نظام التعليم بالمغرب
ورهانات الإصلاح

محمد فاوبار
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين - فاس بولمان

يعتبر محمد فاوبار أن الإصلاح في الحقل التربوي، هو إما إصلاح جزئي يهم أحد مكونات المنظومة التربوية، وإما إصلاح نسقي شمولي. وإذا كان الصنف الأول من الإصلاح معتادا ويحصل باطراد في أغلب المجتمعات الحديثة، فإن الصنف الثاني يكون وليد أزمنة القطائع الكبرى، عندما تواجه المنظومة التربوية أزمات عميقة في بنيتها أو غاياتها. وبعد توضيح بعض الشروط الأساسية اللازمة لكل إصلاح نسقي، واستعراض النماذج النظرية المعروفة في سوسيولوجيا الإصلاحات التربوية، يخصص الباحث القسم الثاني من الدراسة لتجريب المقولات النظرية المقدمة على ضوء المسلسل الإصلاحي، الذي انطلق بالمغرب في سنة 1999، مبرزا سياقه وخصائصه والإنتاج القانوني الذي أطره.

> لكي يكون العمل الإصلاحي الدقيق متجانسا وواضحا، ينبغي أن يأخذ في الاعتبار الكل الاجتماعي ؛ وإذا لم يتم ذلك، فسوف تتعرض إصلاحاته للإلغاء بموجب الرد الناجم عن هذه الكلية التي تم تجاهلها، أو سيؤدي إلى نتيجة مخالفة لتلك التي توخاها.
>
> كرنليوس كاستورياديس : "التكوين الخيالي للمجتمع"

شروط الإصلاح

إذا كان مفهوم الإصلاح يدل لغويا على درء الفساد وجلب المنافع والمصالح، مما يوحي بكونه ذا بعد ديني فقهي، فإنه يحيل دلاليا على فعل التغيير المتدرج والقصدي، ويندرج في إطار مشروع متناسق ومتكامل متفاوض بشأنه ومتوافق حوله. فهو يمس قطاعا من القطاعات أو حقلا من الحقول ؛ فالإصلاح يظل مفهوما يغلب عليه الطابع المعياري، والاستخدام الواسع والمطاطي،

لذلك تتعدد دلالاته وأبعاده بتعدد مجالات استعماله.وهو يحيل في المجال الديني على إصلاح العقيدة انطلاقا من تطهيرها من الشوائب والبدع التي لحقتها في عصور الانحطاط كما تتصور ذلك السلفية، وفي المجال السياسي، يقصد بالإصلاح توسيع مجال المشاركة السياسية في المجتمع، وذلك بإدخال تغييرات في التشريعات المتعلقة بالحقل السياسي لأجل تحديث بنية السلطة. كما أن الإصلاح في المجال الاجتماعي يرمز إلى محاربة الأمية والفقر، وتوسيع دائرة المساواة، والارتقاء بالمجتمع عن طريق تحسين شروط عيش المجموعات المغبونة.

شرط النسقية : مهما يكن من أمر، وإذا نحن ركزنا على الإصلاح في الحقل التربوي، فإنه من المفيد الفصل بين الإصلاح الجزئي، والإصلاحات ذات الطابع النسقي. فالأول يتجه إلى مراجعة وضعية المنهاج الدراسي لمادة من المواد كالرياضيات ؛ أو وضعية سلك دراسي معين بإضافة مستوى دراسي أو انتقاصه ؛ أو بإعادة النظر في وضعية الشعب بغية ملاءمتها مع تغيرات سوق الشغل ؛ وكذا بإضافة لغة من اللغات للتدريس، كما يجري في العديد من النظم التعليمية في أوروبا وبلدان أخرى في آسيا واليابان. يحصل هذا النوع من الإصلاحات في مجتمعات يكون فيها النظام التعليمي متساوقا ومتشابكا مع النظام الاقتصادي والاجتماعي، ولا يعاني من اختلالات أو أزمات بنيوية، ويحتاج من حين لآخر إلى تطويرات، أو إلى تكييفات في بعض جوانبه ومكوناته حتى يستجيب للتحولات التربوية والمعرفية والتكنولوجية.

أما ما يتعلق بالإصلاحات النسقية، فإنها تحصل في أزمنة القطائع الكبرى التي تعرفها بنيات المجتمعات، وفي موضوع هذه الدراسة، تهم هذه الإصلاحات البلدان النامية التي تعاني فيها النظم التعليمية من اختلالات بنيوية، ومن أزمات كبرى، سواء في بنيتها الداخلية من حيث الأغراض والمرامي ؛ أم على صعيد المحتويات والمناهج الدراسية، والتحصيل الدراسي للتلاميذ، ودرجة النجاح أو الفشل الدراسيين، وتكوين المدرسين ؛ أم من حيث مخرجاتها من حيث تشبع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بالخريجين من المعاهد والجامعات، ومستوى قدرة الاقتصاد على تشغيلهم وبالتالي تحقيق اندماجهم الاجتماعي والثقافي.

لذلك، واستنادا إلى مستلزمات ومقتضيات الإصلاح البنيوي أو النسقي، يتجه التفكير الإصلاحي نحو رفض المقاربة التجزيئية للإصلاحات نظرا لمحدودية فاعليتها، أو لكونها تختزل النظر إلى قضايا التعليم ومشكلاته في بعدها التقني. «وهكذا، فإن الإصلاح الذي

يجب أن يعتمد في ظل هذه الأوضاع ينبغي ألا يتم النظر إليه في أبعاده التقنية وفي ظرفيته ومحدوديته القطاعية، بل على أساس أنه إجراء شمولي يفترض فيه أن يشمل كل أنماط التربية والتعليم والتكوين بمختلف مكوناتها وآليات اشتغالها، وأن يتجاوز في الآن ذاته هذا الإطار إلى الحقل الاجتماعي...»[1].

وفي نفس السياق، يبين المكي المروني أن نجاح الإصلاح التعليمي يتوقف على موضعته في إطار مشروع مجتمعي عام، يأخذ بالاعتبار المكونات الأساسية للمجتمع وطموحاته، والمقبول من الجماعات التي تكونه. وتكمن ضرورة هذا المشروع في اندماج النظام التعليمي في النظام الاجتماعي ؛ من هنا أهمية مراعاة عوامل مؤثرة في الإصلاح، من قبيل الطلب الاجتماعي[2] على التربية، والسياق السياسي، والشرط الاقتصادي، والإرث التاريخي، ووزن التقليد، وجهاز البيروقراطية الذي ينتدب لوضع المخطط الإصلاحي موضع التنفيذ، ثم وضع الإصلاح في إطار مخطط التنمية. أما مضامين الإصلاح، فتراعي السياسة التعليمية بمراجعتها في العمق، وتمظهراتها في التدبير المالي، والإدارة التربوية، والمنهاج الدراسي، ومكانة المدرسين وأدوارهم. ثم لابد لهذا الإصلاح أن يقترن بإصلاح اقتصادي واجتماعي وسياسي، لأن «الإصلاح لا يعني التغيير المفاجئ والجذري، بل يهدف أساسا إلى ضبط سير النظام التربوي، وذلك بأن يتضمن عوامل وقوى ترمي أساسا إلى التنسيق بين أجزاء النظام وتوجيهها في خدمة أهداف معينة (...)، ثم إن المقاربة النسقية لا تجعل الإصلاحات الجزئية، التي تفتقد إلى النظرة الشمولية لكل مكونات النظام التعليمي رغم بساطتها، تصل إلى الأهداف المتوخاة منها...»[3].

يرى **لويس لوغران** *Louis Legrand* من جهته، أن الشرط المسبق لكل إصلاح تربوي يكمن في تحديد واضح للأهداف المتبعة، لأنه لا وجود لاختيار تربوي بدون اختيار قيمي[4]. وفي معرض نقده للعديد من النماذج الإصلاحية، توصل إلى عدم إعطاء الأهمية اللازمة لمناقشة أهداف الإصلاح ؛ ومن ثم غموضها، وهذا ما يفسر في منظوره الاختناقات المختلفة والتناقضات بين الخطابات والأفعال. ثم إن الضبط الواضح للأهداف، يتيح التطبيق الجيد للإجراءات التقنية. وفي إطار سعيه لعدم الخلط بين تحديد الأهداف وتحديد المناهج وعمليات الإصلاح، يدعو **لويس لوغران** إلى أن كل إصلاح مدروس ومقرر ومطبق لابد أن يتضمن خمسة مراحل[5] :

- تحديد الأهداف ؛
- تحديد افتراضي للنماذج التي تمكن من بلوغ هذه الأهداف المحددة ؛
- تجريب وتقويم النماذج ؛
- تخطيط التكوين المستمر والمطابق ؛
- تقويم تكويني مستمر لتعميم النماذج.

وإذا كان من الضروري إيلاء أهداف الإصلاح التربوي أهمية حاسمة حسب **لوغران**، فذلك لأن الأهداف تتعلق بالمقاصد والغايات المراد ضبط السياسة التعليمية وفقها، وخاصة نوعية الإنسان المطلوب تكوينه، ومواصفات هذا التكوين من مختلف الجوانب، سواء في عموميتها أو خصوصيتها، أو في مراحله المختلفة، أو ما يرتبط بالوظائف التي ينبغي أن تناط بالنظام التعليمي لكي يكون محركا لأهداف التنمية المبتغاة، سواء على صعيد استراتيجيات التكوين والتعليم، أو على صعيد مناهج التعليم، أو على مستوى الخبرات والمهارات التي يتوقع من المتعلم اكتسابها وفق المنظور المتكامل لتكوين الشخصية، كما تتطلب ذلك مقتضيات التحولات المعاصرة.

لذلك، كان من المفيد أثناء التفكير في الإصلاح، إدخال تاريخ المجتمع وسيرورته في الاعتبار، بالنظر إلى ما خلفه الاستعمار من إرث ثقافي وتربوي، وخاصة في البلدان النامية ؛ حيث تزداد التناقضات والتعارضات في مناحي التفكير والتصور في أوساط النخبة، لرسم المسار الذي ينبغي أن يسير فيه التعليم، وتقوى المناقشات والمناظرات حول إشكالية الإصلاح التعليمي. وإذا كان الصراع داخل حقل التربية والتعليم والتكوين يدور بين المدافعين عن النظرة التقنية، ومناصري الإصلاح الشامل المرتبط بالإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي، فإن هذا الصراع يترجم جانبا من الصراع الاجتماعي والإيديولوجي/الرمزي الذي يحدث بين الفئات والطبقات الاجتماعية التي تتعارض مصالحها المادية والرمزية، تماما كالصراعات التي تدور بين النخب حول مرجعيات الإصلاح (الأهداف والمكونات). كما يكشف كذلك عن حاجة النخبة المثقفة إلى إصلاحات عميقة لتحقيق رهاناتها، وتطلعاتها، وكذا مصالح الفئات الأكثر تضررا في المجتمع، وتحقيق التغيير المجتمعي المنشود، علما بأن الإصلاح التربوي بالمغرب يتعدى خدمة المصالح الفئوية إلى وضع المجتمع في اتجاه التنمية والتقدم.

