التربية في "المغرب المستحب"
قضايا ومفارقات

دار الجندي للنشر والتوزيع – القدس

*

darjundi46@gmail.com

www.for-alquds.org

التربية في "الطرب المستحب"

د.الحبيب استاتي

الطبعة الأولى (2021).

*

جميع الحقوق محفوظة لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، بدون إذن خطي من الناشر.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any means without prior permission of the publisher.

التربية في "المغرب المستحب":

قضايا ومفارقات

د.الحبيب استاتي زين الدين

الطبعة الأولى

2021 م

الفهرس

مقدمة ..... - 7 -

الفصل الأول..... - 15 -

التربية في ظل تطورات مجتمع المعرفة..... - 15 -

الفصل الثاني..... - 45 -

في الحاجة إلى ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني..... - 45 -

الفصل الثالث..... - 65 -

الانتقال من "التلميذ" إلى "المتعلم": مهنة تبحث عن ذاتها ..... - 65 -

الفصل الرابع..... - 85 -

مظاهر تنمية التفكير النقدي وإحراجاته ..... - 85 -

الفصل الخامس ..... - 111 -

نحو جيل جديد من النماذج البيداغوجية ..... - 111 -

الفصل السادس..... - 123 -

واقع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وآفاقها: ملاحظات تقويمية أولية* ..... - 123 -

الفصل السابع ..... - 141 -

منظومة التربية والتكوين في ضوء الخطب الملكية: ورش مفتوح..... - 141 -

الفصل الثامن ..... - 171 -

أدوار المراكز البحثية وتحدياتها في واقع مغاربي متقلّب ..... - 171 -

خاتمة..... - 197 -

المراجع: ..... - 199 -

مقدمة

"إن واجبك أن تعلّمه كيف يعيش لا كيف يتحاشى الموت". بهذه العبارة العميقة يختم جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseauمقدمة الباب الأول من كتابه "إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد "[1] يتعلم كيف يحتمل ضربات القدر وكيف يواجه البؤس والنعيم، كيف يعيش إن اقتضى الأمر في الزمهرير والقيظ.[2] هل يُوجَّه الفعل التربوي إلى حب العيش والتعايش؟ تتباين الإجابات، والحيرة هي نفسها عند استحضار تنامي وقائع وأفكار التطرف أو الانغلاق أو التهميشأو التمييز التي لا تستثني مجالا جغرافيا وإن بدرجات متفاوتة. بخصوص هذا التنامي، يستحضر إميل دوركهايم Émile Durkheim أنه "إذا لم يكن المجتمع يقظا وحاضرا من أجل توجيه الفعل التربوي، وفق غايته الاجتماعية المحددة، فإن ذلك الفعل يُوظَّف بالضرورة في خدمة العقائد الخاصة، وبالتالي فإن الروح الوطنية الكبرى تذوب وتنشطر إلى نزعات متعددة ومتناحرة"[3]. لم اليقظة؟ لأن مسألة التربية كانت ولا تزال، في شتى الأوقات، عملية بالغة الصعوبة والتعقيد، ليس فقط لأنها تتعلق بتكوين الإنسان "النموذج" في نظر المجتمع، وإنما، وهذا هو الأخطر والأهم، بحكم أنها مطالبة بضمان المبادئ والقيم المشتركة التي تعززإرادة العيش المشترك والمصالح العليا للوطن دون إقصاء لأي فرد أو فئة تنتمي لهذا المجتمع. المشاكل الاجتماعية التي يواجهها هذا الأخير ترجع، في نظر روسو، إلى مرجعيات ثقافية وتربوية،

---

(1) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، 1958، ص 33.

(2) نفسه.

(3) إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الخامسة1993، ص 79.

باعتبار أن التربية أداة مراوغة في يد السلطة[1] ترمي إلى خلق مجتمع على المقاس. حين يقتحم ميدان الشؤون العامة أناس شرهون يهتمون بإثراء حياتهم الخاصة لا غير، ويأملون بأن يختطفوا منها السعادة التي يتوقون إليها، فعندئذ يستحيل أن تقوم حكومة صالحة، إذ أنهم سيتصارعون في سبيل الحكم حتى تقضي هذه الحرب الداخلية عليهم وعلى الدولة بأسرها.[2] القول بهذا رضوخ لحركية الزمن ووعي بمجرياتها ومفاجآتها، الإنكار مكابرة وتعام لا غير. النتيجة أنه رغم شعار سقراط الشهير: "يا أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك"، وصيحة روسو: "اعرفوا الطفولة" و"ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم"، والفارق الزمني بين إطلاق الصيحتين والتحولات التي شهدها العالم اليوم، لا يزال جهل الإنسان بنفسه وبمستلزمات التربية والمعنيين بها كبيرا، وإن كانت "النفس" هي شغل الإنسان الشاغل[3]، وكانت معرفة عالم المتعلمين والاهتمام بها إحدى المداخل الرئيسة لبناء حاضر ومستقبل المجتمع.

لا شك أن تحقيق هذه المعرفة من شأنه أن يضمن حصول ما يمكن أن نسميه لحظة "الفهم الإنساني"[4]، وهي لحظة -لو تحققت-قد تعفينا من التأكيد على أن الإفصاح عن النوايا الحسنة، سواء من خلال الخطابات الرسمية أو البرامج الدراسية، ليس كافيا لتكوين طالب العلم-المواطن. يقول روسو: "إن أردت أن تعرف كيف تكون التربية العامة، اقرأ جمهورية أفلاطون.Platonفما هو بكتاب في السياسة كما يتوهمه من يحكمون

---

(1) نعمان سالم، التربية بوصفها أداة للتحرر، إضاءات من كتاب محمد بوبكري: التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي، رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع22، 2006، ص 106.

(2)جمهورية أفلاطون، ترجمة فؤاد زكريا، مراجعة محمد سليم سالم، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، المؤسسة المصرية العامة للتأليفوالنشر القاهرة 1968، ص 254.

(3)هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، ع 123، مارس 1988، ص 15.

(4)Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, édit.Seuil, Paris, 1999, p.p. 103-105.

على الكتب من عناوينها، بل هو أجمل سفر في التربية خرج من يد بشري."[1] يكفي أن نعود إلى تعريف أفلاطون للتربية لنفهم سبب أحد أوجه هذه الإشادة. يقصد بها، في نظره، "أن تجعل بصر النفس يمر من ظلمة الكهف إلى نور العالم المعقول: وإذا أردنا أن نتجنب إصابة العين ينبغي أن نعود عين النفس تدريجيا على أن تسير في الاتجاه الصحيح وأن تقوم بتغيير وجهة نظرها"[2]. فـ"التربية السليمة هي تحديدا الينبوع الذي ينبثق عنه كل خير في هذا العالم، فالبذور، التي تكمن في الإنسان، ينبغي أن تنمى دائما أكثر فأكثر"[3]. لذلك، عندما يستثمر المجتمع في التربية، فإنه ينتظرنتائج مقابل استثماره؛ ذلك أن قدرة المواطن على تدبير شؤون حياته، والاندماج في الاقتصاد والمجتمع والمساهمةفي تدعيم الديمقراطية، والتكيف مع المحيط المحلي والوطنيوالعالمي، تتوقف جميعها على جودة التربية[4] والمعرفة التي يتلقاها. هل التربية مجرد عملية مقايضة ميكانيكية؟ في النفي اعتقاد راسخ بأن هذه العملية تقابل المحتوى المُدرَّس أو المنقول حرفيا من المقرر الرسمي بالحفظ الآلي كيفما كانت طبيعة المادة وكميتها. يتحول التعلم هنا إلى معاملة بنكية تعتبر التلاميذ زبناء "أوفياء" والمضامين الدراسية رساميل قارة، يكون الرابح الأكبر لفائدتها النظام التعليمي لا التلميذ. نتج عن هذه التربية البنكية تعذر وفاء مجموعة من التلاميذ بديونهم لهذا المنظور المشوه للتربية، ليتحولوا إلى سلع وبضائع يحددسوق الشغل لوحده قيمتها.

إن تكوين المواطن في المدرسة، في نظر فيليب بيرنوPhillipe Perrenoud، يكمن في قلب المعارف[5]، أي خلق وضعيات تيسر تعلما حقيقيا، وتكسب وعيا، وتبني قيما. لا يجدي نفعا الاكتفاء بتغيير البرامج والمضامين الدراسية وتطوير المقاربات البيداغوجية، إذا

---

(1)جان جاك روسو، م. س، ص 30.

(2) إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ضمن ثلاثة نصوص، ترجمة وتعليق محمد بن جماعة، دار محمد علي الحامي للنشر، صفاقس، تونس، الطبعة الأولى 2015، ص 15.

(3)نفسه، ص 19 وما بعدها.

(4) الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، م. س، ص 10.

(5)Phillipe Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, 3ème édition, ESF édition, 2003, Paris, p 136.

لم تؤسس الدولة – ممثلة في مؤسساتها المعنية بميدان التربية والتكوين والبحث العلمي– مشروعا واقعيا متكاملا يستجيب لمتطلبات المواطنين سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، ويحمل الإجابة عن تساؤلات قابلة للتنفيذ والتأقلم حسب الزمان والمكان والثقافة السائدة والاختيارات الاجتماعية الكبرى للبلد، من قبيل: من نحن؟ ماذا نريد؟ كيف نعيش مجتمعين؟ كيف سيكون أطفالنا مستقبلا؟ كما يحدد من نعطيه ولاءنا؟ كيف لنا أن نستفيد من سطوة التكنولوجيا وما تحمله من تدفق قيمي عابر للحدود دون أن يفقد المواطن هويته الوطنية؟

هي تساؤلات، إلى جانب أخرى كثيرة، تنتظر منا إيجاد الإمكانات والبدائل الكفيلة بتجاوز واقع المدرسة المغربية في صلته بتحول المجتمع وما يتطلبه ذلك من ضرورات التفكير المركب في وظائف مؤسساته الحيوية، وفي مقدمتها مؤسسات التربية والتكوين. ألم يقل إدغار موران Edgar Morin إن "مُشْكِلة الواقع تتمثل في أننا نعتقد بحق أنّنا نعرفه، والحال أنه شيء لا نعرف عنه إلا القليل"[1]. وهنا نلفت الانتباه إلى أنه على ربوع هذا الفضاء الفسيح من العالم العربي، يتفق الفاعلون، من أي المشارب كانوا، على أهمية التربية، ودورها في النهضة. ترسخ هذا الشعور منذ أن نشرت الأمم المتحدة تقريرا عن واقع التنمية البشرية في الشرق الأوسط وشمال افريقيا، سنة 2002. وتردد الخطاب نفسه بعد "الحراك العربي" حول أولوية التربية[2]. بيد أن المفارقة تتمثل في كون الإجماع سرعان ما يضمحل عندما يثار سؤال الأولويات والكيفية والأجرأة. النتيجة الدخول في دوامة من إصلاح الإصلاح أو ما يسميه بيير بورديو بالوصفة القاتلة للإصلاح.

ضمن هذه المفارقة، يسعى هذا العمل، على امتداد فصوله الثمانية، إلى تحليل وتفكيك أبرزقضايا وإشكالات منظومة التربية والتكوين داخل "المغرب المستحب" في ظل

(1) إدغار موران، هل نسير إلى الهاوية؟، ترجمة عبد الرحيم حزل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012، ص 127.

(2)حسن أوريد، خريف الجامعة، القدس العربي، ع9826، الأربعاء 26 فبراير 2020، ص 22.

زوجالرهانات والتحديات التي تواجهها، من تحدي التطور التكنولوجي والتحول القيمي إلى عوائق إنضاج مهنة المتعلم والحاجة إلى تعزيز التفكير النقدي، مرورا باعتماد نموذج بيداغوجي مرن ومنسجم، وصولا إلى تجديد التنبيه إلى ضرورة التعبئة الشاملة لإنجاح ورش ظل مفتوحا لأزيد من ستة عقود، حتى بلغنا مرحلة لا تقبل التردد أو الأخطاء، بل تقتضي العمل الجاد والصادق لإيجاد الحلول المناسبة لتنمية الثقة في كفاءة الرأسمال البشري الوطني. بدون الاستثمار في هذا الأخير وتقوية قدراته البحثية سيظل الحديث عن نجاح أيّ نموذج تنموي حبيس الأمانيوسؤالا محرجا للنخب القائدة عن ضياع الفرص والإمكانيات المتاحة.

الفصل الأول

التربية في ظل تطورات مجتمع المعرفة

الفصل الأول

التربية في ظل تطورات مجتمع المعرفة

إن الأفكار سر الظروف الاجتماعية التي تدفع بها: تفهم مدلولاتها وأبعادها على أساس العلاقات القائمة بينها وبين المكان والزمان، وتقدر أهميتها بما تؤديه من وظائف في حياة الفرد والجماعة، وتحكم على صدقها في حدود استجابتها وإجابتها لمشكلات الواقع الاجتماعي[1].

يحيلنا هذا الطرح إلى طابع التلازم القائم بين ما ينتجه الفكر والشروط التي يحددها الواقع الاجتماعي من جهة، ونسبية الأفكار وقابليتها للتغير الدائم بفعل التحولات المجتمعية من جهة ثانية. لذلك، يصعب علينا الحديث عن المدرسة المغربية بمعزل عن التغيرات العميقة التي يعرفها العالم بشكل عام، والمغرب بشكل خاص، ولا سيما في ظل الاحتكاك والتفاعل بين الحضارات والانفتاح الذي فرضته العولمة.[2]

تختلف وجهات النظر حول التأصيل التاريخي لظاهرة العولمة، حيث يرى البعض أنها تعود إلى عصر الاكتشافات الجغرافية في نهاية القرن الخامس عشر، بينما يربطها البعض الآخر ببروز الدولة القومية في القرن الثامن عشر، في حين ثمة إجماع بين العديد من المفكرين أن العولمة برزت بشكل جلي في تسعينيات القرن الماضي، وخاصة بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وانفراد الولايات المتحدة الأمريكية بقيادة العالم وفرض أنموذجها عليه، من خلال استثمار ثورة المعلومات والمعرفة التيسهلت وسرعت حركة الأفراد ورؤوس الأموال والسلع والمعلومات والخدمات، وجعلتالمسافات تتقلص والزمان

(1) حامد عامر، بعض مفاهيم علم الاجتماع، الطبعة الثانية، دار المعرفة، 1962، ص 36.

(2) لكحل لخضر، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة عالم التربية، ع19، 2010، ص 190.

والمكان في حالة انكماش[1]، فضلا عن نشر ثقافة كونيةعبر انتقال الأفكار والترويج لثقافة عالمية تقود إلى زيادة معدلات التجانس بينمختلف التجمعات.[2] لقد خلقت فيضا من الخيارات، ولكنها أوجدت تقاربا في التطلعات والقيم التي تركزت الآن حول رغبة الإنسان في التملك والاكتساب وما دعاه آدم سميث Adam Smithبالمقايضة[3].

أمام هذا الاختلاف في وجهات النظر، ليس غريبا عدم وجود تعريف وحيد للعولمة.عرض وريك موراي W. Murray في كتابه "جغرافيات العولمة" مجموعة من تعريفات لها، منها ما نقله عن تايلور وآخرين من أن "العولمة مفهوم سلس ومرن جدا، هو في الحقيقة زبون زلق جدا يصعب التعامل معه"[4]. كما أنه أشار إلى الجدل الذي سلطه "دنيالز" وآخرون حول استعمال العولمة من خلال تعريفها بأنها"مصطلح متنازع عليه يرتبط بتحول العلاقات المكانية التي تشمل تغييرا في العلاقة بين المكان والاقتصاد والمجتمع". ولتوضيح الآراء المتنافسة، أورد "موراي" تعريفين يمثلان الرأي العالمي المتحمس والرأي المشكك على التوالي: "تتدفق المعلومة ورأس المال والابتكار في جميع أنحاء العالم بسرعة فائقة، تمكنها التكنولوجيا وتغذيها رغبات المستهلكين للوصول إلى الأفضل والمنتجات الأقل تكلفة"[5]. وكتركيب بسيط نسبيخلص المهدي المنجرة في إحدى

---

(1) علاء الخواجة، الآثار الاجتماعية للعولمة في دول الخليج، دراسة مقدمة إلى مؤتمر العولمة والعالم العربي، مركز بحوث الدول النامية، جامعة القاهرة، ما بين 17 و18 ماي 2000.

(2)توماس فريدمان، السيارة ليكساس وشجرة الزيتون:في محاولة لفهم العولمة، ترجمة ليلى زيدان، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص 3.

(3)نورينا هيرتس، السيطرة الصامتة: الرأسمالية العالمية وموت الديمقراطية، ترجمة صدقي حطاب، عالم المعرفة، ع 336، فبراير2007، ص 44.

(4) للاستزادة حول دلالات مصطلح العولمة،يُراجع:وريك موراي، جغرافيات العولمة: قراءة في تحديات العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية، ترجمة سعيد منتاق، عالم المعرفة، ع397، فبراير 2013، ص 21.

(5) نفس المرجع السابق، ص 21 وما بعدها.

مداخلاته إلى أن مفهوم "العولمة" مفهوم جذاب وغني؛ لقد كان موضوع استعمال سيميائي مبالغ فيه بشكل مخادع. وإن إعادة امتلاكه تتطلب قسرا: "إعادة عولمة" العولمة[1].

ارتبطت العولمة بالثورة التكنولوجية التي تطورت وتعاظمت في ثلاث موجات[2]، بدأت الموجة الأولى مع بداية السبعينات وامتدت حتى بداية التسعينات في القرن العشرين، وارتبطت بتوقعات ثورة تقانات المعلومات والاتصال التي توقع أن تحدث (وهي أحدثت ذلك بالفعل) تغيرات كبيرة في ميدان التلفزة والاتصال، ونتجت عنها بنية تحتية لشبكات اتصال ضخمة، وكذلك مبادرات في تنمية التقانة خاصة في اليابان وأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. أما الموجة الثانية، فقد بدأت مع بداية التسعينات من القرن الماضي، حيث ظهرت وتبلورت التنافسية العالمية، والنمو الاقتصادي، وحماية الخصوصية، وحقوق الملكية الفكرية، ويكمن الاختلاف بين الموجة الثانية والأولى في ظهور ما يسمى "الفجوة الرقمية" داخل الوطن الواحد، وبين الأوطان في العالم، وكذلك في تأكيد مفهوم العولمة بفعل تضخم الشبكات وتراكم تقدم تقانة المعلومات. وقد تسارعت الموجة الثانية في انتشارها حول العالم كموجة هائلة التضخم بفعل الشبكة العالمية "الإنترنت". بلغ هذا التقدم في التقانة ذروته فيما أطلق عليه بـ" الموجة الثالثة"التي بزغت بوادرها منذ نهاية العقد الأخير من القرن الماضي وبدايات العقد الأول من القرن الحالي.

في الأساس، تمحورت الثورة التكنولوجية المعرفية التي يشهدها العالم اليوم حول تكنولوجيات ثلاث هي:الحاسبات؛ الاتصالات؛ المحتوى والوسائط. يضاف إليها ما يرتبط بها من وسائط متعددة ومختلفة سمعية وبصرية كان لالتحامها والتقائها في ظاهرة الإنترنت والشبكة العنكبوتية العالمية التي تحتويها، أفضل مثال لقوة وانتشار ثورة

---

(1) المهدي المنجرة، عولمة العولمة، منشورات الزمن، ع18، الطبعة الثانية، 2011،ص 34.

(2) تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، يعد بدعم ورعاية مشتركة من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ص 12 وما بعدها.

المعلومات والاتصالات بشكل منقطع النظير.[1] بالنظر إلى التحولات التي أفرزتها هذه الثورة التي صاحبت العولمة، فإن المدرسة كانت من أبرز العناصر التي تعرضت لتأثيراتها، على اعتبار أنها تمثل قطب الرحى داخل المجتمع فيما يتعلق بوظيفة تأهيل المتعلمين والمتعلمات بها، حتى يتشكل منتوجها وفق الرهانات الحداثية التي تتطلبها البنية الجديدة لهذا العصر، من حيث تمكينهم من امتلاك الكفايات الضرورية لمسايرة الإيقاع السريع على مختلف المستويات المعرفية والتكنولوجية والاقتصادية[2].

من هنا، تتعاظم المسؤوليات الملقاة على عاتق المدرسة باعتبارها المدخل الأساس لتأهيل أفراد المجتمع، وما يقتضيه ذلك من الوعي بالعلاقة الجدلية بين مجتمع المعرفة[3] والوظائف الجديدة التي ينبغي أن تناط بالمدرسة قصد تأهيلها وزيادة فاعليتها ليتسنى لأفراد المجتمع مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة ومسايرة التحولات الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم الاستجابة لما ينشأ عن ذلك من حاجات فردية

---

(1) أحمد أوزي، تقديم كتاب نور الدين مشاط، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منشورات مجلة علوم التربية، ع28، الطبعة الأولى، 2011، ص 7.

(2) مصطفى شميعة، الإدارة التربوية المغربية وحكامة التدبير: اقتراحات عملية لتثبيت حكامة جيدة بالمدرسة المغربية، منشورات مقاربات، مطبعة آنفو- برانت، فاس، الطبعة الأولى 2012، ص 5.

(3) استعمل مفهوم "مجتمع المعرفة" لأول مرة سنة 1969 من قبل الأستاذ الجامعي بيتر دروكر، وقد تعمق في التسعينيات، وبخاصة عبر الدراسات المفصلة حول الموضوع التي نشرت من قبل باحثين مثل روبن مانسيل أو نيكوستيهر. وقد ولد سنوات 1960 و1980 من القرن العشرين، في الوقت نفسه لولادة مفهوم "المجتمعات المتعلمة" والتعليم للجميع مدى الحياة. بالإضافة إلى أن مفهوم مجتمع المعرفة لا يمكن فصله عن الدراسات حول مجتمع المعلومات، الذي ظهرت بوادره مع نشوء السيبرنطيقا، ومنذ الستينيات، عند نشر ثلاثية مانويل كاستيل المخصصة لـ"عصر المعلومات"، إلى التسعينيات، سيلخص مفهوم مجتمع المعلومات، بشكل ما، التحولات و الاتجاهات التي وصفها أو استشعرها الرواد الأوائل: أي اختراق التكنولوجيا للسلطة، واقتصاد جديد للمعرفة العلمية، وتحولات العمل. للمزيد، يُراجع: التقرير العالمي لليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة، عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، 2005، ص 23.

ومجتمعية جديدة[1]. ليست المدرسة المغربية وحدها معنية بهذه التحولات، بل يمكن الجزم أن كل مدارس العالم تعيش تحت وقعها، لكن تختلف درجة التأثير والتعاطي معها من دولة لأخرى حسب درجة الوعي بها وإعداد البنيات المستقبلة لها والشروط الكفيلة بحسن استثمارها. بناء على ماتقدم، تثار جملة من الإشكالات نصوغها على النحو الآتي: هل استطاعت المدرسة المغربية مواكبة التطورات التكنولوجية وترجمة الانشغالات القيمية الناتجة عن هذه التطورات؟ وهل أُعد المتعلمون لحسن استثمار هذا الاكتساح التكنولوجي الذي يوازيه تدفقا قيميا؟ وما حقيقة رهانات وتحديات فتح فضاءات التربية والتكوين أمام الشركات والمقاولات التي تشتغل في مجال التكنولوجيات الحديثة؟

المؤكد أن هذه الإشكالات تتجاوز إمكانات وحدود هذا العمل، وتحتاج إلى مشاريع بحث أكثر عمقا. لذلك، فإن الهدف هنا يقتصر على بسط بعض المعطيات الأولية حول تجليات علاقة المدرسة المغربية بالتكنولوجيات الحديثة والتحديات المطروحة على منظومة القيم أولا، والمداخل الممكنة لاستثمار هذه التكنولوجيات داخل الفضاء التعليمي في إطار استحضار المعطى القيمي والمجتمعي ثانيا.

أولا- التكنولوجيا والقيم والمدرسة

في عالم اليوم، يقاس تقدم أي مجتمع وتطوره بمقدار ما ينتجه من معارف تسهم في تطويره وتنمية مؤهلات مواطنيه بشكل يسمح بالتطلع الدائم للمواكبة والتجديد والابتكار؛ فالتغيرات الهامة التي طرأت على المجتمعات بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات بالنسبة للمنظومة التربوية لم تفرض ركوب موجة المعلوماتية فحسب، وإنما فرضت أيضا محاولة قيادة التغيير المجتمعي نحو خلق مجتمع المعرفة. والمغرب، كغيره من الدول التي تسير نحو النمو، يطمح إلى الانخراط في مجتمع المعرفة والعيش فيه؛ هذا المجتمع الذي يقوم

(1) هيئة تحرير مجلة المدرسة المغربية، ملف "المدرسة والمعرفة"، عدد مزدوج 4/5، أكتوبر 2012، ص 8.

على نشـــر المعـــرفة وإنتاجهـا وتوظيفهـا بكفـاءة في جميـع مجـالات النشـاط المجتمعـي: الاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة، والحياة الخاصة[1].

تبنى تقرير اليونسكو الصادر سنة 2005 مفهوم مجتمع المعرفـة، واسـتعمله بصـيغة الجمع "مجتمعات المعرفة". واستعمال الجمع، وفق ما جاء في التقرير، ليس مصادفة بالطبع، بل يأتي لتنفيذ نموذج يقدم جاهزا للتطبيق، ولا يعكس كفايـة التنـوع الثقـافي واللغـوي، وليس الوحيد القادر على السماح لكل واحد بأن يجد نفسـه في التطـور الجـاري؛ فهنـاك دائما أشكال مختلفة للمعرفة والثقافة تدخل في بناء المجتمع، بمـا فيهـا تلـك المتـأثرة بقـوة الإنجازات العلمية والتقنية العصرية. ولا يمكن القبول بـأن تـؤدي ثـورة التكنولوجيـات والمعلومات والاتصالات بتكنولوجية ضيقة وجبرية إلى عـدم الـتفكير إلا بشـكل واحـد ممكن للمجتمع[2] .لـذلك، إذا كـان مفهـوم مجتمـع المعلومـات يرتكـز علـى الإنجـازات التكنولوجية، فإن مفهوم مجتمعات المعرفة يتضمن أبعـادا اجتماعيـة وأخلاقيـة وسياسـية أكثر اتساعا بكثير[3].

إن هذه التطورات العلمية جعلت العلاقـة بـين الـتغير التكنولـوجي والتحـولات الاجتماعية تتسم بالتعقيد والتركيب، فما عاد من الممكن استخدام التكنولوجيات الحديثة بمعزل عن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربويـة في المجتمـع. والأكيـد أن تنمية المجتمع في عصر المعرفة يقتضي استثمار هذه الثورات المسترسلة في تقانة المعلومـات والاتصالات، مع الوعي كـذلك بـ"الثورات" المتصـاعدة في القـيم والفكـر والثقافـة، وفي مختلف مناحي الحياة السوسيو سياسية.

إن المدرسة مطالبة بالاستفادة من هذا الاستثمار، ومدعوة أيضا إلى ترسيخ الـوعي بآثار هذه الخطوة الاسـتثمارية، خاصـة علـى مسـتوى منظومـة القـيم. إن هـذه الرؤيـة

(1) تقرير المعرفة العربي للعام، م. س، ص 11.

(2) التقرير العالمي لليونسكو، م. س، ص 19.

(3) نفسه.

المزدوجة سوف تحرر المدرسة من شرنقتها الاجتماعية التقليدية، وتجعلها منفتحة باستمرار على محيطها باعتماد نهج تربوي قوامه جعل المجتمع في صلب اهتماماتها، بما يعود بالنفع على أمتنا عامة وشبابنا بصفة خاصة، وهو ما يتطلب دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعية والثقافية والاقتصادية.[1]

لم يعد يسمح للمدرسة بأن تتخلف عن المجتمع وما يعيشه من حراك، أو بأن تتأخر عن مواكبة الثورة الرقمية وما صاحبها من تطور على مستوى وسائل الاتصال الحديثة. كما لم يعد من الممكن أن يسبق المتعلم المدرسة في استخدام هذه الوسائل من دون تسليحه بعدة معرفية نقدية ومتبصرة كي يعي انعكاساتها الإيجابية والسلبية وحدودها، وكيفية الاستفادة من خدماتها بما ينفع الفرد والجماعة.

راهن المغرب على منظومة التربية والتكوين خيارا استراتيجيا، فجعل الميثاق الوطني قطاع التربية والتكوين «أولأسبقية وطنية بعد الوحدة الترابية[2] .»لكن، هل أعد القطاع السيناريوهات المحتملة للتعامل مع التحولات المجتمعية في الوقت الذي تتعالى فيه الأصوات لاستثمار وسائل الإعلام والاتصال في التدريس؟ وهل استطعنا الحسم في فوائد التكنولوجيا، أي هل تقاس هذه الأخيرة بعدد الحواسيب في الفصل، وبنسبة القاعات المرتبطة بالشبكة، أم بقدر نجاح مستخدميها في استعمالها مساعدا وحليفا في عملية التعليم والتكوين؟

إن أولى خطوات التشخيص تنطلق من رصد التجليات التي أوجدتها التطورات التكنولوجية بفضل العولمة في علاقتها بالمدرسة والتغيير الذي طاول منظومة القيم(ب)، ونرى أنه قبل بسط هذه التجليات، الوقوف عند التحديد المفاهيمي لمصطلحي التكنولوجيا والقيم(أ).

---

(1) مقتطف من الرسالة التي وجهها الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول "المدرسة والسلوك المدني"، 23 ماي 2007.

(2) المادة 21 من الميثاقالوطني التربيةوالتكوين.

أ - التحديد المفاهيمي للتكنولوجيا والقيم

اعتاد الباحثون في العلوم الاجتماعية والسياسية أن يعرفوا الكلمات ليستطيعوا توضيح مدلولاتها، كما اعتادوا التحدث عن تطور الفكرة التي تحملها الكلمة، باحثين وراء النتيجة التي يستهدفونها.[1] لكن، إذا كان تحديد المفاهيم يساعد الباحث على تناول بعض المواضيع بالتحليل والدراسة، فإن الاشتغال على دور المؤسسات التعليمية بالمغرب في مواكبة ما يشهده عالم التكنولوجيا ومنظومة القيم من تغييرات مستمرة، يطرح مجموعة من الصعوبات تزداد إذا ما تعلق الأمر بمفهومين غنيين بدلالاتهما وثريين بتعاريفهما والحقولالمعرفية المختلفة التي تشتغل عليهما، علاوة على ذلك تشعب جذورهما وامتداداتهما الفلسفية والسوسيولوجية.

مفهوم التكنولوجيا

يرجع أصل مصطلح "تكنولوجيا" إلى الكلمة اليونانية Techne المعربة لغويا بكلمة "تقنيا"، أي "الفن أو المهارة"، والكلمة اللاتينية Texere التي تعني تركيبا أو نسجا، والكلمة Loges التي تعني علما أو دراسة؛ وبالتالي، فإن كلمة تكنولوجيا هي "علم المهارات أو الفنون، أي دراسة المهارات بشكل منطقي لتأدية وظيفة محددة"[2].

هناك من يعرفها بأنها "التطبيق النظامي للمعرفة العلمية أو معرفة منظمة من اجل أغراض عملية"[3]، ويرى آخرون أنها عبارة عن منتجات كالأجهزة (حواسيب مثلا)، فيما يرى آخرون أنها عمليات،أي أسلوب تفكير، أو أنها نظام تتفاعل فيه المنتجات مع العمليات؛ فتكنولوجيا الحاسوب على سبيل المثال تجمع بين الأجهزة

---

(1) عبد الكريم غلاب، التطور الدستوري والنيابي بالمغرب (1908-1988)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1988، ص 9.

(2) وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، المختبر الوطني للموارد الرقمية – يوليوز 2012، ص 12.

(3) نفسه.

والبرمجيات والمشكلات التي تواجه المستعمل وأسلوب العمل، كل ذلك في إطار شامل[1] .

قدم "دونالد بيل"، في هذا الإطار، مفهوما تقريبيا للتكنولوجيا مؤداه "التنظيم الفعال لخبرة الإنسان من خلال وسائل منطقية ذات كفاءة عالية وتوجيه القوى الكامنة في البيئة المحيطة بنا للاستفادة منها في الربح المادي"[2] . ويقصد بالتكنولوجيا عموما بأنها "ابتكار الأساليب والعمليات الخلاقة التي تمكننا من التعرف على كيفية استعمال وتشغيل الأدوات والموارد والنظم في حل مشكلات عملية ترفع من قدرتنا على التحكم في الطبيعة وفي البيئة التي صنعها الإنسان، وينتج عنها تطوير وتحسين في ظروف الحياة"[3].

أما في المجال التعليمي، حيث فتحت أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أبواب عديدة للاستثمار أمام المدرسين والمتعلمين على حد سواء[4]، فيقصد بها مختلف الأجهزة والأدوات المادية التي يتم من خلالها تخزين أو إعداد أو عرض الموارد الرقمية التربوية، وهذه الأجهزة والأدوات متعددة ومتنوعة وتختلف باختلاف وظائفها التكنولوجية، ومن أهمها الأقراص المدمجة، والفيديو والتلفزيون التفاعلي والإنترنيت.

الجدير بالذكر أن التكنولوجياليست مجرد تطبيق للاكتشافات العلمية أو المعرفية لإنتاج أدوات معينة، أو القيام بمهام معينة لحل مشكلات الإنسان والتحكم في البيئة، لكنها بالإضافة إلى ذلك عملية تتسع لتشمل الظروف الاجتماعية التي أفرزتها، وكذلك الجوانب المختلفة للسلوك الاجتماعي فيما يخص تطبيقها. في إطار هذا المفهوم تصبح

---

(1) عبد اللطيف حسيني، دليل المدرس في تكنولوجيات الإعلام والتواصل التربوي، الطبعة الأولى 2010، ص 8.

(2)دونالد بيل Donald Bell، نقلا عن: الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم ، 2012، ص 12.

(3) للاستزادة، يُراجع:صليب روفائيل، التربية التكنولوجية في التعليم العام، مجلة التربية الجديدة، ع35، 1984؛ عبد اللطيف حسيني،دليل، م. س، ص 8.

(4) نور الدين مشاط، م. س، ص 36.

التكنولوجيا عنصرا ذا ثلاثة أبعاد: البعد الفني (التكنيكي)، والبعد التنظيمي، والبعد الثقافي- الأخلاقي. لقد سعى هذا التعريف إلى تأكيد حقيقة أنه لا جدوى من التطبيق التكنولوجي ما لم يصاحبه تعديل تنظيمي، وأن التكنولوجيا لا يمكن أن تدعي البراءة بمنأى عن نظام القيم التي يكتنف ظروف نشأتها ويفرض قيودا على تطبيقها، هذا من جانب، ومن جانب آخر فنظام القيم لابد وأن يتغير ويتحور تجاوبا مع المتغيرات الاجتماعية التي يحدثها أو يحق عليها المتغير التكنولوجي[1].

مفهوم القيم

نجد في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين أن القيم جمع قيمة، وهي تحمل ثلاثة معان على الأقل، من ضمنها السمة المميزة لشخص أو شيء بناء على تقدير معين، وأيضا خاصية شخص أو شيء في حد ذاتهما، ثم خاصية شخصية أو شيء بالنظر لتجسيد قيمة معينة[2]. ويعرف معجم علوم التربية القيم بكونها "مجموع معتقدات واختيارات وأفكار تمثلأسلوب تصرف الشخص ومواقفه وآراءه، وتحدد مدى ارتباطه بجماعته"[3]. أما البعض، فيعرفها بكونها "مجموعة من القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه الإنسان سواءفي علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي."[4]

في الحقل الفلسفي، تقال القيمة على كل ما يقبل التقدير. ولها استعمالان: أحدهما معياري نسبي كما في الاقتصاد (حيث ترادف القيمة المنفعة، والمنفعة شيء نسبي يتوقف على الحاجة والعرض والطلب)، وآخرهما معياري مطلق كما في حقل الأخلاق

---

(1) نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، ع 184، أبريل 1994، ص 228.

(2)Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, dir. de la réd., Philippe Champy et Christiane Étévé; conseillers scientifiques Claude Durand-Prinborgne, Jean Hassenforder et François de Singly (Paris: Nathan, 1981), p.p. 1025 et s.

(3) مجموعة مؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، ع 9-10، الجديدة،دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص 359.

(4) الهادي عفيفي محمد، الأصول الفلسفية للتربية، مكتبةالأنجلو مصرية، 1978، ص 286.

(حيث لا تتوقف القيمة على المنفعة أو الحاجة أو الظروف، بل هي مستقلة عن كل اعتبار، إنها قيمة في ذاتها)[1].

والقيمة في المجال التربوي هي "مجموعة المعايير الموجهة لسلوك الإنسان ودوافعه في تناسق أو تضارب مع الأهداف والمثل العليا التي تستند إليها علاقات المجتمع وأنشطته، ولذلك فهي تتميز عن غيرها من الدوافع السلوكية، كالعادات والاتجاهات والأعراف، في كونها تتضمن سياقا معقدا من الأحكام المعيارية للتمييز بين الصواب والخطأ، بين الحقيقي والزائف، وتمثل وعيا جماعيا، وتكون أكثر تجريدا ورمزية وثباتا وعمومية، كما تكون أكثر بطءا في التكوين وتهم غاية من غايات الوجود، وامتثالا لأوامر، تنبع من داخل الإنسان وليس بناء على ضغوطات خارجية"[2].

بناء عليه، لا يمكن لأي مجتمع أن يبلغ تنميته المنشودة دونأن يكون له نظام تربوي قادر على تخريج مواطنين مؤمنين بقيمه وأصالته من ناحية، مدربين ومؤهلين في مجال العلوم والتقنيات من ناحية ثانية[3]. وحجتنا في ذلك أن رهان التنمية لا يختزل في الكفايات والمهارات والمعارف التي يستطيع المتعلم امتلاكها فحسب، "بل أيضا علىالقيم التي يتمسك بها وعلى المواقف والاتجاهات التي يتخذها حيال كثير من الأمور فيالمجتمع، ومنها حيال العمل وطبيعته والزمن واستثماره والتعاون ومداه، فعلى مثل هذهالجوانب الوجدانية والخلقية والإرادية في الإنسان، وعلى ما فيها من الإيجابياتتعتمد التنمية الشاملة إلى حد بعيد، وأهميتها قد لا تقل عن أهمية الجوانب المعرفيةفيها"[4].

---

(1) عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى 1996، ص216 وما بعدها.

(2) المصطفى صويلح، مجالات التربية على حقوق الإنسان، مجلة عالم التربية،ع15، 2004، ص36.

(3) الحبيب استاتي زين الدين وعبد الإله مرتبط، إشكالية الانتقال بمنظومة القيم من التصور إلى الممارسة، الجريدة التربوية، ع46، نونبر 2012، ص 9.

(4) الشريف محمد أحمد وآخرون، تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، دار الريحاني للطباعة والنشر، 1979، ص 300.

لا شك أن في عالم متغير حامل لوسائط وقيم متعددة، وضمن مجتمع مغربي يشهد تحولات عميقة، وتسعى مؤسساته اليوم إلى المزيد من الاستقلالية، وفي فضاءات تعليمية أضحى تلامذتها يسلكون وفق قيم تتعارض أحيانا مع قيم المنظومة التربوية[1]، تعد المؤسسات التعليمية ذرعا مجتمعيا بالغ الأهمية لنقل القيم المشتركة للمجتمع المغربي التي عبر عنها صراحة دستور يوليوز 2011 الجديد، ولتكريس السلوك المدني لدى أفراد المجتمع وفق قواعد مضبوطة وأطر مرجعية دقيقة تعكس كل خصوصيات المجتمع، سواء على المستوى الاجتماعي أو الثقافي أو التاريخي أو السياسي أو الاقتصادي. لذلك، فإن المؤسسات التعليمية مطالبة اليوم بأن تتجاوز تلك الأدوار التقليدية المتمثلة في التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل، إلى أدوار أخرى تؤهلها لمواكبة الحركية التي يشهدها المجتمع المغربي وتقديم إجابات ممكنة عنها من منظور الممارسة التربوية.

ب - المدرسة المغربية وتقاطعات إرث الماضي وإكراهات الحاضر وآفاق المستقبل

إذا كانت الثورة الصناعية قد أحدثت تغيرات كبرى وجوهرية في بنية المؤسسات الاجتماعية، فإن المدرسة لا تخرج عن هذه القاعدة. ولم يكن من الممكن للمدرسة أن تظهر في المغرب، بالكيفية التي هي عليها الآن، إلا في فترة حديثة من تاريخ المملكة. لقد ساهمت في ظهورها عوامل اقتصادية واجتماعية وتاريخية معينة. إنها مرتبطة في نشأتها، بما أسماه بول باسكونبـ"ظاهرة التصنيع"، أي ذلك التحول السوسيو-ثقافي العميق الذي

(1) عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، دفاتر التربية والتكوين، ع5، شتنبر 2011، ص 9.

ابتدأ مع أوائل القرن العشرين، وارتبط بالمرحلة الكولونيالية، وما أحدثته من تحولات مست البنى الاقتصادية، والاجتماعية والذهنية للمجتمع المغربي[1].

فضلا عن هذا المعطى التاريخي، تجدر الإشارة إلى أن العولمة أوجدت تغيرات جذرية، أثقلت كاهل المدرسة بأعباء جديدة، تتجلى في التحول من الاقتصاد الوطني إلى الاقتصاد العالمي، ومن المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، ومن الثقافة الوطنية إلى سيادة الثقافة العلمية المهيمنة، إلى سيادة الشركات العالمية المتعددة الجنسيات[2] التي تعادل الآن في الحجم وفي القوة كثيرا من الدول القومية، والتي لها الآن مصلحة أكبر في النظام العالمي الجديد من كثير من الحكومات الفردية.وحين تصطدم مصالح الشركات والدول، فإن الأولوية تأتي وبشكل متزايد في جانب الشركات[3].

في تمييز ذكي بين الاستعمار القديم (العسكري) والجديد (عولمة الثقافة والقيم)، يرى المهدي المنجرة أن الاستعمار القديم كان يحظى بالشفافية؛ إذ كان المرء يجد محتلا وساكنة خاضعة للاحتلال، ساكنة مرهوبة أمام الأجانب، وكان يجد زراعة واقتصادا مخصصين لحاجيات أقلية متواجدة في ما وراء البحار. باختصار، كان هناك إخضاع بدون أقنعة، واليوم، أصبحت الأشياء مع ما حدث بعد الاستعمار أكثر تعقيدا؛ فالأمر يتعلق "بتجمع" يتواطأ فيه المستعمرون القدامى مع المستغلين العالميين الجدد.[4]

إن الاستعمار العسكري يستهدف بالدرجة الأولى الأرض، بينما يستهدف الغزو الثقافي احتلال العقل، وهو أخطر من الغزو العسكري، وعلامة ذلك أن الغزو العسكري

---

(1) محمد فرطميسي، الطفل، والأسرة، والمجتمع، في:مجموعة مؤلفين، الأسرة والطفل والتحولات المجتمعية، الملتقى الوطني الثاني للأسرة، المنعقد بمدينة فاس، 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002، ص 12.

(2) أحمد أوزي، المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 4/5، أكتوبر 2012، ص 113.

(3) نورينا هيرتس، م. س، ص95.

(4) المهدي المنجرة، م. س، ص 21.

يستمد قوته من آليات الإخضاع الخارجـــي، في حين ييسّـر الغـــــــزو الثقـافي آليـات الإخضاع الداخلـــي، وهو ما يبدو تعميـــة للحال أو تجميلا له، فيُقبل الإخضاع علـى أنه شيء آخر غير الإخضاع، لالتباسه بمفاهيم كثيرة تتصـل بعمليـات التكـوين الـذاتي، كالنمو والاستقلالية والأصالة والصلابة والسلطة والمناعة والوعي.. إلخ[1].

هذا النوع من الإخضاع الجديد هو مـا اصـطلح عليـه ابـن خلـدون بالهزيمـة مـن الداخل[2]. يذكر المهدي المنجرة أن مسؤولة ضمن الفريق الأمريكي الذي كـان يفـاوض بشأن خوصصة الهاتف والتنافس الدولي المتعلق بالتسابق نحو امتلاك أسـواق التواصـل، كانت قد صرحت في نهاية المفاوضات بأن الأمـر لم يكـن يعـني عنـد الفريـق الأمريكـي الأرباح (التي ستستفيد منها الشركات الأمريكية أصلا في عالم الاتصال)، وإنما كـان هـم هذا الفريق هو النجاح الذي سيحققونه على مستوى غـرس القـيم الأمريكيـة وفرضـها على الأمم والحضارات الأخرى[3].

لعل الفكرة الرئيسية في هذه الإحالات والتحليلات هي أنه لم يعد بمقدورنا الدفاع عن كون التربية هي شأن خالص للأسرة والمدرسة، بل ينبغي الاعتراف بوجـود أطـراف أخرى تقاسمهما وظيفة التربية، ومن ضـمنها وسـائل الاتصـال الجديـدة، مـن تلفزيـون وإذاعة وإنترنت وفيديو وأقراص مدمجة، وغيرها مـن وسـائل الاتصـال.إن تفاعـل هـذه الوسائل مع بعضها في مختلف المجالات قد أطلـق طاقـة هامـة وهائلـة تفـوق في أهميتهـا وقوتها العناصر الداخلة فيها. وقد يكون في ذلك الخـير لـو اسـتغلت لصـالح الإنسـان، لكنها إذا لم تحكمها منظومة قيمية أصيلة، فقد تدمر الحياة البشرية ويشقى بها الإنسان. في هذا الصدد، يشير "آرثرآسا بيرغر" أننـا " نميـل إلى الـتفكير في تكنولوجيـا وسـائل الإعـلام الجديدة التي تتطور الآن بسرعة كبيرة من حيث وظائفها الأساسية، والـتي تنطـوي علـى

(1) عبد الله أبو هيف، الغزو الثقـافي والمفـاهيم المتصـلة بـه، مجلـة النبـأ، ع 63، نـونبر 2001، شـوهد في:24/05/2018، فيhttp://annabaa.org/pastnba/index.htm:

(2) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ترجمة وتحقيق أحمد الزعبي، دار الأرقم للطباعة والنشر، 2004.

(3) المهدي المنجرة م. س، ص 69.

الترفيه أو التواصل. إن تأثير التكنولوجيات الجديدة في هذه الحقول لايصدق. ولكن هذه التقنيات الجديدة لها أيضا آثار اجتماعية واقتصادية وثقافية"[1].

أمام هذا التأثير، يصعب اختزال التربية في طرفين أو ثلاثة، وتصورها تمارس بطريقة تلقينية، ويطغى عليها الجانب السلطوي، كما كان في السابق. بل، إنها أصبحت شمولية، كما يقول دوركايم. لذلك، اتسعت وظائف المدرسة، لتشمل إلى جانب نقل المعارف وتلقينها، تحفيز إقبال المتعلم على المضامين التعليمية من خلال استثمار كل الوسائل التي من شأنها تحبيب التعلم للمقبل على المعرفة. إن دور المدرسة ليس هو فقط التعليم، بل التربية، وثمة فرق كبير بين الوظيفتين. صحيح أن المدرسة المغربية مثلا، هي تحت عهدة وزارة التربية الوطنية، لكن، هل معنى هذا أن السياسة التعليمية الوطنية تحررت من النظرة التقليدية لوظيفية المدرسة، أي نقل مجموعة من المعارف وتفريغها في رؤوس المتعلمين، وإجبارهم عند نهاية الوحدات المقررة على اجتياز اختبارات كتابية لتقويم مكتسباتهم، أم أن هذه الوظيفية التعليمية هي الأساس، ويبقى الاستثناء هو تخصيص حصص يتيمة في مواد بعينها لتمرير مضامين تربوية، كما هو الشأن بالنسبة لمادة التربية على المواطنة[2] والتربية الإسلامية؟

من المفروض أن تحسم الوزارة المكلفة بمنظومة التربية والتكوين في اختياراتها الاستراتيجية للقطاع، حتى يتسنى لنا الوقوف عند المعالم التربوية والتعليمية لسياساتها. إن ضبابية الحسم بين المعطى التعليمي والتربوي يخلق "أزمة" تواصل بين المتمدرس والمدرس والمعرفة، ولا شك أن هذه الأزمة تزيد اتساعا أمام تنامي حالات العنف والتوتر داخل مؤسساتنا التعليمية. والغريب أنه لم يعد العنف مقتصرا على علاقة المتمدرس بأقرانه، أو علاقة المدرس بتلامذته، بل علاقة المتمدرس بمدرسيه وفضائه

(1) آرثرآسا بيرغر، وسائل الإعلام والمجتمع: وجهة نظر نقدية، ترجمة صالح خليل أبو إصبع، عالم المعرفة، ع386، مارس 2012، ص 123.

(2) تدرس مادة التربية على المواطنة إلى جانب مادتي التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي الإعدادي، غير أن المشرّع التربوي لم ير فائدة في تدريسها بالسلك الثانوي التأهيلي.

التعليمي. وهي ظاهرة مركبة تزداد اتساعا وانتشارا في كل جهات المغرب بدون استثناء، وتحتاج إلى دراسات علمية معمقة من قبل كل الاختصاصات التي تعنى بدراسة الإنسان في علاقته بذاته ومحيطه لفهم وتفسير أسباب الظاهرة ونتائجها وامتداداتها وإبداء الرأي في المقاربات الأنسب لمواجهتها، بين تلك التي تفضل الانفتاح على باقي قطاعات الدولة من أمن ودرك، وبين تلك المتحفظة من مسألة "عسكرة" المؤسسات التعليمية مفضلة الاشتغال على الظاهرة من داخل أسوار هذه المؤسسات، أو تلك الداعية إلى تبني مقاربة نسقية لقضايا المدرسة المغربية حتى لا تظل المدرسة لوحدها في مجابهة ظواهر سلوكية تتقاسم مسؤوليتها أطراف عديدة.

ينبغي أن يتحلى كل مسؤول، كيفما كانت صفته، بالشجاعة الكافية للاعتراف بالإخلال بمسؤولياته أو بجزء منها، وليس في ذلك انتقاصا من عمله، وإنما خطوة للتطوير والبناء من الداخل، كما ينبغي أن يكون في وسعنا استثمار الإمكانات واستيعابها وفق رؤية شمولية وتشاركية تؤمن بالقدرة على التغيير بدون استعجال لأن مسألة التربية الوطنية تحتاج إلى نفس طويل وتعقل وغيرة وطنية وتواصل وتشاور مستمرين بين كافة الفاعلين لتجاوز أعطاب المدرسة المغربية.

من أسباب عطب هذا النظام على الرغم من الإصلاحات التي خضع لها أنه "ما انفك يحمل أثر الحقب التي أنشئ فيها. فهو لايزال قابعا تحت وطأة الإرث الاستعماري الذي لم تنقض بعد فترة حداده"[1]. منظومة التربية والتكوين تواجه مشكلة ثقل المخلفات الموروث عن الماضي، مثل الأمية والهدر المدرسي، ومشكلة تزايد عدد العاطلين من الخريجين الذين لا يتلاءم تكوينهم مع متطلبات سوق الشغل[2].

(1) عبد اللطيف الفلق، التعليم أي مشروع ؟، في: آلان روسيون وآخرون، التحولات الاجتماعية بالمغرب، مركز طارق بن زياد للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى 2000، ص 110.

(2) أحمد أوزي، المدرسة والتكوين، م. س، ص 113.

