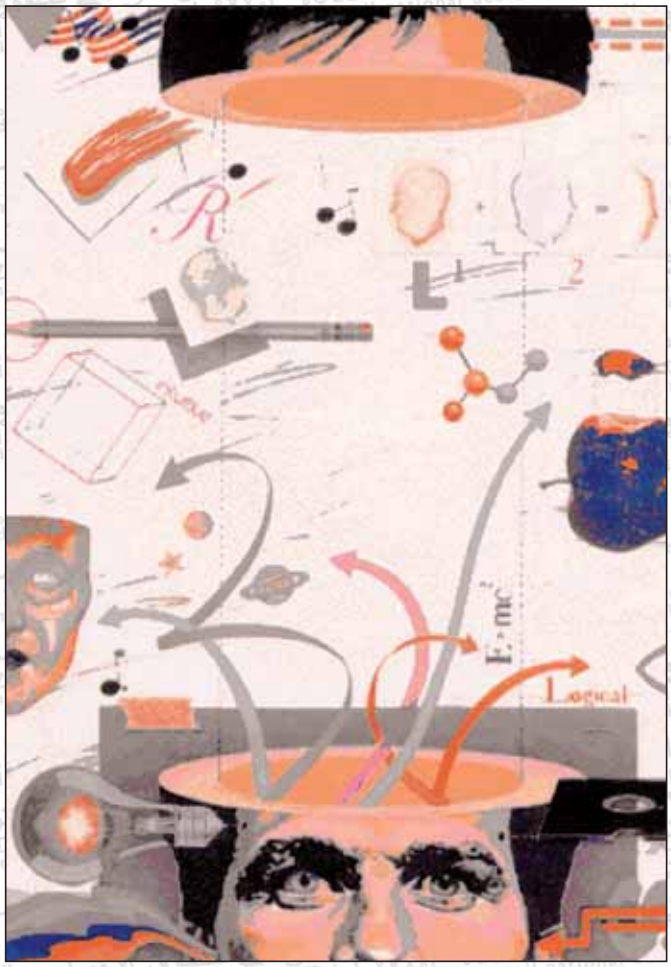
تحديث التعليم في المغرب

من الميثاق إلى التفعيل



محمد بردوزي

EDITIONS
LA CROISEE DES CHEMINS

المجلس الوطني لحقوق الإنسان
Conseil national des droits de l'Homme

الإيداع القانوني : 2012 MO/0400

ردمك : 978-9954-1-0390-6

CNDH © : المجلس الوطني لحقوق الإنسان

منشورات : © A. Retnani Les Editions la Croisée des Chemins

البريد الإلكتروني : editionslacroiseedeschemins@gmail.com
www.editionslacroiseedeschemins.com

محمد بردوزي

تحديث التعليم في المغرب :
من الميثاق إلى التفعيل

EDITIONS
LA CROISEE DES CHEMINS

المجلس الوطني لحقوق الإنسان
ⵓⵔⵔⵉⵎ ⵏⵜⵎⵙⵙⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵎⵔⵔⵓⵜ
Conseil national des droits de l'Homme

مقدمة :

عشية ولوج الألفية الثالثة، وهب المغرب نفسه ميثاقا وطنيا للتربية والتكوين. ومنذ شهور دقت ساعة التطبيق العملي لهذا الميثاق. وإنه حقا لورش عظيم يستهدف هذا الكتاب الإسهام فيه. والمنطلق الأول لهذا العمل هو التجربة المعاشة للمؤلف، إذ ساهم في بلورة توجهات الميثاق وصياغاته الانتقالية والنهائية. ثم هناك حافز مهني وعملي يذكي الرغبة في مواصلة خدمة قضية التربية والتكوين، وبالتالي خدمة مستقبل البلاد. وأخيرا هناك ملاحظة حينية، ألا وهي أن بدايات تطبيق الميثاق من خلال إجراءات تشريعية وإدارية تشهد تعثرات سنشرع في التنبيه إليها ابتداء من مقدمة هذا الكتاب وفي ثناياه.

وتستهدف هذه المقدمة، أولا: عرض تصميم الكتاب ومنهجه، ثانيا: طرح مقترحات لتناول تطبيق الإصلاح وإنجاحه، ثالثا: الدعوة لريادة رفيعة وقوية لورش الإصلاح، رابعا: التنبيه لبعض المنزلقات الواجب الاحتراس منها، خامسا: الإيماء لبعض الإجراءات المستعجلة التي لابد منها لمنح العمل الإصلاحي المصداقية اللازمة، سدسا: التأكيد على ضرورة تعبئة وتحفيز الكفاءات القادرة حقا على تدبير ورش الإصلاح بفاعلية ونجاح.

1. تصميم الكتاب وفحواه ومنهجه :

يجد القارئ في هذا المؤلف عرضا للإصلاحات التي أتى بها الميثاق مقرونا بتعاليق عليها بالبحث في كيفية تطبيقها. وقد أريد لهذا العرض التزام الدقة والوفاء لمنطوق الميثاق جهد المستطاع. كما صمم على نحو يتيح للقارئ الذي يرغب في الاطلاع على وجه محدد من وجوه الإصلاح أن ينفذ إليه مباشرة وبيسر.

وقد تبين من تحليل محتويات الميثاق أنها يمكن أن تصنف صنفين أثنيتن، اعتمد كل منهما كجزء رئيسي من هذا الكتاب. فمن جهة يتضمن الميثاق مجموعة من الاختيارات والتوجيهات البيداغوجية والسوسيوتربوية العميقة والتي هي بمثابة أجوبة أو حلول للمسائل الأكثر استحواذا لانشغالات المواطنين كافة. ومن جهة ثانية، يصمم الميثاق تنظيما للنسق التربوي نفسه، بما في ذلك خلق هيآت أو مؤسسات جديدة وإعادة تحديد أدوار الفاعلين فيه حاليا.

في الجانب الأول، نجد عشر مجموعات كبرى من الاختيارات تهم على التوالي: اللغات، والتعليم قبل المدرسي، والمجانية، والامتحانات، وأسلاك التعليم، والبرامج، والممارسة، والتوجيه، وربط المدرسة بالحياة، وحفز الفاعلين الأساسيين الذين هم المتعلمون والمدرسون. هذه عناوين في غاية البساطة يراد بها التقرب من اللغة المستعملة يوميا في طرقها. لكن هناك تحت كل عنوان مضامين أكثر متانة، وعدة مجموعات فرعية من الاختيارات. وتجدر الإشارة إلى أن بعض المواضيع المتداولة كثيرا مثل تعميم التعليم لم يخصص لها هنا باب متميز، وذلك لكونها تحظى حاليا بتخطيط معروف على مستوى الدولة. كما أن موضوعات أخرى ذات الأهمية الكبرى كالتربية غير النظامية والقرائية أو (محو الأمية) والتمرس المهني والبحث العلمي لم يتم تناولها إلا في الجزء الثاني، وبصدد أدوار الفعاليات المفروض أن تسهم في النهوض بهذه المهام بشكل حاسم، وعلى الأخص منها المنظمات غير الحكومية والجمعيات والمقاولات والجامعات، وهذه المواضيع تستحق معالجة خاصة لاحقا.

أما في الجانب الثاني، فإن الميثاق يحدد أدوارا جديدة لكل فعاليات النسق التربوي، سواء منها العاملة بداخله أو بجواره ومعه. والمنحى العام في ذلك هو تمتيع هذا النسق بدينامية ذاتية وقدرة على التقويم الذاتي تجعلانه مؤهلا للتكييف المستمر. ولهذا السبب بالذات، وسعيا كذلك لإعطاء أكمل صورة ممكنة عن المسرح التربوي والأدوار الجديدة المفروض أن تلعب فيه، تم إحصاء الفعاليات المعنية، والبالغ عددها واحد وعشرين والتطرق إليها تباعا ضمن الجزء الثاني من هذا الكتاب. وتتناول الشروح المخصصة لهذه الفعاليات سبل مشاركتها المنظمة في سير النسق، ومساهمة كل منها في مراقبته وتقييمه. فالأمر لا يتعلق إذن هنا بمزاولة وظائف التدريس والتحصيل في حد ذاتهما، وإنما بدور الفاعلين فيما يسمى بالإدارة المدرسية أو الجامعية، مما فيها البرمجة والتنظيم والتدبير والتقويم. ومن بين هؤلاء الفاعلين، نجد في القاعدة أو المنطلق: المتعلمين (تلامذة وطلبة)، والمدرسين، والمؤسسات (مديروها ومجالسها). وفي القمة

نجد سلسلة من المؤسسات أو الأكاديميات المقررة على الصعيد الوطني، والإدارة المركزية، وبالطبع الجامعات التي تنال عن قصد بابا مطولا أكثر مما نال غيرها من الفعاليات، وذلك في متم الكتاب، وهو باب يعنى أساسا بآفاق اندماج التعليم العالي واستقلالية الجامعات وإعادة هيكلتها البيداغوجية والإدارية. وفي الوسط نجد عددا من الهيآت المندمجة، اللامركزية واللاممركزة، مثل السلطة البيداغوجية الجهوية، وشبكات التربية والتكوين، وكذا شركاء لا يقلون أهمية مثل المنظمات غير الحكومية والمقاولات وقطاع التعليم الخاص... (بوسع القارئ الراغب في ذلك أن يطلع بسرعة على قائمة هذه الفعاليات في فهرس الكتاب).

وسواء بشأن مجموعات الاختيارات العشر الكبرى ذات البعد البيداغوجي والسوسيوتربوي، أو بشأن الفعاليات الإحدى والعشرين المنصبة أدوارها في إنماء النظام التعليمي وضبط تكيفه، فإن منهج تناول كل منها يقوم، – قدر المستطاع– على ما يلي، أولا: بسط ما يبدو جوهريا من مقتضيات الميثاق في كل موضوع، ثانيا: تقديم ما يبدو لازما من الشرح أو التعليق، ثالثا: كشف الصعوبات المحتملة عند تطبيق أو إرساء هذا التوجه أو ذاك والتنبيه إليها، رابعا: استكشاف السبل أو الصيغ الملائمة لتخطي تلك الصعوبات، خامسا: محاولة الذهاب أبعد من نص الميثاق، لكن وفق روحه، في بعض المسائل التي لم يتناولها والتي يبدو أن لا محالة من أن تثار عند تطبيقه. وعليه فإن هذا العمل من قبيل البحث الاستكشافي والنوعي، في سياق التغيير، ويحفزه الطموح للمساهمة في إنماء السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين. ويأخذ هذا العمل سلفا بالفرض التالي: بقدر ما تكون السياسة العمومية للإصلاح واضحة وثاقبة، بقدر ما يسهل على الإدارة العمومية التربوية تطبيقها، مما يتطلبه ذلك من إسقاطات إحصائية وبرامج إجرائية وتدبير للأفواج والتجهيزات والموارد البشرية والانعكاسات المالية وغير ذلك. فتلك الإدارة تملك أكثر من أي كان العدة اللازمة لهذه الأغراض. لكن لماذا القيام ببحث استكشافي ونوعي، مادام الميثاق موجودا؟

2. من أجل منهجية متعددة الأبعاد لإنجاز إصلاح عظيم:

مع أن نص الميثاق في حد ذاته ثري جدا بمضامينه، فهو لا يفتح الباب فقط أمام العمل على تطبيقه، وإنما أيضا أمام التفكير من أجل إبداع السبل والصيغ الأمثل لهذا التطبيق بعينه. وبعبارة أخرى، فإن المسار الخلاق الذي مكن من إنتاج الميثاق لابد أن يتوصل لضمان أجود تطبيق له. فحقا إن بلورته ما كانت لتتحقق لولا ما التزم به كل الشركاء

الذين تعاونوا في الحوار والعمل لهذه الغاية، من التزام جدير بأن يضرب به المثل. بيد أنه كان لابد لذلك من اجتهاد مستميت في البحث والتصور والاقتراح والصياغة، اجتهاد منظم وفق منهجية ثاقبة ومحكمة، مكنت من تطعيم الحوار الجماعي بأرضيات معترف بجودتها، وذلك بانتظام وبوثيرة قل نظيرها. هذا التذكير ليس ذا مغزى تاريخي فقط، بل إن له دلالة راهنة ومستقبلية، وهي أن ذلك النوع من الاجتهاد ما انفك وسيبقى مطروحا ومطلوبا بإلحاح، لمواكبة مسيرة تطبيق الميثاق على طول الخط. لكن، لماذا؟ ألا تكفي ترجمة الميثاق في شكل نصوص ذات القوة الإلزامية وفي تدابير عملية وجداول زمنية للتنفيذ؟

فعلا، قد يتبادر إلى الذهن أنه مادام الميثاق قد صار مكسبا محققا، فيكفي الركون في تطبيقه إلى نمطي التفكير المعتادين أو الكلاسيكيين، وهما الاستنباط والاستقراء، متبوعين بتقنيتين للعمل: الصياغة القانونية والبرمجة التقنوإدارية. وهكذا يسمح الاستنباط باستخراج الإجراءات الملموسة لتطبيق الميثاق من توجهاته بعينها، كلما انعدمت في نصه تلك الإجراءات. ويسمح الاستقراء من جهته باستطلاع الحالات الميدانية والإكراهات، وقياس المسافة الفاصلة بينها وبين أهداف الميثاق. وبناء عليه، يبقى فقط تمديد النتائج المحصلة بهاتين الطريقتين في صورة عمل يروم الصياغة المعيارية لسبل التنفيذ، وبرمجة العمليات، مع تقييم انعكاسها المالي، الخ... وحقا إن هذه المقتربات الذهنية والإجرائية لا محيد عنها، ولا يمكن أن يخطر ببال أي شخص عاقل إقصاءها أو تقدير جدواها دون قدره. بيد أن هناك مشكلة.

ذلك أن الميثاق منتوج أصل، يشدد صراحة على تناسقه الكلي، كبنيان يشد بعضه بعضا. لكن، ما كان بالإمكان أن يستبق كل المسالك والصيغ الملائمة لتطبيقه على الوجه الأمثل. وبعبارة أخرى، فإن تبني الميثاق لا يغلق الآفاق الرحبة للاجتهاد الخلاق الذي مكن من وضعه، بل المفروض أن وجود الميثاق يزيد في انفتاح الأبواب أمام هذا الاجتهاد، ويمنحه بدوره مرجعية صلبة ونفسا قويا. وبدون صون ذلك الأفق الرحب وذلك النفس المبدع، فإن طرق الاستنباط والاستقراء والصياغة الشكلية والتخطيط، رغم لزومها بالتأكيد، قد تفقد الإصلاح تلك الروح التي أتى بها الميثاق: إرادة ترك المسالك والأنماط البالية والتي عفا عنها الزمن. فحتى على افتراض التزام تلك الطرق بالمضمون الصريح للميثاق، من غير تحوير لا شعوري، ومن دون حسابات خاصة، فهي تبقى بحاجة ماسة إلى مرتكز منهجي أوسع ثلاثي الأعمدة: التأويل والتنسيق الكلي والإبداع.

فالتأويل يفرض نفسه في حالة توجهات الميثاق التي بقيت في حكم الفحوى الضمني، وكذا في حالات التباس توجهاته الصريحة أو عدم قابليتها للتطبيق، ومع الرجاء والاعتقاد النزيه بأن هذه الحالات الأخيرة نادرة، وسيشار في مكانها إلى تلك التي رصدت خلال هذه الدراسة، يبقى أن المضامين الصريحة للميثاق هي نفسها بحاجة إلى التطبيق المتناسق كليا. هذا التنسيق قد يبقى في حكم التمنيات أو ينزلق إلى استعراض صوري، أقرب إلى الحفل التأبيني للإصلاح منه إلى العمل على تطبيقه المتناغم، وذلك إذا ما أقبر هذا التناسق في منطلق الإعداد المبعثر لنصوص التنفيذ وإجراءاته. هذا الخطر حاصل فعلا، وستأتي فرص الإشارة، عبر هذه الصفحات، إلى وجوه الإصلاح المستوجبة لزوما للتنسيق المحكم، وتشهد مع ذلك التفريط في ضمانة وبداية افتقاده. ومن جذور هذا الخطر أن طرق التفكير والعمل المتعود عليها تخضع لما يشبه قانون جاذبية ذهنية، يجعلها تدور تلقائيا حول النواة الصلبة المشتركة بين الرؤى وردود الفعل والمصالح السائدة قبل الميثاق، والتي لا يكفي بزوغ هذا الأخير للتشطيب عليها بجرة قلم؛ بل إن التخلص من هذه العادات الجاذبة إلى الوراء يتطلب طاقة إقلاع هائلة في منطلق الإعداد لتطبيق الإصلاحات الواجب تناسقها، وليس بعد انطلاقها في اتجاهات متباينة.

لهذا السبب نفسه، يأتي الدور الذي لا مناص منه لنهج الإبداع التطبيقي. ذلك أن الوفاء لنص الميثاق لا يكفي لاستثمار روح نسقه الكلي، فالمطلوب ليس فقط إيجاد مواصفات تطبيقية وإنما أيضا ابتكار مفاتيح استكشافية ومستقبلية. فهي عديدة جوانب الإصلاح المعتمدة في الميثاق والتي تحتاج إلى تصاميم تنظيمية وأنماط إجرائية وسيرورات وظيفية يمكن استجلاؤها من روح الميثاق ومن الدينامية التي يؤسس لها، ولا يمكن مع ذلك استنباطها الميكانيكي من نصه. وإذا ما تم الاقتصار في حل هذه المشكلات على اقتباس المواصفات التربوية والإدارية المألوفة كما هي، أو حتى بتعديلات طفيفة، فثمة خطر إعادة إنتاج نظام التعليم القائم أو صبغه بمساحيق سطحية، بدعوى تغييره باتجاه أفضل.

نحن هنا في وضعية تستلزم الإمعان في التفكير، تحديدا بسبب استعجال التحرك والفعل. وخلافا لاعتقاد شائع لا يعني التفكير بتاتا أي تأجيل أو تسويف، إنما المسألة رهينة بحصافة الفكر وجودته، وهذا بدوره رهين بقدرات الذكاء المعبأ لطرح ومعالجة المشكلات الحقيقية. وحيث إن التفكير يفرض نفسه على كل حال، فلا بد من الإقدام على ركوب الخطر المرتبط بالإعمال الجريء للفكر. وغرض هذا الكتاب بالذات هو تحمل نصيب من المسؤولية الفكرية المرتبطة بتلك المخاطر التي لا مفر منها. طبعا لا

مجال للادعاء بأن هذا العمل يبتكر الحلول المثلى والتامة للمشاكل المطروحة على طريق التطبيق الجيد للميثاق. إنما الهدف المنشود، بكل موضوعية ورزانة، هو محاولة وضع الأصبع على بعض من تلك المشكلات، وإثارتها، واستشفاف السبل المؤدية إلى حلول منسجمة مع روح الميثاق ونصه، وصب كل ذلك في النقاش حول مستقبل هذا المكسب الهام، وهو نقاش يهم الجميع، بحكم موضوعه بالذات. وبغية تقديم هذه المساهمة سنتناول في صلب هذا الكتاب معظم توجهات إصلاح التعليم، مسائلينها من زاوية نمط تطبيقها الأنسب. وإن كانت لنتائج هذا التفكير الاستكشافي فائدة، فستظل رهينة بإرسائها الميداني، وهذا الذي يطرح إشكالية مصير الإصلاح التعليمي برمته.

3. من أجل ريادة رفيعة وقوية للإصلاح:

حقا إن نوعية المناهج المعمول بها في تطبيق الميثاق، وكذا القدرة على إحكام الربط بينها فكرا وفعلا أمور ذات أهمية قصوى. بيد أن مشروعا بحجم إصلاح النظام التربوي برمته، في السياق السياسي والإداري والاجتماعي المعروف، لا يتطلب فقط المعرفة العلمية والخبرة العملية. إنما يتطلب كذلك، وأكثر من ذلك، القدرة، وتحديدا قدرة التغيير. فمثل هذا الإصلاح العظيم بحاجة إلى ريادة أو زعامة رفيعة قوية، غير منحازة ولا تمسها الحسابات القصيرة النظر من بين يديها ولا من خلفها، زعامة لا تكترث بالزوابع الظرفية.

ونورد بهذا الشأن مقترحات منذ الباب الأول المخصص للاختيارات اللغوية في حقل التعليم والتكوين. واستباقا لما سيأتي في هذا الباب، يبدو من المرغوب فيه جدا أن يتم الربط والتنسيق بين أوراش إصلاح التربية، والإنماء اللسني، والنهضة الثقافية والعلمية للبلاد تحت إشراف ريادة قوية ورفيعة. ذلك أن التأهيل المنسق للبلاد في جميع هذه المجالات، بزعامة تسمو فوق كل الحسابات، على درجة من الأهمية تضاهي بل ربما تفوق، أهمية تأهيل البلاد اقتصاديا، أو متابعة الشؤون الصحراوية، أو ترشح المغرب لاستضافة مباريات كأس القدم 2006، فمغرب 2010، ذلك الذي من المفروض أن يكون قد حقق الإصلاح التربوي، ويشهد صحوة ثقافية وعلمية تفتق مواهب أبنائه وبناته، وتشحذ مهاراتهم، إنما هو موعد أصعب و رهان أشد تعقيدا. هذا الرهان يجد خصوصيته في أن المغرب وحده ولا غيره هو المطلوب منه كسبه على نفسه. ولهذا السبب فإن مدى صعوبة الرهان لا يقاس إلا ببساطة معادلة النتيجة: صفر منافس زائد صفر حكم خارجي قد يكون منحازا يساوي صفر مبرر للهزيمة، والحصيلة المسبقة لهذه

المعادلة هو أن المسؤولية كاملة، لا محدودة. وقد انطلق عداد المحاسبة التاريخية منذ التبني الرسمي للميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ومما يزيد من حدة الحاجة إلى ريادة رفيعة وقوية للإشراف على قيادة البلاد نحو كسب هذا الرهان التعليمي – العلمي – الثقافي، ثقل العوامل السوسيو– ثقافية والسياسية والسوسيو–مهنية والإدارية التي أخرت –قبل الميثاق– بلورة مشروع إصلاحي متكامل وتوافقي، والتي ما انفكت حاضرة بعد صدور الميثاق. مثل هذه العوامل الماضوية أو الرجعية، أو المحافظة على الوضع التعليمي والثقافي القائم، قد لا تقتصر على عرقلة الإصلاح يوميا وقطاعيا، بل قد تحدث كذلك قلاقل فجائية من شأنها الاعوجاج بمسار هذا الإصلاح نحو الفوضى تصورا وتطبيقا أو الإتيان عليه جوهريا وتماما. حقا، إن خطوة هامة تحققت ببلورة الميثاق والتوافق حوله، حقا إن الكل يدعو إلى التغيير في المجال التربوي، وحقا إن هذا يشكل مناخا ملائما للإصلاح. لكن الثقل الموضوعي لعوامل العرقلة المشار إليها بعيد عن أن يكون قد انمحى، بل إنه يجد تعبيرا عن نفسه على لسان بعض المسؤولين، وعبر بعض وسائل الإعلام العصبوية، وحتى بعضها المفروض أن لا تكون كذلك. ومن الآثار السلبية لتلك العوامل، اختزال النهج التطبيقي للميثاق وتفقيره، كما سبقت الإشارة. ومن انعكاساتها أخيرا وليس آخرا ظهور أخطار انحرافية في تطبيق الإصلاح منذ صبيحة المصادقة على الميثاق. وستتم الإشارة إلى بعض هذه الأخطار فيما يلي. قبل ذلك، وحيث إن الأهم لا يزال انجازه ينتظر، فإن تدخلا رفيعا لإغاثة المكسب وحشد الطاقات لتطبيق الإصلاح سيكون بدون مغالاة مبادرة إنقاذ وخلاص. وعلاوة على ذلك، سيكون لهذه المبادرة المرجوة الفضل في تحقيق عنصر حاسم في التطبيق الناجح للإصلاح، ألا وهو توحيد السياسات العامة في مجال التربية والتكوين وضمان تناسقها كما أكد على ذلك نص الميثاق نفسه.

4. بعض المزالق المطلوب اتقاؤها:

مخاطر الانزلاق في مسار تطبيق الإصلاح التعليمي متعددة، وهي تتراوح بين الانتظارية المرتخية وبين الارتجال الهجين، مرورا بالنزعة السلطوية التقنوبيروقراطية، وذلك على سبيل المثال لا الحصر. ومن شأن هذه المخاطر جعل الإصلاح يتعثر في مستنقع الروتينية، أو بتره، أو إفراغ بعض توجهاته الجوهرية من محتواها، مثل اللامركزية، ودمج مكونات النسق التربوي – التكويني، والمشاركة والشراكة وغيرها. وعلى أي، ففي طيات هذا الكتاب إشارات إلى التحويرات التي قد تصيب تطبيق جوانب الإصلاح التي

يتناولها، وسنكتفي بالتعليق فيما يلي على بعض مخاطر الانزلاق الكلي التي بدأت أعراضها تظهر بهذه الحدة أو تلك في بداية الإصلاح كما ينطلق الآن، ويتعلق الأمر بالشكلانية (أو النزعة الصورية) والعصبوية (أو الحلقية) .

1.4 النزعة الصورية أو الشكلانية :

أكيد أن إكساب الميثاق شكلا إلزاميا يتطلب عملا قانونيا، بيد أنه لا يصح بتاتا أن يسمو هذا الشكل القانوني لمحتويات الميثاق على هذه المحتويات نفسها أو يضر بها، مادام أن لميثاق قوة سياسية أرفع من العمل التشريعي الصرف، وهي قوة يستمدها من مصادقة جميع حساسيات الأمة عليه. ومن تزكيته الملكية. والحال أن إعداد مشاريع القوانين التطبيقية للميثاق أحيل على وزارات متفرقة، مما نتج عنه خطر انحراف شكلاني، مرده حاجة كل وزارة إلى إضفاء مشروعية متميزة على عملها الخاص. وقد يذهب هذا الانحراف إلى حد تغليب شكل النصوص على محتوى الإصلاح، والمتن الكمي للنصوص نفسها على فحواها. ومنذ الآن، لا يسع المرء إلا أن يأسف على عدم توجه أولي الأمر إلى اعتماد الميثاق كأرضية لإنتاج مدونة قانون للتربية والتكوين. فقد كان الأجدى أن تركز في هذا الاتجاه تلك المجهودات التي هدرت بشكل مرهق ومبعثر لإعداد دفعة أولى من النصوص غير كاملة وتتسم ببعض الرداءة. والحال أن معظم نص الميثاق جاء أصلا في صيغة معيارية يسهل تحويلها مباشرة إلى قواعد قانونية. ومما يدل على ذلك أن مشاريع القوانين تلك حقنت بإجراءات منسوخة من الميثاق حرفيا. ولو قرر وأنجز عمل سياسي وقانوني ملائم لأمكن تحويل الميثاق إلى مدونة قانون للتربية والتكوين تتسم حقا بتناسق موادها مع بعضها ومع نص الميثاق وروحه. مثل هذا العمل كان يتطلب فقط الأشغال التالية: أولا، تجميع وتلخيص الاعتبارات والتوجهات العامة في نص الميثاق ضمن ديباجة لمشروع مدونة التعليم، ثانيا: إعادة صياغة بعض مواد الميثاق في شكل قانون وإضافة ما يلزم من القواعد الداخلة في اختصاص السلطة التشريعية للبرلمان، ثالثا: الإحالة على نصوص خاصة أو عامة مثل قوانين المالية فيما يتعلق بالمقتضيات القابلة للتطبيق التدريجي أو للتغيير الدوري، رابعا: اعتماد مقتضيات انتقالية فيما يخص الموضوعات التي تتطلب المزيد من البلورة أو التشاور على مستوى التصور أو التطبيق، خامسا: نقل مقتضيات الميثاق التي لا تدخل في مجال القانون إلى نصوص ذات طابع تنظيمي أو إداري وتكميلها بما يلزم من التدابير. هكذا، كان بالإمكان إنتاج مدونة قانون للتعليم. وبالطبع فلا يجوز الخلط بين مثل هذه المدونة التي ننتظر نظيرها

في مجالات أخرى كالشغل مثلا، وبين ما يصطلح عليه بالقانون التوجيهي؛ هذا الأخير يقتصر عادة على ضرب من التوجيهات العامة أصبح متجاوزا إلى حد كبير بالنظر إلى مستوى الدقة التي طبعت معظم الأحكام التي أتى بها الميثاق نفسه. وما كان الرجوع إلى قانون توجيهي ليثمر سوى إعادة الانطلاق من الصفر، وهذه المرة على صعيد البرلمان بغرفتيه، في خوض مناقشات سبق وأن عملت كل الحساسيات الممثلة في هذه المؤسسة على تجاوزها من خلال الأشغال المكثفة التي أدت إلى بلورة الميثاق.

ويبقى عدم اللجوء إلى صياغة مدونة ذات قوة قانونية على أرضية الميثاق بمثابة الإغفال لحقيقة كون التدوين التشريعي عاملا أساسيا لضمان تناسق القانون وبساطته. فالعديد من البلدان تأخذ على عاتقها المجهود اللازم لتجميع وتدوين القوانين المتعددة التي تتوفر عليها في هذا الميدان أو ذاك. أوليس من المفارقات العجيبة إذن، أن يشتت ميثاقنا إلى نصوص تشريعية قطاعية، مبعثرة ومتأخرة عن محتواه، في حين يمكن أن يعتمد في عملية تدوينية أيسر بكثير مما هو الحال في أصقاع أخرى أو في مواضيع أخرى عندنا؟ وللمزيد من الوضوح وجب القول بأن هذا التمزيق لا يمكن أن يبرر بأي اعتبار تقني، باستثناء بعض الحالات الخاصة، والقليلة جدا، والتي قد تحتاج فعلا إلى نصوص تشريعية منفصلة. بل إن مرد ذلك، في أحسن الأحوال هو عدم الوعي بقيمة التدوين القانوني وأهميته، أو عدم تقدير الأرضية التي يوفرها الميثاق لهذا الغرض حق قدرها. وفي أسوء الأحوال، يكون التشتيت التشريعي للميثاق مغرضا، إذ تمليه حسابات سياسية أو قطاعية ضيقة، مقرونة بإرادة المحافظة على مراكز النفوذ القائمة قبل الميثاق. وفي كل الأحوال فإن تقديم نصوص مبعثرة، ولو ضمنت حقنا من نص الميثاق، عمل يشوبه على الأقل عيبان، العيب الأول هو افتقاد أية ضمانة في تناسق مجمل النصوص بين بعضها البعض ومع الميثاق، والعيب الثاني أن عملية حقن الأولى بمواد منسوخة عن الميثاق لكن غريبة عنها قد يتعرض لما يحدث في الجراحة: لفظ الجسم المستقبل للعضو المغروس فيه، خصوصا وأن مقادير الميثاق المنسوخة في مشاريع القوانين تخضع لهوى الناسخ.

ومن أعراض النزعة الشكلانية كذلك الإصرار على تبني نص قانوني بأي ثمن، ولو تطلب ذلك القبول بتزكية أوضاع رديئة أو إقرار حلول اعتباطية، تحت ضغط موازين القوى الظرفية بين الوزارات أو تنازع الاختصاصات الإدارية. والحال أن إرجاء البت في المسائل المتنازع حولها، خصوصا عندما تكون التوجهات الراهنة بشأنها منافية للميثاق، أجدى وأنفع من اتخاذ تشريع متكامل شكليا، لكن على حساب الميثاق الوطني.

ويجد هذا التنبيه مبرره في كون ما تسرب من مضامين الدفعة الأولى من مشاريع القوانين المبعثرة بشأن تطبيق الإصلاح، وقت كتابة هذه السطور، يدل على تراجعات وارتجالات مؤسفة. لكن، سنوقف هنا هذه المناقشة، ولو تطلب الأمر العودة إليها لاحقا، مع الاحتفاظ بالأمل في أن لا يكون قد فات الأوان. ويبقى من الغريب حقا أن مشاريع القوانين حبست في طي الكتمان لمدة طويلة خلال إعدادها، مع أن المفروض كونها تقتصر على تطبيق ميثاق معلن عنه وان لم ينشر على النطاق المطلوب.

2.4 العصبوية :

بصرف النظر عن سوء النية من أي كان، فإن العصبوية تجد مرتعا طبيعيا لتفشيها في نسق متعدد الرؤوس ومتفرق المكونات. فرهانات الزعامات الفردية، والكتل المهنية والتقنوبيروقراطية المتناطحة، تولد نزعات عصبوية قطاعية يسهل تسخيرها لأغراض سياسوية، حزبية ضيقة أو شخصية وانتهازية صرفة. عندها يتطلب التنسيق والتوفيق بين هذه النزعات جهدا بهلوانيا عسيرا، والحال أن الميثاق، إضافة إلى تشديده على ضرورة توحيد السياسة العمومية في مجال التربية والتكوين، دعا كذلك صراحة وبقوة إلى تقييم مختلف الدوائر الحكومية المشرفة على هذا القطاع، من أجل ترشيدها وحذف الزائد منها وكسر الحواجز الزائفة بينها. وبديهي أن مثل هذا التقييم والإصلاح على مستوى الإدارات المركزية للتربية والتكوين شرط ضروري وحاسم لتمكين الإصلاح الشامل للقطاع ككل من طاقم إداري فعال ومنسجم. فيا ترى، هل تمت ولو بداية لمثل هذا التقييم؟ على كل حال، من الواضح أن إعداد الدفعة الأولى من مشاريع القوانين تطلب جهودا مكررة ومساومات مضنية بين هياكل متناطحة، وقد حان الأوان لاستخراج دروس فورية من هذا الوضع، ولو بشكل متأخر. وسنخصص في أبواب الكتاب عناية مركزة لجوانب ميثاق الإصلاح التي قد تذهب ضحية العصبوية، سواء منها القطاعية أو الحزبية، لكن مادام أن هناك تضامنا حكوميا، وإن شكليا، فإن العصبوية السياسية قد تظهر بشكل مكشوف أكثر على مستوى البرلمان أو خارجه، خصوصا في جوانب الإصلاح الأكثر حساسية. فقد ينزو البعض إلى الطعن في جوانب من الميثاق سبق وأن قبل بها وقت بلورتها، بحكم الجو التوافقي وبفضل التأطير المنهجي والتنظيمي اللذين مكنا من ذلك. وهنا أيضا تتجلى ضرورة الريادة الرفيعة والقوية لورش تطبيق الإصلاح، كما تمت الإشارة إليها آنفا، وذلك لحفظ ورعاية المكسب الوطني الهام الذي يمثله الميثاق، وضمان الشمولية والاستمرارية اللازمتين لإنجاح تطبيقه.

وفي هذا السياق، يتذكر الجميع أن جلالة الملك زكى الميثاق وعرضه على البرلمان في أكتوبر 1999، وهذه إشارة ذات دلالة رمزية سامية وقوية، مؤداها أن الميثاق ملك للجميع ويلزم الجميع بدون ميز عصبوي أو إقصاء، مادام أن كل الحساسيات الممثلة في البرلمان ساهمت في بلورته وتبنته. ومن المؤسف أن لم تصدر عن البرلمان أية إشارة جوابية ذات دلالة سياسية في هذا الاتجاه نفسه، والحال أن الوسائل التقنية وحتى الدستورية متوفرة بهذا الخصوص. فمثلا كان يكفي اتخاذ ملتمس برلماني، أو رسالة أو حتى مجرد برقية لتوطيد ذلك المكتسب الوطني في مجمله، وبالتالي تمنيعه إلى حد كبير ضد أخطار الانزلاق للمناقشات البرلمانية اللاحقة المراد منها مجرد الترجمة القانونية للميثاق، ذلك أنه في غياب التأطير المضبوط لتلك المناقشات على قاعدة الميثاق، يبقى دائما من الممكن الانزلاق إلى إعادة تحريره بشكل مبعثر، مع إغفال جوانب أساسية منه، أو الخوض في التفاوض والمساومة حول ما تبقى من شتاته. وكل هذا بالطبع شغل رديء وترف عديم المعنى. لكن ألا تنم هذه التحذيرات عن تشاؤم مفرط؟ لا، أبدا، هذه مجرد نبرة تضاف إلى صوت الحكمة المعادية للعصبوية. فمسار الإصلاح برمته مسار طويل، بما في ذلك جانبه التشريعي بصورة التبعثر والتقسيط التي أعطيت له، ومن ثم فإن اليقظة واجبة، ولن نتحرر من كل تخوف على مستقبل هذا المسار الإصلاحي إلا عندما ننتهي من قطع أشواطه بنجاح. ومما يزيد من ضرورة التزام هذا الحذر واليقظة المتواصلين، دوام احتمال التآزر بين النزعتين الشكلانية و العصبوية بحيث تسبغ إحداهما الأخرى بمشروعية مفتعلة. وفي جميع الأحوال يجدر طرح التساؤل الآتي: إذا كان حقا من الضروري اتخاذ تشريع يكسب الإصلاحات المعتمدة الشكل القانوني الملزم، أليست هناك تدابير مادية يلزم اتخاذها في نفس الوقت وبشكل متواز مع تحضير ذلك التشريع، لجعل الساحة التربوية تشهد بداية إصلاح ملموس، وحفز فعالياتها وتعبئتها.

5. التواصل مع الشركاء وتعبئتهم:

من الغريب والمؤسف حقا أن مشروعا بحجم الميثاق الوطني للتربية والتكوين لم ينشر إلا على نطاق جد محدود، بعد مضي عدة شهور على تنبيه من طرف كل القوى الحية بالبلاد. فالحاصل أن هذا المشروع لم ينل إلا نزرا يسيرا من الشرح والتعريف والتعميم أقل بما لا يقاس مما نالته موضوعات أخرى، مثل ما اشتهر بخطة إدماج المرأة في التنمية أو بالحوار حول إعداد التراب الوطني، على سبيل المثال. والحال أن إعداد شركاء التربية وتعبئتهم من أجل الإصلاح يفرض كأضعف إيمان إخبارهم الكامل والشامل

بفحوى الميثاق، وقد كان يلزم إذن، وما انفك من اللازم نشر هذه الوثيقة على أوسع نطاق بكل الوسائل المتاحة: مطبوعات النص الكامل، منشورات مبسطة ومشروحة، أسطوانات، بريد الكتروني، تلفزة، عروض ولقاءات ميدانية، الخ... ورهان هذا كله هو تمكين كل شركاء التربية مع التشبع بالميثاق والتحفز للإصلاح. وانه لعنصر حاسم في الانطلاق الناجح للإصلاح أن تجعل كل الفعاليات التربية من الميثاق شأنها وهمها الخاص، بدل أن ينحبس هذا الشأن في دائرة السلطات العمومية والدواليب الإدارية. فالميثاق بحد ذاته وثيقة ذات قيمة تربوية وبيداغوجية، ومن تم فاستبطانها من طرف كل تلك الفعاليات شرط جوهري ليتبنوا، كل على صعيده الخاص، القيم والمواقف والسلوكات النابعة من الميثاق وذات الأثر البالغ على نجاح نظام التربية والتدبير الجديد. ففي الميثاق رسائل صريحة أو ضمنية إلى مختلف الفاعلين، مثل: المدرسين الذين يدعوهم إلى فهم أجود لمهمتهم، وللتفاني في وظيفتهم والاهتمام أكثر بأعمالهم الاجتماعية وتكوينهم المستمر وغير ذلك؛

- الآباء والأولياء لكي ينتظموا على أسس جديدة، في إطار جمعيات أكثر ديمقراطية وذات قواعد أوسع؛
- مسيري المؤسسات التربوية المطلوب منهم أن يستعدوا لمزاولة مهمتهم في إطار هياكل أكثر تشاركية ووفق مساطر أكثر شفافية؛
- الجماعات المحلية المطلوب منها الاستعداد للمساهمة بنصيبها في تعميم التعليم خاصة منه ما قبل المدرسي؛
- قطاع التعليم الخاص، المدعو لإعداد نفسه للتقييم الموضوعي الشامل، بارتباط مع التشجيعات التي سينالها.

ومجمل القول، إن نشر الميثاق وشرحه على أوسع نطاق كان و لا يزال من شأنهما تهييئ كل الشركاء لتطبيقه الكامل والمنسجم، بل من شأنهما إطلاق مبادرات ميدانية قد تكون ملائمة وصالحة أكثر من القرارات الإدارية.

بيد أن فعالية هذه التعبئة ترتبط كذلك باتخاذ إجراءات ملموسة وفورية، من شأنها الحفز على الإنصات للحملة الإعلامية حول محتوى الميثاق وإكسابها المصداقية. فنظرا لحجم تطلعات المواطنين والفعاليات التربوية، ونظرا لأخطار اليأس المبكر من الإصلاح التي ما انفكت قائمة، يلزم إعطاء إشارات فورية قوية وملموسة، للدلالة الدامغة على

أن قطاع التربية والتكوين يتحرك، بعيدا عن أي تماطل يثبط كل حماس. ولهذه الغاية يجدر على الأقل حل المشكلات التي تعكر المناخ التربوي وتدفع إلى الاعتقاد بأن لا شيء سيتغير. من تلك المشكلات مثلا:

- وسائل نقل الطلبة الجامعيين؛
- تسجيل الأشخاص الراغبين في متابعة الدراسات العليا، ولو كانوا مستخدمين وحاملين لشهادات قديمة، وذلك وفق شروط معينة؛
- تسوية عدد من الوضعيات التي طال انتظارها لأسباب إدارية محضة، والتي يعاني منها الطلبة والأساتذة على الخصوص؛
- تحفيز الموارد البشرية للقطاع تيسيرا لاندراجها الطوعي في مسار الإصلاح.

لهذه الغاية دعا الميثاق أساسا إلى تنشيط الأعمال الاجتماعية لفائدة هيأة التعليم والإدارة في القطاع، ومن الحيوي جدا أن يتم فورا إرساء تنظيم فعال للأعمال الاجتماعية وتحريكه الفعلي من طرف الجهات المعنية: مالية، بنوك، هيآت تعاضدية... ويلزم تزويد هذا التنظيم بأطر مقتدرة ومتحفزة، حتى يتم الشروع مباشرة في إطلاق عمليات الانخراط، وتنظيم هياكل التسيير التشاركية والعرض السريع لخدمات اجتماعية ملموسة ونافعة، ففي غياب حل مرض للنزاع النقابي الذي عكر مع الأسف سنة انطلاق مسلسل الإصلاح التربوي، كان ولا يزال من الواجب التحرك الحازم على هذه الجبهة الاجتماعية والتحفيزية، وذلك أضعف الإيمان.

تلك أمثلة فقط عن التدابير والأعمال المادية التي لا يحتاج اتخاذها إلى مسار تشريعي معقد. ولا إلى تحضير صعب. وهناك تدابير أخرى مومأ إليها في ثنايا الكتاب. يبقى في هذه المقدمة التطرق إلى عنصر حاسم في تأطير مسار تطبيق الإصلاح، ألا وهو العنصر البشري.

6. اصطفاء أجود الكفاءات وتنسيق تعبئتها:

كأي مشروع كبير، يحتاج إصلاح التربية إلى رجالاته ونسائه، أي إلى أشخاص الإصلاح. وبهذا الصدد كذلك ستأتي في الصفحات التالية مقترحات ترمي على الأخص إلى تجديد التأطير القائم على مختلف الفعاليات العضوية الواردة في الميثاق. أما المقصود هنا فهو نمط تأطير ورش الإصلاح على صعيد الإدارات المركزية المكلفة

بالتربية. فالذي يجري لحد الساعة يبدو كما يلي: هناك إدارات ومصالح منبثقة عن هياكل تنظيمية للوزارات المعنية يعود عهدها إلى ما قبل ظهور الميثاق، وحتى إلى ما قبل التناوب الحكومي، باستثناء بعض الإضافات الزائدة التي أتى بها هذا الأخير. وتلك الإدارات والمصالح بالذات هي التي تدعى بكل بساطة أو يتم الضغط عليها لتسرع كلا على حدة بتقديم «ورقتها» الخاصة حول تطبيق «قطعة» من الإصلاح. حقا ليس هذا هو المقام المناسب لمناقشة نواقص الهياكل الإدارية القائمة في القطاع، وقد سبقت الإشارة إلى أن الميثاق يدعو للتقييم الحثيث وإعادة التنظيم الحازم للإدارات المعنية، لكن يجدر طرح التساؤلات التالية: هل يستساغ التصور بأن تلك الهياكل الإدارية المتقادمة قد استبقت شعاب ورش الإصلاح المطلوب انجازه بحيث تطابقها وتلائمها؟ لو كان الأمر كذلك لصار معجزة مدهشة! ثم أليس من شأن الأتعاب المعقولة والأتعاب المغلوطة للتدبير اليومي أن يسحق تلك الهياكل على حالها الراهن، ماعدا إن هي فرت من الإصلاح أو تخلصت منه كيفما اتفق؟ وأخيرا فمادام أن المسؤوليات الإدارية كانت قد وزعت قبل مشروع الإصلاح من أجل تسيير ما هو موجود، أليس من المحتمل جدا أن يكون بعض المسؤولين، رغم ما قد يكون لهم من مقدرة واستحقاق، مؤهلين لأن يقوموا بأشياء أخرى غير الإصلاح، مما يستدعي إبعادهم عن هذا الشغل بالذات؟ وإن صدقت هذه التساؤلات، فما العمل إذن؟ يبدو من اللازم أولا استجلاء أوراش الإصلاح التي تتسم إزاءها الهيكلة الإدارية الحالية بعجز بين. وهناك بهذا الشأن مقترحات فرعية في الصفحات التالية، ثانيا، وتفاديا لارتجال خطاطات تنظيمية أخرى وتجميدها بمراسيم إضافية، يبدو من الأجدى إقامة إدارات انتقالية تأخذ مناصبها المالية وميزانيتها من تلك التي هي متناومة حاليا أو تلك التي يحتمل أن لا تصلح لصالحة في أفق إعادة تنظيم النسق التربوي برمته. بعبارة أخرى، يجدر خلق مديريات لأوراش الإصلاح، تناط بها لغرض النهوض بمهامها وبصفة انتقالية بعض اختصاصات المصالح المركزية والخارجية الراهنة، وأخيرا يجدر اصطفاء أجود الكفاءات وتوزيعها المتقن على هذه الهيآت الانتقالية وتنظيم عملها على نحو يضمن أمثل التناسق والعطاء، على صعيد كل ورش من أوراش الإصلاح وعلى صعيد هذا الأخير ككل.هذه الكفاءات موجودة سواء في الأجهزة الإدارية نفسها، أو عبر النسق العريض للتربية والتكوين أو حتى خارجها، حقا، إن هذا النهج في تدبير الإصلاح يخترق بالضرورة الإطار الضيق للإدارات والمصالح التي تعمل حاليا منغلقة عن بعضها وعن العالم إلى حد يجعل تنسيقها عملا مرهقا، صوريا

وأحيانا عديم الجدوى. فالأحرى بمن يريد إصلاح الغير، إصلاح نظام تربوي بكامله، أن يبدأ بإصلاح نفسه. هذا كله ممكن من الناحية العملية والتقنية كما تدل على ذلك تجارب ناجحة في المغرب نفسه وخارجه، يمكن الاقتداء بها، لكن الأمر يتطلب وعيا سياسيا وإرادة سياسية.

القسم الأول

الاختيارات البيداغوجية والسوسيوتربوية الكبرى

نتناول في هذا القسم المسائل الحساسة والملحة التي اصطدمت بها مجالات إصلاح التعليم السابقة والتي ينتظر الجمهور بشأنها أجوبة واضحة، دقيقة ومستجيبة لما تعتبره كل من الحساسيات الوطنية رهانا حاسما على المستوى الثقافي أو المهني أو المادي.

1. اللغات:

ليس من حاجة هنا للخوض في نقاش ذي شحنة ثقافية وايديولوجية قوية حول لغات التعليم، وليس من حاجة كذلك لرشح التماطل والارتجال اللذين أديا إلى فصل المكونات الرئيسية لنظام التربية والتكوين عن بعضها البعض من الناحية اللغوية. بيد أن اعوجاج النظام من هذه الزاوية أمر جلي. فهناك، من جهة، تعليم أساسي وثانوي تلقن فيه المواد العلمية بلغة هجينة، هي في نفس الوقت عربية، ودارجة وتستعين بعكاز لاتيني فيما يخص رموز المعادلات والصيغ العلمية وكذا اتجاه الخط في كتابتها. وهناك، من جهة ثانية، التكوين المهني والتعليم العالي العلمي وكذا الدوائر الإدارية والاقتصادية العصرية حيث لا يزال استعمال اللغة الفرنسية سائدا.

ومن الواضح أن لهذا الانفصال ثقل خطير على المستقبل المهني والجامعي لملايين الشباب الذين يحرمهم من تيار تواصلي لا يمكن الاستغناء عنه بحكم الواقع القائم حاليا. ثم إنه يضغط بكل ثقله على التوازن الاجتماعي والاقتصادي للبلاد وعلى مستقبلها الذي يعد أولئك الشباب بالذات قوته المحركة.

لكن من الواضح كذلك أن القضية اللغوية صارت من قبيل الدائرة المربعة في السياق الثقافي والعلمي والاقتصادي لمغرب اليوم. فهي مشكلة لا تقبل حلا يتسم بالوحدة الفورية والبساطة المثلى، ويحظى في الوقت ذاته برضى كل الاتجاهات، وبالقابلية للتطبيق مباشرة على الجوانب المتباينة للواقع القائم.

وبالفعل فقد تطلب تصور وصياغة الاختيارات التي انتهى الميثاق إلى اعتمادها جهدا عسيرا جدا. ومن أجل تقديم هذه الاختيارات والتعليق عليها، سنبدأ بذكر التوجهات التي استبعدها الميثاق، أو بعبارة أخرى المنزلقات التي تجنبها؛ وليست هذه القراءة للوجه السالب لنص الميثاق ترفا تأويليا، بل تستهدف التأكيد على أن تلك المزالق ما انفكت أخطارا قائمة، ويتطلب اتقاءها الحذر واليقظة في تطبيق الميثاق حتى بعد تبنيه، كما كانت قائمة قبل وخلال بلورته، لماذا؟ لأن الأمواج السوسيوثقافية العاتية وكذا الميول إلى المناورة في خضم أخطار الاهتزاز والغرق، ما انفكت تشكل وقائع وسلوكات مستمرة الوجود، وستبقى كذلك بدون شك لزمن ما. وبعد الإشارة السريعة إلى هذه المخاطر، سنعرض للاختيارات التي أتى بها الميثاق في المجال اللغوي، ثم الصورة المستقبلية المنبعثة من تلك الاختيارات، ثم اللوازم المفروض التوفيق بينها عند التطبيق.

1.1 المواقف الدوغمائية المستبعدة:

بدءا بما تجنب الميثاق إقراره، هناك ملاحظة مهمة، وهي أن المرء لا يجد فيه أية دعوة عامة وفورية، لا إلى التعريب وحاشا إلى «الفرنسة» أو «النجلزة» أو غيرهما. لا وجود فيه إذن لاختيار لغوي واحد، فوري وإقصائي، سواء فيما يخص لغات التعليم أو تعليم اللغات.

فعلا، ليس في الميثاق دعوة «للتعريب»، بل لا أثر لهذا المصطلح نفسه في نص الميثاق من أوله إلى آخره. ويمكن فهم ذلك باعتبار ما التصق بهذا المصطلح من شحنات دلالية مختلفة، تحيل على تجارب مؤلمة عاشتها بعض البلدان العربية الشقيقة. تلك البلدان التي فرضت على نفسها انتقالا فجائيا وشاملا إلى استعمال اللغة العربية وحدها، وتعرضت بارتباط مع ذلك لعواقب سلبية: فقدان الكفاءات وصعود تيارات ماضوية وشوفينية معادية لكل ما هو أجنبي. ومن هذه الناحية فإن التعريب الإرادي، الاستعجالي والبيروقراطي لم يكن أكثر نجاعة في مجالات التربية والثقافة والعلوم مما كان حظ المركزة الدولتية والتخطيط الشمولي والفوقي في مجالات الاقتصاد والتكنولوجيا.