تعظم الحاجة إلى الإصلاح التربوي كلما شهد النظام المدرسي اختلالات وأزمات، ولذلك، تراوح الفكر الإصلاحي بين مفهومي الأزمة والإصلاح. ومن بين الأزمات التي يعرفها هذا النظام بالمغرب : نجد عدم تكافؤ الحظوظ التعليمية والتربوية، بين أبناء الفئات والطبقات المختلفة، وبين الجنسين، وفيما بين الأوساط الحضرية والقروية ؛ وبالتالي عدم تحقق ديموقراطية التعليم، علاوة على ضعف كفاية التعليم ومردوديته من حيث النجاح المدرسي والتفوق الدراسي، والاحتفاظ بالتلاميذ بالمدرسة ؛ بالإضافة إلى الانفصام القائم حاليا بين مضامين التربية والتعليم والتكوين وبين الحقل الثقافي والاجتماعي العام[6]، ثم التناقض المتزايد بين مخرجات التعليم وبين قطاعات الاقتصاد والإنتاج ؛ وبالتالي عجز النظام المدرسي عن أن يكون محركا رئيسا للتنمية، ورافعة للتغيير المجتمعي. ومن ثم غياب الاستقلال السياسي والفلسفي بالاعتماد على الذات، تفكيرا وتخطيطا وتنظيما وتنفيذا، حتى يقوى النظام المدرسي على الاستجابة لمجمل متطلبات المجتمع المغربي وحاجاته المتزايدة، وكذا التكيف مع مجمل التحولات المتسارعة في مجالات القيم والمعرفة والإعلام والتكنولوجيا.

وبالفعل، فإن جعل النظام المدرسي محركا للتنمية، وحقلا لتكافؤ الحظوظ، ومجالا لرفع المردودية الداخلية، وخلق الإبداع التربوي والثقافي، وتأهيل الناشئة لضبط المهارات النظرية والعملية، يقتضي شروطا ومستلزمات أخرى منها :

التوافق والتشارك : إذا كان الإصلاح عبارة عن منظومة فكرية، أو ممارسة نظرية تدعو إلى تجاوز التأخر وترمي إلى التقدم، فإن من أهم شروط نجاحه، هو حصول التوافق والتراضي بين قوى المجتمع حول المبادئ والغايات والأغراض التي ينبغي أن يقوم عليها النظام التعليمي، والمسار والمهام والوظائف التي عليه أن يؤديها، وما يشتق منها من متطلبات التعليم والتعلم، وأنواع التكوينات والشعب، وجانبيات تكوين المدرسين، وغير ذلك.

أما قوى المجتمع، فالمقصود بها الأحزاب والنقابات والجمعيات المهنية الممثلة للمجتمع المدني، والسلطة والشركاء الاقتصاديون وكل من له ارتباط ومصلحة مادية أو رمزية بحقل التربية والتكوين. فتراضي مختلف هذه القوى حول مشروع إصلاحي كفيل بتعهده بالنجاح. لذلك، يرى الدكتور محمد جسوس أن «صلب الأزمة التعليمية هو غياب مشروع مجتمعي مستقبلي يعتمد على الوفاق والتراضي بين مختلف مكونات المجتمع

المغربي، وتخليصه من الأجهزة الحاكمة التي تريد تسخيره وتوظيفه لخدمة تصور معين... أزمة النظام التعليمي معناها أزمة توافقنا وقدرتنا على التوافق حول المستقبل المنشود وإصلاح التعليم والتخطيط لتنمية اقتصادية واجتماعية من نوع معين»[7].

وبالفعل، فإن وضع مشروع إصلاحي وإعداده يتطلبان التوافق حول تشخيص المطالب الموضوعية لكافة الفرقاء الاجتماعيين، واستحضارها، وبالتالي وعي العلاقة القائمة على الإصلاح باعتباره مشروعا، والإصلاح باعتباره ممارسة.

وفي نفس السياق، يرى محمد الدريج أن من مستلزمات الإصلاح التربوي، نجد مفهومي الإجماع والتوافق ؛ «ولعل أهم مطلب عبرت عنه مختلف الفعاليات هو أن أي إصلاح تربوي لابد أن يكون موضع إجماع وتوافق، لابد بالتالي أن تشارك في اقتراحه وإعداده جميع الفعاليات. إن الإصلاح الذي يمكن أن نحدثه في نظامنا التربوي والتعليمي لابد أن يراعي التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأن يواجه التجديد العلمي والتكنولوجي، وكذا التغيرات الديموغرافية... كذلك من التغيرات المتوقعة، الاتجاه نحو ترسيخ الديموقراطية»[8].

لذلك، فإن أي إصلاح لا يستمد أسسه من خدمة الحاجات والمصالح المجتمعية، ويتطلع، بالتالي، إلى تنفيذ توجهات مملاة من هيئات خارجية، فهو لا يقوى على النجاح والاستمرارية.

إن التوافق والتراضي بين قوى المجتمع حول مشروع إصلاحي معين – وليس الإجماع كما يتصور محمد الدريج- يتوقف، بالأساس، على مشاركتها الجماعية في إعداده والتخطيط له. في هذا الإطار، يرى **جاك دولور** *Jacques Delors* أن هناك ثلاثة فاعلين رئيسيين يساهمون في إنجاح الإصلاحات التربوية. في المقام الأول، نجد الجماعة المحلية، لاسيما الآباء ومديري المؤسسات والمدرسين. وفي المقام الثاني، نجد السلطات العمومية ؛ وفي المقام الثالث، توجد المجموعة الدولية. لذلك، فإن الانخراط الواسع للآباء والمدرسين والمديرين كفيل بنجاح الإصلاح، لأن هؤلاء الفاعلين هم المحرك الرئيسي للنظام المدرسي[9]. يستخلص **جاك دولور** أن محاولات فرض إصلاح من الخارج أو من قمة الهرم السلطوي، لا تفضي إلى أي نتيجة ملموسة[10]. من هنا أهمية تعبئة المجتمع المدني وانخراطه، لأنه السند الأساسي لأي إصلاح تربوي يستهدف ترسيخ التربية في منظورها الجديد للقرن 21، والتي

تقوم على أربعة محاور هي : تعلم المعرفة، وذلك بالجمع بين ثقافة عامة واسعة، مع إمكانية التخصص العميق في بعض المواد ؛ وتعلم فن الحياة والعيش، بتطوير أساليب الحياة مع الجماعة ومعرفة الآخرين، وتاريخهم وتقاليدهم ؛ والمحور الثالث هو تعلم الدراية، وذلك لاكتساب كفايات لجعل الذات قادرة على مواجهة العديد من الوضعيات، وتعلم العمل في إطار فريق الأنشطة المهنية أو الاجتماعية، في موازاة للنشاط الدراسي[11]. لذلك تبرز أهمية أشكال التناوب بين المدرسة والعمل.

ويتعلق المحور الرابع بتعلم كيف نكون، ذلك أن القرن الحادي والعشرين يتطلب، أكثر من أي وقت مضى، القدرة على الاستقلال والحكم على الذات، بموازاة تعزيز المسؤولية الشخصية في تحقيق المصير الجماعي، واكتشاف الذاكرة والبرهنة والتخيل، وبالتالي، تحقيق الأبعاد الثلاثة للتربية وهي : البعد الأخلاقي والثقافي، والبعد الاقتصادي والاجتماعي، والبعد العلمي والتكنولوجي[12].

الحوار والتواصل : إذا كان التوافق والتشارك من أهم مستلزمات قيام إصلاح تربوي، فإن من أهم ما يرتبط بهذين الخاصيتين نجد الحوار. ففي مشروع يتطلب التوافق بين القوى المؤثرة في المجتمع، فإن تحقيقه يتطلب تكريس الآلية الديمقراطية في التحضير له تفكيرا وتخطيطا وتنفيذا. لذلك، ينمو الحوار السياسي والفكري بين أفراد النخبة المثقفة، والسياسية، كما يبرز التواصل القائم على التغذية الراجعة بين المخاطِب والمخاطَب، باستخدام وسائل الإعلام، من صحف ومجلات وإذاعة وتلفزيون.

إن الحوار بين الأطراف المنخرطة في سيرورة الإصلاح التربوي، يقودها إلى التراضي حول أرضية مشتركة للتوافق، وإلى الاقتناع بنسبية تصوراتها ورهاناتها، وبضرورة التنازل، واعتبار باقي المتدخلين لأجل خدمة المصالح العامة. أما التواصل الواسع مع الفئات المجتمعية والتعليمية التي يستهدفها الإصلاح، فالغرض منه تعميق وعيها بفضائله ومحاسنه[13]، من أجل تشجيعها على الانخراط فيه لتحقيق المكاسب، ولإنجاح الإصلاح وضمان استمراريته ودعمه. لذلك، تغدو الحاجة ماسة إلى جدال ومناقشة بين الفرقاء الاجتماعيين حول مضمون الإصلاح وأهدافه والوسائل الضرورية لإنجاحه. ويتطلب هذا الأمر إحاطة المجتمع علما بأسسه، وأهدافه، ومضامينه، وآليات تنفيذه، وخطط تحقيقه، والفاعلين الذين يناط بهم أمر التطبيق والتنفيذ ؛ ومن ثم فتح المجال للنقد

والتوضيح والشرح والتبليغ لجميع الفعاليات المهتمة، فضلا عن إحاطة الإصلاح بالضمانات اللازمة لإنجاحه، وعدم إفراغه من مضمونه، وذلك بواسطة التشريعات اللازمة لذلك.