هذا العطب أصبح واقعا يعرفه كل المشتغلين بالميدان، بل جميع فئات المجتمع، هذا إن لم نقل إن أمره لم يعد خافيا حتى على الصعيد الدولي[1]. بعد مرور أزيد من عقد ونصف من الزمن على الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ما فتئت التقويمات التي تقوم بها مؤسسات عالمية كالبنك الدولي أو وطنية كالمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تكشف النقاب عن اختلالات كثيرة تحد من فعالية المدرسة المغربية، وتحول دون انطلاقة حقيقية للبلاد في مجال التنمية البشرية.[2]

يمكن القول إن هذه الاختلالات تتجاذبها أربعة مستويات، أولها رسمي تمثله الخطب الرسمية للدولة، حيث أن إعطاء قطاعالتربيةوالتكوين الأسبقية والألوية بعدالوحدةالترابية[3] يعد اعترافا صريحا بعمق الاختلالات التي يعرفها القطاع. يتمثل المستوى الثاني، وهو تنظيمي، في ظهور كثير من المخططات ذات الطابع الاستعجالي بين الفينة والأخرى[4]، وفي إثر صعود كل حكومة أو إسناد مهام وزارة التربية الوطنية لهذا الوزير أو ذاك، حيث يحتد النقاش تارة ويلين أخرى إزاء تجريب إحدى المقاربات البيداغوجية أو الإجراءات التدبيرية الحاملة فائضا من المقترحات والحلول في مقابل عجز في بلوغ الأهداف المنشودة. أما المستوى الثالث، وهو بيداغوجي ومعرفي، فيندرج في إطار هزالة المضامين التعليمية التي تنعكس على تدني المستوى التعليمي وهشاشته لدى فئات عريضة من المتعلمين. وفي يما يتعلق بالمستوى الرابع، وهو معطى سيكو-سوسيولوجي تعكسه حالة عدم الرضى والتذمر التي

---

(1) عبد الهادي مفتاح، إصلاح التعليم وأزمة القيم، مجلة عالم التربية، مجلة عالم التربية،ع19، 2010، ص 217.

(2) أحمد بوكوس، من أجل مدرسة مغربية: بعض المقدمات، مجلة المدرسة المغربية، ع 1، ماي 2009، ص 24.

(3) تنص المادة 21 من الميثاقالوطني التربيةوالتكوينعلى أن قطاعالتربيةوالتكوين يشكل أولأسبقيةوطنيةبعدالوحدةالترابية.

(4) للمزيد من المعلومات حول مظاهر العطب، يُراجع: عبد الهادي مفتاح، م. س، ص 216 وما بعدها.

يتشارك فيها كل من المدرس والمتمدرس والمجتمع إزاء المجهودات المبذولة والشعارات المرفوعة وما يقابلها من ثغرات تدبيرية، فإنه يكفي الوقوف على حجم الخصاص في الأطر التربوية وحال التجهيزات المدرسية الأساسية وتراجع "هيبة" المدرسة المغربية لرصدها وفهمها. إن التأسيس لأي منظور إصلاحي مستقبلي للمدرسة لايمكن أن يقفز على هذه الأعطاب والإكراهات الحالية، وإن ما يتطلبن وعامن الترصيد والتطوير عبر استيعاب وتجاوز الاختلالات التي تمرصدها في الواقع وفق مختلف التشخيصات والتقويمات المؤسساتية، والتي أفضى جلها إلى خلاصات تؤكد أن المغربي عمل بمدرسة استنفذت جل أغراضها، ولم تعد قادرة على مسايرة التغيرات الداخلية وتحديات وتحولات القرن21، بالإضافة إلى تبدد ثقة المجتمع إن لم نقل فقدانها في من توجو خدمات وأدوار المدرسة[1].

تضاف إلى هذه التحديات التي تضيق الخناق على المنظومة، كما سبقت الإشارة، ضغوط العولمة التي تزيد من تنافسية السوق الدولية وتقلبات الاقتصاد العالمي، بالإضافة إلى ما تحمله، كما صرح الوزير الأسبق الفرنسي ليونيل جوسبان، في أحشائها من خطر التنميط الثقافي[2]، مما يستلزم منح المتعلم جرعات كافية من الكفاءة والاقتدار والقدرة على الاختيار، وتعزيزمهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهز يتهلل شغل و تحقيق الذات و العيش المشترك مع الآخر، من أجل مجابهة مصاعب الحياة في ظل

(1) عبد العزيز سنهجي، أية مدرسة لمغرب المستقبل؟ مقاربة عبر مدخل التوجيه التربوي، مداخلة ألقيت في المناظرة الوطنية الثانية حول: أية مدرسة لمغرب المستقبل؟، المنظمة من طرف مركز الدراسات والأبحاث في منظومة التربية والتكوين، بشراكة مع جامعة السلطان مولاي سليمان، وبدعم من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة تادلة- أزيلال، أيام 23 و24 فبراير 2013 بمدينة بنيملال.

(2) المهدي المنجرة، م. س، ص 31.

متطلبات العولمة[1]، وما يتطلبه ذلك من انخراط في مجتمع المعرفة بحاجاته ومتطلباته وفاعليته العلمية والمعرفية والشخصية.

ليس من اليسير على منظومة التربية والتكوين، وحدها، أمام هذه التحديات الاستثمار الأمثل في الوقت الحاضر على الأقل، للثورة التكنولوجية في تطوير أدائها بما يخدم مصلحة المنظومة التربوية. طبعا، بذلت وزارة التربية الوطنية جهودا كبيرة في العقد الأخير لمواكبة التحولات التكنولوجية، لكن ثمة جهودا أكبر ينتظر بذلها، ولا سيما أن حجم التحديات التي تفرضها هذه التغيرات في علاقتها بالمعطى القيمي يفترض الدخول إلى عالم السيناريوهات المرنة المفتوحة على كثير من الاحتمالات. ولا شك في أن هذا يتطلب بدوره مقاربة المستقبل، وتصوره ودراسته بمنهج شمولي يأخذ في الحسبان علاقة كل شيء بكل شيء آخر[2]،وهو أمر يفرض النظر إلى المجتمع على أنه منظومة شبكية من العناصر الثابتة والمتغيرة التي تتفاعل مع بعضها البعض، وتسعى دائما من أجل الوصول إلى التوازن الذي تحكمه القوى الداخلية والمؤثرات الخارجية[3].

ثانيا - نحو رؤية شمولية لمستقبل المدرسة في ظل المتغيرين التكنولوجي والقيمي

تخلفت المدرسة عن موعدها مع الثورة السمعية البصرية والمعلوماتية، ويجب ألا يضيع موعدها مع الثورة التي يشهدها الاتصال المتعدد الوسائط (الملتيميديا)"[4]. مقولة فرنسيس بال Francis Balle هذه تبين أننا أقرب من أي وقت مضى من مجتمع الحضور الكلي المتميز بتعدد مصادر المعرفة والانتقال السريع والكاسح للمعلومات والأفكار

---

(1) نفسه.

(2)تقرير نادي روما، الثورة العالمية الثالثة:من أجل مجتمع عالمي جديد، بقلم ألكسندر كينج وبرتراند سيندر، بيروت، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، 1992.

(3)علي أحمد مدكور، م. س، ص16.

(4)Antoine Reverchon, Les Méthodes d'enseignement du futur, Le Monde de l'éducation, n° 220, Novembre 1994, p 34.

والقيم، وأننا أقرب ما نكون من مفهوم التربية المتجاوز للنظرة المحدودة لما قبل الثورة المعلوماتية والمتمثلة في رمز "السبورة السوداء" كوسيلة أساسية للتعليم[1].

على مدى العقدين الماضيين، حققت بلدان كثير ةتقدماً كبيراً، في نهضة واسعة الآفاق، غير أن مجموعة من هذه البلدان تفوقت في إنجازاتها بعد إذ لم تكتف برفع مستوى الدخل القومي، بلحققت تحسن في الأداء في المؤشرات الاجتماعية كالصحةوالتعليم[2]. يعزى صعود نجم بعض الدول كماليزيا مثلا، إلى قدرة منظومتها التعليمية على رسم خطوط تطور المجتمع ككل، في حين بقيت دول أخرى حبيسة ممارسات قاصرة على وضع تصور فعلي لخطوط التطور، وهو ما جعلها تدور في حلقة مفرغة، ويستمر التعليم فيها فريسة التخلف بحيث يعيش التلاميذ حالة انفصام فعلي بين واقع متطور خارج أسوار المدرسة (عالم النقرة والمجتمعات الافتراضية والرقميات) وبؤس داخلها (عالم الطبشورة واللوحة الورقية وسجن الجدران الأربعة)[3]!

لذلك انتهى، على حد تعبير أحمد أوزي، الزمن الذي يعتمد فيه التقدم على إيديولوجيات سياسية معينة، أو على مشاريع السدود والري مثلا. فالأمر يستوجب إدراك أن التقدم يعتمد على "الاستخدام التنافسي للمعرفة"في إطار متناغم وفي كل مناحي الحياة.[4]

هذا الإطار المتناغم الشامل يقتضي بناء رؤية شمولية لتجسير العبور إلى التموجات التكنولوجية والقيمية، مع الوعي بنتائجها واستشراف حاجيات المدرسة وإمكاناتها وتحدياتها وتقوية قدرتها على مواكبة مختلف التحولات المجتمعية واستيعاب

---

(1) عبد الوهاب الرامي، التكنولوجيات الجديدة التربوية:من التلفزيون إلى الملتيميديا، مجلة الإذاعات العربية، ع2،2001، ص 9.

(2) ملخص تقريرالتنميةالبشرية 2013، نهضةالجنوب: تقدمبشريفيعالمتنوّع، برنامجالأمم المتحدة الإنمائي، ص 4.

(3) نور الدين مشاط، م. س، ص 34.

(4) أحمد أوزي، المدرسة والتكوين، م. س، ص 108.

تقاطعاتها مع باقي القطاعات الحكومية ومجالات اشتغالها. الأكيد أن مدرستنا، كمفهوم يطاول هنا كل المراحل التعليمية التي يقضيها الفرد في المؤسسات التعليمية بدءا من الروض إلى الجامعة[1]، لا تخلو من إخفاقات وثغرات، هذا هي مدرستنا بدون مساحيق تجميل، نعرفها ونعرف تراكماتها، لكن هذا لا يعني اجترار آلامها بقدر ما يعني توجيه دعوة إلى فتح منافذ للحوار وللتفكير في مداخل بناء نوع من التناغم بين الحاضر والمستقبل. من هذه المنافذ:

أ. التخطيط الاستراتيجي والتشاور والتشبيك والمسؤولية

إن الأهداف التنموية المرسومة ضمن أي قطاع من قطاعات المجتمع تقتضي عملية التخطيط لها وفق رؤية شمولية تستحضر التكامل بين المنظومة التعليمية، وبين باقي قطاعات المجتمع. ومن هنا، لايمكن أن نرفع شعار إصلاح قطاع دون استحضار التشبيك القائم بينه وبين قطاعات أخرى. هل يمكن أن ننجح ورش إصلاح العدالة بمعزل عن منظومة التربية التكوين؟ كيف يمكن بناء مشروع مجتمعي متكامل في الوقت الذي يباشر فيه كل قطاع حكومي أوراشه الإصلاحية داخل أسوار وزارته؟ أليس رهان التطوير التكنولوجي مطلب كل القطاعات وأن تعميم وسائل الاتصال والإعلام الحديثة وتكوين مستخدميها يمر بالضرورة عبر المؤسسات التعليمية والتكوينية؟ ثم، هل يمكن إنجاح تعميم هذه الوسائل وتيسير نفاذيتها في المجتمع دون التفكير في آليات وقائية بمثابة خط دفاع قيمي لتحصين مستعمليها من الانزلاقات الممكنة؟

إن اعتماد التخطيط الاستراتيجي كمدخل ضروري في كل حكامة جيدة، يتطلب استحضار هذه الأسئلة والتداخلات، وهي مهمة تستوجب تكوين موارد بشرية مؤهلة للاضطلاع بهذه المهمة، وفق قواعده وأعرافه العلمية (التخطيط الاستراتيجي)، من خلال تكوينين أساسي ومستمر يضمن التجديد والمواكبة.قد لا يجدي نفعا الاكتفاء بتغيير البرامج والمضامين الدراسية وتطوير المقاربات البيداغوجية،إذا لم تؤسس الدولة – متمثلة

(1) Renald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3ème édition, Guérin Montréal, Canada, 2005.

في الوزارة المشرفة على قطاع التربية الوطنية – مشروعا متكاملا يستجيب لمتطلبات المواطنين سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي. لذلك فغموض غايات ومرامي وأهداف التعليم العمومي المغربي، أو بالأحرى عدم وضوح السياسة التعليمية بالمغرب قد يستعصي معه وضع مشروع دقيق يحمل الإجابة عن أسئلة، قابلة للتغيير حسب الزمان والمكان والثقافة السائدة والاختيارات الاجتماعية الكبرى للبلد، وهي من قبيل: من نحن؟ أية مدرسة نريد؟ بأية موارد وإمكانات ووسائل مادية وبشرية؟ وبأية مواصفات يجب أن يكون خريجوها؟ ماذا نُـــريد منها تحـــديدا؟ هـــل نُـــريد أطـــرا مـــؤهلة في مجالات معينة لتيسير اندماجها في ســـوق الشغـــل أم أن هدفنا لا يتعدى مُحاربة الأميَّة وتفريخ معطلين يحتلون الشارع العام؟ هل هناك ديمقراطية مع الأمية؟ ما مصير الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟ ماذا بعد المخطط الاستعجالي وبيداغوجيا الإدماج؟ ثم، هل إدماج التكنولوجيات في المجال التربوي يعد غاية في ذاته أم مجرد دعامة للرفع من جودة التكوين؟ وإذا كان لابد من الانفتاح على التدفق التكنولوجي في ظل التطورات العلمية المتسارعة، فكيف نتصور استثمارها واستخدامها ومراقبتها لحماية فئة الأطفال والشباب باعتبارها شريحة هشة وسهلة الاختراق ولا سيما بعد ظهور حالات خطيرة في العديد من المدن المغربية في التعاطي مع بعض المواقع على شبكة الإنترنت؟

إن الحسم في الأجوبة المناسبة لهذه الأسئلة، وغيرها كثير، يقتضي تبني التخطيط الاستراتيجي كآلية للتشخيص والتشاور مع جميع الأطراف (الأطر التربوية والإدارية والمشرفين التربويين وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ والنقابات وجمعيات المجتمع المدني والمؤسسات العمومية) والتتبع والاستشراف دونما إغفال لعنصر التشبيك لما له من أهمية كبرى في خلق ترابطات بين مشاريع الإصلاح سواء نظرنا إلى المؤسسة التربوية باعتبارها

نسقا من العناصر البنائية[1] أو جزءا من المجتمع وما ينبغي أن يربط بين أجزائه من تكامل وتعاون لبناء مشروع مجتمعي متكامل ومترابط الحلقات.في تعقيبه عن النداء التي وجهته وزارة التربية الوطنية سنة 2013إلى كافة المختصين والباحثين من أجل إرسال مساهماتهم التشخيصية والعملية لبعض المجالات المرتبطة بالمنظومة، يشير محمد الدريج إلى أنه "موجه حصريا للخبراء والباحثين، جميل.. فرأيهم مهم جدا، لكن هذا يستثني بشكل آلي وغير معقول، بقية شرائح المجتمع المعنية بالإصلاح والمدركة لمشاكل التعليم وسبل حلها، ونذكر منها على سبيل المثال القطاعات الحكومية الأخرى ذات الصلة (التكوين المهني، الشؤون الاجتماعية، الشؤون الدينية...)، المقاولات، النقابات، جمعيات المدرسين والآباء والمشرفين والإداريين التربويين"[2].

في سياق الترابط والتداخل بين مكونات منظومة التربية والتكوين، نلفت الانتباه إلى ما جاء في الدعامة السادسة عشرة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين:"ينظر إلى نظام التربية والتكوين كبنيان يشد بعضه بعضا، حيث تترابط هياكله ومستوياته وأنماطه في نسق متماسك ودائم التفاعل والتلاؤم مع محيطه الاجتماعي والمهني والعلمي والثقافي. ومن ثم، فإن إصلاح كل جانب من جوانبه، وتقويم نتائجه وملاءمته المستمرة، تتطلب التحكم في كل المؤثرات والعوامل المتفاعلة فيه.وبناء عليه، يوحد الإشراف على وضع السياسات العمومية التربوية والتكوينية وتنفيذها وتتبعها، على نحو يضمن انسجامها وقابليتها للتحقيق بشكل متماسك، وعملي وحثيث، مع ضبط المسؤولية والمحاسبة عليها بوضوح"[3].

---

(1) جميل حمداوي، من قضايا التربية والتعليم، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، ع19، 2006، ص 112.

(2) محمد الدريج، نداء وزارة التربية الوطنية: نداء استغاثة أم هروب إلى الأمام؟، شوهد في: 19 أكتوبر 2019، في:http://hespress.com/permalink/64769.html

(3) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الخامس: التسيير والتدبير، الدعامة السادسة عشر: إقرار اللامركزية واللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، المادة 152.

ب - ثلاثية التطوير والتجديد والتشجيع في صلب أي إصلاح تربوي

كتب روسو في كتابه التربوي الشهير "إميل أو في التربية": "أن يحيى، هذه هي المهنة التي أريد تعليمها له"، قاصدا تلميذه. طبعا، لا يمكن أن نعلم التلميذ كيف يحيى بشكل مصطنع، بل ينبغي له أن يطور قدراته الخاصة التي تسمح له بإدماج ما يتعلمه في حياته؛ مما يعني أن علاقة المتعلم بمادة التعلم تتطلب دائما علاقة إبداعية أصيلة.[1] تتجلى هذه العلاقة في خلق علاقة تقارب وانسجام بين المعرفة وفعل التعلم ذاته، من خلال توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم وتبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته، مع الأخذ بعين الاعتبار ما اكتسبه من تجارب سابقة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

تفترض مواكبة التحولات التكنولوجية والقيمية التي يشهدها العالم في الوقت الحالي، وظائف وتحديات كبيرة على منظومة التربية والتكوين، مما يجعلها مدعوة إلى وضع نظام مدرسي مرن ومشوق ومتجدد يركز على الكيف بدل الكم لأنه ليست كثرة المعلومات هي المعرفة الوجيهة، على حد تعبير إدغار موران، تلك التي نتعرف من خلالها على القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها في سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها. وليست لهذه الأخيرة أية علاقة بالمبالغة في الترميز والتعقيد[2]. كما أنه يشجع المدرسين والمتعلمين على الإبداع والابتكار، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في المناهج والكتب المدرسية[3] وتدبير وتكوين الموارد البشرية ونظام ترقيتها وكيفية تسيير

---

(1) إدغار موران، سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية، مجلة وجهة نظر، ع23، خريف 2004، ص 41.

(2) نفس المرجع السابق، ص 42.

(3)Pour plus d'informations, voir: Elhabib Stati, Le manuel scolaire à l'école primaire : effets et limites, Revue Cahiers de l'éducation et de la formation, n° 3, septembre 2010, p.p.9 et s.

الإدارة التربوية والإشراف التربوي وأساليب التقويم وطرق تدبير الصفقات العمومية وغيرها آليات تدبير عناصر المنظومة.

لإعداد الأجيال للألفية الثالثة، في العالم المتغير بكل خصائصه وطبيعته، ينبغي تطوير الطرائق التعليمية بشكل تتوجه فيه إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث والتفكير والتحليل النقدي، وأساليب حل المشكلات وتوظيف الذكاءات المتعددة، واكتساب مهارات الحياة وتعزيز روح النقد والحوار، واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال[1]، مع الوعي بأهمية التناغم الناجع بين التكنولوجيات الجديدة والأساليب التربوية " التقليدية " عبر سيرورة متأنية وحذرة تخضع للتقييم والتصحيح المستمرين، بعيدا عن نشوة الاجتياح والانبهار والتهافت، وبعيدا أيضا عن التشبث اللاواعي أحيانا، بفضاءات وأساليب يركن ويستكان إليها بحكم العادة والتعود. كما يبدو من الأرجح إدماج التكنولوجيات الجديدة في المدرسة عبر مقاربة ترتكز على الإصلاح التدريجي الممرحل، والأخذ بعين الاعتبار ثقافة وسلوك الفاعل الأساسي في حق التعليم، وهو المدرس[2]، والتساؤلات الحاصلة في بعض البلدان التي راكمت قدرا من الخبرة في مجال تعميم التكنولوجيات في الفضاء التعليمي، من قبيل ما خاطب به "لوك فيري"، وزير التعليم الفرنسي الأسبق،المشاركين في الدورة الثالثة والعشرين للجامعة الصيفية للاتصال: "يجب عليكم أن تقولوا لنا حقا لماذا ستصلح كل هذه التجهيزات المعلوماتية في مدارسنا، وأيضا أن تقترحوا علينا آلات وطرائق تكون حقا محمسة... إن تكنولوجياتكم للإعلام والاتصال ذات تأدية جد مرتفعة، لكن ما معناها بالنسبة لتصورنا القديم للتقدم. فعندما يقال لي مثلا، إن هذه التكنولوجيات تسمح لطفل في العاشرة من عمره بالنفاذ إلى مجموع ملخصات المقالات والكتب الموجودة بمكتبة "الكونغرس" التي تحوي 15 مليون

(1) أحمد أوزي، المدرسة والتكوين، م. س، ص 118.

(2) عبد النبي رجواني، التعليم في عصر المعلومات: تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي؟، منشورات الزمن، ع 46، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005، ص 45 وما بعدها.

مؤلفا، وعلما أننا في فرنسا لا نتجاوز في المعدل قراءة خمسة كتب في السنة لكل فرد، فإني أتساءل عن مدى استفادة هذا الطفل من إمكانية النفاذ إلى 15 مليون وثيقة"[1].

إن رهان التطوير والتجديد في المضامين والطرائق التعليمية من رهانات الارتقاء بمهام المنظومة التربوية لاكتمال وظيفتها السوسيو-اقتصادية. ولا شك في أن تحقيق هذا الرهان يرتبط بضرورة تشجيع البحث العلمي باعتباره قاطرة للتنمية، وسبيلا للنهوض بالمغرب حتى يكون جديرا بالتنافس الحضاري، وقادرا على الركض في ركب الطامحين نحو التقدم بمختلف المجالات. ولن يتحقق ذلك إلا بتوضيح الرؤى في مجال البحث العلمي من خلال تبني سياسة تعليمية عمومية واضحة، وتوفير الظروف والشروط لاشتغال الباحثين، لأن من شأن ذلك تشجيعهم وتحفيزهمعلى إجراءدراسات وأبحاثحول دور المؤسسات التعليمية فيمواجهةتحديات التحولات التكنولوجية والقيمية، وعندورالإعلام والأسرة ومختلف مكونات المجتمعفيمواجهةهذه التحدياتاللوقوف علىأسبابها ونتائجها السلبية والإيجابيةبرؤيةشمولية ومتفتحةتعود بالنفع على الجميع. يضاف إلى ذلك ضرورة استثمار هذه البحوث العلمية وإعادة الاعتبار لها ولأصحابها، والحرص على تفعيل الأنشطة الموازية والمندمجة داخل المؤسسات التعليمية من خلال تفعيل النوادي والورشات التعليمية لتشجيع المدرسين والتلاميذ على حد سواء، وتحفيزهم على الإبداع والابتكار والتجديد لضمان رهان انخراطهم في مجتمع المعرفة، وتنمية قدرتهم على التعامل معه. لذلك كله، لازال أملنا قائما في المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الذي عوض المجلس الأعلى للتعليم وفق الفصل 168 من دستور 2011[2]، على مأسسة بنيات البحث التربوي بمختلف مؤسسات التربية والتكوين للمساهمة في عقلنة القرارات المختلفة وترشيدها عبر جعل بحوثها

---

(1)نفس المرجع السابق، ص.ص53 وما بعدها.

(2) عرفه بكونه "هيئة استشارية، مهمتها إبداء الآراء حول كل السياسات العمومية، والقضايا الوطنية التي تهم التعليم والتكوين والبحث العلمي، وكذا حول أهداف المرافق العمومية المكلفة بهذه الميادين وتسييرها. كما يساهم في تقييم السياسات والبرامج العمومية في هذا المجال".

العلمية الأكاديمية والميدانية آليات لإعداد وصناعة القرارات التربوية والإدارية على جميع مستويات منظومة التربية والتكوين.

تأسيسا على ما تقدم، إن كل حدث عالمي يؤثر في ما هو محلي بشكل مباشر أو غير مباشر، ولكل حدث محلي صداه أيضا على مستوى الكوكب الأرضي بأكمله. هذا المعطى الأساسي في عصرنا هو ما يعجز نظامنا المعرفي والتربوي عن متابعته واستيعابه؛ فهو عاجز، بحسب إدغار موران، "عن ربط المحلي بالكوني والكوكبي، واستخلاص النتائج التربوية لذلك ...إن هذا "الثقب الأسود" يبتلع ويعدم كل ما يمكن التوصل إليه بفضل هذا الرابط، وبفضل المعرفة الوجيهة التي تكون قادرة على تصور المشكلات الأساسية والشاملة في سياقها الكوكبي بجميع أبعاده ودلالاته."[1]

ارتباطا بموضوعنا نشير إلى أن الحدث العالمي يتمثّل في الثورة التكنولوجية وما أحدثته من تغييرات ونتائج على مختلف مجالات الحياة البشرية، أصبحت معها القيود والضوابط على المعلومات أكثر هشاشة، أكان على المستوى الأسري أم على المستوى المدرسي أو الإعلامي أو المجتمعي. لذلك، فإن المدرسة مدعوة إلى تحصين أفراد المجتمع وتقوية مناعتهم تربويًا وقيميًا وثقافيًا حتى لا تظل مقودة في حين أن المطلوب منها هو أن تكون القائدة في ظل مجتمع قيد التحول.

إن الحديث عن التحديات والأعطاب التي تشكو منها المدرسة المغربية ليس تعبيرا عن يأس من الإصلاح، أو استسلاما للنزعة التشاؤمية، أو تشكيكا مطلقا في حسن النيات أو جدية الجهد المبذول، وليس تشويشا كما يحلو لبعض الأوساط أن يصفه، وإنما هو انتصار للمستقبل، ودعوة من خلال المداخل المقترحة المركّبة أعلاه، على اقتضابها، إلى أخذ الأمور بعين الجد، وأن يكون كل مسؤول على قدر المسؤولية الملقاة على عاتقه، لأن تحصين النشء بالقيم وترسيخها لديهم حتى يواجهوا بثبات التحولات المتسارعة في

(1) إدغار موران، م. س، ص 43.

علاقتها المتحركة بصيرورات التواصل الاجتماعية وأشكالها وفاعليها داخل المجتمع[1]، ويكوّنوا ثقافة نقدية متبصرة تدخل في الإطار العام للتربية على وسائل الإعلام والاتصال[2]، هما أمانة على عاتق كل الأجيال والشرائح ويتقاطع فيها إرث الماضي وصراعات الحاضر وآفاق المستقبل، وما يرافق ذلك من الاستحضار الدائم لضرورة مساهمة الجميع، سواء أكانوا أفرادا أم جماعات أم مؤسسات للمساهمة في بناء مغرب الغد، حيث تحظى مؤسساته التعليمية بالاحترام والتقدير اللازمين، ويتمتع خريجوها بقدر عال من الكفاءة والمسؤولية والكرامة والغيرة الوطنية.

(1)الصادق الحمامي، الإعلام الجديد:مقاربة تواصلية،مجلة الإذاعات العربية، ع 4، 2006، ص 3.
(2)عبد النبي رجواني، م. س، ص117 وما بعدها.

الفصل الثاني

في الحاجة إلى ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني

الفصل الثاني

في الحاجة إلى ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني

لاشك أن إشكالية الثابت والمتغير في منظومة القيم، ولا سيما أمام التحولات العميقة التي تمس بحياة الأفراد والجماعات والدول بعالمنا المعاصر، تحيلنا إلى ما أصبح يكتنف الحياة الإنسانية من تحول مستمر يفرض الاستجابة لمتطلبات مجتمع الألفية الثالثة.

ليس غريبا أن تؤدي هذه التحولات التي يعيشها العالم بشكل عام والعالم العربي على وجه الخصوص، ومن ضمنه المغرب، إلى إعادة صياغة تصور جديد لوظيفة المدرسة، يسمح لها أن تضطلع بدور تنمية قيمة الانتماء إلى الوطن وترسيخ السلوك الذي تقتضيه المدنية. وبالتالي فالتساؤل الذي يطرح نفسه بإلحاح اليوم ليس هو كيف نحمي أنفسنا من الانتشار الواسع لقيم الحداثة بفعل التدفق اللامتناهي للمعلومات والأفكار العابرة للقارات، بل هو كيف يمكننا أن نستفيد من هذا الانتشار القيمي وفق رؤية مزدوجة تؤمن في ذات الوقت بضرورة تحصين الذاتية الثقافية والهوية الوطنية وبأهمية الانفتاح على فكر الآخر وقيمه؟

يشكل هذا التساؤل، في حقيقة الأمر، جوهر فلسفة مدرسة الجودة التي تجعل من المدرسة ليس فقط ناقلة للمعارف والمعلومات، بل أيضا فضاء لغرس قيم المواطنة والاعتزاز بالانتماء للوطن والسعي لخدمته، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تحقيق هذا المبتغى يمر بالضرورة عبر تنمية إدراك الذات والانفتاح على الآخر.

هذه المقاربة التي تجعل من ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني أساسا لمدرسة الجودة تدفعنا، في النقطة الأولى، إلى تحديد أبرز تجليات طبيعة هذه العلاقة، على أن نسلط الضوء، في النقطة الثانية، على بعض من الصعوبات والتحديات التي تعترض اضطلاع المدرسة المغربية بمطلب تنشئة تلميذ-مواطن صالح قادر على اكتساب المعارف، متشبع في نفس الوقت بهويته، فخور بانتمائه، مدرك لحقوقه وواجباته.

أولا - تجليات دور المدرسة في تنمية المواطنة والسلوك المدني

إن الاهتمام بموضوع المواطنة والسلوك المدني يكتسي أهمية بالغة بالنظر للتحول الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع المغربي من جهة، والتغير الذي يطال منظومة القيم داخله من جهة ثانية، دون إغفال التحولات المتسارعة التي يعرفها العالم برمته على مستوى القيم والأنظمة المرجعية الثقافية والاجتماعية.وإذا كانت القيم، باعتبارها "روافد للسلوك المدني تشمل كافة مناحي الحياة البشرية، فإنها تعني بنفس الدرجة كل المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التنشئة والتربية، رغم اختلاف مواقعها وتباين تأثيرها"[1].

والأكيد أن المدرسة تعد أحد أبرز المؤسسات الاجتماعية المعنية ببناء السلوك المدني لدى أفراد المجتمع وفق قواعد مضبوطة وأطر مرجعية دقيقة تعكس كل خصوصيات المجتمع، سواء على المستوى الاجتماعي أو الثقافي أو التاريخي أو السياسي أو الاقتصادي.تمثل المدرسة، إذا، الوسط الاجتماعي الثاني بعد الأسرة التي يتشرب فيها الناشئة تلك القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع، وإذا لم تنجح المدرسة في تشريب الناشئة تلك القيم، فإن المجتمع يفقد خط الدفاع الثاني ضد كل أشكال العنف والتطرف والاغتراب. لذا، فإن الحديث عن دور المؤسسات التعليمية في تكريس المواطنة والسلوك المدني أصبح أمرا ضروريا في الوقت الحاضر، وذلك لما تمثله المدرسة من دور حيوي في بناء ثقافة المجتمع. لذلك، فالمدرسة اليوم مطالبة بأن تتجاوز تلك الأدوار التقليدية المتمثلة في التعليم والتعلم والتكوين والتأهيل، إلى أدوار أخرى تؤهلها لمواكبة الحركية التي يشهدها المجتمع المغربي وتقديم إجابات ممكنة عنها من منظور الممارسة التربوية. فما طبيعة الأدوار المنتظرة من المدرسة؟ وأين يتجلى دورها في إرساء دعائم المواطنة والسلوك المدني؟

---

(1) رسالة التربية والتكوين، كلمة العدد، نشرة إخبارية تصدرها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ع31،يونيو2007، ص3.

قبل الإجابة عن هذين السؤالين، نرى من الضروري الوقوف عند مفهومي المواطنة والسلوك المدني من حيث سياقهما التاريخي ودلالتهما (أ) وأهميتهما داخل منظومة التربية والتكوين (ب).

أ. سياق ودلالة مفهومي المواطنة والسلوك المدني

إن استيعاب دلالة مفهومي المواطنة والسلوك المدني تقتضي وضعهما في سياقهما التاريخي بالنظر لكون "حاضر الظاهرة لا ينفصل عن ماضيها، بل هو امتداد لها وفقا لمبدأ التطور"[1].

خلال مرحلة القرون الوسطى، عرفت أوربا الغربية سيادة الحكم الفردي المطلق، الذي لا يعير اهتماما للمواطنة. لكن منذ القرن الثالث عشر، قام الفكر السياسي والقانوني الغربي بصياغة مبادئ، وإقامة مؤسسات، وإبداع وتطوير آليات جديدة للحكم، سمحت بتأسيس وتنمية نظم حكم قومية مقيدة للسلطة.ولقد تم ذلك من خلال حركات إصلاحية ما كان لها أن تحقق أهدافها دائما بشكل عفوي، أو بكيفية سلسة، بل تطلب الأمر نضال طويل وثورات شعبية تمكنت من القضاء على نمط الحكم المطلق، الذي يحتكر فيه الحاكم كل السلط، ويستبد باتخاذ كل القرارات، وفتحت المجال لقيام الديمقراطية، التي تجعل السلطة بيد الشعب.

كما شكلت الثورة الفرنسية أهم تلك الثورات التي ضخت دماء جديدة في الجسم الأوروبي، ومعها عرف مفهوم المواطنة تطورا ملحوظا، نتج عن انهيار النظام الفيودالي وبزوغ طبقة البرجوازية، وإصدار بيان حقوق الإنسان والمواطن سنة 1789 الذي أصبح بموجبه مفهوم المواطنة يشمل الحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مع إقرار مبدأ المساواة أمام القانون، وعدم إقصاء الأقليات أو أية فئة في المجتمع.

---

(1) محمد الغالي،المختصر في أسس ومناهج البحث في العلوم الاجتماعية،مكتبة المعرفة،الطبعة الأولى، ماي 2005، ص 97.

اتسع الحديث عن المواطنة والسلوك المدني مع عصر الأنوار، في علاقته بالعلوم الاجتماعية و"فلسفة الحق" أو"فلسفة العقد الاجتماعي" مع كل من جان لوك وطوماس هوبز وجان جاك روسو وغيرهم من الفلاسفة. في الوقت الذي عرفت فيه أوروبا تغيرات جذرية، بفعل النهضة الأوروبية، وما نتج عنها من بروز للحركة الإنسية وحركات إصلاحية دينية، نشأت هذه الفلسفة كمحاولة لتبرير الظرف الراهن لأوروبا، الذي بدأ يتجه نحو استبدال حكم الكنيسة بحكم آخر، مستمد من تعاقد واتفاق الأفراد[1]؛ غير أن انطلاق الفلاسفة من واقع مشترك ومن ارتكازهم على نفس المعطى الفلسفي المتمثل في أن الطبيعة المفترضة للإنسان تشكل أساسالكل حقوقه في الحالة المدنية أو الاجتماع، لم يمنع من بروز عدة اختلافات.هكذا، نجد اختلافا على سبيل المثال بين طوماس هوبزThomas Hobbes وجان جاك روسوJean-Jacques Rousseau؛ فحالة الطبيعة عند هوبز حالةحرب الكل ضد الكل، أي أنها حالة صراع وعنف وفوضى، أما طبيعة الإنسان فهي شريرة وماكرة .وبالتالي، فإنه من الضروري الاستعاضة عن الحق الطبيعي بالقانون المدني، الذي سيتم من خلاله تحويل فعل الإنسان من فعل مطبوع بالأنانية إلى فعل اجتماعي، يصبح كل واحد عنصرا ضمن تكتل يسمى« المجتمع أو الدولة» . يقول هوبز في كتابه Le léviathan :"الواقع أن الذين يعالجون هذا الموضوع عادة ما يخلطون بين الحق الطبيعي والقانون الطبيعي، في حين يجب التمييز بينهما؛ فالحق يقوم على الحرية في فعل شيء أو الامتناع عنه، أما القانون فيلزمنا بالقيام بالفعل أو الامتناع عنه.يختلف الحق عن القانون إذن اختلاف الإلزام عن الحرية، ويتناقضان فيما بينهما إذا ما طبقا على نفس الموضوع"[2]. في حين، يرى روسو أن حالة الطبيعة هي حالة أمن وسلام، وأن الإنسان خير بطبعه. غير أنه يلتقي مع هوبز في رجوعه إلىحالة الطبيعة من أجل البحث عن مرجعية ومرتكز لتأسيس الحق. وعليه،

---

(1) محمد بهاوي، الفلسفة لتلامذة البكالوريا (وفق برنامج وزارة التربية الوطنية)، منشورات عالم المعرفة، الطبعة الأولى 2010، ص 159.

(2)Thomas Hobbes, Le léviathan, chapitre XIV, 1651, p.p. 119 et s.

فمبادئ التعاقدالاجتماعي عند روسو تجد مرجعيتها الأولى في الحقوق الطبيعية للإنسان. لكنه يعترض على فكرة كون إثبات الحق متوقف على القوة، بحكم أن امتلاك الحق لا يؤدي ضرورة إلى امتلاك القوة، مادام أن حصول ذلك رهين بتحويل القوة إلى حق والطاعة إلى التزام وواجب .يقول روسو في هذا الصدد :"إن أقوى الناس لا يكون قويا بالشكل الذي يمكنه من أن يكون دائما السيد، ما لم يحول قوته إلى حق والطاعة إلى واجب..."[1]. كانت فكرة الواجب ثمرة مجهود قام خلاله الإنسان بالانتقال من حالة الطبيعة المفترضة إلى الحالة المدنية، رغبة في تأمين وضعه وإعطاء أفعاله الصفة الأخلاقية الملزمة[2].

من جهته، عالجشارل لوي دي سيكوندا المعروف باسم مونتيسكيو Montesquieuموضوع"المواطنة" ومفهوم "الوطنية" بالتفصيل في كتابه "روح القوانين" أو الشرائع – Esprit des Lois، وسمى حب الوطن والمساواة بالفضيلة السياسية[3].إن مفهوم الوطن يقترن عنده بمفهوم المساواة، المساواة في الحقوق، والمساواة أمام القانون، أو قل "المساواة السياسية"، ولذلك كان حب الوطن أو حب المساواة فضيلة سياسية. أي أن المساواة السياسية بهذا المعنى مقدمة لازمة وشرط ضروري للمساواة الاجتماعية[4].

ما يمكن استخلاصه، من هذه السيرورة التاريخية المقتضبة، أن تطور مفهوم المواطنة لم يكن حدثا منعزلا، بل واكبه أيضا بزوغ جملة من المفاهيم الحقوقية، ومن ضمنهاالسلوك المدني، ومرد ذلك أن الاعتراف بالمواطنة استتبعته ضرورة ترسيخ السلوك المدني.لذلك، فالمواطنة والسلوك المدني وجهان لعملة واحدة، فالمواطنة الصالحة تقتضي التحلي بمنظومة من القيم الأخلاقية التي تجعل من المواطنين أفرادا معتزين بوطنهم، محترمين

---

(1) جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة بولس غانم، بيروت، 1972، ص 79.

(2) محمد بهاوي، م. س، ص 162.

(3)مونتسيكو، روح القوانين، ترجمةعادل زعيتر، دار المعارف بمصر، المجلد الأول، الجزء الأول، 1953، ص 6.

(4) نفس المرجع السابق، ص.ص16 وما بعدها.

لغيرهم، ملتزمين بواجباتهم، مدركين لحقوقهم[1].هذا عن السياق التاريخي العام لمفهومي المواطنة والسلوك المدني، فماذا عن دلالتهما؟

مفهوم المواطنة

إذا رجعنا إلى أصل كلمة مواطنة، نجد أنها بالنسبة للغة العربية من الكلمات المستحدثة، ودخلت إليها على الأرجح في إطار ترجمة التراث الغربي الحديث، وهي تقابل كلمة (Citizenship) في اللغة الإنجليزية، وكلمة (Citoyenneté) في اللغة الفرنسية، ويأتي الاشتقاق من الكلمة الإنجليزية (City)، والكلمة الفرنسية (Cité). وتعني هذه الكلمات في اللغات المذكورة المدينة؛ أما أصل مصطلح المواطنة، فهو يوناني يعود لكلمة (Politeia) المشتقة من كلمة (Polis) وهي المدينة.

جاء في لسان العرب لابن منظور، "وطن: الوطن :المنزلت قيمبه، وهو موطن الإنسان ومحله....وأوطان الغنم والبقر، مرابضها وأماكنها التي تأوي إليها...ومواطن مكة : مواقفها.. .وَطَنَب المكان وأوطن :أقام. وأوطنه اتخذه وطنا .يقال: أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيها.. .وأوطنت الأرض ووطنتها توطينا واستوطنتها أيا تخذتها وطنا"[2].

يستشف من خل التعريف ابن منظور اللغوي، أن الوطن اسميد لعلى المكان الذي يقيم فيه الإنسان،أمالفظ المواطنة الذي يبد ومأخوذا من وطن، فلا شك يحمل بعضا من معاني كلمة وطن الدالة على اسم المكانالذي يستقر فيه الإنسان، لكن هل ثمة معاني أخرى تحملها هذه الكلمة؟

---

(1) عبد الوهاب صديقي، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني: دراسة في حضور القيم في مقررات مادة اللغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، ع48، يوليوز2011، ص66.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة: وطن.

تترجم كلمة المواطنة في بعض المعاجم العربية، بأنها الاسم الذي يطلق على حقوق وواجبات المواطن، وكلمة المواطن وفق المفهوم الغربي الذي اشتق منه، هو الفرد الذي ينتمي لدولة معينة، ويقيم فيها بشكل معتاد ولو لم يولد بها كحالة اكتساب الجنسية، ويحدد الدستور والقوانين العلاقات بين المواطن والدولة وتشمل الحقوق والحريات والامتيازات التي يتمتع بها المواطن، وواجباته ومسؤولياته والتزاماته تجاه وطنه، وبالتالييمكن القول بأن المواطنة تعني الروابط القانونية والسياسية التي تجمع الفرد المواطن بوطنه.

ورد في معجم المجلس الأوربي حول مصطلحات التربية على المواطنة الديمقراطية المنجز من طرف كارين أوشي Karen O'shea أن"المواطن بصفة عامة يطلق على شخص يعيش مع أشخاص آخرين في مجتمع معين"[1]، ولا تفرق بعض المراجع الغربية بين المواطنة والجنسية. وفي موسوعةكوليرالأمريكية، تعرف المواطنة (Citizenship) بأنها "أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية"[2]؛ وتعرفها دائرة المعارف البريطانية بأنها "علاقة بين فرد ودولة، يحددها قانون هذه الأخيرة، وما تشمله تلك العلاقة من واجبات وحقوق في ذات الدولة، وتخول للمواطن على وجه العموم حقوقا سياسية مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة ".وجاء في موسوعة الكتاب الدولي أن المواطنة (Citizenship) هي "عضوية كاملة في دولة، أو في بعض وحدات الحكم، وتخول للمواطنين بعض الحقوق كالتصويت وتولي المناصب العامة، وعليهم واجبات كدفع الضرائب والدفاع عن بلدهم"[3].

---

(1)Karen O'Shea,Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique, Conseil de l'Europe :www.coe.int.

(2) أحمد صدقي الدجاني، مسلمون ومسيحيون في الحضارة العربية الإسلامية، مركز يافا للدراسات والأبحاث، القاهرة، 1999، ص 96.

(3) علي خليفة الكواري، دراسة حول مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية، سلسلة كتب المستقبل العربي حول الديموقراطية والتنمية الديموقراطية في الوطن العربي، بيروت، ع30، 2004، ص 93.

دلالة السلوك المدني

لابد أن نشير، مبدئيا، إلى صعوبة إعطاء تعريف نهائي وأحادي الجانب لمفهوم السلوك المدني، فهو مفهوم غني وتتداخل ضمنه مستويات أخرى، إن على مستوى التركيب أو الحقول الأخرى القريبة من هذا المفهوم؛ فمن حيث تركيبته، فالعبارة مركبة من لفظتين هما: السلوك والمدني، فإذا كانت الأولى تحيل على الوجه الفردي للممارسة الاجتماعية، فالثانية تحيل على معطى التمدن والتحضر أي على مظهر من مظاهر ارتقاء وتطور المجتمعات الإنسانية. مفاد ذلك أن مفهوم السلوك المدني ينطوي على حمولة سياسية وثقافية ترتبط بتاريخية تطور المجتمعات وبنوعية القيم المواكبة لذلك التطور، وهذا ما يفسر التداخل الموجود بين مفهوم السلوك المدني ومفاهيم أخرى كالتربية على المواطنة والتربية على حقوق الإنسان.

على هذا الأساس، لا يمكن أن نتصور السلوك المدني إلا مؤطرا بمنظومة أخلاقية محددة وضوابط قانونية معينة،الشيء الذي أضفى على مفهوم السلوك المدني مجموعة من الأبعاد هي[1]: البعد الأخلاقي(القيم، التمثلات، التربية...)، والبعد الاجتماعي (السلوكات السائدة في الحياة اليومية)، والبعد القانوني(القوانين المنظمة لعلاقة الحقوق والواجبات)، ثم البعد التربوي(السلوك المدني منتوج لعملية بنائية مستمرة تتطلب تدخل التنشئة) .

جاءفيالرسالةالملكيةالموجهةللمشاركينفيالندوةالوطنيةالأولىللمجلسالأعلىللتعليم ،ربطبينالمواطنةوالسلوكالمدني،حيثاعتبرتالرسالة أن "السلوك المدني بالأساس، منظومة قيمية – أخلاقية متكاملة، لاتقبلالتجزيء، وتتخذ مسارين متوازيين ومتوازنين.

- مسار التشبع بقيم المواطنة الكاملة وإشاعتها، من حيث أنها تقوم على التمتع بالحقوق الأساسية، والالتزام الفعلي بالواجبات الفردية والجماعية؛

---

(1) نفسه.

- ومسار التصدي الحازم للسلوكات اللامدنية، بمختلف أشكالها، عبر محاربة مظاهر العنف والغش والرشوة وسوء المعاملة، وغيرها من الممارسات اللاأخلاقية، التي يكون وقعها أكثر خطورة حين تتسرب إلى المؤسسات التعليمية".[1]

كما ورد بنفس الرسالة أن"الغاية المثلى من تنمية السلوك المدني هي تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية والوطنية لبلاده، في احترام تام لرموزها وقيمها الحضارية المنفتحة، المتمسك بهويته بشتى روافدها، المعتز بانتمائه لأمته، المدرك لواجباته وحقوقه[2]". تستهدف هذه الغاية أيضا تربية المواطن على التحلي بفضيلة الاجتهاد المثمر، وتعريفه بالتزاماته الوطنية وبمسؤولياته تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه، وعلى التشبع بقيم التسامح والتضامن والتعايش ليساهم في الحياة الديمقراطية لوطنه، بثقة وتفاؤل، في اعتماد على الذات وتشبع بروح المبادرة.

تندرج هذه الأهداف مجتمعة في إطار خيار المغرب الثابت في ترسيخ مغرب المواطنة المسؤولة والديمقراطية والتضامن، وتكريس دولة الحق والقانون، في انفتاح على القيم الكونية. والأكيد أن تشبع التلميذ المغربي بهذه القيم يكسبه مناعة قوية ما أحوجنا إليها في المرحلة الراهنة، لأن من شأن ذلك ضمان حصول ما يسميه إدغار موران لحظة "الفهم الإنساني"[3]، وهي لحظة قد تقي المغرب من كل ما من شأنه أن يهيئ أسباب الانزلاقات الأخلاقية، كما تثنينا عن تبني المقاربة الأمنية كحل لا محيد عنه لقطع دابر مثل هذه الانزلاقات.

---

(1) مقتطف من الرسالة التي وجهها الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول "المدرسة والسلوك المدني"، م. س.

(2) نفسه.

(3)Edgar Morin, op.cit., p.p. 103-105.

أ. أهمية مفهوم المواطنة والسلوك المدني داخل منظومة التربية والتكوين

قد يحدث أن يقود إنسان سيارته على الساعة الرابعة صباحا ويتوقف عند إشارة الضوء الأحمر رافضا بذلك خرق القانون رغم خلو الطريق من السيارات، فلماذا يقوم بهذا السلوك؟ وماذا يريد أن يحترم بواسطته؟ إن المرور غير ممنوع، إذ ليس هناك شرطي... لا يحترم هذا الفرد الضوء الأحمر في حد ذاته، وإنما يحترم وجودا افتراضيا[1]. ولا شك أن تنمية احترام هذا الوجود الافتراضي داخل المؤسسة التعليمية يتطلب تناغما بين الخطابات الرسمية والبرامج الدراسية، بغية خلق جسور تواصل بين التصور والممارسة.

الخطابات الرسمية

بوأ الميثاق الوطن قطاع التربية والتكوين منزلة سامية، حيثأعلن أن "قطاع التربية والتكوين أولأ سبقية وطنية بعد الوحدة الترابية"[2]. كما أعطى نفسا جديدا للتربية على حقوق الإنسان، بل وسهل مهمة تنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، خاصة فيما يتعلق بمراجعة البرامج والمناهج على ضوء اعتبارات وأهداف متعددة، من بينها إدماج حقوق الإنسان[3].

جاءفيالخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتعليم:" لقد أبينا إلا أن نفتتح الموسم الدراسي لهاته السنة بتنصيب المجلس الأعلى

---

(1)محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية، رقم 6، الطبعة الأولى 1998، ص1.

(2) المادة 21 من الميثاقالوطني التربيةوالتكوين.

(3)للاستزادة، يُراجع:البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، دراسة أنجزت من طرف مجموعة من الطلبة: أبو طالب عبد الصديق؛ حجار مصطفى؛ مولاي المصطفى منيري، تحت إشرافمصطفى محسن، مجلة علوم التربية، ع15، 2004، ص 402.

للتعليم، مجددين التأكيد على المكانة المتميزة التي نخصبها الإصلاح التربـوي في مشـروعنا التنموي، اعتبار الدوره الحاسم في تعميم المعرفة، وترسيخ قيم المواطنـة، وإعـداد أجيـال المستقبل[1]".

يبدو أن أعضاء المجلس الأعلى للتعليم قد التقطوا هذه الإشارات من خلال الندوة الوطنية الأولى التينظمها هذا المجلس في موضـوع: "المدرسـة والسـلوك المـدني". عـزز هـذا الاختيار بالخطاب الملكي الذي وجهه الملك محمد السادس في رسالة إلى المشاركين في هذه الندوة الوطنية، والتي جاء فيها: "إذا كان النهـوض بالسـلوك المـدني، يعـد مهمـة تربويـة مطروحة بإلحاح على المجتمعات المعاصرة، فإن الاضـطلاع بهـا يسـائل بالدرجـة الأولى، المنظومـات التربويـة، ويجعـل مسـؤوليتها مركزيـة ودورهـا راهنيـا وحاسمـا في هـذا المضمار.ذلكم أن المدرسة مدعوة، قبل غيرها، لأن تكون منفتحة باستمرار علـى محيطهـا باعتماد نهج تربوي قوامه جعل المجتمع في صلب اهتماماتها، بما يعود بـالنفع علـى أمتنـا عامة وشبابنا بصفة خاصة. وهو ما يتطلب دعم تفاعلها مع المجالات المجتمعيـة والثقافيـة والاقتصادية[2]".

