ظاهرة الدروس الخصوصية في الجزائر- عودة إلى جذور الأزمة-

أ. الجيلالي كرايس
جامعة وهران 2
بلغازي محمد سنه أولى دكتوراه علوم
جامعة أبي بكر بلقايد" تلمسان"

مفاهيم الورقة:

الدروس الخصوصية- صراع النخب- الإصلاح - النظام التربوي -

إن أي قطاع ورثته الجزائر عن الاستعمار، هو قطاع غير مستقر، وغير مكيف لخدمة مشروع الدولة الناشئة فيما بعد الاستقلال. إذ أن تلك القطاعات والتي أوجدت في المرحلة الاستعمارية، إنما أوجدت لخدمة المشروع الاستعماري، لأنها لا تتوفر فيها خاصية الاستقلالية، بل هي تابع للمركز وتخدم أطروحاته الفكرية، وتعتبر مكملة له. وهي قطاعات تحمل مسببات الأزمة داخلها، كما أنها غير مهيأة لتبني عليها الدولة المستقلة خياراتها الخاصة بها.

هذه التبعية التي لم تسلم منها المدرسة الجزائرية، والتي اضطرت فيها الدولة الوطنية بعد الاستقلال، إلى الجمع بين نوعين من النظام التعليمي. الأول رسمي ونظامي، تمثله فئة متشبعة بالثقافة الفرنسية. ونظام آخر غير رسمي بعيد عن الحداثة نوعا ما، ومتشبع بثقافة إسلامية عربية، ومعادي للنظام الأول من حيث الغايات والأهداف، والبنية الثقافية. هذا التمايز والاختلاف سينعكس بدوره على ملامح مدرسة ما بعد الاستقلال، وسيجعلها تعيش حالة من الاضطراب. أي أنها ستتحول إلى بيئة غير مشجعة على التحصيل العلمي، والأكاديمي، بل ستكون مدرسة مرتهنة بالصراعات السياسية، وهذا ما سيجعلها مفتوحة على كل الاحتمالات.

إذ لا يمكن الحديث عن مدرسة لها مشروع واضح. إلا بعد الوصول إلى خيارات مشتركة، تتجاوز حالة الصراع إلى حالة التوافق والاتفاق بين مختلف مكونتها. لكن استمرار تلك الحالة، وعدم وجود إرادة سياسية قادرة على الفصل في خيارات المدرسة، واتخاذ قرارات جريئة، تكون الغاية من ورائها إنشاء مدرسة محايدة وبعيدة عن حالة التجاذب الإيديولوجي. جعل هذه المدرسة تعيش حالة من الفوضى والارتجالية على مستوى اتخاذ القرارات. وأدى إلى تراكم مجموعة من المشاكل التي أثرت على سمعتها، وساهمت في ظهور عدة مخاطر تحيط بالعملية التعليمية. كتراجع المستوى العلمي، والتسرب المدرسي، وتنامي ظاهرة العنف. بالإضافة إلى بروز ظاهرة الدروس الخصوصية، بشكل مرضي. إذ لم تتوقف عند حد الدعم والمرافقة. بل أصبحت تطرح نفسها كبديل للمدرسة الرسمية وتنافسها في أداء مهما داخل المجتمع.

هل يمكن القول إن حالة عدم الاستقرار داخل المدرسة الرسمية في الجزائر. أدى إلى ظهور الدروس الخصوصية، كبديل أكثر نجاعة، وأكثر علمية؟

1- المدرسة الجزائرية ما بعد الاستقلال وصراع النخب:

يمكن القول إن المدرسة الرسمية في المرحلة الاستعمارية كانت موظفة لخدمة الطرح الفرنسي كغيرها من القطاعات الأخرى. حيث عملت على إنتاج نخبة من أصول جزائرية، لكنها موجهة لخدمة الإدارة الفرنسية. أي لعب دور الوسيط بين الأهالي والسلطة الاستعمارية وبذلك فان أفقها كان محدود، إذ لم يكن مسموح لها بمواصلة تعليمها أو اقتحام مجالات أخرى، ما عدا تلك الفئة التي تبنت الثقافة الفرنسية واعتقدت بنجاعتها. وهنا يمكن الإشارة إلى حالة القيادي في جبهة التحرير فرحات عباس الذي يقول: "يقولون إنني موالي لفرنسا لكن الصحيح أنني صاحب ثقافة فرنسية مثل الذي عاصرو جيلي، لقد أعطتني الثقافة الفرنسية معنى للحياة وجعلتني أدرك قيم الديمقراطية والإنسانية الحقيقيين، لذا بقيت وفيا لها"[1]

بينما المدرسة المعربة أو التقليدية، والتي كانت في الكثير من الأحيان مقتصرة على تعليم اللغة العربية وتحفيظ القران الكريم. فقد أنتجت نخبا معربة تبحث عن إحياء الشخصية الوطنية، التي عملت الإدارة الفرنسية على طمسها. هذه الأولوية التي اشتغلت تلك المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين، أو حتى الكتاتيب والزاوية المستقلة، على زرعها في نفوس رواد تلك المدارس، حتى تشعرهم

بوجود انتماء يختلف عن عن الانتماء الفرنسي. ممثلا في العمق العربي الإسلامي للأمة الجزائرية. ورغم الدور التوعوي الذي لعبته تلك المدارس التقليدية، إلا أنها لم تكن تتحكم في العلوم الحديثة، ولم تكن قادرة على بناء ذلك الجهاز البيروقراطي، المرتبط بفكرة العقلنة والتحكم في كل ما هو حديث.[2]

ومن هنا نجد أن الدولة الناشئة في الجزائر. فيما بعد الاستقلال، بحاجة إلى تلك النزعة الحديثة من اجل استلام مختلف القطاعات، خاصة بعد انسحاب معظم التقنيين الفرنسيين، وضرورة إيجاد من يعوضهم. حيث وجدت السلطة السياسة نفسها مضطرة إلى الاعتماد على النخب المفرنسة، رغم سعيها إلى بعث المشروع الوطني وإحياء مقومات الأمة.