وإذا كان التواصل، كما يرى الفيلسوف **هابر ماس** *Habermas*، أحد الأبعاد المؤسسة للمجال العمومي، فإن المدخل الأساسي لبناء التواصل على أساس عقلاني لا يقوم إلا بالحجاج والمناقشة والبرهنة، والإقناع[14]. لذلك، يعد الحجاج حول مقومات الإصلاح التربوي ومرتكزاته، وأخذه بالاعتبار في التخطيط والتنفيذ، أحد مؤشرات شرعيته ونجاعته. لذا، من المفيد التمييز في الإصلاح بين ثلاثة مستويات[15] :

- الممارسات الهادفة إلى تطوير قطاعات المجتمع أو أكثر عبر مشاريع محددة وتشريعات ؛
- المناقشات القائمة بين مختلف القوى، وفي هذا المجال، تتناول الخطابات السياسية الأهداف والوسائل والسيرورة التي تقوم عليها الإصلاحات ؛
- إمكانية وضع شبكة كاشفة تعبأ لإبراز العلاقة بين الممارسات والنقاش والمعارك الفكرية، لتحديد المصالح الموضوعية للقوى الفاعلة ورهاناتها، وهنا يتدخل الفكر. إن تدخل هذه المستويات في الإصلاح كفيل بضبط مكوناته وأبعاده.

شرط التخطيط : لقد سبقت الإشارة إلى أن تحضير الإصلاح التربوي وإعداده في سياق التوافق والتشارك والحوار، يتطلب بالفعل التخطيط المحكم، انطلاقا من الموازنة بين الأهداف الثقافية والتربوية والإنسانية للتنمية، وما بين الأهداف الاقتصادية المتعلقة بحاجات الطاقة العاملة المتخصصة والكفأة كذلك.

فالتخطيط الحقيقي، هو الذي ينطلق من هذين المنهجين ويوفق بينهما، ويقابل مطالب كل منهما بمطالب الآخر، ويدرك أن التداخل العميق والوثيق بين المظاهر الثقافية والاقتصادية للتربية ينفي إمكانية اللجوء للطريقة المستندة إلى حاجات الطاقة العاملة وحدها، كما أن الدور الاجتماعي والاقتصادي والمهني للتربية ينفي أن نأخذ بالمنهاج الثقافي وحده...[16].

وهكذا، يعتبر التخطيط التربوي ذلك الإطار المتناسق والعلمي المتكامل، الذي تتمحور حوله الأهداف والحاجات ومختلف وسائل التنفيذ ومراحله، وآليات التدخل والتتبع،

وضبط النفقات المالية والموارد البشرية اللازمة لتحقيق ما يراد التخطيط له. غير أن التخطيط التربوي يمكن أن يصبح فعالا وداعما للإصلاح التربوي إذا لم يكن مندرجا ضمن سياسات تربوية واجتماعية أو اقتصادية... تابعة، مشروطة، مملاة من الخارج... وأن يتكامل، إضافة إلى إجرائيته ودقة أهدافه، مع أنماط ومستويات التخطيط الأخرى، أي أن ينخرط في إطار رؤية تخطيطية وفنية عامة ومتكاملة العناصر، وضمن استراتيجية تشاركية وتحاورية جماعية محكمة التقنين والتنظيم للأدوار و العلاقات[17]، وكذلك من منطلق اعتماد مشاريع تعاقدية هادفة، قابلة للإنجاز والتطبيق وبأقل تكلفة.

وبالفعل، فإن التخطيط التربوي الاستراتيجي الذي يحول مخطط الإصلاح من توجهات وأفكار إلى برامج ومشاريع، لا يمكن أن يتحقق إذا لم يكن مندرجا في سياق التخطيط العام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والثقافي، أي ضمن خطة شمولية تتبلور على المدى القصير، وتستشرف الآماد المتوسطة والبعيدة ضمن نظرة مستقبلية تنبؤية. كما أن التحويل الإجرائي لدعامات الإصلاح لا يمكن أن يكون فعالا وهادفا، إلا إذا كان موصولا مع هذه الدعامات والمتطلبات، وإلا إذا تحقق في إطار استشارة مختلف الفاعلين المعنيين بالإصلاح وإشراكهم.

مرجعيات خطابات الإصلاح

تتضمن مشاريع الإصلاح التربوي، مثل باقي المشاريع الإصلاحية الأخرى في الحقول الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، مداخل وأسسا فكرية وإيديولوجية تقوم عليها، وتبرر مشروعية تلك المشاريع، أي صلاحيتها للمجتمع الذي توجه إليه، وفعاليتها بالنسبة للإنسان الذي تستهدفه. وقد عرف التفكير الإصلاحي، وخاصة في مجال التربية، بروز تيارين عريضين يتنازعان الشرعية من أجل التحكم في مسار النظام التعليمي وتوجيهه، ومحاولة النهوض بالإصلاحات في إطار المرجعية التي يراها كل تيار كفيلة بإخراج النظام التعليمي من أزمته، وتمكينه من لعب أدواره ووظائفه في إطار تنموي فاعل. وهذان التياران ينهلان من مرجعيتين هما :

المرجعية الحداثية العصرية : وتتوزعها اتجاهات متباينة إلى هذا الحد أو ذاك، منها الاتجاه المحافظ، الذي يعبر عن ذاته في علم الاجتماع من خلال التوجهات العامة للنظرية البنيوية

الوظيفية، التي تنظر إلى أزمات قطاع أو بنية من بنيات المجتمع باعتبارها نتاج اختلال وظيفي، يمكن معالجتها بدون إحداث تغيرات بنيوية في النظام السياسي والاجتماعي. لذلك، تغلب لدى هذا الاتجاه، في منظوره للإصلاح، النظرة التقنوية الضيقة لقضايا التعليم (أهدافا ومكونات).

أما الاتجاه الماركسي المتحرر، وما يرتبط به من تصورات المراجعة النقدية المتأثرة بفلسفات الرمز والاختلاف والتفكير بالمعقد انتربولوجيا وسوسيولوجيا، فهو ينطلق من التصورات الصراعية التي تعتبر المجتمع مكونا من فئات وطبقات اجتماعية تتصارع على مصالح مادية ورمزية، وتحاول الطبقات المهيمنة أن تتحكم في النظام التعليمي لخدمة هذه المصالح، تماما مثلما تتحكم في قوى الإنتاج.

ولاشك أن التغيرات الحاصلة في الغرب، منذ نهايات القرن العشرين، على مستوى النظم السياسية والاجتماعية، وانهيار نظام الثنائية القطبية على الصعيد العالمي، قد أدت إلى مراجعات فكرية وإيديولوجية، تحاول ضبط منطق الصراع الاجتماعي في إطار جدلية الانفتاح الاقتصادي والسياسي والثقافي، وتعمل على التنبؤ بمجريات وسيرورات التغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي اللامتكافئ (داخليا وخارجيا).

هكذا، وجب مراجعة السياسة التعليمية المطبقة عن طريق إصلاح تعليمي يعمل على ضبط الغايات والأهداف لتحقيق التنمية الاقتصادية، والمساهمة في البناء الديمقراطي، والعمل على مسايرة الطرق العلمية والتكنولوجية ؛ فإن مشروع الإصلاح لدى هذا الاتجاه لا يمكن أن يكون إلا شموليا تحوليا لا تقنيا، ومتناسقا مع مخططات إصلاح باقي القطاعات المجتمعية في إطار رؤية تنموية متكاملة ومتناغمة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاتجاه يرمي إلى تحديث النظام التعليمي وعصرنته، لكنه لا يتنكر للتراث العربي الإسلامي، بل يدعو إلى توظيفه بمنظور نقدي وتاريخي لأجل ضمان الاستمرارية بين الماضي والحاضر، وجعل الهوية منارا مفتوحا على المستقبل.

المرجعية التراثية/السلفية : إن محاولات الإصلاح التي عرفتها المعاهد التقليدية بالعالم العربي، ومنها الأزهر فيما بين 1872 و1896، و جامع القرويين منذ نهاية القرن

الثامن عشر (1789)، فيما عرف بخطة الإصلاح للسلطان سيدي محمد بن عبد الله، كانت مؤطرة بالإديولوجيا السلفية، التي ستتبلور لاحقا بالمشرق العربي على يد زعماء الحركة السلفية/الإصلاحية لجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، والتي قامت بمواجهة التقليد والجمود، ومحاولة تخليص الدين الإسلامي من الشوائب العالقة به، وتحرير التدين من الوسائط والخرافات، والرجوع به إلى الأصول الدينية الأولى، ومواجهة الاستعمار عن طريق الاستفادة مما تقدم فيه الأوروبيون على صعيد العلوم والاختراعات الحديثة.

ويرى التيار السلفي العريض، الذي ينهل من المرجعية التراثية، أن النظام التعليمي يجب أن يرتكز على ثوابت المرجعية الإسلامية للتربية، والتي تتحدد عناصرها الأساسية في القرآن والسنة النبوية والمفكرين القدامى واجتهادات السلف الصالح، بهدف جعل الإنسان خاضعا لعبادة الله وحده، متحررا من طغيان المادة، متمكنا من «تأمين الملابسات المادية الصالحة، وتوفير الشروط الثقافية السليمة التي تضمن انسجام الإنسان مع الفطرة، وتحمي طاقاته من الإهدار والتشتيت»[18].

وإذا كان التيار السلفي يحاول أن يؤطر نظرته للإصلاح التربوي بمنظور النسق القيمي الإسلامي، فإنه يعتبر الحداثة التربوية، استيرادا آليا للفكر الغربي نحو المجتمع العربي الإسلامي، فيما أن النظرة التراثية للتراث، لم تسمح له بالنظر إليه نظرة تاريخية نقدية متحررة من سلطة الماضي، باعتماد ثقافة النقد، والدحض، وإقرار بالنسبية، وتوظيف ما يقبل التأصيل والاستمرارية، والتعاطي مع التجارب الإنسانية ليس انطلاقا من مقولة الاستيراد وإنما من حيث نجاعتها النظرية والعملية.

ومن المفيد الإشارة في هذا الإطار، إلى وجود اتجاه توفيقي يحاول أن يجمع بين معطيات التراث ومعطيات العصرنة والتحديث عند النظر إلى قضايا الإصلاح التربوي أهدافا ومرتكزات، وغالبا ما يسود هذا الاتجاه لدى الدولة في سياق محاولتها، من حيث هي إطار مؤسساتي ناظم للمجتمع، التوفيق بين التوجهات السياسية المتعارضة عند إعداد مشاريع الإصلاح المختلفة.

نماذج سوسيولوجية حول الإصلاحات التربوية

تكمن أهمية المنظورات النسقية للإصلاح المدرسي في كونها ترتكز على معالجة عوائق التطور وانحباسه، ودور الإدارة التعليمية في ذلك، أثناء فترة الخمسينيات والستينيات من القرن

العشرين، قبل حدوث التغيرات الناجمة عن انتفاضة ماي 1968 بفرنسا. فسيادة العلاقات العمودية على حساب العلاقات الأفقية/المفتوحة بين الفاعلين التربويين والإداريين في مركز السلطة وفي مستوياتها الدنيا، أدت إلى تراكم صلابة المؤسسة، حسب تعبير **ايسامبير جماتي** *Isambert-Jamati*، مما أضعف استجابتها المؤسساتية للتغيير والإصلاح.