وعليه، لم يكن مبدأ "ترسيخ السلوك المدني" بالمدرسة المغربية، الـذي اتخذتـه وزارة التربية الوطنية شعارا للموسم الدراسي2007/2008، مجرد حملة موسمية عـابرة وطارئـة، وإنما دعوة إلى إعادة الاعتبار للتربية ذاتها، وتكريس اللأغراض السامية المناطة بالمنظومـة التعليمية التربوية. أصبحت هذه الأخيرة على جانب كبير مـن التعقيـد، بحيـث تعـددت أبعادها ومؤسساتها، فهي تشمل – إلى جانب الأسرة والمدرسة – وسائل الإعـلام بجميـع أنواعها التي باتت تشكل مصدراها ما تستقي منه القيم ونماذج التصرف والسلوك، وتملك

(1) مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملكبمناسبةتنصيبالمجلسالأعلىللتعليمبمدينة الدار البيضاء، 14 شتنبر 2006.

(2) مقتطف من الرسالة التي وجههـا الملـك إلى المشـاركين في النـدوة الوطنيـة بالربـاط حـول "المدرسـة والسلوك المدني"، م. س.

سلطانا قويا على تشكيل العقول والنفسيات[1]. من ثمة، لا يمكن فهم المدرسة كنواة مستقلة يعني كتنظيم خاص من غلق على ذاته، بل باعتبارها بنية مرتبطة بمحيطها، تتفاعل معه وتؤثر في هو تتأثربه[2].

بمقتضى هذه المقاربة الشمولية الجديدة، فإن المدرسة بمكنتها استرجاع الثقة في المدرسة المغربية وتمكين بلادنا من مدرسة متصالحة مع مجتمعها مؤهلة ومندمجة فيبيئتها، وفاعلة في معركة التنمية البشرية[3]،ولا سيما أن من غاياتها، وفق الرؤية الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015 – 2030، ضرورة اعتبار التربية على القيم الديمقراطية والمواطنة الفاعلة وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة ومحاربة كل أشكال التمييز، خيارا استراتيجيا لا محيد عنه.بالموازاة مع ذلك، ركزت خطط وبرامج تفعيل هذه الرؤية، التي أعدتها القطاعات الحكومية للتربية والتكوين سنة 2015، على تعزيز النزاهة والقيم في المدرسة، والتمكين من التعلمات التي تتيح تملك القيم والسلوك المدني، وتحمل المسؤولية تجاه المدرسة والارتقاء به.[4]

البرامج الدراسية

لايكفي استجلاء مظاهر المواطنة والسلوك المدني من خلال الخطابات الرسمية لوحدها، بل لابد أيضا من قراءة، ولو بسيطة، فيتنزيل هذه الخطابات على مستوى البرامجو المناهج والتوجيهات التربوية، وتحديدابالموادالمدرسةبالمؤسسات التعليمية.

---

(1) عبدالمجيدبنمسعود، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، منشوراتالفرقان، سلسلة الحوار 37،2000، ص 13.

(2) محمدبنعلي، المدرسةفيالوسطالقروي: مقاربةسوسيولوجية، مجلةعلومالتربية، ع13، شتنبر 1997، ص 95.

(3) مقتطف منخطابالملكمحمد السادس بمناسبةتنصيبالمجلسالأعلىللتعليمسنة 2006.

(4)للاستزادة بشأن الإجراءات الرسمية التي تم اعتمادها لتعزيز السلوك المدني، يُراجع:المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، يناير 2017، ص. ص 8 وما بعدها.

من خلال استقراء بعض مضامين الكتب المدرسية، يمكن القول إجمالا أن المواطنة والسلوك المدني حاضران بقوة في مقررات الكتاب المدرسيسواء بالمرحلة الابتدائية أوالإعداديةأوالثانوية، خصوصافيمواد كالتربيةالإسلامية واللغةالعربيةوالاجتماعيات.دروس عديدة في هذه المواد، ومواد بعينها كالتربية على المواطنة بمادة الاجتماعيات، تسعى إلى مقاربة مفاهيم كالتسامح والكرامة والديمقراطية والمساواة والحريات العامة والحقوق السياسية والمدنية وغيرها من المفاهيم الحقوقية، هادفة من خلال ذلك، تماشيا مع فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى المساهمة في تكوين مواطن مستقل ومتوازن ومتفتح، وعارف لدينه وذاته،ولغته وتاريخوطنه، وواع بما له من حقوق وما عليه من واجبات.ويبدو أن السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان، بعد هذا الاستقراء العام، هو: إلى أي حد يصح القول إن المضامين الدراسية تأتى لها النجاح في ترسيخ هذه المفاهيم الرامية إلى ترسيخ مطلب المواطنة والسلوك المدني ولا سيما أن المواطنة إحساس والسلوك ممارسة؟

ثانيا - صعوبات تحقيق المدرسة لمطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني

لسنا في حاجة، هنا، إلى تأكيد أن الإفصاح عن النوايا الحسنة، سواء من خلال الخطابات الرسمية أو البرامج الدراسيةكما رأينا، ليس كافيا لتكوين التلميذ-المواطن. يؤكد الباحث السويسري فيليب بيرنوPhillipe Perrenoud في ذات السياق، أن "التربية على المواطنة لا تختزل في حصةزمنية، بل إن تكوين المواطن في المدرسة يكمن في قلب المعارف"، كما يُقرّ بأنه "ينبغي خلق وضعيات تيسر تعلما حقيقيا، وتكسب وعيا، وتبني قيما وهوية أخلاقية ومدنية". ويضيف كذلك أن تحقيق هذا المبتغى"يتم من خلال المنهاج، سواء كان ذلك ظاهرا أو خفيا؛ فكيف نتقي العنف في المجتمع إذا كنا نتساهل معه في المدرسة؟ ... كيف نرسخ الاحترام بدون تجسيده يوميا"[1].

(1)Phillipe Perrenoud, op.cit.,p 136.

إن نجاح المؤسسة التعليمية في تربية التلميذ-المواطن على قيم المواطنة والسلوك المدني رهين بتذليل مجموعة من الصعوبات، لعل أهمها:إشكالية اختيار الطرائق البيداغوجية الملائمة (أ)، وصعوبة انخراط مختلف الفاعلين والشركاء (ب)، وغياب رؤية شمولية وإرادة كافية إزاء صياغة "مشروع قيمي" تضطلع به المؤسسة التعليمية (ج) .

أ. إشكالية اختيار الطرائق البيداغوجية الملائمة

يستوجب مطلب ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني إدراك المتعلم للحقوق التي يتمتع بها وللواجبات التي ينبغي الالتزام باحترامها، باعتبار أن هذين العنصرين ضروريان لتنظيم العيش داخل المجتمع لا غاية في حد ذاتهما. القاعدة القانونية مثلا، لا يجب أن يشكل فيها إقرار الإلزام والجزاء هو مبتغى العملية التعليمية، ولكن ينبغي الاقتناع بضرورة وجودها والإشارة إلى سبل المشاركة في صياغتها وإمكانية اقتراح تعديلها أو تحسينها. يتعين لأجل تكوين التلميذ على ذلك خلق علاقة تقارب وانسجام بين المعرفة وفعل التعلم ذاته، وهذا معناه توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم وتبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته، مع الأخذ بعين الاعتبار ما اكتسبه من تجارب سابقة سواء داخل المدرسة أو غيرها.

إن الإقناع يستلزم تعويد التلميذ على التساؤل والمناقشة، وذلك لكون تبادل الرأي والإنصات إلى الآخر يعتبر جسرا لترسيخ قيم الديمقراطية في حياة المتعلم وسلوكه من حيث كونه مواطنا للمستقبل[1].

ب. صعوبة انخراط مختلف الفاعلين والشركاء

إن القول بضرورة انفتاح المدرسة على محيطها، لا يعني البتة أن المدرسة معنية لوحدها بالانفتاح على المحيط الذي تتواجد فيه، لكن حري بهذا المحيط أيضا أن يمد يد العون إلى المدرسة ويحتضنها. تجد هذه الفكرة حجيتها في كون أناس كثر يعتقدون أن تكوين وتربية مواطن مسؤول شأن خالص للمدرسة. لكن، إلى أي حد يصح هذا

(1) محمد بوبكري،قضايا تربوية، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2003، ص 112.

الاعتقاد بدون تضافر جهود مختلف الشركاء والفاعلين، وفي مقدمتهم الأسرة والتلميذ نفسه.

تجمع كل الدراسات والأبحاث التربوية أن الأسرة تعد طرفا رئيسيا، إلى جانب المدرسة، في تعليم الأبناء وتربيتهم على القيم، لذلك ينبغي تفعيل عملية التواصل معها داخل المؤسسات التعليمية، في إطار يطبعه الحوار والتشاور لا الندية والمجابهة. بالإضافة إلى أطراف أخرى كجمعيات المجتمع المدني ذات الطابع المحلي أو الجهوي، وكذا الجماعات الترابية والإدارات العمومية. إن هذه الأطراف، كل من موقعه، يجب أن تسهم في ربط جسور التواصل بينها وبين المؤسسة التعليمية لأن مهمة إعداد مواطن مسؤول هي مسؤولية الجميع أفراد وجماعات ومؤسسات من منطلق أن نجاح شعار "مدرسة للجميع" لا يستقيم إلا بانخراط الجميع.

جـ. غياب رؤية شمولية وإرادة كافية إزاء صياغة "مشروع قيمي"

يرى فيليب ميريه Phillipe Merieu أن صلاحية أي نموذج تربوي أو بيداغوجي يقوم على ثلاثة عناصر مترابطة، بدءا بصلاحية المشروع الأخلاقي الذي تستوحي منه (ما نريد أن يكونه المتعلم)، ثم تطابقه ثانيا، أو على الأقل، عدم تناقضه مع إنجازات العلوم الإنسانية (ما نعرفه عن الإنسان)، وثالث هذه العناصر خصوبة طريقة هذا المشروع الأخلاقي (ما توفره لكي يتغير المتعلم وفق ما نريده)[1] .

قد لا ينبغي الاقتصار على تعديل أو تغيير البرامج والمضامين الدراسية وتطوير المقاربات البيداغوجية إذا لم تؤسس الدولة مشروعا أخلاقيا يستجيب لمتطلبات المواطنين سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي. لذلك فغموض غايات ومرامي وأهداف التعليم العمومي المغربي، أو بالأحرى عدم وضوح السياسة التعليمية بالمغرب قد يستعصي معه وضع مشروع دقيق يحمل الإجابة عن أسئلة، قابلة للتغيير حسب الزمان والمكان والثقافة السائدة والاختيارات الاجتماعية الكبرى للبلد، وهي من

(1)Phillipe Merieu,Apprendre... oui, mais comment, 18ème édition, ESF éditeur, Paris, 2002, p.p. 155 et s.

قبيل: من نحن؟ ماذا نريد؟ كيف نعيش مجتمعين؟ كيف نتفاعل مع باقي المواطنين وننفتح على الثقافات الأخرى؟

هذه الصعوبات، على اقتضابها، تفصح عن التحديات المطروحة أمام كل المتدخلين والفاعلين، وخصوصا منهم، المسؤولين عن قطاع التربية والتكوين بالمغرب لأجل تجاوز "أزمة الثقة" بين المدرسة والمحيط. ولعل غياب التجهيزات واللوازم الضرورية (سواء منها البيداغوجية أو الإدارية) داخل المؤسسة التعليمية، وعدم وضوح الأهداف المراد تحقيقها من المنهاج الدراسي على المستوى القيمي والأخلاقي بشكل خاص، بالإضافة إلى انتشار العنف وعدم احترام الآخر، وتكاثر عدد العاطلين، هي جزء من التحديات التي تستلزم ضرورة إيجاد السبل القمينة للارتقاء بجودة المدرسة كميا وكيفيا حتى تكون كما أرادها الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن تكون :"أ- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي؛ ب - مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي".

عودا على بدء، يمكن القول إنه لا يختلف اثنان اليوم في كون المؤسسة التعليمية هي الأقدر علىمنحالمواطنينجرعات كافية من التربيةعلىقيمالمواطنةوالسلوك المدني. غير أنه في غياب انخراط الجميع أفرادا وجماعات ومؤسسات، وبالنظر لضبابية المشروع القيمي المجتمعي الذي يسمح بقياس مدى نجاح المدرسة في وظائفها الكيفية، يبقى تحدي تكوين مواطن له من المعارف والمهارات ما يؤهله لإدراك أن المواطنة لا تختزل في الانتماء إلى الوطن، بل بحبه والاعتزاز به والاستعداد الكامل لخدمته والدفاع عنه، وأن الالتزام بالواجبات ليس فيه أدنى انتقاص للحقوق بل بالعكس من ذلك يحفظها ويصونها، في إطار من التعاقد الاجتماعي الذي يكفل للجميع، بدون استثناء، العيش بكرامة، عرضة للتشكيك واللائقة. بيد أن هذا لا يثنينا أبدا عن التفاؤل والتطلع، ولا سيما أمام

المجهودات التي بذلت والموارد المالية التي رصدت في إطار الإصلاحات المتعاقبة، إلى مغرب أفضل بنموذج تنموي جديد يتم الرهان فيه على منظومة التربية والتكوين، ويتعبأ لأجله الجميع بغية تهيئة الأسباب الحقيقية لإنضاج "مهنة المتعلم" بما تحمله من دلالات معرفية وبيداغوجية وما تستلزمه من شروط سوسيو-اقتصادية وتربوية.

الفصل الثالث

الانتقال من "التلميذ" إلى "المتعلم": مهنة تبحث عن ذاتها

الفصل الثالث

الانتقال من "التلميذ" إلى "المتعلم": مهنة تبحث عن ذاتها

رغم نداء سقراط: "يا أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك"، وصيحة روسو: "اعرفوا الطفولة" و"ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم"، والفارق الزمني بين إطلاق الصيحتين والتحولات التي يعرفها العالم اليوم، لا يزال جهل الإنسان بنفسه وبالطفولة كبيرا، وإن كانت "النفس" هي شغل الإنسان الشاغل[1]، وكانت معرفة الطفولة والاهتمام بها هي المدخل الأساس لبناء حاضر ومستقبل المجتمع[2].

هذه الحالة لا تعني أن الدراسات العلمية والأبحاث التربوية لم تلفت الانتباه إلى أن الطفل ليس برجل صغير لم يقو عوده بعد، وأن عالمه قائم بذاته من حيث طبيعته وخصائصه، كما نبّه روسو، أو أنها أغفلت تقسيم النمو المعرفي إلى مراحل مختلفة [3]، كما تعمق العالم بياجيه PiagetوكروميلCromwell وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون. لكن، ينبغي الانتباه إلى أن بنيات استقبال نتائج العلوم الإنسانية تظل مدخلا حاسما في نفاذية هذه النتائج من عدمها في المجتمع، لذلك بقيت الكثير من نتائج الدراسات العلمية في مجال التربية، على أهميتها، مختبئة وراء تمثلات المجتمع للتربية وللمدرسة. هذا إذا افترضنا وجود دراسات علمية حول الطفولة بشكل

---

(1) هادي نعمان الهيتي،ثقافة الأطفال، مجلة عالم المعرفة، ع 123، مارس 1988، ص 15.

(2) للطفولة معنى جامع يضم الأعمار ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس، ويتفاوت طولها من جيل إلى جيل، ومن ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، طبقا لمتطلبات الحياة ونوعيتها، في بيئة الفرد وما يحيط به من ظروف خاصة. للاستزادة، يُراجع: مجموعة مؤلفين، الطفل والمجتمع، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993، ص 170.

(3)جوديث فان إفرا،التلفزيون ونمو الطفل، ترجمة عز الدين جميل عطية، المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة 3، 2005، ص 17.

عام والمتعلم بشكل خاص داخل هذا المجتمع، تتناول خصائصه وأوضاعه ومشاكله. أما إذا كانت هذه الدراسات قليلة، كما هو الحال بالنسبة للدول السائرة في طريق النمو، فإن الجهل بالمتعلم يكون كبيرا، مما يترك المجال مفتوحا أمام التمثلات والأمثال الشعبية حول عالم الطفل، من قبيل:"اللي في البيضة أوعر من اللي فقس"، "ولدك وعبدك على قد سعدك"[1].

في سياق العولمة وشدة المنافسة، والزحف الكاسح للمعارف والتكنولوجيا، لم يعد من الممكن أن يستمر الاختباء طويلا وراء هذه التمثلات، بل كان لابد أن يشهد الحقل التربوي تغيرات وتحولات معرفية وبيداغوجية، تتطلب التعامل مع القضايا التربوية وفق ما تمليه المستجدات المجتمعيةلاستيعاب الوضع السيكو-سوسيولوجي للمتعلم، وتحديد مكانته ودوره، باعتباره فاعلا في العملية التعليمية التعلُّمية، وفي الفضاءات التربوية والتكوينية، هذا علاوة على كونه بالأساس في صلب المشروع المستقبلي لبناء مغرب الغد.

تمثل هذا التحول أساسا في اتجاه البحوث العلمية للانشغال ببعض القضايا الجديدة- القديمة، مثل موضوع طبيعة التعلم وآلياته، وعودة الاهتمام مجددا بالمعرفة وبمحتويات التدريس، وبالتنظيمات المنهاجية لمضامينه، وقضية التمركز حول المتعلم[2]. لقد دخل مصطلح "المتعلم"، في العقد الأول من القرن العشرين، في تنافس معمصطلح "التلميذ"، وهو تنافس يعزوه العديد من الباحثين في مجال التربية إلى تنافس معرفي بالأساس، إذ ما كان للمتعلم أن "يزيح" التلميذ من البرامجوالمناهج التعليمية إلا

(1) للمزيد من الأمثال الشعبية حول الطفولة، ينظر: أحمد زيادي، الطفولة في المثل الشعبي، في: مجموعة مؤلفين، الأسرة والطفل والتحولات المجتمعية، الملتقى الوطني الثاني للأسرة، المنعقد بمدينة فاس، سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002، ص 37.

(2)محمد الدريج، تطوير المناهج الدراسية والتحولات في المشهد التربوي المعاصر، شوهد في20/08/2019:، فيhttp://www.anfasse.org:

بفضل التطور الحاصل في ميدان السيكولوجيا على العموم، وفيمجال البيداغوجيا على الخصوص[1]. لكن، إذا كان مصطلح "متعلم" يحظى بتواجد كبير في الساحة التعليمية وفي معظم الخطابات التربوية، على حساب مفهوم "التلميذ"، فلماذا لازال هذا المفهوم الأخير حاضرا في ممارستنا التربوية؟ بمعنى آخر، هل هذه "الإزاحة" هي تحول في موقع المتعلم داخل النسق التربوي والتكوينيالعام وفي وظائفه أم أن الأمر مجرد إحلال مصطلح محل آخر؟ ثم، هل يمكن اعتبار هذا التحول إشارة قوية على الرغبة في إنضاج "مهنة المتعلم" بما تحمله من دلالات معرفية وبيداغوجية وما تقتضيه من شروط سوسيو-اقتصادية وتربوية؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، نرى من الضروري الوقوفعند التحديد المفاهيمي لمصطلح "متعلم" واستجلاء مختلف حمولاته النفسية والمعرفية والبيداغوجية(أولا)، ثم رصد تجليات هذه الحمولات على مستوى الممارسة البيداغوجية، وما يرافقها من تحديات تؤثر في موقع المتعلم ووظائفه وشروط اشتغاله (ثانيا).

أولا - "التلميذ" و"المتعلم": المفهوم والتصور

لا يفهم من إثارة مصطلحي "تلميذ" و"متعلم" مجرد تغيير لفظي، بل إن الأمر يتجاوز الاقتصار على الجانب اللغوي، ليشمل تغييرا على المستوى الدلالي والمعرفي لكل مصطلح.

أ. في مفهوم التلميذ والمتعلم

التلميذ هو الذي يتتلمذ لغيره، والتلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون، ومن ورائهم المجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية. يستعمل اللفظ في المغرب في المراحل الابتدائية والثانوية[2]. ورغم وضوح

---

(1) العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين:مقاربات سيكوبيداغية وديداكتيكية، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2005، ص 206.

(2)عبد اللطيف الفارابي وآخرون، م. س، ص 104.

وبداهة الصفة والمهمة المنوطة بهذا الفرد فإنها تخضع لمجموعة من التغييرات الاجتماعية والقانونية المؤسسية وكذا نظرة الفرد لذاته كتلميذ.[1]

يرتبط مفهوم "تلميذ" بمظاهر الطرائق البيداغوجية التقليدية بالمدرسة المغربية، والتي كانت تتجلى في تركيزها على تبليغ المادة التعليمية بشكل يعتمد على حفظ آلي للقواعد. لم تكن التمارين إلا عبارة عن تطبيقات ميكانيكية لعملية الاستذكار. أما التقويم التربوي، فكان يتمثل فقط في حصة الاستذكار، حيث كان المدرس يفرض على كل تلميذ أن يستذكر الدروس الماضية، تلميذا بعد تلميذ، ودرسا بعد درس[2] .وغالبا ما كان يقابل ضعف الذاكرة بضرورة نقل التلميذ لدرس أو أكثر عدة مرات،في أحسن الأحوال، أو العقاب البدني باعتباره أنجع الطرق التقويمية لإرجاع التلميذ "الضعيف" لـ"صوابه" وتقويم سلوكه "الشاذ". ومعلوم أن الشدة، في كل الأحوال مهما اختلف المكان والزمان، تلحق مضرة كبيرة بالمتعلمين كما أشار ابن خلدون في كتابه المقدمة منذ عدة قرون، بقوله: " وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوءالملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين(..) سطا به القهر وضيّق علىالنفس في انبساطها، وذهببنشاطها ودعاه إلى الكسل وحُمل على الكذب والخبث، وهوالتظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكروالخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيثالاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله"[3].

---

(1) عبد الرحيم الضاقية، مكونات الفعل التربوي: تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص 155.

(2)خالد المير وآخرون، الطرائق البيداغوجية – بيداغوجيا الأهداف، سلسلة التكوين التربوي، ع4، الطبعة الأولى 1996، ص 101.

(3) عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثامنة 2003، ص 363 وما بعدها.

طبيعي، إذن، أن تصاحب هذه الطرائق البيداغوجية علاقات تربوية عمودية متسلطة، تؤمن باكتمال الأشكال البيداغوجية للمدرسة، وتعتمد على مركزية المدرس داخلالمنظومة التربوية، إذ يعتبر المالك الوحيد والشرعي للمادة التعلمية، فهو المسؤول عنالبحث عنها ووضعها في قالب معين ليتم تمريرها إلى ذهن الفرد المستهدف من فعلالتعلم[1]. فكان تفوق التلميذ من نجاح المدرس والمدرسة، وفشله من نقص في ملكاته الذهنية ليس إلا.

إذا نظرنا إلى عمق الأشياء من خلال هذه البيداغوجيات الكلاسيكية، وجدنا التربية كانت تختزل في عملية مقايضة ميكانيكية، يقابل فيها المحتوى بالحفظ الآلي كيفما كانت طبيعة المادة وكميتها، فتتحول عملية التعلم إلى معاملة بنكية تعتبر التلاميذ زبناء "أوفياء" والمحتوى رساميل قارة، يكون الرابح الأكبر لفائدتها النظام التعليمي لا التلميذ، فكانت من نتائج هذه التربية البنكية أن تعذر على مجموعة من التلاميذ الوفاء بديونهم لهذا المنظور المشوه للتربية، ليتحولوا إلى سلع وكائنات مستباحة.

يشير Grégory Chambat إلى أن باولو فريير Paulo Freire كان يرى أن المنظور "البنكي" للتربية يعتبر المعرفة "هبة يقدمها الأشخاص الذين يعتقدون أنهم يمتلكونها، إلى الذين يعتقدون أنهم يجهلونها، هبة ترتكز على واحد من مبادئ إيديولوجيا التعسف Idéologie de l'oppression: السمة التعسفية للجهل الذي يتحول إلى ما نسميه بإسقاط الجهل Projection de l'ignorance، ويعني بأنه دائما يتواجد عند الآخر"[2].

كان التلميذ، إذن،في ظل البيداغوجيات الكلاسيكية، بمثابةفرد قاصر سلبي يتلقى كل شيء، وتبقى قدراته العقليةوالأدائية محصورة في كيفية تخزين المعلومات كما أعطيت له والعمل على ردها متى طلبمنه ذلك[3].بالإضافة إلى ذلك، فإن تلك الممارسات

---

(1) العربي اسليماني ورشيد الخديمي، م. س، ص 206.

(2)Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, Petite Coll., 1982, p 50.

(3)Pour cela Freire oppose la pédagogie des opprimés à la conception bancaire de l'éducation où l'enseignant déverse un « dépôt » dans l'esprit de ses élèves. Il y a celui

التربوية،كانت تعتبرالتلميذ كراشد صغير، أي أنه يفكر ويحس ويتعلم مثلما يتعلم الراشد/ المدرس، أو بعبارةأخرى، فإن كل ما يطمح إليه المدرس ويرسمه من أهداف يجب أن يتم تحقيقها من طرف جميعالقسم على اعتبارهم سواسية لا يختلفون عن بعضهم البعض"[1].

بالرغم كل هذه المؤاخذات الموجهة ضد البيداغوجيات الكلاسيكية، لازالت بعض الأصوات من داخل أسوار المدرسة ومن خارجها تستحضر إيجابياتها، وترى ضرورة في العمل بها، وحجتها في ذلك أنه وإن كانت المدرسة المغربية حينها تعتمد مقاربات بيداغوجية قد تنعت اليوم بالتقليدية، بارتكازها على الطريقة التلقينية المتمركزة حول المدرس والمحتوى، ولم يكن "التلميذ" يساهم بفاعلية في بناء معارفه، بل يتلقاها جاهزة من لدن "الأستاذ"، وكانت هذه الطرق تنبني على الحفظ والذاكرة، إلا أن النتائج الدراسية للتلاميذ، في تلك المرحلة التاريخية، كانت في المستوى المطلوب. الأمر الذي جعل المدرسة المغربية آنذاك تحظى بمكانة متميزة داخل المجتمع، وتضطلع بدورها الأساس المتمثل في التربية والتعليم، فضلا عن تحقيق الارتقاء الاجتماعي لفئات عريضة من أفراد الشعب المغربي.

لا يمكن، بأي حال من الأحوال، تجاهل هذه الأصوات، ومدى استمرار تبنيها لهذه البيداغوجيات داخل الفصول الدراسية، لكن من الغريب أن ندافع عن طرح معين ونعزل هذه الفترة "الذهبية" كما يحلو للبعض أن يصفها، عن سياقها العام وعن الظروف التاريخية التي واكبتها والوضع السيكو-سوسيولوجي للتلاميذ وقتها، وإغفال الحراك المجتمعي الذي يشهد العالم اليوم بفضل الثورة التكنولوجية المعرفية التي تتطلب تهييئ

---

qui possède le savoir et ceux qui en sont dépourvus. Au terme de leur apprentissage ils devront à leur tour le restituer tel quel. L'éducateur n'entre donc jamais en communication avec ceux à qui il enseigne, il se contente de leur livrer un savoir suivant un programme préétabli à l'avance". Pour plus d'informations, voir: Grégory Chambat, La pédagogie des opprimés de Paulo Freire, N'AUTRE école, n° 12, printemps 2006, p 51.

(1)العربي اسليماني ورشيد الخديمي، م. س، ص 207.

أسباب تكوين مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع[1].

لابد لتحقيق هذا التفاعل والتكيف أن نفكر في المستقبل بما يقتضيه ذلك من الوعي بإكراهات الحاضر واستحضار تجارب الماضي بإيجابياتها وسلبياتها، وما يتطلبه ذلك من التطلع إلى الملاءمة الجيدة بين العرض التربوي، والحاجات الناتجة عن التحولات التي يعرفها الاقتصاد والمجتمع، وضرورة تطوير المؤهلات الشخصية للأفراد[2] وتسليحهم بكفايات ومعارف أساسية تمكنهم من متابعة دراستهم بطريقة لائقة والاندماج في الحياة اليومية بشكل سلس، وبالتالي ولوج سوق الشغل. لن نضيف جديدا إذا قلنا إن ضعف التكوين يقلص من حظوظ النجاح في المستويات اللاحقة للتعليم الأساسي، ويزيد من تعرض الكثير من الأشخاص للتهميش والإقصاء اجتماعيا واقتصاديا.

إن مطمح تحقيق تكوين متين ضاعف من ضرورة التخلص التدريجي من البيداغوجيات التقليدية التي تتمركز حول المدرس أو المعرفة، وتعويضها بأخرى حديثة، ولا سيما أمام التطور الحاصل في الأبحاث السيكولوجية والتراكمات الحاصلة في ميدان البيداغوجيا، والتي استعاضت عن مصطلح "تلميذ" بمصطلح "متعلم". فعندمايتغيرالناس،فإنعلىمعارفهموأقاربهمأنيتوافقوامعهذاالتغير.وحتىيتمكنالأصدقاءوا لأقاربمنالقيامبهذاالتوافق،فلابدلهمأنيعرفواماالذيأدىإلىهذاالتغيروالىمتىسيدوم. ونظريةالتعلمتختص بمثلهذهالقضاياوتحاولإعطاءتفسيراتلسلوكالناس[3].

---

(1) وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002، ص 2.

(2) المجلس الأعلى للتعليم، التقريرالموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج التقويم الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)، ماي 2009، ص 5.

(3) علي حسين حجاج، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، مراجعة عطية محمود هنا، عالم المعرفة، ع7، أكتوبر 1983، ص 276.

في هذا السياق، ترى النظرية البنائية لبياجيه أن المعرفة لدى الإنسان لا تتكون نتيجة الترابطات الآلية أو طبقا لقانون المثير-استجابة، ولا تتكون انطلاقا من مبدإ الإدراك الكلي وتنظيم المجال الإدراكي فقط، وإنما تتكون المعرفة نتيجة التفاعل interaction بين مكونات الفرد الداخلية وعناصر الوسط الخارجي، وذلك من خلال عمليتي الاستيعاب association والتلاؤم accommodation[1]. لذلك، يعترف بياجيه بأن مايعرفه إنسان ما، إنما ينجم، جزئيا عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية، أي من عالما لناسو الأشياء.كما يعترف بأن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس شرط أو لحصول التعلم. ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية والمادية والنض وجية عاملا آخر هو عملية الموازنة التي تقود نظريات التعلم. والموازنة تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم ممياه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فه مما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلالinférenceعلى الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم[2].

عند توالي الأبحاث والدراسات في مجال التعلم، وقعت مجموعة من التحولات المعرفية التي ظهرت على شكل قطيعة مع التمثلات القديمة حول الطفولة، وطرق تربيتها وخصائص النمو التي تميز كل مرحلة من مراحل الطفل التكوينية. بفضل هذا التحول تم التخلي عن تلك الأفكار التي كانت سائدة حول التلميذ[3]، والتي كانت تعتبره مجرد وعاء قابل للحشو والتخزين بدون تفاعل أو تواصل، إذ يقتصر دوره على التلقي والإنصات والتسجيل، لتحل محلها أفكار أكثر موضوعية، تجعل من المتعلم قطب الرحى

(1)خالد المير وآخرون، مرجع سابق، ص 116.

(2)علي حسين حجاج، مرجع سابق، ص 284.

(3) العربي اسليماني ورشيد الخديمي، مرجع سابق، ص 207.

في العملية التعليمية التعلمية. فهل تساير الخطابات الرسمية والبرامج الدراسية الوطنية التطور الذي يعرفه مفهوم المتعلم؟

ب - المتعلم في الخطابات الرسمية

دأب الملك محمد السادس على استعمال مصطلح "متعلم" بدل "تلميذ" في كل الخطابات والرسائل، وقد جاء في الرسالة التي وجهها إلى المشاركين في الندوة الوطنية التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2007أنه "ينبغي العمل على جعل البرامج والوسائط التعليمية تستوعب بطريقة مبسطة، مبتكرة ومعاصرة، المفاهيم والقيم والقواعد المرتبطة بالسلوك المدني، وأن تكون مكتسبة بشكل سلس لدى المتعلمات والمتعلمين. وهو ما يستدعي من الجميع، الكثير من الجهد والإبداع في هذا المجال" [1].

بمناسبة الذكرى التاسعة والخمسين لثورة الملك والشعب، دعا الخطاب الملكي إلى "الانتقال من منطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، يقتصر على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبع بقواعد التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف" [2].

لم ترد كلمة تلميذ في الكتاب الأبيض إلا مرة واحدة، وتحديدا في الجزء الأول، بينما وردت كلمة متعلم في نفس الجزء 145مرة، ووردت 36 مرة في الجزء الثاني، بما مجموعه 181 مرة. وحول الاختيارات والتوجهات الخاصة بتحديد مواصفات المتعلمين، يرى الكتاب الأبيض، في جزئه الأول، أنه حتى يتمكن النظام التربوي المغربي من تزويد

---

(1) مقتطف من الرسالة التي وجهها الملك إلى المشاركين في الندوة الوطنية بالرباط حول "المدرسة والسلوك المدني"، م.س.

(2) مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، 20/08/2012.

المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، " تقتضي الضرورة إكساب المتعلمين الكفايات الملائمة وإتاحة الفرص وبنفس الحظوظ، لجميع بنات وأبناء المغرب، وتشجيع المتفوقين منهم دون تمييز. لذا، ينبغي أن تصاغ مناهج التربية والتكوين بشكل يجعلهاتشتمل مختلف المجالات الوجدانية والاجتماعية والحسية الحركية والمعرفية لشخصية المتعلم في مختلف الأسلاك التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي)"[1].فيما يتعلق بالتعليم العالي، "يقتضي إعداد المتعلمين أخذ مواصفات ولوج مؤسساته بعين الاعتبار، ومعرفة برامجه والآفاق التي تفتحها ارتباطا بتكوين الأطر المتوسطة والعليا للبلاد في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفنية، وبتطور البحث العلمي في حقوله المتنوعة"[2].

من جهته، بوألميثاقالوطني للتربية والتكوين المتعلم مكانة متميزة، حيث ذكر في القسم الأول الخاص بالمبادئ الأساسية أن من بين حقوق وواجبات الأفراد والجماعات" جعلمصلحة المتعلمينفوقكلاعتبار"[3]، وهي مسؤولية ملقاة على عاتق المربين والمدرسين والآباء والأمهات والأولياءوكل مكونات المجتمع.

يبدوأنالمجلسالأعلى للتربية والتكوين يدرك هذا الاهتمام بالمتعلم، وإن كان لازال يزاوج، شيئا ما، بين استعمال مصطلحي متعلم وتلميذ وإن كانت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 قد رجحت كفة مصطلح "المتعلم" (ذُكر 75 مرة) على "التلميذ" (11 مرة) من الناحية العددية على الأقل.وقد كان التقرير السنوي لسنة 2008للمجلس الأعلى موضوعيا إلى حد كبير في تقويم حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، رغم لباقته في استعمال الكلمات الدالة على هبوط مستوى التلاميذ في المغرب بعد نتائج تقويم أدائهم البيداغوجي، بقوله: "يبدو كذلك أن تلامذتنا يعانون من نقص في المعارف

(1) وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص 16.

(2) نفسه.

(3) ذكر مصطلح المتعلم 38 مرة.

والكفايات الأساسية، (قراءة، كتابة، حساب، لغات)[1].يشير بجرأة إلى الصعوبات الكبيرة في الاحتفاظ بالمتعلمين، حيث يغادر قرابة 390.000 تلميذ أسلاك الدراسة كل سنة؛ في الموسم الدراسي 2007-2006، انقطع عن الدراسة 180.000 لأسباب غير الطرد أو الفشل الدراسي. وتتعدد العوامل المسببة في الهدر المدرسي، التي ترتبط إما بعدم ملاءمة المدرسة لمحيطها، أو بمحدودية الإقبال عليها، أو بالظروف السوسيو-اقتصادية لأسر المتعلمين: بعد المدرسة، أو اقتصارها على أسلاك معينة؛ أومحدودية انسجام المضامين مع خصوصيات الفئات المستهدفة؛ مما يقلص إقبالالتلاميذ على التعليم، فضلا عن حالات التكرار المتعددة، ووضعية البنيات التحتية، وكذا ارتفاع تكلفة التمدرس بالنسبة للفئات المعوزة[2].

نقرأ في تصدير الرؤية الاستراتيجية أنها تنبني، أساسا، من حيث المقاربات المنهجية على "اعتبار الفصل الدراسي النواة الأساس للإصلاح، بإعطاء الأولوية للمتعلم؛ والمدرس؛ والتعلمات..."[3]، وذكر قبلها المخطط الاستعجالي 2009-2012 المتبرأ منه - حاليا- أن المبدأ الجوهري لهذا البرنامج حُدِّد "في جعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين مع تسخير باقي الدعامات الأخرى لخدمته"، مما لا يدع شكا في أن الإصلاح التربوي الجديد شأنه في ذلك شأن كل مشاريع التجديد التربوي عبر العالم، اعتبر المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية، ولعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر- فيما ذهب إليه محمد الدريج- يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته، هذا التمركز حول المتعلم، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله

---

(1) المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنويبرسم 2008، ص 29.

(2) نفس المرجع السابق، ص 28.

(3)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 8.

وأن يعوضه في هذه العملية. غير أن ذلك لا يعني تهميش دور المدرس، بل بالعكس، إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص وفي أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم وإنتاجاتهم الشخصية. وكذا الكشف عن دلالات تلك الأخطاء وبالتالي عن كيفية إصلاحها وتجاوزها[1].

بعد التحديد المفاهيمي لمصطلحي "تلميذ" و"متعلم" واستعراض مدى حضور المتعلم في الخطابات الرسمية، بقي أن نتساءل عن إمكانيةوجود "متعلم" ضمن المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية؟

ثانيا - المتعلم في المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية

لايكفي استجلاءمدى حضور مفهوم المتعلم منخلالاالخطاباتالرسميةلوحدها، بل لابد أيضا من تتبع لمستوىتنزيل هذا المفهوم على مستوى المؤسسات التعليمية والممارسة البيداغوجية (أ)،للوقوف عند الإكراهات التي تحول دون الانتقال بأدوار المتعلم إلى "مهنة" تحدد بشكل دقيق موقع المتعلم ومكانته ضمن منظومة التربية والتكوين وخصائص المعرفة التي ينبغي أن يكتسبها داخل هذه المنظومة (ب).

أ - المتعلم والممارسة البيداغوجية

إن المدرسة المغربية لازالت بعيدة عن تجسيد شخصية المتعلم داخل فضائها، بالرغم منالمجهودات المبذولة في بناء البرامج والمناهج التعليمية لمواكبة المستجدات التيتعرفها مختلف العلوم؛ ذلك أن المدرسة التقليدية تفرض على المتعلم عمله، فهي "تشغله".[2]

---

(1) محمد حالي، بيداغوجيا الإدماج، شوهد في 28/08/2019:، في :-http://www.anfasse.org/index.php/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/3879-2010-11-20-17-56-09

(2) العربي اسليماني ورشيد الخديمي، مرجع سابق، ص 209.

تعكس الممارسة التربوية استمرار مركزية المحتوى والمدرس على حسابالمتعلم، مما يجعل من هذا الأخير مجرد تلميذ يتلقى مادة تعلمه من الخارج وبطريقةجاهزة، كما لو أن جماعة الفصل تشكل وحدة منسجمة، لها نفس القدرات والمهارات، ولها نفس الاهتماماتوالميولات، دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، والتي تتداخل العوامل المشكلة لها، بين تلك الطبيعية التي أوجدها الله في البشر، من حيث الطاقة والتحمل والاستيعاب والقدرات التحصيلية والأدائية والتواصلية للفرد، ومدى ارتباطها ببنية الفرد البيولوجية، وفسيولوجية هذه الطبيعة وتلك البنية، ومدى إمكاناتها الطبيعية في أداء وظيفتها، وبين تلك المكتسبة التي تعود إلى التنشئة الاجتماعية والثقافية والحالة المادية والمعنوية للفرد.

هذا فضلا عنوفاء مجموعة من المؤسسات التعليمية لبنياتها التقليدية سواء من حيث الفضاء أو النظام الداخلي لتسييرها، الأمر الذي ينعكس سلبا على تحبيب المدرسة للمتعلم وفسح المجال له للتعبير بكل حرية عن مكنوناته ومشاعره واهتماماته. بالإضافة إلى تشبث العديد من المدرسين بسلطتهم المعرفية التي لا تقبل المنافسة والتكيف مع حاجيات وخصوصيات المتعلم الذي له هو أيضا الحق في مناقشتها وإبداء الرأي حول استجابتها لانتظاراته وخصوصيته ومستواه وراهنية هذه المعرفة ذاتها وقدرتها على إكساب المتعلم القدرة على تنظيم المعلومات وتأطيرها في سياقها الذي يبقى أهم من المعلومات في حد ذاتها[1].

لذلك، فإن تسهيل عملية التحول من فرد "تلميذ" إلىفرد "متعلم"، قادر على إثبات ذاته ووجوده بفعل نشاطه الدائم في البحث عن تعلمه، في حاجة إلى حلفاء ومدافعين عنه ومنخرطين في مساراته، وفي حاجة إلى التعبئة والوسائل اللازمة، وتضافر جهود كل الفاعلين في الحقل التربوي.

(1) إدغار موران، مرجع سابق، ص 41.

من المعلوم أنه في غياب هذه التعبئة الشمولية، يصعب أن ينافس مصطلح "متعلم" مصطلح "تلميذ"، وسيظل المفهوم حبيس النوايا والخطاب، شأنه في ذلك شأن "مهنته" والإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتنزيلها على مستوى الفصول الدراسية والممارسة البيداغوجية، ولا سيما أن مفهوم المتعلم لا زال لم يحسم منافسته بعد مع المدرسة ذاتها والمدرس. مما يقتضي بذل المزيد من الوعي والتبصر والرؤية التأملية الدقيقة والرصينة، للوصول إلى تحقيق نموذج تربوي وتعليمي لائق بالمنعطف التاريخي الحاسم الذي تعيشه بلادنا، والذي يتطلع فيه كل مغربي إلى غد مشرق، يليق بإنسانيته كإنسان، ويليق بمكانته وحضارته العريقة[1]

ب - حدود وآفاق "مهنة المتعلم"

يعتبر البعض أن مهنة المتعلم هي أول المهن في العالم من حيث العدد، حيث لا يمكن أن نتصور داخل بلد واحد قطاعا أو مقاولة تشغل هذا العدد الهائل من التلاميذ بل وفي بعض البلدان الفتية تشكل هذه الفئة نصف المجتمع. كذلك تعتبر الأولى من حيث الاهتمام الذي توليه المجتمعات لهذه المهنة حيث ترى فيها مآلها ومصيرها، ويظهر ذلك من خلال الآمال المعقودة على نتائج عملها كضمان لاستمرار قيم وحضارة المجتمع.[2]

إن الحديث عن "مهنة المتعلم" لا يقصد بهاذلك النشاط الحرفي الذي يقابله بالضرورة أجر مادي، بل تشير إلى مهنة تسمح بالعيش والتعايش والتكيف مع تقلبات الحياة، كما هو الشأن مثلا بالنسبة لـــ"مهنة الآباء والأمهات داخل الأسرة والمجتمع"[3]. بمجرد ما نقبل بأن المتعلم يمارس مهنة خاصة، تثار مهمة المدرسة في إعداد المتعلمين لمزاولة مهنتهم باقتدار من خلال تزويدهم بالكفايات الأساسية الكفيلة باندماجهم في الوسط الاجتماعي وتكيفهم مع متطلبات الحياة. لا شك أن ذلك يستوجب التفكير في

---

(1) أحمد أوزي، تقديم ع 83، مجلة علوم التربية، ملف خاص عن التعليم وإشكالياته، شتنبر 2008، ص 6.

(2) عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص 156.

(3) Philippe Perrenoud, Métier d'élève/d'apprenant, Résonances, n° 2, octobre 2011, p 4.

المعارف الضرورية لتيسير هذا التكيف، وما يتطلبه ذلك من اختيار للطرائق البيداغوجية المناسبة وإعداد لفضاءات جذابة محببة للتعلم.

من هنا، يجب الوعي بأن المتعلمين هم قوة منتجة لمهارات وكفايات المستقبل التي ستعمل على خلافة المنتوج الحالي. شدد الملك محمد السادس في الذكرى التاسعة والخمسين لثورة الملك والشعب على أنه من غير المقبول"اعتبار الشباب عبئا على المجتمع، وإنما يجب التعامل معهم كطاقة فاعلة في تنميته"[1]. لذلك، فمنتوجهم كامن ومتحرك وقابل للتطوير والملاءمة حسب الحاجات المخطط لها أو التي تظهر وسط المسار. لكن، هذا المنتوج لابد من صيانته المستمرة للوصول به في الوقت المناسب، حيث أنه سريع التلف[2].

لأجل ذلك، ينبغي إعطاء معنى واضح للمعرفة والحرص على استجابتها للحاجيات الآنية للمتعلم، إلى جانب تحديد دقيق للكفايات المستهدفة من خلالها حتى تصبح المعارف أدوات للتعبير الذاتي والتطوير اللاحق. وهكذا، تغدو الأنشطة المدرسية عمليات ملئ فراغ وتركيب لأجزاء ناقصة يجري حولها البحث بدون توقف. أما في الحالة المعاكسة أي عندما يصبح المعنى مبهما والاتجاه مضببا فإن النشاط المدرسي يصبح نوعا من العمل الممارس بدون مشروع ويصبح كلفة غير منتجة وبدون مردود [3].إن" التعليم لا يجب أن يقتصر فقط على حق الأطفال والشباب في دخول المدارس والجامعات على قدم المساواة، بل " يتعين أن يخولهم أيضا الحق في الاستفادة من تعليم موفور الجدوى والجاذبية، وملائم للحياة التي تنتظرهم"[4].

---

(1) مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادسبمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، 20/08/2012.

(2) عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص 156.

(3)نفسه.

(4) مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس يوم الاثنين 20/08/2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب.

إن مهمة رجال ونساء التربية والتعليم لا تتمثل فقط في نقل المعارف وإعداد المتعلمين إلى الامتحانات الإشهادية، بل تتجلى أساسا في توفير الوسائل المساعدة على خلق علاقة تقارب وانسجام بين المعرفة وفعل التعلم ذاته، وهذا معناه توظيف الطرق الفعالة التي تحترم المتعلم وتبني معارفه وتطور مهاراته وكفاياته وتحرر طاقاته. ولعل الأول الخطوات التي يتوجب القيام بها هي جعل المؤسسة التعليمية، هذا إذا افترضنا صحة كونها مؤسسة، إطارا لممارسة المهنة التي هي ملك لكل تلميذ، وكل اختلاف في المقاربة أو التساؤل هو إغناء لهذه المهنة في إطار تجديد العلاقة مع المشروع المجتمعي المرتكز على المهارات والكفايات الملائمة[1] .

تستقي المعرفة، في الوقت الحاضر، أهميتها من مدى ارتباطها مع سوق الشغل الذي تتحكم فيه معطيات مستجدة، لذلك فكلما كان الارتباط قويا وعاكسا لحركية هذا السوق، كلما زاد الإقبال عليها، وإذا ظلت بعيدة عنه، ظن المتعلمون أن لا جدوى منها. فالأمر لا يتعلق" بتغيير برامج أو إضافة مواد أو حذف أخرى، وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه، وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل"[2].

في الوقت الذي شهد فيه المغرب نقاشا محتدما حول إخفاق المخطط الاستعجالي، وسوء تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وهوية المدرسة التي رسمها القانون الإطار لمنظومة التربية والتكوين لمغرب الغد ومواطن المستقبل، انخرط المتعلم المغربي في عالم النقرة والمجتمعات الافتراضية والرقميات، حيث المعرفة في متناول الكل

(1) عبد الرحيم الضاقية، مرجع سابق، ص 157.

(2) مقتطف من الخطاب الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب لسنة 2012.

وبأثمان زهيدة، فوجدنا أنفسنا نردد، بدون وعي، أن همنا ليس المعرفة، بل أدوات وآليات مفصلتها واستغلالها الوظيفي. فهل حسمنا في هذه المعرفة التي يجب أن نبحث لها عن آليات لاستغلالها وتوظيفها أم سنقفز إلى الأمام كعادتنا ونترك أمر الحسم في أسبقية المعرفة أم سبل توظيفها للمستقبل؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، يكفي أن نشير إلى بعض ما ورد في التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم منذ أزيد من عشر سنوات- ما دام أن مشكلتنا مع الزمن لم تحسم بعد-، من قبيل: "بعد مضي أكثر من خمسين سنة على الاستقلال، ما يزال المغرب يتساءل عن مدرسته"[1]، "يمكن التأكيد أن ما حصل هو تأجيل فاتورة الإصلاح"[2].

على هذا الأساس، لا يمكن أن ننكر الأشواط التي قطعتها العملية التعليمية التعلمية في التحول من السلطوية والسلبية التي هيمنت على البيداغوجيات الكلاسيكية، إلى تشجيع المبادرة وتحفيز المتعلمين على الخلق والإبداع وجعل التواصل في صلب الأنشطة المدرسيةكما نادت البيداغوجيات الحديثة، لكن ذلك لا يثنينا عن الاعتراف بحجم الإكراهات التي لازالت تعرقل إنجاح هذا التحول بالنظر إلى واقع الممارسة البيداغوجية واستمرار "وفاء" المدرسة المغربية للطرائق البيداغوجية التقليدية، إذ الملاحظ هو عجز العديد من الممارسين عن مواكبة التحولات المتسارعة التي يعرفها المجتمع، ومن ضمنه المجال التربوي، الأمر الذي يستعصي معه تيسير الانتقال من "التلميذ" إلى "المتعلم"، والحكم على "مهنة المتعلم" -الذي يعد الحس النقدي أبرز رهاناتها- بمزيد من الوقت في غرفة الانتظار كما سنرى في الفصل الرابع!

(1) التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم برسم سنة 2008، مرجع سابق، ص 15.

(2) نفس المرجع السابق، ص 18.

الفصل الرابع

مظاهر تنمية التفكير النقدي وإجراءاته

الفصل الرابع

مظاهر تنمية التفكير النقدي وإحراجاته

توضح الدراسات الحديثة أن كل بلد يتوفر على مستند من ثلاثة أصول وهي: الرأسمال المنتج، والرأسمال الطبيعي والرأسمال اللامادي.[1] يتكون هذا الأخير من عناصر تُيسِّر الشروط المساعدة على التنمية، وتقدملمؤسسات الحكامة إمكانات الاشتغال اللازمة، وللرأسمال البشري القيمة المتوقَّعة. بذلك، ستكون المدرسة عبارة عن مؤسسة – مفتاح لتنمية الرأسمال اللامادي. لماذا؟ لأن الاستثمار في الرأسمال البشري عن طريق التربية والتكوين والبحث العلميسيوجد فيصميم النموذج الاقتصادي المطالب بإدماج الرأسمال المعرفي والذهني بشكل كلي.[2]فبناء قدرات الفردهو أساسوشرط للتنمية البشرية المستدامة[3]. وتعتبر التربية البعد المحوري للأبعاد الأخرىالتي تُكَوِّن وتبني القدرات، حيث إن ولوج تربية ذات جودة يؤثر على الصحة،والكرامة، والحرية التي تمكن الفرد من استعمال قدراته والاعتماد عليها بشكلفعال من أجل التغلب على آفة الجهل والفقر، وتحصين نفسه من نزوعات التطرف والانغلاق[4]، والقيام بالاختيارات المناسبة في الحياة.[5] هذا الاستعمال يمر بالضرورة من تربية تشمل تلقين الروح النقدية

---

(1)World Bank, Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century. World Bank, Washington DC, 2006.