وفي حالة مغرب اليوم، وربما لحقبة تاريخية ما، يبقى التعريب الشامل للتعليم العلمي والتقني والمهني حاملا لخطر إقصاء ملايين الشباب من عوالم الاقتصاد والإدارة والتواصل المفروض أن يحققوا فيها ذواتهم ويساهموا بمقدراتهم في الرفع من القدرة التنافسية لبلادهم ككل. بل من شأن هذا الإقصاء أن يحشرهم فيما قد يبدو كمجرد مخيم هائل للفقر الثقافي والتهميش السوسيو–اقتصادي. وهو مخيم قد يواسي فيه المرء نفسه بشعور الافتخار الذاتي بالهوية اللغوية المسترجعة، لكنها في الأغلب هوية مفقرة بالأحادية اللغوية وملتبسة معها، هوية فردانية مرتجلة وممنوحة من فوق، وبالتالي مستلبة سلفا بصفتها هذه؛ هوية لفظية، مقصورة على الفم ومستندة إلى تربية مختزلة ومعرفة متجاوزة؛ هوية سرعان ما تكون مجروحة، مصدومة ومعقدة، بفعل الكبت الاقتصادي والتواصلي الذي يفرضه عليها عالم تحكمه راهنا موازين القوى معروفة حالتها: لا تقاس ! وهو جرح يستفحل بدوره بفعل الموسى الذي تحركه فيه مظاهر التفوق والترف والبذخ لدى مكونات النخبة التي تتجنب حشر ذريتها في مخيم الفقر الثقافي والتهميش اللسني، ولو دعت وما انفكت تدعو إليه الآخرين: الشعب، من جهة ثانية. لم يدع الميثاق للعودة إلى فرنسة التعليم العلمي والتقني والمهني، بصورة تبسيطية ولا رجعة فيها. فمثل هذا الاختيار يتعارض رأسا مع دستور البلاد، ومن شأنه أن يضرب في الصميم كل تطلع إلى حفظ الهوية الوطنية والتراث التاريخي والانتماء الجغرافي – الثقافي للبلاد. صحيح أن هذه العلوم والتقنيات ليست كل شيء، وحتى على فرض فرنسة هذه المجالات، فتبقى أمام تفتح اللغة العربية وانتشار استعمالها المجالات الرحبة للآداب والفنون ومختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية المعربة، علاوة على التواصل اليومي. لكن هذا الفرض يعني اليأس وإدارة الظهر نهائيا لأي أفق لتدارك الوثائر الخارقة لتقدم العلم والتقنية، أو المساهمة ولو قليلا في هذا التقدم، مع استعمال اللغة العربية، وعلاوة على ذلك، فما دامت اللغة الانجليزية حاليا هي اللغة الأنسب لتيسير وولوج مسار التقدم العلمي الأبعد، فما جدوى فرنسة التعليم في هذا الميدان بصورة شاملة ولا رجعة فيها؟

2.1 التوجهات المعتمدة:

حرصا على اتقاء المخاطر المذكورة وصونا للمستقبل، مع تصحيح الانكسار اللغوي الحالي لنظام التعليم، أتى الميثاق بسلسلة من التوجهات اللغوية نوجزها كما يلي:

التوجه الأول هو العمل على تأهيل الكفاءات العلمية الوطنية باللغة العربية. ومن

ذلك، الإعداد الحثيث لفتح اختيارات للتعليم العالي العلمي والتقني والتكوين المهني بالعربية. والهدف هنا جعل هذه الاختيارات العلمية العالية المعربة ذات جودة ومصداقية حتى تستجلب إليها الطلبة اللذين تلقوا تكوينا علميا معربا في الطور الثانوي. ويجب أن يساهم كذلك العمل التحضيري لهذا الغرض في تحسين التعليم الثانوي العلمي والتقني والمهني من حيث المضامين والبيداغوجيا والديداكتيك والتأطير. وليس النهج المعتمد لهذه الأغراض هو فرض التعريب الفوري للتعليم العالي العلمي والتكوين المهني، فهذا مستحيل على كل حال، بالنظر للمقدرات البشرية والمادية واللوجستيكية المتوفرة. وبدل تكسير الهياكل البيداغوجية المشتغلة حاليا وإقامة بدائل عنها بطريقة اعتباطية، يكون من الأجدى الاستعداد لفتح هياكل مرتبطة بها ومتنافسة معها تعرض اختيارات تعليمية عالية معربة، يرجى أن تتكاثر وتفرض نفسها بحكم جودتها، وتتجذر تدريجيا في التعليم الثانوي بدوره. ولكي لا يبقى هذا المبتغى حبرا على ورق، تحدث أداة رفيعة المستوى خصيصا للسهر على تحقيقه، ويتعلق الأمر بالأكاديمية الوطنية للغة العربية التي سيأتي تناولها خصوصا في القسم الثاني لهذا الكتاب.

أما التوجه الثاني للميثاق فهو إتقان اللغات الأجنبية، ولهذا التوجه عدة جوانب، أولها إدراج تعليم هذه اللغات في مرحلة مبكرة أكثر من التعليم الابتدائي. وهكذا فإن الاستئناس الصوتي والشفوي باللغة الأجنبية الأولى (أي الفرنسية على العموم)، سيبدأ في السنة الثانية ابتدائي، حوالي سن الثامنة للتلميذ، وسيبدأ الاستئناس ذاته باللغة الأجنبية الثانية (الانجليزية على العموم) منذ السنة الخامسة ابتدائي، حوالي سن الحادية عشرة للتلميذ. أما الجانب الثاني فهو جعل تعليم هذه اللغات يستند إلى مضامين علمية، تقنية وفنية تيسر استعمالها الوظيفي الفعال والنافع، بدل الاقتصار على تقنيات التعبير الشفوي والكتابي الكلاسيكية، والجانب الثالث هو إحداث شبكات متخصصة في التعليم المتميز للغات خارج البرامج والمناهج المدرسية النظامية. وستعتمد هذه الشبكات على الطرق الخاصة والمكثفة الملائمة لتمكين كل شخص يرغب في ذلك من تدعيم أو تنويع مقدراته اللغوية والتواصلية دون أن يضطر لمتابعة برنامج مدرسي عادي. وسيتم التعليق على هذه الفعالية التعليمية الجديدة في الجزء الثاني لهذا الكتاب. أما الجانب الرابع فهو تنويع لغات التعليم العالي للعلوم وللتكنولوجيا، باللجوء إلى استعمال اللغة الأكثر عطاء والأقوى وعدا في كل ميدان معين من ميادين المعرفة والخبرة (سندلي بأمثلة في هذا الشأن في المقطع أسفله). وأخيرا فإن التوجه الخامس في مجال امتلاك ناصية اللغات الأجنبية هو دعوة الجامعات إلى إحداث برامج

خاصة بتعليمها والتواصل بها لتوطيد أو استدراك المقدرات المفروضة في الطلبة بهذا الشأن. وبخصوص التعليم المبكر للغات الأجنبية فيجدر تبريره في ملاحظة وفي مبدأ. الملاحظة أن تعلم هذه اللغات يكون أيسر في سن مبكرة، أما المبدأ فهو تكافؤ الفرص قدر الإمكان بين تلاميذ قطاع التعليم العام وتلاميذ قطاع التعليم الخاص. ذلك أن العديد من مؤسسات هذا القطاع الأخير، تحقق نجاحا ملحوظا في إدراج تعليم اللغات الأجنبية في المسار المدرسي في سن مبكرة أكثر حتى مما أمكن إقراره في الميثاق، بل إن تلك المؤسسات تدين لهذا النهج بنصيب وافر من جاذبيتها تجاه الأسر التي تستطيع أداء الثمن، أو تكد لأدائه ولو كلفها تضحيات اقتصادية كبيرة.

وعلى العموم فإن توجهات الميثاق بشأن اللغات الأجنبية تستهدف سد عجز ملحوظ على مستوى المقاولات وحتى الجامعات، ويمس كفاءات التعبير والتواصل. وتستهدف كذلك تزويد المغرب بالأطر والعلماء والخبراء القادرين على تملك قمة العلوم والتكنولوجيا الكونية، والإسهام فيها بنصيبهم المتميز وترجمتها ونقلها بعدة لغات بما فيها العربية. وإن التطورات العالمية الجارية لتفرض مثل هذا الانفتاح اللغوي، المتعدد النوافذ، على جميع الأمم بما فيها الأكثر تقدما في هذه المجالات.

دائما في مجال اللغات، يتمثل التوجه الثالث للميثاق في إدراج الأمازيغية، وغيرها من اللهجات المحلية في التعليم قبل المدرسي وخلال السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي، وذلك حسب ما يتم اختياره على الصعيد الجهوي، وسيستفاد من ذلك في تيسير تعلم اللغة العربية وكذا في حفظ وتطوير التراث الثقافي الوطني، بمختلف روافده. ولهذا الغرض الأخير تستحدث كذلك، وفق الميثاق، مراكز جامعية للبحث والتعليم وتكوين المدرسين بالأمازيغية (وباعتبار هذه المراكز فعاليات جديدة في النسق التعليمي فسنعود إليها في القسم الثاني من هذا الكتاب).

وأخيرا، فإن التوجه الرابع للميثاق والأكثر حساسية وجرأة بدون شك، هو إقرار تعليم العلوم في الثانوي بلغات تعليمها على المستوى الجامعي. ويهدف هذا الإجراء بالطبع إلى تصحيح الانفصام الحالي بين المستويين، مع ما يلحقه من ضرر بجودتهما وبالمستقبل الدراسي والمهني للطلبة. بصفة ملموسة وعلى المدى المباشر، يترتب عن هذا التوجه نوعا من العودة إلى اعتماد الفرنسية في تعليم العلوم والتقنيات في الطور الثانوي، نظرا للهيمنة الحالية لهذه اللغة في التعليم المهني والجامعي العلمي. بيد أن التوجه مقرون بشروط وإجراءات يفهم منها أن الأمر لا يتعلق بكل بساطة بالعودة إلى

الماضي. بل يراعي، أولا وصراحة، أن الاختيارات العلمية والتقنية المعربة في الجامعة ستصبح مستقبلا واقعا حيا، وستساهم في تيسير إعادة إدراج تعليم علمي وتقني معرب وجيد في الثانوي. و ثانيا، فإذا كان الميثاق يدعو كذلك لفتح اختيارات جامعية للتعليم العلمي والتقني بلغات أخرى غير الفرنسية والعربية، فالمنطق يفرض، بارتباط مع هذا، الفتح التدريجي لبرامج تعليمية بنفس اللغات على مستوى الثانوي، وذلك حتى يتسنى للتلاميذ الذين يتوجهون إليها الاستعداد الجيد. زد على ذلك أن العودة إلى الفرنسية في الثانوي لا تعني سوى « المجزءات » أو المكونات الأكثر تخصصا في المواد العلمية والتقنية. ومعنى ذلك أن إقصاء اللغة العربية من تعليم هذه المواد في الثانوي غير وارد بتاتا، ولو على الصعيد المباشر وبصفة انتقالية. وأخيرا فقد وضح الميثاق أن تطبيق هذا الإجراء يجب أن يراعي اختيار التلميذ وتوجيهه، وأن يتدرج تبعا لسيرورة اتضاح ونضج هذا التوجه، خلال مسار التعليم الثانوي، وهكذا فإن الصيغة التي أتى بها هذا التوجه تتسم بشيء من التعقيد الصعب تجنبه، والذي قد يطرح مشاكل تطبيقية سنشير إليها في ختام هذا الباب. قبل ذلك، تجدر محاولة استشفاف « النموذج – المثال » للوحة اللغوية لنسق التربية والتكوين المغربي في حالة التطبيق الناجح للإصلاح المطروح، وعسى أن يساعد استشفاف هذا المستقبل على إدراك ملامح الطريق المؤدية إليه بأقل ما يمكن من التعثر.

3.1 اللوحة اللغوية المستقبلية :

لنتخيل أننا في زمن بين 2010 و 2020، ولنفترض أن الميثاق قد وفى بكل وعوده، إذ ذاك تتراءى لنا الصورة الآتية :

كل اليافعين المغاربة سيكونون قد اكتسبوا قاعدة مشتركة من كفاءات التعبير باللغة العربية، لغة تكون بدورها جددت وأصبحت مرنة ووظيفية أكثر بحيث تستطيع في آن معا تصريف العلوم الأكثر تقدما بيسر وسلاسة، والتلاؤم مع ضروريات وعادات الكلام اليومي، مع الحفاظ بقوة التفنن البلاغي المناسب لصفوة الاستعمالات وللمحافل الدينية والمراسيم السياسية الجليلة.

زد على ذلك أن كل الشبان المغاربة سيكونون قد امتلكوا المؤهلات الدنيا اللازمة للتواصل بلغتين أجنبيتين، بل وصار بمقدورهم استعمالها على نحو وظيفي مثمر، بما يمكنهم من مواصلة التعلم مدى الحياة والتكيف مع بيئات سوسيوثقافية مختلفة على أرض معولمة أكثر فأكثر.

وبفضل العمل المنتظر من أكاديمية اللغة العربية، سيشهد المغرب حركة ثقافية واسعة النطاق، للترجمة والتكييف والإبداع على مستوى رفيع بهذه اللغة، في حقول الثقافة والعلم المتقدمة، ومن ثم تكون اللغة العربية قد اكتسبت قوة تنافسية أكبر وصارت أكثر جاذبية تجاه التلاميذ والطلبة وفئات أوسع من المثقفين.

أما اليافعون المغاربة المنحدرون من أوساط أمازيغية فسيكونون قد اكتسبوا الرصيد اللسني الضروري لحفظ التراث الثقافي والفني لهذه الأوساط وتنميته.

وعلى صعيد الجامعات، ستكون قد فتحت فعلا عدة اختيارات تعليمية بالعربية في ميادين مثل الطب والصيدلة والتدبير والاقتصاد والهندسة والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والرياضيات. وستكون كذلك قد أرست مراكز للبحث والنشر القيم في هذه المجالات وبالعربية. وبجوار هذا ستكون قد أحدثت مسالك للتعليم والبحث بلغات أخرى، وخاصة بالانجليزية في ميادين مثل المعلوميات والسيبرنتيك والذكاء الاصطناعي والطيران وعلوم الفضاء وعلوم الدماغ والهندسة الوراثية المتطورة، وغير ذلك.

أما الثانويات فستكون قد صارت تلقن وحدات تعليمية علمية أساسا بالعربية والفرنسية والانجليزية، وهي وحدات شديدة التخصص بالنسبة للتعليم الثانوي، لكن تحضيرية وعامة بالمقارنة مع نظيرها الأعمق على مستوى الجامعة. وسيتأتي للتلاميذ أن يختاروا ما يلائمهم من تلك الوحدات التعليمية باللغة الأنسب لتقليص أخطار التعثر أو السقوط اللاحق إلى أدنى حد، وهو ما يعني أنه قد صار بالإمكان الاعتماد على نظام حقيقي للتوجيه التدريجي للتلاميذ حسب اختيارهم وكفاءاتهم وذوقهم ومشروعهم الدراسي أو المهني.

هل يمكن أن تفوز البلاد من هذه الفسيفساء اللغوي بوضعية علمية وثقافية متناغمة ورفيعة؟ هل ستمنح الأرضية الملائمة لمسيرة تنموية نحو غزو المستقبل، على نغمات تضبط اللغة العربية إيقاعها الرئيسي، وتغنيها اللغات الأجنبية للعلوم الرائدة و كذا اللغات الجهوية للتعبير الثقافي بنبرات تكميلية وحافزة؟ إن صح اجتناب الحل التبسيطي والاختزالي المتمثل في إقرار أحادية لغوية مفروضة من وفق وفي كل مجال دفعة واحدة، فلا يقترن هذا الاحتراس بخطر آخر: خطر السقوط في ضوضاء لغوية، يعزف فيها كل واحد عزفه الهجين، دون أن ينصت أحد لأحد؟ إنه حقا لرهان مصيري، بدون أية مغالاة: ضمان الوحدة اللغوية للبلاد بفضل لغة عربية مجددة ومتحركة بحيوية أقوى،

مع ضمان الانفتاح والاندماج الديناميكي في تيار التقدم العلمي والتكنولوجي بفضل تعددية تكميلية في المجال اللغوي، يتم استيعابها والتحكم فيها بدون عقد أو شعور بالاغتراب. وإن كسب هذا الرهان ليتطلب شيئا آخر لا ينحصر في الإجراءات التقنية والقاموسية والإدارية والتعليمية. إنه يتطلب طفرة علمية وثقافية حقيقية وشاملة، يحركها ويرافقها تفكير رفيع المستوى، بعيد النظر، ذي بعد استكشافي ومستقبلي، ذي النفس الطويل واليقظة المستدامة، فمن أين البدء؟

4.1 سياسة تفعيل التوجهات اللغوية :

كما تمت الإشارة إلى ذلك، تتطلب التوجهات اللغوية للميثاق سياسة حقيقية لتفعيلها، سياسة يتعلق بها ما يلزم من تخطيط وتنظيم وإنتاج تقني بيداغوجي في عدة اتجاهات تحتاج إلى التنسيق المحكم. وحجر الزاوية لهذه السياسة العمومية المطلوب تصورها وصياغتها يتمثل في حفظ التوازن الدقيق الذي يشد توجهات الميثاق بعضها ببعض وحمايته من أي اختلال فوري أو آت مع المدة. ذلك أن صمود هذا التوازن، خلال ورغم حركية التطبيق، وليس فقط على الورق بما فيه ورق الميثاق، وعلى امتداد مرحلة انتقالية تقدر بعشر إلى خمسة عشر سنة، هو الشرط الذي ترتهن به استمرارية انخراط مختلف الحساسيات السوسيوثقافية في المنهج المقرر قولا وفعلا. فالحقيقة أن كلا من هذه الحساسيات قد تعلق قيمة وجودية حاسمة بهذا العنصر أو ذاك من التوجهات المقررة، ولو بدا لغيرها ثانويا أو حتى تافها. ومن شأن أي تطبيق جزئي أو مبتور لهذه التوجهات أن يكسر التوافق النسبي الذي لم يحصل بشأنها إلا بجهد جهيد، وبالتالي تثبيط العزائم وهدر الطاقات اللازمة لإنجاح الإصلاح، بل وربما شعورا بالظلم وردات ونزاعات أو حتى اعوجاجا يعيد النقاش حول مسألة اللغات إلى خانة الصفر وإلى الفوضى المذهبية والسياسوية.

من تم يبدو من اللازم الحرص على اتخاذ المبادرات الآتية بصورة متواقتة، رسمية، تامة الشفافية ومدعمة إعلاميا.

في المقام الأول، يبدو من المناسب تماما إحداث خلية أو مجموعة للتفكير والمتابعة في الإنماء اللسني والثقافي للبلاد، وذلك على أسمى مستويات الدولة. وكما سبقت الإشارة في مقدمة هذا الكتاب، على سبيل استباق المقام الحالي، فإن المجال اللسني الثقافي– العلمي يستحق عناية مساوية على الأقل لتلك التي تحظى بها مسائل أخرى مثل الشؤون الصحراوية أو الاستثمارات أو الإنماء الاجتماعي. بل إن للاستثمار الثقافي

دورا حاسما في إنعاش التربية ومصير البلاد برمتها. ومرة أخرى فإن مسألة اللغات شديدة الحساسية وعالية الدقة، من النواحي السياسية والاجتماعية. والطفرة العلمية والثقافية للبلاد مترابطة عضويا مع إنماء قدراتها اللغوية. وإذا كان وصل هاتين القضيتين يفرض نفسه منطقيا، فهو يتلازم منطقيا كذلك مع اكسيوم وقاعدة مستنبطة منه.

الاكسيوم هو أن مسائل التربية واللغات والثقافة ما هي إلا مسألة واحدة، أو قل الأبعاد الثلاثة لعمل واحد يندرج بمجمله في البعد الرابع: بعد الزمن، أو المستقبل المطلوب غزوه. أما القاعدة فمؤداها أن بناء هذا المستقبل بأقصى رصيد من حظوظ النجاح يتطلب منح ذلك العمل المتعدد الأبعاد وغير القابل للتجزيء عناية يقظة، غير متحيزة ومن أرفع مستوى سياسيا ومعنويا ومنهجيا. حقا إن للدواليب الوزارية والإدارية دورها في هذا العمل، فيما يرجع للتخطيط ووضع البرامج التعليمية والتطبيق الإجرائي. بيد أن الحواجز والمشاكسات بين هذه الدوالب، زيادة على روتينية العمل الإداري في غياب ريادة قوية ورفيعة، هذه الريادة تحتاج إلى إطار للتفكير المتواصل والمتابعة على أعلى مستوى، من أجل تحديد الأهداف المرحلية بانتظام وتقييم منجزات الإنماء اللغوي والثقافي المطلوب تحقيقها، طبقا لمقتضيات الميثاق، وبتنسيق بين الوزارات المعنية بالتربية والثقافة والعلوم والتكنولوجيا، وكذا الأكاديميات والمؤسسات الوطنية المختصة والجامعات وكل ذوي الخبرة. ومن أدوار هذه الريادة الإستراتيجية كذلك الإشراف على التنظيم ونمط التسيير واختيار المسؤولين بشأن المؤسسات العليا المعنية، مثل أكاديمية اللغة العربية وأكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات وهيآت تنسيق التعليم العالي، وهي مؤسسات ينص الميثاق على إنشائها، دون إغفال مصير مؤسسات موجودة مثل معهدي التعريب والبحث العلمي. وسيتم التطرق إلى جانب الفعاليات والأدوار الجديدة لمثل هذه المؤسسات في القسم الثاني من هذا الكتاب. لكن يمكن القول منذ الآن، وانطلاقا من روح الميثاق نفسه أن المؤسسة الوطنية للغات والفكر والبحث الموجودة الآن لابد من مراجعتها وتصحيحها ودمجها وتنشيطها كي تساهم فعليا في النهضة العلمية الثقافية التي توجد البلاد في أمس الحاجة إليها، بشكل لا يقل إلحاحا عن حاجتها إلى التأهيل الاقتصادي والاجتماعي. وإن كان من فائدة في وجود هذه المؤسسات، فهي تكاد تتناوم وتحوم بدون تصميم لمسارها وبدون ما يكفي من المصداقية، وهي تحتاج بالتالي إلى إصلاح حازم، وإلى إعادة هيكلتها جذريا مع تعبئة الكفاءات البشرية التي تأويها والاستغلال الأمثل لتجهيزاتها، كأعمال تحضيرية لإعادة الانطلاق الجدي للعلم والثقافة المغربيين والمفروض في تلك المؤسسات إنعاشها.

وهذا أجدى من ارتجال مؤسسات تضاف إليها وتنزلق على نفس النمط الروتيني المنغلق والزبوني الذي أصاب بعض المؤسسات التي لا تملك من العلم والثقافة سوى يافطة فارغة.

في المقام الثاني يجدر الإحداث المتواقت مع ما سبق لأنوية تنظيم وإرساء أكاديمية اللغة العربية، ومراكز البحث اللغوي والثقافي الأمازيغية في بعض الجامعات، وكذا شبكات التعليم المكثف للغات. وسيأتي الحديث عن هذه الفعاليات لاحقا.

وفي المقام الثالث، يجدر تخطيط وتنظيم التحسين النوعي لتعليم اللغات الأجنبية واللغة العربية نفسها في المدارس والجامعات. ويندرج هذا العمل في تجديد برامج التعليم ومناهجه. ومن ثم يجدر النهوض به تحت إشراف اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج، المنصوص على إحداثها في الميثاق. وحيث إن تفاقم العجز في كفاءات التواصل، وبالتالي قدرات التعلم الناجح، لا يمكن تحمله أكثر، فإن تحسين تعليم اللغات يجب أن يحتل مكانة أولى في برنامج عمل تلك اللجنة، ولهذا السبب نفسه، يتوجب اختراق الحواجز الإدارية والمؤسساتية، من أجل التعبئة المنسقة للكفاءات والموارد الموجودة، خصوصا في شعب اللغات بكليات الأدب، والمدارس العليا للأساتذة، وهيآت التدريس والإشراف التربوي وغيرها.

هكذا، سيتأتى الإنجاز السريع والناجح لتوجهات الميثاق في مجال تعليم اللغات، على جميع المستويات، مثل وضع البرامج الجديدة وتكوين المدرسين والإنتاج الديدكتيكي، ولابد لهذه الغاية من وضع دفتر دقيق للتحملات، يحدد رزنامة تطبيق تلك التوجهات، بشكل مضبوط، وفي ضوء مشاورات مكثفة. وفي المقام الرابع، يجدر ضبط برنامج تعديل لغات تعليم العلوم بالثانوي، على ثلاث مراحل متداخلة، والإعلان عن هذا البرنامج بشكل متواقت مع ما سبق، وفي ما يلي لمحة عن تلك المراحل الثلاث التي يجدر أن يتمفصل حولها البرنامج.

في مرحلة أولى، وبناء على التنظيم البيداغوجي الراهن للشعب العلمية في الثانوي، وفي غياب المجزوءات في الوقت الراهن، يجدر تحديد المواد وأجزاء الدروس المطلوب تعليمها فورا وانتقاليا باللغة الفرنسية، بحكم الضرورة وبحكم الإمكان: بحكم الضرورة، نظرا للضرر اللاحق بقدرة الطلبة على متابعة الدروس خصوصا في كليات الطب والعلوم ومدارس المهندسين، وهو الضرر الممكن ضبطه بناء على استشارة مكثفة للأساتذة والطلبة بهذه المؤسسات، بحيث يتأتى تحديد مكونات المواد العلمية المطلوب

تغيير لغة تعليمها بالثانوي. بحكم الإمكان، إذ لابد من أن يراعى في هذا التغيير التناسق الكلي لبرامج تعليم هذه المواد ومدى قدرة التلاميذ والمدرسين على التكيف مع هذا التغير بدون صدم أو عجز عن المتابعة، ورغم هذه الاحتياطات، فسيبقى من اللازم اتخاذ إجراءات مواكبة وتصحيحية، بما فيها إعادة التدريب السريع لشرائح من الأساتذة. وسيتيسر تحديد هذه الإجراءات فور الوقوف على مكونات المواد العلمية الواجب تصحيح لغة تعليمها فوريا وانتقاليا، ويبقى أن هذا التصحيح، ولو كان شرا، فهو لابد منه، بالنظر للانفصال اللغوي القائم بين التعليم الثانوي والتعليم العالي للعلوم، وما يجره هذا الانفصال من تكاليف بشرية ومادية باهضة. وعلى فرض أن هذا التصحيح الفوري لن يدوم أكثر من عشر سنوات، ولن يستمر جزئيا بعد إحداث اختيارات التعليم العالي العلمي المعرب والمنجلز أكثر من عشر سنوات أخرى، فسيساهم إذن في إغاثة قرابة جيل كامل من التلاميذ من ذلك الانفصام، وتوابعه، لذا وجب اتخاذ مبادرات جريئة ونافذة، حتى وإن لم تتصف بالكمال نظرا للإكراهات الحالية. ويمكن تقدير أجل معقول لتحضير هذه المبادرات وإنجاز الإجراءات المواكبة لها في حدود سنة واحدة، أو سنتين على الأكثر.

بموازاة ذلك، يجدر الشروع في تحضير المرحلة الثانية للتصحيح على امتداد حوالي ثلاث سنوات. ويتعلق الأمر بالصياغة المفصلة والإرساء التدريجي للنظام البيداغوجي الجديد للتعليم الثانوي، كما حدد الميثاق ملامحه، بما في ذلك مراجعة الشعب والتخصصات والمواد، وبقدر ما سيضمن هذا التصميم البيداغوجي إمكانية التخصص التدرجي عبر شعب مصاغة بشكل جديد، ومرتبطة بجذوع مشتركة وممرات ملائمة، بقدر ما سيتأتى انتقال التلميذ بيسر من اللغة الأولى التي يتلقى بها التعليم العلمي (العربية) إلى لغة التخصص الدقيق في شعبة ما (الفرنسية في هذه المرحلة)، خصوصا وإن ذلك الانتقال سيعتمد على التأطير والمساعدة الفعالة بفضل نظام التوجيه المدرسي والمهني المقرر إحداثه في الميثاق.

وفي مرحلة ثالثة، يجدر الانكباب على وضع مجزوءات للتعليم العلمي الثانوي المتخصص باللغة العربية على الخصوص، والانجليزية أيضا. وسيكون من الملائم إدراج هذه المجزوءات أو المقاطع بشكل منسق مع التقدم في إرساء النظام الجديد للتعليم الثانوي، ومع إعداد وفتح اختيارات التعليم العالي العلمي المعربة والمنجلزة. ولا يمكن ضمان هذا التنسيق في الزمان والمكان إلا بالتعاون الوثيق في عين المكان بين شركاء التربية المعنيين، بما في ذلك الجامعات التي ستكون بصدد الاستعداد لفتح تلك الاختيارات الجديدة.

ومجمل القول، إن سياسة تفعيل التوجهات اللغوية للميثاق، في صيغتها هذه، ولو أنها عرضت باقتضاب شديد، تفتح الباب لعمل تقني قد يبدو معقدا على مستويات التخطيط والتنظيم والتطبيق والمتابعة، بيد أنه عمل قابل للإنجاز ويمكن التحكم فيه بنجاح، اعتمادا على الكفاءات التربوية والإدارية التي تتوفر عليها البلاد، وباستعمال المناهج والأدوات الحديثة لوضع البرامج والتدبير المدرسي والجامعي. و لكن هذا يتطلب، مرة أخرى، ريادة على درجة رفيعة من التبصر والحزم.

فمثل هذه الريادة هي وحدها القادرة على ضمان تناسق التصحيحات اللغوية في مجال التعليم والسهر على تلاحق مراحلها واتصالها. وهي كذلك القادرة على الحث على تطعيم الإصلاحات اللغوية المتلاحقة وتنويرها بثمرات حركة للإنماء الثقافي والعلمي واسعة النطاق. فقد يبدو أن اللغات مجرد أدوات يمكن تلقينها واستعمالها «بكل بساطة». إلا أنها كالعربات، تتحول إلى أشياء جامدة ومزعجة إن افتقرت إلى المحرك المعرفي وإلى الطاقة الثقافية والعلمية. فلا يكفي التغزل في جماليتها الرومنسية أو استظهار قواعدها النحوية ولو بتفوق. بل لا يكفي حتى الصول البرع في مخزونها الدلالي، إذ كما قال العالم الانتروبولوجي الكبير ارنست جلنر Ernest Gellner، في سياق آخر: لا يكفي التوفر على أسلوب (إذن لغة) لإمتلاك نظرية علمية أو إنتاج ثقافي.

2. المجانية:

يؤكد الميثاق مجانية التعليم المسمى حاليا بالأساسي من تمام سن السادسة إلى تمام الخامسة عشرة من عمر التلاميذ. (أما التوجهات بشأن التعليم قبل المدرسي فسنتناولها فيما بعد)، بيد أن الميثاق يدخل تعديلا على مجانية التعليمين العالي والثانوي، بحيث ينتظر في أجل ثلاث إلى خمس سنوات إقرار رسوم دراسية، مع مراعاة الوضع الاجتماعي لعائلات التلاميذ والطلبة المستحقين. وقد كانت هذه التوجهات موضوع مناقشات مطولة اتسمت أحيانا بالحدة ولم تؤد إلى ما يقارب التوافق إلا بجهود عسيرة. وحتى بعد تبني الميثاق، ما انفك كثير من الناس يرون في توجهاته بهذا الشأن تراجعا عن مكتسب اجتماعي جوهري – استمر طوال عقود خلت. لكن العرض المفصل للبرهنة التي قامت عليها تلك التوجهات الجديدة قد يتطلب استطرادا مطنبا يتعدى نطاق هذا الكتاب. ولربما يكفي التذكير بأن الميثاق يحيط التعديلات التي يدخلها على

نظام المجانية بالعديد من الاحتياطات التي يصعب معها انكار رغبته في صيانة مكسب مجانية التعليم العمومي الثانوي والعالي في بعدها الاجتماعي بالتحديد، والذي يهم غالبية الشعب. فمرة أخرى، لا يتعلق الأمر إلا بجعل المواطنين الذين يستطيعون ذلك يساهمون في تمويل هذا التعليم. وفضلا عن ذلك، وعلاوة على آجال التطبيق المذكورة آنفا، يشرط الميثاق صراحة إقرار الرسوم الدراسية بالرفع من جودة التعليم في المستويين المعنيين بهذه الرسوم، ويشرط كذلك لزوم مشاركة المستفيدين من هذا التعليم في تسيير مؤسساته ومراقبتها، كما يفرض الاحتفاظ بمحاصيل تلك الرسوم تحت التصرف المباشر لتلك المؤسسات. زد على ذلك تصريح الميثاق بأن الهدف المتوخى من هذه الرسوم ليس أساسا تخفيف عبء الدولة في مجال التعليم، وإنما جعل المستفيدين منه، تلاميذة وآباء وطلبة، يشعرون أكثر بمسؤوليتهم فيه، ويحرصون أكثر على التوفيق في المسارات الثانوية والجامعية، ويولون اهتماما أكبر للمشاركة في تدبير المؤسسات وتقييمها المستمر. وأخيرا، فمن المنتظر أيضا إعادة النظر في النظام الحالي للمنح، لجعله أكثر عدلا وتحفيزا، وكذا إحداث نظام للقروض الدراسية مدعم من طرف الدولة قصد تمكين الطلبة من التمويل الضروري لدراستهم كلما احتاجوا إليه.

واستشفافا للمستقبل، يرجى إذن أن تتوفر المؤسسات التعليمية المعنية على موارد مباشرة تمكنها من تغطية تكاليف الصيانة الفورية والعادية التي تحتاجها. كما يرجى أن يساهم حافز الأداء المالي في خلق دينامية جديدة للتشارك بين الفعاليات التربوية وتحسين مناخ النشاط والانضباط التربويين. ذلك أن الوعي واللمس المباشرين لتكلفة التعليم والتكوين، من شأنهما جعل الكل يقدر قيمتهما أكثر مما هو الأمر عندما يستفاد منهما كخدمة مجانية على طول الخط، وبصورة آلية وضمنية لا يخطر بشأنها حتى مجرد التساؤل. ومثل ذلك الوعي يعد عاملا مهما للتربية الذاتية على تحمل المسؤولية والابتعاد عن السلوكات المهملة واللفظية والكسولة واللامسؤولة؛ وهذه مضادات للقيم تتفشى عند البعض طالما أنهم يستفيدون من مساعدات غير مباشرة وغير صريحة، لا يعون بقيمتها ولا يعرفون حتى أنهم يستفيدون منها.

وفيما يتعلق بالتحضير لتطبيق الرسوم الدراسية فقد يتعرض لبعض التماطل بفعل عدة عوامل منها الاستكانة للآجال المخولة (3 و5 سنوات)، وعادة الاقتصار على معالجة الأمور المستعجلة وتسويف غيرها، خصوصا وأن مثل هذه الاجراءات تبدو لا شعبية وقد لا يريد أحد الخوض في تحضيرها الجدي، لحسابات مصلحية أو انتخابية ضيقة. والحال أن تأخر هذا التحضير قد يؤدي إما إلى تأجيل الإجراءات إلى أجل غير مسمى،

و إما إلى إرتجالها برداءة في آخر لحظة وقت حلول الأجلين المحددين لها في الميثاق. وتجنبا لذلك، وجب الإقدام من الآن على برمجة وإنجاز الدرسات اللازمة والصياغة المتأنية للتنظيمات الملائمة، والإعداد الإداري لتطبيق تلك الإجراءات. وتهم هذه الاستعدادات الجامعات والمعاهد العليا والتعليم الثانوي العام والمهني. وتتيح الآجال المخولة فرصة إنجاز بحوث ميدانية، واستقصاء مدى قدرة الأسرة والطلبة على تحمل الرسوم الدراسية، ومدى استعدادهم للمساهمة الإيجابية والفعالة في تدبير مؤسسات التعليم وتقييمها. كما تسمح تلك الآجال بتحضير المعايير والمساطر الملائمة لتدبير ومراقبة تحصيل الرسوم وصرفها في نطاق المؤسسات المعنية، وبرمجة عمليات التكوين بشأنها لفائدة الأطر الإدارية للمؤسسات من مديرين ومقتصدين... ويجدر وضع سلاليم تدرج الرسوم وتخفيضاتها في ضوء متغيرات سوسيو–اقتصادية، جغرافية وتربوية مضبوطة. كما يجب تقييم انعكاساتها والتشاور بشأنها على نطاق واسع، حتى تكون جاهزة للتنفيذ في الآجال المحددة، أخذا بعين الاعتبار للظرفية القائمة آنذاك، وللتقدم الحاصل في الرفع من جودة التعليم.

كل هذا يتطلب الإنشاء الفوري لخلايا التفكير والدرس، على صعيد التعليم العالي والجامعات والتعليم الثانوي والتكوين المهني، مع الحرص على الربط بينها عضويا، لتنسيق الدرس والتفكير والمقترحات.

3. الامتحانات :

فسح الميثاق المجال لمختلف أنماط تقييم التعلم في جميع المستويات، بما في ذلك المراقبة المستمرة، والتقويمات ذات البعد التشخيصي والتكويني والجزائي. وقد جاء نظام التقويم المتنوع هكذا مقرونا بمختلف مكونات البرامج الدراسية المطلوبة إعادة هيكلتها في شكل مقاطع أو مجزوءات، كما سيأتي ذكر ذلك فيما بعد. بيد أن الميثاق أتى كذلك بنظام للامتحانات الموحدة والمعيرة، في التعليم المدعى حاليا بالأساسي، وعلى الأخص في التعليم الثانوي. وفيما يلي عرض موجز لهذا النظام، ثم تمحيص في مدى انسجامه وقابليته للتطبيق، ثم بعض المقترحات حول شروط وكيفية تطبيقه.

1.3 نظام الامتحانات المحدث :

من البين أن الميثاق مطبوع بعودة قوية للامتحانات الموحدة والشهادات على عدة مستويات تعليمية. فهناك أولا، امتحان موحد على صعيد المدرسة نفسها في متم

السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي الذي سيرتبط به التعليم قبل المدرسي كما سنرى. وفي متم المرحلة الابتدائية، يغادر الامتحان الموحد نطاق المدرسة لينظم على مستوى الإقليم، ويتوج بمنح شهادة الدروس الابتدائية التي بعثت هكذا من جديد. أما في متم المرحلة الإعدادية فإن تنظيم الامتحان الموحد يعود إلى السلطة التربوية الجهوية ويتوج بشهادة التعليم الإعدادي. وأخيرا فإن الامتحان الموحد على الصعيد الوطني هو الذي يطفو من جديد على السطح برسم الباكالوريا، بيد أن مدى هذا الامتحان محدد بعدة طرق. فمن جهة، يقتصر على اختيارين في مواد التخصص واختبارين في اللغات تكون إحداها العربية لزوما، ومن جهة ثانية تحتسب نتيجته بنسبة خمسين بالمائة فقط من النتيجة النهائية للمترشح، حيث تبقى 25 % من نصيب المراقبة المستمرة خلال السنة النهائية من التعليم الثانوي و25 %من نصيب امتحان آخر موحد على صعيد الجهة ينظم في متم السنة ما قبل النهائية، ويتضمن هذا الامتحان الجهوي اختبارات في المواد غير تلك التي يهمها الامتحان الموحد وطنيا.

2.3 مشاكل الانسجام والقابلية للتنفيذ:

يتسم نظام الامتحانات المشار إليه بنزعة واضحة إلى المركزة، مع ماقد يترتب عن ذلك من أعباء إدارية ثقيلة وتكلفة غالية، وعسر الاحتراس من تسرب مواضيع الاختبارات، وتوتر التلاميذ والأساتذة، والترقب المشحون للنتائج من طرف الرأي العام على نطاق واسع عشية الإعلان عن النتائج وتوتره المحتمل غداة هذا الإعلان. وعلاوة على ذلك فيحق التساؤل عن جدوى الامتحانات الموحدة على الصعيدين الجهوي والوطني عندما سيتم إعادة هيكلة البرامج الدراسية على أساس المجزوءات أو المقاطع التعليمية، وعندما ستصبح الوكالة الوطنية للتوجيه والتقييم التي سنأتي إلى دورها قائمة و فعالة. فهذه آفاق قد تفرض على المدى القريب أو المتوسط تحيين الميثاق بشأن نظام الامتحانات. بل يبدو أن هذا النظام يحتاج إلى تكييف فوري على مستوى التطبيق، مما يبرر تمحيصه لمحاولة إبراز ما فيه من مكتسبات، ولكن كذلك من نواقص أو صعوبات قد تعرقل التطبيق.

صحيح أن العودة إلى الشهادتين الابتدائية والإعدادية تجد ما يبررها في الحرص على اختيار مكتسبات التلاميذ وجزائهم بوسائل ذات مصداقية وتتوج باعتراف ملموس بالنسبة لهم ولذويهم، ألا وهي الشهادات. ومما يزيد في تبرير ذلك، أن منح هذه الشهادات لن يخضع إلا للاستحقاق دون غيره. ما دام الميثاق قد نبذ صراحة نسب

النجاح أو المرور المحددة عسفا من طرف الإدارة (الكوطا) . ثم إن انتقال التلاميذ ما بين العتبات المتوجة بشهادات يستند إلى المراقبة المستمرة لا غير. وأخيرا، فقد نص الميثاق صراحة على أن التكرار نتيجة السقوط في امتحان موحد يجب أن يخصص لتركيز الجهود على مواطن الضعف في المكاسب التعليمية للتلميذ، وتمتيع هذا الأخير بدعم بيداغوجي خاص ومشخص، وهكذا يستبعد المفهوم الميكانيكي للتكرار، حيث يفرض على التلميذ أن يعيد مقرر السنة بكامله، بصورة عمياء و دون أي اعتبار لما قد يكون قد حصله من مكتسبات معرفية في بعض جوانب ذلك المقرر. وإن صح أن الميثاق لا يصرح بهذا بالحرف، فإن « تركيز الجهود » الذي يؤكد عليه يسمح باستنباط ضرورة مراجعة الممارسة الحالية للتكرار جذريا.

أما بخصوص العودة إلى الامتحان الوطني الموحد بالنسبة لشهادة الباكالوريا، فالمفروض أن القصد من وراء هذا الامتحان ما لوحظ من تفاوت كبير أحيانا بين الأكاديميات الحالية، من حيث درجة صعوبة الاختبارات ومعايير التصحيح والممارسات التي تطبعه. وبالفعل، فإن التهافت على اكتساح الأقسام التحضيرية للرياضايت والكليات الخاضع ولوجها لانتقاء المترشحين، دفع بعض الأكاديميات إلى تسجيل نتائج أقل ما يقال عنها إنها مدهشة أو غريبة. بيد إنه يحق طرح التساؤل التالي : أليس هنالك من سبل لتصحيح تلك الاختلالات أو الوقاية ضدها غير إضافة امتحان موحد وطنيا يصبح ثقله الخاص مضعفا بثقل الامتحانات الموحدة جهويا وبأعمال المراقبة المستمرة؟ هذا التساؤل يطرح نفسه بإلحاح في شأن أحد نوعي الباكالوريا اللذين أحدثهما الميثاق، أي باكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني، لكنه يطرح كذلك بشأن النوع الثاني، أي باكالوريا التعليم العام، وبالتالي هذه الشهادة ككل.

وبدءا بباكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني، فإن الحصول عليها مشروط باجتياز نفس الامتحانتا الموحدة المشار إليها أعلاه، وذلك فيما يخص المواد غير التطبيقية، حسب تعبير الميثاق، ثم اجتياز امتحان تطبيقي أخير، والحال أن فحص هذين الجانبين من نظام الامتحان المقرر لهذه الباكالوريا يكشف عن وجود مشاكل في كل منهما وفي العلاقة بينهما.

فالامتحان الموحد في المجالات التكنولوجية والمهنية المتنوعة يفرض تحضير العديد من مجموعات مواضيع الاختبار في كل تخصص، والمفروض أن تطابق كل من هذه المجموعات نوعية الكفاءات المميزة لكل جانبية مهنية أو تكنولوجية محددة، والحال

أن هذه الجانبيات أو المواصفات شديدة التنوع، وسيزداد تنوعها وتعددها لا محالة، تبعا للمستجدات التكنولوجية والاقتصادية. وتعد المسالك المتخصصة في هذا المجال بالمئات، بدون مبالغة، ومن ثم فإن تنظيم الامتحان الموحد سيجد نفسه كل سنة أمام خيار عويص. إما أن الرغبة في تقليص عدد مجموعات الاختبارات، تيسيرا لتحضيرها وضمانا لسلامتها، سيدفع إلى تركيز موضوعاتها على المعارف العامة غير التطبيقية والقواسم المشتركة بين عدة تخصصات متجاورة إلى هذا الحد أو ذاك. لكن عندها لن تكون للباكالوريا المحصل عليها في تخصص معين قوة دالة على امتلاك الكفاءات المميزة لهذا التخصص بالضبط. وإما أن الرغبة في اكساب تلك الشهادة هذه القوة الدلالية والقيمة الحجية سيدفع إلى تركيز الامتحان في كل تخصص على الكفايات المميزة له. لكن، عندها سيتطلب الأمر تحضير أعداد هائلة من مواضيع الامتحان المتنوعة على النحو الكافي، وهي آلاف بدون مبالغة، و حتى إذا وقع الانكباب على هذا بأحسن إرادة ممكنة فستصطدم هذه الإرادة بصعوبة نوعية غير قابلة للاختزال: فبقدر ما نسعى إلى ضبط الكفاءات المهنية المتخصصة بقدر ما يتلاشى الفصل بين ما هو تطبيقي وما هو غير تطبيقي إلى حد الانمحاء. ذلك أن الكفاءة المتخصصة هي بنية تضم مجموعة من المعارف النظرية والمهارات العملية والقيم والمواقف السيكو–اجتماعية المترابطة عضويا. ومن ثم فإن الاختبار النظري، أو غير التطبيقي، لا موضوع له، أو على الأقل، لا يملك قوة البرهان على امتلاكها. ومن تم فإن مقاربة التقويم من زاوية الكفاءات، كمقاربة تفرض نفسها أكثر فأكثر، لابد وأن تقود في أجل قريب إلى الشروع في المراجعة الجذرية للتصور السائد للامتحانات، وذلك ليس فقط من حيث تقنيات إجرائها ولكن من حيث نوعية التقويم ومن أساسه.

ودائما بخصوص باكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني، يجدر الآن فحص الجانب العملي للامتحان المقرر له، وقد جاء في المادة 95 من الميثاق أن المسلك المؤدي لهذه الشهادة يخضع في جانبه التطبيقي لامتحان تشرف عليه لجان يجب أن يساهم فيها المهنيون الممارسون، كما نصت نفس المادة على أن الترشح لهذه الامتحانات التطبيقية يقتصر على التلاميذ الذين فازوا بنتائج إيجابية في الامتحانات الموحدة جهويا ووطنيا وكذا في المراقبة المستمرة. وبناء عليه تثور مسألة القوة الجزائية لهذا الامتحان التطبيقي المنظم أمام لجن يشارك فيها المهنيون، ما دورها بالضبط في التقرير النهائي لمصير المترشح؟ لا جواب في الميثاق عن هذا السؤال، كل ما هو معلوم أن التلميذ لا يمكنه التقدم لاجتياز هذا الامتحان إلا بعدما ينال نتيجة ايجابية في المراقبة المستمرة و في الامتحانات الموحدة،

بيد أن هذا الشرط المسبق بالذات يطرح مشكلة انصاف ومشكلة مصداقية. فأولا، يبدو من غير العادل اخضاع تلاميذ المسلك المهني والتكنولوجي لامتحان مضعف. وإن كان معقولا في حالتهم إعطاء المكانة اللازمة للامتحان التطبيقي أمام لجنة مهنية، فمن الانصاف أن يعفوا على الأقل من ضلع من الامتحانات المطبقة على زملائهم في مسلك التعليم العام بدل اخضاعهم لها كليا. وغياب مثل هذه المعاوضة المنصفة قد يجر عزوف العديد من التلاميذ عن المسلك التكنولوجي والمهني بدافع الشعور بالغبن والتوجس من الامتحانات المفرطة في التنوع والتكرار. والحال أن الميثاق يطرح كهدف أساسي توجيه أكبر عدد من التلاميذ إلى هذا المسلك (على المدى المتوسط، يراد أن يلج ثلثا العدد الاجمالي للتلاميذ والطلبة المسالك العلمية والتقنية والمهنية). فتمة إذن تناقض واضح بين هدف التكوين المرسوم وتقنية الامتحان المضعف هذه. أما مشكلة مصداقية هذه التقنية فيمكن بسطها كما يلي: لنأخذ تلميذا بالمسلك التكنولوجي والمهني يجتاز تباعا اختبارات الامتحان الموحد جهو يا في السنة قبل النهائية، والمراقبة المستمرة خلال هذه السنة واختبارات الامتحان الوطني الموحد في ختامها، وعند الاقتضاء الدورة الاستدراكية لهذا الامتحان الأخير. بعد هذا المسار الامتحاني الطويل والعسير، يجد التلميذ نفسه أمام احتمالين، إن هو رسب، فلا يستطيع حتى مجرد الترشيح للامتحان التطبيقي، والحال أن هذا الامتحان هو الذي يمكن أن يمنحه حقا فرصة اظهار ما اكتسبه من كفاءات تكنولوجية أو مهنية، أي المبرر الأصيل لاختياره هذا المسلك، ولو افترضنا صلاحية هذا النظام للتطبيق، فإن من انعكاساته السلبية المحتملة أن يدفع بتلاميذ هذا المسلك التطبيقي بطبعه إلى تركيز جهودهم في المقام الأول على اجتياز امتحانات غير تطبيقية، ومن ثم فإن تقنية الامتحان لا تصلح هنا سوى لتحريف غاية التكوين نفسه، أما إذا نجح تلميذنا في الامتحانات الموحدة والمراقبة المستمرة ثم تقدم للامتحان التطبيقي أمام لجنة يشارك فيها المهنيون، وأعلنت هذه اللجنة عن نجاحه، فهو يكون أخيرا قد نال خلاصه. لكن، إن أعلنت اللجنة سقوطه فسيجد الجميع أنفسهم أمام مفارقة ومشكلة. المفارقة أن الإعلان السابق عن نجاح التلميذ في امتحان موحدة جهويا ووطنيا قد صار لاغيا ولا يمنح شهادة. ومن شأن ذلك أن يصيب التلميذ وذويه بصدمة وشعور بالغبن تقاس قوتهما بمدى الاستبشار الذي دغدغهم إثر الفوز في امتحانات موحدة ذات هالة رسمية ونفسية فخمة. وبصرف النظر عن هذه المفارقة وهذا الإحباط، تبقى المشكلة قائمة حول معرفة ما إذا كان على التلميذ أن يكرر السنة النهائية بكاملها ويخضع من جديد للمراقبة المستمرة والامتحان الوطني الموحد اللذين سبق له أن نجح فيهما، أم أن

يعيد اجتياز الامتحان التطبيقي وحده، وفي هذه الحالة الأخيرة يبقى السؤال مطروحا هل يلزمه انتظار سنة كاملة أم سيحظى بدورة استدراكية للامتحان التطبيقي. كل هذه أمور من شأنها أن تضع في موقف حرج منظمي الامتحانات واللجان المهنية، فضلا عن التلاميذ وذويهم، ومن شأن ذلك أن يلحق الضرر بمصداقية الامتاحان التطبيقي وموضوعيته، مع أنه ذو أهمية بالغة في مسلك التعليم التكنولوجي والمهني. لهذه الأسباب، وبعيدا عن أي طعن في روح الميثاق، يبدو من الواضح أن تعديلا في هذه النقطة بالتحديد يفرض نفسه، باتجاه إعادة النظر في الامتحانات الموحدة وغير التطبيقية في حالة الباكالوريا التكنولوجية والمهنية. وإذا احتفظ بهذه الامتحانات، فيجدر على الأقل تحديد نصيبها من النقطة النهائية في 40 %على الأكثر، وترك 30 % على الأقل للامتحان التطبيقي النهائي، والباقي للمراقبة المستمرة، مع حذف شرط النجاح في الامتحانات الموحدة لاجتياز الامتحان التطبيقي. وبالاضافة إلى ذلك يجب الاعتراف بعدم رجعية المكتسبات المحصل عليها في الامتحانات الوسيطة، وتحديد عدد دورات الامتحان التطبيقي والمدة الفاصلة بينها. وأخيرا فتجدر دعوة لجان الامتحان التطبيقي للتوصية بأنشطة التكوين التي يلزم التلميذ غير الناجح إعادتها. لكن، مرة أخرى، هذه مجرد صيغ مقترحة لتدارك الثغرات المشار إليها، مع كل التحفظ، نظرا للمشكلة العميقة التي يطرحها نظام الامتحانات برمته.

