

# التجديد الثقافي والإصلاح التربوي : أي مقاربة؟

عبد الله البلغيتي العلوي

هذه المسألة الثانية مقارنة تسعى لاستثمار مكتسبات العلوم الإنسانية الحديثة لإقرار سياسة تربوية تتلاءم مع خصوصية وحاجيات المجتمع المغربي، اعتماداً على دراسات رصينة لها علاقة بسوسيولوجيا المعرفة، وسوسيولوجيا التربية، وتاريخ تداول المعارف، وآليات تصريفها وأشكال احتضانها من طرف القبائل وسكان الحواضر خلال المرحلة ما قبل الاستعمارية.

إنَّ البحث في أركيولوجيا المعرفة والأنساق الثقافية المغربية، لمن شأنه أن يكشف عن مصادر وأصول العوائق السوسيو- ثقافية التي ما زال البعض منها يحول دون بلورة فلسفة تربوية تحدّد الإطارات المرجعية الموجهة للسياسات التربوية، وفق مقتضيات الحداثة الفكرية ومستلزمات النهضة الثقافية الشاملة.

وقد اهتمت المقاربة التقنية بالمسألة الأولى من خلال الدعوة لانفتاح المدرسة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي، وملاءمة التكوين لحاجيات سوق الشغل ومتطلبات النشاط الاقتصادي على مستوى المهارات المهنية والكفاءات التدريسية، كما أنَّ المقاربة التقنية نفسها تدعو إلى تنشيط الفضاء المدرسي اعتماداً على الأنشطة الموازية الثقافية والفنية التي يمكن أن تندرج ضمن مشاريع المؤسسات التربوية، والتي بإمكانها دعم الممارسة التربوية التعليمية.

والحال أنَّ مقاربة المسألة التربوية وعلاقتها بالوضع المجتمعي لا يمكن بتاتاَ اختزالها في البُعد الاقتصادي؛ رغم الأهمية القصوى التي تتخذها مسألة تأهيل وإدماج خريجي المدارس والمعاهد في عالم الشغل. إنَّ المؤسسة التربوية إذ تعتبر إحدى المؤسسات التي تتكفل بالتنشئة الاجتماعية وإدماج الأفراد داخل المجتمع، فإنَّ هذا الواقع

شكّلت المسألة التربوية موضوعاً للتأمل الفلسفي ومجالاً من المجالات التي حظيت بحيز هام في حقل الدراسات الاجتماعية والإنسانية، وهي الدراسات نفسها التي مثلت مرجعية نظرية وإستمولوجية قامت على صرحها ما يصطلح عليه بعلوم التربية بمختلف مشاربها وتنوع خلفياتها، في علاقة بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والأنساق الثقافية التي حدّدت مسارات تطوّر المجتمعات الحديثة والمعاصرة. من هذا المنطلق يتضح أنَّ مقاربة المسألة التربوية ترتبط بحكم الضرورة العضوية بقضايا ومجالات تطال مختلف أشكال وأنماط الممارسة الاجتماعية، ومن ضمنها مجال التجديد الثقافي وتحقيق النهضة الفكرية الشاملة.

إنَّنا نسعى من خلال هذه الورقة التمهيدية لإثارة بعض المعطيات والقضايا التي لا نهدف من خلالها بتاتاَ التأطير الشامل لإشكالية «التجديد الثقافي والإصلاح التربوي» بقدر ما نهدف لاقتراح أرضية للحوار، وبقدر قابليتها للإغناء فإنها في الآن نفسه قابلة للتجاوز بمقاربات نظرية ومنهجية قد تتضمن إمكانات الإحاطة الشاملة بالعناصر والمشكلات المؤطرة لهذه المسألة.

وفي هذا السياق يمكن الإدلاء بملاحظة أولى مفادها أنَّ السياسات التربوية التي تمَّ إقرارها منذ عقود من الزمن ومشاريع الإصلاح التي واكبتها والإمكانات الهامة التي تمَّ رصدتها لتأهيل المدرسة المغربية، لم تعر جميعها اهتماماً كبيراً لمسألتين أساسيتين: تتعلق الأولى منهما بعلاقة المدرسة بمحيطها المجتمعي، في حين تحيل المسألة الثانية إلى علاقة الشأن التربوي بالوضع الثقافي العام وانعكاساته الإيجابية أو السلبية على إصلاح منظومة التربية والتكوين. يضاف إلى

حرية الفكر وتحرير العقل الإنساني من قيود الجهل وأغلال الانصياع للمعتقدات التي تمس بكرامة الإنسان. ولعل ما يميز النموذج التنويري كذلك الاهتمام الكبير الذي حظيت به المسألة التربوية من لدن كبار فلاسفة عصر الأنوار، الذين اهتموا كذلك بدور الجامعة على مستوى إنتاج المعارف ونشرها وعلى مستوى تحقيق انبعاث الروح القومية وتاهيل المواطن وفقاً لمستلزمات العصور الحديثة.

وقد تمثل النموذج الثالث من خلال التصورات البيداغوجية المعاصرة التي حكمها منطق الاختلاف تبعاً لمرجعيتها النظرية وخلفياتها الإيديولوجية. ومن المفيد أن نشير في هذا الصدد إلى أن بعض هذه الخلفيات يتمثل بالأساس في التنكر لفكر وقيم التنوير على المستوى التربوي، كما يتمثل في السعي الحثيث لاختزال دور المدرسة وظيفياً في خدمة اقتصاد السوق وترسيخ مختلف أشكال الاستلاب الفردي والجماعي.

إن الإشارة إلى التراث التربوي الغربي لا تهدف بتاتاً إلى تبخيس قيمة نماذج التراث التربوي التي أنتجت حضارات وفضاءات ثقافية أخرى، ومن ضمنها الحضارة العربية الإسلامية، بل إن هذه الإشارة لذلك التراث مبررة تاريخياً؛ على اعتبار أن الحداثة الغربية ما فتئت تبسط قيمها على الصعيد الكوني، وهي القيم نفسها التي تفاعل معها فكر النهضة على صعيد العالم العربي والإسلامي. إن التراث الإنساني العربي الإسلامي بمختلف تجلياته الفلسفية والأخلاقية والسياسية حافل بأعلام فكرية تنويرية، لم تحظ بالاهتمام على مستوى دراسات تاريخ الفكر، كما لم يتم استلهاها في إقرار المناهج التعليمية، في حين تم اختزال هذا التراث في غالب الأحيان في رموز فكرية تميزت بطابعها الدوغمائي الوثوقي، وقد مثلت في حينها انتكاسة للعقلانية الإسلامية وتراجعا عن القيم الإنسانية المشار إليها سابقاً.

وبقدر ما تتحدد مقارنة مسألة «التجديد الثقافي والإصلاح التربوي» بالمغرب بهذا الإطار العام المرتبط بالتراث التربوي الغربي وانعكاسات ذلك على نشأة وتطور المدرسة العصرية المغربية؛ بقدر ما تتحدد تلك المقاربة نفسها بخصوصية الوضع الثقافي المغربي وانعكاساته على واقع ومأل المدرسة المغربية. وتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى واقعة أساسية تتمثل بإيلاء القليل من الاهتمام بمخزون الذاكرة الثقافية الوطنية وما تتضمنه من

يلزم بالتفكير في العوائق التي تحول دون أن تقوم المؤسسات الأخرى بتلك الأدوار نفسها، وعلى سبيل المثال وليس الحصر وجب التفكير في الموانع التي تحول دون مساهمة نسبة هامة من الأسر المغربية في متابعة المسار الدراسي لأبنائها وبناتها، ومن ضمن هذه الموانع ارتفاع نسب الأمية والفقر وتحلل أنساق القيم الحاملة للبعد التربوي بمضمونه المجتمعي؛ وما يترتب عن ذلك من ممارسات مشينة تخترق مختلف مجالات الحياة الاجتماعية بمختلف القطاعات، وتخل بشروط ضمان العيش المشترك، كما تحول دون تحقق الوعي بضرورة الحفاظ على المرفق العمومي وتلازم الحقوق والواجبات.

