

الفصل الخامس

سوسيولوجيا المدرسة المغربية

المبحث الأول: تطور المدرسة المغربية

لا يمكن فهم سوسيولوجيا المدرسة المغربية إلا إذا تتبعنا مسارها التاريخي من البداية حتى يومنا هذا، بالتوقف عند المحطات التالية:

المطلب الأول: مرحلة المدارس العتيقة

من المعروف أن الإسلام أولى عناية كبرى للتربية، وحث الفرد على التعلم والإقبال على طلب العلم، لا في مرحلة طفولته فحسب، بل في كل أطوار حياته، عملا بقول الرسول عليه السلام "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".^{١٩٥}

ومنذ بداية الاسلام ، كانت المساجد عبارة عن مدارس للتربية والتعليم، وقد عرفت نشاطا تربويا هاما. وقد اهتم معظم الخلفاء والحكام، خلال التاريخ الإسلامي ، بشؤون التربية والتعليم وقضايا الفكر والمعرفة، فأنشأوا مدارس ومعاهد للتربية في مختلف المستويات، وفتحوا مكتبات وخزانات للكتب والمراجع النفسية، وشجعوا البحث العلمي ماديا ومعنويا. وكان من ثمرات ذلك أن ظهر ، في الساحة الإسلامية ، مفكرون وفلاسفة ضمنوا كتبهم ومصنفاتهم فصولا قيمة من الفكر التربوي والفلسفة التربوية التي لا نبالغ إذا قلنا - منذ البداية- أنها تمتاز بعمق الفهم للكائن البشري، وبنضج النظرة وشموليته لقضايا ومشاكله؛ مما جعل جوانب منها لا تقل أهمية عن علم النفس التربوي الحديث، وعن النظريات التربوية في عصرنا الحاضر، سواء فيما يتعلق بسعة وثراء الموضوعات والنواحي التي تناولتها وغطتها بالدراسة أم ما يتصل بالأهداف التي تسعى لتحقيقها، أم الطرائق والمناهج التي تتبعها لبلوغ تلك الأهداف.

وقد ارتبط التعليم المغربي، منذ الفتوحات الإسلامية الأولى إلى يومنا هذا، بالمدارس العتيقة أو ما يسمى أيضا بالمدارس القرآنية أو التعليم الإسلامي أو التعليم الأصيل. وقد قامت هذه المدارس بتلقي العلوم النقلية، كالعلوم الشرعية والعلوم اللغوية والمعارف الأدبية. فضلا عن العلوم العقلية

^{١٩٥} - هذا الحديث مشهور، ولا يصح سندا.

والكونية. وقد ساهمت هذه المدارس في نشر الدين الإسلامي، والتعريف به في كل أرجاء المغرب، وساهمت أيضا في توفير الأطر المؤهلة والكفاءات العلمية التي تولت مهمات التدريس، والفتيا، والإمامة، والخطابة، والتوثيق العدلي، والقضاء، والحسبة، وشؤون الإدارة، والاستشارة السلطانية. كما تخرج من هذه المدارس العديد من العلماء والمفكرين والمتقنين، والكثير من الجهابذة الموسوعيين المتعمقين في كل فنون المعرفة. وقد اشتهروا في العالم الإسلامي مغربا ومشرقاً، بل تخرج منها بعض سلاطين المملكة المغربية، ومؤسسو دولها، كعبد الله بن ياسين زعيم المرابطين، وأحمد المنصور الذهبي سلطان الدولة السعدية. وينضاف إلى ذلك أن علماء هذه المدارس وطلبتها قد شاركوا في الجهاد، ومقاومة العدو الأجنبي بكل بسالة واستماتة. وشمروا عن سواعدهم لتهديب نفوس الناشئة المغربية وتطهيرها من الشك والإلحاد وبراثن الشر والضلالة، بتأسيس مجموعة من الروابط والزوايا، كالزاوية الناصرية والزاوية الشرقاوية على سبيل التمثيل لا الحصر والتقييد.

وعمل هؤلاء العلماء كذلك على تعليم الصبيان والبنات والتلاميذ، بتأسيس الكتاتيب القرآنية والمساجد والمدارس والمعاهد لتلقين هؤلاء المتعلمين مبادئ الشريعة الإسلامية وقواعد اللغة العربية، وإقرار الدراسات الإسلامية للحفاظ على العقيدة المحمدية، وحماية اللغة العربية من العاميات واللهجات المحلية. كما ساهم هؤلاء العلماء في الحفاظ على المذهب المالكي، وتمثل التصوف السني، والدفاع عن الفكر الأشعري، والحث على احترام موثيق البيعة السلطانية.

ومن هنا، فقد قامت المدارس العتيقة بأدوار ووظائف عدة، كالدور التربوي - التعليمي، والدور الوطني، والدور القومي، والدور الأخلاقي، والدور التأطيري التنموي. وما زالت هذه المدارس العتيقة تقوم بأدوارها المعهودة إلى يومنا هذا، بل زادت الحاجة إلى هذا النوع من المدارس، بعد تراجع مستوى الطلبة في مجال العلوم الشرعية والأبحاث الدينية، وخاصة في ما يخص المواردية والتفسير وعلم التوقيت، وفهم مقاصد الحديث النبوي، وتقعيد الفقه وأصوله....

لذا، سارعت الدولة المغربية، في عهدي الملكين الحسن الثاني ومحمد السادس، إلى تأسيس دار الحديث الحسنية بالرباط، وتأسيس كليتي

الشرعية بفاس وأكادير وكلية أصول الدين بتطوان، والعناية بالجوامع الإسلامية المعروفة، كجامع القرويين بفاس، وجامع ابن يوسف بمراكش، مع الترخيص للعديد من المعاهد والكتاتيب القرآنية بأداء وظيفتها التربوية والتعليمية، طبقاً للظهير الشريف ١٣.٠١ الصادر في ٢٩ يناير ٢٠٠٢م.

وإذا كانت ظاهرة المدارس التعليمية بالشرق قد ظهرت في القرن الخامس الهجري، إبان العصر العباسي، مع الوزير نظام الملك الذي أسس مدرسته العلمية ببغداد، وهي أول مدرسة في الشرق^{١٩٦}، فإنها تواجدت في المغرب - حسب عبد الله كنون- في القرن نفسه في عهد المرابطين مع مدرسة أجلو التي تأسست قرب تزنيث. أي: مدرسة وجاج بن زلو التي تتلمذ فيها عبد الله بن ياسين؛ أحد مؤسسي الدولة المرابطية. ويذهب بعض الباحثين إلى أنها ظهرت في العصر المريني في القرن السادس الهجري، كما نجد ذلك عند صاحب القرطاس الذي يرجع بداية تأسيسها إلى يعقوب المنصور الموحي الذي ينسب له بناء الكثير من المدارس في كل من أفريقيا والمغرب والأندلس.^{١٩٧}

و" مما يؤكد هذا التضارب حول تاريخ تأسيس المدرسة، أن بعض المصادر التاريخية تنفي ظهورها بالمغرب قبل القرن السابع الهجري، ويأتي محمد المنوني بدوره ليثبت تاريخ تأسيس المدارس بالمغرب في العهد الموحي، وبالضبط على عهد الخليفة المرتضى، الذي أسس مدرستي القصب، وجامع المرتضى، وهو جامع ابن يوسف بمراكش.

إلا أن المدارس كمؤسسات تعليمية، عرفت في العهد المريني ازدهارا واسعا واهتماما كبيرا من لدن السلاطين الذين أسسوا عدة مدارس في المدن المغربية، وخاصة مدينة فاس التي عرفت في هذا العهد ازدهارا ثقافيا كبيرا، فأصبحت قبلة للعلماء، ولم يقتصر مشروع بناء المدارس

^{١٩٦} - عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة ١٩٦١م، ص: ٧٥.

^{١٩٧} - انظر ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة ١٩٧٣م.

على مدينة فاس وحدها، بل استفادت منه مدن أخرى كسلا ومكناس ومراكش وغيرها.^{١٩٨}

لكننا نرى أن المدارس العتيقة، ذات المنحى الشرعي، ظهرت في المغرب مع الفتوحات الإسلامية مع عقبة بن نافع، وحسان بن النعمان، وموسى بن نصير. وكان الهدف من هذه الفتوحات هو نشر الدين الإسلامي في المغرب والأندلس، وتلقيه الناس في العلوم الشرعية وأصول الدين و اللغة العربية. وكانت المساجد والجوامع - بطبيعة الحال- فضاءات للتوريق (الوعظ والتذكير والاستغفار والاستتابة) والتدريس والتعليم.

هذا، ويتميز المحتوى الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية ، بالطابع الموسوعي، وتعدد المواد الدراسية التي كانت تجمع بين العلوم النقلية والعقلية. وتضم لائحة العلوم والمعارف التي كانت تدرس بهذه المدارس أزيد من أربعين علما، وهي "لائحة تشكلت تدريجيا، ابتداء من القرنين الثاني للهجرة، مع ظهور العلوم الشرعية الإسلامية والأدبية، ومع اقتباس علوم الحضارات السابقة. ويمكن اعتبار تلك التصانيف نوعا من المقررات الدراسية التي يمكن للطلاب أن يختاروا منها ما يشاؤون، حسب عدة اعتبارات، غير أن لائحة المواد المدروسة علميا في حلقات الدروس العامة بالمساجد أو المدارس أقل من نصف اللائحة التي تقدمها كتب تصانيف العلوم، ولا تشتمل إلا على حوالي عشرين علما فقط، موزعة بين علوم دينية وأدبية وطبيعية. ولم يكن تدريس هذه اللائحة خاضعا لمقاييس مضبوطة ومقننة، إذ ليس هناك مضمون دراسي موحد لمستوى من مستويات التعليم، أو لجهة من جهات المغرب، خلال العصر الوسيط، في غياب أية سلطة تعليمية تشرف وتعمل على توحيد المقررات، بل كان الطلاب والمدرسون يتمتعون بحرية نسبية في اختيار المادة التي يرغبون في تعلمها، متى شاؤوا، ومن أي كتاب شاؤوا، وعلى الأستاذ الذي يطمئنون إليه. لذا، تعددت المحتويات التعليمية، حسب ميول الأفراد وتقاليد الجهات، في وقت معين. ومع ذلك، ترسخت، في ظل هذه الحرية النسبية وهذا التنوع، عوائد كانت توجه الطلاب لاختيار مواد بعينها

^{١٩٨} - رشيدة براءة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد ٣٣، مارس ٢٠٠٧م، ص: ١٣٥.

والبداية بأخرى يفرضها مجتمع يتسم إجمالاً بالمحافظة، وبالتالي، يمكن ملاحظة وجود وحدة داخل هذا التعدد والتنوع".^{١٩٩}

وكانت الدروس ، في المدارس العتيقة المغربية إلى يومنا هذا ، تنطلق من المدونات والمنظومات التعليمية، وقراءة الكتب، وتصفح نصوصها بالشرح والتفسير والتوضيح، ومناقشة أفكارها وأحكامها وقضاياها، بإيراد المسائل، واستعراضها بالدرس والفحص ، واستحضار كل أقوال العلماء في كل مسألة معينة، والتمثيل لها من أجل استخراج مجموعة من الأحكام والقواعد، سواء أكانت مطردة أم شاذة ، كما هو الحال في الفقه والنحو. وغالباً، ما يتبع الفقيه في تدريسه طريقة اختصار كتب الأمهات في فنون وعلوم شتى، من أجل تقديمها لطلابه لحفظها واكتسابها، سواء أفهموا ذلك أم لم يفهموا. وقد كان التعليم ، في هذه المدارس، يعتمد على الحفظ والتلقين، واختصار المتن والكتب والمصنفات في ملخصات وشروح وتعليق وحواش وهوامش ومدونات . لذلك، يلتجئ المدرسون إلى اختصار المعارف والدروس، في شكل متون موجزة مختصرة مقتضبة، ككتاب (الأجرومية) في علوم اللغة العربية، و(متن الرسالة) لابن سحنون في الفقه المالكي، أو في منظومات شعرية ليسهل حفظها واستيعابها كألفية بن مالك في النحو ، ومختصر خليل في فقه مالك.

و كانت هذه المنظومات التعليمية سائدة في العصر العباسي مع انتشار المظهر العقلي، وتسهيل الكتب والمؤلفات من أجل حفظها واستظهارها كما هو حال (كليله ودمنة) لابن المقفع التي حولت شعراً. و الشيء نفسه ينطبق على الكثير من الكتب الفقهية والقصص والحكايات التي كتبت نظماً. ومن أشهر مصنفي المنظومات التعليمية، في هذا العهد، إبان بن عبد الحميد اللاحي ، " فله من هذا الفن بضعة آلاف من الأبيات، فقد نظم في القصص والتاريخ والفقه وغير ذلك من العلوم والمعارف. وقد نقل كتاب (كليله ودمنة) إلى الشعر في أربعة عشر ألف بيت، فأعطاه يحيى بن خالد عليه عشرين ألف دينار، وأعطاه الفضل بن يحيى خمسة آلاف دينار، وله مزدوجات منها مزدوجة اسمها " ذات الحلل" ذكر فيها بدء الخلق وشيئاً من أمر الدنيا ومن الفلك ، والمنطق، ثم له مزدوجات أخرى

^{١٩٩} - حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤م، ص: ٩٥-٩٦.

في تاريخ الفرس،.... وله كتاب حلم الهند، وكتاب الصوم والاعتكاف...^{٢٠٠}

وقد صار الشعر التعليمي - القائم على تحويل العلوم والمعارف إلى نظم شعري- ظاهرة لافتة للانتباه في عصور الانحطاط العثماني والجمود التركي ، ولاسيما في القرنين السادس والسابع الهجريين وما بعدهما. وبعد ذلك، انتقل هذا الشعر، وبما يستتبعه من جمود وركود وكساد وتخلف، إلى دول المشرق والمغرب على حد سواء.

ومن المنظومات والمتون التي كان يدرسها التلاميذ والطلبة في المدارس العتيقة ، بعد حفظ القرآن الكريم، وحفظ سنة الرسول (صلعم) ، وتعلم العربية والحساب، ما كتبه محمد بن عبد الله بن مالك (١٢٧٣م/٦٧٢هـ)، كالألفية في النحو، وهي أرجوزة من ألف بيت، ولامية الأفعال في أبنية الأفعال، وإيجاز التعريف في علم التصريف، وكتاب محمد الصنهاجي ابن أجروم (١٣٢٣م/٧٢٣هـ) (المقدمة الأجرومية في مبادئ علم العربية)، فضلا عن كتب أخرى كلامية المجراذي، والمرشد المعين لابن عاشر، ونظم مقدمات ابن رشد لأبي زيد الفاسي، ومنظومة الرسوموكي في الفرائض، ورسالة أبي زيد القيرواني، ومنظومة السملالي في الحساب...