(2)الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي:تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر 2014، ص 10.

(3) Amartya Sen, Liberty and Social Choice, Journal of Philosophy, n° 80, janvier 1983, p.p. 5-28. Voirégalement: Amartya Sen, Commodities and Capabilities, Oxford, 1985 Elsevier Science Publishers.

(4)مقتطف من الخطاب الملكي الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب لسنة2012.

(5)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018، ص 37.

من خلال الحصول على ثقافة قوامها تعلم التفكير البناء في وضعه كإنسان ينفرد، من منظور هيجل، بامتلاك الشعور بالذات على خلاف الحيوان الذي لا يملك إلا شعورا مباشرا بالعالم الخارجي[1]. وهو التفرد الذي يجعله، حسب سارتر، يتميز قبل كل شيء بقدرته على تجاوز وضعه، لأنه يستطيع أن يفعل شيئا بما يفعل به. إن هذه القدرة على التجاوز هي التي نجدها في أساس كل ما هو إنساني.[2] وبالنسبة لـآلان تورين" Alain Touraine، لا تتمثل هذه الخصيصة البشرية في الحديث بصيغة المفرد المتكلم«Je»، بل في الوعي بالحق في استعمالها[3]، خصوصا وجيل اليوم قد ولد في عصر الرقميات الذي يفرض ضرورة توفر المتعلم على قدرات معرفية، تُكْتَسب في المدرسة، لمعالجة المعلومات وتحليلها، وتصفحالمواقع الإلكترونية بتمكن وبروح نقدية.[4] من هنا، تنبثق الحاجة إلى تلك الروح داخل الفضاء المدرسي، وفي نطاقها (الحاجة) تصاغ أسئلة عديدة حول تجلياتها وحدودها في السياق المغربي. ما السبب؟ أهي إشارة إلى جدلية الواقع والوثيقة؟ وثيقة تتقدم على ما يقع ويحدث على أرض الميدان، وواقع لا يتطابق تماما مع نتصوره: وهذا وجه آخر من أوجه الانعكاس الجدلي في كل ما يرتبط بالمدرسة ومرتادیها والفاعلين فيها. ربما لهذا السبب نصطدم عادة بالتساؤل ذاته في السياق المغربي: إذا كانت المدرسة هي نفسها في "وضع" الإصلاح الدائم، أيمكنها أن تكون "قاطرة" للإصلاح، بل وأن تشكل "مصدر" تحفيز للتفكير النقدي وإعمالا إيجابيا لمهاراته؟

إن من يقرأ بإمعان قسمي الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والاختيارات والتوجهات التربوية التي تضمنها الكتاب الأبيض، وأهم العناصر الواردة بالمخطط

---

(1)ألبير كامي، الإنسان المتمرد، ترجمةنهاد رضا، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثالثة 1983، ص 175،بتصرف.

(2) Jean Paul Sartre, Questions de méthode, Gallimard, 1960, p.p. 119-131.

(3)Alain Touraine, Un nouveau paradigme: Pour comprendre le Monde d'aujourd'hui, fayard, 2005.

(4)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، مرجع سابق، ص 40.

الاستعجالي، ثم فصول الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ينتبه إلى أن صناع القرار التربوي ماضون بالسير في طريق "ما ليس منه بدّ" من أجل إقامة قطيعة مع الفجوة بين التنظير والتفعيل، وبين مراكمة المعارف وصقل الحس النقدي بوصفه أحد أبرز الأهداف التي تسعى كل الأنظمة التربوية إلى بلوغها، خصوصا فيما يتعلق بتنمية الكفاءات الاجتماعية في عالم متغير يُلزم كل نموذج بيداغوجي جديد بالسعي إلى تأطير الوسط المدرسي وتنظيم وضعيات التعلم، ذلك أن المدرسة الحديثة تمثل الوسط الخاص والطبيعي للتواصل، وأيضا ميدانا للاكتشاف.[1] ما عاد بالإمكان أن يكتفي المتعلم باستيعاب المعلومات التي تتضمنها المقررات المدرسية، بقدر ما أصبح مطالبا بتعلم كيفية بناء وتنمية مهارات اكتساب المعارف والحكم عليها وتقييم الأدلة وتقديم البدائل لها.قد تنعكس العلاقات والأسباب في الممارسات المدرسية اليومية، بيد أن رهان تجويد التعليموشحذ الذكاء يظل، ولو ذهنيا، قائما بشكل أو بآخر. لفهم هذا الأمر، سنتتبع، من جهة، حضور هذا الرهان في الخطب والوثائق الرسمية، ثم سنقارب، في مقام ثان، مسالك الارتقاء بالتفكير النقدي داخل مؤسساتنا التعليمية، وسنتخذ الفلسفة أنموذجا لهذه العملية.

أولا - في تجليات حضور التفكير النقدي ودلالته

عندما يستثمر المجتمع في التربية، فإنه ينتظرنتائج مقابل استثماره؛ ذلك أن قدرة المواطن على تدبير شؤون حياته، والاندماج في الاقتصاد والمجتمع والمساهمةفي تدعيم الديمقراطية، والتكيف مع المحيط المحلي والوطنيوالعالمي، تتوقف جميعها على جودة التربية[2] والمعرفة التي يتلقاها. ما عاد بالإمكان النظر إلى التربية كعملية مقايضة ميكانيكية، يقابل فيها المحتوى بالحفظ الآلي كيفما كانت طبيعة المادة وكميتها، فتتحول عملية التعلم، كما أشرنا سلفا، إلى معاملة بنكية تعتبر التلاميذ زبناء "أوفياء" والمحتوى

(1) Jean-Marie Doutrelouk, Vers une modélisation de la communication pédagogique, Revue Langue française. 1986, volume 70, n° 1, p.p. 26-44.

(2)الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 10.

رساميل قارة، يكون الرابح الأكبر لفائدتها النظام التعليمي لا التلميذ. كانت من نتائج هذه التربية البنكية أن تعذر على مجموعة من التلاميذ الوفاء بديونهم لهذا المنظور المشوه للتربية، ليتحولوا إلى سلع وبضائع يحددسوق الشغل لوحده قيمتها.هذا المنظور "البنكي" للتربية يعتبر المعرفة، كما سبقت الإشارة، هبة يقدمها الأشخاص الذين يعتقدون أنهم يمتلكونها، إلى الذين يعتقدون أنهم يجهلونها، هبة ترتكز على واحد من مبادئ إيديولوجيا التعسف Idéologie de l'oppression: السمة التعسفية للجهل الذي يتحول إلى ما نسميه بإسقاط الجهل Projection de l'ignorance، ويعني بأنه دائما يتواجد عند الآخر[1].التلميذ، وفق هذا التصور، راشد صغير، أي أنه يفكر ويحس ويتعلم مثلما يتعلم الراشد/ المدرس، أو بعبارةأخرى، فإن كل ما يطمح إليه المدرس ويرسمه من أهداف يجب أن يتم تحقيقها من طرف جميعالقسم على اعتبارهم سواسية لا يختلفون عن بعضهم البعض"[2].

الجدير بالذكر، في هذا السياق، أنه بالرغم من كل هذه المؤاخذات التي وجهت للبيداغوجيات الكلاسيكية، نسجل استمرار وجود بعض الأصوات من داخل أسوار المدرسة ومن خارجها تستحضر إيجابياتها، وترى ضرورة في العمل بها، وحجتها في ذلك أنه وإن كانت المدرسة المغربية تعتمد، في السابق، مقاربات بيداغوجية قد تنعت اليوم بالتقليدية، بارتكازها على الطريقة التلقينية المتمركزة حول المدرس والمحتوى، ولم يكن "التلميذ" يساهم بفاعلية في بناء معارفه، بل يتلقاها جاهزة من لدن "الأستاذ"، وكانت هذه الطرق تنبني على الحفظ والذاكرة، إلا أن النتائج الدراسية للتلاميذ، في تلك المرحلة التاريخية، كانت في المستوى المطلوب. الأمر الذي جعل المدرسة المغربية آنذاك تحظى بمكانة متميزة داخل المجتمع، وتضطلع بدورها الأساس المتمثل في التربية والتعليم، فضلا عن تحقيق الارتقاء الاجتماعي لفئات عريضة من أفراد الشعب المغربي.

---

(1)Paulo Freire, op.cit., p 50.

(2)العربي اسليماني ورشيد الخديمي، مرجع سابق، ص 207.

لا يمكن، بأي حال من الأحوال، تجاهل هذه الأصوات، ومدى استمرار تبنيها لهذه البيداغوجيات داخل الفصول الدراسية، لكن من الغريب أن ندافع عن طرح معين ونعزل هذه الفترة "الذهبية"، كما يحلو للبعض أن يصفها، عن سياقها العام وعن الظروف التاريخية التي واكبتها والوضع السيكو-سوسيولوجي للتلاميذ وقتها، وإغفال الحراك المجتمعي الذي يشهد العالم اليوم بفضل الثورة التكنولوجية المعرفية التي تتطلب تهييئ أسباب تكوين مواطن اليوم والغد، المطالب بالتفاعل والتكيف المستمر مع مختلف المتغيرات المجتمعية، ورفع التحديات التي تفرضها، داخلية كانت أم خارجية، على الأفراد وعلى مكونات المجتمع[1].

لابد لتحقيق هذا التفاعل والتكيف أن نفكر في المستقبل بما يقتضيه ذلك من الوعي بإكراهات الحاضر واستحضار تجارب الماضي بإيجابياتها وسلبياتها، وما يتطلبه ذلك من التطلع إلى الملاءمة الجيدة بين العرض التربوي، والحاجات الناتجة عن التحولات التي يعرفها الاقتصاد والمجتمع، وضرورة تطوير المؤهلات الشخصية للأفراد[2] وتسليحهم بكفايات ومعارف أساسية تمكنهم من متابعة دراستهم بطريقة لائقة والاندماج في الحياة اليومية بشكل سلس، وبالتالي ولوج سوق الشغل. لن نضيف جديدا إذا قلنا إن ضعف التكوين يقلص من حظوظ النجاح في المستويات اللاحقة للتعليم الأساسي، ويزيد من تعرض الكثير من الأشخاص للتهميش والإقصاء اجتماعيا واقتصاديا.[3]

إن مطمح تحقيق تكوين متين ضاعف من ضرورة التخلص التدريجي من البيداغوجيات التقليدية التي تتمركز حول المدرس أو المعرفة، وتعويضها بأخرى حديثة، ولا سيما أمام التطور الحاصل في الأبحاث السيكولوجية والتراكمات الحاصلة في ميدان

---

(1)وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، يونيو 2002، ص 2.

(2) المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج التقويم الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)، ماي 2009، ص 5.

(3) الحبيب استاتي زين الدين، ص 12.

البيداغوجيا، والتي استعاضت عن مصطلح "تلميذ" بمصطلح "متعلم".[1] عند ما يتغير الناس، فإن على معارفهم وأقاربهم أن يتوافقوا مع هذا التغير. وحتى يتمكن الأصدقاء والأقارب من القيام بهذا التوافق، فلا بد لهم أن يعرفوا ما الذي أدى إلى هذا التغير والى متى سيدوم. ونظرية التعلم تختص بمثل هذه القضايا وتحاول إعطاء تفسيرات لسلوك الناس[2].في ظل هذه التفسيرات، نعثر على فكرة تستحق الإشادة، والتي تفيد أن ما ينبغي التنبُّه إليه أنه "لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلا بعد أن يتعلم كيف يفكر" كما قال كونفوشيوس Confucius يوما. هي دعوة لإعمال العقل والتساؤل عن معنى وقيمة وطرق بناء المعارف، بما فيها تلك المرتبطة بالوضع الإنساني.

مفهوم التفكير النقدي

سيتخذ مفهوم التفكير النقدي، في هذا المنحى، معنى أقرب إلى الممارسة الذهنية التي يقوم فيها العقل بالتخلي عن كل أشكال الاعتقاد الدوغمائي (عقلانية كانت أو غير عقلانية)[3]، ومن ثمة القيام بفحص دائم لمختلف القيم والأحكام المسبقة، من منطلق أن المعرفة، بغض النظر عن طبيعتها، تظل محدودة ونسبية وقابلة للتجاوز باستمرار[4]. على هذا النحو، يبرز مفهوم التفكير النقدي، من حيث طابعه الذاتي بالأساس، كتجسيد للحرية الفكرية وللتأمل النقدي؛ فهو يسمح للفرد بالتساؤل عن طبيعة وقيمة وجوده، فضلا عن الحدود والمشاكل التي تطرحها حياته الشخصية والتزاماته الفردية والجماعية[5]. فلا يُسلِّم الناظر، والحالة هاته، بأية قضية ـ كائنة ما كانت ـ حتى يُقلِّبها على وجوهها

---

(1) نفسه.

(2) علي حسين حجاج، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، مراجعة: عطية محمود هنا، عالم المعرفة، ع7، أكتوبر 1983، ص 276.

(3)عز الدين الخطابي،الدرس الفلسفي كمجال للتعلم الذاتي، سلسلة عالم التربية، ع19، 2010، ص 509.

(4)Michel Tozzy, Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophie, revue française de pédagogie, n°103, Avril, Mai-Juin 1993, p 20.

(5) Michel Tozzy, penser par soi-même, initiation à la philosophie, chronique sociale Lyon, 1994, p 13.

المختلفة، ويتحقق من تمام صدقها، متوسلا في ذلك بمعايير العقل وحدها[1]، خصوصا أن عالم اليوم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان[2].النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمدعلى الكم المعرفي، بقدر ما يتأسس على كيفية استخدام المعرفة وتحصيلها وتطبيقها.التفكير النقدي لا ينمو تلقائيا، وليس نتاجا عرضيا للخبرة ولا نتاجا أوتوماتيكيا لدراسة موضوع دراسة معينة، وإنما يتطلب تعليما منظما هادفا ومرنا مستمرا حتى يبلغ أقصى مدى له، الكفاءة في التفكير (بخلاف الاعتقاد الشائع) ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة.[3]

لربما بسبب هذه الحمولات والدلالات، ظل مفهوم التفكير النقدي، في مستواه النظري على الأقل، يتردد في الخطاب الرسمي وإن اختلف مصدره والسياق الذي جاء فيه. والملاحظ أنه يظهر تارة كموضوع للإصلاح، وتارة أخرى كمؤشر على ضعف مردودية مؤسسات التربية والتكوين. إذا عدنا إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه لا يزال يمثل الإطار المرجعي للإصلاح، مع ما يقتضيه من ملاءمات وتطوير[4]، سنجده ينيط المربين بمجموعة من الواجبات والمسؤوليات المرتبطة بمهمتهم، وفي مقدمتها إعطاء المتعلمين المثال والقدوة في المظهر والسلوك والاجتهاد والفضول الفكري والروح النقدية البناءة.[5]

---

(1)طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2002، ص.ص 13 وما بعدها.

(2)المصطفى حدية، تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7/ 8، نونبر 2017، ص 265.

(3)نفسه.

(4)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 7.

(5) الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

حضور التفكير النقدي في الوثائق الرسمية

في إطار الاستجابة للمتطلبات المجتمعية المعبر عنها في الميثاق، ذهب معدو الكتاب الأبيض إلى أن نظام التربية والتكوين يعمل، بمختلف الآليات والوسائل، لتلبية حاجاتهم الشخصية، والمتمثلة في إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي وما يرتبط به من ضرورات تعزيز الاستقلالية في التفكير والممارسة، والثقة بالنفس والتفتح على الغير، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته، وكذلك ممارسة المواطنة والديموقراطية، فضلا عن المبادرة والابتكار والإبداع.[1] وحتى يتمكن هذا النظام من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتجلى هذه الاختيارات والتوجهات، في ارتباط بموضوعنا، في استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد.

لعل البحث بتأن في مواصفات المتخرج من مختلف الشعب (في نهاية السلك التأهيلي على سبيل المثال لا الحصر) بالرجوع إلى هذه الوثيقة، سيقود إلى ملاحظتين أساسيتين:

تكمن الأولى في جعلتنمية الحس النقدي من بين أبرز المواصفات الواجب توفرها، بشكل صريح، في المتخرج من هذا السلك، مع غموض الإفصاح عنه في بعض الشعب، كما هو الحال مثلا في شعبة العلوم التجريبية التي اكتفى مهندسو الكتاب الأبيض بالإشارة إلى ضرورة تدريبهم على خطوات المنهج العلمي من خلال اعتماد الاستدلال العلمي المناسب واستعمال المنهج الافتراضي الاستنتاجي وتكييفه حسب معطيات وطبيعة الإشكالية المطروحة، بالإضافة إلى الاطلاع على المستجدات ومسايرتها في مجالات العلوم والتكنولوجيات[2]. هي ضرورة تتناسب، بدون شك، مع إحدى أهم

(1)وزارة التربية الوطنية، الكتاب الأبيض، الجزء الأول، مرجع سابق، ص 13.

(2)الكتاب الأبيض، مرجع سابق، ص53.

مميزات الشعبة، والتي تبرز في احتكاك المتعلم بواقعه عن طريق الملاحظة والتجريب والخبرة الميدانية، لكنها ربما لم تنتبه إلى ما ورد بنفس الوثيقة عند تقديم الشعبة بالنظر إلى أن الخصوصية التي تمتاز بها العلوم الطبيعية كعلوم تربط المتعلم بواقعه ربطا علميا تجريبيا، تجعلها في حاجة إلى تزويده بمجموعة من المعارف الداعمة المساهمة في تكوين شخصيته وتحقيق توازنها وتمكينه من تكوين نظرة شمولية عن الواقع الذي يعيشه ويلاحظه ويقيم تجاربه حوله. ومن أدوات التفكير المختلفة في القضايا الأخلاقية المرتبطة بحدود وبتطبيق العلوم، كالرياضيات والفلسفة واللغات، إلخ[1]. نفس الملاحظة تنسحب أيضا على شعبة العلوم الاقتصادية التي حصرت مواصفات المتخرجين منها في عناصر محددة، على رأسها امتلاك تكوين اقتصادي يمكنهم من معارف ومفاهيم وتكوينات اقتصادية تؤهلهم للتخصص في قطاعات الإنتاج والمال والأعمال، إلى جانب اكتسابهم ثقافة مقاولاتية كفيلة بتأهيلهم للانخراط في الحياة العملية[2]. رب قائل إن هيمنة الجانب التقني على مواصفات هذه الشعب أمر ينسجم مع المواد المدرسة بها والتي تتلاءم بدورها مع انتظارات وآفاق الواقع المهني الذي تندرج ضمنه، بيد أننا سندعوه، ومن خلاله كل المدعمين لهذا التوجه أو الماضين في الأخذ به، إلى التفكير العميق في ما قاله عبد الله العروي في كتاب "استبانة": وعي الشباب "عال من الوجهة التقنية، واطئ من الوجهة التاريخية والسياسية"[3]، جوابا عن سؤال":ما هو مستوى وعي الشباب المغربي اليوم؟" بالموازاة مع ذلك قد يتبادر إلى الذهن السؤال الآتي: هل ثمة علاقة بين القول والملاحظة قيد التحليل؟ لن أقدم إجابة اللحظة، وسأدع الأمر للقارئ النبيه عساه أن يخلق الترابطات اللازمة بينهما، وذلك في إطار الفكرة القائلة بأن الجوانب التقنية وحدها لا تصنع إنسانا قادرا على الفعل والتميز في زمن التكنولوجيات، بل إن تعزيز "مهارات

(1)نفسه.

(2) نفس المرجع السابق، ص 44.

(3)عبد الله العروي، استبانة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية 2016، ص 138.

القرن الواحد والعشرين"، بتعبير خبراء البنك الدولي[1]، يتطلب "تثمين الإبداع والقدرة على التكيف والتفكير النقدي".

تثير الملاحظة الثانية مسألة جعل الطابع النقدي في شعبة العلوم الشرعية مقتصرا على التعرف على خصائص الكتابة الأدبية من حيث خصائصها البنائية، وعلى مستوى مقومات الاتجاهات الأدبية والخطابات النقديةلا غير. والحال أنه في باقي الشعب تمس الروح النقدية الشعبة ذاتها، بحيث ينتظر مثلا من متخرجي شعبة اللغات والآدابفي نهاية السلك التأهيلي اكتساب حس نقدي يمكن المتعلم من التفكير في آليات اشتغال اللغة المستعملة بهدف الإنتاج والإبداع باستعمال اللغة طبقا لمبدإ التفاعل بين الثقافات والحضارات الإنسانية. كما تتمثل مواصفات المتخرج من شعبة العلوم الإنسانية في جعله قادرا على تحليل الأفكار والقضايا الإنسانية ونقدها وإنتاج خطابات خاصة حولها. ونفس الأمر بالنسبة للمتخرجين من شعبة الفنون البصرية والوسائطية الذين يفترض أن يكتسبوا في نهاية مسارهم الدراسي داخل الثانويات التأهيلية القدرة على استعمال الفكر النقدي والتحليلي إزاء المعرفة الفنية والوسائطية. هذا حال الكتاب الأبيض، فماذا عن الرؤية الاستراتيجية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال، دعونا نتذكر أن هذه الرؤية أتت في سياق حركية مجتمعية طامحة إلى الارتقاء بالفعل العمومي، ودستور متقدم، وسلسلة من الخطابات الملكية الداعية إلى"إعادة النظر في مقاربتنا، وفي الطرق المتبعة في المدرسة، للانتقال من منطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، مقتصرا على تلقين المعارف للمتعلمين، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع والابتكار، فضلا عن تمكينهم من اكتساب المهارات، والتشبع بقواعد

(1) مجموعة البنك الدولي، المغرب في أفق 2040: الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي، 2017، ص 35.

التعايش مع الآخرين، في التزام بقيم الحرية والمساواة، واحترام التنوع والاختلاف."[1] والجدير بالذكر بأن "الأمر لا يتعلق، في سياق الإصلاح المنشود، بتغيير البرامج، أو إضافة مواد أو حذف أخرى، وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه. وذلك بإضفاء دلالات جديدة على عمل المدرس لقيامه برسالته النبيلة، فضلا عن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف، إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء، للانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل."[2] ولفهم ما ينبغي أن يكون عليه الإصلاح، طرح الملك محمد السادس سنة 2015 هذا السؤال: هل التعليم الذي يتلقاه أبناؤنا اليوم، في المدارس العمومية، قادر على ضمان مستقبلهم؟ وهنا "يجب التحلي بالجدية والواقعية، والتوجه للمغاربة بكل صراحة: لماذا يتسابق العديد منهم لتسجيل أبنائهم بمؤسسات البعثات الأجنبية والمدارس الخاصة، رغم تكاليفها الباهظة؟ الجواب واضح: لأنهم يبحثون عن تعليم جيد ومنفتح يقوم على الحس النقدي، وتعلم اللغات، ويوفر لأبنائهم فرص الشغل والانخراط في الحياة العملية".

وعيا بهذا الجواب الذي يسائل مختلف الفاعلين في المدرسة، والأطراف المعنية والمستفيدة، والشركاء، والقطاعات المسؤولة عن التربية والتكوين والبحث العلمي، انخرط المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في مسار إعداد رؤية استراتيجية لإصلاح المدرسة وتأهيلها وتجديدها، لتضطلع بأدوارها على النحو الأمثل[3]، والتي يأتي اكتساب مهارات التفكير النقدي في مقدمتها بالنسبة لجميع الشعب، بما فيها شعبة العلوم الشرعية من خلال توفير التعليم العتيق مسالك وبرامج للتكوين تدمج الراغبين من طلبتها في أسلاك التربية والتكوين في مراعاة للكفايات والمستوى الدراسي المحصلين،

---

(1)مقتطف من الخطاب الملكي الذي ألقاه الملك محمد السادس بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب لسنة2012.

(2) نفسه.

(3)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 7.

وتتيح تنمية الفكر النقدي والفضول المعرفي والقدرات الإبداعية لدى المتعلمين وتشجع الانفتاح على الثقافات[1].إن التغيير المتوخى للمدرسة المغربية يهدف إلى تمكينها من الاضطلاع بأدوارها الحاسمة في الانتقال بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من منطق التلقين والشحن والإلقاء السلبي أحادي الجانب، إلى منطقالتعلم والتعلم الذاتي، والتفاعل الخلاق بين المتعلم والمدرس، في إطار عملية تربوية قوامها التشبع بالمواطنة الفعالة، واكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم، فردية وجماعية وكونية، وتنمية الحس النقدي وروح المبادرة، ورفعتحدي الفجوة الرقمية[2]. وبصيغة تكاد تكون أكثر استشرافا وشمولية عن باقي الوثائق الرسمية، انتبه مخططو الرؤية إلى أهمية الرفع من جودة العلاقة التربوية والممارسات التعليمية التي ينبغي أن ترتكز، دون إغفال لباقي المكونات (ونخص بالذكر المدرس والأسرة)، إلى اعتبار المتعلم محور الفعل التربوي وفاعلا أساسيا في بناء التعلمات، وتنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقدوالمبادرة، والبحث والابتكار لديه[3]. بالنظر إلى أهمية هذا الاعتبار، تم التنصيص عليه في القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ضمانا للتطبيق الأمثل لمستلزماته، وتحديدا في المادة الثالثة التي جاء فيها بأن منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي تعمل على تحقيق جملة من الأهداف، من أبرزها التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميز والابتكار في مختلف مستويات المنظومة ومكوناتها، من خلال تنمية قدرات المتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل.

ولأن دلائل الأمور أشد تثبيتا من شهادات الرجال كما قال الجاحظ، سننتقل إلى تناول بعضمظاهر تفعيل التفكير النقدي بالوسط المدرسي، متخذين من درس الفلسفة

---

(1)نفسه، ص 33.

(2)نفسه، ص 10.

(3)نفسه، ص 34.

أنموذجا بحكم أنها تضع، بتعبير إريك فايل Eric Weill، "جميع القيم موضع سؤال؛ وكذلككل ما هو محبوب لدى البشر لمجرد أنه كان عزيزا على أسلافهم أو لأنه يغري بغرابته الجيدة. فكل يقين أخلاقي وجمالي واجتماعي إلا وتعترفبه الفلسفة لتأخذه إلى محكمتها".[1] لا تعتبر الفلسفة، من هذا المنظور، فعل تدبير للحقيقة على حد تعريف فوكو لها[2]، وإنماهي استمرارية لملكة العقل التي هي أعدل الأشياء قسمة بين الناس على حد قول ديكارت. وما كان مصادفة أن يرى ديكارت أن الإقدام على الشك في كل المعارف التي تلقاها المرء،وهي أولى خطوات منهجه الموجه للعقل صوب الحقيقة، يبقى واجبا على المرء القيامُ بهولو مرة واحدة في حياته، وهذا ما يجعل من الفلسفة أعدل الأمور توزيعا بين الناس كذلك.[3]

ولأن الفلسفة تخضع، في نهاية المطاف، لشرط اللغة وهاجس التحرك داخل أنساقها- بمعزل عن كل انغلاق دوغمائي-، من الطبيعي أن يكتسب الحوار، في هذا السياق، أهمية خاصة، ولا سيما أن لكل واحد سواء كان مدرسا أو مكونا، القدرة على إبداء الرأي والمساهمة في سيرورة التفكير ضمن عملية التفلسف الذاتي[4]. كيف ذلك؟ هذا ما سنحاول الإجابة عنه في النقطة الثانية.

ثانيا - التفكير النقدي في الدرس الفلسفي

لنتفق أولا أنه التربية تستلزم التدرج في تحرير وترويض الإنسان الذي يسكن كل واحد منا. يحضر هذا التدرج أو السعي إلى التحرر من قبضة الطبيعة والنفس والمجتمع في كتابات العديد من الفلاسفة (من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو وروسو وكانط

---

(1)إريك فايل، مستقبل الفلسفة، ضمن - دفاتر إريك فايل - المنشورات الجامعية لمدينة ليل، 1987، ص.ص 21-18.

(2)M. Foucault. Sécurité, Territoire, Population : Cours au collège de France, 1977-1978, Gallimard-Seuil, Paris, p 5.

(3)نبيل فازيو، الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعلا، إلى الفلسفة؟، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7/ 8، نونبر 2017، ص 17.

(4) Michel Tozzy, op.cit., p 20

ونيتشه وفوكو) وإن اختلفوا في الرؤية وآليات الأجرأة.ابن طفيل كذلك فعل نفس الأمر من خلال "وصف وتتبع حياة حي بن يقظان؛ أي كيف تربى وكيف انتقل في أحواله حتى يبلغ المبلغ العظيم.[1] يحيل هذا الانتقال إلى التطور الذي لا يوجد في الطبيعة، بل أيضا في الإنسان باعتباره ظاهرة طبيعية من الميلاد حتى الوفاة[2]. الطبيعة وعي كبير كما أن الإنسان وعي صغير. وهي مقولة إخوان الصفا في أن الإنسان عالم صغير، وأن العالم إنسان كبير[3]. العجيب في حي بن يقظان أنه يوقظ فينا ضرورة الاحتراز من القول ومفارقات تأويله حتى لا يختفي العقل البديهي ومعه العقل التجريبي. لا يتحقق للإنسان هذا الاحتراز بالصدفة أو دفعة واحدة، بل إن فكره، حسب ابن خلدون، يتوجه إلى واحد واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد آخر.[4] أحد صنفي العلوم التي يخوض فيها الإنسان ويهتدي إليها بفكره العلوم الحِكمية الفلسفية الموجودة في النوع الإنساني منذ كان عمران الخليفة[5]، والتي يصل إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجود تعليمها بمداركه البشرية.

بفضل هذه المدارك، نستغرق في معرفة الموضوعات والعالم، وفي ممارسة الشك الذي ينبغي أن يقودنا إلى اليقين. وليس ثمة حقل معرفي يساعد على صقل هذه الممارسة، وما يرتبط من اقتدار على النقد المؤدي إلى تعلم أكثر الأشياء الجديدة، من الفلسفة إذا حسن تعلمها وتوظيف أدواتها. ألم يقل كارل ياسبرز أنه "حين نستغرق في

---

(1) ابن طفيل، حي بن يقظان، تقديم وتحقيق فاروق سعد، منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الخامسة، د.ت، ص123.

(2)تقديم حسن حنفي، في: ابن طفيل، حي بن يقظان، تقديم حسن حنفي، كتاب الدوحة، وزارة الثقافة والفنون، قطر، ماي 2014، ص 5.

(3) نفسه، ص 6.

(4)عبد الرحمان بن خلدون،مقدمة ابن خلدون، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثامنة، 2003، ص 341.

(5) نفسه، ص 392.

معرفة الموضوعات والعالم، وفي ممارسة الشك الذي ينبغي أن يقوده إلى اليقين، فإنهنشغل حينئذ بالأشياء، ولا نفكر في أنفسنا، في مصيرنا، وفي سعادتنا، بل بالعكس من ذلك، نكون مسرورين إذ ننسى ذاتنا حين نكتسب هذه المعارف الجديدة، لكن، الأمر سيتغيّر حين نعي ذاتنا ونتأمل حالنا.إن وعينا بهده الوضعيات، معناه أنّنا نبلغ، بعد الدهشة والشّك، إلى أعمق أصل للفلسفة[1]، حيث تجد الذات المعنية نفسها، مضطرة لاستخدام إمكانياتها وقدراتها الفكرية. كيف لا تفعل ذلك والفكر الفلسفي، منذ ظهوره في بلاد اليونان مطلع الرابع قبل الميلاد، يناقض السذاجة، فهو يسلك أكثر طرق الشك جذرية.هناك شيء واحد هو على يقين تام منه، هو إرادته الخاصة في الفهم وفي بناء خطابات البشر في خطاب واحد.[2]

تعلم النقد ضمن الفكر الفلسفي: بأي معنى بالوسط المدرسي؟

يتخذ الفكر الفلسفي شكل مساءلة، أو محاكمة أمام العقل إن نحنتوخينا الدقة أكثر بلغة كانط، وعندما يلاحظ دريدا أن النقد والميتافيزيقا الكانطية يبقيانضروريين بالنسبة إلى التعليم الحديث[3]، فإنه يكشف عن رسوخ الإيمان بالنقد الفلسفيوبقدرته على الصيرورة أساسا لمعرفة فلسفية ذاتية سابقة لكل شرط مؤسساتي.[4]لم الحديث عن هذه القدرة؟ لسبب بسيط يتمثل في أن الفيلسوف الحق لا يقنع بأن يفهم العالم فحسب، ولكنه يود أيضا أن يغير هذا العالم ويصلحه، بل أن يبعثه بعثا جديدا. وكيف يمكن أن يكون الأثر على خلاف ذلك، والفلسفة أساسا تهتم بالغرض من وجودنا ومصيرنا؟[5]

---

(1)كارل ياسبرز، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة محمد الشنيطي (مع بعض التعديلات)، دار القاهرة، 1967، ص.ص 55-59.

(2)إريك فايل، مرجع سابق، ص.ص 18 وما بعدها.

(3) J. Derrida. Du droit à la philosophie, Galilée, 1990, p. 69.

(4)نبيل فازيو، مرجع سابق، ص 17.

(5)نكولايبردياثف، العزلة والمجتمع، ترجمة فؤاد كامل، الهيئة المصرية للكتاب، ص 23.

ليس العالم، في نظر الفيلسوف، مجرد فرجة تعرض أمام عينيه بمعزل عن عمله، بل إن العالم هو مسرح للفعل وموضوع لنشاطه وعمله.إن الحكيم ليس فقط متفرجا، ولكنه كذلك ممثل يؤدي دوره.[1]هذا الدور هو الذي لا يجعل التفلسف ترفا فكريا أو لعبا تأمليا فحسب، وإنما هو، كما يرى نور الدين أفاية، تعبير عن انخراط فكري ووجودي لتغيير أحوال الذات، وتحسين ظروف العيش، بل ورهانا من رهانات الديمقراطية، التي لا يمكن قصرها على السياسيين والشغوفينبالحكم والسلطة، لأنها، أيضا، تسهم في تغيير الحياة، أو بعض مستوياتها، وتوفير الشروطالكفيلة بالشعور بالمواطنة، وممارسة الحرية.[2] من ثمة، وحده تعلم الفرد لطرح الأسئلة يسمح له بمواجهة العوائق المتمثلة في مكتسباته السابقة والإستراتيجيات الذهنية المألوفة لديه، وذلك بتعديلها وإعادة النظر في مكوناتها.[3]

بهذا المعنى، لا يمكن أن تكون وضعية التعلم محددة بطريقة تجعل من غير الممكن، بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء، حل مسألة أو معالجة قضية بمجرد تكرار المعارف واقتراح الحلول[4]، بقدر ما ينبغي توسيع هامش المبادرة والحرية في تطوير المعارف والمهارات، مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة تثمين الكفاءة وإيلائها ما تستحقه من مكانة وعناية. في هذا الإطار، يندرج تعلم الفلسفة في السلك التأهيلي باعتبارها مادة مدرسية متفاعلة معباقي المواد الدراسية المقررة في التعليم الثانوي التأهيلي ومتكاملة معها في التكوين الفكري والمنهجيوالثقافي لتلامذة هذا السلك.

لابد لفن التربية، أو البيداغوجيا، من أن يصبح قائما على النظر والتفكير (أو الروية)، إذا ما أراد تنمية الطبيعة الإنسانية بحيث تبلغ غايتها[5]. ولأنالتفلسف هو "المسار

---

(1)جوزيف فيالاتو، المقصد الفلسفي، المنشورات الجامعية الفرنسية، باريس 1982، ص 128.

(2)محمد نور الدين أفاية، في النقد الفلسفي المعاصر، مصادره الغربية وتجلياته العربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2015، ص 11.

(3)عز الدين الخطابي، مرجع سابق ص 509.

(4)Laurence Cornu, Alain Virginaux, la didactique en question, Hachette, 1992, p. 54.

(5)إيمانويل كانط، تأملات، مرجع سابق، ص 18.

الذي نقطعه من بادئ الرأي (الدوكسا) إلى المعرفة(الإبستمي)"، نجد أن المنهاج يتوخى مساعدتهم على النظرة التركيبية للمعارف والآراء التي يتلقونها، وعلى ممارسة التفكير النقدي الحر والمستقل والمسؤول[1]، والتحرر من مختلف أشكال الفكر السلبي (الدوغمائية، التبعية الفكرية، التلقي السلبي للمعارف والآراء والمعلومات، السلوك الآلي اللاواعي، العنف، الخوف والجبن الأخلاقي...إلخ)."[2] هذا ما يفسر، إلى حد ما، مقولة كانط الشهيرة: "لا يمكننا تعلم الفلسفة، بل يمكننا فقط تعلم التفلسف" من منطلق أن درس الفلسفة بما هو مجال للحرية العقلية المحفزة للتأمل النقدي، يقوم على التفلسف كعملية عقلية، نقدية، تساؤلية مستمرة في أفق الانتقال التدريجي من لحظة التداول العامي إلى لحظة الضبط المعرفي. وهو المنطلق الذي لم يغفل عنه منهاج المادة بتأكيده على سعيه إلى تدريب/ تحفيز المتعلم على الشجاعة في استخدام العقل، وفي التعبير عن الرأي المدعوم بحجج[3] عبر السؤال والفحص والتحليل والنقد قبل القبول والإقرار، وتعلم اتخاذ القرار بكل حرية واختيار، وتعلم التحرر من السذاجة الفكرية والعاطفية ومن الأحكام والآراء المسبقة والتعصب، والانعتاق من حجة السلطة، ومن سلبية التلقي التي تضعه فيها وسائل الإعلام وخاصة البصرية منها المعتمدة على الصورة.[4]

بخصوص هذه الشجاعة المرغوبة في طرح السؤال، تكشف ريبيكا غولدشتاينRebecca Goldstein في إحدى حواراتها أنها تشعر بانزعاج شديد حين لا يتم مقاطعتها من قبل المتعلمين أثناء الدرس. كانت تحاول جاهدة إيقاظهم وجعلهم يفكرون بأنفسهم، فكان كلما اشتد تحديهم لها، ازداد شعورها بالنجاح كمُدرِّسة. ربما لذلك كان أفلاطون يقول بأنه يجب أن تكون هناك نار في قلب المدرس، بحيث تساهم

---

(1)وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، نونبر 2007، ص 3.

(2)نفس المرجع السابق، ص 4.

(3)نفسه، ص 3.

(4)نفسه.

حرارته في إذكاء النار في الطالب. إنه شيء يتّقِد تحديدا بسبب قربه من النار. والأكيد أن النجاح في هذه المهمة يتطلب، في سياق الدرس الفلسفي، مفهمة الموضوعات وصياغة أسئلة دقيقة من قبيل: ما هو أفضل شيء يمكن أن أفكر فيه أو أقوم به؟ وهل ما أفكر فيه أو ما أقوم به صحيح أم لا؟ والقيام بالمحاججة من خلال تقديم مبررات مقنعة بصدد ما نثبته أو نشكك فيه[1]. ولهذا، فإن التفكير بطريقة فلسفية، يعني مفصلة هذه السيرورات أثناء التحاور مع الغير أو مع الذات[2]. على هذا الأساس، تنطلق عملية التفكير الفلسفي المستقل، في السنة الثانية من البكالوريا على سبيل المثال، من مفاهيم وقضايا فلسفية (الشخص، الغير، التاريخ، الحقيقة، الدولة، الحق والعدالة، الواجب، الحرية...إلخ) وفق لحظات ثلاث: المفهمة والأشكلة والمحاجة[3] لأن تناول المجزوءات المقررة في البرنامج، بالنسبة لجميع الشعب، لا يتم إلا من خلال أشكلة تمثلاتها ووضعها موضع تساؤل، وبذلك تفترض المفهمة الفلسفية الأشكلة والمحاجة[4]. نعم، إن تطور عمليات التفكير النقدي (وبالخصوص عمليات: المفهمة، الأشكلة، والحجاج) هو المهم من الزاوية الديداكتيكية، أي من زاوية اكتساب، أو تملك المتعلمين "لحظة" فلسفية، وليس مجرد الاكتفاء بتحصيل المضامين المعرفية (رغم أهميتها في تدريس الفلسفة)[5].

عمليات التفكير النقدي بالدرس الفلسفي

تعد المفهمة مرحلة أولى من مراحل التفكير الفلسفي التي يتم فيها بناء المفهوم (الموضوع) والتحرر الذهني والوجداني من عوائق البداهات المباشرة والأحكام المسبقة

---

(1)عز الدين الخطابي، مرجع سابق ص 510.

(2)M. Tozzy, penser par soi-même, op.cit. p. 143.

(3)التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك الثانوي التأهيلي، مرجع سابق،ص 5.

(4) M. Tozzy, op.cit. p.p.. 144-145.

(5)حميد أعبيدة، إشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها، مجلة فكر ونقد، ع 64، 2004، شوهد في20/01/2020:، في:https://www.aljabriabed.net/n63_02aabida.(2).htm

والآراء الوثوقية[1]، وتتخذ الأشكلة دلالة القدرة على التساؤل فلسفيا حول المفهوم/المفاهيم وإدراك ما تنطوي عليه من مفارقات وتناقضات. وليس التساؤل أو تشكيل حقل استفهامي، حسب جاكلين روسJ. Russ ، هدفا في حد ذاته، بل بالمغزى منه هو تحقيق الارتقاء انطلاقا من مجموعة من الأسئلة المنظمة للوصول إلى عمق المشكلة.[2]أما المحاجة، فتقوم على تقديم مسوغات ومبررات وأدلة وبراهين منطقية أو بلاغية تثبت أو تدحض الأطروحة/الأطروحات المجيبة عن الإشكال. وإذا كان من الواجب على الفلسفة أن تهتم بدون انقطاع بالحجة، فإنها ستنقاد لا محالة إلى ضرورة تقديم الحجاج على موقف معين، سواء في اتجاه دعمه أو دحضه، في إطار الإشكالية وما يتصل بها من قضايا ومفاهيم مفتاحية، خصوصا أن الحجاج يعد بمثابة تمفصل بين عقل يبحث عن أحسن الحجج من أجل الشك أو الاقتناع عقليا وليس فقط بلاغيا، وترابط منطقي يستبعد أي تناقض داخلي بين حجج نفس الأطروحة، وملاءمة تتمثل في تراتبية الحجج (من الأقوى إلى الأقل قوة مثلا)[3]. والمتعلم، بمساعدة مدرسه، يجب أن يدرك بأن الفلسفة وإن كانت تستثمر وتوظف أدوات البرهان المنطقي من أجل البحث، فإنها سرعان ما تتخلى عن الصرامة لصالح أدوات التبليغ، كما تصطنع مناهج بلاغية وجدلية تستهدف ليس فقط الإقناع بل الاستقطاب والتأثير واستفزاز الخيال.[4]

تجدر الإشارة إلى أن هذا التمفصل "المميز" يفترض بالنسبة لمتعلم السنة الثانية بكالوريا الحاصل على تكوين أو تجربة سابقة (مكتسبات أولية)، استحضار عدة عمليات أو إجراءات للقيام بالمفهمة (الصياغة المفاهيمية) وعمليات أو إجراءات للأشكلة

---

(1) Pour plus d'informations, voir: M. Tozzy, op.cit. p. 143.

(2)Jacqueline Russ, La problématique dans la leçon, in Leçon de philosophie, ouvrage collectif, C.R.D.P, Lille, 1992, p.127.

(3)ميشال طوزي، مدخل إلى إشكالية ديداكتيك تعلم التفلسف، ترجمة هزيز لزرق، مجلس فلسفة، عدد مزدوج 8-7، ربيع 1999، ص 102.

(4)محمد رويض، حول مفهوم الحجاج في الفلسفة، مقاربة فلسفية-لسانية-ديداكتيكية، فكر ونقد، ع 26، فبراير 2000، ص 39.

(الصياغة الإشكالية)، تنمي قدراته. نضيف إلى ذلك أن التعلم في نطاق تلك "المفاهيم" يشكل مادة أو نسيج "فعل التفلسف" بامتياز (أي أنه تعلم يتيح تحقق فعل التفلسف وفق مبدأ التدرج البيداغوجي من مستوى عمومية المفاهيم إلى مستوى الضبط أو الصرامة الفلسفية، مستوى التحقق النهائي لعملية المفهمة)[1]، بغية الدخول إلى ما أسماه بول ريكور Paul Ricœur بمتجر كبار الفلاسفة، لأنهم هم الذين صنعوا اللغة الفلسفية (وهو ما يساعد على تحقيق فهم المصطلح الفلسفي من خلال فهم النص الفلسفي)[2]، لتأتي بعد ذلك عمليتا الأشكلة والحجاج كمكملتين لإنجاز هذا المدخل "الضروري" الذي يتم بواسطة المفهمة. وهنا نثير ملاحظة مهمة تتعلق بضرورة الانطلاق في فعل التفلسف من مادة "معرفية" محددة لا من التجريد الصرف أو من طرح أسئلة معزولة ومبتورة عن/من سياقها المرجعي، فلا تتحول إلى تساؤلات، فضلا عن استعمال العقل والنقد والتحليل والتركيب والمقارنة ككفايات لا مناص منها في مقاربة تلك المادة المعرفية، إلى جانب الاستعانة بموقف الفيلسوف الذي أنتجها، وفي مواجهة الواقع الذي يمكن إعادة بنائه وتشكيله من خلال الفتوحات والاعتراضات التي تقدمها تلك المادة.[3] من ثمة، فبمجرد ما ينخرط المتعلم في عملية المقاربة الفلسفية لأي مفهوم أو قضية كيفما كانت، انطلاقا من هذا التفاعل، تتزايد قدرته على مزاولة المساءلة والنقد، وهو الأمر الذي يساهم في إنماء شخصيته إنماء متكاملا ومتوازنا والاستقلال في رأيه، حتى يتمكن من تحمل المسؤولية ومواجهة مواقف الحياة، وجعله أيضا متشبعا بروح النقد البناء وقادرا على اتخاذ القرارات المناسبة للمساهمة في تطوير مجتمعه، وهذه كما هو معلوم، إحدى أهم غايات التعليم الثانوي التأهيلي في بلادنا. لكن، ولأن الواقع لا يرتفع، هل من السهل تحقيق ذلك؟

---

(1)حميد أعبيدة، مرجع سابق.

(2)عبد الرحيم تمحري، الفلسفة الثانوية بالمغرب ومسألة التكوين المستمر، مجلة فكر ونقد، ع 23، 2001، شوهد في20/02/2020:، في:https://www.aljabriabed.net/n62_08tamhri.(2).htm

(3)نفسه.

إن عدم التفكير في هذا السؤال، وعدم الوعي باختيارات الجواب هي التي تجعلنا، نصطدم بإحراجات ظاهرة وخفية عديدة، تعيد إلى الواجهة ضرورة وضع استراتيجية حقيقية للتكوين المستمر في مادة الفلسفة بالثانوي، وإعادة النظر حتى في التكوين الأساس بالجامعة، والتكوين البيداغوجي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على أن يتزامن ويتساوق هذا العمل مع عمل آخر مهم في نفس الوقت: تحليل أهداف التعليم الثانوي من جهة، ثم تحليل أهداف تدريس الفلسفة، المنبثقة من أو المنسجمة مع أهداف التعليم الثانوي من جهة أخرى، دون إغفال توجيه الاهتمام إلى الغلاف الزمني للمادة ومعاملاتها وكثافة برنامجها السنوي ومستوى المتعلمين، حتى نتيقن من الأهداف التي نسعى إليها، ونضع بالتالي وضعيات تدريسية وتكوينية تنأى بنفسها عن "الضرورة" (التي تجعل علاقة المتعلم بمادة الفلسفة محصورة في التعلم لا التكوين، وخاضعة لإكراهات مؤسسية: النقطة والامتحان والنجاح) وتنتصر للإصلاح الحقيقي الذي يتطلع إليه "المغرب الممكن" حيث يكون التعلم قاطرة لبناء الإنسان القادر على البحث والإنتاج والإبداع [1]، لأن الشرط المؤسساتي يبقى في جملة المقومات التي يحتاجها القول الفلسفي ليصير حقا من الحقوق التي يجب على النظام التعليمي ضمانها للمواطنين.[2] ما يزيد من حدة هذا الشرط هو ذلك التساؤل الذي أعاد إدريس بنسعيد طرحه في إطار حديثه عن "مفارقات المدرسة المغربية"، والمتمثل في: هل قطع النظام التعليمي بالمغرب علاقاته فعلا بالمشروع التربوي والمجتمعي لمدرسة ما قبل 1956؟ سأترك للقارئ النبيه مهمة البحث عن الإجابات الممكنة عن هذا التساؤل، وأكتفي اللحظة بالتذكير بالجواب الذي قدمه صاحب التساؤل: "لا أعتقد ذلك. فباستثناء الفترة الانتقالية المحدودة منذ بداية الاستقلال إلى منتصف التسعينيات، ساهمت المدرسة المغربية في خلق دينامية مجتمعية أدت إلى وصول جزء من خريجيها إلى مراكز علمية أو مراكز اتخاذ القرار. بعد هذه الفترة، لا

(1)عبد الرحيم تمحري، مرجع سابق.

(2) نبيل فازيو، مرجع سابق، ص 29.

أعتقد أن المدرسة المغربة استمرت بوصفها آلية رئيسية في إنتاج وتغذية النخب الاستراتيجية المفترض في النظام التعليمي ضمان إنتاجها وتأهيلها باستمرار."[1]

هكذا، يبدو أن عملية التفكير النقدي تضع المتعلمين والمتعلمات أمام وضعيات تستدعي المساءلة والبحث للارتقاء بالروح النقدية البناءة لديهم، في أفق تمكينهم من بناء شخصياتهم، وجعلهم أقدر على مساءلة المعارف والمعلومات، والأهم اتخاذ مواقف واعية إزاء الوقائع والأحدث والآراء التي تعترضهم في الحياة. هذا الأفق ليس يسير التحقق، ويحتاج إلى رفع العديد من الإحراجات داخل الوسط المدرسي بشكل عام، وعلى مستوى المواد المدرسة بصفة خاصة، ومنها مادة الفلسفة بالنظر إلى طبيعتها والرهانات المتصلة بها، والتي تتجلى، أساسا، في تدعيم النشاط الذاتي للمتعلم وحفزه على ممارسة حرية التأمل والتساؤل النقدي إن هو أحسن التعامل مع سيروراتها المتداخلة. وحتى نظل أوفياء لمنطق التفاؤل الذي رسمناه في المقدمة لن نعيد التذكير بالصعوبات التي تواجه هذه الرهانات، وعلى العكس من ذلك تماما سنوجه الاهتمام في نهاية المطاف إلى الأثر. لماذا هذا التوجه؟ لأن هذا هو المغزى من التعلم. نعم، قد يجيد المتعلم الجواب عن أنشطة المراقبة المستمرة أو الامتحان الوطني، على نحو يُظهر تمكنه من ضبط التأطير الإشكالي والتحليل والمناقشة، لكن ماذا سيستمر معه بعد البكالوريا في ارتباط بآليات التفكير النقدي إن تعلمها بصورة صحيحة؟ التخوف أن يكون الجواب-العادة، هو النسيان والمحو بوعي أو بغيره، ما دام أن الدرس الفلسفي يعيش حاليا-وقد ينطبق هذا الأمر حتى على المواد الأخرى- إحراجٌ اتساع مساحات تعطيل سبل العودة! وهو إحراج يجدد التساؤل حول مدى قدرة منظومة التربية والتكوين، التي تبقى مؤسسات خاضعة للدولة في نهاية المطاف، على لعب دور الحياد في عملية تلقين الفكر الفلسفي وفتح باب الفصل الدراسي، دون توجس أو تردد، على مصراعيه أمام الفعل الفلسفي أو فعل التفلسف نفسه ومفعوله النقدي دون أي تخوف من أثره التفكيكي الذي قد يطيح بأكثر اليقينيات

(1)إدريس بنسعيد، مفارقات المدرسة المغربية، مجلة المدرسة المغربية، ع1، ماي 2009، ص 59.