أطروحة دوركهايم : يضع دوركهايم تاريخية التعليم الثانوي الفرنسي في إطار رؤيته السوسيولوجية الإصلاحية لهذا التعليم سنة 1902 ؛ إذ يرجع به إلى جذوره في القرنين السابع عشر والثامن عشر. ففي إطار التحولات الكبرى التي عرفتها المجتمعات الغربية، خضع النظام البيداغوجي لتغيرات عميقة كان أبرزها ظهور النظام اليسوعي. فاليسوعيون أحدثوا في عصر النهضة (القرن 17) التعليم الثانوي بإنشائهم لنظام الكوليجات والداخليات المدرسية، وكانت التربية تقوم فيها على ضبط أخلاقي مسيحي صارم، كما كانت تدرس اللغتين اللاتينية واليونانية واللاهوت القديم والخطابة. ومع هذا التيار البيداغوجي، برز الفرض المكتوب باعتباره نمط الواجب المدرسي الذي أصبح ملازما للنظم البيداغوجية إلى اليوم. لقد أخذ التعليم اليسوعي طابعا إنسانيا صوريا جدا يقوم على مبدأين أساسيين : التأثير الشخصي للمدرس على التلميذ، وحرية الإرادة[19].

يعزى بروز البيداغوجيا الحديثة، التي تعلي من شأن العلم وتنقص من شأن الإنسانيات والأدب، إلى الإصلاح الديني البروتستانتي ؛ إذ دعا **لوثر** *Luther* إلى تأسيس مدارس جديدة بتربية جديدة لتحضير الإنسان الجديد : «هكذا، أصبحت الأرضية مهيأة لظهور بيداغوجيا حديثة، وهي، على النقيض من الإنسانوية، أخذت تبحث في الأشياء وفي الواقع عن أداة التربية الثقافية، وبالتالي أصبحت هذه البيداغوجيا، منذ القرن السابع عشر، تتكون وتنمو»[20]. وأخذت العلوم شيئا فشيئا مكان اللغات في المدارس، كما برز التوجيه الموسوعي للثقافة (**ليبنتز** *Leibnitz*). وغداة الثورة الفرنسية (1789)، ظهرت أولى المدارس الثانوية الفرنسية التي تبلورت معالمها وإرهاصاتها في بدايات القرن الثامن عشر. هنا، سيُعَوَّض تدريس الوقائع والأشياء التعليم الأدبي الموروث، وسيرتبط التعليم بنسق الوظائف الاجتماعية.

قام المشروع المدرسي للثورة على أساس تفكيك الخلفية الأرستقراطية للتعليم الفرنسي، ومن ثم تميز بخاصيتين : الأولى هي التصور الموسوعي لأجزاء العلوم التي تعطى لتلاميذ

المدارس، والثانية هي الاهتمامات المهنية والعلمية المرتبطة بالتنظيم المدرسي. حقا، إن التحول الكبير الحاصل في نظام المعرفة والبيداغوجيا، المتمثل في الانتقال من الإنسانيات إلى العلوم، لم يقتصر مفعوله على تغيير أهداف وغايات مؤسسات التعليم، والثانوي منه بشكل خاص في القرن الثامن عشر، بل امتد إلى المواد الدراسية، ومناهج التعليم، والشعب الدراسية، ومكانة المدرسين وأدوارهم ؛ إذ أصبحت هيئة المدرسين مجبرة على التكيف مع تغيرات التعليم الثانوي، ذلك أن التعددية المتزايدة في الوظائف الاجتماعية تفترض تنويعا ملائما في التعليم الثانوي[21]. وبالفعل، فإن تصاعد الرأسمالية سوف يقترن بمحاولة وضع التعليم في خدمة الاقتصاد، ولتحقيق هذه الغاية، تم إخضاع مؤسسات التعليم للسلطة المركزية في نهايات القرن التاسع عشر، مما نجم عنه أن أصبح السياسي يتحكم في البيداغوجي.

في إطار تصور **دوركهايم** لغايات التعليم الثانوي ووظائفه، نجده يرفض التصور الذي يجعل هذا التعليم مجالا لتكوين التلاميذ لولوج التخصصات المهنية بصفة مباشرة، بمعنى إعطائه الطابع الاقتصادي/المهني، وحجته في ذلك أن المدارس الصناعية والتجارية هي المكلفة بتكوين اليد العاملة المؤهلة. كما نلمس اعتراضه على أن يكون التعليم الثانوي في العصر الحديث، استمرارا للنمط التقليدي الإنساني والأدبي الصوري. هنا، نجد نظرية دوركهايم تتوسط المنظور الاقتصادي والمنظور الثقافي الإنساني، لذا يرى ضرورة «الخلط» بين المواد الدراسية على أساس الموازنة بين المواد الأدبية والمواد العلمية، لأن غاية التعليم الثانوي هي تحضير الطالب للدراسة الجامعية، ومن ثم، يغدو هذا التعليم خارج أي اهتمام مهني مباشر. فإذا لم تعط المدرسة الثانوية ثقافة مهنية، فإن من الأفضل أن تضع الأذهان في اتجاه تلقي ثقافة من هذا النوع، لأن غياب الاستمرارية ما بين الثقافة الثانوية والثقافة المهنية سوف يحول الثقافة الأولى إلى مجرد تنظيم عبثي[22].

يستخلص **دوركهايم** أن من وظائف التعليم الثانوي، تمكين التلاميذ من تعلم التفكير والبرهنة، وتطوير ملكات التأمل وإيقاظها وتقويتها. وإذا كان التفكير المنطقي يفترض تعليم العلوم الطبيعية والفيزيائية، فإن أهمية تعليم العلوم تكمن في كونها المكمل الضروري للتعليم الأساسي. أما وظيفة المدرس، فتتحدد في طبع التلاميذ بأدوات التفكير المنطقي ؛ من هنا ضرورة تكوين المدرسين على أساس ردم الفواصل بين دور مدرس العلوم، ومدرس

الفلسفة والأدب ؛ إذ لا ينبغي أن يقتصر أستاذ العلوم على عرض نتائج مادته باستقلال عن خلفيتها الابستملوجية والفلسفية، بمعنى أن على أستاذ العلوم أن يدرس المناهج التي يستعملها، كما أن أساتذة المواد الأخرى لابد لهم أن يغترفوا من الأسس المنطقية للتفكير العلمي. من هنا الترابط التام بين دراسة العلوم والتعليم الإنساني، علاوة على أهمية دراسة اللغات ؛ وهكذا يصبح التعليم الثانوي وسيطا بين الصورية والمهنية.

أطروحة ايسامبير جماتي : تميل عالمة الاجتماع الفرنسية **جماتي** إلى دراسة تطور غايات التعليم الثانوي الفرنسي، والاتجاه الذي يعرفه هذا التطور من خلال رصد تمثلات الأساتذة كما تترجمها خطب حفلات الجوائز من 1860 إلى 1960، وهي بذلك تحاول معرفة وظائف هذا التعليم في سياق تفاعل المدرسين مع الإصلاحات والتغيرات التي يشهدها التعليم والمجتمع منذ منتصف القرن 19، وتحليل إيديولوجية الأساتذة في علاقتها ببنية التعليم الثانوي وتحولاته.

ترى **جماتي** أن التحديد المعاصر للوظائف التي تمارسها الثانويات يتميز بالغموض، مما يستدعي ضرورة تحليلها ؛ ذلك أن التعليم الثانوي ليس متعددا فقط لأنه يتضمن مواد مختلفة، وبرامج من مستويات متفاوتة، وكل أنواع الشعب، وكونه، منذ القرن الثامن عشر، كان يخدم الشرائح والفئات الوسطى لخلق جيل مثقف أكثر تطورا من الجيل السابق عليه[23] ؛ بل لأنه متعدد حتى داخل مقطع واحد بالنظر إلى المعنى الذي يعطيه المدرسون لعملهم.

يحتل المدرسون في القرن التاسع عشر موقعا عاليا في السلم الاجتماعي، لكن لا أصولهم ولا مستوى حياتهم يمكنهم من احتلال هذا الموقع. صحيح أن مستواهم الثقافي يضعهم ضمن البورجوازية، لكن داخل هذه الطبقة، لم يكن اعتبار الأساتذة وتقديرهم كبيرا جدا. ويبين مبحث *Vincent* أن المدرسين يشعرون بأنهم يتمتعون بامتياز ضعيف، رغم أهمية الوظائف الاجتماعية للتعليم، ومنها البحث العلمي والتكوين الدراسي. فهم يلمسون مسافة كبرى بين الوضعية التي يعتقدون أنهم فيها وتلك التي يطمحون إليها.

إن التركيز على ما هو مؤسساتي في التعليم الثانوي يفرض البحث عن وجود استمرارية أو لا استمرارية في الغايات التي تترجمها وظائف هذا التعليم ؛ ذلك أن جمهور الثانويات، حينما

يبقى ثابتا ومتجانسا في تركيبه الاجتماعي، يمكن أن ننتظر لدى وكلاء المؤسسة/المدرسين تصورات لغايات التعليم تبقى هي ذاتها، لأنها تمثل الترجمة البيداغوجية لقيم الجمهور ذاته. وفي هذه الحالة، سيتركز الاهتمام حول نقل القيم الأخلاقية والثقافية. لكن حينما يقع تغيير في تركيبة الجمهور، فقد يكون له مفعول مزدوج على الأهداف المتبعة : تدهور القيم وهيكلة جديدة للأهداف[24]. ويتضح أن الأساتذة الخطباء ليسوا فقط وكلاء المؤسسة، بل إنهم يشكلون جسما خاصا، لأنهم يقدرون على إظهار معارضة جماعية للسلطة المركزية حينما تقوم بإصلاحات، بل ويتخذون مسافة حذرة إزاء كل جسم منخرط في هذه الإصلاحات.

