عبارات الرضا والثناء وكافأ بأعلى العلامات، أما من يختار السباحة ضد التيار فعليه أن يتحمل عواقب نزعته التحررية وأن يدفع ثمن جرأته، وقد يكون هذا الثمن غاليا إذا وجد نفسه في مواجهة أكثر من مدرس تجمعهم قناعة أيديولوجية مشتركة. فكم هو عدد الأساتذة الذين دفعت بهم رياح الأيديولوجيا ليشغلوا أدوارا هي أكبر من أحجامهم بكثير؟ وهل ينتظر من مثل هؤلاء وهم يتظاهرون بالتدريس، غير العمل على برجة المتعلمين والسعي لتحويلهم إلى قطيع حتى يمكن لهم أن يشرفوا أو يغربوا بهم متى شاءوا وكيف ما شاءوا؟ وكم من متعلم متميز تم إقصاءه بسبب جرأته في التعبير عن قناعاته التي لا تنسجم مع قناعات مدرسيه؟ كم؟ وكم؟ وكم؟...

هناك الكثير من الأسئلة الملحة لكن لا يتسع المجال هنا للاسترسال في طرحها رغم أن الواقع يعجج بالكثير من الشواهد التي يمكن أن تجيب عليها. ولعل أحسن ما ندلل به على حالة التردّي في هذا المجال هو ما تعرض له أحد الطلبة الممتازين من ظلم وإقصاء بأحد أقسام جامعة عباس فرحات، هذه الحادثة التي ما تزال ماثلة في أذهان أصحاب الضمائر الحية من أساتذة هذا القسم. كيف لا وقد كان جزاء هذا الطالب الذي تخرج وكان الأول على دفعته بعد أربع سنوات من الجهد والاجتهاد لكنه حرم بكل تعسف ولأسباب أيديولوجية من حقه في المرور مباشرة لمتابعة دراساته العليا دون المشاركة في مسابقة الماجستير كما ينص على ذلك القانون. ومع ذلك ترفع وانسحب في هدوء، ليرفع التحدي بمشاركته في أكثر من مسابقة ماجستير نظمتها أقسام أخرى عبر الوطن وجاءت النتائج الباهرة لتصفع الظالمين والمشكلين في تفوقه، لقد نجح في كل المسابقات بل وكان من الأوائل. ثم واصل دراسته العليا بنفس النجاح وهو اليوم أستاذ جامعي و يحضر أطروحة الدكتوراه.

فهل بعد كل هذا الانحدار يمكن الحديث عن خطاب تربوي قادر على تنمية القيم عند المتعلمين؟ وهل يمكن للمعلم في ظل الأوضاع سالفة الذكر أن يكون نموذجا يقتدى به من طرف هؤلاء المتعلمين؟

خاتمة :

بدلا من تجاوز أساليب التلقين التي جعلت من المتعلم ولفترة طويلة مجرد مستهلك لما يعرض عليه أو وعاء فارغ يجب ملؤه، يستمر معظم المدرسين في مختلف المؤسسات التعليمية بالجزائر في التشبث بهذه الأساليب عوض الشروع في التحضير الجاد لرجال ونساء الغد، بإعدادهم في الجوانب الأساسية التي تؤهلهم ليصبحوا أفرادا مستقلين بكفاءاتهم ومهاراتهم، يعرفون كيف يقتحمون المجتمع وكيف يحددون فيه لأنفسهم فيهم أدوارا إيجابية.

وبدلاً من العمل على ربط المتعلم بواقعه اليومي وتطعيمه بالقيم الإنسانية النبيلة، كحب العمل، الحرية، الصدق، التواضع، التسامح... وغيرها، يستمر الخطاب التربوي في الترويج لمجتمع افتراضي لا أثر له على أرض الواقع. وسواء أكان هذا الخطاب هو مصدر الرسائل التي تصدر عن هؤلاء المدرسين في مختلف المواقف البيداغوجية أو كان مصدرها قناعاتهم الأيديولوجية فإن احتمالات نفور المتعلمين منها تبقى كبيرة رغم أن معظمهم قد يحاول إظهار عكس ذلك، بل ورعا هناك منهم حتى من يبالي في التعبير عن ولائه وطاعته لهذا الصنف من المدرسين لتجنب غضبهم وعقابهم. وبذلك ينخرط الجميع في لعبة خطيرة (لعبة الكذب والتمثيل)، لأنهم يتحولون إلى أبطال مسرحية عبثية، يتقمص فيها بعضهم أدوار المدرسين ويقوم البعض الآخر بدور المتدربين، مع أن الذي يحدث في حقيقة الأمر هو تكريس لعلاقة الشيخ بالمريد ليس إلا.

ومع ذلك يواصل القائمون على النظام التعليمي في الجزائر الإشهار لهذه المسرحية والتغني بمكاسب هذا النظام، معتمدين في ذلك على لعبة الأرقام التي يتقنون توظيفها لإخفاء إخفاقاتهم. وإذا كانت حيلة الأرقام يمكن أن تنطوي على العامة فإن الأرقام بالنسبة لأهل الاختصاص لا تروي القصة كلها. ولعل السؤال الذي يورقهم هو:

ألم يحن الوقت بعد لإسْدال الستار على هذه المسرحية العبثية، والعود إلى واقع النظام التعليمي لمواجهة مشكلاته؟

قائمة المراجع :

- 1- عبد الله الرشدان ونعيم جعيني، المدخل إلى التربية والتعليم، الطبعة 2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 1999، ص: 299.
- 2- محمود شمال حسن، الخطاب التربوي العربي وإشكالية تكوين السلوك، في مجلة شؤون عربية، العدد: 115، خريف 2003، ص: 106.
- 3- نواره بوعباد، دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية، في مجلة إنسانيات، العدد: 14، الجزائر، ديسمبر 2000، ص: 130.
- 4- أحمد مصطفى خاطر، تنمية المجتمعات المحلية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1999م، ص: 32، 34.
- 5- محمود شمال، مرجع سابق، ص: 104.
- 6- شبل بدران، ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص: 61.
- 7- بيار بورديو (ترجمة نظير جاهل)، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي)، المركز الثقافي العربي، ط 1، بيروت، 1994، ص: 80.
- 8- شبل بدران، مرجع سابق، ص: 52.
- 9- نفس المرجع، ص: 58.
- 10- منصوري عبد الحق، أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000، ص: 67.
- 11- محمود شمال حسن، مرجع سابق، ص: 109.
- 12- إسماعيل قيرة، الميكافيلية وطقوس المرور، في مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد: 01، سبتمبر 2007، ص: 18.
- 13- محمود شمال، مرجع سابق، ص: 121، 122.
- 14- شاهر ذيب أبو شريح، استراتيجيات التدريس، المعتزل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2008، ص: 21.
- 15- طلعت إبراهيم لطفي، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر، الاسكندرية، ص: 119، 124.
- 16- عبد الله الرشدان ونعيم جعيني، مرجع سابق، ص: 291.
- 17- بيار بورديو (ترجمة نظير جاهل)، مرجع سابق، ص: 84.
- 18- عبد الرزاق أمقران، دراسات في علم الاجتماع، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2008، ص: 19.
- 19- وزارة التربية الوطنية، مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية مارس، 1993، ص: 124.
- 20- عبد الله الرشدان ونعيم جعيني، مرجع سابق نص: 319.
- 21- خليل شيرون وآخرون أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2005، ص: 267.
- 22- محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعلم العربي، دار الجبل، ط 1، بيروت، 2000، ص: 23.
- 23- شبل بدران، مرجع سابق، ص: 60.