لكن ورغم عملية الجمع بين النخبتين، إلا أن بعض المجالات خاصة المدرسة لم تكن لتتحمل تلك الحالة من الازدواجية، والتي عبر عنها مالك بن نبي "بالفريقين المتعارضان في القمة وبكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى[3]" حيث وجدت مدرسة ما بعد الاستقلال نفسها بين نخبتين متناقضتين، وتحمل كل واحدة منهما مشروعا مختلفا من حيث الأولويات والغايات، إذ سعت النخبة المعربة إلى تعريب المدرسة، وطبعها بالطابع الوطني، والذي يقتضي التخلص من الإرث الاستعماري، إذ اعتبرت اللغة الفرنسية من بين أهم أثاره، وقد سعا بعض المتحمسين إلى التعريب إلى فرضه بعد الاستقلال وذلك من اجل فرض أنفسهم وتولي السلطة، لان المتحكم في اللغة هو من يتحكم في تسيير أي قطاع، خاصة في دولة الاستقلال، والتي تريد بعث دولة وطنية والتخفيف من حدة التبعية للمشروع الفرنسي، أم المشروع الثاني والذي مثلته النخبة المفرنسة فاعتبرت أن الاحتفاظ بالنموذج الفرنسي، خاصة على مستوى التعليم هو السبيل الأفضل، لبناء دولة حديثة. لان المتحكم في المدرسة والتي تعتبر المزود لباقي القطاعات الأخرى بالكفاءات، فالجيش، والإدارة، والصناعة، تعتمد على ما تنتجه المدرسة من إطارات. وهنا سعت هذه الأخيرة إلى السيطرة على المدرسة تحت غطاء بناء الدولة الحديثة. بينما في الواقع أرادت الاحتفاظ بمكانتها الاجتماعية وهيمنتها على باقي القطاعات.

كما أن حالة عدم الاستقرار السياسي التي عرفتها المراحل الأولى لنشوء الدولة الجزائرية، وظهور عدت تجليات للصراع، خاصة على المستوى السياسي. والذي وظف مختلف القطاعات الأخرى وأقحمها في عملية تصفية الحسابات مع الخصوم. إذ لم تكن المدرسة الجزائرية بعيدة عن هذا التوظيف، حيث حملت مشروع التعريب كخيار عام، بينما في الواقع ظلت غير قادرة على التخلص من التقنيين المفرنسيين. بالإضافة إلى عدم قدرة النخبة المعربة على تعويض، أو التحكم في العلوم الحديثة.أي أن المنظومة التربوية بصفة عامة ومنذ الاستقلال، وهي تعيش حالة من القرارات الارتجالية. بين تيار يمتلك الهوية ولكنه بعيد عن الحداثة، وتيار أخر يمتلك الحداثة لكنه غير مهتم بالهوية. الأول فرضته الإرادة السياسية، والثاني فرض نفسه من خلال تحكمه في التكنولوجيا.

كما أن حالة الازدواج، والتي مست مختلف القطاعات. من خلال سيطرة الوطنيين والاشتراكيين على مقاليد السلطة، بينما استمر الليبراليون واللائيكيين في تسير القطاع الإداري والصناعي بحكم خبرتهم. حاول الإصلاحيين أن يعودوا إلى المشهد السياسي من خلال المدرسة. التي سلمت إليهم بسبب مواقفهم الرافضة للحداثة الغربية، خاص على المستوى الثقافي، والسياسي، وبذلك تقاطعهم مع الاشتراكيين الرافضين للتنازل عن السلطة لخصومهم الليبراليين، وهنا أصبحت المدرسة تنتج إطارات غير قادرة على إيجاد مكانتها في سوق العمل، أو حتى في الدراسات العليا، في التخصصات التقنية. إذ يرى الباحث عبد الناصر جابي: "أن مشروع التعريب أسس على فكر انقلابي، وبذلك شرع في التعريب المدرسة بينما القطاع الإداري والصناعي، قد احتفظت به نخبة مفرنسة تمتلك الكفاءة"[4]

وهنا يمكن القول إن المدرسة الجزائرية ومنذ نشأتها فيما بعد الاستقلال. وهي تعيش حالة من الصراع، ذي الخلفيات الإيديولوجية، والسياسية. البعيدتين عن المشروع العلمي والأكاديمي. هذا الصراع الذي من أهم خصائصه انه لا يستطيع الترجيح بين الفعالية والأصالة. أي اختيار الأنجع، دون تحكيم العواطف أو الميولات الذاتية. حيث كان مالك بن نبي يرى أن مشروع النهضة في الجزائر يقتضي تقديم الفعالية على الأصالة[5] متخذا في ذلك النموذج الأوروبي أثناء مخاضات النهضة التي اتخذت قرارات قاسية، لكنها خلصت أوروبا من مرحلة العصور الوسطى، وما كان يكتنفها من تشبث مرضي بالماضي.

وهنا يمكن الإشارة إلى حالة لا استقرار داخل المنظومة التربوية. بسبب تعدد الأقطاب التي سيطرت على هذه الأخيرة، رهنت بدورها العملية التعليمية، ووضع البرامج، التي لم تكن تراعي الجانب العقلاني. وإنما قناعات كل تيار داخل هذه المنظومة. وإذا حاولنا تتبع سوسيولوجيا الأزمة التربوية في الجزائر، نجدها تعبر عما ذهب إليه الباحث علي سموك. في أن جذورها تعود إلى المنطق المتحكم في

الخطابات المنتجة لها. وفي مرجعيتها الفكرية والاجتماعية، وتموقعاتها المذهبية[6]. أي أن حالة الصراع متجذرة في المنظومة التربوية. وهي المسؤولة عن حالة عدم الاستقرار، والتي أثرت على صورة المدرسة الجزائرية ومصداقيتها. بالإضافة إلى عدم وجود توجه واضح. بل إن تلك النخب المتصارعة فيما بينها، تعيش حركية دائمة وتغيير للمواقع، وبالتالي فان وصول أي نخبة إلى موقع اتخاذ القرار، يجعلها تعمل على طبع قناعاتها وخياراتها، على واقع المدرسة الجزائرية. مع بقاء السلطة السياسية كمتحكم أساسي في المنظومة التربوية. والتي هي بدورها توظف هذه النخب المتصارعة أصلا في عملية ضرب الخصوم. ومن جهة أخرى بقاء المدرسة الجزائرية تعيش حالة من لا استقرار المزمن والذي سيرهن إنتاجها ويجعلها غير قادرة على لعب دورها كمؤسسة تعليمية أكاديمية.