وإذا كانت الثانويات تمارس التوجيه والطبع، ليس بنمط صوفي، ولكن بنمط ثقافي يتوسل نظاما من الرموز المعقدة، فإن التغييرات التي يستهدف الأساتذة إنتاجها عبر تعليم المواد الدراسية هي المشاركة في القيم العليا، والاندماج في الطبقة الاجتماعية المحظوظة، وتصفية ذاتية الفرد وتطهيرها، وممارسة الآليات الإجرائية معرفيا، وامتلاك وسائل تحويل العالم الخارجي. هنا يتم الحديث عن هيمنة البشر على الطبيعة، وهي فكرة بروميتوسية. لذا، لابد من تغيير التعريف المركزي للتعليم الثانوي ليتكيف مع التغيرات الاجتماعية. فمن بين الأهداف التي تروجها خطابات المدرسين، والتي قامت جماتي بتحليل مضمونها، نجد ميل مدرسي الثانوي إلى إبراز ضرورة تمديد التعليم والمسار الدراسي، ولا توافق الثانويات مع تحضير المستقبل المهني[25]، والعمل على تخصيص التعليم الثانوي للنخبة الاجتماعية. ومع ذلك، فإن التغيرات السياسية والثقافية أثرت في خطابات المدرسين، لذا، يميل أحد موضوعاتهم إلى التنصيص على ديمقراطية التعليم، على أساس أن التعليم الثانوي ينبغي أن يتجه إلى أجود الطلاب من كل الفئات الاجتماعية.

حينما تتعرض **جماتي** للإصلاحات المدرسية في التعليم الثانوي، ومكانة المدرسين وأدوارهم فيها، فهي تبين أن أزمات التعليم الموجه إلى النخبة لم تكن خاصة بفرنسا وحدها في فترة 1860-1895 ؛ ذلك أن التعليم الثانوي عرف عشر إصلاحات، وحدد أيضا مؤتمر 1890 بألمانيا الأدوار المتعلقة بالجيمنازيوم[26]، وبفرنسا «جرب» الإصلاح الأخير، الذي يرجع إلى سنة 1890 في عهد الوزير **ليون بورجوا**. ومنذ أن تحملت الدولة مسؤولية التعليم الثانوي بعد الثورة، فقد تعرض لعدة إصلاحات، ذلك لأن القرن التاسع عشر شهد تحولات اجتماعية واقتصادية، ولم يكن من المدهش النظر إلى التربية على أنها تطرح مشكلات على الصعيد الوطني[27]. فأبعاد الإصلاحات ودلالاتها تكمن في مجال النشاط

الاقتصادي وتقسيم العمل دون الانتقاص من أهمية الصراعات السياسية والايديولوجية، بما هي ترجمة معقدة للتحولات المتناقضة أحيانا للعلاقات الاجتماعية.

هكذا، فإذا كان المدرسون ينظرون إلى ممارساتهم على أنها تشغل ذكاء التلاميذ لاكتساب المعارف، فهم بذلك يجعلون من التعليم الثانوي حقلا للتعليم والثقافة، لكن إذا كانت التنظيمات النقابية لأساتذة الثانوي تعمل على توحيد المواقف تجاه السياسات التعليمية والإصلاحات، كالموقف المناهض لمشروع الجذع المشترك لإصلاح **بيلير** 1957، فإن هذا لم يمنع وجود صراعات بين المدرسين تجاه العديد من القضايا، ومنها الصراع بين الأساتذة والمعلمين، والصورة الانتقاصية التي يحملها الأساتذة عن هذه الفئة الأخيرة، والتي مردها الإرث الثقافي الماضوي الذي يمتح منه أساتذة الثانوي منذ عصر النهضة.

أطروحة انجمارفاجرلان ولورانس ساها *Ingemar Fagerlind et Lawrence J. Saha* :
ثمة مدخلان أساسيان يمكن من خلالهما ضبط أطروحة هذين الباحثين تجاه الإصلاحات التعليمية والتربوية ومكانة المدرسين ضمنها، أحدهما يتعلق بالنظريات الاجتماعية، وثانيهما يتضمن التحليل التاريخي للإصلاحات التربوية في الغرب، باتخاذ المجتمع السويدي نموذجا، والذي تطور من خلال تقاطع الإصلاح الديني البروتستاني، وصعود الرأسمالية البورجوازية ومفعولهما على تطور التعليم الثانوي خاصة والنظام المدرسي بكافة أسلاكه.

يشير الباحثان إلى غموض مفهوم الإصلاح الذي يستخدم في صيغ مختلفة، وإن كان يتحدد بوصفه تغييرا نحو الأحسن. فالإصلاحات التربوية الهامة تقع حينما تحصل تغيرات مجتمعية، تمس إعادة توزيع السلطة والموارد المادية، وتفضي إلى تغيير حاسم في السياسات التربوية الوطنية، تترجم على مستوى الموارد الموزعة على قطاع التعليم، ومعدل الطلاب الذين يتابعون التمدرس حسب المراتب الاجتماعية، والجنس، والسن، وما يتعلق بأهداف المنهاج الدراسي ومضامينه. وهكذا، سيمتد مفعول الإصلاح خارج بنية التعليم النظامي إلى المؤسسات التربوية والثقافية اللانظامية[28].

ورغم أن الإصلاحات التربوية، غالبا ما تنتج عن الصراعات بين الجماعات والفئات التي لها مصالح متناقضة، فإنه من الصعب إبراز النظريات التي تنتج أي إصلاح معطى. ومع ذلك،

فإن العديد من نظريات التغيير والتنمية تعتبر مرجعا لتوجيه الإصلاحات التربوية، ويمكن استعمالها أيضا لتقويم نتائج هذه الإصلاحات. من هنا، صاغ الباحثان جدولا صنافيا للنظريات التربوية/التنموية[29] :

النظريات	الشروط القبلية للإصلاح التربوي	استراتيجيات الإصلاح التربوي	نتائج الإصلاح التربوي
التطورية والتطورية الجديدة	النظام التربوي القصير المتلائم مع تلبية حاجات المجتمع حين يتحرك في اتجاه مرحلة جديدة من التطور الاقتصادي والاجتماعي.	الرفع من تكيف التعليم والتربية والتلاؤم مع الحاجات الجديدة للمجتمع، وتغيير المنهاج الدراسي لتقوية المشاركة والتخصص.	تكيف أوسع وتلاؤم جيد بين التعليم والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.
التحديث	قيم ما قبل الحداثة تشكل عوائق أمام التطور التكنولوجي والاجتماعي.	الرفع من توسع النظام التربوي الحديث بالإشراك الكبير للإمكانات والموارد، وكذا بتنميط وتوحيد المنهاج الدراسي لضبط الحاجات المستقبلية للتطور الاجتماعي.	بناء مجتمع حديث يقوى على التكيف مع طلب تغيير اجتماعي سريع ومع حاجات المؤسسات الحديثة.
التبعية	التبعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ليست فقط تبعية مؤسساتية، ولكنها تبعية سيكولوجية أيضا، وهي من إنتاج مدارس البورجوازية الرثة.	إن الإصلاح التربوي والمنهاجي يقوي الوطنية والثقة في الذات، وكذا التوظيف التكنولوجي لتنمية حاجات المجتمع.	إن تكوين الأفراد يساهم في التنمية الوطنية ويخدم التوجهات الجماعية والخبرات التكنولوجية الموظفة لتطوير حاجات المجتمع.
الماركسية الاشتراكية	إن النظام التربوي تابع للرأسمالية لأنه يكون طبقة عاملة خاضعة، لكنه يقوي الوعي بالتغيير.	يرفع التعليم الوعي بالحاجات الأساسية في التغيير والاستعداد للمشاركة الديمقراطية.	تكوين الإنسان الاشتراكي عبر القضاء على الامتيازات التربوية والاجتماعية النخبوية وخلق مجتمع المساواة.

هذه النظريات التنموية حول الإصلاح التربوي تختلف كما هو واضح في منطلقاتها الفكرية، والنماذج التي تقوم عليها، وفي خلفياتها الأيديولوجية. وكما يبدو، فإن استراتيجيات الإصلاح التربوي لنظرية التحديث والنظرية الماركسية متعارضة نتيجة تعارض العلاقة بين التعليم واختيارات التنمية في كلتا النظريتين ؛ فالتحديث في مجال التعليم، والعصرنة في التربية والثقافة، تقابله الليبرالية في مجال الاقتصاد. بينما تقابل الماركسية في تصور التعليم (غايات التعليم ـ تكافؤ الفرص ـ العلاقة بين التكوين النظري واليدوي/العملي) الاشتراكية في النظام الاقتصادي والاجتماعي، وإن الاشتراكية في التربية والاجتماع تؤدي إلى غايات إنسانية يشير الجدول إلى بعض عناصرها.

أما المدخل الثاني الذي يركز عليه الباحثان، فهو التحليل التاريخي للإصلاحات التربوية في السويد من سنة 1527 إلى 1799. فمنذ 1527، كانت الكنيسة قد أسست المدارس، كما أصبحت اللوثرية دين الدولة، ومن ثم ترجم الإنجيل كله إلى السويدية عام 1541 علاوة على الكتاب التوجيهي *Catéchisme*. وفي القرون الثلاثة : السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر، كانت اللوثرية الخطاب الإيديولوجي للدولة السويدية ؛ حيث كانت الضرائب والخدمات الدينية والعقوبات ملزمة لكل فرد في المجتمع. وقد توصل الحكام إلى أن الشعب لا يلتزم كفاية بالتوجيه الكنسي، لذلك، قاموا في نهاية القرن السابع عشر بإصلاح عام استهدف زيادة تعليم السكان، وتحويلهم إلى أورثوذكسيين في الاعتقاد والممارسة، وتم طبع كتاب **لوثر** الذي ترجم سنة 1689 واستعمل في معظم المنازل السويدية نتيجة الفرض القسري لقراءته[30].

وقد برز تطور المجتمع في تعميم تعلم القراءة والقضاء على نخبويتها، حيث تعلمت النساء القراءة قبل الرجال، واتجه الناس إلى قراءة الكتب الدينية المحرمة التي أصدرتها الحركة التقوية، التي كانت ترى أن الدين يظل شأنا فرديا، ولا يمكن للدولة أن تتوسط بين الإنسان والخالق لأنه حر ومسؤول عن مصيره. وقد اقترن نجاح هذه الحركة الدينية بتطور هام في المجال الاقتصادي والمجال التعليمي. ففي الفترة الفاصلة بين 1623-1648، قامت الدولة بإنشاء ثلاثين مدرسة ثانوية عليا، وقد كانت هذه المدارس والجامعات مفتوحة لأبناء الطبقات الوسطى، كما توسع التعليم بتعميم القراءة. لذلك، ظهرت بروليتاريا متعلمة في بداية القرن التاسع عشر في المجالين الزراعي والصناعي، وبرزت البورجوازية المكونة من فئة الليبراليين في

مجالي الصناعة والتجارة، الذين عملوا على نشر التعليم الابتدائي منذ سنة 1830 للرفع من إنتاجية البرولتاريا، وهي خطوة عارضها النبلاء ورجال الكنيسة المحافظون[31].