وعودة إلى الامتحانات الموحدة بالذات، كيفما كان نوع الباكالوريا، فقد كان ولا يزال بالإمكان البحث عن حلول أخرى للمشاكل التي أدت إلى إقرارها. كان ولا يزال بالإمكان التقيد في ميدان الامتحانات كغيره بما يطبع الميثاق من توجه قوي إلى اللامركزية واللاتمركز. ومن سبيل تصحيح التفاوت الذي قد يقترن بتطبيق هذا التوجه إحداث نظام مركزي لضبط ممارسات الأكاديمية في مجال تقنيات وأخلاقيات الامتحانات، خصوصا وأن الميثاق يدعو إلى نصبها كسلطات تربوية جهوية ذات الاختصاصات الواسعة والمصداقية العالية والمسؤولية المضبوطة، والأدوات الناجعة لتنسيق ومراقبة الممارسات التقييمية متوفرة، ومنها التدقيق مع الأكاديميات التي تسفر امتحاناتها عن نتائج غير عادية تماما، بالمقابل مع الميول الإحصائية على الصعيد الوطني. ومن تلك الوسائل أيضا سن معايير دقيقة لوضع واختيار مواضيع الامتحانات وكذا قواعد للتنقيط. بل يمكن كذلك الاعتماد على العلوم الحديثة للتقويم والقياس والإحصاء لإحداث نظام لتعديل النتائج على الصعيد الوطني، تحت إشراف المصالح المركزية وباتفاق تام مع كل الأكاديميات. وهكذا يمكن اخضاع النتائج قبل نشرها، لمعاملات تعديلية، في ضوء عدد

من المتغيرات من بينها درجة صعوبة موضوعات الامتحانات، ونسبة صلاحيتها ووفائها بالمطلوب، والاتجاهات الإحصائية للنتائج على الصعيد الوطني. مثل هذا النظام يمكن أن يفي بالحاجة إلى إتقاء الاختلالات المفرطة وغير المنصفة، دون الرجوع إلى امتحان موحد وطنيا، متبوع بدورة استدراكية على الصعيد نفسه خصوصا وأن هذا الامتحان لا تحسب نتيجته في آخر المطاف إلا بنسبة 50 % من النتيجة النهائية للمترشح، كما سبق الذكر. والحال أن النسبة المتروكة للامتحان الموحد من طرف الاكاديميات، وهي خمسة نقط على عشرين، كافية للتأشير على النتائج النهائية بشكل محسوس، رغم الامتحان الوطني، وقد يكون للأكاديمية تأثير أكبر على النتائج النهائية إن هي أثرت بشكل من الأشكال على الهامش المتروك للمراقبة المستمرة والذي يعادل خمس نقط أخرى على عشرين. فبضع نقط فقط، أو حتى نقطة واحدة أو جزء منها قد يفصل بين تلاميذ ينتمون إلى أكاديميات مختلفة ويتبارون لولوج مؤسسة عالية ذات النظام الانتقائي. ومن ثم فإن نظام الامتحانات الموحدة وطنيا كما سبق وصفه لا يحرم الأكاديميات بتاتا من إمكانية التأثير عن قصد أو غير قصد، في النتائج بشكل غير منصف؛ ومعناه أن نظام الأكاديميات يحتاج على كل حال إلى التغيير والتنسيق والتصحيح البعدي والقبلي في مجال الامتحانات، ويحتاج كذلك إلى تحسين تأطيره بشريا وتقنيا، ويحتاج أخيرا للإشراف والضوبطة على الصعيد الوطني. لكن إذا كان هذا لازما، وإن تم الإقدام على ذلك بفعالية، فأي جدوى يبقى لإحداث امتحان موحد وطنيا؟ خلاصة القول أن المفارقة في هذا الشأن كالتالي: عند افتراض إصرار بعض الأكاديميات على تحوير نتائج الباكالوريا، فإن الامتحان الوطني الموحد المشار إليه لا يوفر إلا نصف وقاية ضد ذلك، وعند افتراض الإقدام على مكافحة مثل هذه النزعة بنظام معياري وتقيمي فعال وبمراقبة دقيقة، يميل ذلك الامتحان إلى الاكتفاء بطابع « تأكيدي » صرف، وهذا يستلزم الاستغناء عنه واقتصاد الأتعاب المالية والبشرية واللوجستيكية والزمنية المرتبطة به.

وعلى كل، فعسى أن تنصب الجهود المطلوبة في مجال تقييم التعلم على تنسيق معاييره وأدواته وفي متابعة النتائج وتصحيح ميولاتها الإحصائية على الصعيد الوطني. وبعبارة أخرى فلا بد من التزام اليقظة كي لا تستخدم مقتضيات الميثاق لتبرير المركزة البيروقراطية لعمليات الامتحان، من وضع موضوعاتها وطبعها إلى إعلان نتائجها مرورا بإجرائها وبالتصحيحات.

3.3 إرساء نظام معدل للامتحانات :

يحدد الميثاق أجلا قريبا جدا لتطبيق نظام الامتحانات الموحدة، وهو أفق السنة الأكاديمية 2001-2000. وهنا يجدر التساؤل عن مدى ملاءمة الشروع في تطبيق إصلاح تعليمي كبير بدء بجانب الامتحانات عمليا، والحال أنها لا تعدو أن تكون جزءا من مسار تعليمي يتطلب إصلاحا جوهريا في حد ذاته، وفق توجهات الميثاق نفسه. وإن هذا ليكاد يدفع إلى الاعتقاد بأن صار من تقاليد البلاد أن ترى المشاكل المستعجلة في أنماط الامتحان أكثر من غيرها. فالتاريخ الحديث يشهد بعدة إصلاحات لنظام الباكالوريا قررت من فوق، وبدون إصلاح حقيقي لمضامين ومناهج التعليم الذي يؤدي إليها، وكان من العيوب الأساسية لمثل هذه القرارات خلق توترات زائدة، وتحويل انشغالات التلاميذ وأوليائهم إلى طريقة الحصول على الدبلوم، أكثر مما وراءه (نوعية الكفاءات المكتسبة) وأمامه (منافذ متابعة الدراسة العليا أو منافذ الشغل)، وتدل التجربة على أن تلك القرارات اتسمت بعيب إضافي وهو صرف قسط وافر من المقدرات التقنية واللجستيكية وحتى المالية المتوفرة وكذا جهود هيآت التدريبس والإشراف والإدارة التربوية في عمليات هائلة لتنظيم الامتحانات. وكل هذا يعادل جهودا ثمينة كان الأجدى استثمارها على وجه الأسبقية في تحسين مضامين التعليم ومناهجه وتأطيره. والآن، إذا أمكن ترجمة تطبيق الميثاق في شكل تحصينات بيداغوجية وتجهيزية وتحفيزية ملموسة ومرئية للملإ، قبل قلب نظام الامتحانات أو بموازاته، فعلى الأقل هكذا ستكون قد أعطيت اشارات دالة على نهج جديد في إصلاح التعليم. وهذه الإمكانية لازالت مفتوحة وقت كتابة هذه السطور، خصوصا باتخاذ إجراءات التنظيم البيداغوجي وصيانة المؤسسات وتحفيز المدرسين التي لا تتطلب آجالا طويلة. وسيأتي ذكر بعضها في مكانها.

وعلى أي، فما هو الميثاق كمكتسب محقق. والمطروح تطبيقه، لا محاولة التملص منه، ولا خدشه على نحو يتيح لكل مسؤول أن يأخذ منه ما يرضيه فقط. وبما أن التوافق الذي حصل ما كان سهل المنال، فلا بد من صون الميثاق و الأخذ فقط بالتعديلات التطبيقية التي تفرض نفسها، خصوصا بسبب إيجاد حل تقني أفضل، وهي في الغالب حالات نادرة، ولاشك أن المصالح التقنية المختصة قد شرعت في الإعداد لتطبيق نظام الباكالوريا الجديد. وحيث إن إداراتنا سبق وأن قلبت عدة مرات هذا النظام، فيمكن الاطمئنان إلى أنها سترسي بسرعة معظم النظام الوارد في الميثاق، باستثناء جانبه الخاص بباكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني والذي يتطلب، كما رأينا أعلاه، تعديلات دقيقة فورا ليصبح قابلا للتطبيق. وعسى أن توظف الطرق الحديثة في نقل الإجراءات التنفيذية

من المراكز إلى الميدان، وكذا الوسائل الحديثة لنقل المعطيات، لإدارة الامتحانات الموحدة بأمان وإنصاف، وبدون ثقل زائد أو تكلفة مفرطة. وأخيرا يبدو من اللازم الشروع في تفكير معمق ومنظم حول التصورات والأنماط الاجرائية للتقييم والامتحانات، بما في ذلك تطوير هندسة وطنية لتقييم الكفاءات ووضع حصائلها.

4. التعليم قبل المدرسي:

يبدو أن تعميم التعليم الأساسي (حسب الاصطلاح الحالي) في تقدم شريطة أن تؤخذ في اعتبار التخطيط الرامي إلى تحقيقه مجمل مقتضيات الميثاق المتعلقة بمعايير البنايات المدرسية و تصاميمها، و ملاءمة المدرسة مع بيئتها، وتقريبها من المستفيدين، وغير ذلك. وعسى كذلك أن لا يأتي تقنين إلزامية التعليم في صورة شكلانية وذات طابع زجري بالأساس. فالإلزامية لابد أن تقرن بشروط، منها إقرار مسافة معيارية بين المدرسة ومقر إقامة المعنيين، ومنها وجود الماء والشروط الدنيا للنظافة، وسلامة المحيط البيداغوجي، وأخيرا وعلى الخصوص، لا يجب أن يقترن إعلان إلزامية التعليم الأساسي بفرض تصريحات متكررة على الآباء والأولياء مع ما يتبعها من أوراق بحيث لا ترى الأسر في الأمر سوى أعباء بيروقراطية إضافية. فعلى كل حال، يرجع لأجهزة الدولة وللجماعات المحلية واجب وإمكانية معرفة و متابعة الوضع السكاني و المدرسي، في ضوء خريطة التمدرس و معطيات الحالة المدنية التي يجب تحديثها وتعميمها بدل الإلقاء بعبء التصريحات الزائدة على عاتق المواطنين.

و من أهم المستجدات التي أتى بها الميثاق تأكيده على تعميم التعليم قبل المدرسي و ذلك من تمام سن الرابعة إلى تمام سن الخامسة، مع إقرار الربط بينه وبين المدرسة الابتدائية. وفعلا، فإن المطروح ضم سنتي التعليم قبل المدرسي مع السنتين الأوليتين ابتدائي لخلق طور أولي، مدته أربع سنوات ويتبعه طور وسيط يتمثل في السنوات الأربع المتبقية من الابتدائي. وسنعود لهذه الأسلاك فيما بعد. أما الأجل المحدد لتعميم التسجيل بالسنة الأولى من التعليم قبل المدرسي، أو من الطور الأولي، فهو الدخول المدرسي 2004.

ويربط الميثاق صراحة هذا التعميم للتعليم قبل المدرسي بمبدأ تكافؤ الفرص أمام كل الأطفال المغاربة. وسعيا وراء تحقيق هذا المبدإ، ستمنح الدولة الدعم المالي والبيداغوجي لضمان استقبال الأطفال داخل النظام التربوي في سن مبكرة (تمام أربع سنوات). ذلك أن هذه المرحلة من العمر تشهد اكتساب مقدرات معرفية وعملية يمكن أن تكون

حاسمة في المسار الدراسي اللاحق للتلميذ وحياته. وإن كان هذا التوجه الذي أقره الميثاق بالغ الأهمية، فلا بد أن يقوم تطبيقه على الإسراع في وضع النظام البيداغوجي والبرنامج والمنهج الملائم للتربية قبل المدرسية، مع الشروع في مد الجسور بين هذه المرحلة والمدرسة الابتدائية. ففي الحالة الراهنة يتسم التعليم قبل المدرسي، حيث يوجد، بتباين هياكله وأنشطته التربوية، انطلاقا مما هو متقادم ومدقع ومناف لكل بيداغوجية، إلى ما هو حديث جدا بل ومتفنن في مضامين التعليم ومناهجه ووسائله. ومن ثم، فإن السعي إلى معادلة الفرص ولو قليلا بين كل الأطفال المغاربة في هذا الشأن يفترض اتخاذ عدة إجراءات مهمة على عاتق الحكومة. في المقام الأول، يجدر جعل كل هياكل التعليم العام قبل المدرسي تحت اشراف وزارة التربية الوطنية و الشباب، وذلك تيسيرا للتخطيط من أجل تعميم هذا التعليم من حيث التجهيزات وإعداد المربين والمربيات. هذا الإشراف الموحد ضروري كذلك للسهر على تناسق البرامج والمناهج ونظم المراقبة. وفي المقام الثاني، يجدر إعداد دفتر للتحملات التربوية والإدارية الدنيا وتعميمه على كل الهيئات والمؤسسات غير الحكومية القائمة على التعليم الخاص قبل المدرسي، مع إلزامها بالبرنامج والمنهج الرسميين كحد أدنى. وفي المقام الثالث، يجدر وضع خريطة مضبوطة للمناطق غير المحظوظة التي سيطبق لفائدتها مبدأ الميز الإيجابي الذي أقره الميثاق وستمنح فيها إعانات الدولة للجماعات المحلية والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، إما من أجل إحداث التعليم قبل المدرسي في كل المناطق وإما للرفع من مستواه. وفي المقام الرابع، يجدر الانطلاق الحثيث في إنجاز برنامج مكثف لتكوين المربيات والمربين، أو إعادة تكوينهم، اعتمادا على البنيات والموارد المتوفرة عند الدولة وبعض المنظمات غير الحكومية. فهذا الميدان كذلكذ، بل وأكثر من غيره، في حاجة إلى التجهيزات وإلى موارد التأطير البشري ذات الدور الحاسم والتي قد يعاني القطاع من خصاص مرير بشأنها، إن لم تنفذ لسده برامج التكوين اللازمة بكل حزم، مع استباق هذه الحاجيات. هذه الإشارات لا تستنفذ بالطبع المشاكل المطروحة أمام تعميم التعليم قبل المدرسي وجعله ذا مصداقية وتحقيق ارتباطه بالنظام المدرسي. بيد أن طاقات التخطيط والتنفيذ الموجودة تستطيع هذا الإنجاز، شريطة أن تتخذ القرارات السياسية اللازمة، من الناحية المؤسسية والمالية، وأن تنطلق دينامية الشراكة الواسعة النطاق على نحو معبئ وفعال.

يبقى تعليق حول كون الميثاق نادى من جهة، بتعميم التعليم قبل المدرسي مع امتناعه، من جهة ثانية، عن جعله إجباريا، وقد نصت المادة 26 منه على إلزامية التعليم

من تمام سن السادسة إلى تمام الخامسة عشرة، وهو ما يعني ضمنيا عدم إلزامية التعليم من تمام سن الرابعة إلى تمام السادسة. وقد يجد هذا تفسيره في نوع من الحذر الواقعي: مادام التوصل فعلا إلى تعميم التعليم قبل المدرسي يتطلب فترة من الزمن (أفق 2004 كما سبق الذكر) فالحديث عن جعله إلزاميا سابق لأوانه، وهناك أيضا اعتبار مالي: إذ أن مجانية التعليم قبل المدرسي غير معممة، فلا معنى لجعله إلزاميا. وأخيرا، حيث إنه ليس من السهل إرغام بعض الآباء على إرسال أطفالهم المتمين لست سنوات من العمر إلى المدرسة، فما بالك إرغامهم على ذلك بشأن أطفال أصغر عمرا؟

هذه ولا ريب اعتبارات مفهومة، غير أنها تطرح مشكلة انسجام الاختيارات المعتمدة في هذا المجال. فمادام قد تقرر العمل على ربط التعليم قبل المدرسي بالتعليم الابتدائي، وفق تدرج بيداغوجي متناسق، وفي إطار سلك أولي يعتبر أساسيا في تحقيق تكافؤ الفرص بين التلاميذ في المرحلة العمرية من تمام الرابعة إلى الثامنة، فسيكون من الصعب الاحتفاظ بانقسام هذا السلك الموحد إلى جزء إلزامي وجزء غير إلزامي. ذلك أن اقتران الثنائية القانونية لهذا السلك مع وحدته البيداغوجية يثير مشكلة قانونية وتربوية في نفس الوقت. فمن الناحية القانونية يثار التساؤل التالي: بأي حق يجوز إجبار طفل في سن السادسة على ولوج سلك موحد في منتصف هذا السلك؟ ولعمري إن الأمر يبدو كأنه ارغام ذلك الطفل على القفز إلى قطار سائر في سكته، وكان قد فاته ركوبه منذ عامين. أما من الناحية البيداغوجية فستنتج عن ذلك في السنة الثالثة للسلك الأولي الموحد أقسام غير متجانسة تماما من حيث المستوى المعرفي للتلاميذ، اللهم إذا بذل جهد جهيد لاستدراك مستوى أولئك الذين لم يستفيدوا من السنتين الأوليين من السلك، وهو جهد تبقى نتائجه على كل حال غير أكيدة.

وبالتالي، فإذا كان للسلك الأولى الموحد أن يصبح حقيقة بيداغوجية قائمة ومتجانسة، فسيكون من الضروري في أفق غير بعيد تعميم إلزاميته في منطلقه لا في منتصفه، وسيكون من المنطقي بالطبع قرن هذه الإلزامية بالمجانية المضمونة من طرف الدولة، على الأقل في المناطق المستفيدة من مبدأ الميز الإيجابي الوارد في الميثاق. كما سيكون من الملائم تقييد تلك الإلزامية بنفس الشروط التي أتى بها الميثاق بشأن إلزامية التمدرس في تمام سن السادسة، وعلى الأخص منها تدرج الإلزامية بموازاة التقدم الفعلي للتعميم، وجعل المدرسة قريبة، جذابة وحافزة (المادتان 26 و27 من الميثاق). وقد تمت الإشارة لبعض هذه الشروط في بداية هذا الباب. ويجب مراعاة تحقق هذه الشروط قبل اللجوء في آخر المطاف إلى القسر المشروع. أما في غياب إلزامية التعليم قبل المدرسي،

فلا مفر من التخلي عن السلك الأولي كوحدة بيداغوجية، وبدء التعليم في مستوى معرفي محدد بالنسبة لكل الأطفال البالغين متم سن السادسة، كيفما كانت سوابقهم المدرسية، مع فتح مسارات أسرع لمن يتميزون بوثائر متقدمة في التعلم. وفي هذه الحالة، تضيع إحدى الغايات المبدعة للميثاق: تكافؤ الفرص بين التلاميذ قدر الإمكان، فترك تحقيق هذا المبدأ للإرادات الحرة للآباء، إذا وقع التمادي فيه لزمن طويل، معناه عدم الوعي بأن المساواة، مثلها مثل الحرية أو غيرها من القيم الكبرى، تربى وترسخ حقا عن طواعية، لكنها تحتاج كذلك إلى التوطيد والحماية بحكم القانون المفروض أنه يعبر عن الإرادة العامة والصالح العام.

5. الأسلاك:

تحتل إعادة هيكلة أسلاك التربية والتكوين حيزا واسعا في الميثاق (المواد 60 إلى 91، من مجموع 177 مادة). وهذا يعود بالتأكيد إلى ما تكتسيه المسألة من تعقيد، لكنه يعود كذلك إلى بعض التذبذب الذي ستثار أعراضه أسفله، حيث نتناول تباعا التعليم الأساسي والثانوي، ثم التعليم العالي.

1.5 من التعليم قبل المدرسي إلى البكالوريا:

فيما يخص مستويات التعليم هذه، يستخرج من الميثاق نموذجان، أحدهما انتقالي ومطروح تطبيقه الفوري، والثاني يرجى بلوغه بعد إتمام تعميم التعليم الأساسي بالاصطلاح الحالي، وكذا التعليم قبل المدرسي الذي تطرقنا إليه أعلاه.

<table dir="rtl">
<tr><th colspan="2">الهيكلة المقصودة</th><th colspan="2">الهيكلة الانتقالية</th></tr>
<tr><td rowspan="3">مدرسة ابتدائية
8 سنوات</td><td rowspan="2">سلك أولي 4 سنوات</td><td>سلك واحد سنتان</td><td>قبل مدرسي</td></tr>
<tr><td>سلك أول سنتان</td><td rowspan="2">ابتدائي</td></tr>
<tr><td>سلك وسيط
4 سنوات</td><td>سلك ثاني 4 سنوات</td></tr>
</table>

مدرسة ثانوية 6 سنوات	سلك إعدادي 3 سنوات	سلك واحد 3 سنوات	إعدادي
	سلك تأهيلي 3 سنوات	جذع مشترك سنة + سلك واحد سنتان	ثانوي

هذه إذن هيكلة ذات طابع تطوري، هي مرفوقة بالأهداف البيداغوجية المميزة لكل سلك. ومن فوائدها كما سبق الذكر التوجه نحو إدماج التعليم قبل المدرسي في المسار النظامي للتمدرس مع خلق سلك أولي أساسي من أربع سنوات. ثم إن النموذج المقصود، كما اختزل أعلاه، يعني ضمنيا التوجه نحو تعميم التعليم الثانوي على المدى الطويل، بحيث يواصل فيه التلميذ تدرجه الدراسي خلال الإعدادي والمرحلة اللاحقة له التي نالت كتسمية معبرة السلك «التأهيلي».

ومن شأن هذا التصور أن يمكن من مواكبة وإعداد الأجيال القادمة، سواء باعتبار الكفاءات المطلوب أن تكسبها والتي ستزداد تركيبا ودقة مع الزمن، أو باعتبار التطور المحتمل للمعايير الاجتماعية نحو رفع السن القانونية الدنيا لشغل اليافعين. بيد أن ثمة تعليقا يفرض نفسه، فضلا عما سبق قوله بشأن المستقبل القانوني والبيداغوجي للسلك الأولي الذي يضم التعليم قبل المدرسي الحالي.

فمن جهة، نجد أن الميثاق يطرح اندماجا تدريجيا للتعليم العام والتعليم الثانوي و التقني والمهني، انطلاقا من متم السلك الإعدادي، كما يضع كهدف توجيه ثلثي التلاميذ مستقبلا إلى التعليم التقني والعلمي والمهني، ويحدث بكلوريا التعليم التقني والمهني. وهي كلها عناصر تتجه بوضوح إلى الربط بين مختلف أنواع التعليم على نحو يمكن من إغناء وتغذية بعضها البعض، وتيسير الانتقال فيما بينها عبر ممرات حقيقية. لكن، من جهة ثانية، وبجوار هذا الطرح المتقدم، أضيفت للميثاق فقرات تنسخ بشكل يكاد يكون حرفيا أسلاك ودبلومات التكوين المهني كما هو منصوص عليها حاليا ومنذ أكثر من ست عشرة سنة في مجرد مرسوم، ويتعلق الأمر بأسلاك التخصص والتأهيل والتقني المعروفة على حالها راهنا. وقد يتفهم المرء الانشغال بعدم اضطراب التكوينات المهنية كما تسير حاليا بهذه الدرجة أو تلك من الفعالية. لكن التوجهات الأساسية للميثاق نحو تحقيق الارتباط بين التعليم العام والتكوين المهني أصيبت هكذا باللبس

والتذبذب. وقد يجد البعض في ذلك مبررا للمحافظة على الوضع القائم والذي يفرق جدريا بين عالمي التكوين المهني والتعليم العام. إن كان لابد من الاحتفاظ بالتنظيم الحالي للتكوين المهني مع تعديلات انتقالية، فقد كان الأجدى الاكتفاء في الميثاق بالإحالة عليه، دون ترسيخه حرفيا في هذا النص ذي المرتبة الوطنية العالية، لا القطاعية المنغلقة. كان يلزم التشديد على الطابع الانتقالي والاضطراري للإحالة على ذلك التنظيم. وكان يلزم بالمقابل التصريح بأنه مناقض لروح الميثاق ولتوجهاته الأساسية الصريحة وللتصور الذي أتى به فيما يخص أسلاك التربية والتكوين، وأن ذلك التنظيم تلزم مراجعته جذريا بموازاة التقدم في إرساء النظام التربوي الجديد بأسلاكه وجذوعه المشتركة وممراته، على جميع المستويات. أما «تهريب» مقتطفات من مرسوم متقادم إلى نص الميثاق فهي نزعة محافظة وقصيرة النظر! وسنعود لهذه الإشكالية في ثنايا هذا الكتاب، خصوصا عند تناول شبكات التربية والتكوين والسلطات التربوية الجهوية والجامعات المندمجة كفعاليات جاء بها الميثاق قصدا من أجل تحقيق الارتباط بين مختلف أنواع التعليم والتكوين.

ومن الآن يمكن القول إن هذا الرهان حاسم، وإن حصل الانزلاق إلى الإرساء المنفصل والمبعثر لأسلاك التربية والتكوين الجديدة كما أتى بها الميثاق مندمجة بين التعليم العام والتكوين المهني، فستجد النزاعات القطاعية والرؤى والمصالح المرتبطة بها مرتعا خصبا لخدمة أغراضها والإلقاء بضلع هام من الإصلاح في مهب الريح. ومعنى ذلك أيضا أننا سنكون في عام 2010 وحتى 2020 لا زلنا ننتظر نظاما مندمجا وديناميكيا للتربية والتكوين، بدون جدوى، والحال أن تحقيق ذلك يتطلب الشروع من الآن في مراجعة البرامج وتخطيط التجهيزات وتكوين المدرسين بشكل منسق، لا مبعثر. وكل هذا يتطلب جهودا مهمة واجتهادا عميقا، على نطاق واسع، كما يتطلب استثمارات هائلة على صعيد التمويل والموارد البشرية والمادية.

وإن لم يتم الحرص منذ البداية على الدفع بالقطاعات القائمة نحو الاندماج التدريجي فستكون تلك الاستثمارات مضعفة ومثلثه أو أكثر، مع ما يعنيه ذلك من هدر لا معقول، بل وإنه حتى بعد بذل تلك الجهود وإنجاز تلك الاستثمارات ستكون الحصيلة توطيدا يكاد يكون لا رجعة فيه لذات المواقع التي تقاوم الارتباط والاندماج التدريجي، ضدا على المصلحة العامة وعلى نقيض روح الميثاق ونصه الأساس.

2.5 التعليم العالي :

جاء الميثاق وذهبت الإجازة، وهي حقا شهادة يرجى أن تحمل معها في رحيلها كل ما التصق بها من ذكر سيء، خصوصا بارتباط مع بطالة حاملي الشهادات، وبالمقابل تأتي مع الميثاق مفاهيم جديدة منها: الفصل الأكاديمي، وهو فترة للدراسة والتقييم تمتد على حوالي أربعة شهور، وتضم منها السنة الجامعية فصلين رئيسين، يضاف إليهما فصل أو فصلان صيفيان بوتيرة بيداغوجية مكثفة وسريعة. ومن تلك المفاهيم الجديدة كذلك الدبلوم الجامعي المهني، والجذوع المشتركة، والممرات، والتوجيه الجامعي وإعادة التوجيه خلال مسار جامعي معين.

وتضم الهيكلة الجدية للتعليم العالي الأسلاك التالية: **أ**–سلك أول مدته خمسة فصول ويبتدئ بجذع مشترك يخصص لوحدات دراسية في المنهجية والتواصل والمفاهيم الأساسية، ويؤدي هذا السلك عن طريق التخصص التدريجي إلى نيل دبلوم جامعي إما مهني أو أساسي. **ب**– سلك ثاني يدوم خمسة فصول ويؤدي إلى نيل دبلوم المتريز. **ج**– سلك ثالث يؤدي إلى الدكتوراه، بعد سنة أو فصلين من الدراسات المعمقة، متبوعة بثلاث إلى أربع سنوات (من 6 إلى 8 فصول) للدراسة والبحث برسم الدكتوراه.

هذا النسق المجدد حقا، يحتاج إلى التوضيح في عدة جوانب. فمع أن الميثاق وضع أجل ثلاث سنوات لتدقيق مختلف جوانب الإصلاح الكلي للتعليم العالي، إلا أن ثمة بعض التعاليق الممكن صبها من الآن في النقاش المنتظر أن يفتح على صعيد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى. في المقام الأول، يجدر شرح مفهوم الفصل الأكاديمي، إذ لا يجب تأويله على أنه فترة بيداغوجية محددة في عدد من الحصص الزمنية أو عدد ساعات التدريس والتقويم جامد وموحد ومفروض على كل الطلبة سويا، بل هو فقط وحدة معيارية، قياسية، مرجعية لتخطيط أنشطة التكوين والتقويم وتدبيرها. وعلى هذا الأساس تعرض على الطلبة خيارات تعليمية يأخذ منها كل منهم الدروس أو الأرصدة الدراسية التي تناسب وتيرته واستعداداته ومكتسباته السابقة ووضعه العائلي والمهني. على العموم، يفرض عليه أن يأخذ حدا أدنى من الدروس أو الأرصدة الدراسية، ويختلف هذا الحد الأدنى نفسه حسبما يكون الطالب مسجلا للدراسة كامل الوقت أو لبعض الوقت. لكن، وحتى لا يطول تحضير دبلوم ما إلى ما لا نهاية، مع احتمال تقادم المكتسبات المحصلة على أمد طويل أو عدم تناسقها، تفرض كذلك المدة القصوى المخولة لنيل دبلوم معين، كما تحدد المكتسبات السابقة

التي يجب على كل طالب أن يكون قد حصلها حتى يسعه التسجيل في برنامج دراسي معين أو حتى في درس معين. وعليه، فإن عدد الفصول الأكاديمية المحددة لكل سلك، يعبر عن مسار معياري أو «متوسط»، علما بأن بعض الطلبة سيعبرونه في مدة أطول، وآخرون في مدة أقل.

وفي المقام الثاني، تجدر الإشارة إلى أن هذا النظام البيداغوجي يمكن من الضبط الكمي لمسارات التعليم بدقة أكبر بكثير. إذ أن الوحدة الأساس هي الساعة البيداغوجية (التي تعادل في الحقيقة خمسين أو حتى خمس وأربعين دقيقة)، فلا بد من أن تحدد لكل برنامج دراسي في كل سلك حصة زمنية كلية ذات صبغة نموذجية أو معيارية، معبر عنها بعدد إجمالي من الساعات البيداغوجية. وتوزع هذه الحصة بدورها على أنشطة التعليم الحضوري، والعمل الشخصي للطالب بارتباط مع هذا التعليم، وأعمال البحث والتداريب الميدانية وغير ذلك. لكن حيث إن هذا ليس سوى نموذج مرجعي، وحيث إن مدد مختلف الدروس وأنشطة التكوين والبحث الأخرى تبقى شديدة التباين، فلا بد من تحديد الوحدة الزمانية الأساسية الدنيا التي يمكن تقييمها والتصديق عليها كمكتسب للطالب. من هنا جاء مثلا نظام الأرصدة الدراسية «crédit» فإذا اعتبرنا أن الحد الأدنى المطلق من التعليم الجامعي الممكن تقييمه والتصديق عليه واعتباره رصيدا محققا لدى الطالب هو 12 ساعة، فلن نعرض أبدا على هذا الأخير أية وحدة دراسية تقل عن هذه المدة المعيارية التي يطلق عليها «رصيد دراسي»، وتصبح كعملة تقاس بها كل الأنشطة الجامعية سواء كانت تعليما أو بحثا أو تدريبا أو ما شابه. عندها تصبح مدة كل درس أو تدريب أو بحث عبارة عن عدد من الأرصدة الدراسية كل واحد منها يعادل 12 ساعة ومجموعها يساوي مضروبا لهذا العدد.

وبالمقابل، واعتبارا للحد الأقصى الزمني للتعليم والتقويم المحصور في نطاق الفصل الأكاديمي، تتجه معظم الدروس أو «المواد» للانحصار في حدود ثلاثة أرصدة (36 ساعة)، وبعضها يقتصر على رصيد واحد أو اثنين، وبعضها يصل نادرا إلى أكثر من ثلاثة أرصدة، ومن فوائد هذا الضبط الكمي للأنشطة الدراسية والبحث جعل كل نشاط معين يركز على أهداف مدققة وقصيرة الأمد، مع الحرص على تنويع الأنشطة الأخرى المعروضة من أجل تكميله. وعودة إلى الطالب، فعليه أن يكون قد حصل في نهاية مسار جامعي معين على العدد المفروض من الأرصدة الدراسية، مهما كان العدد الحقيقي للساعات التي تطلبها منه ذلك شخصيا. ولا حاجة للمزيد من التفصيل في تقنيات التكميم هذه، خصوصا وأنها معروفة في الأوساط الجامعية، إنما الغاية من هذه

التعاليق تنحصر في التأكيد على أن إعادة هيكلة البرامج على أساس مجزوءات أو مقاطع « modules » متمفصلة على أساس الفصل الأكاديمي، يتطلب كذلك معالجة نظام الدروس على نفس الشاكلة واعتمادا على الأرصدة الدراسية المضبوط حسابها بالساعات. هكذا فقط يكتسب وقت الدراسة قيمة معروفة، مع مراعاة الوتيرة الشخصية لكل طالب. وستأتي تعاليق أخرى حول فوائد نظام البرامج المقطعية « modulaire »في الباب المخصص للبرامج أسفله.

و أخيرا، فلا بد من الإشارة إلى مظهر للتذبذب في نص الميثاق قد يجر معه التباسا. فمن جهة، يحدث الميثاق دبلوما جامعيا مهنيا، ويدعو إلى تحقيق الارتباط والاندماج التدريجي للتعليم العالي بمختلف أشكاله. لكنه من جهة أخرى تضمن نسخا يكاد يكون حرفيا لأسلاك التكوين المهني وشهاداته الحالية، خاصة منها دبلوم التقني المتخصص، وهذا التباس مماثل لذلك الذي سبق وناقشناه بخصوص التعليم ما قبل الباكلوريا والذي أدرج في الميثاق بشكل غير ملائم لروحه ولمقاطع أخرى من نصه. مرة أخرى، فإن كان من مبرر للحفاظ المؤقت على نظام التكوين المهني على حاله لمرحلة انتقالية، فهذا لا يبرر إطلاقا ترسيخه في نص الميثاق بشكل ملتبس. وللقارئ أن يعود إلى ما كتب بهذا الخصوص في الفرقة السابقة.

سنعود لإشكالية اندماج التعليم العالي برمته في الباب المخصص للجامعة في الجزء الثاني من هذا الكتاب. ودرءا لأي استغلال محافظ أو مغرض لذلك الالتباس، وجب التأكيد على أن الميثاق يدعو صراحة إلى « دمج الهياكل ذات المنحى العام والأكاديمي والمهني » (مادة 79)، ويشدد على ضرورة « تجميع وتنسيق مختلف مكونات التعليم ما بعد الباكلوريا، المبعثرة حاليا » (مادة 78)، ومن تم وجبت مراعاة هذه التوجهات الواضحة والصريحة في إطار سيرورة الإصلاح العميق للنظام البيداغوجي والإداري للتعليم العالي، خلال السنوات الثلاث القادمة، كما يدعو إلى ذلك الميثاق.

6. البرامج

إن الشروح السابقة أعلاه حول الفصول الأكاديمية والدروس والأرصدة الدراسية الجامعية، جعلتنا نستبق شيئا ما العرض المقصود في هذا الباب حول رؤية الميثاق لبرامج التعليم ككل. فالحاصل حاليا أن هذه البرامج مهيكلة على أساس « المواد » المقرونة بعدد من الساعات الأسبوعية والممتدة غالبا على طول السنة الأكاديمية برمتها. وفي متم

هذه الأخيرة يتم جمع النقط المحصل عليها في مختلف المواد، مع ضرب بعضها أحيانا بمعاملات محددة، بعدها يستخرج معدل يعتمد قاعدة لقرار النجاح أو تكرار السنة أو الفصل عن الدراسة. هذه مسطرة بسيطة بالنسبة لواضعي البرامج وإدارة النظام التربوي. لكنه نظام يرغم المتعلم (تلميذا كان أو طالبا) على «المغامرة» كل مرة بسنة كاملة من مساره الدراسي ومن عمره. وتتكرر هذه المغامرة عددا من المرات يساوي مدة كل سلك أو طور بالسنوات. وفي كل مرة تكون المغامرة بالسنة كلية، لا رجعة فيها ولنقل «جزافية»، فإن لم يحصل المتعلم على المعدل المفروض، حتى ولو لمع في مادة أو مواد قد تكون أساسية، فعليه أن يضرب ما اكتسبه في صفر، ومسح الطاولة، و يعيد مقرر السنة بكامله. و إن هو استنفذ «حقوقه» في التكرار، يغادر المدرسة، دون أن يحمل معه أي زاد معرفي معترف به، حتى وإن كان قد تعلم بعض الأشياء. فلا وجود لاختيارات متنوعة، ولا ترصيد للمكتسبات الدراسية، ولا وتائر متمايزة للتدرج الدراسي داخل برنامج معين، ولا سبيل لتغيير التوجه من برنامج لآخر (لا ممرات). إنه مسار من حديد، مسار صلب، ذو اتجاه وحيد، ولا مخرج منه قبل محطة النجاح إلا بالخروج عن السكة إلى الكارثة، إلى الشارع.

هذا النظام العتيق، بات متجاوزا عبر العالم. فقد صار كل برنامج أو منهاج دراسي يعتمد على أهداف واضحة، مقرونة بعدة وسائط لبلوغها، مع إمكانية استبدال بعض هذه الوسائط في حالة عطب طارئ أثناء المسار الدراسي لتحقيق تلك الأهداف. إنها وحدات التعليم والتعلم التي تستغرق كل منها من ثلاثين إلى خمسين ساعة، ويمتد تلقينها حوالي أربعة شهور. وهي وحدات متمفصلة وتراكمية في نفس الوقت، مع إمكانية العودة إلى بعضها وإلزامية الناجح في تلك التي تشكل شرطا معرفيا يؤهل لمتابعة الأخريات، بحكم التسلسل البيداغوجي بين هذه وتلك. وفي حالة التعثر المزمن في إحداها، يبقى دائما من الممكن تغيير الاختيار التخصصي داخل نفس البرنامج، وحتى تغيير التوجه نحو برنامج آخر، تربطه بالأول ممرات محددة ومعروفة سلفا. وعند تغيير التوجه بهذا الشكل أو ذاك، لا يذهب المتعلم خالي الوفاض المعرفي، وإنما يحمل معه أرصدة الوحدات الدراسية التي اكتسبها. زد على ذلك أن الوحدات الدراسية نفسها مجزوءة في شكل مقاطع تراكمية، يتم تقييم مدى اكتسابها تدريجيا. قد يبدو كل هذا معقدا أو متشابكا. لكن ثمة وسيلة هائلة للتبسيط والاقتصاد بيداغوجيا وماديا، أنها الجذوع المشتركة التي تمثل الهيكلة الأساس أو حجر الزاوية لتنظيم وضبط ذلك العدد الكبير من الوحدات المجزوءة والمتنوعة والتراكمية. هذه الجذوع المشتركة

تسمح لتلاميذ مسجلين في برامج لا علاقة ظاهرية بينها، بالانطلاق من وحدات دراسية متماثلة، تطابق المعارف الأساسية المشتركة بين تلك البرامج رغم اختلافها. ولا يأتي التمايز بين المسارات الدراسية للبرامج المختلفة إلا خطوة خطوة، وكلما غادر المتعلم جذعا مشتركا سميكا إلا والتحق بجذع مشترك أدق، إلى أن يتوصل إلى الفروع النهائية المميزة تحديدا للاختيار التخصصي داخل البرنامج الذي يتابعه. ومجمل القول إن بنية البرامج أو المناهج هي على شاكلة الشجرة، وليست عبارة عن خطوط منفصلة، متوازية وذات اتجاه وحيد. وقد تبنى الميثاق هذه الرؤية المقطعية للبرامج والمناهج ودعا إلى تعميم تطبيقها «قدر الإمكان» (المادة 106). وفي نفس السياق، يدعو الميثاق إلى ملاءمة استعمالات الزمن مع الظروف السوسيو اقتصادية والبيئية لكل وسط معين، وكذا ملاءمة وتائر التحصيل الدراسي مع السمات السيكو–معرفية والجسمية والسوسيو–ثقافية للمتعلمين، وإنه حقا لورش بيداغوجي ضخم، أوكل الميثاق الإشراف عليه، من جهة، للجنة دائمة لمراجعة البرامج تحدث بمقتضاه، ومن جهة ثانية، للجامعات. ولهاتين الفعاليتين عودة في القسم الثاني من هذا الكتاب.

والمفروض أن يؤدي إنجاز هذا الورش إلى هيكلة معادة جذريا للنظام البيداغوجي، هيكلة تستأصل جذوره العميقة الأكثر ضررا بالمعنيين الأولين: التلاميذ والطلبة. لهذا السبب بالذات يجدر الانكباب فورا على هذا الورش، مع التسلح بنفس طويل، واختراق الحواجز الإدارية المفتعلة والانغلاق التخصصي المتعصب. ويجدر كذلك إشراك أقدر الموارد البشرية على تأمين الفوز بهذا الرهان، سواء كانت بداخل النظام التربوي أو خارجه، كما ينص على ذلك الميثاق. فبالحزم والانفتاح والكفاءة يتعلق الشروع في جني ثمرات هذه الرؤية البرنامجية الجديدة في غضون السنوات القليلة القادمة.

7. الممارسة:

من أفظع عيوب التعليم طغيان النزعة اللفظية عليه، وعادة الحفظ والاسترجاع الآلي للبضاعة المعرفية، وذلك على حساب النشاط العلمي وإعمال الذكاء في جل المشكلات النظرية والتطبيقية. وسعيا لتصحيح هذا الخلل، أتى الميثاق بسلسلة من التوجهات الجديدة، تتراوح بين تعميم الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية، وبين توسيع نطاق التكوين التعاقبي والتمرس في المقاولات، مرورا بالاندماج الأمثل بين التعليم العام والتكوين المهني.

وبدءا بهذا الجانب الأخير، يتضمن الميثاق توجها قويا نحو إدماج التعليم العام والتكوين المهني، دون إذابة أي منهما، انطلاقا من متم التعليم الإعدادي ووصولا إلى قلب الجامعة. وكما تمت الإشارة إلى ذلك من قبل، فإن هذه الرؤية تستلزم إرساء نظام بيداغوجي وإداري مندمج، تصبح فيه أخيرا أنماط التعليم والتكوين مكملة بعضها لبعض، متضافرة الطاقات، ومتسمة بسيولة الانتقال بينها. وإذا تحقق هذا التوجه، فإن الجوار الحميم بين تلك المكونات سيدفع بالتعليم العام إلى التخفيف مما يلتصق به من عيوب كضبابية التجريد والنزعة اللفظية و الكتبية المفرطة، وسيدفع بالتكوين المهني بدوره إلى التخلص من وضعيته كسكن غير لائق بالذكاء، يلجأ إليه بصورة محبطة، نهائية، ولا رجعة فيها من يعتبرون أقل حظا من حيث قدراتهم المعرفية، والحال أنهم كذلك في الحقيقة من حيث وضعهم الاجتماعي الذي يقدمهم فداء لعيوب النظام التربوي بعينه.

لكن، كيف تحقيق ذلك الاندماج؟ يرسم الميثاق لهذا الغرض عددا من التوجهات المضبوطة سنأتي إليها بخصوص أنماط ربط المدرسة بالحياة، وكذا في الجزء الثاني المتعلق بالفعاليات والأدوار المصوغة للنظام التربوي الجديد. إلا أن الميثاق تضمن كذلك بعض التذبذب الصريح والضمني بشأن العلاقة بين المؤسسات والأسلاك والشهادات ذات الطابع العام. وتلك ذات الطابع المهني. وقد تم التعليق على ذلك أعلاه، بصدد الهيكلة الإجمالية لأسلاك التربية والتكوين.

يبقى إذن التطرق، ولو بإيجاز شديد، لمسألة تدعيم الأشغال اليدوية والتطبيقية في المناهج المدرسية نفسها، على المستويين الابتدائي والإعدادي. فمنذ رحيل المادة القديمة والمفيدة المسماة «دروس الأشياء»، صار التعليم في هذين المستويين يعتمد أساسا وبشكل مفرط على الكتب والألفاظ والكتابة، ومما يشهد على ذلك ثقل المحفظة المدرسية بالكتب التي ترهق كاهل الأطفال. وهو حجم من الورق يكون من الأنفع تعويضه جزئيا ببعض الأشياء والأدوات العملية.

وقد تمت الدعوة الملحة إلى ذلك من قبل، حتى على صعيد رسمي سام. مثل ذلك أن التقرير الذي أعد لإصلاح التكوين المهني، عام 1984، وصودق عليه على أسمى مستوى في الدولة، أكد بقوة على ضرورة تدعيم الأشغال اليدوية والتطبيقية في المدرسة. لكن يبدو أن هذا النداء لم يسمع البتة، أو إلا قليلا فقط. ومن المشروع إذن أن يتخوف المرء من بقاء دعاوي الميثاق لذات الغرض بعينه حبرا على ورق. حقا إن

ثمة صعوبات في هذا الاتجاه، من ذلك ضعف التكوين التقني والفني لمعظم المدرسين، انعدام أو ضيق المجالات الملائمة للأشغال اليدوية والتطبيقية داخل معظم المدارس، انعدام الأرصدة المالية الضرورية لهذا الغرض، إلى حد أن المدرسين والأساتذة كثيرا ما يشترون من جيوبهم المنهكة أصلا مواد وحيوانات ونباتات مطلوب معاينتها أو الاشتغال عليها في الطبيعيات مثلا. وفضلا عن ذلك، فمما يزيد في الطين بلة موقف شائع، ولو بصورة لا شعورية، في أوساط ذوي القرار البيداغوجي، والآباء والأساتذة والتلاميذ أنفسهم. ويقوم هذا الموقف على الانبهار المستلب للكتابة وبالمكتوب. ويبدو أن التقديس الأحادي الجانب للكتابة ترتفع درجته بتناسب طردي مع تفشي الأمية: بقدر ما تتسع دائرة الأمية بقدر ما تكون كفاءة الكتابة نادرة، بقدر ما يبالغ في قيمة هذه الأخيرة وفي تقديسها، وبقدر ما تحتقر الأنشطة اليدوية والجسمية وكذا المهن التي تطابقها. في هذا السياق، يبدو كل ما هو غير مكتوب، غير محفوظ وغير مستظهر، وكأنه مجرد تسلية عابثة، في أحسن الأحوال، وفي أسوئها يبدو وكأنه مضيعة للوقت والإمكانيات. ولكل هذه الاعتبارات فإن تفعيل التوجهات النبيهة لميثاق بشأن إعادة الاعتبار للأشغال اليدوية والتطبيقية وإنمائها في المدرسة، يتطلب سياسة عمومية حقيقية وفعالة، وليس فقط إجراءات جزئية وذات طابع تقني وإداري محض، سياسة للتحسيس والبرمجة البيداغوجية، ولإدماج الأشغال اليدوية والتطبيقية كعنصر مهم في تقييم التعليم الإجمالي المكتسب. سياسة تهتم كذلك بإعادة تكوين المدرسين لهذا الغرض، وبتزويدهم بالأدوات والمعدات اللازمة للأشغال اليدوية والتطبيقية المتلائمة مع كل محيط مدرسي معين، ومما يزيد في لزوم هذه السياسة، التوجه إلى إدماج التعليم قبل المدرسي بالمدرسة، ففي هذا المستوى يكون من السخيف الاعتماد أساسا على الكتابة وعلى الكتب، لكن كذلك بعده، لابد من برنامج عمل لجعل المدرسة العمومية مكانا لتعلم المفاهيم والمهارات التقنية والطبيعية والفنية عن طريق الوصل واللمس والتداول اليدوي والتطبيقي. فهكذا يتأتى تحويل المدرسة إلى منبت يبعث على تفتق شخصية التلاميذ بكل أبعادها ويعدهم للحياة. هذا جانب لا يقل أهمية عن بناء أسوار المدارس، أو شراء الطاولات والسبورات السوداء. و ثمة تجارب تعطي الدليل على إمكانية تنظيم أنشطة عملية قوية المفعول في حفز التلاميذ على التعلم وذات قيمة تربوية رفيعة. يكفي الرجوع إلى المربين الذين لهم مثل هذه المبادرات الميدانية. وحتى ولو اتضح غلاء الفاتورات، المطلوب أن تتحملها الدولة تبعا للإصلاح الجذري للبرامج والمناهج في هذا الاتجاه، فإن إشراك الأسر والمنظمات غير الحكومية والمقاولات أهون من التخلي عن هذه

البيداغوجية الحية أو تركها في سبات التسويف إلى أجل غير مسمى. و إن تكلفة هذا الإصلاح لتبقى ثمنا زهيدا لجعل المدرسة حية وجذابة، ولتقليص الهدر المرتبط بالتكرار والفشل المدرسي.

8. التوجيه:

من البين أن لا وجود للتوجيه في النظام التربوي القائم، وإن وجد فعلى نحو جزئي أو صوري أو حتى مغلوط. حقا، هناك لحسن الحظ مستشارون في التوجيه، لكنهم في الكثير من الحالات ضائعون في مكان ما، بين عدة إعداديات، بدون محل عمل، بدون وسائل و بدون اعتراف تام بمهمتهم المتميزة. حقا إن التلاميذ أو آبائهم يدعون للتعبير عن رغباتهم في التوجيه، لكنها تبقى بالتحديد مجرد رغبات، سواء من حيث هي مرتجلة وذاتية محضة، أو من حيث إنها تبقى بلا مفعول، اللهم بمساعدة الحظ. ما هو موجود حقا، هي نسب التوجيه المقررة إداريا (الكوطا) والنقط المعدة على أساس السنة، وقرارات التوجيه (انظر الأبواب المخصصة للبرامج والامتحانات).

ويطرح الميثاق معالجة هذه الوضعية بالتغطية التدريجية لجميع مؤسسات التعليم الثانوي بمستشاري التوجيه الأكفاء. تم تعميم مراكز المشورة و التوجيه «counseling» الدراسي والمهني على تلك المؤسسات نفسها وداخل الجامعات. وأكد الميثاق على لزوم تزويد هذه المراكز بالتجهيزات وأدوات العمل الملائمة، مع تأطيرها بكفاءات جيدة، كما دعا لفتح إمكانية التوجيه وإعادة التوجيه باستمرار وفي كل وقت، بما في ذلك داخل الجامعات. وعلى مستوى الثانوي ستخصص السنة الأولى لجذع مشترك لجميع التلاميذ مرفوقا بمسار توجيهي مركز، يساعدهم على الاختيار التدريجي للشعبة الدراسية التي سيتابعونها، مع قابلية هذا الاختيار للرجعة في حالة التعثر فيه. ويتطلب إرساء هذه المنظومة التوجيهية بالطبع إعادة هيكلة السلك الثانوي، وبرمجة إعداد مستشاري التوجيه المطلوب تكوينهم ومراكز المشورة والتوجيه المطلوب إحداثها في الثانويات والجامعات، على امتداد بضع سنوات. كما يتطلب تحقيق كل هذا مراجعة الوضعية القانونية للأطر المتخصصة في هذا المجال وبرنامج تكوينهم، بتشاور مع مكونيهم، ومن يفترض أن يقوموا بتقييم عملهم ومع المستفيدين من خدماتهم. وأخيرا يتطلب الأمر كذلك تدعيم القدرات الوطنية في مجال البحث – الإنمائي المتعلق بالمفاهيم والأدوات المتطورة لتشخيص الميول والمؤهلات، للمساعدة السيكو – معرفية، ولوضع حصائل

الكفاءات. وسيكون على الوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه المقرر إحداثها في الميثاق إسهام واسع في كل ذلك، وسنتناول هذه الفعالية الجديدة في القسم الثاني، لكن لا داعي البتة لانتظار إحداثها. بل يجدر الشروع مباشرة في اتخاذ التدابير الفورية الممكنة، باتصال مع المؤسسات والموارد البشرية الموجودة، ومن هذه التدابير إعادة نشر الموارد البشرية المختصة، والمفروض أن تمارس التوجيه والبحث في التوجيه، ورد الاعتبار لمهمتهم، وإعادة تحديد اختصاصاتهم والشروع في مراجعة برامج التكوين والتكوين المستمر في هذا الميدان.