إن الإصلاح على ضرورة تلازم الإصلاح التربوي بمعالجة مختلف الآفات الاجتماعية إذ يبدو من البدهية بمكان، فإنه يطرح في الآن نفسه تحديات كبرى تفرض توفر شروط تعبئة اجتماعية شاملة تستند على تعاقد مجتمعي يتوق إلى تحقيق بدائل جريئة على جميع المستويات.

وتبعاً لما سلف، يمكن أن نعتبر أن مسألة «التجديد الثقافي والإصلاح التربوي» تتأطر تبعاً لعاملين أساسيين: يتعلق أولهما بالسياق العام الذي كان له بالغ الأثر على مسارات السياسات التربوية الحديثة والمعاصرة منذ مطلع القرن الماضي، في حين يحيل العامل الثاني إلى خصوصية الوضع الثقافي المغربي وأشكال التأثير والانفصام التي تتحدد وفقهما انعكاسات هذا الوضع على المؤسسة التربوية بمختلف مستوياتها.

ومن المعلوم بالنسبة إلى العامل الأول أن النظريات التربوية الحديثة قد تمّت بلورتها على الصعيد الأوروبي اعتماداً على ثلاثة مكونات أساسية حكمتها جدلية الاستمرارية والتجاوز. تجسّدت هذه المكونات بالأساس من خلال النموذج الإنسي الكلاسيكي والنموذج التنويري والنموذج التربوي المعاصر. وقد تميز النموذج الأول بتحديد لنظام المعارف الأساسية التي يجب اكتسابها؛ في علاقة بعلم اللغة والآداب والرياضيات والفنون ومختلف العلوم الطبيعية والفلكية. أما النموذج التنويري، فقد تأسس على اعتبار أن كلاً من الحضارة والثقافة والتنوير هي بمثابة صيرورات لا يمكن الفصل فيما بينها، وتتحدد غاياتها جميعها بالارتقاء بالكائن الإنساني إلى أعلى مراتب التسامي الروحي والمعرفي. كما تتوخى تحرير الإنسان من كل أشكال الوصاية وإقرار

وفق المقاربة التي تراهن على البيداغوجيا على حساب التمكن الرصين والمستمر من المعارف الأساسية، كما تعتبر القيم الاجتماعية المرجعية والثوابت الوطنية كفيلا بمفردها بتحديد الإطار الفلسفي العام الموجه لمختلف أشكال الممارسات التربوية والضامن لوحدة الأمة المغربية ولانخراطها في الفعل التاريخي وفقاً لمتطلبات العصر وتحديات العولمة. إضافة لما سبق يمكن القول كذلك إن من نقائص تلك المقاربة التقنية اختزالها لمشاريع الإصلاح التربوي في إطار القطاع المدرسي وعدم بلورتها لخطة إصلاحية شمولية تحدد واجبات مجموع مكونات الدولة والمجتمع تجاه المدرسة، ليس على المستوى النظري، بل وأساساً على المستوى العملي - الإجرائي.

إن الوثيقة التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والتي أقرت رؤية استراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين في أفق إرساء مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، تكتسي أهمية خاصة على مستوى الغايات الكبرى والإجراءات المصاحبة لها. وتصبو هذه الوثيقة إلى تحديد إمكانات توفير شروط تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص لولوج المؤسسة التربوية، وتحسين جودة التعليم وانخراط المدرسة في الارتقاء بالفرد والمجتمع، وإقرار قيادة ناجعة لقيادة وتدبير المنظومة التربوية.

والحال أنه عندما يتعلق الأمر ببلورة المخططات التربوية التي يتم تحديد افق زمني لانجازها، كما يتم تحديد الاطارات المرجعية الموجهة للسياسات العمومية في مجال التربية والتكوين وفق مقتضيات تلك المخططات آنيا و مستقبليا، فإن بلورة تلك المخططات الإصلاحية بشكل قابل للتحقق يستلزم القيام بتشخيص موضوعي للواقع التعليمي، وتقويم المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة التربوية اعتمادا على المؤشرات المتعارف عليها عالميا والتي تعمل وفقا لمقتضياتها هيأت تقويم الانظمة التربوية بمختلف البلدان، وبالأخص تلك التي تتميز بنجاحاتها التربوية واضطراد تحسن مردوديتها على مستويات جودة التعليمات التربوية والقيمة والمهاراتية، واسهامها في مواكبة التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وفي هذا السياق، منذ صدور تقرير الهيئة الوطنية لتقويم منظومة التربية والتكوين، في إطار التشخيص

بعد تنويري ميّز العديد من الإنتاجات الفكرية سواء تعلق الأمر برواد الفكر الإصلاحي المغربي منذ مطلع القرن الماضي، أو تعلق الأمر نفسه بمفكرين مغاربة معاصرين احتلت المسألة الثقافية وامتداداتها التربوية حيزاً هاماً في إنتاجاتهم الفكرية. إن البعد التنويري، الذي ميّز أهم مكونات الفكر المغربي المعاصر منذ مطلع القرن الماضي، تجلّى بالأساس في اعتبار فكر التنوير حاملاً لقيم إنسانية كونية يمثل التنكر لها تكريساً لواقع التخلف والانحطاط.

كما تجدر الإشارة في هذا الصدد إلى الأهمية القصوى التي أولتها الحركة الوطنية إبان عهد الحماية للعمل التربوي، سواء تعلق الأمر بإنشاء المدارس الحرة واستلهم الطرق التربوية الحديثة في إقرار البرامج التعليمية وإعطاء عناية خاصة بتمدرس الفتيات، أو تعلق الأمر بالتوجهات السلفية المتنوّرة أو بالتوجهات العصرية التي شكّلت إطاراً مرجعياً لتوسيع العرض التربوي إبان الحماية، فقد ساهمت جميعها في إنكاء الحس الوطني وإشاعة الوعي بأهمية التربية والتعليم للتحرّر من الاستعمار وتوفير شروط النهضة الاجتماعية الشاملة. إن هذه التعبئة الوطنية قد ساهمت إلى حد بعيد في إطلاق حملات محاربة الأمية إبان الاستقلال، وقد لقيت إقبالا شعبياً وجماهيرياً، لم يتم تأطيره وفق سياسة عمومية متناسقة على المدى البعيد، كانت لا محالة في حالة توفرها سوف تسمح للمغرب بالقضاء على آفة الأمية التي استفحلت في علاقة بالنمو الديموغرافي للسكان ومحدودية التمدد لعقود من الزمن.

وتحليل الواقعة الثانية إلى مجموع العوائق البنيوية التي تحد من تطور المنتج الثقافي الوطني على المستويين الكمي والنوعي؛ وما يترتب عن ذلك من مؤشرات سلبية ترتبط بمحدودية انتشار المعرفة بمختلف أشكالها، وبضالة الاستمتاع بالإبداعات الثقافية والفنية على الصعيدين الاجتماعي والتربوي بالمغرب. إن واقع الحال هذا ليعبر عن محدودية الوعي بأهمية العمل الثقافي، وبأن الثقافة بمختلف تجلياتها هي في الآن نفسه منتجة للمعرفة، وحاملة للمبادئ التربوية والقيم الأساسية التي تساهم في السمو بالكيونة الإنسانية إلى مستويات المعرفة الصائبة بمحددات الوضع البشري وإشاعة مثل الخير والجمال.

إن الأولوية التي حظيت بها المقاربة التقنية في توجيه السياسات التربوية بالمغرب أدت بالضرورة إلى اختزال الرؤية الإصلاحية للمنظومة التربوية

التربية الوطنية والمجلس الأعلى للتعليم، باعتبار ذلك البرنامج يمثل مرجعية أساسية لتقويم السياسات العمومية في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي وتشخيص مردوديتها الداخلية والخارجية.

