



التعليم عن بعد في المرجعيات القانونية المغربية المؤطرة

مفاهيم تربوية

د. عبد الرحيم ناجح¹

ملخص:

يهدف البحث إلى استقصاء التعليم عن بعد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، والرؤية الإستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51.17، والمرسوم 2.20.474، من خلال مقارنة المفهوم وآليات تنزيله. وتتصل أهمية البحث بسياق استشراف أفق مؤسسة التعليم عن بعد في منظومة التربية والتكوين بالمغرب.

نقترح خطة بحث تنتظمها البنية الآتية: نهتم في الفقرة الأولى بمفهوم التعليم عن بعد من الناحية اللغوية والاصطلاحية. ونتبعه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999 في الفقرة الثانية، ثم نستجلي تصور التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51.17 في الفقرتين الثالثة والرابعة على التوالي. ونختم بالمرسوم 2.20.474 في الفقرة الخامسة.

كلمات مفتاح: التعليم عن بعد- الميثاق الوطني للتربية والتكوين- الرؤية الإستراتيجية 2015-2030- القانون الإطار 51.17 - المرسوم 2.20.474.

Distance education in the framed Moroccan legal references:

The research aims to explore distance education in the National Charter for Education and Training of 1999, the Strategic Vision 2015-2030, the framework law 51.17, and the decree 2.20.474. The importance of the research aims to anticipate the horizon of institutionalization of distance education in the education and training system in Morocco. To do this, we propose a research plan organized as follows: Devote the first paragraph to the concept of distance education, the second to the National Charter for Education and Training of 1999, the third to the Strategic Vision 2015-2030, the fourth to framework law 51.17, and the fifth to decree 2.20.474.

¹ - مفتش تربوي للتعليم الثانوي- الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين- مراكش

Keywords: Distance learning - The National Charter for Education and Training - Strategic Vision 2015-2030 - Legislative framework 51.17 - Decree 2.20.474.

مقدمة

يعد التعليم عن بعد أحد أهم الخيارات التي تعالت الأصوات بضرورة اعتماده خيارا بيداغوجيا يمكن أن يضطلع بأدوار مختلفة في النهوض بالتعليم والتكوين في أرجاء المعمور، سيما خلال جائحة كورونا. ولم يشذ المغرب عن هذا التوجه؛ إذ بمجرد إعلان حالة الطوارئ الصحية، سارعت الوزارة الوصية إلى ضرورة اعتماد نمط التعليم عن بعد بوصفه خيارا يمكن أن يضمن استمرارية بيداغوجية في ظل استحالة التحاق المتعلمين بالفصول الدراسية، واستفادتهم من حصص التعليم الحضوري.

وفي سياق ضرورة اعتماد التعليم عن بعد نمطا تعليميا بديلا لتجاوز إكراه الحضور، طفت مجموعة من الإشكالات إلى سطح الممارسة بسبب غياب تصور واضح المعالم يؤطر تفعيله وتنزيله، وقد ساءلت هذه الإشكالات نطاق اعتماده، ومجالاته تدبيره، وصيغ تصريفه، والبنى التحتية والوسائل اللازمة لكسب رهان تعميمه في مختلف الأسلاك التعليمية، وانعكاساته النفسية والاجتماعية على المتعلمين. كما ساءلت مردوديته بالنظر إلى متغيرات السن والجنس والوسط الاجتماعي. وطُرحت إشكاليات على مختلف الفاعلين التربويين والشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين بشأن الأدوار التي يمكن الاضطلاع بها في إنجاح تحدي تنزيل التعليم عن بعد.

وتصديًا لمختلف هذه الإشكالات المطروحة؛ انبرت العديد من الأبحاث التي قاربت موضوع التعليم عن بعد من زوايا مختلفة. واستطاعت أن تخلق تراكما معرفيا؛ إن على مستوى التنظير أو على مستوى التطبيق. وقد عززت هذه الحصيلة المعرفية مكانة التعليم عن بعد بوصفه خيارا بيداغوجيا يتعين أن يحظى بالأهمية اللازمة في ظل الإكراهات التي ما فتئت تسم العصر الحديث.

في هذا السياق؛ يندرج هذا البحث الذي يهدف إلى تتبع مفهوم التعليم عن بعد في الوثائق والمرجعيات المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين في المغرب. وتكمن أهميته في تتبع خيوط مفهوم التعليم عن بعد، وفي رصد عناصره في مختلف الوثائق والمرجعيات، وفي السعي إلى رصد التصور الذي ينتظمه. لا شك أن التعليم عن بعد كان حاضرا في مختلف الوثائق والمرجعيات المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين ابتداء من الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، ومرورا بالرؤية الإستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51.71، وصولا إلى المرسوم 2.20.474. ومع ذلك، يتعين طرح التساؤلات الرئيسة التالية:

-هل يمكن استخلاص تصور واضح للتعليم عن بعد في كل من الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، والرؤية الإستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51.17، والمرسوم 2.20.474؟

-هل هناك تطور يسم مفهوم التعليم عن بعد في مختلف هذه الوثائق والمرجعيات المؤطرة؟
لمقاربة هذين التساؤلين، نعتمد خطة البحث الآتية:

نهتم في الفقرة الأولى بمفهوم التعليم عن بعد، ونستقصي في الفقرة الثانية مفهومه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، ونتناول بالتحليل مختلف العناصر ذات الصلة بالتعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 في الفقرة الثالثة، ونرصد عناصره في القانون الإطار 51.17 في الفقرة الرابعة. ونختم بالفقرة الخامسة التي نخصصها للمرسوم 2.20.474.

1. مفهوم "التعليم عن بعد"

سنحاول في هذه الفقرة أن نقف عند المدلول اللغوي والاصطلاحي لمفهوم التعليم عن بعد، وأن نستقصي بعض خاصياته وأبعاده، وأن نستجلي بعض الغايات التي يمكن أن تناط به باعتباره خيارا بيداغوجيا، وأن نتناول بعض الفروقات التي تميزه عن مفاهيم مجاورة، مثل التعليم الرقمي والإلكتروني. يقتضي الوقوف عند مفهوم "التعليم عن بعد" استجلاء المدلول اللغوي؛ إذ ينشأ من علاقة إسناد بين "التعليم"، و"عن بعد". ويفيد الحرف "عن" البعد والمجازة. وقد تقع اسما أو حرفا. وتفيد الاسمية إذا قبلت دخول "من"، مثلما في "جلس من عن يمينه"؛ أي "من ناحية/جهة يمينه". وترد على معنى الحرفية، بإيصالها معنى الفعل قبلها إلى الاسم، كما في "انصرف عن زيد".

