الإصلاحات التعليمية في المغرب

قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم"

د. عبد الله الخياري
أستاذ باحث في سوسيولوجيا التربية

يعتبر الكتاب[1] الذى أصدره الزميل الأستاذ عبد الناصر الناجى تحت عنوان "هوامش على دفتر إصلاح التعليم" قيمة مضافة للمكتبة التربوية المغربية، من شأنه أن يغنى النقاش العمومى الذى يجري حاليا، حول واقع ومآل الإصلاحات التعليمية التى جُربت فى بلادنا، منذ أكثر من أربعة عقود. ومما لا شك فيه أن أهمية الكتاب تعود لغنى الثقافة التربوية للمؤلف، وقدرته على النفاذ إلى جوهر القضايا التى يناقشها، فيقدم تحليلاته، التى فضل أن يسميها بالهوامش، بتركيز وهدوء وموضوعية، بعيدا عن أية مزايدة مهما كانت طبيعتها. كما كانت لتجربته الواسعة فى العمل الجمعوي وفى مواكبة الشأن التربوي الميدانى دورا فى صقل فكره، وفى حرصه على أن تنهل تحليلاته لإشكالية جودة المنظومة التعليمية من الربط الجدلى بين الأطر النظرية، وبين واقع المدرسة المغربية وخصوصيتها. يضاف إلى ذلك أن المؤلف، ورغم انشغاله فى هذا الكتاب بتناول القضايا الأفقية للمنظومة التربوية بنوع من التركيز والاقتضاب، فقد كان تناوله شاملا مبنيا على مقاربة قضايا المنظومة برؤية الباحث الرصين، الذى يشخص ويرسم آفاقا للتطوير، مع الحرص الدائم على استحضار خلاصات الاتجاهات الدولية، وعلى استشراف آفاق ورهانات التطوير فى المستقبل .

ويبدو من خلال عنوان الكتاب أنه عبارة عن تدوين لملاحظات وتعقيبات كتبت على هامش دفتر الإصلاح التعليمى. ولعل ما أثارنى، على الأقل من الناحية الشكلية، عند القراءة الأولية لعنوان الكتاب هو استعماله لكلمتي: الدفتر والهوامش. فكما يعلم الجميع هما كلمتان

[1] - قدم هذا العرض ضمن فعاليات الندوة التي عقدها الإتلاف الوطني من أجل اللغة العربية بشراكة مع كلية علوم التربية لقراءة كتابين صدرا مؤخرا للأستاذين عبد الناصر ناجي وحسن أوريد بتاريخ 18/05/23 .

تنتميان إلى ما يجري من تفاعلات داخل العلبة السوداء في المدرسة، وهي الفصل الدراسي. فالدفتر يحيل في الثقافة المدرسية على ما هو يومي وعلى ما هو قابل للتجاوز، ويحيل على الخصوص على ما هو قابل للتعديل والتغيير المستمر. فما يكتب في الدفتر يكون قابلا للمحو وللتعديل. في حين أن كلمة هوامش تحيل على الملاحظات التي تدون في محيط أوراق الدفتر بغرض التصحيح والتقويم. وهنا أبدأ بطرح سؤالين أساسيين:

1. هل إطلاق كلمة "دفتر" على متن إصلاح التعليم في المغرب هو كناية عن الطابع التقني للإصلاح، وعن كونه قابلا في كل حين للتعديل وللتغيير، وحتى للتخلي عنه كلية، كما نفعل مع الدفتر في السياق المدرسي؟ وفي هذه الحالة سيصبح الطابع الاستراتيجي للإصلاح باهتا، أو حتى مفقودا.

2. هل يفيد استعمال كلمة "هوامش" على أن المؤلِّف سيجري مبضعه لتصحيح وتقويم الاختلالات المعيقة للإصلاح الحقيقي، جربا على ما يقوم به المدرس حينما يدون هوامش قصد التصحيح في الدفتر اليومي للمتعلمين، أم أن الهوامش لا تعدو أن تكون شروحا لنصوص الدفتر أي للإصلاح؟ ويترتب عن ذلك أن الهوامش ستختزل في مجرد شروح للمتن (أي للإصلاح)، وبالتالي ستكون الهوامش، في هذه الحالة، بعيدة عن مقاربة تصحيح وتقويم الاختلالات التي شابت الإصلاحات.

للإجابة عن هذين السؤالين سأحاول اعتماد منهجية انتقائية في تحليل مضامين الكتاب، لأن الوقت لا يسمح بتحليل ومناقشة المحاور الثمانية المتضمنة فيه. وسأكتفي بانتقاء بعض المحاور التي توجد في قلب النقاش العمومي الدائر حاليا حول الإصلاح التربوي ومآلاته بالمغرب. وهكذا ستتم القراءة من خلال التركيز على بعض القضايا الأفقية للمنظومة التي تناولها المؤلف. وسوف تَستحضر قراءتي للهوامش التي تتناول تلك القضايا مدى توفر إما معيار التفسير والترافع والدعم، أو معيار التقويم والتصحيح، أو هما معا. وبعبارة أخرى ستتجاوز قراءتي للكتاب مستوى استعراض وتحليل ما جاء فيه، إلى مستوى مناقشة الأطر المرجعية للإصلاح في ضوء رهانات المدرسة المغربية ومعيقات النهوض بالتربية والتكوين.