2 - استمرارية الإصلاحات وغياب النموذج المكتمل:

إن حالة الصراع الإيديولوجي داخل المدرسة الجزائرية، والذي أدى بها إلى إن تتحول إلى ساحة للصراع السياسي. ساهم بدور كبير في زعزعة صورتها، خاصة إذا علمنا أن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة، لتعسف ثقافي معين[7] أي أن ذلك الصراع، وسيطرت أحد التيارين في كل مرة على مركز إصدار القرار. جعل المدرسة الجزائرية تعرف حالة من الإصلاحات المستمرة، حسب التحولات التي تعرفها موازين القوة. على مستوى السلطة السياسية. التي تقرب في كل مرة التيار الأكثر تماشيا مع أطروحاتها الفكرية.

ولذلك فان المتتبع لمراحل الإصلاح، الذي عرفته المنظومة التربوية في الجزائر. سيجده في كثير من الأحيان بعيد عن تلك التعريفات التي وضعها المختصون في ميدان علم الاجتماع التربوي. حيث يمكن الإشارة إلى تعريف "بريتش" والذي يرى أن الإصلاح التربوي هو كل محاولة فكرية وعلمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس وغيرها[8]

أي إن عملية الإصلاح لبد أن تكون تراكمية، بعيدة عن فكرة الإلغاء، والانطلاق مجددا من الصفر، بل هي عملية تسعى إلى تحسين وتلافي إخفاقات العمليات السابقة، وذلك عن طريق إدخال مناهج تعليمية وأساليب أكثر فعالية، ومحاولة توطينها داخل المنظومة التربوية بهدف تحسين أداء المعلمين أو تطوير البرامج بما يتماشى مع التطورات العلمية، أو جعل التلميذ يتحول إلى شريك في إنتاج المعرفة. وهذا ما دعت إليه النظرية البنائية. التي دعت إلى خصوصية كل متعلم في استقبال المعلومة وتحليلها والبناء عليها. أي ليس من الضروري أن يدركها، كما يريدها المدرس، الذي أعطته دور إرسال المعلومة دون إلزام المتعلمين بحفظها وتكرارها[9].

لكن إذا عدنا إلى خصوصية الحالة الجزائرية. نجد إن الإصلاحات عرفت نوعا من التذبذب. حيث أن كل إصلاح كان منفصلا عن الأخر، وله أولوياته التي ظلت مطبوعة بخلفيات سياسية. حيث أن الإصلاح التربوي عرف أربع مراحل كبرى على حد تعبير الباحث نور الدين زمام. إذ كانت المرحلة الأولى مابين 1976/1962 والتي يمكن اعتبارها بالمرحة الانتقالية بين المدرسة الاستعمارية، والمدرسة الوطنية، إذ ركزت على تصفية الإرث الاستعماري وإيجاد ملامح مدرسة جديدة تتسم بالوطنية.أما المرحلة الثانية 1988/1976 والتي عملت على ضبط الخيارات الكبرى للمدرسة الجزائرية. حيث تم إدراج اللغات والإعلام الآلي والتربية الفنية والفن كتخصصات اختيارية، بينما كان أهم قرار تم اتخاذه هو فتح تخصص العلوم الشرعية، وبداية فتح التعليم التقني أمام الحائزين على شهادة البكالوريا. أما المرحلة الرابعة 1994/1988 والتي تصادفت مع التحولات السياسة نحو الانفتاح والتعدد. إذ كان من أهم إصلاحاتها إدخال اللغة الانجليزية، كمنافس للغة الفرنسية في الطور الثاني من التعليم الأساسي. أما لمرحلة الخامسة والتي بدأت من سنة 1994 إلى غاية يومنا هذا. وهي مرحلة أصبحت فيها المدرسة أو المنظومة التربوية ورشة مفتوحة. خاصة بعد إصلاحات بن زاغو. وما رافقها من جدل. لزال قائما إلى حد اليوم[10]

وهنا يمكن القول إن المدرسة الجزائرية. خاصة في الفترة الحالية والتي شهدت. ما أصبح يعرف بإصلاح الإصلاحات. ومحاولة كل وزير تصفية ارث سابقه وتحميله مسئولية الفشل. واعتبار أن كل إصلاحاته. كانت فاقدة للفعالية، خاصة بعد مرحلة 1988. والتي سبقها بروز للنخب المعربة. والتي تم تحميلها تبيعات الانزلاق الأمني. حيث كان يرى خصوم التعريب. أن المدرسة المعربة ذات التوجه الديني والتي تحمست لها الدولة فيما بعد الاستقلال. قد أنجبت افردا حملوا السلاح في وجه أمتهم[11]

ولذلك نجد آخر الإصلاحات قد ألغت تخصص العلوم الإسلامية. وأعادت النظر في برامجها، إذ أصبح حجمها الساعي ممثلا في ساعة واحدة. بالإضافة إلى التركيز على المواد العلمية واللغات الأجنبية. وهنا يمكن الإشارة إلى طبيعة اللجنة التي باشرت أخر الإصلاحات.