إن المفارقة التي تسم هذه الإحالة المرجعية على مستوى تقييم السياسة العمومية في المجال التربوي، تتضح على المستوى المنهجي الأداتي، على اعتبار أن برنامج تقويم التعليم الذي تم إقراره من طرف حكومة التناوب الأولى كان وما يزال يندرج في إطار التقويم الداخلي ويستهدف بالأساس تشخيص الاختلالات على مستوى التعليم لتوفير شروط معالجتها بالنجاعة المطلوبة، ومن هذا المنطلق، فإن صلاحية المنهجية المعتمدة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لتشخيص حالة منظومة التربية والتكوين تبعا للسياسة العمومية المتبعة في هذا المجال، تظل ملتبسة وتفتقر لمقاربة تقوم على أساس منهجي واضح.

من تجليات حالة الارتباك المنهجي التي تسم المقاربات المعتمدة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لإنجاز تقويم التعليم برسم سنة 2016 هو حالة التسرع في اعتماد وسائل وآليات لإنجاز تلك التقويمات دونما استحضار مستلزمات اعتماد تلك الوسائل والآليات ومدى توفر الوسط التعليمي المغربي لتلك المستلزمات. وهكذا لقد تم، في إطار تقويم التعليم بالحدود المشتركة بالتعليم الثانوي لسنة 2016 اعتماد الوسائل الإلكترونية في إجراء الاختبارات، والحال أن الأدبيات والدراسات المنجزة بهذا الخصوص تجمع كلها على التأثير الكبير لتلك الوسائل على أداء التلاميذ في الاختبارات في حالة عدم تحكمهم في استعمال تلك الوسائل. فمن تلك الدراسات المشار إليها ما يؤكد على أن نتائج التلاميذ أنفسهم عند اجتيازهم لتلك الاختبارات نفسها بالآليات الورقية المعتادة ثم بالطريقة الإلكترونية تكون نتائج مختلفة تماما، مما يؤثر حتما على دقة معطيات التقويم وعلى صدقية النتائج التي يفرضي إليها.

ومن مظاهر القصور في معالجة الهيئة الوطنية للتقييم لنتائج التقويمات سنة 2016 واستثمارها كمؤشرات لتحديد مردودية المنظومة التربوية الوطنية هو اعتمادها كذلك على منظور تجزيئي وانتقائي غير مبرر. وبالإضافة إلى الاستناد على نتائج قابلة للنقاش بخصوص دقتها، ثم الإقتصار في التحليل على تلك النتائج دونما إجراء المقارنات

الذي قام به آنذاك المجلس الأعلى للتعليم لحالة تلك المنظومة وافتقارها سنة 2008 وإلى حدود التقرير الأخير للهيئة الوطنية للتقييم باعتبارها هيئة مستقلة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في صيغته الحالية كما حددتها الوثيقة الدستورية الجديدة، فإن المنهجية التي اعتمدتها هذه الهيئة لتقييم منظومة التربية والتكوين بحكم المهام الموكلة إليها تبعا للقوانين التشريعية والتنظيمية المؤطرة لتلك المهام، تستوجب الإدلاء بالملاحظات التالية :

تتعلق الملاحظة الأولى ببرنامج تقويم التعليمات في قطاع التعليم المدرسي الذي عملت على إطلاقه والإشراف على إنجازه لأول مرة وزارة التربية الوطنية في إطار حكومة التناوب الأولى، وهي الوزارة نفسها التي كان يشرف عليها آنذاك الأستاذ اسماعيل العلوي، الذي كان مسؤولا عن قطاع التعليم المدرسي والإعدادي، ولقد رصدت الوزارة لهذه العملية غلafa ماليا بمقدار 6 ملايين درهم لإنجاز تقويم معمم للتعليمات في المواد الدراسية الأساسية شمل 1.600.000 تلميذ وتلميذة بالتعليم المدرسي على الصعيد الوطني.

إن خلفية اعتماد الوزارة للبرنامج المذكور منذ انطلاقته سنة 2000 والذي تم تطوير أدواته، كانت تهدف بالأساس لإرساء آلية للتقويم الداخلي عبر إجراء تقويمات تشخيصية منتظمة للتعليمات لوضع معطيات تلك التقويمات رهن إشارة الفاعلين والمتدخلين الأساسيين في المنظومة التربوية باختلاف مجالات تدخلاتهم انطلاقا من الفصل الدراسي ثم المؤسسة التعليمية فالمنهاج الدراسي، واستثمار تلك المعطيات على مختلف المستويات المحلية، الإقليمية والجهوية والوطنية، لاعتمادها في توجيه التدخلات الرامية لمعالجة الاختلالات الملاحظة على كل مستوى من المستويات المذكورة وذلك في أفق التحسين التدريجي للأداء التربوي الوطني. ومعلوم أن مسار إنضاج البرنامج المذكور كان قد انتهى إلى اعتماده من طرف وزارة التربية الوطنية كبرنامج دائم للتقويم المنتظم للتعليمات في إطار «برنامج دعم إصلاح المنظومة التربوية المغربية PARSEM» سنة 2005، وذلك في سياق أجراء الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ولقد تبنت الهيئة الوطنية لتقويم نظام التربية والتكوين والبحث العلمي نفس البرنامج، بعد إنجاز التقويمات التي جرت سنة 2008 بشراكة بين وزارة



التربوية المعتمدة لتصريف مقتضيات الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين خلال الفترة 2015 - 2030. إن تقويم مدى فعالية وإجرائية تلك المشاريع كما تمت صياغتها على الصعيد المركزي وكيفية تصريفها وملاءمتها مع الخصوصيات الجهوية والإقليمية وانعكاساتها المباشرة على صعيد بلورة مشاريع المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها. إن مثل هذا التقويم قد يشخص مدى قدرة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على بلورة مشاريع تربوية تلبي الحاجيات الفعلية لمختلف الفاعلين التربويين إضافة لتوسيع مجال العرض التربوي وتجويد خدماته بشكل عملي على صعيد المؤسسة التعليمية.

إن الصلاحيات المخولة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بحكم القانون المنظم لإحداثها، وتبعاً كذلك لما تسمح به سياسة الجهوية المتقدمة من آفاق واعدة، لتلزم بربط المسؤولية بالمحاسبة في مجال التدبير التربوي على الأصعدة المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية، وكذلك على صعيد ممارسة مختلف الفاعلين التربويين للمهام الموكولة إليهم بالمؤسسات التعليمية.

إن التدبير البيروقراطي الذي يسم تدبير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، أصبح على مر السنين يضع التدبير التربوي في مرتبة أدنى سواء تعلق الأمر بالمراقبة والتأطير والبحث التربوي، أو تعلق بوضع خطط للتكوين المستمر وتحفيز الامتياز. ويلزم في هذا الإطار على سبيل المثال التساؤل عن تهميش المراكز الأكاديمية للتنشيط والإنتاج التربوي والتي تم إحداثها في إطار اتفاقية التعاون الثقافي المغربي الفرنسي والتي سمحت بتوأمة تلك المراكز مع شبكة مراكز التوثيق التربوي التابعة للمركز الوطني للتوثيق التربوي بفرنسا، ولمختلف الأكاديميات الفرنسية، وذلك خلال نهاية التسعينيات من القرن الماضي. وقد استفادت العديد من أطر التفتيش والتدريس لتكوينات مكثفة والتي أنيطت بها مهام تسيير تلك المراكز والوحدات التابعة لها، مما ساهم في تنشيط الفضاءات الأكاديمية وإصدار العديد من الوثائق والمؤلفات التربوية ساهم في إنتاجها مؤطرون تربويون وأساتذة مختلف المواد الدراسية، كما تم نشر بعض تلك الإنتاجات التربوية بفرنسا.

تحيل الملاحظة الثالثة إلى الوثيقة الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقييم بصدد تقييم حالة منظومة

الضرورية بينها وبين نتائج الدراسات التقويمية الأخرى وخصوصاً منها الدولية، بالإضافة إلى نتائج الامتحانات الإشهادية الوطنية التي تسجل تحسناً ملموساً على المستوى الكمي، وهو تحسن يجب تفسيره حتى تتاح إمكانية بناء صورة دقيقة ومتوازنة للمردود التربوي الوطني.

