

لا مركزية تدبير المنظومة التربوية
ورهانات تجويد خدمات التربية والتكوين

لا مركزية تدبير المنظومة التربوية ورهانات تجويد خدمات التربية والتكوين

التنسيق العلمي :

الحسين الرامي

رضا الفلاح

عبد الكريم الحديكي

عبد العالي حور

نشر من طرف
مؤسسة كونراد أديناور

©2019، مؤسسة كونراد أديناور، مكتب المغرب.

جميع الحقوق محفوظة.

يمنع منعاً باتاً أي استنساخ كامل أو جزئي أو نشر دون إذن صريح من الناشر.

إشعار بعدم تحمل المسؤولية : هذا المطبوع هو بمثابة دعامة بيداغوجية، وهو ليس موجه بأي حال من الأحوال لأغراض تجارية.

تنسيق : عبير إيبورك، منسقة مشاريع بمؤسسة كونراد أديناور

تصنيف : بابل كوم، الرباط، المغرب

طباعة : لون، الرباط، المغرب

رقم الإيداع القانوني : 2019MO4272

ردمك : 7-03-714-9920-978

طبع في المغرب

طبعة 2019

ملخص المؤلف

كثيرة هي التساؤلات التي تطرحها المنظومة التربوية في سياق البحث عن المقاربات الممكنة لضمان جودة خدمات التربية والتكوين. وهي تساؤلات تستمد أهميتها من عدة اعتبارات متشابكة وفي مقدمتها:

1. كون المنظومة التربوية تعتبر المدخل الأهم لبناء الوعي المجتمعي وتربية الفرد على قيم المواطنة الحقة وتكوين نخبة قادرة على العمل من أجل المساهمة في ديمقراطية النظام السياسي من خلال انخراطها في مختلف الهيئات السياسية والنقابية وهيئات المجتمع المدني.

2. وجود مظاهر عدة للعلاقة الوطيدة بين المنظومة التربوية والمتغيرات الاجتماعية. فالنظام التعليمي، هو المدخل الجوهري لتلبية حاجيات المجتمع وتحديث بنياته الاجتماعية والثقافية وأن أي تغيير أو إصلاح يمسّه سينعكس سلباً أو إيجاباً على بنية المجتمع وحاجياته وتطوره.

3. كون المدرسة تشكل قاطرة للتنمية ومدخلاً أساسياً لخلق الثروة وزيادة معدلات النمو من خلال ربط التكوين والبحث العلمي والابتكار برهانات التنمية الصناعية والتجارية والسياحية والخدماتية وغيرها. فالتعليم له أثر كبير وأساسي على التنمية الاقتصادية لكونه أداة للرفع من القدرة على زيادة وتنوع القدرة الإنتاجية.

4. كون المنظومة التربوية تشكل حلقة جوهريّة في بناء الجهوية عن طريق تزويد الجهة بالموارد البشرية التي تحتاجها لإنجاح برامجها التنموية، وبالكفاءات المطلوبة في مجال التسيير على الصعيد التربوي، وفي القطاعات الاجتماعية وعلى صعيد الوظيفة العمومية الترابية.

في هذا المؤلف، سعى الباحثون إلى مقارنة الموضوع كل من زوايته الخاصة بهدف ملامسة الإشكاليات التي تثيرها سياسات اللامركزية في النظام التعليمي المغربي. والهدف الأساسي هو رصد أهم التحديات التي تحول دون ترسيخ سياسة حقيقية في هذا المجال والتي من شأنها تحقيق رهان الجودة والنجاعة في عملية التربية والتكوين والبحث العلمي.

- 9 | رؤى متقاطعة لسياسات اللامركزية واللامركزية في قطاع التربية والتكوين
الحسين الرامي، رضا الفلاح
- 15 | الأنظمة التربوية والتغيير الاجتماعي: أية علاقة؟
عمر التاور
- 45 | عملية اتخاذ القرار التربوي وأثر اللامركزية على جودته
محمد البداوي
- 69 | الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين واللامركزية الإدارية في تدبير الشأن التربوي
حميد ابكريم
- 101 | تدبير الحق في التعليم: أي دور للمجالس الجماعية التربوية؟
سعيد الشرقاوي
- 135 | حدود تدخل الجماعات التربوية في الشأن التربوي: حالة جماعة سلا
قاسم النعيمي وعبد اللطيف شاوش
- 149 | التدبير اللامركزي لقطاع التعليم العالي: الواقع والآفاق
نادية جامع
- 179 | إشكالية الاستقلال المالي للمؤسسات التربوية على ضوء التدبير اللامركزي:
الجامعة المغربية نموذجا
عصام القرني
- 201 | دور آليات الشراكة الدولية والتعاون في تطوير الجامعة المغربية:
على ضوء تجارب مقارنة
فاطمة لحر حر

217 | حكامه منظومة التربية والتكوين من خلال الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030: نحو تجاوز إكراهات تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين
عبد العالي حور

235 | مؤسسات التعليم العالي العربية والمسؤولية المجتمعية: جامعة قطر نموذجا
حافظ إسماعيلي علوي

249 | مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات الإصلاح:
قراءة في واقع الدول العربية ضمن تصنيف ARWU
بوبكر بداش وامحمد بوقرة

275 | المؤلفون

رؤى متقاطعة لسياسات اللامركزية واللامركزية في قطاع التربية والتكوين

الحسين الرامي، رضا الفلاح

كثيرة هي التساؤلات التي تطرحها المنظومة التربوية في سياق البحث عن المقاربات الممكنة لضمان جودة خدمات التربية والتكوين. وهي تساؤلات تستمد أهميتها من عدة اعتبارات مرتبطة بأهمية المنظومة نفسها في النهوض بتربية الأجيال على قيم المواطنة والعيش المشترك. كما أن هناك اعتبارات أخرى لها علاقة بأهمية توفير الموارد البشرية والأطر التي يحتاجها الاقتصاد والقادة على رفع التحدي وربح رهانات التنمية، في اتجاه الترقى بأوضاع المجتمع وبناء العلاقات الاجتماعية والمجتمعية على أسس متينة كفيلة بضمان الأمن والاستقرار والسكينة للأجيال الحالية والمستقبلية.

هكذا، يمكن استحضار مجموعة من الاعتبارات المرتبطة بعضها ببعض للبرهنة على أهمية الخوض في موضوع المنظومة التربوية وما يطرحه من تساؤلات حول طبيعة السياسات المعتمدة من قبل السلطات العمومية لضمان جودتها ونجاحتها. من أهم هذه الاعتبارات، ما يلي:

1. كون المنظومة التربوية تعتبر المدخل الأهم لبناء الوعي المجتمعي وتربية الفرد على قيم المواطنة الحقة وترسيخ واحترام مبادئ دولة الحق والقانون وتكوين نخبة قادرة على العمل من أجل ديمقراطية النظام السياسي¹ من خلال انخراطها في مختلف الهيئات السياسية والنقابية وهيئات المجتمع المدني. فالعديد من الدراسات أكدت على أن هناك دائماً علاقة وطيدة بين النظام التعليمي وتوجهات النظام السياسي².

2. وجود تمظهرات عدة للعلاقة الوطيدة بين المنظومة التربوية والمتغيرات الاجتماعية. فالنظام التعليمي، هو المدخل الجوهري لتلبية حاجيات المجتمع وتحديث بنياته الاجتماعية والثقافية وأن أي تغيير أو إصلاح يمسّه سينعكس سلباً أو إيجاباً على بنية المجتمع وحاجياته وتطوره³.

3. كون المدرسة تشكل قاطرة للتنمية ومدخلا أساسيا لخلق الثروة وزيادة معدلات النمو من خلال ربط التكوين والبحث العلمي برهانات التنمية الصناعية والتجارية والسياحية والخدماتية وغيرها. فالتعليم له أثر كبير وأساسي على التنمية الاقتصادية لكونه أداة للرفع من القدرة على زيادة الانتاج وتحقيق معدلات عالية للنمو الاقتصادي⁴.

4. كون المنظومة التربوية تشكل حلقة جوهرية في بناء الجهوية عن طريق تزويد الجهة بالموارد البشرية التي تحتاجها لإنجاح برامجها التنموية، وبالكفاءات المطلوبة في مجال التسيير على الصعيد التربوي، وفي القطاعات الاجتماعية وعلى صعيد الوظيفة العمومية الترابية.

من هذا المنطلق، تم اختيار موضوع المنظومة التربوية في علاقته بسياسة اللامركزية واللامركز، وفي سياق اتسم بمجموعة من المحطات الإصلاحية التي باشرت السلطات العمومية بالمغرب. من أهم تلك المحطات التي عرفها مسار إصلاح المنظومة التربوية ما يتعلق بوضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتنصيبه في الدعامة الخامسة عشر، على نهج سياسة اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين كاختيار استراتيجي وحاسم في عملية الإصلاح.

من أجل تنزيل مقتضياته، صدرت عدة نصوص قانونية وتنظيمية، تمت بموجبها إعادة هيكلة المنظومة على أساس اللامركزية واللامركز والنقل التدريجي للسلط والاختصاصات من المركز إلى الأكاديميات الجهوية والمديريات الإقليمية والجامعات. والرهان الأساسي هو «التسهيل والترشيد والتسريع لمساطر تدبير العدد المتزايد من التجهيزات الأساسية، والعدد المتعاظم للمتعلمين والمؤطرين في قطاع التربية والتكوين. وسعيا لتيسير الشراكة والتعاون الميداني مع كل الأطراف الفاعلة في القطاع أو المعنية به، من حيث التخطيط والتدبير والتقويم. وحرصا على ضرورة إطلاق المبادرات البناءة، وضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان، بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية...»⁵.

بعد حوالي عقدين من بداية تفعيل مقتضيات الميثاق المذكور، وجهت انتقادات للمقاربة المعتمدة في عملية تنزيل سياسة اللامركزية. فقد دعا المجلس الاعلى للتعليم في العديد من تقاريره⁶، بالأخص في تقريره الصادر سنة 2008 إلى بذل مجهود نوعي بغية التقليل التدريجي من التدبير الممركز، وفسح المجال أمام أجوبة محلية متنوعة تتجاوز النمطية، وفي اتجاه تعميق مسار اللامركزية وتوسيع الاستقلالية وتوضيح الاختصاصات، ولاسيما بين الإدارة المركزية والأكاديميات

والمديريات الإقليمية، وبين الإدارة المركزية والجامعات، وترسيخ المسؤولية والمحاسبة في مختلف مستويات المنظومة.

في نفس السياق، صدرت عام 2015 القوانين التنظيمية الخاصة بالجماعات الترابية تفعيلاً للفصل 146 من دستور 2011 الذي أكد على خيار الهوية المتقدمة كمقاربة ناجعة للنهوض بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. غير أن تنزيل هذا الورش، يرتبط أشد الارتباط باتساق السياسة التربوية على المستوى الترابي مع التحولات المفصلية التي ستطبع تدريجياً اختصاصات وموارد الجماعات الترابية.

انكب الباحثون في هذا المؤلف الجماعي على ملامسة الإشكاليات التي تثيرها سياسات اللامركزية في النظام التعليمي المغربي، وذلك من خلال وضع مقاربات ورؤى متنوعة يوحدها هدف أساسي يتمثل في رصد أهم التحديات التي تحول دون ترسيخ سياسة ناجعة وحقيقية ترفع من جودة التربية والتكوين والبحث العلمي.

من أجل معالجة الإشكالية، تم في البداية التعميد للموضوع من منظور العلوم الاجتماعية، من خلال استحضار العلاقة القائمة بين الأنظمة التربوية والتغيير الاجتماعي، إذ تم استحضار بعض المحطات التاريخية التي عرفتها المدرسة المغربية وبالأخص تلك المرتبطة ببداية التأسيس للمدرسة العصرية في عهد الحماية والتي لم تستهدف تحديث بنيات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، بقدر ما كان الهدف منها التعظيم على التفاوتات الطبقية والاجتماعية وإعادة إنتاجها. في نفس السياق جرى الحديث عن العلاقة القائمة بين إصلاح النظام التربوي وضرورات المجتمع المغربي أو ما سمي بالتغيير الاجتماعي. وتم التأكيد على كون الإصلاحات الكبرى التي عرفها النظام التربوي المغربي مردها ضرورات اقتصادية واجتماعية ضاغطة. وأن الأنظمة التربوية لها تداعيات على الواقع الاجتماعي المغربي، من حيث الثقافة والهوية والحراك الاجتماعي.

تم الانتقال بعد ذلك إلى الوقوف على تجليات العلاقة بين سياسة اللامركزية وجودة القرار التربوي عن طريق استحضار ثلاثة عناصر أساسية وهامة في دراسة موضوع لامركزية النظام التربوي. يتعلق الأمر بداية بإعادة تشكيل الهويات والعلاقات المهنية بين مديري المؤسسات التعليمية والأطر الممثلة للسلطات الرئاسية. ثم بتنوع عرض الخدمات من خلال مشروع المؤسسة

ومدى تجاوزه للمطالب المعبر عنها من قبل الأسر. وأخيرا مسؤولية السلطات العمومية الساهرة على تدبير المنظومة، اعتبارا لكونها الضامنة للجودة الشاملة لخدمات التربية والتكوين.

من جهة أخرى، تم مقارنة الإشكالية المرتبطة بعملية اتخاذ تلك القرارات التربوية اعتبارا لأهميتها وموقعها بالنسبة لجميع الأعمال التي تمارسها المؤسسات التعليمية. لتحقيق هذا الغرض، تم تحديد مفهوم عملية اتخاذ القرار التربوي وأهميتها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الخطوات والأساليب العلمية والمنهجية لاتخاذها. كما تم تناول أثر اللامركزية على فاعلية القرار التربوي من خلال قيامها على أساس المقاربة التشاركية للحيلولة دون مقاومة التوجهات الإصلاحية. وهي المقاربة الكفيلة بضمان جودة تلك القرارات وتأمين درجة كبيرة من الرضا العام لذى كل الفاعلين.

من جهة أخرى، وعلاقة بموضوع اللامركزية في مجال تدبير المنظومة التربوية، تم استحضار مجموعة من التجارب الخاصة بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات ودور مجالس الجماعات الترابية في تدبير الحق في التعليم والتدخل في الشأن التربوي ودور آليات الشراكة الدولية والتعاون في تطوير منظومة التعليم العالي.

في هذا الإطار، وعلاقة بتجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وسؤال اللامركزية الإدارية وتدابير الشأن التربوي، تم الوقوف عند مسار تطور سياسة اللاتركيز واللامركزية بقطاع التربية الوطنية. وتمت الإشارة إلى مجموعة من التغييرات والإصلاحات والإجراءات الهيكلية التي مست مؤسسات التربية والتكوين مركزيا و جهويا وإقليميا. كما تم الوقوف عند محطة الميثاق الوطني للتربية والتكوين وما رافقها من تنزيل وتفعيل للمقتضيات الإجرائية والتطبيقية لنهج اللامركزية واللاتركيز الإداري في مجال تدبير الشأن التربوي. وقد تمت ملامسة مجموعة من الإكراهات التي حالت دون التفعيل السليم لمقتضيات الميثاق وترسيخ سياسة حقيقية في مجال لامركزية المنظومة التربوية.

في نفس السياق، تم التأكيد على أنه لضمان الجودة والفعالية، تم اعتماد سياسة اللامركزية الترابية الموجهة نحو مختلف المستويات الترابية، من جهة، واللامركزية المرفقية الموجهة نحو المؤسسات التعليمية، والهادفة إلى الرفع من الجودة والنجاعة في خدمات التربية والتكوين من جهة أخرى. من هذا المنطلق، تم رصد الدينامية التي عرفها هذا الحقل من خلال الوقوف عند الإصلاحات

المتعلقة باللامركزية التربوية ومدى انعكاسها على الوعي السياسي لدى الفاعل التربوي من خلال دراسة إمكانات وحدود تدخل المجالس الجماعية التربوية في تدبير الفعل التربوي، والكشف عن شروط التحول نحو مدرسة تربوية تربية كرهان. وقد تم استحضار بعض التجارب الخاصة بالجماعات التربوية وحدود تدخلها في الشأن التربوي من خلال برامج العمل وبرامج التنمية.

في سياق مرتبط بالاستقلال الإداري والمالي للمؤسسات التربوية، تم تناول إشكالية استقلال الجامعة المغربية على ضوء التدبير اللامركزي الذي يشترط التوفر على حد أدنى من الموارد المالية الذاتية القارة، والتمتع بسلطة التصرف في تلك الموارد والتوفر على الكفاءات اللازمة لضمان تدبير مستقل. من هذا المنطلق، وبعد قراءة واقع هذا الاستقلال، تم تسليط الضوء عن مجموعة من التساؤلات المرتبطة بحاجة الجامعات للاستقلال المالي والإكراهات التي تحول دون تحقيقه والمخاطر المتوقعة والضمانات اللازمة لتجنب الآثار السلبية لهذا الاستقلال وكذا متطلبات والشروط المثلى لتحقيقه على أرض الواقع؟

من جهة أخرى، تم الاهتمام بالسياسات المتبعة على مستوى قطاع التعليم العالي وتطوراتها، ورصد المقاربات الممكنة لضمان تنزيل اللامركزية الحقيقية في هذا القطاع. في هذا السياق، تم الوقوف عند أهمية آليات التعاون والشراكة في تطوير الجامعة المغربية، وسبل تفعيلها على ضوء بعض التجارب والآفاق المستقبلية لتطوير القطاع اعتمادا على الشراكات الدولية.

بالنظر للاختلالات التي شابت مسلسل تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبرنامج الاستعجالي، تم وضع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 الرامية إلى تجاوز إكراهات تنزيل تلك المقتضيات ووضع أسس الحكامة الجيدة القائمة على أساس المشاركة والشفافية وربط المسؤولية بالتقييم والمحاسبة. لذلك، تم البحث في عدة تساؤلات منها ما يتعلق بأبعاد الحكامة التي سطرته الرؤية الاستراتيجية وبالفروض المتاحة للنجاح والإكراهات وبمدى إمكانية اعتبار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح خطوة لتجاوز تلك الإكراهات ومدى قدرة الجماعات التربوية على تحمل مسؤولية المساهمة في النهوض بقطاع التربية والتكوين.

في محور آخر، تم الحديث عن المسؤولية المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي والتي تحتم وضع سياسات واضحة في قطاع التعليم العالي تراعي رهانات العولمة وإكراهاتها وما تتيحه من فرص. في نفس السياق تم التأكيد على أهمية الحوار التفاعلي بين الجامعة والمجتمع بهدف خلق تنمية

إنسانية مستدامة. فالجامعة تلعب دور التأثير من خلال عدة مداخل بدءا بإعداد الطلبة وتكوينهم وتربيتهم على المواطنة المسؤولة، وإنتاج المعرفة. وقد تمت معالجة الإشكالية المتعلقة بالمقاربة الممكنة لجعل مؤسسات التعليم العالي قادرة على خدمة المسؤولية المجتمعية انطلاقا من تجارب بعض الجامعات.

من جهة أخرى، تم استحضار موضوع تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي الذي يعتبر من المقاربات الهادفة إلى تحسين الأداء والحصول على مكانة متقدمة ضمن مختلف التصنيفات العالمية. بعد رصد واقع الدول العربية ضمن المؤشرات الأساسية للتنمية البشرية ومؤشرات قياس أداء هذه المؤسسات، تم الوقوف عند متطلبات إصلاح منظومة التعليم العالي والتي لن تتم إلا بعد رصد مستويات ومعايير النوعية والجودة التي تتميز بهما الجامعات العربية ومقارنتها بتلك المسجلة في مؤسسات التعليم العالي للدول المتقدمة.

الهوامش

- 1 عن علاقة التربية بالديمقراطية انظر: جون ديوي، الديمقراطية والتربية، 1916.
- 2 أنظر: شبل بدران، التربية والأيدولوجيا: دراسة في العلاقة بين التربية وبنية النظام السياسي، مركز المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات، الإسكندرية، 2008.
- 3 أنظر: بلغيت حميد، «دور التعليم في التغيير الاجتماعي»، الحوار المتمدن، العدد 3498، 2011. أنظر أيضا: سامي سليمان محمد السهم، التعليم والتغيير الاجتماعي في مصر في القرن التاسع عشر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2000.
- 4 أنظر، محمود سلامة الهايشة، التعليم وأثره في التنمية الاقتصادية، رابط الموضوع: https://www.alukah.net/publications_competitions/0/35528/#ixzz5nizLzJBo
- 5 أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة الخامسة عشر، 1999.
- 6 أنظر:
* المجلس الأعلى للتعليم، تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها، 2008.
* المجلس الأعلى للتربية والتكوين، التقرير التحليلي: تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين بين سنة 2000 و2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات، دجنبر 2014.

الأنظمة التربوية والتغيير الاجتماعي: أية علاقة؟

عمر التاور

ملخص

تروم هذه الدراسة إنجاز قراءة مقتضبة في بعض مظهرات العلاقة بين الأنظمة التربوية والتغيير الاجتماعي بالمغرب من خلال ثلاثة محاور: في المحور الأول، سنتحدث عن دواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب، وسنحاول قدر الإمكان، وعبر هذا المحور، فحص فرضيتين اثنتين: الفرضية الأولى مفادها أن دواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب لازالت غامضة وملتبسة إذا ما قورنت بدواعي ظهور نماذج مدرسية عالمية، من قبيل المدرسة الفرنسية والأمريكية؛ أما الفرضية الثانية فمؤداها أن رهان إرساء دعائم مدرسة عصرية بالمغرب في عهد الحماية، لم يكن هو رهان عصرنة المجتمع وتحديث بنياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، بل كان رهان التعميم على التفاوتات الطبقية والاجتماعية وإعادة إنتاجها. في المحور الثاني، سنتحدث عن العلاقة القائمة بين إصلاح النظام التربوي وضرورات المجتمع المغربي، أي عن العلاقة بين التغيير الدائم الأنظمة التربوية والتغيير الاجتماعي؛ وسندافع في هذا الإطار المحور عن أطروحة مفادها أن الإصلاحات الكبرى التي عرفها النظام التربوي المغربي منذ الاستقلال إلى الآن تترد لا إلى المدرسة بل إلى المجتمع، لا إلى الرغبة في إصلاح المناهج وتحسين البرامج بل إلى ضرورات اقتصادية واجتماعية ضاغطة منذ الاستقلال إلى اليوم. في المحور الثالث والأخير، سنتطرق لبعض تداعيات الأنظمة التربوية على الواقع الاجتماعي المغربي، سواء على الصعيد الثقافة والهوية أو على صعيد الحراك الاجتماعي والتنمية.

مقدمة

لا يخفى أن العلاقة بين المدرسة والمجتمع ظلت لعقود موضع نقاش فكري وسياسي واقتصادي واجتماعي وإيديولوجي، ولا شك أن الناظر في الأدبيات التي عنيت بدراسة هذه العلاقة سيكتشف أنها كانت دوما على طريفي نقيض؛ فبينما رأى فريق في المدرسة فضاءا للتنشئة الاجتماعية للأفراد،

ولبت قيم العقلانية في مفاصل المجتمع (جيل فيري، إميل دوركايم، أنتوني غيدنز)، وبينما رأى فيها فريق آخر كيانا يضطلع بوظيفة الحراك الاجتماعي، فيساهم في إعادة ترتيب الوضع الطبقي والقضاء على لامساواة الحظوظ ولا تكافؤ الفرص داخل المجتمع (التيار السوسولوجي الأمريكي نموذجاً)، سيرى فيها فريق ثالث جهازاً إيديولوجياً مهمته نقل وترسيخ أفكار الفئات والطبقات المهيمنة من خلال إعادة إنتاج الثقافة والقيم السائدة، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وجعل النخبوية عملاً مشروعاً (بورديو، باسرون، ألتوسير).

ومثلما تضاربت التصورات حول علاقة المدرسة بالمجتمع، تضاربت أيضاً حول مفهوم المدرسة والمؤسسة التعليمية عامة، وأهمها: «التصور الماركنتيلي، الذي يود أن يلحق المدرسة والجامعة بالسوق باعتبارها مؤسسة هدفها تزويد أسواق المال والتجارة والإدارة بما تحتاجه من أطر، وأيضاً التصور الوضعي أو التقني، الذي يود أن يجعل الجامعة في خدمة المعامل والصناعات المختلفة عن طريق التركيز على العلوم والتقنيات، وكذلك التصور الإيديولوجي، بمنظوره التقليدي والحدائي؛ وهي تصورات ظلت تتصارع في قلب كل مشروع تعليمي»¹.

ومهما يكن من أمر الاختلاف بين التيارات السوسولوجية وغيرها حول علاقة المدرسة بالمجتمع، وحول الغاية من المدرسة ككل؛ فإنه يمكن القول إن الإلمام بالأسس الإيستيمولوجية لسوسولوجيا المدرسة، والتمكن من معالجة الإشكاليات التي تسفر عنها الوقائع التربوية، هو أحسن مدخل لاستشكال العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وبما أن الواقع التربوي المغربي مؤهل، كغيره، لإنتاج جملة أسئلة وإشكالات، من جملتها سؤال/ إشكالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فإن فهم واستيعاب بعض الميكانيزمات الأساسية للنسق التعليمي المغربي، والوعي ببعض وظائفه ومفارقاته ورهاناته، هو أسلك السبل إلى فهم علاقة المدرسة بالمجتمع بالمغرب، وبناء مدركات بصدها، في ضوء ثلاثة أمور:

أولاً، رصد أسباب ظهور المدرسة العصرية بالمغرب في عهد الحماية، وتعرف بعض آثارها التي طالت المجتمع المغربي في بداية الاستقلال.

ثانياً، الإحاطة علماً بالتحولات والإصلاحات الكبرى للنسق التربوي المغربي وخلفياتها الاقتصادية والاجتماعية.

ثالثاً، تعرف بعض تداعيات السياسات التربوية على الواقع الاجتماعي المغربي، سواء على صعيد الثقافة والهوية، أو على صعيد الحراك الاجتماعي والنظرة الاجتماعية للمدرسة والمعرفة معا.

1. دواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب

لم يكن عهد المغرب والمغاربة بالتعليم والتدريس مقترنا بفترة الحماية؛ فالمغرب، باعتباره ملتقى للثقافات والحضارات، عرف - طيلة تاريخه الممتد - أنظمة تعليمية متباينة ومتراكمة، بدءا بالعهد القديم حيث «قلد المغاربة القدماء اليونان والرومان في نظام التعليم الذي تبناه (...)» وكانت الدروس تعطى باليونانية، وتنحصر في الأدب الإغريقي ونحو اللغة الإغريقية والريطوريقا والسفسطة والرسم والنحت والموسيقى والرقص²، مروراً بالعصر الوسيط³، وانتهاء بالقرن التاسع عشر الذي راوح فيه التعليم الخطو بين صنف يحكمه نظام وقوانين (جامعة القرويين بفاس وجامعة ابن يوسف بمراكش نموذجا)، وصنف ثان عهد به للأهالي وعازته العدة القانونية (المدارس العتيقة بسوس نموذجا)؛ وفي كلتا الحالتين، كان تعليما تقليديا يضطلع بوظيفة التربية والانسجام الاجتماعي والتماسك الثقافي، أكثر مما يؤدي وظيفة التدريس بمعناها الحديث.

وعلى الرغم من الأهمية التي اكتسها هذا التعليم في تاريخ المغرب، والأوراش التي قد يفتحها لحظة التفكير في خصوصية المجتمع المغربي في القرن 19م، فإننا لن نخوض فيه، لاعتقادنا أن المغرب لم يعرف مدرسة عصرية على المنوال المتعارف عليه اليوم إلا في مرحلة الحماية؛ غير أن ما يهمننا هنا ليس هو ظهور المدرسة العصرية بالمغرب، وتزامن هذا الظهور مع فترة الحماية، بل إن ما يهمننا، ويشد انتباهنا، هو دواعي هذا الظهور في حد ذاته؛ إذ ما الغاية التي لأجلها وجدت مدرسة عصرية بالمغرب المعاصر؟.

لنتأمل، في سياق الإجابة عن هذا السؤال، في نموذجين اثنين: النموذج الفرنسي والنموذج الأمريكي:

1.1. النموذج الفرنسي

في فرنسا، ظهرت المدرسة لأسباب سياسية وإيديولوجية مرتبطة بالرغبة في بث قيم العلمانية في المجتمع الفرنسي، عن طريق محاصرة الفكر الكنسي واللاهوتي. وبما أن الكنيسة كانت تحتكر الفعل التربوي، فقد حصل إجماع على أن الحد من شيوع الفكر الكنسي واللاهوتي رهين بتحرير التربية من قبضة الكنيسة، ونقلها إلى مرتع جديد، هذا المرتع الجديد هو المدرسة العلمانية/ اللائكية التي من شأنها استبدال التربية الأخلاقية بالتربية الدينية.

وما كان لمسعى إرساء مدرسة علمانية أن يتحقق في فرنسا لولا مجهودات جيل فيري الذي أسس لهذه المدرسة تشريعيا وسياسيا، بحيث أصبحت مدرسة علمانية، مجانية، إلزامية، وقادرة على تكوين المواطن المندمج والمتشبع بقيم الجمهورية الثالثة؛ ولولا تنظيرات كوندرسيه الذي اعتبر التربية العلمانية نقلا للمعارف الجديدة وتمرينا للعقل على مبدأ المواطنة المستتيرة؛ وتنظيرات دوركايم الذي رأى في المدرسة العلمانية بديلا للكنيسة، وأناط بها مهمة القيام بالدور المفقود في الكنيسة، ألا وهو دور التربية الأخلاقية، دور تربية النشء على قيم الحرية والواجب والتفكير الحر.

2.1. النموذج الأمريكي

في أمريكا لم تظهر المدرسة لأسباب سياسية فحسب، بل ظهرت لأسباب متداخلة، بعضها اقتصادي وبعضها الآخر سياسي واجتماعي.

فأما السبب الاقتصادي، فمرتبط بسيادة التصنيع. ونحن نعلم أن التصنيع بحاجة دائمة إلى يد عاملة وإلى موارد بشرية مؤهلة؛ والمدرسة هي المؤسسة القادرة على الاضطلاع بهذه المهمة.

أما السبب السياسي، فمرتبط بما كان يعرفه المجتمع الأمريكي من تفاوتات طبقية، ولأجل التعطيم على هذه التفاوتات، التي وصفها ألكسيس دو طوكفيل وصفا دقيقا في كتابه الديمقراطية في أمريكا، تم خلق المدرسة لأجل إشاعة الاعتقاد في أن المدرسة هي المجال الذي يمكن فيه للأفراد اكتساب مهتهم استنادا إلى كفاءاتهم وبغض النظر عن أصولهم الاجتماعية؛ وهذا ما يعني أن المدرسة ستضمن للفرد مستقبلا إمكانية الحراك الاجتماعي، أي إمكانية الارتقاء من طبقة اجتماعية دنيا إلى طبقة اجتماعية عليا.

أما السبب الاجتماعي، فمرتبط بخصوصية المجتمع الأمريكي باعتباره مجتمعا فتيا يعج بالجنسيات، ولأجل خلق التواصل وردم الهوة الثقافية القائمة بين الفئات الاجتماعية تم خلق المدرسة؛ وربما لهذا السبب لن نستغرب إذا علمنا أن تقنيات التنشيط ظهرت أول ما ظهرت في أمريكا لخلق التواصل وتقريب المسافة بين الأفراد.

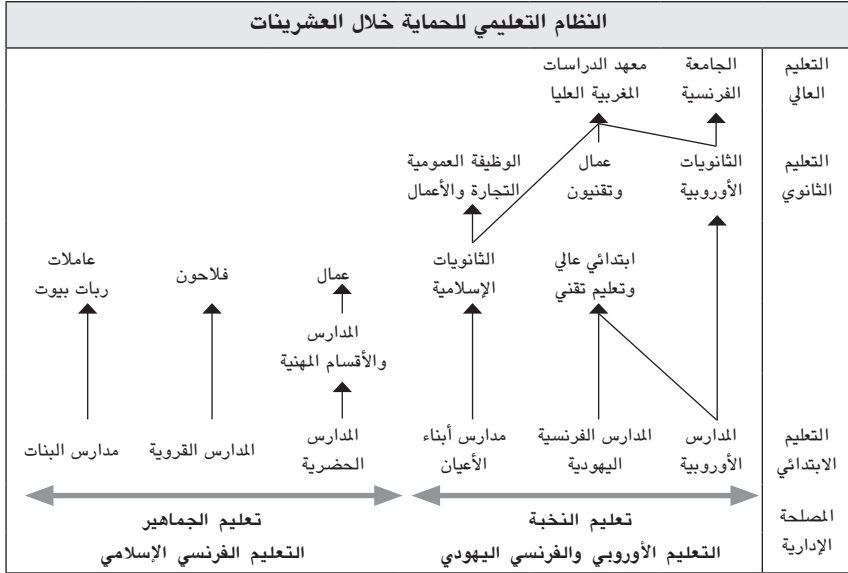
إن هذه الأسباب الثلاثة مجتمعة لا يمكن فصلها عن الدعوة المضمرة إلى تبني الليبرالية. لماذا؟، لأن اضطلاع المدرسة بوظيفتها في الحراك الاجتماعي رهين بانتعاش الاقتصاد؛ فكلما كانت هناك انتعاشة للاقتصاد الرأسمالي كلما كان هناك حراك اجتماعي⁴، وكلما أدى ذلك إلى القضاء على لا مساواة الحظوظ ولا تكافؤ الفرص داخل المجتمع الأمريكي.

إذا كانت المدرسة إذن قد ظهرت في فرنسا لأسباب سياسية مرتبطة بالانتصار للعلمانية ولقيم العقل على قيم اللاهوت، وإذا كانت قد ظهرت في أمريكا لأسباب مرتبطة بالرغبة في تبني الليبرالية في ميادين الاقتصاد والاجتماع والسياسة؛ فما الداعي إلى ظهور المدرسة في التربة المغربية، وما هي الأسباب الكامنة وراء هذا الظهور؟

3.1. نموذج «فترة الحماية»

يبدو أن المدرسة لم تظهر لدينا لأسباب اختمرت داخليا، ولا هي ظهرت لتفسير متغيرات جديدة عجز البراديغم التعليمي التقليدي، المشار إليه أنفا، عن تفسيرها، بل ظهرت لأسباب خارجية مرتبطة بالسياسة العامة للاستعمار. لكن: أي تفسير يمكن أن يعطى للرغبة الموجهة لهذه السياسة الاستعمارية؟، هل يتعلق الأمر بعصرنة المغرب وتحديث بنياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية؟ هل يتعلق الأمر بإظهار الوجه الإنساني للاستعمار الذي طالما تجلى في التعليم والتطبيب؟ هل يتعلق الأمر بجعل التعليم مطية للفرنكفونية والتعويل عليه لـ «نشر اللغة الفرنسية بين المستعمرين كوسيلة فاعلة لتقويض ذاكرتهم اللغوية الأصلية، ثم لدمجهم باسم التحديث والتحضر والترقية في المجتمع الفرنسي الكبير، ولو كمواطنين من درجة ثانية»⁵ كما في حالة الجزائر نموذجا⁶؟

يبدو أن كل ما يقال بهذا الصدد لا يعدو أن يكون مجرد ظواهر رأي لا تفسر حدث ظهور المدرسة العصرية بالمغرب المعاصر. أما الفرضية التي نجنح إليها، فهي أن الوعي بدواعي ظهور المدرسة العصرية بالمغرب متوقف على ضرورة رصد العلاقة القائمة بين المدرسة وبين الواقع الاجتماعي المغربي في عهد الحماية. ولأجل فحص مدى جدة ونجاعة هذه الفرضية دعونا نتأمل في الوثيقة الآتية⁷ التي تقدم لنا لمحة عن الواقع التعليمي المغربي في فترة الحماية:



إن ما يمكن استنتاجه من معاينة دقيقة لهذه الوثيقة التاريخية، ومن النصوص التي تراكمت حول الظاهرة التربوية بالمغرب في الفترة الاستعمارية (وخاصة منها نصوص: جورج هاردي، بول مارتي، وكابرييل جيرمان)، هو ما يلي:

- إن تكريس التمايز بين تعليم نخبوي يفرز النخب السياسية والاقتصادية، وتعليم جماهيري يكرس الهشاشة الاجتماعية ويعيد إنتاج الذات العاملة، هو المقصد الأسمى الذي راهنت عليه المدرسة الاستعمارية؛ ذلك ما يظهر - على الأقل - في الاختلاف القائم بين «التعليم الأوروبي والفرنسي اليهودي» و«التعليم الفرنسي الإسلامي»، وذلك ما يستشف أيضا من قول هاردي (M.G. Hardy) مدير التعليم بالمغرب آنذاك، وصاحب كتاب *le Problème scolaire au Maroc*: «نحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرسقراطية، مثقفة في الجملة، متحضرة ومهذبة، ولكنها أرسقراطية توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطة (= القرون الوسطى) وأصبحت مهددة في وجودها المادي بسبب إهمالها للأساليب الاقتصادية الحديثة نتيجة اللامبالاة من جانبها. إن التعليم الذي سيقدم لهذه النخبة الاجتماعية، تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكوينًا منظمًا في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اقتصت بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص

بجماهير السكان الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فسيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي: في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية (خاصة مهن البناء) وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي، هذا الفن الذي يكتسي أهمية خاصة من جميع الوجوه، والذي يجب العمل على إحيائه وبعثه. أما في البادية فسيوجه التعليم نحو الفلاحة، والتشجير وتربية المواشي. وأما في المدن الشاطئية فسيكون التعليم موجها نحو الصيد البحري والملاحة»⁸؛

• إن المدرسة الاستعمارية لم تخلق لمد جسور التقارب بين الطبقات الاجتماعية، لأنها لم تكن تقوم بوظيفة الحراك الاجتماعي عبر إتاحة إمكانية الترقى الاجتماعي لأبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا؛ فأقصى ما يمكن أن يبلغه ابن الفلاح أو العامل هو أن يرث مهنة أبيه فيصير فلاحا أو عاملا، أما الأفق المستقبلي لابنة العامل أو الفلاح فهو أن تصير خادمة أو ربة بيت. ذلك ما عبر عنه بول مارتى (Paul Marty) خير تعبير - في كتاب صدر له عام 1925 بعنوان *le Maroc de demain* - حين قال: «يجب أن لا نضع في المغرب، سنة بعد أخرى، وبشكل مطرد، وعلى حساب مصلحة المجتمع المغربي ومصلحة الإمبراطورية الفرنسية، رجالا ينمي فيهم التعليم أذواقا وحاجات وآمالا لن يقدروا هم على إرضائها بأنفسهم، ولن تقدر الحماية ولا المخزن ولا المستعمرة ولا الاقتصاد المغربي على تحقيقها لهم (...). فكيف لا يجزم المرء بأن هذه القدرات التي ستبقى دون عمل، ستقلب ضد مصلحتها وضد مصلحتنا نحن؛ ولهذا فإنه من المستحيل، بعد الذي قلناه، أن يخرج المرء بنتيجة غير النتيجة التالية: إن زبناء مدارسنا الثانوية، ومدارس أبناء الأعيان، يجب أن يكونوا من هذه النخبة الاجتماعية التي يقبلها الشعب ويحبها ويحترمها والتي تحكمه بكل قوى الدين والعلم والهيبة والإدارة والثروة. يجب أن لا نخلق - بواسطة التعليم - جماعة من الساخطين المستائين اللامتمين طبقيا لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها»⁹؛

• إن الوضعية التعليمية تعبر عن حقيقة الوضعية الطبقيّة وتعمل على تكريسها، ذلك ما يستشف أيضا من قول بول مارتى: «إنه لمن واجبا ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي أن لا نعمل على زعزعة بنية هذا المجتمع وأن لا ننس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات «خبز الحياة» (= التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها (...). هنا كما في بلدان أخرى، توجد بروليتاريا يدوية. إن أبناء العمال والفلاحين والصيادين هم موضوع اهتمام

زائد من طرف الحماية، إن لهم مدارسهم الابتدائية ذات الاتجاه المهني، الفلاحي، الرعوي، الملاحى حسب المناطق (...). ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتارية الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أو بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين أو رجال العلم، وبكلمة واحدة نحو النخبة. إن الخطر كل الخطر كامن في صنع طبقة من المثقفين ثقافة أوروبية، طبقة لا ركائز لها ولا ماض ولا تقاليد، الشيء الذي سيجعل منها مرتعا خصبا لجميع الاغراءات»¹⁰. ويعلق الأستاذ كابريل جيرمان على فلسفة تعليم الحماية الخاص بأبناء التجار والعمال والحرفيين فيقول: «البرنامج قليل الحظ من الديمقراطية، فهو يهدف إلى محاصرة كل واحد في ظروفه الخاصة، هل من كانوا يملكون مصائر المغرب ليسوا بديمقراطيين، خصوصا وأن الحقائق المغربية تدل على أن المساواة الأوروبية كثيرا ما تصدم نخبة السكان وتجعل عملنا مستحيلا»¹¹.

4.1. نموذج «فجر الاستقلال»

في بداية الاستقلال، باشر المغرب عملية القطع مع أنموذج التعليم الموروث عن النظام الاستعماري بإرساء قواعد مدرسة وطنية ترفع شعارا قوامه أربعة مبادئ: التوحيد، المغربية، التعريب، التعميم؛ بيد أن الناظر في تعليم فجر الاستقلال سيتبين أن هذه المبادئ بقيت طوبى لم تتحقق قط على أرض الواقع¹².

1.4.1. التوحيد

فأما التوحيد، فعلى الرغم من أنه تحقق فعلا، بدليل تواجد الأغلبية الساحقة من التلاميذ في التعليم العمومي، إلا أنه ظل يكشف عن مفارقة «هجرة الفئات الحضرية الميسورة للتعليم العمومي من أجل ولوج المؤسسات الخاصة للتعليم ومدارس البعثات الأجنبية»¹³. أما المفارقة الكبرى لمطلب التوحيد في فجر الاستقلال، فهي تلك المرتبطة بالتعليم العمومي ذاته الذي كان يحوي في الواقع نظامين تعليميين (نظاما عصريا ونظاما أصيلا) ذوي توجهين ثقافيين مختلفين بل متعارضين، هذين النظامين اللذين يكرسان الازدواجية الثقافية التي طالما تم انتقادها في عهد الحماية وفي بداية الاستقلال. وزيادة على ذلك، يحتل التعليم الأصيل موقعا خاصا، فهو جهاز في يد نخبة ثقافية تقليدية تدافع بقوة عن مصالحها وترى ثقلها السياسي يزيد أكثر فأكثر

ابتداء من منتصف السبعينات بفعل تنامي التيار الأصولي ورد الفعل الرسمي الذي أثاره هذا التنامي¹⁴. ومن هنا رجاحة ما ذهب إليه الأستاذ محمد سيلا من أن المدرسة المغربية تعكس، إلى حد كبير، الوضعية العامة للمجتمع وترتبط بوتيرة تطوره وبصراعاته المختلفة. ويعترف تقرير الخمسينية بأن المدرسة ظلت لفترة طويلة حقلًا للاستقطاب الإيديولوجي والسياسي وفضاء للتعبير عن الصراعات السياسية والتوترات الاجتماعية، خاصة أن الصراع السياسي الحاد الذي اندلع في المغرب مباشرة بعد الاستقلال تحول إلى صراع مركزي انعكست آثاره وأصدائه على كافة القطاعات الاجتماعية، وعلى رأسها التعليم، الذي تحول، بدوره، في بعض الفترات إلى أداة صراع لنصرة ودعم اتجاه ضد آخر. وهذا ما طبع السياسة التعليمية بالكثير من التعثر والتردد، سواء حول الشكل أو حول المضمون نفسه¹⁵.

2.4.1. المغربية

وأما المغربية (= مغربة الأطر التعليمية)، فقد ظلت مشكلا مطروحا منذ الاستقلال؛ فعلى الرغم من إقدام وزارة التعليم على توظيف كل من يحسن القراءة والكتابة بالعربية أو الفرنسية، صفارا كانوا أو كبارا، عاطلين كانوا أو محترفين لمختلف المهن الحرة¹⁶؛ وعلى الرغم كذلك من تحقق مغربة أطر التعليم فعليا - وإن بشكل تدريجي - في التعليم الابتدائي سنة 1967، وفي الطور الإعدادي في عام 1979، وفي الطور الثانوي والتعليم العالي في الثمانينات¹⁷؛ إلا أن هذه المغربة بقيت موضع نقاش من الناحية النوعية، لأن التوظيف المكثف - في بداية الاستقلال - لكل من يحمل الشهادة الابتدائية، أو يأنس من نفسه أنه في مستواها، وتعيينهم كمعلمين في المدارس الحكومية دون تكوين بيداغوجي كاف خلف ضررا كبيرا في التعليم الابتدائي، حيث عرف المستوى انخفاضاً ملموساً كان موضع انتقاد الجميع. وسيكرر نفس الخطأ على مستوى الثانوي خلال الستينات، عندما اضطرت وزارة التربية - تحت الضغط المتزايد والسريع لأعداد التلاميذ وعدم توفر الأطر المكونة - إلى التوظيف المباشر لأطر ليس لهم تكوين ملائم، فلجأت بالخصوص إلى معلمي التعليم الابتدائي الذي جرد من أحسن أطره، ولم تعمل على تأهيل أغلب العناصر الأجنبية العاملة بالتعليم الثانوي في إطار المساعدة التقنية والثقافية¹⁸.

3.4.1. التعريب

وأما التعريب، ف«يشكل دون شك أعتقد قضية في نظام التعليم بالمغرب. فقد كان منذ البداية موضع تساؤلات عدة ووجهات نظر متباينة: هل ينبغي القيام بالتعريب الكلي أم الجزئي فقط

للتعليم؟ هل ينبغي تعريب التعليم في الحين أم تأجيله إلى أمد معين؟¹⁹؛ وبسبب هذا التردد في الحسم والاختيار، بقيت سياسة التعريب دوماً وإلى نهاية السبعينات سياسة متأرجحة. ف«فيما يخص التعليم الابتدائي، قرر إصلاح 1957 تعريبه، لكن إصلاح 1958 تراجع عن هذا التعريب. واتخذ المخطط 1960-1964 من القضية موقفاً توفيقياً حيث قرر، من جهة، تعريب المواد العلمية في الابتدائي، ومن جهة أخرى، إحداث معهد للبحث حول التعريب كلف بإعداد تعريب ممنهج لنظام التعليم، الشيء الذي يعني إرجاء التعريب الفعلي للنظام التعليمي إلى أجل غير مسمى. هذا، وتم توقيف مسلسل التعريب بين 1961 و1963 لاعتبارات سياسية ووطنية (موقف مصر في حرب الحدود بين المغرب والجزائر) ليعاد تحريكه بين 1964 و1967. في هذه السنة الأخيرة، تم تعريب التعليم الابتدائي كلياً، لكن سيتم العدول عن تعريب المواد العلمية بعد سنتين»²⁰.

وهكذا بقيت سياسة التعريب الرسمية، لمدة طويلة، سياسة متأرجحة، ومتردة، ومطبوعة بالعشوائية. ولم يظهر مذهب واضح بشأن التعريب، وهو في الواقع برنامج أكثر مما هو مذهب، إلا في فجر الثمانينات. لكن في أثناء هذا التردد وهذا التآرجح، أخذت اللغة الفرنسية تعزز موقعها شيئاً فشيئاً حتى أصبحت عاملاً حاسماً في عملية الانتقال المدرسي معززا وظيفة الانتقال الاجتماعي التي يقوم بها النظام التعليمي²¹.

4.4.1. التعميم

وأخيراً، فإن مبدأ التعميم ظل بدوره يشكل مطلباً شعبياً ملحا فرض نفسه، غداة الاستقلال، كقضية وطنية لم يكن في مستطاع أي كان التقليل من شأنها ولا التقاعس عن المساهمة في حلها، ولو بمجرد إبداء الرأي وتقديم المشاريع²². بيد أن الإمكانيات المادية لم تكن تسمح لهذا المبدأ بأن يتحقق تحققاً كاملاً على أرض الواقع.

ومهما يكن من أمر هذه المبادئ الأربعة التي جعلت النظام التعليمي يعيش على وقع ازدواجية ثقافية (تعليم عصري / تعليم عتيق، نخبة عصرية / نخبة تقليدية) ولغوية (لغة عربية / لغة فرنسية) خلفت آثاراً سلبية جداً على فعالية التعليم ونوعيته²³، فإنه يمكن القول مع محمد عابد الجابري أنها «لم تكن تصلح لأن تكون أساساً لسياسة تعليمية جديدة، كمذهب تعليمي وطني. وذلك لسبب بسيط، هو أن هذه المبادئ ليست في الحقيقة مبادئ أو أسساً، أو اختيارات جديدة، وإنما هي حلول توفيقية وسطى توفق بين الاتجاهات السائدة وتعكس أمراً واقعاً فرض نفسه

(...) إنها مبادئ تركز التعددية والازدواجية وتفسح المجال واسعا للتراجع عن التعريب بدعوى مغربة الأطر أولا، وعن التعميم بدعوى انخفاض المستوى بسبب التعريب، وعن التوحيد بدعوى فتح المجال للمدارس الحرة والتعليم الأصلي ليساهم كل منهما في تعميم التعليم، مما يهيئ تعليمنا لأن يبقى دائرة في حلقة مفرغة، متخبطا ذات اليمين وذات الشمال، كما حدث بالفعل، ومازال يحدث إلى الآن. والنتيجة الملموسة هي رجوعه إلى ما كان عليه أيام الحماية، أي استمرار كونه تعليما للنخبة»²⁴.

والواقع أن هذه المبادئ وإن اتفق حولها في الإطار المبدئي، فإنه اختلف حولها من حيث التطبيق العملي الملموس²⁵؛ ثم إنها ما لبثت أن خفا بريقها وقل اهتمام الرأي العام بها، بعد أن «تغيرت وضعية البلاد منذ الستينات. فقد عرف التعليم توسعا مهما جعل مشكل المردودية الداخلية ومشكل الفعالية الخارجية يطغيان على الانشغالات الأخرى»²⁶، فاقتضت الضرورة إصلاح التعليم في ضوء تحصيل النجاعة والمردودية.

2. الإصلاح التربوي وضرورات المجتمع والاقتصاد

لكن: بماذا سنفسر الإصلاح الدائم والتغيير المستمر والمتواصل للمناهج والمقررات الدراسية؟ هل يرتبط الإصلاح بمطلب الكم (التعميم والتوحيد) كما في بداية الاستقلال؟ أم بمطلب الكيف (الجودة والنوعية) كما في إصلاح 1963؟ أم هو تعبير عن الصراع القائم بين الإعتراب (مطلب تعريب التعليم) والاعتراب (مطلب التمكين للغة الفرنسية في قطاع التعليم)، بين ثقافة محافظة وأخرى عصرية؟

فرضيتنا هي أن الداعي إلى الإصلاح التربوي والتغيير المستمر للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية يرتد إلى المجتمع لا إلى المدرسة، إلى ضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية لا إلى ضرورة تجديد المنهاج والمحتوى. وآية ذلك أن التغيير تعبير عما كان يجول في ذهن السلطة من صورة مفترضة للمجتمع. وبعبارة أخرى: إن الرغبة في التحديث ورسم مسارات المجتمع الليبرالي هما ما حتم التغيير.

ورب معترض يعترض علينا بالسؤال عن الأدلة التي تسوغ القول بأن الإصلاح التربوي هو تعبير عن الرغبة في بث الليبرالية في مفاصل المجتمع؛ وعلى مثل هذا المعترض سنجيب بتقديم دليلين اثنين: الدليل الأول يرتبط بالتدريس بالأهداف، والدليل الثاني يتصل بالتدريس بالكفايات.

1.2. الدليل الأول: التدريس بالأهداف

من البين بنفسه أن السلوكية هي الخلفية المعرفية التي تسند بيداغوجيا الأهداف من الداخل²⁷، وأن التaylorية هي الخلفية الاقتصادية التي تسند سياسة التدريس بالأهداف من الخارج.

لنتأمل قليلا في التaylorية التي تقوم على العمل المتسلسل؛ ولنتساءل: إلى ماذا يقصد العمل المتسلسل؟ ظاهريا هو يروم الرفع من وتيرة الإنتاج؛ لكن، في العمق، هو يروم منع التواصل بين عامل وعامل، لأن التواصل بين العمال يولد النقد والمساءلة والاعتراض والشك، وتلك بعض لوازم الوعي. وإذا حصل أن امتلك العامل الوعي، فسيعي بالاستلاب وبما يتصل به من ظلم وقهر واستعباد.

إن رهان التaylorية/العمل المتسلسل إذن، هو إنقاذ الليبرالية وقطع الطريق عن كل رد فعل ماركسي داخل المجتمع الرأسمالي.

نقل هذه التصورات إلى مجال التدريس معناه أننا نريد سلوكيات وأفعالا تقنية لا أفكارا عقلية؛ وهذا هو ما يفسر حصر التعلم، في بيداغوجيا الأهداف، في تجليات خارجية، واستبعاد الجوانب الذهنية التي اعتبرت، في هذه البيداغوجيا، عبارة عن علبة سوداء.

في الحالة المغربية، يبدو أن الأخذ ببيداغوجيا الأهداف لم يبدأ عندنا إلا في بداية الثمانينات، فترة تهيئة الليبرالية لمجابهة التصورات الماركسية في نزال نظري، فترة ضمور الفكر النقدي وبداية انتشار النزعة الوثوقية. وعليه، فإن ما أوحى بالتدريس بالأهداف هو ضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية مرتبطة بتبني الليبرالية، أكثر مما أوحى بها التخطيط العقلاني للدرس، أو التدريس وفق صنافات بنيامين بلوم وكراثهول.

2.2. الدليل الثاني: التدريس بالكفايات

أما الدليل الثاني على ارتباط الإصلاح التربوي بضرورات اجتماعية واقتصادية وسياسية، فيتصل، كما أسلفنا الذكر، بالتدريس بالكفايات الذي يوصف عادة - عند أصحاب التيار الحصري (exclusif) - بالطرف النقيض للتدريس بالأهداف²⁸، نظرا لاهتمامه بالقدرات والجوانب الذهنية للمتعلم التي يقصدها التدريس بالأهداف واصفا إياها، كما تقدم بنا، بالعلبة السوداء. لكن هذا الاختلاف بين البيداغوجيتين حول منطلق التعلم، هل هو الذهن أم السلوك؟ الداخل أو الخارج؟ لا يجب أن ينسينا أن بيداغوجيا الكفايات تصدر هي الأخرى عن ليبرالية جديدة تشكل تجسيدا معاصرا للتاليورية الحاملة لنسق بيداغوجيا الأهداف. وثمة أدلة عدة على الأصل الليبرالي للتدريس بالكفايات منها:

- أن جل المفاهيم الموظفة في بيداغوجيا الكفايات مستوحاة من حقل الاقتصاد من قبيل: الكفاية والموارد.
- أن المقاربة بالكفايات ظهرت في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينات من القرن العشرين، وانتقلت تدريجيا إلى التعليم الأساسي، ثم إلى باقي الأسلاك التعليمية²⁹.
- أن رهان التدريس بالكفايات هو الإجابة عن سؤال العلاقة بين المكتسبات المعرفية والأنشطة السوسيو مهنية. ومن ثم، ردم الهوة القائمة بين المدرسة وبين الوضعيات المهنية والحياتية.
- أن بعض الدول الغربية أخذت بتصور جان ماري دوكتيل وكزافيي روجرز للكفايات، ولم تأخذ بالتصورات المنتقدة للتوجهات الليبرالية في الحقل المدرسي.

في الحالة المغربية، يبدو أن تبني بيداغوجيا الكفايات هو من قبيل السند التربوي للتوجه الليبرالي الذي اختاره المغرب منهجا في الاقتصاد. بعد أن تبين له أن الليبرالية هي وحدها القادرة عن تدليل الصعاب وتأمين السير في غابة بلا إشارات اسمها العولة.

إن رهان الأخذ ببيداغوجيا الكفايات في نظامنا التعليمي هو تبيئة الليبرالية في الأذهان بعد تبيئتها في السلوك بفضل بيداغوجيا الأهداف. إذ ما الداعي إلى حرص الوزارة على استدعاء هذا الطرح البيداغوجي إن لم يكن لأجل مساندة خصوصيات المغرب كبلد نام يسعى إلى الاندماج في نسيج

الإكراهات العالمية الجديدة، وجعل المنظومة التربوية محايدة للحركة اللولبية التي يعرفها المجتمع والاقتصاد؟

نعتقد إذن، لا بجزم وإنما بضرب من التأويل، أن البواعث على جل الإصلاحات الكبرى التي عرفها النسق التربوي المغربي لا تتصل بالرغبة في تغيير مناهج أو تجديد محتويات، وإنما بتحويلات الاقتصاد والمجتمع. وأنصع دليل على ذلك ما توصل إليه الأستاذ المكي المروني، في دراسته الموسومة بـ «الإصلاح التعليمي بالمغرب»، من أن «تأثير العامل الاقتصادي حاسم في عمل الإصلاح بالنظام التعليمي. فعندما نتأمل تطور التمدرس من جهة، وتطور الوضع الاقتصادي للبلاد من جهة أخرى، نلاحظ ملازمة المتغير الاقتصادي للمتغير التعليمي. وهكذا كانت إستراتيجية النمو الاقتصادي مصحوبة خلال فترة المخطط 1964-1966 بنمو هائل للتمدرس. وخلال المخططين اللاحقين 1965-1967 و1968-1972 صاحب سياسة التقشف الاقتصادي تراجع واضح في مجال التمدرس. ولما عاد الاقتصاد إلى النمو بين 1970 و1977، عرفت وتيرة التمدرس سرعة كبيرة؛ وابتداء من 1978، أي من دخول البلاد في أزمة اقتصادية متفاقمة، يلاحظ أن وتيرة التمدرس تراجعت بشكل ملحوظ. وجاء إصلاح التعليم الأساسي لسنة 1985 ليستجيب في الواقع لضرورة مالية بالأساس هي الحد من تزايد نفقات التعليم، وقد تم هذا الحد فعلا، لكن على حساب التمدرس»³⁰.

وسواء تعلق الأمر بما يسميه الأستاذ المروني بـ «محاولات للمراجعة وإعادة الهيكلة» أو بـ «الإصلاح المفقود» أو «الإصلاح المرغم»، فإن الواقع يظهر أن هذه الإصلاحات ارتبطت بضرورات اقتصادية، فالفترة الممتدة بين 1964 و1972 (محاولات للمراجعة وإعادة الهيكلة) تميزت بتغيير في وجه السياسة الاقتصادية والاجتماعية، وقد صاحب هذا التغيير تغيير في السياسة التعليمية³¹؛ أما الفترة الممتدة بين 1973 و1983 (الإصلاح المفقود)، فقد تميزت برخاء نسبي في البداية، ثم بصعوبات اقتصادية متزايدة تطورت في نهاية الفترة إلى أزمة دائمة نتج عنها توتر اجتماعي متصاعد الحدة³²؛ وأخيرا، فإن الفترة الممتدة بين 1983 و1994 (الإصلاح المرغم) تميزت بأزمة خانقة على المستوى الاقتصادي ووضع مترد على المستوى الاجتماعي. في هذا الإطار، وتحت ضغط العامل المالي أساسا، تم إدخال عدة إصلاحات على نظام التعليم والتكوين بهدف توسيعه وترشيد سيره وتحسين فعاليته وجودته. لكن هذه الإصلاحات لم تعط كل النتائج المنتظرة منها ولم تسهم بشكل جوهري في حل المشاكل الأساسية التي يعاني منها النظام: التمدرس، الفعالية الداخلية، لغات التعليم، ملائمة التكوين لحاجيات التشغيل، إلخ³³.

بيد أن العمل الإصلاحي في التعليم لا يتأثر بالعامل الاقتصادي فحسب، بل إنه يتأثر بجملة عوامل أخرى من بينها الطلب الاجتماعي للتعليم، فـ«هناك دائما اعتبارا للمعطى الديمغرافي في إستراتيجية الإصلاح بالتعليم»³⁴. علما أن الطلب الاجتماعي على التعليم لا يحدده النظام التعليمي نفسه، بل تتحكم فيه عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية خارج المنظومة التربوية، والفقر أهم هذه العوامل، فتمدرس الفقراء يقل في الوسطين الحضري والقروي بنسب تتراوح بين 10 و14 في المائة عن تلمدرس أبناء الميسورين³⁵.

3. تداعيات النظام التربوي على المجتمع المغربي

بعد الحديث عن السياسات التربوية العامة من جهة، وعن محتويات ومناهج التدريس من جهة ثانية، وبعد أن تطرقنا لارتباط هذه السياسات والمناهج والمحتويات بضرورات اقتصادية واجتماعية وسياسية، آن لنا الآن الحديث، في المحور الثالث والأخير، عن تداعيات كل ذلك على المجتمع، وعلى هويته وثقافته، بل وعلى نظرته للمدرسة والمعرفة ككل.

1.3. الهوية

حاولت المدرسة المغربية - في فجر الاستقلال - الحفاظ على الهوية الذاتية والعمل على تحصين المثقف المغربي برفع شعار المغربية. بيد أن هذا الشعار الذي تم رفعه في بداية الاستقلال لم يتحقق منه إلا النزر اليسير، نظرا لندرة الأطر المغربية المؤهلة آنذاك، فما كان من الدولة المغربية إلا أن استقدمت أساتذة من الشرق ومن الغرب للتدريس في مختلف الأسلاك التعليمية، وخاصة في مجال الجامعات. ولم يكن هؤلاء الأساتذة بمنأى عن إيديولوجيات شرقية وغربية، وخاصة في مجال العلوم الإنسانية. وسيصبح الطالب - والمثقف المغربي فيما بعد - ضحية لهذه الإيديولوجيات التي اغترفها مع ما اغترفه من معارف³⁶. حتى حق فيه قول أبي سليمان السجستاني للفلاسفة: «لقد أسررتهم الحسو بالارتقاء». أي لقد ابتلعتهم الإيديولوجيا الفلسفية اليونانية مع ما ذهب بأنظاركم من دقة المنطق اليوناني.

ولقد انعكست هذه الإيديولوجيات - للأسف - على قراءة مثقفينا للتراث الحضاري المغربي، فحصل لديهم الاعتقاد في أن التراث المغربي هو بالضرورة التراث المشرقي، وتم إقصاء جوانب

مهمة من تراث وحضارة الأمة المغربية، ونشأ من جراء ذلك كله عقل اثني لا يؤمن بمنطق الاختلاف ويفضل الاحتفاء بالعثانة وبخطابات مفارقة للواقع على الالتفات إلى الأبعاد الحقيقية المشكلة لهوية الذات. وتلكم على كل حال حرب إيديولوجية يجب أن نواجهها بأقصى درجات الانطواء الإيديولوجي والعلمي للحفاظ على الذات من الذوبان، ولاستعادة كل ما تم إقباره من نماذج تراثية تدل على عمق نظر الأمة المغربية؛ سواء على صعيد المنطق أو على صعيد الفلسفة والبلاغة والأدب والعلوم الصورية والرياضية³⁷.

إن اهتمام المدرسة المغربية بمكونات الوطن اللغوية والثقافية والعمل على تمكينها من فرص النمو والازدهار يمكن أن يشكل، لوحده، قيمة وطنية وتربوية وتاريخية³⁸. بل ويمكن أن يساهم في تحقيق المرامي العامة للتعليم المغربي المتمثلة في تيسير الفهم والاستيعاب من أجل طاقات إبداعية متجددة أساسها الاعتزاز بالذات المغربية بكل مكوناتها اللغوية (الأمازيغية والعربية) وبتنوعات ثقافتها المتميزة وبقيمها الإسلامية الداعمة لكرامة وحقوق الإنسان³⁹.

وقد خصص الدستور المغربي (2011) حيزا هاما منه للحسم في مسألة هوية الأمة المغربية الموحدة، المتسمة بتعدد روافدها، وبانصهار جميع مكوناتها. وتأكيدا لهذا المبدأ جاء في تصدير الدستور أن «المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم وتنوع مقومات هويتها الوطنية، الموحدة بانصهار كل مكوناتها، العربية-الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية. كما أن الهوية المغربية تتميز بتبوء الدين الإسلامي مكانة الصدارة فيها، وذلك في ظل تشبث الشعب المغربي بقيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار، والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية جمعاء»⁴⁰.

إذا كان دستور المملكة المغربية إذن قد استعاد الأبعاد الحقيقية للهوية الذاتية ونص على صيانتها؛ وإذا كان واضعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد توافقوا على اعتماد مجموعة من الدوائر المعيارية المتجاورة التي ترسم للمدرسة المغربية آفاقها المستقبلية والقيمية⁴¹، فإننا نرجو أن نجد لهذه الأبعاد والمعايير تجليات في منظومتنا التربوية ومقرراتنا الدراسية بالشكل الذي يجعلنا نكف عن الدوس على أرواح أجدادنا، وبالشكل الذي يسمح لنا باستعادة تراثنا الحقيقي واجتراح أفق لغربلته وتجديده وإحياء الجوانب المنيرة فيه. ومن يدرى، فلربما ظهرت

لدينا نوات ديكارتية جديدة تضع كل ما قبل عن التراث المغربي موضع تساؤل وفي مستوى «ليس بعد». ورب تال، كما قال الشاعر محمود سامي البارودي، بد شأؤ مقدم.

2.3. الثقافة

على مستوى الثقافة عجزت المدرسة المغربية عن نقل الثقافة من الوضعية الاستهلاكية إلى الوضعية الإنتاجية. ولهذا بقيت الثقافة عندنا مجرد واجهة قلما انطوت على بضاعة، وتحولت مع مرور الزمن إلى قلعة معزولة في الزمن، زمن استهلاك الخطاب لا زمن إنتاجه.

وبقدر ما بقيت الثقافة معزولة وبعيدة عن الواقع وهمومه الذاتية والموضوعية، بقدر ما بقي المثقف عندنا عاجزا عن الاضطلاع بدوره في البحث عن مقام محايتها صالح للسكنى فكريا وفلسفيا وعلميا. فتحول، مع مرور الوقت، إلى كائن اجتماعي يتخلله غموض ولبس تصعب الإحاطة به على مستوى وجوده وهويته، خصوصا عندما يتحول إلى مجرد بيدق يضحي به في خضم حرب إيديولوجية تنأى به عن رصد ما يعتمل في واقعه من مفارقات وتناقضات، وتجعله عاجزا حتى عن ممارسة سلطته الرمزية التي تفعل فعلها وتتفاعل داخل نسيج التبادلات الاجتماعية في إطار الثالوث: نظام - سلطة - معرفة. يقول الأستاذ نور الدين أفاية بهذا الصدد: «لقد تبين لنا أن كل نظام في حاجة إلى معرفة تعضده وتسد مفاصله. والمثقف، كيفما كان مجال اختصاصه، هو الذي يزود النظام بوسائل الضبط بواسطة المعرفة التي ينتجها، فهو إذن موجود داخل هذا الثالوث العضوي: نظام - سلطة - معرفة ويصعب تصوره خارج هذا الثالوث»⁴².

إن المثقف، باعتباره أحد أضلاع هذا الثالوث العضوي، يملك إمكانية إنتاج نوع من أنواع الخطاب، وهو بذلك يلعب بسلطة لا حدود لها هي سلطة الرمز والكلام. ومن يملك الكلام فإنه، لاشك، يملك من خلاله سلطة فرض أسلوب معين من النظر وطرح السؤال ومحكمة الأشياء بتكريسها أو بالدعوة إلى إعادة النظر فيها. إن المثقف كائن ابستيمي بامتياز على حد تعبير بيير بورديو، وما يمكن أن يقوم به، في نظر ميشيل فوكو، هو صياغة تدخل في مختلف القطاعات التي يتواجد فيها، في عمله، في علاقته مع الآخر، في كل المجالات التي يمكن أن تتاح له فيها فرصة تسجيل هذا الاختلاف المعاند لكل قرار يستهدف الاستحواذ والاحتواء⁴³.

إن المثقف يعبر عادة عما هو ضمنى وعما هو مجهول، عما هو مكبوت لدى الجماهير، وبتعبيره هذا، يغير تصورات الجماهير لواقعها. إنه يغير الواقع الاجتماعي نفسه لما يغير تصور الأفراد لواقعهم. فالمثقف إذن سلطة، وهذه السلطة ليس في حاجة إلى أن يستمدتها من المؤسسة، بل من احتكاكه بواقعه وانهمامه بهموم مجتمعه. ولا سبيل للمثقف المغربي إلى ممارسة هذه السلطة، والاضطلاع بمثل هذه المهمة، مادام يجتاز أزمة تعصف بوجوده، وتشوه علاقته سواء مع السلطة السياسية أو مع الجماهير الواسعة، فهو لا يقوى على مواجهة السلطة ولا يقوى على تقويم المجتمع. أمام هذا الموقف الإشكالي لجأ المثقف المغربي إلى التعالي الأكاديمي، فلا يتحزب أو يتقلب ولا يتيامن أو يتياسر⁴⁴.

إن وضعية المثقف المغربي هذه التي يراوح فيها الخطو على حدود الأزمة، جعلت المجتمع المغربي لا يستقر بعد على اختيار إيديولوجي واضح؛ فبالرغم من كونه شكل مختبرا جربت فيه كل الإيديولوجيات وشهد فشلها وإخفاقها، فإنه ما يزال على أهبة الاستعداد لاستقبال كل الإيديولوجيات الوافدة على حدوده الفكرية والسياسية من كل حذب وصوب. إنه لا يزال يشكل مجالا خصبا للتلقي والترحيب بكل إيديولوجيا يعتقد أنها هي القادرة على إخراجها من صدمة الحداثة إلى الحداثة. وبفعل البحث الدؤوب عن أسواق غربية وشرقية جديدة لاقتناء مستجدات المنظومات الإيديولوجية الجاهزة، عوض البحث عن أساليب وطرق ذاتية لإرساء دعائم إيديولوجيا محلية تربطها علاقة عضوية بالخصوصيات الثقافية والحضارية للمغرب، بفعل كل ذلك، أضحت الساحة الثقافية المغربية تعيش على فراغ إيديولوجي واضح (مع أنها تعج، كما أسلفنا الذكر، بمختلف أصناف الإيديولوجيات). وهذا ما يفسر - ربما - ظاهرة العجز في مواقف المثقف المغربي حول قضايا السلطة والمجتمع؛ وهذا ما يفسر أيضا ظاهرة الترحال التي نلاحظها بادية في الروافد النظرية والثوابت المنهجية الموجهة لمشاريع مثقفينا الفكرية وإنتاجاتهم الإبداعية.

إذن، ليس من باب المبالغة في شيء إذا قلنا بأن الوضعية التي يعيشها المثقف عندنا هي وضعية الافتقار إلى تصور معرفي وإيديولوجي واضح يحمي الذات من الذوبان في ثقافة الغير، وتجمعه علاقة عضوية بالمحيط الطبيعي والثقافي للمجتمع المغربي. إنها وضعية الانسلاخ عن الواقع المغربي المحلي والتعلق بالمنظومات الإيديولوجية الشرقية والغربية التي تنأى عن هذا الواقع ما دامت خصوصياته الثقافية والحضارية لم تعان آلام ولادة وانبثاق هذه الإيديولوجيات أصلا. صحيح أن ساحتنا الثقافية عرفت منعطفات وصفت أحيانا بالرصينة، لكنها للأسف منعطفات

حسيرة بقيت في حدود «ليس بعد» ولم ترحح الاعتقاد في أن الفكر المغربي يمكن تجديده من الداخل بما يتوافق وبنية هذا الواقع الذي يسكن أجسادنا الثقيلة جدا على سطح هذه الأرض.

3.3. الأمية

في بداية الاستقلال تم رفع شعار التعميم، علما أن فرنسا كان لها طموح تعميم التعليم في المناطق الجبلية، لكن ظهور الظهير البربري أجهض هذا الطموح، ومن يلقي نظرة على كتاب محمد عابد الجابري أضواء على مشكل التعليم بالمغرب سيقف على بعض أسباب هذا الإجهاد. لكن، يمكن القول إن تعميم التعليم بقي شعارا ولم يتنزل المنزلة الحقيقية على أرض الواقع، لأسباب ارتبطت أحيانا بالإصلاح التربوي ذاته، مثلما حصل مع إصلاح (1963) الذي راهن على نوعية التعليم بدل تعميمه، وأحيانا أخرى بضعف الطاقة الاستيعابية للمنظومة التربوية، وهي الصعوبة التي ظلت تعاني منها البلاد باستمرار في تعميم ولوج الأطفال البالغين سن التمدرس إلى المدرسة الابتدائية⁴⁵.

وهكذا «بقي السكان الحضريون، أساسا، هم أكبر المستفيدين من المنظومة التربوية. وأما القرويون فلم يستفيدوا منها إلا جزئيا، وغالبا ما تم ذلك على حساب استقرارهم بقراهم⁴⁶. وقد كان لذلك كله تداعيات خطيرة من جملتها داعي الأمية، وما يترتب عنها من انعكاسات سلبية على تطوير بنيات المجتمع.

لماذا؟، لأن الأمية تمنع المدرسة من القيام بوظيفة أساسية هي وظيفة الحراك الاجتماعي؛ وقد أدى عجز المدرسة عن الاضطلاع بهذه المهمة إلى عجز المجتمع عن خلق دينامية اجتماعية ومد الجسور بين الطبقات الاجتماعية، وخلق طبقة اجتماعية وسطى. ونحن نعلم أهمية الطبقة الوسطى في حفظ التوازن داخل المجتمع، وعندما تغيب الطبقة الوسطى تكون لهذا الغياب تداعيات حتى على المستوى السياسي.

لنتأمل، مثلا، في نقد سقراط للديمقراطية الأثينية؛ لماذا انتقدها؟ لأنه اختبرها فوجدها مؤسسة هشة تقوم على معايير وقيم وقوانين منحرفة عن الأهداف القسوى للمصير البشري⁴⁷. وعندما لا تقوم الديمقراطية على قوانين حقيقية وعلى معرفة عقلية تتحول إلى طغيان، لأن الطغيان في

جوهره - كما يقول أرسطو - سلطة بلا قوانين؛ لهذا نزل سقراط إلى الشارع ليقوم سلوك الشباب ويعلمه معنى الحق والعدالة والفضيلة والخير والجمال.

الديمقراطية لها آليات اشتغال هي التفكير النقدي والحوار والنقاش ومقارعة الحجة بالحجة والجدال المنتج؛ وهي آليات يتربى عليها النشء في المدرسة، وخاصة في دروس ترفع راية النقد من قبيل الفلسفة والعلوم الإنسانية⁴⁸؛ وعندما تتفشى الأمية في أوصال مجتمع ما، يفقد هذا المجتمع إلى هذه الآليات، فتشيع فيه الدوغمائية وأنماط التفكير البدائي والأسطوري والسحري، وغلبة منطق القوة على قوة المنطق، وضيق نطاق العقل واتساع نطاق الهوى.

وليس يمكن تجاوز معضلة الأمية إلا بأجراءة وتفعليل ما جاء في منطوق الميثاق الوطني للتربية والتكوين من ضرورة «العمل على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين، وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثا وذكورا، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة»⁴⁹. فتعميم العليم لم يبق حقا من حقوق المواطن كحقه في الماء والهواء فحسب، بل أصبح من ضرورات الحياة والعصر⁵⁰.

وسواء تعلق الأمر بتعميم التعليم على الكبار، أو على من هم في سن التمدرس، فإن هذا التعميم ينبغي أن يكون باللغة القومية لما في استعمالها وتداولها من اقتصاد للجهد ومسايرة لقدرات المتعلمين ومكونات مداركهم وعقولهم، فقد أثبتت الدراسات العلمية أن اللغة القومية هي أفضل وسيلة وأسرعها وأنجعها لتبليغ المعرفة والتحصيل. ويشير تقرير لمنظمة اليونسكو أن اللغة الوطنية الأم «هي من الناحية السيكلوجية، منظومة من الرموز تعمل تلقائيا وآليا في ذهن الطفل عندما يريد أن يتكلم أو يخاطب أو يفهم؛ وهي من الناحية السوسيلوجية تشد الطفل بقوة إلى المجموعة البشرية التي ينتمي إليها؛ كما أنها تمكنه، من الناحية البيداغوجية، من التعلم بسرعة أكبر من السرعة التي يتعلم بها إذا كانت اللغة أجنبية غريبة عنه»⁵¹.

4.3. النظرة الاجتماعية إلى المدرسة

إن المدرسة، بحكم وظيفتها، من القنوات التي يتعين أن تساهم بشكل عقلائي في تنشئة وتأهيل الجيل الصاعد لرفع التحديات على أرض الواقع⁵². بيد أن اضطلاع المدرسة بمثل هذه الوظيفة

يبقى رهينا بالتخلص، بادئ ذي بدء، من تلك النظرة غير السوية التي باتت ترى في المدرسة مجالاً لتحقيق أغراض نفسية أكثر مما ترى فيها مجالاً للتحصيل العلمي وطلب المعرفة في حد ذاتها.

والحق أن هذه النظرة البرغماتية التي تقرن المدرسة بالنجاح بأية وسيلة كانت، والتي أفرزت ظواهر مدرسية سلبية من قبيل الغش في الامتحانات والعنف المدرسي، تترد إلى التحولات القيمية التي عرفها المجتمع نفسه؛ ومن أكبر هذه التحولات التي يمكن أن نلاحظها بالعين المجردة في الشارع والعائلة والمدرسة، حسب الأستاذ محمد سبيلا، «زحف علاقات العنف على قطاعات كانت تعتبر إلى عهد قريب فضاءات آمنة. يمكن تفسير العنف بقوة تغلغل العلاقات والقيم الرأسمالية التي هي بطبيعتها شرسة ومتوحشة وتنبني على التنافسية التي تجعل الناس يتصارعون بعنف في سبيل العيش، وهذا يؤثر على قيمهم الأخلاقية مثل التضامن والتعاون التي أصبحت في طريقها إلى الاضمحلال إن لم تكن قد اضمحلت في حين يحل بدلا عنها الصراع الوحشي حول الحياة. إن هذا التوحش وهذه الروح الأنانية المرتبطة بعودة الاستهلاك وبمظاهر التملك والتفاخر كانت موجودة في المجتمع القديم ولكنها كانت مضبوطة أخلاقياً»⁵³.

ولم تعد هذه التحولات السلبية ما يؤثر عليها في المجال المدرسي، فالغش المدرسي هو مظهر من مظاهر الغش الاجتماعي (الرشوة مثلاً)، والعنف المدرسي - المادي والرمزي - هو سليل العنف الاجتماعي؛ وسيؤدي استئراء هذه الظواهر السلبية في المدرسة والمجتمع معاً إلى هيمنة شامتة وسافرة لمنطق المنفعة على منطق الحقيقة، مما يجعل المعرفة غير مطلوبة لذاتها، مع ما يترتب عن ذلك من سوء اعتبار للثقافة، وما ينجم عنه من ضعف الفضول المعرفي وكساد سوق الكتاب، وطغيان الحس الجماعي على الحس الفردي، وما يرتبط بذلك من قيم يصير معها كل إبداع بدعة وكل اختلاف شذوذ وكل خصوصية مروق⁵⁴.

فلا عجب أن نحصل في النهاية - يقول الأستاذ عبد المجيد باعكريم - على كائن غير مكترث بالشأن الثقافي، متجه الفكر كلية صوب الكسب المادي، وهن الوجدان ومعوز لأي تطلع حضاري اللهم ما بطل منه وولى. وهو أمر منتظر وطبيعي ممن تلقى أسئلة لا تذكيه وأجوبة لا تغنيه⁵⁵.