لقد تمت هيكلة الكتاب في ثمانية محاور تتناول أهم القضايا المرتبطة بالإصلاح التربوي في المغرب، وهي تحيل في نفس الوقت على القضايا المطروحة في النقاش العمومي، و قد تم تناولها من خلال النقط التالية:

- الرؤية الإستراتيجية بين الكونية والخصوصية؛
- الإصلاح بين التخطيط والتطبيق؛

- مستجدات الإصلاح (التناوب اللغوي، والتربية ما قبل مدرسية، والمناهج التعليمية، والجهوية المتقدمة)؛
- أولويات الإصلاح ورهانات المستقبل (التعليم الخصوصى، ورهانات الجودة، والفاعل التربوي كتحدى صعب)؛
- الإصلاح البيداغوجى بالجامعة؛
- الجودة فى التربية والتكوين؛
- إشكالية وضع تصور استراتيجى للبحث العلمى وللابتكار؛
- إصلاح التعليم في برامج الأحزاب السياسية.

ويبدو فعلا أن الهوامش والتعقيبات التى كتبها المؤلف تنتظم كلها فى إطار سياق الرؤية الإستراتيجية[2] التى أصدرها المجلس الأعلى2015- 2030، بحيث حافظ المؤلف على نفس المقاربة، كما تبنى نفس المنهجية فى التحليل، ونفس الاختيارات التى جاءت بها الرؤية. مع التركيز بين الفينة والأخرى على عوائق المقاومة، وسبل تجاوزها، والانشغال بحصر الإجراءات المواكبة الخاصة بكل رافعة من رافعات الإصلاح. وفى الحقيقة لقد ظل المؤلف وفيا لذاته وإلتزاماته، فهو عضو بالمجلس الذى أصدر الرؤية، وشارك بالفعل بشكل نشيط فى إعدادها. كما أنه ساهم بوضع خبرة الجمعية التى يديرها(أماكن) رهن إشارة المجلس الأعلى، بل قدم للمجلس، فى إطار الاستماع للفاعلين، الوثائق التى أعدتها جمعية أماكن حول قضايا ورهانات الإصلاح التربوي. وهذا هو ما يفسر جنوح كتاب الهوامش للتفسير وللترافع ولتدعيم رافعات الإصلاح، أكثر مما جنح للتصحيح والنقد والمناقشة. وفى ما يلى أهم النقط التى سأنطلق منها لقراءة مضامين الكتاب ومناقشتها فى إطار حوار علمى، يستحضر المرجعيات والخلفيات، ويحاول الغوص فى فهم المسكوت عنه فى الإصلاحات التي أنجزت.

1 . الإصلاح المفقود

قبل أن أبسط تصورى لهذا الإصلاح المفقود، أود أن أوضح أولا ماذا نقصد بمفهوم الإصلاح فى المجال التربوي: إن الإصلاح la réforme هو عملية إدخال تغييرات نوعية عميقة وهيكلية فى بنية المنظومة التربوية، بعد القيام بإجراء التشخيص الموضوعى للأعطاب، واستحضار من جهة، للمشروع المجتمعى ولفلسفة التربية المعتمدة، ومن جهة أخرى مستجدات العلوم التربوية والتجارب الدولية الناجحة. وينبغي تمييز الإصلاح التربوي عن

[2] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي(2015) من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030

التجديد التربوي l ' innovation pédagogique ، الذي يعني القيام بتغييرات محدودة في بعض جوانب المنظومة، بغية تحسين أدائها وجودتها؛ أما التحديث التربوي la modernisation فهو إدماج آليات ووسائط التكنولوجيا التربوية بغية الارتقاء بجودة العملية التعليمية. وبالتالي فالإصلاح قد يتضمن التجديد والتحديث التربويين، لكنه يتجاوزهما إلى تغيير البنية برمتها. أما الغاية المتوخاة من أى إصلاح تربوي فهى إحداث تغيير وتطوير إيجابى وملموس فى مدخلات المنظومة وفى سيرورتها وفى مخرجاتها بما يخدم ارتقاء المنظومة، الذى يقاس بمعايير الجودة المتعارف عليها دوليا.

وقد عرف المغرب منذ استقلاله عدة محطات للتناظر حول سؤال إصلاح التعليم، يمكن التمييز فيها كرونولوجيا بين مرحلتين: الأولى تتعلق بغياب التوافق، والثانية بحصول التوافق.

ا. مرحلة غياب التوافق: وهى التى استمرت منذ الاستقلال إلى سنة 1998 ، حيث حصل خلاف حول المبادئ المنظمة للتعليم (المبادئ الأربعة المعروفة وهى المغربة والتوحيد والتعريب والتعميم)، والتى ارتبطت بمرحلة اشتد فيها الصراع السياسى بين الدولة والنخب السياسية المعارضة، وتم فيها توظيف التعليم كأداة لاختبار القوة، وللضغط فى إطار لعبة السياسة بمعناها الضيق. وقد عاش المغرب خلال هذه الفترة لحظات تجاذب وتقاطب سياسى حول رؤية التعليم بين تصور تكنوقراطى يتعلل بالإكراهات؛ وتصور آخر يتظاهر بالدفاع عن المطالب الشعبية، لكنه يبحث عن مواقع سياسية. فكما اعتبر تقرير الخمسينية[3] مثلا، ظلت المدرسة لفترة طويلة حقلا للاستقطاب الإيديولوجى والسياسى وفضاء للتعبير الحاد عن الصراعات السياسية والتوترات الاجتماعية . وكان هذا التقاطب غالبا ما يفضى إلى عقد مناظرات، وتفاهمات لخفض التوتر. وهذا ما حصل منذ اجتماع اللجنة العليا للتعليم1957، وما تلاها بعد ذلك من محطات كاللجنة الملكية لإصلاح التعليم(1958)، ومناظرة المعمورة (1964)، ثم مناظرة إفران الأولى(1970) والثانية (1980)، واللجنة الوطنية للتعليم (1994). وهذه المحطة الأخيرة، كما يعلم الجميع، اهتمت خصوصا بتداعيات التقويم الهيكلى، الذى بوشر منذ الثمانينيات فى التعليم، وأيضا بمشكلة مصادر تمويل التعليم. كما تم التداول، خلال أشغال هذه اللجنة، فى توصيات لم يعلن عنها فى حينها، بل تم تأجيل الكشف عنها إلى مرحلة إعداد الميثاق الوطنى للتربية والتكوين(1999) . المهم أن مرحلة غياب التوافق حول مبادئ التعليم كرست زمن تسييس التعليم ، وكان ذلك على حساب وظيفيته وفعاليته وتعميمه وجودته.