ومن هنا، فقد كان البرنامج أو المقرر الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية، يتكون من وحدات أساسية، تتمثل في العلوم الشرعية كتفسير القرآن وعلومه، وحفظ الحديث مع علومه وشروحه، ودراسة الفقه وأصوله، والتمكن من أصول الدين والعقيدة، وتمثل مبادئ الأخلاق، والتبحر في علوم التصوف، والاستهداء بالسيرة النبوية العطرة.

أما العلوم الثانوية التي لا يمكن الاستغناء عنها، وهي عدة المتعلم الضرورية في فهم العلوم الشرعية وتفسيرها ، فتتمثل في تحصيل علوم العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، ودراسة للأدب.

وهناك وحدات تكميلية لابد للمتعلم من التعرف عليها ، وهي بمثابة علوم عقلية تأتي بعد تحصيل العلوم النقلية، كالإلمام بالمنطق، والتوقيت، والحساب، والفلسفة....

^{٢٠٠} - علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م، ص: ١٨١-١٨٢.

ومن ثم، تتميز هذه المدارس العتيقة بأصالة المحتويات، وجدية التعلم، والعمق في الاستيعاب، ومناقشة المسائل، والتنوع في الوحدات الدراسية، والنزعة الموسوعية في تحصيل مجموعة من الفنون والعلوم والمعارف، والاعتماد على الشرح والحفظ والتلقين والإفهام. ومن هنا، تركز برامج هذه المدارس بصفة عامة على " الحوم حول الدين: قرآنا وحديثا وفقها وأصولا وعقيدة وتصوفا. والعناية بعلوم اللغة العربية، باعتبارها وسائل ضرورية لفهم الدين، وإدراك مقاصد مصدريه الأصليين: القرآن الكريم، والحديث الشريف. والتركيز على الأخلاق وتطهير النفس من الرعونات والأدران".^{٢٠١}

وتتمثل منهجية التدريس، في المدارس العتيقة ، في شرح المسائل الشرعية واللغوية والكونية شرحا مستفيضا، مع تفريعها استنباطا واستطرادا وإسهابا وتقعيدا، بالاعتماد على الشواهد القرآنية والحديثية واللغوية، واستقراء الوقائع التاريخية والدينية والواقعية والعقلية والإخبارية والسردية والعرفانية لتوضيح الدرس وتعميقه. ولا ينتهي العالم من باب معرفي حتى ينتقل إلى باب آخر، ليشبعه درسا وفحصا وتمحيصا إلى أن يمل طلبة العلم، ويوشكون على الانصراف.

وإليك منهجية موسى العبدوسي في التدريس والإقراء والتعليم بجوامع فاس ، وهو من كبار علماء العصر المريني، ومن جهايزة رجال الفكر وفطاحل الفقه وعلوم العربية، وكان له صيت كبير في المغرب والمشرق على حد سواء، " إذا قرأ المدونة فاستمع لما يوحى : يبتدئ في المسألة من كبار أصحاب مالك، ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والأفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكل السامع وينقطع عن تحصيله الطامع. وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها، هذا بعض طريقته في المدونة.

وأما إذا ارتقى الكرسي، يعني كرسي التفسير، فترى أمرا معجزا ينتفع به من قدر له نفعه من الخاصة والعامة. يبتدئ بأذكار وأدعية مرتبة، يكررها كل صباح ومساء يحفظها الناس ويأتونها من كل فج عميق. وبعد ذلك،

^{٢٠١} - عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدده، ربيع الثاني ١٤٢٦هـ، ماي ٢٠٠٥م، صص: ٣٩-٤٣.

يقرأ القارئ آية فلا يتكلم شيء منها إلا قليلا، ثم يفتتح فيما يناسبها من الأحاديث النبوية، وأخبار السلف وحكايات الصوفية وسير النبي وأصحابه والتابعين. ثم بعدها، يرجع إلى الآية، وربما أخذ في نقل الأحاديث فيقول الحديث الأول كذا والثاني كذا والثالث كذا إلى المائة فأزيد، ثم كذلك في المائة الثانية، والشك في الثالثة".

ثم قال: "وكذلك فعل في إقرائه للعربية، فبدأ بأصحاب سيبويه، ثم نزل إلى السيرافي وشرح الكتاب وطبقات النحويين حتى مل الحاضرون وكلوا. وما زال كذلك حتى ذهبوا ولم يراجع في ذلك، وقد كان قصدهم اختباره وامتحانه"^{٢٠٢}.

وكان العلماء المغاربة يتتبعون طرائق تربوية عدة في التدريس، يمكن حصرها في الطرائق البيداغوجية السبع التالية:

① الطريقة المعجمية الاصطلاحية التي تعتمد على شرح النصوص، وفك غموضها ومبهماتهما دون زيادة؛ لأن الزيادة تضر بالمتعلم كما هي طريقة محمد بن عرفة (توفي سنة ٨٠٣هـ) في القرن الثامن الهجري، وكان يترك للمتمدرس حرية استنتاج ما يمكن استنتاجه.

② الطريقة العراقية التي تتكى على المنهج العقلي في مناقشة النص، وتصنيف معلوماته، والبحث في الأدلة والقياس والبراهين الحجاجية، دون الاهتمام بتصحيح الروايات أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة.

③ الطريقة القيروانية التي تستند إلى المنهج النقلي في التعامل مع النص؛ إذ تهتم بالدراسة النحوية الإعرابية والمعجمية، ثم تطبيق منهج الجرح والتعديل في نقد الروايات سندا ومتنا، والتعرض لرجال السند وأخبارهم.

④ الطريقة المغربية المعروفة لدى القاضي عياض في القرنين الخامس والسادس الهجريين، وكانت تجمع بين الطريقتين العراقية والقيروانية. أي: بين المنهج العقلي والمنهج النقلي.

⑤ الطريقة الفاسية نجدها في القرن السابع الهجري مع عبد العزيز العبدوسي (توفي سنة ٩٣٧هـ) الذي كان ينطلق من المدونة أساسا للدرس، وإثرائه مما قيل في الموضوعات المدروس من المؤلفات الفقهية الأخرى. وقد طبق هذه المنهجية في تدريس ألفية بن مالك التي جعلها منطلقا

^{٢٠٢} - عبد الله كنون: نفسه، ص: ١٩٢.

لدراسته اللغوية ، فيستعرض آراء النحاة طبقة طبقة إلى أن يصل إلى العلماء المتأخرين، سواء أكانوا في المشرق أم في المغرب. وممن اشتهر بهذه الطريقة الشيخ ابن غازي محمد القوري (توفي سنة ٧٨٢هـ). يقول أحد تلاميذه عن مجلسه: " بأنه كثير الفوائد مليح الحكايات. لازمته في المدونة أعواما، ينقل عنها كلام المتقدمين والمتأخرين من الفقهاء والموثقين، ويطرز ذلك بذكر موالدهم ووفياتهم وحكاياتهم، وضبط أسمائهم، والبحث في الأحاديث المستدل بها في نصره آرائهم، فمجلسه نزهة للسامعين".^{٢٠٣}

⑥ الطريقة الأندلسية التي تنبني بشكل واضح على التقييدات والشروح والاختصارات ، وتسمى هذه الكتب بالطرر أو التقاييد على المدونة، وقد قيدها الطلبة في حلقات أشهر الأساتذة كأبي الحسن الصغير (ت ٧١٩هـ)، وأبي زيد عبد الرحمن الجزولي (ت ٧١٤هـ)، وغيرهما، وكانت هذه الطريقة معروفة لدى الأندلسيين في القرن السادس الهجري، وانتقدتها ابن العربي بشدة، وهي طريقة مناقضة لفكرة المختصرات؛ وهذا ما يفسر معارضة بعض المغاربة في القرن ٨هـ للمؤلفات المختصرة في عدة علوم كمختصر خليل في الفقه - مثلا.^{٢٠٤}

⑦ الطريقة الحديثة التي تجمع بين مواصفات المدرسة السلفية العتيقة من جهة (المدرسة في العهود المغربية الماضية)، ومواصفات المدرسة العصرية من جهة أخرى، من خلال الانفتاح على اللغات الأجنبية والعلوم الحديثة.

وعلى العموم، فقد كانت الطريقة المغربية والطريقة الأندلسية في التدريس تتطلبان من المتعلمين سنوات عديدة من عمره للتحصيل والإحاطة بجميع آراء العلماء، مهما كانت طبقاتهم ومستوى معارفهم. ويقول محمد أسكان في كتابه (تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط): " غير أن طريقة استعراض كل ماذكر في المسائل الفقهية من أقوال الفقهاء المتقدمين والمتأخرين، وفي مختلف الأقطار الإسلامية، يجعل استيعابها على الطلاب صعبا ويتطلب وقتا طويلا، وهذا ما يفسر جزئيا طول المدة

^{٢٠٣} - أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة، ، ص: ٣١٩.
^{٢٠٤} - محمد أسكان: نفسه، ص: ١١٤.

الدراسية التي يقضيها الطلاب، في القرن ٨هـ، بسكنى المدارس بفاس التي كانت تصل في المعدل إلى ١٦ سنة، وهي مدة أطول بكثير من المدة التي يقضيها الطلاب بمدارس تونس التي كانت لا تتعدى خمس سنوات، وإن كانت قد تقلصت إلى مثل هذه المدة في بداية القرن ١٠هـ حسب شهادة الوزان^{٢٠٥}.

أما على مستوى لغات التدريس والتلقين، فكان الفقهاء يستعملون الفصحى والعامية المغربية واللغة الأمازيغية في قبائل سوس والريف والأطلس المتوسط. كما كانت بعض الكتب الدراسية تؤلف أو تترجم إلى الأمازيغية وتدرس بها، مثل: كتب الفقه كرسالة أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل، وشرح البردة وغيرها.

المطلب الثاني: النظرية الإصلاحية السلفية

ترتبط هذه النظرية بالسلطان محمد بن عبد الله الذي أدخل إصلاحا على التعليم، فركز على العلوم النقلية والتوجه العقائدي السلفي، والعناية بنشر كتب السنة تعويضا لكتب الفقه، ومنع تدريس الفروع والعلوم العقلية، كعلم الكلام والفلسفة والمنطق وتصوف الغلاة والقصص الإخبارية. لذا، أصدر السلطان نصا إصلاحيا موجهها إلى عموم المجتمع لتنفيذه في تنظيم القضاء وإمامة المساجد والتعليم سنة ١٢٠٣هـ، وإليك نصه:

" ليعلم الواقف على هذه الفصول، أننا أمرنا باتباعها والاقتصار عليها ولا يتعداها إلى ماسواها:

الفصل الأول: في أحكام القضاة، فإن القاضي الذي ظهر في أحكامه جور وزور وما يقرب من ذلك من الفتاوى الواهية مثل كونها من كتب الأجهورية ولم يبلغ سندها إلى كتب المتقدمين فإن الفقهاء يجتمعون عليه ويعزلونه عن خطة القضاء ولا يحكم على أحد أبدا.

الفصل الثاني: في أئمة المساجد، فكل إمام لم يرضه أهل الفضل والدين من أهل حومته يعزلونه في الحين ويأتون بغيره ممن يرضون إمامته.

^{٢٠٥} - محمد أسكان: نفسه، ص: ١١٤.

الفصل الثالث: في المدرسين في مساجد فاس، فإننا نأمرهم أن لا يدرسوا إلا كتاب الله تعالى بتفسيره وكتاب دلائل الخيرات في الصلاة على رسول الله (صلعم)، ومن كتب الحديث المسانيد والكتب المستخرجة منها والبخاري ومسلما من الكتب الصحاح، ومن كتب الفقه المدونة والبيان والتحصيل، ومقدمة ابن رشد والجواهر لابن شاس والنوادر والرسالة لابن أبي زيد وغير تلك من كتب المتقدمين، ومن أراد تدريس مختصر خليل فإنما يدرسه بشرح بهرام الكبير والمواق والحطاب والشيخ علي الأجهوري والخرشي الكبير لاغير. فهذه الشروح الخمسة بها يدرس خليل مقصورا عليها، وفيها كفاية، وماعداها من الشراح كلها ينبذ ولا يدرس به، ومن ترك الشراح المذكورين، واشتغل بالزرقاني وأمثاله من شراح خليل يكون كمن أهرق الماء واتبع السراب. وكذلك قراءة سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم كالكلاعي وابن سيد الناس اليعمري، وكذا كتب النحو كالتسهيل والألفية وغيرهما من كتب هذا الفن، والبيان بالإيضاح والمطول، وكتب التصريف، وديوان الشعراء الستة، ومقامات الحريري، والقاموس ولسان العرب وأمثالهما مما يعين على فهم كلام العرب لأنها وسيلة على فهم كتاب الله وحديث رسول الله (صلعم) وناهيك بها نتيجة.

ومن أراد علم الكلام فعقيدة ابن أبي زيد رضي الله عنه كافية شافية يستغني بها جميع المسلمين. وكذلك الفقهاء الذين يقرأون الإسطرلاب وعلم الحساب فيأخذون حظهم من الأحباس لما في تلك من المنفعة العظيمة والفائدة الكبيرة لأوقات الصلاة والميراث، وعلى هذا يكون العمل إن شاء الله.

ومن أراد أن يخوض في علم الكلام والمنطق وعلوم الفلاسفة وكتب غلاة الصوفية وكتب القصص فليتعاط ذلك في داره مع أصحابه الذين لا يدرون بأنهم لا يدرون، ومن تعاطى ما ذكرنا في المساجد ونالته عقوبة فلا يلوم إلا نفسه، وهؤلاء الطلبة الذين يتعاطون العلوم التي نهينا عن قراءتها مامراهم بتعاطيها إلا الظهور والرياء والسمعة، وأن يضلوا طلبة البادية فإنهم يأتون من بلادهم بنية خالصة في التفقه في الدين وحديث رسول الله (صلعم)، فحين يسمعونهم يدرسون هذه العلوم التي نهينا عنها يظنون أنهم يحصلون على فائدة بها فيتركون مجالس التفقه

في الدين واستماع حديث رسول الله (صلعم) وإصلاح أسنتهم بالعربية فيكون ذلك سببا في ضلالهم" ٢٠٦.

بيد أن هذا المنشور الإصلاحى السلفى قد توقف مع ابنه مولاي سليمان الذي طالب العلماء بالعودة إلى ماكانوا عليه من كتب ومؤلفات ومصنفات سابقة. فضلا عن تجديد هذا النص القانونى الإصلاحى مرة أخرى مع المولى عبد الرحمن بن هشام ، إلا أن العلماء لم يأخذوا بهذا المنشور، ماداموا يفضلون كتبهم التي تعودوا عليها في التدريس والإقراء.