خاتمة

نخلص إلى القول إن علماء الاجتماع يكادون يتفقون على أن المدرسة مجتمع مصغر⁵⁶، ولا شك أن القارئ الكريم سيتفق معي إن قلت إن المجتمع عندنا ليس ملاكا طاهرا، بل هو مجال خصب لإفراز المفارقات والتناقضات؛ فلا عجب أن يعتمل في المدرسة كل ما يعتمل في المجتمع من تشرذم فكري وسلوكي، ومن عنف مادي ورمزي.

وإذا كان المجتمع هجينا، وإذا كان اجتثاث مظاهر النقص في مدرستنا رهينا باجتثاث السلبيات التي تموج وتروج في أقيية المجتمع، فإن إصلاح المدرسة من صلاح وإصلاح المجتمع. ولن يتحقق مثل هذا الإصلاح بالوعظ لأنه - كما يقول إميل دوركايم - خطاب فج ومثالي، بل ببث قيم الفكر العلمي/النقدي والمنطق السليم والخلق الكريم في مفاصل المجتمع، وكذا بتفكيك أساليب المعرفة والسلوك والحياة السائدة في المدرسة. ولن يحس بقيمة التفكيك إلا المبدعون في فن اقتراح علامات على الطريق، قد يقود الاسترشاد بها إلى استشراف مدرسة مغربية محايدة لواقعها ومشدودة الوصال إلى المجتمع، مدرسة جريئة في الطرح، حاملة لقيم جديدة، قيم العقل والحدثة والفكر النقدي. فالمدرسة، كما جاء في خلاصات اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، «مرآة للمجتمع، وتلك بديهيّة تستمد مرجعيّتها من الرباط العضوي بين المؤسسة التربوية والنسيج الاجتماعي الذي يحضنها ويغذيها ويعيش معها وبها. والمدرسة، إلى جانب ذلك، بمثابة بوثة يحيى عبرها المجتمع مثله وتطلعاته وأحلامه. وهي بلاريب الرفاعة المثلى لاحتضان ورعاية مشروع مجتمعي، وبلورة خيار إرادي، متجه نحو التقدم والحدثة»⁵⁷.

الهوامش

- 1 سبيلا محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة النساء، عدد 1852، الخميس 9/6/2012، ص. 20.
- 2 بن ميس عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة، دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إدكل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010، ص. 32.
- 3 أنظر بهذا الصدد:
- أسكان الحسين، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، سلسلة الدراسات والأطروحات (2)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2004.
- بنحمادة سعيد، النظام التعليمي بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط، منشورات الزمن (قضايا تاريخية)، عدد 12، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.

- 4 جوبه هذا التصور بانتقادات لازعة، أنظر بهذا الصدد:
- Bourdieu Pierre, *la Reproduction*, Editions de Minuit, Paris, 1970.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *l'Ecole capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.
- 5 حميش بنسالم، الفرنتفونية ومأساة أدينا الفرنسي، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، فبراير 2002، ص. 16.
- 6 يقول الدوق دي روفيكو في هذا الصدد: «إني أنظر إلى نشر تعليمنا ولغتنا كأنج وسيلة لجعل سيطرتنا في هذا القطر (الجزائر) تتقدم (...) إن المعجزة الحقيقية تكمن في إحلال الفرنسية تدريجيا محل العربية (...)» فالفرنسية تقدر على الانتشار بين السكان خصوصا إذا أقبل الجيل الجديد على مدارسنا أفواجا أفواجا»، حميش بنسالم، الفرنتفونية ومأساة أدينا الفرنسي، مرجع مذكور، ص. 16.
- 7 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، سلسلة بحوث ودراسات (17)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996، ص. 17.
- 8 الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1985، ص. 19.
- 9 الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذكور، ص. 22-23.
- 10 نفس المرجع، ص. 22.
- 11 المجدي محمد، «إشكالية التعليم بالمغرب: واقعها وآفاقها»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص. 39.
- 12 يقول الأستاذ محمد سبيلا في هذا الصدد: «إن الرهانات الضخمة التي كانت معقودة على التعليم، باعتباره المكسب الأساسي الذي استفاد منه المغاربة بعد الاستقلال وراهنوا على نتائجه، والذي جسّدته المبادئ الأساسية لمطوحات الحركة الوطنية في المبادئ الأربعة: التوحيد، التعميم، التعريب، المغربية، لم تتحقق بالشكل المأمول»، سبيلا محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6، ص. 20.
- 13 *le Maroc possible*, p. 112.
- 14 يقول الأستاذ المكي المروني بهذا الصدد: «خرق تأثير النخبة التقليدية التعليم الأصيل ليصل إلى التعليم العصري: فتطبيقا لمبدأ الأصالة الذي جاء به مخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية (1978-1980) تم تعميم تدريس الدين والتربية الإسلامية وتعزيزهما في جميع مستويات التعليم حيث تحتسب نقطتهما إجباريا في جميع الامتحانات»، المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص. 207-208.
- 15 سبيلا محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 2012/9/6، ص. 20.
- 16 الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذكور، ص. 64.
- 17 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذكور، ص. 208.
- 18 نفس المرجع والصفحة.

- 19 نفس المرجع، ص. 209.
- 20 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذکور، ص. 210.
- 21 نفس المرجع والصفحة.
- 22 الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع مذکور، ص. 93-94.
- 23 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذکور، ص. 211.
- 24 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذکور، ص. 69.
- 25 كثيري مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص. 20.
- 26 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذکور، ص. 208.
- 27 يقول الأستاذ عز الدين الخطابي بهذا الصدد: «لا يتأتى الحديث عن البيداغوجيا بواسطة الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي، مع كل من «واطسن» (Watson) و«سكينز» (Skinner) اللذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسية، هي: الإشراف والمثير والاستجابة والتعزيز. ومعلوم أن هذه المفاهيم مستمدة من الأعمال الشهيرة لـ «بافلوف» (Pavlov) حول المنعكس الشرطي الذي أصبح فيه رنين الجرس كافيا لإثارة ردود أفعال حركية ولعابية لدى الكلب، كانت تصدر عادة عند رؤية الطعام»، الخطابي عز الدين، «الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010، ص. 9.
- 28 واهمي خديجة، «المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010، ص. 22.
- 29 واهمي خديجة، «المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، ماي 2010، ص. 22.
- 30 المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، مرجع مذکور، ص. 217-218.
- 31 نفس المرجع، ص. 101.
- 32 نفس المرجع، ص. 105.
- 33 نفس المرجع، ص. 202.
- 34 نفس المرجع، ص. 217.
- 35 مهرداد الزبير، «أزمة تعليم أو أزمة مجتمع؟»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص. 53.
- 36 يقول عبد الحليم خدام، نائب الرئيس ووزير الخارجية السوري الأسبق، بهذا الصدد: «لقد كان هناك في المغرب تنظيم لحزب البعث، وكان تنظيما واسعا، كما أن كل المجموعات التي كانت تأتي من المغرب للدراسة بالجامعات السورية، كانت عندما تتخرج منها تعود حاملة معها مبادئ حزب البعث»، حاوره سليمان الريسوني، «كرسي الاعتراف»، جريدة المساء، عدد 1753، السبت/الأحد 12/13، ماي 2012، ص. 24.

- 37 أنظر بهذا الصدد:
- بن ميس عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة: دراسة في تاريخ العلوم
الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إيدل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010.
- 38 بودريس بلعيد، «تيفاوين أمازيغت (tifawin a tamazight) تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديدانكتيك»،
مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، شتنبر 2010، ص. 80.
- 39 نفس المرجع، ص. 81.
- 40 دستور المملكة المغربية (2011) (<http://www.mcrcp.gov.ma/Constitution.aspx>).
- 41 من جملة هذه الدوائر المعيارية-القيمية حسب الأستاذ محمد الصغير جنجار: «الدائرة الدينية، التي تحمل
المدرسة مهمة مواصلة التنشئة الدينية التي تنطلق من محيط الأسرة، وذلك في ضوء مبادئ العقيدة الإسلامية
والإيمان بالله. والدائرة الثقافية اللغوية؛ وتقضي أن يضرب النظام التربوي بجذوره في التراث الحضاري
والثقافي للبلاد. وهو تراث تعددي يشمل اللغة العربية، والتراث المحلي بتنوع روافده الجهوية، كما يشمل
الانفتاح على اللغات الأكثر انتشارا في العالم والوفاء للأصالة المغربية. ثم الدائرة السياسية المتعلقة بتكوين
مواطنين متمسكين بحب الوطن والتمسك بالملكية الدستورية، والمشاركة الإيجابية في الشأن العام، وواعين
أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متشبعين بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية، في
ظل دولة الحق والقانون. وأخيرا، دائرة العلم والمعرفة الكونية الحديثة، حيث الغاية هي امتلاك ناصية العلوم
والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها، والتطلع الدائم للمعاصرة، والانفتاح على معطيات الحضارة
الإنسانية العصرية، وما فيها من آليات وأنظمة تركز حقوق الإنسان، وتدعم كرامته»، جنجار محمد الصغير،
«حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين،
العدد الخامس، شتنبر 2011، ص. 17.
- 42 أفاية نور الدين، «المثقف والسلطة: جدل الإقصاء والاعتراف»، مجلة الوحدة، عدد 10، يوليو 1985، ص. 78.
- 43 Foucault Michel, *la Volonté de savoir*, Gallimard, Paris, 1976.
- 44 طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، سلسلة كتاب الجيب، منشورات الزمن، العدد 13، أبريل 2000،
ص. 35.
- 45 «La première illustration de la faible inclusivité du system éducatif national est la difficulté
qu'a toujours eue le pays à généraliser l'accès de ses enfants à l'école de base, un objectif
pourtant affiché dès le lendemain de l'indépendance. L'inclusivité a aussi été faible dans
la mesure où beaucoup de marocains, surtout pauvres et ruraux, et en particulier les
jeunes filles, sont restés sur le bord du sentier éducatif», *le Maroc possible*, p. 112.
- 46 *le Maroc possible*, p. 112.
- 47 مزور محمد، «علاقتنا بالغرب»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 86-87، مارس/أبريل، 1991، ص. 88.
- 48 يقول الأستاذ عبد السلام بن ميس بهذا الصدد: «وبما أن الفلسفة هي المبحث الذي يحتضن التفكير النقدي،
فقد أصبح الغربيون يهتمون بها ويعممونها على أغلب التخصصات، في الوقت الذي أصبحت فيه بالمغرب
محاصرة من جميع الجهات، خاصة خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين. وجب التنبيه هنا
إلى أن التفكير النقدي لا يرتبط بنوع الفلسفة الذي نسميه «ميتافيزيقا» والذي ساهم في تنمية تصور سلبي

حول الفلسفة في مخيلة عامة الناس، بل يرتبط بالفلسفة العملية التي تتخذ لها موضوعا هو الحكمة العملية أو ما سماه أرسطو بـ: phronesis؛ ويرتبط على الخصوص بالجانب المنهجي للفلسفة الذي يهتم بسؤال «كيف نعرف؟» وليس بسؤال «ماذا نعرف؟». الفيلسوف، بهذا المعنى، هو الذي يفكر في الأدوات التي يشتغل بها كل من يفكر (العالم، الفلاح، السياسي، الطبيب، الفقيه، المهندس، رجل الشارع، إلخ). وبهذا المعنى أيضا تصبح الفلسفة مادة منهجية بامتياز. وبالتالي، يمكن تعميمها على كل التخصصات بدل حصرها فقط على الطلبة الذين يرغبون في التخصص في الفلسفة. فهي مادة قابلة للنقل من مجال علمي إلى مجال علمي آخر، تماما كاللغة»، بن ميس عبد السلام، «التفكير النقدي ودوره في التربية والتكوين والبحث»، مجلة استشرافات جامعية، العدد 2، 2009، ص. 66-67.

49 للجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول، المبادئ الأساسية، الرباط، 1999.

50 كئيري مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006، ص. 25.

51 نفس المرجع، ص. 26.

52 الفاربي عبد اللطيف، رامي عبد الرحمان، الزاكي عبد القادر، التربية على المواطنة والسلوك المدني، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص. 11.

53 سبيلا محمد، حوار مع جريدة الأحداث المغربية، الأحد 28-09-2008، أوردته: الحجوجي منير، «نظرية التعامل مع التلميذ، من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010، ص. 112.

54 باعكريم عبد المجيد، «تكوين مدرس الفلسفة ورهان الحداثة»، مجلة وليلي، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، 2006، ص. 60.

55 نفس المرجع والصفحة.

56 ثمة من بين علماء الاجتماع من يرفض كل ربط آلي بين المدرسة والمجتمع؛ يقول الأستاذ محمد الصغير جنجار بهذا الصدد: «إن أهم الدروس التي قدمتها الدروس السوسولوجية المقارنة هو التنفيذ الدقيق والممنهج لهذه البديهية التي ترى في المدرسة مرآة عاكسة للمجتمع. فعلى الرغم من قوة هذا التصور، يتبين من المقارنة العلمية الميدانية للمنظومات التربوية المختلفة أن هناك، دائما، نوع من المسافة الفاصلة بين المجتمع والمدرسة، وأن دينامية التغيير والإبداع لا تتأثر للمجتمعات إلا بقدر ما ترعى الاستقلالية النسبية لمنظوماتها التربوية»، جنجار محمد الصغير، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دقاتر التربية والتكوين، مرجع مذكور، ص. 18.

57 اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، إصلاح منظومة التربية والتكوين 2004/1999 : حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة، يونيو 2005.

المراجع

أسكان الحسين، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، سلسلة الدراسات والأطروحات (2)، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2004.

بن ميس عبد السلام، مظاهر الفكر العقلاني في الثقافة الأمازيغية القديمة: دراسة في تاريخ العلوم الصورية وتطبيقاتها، مطبعة إيدل، الرباط، الطبعة الثانية، 2010.

بنحمادة سعيد، النظام التعليمي بالمغرب والأندلس خلال العصر الوسيط، منشورات الزمن (قضايا تاريخية)، عدد 12، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011.

الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1985.

حميش بنسالم، الفرنكفونية ومأساة أدبنا الفرنسي، سلسلة المعرفة للجميع، العدد 23، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، فبراير 2002.

المروني المكي، الإصلاح التعليمي بالمغرب (1956-1994)، سلسلة بحوث ودراسات (17)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1996.

الفاربي عبد اللطيف، رامي عبد الرحمان، الزاكي عبد القادر، التربية على المواطنة والسلوك المدني، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.

طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، سلسلة كتاب الجيب، منشورات الزمن، العدد 13، أبريل 2000.

أفاية نور الدين، «المثقف والسلطة: جدل الإقصاء والاعتراف»، مجلة الوحدة، السنة الأولى، عدد 10، يوليوز 1985.

بن ميس عبد السلام، «التفكير النقدي ودوره في التربية والتكوين والبحث»، مجلة استشرافات جامعية، العدد 2، 2009.

باعكريم عبد المجيد، «تكوين مدرس الفلسفة ورهان الحداثة»، مجلة ويلي، منشورات المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، 2006.

بودريس بلعيد، «تيفاوين أتمازيغت (tifawin a tamazight) تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديداكتيك»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 3، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، شتنبر 2010.

جنجار محمد الصغير، «حدود الاختيار التوافقي وانعكاساته على منظومة القيم في المدرسة المغربية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد الخامس، شتنبر 2011.

الحجوجي منير، «نظرية التعامل مع التلميذ، من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010.

كثيري مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006.

عز الدين الخطابي، «الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ماي 2010.

مههاد الزبير، «أزمة تعليم أو أزمة مجتمع؟»، مجلة علوم التربية، العدد الثالث والأربعون، أبريل 2010.

مزوز محمد، «علاقتنا بالغرب»، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 86-87، مارس/أبريل، 1991.
المجدوبي محمد، «إشكالية التعليم بالمغرب: واقعها وأفاقها»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006.

واهمي خديجة، «المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية»، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ماي 2010.

كثيري مصطفى، «إشكالية التعليم والتنمية الاقتصادية»، مجلة قضايا تربوية، العدد 13-14، 2006.

سبيلا محمد، «أزمة المدرسة والجامعة المغربية»، جريدة المساء، عدد 1852، الخميس 6/9/2012.
دستور المملكة المغربية (2011) (<http://www.mcrp.gov.ma/Constitution.aspx>).

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، إصلاح منظومة التربية والتكوين 2004/1999: حصيلة مرحلة ومستلزمات دينامية جديدة، يونيو 2005.

اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول، المبادئ الأساسية، الرباط، 1999.

Bourdieu Pierre, *la Reproduction*, éditions de Minuit, Paris, 1970.

Baudelot Christian et Establet Roger, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.

Foucault Michel, *la Volonté de savoir*, éd. Gallimard, Paris, 1976.

عملية اتخاذ القرار التربوي وأثر اللامركزية على جودته

محمد البداوي

ملخص

حاولت هذه الدراسة أن تلامس إشكالا يعد القلب النابض لنشاط الإدارة التعليمية، يتجلى في عملية اتخاذ القرارات التربوية باعتبارها نقطة الإنطلاق لجميع الأنشطة والتصرفات التي تتم داخل المؤسسات التعليمية في سبيل تحقيق أهدافها المنشودة. وعليه، اقتصرت هذه الدراسة على تحديد مفهوم عملية اتخاذ القرارات التربوية، أهميتها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الخطوات والأساليب العلمية والمنهجية لاتخاذها. لتبحث أيضا في أثر اللامركزية على فاعلية القرار التربوي في جميع وظائف الإدارة وأنشطتها، انطلاقا من دعمها لمبدأ المشاركة الفاعلة لكل المتدخلين للحد من مقاومة قرارات الإصلاح في المنظومة التعليمية، مما من شأنه الوصول إلى جودة القرار التربوي في مختلف أبعاده وضمان درجة كبيرة من الرضا العام المفضي إلى الجودة الشاملة في هذا القطاع الحيوي.

الكلمات المفتاحية: القرار التربوي، اللامركزية، الإدارة، التعليم، المشاركة، الجودة.

مقدمة

إن الإدارة في العصر الحالي تواجه تحديات جسيمة نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية في مختلف الميادين، والذي نجم عنه تعقيد المهام الإدارية وتشعب مجالاتها، وأصبحت القرارات الإدارية بمثابة الأداة الهادفة والمعبرة بصورة واضحة عن مدى تحقيق النجاح أو الفشل الذي تمارسه قيادة المؤسسات في توجيه مختلف الجهود الإنسانية والمادية والمعلوماتية والمالية واستثمارها بكفاءة لتحقيق الأهداف. تأسيسا على ذلك، أدرك المختصون في علم الإدارة الأهمية البالغة لعملية

صناعة واتخاذ القرارات وانعكاساتها بطريقة أو بأخرى على تلك المؤسسات، لأنها تشكل الشريان النابض في عروق الهيكل التنظيمي وفروعه المختلفة لأي منظمة.

وفي مجال التربية والتكوين، أرسى المغرب العديد من المقاربات لتفعيل اللامركزية في تدبير الشؤون التعليمية واتخاذ القرارات التربوية، استنادا إلى مقتضيات الدستور المغربي لسنة 2011، وكذلك بناء على توجهات القوانين المنظمة للقطاع والتدابير المتخذة لأجرأة المنظور الوطني للإصلاح التي تروم كلها إرساء نموذج جديد لإدارة تربوية لامركزية، تتبنى مقاربة تشاركية يساهم فيها كل الفاعلين والمعنيين بتحقيق الجودة الشاملة في المنظومة التربوية. فالتأمل والفاحص للبنية التنظيمية لمنظومتنا التعليمية وأساليب عملها، سيجزم أنها ما زالت تسير وفق أنماط إدارية رتيبة مضى عليها الزمن وظلت حبسية المركزية في عملية صنع واتخاذ القرارات؛ إذ أصبحت تشكل عائقا يشل كل عمليات الإصلاح الإداري رغم ما سن من قوانين وإجراءات تدبيرية لتفعيل اللامركزية والمقاربة التشاركية في شتى جوانب الإصلاح والتغيير.

من هذا المنطلق، تتبع أهمية هذه الدراسة في محاولة لمسايرة الفكر الإداري المعاصر الذي يفرض ضرورة العمل على تطوير عملية اتخاذ القرارات في الإدارة التعليمية بما يتلاءم مع المناخ المحيط لكي تتوافق وتتناغم مع معطياته وتتجنب مشكلاته الآنية والمستقبلية.

وترتبط الإشكالية المحورية في الدراسة، بالبحث في منهجية اتخاذ القرارات في قطاع التربية والتكوين وفقا لتوجهات علم الإدارة الحديث وآراء علمائه ومفكره، وإبراز مدى أثر اللامركزية في جودة عملية اتخاذ القرارات التربوية وفاعلية تنفيذها وبلوغ مراميها. ليكون التساؤل التالي: ما أثر اللامركزية في تحقيق جودة عملية اتخاذ القرار التربوي في منظومة التربية والتكوين؟

للإجابة على هذه الإشكالية، اعتمدنا التصميم التالي :

- المطلب الأول : منهجية اتخاذ القرار التربوي في الإدارة التعليمية
- المطلب الثاني: أثر اللامركزية على جودة وفاعلية القرار التربوي

المطلب الأول: منهجية اتخاذ القرار التربوي في الإدارة التعليمية

تعد عملية اتخاذ القرار من المهام الجوهرية في العمل الإداري، ومقدار النجاح الذي تحققه الإدارة التعليمية يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات التربوية المناسبة. وقد أكد المفكرون التربويون بأن التنظيم الإداري المعمول به في الإدارة التعليمية يؤثر في كيفية صنع واتخاذ القرارات في مختلف المستويات الإدارية.

بناءا عليه، سنعمل على تحديد مفهوم عملية اتخاذ القرار التربوي والعوامل المؤثرة فيها (الفقرة الأولى)، ثم تبيان مختلف الخطوات المنهجية التي تتطلبها هذه العملية في الإدارة التعليمية والأساليب العلمية الحديثة المبتكرة بناء على العديد من الممارسات في صناعة واتخاذ القرار التربوي (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى : مفهوم اتخاذ القرار التربوي والعوامل المؤثرة فيه

لقد تطورت عملية اتخاذ القرارات في العصر الحديث مع تطور العلوم والتقنيات المرتبطة بها، وأصبحت تحظى باهتمام علماء الإدارة نظرا لأهميتها وخطورتها في أنشطة أي مؤسسة، حيث تعتبر أهم العمليات في المجال الإداري، فعن طريقها تدار المؤسسة وتتحقق أهدافها، لأن القرار يعتبر حلقة الوصل في العملية الإدارية المتمثلة في التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة والتقويم، وتحتاج في جميع مجالات تنفيذ أنشطتها إلى اتخاذ قرار.

من هذا المنطلق، سوف نعمل على تناول بعض التعريفات لعملية اتخاذ القرار التربوي في الفكر الإداري ومدى أهميتها في الإدارة التعليمية (أولا)، ثم سنبين العوامل المؤثرة في صنع واتخاذ القرار التربوي في الإدارة التعليمية (ثانيا).

أولا : مفهوم عملية اتخاذ القرار التربوي وأهميتها في الإدارة التعليمية

تعني كلمة القرار : الإختيار القائم على أسس موضوعية لبدل واحد من بين بديلين مختلفين أو أكثر، ويكون القرار هو البث أو التحديد لما يجب أو لا يجب أن يتم، وذلك لإنهاء وضع معين وبصورة نهائية للحصول على نتيجة ملموسة لحل المشكلة موضوع القرار.

أما عملية اتخاذ القرار فهي عملية غنية عن التعريف بمدى أهميتها، وقد أكد هذه الأهمية العديد من المفكرين والكتاب في علم الإدارة، ولعل أبرزهم هو «هيربرت سايمون Herbert Simon» الذي وضع نظرية في الإدارة أسماها «نظرية اتخاذ القرارات»، حيث شبه اتخاذ القرار بقلب الإدارة النابض الذي يحقق للمنظمة الاستمرارية في النشاط والعمل، ولا تتحرك الأعمال والأنشطة ولا تنفذ إلا من خلال سلسلة من القرارات المتخذة في مجالات شتى بشكل مترابط ومتكامل في سبيل تحقيق الأهداف بكفاءة عالية (Simon, 1997, p. 12).

في ضوء ما سبق، فعملية اتخاذ القرار تعرف على أنها: عملية ديناميكية مستمرة تتطلب مجموعة من العناصر اللازمة لوجود القرار، وهو الاختيار المدرك بين البدائل المتاحة في موقف معين، أو هي عملية المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها (العزاوي، 2006، ص. 56). ويرى الباحث سيد الهواري (1998، ص. 117) بأنها : «عملية اختيار بديل من بين عدة بدائل بعد دراسة موسعة وتحليل جوانب المشكلة موضوع القرار، أو هي عملية مفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها». إذن فعملية اتخاذ القرارات عملية إدارية مركبة من حيث أنها تأخذ في الاعتبار بيئة اتخاذ القرار، وكذلك التنبؤ بالمعوقات التي قد تحد من فعاليته؛ لذا يجب على متخذي القرار الأخذ في الاعتبار المشكلات التي قد تقابلهم وتحليلها والعمل على تجنبها.

وهذا ما أكده علماء الإدارة الحديثة، حيث يعتقد ماك كومي McKommy أن «الفهم الدقيق للإدارة يتطلب تحليلاً لعملية صنع القرارات، ويؤكد جريفيت Griffiths أن موقع عملية صنع القرارات يكون في المركز بالنسبة للإدارة، لذلك فهو يعتقد أن الوظيفة الإدارية الخاصة بتطوير عملية صنع القرارات وتنظيمها يعتبر أهم الوظائف الإدارية» (فتحي، 1996، ص. 175).

والواقع أنه إذا انتقلنا إلى منظومة التربية والتكوين لوجدنا أن عملية اتخاذ القرارات وممارستها هي عملية ذات أهمية وأشد خطورة وأبعد تأثيراً على أشخاص وإدارات عدة، وقد يكون للقرار تبعاته على الأمور الإدارية والتنظيمية والتعليمية. وهذا نابع من كونها عملية دائمة ومستمرة وتتناول مختلف النواحي الإدارية والتنظيمية والجوانب الإنسانية، وتشمل كذلك مختلف مستويات الإدارة (العليا-الوسطى-التنفيذية) باعتبار أن أي عمل إداري مهما كبر حجمه أو صغر يحتاج إلى اتخاذ قرار ويتوقف نجاحه على حسن عملية اتخاذه.

مما تقدم، يتبين أن عملية اتخاذ القرارات التربوية تعد بمثابة الرابط الأساسي بين عمليات وإجراءات وضع السياسة التعليمية من جهة والإدارة التعليمية من جهة أخرى، حيث أن العلاقة بين هذه الأطراف علاقة دائرية تبدأ بوضع السياسة التعليمية وتنتهي إلى التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم (عبوي، 2010، ص. 19)، ولكل عنصر من هذه العناصر أهمية بالغة في هذه الدائرة إذا ما أريد الوصول بالإدارة التربوية إلى الفعالية المطلوبة. فهي إذن عملية تتطلب تأهيلا ومهارات وكفايات واستراتيجيات...؛ بدونها يفقد القرار عقلانيته وحكمته ويدخل الفعل في دائرة الارتجال وردات الفعل (سنهجي، 2013، ص. 468).

ويتضمن القرار التربوي عناصر عدة أهمها : الدافع من وراء اتخاذ القرار، الهدف من اتخاذ القرار، التنبؤ بمستقبل القرار في حال اتخاذه، المعوقات المطروحة في اتخاذه ومدى قدرة الإدارة على تنفيذه (عباس، 2010، ص. 101-106). ويتميز القرار التربوي الصائب بخصائص معينة منها : توفر المعلومات المؤكدة، وضوح حجم العائد المستهدف، أن يكون واقعيًا وليس متحيزًا لوجهة نظر شخصية، حيث يأخذ في الاعتبار ظروف البيئة الداخلية والخارجية المتعلقة بالمؤسسة مع إشراك المرؤوسين والاستفادة من آرائهم وأفكارهم (أميرة علي محمد، 2008، ص. 154).

ومن هنا يمكن القول، أن عملية اتخاذ القرار هي عملية واسعة يشترك فيها أكبر عدد من الإدارات والمصالح ذات العلاقة بالمشكلة في مختلف مراحل اتخاذه، مع الأخذ بعين الاعتبار كل العوامل التي من شأنها أن تؤثر في العملية بشكل عام قبل وبعد اتخاذ القرار التربوي.

ثانيا : العوامل المؤثرة في صناعة واتخاذ القرار التربوي

حتى يصبح القرار فاعلا لا بد له من توفر بيئة مناسبة وسلوكيات ملائمة من قبل القادة الإداريين وكافة الفاعلين على حد سواء، كما يجب أن تتوفر له المعلومات بدقة في الوقت المناسب وبالسرعة المناسبة. وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار نوردتها كالتالي :

1. نمط القيادة الإدارية : عند اتخاذ القرار التربوي غالبا ما تقع القيادة تحت تأثير بعض العوامل كالقيود الداخلية التي تشمل التنظيم الهرمي الذي تقرره السلطة الحكومية، وما ينجم عنه من بيروقراطية وجمود، وضرورة التقيد بالإجراءات الداخلية أو قيود خارجية، وبالتالي ينجم عنها خضوع الإدارة لسلطة أعلى تحدد الغايات الكبرى الواجب تحقيقها، مما ينعكس

سلبا على نمط القيادة سواء على مستوى شخصية القائد، أفكاره وتطلعاته، بالإضافة إلى عوامل شخصية ترتبط بدرجة نكاه القائد وخبراته وقدراته العلمية والعقلية والجسدية وموقعه داخل التنظيم. وهذا قد يؤثر سلبا على نجاح الإدارة التعليمية في تدبير شؤونها وفعاليتها وجودة قراراتها (عبوي، 2010، ص. 26).

وبناء عليه، فالقائد تقع عليه مسؤولية اختيار الطاقم الإداري والمرؤوسين المساندين له في مختلف إجراءات العمليات الإدارية وخاصة منها عملية صناعة القرار التربوي، كما أن ضرورة المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار يستدعي من الأعضاء المشاركين أن يكونوا على درجة عالية من الوعي والفهم خاصة في مجال التربية الذي يعتبر قطاع خصب وحساس لارتباطه بعنصر هام وضروري للتنمية ألا وهو العنصر البشري، حيث تفرض هذه المعطيات أن يكون المشاركون في هذه العملية على وعي بأهمية صناعة القرار وجدية البيانات والمعلومات خاصة الإحصائية منها في صناعة قرار فعال.

2. نظام الاتصال ومدى فعاليته: يقوم الاتصال بدور فعال في توجيه وتنظيم وتنسيق جهود العاملين داخل المؤسسة، فهو وسيلة الإدارة في نقل وتبادل المعلومات والأفكار المتصلة بأهدافها المنشودة وأدائها في تحقيق الكفاءة والفاعلية، أيضا باعتباره أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للمرؤوسين وتوجيه جهودهم (أميرة علي محمد، 2008، ص. 92)، بحيث لا يمكن تحقيق أهدافها إلا بالاتصال الفعال بين مدير المؤسسة والعاملين فيها، لأن الإتصال لب العملية التعليمية وقلبها النابض. كما أن فاعلية الإتصالات تتحدد بمدى قدرة القائد على تنمية التواصل بينه وبين موظفيه حتى تصبح الأهداف مفهومة لدى كل واحد منهم؛ فإذا عمل القائد على الأخذ باقتراحات مرؤوسيه واستمع لوجهات نظرهم (عبوي، 2010، ص. 85)، فإنه يضمن فاعلية القرارات التي يتم اتخاذها.

3. أنظمة حفظ البيانات والمعلومات : البيانات والمعلومات شرط أساسي من الشروط التي ينبغي توافرها عند صناعة القرار التربوي، فهناك حاجة ماسة إلى قاعدة بيانات واسعة من المعلومات المتخصصة والدقيقة لتحديد الهدف أو المشكلة وتحليلها وفي الاختيار بين البدائل وفي التنفيذ والمتابعة والتقييم. فكلما كانت البيانات والمعلومات متوفرة وجاهزة مسبقا لكل المواقف الممكنة بالدرجة والدقة المطلوبة، كلما شكل ذلك سهولة في اتخاذ القرارات في وقت أقصر وبتكلفة أقل.

ولقد أوصت الرؤية الإستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2015-2030) بإرساء منظومة وطنية مندمجة لمعلومات التربية والتكوين والبحث العلمي، تكون إطارا مرجعيا لقاعدة المعطيات والإحصائيات الموثوقة والمحينة المتعلقة بهذه الميادين، توفر جميع المعلومات المتعلقة بمختلف مكونات المدرسة، وتتيح إمكانية معالجتها على النحو الذي يساعد القيادة على اتخاذ القرار الجيد. وهذا يتطلب حتميا توفر كل مؤسسة للتربية والتكوين ومديرية إقليمية وأكاديمية جهوية وجامعة على بنك للمعطيات والمعلومات الممكن تحليلها ومعالجتها والاستفادة منها أثناء عملية اتخاذ القرار (الرافعة 22-125).

4. التحكم في إدارة الوقت : لقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية التحكم في إدارة الوقت، ويبقى التطور التكنولوجي الحالي مؤشرا أساسيا في اختزال الوقت، حيث أن الاختراعات التكنولوجية المختلفة في ميادين الإدارة كأدوات القياس والتخزين للمعلومات تساعد كثيرا في اتخاذ قرارات مناسبة وفي الوقت المحدد نتيجة السرعة في توفير المعلومات وبالتالي اختزال الوقت والجهد والمال (المصري، 2004، ص. 157).

5. ظروف وأوضاع البيئة الداخلية والخارجية: تتأثر عملية اتخاذ القرار بطبيعة الظروف الزماني والمكاني الذي تجرى فيه العملية وحجم المدة الزمنية المتاحة لاتخاذ القرار، والضغط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها متخذو القرار وتوقعات المستفيدين الداخليين والخارجيين للمؤسسة من القرار المنتظر اتخاذه، ومدى وضوح الرؤية أمام متخذي القرار فيما يتعلق بالمستقبل.

6. الإمكانيات المادية والبشرية: هذا العامل يرتبط بمدى ما تتوفر عليه المؤسسة من إمكانيات مادية وبشرية، والتي يحتاج إليها متخذو القرارات ومنفذوها ومن نظام معلومات قادر على جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها وتسجيلها وتيسير استخدامها في عمليات اتخاذ القرار التربوي، ثم تنفيذه وتقييمه.

7. الثقافة التنظيمية التي تحكم تصرفات الفاعلين في المنظومة التربوية، وكذا عادات وتقاليد المجتمع.

8. ظهور بدائل جديدة لم يتم التمكن من دراستها أثناء عملية صناعة القرار.

كل هذه العوامل إذن سواء كانت تنظيمية، شخصية أو بيئية أو مجتمعية يجب أخذها بعين الإعتبار عند مواجهة مشكلة مطروحة في البيئة التعليمية تتطلب اتخاذ قرار بشأنها استنادا إلى خطوات منهجية وأساليب عملية أثبتت نجاحها في عملية اتخاذ القرارات.

الفقرة الثانية : الخطوات والأساليب العلمية في اتخاذ القرار التربوي

تعتبر عملية اتخاذ القرار ذات أهمية بالغة في المؤسسات التعليمية، حيث تناولها العديد من علماء الإدارة بالدراسة والتحليل، وتسير عملية اتخاذ القرار وفق خطوات محددة تشكل الإطار العام لاتخاذ القرار (أولا)، كما تعتمد هذه العملية على مجموعة من الأساليب العلمية الحديثة سنقتصر على البعض منها (ثانيا).

أولا : الخطوات المنهجية العلمية في اتخاذ القرار التربوي

إن عملية اتخاذ القرار التربوي عملية معقدة وصعبة، تتداخل فيها العديد من العوامل النفسية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، الخبرة، الممارسة، العلم وفن الإدارة، فهي تحتاج إلى قدر كبير من الجهد والوقت. ولأجل الوصول إلى قرار تربوي فعال يتسم بالجودة ينبغي اعتماد المنهج العلمي في صياغة وصناعة هذا القرار، ولهذا يتطلب الأمر اعتماد مجموعة من الخطوات العلمية والمنهجية التي توصل إليها علماء الإدارة بعد دراسة مستفيضة في هذا المجال، وأهم هذه الخطوات ما يلي :

• **تعريف وتحديد المشكلة :** تعتبر الخطوة الأولى في سبيل الوصول إلى حل لها؛ إذ تتضمن البحث والتنقيب والتفتيش عن الأسباب التي تدعو إلى عملية اتخاذ القرار. ففي حالة عدم معرفة المشكلة الحقيقية، فإن القرار الذي سوف يتخذ سيكون قرار غير سليم لعدم ملاءمته للمشكلة التي صدر بشأنها (النمر وآخرون، 2001، ص. 419).

• **تحديد الأهداف:** يرتبط تحديد الأهداف المطلوب الوصول إليها بتعريف المشكلة والحلول المقترحة لمعالجتها، فالهدف هو النتيجة التي يخطط للوصول إليها (المصري، 2004، ص. 251).

- **جمع المعلومات والبيانات عن المشكلة:** يتم في هذه المرحلة جمع كافة البيانات والمعلومات والإحصاءات المتعلقة بالمشكلة، ويتوقف عمل هذه المرحلة على كفاءة البيانات التي تعتمد في النهاية على التوفيق في جمعها في الوقت المناسب لإستخدامها (همشري، 2001، ص. 262).
- **تسجيل الحقائق وتصنيفها:** لا تعتبر المعلومات التي جمعت عن المشكلة ذات فائدة بدون تسجيل وتصنيف، أي أنه يجب في هذه المرحلة تحضير البيانات وتصنيفها بالطرق التي تيسر معالجتها والاستفادة منها (مصطفى، 2002، ص. 159).
- **تحديد البدائل الممكنة وتطويرها:** يتم في هذه المرحلة حصر البدائل (الحلول) الممكنة للمشكلة وفقا للبيانات والمعلومات التي تم جمعها في المرحلة السابقة واستبعاد البدائل غير المناسبة حتى يتسنى إيجاد حل ممكن للمشكلة. وقد يعتمد متخذ القرار في تطويره للبدائل على خبرته الشخصية في المجال، وإشراك بعض الموظفين ممن تتوافر لديهم الخبرة لمعرفة وجهات نظرهم وآرائهم، والاستعانة بالإستشاريين إذا كان ذلك ممكنا (همشري، 2001، ص. 263).
- **تقييم البدائل والمفاضلة بينها:** هنا تتم المفاضلة بين البدائل المختلفة على ضوء الهدف المقرر، أي تعيين ما يتمتع به كل بديل من مزايا وما يتصف به من عيوب، ومدى إمكانياته في حل المشكلة موضع البحث، وتعتبر هذه المرحلة من أصعب المراحل وأكثرها تعقيدا.
- **اختيار البديل (القرار) الأفضل لحل المشكلة:** بناء على إيجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل المطروحة، ومدى قدرته على حل المشكلة، وفعاليتها في تحقيق الهدف المرسوم، يتم اختيار أفضل واحد منها وإسقاط جميع البدائل الأخرى. فاختيار البديل المناسب يجب أن يكون بديلا أو حلا قابلا للتطبيق العملي واضحا لأفراد التنظيم ومقبولا لديهم حتى يتم تنفيذه بالطريقة السليمة ويحقق الغرض الذي اتخذ من أجله (النمر وآخرون، 2001، ص. 420).
- **تنفيذ القرار ومتابعته:** لا تنتهي عملية صنع القرار باختيار البديل الأفضل، بل تمتد إلى تهيئة المناخ الملائم لتطبيقه واختيار التوقيت المناسب لقرارات التنفيذ. كما ينبغي أيضا متابعة تنفيذ القرارات من خلال المقارنة المستمرة بين ما هو مستهدف وبين الإنجاز الفعلي مع ما هو محدد في القرار (مصطفى، 2002، ص. 161).

هذه الخطوات المنهجية لاتخاذ القرارات التربوية لن يكتب لها الفعالية والنجاح ما لم تعتمد الأساليب العلمية الحديثة التي أثبتت أهميتها في مجال صناعة القرارات في المنظمات التي ابتكرها عدد من العلماء والمفكرين في علم الإدارة الحديث.

ثانيا : الأساليب العلمية الحديثة في صناعة واتخاذ القرار التربوي

يرتكز استخدام الأساليب العلمية الحديثة في صناعة القرارات التربوية كقاعدة لفعاليتها على مدى إدراك العلاقة بين السياسات والمدخلات والعمليات والمخرجات المتوقعة في المنظومة التربوية. وبالتالي فعلمية اتخاذ القرارات التربوية في الإدارة التعليمية يجب أن تعتمد على مجموعة من الأساليب العلمية التي ابتكرها علماء الإدارة انطلاقا من تجاربهم العملية وأبحاثهم العلمية، سنقتصر على البعض منها :

1. بحوث العمليات : يعتمد أسلوب بحوث العمليات في هذا المجال على استخدام مختلف التخصصات القادرة على الإسهام في حل المشكلات، كما يستند تطبيقه على مدخل النظم الذي ينظر إلى المنظمة في إطارها الكلي وأن للمشكلة الإدارية جوانب متعددة تؤثر فيها وتتأثر بها. ويرتكز على الرياضيات عند صياغة المشكلة في صورة نموذج رياضي وإجراء مقارنة رياضية بين البدائل باستخدام الحاسب الآلي. ويمكن تطبيق هذا الأسلوب في المجال التعليمي للقيام بعملية التخطيط في ضوء أهدافه المسطرة وما تحتاجه المؤسسات من موارد مادية وبشرية انطلاقا مما هو متاح لها (بكر، 2002، ص. 84).

2. نظرية المباراة : تقوم هذه النظرية على افتراضات مبنية على أساس التفكير المنطقي المسبق، ويستعمل أسلوب المباراة في حالات التضارب بين المصالح ووجود نزاع بين طرفين أو أكثر من متخذي القرار حول موقف معين، حيث في هذه الحالة كل مشترك في المباراة يهدف إلى الكسب بإختياره البديل الذي يمكنه من تعظيم الربح أو تقليل الخسارة؛ والذي يجد المباراة في صالح الطرف الآخر يفترض أن يسعى إلى تقليل خسارته إلى أدنى حد ممكن (مشرقي، 1997، ص. 35).

3. أسلوب دراسة الحالات: يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب العلمية الهامة في مجال اتخاذ القرارات، إذ أنه يساعد على تطوير وتحسين قدرات ومهارات المديرين على التحليل والتفكير الإبتكاري لحل المشكلات الإدارية التي تواجههم. ويقوم هذا الأسلوب على تعريف وتحديد

المشكلة محل القرار، والتفكير في أسبابها وأبعادها وجوانبها المختلفة وتصور الحلول البديلة استنادا إلى المعلومات المتاحة عن المشكلة (كنعان، 2007، ص. 195).

4. العصف الذهني : يعود الفضل في إرساء هذا الأسلوب إلى أسبورن Osborn، فهو من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقل التربية، يهدف إلى توليد قائمة كم كبير من الأفكار مهما كانت جودتها التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة موضوع القرار. وتمر جلسة العصف الذهني بمجموعة من الخطوات: تحديد ومناقشة المشكلة، إعادة صياغة الموضوع، تهيئة جو الإبداع، العصف الذهني (توليد الأفكار)، تحديد أغرب فكرة وفي الأخير جلسة التقييم التي تحتاج إلى نوع من التفكير الانكماشى (Jean-Marc SANTI & autres, 2015, p. 76).

5. أسلوب شجرة القرارات: يقوم أسلوب شجرة القرارات على مدخل النظم الذي يقوم على التفاعل بين الأدوات والوسائل المستخدمة لاتخاذ القرار وبين بيئة النظام من خلال سلسلة التأثيرات التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار، أي أن اتخاذ أي قرار ينتج تأثيرا جديدا، ويكون له ردود أفعال تنتشر في سلسلة متعاقبة في النظام، فكان لابد على صانعي القرار الأخذ في الاعتبار معالجة التأثيرات المصاحبة لعملية اتخاذ القرار.

وينطلق أسلوب شجرة القرارات من افتراض مفاده أن أي حالة انتقالية يترتب عليها مظهران: تأثير فوري محتمل، وحالة جديدة أو موقف به مشكلة اختيار، حيث يصور الباحثين كونتر وادونيل هذا الأسلوب على شكل شجرة تتفرع منها ثلاث متغيرات : البدائل المطروحة لحل المشكلة Alternatives والاحتمالات Probabilités التي تمثل إجمالي الفوائد المتوقعة خلال فترة محددة، ثم العوائد المتوقعة (بكر، 2002، ص. 113).

ويتطلب أسلوب شجرة القرارات المرور بالخطوات التالية (كنعان، 2007، ص. 196) :

- تحديد المشكلة أو الموقف المطلوب اتخاذ قرار بشأنه بدرجة كافية من الدقة.
- تحديد الحل أو القرارات البديلة.
- تحديد التصرفات أو الأحداث الممكن حدوثها بناء على كل قرار على حده.
- حساب احتمال حدوث كل تصرف أو حدث من الأحداث الممكنة.

- حساب العائد أو الناتج المتوقع من كل تصرف أو كل حدث وفقا للمقاييس المتفق عليها.
- اختيار أفضل الحلول أو القرارات البديلة.

في الأخير، إن هذه الأساليب العلمية المستخدمة في عملية صنع واتخاذ القرارات بشكل عام والقرارات التربوية بشكل خاص والتي أوردناها بشكل مقتضب تبحث في المشكلة ككل في إطار جوانبها المتشابهة، وأن النتائج التي يتم التوصل إليها تسهم في فاعليتها ورفع كفاءة الإدارة التعليمية في مجالات تدخلها المختلفة. لذا يجب الإهتمام بها في المغرب لكي نساير التطورات العلمية التي يشهدها العالم المتقدم في مجال اتخاذ القرارات التربوية.

المطلب الثاني : أثر اللامركزية على جودة عملية اتخاذ القرار التربوي

تعتبر اللامركزية أن الطريق لضمان جودة شاملة في المنظومة التعليمية هو الإستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتوزيع المتوازن للإستثمارات التربوية المحلية وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية. ومن الآثار ذات الأهمية على جودة عملية اتخاذ القرارات التربوية هي أن اللامركزية تدعم جميع الفاعلين في منظومة التربية والتكوين على المشاركة في صنع واتخاذ القرار، وتسعى لتعبئة الجميع من أجل مواجهة كل أشكال المقاومة لكل إصلاح وتغيير منشود (الفقرة الأولى). كما تحفز على المبادرة والإبداع، وتحقيق الجودة الشاملة في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي، بل إن التطبيق الفعلي الرصين للامركزية يضمن تحقيق الرضا الوظيفي لكل العاملين في هذا القطاع الحيوي مصدر الطاقات البشرية التي يتطلبها المغرب الحاضر والمستقبل (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى : دعم المشاركة الحقيقية لمواجهة أشكال مقاومة التغيير

مادام أسلوب اللامركزية في العملية التعليمية يهدف إلى توزيع السلطات وتفويضها إلى مستويات إدارية ووظيفية أقل (أكاديمية-مديرية إقليمية-مؤسسة تعليمية) بحيث يشارك الجميع في إدارة العملية التعليمية بما لا يتعارض مع السياسة العامة للدولة، فإن نجاحها في قطاع التعليم رهين بانخراط الفاعلين ومساهمتهم الفعلية في عملية اتخاذ القرارات التربوية على كافة مستويات نظام

التربية والتكوين (أولا). وهذا من شأنه أن يحد من كل أشكال المقاومة التي يبديها الفاعلين تجاه أي مبادرة إصلاح في القطاع لا يشكلون جزءا في بنائها وترتيب إجراءاتها (ثانيا).

أولا : دعم المقاربة التشاركية الفاعلة لكل المتدخلين في عملية صنع واتخاذ القرار التربوي

لقد أصبحت المركزية من أهم أمراض المؤسسات الغير ناجحة، وعلى العكس من ذلك فإن التمكين وتفويض الصلاحيات واللامركزية، هي السمة التي يجب أن تتميز بها المنظمات العمومية الحديثة، والتي يمكن من خلالها إطلاق الطاقات الإبداعية والإبتكار وتحمل المسؤولية، خاصة في ظل أنظمة المعلومات الحديثة والمتطورة والتي تدعم المشاركة في اتخاذ القرارات، بحيث أن هذه الأخيرة تشكل مركزا للنشاط الإداري والتربوي ومفهوم رئيس لفاعلية العمل الإداري بالمؤسسة التعليمية.

وعليه، يوصي الفكر الإداري الحديث بضرورة تطبيق الأساليب الجماعية أثناء عملية اتخاذ القرار بشكل يحقق المشاركة الفعالة واعتبار رجل الإدارة ضابط إيقاع لعملية اتخاذ القرار وليس صانعا لها. تأسيسا على ذلك، يأتي النمط التشاركي في الإدارة التعليمية على طرف النقيض من الأنماط السلطوية في الإدارة، فهذا النمط من الإدارة التشاركية ينظر إلى العاملين في المؤسسة التعليمية وكافة المتدخلين من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، ليس مجرد منفذي للتعليمات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة. كما يوفر هذا النمط المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة (العساف والصرارية، 2011، ص. 617).

فالمرؤوسون لا يمكن النظر إليهم كأدوات ميكانيكية بل كأفراد لكل منهم رغبات ودوافع، كما أنهم ليسوا مجردين من كل معرفة وقدرة على حل المشكلات، بل من الممكن أن يساهموا من خلال آرائهم ووجهات نظرهم في إيجاد الحلول التي يختار القائد من بينها البديل الأفضل.

في هذا السياق، لا مناص من اعتماد المقاربة التشاركية في تدبير المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، إن على المستوى المركزي أو الجهوي أو المحلي، مقارنة مبنية على المشاركة الديمقراطية

والمأسسة، وعلى التدبير عن قرب بمعايير موضوعية واضحة ومؤشرات شمولية ودقيقة وأساليب متنوعة، تتوفر فيها المصادقية والمسؤولية المتقاسمة.

وعلاقة بالموضوع، فالدستور المغربي الحالي لسنة 2011 اعتبر في فصله الأول أن الديمقراطية التشاركية من أسس النظام الدستوري المغربي، مما يحتم على الإدارة التعليمية أن تسلك مقاربة تشاركية حقيقية وليست صورية مغلفة بشعارات واهية في عملية اتخاذ القرارات. كما حث في الفصل 13 منه على ضرورة أن تعمل السلطات العمومية على إحداث هيئات للتشاور، قصد إشراك مختلف الفاعلين الاجتماعيين في إعداد السياسات العمومية وتنفيذها وتقييمها.

كما حثت الرؤية الإستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين (2015-2030) على وضع آليات للتواصل والتحسيس مع مختلف الفاعلين والمتدخلين لإدماجهم في المقاربة التشاركية، مع ضمان مشاركة ناجعة للجماعات الترابية في النهوض بالمنظومة التعليمية (الرافعة الأولى)، وذلك بإرساء آليات الشراكة والتمويل والتشاور والتنسيق لتحسين الجودة في هذا القطاع الإستراتيجي تماشياً مع مقتضيات القوانين التنظيمية المؤطرة لعملها.

ونرى في هذا الصدد، أن اللامركزية في اتخاذ القرارات التربوية تعطي مزيداً من الإستقلالية وإمكانية التفويض للإدارة التعليمية ومديري المؤسسات التعليمية على المستوى المحلي، بالإضافة إلى تتمين أدوار أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في المجتمع التعليمي، مما يساهم لا محالة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وكذلك تحقق أكبر قدر من الديمقراطية والمشاركة في اتخاذ القرارات وبالتالي زيادة فاعلية الإدارة التعليمية والتربوية وتحقيق الجودة في أهدافها بأقل وقت وجهد ممكن. كما أنه بالرغم من قيام الوزارة الوصية باتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات التعليمية والتربوية المهمة، إلا أن هذه السياسات لا بد أن تستمد قراراتها بالرجوع إلى القاعدة (الأكاديميات الجهوية، المديرات الإقليميات والمؤسسات التعليمية) وأخذ التغذية الراجعة منها، وإلا ستكون هناك فجوة بين التخطيط والتنفيذ في العملية التربوية مما سيؤدي بالضرورة إلى عدم تحقيق الأهداف المرسومة بالشكل المطلوب.

من خلال استعراض ما سبق، فإن المشاركة الفاعلة تمثل منطلقاً أساسياً لبلورة التصورات المعاصرة في الإدارة لإبراز قصور الأنماط الإدارية القائمة أولاً، وفعالية النمط التشاركي ثانياً. وبالتالي فإن المشاركة تعد وسيلة ناجحة لجعل القرارات أكثر نجاعة وفاعلية توفر البناء القوي

الذي يمكن أن يبنى عليه إحداث التغيير الإداري المنشود في مؤسساتنا التعليمية في جو من المسؤولية والحكمة الجيدة لكل مقومات الحياة التعليمية.

ثانيا : الحد من الأشكال المحتملة لمقاومة قرارات التغيير في المنظومة التربوية

عند الحديث عن التغيير والإصلاح، غالبا ما يردد الموظفون في الإدارة العمومية بشكل عام الشكوى التالية «لم يستشرنا أحد في الموضوع»، وهذا ما ينتج عنه رفض مطلق للتغيير نتيجة شعور الموظفين بأنهم لم يساهموا فيه أو تمت استشارتهم دون الأخذ بأرائهم ولو نسبيا. نتيجة لذلك، فإن الكثير من المرؤوسين يرون أن دورهم في المؤسسة هو مجرد تنفيذ المهام الوظيفية المنوطة بهم في حدودها الدنيا، وأن إعطاءهم مسؤوليات جديدة حتى ولو كان مع بعض الصلاحيات، فإنهم يعدونها عبئا إضافيا يلقي على عاتقهم لأنهم لم يقتنعوا بالتوجهات الإصلاحية التي تتبناها الإدارة التعليمية في غياب دورهم الحقيقي في بناء التغيير.

ومن جانب آخر، أدى عدم إشراك الفاعلين في منظومة التربية والتكوين في المستويات الدنيا (المستوى التنفيذي) إلى اتخاذ مسافة نقدية تجاه الإصلاح، وهو ما أظهرته الأبحاث حول إدراكهم لمقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومن شأن هاته المواقف أن تركز ببعضهم إلى السلبية، بل إلى التمتع أحيانا داخل مقاومة التغيير، لأن عدم المشاركة لا يعبى الفاعلين من أجل رهانات الإصلاح.

واقع الحال أن المقاربة الأوتوقراطية للإصلاحات التربوية المملأة من أعلى الهرم الإداري، تثبط عزيمة الفاعلين داخل المنظومة، في حين أن دفعهم للمشاركة يجعلهم مسؤولين ويموقعهم في مركز عمليات الإصلاح، لذلك لا ينبغي حصر المقاربة التشاركية في مجرد الإعلان عن النوايا، بل إن هذه المقاربة تتطلب صيغة لقيادة التغييرات ليصبح تطبيق الإصلاح مسؤولية مشتركة من طرف مجموع الفاعلين والأطراف المعنية به.

إزاء ذلك، بات من الضروري اعتماد قادة التغيير على مدخل الإدارة بالمشاركة الفاعلة في عملية اتخاذ قرارات الإصلاح من أجل الحصول على تأييد لتنفيذ برنامج التغيير وضمان الاستخدام الكفء لما هو موجود من مهارات ومعرفة لدى الجميع. وهذا رهين بتفعيل النمط اللامركزي، الذي يتطلب الاستقلالية وتفويض السلطة من الرؤساء إلى المرؤوسين، مما من شأنه أن يحد من

التهرب من المسؤولية ويشجع الاعتماد على النفس وعلى التعاون والمشاركة في الرأي واعتماد الرأي الأفضل (عبوي، 2010، ص. 114).

لهذا، أوصى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتبني مقاربة استباقية وصاعدة قائمة على الإشراك الفعلي والتخطيط والتوقع والإقناع مع مختلف الفاعلين المعنيين بشؤون التربية لتفعيل رافعات الإصلاح، التي من شأنها الحد من آثار المقاومات المفترضة للإصلاح أو تأثير عوامل غير متوقعة على مساره. ويمكن أن يتم هذا التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل أعضاء المنظومة التربوية كافة، في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله، كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح نحو سلك طريق التغيير المنشود.

الفقرة الثانية : ضمان جودة القرار التربوي وتحقيق الرضا الوظيفي

من شأن التطبيق الفعلي للامركزية في شؤون التربية والتكوين، وتوفير شروطها البيئية بمختلف دلالتها أن تساهم لا محالة في الرفع من جودة وفاعلية القرار التربوي وبالتالي الإسهام في مخرجات تعليمية ذات جودة وكفاءة وفاعلية (أولاً)، كما أن المساهمة والمشاركة الفاعلة في إطار نهج اللامركزية سيقوي من تحقيق الرضا الوظيفي لكافة العاملين بالمنظومة التعليمية باعتبارهم صانعي القرار التربوي والمعنيين بتنفيذه وتقييم مخرجاته (ثانياً).

أولاً : الرفع من جودة وفاعلية القرار التربوي

إن جودة القرار التربوي هي بمثابة عامل أساس لإرساء مصداقية نظام التربية والتكوين لدى كل المتدخلين والمستفيدين والفاعلين الاقتصاديين والمجتمع المدني...؛ صحيح أن الجودة تتطلب جهوداً كبيرة وتعبئة مجتمعية قوية، لكن غيابها يولد نفقات أكبر ويؤثر أكثر في نجاعة النظام التربوي على كل المستويات، من حيث الإعداد وإجراءات التطبيق والمخرجات.

ولا يخفى على الجميع أن جودة القرارات الإدارية التربوية هي التي تستجيب بشكل فعال لحل مشكلة تعليمية معينة، والتي يتم فيها التنبؤ والتوقع الجيد للعواقب والآثار السلبية من أجل التحقيق الدائم للفوائد المستهدفة؛ إذ ليس بالضرورة أن يكون الكل متفق عليها، بقدر ما تعكس

نزاهة عملية صائبة تعتمد بشكل أساسي على معلومات دقيقة وصحيحة وذات صلة بالمسألة تساعد صانعي القرار على توفير البدائل المتاحة لاتخاذ القرار الجيد.

ويتم الحكم عادة على جودة القرارات التربوية بناء على مدخلين، المدخل الأول تقييم القرارات في ضوء النتائج المترتبة عليه، وهو أكثر المداخل وضوحا وقبولاً من الناحية العملية، فإذا كانت النتائج المترتبة على القرار مقبولة اعتبر القرار صحيحاً وجيداً، أما المدخل الثاني فيتضمن لتقييم القرارات تحديد أفضل قرار اتخذ في ضوء الظروف التي توافرت عند صنع القرار ويتميز هذا المدخل بأنه يأخذ في الاعتبار مهارات متخذي القرار وما توفر من معلومات وموارد. والنقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار للحصول على قرار أمثل هي :
(Jean-Marc SANTI & autres, 2015, p. 132).

- تفهم واضح ودقيق للأهداف المتعددة التي تلائم المشكلة موضوع القرار؛
- تعريف محدد وشامل ودقيق للمشكلة في جوانبها المختلفة لموضوع القرار؛
- معرفة كاملة بالبدائل الممكنة، وبطريقة يمكن الاعتماد عليها في تقدير ما يترتب على اختيار كل بديل؛
- تحديد العلاقة بين نتائج كل بديل، والأهداف المرغوبة في تحقيقها؛
- الحرية الكاملة للاختيار بين البدائل التي تمثل الحل الأمثل للمشكلة.

في ضوء ما سبق، فإن استخدام نظام المعلومات التربوية الاستراتيجية في عملية اتخاذ القرارات التربوية يساهم في تحسين نوعية القرارات، إذ تصبح القرارات مبنية على معلومات موضوعية من ناحية، وشمولية من ناحية أخرى في مراعاتها للاعتبارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية.

ولن نتحقق جودة القرار التربوي في غياب تشكيل فرق العمل باعتبارها الخطوة التنظيمية الأولى للوصول إلى الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية، بحيث ينبغي أن يكون أعضاء فريق العمل من الأشخاص الأكفاء والموثوق بهم ومن لديهم الرغبة في المشاركة ولديهم الاستعداد لتأدية ما يناط بهم من مهام، ويمثلون جميع المستويات الإدارية والتربوية بالمؤسسة، ولديهم كل الصلاحيات لتمكينهم من القدرة على التحليل والاستنتاج في كل المواضيع التي تهم المؤسسة التعليمية (همشري، 2001، ص. 275-276).

ومن الضروري أيضا، توفير التسهيلات والموارد المادية لعمل الفرق لتسهيل تنفيذ المهام الموكلة لهم وتنفيذ القرارات التي يتخذونها وبشكل سلس وفي الوقت المناسب وكذلك تصميم عملية اللامركزية بأكملها. وأن يستند عمل الفرق على خطة مدروسة ومحكمة ومفصلة لجميع الخطوات التي ستقوم بها ومهام كل عضو ولجنة موضحا فيها الجداول الزمنية للتنفيذ والموارد المالية اللازمة وآليات التنفيذ والجهات المشرفة وعملية المراقبة على التنفيذ والأداء.

وعليه، فعملية صنع القرارات التربوية تعد بمثابة الرابط الأساسي بين عمليات وإجراءات وضع السياسة التعليمية والإدارة التعليمية، حيث أن العلاقة بين هذه الأطراف علاقة دائرية تبدأ بوضع السياسة التعليمية وتنتهي إلى التخطيط والتنفيذ والإدارة، ولكل عنصر من هذه العناصر أهمية بالغة في هذه الدائرة إذا ما أريد الوصول بالإدارة التربوية إلى الفعالية المطلوبة.

وبناء على ذلك، وفي ظل غياب نماذج توضح العلاقة القائمة بين القرارات المحتملة ونوعية التعليم المتوقعة فإننا لا نتوقع تحسنا في نوعية التعليم إذا اقتصر الأمر على مجرد وصف الظواهر والعلاقات القائمة (بكر، 2003، ص. 91). ومن هنا فإن نظام المعلومات التربوية يشكل قاعدة مناسبة لتطوير نماذج توضح العلاقة بين البدائل المتاحة وطبيعة السياسات المقترحة من ناحية ونوعية العوائد المنشودة من ناحية أخرى، مما يعد أساسا مناسباً لاتخاذ القرارات التربوية السليمة بتوجيه الموارد وفقا للأولويات ونحو المدخلات الأكثر فعالية في تحسين نوعية التعليم.

ثانيا : تنمية روح الانتماء وتحقيق الرضا الوظيفي

يعتبر العنصر البشري الدعامة الرئيسية لنجاح الإدارة التعليمية وتحقيق أهدافها، لذلك لا بد من زيادة الاهتمام به والعمل على إرضائه وتحقيق متطلباته، فليس مقبولا في ظل التطورات في دراسة السلوك الإنساني وعلاقته بالأداء الوظيفي أن ينظر إلى الموظف بأنه مجبر على العمل بغض النظر عن رضاه أو عدم رضاه عن وظيفته التي يشغلها، بحيث يترتب عن ذلك حدوث انخفاض في أدائه الوظيفي وحدث اضطرابات ومقاومات في علاقته بالوظيفية التي ينتمي لها. فالرضا الوظيفي نتيجة لتفاعل الفرد مع وظيفته وانعكاس لمدى الإشباع الذي يستمد من هذا العمل وانتمائه وتفاعله مع جماعة عمله ومع بيئة العمل الداخلية والخارجية (مجموعة خبراء، 2014، ص. 12).

تأسيسا على ذلك، يشكل الرضا الوظيفي للعاملين في منظومة التربية والتكوين الأساس الجوهري الذي يسهل إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية في ظل مناخ تنظيمي داعم يتيح

لهم استقلالية وحرية التصرف والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات، ويعمل أيضا كوسيط تفاعلي بين متطلبات الوظيفة وحاجات الموظف الآنية والمستقبلية وفقا لنمط الإدارة في التعامل مع العاملين وخلق الأجواء الوظيفية الهادفة من خلال المشاركة باتخاذ القرارات ورسم السياسات وتشجيعهم على الولاء التنظيمي والإخلاص والصدق والحرص الدائم على تطوير المؤسسة عن طريق الاتصال ذو الاتجاه الهابط والصاعد التي يتيح لهم فرص إبداء الرأي وتبادل الأفكار والآراء والمعلومات (العميان، 2003، ص. 308).

وتكمن أهمية عملية اتخاذ القرارات في تداخلها بجميع وظائف الإدارة ونشاطاتها اليومية يواجهها رجال الإدارة على اختلاف مستوياتهم الإدارية ومسؤولياتهم الوظيفية، بحيث أنها عملية مؤثرة في طبيعة العمل ومناخه ولها علاقة برضا أو عدم رضا الموظفين تبعا لنوعية القرار المراد اتخاذه وأهميته وبالتالي درجة تأثيره. فكل القرارات التربوية إذن تعبر عن جهد ونشاط مخطط يهدف إلى تغيير ثقافة المنظومة التربوية في سبيل التحسين المستمر لقدرتها على تطوير رؤيتها وزيادة جودة أدائها وإنتاجيتها وتجديد نفسها من خلال مشاركة وتعاون العاملين بها لتحقيق رسالتها وأهدافها.

وعليه، فإن توفر الرضا الوظيفي لدى العاملين في المنظومة التربوية سوف يؤدي إلى مردودية وجودة مرتفعة، بحيث أن هناك علاقة طردية بين المتغيرين الأول مستقل وهو الرضا الوظيفي والثاني متغير وهو الأداء، وكلما زادت درجات الرضا ارتفعت معدلات الأداء. كما يمكن للرضا أن يكون متغيرا تابعا لمتغير مستقل وهو الأداء، على أساس أن الأداء الجيد للموظف وما يحصل عليه من مكافآت وحوافز وإشراك في اتخاذ القرارات يؤدي لا محالة إلى زيادة قدرته على إشباع حاجاته وبالتالي زيادة رضاه العام ومنحه الشعور بالانتماء والأهمية كونه عنصر أساسي من العناصر المهمة في التنظيم. (البارودي، 2015، ص. 54).

وتهدف المشاركة باعتبارها وجها للامركزية الحقيقية في اتخاذ القرار إلى ضمان زيادة إنتاج ونشاط الموظفين ورفع معنوياتهم وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم وزيادة رضاهم عن العمل، وهذا نابع من كون أن الأعمال والقرارات التي يشاركون المرؤوسون في صناعتها ينظر إليها من جانبهم على أنها حصيلية تفكيرهم، وبالتالي فإنهم يبذلون قصارى جهدهم في العمل على تنفيذها على النحو الأفضل، ويشعرون بمسؤولية أكبر لتحمل نتائجها، وإن كانت المسؤولية الأساسية تقع على عاتق الرئيس نفسه. (همشري، 2001، ص. 268).

كما يوفر تطبيق اللامركزية المبنية على المشاركة الفاعلة للعاملين فرصا كافية للنمو والتطوير في مجالات عملهم، وخاصة إذا دربوا على أعمالهم وأظهروا قدرة على اتخاذ قرارات صائبة عن طريق التوجيه والإرشاد والتعاون والمشاركة في الرأي والمسؤوليات؛ إذ أن هذا الأسلوب من التعامل من شأنه أن يرفع معنوياتهم ويدفعهم إلى الإبداع والتجريب ويضمن تعاونهم الاختياري للقيام بأعمالهم المطلوبة على أكمل وجه (مجموعة خبراء، 2014، ص. 12).

ونرى في هذا الاتجاه، أن الروح المعنوية المرتفعة للموظفين العاملين في القطاع التعليمي تؤدي لا محالة إلى إنتاجية ذات جودة وتكاليف أقل، فمن غير المحتمل أن يسعى الأفراد الذين يتمتعون بمستوى من الرضا الوظيفي عن عملهم إلى البحث عن عمل آخر أو التهاون فيه، إذ يجب على الإدارة ألا تتردد في تقصي الروح المعنوية لكافة العاملين وألا تعتقد أنها تخلق مشاكل أو تثير الرغبة لدى الأفراد للتقدم بالشكاوي. فإذا كان تدمر الأفراد وعدم رضاهم سيظهر على شكل شكاوي، فإن ذلك يكون أمرا مرغوبا فيه بدلا من أن يظل التذمر وعدم الرضا مكبوتين في أعماق الموظفين. لهذا من مصلحة الإدارة التعليمية أن تتعرف على أسباب عدم الرضا فتعمل على تحليلها ودراستها وإيجاد الحلول لمعالجتها.

ومادام التعامل مع الإصلاحات التعليمية في المغرب ينظر إليها على أنها تعليمات منبثقة من فوق وليس بوصفها مشاريع ساهم هؤلاء الفاعلون فيها وبالتالي لم يملكوها وانعدم الحافز والتعبئة الحقيقية لديهم. فالواجب أن تبني إصلاح تربوي ذا طبيعة تعددية معقدة، يتطلب أولا قبول الفاعلين واستيعابهم له، ثم التحكم فيه وامتلاكه قبل تطبيقه، عملا بالحكمة الإفريقية التي تقول «يجب تعبئة قرية بكاملها لتربية طفل». وهذا يدفعنا للتساؤل: كيف للموظف أن يتمتع بروح معنوية في مناخ لا يقدم له فرصة في إثبات ذاته فيه؟ وكيف يطلب منه أن يقدم إنجازا في مجال عمله هو لا يشكل محورا أساسيا في بنائه وإنما يشكل عاملا في أدائه؟.

خاتمة

ختاما، نؤكد على أن إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، هو إصلاح متجدد وأن المدرسة المغربية صيرورة مستمرة، نظرا للتغيرات التي تعرفها حاجات المجتمع وتطلعاته، إلى جانب ما يعرفه العالم اليوم من تطورات معرفية، علمية وتقنية وتكنولوجية سريعة، ومن توجه نحو اقتصاد

المعرفة. إذ لا بد من توفير المناخ الملائم للتعبئة الجادة والمستمرة بغاية تأهيل المنظومة التربوية للاضطلاع بدورها في بناء المشروع المجتمعي الحداثي الذي انخرط فيه المغرب الذي يهدف إلى توفير مستلزمات التقدم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية.

مجمل القول، أن اللامركزية في عملية اتخاذ القرارات التربوية ليست مجرد التنقيص في القوانين المؤطرة للقطاع على تحويل القرار من المركز إلى الوحدات المحدثة على المستوى المحلي ورفع شعار المقاربة التشاركية في عمليات الإصلاح. الأمر أعمق من ذلك؛ إنها عملية لتجسيد الفعل والرؤية، عملية مبادأة وابتكار واجتهاد متواصل للارتقاء بالعمل التربوي إلى المستوى الذي يمكنه من تأهيل المتعلمين ليكونوا قادرين على مواجهة تحديات العصر ورهاناته.

وفي آخر هذه الدراسة، نوصي بما يلي :

- نشر ثقافة اللامركزية في المجتمع التعليمي، وتعزيز المشاركة المجتمعية في جو من الاستقلالية والحرية فيما يتعلق بعملية اتخاذ القرارات التربوية بعيدا عن المصالح السياسية الضيقة.
- اعتماد اللامركزية في اتخاذ القرار، وذلك بإعطاء الموظف فرصة لكي يقرر بنفسه أسلوب تنفيذ المهام، والذي ينمي الحافز الذاتي والرضا الوظيفي لديه ويعمل على إيجاد أفكار جديدة ويطبّقها، وبالتالي تحقيق الجودة الشاملة في الأداء.
- عقد دورات تدريبية خاصة بالقادة وكل الفاعلين على المستوى المركزي والمحلي من أجل تأهيلهم وتدريبهم بما يمكن من تطبيق اللامركزية لمواكبة أحدث ما توصل إليه علم الإدارة في مجال صناعة واتخاذ القرارات التربوية.
- إفساح المجال أمام المرؤوسين في المشاركة الحقيقية في عملية اتخاذ القرار والاعتراف بقدراتهم وكفاءتهم في تحقيق أهداف المنظومة التربوية.
- العمل على إعادة ثقة المجتمع المغربي بمختلف مكوناته وفاعليه في منظومته التعليمية، وفي قدرة هذه التوجهات الإصلاحية على الاضطلاع بمهمتها في رفع تحديات مغرب الحاضر والمستقبل.

المراجع

أولا : المراجع باللغة العربية

1. الكتب

أ - الكتب العامة

أحمد محمد المصري (2004)، الإدارة الحديثة : الاتصالات - المعلومات - القرارات، ط. 1، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

سعود النمر وآخرون (2001)، الإدارة العامة: الأسس والوظائف، ط. 5، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عباس علي (2010)، أساسيات علم الإدارة، ط. 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عمر أحمد همشري (2001)، الإدارة الحديثة للمكاتب ومراكز المعلومات، ط. 1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.

محمود سلمان العميان (2003)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط. 5، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

ب - الكتب المتخصصة

أميرة علي محمد (2008)، مهارات الإدارة المدرسية والتربوية، ط. 1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.

خبراء المجموعة العربية (2014)، الرضا الوظيفي والارتقاء بالعمل المهني، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

خليل محمد العزاوي (2006)، إدارة واتخاذ القرار الإداري، كنوز المعرفة للنشر، عمان، الأردن.

زيد منير عبوي (2010)، دور القيادات التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار الشروق، عمان، الأردن.

عبد الجواد بكر (2002)، السياسة التعليمية وصنع القرار، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

مصطفى صلاح عبد الحميد (2002)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

منال أحمد البارودي (2015)، الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

نواف كنعان (2007)، اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، ط. 2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

2. مجالات

عبد العزيز سنهجي (2013)، «إشكالية اتخاذ القرار في منظومة التربية والتكوين»، مجلة عالم التربية، (22 و23)، الجزء 2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 485.

ليلى العساف وخالد احمد الصرايرة (2011)، «أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة الجودة الشاملة»، مجلة جامعة دمشق، ع. 3-4، المجلد 27، سوريا، ص. 589.

3. قوانين

الدستور المغربي، صادر بمقتضى ظهير شريف 1.11.91 بتاريخ 27 شعبان 1432 الموافق لـ 29 يوليوز 2011، الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 30 يوليوز 2011.

4. وثائق رسمية

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، « من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015-2030 ».

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية

Herbert A. Simon (1997), *Administrative Behavior: A story of decision making processes in administrative organizations*, 4th edition, The Free Press, New York, U.S.A.

Jean-Marc Santi, Stephane Mercier, Olivier Arnould (2015), *la Prise de décision*, Dunod, Paris, France.

الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين واللامركزية الإدارية في تدبير الشأن التربوي

حميد ابكريم

الملخص

عرف مسار نهج اللاتركيز واللامركزية بقطاع التربية الوطنية تطورات مهمة منذ حصول المغرب على استقلاله، ويمكن تقسيم هذا المسار إلى مرحلتين أساسيتين، المرحلة الأولى تهتم فترة الاستقلال إلى حين صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين ضمت مجموعة من المحطات تميزت بتغييرات في مقاربة تدبير الشأن التربوي، كما اتسمت كل محطة من تلك المحطات بعدة إصلاحات وواكبتها إجراءات هيكلية لمؤسسات التربية والتكوين مركزيا وجهويا وإقليميا. أما المرحلة الثانية فهتم فترة اعتماد وتنزيل مضامين الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وعرفت هذه المرحلة بدورها أربع محطات شملت الجوانب الإجرائية والتطبيقية لنهج اللامركزية واللاتركيز الإداري في مجال تدبير الشأن التربوي، وخلال هذه المرحلة صدرت عدة تقارير وطنية ودولية تطرقت إلى الاختلالات التي تعرفها المنظومة التربوية. فالتطور في الهياكل لم يصاحبه تعديل جوهري في إصلاح مؤسسات التعليم العمومي التي بيدها إنجاح المشروع التنموي المجتمعي، إذ نعتقد انه لن يتأتى ذلك دون إصلاح قانوني يمس مهام هذه المؤسسة وصلاحياتها وطرق تدبيرها وانخراط أطرها التربوية والإدارية في عملية الإصلاح.

الكلمات المفتاحية: اللامركزية، اللاتمرکز، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إصلاح، تدبير الشأن التربوي، اختلالات المنظومة التربوية.

مقدمة

ترتبط التنمية أساسا بالعنصر البشري وبمدى انخراطه الفاعل في إنجازها وتنزيلها على أرض الواقع، وبنجاعة توظيفه للأدوات العلمية والمعرفية، ووضعه لخطط استراتيجية لذلك بشكل عقلائي. وقد فطن المغرب لأهمية التعليم ودوره في التنمية المستدامة، فانخرط منذ عدة سنوات

في مشاريع إصلاح المنظومة التربوية وتأهيل المدرسة للقيام بدورها في إنتاج رأس المال بشري قادر على رفع تحديات التنمية ومواكبة تطورات المجتمع ومستجداته، باعتبار المدرسة المؤسسة الرسمية التي تعتمدها الدولة للتنشئة الاجتماعية، والفضاء الذي تعده لتكوين وتأهيل المواطنين لامتلاك ناصية العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والإسهام في تطويرها والاندماج داخل المجتمع، وتحمل مسؤولية الإسهام في تطوير البلاد وتعزيز قدراتها.

وعمل المغرب المعاصر على مواكبة دينامية التجديد وقضايا التحديث من خلال إرساء تجربة الجهوية الإدارية في تدبير الشأن التربوي وسعى إلى تطويرها كخيار استراتيجي على اعتبار أن تجاوز إشكال الإفراط في مركزية القرارات وبيروقراطية سلطة التدبير الأفقي يعدان من أهم أسس الحكامة الجيدة في تدبير شؤون المسألة التربوية.

وتوجت هذه الإصلاحات باعتماد ميثاق التربية والتكوين الذي شكل مرجعية أساسية لإصلاح المنظومة التربوية. وقد حث الميثاق على إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين في دعامته الخامسة عشر وطالب بإعادة هيكلة نظام الأكاديميات وتوسيع صلاحياتها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين لا ممرز تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي.

واعتبر نهج اللامركزية واللامركز الإداري من مرتكزات ودعامات هذا الإصلاح وخيارا استراتيجيا يهدف إلى ممارسة سياسة القرب والارتقاء بخدمات التربية والتكوين، حيث جعل من أولوياته الاهتمام بالتسيير والتدبير المعقلن لإدارة التربية والتكوين والاهتمام بالعنصر البشري وتحفيزه، إلى جانب التنظيم البيداغوجي والرفع من جودة التكوين.

وتعد الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المحدثه بموجب القانون رقم 07.00 إطارا مؤسستيا أساسيا في نهج اللامركزية الإدارية في تدبير المنظومة التربوية.

فهل شكل إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين تحولا نوعيا في تدبير المنظومة التربوية؟ وهل ساهمت هذه التجربة في إرساء الحكامة التدبيرية؟ وما هي التدابير التي اعتمدها الوزارة الوصية على القطاع لإنجاح المقاربة الجهوية في تسيير المنظومة التربوية ومصاحبة نهج اللامركزية واللامركز الإداري؟ وما هي العلاقة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كمؤسسات عمومية تتمتع بالاستقلال المالي والإداري والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

كمؤسسات لتكوين الأطر العليا؛ هل هي علاقة تبعية أم علاقة تعاون وتنسيق؟ وما مدى تحقق نهج اللامركزية على مستوى المؤسسة التعليمية؟

سنعتمد، في مقاربتنا للموضوع، المنهج الوصفي للقيام برصد أهم الإصلاحات التي همت نهج اللامركزية واللامركز الإداري بقطاع التربية الوطنية، وإبراز أهم المكتسبات التي راكمتها الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في مجال تدبير المنظومة التربوية ولا سيما ما يتعلق بتدبير الموارد البشرية وتجويد الخدمات التعليمية، وسنعالج الموضوع وفق المحاور التالية:

- المحور الأول: مسار اللامركزية واللامركز الإداري لتدبير الشأن التربوي بقطاع التربية الوطنية.
- المحور الثاني: العلاقة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- المحور الثالث: إرساء اللامركزية في تدبير الشأن التربوي على مستوى المؤسسة التعليمية.