يمكن أن تفيد "عن" في التعليم عن بعد، معنيين؛ فإذا كانت بمعنى الحرفية، فإن المعنى، في هذه الحالة، يفيد أن "التعليم" صَرَفَ/ أَبْعَدَ "البعد"، مثلما صَرَفَ الإطعام الجوع في قولهم "الإطعام عن جوع"؛ لأن "عن" تكون لما عدا الشيء. أما إذا أُعْتُقِدَ فيها معنى الاسمية، فإنها، في هذه الحالة، يمكن أن تقبل دخول الحرف "من"، فيكون معناها "التعليم من جهة/ناحية البعد"، كما في قولهم "جلست من عن يمينه" (ابن يعيش، ج 4، 502-501).

وبناء عليه؛ يبدو أن "عن" يعتقد فيها معنى الحرفية؛ أي إن نمط التعليم القائم على التكنولوجيا يصرف إكراه البعد، ويجعله كأنه لم يكن.

ويراد به من الناحية الاصطلاحية أن "عملية التعليم" تكون موسومة بوجود مسافة بين طرفين على الأقل؛ أي بين معلم ومتعلم أو مجموعة متعلمين. ومع ذلك، يمكن أن يحيل "البعد" هنا إلى مسافة مكانية أو زمنية. لذلك، يُمَيَّز داخله بين نمطين: (١) التعليم عن بعد المتزامن. ويقصد به التعليم الذي يحصل عن بعد بشرط أن يكون المدرس والمتعلم متصلين إلكترونيا من خلال المناقشة والحوار والتفاعل، و(٢) التعليم عن بعد غير المتزامن. ويراد به التعليم الذي يحصل عندما لا يكون هناك تفاعل مباشر بين

المدرس والمتعلم، مثلما هو في التعليم عن بعد المتزامن. وربما يستند هذا التمييز إلى التصنيف الذي أقامه كلودواي (Coldway, 1986: 81-87) بين التناوبات التي يمكن أن تحصل بين متغيري المكان والزمن؛ إذ اعتبر إمكانية وجود (أ) تعليم يحصل في نفس المكان في أزمنة مختلفة (DT-SP)، و(ب) تعليم يقع في نفس الزمن، وفي أماكن مختلفة (S²T-D³P)، و(ج) تعليم يحصل في نفس المكان ونفس الزمن (ST-SP)، و(د) تعليم يقع في أماكن مختلفة وأزمنة مختلفة (DT-DP)، مثلما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): تناوبات المكان والزمان في التعليم عن بعد

نفس المكان	نفس الزمان
اختلاف الزمان والمكان	نفس الزمان والمكان
نفس المكان واختلاف الزمان	نفس الزمان واختلاف المكان

وبناء عليه، نطرح التساؤلات التالية: هل يعد التعبير "التعليم عن بعد" ترجمة أمينة لمقابلها في اللغة الفرنسية (enseignement à distance)؟ وإذا افترضنا أن هذا التعبير صحيح، فهل يقابلها بالفعل "التعليم عن قرب"؟ وهل ما يجري داخل الفصول الدراسية يمكن تسميته بالتعليم عن قرب؟

ويعرف التعلم عن بعد بوصفه مجالا تعليميا يوظف طرق تدريس تعتمد على التكنولوجيا بغاية تعليم المتعلمين غير الموجودين فعليًا في بيئة تعليمية تقليدية، مثل الفصول الدراسية. بتعبير آخر، يعد التعليم عن بعد صيغة تتيح الوصول إلى التعليمات، عندما يكون (١) المصدر؛ أي المعلومات والمعارف، و(٢) المتعلم، تفصلهما، سواء مسافة مكانية، أم زمانية، أم كلاهما (ويبستر وهاكلي Webster & Hackley, 1997: 1284). وبناء عليه؛ يبدو أن التعليم عن بعد نمط يستفيد من توظيف التكنولوجيا لجعل العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم ممكنة وقائمة، رغم الفاصل الزمني بينهما. بتعبير آخر؛ يبدو أن التعليم عن بعد إمكانية تتيحها التكنولوجيا، والوسائط الرقمية؛ لتجاوز المسافة التي يمكن أن تسم العلاقة بين المدرس والمتعلم، بسبب إكراه ما. ومع ذلك؛ لا يمكن اختزال التعليم عن بعد في إمكانية مجاوزة "البعد" أو "المسافة" فحسب، بل يمكن اعتماده باعتباره "خيارا بيداغوجيا".

حاولنا فيما تقدم أن نبين أن "التعليم عن بعد" لا يتعدى كونه يمثل غاية واحدة؛ لأنه يهدف إلى تجاوز إكراه "المسافة". ومع ذلك، نرى إمكانية وجود أبعاد أخرى يمكن الاستناد إليها لمقاربة مفهوم التعليم عن بعد. في هذا الصدد، يمكن الدفع بافتراض أن التعليم عن بعد لا يُعرف بالنظر إلى هدفه (تجاوز إكراه

². ST: same time

³. DP; different place

المسافة الزمكانية) فحسب، وإنما إلى غايات أخرى، سيما عندما يُنظر إليه بوصفه خيارا بيداغوجيا، وإلى الخصائص التي تميّزه. ومنها:

-أولا، اعتماده على دروس ومحاضرات معدة سلفا، سبق إنتاجها قبل لحظة التعليم، وتم تسجيلها على وسائل تكنولوجية؛

-ثانيا، استناده إلى طريقة التواصل التي تعتمد على الوسائل التكنولوجية (هولمبيرغ (Holmberg, 1989: 7)).

أما فيما يتعلّق بغاياته بوصفه خيارا بيداغوجيا؛ فيمكن أن يضطلع بوظائف عديدة، تبعا للخيارات البيداغوجية التي تنتظمه. وقد حدد بعضها ليوسا (Ljoså 1992a: 28-29)، كما يلي:

• توفير المعلومات والمعارف والمصاحبة التربوية لمجموعة كبيرة من المتعلّمين؛

• تلبية احتياجات الفئات التي لا تحظى بعناية واهتمام داخل الفصول الدراسية؛

• تقديم التعليم في مناطق جديدة؛

• توسيع "الوصول الجغرافي إلى التعليم"،

• تسهيل إمكانية الجمع بين الدراسة والعمل والحياة الأسرية؛

• تطوير "كفاءات متعددة" وتقديم "برامج عبر وطنية"

واعتبر شارل (Charles, 1983: 13) أن اعتماد التعليم عن بعد قبل المجتمعات يتحقق عند مقارنة

مشاكل متعددة تواجه منظومة التربية والتكوين. وقد حدد بعضها، كما يلي:

(1). التعامل مع النمو السكاني السريع؛

(2). عدم كفاية توفير التعليم لمجموعات معينة، مثل المعاقين جسديًا، والسجناء، والأقليات

العرقية، وربات البيوت، وكبار السن، وسكان الأرياف؛

(3). تزايد طلب إعادة التدريب بسبب التقنيات الجديدة أو التغييرات الأخرى؛

(4). الحاجة المتزايدة لمشاركة المواطنين في الحياة المجتمعية.