9. خطوط الربط بين المدرسة ومحيطها :

يدعو الميثاق بقوة إلى إعادة الاعتبار للمدرسة وانفتاحها على الحياة، ونجد فيه على الأقل خمسة خطوط رئيسية لربط المدرسة بمحيطها، مع الإشارة إلى أن مصطلح المدرسة، كلما استعمل بإطلاق، يعني أية مؤسسة للتربية والتكوين، وأن المحيط هنا يعني الوسط المباشر للمدرسة وآفاق الاتصال والتفاعل القريبة والبعيدة، فما هي تلك الارتباطات؟

1.9 المدرسة وجماعتها البشرية :

إن إعادة الاعتبار للمدرسة ليتطلب انخراط كل جماعة تعنيها في مشروعها التربوي وفي ممارستها وحياتها، وهذا الانخراط يتطلب بدوره أن تكف المدرسة عن الظهور بمظهر الجسم الغريب عن الناس العاديين أو المفصول عنهم. بل المطلوب، على عكس ذلك، أن يتملكها الناس ويجعلوا منها مدرستهم جميعا. ويروم الميثاق تحقيق ذلك من خلال العديد من المقتضيات حول اختيار موقع المدرسة وإشراك الآباء والفعاليات الأخرى في تدبيرها وصيانتها وجعلها تنفتح على النشاطات الجماعية النافعة. فمثلا، سيصبح كل دخول مدرسي جديد مقترنا بعيد المدرسة، وبعيدا عن أي طابع فلكلوري أو محض احتفالي، سيكون هذا العيد بالنسبة لكل جماعة بشرية، وخاصة الآباء، فرصة معاينة محلات المدرسة و تجهيزاتها، والتعرف المباشر على الرجال والنساء الذين يؤطرونها بيداغوجيا وإداريا، والاطلاع على برنامجها السنوي للأنشطة الدراسية والموازية وعلى التعهدات الأخلاقية التي تلزم كل طرف إلى غير ذلك...

وبصرف النظر عن مثل هذه الرموز القوية، يبدو واضحا أن انغراس المدرسة في الحياة الجماعية يشكل ورشا كبيرا، يرتبط النجاح فيه كذلك بارتفاع مستوى النضج الديمقراطي في قاعدة الحياة المجتمعية نفسها. وكذا على صعيد الإدارات التربوية

والإدارات الأخرى والجماعات المحلية. هذا المشروع المستقبلي سيتطلب بزوغه في الواقع وعلى نطاق واسع بعض الوقت، وقد يشهد بعض المنزلقات وبعض التراجعات، وهذا هو الداعي بالضبط إلى الانطلاق في تحقيقه من الآن وتوسيعه تدريجيا. ومن العوامل الحاسمة في الانطلاقة الموفقة لهذه السيرورة، اللجوء إلى تخطيط مدرسي تشاركي، يساهم فيه السكان المعنيون منذ مرحلة تحضير واتخاذ القرارات بشأن إقامة البنايات المدرسية أو تهيئتها، واختيار موقعها وربطها بمشاريع التنمية المندمجة التي تعبئ هؤلاء السكان حول أنشطة وأعمال تعود بالنفع المباشر عليهم. ذلك أن هذه المراحل الأولى لإنشاء المدارس هي التي تحدق بها أخطار لفظها من طرف الجماعات البشرية المعنية بها إن هي بدت نتيجة عمليات جراحية تزرعها فيها أو بجوارها زرعا سلطويا، في ضوء تشخيصات تقنوبيروقراطية محضة أو تحت ضغط سلطة إدارية أو منتخبة، بدون استشارة السكان أنفسهم. وبتجنب ركوب هذه الأخطار مسبقا، بفضل التخطيط المدرسي التشاركي، تتأتى تقوية حظوظ التجند الذاتي والطوعي لتلك الجماعات البشرية للمساهمة في تدبير المدارس، وحفظ الرصيد المدرسي الجماعي والعناية به بكل الأشكال الممكنة. حقا أنه ليس من السهل تنظيم وتحقيق التخطيط المدرسي التشاركي، وذلك بسبب ظواهر الجهل والفقر، والأمية، بل وكذلك بسبب عادات عدم الاهتمام، والسلبية والخضوع شبه القدري المنتشرة هنا وهناك. لكن أضعف الإيمان لتغيير الوضع هو استشارة السكان عن طريق الحوار المباشر وسبر الآراء، تم مراعاة هذه الآراء حتى يقتنع الناس بأن لها حقا أهمية وقيمة وتأثيرا حقيقيا على مجرى الأمور. والحال أن هناك في واقع اليوم بوادر غد تطبعه ديمقراطية تشاركية رفيعة. فحتى في بعض الدواوير النائية والمفروض أنها مغرقة في جهل غليظ، هناك جماعات بشرية معبأة ومؤطرة ومتحفزة، تأخذ بناء مستقبلها بأيديها، بما فيه جانبه المدرسي، وتعمل من أجله بتفان وكفاءة، في إطار تشاركي مع مصالح الدولة والمنتخبين وفعاليات المجتمع المدني. وهي حقا نماذج تتطلب الدعم الكامل والتعريف بها على أوسع نطاق، واستخراج الدروس من تجاربها، من أجل تعميم ارتباط المدرسة بجماعتها البشرية والتحام هذه مع مدرستها.

2.9 المدرسة وبيئتها الإيكولوجية:

في نفس الاتجاه السابق، يدعو الميثاق إلى مراعاة البيئة الطبيعية للمدرسة في برمجة الأنشطة التربوية ومواقيتها و وتائرها. فما من شيء يرغم على فرض الدروس وأنشطة الانفتاح ذاتها بمواقيت موحدة في كل مكان، في الصحاري كما في الجبال والسهول

وعلى الشواطئ الخ . . . وقد سبق واتخذت بعض القرارات بشأن تليين المواقيت الدراسية وتكييفها جهويا، وعسى أن يمكن نهج اللامركزية ونقل الاختصاصات الواسعة إلى السلطات التربوية الجهوية من التقدم باتجاه التلاؤم الأمثل مع الوسط المباشر للمدرسة. وعلاوة على ذلك، فإنه جدير بالمدرسة أن تصبح المكان النموذجي لمكافحة التلوث واتخاذ المبادرات لحماية البيئة، فلهذا الأمر أهمية تضاهي، على الأقل، أهمية جعلها مكانا للنضال الرمزي والتربوي ضد الرشوة، كما تم ذلك مؤخرا. و حري بالمدرسة كذلك أن تكون ذات فعالية مثلى في الوقاية ضد سوء التغذية والأمراض والأوبئة وفي التحسسيس العملي من أجل اقتصاد وتدبير تلك المادة النفيسة التي هي الماء. مثل هذه الاهتمامات البيئية الحيوية يجب أن تكون موضوع برنامج حققي ومتكامل، موجه لمسؤولي المؤسسات المدرسية وموضوع حملات منتظمة على صعيد هذه المؤسسات، ويجدر أن تؤخذ بعين المبادرات والحملات المنجزة في هذا الميدان كمعيار للتقييم المؤسسي في مجال التربية والتكوين، كما يجب أن يكون هكذا الحال بالنسبة للجوانب الأخرى لربط المدارس بالحياة.

3.9 المدرسة والنشاط الاقتصادي:

زيادة على تقوية البعد التطبيقي للبرامج والمناهج، وهو جانب نوقش من قبل، يجدر بالمسارات الدراسية أن تضمن كذلك الغوص المنظم، ولو بين الفينة والأخرى، في مواقع إنتاج ومبادلة المواد والخدمات: مقاولات، مشاغل تقليدية، أسواق، حقول، ضيعات، إدارات وغير ذلك. من الزيارات الاستكشافية، إلى المساهمة الآنية في الأشغال، إلى التداريب الطويلة و المؤطرة، إلى التمرس الميداني على المهن، إلى التكوين المتعاقب بين المدرسة والمقاولة، و يعتبر الغوص في الحياة العملية أثناء المسار الدراسي عنصرا حاسما في إعداد المتعلمين لهذه الحياة؛ إنه عنصر ضروري لاستكمال المعارف والمهارات التي يمكن تعلمها في المدرسة بعينها.

بيد أن تحقيق ارتباط المدرسة بالحياة النشيطة اقتصاديا، على نطاق واسع، يتطلب استيفاء عدة شروط، علاوة على التشجيعات المطلوبة لإنعاش المبادرات في هذا الشأن. ففي المقام الأول، يجدر أن تدرج في تصاميم التكوين الأساسي والتكوين المستمر للأساتذة ورؤساء المؤسسات المدرسية مقاطع أو مجزوءات مخصصة لتقنيات التواصل الخارجي والعلاقات مع المقاولات وعالم الشغل وأنماط تأطير ومتابعة مختلف أشكال غوص المتعلمين في الحياة الاقتصادية خلال مسارهم المدرسي أو الجامعي. زد على ذلك

أن الارتباط العام والشامل للمدرسة بالوقائع السوسيو–اقتصادية يبقى رهينا بمدى قدرة المقاولات على استقبال مئات الآلاف من المتمرسين، وملايين المتعلمين على سبيل الزيارة أو التدريب. وإن طاقة استيعابية موسعة إلى هذا الحد تتطلب تحويل المقاولة نفسها إلى فعالية تكوينية، وهذا التحول يمثل ورشا ضخما يطرح مشكلة كبيرة، تتجاوز نطاق الإصلاح التربوي في حد ذاته. ومع ذلك فلنا عودة سريعة للأمر في المكان المناسب في القسم الثاني من هذا الكتاب.

4.9 المدرسة وعوالم الثقافة والعلم:

ثمة مبدأ تنادي به معظم فلسفات التربية وحتى كثير من الكتب المدرسية: ضرورة شحذ الفضول الفكري، والتربية على الاكتشاف العلمي والابتكار التقني وصقل ذوق الإبداع الفني بكل أشكاله، وقد جاء الميثاق بدوره مؤكدا على ذلك بقوة. بيد أن تطبيق المبدأ لا يتوقف فقط على تجديد مضامين التعليم ومناهجه. وإن كان التجديد ضروريا فمن شأن إطلاق الأنشطة المدرسية الموازية أن يساهم في تحقيق المبدإ إسهاما وافرا. لكن الذي قلما يطرح هو الاتصال المباشر بين المتعلمين، خصوصا في سن مبكرة، مع تلك الدوائر الرفيعة والمرموقة التي تشكلها المجموعات العلمية والثقافية والفنية. وما من غلو في القول مثلا بأن وزارة التربية من جهة، و وزارات الثقافة والفنون الجميلة والبحث العلمي تتجاهل بعضها البعض بشكل يكاد يكون تاما من حيث برامج عملها وأنشطتها اليومية، اللهم ما قد يكون بينها من مشاورات ظرفية عابرة. ولعمري كأن الآلة المدرسية مفروض فيها أن تقتصر على التزود بموادها لدى تلك الدوائر العلمية والثقافية والفنية، عبر الأنابيب المتمثلة في الكتب المدرسية، ثم العمل على نقل ذلك إلى من يفرض فيهم تلقي واستهلاك تلك المواد. وبهذا الشكل يكون على المتعلمين أن يقنعوا بمواد مثلجة إلى حد الجمود. وعندها يفتقد الطموح لتربية الفضول الفكري والذوق الفني حرارة الاتصال المباشر والشهية للمعلومات و الإنتاجات المستجدة.

والحال أن السبل لمعالجة هذه الصور القاصرة غير منعدمة. فعلى مستوى كل السلطات المعنية، يجدر وضع برنامج مشترك ومنسق «لنزول» العلم والثقافة والفن في صورة حية إلى المدرسة، «وصعود» هذه الأخيرة إلى تلك الدوائر، من حين لآخر وبانتظام. ومن وسائل ذلك: المعارض المشروحة والعروض المتبوعة بالمناقشة، والمختبرات المنقولة والمتجولة، والخطوط للسؤال – جواب، والمحاضرات الإخبارية، إلى غير ذلك من مناسبات الاتصال المباشر والحي بين المدرسة ودوائر العلم والثقافة والفن. وعلى صعيد

كل جهة وكل مؤسسة يمكن إقرار اتفاقيات مبادلات من نفس النوع مع المؤسسات والجمعيات العلمية والثقافية والفنية، ويمكن أن يشمل ذلك خلق مراكز إعلامية و تبادلية قارة و متنقلة. وفي أفق رفع الحواجز بين المدرسة والنشاط الجمالي والمعرفي الحي، يجدر بالسلطات التربوية أن تضع توجيهات دقيقة للمؤسسات المدرسية وتضع رهن إشارتها اتفاقيات نموذجية وبنوك المعلومات حول الشركاء الممكن التوجه إليهم، وذلك بتعاون مع السلطات الثقافية والعلمية والجامعات وكل الجهات الأخرى القادرة على عطاء مفيد في هذا المضمار.

5.9 المدرسة والطرق السيارة للمعلومات :

كما هو معلوم، أصبحت الحياة الواقعية تغتني أكثر فأكثر بحياة أخرى على الشاشة وعبر خطوط الاتصال المعلوماتية. ومن ثم كان من الطبيعي أن ينادي الميثاق بالربط المعلومياتي للمدرسة. ومع التأكيد على أن الصلة البيداغوجية والمباشرة، وعلى أن ارتباطات المدرسة بالحياة الواقعية السابق ذكرها لا يمكن الاستعاضة عنها بالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، دعا الميثاق إلى دعم هذه بتلك... وفي سبيل ذلك حدد عدة أهداف منها : تجهيز كل مؤسسة تربوية بمركز للمعلوميات متعددة الوسائط في أفق عام 2010، تنظيم الاقتناء الجماعي للتجهيزات من هذا النوع بأثمان تفضيلية لفائدة أطر التربية والمتعلمين، إرساء شبكة للربط بين كل مصادر المعلومات و الوثائق الموجودة لتيسير النفوذ إليها من أي مكان، إلى غير ذلك. ويبقى إذن أن توضع خطة وطنية لهذه الأغراض، مع الحرص الشديد على اعتماد الاختصاصات التكنولوجية الأكثر فعالية واستباقا للتطور السريع في هذا المجال، وذلك حتى لا نجد أنفسنا بعد عشر سنوات أمام ركام هائل من التجهيزات الإلكترونية والمنطقيات البالية والمتجاوزة. ويبقى كذلك التخطيط لتكوين المستعملين، خصوصا بإدراج الجانب المعلومياتي في برامج التكوين المستمر الشامل للأساتذة ومديري المؤسسات، كما جاء في الميثاق. وبطبيعة الحال فإن إدخال الثورة المعلوماتية إلى المدرسة من شأنه أن يساعد الكل على التعلم الذاتي عبر النفوذ المباشر والحيني إلى كل مصادر المعلومات الممكنة، وعبر « اللعب »التربوي والتكويني الخلاق والذي تيسره تلك التجهيزات. بيد أن ثمة مسألة أكثر تعقيدا، تتعلق بضرورة استثمار الإمكانات الجديدة التي تتيحها هذه التكنولوجيات في تصور البرامج والمناهج الدراسية نفسها، ولعل بعض الأمثلة البسيطة كافية لإيضاح هذه المسألة : كيف يصير تعليم الإملاء أو النحو أو الهندسة أو الحساب في حضور الأدوات

المعلوماتية المتطورة؟ فمثلا، بخصوص الاملاء، سبق لباحث بيداغوجي (أشار إليه جان بياجي في كتابه علم النفس وفن التربية) أن أثبت أن تركيب نصوص قصيرة في المطبعة وسيلة لإتقان الاملاء ذات فعالية أكبر بكثير من دروس الإملاء التقليدية.غير أنه لم يكن بالإمكان آنذاك تجهيز المدراس بالمطابع. فما بالك وقد أصبح بإمكان التلاميذ أن يستعملوا أجهزة كمبيوتر مصغرة جدا ورخيصة الثمن نسبيا، ومرتبطة في شبكات اتصالية، لكتابة ما شاؤوا من النصوص، علما بأن أخطاءهم الاملائية والنحوية تبدو لهم مباشرة على الشاشة، وبوسعهم تصحيحها بأنفسهم، دون التعرض للصدمات المحبطة التي طالما اقترنت بالنقط الرديئة المحصل عليها في اختبارات الاملاء والنحو. والحال أن الكمبيوتر صار يفتح سبلا وإمكانات ثورية لتعلم التوجه الطبولوجي، والأشكال الهندسية، والعمليات الحسابية والرسم وحتى النطق السليم عما قريب. وإنها لثورة تتعدى مجرد التزود بتكنولوجيات متطورة للنفوذ الحيني إلى المعلومات. ثورة تتقدم بسرعة مذهلة عبر العالم، ومن ثم فإن انغراس الكمبيوتر في المدرسة، على جميع المستويات يجب أن يقترن بتغيير جذري للبرامج والمناهج سواء ما يخص التدريس أو التكوين المستمر للأساتذة والأطر التربوية. هذا أيضا لابد من مباشرته على الفور وبخطى حازمة وحثيثة، حتى لا تصاب المقترحات البيداغوجية الراهنة بالتقادم القاتل.

بيد أنه، ورغم الأهيمة الحاسمة لمختلف الجوانب السابقة الذكر، فإن منطلق الإصلاح ومفتاح نجاحه يكمنان في مدى تحفز الفاعلين الرئيسيين في التربية ومدى الاهتمام الذي يولونه لها ولإصلاحها.

10. حفز البشر:

الفاعلون المشتغلون يوميا في التربية هم بداهة المتعلمون والأساتذة والأطر الإدارية والتربوية الأخرى. ويعاني تحفزهم راهنا من الكثير من المشاكل والإحباطات. فمثلا بخصوص الأساتذة، هناك نزاعات نقابية متكررة ومستديمة، لكن مفهومة ومشروعة، وكان يمكن استباقها؛ وتلزم معالجتها. فالكل على علم بتفاقم الوضع المادي للأساتذة إلى درجة تحاذي الفقر بالنسبة لبعض فئاتهم. وحيث إن الميثاق لم يكن بوسعه إعطاء بدائل عن «الحوار الاجتماعي» بين الحاكمين والنقابات، فهو لا يطرح حلولا ملموسة لهذا النوع من المشاكل، لكننا نجد فيه إلحاحا على ضرورة رد الاعتبار لهذه المهنة وتكريمها على قدر ما تتطلبه مزاولتها من ملكات والتزام، علاوة على الكفاءة والمقدرة. وبصرف

النظر عن مثل هذه الدعاوي المبدئية، نجد في الميثاق سبع سبل رئيسية لحفز الشركاء في الفعل التربوي، ونعرض لها بإيجاز فيما يلي :

1.10 المشاركة :

كل الفاعلياتا التربوية مدعوة عمليا، ومن الآن فصاعدا، للمشاركة المنظمة والفعالة في تنظيم المؤسسات والأنشطة التربوية، وتدبيرها وتقييمها وسيأتي في الجزء الثاني من هذا الكتاب الحديث عن الأدوار الجديدة المقررة لكل من هذه الفعاليات .

2.10 جودة البيئة التربوية :

من التحسينات الجوهرية المطروحة إدخالها على الظروف المادية والنفسية لعمل المتعلمين والأساتذة والإداريين أنفسهم، تطوير التجهيزات المدرسية وصيانتها وتحقيق ارتباطات المدرسة بالحياة كما سبق الذكر، ورهان هذه التحسينات هو جعل المدرسة محبوبة لأولئك اللذين يمضون فيها جزءا مهما من حياتهم، وذلك حتى يلتحموا بها ويتقاسموا شعورا قويا بالإنتماء إليها .

ففي الحالة الراهنة، كم من اليأس والإحباط تسببه سبورات رديئة وجدران متهاوية، ومياه متسربة إلى قاعات الدرس وأضواء معطوبة، وتيارات الهواء، والحرارة الخانقة أو البرد القارس، ومراحض مخنوقة إن وجدت، هذا دون اعتبار الخصاص من التجهيزات الأخرى الضرورية مثل الخزانات والكمبيوترات، والأجهزة السمعية البصرية، وساحات الاستراحة والمساحات الخضراء، إلى غير ذلك. وإن الإعلان عن التربية كأولوية وطنية خلال العشرية القادمة ليجب أن يعني، وهو أضعف الإيمان، بذل جهد جماعي مكثف لاستئصال مثل هذه المشاكل «الصغيرة». فتراكمها وتكرارها يدفعان بالمدرسة، في حالات كثيرة، إلى الدرك الأسفل من التأخر والإذقاع، وهو وضع مضر يرثى له، خصوصا وأن أثره السيء لا يقتصر على الحاضر وعلى من يعانون منه اليوم، إنما يمتد كذلك إلى المستقبل، باعتباره أثرا مضادا للتربية، يجعل الأجيال الصاعدة تتشبع بصورة فظيعة عن نفسها وعما يجب أن يكون عليه إطار للعمل الجماعي يمكن قبوله إنسانيا. وهو ما تترتب عنه عفويا ولا شعوريا سلوكات الإهمال الشامل وعدم الانضباط، بل والتخريب أحيانا. وهكذا تشيع مضادات قيمية تبرر نفسها بالإعتقاد بأن كل شيء فاسد على كل حال.

وإذن، فإنه لمن العاجل أن تقدم السلطات التربوية دعما قويا لمعالجة تلك المشاكل، ومن المستعجل كذلك تنظيم تعاون الجميع، أساتذة وتلاميذ أو طلبة وإداريين، لهذه

الغاية بعينها، فالمردودية التربوية رهينة أيضا بذلك، بل وترتهن به كذلك تربية الأجيال الصاعدة على العناية بالشأن الجماعي والشأن العام. وهذه التربية لا يجب أن تقتصر على الدروس الأخلاقية والنصائح اللفظية، إنما يجب أن تعتمد خصوصا على القوة التعليمية للقدوة الحسنة وعلى التعلم من خلال الممارسة الفعلية والجماعية لحماية البيئة التربوية وتحسينها في كل جوانبها.

3.10 الأعمال الاجتماعية:

بموازاة ما سبق ذكره يجدر الانتباه، ببساطة إلى أن من يزاولون مهنة التعليم لا يعيشون في المدرسة وحدها وإنما خارجها كذلك. ففي المجتمع، وزيادة على رداءة وضعهم المادي، يعانون جملة من المشاكل المثبطة للعزائم والمتعلقة بالسكن والتغطية الصحية والترفيه الثقافي والبدني الخ... والحال أن الضعف والهشاشة من هذه النواحي معوقان أساسيان لتعاطي فن التدريس والتربية بما يتطلبه من تفان وتفاؤل وصبر وإبداع. و لمعالجة مثل هذه المعوقات، أتى الميثاق بإجراءات مضبوطة لإنعاش الأعمال الاجتماعية بكل أشكالها لفائدة المدرسين والأطر الإدارية والتربوية الأخرى. وعلى سلطات التربية والتكوين، كما جاء في الميثاق، أن تقدم على الفور دعما قويا لهذه الأعمال على مستويات التنظيم والتأطير والتمويل. ولا يجوز أن يتأخر تطبيق هذا التوجه أكثر مما تأخر لحد الآن، فالتجارب الناجحة والأطر المقتدرة في مجال الأعمال الاجتماعية موجودة، يبقى فقط السعي بخطى حثيثة لتعبئتها وإرساء بنيات إجرائية فعالة وخطة واسعة النطاق، ولو أنها غير باهضة التكلفة، لحفز الموارد البشرية التربوية. وإن الرغبة في التشديد على أهمية هذا الحفز هي التي دعت إلى تناوله منذ مقدمة هذاالكتاب.

4.10 الخدمات الإدارية والعنايات الأخرى:

يؤكد الميثاق على تحسين الطب المدرسي والدعم السيكوبيداغوجي، والمطاعم المدرسية وغيرها من العنايات الممنوحة في المدرسة والداخليات والإقامات الجامعية، ويدعو إلى تنظيم هذه الخدمات على قاعدة اتفاقيات الشراكة الملائمة سواء مع مصالح الدولة المختصة أو مع الفاعلين الخواص ذوي الخبرة والمقدرة.

وتضاف إلى ذلك ضرورة تحديث الخدمات الإدارية المقدمة للمتعلمين والمدرسين، خصوصا بالتخفيف، مما يطبعها من بيروقراطية، كما هو حال إدارة البلاد بأسرها. ومن العوامل القوية لحفز البشر تطبيق اللاتمركز بل واللامركزية الإدارية في أعمال التدبير وقراراته، بنقل الاختصاصات إلى أقرب ما يمكن من المدرسة نفسها. ومما يزيد من فعالية

عنصر الحفز هذا، وضع مكنزمات للإعلام الإداري السريع والموثوق، واعتماد أساليب مريحة لاستقبال الناس وحل مشاكلهم الإدارية بسرعة، من دون تماطل أو تنقلات زائدة أو أوراق مفرطة الكثرة، أو « سخسخة » بيروقراطية. ففي هذا المجال كذللك لا يقتصر الهدف على خلق مناخ حافز وموات لتحسين مردودية المدرسة، إنما الهدف كذلك تربية الأجيال الصاعدة بقوة القدوة على التخلص من الأفعال المنعكسة البيروقراطية، ومواقف الإهمال وعدم الاكثرات، وأساليب العمل الروتينية التي تضر بمستقبل البلاد ككل، وليس بالمدرسة وحدها. لكن، هنا يلزم البدء بإصلاح الإدارات المركزية للتربية والتكوين، كما سبق التأكيد على ذلك منذ مقدمة هذا الكتاب.

5.10 التباري بالاستحقاق ومن أجله :

يدعو الميثاق إلى نشر ثقافة التفوق ومكافأة الاستحقاق، سواء في التعلم أو التعليم أو التدبير التربوي أو البحث العلمي. فالمطلوب إعطاء الاستحقاق المكانة اللائقة به كعنصر في النسق التربوي، وما من وسيلة إلا ويجدر استعمالها لهذه الغاية، أوسمة التميز والتفوق، حفلات التكريم والتشريف، مكافآت مادية، ترقيات مهنية، دون إغفال مقاييس الكفاءة والمقدرة التي يجب أن تعتمد وحدها، دون غيرها وبكل إنصاف وشفافية، في ولوج مناصب المسؤولية. وهنا كذلك، لا يقتصر الرهان على حفز التلاميذ والطلبة والمدرسين والأطر الإدارية والتربوية الأخرى على الاجتهاد، وبالتالي الرفع من المردودية التربوية، إنما للأمر كذلك بعد مجتمعي وتاريخي. فالكل يعلم ما يصيب الحياة السياسية والمجتمعية من أضرار وفساد، نتيجة الممارسات الزبونية والقرابية « الصحبقراطية ». في ضوء ذلك، يتضح الدور الحاسم المنوط بالمدرسة كي يعطي للأجيال التي تعدها لمجتمع جديد إشارات رمزية قوية وثقافة راسخة بشأن تقدير الاستحقاق حق قدره، واعتماد سنة الاجتهاد والتباري المشروع. ومما يزيد في تبرير الإلحاح على هذا الجانب من الإصلاح التربوي أن البعض قد يرى فيما يتضمنه من جوانب رمزية واحتفالية أشياء ثانوية، بل ربما تافهة، بالنظر لأشغال التخطيط والتشريع التي تتطلبها جوانب أخرى من نفس الإصلاح. لذا وجب التذكير بما يلي : أولا : إذ أن المكافأة الرمزية للاستحقاق لا تكاد تكلف شيئا يذكر، ولا يتطلب تفعيلها أجلا طويلا للتحضير، فيجدر بالأحرى التعجيل بهذا التفعيل، بالنظر للأثر النفسي الحافز المرتقب منها. ثانيا : لا تقتصر مكافأة الاستحقاق على هذا الجانب الرمزي بالذات، وإنما تعتمد كذلك على مقاييس الترقية والتعيين في مناصب المسؤولية، وهي مقاييس يجب أن تجد

ترجمتها الواضحة والمنسجمة في عمل تشريعي وتنظيمي يلزم الإقدام عليه من غير تسويف. ثالثا: يبدو من الممكن جدا إطلاق حركة تصحيحية للمواقع المحتلة من غير استحقاق وبشكل فظيع أحيانا في الأجهزة الإدارية للتربية والتكوين، مثل هذه الحركة مستعجلة كذلك بالنظر لما يرتقب أن تحدثه من أثر طيب ومن ارتياح في العديد من المؤسسات والمصالح، مع ما سيثمره ذلك من مناخ تعمه الثقة ويلائم النجاح في باقي جوانب إصلاح التربية والتكوين برمته.

6.10 القوانين الأساسية والمسارات المهنية:

بهذا الخصوص، يقتصر الميثاق على إقرار مبدإ مراجعة القوانين الأساسية لمختلف شرائح موظفي التربية والتكوين، مع مراعاة خصائص كل منها. والهدف بالطبع هو ضمان تعبئة الموارد البشرية على الوجه الأمثل.

ونظرا للحساسية النقابية الخاصة لهذه المسألة، فمن الطبيعي أن يترك حلها للمشاورات والتفاوض بين الأطراف المعنية. لكن في هذا السياق بالذات، ولاعتبارات مستقبلية، هناك تعليقات تطرح نفسها.

ففي المقام الأول، يبدو من اللازم إقرار نظام المدرس المتعاقد، وذلك لعدة أسباب موضوعية أو مستخرجة من مقتضيات أخرى للميثاق، غير مخصصة مباشرة لهذا الجانب، والتي سنأتي إليها في مكانها (انظر الباب المخصص للأساتذة في القسم الثاني).

وفي المقام الثاني، وبخصوص الهيأة التربوية والإدارية العاملة حاليا، يجدر إقرار مقاييس للمكافأة وللترقية تأخذ بيعن الاعتبار كذلك تقييمات المتعلمين ومجالس المؤسسات، وهي أمور سنأتي إليها كذلك لاحقا، وأقل ما يمكن أن تنفع به هذه التقييمات، التوطيد الإيجابي للاقتدار التربوي والإداري بمكافأة من بينوا ذلك الاقتدار، دون اللجوء بالضرورة للجزاء السلبي لمن كان تقييمهم غير مرض، في حدود درجة ما من الخطورة، لكن وبقدر ما يتحقق التقدم في استئصال العوامل المضوعية للإحباط والتقصير، فلا بد كذلك من تقبل الجميع بالجزاء العادل بانعدام الكفاءة وللخطأ المهني. وإن ضرورة الإقرار التديرجي لمثل هذه المكانزمات الجزائية لتفرض نفسها بناء على مبدإ التباري من أجل الاستحقاق، السالف الذكر.

في المقام الثالث، واعتبارا للتوجه نحو دمج المكونات المختلفة لنظام التربية والتكوزين الوارد في الميثاق، ومراعاة للهياكل التنظيمية والبيداغوجية والإدارية الجديدة

والتي ستنشأ عن ذلك الدمج، فيجدر التخلي عن المقتربات القطاعية والفئوية المنغلقة لإشكالية القوانين الأساسية لموظفي التربية والتكوين، فمن شأن هذه المقتربات البالية أن تزكي الانقسامات الواهية والتفاوتات الحالية، مع اجترار أو حتى تقوية المواقع المضادة لعملية الاندماج الكلي للنسق، على حساب المصلحة العامة في التشغيل المشترك للموارد البشرية وسيولة انتقالها على امتداد هذا النسق. وإن استحال تبني مقترب كلي بسبب إكراهات ظرفية، فالأجدى معالجة الأمور المستعجلة بإجراءات خاصة وانتقالية، عوض صرف الجهود الجمة في وضع قوانين أساسية متعددة والتفاوض بشأنها، رغم ما يشوبها من تفرقة وتفاوت. فحتى لو تم الاتفاق على مثل هذه النصوص، فستصبح لتوها معوقات إضافية للدينامية الكلية باتجاه الدمج التدريجي للموارد البشرية وتشغيلها الأمثل على صعيد نسق متناغم.

وفي المقام الرابع، نجد أن بعض مكونات نظام التربية والتكوين تعرف فائضا من التأطير الإداري والتربوي، وبعضها الآخر يعاني خصاصا منه. والأدهى أن هذا الاختلال جامد بحيث تستعصي معالجته. ومرد ذلك عدم ملاءمة مواصفات الأطر بين هذه المكونات وتلك للنظام التربوي. ومن ثم فمن العاجل إقرار نظام لإعادة التأهيل المهني للأطر وعامة الموظفين الفائضين، بما في ذلك تشجيع من يرغب في مغادرة القطاع بحوافز مادية، معنوية واجتماعية مهمة. بل إن الحوافز المادية لهذا الغرض يجب أن تكون على قدر الأهيمة اللازمة لتفي بالمفعول المرجو منها، ولو تطلب الأمر جدولة دفعها على مراحل من الزمن. ذلك أن تكلفتها ستبقى دائما مبررة طالما ظلت دون ما كانت الدولة ستتحمله من أعباء الأجور على امتداد السنوات التي تفصل كل موظف فائض عن سن التقاعد، اللهم إلا إذا غادر الوظيفة مشجعا على ذلك. لنفرض، مثلا، أن الدولة منحت لموظفين تربويين يرغبون فرديا أو جماعيا في فتح مؤسسة تعليمية خاصة رأسمالا للتعويض عن مغادرة الوظيفة مقرونا بقرض تفضيلي لنفس الغرض، فالثمرة الأولى لذلك هي تحرير هؤلاء من وضعية إدارية لا يتحملونها إلا على مضض؛ زد على ذلك أن الفائض المكلف للدولة غالبا سيتناقص، وفي نفس الوقت تخلق إمكانيات لسد خصاص التأطير حيث هو قائم، وبارتباط مع ذلك يتحقق التخفيف من حدة المشكلة المتمثلة في بطالة حاملي الشهادات؛ كما يستفيد التعليم الخاص، وبالدرجة الأولى في المستوى ما قبل المدرسي المراد تعميمه في الأمد المتوسط، من أطر تتمتع على الأقل بحد أدنى من التجربة في قطاع التربية والتكوين. والحال أن هذا مجرد مثال عن الأبواب الممكن طرقها لتصحيح اختلالات التأطير البيداغوجي والإداري. وبصفة عامة، فإن من المهم جدا الحرص عمليا

وبكل الوسائل الممكنة على أن لا تسقط وظائف التعليم والإدارة المدرسية رهائن في قبضة المواقع المكتسبة، وبالتالي انحرافها إلى الروتينية والاحباط، مع توريط النظام التربوي في طريق مسدود من حيث الأوضاع القانونية والإدارية والمناصب المالية. ففي هذا المجال أكثر من غيره على صعيد الوظيفة العمومية ككل، يلزم وضع مكانزمات لتجديد التأطير والحث على تغيير المهنة كلما اقتضى الحال، وهذا جزء حيوي من الاستثمار المطلوب من أجل بناء المستقبل.

7.10 التكوين المستمر :

يدعو الميثاق إلى ضمان التكوين المستمر لكل الأطر التربوية والإدارية، و ذلك في شكل دورات قصيرة متقاربة زمنيا ودورات أطول وأقل تقاربا، وبالطبع فليس هناك مكان لتقدير حاجيات المستفيدين من هذا التكوين وأفواجهم والتكاليف المتوقعة، فكل ذلك من اختصاص الإدارات المعنية. وعسى أن تسهر السلطات المختصة على جعل برامج التكوين المستمر ومناهجه تخدم تنمية الكفاءات البيداغوجية والإدارية اللازمة لقيام الفعاليات المستهدفة بالأدوار الجديدة المناطة بها وفق الميثاق على أحسن وجه؛ وهي الأدوار التي سنتناولها في الصفحات التالية. يبقى فقط أن نذكر بأن جدوى هذا التكوين وفعاليته يتعلقان كذلك بإعادة الهيكلة الشاملة لحقل علوم التربية، بما فيه نظام تكوين أطر التربية الوطنية، وهذه مشكلة ستطرق في الباب المخصص للجامعة، ضمن الجزء الثاني الآتي.

وفي ختام هذا الجزء الأول، يرجى أن يعطي العرض الذي جاء فيه بشأن الاختيارات البيداغوجية والسوسيوتربوية الواردة في الميثاق نظرة عن التدابير والأوراش المعتمدة لإصلاح التربية والتكوين، مع استكشاف سبل تطبيقها. وقد تمت خلال هذا العرض كذلك الإشارة إلى بعض الالتباسات التي لحقت بعض « تفاصيل » الميثاق، كما تم التنبيه إلى حلول غير ملائمة لروح الميثاق ونصه، وإلى بعض مخاطر الانزلاق عند تطبيق هذا الجانب أو ذاك من مشروع الإصلاح الذي يحمله. والآن، يبقى أن أهمية الاختيارات البيداغوجية والسوسيوتربوية المقررة لاتضاهيها إلا أهمية تنظيم النسق المدعو لإنجازها وعيشها عمليا. فالمطلوب تزويد هذا النسق بالأدوات اللازمة له من أجل أن يصلح نفسه ويستطيع التقييم والتصحيح المستمرين لسيره وأدائه. لهذا الغرض رسم الميثاق مسرحا تربويا جديدا و دعا جملة من الفعاليات الموجودة أو المحدثة لأن تلعب فيه أدوارا محددة، وهذا هو موضوع الجزء التالي.

القسم الثاني

فعاليات محدثة وأدوار جديدة

اهتم الميثاق بهياكل ريادة نسق التربية والتكوين، إن على مستوى المؤسسات نفسها أو على صعيد السياسة والإدارة الكليتين، مرورا بالوظائف والهيآت المكملة أو الوسطى. وهكذا تمت إعادة تحديد فعاليات هذا النسق وأدوارها باتجاه جعل كل فعالية تتحمل المسؤولية اللائقة بها كليا، وإسهام كل منها بما تستطيع، مع تدعيم وتوسيع المشاركة والشراكة واللاتمركز واللامركزية ووحدة السياسة العامة في القطاع تصورا وتطبيقا. وهذه سلسلة من المفاهيم يحدث أن يتشدق بها البعض دون إعطائها محتوى ملموسا، بيد أن الميثاق يأخذها على وجه الجد. والغاية في ذلك جعلها اتجاهات متضافرة ومتفاعلة ولا رجعة فيها، اتجاهات تخدم إنماء النسق التربوي وإصلاحه المستديمين. وسيتم فيما يلي استعراض الفعاليات الفردية والعضوية والمؤسسية التي أحدثها الميثاق أو جدد أدوارها، انطلاقا من القاعدة إلى القمة، وسيكون هذا الاستعراض فرصة شرح هذه الادوار وكيفية تطبيق توجهات الميثاق بأشكال فعالة.

1. المتعلم:

من حكمة الميثاق أنه دعا لجعل المتعلم في قلب اهتمامات نسق التربية والتكوين برمته، لكن ما القصد بهذا المبدإ؟ القصد إحداث قطيعة وإنجاز بناء جديد في آن معا. القطيعة أولا مع الرؤى التي تعالج الشخص المتعلم وكأنه مريض أو شيء من هذا القبيل، يحتاج إلى حقن معرفية تتجه أساسا لملء ذاكرته ونادرا فقط لتفتيق ذكائه. وهي رؤى وتصورات قوامها كذلك، ولو بصورة لا إرادية، اختزال مجموعات المتعلمين في أفواج وأرقام يتم تدبيرها على نمط العلاقة بين الراعي وقطيع الغنم. أما البناء الجديد فالمراد منه

أن يمنح المتعلم مجالا رحبا للتحرك والتفتح بإعمال مقدوراته الشخصية وحسب وتيرته الخاصة، بناء يجب تشييده لا فقط من أجل المتعلم لكن أيضا معه وبمساهمته، وهو ما يتطلب تفعيل ما سبق ذكره من توجهات تخص البرامج والمناهج والتقييم والتوجيه وارتباطات المدرسة بالحياة، دون إغفال حفز المدرسين وضمان تكوينهم المستمر. ومن المهم كذلك لنفس الغرض أن لا تبقى الآفاق البيداغوجية الجديدة والقائمة على النشاط الحي والتفاعل والعناية المشخصة بالمتعلم مجرد رغبات. ومن المهم أخيرا تفعيل مسؤولية المتعلم ودوره في تصور ‹›العلاجات›› المعرفية المعروضة عليه، وفي تقييم مفعولها، وكذا مشاركته في تسيير مؤسسته. هذه النقط الأخيرة هي المطروحة الآن، وإن قراءة متمعنة في الميثاق لتسمح باستنباط ثلاثة مجالات جديدة، يجد فيها المتعلمون أنفسهم مدعوين لأن يلعبوا أدوارا ملحوظة، وهذه المجالات هي وضع البرامج والتقييم البيداغوجي والإدارة المدرسية والجامعية.

1.1 إشراك المتعلم في وضع البرامج :

من الصعب جعل المتعلم في مركز النسق التربوي دون اعتبار لإدراكاته وتجربته المعاشة، وأفكاره وحاجياته عند وضع البرامج الدراسية الموجهة إليه. والحال إن التصور السائد للبرامج والكتب المدرسية يتخذ الاختصاصيين كمرجعية وحيدة. وللقيام بمهمتهم النبيلة، لا يعتمد هؤلاء على معرفتهم بميدان اختصاصهم فقط، وإنما كذلك على قسط من المعرفة السيكوبيداغوجية والسوسيوثقافية، بل وربما يستندون كذلك إلى التحليل النفسي وعلم النفس التكويني (المختص في الذكاء والبنيات الإجرائية للذات العارفة أو المتعلمة). لكن، حتى ومع الافتراض المرغوب فيه جدا بأن الاختصاصيين يستندون إلى المكتسبات العلمية الأكثر تقدما والأحسن تطبيقا في العالم على البيداغوجيا والديداكتيك، فتبقى ثمة مشكلة كبيرة، مشكلة المسافة بين النظرية والممارسة الحية، والحال أن هذه المسافة لا يمكن اختنزالها طالما انحصر الاجتهاد على التطبيق الاستنباطي للإبداعات المفهومية والنظرية، إنما يتطلب التقليص الفعلي لهذه المسافة أيضا الملاءمة الاستقرائية لنتائج البحث البيداغوجي التطبيقي في ضوء دروس الميدان وتجربة الفاعلين، وفي مقدمتهم المتعلمون. حقا، قد يبدو كمفارقة عجيبة أن يدعى الخبراء المحنكون في تصميم البرامج والمناهج لأن يتلقوا في الشأن بالذات أي ضرب من الدروس أو النصائح السمتمدة من أطفال بسطاء، أو حتى راشدين هم مجرد طلبة. لكن لا وجود للمفارقة إلا من وجهة نظر ‹›عمر قراطية›› أو علموية أو تقنوقراطية، ففي

عصرنا صار تحليل حاجبات التعلم لدى الأطفال واليافعين والراشدين جزء لا يتجزء من منهجية وضع البرامج و المناهج التعليمية. وثمة ‹›علبة أدوات‹› تقنية متكاملة وغنية لبحث هذه الحاجيات واستجلائها وضبط أسبقياتها، وأخذها بعين الاعتبار في بنية كل منهاج تعليمي ومضامينه وتدرجه وطرق تطبيقه. حقا قد يلاحظ كذلك شيء من الغلو في إعمال هذه الأدوات التحليلية والإفراط في تعقيدها الشكلاني والإحصائي بل وتجميدها في صورة مواصفات دغمائية تثير التقزز والقنط في صورتها هذه، تصبح هذه التحاليل غالية التكلفة ماليا وزمنيا دون أن ترتفق بموضوعية ومصداقية أكبر. لكن هكذا الحال إزاء كل تكنولوجية جديدة: فالانبهار المشروع بها يدفع البعض إلى المغالاة في التظاهر باتقانها. ومع ذلك، فإن تحليل حاجيات التعلم لدى المتعلمين أنفسهم في مبدئه الجوهري وأدواته الأساسية قد صار مرجعا لا مناص منه في المقتربات المتقدمة لعملية تصميم المناهج التعليمية، ويبقى اختيار الاستراتيجية والتقنيات الملائمة لإجراء مثل هذه التحاليل الميدانية وقفا على المتغيرات التربوية المطروحة في كل حالة: فئات مستهدفة، مواد تعليمية، وسط مدرسي اجتماعي وثقافي الخ... في كل الأحوال، فهذا نهج بحث وعمل لن يسع السلطات البيداغوجية سوى إنمائه وإدراجه في التقاليد الجديدة لنسق التربية والتكوين، وعلى الأخص، فإن اللجنة الدائمة للبرامج التي أقرها الميثاق، لابد وأن تأخذ بهذا النهج في عملها.

صحيح أن الملاحظ في السنوات الأخيرة، تحت ضغط بطالة خريجي التربية والتكوين وتفاقم الهوة بين المدرسة وعالم الشغل، هو بروز اتجاه سليم نحو اعتبار حاجيات المقاولات في تصميم التكوينات، بهذا القدر أو ذاك من التوفيق. ويسمى ذلك في الإصطلاح العلمي « تحليل الحاجيات من النوع الخارجي ». لكن، ما العمل لو تبين أن البرامج غير ملائمة لحاجيات المتعلمين ولو هي طابقت حاجيات المشغلين؟ لاشك أن خطر الفشل والسقوط، وبالتالي الهدر المالي والبشري، يبقى مرتفعا في هذه الحال أيضا. وعلى سبيل المثال، فإن إجراء بحث مبسط وسريع في أوساط التلاميذ والطلبة قد يبين خللا جوهريا في البرامج التعليمية للغة العربية أو للرياضيات أو غيرهما. فكثير هم التلاميذ الذين يفتقدون ما يسمى ب « أحدبة الرياضيات » بمجرد ما يدخلون فصل هذه المادة، مع أنهم يظهرون في ميادين أخرى ذكاء أكبر من زملائهم المزعوم امتلاكهم هذا العضو « الذهني » الزائد. ولو سئل « أغبياء » الرياضيات عن تجربتهم مع هذه المادة لأمكن استخراج دروس ثمينة حول المنهجية والتدرج والترميز ووسائل الإيضاح المستعلمة في تدريس هذه المادة، خصوصا في المرحلة الأولى. ولو تم ذلك لأمكن بالتالي خفض نسبة

الفشل فيها، خصوصا وأن من الأهداف المرسومة توجيه ثلثي التلاميذ مستقبلا إلى الشعب العلمية والمهنية. ذلك أنه لا يكفي توجيههم إلى هذه الشعب، بل المطلوب أن يتوفقوا فيها، وإلا فالثمن سيكون هدرا مضاعفا وأهول بكثير مما هو الآن. وليست هذه سوى أمثلة، لا يجوز أن يفهم مغزاها وكأنه جعل التلاميذ يقررون محتوى العلم الذي يقبلون التفضل بتعلمه، فتلك سخافة بينة. إنما المقصود، دعوة مصممي المناهج التعليمية للاطلاع الميداني على استعدادات المتعلمين المستهدفين بها ذهنيا وعمليا ووجدانيا وثقافيا، والاسترشاد بحاجياتهم في ملاءمة تلك المناهج، فهذا سبيل لا محيد عنه وصولا إلى مدرسة جديدة حقا، سعيا للقضاء على الهدر والإقصاء اللذين صار حجمهما هائلا. وإن صح أن الميثاق لم يتضمن ذلك صراحة، فمن الجائز استخراجه من روحه ومنحاه.

2.1 إشراك المتعلم في التقويم البيداغوجي:

مع كل ما سبق، يبقى أن التطبيق الناجح لمنهاج دراسي معين ليس من سماته الباطنية، حتى ولو كان جيدا وملائما لحاجيات المتعلمين. فالصلة بين الأستاذ والتلاميذ أو الطلبة هي جوهر الفعل التربوي أو التكويني ، وهي نقطة أكد عليها الميثاق بقوة. لكن الممارسة الحالية تجعل تقييم تلك الصلة وضبطها، على الأقل رسميا ومؤسسيا، في حمى من أي تدخل للمتعلم. فالمفتشون أو المشرفون التربويون هم الذين يكفلون ذلك التقييم، ولو سطحيا وجزافيا في ظل ظروف العمل الحالية. والحال أن الكل يعترف، عموما وتلقائيا، باقتدار كل أستاذ وحسن أدائه قياسا على الاحترام والعرفان اللذين يكنهما له تلامذته أو طلبته. لكن هذا التقييم العفوي والصادق عموما يضيع تماما، بحيث لا تستفيد منه المكانزمات المقررة رسميا لتقييم الأداء البيداغوجي وضبط العلاقة التربوية. ألم يحن الوقت لإفادة النظام التربوي من هذا التقييم، بما يقوي قدراته على التطور والتكيف المستمر، بدل تركه يتبخر في هواء العواطف «الذاتية» رغم أنها جماهيرية؟ أيسوغ الاستمرار في النكران الرسمي لهذا التقييم إن كان إيجابيا، وفي كبته النفسي إن كان سلبيا؟ ألم يحن الوقت للشروع في إحداث آليات المتعلمين كمصدر من مصادر التقييم البيداغوجي، ولو تطلب ذلك التدرج البدء بالتعليم العالي ثم الثانوي ثم، ولم لا، الإعدادي والابتدائي؟ لا ريب في أن مثل هذه المكانزمات المعمول بها في بلدان أخرى يجب إعمالها بحيطة وحذر، باعتماد تقنيات تحفظ سرية التقييم وبساطة إدارته واستثماره، وتركز أسئلته وسلاليمه على متغيرات تهم المقدرة

المهنية والتواصلية دون أي تشخيص انتقامي. بل يمكن كذلك، وفي مرحلة أولى، قصر استعمال نتائج التقييم على تزويد الأستاذ بصورة انعكاسية موضوعية عن أدائه، بما يساعده على تدعيم مراكز القوة وتصحيح نقط الضعف، ثم، وبموازاة التعود على هذه الممارسة الجديدة، سيصبح بالإمكان الإستفادة منها «بروح رياضية» في توزيع الدروس والانتقالات لضرورة المصلحة أو الشخص، وأخيرا في الترقية وفي تجديد عقود الخدمة بالنسبة للأساتذة المتعاقدين. وعلى كل، فالتقنيات المجربة في هذا المجال موجودة، واعتمادها يمكن أن يتم بلطف وليونة. لا بل يمكن في البداية أن يكون القبول بتقييم المتعلمين طوعيا بالنسبة للأساتذة أنفسهم. لكن التقدم في هذا الاتجاه يفرض نفسه إن كان للتربية في المغرب وللمجتمع المغربي بأسره أن يتعمقا في تجريب الديمقراطية في القاعدة: في المدرسة كما في العائلة والمقاولة والإدارة، وليس فقط على مستوى الدواليب الفوقية المتمثلة في الجماعات المحلية والبرلمان والحكومة. ولا شك أن مثل هذا التوجه سيثير تخوفات ومقاومة من بعض الطوائف المهنية المعنية، لكن لا مناص من الشروع في التفكير في الأمر ومناقشته العريضة. وعلى كل حال، فلوجاز القول بأنه لا يهاب الامتحان إلا الأغبياء من المتعلمين لجاز الرد بأن الإحسان للمقربين و للنفس أولى، وبأن الأستاذ الحريص على التحسين المتواصل لأدائه سيقبل، مرفوع الجبين، الخضوع لتقييم هذا الأداء من طرف من انتهوا من تتبع دروسه عن طيب خاطر أو على مضض. فلنمنح مثل ذاك الأستاذ على الأقل حظ الاستفادة من هذا التقييم. وإن صح أن الميثاق لم ينص على ذلك صراحة، فامتناعه عن ذلك مفهوم في الظرف الراهن. لكن روحه ومنحاه العام ينطقان بذلك، ولا داعي للتخوف من الردود الدفاعية والاحتجاجات المنبعثة من الإعجاب بالذات، إلى حد التخلي عن فتح باب التشاور الهادئ والرزين من أجل حقن النظام التعليمي بهذه الممارسة الجديدة، التي لن تفعل سوى تقوية مناعته وقدرته على التكيف والتصحيح الذاتي باستمرار. ومرة أخرى، فلا شيء يمنع ذلك الحقن من أن يكون لطيفا وتدرجيا. والمسألة هنا أيضا مسألة قناعة وإصرار ومنهج.

3.1 إشراك المتعلم في تدبير المؤسسة:

ينص الميثاق (مادة 149) على مشاركة ممثلين عن المتعلمين في مجالس تدبير المؤسسات، وهي المجالس التي سيأتي الحديث عنها لاحقا. غير أن تحديد شروط هذه المشاركة وتقييم تحققها وكذا مقاييس اختيار أولئك الممثلين متروك للنظر التقديري للمجالس نفسها. ويجدر التذكير أن إحداث هذه المجالس يعم جميع أنواع المؤسسات

ومستوياتها بدون استثناء. ومن جهة أخرى، نصت المادة 152 من الميثاق، بدون شروط صريحة، على مشاركة ممثلي الطلبة في مجالس الجامعات التي سيأتي الحديث عنها كذلك لاحقا. ولعل الفلسفة العامة لهذه المقتضيات غنية عن التعليق. فهي تتجه نحو إرساء تدبير ديمقراطي وشفاف للمؤسسات، بإشراك المعنيين الأوليين بسيرها وأدائها، أي المتعلمين. بصفة أعم، ومن جهة نظر سياسية، فإن الاستئناس المبكر بالممارسات الديمقراطية، مثل انتخاب الممثلين والنقاش المفتوح وتقييم المشاكل الجماعية وحلها على مستوى مؤسسي مصغر، من شأنه إعداد الناشئة للممارسة الديمقراطية على أصعدة أوسع كالجماعة والجهة والأمة. زد على ذلك أن من شأن هذا الاستئناس المبكر إنماء روح المبادرة والمسؤولية، وترتيب أسبقية المشاكل المحتاجة إلى حلول، وتنظيم وبرمجة الأنشطة الجماعية.