المحور الأول: مسار اللامركزية واللامركز الإداري لتدبير الشأن التربوي بقطاع التربية الوطنية

تجدر الإشارة بداية إلى أن التفكير في قضايا التعليم يستدعي التمييز بين النظام والمنظومة وعدم الخلط بينهما، فعندما نتحدث عن «منظومة»، فإننا نحيل إلى بنية تتميز عناصرها الداخلية بالانسجام والتماسك بين محتواها المعرفي وطرق اشتغالها على المستوى البيداغوجي ومؤسساتها المادية، في حين أن «نظام» التربية والتعليم يفترض فيه أن يكون حاملا ومترجما لمشروع اجتماعي واضح ومتوافق بشأنه باعتباره جزء من النظام المجتمعي، ومترجما لحاجياته، ومعبرا عن اختياراته الاستراتيجية وتطلعاته¹ (بنسعيد، 2009، ص. 57). قد يكون لعدم التوافق بين مختلف التيارات المجتمعية حول نظام التربية والتعليم منذ بداية الاستقلال الأثر على مسار الإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية، فمسار الإصلاحات التعليمية إلى حدود اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين اقتصر على البعد التعليمي، أما المحتوى التربوي والمشروع المجتمعي، فقد تم تدبير النقاش حوله من منطلق «التوافق والإجماع»، وغالبا ما تم هذا التوافق حول ثوابت اعتبرت بمثابة «مقدسات» تشتغل خارج التاريخ² (بنسعيد، 2009، ص. 58). ونحن في هذه المداخلة سنقتصر على تحليل المنظومة التربوية بالنظر إلى أن موضوعها مرتبط بالطبيعة

التدبيرية للشأن التربوي، وسنتطرق في المحور الأول إلى الجوانب التي تهم التأصيل القانوني لنهج اللامركزية واللاتركيز الإداري بقطاع التربية الوطنية دون الدخول في تفاصيل المحطات الإصلاحية التي عرفها التعليم بالمغرب. ويمكن أن نميز في مسار نهج اللامركزية واللاتركيز بقطاع التربية الوطنية بين مرحلتين أساسيتين: مرحلة الاستقلال إلى صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومرحلة ما بعد صدور ميثاق التربية والتكوين.

المرحلة الأولى: مرحلة الاستقلال إلى صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى أربع محطات أساسية كانت بمثابة إرصاصات أولية لإرساء نظام اللاتركيز واللامركزية الإدارية في قطاع التربية الوطنية.

• **المحطة الأولى:** انطلقت مع تشكيل اللجنة الثالثة³ (اللحية، 2015، ص. 8-15) لإصلاح التعليم في عهد عبد الله إبراهيم تحت اسم التربية والثقافة، ومن ضمن النقاط التي توقفت عندها هذه اللجنة إعادة هيكلة وزارة التعليم وتأسيس المجلس الأعلى للتعليم. ومباشرة بعد ذلك، صدر الظهير الشريف رقم 1.61.380 الذي يعتبر أول نص يحدث مصالح خارجية للوزارة على مستوى الأقاليم، حيث نص الفصل الثاني منه على أن وزارة التربية الوطنية تشتمل على ديوان الوزير وعلى إدارة مركزية ومفوضيات إقليمية⁴ (النيابات). وحدد الفصل الرابع من نفس الظهير عدد هذه المفوضيات في عشرة، يتم تحديد مركزها ودائرة نفوذها بقرار يصدره وزير التربية الوطنية، ودخلت هذه المقترضات حيز التنفيذ ابتداء من فاتح يناير 1962. وستعرف هذه المحطة تنظيم مناظرة المعمورة في أبريل 1964 التي خرجت بالاتفاق على التعميم والتعريب ومغربة الأطر والرفع من مستوى التعليم⁵ (اللحية، 2015، ص. 11).

• **المحطة الثانية:** في سنة 1976 سيتم وضع هيكلة جديدة للوزارة بموجب مرسوم رقم 2.75.837، نص في فصله الثاني على أن وزارة التربية الوطنية تشمل بالإضافة إلى ديوان الوزير على إدارة مركزية ومصالح خارجية، وتتألف هذه المصالح من نيابات بالعمالات أو الأقاليم المعهود إليها في حدود اختصاصاتها الترابية بتمثيل وزارة التعليم الابتدائي والثانوي على الصعيد الجهوي، ويسهر النائب بالعمالة أو الإقليم على تطبيق السياسة المدرسية، وعلى تنفيذ مقررات الوزير، ويتولى تنشيط ومراقبة وتنسيق أعمال مصالح ومؤسسات التعليم والتكوين التابعة لنيابته (الفصل 13 من المرسوم).

• **المحطة الثالثة:** وفيها سيتقوى نظام اللاتركيز الإداري بقطاع التربية الوطنية عن طريق إحداث أكاديميات كوحدات إدارية تمارس بعض المهام ولها رأي استشاري. وقد نص المرسوم رقم 2.87.753 في المادة الأولى منه أن المصالح الخارجية للوزارة المكلفة بالتعليم الابتدائي والثانوي تتألف من الأكاديميات والنيابات بالعمالات والأقاليم، وتتولى الأكاديميات في دوائر اختصاصها ومع مراعاة الصلاحيات المسندة إلى نيابات التعليم بالعمالات والأقاليم القيام، في نطاق توجيهات السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم الابتدائي والثانوي، بتطبيق السياسة التي تعتمدها الحكومة وتنفذها السلطة في الميادين التي تهم تنظيم الامتحانات والمراقبة التربوية وتطبيق البرامج. وبجانب كل أكاديمية، يتم إحداث مجلس استشاري يبدي رأيه في القضايا المتعلقة بـ:

- مشاريع إصلاح التعليم والتأهيل المهني؛
- وضع الخريطة المدرسية للتعليم والتأهيل المهني؛
- إعداد مخطط التنمية؛
- تنظيم الأنشطة المدرسية الموازية.

• **المحطة الرابعة:** كانت بداية هذه المحطة مع صدور المرسوم (رقم 2.93.625) في شأن اللاتركيز الإداري الذي تم بموجبه تحديد وتوزيع الاختصاصات والوسائل بين المصالح المركزية والخارجية للإدارات العامة (المادة الأولى). وقد نص في مادته الثانية على أنه يعهد إلى المصالح الخارجية، في نطاق اختصاصها، بتنفيذ سياسة الحكومة وجميع القرارات والتوجيهات الصادرة عن السلطات المختصة مع إمكانية تفويض الوزراء إلى رؤساء المصالح الخارجية التابعة لهم التصرف باسمهم ضمن الحدود الداخلة في نطاق اختصاصهم. كما تم إحداث لجنة دائمة للاتركيز الإداري لدى الوزير الأول تتولى اقتراح سياسة الحكومة في الموضوع وتتبع تنفيذها⁶. وفي 16 يونيو 1994 أحدثت اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة قضايا التعليم، غير أن هذه اللجنة لم تحقق الهدف المرسوم لها على الرغم مما بذلته من جهود، بحيث لم يتمخض عن أعمالها إلا نص مشروع التقرير النهائي حول: «وثيقة المبادئ الأساسية» بتاريخ 25 يونيو 1995، ومن بين الأسباب التي أدت إلى فشل اللجنة اعتراض الملك الراحل على بعض التوجهات المقررة، معتبرا أن اللجنة لازالت تفكر بعقلية الماضي فيما يخص المغربية والتعريب والتوحيد والمجانبة ومنتقدا موقفها إزاء الازدواجية اللغوية⁷ (مهمون، 2016).

خلال هذه الفترة سيعرف التنظيم اللامركزي بالمغرب تطورا نوعيا تمثل في صدور القانون رقم 96.43 الخاص بإحداث وتنظيم الجهات والتي نص عليها الفصل مائة من دستور 1996 واعتبرها جماعات محلية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. فبالإضافة مع ذلك تم وضع هيكل جديدة لوزارة التربية الوطنية في 4 فبراير 1998 كان من ضمن مديرياتها، مديرية مكلفة باللاتركيز والتنظيم والإعلاميات، أسند إليها مهمة إعداد التصميم المديرى لعمليات لاتركيز مصالح الوزارة والسهر على تطبيقه، وإعداد التصميم المديرى لتكوين الموظفين الإداريين للمصالح المركزية والخارجية، كما تولت هذه المديرية ضمان الانسجام بين أنشطة المديرية المركزية في علاقتها مع المصالح الخارجية، والقيام أيضا بتنظيم أنشطة المصالح الخارجية وتجميع المعلومات المتعلقة بالتدبير من هذه المصالح⁸ (المرسوم رقم 2.96.956).

كما تم خلال نفس الفترة تعيين حكومة التناوب التي جعلت ضمن أولوياتها الأساسية وضع إصلاح شامل لنظام التربية والتكوين يركز على القيم الأخلاقية، وحل مشكل الأمية وتعميم التمدرس⁹.

وفي ظل هذه الحكومة تعزز نظام اللاتركيز الإداري بقطاع التربية الوطنية بصدور قرار لوزير التربية الوطنية (رقم 1192.99) حدد بموجبه اختصاصات وتنظيم نيابات الوزارة كمصالح خارجية، حيث أصبحت النيابات تقوم في نطاق نفوذها الترابي بالمساهمة في وضع وتطبيق سياسة الوزارة في ميدان التعليم الأولي والأساسي والثانوي، عن طريق وضع وتنفيذ مشاريع تنطلق من المخططات والتوجيهات الوطنية التي تحددها الوزارة بشكل يراعي الخصوصيات المحلية والإقليمية. وتقوم كذلك، وبالتنسيق مع الأكاديميات وكل الجهات المختصة، بتتبع وتقييم العمل التربوي في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية وتقييم عمل هيئات التفطيش وهيئات التأطير وتسهر على صرف ميزانيتها، وكذا العمل على انفتاح المؤسسات التعليمية على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي¹⁰.

المرحلة الثانية: ما بعد صدور ميثاق التربية والتكوين

يمكن تقسيم هذه المرحلة بدورها إلى أربع محطات أساسية على الشكل التالي:

• **المحطة الأولى 2000-2001**¹¹: تميزت هذه المرحلة باعتماد ميثاق التربية والتكوين والذي تضمن مجموعة من الاختيارات والتوجيهات البيداغوجية والسوسيو تربوية كانت بمثابة أجوبة أو حلول للمسائل التي شغلت المواطنين. وصمم الميثاق من جهة ثانية تنظيما للنسق التربوي وذلك بخلق هيآت أو مؤسسات جديدة وإعادة تحديد أدوار فعاليات النسق التربوي سواء منها العاملة بداخله أو بجواره أو معه¹² (بردوزي، 2012، ص. 8).

وقد اعتبر العديد من المختصين والفاعلين في المجال التربوي أن الميثاق يتمتع بقوة سياسية أرفع من العمل التشريعي الصرف، وهي قوة يستمدّها من مصادقة جميع حساسيات الأمة عليه ومن تزكيته الملكية¹³ (بردوزي، 2012، ص. 14).

وكان ضمن أولويات الميثاق الانتقال من نظام المركزية المفرطة في تدبير الشأن التربوي إلى نهج نمط تدبيري يستند على اللامركزية إلى جانب اللاتمرکز وذلك تماشيا مع السياسة التي نهجها المغرب، بمقتضى الدستور والقوانين المنظمة للجهات وللجماعات المحلية في مجال اللامركزية واللاتمرکز الإداريين، وكذلك من أجل تبسيط مساطر تدبير العدد المتزايد من المدرسين ومن المؤطرين ومن التجهيزات الأساسية في قطاع التربية والتكوين، وتيسير الشراكة والتعاون الميداني مع كل الأطراف الفاعلة في القطاع أو المعنية به، والسعي إلى ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية، وضبط المسؤوليات بين مختلف مستويات المنظومة لحل المشكلات العملية للقطاع بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية.

ولمعرفة التوجهات الكبرى التي جاء بها الميثاق في مجال اللامركزية واللاتمرکز الإداري نقف عند الدعامة الخامسة عشر التي تدرج ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير وإقرار اللامركزية واللاتمرکز في قطاع التربية والتكوين، وتتوزع مضامين هذه الدعامة ما بين المادة 144 والمادة 153 وكلها تنصب على مجال التدبير على المستوى الجهوي والإقليمي والمحلي، ومن ضمن ما جاء فيها¹⁴:

- التقليل من الاختصاصات التدبيرية للإدارة المركزية داخل المنظومة التربوية؛
- إعادة هيكلة نظام الأكاديميات وتوسيعها لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي، وتتوفر على مجالس إدارية ولجان مختصة تضم فاعلين من القطاعين العام والخاص والمجتمع المدني، ويتم تزويدها بالموارد المادية والبشرية الفعالة لتضطلع بالاختصاصات الموكولة إليها؛

- توسيع اختصاصاتها لتشمل وضع المخططات والخرائط المدرسية، وتتبع مشاريع البناء والتجهيز التربويين، والإشراف على السير العام للدراسة والتكوين، والقيام بمبادرات للشراكة، وتدبير الموارد البشرية؛
- تعزيز المصالح الإقليمية المكلفة بالتربية والتكوين من حيث ضبط الاختصاصات وتوفير وسائل العمل وتعزيز التنسيق بين مختلف مكوناتها، باتجاه إدماجها الكامل؛
- إحداث مجالس التدبير على مستوى المؤسسات التعليمية لموازرة هيئة الإدارة التربوية باعتبارها الإدارة المسددة للامركزية واللامركز، ويكون من ضمن مهامها المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين، والإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي واقتراح الحلول الملائمة لرفع مستوى المدرسة وإشاعها داخل محيطها؛
- رصد ميزانية للتسيير العادي والصيانة لكل مؤسسة، ويقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير، وتمنح تدريجياً للثانويات صفة «مصلحة للدولة تسيير بطريقة مستقلة» نظام (SEGMA)¹⁵.
- تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين، وذلك من خلال تقويم الإدارات المركزية بمختلف مستوياتها قصد ترشيد وتوحيد المبادرات والمخططات وتحقيق شفافية الميزانية المرصودة، وكذا تقليص تكاليف التسيير الإداري وترشيد وعقلنة تدبير الموارد البشرية، وإعادة النظر في اختصاصات المصالح المركزية لقطاع التربية الوطنية من خلال الاكتفاء بالوظائف الاستراتيجية كالتأطير والتنظيم والتوجيه والمراقبة والتقييم¹⁶.
- وفي إطار أجراً ميثاق التربية والتكوين أسهمت السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية في إصدار عدد من النصوص القانونية والتنظيمية تهم نهج مسار اللامركزية واللامركزية الإدارية لقطاع التربية الوطنية¹⁷.
- **المحطة الثانية 2002-2008:** انطلقت هذه المحطة بتعديل هيكلية واختصاصات وزارة التربية الوطنية لتتماشى مع النهج الجديد الذي تبناه النظام التربوي المغربي في تدبير شأن التربية والتكوين وذلك بإصدار المرسوم رقم 2.02.382 الصادر في 17 يوليوز 2002 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، وقد جعل هذا المرسوم من مهام الوزارة

القيام بالوظائف الإستراتيجية كالتأطير والتنظيم والتقنين والتوجيه والمراقبة، مع الاحتفاظ ببعض الاختصاصات الأساسية كتدبير الموارد البشرية والممتلكات، ومصاحبة وتأطير تجربة الأكاديميات وتنسيق مجهوداتها ومبادراتها وتتبع تنفيذها وتقويم نتائجها، بما يخدم التوازن وتكافؤ الفرص بين الجهات، وتوزيع الموارد بين المركز والأكاديميات. كما تم تقليص البنيات المركزية، حيث انخفض عدد المديريات المركزية من 18 إلى 10 مديريات، وعدد الأقسام من 72 إلى 33 قسماً وعدد المصالح من 238 إلى 71 مصلحة¹⁸، وتم تعزيز المفتشية العامة للوزارة بإحداث منسبي مفتش عام مكلف بالشؤون التربوية ومفتش عام مكلف بالشؤون الإدارية¹⁹.

كما صدر المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 17 يوليو 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، الذي أكد على أن مؤسسات التربية والتعليم العمومي توضع تحت سلطة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في حدود دائرة نفوذها التربوي، وتقدم خدمات التربية والتعليم في سائر مراحل التعليم الأولي والابتدائي والثانوي، وعلى أن آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري بمؤسسات التربية والتعليم العمومي تتكون من إدارة تربوية ومجالس (مجلس التدبير والمجلس التربوي ومجالس الأقسام والمجالس التعليمية). كما حددت مقتضيات هذا المرسوم مهام وصلاحيات الإدارة التربوية للمؤسسة وتشكيل مجالس المؤسسة واختصاصاتها. وفي نفس الإطار سيتم إصدار مجموعة من القرارات التنظيمية تعزز من نهج اللامركزية واللاتركيز الإداري²⁰.

وتعززت هذه الحركية القانونية بقطاع التربية الوطنية بالتوجيهات الملكية والحكومية الرامية إلى تشجيع اللامركزية واللامركز الإداري، وذلك من خلال الرسالة الملكية الموجهة إلى الوزير الأول في موضوع التدبير اللامركزي للاستثمار بتاريخ 9 يناير 2002، والتي دعا فيها الحكومة إلى إعداد إصلاح لهيكلية المندوبيات الجهوية للإدارات المركزية بقصد التقليص من المرافق وتجميعها للمزيد من التفاعل والتناسق والتقريب فيما بينها²¹. كما قامت الحكومة بموازاة مع ذلك بإصدار مجموعة من النصوص التنظيمية تهدف إلى نهج أسلوب اللامركزية واللامركز في التدبير الإداري²².

وقد عرفت هذه المحطة صدور تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها دعا الفاعلين السياسيين والتربويين والمهتمين بالشأن التربوي إلى إنقاذ المنظومة التربوية من الإشكالات والاختلالات التي تعوق تطورها، مؤكداً ضمن متنه أن هناك العديد

من التعثرات القائمة تعوق تلمس الأثر الفعلي للمبادرات والجهود المتعددة الهادفة إلى تحسين المنظومة (التقرير 2008، ص. 30). وقد حصر التقرير اختلالات المنظومة التي تنعكس سلبيًا على جودة التعلّم وتقدم المتعلّم في مكتسباته ومساره الدراسي، وعلى المحيط المدرسي في خمس إشكاليات مركزية ضمنها إشكالية الحكامة في مختلف المستويات²³.

ويمكن القول إن ما ميز هذه المحطة هو استمرار هيمنة الإدارة المركزية بحيث إن بعض الاختصاصات التي يتعين أن تمارس من قبل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ظلت تمارس بالمركز، وخاصة على مستوى تدبير الموارد البشرية والممتلكات. كما أن إرساء نهج اللامركزية لم يواكبه تحديد واضح للمهام والمسؤوليات في كل مستوى من المستويات. وساهم تنوع وتعدد تركيبة المجالس الإدارية في التأثير على التجانس المفترض داخل هذه الأجهزة التقريرية، كما ساهمت محدودية انخراط بعض أعضاء المجلس في التأثير على مردوديتها وكيفية اشتغالها، وأدى إلى غياب تمثيلية بعض المكونات الأساسية في التدبير الجهوي في المجلس الإداري من قبيل النواب الإقليميين ومديري مؤسسات التربية والتعليم على الرغم من دورها في تدبير الشأن التربوي على المستوى الإقليمي والمحلي، بالإضافة إلى عدم استكمال البناء الإصلاحي في بعض الأوراش، كما هو الشأن بالنسبة لإرساء شبكات التربية والتكوين²⁴.

• **المحطة الثالثة 2009-2012:** تميزت هذه المحطة بوضع البرنامج الاستعجالي والذي اعتمد في مرجعيته على توجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتمحور حول المجالات التي اعتبرها تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008 ذات أولوية. وجاء هذا البرنامج من أجل تسريع وتيرة الإصلاح وهدف بالأساس إلى إنقاذ الميثاق من الفشل²⁵ (البرجاوي، 2017، ص. 26).

ومن أجل تحقيق فعالية قصوى للبرنامج الاستعجالي، تبني منهجية جديدة جعلت من بين مرتكزاتها اعتماد رؤية تشاركية تضمن إشراك كافة الفاعلين الأساسيين داخل منظومة التربية والتكوين في تطبيق البرنامج الاستعجالي، ووضع أرضية لتدبير التغيير والتواصل تضمن انخراط الجميع وبث روح التغيير في كل مستويات المنظومة²⁶. كما اعتمد البرنامج الاستعجالي على مبدأ جوهرى موجه هو جعل المتعلّم في قلب منظومة التربية والتكوين وجعل الدعائم الأخرى في خدمته من خلال توفير مؤسسات ذات جودة توفر للتلميذ ظروف عمل كفيلة بتحقيق التعلّم²⁷.

غير أن نجاح هذا البرنامج الاستعجالي تم ربطه بتوفر شرطين أساسيين: الأول التغيير العميق لأساليب التدبير، وذلك بإرساء مقاربة التدبير المرتكز على النتائج والفعالية والتقييم، وعامل السرعة في إحراز النتائج على المدى القصير، والثاني وضع عدة متينة لقيادة مراحل إنجاز مقتضيات البرنامج الاستعجالي²⁸. وقد حددت الخطة الاستعجالية أربعة مجالات ينبغي الاشتغال عليها من ضمنها مواجهة الإشكالات الأفقية للمنظومة التربوية وضم سبعة مشاريع وعدة تدابير إجرائية.

ومع بداية انطلاق البرنامج الاستعجالي تم إصدار عدد من القرارات تم بموجبها تفويض بعض الاختصاصات إلى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وتفويض الإمضاء للقيام ببعض العمليات في المجال المالي وتدبير الموارد البشرية²⁹.

وقد عرفت هذه المحطة حراكا سياسيا جعل النظام السياسي يقوم بإصلاحات دستورية جاءت بعدة مستجدات على مستوى نهج نظام اللامركزية واللاتركيز الإداري نعتقد أنه سيكون لها الأثر الإيجابي على تدبير الشأن التربوي إذا كانت لدى النخبة السياسية والتربوية والإدارية الماسكة بزمام الشأن التربوي إرادة صادقة لتوظيف واستثمار هذا التحول في متن الدستور. فمن أهم المستجدات التي جاء بها دستور 2011 التأكيد في فصله الأول على أن «... التنظيم التربوي للمملكة تنظيم لا مركزي يقوم على الجهوية المتقدمة»، كما نص الباب التاسع على مختلف المقتضيات التي تهم الجهات والجماعات الترابية (12 فصل بداية من الفصل 135 إلى الفصل 146)، والتنصيص في الفصل 71 على أن القانون يختص، بالإضافة إلى المواد المسندة إليه صراحة بفصول أخرى من الدستور، بالتشريع في مجموعة من المجالات ضمنها نظام الجماعات الترابية، ومبادئ تحديد دوائرها الترابية، وإحداث المؤسسات العمومية وكل شخص اعتباري من أشخاص القانون العام.

وفي نهاية هذه المحطة، أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تقريرا حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات، وصف الوضعية التي آلت إليها منظومة التعليم ببلادنا من اختلالات متواترة ومتعددة الأوجه على الرغم من الجهود المبذولة، مشيرا إلى أن المدرسة أصبحت «عرضة لانتقاد الفاعلين والمهتمين الذين يشكون من عدم وفاء السياسات التربوية المتعاقبة بوعودها والتزاماتها»، وأنها غدت «مؤسسة في وضعية أزمة، تستهدفها الانتقادات من كل جانب وتعتبرها مصدر كل الأزمات

الأخرى، مثل الأزمة الاقتصادية، لكونها لا تؤهل المتعلمين لسوق الشغل، والأزمة الثقافية، لكونها لم تعزز السلوك المدني وسط الأجيال الناشئة، والأزمة الاجتماعية، لأنها فشلت في مهمتها التربوية القاضية بتكوين مواطن مسؤول» (تقرير 2014، ص. 9-10).

وفي هذا الصدد، نشير إلى أن تقرير 2014 صدر في ظل دستور 2011، الذي نص ضمن مقتضياته على ربط المسؤولية بالمحاسبة كمبدأ أساسي إلى جانب الحكامة الجيدة وضرورة تقييم السياسات العمومية، ومن تم كان من المفروض أن يستهدف هذا التقرير مساءلة وزارة التربية الوطنية عن كيفية تدبير شؤون قطاعها وعن سبل استخدام الموارد المرصودة لها وليس الإعداد لوضع استراتيجية إصلاحية جديدة.

المحطة الرابعة 2014-2018: بدأت هذه المحطة بإطلاق ما سمي «اللقاءات التشاورية حول المدرسة المغربية»، وقد شارك فيها العديد من الفاعلين التربويين والسياسيين والاجتماعيين والاقتصاديين بغرض الإنصات إلى تشخيصاتهم واقتراحاتهم، وتبلورت بناء على هذه المشاورات سيرورة إصلاحية جديدة تم الاشتغال عليها بشكل متدرج اشتملت مرحلة أولى فيها على التدابير ذات الأولوية كبرنامج مرحلي مهد إلى إصدار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

كما تميزت هذه المرحلة بالشروع في وضع المرجعيات القانونية للجهوية المتقدمة وتنزيلها من خلال إعادة النظر في التقسيم الجهوي واكتمال البناء القانوني وإصدار القوانين التنظيمية المتعلقة بالجهات والعمالات والأقاليم والجماعات، وفي مقدمة هذه النصوص القانون التنظيمي رقم 111.14 المتعلق بالجهات (7 يوليو 2015)³⁰.

وفي إطار انخراطها ومواكبة ورش الجهوية المتقدمة، شرعت وزارة التربية الوطنية في إرساء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومصالحها الإقليمية وفق التقطيع الجهوي الجديد للمملكة وإعمال للامركزية الفعلية عبر اتخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات المواكبة من أجل الانتقال السلس من 16 إلى 12 أكاديمية جهوية للتربية والتكوين مع ضمان استمرارية المرفق العام والشروع الفعلي للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في مواصلة مهامها، ومن أهم هذه الإجراءات:

- إحداث لجنة مركزية لقيادة وتتبع مسار إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وفق التقسيم الجهوي الجاري به العمل³¹، وتشكيل لجنة تقنية مركزية لأجراء التدابير العملية

المتعلقة بإرساء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في صيغتها الجديدة والتنسيق مع اللجان الجهوية³²؛

- نشر القانون رقم 71.15 بتغيير وتتميم القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بالجريدة الرسمية عدد 6437 بتاريخ 8 فبراير 2016؛
- نشر المرسوم رقم 2.16.112 صادر في 26 فبراير 2016 بتحديد قائمة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومقراتها ودائرة نفوذها الترابي بالجريدة الرسمية عدد 6445 بتاريخ 7 مارس 2016؛
- نشر مشروع المرسوم رقم 2.16.113 صادر في 26 فبراير 2016 بتغيير المرسوم رقم 2.00.1016 الصادر في 29 يونيو 2001 بتطبيق القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ولا سيما المادتين 13 مكررة و13 مكررة مرتين؛
- نشر القرارات المتعلقة بتفويض الإمضاء والمصادقة على الصفقات لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وللمديرين الإقليميين من طرف وزير التربية الوطنية والتكوين المهني بالجريدة الرسمية عدد 6468 بتاريخ 26 ماي 2016؛
- المصادقة على القرارات المتعلقة بهيكلية الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المحدثه وفق التقطيع الجهوي الجديد (12 قرارا) من طرف مصالح وزارة الاقتصاد والمالية بتاريخ 8 فبراير 2016، والتي مكنت من اعتماد هيكلية مندمجة لجميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، تتكون من 5 أقسام و17 مصلحة بمقرات الأكاديميات، باستثناء أكاديمية الداخلة وادي الذهب التي تتكون من قسمين و11 مصلحة اعتبارا لخصوصيتها.

ومقارنة بين الهيكلية القديمة والهيكلية الحالية يلاحظ أن الهيكلية القديمة ضمت 16 أكاديمية و82 نيابة إقليمية، كان عدد الأقسام في الأكاديميات 37 قسما و114 مصلحة، وعدد المصالح بالنيابات وصل إلى 364 مصلحة، أما في الهيكلية الجديدة فأصبح عدد الأكاديميات 12 أكاديمية و82 مديرية إقليمية، بلغ عدد الأقسام بالأكاديميات 57 قسما و198 مصلحة، فيما بلغ عدد المصالح بالمديريات الإقليمية 606 مصلحة. وهكذا سجل التطور بين الهيكلية القديمة والهيكلية الحالية، زيادة في عدد الأقسام بنسبة 54% وعدد المصالح بنسبة 68%، كما تم إحداث بنيات إدارية جديدة لم تكن مدرجة في الهيكلية القديمة، كالمركز الجهوي لمنظومة الإعلام في حكم قسم، والوحدة الجهوية للإفتحاص في حكم مصلحة، ومصلحة الشؤون القانونية والشراكة، ومصلحة الدعم الاجتماعي، ومصلحة التواصل وتتبع أشغال المجلس الإداري. وتم الفصل بين المهام

والعمليات غير المتجانسة (فصل مجال الموارد البشرية عن مجال الشؤون الإدارية والمالية)، وتم اعتماد تسميات جديدة للمصالح الإقليمية للأكاديميات (المديريات الإقليمية بدل النيابات الإقليمية) مع الحفاظ على نفس المهام والاختصاصات والنفوذ الترابي³³.

وبالموازاة مع ذلك اتسمت ميزانية الوزارة برسم سنة 2016 بملاءمة كراسة الميزانية ومشروع نجاعة الأداء مع الفصول الأربعة للتقرير الإستراتيجي للإصلاح 2015-2030 والتقسيم الجهوي الجاري به العمل³⁴، حيث تمت هيكلية كراسة الميزانية حسب البرامج والمشاريع ذات الأولوية أخذاً بعين الاعتبار غايات وأهداف الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ومقتضيات القانون التنظيمي للمالية. كما تم اعتماد المديرية الإقليمية كوحدة أساسية عند التحضير لمشروع ميزانية الوزارة، نظراً لديمويتها³⁵.

ومع بداية التنزيل للجهوية المتقدمة والشروع في تنفيذ مشاريع الرؤية الاستراتيجية، صدر تقرير جديد عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في موضوع الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث العلمي دعا في مضامينه إلى استحضار رهانات تعزيز وتطوير النموذج التنموي الوطني الذي يضع المدرسة في صلب المشروع المجتمعي ويبيئ الفاعلين التربويين بها مسؤولية الاضطلاع بأدوار وازنة في تحقيق الإنصاف والحد من الفوارق بين الأفراد والفئات الاجتماعية، وتأمين الحقوق المدنية على رأسها الحق في التربية والتكوين وتكوين المواطن وتيسير ولوج مجتمع المعرفة والإدماج الثقافي والقيمي وتحقيق الارتقاء الفردي والاجتماعي.

وقد تم الاعتماد في إعداد التقرير على توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، كبنية مرجعية، ولاسيما الرافعة التاسعة المتعلقة بتأهيل مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث التي أوصت بإعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، وتحقيق التوازن بين التمتع بالحقوق والالتزام بقيم الممارسة المهنية، وربط المسؤولية بالحاسبة. وأكد المجلس في تقريره أن هناك ثلاثة مرتكزات من أجل إطلاق دينامية التغيير وهي:

- المهنة كشرط لازم لتأهيل الفاعلين التربويين وفق مواصفات وأدوار وقيم مهنية تستجيب لمتطلبات الجودة وانتظارات المجتمع؛
- المؤسسة التربوية القائمة على الاستقلالية وثقافة المشروع والتكامل الوظيفي بين المهن وتنمية الحياة المهنية؛
- التقييم المندمج متعدد الصيغ والأساليب.

كما أكد على ترسيخ البعد القيمي والأخلاقي للممارسات المهنية، انسجاماً مع ما هو متعارف عليها وطنياً ودولياً، وتجديد تصور هذه المهن من منطلق المكانة المحورية التي تشغلها مؤسسة التربية والتكوين كإطار سوسيو-معرفي وثقافي وعلائقي للفعل المهني والتفاعل والمبادرة الخلاقة. وأوصى هذا التقرير باعتماد آلية التعاقد حول مشاريع التغيير ونهج تدبير قائم على المواكبة والتحفيز، ورصد النتائج، وربط المسؤولية بالمحاسبة، وتعزيز النهج اللامركزي في التدبير بتقوية دور المؤسسة التعليمية والتكوينية، كنواة لمأسسة المقاربة الصاعدة، بالإضافة إلى تأهيل المؤسسات التربوية وتعزيز استقلاليتها والرفع من قدراتها المادية والبشرية للاضطلاع بأدوارها، والتنزيل الفعلي لاستراتيجية مشروع المؤسسة والحياة المدرسية.

ويستمر مسار الإصلاح بمصادقة المجلس الوزاري على مشروع القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والذي جعل من أهدافه تحديد المبادئ الموجهة لسياسة الدولة واختياراتها الاستراتيجية لإصلاح المنظومة على أساس تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع. ويشمل هذا المشروع عشرة أبواب، خصص الباب السابع منه لمبادئ وقواعد حكامه منظومة التربية والتكوين.

المحور الثاني: العلاقة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

تنص المادة 2 من المرسوم³⁶ المحدث للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على أن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين يعتبر بمثابة مؤسسة لتكوين الأطر العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي، وبموجب قرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي يتم تحديد آليات التنسيق بين المركز والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

تتوافق مقتضيات هذه المادة مع المادة³⁷32 من القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي³⁸، غير أن القرارات³⁹ التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية في شأن تحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى المركز جاءت بمقتضيات مخالفة، وذلك بإعطاء حق الوصاية والإشراف على المباراة لمدير الأكاديمية⁴⁰، علماً بأن مقتضيات المرسوم ليس فيها ما يشير إلى أن الأكاديمية هي التي لها حق الإشراف على امتحان الدخول إلى المراكز، والمادة 35 من القانون رقم 01.00 أسندت لمجلس المركز اقتراح نظام الامتحانات على مجلس التنسيق، وهو ما لم يتم احترامه في

القرارات التطبيقية المذكورة أعلاه، والتي لم تراعى منطوق وروح النص القانوني القاضي بخلق آليات للتنسيق بين الجهتين نظرا لما يجمع بينهما من مصالح مشتركة، فالمراكز تتكلف بتكوين وتأهيل أطر هيئة التدريس والأطر التربوية، والأكاديمية هي الزبون الرئيس للمراكز، فهي من يوظف خريجها، كما أن المؤسسات الخاصة بالتدريب والوضعيات المهنية التي تخضع لها الأطر المتدربة تابعة للأكاديميات.

فالقرارات الوزارية لم تتجه نحو التنسيق والشراكة بين الجهتين وتوضيح الرؤية الإستراتيجية للعمل بينهما، وتخالف مقتضياتها ما ورد في المرسوم وما نص عليه القانون رقم 01.00 المذكور أعلاه، وبذلك لم تحترم هذه القرارات مبدأ التراتبية الذي يعطي للمرسوم مرتبة أعلى من القرار، والذي لا ينبغي أن يتضمن مقتضيات مخالفة لنص وروح النص الأعلى منه.

ولعل ما يؤكد استقلال المركز عن الأكاديمية وعدم خضوعه لوصايتها هو أن المركز تم إحداثه بناء على اقتراح من وزارة التربية الوطنية، بعد استطلاع رأي مجلس التنسيق. وهي نفس المسطرة المتبعة في إحداث مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، وبالتالي يمكن تصنيف المراكز ضمن هذه المؤسسات. ويبين الجدول التالي ما ذهبنا إليه، حيث نجد ضمن نصوص المرسوم جميع المواد المتعلقة بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة، وهي كالتالي:

الموضوع	القانون رقم 01.00	المرسوم رقم 2.11.672
تحدث مؤسسات للتعليم العالي غير التابعة للجامعات في شكل مدارس أو معاهد أو مراكز	المادة 32	المادة 2
كيفية إحداث المركز + هيئة التسيير ومسطرة التعيين	المادة 33	المادة 7
مهام مدير المركز	المادة 34 والمادة 74	المادة 8
الهيكل التنظيمي للمركز (الإداري والتعليمي والبحث)	المادة 36	المادة 6
مجلس المؤسسة وصلاحياته ولجانه	المادة 35	المادة 18
اللجنة العلمية	المادة 35	المادة 19

وعلى الرغم من شمول المرسوم رقم 2.11.672 لمقتضيات خاصة بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، فإن الاقتراح الذي تقدمت به وزارة التربية الوطنية لوزارة التعليم العالي في مرسوم⁴¹ التصنيف ضيق واسعاً وتعامل بانتقائية مع القانون رقم 01.00، بحيث تم الاقتصار على تطبيق مقتضيات هذا القانون المتعلقة بشروط وإجراءات تعيين المدير ونوابه وكذا أجهزة إدارة المؤسسة ولا سيما مجلس المؤسسة واللجنة العلمية واللجان الدائمة ومجلس التنسيق، بقبول خضوع المراكز للمادتين 33 و35 وأغفل المواد 32 و34 و36 و74 التي تفيد كلها أن المراكز مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات.

أضف إلى ذلك أن القانون المحدث للأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين، كما وقع تغييره وتتميمه، لا ينص على تبعية المركز للأكاديمية. غير أن قرار وزير التربية الوطنية المتعلق بتحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة ومصالحها الإقليمية تصر على هذه التبعية، إذ تنص مادته 15 على أنه «يتولى المركز الجهوي للامتحانات القيام بالمهام التالية: ... السهر على التنظيم المادي لمباريات التوظيف ولوج مراكز التكوين التابعة للأكاديمية، وكذا تنظيم امتحان التخرج من هذه المراكز»⁴². وكان الأجدر أن يتم إدراج هذه المقتضيات الواردة في المادة 15 السالفة الذكر ضمن القرار الذي سيحدد آليات التنسيق بين المركز والأكاديمية.

وتسعى جهات بوزارة التربية الوطنية إلى جعل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مؤسسات تابعة لسلطة الأكاديميات عبر إصدار قرارات وزارية، على الرغم من عدم التنصيص على ذلك في النصوص الأعلى من هذه القرارات، فالقرارات الوزارية التي تحاول أن تجعل من المراكز مؤسسات تابعة للأكاديميات تفتقد إلى التأصيل القانوني، ومن ضمن هذه القرارات القرار الوزاري⁴³ المتعلق بتفويض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الذي منح لمدير الأكاديمية صلاحيات تعيين أو تكليف الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي التأهيلي وأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي للتدريس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وفي إطار تنزيل هذا القرار أصدر مدير أكاديمية جهة بني ملال خنيفرة مذكرة أكاديمية عدد 2018/6 بتاريخ 27 يوليو 2018 فتح بموجبها إمكانية التكليف لأساتذة التعليم الإعدادي وأساتذة التعليم الابتدائي بمهام التدريس بالمركز الموجود بالجهة، وذلك خلافاً لما ورد في قرار التفويض المذكور أعلاه.

ومن هنا يتضح أن العلاقة بين المراكز والأكاديميات تعرف خروقات قانونية في غياب رؤية واضحة لضبط هذه العلاقة وغياب آليات التنسيق بينهما. فوضعية المراكز وفقاً لمرسوم الإحداث والقانون المتعلق بالتعليم العالي يجعل المراكز خاضعة لوصاية وزارة التربية الوطنية وليس لمؤسسة عمومية (التي تمثلها الأكاديمية)، إذ لكي تتحقق هذه التبعية بجعل المراكز وحدات إدارية تابعة للأكاديمية في إطار نهج نظام اللامركزية في تكوين الأطر العليا للأكاديميات لا يكفي لذلك اعتماد قرار وزاري، وإنما لا بد من القيام بتعديلات جوهرية على مستوى النص القانوني الخاص بالتعليم العالي، وكذا التنقيص على ذلك صراحة في قانون إحداث الأكاديميات ولاسيما أن هذا القانون عرف تعديلات سنة 2016 كما هو الشأن بالنسبة للجهات الترابية الذي نص القانون التنظيمي⁴⁴ صراحة في مادته 82 على أن الجهة يمكنها إحداث مراكز جهوية للتكوين وكذا مراكز جهوية للتشغيل وتطوير الكفاءات من أجل الإدماج في سوق الشغل. فجعل هذه المراكز تحت سلطة الأكاديميات بمقتضى قرار يتنافى مع مبدأ تراتبية القواعد القانونية المنصوص عليها في الدستور.

المحور الثالث: إرساء اللامركزية في تدبير الشأن التربوي على مستوى المؤسسة التعليمية

صاحب مسار الإصلاح بقطاع التربية الوطنية صدور العديد من التقارير الوطنية والدولية شخصت إشكالات واختلالات منظومتنا التربوية، سواء على مستوى المناهج والبرامج أو على مستوى الهياكل والتدبير.

وفي اعتقادنا، فإن أي إصلاح للمنظومة التربوية ينبغي أن ينصب على المؤسسة التي تخدم الزبناء الرئيسيين المتمثلين في المتعلمين والمتعلمين والمشرفين المباشرين على خدمة هؤلاء الزبناء، فكل إصلاح لا يستهدف الشأن التربوي على المستوى المحلي بشكل مباشر لا يمكن أن يعطي النتائج المطلوبة، لهذا فتنطبق اللامركزية بشكل فعلي ينبغي أن ينطلق من المؤسسات التعليمية تقدم خدمات التربية والتعليم لمواطن الغد بشكل مباشر، والقطع نهائياً مع الأسلوب الكلاسيكي في التدبير الذي يجعل المركزي هو المتحكم في المحلي، فالمقاربة ينبغي أن تتغير بحيث تصبح الأولوية للمحلي، وذلك بوضع ميثاق تعاقدية مع المؤسسة تمنح من خلاله وسائل مادية وقانونية وبشرية تجعلها قادرة على القيام بوظيفتها ومهامها.

وقد أكدت جل التقارير الوطنية الصادرة حول المنظومة التربوية على هذا التوجه، فقد جاء في تقرير 2008 أن المنظومة في حاجة إلى مزيد من الإقدام والحسم في الأوراش الصعبة التي قد يحدث إطلاقها تحولا في السير الحالي للمنظومة، فالحكامة الجيدة لم تصل بعد، سواء بالنسبة للمؤسسات التعليمية أو بالنسبة للمكلفين بتدبير المنظومة بمختلف مستوياتها، إلى تكريس مقومات نهجها المرتكز على ترسيخ المسؤولية وتوضيحها وفق مهام محددة، وتعميق الاستقلالية وتوسيع تفويض الاختصاصات والصلاحيات في مختلف مستويات المسؤولية، ونهج التدبير العصري المبني على النتائج والمساءلة والتقييم تبعا لمعايير معروفة وشفافة، واعتماد مقاربة تشاركية ميدانية تقوم على الإسهام الفعال لمختلف الفاعلين والمتدخلين ولا سيما على المستوى المحلي في تخطيط وتدبير وتقييم شؤون المدرسة وحل المشكلات التعليمية للقطاع والمؤسسات التعليمية في عين المكان (تقرير 2008، ص. 31). وقد أكد وزير التربية الوطنية في افتتاح الندوات المركزية والوطنية حول التأطير العملي والميزانياتي برسم 2017 على أن «مقياس نجاح مشاريع الرؤية الاستراتيجية هو مدى تمثل المؤسسات التعليمية بشكل سليم وعميق لمضامينها وانخراطها في التنزيل والتنفيذ لكافة المخططات والبرامج الإجرائية التي سهرت الوزارة على إعدادها»⁴⁵. ونفس التوجه تبنته التقارير اللاحقة في موضوع إصلاح المؤسسات التعليمية ومنحها الاستقلالية في التدبير.

وهذا يجرنا إلى ضرورة إصلاح الإدارة التربوية، باعتبارها إحدى المداخل الرئيسية لإصلاح المنظومة التربوية ببلادنا، وذلك من خلال إعادة النظر في المرسوم المنظم لمؤسسات التعليم العمومي من جهة، وتكوين وتأهيل أطر الإدارة التربوية بشكل جيد بما يمكنهم من القيام بمهامهم وصلاحياتهم بنجاعة وفعالية من جهة ثانية.

فالمقاربة المعتمدة حاليا في تدبير مؤسسات التعليم العمومي لا تعطي إمكانية كبيرة لتساهم في قيادة التغيير داخل المنظومة التربوية، لأن أكبر انشغالات القائد التربوي هو التدبير اليومي المتمحور حول التسيير الإداري اليومي فيما يغيب التفكير في الجوانب التربوية والمعرفية والبيداغوجية، كما أن المرسوم المنظم لهذه المؤسسات لا يعطي إمكانية لتفويض بعض المهام الإدارية لأطر الإدارة التربوية، وصلاحيات مجلس التدبير الاستشارية لا تشجع أعضاء المجلس في الانخراط الفعلي في تدبير المؤسسة، أضف إلى ذلك ضعف الثقافة القانونية لدى أطر الإدارة التربوية بسبب غياب التكوين القانوني لدى غالبيتهم، مما يتطلب إعادة النظر في النظام القانوني لإسناد مهام الإدارة التربوية، ومنح مجلس التدبير صلاحيات تقريرية والتأكيد على وضع

برنامج سنوي لاجتماعاته حتى يتمكن باقي الشركاء أعضاء المجلس من الحضور خصوصا ممثل جمعية الآباء وأمهات وأولياء التلاميذ وممثل الجماعات المحلية.

كما ينبغي إعادة النظر في تشكيلة الإدارة التربوية ولا سيما على مستوى السلك الابتدائي، حيث يتم تدبير المؤسسة من طرف شخص واحد في أغلب الأحيان في غياب ملحقين تربويين أو حراس عامين.

هذه بعض العوامل التي نعتقد أنه لو تم تجاوزها سيصبح للإدارة التربوية دور كبير في إنجاح المهمة التربوية التي هي أساس نجاح العملية التعليمية. ولتسهيل عمل الإدارة التربوية لا بد من وضع نظام داخلي شامل يضم الجوانب الأساسية المتعلقة بتدبير المؤسسة وتسطير الحقوق والواجبات ووضع سلم التقييم لتعديل السلوكات عبر إشراك المتعلمين في اقتراح بنوده.

ونعتقد أنه لكي تتمكن هذه الإدارة من الاضطلاع بهذه المهام والأدوار ينبغي توافر جملة من الأبعاد الضرورية، وفق ما أوردها تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين في النقاط التالية⁴⁶:

- الأبعاد المعرفية، سواء المرتبطة بمجالات المهن والتخصص، أو المتعلقة بمتطلبات التدريس والتكوين) المقاربات البيداغوجية وطرائق التدريس وأنشطة التعلم والتقييم)؛
- الأبعاد البيداغوجية والمنهجية الأساس، ذات الصلة بتدبير وضعيات التدريس والتكوين والتعلم والتوجيه؛
- الأبعاد التواصلية، وتتعلق بالتمكن اللغوي، والقدرة على التواصل، واستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتنسيق والعمل الجماعي والانفتاح على المحيط؛
- الأبعاد المتصلة بالقيم والثقافة، وتهتم قيم المواطنة وقواعد السلوك المدني ومبادئ حقوق الإنسان، وإعطاء القدوة والالتزام بقواعد وأخلاقيات المهنة؛
- أبعاد التنمية الذاتية والبحث العلمي التربوي، وتتعلق بتنمية القدرة على البحث واستدامة العلاقة بالمعرفة وبمستجداتها، لا سيما في المجالات ذات الصلة بالممارسة المهنية؛
- أبعاد تتصل بابتكار المشاريع المجددة، بغاية تطوير الممارسة المهنية؛

- أبعاد الإسهام في تدبير المؤسسات التعليمية والتكوينية والجامعية وفي بلورة مشروع تنميتها وتفعيله؛
- أبعاد تتعلق بالتمكن من آليات وأساليب الريادة، من تخطيط وإعداد البرامج والخطط، ومشاريع المؤسسات؛
- أبعاد ترتبط بتملك أساليب التدبير وتسيير شؤون المؤسسة التربوية والإدارية وضبط المساطر والتشريعات المعمول به».

خاتمة

يجمع الباحثون⁴⁷ (الكبسي، 2010، ص. 7) على أن أي نظام سليم للتربية والتعليم ينبغي أن يهدف إلى إعداد المواطن لتحمل المسؤولية؛ ولكسب عيشه؛ وللقيام بالتزامه الأدبي واستغلال طاقاته إلى أقصى قدر ممكن، وذلك انطلاقاً من الإيمان «بأن التربية والتعليم يلعبان دوراً فريداً في المجتمعات الديمقراطية لأن النظام التربوي في النظام الديمقراطي يؤهل المواطنين لأداء مهام المواطنة وحماية مصالحهم وحقوقهم»⁴⁸. غير أن الطابع الذي ميز تطور النظام التعليمي بالمغرب هو التعامل الوظيفي، باعتبار المدرسة مؤسسة تعمل على تكوين مختلف أصناف ومستويات الأطر القادرة على إرضاء حاجيات الإدارة أولاً، ثم حاجيات السوق والإنتاج لاحقاً. بمعنى أن ما لازم المدرسة المغربية وحدد أهدافها هو بعد التعليم والتكوين الوظيفيين على حساب البعد التربوي باعتبار التربية المدرسية بمثابة تنظيم مؤسساتي للتنشئة الاجتماعية، ومن أهم وأقوى الوسائل الكفيلة بصنع مواطن تلتقي أهدافه ومشروعه الخاص بالمشروع المجتمعي العام ورهاناته. إن النظام التعليمي المغربي قد افتقد إلى حد كبير لمشروع ثقافي ومجتمعي تربوي واضح (بنسعيد، 2009، ص. 57). ونعتقد أن هنا مكنم الخلل، وأن بداية الحل في إصلاح منظومتنا التربوية بيد المؤسسة التعليمية وانخراط أطرها التربوية والإدارية في إنجاح المشروع التنموي المجتمعي، وذلك لن يتأتى دون إصلاح قانوني يمس مهام هذه المؤسسة وصلحياتها وطرق تدبيرها.

الهوامش

- 1 إدريس بنسعيد، «مفارقات المدرسة المغربية»، مجلة المدرسة المغربية، العدد 1 ماي 2009، ص. 57.
- 2 إدريس بنسعيد، مرجع سابق، ص. 58.
- 3 شكلت أول لجنة للإصلاح سنة 1957 سميت بالحركة التعليمية ضمت جميع ممثلي أنماط التعليم الموجودة آنذاك وكان من بين تصوراتها توحيد البرامج في جميع أنواع التعليم، أما اللجنة الثانية للإصلاح كانت سنة 1958 وسميت باللجنة الملكية لإصلاح التعليم. لمزيد من التفاصيل حول إصلاح التعليم بالمغرب يرجع إلى الحسن اللحية، «تاريخ الإصلاحات التعليمية بالمغرب»، مجلة الفرقان، العدد 75، سنة 2015، ص. 8-15.
- 4 الشريف رقم 1.61.380 الصادر بتاريخ 19 يوليوز 1962 في شأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 2596 بتاريخ 27 يوليوز 1962، ص. 1750.
- 5 الحسن اللحية، مرجع سابق، ص. 11.
- 6 مرسوم رقم 2.93.625 صادر في 20 أكتوبر 1993 في شأن اللاتركيز الإداري، الجريدة الرسمية عدد 4227 بتاريخ 3 نوفمبر 1993، ص. 2209.
- 7 عادل مهومو، «تاريخ إصلاح التعليم بالمغرب من الاستقلال إلى اليوم»، منشور على الرابط التالي: blog-post_59.html/05/https://www.mostajad.com/2016، تاريخ الزيارة غشت 2018.
- 8 المرسوم رقم 2.96.956 الصادر بتاريخ 4 فبراير 1998 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية الجريدة الرسمية عدد 4562 بتاريخ 19 فبراير 1998، ص. 640.
- 9 التصريح الحكومي المقدم من لدن الوزير الأول الأستاذ عبد الرحمان اليوسفي أمام مجلس النواب بتاريخ 17 أبريل 1998.
- 10 قرار وزير التربية الوطنية رقم 1192.99 صادر في 5 أغسطس 1999 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم نيابات وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 4729، بتاريخ 27 سبتمبر 1999، ص. 2344.
- 11 بالإضافة إلى النصوص القانونية والتنظيمية التي صدرت خلال هذه المحطة بقطاع التربية الوطنية أصدر الوزير الأول منشورا يحمل رقم 2001/12 بتاريخ 25 دجنبر 2001 حول ملاءمة برمجة ميزانية الدولة وتنفيذها مع اللاتركيز.
- 12 محمد بردوزي، تحديث الميثاق في المغرب من الميثاق إلى التفعيل، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، 2012، ص. 8.
- 13 محمد بردوزي، مرجع سابق، ص. 14.
- 14 لمزيد من التفاصيل يرجع إلى المنتدى الوطني للإصلاح: المكتسبات والآفاق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال يونيو 2005، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى، سنة 2006 منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص. 257-260.
- 15 ميثاق التربية والتكوين، الدعامة الخامسة عشر، المادة 149، ص. 70.

- 16 وزارة التربية الوطنية، المنتدى الوطني للإصلاح: المكتسبات والآفاق، الوثائق الكاملة وخلصات الأشغال، يوليو 2005، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى، سنة 2006 منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ص. 257.
- 17 القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.203 بتاريخ 19 ماي 2000، ومن المستندات التي جاء بها هذا القانون تكليف الأكاديميات، بمهمة تطبيق السياسة التربوية والتكوينية في مجالات التخطيط، والبناء والتجهيز والصيانة، والبحث التربوي، والشراكة، والتكوين المستمر، والترخيص لفتح أو توسيع أو إدخال تغيير على مؤسسات التعليم الأولي أو التعليم المدرسي الخصوصي، وممارسة الاختصاصات المفوضة إليها في مجال تدبير الموارد البشرية؛ المرسوم رقم 2.00.1016 بتاريخ 29 يونيو 2001 الصادر بتطبيق القانون المحدث للأكاديميات، وتضمن هذا المرسوم كفايات تعيين ممثلي الأطر التعليمية والأطر الإدارية والتقنية وممثلي جمعيات آباء وأولياء التلاميذ وممثل جمعيات التعليم المدرسي الخصوصي وممثل مؤسسات التعليم الأولي لعضوية مجلس الأكاديمية، وتحديد مهام مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وتحديد ممثلي السلطات الحكومية الأعضاء في المجلس الإداري للأكاديمية؛ المرسوم رقم 2.01.1653 صادر في 18 أكتوبر 2001 حدد التاريخ الفعلي لمزاولة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لمهامها واختصاصاتها.
- 18 تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار اللامركزية واللامركزية: أشغال اليوم الدراسي المنعقد بالرباط بتاريخ 7 مايو 2007، منشورة مديرية الشؤون القانونية والمنازعات بوزارة التربية الوطنية، ص. 44.
- 19 المرسوم رقم 2.02.382 صادر في 17 يوليو 2002 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 5024 بتاريخ 14-25 يوليو 2002، ص. 2131.
- 20 قرار وزير التربية الوطنية رقم 2178.01 صادر في 19 ديسمبر 2001 بشأن تحديد طريقة انتخاب ممثلي الأطر التعليمية والأطر الإدارية والتقنية وممثلي جمعيات آباء وأولياء التلاميذ وممثلي جمعيات التعليم المدرسي الخصوصي وممثل مؤسسات التعليم الأولي في مجلس الأكاديمية؛ قرارات وزير التربية الوطنية رقم 118 إلى رقم 133 الصادرة في 25 أكتوبر 2002 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وتضمنت هذه القرارات تنظيم الأكاديميات والمصالح الإقليمية التابعة لها، بحيث تم تحديد اختصاصات الأقسام التابعة للأكاديميات، والمهام المنوطة بالنائب الإقليمي؛ قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 1747.04 صادر في 20 سبتمبر 2004، والقرار رقم 2269.07 (16 نوفمبر 2007) المتعلقان بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- 21 الرسالة الملكية الموجهة إلى الوزير الأول إدريس جطو في موضوع التدبير اللامركزي للاستثمار، الدار البيضاء، الصادرة في 9 يناير 2002، الجريدة الرسمية عدد 4970 بتاريخ 17 يناير 2002، ص. 75-82.
- 22 المرسوم رقم 2.05.1369 صادر في 2 ديسمبر 2005 في شأن تحديد قواعد تنظيم القطاعات الوزارية واللامركزية الإداري؛ منشور الوزارة المكلفة بتحديث القطاعات العامة رقم 2 بتاريخ فاتح أبريل 2003 حول قواعد تنظيم الإدارة المركزية للدولة ومصالحها اللامركزية؛ منشور الوزير الأول رقم 10/2004 بتاريخ 9 يونيو 2004 حول النصاميم المديرية للتركيز الإداري.
- المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الأول، إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي سنة 2008، ص. 30.

23 ولقد سبق للتصريح الحكومي للوزير الأول عباس الفاسي بتاريخ 24 أكتوبر 2007 أن وقف على الصعوبات التي حالت دون التفعيل الأمثل لبعض بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مما نتج عنها تأخر في تحقيق بعض الأهداف المسطرة له، وأكد أن متابعة صيرورة الإصلاح، سيتم، بتنسيق وثيق مع المجلس الأعلى للتعليم، وسيتم التركيز في العمل الحكومي على المحورين التاليين:

أولهما: إعداد برنامج استعجالي يهدف إلى الرفع من وتيرة الإنجاز في بعض المجالات، ولا سيما دعم سياسة القرب وتعزيز آليات تدبير المؤسسات المدرسية والجامعية وآليات تتبع وتقييم أدائها، وإرساء آليات ناجعة لجعل المؤسسات التعليمية قادرة على أداء وظائفها، وتعزيز دور الأكاديميات باعتبارها سلطات جهوية. والمحور الثاني هو إنجاز تقويم لحصيلة عشرية إصلاح نظام التربية والتكوين، لتوفير المعطيات التي تساعد على بلورة معالم استراتيجية وطنية لتطوير منظومة التربية والتكوين، في ضوء الحاجات الجديدة التي تفرضها متطلبات التنمية الشاملة.

24 تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار اللامركزية واللامركزية: أشغال اليوم الدراسي المنعقد بالرباط بتاريخ 7 مايو 2007 منشورات مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، يونيو 2007، ص. 54-56.

25 مولاي المصطفى البرجاوي، حول التربية والتعليم بالمغرب الرهان والواقع، منشورات الزمن، العدد 85، مطبعة بني ازناسن، سلا، سنة 2017، ص. 26.

26 وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مشروع البرنامج الاستعجالي، التقرير التركيبي، سنة 2008، ص. 1-2.

27 مشروع البرنامج الاستعجالي، مرجع سابق، ص. 3.

28 مشروع البرنامج الاستعجالي، مرجع سابق، ص. 6.

29 - قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 1480.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 1476.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء للمصادقة على صفقات الأشغال أو التوريدات أو الخدمات لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 1477.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء لتحريك مسطرة التأديب في حق الموظفين والأعوان المنتمين إلى الهيئات التعليمية والإدارية والتقنية لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 1478.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء لنقل وتعيين الموظفين من أجل المصلحة لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 1479.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء لتعيين أو إعفاء أطر الإدارة التربوية العاملة بمؤسسات التربية والتعليم العمومي التابعة لكل أكاديمية الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 2810.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء للمصادقة والتأشير على الأنظمة الداخلية لمؤسسات التربية والتعليم العمومي لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين؛

- قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 2573.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء للمصادقة على الصفقات لنواب الوزارة.

30 منشور في الجريدة رسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليو 2015 كما صدرت نصوص تنظيمية ذات العلاقة كالمرسوم رقم 2.15.40 الصادر في 20 فبراير 2015 بتحديد عدد الجهات وتسمياتها ومراكزها والعمالات والأقاليم المكونة لها، الذي تم بموجبه تقليص عدد الجهات من 16 إلى 12 جهة، منشور بالجريدة رسمية عدد 6340 بتاريخ 5 مارس 2015، والمرسوم رقم 2.15.716 الصادر في 9 ذي الحجة 1436 الصادر في 23 سبتمبر 2015 بتغيير الظهير الشريف رقم 1.59.351 الصادر 2 ديسمبر 1959 بشأن التقسيم الإداري للمملكة والذي تم بموجبه تحديد ولايات الجهات وكذا العمالات وعمالات المقاطعات والأقاليم التابعة لها، كما تم التنصيص فيه على مقرات الجهات. منشور بالجريدة رسمية عدد 6390 بتاريخ 28 سبتمبر 2015.

31 مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 15-0032، بتاريخ 7 أكتوبر 2015.

32 مذكرة تأطيرية رقم 15-100 بتاريخ 16 أكتوبر 2015، موجهة لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في شأن مسار إحداث الأكاديميات وفق التقسيم الجهوي الجديد تتضمن العدة اللازمة لتسليم السلط بين الأكاديميات القائمة المعنية والأكاديميات المحدثه، ومذكرة رقم 15/735 بتاريخ 23 نونبر 2016 تحت الأكاديميات على إحداث لجن القيادة واللجن التقنية لأجراء التدابير المتعلقة بعملية الإرساء، ومذكرة رقم 15/135 بتاريخ 18 دجنبر 2015 حول وجوب تحيين العدة المتعلقة بتسليم السلط، المنصوص عليها في المذكرة التأطيرية 15-100.

33 لمزيد من التفاصيل حول الموضوع يرجع إلى أشغال اليوم الدراسي حول إرساء الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة ومديرياتها: مداخلة حول هيكلية الأكاديمية بمديرياتها ورؤية الاستراتيجية 2016-2030 للمنظمة بمقر الأكاديمية بحي الرياض الرباط بتاريخ 16 مارس 2016، غير منشورة.

34 «الجهوية المتقدمة بوزارة التربية الوطنية: صيرورة إرساء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين»، مداخلة تأطيرية خلال الأيام الدراسية لفائدة المسؤولين المركزيين والجهويين والإقليميين بوزارة التربية الوطنية المنظم بمركز الملتقيات والتكوينات بالرباط بتاريخ 26 و27 فبراير 2016، غير منشورة.

35 رسالة وزير التربية الوطنية والتكوين المهني موجهة إلى السيد رئيس الحكومة عدد 16-127 بتاريخ 10 فبراير 2016.

36 مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6018، بتاريخ 2 فبراير 2012، ص. 496.

37 تنص المادة 2 من ظهير الشريف رقم 1.00.199 صادر في 19 ماي 2000 بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي على ما يلي: «تحدث مؤسسات للتعليم العالي غير التابعة للجامعات في شكل مدارس أو معاهد أو مراكز...»، الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.

- 38 ظهير شريف رقم 1.00.199 صادر في 19 ماي 2000 بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.
- 39 قرار وزير التربية الوطنية رقم 2199.12 صادر في 21 ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي؛ قرار وزير التربية الوطنية رقم 2200.12 صادر في 21 ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي؛ قرار وزير التربية الوطنية رقم 2201.12 صادر في 29 من 21 ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، الجريدة الرسمية عدد 6055 بتاريخ 11 أبريل 2012، ص. 3631.
- 40 المادة 7 من قرار وزير التربية الوطنية رقم 2199.12؛ والمادة 7 قرار وزير التربية الوطنية رقم 2200.12؛ والمادة 7 قرار وزير التربية الوطنية رقم 2201.12، المرجع السابق
- 41 مرسوم رقم 1.12.746 صادر في 6 مارس 2013 بتغيير وتتميم المرسوم رقم 2.03.201 الصادر في 21 أبريل 2006، بتحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، بالجريدة الرسمية عدد 6136 بتاريخ 21 مارس 2013، ص. 2607.
- 42 قرار وزير التربية الوطنية رقم 4-15 صادر في 8 فبراير 2016 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط سلا-القنيطرة ومصالحها الإقليمية، قرار غير منشور.
- 43 قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 460.18 صادر في 12 فبراير 2018 بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6655 بتاريخ 12 مارس 2018، ص. 1486.
- 44 القانون التنظيمي رقم 111.14 الصادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.15.83 بتاريخ 7 يوليو 2015 المتعلق بالجهات الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليو 2015، ص. 6585.
- 45 الكلمة الافتتاح لوزير التربية الوطنية، الرؤية نشرة تعنى بمشاريع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 العدد 3 مارس 2017 تصدرها وزارة التربية الوطنية، ص. 1.
- 46 المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3 الصادر في فبراير 2018، ص. 46-47.
- 47 الكبسي أحمد محمد، المواطنة والوحدة الوطنية مفاهيمها وأبعادها، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2010، ص. 7 [ضمن أشغال الندوة حول المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، المنظمة من طرف مختبر الدراسات الدستورية والسياسية والجمعية العربية للعلوم السياسية بمراكش بتاريخ 13-15 مارس 2009، المنسق امحمد مالكي]،
- 48 المرجع نفسه، ص. 7.

المراجع

• الكتب

مولاي المصطفى البرجاوي، حول التربية والتعليم بالمغرب الرهان والواقع، منشورات الزمن، العدد 85، مطبعة بني ازناسن، سلا، سنة 2017.

محمد بردوزي، تحديث الميثاق في المغرب من الميثاق إلى التفعيل، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2012.

• المقالات في المجالات

إدريس بنسعيد، «مفارقات المدرسة المغربية»، مجلة المدرسة المغربية، العدد 1، ماي 2009.

الحسن اللحية، «تاريخ الإصلاحات التعليمية بالمغرب»، مجلة الفرقان، العدد 75، سنة 2015.

• الأطروحات، المجالات

الوثائق الرسمية

المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 2018/3 الصادر في فبراير 2018.

رسالة وزير التربية الوطنية والتكوين المهني موجهة إلى السيد رئيس الحكومة عدد 127-16 بتاريخ 10 فبراير 2016.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مشروع البرنامج الاستعجالي، التقرير التركيبي، سنة 2008.

المجلس الأعلى للتعليم، حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها، الجزء الأول، إنجاح مدرسة للجميع، التقرير السنوي سنة 2008.

الرسالة الملكية الموجهة إلى الوزير الأول إدريس جطو في موضوع: التدبير اللامتمركز للاستثمار، الدار البيضاء، صادرة في 9 يناير 2002، الجريدة الرسمية عدد 4970، بتاريخ 17 يناير 2002.

وزارة التربية الوطنية، المنتدى الوطني للإصلاح: المكتسبات والآفاق، الوثائق الكاملة و خلاصات الأشغال يوليو 2005، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، سنة 2006، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

التصريح الحكومي المقدم من لدن الوزير الأول الأستاذ عبد الرحمان اليوسفي أمام مجلس النواب بتاريخ 17 أبريل 1998.

أشغال الندوات والأيام الدراسية

الكبسي أحمد محمد، «المواطنة والوحدة الوطنية مفاهيمها وأبعادها»، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2010، ص. 7 [ضمن أشغال الندوة حول المواطنة والوحدة الوطنية في الوطن العربي، المنظمة من طرف مختبر الدراسات الدستورية والسياسية والجمعية العربية للعلوم السياسية بمراكش بتاريخ 13-15 مارس 2009، المنسق امحمد مالكي].

«سيرورة إرساء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين»، مداخلة تأطيرية خلال الأيام الدراسية لفائدة المسؤولين المركزيين والجهويين والإقليميين بوزارة التربية الوطنية المنظم بمركز الملتقيات والتكوينات بالرباط بتاريخ 26 و 27 فبراير 2016، غير منشورة.

تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في إطار اللامركزية واللامركز، أشغال اليوم الدراسي المنعقد بالرباط بتاريخ 7 مايو 2007، منشورة مديرية الشؤون القانونية والمنازعات بوزارة التربية الوطنية.

أشغال اليوم الدراسي حول إرساء الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة ومديرياتها: مداخلة حول هيكلية الأكاديمية بمديرياتها ورؤية الاستراتيجية 2015-2030، المنظمة بمقر الأكاديمية بحي الرياض بالرباط، بتاريخ 16 مارس 2016، غير منشورة.

• النصوص القانونية والتنظيمية

القانون التنظيمي رقم 111.14 الصادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.15.83 بتاريخ 7 يوليو 2015 المتعلق بالجهات الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليو 2015.

ظهير شريف رقم 1.00.199 صادر في 19 ماي 2000 بتنفيذ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.

الظهير الشريف رقم 1.61.380 الصادر بتاريخ 19 يوليوز 1962 في شأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 2596 بتاريخ 27 يوليوز 1962.

القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.203 بتاريخ 19 ماي 2000.

المرسوم رقم 2.15.716 الصادر في 9 ذي الحجة 1436 الصادر في 23 سبتمبر 2015 بتغيير الظهير الشريف رقم 1.59.351 الصادر 2 ديسمبر 1959 بشأن التقسيم الإداري للمملكة، منشور بالجريدة رسمية عدد 6390، بتاريخ 28 سبتمبر 2015.

المرسوم رقم 2.15.40 الصادر في 20 فبراير 2015 بتحديد عدد الجهات وتسمياتها ومراكزها والعمالات والأقاليم المكونة لها، منشور بالجريدة رسمية عدد 6340، بتاريخ 5 مارس 2015.

مرسوم رقم 1.12.746 صادر في 6 مارس 2013 بتغيير وتتميم المرسوم رقم 2.03.201 الصادر في 21 أبريل 2006 بتحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، الجريدة الرسمية عدد 6136 بتاريخ 21 مارس 2013.

مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6018 بتاريخ 2 فبراير 2012.

المرسوم رقم 2.05.1369 صادر في 2 ديسمبر 2005 في شأن تحديد قواعد تنظيم القطاعات الوزارية واللامركز الإداري.

المرسوم رقم 2.02.382 صادر في 17 يوليو 2002 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 5024، بتاريخ 14 يوليو 2002.

المرسوم رقم 2.01.1653 صادر في 18 أكتوبر 2001 حدد التاريخ الفعلي لمزاولة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين لمهامها واختصاصاتها.

المرسوم رقم 2.00.1016 بتاريخ 29 يونيو 2001 الصادر بتطبيق القانون المحدث للأكاديميات.

المرسوم رقم 2.96.956 الصادر بتاريخ 4 فبراير 1998 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 4562 بتاريخ 19 فبراير 1998.

مرسوم رقم 2.93.625 صادر في 20 أكتوبر 1993 في شأن اللاتركيز الإداري، الجريدة الرسمية عدد 4227، بتاريخ 3 نوفمبر 1993.

قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم 460.18 صادر في 12 فبراير 2018 بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6655 بتاريخ 12 مارس 2018.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 4-15 صادر في 8 فبراير 2016 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط-سلا-القنيطرة ومصالحها الإقليمية، قرار غير منشور.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 2199.12 صادر في 21 ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والتعليم الابتدائي.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 2200.12 صادر في 21 ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 2201.12 صادر في 29 من ماي 2012 بتحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، الجريدة الرسمية عدد 6055، بتاريخ 11 أبريل 2012.

قرارات كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي من رقم 1476.09 إلى رقم 1480.09 الصادرة في 4 يونيو 2009 بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 2810.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء للمصادقة والتأشير على الأنظمة الداخلية لمؤسسات التربية والتعليم العمومي لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

قرار كاتبة الدولة لدى وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المكلفة بالتعليم المدرسي رقم 2573.09 صادر في 4 يونيو 2009 بتفويض الإمضاء والمصادقة على الصفقات لنواب الوزارة.

والقرار رقم 2269.07 (16 نوفمبر 2007) المتعلقان بتفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 1747.04 صادر في 20 سبتمبر 2004،

قرارات وزير التربية الوطنية رقم 118 إلى رقم 133 الصادرة في 25 أكتوبر 2002 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 2178.01 صادر في 19 ديسمبر 2001 بشأن تحديد طريقة انتخاب ممثلي الأطر التعليمية والأطر الإدارية والتقنية وممثلي جمعيات آباء وأولياء التلاميذ وممثلي جمعيات التعليم المدرسي والخصوصي وممثل مؤسسات التعليم الأولي في مجلس الأكاديمية.

قرار وزير التربية الوطنية رقم 1192.99 صادر في 5 أغسطس 1999) بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم نيابات وزارة التربية الوطنية، الجريدة الرسمية عدد 4729، بتاريخ 27 سبتمبر 1999.

مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 15-0032، بتاريخ 7 أكتوبر 2015.

منشور الوزير الأول رقم 2001/12 بتاريخ 25 دجنبر 2001 حول ملاءمة برمجة ميزانية الدولة وتنفيذها مع اللاتركيز.

منشور الوزارة المكلفة بتحديث القطاعات العامة رقم 2 بتاريخ فاتح أبريل 2003 حول قواعد تنظيم الإدارة المركزية للدولة ومصلحتها اللامركزية.

منشور الوزير الأول رقم 10/2004 بتاريخ 9 يونيو 2004 حول التصاميم المديرية للتركيز الإداري.

مذكرة رقم 15/735 بتاريخ 23 نونبر 2016 تحت الأكاديميات على إحداث لجن القيادة واللجن التقنية لأجراً التدابير المتعلقة بعملية الإرساء.

مذكرة تأسيرية رقم 15-100 بتاريخ 16 أكتوبر 2015، موجهة لمديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في شأن مسار إحداث الأكاديميات وفق التقسيم الجهوي الجديد تتضمن العدة اللازمة لتسليم السلط بين الأكاديميات القائمة المعنية والأكاديميات المحدثة.

مذكرة رقم 15/135 بتاريخ 18 دجنبر 2015 حول وجوب تحيين العدة المتعلقة بتسليم السلط، المنصوص عليها في المذكرة التأسيرية 15-100.

المقالات في المواقع الإلكترونية

عادل مهمون، «تاريخ إصلاح التعليم بالمغرب من الاستقلال إلى اليوم»، منشور على الرابط التالي: https://www.mostajad.com/2016/blog-post_59.html/05، تاريخ الزيارة: غشت 2018.

تدبير الحق في التعليم: أي دور للمجالس الجماعية الترابية؟

سعيد الشرقاوي

ملخص

تشهد كل الأنظمة التربوية في العالم تحولات نحو تقاسم مستويات التدبير بين الدولة والفاعلين الترابيين، على شكل عدم التمرکز الإداري، أو اللامركزية السياسية. إذ أصبح التدبير الأحادي من قبل الدولة يشكل استثناء عبر العالم. وفي حالة النظام التربوي المغربي، فقد شكلت إصلاحات التربية والتعليم، ومستجدات قوانين اللامركزية الأخيرة فرصة لإعادة النظر في نمط تدبير النظام التربوي، في اتجاه إقرار تدخل الجماعات الترابية، الى جانب الدولة، في تدبيره وتحمل أعبائه.

لكن، وبالرغم من هذه المتغيرات الدستورية والقانونية، فإن رهان التحول نحو التدبير الترابي للنظام التربوي مازال محدودا، نتيجة إكراهات ذات طبيعة سياسية فرضها خيار الحد الأدنى من اللامركزية. وأخرى ذات طبيعة سوسولوجية تمثلت في عسر انبثاق ثقافة التدبير التشاركي لدى النخب الترابية. مما حال دون القطيعة مع أساليب التدبير الأحادي، وبالتالي استمرارية تحديات: ضعف الجودة والفعالية، وصعوبة الولوجية.

مقدمة

يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الكونية الأساسية التي يتمتع بها الإنسان بوصفه «حقاً تمكينياً»¹، إذ أن ضمانه يمكن الافراد من التمتع بمزايا الحقوق الأخرى، ذلك أن الغاية القصوى من التربية والتعليم هو تنشئة مواطنين أحرارا مستقلين فكرا وتصرفا، وتمكينهم من تملك الكفايات الضرورية لممارسة حقوقهم الإنسانية كاملة على قدم المساواة، لذلك فإن تنمية الحق في التعليم يشكل مدخلا أساسيا الارتقاء بالأفراد والجماعات، وجعلهم مستعدين لانخراط في بناء

مجتمع المواطنة والديمقراطية. إذ لا ديمقراطية دون التمتع بالحقوق الأساسية خصوصا حق التعليم والتربية للجميع².

وقد تبلورت فكرة مركزية الحق في التعليم في إطار حركة فكرية حديثة³ هادفة إلى إعادة الاعتبار للإنسان كذات حرة مستقلة وجعله محور العالم، وتحريره من كل أنواع العجز والوصاية، عبر الاعتراف بحقوقه الطبيعية التي لا تستقيم إنسانية الانسان بدونها. وقد شكلت هذه الحركة أرضية تأسيسية لبروز منظومة حقوق الانسان الدولية، والتي تجسدت في مجمل الإعلانات والمواثيق الدولية⁴، التي شكلت مرجعية لمأسسة وتقنين الحق في التعليم وتدويله، ليصبح بذلك التزاما دوليا يقتضي ضرورة الاعتراف به وحمايته من طرف الدول وإعمال حق كل المواطن في الحصول على أعلى مستوى يمكن بلوغه من التعليم على قدم المساواة التامة للجميع.

غير أن اعتبار الحق في التعليم التزاما دوليا يفرض على جميع الدول اتخاذ تدابير لإعماله وتميمته، لا يعني بالضرورة تبني جميع الدول لنفس أساليب وطرق تدبير هذا الحق وإعماله، مما يعكس تنوع وغنى أساليب تدبير الأنظمة التربوية في التجارب العالمية، ويرجع هذا التنوع إلى رهانات ضمان الجودة والفعالية والعدالة. ولضمان هذه الرهانات «تشهد كل الأنظمة التربوية في العالم صعود أهمية مستويات التنظيم الوسيطة بين الدولة والمؤسسات التعليمية على شكل عدم التمرکز الإداري، أو اللامركزية السياسية (الجماعات الترابية)، وقد صار التدبير الأحادي من قبل الدولة يشكّل استثناء عبر العالم، وصارت القيادة تفوض أكثر فأكثر للمستوى الترابي، إن مستويي اللامركزية الأكثر انتشاراً اليوم هما، اللامركزية التي يغلب عليها الطابع السياسي، والموجهة نحو مختلف المستويات الترابية، من جهة، واللامركزية الموجهة نحو المؤسسات التعليمية، والهادفة إلى تحسين أداء المدرسة، وإعطائها المزيد من الاستقلالية، من جهة أخرى⁵». وهو توجه يتغذى من مرجعية التصور الجديد للدولة اليوم وطبيعة تدخلها العمومي، والذي عرف تحولات عميقة مرتبطة بمتغيرين⁶، الأول يتعلق بانفتاح مسلسل صياغة السياسات على مشاركة العموم، والثاني يرتبط بالتوجه «الترابي» الذي أصبح حاضرا بقوة في مرجعيات الفعل العمومي، وهذا ما جعل الهيمنة البيروقراطية على السياسات العمومية، من خلال التحكم في الخبرة وفي مسلسل التنفيذ تصبح جزءا من الماضي.

وفي الحالة المغربية، فقد اختار المغرب نهج خيار الحد الأدنى من اللامركزية في تدبير شؤون الدولة منذ حصوله على الاستقلال، وقد تعزز هذا النهج بسلسلة من الإصلاحات السياسية

شكلت فرصة لإعادة النظر في هذا الخيار تمثلت في صدور الدستور المغربي الجديد لسنة 2011، والقوانين التنظيمية الجديدة المتعلقة بالجماعات التربوية، والتي تهدف إلى التأسيس لدينامية اللامركزية التربوية، القائمة بالأساس على فلسفة ديمقراطية الفعل العمومي من تحت، عبر توسيع دائرة تدخل الفاعلون التربويون ومنح الاستقلالية للمؤسسات السياسية التربوية وجعلها في قلب دائرة الاهتمام بقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وكذا التربوية.

وانسجاما مع هذا التوجه السياسي العام، تعاقبت سلسلة من المبادرات الإصلاحية⁷ في مجال التعليم تتضمن، علاوة على الغايات المنشودة، إقرار نهج سياسة اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية والتكوين كاختيار استراتيجي وحاسم في عملية الإصلاح. انطلاقا من خلفية الحد من الطابع المركزي للقرار التربوي، وجعله قرارا عموميا مشتركا، يتدخل في تدبيره فاعلون جدد (الخواص، المجتمع المدني، الجماعات التربوية) الى جانب الدولة، كمدخل أساسي لدمقرطة الفعل التربوي وترسيخ مبادئ الجودة والإنصاف والتدبير الحر.

من هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى طرح هذه الدينامية من الإصلاحات المتعلقة باللامركزية التربوية ومدى انعكاسها على جعل الشأن التربوي في صلب اهتمامات الفاعل السياسي التربوي، وذلك من خلال دراسة إمكانات وحدود تدخل المجالس الجماعية التربوية في تدبير الفعل التربوي، والكشف عن شروط التحول نحو مدرسة تربوية ترابية كرهان، هذا المسعى يقودنا الى الإشكال التالي:

ما مدى حضور البعد التربوي في تدبير الحق في التعليم كمدخل ديمقراطي وتجويدته وبالتالي ضمان حكامته؟

وهو إشكال تتفرع عنه أسئلة أخرى منها:

- ما الإمكانيات الدستورية والقانونية المتاحة للمجالس الجماعية التربوية للتدخل في تدبير الشأن التربوي في ظل متغيرات دستور 2011 والقوانين التنظيمية للجماعات التربوية؟ وكيف تقارب مرجعيات قطاع التربية والتعليم دور الجماعات التربوية في التدبير التشاركي للمؤسسات التعليمية؟ وهل هذه المتغيرات شكلت مدخلا للتدبير التشاركي التربوي للفعل التربوي؟

- ما حدود تدخل المجالس الجماعية الترابية في تدبير الشأن التربوي؟ وهل الشأن التربوي اليوم يقع في صدارة البرامج التنموية الجماعات الترابية؟ وما الإكراهات التي تعيق ذلك؟ وما شروط التحول نحو مدرسة تربوية ترابية بمقومات الجودة والعدالة والحكامة التربوية؟

لمقاربة الإشكال المطروح، ننتقل من فرضية مؤداها أن هناك إقرار دستوري وقانوني لدور مجالس الجماعات الترابية في المساهمة في تدبير الفعل التربوي، لكن عمليا يظل هذا التدبير محدودا، حيث لم يفض إلى التحول من تدبير أحادي للنظام التربوي المغربي الى تدبير تشاركي ترابي.

وللتحقق من هذه الفرضية، عملنا على إنجاز دراسة ميدانية بمجال الجماعة الحضرية لمدينة أولاد تايمية التابعة لباشوية أولاد تايمية، إقليم تارودانت، جهة سوس ماسة، وتقع حدودها⁸:

- شمالا: جماعة سيدي بوموسى.

- جنوبا : جماعة سيدي بوموسى وجماعة الكدية البيضاء.

- شرقا : جماعة سيدي احمد أو عمر.

- غربا : جماعة سيدي بوموسى.

أما عن مساحتها فتقدر بحوالي 33 كيلومتر مربع، ويبلغ عدد سكانها 89.387 نسمة يكونون 19.652 أسرة. ويوجد على تراب الجماعة 20 مؤسسة تعليمية عمومية، منها 04 الثانوي التأهيلي، و04 الثانوي الإعدادي، و12 مدرسة ابتدائية.

وعلى المستوى السياسي يسير الجماعة مجلس جماعي منتخب يتكون من 35 عضوا منهم 29 من الذكور و06 من الإناث، وحسب الانتماء السياسي، فإنه يضم:

- 12 عضوا من حزب العدالة والتنمية

- 07 أعضاء من حزب التجمع الوطني الأحرار.

- 06 أعضاء من حزب الاستقلال.

وقد اعتمدنا على المستوى المنهجي تقنية المقابلة الموجهة⁹ مع عينة قصدية ممثلة للمجتمع الأصلي موزعة على فئتين:

- **فئة المنتخبون:** ويبلغ عدد أفراد العينة المستجوبة 18 فرد من أصل 35 منتخب.
- **فئة مدراء المؤسسات التعليمية:** ويبلغ عدد أفراد العينة المستجوبين 12 فرد من أصل 20 مدير.

كما اعتمدنا على المعاينة الميدانية من خلال العضوية لمدة 08 سنوات في مجلس تدبير المؤسسة التعليمية، ومن خلالها معاينة وتتبع أشغال المجلس ومنهجية اشتغاله وطبيعة قراراته ومآلاتها وعلاقته بمحيط المدرسة وشركائها.

لمقاربة إشكالية الموضوع وفحص فرضيته، سنخصص (المبحث الأول) للكشف على إمكانات تدخل المجالس الجماعية التربوية في تدبير الشأن التربوي المحلي من خلال فحص اختصاصات للجماعات التربوية ومجالات وآليات تدخلها في الشأن التربوي كما حددها دستور 2011 والقانون التنظيمي رقم 113.14، وكما أقرتها مرجعيات منظومة التربية والتكوين. على أن نخصص (المبحث الثاني) لإبراز حدود تدخل الجماعات التربوية في تدبير الشأن التربوي من خلال الكشف عن الإكراهات التي تعيق هذا التدخل وتحول دون التدبير التشاركي للفعل التربوي.

المبحث الأول: تدخل الجماعات التربوية في الشأن التربوي على ضوء المقتضيات الدستورية والقانونية

الكشف عن إمكانات تدخل المجالس الجماعية التربوية في تدبير الشأن التربوي المحلي يقتضي بحث مكانة الشأن التربوي ضمن اختصاصات الجماعات التربوية (المطلب الأول)، والكشف عن أهداف وآليات تدخلها في الشأن التربوي (المطلب الثاني) كما حددها دستور 2011 القانون التنظيمي رقم 113.14، وكما أقرتها مرجعيات منظومة التربية والتكوين.

المطلب الأول: مكانة الشأن التربوي ضمن اختصاصات الجماعات الترابية

أسند دستور 2011 للجماعات الترابية مسؤولية تنمية مجالها التربوي والمساهمة في تقديم خدمات القرب وتجويدها بما فيها الخدمات التربوية، بل جعلها شريكا للدولة في ذلك (الفقرة الأولى). كما أسندت لها اختصاصات تباشرها بموجب القانون التنظيمي رقم 14-113 تمكنها من التدخل في الشأن التربوي (الفقرة الأولى).

الفقرة الأولى: الجماعات الترابية شريك للدولة في تدبير الحق في التعليم

أنط دستور 2011 للجماعات الترابية مسؤولية تنمية مجالها التربوي والمساهمة في تقديم خدمات القرب وتجويدها بما فيها الخدمات التربوية. ويقر صراحة بدور الجماعات الترابية في تيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، على قدم المساواة، من الحق في التعليم من خلال ما ينص عليه الفصل 31: «تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل الوسائل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات، على قدم المساواة، من الحق في:

- الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذو جودة؛
- التنشئة على التثبث بالهوية المغربية، والثوابت الوطنية الراسخة؛
- التكوين المهني والاستفادة من التربية البدنية والفنية.»

يتضح من خلال هذا النص الدستوري، أن الجماعات الترابية أصبحت تحتل دستوريا موقع الشريك للدولة في تحمل أعباء الخدمات الاجتماعية ومنها التعليم. ويعكس هذا النص التوجه الجديد للتدخل العمومي للدولة الذي يتجه نحو إشراك مختلف الفاعلين في تدبير الخدمات الاجتماعية بالخصوص، نتيجة توسع دائرة المشكل العمومي وتعقده وفشل القرار المركزي في معالجته، حيث أصبحت الدولة اليوم في حاجة إلى تقاسم الشأن العام مع فاعلين محليين متعددين (الجماعات الترابية، المجتمع المدني، المقاولات، جماعات الضغط) وفاعلين ما فوق الدولة (الشركات المتعددة الجنسية، المنظمات الدولية غير الحكومية)، وقد نتج عن ذلك إعادة النظر في وظائف الدولة ونشاطها وأشكال تدخلها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي تشكل مفهوما جديدا للتدخل العمومي للدولة باعتبارها شريكة في تدبير الفعل العمومي.

وبالموازاة مع هذا التوجه، فإن الميثاق الوطني للتربية والتكوين باعتباره الإطار المرجعي لمسلسل إصلاح التعليم الذي عرفه المغرب منذ الاستقلال، يقر بمكانة الجماعات التربوية في إصلاح قطاع التربية والتكوين، حيث ورد في القسم الأول الخاص بحقوق وواجبات الأفراد والجماعات أنه: «على الجماعات المحلية تبويئ التربية والتكوين مكان الصدارة، ضمن أولويات الشأن الجهوي أو المحلي التي تعنى بها. وعلى مجالس الجهات والجماعات الوعي بالدور الحاسم للتربية والتكوين، في إعداد النشء للحياة العملية المنتجة لفائدة الجهة أو الجماعة، وفي بث الأمل في نفوس آباء المتعلمين وأوليائهم والاطمئنان على مستقبل أبنائهم، وبالتالي حفزهم على التفاني في العمل لصالح ازدهار الجهة والجماعة¹⁰».

في السياق ذاته، ركزت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي على ضرورة: «التفعيل الناجع لمشاركة الجماعات التربوية في النهوض بالمدرسة، وذلك بالتنسيق على مساهمتها في مجهود التعميم المنصف في القانون المنظم لها، مع تخصيص التمويل اللازم لذلك، ووضع آلية التنسيق بين جميع المرافق العمومية على الصعيدين الجهوي والمحلي، لتمكين مؤسسات التربية والتكوين من فضاءات ملائمة ومحيط قادر على تعزيز شروط تعميم منصف للتعليم، ميسر للنجاح الدراسي والتكويني للمتعلم¹¹».

يتضح من هذه المقتضيات الدستورية والقانونية، أن تدبير الحق في التعليم يقع في صدارة أولويات الجماعات التربوية واهتماماتها، وتمارس هذا الدور كشريك فعلي للدولة في تحمل الأعباء المرتبطة بالتعميم وتحسين الجودة، وكذا المشاركة في التدبير. لكن ما الاختصاصات القانونية المخولة للجماعات التربوية لممارسة هذا الدور؟

الفقرة الثانية: الاختصاصات التربوية للجماعات التربوية وفق القانون التنظيمي

رقم 14-113

استندت للجماعات التربوية اختصاصات تباشرها بموجب القانون التنظيمي رقم 14-113، وهي اختصاصات ذاتية واختصاصات مشتركة مع الدولة، وأخرى منقولة إليها من طرف هذه الأخيرة¹². والواضح أن هذا القانون لم ينص صراحة على اختصاصات مباشرة تخص مجال التربية والتعليم، لكن يمكن للجماعة التدخل في الشأن التربوي بطريقة غير مباشرة من خلال:

- اعتبار تنمية الحق التعليم وتجويد مدخل لتحقيق أهداف التنمية البشرية المندمجة والمستدامة¹³، ومن ضمن خدمات القرب¹⁴ والتي تتولى الجماعة المساهمة في تحقيقها داخل دائرتها الترابية.
- الاختصاصات الذاتية الموكولة للجماعة خاصة في مجال التعمير واعداد التراب¹⁵، من خلال السهر على احترام الاختيارات والضوابط المقررة في مخططات توجيه التهيئة العمرانية وتصاميم التهيئة والتنمية، ومن هذه الضوابط تخصيص فضاءات استقبال خاصة ببرامج التربية والتعليم (المؤسسات التعليمية) في تصاميم التهيئة أو إعادة التهيئة (كتوفير الوعاء العقاري مثلا).
- الاختصاصات المشتركة بين الجماعة والدولة¹⁶، حيث يمكن للجماعة المساهمة في إنجاز العمال التالية خاصة في مجال التعليم :
 - إحداث دور الشباب.
 - إحداث دور الحضانة ورياض الأطفال.
 - إحداث المراكز الاجتماعية للإيواء.
 - إحداث المكتبات الجماعية.
 - صيانة مدارس التعليم الابتدائي.
 - إحداث المتاحف والمسارح والمعاهد الفنية والموسيقية.

يتضح من ذلك، أن المشرع أسند للمجالس اختصاصات من شأنها أن تعزز دورها في المساهمة في تعبئة الوسائل والإمكانات الكفيلة بإقامة مجموعة من التجهيزات والبنيات التحتية وإنجاز المرافق الضرورية المكتملة لنشاط التعليم، إضافة إلى اختصاصات غير مباشرة تابعة، بحيث لا يمكن تصور إقامة المدارس دون مدها بشبكة الماء والكهرباء، وفك العزلة عنها ببناء الطرق وإصلاحها وتوفير النقل العمومي. وفضلاً عن ذلك، تزويدها المؤسسات التعليمية بالكتب واللوازم الرياضية، وتقديم المساعدات المالية لجمعيات أولياء وآباء التلاميذ والجمعيات الخيرية المكلفة بإيواء الأطفال اليتامى أو المعوزين والذين يتابعون الدراسة. وهي التزامات من شأنها الحد من الفوارق الاجتماعية القائمة على (النوع، الأصل الاجتماعي، العجز الاجتماعي، الفقر، وهشاشة الأسر، أمية الآباء والأمهات، الفوارق الترابية) والتي تؤثر بشكل سلبي في عملية التعلم داخل المدرسة. وتؤدي إلى تضخيم الفوارق المدرسية (الانقطاع المدرسي، التأخر الدراسي،

التكرار، التسرب، تغذية الحرمان والإحباط، الانحراف والعنف. إعادة إنتاج الهشاشة وتوسيعها...). إذ كلما كان هناك تقليص للفوارق الاجتماعية كلما ساهم ذلك في تحقيق ولوجية منصفة لخدمات التعليم وضمان تكافؤ الفرص في ظلها¹⁷.

المطلب الثاني: أهداف وآليات تدخل الجماعات في تدبير الشأن التربوي

تربط المرجعيات الوطنية المؤطرة للمنظومة التربوية تدخل الجماعات الترابية في الشأن التربوي بمدى مساهمتها في تحقيق أهداف منظومة التربية والتكوين (الفقرة الأولى)، وذلك اعتمادا على آليات تمكنها من تحقيق هذه الأهداف (الفقرة الأولى).

الفقرة الأولى: أهداف تدخل الجماعات الترابية في الفعل التربوي

إن تفعيل مشاركة الجماعات الترابية في تدبير الشأن التربوي، يرتبط أساسا بمدى مساهمتها في تحقيق أهداف محورية في مسار الإصلاح التربوي، ويمكن تحديد في أهمها في ما يلي:

1. هدف التعميم المنصف للحق في التعليم

يعد الأعمال المتساوي والمنصف للحق في التعليم والتربية مبدأ تقره المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وترسيخا لذلك تؤكد مرجعيات المنظومة التربوية على رفع تحدي التعميم السريع للتعليم الأولي والابتدائي والإعدادي في جميع أرجاء المملكة بتحسين جودته وملاءمته لحاجات الأفراد وواقع الحياة ومتطلباتها، وفي هذا الإطار ينص الميثاق¹⁸ على ضرورة التعاون الوثيق بين سلطات التربية والتكوين، وجميع الفعاليات التربوية والشركاء في إدارات الدولة والجماعات الترابية والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص لإنجاح هذا التحدي، وهو نفس المسعى تؤكد الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي¹⁹، حيث الإقرار بضرورة التفعيل الناجح لمشاركة الجماعات الترابية في النهوض المدرسة، وذلك بالتنسيق على مساهمتها في جهود التعميم المنصف في القانون المنظم لها، مع تخصيص التمويل اللازم لذلك، ووضع آليات التنسيق بين جميع المرافق العمومية على الصعيدين الجهوي والمحلي، لتمكين مؤسسات التربية والتكوين من فضاءات ملائمة ومحيط قادر على تعزيز شروط تعميم منصف للتعليم، ميسر للنجاح المدرسي والتكويني للمتعلم.

ومن هذا المنطلق، فإن مساهمة الجماعات التربوية في مجال التعليم، تربطه المرجعيات المؤطرة للمنظومة بالانخراط بتحقيق أهداف:

- تعميم الحق في التعليم وضمنان ولوجية الجميع الى هذا الحق وفق مبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص.
- العمل على توفير الشروط الكفيلة لهذا التعميم من توفير لفضاءات الاستقبال، وتوسيع العرض المدرسي والدعم الاجتماعي للفئات الهشة والمعوزة.
- تيسير الولوجية للأشخاص في وضعيات إعاقة أو أي وضعية خاصة.
- تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية والشبه حضرية.

وهي عمليات تنطلق من خلفية فك الارتباط الحاصل بين الفوارق الاجتماعية والفوارق المدرسية، لأن واقع الحال بالمدرسة المغربية يؤكد على أن حدة التفاوتات بين التلاميذ ذات البعد الاجتماعي، الثقافي، والتربوي للتلاميذ، أو ذات الصلة بجنسهم أو إعاقاتهم، كل ذلك يؤسس لوجود الفوارق الاجتماعية بالمدرسة ويؤثر سلبا على الولوجية والاستدامة في المدرسة والنجاح المدرسي²⁰، وبالتالي إثارة مسألة اللاتكافؤ الفرص التعليمية، والتفكير من جديد في إشكالية اللامعادلة التربوية، وهي قضايا وإشكالات تطرح أمام الجماعات التربوية تحديات كبرى لمواجهةها.

2. هدف تعزيز الحكامة التربوية

تعد نجاعة التدبير، والمشاركة والشفافية وربط المسؤولية بالتقييم والمحاسبة مبادئ دستورية ملزمة²¹، ومدخلا أساسيا لترسيخ حكمة المؤسسات، وفي هذا السياق تستهدف مرجعيات الإصلاح التربوي²² الى إرساء نظام الحكامة التربوية للمنظومة، عبر وضع مقومات الشراكة بين الأطراف المعنية في إطار تعاقدي، وذلك عبر التنصيص على تدابير أهمها: ضمان مشاركة ناجحة للجهات والجماعات التربوية للنهوض بالمدرسة عبر مراجعة القوانين المؤطرة لأدوار الجهات والجماعات التربوية في إرساء آليات الشراكة والتمويل والتشاور.

إن إشراك الجماعات التربوية في تدبير الشأن التعليمي يعد مدخلا من مداخل الحكامة التربوية، وهي عملية رهينة بإخراج قضايا وإشكالات التعليم من داخل جدران مؤسسات التربية والتكوين إلى الفضاءات العمومية التربوية الأخرى كدورات المجالس الجماعية، اللقاءات التشاورية، اللجان

التابعة للمجالس، لقاءات الجمعيات، الآباء. حتى تخضع في قراراته إلى آليات النقاش العمومي الحر من قبيل آليات: الشفافية، المراقبة المدنية، التقييم، المحاسبة. وهي آليات من شأنها تصحيح الاختلالات، وتعزيز مكامن القوة، وترشيد الموارد وحسن تدبيرها، كمدخل للنجاعة والفعالية والجودة والحكمة في المجال التربوي. كما تساهم هذه الآليات في تقوية دور المواطن في تدبير شأنه التربوي بوصفه مستفيدا من المنظومة التربوية ومنظماً لها، فإذا كانت الممارسات السيئة للحكمة التربوية تؤثر في المجتمع في مجمله، فإن الأسر الفقيرة هي التي تتأثر أكثر، لأنها تعتمد بشكل كلي على خدمات المدرسة العمومية²³.

3. هدف التمويل

تعد مسألة الإنفاق على التعليم من أكبر التحديات التي تواجه مبادرات إصلاحه، وقد قاربت مرجعيات الإصلاح التربوي مسألة تمويل التعليم من خلال التنصيص على مبدئين أساسيين²⁴:

- مبدأ تحمل الدولة للقسط الأوفر في تحمل أعباء التعليم، واضطلاعها بالدور الأكبر في تمويله، وتواصل ضمانها مجانية التعليم الإلزامي باعتباره واجبا على الدولة.
- بمبدأ تنوع مصادر تمويل التربية والتكوين، ويقتضي ذلك إسهام الفاعلين والشركاء في عملية التربية والتكوين من دولة وجماعات ترابية ومقاولات وأسر ميسورة. وتسهم الجماعات المحلية، في إطار اختصاصاتها، وبشراكة مع سلطات التربية والتكوين، في العبء المالي الناتج عن تعميم التعليم الجيد.

الفقرة الثانية: آليات تدخل الجماعات الترابية في الفعل التربوي

ضمانا لإسهام الفعلي للجماعات الترابية في تحمل أعباء التعليم، وتجويد خدماته، نصت مرجعيات التربية والتكوين وكذا القانون التنظيمي للجماعات، على آليات تتيح للجماعات تدخلها في الشأن التربوي تمويلًا وتخطيطًا ومراقبةً وتشاورًا:

1. آلية الشراكة والتعاقد مع الدولة ومؤسسات التربية والتكوين

استقراء مرجعيات إصلاح منظومة التربية والتكوين نجد أن مفهوم الشراكة محوريا في مضامينها، إذ تجده حاضرا بقوة خصوصا في مجالات ذات الصلة ب: الدعم الاجتماعي للمتعلمين،

وتأمين الحق في التعليم، التدبير والتسيير، الحكامة، انفتاح المؤسسة على محيطها، وغالبا ما يكون مرفوقا بالتمويل «الشراكة والتمويل». لذلك يظل التمويل هاجس محوري في مرجعيات الخطاب التربوي، ويظل الباعث المحوري في التنصيب على ضرورة الإسراع بتفعيل آلية الشراكة وتعزيز آليات التعاقد بين الدولة ومؤسسات التربية والتكوين وباقي الأطراف لاسيما الجهات والجماعات الترابية²⁵، باعتبارها شريكا فعليا في تمويل مشاريع الإصلاح التربوي.

كما نص القانون المنظم للجماعات على مبدأ التعاقد في ممارسة الجماعات لاختصاصاتها، حيث «تمارس الاختصاصات المشتركة بين الدولة والجماعة بشكل تعاقدى إما بمبادرة من الدولة أو طلب من الجماعة²⁶»، وهي الاختصاصات التي من خلالها تتدخل الجماعات في إنجاز البنيات التحتية المكتملة لنشاط التعليم.

2. مشاركة المنتخبين في الهيئات التدييرية لمؤسسات التربية والتكوين

إشراك المنتخبين في الهيئات التدييرية لمؤسسات التربية والتكوين، عملية تستمد أصولها من مرجعية التدبير التشاركي الجماعي للشأن التربوي، ويرتكز على ثقافة الديمقراطية التشاركية أو المشاركة المواطنة التي تقوم على تفاعل كل الفاعلين التربويين (أطر إدارية وتربوية ومتعلمين) ومتدخلين (منتخبون، آباء، المقاوله...) لتدبير شؤون المؤسسة التعليمية، ويعد ذلك مدخلا للحكامة التربوية الترابية. وسعيا لذلك، نص الميثاق²⁷ على إحداث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على مستوى الجهة والإقليم، وكذا على صعيد كل مؤسسة، بغية إعطاء اللامركزية واللامركزية أقصى الأبعاد الممكنة.

ومن بين التدابير المتخذة²⁸، إحداث على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس للتدبير، يمثل فيه المدرسون وآباء أو أولياء التلاميذ والمنتخبون وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي كافة. ومن مهام هذا المجلس :

- المساعدة وإبداء الرأي في برمجة أنشطة المؤسسة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن وتوزيع مهام المدرسين ؛
- الإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها والمناخ التربوي بها ؛
- اقتراح الحلول الملائمة للصيانة ورفع مستوى المدرسة وإشعاعها داخل محيطها.

3. آلية برنامج عمل الجماعة

يعد برنامج عمل الجماعة اختصاصا ذاتيا تمارسه الجماعة بموجب القانون التنظيمي الجديد للجماعات²⁹، ويحدد الأعمال التنموية المقرر إنجازها أو المساهمة في إنجازها بتراب الجماعة خلال (06) ست سنوات، ويحدد ينص تنظيمي³⁰ مسطرة إعداده وتتبعه وتعيينه وتقييمه وآليات الحوار والتشاور لإعداده يعكس البرنامج مكانة الجماعة كفاعل محوري في التنمية التربوية.

ومادام البرنامج يحدد خارطة طريق عمل الجماعة، فإنه يعد آلية فعالية يمكن للجماعة من خلاله التدخل في الشأن التربوي، عبر ما يتيح من عمليات في إعداده وتنفيذه وتقييمه أهمها:

- **المقاربة التشاركية في إعداده**³¹: يتم إعداد برنامج العمل وفق الآليات التشاركية للحوار والتشاور مع عموم المواطنين والمواطنات وهيئات المجتمع المدني، وتتيح هذه المقاربة إشراك جمعيات أمهات وآباء وأولياء التلاميذ والتلميذات وجمعيات النجاح المدرسي وجمعية الرياضة المدرسية وكذا الأندية التربوية بالمؤسسات التعليمية، كما يتيح القانون³² لرئيس المجلس أن يستدعي أي شخص يرى فائدة في حضوره في الاجتماع المخصص لقرار إعداد مشروع البرنامج، ومن هؤلاء الأشخاص مدراء المؤسسات التعليمية أو المدير الإقليمي للتربية والتعليم.
- **المقاربة التكاملية في إعداده**³³: بغية تحقيق الاتقائية بين البرامج، أثناء عملية التشخيص، تمت الإدارة والجماعات التربوية الأخرى والمؤسسات والمقاولات العمومية الجماعية بالوثائق المتوفرة المتعلقة بمشاريع التجهيز المراد إنجازها بتراب الجماعة. ووفقا لهذه العملية يمكن للجماعة التنسيق مع المصالح اللامركزية لوزارة التربية والتكوين حول المشاريع المبرمجة أو المتوقع برمجتها في المجال التربوي للجماعي، وعبر هذه العملية يمكن تحديد الأنوار وأشكال التدخل ومجالات الشراكة بين الجماعة والمصالح اللامركزية للتربية والتعليم.
- **برمجة المشاريع**: في عملية البرمجة يقتضي على الجماعة التركيز على المشاريع والأنشطة ذات الأولوية³⁴، وفي هذه العملية يمكن للجماعة أن تضع قضايا الشأن التعليمي ضمن أولوياتها التنموية في برامجها، وبحث الإمكانيات المادية التي يمكن تعبئتها والفرص المتاحة لها في ذلك، والرهان على تجاوز المعوقات المحتملة.

يتضح مما سبق ذكره، أن المقتضيات الدستورية والقانونية ومرجعيات التربية والتكوين تتجه في مجملها نحو تعزيز مكانة الشأن التعليمي ضمن أولويات الجماعات الترابية، وجعل الجماعات شريكا محوريا للدولة إلى جانب باقي الفاعلين في تعبئة الوسائل والإمكانات الضرورية لضمان حق التعليم للجميع وتجويد خدماته، عبر توسيع اختصاصاتها التربوية ومجالات وآليات تدخلها في الشأن التربوي. لكن إلى أي حد شكلت هذه المقتضيات في مجملها إمكانات ومداخل للتدبير التشاركي الترابي للفعل التربوي، وبالتالي تجويده وضمان حكامته؟

المبحث الثاني: حدود تدخل الجماعات الترابية في تدبير الفعل التربوي

نعمل على جرد المعوقات التي تعمق الهوة بين تلك المدخلات الدستورية والقانونية، ومخرجاتها التي يمكن ملامستها في واقع الممارسة العملية ونتائجها والتي تعكس محدودية التدبير الترابي للفعل التربوي، وهي معوقات ذات طبيعة سياسية قانونية مرتبطة أساسا بواقع اللامركزية الترابية والتربوية المحدودتين (المطلب الأول). ومعوقات أخرى ذات طبيعة سوسيو-ثقافية مرتبطة بالنخب السياسية الترابية والتربوية وتمثلاتها للتدبير التشاركي للفعل التربوي (المطلب الثاني). وهي معوقات نرصدها انطلاقا من دراستنا لحالة المجلس الجماعي للجماعة الترابية لمدينة أولاد تايمة.

المطلب الأول: تأثير اللامركزية المحدودة على محدودية التدبير التشاركي للفعل التربوي

تأثر تجربة اللامركزية المحدودة التي ينهجها المغرب³⁵ على التدبير الحر للجماعات الترابية لقضايا التنمية المحلية عامة، وقضايا الشأن التربوي بالخصوص (الفقرة الأولى)، كما تنعكس سلبا على محدودية سلطة القرار داخل المؤسسات التعليمية (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: محدودية التدبير الحر للجماعات الترابية للفعل التربوي

يخصص الدستور في الباب التاسع الفصول من 135 إلى 146 للتدبير الجهوي والترابي، ومن خلالها التنصيص على المبادئ الجديدة للتدبير الترابي والتي ستحدد من خلالها العلاقة الجديدة

بين الدولة والجماعات الترابية، ومن ضمنها مبدأ التدبير الحر كأحد المرتكزات التي يقوم عليها التنظيم الترابي الجديد. ويستمد هذا المبدأ أسسه من الشخصية المعنوية التي تتمتع بها الجماعات الترابية، وبمقتضاها تتمتع هذه الأخيرة بالاستقلال المالي والإداري، وهي مبادئ تتيح للجماعات الترابية التدبير الحر للتنمية المحلية عامة وتنمية الحق في التعليم على وجه الخصوص.

غير أن تجربة التدبير الجماعي لشؤون التنمية الترابية أفرزت محدودية التدبير الحر واستمرارية أساليب التسيير التقليدية نتيجة معيقات بنوية، وقد رصد جزء منها تقرير صادر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، والذي يصف الواقع الحالي للامركزية بأنها في تطور مستمر لكن بنجاحة دون المستوى المنشودة، كما يصف الشعور السائد العام بخيبة الأمل بصدد اللامركزية عموماً، وأداء الجماعات على وجه الخصوص، ويعزى انتشار هذا الشعور إلى عدة عوامل مؤسسية، منها³⁶:

- غياب أغلبية مستقرة ومتجانسة في مجالس الجماعات المحلية، مثل عاملاً حاسماً أدى إلى ضعف حكومتها وإلى احتداد الصراعات الحزبية داخلها على حساب المصلحة العامة.
- حجم الوصاية، الذي اعتبره البعض مفرطاً، والطابع المركزي لإدارة لم يساعدا في توضيح المسؤوليات الموكلة إلى المستشارين الجماعيين الذين استفاد بعضهم من هذه الوضعية، مستغلاً عدم التطبيق الصارم لمبدأ ربط المسؤولية بالمحاسبة.
- ضعف الخبرة، والتأطير غير الكافي لإدارة المحلية، وتضخم عدد الموظفين بالجماعات المحلية، مع النجاحة غير الكافية، إضافة إلى عدم اعتماد أدوات ومعايير التدبير الحديث.
- التدبير المختل لممتلكات الجماعة وعدم إيلاء الاهتمام الكافي لمسألة التعامل مع الوعاء الضريبي وتحصيل المداخل، إلى جانب بعض التجاوزات في مجال التعمير وتدبير الميزانيات والصفقات.

فإن كان هذا التقرير يرصد الاختلالات ويفسرهما بأنها نابعة بالأساس من طبيعة سلوكيات المنتخبين الجماعيين ومن قدراتهم التدبيرية المحدودة، فإن المقابلات التي أجريناها مع عينة من المنتخبين بالمجلس الجماعي بأولاد تايمه كشفت عن وجود معيقات أخرى يمكن رصدها إجمالاً في ما يلي:

• **معيقات مالية:** عبر المنتخبون من خلال سؤالهم عن تحديات مساهمة الجماعة في تحقيق أهداف التربية والتعليم على أن الجماعات الترابية تواجه بالخصوص تحدي إمكانات التمويل، وهو نتيجة إكراهين أساسيين:

- عدم كفاية الموارد المالية الذاتية للجماعة والمتفاوتة مقارنة مع المنتظر من الجماعة من توفير خدمات القرب وتجويد المرافق العمومية المحلية والرفع من القدرة التنموية والاستثمارية وغيرها من الاختصاصات الجديدة الموسعة، وقد عبر أحد المنتخبين عن هذه الوضعية بصيغة «ثراء في الاختصاصات وشح في الموارد».

- ارتفاع نفقات التسيير مقارنة بنفقات الاستثمار، الشيء الذي يؤدي الى عجز دائم في ميزانية الجماعة، لذلك فالمشاريع المبرمجة حسب ما عبر عنه المستجوبون غالبا ما تعثرها اختلالات نتيجة هذا العجز: بطء التنفيذ، التوقف، نقص الموارد البشرية المؤهلة، وعدم القدرة على المواكبة.

هذه الإكراهات المعبر عنها لدى المنتخبون، تجعل الجماعات الترابية في وضعية عجز مالي، وبالتالي تبعية دائمة غير مباشرة للدولة، عن طريق انتظار إعانات الدولة سواء من الضريبة على القيمة المضافة أو فرض جبايات محلية غير مرنة وأسعارها الضعيفة لا يساعد على تطور المداخل الجبائية، أو عن طريق تحويل الاعتمادات مقابل نقل أي اختصاص من طرف الدولة إلى الجماعات الترابية، أو رهن المشاريع بتمويل من المبادرة الوطنية للتنمية البشرية. وهي وضعية تجعل الجماعات تجعل الجماعات الترابية عاجزة عن النتمتع بالاستقلال المالي، وبالتالي إضعاف قدرتها على المبادرة والفعل المستقل كمدخل لتعميم الخدمات التربوية وتجويدها.

• **معيقات تنظيمية قانونية:** ويمكن ملامستها من خلال الاختصاصات التربوية للجماعات المنصوص عليها في القانون التنظيمي رقم 113.14، حيث لم ينص القانون على اختصاصات واضحة، مباشرة ومحددة في ما يتعلق بالشأن التربوي، بل وردت بصيغة غير مباشرة «تقديم خدمات القرب» (م. 77)، وعمامة «المساهمة في إنجاز أعمال وإحداث بنيات (م. 87)»، نفس الملاحظة تنطبق على مرجعيات التربية والتكوين في تنصيبها عن تدخل الجماعات في التعليم، إذ أن المقترحات كلها وردت بصيغة «ضمان مشاركة ناجعة للجماعات (م. 92 من الرؤية الاستراتيجية)»، «التفعيل الناجح لمشاركة الجماعات (م 8 من الرؤية الاستراتيجية)»، «ضمان تعاون وثيق مع... الجماعات المحلية (م. 25 من الميثاق)». فالصيغ كلها عامة دون تحديد دقيق

لأدوار والمهام، وإن كانت الرؤية الاستراتيجية أكدت على ضرورة «التنصيب على مساهمة الجماعات في جهود التعميم المنصف في القانون المنظم لها، مع تخصيص التمويل اللازم لذلك م. 8»، دون أن يتم التنصيب على ذلك في القانون التنظيمي الجديد للجماعات. وتطرح هذه العمومية في الصيغ القانونية إشكالية تداخل الاختصاصات والمهام بين الجماعات وقطاع التربية والتكوين وعدم وضوح التزامات كل طرف، حيث صعوبة تحديد ما للقطاع وما للجماعات.

يتضح مما سبق، أن هناك علاقة سببية بين الاختلالات التي رصدها تقرير المجلس الاجتماعي والاقتصادي والبيئي بخصوص واقع تدبير الجماعات التربوية، وما عبر عنه المنتخبون من المعوقات والإكراهات المرتبطة بها، حيث أن طبيعة سلوك المنتخبون ومواقفهم وقدراتهم التي وصفها التقرير بالضعف وسيادة الصراعات الإيديولوجية والتجاوزات القانونية، ما هي إلا نتيجة للعجز المالي والإداري للجماعات الذي يضعف قدراتها التنموية والاستثمارية والتي عبر عنه المنتخبون. ونتيجة لذلك فإن هذه المعوقات مجتمعة تفرمل حركة الجماعات التربوية في السير قدما نحو التدبير الحر لمشاكل التنمية عموما، ولقضايا التربية والتعليم على وجه الخصوص.

الفقرة الثانية: محدودية سلطة القرار داخل المؤسسات التعليمية

رغم تبني مرجعيات التربية والتكوين لخيار اللامركزية واللامركز في تدبير شؤون القطاع³⁷، واستهداف تحقيق حكمة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين، عبر دعم استقلالية بنيات التدبير التربوي وتأهيلها للقيام بأدوارها³⁸، ورغم إصدار نصوص تشريعية وتنظيمية³⁹ ذات الصلة ببنيات التدبير التربوي التربوي من حيث أدوارها وعلاقتها بالبنيات المركزية، وهي إجراءات في مجملها تستهدف إرساء قواعد الديمقراطية التشاركية في تدبير القطاع.

رغم كل هذه التدابير، تبقى إشكالية استقلالية تدبير المؤسسات التعليمية وطرق تدبيرها اليوم مطروحة وذات راهنية، إذ أن واقع الحال بالمؤسسات التعليمية يثبت عكس الأهداف المنشودة. هذا الواقع يمكن ملامسته من خلال دراسة استطلاعية أعدتها المفتشية العامة للشؤون التربوية⁴⁰ حول موضوع «ثقافة الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات التعليمية»، وأفضت الى نتائج ذات الصلة بالموضوع أهمها:

- أكثر من ثلث المؤسسات التعليمية ما زالت غير قادرة على بناء مشاريع تربوية⁴¹ عملية قابلة للتطبيق تستجيب لواقع المؤسسة وحاجياتها.

- عدم الترجمة الفعلية لمطلب الإشراف والتوافق والتداول في اتخاذ القرارات وسيادة منطق التراتبية الإدارية في اتخاذها، سواء تعلق الأمر بقرارات مشروع المؤسسة تخطيطاً وتنفيذاً أو بمجلس المؤسسة.
- الالتزام بتنفيذ قرارات مجالس المؤسسة وتتبعها، وكذا التواصل حولها محلياً وجهوياً لازالت تعترضه صعوبات أهمها ضعف انخراط فرق القيادة في المشاريع التربوية، وعدم إشراك مختلف الفاعلين التربويين في بلورتها.
- ترصد نتائج هذه الدراسة مظاهر القصور التي تعترى تدبير المؤسسات التعليمية حيث استمرارية آليات التسيير التقليدي، وهي مظاهر تؤكد المعايير الميدانية⁴² لدورات انعقاد مجلس تدبير المؤسسة، وطريقة التداول فيها، وطبيعة ومآلات قراراتها، حيث تم تسجيل الملاحظات التالية:
- عزوف الفاعلين التربويين عن دورات انعقاد المجلس، وغياب شبه مطلق للشركاء الآخرين بما فيهم المنتخبون.
- سيادة منطق النمطية والتكرار على أعمال المجلس، حيث ارتهان القضايا المطروحة في المجلس بإعداد تقرير حولها، دون أن تكون محط نقاش وتداول حقيقي لأنها لا تستدعي في النهاية إلا إبداء الرأي والاقتراح.
- عجز أعضاء المجلس وفريق القيادة المنبثق عنه، عن إعداد مشروع مؤسسة يستجيب لواقعها وتطلعاتها، لافتقارهم للأدوات التدييرية اللازمة لإعداده (تأطير، مدة زمنية كافية، لقاءات تشاورية، جلسات استماع، معطيات كافية...). لذلك ينظر إليه كمهمة إدارية يلتزم مدير المؤسسة بتقديمه في وقت قياسي محدد للمديرية الإقليمية للتربية والتكوين قصد الاستفادة من الدعم.
- مجالس التدبير لا تتوفر على الوسائل القانونية، البشرية والمالية التي تمكنها من تحمل المسؤولية البيداغوجية والإدارية. ومن حل للمشاكل المطروحة، وإعطاء دينامية للمحيط المدرسي، وما يتطلبه ذلك من توفر هامش حقيقي للمبادرة والتدبير للمجلس.
- تشكل هذه الملاحظات في مجملها ظواهر وتجليات تعبر عن الأعطاب التي تعترى بنيات التدبير بالمؤسسات التعليمية ووظائفها وطرق اشتغالها، وهي ظواهر تخفي وراءها أسباب، يمكن الإشارة إلى جزء منها:

• **الطبيعة القانونية لمجالس تدبير المؤسسات:** وإن سميت قانونا مجالس التدبير، فإن صلاحياتها القانونية لا تتجاوز «الاقتراح»، و«إبداء الرأي»، و«تقييم»، مما يجعلها مجالس ذات طبيعة استشارية فقط، وتفتقد للصفة التقريرية ولسلطة الاستقلالية في اتخاذ القرار، وهذا ما يجعلها مجالس ولدت ميتة، وبدون صلاحيات تدبيرية حقيقية.

• **صورية المجالس في تمثالات الفاعلون التربويون:** نظرا لتلك الطبيعة القانونية، ساد تمثل ذهني لدى الفاعلون التربويون، هو أن هذه المجالس صورية لا دور لها ولا صلاحيات وقراراتها تبقى دون جدوى، وهذا ما يفسر سيادة موقف العزوف عن هذه المجالس واللامبالاة بجدول أعمالها حتى في حالة الحضور، وبالتالي تدني الفعالية والحافزية للانخراط في أشغالها.

ترسم هذه الوضعية صورة مغتربة لمجالس التدبير داخل المؤسسات التعليمية، ويمكن وصفها بأنها مجالس عقيمة وبدون جدوى وتساهم بذلك في تعميق الهوة بين المدرسة ومحيطها، مما يعيق التفاعل الحقيقي بين المدرسة وشركائها بما فيهم المجالس الجماعية المنتخبة، خصوصا أن هذه المجالس هي التي يمكن أن تلعب صلة وصل بين الفاعل التربوي والفاعل السياسي التربوي.

يتضح من هذا التحليل، جملة من العوائق ذات الطبيعة السياسية والقانونية والتي أفرزت جماعات ترابية ومؤسسات تعليمية تفتقد لسلطة التدبير الحر، وهي عوائق منبثقة أساسا من واقع اللامركزية المحدودة. وشكلت إكراها يحول دون تحول الشأن التربوي الى تدبير تشاركي جماعي ترابي.

المطلب الثاني: تمثالات النخب السياسية والتربوية للتدبير التشاركي للفعل التربوي

إن محدودية تدخل الجماعات الترابية في تدبير الفعل التربوي، غير مرتبط فقط بمعوقات سياسية قانونية، وإنما يحد من هذا التدخل أيضا معوقات ذات طبيعة سوسيوثقافية، مرتبطة بالتمثالات التي يحملها الفاعل السياسي والتربوي حول التدبير التشاركي للفعل التربوي، إذ إن التمثل الذهني اتجاه شيء ما، ينتج عنه اتجاهات ومواقف (الرفض والصراع / القبول والمصالحة)، وتترتب عنها أفعال وسلوكات اتجاهه (المشاركة / العزوف). ويمكن التمييز بين تمثالات المنتخبون من جهة (الفقرة الأولى)، وتمثالات مدراء المؤسسات التعليمية من جهة أخرى (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: تمثلات المنتخب الجماعي لدور الجماعة في تدبير الفعل التربوي

أصبح المنتخب الجماعي اليوم في قلب دائرة القرار التربوي، حيث أنه بفعل الاختصاصات الجديدة الموكولة لنخب المجالس الجماعية⁴³ في المساهمة في إعداد برنامج عمل الجماعة ومراقبة حسن تنفيذه وتقييم أثاره على التنمية يؤهله للتأثير في القرارات العمومية المحلية أكثر من غيره، كما أن دوره في ظل هذه الاختصاصات لم يعد يقتصر على الاستشارة والمصادقة فقط، بل يتعداه إلى ممارسة أنشطة التخطيط، الاقتراح، اتخاذ القرارات، الرقابة والتقييم.

إن مركزية المنتخب الجماعي في إحداث إقلاع تنموي بالجماعات، يمكنه من الترافع على قضايا التربية والتعليم، وتبويئها مكانة الصدارة ضمن أولويات الجماعات ومجالات تدخلها نظرا للصلة الوثيقة بين قضايا التعليم والتنمية، غير أن هذا الموقع القانوني للمنتخب يصطدم بالتمثلات الذهنية التي يحملها المنتخبون اتجاه الشأن التربوي، وقد مكنتنا مقابلتنا مع عينة من أعضاء المجلس الجماعي من الكشف عن جزء من هذه التمثلات، ويمكن بسط البيانات المتوصل إليها كما يلي :

الجدول 1: س. 1: بصفتك منتخبا جماعيا، هل هذه الصفة، في نظرك، تؤهلك للتدخل في تدبير الشأن التربوي؟

المجموع	لا	نعم	
18	13	5	العدد
% 100	% 72,22	% 27,77	النسبة

يتضح من معطيات الجدول 1 أن أغلب أفراد العينة 72,22% يرون أن هناك تمايزا بين صفتهم كمستشارين جماعيين وبين اهتمامهم بالشأن التربوي التعليمية، إذ أن صفتهم التمثيلية في المجلس تقتضي الدفاع عن مصالح المواطنين، أما قضايا التعليم فهي من اختصاص الوزارة الوصية، ويتضح هذا التمايز أكثر فيما عبر عنه بعض أفراد العينة بقوله «أنا لست مديرا لمؤسسة تعليمية أو رئيسا لجمعية الآباء وأولياء التلاميذ ... فهمتي هي تمثيل السكان والدفاع عن مصالحهم»، ونسبة قليلة جدا 27,77% ترى أن الشأن التربوي هو من صميم مهام المستشار الجماعي.

س. 2: هل هناك قضايا معينة تقتضي من المنتخب بالضرورة التدخل في الشأن التربوي؟

إن فصل المنتخب للشأن التربوي عن اختصاصاته كمستشار جماعي، جعله يتمثل قضايا الشأن التعليمي كقضايا ثانوية عرضية وهامشية، ولا يتدخل فيها بالضرورة إلا حينما تثار قضية من طرف السكان، وغالبية هذه القضايا ترتبط حسب الفئة المستجوبة بما يلي:

- غياب الأطر التربوية.
- بعد المؤسسة التعليمية عن مقر سكنى التلاميذ.
- إعادة تدرس حالات الانقطاع والفصل عن الدراسة.

الجدول 2: س. 3: ما الأساليب التي يعتمدها المنتخبون عادة للتدخل لمعالجة قضايا الشأن التربوي؟

النسبة	العدد	
55%	10	أسلوب المراسلات والشكايات
27,77%	5	الإخبار بالمشكل المطروح فقط
16,66%	3	معاينة المشكل وإدراجه ضمن جدول أعمال المجلس للتداول
100%	18	المجموع

يتضح من الجدول 2 أن الأساليب التي يتبناها المنتخبون أثناء تدخلهم في القضايا التي يطرحها تدبير المؤسسات التعليمية في غالبها تتراوح بين أسلوب المراسلات والشكايات (55%) وأسلوب الإخبار بالمشكل المطروح فقط (27,77%)، هذان الأسلوبان يضعنا المنتخب في موقع سلبي في تعامله مع إشكالات التدبير التربوي، حيث يحمل المسؤولية كاملة للفاعلين التربويين (المدرس، مدير المؤسسة، المديرية الإقليمية) دون أن يكون طرفا في البحث عن الحلول الممكنة، واعتماده هذه الأساليب ينتج عنه صراع خفي بين المنتخب وباقي الفاعلين التربويين خصوصا مدراء المؤسسات التعليمية مما يحول دون بناء قاعدة للتعاون والتشاور بينهما. كما أن تبني هذه الأساليب أيضا يعيق تحول الشأن التربوي إلى نقاش سياسي عمومي محلي في لقاءات المجلس الجماعي ودوراته واللجان التابعة له (16,66%)، فبالتالي الحيولة دون التدبير التشاركي الديمقراطي للفعل التربوي.

س. 4: هل الجماعة كمؤسسة سياسية لتدبير شؤون التنمية المحلية يجعلها فاعلا محوريا في تدبير الشأن التعليمي؟

كثيرا ما ردد أغلب افراد العينة المستجوبة بصيغ مختلفة عبارة: «التعليم شأن قطاعي، أما تدخل الجماعة فهو عرضي»، وتلخص هذه العبارة مبدأ التمايز الذي تبناه المنتخبون بين الاهتمامات التنموية للجماعة والشأن التعليمي، فبالتالي كل ما يمكن أن تسهم به الجماعة في المشاريع ذات الصلة بقضايا التعليم يشكل عبئا إضافيا يبقى ثانويا بالمقارنة مع اهتمامات أخرى تتصدر أولويات مشاريع الجماعة (البنيات التحتية، النظافة، التعمير). وهذا التمثل انعكس عمليا على ضآلة المشاريع المبرمجة في برنامج عمل الجماعة 2016-2021 والمتعلقة بالشأن التعليمي، ويوضح الجدول أسفله عدد المشاريع المبرمجة وتوزيعها حسب المحاور:

الجدول رقم 3

النسبة	عدد المشاريع	المحور
26,92%	21	البنية التحتية والبيئة
43,57%	36	التنمية الاجتماعية
17,94%	15	إنعاش الاقتصاد المحلي وحركة التعمير
11,53%	9	تحسين أداء الادارة وتعزيز آليات الحكامة
100%	81	المجموع

المصدر: برنامج عمل جماعة أولاد تايمية 2016-2021، القسم الرابع: مصفوفة المشاريع والبرمجة الشمولية، ص. 65. www.ouladtaima.ma

يتضح من الجدول 3 غلبة المشاريع ذات الطابع الاجتماعي وتمثل 36 مشروع من أصل 81 بنسبة 43,57%، وبقية المشاريع موزعة على مجالات البنيات التحتية 26,92% وإنعاش الاقتصاد 17,94% وأداء الإدارة 11,53%. أما مشاريع ذات الصلة بالتعليم فهي مدرجة ضمن مشاريع التنمية الاجتماعية، ولا تمثل إلا ستة (06) مشاريع ضمنها أي بنسبة 16,66% من مجموع المشاريع المبرمجة، وتشمل ما يلي:

(بناء مدرسة واحدة، توسيع مدرستين، شراء نقل مدرسي، تجهيز مدرستين⁴⁴).

بناء عليه، يتضح انحصار حضور برامج الشأن التعليمي ضمن برنامج عمل الجماعة، مقابل اتساع دائرة برامج المجالات الأخرى، وهذا يدل على هامشية الشأن التربوي وخروجه عن دائرة أولويات الجماعة، وذلك راجع بالأساس إلى تمثل المنتخب للشأن التربوي باعتباره عبئاً مالياً إضافياً لا يحقق رهاناته السياسية، حيث تحقيق هذا الرهان يقتضي منه الدفع بالمشاريع ذات صلة بالكتلة الناخبة والتي توجد خارج المدرسة، بالتالي تبليط أذقة الأحياء بالنسبة للمنتخب سيحقق رهانه الانتخابي أكثر من مساهمته في نشاط تعليمي الذي يتمثله ذهنياً كفعل ثانوي خارج اهتماماته.

الجدول 4: س. 5: باعتبارك فاعلاً محورياً في التنمية المحلية، ما المجالات ذات الأولوية التي بإمكانها إحداث إقلاع تنموي بتراب الجماعة؟

النسبة	العدد	
27,77%	5	مجال البنيات التحتية والتأهيل الحضري للمدينة
50%	9	مجال الاستثمار وإنعاش الاقتصاد المحلي
22%	4	مجال تجويد الخدمات الإدارية والاجتماعية وتقريبها للمواطن
100%	18	المجموع

نصف العينة المستجوبة (50%) ترى أن المداخل ذات الأولوية للتنمية هي الاستثمار وإنعاش الاقتصاد المحلي، ونسبة أقل منها 27,77% ترى أن التنمية تقتضي إيلاء أهمية لمجال البنيات التحتية والتأهيل الحضري للمدينة، بينما نسبة قليلة 22% تربط بين التنمية وتجويد الخدمات الإدارية والاجتماعية وتقريبها للمواطن. وهذا يؤكد من جديد أن المجال الخدماتي المرتبط بالعنصر البشري يبقى في ذهنية المنتخب استثمار غير مربح ولا يجدي نفعاً، وأن مداخل التنمية بالأساس في تصوره هي استثمار مادي اقتصادي ولوجستيكي أكثر مما هو بشري. وهذا التناقض بين التنمية والاستثمار في التعليم الحاصل في ذهنية المنتخب ينتج عنه ترتيب قضايا التربية والتعليم ضمن آخر أولويات برامج الجماعة للتنمية.

بناء عليه، يتبين أن تغيير المواقع والقوانين وتوسيع الاختصاصات لم يغير من العلاقة المتباعدة بين النخب السياسية الترابية وقضايا التربية والتعليم، نظراً لسيادة بنيات ذهنية متجذرة لدى المنتخب المحلي تتمثل التعليم كشأن قطاعي بعيد عن اهتمامات الجماعات، هذه المعتقدات الراسخة

أنتجت مواقف وسلوكيات رافضة لجعل التعليم في مقدمة انشغالات الجماعات ومدخلا للتنمية التي تنشدها.

الفقرة الثانية: تمثلات مدراء المؤسسات التعليمية للتدبير التشاركي الفعل التربوي

يتوقف التدبير التشاركي للفعل التربوي على مركزية مدير المؤسسة التعليمية ومدى قناعاته وقدرته على إعطاء دينامية ونفس جديد لعلاقة المدرسة بمحيطها، وذلك عبر إعداد مشاريع لتنمية وتحسين جودة التربية والتعليم بالمؤسسة وبتراب الجماعة التي تنتمي إليها، والتواصل حوله مع مختلف الفاعلون المتدخلون في التنمية المحلية وفي مقدمتهم الجماعة الترابية، قصد إعطاء هذا الانفتاح وهذه الدينامية بعدا تنمويا يؤسس لعلاقات جديدة بين المدرسة والمحيط، قائمة على مبدأ المنفعة المشتركة والانخراط التشاركي في تنمية الجماعة تربويا واقتصاديا واجتماعيا. غير أن هذه العملية تبقى محدودة في واقع تدبير المؤسسات التعليمية اليوم بسبب ضعف سلطة القرار داخل المدرسة العمومية من جهة⁴⁵، ومن جهة أخرى بسبب التمثلات الذهنية التي يحملها مدراء المؤسسات التعليمية حول التدبير التشاركي والتصورات التي تشكلت لديهم بخصوص طبيعة تدخل الجماعات الترابية في الشأن التربوي، وقد مكنتنا مقابلتنا مع عينة من مدراء (12)⁴⁶ المؤسسات التعليمية الكائنة بتراب الجماعة الحضرية أولاد تايمه من الكشف عن جزء من هذه التمثلات، ويمكن بسط البيانات المحصل عليها كما يلي :

الجدول 5: س. 1: بصفتك مديرا لمؤسسة تعليمية، ماذا يعني لك التدبير التشاركي للفعل التربوي؟

النسبة	العدد	
58,33%	7	البحث عن مصادر جديدة للتمويل
25%	3	مزيدا من حرية التصرف والمبادرة لمدير المؤسسة
16,66%	2	مزيدا من انفتاح المدرسة على محيطها
100%	12	المجموع

من معطيات الجدول 5، يتضح أن أكثر من نصف العينة (58,33%) ترى أن التدبير التشاركي للفعل التربوي يعني البحث عن مصادر جديدة للتمويل، هذا يعني أن الباعث المحوري من

الانفتاح على الجماعات وغيرها من الفاعلين هو مساهمتهم في تحمل أعباء التعليم، وهذا المبدأ نصت عليه جميع مرجعيات التربية والتكوين، وتحول إلى تمثّل ذهني لدى الفاعلون التربويون (المدراء بالخصوص)، إذ أن الشراكة في ذهن المدراء تعني التمويل، وقد عبر أحد أفراد العينة عن ذلك متسائلاً « إذا لم تساهم الجماعات وغيرها من الشركاء في تمويل مشاريع التعليم فما الغاية من انفتاح المؤسسة عليها؟»، وهذا التساؤل يستبطن تماهي انفتاح المؤسسة على المحيط مع رهان التمويل في ذهن الفاعل التربوي. وهذا التمثّل حال دون ربط التدبير التشاركي بالبعد الديمقراطي التشاوري لدى أغلب العينة المستجوبة (16,66%) أي إعاقته رهان تحويل التعليم إلى شأن سياسي عمومي يساهم في التداول حوله واقتراح الحلول مختلف الفاعلون في محيط المدرسة، أما ثلث العينة (25%) فقد ربطت التدبير التشاركي بإعطاء هامشاً حقيقياً لمبادرة المدير وحيثه في التصرف، فهذا التصور يعكس سلطة القرار المحدودة التي يتوفر عليها مدير المؤسسة الشيء الذي يعيق ممارسته اختصاصاته في مجال الشراكة والانفتاح والتدبير الحر، والتي سبق توضيحها.

السؤال 2: في نظركم، ما المنتظر من الجماعات الترابية اتجاه الشأن التعليمي

لم يتردد أغلب أفراد العينة من تكرار عبارة «مزيدا من تمويل برامج التعليم في تراب الجماعة، وجعلها في مقدمة أولويات الجماعات»، وتعكس هذه العبارة من جديد سيطرة هاجس التمويل، وجعله رهانا محوريا يحكم العلاقة الممكنة بين المدرسة والجماعة الترابية، كما يعبر هذا الانتظار عن هامشية الشأن التربوي وخروجه عن دائرة أولويات المنتخبين كما تبين ذلك سابقا، وقد عبر أحد أفراد العينة عن هذه الوضعية مستغربا «لا يعقل أن يكون الشأن التعليمي خارج اهتمامات المنتخبين»، وهذه العبارة تخفي نوعا من التباعد بين رهانات المنتخب وأولوياته التي هي رهانات انتخابية سياسية ورهانات مدير المؤسسة التي هي رهانات البحث عن التمويل والدعم، كما يزيد من اتساع دائرة هذا التباعد تبني المنتخبين أسلوب اثاره المشاكل التعليمية دون أن يكونوا طرف في حلها، ويعبر أحد المستجوبين عن ذلك بقوله: «المنتخب لا يزور المؤسسة إلا حينما يثار مشكل ما». كما أن رهن علاقة المدرسة بالجماعة الترابية لدى المدراء برهان التمويل، من بين الأسباب التي تدفع المنتخبين إلى العزوف عن مجالس تدبير المؤسسات التعليمية خاصة وعن الاهتمام بالشأن التعليمي عموما.

الجدول 6: س. 3: طيلة ممارستك لمهمة التدبير، ما تقييمك لتجربة إشراك المنتخبين في الهيئات التدييرية التربوية؟

النسبة	العدد	
%41,66	5	التدخل في الاختصاصات التدييرية والإدارية للمدير
%33,33	4	ضعف الدعم و المشاركة في اقتراح الحلول
%25	3	العزوف عن المشاركة في المجالس

من خلال معطيات الجدول 6، يتضح أن الفئة المستجوبة تعبر عن عيوب تجربة إشراك المنتخبين في الهيئات التدييرية التربوية، وهي عيوب مرتبطة بتدخل المنتخبين في الاختصاصات الإدارية للمدراء %41,66، وعدم المشاركة في اقتراح الحلول لمشاكل التعليم %33,33، والعزوف عن حضور المجالس التدييرية %25، ويعكس هذا التقييم تمثل المدراء لوظيفة المنتخبين في المجالس التدييرية التي يعتبرونها تطاول عن اختصاصاتهم ومهامهم اليومية المتعلقة بالتدبير اليومي لشؤون المؤسسات التعليمية، وهو تمثل تشكل لدى المدراء نتيجة التدخل العرضي للمنتخبين في شؤون التدبير اليومي للمؤسسات التعليمية وإثارة الإشكالات التي يطرحها ذلك، دون انخراطهم المباشر في اقتراح الحلول.

الجدول 7: س. 4: ما المعوقات التي تحول دون الانفتاح المباشر للمدرسة على الجماعات الترابية؟

النسبة	العدد	
%25	3	اختلاف التوجهات الإيديولوجية بين المنتخبون والمدراء
%41,66	5	إثقال كاهل مدير المؤسسة بأدوار إدارية متزايدة
%33,33	4	تهرب الجماعات من الالتزام بدعم وتمويل مشاريع المؤسسة
%100	12	المجموع

من خلال معطيات الجدول 7، يتضح أن المعوقات التي تحول دون انفتاح المؤسسة على الجماعات الترابية ويزيد من تعميق التباعد بينهما، يمكن التمييز فيها بين:

• **معوقات ذاتية سياسية:** مرتبطة باختلاف التوجهات الإيديولوجية لكل من المنتخبين ومدراء المؤسسات التعليمية 25%، الشيء الذي ينتج عنه مواقف واتجاهات تؤثر في طبيعة العلاقة بينهما. إنك كما كان هناك تقارب في المواقف السياسية بين المنتخب والمدير كان ذلك مدخلا لاستفادة المؤسسة التعليمية من دعم لمشروعها، وكلما كان هناك تباعد في المواقف السياسية بينهما كان ذلك عائقا أمام استعادة المؤسسة من دعم لمشاريعها، وقد عبر أحد أفراد العينة عن ذلك بقوله: «المتحزب القريب هو الذي يفوز بحصة الأسد من الدعم»، الشيء الذي يكشف عن علبة الرهانات السياسية الحزبية عن مبادئ الديمقراطية التشاركية.

• **معوقات موضوعية إدارية:** وقد عبر أفراد العينة عن هذا المعيق بإثقال كاهل مدراء المؤسسات التعليمية بمزيد من الأدوار الإدارية 41,66% والمحددة في النصوص التشريعية المنظمة لمهام الإدارة التربوية⁴⁷، وهي ذات الصلة بالتدبير اليومي الروتيني لأعمال الإدارة، ورئاسة أكثر من مجلس (مجلس التدبير - المجلس التربوي) وأكثر من جمعية مدرسية (جمعية النجاح - جمعية الرياضية المدرسية)، والسهر على تنفيذ قرارات هذه المجالس وإعداد تقارير حول السير التربوي بالمؤسسة، بالإضافة إلى السهر على تعبئة المعطيات المتعلقة بالأطر والمتعلمين بشكل مستمر في منظومة مسار للتدبير المدرسي⁴⁸، وهي كلها مهام إدارية تقنية تجعل المدير في وضعية انغلاق عن ذاته، مما يعيق نقله لأدوار جديدة لإدارة المدرسة في علاقتها بالفاعلين التربويين وبنافتاحها على محيطها السوسيو-اقتصادي. هذا ما يجعل مدير المؤسسة لا يلبأ إلى الانفتاح على الجماعات إلا في حالة الضرورة المتمثلة أساسا في التمويل الشيء الذي لا تلتزم به الجماعات 33,33% لأسباب ذكرناها سابقا.

المحصلة من هذه المعطيات، هو أن رهان التدبير التشاركي للفعل التربوي ظل محدودا، ليس بفعل المعوقات السياسية والقانونية فقط التي فرضها واقع الحد الأدنى من اللامركزية، بل أيضا بفعل معوقات سوسيو-ثقافية مرتبطة بالتمثلات الذهنية التي تشكلت لدى كل من الفاعل التربوي والفاعل السياسي، حيث اتضح أن:

• **الفاعل السياسي التربوي (المنتخب):** يتمثل التعليم كشأن قطاعي بعيد عن اهتمامات الجماعات ومنفصل عن قضايا التنمية وتكلفته ليست سوى عبئا ماليا غير منتج، هذه المعتقدات الراسخة أنتجت مواقف وسلوكات رافضة لجعل التعليم في مقدمة انشغالات الجماعات ومدخلا للتنمية التي تنشدها.

• **الفاعل التربوي (مدير المؤسسة):** يتمثل أن التمويل هو رهان أي شراكة أو انفتاح على الفاعل السياسي التربوي، حيث تحول الى هاجس يهيمن على كل المبادرات التي يتخذها المدرء اتجاه شركاء المدرسة، الشيء الذي ساهم في تعميق التباعد بين رهانات الفاعل التربوي ورهانات الفاعل السياسي التي تضل مطبوعة بالهاجس السياسي الانتخابي.

أفرزت هذه التمثلات صراعا في المرجعيات والمواقف بين الفاعل التربوي والفاعل السياسي التربوي، حال دون التلاقي فعليا بين برامج التربية والتكوين والأولويات التنموية للجماعات، وبالتالي ابعاد واقعاء قضايا التربية والتعليم من فضاءات النقاش السياسي العمومي التربوي.

خاتمة: نحو مدرسة تربوية ترايبية

انطلاقا من معالجتنا لدور المجالس الجماعية الترايبية في التدخل في تدبير الشأن التربوي، يتضح أن هناك مقتضيات دستورية وقانونية تقر بصلاحيات مجالس الجماعات الترايبية في تدبير الفعل التربوي، وجعل الجماعات فاعلا محوريا وشريكا للدولة إلى جانب باقي الفاعلين في تعبئة الوسائل والإمكانات الضرورية لضمان حق التعليم للجميع وتجويد خدماته، لكن عمليا يظل تدبير المجالس الجماعية الترايبية للفعل التربوي محدودا، نتيجة إكراهات سياسية وقانونية فرضها واقع الحد الأدنى من اللامركزية، وأخرى سوسيو-ثقافية مرتبطة بالتمثلات الذهنية التي تشكلت لدى كل من الفاعل التربوي والفاعل السياسي. وهي كلها إكراهات شكلت معيقات حال دون القطيعة مع التدبير الأحادي المركزي للنظام التربوي، بالتالي إعاقه التحول نحو التدبير التشاركي التربوي للنظام التربوي بالمغرب.

ومن هذا المنطلق، فإن المغرب، ورغم إصلاحات اللامركزية، مازال متشبثا بنهج نمط التدبير المركزي للنظام التربوي متأثرا بموجة خيار الحد الأدنى من اللامركزية التي تنهجها العديد من الدول خصوصا فرنسا⁴⁹، بحيث تبقى القرارات الاستراتيجية في يد الإدارة المركزية هي القاعدة الجوهرية، وهو نمط من التدبير صار استثناء اليوم، بينما أنماط التدبير المشترك والمستقل هو الأكثر شيوعا مع تعدد تطبيقاته في التجارب الدولية⁵⁰، وقد أثبت هذا النمط من التدبير فعاليته إن على مستوى جودة التعلّمات ونجاعة التدبير⁵¹ بحكم أن الأقرب إلى وضعية ما هو الأكثر قدرة على تشخيصها واقتراح حلول ملائمة لمعالجتها. الشيء الذي يؤكد الحاجة الملحة إلى ضرورة التحول نحو مدرسة تربوية ترايبية بالمغرب كرهان، ويزيد من أهمية هذا الرهان هو واقع تدبير النظام

التربوي الغربي ومخرجاته التي تظل غير مرضية كما وصفتها التقارير الدولية والوطنية⁵². ويقتضي هذا الرهان، بداية، المصالحة بين الفاعل السياسي التربوي والفاعل التربوي حيث إعادة تأسيس علاقة جديدة بين المدرسة ومحيطها السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتعتبر هذه المصالحة مدخلا لتشكيل الوعي لدى النخب التربوية والسياسية التربوية بالجدل الدائم بين التنمية التربوية والحق في التربية والتعليم، ومن مقتضيات هذا التحول:

- تفويت صلاحيات ومسؤوليات الإشراف على المدارس الابتدائية بالخصوص إلى الجماعات التربوية.
- منح الجماعات السياسية التحتية هامش للمبادرة والفعل في ابتكار حلول محلية لقضايا التعليم، والعمل على تممينها وتعميمها، وجعلها منطلقاً لأي إصلاح أو قرار مركزي «التدبير من الأسفل نحو الأعلى». مع تمكينها من إمكانات مادية وبشرية تؤهلها لممارسة اختصاصاتها الواسعة في مجال التربية والتعليم.
- تقوية المجتمع المدني والسياسي التربوي كفضاء عمومي لتغذية البناء الديمقراطي من الأسفل، وهو مدخل لبناء مؤسسات سياسية تربوية مؤهلة لتدبير خدمات القرب عامة والخدمات التربوية على وجه الخصوص وتجويد.
- إعادة النظر في التوزيع المحكم للاختصاصات التربوية بين الدولة والمجالس الجماعية التربوية، حيث التحديد الدقيق لما للدولة وما للجماعات.
- تضمين نصوص الجماعات التربوية مقتضيات تحدد اختصاصاتها بشكل صريح في تدبير الحق في التعليم على المستوى التربوي.
- إقرار توازن بين صلاحيات السلطة التربوية المركزية والصلاحيات المخولة للمستويات التربوية التربوية، مع اعتماد المقاربة التربوية في تشخيص المشاكل التربوية وابتكار الحلول لها.
- تعزيز سلطة القرار داخل المدرسة العمومية، باعتبارها إطار التدبير المناسب والأقرب من الميدان، والأكثر تجاوباً مع محيط المدرسة، ويستلزم ذلك دعم المؤسسات التعليمية بالوسائل البشرية والتنظيمية والبيداغوجية. وتحويل صلاحيات تدبيرية واسعة لرئيس المؤسسة، وإلى مجالس التدبير، وتزويدها بالوسائل البشرية والمالية التي تمكنها من ممارسة اختصاصاتها.

الهوامش

- 1 التعليق العام رقم 13 (1999) للجنة الأمم المتحدة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المادة 13 المتعلقة بالحق في التعليم من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
- 2 فكرة ارتباط الديمقراطية بالتربية نجدها حاضرة بقوة لدى الفيلسوف الأمريكي المعاصر جون ديوي (1859-1952)، حيث يعود إليه الفضل في نقد أطروحة الديمقراطية التمثيلية باعتبارها منظورا ضيقا للديمقراطية، وعمل علي توسيع مفهومها باعتبارها ليس شكلا للحكم فقط، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الاجتماعية والخبرة المشتركة المتبادلة، إذ يتعذر نجاح الحكم القائم على التصويت، ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبونه نصيبا من التربية، ذلك أن التربية ضرورية للفعل الديمقراطي، وضياح حق الأفراد في التربية والتعليم هو تهديد للديمقراطية نفسها. للمزيد الرجوع إلى كتاب:
- John Dewey, *Démocratie et éducation: Suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011
- 3 قاد هذه الحركة فلاسفة العقد الاجتماعي: «جون لوك»، «جون جاك روسو» و«توماس هوبز»، حيث التأكيد على أن العقد الاجتماعي وما ينبثق عنه من قواعد قانونية ومؤسسات وضعية ضمانات أساسية وحماية فعالية لحرريات الأفراد وحقوقهم الأساسية التي سبقت وجود الدولة والقوانين.
- 4 المنظومة الدولية للمجسدة للحق في التعليم:
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة الصادر بتاريخ 10 دجنبر 1948، (المادة 26).
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية سنة 1966 (المادتين 12-13).
- الاتفاقية الخاصة بمناهضة التمييز في مجال التعليم الصادرة عن المؤتمر العام للأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة في دجنبر 1960.
- اتفاقية مناهضة التمييز ضد المرأة الصادرة بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 18 دجنبر 1979 (المادتين 10-14).
- اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة سنة 1989 (المادتان 28 و 29).
- 5 Rey Olivier (2013), *Décentralisation et politiques éducatives. Dossier d'actualité, veille et analyses*, IFÉ, n°83, avril, p. 14-15.
- 6 Gilles Massardier, *Politiques et action publiques*, édition Dalloz Armand Colin, Paris, 2003, p. 91 à 126.
- 7 مرجعيات إصلاح منظومة التربية والتكوين:
- اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المطبعة الرسمية، يناير 2000.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).
- 8 مصدر هذه المعطيات: برنامج عمل جماعة أولاد تايمة 2016-2021، ص. 31، 38، 48، 49.
www.ouladtaïma.ma

- 9 المقابلة الموجهة هي «مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمقننة، والمطروحة وفق ترتيب معد مسبقا على العينة المستجوبة». للاستزادة: إبراهيم ابراش، المنهج العلمي وتطبيقاته على العلوم الاجتماعية، الطبيعة العربية الأولى 2009، ص. 269.
- 10 اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المطبعة الرسمية، يناير 2000، المادة 15.
- 11 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015)، المادة 8.
- 12 المادة 77 من القانون التنظيمي رقم 14-113 التعلق بالجماعات (07 يوليوز 2015).
- 13 دستور 2011 الفصل 136 «يرتكز التنظيم الجهوي والترابي على مبادئ التدبير الحر، وعلى التعاون والتضامن، ويؤمن مشاركة السكان المعنيين في تدبير شؤونهم، والرفع من مساهمتهم في التنمية البشرية المندمجة والمستدامة».
- 14 المادة 77 من القانون التنظيمي رقم 14-113.
- 15 المادة 85 من القانون التنظيمي رقم 14-113.
- 16 المادة 87 من القانون التنظيمي رقم 14-113.
- 17 تقرير حول «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير في النموذج التنموي» صادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2018)، ص. 08.
- 18 المادة 25 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- 19 المادة 08 من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).
- 20 تقرير حول «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير في النموذج التنموي»، مرجع سابق، ص. 07.
- 21 الفصل 136، 154 من دستور 2011.
- 22 المادة 92 من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).
- 23 Rey Olivier (2013), *Décentralisation et politiques éducatives, op. cit.*, p. 3.
- 24 المادة 94 و95 من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).
- 25 المادة 92 من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).
- 26 المادة 88 من القانون التنظيمي رقم 14-113.
- 27 المادة 145 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000.
- 28 المرسوم رقم 2.02.376 الصادر 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- 29 المواد 78 إلى 82 من القانون التنظيمي رقم 14.113.

- 30 المرسوم رقم 2.16.301 بتاريخ 23 رمضان 1437 (29 يونيو 2016) بتحديد مسطرة إعداد برنامج عمل الجماعة وتتبعه وتحيينه وتقييمه وآليات الحوار والتشاور لإعداده، الجريدة الرسمية عدد 6482 بتاريخ 9 شوال 1437 (14 يوليو 2016).
- 31 المادة 07 من المرسوم.
- 32 المادة 04 من المرسوم.
- 33 المادة 09 من المرسوم.
- 34 المادة 06 من المرسوم.
- 35 تقرير حول «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير في النموذج التنموي»، مرجع سابق، ص. 32.
- 36 تقرير حول «متطلبات الجهوية المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية» صادر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، إحالة ذاتية رقم 2016/22، ص. 16.
- 37 المادة 149 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- 38 المادتين 90-91 من الرؤية الاستراتيجية.
- 39 نصوص تشريعية وتنظيمية ذات الصلة :
- المرسوم رقم 2.02.376 الصادر 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي
- القانون رقم 71.15 بتغيير وتتمين القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.
- 40 شملت الدراسة مجموع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وتلثي النيابة وغطت عينة من المؤسسات التعليمية 475 مؤسسة، وعينة من الأساتذة بلغت 9389 أستاذا. وهي منشورة بمجلة المدرسة المغربية التي يصدرها المجلس الأعلى للتربية والتعليم، العدد مزدوج 7-8، نونبر 2017، ص. 137-161.
- 41 مشروع المؤسسة: آلية عملية لتنظيم وتفعيل مختلف الإجراءات التدبيرية والتربوية الهادفة الى تحسين جودة العملية التعليمية التعلمية، وأجراً الإصلاحات التربوية داخل كل مؤسسة.
- 42 العضوية في مجلس التدبير لمدة 8 سنوات.
- 43 المادة 92 من القانون التنظيمي للجماعات الترابية.
- 44 برنامج عمل جماعة أولاد تايمه 2016-2021، ص. 71 و80.
- 45 الرجوع الى الفقرة الثانية في المطلب الأول من هذا المبحث.
- 46 معطيات حول العينة في المقدمة.
- 47 المرسوم رقم 2-02-376 الصادر بتاريخ 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.
- 48 منصة معلوماتية تتضمن معلومات وخدمات تمكن المدير من التدبير اليومي للمؤسسة التعليمية.

49 ميز Olivier Rey بين ثلاث أنماط من الأنظمة التربوية التي تشكلت نتيجة موجات اللامركزية في نهاية القرن العشرين، ومن ضمنها نمط الحد الأدنى من اللامركزية minimal (فرنسا، البرتغال، كوريا، اليابان)، حيث مركزية الدولة وتحكمها ورقابتها الواسعة للنظام التربوي سواء في المجال البيداغوجي أو تدبير الموارد المادية والبشرية. للمزيد الرجوع إلى:
- Rey Olivier (2013), *Décentralisation et politiques éducatives*, op. cit. p. 14-15.

50 Rey Olivier (2013), *ibid.*, p. 15-16.

51 Rey Olivier (2013), *ibid.*, p. 15.

52 من ضمن هذه التقارير، التقرير الأخير الذي أصدره المجلس الأعلى للتعليم حول «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير في النموذج التنموي» مرجع سابق. والذي يؤكد أنه «ورغم انخراط المغرب في عملية إصلاح حكامته منظومته التربوية... فإن الوضعية الحالية تظل غير مرضية نظرا لضعف الإنجازات الاجتماعية المحققة». ص. 32.

المراجع

1. باللغة العربية

• الوثائق الرسمية

اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المطبعة الرسمية، يناير 2000.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030 (2015).

تقرير حول «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير في النموذج التنموي» صادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018.

تقرير حول «متطلبات الجهود المتقدمة وتحديات إدماج السياسات القطاعية» صادر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، إحالة ذاتية رقم 2016/22.

• النصوص القانونية والتنظيمية

الدستور المغربي 2011.

القانون التنظيمي رقم 14-113 التعلق بالجماعات، الصادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.15.85 بتاريخ 20 رمضان 1436 (7 يوليو 2015)، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 06 شوال 1436 (23 يوليو 2015).

القانون رقم 71.15 بتغيير وتتميم القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 06 جمادى الأولى 1423 (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع تغييره وتتميمه، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5024 بتاريخ 25 يوليوز 2002.

المرسوم رقم 2.16.301 بتاريخ 23 رمضان 1437 (29 يونيو 2016) المتعلق بتحديد مسطرة إعداد برنامج عمل الجماعة وتتبعه وتحيينه وتقييمه وآليات الحوار والتشاور لإعداده؛ المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6482 بتاريخ 9 شوال 1437 (14 يوليو 2016).

• المواقع الرسمية

الموقع الرسمي للمجلس الجماعي لمدينة أولاد تايمة إقليم تارودانت www.ouledteima.ma

2. باللغة الفرنسية

John Dewey, *Démocratie et éducation. Suivi d'Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011.

Gilles Massardier, *Politiques et action publiques*, édition Dalloz Armand Colin, Paris, 2003.

Rey Olivier, *Décentralisation et politiques éducatives: Dossier d'actualité, veille et analyses*, IFÉ, n°83, avril 2013.

حدود تدخل الجماعات الترابية في الشأن التربوي :

حالة جماعة سلا

قاسم النعامي وعبد اللطيف شاوش

ملخص

أنيطت بالجماعات الترابية اختصاصات متعددة نحاول في هذا المقال الاهتمام بموقع وحدود اختصاصات الجماعات الترابية في مجال التعليم بالخصوص وتقييم مدى ملامسة برامج هذه الهيئات جوانب ضعف القطاع محاولة تنميته وذلك من خلال الاطلاع على المعطيات الرقمية التي توفرها قواعد المعطيات الرسمية ومقارنتها بالاختصاصات الموكول للمجالس الترابية وتقييم مستوى الوعي بالإكراهات الواقعية وقد تم التركيز في هذا المجال على مجالس عمالة سلا من 2015 إلى 2018.

من جهة حاولت المجالس الترابية بعمالة تنزيل وممارسة جميع الاختصاصات وبرمجة تدخلات تعكس وعيا دقيقا بمشاكل قطاع التربية. إلا أن تفتتت اختصاص تدبير الشأن التربوي بين المجالس الترابية يمكن أن يساهم في عدم تطابق الأولويات وبالتالي ضياع الجدوى من بعض الإجراءات.

تقديم

أصبح الجماعات الترابية مؤسسات تلعب دورا هاما في التنمية المحلية وتدبير الشأن المحلي في مختلف الميادين، وذلك نتيجة لمبدأ التفريع وسياسة اللامركزية التي تتبناها الدولة المغربية على غرار الدول الحديثة، للتخفيف من أعباء السلطة المركزية بنقل عدد من الاختصاصات إلى المجالس المحلية، بحيث أصبح دور الجماعات المحلية يأخذ أبعادا كبيرة مع التزايد الديمغرافي واحتياجات المجتمع المتزايدة. ولم يعد مفهوم التدبير المحلي محصورا في مجرد تمثيل السكان وتقديم مختلف الخدمات التقليدية الإدارية بل أصبحت الجماعات الترابية تلعب أدوارا أكثر أهمية تمتد أبعد لتشمل المجالات التنموية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وفي هذا الإطار أنيطت بالجماعات الترابية اختصاصات متعددة لخصها الفصل 140 من دستور 2011 وحددتها القوانين التنظيمية رقم 113.14، 112.14 و111.14 بوضوح وبتفصيل في اختصاصات ذاتية واختصاصات مشتركة مع الدولة واختصاصات منقولة إليها من هذه الأخيرة مراعاة لمبادئ ثلاثة هي التفرع، التدرج والتمايز بين الجماعات وذلك بغية ضمان المزيد من الحكامة والنجاعة وتحقيق التكامل والانسجام وتفاديا لتداخل وتنازع الاختصاصات وتبذير المزيد من الموارد المالية.