المطلب الثالث: التعليم الطائفي

ارتبط هذا التعليم بالمستعمر الفرنسى الذي حاول أن يجعل التعليم المغربى تعليما طائفيا متنوعا. وفي هذا الصدد، يقول السيد هاردي، مدير التعليم، مخاطبا المراقبين المدنيين بمكناس عام ١٩٢٠م، مزودا إياهم بمجموعة من التوجيهات لتمثلها بغية السيطرة على المناطق التي كانوا يتولون قيادتها: "منذ سنة ١٩١٢م دخل المغرب فى حماية فرنسا، وقد أصبح فى الواقع أرضا فرنسية، وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة فى تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم فى السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول: إن الاحتلال العسكرى لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف نحن الفرنسيين إن انتصار السلاح لايعنى النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، فى حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة فى الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى ، فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب فى الغالب وقتا أطول." ٢٠٧

ومن هنا، فقد سعت فرنسا إلى الأخذ بالنظرية الطائفية فى مجال التعليم، فقد قسم التعليم المغربى، إبان فترة الحماية ، تقسيما طائفيا بين المسلمين، والإسرائيليين، والأوروبيين. ولكل طائفة ثقافتها الخاصة، وتعليمها

٢٠٦ - عبد الله كنون: نفسه، ص: ٢٧٦-٢٧٧.

٢٠٧ - محمد عابد الجابري: التعليم فى المغرب العربى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة ١٩٨٩م، ص: ١٧.

الخاص، مع مراعاة وضعية كل فئة على حدة. ومن ثم، يرتبط تعليم المسلمين بثلاث فئات: تعليم النخبة، وهي فئة مثقفة نسبياً، وتتكون من رجال المخزن والعلماء وكبار التجار والأعيان؛ وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة؛ وطبقة جماهير البادية المنعزلة والمبعثرة. وفي هذا السياق، يقول السيد هاردي: " وهكذا، فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرسقراطية مثقفة في الجملة،... توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية،... إن التعليم الذي سيقدم لبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكويناً منظماً في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلاً عميقاً، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية، فيوجه التعليم نحو الفلاحة... وأما في المدن الشاطئية، فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة." أما عن المواد العامة التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي، فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها ستتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا...

إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على ألا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالاً صالحين لكل شيء، ولا يصلحون لشيء. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملاً يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقياً، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفي غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلي مصدراً للاضطراب الاجتماعي.^{٢٠٨}

أما التعليم العتيق والأصيل المقترن بجامع القرويين، فقد اهتمت به فرنسا اهتماماً خاصاً، بإصلاحه وتجديده ومراقبته، لكيلا يهاجر المغاربة إلى مصر لنقل الأفكار السلفية الثورية التي كان ينادي بها جمال الدين الأفغاني، و محمد عبده، ورشيد رضا. وفي هذا الإطار، يقول المستر بيكي في كتابه (المغرب) سنة ١٩٢٠م: " لقد احتفظت الحماية دون تردد

^{٢٠٨} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ١٨.

بالتعليم القائم في هذه المساجد، وعملت على ترميمه، وعلى إعادة جامعة فاس إلى سابق إشراقها... ومن المؤكد أنه من مصلحتنا ألا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم الإسلامي العالي في الخارج، كالجامع المشهور، جمع الأزهر بالقاهرة.^{٢٠٩}

وقد حدد السيد مارتى موقف فرنسا من التعليم الأصيل بالمغرب في كتابه (مغرب الغد) الصادر عام ١٩٢٥م: "إنه على الرغم من أن القرويين تجتاز أزمة خانقة، فإنها لن تموت، بل لابد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية، وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث. ولذلك، يجب أن نعمل على تجديد القرويين؛ لأنه إذا لم نفعل ذلك نحن، فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا". ثم، يضيف: "إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم يذهبون إلى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم تجديدها". ثم يتساءل: "ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟" ألا يعودون بميول إنجليزية أو بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني.

... ومن هنا، يتضح أن هذه التدابير المختلفة المقترحة من أجل تجديد القرويين، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة، ليست أبدا تدابير ثورية، إنها لا تستهدف غير بعث الحياة القديمة نفسها التي كانت لجامعة القرويين، ولكن بصيغة جديدة، إنها تدابير ستمكننا من توجيه التطور الداخلي لهذه الجامعة، وهو التطور الذي بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن. إن المثل القائل: "لا تحرك من لا يحرك ساكنا"، هو بكل تأكيد من أحسن المبادئ السياسية. ولكن عندما يتململ النائم، ويهدد بالاستيقاظ، فإن الحكمة تقتضي، ولاشك، ألا يترك الإنسان نفسه يفاجأ بالأحداث.^{٢١٠}

يتبين لنا، من خلال هذا النص، أن الإقامة الفرنسية كانت تخاف من ترك جامع القرويين بدون إصلاح شكلي؛ لأنها تتخوف من الآثار الثورية الوافدة من الشرق. ويهدد هذا وضعية فرنسا بالمغرب، بانتشار الوعي بين الشعب المغربي. في حين، ما يهم فرنسا هو الحفاظ على أوضاع البلد كما

^{٢٠٩} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ١٩.

^{٢١٠} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ٢٠.

هي. ولا يعني التجديد - هنا- عصرنة المواد وتحديثها وتجديدها، بل مجرد إصلاح سطحي، يهدف إلى إعادة جامع القرويين إلى فترتها المعهودة في الماضي، بتلقين المواد الدينية والشرعية واللغوية ليس إلا، وهي مواد لاتحرك الواقع السياسي، ولا تخدمه لامن قريب ولا من بعيد. ومن هنا، كانت سياسية فرنسا في المغرب أن يسعى التعليم إلى المحافظة على القيم الموروثة نفسها لدى المغاربة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "إنه لمن واجبنا، ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، ألا نعمل على زعزعة هذا المجتمع، وألا نمس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات "خبز الحياة" (يقصد التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها. هنا كما في بلدان أخرى توجد بروليتاريا يدوية... ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أم بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا.. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتوجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين ورجال العلم، وبكلمة واحدة النخبة... يجب ألا نخلق- بواسطة التعليم- جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا. لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها."^{٢١١}

هذا، وقد التجأت فرنسا إلى إصدار الظهير البربري الذي يهدف إلى تطبيق سياسية فرق تسد، بفصل البرابرة عن إخوانهم العرب، بإنشاء مدارس خاصة للأمازيغيين، تكون مخالفة للمدارس العربية الإسلامية الأصيلة، والهدف من ذلك كله هو إشعال جذوة العرقية بين سكان المغرب، وإبعاد الأمازيغ عن دينهم وعقيدتهم، لكي يسهل عليهم تنصيرهم وتذجينهم واستلابهم فكريا ودينيا وحضاريا وثقافيا، وفرنستهم سلوكا وتعاملا وديانة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "لقد حصل الاتفاق

^{٢١١} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ٢٠-٢١.

بين إدارة التعليم العمومي وإدارة الشؤون الأهلية، وتحددت بذلك مبادئ سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا، ويسيطر عليها اتجاه مهني، فلاحى بالخصوص. إن البرنامج الدراسي في هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، ونتف من دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء... إن المدرسة الفرنسية البربرية هي إذا مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ... وليس هناك أي مجال لوسيط أجنبي. إن أي شكل من أشكال تعليم العربية، إن أي تدخل من جانب الفقيه، إن أي مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صرامة.^{٢١٢}

ولم يقتصر الأمر على المدارس الابتدائية فقط، بل شمل التعليم الثانوي والجامعي، فتأسست ثانوية أزرو لتدريس البربرية سنة ١٩٣١م، وتأسس بالرباط معهد الدراسات المغربية العليا الذي تحول بعد الاستقلال إلى كلية الآداب. وقد كان هذا المعهد يسمى في سنة ١٩١٤م بالمدرسة العليا الفرنسية البربرية، حيث كان تدرس فيه اللهجات الأمازيغية والفلكلور والإثنوغرافيا على سبيل الخصوص.

وعلى أي حال، فقد كانت نسبة التعليم في فترة الحماية ضئيلة جدا؛ لأن فرنسا لم تكن تسعى إلى تعميمه، بل كانت تقصره على نخبة معينة من أعوان المستعمر. كما كان المغاربة يرفضون التعلم في مدارس المحتل. وفي هذا، يقول محمد عابد الجابري: "إن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم. وإذا كان هذا يرجع، بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية، فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذي ينتمون إليه، بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الابتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم إلى المدارس، ماداموا سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية. اضم إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ما تعلموا، كان حتما

^{٢١٢} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ٢٢.

العمل مع سلطات الحماية، إما في الإدارة وإما في المؤسسات الاقتصادية الفرنسية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين بشكل أو بآخر مع الحماية الفرنسية، مما كان يعد خيانة وطنية.^{٢١٣} وهكذا، يتبين لنا أن فرنسا، في عهد الحماية، اعتمدت على تعليم طائفي انتقائي للفرقة بين فئات المجتمع الواحد، وإذكاء شعلة النزاع العرقي والطائفي والديني.

المطلب الرابع: نظرية البديل الوطني

بعد استقلال المغرب سنة ١٩٥٦م، قرر المغرب تطبيق نظرية البديل الوطني بدل اتباع سياسة المحتل الفرنسي في مجال التعليم. وقد أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم، فعقدت أول اجتماع لها يوم ٢٨ شتنبر ١٩٥٧م. وقد أقرت اللجنة المبادئ الأربعة لإصلاح التعليم، وهي: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة. والهدف من هذه المبادئ الأربعة هو تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة^{٢١٤}. " إن النتائج العملية لحصيلة الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة مع المذهب التعليمي الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه المبادئ الأربعة (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) التي حظيت بالإجماع الوطني. ولم تكن الوضعية تخفى على أحد، بل لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. وعلى الرغم من إنشاء المجلس الأعلى للتربية الوطنية، في يونيه من عام ١٩٥٨م، والذي كان يتألف من ممثلي وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا تستشيريه كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة ١٩٦٠ خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى إن المبادئ الأربعة الوطنية لم تعتمد

^{٢١٣} - محمد عبد الجابري: نفسه، ص: ٢٥.

^{٢١٤} - محمد عبد الجابري: نفسه، ص: ٢٨.

كمبادئ لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول ١٩٦٠-١٩٦٤، الذي دشّن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه.^{٢١٥}

ومن هنا، فإن أول إصلاح تربوي في المغرب بعد الاستقلال كان باسم البديل الوطني، وكان يطرح في طياته إصلاحاً شاملاً قائماً على أربعة مبادئ سياسية وتربوية كبرى.

المطلب الخامس: المذهب التعليمي الجديد أو مذهب بنهيمية

بعد أن تحقق تعميم التعليم بالمغرب، وتزايدت أعداد المتعلمين، عجزت الدولة عن تحمل مصاريف هذه الأعداد الضخمة، فأرادت الدولة التراجع عن سياسية التعميم؛ لأن ميزانيتها لا تستطيع أن تتحمل نفقات هذه الأفواج الضخمة من التلاميذ والطلبة، وأن نظرية المبادئ الأربعة لم تكن واقعية وبراجماتية. فأصدر وزير التعليم آنذاك، في بدايات الستينيات من القرن الماضي، بمباركة القصر الملكي، سياسة تعليمية جديدة تسمى بمذهب بنهيمية؛ نسبة إلى وزير التعليم آنذاك الذي عين مباشرة بعد إضرابات التلاميذ بالدار البيضاء. ومعنى ذلك أن الدولة، بدخلها القومي المحدود، لن تستطيع أن تلبي جميع حاجيات التعليم؛ لأن تطور عدد المتدربين لايساير ميزانية الدولة المحدودة. لذا، اضطرت الدولة إلى سن سياسة تضيق قاعدة المقبولين، والحد من عدد التلاميذ، والتوقف عند نسبة معينة من هؤلاء، وإخضاع التعليم للمحك الاقتصادي. لذا، بدأ مذهب بنهيمية يتراجع شيئاً فشيئاً عن تسويق قاعدة التعميم. كما استطاعت وزارة التعليم، في الفترة نفسها، تعريب التعليم الابتدائي استعداداً لتعريب التعليم الإعدادي والثانوي. بيد أن مغربة الأطر لم تؤت أكلها بعد، فقد استمر كثير من الأجانب في تدريس العلوم، وتسيير الإدارة التربوية. وقد ترتب على هذه السياسة التعليمية أن ثارت عليها الأحزاب السياسية والنقابات وجمعيات الآباء واتحاد الطلبة، " فاضطرت الحكومة إلى السكوت ... بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي، مع التشديد في قبول التلاميذ

^{٢١٥} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ٣٢-٣٣.

الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الابتدائي عند العدد نفسه تقريبا خلال سنوات المخطط ١.١٢٤.٠٧٨ سنة ١٩٦٥-١٩٦٦ و١.٠٨٨.٣٩٤ سنة ١٩٦٦-١٩٦٧ و١.١١٥.٦٣٤ سنة ١٩٦٧-١٩٦٨). أما حجم التعليم الثانوي، فقد عرف بعض الزيادة نظرا لتوافد الأعداد الكبيرة التي تم قبولها في الابتدائي خلال المخطط الخماسي السابق. وهكذا، بلغت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بسلكيها الإعدادي والثانوي الأحجام التالية: ١٧٩.٦١٥ تلميذا في السنة الأولى من المخطط و٢١٠.٨٣٢ في السنة الموالية و ٢٣٢.٠٥٠ سنة ١٩٦٧-١٩٦٨، بينما سجل التعليم العالي الأعداد التالية خلال سنوات المخطط على التوالي: ٦.٧٩٩ ثم ٧.٢٨٥ ثم ٧.٤٠٠ طالبا.^{٢١٦}

وعليه، فقد ارتبط مذهب بنهيمية بسياسة التعميم بالتحكم في وتيرة الخريطة المدرسية، وتكييفها مع الفاتورة الاقتصادية وميزانية الدولة، وإن كان ذلك دافعا مباشرا لانتشار الأمية بالمغرب، بسبب تضيق القاعدة الهرمية للخريطة التربوية، وهذا مؤثر - بلا ريب- في مسار التنمية الحقيقية.

المطلب السادس: مرحلة الأزمات والإصلاحات

شهد التعليم المغربي، منذ استقلاله سنة ١٩٥٦م، مجموعة من الأزمات والاختلالات والتناقضات تطلبت إصلاحات بنيوية وهيكلية مستعجلة جزئيا أو كليا. من بين هذه الأزمات : ازدياد عدد التلاميذ، وقلة المدارس والمؤسسات التربوية، وقلة الأطر المغربية، وقضية الترجمة والتعريب، وتكاثر نفقات التعليم، وضعف الإنتاج الاقتصادي المغربي، ومحدودية الخريطة المدرسية، وتبعية التعليم المغربي للمنظومة الفرانكفونية، وانتشار الأمية، وتفاقم ظاهرة الهدر المدرسي، وأزمة الفشل الدراسي، وانتشار البطالة، وانفصام النظرية التربوية عن واقع الشغل، وارتفاع فاتورة قضية الصحراء، وتراجع مصداقية الشهادة المغربية مع سنوات الثمانين من القرن الماضي، وتراجع المستوى التعليمي كما وكيفا مقارنة بالتعليم الخصوصي، وغياب سياسة تعليمية محكمة وجيدة، وضبابية

^{٢١٦} - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: ٤٢-٤٣.