بيد أن تفعيل مقتضيات الميثاق في هذا الخصوص قد تطرح إشكالات تتطلب التوضيح على عدة مستويات.

فبدءا بتعميم مشاركة المتعلمين في تسيير المؤسسات من جميع المستويات الدراسية، بما فها الثانوي والإعدادي والابتدائي، قد يجد البعض مضحكا أو حتى سخيفا حضور صبيان صغار إلى جانب الرشداء المحترمين في مجالس المؤسسات ذات مستويات دنيا. زد على ذلك إمكانية التخوف من أن تنضاف إلى الصبيانية المحتملة في الصغار شيخانية محتملة في الكبار: فقد ينزع بعض هؤلاء إلى الاستغلال السياسوي أو الشخصي لحضور الشباب في مجال المؤسسات ليغرقوا هذه الهيآت في نقاشات عصبوية أو يندفعوا في الشحن المذهبي والإيديولوجي المبكر، على حساب التربية والديمقراطية نفسهما. ولعل هذه التخوفات هي التي تكمن وراء حذر الميثاق بخصوص مشاركة المتعلمين في مجالس التدبير. ومن دروس التجربة أن مثل تلك الانزلاقات واردة حتى على صعيد الجامعة بمجرد ما يتم تعويم المشاكل البيداغوجية في الخطابات المذهبية الدغمائية، وتتولد المصالح العصبوية عن نزاعات عمياء ولا منتهية. وحيث إن المشكلة إذن ذات مدى عام، فلا يبدو من الملائم إحالتها بكل ثقلها وشحنتها على النظر التقديري لكل مجلس معزول، عل صعيد التعليم الثانوي والإعدادي والابتدائي. فمن جهة، أمام الصعوبة والحرج في إيجاد مسلك ملائم، قد يميل العديد من مجالس تدبير المؤسسات إلى اقتصاد المشكل وإعفاء انفسهم من مشاركة التلاميذ، مما قد يحكم على المبدإ بالبقاء غالبا في حكم التنفيذ الموقوف... إلى أن تتحقق الشروط. ومن جهة ثانية، وفي غياب حد أدنى من تنسيق مبادرات المجالس المقدمة على تطبيق تلك المشاركة، فقد تظهر تفاوتات ومزايدات ضارة.

هنا أيضا، لا يتوقف تفعيل الميثاق على محض تقنيات ومعايير محلية وتجريبية. إنما يمر عبر إيجاد سياسة عمومية تفي بالغرض و تحدد،و لو بمرونة، معايير دنيا مشتركة عن طريق التشريع أو التنظيم حسب الحالات. وفي هذا الاتجاه تأتي التعاليق والمقترحات التالية:

أ- ففي المقام الأول، ودفعا للتخوف من النزعات الصبيانية والشيخانية، يمكن إخضاع حصول ممثلي التلاميذ على صفة الأعضاء ذوي حق التصويت في مجالس المؤسسات لشرط بلوغ سن الرشد القانونية. وهكذا، فإن مجالس المؤسسات التي يكون تلامذتها دون هذا السن لن يضموا أعضاء كاملي الحقوق لتمثيل هؤلاء التلاميذ. وفي هذه الحالة يمكن لمشاركة التلاميذ في التسيير أن تتخذ أشكالا أخرى، ملائمة أكثر، مثل: إخبارهم المبسط والممنهج بأهداف المؤسسة و مشاكلها وإنجازاتها، إشراكهم في تخطيط وإنجاز حملات صيانة المؤسسة وتجميلها، تنظيم ألعاب للأدوار على منوال مناقشات وقرارات مجلس التدبير نفسه بشأن المشكلات الواقعية للمؤسسة وبدائل الحلول المتاحة لها، تدريب التلاميذ على تحمكل المسؤولية الكاملة في تنظيم وتقييم العروض الثقافية والفنية والترفيهية، إلى غير ذلك. أما على المستوى الإعدادي والثانوي فيمكن الاكتفاء بمنح ممثلي التلاميذ صفة الأعضاء الملاحظين بحيث يستمع لآرائهم في حالات معينة، مع تكليفهم ببعيض المسؤوليات، مثل التسيير العادي للخزانات والموارد السمعية – البصرية، وتنظيم الأنشطة الموازية، إلى غير ذلك. ومجمل القول، إن ثمة العديد من الصيغ المجربة عبر العالم وفي المغرب نفسه، ويجدر تعميم ما صلح منها، بدل الاضطراب بين التمثيل الكامل للتلاميذ في مسؤولية قرارات التسيير وبين تهميشهم المطلق. وإن من شأن مشاورات حثيثة مع المؤسسات الخاصة والعمومية التي جربت بعض تلك الصيغ أن تمكن من وضع معايير دنيا تطبق على نطاق جميع المؤسسات، وتحدد هوامش المرونة المتروكة لتقدير مجالس التدبير. وبطبيعة الحال، فإن الأمر يختلف على صعيد التعليم العالي وحتى بعض مؤسسات التكوين المهني حيث يكون الطلبة على العموم قد تجاوزا سن الرشد ويمكنهم إذن أن يمارسوا داخل مجالس المؤسسات أدوارا والتزامات ذات قوة قانونية، وهنا إذن يتعلق الأمر بمنح ممثلي الطلبة صفة الأعضاء كاملي الحقوق.

ب- في المقام الثاني، وسعيا لتقليص أخطار الانحرفات الحزبوية والعصبوية التي قد تلحق مشاركة المتعلمين في مجالس التدبير، يجدر تحديد قواعد «للعب» مطبقة على الجميع ومستنيرة بالتجربة. حقا هذه مسألة ليست بيسيرة الحل، خصوصا في الأوساط

التي لا تستند إلى تقاليد ديمقراطية راسخة. وهناك عمليا ثلاثة مكنزمات ممكنة لاختيار ممثلي الطلاب في المجالس: أولاها، الاقتراع العام المباشر على مستوى المؤسسة. ثانيها، الاقتراع غير المباشر المطبق أولا على مستوى الأقسام، ثم الجسم الانتخابي لممثلي الأقسام. وثالثها، الاختيار القصدي للممثلين حسب الاستحقاق الدراسي المعدل باعتبارات الجنس والشعبة ومحل الإقامة، مثلا. ومن الواضح أن يصطدم بالتغير السريع لتشكيلة الأقسام الدراسية، خصوصا عندما سيصبح النظام البيداغوجي قائما على الجذوع المشتركة والممرات والمقاطع أو المجزوءات الدراسية. أما النمط الثالث فيمكن الاعتراض عليه بكونه يكرس النخبوية المفرطة، إلى حد إبعاد أولئك الطلبة الذين يعانون أكبر الصعوبات مع النظام البيداغوجي القائم، وبالتالي إخفاء عيوب هذا النظام بشكل أو بآخر. وحيث إنه لا بد من حل للمشكلة على كل حال، فتجدر دراسة التجارب الوطنية والخارجية في هذا المجال، واتخاذ حل متشاور حوله مع الأساتذة والطلبة أنفسهم. ولا مفر لسلطات التربوية من اتخاذ قرار سياسي في هذا المجال. وكيفما كانت الحلول المقررة، فهي تبقى قابلة للتصحيح في ضوء التجربة، كما يحدث ذلك لكل أنماط التمثيل، سواء منها الانتخابية أو الانتقائية، حتى على صعيد الأنظمة السياسية نفسها. وللموضوع عودة، عند تناول النقطة الخاصة بتمثيل الطلبة في مجالس الجامعات (انظر الباب الأخير من هذا الجزء).

في ختام هذه التعاليق على الأدوار الرئيسية الثلاثة للمتعلم بصفته فاعلا مساهما في تدبير النظام التربوي وتقييمه، يبدو من البين أن أهمية هذه الأدوار حاسمة. ولهذا السبب فمن العاجل الشروع في خلق الشروط المؤسسية والمسطرية الملائمة لاضطلاع المتعلمين بها، على نحو يجعلهم يضيفون نبرة حيوية متميزة لوتيرة إصلاح المدرسة ودمقرطتها «الهادئة». وإلى جانب هذا، يبقى أن مساهمتهم البناءة والإيجابية في ذلك تتطلب كذلك تربيتهم على الوفاء بواجباتهم الواردة في المادة 19 من الميثاق. وتتخلص هذه الواجبات في احترام الشركاء والانضباط، والإخلاص، والاجتهاد والمساهمة النشيطة في صون الصورة اللائقة بالمدرسة. ولا يكفي تحسيسهم بذلك، إنما عليهم أن يلتزموا صراحة بهذه الواجبات، ومن ثم وجب تحضير وتعميم التصريحات بالالتزام الأخلاقي والمهني المنصوص عليها في المادة 109 من الميثاق.

2. الأستاذ:

لقد سبق التأكيد على الأهمية الحاسمة للحفز الفوري والمستديم للأساتذة في نجاح انطلاقة الاصلاح وتواصله. أما المطروح في هذا المقام فهو دورهم في تسيير النسق التربوي.

1.2 إشراك الأساتذة في وضع البرامج والمناهج:

في هذا الخصوص، وعلى غرار ما سبق بشأن المتعلمين، يكتسي دور الأساتذة في تصميم مناهج التدريس أهمية تبدو لأول وهلة بديهية. فمن المعتاد مشاركة بعضهم، غالبا بصفتهم مفتشين أو مشرفين، في تحرير المقررات والكتب المدرسية، غير أنهم لا يفعلون ذلك بصفتهم ممارسين للتعليم. وما داموا متخصصين في مادة معينة سبق أن مارسوا تعليمها،قد يعتقد أنهم على بينة من المشاكل التي تعترض المقررات التعليمية عند تطبيقها. لكن، يجدر الانتباه إلى أن الانتقال الوظيفي من مزاولة التعليم إلى صياغة المقررات ينتج عنه الابتعاد عن الممارسة ذهنيا واجتماعيا وزمنيا. فعلى المستوى الذهني يقترن الانتقال إلى موقع صياغة المقررات بميل طبيعي، وإن كان غير شعوري، إلى تغليب النزعة الموسوعية والشمولية والدغمائية على الانشغال بالمرونة والتلاؤم اللازمين لمواجهة حاجيات لا تظهر بوضوح إلا في قسم التدريس الواقعي. أما من الناحية الاجتماعية فإن قسمة العمل بين التصور والتنفيذ تجر معها فارقا هرميا و تراتبيا يحظى فيه «الفوق» بسلطة الأمر والمراقبة الوحيدة الاتجاه على «الأسفل»، وهذه ظاهرة مجتمعية عامة لا تقتصر على مجال تقرير البرامج والمناهج التعليمية. ومؤداها في هذا المجال بالضبط هو أن من يصوغ المقررات يعلو فوق منفذها، بل وقد يتكبر عليه ويتجاهل انشغالاته الميدانية «البسيطة». وأخيرا، فإن المدة الفاصلة بين الوقت الذي كان فيه المرء منفذا للمقررات والوقت الذي صار فيه مصمما ومحررا لها يقترن ببعض النسيان أو بتقادم المعطيات المعاشة من قبل في الميدان، مما قد يؤدي إلى عدم أخذ الحاجيات الواقعية والمتغيرة للتدريس الحي في اعتبار المقررات التعليمية. لهذه الأسباب كلها يجدر إعادة إدراج الدور المميز للأستاذ الممارس في منهجية صياغة المقررات الدراسية وفي مراجعتها المنتظمة. وهناك عدة مكنزمات تفي بهذا الغرض ويجدر اللجوء إليها على أوسع نطاق ممكن، ومنها على سبيل المثال، استغلال نتائج التقييمات ذات البعد التكويني «évaluation formative» والمنجزة أثناء تطبيق مقرر معين، البحث الميداني من أجل تحليل الحاجيات التعليمية في ضوء آراء ومقترحات عينات من الأساتذة المطبقين

للمقرر في مادة معينة، التجريب المسبق لمقرر معين وتصحيحه في ضوء آراء الأساتذة الممارسين قبل تعميمه، ملتقيات تقييم البرامج والمناهج وتعديلها من طرف الأساتذة الممارسين لها في كل مادة تخصصية معينة، إلى غير ذلك. هذه الجوانب المنهجية لم ترد حقا في الميثاق، لكن تأكيد هذا الأخير على تشريف الأساتذة وحفزهم، وعلى مرونة مقررات التعليم وتكييفها المستمر يجب أن يجد له صدى في الإشراك المنظم للأساتذة الممارسين في وضع البرامج والمناهج المطلوب منهم تطبيقها.

2.2 إشراك الأساتذة في التدبير والتسيير :

يوصي الميثاق كما يلزم بإشراك الأساتذة في جميع أجهزة التدبير والتسيير التي يحدثها أو يكرسها، والتي سنعرض لها تباعا عبر الصفحات التالية. وإن كان هذا بديهيا، فإن ترجمته الملموسة تتطلب اتخاذ التدابير التشريعية والتنظيمية المتعلقة بأجهزة التسيير تلك. وإسهاما في تحضير ذلك، يجدر التساؤل عن أنماط تمثيل الأساتذة، مع الإشارة إلى مسكوت عنه في الميثاق، يستخرج من قراءة متأنية له. فيما يخص تمثيل الأساتذة، تثار هنا أيضا مسألة الاختيار بين الانتخاب والانتقاء. هذا النمط الأخير يعني، مثلا التعيين المباشر للأساتذة ذوي الأقدمية الأكبر، أو ذوي الدرجات المهنية العليا، وهذا هو الحال مثلا بالنسبة لمجالس الكليات الحالية. لكن حتى ولو احتفظ بهذا النمط بالنسبة لبعض انواع المؤسسات، فحرصا على عدم المكافأة الآلية للأقدمية وحدها، يجدر إثراء معايير الانتقاء باعتبار متغيرات الجنس والشباب ونوع النشاط التربوي، والانتاجية في البحث، والنشاط السوسيوثقافي، إلى غير ذلك. فمع أن الأقدمية قد تعني التجربة والحنكة، إلا أنها قد تعني كذلك بعض التقادم المعرفي، بل وحتى ميولا إلى «عمر قراطية» محافظة. ويبقى من شأن نمط انتقائي متنوع المعايير أن ينفع في اقتصاد المؤسسات المعنية ما كان الانتخاب يتطلبه من تجمعات ومساطر انتخابية متكررة، مضيعة للوقت، ودائما مهددة بالعصبوية المهنية أو الفئوية أو السياسوية. فمن ميزات نمط من هذا النوع وضع تمييز واضح بين المسلسلات الانتخابية النقابية، من جهة، وبين معايير الانتقاء للمساهمة في وظائف التدبير والتسيير. وهو تمييز يجدر حقا ترسيخه في الأذهان وفي الممارسة.

فمن جهة، هناك التنظيم والمطالبة في الحقل النقابي، حيث يحق للأساتذة أن يدافعوا عن مصالحهم المشروعة بصفتهم هذه، ومن جهة ثانية، هناك التنظيم والمشاركة الوظيفية والإجرائية في تسيير المؤسسات، حيث يلزم الأساتذة أن يتصرفوا كمهنيين يضعون مصالح المتعلمين والمؤسسة فوق كل اعتبار. في هذا الجانب الأخير، وحيثما

كان لابد من اعتماد نمط انتخابي، فيجدر أن يكون الأساتذة الناخبون يعرفون جيدا زملاءهم المترشحين لتمثيلهم، ويستطيعون تقدير مؤهلاتهم وأخلاقياتهم المهنية. ومن ثم، يجدر أن يكون الاقتراع غير مباشر، ينطلق من تخصص معين، ويتدرج إلى مستوى المؤسسة، مرورا بالشعب. أما المسكوت عنه في الميثاق، كما سبق الإيماء إلى ذلك، فهو عدم إشراك الأساتذة في اختيار أو انتخاب رؤساء المؤسسات، وسيأتي الحديث لاحقا عن الاختيارات المعتمدة في مسطرة تعيين هؤلاء الرؤساء. يكفي هنا أن نسجل بأن الميثاق يبقى منسجما مع روح الوظيفة العمومية التي تسود مجمل الإدارات المغربية والمصالح المسيرة من طرف الدولة. والحال أن من المفروض في مستقبل غير بعيد، تعميق الديمقراطية في المجتمع المغربي برمته، وتبني النهج التعاقدي في تأطير الكثير من وظائف المصلحة العامة، وتوسيع استقلالية مؤسسات التربية والتكوين نفسها. وفي هذه الآفاق، يبدو من المناسب التفكير من الآن، في اعتماد أنماط انتخابية مضبوطة لاختيار المسؤولين عن بعض تلك المؤسسات ولو على سبيل التجارب النموذجية، ومن فوائد هذا أن يشكل وازعا فعالا للتنافس من أجل الجودة، وعنصرا مساهما في إنماء ثقافة المقدرة والاستحقاق والأداء الأمثل.

وأخيرا فمادامت مشاركة الأساتذة في تسيير النسق التربوي وتدبيره قد نالت على كل حال دعما ملحوظا بمقتضى الميثاق، فيجدر كذلك إعدادهم لهذا الغرض. وهذا يتطلب إدراج وحدات تكوينية حول التنظيم والإدارة التربويين في برامج التكوين الأساسي والمستمر للأساتذة. كما يتطلب الأمر تعزيز التكوين والالتزامات الرسمية في مجال الأخلاقيات الأكاديمية والمهنية. وينبغي وضع وثائق واضحة بهذا الخصوص وشرحها وتوقيعها من طرف الأساتذة، إما ضمن عقود توظيفهم أو في شكل تصريحات مكتوبة يوقعونها عند استلام مهامهم.

3. الآباء:

بناء على الميثاق، ينال آباء التلاميذ وأولياؤهم حظا وافرا من المشاركة في تسيير المؤسسات التربوية وتقييمها. فقد تقرر تمثيلهم في مجالس تسيير هذه المؤسسات. وهكذا ستكون لهم كلمتهم لا فقط في تنظيم المؤسسات وتسييرها، ولكن كذلك في مراقبتها وتقييم مواردها وأدائها. وتتلخص فسلفة هذا التوجه في أن الآباء هم المعنيون الأولون بمصير ذريتهم وبالإطار الذي يتعلمون فيه، وبوثائر تدرجهم البيداغوجي. ومن

ثم، فلهم وعليهم الإسهام بصفة أساسية في حركية المدرسة، ورد الاعتبار لها، ودمجها في محيطها. زد على ذلك أن هذا التوجه سيساعد على تخطي بعض معوقات التمدرس وعلى التخفيف من حدة الميل إلى الانقطاع عن المدرسة، خصوصا في العالم القروي.

إن تفعيل هذا التوجه يتطلب حل مشكلات ذات طابع سوسيوثقافي وقانوني أو تنظيمي.

على المستوى السوسيوثقافي، لابد من العمل على تجاوز نوع من عدم الاكثرات أو حتى العزوف عن المسائل المدرسية عند الكثير من الآباء. و لهذا الغرض هناك نوعان من الاجراءات الممكن اتخاذها: أولا، حملة تحسيسية واسعة النطاق ومتواصلة، لشرح الرهانات المطروحة والتوجيهات الجديدة للتربية، والأدوار الجديدة المنوطة بالآباء والأولياء في مسار الإصلاح. وثانيها، أن هذه الحملة بعينها لن تكون لها مصداقية راسخة إلا إذا اقترنت بالتعريف الجماهيري بالتجارب الفعلية لمشاركة الآباء في تسيير المؤسسات، بما لها من نجاحات ومشاكل. ذلك أن عدم الاهتمام المومإ إليه أعلاه يرتبط بما اتسم به حضور الآباء إلى المدرسة في بعض مناسبات الأعياد من طابع ظرفي، شكلي، وأحيانا منحرف، وفي الغالب الأعم دون أي غد تشاركي في تسيير المدرسة. وثمة مشكلة سوسيوثقافية أخرى لا يمكن تجاوزها إلا بالعمل على ترسيخ فكرة « بسيطة » في الأذهان وفي الممارسة، ألا وهي أن آباء التلاميذ هم كذلك أمهاتهم. ففي العالم القوري على الأخص سيبقى التمدرس الناجح للفتيات رهينا إلى حد كبير باشتراك الأمهات في تسيير المدرسة. وقد يخطر بالبال التساؤل حول كيفية إشراك أمهات جاهلات وأميات في ذلك التسيير. لكنها مسألة منهجية ولغة. حقا لن تفهم بعض الأمهات وحتى بعض من الرجال، شيئا إن وضعوا أمام تقارير مكتوبة بالأسلوب « الإداري » وسجلات وأوراق وأرقام ونسب « تقنية » معقدة ومعدة بلغة « علمية »، في هذه الحالة لن يتجاوز حضور الأمهات وحتى العديد من الآباء لمجالس تسيير المؤسسات اجتماعا واحدا أو نصف اجتماع. وعلى العكس من ذلك، فإن عرضت عليهم مشكلات المدرسة بعبارات واضحة ومبسطة، وبلهجة يفهمونها، وإن تم الحرص على الإصغاء المتأني لأفكارهم « الفطرية » ومقترحاتهم العفوية، فسيتحفزون للمواظبة على المشاركة، وستثمر هذه المشاركة شيئا فشيئا حلولا نافعة وقابلة للتطبيق، من حيث هي مستمدة مباشرة من واقعهم المعيش مع المدرسة ومع الوسط الذي توجد فيه هذه المدرسة. أما المسألة القانونية المطلوب حلها لهذا الغرض نفسه فتتعلق بنمط تمثيل الآباء والأولياء في مجالس المؤسسات. ولهذه المسألة نفسها جانبان: فمن جهة، يجدر إجراء تشخيص دقيق وموضوعي للجمعيات الحالية لآباء

التلاميذ وأوليائهم وإعادة النظر في القواعد التي تؤسسها وتنظمها، باتجاه دمقرطتها، وتقوية الجدية والشفافية والمصداقية في تسييرها، وتوسيع قاعدتها ومدى تمثيليها، كما ينص على ذلك الميثاق (مادة 16). ومن جهة ثانية، يجدر إيجاد حلول بديلة عن الجمعيات المؤسسة وفق المسطرة القانونية والتنظيمية الرسمية والعادية، في حالة مدارس الوسط القروي والمحادي للمدن، وحيثما انعدمت جمعية قارة لآباء التلاميذ. من ذلك مثلا، الحرص على تنظيم اجتماعات دورية للإخبار والتشاور، يستدعى إليها آباء التلاميذ عن طريق طرق الأبواب، وخلال هذه الاجتماعات يمكن انتخاب مندوبين عن الآباء والأولياء للحضور في مجلس المؤسسة، ومنح مديرها المساعدة المستمرة، والقيام بدور صلة الوصل بين المؤسسة وجمهور الآباء والأولياء، قصد الإعلام والتشاور الموسعين. وبالطبع يسوغ إعادة انتخاب أولئك المندوبين دوريا، و كلما دعت الضرورة. هذه الاجتماعات الدورية للآباء والتمثيليات المنتخبة خلالها، يمكن أن تحدث وتنظم بسرعة وبأبسط الطرق، على أن يتم تحسين نظامها تدريجيا، في ضوء التجربة.

4. المؤسسة:

على جميع مستويات التعليم، يرد الميثاق الاعتبار للمؤسسات كشخصيات تربوية، و ذلك من خلال الأدوار المنوطة بمديرها وبمجالس التدبير التي ستحدث على صعيد كل منها، من الآن فصاعدا.

1.4 مدير المؤسسة:

يستفيد بالطبع مديرو مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي والابتدائي والإعدادي والثانوي، بما في ذلك التكوين المهني، من مقتضيات الميثاق المتعلقة بحفز الأطر التربوية والإدارية. كما يطلب منهم الوفاء بالالتزامات المهنية والأخلاقية المرتبطة بمسؤوليتهم. وإن رؤساء المؤسسات لمدعوون للنهوض بدورهم في مسار الإصلاح بصفتهم روادا يحمل كل منهم مشروع مؤسسته على عاتقه ويساهم في التغيير نحو الأفضل، ويروم المبادرة والاجتهاد الإداري المتواصل. ولهذه الغاية، يدعو الميثاق إلى تمتيعهم بالتكوين الأساسي الملائم في مجال الإدارة المدرسية، كما يدعو إلى تدارك تكوين أولئك الذين يزاولون هذه المسؤولية دون أن يكونوا قد حظوا بالإعداد اللازم. ويتطلب هذا تنظيم حملة ممنهجة ومكثفة لاستكمال تكوين المديرين الممارسين، خلال السنوات الخمس القادمة. ومن ثم، فمن العاجل تصميم سلك خاص للتكوين الأساسي لمديري المؤسسات ومسييريها.

وبالنسبة للمديرين المزاولين لمهمتهم حاليا، يجدر تجزيء برنامج التكوين هذا في شكل دورات مكثفة ومتلاحقة تنظم خلال جزء من العطل المدرسية. إنها حقا ثغرة أساسية في النظام الحالي لتكوين أطر التربية الوطنية إذ لا وجود فيه لأية مؤسسة ولأي سلك خاص بتكوين مديري المدارس والثانويات. بيد أنه، إذا كان إحداث مثل هذا السلك يفرض نفسه باستعجال، فالأمر ليس كذلك البتة فيما يخص إضافة مؤسسة جديدة إلى ما هو موجود. فالهياكل الحالية لتكوين الأساتذة والمفتشين والموجهين والمخططين يمكن تسخيرها بشكل معقلن لتفي بالغرض على نحو متسق، وبتعاون مع شعب الاقتصاد والتدبير بالكليات ومع أية جهات أخرى مختصة. ولا مانع طبعا، بل بالعكس، من تطعيم برنامج تكوين مديري المؤسسات ومسييريها بمواد خاصة بالمقتصدين والحراس العامين ومنظمي الأنشطة الموازية... وأخيرا فيجدر أن يكون برنامج التكوين متشبعا بتوجهات الميثاق فيما يخص اللامركزية، والمشاركة والصيانة، والتقييم المؤسسي، ومشروع المؤسسة والشأن المحلي والجهوي الخ...

وعدا هذه المقتضيات المتعلقة بتكوين المديرين، من منظور جديد لدورهم، لا يأتي الميثاق بجديد، مثلا فيما يخص معايير اختيار رؤساء المؤسسات ومسطرة تعيينهم. والحال أن ممارسة التعيين البيروقراطي المحض والزبوني أحيانا قد تستمر هيمنتها، في غياب التوجه لانتخاب المديرين ولا حتى الإقرار الصريح لمعاييير اختيارهم، ومن ثم وجب وضع القواعد الواضحة للوقاية من هذه المنزلقات ومقاومة انغماس إدارات المدارس في الروتين واللامبالاة. هنا أيضا، يلزم اعتماد مقاييس دقيقة للترشح لمنصب رئيس المؤسسة، بما في ذلك حدا مناسبا من التكوين الأساسي، حسب مستوى المؤسسة، ومن التجربة في التعليم والتدبير المدرسي وكذا الحصول على تكوين في هذا المجال الأخير، أو الالتزام بمتابعته. وإضافة إلى ذلك، فإن التوجه نحو لا تمركز الاختصاصات ووسائل العمل، وبنقل الكثير منها إلى المؤسسات نفسها، يفرض وضع نظام للمتابعة والمراقبة، وكذا لوحة قيادية نموذجية تسجل عن كتب مؤشرات تسيير المؤسسة وأدائها من الناحيتين الإدارية والبيداغوجية. وبدل «إضافة» هذا النظام إلى جهازالتفتيش القائم، يجدر إصلاح نظام التفتيش العتيق، وتحويله إلى نظام للإشراف والمتابعة والتدقيق يكون جديدا ومتطورا.

وأخيرا فقد جاء في الميثاق أن كل مدير « يساعده » مجلس لتدبير المؤسسة ،والمطلوب النظر في الشكل الذي جاء به هذا المجلس وفي سبل إرسائه.

2.4 مجلس تدبير المؤسسة :

من أهم التوجهات الجديدة للميثاق إحداث هذا الجهاز وتعميمه على جميع المؤسسات المدرسية، وسيتم فيما يلي التعليق على دوره وتركيبه، مع استشفاف كيفية تأسيسه. وحيث إن مجالس الجامعات سيأتي تناولها في مكان آخر، فالمقصود هنا مجالس مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

بادئ ذي بدء يبدو أن هذه المجالس ذات طابع استشاري، لا تقريري، كما تدل على ذلك الصيغ الواردة في المادة 149 من الميثاق مثل هذه: « يساعد كل مدير ... مجلس للتدبير››، وهذا الأخير ‹‹سيدلي بآراء... ويشارك ... ويقترح...». وتتعلق اختصاصات المشورة والمساعدة والإقتراح بكل المسائل المرتبطة بتنظيم التعليم، بما في ذلك استعمالات الزمن، وتوزيع الأعباء على المربين والمدرسين، وتقييم النشاط البيداغوجي، وصيانة المؤسسات والعمل على إشعاعها، الخ... زد على ذلك أن نفس المادة المشار إليها تضيف إلى مهام المجالس المراقبة المالية لصرف ميزانية التسيير التي ستوضع مباشرة تحت تصرف كل مؤسسة من الآن فصاعدا. ومع أن هذه الاختصاصات في مجملها تفتح الباب للتقدم نحو تسيير تشاركي حقيقي لمؤسسات التربية والتكوين، فهي تتطلب تدقيق محتواها وسبل ممارستها وأبعادها. فمن الواضح فعلا أنها تعبر عن موقف وسيط أو مخضرم بين موقفين أكثر فصلا: إما اختزال المجالس في مجرد هيآت للتسجيل والتعبير عن آراء ورغبات غير ملزمة، وإما الارتقاء بها إلى مرتبة الهيئآت ذات القدرة التقريرية، بما في ذلك نوع من سلطة الرقابة على المديرين والأساتذة المخلين بواجباتهم الأساسية. في المدى القريب، يجدر الحرص إذن على تمتيع المجالس بدور حقيقي ومسؤولية فعلية، على الأقل بالقدر الذي من شأنه حفز الشركاء المعنيين على الإسهام فيها فعليا. وفي غياب منح المجالس سلطة تقريرية واضحة، يجدر على الأقل اشتراط أخذ رأيها المسبق من طرف المديرين قبل الإقدام على بعض القرارات مثل: المبادرات التأديبية اتجاه التلاميذ أو الأساتذة، الالتزام بنفقات ميزانية التسيير الخاصة بالمؤسسة والمصادقة على تنفيذها، اختيار شركاء المدرسة و دعوتهم لعضوية مجلسها... و بالإضافة إلى ذلك، يجدر تمتيع هذه المجالس، شرط حصول أغلبية مدعمة دخلها (ثلثا الأعضاء مثلا)، بحق الاحتكام مباشرة إلى السلطات التربوية الإقليمية، والجهوية وحتى الوطنية، في حالة خلاف حاد، أو إخلالات خطيرة، تمس المجالات الآنفة الذكر. كما يجدر التحديد الواضح لعلاقة مجالس التدبير مع هيئات مؤسسية أخرى، مثل: مجالس الأقسام التي لا يجوز بالطبع التدخل في قراراتها، لكن يمكن أن تطرح عليها أسئلة أو أن تحال عليها

مقترحات، وهناك أيضا المجالس التأديبية المفروض أن تستشار مجالس التدبير بشأن تركيبها وتسييرها، وهناك مجالس الإتقان حيث وجدت الخ... وأخيرا فمن الناحية الإدارية والتقنية يتطلب تيسير عمل مجالس المؤسسات تحضير نماذج ومساطر مبسطة وفعالة، مثل الصيغ النموذجية للملتمسات والمحاضر، وجداول الملاحظة والتقييم والمراقبة، والمعايير والمؤشرات الدالة على تحقيق هذه المهام في مجالات التسيير والمردودية البيداغوجية الداخلية والخارجية للمؤسسة. ومجمل القول، إن المطلوب جعل هذه المجالس بعينها أمكنة لتعليم مناهج وأدوات التسيير الديمقراطي الفعال للمؤسسات، وهذا شرط مهم كي تصبح اللامركزية واللاتمركز والاستقلالية التدريجية لتدبير المؤسسات حقائق ملموسة. وفيما يخص تشكيلة مجالس تدبير المؤسسات جاء الميثاق بثلاث مكونات رئيسية: ممثلون عن الأساتذة وعن الآباء والأولياء، وعن الرشركاء الذين يقدمون للمدرسة دعما ماديا أو ثقافيا أو تقنيا، وتضاف إلى ذلك المشاركة الاختيارية لممثلي التلاميذ، وهو الموضوع الذي سبق تناوله في الباب الأول من هذا القسم، ولا داعي للعودة إليه هنا. ويبدو أن هذه التشكيلة الواسعة والمفتوحة تحتاج إلى التوضيح حتى تصير قابلة للإرساء.

ففي المقام الأول، يجدر تحديد عدد أعضاء مجلس المؤسسة في نطاق مصغر ومكيف بما يضمن الفعالية والتمثيلية في نفس الوقت. ويبدو من المعقول حصر هذا العدد فيما بين خمسة أعضاء بالنسبة للمدارس الصغرى وحوالي عشرين عضوا، كحد أقصى بالنسبة للمدارس الكبرى والثانويات. وبين هذين الحدين يتغير عدد الأعضاء الدائمين بتناسب طردي مع عدد التلاميذ وعدد الأساتذة. ولا يجوز طبعا أن تخلط صفة دوام العضوية بأبديتها، فالأمر يتعلق فقط بالتمييز بين الأعضاء ذوي هذه الصفة، وبين من يمكنهم حضور بعض دورات المجلس بصفتهم ملاحظين، ومن بينهم ممثلوا التلاميذ الأحداث، أو ممثلوا الشركاء الخارجيين الذين لا تتعدى مشاركتهم في المجلس نطاق ومدى الإشراف على جانب الشراكة الذي يعنيهم. وبعد تحديد أعضاء المجلس يجدر توزيع مقاعده بشكل متوازن وعادل. ولهذه الغاية تبدو المبادئ التالية ملائمة: أولا، حصر حضور الإدارة على المدير وحده كعضو، مع إمكانية دعوة مساعديه لعرض نقط خاصة، وأداء وظائف دعم المجلس، دون أن تكون لهم صفة العضوية. ثانيا، مراعاة التساوي بين عدد ممثلي الأساتذة والآباء، والتلاميذ عند الاقتضاء. والغاية من هذين المبدأين، تجنب احباط هذا الطرف أو ذاك نتيجة شعوره بعدم الإنصاف وبالحضور الثقيل للإدارة في مجلس ذي صفة استشارية أصلا. ثالثا، وإن كان يبدو من الملائم انتقاليا أن

توكل رئاسة مجلس المؤسسة لمديرها، فمن الأفضل التوجه في المستقبل القريب نحو ترك رئاسة المجلس للشركاء الآخرين وعلى الأخص الآباء، أو المهنيين الخارجيين بالنسبة للثانويات ومؤسسات التكوين المهني المفروض أن ترتبط بها. ويمكن التقدم في هذا الاتجاه بموازة إنضاج الالتزام والمشاركة الفعليين لهؤلاء الشركاء. ولاشك أن هذه التعاليق لا تستنفذ مختلف المسائل المفروض حلها لتصور تنظيم المجالس على نحو متوازن، مرن، قابل للتطوير وذي فعالية. والأهم هو الامتناع عن ارتجال نظام مفرط في التعقيد أو اختزال مختلف الوقائع في شاكلة واحدة وجامدة، فلو أن هذا المنحى قد يكون أسهل على الإدارة التي تنحاه، فقد يؤدي إلى إفراغ ذلك الانفتاح على التدبير المدرسي التشاركي من فحواه وجوهره.

5. الثانوية المستقلة:

سيرا على نهج اللاتمركز، يعلن الميثاق باقتضاب (مادة 49) أن الثانويات سترفع تدريجيا إلى مرتبة مصالح الدولة المسيرة بصفة مستقلة. وكما هي حاليا في القانون الإداري المغربي، تحظى المصالح من هذا النوع، والمسيرة من طرف الدولة، بإمكانية تحصيل مداخيل خاصة بها والصرف المباشر لبعض نفقات تسييرها. وهذه إذن صيغة لا ترقى إلى الشخصية المعنوية والاستقلال المالي كسمتين مميزتين للمؤسسات العامة والجماعات اللامركزية، التي يتطلب إحداثها قانونا تتخذه السلطة التشريعية. بيد أن مرونة التدبير التي ستمنح تدريجيا للثانويات سيكون لها بعد عملي ولو بقيت مداخيلها محصورة في المقادير المتواضعة المحصلة حاليا وقت تسجيل التلاميذ، شرط أن توضع تحت التصرف المباشر للثانويات ميزانيات تسيير تمكنها من المواجهة الفورية لحاجياتها من الصيانة واقتناء المعدات والمواد الديدكتيكية الضرورية، من دون حاجة للمرور عبر المساطر الإدارية المعتادة الشديدة التعقيد. وبعبارة أخرى، فقد يكون من النافع جدا الشروع من الآن في تطبيق هذا التوجه، خصوصا وأن ذلك لا يتطلب سوى مقررات إدارية عادية، مع التنظيم الملائم للحسابات. بل إن هذا التوجه يمكن توظيفه كعنصر للحفز على توخي الجودة، وذلك بإعطاء الأسبقية في التمتع به لأجود الثانويات. بيد أن اختيار هذه الأخيرة يجب أن يخضع بدوره للتقييم المنهج، الموضوعي والشفاف، على أساس معايير واضحة، تهم التنظيم البيداغوجي، والصيانة والتفتح الثقافي، والمردودية الداخلية والخارجية. بل إن ذلك التقييم يجب أن ينجز من طرف هيأة وطنية مستقلة ذات الخبرة ومنصفة، أي الوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه

الآتي تناولها. وعلى المدى المتوسط فإن استقلالية الثانويات من حيث التدبير مدعوة لأن تنال بعدا عمليا أكبر، في أفق تحقق فرضيتين اثنتين: أولهما أن بعض الثانويات التي ستصبح مرتبطة بمؤسسات التكوين المهني في إطار شبكات للتربية والتكوني، سيصير بمقدورها أداء خدمات مدعمة ماليا من طرف الدولة والمقاولات وهيآت التمويل الأخرى، وذلك في مجالات التكوين المستمر للشغيلة والتقنيين، والمحاربة الوظيفية للأمية والتلفزة التعليمية وغيرها. أما الفرض الثاني فهو أن التعليم الثانوي ستؤدى عنه رسوم من طرف بعض فئات العائلات المستفيدة منه، وذلك في غضون خمس سنوات من الآن. وإذ ذاك فإن استقلالية الثانويات من حيث التدبير ستفرض نفسها أكثر من ذي قبل، وذلك لأن الميثاق يقتضي أن تبقى الموارد المحصلة بهذا الشكل تحت التصرف المباشر لكل ثانوية دون غيرها، حتى تلبي بها حاجياتها المباشرة. وعليه، فالمستقبل للثانويات التي ستحقق الأداء الأجود في تطبيق برامج التعليم وتستطيع في نفس الوقت إبداء ما يلزم من الديناميكية وروح المبادرة في تنويع أنشطتها وإبرام عقود الشراكة مع الغير واستثمار مواردها البشرية واللوجستيكية والمالية على الوجه الأمثل.

6. شبكة التربية و التكوين:

إنه لا يتم التأكيد دائما و بما فيه الكفاية على أن النظام التربوي المغربي، في صورته الحالية، يفرق بين التعليم العام وبين التكوين المهني على جميع المستويات، من مؤسسات وأسلاك وبرامج وشهادات وأساتذة وميزانيات إلى غير ذلك. وهذه التفرقة تكاد تكون ميتافيزيقية، إذ يجعل من كل منهما آخرة الآخر أو جحيمة. حقا إن تقريب هذين العالمين من بعضهما، صار بفعل الزمن والمواقع والعادات المكتسبة غير يسير، لا على المستوى البيداغوجي، ولا على المستوى الإداري. ومن أدلة ذلك أنه بمجرد ما تم تبني المياثق الذي يدعو إلى ذلك التقارب ظهرت هنا وهناك نزعات إلحاقية، سلطوية مرتجلة، لا تضاهيها من حيث الأنانية والعسف إلا النزعات المتشنجة للمحافظة على إقطاعيات قطاعية.

من الصعوبات على طريق ذلك التقارب، ما يطبع الوضعيات الحكومية والإدارية لمكونات نسق التربية والتكوين من تفاوت واختلال. ففي حين كان التعليم الأساسي والثانوي بشقيهما العام والتقني يتبعان بوضوح سلطة حكومية واحدة، صارا هما أيضا يصابان بالتنازع على النفوذ بفعل شبه انقسام وزاري وزيادة في إثقال وتعقيد الهياكل الإدارية. أما التكوين المهني فكان دائما وما يزال مفصولا عن التعليم العام والتقني،

ومفرقا بين قطاع عام وقطاع خاص ضعيفي التنسيق، بل وحتى داخل القطاع العام، هناك عدة وزارات « تقنية » تشرف على تكوينات مهنية. ولم تنل مجرد محاولات التنسيق بينها إلا نزرا لا يكاد يذكر من التوفيق. وفي المقام الثاني، فإن مصادر التمويل متباينة. فالتعليم العام ممول في معظمه من ميزانية وزارة واحدة، أما مصادر تمويل التكوين المهني فمتعددة، إذ تساهم فيها المقاولات من خلال رسم التكوين المهني، والدولة عبر الميزانيات التي تخصصه له مختلف الوزارات بشكل ليس دائما تام الوضح، وأخيرا الأسر التي تؤدي عن التكوين في القطاع الخاص، وهو قطاع يمثل على كل حال قرابة ثلث العدد الإجمالي للمتدربين في التكوين المهني ككل. وفي المقام الثالث نجد أن القوانين الأساسية لهيآت التكوين والتعليم غير متماثلة. وفي المقام الرابع هناك تخوف مشروع من أن يؤدي دمج فوري ومتسرع للتعليم العام والتكوين المهني إلى إغراق هذا االأخير في اليم البيروقراطي الشاسع الذي يمثله التعليم العام مع ما يطبعه من نزعة تعميمية مفرطة إلى حين إصلاحه. فقد يفقد التكوين المهني في ذلك ديناميته المميزة وموارده الخاصة. والحال أن الميثاق لا يطرح أي دمج فوري أو الحاق تعسفي لقطاع بآخر. حقا إنه يشدد على الحاجة الملحة إلى توحيد السياسيات العامة على صعيد نظام التربية والتكوين بكل مكوناته، وهذه نقطة سنعود إليها. لكنه يطرح على الأخص نهجا رزينا، وصولا إلى تقريب المؤسسات من النوعين في قاعدة النظام كذلك، وليس فقط في قمته. ولهذه الغاية، أتى الميثاق بصيغة أصيلة تتمثل في إرساء شبكات التربية والتكوين كحل انتقالي لمعضلة التفرقة المذكورة. وبوضوح، فالأمر يتعلق بالدفع التدريجي إلى التعاون البيداغوجي والإداري بين الإعداديات والثانويات، من جهة، وبين مراكز التكوين المهني من مستويات التخصص والتأهيل التقني، من جهة ثانية، وذلك طبعا في أفق إعادة النظر في هذه المستويات نفسها (انظر المناقشة السابقة حول أسلاك التربية والتكوين، في القسم الأول من هذا الكتاب). ولفظ « الشبكة » في ذاته يدل على ذلك الانشغال بالمرونة والتدرج في عملية الدمج، وبإتاحة مسلك انتقالي يسمح للهياكل الميدانية الموجودة بالحفاظ على ديناميتها المميزة، مع الشروع فورا وبصورة عملية وواقعية في إرساء روابط التعاون الإداري والبيداغوجي بين مؤسسات التكوين ومؤسسات التعليم. وتنص المواد 41 و24 و148 من الميثاق على هذا المفهوم كما تنص على مسار تطبيقه. فالمطلوب إبرام اتفاقيات تعاون، مثلا بين ثانوية وبين مؤسسة للتأهيل المهني أو لتكوين تقنيين، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لكل منهما، ومدى التناغم العملي والتقني بينهما، وقربهما الجغرافي. ويتم تطبيق كل اتفاقية لإحداث شبكة

للتربية والتكوين تحت إشراف مكتب للتنسيق يمثل فيه، علاوة على المؤسسات المرتبطة بها ممثلون عن الأساتذة والتلاميذ والآباء والشركاء الآخرين المتعاونين مع الشبكة. لكن، ماذا يرجى ربحه من ذلك؟ أولا، استعمال الوسائل الموجودة بشكل مشترك ومنظم على الوجه الأمثل، حتى يتم اجتناب لجوء كل سلطة للتكوين أو التعليم على حدة إلى إنجاز بنايات واقتناء تجيهزات غير ضرورية أو مضخمة فوق الحاجة، دون اعتبار لما يمكن اقتصاده باستعمال ما هو موجود عند « الآخرين » . ثانيا، التقريب بين المكونين والأساتذة وتيسير تبادل التأطير التعليمي. هكذا يمكن، مثلا، أن يكلف أساتذة التعليم العام بدروس الرياضيات والكيمياء والاقتصاد واللغات وغيرها من المواد التي، مع كونها « نظرية »، تبقى غالبا ضرورية في مجال التكوين المهني. وبالمقابل فالأشغال التطبيقية والمواد التقنية والمهنية، التي يحتاجها التلاميذ السائرون نحو التوجه إلى تعلم مهنة، يمكن أن تقوم بها المؤسسات المهيأة لذلك بأطرها وتجهيزاتها، دون استثمارات مكررة. ومن هذه الناحية بالذات فإن الثمرات السيكوبيداغوجية المحتملة ثمينة: فمنذ اللحظة التي يصير فيها التلاميذ المتوجهون إلى التكوين المهني غير مضطرين حتى إلى المغادرة النهائية لمؤسسة التعليم العام التي ينحدرون منها، تكون النتيجة الهامة لذلك التخفيف مما يرتفق بالرحيل إلى عالم آخر من شعور بالإقصاء والإحباط، وبالتالي الرفع من المردودية البيداغوجية. وبعبارة أخرى، فإن شبكات التربية والتكوين المطروحة على الصعيد المحلي والجهوي تمثل أفقا للتفاعل المثمر واقتصاد الطاقات، بدل بعثرتها وهدرها على مستوى النسق بكامله، و هي تمثل معالجة جراحية عميقة ولينة للتمزق الحالي للنظام بين جانب التكوين المهني وجانب التعليم العام.

وكما جاء في الميثاق فإن إرساء هذه الشبكات يجب أن يبدأ على الفور، ولو على نطاق عدد قليل من التجارب النموذجية، و هذا يتطلب إرادة التعاون، من دون ريبة ولا عصبوية، بين مختلف الهيآت الحكومية والإدارية المختصة حاليا. ولهذا يجدر أن تتعاون الأطراف على اختيار المؤسسات ذات السمات الميسرة لارتباطها مباشرة. كما يجدر وضع اتفاقية نموذجية للتعاون الإداري والبيداغوجي بين هذه المؤسسات. وبوسع المختصين في البرامج والمناهج من الجانبين المهني والعام التعرف على القواسم المشتركة والتعديلات الممكن اعتمادها فورا من أجل استغلال أمثل للبنيات والتجهيزات والأطر. كما يمكن إحداث هيآت التسيير المشترك لشبكات التربية والتكوين ذات الطابع التجريبي ولو في غياب بعض الشركاء مؤقتا. وبالطبع فإن هذه التجارب يجب أن تكون موضوع التقييم المستمر من أجل نشر الدروس المستخرجة منها وأخذها في الاعتبار للسير قدما في هذا المسار الاندماجي.

ورغم الأهمية القصوى للشروع الفوري في تطبيق هذا التوجه المبدع، فمن الواضح أنه لن يأخذ بعده الكامل إلا بموازاة التقدم في تحقيق إصلاحات أخرى، ومن بينها: – وضع مخطط لتوجيه ثلثي التلاميذ نحو الشعب العملية والتقنية والمهنية، وتطبيقه الفعلي، – إعادة هيكلة البرامج والمناهج على أساس المقاطع أو المجزوءات البيداغوجية أخذا بعين الاعتبار للجذوع المشتركة والممرات الممكنة بين التكوين العام والمهني، وهذا هو بلا ريب أدق وأعمق جانب من عملية الخياطة الجراحية للتمزق الحالي لنظام التعليم بين جانبه العام وجانبه المهني. لكن، مرة أخرى، يكفي لإنجاح هذه العملية تحقق إرادة سياسية وتعاون إداري وبيداغوجي، بدون نزعات إلحاقية أو عصبوية. وإن شيء لهذه الإرادة وهذا التعاون أن يستميتا وأن يرتكزا على الترصيد المتواصل لمكتسبات التجارب المشتركة ودروسها، فستصبح شبكات التربية والتكوين في غضون السنوات القليلة المقبلة فعاليات من الدرجة الأول في هذا المجال، كما ستلعب على المدى المتوسط دورها كحلقات انتقالية نحو مؤسسات للتكوين الإعدادي والثانوي تدمج بصفة متضافرة وعضوية مختلف تخصصات التربية والتكوين، من دون ميز ولا إقصاء. مثل هذه المؤسسات سيكون لها كذلك ما يكفي من القوة والمقدرة لتصبح شريكات ذات مصداقية بالنسبة للمقاولات والجامعات والإدارات العمومية والهيآت العلمية والتقنية والثقافية، خصوصا في مجال التكوين المستمر للأطر والمستخدمين أو استقبال من يرغب منهم في العودة إلى التكوين الأساسي ويستطيع ذلك.

7. التنسيق الإقليمي:

دائما في أفق الاندماج الكلي، لكن تدريجيا وبتواز مع تقدم اللاتمركز من حيث الاختصاصات والتأطير ووسائل العمل، يقتضي الميثاق التنسيق بين جميع مصالح التربية والتكوين العاملة في كل اقليم (مادة 147). وتحدث لهذا الغرض « سلطة تربوية إقليمية » من اختصاصاتها وضع خريطة التمدرس والتكوين (مهمة التخطيط التربوي) والإشراف على سير المؤسسات، والتقييم البيداغوجي، بما فيه الامتحانات الموحدة برسم الشهادة الابتدائية، وكذا تقييم أداء الأساتذة والمؤسسات.

ومن شأن هذه السلطة التربوية الإقليمية أن تساهم بشكل محسوس في تضافر الجهود المبذولة في مختلف مجالات التعليم، والتكوين، والتربية غير النظامية ومكافحة الأمية، والتمرس في المقاولات، والتكوين المستمر، شريطة أن لا تعتبر هذه المجالات

بمثابة متوازيات أو قليدية (Euclidiennes) لا تلتقي أبدا وإنما كبنيان يشد بعضه بعضا. وذلك التنسيق سيمكن من ترشيد إنشاء البنايات واستغلالها، ومن النشر الأمثل للأطر التربوية والإدارية، وإشراك الغرف والمنظمات المهنية، وبصفة عامة، التعبئة المثلى للموارد التربوية والتقنية والثقافية في كل مدينة أو موضع.