في هذا السياق يحاول هذا المقال الاهتمام بقطاع التعليم باعتباره من القطاعات المهمة نظرا لصلته الوثيقة بالسكان وباعتباره ركيزة أساسية لكل تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

- ما هي خصائص التعليم بمدينة سلا وإكراهاته.
- ما موقع وحدود اختصاصات الجماعات الترابية في مجال التعليم؟ وهل لا مست برامج العمل لهذه الإكراهات؟
- وكيف يتم تقييم هذه التدخلات؟

1. منهجية البحث وخصوصيات منطقة الدراسة

- اقتضى القيام بهذا البحث التركيز على ثلاث محاور أساسية :
- المحور الأول : نعرض فيه نظرة سريعة عن موقع وخصائص مدينة سلا، كمجال للدراسة.
 - المحور الثاني تناول بالدراسة والتحليل واقع التعليم بمدينة سلا وذلك عبر الاطلاع على المعطيات الرقمية التي توفرها قواعد المعطيات الرسمية والقيام ببحث ميداني لتوطين المؤسسات وتحليل مجالي خرائطي وفقا لمعايير ومؤشرات تقيس مدى توازن أو اختلال العرض وضمان العدالة المجالية.
 - المحور الثالث نستخرج فيه حدود اختصاصات الجماعات الترابية في مجال التعليم من خلال القوانين التنظيمية.
 - المحور الرابع : تم فيه الاطلاع على فحوى مقررات الجماعات الترابية بأصنافها في محاولة لتقييم مستوى الوعي بالإكراهات الواقعية للمنطقة في مجال التعليم كما تم الاطلاع على البرامج المستقبلية المتضمنة في برامج عمل كل من مجلس الجهة والعمالة والجماعة.

وبناء على المحاور السابقة ستتم مراكبة المعطيات قصد استخلاص مدى اضطلاع الجماعات الترابية بمهامها كما أنيطت بها من جهة ومدى توفيق المشرع في منح الاختصاص الضامن لسير المرفق وفق منهج تطبعه الحكامة.

2. عمالة سلا : الموقع والخصائص البشرية

موقع عمالة سلا وخصائصها الإدارية

تقع عمالة سلا داخل المجال الترابي لجهة الرباط-سلا-القنيطرة، تحد غربا بالساحل الأطلسي ومن الشمال، إقليم القنيطرة، من الجنوب نهر أبي رقراق الذي يفصلها عن عمالتي الرباط والصخيرات تمارة ومن الشرق إقليم الخميسات عبر غابة المعمورة. وتمتد على المساحة 672 كلم².

إداريا تنقسم العمالة إلى 4 جماعات هي جماعة سلا تخضع لنظام المقاطعات (باب المريسة، تابريكت، بطانة، احصين، العيايدة) وجماعة بوقنائل وجماعة عامر وجماعة السهول.

عرفت العمالة تعميرا مبكرا تنامت خلاله أحياء غير مهيكلة ساهمت في اضطراب وسوء توزيع المرافق وإنتاج مجال تغيب فيه عدالة تقديم الخدمات.

• ساكنة تعرف تزايد

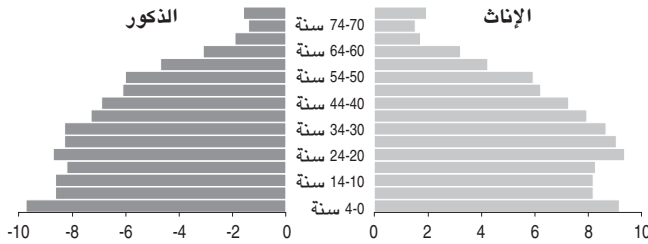
تقطن بتراب عمالة سلا ساكنة تقارب مليون نسمة (982.163 نسمة)، تعرف الساكنة تزايدا مهما حيث يتوقع حسب إسقاطات المندوبية السامية للتخطيط أن يصل عدد السكان سنة 2020 إلى 1.093.602 نسمة أزيد من 50 % منهم إناث.

يبلغ حجم الأسرة في المتوسط 4,1 نسمة. أما معدل الأمية فيرتفع في صفوف الإناث 29,7 بينما تسجل في صفوف الذكور 13,4. وقد سجل معدل تدرس الأطفال (7-12 سنة) 97,6 % . كما تقدر نسبة الأشخاص المعاقين بـ 4,5 من مجموع سكان العمالة.

• بنية عمرية فنية

تغلب على هذه الساكنة البنية الشابة مع تطور عدد الشيوخ، كما يظهر من هرم الأعمار (الشكل 1).

الشكل 1: هرم أعمار ساكنة جماعة سلا



وتقدر نسبة الأطفال أقل من 6 سنوات بـ 11.2% بينما نسبة الشباب أقل من 15 سنة تقدر عموما بـ 26%.

• تعرف ساكنة سلا تركزا كبيرا في التوزيع

تتوزع ساكنة العمالة حسب المقاطعات والجماعات على الشكل التالي :

معدل التزايد 2004-2014	عدد الأسر (2014)	عدد السكان (2014)	عدد السكان (2004)	الجماعة / المقاطعة
2,2	44.636	174.934	140.383	باب المريسة
0,7	61.101	252.277	234.733	تابريكت
-0,8	22.360	95.291	103.165	بطانة
2,7	51.858	214.540	163.672	أحصين
2,6	33.522	153.361	118.233	العيادة
10,5	4.955	25.255	43.593	بوقنادل
3,1	8.983	46.590		عامر
0,1	3.925	19.915	19.706	السهول

المصدر: المندوبية السامية للتخطيط، الإحصاء العام للسكان والسكنى 2004 و2014.

من خلال تحليل الجدول أعلاه، نستخلص أن :

- جماعة سلا بمقاطعاتها الخمس تعتبر المجال الأكثر اكتظاظا بالسكان، لذا فإن الطلب على التعليم سيكون مرتفعا ومركزا بهذا المجال.

- كل من مقاطعتي أحصين والعيادة وجماعتي عامر وبوقنادل تسجل تزايدا ديمغرافيا يتطلب الاستجابة للطلب على التعليم بإحداث وتوسعة المؤسسات التعليمية.
- تتميز جماعتي السهول وعامر بالسكن المتفرق مما سيجعل الاستجابة للطلب على التعليم كخدمة للقرب تتم في شكل فرعيات تغيب فيها الشروط الضرورية كمؤسسات للتعليم وتبعد عن مقار سكن التلاميذ مما يتطلب الاهتمام بالمدارس الجماعية والاهتمام بالنقل المدرسي.

3. العرض التربوي بمدينة سلا وإكراهاته

توزيع مؤسسات التعليم العمومي (الشكل 2)

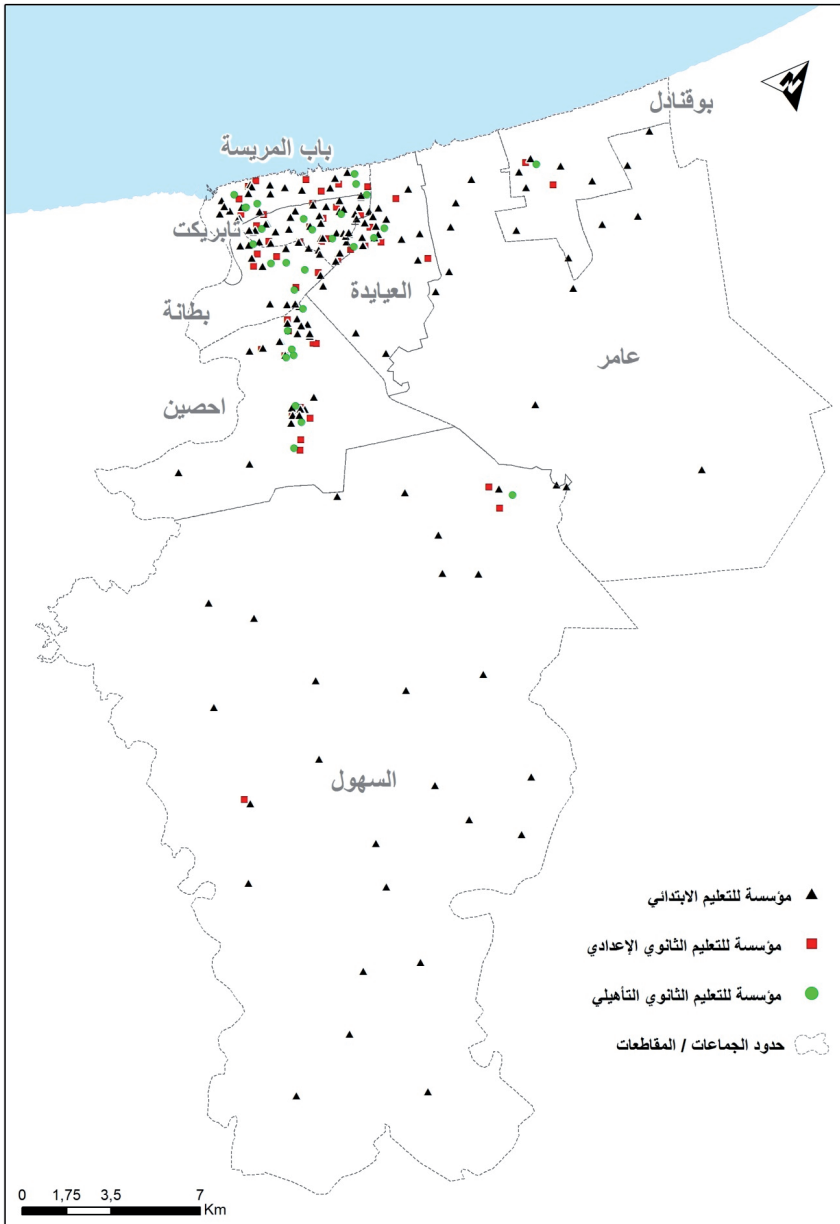
تضم عمالة سلا عددا كبيرا من المؤسسات التربوية (العمومية) تتوزع على الأسلاك كالتالي :

عدد مؤسسات التعليم العمومي حسب الأسلاك				الجماعات / المقاطعات
الثانوي التأهيلي	الثانوي الإعدادي	مدارس جماعية	الإبتدائي	
7	10		17	باب المريسة
7	15		34	تابريكت
5	8		11	بطانة
11	11		26	أحصين
6	9		16	العيادة
1	3		6	بوقنادل
0	1	02	10	عامر
1	2	02	9	السهول
38	59	4	129	المجموع

• وضعية الدخول المدرسي 2017-2018

وتضم هذه المؤسسات 3544 حجرة قابلة للاستعمال 224 حجرة منها عبارة عن بناء مفكك يتوجب تعويضه بالبناء الصلب لما قد يسببه من مخاطر وأضرار صحية.

الشكل 2 : توزيع المؤسسات التعليمية بعمالة سلا حسب التقسيم الإداري والأسلاك



وللإشارة، فإن المعايير الرسمية المعتمدة في التهيئة والتعمير تقتضي برمجة المؤسسات التعليمية حسب العتبات التالية :

عدد الطوابق	المساحة الأدنى بالمتر ²	معييار التجمع السكاني	المعييار الزمني	معييار المسافة بالكلمتر ²	المرفق
R+2	4000	8000	20 دقيقة	1,5	مدرسة ابتدائية
R+2	9000	16000	30 دقيقة	2,25	ثانوية إعدادية
R+2	10000	32000	30 دقيقة	2,25	ثانوية تأهيلية

وزارة إعداد التراب الوطني والتعمير والإسكان وسياسة المدينة، الوكالة الحضرية للرباط-سلا : نظام تهيئة غشت 2017.

مقارنة عدد المؤسسات بعدد السكان (معييار التجمع السكاني) يظهر :

- على مستوى التعليم الابتدائي تتجاوز كل من بطانة واحصين والعيادة وباب المريسة عتبة مؤسسة لكل 8000 نسمة.
- على مستوى الثانوي الإعدادي تعتبر كل من بطانة بوقنادل والسهول المجالات التي تحترم عتبة مؤسسة إعدادية لكل 16000 نسمة.
- أما على مستوى التأهيلي فتبقى المجال الوحيد الذي لا تحترم فيه معيار التجمع السكاني.

• توزيع التلاميذ المتدرسين

تضم المقاطعات تابريكت واحصين والعيادة أكبر نسبة من عدد المتدرسين بينما تعتبر السهول وبوقنادل الجماعات التي تضم أقل عدد منهم.

المجموع	توزيع التلاميذ المتدرسين مؤسسات حسب الأسلاك			الجماعات/المقاطعات
	الثانوي التأهيلي	الثانوي الإعدادي	الابتدائي	
21 117	5347	6398	9372	باب المريسة
36 033	7077	11331	17625	تابريكت
12 311	3037	4217	5057	بطانة
33 330	7990	10007	15333	احصين
26 205	5013	7544	13648	العيادة

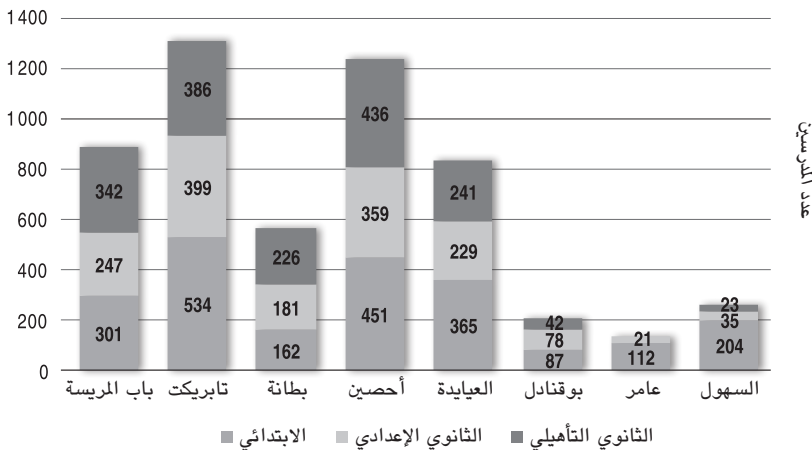
توزيع التلاميذ المتدرسين مؤسسات حسب الأسلاك				الجماعات/ المقاطعات
المجموع	الثانوي التأهيلي	الثانوي الإعدادي	الابتدائي	
5695	741	2095	2859	بوقنادل
7860	0	675	7185	عامر
3676	342	858	2476	السهول
146227	29547	43125	73555	المجموع

بالإضافة إلى ذلك تشجع المديرية الإقليم للتربية الوطنية بسلا التعليم الأولي، فقد استطاعت فتح 39 قسم بـ 26 مؤسسة تعليمية يستفيد منها 862 طفل نصفهم إناث. كما تضم المديرية 42 قسم خاص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتابع فيه الدراسة 393 تلميذ ما يقارب 40% منهم إناث.

• توزيع الموارد البشرية

تضم عمالة سلا 2216 مدرس بالسلوك الابتدائي و1549 مدرس بالتعليم الإعدادي و1696 بالتعليم الثانوي التأهيلي. يتوزع هذا الكم من الأطر على مقاطعات وجماعات العمالة كالتالي :

الشكل 3 : توزيع الموارد البشرية من المدرسين حسب التقسيم الإداري والأسلاك



باعتداده معدل عدد التلاميذ لكل أستاذ نسجل ما يلي :

في السلك الابتدائي، متوسط عدد التلاميذ لكل أستاذ لا يتجاوز 37 تلميذ لكل أستاذ وينزل إلى 12 تلميذ لكل مدرس بجماعة السهول.

بينما في السلك الإعدادي لا يتجاوز هذا المؤشر 32 تلميذ لكل مدرس ويسجل هذا الرقم بالعيادة وعامر بينما ينزل إلى 23 تلميذ لكل مدرس ببطانة.

وعلى مستوى الثانوي التأهيلي لا يتجاوز مؤشر متوسط عدد التلاميذ لكل أستاذ 20 تلميذ كأعلى معدل يسجل بالعيادة بينما أخفض متوسط يصل 13 تلميذ لكل مدرس يسجل ببطانة.

كخلاصة لهذا التشخيص نستنتج :

• رغم كفاية العرض التربوي نظريا فإن المؤسسات التعليمية تعاني من سوء التوزيع مما يساهم في انتشار ظاهرة الاكتظاظ في بعض المؤسسات فقد وصل عدد الأقسام التي يتجاوز فيها عدد التلاميذ 41 إلى 267 قسم بالابتدائي و32 قسم بالإعدادي. وعدد الأقسام التي يفوق عدد التلاميذ فيها 45 وصل إلى 23 قسم. بينما تستفيد مؤسسات أخرى من أقسام مخففة فقد بلغ عدد الأقسام التي يقل عدد التلاميذ فيها عن 24 تلميذ 99 قسم بالابتدائي و80 قسم بالثانوي التأهيلي.

• عدم اعتماد التفويج في المواد التي يفترض فيها ذلك مما يؤثر على جودة التعليم.

• انتشار الأقسام المشتركة في التعليم الابتدائي والذي قد يصل إلى ضم 4 مستويات في فصل واحد ويبلغ عدد الأقسام المشتركة بجماعة سلا 41 قسم تتركز بالعالم القروي.

• نظرا لانتشار السكن المتفرق بالعالم القروي، فإن بعد المؤسسات التعليمية وعدم توفر التجهيزات والمرافق بمعظمها وغياب النقل يساهم في انتشار التسرب الدراسي وعدم الالتحاق في صفوف الإناث.

• عدد من المؤسسات التعليمية الابتدائية مرشحة حاليا للإغلاق بكل من المريسة وتابريكت بسبب ضعف الطلب في حين يزداد الطلب في مؤسسات أخرى مما يدل على أن التخطيط السابق لتوطين وبرمجة الأحداثات لم يكن يخضع لتشخيص دقيق والتوقعات المستقبلية المتوسطة المدى.

4. حدود اختصاصات الجماعات الترابية في مجال التعليم

يقصد بالجماعات الترابية كل من الجهات، العمالات والأقاليم والجماعات، وهي وحدات ترابية داخلة في حكم القانون العام تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.

وقد أوكل الفصل 31 من الدستور للجماعات الترابية والدولة والمؤسسات العمومية مسؤولية تعبئة كل الوسائل المتاحة لتيسير أسباب استفادة المواطنين والمواطنات على قدم المساواة من الحق في الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذوي جودة.

واقضى تنزيل هذا التوجه الدستوري تبني مبدأ الجهوية المتقدمة التي اعتبرها الدستور لازمة إجرائية للتجديد، وشرطا ضروريا في نهج تنمية مستدامة.

وتكرس هذا التوجيه في القوانين التنظيمية الجماعات الترابية لتمكين مختلف بقاع المملكة استدراك التأخر الحاصل الوقوف على الاختلالات المجالية واقتراح التدابير والإجراءات الكفيلة بتحقيق تنمية مجالية متوازنة.

فعلى مستوى الجهات اعتبرت المجالس حكومات القرب وألزمت بإعداد برامج التنمية الجهوية والتصاميم الجهوية لإعداد التراب وتنفيذها وتتبعها بهدف تحقيق التنمية المندمجة والمستدامة في مجالات اختصاصاتها الذاتية المشتركة والمنقولة والتي من ضمنها نجد قطاع التعليم. كما يلزم القانون التنظيمي الجهات بناء وتحسين وصيانة الطرق غير المصنفة وإعداد تصميم النقل داخل الدائرة الترابية للجهة. من جهة أخرى تمارس الجهات اختصاصات مشتركة مع الدولة تتمثل أساسا في تشجيع البحث العلمي التطبيقي.

وعلى مستوى مجالس العمالات والأقاليم أنيطت بالمجالس مهام توفير التجهيزات والخدمات الأساسية خاصة في الوسط القروي؛ وإنجاز المشاريع أو الأنشطة التي تتعلق أساسا بالتنمية الاجتماعية؛ ومحاربة الإقصاء والهشاشة في مختلف القطاعات الاجتماعية. ومن ضمن الاختصاصات الذاتية التي ألزمت العمالة أو الإقليم على ممارستها نجد النقل المدرسي في المجال القروي؛ وإنجاز وصيانة المسالك القروية؛ ووضع وتنفيذ برامج للحد من الفقر والهشاشة؛ وتشخيص الحاجيات في مجالات الصحة والسكن والتعليم. كما أنيطت بمجالس العمالات والأقاليم اختصاصات مشتركة مع الدولة تتمثل في تأهيل العالم القروي في ميادين

الصحة والتكوين والبنيات التحتية والتجهيزات؛ وبرامج فك العزلة عن الوسط القروي. في حين تتلخص الاختصاصات المنقولة الى مجالس العمالات والأقاليم في إحداث التجهيزات والبنيات التحتية ذات البعد الجهوي ومنها تلك المتخصصة بالتعليم؛

وعلى مستوى مجالس الجماعات تركزت مهام في تقديم خدمات القرب وضمنها مجال التعليم:

- في إطار الاختصاصات الذاتية تختص الجماعة بمدراسة وتنفيذ مقتضيات تصميم التهيئة ومخطط التنمية القروية وتقوم بإحداث وتدبير المرافق والتجهيزات العمومية اللازمة لتقديم خدمات القرب في ميادين النقل العمومي الحضري؛
- وفي إطار الاختصاصات المشتركة مع الدولة تمارس الجماعات إحداث المكتبات الجماعية؛ وصيانة مدارس التعليم الأساسي؛

كما يمكن للجماعة إبرام اتفاقيات مع فاعلين من خارج المملكة في إطار التعاون الدولي وكذا الحصول على تمويلات في نفس الإطار بعد موافقة السلطات العمومية طبقاً للقوانين والأنظمة الجاري بها العمل.

5. تدخلات الجماعات الترابية لعمالة سلا في مجال التعليم

الغرض من هذا المحور إبراز مدى اضطلاع الجماعات بأدوارها وممارسة اختصاصاتها من جهة ومن جهة أخرى. ملاحظات وخروقات واختلالات خارج المقتضيات القانونية :

• على مستوى الجهة

التزم مجلس جهة الرباط-سلا-القنيطرة بـ :

- تخصيص 80 مليون درهم في برنامج التنمية ليناو 2017 لإحداث 15 وحدة مدرسية وتوفير 30 حافلة للنقل المدرسي وإحداث داخلات وسكنيات للمدرسين؛
- اعتماد 115 مليون درهم للاهتمام بالمدارس الجماعية (السكن المدرسين ، النقل وإيواء التلاميذ؛

- تخصيص منحة التميز لـ 250 تلميذ ينحدر من الأوساط المتواضعة؛
- دعم منتدى سنوي للإعلام والتوجيه بكل إقليم باعتماد مالي يقدر بـ 7 مليون درهم؛
- تجهيز 100 قسم مخصص للتعليم الأولي وتجهيز أقسام للفرصة الثانية؛
- كما تم الاهتمام بالأقسام التفاعلية النموذجية والدورات الدراسية المفتوحة.

• على مستوى مجلس العمالة

- تظهر مقررات مجلس عمالة سلا اهتماما كبيرا بقطاع التعليم فقد عمل المجلس على :
- توقيع 15 اتفاقية حول التعليم الأولي و8 اتفاقيات حول تأهيل المؤسسات.
- إحداث 4 مدارس جماعية باعتبارها مركبات تربوية توفر خدمات مندمجة (الإطعام، الإيواء، والتعلم) وهي خيار استراتيجي للحد من نسب الهدر المدرسي والقضاء على البناء المفكك وحذف الأقسام المشتركة وممارسة الاكتظاظ كما تساهم في تطوير جاذبية المؤسسات التعليمية وتشجيع تعلم الفتاة تطوير مستوى التأطير وترشيد استعمال الموارد البشرية.
- دعم النقل وإحداث خطوط للنقل الحضري خاص بالمدرسين حيث تدخل مجلس العمالة عن طريق كراء حافلات خاصة تساهم في نقل التلاميذ بكل من مقاطعتي العيايدة واحصين وجماعات السهول، عامر، وبوقنادل.
- الاهتمام بالبنية التحتية عبر فتح وتعبيد طرق جديدة وتهيئة الطرق والمسالك بالعالم القروي.
- تأهيل بعض المؤسسات وبناء بالمرافق الصحية بمؤسسات العالم القروي وقد شملت هذه العملية 10 مؤسسات تعليمية.

• على مستوى مجالس الجماعات والمقاطعات

- عملت الجماعات بعمالة سلا في مجال التعليم على :
- تشجيع وتوقيع شراكات مع جمعيات المجتمع المدني في مجالات التعليم الأولي والإدماج وتهيئة الملاعب الرياضية المدرسية وتطوير اللغات الأجنبية وتأهيل المؤسسات التعليمية.

- المساهمة في عملية مليون محفظة حيث بلغ عدد المستفيدين بالابتدائي 73.557 وبالإعدادي 1.533 خلال الموسم الدراسي 2017-2018.
- تزويد الخزانة بالكتب المدرسية حيث تتضمن أبواب صرف المخصص الإجمالي للمقاطعات بنود خاصة باقتناء لوازم مدرسية خاصة بالسلكين الابتدائي والثانوي وشراء كتب للمكتبات تخصص لها اعتمادات مهمة.
- الاهتمام بفضاء المؤسسات التعليمية خصوصا التبليط والصبغة والتشجير خارج المؤسسة. في حين اعتبر التدخل داخل المؤسسة محط ملاحظة من طرف المجلس الجهوي للحسابات.
- برمجة بناء المكتبات والخزانات وتجهيزها (13 مشروع ببرنامج عمل الجماعة سلا).
- برمجة تأهيل البنية التعليمية عبر إحداث أو توسيع المؤسسات (13 مشروع توسيع وبرمجة ثلاث إحداثات جديدة وكذا برمجة مشاريع للقضاء على البناء المفكك).
- الاحتفال السنوي بالتلاميذ المتفوقين وتقديم جوائز قيمة لهم.

خلاصة

تتميز عمالة سلا بظاهرتين متناقضتين: تجمع كثيف للسكان والسكنى وضعف الرصيد العقاري الاحتياطي بالشريط الساحلي من جهة وضعف كثافة السكان وتفرق السكن بالمجال القروي كما شهد المجال التربوي للعمالة تعميرا مضطربا وعشوائيا تميز بسوء توطين المؤسسات التعليمية، مما يطرح مشاكل متنوعة في هذا المجال ويقضي تدخلات متنوعة لضمان العدالة المجالية وتكافؤ الفرص في الاستفادة من هذا القطاع العمومي.

وبناء على الاختصاصات المرصودة للجماعات التربوية تحاول هذه الأخيرة ضمان سير مرفق التعليم وفق لحدود التدخل القانونية علما أن أي مساهمة خارج الاختصاص تعتبر من طرف المجلس الأعلى للحسابات اختلالا تساءل عليه الجماعات التربوية. وتجدر الإشارة إلى أن اختصاص تدبير الشأن التربوي خضع لتفتيت المجالس مما يشكل ارتباطات قد تعرقل بعضها البعض خصوصا حينما تتعارض الأولويات بين المجالس. كاختصاص تشخيص الحاجيات

معزول قد يشكل إجراء مجانيًا في حالة عدم اتباعه بقرارات تنزيل الاختصاص المشترك مع الدولة. كما أن التشخيص يعتبر تمرينًا ضروريًا في أي مجال وقيل برمجة أي تدخل بينما المشرع اعتبره اختصاصًا قائمًا ومنحه مجالس العمال والأقاليم.

من جهة حاولت المجالس الترابية بعمالة تنزيل وممارسة جميع الاختصاصات وبرمجة تدخلات تعكس وعيًا دقيقًا بمشاكل قطاع التربية.

المراجع

1. وثائق رسمية

منشورات المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية، الدستور الجديد للمملكة المغربية، سلسلة نصوص ووثائق، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 2011.

المديرية العامة للجماعات المحلية (2016) :

- القانون التنظيمي رقم 111/14 المتعلق بالجهات.

- القانون التنظيمي رقم 112/14 المتعلق بالعمال والأقاليم.

- القانون التنظيمي رقم 113/14 المتعلق بالجماعات.

2. محاضر وتقارير

مجلس جهة الرباط سلا القنيطرة، موجز برنامج التنمية الجهوية، 2017.

المديرية الإقليمية للتربية والتكوين بسلا، مخرجات الخريطة التربوية التوقعية 2018-2019، مصلحة التخطيط، 2018.

مجلس عمالة سلا، تقارير الدورات لفترة 2015-2018.

مجالس جماعات سلا بوقنادل عامر والسهول، تقارير الدورات ، 2015-2018.

3. أطاريح

آسية لواحي وآخرون، مدى تمكن المبادرة الملكية مليون محفظة من التخفيف من نزيف الهدر المدرسي-عمالة سلا نموذجًا. بحث لنيل دبلوم مستشار في التخطيط التربوي، 2018.

التدبير اللامركزي لقطاع التعليم العالي : الواقع والآفاق

نادية جامع

ملخص

عرف النظام التعليمي عدة تغييرات في نهج اللامركزية على مستوى تدبير المنظومة التعليمية ككل وعلى قطاع التعليم العالي خاصة. ورغم اللجوء إلى شكل مخفف للمركزية الإدارية بنهج سياسة اللاتمركز واللامركزية الإدارية لتخفيف الأعباء عن الإدارة وتقريب مستويات اتخاذ القرار من المرتفقين واتخاذ عدة تدابير وإجراءات لمصاحبة تجربة الجهوية للتعليم العالي وإرساء هيكلها ووضع هندسة جديدة، تتسم بمنح الجامعات المغربية نوعا من الاستقلالية في التسيير وخلق آليات جديدة على المستوى الجهوي، الشيء الذي كان له الأثر البالغ على مسار الإنجازات، لكنها ما انفكت مطبوعة بالمفارقات الحاصلة بين الخطاب الرسمي المسؤول عن التعليم وما ينجز على أرض الواقع.

تقديم

تعتبر اللامركزية أكبر هاجس ضمن السياسة التعليمية نظرا لطبيعة العملية التربوية التي تقتضي التواجد الفعلي والقرب من البنيات الجهوية والمحلية. كما يرجع هذا النهج بالأساس إلى خاصية وطبيعة هذا القطاع، باعتباره قطاعا اجتماعيا يستلزم أن تكون فيه العملية التعليمية مندمجة بقضايا ومشكلات المجتمع اليومية لتحسين التفاعل الإيجابي بين المجتمع والمؤسسة التربوية.

وفي هذا السياق لا يتوقف نجاح التعليم العالي¹ في أداء رسالته نحو تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على وفرة الإمكانيات والأموال المتاحة له فقط، بل أيضا على حسن اختيار المسار اللامركزي في تدبير القطاع بعد تخويل الجامعات استقلالية في التسيير وتدبير الموارد المالية

والبشرية المرصودة لها، كل ذلك بهدف التقليل من حدة الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بتحريك دينامية جهوية تخطيطية هادفة ومعقلنة، تدعو في نفس الوقت إلى التكامل والتكافل مع باقي الجهات.

فالمهمة التربوية الملقاة على عاتق الجامعات ليست سوى جانب واحد من العملية برمتها، أما الجانب الآخر والأساسي فيها فهو القدرة على التدبير والانخراط بعزم في جهود التنمية الجهوية الموسعة، حيث ستغدو وظائفها في المستقبل أداة استراتيجية لا غنى عنها في مخططات التنمية الجهوية. إلا أن ذلك يتطلب القيام بإجراءات أولية وعلى رأسها تجميع الإدارات المشرفة على مؤسسات التعليم والبحث العلمي ويحدث آليات فاعلة للتنسيق بين مختلف المستويات والأصناف التعليمية وفي نفس الوقت يجب إدماج النسق التربوي في إطار الاستقلالية وتطبيق أدوات التقويم الناجعة، مما سيسمح لهذه المكونات من فعالية جديدة كلياً من حيث المصادقية والقدرة على التحكم في مصيرها. ومن هذا المنطلق سنحاول أن نتعمق في دراستنا من خلال الإجابة عن الإشكالية المحورية التالية : ما هي الآليات الناجعة التي من شأنها أن تفعل اللامركزية الجيدة في تدبير قطاع التعليم الجامعي؟

للإجابة عن هذا السؤال يفرض علينا الأمر ضبط التطور الذي عرفه القطاع على مستوى هذا التدبير اللامركزي للمجال، هذا لا يعني الإسهاب في ذكر جميع المحطات، بل سنكتفي بالأهم منها والتي أترث على تدبير القطاع. لهذا كان لابد من تتبع سيرورة إقرار هذا النهج وامتداداته الإيجابية في قطاع التعليم العالي وكل هذا سنحاول التعرف عليه في (المبحث الأول). ثم بعد ذلك سنعمل بفتح النقاش عن آليات تحقيق التدبير الجهوي على مستوى قطاع التعليم العالي (المبحث الثاني).

المبحث الأول: واقع التدبير اللامركزي للتعليم العالي

إذا نظرنا إلى المشهد التنظيمي التربوي ككل، نجده عرف عدة تغيرات في نهج المركزية منذ فجر الاستقلال، هذا النهج الذي أدى إلى تفاقم اختلالات واسعة انعكست على مستوى تسيير المنظومة التعليمية. ورغم اللجوء إلى شكل مخفف للمركزية الإدارية بنهج سياسة اللامركز الإداري لتخفيف الأعباء عن الإدارة المركزية وتقريب مستويات اتخاذ القرار من المرتفقين إلا أن هذه السياسة لم تعط ما كان منتظرا منها بسبب تظافر عدة عوامل، الشيء الذي جعل السلطات

الوصية على القطاع تنهج سياسة تمنح هامش من المبادرة والاستقلالية وإمكانية تفاعل المنظومة التربوية مع محيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وهذا ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين حيث خصص 30% للبرامج الجهوية.

والسؤال الذي يطرح نفسه، هو: على أي أساس تنبني المرجعيات التي تدعو إلى اللامركزية في تدبير الشأن التعليمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال يفرض علينا الأمر ضبط التطور الذي عرفه القطاع على مستوى هذا المجال، هذا لا يعني الإسهاب في ذكر جميع المحطات، بل سنكتفي بالأهم منها والتي أترث على تدبير القطاع. لهذا كان لابد من عرض دواعي إقرار هذا النهج وامتداداته في قطاع التعليم العالي.

المطلب الأول: دواعي نهج التدبير اللامركزي في الشأن التعليمي

أثبتت التجارب التنموية أن الجانب الإداري من أهم الجوانب التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التفكير في تنفيذ خطط التنمية لأي قطاع من قطاعات التنمية، فالنظرة إلى الرأس المال كمحور للتنمية نظرة تقليدية تلاشت من الأذهان، حيث أصبحت النظرة المعاصرة تتمثل في: العنصر البشري والإدارة المؤهلة والتوجيه السياسي المساعد على تحقيق التنمية. فنحن إذا نظرنا إلى التقدم والتخلف وهما الوجهان المتناقضان للحياة في عصرنا هذا، لوجدنا الفرق بينهما الإدارة².

وعندما ننظر إلى واقع الإدارة التعليمية³ في المغرب فإننا نجد أنها بلا شك قد ساهمت مساهمة فعالة في فشل إدارة وتوجيه وتطوير سياسة التعليم، لنجدها تواجه عدد من الصعوبات تحد من فعاليتها. وفيما يلي نفتح النقاش عن أهم المشكلات التي تعاني منها الإدارة التعليمية والتي تستدعي مواجهتها لإنجاح عملية التدبير اللامركزي للقطاع.

الفرع الأول: مظاهر التخلف الإداري المتصل بنشاط الإدارة

1. عدم الاستقرار التنظيمي

عند النظر في التنظيم الإداري للقطاع عبر سنوات مضت، نجده تميز بعدم الاستقرار منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فهي خاصية من تعاقبوا على رأس وزارة التعليم بشكل دوري ومثير بين سنتي 1955 و2018 حيث بلغ عددهم 34 وزيرا و4 كتاب الدولة أو نائب كاتب الدولة،

إضافة إلى عدم استقرار هيكله القطاعات الحكومية المكلفة بقضايا التربية والتكوين التي عرفت باستمرار تحولات كاحدة ومعطلة مركزيا وجهويا وإقليميا، مع ما يرافق الأمر من تنازع حول الاختصاصات وإرباك عدد من الإصلاحات القطاعية وعدم وضوح المسؤولية الإدارية المتناثرة بين المتدخلين هم دوما في وضعية انتقالية. ولهذا كان هذا المرفق يسند تارة إلى وزارة واحدة أو يتم تقسيمه حسب الأطوار الدراسية إلى وزارتين أو ثلاثة أو أربعة، إضافة إلى إسناد بعض الاختصاصات المشابهة والمكملة إلى وزارات أخرى.

وإذا نظرنا إلى الهيكله التي تم اعتمادها عقب الاستقلال نجد أن بعد تشكل أول حكومة مغربية، تم أول إصلاح للإدارة التعليمية ما بعد الاستقلال بتحويل مديريةية التعليم التي أنشأتها الحماية إلى وزارة للتعليم العمومي والفنون الجميلة، وتم الاحتفاظ بالمصالح الإدارية القديمة، وعرفت الوزارة أول هيكله تنظيمية رسمية خلال سنة 19594 حيث تعرض هذا التنظيم لانتقادات حادة من طرف لجنة التربية للمخطط الخماسي 1960-1964.

أما الإدارة الإقليمية للتعليم فتكونت من عشرة مفوضيات إقليمية كما تم إحداث مفتشيات جهوية ممركرة بالمدن الكبرى للمملكة بموجب القرار الوزاري الصادر في 04 يونيو 1959، وقد عبر هذا الإصلاح عن تطور نحو النزعة التوجيهية والمركزية في القرار وهيمنة العلاقات العمودية بين المصالح، مما نتج عنه بطء في العمل وهذا ما مهد لإصلاح 1964 الذي لم يخلو بدوره من تركيز لسلطة القرار بيد الوزارة الوصية على القطاع بغاية تسهيل عملية اتخاذ وتنفيذ القرارات، وتمثل هذا التركيز في إحداث ثلاث هيئات جديدة هي نيابة كتابة الدولة في التعليم الثانوي والتقني والتكوين المهني وتكوين الأطر ونيابة كتابة الدولة في التعليم الابتدائي ومفتشية إدارية عامة. وعرفت سنة 1965 إصلاحا تمثل في إضافة مهام تدبير شؤون الشباب والرياضة والفنون الجميلة إلى وزارة التربية الوطنية مما حوله إلى أضخم جهاز في الحكومة، لكن ما لبثت هذه المهام أن توزعت على إثر المناهضة الشعبية التي قادها حزب الاستقلال ضد ما سمي بالمذهب التعليمي لوزير التربية الوطنية آنذاك إدريس بنهيمه، إذ عرف المغرب على إثر ذلك تعديلين وزاريين⁵ حيث انتزعت الوزارة من السيد بنهيمه وسلمت للسيد عبد الهادي بوطالب، أما التقسيم الثاني الذي كان نتيجة تضخم مشاكل القطاع فقد تميز بتقسيم وزارة التربية الوطنية إلى أربع وزارات في يوليوز 1968 ثم إلى ثلاث وزارات في غشت 1969 وهي وزارة التعليم الابتدائي ووزارة التعليم الثانوي والتقني والعالي وتكوين الأطر ووزارة التعليم الأصيل والشؤون الثقافية⁶.

وقد برر الملك حسن الثاني رحمه الله في خطاب العرش⁷ بأن: «وزارة التربية الوطنية كانت وزارة شاسعة الأطراف مصروفة النظر إلى التعليم بأكمله وفي مختلف مراحل ومستوياته وتجاهه العقبان التي يقيمها التعليم العالي في الطريق فكانت أعباء الوزارة ثقيلة ومشاكل التعليم متعددة ومسؤولية وزير وحده مسؤولية جسيمة فقصدنا بتقسيم الوزارة أن يضطلع كل وزير بجزء من مهام التعليم، ويفض النصيب الخاص به من المشاكل ويوجه عنايته كلها إلى الفرع الذي أسند إليه بيد أن تعيين وزراء ثلاثة لا يعني عدولا عن الأهداف التي نتوخاها من تعليمنا ولا انصراف عن المبادئ التي يركز عليها».

غير أن هذه الهيكلية لم تستقر أيضا حيث تم تقسيم الإدارة إلى إدارتين الأولى للتعليم الابتدائي والثانوي والثانية للتعليم العالي وهكذا توالت التقسيمات والإصلاحات إلى أن قامت بتطبيق نظام جديد⁸ ابتداء من سنة 1998، حيث تمثل في إقرار بنية وفق الأسلوب العمودي الذي يساير الأسلاك التعليمية مشكلة من ثلاث مجموعات إدارية متكاملة تعمل بمبادئ التبسيط والشفافية. فقد أُنيط المرسوم المتعلق⁹ باختصاصات قطاع التربية والوطنية مهام: إعداد وتنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم الأولي والابتدائي والثانوي وتكوين الأطر التعليمية والأقسام التحضيرية لولوج المدارس العليا وأقسام تحضير شهادة التقني العالي كما تسهر على الارتقاء بالتعليم المدرسي الخصوصي وإعداد سياسة الحكومة في مجال التربية للجميع لفائدة الأطفال غير المدرسين والمنقطعين عن الدراسة وتشتمل الإدارة المركزية للقطاع بالإضافة إلى كتابة عامة ومفتشية عامة للتربية والتكوين وعلى تسع مديريات ومركز لتجديد التربية، وأما قطاع التعليم العالي فقد أُنيط به مهمة: إعداد وتنفيذ السياسة الحكومية في ميدان التعليم العالي الجامعي وتكوين الأطر والبحث العلمي¹⁰. وعقب تنصيب حكومة جطو سنة 2003 توحد التعليم في وزير التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي يشرف على كافة أصناف الشأن التعليمي. وقد احتفظت حكومة عباس الفاسي بتوحيد القطاع بوزير للتربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي وكاتبة للدولة مكلفة بالتعليم المدرسي. وفي عهد حكومة بنكيران تم إعادة تقسيم قطاع التعليم إلى وزارتين: وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر¹¹. أما في حكومة العثماني فقد تم توحيدته مرة أخرى بوزير للتربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي وكاتب للدولة مكلف بالتعليم العالي والبحث العلمي.

2. هيمنة التمركز والتحكم

نشير بأن النظام التربوي المغربي يعتبر من الأنظمة الأكثر تمركزاً¹²، هاته المركزية التي تتمثل في التسيير الأفقي للوزارة وتداخل الاختصاصات بين مختلف المصالح، مما يؤدي إلى تجزئة السلطة ويجعلان من الصعب تنفيذ كثير من العمليات، كما أن التسيير العام للوزارة يطغى عليه الجانب الإداري، وعلى مستوى الأقاليم فتتصدر مهمة المصالح المختلفة في دور التنفيذ وهذا ناتج عن المركزية التي تطبع التنظيم الإداري للتعليم¹³. حيث الهيكلة الإدارية تعتمد على الكم على حساب الكيف وهو ما يفسر العدد الكبير للمديريات والأقسام والمصالح التابعة، الشيء الذي تسبب في تداخل الاختصاصات والمهام، وغياب التنسيق بينها من جهة وبينها وبين المصالح الخارجية من جهة أخرى، وبين هذه الأخيرة والمؤسسات التعليمية من جهة أخرى. وعلى مستوى المؤسسات التعليمية نجد أن دور الإدارة بمختلف مجالسها يبقى استشارياً دون استقلالها¹⁴.

ليبقى دور الوزير يتمثل في تنفيذ السياسة التعليمية إضافة إلى التسيير العام للوزارة، ويلاحظ أن بعض العمليات المهمة محليا ما زالت في يد الوزارة كالتخطيط والتدبير¹⁵، فالتخطيط مازال يتم بطريقة عمودية، وبلغة الأرقام يتمظهر منطق مركزية تدبير الاعتمادات في النسب الضعيفة لصفها والتي لا تتعدى أحيانا 50% بحيث تركزت في ظل تزايد التحديات وأوجه الإنفاق العمومي مفارقة غريبة تتمثل في عدم استهلاك الكامل للاعتمادات على المستوى الكمي للأهداف المرسومة (في إطار البرنامج الاستعجالي ظلت نسب تنفيذ الاعتمادات الممنوحة لها متواضعة حيث سجلت نسبة التزام حتى نهاية 2011، 39% من ميزانية التسيير، و83% من ميزانية الاستثمار¹⁶)، وبالتالي عدم تلبية متطلبات تطوير التعليم، وهو ما يفرض إلى صرف الميزانية بصفة غير مستهدفة لا سيما في الشهور الأخيرة بهدف تبرير حصة الاعتمادات المحصل عليها.

وعلى مستوى نهج المركزية وانعكاسها على قطاع التعليم فيمكن القول أن ثقل المركزية قد حال دون تحقيق الأهداف المرسومة للتربية والتكوين، إذ لاحظ كثير من الباحثين أن البنية التي ركزت السلطة في يد الوزير لتخول له صلاحية اتخاذ القرار شكلت عائقا في وجه التنسيق ودينامية التسيير¹⁷. كما أن مسألة أن رؤساء الجامعات ورؤساء المؤسسات الجامعية وكذلك مدراء الأكاديميات والنواب الإقليميين يعينون في مناصبهم ولا يتم انتخابهم فهم يمثلون الوزارة الوصية، وبالتالي فإن عملهم في التسيير يبقى امتدادا لعمل الإدارة المركزية¹⁸. كما أن الوزارة لازالت تحتكر مسطرة تشغيل الأساتذة والأطر في الوقت الذي كان من الأجدى أن تكون هذه العملية بيد المؤسسات التعليمية. ويترتب عن هذا أن بعض المؤسسات تنتظر لشهور عدة قدام

الأساتذة بإرسال الموافقة على التعيين من الوزارة. هذا الوضع جعل النهج المركزي ينعكس على أسلوب تدبير الملفات من حيث السرعة في تنفيذ القرارات حيث يصف الجميع الإدارة التعليمية بإدارة ثقيلة وبطيئة وبضخامة جهازها. وقد ظل يتجلى هذا التوسع الإداري في تضخم عدد العاملين في الإدارة التعليمية وتضخم هيكلها، إذ تبلغ نسبة الموظفين والموظفات بالإدارة المركزية حوالي 20% من مجموع العاملين بالإدارة، هذا علما أنها تستوعب 73% من نسبة الساكنة النشيطة¹⁹.

الفرع الثاني: مظاهر التخلف الجهاز الإداري المتصلة بالأفراد

التطور الحاصل في وظائف واختصاصات القطاع لم يواكبه تطور في البنيات الإدارية، وفي تأهيل الموارد البشرية للاختصاصات الجديدة مما نتج عنه عدم قدرة الإدارة التعليمية على تحمل الأعباء الإدارية المتزايدة خاصة مع ازدياد عدد الموظفين، مما انعكس سلبا على الجودة والمردودية، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في ضرورة تأهيل الموارد البشرية لتواكب وتدمج في الإصلاحات التعليمية وفي التدبير الجيد للموارد المالية، فهي الوحيدة القادرة على فشل أو نجاح العملية المالية في أي مجال من مجالات القطاع. كما تعمل المركزية على تقليص الإمكانيات الدائمة الذاتية والمبادرات الشخصية للعاملين في الفروع مما ينتج عنه تجميد المحاولات الابتكارية. لكون المركزية هي المستبدة بالتعليمات والتوجيهات²⁰.

ومن الملاحظ أيضا أن هناك قصورا في مجال الدراسات الخاصة بتطوير الهياكل والدراسات التربوية التي يحتاجها صانع القرار، حتى يتمكن من إحداث التغييرات الإدارية اللازمة لإدارة النظام التعليمي بفعالية، لأن التطور في الهياكل والسياسات التنظيمية الإدارية التربوية ليس عملية عشوائية، إنما تنبع في الأصل من الدراسات والأبحاث العلمية.

إن المشاكل الآنفة الذكر ليست هي المشاكل الوحيدة التي تواجه الإدارة التعليمية، إذ يوجد الكثير منها والتي يتصل بعضها بالمعوقات التي تعرفها الإدارة المغربية ككل، والمتعلقة خاصة بانتشار الفساد الأخلاقي بين أفراد الإدارة من رشوة واستغلال النفوذ والتغيب عن العمل وغيرها، من هنا فإن حل هذه المشاكل يبقى مرتبط بحل مشاكل التنظيم الإداري المغربي على العموم، والإسراع في تنفيذ التدبير الجهوي الموسع على الخصوص.

المطلب الثاني: نهج التدبير اللامتمركز في الشأن التعليمي

إن واقع الإدارة التعليمية بالمغرب، كما سبق أن رأينا، يتسم باختلالات ظلت تعترى الجهاز على مختلف المستويات، في مقابل ذلك هناك مواطن قوة توفر للإدارة إمكانية واسعة للانخراط في مسلسل الإصلاح المنشود حيث المشهد السياسي أصبح يؤكد عمليا الاختيار الجهوي كنهج لا محيد عنه، بالإضافة إلى الاستعداد لمواجهة تحولات وتطورات هامة في تاريخ المغرب.

الفرع الأول: مرحلة عدم التمركز في قطاع التعليم العالي

عرف التعليم الجامعي مع بداية الاستقلال تحوّل مجموعة من المؤسسات الجامعية التي أنشئت في عهد الحماية إلى كليات ومعاهد علمية، كما تمّ إحداث مؤسّسات أخرى، إلا أن الذي لوحظ تمركز²¹ أغلب هذه المؤسسات بالعاصمة الرباط؛ حيث احتضنت هذه الأخيرة منذ سنة 1957 مجموعة من الكليات والمعاهد. وفي سنة 1970 عقد حوار إفران الوطني الأول (أو ما عرف بمناظرة يفرن الأولى) خصص لدراسة قضايا التعليم، وتمخض عن هذا الحوار إصلاحات هامة وتقرر لأول مرة فتح مؤسسات خارج الرباط.

وهكذا تم رسميا التخلي عن المركزية الجامعية باللامركزية في المؤسسات كمرحلة يفرضها منطق التطور، فصدر ظهير 10 شوال 1395 (10 أكتوبر 1975) الذي ينص على إحداث ست جامعات وهي: جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء وجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس وجامعة قاضي عياض بمراكش وجامعة محمد الأول بوجدة والقرويين بفاس كما حددت المؤسسات التي ستكون تابعة لها. وبعد صدور ظهير 25 فبراير 1975²² الذي شكل أول إصلاح شامل للتعليم العالي، بعد الحصول على الاستقلال، حيث لم تسبقه إلا بعض النصوص الجزئية المنظمة للدراسة ببعض المؤسسات الجامعية المحدثة في فترة الحماية أو بعض الكليات والمعاهد التي أحدثت بعد نهاية الاستعمار كانت تخضع لتسيير مركزي من طرف الإدارة المكلفة بالتعليم العالي.

وبالفعل فإن الإرث التاريخي المتعلق بتمركز الإدارة كان له أثر سلبي وذلك بتركيز السلط في المركز وإقصاء الأطراف المشاركة في صناعة القرارات في المستويات المحلية والجهوية²³. فالقطاع عانى ولسنوات عديدة من مركزة القرار وثقل الدوايب الإدارية، مما ساهم في عرقلة تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي تدهور نسبة كبيرة من النفقات المرصودة، في حين أن من متطلبات

التغيير، يفرض ضرورة فك انغلاق الإدارة²⁴، وهذا ما حاول الميثاق الوطني التنصيص عليه، فهل نجح في تحقيق مبتغاه؟

الفرع الثاني : تجربة الجهوية في قطاع التعليم العالي

سعيا للقضاء على الاختلالات عملت الوزارة على اتخاذ العديد من الإجراءات بغية الرفع من نجاعة التسيير الإداري للمنظومة التربوية لما له من علاقة وطيدة بمرودية النظام التربوي بشكل عام. وذلك عن طريق إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي هدف إلى إعادة نشر الموظفين وتزويد المصالح الإدارية والتربوية بوسائل العمل الحديثة وتوثيق التواصل بينها بوضع شبكة للتواصل ولتبادل المعلومات. إذن عرف هذا النهج الجهوي تطورا نوعيا بعد تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي دعا إلى خلق وحدات جهوية للتربية والتكوين يناط بها تدبير المنظومة التربوية على المستويين الجهوي والمحلي، ومما نتج عنه منح الجامعات المغربية نوع من الاستقلالية في التسيير وخلق آليات جديدة على المستوى الجهوي.

من هنا جاء «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» محاولا الإجابة عن السؤال الجوهرى: ما السبيل لتكريس الجهوية في قطاع التعليم العالي؟

لقد اعتبر «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» في حينه من طرف العديد من الخبراء والباحثين مشروعا تغييريا في فك التمركز الذي يعرفه، ومرجعية موجهة ومؤطرة لإصلاح النظام التربوي على امتداد عشر سنوات.

وتعتبر اللامركزية إحدى التوصيات الأساسية للميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي نص على التقليص من الاختصاصات التسييرية والتدبيرية للإدارة المركزية، والدعوة إلى الارتقاء بالجامعة إلى مستوى مؤسسة مندمجة المكونات، ذات استقلال مالي فعلي وشخصية علمية وتربوية متميزة، وتنظم على صعيد الجامعة الجذوع المشتركة والجسور، ومشاريع البحث المتعددة التخصص التي تمكن من جلب موارد إضافية، وتستعمل هذه الموارد على الوجه الأمثل ويتم حسن توزيعها على جميع المؤسسات التابعة للجامعة أو المرتبطة بها، أو الفاعلة معها في إطار الشراكة. وتستفيد الجامعة من ميزانية تمنحها لها الدولة تحدد حسب معايير واضحة وعلنية، وتدبر مواردها البشرية في جميع مكوناتها. كما أكد الميثاق على مراعاة في إحداث الجامعات

الجديدة أو أية مؤسسة للتعليم العالي استجابتها لمعايير تلبية الحاجات الدقيقة للتعليم العالي على المستوى الجهوي²⁵.

سعيًا وراء الارتقاء بجودة الخدمات التربوية والإدارية التي تقدمها الوحدات الإدارية اللامركزية، تم تحقيق مجموعة من المكتسبات على مستوى التعليم العالي، من أهمها²⁶:

- مراجعة منهجية إعداد مشروع الميزانية لتستجيب أكثر لتوجه اللامركزية واللامركز، وكذا لعالمي التدبير المندمج ووحدة الإشراف، كنتيجة حتمية لتقدم الوزارة في قيادة الإصلاح الشمولي للمنظومة التربوية؛

- مراقبة الوزارة الوصية على المنشآت والبنائات والتجهيزات التعليمية والإقامات والعمل على حسن استغلالها واستثمارها؛

- اعتماد ميزانية مستقلة بالنسبة للمكتب الوطني للأعمال الجامعية والاجتماعية والثقافية منذ سنة 2004، بعد حذف الأحياء الجامعية من القانون المالي بصفتها مصالح الدولة المسيرة بطريقة مستقلة SEGMA؛

- نقل دور الإدارة المركزية من الإعداد الكامل لمشروع الميزانية إلى الإشراف على إعداد ميزانيات المصالح الخارجية والشروع في اعتماد مقاربة التعاقد في وضع بنود الميزانية كصيغة للتدبير العقلاني والتشاركي.

- نص القانون المنظم للتعليم العالي 01.00²⁷ الذي يعتبر دستور للتعليم العالي بكل مكوناتها القواعد الأساسية لتطوير الجامعة المغربية في جميع الجوانب العلمية والبيداغوجية والمالية والإدارية لحياتها. ومدها بالوسائل المادية والبشرية والقانونية اللازمة لانفتاحها على محيطها السوسيو اقتصادي. مع خضوعها لوصاية الدولة، وأنها تهدف إلى ضمان تقيد الأجهزة المختصة في هذه الجامعات بأحكام هذا القانون خصوصا ما يتعلق بالمهام المسندة إليها والسهر فيما يخصها بوجه عام على تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمؤسسات العمومية²⁸.

- تفعيلًا لمقتضيات القانون المنظم للمنظمة للتعليم العالي، تم الشروع ابتداء من السنة المالية 2003، في اعتماد ميزانية التسيير لكل جامعة، عوض ميزانية لكل مؤسسة جامعية كما كان عليه الأمر في السابق. وقد تولى فعلا رؤساء الجامعات مهمة الأمرين بالصرف في كل ما يتعلق باعتمادات

التسيير واعتمادات الاستثمار للجامعات. وإحداث بند خاص بالقانون المالي «إعانة رئاسة الجامعة» يمكن رؤساء الجامعات من تنفيذ المشاريع والمخططات الخاصة بكل جامعة فضلا عن إبرام اتفاقيات مع الفاعلين من أجل الإشراف على إنجاز بعض المشاريع الجامعية²⁹.

بعد ذلك جاء البرنامج الاستعجالي³⁰ الذي تم من خلاله تمكين الجامعات من رفع التحديات الكبرى التي تواجهها، خاصة من أجل رفع طاقتها الاستيعابية، وتحسين جودة التكوينات لمواكبة الأوراش الكبرى التي أطلقتها الدولة، وعليه تم الرفع في الميزانية الخاصة بالجامعات منذ فترة 2009-2012 حيث تم تخصيص ميزانية إجمالية تقدر بـ 12,6 مليار درهم خلال فترة البرنامج (2009-2012) موزعة كالتالي: 8,2 مليار درهم كميزانية التسيير دون الأجور؛ 4,4 مليار درهم كميزانية الاستثمار؛ مع إحداث 2400 منصب مالي للاستجابة لحاجيات التأطير مقابل ذلك التزمت الجامعة بإنجاز مخططها التنموي، من أجل تحقيق الأهداف المرقمة للبرنامج الاستعجالي³¹.

ولتكريس الجهود المبذولة تم وضع إستراتيجية متعددة السنوات 2015-2030 على مستوى قطاع التعليم العالي، تسعى من خلاله إعداد وتفعيل خريطة جامعية وطنية توقعية متعددة السنوات تتمثل في تقييم الوضعية الحالية لعرض التعليم العالي على مستوى الجامعات والجهات وذلك من خلال وضع معايير تهم البعد الجهوي وحاجيات المحيط والتغطية المجالية، وفتح مشاورات موسعة مع مختلف الشركاء والفاعلين وطنا وجهويا وإعادة تسكين مؤسسات التعليم العالي بالجامعات وفق الهندسة الجهوية، وإحداث شبابيك موحدة للإعلام والمساعدة على التوجيه على الصعيد الجهوي.

بصفة عامة، عبر تتبع مسار اللاتمرکز في تدبير الشأن التربوي، وذلك من خلال الثنائية التي تحكمت في تصريف مخرجاتها والمتمثلة في تعثر فعالية التدبير اللامركزي من جهة والإصلاحات المواكبة لها من جهة أخرى، تبدو واضحا أن محطات سيرورة هذا التدبير قد شهد تعطفات وانكسارات تبعا لما تمليه الهيكلية الإدارية المرافقة لها، الشيء الذي كان له الأثر البالغ على مسار الإنجازات الذي ما انفك مطبوعا بالمفارقات الحاصلة بين الخطاب الرسمي المسؤول عن التعليم وما ينجز على أرض الواقع.

المبحث الثاني: آليات تحقيق الجهوية الناجعة في تدبير القطاع

شكلت الدعوة لتبني خيار الجهوية الموسعة في المغرب منذ الخطاب الملكي الذي ألقى بمناسبة الذكرى³³ للمسيرة الخضراء³²، والذي أعلن فيه عن إطلاق مسار جهوية متقدمة تشمل كل مناطق المملكة، مناسبة لا يمكن تفويتها بأن يكون قطاع التعليم إلا في صلب هذه الفلسفة الجديدة التي ستضع دون شك تحديات كبيرة على عاتق كل المشتغلين بهذا القطاع، ما دامت المؤسسات التعليمية رهان مجتمعي تظل في حاجة دائمة لإعادة النظر في فلسفة تدبيرها من جهة ومن جهة ثانية على القطاع الذي يشرف عليها، خاصة على مستوى توزيع الاختصاصات بينها وبين المؤسسات الجهوية التي سيناط لها الإشراف على تدبير هذا القطاع جهويا ومحليا، سواء تم الإبقاء على تجربة الجهوية التعليمية في صيغتها الحالية والتي ستجلب دون شك نقاشا حول جدواها في ظل تطبيق الجهوية الموسعة، خصوصا في شكلها الحالي، أو ما تم وضع صيغة جديدة يتم فيها إشراك الجماعات المحلية بفعالية حقيقية وباختصاصات واضحة.

ومن هذا المنطلق نتساءل عن متطلبات تحقيق الجهوية الناجعة في تدبير الشأن التربوي؟ والإجابة على ذلك يتطلب الأمر منا اتخاذ مجموعة من الإجراءات الاستباقية نجملها في ضرورة التنمية الإدارية للشأن التعليمي في الدرجة الأولى (المطلب الأول)، وبعدها يتم تحديد الآليات لإدخال البعد الجهوي في تدبير قطاع التعليم العالي (المطلب الثاني).

المطلب الأول: ضرورة التنمية الإدارية للشأن التعليمي

يعتبر الجهاز الإداري التربوي من أهم مواطن الأزمة في النظام التعليمي، ذلك أن مسؤولية هذا الجهاز تتضاعف حينما يتعلق الأمر بالانخراط في الإصلاح التربوي والنهوض بتطبيق دعائمه والتدبير المالي الجيد للموارد المرصودة للقطاع، إذ يتطلب منه الوضع أن يكون قطب الترشيح وعقلنة الموارد المالية والمادية لا معيقا لها، مما يثير الشك حول وجود إرادة سياسية وتربوية حقيقية للتنمية الإدارية من أجل إصلاح التعليم أولا وبالتالي تلائم الاعتمادات الموجهة له مع النتائج المرغوب تحقيقها³³.

وعليه يجب أن تنبني التنمية الإدارية، على اختيار التدبير الجهوي الذي ينطلق من أن الحلول الملائمة توجد في عين المكان، وأن أية استراتيجية جامدة ومنمطة لا تكفي، فتعقد المشاكل في الإدارة

اليوم وخاصة في مجال التعليم جعل الدولة لا تستطيع مواجهتها لوحدها بالنجاعة الضرورية. وتسعى الجهوية، كمشروع مغربي طموح في عمقها إلى ترسيخ قيم ومبادئ الحكامة؛ وعندما طرح الجهوية للنقاش والتصور والأجراً، فإن عصا رحاها، تتمثل بالأساس في منظومة التربية والتكوين، باعتبارها القلب النابض للمجتمع والقاعدة الأساس للتنمية المنشودة في هذا العصر. وإذا كنا نقر منذ البداية بأن المدخلات الحقيقية لإصلاح إشكالية تمويل قطاع التعليم تتباين وتتعدد، بل وتعمق كلما تأخرت المبادرات الإصلاحية الحقيقية والجادة؛ فإننا نعتقد أن أهم محركات هذا الإصلاح في الفترة الراهنة والمستقبلية وأكثرها فاعلية وحيوية، تلك التي يمكن أن تتمخض عن تطبيق الجهوية الموسعة في المغرب³⁴.

في سياق الحديث عن التنمية الإدارية في قطاع التعليم يقتضي الأمر الوقوف عند الجانب التنظيمي وخاصة ما يتعلق بالجهاز التنفيذي على المستوى المركزي والجهوي، وهذا من خلال معرفة عناصر وآليات اتخاذ القرار المالي في قطاع التعليم، حيث يرتبط نسق السياسات العمومية، عضوياً، بعملية اتخاذ القرارات، فالسياسة تظل هي صياغة القرارات من لدن المركز، وتنفيذ أداتي ونتاج على الميدان والملحقات، إنها شكل من أشكال تحويل الأهداف إلى وسائل وأدوات³⁵.

ومسألة عقلنة آليات اتخاذ القرار من الأمور التي دفعت الباحث دال Dalle³⁶ إلى التأكيد على أن «الإصلاح التعليمي في المغرب لا يمكن أن يقتصر فيه على جانبه التقني ولكن الإصلاح قبل كل شيء هو إصلاح سياسي يفرض اختيارات شجاعة من طرف المسؤولين وهاته الاختيارات تبقى صعبة».

الفرع الأول: التنظيم الإداري مدخل رئيسي في التنمية الإدارية

قد أدت إعادة هيكلة الإدارة على أساس اللامركزية واللاتركيز، إلى نقل تدريجي للاختصاصات من المركز إلى المصالح الخارجية (الجامعات والمؤسسات الجامعية)، لكن إذا كان هذا المنهج سيرفع الإدارة التربوية لتكتسب صفات العقلانية والحدثة³⁷، فإنه من اللازم الوقوف على الشروط التي بموجبها يمكن إنجاح آليات التدبير الإداري المعتمد على اللامركزية واللاتركيز، وأن يحدث التغييرات النوعية المنشودة، والتي نجد من أهمها التنظيم الهيكلي الجيد القائم على التنسيق والتكامل بين مكوناته الإدارية.

يعتبر التنظيم الإداري وسيلة مجتمعية لتدبير الشؤون السياسية ومصالح الجماعة وحاجيات المجتمع وهو يركز على مبادئ تتنوع من بلد لآخر، تحت تأثير التاريخ والثقافة والضروريات والحاجيات الاقتصادية والاجتماعية الخاصة³⁸. ومن الواضح أن التنظيم الهيكلي للقطاع لم يكن دائما مواكبا للحظة الإصلاح، بل شكل دوما إحدى الإشكالات المعيقة، ويمكن الآن أن نعتبر أن التنظيم الهيكلي القائم على تقسيم التعليم، بأنه إهدار كبير للإمكانات المالية والبشرية والتجهيز، هذا فضلا عن الاحتكاك بين الإدارات وبين حدود الوزارات³⁹. في حين كان لابد في من يتقلد مسؤولية الإشراف على التعليم أن يكون ملما بتاريخ التعليم وجميع جوانبه من الابتدائي إلى العالي حتى يتجنب التجارب الفاشلة، إن أي إصلاح في تدبير التعليم لا يمكن أن يتحقق إلا في إطار نوع من الاستمرارية، فالمسألة تتعلق بأجيال تقضي سنوات في إطار معين⁴⁰.

وهناك دعوة إلى عدم التفريق بين التعليم المدرسي والعالي لأن مشاكل التعليم مترابطة، فمشكل التعليم هي في جزء منها استمرار لمشاكل الابتدائي والإعدادي، كما أن مشاكل العالي استمرار لمشاكل الثانوي، والتفريق بينهم يؤدي إلى عدم صدور نظرة موحدة في وضع الخطط والتصاميم وحرص كل طرف على الحصول على أكبر قدر من الميزانية⁴¹، ويكفي أن نجد مؤسسات التعليم العالي تابعة إلى 14 قطاعا وزاريا للإشراف، وحين نذكر بهذا الأمر فمن أجل أن نقول إن لهاته المؤسسات ميزانيات للتسيير والتجهيز والبحث العلمي لأعداد الطلبة والأساتذة والموظفين محددة، مما يشكل هدر وتشتيت في الموارد المالية والبشرية والمادية في مجال التدريس والبحث العلمي، في حين يجب تجميع هاته المؤسسات وعددها 56 مؤسسة تحت إشراف قطاع التعليم العالي⁴².

إذن لا بد من إرادة سياسية قوية لتقييم مكونات الإدارات المركزية في جميع المراحل الدراسية وإعادة هيكلتها، وتجميع مكوناتها لتستجيب لخدمة التعليم بمجمله. لهذا فالاختيار الاستراتيجي الذي يمكن اعتماده في مجال التربية والتكوين، من خلال اللامركزية واللامركز، يستدعي أولا مراجعة الهيكلية الإدارية الحالية، ومهام واختصاصات الإدارة المركزية لقطاع التعليم لتضطلع بالدور القيادي في رسم المخططات الاستراتيجية وتحديد الاختيارات والتوجهات العامة واتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق التوازن وتكافؤ الفرص بين الجهات وتتبع ومراقبة تدبير الشأن العام في هذا القطاع الاجتماعي.

ليبقى التنظيم الهيكلي هو أساس كل تغيير وقد أخطأ الكثيرون مدة طويلة في التقليل من قيمة هذا العنصر داخل المؤسسات التي يجري إصلاحها، لكل مؤسسة أو تنظيم هيكلي ثقافة خاصة تتصف بطابع نوعي، والنجاح على هذا المستوى يفترض وجود نظرة جديدة موضوعية إلى المؤسسة التربوية وقدرة كبيرة على الإقناع، وإشراك الجميع في عملية التغيير وإرساء ثقافة حديثة داخل الأجهزة الإدارية والتربوية.

الفرع الثاني: التدبير المتميز رهان الحكامة الجيدة

نود في البداية تحديد التدبير بالمفهوم الأنكلوساكسوني الذي يختلف عن مفهوم التسيير بالمفهوم الفرنسي، وهو يحيل على فن وطريقة قيادة المؤسسة أو الهيئة لشؤون إدارتها، والتخطيط لتنفيذها ومراقبتها في كل المنظمات أو المقاولات أو المؤسسات التي تسعى لتحقيق هدف معين ومسطر من قبل، سواء تعلق الأمر بمؤسسة تنتمي للقطاع الخاص أو القطاع العمومي⁴³. كما يعرف التدبير بكونه اختيار لوسائل العمل وتوظيف لها في الاتجاه الأفضل في أفق تحقيق الأهداف المسطرة⁴⁴.

أما عن التدبير وتطورات، فيمكن باختصار تصنيفه إلى الخمس التالية⁴⁵:

- **التدبير بالمشاريع Management par projet** : يقوم الفاعل العمومي في إطاره بتحديد الأولويات ومحاور التنمية والمشاريع الكبرى، وتكون مجموع هذه العناصر الاستراتيجية التدبيرية ؛
- **التدبير بالأهداف Management par Objectifs** : يتم في إطاره تحديد الأهداف حسب أولويتها من الناحية الزمنية، ومن حيث الإمكانيات المرصودة، وبناء على ذلك، تتم دراسة الإمكانيات المادية والبشرية الواجب رصدها للإنجاز وأحسن الشروط لبلوغ الهدف الرئيسي، أي الجودة؛
- **التدبير التشاركي Management participatif** : يقوم على قاعدة المشاركة من طرف جميع المستويات المكونة للمنظمة من أطر وأعوان كل في مجال اشتغاله، انطلاقاً من مبدأ أنه إذا كان العمال راضون وتم إشراكهم، فإن ذلك ينعكس على مردوديتهم وبالتالي على جودة الخدمات؛
- **التدبير الاستراتيجي Management stratégique** : يعتبر من التوجهات الحديثة

والمعاصرة، الهادف إلى قيادة وضعية مؤسسة أو هيئة معينة داخل محيطها المستقبلي، وذلك بغية ترشيد العملية التدبيرية ومكافحة كل أشكال الهدر والفساد؛

• **التدبير بالنتائج Management par résultats** : يعتمد بأنه مقاربات مبينة على نتائج ملموسة، يعتمد تتبعها مستمرا تشاركيا وتشاوريا، مركزا على المعطيات والمؤشرات الأساسية للتقدم نحو تحقيق الأهداف المسطرة للمشروع؛ تتبع لا يستهلك الوقت ولا الموارد، ويضمن انخراط كافة الفاعلين. كما يعتمد التقييم التشاركي المتفق فيه، على منهجية العمل وعلى الموضوعات والمؤشرات والمعنيين والمشاركين فيه؛ إضافة إلى مقاييس التقييم ومعايير إصدار الأحكام.

خلاصة القول يمكن عن طريق هذه الأساليب في التدبير المتميز، باعتبارها أداة لتصور البرامج والمشاريع وصياغتها وتسييرها المعقلن، من استباق الأخطاء والمخاطر وتتبع الفرضيات وتدبيرها⁴⁶، بما يضمن إمكانية التفعيل والإنجاز والاستمرارية في إطار قدرات المؤسسة البشرية والمادية، الأمر الذي سيساهم في الحفاظ على الأموال التي تنفق على القطاع.

المطلب الثاني: أهمية الاستقلال الفعلي وأدوات التقويم لإنجاح الجهوية

الفرع الأول: منح استقلالية حقيقية

يتحقق مبدأ استقلالية المؤسسات عندما تناط برئيس مؤسسة تعليمية ومجالسها مهمة جديدة تتمثل في تدبير الموارد المالية والبشرية. فرئيس المؤسسة وبتعاون مع المجلس المنتخب يشرف على عمليات التخطيط والتنظيم والمكافأة كما يسهر على انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي⁴⁷. وبذلك ينتقل رئيس المؤسسة من رجل الإدارة إلى رجل التدبير بأن يحظى بكامل الصلاحيات في تدبير وسائل التكوين وصرف الاعتمادات المخصصة لسد النقص الحاصل في أحد مجالات التكوين، ثم يبحث عن التمويل اللازم لتحقيق مشروع المؤسسة، من خلال الشراكات التي يبرمها مع مختلف الفرقاء.

من هنا يستدعي الأمر استكمال لا تركز الاختصاصات لفائدة السلطات التربوية الجهوية، وتحققه الفعلي على مستوى قمة المنظومة وعلى صعيد قاعدتها، فمن جهة ينبغي أن تثبت المنظومة نجاعتها على الصعيد المركزي في أداء وظيفتها الاستراتيجية والوظائف الأخرى المتمثلة

في توفير الإمكانات والتنشيط والتقييم والمراقبة، ومن جهة أخرى ينبغي أن تستفيد المؤسسات من هامش أكبر للتحرك، ومن وسائل أكثر لتعزيز استقلاليتها الإدارية والتربوية على أساس أن يكون ذلك موجها نحو التحسين المطرد للنتائج الدراسية.

وهناك دعوة من مختلف الفاعلين في القطاع إلى إخضاع هذه الإدارات للتقييم والتدقيق وإعادة الهيكلة، من أجل كسر الحواجز المفتعلة وحذف الهياكل الزائدة، وهذا النداء من شأنه توحيد السياسات العمومية في هذا الميدان، ومن هنا تأتي ضرورة منح الاستقلالية الحقيقية اللازمة لذلك الرائد العلمي والتربوي للنسق برمته والمتمثل في الجامعات، لكي تنهض بكل قواها وتنهض بكامل دورها. وهذا يفترض التسليم بأن رهانات الثقافة والعلم والتربية في المغرب يظل مرتبط بمدى تقليص من هيمنة الإدارة المركزية واقتصارها على دور التقييم والتقييم وأيضا دورها للتتبع والمراقبة ووضع السياسة التعليمية للبلاد.

في هذا المجال يجب الإشارة إلى أهمية تفعيل استقلالية المؤسسات الجامعية فيما يتعلق بالتدبير المالي وتوسيع هوامشه. ولفتح النقاش عن سبل تحقيق ذلك سنتناول متطلبات الاستقلالية من خلال دراستها على مستوى التعليم العالي، حيث يلاحظ انفراد هذا الأخير بجميع السط، فرؤساء الجامعات يتدخلون في ميزانيات المؤسسات، وهذا ما يعني أن الاستقلالية أفرغت من معناها الحقيقي أي أن الاعتمادات المخصصة للمؤسسات التابعة لها أصبحت بيد إدارة أخرى عوض إدارة المجلس في الوقت الذي كان من الأفيد الاعتماد على ميزانيات المؤسسات لتكوين ميزانية الجامعة⁴⁸. أي أن هناك تدبيرا عموديا، ثم يقع في غالبية المؤسسات الجامعية أن تقوم الإدارة بوضع القانون الداخلي للمؤسسات عوض أن يقوم بذلك مجلس كل مؤسسة على حدة، ويضاف إلى ذلك غياب التدبير الشفاف للموارد البشرية والمالية⁴⁹.

أما على مستوى مجالس المؤسسات⁵⁰ (المجالس الداخلية) فسيرها رهين بقرارات رؤساء الجامعة إذ أن أغلب المطالب النابعة من ممثلي المؤسسة تبقى مقترحات تسجل في أكثر من تقرير لأن صفة المجلس نفسه استشارية أكثر منها تفريرية، ونفس الأمر يسري على مجلس الجامعة⁵¹.

وينحصر الاستقلال المالي للجامعات على مستوى إعداد الميزانية في وضع التقديرات المالية وعرضها على رأي مجلس الجامعة، وتجدر الإشارة إلى أن ميزانية الجامعة تشتمل على قسم يتعلق بالمصالح المشتركة التابعة للرئاسة وعلى عدد من الأقسام يساوي عدد المؤسسات الجامعية،

فبالنسبة للقسم الذي يهتم المصالح المشتركة لرئاسة الجامعة، فإن رئيس الجامعة هو المسؤول عن وضع مقدرات الميزانية حيث يعهد بذلك عمليا إلى مصلحة الشؤون الاقتصادية.

وعند النظر لمصادر تمويل الجامعة في القانون المنظم للتعليم العالي 01.00 نجده لم يؤل المشرع اهتماما كبيرا، حيث لم ينص على تنويعها باستثناء بعض الإشارات العابرة، فالمصدر الأول لتمويل الجامعة يبقى هو الميزانية العامة أما ما يرتبط بالهبات والوصايا واستخلاص الواجبات المطابقة للخدمات وواجبات التسجيل فقد تضمنتها بعض فقرات الظهير لكن دون أن يكون لها أثر ملموس في الواقع.

ويمكن الاعتبار، حسب النص بأن الاستقلال المالي مكسب وتطور كبير في التعليم العالي، إلا أنه هناك ضيق على مستوى النص القانوني، الذي يعزى إلى مفهوم المؤسسة العمومية في القانون الإداري المغربي. التي تتميز بكونها ذات طابع تجاري وصناعي والتي يخضع تسييرها للقواعد والأعراف التجارية، كما تتميز الجامعة المغربية حسب القانون الإداري كمؤسسة عمومية ذات نشاط مختلط. ومن هنا يتعين عليها القيام بإعداد الميزانية ويتم التمييز فيها بين الأمر بالصرف والمحاسب وإنها مؤسسة عمومية إدارية، حيث تأتيها الموارد من صناديق عمومية وبالتالي فهي ملزمة بتطبيق قواعد المحاسبة العمومية، لذلك فهي ملزمة باحترام النظام القانوني الذي يحكم التسيير المالي للدولة أي القواعد المطبقة على محاسبة المؤسسات العمومية، هذه المحاسبة التي تخضع للرقابة المالية والتي تؤدي إلى محدودية استقلال المؤسسات العمومية.

من هنا يمكن القول بأن تحقيق استقلالية الجامعات لا زال يشكو من عدة عوائق منها:

- عدم استيعاب كل الأطراف الحكومية، وخصوصا منها تلك المكلفة بالمالية والمراقبة المالية لروح الميثاق الوطني والقانون 01.00 في ما يتعلق بمفهوم الجامعة كمؤسسة عمومية. وبهذا يتم التعامل مع الجامعة كمؤسسة عمومية إدارية وليس كمؤسسة عمومية علمية وثقافية ذات استقلال إداري ومالي وبيداغوجي وعلمي وثقافي (المادتين 4 و5 من القانون 01.00)؛

- عدم التمكن إلى حد الآن من تطبيق الفصل 17 من القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي والقاضي بوضع قانون أساسي لمستخدمي الجامعات، الشيء الذي سيعيق تحقيق استقلالية الجامعات⁵².

إن عدم التناسق الحاصل بين أنماط التكوين ومتطلبات الاقتصاد الوطني، والذي من نتائجه الملموسة البطالة المتزايدة لحملة الشهادات العليا. يعد من أخطر العواقب المترتبة عن عدم استقلال الجامعة إداريا، ليسمح للجامعة بإصدار قرارات جامعية تمكنها من أن تلعب دورا كاملا في خلق عوامل النهوض بالتكوين الملائم للحاجات وأيضا التكوينات التي تتطلبها الجهة التي تقع فيها. كما أن الاستقلالية تتطلب العمل على إيجاد أشكال مسطرية مالية تسمح للجامعة بالتعامل مع محيطها الإنتاجي بطريقة قانونية انطلاقا من المراقبة البعيدة⁵³.