فلسفة التعليم وغاياته، وفشل الإصلاحات التربوية المتعددة، وغياب التحفيز المادي والمعنوي، وانتشار العنف والغش والغياب في المؤسسات التعليمية، وتردي منظومة القيم، واكتظاظ الجامعات بالطلبة والطالبات، والإقبال المتزايد على الشعب الإنسانية والقانونية والاجتماعية، وسد الأبواب أمام خريجي كليات العلوم والهندسة والطب والتقنيات التطبيقية، وأزمة اللامساواة التعليمية الناتجة عن اللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية...

وفي الوقت نفسه، ثمة ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ويمكن أن نحدد هذه الإصلاحات في ما يلي:

① إصلاح ١٩٥٧ الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية، وقد ارتبط المنظور الإصلاحي بالمبادئ الأربعة: التعميم، والمغربة، والتوحيد، والتعريب.

② إصلاح ١٩٨٥ الذي كان بعنوان (نحو نظام تربوي جديد) الذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي الهائل. وقد اقترن الإصلاح التربوي بتمثل المقاربة بالأهداف السلوكية، ومراجعة الكتب المدرسية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية وفي مضامينه، وتنويع التعليم، وتحسين تدريس اللغات، وتعزيز مسلسل التعريب، وإعطاء الأهمية للترجمة، وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتقويتهم في المواد العلمية، وتنمية العلوم الرياضية والتقنية، وإحداث مسالك اللغات لتحقيق إصلاح بيداغوجي ناجح.

③ إصلاح ١٩٩٤ الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية، وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة و الشراكة التربوية، كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم ٧٣ بتاريخ ١٢ أبريل 1994 .

④ إصلاح ٢٠٠٠ م الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين، من حيث المحتوى والمناهج بغية التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف. وتتم هذه الجودة بمراجعة البرامج والمناهج، وإعادة النظر في الكتب والمراجع المدرسية والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم، وتوجيه المتعلمين. وتهم هذه المراجعة مجموع المؤسسات العمومية

والخاصة. وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي، كتعميم التمدرس، ومحاولة القضاء على الأمية، ومحاربة ظاهرة التسرب الدراسي، والفشل التربوي، وتعثر التلاميذ على حد سواء، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص ألا وهو تدني مستوى التعليم، وهزالة المردودية، والضعف اللغوي والعلمي والتقني لدى التلميذ، وعدم قدرته على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة؛ مما دفع الوزارة إلى التفكير في الاهتمام بالجانب الكيفي بدل الاهتمام بالجانب الكمي الذي استنزف أموالا باهظة من ميزانية الدولة التي وصلت إلى حد ٢٦% من الميزانية العامة للبلاد. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج: "إن الانكباب على حل المشاكل الكمية خاصة ما ارتبط منها بالخلل بين العرض والطلب (صعوبات تعميم التعليم وتمويله وترشيد الإنفاق عليه...) لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم، والتي ... تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي- التعليمي على الصعيد العالمي."^{٢١٧}

هذا، وترتبط الجودة، في منظومتنا التربوية، بجانبين أساسيين هما: جودة الإدارة و جودة المنظومة التربوية وعملياتها التعليمية / التعلمية. ويمكن الذهاب بعيدا إلى أن الجودة لا يمكن تحقيقها إلا في مجتمع ديمقراطي حقوقي وحدائي، يؤمن بالعلم، والنظام، والابتكار، والإبداعية، والعمل الجماعي، وتقديس العمل، والتفاني فيه. ويؤمن كذلك بالانفتاح والحوار والمثاقفة، ويساهم في إثراء الحضارة الإنسانية.

ومن جهة أخرى، يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين دستور الإصلاح التربوي في سنوات الألفية الثالثة، ومشكاة يسترشد بها النظام التعليمي في المغرب الجديد؛ إذ جاء ليساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية التي تعرفها بلادنا، بعد مجموعة من الأزمات التربوية التي دفعت المغرب إلى ضرورة الأخذ بسياسة التقويم الهيكلي، مع منتصف الثمانينيات من القرن الماضي. وقد نتج عن هذه السياسة

^{٢١٧} - محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م، ص: ٧٦.

ظهور تعليم هش ورديء؛ مما دفع الدولة إلى التفكير في وضع إصلاح تربوي شامل، تشارك فيه لجنة من رجال المقولة والتعليم والإدارة والمجتمع السياسي والمدني....

ومن المعلوم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمثابة منظومة إصلاحية جديدة، تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التربوي والتعليمي ، وتجديده على جميع الأصعدة والمستويات، قصد خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة من جهة، وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي من جهة أخرى. علاوة على مواكبة كل التطورات الواقعية الموضوعية المستجدة ، والتأقلم مع كل التطورات العلمية والتكنولوجية ، ولاسيما في مجالات الاتصال والإعلام والاقتصاد.

ويعني هذا أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين جاء ليربط المدرسة والجامعة بمحيطهما السوسيواقتصادي، بالانفتاح على العولمة، ومسايرة مستجدات العصر بتملك اللغات الأجنبية، والحفاظ على العربية الفصحى وتطويرها، والاهتمام بالإثنيات اللغوية كالأمازيغية - مثلا-.

وينضاف إلى ذلك أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد ركز كثيرا على الجودة، والتعلم الذاتي، وبيداغوجيا الكفايات، ومدرسة النجاح، والحياة المدرسية السعيدة. كما استهدف تطوير البرامج الدراسية، والعمل على ترقية المناهج الدراسية، والاستفادة من التكنولوجيا الإعلامية، وتكوين المدرسين تكوينا مستمرا، مع تحسين أوضاعهم المادية والمعنوية. علاوة على ذلك، دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ترشيد النفقات، وإصلاح الإدارة تخطيطا وتدبيراً وتقويماً ومراقبة، مع الأخذ بالشراكة الداخلية والخارجية لتمويل قطاع التعليم.

ولم يتبلور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب إلا في مارس سنة ١٩٩٩م، بعد تشكيل لجنة تعنى بالتربية والتكوين، بإشراف المستشار الملكي مزيان بلفقيه، وبقرار من الحسن الثاني، بعد التقرير الشهير للبنك العالمي سنة ١٩٩٥م. وقد صادق محمد السادس سنة ٢٠٠٠م على مجمل نصوصه التنظيمية والتنفيذية، وقد قبلته بعض القوى والأحزاب السياسية

الحكومية، واعترضت عليه النقابات التعليمية، والقطاع الطلابي، وبعض الأحزاب السياسية المعارضة.

وقد نظمت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، في عهد الحبيب المالكي سنة ٢٠٠٥م ، (المنتدى الوطني للإصلاح) لتقويم مسار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فكانت النتيجة أن الميثاق قد تعثر في عمومه، ولم تطبق منه سوى بعض البنود الشكلية غير الجوهرية . ومع نهاية ٢٠٠٩م، فقد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مصداقيته الإجرائية، وخبا توهجه الإشعاعي، وظل مجرد طموحات بعيدة التطبيق، وآمال بعيدة المنال، وشعارات سياسية لاصلة لها بالواقع الموضوعي، بل زاد التعليم رداءة وهشاشة وانحطاطا، وتراجع مستوى الشهادة الوطنية ، ولاسيما شهادة البكالوريا وشهادة الإجازة . وتضاءلت القدرة التحصيلية لدى المتعلم. وتفاقت ظاهرة البطالة من سنة إلى أخرى. وتعززت مكانة التعليم الخصوصي، فكانت النتيجة - في الأخير- كارثية بامتياز.

وعليه، يعتبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشروعا إصلاحيا كبيرا، وأسبقية وطنية أولى بعد الوحدة الترابية، ويعتبر أيضا عشرية وطنية (٢٠٠١-٢٠١٠) لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة لإخراج البلد من شرنقة التخلف والأزمات والركود والرداءة إلى بلد متطور حديث منفتح، تسوده آليات الديمقراطية والجودة و القدرة على المنافسة والمواكبة الحقيقية. بيد أن هذا الطموح كله لم يتحقق واقعا بسبب العوائق البيروقراطية ، وغياب سياسة إصلاحية صادقة، ونقص الإمكانيات المادية والمالية واللوجيستكية.

ومن هنا، يتكون الميثاق الوطني للتربية والتكوين من قسمين أساسيين: خصص القسم الأول للمرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، و رصد حقوق وواجبات كل الشركاء، والإحالة على المجهودات الوطنية لإنجاح الإصلاح.

أما القسم الثاني من الميثاق، فقد خصص لمجالات التجديد ودعامات التغيير. ومن ثم، فقد قسم القسم الثاني إلى ستة مجالات كبرى، وتسع عشرة دعامة للتغيير. وهذه المجالات الستة الأساسية هي:

① نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.

② التنظيم البيداغوجي.

③ الرفع من جودة التربية والتكوين.

④ الموارد البشرية.

⑤ التسيير والتدبير.

⑥ الشراكة والتمويل.

هذا، ويستند الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى مجموعة من المبادئ والثوابت، كالاكتفاء بالعقيدة الإسلامية، والاعتزاز بالروح الوطنية، والتشبث بالملكية الدستورية، والتمسك بالتراث الحضاري والثقافي واللغوي المغربي العريق، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة، والسعي بالمغرب نحو امتلاك ناصية المعرفة والتكنولوجيا الحديثة. أما عن الغايات الكبرى، فتتمثل في جعل المتعلم محور الإصلاح والتغيير، برفع مستواه التحصيلي والمعرفي والمهاري، بتلبية حاجياته الذهنية والوجدانية والحركية، والعمل على تكوين أطر مستقبلية مؤهلة ومؤطرة كفأة، قادرة على الإبداع والتجديد وتنمية البلاد.

وتسعى بنود الميثاق أيضا إلى جعل المدرسة المغربية مدرسة مفتوحة سعيدة مفعمة بالحياة والتنشيط، وجعل الجامعة كذلك جامعة مفتوحة، وقاطرة فعالة ومحركة للتنمية. علاوة على ذلك، ينبغي أن تكون المؤسسات التربوية، سواء أكانت مدارس أم جامعات، أفضية للحريات والحقوق الإنسانية، وأمكنة للحوار والتعلم الذاتي. ولا بد أن تدخل المؤسسات التربوية والتعليمية في شراكات حقيقية مع الجماعات المحلية

و الآباء وأولياء الأمور و الشركاء الآخرين، بغية المساهمة في النهوض بالقطاع التعليمي ، و تحقيق الجودة والتعميم وإجبارية التمدرس. ومن ثم، يعد الإصلاح التربوي المغربي ميثاقا وطنيا عشرينيا ذا أهمية وطنية كبرى، يحقق نتائجه بشكل مرحلي متدرج خاضع للمراقبة والتقييم والتتبع.

هذا، ويهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في مجاله الأول، إلى نشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، وربطه بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، بتعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، ومحاربة الأمية في إطار التربية غير النظامية للقضاء عليها تدريجيا في ٢٠١٠ بنسبة ٢٠% ، وبشكل نهائي في ٢٠١٥ بنسبة ١٠٠% . وبطبيعة الحال، لن يتم ذلك إلا في إطار اللامركزية، وتحقيق الشراكة في مجال التربية بين القطاعين: العام والخاص، وبين المدرسة من جهة، والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمجتمع السياسي والمنظمات الحكومية وغير الحكومية من جهة أخرى، مع توظيف الإعلام المرئي لتحقيق الأهداف المسطرة للقضاء كليا على الأمية بكل أنواعها. فضلا عن خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي بواسطة الاندماج المتبادل بين المؤسسة التعليمية والمحيط البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمهني، أو عبر الانفتاح الوظيفي على الحياة العملية وآفاق الإبداع، إما بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب، وإما عن طريق التكوين المستمر.

ويستهدف المجال الثاني إصلاح التنظيم البيداغوجي وتغييره، بإعادة الهيكلة ، وتنظيم أطوار التربية والتكوين ابتداء من التعليم الأولي والابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي والجامعي، بتنظيم أسلاك التعليم وشعبه وشهاداته وأهدافه ومضامينه وأساليب تقويمه، مع مراعاة تطوير التعليم الأصل، والتكفل بذوي الحاجيات الخاصة، والعناية بأبناء الجالية في الخارج، والاهتمام باليهود المغاربة. كما يستتبع الإصلاح البيداغوجي إصلاح أنظمة التقييم والمراقبة المستمرة والتتبع والمراقبة، بموازاة مع إصلاح التوجيه التربوي والمهني.

أما المجال الثالث من الإصلاح، فيسعى إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية، مع العمل على تدبير استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية بشكل أفضل ، وتحسين تدريس اللغة الأمازيغية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح وآليات العلم والمعرفة والتكنولوجيا، والتفتح على الأمازيغية لمعرفة مكونات الهوية الثقافية والحضارية. دون أن ننسى الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات الجديدة والإعلام والتواصل، وتشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي، وإنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية.

وفي المجال الرابع الخاص بالموارد البشرية، انصب الاهتمام على تحفيز الموارد البشرية ، مع تكوينها تكويناً جيداً وكفائياً، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتكوين والترقية، مع تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين، والعناية بالأشخاص ذوي الحاجيات الخاصة، ولاسيما المعوقين منهم.

وفي المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير، فقد دعا الميثاق الوطني إلى سن سياسة اللامركزية ، وإقرار اللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، وتحسين التدبير العام، وتقويمه بطريقة مستمرة، وتوجيهه وجهة حسنة ومحكمة، اعتماداً على سياسة التدبير، ومحاربة البذخ والتبذير، و ترشيد النفقات، والتحكم في الإنفاق بانتهاج الشفافية والمحاسبة والديمقراطية، وتطبيق سياسة التوازن بين الموارد والمصاريف. ويسعى المجال كذلك إلى تنويع أنماط البناءات والتجهيزات، وضبط معاييرها ، والتثبت من مدى ملائمتها لمحيطها، وترشيد استغلالها ، والتأكد من حسن تسييرها.

ويتعلق المجال السادس والأخير بمجال الشراكة والتمويل ، بتشجيع قطاع التعليم الخاص، وضبط معايير تسييره، ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق، وتعبئة موارد التمويل، وترشيد تدبيرها.