كانت المدارس سابقا مجالا لسيطرة الكنيسة، فأصبحت إطارا لبروز تيارات دينية وليبرالية تكرست لخدمة الايديولوجية الديمقراطية، ولعب المدرسون دورا كبيرا في إيقاظ الوعي الثقافي والسياسي، وتبلورت لديهم ذهنية ليبرالية واشتراكية فيما بعد، حينما برز الحزب الاشتراكي الديمقراطي وتأسس اتحاد المعلمين سنة 1880.

ولمعرفة مفاعيل الإصلاحات المدرسية ومساهمتها في التحولات السوسيو اقتصادية، نجد أنه في 1870، استعملت الصناعة 15% من القوى العاملة، وفي 1900 وصلت إلى 28%، وارتفعت النسبة في 1930 إلى 35% و45% عام 1960، فيما هبطت اليد العاملة في المجال الزراعي إلى 5% عام 1978. وهكذا، أصبحت السويد، التي كانت بلدا فقيرا سنة 1870، من البلدان الغنية في أوربا الغربية بانتقالها من الفلاحة إلى الصناعة وإلى ما بعد الصناعة، مما أهلها للانتقال من الحياة القروية إلى الحياة الحضرية.

كما ساهم الاختلاط العرقي في التطور الثقافي والاجتماعي باندماج الأجانب من يوغسلافيا واليونان وتركيا وإيطاليا، وتبلور التنظيمات الجمعوية والسياسية، وتجذر الايدولوجيا الديمقراطية، مما ساهم في تطور النظام المدرسي ودمقرطته، وانعكس ذلك إيجابا على مكانة المدرسين وأدوارهم وتفتح طاقاتهم ؛ حيث تبلورت المناهج والكتب المدرسية ومسألة تكوين المدرسين. وقد برز هذا التطور في الانتقال من 8% من التلاميذ الذين يمرون إلى الثانوية العليا من مجموع التلاميذ في «الجمنازيوم» إلى 90% من التلاميذ البالغين 16 سنة من العمر فما فوق. فتحقق الانتقال في التعليم الثانوي من النخبوية إلى الجماهيرية، ومن التفاوت الجنسي إلى الديمقراطية الجنسية[32].

الإصلاح التربوي بالمغرب (1999)

عرف المغرب، منذ سنة 1999، صدور النص المرجعي «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، باعتباره تعاقدا أخلاقيا ورمزيا بين الفاعلين المنخرطين في إصلاح الشأن التربوي، والذي يعتبر الإطار السياسي والتربوي والإيديولوجي لإصلاح النظام المدرسي، وأنواع التكوينات

اللانظامية كذلك. ونتيجة لعدم تمكن الإصلاح الرسمي لعام 1985 من تحقيق أهدافه المعلنة، وخاصة على مستوى تعميم التمدرس، وتكييف الشعب مع تغيرات تقسيم العمل الاجتماعي وحل قضية اللغات المدرسية، والتكوين المستمر للمدرسين والإصلاح الفعلي للإدارة التربوية، اتجه تفكير المسؤولين إلى وضع إصلاح جديد في منتصف التسعينيات (ق 20)، توخى بالفعل تجاوز الاختلالات التي ترتبت عن منهجية إعداد الإصلاح السابق (1985) وعن ضعف فعاليته. فما هو السياق الذي أفضى إلى الإصلاح الجديد؟

السياق : إن الدخول في مشروع إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب بالنسبة للدولة، تم بالأساس بتوجيه من القوى السياسية والاقتصادية المهنية عالميا والمؤثرة على سيرورة تطور المجتمع المغربي. يتعلق الأمر بالبنك الدولي، الذي وضع تقريرا حول التربية والتكوين في القرن الحادي والعشرين بالمغرب سنة 1995، والذي «شخص» فيه بشكل عام مفاصل الضعف والتأزم التي يعاني منها النظام المدرسي بالمغرب، داعيا إلى إصلاح هذا النظام حتى يصبح إنتاجيا وفعالا، قادرا على أن يكون دعامة للتنمية المجتمعية، وخاصة ما يتعلق بمحاربة الأمية، ومواجهة تخلف أساليب التكوين ومضامينه، وضعف تأهيل الرأسمال البشري، والهدر المدرسي، وتكييف التعليم مع التغيرات المتسارعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا.

لا يتوقف البنك الدولي عند مستوى التشخيص[33] والتوجيه، وإنما يتعداه إلى مستوى التحكم السياسي عبر تمويل الإصلاحات المطلوبة. لذلك، من الضروري دراسة مفاعيل دينامية الخارج على الإصلاح التعليمي الحالي، وهو، أي الإصلاح، يستجيب أيضا للمنطق الداخلي لتطور المجتمع المغربي ؛ فالاختناق الذي أصبح يعاني منه النظام المدرسي لا تتوقف مظاهره عند حدود المدخلات والسيرورات، وإنما حتى على مستوى المخرجات، أي مستوى نتائج ومؤهلات الطلاب ومدى قدرتهم على الاندماج الاجتماعي بحصولهم على مهن. كما برزت ظاهرة عطالة الخريجين واتسعت، وهي تتناقض مع هدف تنمية الرأسمال البشري ومع الغايات المعلنة للنظام المدرسي. ومن ثم، وجب مراجعة أهداف التعليم، وبالتالي آليات التوجيه ونظام الشعب، والمعارف المدرسية وأساليبها البيداغوجية، في اتجاه التركيز على أساليب التخطيط، والخبرة، وحيازة المهارات والكفاءات من طرف الناشئة، في ارتباط جدلي مع إصلاح شامل لبنية السلطة وللقطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وتجاوز صفات الضعف وعدم الكفاية اللذين مازالا يطبعان النظام التعليمي، وإصلاح الخلل القائم في توازن العرض والطلب ؛ إذ يجب أن نتصور نظامنا

التعليمي في إطار سياسة شاملة تتوخى المستقبل، قادرة على تحقيق أكثر ما يمكن من الملاءمة مع التصورات والمستجدات والتحولات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية[34].

اقترن الإصلاح التربوي الجديد بسيرورة سياسية واجتماعية تميزت بانفتاح الدولة على القوى السياسية الحية في المجتمع، وذلك بإحداث مراجعتين للدستور، عامي 1992 و1997، في اتجاه توسيع صلاحيات الحكومة والبرلمان. وفي إطار محاولات الإصلاح الدستوري، تبلورت الحاجة إلى تناوب سياسي على السلطة[35] يتحقق على قاعدة انتخابات «حرة ونزيهة». وهكذا، فإن التوافقات التي تحققت على الصعيد النقابي والسياسي، والمكتسبات المحدودة في مجال حقوق الإنسان بالمغرب، ساعدت على تشكيل حكومة التناوب بتاريخ 1998/3/18، مما سمح بالانتقال إلى التوافق بين السلطة والمعارضة لإصلاح النظام المدرسي بالمغرب، كان مدخله الأساسي وضع نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين. إذا كانت هذه هي العوامل الأساسية التي ساهمت في وضع الإصلاح التربوي الجديد وأذِنَتْ بانطلاقه، فما هي الخصائص التي تكسبه هويته ؟

التوافق : عندما كانت الدولة قد تمكنت من تصميم إصلاح 1985 وإعداده وتنفيذه، فإنها لم تقم بإشراك فعاليات المجتمع السياسي والمدني في ذلك. أما الإصلاح الجديد، فعلى العكس من ذلك، قام منذ البداية بإشراك الفعاليات السياسية والنقابية الممثلة في البرلمان وبعض الفعاليات التربوية والدينية والاجتماعية (بتوجيه من البنك الدولي) في إطار لجنة موسعة تضم 350 عضوا. أنهت الدولة مهمتها برفض نتائجها وخاصة اعتبار مجانية التعليم مكسبا اجتماعيا سنة 1995 ؛ وكلفت لجنة مصغرة أطلق عليها اسم اللجنة الخاصة للتربية والتكوين[36]، وجدت منطلقها الأساسي في رسالة الملك بتاريخ 1999/3/8. ويمكن الوقوف على طريقة عمل هذه اللجنة في كون أعضائها عملوا :

بصفتهم ممثلين لجميع الحساسيات السياسية والنقابية والعلمية والدينية على وضع تصور ملائم، من شأنه أن يمكن المغرب من بناء نظام تربوي وطني جديد جدير برفع تحديات القرن الواحد والعشرين، اعتمادا على منهجية مضبوطة وواضحة قوامها الاجتهاد الفردي والجماعي والإصغاء المتبادل، والنقاش المفتوح والمسؤول والتشاور لبناء المستقبل، والسعي لبلوغ أوسع توافق ممكن[37].

ولما كان التوافق بين مكونات المجتمع السياسي ضرورة لا مناص منها من أجل إرساء وثيقة للإصلاح تهدف إلى إخراج النظام المدرسي من أزمته ليصبح سندا لمشروع التنمية المتوخاة، فإن هذا التوافق اقتصر على الأحزاب والنقابات، وبالتالي لم يحصل انفتاح واسع للدولة على حركات المجتمع المدني الأخرى. ومهما يكن، فإن صيغة التوافق المحدودة هذه، تعتبر إحدى خصائص الإصلاح الحالي، والتي مكنت من إيجاد إطار مرجعي مشترك يشكل أرضية إصلاح نظام التعليم بالمغرب.

وهكذا، فإن المغزى الإيجابي للتوافق، يتجلى في أن الفعاليات الدينامية للمجتمع ساهمت في توحيد النظر حول مبادئ الإصلاح الجديد ومرتكزاته، وهي لا يمكن أن تساهم في الإصلاح إذا لم يكن يلبي مصالحها الرمزية والمادية، ومصالح أوسع الفئات الاجتماعية المتضررة، وإذا لم تحظ بحق المشاركة في إنتاج مواد الإصلاح والمساهمة في تحقيق التغيير المنشود. وإذا كان المدرسون والآباء والأطر الإدارية من أهم الفئات التي يعول عليها للمشاركة في الإصلاح، فإن إقناعها بجدوى الإصلاح لا يتأتى إلا بانخراط فعاليات المجتمع في إرساء الإصلاح التربوي، وتحقق تواصل فعال وتعبئة تربوية وإعلامية حول الإصلاح لعله يحظى بالشرعية[38]. لذلك، لوحظ أن اهتمام الفئات المستهدفة بالإصلاح الجديد يعد أقوى من اهتمامها بالإصلاح السابق سنة 1985، واستعدادها للانخراط فيه يتزايد كلما تراجعت المقاومات النفسية للتغيير وترجمت توجهات الإصلاح إلى إجراءات قابلة للتنفيذ ؛ وهو ما بدأ يتحقق في مجال تحسين الأوضاع المادية لنساء التعليم ورجاله، وفي تعميم التمدرس ودعمه، ومراجعة نظام الامتحانات، وإعادة بناء البرامج والكتب المدرسية.