بصفة أمثل، فإن الجامعة المستقلة، بالمعنى الواسع هي تلك الجامعة التي تكون، على الأقل، سيدة إمكانياتها المالية، وتضع برامجها التكوينية وتطرح منتوجاتها الخاصة بها (الطلاب، البيداغوجيا، البحث) في إطار سوق مفتوح، كما تضع بنفسها شروط ولوج الطلاب إليها وشروط توظيف أساتذتها⁵⁴.

على العموم، لقد تم إنجاز خطوات غير مسبوقه بخصوص الاستقلالية في قطاع التعليم العالي، لكن هذه الخطوات تظل في حاجة إلى مصاحبة من لدن القطاعات العمومية الأخرى، فضلا عن تعزيز قدرات الهياكل الجهوية المحدثة على الصعيد التدبيري والتقني، حتى تتمكن من تحقيق الاستقلالية القوية لدى المؤسسات التعليمية.

أولا: أهمية المؤسسة الجامعية

تعتبر المؤسسة التعليمية (سواء جامعية أو معاهد) فضاء تتم فيه بلورة السياسة التعليمية المنشودة، والحلقة الأساسية لدعم رهان الجودة والانخراط في مسلسل التجديد وتحسين تدبير المؤسسة من الأمور الجوهرية التي ينبغي أن يحرص عليها كل من مجالسها الإدارية وفريق العمل بالمؤسسة، وذلك بتطوير أساليب التسيير والتدبير بما يوافق مع المؤسسة الرشيدة والمعلقة في تدبير مواردها المالية والمادية والبشرية⁵⁵.

لكن يلاحظ على الجانب المؤسساتي، أنه عند إرساء الهياكل المركزية لم يستحضر كل الوظائف والأدوار الأساسية الموكولة للمصالح المركزية؛ إضافة إلى ذلك وجود نوع من التداخل والتباين بين الوحدات المكونة للمصالح المركزية على مستوى التركيبة والاختصاصات وتشعبها وتعددتها

على صعيد بعض البنيات المركزية، كما نجد ضعف في أداء المجالس الإدارية للمؤسسات التعليمية كأجهزة إدارية تقريرية.

ومن هذا المنطلق وجب⁵⁶:

- تقوية التنسيق مع الإدارة التربوية والجهوية؛
- استلزام إحداث وحدات مستقلة (تدبير المباريات والامتحانات، التكوين، برامج التعاون الدولي)؛
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية للمؤسسات التعليمية، لتمكينها من تجسيد سياسة القرب؛
- امتداد البرامج الجهوية والإقليمية لاحتواء المؤسسة التعليمية وإدماجها داخل نفس الدينامية؛
- تأطير المؤسسة التعليمية بغية بلورة مشاريعها وانخراط جميع تركيباتها في الإصلاح الإداري والتربوي؛
- تفعيل الآليات الجديدة للمؤسسة وإعادة النظر في تركيبها، بغية تحقيق الانسجام بين مكوناتها وزرع ثقافة العمل الجماعي.

ثانياً: آليات تقوية مجالس المؤسسة التعليمية

تميزت المنظومة التعليمية بمجموعة من الدعائم المؤسساتية لإنجاح الإصلاح المنشود، ونذكر أهمها على مستوى المؤسسات التعليمية من خلال:

- إحداث مجالس التدبير على مستوى المؤسسات التعليمية لموازرة هيأة الإدارة التربوية باعتبارها الأداة المسندة للامركزية واللامركزية.
- إحداث المجالس المسيرة للجامعات ومؤسسات التعليم العالي⁵⁷.

وعلى الرغم، من كل الجهود المبذولة، لازالت هذه المجالس تعرف مجموعة من التعثرات والصعوبات المرتبطة بتركيبها وطبيعة المهام المنوطة بها، وبعدم انتظام دوراتها وضعف

مشاركة أعضائها من جهة، كما تواجه مشاكل في المجال المالي والمادي⁵⁸. كما نرصد عدم التوازن في تشكيلة مجلس المؤسسة حيث يختل لصالح السلطة الحكومية من خلال الأعضاء المعيّنين أو بحكم القانون، على حساب عدد الأعضاء المنتخبين، الأمر الذي يضعف قدرتهم على فرض آرائهم وتكون لهم صفة استشارية فقط، هذا إلى جانب كثرة تغيب أعضاء المجلس، مما يؤثر في القرارات التي يتخذها المجلس.

ومن شأن تأهيل هذه المجالس، تمكين المسؤولين من الممارسة الكاملة للاختصاصات المالية المخولة لهم ومن توسيع دائرة الاستشارة بين الفاعلين فيها، مع تفعيل دور المجالس الداخلية في المؤسسات التعليمية، لدعم اتخاذ القرارات وتأطيرها وإلزامها بالنتيجة والمردودية المبنية على الإحساس بالمسؤولية وبناء مؤسسة تعليمية قادرة على الخروج تدريجيا من ثقافة تنفيذ المساطر والتعليمات إلى المساهمة الفعلية في تخطيط الفعل التربوي. إن هذه الإجراءات إن طبقت على أكمل وجه، من شأنها رفع التحديات التمويلية المطروحة على المنظومة التربوية⁵⁹.

ولكن نظرا للدور الهام لمجلس المؤسسات التعليمية باعتبارها أداة لتدعيم مسار اللامركزية واللامركز، يقترح لمواءمة الأهداف ما يلي⁶⁰:

- تدعيم المجالس بفرقاء اقتصاديين واجتماعيين من محيط المؤسسة؛
- تفويض الاعتمادات للمؤسسات التعليمية وإشراك مجالسها في صرفها؛
- إيجاد صيغة قانونية لكيفية صرف الميزانية المخصصة لها وتحديد آليات التتبع والمراقبة؛
- توفير الاعتمادات اللازمة لتغطية مصاريف دورات تكوينية تنظر لفائدة أعضاء المجلس؛
- خلق آلية لتتبع واستثمار قرارات المجالس.

الفرع الثاني : أدوات التقويم

أصبح تقويم السياسات التعليمية ضرورة ملحة، لسبب بديهي يتمثل في كون التربية هي من بين مجالات الاستثمار الكبرى التي تضطلع بها الدولة. فالنقاش العام حول تكلفة هذا القطاع وسير عمله، وكذا حول تنظيم ونتائج المؤسسة التعليمية، يدل على أن المجتمعات المعاصرة اليوم، لم تعد تقبل بالغموض الذي يكتنف المؤسسات العمومية اليوم حول هذا الموضوع، فالرأي العام في

حاجة إلى ضمان شفافية سير هذا القطاع ومعرفة كيفية تدبير الوسائل والإمكانات الموضوعة رهن إشارته⁶¹.

إن وظيفة التقويم هي، في نفس الآن، معرفية وتهدف إلى أجرأة وتفعيل العمل وتنظيمه، وأداة لتحليل سير المؤسسات. وتبدو هذه الوظيفة بديهية في سياق الدراسات حول ترشيد وعقلنة الخيارات المرتبطة بالميزانيات، لاسيما، عندما يتعلق الأمر بتحديد المشاكل والقيام بجدد للتحديات، وإمكانية العمل المحاط بالمخاطر المحدقة. وينتظر من هذا الإجراء أن يتم تطبيق القرارات التي من شأنها أن تؤدي إلى مشاريع جديدة وإلى القيام بمبادرة جديدة وتغييرات أو تحولات⁶². ولأن التقويم هو تقويم ذاتي، فإنه أيضا بحث لجعل العمل يرتبط باتخاذ القرار، فهو عبارة عن عملية استراتيجية للتنمية. والهدف هو أن ندرك أن الاستثمارات في مجال التعليم وانتظامها هي في الواقع عملية مربحة⁶³.

لهذا نقول بأن عملية التقويم في المنظومة التعليمية في المغرب هي ضرورة تفرض نفسها على القائمين بهذا القطاع، لكي تواجه المنظومة سلبياتها وتقضي عليها، كما أن عملية التقويم تساهم في تحليل وقياس لجهود الإصلاح والنتائج المحصل عليها، في هذا الباب، وتتم على مستوى إنتاج وإعادة التنظيم الهيكلي للمنظومة التعليمية، وعلى مستوى النصوص التشريعية والتنظيمية وخلق مبادرات على مستوى تأثير وإسقاطات ومفعول المبادرات التواصلية⁶⁴.

وفي هذا الإطار، لابد من وضع استراتيجية للتقويم بمعناه الشامل للنظام التربوي ولكل مكوناته من مناهج وبرامج وأهداف ومحتويات وأساليب التقويم بما في ذلك الإدارة التربوية والفضاء المؤسسي والفاعلون التربويون ومكتسباتهم، وأن يكون هذا التقويم منتظما بالشكل الذي يمكن من التدخل الآني لمعالجة الاختلالات الملاحظة في كل جانب من جوانب النظام قبل تفاقم الاختلال وامتداده ليشمل الجوانب الأخرى⁶⁵.

خلاصة القول لقد تبين بوضوح كم هي معقدة مسألة الاستقلالية، وصعبة في تصورها وبلورتها من الناحية النظرية، وأكثر صعوبة عندما يتعلق الأمر بتطبيقها⁶⁶، وأيضا الصعوبة تظهر عندما يتعلق الأمر بالقيام بتقويم الإنجازات، دون إحداث قطيعة بين مختلف مستويات التدبير: الإدارة المركزية، الجامعات، والمؤسسات التعليمية.

في الختام، نؤكد بأنه لضمان إنجاح اللامركزية، ينبغي التحكم في كيفية صرف ما يحول من اعتمادات وقرارات إدارية من المركز إلى الجهة باعتماد أسلوب الحكامة أسلوباً ممنهجاً في ممارسة التدبير الحديث المعقلن في سبيل عقلنة القرارات لدمقرطة المنظومة التربوية. بناء على التنسيق والتكامل بين الجامعات والجهة من جهة، وبين الشأن الجهوي والإقليمي والمحلي من جهة ثانية.

ونشير، بأنه يجب على السياسة التعليمية عند تطبيقها للجهوية أن تنطلق دائماً من الفلسفة التعليمية التي يأخذ بها البلد ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية العامة التي يتبناها، وأن أهم ما تسعى إليه هذه السياسة تتمثل في:

- التأكيد من كون الأهداف التربوية المحددة تتماشى مع الأهداف الأخرى العامة للدولة؛

- استخراج الأهداف التربوية من التوجهات العامة لسياسة البلاد؛

- تحقيق نوع من التكامل والانسجام بين الأهداف المحددة في القطاعات الأخرى.

كما يجب النظر إلى التعليم العالي بأنه ضروري لإنجاح أهداف الجهوية المتقدمة التي يسعى المغرب بلوغها فهو يقوم بتطوير القدرات الأكثر أساسية للتنمية البشرية ويساهم في خلق أفراد يمتلكون مهارات عالية تعود بالنفع العام، دون أن ننسى بأن البحث العلمي هو أوكسجين للتعليم العالي والتنمية لهذا يجب وضع صورة كاملة عند وضع المخططات وعدم التنازل عن أية واحدة.

الهوامش

1 يمكن تعريف التعليم العالي بكونه التعليم الذي يستهدف الطلاب الناجحين في امتحانات البكالوريا والذي يلقن بمؤسسات تعليمية ذات طابع نظامي وتخضع للتبعية القانونية والإدارية، إما للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم العالي أو لأجهزة رسمية أخرى أو تكون تابعة للقطاع الخاص. والجامعة تتكون من المصالح المشتركة لرئاستها والمؤسسات الجامعية التابعة لها، والفضاء الجامعي يتكون من الأحياء الجامعية والإقامات الجامعية.

2 تأليف جماعي: مصطفى محمد متولي، محمد شحات الخطيب، عبد العزيز بن عبد الله السنبل، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الناشر دار الخريجين للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، 1997، ص. 88.

- 3 يقصد بالإدارة التعليمية تلك التي تحقق الأغراض التربوية والتي تعنى بالممارسة والطريقة التي توضع بها هذه الأغراض موضع التنفيذ وتعنى أيضا بالعناصر البشرية والمادية أما العناصر البشرية فتضم المعلمين والتلاميذ والطلبة والآباء ويشمل الجانب المادي الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال.
- 4 التنظيم برسم الظهير رقم 1.59.006 بتاريخ 09 فبراير 1959 منشور بالجريدة الرسمية عدد 2421، بتاريخ 20 مارس 1959.
- 5 تم هذا التعديل بتاريخ 12 ماي 1967.
- 6 قطاع الثقافة كان دائما تابعا لوزارة التربية الوطنية كمصلحة أو قسم إلى أن تمت فصله في هذه الهيكلة الجديدة ومع نهاية التسعينات تم ربطه بقطاع التعليم العالي.
- 7 الحسن الثاني في خطاب العرش بتاريخ 03 مارس 1969، أبحاث أمة، الجزء 15، ص. 108.
- 8 المرسوم رقم 2.96.956 بتاريخ 04 فبراير 1998، ج. ر. عدد 4562، بشأن اختصاصات وزارة التربية الوطنية (قطاع التربية والوطنية) وتقسيم الإدارة.
- 9 المرسوم رقم 2.91.683 بتاريخ 15/02/1998 بشأن اختصاصات وزارة التربية الوطنية (قطاع التعليم العالي) وتقسيم الإدارة الصادر في الجريدة الرسمية، عدد 4207.
- 10 بموجب المرسوم رقم 2-02-382 بتاريخ 17 يوليو 2002 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية الوطنية، حيث تم تقليص البنيات المركزية، حيث انخفض عدد المديريات المركزية من 18 إلى 10 مديريات وعدد الأقسام من 72 إلى 33 قسما وعدد المصالح من 238 إلى 71 مصلحة.
- 11 يمكن القول بأن هذا التقسيم جاء لتلبية الأحزاب في الحصول على حقائب وزارية مما استدعى تقسيم القطاع بين وزارتين.
- 12 محمد فاويار، الميثاق الوطني للتربية والتكوين: قراءة تحليلية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006، ص. 66.
- 13 سعيد الراشدي، النظام التربوي المغربي، الطبعة الأولى، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 2008، ص. 8.
- 14 المرجع السابق.
- 15 محمد السوالي، «التعليم التقني والمهني بالمغرب»، مجلة عالم التربية، العدد 3، السنة الثانية، ص. 95.
- 16 المملكة المغربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلاصة الحصيلة المرورية لسنة 2011.
- 17 محمد السوالي، «التعليم التقني والمهني بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 95.
- 18 أصبح التعيين في مناصب المسؤولية للجامعات والأكاديميات وعمداء ومدراء المؤسسات التعليمية يتوقف على تقديم مشاريع لتطورها أمام لجن للانتقاء تعين لهذا الغرض، وهذه اللجنة تتحكم فيها السلطة الرئاسية مما يؤثر على استقلاليتها.
- 19 المنتدى الوطني للإصلاح: المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصة الأشغال، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء يوليو 2005، ص. 12.
- 20 محمد السوالي، «التعليم التقني والمهني بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 95.

- 21 كان لهذا التَمركز انعكاسان واضحان، الأول يرتبط بالجانب المالي، إذ أنّ هذه المؤسسات جعلت الطّلبة يتوافدون على العاصمة من مجموع أقاليم المملكة، الأمر الذي تطلّب إحداث أحياء جامعية ومطاعم لاستقبالهم وتقديم المنح الدّراسية لهم. أمّا الانعكاس الثّاني فيتمثّل في كون ذلك التّجمّع الهائل للطلاب بالعاصمة جعلها تعيش على إيقاع إضرابات ومظاهرات بسبب المشاكل المتعدّدة الّتي كانت تعرفها الجامعة آنذاك، وقد زاد من حدّة تلك القلاقل الحظر القانوني للمنظمة الطلابية، الاتحاد الوطني لطلبة المغرب، سنة 1973. كما أنّه في كثير من الأحيان كانت تلك الاحتجاجات الطّلابية تتجاوز أسوار الجامعة. ولأجل تفضادي «الانعكاسات السلبية» لتجمّع الطّلبة بالعاصمة فكرت السلطة الحكومية المكلفة بالتّعليم العالي، وكذلك السلطات المهتمة بالأمن في ضرورة «تشتيت» الطلبة تبعاً لتشتت المؤسسات الجامعية وجدير بالذكر أنّ كثيراً من الدّول خاصّة الإفريقية أدركت خطورة تجمّع الطلبة بالعاصمة فقامت بإنشاء جامعات في مختلف الأقاليم، بل منها الّتي لم تحدث أيّة جامعة بالعاصمة السّياسية كدولة مالي مثلاً.
- 22 ظهر شريف بمثابة قانون رقم 102-75-1 بتاريخ 25 فبراير 1975 يتعلق بتنظيم الجامعات، الجريدة الرسمية عدد 3252، بتاريخ 26 فبراير 1975.
- 23 محمد فاويار، «الإصلاح التربوي والتدبير الإداري: الميثاق الوطني للتربية والتكوين من التوجهات إلى إجراءات التنفيذ»، مجلة عالم التربية، العدد 2002/12، ص. 95.
- 24 Mohamed El Yalaoui, *Financement et mise en œuvre des plans d'éducation au Maroc : mettre en œuvre et financer l'éducation pour tous*, UNESCO, Paris, 2005, p. 47.
- 25 أنظر الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- 26 المنتدى الوطني للإصلاح: المكتسبات والآفاق، مرجع سابق، ص. 30.
- 27 المادة 04 من القانون المنظم للجامعات 01.00 الصادر بتاريخ 19 ماي 2000، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000، ص. 1194.
- 28 طبقاً للمرسوم رقم 2.90.554 صادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية والأحياء الجامعية كما تمّ تميمه، تشتمل كل جامعة بالإضافة إلى المصالح المشتركة للرئاسة على مؤسسات جامعية (إما ذات لوج مفتوح أو ذات لوج محدود) أي كليات ومدارس ومعاهد مختصة تستجيب لحاجات البحث موزعة على جهات المملكة.
- 29 قرار وزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 905.02 صادر في 28 ربيع الأول 1423 (10 يونيو 2002) بتعيين أمر مساعد بالصرف، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5023 بتاريخ 22 يوليو 2002، ص. 2087.
- 30 في هذا السياق قامت الجامعات، والمركز الوطني للبحث العلمي والتقني، والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية ببلورة مشاريع تتماشى ومبادئ وغايات وأهداف وتدابير البرنامج الاستعجالي. وقد توجت هذه العملية بتوقيع 17 عقداً للتلميذ ما بين الدولة من جهة و15 جامعة والمركز الوطني للبحث العلمي والتقني والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى بأكادير يوم 6 أكتوبر 2009.
- 31 المملكة المغربية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012.
- 32 الخطاب الملكي يوم الخميس 6 نونبر 2008 بمناسبة المسيرة الخضراء.
- 33 محمد فاويار، مرجع سابق، ص. 65.

- 34 عبد اللطيف فرحي، «أفاق الجهوية في قطاع التربية والتعليم على ضوء التجربة الإسبانية»، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية، 2011، ص. 212.
- 35 محمد السوالي، السياسات التربوية، مرجع سابق، ص. 44.
- 36 I. Dalle, *l'Espérance brisée*, édition Tarik Maisonneuve et Larose, Paris, 2001, p. 72.
- 37 محمد فاوبار، الميثاق الوطني للتربية والتكوين: قراءة تحليلية، مرجع سابق، ص. 66.
- 38 J. Fournier, *la Politique de l'éducation*, édition du Seuil, Paris, 1971, p. 22.
- 39 محمد عبد الجابري: في حوار أجرته معه مجلة الثانوية، العدد الأول، فبراير 2000، ص. 23.
- 40 المرجع السابق، ص. 24.
- 41 المرجع السابق، ص. 23.
- 42 محمد الدرويش، الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم العالي في حوار أجرته جريدة الاتحاد الاشتراكي بتاريخ 28 شتنبر 2012، العدد 10206، ص. 5.
- 43 محمد ولد دادة، «اعتماد حكمة جديدة في مجال تدبير الموارد البشرية المدخل الحقيقي للإصلاح منظومة التربية والتكوين»، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية، 2011، ص. 39.
- 44 عزيز التيجي، التدبير اللامركزي واللامتمركز: مجال التربية والتكوين نموذجا، منشورات صدى التضامن، الدار البيضاء، أبريل 2008، ص. 11.
- 45 المرجع السابق.
- 46 محمد فاتحي، «نحو سياسة متينة للحكمة المحلية في التربية والتعليم»، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية، 2011، ص. 57.
- 47 أصبح 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 ممثلة في التكوين المستمر أو بيداغوجيا الكبار أو اللغات وغير ذلك.
- 48 طبقا للمادة 12 من القانون 01.00 يتكلف مجلس الجامعة بدراسة الأمور المالية للجامعة المتعلقة خاصة بالمهام التالية:
- الموافقة على مشروع ميزانية الجامعة ؛
 - توزيع الاعتمادات المالية على مختلف المؤسسات الجامعية ومصالح الجامعة والمصالح المشتركة بالجامعة ؛
 - تحديد أنظمة التعويضات التكميلية المشار إليها في الفقرة الثالثة من المادة 17 بعده؛
 - قبول الهبات والوصايا ؛
 - انتداب رئيس الجامعة لاقتناء عناصر من الممتلكات العقارية للجامعة أو تفويتها.
- 49 إدريس طهطاوي، «الحكمة في تدبير الجامعة المغربية وفق البرنامج الاستعجالي»، مجلة مسارات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010، ص. 12.

- 50 انظر:
- المرسوم رقم 2.01.2362 صادر في 22 ربيع الأول 1423 (04 يونيو 2002) المتعلق بتحديد كفايات تعيين وانتخاب أعضاء مجالس الجامعات المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5012 بتاريخ 27 يونيو 2002.
- المرسوم رقم 2.01.2327 صادر في 22 ربيع الأول 1423 (04 يونيو 2002) المتعلق بتحديد كفايات تعيين أعضاء مجلس تدبير الجامعة المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5016 بتاريخ 27 يونيو 2002.
- 51 علال بن العزمية، «الحكام في التربية»، مجلة عالم التربية، العدد 20، مرجع سابق، ص. 207.
- 52 إدريس طهطاوي، الحكامة في تدبير الجامعة المغربية وفق البرنامج الاستعجالي، مرجع سابق، ص. 12.
- 53 المملكة المغربية: اللجنة الخاصة للتربية والتكوين: الاستماع للفاعلين التربويين، عرض النقابة الوطنية للتعليم العالي، غشت 2000، ص. 89.
- 54 محمد السوالي، السياسة التربوية، مرجع سابق، ص. 179.
- 55 في المادتان 19-20 من القانون المنظم للتعليم العالي 00.01: تحدث المؤسسات الجامعية في شكل كليات أو مدارس أو معاهد، وتشكل هياكل للتعليم العالي والبحث بالجامعة. وتضم شعبا مطابقة للتخصصات والمجالات الدراسة والبحث كما تضم مصالح خاصة بها. ويجوز لها كذلك أن تحدث بعد موافقة مجلس الجامعة مراكز للتعليم والتكوين والدراسة أو للبحث أو هما معا. تحدث المؤسسات الجامعية بمرسوم ويدير شؤونها مجلس للمؤسسة.
- 56 محمد فاتحي، نحو سياسة متينة للحكام المحلية في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص. 60.
- 57 حسب المادة 11 من القانون المنظم للتعليم العالي 00.01: يتمتع مجلس الجامعة بجميع السلطات والصلاحيات اللازمة لإدارة الجامعة. ويجتمع بدعوة من رئيسه بمبادرة منه أو بطلب مكتوب من ثلث أعضاء المجلس على الأقل كلما استلزم ذلك حاجة الجامعة ومرتين على الأقل في كل سنة محاسبية: إحداها لحصر القوائم التركيبية للسنة المحاسبية المنتهية، والأخرى لدراسة وحصر ميزانية السنة المالية وبرنامج عملها. يتداول مجلس الجامعة بصفة قانونية بحضور نصف أعضائه على الأقل. وتشير المادة 22 من نفس القانون: يتألف مجلس المؤسسة من أعضاء بحكم القانون ومن ممثلين منتخبين عن الأساتذة والمستخدمين الإداريين والتقنيين وممثلين منتخبين عن الطلبة وكذا من أعضاء معينين من بين شخصيات من خارج المؤسسة. ويحدد تأليف مجالس المؤسسات وكيفية تعيين أعضائها أو انتخابهم وكذا طريقة سيرها بنص تنظيمي.
- 58 المجلس الأعلى: دراسات حول مجالس تدبير المؤسسات التعليمية في علاقتها بالإدارة التربوية والمجالس الأخرى لمؤسسات التربية والتكوين، غشت 2007، ص. 16.
- 59 محمد فاتحي، نحو سياسة متينة للحكام المحلية في التربية والتعليم، مرجع سابق، ص. 60.
- 60 المجلس الأعلى، دراسات حول مجالس تدبير المؤسسات التعليمية، مرجع سابق، ص. 19-20.
- 61 محمد السوالي، السياسات التربوية، مرجع سابق، ص. 219.
- 62 المرجع السابق، ص. 222.
- 63 Demailly Lise (éd.), *Evaluer les politiques éducatives*, Édition Boeck, Université Bruxelles, 2001, p. 111.

- 64 محمد السوالي، السياسات التربوية، مرجع سابق، ص. 228.
- 65 المملكة المغربية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين: الاستماع للفاعلين التربويين، عرض الجمعية المغربية لمفتشي المصالح الاقتصادية لوزارة التربية، مرجع سابق، ص. 290.
- 66 عبد الله ساعف، «اللاتركيز اللامركزية واستقلالية المؤسسات الدراسية»، مجلة الثانوية، العدد الأول، فبراير 2000، ص. 3.

المراجع

• الكتب

- إدريس طهطاوي، الحكامة في تدبير الجامعة المغربية وفق البرنامج الاستعجالي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2010.
- محمد فاوهار، الميثاق الوطني للتربية والتكوين: قراءة تحليلية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006.
- مؤلف جماعي، مصطفى محمد متولي، محمد شحات الخطيب، عبد العزيز بن عبد الله السنبل، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الناشر دار الخريجين للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، 1997.
- سعید الراشدي، النظام التربوي المغربي، الطبعة الأولى، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، 2008.
- عزيز التيجي، التدبير اللامركزي واللامتمركز مجال التربية والتكوين نموذجا، منشورات صدی التضامن، الدار البيضاء، أبريل 2008.

• مقالات

- محمد فاوهار، «الإصلاح التربوي والتدبير الإداري: الميثاق الوطني للتربية والتكوين من التوجهات إلى إجراءات التفعيل»، مجلة عالم التربية، 2002، العدد 12.
- محمد السوالي، «التعليم التقني والمهني بالمغرب»، مجلة عالم التربية، العدد 3، السنة الثانية، ص. 95.
- عبد اللطيف فرحي، آفاق الجهوية في قطاع التربية والتعليم على ضوء التجربة الإسبانية، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية، 2011، ص. 212.

- محمد عابد الجابري، في حوار أجرته معه مجلة الثانوية، العدد الأول، فبراير 2000، ص. 23.
- محمد الدرويش، الكاتب العام للنقابة الوطنية للتعليم العالي في حوار أجرته جريدة الاتحاد الاشتراكي بتاريخ 28 شتنبر 2012، العدد 10206، ص. 5.
- محمد ولد دادة، «اعتماد حكامه جديدة في مجال تدبير الموارد البشرية المدخل الحقيقي لإصلاح منظومة التربية والتكوين»، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية، 2011، ص. 39.
- محمد فاتحي، «نحو سياسة متينة للحكامة المحلية في التربية والتعليم»، مجلة عالم التربية، العدد 20، منشورات عالم التربية 2011، ص. 57.
- عبد الله ساعف، «اللاتركيز اللامركزي واستقلالية المؤسسات الدراسية»، مجلة الثانوية، العدد الأول، فبراير 2000، ص. 3.

• وثائق رسمية

- المملكة المغربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009-2012.
- المملكة المغربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، خلاصة الحصيلة المرحلية لسنة 2011.
- المملكة المغربية، المنتدى الوطني للإصلاح المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصة الأشغال، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، يوليو 2005.
- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الاستماعات للفاعلين التربويين، عرض النقابة الوطنية للتعليم العالي، غشت 2000.
- المجلس الأعلى، دراسات حول مجالس تدبير المؤسسات التعليمية في علاقتها بالإدارة التربوية والمجالس الأخرى لمؤسسات التربية والتكوين، غشت 2007.

• النصوص القانونية

- القانون المنظم للجامعات 01.00 الصادر بتاريخ 19 ماي 2000 المنشور بالجريدة الرسمية عدد 4798، بتاريخ 25 ماي 2000، ص. 1194.
- الظهير رقم 1.59.006 بتاريخ 09 فبراير 1959 منشور بالجريدة الرسمية عدد 2421، بتاريخ 20 مارس 1959 المتعلق بأول هيكل تنظيمية.

ظهير شريف بمثابة قانون رقم 102-75-1 بتاريخ 25 فبراير 1975 يتعلق بتنظيم الجامعات
الجريدة الرسمية عدد 3252، بتاريخ 26 فبراير 1975.

المرسوم رقم 2.01.2362 صادر في 22 ربيع الأول 1423 (04 يونيو 2002) المتعلق بتحديد
كيفية تعيين وانتخاب أعضاء مجالس الجامعات المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5012
بتاريخ 27 يونيو 2002.

المرسوم رقم 2.01.2327 صادر في 22 ربيع الأول 1423 (04 يونيو 2002) المتعلق بتحديد
كيفية تعيين أعضاء مجلس تدبير الجامعة المنشور بالجريدة الرسمية عدد 5016 بتاريخ
27 يونيو 2002.

المرسوم رقم 2.96.956 بتاريخ 04 فبراير 1998 بشأن اختصاصات وزارة التربية الوطنية
(قطاع التربية والوطنية) وتقسيم الإدارة المنشور بالجريدة الرسمية عدد 4562.

المرسوم رقم 2.91.683 بتاريخ 15 فبراير 1998 بشأن اختصاصات وزارة التربية الوطنية
(قطاع التعليم العالي) وتقسيم الإدارة الصادر في الجريدة الرسمية عدد 4207.

المرسوم رقم 2.02.382 بتاريخ 17 يوليو 2002 بشأن اختصاصات وتنظيم وزارة التربية
الوطنية، حيث تم تقليص البنيات المركزية، حيث انخفض عدد المديرية المركزية من 18 إلى
10 مديريات وعدد الأقسام من 72 إلى 33 قسما وعدد المصالح من 238 إلى 71 مصلحة.

مرسوم رقم 2.90.554 صادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية
والأحياء الجامعية كما تم تميمه.

قرار وزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 905.02 صادر في 28 ربيع الأول
1423 (10 يونيو 2002) بتعيين أمر مساعد بالصرف. المنشور بالجريدة الرسمية
عدد 5023 بتاريخ 22 يوليو 2002، ص. 2087.

• مراجع باللغة الفرنسية

Dalle (I.), *l'Espérance brisée*, Edition Tarik Maisonneuve et Larose, Paris, 2001.

Fournier (J.), *la Politique de l'éducation*, édition du Seuil, Paris, 1971.

Demailly Lise (éd.), *Evaluer les politiques éducatives*, Édition Bœck, Université Bruxelles, 2001.

Mohamed El Yalaoui, *Financement et mise en œuvre des plans d'éducation au Maroc: mettre en œuvre et financer l'Education pour tous*, UNESCO, Paris, 2005.

إشكالية الاستقلال المالي للمؤسسات التربوية على ضوء التدبير اللامركزي : الجامعة المغربية نموذجاً

عصام القرني

ملخص

يخضع تدبير الجامعات بالمغرب لأسلوب المؤسسة العمومية الذي يروم منح الجامعة استقلالاً إدارياً ومالياً، الهدف منه الارتقاء بجودة مخرجات التعليم العالي، إلا أن واقع الممارسة المالية للجامعات يكشف أن هذا الاستقلال محدود للغاية، نتيجة لندرة الموارد الذاتية والمستدامة، وارتهاق ميزانية الجامعات لتحتويات الميزانية العامة، ورتابة الوصاية الممارسة من قبل وزارة التعليم العالي، وتعدد أوجه الرقابة الممارسة على النشاط المالي للجامعة.

ومن أجل تعزيز الاستقلال المالي للجامعة المغربية، من المهم تنويع وتعبئة مواردها المالية، ثم توسيع هامش صلاحياتها على مستوى التدبير المالي، إضافة إلى تجويد إدارتها المالية وتأهيل مواردها البشرية، موازاة مع الحرص على ضمان تفادي المخاطر الناجمة عن مسلسل توسيع استقلاليتها الجامعة.

مقدمة

يتأسس النظام اللامركزي كمفهوم وكأسلوب تدبيري يهدف إلى تفادي تركيز السلطة في مستوى إداري واحد على ركيزتين أساسيتين، أولاهما الاستقلال الإداري للهيئات اللامركزية وثانيهما الاستقلال المالي لهذه الهيئات؛ وبالتالي فضعف إحدى هاتين الركيزتين يؤدي بالنتيجة إلى محدودية النتائج المتوخاة من اعتماد آلية التدبير اللامركزي. وإذا كان تحقيق الاستقلال الإداري يستلزم فقط توافر الإرادة السياسية ونقل السلط والاختصاصات والمهام والوظائف من المستوى المركزي نحو المستويات اللامركزية، فإن بلوغ الاستقلال المالي للبنيات اللامركزية

يعد من الأمور المستعصية جدا، وهو ما يبدو جليا في محدودية الاستقلال المالي للجماعات الترابية رغم كل الجهود المبذولة لتعزيز النظام الإداري اللامركزي على امتداد عقود عدة.

وإذا كان الأمر على هذا النحو بالنسبة لإحدى البنيات الإدارية اللامركزية التقليدية، فإن هذا الواقع يزداد تعقيدا بالمؤسسات التعليمية والتربوية الحديثة العهد بالتنظيم اللامركزي، خاصة وأنها مؤسسات عمومية لامركزية لها من الخصوصيات ما يجعلها تتفرد عن باقي المؤسسات العمومية، سواء فيما يتعلق باستقلالها الإداري والمالي أو من حيث طبيعة علاقتها بالجهة الوصية التي تختلف كثيرا عن علاقة الوصاية المألوفة بالمؤسسات العمومية الأخرى.

الحديث عن الاستقلال المالي للمؤسسات التربوية، يتطلب مجموعة من الشروط، وأولها التوفر على حد أدنى من الموارد المالية الذاتية القارة، وثانيها المتمتع بصلاحيات تدبيرية واسعة في تحديد أوجه صرف النفقات وكيفيات تنفيذ العمليات المالية، موازاة مع التوفر على الكفاءات والقدرات اللازمة للتدبير الإداري والمالي والمحاسبي على نحو مستقل، وثالثها الحد من هامش الوصاية المفروضة على المؤسسات التربوية من طرف القطاع الوصي، خاصة المراقبة القبلية ورقابة الملاءمة.

غير أن اجتماع هذه الشروط في المؤسسات التربوية والتعليمية، هي مسألة غير ممكنة بالنظر إلى طبيعة المهام والوظائف الملقاة على هذه المؤسسات، فالتربية والتعليم والتكوين تعد من المرافق الاجتماعية الرئيسية التي تحتاج إلى موارد مالية ضخمة، لا يمكن بأي شكل من الأشكال أن تتحصل عليها المؤسسات اللامركزية للتربية والتعليم، والتي تبقى مواردها الذاتية مجرد مداخيل استثنائية وهزيلة جدا إذا ما قورنت بالاعتمادات المالية التي تخصصها الدولة لفائدة هذه المؤسسات انطلاقا من الميزانية العامة.

وبالتالي، فإنه على عكس باقي المؤسسات العمومية التي غالبا ما تغطي احتياجاتها المالية عن طريق الاقتطاعات أو الرسوم أو المقابل المادي المباشر الذي تتحصل عليه مقابل الخدمات ذات الطبيعة الإدارية أو التجارية أو الاجتماعية التي تقدمها للمواطنين، فإن الخدمات المقدمة في مرافق التربية والتعليم والتكوين بشكل عام هي خدمات مجانية في غالبيتها؛ وبالرغم من أن المشرع أوجد بعض الآليات التي يمكن من خلالها للمؤسسات التربوية والتعليمية استيفاء بعض الموارد المالية الذاتية، مثل فرض رسوم التسجيل ورسوم الاستفادة من التكوينات وعقد

الشراكات ذات المضمون التمويلي، إلا أن مثل هذه الآليات يبقى دورها لحدود الآن، هامشي في تغطية نفقات التسيير والاستثمار المرتفعة بهذا القطاع.

وعليه، فإن الاستقلال المالي للمؤسسات التربوية، يتمظهر بشكل أساسي في توسيع هامش التدبير المالي الحر لدى هذه المؤسسات، خاصة وأن عددا من النصوص الجديدة، وفي مقدمتها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تؤكد على ضرورة تعزيز النظام اللامركزي لمنظومة التربية والتكوين والتعليم، من خلال مواصلة نقل الصلاحيات من المستوى المركزي إلى المستويات الجهوية والمحلية، موازاة مع ضمان استقلالية تصرف المجالس الإدارية لكافة هذه المؤسسات في ميزانياتها الخاصة، وفق الحاجيات الواقعية لكل مؤسسة، انطلاقا من خصوصيات محيطها الجهوي.

ونظرا لصعوبة الإحاطة بكل تجليات الاستقلال المالي ومظاهر قصوره في كافة المكونات المؤسساتية لمنظومة التربية والتكوين ضمن هذه المساهمة، فإننا سنقتصر على دراسة الجامعة المغربية كنموذج لهذه الدراسة.

تأسيسا على ما سبق، نحاول من خلال هذه المساهمة مقاربة إشكالية رئيسية تتمثل في مدى الاستقلال المالي للجامعة المغربية؛ فلماذا إذن تحتاج هذه المؤسسات للتمتع باستقلالها المالي؟ وكيف يمكن قراءة واقع هذا الاستقلال ببلادنا؟ وما هي أبرز الإكراهات التي تحول دون تحقيقه؟ ثم هل من مخاطر متوقعة لمنح هذا الاستقلال؟ وما هي الضمانات اللازمة لتجنب الآثار السلبية لذلك؟ وأخيرا ما هي أبرز المتطلبات التي يحتاجها توفير الاستقلال المالي للجامعة؟

لمعالجة هذه الإشكالية نقترح المحاور الرئيسية التالية :

أولا : دواعي التوجه نحو الاستقلال المالي للجامعة؛

ثانيا : طبيعة الاستقلال المالي للجامعة؛

ثالثا : متطلبات الاستقلال المالي للجامعة و ضمانات نجاعته.

أولا : دواعي التوجه نحو الاستقلال المالي للجامعة

شأنها في ذلك شأن مختلف المرافق العامة المدبرة بأسلوب المؤسسة العمومية، تتمتع الجامعات بالشمسية المعنوية العامة المستقلة عن القطاع الحكومي المكلف بالتربية والتعليم؛ ويترتب عن منح هذه الشمسية الاعترافية تتمتع هذه المؤسسات بقدر من الاستقلال، خاصة في المجالين الإداري والمالي، مع الإبقاء على نظامي المراقبة والوصاية الممارسين من طرف القطاع الوزاري الوصي وعدد من الأجهزة الرقابية الأخرى؛ وهو أسلوب يندرج في مجال اللامركزية المرفقية الهادفة إلى الارتقاء بمستوى تدبير وجوده مردودية المرافق العمومية، عن طريق تحرير الهيئات الخاضعة لهذا الأسلوب من الروتين الحكومي والإجراءات المعقدة التي تميز التنظيم الإداري المركزي وتحد من فعاليته، إضافة إلى تمكين هذه الهيئات من استقطاب الكفاءات والخبرات المؤهلة لإدارة المرفق العمومي بقدر كبير من الحرية والمرونة والاستقلال¹؛ وبالتالي فإن تتمتع المؤسسات الجامعية بهذا الأسلوب التدبيري الواسع الانتشار، يجد مبرره، مبدئيا، في توفير الآليات التدبيرية الحديثة التي يتيحها هذا الأسلوب الإداري المتميز، بغاية الرفع من مخرجات التعليم العالي والارتقاء بجودة الخدمات التي يقدمها هذا المرفق الحيوي والاستراتيجي.

وبالموازاة مع المنظور القانوني والإداري، فالجامعات بوصفها مراكز العلم والفكر ومصدرا لإشعاع المجتمع كما أنها منظمات تعليمية متميزة تقع عليها مسؤولية التعليم والبحث وخدمة المجتمع والإنسانية متأثرة في ذلك بكافة التغيرات الثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية²، يفترض فيها أن تكون مستقلة عن المؤسسات السياسية والدينية الرسمية وغيرها من المؤسسات الأخرى التي يمكن أن تعيق أو تقيد حرية الطلاب وتحد استقلال الجامعة³؛ ولا شك في أن الاستقلال المالي يعد أحد الشروط اللازمة لتوفير هذا النوع من الاستقلال، لأنه، وكما هو الشأن بالنسبة للجامعات الخاصة، صاحب المال يمكنه أن يتحكم في القرار الأكاديمي، بل قد يصبح والحالة هاته هو متخذ القرار الأكاديمي، وأن تكون الإدارة الجامعية هي فقط صورة لتحقيق المتطلبات اللازمة من الهيئات الناظمة⁴.

ويرتبط المفهوم العام للاستقلالية الجامعية بمفهوم الحرية الأكاديمية، التي تعد حاجة تربوية ملحة في الجامعات، تضمن حرية التفكير والتعبير والاعتقاد، وتساعد على نمو الفكر وإطلاق الإبداع وتحقيق رسالة الجامعة وتكوين الإنسان الحر ومن خلاله المجتمع الحر؛ وهي عمليا حاجة

ضرورية للأستاذ الجامعي من أجل القيام بأدواره ووظائفه في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أنها تمكن الطالب من توسيع مداركه وتنمية خبراته وبناء شخصيته⁵.

ومن المهم الإشارة إلى إصدار عدد من الإعلانات الدولية المتعلقة باستقلالية الجامعات والتعليم العالي والحرية الأكاديمية⁶؛ من أبرزها إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، والذي عرّف هذا الاستقلال بأنه «استقلال مؤسسات التعليم العالي عن الدولة وغيرها من قوى المجتمع، وصنع القرارات المتعلقة بسير العمل الداخلي فيها وبمالياتها وإدارتها، وإقرار سياساتها للتعليم والبحث والإرشاد وغيرها من الأنشطة ذات الصلة»⁷؛ وحسب هذا الإعلان فاستقلال مؤسسات التعليم العالي يمارس بالوسائل الديمقراطية للحكم الذاتي التي تشتمل على المشاركة الفعالة من جانب جميع أعضاء المجتمعات الأكاديمية؛ ويجب أن يتمتع جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي بالحق وتساوي الفرص قصد الاشتراك في مباشرة الشؤون الأكاديمية والإدارية دون تمييز من أي نوع؛ ويتم اختيار جميع الهيئات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي، والتي تتكون من أعضاء من مختلف قطاعات المجتمع الأكاديمي، بالانتخاب الحر؛ ويجب أن يشمل الاستقلال القرارات المتعلقة بالإدارة وتحديد سياسات التعليم والبحث والإرشاد، وتخصيص الموارد وغير ذلك من الأنشطة ذات الصلة⁸.

ولما كان من الأدوار الرئيسية للجامعة هو إنتاج مواطنين مؤهلين مهنيا وأكاديميا وصناعة أفراد قادرين على مواصلة الحياة والخلق والإبداع والعمل والإنتاج عبر إمدادهم بالعلم والمعرفة الحرة غير الخاضعة بأي شكل من الأشكال لسلطة أي جهة أو فرد، فإن الاستقلال بمختلف تجلياته ومظاهره يصبح ضرورة بالنسبة لهذه الجامعات حتى تكون مؤهلة للقيام بهذا الدور دون انحراف في أي اتجاه كان.

واليوم، أكثر من أي وقت مضى، أضحت التوجه نحو تعزيز استقلالية الجامعة المغربية مطلب يفرضه السياق العام، خاصة على مستوى توجه الدولة نحو تعزيز دعائم النظام اللامركزي عبر إرساء دعائم الهوية المتقدمة، موازاة مع تطوير آليات اللاتركيز الإداري حتى يكون قادرا على مواكبة هذا الورش الإداري الاستراتيجي.

وبالتالي أصبح من اللازم ربط الجامعة المغربية بمحيطها، ليس الاقتصادي فقط، بل كذلك بمحيطها البشري والثقافي والاجتماعي والتاريخي، وأن تنصب المشاريع البحثية والعلمية على

متابعة المواضيع التي تشغل التراب الذي يحتضن الجامعة، والظواهر التي أصبحت تؤثر فيه، واسترجاع أنفاسها من أجل تحليل وفهم الإشكالات الجهوية والمحلية؛ ومن شأن هذا الاهتمام والمتابعة العلمية أن يساهم في تقديم مقترحات حلول ترفع من مكانة وتأثير الجامعة في محيطها المحلي والترابي، ليتم الانتقال من جامعات وطنية إلى جامعات جهوية على أساس تقسيم ترابي للمملكة يُفعل إطار الجهوية المتقدمة⁹.

وتبعاً لذلك، يمكن أن نستشرف مشاريع إصلاح جامعي ترابي تنبني على دور الجامعة في الرفع من تنافسية الجهة على المستويين الوطني والإقليمي، على أن تشكل الجهة وعاء للتفاوض والمشاركة الجماعية لاحتواء الشباب العاطلين عن الشغل؛ وذلك بخلق مدارات علمية وجامعات جهوية، الغرض منها إبداع مبادرات محلية يتم تأطيرها مؤسساتياً وقانونياً بحسب السياق المحلي والوطني في خضم الانتقال التنموي، لاسيما مع بروز وتجدر مقولة ما يعرف بدولة التخلي أو دولة الحد الأدنى. كما يظل مقترح جامعة جهوية تعتمد تدبيراً يرتكز على منح استقلالية مالية ومسؤولية مباشرة لمجموع الفاعلين المحليين وتكفلهم بالعملية التنموية في جميع جوانبها كبديل ترابي للدولة في تدبير الشأن المحلي رهين شرط تقليص الفوارق المجالية والاجتماعية وإنعاش الطبقة الوسطى ووقف سيرورة الإقصاء والتفجير وتوزيع عادل للثروة ومنع مراكمتها من لدن فئة ترابية بعينها دون غيرها¹⁰.

تأسيساً على ما سبق، فالاستقلال المالي للجامعة المغربية الذي أقره النظام القانوني منذ سنوات عدة على غرار أغلب الأنظمة الجامعية المقارنة، يجد تبريره في شقين محوريين، الأول هو أنه يشكل شرطاً واقفاً لتحديد الاستقلال والحرية المفترضة في المؤسسات الجامعية، والثاني بوصفه يمثل آلية تدبيرية أثبتت نجاعتها إذا ما اقترنت بعدد من الشروط الأخرى؛ ويمكن أن يضاف إلى هذين المبررين، كون الجامعة يمكنها أن تشكل قيمة مضافة للدفع بورش الجهوية المتقدمة والمساعدة على إنجاحه.

وإذا كان منح الاستقلال المالي للجامعة المغربية له من المبررات والدواعي ما يجعل من هذا مطلب شرطاً أساسياً لنجاح الجامعة في القيام بأدوارها، فكيف يمكن قراءة طبيعة وواقع ومدى هذا الاستقلال ببلادنا؟

ثانيا : طبيعة الاستقلال المالي للجامعة

بالرجوع إلى مقتضيات القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي الصادر سنة 2001، نجد أنه ينص في مادته الرابعة على أن الجامعات، التي تحدث بقانون طبقا للفصل 46 من الدستور (الفصل 71 من الدستور الحالي)، هي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي، مقابل الخضوع لوصاية الدولة الهادفة إلى ضمان التزام الأجهزة التدبيرية للجامعات بمقتضيات النصوص التشريعية والتنظيمية المتعلقة بالمؤسسات العمومية وذلك عند ممارستها لاختصاصاتها¹¹.

وتأكيدا للعلاقة المتلازمة بين الاستقلال الإداري/المالي والاستقلال العام للمؤسسات الجامعية، نص نفس القانون في المادة الموالية على أن الجامعات تتمتع بالاستقلال البيداغوجي والعلمي والثقافي أثناء مزاولة الوظائف المنوطة بها؛ مع إمكانية إبرامها لعقود مع الدولة بخصوص بعض أنشطة التكوين والبحث¹².

عمليا، يتمظهر الاستقلال المالي للجامعة من خلال تمتيعها والمؤسسات الجامعية التابعة لها بعدد من الصلاحيات المالية والتدبيرية، حيث تسهر عدد من الأجهزة والهيكل التقريرية والتنفيذية على ممارسة هذه الوظائف وفق النصوص التشريعية والتنظيمية المحددة لمجال تدخلها.

وفي مقدمة هذه الأجهزة مجلس الجامعة المكلف بإدارة الجامعة، يرأسه رئيس الجامعة ويتكون من عدد من الأعضاء المعيّنين والمنتخبين¹³؛ يتداول في جميع المسائل المتعلقة بمهام الجامعة وحسن سيرها، ويجتمع كلما دعت الحاجة إلى ذلك ومرتين على الأقل في السنة، إحداها يخص حصر القوائم التركيبية للسنة المحاسبية المنتهية، والثانية لدراسة وحصر ميزانية السنة الموالية وبرنامج عملها¹⁴.

ويتمتع مجلس الجامعة بمجموعة من الاختصاصات المالية المهمة التي تمكنه من التصرف في الشؤون المالية للجامعة بقدر معتبر من الاستقلالية، وأهم هذه الصلاحيات¹⁵:

- الموافقة على مشروع ميزانية الجامعة؛
- توزيع الاعتمادات المالية على مختلف المؤسسات الجامعية ومصالح الجامعة والمصالح المشتركة بالجامعة؛

- تحديد أنظمة التعويضات التكميلية للمستخدمين؛
- المصادقة على الاتفاقيات؛
- قبول الهبات والوصايا.

وينبثق عن مجلس الجامعة مجلس تدبير، يتكون من عدد من أعضاء مجلس الجامعة موزعين بالتساوي بين المعينين والمنتخبين، تسند له ممارسة الصلاحيات الإدارية والمالية؛ كما يحدث مجلس الجامعة أيضا لجانا دائمة ولجانا خاصة إن اقتضى الحال.

بالموازاة مع أجهزة الجامعة (مجلس الجامعة ومجلس التدبير)، أحدث المشرع مجالس للمؤسسات مكلفة بإدارة شؤون المؤسسات الجامعية (الكليات والمعاهد والمدارس)؛ ويمكن تشبيه العلاقة الإدارية بين أجهزة الجامعة وأجهزة المؤسسات بتلك الموجودة بين المصالح المركزية للإدارات ومصالحها الخارجية في إطار اللاتمرکز الإداري، وكذلك علاقة مجالس المقاطعات بمجلس الجماعة بالنسبة للجماعات ذات نظام المقاطعات.

وعليه، فإذا كان الاختصاص المالي لكل من مجلسي الجامعة والتدبير يشملان كل مكونات الجامعة، فإن الصلاحيات المالية لمجلس المؤسسة لا يتعدى الشؤون المالية للمؤسسة التابع لها؛ وقد كان المشرع المغربي حريصا على ضمان عدم تداخل الأدوار بين المجالس المختلفة، فلم يمنح لمجلس المؤسسة الجامعية صلاحيات تقريرية مطلقة¹⁶.

ومن أهم صلاحياته المالية، إعداد المقترحات المتعلقة بميزانية المؤسسة، إلى جانب توزيع الوسائل المالية على هيكل المؤسسة المتألّفة من الشعب والمصالح ثم مراكز التعليم والتكوين والبحث إن وجدت¹⁷؛ ومن أجل القيام بهذه الأدوار، يُحدث المجلس لجانا دائمة من بينها لجنة تتبع الميزانية التي تعنى بتدبير كافة الشؤون المالية التي تدخل في اختصاص مجلس المؤسسة.

أما على مستوى الأجهزة ذات الطابع التنفيذي، فنجد في قمة هرم الهيكل الإداري التدبيري للجامعة جهاز رئيس الجامعة، الذي يعين لمدة أربع سنوات بعد تقديم ترشيحه وفقا للمسطرة الخاصة بالتعيين في المناصب العليا، ويمكنه الترشح لولاية ثانية لهذا المنصب؛ يتمتع بهامش واسع من الصلاحيات تمكنه من التدخل والتدبير واتخاذ القرار في مختلف القضايا التي تهم الجامعة ومؤسساتها، فهو الذي يترأس مجلس الجامعة ويعمل على تحضير مشاريع قرارات

المجلس وتنفيذها ويتلقى اقتراحاته وآراءه ويحدد جدول أعماله وإلى غير ذلك من الاختصاصات الهامة¹⁸.

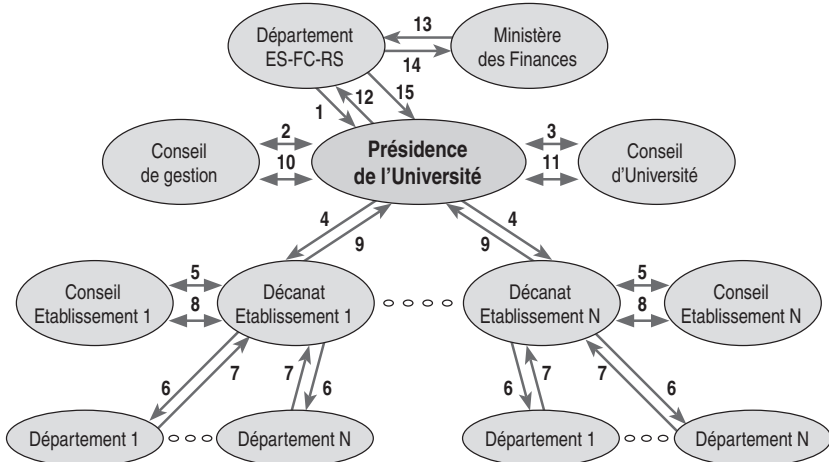
وفيما يخص الميدان المالي، فهو الأمر بصرف نفقات الجامعة وقبض مداخيلها، وهو المؤهل لإبرام الاتفاقات والاتفاقيات بعد موافقة مجلس الجامعة، كما يقوم بجميع الإجراءات التحفظية¹⁹؛ وبالتالي فهو يمارس اختصاصا أصليا بشأن كافة مكونات ميزانية الجامعة، إذ يتلقى الاعتمادات مباشرة من السلطة الوصية ولا يمكن للمؤسسات الجامعية تلقي هذه الاعتمادات بشكل مباشر من الوزارة، وبالتالي فالجامعة ومن خلال رئيسها ومجلسها هي المؤهلة لضبط وتوزيع الاعتمادات على المؤسسات الجامعية وتخصيصها لمختلف الأغراض²⁰.

إلا أن هذه الاختصاصات المالية لا ينفرد بممارستها رئيس الجامعة لوحده، بل يفوض مجموع أو بعض من سلطه كأمم بالصرف إلى رؤساء المؤسسات الجامعية (العمداء أو المدراء) فيما يتعلق بمجالات اختصاصاتهم ولاسيما تلك المتصلة بميزانية التسيير والتجهيز²¹؛ لكن الممارسة أثبتت، في إطار تكريس مفهوم وحدة الجامعة وميزانيتها، أنه غالبا ما تحتفظ رئاسات الجامعات بتدبير مشاريع الاستثمار لما تمتلكه من موارد بشرية تستطيع إدارة المشاريع الكبرى وهو ما تفتقر له المؤسسات الجامعية؛ وبالرغم من ذلك فرئيس المؤسسة الجامعية يضطلع بدور هام في التدبير المالي للجامعة سواء من حيث أهمية الصلاحيات المفوضة إليه أو بالنظر إلى حجم المبالغ المالية المفوضة له والموضوعة رهن إشارته، إضافة إلى كون تفويض اعتمادات التجهيز تبقى أمرا واردا مادام القانون ينص ويسمح بذلك²².

وجدير بالذكر أن الجامعة ومؤسساتها تتوفر على مصالح مالية مكلفة بتدبير شؤون الميزانية والمحاسبة والصفقات العمومية وغيرها من المهام ذات الطابع المالي والاقتصادي، ولم يحدد القانون رقم 01.00 تنظيميا هيكليا محددًا للجامعات، بل ترك الباب مفتوحا للوزارة من أجل وضع نموذج موحد لهذا الهيكل الإداري الذي يضم مصالحا مالية، ولحد الآن لم يتم إقرار تنظيم هيكل موحد بين الجامعات، إذ مازال الأمر قيد الدراسة مع باقي المتدخلين والقطاعات المعنية من أجل المصادقة عليه²³؛ ومهما اختلف هذا الهيكل من جامعة لأخرى ومهما اختلفت تسميات المصالح، فالأكيد هو أن المصالح المالية للجامعة تلعب أدوارا كبيرة في إعداد وتنفيذ وتتبع كافة القرارات المالية المتخذة من قبل السلطات التداولية والتقريرية للجامعة.

وعليه، يبدو أن المسطرة الجديدة للتدبير المالي أصبحت تركز على وحدة الميزانية وحساب موحد (compte unique)، وتدخل كل من رئيس الجامعة بصفته أمرا بصرف مجموع مداخيل ونفقات الجامعة ورؤساء المؤسسات الجامعية بوصفهم في الغالب آمرين بالصرف مساعدين، إلى جانب مجلس الجامعة الذي يعتمد الميزانية، وهي كلها أمور تصب في اتجاه تعزيز مطلب الشفافية²⁴ وإرساء مقومات الاستقلالية المالية.

ويمكن توضيح مسلسل إعداد وإقرار مشروع ميزانية الجامعة في عدد من المراحل وفق الخطاطة التالية:²⁵



1. إشعار القطاع الوصي رئاسة الجامعة بشأن إعداد مشروع الميزانية؛
2. اقتراح مجلس التدبير توزيع الاعتمادات بين المؤسسات الجامعية والمصالح المشتركة؛
3. إقرار المقترحات من قبل مجلس الجامعة؛
4. إخبار رئيس الجامعة المؤسسات بمشروع توزيع الاعتمادات؛
5. اقتراح مجلس المؤسسة توزيع الاعتمادات على الشعب؛
6. إخبار رئيس المؤسسة الشعب بشأن مشروع ميزانيتها بناء على مقترحات مجلس المؤسسة؛

7. اقتراح الشعب توزيع اعتماداتها داخل هيكلها؛
8. مصادقة مجلس المؤسسة على مشروع ميزانية المؤسسة؛
9. إخبار رئيس المؤسسة رئيس الجامعة بشأن مشروع ميزانية المؤسسة؛
10. تقييم مجلس التدبير مشاريع ميزانيات المؤسسات؛
11. مصادقة مجلس الجامعة على مشاريع ميزانيات المؤسسات؛
12. إحالة رئيس الجامعة ميزانية الجامعة على الوزارة الوصية قصد المصادقة؛
13. إحالة الوزارة الوصية مشروع ميزانية الجامعة على وزارة المالية قصد التأشير عليها؛
14. تأشير وزارة المالية على مشروع ميزانية الجامعة وإرجاعها للوزارة الوصية؛
15. إحالة الوزارة الوصية على الجامعة الميزانية مؤشر ومصادق عليها قصد التنفيذ.

وجدير بالذكر أن رئيس الجامعة يلعب دورا محوريا في تفعيل هذا المسلسل والسهر على إنجازه وفق المطلوب، خاصة في علاقته بمجلس الجامعة ومجلس التدبير ورؤساء المؤسسات الجامعية.

على مستوى موارد ميزانية الجامعات، فقط نص القانون المنظم للتعليم العالي على تعدد موارد الجامعة، فبالإضافة إلى الإعانات التي تقدمها الدولة، هناك الرسوم المتأتية من التكوين المستمر، والمحاصيل والأرباح المتأتية من القيام بالأبحاث ومن تقديم الخدمات وأيضا من العمليات التي تقوم بها الجامعة ومن ممتلكاتها، إضافة إلى عوائد القروض المبرمة مع الهيئات المالية والدولية وتسبيقات الخزينة والإعانات المالية غير تلك التي تقدمها الدولة والهبات والوصايا، وغيرها من الموارد المتنوعة²⁶.

وبالرغم من هذا التعدد الذي يمكن أن يشكل أساسا لتنمية وتنوع الموارد المالية للجامعات، خاصة الذاتية، وبالتالي تحقيق أحد الشروط الأساسية للاستقلالية المالية، فالملاحظ أن الموارد المتأتية من دعم الدولة تبقى هي المهيمنة على باقي الموارد المالية الأخرى، فالجامعات وبالرغم من الجهود التي بذلها البعض منها، تبقى مواردها الذاتية دون مستوى تحقيق استقلال مالي ذاتي صلب، يمكن أن يسهم في الدفع نحو تقليص سلطات الوصاية والرقابة الممارستين من قبل الدولة، مادامت الجامعات قادرة على توفير قسط مهم من مواردها المالية، خاصة إذا ما اقترنت

كفاية الموارد الذاتية مع تعزيز حكمة التدبير المالي الجامعي وتحديث آلياته بشكل يستجيب لمتطلبات النجاعة المالية وهو الأمر الذي مازال مفقودا لحد الآن.

ونظرا لمحورية الدعم المالي للدولة ضمن موارد الجامعات، فقد تم وضع نظام جديد لتوزيع الاعتمادات بين الجامعات، وذلك ابتداء من تطبيق البرنامج الاستعجالي 2009-2012؛ ينبني هذا النظام على الحاجيات الحقيقية المعبر عنها من طرف الجامعات والمدرجة في إطار تعاقدية، تمنح الدولة من خلاله الدعم المالي للمشاريع الاستثمارية المختلفة وكذا اعتمادات التسيير بناء على عدد الطلبة المسجلين وعدد وطبيعة المؤسسات التابعة للجامعة، حيث حدد لكل مؤسسة جامعية معامل خاص يسمح بتحديد المبلغ الإجمالي للاعتمادات المخولة لكل جامعة عن طريق جمع المبالغ المحددة لكل مؤسسة؛ وهذه المعايير هي نفسها المعتمدة لتوزيع الاعتمادات بين مختلف المؤسسات الجامعية (معيار عدد الطلبة ومعيار معامل المؤسسة)²⁷.

وعليه فالاستقلال المالي للجامعة ليس مطلقا بل محدود جدا، فبالإضافة إلى ضعف الموارد المالية الذاتية، تخضع الجامعة المغربية للوصاية من طرف القطاع الوصي إلى جانب مراقبة وزارة المالية وباقي الأجهزة الرقابية القبلية والموازية والبعدية.

فميزانية الجامعة لا تصبح قابلة للتنفيذ إلا بعد مصادقة وزارة التعليم العالي وتأشير وزارة الاقتصاد والمالية عليها؛ وهناك بعض مداوات الجامعة ذات الطابع المالي، لا تصبح نافذة إلا بعد المصادقة عليها في أجل 30 يوما، ويتعلق الأمر بالمداوات المتعلقة بالاقتناءات والتفويتات العقارية والاقتراضات والمساهمات في المقاولات العمومية أو الخاصة وبإحداث الشركات التابعة²⁸.

وقد أثبتت الممارسة أن وصاية القطاع الوصي على مالية الجامعات، عادة ما تقف عائقا أمام المرونة والسرعة التي يحتاجها التدبير المالي، فعلى سبيل المثال، يلاحظ أنه زيادة على تأخر إعداد الميزانية في الوقت المحدد لها، حيث لم يتم تحديد آجال كل مرحلة من مراحل مسلسل إعداد مشروع الميزانية، لا تتم المصادقة على مشروع ميزانية الجامعة إلا بعد مرور عدة أشهر من السنة المالية لتنفيذها (أنظر الجدول أسفله)²⁹، وهو ما يعطل تنفيذ الميزانية ويؤثر سلبا على إنجاز البرامج والمشاريع؛ والأمر نفسه بالنسبة لمصادقة الوزارة على القرارات المتعلقة بمسطرة تنفيذ المناصب المالية التي قد تحتاج أشهرا كثيرة.

تاريخ المصادقة والتأشير على الميزانيات

تاريخ التأشير	تاريخ المصادقة	الجامعات
2014/10/01	2014/07/31	جامعة مولاي اسماعيل بمكناس
2014/08/06	2014/08/01	جامعة محمد الأول بوجدة
2014/07/18	2014/07/14	جامعة عبد المالك السعدي بتطوان
2014/08/08	2014/06/17	جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
2014/08/13	2014/08/07	جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء
2014/08/07	2014/07/21	جامعة ابن زهر بأكادير

وأمام تعدد أنواع الرقابة المالية الممارسة على التدبير المالي للجامعة، تبقى الرقابة الأكثر أهمية هي تلك التي تفرسها وزارة المالية عن طريق مديرية المنشآت العامة والخصوصية في إطار القانون رقم 69.00 المتعلق بالمراقبة المالية للدولة على المنشآت العامة وهيئات أخرى، وهيئة مراقبي الدولة والخزنة المكلفين بالأداء ومعاونيهم، إضافة إلى الرقابة الممارسة من طرف المجلس الأعلى للحسابات³⁰.

وبالرغم من كون هذه الرقابة تشكل قيودا لحرية التدبير المالي في الجامعة، فالأكيد أن دورها ضروري خاصة الرقابة البعدية التي تستند على تقييم الحصيلة والنتائج أكثر من تركيزها على طريقة توظيف الوسائل؛ خاصة وأن التدبير المالي الجامعي كان محل العديد من الاختلالات والخروقات وسوء التدبير الذي أثر بشكل مباشر على حصيلة الجامعة المغربية.

ثالثا : متطلبات الاستقلال المالي للجامعة و ضمانات نجاعته

هناك مجموعة من المداخل القانونية والتدبيرية الممكن اتباعها لتحقيق استقلالية الجامعة المغربية، لكن قبل التطرق لبعض منها، لا بد من التأكيد على أن الاستقلال المالي للجامعة ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة للارتقاء بأداء وجودة التعليم العالي؛ ومن تم فتطوير استقلالية الجامعة لا بد أن يتم بشكل موازي مع إيجاد الضمانات الكافية للحيلولة دون السقوط في المخاطر التي يمكن أن تنجم عن منح استقلالية موسعة للجامعة؛ ففي بعض الأحيان، وكما هو الشأن بالنسبة للجماعات الترابية، كان لتخفيف الوصاية والرقابة الممارسة على المجالس المنتخبة نتاجا عكسية على

أدائها، خاصة في السنوات الأولى للمرحلة الانتقالية، وقد اتضح ذلك في تعدد حالات سوء التدبير وسرقة المال العام أحيانا إضافة إلى تعطل إنجاز المشاريع وطفغان الحسابات السياسية على التدبير التربوي؛ وبالطبع هذه كلها مخاطر، الجامعة ليست بمنأى عنها ما لم يتم إقرار ضمانات وشروط كافية لتفاديها.

قبل الحديث هذه الضمانات، يبدو أن أول مدخل لتحقيق الاستقلال المالي للجامعة هو توفير الموارد المالية ومعها البشرية الكافية للقيام بدورها على النحو المطلوب:

وفي هذا الإطار، ونظرا لكون مرفق التعليم يعد أحد أهم المرافق العمومية الأساسية التي تتحمل الدولة مسؤولية تدبيره بالأسلوب الأكثر نجاعة، فالدولة، وكما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999، ملزمة بتحمل القسط الأكبر من تكلفة التربية والتكوين بشكل عام³¹، وهو الأمر الذي كرسته الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، حينما نصت على أنه يتعين مضاعفة الجهود لتواصل الجامعة ومختلف مؤسسات التعليم العالي سيرها في التوجه الاستراتيجي الذي أوصى به الميثاق، وذلك بتسيخ وضعها بوصفها مؤسسات ذات استقلالية فعلية إدارية ومالية وأكاديمية، تربطها علاقة تعاقد مع القطاع الحكومي الوصي³²؛ كما أكدت الرؤية الاستراتيجية ضرورة الرفع التدريجي من نسبة الناتج الداخلي الخام المخصصة لتمويل البحث العلمي، لكي ترقى إلى نسبة 1% في المدى القريب، و1,5% في 2025 و2% سنة 2030³³؛ وفي نفس الاتجاه أكد مشروع قانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي على أن تواصل الدولة مجهودها في تعبئة الموارد وتوفير الوسائل اللازمة لتمويل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتنويع مصادره³⁴.

وبناء على ذلك، على الدولة أن تنظر في إشكالية توفير الاعتمادات المالية اللازمة لهذا القطاع، والتي ينبغي أن تتعدى الحجم المحدود ليحقق التعليم غاياته الكلية، فالكثير من الأهداف يمكن الوصول إليها إذا ما توفرت الأموال اللازمة للتعليم النوعي الجيد، غير إن عدم وضوح المؤشرات الرقمية والمعايير الاقتصادية الخارجية في قطاع التعليم يؤدي في كثير من الأحيان إلى تعثر خطط وبرامج الإصلاح والتطوير على مدى السنوات المتعاقبة، فتكون الحقيقة في هذه الحالة غير واضحة مما يدفع أصحاب القرار إلى إعادة النظر في المخططات، سواء من حيث التمويل أو التشريع أو الإدارة³⁵.

وفي هذا السياق، سجل المجلس الأعلى للحسابات أن مجموع مبالغ الإعانات المقدمة للجامعات غير منتظمة؛ إذ عرفت ارتفاعا بنسبة 10% بالنسبة لسنة 2012 مقارنة بسنة 2011 وانخفضت سنة 2013 بنسبة 17% لترتفع بنسبة 6% سنة 2014.³⁶

وبالموازاة مع تمويل الدولة الذي يعد ضروريا ويجب أن ينمو ويستمر، لا بد من تفعيل باقي الآليات الكفيلة بتنوع مصادر تمويل الجامعة؛ وقد أصبحت هذه الإمكانية متاحة بفعل النصوص القانونية التي أوجدت عدة صيغ للتمويل الذاتي للجامعات، وأهم هذه النصوص القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي الذي حدد، كما أشرنا سابقا³⁷، مجموعة من الموارد ذات الطبيعة الذاتية والتي يمكن للجامعات تطويرها قصد الرفع من المداخل المتأتية منها؛ وقد أثبتت الممارسة بالفعل أن العديد من الجامعات ارتفعت مداخلها المتأتية من الموارد الذاتية مباشرة بعد دخول هذا القانون حيز التنفيذ، وهو ما يوضحه النموذجين التاليين :

تطور المداخل الذاتية بجامعة محمد الخامس السويسي-الرباط³⁸

2006	2002	
1.800.000	149.500	عقود التكوين مع الدولة
13.700.000	914.600	التكوين المستمر

تطور المداخل الذاتية بجامعة عبد المالك السعدي-طنجة³⁹

2006	2002	
3.600.000	00	عقود التكوين مع الدولة
1.820.000	00	التكوين المستمر

ويلاحظ أن مختلف الوثائق والتوجهات الحديثة المتعلقة بإصلاح منظومة التعليم العالي، أضحى تعطي اهتماما خاصا لهذا النوع من الموارد، كما أصبح صناع القرار العمومي بالمغرب يعولون عليها في الرفع من القدرات المالية للجامعة من جهة وتخفيف العبء المالي على الميزانية العامة من جهة ثانية؛ ويبدو هذا التوجه بارزا في مشروع قانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة

التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، والذي نص على إقرار الدولة مبدأ المساهمة في تمويل التعليم العالي بصفة تدريجية عن طريق إقرار رسوم بمؤسسات التعليم العالي⁴⁰، وأيضاً تفعيل التضامن الوطني والقطاعي من خلال مساهمة جميع الأطراف والشركاء المعنيين، خصوصاً الأسر المسورة والجماعات الترابية والمؤسسات والمقاولات العمومية والقطاع الخاص⁴¹، موازاة مع تطوير برامج للتعاون والشراكة في إطار التعاون الدولي⁴² إضافة إلى تشجيع سياسة الشراكة والتعاقد في إنجاز برامج ومشاريع البحث العلمي بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وهيئات ومؤسسات القطاع الخاص، خاصة المقاولات الوطنية⁴³.

ومما لا شك فيه أن آليات الشراكة والتعاون أصبحت تمثل مجالا واعدا لتمويل مجموعة من الأنشطة الأكاديمية والعلمية الهامة، ويمكن أن تتم مع مختلف الفاعلين العموميين والخواص والمحليين والمجتمعيين وأيضاً مع المؤسسات والمنظمات الدولية التي يمكنها أن توفر تمويلات هامة في هذا المجال.

إضافة إلى ذلك، بإمكان المؤسسات الجامعية تطوير مداخيلها الذاتية عن طريق تنمية المحاصيل والأرباح المتأتية من القيام بالأبحاث وتقديم الخدمات، لاسيما أعمال الخبرة، وهي إمكانية يتيحها القانون المنظم للتعليم العالي، ولا شك أن تنمية هذه الموارد الذاتية كيفما كان مصدرها ستسهم في تعزيز الاستقلال المالي للجامعة.

بيد أن وفرة الموارد كيفما كان مصدرها ليست كافية لتحقيق الاستقلال المالي للجامعة وتقوية نجاعتها المالية، فقد أثبتت الممارسة أن توفير الموارد المالية لوحده غير كافي لتحقيق الأهداف المسطرة في غياب مقاربة شاملة للفعالية والنجاعة المالية؛ وهو ما ينطبق إلا حد كبير على البرنامج الاستعجالي الذي رصدت له أموال كثيرة فكانت النتائج دون المستوى المطلوب، حيث إن بلوغ الأهداف المحددة في هذا البرنامج تعثر بسبب محدودية قدرة الجامعات على استهلاك الاعتمادات المفتوحة التي خصصت للبرنامج؛ فقد لوحظ بشكل عام أن الالتزام بالنفقات ظل منخفضاً بالنسبة لكل من نفقات التسيير والاستثمار، وفيما يتعلق بالأداءات مقارنة مع الاعتمادات المفتوحة، فإن الجامعات سجلت معدلات منخفضة، ولاسيما بالنسبة لميزانية الاستثمار؛ وبالطبع فإن هذا التعثر ساهم بشكل كبير بضعف مردودية الجامعة سواء على مستوى التحصيل الجامعي أو على مستوى إدماج الخريجين في سوق الشغل⁴⁴.

إذن، فتوفير الموارد المالية اللازمة يجب أن يكون مقرونا بالرفع من القدرات المالية التدبيرية للإدارة الجامعية، وإلا فلن تكون هذه الموارد ذات جدوى؛ والمنطق أيضا يشترط لتخفيف الوصاية والرقابة المالية، توفر الجامعة على إدارة مالية متكاملة فعالة قادرة على ضبط حكمة تدبيرها المالي وتفاذي إهدار المال العام.

وفي هذا الإطار، يجب أن تتوفر على موارد بشرية مؤهلة ومكونة في ميادين الاقتصاد والتدبير والمالية، قادرة على رفع الرهانات المعقودة على الجامعة كمؤسسة عمومية.

كما يجب على الجامعة أن تتفتح على آليات التدبير المالي الحديث، ومن بين أهمها اعتماد نظام مراقبة التسيير الذي من شأنه أن يساهم في عقلنة النشاط الجامعي في مجالات متعددة، من بينها توزيع الاعتمادات على المؤسسات الجامعية بناء على أساليب عملية عوض اللجوء أحيانا إلى التوافقات السياسية أو محاكاة نفس المعايير التي تعتمدها الدولة في توزيع الاعتمادات على الجامعات؛ وكذلك ترشيد الإنفاق الجامعي وتفاذي التبذير، ثم اتخاذ القرارات ذات الفائدة في علاقة الجامعة بمحيطها الاقتصادي، وأيضا في تدبير الأنشطة التجارية للجامعة والتي تتطلب قياس الكلفة وتحديد هامش الربح وكذا الواجبات الضريبية، وخصوصا المساعدة على تدعيم جودة الخيارات والتوجهات العامة للقيادة الجامعية وتقييم مردودية القرارات المتخذة⁴⁵.

إلى جانب مراقبة التسيير، الجامعات مدعوة إلى اعتماد أنظمة المراقبة الداخلية زيادة على الافتحاص/التدقيق الداخلي بوصفهما يشكلان آليات تدبيرية حديثة تدخل في إطار الرقابة الذاتية للمؤسسات، الهدف منهما تقييم وسائل الرقابة وتنميتها والوقاية من المخاطر المحتملة والرفع من إنتاجية المؤسسة ومعالجة اختلالاتها التدبيرية وتعزيز حكامتها المالية والإدارية.

وتأسيسا على ذلك، فمدى استقلالية الجامعات في علاقتها مع الوصاية والرقابة الممارسة عليها من قبل الدولة (وزارة التعليم العالي ووزارة المالية)، يجب أن يتسع هامشها أو يقلص تبعاً لمدى توفر كل جامعة على أنظمة الرقابة الذاتية وإثبات كفاءتها على مستوى التدبير المالي والإداري؛ وهذه هي الفلسفة التي ارتكز عليها المرسوم المتعلق بمراقبة نفقات الدولة⁴⁶ فيما يخص مسطرة «المراقبة التراتبية»، وهي آلية مستحدثة يتم بموجبها تخفيف المراقبة المطبقة على نفقات المصالح الأمرة بالصرف في مرحلتي الالتزام والأمر بالصرف، وذلك إذا ما توفرت هذه المصالح على نظام

مراقبة داخلية يمكنها من التأكد من بعض العمليات المحددة⁴⁷؛ وتوفر هذه الآلية القانونية أيضا تخفيفا إضافيا في حالة توفر المصالح المذكورة على نظام افتحاص ومراقبة داخلية⁴⁸.

أما على مستوى القانون رقم 69.00 المتعلق بالمراقبة المالية للدولة على المنشآت العامة وهيئات أخرى⁴⁹، فقد سار في هذا الاتجاه ولكن بكيفية معاكسة، حيث ضيق الصلاحيات التقريرية للمؤسسات العمومية ومن ضمنها الجامعة في حالة إثبات ضعف على مستوى التدبير، وذلك حينما نص على أنه في حالة معاينة مجلس الإدارة أو الجهاز التداولي أو مراقب الدولة أو لجنة التدقيق أو أي جهاز مراقبة مختص قصورا ملحوظا في تسيير الهيئة الخاضعة للمراقبة، أمكن للوزير المكلف بالمالية أن يخول مراقب الدولة بمقرر حق ممارسة تأشير مسبق على بعض القرارات، لمدة محددة قابلة للتجديد إلى أن يتم تقويم الوضعية⁵⁰.

وبالإضافة إلى كل ما سبق، لا بد أن تخضع اختيارات وحصيلة الجامعة في عموميتها للتقييم بشكل مستمر، ولا بد لهذا التقييم الذي تُفترض فيه الموضوعية أن يمكن من تحديد مستوى تحقيق الأهداف المسطرة وقياس المردودية والنتائج المنجزة، كما يجب أن يشكل أساسا لاستمرارية أو تعديل أو إلغاء المخططات والبرامج والتوجهات الجامعية، ومن الضروري أيضا أن تترتب عنه مسؤولية صانعي القرار الجامعي وإخضاعهم للمحاسبة إن استدعى الأمر ذلك.

هوامش

- 1 كواشي عتيقة، «اللامركزية الإدارية في الدول المغاربية: دراسة تحليلية مقارنة»، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، تخصص: إدارة الجماعات المحلية والإقليمية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة، 2010/2011، ص. 49.
- 2 عادل عبد الفتاح سلامة، «واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي»، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي، وثائق المؤتمر، أبو ظبي، 7-8 ديسمبر 2011، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص. 5.
- 3 خلود صابر، استقلال الجامعة، منشورات مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، سلسلة تعليم حقوق الإنسان، العدد 13، القاهرة، 2007، ص. 13.
- 4 حوار مع الدكتور الأردني وليد المعاني لمجلة ذوات، «واقع التعليم العالي في العالم العربي»، مجلة ذوات، مجلة ثقافية إلكترونية نصف شهرية تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، عدد 2015/12، ص. 60.
- 5 عادل عبد الفتاح سلامة، «واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي»، مرجع سابق، ص. 16 و17.