حيث غلب على تركيبتها الفرنكوفونيين بنسبة 90% بينما عادت نسبة 10% للنخبة المعربة[12] ولذلك سنجد الإصلاحات بنكهة حداثية خاصة في بعدها الثقافي. حيث يمكن القول إن الإصلاح في الجزائر اخذ ذلك الشكل الذي أشار إليه علماء الاجتماع ابنه يتضمن عملية تغيرات اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع[13]

وبذلك فان عملية الإصلاح لم تؤدي إلى تحسين الإنتاج العلمي والمعرفي للمدرسة الجزائرية، بقدر ما زادت من حالة لا استقرار داخلها، والفوضى وتوالي الهزات. التي جعلت هذه المدرسة تفقد مكانتها لدى الأسرة الجزائرية. خاصة وأننا قد عرفنا في المرحلة الأخيرة عدة إصلاحات متتالية جعلت من الكتاب المدرسي. كتبا غير مكتمل الصياغة، وبذلك لم يعد مصدرا للمعرفة ومساعد التلميذ. بل أصبح مصدرا لتشويش فكر التلميذ، وجعل الأسرة غير قادرة على وضع ثقتها في الكتاب المدرسي، والمناهج التعليمية، التي أصبحت تحتوي أخطاء مطبعية، وأخرى تتجاوز في كثير من الأحيان حد المعقول. وحملت إشارات تدل على توجهات إيديولوجية تقف وراء فوضى الإصلاحات. ومن الأمثلة على ذلك مسالة حذف مقطع من النشيد الوطني وتضمين كتب التاريخ بعض الفقرات التي فهمت على أنها تمجيد للمرحلة الاستعمارية.

ويمكن من جهة أخرى أيضا الإشارة إلى فوضى الإصلاحات التربوية. التي تزامنت مع انفتاح إعلامي، زاد من حدة فقدان الثقة في المدرسة. خاصة مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت تركز على أي قرار يتم اتخاذه فيما يتعلق بقطاع التربية وتفسيره على انه معادي لثوابت الأمة.

هذه الحالة التي ترسخت منذ بداية التسعينيات إذ أصبحت المنظومة التربوية من خلالها غير قادرة على إخفاء عيوبها. كصراع الإيديولوجي والسياسي، حول محتوى التعليم وإشكال تدريس اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الفرنسية، وتدني مستوى المكونين. وبداية تصدع الإجماع الاجتماعي، فيما يخص التعليم. وبصفة أخرى فقدت المدرسة الجزائرية بريقها[14]

وهنا يمكن القول أن المدرسة الجزائرية، أو المنظومة التربوية بصفة عامة لم تستطع الوصول إلى خطوط عريضة، ومتفق عليها من طرف الجميع. حول أولويات المدرسة والعملية التعليمية. أي أنها في حالة إصلاح مستمر. ذلك الإصلاح الذي يهدم ما قبله، في ظل غياب ثقافة التراكم لدى المشرفين على العملية التعليمية في الجزائر. والتي تعيش حالة من الأزمة عبر عنها خلدون حسن النقيب: "على أنها أزمة تشترك فيها المنظومات التعليمية العربية. إذ أصبحت الخيارات التعليمية مجالا للتجاذب بين أصولية العلوم وأصولية المناهج الغربية"[15] وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن أزمة المدرسة الجزائرية، هي أزمة غياب نموذج واضح ومكتمل. جعلها تفقد مكانتها داخل المجتمع، وأصبحت في الفترة الأخيرة تطرح مسالة البحث عن البديل.

3 - المعلم والبحث عن الارتقاء الاجتماعي:

إن صورة المدرسة الجزائرية والتي اجتمعت عليها عدة عوامل. جعلتها غير مكتملة، وتكتنفها طبقة سميكة من الأزمات. حيث أشرنا إلى ذلك الصراع الإيديولوجي بين تيارين متناقضين. لكن فرض عليهما العمل داخل بيئة واحدة. هذا الذي أدى بهما إلى تحويل المدرسة على مستوى البرامج والخيرات الكبرى، إلى فار تجارب. من خلال مباشرة إصلاحات آنية ومرتبطة بتبادل مواقع الهيمنة.

وإذا عدنا إلى صورة المدرسة في الثقافة الجزائرية. تلك المدرسة التي نشأت في المرحلة الاستعمارية، وولدت فئتين من المثقفين، التابعين للمشروع الاستعماري، حيث تم خلق فئة قليلة العدد، وذات مستوى تعليمي جيد. أوكلت إليها مهمة المطالبة بالذوبان في الثقافة الفرنسية، بينما الفئة الثانية من المثقفين. وهي فئة محدودة المستوى الثقافي، تم توظيفها في مناصب إدارية، وقد تحولت فيما بعد إلى طبقة ثرية ناشئة. جعلت المجتمع الجزائري يعتقد أن المدرسة مصدر للثراء. وهنا يمكن الإشارة إلى أن المعلمين كانوا من بين هذه الفئة، أي أنهم ينتمون إلى طبقة مرتاحة ماديا ولها مكانة، بحكم رصيدها المعرفي. هذه الصورة التي استمرت إلى ما بعد الاستقلال. حيث حافظ المعلم على مكانته في ظل نوع من ندرة المنتمين إلى هذه المهنة، والحاجة الملحة للدولة إليهم.

لكن مع بروز المعلم المعرب، أو نتاج مدرسة ما بعد الاستقلال، أدى إلى ظهور نوع من الصراع بين التقني المعرب والتقني المفرنس، حول الوظائف. ومن هو النموذج الأكثر طلبا في سوق العمل[16]

ومن جهة أخرى يمكن الإشارة إلى لعنة العدد أو الكم. حيث أن تعميم التعليم وضمان مجانيته أدى إلى تخرج أجيال من المدرسين. بدا يلقي بثقله على ناجعة العملية التعليمية، وصورة المعلم. حيث لم تعد وظيفة التعليم تمتلك تلك المكانة الاجتماعية، داخل مجتمع. إذ أصبحت المنظومة التربوية ومنذ السبعينيات تركز على تراجع الأمية، دون العمل على تحسين نوعية التعليم أو فعالية النظام التعليمي بصفة عامة[17] وإذا عدنا إلى المرحلة الحالية، نجد أن صورة المعلم قد خسرت الكثير من مكانتها الاجتماعية. إذ أن مهنة التعليم لم تعد قادرة على توفير حياة كريمة للمشتغلين بها. خاصة من الناحية المادية. وهذا ما انعكس على الحركات الاحتجاجية التي أصبحت شبه سنوية للمعلمين. والتي ترفع في أغلبها مطالب مادية كتحسين الأجور وتحسين الظروف الاجتماعية، والمطالبة بإجاد نظام للترقية بهدف تحريك الأجور. يحدث هذا في الوقت الذي لم تعد السلطة السياسة ممثلة في وزارة التربية قادرة على الاستجابة لتلك المطالب. حيث أنها ركزت على تعميم التعليم وإيصاله لمختلف المناطق. مع اعتماد ما يمكن تسميته بسياسة الحد الأدنى في الاستجابة للمطالب أو المخرجات التي ترفعها المنظومة التربوية بصفة عامة. مع إهمال نوعية المعلمين، حيث أن ضعف برامج تدريب الأساتذة وضعف دعمهم المادي. قد انعكس سلبا على ما يمكن أن يقدموه من قيمة مضافة للعملية التعليمية"[18]