وبالإضافة إلى شرط تحقيق اللاتمركز الإداري المومإ اليه أعلاه، فإن تطبيق هذا التوجه بخصوص التنسيق الإقليمي الشامل، يفترض استخراج الدروس الإيجابية والسلبية من تجارب التنسيق الجزئي السابقة بين قطاعي التربية و التكوين. ومن بين تلك التجارب اللجان الإقليمية للتكوين المهني المفروض فيها ضبط تدفق التلاميذ ووضع خريطة هذا المجال. وهناك أيضا بعض محاولات التعاون في مجال « توجيه » التلاميذ، وقد بقيت النوافذ التي شرعت هذه المحاولات في إحداثها ضعيفة الانفتاح جدا بسبب الحواجز القطاعية، وغياب أي أفق للاندماج الحقيقي، وكذلك بسبب التدخل غير الملائم أحيانا من جانب السلطات الإقليمية والمنتخبين، خصوصا لفرض مواقع مؤسسات التكوين أو خلقها من غير حاجة حقيقية. لكن بالإمكان أن يتغير الوضع، على مستوى القاعدة، بإرساء شبكات التربية والتكوين السابقة الذكر، وعلى مستوى أعلى من الأقاليم، بإحداث السلطات الجهوية للتربية والتكوين ذات الصفة اللامركزية (انظر الباب اللاحق). بيد أن الأمر يتطلب هنا أيضا إرادة سياسية قوية من جانب المسؤولين الحكوميين، واختيارا حكيما للمسؤولين عن هيآت التنسيق الإقليمية، اختيار يقوم على الكفاءة والمقدرة المثبتة، لا على المواقع المكتسبة أو موازين القوى السلطوية أو المالية بين المصالح العاملة إقليميا في مختلف المجالات المطلوب تنسيقها. بل إن هذه المصالح تتطلب بدورها التقييم وإعادة الانتشار تبعا للحاجيات الواقعة: فإن جمعنا نيابات التربية ومندوبيات مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل ومصالح التكوين التابعة للفلاحة والتجهيز والصيد البحري والشبيبة والرياضة ومحو الأمية والصناعة التقليدية والتعاون الوطني، لأمكن اقتصاد الكثير من الهدر من حيث الموارد البشرية والتدبير والبنايات والميزانيات والأنشطة المعلولة بالتكرار والتنازع المصطنع. إن إعادة ترتيب هذه الهياكل الإدارية يتطلب إنشاء هيأة تنسيق من مستوى عال وغير متحيزة، مهمتها جرد كل هذه الموارد وتقريبها من بعضها وإعادة نشرها بتنسيق وتعاون مع مكاتب التنسيق الإقليمي للتربية والتكوين المطلوب إحداثها في إطار إعادة ترتيب الإدارات المركزية نفسها، وسنعود للموضوع.

8. شبكات التعليم المتخصصة في اللغات:

سبق الحديث عن دور هذه الشبكات وإسترتيجية تدخلها، وذلك في الباب السابق المخصص للغات. والأمر يتعلق هنا بوضعيتها ونمط تنظيمها. والمطلوب أن يكون هذا النمط مرنا جدا ومنفتحا وقابلا للتكييف السريع مع حاجيات تعليم اللغات بشكل مكثف، سريع وخارج عن برنمج التعليم النظامي المعتاد لها. ومن ثم يجدر أن تتخذ تلك الشبكات صفة الهيآت الخصوصية أو ذات النفع العام من غير هدف الربح، وأن لا تكون مصالح تابعة للدولة إلا في حالة الضرورة. والمرتكزات الملائمة لإنشائها تتمثل على الخصوص في جمعيات مدرسي اللغات، وشعب اللغات في الجامعات، ومراكز الدراسات المفروض أن تؤسسها هذه الأخيرة بمقتضى الميثاق، وكذا الأكاديمية الوطنية للغة العربية المطروح كذلك إنشاؤها، والمراكز الثقافية العربية والأجنبية. ويمكن لمختلف هذه الهيآت المتعاونة أو المنضمة لبعضها في شبكات تعليمية أن تعقد اتفاقيات شراكة بيداغوجية وإدارية مع الأكاديميات الجهوية والجامعات. وفي نفس الإطار يمكن ضبط الشروط التقنية والزمنية والمالية لاستعمال التجهيزات المدرسية والجامعية من طرف تلك الشبكات لإنجاز برامجها الخاصة بتعليم اللغات. فمثلا يمكن مقابل هذا الاستعمال إعفاء بعض مجموعات التلاميذ والطلبة كليا أو جزئيا من رسوم متابعة تلك البرامج الخاصة، ولاسيما من تواجههم صعوبات لسنية أو ظروف اجتماعية وعرة. وتجدر الملاحظة بأن زبائن تلك الشبكات لن يكونوا فقط من المتعلمين وإنما أيضا من الأساتذة بمن فيهم الجامعيون وعموم الأطر وبعض الشغيلة، وبصفة عامة كل مواطن أو أجنبي يرغب في تأهيل لغوي أقوى أو في تعلم لغة إضافية، بما في ذلك طبعا العربية. ثم إن هذه الشبكات يمكنها العمل ليس فقط في المدارس والأحياء الجامعية وإنما أيضا في المقاولات والإدارات، تبعا لحاجيات زبنائها. وأخيرا، فمن المرغوب فيه أن تساهم هذه الشبكات كذلك في إنتاج ونشر الموارد اللسنية والثقافية التي من شأنها تيسير إتقان اللغات بمختلف جوانبها الوظيفية والمتخصصة.

أما إرساء هذه الشبكات فيمكن الشروع فيه فورا بمبادرات من الهيآت التربوية (أكاديميات، جامعات، وزارات مختصة)، بدءا باتصالات قصد التشاور بين الشركاء المعنيين، ووضع اتفاقيات نموذجية وإطلاق بعض االتجارب الأولية، على أن يتم تحسين التنظيم والأداء البيداغوجي تدريجيا.

9. السلطة الجهوية للتربية والتكوين:

يندر ج خلق هذه الهيآة بمقتضى الميثاق في التوجه بقوة نحو اللامركزية والدمج الأمثل لمختلف مكونات نظام التربية والتكوين المبعثرة حاليا، ويجد ذلك تبريره في نفس الأسباب العميقة السابق ذكرها بصدد شبكات التربية والتكوين والتنسيق الإقليمي. وتأتي فيما يلي مناقشة مهام السلطة الجهوية وتركيبها ثم نمط تنظيمها وإرسائها.

1.9 المهام والتشكيلة:

ما سبق قوله بخصوص المستوى الإقليمي ينطبق بالأحرى على الصعيد الجهوي، حيث يحدث الميثاق هيأة لا مركزية ذات اختصاصات واسعة و مدعوة لممارسة سلطات تقريرية تمس عمليا كل جوانب التخطيط والتدبير والتقييم، وتذهب اختصاصاتها إلى حد توظيف الموارد البشرية وتعيين محل عملها، (بمن فيهم الأساتذة والمكونون)، واختيار مواقع مؤسسات التربية والتكوين والإشراف على بنائها. وإن المادة 146 من الميثاق لمفصلة ودقيقة في هذا المضمار. وتضيف المادة نفسها أن السلطات التربوية الجهوية تحظى بميزانيات تقوم بتدبيرها مباشرة. أما مجالس الأكاديميات الجديدة فتضم ممثلي الفعاليات العمومية و الخصوصية في حقول التربية و التكوين و عن شركاء (أساتذة متعلمين، آباء ومنظمات مهنية...) ويتم اختيار رؤساء هذه المجالس بناء على معايير الاقتدار التربوي والإداري. ومن جهة أخرى، ينص الميثاق على إحداث هيآت دائمة للتنسيق بين هذه الأكاديميات وبين الجامعات. كما ينص على أن الأكاديميات تتصرف في نسبة 15 % من مدة التدريس، على أن تخصصه للشأن المحلي والجهوي ولسد أية حاجة خاصة للتربية والتكوين، علاوة أن نسبة 15 % أخرى من تلك المدة تتصرف فيها مؤسسات التربية والتكوين نفسها، ولا مانع من أن تصدر لها الأكاديميات توجيهات بخصوص استعمال هذه الحصة. وأخيرا، حيث إن القانون الحالي للجهات يخول مجالس هذه الأخيرة اختصاصا عاما وغير مقيد بأي شكل من الأشكال في مجال التكوين المهني، فمن المعقول أن يستنتج من ذلك أن الأكاديميات الجديدة هي التي يرجع لها ممارسة هذا الاختصاص بتعاون مع مجلس الجهة، وبما في ذلك إحداث برامج تكوينية خاصة بها في هذا المجال.

2.9 شروط الإرساء و نمطه:

هذا المشروع الواضح في حد ذاته بما فيه الكفاية يطرح تطبيقه مشكلة في سياق

التفريق الحالي لنظام التربية والتكوين، من النواحي البيداغوجية والإدارية والتجهيزية والمالية وحتى الحكومية. وإزاء هذه المشكلة بدأ يظهر اتجاهان يبدوان لأول وهلة بديهين: أولهما فرض الأكاديميات بمقتضى القانون، وهو السبيل الوحيد حقا لخلق مؤسسات ذات الشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وهي الصفة المرادة للسلطات التربوية الجهوية الجديدة. بيد أن التسرع في ذلك يقترن بخطر توليد تخوف بعض مكونات نظام التربية والتكوين من أن تبتلعها مكونات أخرى، بصفة وحيدة الجانب، بدل جعل هذه المكونات تتقدم نحو زواج مرغوب فيه بالتراضي، ومن خلال ممارسة حقيقية للاتمركز وللتنسيق والتعاون بينها في الميدان. مثل ذلك التخوف مشروع ومفهوم، خصوصا وأن تعدد رؤوس النظام على الصعيد الحكومي نفسه، ووجود خلافات واختلافات في المصالح الشخصية والقطاعية للمسؤولين تنتج عنها حواجز ومنازعات مكشوفة. زذ على ذلك أنه حتى من وجهة النظر القانونية والتنظيمية ذاتها، يتطلب خلق الأكاديميات الجديدة على الشكل الذي قصده الميثاق المراجعة أو التنسيق المتواقتين لعدة نصوص أخرى منها:

– قانون الجهات، لأجل تحديد العلاقة بين هذه السلطات الجهوية الجديدة ومجالس الجهات،– النظانم الأساسي لمكتب التكوينن المهني وإنعاش الشغل، لأجل نقل بعض اختصاصاته في مجالات التخطيط والتمويل إلى الأكاديميات وضبط كيفية مشاركته في عمل هذه الأخيرة، – قانون التكوينن المستمر، من أجل إعادة توزيع موارد هذا القطاع، بما فيها الرسم الحالي للتكوين المهني، بين المكتب المذكور والأكاديميات الجديدة، – النصصو التنظيمية المتعلقة بالتكوين المهني عند مختلف الجهات القائمة عليه من أجل تطبيق وحدة الإشراف الواردة في الميثاق، وذلك أولا على المستوى المركزي نفسه، ثم نقل الاختصاص اللازم إلى السطة الجهوية الجديدة، قانون التعليم الخاص، لأجل أن تراعى فيه اختصاصات الأكاديميات تجاه هذا القطاع الذي يصبح طرفا ممثلا فيها، تبعا للميثاق. وفي غياب التحضير السياسي والقانوني والإداري والمالي الجاد والشامل لمختلف هذه الجوانب، فمن شأن النزعة الشكلانية المتسرعة أن تزكي بقوة القانون الوضع الحالي المراد تغييره بالذات، أو سبغه بمسحوق سطحي أو حتى السقوط في أخطاء قانونية وتنظيمية فادحة (لوحظ أن مشروع قانون بشأن الأكاديميات الجديدة يتضمن مقتضيات رديئة إلى حد يصعب تخليه. فمثلا يرفع إلى درجة مكونات قانونية لمجالس الأكاديميات مصالح إدارية تحدث بمجرد مقررات أو حتى قرارات إدارية محضة، ويمكن بالتالي حذفها، رغم أنف القانون الجديد المفترض تبعا لتغيرات التنظيم الإداري

للوزارات المعنية. كما أن نفس النص يكرس نفس التقسيمات الجامدة والناتجة عن الهياكل الإدارية الراهنة ويمنحها بالتالي قوة قانونية، في حين كانت وعساها أن تبقى قابلة للتكييف والتحسين من دون مساطر تشريعية معقدة. ولعمري إن انشغال كل طرف بأن يجد له مكانا «قونونيا» قد دفع إلى ترسيخ تنسيق صوري، وتوزيع أدوار مسرحية، بل وحتى الخرق الواضح لروح الميثاق ونصه).

وثمة اتجاه آخر، يبدو و لأول وهلة حذرا وتجريبيا أكثر، مؤاده الانطلاق من الحالة الراهنة للأكاديميات، وتشخيص قدراتها وأنشطتها وصعوباتها، وصولا إلى بلورة مخطط لتدعيمها التدريجي، انطلاقا من الواقائع. غير أن هذا الاختيار لا يبدو في الحقيقة واعدا، لا من ناحية تشخيصية ولا من ناحية علاجية. فمن حيث التشخيص لن يكشف سوى عن «ما هو مطلوب إثباته» والمعروف سلفا، كما يقال في الرياضيات، ألا وهو أن الأكاديميات الحالية تستطيع فقط، وبهذه الصعوبة أو تلك، إنجاز ما وجدت من أجله: إدارة الامتحانات الموحدة برسم الباكالوريا، وهي مهمة متواضعة بما لا يقاس إذ قورنت بالاختصاصات الواسعة المراد إيكالها بالسلطات التربوية الجهوية الجديدة. فالنتيجة المعروفة سلفا لمثل ذلك التشخيص هي أن ميزانيات الأكاديميات الحالية ومواردها البشرية ومديرياتها تحتاج إلى تأهيل معتبر، وهو ما نص عليه الميثاق نفسه. أما من ناحية علاج الوضع، فإن الخوض في تفاصيل دواليب الأكاديميات الحالية قد يؤول إلى التمحيص في غصن من شجرة يغطي غابة بأكملها: الحقل الواسع للموارد البشرية والمادية الممكن تعبئتها انطلاقا من الإدارات المركزية للتربية والتكوين إلى مصالحها الخارجية، مرورا بذلك العدد المهم من المراكز والهيآت المتدخلة في التربية والتكوين، بما فيها المراكز التربوية الجهوية دون إغفال القطاع الخاص والأوساط المهنية. ففي هذا الأفق الرحب فقط يمكن جرد وتعبئة الوسائل الضرورية لعملية تأسيس خلاق للأكاديميات الجديدة، لا لمجرد ترقيع ما هو موجود.

ومجمل القول، إن تنظيم وإرساء سلطة تربوية جهوية بتلك الأهمية المراد لها يفترض رؤية سياسية تخترق المنظورات الوزارية والقطاعية الضيقة. إن الأمر يفترض مقاربة من صنف البحث الإنمائي المدعم بالقدرة الإدارية على جرد الموارد وتعبئتعا وصولا إلى النموذج – الهدف الذي ابتغاه المياثق، عبر مراحل محددة بوضوح ودقة. هذه المقاربة تتطلب كذلك عملا تشريعيا وتنظيميا منسجما على نطاق النظام ككل وشاملا لمختلف الجوانب والعلاقات المشار إليها آنفا. أفلا يكون ذلك عملا معقدا وطويل المدة كما هو الحال بالنسبة للعديد من جوانب الميثاق الاخرى؟ المسألة كلها مسألة إرادة

سياسية ومقاربة منهجية وكفاءات معبأة. بيد أن محاولة إرتجال المهارب من المشكلات المركبة أو الإنشداد للمقتربات التجزيئية والاختزالية لا يمكن أن يثمر سوى هدر الوقت بدل ربحه مع إنجاب كائنات معوقة أو مشوهة بدل الإصلاحات المطروحة.

10 . اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج :

إن الإصلاح العميق للبرامج والمناهج والاستراتيجيات البيداغوجية والوثائر الدراسية والدعائم الديدكتيكية هو مسار طويل. و كل هذا يفرض مراجعة دورية. وقد سبقت مناقشة توجهات المياثق في هذا المجال. ومن أجل ترجمتها على أرض الواقع تقرر إحداث لجنة دائمة نتناول فيما يلي مهامها وكيفية إنشائها.

1.10 المهام:

وفق منطوق الميثاق ، تحدث لجنة دائمة لتجديد البرامحج والمناهج وتكييفها المستمر، وتؤسس هذه اللجنة بناء على تقييم الهيآت الموجودة في هذا المجال قصد تحسين أدائها (مادة 107). وتخول لتلك اللجن الاختصاصات الشاملة الآتية: أولا الإشراف على جميع عمليات وضع البرامج وإنتاج الأدوات البيداغوجية بمختلف وجوهها وكذا التصديق عليها، ثانيا: السهر على استباق تطور حاجيات التكوين والأنماط التربوية والديدكتيكية، ثالثا: القيام تبعا لذلك بالتحيين المستمر لهذه المتنوجات. ويتطلب تنظيم هذه الهيأة وإرساؤها توضيح بعض النقط المتعلقة بوضعها وحقل عملها ونمط إشتغالها.

2.10 نمط إنشاء اللجنة ووضعها:

بخصوص الوضع القانوني للجنة يشير المياثق إلى ضرورة تمتيعها «بالاستقلال المعنوي»، دون أن يحدد المقصود بذلك ولا كيف بلوغه. ويمكن تأويل النية الكامنة وراء هذه الصيغة على أنها حماية اللجنة من كل وصاية تقنوقراطية أو حزبية أو زبونية. فمن شأن أولى هذا النوع من الوصايات أن تنزع إلى المحافظة وإعادة الإنتاج المتوقع والروتيني للبرامج، من دون روح خلاقة. ومن شأن ثانيها أن تحاول حشو البرامج بمذاهب متجاوزة وانحرفات عصبوية. زد على ذلك أن من المهم جعل لجنة البرامج في مأمن من ضغوط جماعات المصالح القوية أحيانا والميالة إلى التدخل في الاختيارات البيداغوجية، ومن بينها بعض دوائر الإنتاج والنشر في مجال الكتاب المدرسي والأدوات الديدكتيكية

بما فيها الإلكترونية. وضدا على مثل هذه الضغوط وتلك الانحرافات يمثل الاستقلال المعنوي للجنة البرامج ضرورة حيوية وفكرية لا يمكن إلا الترحيب بها. لكن ماذا يعني هذا الاستقلال بالتحديد وكيف ضمانه؟ حقا إن مراقبة الدولة لبرامج التعليم ومناهجه في المستويات الابتدائية والإعدادية والثانوية ضرورة مفهومة، وهذا الذي يحول دون فصل تلك اللجنة عن الإدارة العمومية التربوية وجعلها مثلا مؤسسة عامة لا مركزية. لكن من جهة أخرى، وفي غياب هذه اللامركزية، فإن الاستقلال المعنوي المحض المراد للجنة قد يبقى رغبة بدون غد، ولعل تخطي الصعوبة واتقاء هذا الخطر يتطلبان ما يلي: أولا، تمييز اللجنة بوضوح عن المصالح الوزارية القائمة عادة على البرامج والمناهج، ثانيا، إحداث اللجنة وتحديد مهامها وكذا علاقتها مع هذه المصالح الإدارية بمرسوم للوزير الأول، ثالثا، جعل تشكيلتها بمقتضى نفس المرسوم تضم شخصيات متميزة في نفس الوقت بحكمتها و عدم تحيزها و انفتاحها و اقتدارها العالي من الناحية البيداغوجية وانتمائها للأوساط الجامعية والتربوية والثقافية والعلمية والاقتصادية، رابعا، جعل اللجنة تابعة مباشرة للوزير الأول ومحتضنة من طرف جامعة توجد بها كلية لعلوم التربية جديرة بهذا الاسم (انظر أسفله الباب المخصص للجامعة)، خامسا، أن تحظى اللجنة بميزانية خاصة بها. هكذا تصير للاستقلال المعنوي للجنة دعامات تنظيمية وعلمية وبشرية ومالية تجعل منها فعالية قوية. وهي قوة تزيد من ضرورتها مسألة نطاق عمل اللجنة، بشكل يخترق الحواجز القطاعية حتى يتأتى التنسيق الحقيقي للبرامج والمناهج.

3.10 نطاق عمل اللجنة:

يصف الميثاق اللجنة فعلا بأنها متعددة الاختصاصات والقطاعات، وهذا ما يتناغم مع توجهاته الأخرى بشأن العلاقات بين التربية والتكوين، والشبكات المندمجة في هذا المجال، والسلطات الجهوية الجديدة، وغيرها مما سبق تناوله. ومن ثم فإن اختصاصات اللجنة وتشكيلتها يجب أن تغطيا التعليم العام والتكوين المهني، بقطاعيهما العمومي والخاص، انطلاقا من التعليم قبل المدرسي و وصولا إلى الثانوي. هكذا فقط سيتأتى تحديث البرامج والمناهج واعتماد وحدات التكوين والمقاطع البيداغوجية قدر الإمكان، وإحداث الجذوع المشتركة والممرات بشكل منسجم وقابل للتحيين الدائم على أنقاض الحواجز القطاعية وما يرتبط بها من نزعات محافظة متزمتة.

4.10 نمط اشتغال اللجنة:

إن تم تشكيل اللجنة على الأسس السابقة الذكر فسيمكنها التزود بهياكل تنظيمية ومنهجية فعالة. وبناء على ذلك يبدو من الآن أن الأحرى باللجنة أن تعبئ، دون أن تنقل، كل المقدورات المتوفرة داخل المؤسسات التربوية والتكوينية حيثما وجدت، وداخل الجامعات والهيآت المختصة في وضع البرامج والإنتاج الديدكتيكي في القطاعين العام والخاص. فالميثاق يوصي اللجنة بالإشراف على مجموعات عمل متعددة القطاعات ومتعددة التخصصات بإشراك كل ذوي الخبرة في المجالات المعنية، ومن أولى العمليات المطلوب القيام بها في هذا الاتجاه، جرد هذه الكفاءات وتشكيل بنك للمعلومات بشأنها، على أساس معايير موضوعية.

11. الوكالة الوطنية للتقييم والتوجه:

سبقت الإشارة إلى هذه الهيأة الجديدة، بخصوص الاختيارات التربوية المتعلقة بالامتحانات والتوجيه، والمطروح الآن طرق مهامها وتنظيمها.

1.11 مهام الوكالة ووضعها:

جاءت هذه المهام في المادة 103 من الميثاق، ومنها تقييم مؤسسات التربية والتكوين ونظامها برمته، زيادة على وضع المعايير والأدوات الملائمة للامتحان الموحد وكذا الإشراف على إرساء نظام للتوجيه جديد وفعال. ومن المعروف أن التقييم المؤسسي يعني وضع المعايير والمؤشرات الدالة على المردودية الداخلية والخارجية لمؤسسات التربية والتكوين ولنسقهما الكلي، وتطبيق ذلك في تقييمات دورية لها وتصنيفها حسب نتائج كل منها. وقد نص الميثاق كذلك على أن تقوم الوكالة الوطنية المحدثة بوضع حصيلة عملها وتلك النتائج ضمن تقرير يرفع إلى علم الجميع، بحيث يكون الرأي العام والسلطات المعنية على علم بأداء نظام التربية والتكوين ومؤسساته. كل هذا واضح في الميثاق، لكن مهمتين من المهام المنوطة بالوكالة تستدعيان بعض التعليق.

في المقام الأول، قد تطرح مشكلة بشأن البحث الإنمائي المناط بالوكالة في مجالات تطبيق العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية لتطوير أنماط التوجيه والتقييم وأدواتهما. فمن جهة، قد لا تمنح الوكالة إلا اهتماما هامشيا لهذا البحث الإنمائي بسبب ضغط المهام الإجرائية المذكورة آنفا (تقييمات، امتحانات، إشراف على التوجيه)، ومن جهة ثانية، وحتى إن قامت ببعض البحث، فقد يكون هذا الأخير مكررا أو متأخرا أو متناقضا

بالنظر إلى مقدرات البحث الموجود لدى جهات أخرى، خاصة منها الجامعة. ومن تم يلزم تفادي هذه المشكلة بإيجاد تصور تنظيمي ملائم للوكالة (انظر أسفله) .

وفي المقام الثاني، المطلوب كذلك من هذه الوكالة تشكيل بنك للروائز والاختبارات ذات المصداقية في جميع مجالات المعرفة والكفاءات المغطاة في نظام التربية والتكوين. ومن المعقول أن يستنتج من ذلك لزوم إقتدار الوكالة على تمكين أي شخص أو هيأة يريدان ذلك من اجتياز أو إجراء اختبارات المكتسبات أو الإمتحانات المؤهلة للترشيح لمنصب أو سلك دراسي، أو حصائل الكفاءات (طلبة أو تلاميذ، مستخدمون، إدارات أو مؤسسات تعليمية) . والحال أن من الواضح استحالة توفر الوكالة في حد ذاتها على كل الكفاءات المتخصصة اللازمة لإنشاء ذلك البنك من الروائز والاختبارات، وتحيينه باستمرار في كل مجالات العلم والأدب والتكنولوجيا والمهن. زد على ذلك أنه، بقدر ما تتكاثر الطلبات على الخدمات الاختبارية للوكالة، بقدر ما ستجد هذه الأخيرة نفسها مثقلة الكاهل، مضخمة الهياكل وغالية التكلفة، دون أن يتحسن بالضرورة أداؤها أو تتقوى مصداقية خدماتها. هذه الصعوبة كذلك يجدر تخطيها بصيغة تنظيمية ملائمة. ومن هذه الناحية التنظيمية بالذات منح الميثاق الوكالة «الاستقلال التقني والمالي والإداري والشخصية المعنوي» (مادة 103) . فالأمر إذن يتعلق بخلق هيأة مستقلة بالمعنى الكامل، بحيث تكون قادرة على إنجاز تقييماتها بكل موضوعية ومصداقية، من دون أي انحياز أو خضوع «للتعليمات» أو التدخلات المصلحية من أي كان، لكن كيف ضمان ذلك؟

2.11 تنظيم الوكالة وشروط إرسائها :

من المعتاد كلما أتى الحديث عن الشخصية المعنوية والاستقلال المالي أن يتبادر إلى الذهن خلق مؤسسة عامة، على غرار مختلف «المكاتب» ذات النظام اللامركزي وإن كانت تحت وصاية الدولة. وكما هو معلوم فقد تكون هذه المكاتب ذات صفة صناعية وتجارية أو إدارية فقط، وهذه الصفة الأخيرة هي التي تلائم وكالة التقييم والتوجيه المزمع إحداثها، بحيث تتمتع بمرونة التدبير وبالاستقلال التقني والمالي. بيد أن الصيغة المعتادة لمثل هذه المؤسسات تفرض عليها وصاية هي على درجة من الغموض تؤدي أحيانا إلى إلحاق المؤسسات المفروض استقلالها بالوزارة الوصية أو مصالحها «التقنية». بل وهناك نزعة مضرة إلى حشر ممثلي الوزارات والمرافق الحكومية في المجالس الإدارية لتلك المؤسسات بأعداد يصبح معها الاستقلال صوريا، وفي آخر المطاف، نجد أن الوزارات

بعينها هي التي تمنح نفسها، عبر مثل تلك المؤسسات، أدوات أخرى لتفعل ما تشاء، بطريقة أيسر من اتباع الدواليب والمساطر العادية لإدارة الدولة المركزية. ومن ثم فإن طبيعة الوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه والاستقلالية المرادة لها، تفرضان إيجاد صيغة متميزة وإدراج مقتضيات تصونها من الإنحراف وتجعلها قادرة على الصمود في وجه أية ضغوط. وهذه بعض المقترحات في هذا الاتجاه على سبيل المثال لا الحصر.

أ-لايبدو مستحبا أن يضم المجلس الإداري للوكالة ممثلين عن الوزارات، وإلا فواحد أو اثنان على الأكثر، وبالمقابل يجدر أن يضم ذلك المجلس على الخصوص عددا من رؤساء الجامعات (انظر الباب المخصص للجامعات)، وممثلين من هيآت التوجيه أوالإشراف التربوي والأكاديمية الوطنية للغة العربية وأكاديمية العلوم والتقنيات وبعض رؤساء الشعب الجامعية المتخصصة في علوم السيكولوجيا والتوجيه والتقييم (هاتان الشعبتان الأخيرتان مطلوب خلقهما باستعجال، في إطار إعادة الهيكلة الكلية لحقل علوم التربية، أنظر كذلك الباب المخصص للجامعة).

ب-يجدر اختيار المدير العام للوكالة أو بالأحرى أمينها التنفيذي وفق المسطرة التي أقرها الميثاق بخصوص رؤساء الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، أي أولا النداء المفتوح للترشيحات، ثانيا: اختيار ثلاثة أسماء من بين هذه الترشيحات، من طرف المجلس الإداري للوكالة نفسها، أو من طرف لجنة للحكماء، ثالثا، رفع هذه المقترحات تبعا للمسطرة المعمول بها للتعيين في المناصب السامية للدولة.

ج-من الناحية الهيكلية يجب أن لا تكون الوكالة متضخمة أو مبقرطة، فهي على كل حال، لن تستطيع أبدا أن تضم بداخلها كل التخصصات العلمية والثقافية والتقنية اللازمة لإنتاج معايير التقييم وأدواته في جميع هذه الميادين اللامحدودة، بل وللممارسة المباشرة للتقييم في جميع الأنحاء والمستويات. ومن تم يجدر بالأحرى أن تسعى لتصبح قوة محركة، متحركة، مبادرة، مشجعة، ضابطة، مشرفة ومساعدة. وللقيام بهذه الأدوار بجدارة فلها أن تعتمد على البنيات المتخصصة في التقييم في الجامعات وعلى صعيد هيآت التعليم والتوجيه والإشراف التربوي، وكذا على الجامعات وعلى صعيد هيآت التعليم والتوجيه والاشراف التربوي وكذا على هندسة التقييم بالقطاع الخاص. فمثلا بخصوص البحث الإنمائي والبحث التطبيقي، يجدر بالوكالة أن تعتمد على الشعب المتخصصة الموجودة أو المطلوب خلقها وعلى جماعات للبحث تؤسس خصيصا لأغراض محددة موضوعا وزمانا، في إطار شراكة تنظمها اتفاقيات

مضبوطة، وفي مجال إنتاج بنوك الروائز والاختبارات المعيرة، يجدر بالوكالة أن تلجأ بصورة ممنهجة إلى ذوي الاختصاص المعنيين، على أن تؤطر عملهم على أساس المعايير والتوجيهات الموضوعية والمصادق عليها في إطار البحث التشاركي المشار إليه. وفي مجال الإجراء المباشر للامتحانت والاختبارات، يجدر بها أن تعتمد على البنيات التربوية الموجودة وتقصر دورها على الإشراف والمراقبة باستراتيجيات وأدوات فعالة. وأخيرا، في مجال التقييم المؤسسي السابق تعريفه، يجدر بالوكالة أن تبدأ بإرساء نظام للتقييم الذاتي للمؤسسات، كما عليها أن تدمج أدوات هذا التقييم الذاتي والمعطيات التي ينتجها في نظام إعلامي ولوحة قيادية يسمحان بمتابعة مؤشرات النسق التربوي من جميع نواحي أدائه ومردوديته محليا، جهويا ووطنيا، وبالطبع فللوكالة أن تقارن هذه المعطيات وتعالجها وتعدلها بمختلف تقنيات الإحصاء والتقييم، مع اللجوء عند الحاجة إلى تدقيقات بيداغوجية وإدارية في عين المكان، لدى عينات من المؤسسات تختار عمليا ودوريا. ومجمل القول إن على الوكالة في نفس الوقت أن تبقى هيكلا خفيفا ومرنا وتصير ذات فعالية مثلى. ولن يتأتى لها ذلك إلا إن هي اعتمدت على الشبكة الشاسعة من الكفاءات المتوفرة في نسق التربية والتكوين نفسه. فلا فائدة من الانزلاق إلى إثقال هذا الأخير بجهاز إضافي، متضخم، وسيبقى رغم ذلك هزيلا بالمقارنة مع حجم ذلك النسق، وقاصرا عن تغطية كل مجالاته بنظائر ما فيها من كفاءات متخصصة ومتنوعة. إنما الممكن والأجدى أن تنكب الوكالة على التزود بقوة تعبوية رفيعة، بحيث تعتمد على أجود كفاءات النسق التربوي نفسه، دائما وفق أهداف محددة ومشاريع مدققة وعمليات مضبوطة. وعلى الأخص فإن تكوين أطر التقييم والتوجيه، وكذا البحث العلمي والتقني في هذين الميدانين يجب أن يتركا للبنيات المتخصصة، بحيث يفعل كل ما يستطيع وما يتقن. ومرة أخرى، فإن هذا يتطلب اقتران إحداث الوكالة الوطنية للتوجيه والتقييم بإعادة الهيكلة الإجمالية لحقل علوم التربية دون أن يختلط الأمران، وهذه الهيكلة المعادة تتطلب تحويل مختلف مؤسسات تكوين أطر التربية الوطنية، وكذا كلية علوم التربية إلى خريطة جديدة من الشعب المتخصصة والمتضافرة والمندمجة بالجامعة، بحيث تجد فيها وكالة التقييم دعائم فعالة وشركاء ذوي جدارة ومصداقية.

هذا إذن تصور للوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه، من حيث الوضع القانوني والهيكلة وأنماط الاشتغال، يرجى منه أن يجعل الوكالة ترقى إلى مرتبة هيأة رفيعة المستوى.

و عندها يجوز ويستحب أن يتسع نطاق عملها التقييمي ليشمل الجامعات نفسها وعندها تصبح المناقشة حول أية وزارة يجب أن تتبعها الوكالة عديمة المعنى، ويظهر

بوضوح مدى عبثية انزلاق كل وزارة إلى خلق وكالتها «الوطنية» للتقييم. وعسى أن يمكن تطبيق ذلك التصور من اتقاء المقاربة البيروقراطية المحضة للوكالة ويتجه على عكس ذلك إلى ترسيخ عمل الوكالة في جسم النسق العريض المطلوب منها تقييمه، بدل أن تمتد فوقه صوريا وبلا جدوى. أما موضوعية التقييمات فستبقى مصونة طالما حرصت الوكالة على أن لا يكون أحد أبدا قاضيا وطرفا في نفس الوقت.

12. أكاديمية اللغة العربية:

سبق القول بأن الغاية من إنشاء هذه الهيأة الوطنية مزدوجة: إنماء اللغة العربية وتحديثها، بموازاة ريادة مشروع عريض للإبداع والترجمة والإنتاج بهذه اللغة في مختلف حقول العلم والثقافة والفن. ونظرا لحساسية هذه المهام، فإن التصور التنظيمي لهذه الهيأة يجب أن ينطلق من الوعي التام بالدروس الإيجابية والسلبية لتجارب التعريب وبنياته الماضية والحاضرة. زد على ذلك، على غرار ما سبق قوله بشأن الفعاليات الجديدة التي أتى بها الميثاق، ضرورة صون هذه الأكاديمية من عدة انحرافات، مثل تحولها إلى جهاز صوري وبيروقراطي، أو تحول أعضائها إلى ضرب من «العربقراطية» المنغمسة في المناقشات القاموسية المغالية في التفنن اللفظي، مع الانغلاق كليا عن الممارسة الكلامية والوظيفية للغة العربية.

ومن ثم، فإن كان حقا أن يجد اللسنيون المتخصصون في اللغة العربية المكان اللائق بهم في مجلس تلك الأكاديمية، فلا بد أن يلجه كذلك خبراء المجتمع، والمترجمون من المستوى العلمي الرفيع، والكتاب والأساتذة والمختصون في لغات أخرى، إلى غير ذلك. ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن تطرح هذه الأكاديمية نفسها بديلا عن قوى الإبداع الثقافي والبيداغوجي باللغة العربية أو رقيبا عليها، بل المطلوب أن تشجع هذع الطاقات وتعبئها وتقدم إطارا للتبادل والتقييم الجماعي للتجارب والصعوبات في حقول التربية والعلم والاتصال باللغة العربية.

وانسجاما مع هذا التوجه، يجدر بالأكاديمية أن تعتمد نمط علم قائم على الشراكة مع شعب الآداب واللسنيات في الجامعات، وهيآت الترجمة ومعاهدها، ودور النشر ذات المنحى الثقافي والعلمي الجاد، ووسائط الإعلام الناطقة بالعربية، والخبراء من القطاعين العام والخاص القادرين على الإسهام الفعال في تطوير استعمال اللغة العربية في أنظمة الكمبيوتر والطرق السيارة للمعلومات إلخ... وحيث إن الأكاديمية الوطنية للغة العربية

مدعوة كذلك لتحضير فتح اختيارات تعليمية عليا وجيدة باللغة العربية، فعليها أن لا تتأخر في عقد اتفاقيات برنامجية مع الجامعات المعنية، من أجل الشروع في صياغة البرامج والمناهج وتعريب بعض المراجع المختارة وتكوين الأساتذة الباحثين أو استكمال تكوينهم في مجال الاتصال والتدريس باللغة العربية.

13. أكاديمية العلوم والتقنيات:

في هذا الشأن، يحيل الميثاق على أكاديمية الحسن الثاني للعلوم والتقنيات، المحدثة بظهير يرجع تاريخه إلى عام 1993 لكن لم يطبق، وقد أتت إذن فرصة لتحيين هذا النص. وكما سبق الذكر بخصوص الفعاليات الأخرى، يجدر الحرص على أن لا تنصب هذه الأكاديميات نفسها كضرب من «العلمقراطية» ذات الكراسي الأبدية والعالمة بكل شيء وعلى الأخص بما يجب أن يعلم. يجدر إذن أن لا تكون هذه الأكاديمية فوق الجامعات ولا تحتها.

وإن من شأن التقييم النقدي لهيآت مثل مركز تخطيط وتنسيق البحث العلمي ومعاهد أخرى مفروض أنها متخصصة في هذا البحث أن يكون غنيا بالدروس المفيدة لتصور نظام الأكاديمية الجديدة، واستباقا لتلك الدروس، يبدو أنه لا مناص من التغيير الجذري لتلك الهيآت وإعادة نشر بعض مواردها ودمج ما هو صالح منها وديناميكي. والغاية هنا أيضا هي خلق إطار للتشاور حول سياسة البحث العلمي، يؤدي في نفس الوقت وظائف التشجيع ووضع المعايير والتقييم الإجمالي، لا فوق مراكز البحث الجامعية ومجموعاتها، ولا ضدا عليها وإنما معها. وبعبارة أخرى، فالمطلوب إنشاء أكاديمية قريبة من ميدان إنجاز البحث نفسه لا متعالية عليه، هيأة منفتحة على جميع الباحثين ذوي الجدارة، وتمنحهم إطارا للتبادل والتعاون والشراكة، وإلا فالخطر هو أن تقتصر الأكاديمية على تحرير وثائق برنامجية ربما علمية، لكن بدون غد، أي لا يتبعها بحث علمي حقيقي. والخطر كذلك أن تجد نفسها مقطوعة ومنعزلة عن المجموعة الأكاديمية والعلمية في «جمهورها» العريض، وثمة في العالم تجارب ناجحة حملت أسماء مختلفة: مجالس أو مراكز وطنية أو أكاديميات، وسيكون مجديا أن يستفاد من مبادئ الديمقراطية والانفتاح والشراكة والحركية والتنافس بالجدارة والجودة التي شكلت أسباب نجاح تلك التجارب. وبهذه الروح، فإن هيأة تسيير تلك الأكاديمية، كيفما كانت تسميتها، يجب أن تضم أجود الكفاءات العلمية للبلاد، على أن تصطفى وفق

نهج تنافسي مفتوح، قائم على معايير واضحة، خاضع لمسطرة شفافة تشرف عليها لجنة من الحكماء المتحلين بالموضوعية والاستقامة.

14. المراكز الجامعية للدراسات الأمازيغية:

تطرح المادة 116 من الميثاق الإنشاء الفوري ل «بنيات للبحث والإنماء اللسني والثقافي الأمازيغي» على صعيد بعض الجامعات. ومن مهام هذه المراكز كذلك العمل على وضع برامج ومناهج تعليمية وتكوين المكونين. واعتبارا لما سبق قوله آنفا بشأن المسألة اللغوية، فيجدر الشروع فورا في إنشاء خلايا للتفكير تضم المختصين في الأمازيغية والآداب والعلوم الإنسانية وعلوم التربية، بما في ذلك ما يتبع حاليا نظام تكوين أطر التربية الوطنية، وينضاف إلى هؤلاء أشخاص ذوو الخبرة والإطلاع ويعملون بجد ومصداقية في هذا الشأن ولو خارج الجامعة. ومن أولى مهام تلك الخلايا وضع برنامج عمل وصيغة تنظيمية، مثل المراكز المشتركة بين الكليات، على نحو يجعلها قادرة على النهوض بالمهام المطروحة.

15. الجماعات الترابية:

عرف دور الجماعات، بصفتها فعاليات مساهمة في حقل التربية والتكوين، صياغات معادة في التاريخ القريب، لكن في حدود التراوح بين إشراكها أو عدم إشراكها في إقامة البنايات المدرسية. وقد جاء الميثاق، أولا، بتغيير لهذا الدور نفسه: فالجماعات القادرة على ذلك مطلوب منها أن تسهم إلى جانب الدولة في إنماء التجهيزات الأساسية المدرسية، لكن ليس بالضرورة عن طريق قيامها ببناء المدارس حسب معايير موحدة بصرامة ومفروضة من أعلى. ذلك أن مفهوم المدرسة التعددية والمحتضنة في قلب الجماعة والمندمجة في الحياة الجماعية، يدعو الجماعات المحلية إلى المساهمة بمحلات متلائمة مع بيئتها. ويمكن إذن استعمال محلات موجودة بعد إصلاحها أو ترميمها وفق حاجيات التدريس، ولو لفترة مؤقتة، وعيا لحركية السكان ووتائر الحياة في عين المكان. وعلى هذا النحو يرجى أن تساهم الجماعات المحلية بحظ أوفر بكثير في تيسير تعميم التعليم. وبصرف النظر عن دورها هذا في التجهيز المدرسي، تصبح الجماعات المحلية من الآن فصاعدا، شريكا عضويا في إدارة المدارس. هذا يتضح بجلاء من تمثيل مجالس الجهات في الأكاديميات الجديدة وكذا في مجالس الجامعات بصيغتها الجديدة، ويمكن أيضا

إيجاد مكان لممثلي الجماعات المحلية أو البلديات في مجالس تدبير المدارس والإعداديات والثانويات وشبكات التربية والتكوين، خصوصا في إطار اتفاقيات للشراكة، من أجل البناء المدرسي أو الصيانة، أو التنمية الجماعية المندمجة. وفي هذا الإطار، فإن التمدرس يجب أن يرتبط إيجابيا بمشاريع الاستئناس المهني، وجلب الماء الشروب، ومكافحة التلوث والتصحر والجفاف، والتنمية الفلاحية والتجارية والصناعة التقليدية، إلى غير ذلك.

هذا الإشراك الموسع للجماعات في المجهود التعليمي ملائم تماما وقابل للتحقيق، خصوصا وأن البرامج الدراسية صارت تهتم كذلك بالشأن المحلي والجهوي، وأن على المدرسة أن تصبح مرتبطة بجماعتها البشرية كما جاء في الميثاق (انظر الباب المخصص لهذا الموضوع سابقا).

16. المنظمات غير الحكومية وذات النفع العام:

تتنامى الحركة الجمعوية في المغرب، وصار المجتمع المدني بما له وما عليه، ولن نناقشه هنا، يتحمل نصيبا متزايدا من العمل على محو الأمية، ومن جهود التربية غير النظامية والتنمية البشرية والاجتماعية والبيئية. وتبدي السلطات العمومية والهيآت الممولة استعدادها لمنح دعم قوي ومكثف للجمعيات العاملة في حقلي القرائية (محو الأمية) والتربية غير النظامية. وثمة عمليات تقييم ممنهج قد انطلقت أو هي على أبواب الانطلاق في هذه المجالات، والهدف من هذه التقييمات هو وضع حصائل ما أنجز، وكشف النواقص والمزالق، وإقرار معايير موضوعية لمنح المساعدات المالية، وذلك من أجل تطوير عمل المجتمع المدني في هذه المجالات على أوسع نطاق ممكن.

وبصفة تكميلية، يطرح الميثاق إعفاء جبائيا تاما لفائدة المؤسسات المعترف بأنها ذات النفع العام والتي تمنح تعليما يؤدى عنه، لكنها توظف فائضها في الاستثمار التربوي. وإن وضع الإطار القانوني الملائم لهذا الغرض، فربما تشهد الساحة ازدهار الجمعيات والتعاونيات التربوية بمبادرات من العائلات والجماعات المحلية وأحياء الإقامة والمقاولات والإدارات وغيرها. هكذا سيضاعف عطاء الفعاليات غير الدولة، خصوصا في مجالي القرائية والتربية غير النظامية، ومن شأن هذا التطور أن يقوي من حظوظ بلوغ الأهداف المسطرة في الميثاق بخصوص تعميم التعليم وتحسين جودته. وما يزيد من احتمال حدوث هذا الأثر الإيجابي للتشجيعات المقررة كونها لا تقتصر على الإعفاء

الجبائي، وإنما تتضمن كذلك منحا مالية تدفع على أساس أهداف مضبوطة ويخضع صرفها للمراقبة، وسنلح على أهمية هذه النقطة بالذات أسفله.

17. قطاع التعليم الخاص:

في نفس المسعى الحازم لإشراك الفعاليات الأخرى غير الدولة في مجهود التربية والتكوين نص الميثاق على تشجيع المؤسسات الخاصة العاملة في الميدان على جميع المستويات، وتنظيمها ومراقبتها. وتثير التدابير المطروحة وكذا مسألة تطبيقها التعاليق الآتية:

أهم تشجيع لقطاع التعليم الخاص جاء به الميثاق هو تمتيع مؤسساته المستجيبة لمعايير معينة باعفاءات جبائية لمدة عشرين سنة. ويبقى حجم تلك الإعفاءات رهينا بالإرادة السياسية للحاكمين بأسبقيات توزيع الموراد العمومية، بيد أن هناك تشجيعا آخر يتمثل في التكوين الأساسي والمستمر لأطر قطاع التعليم الخاص من لدن المؤسسات المختصة بذلك في القطاع العام، تحت شروط يتفق عليها بين السلطات العمومية ومؤسسات التعليم الخاص المعنية. وهنا أيضا ترتهن فعالية هذا التشجيع بالإرادة السياسية للسلطات العمومية.

وعموما إذن، يتضح أن الميثاق لم يجتز خطوة الإدراك بأن ما يمكن أن يقدمه القطاع الخاص من تعليم جدي، إنما هو ربح للدولة التي كادت تستنفد كل إمكانياتها في المزيد من تمويل التعليم. فمن وجهة النظر هذه، يبدو بديهيا أن من مصلحة الدولة تقديم منح للمؤسسات الخاصة ذات الأداء البيداغوجي الجيد والتي تواجهها صعوبات مالية. فتلك المنح تبقى مبررة تماما طالما بقيت دون ما كانت الدولة لتتحمله من أتعاب ومصاريف تعليمية، لولا وجود تلك المؤسسات الخاصة. وتعد المنح العمومية للمقاولات الخاصة في القطاعات الحيوية ممارسة شائعة عبر العالم، فكيف ولم يكون الأمر مخالفا في المغرب، وبالأحرى في قطاع أعلن عن كونه أسبقية وطنية خلال العشرية 2000 – 2010؟ فثمة، على سبيل المثال، مجال فسيح لتشغيل حملة الشهادات العاطلين بتوجيههم للتدريس بالقطاع الخاص بعد منحهم تكوينا بيداغوجيا ملائما ومكثفا، بمساعدة الدولة. ومما يزيد في تبرير مثل هذا الإجراء كون معظم قطاع التعليم الخاص عاجزا عن توظيف أساتذة دائمين، اللهم بنسبة قليلة جدا. وعلاوة على ذلك فمن المعروف أن الدولة تقدم حاليا منحا مهمة لبعض مؤسسات التعليم العمومية والخاصة من أجل ما يسمى

بالتكوين التأهيلي لحاملي الشهادات العليا العاطلين. ومادام الأمر كذلك، أفلا يكون مفيدا بل وربما أفيد بالنسبة للدولة ولحاملي الشهادات المعنيين على السواء، تنظيم التكوين البيداغوجي اللازم لهؤلاء ووضعهم رهن إشارة القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية، خصوصا وأن هذه الأخيرة تتوصل بمنح للتأطير في مجالات القرائية والترابية غير النظامية وقد تنالها أيضا في مجالات أخرى مثل التعليم قبل المدرسي؟ ومن جهة أخرى، أفليس من قبيل المفارقة العجيبة أن تستمر الدولة في هدر جزء من إمكانياتها المحدودة في بعض مؤسسات التربية والتكوين العمومية المختلة تماما، في حين أن العديد من المؤسسات التعليمية الخاصة بحاجة فقط إلى منحة متواضعة لتحقق طفرة بيداغوجية؟ لذا وجب الاهتداء بروح الميثاق من حيث إنه يرمي إلى جعل القطاع الخاص طرفا رئيسيا في التعليم والتكوين إلى جانب الدولة. وإن لم يأت بنص في تمكين المؤسسات الخاصة ذات الجدارة من المنح التي تحتاجها، فهو لم يمنع ذلك، ويبقى إذن أمام الحاكمين مجال التقدير وتحمل المسؤولية في ذلك، شرط التقيد طبعا بشروط بيداغوجية وإدارية ومالية صارمة. أما فيما يخص ضبط القطاع الخاص للتربية والتكوين، فتعرف البلاد نفسها تجارب متقدمة في التدقيق مع بعض أنواع هذه المؤسسات وتصنيفها على أساس علمي ممنهج وواسع النطاق في مجال وضع المعايير التكنوبيداغوجية لجودة التكوين. والمطلوب الآن تعميم هذه التجارب والرقي بها إلى مستويات أعلى. وبعبارة أوضح فالمطلوب التوصل إلى إرساء نظام وطني للتصديق على برامج التعليم الخاص بكل أنواعه واعتمادها، وبالتالي الاعتراف بمكتسبات خريجيها وبشهاداتهم. وفي هذا الاتجاه، يجدر اتقاء عدد من المزالق أولا: إن مقاربة نسق الاعتماد هذا برؤى قطاعية ضيقة، بل و ربما عصبوية، من شأنها أن تؤدي إلى تعدد أنماط ضبط القطاع الخاص من طرف نفس الدولة. وعلاوة على ما قد ينتج عن ذلك من هدر نتيجة التقييمات المتوازية أو المكررة فقد يجد مثل هذا النظام المتفرق نفسه وجها لوجه مع عبثيته: خذ مثلا مؤسسة خاصة ذات مستويات تعليمية متعددة وبرامج تربوية وتكوينية متنوعة، كيف لها أن تتوجه لعدة دوائر وتخضع لمساطر متباينة، وربما متناقضة، وفي جميع الأحوال متكررة، من أجل الحصول على اعتماد تكوينها؟ وما العمل إن هي نالت سخط بعض الدوائر ورضى دوائر أخرى؟ ثانيا، وحتى إن أخذنا فرضا بتحقق مكانزم موحد لاعتماد تكوينات القطاع الخاص، وهو الأمر المرغوب فيه جدا، يبقى خطر جعل هذا المكانزم معقدا لدرجة تحجم الناس عن الإقدام عليه وتجعله بالتالي ذا قيمة عملية بخسة. لذا فإن الشكل المعقول لنسق التقييم والاعتماد لا يجب أن يتعدى مرحلتين: مرحلة الترخيص

بفتح المؤسسة على أساس دفتر تحملات مضبوط، ثم مرحلة تقييم المردودية الداخلية و الخارجية للمؤسسة و اعتماد تكويناتها المستحقة لذلك والاعتراف توا بشهاداتها من دون تسويف آخر. وبعبارة أخرى، فإن المفاهيم المبعثرة والملتبسة في بعض الأذهان مثل الترخيص، والتأهيل، والتصنيف والتصديق، والاعتماد، والمماثلة، والمعادلة لا يسوغ أن تتحول بقدرة قادر إلى أمهات عفوية ينفخ في كل رحم منها فتلد ملفا خاصا ومسطرة خاصة وهيأة خاصة وقرارا إداريا خاصا، ونتائج قانونية متميزة. وإلا فكيف بمنعشي القطاع الخاص أن يتعاملوا مع هذا «القطيع» الهائل من الملفات والإجراءات المبعثرة على طريقهم؟ وحتى لو اجتازوا هذا الطريق بسلام فأين يلجأون هم وخريجوا مؤسساتهم إن هم نالو الاعتماد هنا وخسروه هناك بمقاييس مختلفة وربما متناقضة؟ لن ينتج عن ذلك سوى الفوضى، ليس فقط في الأذهان وعلى الورق، بل ربما أيضا في الشارع. ثالثا، وحتى على فرض ترشيد تلك الشحنة من المفاهيم والألفاظ وضمها في مكانزم لاعتماد التكوينات الخاصة لا يتعدى مرحلتين اثنتين، تبقى ثمة مشكلة معرفة الجهة المشرفة على تطبيق المكانزم بانسجام ومصداقية، والخطر هنا أن كل وزارة أو حتى قطعة من وزارة قد تراودها فكرة إحداث وكالتها «الوطنية» الخاصة بها في مجال اعتماد تكوينات القطاع الخاص. والحال أن ثمة «تقنيتين» كافيتين لحل المشكلة دون إثقال نظام التربية والتكوين بهيئات متعددة ومتنافرة، وذلك بالطبع في أفق ابستمولوجي وأخلاقي مفتوح، يكون عالمه غير متشرذم بين الإقطاعيات الإدارية: ففيما يرجع للتعليم العالي الخاص، بكل أنواعه يكون اختصاص الاعتماد لفدرالية الجامعات بعد أخذ رأي شعبتين تقومان بتكوين مماثل أو مقارب. (انظر الباب المخصص للجامعات أدناه)، أما بخصوص مستويات التعليم والتكوين الأخرى، فيجدر إنشاء جهاز تشاركي وغير بيروقراطي يعمل تحت إشراف لجنة البرامج السابق تناول نمط تأسيسها أعلاه. ويعتمد هذا الجهاز في عمليات تقييم برامج القطاع الخاص واعتمادها على مساعدة الوكالة الوطنية للتقويم والتوجيه السابق شرحها كذلك. هذا فيما يخص التقييم المؤسسي. أما فيما يخص التدقيق والمراقبة في عين المكان فيعتمد ذلك الجهاز على مقدرات القطاعين العام والخاص في مجال الهندسة البيداغوجية. وعليه، يبدو أن المسألة كلها مسألة تنظيم يقتاد بإرادة تنسيق الجهود وتضافر الطاقات. وليس من شأن الاغترار باقتصاد جهود الإبداع والتشاور والتعاون اللازمة إلا أن يعقد ويعدد الملفات والمساطر والأجهزة، في وقت ينادي فيه الجميع بضرورة تبسيطها وتوحيد المخاطبين الخ...