وبناء على ما سبق، فالميثاق الوطني للتربية والتكوين - الذي تمثله المغرب مع بداية الألفية الثالثة- مخطط مستقبلي متقن من حيث المبادئ والتصورات؛ لأنه يحمل في طياته مجموعة من الشعارات القيمة، والمبادئ التربوية الجيدة، ويتضمن كذلك فلسفة نظرية رائدة بامتياز. بيد أن المشكل هو عدم تنفيذه ميدانيا ، ولم يطبق في كل تفاصيله العامة، بل ركز المسؤولون على بعض الدعامات الجزئية الثانوية الشكلية، دون أجراً جوهر الميثاق الوطني بشكل كلي. ومن ثم، بقي الميثاق حبرا على ورق، وتعثرت تطبيقه بشكل تدريجي. وقد كان في الحقيقة مصدرا من مصادر المخطط الاستعجالي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بالمغرب بين ٢٠٠٩م و٢٠١٢م. ويعود السبب في فشل هذا الميثاق إلى غياب إستراتيجية تنفيذية لدى الوزارة، وغياب الإمكانيات المادية والمالية لتجسيده في أرض الواقع، وغياب الكفاءات، وانعدام المقاربة الديمقراطية التشاركية؛ إذ تصدر القرارات التربوية والإدارية دائما من مكاتب السلطة المركزية العليا، ولا يشارك فيها المتعلمون والمدرسون بشكل حقيقي. وترتب على هذا إخفاق نظرية الجودة، والتراجع عن نظرية الأهداف، والتخلي عن بيداغوجيا الكفايات و الإدماج . ومن ثم، لم تنجح مدرسة النجاح، ولا مدرسة المشاريع المؤسساتية، ولم تفلح أيضا مدرسة الشراكة والانفتاح على المحيط الخارجي، ولم تتجسد كذلك الحياة المدرسية في مؤسساتنا التعليمية، بل أصبحت المؤسسات التربوية ثكنات "بيروقراطية" قاتلة، ومؤسسات فارغة، تؤمن بالكم على حساب الكيف.

المطلب السابع: مرحلة الإنقاذ أو مرحلة المخطط الاستعجالي

من المعروف لدى الجميع أن المنظومة التربوية التعليمية المغربية تعاني من الضعف والهشاشة والتخلف والتردي، على الرغم من أن قطاع التعليم يشكل نسبة 26 ٪ من ميزانية الدولة. أي: ما يفوق ٣٧ مليار درهم سنة ٢٠٠٨م. وبهذا، تشكل هذه الميزانية ٦ ٪ من الناتج الداخلي الخام. كما تمثل ربع ميزانية الدولة. ومن ثم، فتسعين في المائة (٩٠٪) من ميزانية التعليم تصرف لأداء الأجور، بينما الباقي يخصص للتسيير والتجهيز والاستثمار. كما تنفق الدولة حوالي ٦٠٠ دولار على كل مواطن إلى حدود ٢١ سنة. في حين، تصل النسبة إلى ١٠٢٠ دولار في تونس، و

١٦٠٠ دولار في جنوب أفريقيا، و ٩٥٠ دولار في الأردن. ويدل هذا المعدل على ضعف المؤشر التربوي المغربي مقارنة بالمعدلات المسجلة في بلدان أخرى مماثلة.

وعلى الرغم من هذه المعطيات الإحصائية والأرقام الرسمية التي تبين ما يخصصه المغرب من موارد مالية تصرف بسخاء على المنظومة التعليمية والتربوية، فمزال التعليم المغربي يعرف أزمات خانقة ومشاكل عديدة على جميع المستويات والأصعدة؛ مما جعله يحتل مراتب متأخرة، ويتبوأ مكانة متخلفة بين دول العالم في مجال التنمية البشرية بصفة عامة، وفي مجال التربية والتعليم بصفة خاصة.

هذا، وقد شهد المغرب، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، العديد من الإصلاحات التربوية والتعليمية، إلا أن جل هذه الإصلاحات كانت فاشلة بسبب قلة الموارد المالية والمادية والبشرية، وعدم قدرة المسؤولين عن القطاع التربوي على تفعيل بنود الإصلاح ميدانيا، والعجز عن تطبيقها واقعيًا. ومن ثم، تراجعت الدولة، في كثير من الأحيان، عن تنفيذ توصيات الإصلاح، وأجراة قراراته عمليا، وانعدام الانخراط الجماعي لتمثل الإصلاحات البنيوية الجوهرية، واستيعابها تطبيقا وممارسة وتجريبا، مع النزول بها إلى أرض الواقع لاختبار فرضياتها، وجني ثمارها.

ومن هنا، فالمخطط أو البرنامج الاستعجالي هو عبارة عن خطة إنقاذ للنسق التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي يتخبط فيها. ويستند، في جوهره، إلى مبدئين أساسيين: المبدأ الأول يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق، والتركيز، والانتقاء، والفاعلية، والإجرائية، والبراجماتية، وقابلية التنفيذ... والمبدأ الثاني يتضح جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه، وترجمته ميدانيا وواقعيًا، دون تريث ولا إبطاء ولا تأخير، ولو تحقق ذلك التطبيق عبر فترات متعاقبة، وتم تنفيذه بشكل استعجالي متدرج عبر سنوات دراسية متوالية. لأن برنامج إصلاح التربية والتعليم هو برنامج بشري تنموي، تظهر نتائجه عبر فترات بعيدة. وإن أي استعجال لا تسبقه دراسات متأنية، ووضع مخططات علمية إستراتيجية، قد تنتج عنه كوارث وأزمات ومثبطات عويصة من الصعب

أن يتحملها الجميع، كما هو حال المشاريع التربوية الوزارية السابقة. ومن ثم، يقول وزير التعليم المغربي أحمد أخشيشن: "الزمن المدرسي زمن بطيء، على اعتبار أن إدخال أي تدبير يستغرق مدة من الزمن. وهذا يجعل كذلك محاسبة نجاح أو فشل العمليات الإصلاحية يتعدى الزمن السياسي والحكومي، بل إن النتائج الفعلية لن تظهر إلا بعد عشر أو خمس عشرة سنة"^{٢١٨}.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي- حسب وزير أحمد أخشيشن- هو عبارة عن رؤية متكاملة قابلة للإنجاز في ظرف وجيز.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي بمثابة خارطة طريق تحدد الخطوات العملية التي يجب الالتزام بها من أجل إصلاح المنظومة التعليمية المغربية، وإعادة الثقة إلى المدرسة العمومية لكي تكون - فعلا - مدرسة النجاح، ومدرسة الحداثة، ومدرسة المستقبل التنموي. ويمكن اعتبار هذا المخطط الاستعجالي أيضا بمثابة ميثاق وطني ثان للتربية والتكوين، يعتمد، في قراراته ومبادئه، على نتائج تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة ٢٠٠٨م.

وبعد فشل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ارتأت وزارة التربية الوطنية تجاوز هذا الميثاق للأخذ بسياسة المخطط الاستعجالي الذي امتد من سنة ٢٠٠٩ إلى ٢٠١٢م. وتتمثل الأسباب الخاصة التي كانت وراء وضع المخطط الاستعجالي الوطني، في مجال التربية والتعليم، في فشل الإصلاحات التعليمية السابقة، وكساد النظريات التربوية على مستوى التنظير والتطبيق، إما بسبب شعاراتها السياسية الجوفاء والفضفاضة، وإما لأنها نظريات جاهزة، يحاول المسؤولون استنباتها في تربة مغايرة للتربة التي ظهرت فيها هذه النظريات. ومن بين هذه النظريات والشعارات: مبدأ تعميم التمدرس، والدعوة إلى مجانية المدرسة، وتوحيد المدرسة المغربية، والحث على تطبيق نظرية الأهداف، والأخذ بالنظرية التداولية، والإشادة

^{٢١٨} - أحمد أخشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير ٢٠٠٩م، ص: ١٤٥.

بنظرية الجودة، والدعوة إلى تمثل نظرية الشراكة، واستلهاهم نظرية مشروع المؤسسة، واستنبات نظرية الكفايات، وتمثل نظرية الإدماج، والالتزام - أخيرا - بخصوصية المقررات الدراسية، وتحريرها تجاريا في ضوء الانضباط بمقررات دفتر التحملات

...بالإضافة إلى فشل وزارة التربية الوطنية في تطبيق بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أصبحت مقرراته منسية، وحبرا على ورق، على الرغم من طموحها الكبير. ولم يتم تنفيذ معظم تعهدات الميثاق، إلى حد الآن، لعوامل ذاتية وموضوعية. ناهيك عن تردي المدرسة المغربية هيكليا ووظيفيا، وضعف مردوديتها الإنتاجية، وتخلف معطياتها المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية، وتفسخ منظومة القيم التربوية، وفشل هذه المدرسة في استقطاب التلاميذ الذين بدأوا يغادرون المدرسة العمومية نحو المدرسة الخصوصية بشكل لافت للانتباه. كما أصبحت المدرسة الخصوصية بدورها مؤسسة تجارية، ليس لها من هم سوى تحقيق المكاسب المادية، وجني الأرباح الطائلة على حساب الأهداف النبيلة التي يرجوها المجتمع المغربي من منظومة التربية والتعليم. علاوة على تلك الأسباب، نذكر ضعف المدرسة المغربية التي لم تستجب لطموحات الشعب المغربي، ولم تسائر متطلبات الاقتصاد الوطني، ولم توفر أطرا مؤهلة لإرضاء سوق التشغيل، ولم تشبع رغبات التلاميذ. ومن ثم، لم يجد فيها المواطن المغربي فضاء لتوطيد الديمقراطية الحقة تعليما وتعلما واستحقاقا. ولم يجد فيها أيضا العدالة الاجتماعية المشروعة، بل صارت مدرسة للصراع الاجتماعي، والتفاوت الطبقي، والتنافس غير المشروع. وأكثر من هذا يتخرج من هذه المدرسة، كل سنة، آلاف من الطلبة غير مؤهلين وظيفيا من جهة، أو مؤهلين بدبلومات نظرية لا تحتاجها السوق الوطنية من جهة أخرى.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء تعثر المدرسة المغربية ظاهرة الهدر المدرسي، حيث ينقطع أكثر من ٣٨٠ ألف طفل عن المدرسة سنويا قبل بلوغ ١٥ سنة عام ٢٠٠٦م. أي: بنسبة تقدر بـ ٤٠٪، ويعاكس هذا الرقم فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي ينص على تعميم التعليم، والقضاء على الأمية نهائيا في ٢٠١٥م. في حين، ألفينا العكس هو الصحيح، فالتلاميذ يغادرون الفصول الدراسية كل عام عن إرادة

شخصية، وعن اقتناع وطوعية، وأيضا بمباركة الأسرة وتشجيعها؛ لأن المدرسة المغربية لا تحقق المستقبل للمواطن المغربي بأي شكل من الأشكال. وبالتالي، لا تضمن الشغل، ولا تعطي الخبز، ولا توفر الأمان، ولا تحقق الاستقرار المادي والمعنوي. ومن هنا، فقد وجدنا المؤسسات التعليمية المغربية - اليوم - غاصة بالإناث على حساب الذكور، أولئك الذين بدأوا يغادرونها بحثا عن العمل، أو استعدادا للهجرة إلى الضفة الأخرى. وسينتج عن هذا في المستقبل- بلا ريب- أزمات خانقة، كاستفحال ظاهرة البطالة، وقلة الموارد البشرية ذات الكفاءة، وتفاقم ظاهرة العنوسة بين الإناث، وانتشار الإجرام بين الذكور.

وإلى جانب الهدر المدرسي، هناك ظاهرة خطيرة أخرى تؤثر في ميزانية الدولة هي ظاهرة التكرار التي بدأت تزداد كل سنة بنسبة عالية (١٣٪) في السلك الابتدائي، و(١٧٪) في الثانوي مع نسبة مرتفعة تتجاوز نسبة (٣٠٪) في الثالثة إعدادي والسنة الثانية من البكالوريا . بينما يلاحظ أن التكرار في البلدان المتقدمة ممنوع بموجب القانون.

ومن ناحية أخرى، فهذا التكرار في الحقيقة ناتج عن تردي المنظومة التربوية عموما، تلك المنظومة التي تضم في مؤسساتها أزيد من ٦ ملايين و٥٣٥ ألف متعلم. ناهيك عن ضعف مردودية التعليم معرفيا ومهاريا وديديكتيكا وبيداغوجيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، وضعف التكوين عند المدرسين الذين يقدر عددهم بـ ٢٢٠ ألف. بينما الوزارة لا تخصص لتكوينهم البيداغوجي سوى أربعة وثمانين مليون درهم حسب إحصائيات سنة ٢٠٠٧م. ويعد هذا الغلاف المالي في الواقع ضعيفا مقارنة بالعدد الهائل من رجال التعليم الذين هم في حاجة ماسة إلى التكوين التربوي والتأطير المعرفي والثقافي.

ولا ننسى أيضا الوضعية المتدهورة للفضاءات التربوية والتعليمية على مستوى البنيات والتجهيزات، فالقاعات غير الصالحة تفوق تسعة آلاف قاعة. كما أن ٦٠٪ من المدارس الموجودة بالأرياف غير مرتبطة بشبكة الكهرباء، وأكثر من ٧٥٪ من هذه المؤسسات لا ماء فيها. في حين، إن ٨٠٪ ليس لها دورات مياه. ويلاحظ أيضا قلة المؤسسات التربوية المشيدة

من قبل الدولة، فالحاجة إلى الفصول الإعدادية- مثلا - تصل إلى ٢٦٠ مؤسسة سنويا، بينما لا تبني منها الدولة سوى ٩٠ كل سنة..