النسقية : من أهم الخصائص المميزة للإصلاح الجديد، أنه يتسم بطابعه النسقي الشامل، فهو لا يتعرض لجزء من المنظومة التربوية أو لمكون من مكوناتها، كإصلاح شعبة من الشعب، أو مراجعة مادة دراسية في التعليم الإعدادي أو الثانوي، أو إدخال تربية معينة في البرامج التعليمية، بل على العكس، فهو مشروع إصلاحي طموح يعيد بناء النظام المدرسي ؛ إذ نجد الميثاق الوطني يتضمن قسمين أساسين : قسم يحتوي على المبادئ الأساسية التي تضم المرتكزات الثابتة والغايات الكبرى، وحقوق وواجبات الشركاء والتعبئة الوطنية لإنجاح الإصلاح، ومن أهمها تنصيصه، على مستوى الغايات (المادة السادسة)، على أولوية وضع المتعلم، والطفل على الخصوص، في قلب التفكير والفعل على مستوى العملية التربوية

والتكوينية، وتحقيق تكافؤ الفرص إزاء التعليم (المادة الثالثة عشرة). ومن ثم، فإن الإصلاح من خلال الميثاق يستند إلى ثوابت إيديولوجية وتربوية عامة. أما القسم الثاني، فيحتوي على ستة مجالات للتجديد موزعة على تسع عشرة دعامة للتغيير. وعلى الرغم من الالتباس الحاصل بين مفهومي التجديد والتغيير الواردين في نص الميثاق الوطني، فإن مجالات التجديد الستة رتبت عموديا بهدف جعل تعميم التعليم قاعدة لما سيقوم عليه على صعيد التنظيم البيداغوجي وجودة التربية والتكوين والموارد البشرية، والتسيير والتدبير[39].

المجال الأول: نشر التعليم وربطه بمحيطه الاقتصادي

الدعامة الأولى : تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب.

الدعامة الثانية : التربية غير النظامية ومحاربة الأمية.

الدعامة الثالثة : السعي إلى أكبر تلاؤم بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي.

المجال الثاني: التنظيم البيداغوجي

الدعامة الرابعة : إعادة هيكلة أطوار التربية والتكوين وتنظيمها.

الدعامة الخامسة : التقويم والامتحانات.

الدعامة السادسة : التوجيه التربوي والمهني.

المجال الثالث: الرفع من جودة التربية والتكوين

الدعامة السابعة : مراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية.

الدعامة الثامنة : استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية.

الدعامة التاسعة : تحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية.

الدعامة العاشرة : استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل.

الدعامة الحادية عشرة: تشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي.

الدعامة الثانية عشرة : إنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية، والجامعية والأنشطة الموازية.

المجال الرابع: حفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية

الدعامة الرابعة عشرة : تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحجات الخاصة.

المجال الخامس: التسيير والتدبير

الدعامة الخامسة عشرة : إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين.

الدعامة السادسة عشرة: تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر.

الدعامة السابعة عشرة : تنويع أنماط ومعايير البنايات والتجهيزات ومعاييرها وملاءمتها لمحيطها وترشيد استغلالها وحسن تسييرها.

المجال السادس: الشراكة والتمويل

الدعامة الثامنة عشرة : حفز قطاع التعليم الخاص وضبط معاييره وتسييره ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق.

الدعامة التاسعة عشرة : تعبئة موارد التمويل وترشيد تدبيرها.

وإذا كان التصور الذي أنتجته اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم في وثيقة مشروع التقرير النهائي (1995) أكثر وضوحا وديمقراطية في طرح المبادئ الأساسية التي ينبغي أن ينهض عليها إصلاح النظام المدرسي، فإن ذلك يبرز في :

- التنصيص الواضح على تكافؤ الفرص التعليمية، والربط بين دمقرطة التعليم، ودمقرطة المجتمع سياسيا، واجتماعيا، وثقافيا[40] ؛
- التحديد الدقيق للتنمية المرغوب فيها ؛
- ربط تخطيط التعليم بتنمية البنى الاقتصادية والاجتماعية[41].

أما نص الميثاق الوطني الجديد 1999، فإنه لا يوظف مفهوم التنمية في إطار تصور متكامل لإصلاح التعليم والبناء الثقافي والسوسيو اقتصادي للمجتمع ؛ وإنما يستخدم مفهوم النهضة بمنظور إيديولوجي في إطار مسعى يوفق بين الأصالة والمعاصرة، بمعنى أن الإصلاح الفعلي يندرج في إطار حيوية نهضة البلاد الشاملة (المادة الرابعة). هذا المسعى التوفيقي بين حدي الأصالة والمعاصرة وفق تصور الميثاق، انعكس ولاشك في طبيعة المرامي، أي مواصفات المتعلم المراد تكوينه، وفي نوعية القيم وأولويات المعارف والمهارات المستهدفة في التكوين في مراحل التعليم المختلفة. ونجد نفس النص لا يعتمد مفهوم التنمية، وإنما النمو الاقتصادي (المادة الخامسة)، من منطلق أن امتلاك المغاربة للعلوم والتكنولوجيا سيساعد على النمو الاقتصادي، وكأن الارتقاء الاقتصادي يعتبر مسارا تطوريا وكميا، يصبح فيه المغرب مماثلا للدول المتقدمة، من حيث دور العلوم والتكنولوجيا في أي تطور اقتصادي.

وكما يبدو، فإن استحضار مفهوم التنمية ينحصر بالأساس في المادة العاشرة، حينما ستصبح الجامعة قاطرة للتنمية. وهنا، يتم التركيز على البعد العلمي للتنمية دون الأبعاد الأخرى، السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية. وإن القدرة على إنجاح هذا الإصلاح وتطبيق دعاماته التسع عشرة تتطلب إرادة سياسية وطنية قوية لدى الدولة والفعاليات السياسية والمجتمعية لأجل تعبئة كافة الموارد المالية المتاحة، والموارد البشرية، والإمكانيات التنظيمية والقانونية لتحويل نص الميثاق إلى برامج قابلة للتنفيذ، وإلى مشاريع ممكنة التطبيق، بل وإبداع الحلول والتدابير الكفيلة بتحويل النص إلى واقع إصلاحي ملموس. وإن إصلاحا من هذا القبيل يطرح عدة تساؤلات حول مدى قدرة الدولة والمجتمع على النهوض بالمتطلبات المادية والتنظيمية للإصلاح، ومدى توفر الإرادة الفعلية لمراجعة آليات تدبير المال العمومي ومراقبة طرق استعماله بالنظر إلى عدم نجاعة الإطار السياسي والإداري الذي يتم فيه الإصلاح.

التطبيق : إن التقدم في تطبيق مواد ودعامات الميثاق الوطني للتربية والتكوين مرتبط بعوامل متعددة، منها ما هو سياسي (موافقة البرلمان على العديد من القوانين سنة 2001)، وما هو بيروقراطي، وخاصة ما يتعلق بالتعامل مع مواد الإصلاح بطريقة انتقائية وتجزيئية لأغراض مصلحية أو سياسية، أو الحرص على المدخل القانوني لتطبيق الإصلاح وكأنه

هو الجوهر، وهي الحالة التي أكد عليها الباحث محمد بردوزي من خلال مظهرين : ما هو صوري، وما هو قطاعي، باعتبارهما آفتين معارضتين لكل تطبيق فعال للإصلاح[42]. وهناك ما يتصل بالشرط المادي، وما هو متاح من إمكانات لتحقيق الإصلاح، إذ أن الضعف في هذا المجال يؤدي إلى ارتباك الإصلاح وتأخر إنجازه.

هكذا، يلاحظ جهد متواصل على الصعيد القانوني لترجمة مواد الميثاق إلى قوانين ومراسيم وقرارات ومقررات تنظيمية تعلن تطابقها أو على الأقل توافقها مع النص. لذلك، من الضروري أن تكون هذه القوانين وسائل ومسالك تعبر بالفعل عن مقاصد الإصلاح، وأن تكون مبنية على حس ديموقراطي، وأن تقبل المراجعة، وتصدر في الآجال المنصوص عليها في الميثاق.

ويبدو أن مسار التطبيق يعرف ارتباكا وتباطؤا للتوجه نحو عمق الإصلاح، خاصة على مستوى مضامين التكوين وأساليبه، وطرق التدريس ووسائله، ومواجهة الهدر المدرسي ؛ من ذلك ما جاء في المادة 28 من الميثاق الوطني بخصوص تعميم التعليم الأولي سنة 2004، وهو ما يظهر بعيد المنال على الصعيدين التربوي والمادي... والتمدرس والتكوين بالتناوب بين المدرسة والمقاولة، التي كان من المقرر أن تنطلق سنة 2001/2000 حسب المادة 30، وتأخر إرساء شبكات التربية والتكوين، التي كان الاهتمام منصبا على الشروع في إرسائها سنة 2001/2000 ؛ وهي أساس تمفصل التربية والتنمية لكونها الإطار الذي سيمكن الناشئة من اكتساب كفايات الدراية والخبرة، والمناولة باليد (المادة 42)، وكذا قرار إحداث أكاديمية اللغة العربية سنة 2001/2000 (المادة 113).

وإذا كان مفهوم المرحلة الانتقالية هو ما تفسر به المصالح المركزية للوزارة طريقة تعاملها مع مواد الإصلاح لتبرير إكراهات الانتقال من الإرث القائم إلى الإجراءات الإصلاحية الجديدة وإرغامات التطبيق ؛ إلا أن شروط التطبيق، بقدر ما تكشف عن تواضع الإمكانات، فإنها تبرز أيضا ضعف التكوين التقني للفاعلين في مجال إدارة المشاريع، والتدبير والتواصل، علاوة على نقص حافز المبادرة لدى الأطر الإدارية والتربوية، وضعف مساهمة الجماعات المحلية ومختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وهيئات المجتمع المدني في تنمية أوراش الإصلاح محليا. ويمكن، بصفة عامة، وفي حدود ما هو متوفر من نصوص، تقديم بعض القوانين والقرارات الجديدة التي تتعلق بتطبيق دعامات الإصلاح الجديد[43] :

القوانين والقرارات الجديدة التي تتعلق بتطبيق دعامات الإصلاح الجديد

- القانون رقم 04.00 المتعلق بإلزامية التعليم الأساسي، الصادر بتنفيذه ظهير رقم 1.00.200 بتاريخ 19 ماي 2000.
- القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي، الصادر بتنفيذه ظهير رقم 1.00.201 بتاريخ 19 ماي 2000.
- المرسوم رقم 1014. 2.00 الخاص بتطبيق القانون رقم 05.00 بشأن النظام الأساسي للتعليم الأولي.
- القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي.
- المرسوم رقم 1015. 2.00 خاص بتطبيق القانون رقم 06.00 بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي (2001/6/22).
- القانون رقم 07.00 خاص بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- المرسوم رقم 0.0.6. 2.00 بتاريخ 2001/6/29 خاص بتطبيق القانون رقم 07.00.
- القانون رقم 73.00 يقضي بإحداث وتنظيم مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2383.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2384.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة السلك الإعدادي.
- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.06 الصادر في 23 من رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا.