18 . المقاولات :

يصرح الميثاق بأن المقاولة «مكان للتكوين» وشريك للنظام التربوي في عدة جوانب، خاصة منها التكوين المستمر والتمدرس والتكوين بالتعاقب بين المؤسسات التعليمية والاقتصادية. وقد جاءت تعاريف الميثاق ومقتضياته الأخرى في هذه المجالات في صيغ واضحة وصالحة لأن تدرج مباشرة في نص تشريعي. بيد أن الانخراط الحقيقي للمقاولات في العمل التكويني على نطاق واسع يبقى رهينا بالعديد من التدابير والأوراش الأخرى التي تتعدى مقام هذا الكتاب. من ذلك تأهيل المقاولات نفسها، وتقنين محيطها القانوني والجبائي والإداري باعتماد مدونة ملائمة للشغل، وترشيد الصندوق الوطني للضمان الاجتماعي، وتحديث مفتشية الشغل، وتخفيف العبء الضريبي ونزع البيروقراطية بمختلف أشكالها... وكلها إصلاحات لازمة لتيسير تحول الضلع الأعظم من النسيج السوسيواقتصادي من البزار التقليدي والقطاع المسمى باللاشكلي إلى الأنماط الحديثة للتنظيم والتدبير والإنتاج والخدمة. هكذا فقط ستصبح معظم المقاولات بحاجة إلى تجديد تأطيرها وتدعيمه على نطاق واسع، وهكذا يتأتى الاتساع الفعلي لطاقات استيعاب المتدربين المتمرسين وتأطيرهم الجاد داخل المقاولات، على قدر مئات الآلاف الذين يحتاجون ذلك سنويا.

19 . التلفزة التربوية :

يطرح الميثاق اللجوء إلى التلفزة التعليمية، خصوصا من أجل التكوين المستمر للمتمدرسين في المناطق النائية. ومع ذلك، فإن تجربة بلدان أخرى تبين أن هذا النمط من التعليم يمكن أن يمثل وسيلة لتوسيع التربية والتكوين أكثر اقتصادا بكثير على جميع المستويات بما فيها التلفزة الجامعية. والأمر يتطلب بالطبع تحقيق الشروط الملائمة من النواحي التقنية والبيداغوجية، من ذلك، القدرة الفعلية على وضع البرامج بالشكل المناسب لهذا النمط التعليمي، وتنسيق التعلم بالتلفزة في المنزل، وبالبريد العادي والالكتروني الموثوق وبحضور دورات التأطير المباشر والامتحانات التي تتطلب تنقل المتعلمين إلى مكان تواجد مؤطريهم. وقد سبق أن وضعت بدايات مشاريع بهذا الاتجاه، لكنها ظلت معلقة، ومن ثم يجدر تشخيص أسباب هذا التأخر، وعلى الأخص الإقدام على انفتاح حاسم، مؤداه التخلي عن عادة حبس مثل هذه المشاريع في دهليز هذه المصلحة أو المكتب الإداري أو ذاك. فالأمر يتطلب البحث عن شراكة حقيقية بين

المؤسسات الاتصالية والجامعات والأكاديميات الوطنية المحدثة بمقتضى الميثاق، كأمثلة عن الهيآت القادرة على الإسهام في بلورة مشروع وطني طموح وذي مصداقية في هذا المجال.

20. الإدارة المركزية:

لا يجهل أحد أن الإدارات المركزية المشرفة على نظام التربية والتكوين، رغم ما لديها من كفاءات لا جدال فيها، تعاني من التعدد المفرط، والتبعثر والتنازع. وهي لذلك كله غالية التكلفة، سواء من حيث الميزانيات التي تستهلكها أو من حيث الآجال الزمنية التي تتطلبها تدخلاتها. لكن تكلفتها الأكبر ربما تكمن في نشوء مراكز للنفوذ متنازعة وتنجح مع ذلك في التحالف الضمني لمقاومة التنسيق والدمج الشاملين لنظام التربية والتكوين برمته. وقد دعا الميثاق ضمن باب مخصص لريادة هذا النظام إلى إخضاع هذه الإدارات للتقييم والتدقيق وإعادة الهيكلة، من أجل كسر الحواجز المفتعلة وحذف الهياكل الزائدة. وهذا النداء نفسه يجد له صدى قويا في تشديد الميثاق على لزوم توحيد السياسات العمومية في هذا الميدان. و في غياب مثل هذه المراجعات الشجاعة فإن تطبيق الميثاق يتعرض للبتر والتغليط، وقد لا تنال الفعاليات المحدثة بحكم الميثاق إلا وجودا مشوها، تبدو فيه وكأنها مجرد «إضافات» للدواليب الإدارية الحالية، محكوم عليها أن تكون لسان حال هذه الأخيرة. لا، بل إن تلك الفعاليات الجديدة قد تأتي على شكل نظائر مكررة لما هو كائن، ويختزل دورها في التفرج المشلول وتصبح بالتالي عاجزة، بئيسة وغالية الثمن. فلا بد إذن من إرادة سياسية قوية لتقييم مكونات الإدارات المركزية وإعادة هيكلتها بحزم وبسرعة وحكمة. فما كان بمستطاع الميثاق إلا أن ينادي بذلك بأعلى صوت ممكن وعلى الحاكمين أن يسمعوا النداء ويعوه ويعملوا به.

وأضعف الإيمان أن يسلموا بالاستقلالية اللازمة لذلك الرائد العلمي والتربوي لنسق برمته، والمتمثل في الجامعة، كي تنطلق بكل قواها وتنهض بكامل دورها. وهذا يفرض التسليم بأن رهانات الثقافة والعلم والتربية ليست بداخل دواليب الوزارات وإنما في النسق التعليمي نفسه، وفي مقدمته ربانه الفكري والإجرائي: الجامعة، وذلك يتطلب التسليم كذلك بأنه كلما وجدت جامعة حقيقية إلا وأمكن منح تعليم ممتاز بدون وزارة على الإطلاق، في حين أن العكس مستحيل. والتاريخ يشهد على ذلك، فجامعة القرويين، على سبيل المثال، وجدت بزمن طويل قبل ظهور أية وزارة للتعليم العالي في

العالم. ومن البلدان من لازالت مستغنية عن مثل هذا الجهاز مع أن تعليمها العالي ممتاز. ولا يعني هذا طبعا حذف الإشراف الوزاري، وإنما يعني تقديم الرؤية وإبصار مركز نظام التعليم حيث مكانه الحقيقي، وإرجاع حجم الإدارات المركزية إلى بعد معقول، باتجاه لا مركزية حقيقية. هذه هي الاعتبارات التي دعت إلى ترك موضوع الجامعة إلى آخر هذا الكتاب، بعد الإدارات المركزية نفسها. ولهذه الاعتبارات كذلك خصص لها حيز أوسع من الفعاليات السابقة.

21. من أجل جامعة جديدة:

سبق القول بأن الميثاق يعيد هيكلة أسلاك التعليم العالي ويدعو هذا القطاع إلى بلورة إصلاحات عميقة لنظامه في غضون السنوات الثلاث القادمة. وعلاوة على ذلك دعا الميثاق لجعل الجامعة قاطرة لإنماء البلاد، تبعث عاليا إشعاعها الثقافي، على جميع الأصعدة الثقافية والعلمية والتقنية. ويجد هذا التوجه ترجمته الملموسة فيما يلي:

– إحداث مجلس للجامعة ورئيس لها، – التأكيد على استقلالية الجامعة واندماج مكونات التعليم العالي ضمنها،– إحداث هيأة للتنسيق بين الجامعات. وفيما يلي عرض لهذه النقط مشفوع ببحث سبل تطبيقها.

1.21 مجلس الجامعة ورئيسها:

وضع المجلس وتركيبه:

• يراد بإحداث مجلس للجامعة ذي الاختصاصات الواسعة تحقيق هدف مزدوج هو تمتيع كل جامعة «بشخصية علمية وثقافية متميزة» بعبارة المياثق (مادة 150) وبقدرة عالية على التسيير الذاتي. ويتكون المجلس أساسا من قيدومي الكليات ومديري المعاهد العليا وممثلي الأساتذة والطلبة والشركاء العلميين والمهنيين (مادة 152). ويعد المجلس «هيأة للتدبير» تسهر على «تسيير» الجامعة، مما يبعده عن صفة الهيأة الاستشارية ويمنحه صفة مجلس إداري حقيقي.

وهذا يعبر عن إرادة دمقرطة التسيير الجامعي سواء بتدعيم اللامركزية والاستقلالية أو عن طريق الإشراك الموسع للفرقاء والشركاء. فيما تبقى ترجمة ذلك بالملموس رهينة بالتحديد التشاوري للاختصاصات المفصلة للمجلس ولنسب تمثيل مختلف مكوناته ولنمط اختيار ممثلي الطلبة والأساتذة والشركاء من خارج الجامعة.

وبدءا بهذا الطرف الأخير، فمن المفيد ترك هامش واسع للتقدير والقرار من طرف كل مجلس جامعة، حسب اتفاقيات الشراكة التي سيتمكن من الدخول فيها فعليا، بحيث يستطيع التفاوض بشأن شروط كل شراكة. فما من مصلحة حقا في التحديد المسبق لعدد إلزامي وقار من الشركاء الممثلين في المجلس، بل إن ضرر ذلك هو تكثيف أيدي هذا الأخير وإثقاله بأعضاء قد لا يعبرون عن أية شراكة فعلية جديرة بتمثيل الشريك في مؤسسة رفيعة من مستوى مجلس الجامعة. وقد يحصل الضرر المعاكس في حالات أخرى يجد المجلس فيها نفسه عاجزا عن التقاط فرص شراكات جديدة ربما أكثر ثمرة من التي هو داخل فيها. وحيث إن مجال الشراكة هو ديناميكي ومتحول بطبعه، فمن قصور النظر عدم إلتزام المرونة في هذا الباب. و إذا كان لا بد من حث الجامعات على إيجاد شركاء خارجين عنها فيمكن، في أقصى الأحوال، فرض عدد أدنى من ممثلي هذا الصنف من مكونات المجلس (عضو واحد أو اثنان) ومنح الثقة للمجلس كي يزيد في عددهم حسب الحاجة الفعلية لا الصورية، مع تحديد المدة الزمنية لعضوية كل شريك في المدة الحقيقية لتطبيق الاتفاقية معه درءا للتخوف من إغراق المجلس بالأعضاء من خارج الجامعة بفعل التكاثر الحقيقي أو المفتعل لاتفاقيات الشراكة، فيمكن وضع سقف لعدد الأعضاء من هذا الصنف، بحيث لا يتعدى مثلا خمس أو ربع مجموع الأعضاء. وكلما تجاوز عدد الشركاء هذا السقف، يبقى من الممكن اللجوء إلى الحضور الدوري لهم في المجلس أو فتح إمكلنية تمثيل عدة شركاء متقاربي الاهتمامات من طرف أحدهم ينوب عنهم.

وفيما يخص العضوية القانوينة في المجلس لرؤساء مؤسسات التعليم العالي فهي بديهية بالنسبة للكليات وباقي المؤسسات ذات الصفة الجامعية. أو المعاهد العليا الأخرى، فالميثاق ينص صراحة على أن تلك العضوية تخص منها تلك التي هي « مرتبطة بالجامعة » (المادة 152). ومعناه أن تمثيل غيرها في المجلس سيتم تبعا لتحقق ارتباطها بالجامعة، وهذا يطرح إشكالية إندماج التعليم العالي التي سنتناولها أسفله.

أما تمثيل الأساتذة في مجلس الجامعة فيطرح مشكلة التوفيق بين الرغبة في جعله أوسع ما يمكن، وبين ضرورة بقاء المجلس في حدود معقولة ومواتية لفعالية اشتغاله. والمقاربة المعتادة لهذه المشكلة تنحصر في الجدال حول عدد مجرد من الممثلين عن كل مؤسسة بشكل متساو. وهذا الجدال يؤدي إلى الباب المسدود إزاء حل المشكلة أعلاه، بل وينتج عن أي عدد مجرد، جامد ومتساو نوع من الحيف وعدم الإنصاف بين المؤسسات كبيرها وصغيرها بالنظر لعدد الأساتذة والعاملين بكل منها. وينتج

عن ذلك أخيرا العجز التام عن اعتبار ما يطرأ على المؤسسات من نمو أو اضمحلال. وثمة مقترب بديل ينطلق من التفاهم حول حجم التمثيل الكافي لمجموع الأساتذة في مجلس الجامعة. وحيث إن هذا الأخير ليس ملتقى ولا حلبة للتفاوض النقابي وإنما هيأة للتسيير الإداري والبيداغوجي، فيجدر ارتكاز تمثيل الأساتذة داخله على ثلاثة مبادئ: التكافؤ والنسبية والكفاءة. فمبدأ التكافؤ يفرض أن يكون في المجلس دائما صوت لإدراة كل مؤسسة وصوت على الأقل لطاقم التدريس والبحث بها، باعتبار هذا الصوت يعبر عن الفعالية الميدانية الرئيسية في المؤسسة. ومن تم وجب إنابة عضو واحد على الأقل عن أساتذة كل مؤسسة مرتبطة بالجامعة في مجلسها. أما مبدأ النسبية فيتطلب أن يدعم تمثيل كل مؤسسة تبعا لعدد أساتذتها، مضروب في معامل مستمد من متوسط نسبة التأطير على صعيد الجامعة المعنية، ويمكن إيجاد صيغة بسيطة لهذه الغاية، مع إيجاد سلم لتمثيل أساتذة كل مؤسسة يتراوح بين عضو واحد وثلاثة أعضاء في مجلس الجامعة. وأخيرا فإن مبدأ الكفاءة يفرض أن يكون هؤلاء الممثلون على بينة من المشاكل المطروحة على أصعدة التعليم والبحث والتسيير، وأن يكون لهم بها إلمام ميداني وكلي في نفس الوقت. وبهذا الخصوص فإن رؤساء الشعب، المفروض أنهم منتخبون، يمكن أن يشكلوا الجسم الانتخابي لممثل الأساتذة بمجلس الجامعة، كما يمكن أن يتناوبوا هم بأنفسهم في مزاولة هذا التمثيل (انظر أسفله دور الشعب). ومن فوائد هذا الحل اقتصاد مسار انتخابي إضافي، وتقوية الشعب وحفز الأساتذة للمزيد من الاهتمام والمشاركة في انتخاب رؤسائها.

أما تمثيل الطلبة في مجلس الجامعة فيجب أن يفهم أن القصد منه هو أساسا إسماع صوتهم وآرائهم حول الخدمات المشتركة المقدمة لهم، وهذا لا يلغي بتاتا إشراكهم في التقييم البيداغوجي الإداري، على صعيد كل مؤسسة أو شعبة معنية، ولا إشراكهم المباشر في الأنشطة والخدمات الجامعية (أنظر أعلاه دور المتعلمين في نظام التربية والتكوين ككل). ولهذه الأسباب فإن قاعدة تحديد عدد ممثلي الطلبة في مجلس الجامعة لا يجب أن تكون هي المؤسسة (سبقت الإشارة كذلك أعلاه إلى الصعوبة التي قد تعترض مختلف الاختيارات الممكنة بخصوص نمط تمثيل الطلبة). بل يمكن إيجاد معايير أخرى، وهذه أمثلة عنها: أولا حيث إن الطلبة القاطنين بالحي الجامعي هم على أكبر علم بمشكلاته، فيجدر تمثيلهم في مجلس الجامعة، ومما قد يسهل ذلك جعل الجسم الانتخابي لاختيار ممثل واحد أو ممثلين اثنين عنهم هو مجموع أعضاء لجان الأحياء التي تضمنها جامعة معينة. ثانيا، يبدو من الملائم جدا إشراك ممثلين عن

جمعيات قدماء طلبة جامعة معينة أو جمعيات الطلبة الباحثين في مجلس الجامعة، باعتبار هؤلاء يملكون بحكم التجربة نظرة كلية عن المسار الدراسي الجامعي ويمكنهم إفادة المجلس بمعطيات ناضجة أو خارجية عن مردودية الجامعة وبالتالي الإسهام في تكييفها المستمر.

وأخيرا فلا شيء يبرر فرض نظام وحيد متكامل ومغلق لتمثيل الطلبة في مجلس الجامعة. فمع وجوب حد أدنى من الضبط على الصعيد الوطني، يبقى من المفيد جدا ترك هوامش فسيحة لتكييف حجم ذلك التمثيل ونمطه تبعا لظروف الجهوية ولتجربة كل جامعة وللفرص والإكراهات المميزة لمناخها الداخلي. وهذه المرونة نفسها تشكل حافزا للتبا ري بين الجامعات وتكييف هيآت تسييرها، على أساس حد أدنى من القواعد المشتركة بينها، ومن هذه القواعد، – لزوم تمثيل الطلبة بعضو أو عضوين على الأقل في مجلس كل جامعة – لزوم التشاور حول نمط هذا التمثيل مع الهيآت الطلابية الموجودة وذات المصداقية، تحت إشراف رئيس الجامعة، وإلا فيقرر ذلك النمط من طرف مجلس الجامعة نفسه، حسب الظروف الميدانية.

أما الاختصاصات الدقيقة لمجالس الجامعات فهي رهينة بالبعد العملي لاستقلال الجامعة وإندماجها، وهي مواضيع ستناقش أسفله.

- **نمط تعيين رئيس الجامعة وعمداء الكليات:**

من الجديد في الميثاق، إحداث رئاسة الجامعة وإقرار مسطرة منفتحة لاعتلاء هذا المنصب، وكذ عمادات الكليات وإدارة المؤسسات الأخرى. وإن اعتماد لفظ «الرئاسة» نفسه ليوحي بنزوع ديمقراطي يدل عليه كذلك حصر دور رئيس الجامعة في تطبيق قرارات مجلسها، لا إملائها، وتحديد مدة مهمته في أربع سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، ومن الواضح أن هذه التوجهات تصبوا إلى منع سقوط الجامعة تحت نير «العمرقراطية» والروتين البيروقراطي. فلو أن الميثاق لم يذهب إلى حد إقرار قاعدة انتخاب رئيس الجامعة، إلا أنه يتقدم خطوة نحو القطيعة مع الزبونية والهاجس الأمني المحض وعدم الشفافية، وغيرها من العيوب التي شابت تعيين المسؤولين في بعض مؤسسات التعليم العالي، على حساب إشعاعها العلمي وتسييرها اللائق. من الآن فصاعدا، سيتم اختيار ثلاثة من المترشحين واقتارح أسمائهم من طرف لجنة للحكماء تشكلها الوزارة المكلفة بالتعليم العالي، ثم رفع هذه الاقتراحات وفقا للمسطرة المعمول بها للتعيين في المناصب العليا للدولة. يبقى إذن على الوزارة أن تلتزم عمليا و دائما بروح الميثاق، خصوصا فيما

يرجع لتشكيل تلك اللجنة من أعضاء أكفاء و لا متحيزين، و تطبيق معايير موضوعية، شفافة و معروفة من لدن الجميع. ومن جهة أخرى، فإن هذه المسطرة هي نفسها المعتمدة لاختيار عمداء الكليات ومديري المعاهد العليا، اللهم أن انتقاء المقترحات الثلاثة التي ترفع إلى السلطة العليا يتم من طرف مجلس الجامعة. وفي هذا الصدد، نلاحظ غياب أي دور لقاعدة الكلية في اختيار مسؤولها، وكان الأجدر على الأقل استشارة ندوة رؤساء الشعب، المعروف أنهم منتخبون. لكن لاشيء يمنع إقرار هذا بنصوص تنظيمية أو ضمن القانون الداخلي لكل جامعة.

وأخيرا، فإن تمثيل الموظفين الإداريين للجامعة في مجلسها لا يمكن مقاربته عقلانيا وبإنصاف إلا بارتباط مع إعادة هيكلة الخدمات المشتركة على صعيد الجامعة وتحديثها، وللموضوع عودة على الصعيد المباشر، وبصورة انتقالية صرفة، فلا يمكن تخصيص عدد جزافي من مقاعد المجلس لتمثيل موظفيها. ولهذا السبب يجدر عدم تجميد الأمر بمقتضيات قانونية قد تصبح عرقلة أمام إعادة تنظيم الخدمات الجامعية.

وفي جميع الأحوال، فإن هذه الإصلاحات على صعيد أجهزة التسيير الجامعية مدعوة لأن تندرج في مسار التغيير العميق للجامعة المغربية حتى تصبح فعالية جديدة كليا، من حيث المصداقية والاستقلالية والقدرة على التحكم في مصيرها بذاتها.

2.21 أي مدى لاستقلالية الجامعة؟

وهكذا، يصبح بإمكان الجامعات مثلا إحداث شهادات خاصة بها، غير تلك المحدثة من طرف الدولة والمتوجة للأسلاك الجديدة للتعليم العالي، وتلك الشهادات الخاصة قد تهم برامج تعليمية غير نظامية مثل التكوين المستمر أو بيداغوجيا الكبار أو اللغات والاتصال، و غير ذلك.

أما من الناحية المالية، فستضع الدولة تحت تصرف الجامعات منحا مالية تحدد على أساس مقاييس مضبوطة، كما ستتوفر الجامعات على أموال خاصة تتصرف فيها مباشرة، ومصادرها ستكون أكثر فأكثر من مداخيل البحث التطبيقي والتكوين المستمر والشراكة مع مختلف الأوساط الاقتصادية والعلمية والتقنية والثقافية، وعلى المدى المتوسط الرسوم الدراسية المؤداة من طرف الطلبة.

أما من الناحية الإدارية، وعلاوة على التسيير اليومي للتجهيزات الأساسية والمعدات، فإن الميثاق يأتي بجديد، إذ يقرر أن الجامعة تقوم ب « تدبير مواردها البشرية بكل فئاتها »

(مادة 150). وهذا معناه اعتماد اللامركزية في جميع الأعمال الإدارية واالقرارات المتعلقة بتسيير الأساتذة والأطر الإدارية، انطلاقا من الانتقاء والتوظيف، ووصولا إلى التقاعد، مرورا بالترقيات أو فسخ العقود عند الاقتضاء. هذه وغيرها، عمليات يجدر أن تصبح إذن من اختصاص الجامعة وحدها، فهل معناه أن الأجيال القادمة من أساتذة التعليم العالي وأطره الإدارية سيصبحون في وضع تعاقدي وتسير شؤونهم داخل الجامعة من دون حاجة إلى دواليب وزارية خارجة عنها؟ وهل معناه أن الأجيال الحالية نفسها ستشهد تعديلا في وضعيتها لجعل وظائفها أكثر مرونة وفتح مجال أرحب لتشجيع الاستحقاق والتنافس بالجدارة البيداغوجية والعلمية؟ حقا أن الميثاق لا يقول ذلك نصا، وهو حذر مفهوم بالنظر لبعض النزاعات المتعصبة والمحافظة المستعدة للتنديد المتسرع بمثل هذا التفكير. ثم إن الأمر على كل حال متروك للبحث خلال الثلاث سنوات التي منحها الميثاق للجامعة كي تقوم بإصلاح نفسها بنفسها. بيد أن آفاق التوظيف التعاقدي واستقلالية الجامعة في تدبير مواردها البشرية تستوحى من كل روح الميثاق وبعض نصه، خصوصا وأنه يخول اختصاصات موسعة في هذا الشأن حتى للأكاديميات الجهوية الجديدة، فأحرى الجامعات.

وقد يرى البعض في ذلك نزوعا «خطيرا» لجعل الأستاذ الباحث في وضع قانوني هش. لكن، وبصرف النظر عن مبدأ الحفاظ على الحقوق المكتسبة للأساتذة المزاولين الآن، فإن من الممكن تعديل وضعيتهم بما هو أحسن: من ذلك إدراج مكنزمات لمكافأة الاستحقاق والتميز، والمرونة في تدبير المسار المهني، مع الاعتماد في ذلك على تقييمات أكثر موضوعية وتشجيعات ذات مفعول تصحيحي، مرونة تسمح على الأقل بتجاوز الحالات الأقبح، حيث لا يطيق الأستاذ والجامعة بعضهما، ومع ذلك يجتران ضربا من الزواج الكاثوليكي غير القابل للفسخ من غير ضرر. ومن ناحية ثانية، يجدر الوعي بأن التشبث المطلق بالنظام المتقادم للوظيفة العمومية هو في الحقيقة عائق أمام إنعاش وضعية الأستاذ ورد الاعتبار لمهنته، ومن أبسط الأمثلة على ذلك، وجود حاجيات مهمة للتأطير غير ملباة في مؤسسات التعليم العالي غير ذات الصيغة الانتقائية، مع وجود حملة شهادات عليا عاطلين. وهي مفارقة يستعصي حلها فقط بسبب النظر إليها من زاوية «المناصب المالية»، علما بأن هذه نادرا جدا ما تخلق في الميزانيات المتعاقبة منذ سنين، ومن ثم لا يعوض ذلك الخصاص الفادح في التأطير إلا بساعات إضافية تكاد تكون صورية عملا وأجرا. ولو فتح باب التوظيف التعاقدي على صعيد الجامعة نفسها لأمكن إعطاء الفرصة لعدد مهم من حملة الشهادات العليا العاطلين وللطلبة الباحثين، ولو لمدة

محددة، كي يكتسبوا تجربة مفيدة، أو ينهوا بحثهم ويثبتوا مقدرتهم على البقاء في الجامعات وإلا فليبحثوا عن آفاق مهنية أخرى بفعالية لا تقارن بما كانوا ليفعلوه و لو بقوا في وضعية التهميش والعوز. لذا وجب التسريع بتحقيق هذا الانفتاح التعاقدي، كعنصر مهم في تنويع الأنظمة القانونية للأستاذية. وبموازاة ذلك يجدر إصلاح مساطر الانتقاء والتقييم والترقية وجعلها أكثر شفافية وإنصافا ومصداقية. وإن كانت تلك بعض الملامح البارزة للاستقلال المراد للجامعة، فتجدر الملاحظة بأنه لا يكفي بتاتا توسيع هذه الاستقلالية لفائدة الجامعات كما هي حاليا، بل إن الميثاق يذهب أبعد من ذلك، إذ يدعو إلى هيكلة جديدة لجامعة الغد التي يراد لها أن تكون محور إندماج كل مكونات التعليم العالي، وفي مثل هذا المنظور تتخذ استقلالية الجامعة دلالتها الكاملة، وهو المطلوب الآن طرقه.

3.21 أي اندماج، لماذا وكيف؟

يقصد باندماج التعليم العالي تجاوز مفارقة راهنة: فمن جهة، لا تعدو الجامعة أحيانا كونها إطارا فارغا أو صندوقا للتسجيل، أو رتبة بيروقراطية لا قيمة إضافية لها من النواحي البيداغوجية والعلمية أو حتى الإدارية الصرفة، كل هذا رغم أنها، من جهة أخرى، تحمل اسما، ولها عميد وإدارة، بل ومجلس جامعة، ورغم أنها تضم عددا من الكليات والمعاهد المفروض أن تقودها. لكن هذه المكونات المفردة تغلب جامعها، فكل وحدة محتجبة عن الباقي، وبعضها يجعل البعض كليا. وبصرف النظر عن بعض اللقاءات الظرفية، فإن مجموعها لا يشكل جامعة إلا بالمعنى الحسابي البسيط للعد.

أما اندماج الجامعة، فيعني جعلها وحدة محررة من الحواجز الجامدة، وفعالة، حية، وقادرة على التجميع والاستغلال الأمثل لما في مكوناتها، كليات ومعاهد، من تجهيزات أساسية وموارد للتأطير والتوثيق والاتصال. ومن الناحية البيداغوجية، يعني اندماج الجامعة قدرتها على الربط بين مكوناتها بجذوع مشتركة وممرات ومقاطع تكوينية ومجموعات للبحث متعددة الاختصاص أو مشتركة بين الكليات، بل أبعد من الكليات في حد ذاتها، يشمل الاندماج الحقيقي ذلك العدد من مؤسسات التعليم العالي والمعاهد التي يسبح كل منها بمفرده على هواه أو على هوى سلطة ما، غير الجامعة، وهو تشتت معروفة مضاعفاته، من هدر وتكرار وسوء استغلال الإمكانات، وتفاوت بين العوز والبذخ المفرط في جميع الميادين، من التجهيزات الأساسية إلى الصيانة اليومية، مرورا بالتأطير والعتاد العلمي والبيداغوجي. وقد ألح الميثاق مرارا على ذلك الاندماج،

بما في ذلك إشارته الصريحة إلى أن مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة الحالية ستحتفظ بصورة انتقالية فقط بهيآت تسييرها الحالية، والمطلوب إذن أن تتغير في مسار الإصلاح العميق للتعليم العالي على امتداد السنوات الثلاث الأتية (مادة 152 د)، وهذا يعني أن الاندماج المقصود ذو عمق عضوي ويشمل كل الجوانب البيداغوجية والتنظيمية والبحثية والإدارية. ويستوجب هذا التوجه فوريا الامتناع عن أي تجميد تشريعي أو تنظيمي للبنى الحالية لتلك المؤسسات تحت طائلة الخرق الصريح والمتعمد لروح الميثاق ونصه. وليطئمن المتظاهرون بالتخوف من تعميم العوز، بتفقير المؤسسات المحظوظة لأجل ترقيع البئيسة الحظ. فمن هذه الناحية «المصلحية» لا يتعلق الأمر إلا بتعديلات تروم الاستغلال الأمثل لما هو موجود والتوزيع الأعدل لما سيأتي مع الحفاظ على المكتسبات قدر الإمكان ومراعاة المكانة المرموقة لهذه المؤسسة أو تلك، والرقي بمجموع المؤسسات، بشكل متضافر، إلى مستوى مشرف وهي تندمج داخل جامعتها.

الاندماج يعني إذن ترشيد توزيع المواراد المالية والمادية واستغلالها الأمثل، دون تسلط على مكتسبات أية جهة. لكنه يرمي كذلك إلى ردم الهوة ومعالجة التمزق بين العلوم الإنسانية والعلوم «الأخرى»، بين العلم بصفة عامة وبين الثقافة والتكنولوجيا، بين تكوين الأطر والتعليم الأكاديمي، بين الجامعة والحياة. فلنتأمل مثلا في أن أي طالب، مهما كان توجيهه في أي ميدان من التعليم العالي، هو اليوم بحاجة لحد أدنى من المكتسبات المعرفية والمهارات اللغوية والاتصالية والمعلوماتية والمنطقية والمنهجية والبيئية، فهذه أمثلة فقط عن القدرات التلاؤمية النافعة بل والضرورية التي يحتاجها المرء سواء كان «علميا» أو «تقنيا» أو «قانونيا» أو «أدبيا» أو غير ذلك من التقسيمات الكلاسيكية.

ولعل هذا المثال البسيط كاف لإعطاء فكرة عن الجسور المطلوب مدها داخل التعليم العالي بما فيه الجامعات والمعاهد المتخصصة (مدارس المهندسين، المدارس العليا للأساتذة وغيرها من مؤسسات تكوين أطر التربية الوطنية ومدارس الإدارة والصحافة والإعلام...). في الماضي، أدى خليط من الاعتبارات البيروقراطية والحسابات الأمنية والإكراهات العقارية أو حتى مجرد الارتجال البريء من كل ذلك، إلى رسم خريطة أكاديمية وعلمية أصبحت متجاوزة، وإلى فرقعة التعليم العالي من النواحي المؤسسية والبيداغوجية وحتى المجالية، إلى درجة أن الجامعة لا تشكل حيا أو مدينة قائمة بذاتها. وقد حان الأوان لخياطة التمزقات العريضة التي نتجت عن ذلك، وهي خياطة جراحية حقا، لندمج قطع التعليم العالي المبعثرة في جامعة ذات صحة ومنظر جديدين.

في مثل هذا الجسم غير المبتور وغير المعوق، تقترن الاستقلالية المشروعة لكل عضو بالتناسق الكلي والتغذية المتبادلة بين كل الأعضاء. حقا إن مثل هذا المشروع الجامع يتطلب تشبع الكل برؤية مستقبلية، جريئة وحازمة. لكنه يتطلب الواقعية كذلك، أي الحرص على عدم إعطاب ما هو سائر حاليا، وبالتالي العمل على بلورة مراحل التدرج والانتقال إلى حالة نموذجية للاندماج المنشود. ومن أجل التقدم الرزين والثابت في هذا الاتجاه، هناك خطر أساسي يجدر اجتنابه، ألا وهو الاكتراث بالحساسية المفرطة لجهاز أو لمسؤول ما، فالقيادات العتيقة قد تزعزعت حتى في الوسط القروي المتخلف، والزعامات العاتية والإقطاعيات المحصنة محكوم عليها بالفناء على الصعيد المجتمعي ككل. فهل سيكون الحال مخالفا في الجامعة، وهي رأس رمح التقدم؟ كلا، ففيها وعي منتشر على نطاق واسع، وفيها تطلعات قوية إلى الديمقراطية والتقدم، وفيها طاقات مستعدة للتدفق والتعاون والتضافر والتقارب وإعادة هيكلة إطار عملها الجماعي. حقا إن الإصلاحات اللازم النهوض بها جمة ومعقدة وأحيانا حساسة، على الواجهات العلمية والبيداغوجية والتنظيمية والإدارية. لكن الطاقات المختصة المعنية مباشرة بهذا المستقبل قادرة على إتمام العمل بالتوفيق، إن هي عبئت بنزاهة وانفتاح على قاعدة فحوى الميثاق، وإن هي تسلحت بيقظة لا ترحم ولا تقبل النزاعات المضادة، تسلطية و إلحاقية كانت أو انعزالية و عصبوية.

و بالإضافة إلى الطاقات المتضافرة المفروض تفجيرها بهذا العمل ومن خلاله، من النواحي العلمية والثقافية والتعليمية داخل كل جامعة، فثمة مجال آخر للاندماج لا يقل أهمية عن هذه: إنه الترشيد والاقتصاد والعصرنة على صعيد الخدمات المقدمة للطلبة والأساتذة والشركاء خارج الجامعة، وذلك من حيث تنظيم هذه الخدمات وكيفية تسييرها ووسائل عملها. فلا طائل من وضعية تضطر فيها كل مؤسسة للتعليم العالي، مهما كبرت أو صغرت، إلى تحمل أعباء إدارية ثقيلة ومكلفة لتقوم على صعيدها الخاص وكيفما اتفق بخدمات مثل تسجيل الطلبة، تنظيم الإمتحانات، منح الشهادات، برمجة الدروس، تدبير الموظفين والتجهيزات، الطبع والاستنساخ، المقتصدية، الخزانة، الصيانة (إن وجدت) التوجيه (مستقبلا)، إلى غير ذلك. إذا ضربت كل هذه الخدمات بعدد المؤسسات التي تقوم بها منفردة، فالحاصل يكون التكرار المذهل للأشغال وبعثرة الموارد والجهود والكفاءات، مقابل أداء ضعيف المستوى وثقيل الوتيرة.

والحال أن المفاهيم والتقنيات التنظيمية والإدارية العصرية تمكن من تجميع هذه الخدمات، من دون إفراط في مركزتها، بل تمكن من تحسين أدائها إلى درجة لا تقارن

بالوضع الحالي، بتنظيمها على صعيد الجامعة ككل، مع إرجاع حجم الجامعة نفسها عند الاقتضاء إلى حدود معقولة، بما يتماشى والقدرة على التحكم في تدبيرها الجيد. وقد يعترض على هذا بأن تجميع الخدمات الجامعية سيؤدي إلى إبعادها عن المستفيدين منها على صعيد المؤسسات، وهو اعتراض صحيح إلى حد ما، في ظل التبعثر الجغرافي الحالي للجامعة الواحدة، وهو ما يتطلب بالفعل تصحيحات قابلة للتحقيق تماما. لكن لابد كذلك من مراعاة الاعتبارات الآتية: أولا، الواقع في الحالة الراهنة أن العديد من المصالح الإدارية على صعيد المؤسسات الجامعية لا تفعل شيئا بنفسها، اللهم إرسال الملفات والأوراق وتلقيها من وإلى الوزارة ومصالح أخرى للدولة والأشخاص المعنيين، ثانيا: إن تبعثرها يحكم على العديد منها بالاشتغال وفق نمط متخلف وبأدوات متقادمة من دون أي أفق للاستثمار التنظيمي والتكنولوجي المتطور والواسع النطاق، ثالثا: حين سيتم تجميع تلك المصالح، وترشيدها وعصرنتها وتسييرها على الوجه الأمثل، لن يعود المتسيفدون من خدماتها بحاجة إلى التنقل والانتظار أمام مكاتبها إلا نادرا، فالهاتف والبريد الجامعي وشبكة الاتصال الالكتروني داخل الجامعة والانترنيت هي الأدوات التي من المفروض إرساؤها وتسييرها بإتقان، حتى يصبح بإمكان الطلبة والأساتذة والشركاء الخارجيين اللجوء إليها لقضاء معظم أغراضهم الإدارية من دون تنقلات زائدة ولا صفوف انتظار مرهقة للجميع (إداريين ومستفيدين). وفي انتظار ذلك، يبقى من غير المعقول أن تكون كلية للحقوق بالعاصمة الرباط تضم زهاء العشرين ألف طالب ومئات الأساتذة لا تتيح لكل هؤلاء ولغيرهم من المخاطبين الخارجيين المتصلين بها إلا خطا هاتفيا وحيدا، يشتغل بشكل متقطع، بصرف النظر عن بعض الخطوط الأخرى المخصصة للمسؤولين الإداريين، ولو جاز شيء من الهزل في هذا السياق لقلنا بضرورة قلب النسبة الحالية للحضور الجسدي للإدارة إلى حضورها على الخط، أو على الأقل، هكذا يجب أن يكون الأمر في عالم تسوده المبادلات والاتصالات على الخط وعبر الأثير.

وعودة إلى المرتكزات الأكاديمية والبيداغوجية للجامعة المندمجة، فهذه بعض الأمثلة الموضحة للعمل المطروح إنجازه.

فبدءا بحقل العلوم الاجتماعية، ثمة أسئلة تطرح نفسها: هل من منطق يبرر جعل كل من العلوم السياسية والاقتصادية والاتصالية والإدارية والسوسيولوجية وغيرها تشكل عوالم مغلقة عن بعضها وموزعة على شعب وكليات ومدارس ومعاهد منفصلة؟ فالممارسة تشهد على أن الفصل التام بين هذه التخصصات يجعل كلا منها يعاني

أشكالا من العجز البين في مكونات برامجها الدراسية وتأطيرها ومن حيث إمكانات البحث التطبيقي والبحث الإنمائي المتعدد التخصصات. والمطروح ليس طبعا خلط كل هذه الميادين، وإنما استثمار أجل الثلاث سنوات القادمة لإعادة النظر كليا في التنظيم الأكاديمي والخروج عن التصورات والعادات الفكرية المتجاوزة، وما من شك في أن مقدرات تكوينية جديدة، أكثر ملاءمة لحاجات اليوم والغذ ستنبثق بفعل التقارب والاحتكاك بين التخصصات المذكورة. مثل هذا الزواج المتعدد التخصصات ستتولد عنه مسالك تعليمية مغايرة لما هو موجود ومستهلك، وذلك على أساس برامج منسقة بانتظام، مهيكلة في شكل مقاطع تشترك في بعضها عدة تخصصات، بفضل التعاون بين أساتذتها.

ولا شك أن مثل هذه المقاربة يمكن كذلك تطبيقها مثلا على العلاقات بين كليات العلوم وكليات العلوم والتقنيات، ومدارس المهندسين بما فيهم الزراعية، فمن الممكن تضامن جهود التعليم والبحث على صعيدها جميعا، كما يمكن خلق جذوع مشتركة وممرات بينها، ويرجع للاختصاصيين المعنيين التعرف على البدائل الممكنة في هذا الاتجاه، دون أن يفقد بذلك أحد روحه وميزته، مهندسا كان أم علميا أم تقنيا.

وآخر مثال في الصدد ذاته يخص حقل علوم التربية، فهناك كما هو معلوم كلية بهذا الاسم، لكنها فارغة من الطلبة، وإن وجدت فيها كفاءات تأطيرية متروكة لشأنها وتقوم ببعض البحوث التطبيقية وبعض أعمال الخبرة االجيدة أحيانا. ثم هناك المدارس العليا للأساتذة، وهي على عكس مهمتها الأصلية، صارت تحضر لمهنة التعليم بعضا من الطلبة المنتهين من دراستهم بالكلية، دون أن يكونوا قد انضجوا توجها حقيقيا لمزاولة تلك المهنة، والحال أن هذه ليست الطريقة المناسبة لاستقطابهم في أفق تكوين بيداغوجي متين وناجح، وتوجد كذلك مراكز تربوية جهوية، مفصولة عن الكلية والمدارس المذكورة، وهناك أيضا مؤسسات أخرى لتكوين المعلمين والموجهين والمخططين التربويين، كل منها منغلقة على الأخريات وتتحرك في عالم خاص بها، وهي تشكل حقا رصيدا مهما لكن مشتتا ويتطلب التجميع وإعادة الهيكلة والربط بالجامعة، من أجل أداء علمي وبيداغوجي أمثل، وإنه لعمل جليل، لا يمكن الإقدام عليه بنجاح إلا بمقاربة متعددة الاختصاص ومخترقة للحواجز الوزارية، مقاربة مستقبلية، منفتحة وحازمة، مقاربة يختفي فيها التخوف والتساؤل عمن سيبتلع من، لتحل محله إرادة التعاون الجماعي من أجل بناء كلية حقيقية لعلوم التربية، يعاد داخلها تنظيم مكونات هذا الحقل العلمي السابق ذركها في شكل شعب تامة التنظيم، وتكون في نفس الوقت

متخصصة ومرتبطة بوحدات تعليمية مشتركة وبمشاريع مقتسمة في مجالات البحث الأساسي والتطبيقي والتدخلي. مثل هذا التنظيم سيكون إذ ذاك قادرا على جعل أطر التربية والتكوين يكتسبون ما يلزمهم من المعارف والمهارات والكفاءات، سواء منها المشتركة بينهم جميعا أو المميزة لكل تخصص مهني محدد. وسيكون كذلك قادرا على الاضطلاع ببرامج التكوين المستمر لفائدة الأطر التربوية والإدارية، بصفة دورية، منتظمة وفعالة. وفضلا عن ذلك، ففي إطار الجامعة المندمجة سيأتي التكوين الأدبي والعلمي الأساسي لهذه الكفاءات التربوية بموازاة مسار توجيههم نحو هذه الشعبة أو تلك من علوم التربية وغوصهم تدريجيا فيها. وفي جميع الأحوال، فإن الإصلاح الجذري لحقل علوم التربية، بما في ذلك تجميع مؤسساته وإعادة نشر مقدوراته، يفرض نفسه لسببين إضافيين: أولهما لزوم تلبية الحاجة الجمة إلى التكوين البيداغوجي الأساسي على نطاق التعليم العالي برمته، وثانيهما ضرورة اتخاذ العدة اللازمة لإنجاز الورش الكبير والمتمثل في تكوين واستكمال تكوين أطر القطاعين العام والخاص بالأعداد اللازمة في أفق تعميم التعليم الأساسي وتحويل معظم تلاميذ الثانوي والعالي إلى الشعب العلمية والتقنية والمهنية.

ومرة أخرى، فما هذه إلا بضعة أمثلة عن الأوراش المطلوب فتحها والسير فيها بخطى حثيثة. وفي الآفاق المفتوحة هكذا، لا مفر من أن تظهر مشكلات وعقبات، ليس أقلها التمسك المحتمل بمواقع السلطة والقرار المكتسبة، وقد يتطلب تخطيها إجراءات شجاعة وإن كانت مؤلمة شيئا ما لبعض الأشخاص، وتتعلق بإعادة نشر الكفاءات الموجودة وتحميل المسؤوليات لأجودها، على أساس الترشيح المفتوح والتباري بالجدارة، وبأكثر ما يمكن من الشفافية والموضوعية.

وفي جميع الأحوال فلا يتعلق الأمر بإسكات أو سحق أي من مكونات التعليم العالي، ولا بالحقن المرتجل لمؤسسات بقطع من أخرى، فكل إلحاق مكانيكي وكل ابتلاع جشع لن يسفرا سوى عن التخمة وسوء الهضم إلى درجة قد تقتل الإصلاح أو تصيبه على الأقل بعلتين اثنتين، من جهة إحباط البعض، ربما عن حق إلى حد ما، مما يتولد عنه نزاعات يائسة ورجعية، ومن جهة أخرى اعتزاز البعض بذواتهم إلى حد العجرفة العقيمة. ومن ثم وجب التسلح بيقظة عالية الدرجة، من أجل التقدم بثبات، من غير مماطلة ولا هوادة، مع إيلاء اهتمام خاص لإعادة صياغة أدوار مختلف مراتب الهرم الجامعي.

4.21 أية أدوار للجامعة والكلية والشعبة ووحدة التكوين والبحث ؟

تفرض إعادة صياغة هذه الأدوار نفسها بالنظر لمجموع مقتضيات الميثاق بخصوص التعليم العالي، وإن لم يكن قد طرقها مباشرة. ويبدو من المناسب لهذه الغاية تبني مبدئين جوهريين.

في المقام الأول، يجدر جعل إعادة التنظيم المؤسسي والإداري تابعا لإعادة الهيكلة العلمية والبيداغوجية، لا العكس. فما يتطلبه الشق الأول من إعادة انتشار و من ارتباطات جديدة، لابد أن يلائم ويخدم القواسم العلمية المشتركة وفروع التخصص الجديدة التي ستنبع من الشق الثاني. بعبارة وجيزة، يجب أن تكون الهيكلة العلمية والتعليمية الجديدة أساس التنظيم المؤسسي والإداري، وعلى هذا أن يخدم تلك، وليس العكس. وإلا فسيكون ثمن الانشداد إلى الخطاطات الإدارية ومناصب القرار كما وكيفا هو التضحية بعمق الإصلاح نفسه، وجعل الجامعة مرتعا آخر للبيروقراطية. ولتفادي هذا الانحراف يجدر الشروع توا في تفكير وتشاور معمقين في المنظومة العلمية والتعليمية لجامعة الغد، مع الاعتماد في ذلك على أشخاص يتميزون في نفس الوقت بإتقان تخصصهم و بالحكمة وبالانفتاح على مستجدات العلوم المعاصرة في كل ميدان رئيسي. هؤلاء الأشخاص يجب أن يكونوا كذلك ملمين بحاجيات التكوين المرتبطة بواقع البلاد وبالأهداف الكبرى التي رسمتها لنفسها، سواء في الميثاق نفسه أو في التصاميم والبرامج الرسمية.

وفي المقام الثاني، وعلى الصعيد المؤسسي نفسه، يجدر الانكباب بدقة و وضوح، في نطاق تشاور موسع، على تحديد الأدوار الجديدة لمختلف مستويات الهرم الجامعي، أي الأستاذ، ووحدة التكوين والبحث، والشعبة والكلية، والجامعة وهيأة تنسيق التعليم العالي ككل. وعلى هذين الصعيدين الأخيرين جاء الميثاق ببعض الإشارات التي سنأتي إليها أسفله. وأما على باقي المستويات المذكورة فلم يأت بأية إشارة صريحة ولا مجال هنا لادعاء التحديد الدقيق لاختصاصات هذه المستويات. فذلك يتطلب الدراسة المفصلة للأدوار المقررة رسميا لها بالنصوص المنظمة لها وكذا الأدوار اللاشكلية والمشكلات المطروحة في ممارستها. كما يتطلب الأمر كذلك استيحاء بعض التوجهات النابعة من النماذج العالمية للتنظيم الجامعي ذات الأداء الحسن، دون نسخها بالطبع. وعلى سبيل الإشارة لا الحصر، يجدر الانطلاق من التحديد المضبوط لمجموع المهام المفروض نقلها من الوزارة الى الجامعة اعتبارا لاستقلالية هذه الأخيرة في إطار نهج لا

مركزي حقيقي. ثم إنه يجدر حصر أدوار المستويات العليا للهرم في تحديد المعايير العلمية والبيداغوجية والإدارية وأهداف العمل الكبرى، ووضع العقود البرنامجية المرتبطة بهذه الأهداف، ورصد الموارد أو توزيعها الملائم، وسيرا على نهج اللاتمركز داخل الجامعة نفسها. فمستويات الهرم الجامعي الأقرب من ميدان الممارسة هي التي يجب أن تعود لها اختصاصات التطبيق و التدبير و التقويم اليومية والعادية. بيد أن هذا اللاتمركز لن يكون فعالا إلا إن وضعت رهن إشارة هذه الفعاليات الميدانية خدمات لوجستيكية وتقنية وإدارية جيدة الأداء. وأخيرا فإن توزيع الاختصاصات على هذه الفعاليات المتراتبة نفسها يفترض تحديدها المسبق.

في هذا السياق، يبدو أن ثمة مصلحة في مراجعة وضع الشعب وتقييم التجربة الحديثة لوحدات التكوين والبحث. وبدءا بهذه الأخيرة، فهي تثير التعاليق الآتية حول مفهوم الاعتماد الذي أسست عليه، وحول تنظيمها وسيرها في التطبيق.

- **مفهوم الاعتماد ومكانزمه:**

منذ بضع سنوات أنشئت في التعليم العالي، كما هو معلوم «وحدات التكوين والبحث»، يخضع تأسيس كل من هذه الوحدات لمسطرة يمكن إيجازها كما يلي: تقوم مجموعة من الأساتذة بإعداد برنامج دراسي مفصل، برسم إحدى شهادات السلك الثالث أو الدكتوراه وترفعه إلى لجنة وطنية مفروض أن تصادق عليه وتمنح «الاعتماد» accréditation لتلك الوحدة لمدة محدودة. ولأجل ذلك تحيل اللجنة ملف البرنامج على «خبير» يفحصه ويوصي بقبوله أو رفضه من طرف اللجنة. وإنها حقا مفارقة غريبة جدا أن يرتبط مصير برنامج دراسي موضوع من طرف طاقم الوحدة برمته، قل مثلا عشرة أساتذة خبراء في موادهم، بالرأي الفردي لخبير واحد. ذلك أن اللجنة الوطنية لا يسعها أن تدرس كل الطلبات الآتية من مختلف مؤسسات التعليم العالي عبر البلاد، وحتى ولو استطاعت ذلك ماديا فلا يمكنها أن تضم كل الخبرات والتخصصات العلمية والتقنية والأدبية اللازمة لتغطية كل أنواع وحدات البحث والتكوين. والواضح أننا أمام وضعية يحكم فيها خبير واحد على عدة خبراء، وهو عكس المنطق العالمي، حيث تتطلب دراسة حالة واحدة آراء عدة خبراء!