هذه الحالة المزرية للمعلم ستجعله بالضرورة يبحث عن مصدر آخر لتحسين ظروفه المادية والاجتماعية التي ستنعكس سلبا على سمعة المدرسة. خاصة وأن المكانة الاجتماعية لم تعد مرتبطة بالمستوى التعليمي. الذي لم يعد يشكل حالة ندرة، عكس ما كان عليه الوضع في مجتمع مابعد الاستقلال. إذ أصبحت المكانة الاجتماعية تحدد من خلال امتلاك مستوى معيشي جيد. ولم تعد مهنة التعليم قادرة على تحقيقه للمشتغلين بها. وهنا يمكن الإشارة إلى كون الحراك المهني يلعب دورا كبيرا في تحديد الحراك ألاجتماعي[19] أي أن المهنة هي التي تحدد المكانة الاجتماعية. لكن من خلال العائد المادي الذي تضمنه إلى المنتمين إليها.

ولذلك فان تحسين الظروف الاجتماعية والمادية للمعلمين. والذي لم تستجب له السلطة السياسية. جعل المعلم يبحث عن مصدر دخل أخر، وفي كثير من الأحيان عن طريق ممارسة مهنة التعليم خارج فضاء المدرسة، ومقابل ربح مادي يعود على المعلم. وهنا يمكن الإشارة إلى تشتت قدرات المعلم بين مجالين، إحداهما رسمي ومردوده المادي ثابت ولا يراعي ولا يحفز في نفس الوقت على الإبداع. ومجال أخر غير رسمي ولكن يبقى عائده المادي متحكم فيه من طرف المعلم في ظل أسرة أصبحت تبحث عن نجاح أبنائها، بكل الطرق. وفي نفس الوقت متخوفة من مدرسة، سيطر عليها جو من الفوضى. خاصة بعد تنامي الإضرابات التي أثرت على التحصيل العلمي للتلاميذ.

وهنا يمكن الإشارة أيضا إلى طريقة التعامل التي تبنتها السلطة السياسية، في مواجهة مشاكل القطاع التربوي، من خلال الاعتماد على حلول فاقدة للفعالية ومرحلية. وتأتي في غالب الأحيان بعد إضرابات طويلة. إذ يمكن وصفها بأنها تشبه إلى حد بعيد من يداوي بالكي رجل من خشب[20] من خلال عدم قدرتها على إيجاد حلول جذرية وبمشاركة أبناء القطاع، وإعادة المكانة الاجتماعية المرموقة للمعلم، وعدم السماح باستنزاف المدرسة، ولجوء المعلمين إلى مهنة الاتجار بالتعليم خارج الأطر الرسمية من اجل الكسب المادي. خاصة وأن غرامشي قد صنف المعلمين ضمن إطار المثقفين التقليديين الذين يسعون إلى تحقيق أهداف مادية[21] حيث أن الحلول المتخذة من طرف الوزارة تمثلت في إيجاد رتب للترقية. كأستاذ مكون، وأستاذ رئيسي، وأستاذ مشرف. مقابل فوارق مادية ضئيلة. بالإضافة إلى أن الترقية في اغلب الأحيان تخضع للاقدمية دون التركيز على الإنتاج العلمي للمعلم.

هذه الإصلاحات التي لم تنجح في تحقيق الهيبة الاجتماعية. التي يسعى إليها أي حراك مهني[22]. كما يمكن تفسيرها على أنها جاءت ضمن الإصلاحات العامة للمنظومة التربوية. غير أنها بقيت قاصرة عن تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمعلم. وهنا يمكن القول إن أي إصلاح يهمل وضع المدرس فانه لن ينجح في تحقيق الأهداف المنشودة[23]

وهنا يمكن القول إن وضعية المدرس داخل المدرسة الجزائرية، والذي كان يتمتع في مرحلة سابقة بمكانة اجتماعية مرموقة داخل المجتمع، نتيجة ما يمتلكه من رأس مال رمزي وثقافي، في ظل مجتمع كان يعرف حالة من الندرة على مستوى الكفاءات التعليمية، وبذلك كانت مهنة التعليم تعود على صاحبها بدخل مادي تضمن له حياة مستقرة، غير أن اختفاء الندرة، بل الوصول إلى حالة من التخمة في مجال المؤهلين للقيام بمهنة التعليم. وهي تخمة كم لا تخمة نوع، أدى إلى تراجع ذلك التبجيل للمعلم، الذي أصبح يشعر بنوع من الاحتقار لمهنته. بالإضافة إلى شعوره بالاحتقار من طرف المجتمع. الذي لم يعد يثق في المدرسة الرسمية ومخرجاتها. وأصبح يبحث عن ضمان النجاح، خارج إطارها.

ولذلك تجند المعلم لأداء وظيفتيه خارج فضائها الرسمي، تلبية للطلب الاجتماعي وبحثا عن الارتقاء المادي الذي يضمن الارتقاء الاجتماعي.

4- تراجع المستوى التعليم والبحث عن البديل:

يمكن القول إن سياسة الإصلاح المستمرة داخل النظام التربوي، والتي تكاد تكون في شكل متواصل، غير أن نتائجها كانت في كل مرة تنعكس سلبا على المدرسة، التي أصبحت بيئة خصبة لتنامي عدة أزمات، وتشير بوضوح إلى أن هناك إرادة سياسية تسعى إلى إيجاد حالة من عدم الاستقرار داخل هذا القطاع الحساس، الذي يعتبر مرتبطا مفصليا بقطاعات أخرى.