إن برنامج تقويم التعلّيمات باعتباره يندرج في إطار التقويم الداخلي ويستهدف تطوير سبل ووسائل تجويد التعلّيمات، لا يمكن اعتماده من طرف هيئة مستقلة للتقويم لتقييم السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين. إن تقارير المنظمات الدولية وبعض الهيئات الوطنية التي قامت بإنجاز دراسات وأبحاث لتقييم السياسة التربوية العمومية بالمغرب، كانت حريصة على بلورة عدتها التقويمية الخاصة سواء على مستوى المؤشرات الكمية والنوعية المعتمدة لإنجاز تلك الدراسات أو على مستوى العينات التي طالتها تلك الدراسات.

وفي هذا الإطار يمكن على سبيل المثال الإشارة إلى «البحث حول مؤشرات تقديم الخدمات في مجال التربية بالمغرب» (IPSE) الذي قام بإنجازه المرصد الوطني للتنمية البشرية سنة 2017. كما يمكن الإشارة إلى التقرير الأخير الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) حول وضعية منظومة التربية والتكوين بالمغرب.

إن الإحالة لمثل هذه الدراسات لا تتوخى التسليم بصلاحيات المنهجيات المعتمدة لإنجازها في تشخيص الواقع التعليمي، بقدر ما تتوخى التساؤل عن مدى صلاحية المنهجية المعتمدة من طرف الهيئة الوطنية لتقييم التعلّيمات باعتبارها تدرج ضمن المؤشرات الأساسية الدالة عن حسن أو ضعف المردودية التربوية.

تتعلق الملاحظة الثانية بطبيعة المؤشرات المعتمدة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لقياس مستويات الجودة سواء تعلق الأمر بالتحصيل المدرسي والتعلّيمات أو بالكفايات المهنية للمدرسين ومسؤولي الإدارة التربوية بمختلف الأسلاك التربوية، أو تعلق الأمر نفسه بالفضاءات المدرسية والجامعية ونوعية التجهيزات البيداغوجية والديداكتيكية ومدى توفرها وملاءمتها للمناهج الدراسية.

إن هذه المؤشرات الكمية منها أو النوعية، يلزمها أن تأخذ بعين الاعتبار طبيعة ونوعية المشاريع

إن ذلك المخطط بالطموحات الكبرى التي تسمه وبتحديده لآجال الزمنية لإنجاز مختلف مشاريع الجودة يلزم في نفس الآن باستخلاص الدروس والعبر من الماضي.

وفي هذا الإطار تمّ تحديد العقد الأول من القرن الحالي لتطبيق مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كما تمّ تخصيص ثلاث سنوات لإنجاز مجموع مشاريع البرنامج الاستعجالي، في حين تمّ إقرار المدة الفاصلة بين سنتي 2015 - 2030 لتكون بمثابة الأفق الزمني الذي سيمكّن عملياً من تحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

إنّ التذكير بهذه الكرونولوجيا، التي تشمل عملياً ثلاثة عقود، يطرح بالضرورة التشخيص الموضوعي لآثار مشاريع الإصلاح على واقع المؤسسة التربوية، وهي الآثار نفسها التي يتوافق الجميع على محدوديتها وضعف مردوديتها علاقة بتأهيل المدرسة المغربية. إنّ الإشارة إلى تلك الكرونولوجيا تلزم ثانية بإعادة النظر في مقارنة الزمن التربوي وارتباطاته العضوية بصيرورة الزمن الاجتماعي في شموليته. إنّ القرار التربوي بقدر ما يرهّن مستقبل جيل بكامله، بقدر ما يمكن من تسريع وتيرة التغيير الاجتماعي عندما يتوافق نظرياً وعملياً مع متطلبات هذا التغيير، كما أنّ القرار التربوي نفسه قد يكون ليس فقط كابحاً للنهضة الاجتماعية بل معيقاً لها عندما يختزل في إجراءات لا تتوفر لها شروط التحقق الفعلي وتتخذ شكل صنافة تتضمن أهدافاً وغايات مثلى لا تأخذ بعين الاعتبار تعقيدات الواقع السوسيو - ثقافي وتختلف البنيات الاقتصادية والاجتماعية وتدهور منظومة القيم المجتمعية.

إنّنا نأمل، من خلال مقارنة مسألة التجديد الثقافي والإصلاح التربوي، طرح بعض التساؤلات التي تتحدّد على المستويين النظري والمنهجي كالتالي :

1- ما هي معالم فلسفة التربية المحددة للقيم الأساسية والغايات الكبرى المؤطرة للممارسة التربوية بالمدرسة المغربية؟ وما العلاقات المحتملة بين مكونات هذه الفلسفة والتراث المعرفي الإنساني وأنماط تصريف السلطة العالمية وشروط تحقق التعليم القويم؟

2- هل المعارف المضمنة في المقررات والمناهج التعليمية بمختلف الأسلاك الدراسية بالمغرب، تتوافق مع مستوى تطوّر المعارف الأكاديمية التي تعتمد عليها الأنظمة التربوية المشهود لها بنجاحاتها

التعليم العالي والبحث العلمي، والتي تصدرتها معطيات كمية حول أعداد الطلبة والطالبات الوافدين على الجامعات المفتوحة والعدد الضئيل منهم الذي يلج المدارس والمعاهد المختصة. إنّ تلك المعطيات إذ تكشف عن ضعف مردودية المنظومة الجامعية وما يصاحب ذلك من هدر لموارد مالية لا تستثمر بالشكل الأمثل، فإنها في الآن نفسه لا تولي كثير الاهتمام لنوعية التأطير الأكاديمي ومدى جودة وتناسق التكوينات التي تقدمها مختلف الشعب بالجامعات المغربية، علاوة على كونها لا تقدم حصيلة إجمالية لخطة الإصلاح الجامعي التي تم إقرارها منذ سنوات، وبالأخص ما يتعلق منها بنظام التدريس بالوحدات والليات المعتمدة لتقويم التكوينات وتأطير البحوث التي تتوج مجموع الشهادات الجامعية.

إن الملاحظات السالفة لا تتوخى مطلقاً، إقامة علاقة تفصيلية وعضوية بين التقارير الصادرة عن الهيئة الوطنية للتقييم ومخططات الرؤية الاستراتيجية لإرساء مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، بقدر ما تروم مساءلة منهجية التقييم المعتمدة وذلك لاعتبارين أساسيين :

يتعلق أولهما بالفوارق الهامة الحاصلة بين تقييم الهيئة الوطنية للتقييم لحالة منظومة التربية والتكوين، وتقييم هيئات ومنظمات وطنية ودولية لحالة المنظومة نفسها.

ويحيل الاعتبار الثاني للمفارقة التي تميز مؤشرات الجودة التي تعتمد عليها الهيئة الوطنية للتقييم لتشخيص مردودية النظام التعليمي، تلك المفارقة تتجسد على سبيل المثال على مستوى الامتحان الإشهادي للبكالوريا، بحيث تطورت نسبة النجاح في اجتياز هذه الامتحانات بشكل مطرد من نسبة 47 بالمائة خلال السنوات الماضية لتصل سنة 2018 لنسبة 72 بالمائة، وبالتالي يحق التساؤل عن طبيعة المتغيرات والمؤشرات الدالة في نفس الآن عن ضعف المردودية الداخلية للمنظومة التربوية وتحسن نسب النجاح في الامتحان الإشهادي للبكالوريا الوطنية.

إن مخطط الرؤية الاستراتيجية التي تصبو لتحديد ممكنات توفير شروط تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص لولوج المؤسسة التربوية، وتحسين جودة التعليم وتوظيف المدرسة للارتقاء بالفرد والمجتمع، مع ضمان تحقيق ريادة ناجحة لقيادة وتدبير المنظومة التربوية،

سلبي نسق القيم التربوية والأخلاقية والمدنية، وما صاحب ذلك من تفشي ممارسات مشينة تتعلق بتراجع الوعي بالواجب المهني لدى بعض الفاعلين التربويين، وتفاقم ظواهر الغش المدرسي والعنف الذي لم يعد يطال فقط مرافق المؤسسات التربوية، بل أصبح يمس بحرمة هيئة التدريس وطاقتهم الإدارية التربوية.