- 6 UNESCO, « Etude sur l'opportunité d'élaborer un instrument international sur la Liberté académique », Conférence générale, vingt-septième session, Paris, 1993, p. 3.
- 7 « La Déclaration de Lima sur la liberté universitaire et l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur » adoptée par l'Entraide universitaire mondiale (EUM) en 1988.
- 8 *Ibid.*
- 9 سعيد بنيس، « الانتقال الجامعي بالمغرب.. من الجامعة الوطنية إلى الجامعة الجهوية»، مقال منشور بالموقع الإلكتروني (www.pjd.ma) بتاريخ 6 شتنبر 2018، تمت زيارة الموقع يوم 10 شتنبر 2018.
- 10 نفس المرجع.
- 11 المادة 4 من القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، صادر الأمر بتنفيذه في الظهير رقم 1.00.199 بتاريخ 19 ماي 2000؛ ج.ر. عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.
- 12 المادة 5 من نفس القانون.
- 13 للتعرف على تركيبة هذا المجلس، أنظر المادة 9 من نفس القانون.
- 14 المادة 11 من نفس القانون.
- 15 المادة 12 من نفس القانون.
- 16 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، مركز دراسات الدكتوراه العلوم القانونية والسياسية، كلية الحقوق بفاس، 2013/2014، ص. 21.
- 17 المادة 22 من القانون رقم 01.00 السابق الإشارة إليه.
- 18 حول هذه الاختصاصات، أنظر المادة 16 من نفس القانون.
- 19 المادة نفسها.
- 20 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 25.
- 21 أنظر المادة 16 من القانون رقم 01.00 السابق الإشارة إليه.
- 22 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 35 و36.
- 23 المجلس الأعلى للحسابات، التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2016/2017، مرجع سابق، ص. 435.
- 24 Mina Kleiche-Dray et Saïd Belcadi, « L'université marocaine en processus d'autonomisation », étude réalisée dans le cadre des travaux de préparation du premier rapport du Conseil sur l'état et les perspectives du système national d'éducation-formation pour l'année 2008, Conseil Supérieur de l'Enseignement, p. 53.
- 25 *Ibid.*, p. 56.
- 26 المادة 18 من القانون رقم 01.00 السابق الإشارة إليه.
- 27 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 124.
- 28 المادة 12 من القانون رقم 01.00 السابق الإشارة إليه.

- 29 المجلس الأعلى للحسابات، التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2016/2017، الجزء الأول، ص. 424.
- 30 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 273.
- 31 الدعامة التاسعة عشر من الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر في أكتوبر 1999.
- 32 الرافعة الخامسة من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- 33 الرافعة الرابعة عشر من نفس الرؤية الاستراتيجية.
- 34 المادة 42 من مشروع قانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي.
- 35 إبراهيم بدران، «حول اقتصاديات التعليم العالي ودور الجامعات الخاصة: الأردن نموذجاً»، «واقع التعليم العالي في العالم العربي»، مجلة ذوات، مرجع سابق، ص. 51.
- 36 المجلس الأعلى للحسابات، التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2016/2017، مرجع سابق، ص. 424.
- 37 أنظر المحور السابق.
- 38 Mina Kleiche-Dray et Saïd Belcadi, *op. cit.*, p. 54.
- 39 *Ibid.*, p. 55.
- 40 المادة 45 من مشروع قانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي.
- 41 المادة 42 من نفس المشروع.
- 42 المادة 46 من نفس المشروع.
- 43 المادة 49 من نفس المشروع.
- 44 المجلس الأعلى للحسابات، التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2016/2017، مرجع سابق، ص. 417.
- 45 إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، مرجع سابق، ص. 212.
- 46 المرسوم رقم 2.07.1235 الصادر في 4 نونبر 2008، والمتعلق بمراقبة نفقات الدولة، منشور بالجريدة الرسمية عدد 5682 بتاريخ 13 نونبر 2008.
- 47 المادة 12 من نفس المرسوم.
- 48 المادة 15 من نفس المرسوم.
- 49 القانون رقم 69.00 المتعلق بالمراقبة المالية للدولة على المنشآت العامة وهيئات أخرى، صادر الأمر بتنفيذه الظهير رقم 1.03.195 بتاريخ 11 نونبر 2003، الجريدة الرسمية عدد 5170 بتاريخ 18 ديسمبر 2003.
- 50 المادة 12 من نفس القانون.

المراجع

1. المراجع باللغة العربية

• الأطروحات والمذكرات

- إدريس طاهري، «التدبير المالي للجامعة بالمغرب»، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون العام، مركز دراسات الدكتوراه العلوم القانونية والسياسية، كلية الحقوق بفاس، 2014/2013.
- كواشي عتيقة، «اللامركزية الإدارية في الدول المغاربية: دراسة تحليلية مقارنة»، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، تخصص: إدارة الجماعات المحلية والإقليمية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2011/2010.

• المجالات العلمية

- حوار مع الدكتور الأردني وليد المعاني لمجلة ذوات، «واقع التعليم العالي في العالم العربي»، مجلة ذوات، مجلة ثقافية إلكترونية نصف شهرية تصدر عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، عدد 2015/12.
- خلود صابر، استقلال الجامعة، منشورات مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، سلسلة تعليم حقوق الإنسان، العدد 13، القاهرة، 2007.

• المؤتمرات

- عادل عبد الفتاح سلامة، «واقع إدارة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي»، المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي، وثائق المؤتمر، أبو ظبي، 7-8 ديسمبر 2011، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

• التقارير والدراسات

- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- المجلس الأعلى للحسابات، التقرير السنوي للمجلس الأعلى للحسابات برسم سنتي 2016/2017، الجزء الأول.

• النصوص القانونية والتنظيمية

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر في أكتوبر 1999.
- القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، صادر الأمر بتنفيذه في الظهير رقم 1.00.199 بتاريخ 19 ماي 2000، الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.
- القانون رقم 69.00 المتعلق بالمراقبة المالية للدولة على المنشآت العامة وهيئات أخرى، صادر الأمر بتنفيذه الظهير رقم 1.03.195 بتاريخ 11 نوفمبر 2003، الجريدة الرسمية عدد 5170 بتاريخ 18 ديسمبر 2003.
- المرسوم رقم 2.07.1235 الصادر في 4 نونبر 2008، والمتعلق بمراقبة نفقات الدولة، منشور بالجريدة الرسمية عدد 5682 بتاريخ 13 نونبر 2008.
- مشروع قانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي.

• المواقع الإلكترونية الرسمية

- سعيد بنيس، «الانتقال الجامعي بالمغرب.. من الجامعة الوطنية إلى الجامعة الجهوية»، مقال منشور بالموقع الإلكتروني (www.pjd.ma) بتاريخ 6 شتنبر 2018، تمت زيارة الموقع يوم 10 شتنبر 2018.

2. المراجع باللغة الفرنسية

• Etudes

Mina Kleiche-Dray et Saïd Belcadi, «L'université marocaine en processus d'autonomisation», étude réalisée dans le cadre des travaux de préparation du premier rapport du Conseil sur l'état et les perspectives du système national d'éducation-formation pour l'année 2008, Conseil Supérieur de l'Enseignement.

UNESCO, «Etude sur l'opportunité d'élaborer un instrument international sur la liberté académique», Conférence générale, Vingt-septième session, Paris, 1993.

• Textes juridiques

«La Déclaration de Lima sur la liberté universitaire et l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur» adoptée par l'Entraide universitaire mondiale (EUM) en 1988.

دور آليات الشراكة الدولية والتعاون في تطوير الجامعة المغربية: على ضوء تجارب مقارنة

فاطمة لحرر

ملخص

تزايدت الدعوات المطالبة للجامعات بضرورة إعادة النظر في طبيعة علاقاتها بالمجتمع، والبحث عن أدوار ووظائف جديدة تستطيع من خلالها تقديم خدماتها لمختلف مكوناته، بحيث تصبح الجامعة شريكا فعالا مع مختلف الفاعلين، وهو ما أدى إلى ضرورة تعزيز الشراكة بين الجامعات ومختلف المؤسسات لتطوير قدراتها التنافسية حتى تتمكن من مواكبة التطور العلمي.

وبالتالي تستطيع المؤسسات الجامعية المغربية، عن طريق الشراكة الدولية تطوير النظم التعليمية والعمل على تحالف الجهود من أجل تحقيق أهداف عامة ومشتركة، وتحديد شبكات عمل مستمرة، وتطوير حلول شاملة تساعد الجامعات المغربية على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.

مقدمة

تحتل الجامعة مكانة مرموقة في المنظومة التعليمية فهي تتربع على قمة الهرم التعليمي، وبحكم هذه المكانة، فإنها ليست مسؤولة عن تطوير ذاتها وتجديد قواها فقط، بل تتحمل مسؤولية تطوير منظومة التعليم وتجديدها، كما تدعم مؤسسات المجتمع الأخرى باحتياجاته من الموارد البشرية إعدادا وتدريباً ناهيك عن مسؤوليتها بالإسهام في تطوير المجتمع لخدمته وحل قضاياها ومشكلاته.

ولا يمكن لأي بلد نام أن يحقق تقدماً ذا شأن في التعليم وتحقيق أهداف التنمية في الألفية الثالثة دون أن يحظى بنظام تعليم عال قوي، فهو داعم للنظام التعليمي برمته سواء في وضع المناهج، أو

في البحوث التربوية، أو في وضع معايير القبول التي تؤثر على مضمون التعليم من خلال ما يحمل في مضامينه من سمو في الفكر وعمق في المعالجة وارتقاء في التطلعات نحو آفاق جديدة.

وتشير التوجهات العالمية المعاصرة إلى تنامي الاستثمار المعرفي في الموارد البشرية وفقا للمنظور الدولي، ويؤكد ذلك تعددية التحديات التي تواجهها المؤسسات الجامعية، متمثلة في العولمة الاقتصادية، والمرتكزة على تجسير الفجوة بين المهارات والمؤهلات وطنيا وعالميا، والأهمية المتزايدة للمعرفة.

والتي يعزز منها تقليدية الأدوار الإدارية للقيادات الجامعية، مدعوما بمحدودية الشركات الدولية والعالمية.

ويبرهن عليها تزايد الاهتمام بالمرجعيات الدولية ومؤسساتها الأكاديمية والمؤسسية في تقييم أبعاد المنظومة الجامعية، مما أوجب على إدارة الجامعات أن تأخذ قصب السبق في التحول إلى مجتمع اقتصادي معرفي من خلال الآليات الإدارية المستدامة كتفعيل إدارة الشراكات الدولية والتي من شأنها تحسين مستويات تصنيفاتها العالمية تحت مظلة مشهد دولي تتصارع فيه التحولات الوطنية والدولية، إذ أوضحت التصنيفات العالمية للجامعات من أهم الدلائل على تصنيفها إحدى جامعات النخبة العالمية.

والتي تستوجب تكامل عدة عناصر منها المهوبة الأكاديمية للهيئات التدريسية والطلابية والدعم الحكومي ماديا لإجراء البحوث المتميزة، مشفوعا بما تمتلكه الجامعات من قيادات جامعية، ذات ذهنيات وعقليات متفتحة تسعى إلى التوأمة بين التوجهات الوطنية والمؤسسية والدولية.

وتأسيسا على ما سبق، فالمؤسسات التعليمية عامة تواجه زخما من التحديات المحلية والإقليمية والعالمية، مهددة استقرارها تارة ومعيقة أداء رسالتها تارة أخرى، مما جعل تطوير تلك المؤسسات أمرا حتميا، وضرورة مستمرة ومتجددة بتجدد الظروف، مع تزايد حدة تلك التحديات.

كما أن مؤسسات التعليم العالي في المغرب ليست بمنأى عن تلك التحديات العالمية والمحلية بمختلف أبعادها في ظل سعيها لتحقيق مجتمع المعرفة ومجتمع التعلم، وفي ظل الأزمة التي تعيشها الجامعة المغربية بسبب تعثر برامج الإصلاح.

ناهيك عن، مشاكل الاكتظاظ الذي عانت ولازالت تعاني منه بعض الجامعات المغربية خصوصا المؤسسات ذات الاستقطاب المفتوح كما تعاني الجامعات المغربية من غياب الاستقلال الكامل في التسيير وضعف الميزانيات المرصودة، وندرة الشراكات الإستراتيجية مع جامعات أو منظمات دولية التي يمكنها أن تساهم في الارتقاء بمستوى البحث العلمي وزيادة الموارد المالية للجامعات المغربية.

كما أن، التطور التكنولوجي الهائل فضلا عن التغيرات العالمية وتحديات العولمة التي ألقّت تبعات كبيرة على التعليم العالي ومراكز البحث العلمي، مما جعل دور الجامعات يتجاوز الشأن الأكاديمي إلى الدراسات التخصصية والبحثية بهدف تأهيل الخرجين للمشاركة في حل المشكلات التي تواجه مؤسسات الدولة.

وهو، ما كان دافعا قويا لإجراء هذه الدراسة لتتناول دور آليات التعاون والشراكة في تطوير الجامعة المغربية، وسبل تفعيلها على ضوء بعض التجارب والخبرات المقارنة للنهوض بالبحث العلمي وتطوير وزيادة قدرته التنافسية في شتى المجالات من خلال المحاور التالية:

- المحور الأول: واقع آليات الشراكة والتعاون داخل الجامعات المغربية
- المحور الثاني: بعض التجارب الناجحة في مجال الشراكة
- المحور الثالث: مستقبل الشراكة الدولية في مجال البحث العلمي ودورها في تطوير الجامعة المغربية

المحور الأول: واقع آليات الشراكة الدولية والتعاون داخل الجامعات المغربية

لا شك أن المؤسسة الجامعية، ومن خلال البحث العلمي في العالم اليوم باتت تلعب أدوارا مهمة في العملية التنموية، حيث يشهد عالم اليوم حركية وتطورات هائلة في شتى المجالات، بفضل التقدم العلمي والمعلوماتي السريع.

حيث أصبح أداة حاسمة لدى الدول لتحقيق رقيها وإزهارها، وبلوغها مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصالات، فضلا على أن الدول في الوقت الحالي أصبحت تركز أكثر فأكثر على الرأسمال البشري لتحقيق التنمية الاقتصادية¹.

فالعالم يعيش منذ مطلع الألفية الثالثة موجة من التغييرات والتحويلات الشاملة والمتلاحقة التي تركت تأثيراتها وبصماتها واضحة على التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة في كافة الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

ولعل أبرز هذه التغييرات التقدم التكنولوجي، وثورة المعرفة وهيمنة النظام العالمي الجديد، والتغيرات الاقتصادية والتحول نحو اقتصاد المعرفة، الأمر الذي أدى إلى تزايد الدعوات المطالبة للجامعات بضرورة إعادة النظر في طبيعة علاقاتها بمجتمعاتها والبحث عن أدوار ووظائف جديدة تستطيع من خلالها تقديم خدماتها لمختلف مؤسساته وفئاته، بحيث تصبح الجامعة شريكا فعالا مع مختلف القطاعات.

مما أدى إلى الحاجة إلى تعزيز الشراكة بين الجامعات ومختلف المؤسسات لتطوير قدراتها التنافسية حتى تتمكن من مواكبة التطور العلمي.

لعل المراقب لمشهد التعليم العالي، يلمس تحديات ومعيقات كثيرة تواجه هذا القطاع تحول دون أن يكون فاعلا كما يجب في العملية التنموية والمعرفية

كما طرح موضوع التعليم العالي تمت المسارعة إلى الحديث عن التخطيط وتغيير البرامج المتسمة عادة بنظام إرثي لا يتغير، وإن بدا ظاهريا أنه يتغير ويتجدد، ولذلك فإن أي تعليم عال لا يساير التوجهات الدولية في حالتها التحينية بتغيراتها المتسارعة، من شأنه أن يبقى حبيس تصورات ذات بعد تشخيصي علاجي، تنسج وعيا بالمشكل ولا تنسج تصورات لحلول².

لقد حظي موضوع الشراكة الدولية باهتمام كبير من قبل الحكومات والمجتمعات والمراكز البحثية بالجامعات في مختلف أنحاء العالم بعد أن اتضح أن عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية تعتمد على حشد وجمع كافة امكانات المجتمع بما فيها من طاقات وموارد وخبرات لتشارك في تنظيمات مؤسسية تتولى إنشاء وتشغيل المشاريع بمختلف أنواعها، وتعد الشراكة آلية عمل تهدف إلى حل المشكلات المعقدة.

بالإضافة إلى أن الشراكة يجب أن تنطلق من قناعة الشركاء للعمل معا برؤية مشتركة من خلال علاقة قانونية منظمة وبأساليب واضحة، كما أن مسألة الشراكة بين الجامعات وجامعات أخرى

أو منظمات دولية برزت بشكل تدريجي في إطار توجهات الدول والحكومات نحو إصلاح نظم التعليم العالي كاستراتيجية لتحسين عملية التدريس والأنشطة البحثية وربط الجامعات بعمليات التنمية والتطور في المجتمع، وذلك لأن الموارد العامة للتعليم العالي قد انخفضت خلال السنوات الأخيرة بسبب حركة التوسع في التعليم العالي، وحدوث الأزمات الاقتصادية وتغير الأولويات الاجتماعية بين القطاعات وداخل قطاع التعليم ذاته³.

وفي إطار دعم جهود الجامعات المغربية، فقد تم وضع خطة استراتيجية مستقبلية للإصلاح (2015-2030)، تضمنت مفهوماً جديداً للجامعة المغربية قوامه الاستئناس بالممارسات الجيدة، والتجارب الدولية الناجحة والاتجاهات الحديثة في مجال تنويع أنماط التكوين والبحث والخدمات المرافقة لهما، ولاسيما المنظومات المتكاملة للتكوين والبحث، التي تأخذ في الاعتبار حاجات المجتمع من المعارف والقيم، وحاجات السوق والمقاولة من الكفاءات والأهاليات الملائمة.

وهو ما يستدعي تدبيراً تشاركياً للتكوين والبحث وفق آليات تعاقدية لمختلف أنواع المساهمة المتبادلة بين الجامعة والمقاولة، وهو نموذج جديد لجامعة متفاعلة مع التحولات المجتمعية على كل الأصعدة⁴.

كما أشارت هذه الخطة إلى ضرورة انفتاح الجامعة على الشركات الدولية في مجال البحث العلمي سواء الجامعات النظراء أو مع المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية في سبيل تطوير آليات البحث العلمي وتأهيل الخريجين، واستدامة فرص التمويل الخاصة بالجامعات.

وانطلاقاً من موقعه الجغرافي، وانتمائه للاتحاد الإفريقي وجامعة الدول العربية، وتمتعه بوضع متقدم لدى الإتحاد الأوروبي، يقيم المغرب علاقات تبادل وشراكة مع العديد من الدول الأوروبية والعربية والإفريقية في إطار رابطة الجامعات العربية ورابطة الجامعات الإفريقية⁵.

وفي هذا الإطار، نلاحظ أن الجامعة المغربية بدأت تنفتح على عدة أنواع من الشراكة الدولية، حيث نجد مثلاً مجموعة من المنظمات الدولية التي تقوم بتمويل مجموعة من الأنشطة العلمية لعدد من المؤسسات الجامعية، وكما تعقد بعض الجامعات شراكات مع سفارات ومراكز لأبحاث في دول أخرى من أجل تنظيم أنشطة علمية وأكاديمية مشتركة.

وفي نفس السياق، تعقد الجامعات المغربية علاقات شراكة وتعاون مع جامعات النظراء من أجل تقاسم الخبرات والتجارب وتنظيم بعثات علمية وضمن استفادة الطلبة من منح للدراسة بهذه الجامعات ونذكر على سبيل المثال، عقود الشراكة التي تم توقيعها مع عدة جامعات تابعة لدول الإتحاد الأوروبي في إطار منحة Erasmus Mundus ، التي تسمح للطلبة الباحثين والأساتذة والموظفين التابعين للجامعة بالاستفادة من منح لفترات زمنية مختلفة تكون بين ستة اشهر الى سنتين من أجل الإنتقال إلى الجامعات المستقبلية خاصة في البرتغال، إسبانيا، فرنسا، بلجيكا، اللوكسمبرج، هولندا، إيطاليا، ألمانيا، وبعض دول أوروبا الشرقية للاستفادة من القيام ببحوث أكاديمية وحضور محاضرات تكون تحت إشراف أساتذة الجامعة المستقبلية.

وتنقسم منح Erasmus Mundus إلى ثلاثة فئات تحمل كل منها إسما خاصا مثل منحة الإدريسي 1 والإدريسي 2، ثم منحة ابن بطوطة ومنحة فاطمة الفهرية، وتشمل هذه المنح عدة تخصصات منها، العلوم السياسية، التاريخ، العلاقات الدولية والقانون الدولي، علم الاجتماع، علم النفس، اللغات، العلوم، الطب، الهندسة، تاريخ الفن، إلخ.

كما نجد برنامج Tempus وهو برنامج للتعاون الدولي لغرض تعزيز وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي مع جميع شركاء الإتحاد الأوروبي، والمغرب من الدول المستفيدة من هذا البرنامج في إطار الشراكة الدولية ويرتكز هذا البرنامج على تمويل المشاريع المشتركة وتقديم منح التنقل للباحثين.

ويعمل برنامج Tempus بتنسيق مع برنامج Erasmus Mundus الذي يقدم منح للطلبة في الماستر والدكتوراه لمتابعة أبحاثهم على أعلى مستوى.

وفي نفس السياق، تعمل الجامعات المغربية على عقد شراكات دولية وتعزيز علاقاتها مع نظيراتها في عدد من الدول، حيث عملت جامعة سيدي محمد بن عبد الله على عقد شراكات متميزة من أجل بناء جسور التعاون بينها وبين نظيراتها، خاصة مع الجامعات الأسيوية والأوربية والأمريكية.

وتم توقيع اتفاقية تعاون بين كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز إلى جانب نظيرتها في مدينة الرباط وجامعة الصداقة الروسية، حيث يتم تدريس اللغة الروسية اختياريا بالكلية واستقبال طلبة وإرسال طلبة مغاربة إلى روسيا وتبادل الأساتذة، وتطمح هذه الشراكة إلى خلق

شعبة للغة والأدب الروسيين وخلق مركز للغات تحظى فيه اللغة الروسية بالمكانة التي تستحقها مما يخدم العلاقات بين البلدين.

كما نشير إلى أن، جامعة محمد الخامس بالرباط بدورها عملت على توقيع مجموعة من اتفاقيات الشراكة والتعاون مع عدة جامعات في جنوب شرق آسيا منها اتفاقية بينها وبين كلية الصفا الإسلامية بماليزيا، والجامعة الوطنية في فيتنام، بهدف تعزيز الشراكة وتنسيق الأشغال والبحث العلمي، والابتكار الثقافي.

ووقعت نفس الجامعة مؤخرا 23 اتفاقية شراكة مع جامعات عربية وأوروبية، تهم دعم التعاون الأكاديمي وتأسيس شراكة جامعية، وكذا تروم هذه الاتفاقيات التعاون في مجال نشر المقالات والكتب، ووضع برامج التبادل والزيارات بالنسبة للطلبة والأساتذة والباحثين.

بالإضافة إلى مبادرات مشتركة تهم بالخصوص تنظيم ندوات ومؤتمرات مشتركة. ومن هذه الجامعات نجد اتفاقية شراكة مع جامعة العين الإماراتية والجامعة المفتوحة بغزة، والجامعة اللبنانية الفرنسية، وجامعة الزيتونة وجامعة ديمتري كانتيميري بجمهورية رومانيا، بالإضافة إلى جامعات أخرى.

كما قامت جامعة الحسن الأول بسطات بتوقيع اتفاقيات شراكة مع ست جامعات إفريقية تدخل في المشروع البين افريقي، من أجل تحسين جودة التعليم العالي عبر الارتقاء بالتدويل ودعم البرامج والمناهج في المؤسسات الجامعية وكما ستمكن الشراكات الطلبة والأساتذة والموظفين من الاستفادة من جوانب مهمة وثقافية واكتساب تجارب وخبرات، وتضم هذه الجامعات كل من جامعة قرطاج بتونس وجامعة ياوندي كامبيرون، وجامعة عنابة الجزائر، إلخ⁵.

إلا أن ما نلاحظه على هذه الشراكات أنها تشمل تخصصات دون أخرى، كما أن نسبة الاستفادة الطلبة والباحثين منها تبقى ضئيلة، حيث أن عددا كبيرا من الباحثين يشكون من عدم معرفتهم بوجود هذه الشراكات وكيف يمكنهم الاستفادة منها.

بالإضافة إلى ذلك، فتنفيذ هذه الشراكات في الغالب لا يعرف الاستمرارية بسبب مشاكل في التمويل بسبب الأزمات الاقتصادية التي قد تعرفها الجامعات الشريكة أو التعقيدات القانونية.

المحور الثاني: بعض التجارب الناجحة في مجال الشراكة

إن مشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية تشهد تحولا كبيرا في درجة التطور والتنوع الاقتصادي والنمو المطرد لرؤوس أموال بشرية تقود عمليات التنمية، وذلك لأن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق بدون توفير القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة، والتي تستطيع القيام بعمليات التخطيط والتنفيذ لبرامج التنمية الاقتصادية.

فهذه الأخيرة تحتاج إلى التقنيين والفنيين الذين يملكون القدرة اللازمة والمطلوبة من التعليم والتدريب والخبرة في مختلف مجالات التنمية، حيث تقاس حضارة الأمم بمدى تقدم مستوى التعليم والبحث العلمي والذي ينعكس على زيادة درجة رفاهية الدول ككل، لذا ينبغي تطوير البحث العلمي باعتباره المدخل الحقيقي للتقدم الاقتصادي للدول النامية⁷.

إن البحث العلمي يعد ركنا أساسيا من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة كما يعد أيضا السمة البارزة للعصر الحديث، فأهمية البحث العلمي ترجع إلى أن الأمم أدركت أن عظمتها وتفوقها يرجعان إلى قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكيات وقد أسست المؤسسات البحثية في العصر الحديث للأهداف ومهام مميزة.

وعند إنشائها عام 1913 حدد مؤسسة (روكفلر) الأمريكية رسالتها بأنها مؤسسة عالمية قاعدتها المعرفة وتعتمد اعتمادا كليا في برامجها على المعرفة. وفي عام 1970 أنشأ الكنديون مركز بحوث التنمية الدولية بهدف التمكين من خلال المعرفة⁸.

ولأهمية البحث العلمي، فإن العالم ينفق حوالي (2,1%) من مجمل دخله الوطني على مجالات البحث العلمي، أي ما يساوي حوالي 536 بليون دولار في الوقت الراهن⁹.

ويعمل في مؤسسات البحث العلمي في العالم ما يقارب (3,4) مليون باحث وقد قدر إنفاق الولايات المتحدة الأمريكية واليابان والاتحاد الأوروبي بما يقارب 417 بليون دولار هو ما يتجاوز ثلاثة أرباع إجمالي الإنفاق العالمي، وقد تصدرت الدول الإسكندنافية قائمة الدول الأوروبية الداعمة للبحث والابتكارات¹⁰.

ويعتبر التبادل المعرفي مفهوما حديثا نسبيا حيث رأى النور مع بداية سبعينات القرن الماضي في بعض الدول الأوروبية؛ وهو مفهوم يتسع لعدد من الأنشطة ابتداء من «مقايضة» معلومات ومهارات بسيطة بين أفراد المجتمع في إطار شبكات روابط ذات طابع جمعي، مبررا بانفتاح مؤسسات التعليم العالي على بعضها البعض من جهة وعلى محيطها من أجل التعرف على حاجات المجتمع ومتطلباته والمساهمة في تطويرها وتغيرها نحو الأفضل من جهة أخرى، وصولا إلى الشراكة بين مراكز البحث العلمي والجامعات والشركات الصناعية¹¹.

كما أن نتائج البحث العلمي شملت جميع مرافق الحياة وترتبط بمستقبلها إلى حد بعيد مما جعل من المستحيل على أي مجتمع أن لا يهتم باعتماده، وتطوير قواعده.

وبرز الاهتمام في تحديد العلاقة التكاملية بين البحث العلمي والتعليم عموما، وفي أهمية النهوض بهما في إطار استراتيجية طويلة المدى تؤكد على دور البحث العلمي والتكنولوجي في التنمية المستدامة، وعلى ضرورة تطوير التعاون والشراكة لضمان عمليات تبادل المعرفة ونتائج البحث العلمي واستمرار دورها في تحقيق الارتقاء بمستوى الحياة الإنسانية في كل أبعادها¹².

لذا، نلاحظ أن إدارة الشراكات الدولية ذات التوجهات متعددة الأبعاد الجامعية، تعد المركز الأساس للارتقاء بآليات التنافسية وتحسين مستويات الجامعات، إذ أنها ترتبط بمبادئ أساسية مثل التعاون، التبادل المعرفي.

وتأكيدا على أهمية الشراكات الدولية وآليات إدارتها بفعالية، فقد وضعت جامعة ماكواري سيدني بأستراليا في سنة 2014 عددا من التدابير الكفيلة بتحقيق أفضل النتائج من خلال شراكاتها الاستراتيجية مع الجامعات النظراء والمنظمات الدولية، حيث شكلت لجانا فنية متخصصة لإتمام اتفاقية الشراكات على مستوى الأقسام الأكاديمية والكليات¹³.

وتم إشراك بعضا من المجتمع المحلي من ذوي الخبرات والاهتمامات التعليمية الدولية، بجانب ممثلي الهيئات الطلابية والقيادية والتدريسية، من أجل إجراء مسح شامل للجامعات والهيئات الدولية قيد الشراكة الدولية معها، بما يتسق والمضامين الاستراتيجية لسياساتها وتوجهاتها المستقبلية، ويحقق لها تعزيزا إيجابيا لسمعة الجامعة من خلال تلك الشراكات الدولية¹⁴.

كما اشتملت سياسات الشراكة الدولية بجامعة لندن على العديد من المبادئ لكافة الفعاليات المؤسسية، منها السمعة الأكاديمية والمعايير والجوائز الأكاديمية، وآليات ضمان الجودة، واستدامة التمويل، والتناسق بين الخطة الاستراتيجية والاستراتيجية الدولية.

وأكدت جامعة فنلندا الشرقية على أهمية الشراكات الدولية الداعمة للجودة المؤسسية، والمرتكزة على المعيارية العالمية في مجال البحث العلمي وإدارة المؤسسات الجامعية بما يحقق استيفاء مقتضيات تسويق الإنتاجيات الجامعية وطنياً ودولياً، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تنمية قدرات القيادات الجامعية تجاه آليات إرساء ثقافة الشراكة الدولية بمؤسساتها الجامعية.

مع تأكيد جامعة فنلندا على عدد من التدابير والإجراءات التنفيذية خاصة ضرورة تشكيل الفرق المشتركة ذات الخبرات الدولية للإدارة الشراكات الدولية، والاهتمام بالرؤى التطبيقية للأفضل الممارسات الأكاديمية والإدارية لها، والمسح المنهجي لأفضل الجامعات العالمية ثم تحديد اللجنة المنظمة المنوط بها عقد الاتفاقيات، وإعداد مقترح رسمي مكتوب يتضمن معلومات أساسية عن الجامعات ومجالات ومسارات الشراكة.

والتصنيف الدولي للجامعة، مع تحديد كليات الجامعة ومنسوبيها المنوط بهم المشاركة الاحترافية في تنفيذ الاتفاقيات وتحديد الميزانيات المطلوبة، والمواقف الزمنية لكافة أنشطة الشراكة الدولية¹⁵.

في الماضي كانت الأبحاث الجامعية تهتم بفتح آفاق جديدة للمعرفة، وكانت الجامعات هي البوتقة الفكرية التي تنصهر فيها الأفكار لتنتج النظريات العلمية والنتائج التجريبية والإحصائية التي تقوم الشركات والمؤسسات بنقلها إلى تقنيات عملية تستخدم في إنتاج السلع التجارية والمعدات الصناعية.

كما كان دور الجامعات هو تخريج طاقم من المتعلمين والباحثين المدربين على العضلات ومعالجة المشاكل وتناول القضايا المختلفة بما اكتسبوه من علم وخبرة في التحليل العلمي بما تعلموه من علوم أساسية.

وفي هذا الإطار، قامت الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء معاهد تقنية لها لتخرج حرفيين متخصصين ومؤهلين للعمل بها، مثل معهد جنرال موتورز والمعاهد العديدة لتدريب الفنيين، وبرنامج فورد للتدريب الفني¹⁶.

وعلى غرار تلك المعاهد والكليات أنشئ المعهد العالمي السعودي الياباني للسيارات الذي يمنح دبلوما في السيارات، وإنشاء مركز تويوتا للتدريب بشراكة يابانية-سعودية، ومع تدهور ميزانيات البحوث الجامعية وقلة الموارد الحكومية لدعمها إلى جانب عزوف الأمريكيين المتزايد عن الدراسة الجامعية وخاصة الدراسات العليا، تزايد الاهتمام في كافة الجامعات الأمريكية بالتوسع في آفاق الشراكة في المجالات التقنية¹⁷.

في مجال متابعة العلاقات مع الجامعات والمؤسسات العلمية والبحثية في الخارج يمكن التوقف على بعض التجارب العربية في مجال الشراكة الدولية منها استراتيجية التطور والانفتاح على الخارج في الجامعة اللبنانية منها إرساء معاهدات واتفاقيات مع جامعات عربية وأوروبية وكندية، لتبادل الخبرات العلمية والأكاديمية وتطوير برامج التعليم.

وقد احتلت الجامعات الفرنسية الحيز الأكبر منها، بالإضافة إلى المشاركة في إعداد واقتراح مشاريع Tempus ضمن برنامج Tempus 5 بهدف تطوير هيكلية الجامعة ومساعدتها على مواكبة التحولات الحديثة وقد تم ذلك بالتعاون مع جامعات لبنانية، وجامعات في الخارج معنية بهذه المشاريع¹⁸. والمشاركة في مؤتمرات وندوات إقليمية ودولية بالتعاون مع مكاتب الوكالة الجامعية للفرنكوفونية، ثم جامعة بنها مصر حيث تم توقيع اتفاقية تعاون وشراكة بين هذه الأخيرة وجامعة جيفو اليابانية، كما تم عقد اتفاقية تعاون أكاديمي بين جامعة بنها والجامعة اللبنانية.

ومن ثم الجامعات السعودية حيث خطت هذه الأخيرة خطوة كبيرة في مجال التعليم والبحث العلمي، ساندتها في ذلك اتفاقيات الشراكة والتوأمة التي عقدتها مع جامعات عالمية مرموقة مثل جامعتي (MIT) و(ALE) الأمريكيتين، وتنوعت هذه الاتفاقيات لتشمل عددا من التخصصات المهمة، والتي تعزز من مخرجات الجامعات مع سوق العمل، وعلى الرغم من حداثة التجربة، إلا أن الجامعات السعودية استطاعت أن تعرض نفسها كشريك مهم لعدد من الجامعات العالمية¹⁹.

وقد اتضح من المسح الأدبي أن المنظمات المعاصرة تتجه نحو التركيز على التعليم المستمر، ونحو المشاركة في الأداء من خلال فرق العمل التي تساعد على تبادل المعرفة وتناقلها بين المنظمات، إضافة إلى أنها تسعى نحو دعم تبادل المعرفة من خلال عقد شراكات مع الجامعات، والتدريب الجماعي، إذ تعد هذه جميعا من أهم آليات تبادل المعرفة.

غير أن توفير البيئة المناسبة للتبادل المعرفي أمرا ليس باليسير حيث توجد معوقات عدة ثقافية واجتماعية وذلك حسب البيئة المحيطة. وتشكل الأمم المتحدة بوكالتها المتعددة منها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بعقد اتفاقية تعاون وشراكة مع عدة جامعات عبر العالم لتبادل الخبرات.

المحور الثالث: مستقبل الشراكة الدولية في مجال البحث العلمي

حاول الأقدمون منذ أفلاطون إعطاء تعريف محدد للمعرفة، وتقسيمها إلى أنواع لُخصت في المعرفة الحسية والمعرفة التقنية، والمعرفة الاستدلالية كما حاولوا أيضا تعريف العلم، مع تبيان الفرق بينه وبين المعرفة، وشغل بالمؤرخين كيف يطورون تبادل نتائج الأعمال المعرفية بما فيها نتائج البحوث العلمية وإيجاد طرق وأساليب حسب الظرفية الزمنية.

وها نحن اليوم نبحث عن كيف نطور، ونعزز في ظل التجربة الدولية والشراكة من أجل ضمان عمليات التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي²⁰.

وهنا يجدر التذكير، بأن التبادل والشراكة يتمان في عصرنا تحت عنوان التعاون، وهو إطار غالبا ما نجد فيه طرفا يفيد أكثر مقابل طرف آخر مستفيد قد تفرض عليه شروط هذا التعاون تنازلات في مجالات يعتمد كل البعد عن الثقافة والعلوم.

ومما لا شك فيه أن لتطور المؤسسات الجامعية أثر مباشر على التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لهذا تمثل علاقة الشراكة التي تعدها هذه المؤسسات وغيرها من المؤسسات الجامعية والمنظمات الأخرى في بلدان أخرى فإنها في غاية الأهمية؛ إذ تعتبر هذه العلاقة من المقومات الرئيسية لتطوير البحث العلمي، وقد مكنت هذه الشراكة من التوصل إلى ابتكارات هائلة كانت الأساس في التطور المهم الحادث في الاقتصاديات المتقدمة²¹.

ومن خلالها، تستطيع المؤسسات الجامعية عن طريق الشراكة الدولية على تطوير النظم التعليمية والعمل على تحالف الجهود من أجل تحقيق أهداف عامة ومشتركة، وتحديد شبكات عمل مستمرة وتطوير حلول شاملة تساعد المجتمعات على تحقيق أهدافها الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية.

وتشير الأدبيات المعاصرة إلى أهمية الشراكة بين أجهزة التعليم والمؤسسات الأخرى، حيث أصبح العمل يعتمد على قواعد المعرفة والتكنولوجيا ولا سبيل لنقل المعرفة إلا من خلال مراكز البحث العلمي، كما أن تكلفة التعليم العالي بأنواعه الأكاديمية والتكنولوجيا والتوجيهية في ارتفاع مستمر وتحتاج هذه المؤسسات إلى دعم متواصل وإلى مصادر تمويل غير تقليدية.

وانطلاقاً مما تقدم ذكره، فإن تفعيل الشراكة والتبادل المعرفي بين المؤسسات الأكاديمية والبحثية والقطاعات المجتمعية مرهون بالوعي بأهمية البحث العلمي، وتبادل نتائجه وإدارة سياسية قادرة على خلق بيئة ملائمة عن طريق مراجعة الجوانب القانونية والتنظيمية للمؤسسات الأكاديمية والبحثية على المستوى الإقليمي مثل (الاتحاد المغاربي، واتحاد التعاون الخليجي)، وعلى مستوى دول الجامعة العربية، وذلك بغية توحيدها وتسهيل التبادل المعرفي ودمج أنشطة البحث العلمي، وتبادل الزيارات والخبرات والتجارب.

وإنشاء وتعزيز مؤسسات مختصة في الشراكة والتبادل بغية الرفع من نتائج البحوث والخبرات. والعمل على خلق صندوق لدعم البحث العلمي تشارك في تمويله كل الدول الكبرى ويكون إطاراً مشتركاً لطلب المساعدات من الدول والهيئات المانحة.

ونظراً للتغيير السريع الذي تعيشه المجتمعات المختلفة، ونتيجة انتشار الوسائل التقنية في التعليم، فقد أصبح من المهم أن تعيش الجامعات حالة من التحول إلى ما يعرف بالإتقان والتأكيد على الجودة الشاملة في برامجها ومستويات مخرجاتها.

وفي إطار الإصلاحات الدستورية والسياسية التي عرفها المغرب في ظل دستور 2011 وخيار الجهوية المتقدمة الذي أصبح رهانا يعول عليه للنهوض بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، فإن رهانا بهذا الحجم لا يمكن أن يحقق دون إصلاح حقيقي لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، ودعم استقلالية الجامعات في إطار تعاقدية بينها وبين الدولة، مبني على ربط المسؤولية بالمحاسبة والتدبير بالأهداف والنتائج، بغية تفعيل سياسة اللامركزية واللامركزية.

حيث أن، التفكير في مستقبل الجامعات المغربية يفرض علينا التعامل مع معادلة ثلاثية الأطراف وهي جودة التعليم، والتقدم العلمي والتكنولوجي والزمن، وذلك على نحو يفرض عليها ضرورة

وجود حالة من التغيير والتطور والتحديث المستمرة لأنماطها وأساليبها، إذ لا تستطيع الجامعة أن تكون منفصلة على التغييرات العالمية، وغير مشاركة ومواكبة لها.

وعليه لا بد من وضع خطط استراتيجية وسياسات تعليمية متوافقة ومتطلبات متغيرات العصر.

هوامش

- 1 أسامة بن صادق طيب، الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث، جامعة الملك عبد العزيز، وكالة الجامعات للدراسات العليا والبحث العلمي، السعودية، 1426هـ، ص. 1.
- 2 جمال بوطيب، «التعليم العالي في العالم العربي استراتيجيات الإصلاح الجامعي، التجربة المغربية أنموذجاً»، مجلة ذوات، العدد 12، 2015، مؤسسة مؤمنون بلا حدود، ص. 27.
- 3 سامي مراد، «سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالمملكة السعودية»، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية، 22-23 نوفمبر 2016، ص. 4.
- 4 «رؤية استراتيجية لإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف وجودة الارتقاء»، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ص. 18.
- 5 أبو بكر أحمد المختار، «الشراكة من أجل التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي: كيف نعززها ونطورها في بلداننا العربية في ظل التجربة الدولية ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية ص. 14.
- 6 موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، www.enssup.gov.ma
- 7 خواشي عثمان عبد اللطيف، «واقع البحث العلمي في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة في توظيف التكنولوجيا (الصين، ماليزيا، اليابان) أنموذجاً»، مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإسلامية، جامعة بابل، العدد 30، كانون الأول 2016، ص. 200.
- 8 المرجع نفسه، ص. 202.
- 9 Jo Johnson MP, «The allocation of science and research funding», *Department for business innovation and skills*, March 2016, p. 5-7.
- 10 *Idem*.
- 11 محمد المختار سيد محمد الناه، «مفهوم التبادل المعرفي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي والبحث في الدول النامية»، ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية، ص. 123.
- 12 أبو بكر أحمد المختار، «الشراكة من أجل التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي: كيف نعززها ونطورها في بلداننا العربية في ظل التجربة»، مرجع سابق، ص. 10.

- 13 أحمد نجم الدين عبدوراس، آليات إدارة الشراكة الدولية ودورها في تحسين مستويات التصنيفات العالمية بجامعة القاهرة والملك سعود، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، بدون سنة، ص.2.
- 14 المرجع نفسه.
- 15 المرجع نفسه، ص.3.
- 16 أسامة بن صادق طيب، «الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث، مرجع سابق، ص.3.
- 17 المرجع نفسه، ص.4.
- 18 إيمان بنت ابراهيم عبد الرحمن، «البحث العلمي والتبادل المعرفي بين الواقع والمأمول : دراسة نموذج من التجارب الرائدة مع إلقاء الضوء على تجربة جامعة طيبة»، ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية، ص.60.
- 19 المرجع نفسه، ص.61.
- 20 أبو بكر أحمد المختار، «الشراكة من أجل التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي: كيف نعززها ونطورها في بلداننا العربية في ظل التجربة الدولية»، مرجع سابق، ص.10.
- 21 السيد جمعة، «الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع كاتجاه لتطوير التعليم الجامعي»، مجلة كلية التربية السويس، المجلد الخامس، العدد السادس، أكتوبر 2012، ص.10.

المراجع

• الكتب باللغة العربية والإنجليزية

- أسامة بن صادق طيب، الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث، جامعة الملك عبد العزيز، وكالة الجامعات للدراسات العليا والبحث العلمي، السعودية، 1426هـ.
- أحمد نجم الدين عبدوراس، آليات إدارة الشراكة الدولية ودورها في تحسين مستويات التصنيفات العالمية بجامعة القاهرة والملك سعود، كلية التربية، جامعة بنها، مصر، بدون سنة.
- Jo Johnson MP, «The allocation of science and research funding», *Department for business innovation and skills*, March 2016.

• المجلات العلمية

- السيد جمعة، «الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع كاتجاه لتطوير التعليم الجامعي»، مجلة كلية التربية السويس، المجلد الخامس، العدد السادس، أكتوبر 2012.

خواشي عثمان عبد اللطيف، «واقع البحث العلمي في الدول النامية مقارنة بالدول المتقدمة في توظيف التكنولوجيا (الصين، ماليزيا، اليابان) أنموذجاً»، مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإسلامية، جامعة بابل، العدد 30، كانون الأول 2016.

جمال بوطيب، «التعليم العالي في العالم العربي استراتيجيات الإصلاح الجامعي، التجربة المغربية أنموذجاً»، مجلة ذوات، العدد 12، 2015، مؤسسة مؤمنون بلا حدود.

• المؤتمرات

إيمان بنت ابراهيم عبد الرحمن، «البحث العلمي والتبادل المعرفي بين الواقع والمأمول: دراسة نموذج من التجارب الرائدة مع إلقاء الضوء على تجربة جامعة طيبة»، ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية.

محمد المختار سيد محمد الناه، «مفهوم التبادل المعرفي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي والبحث في الدول النامية»، ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية.

أبو بكر أحمد المختار، «الشراكة من أجل التبادل المعرفي في مجال البحث العلمي: كيف نعززها ونطورها في بلداننا العربية في ظل التجربة الدولية»، ورقة مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي والتبادل المعرفي، 22-23 أبريل 1434 هـ، السعودية.

سامي مراد، «سبل تفعيل الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في التنمية الإدارية بالملكة السعودية»، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التنمية الإدارية في ظل التحديات الاقتصادية، 22-23 نوفمبر 2016.

• الدراسات

الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.

• المواقع الإلكترونية الرسمية

موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي قطاع التعليم العالي والبحث العلمي www.enssup.gov.ma

حكمة منظومة التربية والتكوين من خلال الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030: نحو تجاوز إكراهات تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين

عبد العالي حور

ملخص

لقد ظل رهان الحكامة حاضرا عبر مختلف محطات الإصلاح التي عرفتها منظومة التربية والتكوين، فمنذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي وضع الأسس والركائز الأولى لنهج الحكامة، فإن واقع منظومة التعليم بالمغرب ظل يعاني من خلل على مستوى حكامته، ومع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح يتم التساؤل إلى أي حد ستمكن مقتضياتها من تجاوز الإشكالات التي تحول دون تحقيق حكمة جيدة للمنظومة؟ حيث ستسعى هذه الورقة إلى الإجابة عنه من خلال استقراء أسس الحكامة التي أرستها وثائق الإصلاح وإبراز المستجدات التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح لتجاوز هذه الإخفاقات على الخصوص.

مقدمة

إن القناعة التامة بضرورة القطع مع الطرق التقليدية في التسيير والتدبير، جعلت الجميع يعي أهمية الحاجة إلى نهج حكمة جديدة يمكن عبرها ضبط وتوجيه وتفسير التوجهات الاستراتيجية الكبرى التي تطل الجوانب الاقتصادية والمؤسسية ومختلف البنى الاجتماعية والثقافية والفكرية وغيرها، والغاية والقصد من وراء ذلك هو مواكبة التطورات والتحول التي تطل مؤسسات الدولة والمؤسسات الأهلية والمجتمع في عمومها، والعمل على إقرار أساليب جديدة في التدبير تساعد على تذويب الحدود وكافة أشكال التقاطع والاختلاف السلبي بين مختلف المتدخلين والمستفيدين من النشاط الإداري.

وقد تبلور مفهوم الحكامة الجيدة منذ عدة عقود، حيث ورد في تقارير بعض المؤسسات الدولية ولاسيما البنك الدولي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ثم صار على أجدنة مختلف المنظمات الدولية والوطنية والشركات، ليستقر أخيرا في دساتير الدول، ويصبح من الأهداف الرئيسية لسياساتها العمومية. وهو المنحى الذي سار عليه المشرع الدستوري المغربي حيث تم تركز هذا المفهوم بشكل قوي في دستور يوليوز 2011، الذي أفرد له الباب 12 تحت عنوان الحكامة الجيدة، حدد فيه المبادئ العامة التي يتعين مراعاتها من لدن المرافق العمومية، كما حدد مؤسسات وهيئات حماية الحقوق والحريات والحكامة الجيدة والتنمية البشرية والمستدامة والديمقراطية التشاركية.

هذا الاهتمام الدستوري أعطى للمفهوم أهمية قصوى، حيث أصبح لصيق بالسياسات العمومية والقطاعية كغاية وهدف وكخيط ناظم لها. فقد كانت الحكامة ضمن أوليات البرامج الحكومية الخاص بقطاع التربية والتكوين منذ سنوات من خلال التركيز على مبادئ التخطيط والبرمجة والأهداف وجدولة الإنجازات، ووجوب تعميق ثقافة التقييم ووضع آليات التتبع والقيادة¹. كما كانت الحكامة ضمن أولويات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 المعتمدة من قبل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حيث خصتها بالرافعة الخامسة عشرة، والتي ترمي إلى استهداف حكمة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين في أبعادها المختلفة، المتعلقة بنجاعة التدبير، والمشاركة، والشفافية، وربط المسؤولية بالتقييم والمحاسبة. وهي أمور سبق أن وضع أسسها وسطر غاياتها الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي تم وضعه سنة 1999.

وبناء على ذلك ستسعى هذه الورقة إلى الإجابة عن السؤال المحوري التالي: الى أي حد ستتمكن مقتضيات الرؤية الاستراتيجية لإصلاح من تجاوز الإشكالات التي تحول دون تحقيق حكمة جيدة للمنظومة؟ والاستئلة الفرعية المرتبطة به من قبيل: ما هي الفرص المتاحة للنجاح والمحددات التي يتعين تفاديها للخروج من الدائرة المفرغة التي تدور فيها حكمة المنظومة؟ وأين تتجلى أهم الاختلالات التي شابت التجارب السابقة؟ وهل يمكن أن تشكل مقتضيات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح خطوة لتجاوزها؟.

وفي ظل قلة الدراسات الأكاديمية التي تناولت حكمة منظومة التربية والتكوين وتقييم التجارب السابقة في هذا المجال على الخصوص، سنعتمد بالأساس على الدراسات والتقارير التي أعدها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، والمجلس الأعلى للتربية

والتكوين والبحث العلمي، وذلك في مطلبين اثنين، يتناول الأول الميثاق الوطني للتربية والتكوين باعتباره المؤسسة لحكاية المنظومة، أما المطلب الثاني فيخصص لمستجدات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي تناولت حكاية منظومة التربية والتكوين.

المطلب الأول: تأسيس الميثاق الوطني للتربية والتكوين لحكاية المنظومة

اقترح الميثاق الوطني للتربية والتكوين إرساء جهاز حكاية منظومة التربية والتكوين قادر على تنفيذ سياسة الدولة في هذا القطاع على الوجه الأكمل، وذلك من خلال هيكل تنظيمية لا مركزية، ومرنة، وملائمة للتلميذ باعتباره العنصر المركزي للنظام. ويتعين على هذا الجهاز، أن يكون قادرا على تعبئة الفاعلين من أجل إحراز نتائج بيداغوجية حقيقية. وتقوم هندسة هذا النظام على لا مركزية ولا تركز هيكل الوزارة، والخدمات المقدمة من قبل مكوناته الداخلية²، وقد وردت المقترحات المتعلقة بذلك في المجال الخامس³ من الميثاق الوطني للتربية والتكوين وفي دعائمي التغيير 15 و16. والتي تناولت أبعاد الحكاية (الفقرة الثانية) التي ينبغي إرساؤها، للحد من إكراهات وعراقيل جودة تدبير المنظومة (الفقرة الثالثة) والتي قد تحد من استيعاب الفاعلين في الشأن التربوي لهذا المفهوم ومقتضياته (الفقرة الأولى).

الفقرة الأولى: مفهوم الحكاية الجيدة

يكتسي مفهوم الحكاية أهمية خاصة في سياق الإصلاحات التي تعرفها المنظومة التربوية المغربية، والتي ترمي أساسا إلى تحديث وعصرنة جهازها الإداري الذي تعثره علل عدة؛ منها ما هو موروث عن عهود سابقة وأخرى مستحدثة عاقت بلوغ تحقيق غايات مخططات الإصلاح في الرفع من جودة المنظومة. وقد عرف مصطلح الحكاية في السنوات الأخيرة تداولاً واسعاً، وانتشاراً ليس له مثيل من طرف المنظمات الدولية، وكذا في مجال العلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسات العامة، كإحدى الوسائل الحديثة لبلوغ الديمقراطية والاستقرار الاجتماعي وذلك في أفق تحقيق التنمية المستدامة. وهي مفهوم متعدد المعاني والدلالة ما يجعله يتسم بالضبابية، ويصعب تحديد تعريف دقيق وموحد له⁴.

وبالرغم من إشكالية التعريف وتدقيق المفهوم وتعدد زواياه والمقاربات المعتمدة يمكن القول على أنها أسلوب جديد في الحكم تعتمده الدولة من خلال مؤسساتها المختلفة لتحسين نوعية حياة المواطنين وتحقيق رفاهيتهم، وذلك في تناغم تام مع القطاع الخاص والمجتمع المدني، إنها بعبارة أخرى قدرة الدولة على التدبير الجيد للموارد والتزامها بضمان حقوق الناس.

وتفترض الحكامة الجيدة إقامة طرق جديدة لصياغة وتنفيذ السياسات العامة تركز على مفاوضات بين مختلف الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين مؤسسة على مبدأ «نسبية السلطة على مختلف المستويات، المحلية والوطنية والدولية»⁵ وقد عرفها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالسلطة السياسية والاقتصادية والإدارية لإدارة شؤون المجموعة⁶. فهي تعود إلى فكرة التسيير والشراكة وتعدد الفاعلين وانتشار مراكز السلطة، هذه الفكرة للتعاون بين مختلف الفاعلين في المجتمع تعزز تجاوز وضعية السلطة المركزية وتؤسس لوضع شبكة من الفاعلين المختلفين يتحاورون ويتفاعلون فيما بينهم.

والحكامة كمفهوم ومدلول يستوعب في الواقع كل العناصر والمعطيات المتعلقة بالتدبير الجيد والتخطيط المتوازن والمنسجم بين مختلف مكونات التدبير والتسيير الإداري والمالي⁷ بغية الوصول إلى نتائج تتطابق مع الأهداف المسطرة.

الفقرة الثانية: أبعاد الحكامة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

لم يتم تداول الحكامة كمفهوم ضمن مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين في صيغته العربية وإن كان قد استعمل مصطلح «governance» في الصيغة الفرنسية⁹، لكنها عموماً كانت حاضرة في ثناياها بكل أبعادها. فله يعود قدم سبق فيما يتعلق باعتماد نهج اللامركزية في المنظومة التربوية إلى جانب اللاتركيز الإداري، والذي يتوخى حل المشكلات العملية التي تعترض هذه المنظومة بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية والتلميذ والمدرس على السواء، وكذا ملاءمتها للحاجات والظروف الجهوية والمحلية، إلى جانب تبسيط مساطر تدبير العدد المتزايد من التجهيزات، ومن المتعلمين والمؤطرين، فضلاً عن تيسير الشراكة والتعاون الميداني مع مختلف الفعاليات المحلية والجهوية المهتمة بالمجال بغية تحقيق أهداف الإصلاح.

1. بعد دعم اللامركزية واللامركزية في التسيير والتدبير

لقد أقر الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الخامسة عشر، نهج سياسة اللامركزية واللامركزية في قطاع التربية والتكوين كاختيار استراتيجي وحاسم في عملية الإصلاح. حيث نص على أنه «اعتباراً لضرورة ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية، ومن أجل التسهيل والترشيد السريع لمساطر تدبير العدد المتزايد من التجهيزات الأساسية، والعدد المتعاظم للمتعلمين والمؤطرين في قطاع التربية والتكوين»¹⁰. حيث أن إعادة هيكلة الإدارة على أساس اللامركزية واللامركزية سوف يساهم في النقل التدريجي للسلط والاختصاصات من المركز إلى الأكاديميات الجهوية والنيابات (المديريات حالياً) الإقليمية وشبكات التربية والتكوين وكذا على صعيد كل مؤسسة، مما سيساهم في اتخاذ القرارات والبت بالفعالية والسرعة المطلوبتين في العديد من القضايا ذات البعد الإصلاحي، كما أنه سيساهم في «إطلاق المبادرات البناءة، وضبط المسؤوليات في جميع أرجاء البلاد لحل المشكلات العملية للقطاع في عين المكان، بأقرب ما يمكن من المؤسسات التعليمية والتكوينية»¹¹.

فعلى صعيد الجهة، تمت إعادة هيكلة نظام الأكاديميات لتصبح سلطة جهوية للتربية والتكوين لا مركزية (autorités régionales d'éducation et de formation, décentralisées) ومزودة بالموارد البشرية والمادية اللازمة للقيام بأدوارها وممارسة اختصاصاتها. وعلى صعيد الإقليم، فقد أصبحت المصالح الإقليمية للتربية والتكوين تعمل تحت إشراف هيئة إقليمية للتربية والتكوين لا متركزة déconcentrée تشكل على غرار الهيئة الجديدة للأكاديميات الجهوية.

ونص الميثاق على الصعيد المحلي على إنشاء شبكات محلية للتربية والتكوين يشرف عليها مكتب للتسيير مكلف من مديري المدارس والمؤسسات المرتبطة ضمن نفس الشبكة، وممثلين عن المدرسين وآباء التلاميذ وعن الهيئات المهنية المحلية. وستقوم هذه الشبكات بتدبير القطاع جزئياً على الصعيد المحلي كالإشراف على إعداد البرامج الدراسية وتنفيذها، وتنسيق انتقالات التلاميذ والمدرسين بين المؤسسات المنضوية تحت نفس الشبكة. إلا أنه بعد مرور حوالي عقدين على صدور الميثاق لم يتم أحداث هذه الشبكات التي كان من شأنها تعزيز خيار اللامركزية واللامركزية في تدبير منظومة التربية والتكوين على الصعيد المحلي.

2. بعد حسن التدبير

يتجلى بعد حسن التدبير الذي دعى اليه الميثاق في إقرار اللاتمرکز واللاتركيز الإداري في تدبير المنظومة التربوية ووضع مقاربة جديدة في تدبير الموارد البشرية (التكوين الأساس والتكوين المستمر لجل الأطر الإدارية والتربوية) علاوة على اعتماد التقنيات الحديثة للتسيير والتدبير وتعميمها والحث على استعمالها. فقد انخرطت الوزارة والأكاديميات الجهوية والجامعات منذ عدة سنوات في استعمال البرامج المعلوماتية في التدبير والتسيير توجت على مستوى قطاع التعليم المدرسي بمنظومة معلوماتية مندمجة وشاملة هي منظومة التدبير المدرسي MASSAR (تدبير الامتحانات SAGE + / منظومة التدبير المدرسي ESISE / الموارد البشرية MASIRH / التقييم والتتبع) والتي تشكل جزء من السياسة الحكومة الرامية إلى تطوير وتنمية الحكومة الإلكترونية E-Gouvernement إذ يعتبر مشروعا استراتيجيا وذو أولوية قصوى بالنسبة للوزارة في مجال تطوير خدمات إلكترونية للتلاميذ وأولياء التلاميذ. وهو ما من شأنه أن يساهم في تكريس قيم الشفافية في التدبير وتفعيل آليات المراقبة والتقييم والتتبع وكذا المحاسبة وتجاوز الممارسات التي تسيء إلى حكمة المنظومة.

3. بعد الإشارك والتشاور

لقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على ضرورة إشارك كافة القطاعات الحكومية المعنية بقضايا منظومة التربية والتكوين على المستوى المحلي والجهوي في اتخاذ القرارات التي تهم الارتقاء بمنظومة التربية والتكوين على جميع المستويات سواء على مستوى المجالس الإدارية للأكاديميات أو مجالس تدبير المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية.

فعلى صعيد المجالس الإدارية للأكاديميات مثلا يشارك لزوما ممثلون عن كل الفاعلين في القطاعين العام (القطاعات الحكومية التي لها علاقة بالتربية والتكوين وممثلي السلطات المحلية المعنية والمنتخبة) والخاص (ممثلي أرباب مدارس التعليم الخصوصي) وممثلي مؤسسات التعليم الأولي وجمعيات آباء وأولياء التلاميذ ومثلي الهيئات النقابية، بالإضافة إلى ممثلي الأطر التربوية الإدارية والتقنية العاملة بالنفوذ التربوي للأكاديمية مثلا¹².

أما على صعيد المؤسسات التربوية، فإن الميثاق الوطني أوكل تسيير كل مؤسسة للتربية والتكوين إلى مدير ومجلس للتدبير يمثل فيه المدرسون وآباء وأولياء التلاميذ وشركاء المدرسة في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي وخاصة ممثلي المجلس الجماعي¹³.

إن من شأن هذا النهج أن يساعد على إرساء النمط الديمقراطي التشاركي للإدارة التربوية، وذلك من خلال توسيع دائرة المشاركة واتخاذ القرار، وتكريس البعد التربوي المحلي لإصلاح الشأن التعليمي وجعل قضايا التعليم هما جماعيا، مما سيساهم دون شك في تقليص هامش الخطأ، ويرفع من الأداء والمردودية، ويسهل المراقبة والمتابعة. وتجاوز الإكراهات والعراقيل وتحقيق نجاعة المرفق العام.

الفقرة الثالثة: إكراهات حكمة منظومة التربية والتكوين

رغم ما تم تحقيقه من مكتسبات في سبيل ترسيخ نهج الحكامة الجيدة في تدبير الشأن التربوي، إلا أن هناك مجموعة من الإكراهات تحد من فعالية هذا الاختيار وتؤثر على النتائج المرجوة من ورائه. فتعدد وتنوع تركيبة المجالس الإدارية للأكاديميات على سبيل المثال؛ ساهم في التأثير على التجانس المفترض داخل هذه الأجهزة التقريرية، لاسيما مع محدودية انخراط بعض أعضاء المجلس، خاصة ممثلي الجماعات الترابية التي تعتبر طرفا رئيسيا في قضايا التربية والتكوين.

كما أن الغموض الذي ظل يسود العلاقة البنوية والوظيفية بين الأكاديميات ومصالحها الإقليمية (المديريات الإقليمية) في ظل ازدواجية النظام المؤسسي لهذه الأخيرة، باعتبارها في آن واحد مصلحة لامركزية في علاقتها بالإدارة المركزية ومصلحة خارجية داخل البنية الجهوية للأكاديميات ساهم في تعثر وضعف تنسيق العمل بين هذه المستويات للحكامة. فالميثاق الوطني للتربية والتكوين قد اعتبرها مصالح لا مركزية. فإن القانون القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ونصوصه التطبيقية قد اعتبرتها مصالح إقليمية للأكاديميات، كما أن الإدارة المركزية ظلت تمسك بها باعتبارها مصلحة خارجية للوزارة ضدا على ما ينص عليه القانون، وتعتبر النائب الإقليمي (المدير الإقليمي حاليا) ممثلا للوزير في النفوذ الترابي للنيابة التي يتولى تسييرها.

وقد تجسد اللاتمرکز الفعلي «للنيابات» في تفويض «النواب الإقليميين» مجموعة من الاختصاصات سواء من طرف مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين أو من طرف الوزير، لاسيما في مجال تدبير الموارد البشرية وإعداد الميزانية ومباشرة القضايا الإدارية ذات الطابع المحلي. بذلك كانت «النيابات الإقليمية» تعتبر في أن واحد مصالح لامركزة للوزارة ومصالح خارجية للأكاديمية، وتعتبر مؤشرا على عدم رغبة المركز في التخلي عن سلطته واختصاصاته¹⁴.

أما على مستوى الاختصاصات والمهام فقد احتفظت المصالح المركزية للوزارة الوصية بمهامها التقليدية رغم المستجدات القانونية والتنظيمية التي همت منظومة التربية والتكوين. فم منذ الإحداث لم يتم تغيير القانون المحدث للأكاديميات لتوسيع اختصاصاتها، وظل الأمر رهين تفويض بعض الاختصاصات وتفويض الإماءات، والتي يتم سحبها أحيانا. علما أن تفويض الاختصاص يتضمن فقط العمليات الصغرى من قبيل الشواهد والتراخيص، في حين أن تفويض الإماء يشمل العمليات الكبرى أو ذات الوزن الثقيل من حيث حجم المسؤولية والتداعيات، كالتعيين والإعفاء والترقية والانقطاع عن العمل وغيرها، وهو ما يعني أن الوزارة الوصية تريد أن تحافظ على مكانتها وإشرافها ورقابتها المباشرة على أغلب الاختصاصات المهمة، الأمر الذي حد من تطور التجربة ومن امتلاك الهياكل الجهوية للقدرة والتجربة والكفاءة اللازمة لتحمل مسؤولية تدبير قضايا التربية والتكوين جهويا. ونفس الشيء ينطبق على تجربة تدبير الجامعات والمؤسسات التابعة لها¹⁵.

وتعاني تجربة لامركزية منظومة التربية والتكوين من استمرار ثقافة إدارية تقليدية قائمة على انتظار المذكرات والقرارات والتعليمات من المركز وعدم القدرة على التجديد والابتكار والمبادرة وفق ما تتيحه طبيعة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والجامعات كمؤسسات عمومية ذات استقلال مالي. وهو نفس الأمر الذي ينطبق على الهياكل الإقليمية، خاصة في علاقتها بالمؤسسات التعليمية التي تشرف عليها فالمرسوم رقم 2.02.376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، يضع المؤسسات التعليمية تحت وصاية الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين¹⁶، مما يجعل دور المديرية الإقليمية دورا وسيطا أو ناقلا لمطالب سلطات التربية والتكوين المركزية أو الجهوية.

كما أن حكمة المنظومة على الصعيد الجهوي لم يتم استكمال أركانها وهيكلها كما هو الشأن بالنسبة لإرساء شبكات التربية والتكوين المشار إليها أعلاه، ومنح الثانويات التأهيلية نظام سيكما SEGMA كآلية لتعزيز استقلاليتها وحسن تدبيرها.

وتشير الدراسات التي أنجزها المجلس الأعلى للتعليم والبحث العلمي إلى أن المجالس الإدارية للأكاديميات تعاني من تضخم عدد أعضائها، وبعدم التوازن بين القطاعات والفاعلين الممثلين فيها، وضعف دور المديرين وقدراتهم على التصرف كقادة للتغيير، وخفوت حضور الأعضاء الممثلين للسلطات المحلية والجماعات الترابية، والأعضاء الممثلين للعالم السوسيو اقتصادي¹⁷. كما تطغى عليها تمثيلية الأطر التربوية مما يجعل اجتماعاتها التي يترأسها الوزير فرصة بالنسبة للهيئات المهنية بوزارة التربية الوطنية أو بالنسبة لممثلي التعليم الخصوصي أو ممثلي جمعيات آباء وأولياء التلاميذ للإعلان عن مطالبهم الفئوية، عوض التعبير عن منظورهم لمخطط التنمية الجهوية لمؤسسات التربية والتكوين، وتحول تلك الاجتماعات بسرعة إلى مجال لمناقشة مشكلات ومطالب الجمعيات المهنية عوض البحث عن سبل لتنمية مشاريع التربية والتكوين المحلية.

المطلب الثاني: مستجدات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح في مجال الحكامة

تعتبر إشكالية حكمة منظومة التربية والتكوين من بين الإشكاليات العرضانية التي تواجهها المدرسة منذ عقود، على مستوى مختلف أبعادها سواء البعد المتعلق بنجاعة التدبير¹⁸، أو على مستوى الأبعاد الأخرى ذات الصلة بالمشاركة، والشفافية، وربط المسؤولية بالتقييم والمحاسبة. حيث أن التحولات التي عرفها المجتمع المغربي، وما أفرزته من توجهات عامة تضع الحكامة الناجعة في صلب تطوير النسق المجتمعي برمته¹⁹. ونظرا لما يعقد على المدرسة المغربية من رهانات وآمال في تنمية وتأهيل الرأسمال البشري، فإنها مطالبة أكثر بالانخراط في هذه التحولات، واستدماج مستلزمات هذه الحكامة، بغاية تحقيق النجاعة والفعالية في تحقيق أهداف الإصلاحات الحالية والمرتقبة للمدرسة وتجويد مخرجاتها، لذلك ظل هاجس الحكامة حاضر في ثنايا الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (الفقرة الأولى) من خلال إعادة التأكيد على مجمل المقترحات التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين مع بعض التحيين والتدقيق. إلا أن نجاحها يظل رهين بالقدرة على تجاوز المثالب التي وصمت تجربة تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: الرؤية الاستراتيجية للإصلاح وتجديد الرهان على الحكامة

لقد وردت الحكامة كرافعة ضمن رافعات الفصل الثاني من الرؤية الاستراتيجية الخاص بمدرسة الجودة للجميع، كما كانت محور الفصل الرابع: من أجل ريادة ناجعة وتدبير جديد للتغيير.

فبخصوص الرافعة الخامسة عشرة بشأن استهداف حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين، فقد حددت التحديات التي يتعين رفعها في مجال الحكامة في عدة مستويات تتعلق أساسا بمستوى تحقيق التقائية السياسات والبرامج العمومية، ومستوى إرساء نظام للحكامة التربوية للمنظومة في أفق الجهوية المتقدمة من خلال تحديد واضح للسلط والأدوار والمهام وإرساء استقلالية المؤسسة ونهج اللامركزية وتعزيز تفعيلها في انسجام مع روح وتوجهات الجهوية المتقدمة، ثم في مستوى إرساء مقومات الشراكة، وكذا في مستوى إرساء نظام معلوماتي مؤسساتي لقيادة المنظومة التربوية وتقييمها، وأخيرا مستوى تمويل منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

أما بخصوص الفصل الرابع المعنون بـ «من أجل ريادة ناجعة وتدبير جديد للتغيير»، فقد تم التركيز من خلاله على الأهمية البالغة للتعبئة المجتمعية المستدامة إلى جانب ريادة وقدرات تدبيرية ناجعة في مختلف مستويات المدرسة. وهكذا تروم التعبئة المجتمعية المستدامة جعل تجديد المدرسة المغربية وتحسين جودتها ومردوديتها أسبقية وطنية لدى الدولة والجماعات التربوية، ومؤسسات التربية والتكوين والبحث، والمنظمات النقابية، والقطاع الخاص والأسر والمجتمع المدني، والمتقنين والفعاليات الفنية والإعلام، في حين تتوخى الرافعة 2023 في شأن الريادة والقدرات التدبيرية تمكين نظام التربية والتكوين، من جهة، من مقومات ريادة تركز على حكامة تزاوج بين المسؤولية والمحاسبة ومتملكة لروح التغيير وإرادة التجديد في الأساليب ومنهجية الفعل والتدبير، وتستند إلى كفاءات بشرية بمؤهلات عالية، وتشغل بمنطق القيادة والفريق، وتقدم الحساب، وتتفاعل فيما بينها ومع محيطها، كما تستند إلى عدة قانونية تمكن من تسريع تفعيل الإصلاح وقيادته، وذلك في ظل توطيد للامركزية واللامركز والتدبير بالنتائج والمردودية، ومن جهة أخرى، من مقومات التدبير الأمثل المتمثلة أساسا في اعتبار قيادة التغيير نظاما متكاملًا يشمل مجموع الموارد، والمقاربات، والمناهج الداعمة للفاعلين في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي، في سيرورة إرساء التغيير²¹، بالإضافة إلى التنصيص على إرساء مشروع المؤسسة كآلية لقيادة التغيير والتعاقد بين مع المدرسة وشركائها.

الفقرة الثانية: ضرورة تجاوز إخفاقات الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يتضح من خلال المحور السابق أن أبعاد الحكامة التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين كانت في مجملها ضمن بنك الأهداف التي سطرها الميثاق، مع بعض التدقيق والتحصيص والمواءمة مع المستجدات، من قبيل ربط المسؤولية بالمحاسبة، والاشتغال بمنطق القيادة والفريق، واعتبار قيادة التغيير نظاما متكاملًا يشمل الموارد والمقاربات والمناهج. لذا يبقى السؤال بشأن مآل هذه التوصيات والأهداف مطروحا: هل تستطيع المنظومة جعل هذه الأهداف والغايات واقعا معاشا يمكن من تحقيق قطيعة مع ما سبقه؟، وبالتالي يكفل لمنظومة التربية والتكوين الانتقال من شبه الدائرة المفرغة التي تتسم بها المرحلة الحالية إلى مستوى أعلى ينعكس إيجابا على أجيال المستقبل، ويمكن البلاد من كسب رهان تنمية بشرية يكون لها وقعه على جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟

من الإجحاف القول إن شيئا لم يتحقق في المراحل السابقة للإصلاح، بل الواقع يؤكد أن أشياء كثيرة قد تحققت، لكن ما يؤخذ عليها أنها لم تصل إلى درجة رفع التحديات التي تواجه المنظومة التربوية المغربية، وتحقيق نتائج ملموسة وحقيقية على التلاميذ وعلى المنظومة وعلى الوطن. فمن الإنجازات الأساسية التي تم تحقيقها في مجال الحكامة هناك مبدأ القرب من المرتفقين من خلال إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كمؤسسات عمومية متمتعة بالاستقلال المالي، وتكليفها، بحكم القانون، بعدة مهام أساسية ترتبط بمجالات التخطيط والبناء وترميم وإصلاح المؤسسات التعليمية، والإشراف عليها وعلى مؤسسات التكوين، فضلا عن الإشراف على البحث التربوي والشراكة وإعداد سياسة للتكوين المستمر لفائدة الموظفين، إلى جانب الإشراف على التعليم الخاص والأولي وتسليم الرخص المتعلقة بهما²². بالإضافة إلى تعزيز استقلالية الجامعات ومنحها حرية الإبداع الأكاديمي والبيداغوجي ومحاولة ربطها بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. غير أنه بالرغم من هذه الإنجازات المهمة فالواقع يؤكد أن هذه المؤسسات لم تصل بعد إلى مرحلة رفع التحديات التي ينتظرها منها المجتمع، ولا أدل على ذلك استمرارية محدودية استقلاليتها في ثلاث مستويات أساسية على الأقل؛ المستوى الميزانياتي؛ حيث تظل هذه المؤسسات رهينة المنحة السنوية للدولة، مما يقلص من إمكانية تنفيذ مخططاتها في المجالات المنوطة بها. ثم المستوى التربوي؛ في ظل انحصار البرامج الجهوية والمبادرات الرامية إلى ملاءمة آليات وبرامج التربية والتكوين مع حاجيات الجهة وخصوصياتها (الإشكال اللغوي والثقافة المحلية وعلاقتها بالبرامج والمنهج، تدبير الزمن المدرسي وملاءمته مع خصوصيات

المناطق والجهات حرارة برودة...) وأخيرا مستوى تدبير الموارد البشرية؛ حيث أن محدودية التفويضات في هذا المجال ولاسيما في مجال التوظيف، يجعل تدبير الخريطة المدرسية والجامعية يعاني الكثير من التخبط من قبيل الخصائص والاحتفاظ وضعف نسبة التأطير البيداغوجي وغيرها من الإشكالات. فاللامركزية ركزت بشكل خاص على تعديل البنيات ولم تتناول الممارسات البيداغوجية وطرق التدريس التي تؤثر بشكل فعلي في التعلّات، حيث أن المناهج الجهوية والإقليمية ومواءمة الزمن المدرسي للبيئة السوسيواقتصادية للمدرسة التي نص عليها الميثاق لم تدخل حيز التنفيذ، علاوة على أن مسلسل اللاتمرکز لم يصل إلى المؤسسات التعليمية وفق ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين²³.

أمام هذا الوضع، وحتى تتمكن الموجة الجديدة من الإصلاح من تحقيق نتائجها، يتعين تجاوز العديد من الإشكالات التي ظلت عالقة، ومنها العديد من التوصيات التي وردت في الميثاق وبقيت حبرا على ورق، إضافة إلى مجموعة من النقائص التي أفرزتها الممارسة طيلة السنوات الماضية والتي أبرزتها التقارير التي تناولت تقييم نتائج تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فضلا عن الاستفادة من التراكمات الجديدة التي طبعت المستوى السياسي والتربوي المغربي حيث ينبغي الانتباه إلى عدم تكرارها مع تنزيل الرؤية الاستراتيجية للإصلاح ومشروع القانون الإطار.

فبخصوص بعض نتائج التقييمات لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يمكن إثارة الانتباه فيما يتعلق بالأكاديميات إلى الملاحظات التالية²⁴ :

- استمرار سلسلة اتخاذ القرار التي تربط الإدارة المركزية بالمستويات اللامركزية في الاشتغال كما كانت من قبل؛
- التغييرات المتكررة على رأس هرم القطاعات الوزارية المعنية والتي أضرت بالاستمرارية الضرورية لمراكمة المكتسبات التنظيمية والإدارية والبيداغوجية؛
- غياب التناغم بين مراجعة النصوص القانونية وتصريف بنود الإصلاح، بحيث يتأخر إصدار بعض النصوص التطبيقية أو في حالات أخرى يتم تطبيق مشاريع الإصلاح بنصوص قانونية أقل درجة، مذكرات على سبيل المثال؛ وقد يتعمق الإشكال أكثر مع صدور القانون الإطار الذي يحدد رزنامة سنوية لبعض العمليات والرهانات ويترك أخرى مفتوحة....

- عدم التحضير الجيد لانخراط الفاعلين في ورش الإصلاح، مما قلص من مساهماتهم الفاعلة ولاسيما في مختلف المجالس المحدثه، فضلا عن ذلك هيمنت على عمل هذه المجالس لغة المطالب على حساب التوجهات الاستراتيجية والقرارات الهادفة إلى تحسين أساليب وأدوات العمل؛
- عدم تأهيل الفاعلين المعنيين بتنزيل الإصلاح؛
- هيمنة تدبير الإكراهات اليومية على حساب التدبير الاستراتيجي والتجديد البيداغوجي الذي يندرج في صلب تجديد المدرسة؛
- تكاثر المسؤوليات على بعض المستويات التدييرية، خاصة مديري مؤسسات التعليم الابتدائي، مما حال دون أدائهم للمهام المنوطة بهم على الوجه المطلوب؛
- انحصار دور مجالس التدبير وعدم توفرها على ميزانية، فضلا عن صعوبات تتعلق بالعلاقات بين مكوناته وبالصلاحيات المخولة لكل منها، هذا إلى جانب وجود مؤسسات موازية من قبيل جمعية مدرسة النجاح، مما يخلق إرباكا على مستوى تدبير المؤسسات التعليمية؛
- عدم خضوع نظام التربية والتكوين للتقويم المنتظم من حيث مردويته الداخلية والخارجية على الرغم من تنصيب الميثاق على ذلك؛
- ضعف التواصل بين وزارة التربية الوطنية والجماعات الترابية²⁵.

أما فيما يتعلق بالفرص التي يتعين استثمارها، فيمكن استحضار التراكمات الجديدة التي طبعت المستوى السياسي والتربوي المغربي، لا سيما دستور 2011 وورش الجهوية المتقدمة وما تتيحه هذه المحطات من إمكانيات للنهوض بالمنظومة التربوية وفي نفس الوقت تفرض رفع تحديات ضمان انخراطها في الأوراش التنموية الكبرى التي اعتمدها المغرب في المجالات الطاقية والفلاحية والصناعية والسياحية وغيرها من المجالات بمختلف الجهات بحيث يشكل تحدي تحقيق التقائية السياسات العمومية، وإنجاز مخططات جهوية للتربية والتكوين، مندمجة ومدمجة أحد الركائز الأساسية للإصلاح المرتقب، مع ضرورة تحقيق الشروط التالية:

- تفعيل الأمثل للتوصيات والأهداف التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية، بتحديد وتتبع مؤشرات إنجاز هذه الأهداف؛ وإعادة النظر في منهجية الاشتغال التي تقتضي منح المستويات الدنيا حرية أكبر.