وقد يتقاطع التعليم عن بعد مع مجموعة من المفاهيم، مثل "التعليم الإلكتروني"، والتعليم

الرقمي". فإذا كان التعليم الإلكتروني يشير إلى استخدام الوسائل الإلكترونية الحديثة في مجال التعليم،

والتي يمكن من خلالها تخزين وتجميع وتوصيل المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة وصولاً إلى

تحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبتين لنظام التعليم (السقا والحمداني، 2012: 48)؛ فإن التعليم عن بعد

يوظف التقنية الإلكترونية من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة منه. ولذلك، يبدو أن التعليم الإلكتروني

متضمن في التعليم عن بعد؛ إذ يوظف التعليم الإلكتروني التقنية "الإلكترونية، سواء تعلّق الأمر بالتعليم

الحضوري، أم التعليم عن بعد. أما بالنسبة للتعليم عن بعد فيوظف التقنية الإلكترونية في تعليم "غير

حضوري".

أما فيما يتعلق بالتعليم الرقمي (digital teaching)، فيراد به توظيف موارد رقمية في التعليم من محتويات وبرامج. ولذلك؛ يبدو أن التعليم عن بعد يمكن أن يوظف موارد رقمية، أو قد لا يوظفها. وعليه، فإذا كان التعليم الرقمي مقصورا على توظيف الموارد الرقمية في التعليم، سواء كان حضوريا أم عن بعد، فإن التعليم عن بعد يمكن أن يوظف الموارد الرقمية شريطة أن تكون العلاقة بين المدرس والمتعلم موسومة بـ "البعد".

حاولنا في هذه الفقرة أن نقف عند مفهوم التعليم عن بعد، من خلال المدلول اللغوي والاصطلاحي، واستقصاء بعض الخصائص، ورصد بعض الغايات التي يمكن أن يضطلع بها بوصفه خيارا بيداغوجيا يتجاوز إكراه البعد بين المدرس والمتعلم. كما تناولنا بعض الفروق التي تميزه عن مفاهيم مجاورة، مثل التعليم الإلكتروني، والتعليم الرقمي.

2. التعليم عن بعد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

سنسعى في هذه الفقرة إلى رصد بعض العناصر التي تؤثر على التصور الذي ينتظم مفهوم التعليم عن بعد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، من خلال استقصاء الفقرات والمواد التي تشير إلى المفهوم. ونحاول من خلال قراءة تحليلية تفكيكية أن نتبين إلى أي حد يطرح الميثاق الوطني للتربية والتكوين تصورا واضحا حول مفهوم التعليم عن بعد؟

يخصص الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) في الدعامة (10) لتحديد التوجهات الكبرى التي يتعين أن تسم استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل. ويبدو أن الميثاق الوطني يقصر الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة على "التكوين المستمر"⁴؛ إذ يعتبر أن إحلالها بوصفها وسائط للتدريس، لا ينبغي أن تكون بديلة للعلاقة الأصلية بين المتعلم والمدرس. وبتأكيد على ربط استعمال التكنولوجيا الجديدة على التكوين المستمر، يلاحظ أن تصور الميثاق الوطني للتربية والتكوين يستبعد توظيف هذا النمط التعليمي في أنماط التكوينات الأخرى؛ أي التكوين الذاتي، والتكوين الأساس.

وعلاوة على ربطه بالتكوين المستمر، يتشدد في تحديد مجالات توظيفها. ويحددها، كما يلي:

- معالجة بعض حالات صعوبة التمدريس والتكوين المستمر بالنظر لبعد المستهدفين وعزلتهم؛
- الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الإعدادي والثانوي في المناطق المعزولة؛

⁴. يراد بالتكوين المستمر "كل الأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة من قبل جهاز رسمي لفائدة فئات معينة (...) إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة، غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية بأساليب متنوعة كاللقاءات، والتدريب على المستوى العام، إلى تحسين وزيادة مردودية التعليم وجعله ملائما للمتطلبات المتجددة من جهة، ومنسجما مع العلوم التربوية من جهة ثانية" (راجع بهذا الصدد عدنان (2014: 96-97)).

• السعي إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل، مما يسهم، بأقل تكلفة، في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية. يبدو أن إدماج التكنولوجيات الجديدة في منظومة التربية والتكوين، تبعا للميثاق الوطني للتربية والتكوين، يهدف أولا، إلى التغلب على الإكراهات التي يطرحها بعد المتعلم وعزلته وندرة الوسائط، وثانيا، إلى تحقيق تكافؤ الفرص. ويرتبط بتحديد الفئة المستهدفة (الإعدادي والثانوي).

إن تقييد الميثاق الوطني للتربية والتكوين بتحديد الأهداف من التعليم عن بعد، وبالفئة المستهدفة منه يبقى موسوما بإكراهين طبيعيين يتمثلان في البعد والعزلة، مما يجعله بعيدا عن كونه خيارا بيداغوجيا؛ إذ يطرح بوصفه صيغة تمكّن من تجاوز الإكراهات التي تعيق الاستفادة من مصادر المعلومات، وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل.

ويبدو أن تقييده بالفئة المستهدفة (الإعدادي والثانوي) له ما يبرّره من الناحية البيداغوجية؛ لأن الاتصال المباشر بمصادر المعلومات وشبكات التواصل يعتمد على قدرة المتعلم، وعلى إمكاناته الذاتية.

ولم يغب عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن يحسم موقفه من التعليم عن بعد؛ إذ استبعد أن يكون بديلا عن العلاقة الأصلية التي تجمع بين المدرس والمتعلم. ومن ثم؛ يمكن أن نبدي الملاحظات الآتية:

- يندرج التعليم عن بعد في إطار استعمال التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل؛
- توظيفه في تجاوز إكراهات العزلة والبعد عن المدرسة؛
- استثماره في تقريب مصادر المعرفة والمعلومات، وتحقيق تكافؤ الفرص في الاستفادة منها؛
- اعتماده كوسيط من وسائط التدريس، وليس خيارا بيداغوجيا؛
- تحديد الفئة التي يمكن أن تستفيد منه؛
- اقتصر توظيف التكنولوجيا على "التكوين المستمر".

نخلص في هذه الفقرة إلى أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، يطرح مفهوم التعليم عن بعد محددا الغايات من اعتماده، ومجال التكوين الذي يتعين أن يوظف فيه، والفئة المستهدفة منه. ويربطه بالمبادئ الموجهة لمنظومة التربية والتكوين متمثلة في تحقيق "تكافؤ الفرص" في الولوج إلى المعلومات والمعارف.

3. التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030

نسعى في هذه الفقرة إلى تتبع مفهوم التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 بهدف الوقوف عند التصور الذي تمتلكه هذه الوثيقة المرجعية بشأن المفهوم وحيال آليات تنزيله، وذلك من خلال

التصدي للإجابة عن التساؤل التالي: إلى أي حد تمتلك الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 تصورا واضحا ومتكاملا حول مفهوم التعليم عن بعد؟

يرد التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية في إطار الرافعة السابعة الموسومة بإرساء مدرسة ذات جدوى وجاذبية. هذه الأخيرة، تبعا لتصور الرؤية الإستراتيجية؛ قائمة على دعامين: أولا، الدعم، وثانيا ملاءمة التكوين. وتتضمن دعامة الدعم مجموعة من المداخل المتمثلة فيما يلي:

(أ). إدماج برامج الدعم التربوي للمتعثرين والمتعثرات في صلب المناهج والبرامج المقررة، وضمن الزمن الدراسي داخل مختلف مؤسسات التربية والتكوين؛

(ب). تعزيز وتعميم برامج الدعم المشروط للأسر المعوزة من أجل ضمان مواصلة تدرس الأطفال، وإرساء آليات للتبع الصارم لبنوده؛

(ج). تعزيز الدعم المادي والاجتماعي لفائدة المتدربين بالتكوين المهني، ولا سيما منهم المعوزين والمستحقين، شأنهم في ذلك شأن باقي متعلمي (ات) المدرسة المغربية؛

(د). التطوير والتعميم التدريجي على مستوى مؤسسات التربية والتكوين لمراكز الدعم النفسي والاجتماعي وتزويدها بأطر متخصصة وكافية؛

(هـ). دعم وتنويع الأنشطة الثقافية والرياضية والإبداعية، وإحداث بنيات التأطير الكفيلة بتحقيق الاندماج السوسيو-ثقافي للمتعلمين؛

(و). تنويع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها، من قبيل: التلفزة المدرسية، وتيسير التمكن من التكنولوجيا العصرية، وإدماج أساليب التعليم عن بعد على المدى البعيد. يبدو أن التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية متصل بسياق مطمح مدرسة ذات جدوى وجاذبية، وبمدخل الدعم. ويعد أسلوبا من أساليب الدعم الموازية للتربية المدرسية. ومن الأساليب المقترحة، نجد (أ) التلفزة المدرسية، و(ب) تيسير التمكن من التكنولوجيا العصرية، و(ج) إدماج التعليم عن بعد على المدى البعيد.

وبناء عليه، تُطرح التساؤلات التالية: لماذا اعتبرت الرؤية الإستراتيجية إدماج التعليم عن بعد على المدى البعيد أسلوبا من أساليب الدعم الموازية للتربية المدرسية؟ وما علاقة إدماجه بمطمح مدرسة ذات جدوى وجاذبية؟

للإجابة عن هذه التساؤلات، يتعين أن نقف عند مفهومي الجدوى والجاذبية. يقصد بالجدوى (feasibility) باعتبارها مفردة تنتمي إلى المجال الاقتصادي، أولا، إمكانية قيام المشروع، وثانيا، قدرته على الحياة. وبربطها بالسياق المدرسي، يفترض أن تكون المدرسة ذات جدوى عندما تتوفر على مختلف المقومات السياسية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تجعلها قادرة على الاضطلاع بجميع الوظائف والأدوار

الموكولة إلهما من جهة، وقادرة على مسaire الإيقاعات والتحولات المتسارعة التي تسم تطور المجتمع في مختلف أبعاده من جهة ثانية. ويراد بالجاذبية (attractiveness) قدرة المدرسة على استثارة اهتمام المستفيد؛ فردا أو مجتمعا، سواء من حيث البنية المادية، أم من حيث الخدمة التربوية المقدمة، أم من حيث قدرتها على علاقتها بانخراطها في اقتراح بدائل للتحديات التي يواجهها المجتمع.

بعد هذا التحديد المفهومي، نطرح التساؤل التالي: كيف يمكن أن يكون الدعم مدخلا من مداخل تحقيق مطمح مدرسة ذات جدوى وجاذبية؟

تقتضي مقارنة هذا التساؤل البحث في العلاقة بين قيام المدرسة والدعم، وفي العلاقة بين قدرة المدرسة على الحياة والدعم.

يبدو أن هناك علاقة وطيدة بين قيام المدرسة مؤسسة والدعم لمجموعة من الأسباب:

(1) يعد الدعم آلية من الآليات التي تسعف في ردم الهوة بين ما تُوحي من الأهداف، وما تحقق منها. ومن ثم، يمكن النظر إلى الدعم بوصفه خطة علاجية واستدراكية تسمح للمدرسة بقيامها رغم الإكراهات الذاتية والموضوعية التي يمكن أن تسم أدوارها ووظائفها، ويمكن أن تحد من فعاليتها؛

(2) يعتبر الدعم إمكانية بيداغوجية لتغطية جميع حاجيات المستفيدين من الخدمة التربوية، رغم التباين الحاصل بينهم فيما يتعلق بالميولات والقدرات؛

(3) يعد الدعم البيداغوجي تعبيرا من المدرسة عن إمكانية استفادة الجميع من الخدمات التربوية التي تقدمها. وتعبيرها هذا؛ تقدم المدرسة نفسها من خلال الدعم البيداغوجي مهيمنة على الخدمة التربوية، وغير قادرة على التنازل عن أي جزء من وظائفها وأدوارها لفائدة مؤسسات أخرى يمكن أن تستنبتها الحاجة إلى ذلك. ومن ثم قيام المدرسة بوصفها مؤسسة قادرة على ضمان ديمومتها واستمراريتها.

أما بالنسبة إلى علاقة مدرسة ذات جاذبية بالدعم، فيبدو أن الرؤية الإستراتيجية تراهن على تحديث أساليب الدعم كي تكون في مستوى طموح العصر. من خلال ترويج مجموعة من المفاهيم، مثل: التلفزة المدرسية، والتكنولوجيا العصرية، والتعليم عن بعد.

وبناء عليه؛ يبدو أن الرهان على مدرسة ذات جاذبية متصلة اتصالا وثيقا بإعادة النظر في بنية المدرسة، والانتقال بها من البنية التقليدية إلى بنية عصرية. ويعد جسر التكنولوجيا والرقميات الجسر الذي يعول عليه من أجل إلحاق بنية المؤسسة المدرسية بروح العصر. وإذا صح أن جاذبية المدرسة مرتبطة بمضمون المناهج الدراسية وفقا لتوجهات فلسفية تطمح إلى بناء المواطن القادر على الانخراط في أورش التحديث والعصرنة؛ فإن إدماج التكنولوجيا واعتماد التعليم عن بعد، واعتماد الرقميات من شأنها أن تؤثر في المضامين التي تروم المدرسة ترويجها.