[3] - اللجنة المديرية لتقرير الخمسينية (2006) المغرب الممكن ، إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك، ص.13 ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.

ب ـ مرحلة التوافق: وهو الذي حصل بين النخب المغربية حول المرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين، واعتماد مبدأ إلزامية التعليم، والسعي إلى تلاؤم أكبر مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي. وقد استمرت هذه المرحلة منذ 1998 إلى الآن. وفي هذه المحطة قامت "اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين" COSEF بإنتاج أول وثيقة متماسكة في تاريخ المغرب حول إستراتيجية إصلاح التعليم، دُعيت بالميثاق الوطنى للتربية والتكوين[4]. وإذا كان الهدف المعلن هنا هو النهوض بالتعليم وفق برامج وتدابير ودعامات (19 دعامة)، تراعى معايير الجودة، فإن الهاجس الحقيقى والمسكوت عنه كان يتعلق بالاستجابة لتوصيات البنك الدولى وغيره من المنظمات الدولية، والخاصة بترشيد النفقات المرصودة للتعليم، وضرورة إشراك الجماعات الترابية، والقطاع الخاص، وسائر الفاعلين فى تدبير وتمويل القطاع...

وبعد تسجيل تباطؤ[5] فى تنفيذ الميثاق جاء "المخطط الاستعجالى" (2009- 2012) لزرع نفس جديد فى مسلسل الإصلاح، وبتمويل إضافى وبأجرأة فعلية لدعامات الميثاق[6] وأوراش الإصلاح. ومن المفارقات المرصودة هنا، هى أنه رغم برمجة خطة للعمل، وتوفير الموارد المادية، فإن المردودية الداخلية للنظام لم تتحسن، بل شهدت تراجعا على مستوى المؤشرات وهو الأمر الذى اعترف به تقرير المجلس الأعلى لسنة 2008. كما شهد التعليم الخاص فى هذه الفترة "صحوة" بحيث بدأ يتوسع فى المدن الكبرى منافسا التعليم العمومى.

وفى الوقت الذى كانت الوزارة المعنية تدبج "التدابير ذات الأولوية " لإنقاذ فشل المخطط ألاستعجالى، أصدر المجلس الأعلى "الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 "، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وهى وثيقة متماسكة تمثل تحيينا للميثاق، واستحضارا للتحولات البنيوية وللرهانات المجتمعية فى الألفية الثالثة، والتى تقتضى بناء مدرسة جديدة تستطيع الاندماج فى مجتمع واقتصاد المعرفة. وحددت الرؤية رافعات التغيير قصد الحسم فى الإشكاليات العرضانية العالقة، وركزت على الإنصاف والجودة والحكامة والتعددية اللغوية وتقوية وظائف المدرسة....الخ. غير أننى أعتقد أن هاجس التمويل، الذى رافق مشاريع الإصلاح منذ تدابير التقويم الهيكلى إلى اللجنة الوطنية للتعليم1994، إلى الميثاق، سيكون حاضرا وبقوة فى الرؤية، التى تؤكد بدورها ما جاء فى الميثاق من ضرورة ترشيد الإنفاق العمومي على التعليم، وتنويع مصادر التمويل ليشمل

[4] - اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين(2000) الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

[5] - المجلس الأعلى للتعليم(2008) التقرير التحليلي، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها (التقرير السنوي 2008)، الجزء الثاني.

[6] - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي(قسم الاتصال)، بدون تاريخ، التقرير التركيبي للبرنامج ألاستعجالي 2009-2012

القطاع الخاص والمؤسسات الاقتصادية والمالية والجماعات الترابية، وحتى العائلات الميسورة، التي ينبغي لها المساهمة في تمويل تعليم أبنائها في العالي والثانوي - التأهيلي.

والجدير بالذكر هنا أن مشكل تمويل التعليم يعتبر، في الحقيقة، بمثابة الصخرة التي تتحطم عليها كل محاولات الإصلاح، وهو عائق من الخطورة بمكان، لأنه يعبر عن الفجوة القائمة في أذهان المسئولين بين الحق في التعليم، وجودة التعليم. وهي معادلة شعر المسئولون منذ الثمانينات، وخصوصا منذ1994 إلى الآن أنه يصعب الجمع بين طرفيها؛ أي مبدأ الحق في التعليم ومبدأ الجودة، كأنهم مقتنعون بفكرة أن للجودة تكلفة كما يقال. ولعل استعصاء إصلاح التعليم لا يعود بالدرجة الأولى إلى المرجعيات والمنطلقات، رغم ضبابية بعض جوانبها كما سنبين لاحقا، ولا يعود إلى عدم انخراط الفاعل التربوي كما يروج لذلك، بقدر ما يعود إلى عدم الحسم في مسالة التمويل، والى تمسك الدولة بفكرة محدودية موارد ها، وكونها عاجزة عن ضمان جودة التعليم الجماهيري. ولكن السؤال المقلق الذي يفرض نفسه، والذي يغطي مرحلة التوافق حول التعليم، سيظل هو: كيف يعقل أن نصرح في خطاباتنا بأن التعليم أولوية وطنية، وفي نفس الوقت نتحدث عن استنزاف ميزانية التعليم للميزانية العامة للدولة؟ لا شك أن في الأمر لبسا ما، لأن تبني التعليم كأولوية وطنية ينفي التعلل بارتفاع تكلفته.