7- هل تمّ تشخيص وضعيّة الجامعة المغربية ومختلف مؤسسات التكوين العليا أخذاً بعين الاعتبار المواصفات الأكاديمية والعلمية المتعارف عليها عالمياً، مع الكشف عن العوائق البنيوية التي تساهم على مرّ السنين في استفحال أزمة التعليم الجامعي، ممّا يصنّف الجامعة المغربية في مؤخرة الترتيب الدولي للجامعات المعترف لها بالتفوق الأكاديمي ونجاحاتها على مستويات البحث العلمي، سواء تعلق الأمر بمجالات العلوم التجريبية أو مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية إضافة إلى دورها الرائد في مجال الابتكار التقني بمختلف أصنافه؟

إنّ استفحال أزمة الجامعة المغربية، إذ ينعكس بالضرورة على مجموع مكونات منظومة التربية والتكوين، ويساهم في إعادة إنتاج المعوقات التي تحول دون تاهيل المدرسة المغربية، فإنه في الآن نفسه يساهم في تكريس واقع التأخر الثقافي وتراجع البحث العلمي إلى مستويات تقف حاجزاً منيعاً يحول دون تأثير الجامعة في محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

صحيح جداً أنّ ضعف مؤهلات الوافدين على الجامعة من مختلف مسالك التعليم الثانوي - التأهيلي يمثل عاملاً من العوامل التي تضاعف من تنامي مؤشرات أزمة الجامعة المغربية، ولكن هذا العامل لا يمكن بمفرده أن يحجب معوقات التأطير الأكاديمي، سواء تعلق الأمر بمواصفات المكوّنين، ومدى تكامل برامج التكوين وتناسقها أو بنجاعة التجهيزات التربوية والمعدات البيداغوجية.

لقد مرّت حقبة من الزمن على إقرار خطة الإصلاح الجامعي واعتماد نظام التكوين بالوحدات، ولم يتمّ آنذاك الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المآخذ التي أثارَت في حينه نقائص الخطة الإصلاحية وسبل تجاوزها في إطار مقاربة شمولية لمنظومة التكوين الجامعي. إن الفترة الزمنية التي استغرقها الإصلاح الجامعي أبانت بشكل جلي أن الإجراءات التي تمّ إقرارها على المستويات التنظيمية والبيداغوجية والتكوينية لم تساهم فعلياً في الارتقاء بمستوى

ومواكبتها لمواصفات مجتمع المعرفة والتواصل على الصعيد العالمي؟

3- هل الطرق والمرجعيات البيداغوجية المقررة مؤسّساتياً على صعيد المؤسسة التربوية المغربية يتمّ تكيفها مع خصوصية ومعوقات الممارسة التعليمية، أم على العكس من ذلك يتمّ إفراغها من مضمونها المنهجي والأداتي وذلك بالركون لتطبيقات شكلية لا تتوفر لها العدة اليداكتيكية الملائمة والوسائل التعليمية الحديثة؟

4- هل القيم الاجتماعية المرجعية المستدمجة في مختلف المواد الدراسية تقوم على تكامل مكوناتها وتناغمها، أم على العكس من ذلك إنّ المواد الحاملة لهذه القيم تتركس وضعيّة التنافر بين هذه المكونات، وتحول دون قيام المدرسة المغربية بأدوارها التربوية على مستوى تكوين الشخصية المتزنة نفسياً والمتفتحة معرفياً وثقافياً والحاملة للوعي المدني وروح المواطنة؟

5- هل تمّ تقويم المعارف والكفايات الأساسية لمدرّسي مجموع الشعب والمواد التعليمية بمختلف الأسلاك التربوية وكفاءات الموارد البشرية المكلفة بتدبير المنظومة التربوية على جميع الأصعدة؟ وما هي طبيعة برامج التكوين التي تمّ وضعها لتجاوز الاختلالات التي تمّ تشخيصها على هذا المستوى؟

6- هل تمّ اعتماد دراسات متخصصة تحيط بكل المؤشرات الموضوعية والميدانية سعياً لتشخيص حالة منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي واعتماد نتائجها لإقرار مخطط الرؤية الاستراتيجية باعتبارها تمثل المحطة الثالثة في مسلسل الإصلاح التربوي الذي سيمتدّ إلى نهاية العقد الثالث من القرن الحالي؟

وعلاقة بهذا التساؤل تجدر الإشارة إلى أنّ التقرير التحليلي الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، إذ يقدم مجموعة من المعطيات الأساسية لتشخيص واقع المدرسة المغربية، غير أنّ منهجية التشخيص التي تمّ اعتمادها على هذا المستوى، رغم حرصها على استقراء الواقع التربوي اعتماداً على مؤشرات إحصائية وتنظيمية وبيداغوجية وتدبيرية، فإنّ هذه المؤشرات إذ تقدم معطيات هامة على المستوى الكمي، فإنّها مع ذلك لم تكشف بشكل كاف عن الاختلالات النوعية التي تسم المنظومة التربوية. إنّ هذه الاختلالات النوعية تحيل إلى المجالين المعرفي والبيداغوجي، كما تسم بشكل

يعتزم قطاع التربية والتكوين القيام بها بتنسيق مع مختلف القطاعات العمومية والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني والهيئات المنتخبة، وذلك بغية الاضطلاع بدوره المحوري لإرساء نموذج تنموي جديد يستلزم حتما تأهيل العنصر البشري وتحسين جودة ومردودية منظومة التربية والتكوين.

9 - يحيل هذا التساؤل الى طبيعة المقاربة الإصلاحية التي تم اعتمادها منذ عقود ومازالت منطلقاتها إلى حدود الآن توجه أفق الإصلاح التربوي المستقبلي، ما يميز هذه المقاربة هو مراهنتها على النهوض بمجموع ورشات الإصلاح التربوي باعتبارها تتخذ الأهمية نفسها وتتخذ طابعا استعجاليا لا يقبل التأجيل نظريا، لكن دون الاستشعار القليل بقابلية العملية الإصلاحية من التحقق على المستوى العملي.

ومن سبيل تحصيل الحاصل التذكير بالمقولات المرجعية التي انتظمت من خلالها الخطابات التربوية الإصلاحية منذ منتصف القرن الماضي، التي تجسدت عموماً عبر الدعوة إلى التعميم والتعريب والمغربة والتوحيد، فبعد ما يناهز ستة عقود يلاحظ أن تعميم التمدريس إلى حدود بداية القرن الحالي لم يشمل مجموع الأطفال في سن التمدريس، كما أن المكتسبات التي تم تحقيقها على المستوى الكمي في هذا المجال لم يتم تحصينها بضمان جودة التعليم وتطوير المردودية الداخلية للنظام التعليمي، الشيء الذي نتج عنه استفحال ظاهرة الهدر المدرسي وضعف كفاءات المتدربين على جميع المستويات. أما فيما يتعلق بالسياسة اللغوية، فمازالت إلى حدود اليوم تتأرجح بين خيارات لا يحكمها التخطيط البعيد المدى الذي يراعي أولاً وحدة المسار التعليمي عبر مختلف الأسلاك، ويأخذ بعين الاعتبار ضرورة التملك الفعلي لمختلف اللغات الفاعلة في مجال الإنتاج المعرفية بمختلف أصنافها على الصعيد الكوني، بالإضافة إلى إتقان اللغات الوطنية. وبالنسبة إلى مسألة التوحيد والاختلالات التي راكمتها المدرسة العمومية، فقد تفاقمت حالة الانشطار والتعدد على مستوى المؤسسات التربوية، سواء الخصوصية منها أو تلك التابعة لبعثات أجنبية وغيرها من مؤسسات التكوين التي لا تخضع لآلية رقابة فعلية من طرف السلطة الحكومية الوصية على هذا القطاع، إضافة إلى حالة الانشطار التي ما زالت تميز النظام التعليمي المغربي، منذ عهد الحماية إلى الآن، ذلك أن التعليم العمومي ما زال يتوزع بين ثلاثة أصناف: التعليم العصري، والتعليم الأصيل، والتعليم العتيق،

التكوين الجامعي، كما لم تسمح بملاءمة مواصفات الخريجين الجامعيين مع حاجيات المحيط الاقتصادي والاجتماعي. إن واقع الحال هذا يفرض تقييماً موضوعياً ودقيقاً لتلك الخطة الإصلاحية وتشخيص مختلف العوائق والاختلالات التي تحول دون تأهيل الجامعة المغربية لكي تساهم في العملية التنموية وتحديث مختلف البنيات الاجتماعية والارتقاء بالعنصر البشري باعتباره العنصر الأساسي لتحقيق التغيير الاجتماعي المنشود.