إن ارتباط جاذبية المدرسية بتطوير أساليب الدعم وتحديثها من خلال إدماج التكنولوجيا الحديثة من شأنه أن يقدر المدرسة على الربط بين الجدوى والجاذبية؛ إذ لا يصح أن تتحقق الجدوى بدون جاذبية، كما لا يصح أن تتحقق الجاذبية بدون جدوى؛ لأن إيرادهما في الرؤية الإستراتيجية متلازمين يفيد تلازمهما على مستوى التحقق.

إن إيراد التعليم عن بعد بوصفه آلية من آليات تنمية وتطوير أساليب الدعم الموازية للتربية المدرسية، لم يكن كذلك في الرؤية الإستراتيجية؛ إذ سنشير في الفقرة الخاصة بالتعليم عن بعد في القانون الإطار 17.51 أن تنوع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها، واردة في نقطة مستقلة عن تنمية التعليم عن بعد وتطويره، بوصفه "مكملاً" للتعليم الحضوري.

نخلص في نهاية هذه الفقرة إلى أن تصور التعليم عن بعد في الرؤية الإستراتيجية متأسس على العناصر الآتية:

أولاً، يعد التعليم عن بعد مدخلاً لتطوير أساليب الدعم الموازية للتربية المدرسية؛

ثانياً، إدماج التعليم عن بعد على المدى البعيد؛

ثالثاً، ارتباطه بمدرسة ذات جدوى وجاذبية.

4. التعليم عن بعد في القانون الإطار 17.51

سنسعى في هذه الفقرة إلى تتبع التصور الذي يحتضن مفهوم التعليم عن بعد في القانون الإطار 17.51 من خلال استقصاء مختلف العناصر المرتبطة به.

في هذا الصدد، ظهر التعليم عن بعد في سياق إرادة منظومة التربية والتكوين في تنوع أنماط التعليم؛ إذ يطرح القانون الإطار مجموعة من الأنماط، مثل التعليم الإلكتروني، والتعليم مدى الحياة⁵، والتعليم الاستدراكي، والتعليم عن بعد، وغيرها من الأنماط التي توفر تنوعاً في العرض التعليمي، مما يتيح بناء إبدال (paradigm) تربوي يستجيب إلى الرهانات التي تضطلع بها منظومة التربية والتكوين في المغرب. وهي رهانات لها صلة بمختلف المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. ومن ثم، يبدو أن التعليم عن بعد لم يحظ بالأهمية في الآونة الأخيرة بفعل الوظائف والأدوار المنوطة به، مقارنة بأنماط التعليم الأخرى في تحقيق فعالية مردودية منظومة التربية والتكوين ونجاحها، وإنما بفعل الإكراهات التي

⁵ . التعلم مدى الحياة مفهوم متكامل وذو رؤية بعيدة، وهو منتج يتشرب ويتشكل ليصنع وبشكل الكثير من الخيارات والقرارات والاتجاهات في حياتنا، ولكن هذا لا يحدث من خلال التعلم النظامي فقط، ولكن التعلم غير النظامي أيضاً والذي يجب أن يتطور طوال فترة حياتنا أيضاً. فمن خلال هذين النوعين من التعلم يعم المرء منها ببناء حياة ذات مردود شخصي ومنهي على نفسه وعلى مجتمعه (راجع بهذا الشأن بوحجي (28:2014).

فرضتها جائحة كورونا؛ إذ أصبح جراء ضرورة التدابير الاحترازية، النمط التعليمي الأنسب الذي يضمن استمرارية التعلم والتعليم في سياق موسوم بإكراه الحضور.

يخصص القانون الإطار 51.17 المادة (33) المنضوية تحت الباب الخامس المتعلق بالمناهج والبرامج والتكوينات، لتناول التعليم عن بعد. ويعتبره آلية من بين الآليات الخمسة لتطوير موارد ووسائل التدريس والبحث في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والمتمثلة في:

- (1) تعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليمات وتحسين مردوديتها؛
- (2) إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال؛
- (3) تنمية وتطوير التعلم عن بعد، باعتباره مكملاً للتعليم الحضوري؛
- (4) تنوع أساليب التكوين والدعم الموازية للتربية المدرسية والمساعدة لها؛
- (5) إدماج التعليم الإلكتروني على المدى البعيد.

يبدو أن التعليم عن بعد طُرح أولاً، بوصفه آلية من آليات تطوير موارد ووسائل التدريس والبحث، وثانياً، باعتباره مكملاً للتعليم الحضوري، وثالثاً، باعتبار مطمح تنميته وتطويره. وهو ما يسمح لنا بطرح الملاحظات التالية:

- يعد التعليم عن بعد مكملاً للتعليم الحضوري؛ أي إنه يطرح في سياق ما يسمى بالتعلم بالتناوب (blended learning) باعتباره توليفاً بين صيغتين: التعليم الحضوري (face-to face)، والتعليم عن بعد (distance education). وقد تم اعتماد هذه الصيغة التوليفية بوصفها خياراً بيداغوجياً لمجموعة من الأسباب، منها:

- (1) مرونة الصيغة التوليفية؛
- (2) إقبال المتعلمين على اختيارها؛
- (3) تأكيد مجموعة من الدراسات التجريبية على مردودية الصيغة التوليفية بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد (تايلور وأطاس وغانى (2017: Taylor, Atas, & Ghani).

ومع ذلك، يبدو أن التعليم عن بعد، مثلما يتبناه القانون الإطار، ليس خياراً بيداغوجياً أملتته شروط بيداغوجية من أجل تطوير مردودية منظومة التربية والتكوين؛ إذ لا يبدو وجود دراسات علمية أكدت جدوى اعتماد التعلم بالتناوب في المدرسة المغربية في السياق الطبيعي، وإنما ثم اللجوء إليه في سياق موسوم بإكراهات الحضور المتمثلة في جائحة كورونا. ويلاحظ، رغم الأهمية التي تسم التعلم عن بعد، سيما في الآونة الأخيرة، أنه لم يُفرد له مادة خاصة به.

فضلاً عن ذلك، يتيح ورود تعبير "مكملاً" إبداء مجموعة من الملاحظات، منها:

- يعد التعليم الحضوري نمطاً تعليمياً أساسياً، بينما يعتبر التعليم عن بعد نمطاً مكملاً؛

- لم يحدد القانون الإطار المجالات التي يمكن أن يكون فيه التعليم عن بعد مكملًا؛
- لم يتم تحديد المقصود بـ "مكملًا"؛
- لم تُحدد الشروط ذات الصلة بالسن وبالمستوى الدراسي لاعتماد التعلم بالتناوب صيغةً تكميليةً؛

- يعتبر التعليم عن بعد آلية لتطوير موارد ووسائل التدريس والبحث. في هذا السياق، يؤكد القانون الإطار على إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين مختصين في هذا المجال، وتعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعليم وتحسين مردوديتها. ومن ثم، يبدو أن هذا المسعى من شأنه أن يساهم في تطوير الموارد ووسائل التدريس والبحث؛ لأن مختبرات إنتاج الموارد الرقمية، وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يمكن أن يساهما في تطوير الموارد ووسائل التدريس. ومع ذلك، يصعب تمثيل إسهام التعليم عن بعد في تطوير وتنمية الموارد ووسائل التدريس والبحث بشكل مباشر؛ لأن التعليم عن بعد صيغة تعليمية تعتمد على توظيف التكنولوجيا والموارد الرقمية، ولا يمكن أن تصور اعتمادها آلية لتطوير وتنمية الموارد الرقمية. وبالمقابل، قد يساهم نمط التعليم عن بعد بشكل غير مباشر في تطوير الموارد ووسائل التدريس؛ لأن اعتماد هذا النمط التعليمي من شأنه أن يعزز فرص توفير الموارد الرقمية، والتفكير في تذليل المشكلات التي يمكن أن تواجه المتعلم من خلال توظيف الوسائط الرقمية المناسبة.