2 – إشكالية المشروع المجتمعي والمشروع التربوي، وغياب مدرسة مغربية في التربية

لقد طرح المؤلف في أحد محاور الكتاب مسألة مرجعية الإصلاح، وتساءل عن ما إذا كنا قد تجاوزنا مرحلة الميثاق الوطني للتربية والتكوين أم لا؟ وهل الرؤية الإستراتيجية تشكل بديلا للميثاق؟ أم أن الإصلاح لا يتم إلا باستحضار النصين معا؟ وهي أسئلة عميقة تحيل على مخرجات التقرير التحليلي، الذي أعدته الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين، والذي أقر بصلاحية الميثاق وأرجع الأعطاب إلى مشكل الحكامة، وانحراف التطبيق عن الأهداف المنشودة في الميثاق[7]. واعتبارا لكون الرؤية الإستراتيجية قد وُضعت بناء على نتائج التقرير التحليلي، فإن ذلك يعني أن الاختيارات الكبرى والدعامات التي جاء بها الميثاق تبقى صالحة كمرجعية للرؤية الإستراتيجية. وبالتالي فإن الرؤية الإستراتيجية هي استمرار وتحيين للميثاق، لأنها تحتفظ بالخيارات الكبرى (المرتكزات والغايات الثابتة) وتلاءم أو تعدل أو تحين بعض النقط ذات الصلة بدعامات الإصلاح كإلزامية تعميم

[7] - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014) التقرير التحليلي ، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر.

التعليم الأولى، والإنصاف والهندسة اللغوية والمهننة فى التكوين... الخ. أما الجديد الذى جاءت به الرؤية الإستراتيجية، فى نظر المؤلف، فهو تصور شمولى للحكامة يتجاوز مجرد الوظيفة التدبيرية إلى التشاركية، وإرساء نظام للجودة، وإقامة مقاربة التناوب اللغوي، وإلزامية التعليم ما قبل مدرسى، وتنويع النموذج البيداغوجى، وتثمين " الدور المدرسى " للتكوين المهنى، وتعميق الوظيفة الثقافية للمدرسة..

هنا أعتقد أن المؤلف قد انشغل كثيرا بمسألة كيف نبرر ازدواجية مرجعية الإصلاح (أى التناص المفترض بين الميثاق من جهة والرؤية من جهة ثانية). ويبدو كأنه يرفض التعايش الملتبس بين المرجعيتين، نظرا لتخوفه من أن يؤثر ذلك فى التنزيل الأمثل للرؤية. غير أن الذى ينبغى الإشارة إليه هنا هو أننا صرنا، فى الحقيقة، أمام ليس ازدواجية بل تعددية المرجعيات (لدينا الميثاق، ثم التدابير ذات الأولوية، ثم الرؤية، وأخيرا القانون الإطار). وبطبيعة الحال هناك خيط ناظم بين هذه المرجعيات يتمثل في مرتكزات وثوابت الإصلاح كما تصورها الميثاق، غير أنها كانت تحتاج بين الحين والآخر إلى تحيين .

لكن إذا تجاوزنا مسألة ازدواجية أو تعددية مرجعية الإصلاح وعدنا إلى مضمون مرجعية الإصلاح، وهو ما يهمني أكثر؛ فإنني سوف أشير باقتضاب إلى بعض النقط أو الملاحظات التي أرى أنها تشكل عوائق أمام التنزيل الأمثل للإصلاح، سواء في صيغته الميثاقية، أو الرؤوية، ومنها:

ا ـ تنافر وتقاطب في مكونات الهوية:

لقد ارتباط مشروع الإصلاح التربوي منذ مرحلة الميثاق، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بنوع من الإجماع أطلق عليه التوافق، وهو آلية يتم اللجوء إليها عندما تكون هناك صعوبات فى الحسم فى بعض القضايا الإستراتيجية. ومن شأن هذا التوافق أن يفضى إلى حصول إجماع حول المرتكزات والغايات الكبرى المعتمدة، وحول نموذج الإنسان الذى نريد تكوينه، وماهية الغايات والمرامى المنشودة للمنظومة التربوية؟ وأيضا حول نموذج المدرسة المغربية المنشودة، وما هى فلسفتها التربوية ومنظومتها القيمية؟ غير أن هذا الإجماع الذى حصل حول هذه المرجعيات كان هشا وهجينا، ويتعرض لعوائق، كلما تعلق الأمر بأجرأة تلك المبادئ التى حصل حولها التوافق.

وقد حاول الميثاق، فى خضم التدافع الذى كان إبان وضعه، أن يستوعب الخلافات فى الرؤى حينما اهتدى إلى العبارة التالية " "التوفيق بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح

على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية"[8]. كما يتردد باستمرار في الخطابات السياسية وفي ديباجة المناهج والمقررات أن المشروع المجتمعي المنشود هو" مشروع حداثي ديمقراطي متشبث بالأصالة والثوابت المرعية ". وإذا كان هذا التوليف يحل خلافات حول المرتكزات، فإن التنزيل التربوي والبيداغوجي والديداكتيكي لهذه المقولة يجعلها قابلة لاحتضان كل مضمون يقحم فيها، بما في ذلك ما قد يسيء للحداثة وللتقليد أيضا[9]. ويعني ذلك أن العجز في الحسم، فرض اللجوء إلى "التلفيق" الذي يعني الجمع بين شيئين متنافرين أصلا. وهكذا نتج عن عدم الحسم في الاختيارات الهوياتية صعوبات برزت، على الخصوص، في مرحلة وضع البرامج والمناهج؛ حيث يكون هناك تقاطب واصطفاف في أوساط مخططي و واضعي المناهج، يعيق التنزيل الأمثل للمشروع التربوي[10]، حيث تؤثر ضبابية المرجعية على اختيار القيم التي ستدمج في المناهج. وينتهي الأمر، في الغالب، إلى تبني صيغة القيم غير المتناغمة، والتي تتضمن التنافر أو حتى التضاد بين القيم الكونية والإنسانية والقيم المرتبطة بالخصوصية الثقافية. وهو ما ساهم، إلى جانب عوامل أخرى، في تشظي وتدني القيم لدى المتعلمين؛ كما يدخل في هذا الإطار أيضا تحول المواد التعليمية إلى جزر متباعدة عن بعضها، ومتنافرة بدل أن تخدم وحدة المعرفة، وهو ما انتهى مؤخرا إلى اندلاع الصراع المفتعل بين مناصري مادتي الفلسفة والتربية الإسلامية.. وفي المجمل، يمكن القول بأنه إذا كانت منظومة القيم هي أحد مداخل الإصلاح التربوي، فإننا نلاحظ الآن أن ضبابية المرجعية الهوياتية قد أدت إلى منظومة قيم معطوبة تنذر باهتزاز صورة المدرسة في المجتمع.

وتأسيسا على ما سبق، يبدو أن العجز في الحسم في المرتكزات ذات الصلة بما هو هوياتي، واللجوء إلى التوافق الهش عندما يتعلق الأمر بقضايا إستراتيجية، قد لا يحل المشكل بقدر ما يؤجله. فالتوافق ينكسر، مع الأسف، عند أول اختبار أثناء التنزيل والأجرأة.

ب ـ التناوب اللغوي

لقد أشار المؤلف إلى كون المجلس الأعلى للتربية والتكوين قد تبنى مفهوم التعلم المندمج للمضامين واللغات المعروف اختصارا ب (EMILE)[11]، وهو إجراء يقضي بتدريس بعض

---

[8] - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سبق ذكره، ص.9

[9] - رحمة بورقية(2012) نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، عدد مزدوج 5/4 أكتوبر ، ص.16.

[10] - لعل الجدل الذي قفز للواجهة عند إعداد "الكتاب الأبيض" يدخل في هذا الإطار.

[11] - L'enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère (EMILE).
لقد تم تجريب هذا النظام في الكيبيك في نهاية السبعينات قبل أن يتم تبنيه في أوروبا أواسط التسعينيات، وهو قائم على جعل اللغة والمادة غير اللغوية موضوعي تدريس في الآن نفسه، وذلك بالرغم من عدم وجود ترابط بينهما.

المضامين أو المجزوءات في بعض المواد بلغة أجنبية؛ وهو الذى تم التعبير عنه بالتناوب اللغوي. فبحكم نجاعة هذا الأسلوب فى التمكن من اللغات الأجنبية فى التجارب الدولية، وبحكم أن هذه المقاربة ستحل مشكلا طالما خلق سجالا فى المغرب، وهو أن تعريب التعليم ما قبل الجامعى والاحتفاظ بالجامعى مفرنسا، يضرب مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة الذين جاءوا من التعليم العمومي، وزملائهم القادمين من الخصوصي، بحكم أن هذا الأخير يوفر لمرتاديه فرصا لتكوين متين في اللغة الفرنسية.

غير أنني أسجل هنا ملاحظة مفادها أنه رغم أهمية فكرة "التناوب اللغوي"، التي أتت بها الرؤية الإستراتيجية، فإن هناك عدة أسئلة تطرح منها على سبيل المثال لا الحصر: كيف يعقل أننا لم ننجح في تحقيق الازدواجية اللغوية المتوازنة، والآن ندعو إلى ما سيؤدي الى التثليث اللغوي[12]؟ كما أن هناك مخاوف، لدى بعض الملاحظين، من أن تتحول هذه الهندسة اللغوية الجديدة إلى آلية للعودة التدريجية للفرنسة. ورغم أن الرؤية تترك أيضا المجال للتناوب مع اللغة الانجليزية، فحظوظ حلول لغات أخرى مكان الفرنسية، فى السياق الحالى فى المغرب، ضعيفة جدا. وبحدث هذا فى الوقت الذى تشهد فيه مراتب الفرنسية تدنيا ملحوظا فى سلم اللغات الدولى، سواء تعلق الأمر بتوظيف معيار المواكبة البحثية أو معيار الانتشار اللغوي. وفى الحالة المغربية، تحديدا، نجد أن التلاميذ فى المغرب يَدرسون خلال مسارهم ما قبل الجامعى حوالى 2000 ساعة تقريبا مخصصة للغة الفرنسية، لكن دون التمكن الحقيقى منها، مع أن المعايير العالمية تحدد فقط حوالى 600 ساعة كحد أقصى لتعلم أية لغة أجنبية. وأعتقد أن ضعف التعلمات فى اللغة الفرنسية لا يعود فقط إلى ما هو بيداغوجى أو تربوي، بقدر ما يرتبط أيضا بتمثلات ترسبت فى مخيال المغاربة حول هذه اللغة منذ أزيد من قرن من الزمن. إن أكبر عائق لتعلم لغة ما هو ارتباطها بايدولوجيا تقوم على تبخيس الآخر، ولطالما كانت الفرنسية، وهى لغة المستعمر، لغة للتمييز والإقصاء.