أضف إلى ذلك عدم قدرتها على استيعاب العدد الهائل من التلاميذ الذين يتزايدون كل سنة؛ مما يسبب ذلك في ظاهرة الاكتظاظ الصفي (٤١ تلميذا في كل فصل). علاوة على ذلك، نشير إلى ظاهرة انتشار الأساتذة الأشباح الذين يتهربون من مهمة التدريس لأسباب عدة، كالتظاهر بالأمراض المزمنة، والاستفادة من العلاقات الإخوانية والزيبونية المبرمة مع المسؤولين عن القطاع، وإرغام الإدارة على قبول المطالب النقابية، ونهج سياسة التفييض المقنع... كما يلاحظ أيضا استفحال ظاهرة غياب رجال التعليم بشكل مقبول أو غير مقبول، فقد أحصت الوزارة بخصوص الغياب المبرر بشواهد طبية حوالي مليون و ٨٨٠ ألف يوم في السنة. وبالتالي، لا يمكن أن تتحقق المردودية التعليمية والجودة التربوية بغياب الفاعلين التربويين الأساسيين.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء وضع هذا المخطط، عدم قدرة المنظومة التعليمية المغربية التعاطي مع مستجدات الثورة الإعلامية والرقمية، وغياب التكوين المستمر للمدرسين ورجال الإدارة. و لا غرو أن وزارة التربية الوطنية المغربية بدأت توظف مجموعة من المدرسين، دون تأهيلهم تأهيلا بيداغوجيا وديداكتيكيا، أو قد تكونهم تكوينا سريعا لا يحقق النجاعة الحقيقية، ولا يعطي الثمار المرجوة داخل القسم الصفي. ولا ننسى أيضا عدم تجديد وسائل العمل الديداكتيكي والبيداغوجي داخل الفضاء المدرسي. ويمكن الإشارة كذلك إلى نقص على مستوى التأطير والإشراف، وخصاص على مستوى الأطر التربوية، سواء أكان ذلك في القطاع المدرسي أم في قطاع التعليم العالي، وخاصة بعد تطبيق عملية المغادرة الطوعية سنة ٢٠٠٥م، وعدم انضباط رجال التعليم واحترامهم لساعات العمل، حيث إن أكثر من ٣٧ ٪ من أساتذة التعليم الإعدادي لا يمارسون فعليا ساعات العمل المحددة في ٢٤ ساعة في الأسبوع. أما أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، فإن ١٦ ٪ منهم لا يحترمون ساعات العمل المحددة في ٢١ ساعة في الأسبوع. وهناك أيضا خصاص على مستوى رجال الإدارة، فلدى الوزارة الوصية ما يفوق ٣٠٠ منصب مدير شاغر.

وعلى المستوى الجامعي، يبرز مشكل الاكتظاظ بشكل لافت للانتباه، باعتباره عائقا كبيرا، ومشكلا حادا، حيث تفوق نسبة التأطير معدل ٨٥ طالبا لكل أستاذ جامعي، مع ملاحظة غياب التوازن بين المسالك العلمية والتكوينية والأدبية، وتفاقم ظاهرة الخصائص في الموارد البشرية.

وعلى الصعيد الخارجي والدولي، فهناك مجموعة من التقارير الدولية التي ترتب المغرب ضمن الدول المتخلفة الفقيرة، حيث تنتشر فيه الكثير من الآفات السلبية الخطيرة، كالفقر، والرشوة، والمتاجرة في المخدرات، وزيف الانتخابات، وانتشار الأمية، واستفحال ظاهرة الدعارة، وكثرة حوادث السير، وانعدام الديمقراطية الحقة، والاستهانة بحقوق الإنسان المشروعة الطبيعية والمكتسبة. ومن ثم، أصبح المغرب بلدا الأزمات والمفاسد والكوارث سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وتربويا وأخلاقيا. وهكذا، يتأرجح المغرب على مستوى التنمية البشرية العالمية بين الرتبتين ١٢٦ و ١٣٠ ، قياسا على الأوضاع المتدهورة التي يعرفها البلد على مستوى الدخل الفردي والصحة والتعليم. بالإضافة إلى أوضاع حقوقية وثقافية واجتماعية وإنسانية منحلة في مجتمع منحط بدوره. ومن ثم، فقد وضع تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المغرب ، على صعيد التربية والتعليم، في مرتبة عربية وإسلامية متأخرة ومتخلفة (المرتبة ١١ من مجموع ١٤ دولة). أي: قبل العراق، واليمن، والصومال الفرنسية (جيبوتي). بينما تحتل الأردن، والكويت، وتونس، ولبنان، وإيران، المراتب الأولى. في حين، تحتل مصر، وفلسطين(بما فيها غزة المحاصرة)، والجزائر، وسوريا، والسعودية، مراتب متوسطة^{٢١٩}.

هذا، وبدأت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ المخطط الاستعجالي مبدئيا من الدخول المدرسي لسنة ٢٠٠٩م ، بتنفيذ مجموعة من القرارات الأولية، وإصدار مجموعة من المذكرات الوزارية الممهدة لتفعيل المخطط الاستعجالي في مجال التربية والتعليم. وتتعلق هذه المذكرات بالإلحاق

^{٢١٩} - انظر تقرير: التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلوک: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.

على الدخول المبكر إلى المدارس التعليمية، وتوحيد الزي المدرسي، وتغيير الزمن المدرسي، وتنظيم إيقاعاته الصفية في المدارس الابتدائية، والدعوة إلى مدرسة النجاح، وتكوين الأساتذة في بيداغوجيا الإدماج، وتكوين رجال الإدارة في مجال التدبير والتسيير، وتأهيل الأساتذة في مجال الإعلاميات ضمن مشروع جيني(Génie)، وتوزيع مليون محفظة، واستحداث بعض الكتب المدرسية، مع تغيير البعض منها(كتب التربية الإسلامية - مثلا-)، وحذف بعض الدروس الصعبة من المقررات الدراسية (حذف بعض دروس قواعد اللغة من كتب العربية بالتعليم الإعدادي والتأهيلي)، وإصدار مذكرة المرشد التربوي لمساعدة المفتش أو المشرف المؤطر بسبب تقلص عدد المفتشين داخل المنظومة التربوية.

وقد شرعت الوزارة في التطبيق الفعلي الحقيقي للمخطط الاستعجالي بتنفيذ الميزانية المالية لسنة ٢٠١٠م، ليمتد هذا المخطط الاستعجالي الإصلاحى إلى غاية ٢٠١٢م.

ويستند المخطط الاستعجالي، في مبادئه وقراراته، إلى مجموعة من المرجعيات الأساسية والمصادر المباشرة وغير المباشرة. وفي هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى نتائج القرارات الدولية، وتوصياتها الملحة حول ضرورة إصلاح المنظومة التربوية المغربية، ومرتكزات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وقرارات المجلس الأعلى للتعليم، وتصورات وزارة التربية الوطنية النظرية والتطبيقية، وقرارات الحكومات المغربية المتعاقبة على السلطة إلى يومنا هذا، وما قرره التصريح الحكومي الأخير من مبادئ إصلاحية استعجالية، ونداءات الأحزاب السياسية، ومطالب النقابات التعليمية، ومستلزمات الاقتصاد الوطني والدولي، وتوصيات القصر الملكي وتوجيهاته النيرة، ومساعي البرلمان لإيجاد تعليم مغربي متقدم ومزدهر.

وقد قررت وزارة التربية الوطنية، في إرساء مخططها الاستعجالي لإنقاذ المنظومة التربوية وإصلاحها، أن تعتمد، أولاً، على ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التعليم. وتستعين، ثانياً، بما يخصص لها من نفقات وموارد إضافية. وثالثاً، على ما تحصل عليه من مساعدات أخرى عن

طريق الشراكات الداخلية (الجماعات المحلية وعدد من الفرقاء)، وربما عبر الشراكات الخارجية. وستلتجئ، رابعا، إن أمكن لها ذلك، إلى الاستعانة بالقروض الدولية لتفعيل هذا المشروع التربوي الجبار والطموح كما يستفيد هذا المخطط الاستعجالي من المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، بتوزيع مليون حقيرة على المتعلمين المعوزين من أجل تسجيل نسبة كبيرة من التلاميذ المتعلمين.

وهكذا، فقد استفاد المخطط الاستعجالي بميزانية تقدر باثنين وثلاثين مليار درهم، حيث إن جزءا كبيرا منها وفرتة الدولة. وقد طبق هذا المشروع الاستعجالي عبر التدرج، بطريقة تنفيذية عمودية من الأعلى نحو الأسفل. واعتمدت الوزارة في التطبيق على مجموعة من الآليات، مثل: الحوار، والانخراط الجماعي، والمشاركة، والتعاقد، والتركيز، والاجتهاد، والمرونة، والفعل، والتقويم، والمراجعة.

وقررت وزارة التربية الوطنية، في برنامجها التربوي الاستعجالي، أن تنفذ مجموعة من الإجراءات الفورية قصد إنقاذ المنظومة التعليمية من مهاوي الضعف والسقوط والتردي، بتمثل نتائج القرارات الدولية في ما يخص تقويم المنظومة التربوية المغربية، وتطبيق اقتراحاتها السديدة، واستيعاب توصياتها الوجيهة، مع العمل على تنفيذ أولويات المدرسة المغربية، كما حددها المجلس الأعلى للتعليم سنة ٢٠٠٨ م^{٢٢٠}. ومن بين القرارات الاستعجالية التي تم التفكير فيها أنيا أو مرحليا:

◆ محاربة ظاهرة الاكتظاظ بتشديد البناءات المدرسية، والاقتناء المرحلي لفضاءات تعليمية، أو كرائها على غرار دولة الأردن.

◆ إدخال المعلومات إلى المدرسة المغربية من أجل عقلنة المنظومة التربوية، وحوسبة الإدارة للتحكم في التسيير والتدبير.

◆ التصدي لضعف الكفاءة التربوية عند ولوج مهنة التعليم، بمراجعة المسارات التكوينية، وتطبيق نظام (ADT) الذي يسمح بالتعاقد مع

^{٢٢٠} - انظر المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي ٢٠٠٨ م، الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٨ م.

المدرسين الحاصلين على الإجازة، وخاصة الذين لهم تكوين بيداغوجي أو تربوي مسبق، يؤهلهم للاشتغال في القطاع العام أو الخاص أو في المقاولات.

◆ فتح مسلك مهني جامعي في مجال التربية والتعليم يوفر الطاقات المحنكة والتميزة لمزاولة مهنة التعليم.

◆ وضع مخطط سنوي لتكوين المدرسين تكوينا مستمرا في ما استجد من معارف ونظريات وتقنيات.

◆ وضع تصور أولي حول إطار تنظيمي لعمل النقابات الذي تحتاج إليه الوزارة، و ينبغي أن يقوم على التشارك والتعاقد والتمثيلية.

◆ استصلاح أوضاع المدرسة في العالم القروي.

◆ توزيع مليون حقيبة على المتدرسين.

◆ رفع مالية المؤسسات التربوية في إطار مشروع مدرسة النجاح للتحكم في عمليات التدبير والتسيير.

◆ تحفيز رجال التربية والإدارة والإشراف التربوي على العمل والعطاء المثمر ماديا ومعنويا.

◆ تقوية آليات التأطير والإشراف التربوي بخلق إطار مرشد تربوي.

◆ تشجيع الإبداع والبحث العلمي في المنظومتين التأهيلية والجامعية.

◆ التفكير في مسالك جامعية خاصة بتدبير المؤسسات التربوية.

◆ ضرورة استقلالية الجامعة المغربية على مستوى اختياراتها الأساسية وعلى المستوى التربوي.

◆ تعميم التمدرس حتى خمس عشرة سنة للحد من الأمية، والتحكم في الهدر المدرسي.

ومن جهة أخرى، يهدف المخطط الاستعجالي الذي وضعته وزارة التربية الوطنية المغربية - بصفة أساسية- إلى توفير الفضاءات الكافية لاستيعاب المتعلمين والمتدرسين المغاربة. أي: ضمان استقرار المدرسة بإيجاد البنايات التعليمية بنائها أو اقتنائها أو كرائها، مع توفير الماء والكهرباء والهاتف. ولا يتم تفويت مشاريع بناء المؤسسات التعليمية إلا عبر صفقات

مضبوطة بدفاتر تحملات واضحة. ومن جهة ثانية، توفير الأساتذة الأكفاء والأطر المجتهدة المتميزة لتحقيق المردودية التعليمية. وثالثاً، استقطاب جميع التلاميذ للالتحاق بالمؤسسات التعليمية في أجواء تربوية مفعمة بالسعادة والطمأنينة والاستقرار. أي: يكون حضور التلاميذ إلى المدرسة بشكل مكثف، بغية القضاء على الأمية، والحد من الهدر المدرسي. ويعني هذا أن المشروع الاستعجالي جاء لتحقيق أهداف جوهرية ثلاثة: إعداد المدرسة، وتكوين المدرس، وجلب التلميذ إلى المدرسة.

هذا، وقد حدد وزير التربية الوطنية أحمد أخشيشن مخططة الاستعجالي (٢٠٠٩-٢٠١٢م) في أربعة مجالات أساسية، وهي:

- ١- مجال التحقيق الفعلي للإلزامية التعليم إلى حدود ١٥ سنة.
- ٢- مجال حفز المبادرات والامتنياز في الثانوية التأهيلية والجامعة.
- ٣- مجال معالجة الإشكالات الأفقية الحاسمة للمنظومة التربوية.
- ٤- مجال توفير الموارد اللازمة للنجاح.

وقد استهدف المخطط أيضاً العمل على تنفيذ ثلاثة وعشرين مشروعاً، وهي: تطوير التعليم الأولي، وتوسيع العرض التربوي للتعليم الإلزامي، وتأهيل المؤسسات التعليمية، وضمان تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي، ومحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة، وتنمية مقاربة النوع في المنظومة التربوية، وإدماج الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة، والتركيز على المعارف والكفايات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب، والسلوك المدني...)، وتحسين جودة الحياة المدرسية، وإرساء مدرسة الاحترام، وتأهيل العرض التربوي في الثانوي التأهيلي (فتح مسالك وشعب جديدة، وتشجيع التميز، وتحسين العرض التربوي في التعليم العالي (تنويع التكوينات والمسالك والشهادات)، وتشجيع البحث العلمي، وتعزيز كفاءات الأطر التربوية، وتطوير آليات تتبع الأطر التربوية وتقويمها، وترشيد الموارد البشرية للمنظومة وتدريبها، واستكمال ورش تطبيق اللامركزية واللامركزية، وترشيد هيكلية الوزارة، وتحسين المنظومة

التربوية تخطيطا وتدبيراً، وتعزيز التحكم في اللغات، ووضع نظام ناجع للإعلام والتوجيه، وتوفير الموارد المالية اللازمة وترشيدها من أجل نجاح المخطط الاستعجالي، وضمان استدامته، وتحقيق أعلى مستويات التعبئة والتواصل حول المدرسة.