إن الحديث عن وضعية الجامعة والمؤسسات العليا العمومية، لا يجب بأي حال من الأحوال أن يحجب واقع التردّي الأكاديمي وضعف التأطير البيداغوجي اللذين تتصف بهما الجامعات والمؤسسات الخصوصية، والتي تحظى في الآن نفسه بترخيص السلطات الوصية على قطاع التعليم العالي لممارسة مهامها ويتم الاعتراف رسمياً بالشهادات التي تمنحها. والحال أن هذا القطاع الخصوصي على مستوى التعليم العالي، كما هو الشأن بالنسبة إلى التعليم المدرسي والثانوي الخصوصيين، لا يخضع لآلية سلطة تربوية رقابية فعلية من طرف الجهات المختصة. إن واقع الحال هذا إذ يمثل حيفاً للأسر التي تستثمر موارد مالية هامة لتدريس أبنائها وبناتها في القطاع الخصوصي، فإنه يحول في الوقت نفسه من تحفيز الامتياز على مستوى التكوين العلمي والتأهيل المهني المتعدد التخصصات.

8 - تميزت اللحظة السياسية الراهنة بالدعوة إلى التفكير الجماعي لإقرار نموذج تنموي جديد يسمح بتوفير شروط نهضة اقتصادية واجتماعية تتلاءم مع الحاجيات الآنية والمستقبلية لمختلف الفئات الاجتماعية، وتمكن من تجاوز الفوارق التنموية بين مختلف الجهات الترابية، وقد اهتمت مختلف الخطابات السياسية الوطنية بالتساؤل عن مواصفات هذا النموذج التنموي، وبغض النظر عن التفاوت الحاصل على مستوى القوة الاقتراحية بين مختلف الفاعلين السياسيين، فإن ما يثير الانتباه هو غياب المبادرة الاستباقية للتفكير في طبيعة هذا النموذج التنموي وأهدافه، ووسائل تحقيقه من طرف قطاع التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي والتكوين المهني.

والحال أن المخططات التنموية مهما كانت غاياتها، فإنها تضع العنصر البشري في مركز اهتماماتها، مما يلزمنا بالتساؤل عن طبيعة الإجراءات التي



السياسات العمومية في مواجهتها، مما نتج عنه فقدان المدرسة العمومية لمكانتها الاعتبارية لدى فئات اجتماعية لم تعد تتمثل المدرسة كمؤسسة تضمن التربية الناجعة وتسهم في تحقيق الارتقاء الاجتماعي والاندماج المهني.

إن توالي المخططات الإصلاحية نادراً ما يركز على التقييم الدقيق للإنجازات والاختلالات التي ميّزت خطة إصلاحية خلال فترة زمنية محدّدة، وهذا ما يوحي بأن تناسل وتواتر الخطابات الإصلاحية على مستوى منطوقاتها وغاياتها ووسائل تحقيقها يمثل عملية استرجاعية لهذه المكونات نفسها على مستوى المضمون، وإن تنوّعت أساليب صياغتها على مستوى الشكل منهجياً وتقنياً.

لقد أشرنا في مستهل هذه الورقة إلى الثابت الكرونولوجي الذي تحدّد بموجبه المخططات الإصلاحية التي تحدّد سماتها المشتركة في تأجيل مراحل الإصلاح إلى أجل معلوم. من هذا المنطلق تمحور خطاب الإصلاح منذ مستهل القرن الحالي حول عصرية الإصلاح باعتبارها أولوية وطنية، لكي ينشغل ذلك الخطاب نفسه بالطابع الاستعجالي لما اصطلح عليه بالبرنامج الذي كان يروم إعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين. وبعد توقف لمدة ثلاث سنوات، كانت مبدئياً كافية لاستخلاص الدروس والعبر، تمّ الإعلان عن الرؤية الاستراتيجية لتحقيق مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء التي تمتدّ من سنة 2015 إلى نهاية العقد الثالث من القرن الجاري.

لقد مرّت ثلاث سنوات على إقرار هذه الرؤية الاستراتيجية، ولكن إلى حدود الآن لم تتخذ إجراءات فعلية تمكّن عملياً من ترجمة مقتضيات مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، كما أنّ الإجماع حاصل بشأن العثرات التي عرفها تنزيل البرنامج الاستعجالي، رغم الإمكانيات المادية الهامة التي رصدت له، والإشاعات التي أثّرت بخصوص تبذير المال العمومي فيما يتعلق بصرف الموارد المالية التي رصدت لهذا البرنامج، في حين لم ترق السياسات العمومية التربوية والسياسات القطاعية الأخرى لمواكبة النهوض بالورشات الكبرى التي بلورها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

إنّ المؤشرات الدالة على تفاقم أزمة النظام التربوي وعلى جميع المستويات تدعو إلى إعادة النظر وبشكل شامل في المقاربات الإصلاحية التي تمّ اعتمادها لحدود الآن، وذلك بالإقرار بأنّ الإصلاح التربوي لا

مع العلم أنّ هذا الصنف الأخير يخضع لوصاية الأوقاف والشؤون الإسلامية. أمّا بخصوص المغربية، على صعيد العنصر البشري، فإنّ إملاءات صندوق النقد الدولي خلال الثمانينات من القرن الماضي ألزمت السلطات العمومية بضرورة تبني سياسات التكوين السريع للأطر التربوية التي تمحورت بالخصوص حول الجانب البيداغوجي دون الاهتمام بالتكوين الأساسي، ممّا ساهم إلى حد كبير في تراجع جودة التعليم على صعيد مجموع الأسلاك التعليمية.

وسواء تعلّق الأمر بالتعريب أو بالمغربة، فقد تمّ اختزال مسألة التعريب في نقل مضامين البرامج التعليمية من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، علماً أنّ المناهج التعليمية، مهما كانت لغة التدريس التي تعتمد عليها، يلزمها أن تتكيف مع خصوصيات المجتمعات وأولوياتها الاجتماعية والثقافية وطبيعة المواصفات التي يجب أن تحدّد نوعية إنسان المستقبل وإسهاماته للارتقاء ببلده إلى مصاف البلدان الفاعلة في التاريخ الكوني على جميع المستويات.

وفيما يخصّ المغربية، فقد بدأت تخفت على مرّ السنين روح الحماس الوطني التي ألهمت نساء ورجال التربية منذ مطلع الاستقلال، كما توالى عوامل شتى ساهمت في تراجع المكانة الاعتبارية التي كان يحظى بها أولئك المربون والمربيات لدى سائر فئات المجتمع المغربي، وهكذا تضاعف الدور التربوي لنساء ورجال التعليم، وتحوّلت الوظيفة التربوية، بكلّ ما تحمله من قيم سامية، إلى وظيفة مهنية تثابر في أحسن الأحوال على تدبير واقع تعليمي مأزوم وبوسائل وإمكانات محدودة على مستويات التكوين المستمر والتجهيز البيداغوجي، وضعف مؤهلات المتدربين وذلك علاقة بأصولهم الاجتماعية الهشة وضالة مكتسباتهم الثقافية.

كما تجدر الإشارة إلى المناظرات التي تعاقبت منذ الستينات من القرن الماضي، والتي كانت تتوخى تحقيق توافق وطني بشأن إصلاح منظومة التربية والتكوين، وهي المناظرات نفسها التي اقترنت بإصدار توصيات انتصفت بطابعها العام وعدم بلورتها لبدائل بإمكانها الإحاطة الشاملة بالأزمة التربوية بكلّ تعقيداتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

إنّ مبررات هذا التذكير تحيل إلى مفارقة الخطاب الإصلاحي لصيرورة تطوّر المنظومة التربوية الذي راكمت وما يزال يراكم الاختلالات البنيوية التي تسم تلك المنظومة، التي تقترن في الآن نفسه بفشل

يوجّه السياسات العمومية التربوية وفقاً لمقتضيات هذا القانون - الإطار نصاً وروحاً.