صلابة. ينبغي أن نتساءل، في هذا الاتجاه، بكثير من الجدية والحزم، عن مدى استعداد النظام التربوي لاحتضان واستضافة كل المرجعيات الفلسفية المؤسسة لمشهد تاريخ الفلسفة، سواء تلك المدعمة لرؤية الدولة إلى الإنسان والمواطن أو تلك التي تتعارض، جزئيا أو كليا، معها، خصوصا ونحن نحيا- طوعا أو كرها- في عالم كشفت جائحة فيروس كورونا المستجد أنه صغير وملتبس، حيث يجد المرء نفسه بنقرة واحدة، وبسرعة ويسر مذهلين، أمام الحقيقة ونقيضها.

الفصل الخامس

نحو جيل جديد من النماذج البيداغوجية

الفصل الخامس

نحو جيل جديد من النماذج البيداغوجية

يقتضي اعتماد نموذج بيداغوجي أكثر انفتاحا وتنوعا، المزاوجة بين مطلب نقل المعارف وتلقينها، وبين رهان تحفيز المتعلم على الإقبال على مجالات التعلم المختلفة، معارف كانت أو قدرات أو مهارات، من خلال استثمار جميع الوسائل التي من شأنها جعل فعل التعلم محبَّبًا لدى المتعلم وذا معنى دال عنده.

إن الوعي بهذا الرهان وتمثله بشكل سليم، قد جعل المشرفين على بلورة الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية يخصصون الرافعة الثانية عشر للحديث عن النموذج البيداغوجي الواجب اعتماده من أجل الاستجابة للخيارات المجتمعية الكبرى، وتحقيق الانفتاح على مستجدات العصر، والتمكن من المعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية[1]، من منطلق أن نموذجا، بهذه الغايات، يمثل جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها، وأساس اضطلاعها بوظائفها في التنشئة الاجتماعية وفي التربية، وفي التعليم والتعلم والتثقيف، وفي التكوين والبحث والتأهيل. وبذلك، فإن النموذج البيداغوجي يمثل المرجعَ الرئيس في توجيه المنظومة التربوية وتحديد ما ينبغي أن تكون عليه على مستوى بناء التصورات وتنفيذها وتقويمها. فكيف يمكن تحقيق ذلك؟

تتطلب الإجابة عن هذا السؤال التوقف عند معنى النموذج البيداغوجي أولا، ثم رصد الدوافع المتحكمة في اختيار هذا النموذج ثانيا، قبل أن نستعرض أهم مرتكزاته ومحدداته ثالثا، على نحو يُقرّب القارئ من فهم النموذج البيداغوجي وتمييزه عن غيره من المفاهيم، مع ضبط الوظائف المرجعية والمعرفية المؤطرة له، والمقاربات الكفيلة بتنفيذه وفقالاستراتيجية الوطنية المزمع تنزيلها في هذا السياق، سواء تعلق الأمر بالارتقاء بجودة

(1)المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 30.

الممارسة التعليمية أو العلاقات التربوية، أو التحكم في الموارد، أو الاستعمال الأمثل للوسائل والوسائط الديداكتيكية، أو ضبط الإيقاعات الزمنية، أو تجويد التقييم، أو تحسين التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي. لكن الأهم، في نظرنا، ليس هو ضبط مكونات هذا النموذج أو التوسع في شرحها وعرض مختلف مكوناتها وآليات تشغيلها وتنزيلها، بقدر ما يهمنا البحث في المحددات العامة التي يجب أن تحكم هذه العناصر، وفي الضوابط التي ينبغي أن تنقاد لها هذه العناصر جميعها.

أولا - تعريف النموذج البيداغوجي

إن النموذج في اللغة مثال يقتدى به أو يُعمل عليه الشيء[1]. إنه تصور مسبق تتحقق فيه درجات التكامل والإتقان، فيُبتغى من قبل الخاص والعام. ولعل قرن هذا المصطلح بالبيداغوجيا يدخله ضمن دائرة المفاهيم التربوية، حديثة العهد من جهة، والمتداخلة مع مفاهيم أخرى من قبيل النسق والنظام والمنهاج والتصور...

تكاد الأدبيات التربوية، المهتمة بمجال التحديد والتعريف، تتفق على أن النموذج البيداغوجي "بناء مجرد يتكون من عناصر تجربةٍ مجسدة ذات دلالة، تتحقق من خلال طرائق وتقنيات وأدوات. وتسمح خاصية النماذج البيداغوجية بالربط بين الجلي والخفي والمرئي وغير المرئي والظاهر والضمني، والتدرج نحو المجرد"[2].

نستشف من هذا التعريف أن النموذج البيداغوجي تفكير مسبق فيما يجب أن تكون عليه مختلف ثوابت ومتغيرات النسق التربوي، وما يجب أن تحكم هذه العناصر من محددات تنبني، أساسا، على خصائص التكامل والاتساق والتدرج. وهو ما مكن من وضع نماذج بيداغوجية محكومة بالتيارات والموجهات التي أنتجت فيها، والتي يؤطر كل

---

(1) محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، 2005، ص 208.

(2) عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006، ص 644.

واحد منها، ترابط خطواته ومراحله في تخطيط وتنفيذ وتقويم مختلف العمليات والإجراءات. ومن أهم النماذج التي انتقلت من مجال التصور إلى مجال التطبيق، نذكر[1]:

- النموذج التقليدي المعتمد على التلقين والتبليغ؛
- النموذج التقليدي المجدد، المعتمد على الإلقاء والتلقين، مع إدراج تغييرات واستعمال تقنيات سمعية بصرية؛
- النموذج الممنهج، المعتمد على خطوات منهجية معقلنة ذات أهداف محددة؛
- النموذج المتمحور حول المتعلم، المعتمد على حرية المتعلم ونماء شخصيته؛
- النموذج المتمركز حول الجماعة من خلال تفاعل أعضائها.

أما الوثائق التربوية المؤسسة والمؤطرة لنظام التربية والتكوين، فلم يسبق لها أن وظفت هذا المركب الجامع بين النموذج والبيداغوجيا بشكل صريح وواضح، وإن كانت قد استعاضت عنه بمفاهيم قريبة أو متقاطعة معه. على عكس الرؤية الاستراتيجية التي أولت لهذا المفهوم اهتماما خاصا، وجعلت منه موضع مساءلة وهي تتحرى الجواب عن سؤال فشل الإصلاحات التربوية السابقة:"هل الخلل في النموذج التربوي والتكويني وغياب المراجعات اللازمة؟"[2]، بل وجعلت منه، كما سبق الذكر، "جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها"[3] و"المرجع الأساس في بناء المناهج والبرامج والتكوينات على نحو يستجيب للخيارات المجتمعية الكبرى"[4] معرّفة إياه من خلال تحديد مكوناته التي يجب أن تتشكل من "غايات المدرسة ووظائفها، ومن المناهج والبرامج والتكوينات،ومن المقاربات البيداغوجية والوسائط التعليمية، ومن الإيقاعات الزمنية للدراسة والتعلم، ومن التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، ومن نظام الامتحانات والتقييم"[5]. وهو ما يمكن

---

(1) نفسه.

(2) الرؤية الاستراتيجية، مرجع سابق، ص7.

(3) نفسه. ص31

(4) نفسه.

(5) نفسه.

إدراجه ضمن خانة التصورات الكبرى الحاكمة للتنظير، والمؤطرة برهان بناء النموذج يجمع بين التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار.

ثانيا - دوافع تجديد النموذج البيداغوجي

إن تبني نموذج بيداغوجي معين لا يستقيم دون تحديد دقيق للدوافع والغايات التي ينشدها، فضلا عن أخذه بعين الاعتبار مجمل الشروط التي تحكمه على مستوى التصور والأجرأة، خفية كانت أو صريحة. وقد تتباين قوة العوامل الموضوعية أو الذاتية في الدفع بهذا النموذج واعتماده، مثلما تختلف تأثيراتها على مساره، وعلى نجاحه أو فشله. وبغض النظر عن سلامة أو عدم سلامة التحليلات المعتمدة في تفسير الاختيارات البيداغوجية التي شهدها المغرب والمتراوحة بين التأكيد على هذه الدوافع المتنوعة، فالمطلوب، اليوم، هو التنفيذ الجيد والتطبيق السليم للنموذج المأمول، والذي تمت بلورته لتقديم أجوبة كافية عن المشاكل البيداغوجية الحقيقية، وعن المطالب التربوية المعقولة، والتطلعات المجتمعية المشروعة. ألم يؤكد الملك نفسه في خطابه الأخير بمناسبة ترؤسه لافتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة: "إن المشاكل معروفة، والأولويات واضحة، ولا نحتاج إلى المزيد من التشخيصات. بل هناك تضخم في هذا المجال".

ومن ثمة، تجدر الإشارة إلى أن التأسيس لأي منظور إصلاحي مستقبلي للمدرسة، لا يمكنه أن يقفز على مختلف تشخيصات الأعطاب والإكراهات، بل يتطلب نوعًا من الترصيد والتطوير عبر استيعاب وتجاوز الاختلالات التي رُصدت في الواقع، حتى يتم منح المتعلم جرعات مناسبة من الكفاءة والاقتدار والقدرة على الاختيار، وتعزيز مهاراته الحياتية، وتوسيع خبراته، وتطوير جاهزيته للشغل، وتحقيق الذات والعيش المشترك مع الآخر، من أجل مجابهة مصاعب الحياة في ظل متطلبات العولمة[1]، وما يستلزمه ذلك من انخراط في مجتمع المعرفة.

---

(1) المصدر نفسه.

ليس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي غافلا عن هذه المؤثرات، أو غير واع بهذه التحديات والتحولات التي يشهدها المجتمع والمدرسة.يكفي الرجوع إلى التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس سنة 2014 حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين لتلمس مدى إدراكه لمظاهر محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، وما استتبع ذلك من "وضع محجوز" لمستقبل روادها[1] رغم الجهود التي بُذلت، على النحو الذي جعل الملك يدعو إلى القيام بوقفة "مساءلة الضمير"، بل إن هذا الأمر قد فتح الباب أمام خبراء البنك الدولي للحديث عن حاجة المدرسة المغربية "للمعالجة بالصدمة" لإحداث "معجزة تربوية"[2] من أجل تطوير الرأسمال البشري والرفع من الرأسمال الاجتماعي بشكل عام[3]، شريطة التحلي بقدر كبير من الواقعية ضمانا للفعالية.

ثالثا - النموذج البيداغوجي الجديد ورهان التكامل والملاءمة

لابد لكل برنامج إصلاحي أن يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المنظومة التربوية، ويراعي العلاقات التفاعلية بين مكوناتها الداخلية، وخاصة بالنسبة للتدابير ذات البعد البيداغوجي، والتي لا يمكن للإصلاحات التي تستهدفها أن تحقق الأثر المنتظر منها، ما لم يتم تناولها وفق رؤية شمولية ومندمجة، تحيط بمختلف أوجه الإشكالات المطروحة، وتستحضر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لباقي مكونات الفعل التربوي على الإشكالات المستهدفة.[4]

---

(1)الرؤية الاستراتيجية، مرجع سابق، ص 5.

(2)مجموعة البنك الدولي، المغرب في أفق 2040: الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي، 2017، ص 3.

(3) نفسه، ص 42.

(4) وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، مذكرة إطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030 من خلال تفعيل التدابير ذات الأولويةرقم 099X15 بتاريخ 12 أكتوبر 2015.

إن الوعي بهذا التداخل القائم بين مختلف مكونات المنظومة التربوية قد جعل الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية تراهن على مجموعة من المحددات التي يتعين على النموذج البيداغوجي الاتصاف بها، لعل أبرزها ما يلي:

التكامل

يقصد بتكامل النموذج البيداغوجي خضوعه لتصور نسقي يجعل من مكوناته المختلفة وحدة متناسقة العناصر، تتفاعل فيما بينها كأجزاء من كل مترابط. وهو ما يجعل من هذا البناء نسقا يختل إذا ما اختل عنصر من عناصره المحكومة بنظام التفاعل الداخلي والخارجي. ولعلها الخاصية التي تنبَّه إليها واضعو الرؤية الاستراتيجية، بل جعلوا منها مشيرا من مشيرات تقييم ومراجعة هذه الرؤية، ورافعة من الرافعات التي يجب أن يضطلع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بدوره في استشرافها وتحقيقها والسهر على تنزيلها، تجنبا لكل ما من شأنه أن يحوّل المشاريع الحكومية أو البرامج القطاعية أو الإجراءات التدبيرية إلى عمليات منفردة قد تصل حد التنافر والتواجه والتناقض، في انسجام تام مع أحد مقومات العمل المنهجي الذي حكم وضع الرؤية الاستراتيجية، من خلال حرصها على" تلافي تقديم برامج التطبيق والتدابير الإجرائية، وتجاوز المعالجة التقنية الصرفة لقضايا التربية والتكوين، التي يعدها من صلاحيات لسياسات العمومية".

يتوخى النموذج البيداغوجي الذي تدعو إليه الرؤية الاستراتيجية، إذن، إلى تحقيق مجموعة غايات، أهمها احتكام صلاحية مكوناته إلى القدر الكافي من الانسجام الداخلي والخارجي، وتكامل عناصره في علاقتها بمختلف المستفيدين والفاعلين والمتدخلين والشركاء. ويمكن اختزال أبعاد هذا التكامل في العناصر المتداخلة الآتية:

- الانطلاق من اعتبار مؤسسة التربية والتكوين نواة أساسية في الفعل التربوي، ذات مشروع متكامل منفتح على المحيط ومتفاعل معه. الأمر الذي يجعل من طاقمها الإداري والتربوي، فاعلا يتحمل مسؤوليته في بناء الخطط وتنفيذها.

وهو ما يعني تصحيح التصورات السائدة حول هـذا الفاعـل، والـتي يجـب أن تتحرر من حصـر مجـال تدخلـه في التنفيـذ والتطبيـق فحسـب، إلى مجـال بنـاء المشاريع والبحث عن سبل أجرأتها. مع تأطير ذلـك بمنظومـة قـوانين تسـتلهم أساسها من مبدأ ربط المسـؤولية بالمحاسـبة، شـريطة تـوفير التكـوين والتـأطير والمواكبة اللازمة؛

- وضع وإرساء هندسة بيداغوجية واضحة المعالم ومتكاملة المكونات، تنطلق من اعتماد منهاج مندمج، يتأسس على تصور جلي لمخرجات التعلـيم والتكـوين، ويستشرف الكفايات العرضانية والمشتركة، ويراعي مرونة الانتقال بـين شـعب ومسالك وأقطاب الدراسة بأطوار التربية والتكوين، دون أن يغفـل مرتكـزات المدرسة ووظائفها وغاياتها. وهي هندسة لابد لها أن يوجهها مبد أ تفاعل المواد والمعارف، وتكامل التخصصات، بغاية تحقيق مرونـة وتناسـق أكـبر في عمليـة التعلمات والتكوينات، مع مراعاة خصوصية كل طور، وموقعه داخـل المسـار الدراسي للمتعلمين والمتعلمات، ووظيفته في إنجاح هذه العملية عند نهاية كـل سنة أو كل مستوى وسلك دراسي أو تكويني؛من مقتضيات هذه الهندسة، كما أكدت عليها الرؤية الاستراتيجية، الدمج التدريجي للتعلـيم الأولـي في سـلك التعليم الابتدائي، ليشكلا معـا سـلكا تعليميـا منسـجما. وكـذا ربـط التعلـيم الإعدادي بالتعليم الابتدائي في إطار سلك التعلـيم الإلزامـي، وتوطيـد نظـام إجازة-ماستر-دكتوراه بالتعليم العالي، مع تعزيز التكوينـات المُمهننـة العليـا، وإرساء روابط عضوية بين كل من التعليم المدرسي والتعليم العـالي، وتوطيـد نظام البكالوريا المهنية والإجازة المهنية.
- الاقتنـاع بـأن تشـغيل محـرك الإصـلاح لا يقتضـي وضـع الخطـط وبنـاء الاستراتيجيات فقط، بقدر ما يتطلب ذلك الحرص المستمر على جعل تكـوين مختلف العاملين بقطاع التربية والتكوين، تكوينا ملائما ومتكـاملا، يجمـع بـين

تحصيل المعارف وإدراك سبل بنائها وتوطينها، ويتغيا تنمية الكفايات والمهارات والمواقف، وتعلم واكتساب الخبرات، بشكل يراعي الانسجام بين الأنشطة المخصصة للتدريس والتكوين والتأطير، أو الموجهة للبحث، أو تلك المركزة على التدبير؛إن تعطيل آليات التكوين الأساس والتكوين المستمر للعاملين في القطاع، ورهنه بظرفيات التدبير وإكراهات التشريع قد يجعل من أي خطة عمل متماسكة قيد الانهيار، بل وقد يحد من نجاعة الفاعل التربوي، كما أشارت إلى ذلك الرؤية الاستراتيجية، التي طالبت بتوسيع المستفيدين من التكوين الأساس (مدرسو وإداريو: التعليم الأولي، ذوي الاحتياجات الخاصة)، وتنويع أساليبه والرفع من جودته (الرافعة التاسعة)[1].

الملاءمة

تنقل الملاءمة التصورات النظرية إلى مجال التطبيق وميدان العمل، إذ لا يمكن مقاربة نجاعة خطة عمل ما، إذا ما لم تحتكم إلى خصوصيات المستفيدين منها أو بنياتهم المادية والثقافية والمجالية. ويمكن إضاءة هذه الأمور من خلال ما يلي:

- ضبط مواصفات المتعلمين في نهاية كل مرحلة أو سلك مع اعتماد مبدأ التدرج في بنائها وتنزيلها والتحقق من تمكنهم منها، وذلك بهدف ملاءمة مواصفات الخريجين والخريجات مع حاجات البلاد من جهة، ومع تطور المعارف والمهن وتجددها من جهة أخرى. الأمر الذي قد يدفع عن المدرسة والجامعة تهمة تخريج العاطلين أو تكوين مواطنين ناقصي خبرة أو منعدمي القدرة على الإبداع والابتكار؛
- ربط المقاربات البيداغوجية عضويا بتنفيذ المناهج والبرامج والتكوينات، بحيث تشكل الإطار المرجعي الناظم لتدبير عمليات التدريس وتوجيه أنشطة التعلم. من ثم، ينبغي تأكيد أهمية تنويع وملاءمة هذه المقاربات، سواء في التكوينات

(1) الرؤية الاستراتيجية، مرجع سابق، ص 25.

الأساس للفاعلين التربويين، أم في ممارسة أنشطة التدريس والتعلم والتكوين ووضعياتها.

- ملاءمة الإيقاعات المدرسية مع خصوصيات محيط المدرسة وطبيعة الأنشطة الاقتصادية لأولياء المتعلمين والظروف المناخية للمجال الترابي، خصوصا في المناطق النائية أو ذات الوضعيات الخاصة والظروف الصعبة.
- تنقيح الكتب المدرسية ومختلف المعينات التربوية، وتجديدها باستمرار وتنويع مضامينها وصيغها، كي تتلاءم ومتطلبات العصر ومستجدات المعرفة الأكاديمية. المر الذي يفرض وضع مسطرة لاعتمادها من قبل لجنة محكمة، وفق دفتر تحملات، يحدد المعايير العلمية والتربوية والفنية التي ينبغي توفرها في هذه الكتب والمعينات، مع وضع نظام شفاف وعلمي للاعتماد والمصادقة والتقييم.

نخلص مما تقدم أن اختيار النموذج البيداغوجي القائم على التكامل والملاءمة والمراجعة والتجديد المنتظم هو إحدى المنافذ الأساس التي تولدت عن "مساءلة الضمير" بخصوص واقع المدرسة المغربية واستشراف أفاقها للحيلولة دون إعادة إنتاج أخطاء المراحل السابقة نفسها، بعنوان مستحدث. هناك إذن وعي كاف بمظاهر الخلل، من خطب ورسائل أعلى سلطة في البلاد إلى تقارير باقي المؤسسات الوطنية والدولية (تقارير المجلس الأعلى التحليلية المتعلقة بتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين على سبيل المثال)، وما ارتبط بها من إزاحة أو اعتماد نموذج بيداغوجي جديد. لذلك، ما أحوجنا في اللحظة الراهنة إلى التسلح بالواقعية والنجاعة، على أمل جعل النموذج البيداغوجي، بالمواصفات التي أعلنتها الرؤية الاستراتيجية، وبإجراءات التنزيل كما حددتها المذكرة الإطار الخاصة بالتدابير ذات الأولوية، قناعة لدى الفاعلين والممارسين الفعليين، إطارا عاما يسترشد به الجميع في مختلف الممارسات التعليمية أو التكوينية، بما يقتضيه ذلك من إضاءات وتوضيحات وتكوينات أساسية ومستمرة، وقدرة على المراجعة والمساءلة الدورية لتقريب المسافة ما أمكن بين التنظير والتطبيق.

الفصل السادس

واقع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وآفاقها : ملاحظات تقويمية أولية

الفصل السادس

واقع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وآفاقها : ملاحظات تقويمية أولية*

يعتبر التقويم أداة لتحليل وتفسير وقياس أثر النشاط الإداري على الفئات المستهدفة حتى نجيب عن سؤال: كيف سنُفسّر استعمال المال العام[1]؟ الإجابة عنه تقتضي معرفة نتائج نشاط إدارة معينة وأثره على المواطن، والأسباب التي أدت إلى هذه النتائج.[2] للأسف، العلاقة بين المقوِّم والمقوّم، كانت ولازالت متوترة، ونتائج التقويم غير مستثمرة: تنظر الإدارات موضوع التقويم إلى أجهزة الرقابة كسكين موضوع على رقبتها، وهذا التشبيه يجعل من عملية التقويم، ليس محاولة لتثمين نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف والاختلال بقدر ما يعتقد أنها طريقة لكشف عورة الإدارة أو موظفيها وفضحهم -أو تصفية حسابات معينة معهم- أمام ذوي القرار والفاعلين وعموم المواطنين. في المقابل، الأجهزة الرقابية، لا زال يطبع عملها التعالي والتفتيش بمعناه الضيق، الأمر الذي يستعصي معه خلق علاقة تواصل بين موضوع المراقبة والأهداف والنتائج المنشودة من التقويم.طبيعي أمام هذه العلاقة المتوترة أن نتائج التقويم تاهت، في حالات كثيرة، داخل "بروباغندا" عالم السياسة والإعلام.النتيجة هي إعادة إنتاج نفس

---

*ورقة علمية معدلة قُدمت، في الأصل، ضمن أشغال الدورة الثالثة من المناظرة الوطنية حول منظومة التربية والتكوين، تحت عنوان: "تدبير التعليم المدرسي من قبل الأكاديميات: أي إجراءات لتكريس البعد الجهوي؟"، من تنظيم مركز الأبحاث والدراسات في منظومة التربية والتكوين، بشراكة مع المجلس البلدي، وبدعم من النيابة الإقليمية لوزارة التربية الوطنية بتزنيت، في موضوع: "أية جهوية تربوية في ظل الجهوية المتقدمة؟"، يومي 11-12 ماي 2013بدار الثقافة بمدينة تزنيت.

(1)Sylvie Trosa, L'évaluation des politiques publiques, Les notes de benchmarking international, Novembre 2003, p 9.

(2) Bernard Perret, L'évaluation des politiques publiques, Col. Repères, La découverte, 2008.

الأخطاء وتحصيل نفس الخلاصات والملاحظات كما نتبين مثلا من التقارير السنوية التي يعدها المجلس الأعلى للحسابات، وهو أمر أخّر تحصيل تراكمات في مجال التقويم، وعطّل ميلاد "ثقافة تقويمية" تُدعّم وتحلل وتطور وتغير ما يحتاج إلى تغيير.

في غياب دراسات علمية تقييمية للتجربة الحالية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، باستثناء ما أُنجز على المستوى الرسمي من قبل مديرية الشؤون القانونية والمنازعات التابعة لوزارة التربية الوطنية، أو الدراسة التي قام بها المجلس الأعلى للتعليم- التسمية القديمة- سنة 2007 حول اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية الوطنية من خلال تجربة الأكاديميات الجهوية، وتقارير المجالس الجهوية للحسابات، سنحاول إجراء مقاربة تشخيصية تستمد عناصرها الرئيسية من الملاحظة الميدانية والواقع المعيش لإعداد الجواب عن أسباب تعثر تجربة الأكاديميات الجهوية، ولا سيما أن مرور أزيد من عشرين سنة على إحداثها كمصالح خارجية، وما يناهز عقدين من الزمن على منحها الشخصية المعنوية بموجب الظهير الشريف رقم 1.00.203 الصادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، هي مدة تحتم علينا البحث عن إجابة أو إجابات كافية لسلسلة من التساؤلات، من أهمها: هل نجحت تجربة الأكاديميات الجهوية في التقعيد للجهوية التربوية؟ إلى أي حد أسهمت في استيعاب قضية التنوع المجالي والثقافي الذي يطرح إشكالية الخصوصيات، وما ينجم عنها على مستوى تكييف البرامج الدراسية والزمن المدرسي والإيقاعات المدرسية عموما أم أننا لا زلنا بعيدين عن التمييز بين الأكاديميات الاثنا عشر المحدثة باستثناء أرقام ميزانياتها وأعداد متمدرسيها وشغيلتها؟ وهل تعتبر المجالس الإدارية للأكاديميات مناسبة للتجديد على مستوى الجهة ونافذة للنقاش الجاد لما تحقق وما لم يتحقق وما ينبغي تحقيقه مستقبلا أم فقط مناسبة لتقديم مخططات سنوية للعمل توحدها الأهداف الوطنية ولا تمايز بينها إلا على مستوى الأرقام؟

إن الحاجة لتقييم تجربة الأكاديميات الجهوية تتقاطع في الكثير من جوانبها مع إرث الماضي وإكراهات الحاضر وانتظارات المستقبل وتطلعات الفاعلين السياسيين والتربويين

لجهوية متقدمة ناضجة تزاوج بين الاجتهاد القانوني وخصوصيات المجال، وما يقتضيه ذلك من وعي بالاختلاف والتنوع دونما مساس بوحدة الوطن وثوابته، وهو ما يعني ضرورة الوقوف على اختلالات هذه التجربة في أفق تجويدها والدفع بها إلى أقصى مدى ممكن.

ولأن هذا الجانب البحثي يندرج، عموما، في سياق تشخيص آليات التنزيل الفعلي للامركزية التربوية في مجال يحظى بمكانة خاصة لدى صانعي القرار التربوي، وبدون الخوض مجددا في مستلزمات العملية التعليمية، أو مقومات العمل التدبيري الذي تناوله المهتمون بالشرح والتمحيص، سيتم التركيز على صعوبات الجهوية التربوية في ارتباطها باللاتمركز واللامركزية.

يجمع الفقه الإداري على أن اللامركزية الإدارية تفيد توزيع الوظائف الإدارية بين الحكومة المركزية في العاصمة وبين هيئات مصلحية (مرفقية) أو إقليمية (ترابية) تتمتع بالشخصية المعنوية، أي تحويل اختصاصات وصلاحيات من المركز إلى هيآت محلية أو مصلحية، متمتعة بالاستقلال الإداري والمالي، لتباشرها تحت السلطة الوصائية المركزية.يختلف هذا النوع من التسيير عن اللاتمركز الإداري الذي يعتبر صورة من صور المركزية يسمح بمقتضاها بـ"إحالة سلطة القرار بالنسبة لميادين معينة إلى سلطة جهوية ومحلية تعمل باسم الدولة وتحت السلطة الرئاسية للسلطة المركزية".عدم التركيز الإداري، بهذا المعنى، كما يقول Charles Brun، لا يترتب عنه أبدا الاعتراف باستقلال الوحدات الإدارية[1]، ولكن فقط ينقل موقع سلطة القرارمن الجهاز المركزي إلى وحدات إدارية محلية تحت غطاء السلطة الرئاسية، التي لها حق تعديل القرارات وإلغائها في إطار المراقبة القبلية والمواكبة والبعدية، وهذا الأمر يختلف عن الأكاديميات لكونها مؤسسات عمومية،

(1)مليكة الصروخ، التنظيم الإداري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010، ص 42؛ خالد قباني، اللامركزية ومسألة تطبيقها في لبنان، منشورات البحر المتوسط ومنشورات عويدات 1981، ص 47؛ عليزغدود، الإدارة المركزية في الجمهورية الجزائرية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1984، ص 11.

مؤطرة بالقانون 07.00 وما تلاه من مراسيم وقرارات تطبيقية[1]. وبما أنها تتمتع باستقلال إداري ومالي وتقني، فإن واقع الحال يشي بأن تجربة الأكاديميات الجهوية، بغض النظر عن بعض التراكمات الإيجابية التي يتم الترويج لها هنا وهناك، مازالت لم تسمح بعد بالحديث عن مؤسسة عمومية حقيقية. ما السبب؟

ترتبط هذه الصعوبات في الأصل بتمثل الدولة والحكومة للجهة، هل باعتبارها انعكاس للمنطق الانتخابي والسياسي الذي لا زال يتحكم في التقسيم الترابي، أم فضاء سوسيو-ثقافي واقتصادي قادر على استيعاب الفوارق وخلق التوازنات وفق ثوابت وطنية واضحة؟ من شأن الإجابة عن هذا التساؤل أن تقلل من حجم الإكراهات التي تؤثر في استكمال مسلسل اللامركزية واللاتمركز سواء على المستوى المركزي أو الجهوي أو المحلي (أولا) وأيضا في تدبير المجال المدرسي (ثانيا).

أولا -مسلسل اللامركزية واللاتمركز

يشكل تعزيز مسلسل اللامركزية الذي يرتكز على مرجعية دستورية نتجت عن تراكمات سياسية واجتماعية واقتصادية خلال السنوات الماضية، مركز اهتمام دائم باعتباره يساهم بشكل أو بآخر في تكريس ممارسة ديمقراطية القرب.ولأن الديمقراطية من نوع السهل الممتنع، تكشف التجربة أنها تُستهل بتساؤل وتختم بتردد وريبة. هل الديمقراطية واقع يعاش أم هي حلم لا يتحقق أبدا مادام الإنسان هو الإنسان، حيوان أنيس[2]؟ ما يزيد هذا التساؤل تعقيدا هو حينما نربط الديمقراطية بالشأن المحلي عامة، والمجال التربوي في بعده الجهوي على نحو خاص. لربما هنا بالتحديد نردد أن الديمقراطية فكرة جميلة لو أنها أصبحت حقيقة. لكن، بأي صورة في واقع مهزوز؟ هذا الواقع هو

(1)حسن كياس، الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بين اللاتمركز واللامركزية، شوهد في: 26/03/2020، في:https://cutt.ly/Et57A8J

(2)عبد الله العروي، من ديوان السياسة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2009، ص79.

الذي يتعين العمل عليه والدفع به في اتجاه زيادة الثقة في "المغرب الممكن" الـذي يتطلـع إلى العيش في كنف الديمقراطية.

بشأن الجهوية، "هناك مشكلات، واقعة أو متوقعـة، تتعلـق بحقـوق جماعيـة، كـثيرة ومتنوعة، من اللغة إلى توزيع الخيرات مرورا بالتعليم والتجهيز"[1]. تبدو مستعصـية علـى الحل إذ تطرح على المستوى المركزي. بما أن هذا المستوى ليس متجانسـا بالقـدر الكـافي، فالتوافق حولها صعب جدا. لذلك يتحاشى نقاشـها البرلمـان والحكومـة وترفـع إلى نظـر الحَكم الأعلى أي الملك. وهذا الأمر بالذات، في نظر العروي، هـو مـا يـدفع إلى تأويـل الدستور تأويلا يتجه نحو الاستئثار بالرأي، أي نحو دولة الواحد. أوليس الأنجع أن توضع الأمور من البداية بأيدي أصحابها، أولئك الذين يتضررون منها حقا أو يتعللون بهـا[2]؟ الأكيد أنه حتى في هذه الحال يظل اللجوء إلى التحكـيم الملكـي ضـروريا، لكـن في آخـر المطاف، بعد أن يظهر عجز كل الهيئات المتوسطة[3].

هي وجهة نظر أو مقترحات لتخفيف العبء وثقل المسؤولية.وكم حاجة قُضـيت بتحرير الرأي والاقتراح! لنعد الآن إلى الأكاديميات التي ينسحب عليها الجزء الأكبر من هذا الاقتراح في أفق تذليل الصعوبات التي تواجهها. أبرز صعوبة على المستوى المركـزي تظهر في ضعف التجانس بين المديريات المركزيـة بـوزارة التربيـة الوطنيـة. في وقـت مـن الأوقات، أنشئت وحدات إدارية مستقلة عن الهيكلة الجديـدةللوزارة.أوليسـت متداخلـة وبعضها غير مجد؟

جهويا، برزت مجموعة من الثغرات من قبيلضعف الاستقلال الإداري، إذ لا يمكن الحديث عن استقلال مطلق عن السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية.تبقى الرقابة، في إطار الوصاية الإدارية المركزية، شرطا مسطريا لتسيير هذا المرفق العام. لـذلك، مازالـت

---

(1)نفسه، ص 129.

(2) نفسه،ص 129 وما بعدها.

(3) نفسه.

الأكاديميات لم ترق بعد، في صورتها الحالية، إلى مؤسسة عمومية ذات إسهامات نوعية رغم ما تم إنجازه من مشاريع وما تم تحقيقه من تراكمات. الملاحظ أنه على الرغم من قرارات وزارة التربية الوطنية بتوسيع مجال تفويض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (التعيين وحركة الموظفين- الرخص- التعويضات العائلية- الاقتطاع من الراتب- تسليم وثائق إدارية...إلخ)، ظلت مردودية وآثار هذا التفويض محدودة إما بسبب ضعف كفاءة الموارد البشرية أو قلتها أو ترددها المعيب أو استمرار الحضور المكثف للرقابة المركزية. يضاف إلى ذلك مشكل التواصل، حيث أن هذا الحضور الطاغي للرقابة ضاعف أزمة التواصل الموجود بين الأكاديمية والموارد البشرية الموضوعة رهن إشارتها، وبقي المركز صاحب القرار والمستحوذ على المعلومة الإدارية. يقول الملك محمد السادس بمناسبة ثورة الملك والشعب الأخيرة -في إطار حديثه التطبيق الجيد والكامل للجهوية المتقدمة وليثاق اللاتمركز الإداري- إن "الملاحظ، رغم الجهود المبذولة، والنصوص القانونية المعتمدة، أن العديد من الملفات، ما تزال تعالج بالإدارات المركزية بالرباط، مع ما يترتب عن ذلك من بطء وتأخر في إنجاز المشاريع، وأحيانا التخلي عنها."

لفهم هذا الأمر، نستحضر أن فضاء الاستقبال والاتصال بمديرية الموارد البشرية وتكوين الأطر بالوزارة، خلال فترات العطل من كل سنة، يستقبل عشرات الآلاف من الموظفين الذين تتراوح استفساراتهم بين التعرف على آخر وضعية إدارية وطلب الحصول على قرارات التوظيف والترسيم والترقية في الدرجة، وبين الاستفسار عن الوضعيات المرتبطة بتعويضات المنطقة والتعويضات العائلية، والاقتطاعات وعن التقاعد حد السن والتقاعد النسبي وطلب احتساب الخدمات وسحب شواهد الأجرة. أسئلة عديدة تطرح في سياق هذه الاستفسارات: لماذا يجد رجال ونساء التعليم أجوبة عن استفساراتهم بمديرية الموارد البشرية وتغيب عند الأكاديميات؟ هل يتمثل دور المصالح المكلفة بالإعلام والتواصل داخل الأكاديميات فقط في تسجيل المذكرات والمراسلات؟ ما دور البوابات الإلكترونية للأكاديميات؟ لماذا لا تعمل معظم الأكاديميات على تحيين بواباتها لتقوية التواصل بينها وبين الموظفين والفرقاء والشركاء الاجتماعيين؟ كيف يمكن تنزيل التواصل

الإلكتروني على مستوى المؤسسات التعليمية في غياب التكوين وما يتطلبه ذلك من اعتمادات مالية وطاقات بشرية في الوقت الذي نجد فيه أكاديميات نسيت بواباتها الإلكترونية دون تحيين منذ سنوات؟

ينص القانون رقم 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوينعلى أن مجلس الأكاديمية "يتمتع بجميع السلط والصلاحيات اللازمة لإدارة الأكاديمية". ظاهريا، يسهل القول، بالاستناد على بعض أجزاء هذا المقتضى القانوني، إن المجالس الإدارية للأكاديميات آلية من آليات تفعيل اللامركزية واللاتركيز وممارسة الحكامة الجيدة في تدبير المنظومة التربوية الجهوية، وجهازا من أجهزة المراقبة والمحاسبة والتقييم الداخلي، وتجسيدا فعليا للمقاربة التشاركية عبر إشراك كافة الفاعلين في التدبير التربوي الجهوي.[1] قانونيا، المجلس الإداري جهاز يعد البرنامج التوقعي الجهوي لتكوين الأطر التعليمية والإدارية والتقنية، والبرنامج التوقعي للبناء والتوسيع والإصلاحات الكبرى لمؤسسات التربية والتكوين، وسير مؤسسات التربية والتكوين، ثم تكوين شبكات مؤسسات التربية والتكوين.[2] عمليا، لا يقوم هذا المجلس، في الواقع، إلا بمناقشة مخططات العمل ومناقشة الميزانية والمصادقة عليها. كما أن القانون لا يخول له إبداء الرأي حول الإشكاليات الأفقية للمنظومة التربوية. أليس الأمر غريبا؟ نريد أن نجعل من الأكاديميات آلية لصنع القرار التربوي على المستوى الجهوي، بينما مجالسها الإدارية تنفذ ما تقرره وتخططه الإدارة التربوية المركزية[3]، وتنتظر الضوء الأخضر منها للحسم في الكثير من شؤونها. مجالس تتألف من أكثر من أربعة عشر عضوا لم تتوفق في فرض الخصوصيات الجهوية والمحلية في تدبير الشأن التربوي الجهوي.

---

(1)عبد الغفور العلام، تجربة المجالس الإدارية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين: واقع الحال وسؤال المآل، شوهد في:19/04/2020، في:https://cutt.ly/Kt572uf

(2)المادة الخامسة من القانون رقم 07.00 المتعلق بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

(3)عبد الغفور العلام، م.س.

بخصوص تركيبة هذه المجالس، الملاحظ أن تعدد تركيبة المجالس الإدارية للأكاديميات يؤثر على التجانس المفترض حدوثه داخل هذه الأجهزة التقريرية، ولا سيما مع محدودية انخراط بعض الأعضاء، ونخص بالذكر الجماعات الترابية التي تعد طرفا رئيسيا، فضلا عن ضعف الانخراط الفعلي لأعضاء اللجان التقنية الدائمة المنبثقة عن المجلس الإداري (تفعيلا للمادة السادسة من القانون رقم 07.00 المتعلق إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين)، مما أثر على مردوديتها وكيفية اشتغالها، خاصة أن النظام الداخلي المؤطر لسير هذه اللجان لم ير النور بعد. كما نسجل كثرة الأعضاء المعينين مقابل قلة الأعضاء المنتخبين. بخصوص هذه الوفرة العديدة، نثير الانتباه إلى أن أي حديث عن توسيع الأعضاء المنتخبين ينبغي أن يرتبط بما يسميه "فيليب بروتون" بـ"الكفاءة الديمقراطية"، حيث ترتبط بالاقتدار الذي تستوجبه المسؤولية، من تفكير وتخطيط، وتأطير، وإنصات وتواصل، وتفاوض واستشراف.

إلى جانب ذلك يشير الواقع المعيش للأكاديميات إلى أن الكثير من المواد القانونية ظلت حبرا على ورق ولم تُفعل، والأمثلة على ذلك كثيرة، نذكر منها غياب إنجاز دراسات وأبحاث حول حاجيات الجهة ومؤهلاتها وإمكانياتها والتغيرات التي تتعرض لها أو يمكن أن تتعرض لها لتوسيع العرض التربوي وتجويده. الاستعانة بالخبراء في مجالي التدبير التربوي والمالي والإداري ظلت حلقة مفقودة في أشغال المجالس الإدارية للأكاديميات، وربما غيابهم أو تغييبهم يعزى إلى وجود خبراء محتملين من بين الأعضاء المعينين والممثلين لرجال ونساء التعليم وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ!

نضيف إلى ذلك غياب تعاقدات وشراكات، بحيث من الضروري التذكير بأن فكرة الشراكة حديثة حتى في المجتمعات الحديثة، لكن الملاحظ أن الشراكة أصبحت، في العقدين الأخيرين، أساس التدبير الإداري في ظل ثقل الإكراهات وقلة الموارد. غير أنه في الدول النامية لا زالت الشراكة تختزل في الاستجداء والعجز المالي.لا زال يُنظر إليها كاستجداء وطلب للدعم بعيدا عن مبدأ التعاون والمساندة والتضامن، الأمر الذي أدى إلى جانب، غياب التواصل والجرأة في اتخاذ القرار، إلى اقتصار ميزانيات الأكاديميات على

إعانات الدولة، وطبيعي أن يظل المانح هو المتحكم، واختزال مهام الأكاديميات في التدبير اليومي وتصريف القرارات بدل المشاركة في التخطيط واتخاذ القرار.

على المستوى المحلي، تلقي وضعية الأكاديميات بظلالها على المديريات، وبذلك لم تشكل المديريات الإقليمية استثناء، بل امتدادا لحالة التركيز الإداري في صورته التقليدية، فكان من الطبيعي استمرار الطابع المزدوج. أي يكمن ذلك؟ فيما يخص طبيعة علاقة الأكاديميات بالمديريات الإقليمية، يسجل وجود نوع من الازدواجية في التعامل باعتبار أن المديريات هي مصالح لا ممركزة للوزارة تم إدماجها بهذه الصفة كمصالح خارجية للأكاديميات. هذه الوضعية أفرغت المديريات من محتواها، والدليل أن معظم هذه الوحدات الإدارية التابعة لا تتوفر على مشروع عمل كما هو مطلوب منها قانونا، وأفرزت بالمقابل عدة علاقات سلبية:

- هذه الازدواجية جعلت المديريات الإقليمية أشبع بصناديق بريد أو مجرد مكاتب للضبط تسجل الوافد والصادر من المراسلات؛
- المدير الإقليمي مجرد آمر مساعد بالصرف؛
- الاعتمادات تفوض من قبل الأكاديميات، ومسطرة التفويض المالي لا تخضع لمأسسة تدبيرية واضحة، بل في بعض الحالات تدخل فيها العلاقات وكاريزما المدير الإقليمي وعلاقاته داخل الأكاديمية.
- وضع المؤسسات: هذه الوضعية أثرت على واقع المؤسسة التعليمية بالنظر لكيفية اشتغال الإدارة التربوية والمجالس الإدارية المحدثة بالمؤسسات التعليمية، التي لم تتخلص من شرنقة الشكل أمام جهل بالاختصاصات والخوف من المبادرة والاجتهاد مادام أن النجاح ينسب للجميع، والفشل ينسب لصاحبه.
- ثقافة المشروع: الغريب في الأمر أن كل من مديري الأكاديميات والمديرين الإقليميين ورؤساء المصالح بها ورؤساء المؤسسات التعليمية يقدمون مشروعا أثناء مباراة الانتقاء، لكن لا نعتقد أن هذا المشروع يتجاوز قاعة لجنة

الانتقاء في معظم الحالات. من ثمة، ليس هناك مشروع متعاقد عليه يمكن تتبعه ومحاسبة المعني بالأمر عليه عند فشله أو سوء تنزيله.

بناء على ما سبق، إن من أهم الخلاصات التي يمكن تسجيلها فيما يخص استكمال مسلسل اللامركزية واللاتمركز على المستوى المركزي أو الجهوي أو المحلي، نذكر:

- انعدام الثقة؛
- الوفاء للهاجس الأمني وتكريس طابع الخضوع والإخضاع للإدارة بدل التعاون والمبادرة (الخوف من الاجتهاد)؛
- غياب الجرأة في اتخاذ القرار المناسب، باستثمار ما هو مسموح به، لتنزيل مفهوم المؤسسة العمومية حتى لا تبقى اختصاصاتها انتقائية أو موقوفة التنفيذ.

ثانيا - تدبير المجال المدرسي

سبق أن أشرنا إلى واقع منظومة التربية والتكوين. الأولويات واضحة، ولا حاجة إلى تضييع فرص أخرى في التشخيص وتبادل الاتهامات.الوضع الراهن للمنظومة يقتضي، بكل صدق، أن يجلس كل مسؤول على تدبير وتسيير قطاع التربية والتكون مع نفسه، خصوصا على المستوى الجهوي انسجاما مع أهداف هذا الفصل، ليس فقط لتقييم ما تم إنجازه، أو العمل، كما يحدث سنويا في بداية كل موسم دراسي أو نهايته، على تقديم الحصيلة أو الدعوة للتعبئة، وإنما لينظر في مسببات ونتائج تزايد الهوة بين الواقع والمأمول على المدى القريب والمتوسط، والأهم من ذلك أن يعد السؤال عن جواب: هل تم استخدم المال العام بما يعود -حصرا- بالنفع العام على المعنيين بالأمر داخل المجال الترابي الذي يشرف عليه؟ ما يزيد من ثقل السؤال أن النقائص المسجلة بخصوص تدبير المجال المدرسي في تزايد، والتي يأتي في مقدمتها:

تعميم التمدرس في التعليم الابتدائي وتوسيع قاعدته في التعليم الثانوي

احتل المغرب سنة 2014 المرتبة 136 ضمن 175 بلدا في العالم، مسجلا متوسط سنوات التمدرس يعادل 5,64 سنة. وهكذا، يطلعنا تقرير الأطلس المجالي للفوارق في التربية 2017 أن مدة تمدرس الساكنة المغربية البالغة من العمر 15 سنة فأكثر هي خمسسنوات وستة أشهر، أي أقل من السنوات الست التي تستغرقها مدة الدراسة في السلكالابتدائي. ومن ناحية أخرى، فإن أكثر من ثلاثة أرباع دول العالم تتجاوز بكثير عتبةالسنوات الست هذه، بل تصل إلى أكثر من 12 سنة في البلدان الخمسة عشر الأوائل[1]. ومن ناحية أخرى، يفقد المغرب، في ضوء مؤشر جيني للتربية الذي يظل مرتفعا نسبيا (0,55) 14 رتبة من حيث مساواة الحظوظ في ولوج التربية، ليحتل المرتبة 150. إن ترتيب المغرب على أساس متوسط سنوات التمدرس أفضل نسبيا من ترتيبه على أساس مؤشر جيني؛ وهو ما يعني أنه يتعين بذل المزيد من الجهد للحد من اللامساواة في مجال التربية. لربما لهذا السببجعلت الرؤية الإستراتيجية 2015 - 2030 من الإنصاف إحدى ركائز الإصلاح الأساسية[2]. هذا الطموح مطلوب، بيد أن الحرص على بلوغه هو الأكثر أهمية. لماذا نقول ذلك؟ لأنه على الرغم من التوجه الرسمي بتعميم التعليم الأولي مثلا، يبدو أن عدد المسجلين سنويا لا يعرف التزايد الكفيل بتحقيق الأهداف المرتبطة بهذا التوجه. هو تأخر يؤثر لاحقا على المسار الدراسي للمتعلمين، خصوصا في العالم القروي الذي يشكو من النقص في الفضاءات الخاصة بالتربية الأولية، ناهيك عن مشاكل غياب أبسط ضروريات الحياة ببعض المناطق القروية النائية. إذا كان تلاميذ المؤسسات التعلمية المتواجدة في المدار الحضري تشكو من ضعف التكوين الأولي للمتمدرسين، كيف سيكون الوضع عليه بالنسبة لمتمدرسي العالم القروي؟

(1) الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي للفوارق في التربية 2017، ص 8.

(2) نفسه، ص 9.

ربط التعميم بالإلزامية قد ينتقل من رهان إلى عبء مع مرور الوقت، لأن المساعدة المادية أو الإعانة المباشرة، بشكلها الحالي، ليست هي الحل، بل لا بد من تضافر الجهود حتى لا يتحول التحفيز والتشجيع على التمدرس إلى مقايضة لا غير. إنكار هذه النظرة تعام، والتفكير في مداخل للتخفيف من وقعها أو مواجهتها، سيقلل، بدون شك، من تبادل الاتهام أو التهرب من تحمل المسؤولية، والأهم إعفاءنا من طرح الأسئلة الآتية مستقبلا: من المسؤول عن مغادرة التلميذ للفصول الدراسية بعد بضعة سنوات من التحاقه بالمدرسة؟ ما السبيل إلى إرجاعه إليها؟ من سيحاسب؟ هل الإدارة التربوية أم الأسرة أم السلطة المحلية بما تمتلكه من وسائل الإخضاع والإجبار؟ إعداد الجواب، في تقديري، عن هذه الأسئلة، وغيرها ذات الصلة كثير، يمكن أن يعيننا على تحقيق إجماع وطني حول المعنى الذي يتخذه مفهوم "الإلزامية."

نسبة التكرار والانقطاع عن الدراسةهي الأخرى لا تزال في ارتفاع مستمر، وهنا لا بد أن أشير إلى آثار الخريطة التربوية- على أهميتها- التي تدفع في الكثير من الأحيان إلى تخفيض عتبة النجاح لملء المقاعد رغم ما يترتب عن ذلك من مشاكل تربوية تُعمِّق الفروق الفردية بين المتعلمين والمتعلمات. تراجع نسبة الاكتظاظ بالتعليم الابتدائي مقابل تسجيل تفاقمها بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي لاعتبارات متعددة، داخلية مرتبطة، على سبيل المثال لا الحصر، بقلة الحجرات والخصاص، وخلل في البنية البيداغوجية للمؤسسة، وكيفية توظيف الفائض من الأساتذة، وسوء توزيع التلاميذ على المؤسسات المستقبلة، ثم خارجية متصلة بتنامي البناء بوتيرة سريعة في المدارات الحضرية، وظهور أحياء من البناء العشوائي في بعض المدن... إلخ.