إلا أن هذه الأهداف العظيمة والكبرى لم تتحقق فعليا في الواقع الميداني، وأصبح هذا المخطط " الاستعجالي " ينقصه الاستعجال، ويعاني البطء الكبير. ناهيك عن التعثر المستديم، والبيروقراطية المترامية الأطراف، والعشوائية المرتجلة في التنفيذ والتطبيق، وكثرة الإضرابات في قطاع التعليم. وهذا كله كان تعبيرا دالا على فشل التخطيط الاستعجالي المغربي بشكل كلي في إصلاح التعليم بشكل عام. والدليل على ذلك أيضا تراجع الوزارة - مؤخرا - عن تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج، وانتشار تدمير عام لدى رجال التعليم ونسائه من سياسة القطاع المتعثرة، واستياء المواطنين من نتائج مخرجات التكوين؛ نظرا لما يتعرض له الخريجون من بطالة، وضعف يمس التكوين والشهادة، وفشل بيداغوجيا المجزوءات، وما لها من أثر سيء في مستوى المردودية والتقييم والعطاء، وعدم قدرة الخريجين والطلبة على حد سواء على توظيف مكتسباتهم المعرفية في التأقلم مع الواقع الموضوعي. علاوة على بطء الوزارة في تطبيق مخططاتها التدريجية، ربما يكون ذلك راجعا إلى أسباب مادية أو مالية أو إدارية أو لوجيستكية. ونسجل كذلك، وبشدة، تأخير الوزارة في تنفيذ هذا المخطط في وقته المبكر (٢٠٠٩م). بل أكثر من ذلك لم يجد المتعلمون أماكنهم في مدارسهم. فكم من مدارس ابتدائية تحولت إلى إعداديات بسبب سياسة التقشف وضعف الميزانية! وكم من إعداديات تحولت إلى ثانويات تأهيلية! وكم من مؤسسات تربوية ليست فيها مختبرات علمية، ولا تملك ساحات لممارسة الرياضة البدنية! بل هناك مؤسسات بدون مدرسين، وأيضا بدون رجال إدارة، وكذلك بدون بعض المواد الدراسية الضرورية. ومن ثم، ازدادت المدرسة المغربية السوء سوءا، وتدهورت الوضعية الحالية لمعظم المؤسسات التربوية العامة؛ مما جعل المواطنين المغاربة يجمعون على أن المدرسة الخصوصية أفضل بكثير من المدرسة الحكومية. لذا، يختارون لأبنائهم -

اليوم- أحسن المؤسسات التعليمية الخاصة، ولو بأثمان خيالية، بحثا عن الجودة و الإتقان ومدرسة المستقبل.

ومن يتأمل بنود هذا المخطط الاستعجالي، ويتبين قراراته وأهدافه، فإنه سيحس بفخر وانتشاء، مادامت النوايا الحسنة ليس لها من هم سوى إنقاذ النظام التعليمي المغربي من أزماته الخانقة. بيد أنه بعد تدبر وتفكير عميق، سيلاحظ المتتبع للنظام التعليمي المغربي أن لهذا المخطط الاستعجالي سلبيات وإيجابيات.

فإذا كانت النقط الإيجابية من جهة تتمثل في توفير البنيات والتجهيزات التعليمية، وتوفير الأطر التربوية والإدارية، واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ، وتشجيع التميز والبحث العلمي والابتكار، وتوحيد الزبي المدرسي، وتكوين رجال التربية والإدارة تكوينا جيدا في مجال الرقميات والبيداغوجيا المعاصرة، وتوزيع مليون محفظة على التلاميذ، و خلق منصب مرشد تربوي، والعمل على تفعيل استقلالية الجامعة، والأخذ بمدرسة النجاح، وتنويع المسالك والشعب في الثانوي والجامعة من أجل الرفع من المردودية، وتحقيق التنمية المستدامة... فإنه من جهة أخرى، يلاحظ المرء بعض النقط السلبية التي نتجت عن الشروع الأولي في تنفيذ هذا المخطط الاستعجالي، كالدخول المتأخر إلى المدرسة في الموسم الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م)، وقلة الأطر التربوية والإدارية بشكل كبير، وحذف بعض المواد التعليمية (حذف مادة الترجمة في أقسام الجذوع المشتركة)، وإلغاء نظام التفويج في ما يخص المواد العلمية، وحذف بعض الدروس المهمة، كدروس قواعد اللغة العربية في الإعدادي والثانوي، وتقليص ساعات بعض المواد، وتراجع مستوى الجامعة بصفة خطيرة، وغياب البحث العلمي بشكل كلي، وتراجع قيمة شهادة الإجازة والدكتوراه الوطنية، وإحساس أساتذة القطاع المدرسي ، ولاسيما الحاصلين على شهادة دكتوراه الدولة والدكتوراه الوطنية، بالحيث والظلم ماديا ومعنويا، مقارنة بإخوانهم في التعليم العالي في الجامعة أو مراكز تكوين الأطر، وعدم مواكبة المقررات الدراسية لما يستجد في الساحة المعرفية والعلمية والثقافية والأدبية من أفكار، ونظريات، وتصورات، ومناهج، وتقنيات...

والأغرب من هذا كله أن المسؤولين عن قطاع التعليم يفتقدون التصور الشامل الناجع لإصلاح التعليم. أي: ليست لديهم أي رؤية واضحة وحقيقية عن مقاصد التعليم وغاياته وأغراضه. وفي هذا السياق، يقول وزير التربية الوطنية السيد أحمد أخشيشن: "فالذي اشتغلنا عليه نحن الآن هو إرساء تصور مغربي متأصل وحديث ليقدم إجابة عن سؤال ماذا نريد من التعليم. وماهي الصورة التي نريد أن نرى عليها أبنائنا مستقبلا: هل امتلاك مهارات أم تعود على أجواء المدرسة أم تعلم القراءة والكتابة. وعندما نجيب عن هذا السؤال بدقة، سيصبح هو الضابط الذي على أساسه يصبح أي شخص يريد أن يقدم على مشروع في هذا الإطار يشتغل فيه"^{٢٢١}.

وعلى وجه العموم، لا يمكن للتعليم المغربي أن يحقق النجاح في مجال التربية والتعليم إلا بتطبيق الديمقراطية الحقيقية بدل الاحتكام إلى سياسة الأهواء والأمزجة. ولابد أيضا من تحقيق العدالة الاجتماعية، وتطبيق موثيق حقوق الإنسان، والاهتمام بالكفاءات العلمية المهمشة، وتطبيق المقاربة الإبداعية في مجال البيداغوجيا والديكتيك، والرفع من مستوى التعليم العالي، والسمو بقيمة الشهادات العلمية، وإسناد المناصب العليا إلى الذين يستحقونها في مجال التربية والتعليم عن جدارة علمية، دون اللجوء إلى توظيف أطر ضعيفة مهزوزة، بطرائق غير مشروعة معروفة للداني والقاصي...

هذا، ولا يمكن أيضا تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة، إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين، كجمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة. ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي كذلك إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المالية والمادية، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة،

^{٢٢١} - أحمد أخشيشن: (الوضع الكارثي للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد ٣٩، يناير ٢٠٠٩م، ص: ١٥٤.

وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المفتش المشرف والمربي التربوي ماديا ومعنويا، والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن القول: إن إصلاح المدرسة في الحقيقة ينبغي أن تتكلف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

هذا، وقد حدد وزير التربية الوطنية محمد الوفا تشخيصا عاما لفشل هذا المخطط، وقد جسده في وجود نسب مخجلة في بناء المؤسسات التعليمية، ووجود تفاوت خطير في التمدرس بين الجهات. ومن ثم، فقد بين أن من أهم معوقات هذا المخطط العجز عن تحقيق التواصل داخل أوساط المنظومة التربوية من جهة، ثم مع وسائل الإعلام والشركاء النقابيين من جهة أخرى. ومن خلال المعطيات المقدمة، يتضح أن جل المشاريع حصلت على نسب فوق المتوسط العام المحدد في ٦٤ ٪. بينما عرف مشروعا تعزيز المناهج والتحكم في اللغات التعثر. وهكذا، فإن نسبة الإنجاز بلغت - مثلا - في الدار البيضاء الكبرى ٨١ ٪، وفي مكناس تافيلالت ٧٤ ٪، وفي الرباط سلا ٧١ ٪، وفي تادلة أزيلال ٦٩ ٪، وفي فاس ٥٨ ٪، بينما لم تتجاوز في دكالة عبدة ٤٠ ٪. ومن ثم، فإن التفاوت كبير بين أول وآخر أكاديمية. ومن ضمن عوامل التحقق الحضور القوي للوسط الحضري، والاستقرار النسبي للمسؤولين. فيما تمثلت عوائق التحقق في شساعة المجال الترابي لبعض الأكاديميات، وهيمنة الوسط القروي بها، وإحداث نيابات جديدة، وعدم استقرار المسؤولين. هذا، بالإضافة إلى نزول المشاريع دفعة واحدة، وغياب نظام للأولويات.

وبخصوص بيداغوجيا الإدماج، فقد تم تأكيد عدم الصلة بينها وبين البرنامج الاستعجالي الذي انطلق في ٢٠٠٩م، وبيداغوجيا الإدماج التي انطلقت في ٢٠١٠م، وقد تطلبت ميزانية هامة أخذت من الغلاف المالي للبرنامج الاستعجالي. وكان من تبعات هذا الإرباك أو الإقحام عدم إشراك الخبراء المغاربة، وإقصاء جميع البيداغوجيات الأخرى. ومن ثم، كان من الواجب دعم استقلالية المؤسسة، ودعم مبادراتها، وتعزيز دور الأستاذ في الاجتهاد، واختيار البيداغوجيا المناسبة.

وعلى الرغم من المنجزات المهمة على مستوى تعميم التمدرس ، وتوسيع العرض التربوي، والدعم الاجتماعي الذي خصص له ٦.١ مليار درهم من أصل ٣٣ مليار درهم المرصودة للبرنامج، فإن إنجاز البنيات المدرسية بالتعليم الابتدائي - مثلا - عرف تأخرا ، حيث انحصرت النسبة المتوسطة في ٢٧ ٪. وبذلك، فقد أحدث تأهيل المؤسسات التعليمية الذي يبلغ ٥٦ ٪ ، وتأهيل الداخليات (٥٥ ٪) ، وتجديد تجهيزاتها (٧٨ ٪) بعض التوازن. كما بلغت نسبة الاستفادة من الإطعام المدرسي بالابتدائي ٧٥ ٪، وبخصوص برنامج تيسير، فقد عرف نسبة نجاح بلغت ١٠٠ ٪، حيث تستفيد منه ٤٠٥ ألف أسرة. وتقع جهة مراكش تانسيفت في المقدمة بـ ٧٥ ألف أسرة مستفيدة، ثم سوس ماسة بـ ٧٤ ألف أسرة مستفيدة ، والغرب شراردة بـ ٦٠ ألف أسرة.

وقد أوضح وزير التربية الوطنية أن الصعوبات في التعليم تتركز أساسا في أكاديميات سوس ماسة، ومراكش تانسيفت، وتازة الحسيمة تاونات؛ نظرا لشساعتها، وهيمنة الوسط القروي بها. فهذه الأخيرة - مثلا- تسجل أعلى نسبة انقطاع بـ ٦.١ ٪، خاصة في مستوى الفتيات، بينما تواجه أكاديمية مراكش نسبة ٣٢ ٪ من الاكتظاظ في الإعدادي، و ٥٠ ٪ في الثانوي.^{٢٢٢}

هذا، وقد أعلنت وزارة التربية الوطنية مؤخرا عن النتائج الأولية لعملية التقويم المادي والافتحاص المالي، فيما يخص تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي أمام كل من لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب والشركاء الاجتماعيين التي مكنت من الوقوف على المؤشرات الإيجابية والسلبية التي تحققت منذ بداية أجراة هذه المشاريع سنة ٢٠٠٩ إلى غاية يونيو ٢٠١٢. ومن النتائج التي أسفرت عن هذا المخطط الاستعجالي المعطيات التالية:

◎ بلغت الميزانية المرصودة للبرنامج الاستعجالي 33397 مليون درهم، صرفت منها نسبة ٤٥ ٪ في مشاريع أنجزت كليا؛

^{٢٢٢} - انظر: (أول افتتاح للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس ٢٦ يوليوز ٢٠١٢م، ص: ١.

⑤ ٥٥% من ميزانية البرنامج مازال الجزء الأكبر منها مودعا في خزينة الدولة، فيما الجزء الآخر هو اعتمادات تم تفويضها للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهي مخصصة بالأساس لمشاريع بناءات مدرسية في طور الإنجاز أو مبرمجة؛

⑥ ساهم المانحون الدوليون بمبلغ ٥.٥ مليار درهم لتمويل البرنامج الاستعجالي، وهو ما يمثل نسبة ١٦% من مجموع الاعتمادات المرصودة لإنجاز مشاريعه، منها ١.٢ مليار درهم عبارة عن قرض، و ٤.٣ مليار درهم في شكل هبة؛

⑦ إبرام ١٦٣١٠ صفقة خلال الثلاث سنوات الأولى من البرنامج الاستعجالي . أي: بمعدل ٥٤٣٦ صفقة سنويا، وهو ما يمثل ٤٦.٨٥% من مجموع الصفقات المبرمة سنويا من قبل مجموع المؤسسات العمومية الخاضعة للمراقبة القبلية، كذلك تم إبرام ١٨٦٥٩ سند طلب، بمعدل سنوي بلغ ٦٢١٩.

⑧ على مستوى الدعم الاجتماعي، استفادت ١.٢٠٨.٨٩٤ تلميذا وتلميذة من الإطعام المدرسي بالسلك الابتدائي من أصل ١.٦١٣.٩٣٢ مستهدفا. أي: بنسبة ٧٥% على الصعيد الوطني؛

⑨ استفادت ٤.١٠٢.٣٧٧ تلميذا وتلميذة من عملية توزيع مليون محفظة من أصل 4.051.168 مستهدفا، وهو ما يمثل نسبة وطنية بلغت ١٠١%؛

⑩ تحقيق جميع أهداف مشروع برنامج "تيسير" على المستوى الوطني وبجميع الجهات المستفيدة، بعد أن استفادت كل الأسر المبرمجة التي بلغ عددها ٤٠٥.٧٢٥ أسرة.

⑪ تم تسجيل نسب جيدة في عملية تجهيز المؤسسات التعليمية بالعتاد الديداكتيكي، وقد وصلت إلى ٩٢% على المستوى الوطني؛

⑫ تجهيز ٩٣١٠ مؤسسة تعليمية من مجموع ١٠١٤١ كانت مبرمجة، منها ٦٦٥٨ مؤسسة ابتدائية من أصل ٧١٨٩ المبرمجة و ١٥٢٠ ثانوية إعدادية من أصل ١٦٨٦ كانت مستهدفة، و ١١٣٢ ثانوية تأهيلية من أصل ١٢٦٦.

⑬ ربط ٩١٧٠ مؤسسة تعليمية بالإنترنت من أصل ٩٧٨٨ كانت مبرمجة، وهو ما يمثل نسبة إنجاز متقدمة جدا بلغت ٩٤% على المستوى الوطني؛

● تسجيل تأخر في تجهيز المؤسسات بالقاعات متعددة الوسائط، حيث لم يتم تجهيز سوى ٣٢% من المؤسسات التعليمية، فيما وصلت نسبة التجهيز بالحقائب متعددة الوسائط إلى ٨٩%.