- المرسوم رقم 2.02.376 صادر في جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه بالمرسوم رقم 2.04.675 الصادر في 29 دجنبر 2004.

- قرار وزير التربية الوطنية رقم 2071.01 الصادر في 7 رمضان 1422 (23 نونبر 2001) بشأن النظام المدرسي في التعليم الأولي والابتدائي والثانوي.

- قرار وزير التربية الوطنية والشباب رقم 1536.03 صادر في 21 جمادى الأولى 1424 (22 يوليو 2003) بشأن إحداث وتنظيم ثانويات تأهيلية نموذجية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

- قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 455.02 صادر في 17 من جمادى الأولى 1425 (5 يوليو 2004) في شأن الأقسام التحضيرية للمدارس العليا.

- المرسوم رقم 2.02.854 الصادر في 8 ذي الحجة 1423 (10 فبراير 2003)، الصادر في 27 من جمادى الآخرة 1426 (3 أغسطس 2005) بشأن النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية (مع تعديلات)[44].

- القرارات التنظيمية الخاصة بامتحانات الكفاءة المهنية بالنسبة للموظفين الخاضعين للنظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية من 1648.06 (23 يونيو 2006) إلى القرار 1674.06 الصادر في 23 يونيو 2006.

- الظهير رقم 1.05.152 الصادر في 11 محرم 1427 (10 فبراير 2006) والخاص بإعادة تنظيم المجلس الأعلى للتعليم.

يلاحظ أن القوانين والمراسيم والقرارات الصادرة في هذه المرحلة من سيرورة الإصلاح، تتعلق بإعادة بناء مكونات النظام المدرسي، وهياكله ومناهجه وبرامجه، سواء على مستوى تعميم التمدرس، والنهوض بالتعليم الأولي، والتعليم المدرسي الخصوصي، أو على صعيد هيكلة منظومة التربية والتكوين، أو على مستوى التقويم والامتحانات، وجودة التربية والتكوين، وحفز الموارد البشرية. لكن إصدار القوانين والمراسيم ليس كافيا

بحد ذاته، خصوصا عندما لا تعكس بعض القوانين نص الميثاق وروحه، ومن ذلك على سبيل المثال ما يتعلق بتقويم مردودية الموارد البشرية ودعمها اجتماعيا.

لذلك، لابد من مزيد من التشريعات المطابقة لترجمة دعامات الميثاق وتحويلها إلى ممارسات وإجراءات بما يؤدي إلى إصلاح المؤسسة التعليمية بتحقيق جودة التعليم على مستوى الأداء، وعلى مستوى التحصيل والتعلم، وعلى صعيد التكوينات والشعب في أفق تكوين جودة الخريج وترسيخها.

ولابد من الإشارة إلى أن اعتماد التشريعات والقوانين مدخلا للإصلاح لا يتأتى إلا بخلق مناخ ثقافي[45]، تتغير من خلاله الثقافة السائدة المناوئة للإصلاح، ومن ذلك أدوار المسؤولين والفاعلين التربويين، وتتطور في إطاره العلاقات التربوية بين الأساتذة والتلاميذ بما ينعكس إيجابا على المحيط الاجتماعي. وعليه، لا يمكن تحقيق أهداف الإصلاح بدون تغيير تدريجي للذهنيات، حتى ينخرط كل الفاعلين في مسلسل الإصلاح، من منطلق الحرص والاقتناع الذاتي، والدافع المصلحي، وكذلك بالسهر على تطبيق القانون بهدف المراقبة والتتبع، وتقويم الأداء في أفق تحسينه، والعمل على الالتزام بالمساطر في جميع مسارات التراتب، حتى لا تحدث مفارقات بين التوجه المعلن للإصلاح والممارسات التربوية والإدارية القائمة، وبالتالي، التخلي التدريجي عن ثقافة ما قبل الإصلاح، وخاصة فيما يتعلق بالطرق المعتمدة في تعيين الأطر الإدارية في مراكز القرار.

إلى جانب القوانين السالفة الذكر، التي تقوم بتحويل دعامات الميثاق من النص إلى الواقع في طور عشرية التربية والتكوين 2009/2000، صدرت العديد من الوثائق التربوية التوجيهية، التي أطرت العديد من المجالات التربوية، من قبيل الكتاب الأبيض، الذي يعتبر مرجعا في مجال الاختيارات والتوجيهات التربوية المعتمدة في مراجعة البرامج والمناهج، ودليل الحياة المدرسية و مشروع المؤسسة، ودفاتر تحملات الكتب المدرسية وغيرها...

إحالات بيبليوغرافية

1 مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 1999، ص. 64.

2 Mekki Merrouni, *Le problème de la réforme dans le système éducatif Marocain*, Rabat, Editions OKAD, 1993, p.139.

3 لحسن مادي، النظام التعليمي بالمغرب وسياسة تكوين المدرسين، ج/1، الرباط، جامعة محمد الخامس/ كلية علوم التربية، 1995، ص. 19 و158.

4 Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF, 1977, p. 181.

5 Ibid. p. 226.

6 مصطفى محسن، نفس المرجع، ص. 28. تبرز في العديد من الأدبيات مصطلحات من قبيل الإصلاح التعليمي أو الإصلاح التربوي أو الإصلاح المدرسي، لكن من المفيد التمييز بشكل أولي بين الإصلاح المدرسي الذي يتم فيه التركيز على مراجعة البنيات/الهيكلة والوسائل والتنظيمات، وبين الإصلاح التربوي الذي تتكامل فيه إلى جانب المكونات السابقة ما يتعلق بالغايات والأهداف في التربية وما يرتبط بالمناهج ومختلف التعلمات وأنواع التربيات والتكوينات.

7 محمد جسوس، «حوار حول أزمة نظام التعليم بالمغرب»، مجلة عالم التربية، العدد 1، 1996، ص. 5 و7. أجرى الحوار مصطفى بوشعيب الزين.

8 محمد الدريج، مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية. ج/1، الرباط، منشورات رمسيس، 1996، ص. 31.

9 Jacques Delors, *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, Editions Odile Jacob/Unesco, 1996, p. 25. Voir aussi : Louis Legrand, p. 229.

10 Ibid, p.25.

11 Ibid, p.18.

12 Ibid, p.19.

13 Delors, p.25.

14 محمد نور الدين أفاية، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة : نموذج هابر ماس، الطبعة الأولى، الرباط، مطابع إفريقيا الشرق، 1991، ص. 100.

15 INSTITUT DE RECHERCHE SUR LE MAGHREB COMTEMPORAIN (IRMC)/ Collectif, «La réforme et les usagers», Perspectives Marocaines, p.10. Voir aussi : Correspondances. n°53, Novembre 1998.

16 عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي، الطبعة السابعة، بيروت، دار العلم للملايين، فبراير 1993، ص. 71.

17 مصطفى محسن، ص. 79.

18 عبدالمجيد بنمسعود، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، منشورات الفرقان، 2000، ص. 51. إن الكتابات التي تنطلق من منظور سلفي تطغى عليها آلية استيراد الفكر التربوي القديم إلى الحياة المعاصرة بدون مراجعة أو نقد منطقي وتاريخي.

19 Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 176, 284, 308.

20 Ibid, p. 327.

21 Ibid, p. 337-350.

22 Ibid, p. 360-364.

23 Viviane Isambert Jamati, «Une réforme des lycées et collèges», Les savoirs scolaires, Paris, Editions Universitaires, 1990, p. 63. Essai D'analyse sociologique de la réforme de 1902.

24 Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, 1ère Edition, France, PUF, 1970, p. 8-23.

25 Ibid, p. 47.

26 يقصد بالجيمنازيوم Gymnasium مؤسسات التعليم الثانوي الألمانية.

27 Jamati. *Crises de la société, crises de l'enseignement*, p. 42-43.

28 Ingemar Fagerlin et Lawrence J. Saha, «Strategies for Educational reforms», Education and Nation: Comparative perspective, 2nd Edition, Oxford: Pergamon Al Development Press, 1989, p. 145.

29 Ibid, p. 147.

30 Ibid, p. 149-152.

31 Ibid, p. 155.

32 Ibid, p. 163.

33 «تقرير البنك الدولي حول التربية والتكوين في القرن الواحد والعشرين بالمملكة المغربية 1995»، مجلة عالم التربية. العدد 1، شتاء 1996، ص. 130-137.

34 «مشروع التقرير النهائي لوثيقة المبادئ الأساسية، 21 يونيو 1995» : اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم في مجلة عالم التربية. العدد الأول، 1996، ص. 123.

35 F. Elrhazi, «Bicaméralisme et instruments du travail parlementaire», Alternance et transition démocratique, Collectif, Fondation Konrad Adenaour, 2001, p. 116-117.

36 اللجنة الوطنية المختصة بدراسة قضايا التعليم، ص. 127.

37 «حوار مع السيد عبد العزيز مزيان بلفقيه»، مجلة عالم التربية، العدد 2002/12، ص. 7. محور الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

38 Mohammed Berdouzi, *Rénover l'enseignement: de la charte aux actes*, Rabat, Publication Renouveau, Mars 2000, p. 14.

39 اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، ص. 6 - 8.

40 اللجنة الوطنية المختصة، ص. 126.

41 نفس المرجع السابق، ص. 124.

42 Berdouzi, p. 10 -12- 13.

43 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل لأهم النصوص التشريعية والتنظيمية المنظمة لقطاع التربية الوطنية الصادرة بالجريدة الرسمية ما بين مارس 1998 ويونيو 2000. ص. 3 - 13.

44 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، النصوص التشريعية والتنظيمية الصادرة في إطار تفعيل مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الأجزاء من 1 إلى 3 (الرباط : 2004-2005).

45 انظر في هذا الموضوع : وهبة نخلة، جودة الجودة في التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، منشورات علوم التربية، دار النجاح الجديدة، 2005، ص. 65.