التكوين في علاقته بمراجعة المناهج والبرامج التربوية والكتب المدرسية وتأهيل الموارد البشرية

هناك شبه إجماع بين خريجي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أن برامج التكوين الأساسي لا زالت على حالها مع بعض الإكسسوارات البسيطة التي قد تحدثها اجتهادات بعض الأساتذة المكوِّنين، في حين ظلت هذه البرامج تخضع للمواصفات التي

حددها الكتاب الأبيض منذ سنوات. كما بقي التكوين المستمر والتأطير التربوي على حاله رغم التغيير الذي شمل المناهج. هنا يطرح مشكل المواءمة بين مستلزمات تطبيق البرامج والمناهج الجديدةواستعمال الكتب المدرسية مع المؤهلات المهنية للأطر التربوية. مشكل التكوين يطرح، في الأصل، في علاقته بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومدى قدرتها على أن تسهم في مهننة التدريس مع مراعاة الخصوصيات الجهوية من حيث الإمكانات وفرص العمل ومشاتل التكوين: التدريس مهنة وتدبير قطاعه أيضا مهنة، لذلك وجب الانتصار لقيمة التكوين الرصين ودوره بدل تغليب منطق الحسابات الضيقة مادية كانت أو شخصية. هذا دون أن نعمّق الجرح بفتح ملف التكوين النظري والميداني الموجَّه لأطر الأكاديميات. عمليا، يلتحق الناجحون في المباراة التي تفتحها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي في شهر يناير، ويكون التكوين قد انتهى مبدئيا في الأسبوع الثاني من شهر يوليوز. فور التصديق على مجزوءات التدريب التكويني، يتوصل المتدرب بنموذج عقد التوظيف قصد توقيعه والمصادقة عليه وإرجاعه للأكاديمية في انتظار الالتحاق بالعمل داخل إحدى المديريات التابعة لها شهر شتنبر. إذا استثنيا أيام العطل، وأيام الامتحانات والإعداد لها، وأيام الإضراب -التي ألفناها- على اختلاف مضامينها، سنجد أن التكوين يُختزل في أربعة أشهر وبضعة أيام فقط. السيناريو نفسه يتكرر منذ اعتماد صيغة البعد الجهوي في التوظيف بقطاع التربية والتكوين. هذا الوضع، ولوحده، يحتاج إلى "مساءلة ضمير" متعددة الأوجه (في مدة التكوين وعدته والمكوِّن والمكوَّن ومواصفاتهما في ظل حاجة هذا القطاع الحيوي إلى أطر من المفروض أن تكون الكفاءة المهنية والعلمية من مميزاتها الرئيسية)، خصوصا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مقبلة على مرحلة تجريبية جديدة، هي مرحلة ما بعد المسالك الجامعية للتربية المُحدَثة.

يتضح من خلال ما أوردناه- باختصار شديد- من معطيات الإكراهات المطروحة على مستوى مسلسل اللامركزية واللاتمركز والمجال المدرسي، وهو ما يقود إلى صياغة

بعض المداخل الكفيلة بتقعيد البعد الجهوي في قطاع التربية والتكوين، من ضمنها ضرورة:

- ضبط العلاقة بين الأكاديمية والمديرية بشكل يسمح بالمبادرة والجرأة والتعاون بدل الإملاءات؛
- تبادل التجارب المتميزة بين الأكاديميات في أفق الرقي بوضع المؤسسات التعليمية؛
- تبني ثقافة المشروع والتعاقد حوله بشكل واضح وقابل للأجرأة والتتبع والتقويم؛
- ربط التعميم بالإلزامية الحقيقية وتضافر الجهود مع باقي الشركاء؛
- تفعيل دور مجالس المؤسسة؛
- احترام الخصوصيات المحلية والجهوية على مستوى التدبير الزمني والكتب المدرسية؛
- إعادة النظر في آلية التأطير والمراقبة، ونأمل أن يكون الجيل الجديد من المفتشين أو بالأحرى المشرفين التربويين في المستوى المطلوب للمواكبة والتطوير والتجديد والدعم النفسي والمهني؛
- التحكم في الموارد وإعداد إطار مرجعي لتدبير الموارد البشرية والحرص على تتبعه؛
- تطوير التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وتجويده بما يتناسب والرهانات المنشودة والآمال المعلقة عليها من قبل الجميع، بمن فيهم العاملين بها.

نحن في حاجة ماسة، اليوم، إلى استيعاب التحديات التي تتخبط فيها تجربة الأكاديميات والاستفادة من التراكمات التي حققتها، وإلا ستظل الجهة بمفهومها الموسع من خلال مشروع الجهوية المتقدمة عبئا ثقيلا، لأن جهات في التجربة الحالية بساكنة أقل

وجغرافية محدودة لاقت مشاكل تدبيرية أكبر. في هذا السياق، نجدد التساؤل عن خارطة الطريق الجهوية، التي سيعتمدها صناع القرار التربوي بعد التنزيل الإجرائي لمشروع الجهوية المتقدمة، وكيف يمكن تحويل المديريات والأكاديميات إلى وحدات إدارية متميزة من حيث مشروعها التربوي وتدبيرها الإداري والمالي وقادرة على الاستثمار المعقلن لمواردها والتواصل المثمر مع محيطها؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة لا تحتاج بالضرورة إلى توفير ميزانيات ووسائل لوجتسيكية ضخمة، أو الاتكال على المساعدات الخارجية، بل بالأساس إلى عقول تعرف وتطبق جيدا معنى كلمة القيادة" و"الجرأة" و"المبادرة" و"الغيرة" الوطنية الصادقة للرقي بالمهام الموكولة إلى المنظومة في تناغم مع ما يستحقه المغرب والمغاربة. التعثر في تطوير هذا القطاع الحيوي يرجع إلى حسابات واختيارات سياسية واقتصادية ضيقة تأكد إفلاسها وسوء تأثيرها على الدولة والمجتمع. ولعل هذا ما يفرض، في تقديري، تكثيف الجهود من أجل التطبيق الأمثل للرؤية الاستراتيجية وما ترتب عنها من إجراءات ونصوص قانونية لتعزيز واقعيتها وتفاعلها مع الانتظارات الوطنية والخصوصيات والتحديات المحلية.ولأن الأمر يقتضي، أولا وأخيرا، استحضار المصلحة العليا للوطن، لا ينبغي إقحام القطاع التربوي في الإطار السياسي المحض، ولا أن يخضع تدبيره للحسابات المالية أو المزايدات والصراعات السياسوية، بل يجب وضعه، تفاعلا مع التحولات والتطورات الجارية، في إطارثلاثية "الاجتماع والاقتصاد والثقافة"، وداخل البعدين الوطني والجهوي في نفس الوقت من باب تخفيف العبء وثقل المسؤولية لا غير!

الفصل السابع

منظومة التربية والتكوين في ضوء الخطب الملكية : ورش مفتوح

الفصل السابع

منظومة التربية والتكوين في ضوء الخطب الملكية : ورش مفتوح

في الخطب والوثائق الرسمية، وحتى في التقارير الوطنية والدولية ذات الصلة بالوضع في المغرب، يحضر موضوع "الإصلاح" بكثافة، سواء نظرنا إليه كبناء ممتد زمنيا أو كمسلسل شامل مترابط الحلقات، أو كخطاب رَمُّوز إلى التفاعل مع المستجدات والقضايا المطروحة على المستويين الوطني والدولي، أو مطلب واع بالشروط الموضوعية لطبيعة الاختلالات والثغرات. لكن المفارقة -التي يصعب فهمها- أن هذا الحضور المكثف، وبغض النظر عن طبيعته، ظل "تحت اختبار دائم" يقاوِم لتعزيز الثقة في "المغرب الممكن". ما علينا إلا أن نلقي نظرة عامة، ولو محصورة زمنيا في العقدين الأخيرين، على ما تم إنجازه من برامج، وما نتوقع تحقيقه على المدى المتوسط والبعيد، لنرى أنه كلما فكرنا في الإصلاح، على اختلاف مجالاته ومضامينه والفاعلين فيه، تضاعف خطر الارتكان إلى الماضي أو سردية ثقل إكراهات الحاضر، وفي حالات كثيرة السقوط في "مكر" المقارنات رغم ما قد تحمله أحيانا من حسنات. والنتيجة تكريس الدونية وطغيان التشكيك في كل ما ننتجه من أفكار أو مخططات أو مشاريع سواء كان تأثير ذلك إيجابيا أو سلبيا في حياة الواحد أو النخبة أو الجمهور.

هذا الحاصل جرّبناه وسنجربه مرارا، فهل نواجهه بإغلاق باب الأمل نهائيا في إحداث التغيير؟ أليست المشاكل معروفة، والأولويات واضحة، وواقع الوضع التربوي والتكويني عامة، على سبيل المثال لا الحصر، لا يحتاج إلى المزيد من التشخيصات والوقفات النقدية، بل هناك تضخم في هذا المجال؟ لنمدد نظرنا إلى المستقبل، ونردد، والمغرب يفكر هذه المرة بصوت عال في معالم نموذج تنموي جديد: "الإخفاق وارد...لكن النجاح أيضا وارد وبالقدْر نفسه، وإلا لما فكَّر في الأمر أحد."[1] القول بهذا رضوخ لحركية

(1)عبد الله العروي، من ديوان السياسة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2009، ص 150.

الزمن، الإنكار مكابرة وتعام. لربما الوعي بهذا الرضوخ يبرز في تجنب استخدام لفظ "الأزمة" في الخطابات الرسمية الطامحة للإصلاح[1]، وتفضل بدلها الحديث عن وجود اختلالات وضعف ونقص في إشارة، لا تخلو من تفاؤل، إلى إمكانية التغيير.

ولأنه لا يمكن التفكير، مغربيا، في موضوع "الإصلاح" دون إثارة علاقاته الممكنة وترابطاته المفترضة مع المؤسسة الملكية، بالنظر إلى المساحة التي تحتلها هذه الأخيرة داخل الساحة العمومية وفي الخطاب السياسي[2]، سنحاول، في مقام أول، التطرق إلى تصورالمؤسسة الملكية لوظيفتها الإصلاحية بشكل عام، وفي مقام ثان الوقوف، تحديدا، عند رؤيتها لإصلاح قطاع التربية والتكوين.

أولا - موقع ووظيفة الإصلاح في الخطب الملكية

إذا كان العالَم السياسي هو عالَم الخطاب، فإنه يبقى في- كل الحالات- مؤثرا ومتأثرا بطبيعة النظام السياسي القائم بنخبه وبمؤسساته الدستورية. ولعل هذا التأثير/ التأثر هو ما يعطي للخطاب السياسي خصوصياته ليكون عالما في حد ذاته، ويجعل منه- قبل كل شيء- فضاء لتأريخ الفعل السياسي من وجهة معينة، وليس هناك من يكتب تاريخ هذا الفعل بنظامه وبمؤسساته السياسية أكثر من هذا الخطاب، لذلك فليس هناك خطاب سياسي "محايد" أو "بريء" أو "مجاني"، لأنه "لا حياد ولا مجانية في الخطاب السياسي."[3] هذا ما يجعل الخطاب السياسي مختلفا عن باقي الخطابات الدينية والفلسفية والفنية وغيرها، ويخصه ببنية لها قواعدها وعوالمها الخاصة. إنه شكل من أشكال خطابات التأثير على سلوك "الآخر؛ بهدف حمله على فعل شيء أو الامتناع عنه.

---

(1) استعمل الملك محمد الساس لفظ الأزمة مرة واحدة في بداية حكمه بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة، يوم الجمعة 8 أكتوبر 1999.

(2)حسن طارق، الملكية والإصلاح: ملاحظات أولية، مسالك، ع6، 2007، ص 29.

(3) Maurice TOURNIER, Vocabulaire politique et inventaires sur machine, Cahiers de lexicologie 1976-1, p 25.

يتميز الخطاب السياسي "الرسمي" في مضمونه وإلقائه عن باقي الخطابات[1]؛ فهو يتوقف على المقام الاجتماعي للمتكلم، ذلك المقام الذي يتحكم في مدى نصيبه من لغة "المؤسسة" واستخدام الكلام الرسمي المشروع[2]. كما أن لهذا الخطاب الرسمي طقوسه الخاصة به، وهي مجموع القواعد التي تتحكم في شكل المظهر العمومي للسلطة ومراسيم الاحتفالات و"البروتوكولات"؛ وهي من بين الأدوات التي تعطي للخطاب الرسمي المشروعية والقوة وتؤمن له النفوذ، وذلك وفق شروط اجتماعية لإنتاج وإعادة إنتاج "ثقافة" سياسية سائدة ومهيمنة بلسان مشروع والعمل على الاعتراف به داخل كل الطبقات الاجتماعية[3].

ضمن هذا التصور، يسجل العديد من المتتبعين للشأن السياسي بالمغرب عموما، وللخطب الملكية بشكل خاص، انتظامية واستمرارية حرص الملك محمد السادس على ممارسة صلاحياته عبر الوثيقة الدستورية وآلية الخطاب لإدارة السلطة وتدبير زمن الإصلاح ومختلف الوسائل والإمكانات التي يقتضيها.[4] والدارسون للنص الدستوري يدركون جيدا أن الخطب الملكية سواء كانت موجهة إلى الأمة، أو بصفة غير مباشرة إلى ممثليها في مجلسي البرلمان يكون مضمونها ملزما للجميع، مما يعطيها حصانة مطلقة من أي رقابة كيفما كانت نوعيتها أو درجتها سياسية كانت أم قضائية. فالدساتير المغربية الستة جميعها واضحة في هذا المجال، وإن اختلفت الفصول نسبيا من حيث عباراتها، حيث نقرأ في الفصل 28 من دستور 1962 أن: "للملك أن يخاطب البرلمان والأمة، ولا يمكن أن

---

(1) عبد الرحمان شحشي، قراءة في الخطاب عند الحسن الثاني: تحليل آليات الاشتغال في الحقلين الديني والسياسي، المطبعة الملكية بالرباط، 2007، ص 18.

(2) بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار لبيضاء، الطبعة الثالثة 2007، ص.ص 59 وما بعدها.

(3) المرجع السابق نفسه، ص.ص 60 وما بعدها.

(4)الحبيب استاتي زين الدين، الإصلاح في الخطب الملكية، شوهد في: 03/4/2020، في:https://www.hespress.com/orbites/359942.html

يكون مضمون ما يخاطبهما به موضوع نقاش من طرف البرلمان"، ونص نفس الفصل من دساتير 1970 و 1972 و1992 على ما أن "للملك أن يخاطب مجلس النواب والأمة، ولا يمكن أن يكون مضمون خطابه موضع أي نقاش"؛ وبالنظر إلى كون دستور 1996 تبنى نظام ثنائية التمثيل البرلماني أو الثنائية البرلمانية، فقد نص نفس الفصل على أن: "للملك أن يخاطب الأمة والبرلمان ويتلى خطابه أمام كلا المجلسين، ولا يمكن أن يكون مضمونه موضوع أي نقاش"؛ وقد احتفظ دستور يوليوز 2011 بنفس العبارات، لكن اختلف من حيث ترتيب الفصل الذي انتقل من 28 إلى 52 .

هذه المكانة الدستورية تجعل الخطاب السياسي "الرسمي" متميزا في مضمونه وطريقة إلقائه[1]، ولا سيما أنه يبث من مقام اجتماعي يمثل أعلى سلطة في البلاد. هذا المقام يتحكم في مدى نصيبه من لغة "المؤسسة" واستخدام الكلام الرسمي المشروع، كما أن لهذا الخطاب الرسمي طقوسه الخاصة به[2]، وهي مجموع القواعد التي تؤطر شكل المظهر العمومي للسلطة ومراسيم الاحتفالات و"البروتوكولات"؛ إنها من بين الأدوات التي تعطي للخطاب الرسمي المشروعية والقوة وتؤمّن له النفوذ، وذلك وفق شروط اجتماعية لإنتاج وإعادة إنتاج "ثقافة" سياسية سائدة ومهيمنة بلسان مشروع والعمل على الاعتراف به داخل كل الطبقات الاجتماعية.

ليس المهم، في هذا المستوى، مضمون الرسالة ولا بنية النظام التواصلي، وإنما شكل العلاقة الاجتماعية التي تسعى إلى الهيمنة[3]. من ثمة، فإن السؤال المحوري هو

---

(1) عبد الرحمان شحشي، مرجع سابق، ص.ص 17 وما بعدها.

(2) من بين هذه الطقوس الخاصة بالخطاب الرسمي بالمغرب على صعيد المؤسسة الملكية، نذكر: لا يبدأ الملك في إلقاء خطاب العرش إلا بعد النشيد الوطني ووقوف المستمعين له، وعندما يختم الملك لا ينصرف إلا بعد النشيد الوطني حيث يظل الجميع واقفين، وكذلك عند تعيين الملك للموظفين في المناصب العليا، إذ يتم ذلك وفق بروتوكول عريق يتم فيه تقبيل ظهير التولية.

(3) عبد الله أوغبال، أشكال وقنوات الاتصال السياسي في البادية المغربية، رسالة في الإعلام والاتصال، معهد علوم الإعلام-الرباط، 1997، ص 7.

ليس "من يتكلم؟"، وإنما "كيف وعمَّ يتكلم؟" أي تحليل الآليات التي تختفي وراءها "السلطة" وتحاول بواسطتها الاستحواذ على "النص" باعتباره الخطاب الأكثر رواجا والأقل إلزامية، وذلك قصد استغلاله وتوجيهه، أو قصد التخفيف من حدته...[1].هذا الأمر يفسر، إلى حد ما، قيمة الخطاب الملكي القانونية والدستورية ومكانته في الحياة السياسية المغربية، خصوصا أن المؤسسة الملكية تصرف وظيفتها الإصلاحية من داخل الخطاب الذي تنتجه حول نفسها؛ وتبقى هذه الوظيفة بالمعنى العام إحدى مبررات حضورها السياسي الطاغي. فهي تظل، بغض النظر عن حقل إمارة المؤمنين التي تمكنها من ممارسة دور تحكيمي وتوفيقي كسلطة سياسية ودينية، مؤسسة غير مقيدة، وسلطاتها غير مرهونة بأي حدود دستورية –بمعناها الضيق– إذ باستثناء تقييدات إرادية شكلية ابتداء من دستور شتنبر 1992 ومكرسة في دستور يوليوز 2011 الجديد، ليس هناك أي بند حصري للسلطة الملكية وخاصة فيما يتعلق بالجانب التقديري.

بهذا المعنى، ليس "الإصلاح" داخل الخطاب السياسي للملكية عنصرا لإضفاء الشرعية على نفسها، لأن الشرعية مكتسبة[2]. إنه إحدى تمظهرات ممارسة الإمامة، ومن هنا الاستناد إلى المرجعية الدينية داخل خطاب الإصلاح من خلال إنهاء الكثير من الخطب الملكية بالآيات القرآنية، ولا سيما الآية 87 من سورة هود: "إِنْ أريد الإصلاح ما استعطت وما توفيقي إلا بالله"، أو التذكير في متن هذه الخطابات أو بعض الحوارات الصحفية الأجنبية التي أجراها الملك محمد السادس بأن مهمته كملك تجعل منه الخديم

(1) عمر أوكان، النص والسلطة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1991، ص.ص 11-15.

(2)حسن طارق، الملكية والإصلاح، مرجع سابق، ص 34.

الأول للمغاربة[1]، الحريص على الإنصات لانشغالاتهم، والتجاوب مع مطالبهم، والمؤتمن على حقوقهم ومقدساتهم.[2]

تبعا لذلك، يُسبَق كل ورش بخطاب مؤسِّس، يستعرض السياقات ويحدد الرهانات ويرسم الغايات، فما يلبث هذا الخطاب أن يتحول إلى جدول محدد، بأجندات مضبوطة، تنتج عنه في غالب الأوقات قرارات ملزمة.[3] والمهتم بالخطابات السياسي في التجربة المغربية، يدرك أن المؤسسة الملكية طورت، في بداية عهد الملك محمد السادس، خطابا يعتبر الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي أولوية عمل أساسية، منطلقا من قراءة معينة للتاريخ، تجعل من عهدمحمد الخامس عهدا للاستقلال الوطني، ومن عهد الحسن الثاني عهدا لبناء المؤسسات، وهذا ما يترك للملك محمد السادس[4]المهمة التي تواترت خطبه على نعتها بالجهاد الأكبر الاقتصادي والاجتماعي.[5]

إنه الجهاد الذي يجيب، بشكل أو بآخر، عن مختلف الأسئلةالتي تناسلت بعد تولي الملك محمد السادس الحكم بالمغرب بعد وفاة والده الحسن الثاني سنة 1999؛ على المستوى الداخلي، طرحت آنذاك أكثر الأسئلة عمقا حول المملكة الثالثة في مغرب ما بعد استرجاع الاستقلال، انصبت حول الانشغال بالمسار الإصلاحي الذي سيلتزمه الملك الجديد محمد السادس إزاء التعاطي مع القضايا الحاسمة في سياق مجتمع وطني وإقليمي قيد التحول؛ وعلى المستوى الخارجي، أفرز الاهتمام بهذا المسار بحثا مستمرا عن أجوبة إزاء الخطوات التي سيتبعها العاهل المغربي لترصيع اسم المملكة على صعيد الخريطة

---

(1) كما هو الشأن بالنسبة للحوار الصحفي الذي خص به الملك محمد السادس أسبوعية "باري ماتش"، 13 أكتوبر 2001.

(2)مقتطف من الخطاب الملكي الذي ألقاه الملك بمناسبة الذكرى التاسعة عشر لعيد العرش.

(3) رضوان زهرو، مسالك، تقديم ع21-22، 2012، ص 5.

(4)حسن طارق، الملكية والإصلاح، مرجع سابق، ص 34.

(5)خطاب ملكي أمام مجموعة من الفاعلين الاقتصاديين بالجرف الأصفر، 25 شتنبر 2000، ثم خطاب العرش لسنة 2000.

الدولية، وقد كانت أغلب هذه الأسئلة، إن لم نقل جميعها، تتجه نحو إجراء مقارنة "ماكرة" بينه وبين والده، تبدت بشكل واضح في إصدار الصحافي "جون بيير توكوا" العامل بيومية "لوموند Le Monde" الفرنسية كتاب كامل بعنوان : "آخر الملوك"، في إشارة لا تخلو من مكر إلى أن الملك الشاب محمد السادس سيجد صعوبة في ملء الفراغ الذي خلفه والده الحسن الثاني.

اليوم،بعدعشرينسنةعلىاعتلاءالملكمحمدالسادسعرشالمغرب، وبالرجوع إلى الخطب التي ألقاها أو الرسائل التي بعثبها في مناسبات مختلفة، يمكن القول إن هذه الوسيلة التواصلية استعملت بكثافة مفهوم الإصلاح وما يرتبط به من سياسات عمومية، فضلا عن الحضور القوي لبعض المفاهيم المجاورة أو المحملة بذات النفس الإصلاحي، من قبيل: التحديث، التأهيل، التحديث الشامل، التأهيل الشامل، الإصلاحات الجوهرية، الإصلاحات المؤسسية العميقة، التحديث الاقتصادي، التحديث الاجتماعي، الإصلاحات الهيكلية، التأهيل السياسي، التحديث التشريعي، الإصلاحات الجذرية.[1]

إن إلقاء نظرة، ولو خاطفة، عن مختلف التحولات التي يشهدها المغرب في السنوات الأخيرة، سواء أثناء وبعد الحراك العربي الذي ميز سنة 2011 على سبيل المثال، وما تلاه من ردود الأفعال على المستوى الوطني، تنبئنا أن هذه السنوات شهدت سيولة خاصة في توظيف هذه المفاهيم، حيث ذكر لفظ الإصلاح لوحده أكثر من مئة مرة في مناسبات عدة. ولا شك أن هذه الكثافة تعكس المكانة التي يحظى بها المفهوم في دينامية التغيير -وإن كانت ضمن الاستمرارية- التي تعتبرها المؤسسة الملكية انشغالها الأسمى من زاوية، كما ترمز، من زاوية ثانية، إلى الأحداث المتسارعة التي تعرفها المنطقة وما تفرزه من رفع لدرجة الاستعجال لاحتواء الاحتقان الاجتماعي.

(1) حسن طارق، الملكية والإصلاح، مرجع سابق، ص 34.

القراءة المتأنية لهذا الحضور في علاقة بحمولاته وزمن الحديث عنه، تجعل الباحث أمام ما يتسم به موضوع الإصلاح في التجربة المغربية من خصائص ما فتئت المؤسسة الملكية تثير الانتباه إليه، نذكر منها[1]:

الواقعية

يلتمس الخطاب الملكي الواقعية في هندسته للإصلاح، وخاصة في المجالات المرتبطة بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تعترض المشروع التنموي، من خلال رصد الإمكانيات التي يتوفر عليها المغرب والإفصاح عن التحديات والإكراهات التي تواجهه، وخاصة تلك المرتبطة بالوضعية السوسيو-اقتصادية. الدليل الأول على ذلك أن الملك اعترف منذ اعتلائه للعرش بأن الحرب التي يشنها هي حرب على الفقر[2]. بالرجوع إلى خطبه، نجد أنه يتبنى صراحة كشف حقيقة ما يعانيه المغاربة من تحديات وضغوطات. ألم يقل بمناسبة الذكرى الثامنة عشر لعيد العرش: "نعيش اليوم، في مفارقات صارخة، من الصعب فهمها، أو القبول بها. فبقدر ما يحظى به المغرب من مصداقية، قاريا ودوليا، ومن تقدير شركائنا، وثقة كبار المستثمرين، كـ"بوينغ" و"رونو" و"بوجو"، بقدر ما تصدمنا الحصيلة والواقع، بتواضع الإنجازات في بعض المجالات الاجتماعية، حتى أصبح من المخجل أن يقال إنها تقع في مغرب اليوم". ولقد سبق أن أشار في خطاب الذكرى الثانية عشرة لعيد العرش إلى أن "توسيع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، التي جاء بها الدستور الجديد، يقتضي مواصلة رفع التحدي الأكبر، للتصدي للبطالة والفقر، والهشاشة والأمية، وذلك من خلال إطلاق جيل جديد من الإصلاحات العميقة لتيسير أسباب ولوج كل مواطن، لجوهر هذه الحقوق، من تعليم نافع، وعمل منتج، وتغطية صحية، وسكن لائق، وبيئة سليمة، وكذا من تنمية بشرية، ولا سيما من

(1) للاستزادة حول هذه الخصائص، يُراجع: الحبيب استاتي زين الدين، مرجع سابق.

(2) خيراللهخيرالله، المغرب في عهد محمد السادس- ماذا تغير؟، الطبعة الأولى، دار الساقي، بيروت، 2007، ص 8.

خلال مواصلة التفعيل الأمثل لبرامج المبادرة الوطنية للتنمية البشرية"[1]. لكن بعد أزيد من عقد ونصف من الزمن على تفعيل هذا البرنامج، يدعو "الحكومة وجميع الفاعلين المعنيين، للقيام بإعادة هيكلة شاملة وعميقة، للبرامج والسياسات الوطنية، في مجال الدعم والحماية الاجتماعية، وكذا رفع اقتراحات بشأن تقييمها".وحتى يكون الأثر مباشرا وملموسا، أكد في خطاب العرش لسنة 2018على التركيز على المبادرات المستعجلة في عدة مجالات، منها: أولا، إعطاء دفعة قوية لبرامج دعم التمدرس، ومحاربة الهدر المدرسي، ابتداء من الدخول الدراسي المقبل، بما في ذلك برنامج "تيسير" للدعم المالي للتمدرس، والتعليم الأولي، والنقل المدرسي، والمطاعم المدرسية والداخليات. وكل ذلك من أجل التخفيف، من التكاليف التي تتحملها الأسر، ودعمها في سبيل مواصلة أبنائها للدراسة والتكوين؛ ثانيا، إطلاق المرحلة الثالثة من المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، بتعزيز مكاسبها، وإعادة توجيه برامجها للنهوض بالرأسمال البشري للأجيال الصاعدة، ودعم الفئات في وضعية صعبة، وإطلاق جيل جديد من المبادرات المدرة للدخل ولفرص الشغل؛ ثالثا، تصحيح الاختلالات التي يعرفها تنفيذ برنامج التغطية الصحية RAMED، بموازاة مع إعادة النظر، بشكل جذري، في المنظومة الوطنية للصحة، التي تعرف تفاوتات صارخة، وضعفا في التدبير. وغير خاف على المتتبعين للشأن السياسي بالمغرب إلى كون التماس الحقيقة يذكرنا بخطاب "السكتة القلبية" الذي كان قد أطلقه الملك الراحل الحسن الثانيسنة 1995 من قبة البرلمان، والذي أعلن أن المغرب يعيش مرحلة "السكتة القلبية"، واستشهد على ذلك بأرقام وإحصائيات كان قد تضمنها تقرير البنك العالمي حول المغرب سواء فيما يرتبط بالإدارة أو القضاء أو سير المؤسسات العمومية والتشريعات والمساطر، والمسؤولين والموظفين. وقال الحسن الثاني آنذاك قولته

(1)مقتطف من الخطاب الذي وجهه الملك إلى الأمة بمناسبة الذكرى الثانية عشرة لعيد العرش المجيد.

الشهيرة: "لقد قرأت هذه التقارير، فوجدت فيها فصاحة موجعة وأرقاما، في الحقيقة، مؤلمة، ومقارنات تجعل كل ذي ضمير لا ينام"[1].

تجديد السياسات العمومية في ظل الاستمرارية

يكتسي مفهوم التعامل مع الماضي -كيفما كان نوعه- معنى خاصا في تجارب متعددة ولبلدان عدة، فالماضي وما قد يعرفه مثلا من انتهاكات وتجاوزات لحقوق الإنسان من المحتمل جدا أن يلقي بظلاله على الكثير من المواقف مع مسألة القطيعة مع الماضي، بيد أن القطيعة لا تعني الانطلاق من الصفر بقدر ما ترمي إلى التغيير والتجديد دون فقدان خيط التواصل مع النقط القوية في ماضي الشعوب وتاريخها[2].

لا شك أن المتتبع لخطب الملك محمد السادس، يهتدي إلى أنها تقدم الإصلاحات المنجزة كاستمرارية لما تم تحقيقه في الماضي، بمعنى أن زمن الإصلاح مسترسل وغير منقطع، بل ممتد ليس فقط إلى عهد الحسن الثاني بل أيضا إلى عهد محمد الخامس. لذلك نجده يؤكد في إحدى الخطب على الالتزام الجماعي "بالسير على نهجهم في الدفاع عن وحدة المغرب واستقراره، والعمل على النهوض بتنميته وتقدمه، وتحقيق تطلعات أبنائه"، كما يقول في خطاب آخر:"لقد أُنجزت في عهد والدنا المقدس رضوان الله عليه إصلاحات كثيرة تحث على الاعتزاز والافتخار"[3]. وفي حديثه لصحيفة " نيهونكيزاسيشيمبون" اليابانية بتاريخ 25 نونبر 2005، يؤكد: "أنا أعمل ليس فقط على تعزيز ما تحقق في الملفات التي فتحها والدي كالملف المتعلق باحترام حقوق الإنسان وخصوصا من خلال إحداث هيئة الإنصاف والمصالحة لطي صفحة الانتهاكات التي ارتكبت في الماضي، بل وأيضا من أجل إنجاز سريع للأوراش الجديدة التي تم إطلاقها في السنوات الأخيرة...".

---

(1) خطاب الملك الراحل الحسن الثاني بمناسبة افتتاح السنة التشريعية 1995-1996.

(2) المصطفى قاسمي، أسئلة في الانتقال الديمقراطي، جريدة المساء، الصادرة 01/03/2012، ع1691، ص 8.

(3)خطاب ملكي بمناسبة افتتاح أشغال المجلس الأعلى للقضاء يوم 15 دجنبر 1999.

غير أن ما يستحق الذكر أن الاستمرارية لا تعني استرسال الإصلاح من حيث الزمن فحسب، بل أيضا من حيث موضوعات الإصلاح.[1] ما نعنيه أن مسار الإصلاح من خلال الخطب الملكية لمحمد السادس لا يستحضر فقط ما تم تحقيقه على يد والده وجده، بل أيضا ينبني على استرسال أوراش الإصلاح باعتماد آليتي المراقبة البعدية والتتبع الدائم. في هذا السياق، قال في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الرابعة من الولاية التشريعية الثامنة إن "المفهوم الجديد للسلطة، الذي أطلقناه، في خطابنا المؤسسله، بالدار البيضاء، في أكتوبر 1999، يظل ساري المفعول. فهو ليس إجراء ظرفيالمرحلة عابرة، أو مقولة للاستهلاك، وإنما هو مذهب في الحكم، مطبوع بالتفعيلالمستمر، والالتزام الدائم بروحه ومنطوقه". وستتأكد هذه المتابعة بجلاء في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الثانية من الولاية التشريعية العاشرة بعد أن جدد التنبيه إلى أن "المشاكل معروفة، والأولويات واضحة، ولا نحتاج إلى المزيد من التشخيصات. بل هناك تضخم في هذا المجال.وقد وقفنا، أكثر من مرة، على حقيقة الأوضاع، وعلى حجم الاختلالات، التي يعرفها جميع المغاربة"، ثم يضيف: "يجب القيام بالمتابعة الدقيقة والمستمرة، لتقدم تنفيذ البرامج الاجتماعية والتنموية، ومواكبة الأشغال بالتقييم المنتظم والنزيه".التكامل

يقدم الخطاب السياسي للمؤسسة الملكية مواضيع الإصلاح كمسلسل متكامل متعدد الحلقات، إذ هناك حديث عن إصلاح الإدارة وعن إصلاح القضاء، وعن الإصلاح الاقتصادي وإصلاح مدونة الأسرة والإصلاح التعليمي، وإصلاح الحقل الديني...؛ بمناسبة الذكرى التاسعة عشر لعيد العرش، يقول الملك:"سنواصل السير معا، والعمل سويا، لتجاوز المعيقات الظرفية والموضوعية، وتوفير الظروف الملائمة، لمواصلة تنفيذ البرامج والمشاريع التنموية، وخلق فرص الشغل، وضمان العيش الكريم." وفي جوابه لصحيفة "إيل باييس" الإسبانية في 16 يناير 2005، قال بشأن إنجازاته: "ليست مدونة

(1)الحبيب استاتي زين الدين، مرجع سابق.

الأسرة هي الإصلاح الذي قـــمت به، الإصـــلاحات تبدأ مـــن القانون الانتخـابي إلى مـــدونة الشغـــل مـــرورا برد الاعتبار للثقافة الأمازيغية وإصلاح الحقل الديني"، ويتابع القول في نفس السياق : "أنا على يقين بأن مقاصـد هيئـة الإنصـاف والمصـالحة يتقاسمهـا المغاربة قاطبة، كما أنها ستساعدهم على تهييئ أبنائهم... "، كما يؤكد: "إن حرصنا القوي، المستند إلى الوشائج الراسخة للثقة المتبادلة بين العرش، وبين مختلف مكونات الأمة، على صيانة وحدتنا الوطنية والترابية، لا يعادله إلا تصميمنا على تعزيز الصـرح الـديمقراطي، وترسيخ دولة الحق والقانون، ومواصلة مسـيرة التنميـة الـتي نقودهـا، إيمانـا منـا بـتلازم وتكامل المسارين الديمقراطي والتنموي".

الشمولية

خرجت المملكة من منظور تجزيئي إلى منظورشمولي، ما طفقت معالمه تتبدى لنا في أشكال من التجديد الذي تقتضيه المرحلة، من منطلق أن الإصلاح لا يتجزأ، بل شمولي في منطلقه تقتضي إجرائيته ذاتهـا شموليتـه. وقـد تبـدو هـذه الجوانـب في نظـر الـبعض مستعصية لكنها متلازمة، يتوقف بعضها على بعض بحيث يكشف تضـافرها عـن وحـدة نسقية لنسق المبادرات الإصلاحية التي اتخذها المجتمع المغربي وعاهله الملك محمد السادس من أجل مواصلة مسيرة التصدي لكل ما من شأنه تعطيل ترسيخ دولة الحق والقانون.

إن الخطب السياسية للملك محمد السـادس تقـدم إطـارا عامـا لمختلـف جوانـب الإصلاح[1]، بحيث إلى جانب ما تتصف به هذه الخطب من تكامل بين مواضيعه، نجـدها بالموازاة مع ذلك تندرج في مشروع شامل تتداخل فيه جميع المجالات، سـواء تعلـق الأمـر بتخليق الحياة العامة أو عقلنة المشهد السياسي أو تنظـيم المجـال الـديني أو إنعـاش النمـو الاقتصادي أو ضرورة الارتقاء بالشأن التعليمي ... إلخ. في خطابة بمناسبة عيد العـرش، يقول "إن طموحي للنهوض بالأوضاع الاجتماعية، يفوق بكثير وضع آلية أو برنامج مهما بلغت أهميته.لذا، أدعو الحكومة وجميع الفاعلين المعنـيين، للقيـام بإعـادة هيكلـة شـاملة

(1)حسن طارق، مرجع سابق، ص 32.

وعميقة، للبرامج والسياسات الوطنية، في مجال الدعم والحماية الاجتماعية، وكذا رفع اقتراحات بشأن تقييمها."

هذا الإطار العام هو "المشروع المجتمعي" الذي تدافع عنه المؤسسة الملكية، تارة تحت شعار "المشروع المجتمعي الديمقراطي التنموي"[1]، وتارة أخرى تحت شعار "المشروع الديمقراطي الحداثي"[2]، وفي حالات أخرى يتم الاكتفاء بمفهوم "المشروع المجتمعي"[3] الذي يعتبر "الهدف الأسمى"[4] الذي يتعين على المغرب وصوله، و"التوجه الاستراتيجي للبلاد"[5]. في خطاب ملكي آخر بتاريخ 18 ماي 2005، سيتم التأكيد بشكل أكثر تكثيفا على ما يمكن اعتباره مرتكزات أساسية لهذا المشروع المجتمعي، وذلك من خلال جرد "مبادئ الديمقراطية السياسية والفعالية الاقتصادية، والتماسك الاجتماعي، والعمل والاجتهاد، وتمكين كل مواطن من الاستثمار الأمثل لمؤهلاته وقدراته".

قبل ذلك، كان الملك قد عبّر في خطاب العرش لعام 2003، عن أن الجميع مسؤول عن البناء الجماعي للمجتمع الديمقراطي: "إننا كلنا مسؤولون، فرادى وجماعات، سلطات وهيآت، أحزابا وجمعيات، عن البناءالجماعي لمجتمعنا الديمقراطي الحداثي الذي هو مشروع الأمةبأسرها".

ثانيا - التصورات الملكية لإصلاح منظومة التربية والتكوين

إذا ما رجعنا إلى مضامين الخطب الملكية على مدار ما يفوق ستين سنة على حصول المغرب على استقلاله (38 سنة من حكم الملك الراحل الحسن الثاني وأزيد من

---

(1) نفسه.

(2) مقتطف الخطاب الملكي الذي قدم في أعقاب العمليات الإرهابية لـ 16 ماي 2003.

(3) مقتطف من الرسالة الملكية الموجهة إلى الوزير الأول عبد الرحمان يوسفي يوم 16 دجنبر 1999.

(4)خطاب ملكي بمناسبة افتتاح أشغال المجلس الأعلى للقضاء. 15 دجنبر 1999.

(5)خطاب ملكي بمناسبة افتتاح السنة التشريعية 1999 – 2000.

عقدين من حكم الملك محمد السادس)، نجد أن الحديث عن التعليم وأزمته ومطالب إصلاحه ظل ملازما للخطب الملكية طيلة هذه العقود.

شخصت خطب الملك محمد السادس وضعية المنظومة في العديدمن المناسبات، بدءا بخطاب الإقرار بالضعف المزمن الذي يشكو منه التعليم والدفع في اتجاه التأسيس لخلاصات أشغال اللجنة الملكية الخاصة بوضع مشروع ميثاق وطني للتربية والتكوين، مرورا إلى التماس الإصلاح والمطالبة بتفعيل مضامين هذا الميثاق الوطني، ووقوفا عند الخطب التنظيمية التي استتبعها إنشاء مؤسسة للأعمال الاجتماعية لأسرة التعليم والمجلس الأعلى للتعليم، وصولا إلى خطاب الإنقاذ من خلال اعتماد المخطط الاستعجالي والإجراءات التي صاحبته، ثم الرجوع من جديد إلى الحديث عن تأزيم المنظومة التي قُدّر لإصلاحها أن يظل متأرجحا بين الطموح والانتظارية في ظل مجتمع قيد التحول، ثم أعقبها حديث مستفيض، في الخمس سنوات الأخيرة، عن ضرورة وضع حد لدوامة إصلاح الإصلاح من خلال اعتماد قانون إطار يحدد الرؤية على المدى البعيد.

أ - خطاب الكشف عن الاختلالات

قبل عشرين سنة، وتحديدا بمناسبة عيد الشباب لسنة 1999، وحلول الذكرى السبعين لميلاد الملك الراحل الحسن الثاني، كانت هذه آخر كلماته للمغاربة قاطبةوللشباب خاصة بالنظر للأعداد الأعداد التي تراكمت بوتيرة ستين ألف شاب وشابة في السنة :"يجب أن أقول لك: إن هذا شيء غير طبيعي، وهو غير طبيعي لسببين:الأول: هو أن التعليم لم يأخذ بعين الاعتبار ظاهرة العمل والتشغيل. والسبب الثاني هو غلطة أفدح من الأولى هو أن الموجهين في ميدان التعليم لم يقوموا بواجبهم، وأطلقوا العنان للعديد من الشباب يجربون أنفسهم في هذه المادة أو تلك دون أن يكونوا عارفين لملف الطالب أو الطالبة ومدركين تماما لقابليته بالنسبة لهذا التخصص أو ذاك. وما هي قدرته بالنسبة لهذه المادة أو تلك. وبالنسبة لبرنامج التعليم سأحدثك عنه- شعبي العزيز- إن شاء الله في 20 غشت. لأني سأكون آنذاك قد توصلت من اللجنة بدراستها

كاملة".فيما يخص هذه اللجنة، كان الملك الراحل قد ذكر، قبل أربعة أشهر -وبالضبط يوم 3 مارس 1999 بمناسبة عيد العرش- أنه تقرر "تكوين لجنة خاصة بعهد إليها باقتراح مشروع لإصلاح نظام التربية والتكوين وفق المنهجية والأهداف التي تم تحديدها في رسالة خاصة سنوجهها إلى مستشار جلالتنا السيد عبد العزيز مزيان بلفقيه الذي عيناه رئيسا لهذه اللجنة".

بعد سبعة أيام من وفاة والده، استمر الملك محمد السادس في التذكير بمناسبة الذكرى الأولى لاعتلائه عرش المغرب بأن قضية التعليم تشغل حيزا كبيرا من اهتماماته الآنية والمستقبلية لما تكتسيه من أهمية قصوى، ولما لها أيضا من أثر في تكوين الأجيال والتطلع إلى القرن الحادي والعشرين بمكنات العصر العلمية ومستجداته التقنية وماتفتحه من آفاق عريضة للاندماج في العالمية .ويقول الملك محمد السادس في هذا الإطار: "واعتناء من والدنا المكرم بهذه القضية، فقد كان عين لجنة وطنية خاصة عملت تحت رعايته السامية مستنيرة بالتوجيهات التي تضمنتها رسالته الملكية في هذا الصدد .وقد توجت اللجنة جهودها الحميدة بوضع مشروع ميثاق للتربية والتكوين كانت تتأهب لعرضه على أنظار والدنا المقدس لولا أن الأجل وافاه...".

كما وعد في خطاب العرش، ذكر في خطابه يوم الجمعة 20 غشت 1999، بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، بأنه سينكب "على ملف التعليم في ضوء مشروع الميثاق الذي أنجزته اللجنة الملكية الخاصة للتربية والتكوين وبالعناية التي هو جدير بها لأهميته في إعداد النشء وتأهيل أجيال المستقبل".

بعد أقل من شهر، لفت الملك محمد السادس، بمناسبة افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة يوم الجمعة 8 أكتوبر 1999، الانتباه إلى مسألتين ملحتين: تتعلق الأولى بالتعليم، والثانية بقضايا التشغيل والبطالة. في علاقة بالقضية الأولى التي تهمنا، أشار إلى أنه:"على الرغم من تراثنا الزاخر الأصيل في هذا المضمار وما لنا فيه من تقاليد عريقة راسخة وعلى الرغم من الجهود المتلاحقة التي بذلت طوال أزيد من أربعة عقود لجعل تعليمنا يواكب مرحلة استرجاع الاستقلال ومتطلبات بنائه فإننا نلاحظ أن الأزمة المزمنة

التي يعانيها والتي جعلت والدنا رضوان الله عليه يعين لجنة ملكية خاصة ممثلة فيها جميع الهيآت والفعاليات لوضع مشروع ميثاق وطني للتربية والتكوين. وقد شاءت الأقدار أن تنهي هذه اللجنة أشغالها دون أن يطلع والدنا المشمول برحمة الله على نتائجها". وقد شدد في ذات الخطاب على أن: "الضرورة لتقتضي كذلك أن ننظر إلى أساليب التدبير من أجل ترشيد النفقات المرصودة للتعليم. وإن الواجب يحتم علينا الصرامة في التعامل مع الأموال العامة صونا لها من كل التلاعبات. إننا نستطيع تحقيق هذه الأهداف إذا ما تم ترشيد استغلال الموارد المادية وعقلنة تدبيرها وإذا ما وقع تحسين الاستفادة من الكفاءات والخبرات وإذا ما ساهمت في الإنجاز كل الأطراف المعنية من جماعات محلية وقطاع خاص ومؤسسات إنتاجية وجمعيات ومنظمات وسائر الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين دون إغفال دور الآباء والأمهات ومسؤولية الأسر في المشاركة بالمراقبة والتتبع والحرص على المستوى المطلوب".

ب - خطاب الأجرأة

ترجمة لأشغال اللجنة، حث الملك محمد السادس، بعد أقل من سنة في خطابه الموجه إلى الأمة بمناسبة ذكرى عيد العرش الثاني، الحكومة على تفعيل الميثاق الوطني للتربية و التكوين وتسريع عملية تنفيذه وتخصيص الاعتمادات اللازمة لذلك، كما شدد على "وجوب انخراط جميع المعنيين كل من موقعه في جو من التعبئة الشاملة والتجنُّد الكامل حول أهداف الميثاق بعيدا عن المزايدات والحساسيات قصد تفعيله مجددين التأكيد على قرارنا السامي بإعلان العشرية القادمة عشرية خاصة بالتربية والتكوين وثاني أولوية وطنية بعد الوحدة الترابية بحيث لا يحل موعد 2010 إلا وقد تقلص بطريقة ملموسة ببلادنا أثر الأمية والتعليم غير النافع".الجهود التي بذلت من طرف مختلف المتدخلين في مجال محاربة الأمية مكنت، إلى حد ما، من خفض نسبة الأمية بالمملكة من 43 في المائة سنة 2004 إلى حوالي 30 في المائة خلال 2010، وهو رقم اعتبره المجلس الاقتصادي والاجتماعي الخاص بالتنمية البشرية في المغرب خلال 2011 تحسن بنسبة 2,6٪ بين

2010 و2011، لكنه تحسن غير كاف لتحسين التصنيف الدولي للمملكة من جهة، ولم يحل دون القطع التام مع تواجد بعض الأطفال في سن التمدرس خارج أسوار المدرسة.تجدر الإشارة إلى أن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي يسجل في تقريره السنوي لسنة 2017حوالي 30 في المائة من حالات الهدر المدرسي تهم تلاميذ في الطور الابتدائي لم يبلغوا بَعْدُ السن الذي يسمح بتوجيههم نحو التكوين المهني. وهو أمر يؤدي إلى عودة هؤلاء إلى دائرة الأمية، خاصة وأن البنيات التربوية غير النظامية، سيَّما في إطار برنامجمدرسة الفرصة الثانية، تظل ذات قدرة استيعابية ضعيفة مقارنة مع أعداد التلاميذ الذين يغادرون مقاعدالدراسة كل سنة.[1]وإذا كان المغرب قد قطع خطوات هامة في مجال التعليم الأساسي، والرفع من نسبة التمدرس، إلا أن التعليم الأولي، كما أسلفنا الذكر، لم يستفد من جهد الدولة الكبير في هذا المجال، حيث إنه يعاني من ضعف ملحوظ لنسب المستفيدين ومن فوارق كبيرة بين المدن والقرى، ومن تفاوت مستوى النماذج البيداغوجية المعتمدة، وعدد المربين والمعلمين، وكثرة المتدخلين[2].

اعتبارا للدور الأساسي لأسرة التعليم في تحقيق الإصلاح المؤمل، قرر في خطابه السالف الذكر "إنشاء مؤسسة للأعمال الاجتماعية لأسرة التعليم. وسيتسنى لهذه المؤسسة التي أطلقنا عليها اسم جنابنا الشريف لتحمل اسم "مؤسسة محمد السادس للأعمال الاجتماعية لأسرة التعليم " أن تحتضن ربع مليون من أفراد هذه الأسرة العزيزة على جلالتنا مع عائلاتهم وأن توفر ما يلزمهم من خدمات اجتماعية في مجال السكن والتطبيب والترفيه والتأمين ضد الآفات والتقاعد التكميلي".

انتظرت أسرة التعليم سنتين ليشيد الملك محمد السادس، في خطاب عيد العرش لسنة 2002، بالخطوات الهامة التي قطعت في مجال إصلاح المنظومة التربوية، مؤكدا أن "هنالك خطوات كبرى مازالت تنتظرنا في نهج سياسة تعليمية متناسقة. كما أن متابعة وتقييم

(1)التقرير السنوي للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي لسنة 2017، ص 70.

(2)مقتطف من الرسالة الملكية إلى المشاركين في "اليوم الوطني حول التعليم الأولي" يوم 18 يوليوز 2018.

وإغناء تفعيل إصلاح التعليم تتطلب تعزيز المهام التي تنهض بها، بكل موضوعية ونزاهة، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، وذلك في أفق إيجاد جهاز قار يتولى مهام التقييم المتجرد والشمولي للمنظومة التربوية، في تعاون مثمر وتنسيق تام مع القطاعات المختصة، ومع جميع الفاعلين في هذا المشروع المصيري". كما حمل إليها خبر قيامه "بإعطاء دفعة قوية لهذا الإصلاح بتنصيب مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأوضاع الاجتماعية لأطر التربية والتكوين، وبتحسين وضعيتهم، داعين الأسرة التعليمية للانخراط بحزم وعزم، وغيرة وطنية، في هذا المشروع الكبير".

بعد ثلاثة أشهر، وتحديدا بمناسبة افتتاح السنة التشريعية 2002-2003، جعل الملك محمد السادس التعليم النافع من بين الأسبقيات الأربع، بقوله: "...أنتم مطالبون بالعمل الجدي، وباستخلاص العبرة من الحملة الانتخابية، التي جعلتكم تقفون على انتظارات المواطنين، الذين يتطلعون لحلول ملموسة لمشاكلهم الواقعية الأساسية، التي ينبض بها قلب كل مواطن، بدل جعل كل شيء ذا أسبقية، إنها الأسبقيات الأربع المتمثلة في :التشغيل المنتج،والتنمية الاقتصادية،والتعليم النافع،والسكن اللائق".

في الذكرى الخامسة لاعتلاء العرش، توقف الملك محمد السادس عند الميثاق الوطني للتربية والتكوين بعد مرور نصف الطريق في تفعيل العشرية الوطنية للتربية والتكوين، مذكرا بقوله: "...يجب تكريس السنوات الخمس المتبقية لتدارك التعثر في هذا الإصلاح الحيوي، بتعبئة كل الجهود، لاستكمال الإصلاح الكيفي، لا الكمي فقط، لمنظومتنا التربوية، وتبويء المدرسة المكانة التي تستحقها في المجتمع. وفي هذا الصدد، قررنا تنصيب المؤسسة الدستورية للمجلس الأعلى للتعليم، ليتولى، في تركيبة تجمع بين التمثيلية والتخصص، المهام المنوطة به، كقوة اقتراحية وتقويمية قارة ومتجردة، للإصلاح العميق والمستمر لمنظومة التعليم...".