إن مشروع القانون - الإطار، إذ يسعى لتفعيل الرؤية الاستراتيجية في أفق سنة 2030 على مستوى الغايات الكبرى، تربوياً وتنظيماً وقيماً، فإنه يمثل في جوهره استعادة للتوجهات الكبرى التي أقرها الميثاق الوطني للتربية والتكوين التي شكلت في حينها مرجعية أساسية لبلورة البرنامج الاستعجالي ولصياغة الرؤية الاستراتيجية المشار إليها سابقاً. هذه الملاحظة لا تهدف بتاتا لإصدار حكم سلبي على صلاحية تلك التوجهات، بقدر ما تروم إثارة الانتباه لعدم إيلاء كامل العناية لتشخيص المعوقات التي حالت دون ترجمتها واقعياً بشكل يمكن من مراكمة الإصلاحات التربوية ويضع المدرسة في صلب العملية التنموية.

تترتب عن هذه الملاحظة الأولى ملاحظة ثانية تتعلق بطبيعة المقاربة الشمولية المعتمدة لبلورة مجموع الإجراءات والتوجهات الأساسية الكفيلة بتأهيل كافة مكونات المنظومة التربوية والتكوين القائم على الترابط العضوي والوظيفي بين مختلف الأسلاك التعليمية، إنها مع ذلك لم تقم بتحديد الأولويات ذات الطابع الاستعجالي التي من شأنها على المستوى الإجرائي أن توفر الشروط الذاتية والموضوعية لإطلاق صيرورة إصلاحية تقوم على أسس متينة تمكن بالأساس من إعادة تكوين وتأهيل الموارد البشرية على المستويين التعليمي والتدبري، كما تسمح ببلورة خطط استعجالية لدعم التربوي والاجتماعي لفائدة الأطفال واليا فعيين الذين يعانون من وضعية الهشاشة الاجتماعية والثقافية، وتروم كذلك التأهيل الفعلي للفضاءات المدرسية على مستوى التجهيزات الأساسية والمعدات البيداغوجية وتنشيط الحياة المدرسية باعتماد سياسة القرب على الأصعدة الثقافية والفنية والترفيهية.

إن تعاقب المخططات الإصلاحية منذ مطلع الألفية الثالثة لم يكن له أثر كبير على واقع المؤسسة المدرسية، بحيث تواترت التقارير والدراسات الوطنية والدولية التي تكاد تجمع على ضعف المؤهلات المعرفية والمهنية للمدرسين، وعدم تناسب كفايات المتعلمين مع المتطلبات الدنيا للكفايات المعرفية والثقافية والمهاراتية، علاوة على تفاقم ظاهرة الهدر المدرسي وتراجع قيم الوعي المدني والوازع الأخلاقي. وفيما يتعلق بإعادة تأهيل المؤسسات

يمكنه بتاتا أن يتخذ طابعاً قطاعياً صرفاً بقدر ما يستلزم بلورة مشروع تتدخل في تحديد منطقاته وأهدافه على المدى القريب والمتوسط مجموع القطاعات الحكومية والهيئات المنتخبة، ويحظى بدعم كل الفاعلين السياسيين ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص. وفي هذا السياق ينبغي على المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، انسجاماً مع الدور الدستوري المناط به، ليس فقط أن يؤدي دوره على المستوى الاستشاري وتقويم المردودية الداخلية والخارجية للمنظومة التربوية، وإنما ينبغي عليه أيضاً إطلاق دينامية تمكن من إسهام الفعاليات الفكرية والعلمية المعترف لها بالكفاءة على الصعيدين الوطني والدولي في بلورة السبل الممكنة نهجها على مستوى السياسات العمومية لبلوغ الإصلاح التربوي المنشود.

10 - اعتباراً لما نصّ عليه مشروع القانون - الإطار رقم 51/17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي ينصّ على ضرورة : «إرساء مدرسة جديدة مفتوحة أمام الجميع، وتتوخى تأهيل الرأسمال البشري، مستندة إلى ركيزتي المساواة وتكافؤ الفرص من جهة، والجودة والارتقاء على المستوى العملي من جهة أخرى، بغية تحقيق الهدف الأسمى المتمثل في الارتقاء بالفرد وتقديم المجتمع». فمن منطلق هذا الاعتبار حدّد مشروع القانون - الإطار مجموعة من الارتفاعات تتلخص في تعميم وإلزامية التعليم الأولي والمدرسي مع ضمان جودته ومكافحة الهدر المدرسي والقضاء على الأمية، كما أقر المشروع نفسه بضرورة :

- تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير.
- إعادة تنظيم وهيكلية منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي وإقامة الجسور بين مكوناتها.
- مراجعة المقاربات والمناهج البيداغوجية.
- إصلاح التعليم العالي وتشجيع البحث العلمي والتقني والابتكار.

- اعتماد التعددية والتناوب اللغوي.
- اعتماد نموذج بيداغوجي موجه نحو الذكاء، يطور الحس النقدي وينمي الانفتاح والابتكار ويربي على المواطنة والقيم الكونية.

وقد ألزم مشروع القانون - الإطار الحكومة بوضع جدول زمني محدّد لإعداد النصوص التشريعية والتنظيمية اللازمة لتطبيقه وعرضها على مسطرة المصادقة، ممّا سيمكن من إضفاء طابع الإلزام القانوني الذي يجب أن

مختلف القطاعات الإنتاجية والمؤسسات الاجتماعية والثقافية من جهة، ومختلف المسالك التعليمية بجميع مستوياتها من جهة أخرى.

إن النموذج التربوي الذي يسعى المغرب لإقراره طبقاً لمتطلبات المرحلة التاريخية التي تتمثل في تحقيق التنمية الشاملة، وتأهيل المغرب لينهض بأدواره الإقليمية والقارية والدولية، وضمان إشعاعه الثقافي والحضاري، إن هذا النموذج يتطلب التحرر من الأنماط التربوية الجاهزة التي ارتبطت بسياقات تاريخية ومجتمعية مغايرة للسيروورة التي ميّزت ماضي الكيان المغربي وراهنه.

لقد مثلت المرحلة الاستعمارية الفرنسية خلال فترة الحماية لحظة فارقة على المستويين التعليمي والتربوي، والحال أن من يشدهم الحنين إلى النموذج التربوي الفرنسي يغيب عن أذهانهم عنصراً أساسياً: يتمثل العنصر الأول في الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة الفرنسية بالمغرب، التي تمّ السعي من خلالها لاستلاب العقول بعدما تمّ احتلال الأرض، وما ترتب عن ذلك لاحقاً من هيمنة النخب الفرنكوفونية وتبنيها لقيم السياسة الفرنكوفونية بشكل أدى إلى تفاقم ظواهر الاستلاب الثقافي، وانعزال تلك النخب وعجزها عن الإسهام الفعلي في قيادة المجتمع لإنجاز مهام التغيير المجتمعي وبعث الروح الوطنية لمواجهة تحديات التنمية والتقدم الحضاري.

أمّا العنصر الثاني، فإنه يتعلق بحصيلة فترة الحماية على مستوى التربية والتكوين بالمغرب، التي تتحدد كميّاً كالآتي:

1 - تكوين الأطر العليا والمتوسطة: 30 مهندساً، و19 طبيباً، وطبيباً للأَسنان، و27 محامياً، و6 صيادلة، و165 موظفاً بالإدارة من أصل 5500 موظف سام ومتوسط من جنسية فرنسية.

2 - عدد الحاصلين على شهادة التعليم الابتدائي الإسلامي: 4200 تلميذ.

3 - عدد الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي الإسلامي: 773.