● سجل تأخر في عملية الإنجاز بفعل تعثر الصفقة الدولية التي كانت عروض طلباتها تفوق الميزانية المرسودة للبناءات (١٠ مليار درهم)، مما دفع الوزارة إلى تفويض الاعتمادات الخاصة بالبناء إلى الأكاديميات في نونبر ٢٠١١؛

● إحداث ٩٩ مؤسسة ابتدائية من أصل ٣٧٣ كانت مبرمجة و ١٠٩ ثانوية إعدادية من أصل ٥٢٩ و ٨٤ ثانوية تأهيلية من أصل ٢٧٨ كانت مبرمجة؛
● إحداث ٦٧ داخلية بالتعليم الثانوي، بعد أن كانت مبرمجة ٣٥٠ داخلية، حيث لم تتجاوز النسبة العامة للإنجاز ١٧% على الصعيد الوطني؛

● عرفت التوسيعات على عكس الإحداثيات وتيرة إنجاز متوسطة بلغت نسبتها على الصعيد الوطني ٤٦% ، بعد أن تم إحداث ٤٠٩٩ حجرة دراسية من أصل ٨٨٢٢ كانت مبرمجة؛

● تأهيل ٤١١٥ مؤسسة تعليمية من أصل ٧٢٨٨، بما يوازي نسبة وطنية بلغت 56% ، وتأهيل ١٦٩ داخلية من أصل ٣٠٦ بنسبة إنجاز بلغت ٥٥%.

● تحقيق نسب فوق ٥٠% بالنسبة لجميع المشاريع البيداغوجية، باستثناء مشروعي مراجعة المناهج وتعزيز التحكم في اللغات بسبب عدم الحسم في الاختيار المنهجي؛

● الاهتمام بشكل كبير بالمجالات المرتبطة بالتأطير والتكوين ومحاربة التكرار والانقطاع والتقويم وكذلك بدعم التعلم؛

● تسجيل تطور في تعميم العدة البيداغوجية وتقنيات الإعلام والتواصل، وتحسن في نظام التقويم والإشهاد؛

● ٩٦% من الأساتذة (١٤ ألف أستاذ وأستاذة تم استجوابهم) عبروا عن مواقفهم الداعية إلى تعديل بيداغوجيا الإدماج (٢٩%)، أو العدول عنها (٦٧%) بمبرر أنها غير فعالة، ولا تلائم خصوصية المدرسة المغربية ، فيما عبر ٤% عن الاحتفاظ بها؛

⊙ إجماع جميع الأساتذة المستجوبين على تعزيز دور الأستاذ في اختيار البيداغوجيا المناسبة، وعلى تنويع البيداغوجيات، والاعتماد على الخبرة الوطنية في كل إصلاح.

و للإشارة ، فإن عمليتي الافتحاص والتقويم تم إنجازهما من قبل المفتشية العامة للتربية و التكوين بالوزارة بقطبيها الإداري والتربوي، وقد شملت جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية، و ١٠% من المؤسسات التعليمية (١٢٠٠ مؤسسة) ، بالإضافة إلى جميع المديريات المركزية^{٢٢٣}.

و في الأخير، يمكن القول: إن أي مخطط استعجالي إذا لم ترافقه النية الحسنة، وإذا لم يواكبه الاجتهاد والاستمرار، والمشاركة الجماعية، والتنفيذ الفعلي، والتطبيق الإجرائي الفوري، والتقويم الموضوعي، سيبقى حبرا على ورق، يتأرجح بين شعارات سياسية جوفاء، وأحلام وردية بعيدة عن الواقع.

و خلاصة القول: لا يمكن تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة، إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين ، مثل: جمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة.

ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي أيضا إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المادية والمالية ، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المشرف التربوي ماديا ومعنويا، والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن

^{٢٢٣} - وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولية لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.

<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>.

القول: إن إصلاح المدرسة في الحقيقة ينبغي أن تتكلف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

وفي الأخير، يمكن القول: إن أي مخطط استعجالي إذا لم ترافقه النية الحسنة، وإذا لم يواكبه الاجتهاد، والاستمرار، والتنفيذ الفعلي، والتطبيق الإجرائي الفوري، والتقويم الموضوعي، سيبقى حبرا على ورق، يتأرجح بين شعارات سياسية جوفاء وأحلام وردية بعيدة عن الواقع.

المبحث الثاني: وضعية المدرسة المغربية الحالية

يقر كثير من الدارسين والباحثين والآباء والمواطنين بموت المدرسة العمومية المغربية ونهايتها، على غرار ما ذهب إليه إيفان إيلتش في كتابه (نهاية المدرسة)، حينما تحدث عن المدرسة الليبرالية بأمريكا اللاتينية. وبما أن المدرسة الليبرالية مدرسة طبقية وغير ديمقراطية، فإنها في الدول المتخلفة والمستبدة تكرس سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. هذا ما دفع إيفان إيلتش (Ivan Ilitch) إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع بدون مدرسة).

فنظرية موت المدرسة - حسب كوي أفانزيني- هي في الحقيقة نظرية "تأثرت تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها، والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غريبة كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا يستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها قضاء جذريا، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت".^{٢٢٤}

^{٢٢٤} - غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة ١٩٨١م، صص: ٤٥٦-٤٥٧؛

والدليل على موت المدرسة العمومية بالمغرب تراجع جودة المنظومة التربوية كما وكيفا ووظيفة، وتراجع مكانة النظام التربوي المغربي على الصعيد العالمي بصفة عامة، وعلى صعيد الوطن العربي بصفة خاصة حسب التقارير الدولية. على الرغم من الإصلاحات التربوية العديدة التي قام بها المغرب منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ونشير أيضا إلى تراجع المدرسة العمومية على مستوى التحصيل والنجاح والجودة مقارنة بالمدرسة الخصوصية التي أصبحت هدفا لكل الأسر المغربية لإنقاذ أولادهم من شبح البطالة والفشل الدراسي.

هذا، وقد وصفت المدرسة العمومية المغربية بأنها مدرسة " مريضة مشوهة تعكس غلبة من يدبر في مواجهة من لا يملك حيلة"، وهو وصف بالغ الدلالة بالنسبة لمدرسة أضحى أداؤها المختل يجسد كل الأعطاب المجتمعية، ويعكس موازين قوى تعمل انطلاقا من تعميق الفوارق الصارخة بين مدرسة تفتقر إلى البنيات الأساسية والتجهيزات الضرورية، وذات مردود هزيل، ونتائج متردية لا تستحق حتى التعليق، بل ومقبولة ما دامت الخدمة التي تقدمها هذه المدرسة مجانية، وتعليم خاص يحرص على تسويق نفسه كتجسيد للجودة والمردودية المرتفعة والمضمونة، مادام قابلا للمحاسبة من قبل الذين يدفعون سعرا مقابل الخدمة المقدمة لأبنائهم. وعلى الصعيد الأخلاقي، تشهد المدرسة العمومية انتكاسا واضحا لقيم التطوع والمثابرة والمسؤولية، واستسلاما للهيئة التربوية في مواجهة إغراءات المال، مع الزحف والتوسع المرعب لسوق الدروس الخصوصية؛ مما يعد سببا آخر لبدء نهاية المدرسة العمومية بالصورة التي تشكلت فيها في الوجدان الشعبي كفضاء للعطاء وكسب العلم والمعرفة، فيما يتنامى الشعور لدى أبناء الطبقات الكادحة بالعجز والفوات، مع تركيز التفوق المعرفي في صفوف " الميسورين"، الذي يعزز احتكارهم للثروة والسلطة على نحو غير مسبوق في تاريخ المغرب؛ إذ حتى عهد قريب كان التفوق الدراسي، والدافع إلى الاجتهاد والتحصيل العلمي، يكاد يكون ينحصر في صفوف أبناء الطبقات الشعبية.^{٢٢٥}

^{٢٢٥} - عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: ٥٣-٥٤ يناير ٢٠١٣م، ٣٢-٣٣.

ومن الأدلة الأخرى على موت المدرسة العمومية تراجع مكانة المدرس اجتماعيا لتدني أجرته ، وتضعف وضعيته الاقتصادية على جميع المستويات. وقد نتج عن ذلك أن أصبح مثار سخيرية واحتقار وتنكيت. وفي هذا السياق، يقول الباحث المغربي عبد المجيد السخيري: "كثيرة هي المؤشرات الدالة على نهاية المدرسة العمومية في عصرنا، في المغرب كما في بلدان كثيرة تسير على نهج الرأسمالية المنتصرة ، وتخضع كليا لسياسات السوق المملاة من قبل الأذرع القوية للرأسمال العالمي، وكثيرة هي أيضا العلامات الدالة على انتهاء الدور التقليدي للمدرس(ة) ، وتحطم صورته المبجلة ، وتراجع إشعاعه الاجتماعي، وتقزيم وظيفته في العملية التعليمية بما يتناسب مع تهميشه، وتحجيم حضوره ودوره في الحياة العامة. ولا ينبغي أن ينظر على هذا على أنه مجرد تنويع لمراجعات نظرية في الأدب التربوي تستهدف الحد من السلطة الفعلية للمدرس(ة) التقليدي(ة) داخل الفصل الدراسي، ونقد ممارسات تربوية تجعل منه محور العملية التعليمية- التعلمية، وتحرير العلاقات التربوية من الهيمنة الأحادية للمدرس(ة)، وما يرتبط بها من أشكال التسلط والعنف الرمزي واحتكار المعرفة وامتلاك الحقيقة ومعايير الصواب والخطأ وغيرها من صور التمرکز الذاتي والاستبداد المقنع. كما أن تراجع السلطة الأخلاقية للمدرسين (ات) في المناخ السائد اليوم ليس مجرد تحصيل لهذا النقد، بل هي أيضا نتيجة لهجوم مركب يستهدف تحييد هؤلاء من الصراع، وتشطيب دورهم السياسي بما يفسح المجال أمام المقاول ليحل مكانهم في تدبير المدرسة، وكسب النتائج السياسية المترتبة عن هذا الحل من خلال استثمار المنافع المعنوية المرتبطة بالموقع الرمزي (التاريخي) للمدرس(ة)".^{٢٢٦}

وعليه، فهناك الكثير من المغاربة الذين يؤكدون، بكل صراحة، موت المدرسة المغربية على كل المستويات والأصعدة، مفضلين المدرسة الخصوصية التي فرضت نفسها في الساحة التربوية؛ بما حقته من جودة عالية ، و مردودية معتبرة.

^{٢٢٦} - عبد المجيد السخيري: نفسه، ص: ٣٣-٣٤.

و خلاصة القول، فقد قطعت المدرسة المغربية عدة أشواط تاريخية، وعرفت عدة أنماط مؤسساتية في مسارها البيداغوجي والديداكتيكي، ويمكن حصرها في المسارات التالية:

① **المدرسة العتيقة** التي كانت نموذجا تربويا تابعا للمدرسة المشرقية، وكانت تتبنى عدة نماذج في التدريس، مثل: الطريقة العراقية، والطريقة القيروانية، والطريقة المغربية، والطريقة الفاسية، والطريقة الأندلسية، وغيرها من الطرائق الأخرى. وقد اهتمت هذه المدرسة بتدريس العلوم الشرعية بصفة عامة، وعلوم الآلة بصفة خاصة.

② **المدرسة الاستعمارية** التي ظهرت إبان الحماية من ١٩١٢م إلى ١٩٥٦م، وكانت تهدف إلى القضاء على الكتابات الدينية والجوامع القرآنية، ومحو ثوابت الأمة المغربية، والتشديد على الفصل بين البرابرة وإخوانهم العرب مع صدور الظهير البربري سنة ١٩٣٠م، ومحاربة كل النزعات الثورية التحررية التي تسعى من أجل استقلال المغرب. وكانت هذه المدرسة تعمل أيضا على ضرب الوحدة الوطنية، والطعن في اللغة العربية، والتشكيك في الدين والقيم الإسلامية والهوية المغربية عبر محاولات التنصير وفرنسة المؤسسات التعليمية المعاصرة.

③ **مرحلة التأسيس وبناء المدرسة الوطنية** التي ظهرت بعد الاستقلال مباشرة، بتطبيق المبادئ الأربعة: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة.

④ **مرحلة الاستواء والعطاء والإنتاج** إبان مرحلة السبعينيات من القرن العشرين، إذ ساهمت المدرسة المغربية في تكوين جيل من الأطر المتميزة والمتفتحة التي عرفت بالإبداع والمساهمة الكبيرة في تحريك الاقتصاد المغربي، وإغناء الثقافة العربية، وإثراء الفكر الإنساني.

⑤ **مرحلة النكوص والتراجع** التي بدأت مع سياسة التقويم الهيكلي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين، إذ تراجعت المدرسة المغربية عن جودتها الكمية والكيفية؛ بسبب الأزمات التي كان يتخبط فيها المغرب سياسيا واقتصاديا وعسكريا واجتماعيا وثقافيا، وخاصة مع حرب الصحراء. ناهيك عن الضغوطات الدولية الخارجية التي تتجلى، بكل وضوح، في قرارات المؤسسات المالية كمؤسسة البنك العالمي ومؤسسة صندوق النقد الدولي.

⑥ **مرحلة الإصلاح التربوي** التي بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة. وقد استهدفت الدولة ضمن هذه المرحلة إنقاذ الوضع التربوي المغربي المتردي الذي أصبح لا ينسجم مع شروط ومعايير المدرسة الدولية؛ بسبب تراجع مستوى التلاميذ والطلبة، وانعدام مصداقية الشهادات المغربية، ولاسيما شهادة البكالوريا التي تراجع مستواها العلمي الحقيقي. هذا ما جعل المسؤولين يفكرون في إصلاح التعليم عن طريق إيجاد (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، مع الاستفادة من بيداغوجيا المجزوءات وبيداغوجيا الكفايات، ورفع شعار الجودة التربوية.

و على الرغم من جدية وأهمية مبادئ (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، فلم تتحقق الجودة التي كانت تنادي إليها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، إذ كانت الوزارة منشغلة بالكم على حساب الكيف. ولهذا السبب، أفرزت الوزارة مؤسسات تعليمية متعثرة ماديا وماليا ومعنويا، تفتقد إلى الجودة العلمية و المشروعية البيداغوجية والمصداقية الأخلاقية. وبالتالي، انعدمت الثقة لدى المربين والأسر والإداريين في المدرسة المغربية التي أصبحت مدرسة لتفريخ العاطلين واليائسين والمتنمرين. لذلك، اختار الطلبة المتخرجون الهجرة السرية إلى الضفة الأخرى حلا لمشاكلهم، وملاذا لوضع نهاية لحياتهم المأساوية داخل وطنهم الذي يعج بالمفارقات والتناقضات على جميع الأصعدة والمستويات.

وتستلزم هذه المراحل التي تؤرخ لتطور السياسة التعليمية والفلسفة التربوية إعادة النظر في النظام البيداغوجي المغربي ، والتفكير في فلسفات تربوية أخرى جديرة بإنقاذ المدرسة الوطنية من أزمتها ومشاكلها التي تتخبط فيها . والهدف من ذلك كله هو تحصيل جودة حقيقية، وتحقيق حداثة تقديمية تؤهل المغرب للحاق بمصاف الدول النامية والمتقدمة على حد سواء.