إدراكا للدور الحيوي، الذي تنهض به المدرسة، في تكامل مع الأسرة، لبناء مجتمع التضامن والإنصاف وتكافؤ الفرص، الذي تعمل المملكة على ترسيخ دعائمه، وكذا تأهيل أجيالنا الصاعدة، لممارسة حقوقها، وأداء واجباتها، واندماجها في عالم المعرفة

والاتصال، ذكر الملك محمد السادس في خطابه إلى الأمة بمناسبة الذكرى السادسة لاعتلائه عرش المملكة المغربية، اعتماد ميثاق وطني للتربية والتكوين يدخل في صدارة الإصلاحات الشاملة والعميقة، التي يقودها. تفعيلا لخطاب العرش من السنة السابقة، ورد في الخطاب قوله: "سنتولى تنصيب المجلس الأعلى للتعليم، الذي وضعنا ظهيره الشريف، لينهض بدوره، كمؤسسة دستورية، للتشاور والاقتراح البناء، والتوقع، والتقييم الموضوعي، لهذا الورش الحيوي".

جاء في الخطاب الملكي أثناء تنصيب المجلس الأعلى للتعليم بمناسبة انطلاق-الموسم الدراسي2006-2007: "ومن منطلق التزامنا بمبدأ اعتبار التربية شأنا يهم المغاربة جميعا، وكذا يقيننا بأن استكشاف سبل الإصلاح المتجدد لمنظومتنا التربوية، يتطلب أن يظل هذا المجلس، بوصفه مؤسسة دستورية، منفتحا دوما على المهتمين والفاعلين وذوي الخبرة في هذا الميدان الحيوي، مما يجعله فضاء تعدديا للتشاور وتبادل الرأي، ومرصدا للتتبع الفعال وقوة اقتراحية حول قضايا التربية والتكوين".

ج - خطاب المبادرة الاجتماعية

رغم أن الخطاب الملكي الذي ألقاه الملك محمد السادس يوم الجمعة 12 أكتوبر 2012بالرباط، بمناسبة افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الأولى من الولاية التشريعية الثامنة، لم يخصصه للتعليم، إلا أنه حمل إشارة قوية للبرلمانيين المطالبين وفق الخطاب على الانكباب على "تحقيق ما هو أهم بالنسبة للمواطن. ألا وهو، بكل بساطة، عيش حر كريم قوامه: وطن موحد. أمن واستقرار. تعليم جيد. تربية صالحة. شغل منتج".

أما خطابه بمناسبة الذكرى الخامسة والخمسين لثورة الملك والشعب، فقد خصص الملك محمد السادس جانبا كبيرا منه للتعليم، وأكد من خلاله أن التعليم يأتي في صدارة الإصلاحات، التي يعرفها المغرب: "ارتأينا أن نبادر لإطلاقعملية وطنية، تهدف إلى إعطاءدفعة قوية لتعميم وإلزامية التعليم الأساسي، ضمانا لتكافؤ الفرص، ومحاربة

للانقطاععن الدراسة.ويتمثل ذلك في منح الكتب والأدوات المدرسية، لمليون طفل محتاج،غايتنا دعم الأسر المعوزة، في مواجهتها لتكاليف الدخول المدرسي المقبل.وسيعتمد تمويل هذه العملية أساسا، على الاعتمادات المرصودة للمبادرةالوطنية للتنمية البشرية، فضلا عن مساهمات السلطات والمؤسسات المعنية، والجماعاتالترابية، والهيآت والجمعيات ذات المصداقية". وأضاف: "تأكيدا لعزمنا القوي، على حسن إنجاز البرنامج الاستعجالي لإصلاحالنظام التربوي، ندعو الحكومة لإعداد برنامج مضبوط، لإسكان نساء ورجال التعليم،العاملين بالعالم القروي، واعتماد مختلف أنواع الشراكة والتعاقد لإنجازه. وإننا لنتوخى من ذلك، تمكين أسرة التعليم بالبادية، وخاصة بالمناطقالنائية، من ظروف العمل والاستقرار وتحفيزها على القيام بواجبها التربوي".

د - خطاب التصحيح والاستعجال

ظل إصلاح التعليم حاضرا في خطابات سنة 2009، حيث لم يفت الملك محمد السادس، رغم الوضعية الاقتصادية الصعبة التي شهدها المغرب، كسائر البلدان السائرة نحو النمو، أنْ يستحضر أن الإصلاح القويم لنظام التربية والتعليم والتكوين، يشكل المسار الحاسم لرفع التحدي التنموي. فعلى الجميع أن يستشعر أن الأمر لا يتعلق بمجرد إصلاح قطاعي، وإنما بمعركة مصيرية لرفع هذا التحدي الحيوي. سبيلنا إلى ذلك الارتقاء بالبحث والابتكار وتأهيل مواردنا البشرية، التي هي رصيدنا الأساسي لترسيخ تكافؤ الفرص، وبناء مجتمع واقتصاد المعرفة وتوفير الشغل المنتج لشبابنا.

إن المتمعن في خطاب العرش لسنة 2010، يصاب بنوع من الاستغراب والدهشة، إذ إن الملك في هذا الخطاب، اعتبر أن السياسة العمومية في قطاع التعليم، تستنزف مجموعة من الإمكانات المادية بدون أن تحقق عائدا لثرواتنا البشرية، مما سيعيق عملية الإقلاع المعرفي. وقد كان الخطاب قويا، (رغم أنه لم يخصصه للتعليم)، لكن هذه العبارة، اعتبرها البعض بأنها تعبر عن عدم رضا المؤسسة الملكية عن مسارات الإصلاح.

هـ- خطاب الانتظارية أو إعادة إنتاج خطاب القصور

ظل الأداء الملكي وفيا خلال سنة 2011، رغم ما ميزها بالمصادقة على الدستور الجديد، للغة الانتظارية والتطلعإلى الإصلاح العميق لمنظومة التربية والتكوين؛ ففي معرض خطابه أمام أعضاء مجلسي البرلمان، لدى افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الخامسة من الولاية التشريعية الثامنة، قال "إن المحك الحقيقي لنجاعة المؤسسات، بالنسبة للفئات الشعبية، هو مدى قدرتها على إحداث نقلة نوعية في الرفع من مؤشرات التنمية البشرية.ولا سيما من خلال إصلاحات وإنجازات، مقدامة وملموسة، تضع في صلبها تحفيز الاستثمار المنتج، المدر لفرص الشغل، والسكن اللائق، وتعميم التغطية الصحية، والحفاظ على البيئة، وتوفير التعليم النافع، بالإصلاح العميق لمنظومة التربية والتكوين، والانخراط في اقتصاد المعرفة والابتكار، مفتاح تقدم المغرب".

من مستجدات الوثيقة الدستورية ذات الصلة بمنظومة التربية والتكوين دسترة الأمازيغية كلغة رسمية إلى جانب اللغة العربية، والدعوة إلى النهوض بكافة التعبيرات اللغوية والثقافية المغربية، وفي مقدمتها الحسانية، كثقافة أصيلة للأقاليم الصحراوية.كما تم التنصيص على ضرورة الانفتاح على تعلم اللغات العالمية الأكثر تداولا وإتقانها، في إطار استراتيجية متناسقة، موطدة للوحدة الوطنية، يسهرعلى تفعيلها مجلس أعلى، مهمته النهوض بالثقافة المغربية، وباللغات الوطنية والرسمية، وعقلنة مؤسساتها وتفعيلها، بما في ذلك المؤسسة المكلفة بتطوير اللغة العربية.

بعد سنة، يجدد في خطاب 20غشت 2012 بمناسبة ذكرى ثورة الملك والشعب، دعوته إلى الانكباب الجاد على هذه المنظومة التي نضعها في صدارة الأسبقياتالوطنية.لأجل ذلك، "ينبغي إعادة النظر في مقاربتنا، وفي الطرق المتبعة في المدرسة، للانتقال منمنطق تربوي يرتكز على المدرس وأدائه، مقتصرا على تلقين المعارف للمتعلمين،إلى منطق آخر يقوم على تفاعل هؤلاء المتعلمين...إن الأمر لا يتعلقإذن، في

سياق الإصلاح المنشود، بتغيير البرامج أو إضافة مواد أو حذف أخرى،وإنما المطلوب هو التغيير الذي يمس نسق التكوين وأهدافه".

عودا على بدء، يؤكد الخطاب الملكي، في نفس المناسبة من سنة 2013، أن الوضع الراهن لقطاع التربية والتكوين يقتضي إجراء وقفة موضوعية مع الذات، لتقييم المنجزات، وتحديد مكامن الضعف والاختلالات، والابتعاد عن إخضاع تدبيره للمزايدات أو الصراعات السياسوية،بل "يجب وضعه في إطاره الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، غايته تكوين وتأهيل الموارد البشرية، للاندماج في دينامية التنمية، وذلك من خلال اعتماد نظام تربوي ناجع".

و - خطاب الإعداد لإصلاح جديد أو خطاب إصلاح الإصلاح

عندما يستثمر المجتمع في التربية، فإنه ينتظرنتائج مقابل استثماره؛ ذلك أن قدرة المواطن على تدبير شؤون حياته، والاندماج في الاقتصاد والمجتمع والمساهمةفي تدعيم الديمقراطية، والتكيف مع المحيط المحلي والوطنيوالعالمي، تتوقف جميعها على جودة التربية[1] والمعرفة التي يتلقاها.والدراسات الحديثة توضح أن كل بلد يتوفر على مستند من ثلاثة أصول وهي: الرأسمال المنتج، والرأسمال الطبيعي والرأسمال اللامادي.[2] يتكون هذا الأخير من عناصر تُيسِّر الشروط المساعدة على التنمية، وتقدملمؤسسات الحكامة إمكانات الاشتغال اللازمة، وللرأسمال البشري القيمة المتوقَّعة. بذلك، ستكون المدرسة عبارة عن مؤسسة – مفتاح لتنمية الرأسمال اللامادي. لماذا؟ لأن الاستثمار في الرأسمال البشري عن طريق التربية والتكوين والبحث العلميسيوجد فيصميم النموذج الاقتصادي المطالب بإدماج الرأسمال المعرفي والذهني بشكل كلي.[3]فبناء قدرات

(1) الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مرجع سابق، ص 10.

(2)World Bank. Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century. World Bank, Washington DC, 2006.

(3)الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي:تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013-2000، المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر 2014، ص 10.

الفردهو أساسوشرط للتنمية البشرية المستدامة[1]. في هذا السياق، إنه أمر إيجابي أن يركز خطاب الملك محمد السادس في ذكرى عيد العرش لسنة 2014على مفهوم الثروة والرأسمال غير المادي، لأن العناية بهذا النوع من الرأسمال يعد الانطلاقة السليمة في تقييم الثروة الوطنية الحقيقية بتركيزه على احتساب المؤهلات، التي لا يتم أخذها بعين الاعتبار من طرف المقاربات المالية التقليدية. يتعلق الأمر هنا "بقياس الرصيد التاريخي والثقافي لأي بلد، إضافة إلى ما يتميز به من رأسمال بشري واجتماعي، والثقة والاستقرار، وجودة المؤسسات، والابتكار والبحث العلمي، والإبداع الثقافي والفني، وجودة الحياة والبيئة وغيرها".[2] من هذا المنطلق، دعا "المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، لإعادة النظر في منظور ومضمون الإصلاح، وفي المقاربات المعتمدة، وخاصة من خلال الانكباب على القضايا الجوهرية، التي سبق أن حددناها، في خطاب 20 غشت للسنة الماضية[3]."

ولئن كان إصلاح التعليم يظل عماد تحقيق التنمية، ومفتاح الانفتاح والارتقاء الاجتماعي، وضمانة لتحصين الفرد والمجتمع من آفة الجهل والفقر، ومن نزوعات التطرف والانغلاق، تم تكليف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتقييم تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبلورة منظور استراتيجي شامل لإصلاح المنظومة التربوية[4]. ورغم صعوبة تقييم تطبيق الميثاق، نظرا لتعقيد نظام التربية والتكوين والبحث العلمي، الذي يتضمن مكونات وأبعادا عديدة، تتمثل في السياسات المتوالية

(1) Amartya Sen, op.cit., p.p. 5-28.

(2) مقتطف من خطاب الملك محمد السادس بمناسبة الذكرى 15 لعيد العرش.

(3) في هذا الإطار، خص بالذكر إيجاد حل لإشكالية لغات التدريس، وتجاوز الخلافات الإيديولوجية التي تعيق الإصلاح، واعتماد البرامج والمناهج الملائمة لمتطلبات التنمية وسوق الشغل، والحث على إعطاء كامل العناية للتكوين المهني، ولإتقان اللغات الأجنبية، لتأهيل الخريجين لمواكبة التقدم التقني، والانخراط في المهن الجديدة للمغرب. للمزيد، يمكن الاطلاع على النص الكامل للخطاب الملكي في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية الرابعة من الولاية التشريعية التاسعة.

(4)الخطاب الملكي بمناسبة عيد العرش 2015.

ومخططات العمل والأجهزة المؤسساتية والبرامج البيداغوجية والبنيات التربوية وأنظمة تأطير الفاعلين والأطراف المعنية[1]، يعترف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن عملية التطبيق عرفت نقصانا وقصورا بارزين وأيضا ورشا كبيرا للإصلاحات التيشرعفي إنجازها لكنها لم تكتمل[2].تجاوز هذا النقص، حسب المجلس، يشكل منطلقا أساسيا لإنجاح الإصلاح المقبل، مادام أن الاختلالات التي تشكو منها المنظومة، في نظره، ليست قدرا محتوماً،وتجاوزها لن يكون بمفاعيل العصا السحرية؛ ذلك يتطلب انخراطا جماعيا حاسما من أجل إقامة قطيعة مع الفجوة القائمة بين التنظير والتفعيل، مع ابتكار حلول ناجعة وعملية لتحقيق التغيير المنشود داخل مؤسسات التربية والتكوين[3].

إحداث هذه القطيعة، دفع الملك محمد السادس إلى القول في خطابه بمناسبة الذكرى السابعة عشر لعيد العرش إن "اختياراتنا التنموية تبقى عموما صائبة. إلا أن المشكل يكمن في العقليات التي لم تتغير، وفي القدرة على التنفيذ والإبداع.فالتطور السياسي والتنموي، الذي يعرفه المغرب، لم ينعكس بالإيجاب، على تعامل الأحزاب والمسؤولين السياسيين والإداريين، مع التطلعات والانشغالات الحقيقية للمغاربة." وبالكثير من الواقعية، يؤكد "إننا لا نقوم بالنقد من أجل النقد، ثم نترك الأمور على حالها. وإنما نريد معالجة الأوضاع، وتصحيح الأخطاء، وتقويم الاختلالات[4]. وبعد مرور سنة تقريبا عن هذا الخطاب، وفي إطار تكريس المقتضيات الدستورية التي جاء بها دستور 2011، يرى أنه "يتعين تركيز الجهود على الحد من التفاوتات بين الفئات والجهات، وخاصة بالمناطق القروية والنائية، وشبه الحضرية، وتلك التي تعاني خصاصا ملحوظا في مجال البنيات التحتية التعليمية، وذلك بموازاة مع ضرورة تشجيع ولوج

---

(1)الهيئة الوطنية للتقييم، تطبيق الميثاق الوطني للتربيةوالتكوينوالبحثالعلمي 2013-2000: المكتسباتوالمعيقاتوالتحديات، 2014، ص 9.

(2)نفس المرجع السابق، ص 148.

(3)الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 6.

(4)الخطاب الملكي في افتتاح الدورة الأولى من السنة التشريعية 2017-2018.

الفتيات الصغيرات للتعليم الأولي والاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عملا بمبدأ التمييز الإيجابي.[1] لذلك، دعا، في خطاب العرش لسنة 2018، الحكومة وجميع الفاعلين المعنيين، للقيام بإعادة هيكلة شاملة وعميقة، للبرامج والسياسات الوطنية، في مجال الدعم والحماية الاجتماعية، وكذا رفع اقتراحات بشأن تقييمها. وحتى يكون الأثر مباشرا وملموسا، أكد على "التركيز على المبادرات المستعجلة في مجموعة من المجالات، في مقدمتها "إعطاء دفعة قوية لبرامج دعم التمدرس، ومحاربة الهدر المدرسي، ابتداء من الدخول الدراسي المقبل، بما في ذلك برنامج "تيسير" للدعم المالي للتمدرس، والتعليم الأولي، والنقل المدرسي، والمطاعم المدرسية والداخليات. وكل ذلك من أجل التخفيف، من التكاليف التي تتحملها الأسر، ودعمها في سبيل مواصلة أبنائها للدراسة والتكوين[2]. ولأنه لا يمكن أن قبول استمرار النظام التعليمي في تخريج أفواج من العاطلين -وهو هدر صارخ للموارد العمومية، ولطاقات الشباب، مما يعرقل مسيرات التنمية، ويؤثر في ظروف عيش العديد من المغاربة، دعا في خطاب ثورة الملك والشعب لسنة 2018إلى "الانكباب بكل جدية ومسؤولية، على هذه المسألة، من أجل توفير الجاذبية والظروف المناسبة لتحفيز هذه الكفاءات على الاستقرار والعمل بالمغرب". ومن أجل التصدي للإشكالية المزمنة، للملاءمة بين التكوين والتشغيل، والتخفيف من البطالة، حث الحكومة والفاعلين لاتخاذ ستة تدابير متداخلة، أولها القيام بمراجعة شاملة لآليات وبرامج الدعم العمومي لتشغيل الشباب، للرفع من نجاعتها، وجعلها تستجيب لتطلعات الشباب، ثم إعطاء الأسبقية للتخصصات التي توفر الشغل، واعتماد نظام ناجع للتوجيه المبكر، سنتين أو ثلاث سنوات قبل الباكالوريا، لمساعدة التلاميذ على الاختيار، حسب مؤهلاتهم وميولاتهم، بين التوجه للشعب الجامعية أو للتكوين المهني، بالإضافة إلى إعادة النظر بشكل شامل في تخصصات التكوين المهني لجعلها تستجيب لحاجيات

(1)مقتطف من الرسالة الملكية إلى المشاركين في "اليوم الوطني حول التعليم الأولي"، 18 يوليوز 2018.
(2)مقتطف من خطاب العرش لسنة 2018.

المقاولات والقطاع العام[1]، وتواكب التحولات التي تعرفها الصناعات والمهن، بما يتيح للخريجين فرصا أكبر للاندماج المهني، فضلا عن وضع آليات عملية كفيلة بإحداث نقلة نوعية في تحفيز الشباب على خلق المقاولات الصغرى والمتوسطة في مجالات تخصصاتهم، وكذا دعم مبادرات التشغيل الذاتي، وإنشاء المقاولات الاجتماعية، إلى جانب وضع آليات جديدة تمكن من إدماج جزء من القطاع غير المهيكل في القطاع المنظم، عبر تمكين ما يتوفر عليه من طاقات، من تكوين ملائم ومحفز، وتغطية اجتماعية، ودعمها في التشغيل الذاتي، أو خلق المقاولة، دون إغفال ضرورة وضع برنامج إجباري على مستوى كل مؤسسة، لتأهيل الطلبة والمتدربين في اللغات الأجنبية لمدة من ثلاثة إلى ستة أشهر، وتعزيز إدماج تعليم هذه اللغات في كل مستويات التعليم، وخاصة في تدريس المواد التقنية والعلمية. إن قضايا الشباب لا تقتصر على التكوين والتشغيلفقط، وإنما تشمل أيضا تحدي الانفتاح الفكري والارتقاء الذهني والصحي.

إنها تحديات على المغرب رفعها لأن كل إخفاق في هذا المجال، من المنظور الملكي الشامل، سيكون وبالا ليس فقط على المملكة، بل حتى على قارتنا وعلى مناطق أخرى من العالم أيضا.لقد حان وقت إفريقيا، فالقرن الحالي، حسبه، ينبغي أن يكون قرن إفريقيا بامتياز من أجل ضمان بزوغها وانبعاثها. لم ذلك؟ لأن متوسط العمر في إفريقيا الآن، لا يتجاوز التاسعة عشرة. و"هذا الجيل من الشباب، هو الذي سيبني إفريقيا الغد، وهو الذي سيساهم في توطيد السلم والاستقرار، وفي تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للقارة". ثانيا، الجميع في حاجة إلى العناية بالشباب، وتكوينه، وتحميله المسؤولية، بل وإعطائه ما يستحق من قيمة.فـ"هجرة بعض شبابنا نحو آفاق أخرى، في ظروف محفوفة بالمخاطر، بحثاً

(1)بعد سنة من هذا الخطاب، سيجدد الملك محمد السادس بمناسبة ثورة الملك والشعبالتأكيد على دور التكوين المهني والعمل اليدوي، بقوله: "أؤكد مرة أخرى، على أهمية التكوين المهني، في تأهيل الشباب، وخاصة في القرى، وضواحي المدن، للاندماج المنتج في سوق الشغل، والمساهمة في تنمية البلاد. فالحصول على الباكالوريا، وولوج الجامعة، ليس امتيازا، ولا يشكل سوى مرحلة في التعليم. وإنما الأهم هو الحصول على تكوين، يفتح آفاق الاندماج المهني، والاستقرار الاجتماعي".

عن غد أفضل، لا ينبغي أن تصبح قدراً محتوماً، ولا عنواناً لإفريقيا فاشلة". يضاف إلى ذلك أن عالم اليوم يشهد اضطرابات غير مسبوقة، من أبرز تجلياتها التحول الديمغرافي، والانتقال الإيكولوجي، والثورة الرقمية، وأنماط التنقل؛ وهي التحولات الواقعية الجديدة التي ترى الرسالة التي وجهها الملك إلى المشاركين في الدورة السنوية الخامسة لمنتدى كرانس مونتانا بالداخلة سنة 2019أن التكيف معها أصبح ضرورة، وأن العمل على تطوير السياسات الوطنية والإقليمية والدولية، لما فيه خير الشعوب، ومن أجل مستقبل الشباب مسألة لا مفر منها عسى أن تنجح مختلف الحكومات في التخفيف من حدة كل أشكال العنف والتطرف الذي يهدد الأفراد والجماعات. ما الحل إذن؟

إن الحل، كما قال الملك بمناسبة استقبال البابا فرنسيس، لن يكون عسكريا ولا ماليا فحسب؛ بل "الحل يكمن في شيء واحد، هو التربية". فدفاعه عن قضية التربية، إنما هو إدانة للجهل. ذلك أن "ما يهدد حضاراتنا هي المقاربات الثنائية، وانعدام التعارف المتبادل، ولم يكن يوما الدين".إن هذا الأخير، في نظره، نور ومعرفة وحكمة. و"الدين بطبيعته يدعو إلى السلام، ويحث على استثمار الطاقات في معارك أكثر نبلا، بدل هدرها في سباق التسلح، وأشكال أخرى من التسابق الأعمى".

الفصل الثامن

أدوار المراكز البحثية وتحدياتها في واقع مغاربي متقلِّب

الفصل الثامن

أدوار المراكز البحثية وتحدياتها في واقع مغاربي متقلِّب

إذا ما دققنا النظر في القواسم اللغوية والثقافية والتاريخية المشتركة بين بلدان المنطقة المغاربية، سنجد أنها تتصف بالتنوع والتناقض في آن واحد. ظاهريا، الدول التي تنتمي إلى هذه المنطقة متشابهة، غير أن التحولات الجارية، محليا وإقليميا، تنقل إلينا أنه لا توجد صيغة واحدة تسمح بتطبيق أفضل الممارسات في الحكامة[1] بالنظر إلى الاختلافات الموجودة بينها. لربما لذلك صَرّح صاحب كتاب "مجمل تاريخ المغرب" عبد الله العروي بأن "فكرة إقامة مغرب عربي متحد، والرغبة في ذلك، والدعوة إلى إقامة الوحدة، كل هذا لا يثبت وجود مغرب عربي في الوقائع، ولا يجعل المغربي يتحدث عن الجزائر وتونس كما يمكن أن يتحدث عنهما جزائري أو تونسي"[2].هذا الحال مؤلم ومؤسف إذا جاز لنا أن نستعير لفظ الراحل المهدي المنجرة. العالم العربي أو الإفريقي، في نظره، لم يفهم بعد أن الاتحاد والتكتل ليست مسألة سياسية، وإنما هي قبل كل شيء مسألة بقاء.[3] أزمة الدول المنتمية لهذا العالم معروفة منذ عقود؛ وهي أن النموذج التنموي الذي تم اختياره من طرف المسؤولين، هو عدم الاعتماد على الذات، واللجوء عوض ذلك إلى المساعدة الفنية والتعاون الدولي، في حين أن الحل الوحيد هو الاعتماد على النفس وخلق النموذج التنموي الذاتي.[4] هل هي دعوة للانغلاق كما قد يفهم البعض؟ أبدا، القول بهذا رضوخ لحركية الزمن ووعي بمجرياتها ومفاجآتها، الإنكار مكابرة وتعام لا غير.

---

(1)ألكسندر الداودي في تقديم كتاب:محمد حركات، مفارقات حكامة الدولة في البلدان العربية، ترجمة محمد مستعد، هانس سايدل، ط1، 2018، ص 23.

(2)حوار مجلة زمان مع عبد الله العروي، 2014.

(3) المهدي المنجرة، قيمة القيم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ط2، 2007، ص 293.

(4)نفس المرجع السابق، ص 294.

ولأن لا شيء متوقع بشأن مآلات هذا التعثر من زاوية تاريخية، نسجل أن أخطر التحديات التي تواجه الدولة في البلدان المغاربية هو إما عدم القيام بأي شيء كمبرر لعدم القدرة على مواجهة التطورات والاضطرابات المحلية والإقليمية بسبب تعقيدها، أو الاستمرار في الوضع الراهن واستدامته بنفس الممارسات السابقة التي لم تتخلص بعد من الاعتقاد في جدوى "المقاربة الأمنية"، مع ما ينتج عن ذلك من تأجيل فاتورة الإصلاح الاجتماعي والسياسي الضروري والمنتظر منذ عقود. ما يزيد من خطورة هذه التحديات أن لا أحد يعرف حقيقة أين سينتهي كل شيء. الكثير من المال يُنفق على أجهزة الدفاع وقوات ضبط الأمن وحفظه، لكن ألن يكون هذا المال أكثر فائدة ومردودية لو استثمر جزء ضئيل منه في تنمية الفكر وفضاءاته[1]؟ إنه سؤال بريء. بالمقابل، يكفي التفكير في المتغيرات التي ترتبت عن فيروس كورونا المستجد لفهم أن المنطقة المغاربية أحوج ما تكون إلى البحث العلمي الجاد والرصين الذي يقدم إجابات عملية عن التهديدات والخسائر المباشرة وغير المباشرة الناجمة عنه، وبخاصة أن فرض العزل الصحي تستلزم التفكير في استراتيجيات حفظ سلامة الناس والاجتهاد في التصدي لانعكاساتها السلبية.

ضمن هذا التصور، يؤكد خبراءاليونيسكو أن البحث العلمي يشكل ركنا أساسيا وعاملا ضروريا لتقدم أي مجتمع، وتتضاعف أهمية هذا الركن مع التقدم الهائل للعلوم والتكنولوجيا ودخول ثورة المعرفة والمعلومات والاتصالات، مما يحتم على دول ومجتمعات العالم المعاصر تقديم المزيد من الدعم للباحثين للوصول إلى نتائج مهمة تخدم قضايا المجتمع.[2] وعيا باختلاف التفسيرات الممكنة لكلمة "بحثَ/ بحْث"، يشير جون ب. ديكنسون إلى أن الفعل "يبحث" يعني يفحص الشيء ثانية بعناية، أما الاسم (بحث) فيعرف عادة بأنه يعني التقصي بعناية، وعلى الأخص استقصاء منهجي في سبيل زيادة

(1)ميشيل إس دي فريس في تقديم كتاب: محمد حركات، م.س، ص 19.

(2)تقرير اليونيسكو للعلوم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ملخص تنفيذي، 2017.

مجموعة المعرفة. ومن المعلوم الآن أن هذا المجموع يزداد نتيجة إضافة معرفة جديدة[1]، بالاستناد إلى مناهج محددة في تقصي هذه المعرفة، باعتباره نشاطا علميا منظما يسعى إلى الكشف عن الحقائق ومعرفة الارتباط بينها واستخلاص المبادئ العامة والقوانين التفسيرية. وتضطلع المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية (التابعة لها أو المستقلة عنها) بهذه المهمة في حياة المجتمعات، بهدف النهوض بها، ودفع مسيرتها إلى الأمام، والبحث العلمي هو الذي يعطيها معناها الحقيقي.[2]

في هذا المنحى، تزايد الاهتمام، منذ بداية تسعينيات القرن الماضي، بمراكز الأبحاث والدراسات، إذ اتسعت دائرة أنشطتها على المستوى الكمي، وكذلك من حيث نوعية المساهمات والخدمات التي تقدمها، لأسباب متنوعة، تختلف من بلد لآخر. ورغم أن الدور التي تضطلع به المراكز البحثية في البلدان المغاربية مختلف عما هو عليه الأمر في الغرب حيث تبوأت مكانتها الحقيقية في صناعة القرار أو تقديم ما يلزم من استشارات ودراسات رصينة مُعتمَدة تميط اللثام عن القضايا الحيوية التي تشغل الفاعلين الاجتماعيين والاقتصاديين والسياسيين، فلا يمكن تجاهل مهمتها في تعزيز الوعي لدى الأفراد والمؤسسات، في محاولة، وإن كانت بطيئة المفعول بالنظر لما يعترضها من مشكلات وتحديات، لتقريب المسافة بين الخطاب الأكاديمي النظري والواقع العملي.

تتوارد عن هذا البطء أسئلة كثيرة لتطرح نفسها على الباحث في واقع مراكز البحث في التجربة المغاربية، من أبرزها: أي وظائف تضطلع بها هذه المراكز؟ ما هي المعوقات والتحديات التي تواجه المراكز البحثية في البلدان المغاربية وتحول دون تحقيق الارتقاء بالبحث العلمي؟

---

(1) جون ب. ديكنسون، العلوم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث، ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو، عالم المعرفة، ع 112، أبريل 1987، ص 44 وما بعدها.

(2) إيمان رسمي ومحمد فريال، دراسة تحليلية لواقع البحث العلمي في الوطن العربي وتوجهات التطوير فيه، ورقة بحثية، شوهد في10/09/2019:، في:https://platform.almanhal.com/Files/2/17342

للإجابة عن هذه الإشكالية، تتوخى هذه الورقة، في المستوى الأول، رصد أبرز أدوار ووظائف هذه المراكز سواء العمومية أو المستقلة في علاقة بربط الجسور بين ثلاثية المجتمع والدولة والعلم، ثم تحديد الإكراهات والتحديات التي تحول دون أدائها لوظائفها على أكمل وجه، في المستوى الثاني.

أولا - في دلالة مراكز الفكرووظائفها

بالنظر إلى ما تتسم به المخاطر والتهديدات التي يشهدها العالم من تعقيد وتفاعل شديد بين ما هو محلي ودولي، ناهيك عن تعدد مستويات التعامل معها، وتداخلها أفقيا ورأسيا، زاد الاهتمام بدور مراكز الدراسات الاستراتيجية في دعم اتخاذ القرار، وصنع الاستراتيجيات، واقتراح السياسات، والعمل على تثقيف الرأي العام[1] وتوعيته بواقع الحال وسيناريوهات المآل.

على الرغم من غياب إجماع حول تحديد مفهوم مراكز الأبحاث والدراسات، فإن هذا العمل يستخدم مصطلح "مراكز الأبحاث والدراسات" مرادفا لمصطلح "مراكز الفكر" ThinkTanks، ونعني به "مؤسسات بحثية" يكمن دورها الرئيس في إنتاج الأبحاث والدراسات في مجالات متعددة[2]، بما يخدم السياسات العامة للدولة، فضلا عن وضع رؤى مستقبلية تهم الفرد والمجتمع وصانعي القرار[3]. تعد هذه المؤسسات، في كثير من

---

(1) تقرير تقييم مراكز الدراسات والبحوث العربية والدولية 2018-2019، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ص 6.

(2)للاستزادة حول تعريف مراكز الفكر وتصنيفاتها، يُراجع:

Mc Gann, James G., Think Tanks and Policy Advice in the United States, Philadelphia: Foreign Policy Research Institute, 2005, p 4-10.

(3)هزار صابر أمين، مراكز التفكير ودورها في التأثير على صنع السياسة، شوهد في06/08/2018:، في: http://fcdrs.com/mag/issue-4-2.html؛ خالد وليد محمود،دور مراكز الأبحاث في الوطن العربي: الواقع الراهن وشروط الانتقال إلى فاعلية أكبر، سلسلة دراسات صادرة عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بتاريخ 01 يناير 2013، ص.ص4 وما بعدها، شوهد في06/10/2019:، في:https://www.dohainstitute.org/ar/ResearchAndStudies//Pages/art109.aspx

الأحيان، بمثابة جسر بين الأوساط الأكاديمية ووحدات وضع السياسات العمومية، وخدمة المصلحة العامة وصوت مستقل يترجم مبادئ بحثية تطبيقية في شكل حالة ولغة مفهومة، وموثوق فيها، ويمكن ولوجها من لدن صانعي السياسات والجمهور على السواء.[1] وهذا ما جعل تلك الهيئات العلمية أحد المرتكزات الأساسية لإنتاج البحث العلمي والمعرفة والتفكير العام في الدولة؛ وذلك من خلال النشاطات العلمية التي تقوم بها، ممثّلة في المؤتمرات التي تعقدها، والأبحاث والإصدارات الدورية والكتب والمنشورات التي تصدر عنها. لم تعد مهمة مراكز التفكير مقتصرة على تقديم دراسات أكاديمية تحليلية نقدية فقط، وإنما تحاول التأثير على أو الإخبار عن السياسات المتبعة عبر تقديم حجج فكرية، أو تحليلا بدلا من الضغط المباشر[2]. فهي تعمل على سد الفجوة الموجودة بين العلم والسياسة.[3]

في السنة الماضية، أطلقت جامعة بنسلفانيا الأمريكية تقريرا حول تصنيف مراكز الفكر في العالم[4]، وهو التقليد الذي دأبت على القيام به بانتظام منذ سنة 2006.

REGION	NUMBER OF THINK TANKS
EUROPE	2219
NORTH AMERICA	2058
ASIA	1829
SOUTH & CENTRAL AMERICA	1023
SUB-SAHARAN AFRICA	612
MIDDLE EAST & NORTH AFRICA	507
TOTAL	**8,248**

Source: University of Pennsylvania, 2019 Global Go To Think Tank Index Report, p 40.

(1)محمد حركات، مفارقات، م.س، ص 91.

(2)P. Lepetit, Le rôle des Thinkthanks, in: Problèmes économiques, n° 2912 du 6 décembre 2006, dossier: Experts et thinkthanks, quel modèle de conseil ?, p. 3.

(3) The Think Thanks and civil societies program, the global "go- to think thanks", 2009, Annual report.

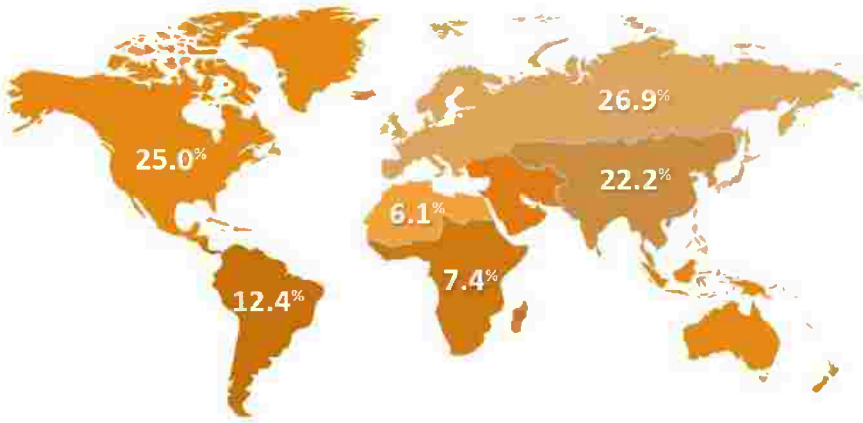
(4)University of Pennsylvania, 2018 Global Go To Think Tank Index Report, p. 35.

يشمل التقرير أزيد من ثمانية آلاف مركز بحث (8248)من جميع أنحاء العالم.يعتمد في التقييم معايير دقيقة، في مقدمتها الاستقلال البحثي والفكري، السمعة الأكاديمية للمركز والعاملين فيه، وحجم جودة وسمعة إنتاجه الأكاديمي المنشور ونشاطه البحثي، إلى جانب تأثيره على السياسات العامة وقدرته على تجسير الفجوة بين النشاط البحثي والفكري ودوائر صنع القرار من ناحية، وبينها وبين المجتمع من ناحية ثانية[1]. يتجاوز عدد المشاركين في إعداد التقارير عشرون ألفا، من صحافيين، وصناع قرار، ومانحين من القطاعين العام والخاص، وبيوت خبرة، ومتخصصين إقليميين ودوليين. يُشار، أيضا، إلى أن التقرير، وفق الخريطة أسفله، يصنف مراكز الفكر الأكثر تأثيرا في العالم إلى ست مناطق رئيسة، حسب مجموعة من الحقول والمؤشرات الموضوعية[2]، ومن ضمنها مراكز الفكر بمنطقة "المينا"- أي الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. أما سُبل تدويله، فترتبط بترجمة التقرير إلى عشرين لغة في العالم لتيسير انتشاره بين أكبر عدد من القراء[3].

(1)امحمد مالكي، موقعنا في تصنيف مراكز الفكر للعام 2014، شوهد في:03/06/2019، في:https://www.alyaoum24.com/256169.html

(2)يصنف التقرير مراكز الدراسات حسب مجموعة من الحقول والمؤشرات الموضوعية، وهي: الدفاع والأمن الوطني، والسياسات الاقتصادية، والتعليم، والطاقة، والبيئة، والسياسة الخارجية والعلاقات الدولية، والصحة، التنمية الدولية، والاقتصاد الدولي، والعلوم والتكنولوجيا، والسياسات الاجتماعية، والحكم الرشيد والشفافية.

(3)امحمد مالكي، موقعنا في تصنيف مراكز الفكر،م.س.



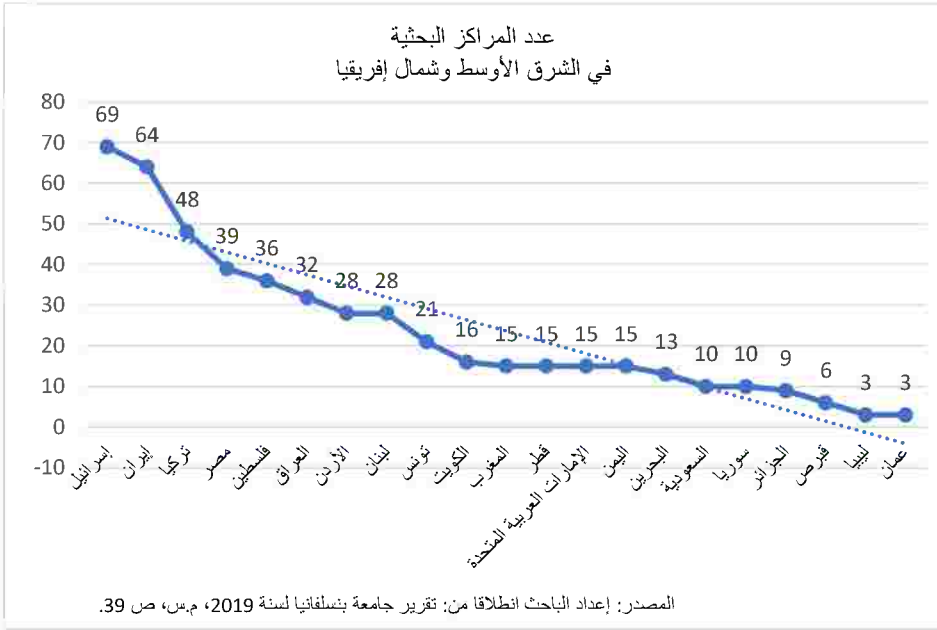
Source: University of Pennsylvania, op.cit., p40.

باستقراء معطيات هذا التقرير، يتضح أن المشاركة الإجمالية للمنطقة العربية لا تزال متواضعة -إن لم نقل ضعيفة- مقارنة مع مناطق كثيرة في العالم، حيث لم تتجاوز هذه السنة كذلك نسبة 8 ٪ من إجمالي المراكز المرشحة للتصنيف. أما تصنيفنا في السلم Rank، فباستثناء ترتيب «مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية» المصري في المرتبة72، و»مركز الدراسات الاستراتيجية» في الدرجة 129، لا توجد أي دولة مغاربية في كوكبة المائة والخمسين مركزا الأولى في العالم. وإذا كان طبيعيا أن تتصدر مراكز الولايات المتحدة الأمريكية هذه المجموعة الريادية من المراكز، بمعية دول متقدمة مثل بريطانيا، والسويد، وألمانيا، وبلجيكا، وفرنسا وإيطاليا، فاللافت صعود دول صغيرة جغرافيا وديمغرافيا من قبيل كوريا الجنوبية، وسنغفورة، أو بلاد محدودة التقدم مثل غانا وكينيا، ناهيك عن أقطار أخذت طريقها إلى الريادة، كالهند، والصين، وأندونيسيا، وجنوب أفريقيا، والبرازيل[1].

إذا نظرناإلى مراكز الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (منطقة المينا) من حيث العدد، نجد أن المجموع يصل إلى خمس مئة وسبعة.يتصدرها الكيان الإسرائيلي بتسعة وستين

(1)احمد احمد مالكي، الأدوار المطلوبة من مراكز الفكر العربي، شوهد في04/09/2018:، في:http://www.noqta.info/page-117423-ar.html

مركزا، تليه إيران بأربعة وستين، وتركيا بثمانية وأربعين، بعدها مصر بتسعة وثلاثين، فلسطين بستة وثلاثين، والأردن ولبنان بثمانية وعشرين...إلخ.وبخصوص المنطقة المغاربية، تونس في المقدمة بواحد وعشرين مركزا، ثم المغرب بخمسة عشر مركزا، ثم الجزائر بتسعة، بينما لم يتم تصنيف أيّ مركز في ليبيا وموريتانيا[1].



المصدر: إعداد الباحث انطلاقا من: تقرير جامعة بنسلفانيا لسنة 2019، م.س، ص 39.

بالرجوع إلى ترتيب هذه المراكز مغاربيا، نجد أن جامعة بنسلفانيا صنفت "مركز السياسات من أجل الجنوب الجديد" المغربي، المعروف سابقا باسم "مركز السياسات التابع للمكتب الشريف للفوسفاط" الذي تنصب بحوثه ودراساته علىتطوير السياسات العمومية الاقتصادية منها والاجتماعية والدولية التي تواجه المغرب وباقي الدول الإفريقية، ضمن قائمة أفضل عشر مراكز البحث (المرتبة السابعة) التي تنشط بمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في مجال سياسات الصحة الوطنية والشمولية، وأهداف الألفية للتنمية، وأحسن حملة للمرافعة. يتبعه من المغرب كذلك، وبالضبط في الرتبة الثانية عشر، كل من "مركز الدراسات والأبحاث في العلوم الاجتماعية" الذي يعتمد، كما يُعرّف

(1) University of Pennsylvania, op.cit.,p. 39.

نفسه، على إمكانياته المادية الذاتية والبشرية المكونة من الباحثين والأساتذة المتطوعين في جامعة محمد الخامس[1]، والمعهد الملكي للدراسات الاستراتيجية (المرتبة الثانية والعشرين) الذي تتجلى مهامهفي إجراء دراسات وتحاليل استراتيجية حول القضايا التي تحال عليه من طرف الملك، فضلا عن فحص سير العلاقات الخارجية للمغرب في أبعادها المتعددة، مع إيلاء أهمية كبيرة للقضايا الاستراتيجية الشاملة. بينما أول مركز فكر تونسي جاء في المرتبة التاسعة والعشرين (المعهد التونسي للدراسات الاستراتيجية الذي يتناول الأسئلة الاستراتيجية حول تونس في أبعادها المتعددة باعتباره أداة لاتخاذ القرارات العامة). الجزائر في الدرجة 32 من خلال نادي الحركة والتفكير حول المؤسسةالذي يضع نفسه على المستوى الوطني في قلب القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

والجدير بالذكر أن هناك وجود علاقة وطيدة بين حال صحة البلد وأوضاع مراكزه، ولا سيما من زوايا الاستقلال الأكاديمي، ومناخ الحرية، وجسور الثقة بين منتجي الأفكار وصناع القرارات والسياسات، وشيوع ثقافة التقييم وإعادة التقييم والمساءلة، ودعم ثقافة الفريق، أي العمل العلمي الجماعي والمؤسسي. ودون ذلك، لن تستطيع جدلية البحث العلمي والتراكم الفكري الاستقامة والاستمرار، والأهم لن تتمكن من إنجاز رسالتها، أي التأثير في السياسات وتغيير أوضاع الناس نحو الأفضل[2].

إذا استحضرنا السياقات المرتبكة والمعقدة للمنطقة المغاربية، نُدرك أكثر أهمية ما يمكن أن تُساهم به هذه المراكز في إيجاد الحلول ومعالجة الأزمات التي تضغط على صانعي القرار ومدبري السياسات داخلها. لكن لكي تكون مراكز الفكر فعالة ومجدية، وقادرة على التأثير الإيجابي في السياسات وتطور المجتمعات، تحتاج إلى متطلبات وشروط، بدونها يتعذر عليها النجاح في مهامها.[3] هذه الشروط بمثابة تحديات ومشكلات سيسهم أخذها

(1)Présentation du CERSS, sur le site du centre : https://cerss.org/presentation-du-cerss/

(2) احمد مالكي، موقعنا في تصنيف مراكز الفكر، م.س.

(3)احمد مالكي، الأدوار، م.س.

في الاعتبار في كل عملية إصلاحية ترمي إلى الارتقاء بالبحث العلمي عامة، ومراكز البحث على وجه التخصيص.حسابيا، ماليزيا والمغرب كانتا في المستوى العلمي نفسه في بداية هذه الألفية، فهل لا زال الوضع قائما؟ ما الذي حدث؟

المقارنة حمالة أوجه، لكنها لا تخلو من حسنات.ماليزيا، اليوم، يتجاوز إنتاجها العلمي نظيره المغربي والمغاربي بمراحل بفضل تبني استراتيجية للبحث العلمي تحفز الإبداع والإنتاج العلمي وتثمن البعد الكيفي فيه، إذ عملت المدارس والجامعات والمراكز التدريبية على إدخال عدد كبير من البرامج التطويرية للتدريب التقني والمهني. ولأن هذا العمل ارتبط برؤية وطنية تستشرف المستقبل في ضوء معطيات الماضي والحاضر، خصصت الحكومة الماليزية ميزانية ضخمة لإنجاح هذا التدريب، وصاحب كثير من المحفزات المخصصة للشركات والشباب لتشجيع التدريب التقني.[1]

في وجود رؤية مترددة أو هشة أو شكلية، طبيعي أن يستمر، مثلا، تسجيل مفارقة ما بين العدد الحقيقي لمراكز الأبحاث المحدثة بالمغرب والذي يقارب 34 مركزا[2]، وعدد المراكز المحددة وفق برنامج جامعة بنسلفانيا والخاص بـ"المؤشر العالمي لتصنيف مراكز الفكر والمجتمع" والذي حدد عددها في 15 مركزا بحثيا بالمغرب، بحيث يتم تقييم مراكز البحث على المستوى العالمي حسب المناطق وفئات الاختصاص ومجالات العمل، معتمدا في ذلك على أربعة مؤشرات رئيسية تضم أكثر من 28 مؤشرا فرعيا، لتصنيف وتحديد مراكز الأبحاث في العالم والتي تستجيب لمجموعة من المعايير (جودة عدد وغنى منشورات المركز؛ أثر بحوث المركز وبرامجه في صناع القرار وغيرهم من الفواعل السياسية؛ الالتزام الواضح بإنتاج بحوث وتحليلات مستقلة؛ قدرة المركز على إنتاج معرفة جديدة؛ ابتكار مقترحات سياسية أو أفكار بديلة من سياسات ما؛ التأثير في المجتمع، وغيرها من

(1) منظمة العمل العربية، التقرير العربي السادس حول التشغيل والبطالة في الدول العربية، أسواق العمل في الدول العربية: تحليل للحاضر واستشراف للمستقبل، 2018، ص 82.

(2)ليلى الرطيمات، دور مراكز البحث في إنتاج الدراسات وتطوير المعرفة: نموذج مراكز البحث بالمغرب، مركز دراسات الوحدة العربية، شوهد في:04/08/2019، في:https://caus.org.lb

المعايير ... المحددة في التقرير السنوي للبرنامج).[1] تبعا لهذه المعطيات لنا أن نتساءل:أين يمكن الخلل؟هذا ما سنحاول الإجابة عنه في النقطة الموالية.

ثانيا - مأزق وشروط المراكز البحثية: نحو تفعيل دور المراكز البحثية المغاربية

سيتجه الاهتمام في هذه النقطة إلى تحديد الشروط والتحديات التي تحول دون الارتقاء بالبحث العلمي، وهي صعوبات متشعبة:إدارية وشخصية، موضوعية وذاتية، مادية ومالية، تعترض القيام بالدراسات والبحوث والاستفادة منها. وباستقراء مجموعة من الدراسات والتقارير الدولية والإقليمية، وقفت عند مجموعة منها. عقب الإعلان عن قائمة الفائزين بجائزة نوبل، علق الرئيس الأمريكي السابق باراك أوباما قائلاً: "نحن الأمة التي فاز منها ستة من علمائنا وباحثينا بجائزة نوبل وكان كل منهم من المهاجرين". الرسالة أن الولايات المتحدة الأمريكية تستثمر في المواهب القادمة من البيئات الطاردة للكفاءات، ومنها المنطقة المغاربية. هناك أسباب عديدة وراء استفحال ظاهرة هجرة المواهب، ومن ضمنها ضعف الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي في المنطقة.وقد حددت الأسس الهيكلية لمعدلات الهجرة المرتفعة من البلدان العربية قبل وقت طويل من بدء الحراك العربي، وهي: مداخيل متخلفة، واقتصادات قائمة على المحسوبية، ومحاباة، وافتقار إلى حرية التعبير السياسي. أعاقت هذه الأسباب مشاركة الشباب الاجتماعية-السياسية، خصوصا المهرة وذوي المهارات المرتفعة. في العقد الأول من هذا القرن، شهدت البلدان العربية أحد أعلى معدلات الهجرة لذوي المهارات في العالم[2].

لا نتوافر على إحصاءات حديثة مفصلة لمعدلات الهجرة المغاربية أو حجمها بحسب العمر والجنس، لكن المؤكد أن فئة الشباب تشكل أكبر نسبة من مجموع المهاجرين

(1)James G. McGann, Global Go To Think Tank Index Report, University of Pennsylvania Scholarly Commons, USA, p 30-32.

(2)تقرير التنمية البشرية للعام 2016، مرجع سابق، ص 131.