وبما أن العلم بكل شيء ليس من صفات البشر، فمن أبجدية المنطق أن يتم تقييم برنامج ناتج عن العمل الجماعي لطاقم من الأساتذة من طرف طاقم يعادلهم على الأقل خبرة وتجربة. ومن ثم فإن تقييم البرامج الدراسية من أجل اعتمادها لا يستقيم إلا إذا

كان على أساس الند للند، ومن سبل ذلك جعله متبادلا بين الشعب المتخصصة في نفس الميدان والمنتمية لجامعات مختلفة، وإذا استحال ذلك، نظرا لكون مشروع وحدة التاكوين والبحث جديدا ولا نظير له في جامعات أخر ى، فالحل هو الثقة المشروطة في ثلة الأساتذة المختصين الذين وضعوه. ومن تلك الشروط التي يجب أن تضعها الجامعات وتتوافق عليها وتعترف بها وتترك السهر عليها للشعب نفسها، أن يبرر إحداث أي برنامج جديد بدراسة علمية لحاجيات التكوين أو على الأقل بمستجدات أكاديمية أو اقتصادية واضحة، وأن يصاغ البرنامج وفق المعايير والتصميم أو البنية المقررة على صعيد الجامعة، وأن يحصر تطبيقه في البداية على تجربة نموذجية تخضع لتقييم موضوعي. و بعبارة أخرى فللجامعة أن تضع معايير البرامج الدراسية وتعتمد مباشرة ما يبدو من هذه البرامج جديدا وبلا نظير، وهو اعتماد إذن ذو صيغة استكشافية واستباقية. والمغامرة المرتبطة بهذا الاستباق أيسر بكثير من تلك التي تحتملها إحالة برنامج جديد ومبدع على خبير معزول. فهذا الأخير، إما أن يكون عبقريا بحيث يتفوق على مجموعة الأساتذة واضعي البرنامج ويستطيع بالتالي تخطيئهم أو تصديقهم عن جدارة وببرهان دامغ، وهذا لعمري فرض نادر التحقيق، وإما أن يكون الخبير غير عبقري إلى هذه الدرجة الاستثنائية فيقبل البرنامج محاباة ودون أن يدرك أبعاده الجديدة، أو يرفضه عسفا بدعوى أنه لم ير مثله من قبل. وإن تكرر هذا النوع من الرفض فهو يصبح قاتلا لأية روح مبادرة في مجال تجديد البرامج الدراسية، وإذ ذلك يعم التقليد وتكرار المألوف و المتقادم. ومجمل القول، إن مفهوم الاعتماد، يبدو كأنه قد حرف، عن غير قصد، إلى سلطة بيروقراطية تمارس على مجموعات الأساتذة الباحثين من فوق، من غير سند سوى عكاز الخبير المعزول. والحال أن الفائدة الجوهرية من اعتماد برنامج دراسي معين، مطبق على صعيد شعبة جامعية معنية، هو إشعار الكل بأن جامعات أخرى تعتمده، أي أنها تعترف به، والنتيجة العملية لهذا الاعتماد من طرف الغير هي تمكين خريجي البرنامج الدراسي المعني من التنقل بين الجامعات التي تعتمده، دون شروط أكاديمية مسبقة ولا امتحانات خاصة لقبولهم فيها. فروح الاعتماد هي الحث على التنافس بالجودة ومن أجلها، وتفتقد هذه الروح بمجرد ما تحرم الجامعات من الاستقلالية في بناء برامجها الدراسية، وتصبح حتى إمكانية خروج هذه البرامج إلى الوجود خاضعة لقبولها المسبق و لو صوريا، من قبيل هيكل مرفوع فوق كل الجامعات ومفروض فيه العلم بكل شيء (سنعود أسفله إلى مسألة التنسيق بين الجامعات) .

ورب معترض على هذا الطرح بالقول إن ثمة حاجة إلى هيأة للتقييم الإجمالي،

وأن هذا التقييم يجب أن يكون موضوعيا ومعتمدا على تقنيات معروفة. لكن يجب عدم الخلط بين تقييم مكتسبات التعلم، والتقييم المؤسسي والتصديق على البرامج الدراسية، ولا بأس من التذكير بمتطلبات كل من أنماط التقييم هذه.

فالأول، كما هو معروف يستهدف كشف النتائج الدراسية المحصلة وقياس مكتسبات التعلم. ولهذا الغرض، هناك حقا تقنيات ووسائل علمية من المفروض أن يتقنها المختصون في قياس التعلم docimologie. لكن هؤلاء لا يمكنهم أبدا سوى مساعدة المختصين في مواد التعلم نفسها، وتقديم النصح والمشورة التقنية لهم دون الحلول محلهم تماما. وسبب ذلك بديهي، وهو أنه لا يمكن لأي خبير في قياس التعلم أن يكون في نفس الوقت متخصصا في ميادين العلم والكفاءات المطلوب قياسها، والمتنوعة بشكل لا حصر له. حقا، يمكن توحيد الامتحانات أو حتى جعلها آلية في بعض الميادين، لكن هذا نفسه لا يتأتى إلا بالتعاون بين خبراء التقييم والقياس وبين المختصين في كل من هذه الميادين، وليس بالاستعاضة عن هؤلاء بأولئك.

أما التقييم المؤسسي بدوره، فيستهدف قياس المردودية الداخلية والخارجية لربنامج دراسي معين أو لمؤسسة برمتها. ويعتمد هذا التقييم على معايير وتقنيات يشكل التمكن منها اختصاص الخبراء في هذا الميدان بالذات. ومن المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس والمعتمدة في هذا الميدان نسب النجاح والاخفاق والانقطاع، ونسب اندماج الخريجين في الحياة العملية، ومدى رضى الشركاء أو الفرقاء الخارجيين والداخليين على برنامج دراسي معين أو مؤسسة معينة، وغير ذلك، وهذه مؤشرات لا يحتاج بحثها وقياسها إلا إلى خبراء التقييم المؤسسي، ولا يحشر في ذلك أساتذة مختلف المواد المدرسة من حيث هم مختصون في هذه المواد وإنما بصفتهم فاعلين لهم رأي في سير البرنامج أو المؤسسة رهن التقييم. ولهذا فمن الممكن فعلا أن يقوم بهذا العمل جهاز مستقل وخارجي عن المؤسسة المعنية، بل ذلك من المصلحة، حرصا على الموضوعية والمصداقية (أنظر الباب المتعلق بالوكالة الوطنية للتقييم والتوجيه والمحدثة بمقتضى الميثاق على صعيد نظام التربية والتكوين ككل).

أما تقييم البرامج والمناهج الدراسية من أجل اعتمادها فيتطلب من جهته بحث كل جوانبها، أي الأهداف والتصميم ومضامين التخصص، والمنهج، وشروط ولوجها من طرف الطلبة، ونظام تقييم هؤلاء وامتحانهم، والأنشطة الموازية أو التكميلية، وطبيعة التأطير ومستواه الخ... ومن ثم، فإن اعتماد برنامج معين يفترض بالضرورة أخذ رأي

المختصين في ميادين المعرفة التي يغطيها، وفي هذا نوع من التشابه بين اعتماد البرامج وبين تقييم التعلم السابق تعريفه، لكن فقط من زاوية أن كليهما لا يمكن أن يكون وقفا على خبير واحد ولا حتى عدة خبراء في التقييم لا غير. وهذا هو الداعي إلى الاقتراح السابق طرحه أعلاه، باتجاه الاعتماد المتبادل بين الجامعات، بحيث يمارس تقييم كل برنامج قصد اعتماده بصورة جماعية ومتبادلة بين الشعب ذات التخصص المتقارب في هذه الجامعة وتلك، وعلى أساس معايير وقواعد توضع في إطار التنسيق بين الجامعات، أما أية هيأة فوقية تخلق لهذا الغرض وتفرض على كل الجامعات، فلن تستطيع أبدا ضم كل الخبرات اللازمة لتقييم مختلف البرامج الدراسية، ومن ثم فهو محكوم عليها إما بالتقييم العشوائي اعتمادا على خبراء معزولين، وإما بإسناد التقييم للبنيات التي تتوفر فيها الكفاءات المنظمة واللازمة له، ألا وهي شعب الجامعات نفسها. في الحالة الأولى، تكون تلك الهيأة مضرة، وقد تسقط في حالات لا يمكن حسمها إذا اعترض «خبير» رسمي، لكن معزول، على برنامج دراسي ناشئ، لكن موضوع من طرف مجموعة كاملة من الأساتذة الخبراء في ميادينهم. أما في الحالة الثانية فتكون تلك الهيأة عديمة الجدوى علميا، وغالية التكلفة بلا معنى. ورجوعا إلى الميثاق، فقد كان من حكمته اجتناب أية برقرطة لمبدإ الاعتماد، بل طرح صراحة في مادته 151 ضرورة تحديد المعايير والمكانزمات اللازمة «للتصديق المتبادل» على البرامج الدراسية واعتمادها، وينيط وضع هذه المعايير بهيأة لتنسيق التعليم العالي سنأتي إليه أسفله.

وإن صح أن الشعب الجامعية هي التي تعود لها مسؤولية الاعتماد المتبادل للبرامج الدراسية، وأن إحداث هيأة تعلو على الجامعات للقيام بهذه المهمة غير ملائم تماما، فما مصير وحدات البحث والتكوين؟

- **هل يلزم الحفاظ على وحدات التكوين والبحث؟**

ربما يتضح مما سبق أن مفهوم «الاعتماد» الذي أسست عليه وحدات التكوين والبحث مغلوط وغير مناسب، مما يجعل هذه الوحدات تفقد قاعدة وجودها، على الأقل في شكلها الراهن. لكن مفهوم هذه الوحدات نفسها وحتى تسميتها يحملان معادلة ملحوظة، لكن صورية، بين الجانبين المترابطين حقا للنشاط الجامعي، أي التعليم والبحث العلمي، والحال أن المواصفات والكفاءات التعليمية اللازمة لتأطير برنامج دراسي معين لا تطابق أبدا تلك التي يتطلبها تشكيل مجموعة بحث متخصصة أو متعددة التخصصات، قادرة عل صياغة برنامج بحث محدد وتنهض بإنجازه. صحيح

أن مثل هذا البرنامج البحث لابد أن تكون له صلة عملية ما مع البرنامج الدراسي للوحدة التكوينية التي ينتمي إليها بعض الأساتذة القائمين به، لكن برنامج البحث نفسه لابد أن يكون دقيقا إلى در جة تجعله لا يتسع لكامل الطاقم الأستاذي المؤطر للوحدة التكوينية، اللهم إذا كان برنامجا فضفاضا، أو منصبا على إعادة إنتاج الكتب الجامعية. ومن جهة ثانية، فإن كان برنامج البحث متعدد الاختصاصات فليست هذه بالضرورة مجتمعة داخل وحدة التكوين. خذ مثلا برنامج بحث يتطلب تخصصات اقتصادية وإدارية ومالية وسياسية متعاونة، فتجد أنه يخترق عدة وحدات للتكوين مختلفة. بل وإن مجرد تمارين البحث التي يقوم بها الطلبة لا يمكن قصر تأطيرها على أساتذة وحدة التكوين التي يتابعون فيها الدراسة، والممارسة الحالية نفسها تشهد على تجاوز هذا الإطار الضيق لتأطير بحوث الطلبة.

وفيما يخص تشكيلة كل وحدة للتكوين والبحث فالنظام القائم يفرض أن تضم كل الأساتذة ذوي التخصصات المرتبطة بها، لكننا نجد في الممارسة عدة وحدات تخلق في ميدان تخصصي واحد، ونجد نفس الأستاذ في عدة وحدات، وأساتذة غير منضوين في أية وحدة، وآخرين يحشرون في هذه الوحدة وتلك على سبيل المحاباة لا غير، وهكذا يصبحون مصدر حرج لها، خصوصا إزاء الطلبة الذين لا يرونهم أبدا أو لا يستفيدون منهم قيد أنملة.

أما من حيث علاقة وحدة التكوين والبحث بالشعبة الجامعية المفروض أن تنتمي إليها، فالضباب سائد. فبالإضافة إلى فقر الشعبة من حيث الاختصاصات ووسائل العمل وحتى نسبة حضور الأساتذة في اجتماعاتها وتظاهراتها النادرة، صارت كذلك متشرذمة بين عدة وحدات، رئاسات بعضها جادة وفعالة وبعضها الآخر متعجرفة فقط. والحال أن للشعبة على الأقل مشروعية تستمدها من كون رئيسها منتخبا، عكس وحدات التكوين والبحث التي تخلق نفسها بنفسها وتنال التصديق كما سبق الذكر من خبير معزول، وأحيانا مجهول.

هل يجب إذن إلغاء نظام وحدات التكوين والبحث؟ هذا تساؤل قد يعتبره البعض رجعيا وماسا بالمقدس، خصوصا وأن هذا النظام يتمشى في أماكن أخرى، وخاصة في فرنسا، طيب ! لكن نسخ النماذج الخارجية، خصوصا إذا ارتفق ببترها، ليس غريبا عن العشوائية التي عرفتها عندنا وحدات التكوين والبحث، والحال أن الحمى التي أدت إلى تكاثرها المفرط قد آلت بسرعة إلى برود يجعل الاهتمام بها يتضاءل باستمرار.

زد على ذلك أن الاحتجاج بنموذج ما، تمكن مقارعته بنموذج آخر، وهناك في عالمنا أنظمة جامعية عالية المستوى ورفيعة الأداء مع أنها تجهل وحدات التكوين والبحث اسما ومضمونا، فيا ترى لماذا التسرع عندنا في تقديس هذه الوحدة المرتبكة في أساسها (مفهوم الاعتماد) وفي هيكلها (العلاقة بين التكوين والبحث)؟

- **مقترحات من أجل هيكلة جديدة :**

يبدو أن الاعتبارات السابقة توحي بضرورة إعادة تحديد الأدوار على مستوى قاعدة النظام الجامعي، وهذه بعض المقترحات في هذا الاتجاه، أولا : جعل تحديد بنية البرامج والمناهج ومعاييرها يتم على صعيد كل جامعة وينسق في إطار التعاون بينها . ثانيا : إعادة هيكلة التوزيع الحالي للكليات وخلق أنشطة دراسية وبحثية مشتركة بينها، حتى تصبح الإطار الذي توضع على مستواه البرامج الدراسية والجذوع المشتركة والممرات بينها في كل حقل من التخصصات المتقاربة، مثل الآداب، وعلوم الطبيعة، والعلوم الاجتماعية، وعلوم التربية، الخ... ثالثا : تزويد الكليات بشعب تتقاسم أنشطة دراسية وبحثية مشتركة، على أن يكون كل منها متخصصا بالقدر الكافي للقيام على برنامج تعليمي منسجم ودقيق، يمكن أن يتفرع إلى اختيارات متخصصة إلى هذا الحد أو ذاك، حسب الحاجيات، رابعا : تقوية الشعب، باقتران مع إعادة هيكلتها، وذلك من وضعها الإداري والبيداغوجي، ومن حيث اختصاصات ووسائل عملها، وحفز رؤسائها أو مديريها المنتخبين دوريا بالاقتراع العام لأساتذة كل شعبة، ومثلا، فإن الإشراف على الدروس والامتحانات وتصاميم الدروس وتأطير الطلبة الباحثين وانضباط الأساتذة والطلبة واعتماد البرامج الدراسية المماثلة في جامعات أخرى وغير ذلك، كلها مجالات يجب أن ترجع فيها السلطة التقريرية للشعبة، خامسا : حذف وحدات التكوين والبحث وتنظيم الإطار الأنسب لتطوير برامج البحث ومشاريعه على أساس عقود نموذجية، واعتمادا على مجموعات للبحث يتمتع مسيروها المختارون طوعا من طرف زملائهم بكامل الاختصاص في تدبير تلك البرامج والمشاريع بصورة لا مركزية تامة، بما في ذلك الناحية المالية، لكن طبعا تحت المراقبة البعدية أساسا للسلطة الجامعية . ومجمل القول إن هذه الخطاطة تروم تبسيط مراتب الهرم الجامعي في مستويين رئيسيين هما الجامعة والشعبة، يضاف إليهما المستوى الوسيط وذي الطابع التنسيقي الذي هو الكلية، والمستوى القابل للتعدد والتغيير السريع وهو مجموعات البحث . وهكذا تصبح الشعب، بعد هيكلتها وتقويتها كما سبق الذكر، هي الخلايا الحقيقية للنشاط البيداغوجي والإداري الجامعي . أما الكليات فتشهد إعادة توزيع عدد من اختصاصاتها الراهنة بين الجامعة (بالنسبة لما

هو عام أومشترك) وبين الشعب (بالنسبة لما هو متخصص ومتميز). وتصبح مهمة الكلية إذ ذاك هي منح إطار للتشاور والتنسيق والضبط بين الشعب، خصوصا على صعيد حقل التخصصات المترابطة في مجال معرفي معين (آداب، علوم طبيعية، علوم اجتماعية، هندسية، الخ . . .) أما الجامعة فتصبح إطار الريادة والتخطيط الاستراتيجي، والمستوى الذي تصاغ عليه معايير برامج التعليم والبحث وتنظم فيه الخدمات المشتركة لفائدة الطلبة والأساتذة وغيرهم من الشركاء بأداء جيد، كما سبق الذكر، فمثلا حتى بطاقات الطلبة و الأساتذة مفروض أن تعد باسم الجامعة ومن طرفها. مع الإشارة عند الاقتضاء للكلية والشعبة اللتين ينتمون إليها. ورب معترض بالقول إن هذا كثير على الجامعات، كلا ففي يومنا هذا، وغدا بالأحرى، توجد طرق وتكنولوجيات تمكن من الإنتاج الفوري لما لا يكاد يحصى من البطاقات الموثوق بصحتها والتي تستمد المعلومات المضمنة فيها مباشرة من قواعد المعطيات المخزونة في الكومبيوتر. إنه، حتى في الوضع الحالي، لا يتيح تعدد صفقات طبع البطاقات (و أوراق الامتحانات) على صعيد كل مؤسسة على حدة الحصول لا على جودة مقبولة ولا على أسعار مثلى. لكن مسألة الاقتصاد الجامعي هذه سبق طرقها ولو بسرعة.

5.21 التنسيق بين الجامعات :

من الأكيد أن تحقيق استقلالية الجامعات وانسجام مكونات كل منها، لا يلغي الحاجة إلى تناسق المعايير والممارسات الأكاديمية والبيداغوجية والإدارية على صعيد التعليم العالي المفروض أن تضطلع به الجامعات في مجمله. لكن الميل قد يكون قويا إلى إرجاع هذا التنسيق الضروري إما إلى الوزارة الوصية بمفردها، علما بأن إدارتها، مهما بلغت من الكفا ءة، لا يمكن أن تعلم أو تفهم أكثر من كل الجامعات مجتمعة، و قد يجر الحرص على تجاوز هذا الخطر البيرو قراطي والسلطوي إلى إحداث هيأة وطنية تامة التنظيم، تعلو على كل الجامعات وتتخذ هالة رسمية وشكلية مفرطة، مع ما يصاحب ذلك من مشاكل التمثيلية ومساطر العمل الملازمة لهذا الضرب من الهيآت الفوقية.

وقد راعى الميثاق ضمنيا لزوم تجنب هذين الانحرافين، ودعا بعبارات رزينة ومتوازنة إلى خلق « هيأة وطنية لتنسيق التعليم العالي » مكلفة أساسا بالسهر على انسجام المعايير العلمية والبيداغوجية. ولهذه الغاية أكد الميثاق صراحة على ضرورة خلق هذه الهيأة بعد مشاورات موسعة، مع الحرص على التوفيق بين استقلالية الجامعات، غير القابلة للتفويت، وبين الحاجة إلى تناسق توجهات التعليم العالي بمجمله، وإن المادة 152

لصريحة في هذا الشأن، وتربط تطبيقها بالمادة 78 التي تدعو مكونات التعليم العالي إلى إصلاح نفسها بنفسها، من خلال التفكير والتشاور المعمقين على امتداد ثلاث سنوات. وإن الصيغة التي جاء بها هذا المشروع في الميثاق، وكذا التجربة غير المرضية عموما للهيآت الوطنية المغرقة في الشكلية والرسميات والمركزية، لهي اعتبارات تدعو إلى جعل هيأة تنسيق التعليم العالي تتخذ صفة جمعية أو رابطة أو فدرالية للجامعات نفسها. فهكذا يتأتى حفظ استقلالية مكوناتها، وجعل هذه المكونات تتحمل المسؤولية فرديا وجماعيا، ومنحها إطارا للتعاون بمرونة وقدرة على التكييف المستمر، مثل هذا الإطار الجمعوي الجامعي يسمح كذلك بالتشاور الجامعي حول المقترحات المرغوب في رفعها إلى السلطة الوزارية الوصية، في مجالات الاختصاص المتبقية لهذه الأخيرة بعد إتمام الإصلاح. مثل هذا الإطار المشترك بين الجامعات، دون أن يعلو عليها، سيجعل دون فائدة أي جهاز إضافي قد يمثل وصاية ثانية على الجامعات، علاوة على تلك التي ستمارسها عليها الوزارة الوصية على كل حال. ومن شأن ذلك الإطار الجمعوي أو الفدرالي أن يمنح الجامعات كذلك أداة فعالة لإسماع صوتها للرأي العام وللدولة. فطالما أن الصناع التقليديين والفلاحين والتجار وأرباب العمل يحق لهم أن ينظموا أنفسهم في شكل فدراليات مهنية مستقلة، فكيف يعز ذلك في الجامعات؟ ألم يحن الوقت بعد للاعتراف باستحقاقها لذلكا؟

6.21 خلاصة : من أين البدء؟

يتضح مما سبق أن تطبيق توجهات الميثاق بشأن إصلاح التعليم العالي تتطلب كفاحا حقيقيا على عدة واجهات، كفاح تتعبأ لخوضه كفاءات الجامعات والمؤسسات الأخرى والأجهزة الإدارية والسلطات الحكومية. ولا بد من أن تنصب الجهود المطلوبة أولا ضد النزوات الذاتية المصلحية والرؤى المتجاوزة، ثم على الواقع القائم، من أجل تحويله إلى أحسن. لكن من أين البدء؟ إنه لسؤال صعب، بحكم حجم الأوراش الواجب فتحها والسير فيها بنجاح، وبحكم حساسية السياق البشري المعني. ومن شأن أية مقاربة مألوفة، تنطلق من إعداد نصوص تشريعية أو إملاء قرارات من أعلى أن تجعل مصادر مقاومة التغيير تحتشد وتنتصب، أو أن تؤدي إلى بتر الإصلاح الكلي المنشود. وهذه إحدى الإشكالات العويصة والتي لابد من معالجتها: فمن جهة، يلزم الانطلاق فورا في إصلاحات يكون لها وقع ملموس ومرئي في الميدان، وهو ما يتطلب إجراءات عملية وقرارات إلزامية التطبيق، لكن من جهة أخرى، فبدون يقظة وحذر عاليين، يمكن أن

ترهن هذه الأعمال الفورية محتوى الإصلاحات الأعمق المنشودة، على الأقل في بعض « تفاصيلها » الحساسة، وتؤدي بالتالي إلى تصليب المواقف المتباينة وتعريض الإستراتيجية التي أتى بها الميثاق للفشل، وهي إستراتيجية قوامها الحفز بحكمة على إفراز توافقات متنامية حول تلك « التفاصيل » الحساسة، من خلال إشراك الفاعلين المعنيين في مشاورة عريضة ومتواصلة حول الإصلاح.

ولعل تجاوز هذا الإشكال يستلزم قبل كل شيء البدء بمعالجة المسائل التنظيمية والتحفيزية التي يستبعد أن تثير أية معارضة مشروعة، ويتعلق الأمر بكل الإجراءات الممكن اتخاذها فورا في مجالات حفز الأساتذة والطلبة وتحسين ظروف عملهم، وحل بعض المشكلات الحادة التي تعاني منها العديد من المؤسسات من حيث الصيانة ومستوى الخدمات المقدمة للأساتذة والطلبة (نقل، اتصال، إنارة، نظافة، خزانات، محلات التأطير، الخ...)

وهناك واجهة ثانية من المهم التحرك عليها، ويتعلق الأمر بالشروع في « تناوب » تدريجي على رأس الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الحالية، خصوصا منها تلك التي قضى المسؤولون عنها أكثر من أربع أو حتى ثمان سنوات في مناصبهم هذه. ومما يبرر ذلك أن لكل سياسة جديدة رجالات جدد، كما يقول المثل. وإن من شأن انطلاق التغيير على رأس تلك المؤسسات أن يطبع مجموع التعليم العالي بمناخ جديد، يسوده الاعتقاد بالدخول في عهد جديد، قوامه التباري بالجدارة والاستحقاق. ومثل هذا الجو من الثقة والحماس هو المواتي للإقدام على صياغة وتطبيق الإصلاحات الأعمق عن طريق التشاور الجماعي. ومن اليسير جدا الانطلاق في سيرورة « التناوب » الجامعي هذا في أقرب وقت، وذلك بإعداد تعديل تنظيمي لمسطرة التعيين في المناصب العليا للدولة، ثم إنشاء لجنة للحكماء مهمتها انتقاء الترشيحات، مع إعطاء البرهان على مصداقية الإصلاح وشفافيته. وحيث إن وضع بعض المؤسسات قد يتغير كنتيجة للإصلاحات الهيكيلة المطروح بحثها وتطبيقها، فيجدر التصريح منذ البداية، سواء في النداء على الترشيحات أو ضمن عقود برنامجية دقيقة، أن المهمة الرئيسية لهؤلاء المسؤولين الجدد هي المساهمة في الإصلاح، خصوصا جوانبه المتعلقة بإعادة الهيكلة البيداغوجية والعلمية لمختلف المؤسسات، وإيجاد صيغ لإدماجها المرن في إطار جامعة مستقلة جديدة، وكل ذلك دائما عبر التشاور والاجتهاد الخلاق والمتواصل.

والواجهة الثالثة والمرتبطة بهذه الأخيرة هو، في غياب التوجه إلى وضع مدونة

للتعليم، وضع مشروع قانون لا نهائي ولا شامل، و إنما انتقائي وانتقالي. وفائدة مثل هذا النص هو أن يحدد إطارا تشريعيا يمنح توجهات الميثاق صفة الإلزامية القانونية، دون أي مساس بروحه أو نصه، حتى لا يختل التوازن التوافقي الدقيق والصعب المنال الذي تحقق فيه. وعلى الأخص يجب أن يتجنب هذا النص أية « حلول » مغشوشة للتعويض عن آفاق الاستقلالية والاندماج العميقين التي أرادها الميثاق للتعليم العالي، وتصادفها مقاومات قطاعية أو موازين قوى غير مواتية على مستوى التشكيلة الوزارية الحالية.

والمحتويات الأساسية لمثل ذلك المشروع القانوني يمكن إيجازها كما يلي:

أولا: الترسيخ القانوني للتنظيم البيداغوجي والإداري الجديد الذي أتى به الميثاق على مستوى التعليم العالي، مع ترك التفاصيل والصيغ المرحلية لمسطرة تنظيمية أكثر سرعة ومرونة من القانون.

ثانيا: ترسيخ مبادئ الاستقلالية والاندماج كما جاءت في الميثاق.

ثالثا: إحداث مجالس الجامعات ورؤسائها مع التقيد بهوامش المرونة والتكيف بشأن تمثيل مكونات المجلس اعتبارا لما جاء آنفا بشأنها من مناقشة .

رابعا: إحداث هيأة مؤقتة لتنسيق التعليم العالي تظم ممثلين عن الجامعات وكل مؤسساته، وكذا شخصيات معروفة بأدائها العلمي والبيداغوجي وبقدراتها الإبداعية. وتكون مهمة هذه الهيأة هي تنسيق الأفكار والمقترحات بشأن الإصلاح الجذري للتعليم العالي في جميع الواجهات السابقة الذكر . والهدف من إنشاء هذه الهيأة قانونيا، ولو بصفة انتقالية، هو فتح أرحب الآفاق لذلك الإصلاح العميق، آفاق تتجاوز المنظورات الضيقة للدواليب الوزارية والإدارية والبيداغوجية الحالية، تجنبا لأخطار الانزلاق، ولو بصورة لا إرادية، إلى العادات والأفعال المنعكسة والمحافظة على المواقع المكتسبة. وإثر انتهاء هذه الهيأة من مهمتها، تعوض مباشرة بفدرالية للجامعات المغربية وفق المواصفات التي تكون تلك الهيأة قد أوصت بها تنظيما وتسييرا.

خامسا : إعادة النظر في النظام الأساسي للتعليم العالي الخاص، من حيث وسائل تشجيعه، ونمط إشراكه في سيروره الإصلاح العميق للتعليم العالي ككل، ومسطرة اعتماد تكويناته والاعتراف بشهاداته .

وعلاوة على هذه الأمثلة عن نقط الانطلاق لمسار إصلاح التعليم العالي، فالمهم

والأهم هو الامتناع عن تجميد أي شيء في مشروع القانون، وعن إثقال النظام بأجهزة سابقة لأوانها أو لا طائل منها، أو إغلاق الأبواب في وجه سبل الإصلاح الممكن تلمسها خلال المشاورات الجماعية. ومرة أخرى فإن القانون لا يجب أن يخوض في خطاطات للتنظيم الإداري تبدو جذابة شكليا، لكنها فارغة، ولا في خلق مناصب معدودة وموحدة سلفا، وحيثما كان لابد من إقرار عدد ما من المناصب أو الأعضاء أو غير ذلك، فالأجدر جعل ذلك مرنا، بالإكتفاء بحدود دنيا مقرونة أحيانا بحدود قصوى ، أو اعتماد سلاليم متغيرة ومتكيفة تبعا للظروف والخصائص المميزة لكل جامعة وتبعا لتقدم بلورة الإصلاحات الأعمق. وبخصوص هذه الأخيرة بالذات، لا ينبغي التمسك بسياسة كل ما هو « تشريعي وتنظيمي »، فالأهم بكثير هو تعبئة المجموعة العلمية والأكاديمية في قاعدتها وفي مجموعها . ولعل الإطار الملائم لذلك ولإعطاء إشارة قوية عن إرادة كسر الحواجز المفتعلة وتحقيق تضافر الطاقات ، هو إحداث ندوات متعددة التخصصات، تنكب إحداها مثلا على العلوم الطبيعية وتقنياتها، و أخرى على العلوم الاجتماعية، وأخرى على الآداب والفنون، وغير ذلك، مع إحداث مجموعات عمل مشتركة بين هذه الندوات نفسها، وتكون مهمة هذه الأخيرة إعادة النظر في التقسيم الحالي للشعب والكليات والمؤسسات، واستشفاف سبل التجميع وإعادة النشر الممكنة والمثمرة من النواحي العلمية والبيداغوجية والسوسيواقتصادية والسوسيو ثقافية. كما سيكون عليها إيجاد صيغ تفعيل أسلاك التعليم الجديدة في الميثاق . والمفروض أن تضم كل من هذه الندوات في كل مدينة توجد بها جامعة على الأقل جميع رؤساء الشعب المعنيين بكل ميدان معرفي رئيسي كيفما كانت الكلية الحالية التي ينتمون إليها. و يجدر أن تنتخب كل ندوة منسقا لها وسكريتاريا دائمة وتحرص على الإخبار المنتظم لعموم الأساتذة في كل شعبة بما يتبلور عندها من أفكار ومنهجيات. هذا علاوة على المبادلات بين الندوات، سواء عن طريق البريد العادي أو الالكتروني أو عن طريق اجتماعات دورية بين مندوبين عنها على الصعيد الوطني، وستكون الهيأة الانتقالية لتنسيق التعليم العالي المشار إليها آنفا، مدعوة بصفة منتظمة إلى الحسم فيها يتبلور من المقترحات وضمان تناغمها.

ومن أجل تأطير وريادة هذا المسار، من العاجل وضع مخطط مديري لورش الإصلاح الذاتي للتعليم العالي، ومن ملامح هذا المخطط الإشارة إلى الإشكالات والرهانات، وعرض المواقف المختلفة أو المتعارضة المتوقعة أو المعبرة عن نفسها منذ الآن، وذلك بطريقة واضحة ومفتوحة لكن رزينة وبراهنية. والأجدر طرح أقصى ما يمكن من

التساؤلات المضبوطة ، النابعة من التجارب والاجتماعات والتقييمات التي تمت لحد الآن ، مثل هذه الوثيقة ذات الصبغة التساؤلية لا البرنامجية ولا التوجيهية (عدا فيما جاء به الميثاق نفسه) يجب كذلك أن ترفق بدليل منهجي، وبجدول زمني لأهم المراحل المتوقع قطعها، وبدفتر تحملات موجه إلى الندوات المتعددة التخصصات وكذا إلى هيأة التنسيق الانتقالية المشار إليها أعلاه، وبطبيعة الحال فيجب أن يستند كل هذا إلى المضامين الصريحة للميثاق، من دون سهو أو ابتعاد عنها .

خاتمة

هكذا يكون قد انتهى مطاف وصف الإصلاحات التي أتى بها الميثاق واستكشاف السياسات والسبل الملائمة لترجمتها على أرض الواقع. وهنا لابد من التعبير عن رجاء والإدلاء باعتراف. الرجاء هو أن تكون التعاليق والمقترحات المقدمة مفيدة. وبصرف النظر عن محتواها وعن كاتبها، فالمرجو أكثر هو أن تكون المنهجية التي أنتجتها مستساغة لفعاليات النسق التربوي وأصحاب القرار فيه، كي يغنوها ويعملوها بحظ أوفر من التوفيق، على طول مسار الإصلاح العظيم المطلوب منهم إنجازه، وإزاء هذا بالذات، يتخذ الاعتراف المشار إليه مغزاه، ألا وهو أن ضغط الوقت والمحدودية الملازمة لأي مجهود فردي لم يمكنا بلا ريب من إعطاء السياسات والصيغ التطبيقية للإصلاح كل الوضوح والتمام اللذين تستحقهما. وبطبيعة الحال فإن آفاق الاجتهاد والمناقشة والخبرة المتخصصة تبقى مفتوحة. لكن المؤمل أن نكون قد بينا أن الانفتاح المطلوب ليس باتجاه الارتجال التجريبي، فكما قال العالم والفيلسوف الكبير جاستون بشلار: على التقنية أن تتبع حكم العقل ، وكما قال ألبير اينشطاين، فإن الخيال خير من المعرفة، وطبعا فبحكم النسبية في كل شيء، لا يتعلق الأمر باستبعاد التقنية الفعالة، حبا في الفكر الصوري والسفسطائي، كما لا يتعلق الأمر بإقصاء المعرفة الخبيرة لركوب خيال أخرق. بيد أنه لابد من التمعن في القولتين المذكورتين، والانتباه المتواصل إلى أن نجاح الإصلاح يتطلب كذلك بل وأكثر بلا ريب سياسية عمومية عقلانية وغنية الخيال لكي يتأتى التوجيه الحكيم لاستشارة الخبرات والاستثمار الأمثل للفعالية التقنية.

لهذا السبب بالذات، فلا جدوى من العرض التفصيلي للتقنيات الملائمة لهذا الوجه أو ذاك من وجوه سياسة تطبيق الميثاق، طالما أن الصيغة التطبيقية الملائمة لم تقرر بعد. وهذا الكتاب مساهمة في بلورة تلك السياسة. ومن ثم، فلن تكون خاتمته تقنية وإنما فلسفية. ورب معترض يقول إن هذا ترف فكري! كلا !إن أردنا اعتناق

العلم والثقافة الكونيين، بل والمساهمة فيهما، وإن رفضنا أن نحشر في حبس ذهني متخلف، فلا يسعنا إلا أن ننطلق عبر الحقول المروية بتيارات الفكر البشري المتفتق والمتفتح باستمرار .

أفليس ميدان التربية بامتياز مكان العطش المعرفي المستمر؟ أفليس هو التربة المثلى للفضول الفكري والاجتهاد الدائم؟ لكن أية فلسفة هي؟ من يشاء أن يكون متعلما جادا مدى الحياة، كما أراد ذلك الميثاق للجميع، سيحرص على عدم الخروج على الموضوع :

إنها بطبيعة الحال تلك الفلسفة التي تتخلل الميثاق نفسه والمفروض أن تتخلل مسار تفعيله، وبصفة أعم، مجموع النشاط التربوي في نسق قيد التحديث. ولهذه الفلسفة شقان : أحدهما صريح والثاني ضمني، وتأتي الإشارة إليهما تباعا وبسرعة فيما يلي :

1. المرتكزات الأخلاقية والمعيارية والسياسية والمطلوب ترسيخها

يطرح الميثاق في قسمه الأول زخما مهما من القيم والمعايير والمبادئ المؤسسة للفلسفة التربوية المعتمدة والرابطة بين نسق التعليم والمجتمع الذي عليه أن يخدمه، وبين هذا المجتمع نفسه والعالم الذي يتحرك فيه. وهذه خطوطها العريضة :

- القيم الدينية والسياسة والثقافية للبلاد؛
- دولة الحق والقانون والديمقراطية ؛
- الخصوصيات الجهوية والمحلية؛
- الرصيد الثقافي الكوني؛
- القواعد المعيارية الاتفاقية للقانون البشري (حقوق الإنسان ، حقوق المرأة والطفل والأشخاص المعاقين .....)
- الأخلاقيات المدرسية والأكاديميات (واجبات وحقوق كل الفعاليات التربوية).

وإذ أن هذه المجموعة من القيم والمعايير واردة في الميثاق بشكل واضح، فهي لا تتطلب المزيد من الإطناب في هذا السياق. إنما التساؤل الذي قد يطرح هو مثلا: ماذا يجب أن يفعل بهذا النظام التربوي؟ والجواب طبعا هو بإيجاز إدراجه في البرامج المدرسية والأنشطة الموازية والالتزامات الأخلاقية لمختلف الأطراف والعقود البرنامجية بين فعاليات التربية والشركاء فيها الخ... بيد أننا لن نمر على هذه النقطة دون الإشارة

إلى بعض التساؤلات والانتقادات الغريبة المتسرعة وإن ظلت نادرة، التي أثارها البعض بشأن الميثاق بعد اعتماده. فمثلا تساءل البعض كم عدد الإحالات الدينية الواردة في هذا الميثاق، واستاء من كونها غير مكررة في كل مكان بالشكل الذي يرضيه، بيد أن في هذا خلط بين موضوع الميثاق، الذي هو تصور النسق التربوي وتنظيمه، و موضوع برنامج للتعليم الديني، وبالنظر إلى أن المغرب دولة دين رسمي، فقد كان على الميثاق أن يحيل عليه وهذا ما فعل. والمشكلة الحقيقية على صعيد برنامج التربية الإسلامية هو العمل على جعلها أكثر جاذبية وتنويرا وأقل إتخاما و ماضوية، وهذا بالطبع عمل يدخل في نطاق تصميم البرامج الدراسية وصياغتها واختيار مناهجها، وهو ما لم يكن على الميثاق أن يفعله، ولم يفعله لا في مجالات التربية الإسلامية ولا في غيرها من المجالات، كالرياضيات أو الفيزياء أو الفلسفة على سبيل المثال لا الحصر. وكمثال آخر، تأسف البعض على كون الميثاق لم يحمل أكثر مما حمل من الخطاب الديمقراطي. لكن، ما معنى الإحالة على دولة القانون وحقوق الإنسان واللامركزية والتسيير الذاتي والتقييم الشفاف والعلني، والتعاقد وغيرها مما جاء الميثاق، إن لم يكن كل هذا ترسانة حقيقية من القيم والأدوات الديمقراطية ؟ هنا أيضا ، يبدو، أن هناك خلطا بين موضوع الميثاق وبين برامج التدريس في مجالات مثل حقوق الإنسان أو التربية الوطنية أو الشأن المحلي والجهوي، إلى غير ذلك. وربما هناك كذلك الحاجة إلى توضيح سبل مشاركة التلاميذ والطلبة والأساتذة والآباء على الخصوص، في الإدارة المدرسية والجامعية، وقد تم طرق بعض الأبواب في هذا الشأن أعلاه، بخصوص الأدوار الجديدة المناطة بهذه الفعاليات .

حقا إن هذه فقط أمثلة عما قد يشوب قراءة المرتكزات القيمية والمعيارية للميثاق من سوء فهم، ربما تكون هناك أمثلة أخرى، وهذا أمر طبيعي ويؤكد مرة أخرى الحاجة إلى الإعلام والاتصال على نطاق واسع لشرح الميثاق بشكل متواصل وفعال، كما تم التنبيه إلى ذلك منذ مقدمة هذا الكتاب .

2. آفاق ابيستمولوجيا مطلوب إثراؤها

بطبيعة الحال، لا يتحدث الميثاق عن الابستمولوجيا، تماما كما لا يتحدث عن النظرية النووية أو الوراثية أو أية نظرية علمية أخرى. لكن علم المعرفة حاضر خلف الميثاق وبداخله، و إن بصورة لا مرئية، كما تسكن الروح الجسد. وبقدر ما جاء هذا التصور للإصلاح التربوي كفعل سياسي وكمنظومة بيداغوجية وإدارية جديدة

وتوافقية، بقدر ما جاء كفعل معرفي، و هو هكذا من حيث مرجعياته الضمنية و من حيث المنهجية التي مكنت من تجلياته وبلورته. تلك المرجعيات كانت ولا تزال ملتحمة بالآفاق العريضة والمتضافرة للفكر والعلم الكونيين، أما سيرورة تجلية ميثاق الإصلاح وبلورته فكانت، ولا تزال على سبيل القدوة، فعلا معرفيا قوامه التعليم الجماعي والخلاق في وضع معقد. هذه الجوانب المنهجية لحل المشكلات الصعبة تستحق في حد ذاتها عروضا مدققة، لكن ذلك خارج عن هذا المقام. والواقع أن تنمية هذه المنهجيات في الفكر والفعل والممارسة الجماعية مرتبطة بالإنماء الثقافي والعلمي للبلاد، وسنكتفي هنا إذن بذكر بعض الخطوط العريضة لذلك الرصيد الابستمولوجي والمنهجي، على سبيل فتح النوافذ على الآفاق التي تمثلها.

بدءا بالمنهج النسقي، سواء في صورته التي أصبحت كلاسيكية أو في صيغته الأحدث تحت اسم « الأنساق المرنة » soft systems ، فقد ساعد اعتماده على مقاربة حل المشكلة المعقدة التي كانت تتمثل في ضرورة إنتاج ميثاق جيد في حالة من الفوضى المذهبية وتحت ضغط أجل محدود وقصير. وذات المقاربة نفعت في التوجه إلى بلورة نسق تربوي جديد، يتميز بحركية ذاتية أقوى بكثير مما هو الآن، وبقدرة على الضبط الذاتي والتكيف المتواصل، بفضل مكانزمات التقييم والمشاركة على جميع المستويات. وهكذا يأتى الأخذ بنموذج الأنساق والمنظمات المتعلمة باستمرار و المتنافسة والمبدعة، لا المنظمات المحافظة والملغومة بالرضى الزائد على الذات و المنتهية إلى تحطيم ذاتها.

أما النهج البرغماتي وعلم الممارسة " Praxéologie" فقد نفعا في الحرص الدائم على مقارنة النماذج المنسجمة منطقيا مع إكراهات العالم الواقعي. وبالفعل فقد كان من الضروري وسيبقى كذلك، البحث المستمر على التوفيق بين ما هو مرغوب فيه ذهنيا ومنطقيا مع ماهو قابل للتحقيق اجتماعيا وثقافيا من طرف الجميع ومن أجل الجميع.

ولا مكانة في هذه المقاربة للبحث عن الإجماع أو التوافق التام، نظرا للوعي بوجود نظرات للعالم متباينة، لا يمكن إلغاؤها، ولكن لكل منها مشروعيتها الخاصة بها. بل تتم سيرورة تجلية الإصلاحات وبلورتها بصورة تحتمل التقدم والتراجع والتكرار والتقدم من جديد على أساس إيجاد صيغ مرضية لأكبر عدد ممكن فيما يعتبره كل طرف أمرا جوهريا في منظوره، مع أنها لا ترضي أحدا على طول الخط، ومثل هذه الصيغ لا تملى، ولا تستخرج من مجرد مساومات ومفاوضات. إنما القدرة على بلوغها رهينة بالإنماء

المتواصل لنماذج أدق فأدق، وقائمة على منهجية التكيف والإبداع في تخطي الصعاب وتجاوز الخلافات ولو نسبيا. غير أن هذا النهج لا صلة له بالرضوخ للوضع المراد علاجه، أو لموازن القوى الستاتيكية، بل إن قوته تكمن في خلق وصيانة ديناميكية للإبداع الجماعي تغير الموازين المعطاة و تتقدم بالأذهان والأشياء نحو الأفضل .

وفي هذا الأفق بالذات لا يمكن اختزال سيرورة الإصلاح في دور الخبراء في الإصلاح وقائدي الناس وأصحاب القرار، مهما كانوا أكفاء، بل إن تلك السيرورة بحاجة إلى الاعتماد على العقل الخصب والحازم في نهج تعدد الاختصاصات والربط بينها .

و بالفعل، فقد كان ولا يزال من الضروري تعبئة موارد جمة ومتنوعة من الخبرات المعرفية في مسار الإصلاح من السيكولوجيا المعرفية إلى الاقتصاد والمالية، مرورا بالعديد من علوم التربية ومن العلوم الاجتماعية الأخرى (بما فيها السياسة والقانون) .

غير أنه لا يكفي تعبئة هذه المواد. بل الأهم هو إيجاد الكفاءات اللازمة للربط بينها وتيسير تضافرها وتلاقحها بالقدر الكافي للحصول على نتائج متسقة ولو نسبيا.

وفي هذا الشأن بالذات نفعت الابستومولوجيا التكوينية، وعسى أن تستمر في النفع، كتيار معرفي موحد ومنسق لمختلف التخصصات وللاختيارات المنهجية المتنوعة التي كان ولا يزال من اللازم ضمها بإحكام. هذا التيار القوي للفكر البشري الحديث يتسع باستمرار، حتى في بلدان من تقاليدها الذهنية الراسخة النزوع المفرط إلى البراغماتية النفعية والتجريبية الضيقة كالولايات المتحدة الأمريكية . فمنذ سنين صار الباحثون العلميون والتربويون في تلك البلاد ينكبون على تطبيق الابستمولوجية التكوينية أو البنائية على المسائل البيداغوجية، وبصفة أعم، على مقاربات حل المشكلات المعقدة، خصوصا في مجالات النشاط البشري، هذا التطبيق الواسع النطاق، أخذ في تثوير هذه المجالات من دون مبالغة، وقد كان لابد هنا من الاعتراف بما لتلك المدرسة المرموقة في الفكر الكوني، خصوصا وأنها نشأت انطلاقا من البحوث في نمو الذكاء، وبنياته الإجرائية، منذ الطفولة الصغرى إلى النضج المعرفي، ولهذه النشأة مغزاها القوي، في سياق الحديث عن إصلاح التربية والتكوين .

لذا ففي الوقت الذي نعمل فيه نحن الراشدون على بناء مدرسة أفضل لأطفال هذه البلاد، يجدر بنا أ ن نذهب بأنفسنا أكثر ما يمكن إلى مدرسة الثقافة الكونية، وذلك احتراسا من أن نصبح متجاوزين تماما وبالتالي راضين عن ذواتنا بزيادة ومتعجرفين.

الفهرس

مقدمة : 7

1. تصميم الكتاب وفحواه ومنهجه 7

2. من أجل منهجية متعددة الأبعاد لإنجاز إصلاح عظيم 9

3. من أجل ريادة رفيعة وقوية للإصلاح 12

4. بعض المزالق المطلوب اتقاؤها 13

5. التواصل مع الشركاء وتعبئتهم 17

6. اصطفاء أجود الكفاءات وتنسيق تعبئتها 19

القسم الأول : الاختيارات البيداغوجية والسوسيوتربوية الكبرى 23

1. اللغات 23

2. المجانية 34

3. الامتحانات 36

4. التعليم قبل المدرسي 44

5. الأسلاك 47

6. البرامج 52

7. الممارسة 54

8. التوجيه 57

9. خطوط الربط بين المدرسة ومحيطها 58

10. حفز البشر 63

القسم الثاني : فعاليات محدثة وأدوار جديدة 71

1 . المتعلم 71

2 . الأستاذ 79

3 . الآباء 81

4 . المؤسسة 83

5 . الثانوية المستقلة 87

6 . شبكة التربية و التكوين 88

7 . التنسيق الإقليمي 91

8 . شبكات التعليم المتخصصة في اللغات 93

9 . السلطة الجهوية للتربية والتكوين 94

10 . اللجنة الدائمة لمراجعة البرامج 97

11 . الوكالة الوطنية للتقييم والتوجه 99

12 . أكاديمية اللغة العربية 103

13 . أكاديمية العلوم والتقنيات 104

14 . المراكز الجامعية للدراسات الأمازيغية 105

15 . الجماعات الترابية 105

16 . المنظمات غير الحكومية وذات النفع العام 106

17 . قطاع التعليم الخاص 107

18 . المقاولات 110

19 . التلفزة التربوية 110

20 . الإدارة المركزية 111

21 . من أجل جامعة جديدة 112

خاتمة 139

Titres parus dans la collection du CNDH

Mohamed Berdouzi : *Rénover l'enseignement : de la charte aux actes*

Mohamed Berdouzi : *Structures et dynamique sociales au Maroc- Evaluation des analyses anglo-américaines*

Mohamed Berdouzi : *Destinées démocratiques*

Mohamed Berdouzi : *Structures du Maroc précolonial – Critique de R. Montagne*

Collectif, *La Bienvenue et l'adieu - Migrants jifs et musulmans au Maghreb XV-XXème siècles , volume I*

Collectif, *La Bienvenue et l'adieu - Migrants jifs et musulmans au Maghreb XV-XXème siècles, volume II*

Collectif, *La Bienvenue et l'adieu - Migrants jifs et musulmans au Maghreb XV-XXème siècles, volume III*

عناوين الكتب الصادرة عن المجلس الوطني لحقوق الإنسان

محمد بردوزي: تحديث التعليم في المغرب: من الميثاق إلى التفعيل

جان بياجي: علم التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد بردوزي

التقرير السنوي للمجلس الوطني لحقوق الإنسان سنة 2009

التقرير السنوي للمجلس الوطني لحقوق الإنسان سنة 2010

عبد السلام بنعيسي: ذاكرة الاعتقال السياسي – مسارات وحوارات

مصطفى نشاط : السجن والسجناء – نماذج من المغرب الوسيط

عبد الله الولادي، المناضل الملتزم

د. محمد الإدريسي العلمي المشيشي : دراسة حول ملا ءمة القانون الجنا ئي مع المباديء والقواعد المعتمدة في منظومة حقوق الإ نسان

(**برتراند سبيفيل**: التغلب على الفساد (مترجم عن الإنجليزية

ولد محمد بردوزي سنة 1948 ببومالن دادس بإقليم ورزازات، وتوفي في 11 غشت 2011. حصل على شهادة دكتوراه الدولة في القانون العام والعلوم السياسية وشغل منصب أستاذ جامعي ومستشار لدى عدة وزراء.

تعرض محمد بردوزي للاعتقال في أوائل السبعينيات، وهو أحد مؤسسي اليسار الجدري، إلا أنه سرعان ما انفصل عن هذه المدرسة السياسية الأولى بالنسبة إليه، لكن دون أن يتخلى عن أفكاره الديمقراطية. واصل بردوزي نضاله من أجل احترام حقوق الإنسان من داخل المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان وفيما بعد باعتباره عضوا بهيئة الإنصاف والمصالحة ولعب دورا أساسيا في إعداد التوصيات المرتبطة بالإصلاحات المؤسساتية التي اعتمدت في مجملها في الدستور الجديد. ولعب كذلك دورا مركزيا في إعداد تقرير الخمسينية الذي أشرف عليه مستشار جلالة الملك محمد السادس الراحل عبد العزيز مزيان بلفقيه.

كان بردوزي عضوا في اللجنة الاستشارية للجهوية المتقدمة واللجنة الاستشارية لمراجعة الدستور، وكان له هاجس آخر مرتبط بإصلاح التعليم، باعتباره أحد المساهمين الرئيسيين في إعداد الميثاق الوطني للتربية والتكوين وعضوا في المجلس الأعلى للتعليم. تعكس مختلف أعماله هاجسه هذا، حيث إنه كان يعتبر إصلاح قطاع التعليم شرطا أساسيا لتحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية.

وتكريما لأحد جنود الخفاء الذين ساهموا في وضع أوراش الإصلاح الكبرى، فإن المجلس الوطني لحقوق الإنسان يعيد نشر أهم ما جادت به قريحة الراحل محمد بردوزي.

ISBN : 978-9954-1-0390-6
D.L. : 2012 MO / 0400

Prix 85 Dhs / 18 €