إن السؤال الأساسى الذى ينبغى طرحه الآن هو ما هى اللغة الأجنبية التى يمكنها أن تحدث نقلة نوعية فى علاقتنا بالمعرفة والبحث، وتفتح أمامنا التواصل مع أوسع نسبة من ساكنة العالم، والولوج السلس لمجتمع واقتصاد المعرفة ؟ أكيد أنها ليست ولن تكون هى اللغة المؤدلجة. لذلك أعتقد أن الشعار الذي ينبغي التفكير فيه حاليا، والعمل سياسيا ومدنيا

[12] - Perrenoud, Ph.(2000). Trois pour deux: langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue! In: Éducateur, n° 13, novembre, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 31-36.

على تبنيه، رغم كل الإكراهات الضاغطة، هو شعار"الانتقال اللغوي" الذى سيتيح شروط الانتقال المفكر فيه من الفرنسية إلى الانجليزية؛ وهى فرصتنا الوحيدة لإعادة بناء علاقة جديدة بالمعرفة فى عالم معولم.

ج ـ التعليم الخاص، هل هو حل أم هو المشكلة؟

عند تعرض المؤلف لأولوبات الإصلاح ص. 69 أكد على دور الدولة فى الإشراف و التوجيه وفى الاستثمار فى التربية، كما ألح على تعزيز شراكة حقيقية بين القطاعين العام والخاص، سواء بواسطة صيغة التدبير المفوض أو غيرها. كما أشار إلى أنه حرصا على حماية مبدأ تكافؤ الفرص، فإن التعليم فى جل المجتمعات يكون تحت مسؤولية الدولة؛ وحتى بالنسبة لدول منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، وهى أغنى تجمع اقتصادى دولى، نجد أن التعليم الخصوصى لا ينتعش إلا فى التعليم الأولى بنسبة 18 بالمائة، وفى التعليم الجامعى بنسبة 30بالمائة. أما بالنسبة لباقى البلدان نجد أن التعليم الخصوصى لا يوجد مثلا فى بلدان مثل: هنغاريا والتشيك والدول الاسكندينافية وألمانيا وهولندا .... الخ. وحتى بالنسبة للبلدان التى يوجد بها، فهو يبقى فى حدود المتحكم فيه، ويتعايش بشكل متوازن مع التعليم العمومى.

أما بالنسبة لبلدنا، فإنى أسجل بداية أن السياسات العمومية كانت تخطط لهدف استيعاب التعليم الخصوصى لحوالى 20بالمائة من التلاميذ فى أفق 2020 ، ويبرر المسئولون ذلك بتخفيف العبء على الدولة، وتقليص النفقات العامة؛ لكن هذا التبرير يصطدم من جهة بالالتزامات الدستورية للدولة، التى ينبغى أن تتحمل مسئولية تعليم أبنائها، وعدم تفويض تكوين المواطنين لجهات معلومة أو مجهولة. ومن جهة ثانية هناك نقص فى استشراف المستقبل واستحضار السيناريوهات، فلو عدنا مثلا إلى المعطيات الديموغرافية، سنجد أن نسبة النمو السكانى فى المغرب ستستقر فى حدود 1.05 بالمائة سنويا فى السنوات المقبلة، وهو ما يفيد أن عدد التلاميذ سينخفض بالتدريج، بحيث سينتقل من حوالى 40 بالمائة من العدد الإجمالى للسكان حاليا، إلى 28بالمائة فى أفق سنة 2030. وسينتج عن ذلك، بالطبع، انخفاض تكلفة التمدرس، التى ترهق الدولة حاليا حسب زعمها. أى أن الانتقال الديموغرافى سيحل تلقائيا مشكل ارتفاع تكلفة التعليم. كما أنه، ودائما فى إطار السيناريوهات الممكنة، يجب توقع بعض الآثار السلبية لتوسيع التعليم الخصوصى، ومنها أن الآباء المعنيين بتمدرس أبنائهم فى الخصوصى، قد يطالبون فى مرحلة لاحقة، وهذا من حقهم، بإعفاءات ضريبية فى مقابل تولهم تكلفة تعليم أبنائهم، وبالتالى قد تفقد خزينة الدولة موارد ضريبية مهمة في حالة تحقق هذا المطلب. وكل هذه الحجج تبين، في

الأخير،تهافت توصيات المنظمات الدولية التى أشارت على المغرب أن يُخوصِّص مالا يُخَوصَص.

إن الإشكال الذى يؤرق رجال التربية اليوم، هو أن التعليم الخصوصى فى المغرب، بحكم طغيان الهاجس الربحى فيه، أصبح بعيدا عن أن يكون شريكا فعالا للعمومى، بل أصبح، فى الواقع، منافسا شرسا له، يستفيد من أزمة العمومى، ويرهق موارده البشرية بواسطة فخ الساعات الإضافية. ويخرق قواعد التعاقد التربوي حينما يحول الطفل من تلميذ إلى زبون. ولكى يبرز تفوقه وجودته يعمد إلى تفعيل المنهاج الخفى، وذلك لتقوية تلامذته فى اللغات الأجنبية، ويشحذ مهاراتهم بواسطة التمرن على الاختبارات التى طرحت فى الامتحانات السابقة، فيما يشبه نوعا من التعاطى للتنشيط القبلى (Dopage).

ويبدو أن المرحلة الانتقالية التى تجتازها بلادنا الآن، تجعل من القطاع الخاص، ليس فقط فى المجال التربوي وحده، بل حتى فى المجالات الاقتصادية عموما، قطاعا لا يزال فى مرحلة التأسيس والهيكلة، وبالتالى فهو غير مؤهل بعد لتدبير القطاعات الاجتماعية، خصوصا تلك التى تتولى بناء المواطنة، وتكوين بناة ورجال المستقبل؛ لأن هاجسه الأساسى فى هذه المرحلة ربحى قبل أى شىء أخر. أما إشراك القطاع الخاص بهذه المواصفات فى جهود التعليم حاليا فسيؤثر، لا محالة، سلبا على مبدأ تكافؤ الفرص، ويساهم فى تعميق الفجوة بين الفئات المكونة للمجتمع، ويضرب فى العمق مدرسة الإنصاف وديمقراطية التعليم.