إذ أصبحت العملية التعليمية تطبق في ظل صراع فكري. ولد كتابا مدرسيا بدون هوية، وحالة مستمرة من الإصلاحات أنتجت برامج غير مكتملة، ومعلم أصبح يشعر بوجود نوع من الضيم الاجتماعي، الممارس في حقه. وبذلك فإن كل هذه العناصر المجتمعة أدت إلى تراجع المستوى التعليمي في المدرسة الجزائرية بصفة عامة وبدأت تطرح مسألة البحث عن البديل. حيث أنه ومنذ تسعينات القرن الماضي بدأت تتجلى نتائج ذلك الصراع بين التقني المعرب والتقني الفرنكوفوني، إذ بدأت تظهر أجيال من التلاميذ يعانون من ضعف المستوى، في التخصصات التقنية وفشل ذريع في التحكم في اللغات الأجنبية، هذه الخلاصة التي توصل إليها وزير التربية بن بوزيد في إحدى تقييماته لإستراتجية تدريس اللغات الأجنبية.[24]

هذه القناعات رسخت فكرة تراجع المستوى العلمي والمعرفي للمدرسة الجزائرية، أو المنظومة التعليمية بصفة عامة، التي أصبحت تنتج جيلا غير قادر على الالتحاق بالجامعة، خاصة التخصصات التقنية والعلمية التي تحتم التحكم الجيد في اللغات الأجنبية لاسيما الفرنسية، إذ أن المدرسة الجزائرية أنتجت أكثر من نصف مليون تلميذ يتنافسون على دخول الجامعة. من جهة يمكنهم التعامل باللغة العربية، لكن نجاحهم يتوقف عند هذا الحد.[25]

أي أن المدرسة الجزائرية وبسبب تلك الإصلاحات المتضاربة. فقدت مكانتها العلمية ولذلك نجد الإستراتجية العامة للتعليم في الجزائر، ترتكز على تعميم التعليم أكثر من العناية بالبرامج التربوية والإصلاح التربوي[26]

أي أن مستوى التلميذ الجزائري لم يعد خافيا على الكثير، أنه مستوى متدني.إذيمكن القول أن المدرسة الجزائرية قد فقدت فيها تلك الحالة من الاحترام المتبادل بين التلميذ والمعلم، وهذا ما نشهده من خلال تنامي ظاهرة العنف داخل المدارس سواء من طرف التلميذ ضد تلميذ أخر، أو العنف من تلميذ ضد الهيأة التعليمة، وفي كثير من الأحيان تدخل الأولياء ضد الأساتذة والمعلمين، بالإضافة إلى الحد من سلطة المعلم داخل المؤسسات التربوية وإعطاء هامش كبير من الحرية للتلميذ.جعل العملية التعليمية أو المدرسة مكان تحكمه علاقات آلية ميكانيكية اختصرت في نقل المعلومة والمعرفة من قلب الكتاب إلى عقل التلميذ مع إغفال أهم وظيفة للمدرسة وهي التنشئة الاجتماعية [27]

إذا فإن البحث عن بديل لاكتساب المعرفة العلمية المؤهلة للحصول على التخصصات العلمية والتقنية في الجامعة، والتي أصبح التركيز عليها جليا من طرف السلطة السياسية، التي أصبحت تطلق إشارات حول عدم جدوى التخصصات الأدبية وأن النهوض الاقتصادي يقتضي التحكم في التكنولوجيا.لكن رغم ذلك نجد أن نسب قليلة جدا ممن يختارون التخصصات العلمية ونسبة أقل ممن ينجحون فيها، بينما الأغلبية تتجه نحو التخصصات الأدبية التي تبدوا لهم سهلة، وتمثل طريقا مختصر لدخول الجامعة.

ومن هنا يمكن القول إن مستوى التعليمي قد تراجع داخل المدرسة الجزائرية. التي لم تعد قادرة على إنتاج تلميذ، يمكنه مواصلة الحياة العلمية، ومن جهة أخرى هو يريد دخول الجامعة وتحقيق معدل جيد، والتسجيل في تخصص الطب. وهنا يمكن الإشارة إلى حلم كل أسرة أن يكون أحد أبنائها طبيبا، ولذلك أصبحت كل الطرق والوسائل مشروعة سواء بالنسبة للتلميذ أو الأسرة، من أجل بلوغ هذا الهدف وذلك عن طريق تكثيف الدروس والاعتماد على الحفظ أو استعمال الغش الذي طال حتى الامتحانات الرسمية. إذ أصبح امتحان البكالوريا وفي كل موسم يشهد ظاهرة الغش بمختلف الوسائل وهذا ما اعترفت به وزيرة التربية في الدورة السالفة. وبذلك أصبحت الكليات تستقبل تلاميذ يتوافقون معها من حيث المعدل لا من حيث القدرات[28]

أي أن هم التلميذ هو الحصول على معدل جيد، بغض النظر عن الطريقة أو الوسيلة الذي يلجأ إليها. بعد أن أصبح الجميع مقتنع أن المدرسة الرسمية وحدها ومن خلال مخرجاتها لم تعد قادرة على ضمان المستوى العلمي الجيد للتلميذ. أي أن فكرة البحث عن البديل بالنسبة للأسرة الجزائرية أصبح مطروحا بقوة من أجل ضمان المعدل المرتفع والكلية أو الجامعة المنشودة.