4 - دبلوم التعليم الثانوي الإسلامي (البكالوريا الأولى): 180.

5 - عدد الحاصلين على البكالوريا الثانية: 94 تلميذاً.

6 - عدد رجال التعليم: - التعليم الابتدائي: حوالي 3800 مغربي ما بين فقيه ومدرس من أصل 7800 مدرس فرنسي.

التعليمية، فقد وسم هذه العملية العديد من المفارقات، بحيث تمّ على سبيل المثال صرف موارد مادية هامة في مشاريع التجهيزات المعلوماتية في أفق إنشاء فضاءات مدرسية متعدّدة الوسائط تسمح بتجديد الوسائل التعليمية وخلق ثقافة تفاعلية بين الفاعلين التربويين، والحال أن معظم تلك التجهيزات كانت مفتقرة للعدة البيداغوجية والديداكتيكية، كما لم يتمّ تعديل البرامج الدراسية للتكيف مع تلك الوسائل في حال توفرها، ممّا نتج عنه بالضرورة استحالة توظيفها بفعل تقادمها أو عدم صلاحيتها أحياناً. في مقابل هذا الهدر للمال العمومي لم تعط أدنى أهمية لتجهيز الخزانات المدرسية لتشجيع القراءة ونشر الثقافة بمختلف تعبيراتها داخل الفضاءات المدرسية.

لقد تمّت الدعوة رسمياً، ومنذ مدة، لتنسيق الجهود بين مختلف القطاعات الحكومية لبلورة سياسة متكاملة لتلبية حاجيات وتطلعات الشبيبة المغربية على المستويات التربوية والمهنية والثقافية، وتأهيلها للانخراط في العملية التنموية، غير أن مسار السياسات العمومية لم يرق بعد إلى مستوى التخطيط المندمج الذي يسمح بالاستثمار الأمثل للموارد المتوفرة، وإطلاق تعبئة اجتماعية شاملة تعيد الثقة في قيم المواطنة والتضامن والإيمان بوحدة المصير.

11 - يتخذ هذا التساؤل الأخير أهمية فائقة باعتباره يحيل إلى مفارقة كبرى شكّلت أحد العوائق التي حالت دون ترجمة الإجماع الوطني الذي تجسّد عبر إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وذلك في إطار بلورة سياسات عمومية مندمجة تساهم في إرسائها مختلف القطاعات الحكومية وكافة الشركاء؛ بغية تحقيق الغايات الإصلاحية الكفيلة بتأهيل المدرسة المغربية.

إنّ إلقاء عيب إنجاز مهام الإصلاح التربوي بشكل حصري على قطاع التربية والتكوين بمفرده، مع عدم تمكينه من الوسائل والإمكانات لتحقيق ذلك الإصلاح، قد أفرغ عملياً الإجماع الوطني من مضمونه الحقيقي، وأدى بالضرورة إلى تنصل القطاعات الأخرى من مسؤولياتها، رغم إقرار الجميع بأنّ النهوض بالورشات الإصلاحية الكبرى في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، لن يستقيم بدون إحلال منظومة التربية والتكوين في صلب العملية التنموية، مع ما يتطلبه ذلك من إصلاحات هيكلية تسمح بمدّ الجسور بين

إنَّ مجموع التساؤلات السابقة يتخذ طابعاً منهجياً خاصاً يروم مسالة منظومة التربية والتكوين على المستويات الفلسفية والمعرفية والبيداغوجية والقيمية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنَّ تلك التساؤلات تهدف إلى إثارة الانتباه للأهمية الخاصة التي تتعلق بتأهيل العنصر البشري، واعتماد دراسات ميدانية متخصصة في أفق الكشف الدقيق عن الاختلالات، والتحديد الموضوعي للخطط الإصلاحية وللوسائل والإمكانات المادية التي يلزم توفيرها لتنزيل تلك الخطط وفقاً للحاجيات الفعلية للمؤسسة التربوية.

إنَّ هذا المنحى المنهجي لا يعني بتاتاً أنَّ النهوض بالمدرسة الوطنية وتأهيل الجامعة المغربية لا يمثلان، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، مسألة قطاعية بالإمكان إيجاد الحلول الملائمة لها، كما يتيسر ذلك بالنسبة إلى قطاعات أخرى. إنَّ المسألة التربوية، على العكس من ذلك، تندرج في صلب الإشكالية المجتمعية وتستلزم تضامراً مختلف المكوّنات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية لمقاربة الشأن التربوي. إنَّ مشروعية مثل هذه المقاربة تتحدد انطلاقاً من اعتبار منظومة التربية والتكوين تمثل رافعة أساسية لتطوير منظومة الاقتصاد والارتقاء بالخدمات الاجتماعية وتحقيق النهضة الثقافية والعلمية، وذلك تبعاً لمتطلبات مجتمع المعرفة والتواصل، وسعيًا لتمكّن مختلف الأنساق المعرفية الحديثة والمعاصرة، والإسهام في الإنتاج المعرفي الكوني.

إنَّ هذه المقاربة الشمولية للمسألة التربوية تتأسس كذلك انطلاقاً من الوعي بالدور الحاسم للتربية في إرساء دعائم وقيم العيش المشترك وفقاً لروح العصر، وفي المساهمة في انبثاق الهوية الفردية والجماعية الواعية بتنوّع روافدها، والمتشعبة بقيم الحداثة والحرية باعتبارها أساس الدولة الديمقراطية، والضامنة لسيادة الحق والقانون، في إطار مجتمع متضامن محبّ للسلم ورافض لكل أشكال العنف والكرهية.

- التعليم الثانوي 47 مغربياً من أصل 198 فرنسياً.

7 - الوظائف الإدارية: عدد المديرين المسلمين من مغاربة وجزايريين 45 من أصل 1276 موظفاً إدارياً فرنسياً.

إنَّ هذا التقييم الكمي لحصيلة مرحلة الحماية على مستوى التربية والتكوين بالمغرب، لا يهدف بتاتاً إلى تبخيس جودة التعليم الفرنسي في تلك المرحلة بقدر ما يروم بالخصوص إثارة الانتباه إلى أنَّ ذلك النموذج التعليمي كان موجّهاً بالأساس لخدمة المصالح الفرنسية بالمغرب، وذلك عبر محدوديّة العرض التربوي الهادف لتكوين أقلية ضئيلة من الأطر المغربية لخدمة إدارة الحماية الفرنسية. إنَّ ذلك النموذج كرّس كذلك حالة الانقسام بين التعليم العصري والتعليم الأصيل والتعليم العتيق، بحجة المحافظة على الخصوصية المغربية ممّا ساهم، إضافة إلى عوامل أخرى، في مراكمة المعيقات الثقافية التي ما زالت تمثل منبعاً تنهل منه مختلف أنواع الجدل العقيم نظرياً وعملياً، بما يصطلح عليه بمسألة الأصالة والمعاصرة.

إنَّ الدعوة للتجديد الثقافي بقدر ما تتوخّى توفير إمكانات ووسائل تحقيق نهضة ثقافية شاملة تساهم بشكل فاعل في عملية التغيير الاجتماعي، فإنَّها في الآن نفسه دعوة إلى تجديد ثقافة المجتمع، لكي يصبح تدبير الشأن العمومي يحظى باهتمامات سائر الفئات الاجتماعية باعتبارها معنية بالآثار السلبية أو الإيجابية لتبعات ونتائج ذلك التدبير. إنَّ تجديد الوعي الثقافي هو ما يسمح في الآن نفسه بتنامي القوة الاقتراحية والنجاعة النقدية للخطاب الثقافي، كما يمكن من تبلور الوعي المدني لكي ينهض بوظائفه الاجتماعية والرقابية. فكلما تحرر الفاعل الثقافي من غربته وانخرط الفاعل المدني في الدفاع عن الحقوق والقيام بالواجبات، كان بإمكانهما حتماً أن يساهما في تخليق الممارسة السياسية التي كلما ابتعدت عن ضوابطها الأخلاقية، حالت ضرورة دون مساهمة مكوّنات المجتمع في تدبير العيش المشترك والارتقاء به دوماً لما هو أحسن.