يدعو القانون الإطار إلى "تنمية" و"تطوير" التعليم عن بعد. وبالرجوع إلى المعنى اللغوي لكل واحد منهما، سنجد أن "التطوير" عملية تتوخى إدخال تعديلات وتحسينات على "التعليم عن بعد" على أطوار، بينما يراد بـ "التنمية" الرفع والزيادة في مردوديته (ابن منظور، الجزء 14: 15).

وبناء عليه، يبدو أن تفعيل منطوق القانون الإطار بشأن "تطوير التعليم عن بعد"، يقتضي رسم خطة (1) تنظر في المراحل الزمنية التي يتعين إدخال تعديلات أو تحسينات عليها، (2) تحديد نمط هذه التعديلات وصيغتها، (3) تحديد الفاعلين المعنيين بإنجاز هذه التعديلات والتحسينات، (4) مراقبة جودتها وأثارها على منظومة التربية والتكوين في جميع المجالات.

أما فيما يتعلق بتفعيل "تنمية التعليم عن بعد"؛ فيتعين تبني منظور واضح يأخذ بعين الاعتبار المقومات الآتية: (أ) تعيين طبيعة المردودية المنشودة في جانبها الكمي والكيفي، (ب) تحديد معايير الرفع من مردودية "التعليم عن بعد"، ومؤشراته، (ج) تعيين المؤسسات أو الفاعلين المعنيين بقياس المردودية.

حاولنا في هذه الفقرة أن نقف عند مفهوم التعليم عن بعد في القانون الإطار 51.17، من خلال رصد الرؤية التي تنتظمه، ومختلف العناصر المحددة له. وقد خلصنا إلى أن التعليم عن بعد في هذه الوثيقة المرجعية متصل بالعناصر الآتية:

- النظر إليه بوصفه مكملًا للتعليم الحضوري؛
- اندراجه ضمن رؤية تجديد المناهج والبرامج؛
- تأكيده على ضرورة تنميته وتطويره.

5. التعليم عن بعد في المرسوم 2.20.474

في ظل الإكراهات التي وسمت تنزيل التعليم عن بعد خلال جائحة كوفيد؛ سارعت الحكومة المغربية إلى إصدار المرسوم 2.20.474 المؤطر لشروط وكيفيات التعليم بتاريخ 24 غشت 2021، المنشور بالجريدة الرسمية رقم 7019 بتاريخ 6 شتنبر 2021. ويتضمن المرسوم (18) مادة، سعت إلى تأطير مختلف العمليات والعناصر التي يقوم عليها التعليم عن بعد.

نقدم في هذه الفقرة مفهوم التعليم عن بعد، ونعرض لواجبات الأطراف المتدخلة وحقوقهم، ثم نقف عند كيفية تقديم التعليم عن بعد، ومقراته، ومواصفات الموارد الرقمية الموظفة فيه، ثم نثير ملاحظات بشأن كل عنصر على حدة.

أ. مفهوم التعليم عن بعد في المرسوم 2.20.474.

يطرح المرسوم مصطلح "التعلم عن بعد" عوض "التعليم عن بعد"، كما في الوثائق المؤطرة السابقة. ويبدو أن هذا التحول في المصطلح يعكس اضطرابا يخفي عدم التمييز بين "التعلم" و"التعليم". فالتعليم (teaching) يتحقق بأطر مختصة، يوكل إليها تقديم دروس لمتعلم أو لمجموعة من المتعلمين، ولا يمكن تصوره دون وجود علاقة تربط المدرس بالمتعلم، بينما يتحقق التعلم (learning) باكتساب المعرفة والعادات والاتجاهات من خلال عدة آليات. وقد يتم هذا بوجود مدرس أو بدونه. وعليه، يكون مصطلح "التعليم عن بعد" أصوب من "التعلم عن بعد". ويلاحظ أيضا أن المرسوم يتبنى نفس منظور القانون الإطار 51.17 عندما يعتبر التعليم عن بعد مكملًا للتعليم الحضوري (المادة 2). في هذا الإطار، نطرح التساؤلات التالية: ما حدود اعتباره "مكملًا" في علاقته بالتعليم الحضوري؟ وهل يتعلّق الأمر بإمكانية اعتماد التعليم عن بعد عندما يستحيل التعليم الحضوري لظروف ما، مثلما حصل في سياق جائحة كورونا، أم سيتم اعتماده في الظروف العادية باعتباره خيارا بيداغوجيا؟

ويعتبر المرسوم التعليم عن بعد "شكلا من أشكال التدريس والتكوين تقدمه مؤسسات التعليم والتكوين بصفة مؤقتة أو دائمة، باستخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة، بما يضمن الاستمرارية في تقديم كل خدمات التربية والتعليم والتكوين" (المادة 2). يبدو أن تعريف "التعليم عن بعد" الذي يتبناه المرسوم قائم على العناصر الآتية: (1) الماهية (شكل)، و(2) المصدر (مؤسسات التعليم والتكوين)، و(3) كفاءات الاعتماد (مؤقت أو دائم)، و(4) الوسائل (استخدام تكنولوجيا المعلومات ووسائل

الاتصال الحديثة، و(5) الهدف (ضمان استمرارية خدمات التربية والتعليم والتكوين). وعليه، يُلاحظ أن المرسوم قد حسم في مختلف العناصر التي يقوم عليها التعليم عن بعد. ومع ذلك، لابد من إثارة الملاحظات التالية: أولاً، إن اعتبار التعليم عن بعد شكلاً من أشكال التدريس والتعليم غير صائب؛ إذ بالرجوع إلى المدلول اللغوي، فإن "الشكل" يراد به الشبه والمثل (ابن منظور، ج 11: 356). ولذلك، يبدو أن النمط أقرب إلى الصواب، طالما أن "التعليم الحضوري"، والتعليم عن بعد، و"التعليم بالتناوب" توظف بوصفها أنماطاً للتعليم. ثانياً، لم يتم الإفصاح عن شروط اعتماده بصفة مؤقتة أو دائمة. ثالثاً، إذا كان الهدف من اعتماد التعليم عن بعد يتمثل في ضمان استمرارية تقديم الخدمات التربوية، فإنه والحالة هذه، لا يعد خياراً بيداغوجياً، طالما أنه لا يتم تصوره في ارتباطه بالأهداف المشار إليها في الفقرة (1).