5 – الدروس الخصوصية ومسالة تجاوز الإخفاق:

إن العوامل التي أشرنا إليها سابقا، والتي اجتمعت داخل المدرسة الجزائرية، وانعكست على إنتاجها المعرفي والأكاديمي. وأدت إلى إنتاج تلميذ غير قادر على ولوج الجامعة. والالتحاق بالتخصصات المطلوبة في سوق العمل. والتي أصبحت تحقق لأصحابها مكانة اجتماعية، ومستوى مادي مريح. جعل الأسرة أو المجتمع ينظر إلى المدرسة الرسمية والى العملية التعليمية التي تتم داخلها بنوع من الشك والحذر، إذ أن التعليم الرسمي لم يعد قادرا حسبهم، على ضمان النجاح لأبنائهم، ولذلك يجري التفكير في إيجاد صيغة أخرى للتحصيل العلمي، خارج إطار المدرسة العمومية، وبطريقة موازية لها، هذا ما أطلق عليه تسمية الدروس الخصوصية، حيث ترى الباحثة كلثوم قاجة " أن الأسرة الجزائرية لم تعد مقتنعة بما تقدمه المدرسة الجزائرية. إذ أن نسبة 92.23% من أولياء التلاميذ في عينة دراسية مكونة من 286 مبحوث، هم يعتمدون على الدروس الخصوصية، وهي أكثر ثقة بالنسبة إليهم من الدروس الرسمية"[29]

وهذا إن دل على شيء، فإنه يدل على أن وجود حالة من الترهل وتراكم المشاكل داخل المدرسة، التي كانت في الماضي حلما بالنسبة للكثير من الأسر، خاصة الفقيرة. غير أنها اليوم أصبحت تشكل وضعية غير مفهومة. وبذلك فان الأسرة تسعى إلى استبدالها، بنمط أخر من التعليم. الذي ينقذ أبنائهم من حتمية الفشل، بسبب تراكم مجموعة من الأزمات داخل المدرسة الحكومية. ومن جهة أخرى لابد من الإشارة إلى دور الإعلام في تعميق أزمة المدرسة، من خلال تحويلها إلى مادة إعلامية تلقى رواجا كبير، لدى المشاهد لقنوات أصبحت تقدم صورة قاتمة حول مختلف القطاعات. هذا النوع من البرامج الذي يلقى إقبالا واسعا عند مشاهد، ناقم على الأوضاع والسياسية والإقتصادية، والاجتماعية، بصفة عامة.

وهنا يمكن الإشارة إلى وجود نوع من المفارقة.حول الدروس الخصوصية، إذ أن نفس الأستاذ أو المعلم الذي لا تعترف الأسرة بما يقدمه لأبنائها داخل الفضاء الرسمي. نجدها تسلم له أبنائها بطريقة غير رسمية، من اجل أن تضمن نجاحهم وتفوقهم. حيث أشارت الباحثة كلثوم قاجة إلى أن معظم الأسر الجزائرية أصبحت تنظر إلى الدروس الخصوصية، على أنها عامل استقرار أسرى، لأنها تضمن النجاح للمتمدرسين. بينما وضعهم داخل المدرسة الحكومية، دون وجود نوع من الدعم الخارجي. قد يؤدي إلى حالة من الفشل والرسوب[30]

وهنا يمكن القول إن الدروس الخصوصية أصبحت في نظر الكثير، مساعدة على تجاوز الإخفاق، وتحسين المستوى الدراسي للأبناء. لكنها من جهة أخرى أثرت بشكل واضح على ثقة المجتمع في المدرسة. التي تحولت في نظر الكثيرين من المدمنين على هذا النوع من الدروس. إلى مكان ثانوي. حيث أن التواجد داخله يضمن لهم الجانب الرسمي والقانوني لمستواهم التعليمي. بينما التحصيل العلمي أصبحوا يتلقونه من شبه المدرسة الموازية، التي أصبح الكثير يعتمد عليها بنسبة هي في تضخم مستمر. ويبنون مختلف رهاناتهم على نوعية الدعم الذي يتلقونه، بطريقة غير رسمية. هذه النوعية من الدروس والتي يتحكم فيها الجانب المادي، تعتبر نوعا من التمييز بين التلاميذ في المساواة من حيث التحصيل العلمي، وهذا ما أدى إلى ظهور فئة من المعلمين تقاطع الدروس الخصوصية، رغم مردودها المادي الجيد، وترى أن المدرسة الرسمية هي الفضاء الوحيد لممارسة مهنة التعليم[31]

وهنا يمكن الإشارة إلى عامل أخر يثبت مدى تفشي الدروس الخصوصية، أو دروس الدعم التي لم تعد مقتصرة على أقسام الامتحانات النهائية. أو من اجل تحسين المستوى في بعض المواد، التي تحتاج دعما. كرياضيات أو اللغات الأجنبية، بل قد تطورت وأصبحت حالة مرضية متفشية في كل المستويات وفي كل المراحل التعليمية، بالإضافة إلى انتشارها بين مختلف المستويات الاجتماعية وأصبحت ممارسة شائعة أكثر من غيرها من الممارسات لدى الأسر الجزائرية[32]

حيث أصبحت الأسرة تخصص لها ميزانية خاصة، وبدأت تظهر عدة أنواع من الدروس الخصوصية، وذلك حسب المقابل المادي وعدد الأفواج وعدد التلاميذ في كل فوج. وكذلك طبيعة المواد، حيث أن المواد العلمية ليست بنفس المقابل المادي للمواد الأدبية، وهنا يمكن القول إن الدروس الخصوصية التي تتم خارج إطار المدرسة، لا تحترم الشروط والترتيبات التي وضعتها الوزارة للتحكم في هذه

الظاهرة. مثلا اغلب من يقدمون الدروس الخصوصية في منازلهم، لا يحترمون شرط تحديد عدد الأفواج بثلاثة أفواج، وان عدد التلاميذ داخل كل فوج لا يتجاوز الأربعة تلاميذ[33]

أي أن الدروس الخصوصية تحولت إلى نوع من التجارة، إذ أن المعلم أو المشتغل بهذه الدروس، حتى من خارج سلك التعليم. هم بصدد البحث عن الربح المادي، بينما الأسرة تبحث عن النجاح. إذ أن نسبة 91% من المبحوثين في الدراسة التي قامت بها كلثوم قاجة: صرحوا أنهم يبحثون عن معدلات مرتفعة وعن النجاح لأبنائهم[34]

وبذلك فان الدروس الخصوصية أصبحت تشكل في نظر المجتمع مصدرا للنجاح والانتقال إلى مستويات العليا. مقابل اجر مادي تدفعه الأسرة للمعلم. وهذا ما يمكن اعتباره اعتراف ضمني من طرف الأسرة بان الوضعية المادية للمعلم داخل المدرسة الرسمية، غير ملائمة. وهي بذلك تتفهم تراجع أدائه داخل الإطار الرسمي، وتطلب منه أداء وظيفته على أكمل وجه مقابل تلبية حاجاته المادية.