وإذا كانت الرؤية الإستراتيجية لا تتحدث عن مخرج لهذه الأزمة، فإن البدائل المطروحة للنقاش العمومى تسير فى اتجاه التأكيد على أنه لا إصلاح للتعليم دون إعادة النظر فى سياسة خوصصة التعليم جذريا. وإذا كان لابد من إشراك قطاعات أخرى فى التعليم، فينبغى أن يكون ذلك فى أفق فتح تفويض تدبير التعليم لجهات أخرى، لكن ليس بصيغة السوق اللبيرالى الربحى، بل بصيغة "المدارس الشريكة"[13]، التى ينبغى أولا أن تكون مدارس عمومية يفوض تدبيرها للآباء أو الأساتذة أو الجامعة، وفق تعاقد وضوابط واضحة. كما ينبغى استلهام تجربة المدارس التى أشار لها المؤلف فى أمريكا وهى "المدارس المتعاقدة " (Charter schools). وهى مدارس نشأت فى الولايات المتحدة منذ سنة 1992، تتولى الدولة وفق تعاقد خاص تكلفة التمدرس المجانى للمتعلمين، فى مقابل تولى الآباء أو الأساتذة أو جمعيات المجتمع المدنى التسيير بشرط تحقيق جودة التحصيل المدرسى، مع الاستفادة من هامش من الاستقلالية . والمهم هو أن تفضى هذه الاستقلالية إلى إبداع حلول تدبيرية جديدة. وتعتبر هذه الصيغة هي أفضل صيغة لمدارس شريكة، غير ربحية مستقلة ومراقبة.

[13] - لقد خصصت وزارة التربية الوطنية التدبير رقم 13 لتحديد الإطار المؤسسي للمدارس الشريكة، وذلك ضمن التدابير ذات الأولوية، لكنه لم يفعل.

لكن فى حالة المغرب، فإن حظوظ تحمس القطاع الخاص لهذا النوع من المدارس المتعاقدة تبقى ضعيفة، لأن أهدافها غير ربحية على الإطلاق.

المهم أن التجربة المغربية فى خوصصة التعليم تبقى بعيدة عن تجربة "المدارس المتعاقدة"، لأن ما يجري حاليا من استثمار ربحى يتجاوز حدود المعقول فى قطاع التعليم الخصوصى، و تزامن ذلك مع عجز واضح للدولة فى القيام بدورها الرقابى فى الضبط والترشيد، كل ذلك لا يتلاءم أصلا مع غايات ومقاصد التربية، ومع إعادة الثقة فى المدرسة العمومية المنكوبة.

د - القانون الإطار رقم51.17 :

فى إطار البحث عن حكامة تنزيل الإصلاح التربوي، تم استحداث القانون الإطار للتربية والتكوين، وذلك لتقنين تنفيذ توجهات الإصلاح التى جاءت بها الرؤية، والتى تمتد فى الزمن فترة تصل إلى 15 سنة، أى ثلاثة ولايات حكومية. يحدث هذا رغم أن المنهجية الدستورية والديمقراطية تفترض أن تتولى كل حكومة وضع برامجها فى المجالات كلها، بناء على مرجعياتها الفكرية وقناعاتها السياسية، لكن الواقع الجديد الذى فرضه القانون الإطار سيقيد الحكومات القادمة ويلزمها فقط بتنفيذ ما خُطط فى الرؤية. وإذا كان المؤلف قد نبهنا إلى أنه يصعب أن نختزل إستراتيجية الوزارة المعنية بالتربية والتكوين فى مجرد التنفيذ الحرفى لمشاريع القوانين المنبثقة من الرؤية الاستراتيجية، فإننى أضيف إلى تحفظ المؤلف الملاحظات التالية :

1 - رغم تقادم زمن الميثاق، لأنه عمر عقدين تقريبا، ورغم أنه فشل فى الهدف الاستراتيجى الذى وضعه، وهو تأهيل المنظومة التربوية، فإن مشروع القانون الإطار يعتمد هذا الميثاق كمرجعية. فقد جاء فى مقدمة القانون الإطار " اعتماد مضامين الميثاق الوطنى للتربية والتكوين بوصفه لا يزال يمثل إطارا مرجعيا للإصلاح "[14]. سؤالى هو كيف يمكن تأسيس مشروع تربوي استراتيجى جديد بناء على مشروع تربوي فشل فى التنزيل الميدانى[15]؟ (لأن ما بنى على أساسات ضعيفة يبقى مهددا بالسقوط) . ولازلنا نتذكر أن مرحلتى الميثاق والمخطط ألاستعجالى شهدتا تراجعا غير مسبوق فى مؤشرات جودة ونجاعة التعليم، وأيضا اهتزازا غير مسبوق في منظومة القيم، وفي صورة الفاعل التربوي.

[14] - أنظر القانون الإطار رقم 17-51 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، المندرج في إطار الرؤية الإستراتيجية 2015 -2030.

[15] - عبد المطلب أعمير(2018) قراءة نقدية في مشروع القانون الإطار للتربية والتعليم، نشر في هسبريس بتاريخ 18/01/08.