كما تؤكد ذلك البحوث الميدانية[1].لكن اللافت أن نسبة النزوع بالنسبة إلى ذوي مستوى التعليم العالي، حيث يفكر أكثر من نصف الشريحة في الهجرة، مع ما لذلك من انعكاسات متباينة على الدولة الموفدة ودول الاستقبال. وتظل دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ولا سيما دول الاتحاد الأوروبي وجهة مميزة لذوي الكفاءات من الشباب العربي، خصوصًا من دول المغرب العربي.[2]

بدأت البطالة بين المتخرِّجين بالارتفاع في أواخر تسعينياتالقرن العشرين، بعد أن سلك العديد من البلدان في المنطقة، في الثمانينيات وأوائل التسعينيات، طريق الإصلاح الاقتصادي والإصلاح الهيكلي، وانضم إلى منظمة التجارة العالمية، وأعاد تنظيمَ اقتصاداتِه مع معايير الإنتاجية الدولية؛ أحيانا عبر الخوصصة، ما أدى إلى تخفيضات قاسية في الوظائف العامة التي كانت سابقا المستوعب الأكبر للمتخرِّجين.أدخلت هذه الإصلاحات البلدان المغاربية في الأسواق المعولمة؛ كما أجبرت أرباب العمل بها على الاستثمار في قطاعات اقتصادية كثيفة العمالة ومنخفضة القيمة المضافة.[3] تأثير هذه التحولات على

(1)للاطلاع على بعضها، يُراجع:الأمم المتحدة، الإسكوا والمنظمة الدولية للهجرة، تقرير الهجرة الدولية لعام 2015: الهجرة والنزوح والتنمية في منطقة عربيةمتغيرة، المنظمة الدولية للهجرة، 2015، ص 75؛ عبد الستار السحباني، الشباب والهجرة غير النظامية في تونس: دراسة ميدانية للتمثلات الاجتماعية والممارسات والانتظارات، المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، تونس، 2016؛ وأيضا:

Fondation européenne pour la formation et Association marocaine d'études et de recherches sur les migrations, Migration et compétences au Maroc: Résultats de l'enquête 2011-12, sur la migration et le lien entre compétences, migration et développement, Fondation européenne pour la formation, 2013.

(2)محمد الخشاني، هجرة الشباب العربي إلى دول الاتحاد الأوروبي: قراءة نقدية في السياسة الأوربية للهجرة، عمران، ع21، صيف 2017، ص 38.

(3)نفسه.

الأجور، يمثل، في جميع أنحاء العالم-والهشة على نحو خاص- الدافع الرئيسي للهجرة الاقتصادية من البلدان منخفضة الدخل إلى البلدان مرتفعة الدخل[1].

المصدر: تقرير التنمية البشرية للعام 2016، الشباب وآفاق التنمية الإنسانية في واقع متغير،

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية، ص .129

ولأن هذا التدفق له تأثيرات متفاوتة على المردودية الاقتصادية، التفكير جار كالعادة على المستوى الدولي في أنسب الطرق للاستفادة من الطاقات المختلفة الوافدة عليها.تقول أسلي دميرجوك كونت، مديرة البحوث في البنك الدولي، إن "البحوث حول تأثير الهجرة على سوق العمل قاطعة: الفوائد الاقتصادية كبيرة وطويلة الأمد. علينا أن نطبق سياسات لمعالجة التأثير المرتبط بتوزيع تدفقات الهجرة على المدى القصير للحيلولة

(1) تستقطب البلدان الأوربية الهجرة المغاربية. تونس في الصدارة، تليها الجزائر، ثم المغرب.

دون فرض قيود صارمة على الهجرة تضر بالجميع."[1] المثير للانتباه في هذا التصريح هو الحديث عن الفوائد التي تجنيها دول الاستقبال من الهجرة. إلى جانب ربح يد عاملة جاهزة، تستفيد هذه الدول من هجرة الكفاءات والمهارات المغاربية المكونة، والتي تمثّل صفوة النخبة الأكاديمية والعلمية نحو أوروبا وأمريكا وكندا ودول الخليج.الآلاف منهم هجروا البلاد لاكتساب خبرات جديدة، ولكن غالبا ما يهاجرون بحثا عن رواتب أعلى وظروف عمل أفضل.الغريب أن السلطات تتفادى الحديث عن هجرة الأدمغة، بل الأدهى أنها تنظر إليها كرد فعل طبيعي على طموح الإنسان للترقي الاجتماعي أو أنها مؤشر على جودة التعليم والتكوين في دولهم.

إنها رؤية قاصرة في جميع الأحوال[2]، والأكيد أن وقف نزيف هجرة الذكاء الوطني أو التخفيف من حدتها مسؤولية مشتركة تستلزم تعبئة وطنية من قبل جميع القطاعات الوزارية للارتقاء بالنسيج الاقتصادي عبر تشجيع البحث العلمي وحفز التميز فيه حتى لا يصبح لقب الدول المغاربية بالبلدان "الطاردة للأدمغة".تونس تتصدر هذه البلدان من حيث هجرة الكفاءات.أوردت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية السنة الماضية أن 95 ألف مهارة تونسية اختاروا مغادرة بلدهم بطرق رسمية عبر الوكالة التونسية للتعاون الفني منذ 2011، منهم 8500 كفاءة في مجال التعليم العالي، وتزيد نسبة النساء ضمنهن عن 10 ٪.[3]حسب تقرير التنمية البشرية في العالم العربي لسنة 2016، تحتل تونس المرتبة الثانية عربيا في تصدير الكفاءات العلمية إلى الخارج. يُقدر عددها في كل الأصناف بحوالي 180 ألفا. الهندسة والطب والبحث العلمي والتعليم الجامعي

---

(1)بيان صحفي صادر عن البنك الدولي عقب صدور تقريره حول الهجرة العالمية (14/06/2018)، شوهد في: 03/05/2019، في: https://www.albankaldawli.org

(2)منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ورقة توجيهيةحول:التعليم كوسيلة للتعافي: معالجة صدمةالنزوح من خلال التعلم الاجتماعي والعاطفي، أبريل2018.

(3)يتوزعون على النحو التالي: 2300 أستاذ باحث ومثلهم مهندسون إضافة إلى 1000 طبيب وصيدلي و450 تقنيا والبقية اختصاصات أخرى.

والقضاء هي أكثر الاختصاصات رواجا بسبب عروض أوروبية وأمريكية مغرية.يأتي المغرب في المرتبة الثانية، إذ تشير البيانات الصادرة عن فدرالية التكنولوجيات والاتصال والأوفشورينغ أن المعاهد الوطنية، مثلا، بمختلف أنواعها تُخرّج ما بين 7 و8 آلاف كفاءة سنويا[1]، يفقد منها المغرب حوالي 20 ٪ لأنها تختار الهجرة إلى الخارج رغم أن هناك حاجة شديدة لهم في سوق الشغل المغربي. وتحت عنوان "هروب العقول متواصل باطراد في الجزائر" كتبت صحيفة "ريفليكسيون" الجزائرية الناطقة بالفرنسية في السابع من فبراير 2019 أن الجزائر فقدت ما لا يقل عن مائة ألف شخص من حاملي الشهادات العليا منذ عام 1990. ما السبب؟ وهل من تغيير في هذا البعد السببي مقارنة بما كان عليه الوضع في العقد السادس من القرن الماضي؟

لم تعد عوامل هجرة الكفاءات العربية، ومنها المغربية، خافية أو غير معروفة، فقد أبانت العديد من التحليلات والدراسات -رغم تباعد المدة الزمنية بينها- عن وجود سببين رئيسيين: يتمثل الأول في أن أي اختصاصي كيفما كان موضوع بحثه وتخصصه، حين ينهي دراسته وأبحاثه، يحتاج – سواء من درس بالداخل أو من عاد إلى بلده بشهادة من الخارج- إلى بنية تحتية تشكل حدا أدنى من الجامعات والمختبرات، حتى يتمكن من تنمية ما تعلم في الكليات والمعاهد. وإذا لم يجد تلك التسهيلات، فإنه يصبح أمام خيارين: إما أن يضيع كل ما تعلمه، وإما أن يهاجر.[2] يرتبط السبب الثاني بحرية التعبير[3].الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث في العديد من البلدان "المنفرة للمواهب" عانت -ولا زالت تعاني- من ضعف الحريات الأكاديمية وندرة

(1)كشفت فيدرالية التكنولوجيات الحديثة والاتصال أن 8000 من الأطر عالية المهارة، التي يتم تكوينها في القطاعين العام والخاص، تهاجر سنويا إلى الخارج.

(2)المنجرة، مرجع سابق، ص 294.

(3)نفسه.

في عدد المراكز البحثية.[1] إن الحكامة (أو الحوكمة أو الإدارة الرشيدة) تصاحب كل خطوة تقدم للأمام في كل مرحلة منمراحل النمو المدفوع بالابتكار. غياب الفساد في النظام الجامعي، مثلا، يعد متطلبا أساسيالضمان أن خريجي تلك المؤسسات هم فعلا مؤهلون للتخرج. على الطرف الآخر منذائرة الابتكار، فإن وجود بيئة عمل عالية الفساد تكون عاملا مثبطا قويا أمام ظهورمنافسة مدفوعة بالابتكار. وعلى سبيل المثال، سيكون لدى الشركات حافز ضعيفللاستثمار في البحوث والتنمية إذا لم يطمئنوا إلى إمكانية الاعتماد على النظام القضائيللدفاع عن ملكيتهم الفكرية. كما ترتفع في البيئات الفقيرة في معايير الحكامة احتمالاتوقوع حالات الاحتيال العلمي[2].

بلغة الأرقام، يعكس ضعف الإنفاق المحلي الإجمالي، في مجال البحث العلمي والتطوير، صورة أمينة مباشرة عن أحد أبرز مصادر تخلف المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية العربية، وضمنها المغاربية، في التصنيف العالمي.[3] لطالما نبهت العديد من الدراسات المسحية إلى هذا العامل، حيث لا تتجاوز نسبته في البلدان العربية 0,3 ٪، وهو ما يعني أن نصيبها من الإنفاق الإجمالي العالمي على هذا المجال لا يتعدى 1 ٪، دون احتساب الأضرار الناجمة عن الصرف النوعي لهذا الإنفاق، حيث تلتهم أجور الأساتذة والباحثين قسطا مهما منها، دون أن تخضع لمعايير موضوعية مبنية على كفاءة الإنتاج العلمي ونوعيته، ودون أن ترتبط بمعيار التقييم المستمر لأداء الأساتذة، والتحفيز المبني

(1)من المحيط إلى الخليج العربي، سبقت الإشارة إلى أنه يوجد أقل من ستة مئة مركز بحثي فقط ومعظمها يوجد داخل الجامعات، بينما في فرنسا وحدها 1500 مركز.

(2)تقرير اليونيسكو للعلوم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، نحو عام 2030، منشورات اليونيسكو، 2018، ص 27.

(3) للاطلاع على التصنيف، يراجع على سبيل المثال:تقرير جامعة "شانغهاي جياوتونغ" لسنة 2019الخاص بتصنيف أفضل الجامعات في العالم.

على النتائج المحصل عليها بشكل موضوعي[1].نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير من إجمالي الناتج المحلي في المغرب وتونس (حوالي 0.7 ٪) قريبة من المتوسط بالنسبة للاقتصادات متوسطة الدخل العليا. علاوة على ذلك، ارتفع هذا المعدل منذ بداية الربيع العربي في أكبر بلد عربي من حيث عدد السكان، مصر: من 0.43 ٪ (2009) إلى 0.68 ٪ من إجمالي الناتج المحلي (2013)، وقد اختارت الحكومة أن تشارك مصر في المسير نحو التحول إلىاقتصاد المعرفة وذلك بغرض تنويع مصادر الدخل[2].

إذا قارنا نسب الإنتاج القومي الخام المخصصة للبحث العلمي في عام 2016 في الغرب (1.7٪ في بريطانيا، و1.9٪ في الاتحاد الأوروبي)، تبقى النسب العربية متواضعة. نجد في رأس القائمة العربية 1.02٪ في تونس، ثم 0.64٪ في المغرب، و0.34٪ في الأردن، وفي نهاية القائمة الكويت (0.09٪)، السعودية (0.05٪)، والبحرين (0.04٪) حسب تقرير لليونيسكو؛ وقد خلص التقرير إلى ضرورة العمل على تنسيق الجهد بغية ضمان توازن بين البحث العلمي الأساسي الموجه لاستغلال العلم والتقانة من جهة، والبحث العلمي الموجه صوب مشكلات التنمية من جهة أخرى، وذلك نظراً إلى ضآلة نسب الإمكانات المادية المتاحة.

نضيف إلى ذلك أن نسبة الإنفاق المحلي الإجمالي للدول العربية كلها على البحث والتطوير بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي لا تزال هزيلة جدا. لم تبلغ هذه النسبة سنة 2013واحدا في المئة من الإنفاق المحلي الإجمالي العالمي إلا بعد جهد بالغ، أي ما مجموعه 15 مليار دولار من أصل إنفاق عالمي بلغ 1477 مليار دولار.في العديد من الدول العربية، يتم الجزء الأكبر من الإنفاق على أنشطة البحثوالتطوير من خلال القطاع الحكومي، يليه قطاع التعليم العالي، بينما يضطلعالقطاع الخاص بدور ضئيل أو لا يؤدي

---

(1)احمد مالكي، مكانة الجامعات العربية في تصنيف شانغهاي لعام 2019، شوهد في13/01/2019:، في:http://bit.ly/2NoM3Lw

(2)تقرير اليونيسكو للعلوم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ملخص تنفيذي، 2017، ص 27.

أي دور في المشاريع البحثية. في مصر، علىسبيل المثال، تقدر أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا المصرية بأن القطاعالخاص ساهم بحوالي 5 ٪ فقط من حجم الإنفاق على البحوث في مصر.وتُمثّل دول الأردن والمغرب وعُمان وقطر وتونس والإمارات العربيةالمتحدة استثناء من هذه القاعدة، حيث تقدر «إيراوتشErawatch» – بأن القطاعالخاص يضطلع بثلث حجم الإنفاق على البحث والتطوير في الأردن، ونسبة 30 %في المغرب (في 2010)، ونسبة 29 ٪ في الإمارات العربية المتحدة (في 2011) ،ونسبة 26 ٪ في قطر (في 2012) ونسبة 24 ٪ في عمان (في 2011). يقتربالرقم من نسبة 20 ٪ في تونس، طبقاً لمعهد اليونسكو للإحصاء. كما تقومالمشروعات الربحية بتمويل ٪24 من الإنفاق على البحث والتطوير في قطر، ونسبة٪20 في تونس[1].

على الرغم من أن عدد الباحثين في البلدان العربية كلها قد شهد ارتفاعا من 122900 باحث عام 2007 إلى 149500 باحث عام 2013، لكن نسبتهم من عدد الباحثين في العالم بقيت قارة أي 1.9٪. أما نصيب العالم العربي من المنشورات العلمية، من خلال تقرير اليونيسكو لسنة 2018، فقد بلغ 29944 بحثا منشورا في عام 2014، لكن هذه النسبة لم تتجاوز 2.45٪ عالميا. كما بلغ عدد المنشورات العلمية نسبة إلى كل مليون نسمة 82 بحثا سنة 2013، لكنه بقي أقل من نصف المعدل العالمي البالغ 176 بحثا منشورا لكل مليون نسمة.ولئن كان عدد براءات الاختراع العربية المسجلة قد شهدت قفزة مهمة بين عامي 2008 و2013 من 99 إلى 492 براة اختراع، غير أن هذا الرقم لا يشكل سوى 0.2٪ على المستوى العالمي. ماليزيا وحدها سجّلت 566 براءة اختراع. وحيث أن عدد سكان العالم العربي يبلغ نحو 330 مليون نسمة وعدد سكان ماليزيا نحو 26 مليون نسمة، فذلك يعني أن معدل الإبداع في ماليزيا يزيد 15 ضعفا على معدل الإبداع في الدول العربية مجتمعة[2]. وعلى مستوى الإنتاج العلمي العربي، يسجل تحسن

(1)تقرير اليونيسكو للعلوم، نحو عام 2030، ص 425.

(2)نفسه، ص.ص 425 وما بعدها.

نسبي، بحيث يبلغ حاليا نحو 72٪ من مثيله في إسرائيل، بينما كان يبلغ 40٪ في عام 1967. لكن هذا التحسن بطيء نتيجة التعثر في مسارات البحث والنشر بسبب الافتقار إلى التقاليد الراسخة في البحث العلمي، وغياب الخطط البحثية، وشح التمويل، وتراجع أعداد الباحثين العرب مقارنة بالدول المتقدمة[1].

المستفاد من هذه الأسباب أن مأزق مراكز الدراسات متعدد الأوجه. مجتمعيا أولا، يكفي أن ننظر حولنا لتحيط بنا الأسئلة من كل جانب: ألم تُقلب الثقافة في البلدان المغاربية، مثلا، رأسا على عقب إلى أن تحولت إلى صناعة للترفيه؟ هل تجهد الحكومات نفسها في هذه البلدان لجعل الناس يألفون نجاحات العلم والعلماء والمبدعين[2]؟ ولأن مفهوم الثقافة هنا، كما يستخدمها الأناسيون المعاصرون، تحيل إلى مجمل أنماط سلوكات مجموعة اجتماعية، وكل مجموعة/جماعة تستند إلى كلّ معقد من أنماط التصرف – أو "الأدوار" التي يتبعها أعضاء المجموعة حينما يجدون أنفسهم في الأوضاع المقابلة[3]، لنا أن نتخيل وَقْع لفظ "التقدير والاعتراف" اللازمين لأعمالهم إذا كان الجواب بالنفي. من تحديات هذا الوضع المجتمعي عدم الاكتراث بمخرجات البحث العلمي من قبل المسؤولين ومدبري الشأن العام، فهم يعتقدون أنهم الأقدر على فهم وحل المشكلات التي تواجههم، ولا حاجة لهم إلى المشورة من أيّ كان وخاصة من الهيئات البحثية الوطنية.[4]

سياسيا ثانيا، من يتفحص ما يُنتج حول الوضع السياسي المغاربي من الناحية الأكاديمية، أو حتى ما يُكتب على المستوى الإعلامي -بمختلف أنواعه- يتأكد بسهولة أنه

---

(1)هيثم مزاحم، أزمة البحث العلمي في العالم العربي، شوهد في:09/04/2019، في: http://www.beirutme.com/?p=25817

(2)أمينة التوزاني، السياسة الثقافية في المغرب، ترجمة عبد الهادي الإدريسي، منشورات ملتقى الطرق، 2020، ص 120.

(3) موريس دوفرجيه، المؤسسات السياسية والقانون الدستوري: الأنظمة السياسية الكبرى، ترجمة جورج سعد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1992، ص 8.

(4)محمدو ولد محمد المختار، مراكز البحث العلمي في موريتانيا: سياق النشأة وتحديات الواقع، شوهد في8/03/2020:، في:http://aqlame.com/article12767.html

أصبح يحمل، بوعي أو بغيره، بعضا من "الشك" في مقدرة النسق السياسي على تفعيل الوعودوالإصلاحات المنتظرة المحاطة بالكثير من التردد والتوتر في سياق تنامي الطلب الاجتماعي. هل سيخدم هذا التردد العملية البحثية؟ يبدو أن الأمر ليس باليسير بسبب ما أسمته أسبوعية "ذي إيكونوميست" البريطانية، في تقرير مطول تحت عنوان "ما الخطأ في الديمقراطية" What's gone wrong with democracy سنة 2014، بوجود أنظمة قوية ودول هشة[1] في العالم العربي، مع ما يترتب عن ذلك من بيروقراطية وهشاشة الحريات العامة وحجب المعلومة وتسييس حق الوصول إليها، بشكل يغذي الاعتقاد بضعف أو انتقائية التعامل مع أي دور استشاري أو توجيهي لمراكز البحوث في عملية اتخاذ القرارات الداخلية أو الخارجية.

وماليا ثالثا، معظم الدول المغاربية تشكو من نقص هائل في الاستثمار في مجال البحث العلمي،إذ نادرا ما تستحضر حكومات هذه الدول مكانة هذا المجال في إعداد السياسات العامة وإنتاج أوراق سياسات لصناع القرار. عمليا، لم يخرج النظر إلى الاستثمار في العلم وإنتاجات المنتسبين إليه في مستوياته المتعددة على أنه إنفاق هامشي ونشاط تَرفِيّ يَجري، من جانب الوجاهة الداخلية والخارجية لا غير، تخصيص جزء ضئيل من ميزانية الدولة لتمويل احتياجاته. النتيجة إضعاف المناعة الذاتية للمراكز البحثية، خصوصا المستقلة منها.إذا كانت السمة المشتركة لهذه المراكز أنها لا تبنى، لا على أوقاف ولا على مؤسسات تمويل مستقلة،ألن تجد نفسها، مثلا، أمام مشكلة التمويل الأجنبي وتأثيره في البرامج والخطط البحثية التي تحددها في جدول أعمالها؟ يبدو أن وجود المراكز البحثية المغاربية في بيئة عامة- ببعديها الرسمي والاجتماعي- لا تُقدِّر بالشكل الكافي دور هيئات البحث العلمي ولا تحظى منها بأية رعاية أو دعم، يسهل أن نتوقع مدى تأثير ذلك على قدرتها على الاستقلال العلمي أو السياسي تجاه أصحاب المصالح من أحزاب سياسية أو نافذين سياسيين يسعون إلى جعل هيئات البحث العلمي

(1)What's gone wrong with democracy, the economist, in: https://www.economist.com/essay/2014/02/27/whats-gone-wrong-with-democracy

مجرد واجهات أو غطاء لعملهم السياسي العام، أو "حبائل" التمويل الأجنبي، بحكم أن كل ممول أجنبي له أهدافه المعلنة والخفية من تمويل الأنشطة، والأيسر له الحصول على كل المعلومات التي يبحث عنها من هيئة وطنية ربما تمتلك من الدراية والمعرفة بالمجتمع ما لا سبيل للأجنبي إلى فهمه أو معرفته.[1]

بالموازاة مع ذلك، لا ينبغي أن نغفل عن كون التمويل الحكومي لهذه المراكز هو الآخر إن وجد ربّما لا يقل خطورةً عن تلك التي قد تفرضها الحكومات المانحة والمؤسسات والجهات البحثية الغربية، من خلال فرض برامج وأجندات محددة شريطة الحصول على التمويل اللازم. ولذلك، فإن من الضروري إيجاد مصادر بديلة للتمويل عن طريق الأوقاف، أو المانحين من رجال الأعمال والمؤسسات المستقلة، حيث يمكن لمركز دراسات أن يقوم بإجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تخدم القضايا الوطنية والعربية.[2] حسب الترتيب الدولي، من بين معايير اختيار أفضل المراكز البحثية أداء، يتم استحضار ما يلي: القدرة على الحفاظ على الكفاءات البشرية، ومستوى التنظيم المالي، والميزانية، وعدد العقود المبرمة مع القطاع الخاص، وهو ما يسمح بتقييم درجة استقلالية المراكز وقدرتها على حماية نفسها من تضارب المصالح، من أجل إنتاج تقارير موضوعية وموثوقة ونقدية[3]. أما عندما تكوم هذه المراكز خاضعة للسلطة، وموجهة من قبل أجهزة الدولة، وغير قادرة على التحكم في تفكيرها واجتهاداتها، يتعذر عليها، والحالة هاته، التحول إلى رافعة خلاقة لإرشاد صناع القرار، وإسعافهم في حسن صياغة القرارات.. والحال أن المتابع للشأن العربي عموما، والمغاربي على وجه التحديد، لا يجد صعوبة في فهم حال بعض "مراكز الفكر" التي خرجت من تحت عباءة السلطة، وتشتغل وفق أجندتها

---

(1)محمدو ولد محمد المختار، م.س.

(2) مركز سمت للدراسات، مراكز الأبحاث العربية:التحديات وآفاق المستقبل، شوهد في02/05/2020:، في:https://cutt.us/oxc2U

(3) محمد حركات، م.س، ص.ص 105 وما بعدها.

وإملاءاتها[1]. وهنا لا بد أن نعيد التذكير بأدبيات وأخلاقيات البحث العلمي. إن هذا الأخير يتوقف على عدد من العوامل والإمكانات المادية والبشرية، ولكن أهمها هم الباحثون أنفسهم، لأن الباحث هو الذي يخطط وينفذ عمليات البحث العلمي التي يمكن أن تخدم المجتمع وتساعد في تطوره، وعلى الباحث أن يتلزم بأخلاقيات مهنة البحث العلمي وبالقواعد التي تتضمنها قوانين المؤسسات والمراكز العلمية والبحثية[2]من صدق ونزاهة وحياد وحذر إبستمولوجي...إلخ.

في هذا الإطار، نشير إلى أنه غالبا ما تتضمن النصوص التأسيسية لمراكز البحث العلمي التأكيد على أنها لا تقبل الهبات ولا التبرعات المشروطة، بل إن بعض هذه الهيئات مثل مركز بروكنجز الأمريكي ومركز الدراسات الدولية والإستراتيجية بأمريكا أيضا يرفضان تمويل مشاريعهما البحثية من طرف الحكومة إلا بنسب محدود قد لا تتعدى قيمة 15٪ كأقصى حد، وهي بذلك تريد أن تحافظ على استقلالها تماما[3]. على خلاف ذلك، الواقع في البلدان المغاربية يثبت أن الاستقلال يبقى أمرا مستعصيا طالما أن المراكز فيها لا تمتلك القدرة المالية ولا حتى الحرية السياسية اللازمة على تنفيذ مشاريعها، كما أن قدرتها على التجرد من التأثيرات الإيديولوجية وعلى الموضوعية العلمية تبدو أقل بكثير من نظيراتها في بلدان أخرى أصبحت تعتمد كثيرا على المخرجات لهذه الهيئات في رسم سياساتها نظرا لحجم المصداقية والثقة التي تحظى بها هذه الهيئات.

تحتاج مراكز الفكر، باستمرار، إلى وسائل لوجستية وبشرية ومالية كبيرة لكي تقوم بعملها على أحسن وجه. بيد أن الدول والمقاولات والجماعات الترابية في البلدان المغاربية ليست لها تقاليد في مجال تمويل البحث العلمي واقتصاد المعرفة، إما بسبب عدم دراية الفاعلين بدور هذه المراكز وأهميتها بالنسبة للدولة والمقاولة في عملية صناعة

---

(1)احمد مالكي، الأدوار، م.س.

(2)ريم محمد موسى، أخلاقيات البحث العلمي ودورها في ترقية البحوث العلمية الاجتماعية والإنسانية، شوهد في06/09/2019:، في https://platform.almanhal.com/Files/2/87191:

(3)محمدو ولد محمد المختار، م. س.

القرارات الاستراتيجية، أو توجسا منها مخافة أن تكون إنتاجاتها تقييما سلبيا لأنشطتها أو غير متناسبة مع اختياراتها بغض النظر عن موضوعيها، خصوصا إذا اعتبرنا أن مراكز الفكر تمثل بالدرجة سلطة مضادة[1]. غير أن التضاد هنا لا يُنظر إليه من جانب الصراع أو التنازع دائما بقدر ما يحيل إلى إن اتخاذ مسافة معينة من السلطة.

المفارقة الحبلى بالتساؤلات، في هذا الاتجاه، أن نسبة الإحصائيات المتعلقة بحجم الأموال التي ترصدها الحكومات المغاربية للتسلح مرتفعة، خاصّة خلال السنوات الأخيرة مع بروز التهديدات الإرهابية، والتطور الهائل الذي يعرفه ميدان التكنولوجيا العسكرية. والإشكال في هذه المعادلة يقع بسبب اختلال تحديد الأولويات. على مستوى الخطاب، تحظى التربية بالأسبقية، ولفائدة الأجهزة الأمنية من حيث الواقع، حتى أضحت الخبرة الوحيدة في المنطقة المغاربية، التي له فيها تمييز تفضيلي، كما يقول الاقتصاديون، هي الأمن، حتى صارت الأجهزة الأمنية هي مجال التحديث الناجح.[2] مرد هذا الإغراق في الإنفاق الأمني التفاوت بين خدمة الأجهزة الأمنية للمجتمع بالأساس أم للأنظمة في الغالب، وهي وهو التفاوت الذي يحيل ربما على العلاقة المتشنجة بين الحاكم والمحكوم. الدول الكبرى حينما تنفق على التسلّح يكون ذلك لأهداف دقيقة مرتبطة في الغالب بأجندات طويلة الأمد، على عكس البلدان المغاربية التي لا يخرج فيها هذا النوع من الإنفاق عن دائرة "التسلح من أجل التسلح" أو "التسلح لإرضاء صانع السلاح". دخول هذه الدائرة مكلف، والخروج والحالة هاته أيضا مكلف وبالقدْر نفسه. القول بهذا رضوخ للواقع، لكنه بالتأكيد ليس قدَرا.

تُقسَّم الدول المغاربية إلى ثلاث مجموعات وفق العلاقة بين حجم الإنفاق العسكري الحكومي والناتج المحلي الإجمالي. هناك دول ذات نفقات عسكرية معتدلة نسبيا ترصد أقل من 5٪ من الناتج المحلي الإجمالي للأمن والدفاع كما هو الشأن بالنسبة

---

(1)محمد حركات، م.س، ص 105.

(2)حسن أوريد، خريف الجامعة، القدس العربي، ع 9826، الأربعاء 26 فبراير 2020، ص 22.

لتونس (4.0٪). في المجموعة الثانية، دول ذات نفقات عسكرية مرتفعة تخصص مبالغ تتراوح بين 5٪ و10٪ من الناتج المحلي الإجمالي للدفاع والأمن، وهي السودان واليمن والبحرين والعراق والأردن، علما بأن حجم الإنفاق العسكري العراقي البالغ 13395 مليون دولار في العام 2012 يعادل الإنفاق العسكري للدول الأربع الأخرى في هذه المجموعة إضافة إلى تونس مجتمعة. والمجموعة الثالثة تخص الدول ذات النفقات العسكرية المرتفعة جدا التي تفوق 10٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وهي الجزائر والمغرب وليبيا إلى جانب المملكة العربية السعودية وسوريا[1].

علاوة على شرط الاستقلال المالي، التنبيه إلى مطلب الجودة له، في النقطة الرابعة والأخيرة، ما يبرره، لأن المراكز البحثية تحتاج إلى قدر عال من "العلمية" في منجزاتها، أي في أدائها واجتهاداتها. وهو رهان لن يتحقق بدون امتلاك رؤية وأهداف استراتيجية واضحة ترتكز، بالأساس، على العقل والعلم. ومعلوم أن ذلك لن يتأتى دون الانفتاح على الكفاءات البشرية ذات الجدارة والاستحقاق.[2] إن الأمم العظيمة، كما يقول أحد الباحثين، هي التي تستطيع، هنا والآن، إدخال ممارسات ثورية[3] في إدارتها لتحقيق التأثير والتغيير المنشود. لذلك، ينبغي أن تعمل مراكز الفكر على التقييم الدائم لأدائها، ودرجة مشاركتها في عملية تنشيط أنظمة الحكامة الشاملة الحالية.مراكز فكر بهذه المواصفات تستطيع أن تكون روافع لصياغة السياسات الرشيدة والقرارات المؤثرة في الدول المغاربية.

يبدو من خلال ما سلف أن رهان مأسسة البحث العلمي وتحسين واقع تجربة مراكز الدراسات المغاربية مشروط بالتفكير الجاد في المأزق/ التحدي الخارجي والذاتي الذي تواجهه. الجودة البحثية مطلب يرفع منسوب الثقة في أثر الاستشارات أو الأعمال التي تقدمها في تجويد القرار العام أو الخاص، لكن تحصينها من التعبية شرط عين كما

---

(1) تقرير اليونيسكو للعلوم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ملخص تنفيذي، 2017.

(2)احمد مالكي، الأدوار، م.س.

(3)E. Vigado- Gadot, Building strong Nations: improving governability and public, 2009, Ashgate, England.

يقول الفقهاء. ولأن مراكز الفكر تتمتع بميزات لا نجدها في مراكز البحوث التابعة للجامعات، وإن كانت العلاقة بين النوعين من المراكز تكاملية وتلازمية،أُذكّر بأن ما ورد من معطيات حول وظائف مراكز البحث العلمي في السياق المغاربي وحقيقة ما يعترض عملها من تحديات لا يجب أن يشكل عائقا أو عامل إحباط في وجه القائمين عليها. إنها بيانات وملاحظات لا تهدف إلى التبخيس من قيمتها أو التقليل من مجهودات الباحثين فيها، ولا من سعيهم الدؤوب إلى تجاوز كل الصعوبات والأعطاب التي ما زالت تعترض سبيل البحث العلمي، بقدر ما تطمح إلى تثمين تلك الجهود وإلى حث المسؤولين والقائمين على هذه المؤسسات والهيئات البحثية إلى المضي قدما في تذليل الصعوبات التي من شأنها أن تضعف من الحافزية أو التأثير المرغوب فيه.حبذا لو يتم الاشتغال على واجهتين متداخلتين: تقوية وتعزيز اتفاقيات للشراكة مع مختلف الأطراف المعنية بأعمالها واجتهاداتها، واستعمال تدابير متنوعة لتقييم أثر وقيمة مخرجاتها، من خلال حساب مساهمتها في فهم السياسات وتحولاتها وتأثيراتها على الفرد والنخبة والجمهور حاضرا ومستقبلا. وعلى حدود هاتين الواجهتين، الأمل أن يحصل الاقتناع بأن البحث العلمي والأكاديمي ليس مجالا للاستقطاب أو التهافت السياسي، أو لعبة في يد "السياسويين" أو ممتهني الضحالة العلمية أو مناصريها، وإنما أساس بناء وطن يحتضن الكفاءة ويحرص على دعمها، وينتج الثروة بمختلف أصنافها ويتصدى لاحتكارها أو سوء استعمالها.لا بد أن نفكر بصوت عال في طريق سالك للنهضة والتنوير الحقيقيين عسى أن يطابق كل عضو وظيفته، ويتخذ كل مفهوم معناه بعد الخروج بأقل الأضرار من جائحة كوفيد.19

من لا يزال يختزل "الانتظارية" التي تعيشها الدول العربية، وضمنها المغاربية، في البعد السياسي لكل رؤية وحدوية أو تعاونية، أجد أنه لم يستوعب بعد ما وقع وما سوف يقع. حان الوقت، في تقديري، ليدرك صناع القرار أن ما يحدث اليوم شيء عابر للحدود وللخطوط الاجتماعية والسياسيّة والاقتصادية الوطنية والإقليمية، ويتعلّق أولا بوجود مصالح وتحديات مشتركة إستراتيجية بغض النظر عن الاختلافات الموجودة، واستيعاب هذا المصير الواحد الذي يمر عبر مراكز الأبحاث والخطاب العلمي الذي يجب أن تنتجه.

ما يثبط المرور السلس، كما رأينا، سيادة الاعتبار السياسي والإيديولوجي وارتفاع مخصصات الإنفاق الأمني أو العسكري، مقابل ضعف التعاطي مع أنشطة البحث والتطوير التي يمكن أن تساعد، إذا أحيطت بالثقة والدعم الكافيين، في إبداع إجراءات واقعية وبلوغ نتائج واعدة لمواجهة كل أشكال التراجع والانكماش الآنية والمستقبلية.

خاتمة

تعد العناية بالتربية رهانا حضاريا دون منازع، ومحفزا من محفزات التحول والحراك الاجتماعيين، يجعلانها بحق رافعة أساسية للتنمية المستدامة. مقاربة أبرز قضاياها وما تثيره من إشكالات قيمية وبيداغوجية ومؤسساتية، من زاوية علمية، لا يمكن أن تدّعي، بأي حال من الأحوال، بلوغ الحقيقة أو تَملُّكها في دوامة دورة إصلاح تربوي لم تكتمل معالمه بعد.البحث في موضوع من هذا القبيل يتحول، بقصد أو بغيره، من أرضيات للتفكير في الحاضر، باستحضار إيجابياته وسلبياته، إلى تمديد التساؤل إلى المستقبل بكل تحدياته وأمانيه. ضمن هذا الترابط بين القائم والقادم، لن تكون كتابة خاتمة حول هذا العمل إلا مقدمة لمحاولات بحثية جديدة ستنضاف إلى مسار البحث المستمر عن الإعمال المتساوي والمنصف للحق في التربية داخل مدرسة "مغرب الأماني" التي نتطلع إلى امتلاكها القدرة على المزاوجةالعضوية بين مستلزمات التعميم السريع والشامل، وبين مقومات الجودةووجوب توفيرها بنفس القدر لكل المتعلماتوالمتعلمين.

مسار يأخذ بعين الاعتبار ما تم تحقيقه على مستوى تعميم التعليم الإلزامي، وتمدرس الفتيات، وتخفيض نسب الأمية، وتحسن في برامج التدخل في التربية غير النظامية، وتوسيع الطاقة الاستيعابية للتكوين المهني، فضلا عن تزايد نسب التدفق على مؤسسات التعليم العالي، بالنظر لتنويع العرض الجامعي، وارتفاع نسب الاستقطاب بالنسبة للتعليم الخصوصي، المدرسي والجامعي والتكويني. لكن يستحضر في نفس الوقت، من باب الموضوعية والواقعية، أن رهان الولوج والتعميم والجودة، تشوبه العديد من النقائص، بدرجات متفاوتة:في التعليم الأولي الذي تؤثر محدودية تغطيته بشكل سلبي على الإنصاف وتكافؤ الفرص، وفي سلكي التعليم الإلزامي الذي تستنزفه ظواهر الانقطاع والمغادرة المبكرة والهدر والتكرار، وأيضا في التعليم الثانوي التأهيلي والتعليم الجامعي الذي لا تخفي التقارير -الوطنية والدولية- تعثره في الوصول إلى الهدف المنشود.

هذا الحاصل معلوم داخل المغرب وخارجه، فهل نواجهه بإغلاق باب الأمل نهائيا في إحداث التغيير؟ سيجد القارئ في متن هذا الكتاب العديد من المؤشرات التي قد تعينه على إعداد الجواب المناسب، لكن لا بأس أن أُذكِّره وهو مقبل على التفكير في هذا السؤال القديم- الجديد أن الثقة في "المغرب الممكن" تندرج في إطار لعبة الزمن التي تُعلِّمنا أن الإخفاق وارد والنجاح أيضا وارد وبالقدْر نفسه، وإلا لما فكَّر في الأمر أحد. العلاقة بين الرضوخ لحركية الزمن والوعي بمفاجآتها ومفارقاتها أعمق مما يتصور. الإيجابي فيها أنها تُبقي باب الأمل مفتوحا، السلبي أن تكون نظرة المرء إلى الماضي أو الحاضر ضيقة، أما إذا ظلت السياسة -ذات النفع الأحادي الجانب- تطغى على كل زوايا النظر تشتد درجة التردد عن جعل التربية أولوية في الخطاب والممارسة.الواقع يعلمنا بما يكفي أنه حينما يكون هاجس بناء أسوار فضاءات للتربية والتكوين بمختلف أسلاكهايهيمن على رهان بناء الإنسان، سيظل جزء كبير من تعثر هذه الفضاءات يسكن في الغالب خارج المسار الذي يبدأ فيه المتعلم دراسته، والأستاذ تدريسه.

المراجع:

العربية:

كتب

- ابن طفيل، حي بن يقظان، تقديم حسن حنفي، كتاب الدوحة، وزارة الثقافة والفنون، قطر، ماي .2014
- إدغار موران، "هل نسير إلى الهاوية؟"، ترجمة عبد الرحيم حزل، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.
- آرثرآسا بيرغر، وسائل الإعلام والمجتمع: وجهة نظر نقدية، ترجمة صالح خليل أبو إصبع، عالم المعرفة، ع386، مارس 2012.
- إريك فايل، مستقبل الفلسفة، ضمن – دفاتر إريك فايل – المنشورات الجامعية لمدينة ليل، .1987
- إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، الطبعة الخامسة.1993
- أمينة التوزاني، السياسة الثقافية في المغرب، ترجمة عبد الهادي الإدريسي، منشورات ملتقى الطرق، .2020
- إيمانويل كانط، تأملات في التربية، ضمن ثلاثة نصوص، ترجمة وتعليق محمد بن جماعة، دار محمد علي الحامي للنشر، صفاقس، تونس، الطبعة الأولى .2015
- بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار لبيضاء، الطبعة الثالثة .2007
- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة بولس غانم، بيروت، 1972.
- جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، .1958

- جمهورية أفلاطون، ترجمة فؤاد زكريا، مراجعة محمد سليم سالم، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر القاهرة 1968، ص .254
- جميل حمداوي، من قضايا التربية والتعليم، منشورات الزمن، سلسلة شرفات، ع19، 2006.
- جوديث فان إفرا،التلفزيون ونمو الطفل، ترجمة عز الدين جميل عطية، المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة 3، 2005.
- جوزيف فيالاتو، المقصد الفلسفي، المنشورات الجامعية الفرنسية، باريس .1982
- خالد المير وآخرون، الطرائق البيداغوجية – بيداغوجيا الأهداف، سلسلة التكوين التربوي، ع4، الطبعة الأولى 1996.
- طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى .2002
- عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثامنة .2003
- عبد الرحمان بن خلدون،مقدمة ابن خلدون، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الثامنة، .2003
- عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى 1996.
- عبد الرحيم الضاقية، مكونات الفعل التربوي: تلميذ – مدرس – معرفة، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006.
- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006.
- عبد اللطيف الفلق، التعليم أي مشروع ؟، في: آلان روسيون وآخرون، التحولات الاجتماعية بالمغرب، مركز طارق بن زياد للدراسات والأبحاث، الطبعة الأولى 2000.

- عبد اللطيف حسيني، دليل المدرس في تكنولوجيات الإعلام والتواصل التربوي، الطبعة الأولى 2010، ص 8.
- عبد الله العروي، من ديوان السياسة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2009.
- عبد النبي رجواني، التعليم في عصر المعلومات: تجديد تربوي أم وهم تكنولوجي؟، منشورات الزمن، ع 46، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2005.
- العربي اسليماني ورشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين:مقاربات سيكوبيداغيةوديداكتيكية، مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2005.
- علي خليفة الكواري، دراسة حول مفهوم المواطنة في الدولة الديموقراطية، سلسلة كتب المستقبل العربي حول الديموقراطية والتنمية الديموقراطية في الوطن العربي، بيروت، ع30، 2004.
- كارل ياسبرز، مدخل إلى الفلسفة، ترجمة محمد الشنيطي، دار القاهرة، 1967.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018.
- المجلس الأعلى للتعليم، التقريرالموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج التقويم الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (التقرير التحليلي)، ماي 2009.
- المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول: إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنويبرسم 2008.
- مجموعة البنك الدولي، المغرب في أفق 2040: الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي، 2017.

- مجموعة مؤلفين، الأسرة والطفل والتحولات المجتمعية، الملتقى الوطني الثاني للأسرة، المنعقد بمدينة فاس، سنة 1994، منشورات الشعلة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2002.
- مجموعة مؤلفين، الطفل والمجتمع، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1993.
- مجموعة مؤلفين، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، ع 9-10، الجديدة،دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994.
- محمد بوبكري،قضايا تربوية، دار الثقافة، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 2003.
- محمد حركات، مفارقات حكامة الدولة في البلدان العربية، ترجمة محمد مستعد، هانس سايدل، الطبعة الأولى 2018.
- محمد نور الدين أفاية، في النقد الفلسفي المعاصر، مصادره الغربية وتجلياته العربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2015.
- المهدي المنجرة، عولمة العولمة، منشورات الزمن، ع18، الطبعة الثانية 2011.
- نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،الكويت، ع 184، أبريل 1994.
- نكولايبرديائف، العزلة والمجتمع، ترجمة فؤاد كامل، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1982.
- نور الدين مشاط، المدرسة المغربية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، منشورات مجلة علوم التربية، ع28، الطبعة الأولى2011.
- نورينا هيرتس، السيطرة الصامتة: الرأسمالية العالمية وموت الديمقراطية، ترجمة صدقي حطاب، عالم المعرفة، ع 336، فبراير2007.
- الهادي عفيفي محمد، الأصول الفلسفية للتربية، مكتبةالأنجلو مصرية، 1978.
- هادي نعمان الهيتي،ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، ع 123، مارس 1988.

- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي:تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2013-2000، المكتسبات والمعيقات والتحديات، دجنبر 2014.
- وريك موراي، جغرافيات العولمة: قراءة في تحديات العولمة الاقتصادية والسياسية والثقافية، ترجمة سعيد منتاق، عالم المعرفة، ع397، فبراير 2013.

دوريات

- أحمد أوزي، المدرسة والتكوين ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 4/5، أكتوبر 2012.
- أحمد بوكوس، من أجل مدرسة مغربية: بعض المقدمات، مجلة المدرسة المغربية، ع 1، ماي 2009.
- إدريس بنسعيد، مفارقات المدرسة المغربية، مجلة المدرسة المغربية، ع 1، ماي 2009.
- إدغار موران، سبعة ثقوب معرفية سوداء أو نقد الأساس المعرفي للمنظومة التربوية الحالية، مجلة وجهة نظر، ع 23، خريف 2004.
- حميد أعبيدة، إشكالية المفهمة في الفلسفة وفي تدريسها، مجلة فكر ونقد، ع 64، 2004.
- الصادق الحمامي، الإعلام الجديد:مقاربة تواصلية،مجلة الإذاعات العربية، ع 4، 2006.
- صليب روفائيل، التربية التكنولوجية في التعليم العام، مجلة التربية الجديدة، ع 35، 1984.
- عبد الرحيم تمحري، الفلسفة الثانوية بالمغرب ومسألة التكوين المستمر، مجلة فكر ونقد، ع 23، 2001.
- عبد اللطيف المودني، المدرسة المغربية ومسارات التربية على القيم المشتركة، دفاتر التربية والتكوين، ع 5، شتنبر 2011.

- عبدالمجيدبنمسعود، منظومتنا التربوية إلى أين؟ أضواء نقدية وأفق البديل، منشوراتالفرقان، سلسلة الحوار 37،.2000
- عبد الهادي مفتاح، إصلاح التعليم وأزمة القيم، مجلة عالم التربية، مجلة عالم التربية،ع 19،. 2010
- عبد الوهاب الرامي، التكنولوجيات الجديدة التربوية:من التلفزيون إلى الملتيميديا، مجلة الإذاعات العربية، ع 2،2001.
- عبد الوهاب صديقي، المدرسة المغربية وقيم المواطنة والسلوك المدني: دراسة في حضور القيم في مقررات مادة اللغة العربية في السلك الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، ع 48، يوليوز.2011
- عز الدين الخطابي، الدرس الفلسفي كمجال للتعلم الذاتي، سلسلة عالم التربية، ع 19، .2010
- علي حسين حجاج، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، مراجعة عطية محمود هنا، عالم المعرفة، ع 7، أكتوبر 1983.
- لكحل لخضر، الإصلاح التربوي في ظل العولمة، مجلة عالم التربية، ع 19، 2010.
- مبارك ربيع، المعرفة الغائبة في مدرستنا، مجلة المدرسة المغربية، ع 4-5، أكتوبر 2012.
- محمدبنعلي، المدرسةفيالوسطالقروي: مقاربةسوسيولوجية، مجلةعلومالتربية، ع 13، شتنبر .1997
- محمد بوبكري، المدرسة وإشكالية المعنى، السلسلة البيداغوجية، رقم 6، الطبعة الأولى 1998.
- محمد رويض، حول مفهوم الحجاج في الفلسفة، مقاربة فلسفية-لسانية-ديداكتيكية، فكر ونقد، ع 26، فبراير .2000
- المصطفى حدية، تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7/ 8، نونبر .2017

- المصطفى صويلح، مجالات التربية على حقوق الإنسان، مجلة عالم التربية،ع 15، 2004.
- ميشال طوزي، مدخل إلى إشكالية ديداكتيك تعلم التفلسف، ترجمة هزيز لزرق، مجلس فلسفة، عدد مزدوج 8-7، ربيع 1999.
- نبيل فازيو، الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعلا، إلى الفلسفة؟، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج 7/ 8، نونبر 2017.

وثائق

- تقريرالتنميةالبشرية 2013، نهضةالجنوب: تقدمبشريفيعالمتنوّع، برنامجالأمم المتحدة الإنمائي.
- التقرير العالمي لليونسكو، من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة، عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، 2005.
- تقرير المعرفة العربي للعام 2010/2011، إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، يعد بدعم ورعاية مشتركة من مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- تقرير نادي روما، الثورة العالمية الثالثة:من أجل مجتمع عالمي جديد، بقلم ألكسندر كينج وبرتراند سيندر، بيروت، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، 1992.
- الشريف محمد أحمد وآخرون، "تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية"،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، دار الريحاني للطباعة والنشر، 1979.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم 17/1، يناير 2017.

الأجنبية:

كتب:

- Alain Touraine, Un nouveau paradigme: Pour comprendre le Monde d'aujourd'hui, fayard, 2005.

- Amartya Sen, Commodities and Capabilities, Oxford, Elsevier Science Publishers, 1985.
- Bernard Perret, L'évaluation des politiques publiques, Col. Repères, La découverte, 2008.
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, dir. de la réd., Philippe Champy et Christiane Étévé; conseillers scientifiques Claude Durand-Prinborgne, Jean Hassenforder et François de Singly, Nathan, Paris, 1981.
- Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, édit.Seuil, Paris, 1999.
- Jacqueline Russ, La problématique dans la leçon, in Leçon de philosophie, ouvrage collectif, C.R.D.P, Lille, 1992.
- Jacques Derrida, Du droit à la philosophie, Galilée, 1990.
- Laurence Cornu, Alain Virginaux, la didactique en question, Hachette, 1992.
- M. Foucault. Sécurité, Territoire, Population: Cours au collège de France, 1977-1978, Gallimard-Seuil, Paris, 2004.
- Mc Gann, James G., Think Tanks and Policy Advice in the United States, Philadelphia: Foreign Policy Research Institute, 2005.
- Michel Tozzy, penser par soi-même, initiation à la philosophie, chronique sociale Lyon, 1994.
- Paulo Freire, Pédagogie des opprimés, Petite Coll., 1982.
- Phillipe Merieu,Apprendre... oui, mais comment, 18ème édition, ESF éditeur, Paris, 2002.
- Phillipe Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner, 3ème édition, ESF édition, Paris, 2003.
- Sarah Kofman, Philosophie terminée, Philosophie interminable, in Qui a peur de la philisophie?(G.R.E.P.H), Flammarion, paris 1977.

دوريات:

- Amartya Sen, Liberty and Social Choice, Journal of Philosophy, n° 80, janvier, 1983.
- Antoine Reverchon, Les Méthodes d'enseignement du futur, Le Monde de l'éducation, n° 220, Novembre 1994.
- Grégory Chambat, La pédagogie des opprimés de Paulo Freire, N'AUTRE école, n° 12, printemps 2006.
- Jean-Marie Doutrelouk, Vers une modélisation de la communication pédagogique, Revue Langue française, volume 70, n° 1, 1986.

- Maurice TOURNIER, Vocabulaire politique et inventaires sur machine, Cahiers de lexicologie 1976-1.
- Michel Tozzy, Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophie, revue française de pédagogie, n°103, Avril, Mai-Juin 1993.
- Philippe Perrenoud, Métier d'élève/d'apprenant, Résonances, n° 2, octobre 2011.

وثيقة:

- World Bank, Where is the Wealth of Nations? Measuring Capital for the 21st Century. World Bank, Washington DC, 2006.