ب. واجبات الأطراف المتدخلة في التعليم عن بعد وحقوقهم

يحدد المرسوم، في المواد (3) و(8) و(9) و(10) و(13) و(14) و(16)، مسؤوليات مختلف الأطراف المتدخلة في التعليم عن بعد، كما يأتي:

- المستفيد: الالتزام بالسلوك والتحلي بالأخلاق والآداب العامة تجاه أطر التدريس والزملاء. وفي حالة الإخلال بها، يترتب المشرع المسؤولية وفقاً للإجراءات القانونية السارية المفعول؛
- المدرس: تقديم التعليم عن بعد، والحفاظ على التجهيزات، وعدم استعمالها خارج الإطار المعمول لها، أو لأغراض شخصية؛
- أطر التأطير والمراقبة التربوية والأطر الإدارية والتقنية: الإعداد والإشراف والتتبع والتنسيق والتقييم؛
- الأسر وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ: المساهمة في تعزيز التعليم عن بعد وترسيخه؛
- الإدارة: توفير الوسائل اللازمة لتقديم حصص التعليم عن بعد، تحمل تكاليف الصيانة والدعم التقني، وكذا الالتزام بقواعد أمن أنظمة المعلومات وحماية البيانات وتطبيق معايير الأمن الإلكتروني؛
- مؤسسات التربية والتكوين: تكوين المدرسين في شأن إعداد وتطوير الموارد الرقمية وكيفية استعمالها في الممارسات البيداغوجية؛
- السلطة الحكومية: إحداث بنى إدارية خاصة بالتعليم عن بعد بالمصالح اللامركزية على المستوى الجهوي، وتعزيز إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس والتكوين، وتكوين أساتذة مختصين، وتضمين مناهج التكوين الأساس ببرامج تتعلق بوسائل التعليم عن بعد، وإحداث

استوديوهات لإنتاج الموارد الرقمية، سيما في مؤسسات التعليم العالي، وتنظيم مظاهرات ومسابقات وطنية وجهوية ومحلية لتطوير وسائل التعليم عن بعد؛

• اللجنة الوطنية⁶: الإشراف على تنمية التعليم عن بعد وتطويره وتتبعه وتقويمه.

تتيح قراءة واجبات الأطراف المتدخلة في التعليم عن بعد، وحقوقهم إبداء الملاحظات الآتية:

-أولا، لم يشر المرسوم سوى إلى حقوق المدرس؛ إذ أكد أن هذا الأخير يستفيد من نفس الحقوق التي يخولها له القانون عند تقديم التعليم الحضوري، إضافة إلى التعويض في حالة التنقل خارج المدينة التي يقيم بها لتسجيل حصص تعليم عن بعد. كما أنه أغفل حقوق الأطراف الأخرى من أطر التأطير والمراقبة التربوية، والأطر الإدارية والتقنية، وغيرهم.

-ثانيا، لم يحدد المسؤوليات القانونية المترتبة في حالة إخلال المدرس بالسلوك والتحلي بالأخلاق والآداب العامة تجاه المتعلمين، أو في حالة عدم الحفاظ على التجهيزات، أو استعمالها خارج الإطار المعمول لها، أو لأغراض شخصية؛

-ثالثا، مسؤولية الأسر وجمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ غير واضحة؛ لأن المساهمة في ترسيخ وتعزيز التعليم عن بعد مفتوح على تأويلات عدة، بدليل صعوبة فهم المقصود ب "ترسيخ التعليم عن بعد، وتعزيزه". كما أن الأسر وجمعيات الآباء وأمهات وأولياء التلاميذ ليست مؤهلة جميعها للاضطلاع بهذه الأدوار.

-رابعا، تداخل الاختصاصات؛ إذ إن تنمية التعليم عن بعد وتطويره موزعان بين اللجنة الوطنية والسلطة الحكومية دون تحديد دقيق لاختصاصات كل منهما، مثلما أن الإشراف عليه وتتبعه وتقييمه تدخل في اختصاصات اللجنة الوطنية، وأطر التأطير والمراقبة التربوية والأطر الإدارية والتقنية، دون تحديد مستوى تدخل كل جهة. ينضاف إلى هذا تداخل اختصاص كل من التأطير والمراقبة والأطر الإدارية والتقنية في الإشراف على التعليم عن بعد وإعداده وتتبعه وتقييمه وتنسيقه، دون أن ينتبه المرسوم إلى ضرورة تحديد مستوى تدخل كل من أطر التأطير والمراقبة من جهة، والأطر الإدارية من جهة ثانية، والأطر التقنية من جهة أخرى.

ج. كفايات تقديم التعليم عن بعد، ومقراته، ومواصفات الموارد الرقمية

⁶ . يراد باللجنة الوطنية في المرسوم لجنة تحت رئاسة الحكومة، وتضم في عضويتها وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، والاقتصاد والمالية وإصلاح الإدارة، والتربية الوطنية، والتعليم العالي والبحث العلمي، والصناعة والتجارة والاقتصاد الأخضر والرقمي، والثقافة والشباب والرياضة. تجتمع مرة واحدة في السنة على الأقل، وكلما دعت الضرورة إلى ذلك بدعوة من رئيسها. وتشغل فيها السلطة الحكومية المكلفة بالتربية مهمة الكتابة الدائمة (راجع بهذا الصدد المادتين (16) و(17) من المرسوم 2.20.474).

يحدد المرسوم في المادة (5) تقديم التعليم عن بعد وفق الكيفيات التالية: (١) اتصال المدرسين بالمتعلمين بواسطة الأنظمة المعلوماتية أو أدوات الاتصال الحديثة أو إحداث أقسام افتراضية؛ (٢) تقديمه من قبل المؤسسات في المواقع الإلكترونية أو القنوات التلفزية أو التطبيقات الهاتفية. كما يحدد مقر التعليم عن بعد في مقر العمل، أو مقر السكنى، أو مقر تحده السلطة الحكومية أو الأكاديميات أو الجامعات أو مكتب التكوين المهني، أو مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة. في هذا الإطار، نطرح التساؤلات الآتية: ما الشروط التي تحدد اللجوء إلى كيفية ما أو إلى مقر ما؟ ومن يوكل إليه تحديد الخيار الأنسب تبعاً للظرفية أو السياق الذي يؤثر اعتماد التعليم عن بعد؟ وما الحقوق والواجبات المترتبة على مختلف الأطراف في كل خيار على حدة؟

ويؤكد المرسوم على ضرورة خضوع الموارد الرقمية للمعايير والتوجيهات التربوية ونظام التقييم. وبمفهوم المخالفة، يعد أي مورد رقمي موظف في التعليم عن بعد لا يستجيب لهذه المحددات غير قانوني، ويتعين أن تترتب عليه مجموعة من المسؤوليات لم يعن المرسوم بتحديددها، مثلما يتعين التعجيل باستصدار أطر مرجعية لنظام تقييم الموارد الرقمية الموظفة في التعليم عن بعد، والمصادقة عليها.