2 - القانون الإطار يلزم المسئولين الذين سيتولون تدبير التعليم إلى غاية 2030 على تطبيق مشاريع القوانين المستمدة من الرؤية، لكن المدى الزمنى يعتبر طويلا نسبيا، وبالتالى سيبقى التعليم رهينة للرؤية لمدة 15 سنة. والحال أن هذه الفترة قد تشهد مستجدات وتحولات قد يكون بعضها استراتيجيا، وبمس بشكل مباشر التعليم. وأذكر هنا مثالين فقط أحدهما يخص المغرب، والثانى له طابع كونى. أما الأول فيتعلق بما جاء فى خطاب الملك بمناسبة افتتاح الدورة التشريعية يوم 13 أكتوبر 2017، حيث دعا إلى ضرورة الانشغال بتأسيس نموذج تنموي جديد، ومغاير يقطع مع ما سبق ويؤسس لإقلاع جديد. إن هذا النموذج التنموي الجديد سيفرض بالضرورة مراجعة النموذج التعليمى والتربوي والتكوينى القائم حاليا. وفى هذه الحالة ألا يتحتم مراجعة الرؤية الإستراتيجية نفسها؟ وأى مصداقية ستكون للقانون الإطار فى ضوء كل هذه المتغيرات التى لا تتلاءم مع وضع قانون إطار يلزم الحكومات المتعاقبة لمدة 15 سنة ؟ أما المثال الثانى فيتعلق بالتحولات العلمية والتكنولوجية الكبرى التى يتهيأ العالم للدخول فى البوابة المفضية لها، وأقصد بالضبط الولوج إلى مرحلة الذكاء الاصطناعى. وهى مرحلة ستأتى بعد نهاية مرحلة الإعلاميات وتتعلق بقدرة الربوتات على التعلم، وعلى رد الفعل على أوضاع لم تبرمج فيها أصلا؛ وحيث يتوقع أن يتعمم اقتناء واستعمال الربوتات التى لها سلوك ذكى فى أفق 2035 . وسيتولد عن ذلك تغييرات تشمل جمع القطاعات، ومنها على وجه الخصوص المهن، حيث من المتوقع أن تختفى حوالى 60فى المائة من المهن التى نعرفها اليوم، لتحل محلها مهن جديدة تحتاج لمواصفات وكفايات غير موجودة فى المنظومة التربوية الحالية. فهل توقعت الرؤية الإستراتيجية هذا التحول الجذري فى التكنولوجيا وفى المعرفة المفضية لها ؟ وما قيمة القانون الإطار الذى سيقيد المسئولين بما جاء فى الإستراتيجية لمدة 15 سنة، سيكون فيها العالم قد تغير جذريا، معتمدا على أنظمة للتكوين ببراديجمات غير مسبوقة ؟

على سبيل الختم:

لا شك أن دفتر إصلاح المنظومة التربوية لا زال مفتوحا، وزمن الإصلاح هو زمن طويل، وشاق يكون فيه مد وجزر، ولا ينبغى مقارنته بالزمن السياسى ذى الوتيرة السريعة. وإذا كانت صرخة الفيلسوف الألمانى فيخته مدوية بعد هزيمة ألمانيا حينما قال " فقدنا كل شيء ولم يبق لنا إلا التربية" فإن الألمان، فى الحقيقة، كانوا أوفر حظا منا لأنهم تمسكوا بالتربية بعد نكبتهم أمام نابليون. أما نحن فقد فقدنا كل شيء حينما فقدنا التربية. فمن أين نبدأ يا ترى بعد توالي الانكسارات والانحسارات والاختلالات المزمنة، وكدنا نفقد البوصلة ؟

إن الإصلاح المنشود لا يمكن أن يتم بالرؤية القطاعية التجزيئية، ولا بالرؤية التكنوقراطية الإجرائية والإدارية، ولا يتم أيضا بتوظيفه فى إطار لعبة سياسية ضيقة الأفق، ولا يتم بالتبني الآلي لتوصيات الهيئات الدولية، ولا باستنساخ نماذج جاهزة، ولو كانت ناجحة في بيئتها. فالمنظومة التربوية هي بنية فرعية من كل بنيوي مجتمعي، وتتأثر إيجابا وسلبا بمحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسي. وبالتالي لابد من انخراط المجتمع كله في عملية الإصلاح من خلال الانخراط في دينامية جديدة، تشكل قطيعة مع التمثلات الاجتماعية والقيم الخاطئة التي تبنى عليها؛ والعمل على تثمين قيمة العملية التربوية في المجتمع، والإيمان بالمعرفة باعتبارها قيمة القيم، ولا شيء يعلو عليها فى سلم القيم. إن ما قمنا به لحد الآن خلال مسار الإصلاحات التربوية والتعليمية التى عرفها المغرب (أى منذ أزيد من ستة عقود) هو فى الحقيقة مجرد ممارسات طقوسية (Le rituel)، نلجأ إليها فى مواسم معينة ونحتفى جماعيا بخطب وخطابات، أكثر مما هو انخرط فعلى فى الإصلاح. وبالتالى فالمناظرات والندوات والمؤتمرات والأوراق والتقارير المتتابعة هى، فى العمق، ممارسات احتفالية فقط، وحتى المونون يأتون لتأثيث المشهد. أما الإصلاح التربوي الحقيقى فهو مشروع مجتمعى إستراتيجى، ورؤية وفلسفة وثقافة، وصحوة، وممارسة جديدة، وتقييم وتقويم، وأولويات متزامنة ومندمجة. إن الإصلاح التربوي بهذا المعنى لن يتحقق إلا بتغيير الهابيتوس الفردى والجماعى للمغاربة، لأنه هو المتحكم، كما جاء ذلك فى تحليلات بورديو، في كل أشكال مقاومة الإصلاحات وإجهاض محاولات التطوير.