ومن جهة أخرى هو إقرار من طرف الأسرة بان المدرسة العمومية لم تعد قادرة على أداء وظيفتها ومهمتها. أي تفشي حالة من التراجع العلمي للمدرسة العمومية، وهو الإقرار، الذي يمكن اعتباره في حد ذاته شرعنة للدروس الخصوصية، التي أصبحت تعكس طابعا موازيا للمدرسة الرسمية. وهنا يمكن القول أيضا أنها. تفوقها أحيانا في مسالة تجاوز الإخفاق وضمان النجاح. طارحة حتمية من يريد المستوى تعليمي الأكبر عليه أن يدفع أكثر.

يمكن القول ومن خلال العناصر التي تتبعناها، أن الدروس الخصوصية لم تكن وليدة اللحظة، أو أنها خرجت من العدم، بل هي نتيجة تراكم مجموعة من الأزمات، داخل المدرسة الجزائرية أو المنظومة التربوية بصفة عامة. جعلها تعيش حالة من الفوضى على مستوى مختلف أبنيتها. وبذلك هي في نظر المجتمع بيئة غير مساعدة على احتضان عملية تعليمية ذات نجاعة ومردودية. وهنا أصبحت تلك الوضعية المتأزمة. تحتم على المجتمع البحث عن فضاء آخر لمرافقة أبنائهم في تحصيلهم العلمي. حيث أصبحت الدروس الخصوصية والتي تعتمد على مقابل مادي هي الحل للكثير من الأسر، وهنا يمكن القول: هل بداية تفكير المجتمع الجزائري في تقديم مقابل مادي من اجل تعليم أبنائهم- هذه المسالة التي لم تكن مطروحة في مجتمع من ثوابته مجانية التعليم- هي بداية للتفكير في خلق المدرسة الخاصة، بكل ما تحمله من تبيعات ؟

الهوامش:

1- الصيداوي، www.ahe.wor

2-العروي عبد الله، 2006، ، مفهوم الدولة، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص 70

3-بن نبي مالك، 2006، ، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، دمشق: دار الفكر. الطبعة الأولى، ص 32.

4- جابي عبد الناصر، 2006، المدرسة النخبة الثقافية واللغة، الجزائر: مواطنة بدون استئذان، منشورات الشهاب، بدون طبعة، بدون صفحة.

5- بن نبي مالك، 2006، ، مشكلة الأفكار، مرجع سبق ذكره، ص 33.

6-http//www.essalamomline.com/aba/pemalimk/8106.html

7- بورديو بيار، 1994، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي) ، ترجمة نظير جاهل، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص 9.

8- فرج الله صورية و زمام نور الدين(2005)<<تقويم مردود اصلاح المنظومة التربيويةفي مرحلة التعليم الثانوي>> مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ص 240.

9- -http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le

10-فرج الله صورية و زمام نور الدين، مرج سبق ذكره، ص 245/240.

11- www.ahewar.org

12- احمد مساعدي، الخلفيات الاديولوجية لاصلاح المنظومة التربيوية، دراسةمقدمة لنيل شهادة المستر، تخصص علم الاجتماع السياسي، جامعة الجيلالي اليابس، سيدي بالعباس، الموسم الجامعي 2014/2013، ص 59.

13--http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le

14- عواريب لخضر والساسي الشايب محمد(بدون سنة)<<تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين>> مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، بدون عدد، ص 442- 451.

15- حسن النقيب خلدون، 2005، لمشكل التربوي للثورة الصامتة، الدراسة السوسيواوجية للثقافة، كتاب التربية والتنوير في تنمية المجتمع،بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص 15

16- أنظر لابا سفرين، 2003، الإسلاميون الجزائريون بين صناديق الانتخاب و الأدغال، ترجمة حمادة إبراهيم، الإسكندرية: المجلس القومي للترجمة.

17- بوشلاقل نادية (بدون سنة)<<إستراتيجيةإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة>> دفاتر مخبر إنسانيات في الجزائري ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، بدون عدد، ص 172.

18- المرجع نفسه ص 172.

19- علي محمد محمد وآخرون، 1974، دراسات في التغير الاجتماعي سلسلة علم الاجتماع المعاصر،القاهرة: دار الكتاب الجامعية، ص 83.

20- بن نبي مالك،2013 ميلاد مجتمع، سلسلة مشكلات الحضارة، دمشق: دار الوعي، الطبعة الأولى، ص 102.

21- سعيد إدوارد،2006، المثقف والسلطة، ترجمة محمد عناني،القاهرة: دار رؤية للنشر والتوزيع، بدون طبعة، ص 33.

22- علي محمد وآخرون، مرجع سبق ذكر، ص 82.

23- عواريب لخضر والساسي الشايب محمد، مرجع سبق ذكره، ص 442.

24- الراسي جورج، 2008، الدين و الدولة في الجزائر من الأمير عبد القادر إلى عبد القادر، الجزائر: دار القصبة للنشر، بدون طبعة، ص 776.

25- المرجع نفسه ص 777.

26- غياث بوفلجة، 2006، التربية والتعليم بالجزائر، الجزائر: دار الغرب للنشر، بدون طبعة، ص 36.

27- مرعشلي نسيبة(2012) << أسباب تفشي الدروس ظاهرة الخصوصية من وجهة نظر(المدراء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور. وسبل الحد من انتشارها>>مجلة الفتح. كلية التربية، جامعة دمشق، العدد 50 ص 179.

28- المرجع نفسه، ص 179.

29- http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-

30- المرجع نفسه.

31- http//www.essalamomline.com/aba/pemalimk/8106.html

32- http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le

33- http//www.essalamomline.com/aba/pemalimk/8106.html

34- http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le