تناولنا في هذه الفقرة المرسوم 2.20.474؛ إذ وقفنا عند مفهوم التعليم عن بعد، وعرضنا لواجبات الأطراف المتدخلة في التعليم عن بعد وحقوقهم، ثم رصدنا كيفيات تقديم التعليم عن بعد، ومقراته، ومواصفات الموارد الرقمية، أثرت ملاحظات بشأن كل عنصر على حدة. وخلصنا إلى كون المرسوم، رغم استجماعه لمختلف العناصر التي يقوم عليها التعليم عن بعد، مقارنة بالوثائق المؤطرة السابقة؛ فإنه لم يرق إلى اعتباره خياراً بيداغوجياً، يتجاوز كونه نمطاً تعليمياً يُتوخى منه ضمان استمرار تقديم الخدمة التربوية في السياقات الموسومة بإكراه الحضور إلى كونه نمطاً تعليمياً يمكن التعويل عليه للاضطلاع بأدوار ووظائف ذات الصلة بتطوير منظومة التربية والتكوين، واللاحق بركب تحديث وعصرنة الأنماط التعليمية.

خاتمة

حاولنا في هذا البحث أن نتبع مفهوم التعليم عن بعد في مختلف الوثائق المرجعية المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين. ويتعلق الأمر بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51.17، والرسوم 2.20.474. وقد اعتمدنا في هذا الرصد، قراءة تحليلية لمختلف العناصر التي ترتبط بمفهوم "التعليم عن بعد". ولتحقيق هذا الغرض قسمنا البحث إلى خمس فقرات. تناولنا في الفقرة الأولى مفهوم التعليم عن بعد من خلال مساءلة المعنى اللغوي، والوقوف عند المعنى الاصطلاحي. ورصدنا في الفقرة الثانية التعليم عن بعد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه الوثيقة المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين، والتي ما زال العمل بمقتضياتها سارياً. واستقصينا في الفقرة الثالثة التعليم عن

بعد في الرؤية الإستراتيجية من خلال الوقوف عند مختلف العناصر ذات الصلة بالتعليم عن بعد، واستجلاء العلاقات التي تنتظمها. ثم حاولنا في الفقرة الرابعة أن نتبع مختلف الإشكالات التي يطرحها التعليم عن بعد في القانون الإطار 51.17 باعتباره الوثيقة التي تؤطر مساعي الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين إلى تفعيل مقتضيات الرؤية الإستراتيجية 2015-2030، وتنزيل تصوراتها. وختمنا بفقرة خامسة خصصناها للمرسوم 2.20.474، باعتباره الوثيقة القانونية التي عنيت باستجماع مختلف العناصر التي يقوم عليها التعليم عن بعد، وبتأطيرها تأطيرا قانونيا.

وقد خلص البحث إلى إبداء مجموعة من الملاحظات، نورد أهمها:

- لا يعد التعليم عن بعد خيارا بيداغوجيا، وإنما نمطا تعليميا يُتوخى منه تجاوز الإكراهات التي تحول دون استمرارية ضمان تقديم الخدمة التربوية؛

- تضارب مختلف الوثائق المرجعية بشأن مفهوم التعليم عن بعد، والغايات المتوخاة منه.

- تضارب مختلف الوثائق المؤطرة لمنظومة التربية والتكوين في شأن الأدوار التي يمكن أن يضطلع بها

التعليم عن بعد؛

- عدم وجود تصور متكامل ومنسجم يؤطر تنزيل التعليم عن بعد وتفعيله، في الوثائق قيد التحليل

(الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرؤية الإستراتيجية 2015-2030، القانون الإطار 51.17، والمرسوم 2.20.474)؛

وبناء عليه، يوصي البحث بضرورة:

- (1). بلورة تصور واضح للتعليم عن بعد باعتباره خيارا بيداغوجيا،
 - (2). تحديد الأهداف، والوسائل وصيغ التنزيل، وكيفيات التقويم؛
 - (3). مراجعة المناهج والبرامج ونظام التقويم والتكوين الأساس في ضوء اعتماد التعليم عن بعد؛
 - (4). بلورة أطر مرجعية وطنية لتقييم إعداد الموارد الرقمية وتقديمها؛
 - (5). تحديد حقوق وواجبات الأطراف المتدخلة في التعليم عن بعد تحديدا دقيقا إعمالا لتنزيل مبدأ
- الحكامة في منظومة التربية والتكوين.

لائحة مراجع:

1. بوحجي، محمد جاسم، (2014). *التعلم مدى الحياة*. الطبعة الأولى.
<https://www.researchgate.net/profile/Mohamed-Buheji/>
2. السقا، زياد هاشم والحمداني خليل إبراهيم. (2012). دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، عدد2.
3. عدنان فوزية. (2014). التكوين والتكوين المستمر رؤية جديدة، مجلة علوم التربية، عدد60، المغرب.
4. المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2015). *الرؤية الاستراتيجية 2015-2030*، المملكة المغربية.
5. المملكة المغربية، الوثيقة الإطار 51.17، الجريدة الرسمية، عدد 6805، الصادرة بتاريخ 19 غشت 2019.
6. المملكة المغربية المرسوم 2.20.474، الجريدة الرسمية، عدد 7019، الصادرة بتاريخ 6 شتنبر 2021.
7. ابن منظور جمال الدين. (1968). *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، لبنان.
8. وزارة التربية الوطنية. (1999). *الميثاق الوطني للتربية والتكوين*، المملكة المغربية.
9. ابن يعيش، موفق الدين. (2001). *شرح المفصل للزمخشري*، الطبعة الأولى، الجزء4، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
10. Charles E, F. (1983). *Serving Learners at a Distance: A Guide to Program Practices*. ASHE-ERIC, Higher Education Research Report, No. 5.
11. Coldeway, D. O. (1986). *Learner characteristics and success*. In I. Mugridge & D. Kaufman (Eds.), *Distance Education in Canada* (pp. 81-87). London: Croom Helm.
12. Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*, Second edition published, Routledge.
13. Ljoså, E. (1992a). Distance education in a modern society, *Open Learning* 7,2 :23–30.
14. Taylor, M., Atas, A., & Ghani, S. (2017). Exploring the experiences of students and professors in a blended learning graduate program: A case study of a Faculty of Education. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 9(1), 1– 15.
15. Webster, J., & Hackley, P. (1997). Teaching effectiveness in technology-mediated distance learning. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1282–1309. <https://doi.org/10.2307/257034>