- تفادي الوقوع في بعض الأخطاء السابقة، من قبيل الضبابية في توزيع الاختصاصات بين المركز والأكاديميات من جهة، وبين هذه الأخيرة ومستوياتها الإقليمية والمحلية من جهة أخرى؛ وأيضاً من قبيل عدم توفير شروط اللازمة لاستقلالية الأكاديميات وعلى رأسها الميزانية والتتبع والتقييم والمراقبة؛ كذلك من قبيل عدم تأهيل الأطر الإدارية والتربوية التي يعهد لها قيادة الإصلاح؛ وكذا من قبيل تعدد المتدخلين وعدم فاعلية المجالس المحدثه:

- الاستفادة من السياق الوطني المتسم بدستور يعطي من قيم الشفافية والحكامة والمحاسبة ويعزز من أدوار الجماعات الترابية، وأيضاً بتوجه وطني نحو تفعيل الجهوية المتقدمة وما يقتضيه ذلك من أدوار للجهات في عدة مجالات ومنها مجال التعليم الذي أصبح من الاختصاصات المنقولة من الدولة للجهات.

لقد بدأت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في أجرأة وتفعيل التدابير التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، وفي الجانب المتعلق بالحكامة على الصعيد الجهوي وتساوقاً مع التقسيم الجهوي الجديد فقد عمدت الوزارة الى إعادة تنظيم الأكاديميات²⁶ لتتماشى مع عدد الجهة بالمغرب كما عملت على إعادة تنظيم مصالحها الداخلية والخارجية، وإذا كان الهدف من هذه العملية هو تدعيم حكامة تدبير المنظومة، فإن الملاحظ هو أنه في الوقت الذي تسعى فيه الرؤية الاستراتيجية الى أن تتحمل المؤسسة التعليمية مزيداً من المسؤولية في التدبير والتسيير بما يعنيه من تخفيف العبء على المصالح الجهوية والإقليمية وذلك تعزيزاً وتكريساً لنهج الحكامة، فالمؤسسة التعليمية هي المعنى المباشر بالعملية وهي المكان الذي يتواجد به التلميذ والمدرس، إلا أن وزارة التربية الوطنية عملت من خلال عملية إعادة التنظيم هذه على خلق جهاز إداري ضخم حيث يضم عدداً هائلاً من المصالح والأقسام، بما يناقض جوهرياً مساعي الحكامة وحسن التدبير والترشيد وتحميل المستويات الدنيا للمسؤولية، حيث تمت زيادة عدد الأقسام بـ 54 في المائة وعدد المصالح بـ 73 في المائة بالنسبة للأكاديميات الجهوية و66 في المائة من عدد المصالح بالنسبة للمديريات الإقليمية.

خلاصة

بعد مرور أزيد من عقد ونصف على إرساء نظام الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كسلطة جهوية في شكل مؤسسات عمومية لا مركزية تتولى تدبير شؤون التربية والتكوين على مستوى الجهة، فإنه لا يمكن نكران المكتسبات التي تم تحقيقها على هذا الصعيد كما أشرنا الى بعضها.

إلا أن حكمة هذا النموذج لازالت مترنحة، ولم تصل بعد الى درجة النضج الذي يجعلها فعلا سلطات جهوية قادرة على تحمل مسؤوليتها كاملة، حيث يجب استثمار التراكمات الجديدة التي طبعت المستوى السياسي والتربوي المغربي، لا سيما دستور 2011 وورش الجهوية المتقدمة وكذا الرؤية الاستراتيجية للإصلاح وما تتيحه هذه المحطات من إمكانيات للنهوض بالمنظومة التربوية وربط المسؤولية بالمحاسبة، مع إيلاء عناية أكبر للعنصر البشري تكوينا وتأطيرا ومواكبة وخاصة على مستوى المؤسسات التعليمية، باعتباره القادر على إنجاح نهج الحكامة في هذا القطاع الحيوي والاهتمام بمشروع المؤسسة.

هوامش

- 1 انظر على سبيل المثال: المملكة المغربية، رئيس الحكومة، «البرنامج الحكومي»، يناير 2012، ص. 65 على الرابط http://www.men.gov.ma/Documents/ProgrammeGouvernement2012_arabe.pdf
- 2 تقرير الخبرة «حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب: تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013»، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مارس 2015، ص. 24
- 3 تنص الدعامة 15 على إقرار اللامركزية واللامركز في قطاع التربية والتكوين. وتوصي الدعامة 16 بتحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر.
- 4 Yahya El Yahyaoui, «De la crise d'un mode de gouvernance», in *Gouvernance et nouvelle gestion publique au Maroc*, Publication de la *Revue Marocaine d'Audit et de Développement*, série "Management stratégique", n°6, 2005, p. 27.
- 5 Jean-Pierre Gaudin, *Pourquoi la gouvernance*, Paris, Presse de la FNSP, coll. la Bibliothèque du citoyen, 2002, p. 37.
- 6 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي PNUD، «إدارة الحكم لخدمة التنمية البشرية المستدامة» وثيقة للسياسات العامة لبرنامج الأمم المتحدة، يناير 1997، ص. 8.
- 7 J.P. Gilly, «Développement local et coopération décentralisée, entre gouvernance locale et régulation globale», GDRI, EMMA, Université de Sfax-Tunis, septembre 2002, p. 135.
- 8 الصيغة العربية عنونت الدعامة رقم 16 بـ «تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر» في حين عنونته الصيغة الفرنسية بـ:
«Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation-formation».
- 9 انظر النص الفرنسي لوثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين على الرابط:
http://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF_espace5.aspx
- 10 المادة 144 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يمكن الاطلاع على نص الميثاق على الرابط:
<http://www.men.gov.ma/Ar/Pages/charteEF.aspx>
- 11 نفس المرجع السابق.

- 12 انظر المادة رقم 4 من الظهير الشريف رقم 1.00.203 الصادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين كما تم تغييره وتتميمه، الجريدة الرسمية عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000.
- 13 انظر المادة 19 من المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، كما وقع تغييره وتتميمه.
- 14 «اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية الوطنية : تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين»، دراسات المجلس الأعلى للتعليم، يوليو 2007، ص. 12.
- 15 انظر : تقرير الخبرة «حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب: تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013»، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، مارس 2015، ص. 24-40.
- 16 تنص المادة 1 على «توضع مؤسسات التربية والتعليم العمومي تحت سلطة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في حدود دائرة نفوذها التربوي، وتقدم خدمات التربية والتعليم في سائر مراحل التعليم الأولي والابتدائي والثانوي».
- 17 «حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب...»، مرجع سابق، ص. 40.
- 18 يستعمل مصطلح «النجاحة» كمرادف للكلمة الفرنسية والإنجليزية «performance» والتي تترجم بمصطلح إنجاز، أداء، فعالية، وهي الطريقة التي يتم بها الفعل، ومقدرة الشخص العام على التأثير، وتعني النجاحة في التسيير «العمل المؤدى الى النتيجة المطلوبة» مما يجعله مفهوما يتمحور حول فكرة تحقيق الأهداف التنظيمية، أي من خلال آليات لتقييم النتائج المحققة بمقارنتها بالأهداف المسطرة مسبقا. انظر بوراس زهرة وبوشارب أحمد، «مدى نجاحة العمل الإداري في الجزائر باعتماد نظام الحكومة الإلكترونية»، المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، العدد 5، سنة 2014، ص. 13.
- 19 انظر الرافعة الخامسة عشر من الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.
- 20 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص. 67.
- 21 نفس المرجع السابق، ص. 71.
- 22 القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.203 الصادر في 19 ماي 2000.
- 23 Conseil supérieur de l'enseignement, «Diagnostic stratégique du partenariat institutionnel pour l'Ecole marocaine», Études du Conseil supérieur de l'enseignement, mars 2009, p. 19-20.
- 24 انظر التقرير التحليلي الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعوقات والتحديات»، دجنبر 2014، من ص. 48 إلى ص. 57.
- 25 Conseil supérieur de l'enseignement, *idem*, p. 40.
- 26 القرار الوزاري رقم 04-16 الصادر بتاريخ 8 فبراير 2016 المحدد لاختصاصات الأكاديميات.

المراجع

• وثائق رسمية

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030».

المملكة المغربية، رئيس الحكومة «البرنامج الحكومي يناير 2012»
[http://www.men.gov.ma/Documents/Programme Gouvernement 2012_arabe.pdf](http://www.men.gov.ma/Documents/Programme_Gouvernement_2012_arabe.pdf)

المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، 1999.

• النصوص القانونية والتنظيمية

الظهير الشريف رقم 1.00.203 الصادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000) بتنفيذ القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية، عدد 4798 بتاريخ 25 ماي 2000 كما تم تغييره وتتميمه.

ظهير شريف رقم 1.15.83 صادر في 20 من رمان 1436 (7 يوليوز 2015) بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 111.14 المتعلق بالجهات، الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليوز 2015.

ظهير شريف رقم 1.15.84 صادر في 20 من رمان 1436 (7 يوليوز 2015) بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 112.14 المتعلق بالجهات، الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليوز 2015.

ظهير شريف رقم 1.15.85 صادر في 20 من رمان 1436 (7 يوليوز 2015) بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 113.14 المتعلق بالجهات، الجريدة الرسمية عدد 6380 بتاريخ 23 يوليوز 2015.

المرسوم رقم 2.02.376 الصادر في 6 جمادى الأولى 1423 (17 يوليو 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي، كما وقع تغييره وتتميمه.

القرار الوزاري رقم 04-16 الصادر بتاريخ 8 فبراير 2016 المحدد لاختصاصات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

• تقارير ودراسات

المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم، «اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية الوطنية: تجربة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين»، دراسات المجلس الأعلى للتعليم، يوليوز 2007.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي «حكمة منظومة التربية والتكوين بالمغرب: تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013»، تقرير الخبرة، مارس 2015.

مؤسسات التعليم العالي

العربية والمسؤولية المجتمعية : جامعة قطر نموذجاً

حافظ إسماعيلي علوي

ملخص

لقد أضحى من الضروري، في ظل التغيرات العالمية والعربية المتسارعة التي يعرفها عصرنا الحالي، أن تقوم المؤسسات كافة سواء أكانت تعليمية أم اقتصادية أو صحية...، بالأدوار المنوطة بها في مجال المسؤولية المجتمعية، حرصاً على توفير آليات فاعلة تساعد على التصدي للتحديات القائمة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تقف حجر عثرة في وجه النمو الاقتصادي ورفاه المجتمع. وصمداً إلى هذه الغاية المرجوة لا بد أن تسهم مؤسسات التعليم العالي إسهاماً فاعلاً يتوافق والغرض الرئيس لأنشطة هذه المؤسسات في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

إن بلوغ هذا المسعى يحتم وضع سياسات واضحة تحدد أدواراً واضحة وفاعلة للجامعات تراعي مستجدات عصر العولمة وما يطرحه من إكراهات وما يتيح في الوقت نفسه من إمكانيات.

فالمسؤولية المجتمعية للجامعات تفرض خلق حوار تفاعلي مع المجتمع بهدف خلق تنمية إنسانية مستدامة، ويمكن أن تشمل التأثيرات الجامعية في علاقتها المباشرة بالمجتمع والمسؤولية نحوه أربعة جوانب أساسية متكاملة:

- أولاً: الجانب التعليمي التربوي؛ الذي يهتم بإعداد الطلبة للمواطنة المسؤولة بهدف خلق تنمية مستدامة،
- ثانياً: الجانب المعرفي؛ الذي يعنى بمعرفة المسؤولية المجتمعية للنشاطات العلمية والتقنية،
- ثالثاً: الجانب التنظيمي والبيئي، الذي يقوم على تنظيم حياة جامعية مسؤولة عن المجتمع والبيئة،
- رابعاً: الجانب المجتمعي، الذي يتحقق من خلال المشاركة في تجمعات التعلم المتبادل من أجل التطوير.

إن مراعاة هذه الجوانب من شأنه أن يسهم في قيام الجامعة بمسؤولياتها المجتمعية وتعميق الفكر الإبداعي ومنجزاته في المجتمع وترسيخه، كما يؤهل الجامعة للقيام بأدوار ريادية ومتميزة في تقدم المجتمع وتطوره.

ويمكن اختصار القضية الإشكالية التي سيحاول البحث أن يجيب عنها فيما يلي:

• كيف يمكن أن تسهم مؤسسات التعليم العالي في خدمة المسؤولية المجتمعية وتطوير المفاهيم المتصلة بها وترسيخها لدى الأفراد والمجموعات؟ وإلى أي حد نجحت في ذلك؟

تلكم أهم الجوانب التي سنركز عليها في ورقتنا من خلال عرض تجارب بعض الجامعات؛ للوقوف بشكل ملموس على الإجراءات والسياسات المتبعة التي تلخص رسالة الجامعة ودورها في تطوير المجتمع والاستثمار في التعليم باعتباره مسؤولية مجتمعية.

توطئة

تحظى المسؤولية المجتمعية في وقتنا الراهن باهتمام متزايد وأهمية خاصة في المجتمعات البشرية عموماً؛ نتيجة تنامي الإحساس بأهميتها بسبب إكراهات العصر الحديث التي تستدعي تضافير الجهود بغية تحقيق حياة كريمة للمواطنين.

فما المسؤولية المجتمعية؟

اختلفت تعريفات المسؤولية المجتمعية وتعددت؛ فقد عرفها البنك الدولي بأنها «تعني مساهمة قطاع الأعمال في تحقيق الأهداف التنموية. وهي تشير إلى الأخذ بعين الاعتبار الانشغالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية من قبل منظمات الأعمال. بطريقة يتم من خلالها تعظيم العوائد وتخفيض الأضرار، وتحمل المسؤولية الاجتماعية الطابع التطوعي، كما يمثل الالتزام القانوني الحد الأدنى لهذه المسؤولية الاجتماعية»¹.

وهي بحسب مؤسسة العمل الدولية تلك «المبادرات الطوعية، التي تقوم بها المؤسسات، علاوة على ما عليها من التزامات قانونية. وهي طريقة تستطيع أن تنظر بها أية مؤسسة في تأثيرها على

جميع أصحاب المصلحة المعنيين، وتعد المسؤولية المجتمعية للمؤسسات تكملة للوائح الحكومية، أو السياسة المجتمعية، وليست بديلاً عنهما»².

وترى منظمة الأيزو 26000 أنها ترجمة لقراراتها ونشاطاتها تجاه المجتمع والبيئة من خلال تبني سلوك شفاف وأخلاقي يساهم في تحقيق التنمية المستدامة بما في ذلك الصحة والرفاه في المجتمع، ويأخذ بعين الاعتبار توقعات أصحاب المصالح، ويحترم القوانين السارية، ويتوافق مع المعايير الدولية، ويدمج في المنظمة ككل ويتم ممارسته وتطبيقه في مستوياتها الإدارية المختلفة³.

وتعرفها المفوضية الأوروبية بأنها «التطوع الذاتي للمنظمات في المساهمة في خلق مجتمع وبيئة أفضل، فهي مسؤولية المنظمة أمام تأثيرات نشاطها على المجتمع، وللقيام بهذه الوظيفة ينبغي على المنظمة احترام القوانين، والقواعد التنظيمية والمعاهدات التي أبرمتها مع مختلف الأطراف، وحتى تؤدي المؤسسة هذه الوظيفة بشكل جيد يفترض أن تدخل في شراكات محدودة مع مختلف الأطراف وتحديد المسار الموجه نحو إدراج اهتمامات المنظمة للمسائل الاجتماعية والبيئية والأخلاقيات واحترام حقوق الانسان والمستهلك سواء في أنشطتها التشغيلية أو في وضعها لاستراتيجيتها»⁴.

وأما المعهد العالمي للفكر الإسلامي فعرفها بأنها عبارة عن التزام المنظمة بالمشاركة في عمل الصالحات عند ممارسة أنشطتها تجاه مختلف الأطراف التي لها علاقة بها نتيجة التكلفة الذي ارتضته في ضوء مبادئ الشريعة الإسلامية بهدف النهوض بالمجتمع الإسلامي بمراعاة عناصر المرونة والاستطاعة والشمول والعدالة⁵.

ويظهر من خلال هذه التعريفات على اختلافها وتعددتها أن المسؤولية المجتمعية تشمل مختلف الأنشطة التي تقدمها المؤسسات الحكومية أو الأهلية لخدمة المجتمع.

وقد ظهرت البوادر الأولى لمفهوم المسؤولية المجتمعية في المجتمعات العربية في نهاية القرن العشرين (2000م)، وذلك نتيجة تعاظم دور المجتمع المدني، وزيادة الاقتناع بالأدوار التي يمكن أن يلعبها القطاع الخاص في تعزيز الجهود الحكومية ودعمها ومساندتها.

فقد بني مفهوم المسؤولية المجتمعية على نظرية أخلاقية تركز على أن لكل كيان في المجتمع دورًا يجب أن يقدم لخدمة هذا المجتمع، والكيان قد يكون جهة حكومية أو غير حكومية، ربحية أو غير ربحية، وحتى أفراد المجتمع أنفسهم من خلال مواطنتهم الصالحة⁶.

ونتيجة للجهود المبذولة خلال السنوات الأخيرة أوضحت المسؤولية المجتمعية حديث المواطنين وأجهزة الإعلام، وبشكل خاص القطاع الخاص باعتباره أحد القطاعات التي تناط بها المسؤولية المجتمعية.

المسؤولية المجتمعية لمؤسسات التعليم العالي

يتبوأ التعليم العالي أعلى درجات الهرم في نظام التربية والتكوين؛ إذ هو آخر مرحلة من مراحل التعليم تتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، يكتسب الفرد خلالها مؤهلات ومهارات عالية، تمكنه من الانخراط في المجتمع والفاعلية فيه⁷.

وبذلك تكون مؤسسات التعليم العالي مؤسسات للتعليم والتنشئة في المجتمع؛ فهي مؤسسات إنتاجية تعمل على إثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مما يكسب الخريج معارف ومهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع ككل.

تشكل الجامعات إذن، منبرا للحضارة في المجتمعات كافة، لذلك تسعى إلى جعل الإحساس بالمسؤولية المجتمعية سلوكا يمارس، وهما تنمويا تشاركيا يطال تأثيره مختلف مناحي الحياة، بتجسيد المشاركة، والمبادرة الحميدة، واستثمار تبادل المصالح بأقصى قدر ممكن.

فالجامعة مؤسسة تعليم عال يتمثل دورها الرئيس في رسالتها العلمية المعرفية، لكن علاوة على التزامها بنوعية التعليم وحداثته، والبحث العلمي الذي يعدّ الوسيلة الأساس لقيادة المجتمع، فإنه من المفروض أن تتطلع أيضا لأن تكون شريكا كاملا في النهوض بالمجتمع وتطويره، وهي غاية يساعد على بلوغها إبرام شراكات مع المجتمع، ووضع برامج دائمة ومتطورة باستمرار، وتوفير آليات ناجعة في التصدي للتحديات القائمة، وإيجاد حلول للمشكلات التي تعيق النمو الاقتصادي ورفاه المجتمع على المدى الطويل من خلال وضع خطط استراتيجية واضحة.

وليس موضوع المسؤولية المجتمعية للجامعات بالأمر الجديد في مضمونه، لكن مستجدات هذا العصر وتحولاته فرضت مأسسته بشكل واضح في الخطط الاستراتيجية للجامعات ومناهجها ومخرجاتها، شأنها في ذلك شأن كافة مؤسسات المجتمع الأخرى، حتى تضطلع الجامعات بدور رئيس في التأسيس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياها، من خلال تناول المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وإيجاد الحلول لها باتباع المنهج العلمي وإجراء الدراسات والبحوث المتخصصة⁸.

فالتعليم العالي يرفد المجتمع سنويا بأفواج من الخريجين يحملون قيماً ومهارات ومعارف تستخدم في القيام بأدوارهم المجتمعية المختلفة، وهذا يستدعي التأكد من طبيعة إسهام مؤسسات التعليم العالي ونوعيتها في ثقافة الأجيال وقيمهم ومعارفهم، خاصة المتعلقة بالمواطنة والتسامح والحوار وتقبل الآخر والفكر الإبداعي والأخلاق، ...

على هذا الأساس تعد المسؤولية الاجتماعية من أوكذ الواجبات الواقعة على عاتق الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فهي التزام مستمر من هذه المؤسسات في تطوير المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي لأفراد المجتمع وتحسينه من خلال توافر الخدمات المتنوعة التي تسهم في تعزيز علاقة هذه المؤسسة بالمجتمع، ولا تقتصر المسؤولية الاجتماعية للجامعات على المشاركة في الأعمال الخيرية وعمل حملات تطوعية، بل لابد من الالتزام بالأنظمة والقوانين المتبعة، والمساهمة في تطوير المجتمع المدني⁹.

إن المسؤولية المجتمعية نهج أخلاقي عقلاني لإدارة الجامعة يشمل الآثار التي يتركها هذا النهج على السياق الاجتماعي والإنساني والاقتصادي والبيئي والثقافي، وعلى دوره الفاعل في تعزيز تطور إنساني مستدام للبشرية، وهي استراتيجية تسعى من خلالها الجامعات القيام بدورها الفاعل في تحملها لمسؤولياتها المجتمعية من خلال برامجها الخدمية والأكاديمية، ووحداها وأساتذتها وطلبتها بما يلبي احتياجات المجتمع ويحقق رفاهيته¹⁰.

ويستدعي هذا من كافة مؤسسات التعليم، ومنها الجامعات، أن تضع المسؤولية المجتمعية في صلب استراتيجياتها أسوة بكافة مؤسسات المجتمع الأخرى، حتى يكون للجامعات دور رئيس في التأسيس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياها، من خلال تناول المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع وإيجاد الحلول لها باتباع المنهج العلمي وإجراء الدراسات والأبحاث المتخصصة¹¹.

وفي هذا السياق أكدت توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العالي أن «للجامعات ثلاث مسؤوليات رئيسية، هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع». وفي الغالب فإن مسؤولية خدمة المجتمع يقلّ الاهتمام بها، وغالباً ما يتم الخلط بين مفهوم المسؤولية المجتمعية وخدمة المجتمع، التي تقع ضمن مهام الوظيفة الثالثة للجامعات، ولكن المسؤولية المجتمعية مفهوم أوسع وأعمق بكثير، ويمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية للجامعة بأنها التزام بتشرب وممارسة مجموعة من المبادئ والقيم من خلال وظائفها الرئيسية المتمثلة في التدريس والبحث العلمي والشراكة المجتمعية والإدارة المؤسسية. وجوهر هذا الدور الاجتماعي للجامعات هو الالتزام بالعدالة والمصادقية والتميز وتعزيز المساواة الاجتماعية والتنمية المستدامة، والاعتراف بالكرامة والحرية للفرد، وتقدير التنوع والتعدد الثقافي وتعزيز حقوق الإنسان والمسؤولية المدنية. فأما البحث العلمي فهو ضروري في إنتاج المعرفة لخدمة المجتمع وتحسين نوعية وجودة الحياة. وبدأت بعض الجامعات سعياً منها لتحسين مركزها في التصنيف العالمي للجامعات في إغلاق بعض الأقسام التي يكون لها نتائج بحثي متواضع، واستقطاب باحثين ذوي مهارات عالية من البلدان المتقدمة¹².

ويمكن للجامعات أن تمارس هذا الدور عبر مستويات متدرجة يمكن عرضها على النحو الآتي:

- أن تتضمن رؤية الجامعة التزامها بخدمة المجتمع في أداؤها؛
- أن تصوغ الجامعة برامجها الأكاديمية التي تطرحها وفق احتياجات المجتمع؛
- أن تتجه نحو البحث العلمي التطبيقي الذي يعالج مشكلات المجتمع، ويعمل على أن تصب نتائج هذه الأبحاث في احتياجات المجتمع؛
- أن تعدّ التطوع في خدمة المجتمع قيمة أساسية من القيم التي تُمنى لدى الطلبة؛
- أن تربط برامجها بفلسفة التنمية الإنسانية المستدام؛
- أن تشارك مع مؤسسات المجتمع المحلية التي تعمل فيها في برامج ومشروعات خدمتية؛
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة عبر مبادراتها الذاتية تقوم على خدمة المجتمعات المحلية بطريقة مهنية؛
- أن تطرح برامج اجتماعية مباشرة في خدمة المجتمعات المحلية مبنية على حقوق الإنسان¹³.

مؤسسات التعليم العالي والمسؤولية المجتمعية: جامعة قطر مثالا¹⁴

تفرض خصوصيات العصر وإكراهاته أن تضع الجامعات المسؤولية المجتمعية ضمن أولى أولوياتها وصب استراتيجياتها؛ إذ إن هذه المسؤولية هي في المقام الأول رسالة صدق وخدمة إنسانية تهدف إلى تحسين حياة المجتمع من خلال تناول مشكلات معينة في بيئة معينة وإيجاد حلول عملية لها؛ إذ يمكن عدّ الجامعات بمثابة الهيئة الوظيفية للمسؤولية المجتمعية، وعليها أن تضع استراتيجيات شاملة بناءً على دراسات وبحوث تتناول جميع شرائح المجتمع وقطاعاته كل على حدة¹⁵، وتجعل لكل جامعة رسالتها التي هي من صنع المجتمع من ناحية.

وفي هذا السياق تحرص جامعة قطر على تعزيز بيئة محيطة تشجع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على المشاركة في الأنشطة المجتمعية؛ إذ تمثل الجامعة مكوّنًا رئيساً في المجتمع القطري، وبالتالي فمن المناسب أن تشجّع أعضاء هيئة التدريس فيها والطلاب على استثمار طاقاتهم ومواهبهم لتعزيز مقومات المجتمع. فأعضاء هيئة التدريس هم أيضاً أعضاء في المجتمعات المهنية الدولية، وينبغي تشجيع هذه الروابط ودعمها¹⁶.

وصمدا إلى هذه الغاية وضعت جامعة قطر استراتيجيات واضحة تلتخص في الآتي:

- تشجيع مبادرات التوعية التي تربط جامعة قطر بالمجتمع ودعمها، من خلال الأسرة والمدرسة والمنظمات (مثل مبادرات غازنا، والحياة الهندسة، والبيرق، إلخ).
- زيادة مشاركة هيئة التدريس والطلاب في الأنشطة المجتمعية والجمعيات المهنية واللجان، وتشجيعها.
- الاشتراك في تنظيم الأحداث داخل الحرم الجامعي وخارجه مع المجتمع المدني والمنظمات الحكومية، لدعم المبادرات الوطنية والمجتمعية، وتوفير فرص المشاركة لأعضاء الجامعة.
- الرعاية والمشاركة في فعاليات المجتمع المدني والحكومي خارج الحرم الجامعي.
- تعظيم مناسبات ظهور جامعة قطر، من خلال إشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب في أنشطة وسائل الإعلام، لنشر معارفهم وخبراتهم في المجتمع حول قضايا الساعة.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تدريس مقررات التعليم المستمر التي تهتم المجتمع¹⁷.

وقد أتاحت عدة عوامل الفرصة للجامعة لتبدأ في مشروع التحول الاستراتيجي بهدف تحقيق قفزة نوعية تميّزها في التعليم والبحث والمشاركة المجتمعية¹⁸؛ إذ تهدف الجامعة إلى تعزيز التميّز النوعي في مجالات أداؤها الرئيسية التالية:

- التعليم (التعلّم والتعليم، بما فيه التجربة الطلابية)؛
- البحث العلمي؛
- المنظومة المؤسسية؛
- المشاركة المجتمعية.

وقد ركزت الخطة الاستراتيجية الحالية للجامعة على ست قيم جوهرية لتحقيق الغايات الأساس للجامعة، وهي قيم منبثقة من مبادئها التوجيهية ومتماشية مع رسالتها، ومن تلك القيم المسؤولية المجتمعية التي تقوم على تعزيز جامعة قطر المشاركة المجتمعية الإيجابية والمبادرة بالإسهام الفاعل في تطوير المجتمع باستشعار احتياجاته وتطلعاته بشكل جذري لمواكبة المتغيرات العصرية ولتلبية متطلبات المجتمع والسوق القطري. ويستشف من ذلك أن استراتيجية المشاركة المجتمعية هي واحدة من أهم الاستراتيجيات الأساسية للجامعة¹⁹.

وقد حدد القسم الثالث من الاستراتيجية الجديدة غايات الاستراتيجية والأهداف التي رسمتها، وهي غايات ست:

- الغاية 1: التحول في التعليم العالي
- الغاية 2: التميّز في التعليم
- الغاية 3: تميّز الخريجين
- الغاية 4: التميّز في البحث العلمي
- الغاية 5: التميّز المؤسسي
- الغاية 6: التميّز في المشاركة المجتمعية

ولكل غاية من هذه الغايات أهداف استراتيجية. ويهمننا في هذا السياق تحديدا الغاية السادسة المتعلقة بالتميّز في المشاركة المجتمعية؛ فقد حددتها الاستراتيجية على النحو الآتي: «تعقد الجامعة

شراكات فعّالة مع أصحاب المصلحة المحليين والدوليين، لإثراء التعليم، ودعم البحث العلمي، وتحفيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتعزيز سمعة الجامعة وصورتها»²⁰.

إن ما يؤهل جامعة قطر للعب دور فاعل فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية وتحقيق المنفعة المشتركة للجميع هو كونها أكبر موفّر لبرامج التعليم العالي في الدولة وتجذب عدداً من منح تمويل البحث العلمي، وقد عرفت ضمن المجتمع القطري لفترة طويلة، ورسخت مكانتها²¹.

ولا شك أن ما تقدمه الحكومة والقطاعات الصناعية من دعم سيسهم في إثراء مناهج الجامعة وقطاع البحث العلمي، وبالمقابل ستوفر الجامعة الخبرات التقنية في تلك المجالات الهامة التي أثبتت فيها الكفاءة والتميز. وسوف ترتبط خبرات وأبحاث وابتكارات وتعليم الجامعة بتلبية الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية على مستوى الدولة. وستضمن جامعة قطر بأن تكون المشاركة المجتمعية الركيزة الثالثة في منظومتها القائمة على التعليم - البحث - المشاركة المجتمعية، بحيث تسهم في تمكين التعليم والاكتشاف ليكونا عنصرين أساسيين في المجتمع.

وأما الأهداف الاستراتيجية من هذه الغاية، فنتحدد على النحو الآتي:

- **الهدف 1:** بناء دور جامعة قطر وتعزيزه باعتباره بيتا للخبرة يلبي الاحتياجات الوطنية.
- **الهدف 2:** تعزيز الشراكات المحلية والإقليمية والدولية الفعّالة في المجالات الاستراتيجية، لتكون الجامعة حافزاً للتنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة في دولة قطر.
- **الهدف 3:** تنمية الشعور بالانتماء والولاء والمشاركة بين موظفي الجامعة والطلاب والخريجين في مبادرات الجامعة،
- **الهدف 4:** تعزيز دور جامعة قطر كدافع رئيسي لعجلة تطوير النظام الرقمي الوطني، وفي موقع قيادي على الصعيد الدولي في مجال التحوّل والابتكار الرقمي.
- **الهدف 5:** تعزيز منظومة ريادة الأعمال والابتكار في قطر بالتعاون مع الحكومة والصناعة والقطاع الخاص والجهات الممولة في الدولة²².

إن التشديد على أهمية المشاركة المجتمعية في الاستراتيجية الجديدة لا يعني أنها كانت غائبة في الاستراتيجيات القديمة؛ فقد كان هذا الجانب حاضرا بقوة في الاستراتيجيات السابقة أيضا،

وهذا ما يظهر واضحاً في مذكرات التفاهم واتفاقيات الشراكة والتعاون التي سعت وتوسعت جامعة قطر جاهدة إلى تحقيقها بهدف تمكين الطلبة من الإسهام بفاعلية في الأنشطة الأكاديمية والثقافية والبحثية، وإعدادهم إعداداً جيداً لسوق العمل. كما يظهر واضحاً في الاتفاقيات التي أبرمتها جامعة قطر، والتي تم من خلالها إطلاق العديد من كرسي الأستاذية فيما يتعلق بقضايا وطنية وإقليمية ودولية، ككرسي أستاذية في التنمية المستدامة (شركة شل)، والعمارة (مشيرب)، والهندسة البيئية (ميرسك للبترو)، والبوليميرات (قابكو)، بالإضافة إلى كرسي أستاذية يجمع بين الجامعة ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (ICT قطر)؛ إذ يعمل الأساتذة الذين يشغلون مناصب كرسي الأستاذية على توجيه الطلبة ومساعدتهم في إنجاز مشاريع تخرجهم ومشاريعهم البحثية، وتوفير فرص تدريب وتكوين يؤهلهم للانخراط في سوق العمل.

وعلاوة على ذلك، تسهم مبادرات التعاون بين جامعة قطر والمؤسسات في القطاعين العام والخاص على تنظيم فعاليات وأنشطة هادفة تجعل الطلاب ينخرطون في أنشطة تستجيب لاهتماماتهم الأكاديمية والبحثية واللاصفية، كما تسهم في تعريفهم بالخيارات الدراسية المستقبلية المتاحة واحتياجات سوق العمل وفرص العمل المناسبة²³.

ويمكن أن تمثل المؤسسات المجتمعية المدني التي ترتبط بشراكات مع جامعة قطر بمؤسسة قابكو (شركة قطر للبتروكيمياويات) التي تؤمن بمهارات الخريجين في دعم اقتصاد سليم، كما يظهر من سياسة الشركة في دعم التعليم: «يمثل الخريجون ذوي المهارات العالية في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات عوامل دقيقة الأهمية في دعم اقتصاد سليم ديناميكي مزدهر. وتعد المهارات في مجال العلوم والهندسة عوامل من الأمور الحاسمة لنجاح أعمال شركة قطر للبتروكيمياويات (قابكو) وتحقيق طموحات قطر ومستقبلها في صناعة البتروكيمياويات وصناعة النفط والغاز بالتأكيد»²⁴.

ومن هنا نجد اعتقاداً راسخاً لدى الشركة «في ضرورة تطوير الجيل المقبل من الخريجين المؤهلين تأهيلاً عالياً، وأن التعليم في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات هو أحد العناصر الأساسية في المسؤولية الاجتماعية وبرنامج المشاركة بشركة قابكو واستراتيجية الاستدامة لدينا»²⁵.

ولذلك دأبت الشركة على توفير الدعم للمهارات والتعليم الفني والعلم. ومن الأنشطة الداعمة التي قامت بها في إطار التعاون مع جامعة قطر برنامج كلية الهندسة بجامعة قطر، مثل الحياة هندسة، وأسبوع الهندسة ومسابقة الحوسبة بكلية الهندسة للحوسبة، ومسابقة التصميمات الكبرى والجسر الخشبي، ومسابقة غازنا، والمكعب الرقمي، ويوم التصميمات الميكانيكية، والدورات التدريبية السنوية التي يقيمها مركز معالجة الغاز.

كما قامت الشركة في إطار دعمها المستمر لجامعة قطر، بتنظيم ورشة عمل لكتابة السير الذاتية ومهارات المقابلات للطلاب من كلية الهندسة بهدف مساعدتهم على الانتقال بنجاح إلى العمل بعد تخرجهم²⁶.

ووقعت جامعة قطر والمؤسسة القطرية للعمل الاجتماعي ستة عقود لتنفيذ بحوث تخدم المراكز التابعة للمؤسسة بهدف تشخيص واقع الفئات المستهدفة وتقديم التوصيات اللازمة لتطوير الخدمات المقدمة إليهم.

وهي شراكة الهدف منها تنمية القدرات في مجال العلوم والبحوث الاجتماعية والإنسانية، وتعزيز الشراكات مع الجهات المعنية والفاعلة بدولة قطر والمساهمة في النهوض بمنظومة العمل الاجتماعي لمنظمات المجتمع المدني، وتسلط الضوء على التحديات التي تواجه الفئات المستهدفة لدى المراكز التابعة للمؤسسة القطرية للعمل الاجتماعي وإيجاد الحلول المناسبة لها بما يضمن تمكينها وتفعيل دورها في تنمية المجتمع. كما تهدف إلى مساعدة جيل جديد من الباحثين على توليد أفكار بحثية مبتكرة تقدم المعرفة وتخلق حالة من النهضة الفكرية في المنطقة وتجد الحلول العملية للقضايا المجتمعية المعاصرة.

يتبدى من خلال هذه الاتفاقيات مدى أهمية الدور التنموي الذي تمارسه الجامعة بتسخير البحث العلمي لتلبية الاحتياجات الوطنية وتطوير قدرات المجتمع وتنميته، وبلورة جهود الجامعة التي تعمل على دعم جهود منظمات المجتمع المدني وتعزيزها، والنهوض بها وتطوير دورها في المجتمع وتفعيله. كما تعكس هذه الشراكة العلاقة المتينة بين الجامعة كمؤسسة تعليمية بحثية وطنية ومؤسسات المجتمع المختلفة²⁷.

هوامش

- 1 The World Bank, *Beyond Corporate Social Responsibility: The Scope for Corporate Investment in Community Driven Development*, Report N° 37379-GLB, March 2007, p.1.
(نقلا عن مقدم وهيبية، تقييم مدى استجابة منظمات الأعمال في الجزائر للمسؤولية الاجتماعية، ص. 72).
- 2 أمجد قاسم، المسؤولية المجتمعية ودورها في التقدم والنهوض.
- 3 Site AFNOR, La norme ISO 26000 en quelques mots, <http://www.afnor.org/profils/centre-d-interet/rse-iso-26000/la-norme-iso-26000-en-quelques-mots>.
- 4 Lemercier, *la Responsabilité sociale des entreprises*, Association membre de l'Union sociale pour l'habitat, 2006, p.2.
(نقلا عن أزمري الطيب الفكي أحمد، الشراكة والمسؤولية المجتمعية للمؤسسات المالية الماهية والمجالات والتطور التاريخي).
- 5 أمجد قاسم، المسؤولية المجتمعية ودورها في التقدم والنهوض...
- 6 محمد أحمد شاهين، المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، جامعة القدس المفتوحة نموذجاً.
- 7 الموسوعة العربية العالمية، 6333، الجزء 7، ص. 08.
- 8 زرزار العياشي، المسؤولية المجتمعية للجامعات العربية: الواقع والتحديات، ص. 44-45.
- 9 خالد عواض عبد الله الثبتي، دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، ص. 51.
- 10 المرجع نفسه، ص. 12.
- 11 محمد أحمد شاهين، المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، ص. 4.
- 12 خالد عواض عبد الله الثبتي، دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، ص. 51.
- 13 سامي الكيلاني، «الخدمة المجتمعية المبنية على حقوق الإنسان: تجربة جامعة النجاح الوطنية في المسؤولية المجتمعية»، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس، 2011م. وانظر أيضاً: خالد عواض عبد الله الثبتي، دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، ص. 51.
- 14 اخترنا جامعة قطر مثالا لسببين على الأقل: أولاً، نظراً إلى عملنا في هذه الجامعة لسنوات ووقوفنا على علاقة الجامعة بمحيطها، وثانياً، نظراً إلى ترتيبها المشرف بين الجامعات العربية والعالمية.
- 15 درجة تحمّل الجامعات الأردنية الخاصة للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر، ص. 9.
- 16 الخطة الاستراتيجية لجامعة قطر، 2013-2016، ص. 25.
- 17 المرجع نفسه، ص. 25.
- 18 المرجع نفسه، ص. 9.
- 19 الخطة الاستراتيجية، 2018-2022، ص. 11.

- 20 المرجع نفسه، ص. 14.
- 21 المرجع نفسه، ص. 14.
- 22 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 23 <http://www.qu.edu.qa/newsroom/Qatar-University/>
- 24 <http://qapco.com/ar/sustainability/community/education/>
- 25 <http://qapco.com/ar/sustainability/community/education/>
- 26 *Ibid.*
- 27 <http://www.al-watan.com/>

المراجع

- أزهري الطيب الفكي أحمد، الشراكة والمسؤولية المجتمعية للمؤسسات المالية: الماهية والمجالات والتطور التاريخي، المؤتمر العالمي للشراكة والمسؤولية المجتمعية للمؤسسات والمصارف الإسلامية، قطر، 2018م.
- خالد عواض عبد الله الثبيتي، «دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية»، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 10، العدد 1، ص. 215.
- الخطة الاستراتيجية لجامعة قطر، 2013-2016.
- الخطة الاستراتيجية لجامعة قطر، 2018-2022.
- زرزار العياشي، المسؤولية المجتمعية للجامعات العربية: الواقع والتحديات، جامعة، المجلد 19، العدد 2، 2015، ص. 27-52.
- سامي الكيلاني، «الخدمة المجتمعية المبنية على حقوق الإنسان: تجربة جامعة النجاح الوطنية في المسؤولية المجتمعية»، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، نابلس، 2011.
- مقدم وهيبة، تقييم مدى استجابة منظمات الأعمال في الجزائر للمسؤولية الاجتماعية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير، جامعة وهران، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، 2013-2014.
- الموسوعة العربية العالمية، 6333، الجزء 7، ص. 08.

Lemercier, *la Responsabilité sociale des entreprises*, Association membre de l'Union sociale pour l'Habitat, 2006.

The World Bank, *Beyond Corporate Social Responsibility: The Scope for Corporate Investment in Community Driven Development*, Report N° 37379-GLB, March 2007, p. 1.

• مواقع إلكترونية

أمجد قاسم، المسؤولية المجتمعية ودورها في التقدم والنهوض، نشر بتاريخ 10 ديسمبر 2015
على موقع: <http://al3loom.com/?p=15825>

محمد أحمد شاهين، المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، جامعة القدس المفتوحة
نموذجاً، 2012، على الموقع:

http://www.yacoubnasereddin.com/site_media/media_downloads/18.pdf

ناصر الدين يعقوب، شقوارة سناء، الحيلة محمد (2013)، «درجة تحمل الجامعات الأردنية
الخاصة للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر قادة المجتمع المحلي»، تاريخ تحميل الدراسة
2016/12/14 على الرابط:

http://www.yacoubnasereddin.com/site_media/media_downloads/18.pdf

<http://qapco.com/ar/sustainability/community/education/>

<http://qapco.com/ar/sustainability/community/education/>

<http://www.al-watan.com/>

<http://www.qou.edu/arabic/conferences>

<http://www.qu.edu.qa/newsroom/Qatar-University/>

Site AFNOR, La norme ISO 26000 en quelques mots, <http://www.afnor.org/profils/centre-d-interet/rse-iso-26000/la-norme-iso-26000-en-quelques-mots>.

مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات الإصلاح: قراءة في واقع الدول العربية ضمن تصنيف ARWU

بوبرك بداش وامحمد بوقرة

المخلص

تعتبر مسألة تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي من المسائل الصعبة والتي تتميز بحساسية عالية نظرا لارتباطها المباشر بمسألة التنمية البشرية وبمسألة تكوين المورد البشري الذي يتأثر بشدة بالعديد من العوامل والمتغيرات لا سيما بالسياسات والاستراتيجيات التي تتبناها الحكومات والجهات الوصية.

ويعتبر استقرار هذه السياسات وما ينتج عنها من أهداف طويلة المدى من العوامل التي تؤدي إلى تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي والحصول على مكانة متقدمة ضمن مختلف التصنيفات العالمية، ذلك أن تحسين الأداء يتوقف بشكل أساسي على ضرورة تفعيل دور البحث العلمي في الجامعات والعمل على ترقية الأداء العلمي والبيداغوجي للأستاذ الجامعي.

ومما تقدم، قمنا من خلال هذه الورقة البحثية بعرض واقع الدول العربية ضمن المؤشرات الأساسية للتنمية البشرية ومؤشرات قياس الأداء في مؤسسات التعليم العالي حتى يتسنى لنا البحث في مدى الاستجابة إلى متطلبات إصلاح منظومة التعليم العالي من خلال الكشف على مستويات النوعية والجودة التي تتميز بهما الجامعات العربية ومقارنتها بتلك المسجلة في مؤسسات التعليم العالي للدول المتقدمة.

وتم الاعتماد لهذا الغرض على تصنيف ARWU للجامعات «Academic Ranking of World Universities» لاعتبار أنه من المعايير المعتمدة بشدة نظرا لارتكازه على مستويات أداء البحث العلمي ونتائجه وعلى مستويات التعليم ونظرا لاعتماده على منهجية اعتبرها الخبراء أنها ذات مصداقية عالية حيث تأسست على مجموعة من المعايير ذات الأوزان المختلفة، ومع اختلاف هذه الأوزان يظهر التباين في الأهمية ودرجة التأثير على ترتيب الجامعات.

وانطلاقاً مما سبق، ركزت الورقة البحثية على محاور أساسية وهي:

- عرض واقع التنمية البشرية في الدول العربية من خلال مؤشرات التعليم العالي؛
- عرض وتحليل المكونات الأساسية لقياس مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي؛
- تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية بالرجوع إلى معايير «ARWU».

مقدمة

يساهم التعليم العالي بشكل ملفت في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال مساهمته في تعليم وتكوين المورد البشري الذي تركز عليه العملية الإنتاجية، حيث يظهر هذا الدور من خلال العلاقة الترابطية الكبيرة بين مؤشرات التعليم ومؤشرات التنمية البشرية.

وقد شكلت مسألة التعليم وتحسين أداء مؤسساته، خاصة في المستوى العالي، محورا للعديد من الدراسات التي استهدفت سبل وكيفيات ضمان الجودة وتطوير الأداء وذلك من خلال حث القائمين على الإدارة والتسيير على إيجاد وضع الآليات اللازمة في سبيل تمكين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية من تحسين الأداء والحصول على الاعتماد الأكاديمي العالمي، وهو أمر لا يستبعد ضرورة الإصلاح الذي ينطلق بداية من التقييم والكشف عن مواطن الخلل الذي جعلها تقبع في مؤخرة الترتيب لكل تصنيف أكاديمي عالمي.

وبالحديث عن التصنيف الأكاديمي العالمي لمؤسسات التعليم العالي، تُشكل إصداراته حالة من الترقب بهدف التعرف على نتائج الإصلاح والمدى الذي بلغته جودة التعليم بالمقارنة مع أعرق الجامعات في العالم، إلا أنه وعلى الرغم من جهود الإصلاح التي بذلت في السابق، لا يزال نظام التعليم في الدول العربية يترنح تحت وطأة العديد من المشكلات وعلى رأسها عدم التجسيد العملي لكل ما قيل عن إصلاح منظومة التعليم لسبب عدم وجود استراتيجية واضحة المعالم تعطي الأولوية لجودة التعليم ونوعيته قبل الكم.

انطلاقاً مما سبق، ركزت إشكالية الورقة على البحث في مدى مساهمة عملية تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضمان وتحسين جودة التعليم وتحقيق التميز، ودور وأهمية التصنيف الأكاديمي في الوقوف على متطلبات الإصلاح في نظام التعليم العالي في الدول العربية.

وبغرض دراسة وتحليل هذه الإشكالية تم الاعتماد على محاور أساسية أمكنتنا من التنقل بين أجزاء الموضوع بشكل متسلسل وتدرجي وذلك كما يلي:

- سيتم التطرق من خلال المحور الأول إلى متابعة وضع الدول العربية في دليل التنمية البشرية من خلال عرض مؤشر التعليم ومستوياته باعتباره مكونا رئيسيا في عملية القياس والتقييم.
- أما المحور الثاني فسيتضمن تحليل وضع الدول العربية في مؤشرات التعليم والوقوف على واقع مستويات التعليم بها بالمقارنة مع المتوسط العالمي والمجموعات الاقتصادية الأخرى.
- وسيتم من خلال المحور الثالث عرض أهم المؤشرات التي تستند إليها عملية تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي باعتبارها الهيئة التي تشرف على التكوين والتعليم والعوامل المحيطة بضرورة التقييم والإمكانات المتاحة والتي تستهدف إصلاح نظام التعليم وتحسين وتطوير جودة الأداء وجودة التعليم والتكوين.
- وأما بالنسبة للمحور الرابع فسيأتي فيه عرض وتحليل لدليل التصنيف الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي «ARWU» المعروف في الأوساط الجامعية والإعلامية بمصادقيته وصدق نتائجه حيث سيتم التركيز على وضع مؤسسات التعليم العربية في الترتيب العالمي للتدقيق في واقع إصلاحات وجودة نظام التعليم العالي.

وقد تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات للتطرق إلى كل المحاور السابقة ودراسة الموضوع، وتمثل أساسا في تقارير الأمم المتحدة حول التنمية البشرية وواقع التعليم في العالم وفي الدول العربية تحديدا للوقوف على مستويات التعليم والقيام بعملية المقارنة، كما تم الاعتماد على التقارير الصادرة عن بعض الهيئات المتخصصة في متابعة واقع التعليم وجودته خاصة في الدول العربية، بالإضافة إلى ذلك، الإصدارات الحديثة للتصنيف الأكاديمي العالمي لمؤسسات التعليم العالي الذي سيمكننا من مطابقة جهود الإصلاح مع واقع نظام التعليم العالي في الدول العربية.

بالإضافة إلى ما سبق توجد مجموعة هامة من الدراسات السابقة التي تناولت بتحليل هذا الموضوع أو أجزاء منه حيث نخص بالذكر الدراسات التالية:

أولاً: دراسة هالة عبد القادر صبري والتي تحمل عنوان: «جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي»، وهي عبارة عن مقال تم نشره في المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4، الصادر سنة 2009.

ثانياً: الدراسة الصادرة عن المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم المنبثق عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة تحت عنوان: «الخطة الإستراتيجية العامة للمركز الإقليمي للجودة والتميز للفترة 2015-2020، والتي جاء فيها مؤشرات قياس الأداء في قطاع التعليم ونظم الإدارة التعليمية والسياسات المتبعة لدعم التميز.

ثالثاً: الدراسة الصادرة عن رئاسة جامعة محمد الخامس بالملكة المغربية والتي تحمل عنوان: «دليل مؤشرات تقييم الجودة»، الصادرة في أكتوبر سنة 2009.

Royaume du Maroc, Université Mohamed V (la Présidence), « Guide des indicateurs de performance », octobre 2009.

وهي دراسة قيمة تضمنت بالتفصيل جملة من المعايير ذات الصلة بالتقييم الذاتي للأداء في المؤسسة الجامعية.

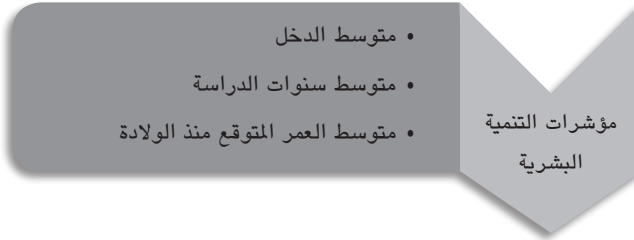
أولاً: وضع الدول العربية في دليل التنمية البشرية

يتم تقييم وقياس درجة تقدم أي دولة أو منطقة إلى ضرورة معرفة مؤشرات التنمية البشرية، وحيث تحتاج هذه الأخيرة إلى ضرورة دراسة وتتبع أداء مكوناتها الفرعية، الصحة والتعليم والدخل، فإن مسألة قياس مؤشرات التعليم العالي تعتبر مسألة بالغة الأهمية على اعتبار أن ذلك سيمكنا من الوقوف على مستويات التعلم والثقافة للسكان بشكل عام، ومستوى المورد البشري بشكل خاص من حيث الكفاءة والمؤهلات والقدرات العلمية والعملية والمهنية.

1. قراءة في التوجهات العامة لمؤشر التنمية البشرية

ترتكز عملية قياس أو تقييم مؤشرات التنمية البشرية على ضرورة دراسة وتحليل وتتبع العناصر الأساسية التي يجمعها الشكل التالي:

الشكل رقم 1 : المكونات الأساسية لقياس مؤشر التنمية البشرية



المصدر: من تجميع الباحث بناء على مضامين تقارير الأمم المتحدة للتنمية البشرية الصادرة منذ سنة 2012.

وأمكننا نتائج قياس مؤشر التنمية البشرية في سنة 2016 من إعداد ترتيب وتصنيف للدول حسب قوة أو ضعف درجة التنمية وفق أربعة مجموعات متفاوتة من حيث قيمة المؤشر وذلك كما يلي:

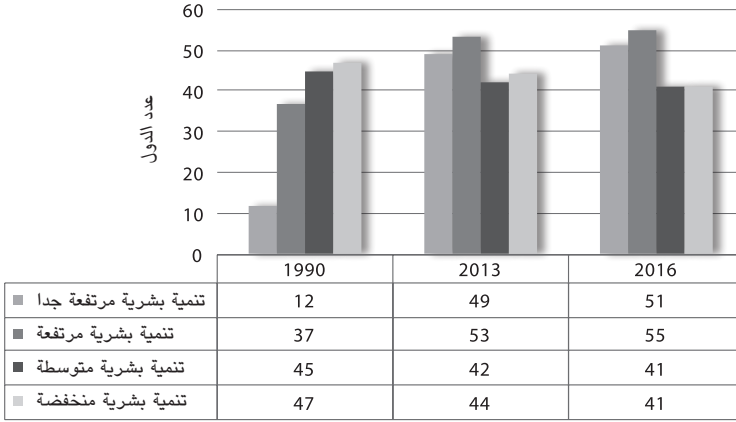
الشكل رقم 2 : تصنيف مستويات التنمية البشرية لسنة 2016

مستويات التنمية البشرية	قيمة المؤشر في سنة 2016
• تنمية بشرية مرتفعة جدا	0,80 فأكثر
• تنمية بشرية مرتفعة	0,70-0,80
• تنمية بشرية متوسطة	0,55-0,70
• تنمية بشرية منخفضة	0,35-0,55

المصدر: من تجميع الباحث بناء على: منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنة 2016، ص. 34.

وبالرجوع إلى تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية لسنة 2016 تمت ملاحظة أن عدد الدول ارتفع في أعلى مستوى في التصنيف المشار إليه سابقا، كما أن عدد الدول انخفض في أسفله وذلك عند إجراء مقارنة بين مؤشرات التنمية البشرية لسنة 1990 ومؤشرات سنة 2013 وكذا لسنة 2016 وهو ما يظهره الشكل التالي:

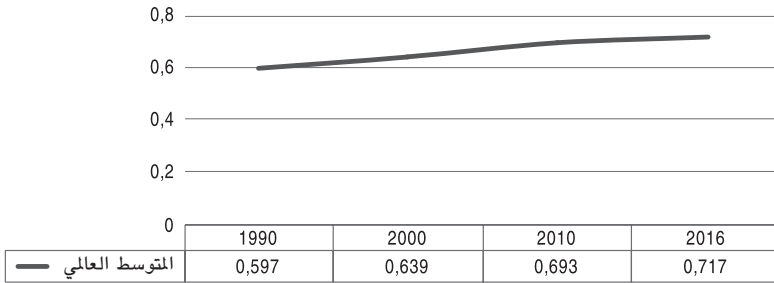
الشكل رقم 3 : تطور عدد الدول في مؤشرات التنمية البشرية خلال الفترة 1990-2016



المصدر: تجميع الباحث بناء على تقرير التنمية البشرية لسنوات 2012، 2014، 2016.

وفي نفس السياق دائما، وبالرجوع إلى المتوسط العالمي لمؤشر التنمية البشرية، يظهر الشكل التالي التحسن المستمر الذي تم تسجيله في المؤشر حيث انتقل من 0,59 نقطة إلى 0,71 نقطة وذلك خلال الفترة الممتدة من سنة 1990 حتى سنة 2015.

الشكل رقم 4 : تطور المتوسط العالمي لمؤشر التنمية البشرية خلال الفترة 1990-2016



المصدر: من تجميع الباحث تقرير التنمية البشرية لسنوات 2012، 2014، 2016.

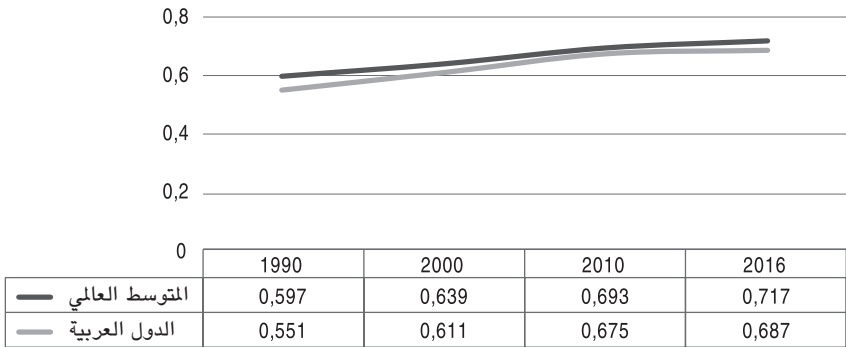
ويعزى التحسن المسجل في مؤشرات التنمية البشرية للعالم بشكل عام وللدول العربية بشكل خاص، إلى تحسن الأوضاع الصحية للسكان مما أدى إلى تحسن متوسط العمر المتوقع، وارتفاع مستويات التعليم، مع عدم تجاهل التحسن المسجل في مستويات الدخل كما يظهره.

2. وضع الدول العربية في مؤشرات التنمية البشرية

سعت الدول العربية مثل باقي الدول إلى اعتماد استراتيجيات تنموية تستهدف النهوض بمختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، لا سيما القطاعات ذات الصلة المباشرة بالتنمية البشرية كالصحة والتعليم وتعزيز القدرة الشرائية للمواطن. وقد أظهرت البيانات الصادرة عن الأمم المتحدة أن أداء الدول العربية في مؤشر التنمية البشرية تحسن بشكل ملفت خلال الفترة الممتدة من سنة 1990 حتى سنة 2015، حيث انتقل من 0,49 إلى 0,68 نقطة وهو أمر يدل على حجم الإصلاح الذي قامت به الدول العربية والتطور المسجل في أداء القطاعات الفرعية التي تدخل في قياس المؤشر.

وعلى الرغم من كل هذه الجهود، وعلى الرغم من كل هذا التحسن المسجل إلا أن مؤشر الدول العربية يبقى متأخرا قليلا بالمقارنة مع المتوسط العالمي وهو ما يوضحه الشكل التالي:

الشكل رقم 5 : تطور مؤشر التنمية البشرية في الدول العربية مقارنة بالمتوسط العالمي خلال الفترة 1990-2016



المصدر: تجميع الباحث بناء على: منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنوات 2012، 2014، 2016.

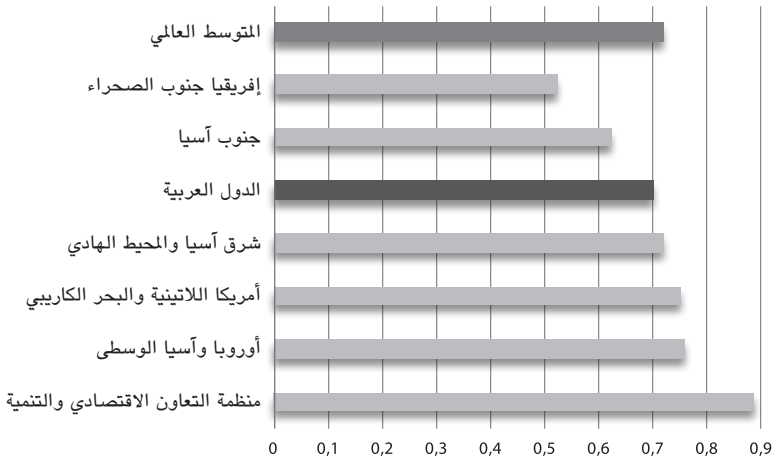
وبالرجوع إلى مستويات التنمية البشرية، أظهرت هذه البيانات أنه يمكن تصنيف الدول العربية في مستوى الدول ذات التنمية المتوسطة حيث ينتمي المؤشر إلى المجال [0,55-0,70] (أنظر الشكل رقم 02).

أما بالمقارنة مع باقي المجموعات الأخرى في سنة 2016، فإن المؤشر يعكس الوضعية المتأخرة لمجموعة الدول العربية حيث تحتل المرتبة الخامسة ضمن سبعة مجموعات اقتصادية (7/5)، في الوقت الذي تتقدم الترتيب مجموعة دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بمؤشر قوي وصل حدود 0,887 نقطة مما يجعل مستوى التنمية فيها يصنف كتنمية بشرية مرتفعة جدا، وحيث تتأخر مجموعة دول جنوب الصحراء الإفريقية بمؤشر قدره 0,523 نقطة مما يجعلها تصنف ضمن مستوى التنمية البشرية المنخفضة.

وتتصدر دولة النرويج الترتيب العالمي بواقع 0,949 نقطة وتليها كل من أستراليا وسويسرا، وجاءت الولايات المتحدة الأمريكية في الترتيب العاشر بمؤشر قدره 0,920 نقطة.

أما بالنسبة للدول العربية، فإن أحسنها ترتيبا هي دولة قطر حيث جاءت في المرتبة 33 عالميا وبمؤشر وصل إلى 0,856 نقطة وتليها كل من المملكة العربية السعودية فدولة الإمارات المتحدة والبحرين وكلها دول تم تصنيفها ضمن مستوى التنمية البشرية المرتفعة جدا. وفيما يلي شكل يظهر مقارنة بين مؤشر التنمية البشرية في الدول العربية وباقي المجموعات الاقتصادية الأخرى.

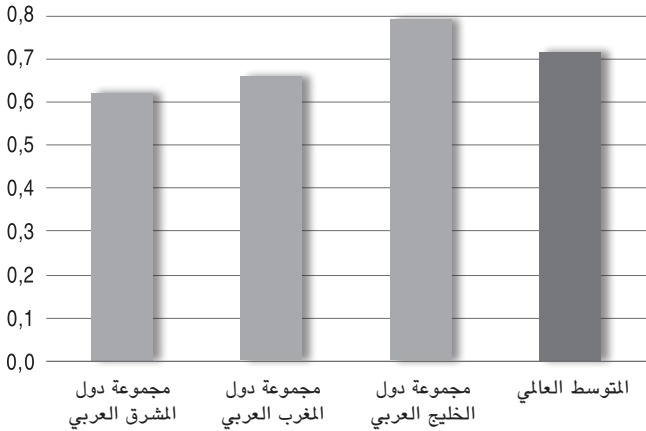
الشكل رقم 6 : تطور مؤشر التنمية البشرية في الدول العربية مقارنة مع المجموعات الاقتصادية الأخرى سنة 2016



المصدر: تجميع الباحث بناء على منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية 2016.

وبالنسبة للدول العربية دائما، أظهرت بيانات التقرير أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات اقتصادية: مجموعة دول الخليج العربي، مجموعة دول المغرب العربي ومجموعة دول المشرق العربي، وهي مختلفة ومتباينة فيما يتعلق بمؤشرات التنمية البشرية، حيث أظهرت دول الخليج نجاحا ملفتا من حيث تمكنها من تسجيل مؤشرات عالية جدا تجاوزت المتوسط العالمي بواقع 0,79 نقطة، بينما سجلت باقي المجموعات مؤشرات أقل (أنظر الشكل التالي).

الشكل رقم 7: مؤشر التنمية البشرية حسب المجموعات العربية سنة 2016



المصدر: جميع الباحث بناء على منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية 2016.

ثانيا: وضع الدول العربية في مؤشرات التعليم

لقد تمت الإشارة سابقا إلى أن طريقة قياس مؤشر التنمية البشرية هي عبارة عن عملية مركبة بين عدة مؤشرات فرعية أخرى، حيث يحظى التعليم فيها بأهمية بالغة وتأثير كبير على توجيه مستوى التنمية البشرية (راجع الجدول التالي).

الجدول رقم 1 : المتوسط العالمي لمؤشر للتنمية البشرية ومكوناته الرئيسية في سنة 2016

نصيب الفرد من الدخل القومي	متوسط سنوات الدراسة	العدد المتوقع لسنوات الدراسة	العمر المتوقع عند الولادة	دليل التنمية البشرية	
14,447	8,3	12,3	71,6	0,717	القيمة
بما يعادل القوة الشرائية لـ \$ سنة 2011	سنة	سنة	سنة	نقطة	الوحدة
	تنمية مرتفعة	تنمية مرتفعة	تنمية مرتفعة	تنمية متوسطة	المستوى

المصدر: تجميع الباحث من خلال الاعتماد على تقرير التنمية البشرية لسنة 2016، ص. 203.

ويتم قياس مؤشر التعليم بناء على أساس العدد المتوقع لسنوات الدراسة وكذا متوسط سنوات الدراسة، فكلما كانا أكبر كلما كان مؤشر التنمية أفضل كما يظهره الجدول التالي:

الشكل رقم 8 : تصنيف مستويات التنمية في مجال التعليم سنة 2016

متوسط سنوات الدراسة	العدد المتوقع لسنوات الدراسة	مستويات التنمية
12,2 فأكثر	16,4 فأكثر	تنمية مرتفعة جدا
[8,1-12,2]	[13,8-16,4]	تنمية مرتفعة
[6,6-8,1]	[11,5-13,8]	تنمية متوسطة
[4,6-6,6]	[9,3-11,5]	تنمية منخفضة
أقل من 4,6	أقل من 9,3	تنمية غير مصنفة (كالتشاد والنيجر مثلا)

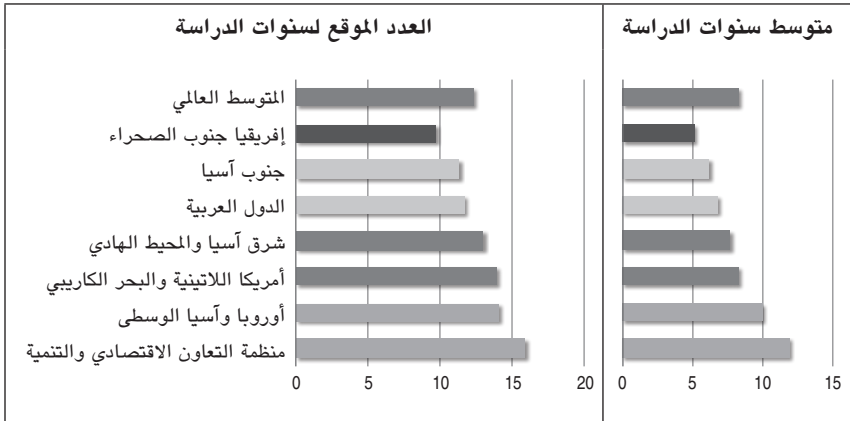
المصدر: منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية، 2016.

وبالرجوع إلى نتائج قياس متوسط المؤشر العالمي، فإن مستويات التعليم يتم تصنيفها بين المتوسطة والمرتفعة مما يعكس تزايد الاهتمام العالمي بالتمدرس وتحسين المستوى وفتح مجال الدراسة أمام أكثر الشرائح السكانية وبمختلف الصيغ.

أما بالنسبة للدول العربية وبالنظر إلى متوسط سنوات الدراسة، فإن مستوى التنمية في مجالات التعليم تصنف متوسطة، وهو ما يطرح عدة تساؤلات بخصوص جهود الإصلاح وثمار سنوات طويلة من الاستراتيجيات التنموية والتخطيط في مجالات تطوير برامج التعليم والتدريس.

وفيما يلي شكل يعرض لنا مقارنة بين مؤشرات التعليم في الدول العربية وباقي المجموعات الأخرى.

الشكل رقم 9 : وضع الدول العربية في مؤشرات التعليم بالمقارنة مع المجموعات الأخرى سنة 2016



المصدر: تجميع الباحث بناء على: منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية، 2016.

وتشير بيانات الشكل السابق إلى أن مؤشرات التعليم للدول العربية بالمقارنة مع المجموعات الأخرى تعتبر متواضعة سواء تعلق الأمر بسنوات الدراسة المتوقعة أو تعلق بالمتوسط، حيث احتلت أيضا الترتيب الخامس ضمن سبعة مجموعات اقتصادية (5/7)، فهي متأخرة جدا عن الدول المتقدمة وليست أفضل إلا من مجموعة دول إفريقيا جنوب الصحراء ومجموعة دول جنوب آسيا.

ثالثا: تحليل المكونات الأساسية لقياس مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

بالنظر إلى أن العالم يشهد من فترة إلى أخرى تغيرات عديدة وتطورا مستمرا في نمط الاستهلاك، للسلع كما للخدمات. وباعتبار أن خدمات التعليم تعتبر من المتطلبات الأساسية للحياة العصرية ويتنامى الطلب عليها باستمرار، فإن مسألة إعداد تقييم دوري لأداء مؤسسات التعليم العالي من المسائل الهامة والحساسة في نفس الوقت باعتبار أنها على صلة مباشرة بتكوين المورد البشري (راجع: المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (RCQE) الخطة الإستراتيجية العامة 2015-2020).

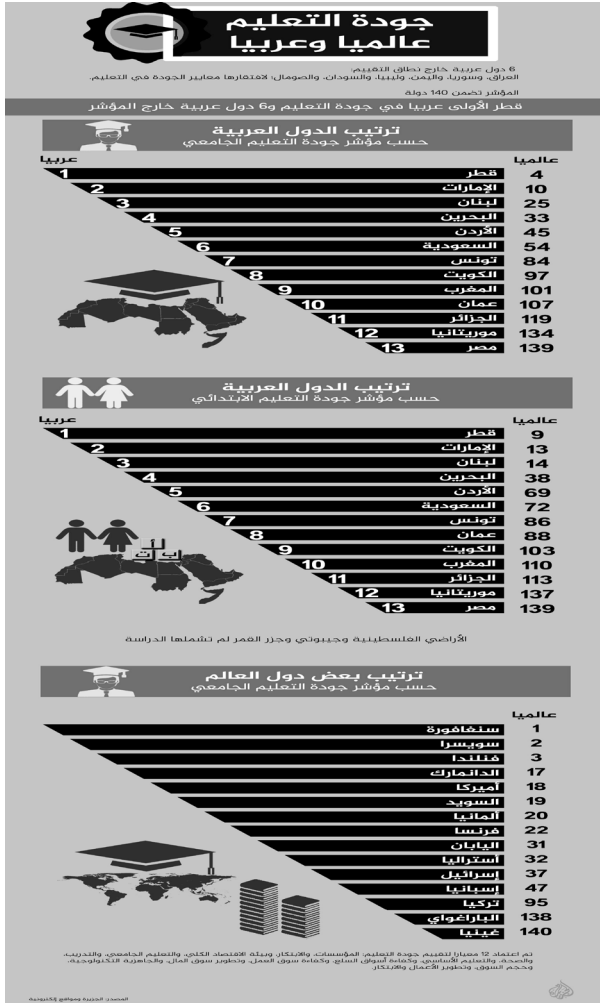
ويعتبر التزايد السكاني مع ما يحمله من تحديات - حتى لا نقول من مشكلات - وكذا التطور والتغير في متطلبات وشروط سوق العمل، من المسائل التي تؤخذ بمحمل الجد لما لذلك من أثر مباشر على أداء مؤسسات التعليم العالي المطالبة بضرورة مراجعة شروط وسياسات الانتماء إليها مع كل تزايد في الفئة التي تتوفر فيها الشروط التي تسمح لها بالالتحاق بطور التعليم العالي.

لقد أشارت العديد من الأبحاث والدراسات إلى مجموعة من المعايير التي يمكنها أن تعطينا صورة واضحة عن أداء مؤسسات التعليم العالي قصد الوقوف على قدرات وإمكانات تطويرها في ظل التغيرات والتحديات التي يعرفها هذا القطاع، حيث كان التساؤل دائما يحوم حول الكيفية التي من خلالها يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تحافظ على مستوى الأداء وكيفية تطويره في ظل الاستجابة لتزايد الطلب على مقاعد الدراسة نتيجة للتزايد السكاني من جهة، ونتيجة لمتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، حيث أن تحقيق جودة التعليم العالي يتطلب ضرورة الوقوف على مجموعة من العناصر المتداخلة وهي: الهيئة الأكاديمية، المباني والمرافق، الإدارة الجامعية، البرامج الأكاديمية وتأثير كل ذلك على مستويات الطلبة (هالة عبد القادر صبري، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 2009، ص. 154).

وفيما يلي شكل يتضمن بيانات عن واقع جودة التعليم الابتدائي والعالي في الدول العربية وترتيبها عالميا وعربيا، حيث يمكن الإشارة من باب الإنصاف إلى أن مجموعة دول الخليج ومن بين المجموعات العربية الأخرى، تم تصنيفها سابقا وحاليا ضمن مستوى التنمية المرتفعة جدا نظير ما حققته من إصلاحات وإنجازات بخصوص منظومة وجودة التعليم الابتدائي والتعليم العالي، وحسب بيانات الشكل التالي، تتقدم دولة قطر ترتيب الدول العربية بخصوص جودة التعليم كما جاء ترتيبها متقدما عالميا حيث تحصلت على المرتبة الرابعة وهي أفضل حتى من

بعض الدول المتقدمة كفرنسا وألمانيا وتليها الإمارات المتحدة في المرتبة الثانية عربيا والمرتبة العاشرة عالميا ثم لبنان ثالثا عربيا وفي المرتبة الخامسة والعشرين عالميا (تقرير جودة التعليم عالميا وعربيا في: www.aljazeera.net).

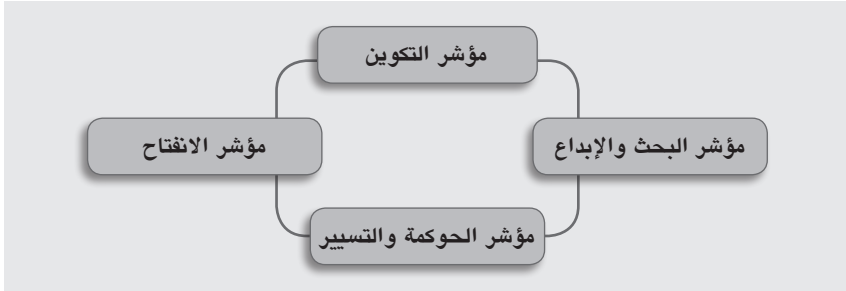
الشكل رقم 10 : جودة التعليم عالميا وعربيا



المصدر: جودة التعليم عالميا وعربيا في: www.aljazeera.net

وقد اشتركت العديد من الأبحاث والدراسات في أن تقييم وتطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي من خلال تركيزها على أربعة عناصر أساسية وهي مختصرة في الشكل التالي:

الشكل رقم 11 : المعايير الأساسية لتقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من تجميع الباحث اعتمادا على
Royaume du Maroc, Université Mohamed V (la Présidence),
«Guide des indicateurs de performance», octobre 2009

فبالنسبة للتكوين فهو يعتبر من الوظائف والأهداف الرئيسية التي وجدت من أجلها مؤسسات التعليم العالي، فالتكوين إذاً، هو بمثابة المحور الرئيس الذي تتركز حوله كل الوظائف الأخرى، وعليه فإن الهدف من خلال دراسة وتحليل هذا المؤشر هو تحديد طبيعة المدخلات (الطلبة الجدد) وتحديد مستوى وطبيعة المخرجات (الطلبة المتخرجين) فضلا عن تحديد شروط الالتحاق وإمكانية الالتحاق بأطوار ما بعد التدرج في ظل شروط التفوق، دون استبعاد أيضا معطيات ومتطلبات الحياة الاجتماعية للطلبة كظروف الإيواء مثلا.

أما بالنسبة للإبداع والتطوير، فيمكن القول أن تطور المؤسسة الجامعية يرتبط بشكل وثيق بالبحث والتطوير، حتى أنه لا يمكن بناء تصور لمؤسسة التعليم العالي دون وجود بحث علمي وابداع، وفي كل المجالات، في العلوم الدقيقة كما في العلوم الانسانية والاجتماعية، ذلك أن هذه المؤسسات هي التي تصقل وتصنع العلماء والمفكرين والمبدعين.

وانطلاقا من هاتين الثنائيتين، الإبداع والتطوير، التعليم والبحث العلمي، أولت مؤسسات التعليم العالي مكانة هامة لنشاطات البحث العلمي لا تقل أهمية عن اهتمامها بنشاطات التعليم والتكوين، والغرض من ذلك مواكبة التغيرات والمستجدات في شتى العلوم وفي عالم يتغير ويتطور بسرعة.

وأما بالنسبة للتسيير الرشيد والحكمة في التسيير، فهي متطلبات أساسية لنجاح أي مؤسسة، ناهيك عن مؤسسات التعليم العالي، فإذا كانت المسائل المرتبطة بالتسيير الفعال في مؤسسات

الإنتاج المادي تتسم بالتعقيد، فإن الأمر أكثر تعقيدا بالنسبة للمؤسسات الجامعية، ذلك أن الأمر لا يتعلق بإنتاج سلع مادية بغرض التسويق، إنما الأمر يتعلق بتكوين أجيال قادرة على إحداث التغيير الإيجابي في جميع متطلبات الحياة، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأجيال قادرة على مسايرة كل التطورات في عالم التكنولوجيا والمعرفة.

وأما بالنسبة لانفتاح مؤسسات التعليم العالي، فمن البديهي أن تبحث المؤسسة الجامعية على شركاء ومتعاونين محليين ودوليين لتحقيق مجموعة من الأهداف، كتبادل الخبرات والمعارف وتحسين ظروف العمل والتدريس والتأطير وتطوير طرق التسيير ومناهج التعليم، ناهيك عن فتح الأبواب إلى سوق العمل بالنسبة للطلبة المتخرجين وغير ذلك من الأهداف. وعليه، فإن عملية تقييم أداء مؤسسة التعليم العالي تستند أيضا إلى حجم ونوعية اتفاقيات التعاون في إطار العلاقات الخارجية وهو الذي يترجم مدى تقبل فكرة الانفتاح.

ويختصر لنا الشكل التالي بعض المكونات الفرعية للمؤشرات الأساسية في عملية تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وذلك كما يلي:

الشكل رقم 12 : المؤشرات الأساسية لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي

التكوين	البحث والإبداع	الحكومة والتسيير	الانفتاح
<ul style="list-style-type: none"> • نوعية الطلبة الملتحقين • مؤشر النجاح ونوعية التكوين • مؤشر سياسة عروض التكوين • مؤشر الموارد المتاحة للتكوين • مؤشر الحياة الطلابية كالهياكل المسخرة لحياة الطلبة 	<ul style="list-style-type: none"> • مؤشر قدرات البحث كنظام البحث والهياكل المسخرة والفئة المعنية بالبحث • مؤشر قدرات الإنتاج العلمي • مؤشر القدرة على الإبداع ونقل التكنولوجيا 	<ul style="list-style-type: none"> • مؤشر قدرات التأطير • مؤشر الموارد المتاحة • مؤشر سياسة التقييم • مؤشر السياسة المالية • مؤشر تسيير الموارد البشرية • مؤشر التسيير العقاري 	<ul style="list-style-type: none"> • مؤشر التعاون المحلي كالانفتاح مثلا على الوسط الاقتصادي والاجتماعي لمعرفة مستويات الشراكة القائمة مع السلطات المحلية والشركات • مؤشر التعاون الدولي كالالتنقل والحركية لقياس حجم ونوعية تنقل الأساتذة والطلبة إلى الجامعات الأجنبية محل الشراكة والتعاون

المصدر: من تجميع الباحث بناء على المفاهيم السابقة.

رابعاً: قراءة في واقع مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية بالرجوع إلى تصنيف ARWU

يعتبر التصنيف الأكاديمي الذي يتم إصداره دورياً من طرف العديد من الهيئات من أكثر ما يجتذب اهتمام القائمين منظومة التعليم بشكل عام والقائمين على مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص، نظراً لما يشكله من صورة عن وضع التعليم وجودته ومستوياته بحيث يمكننا وبغض النظر عن جهة الإصدار من تسليط الضوء على الوضعية العامة للتنمية البشرية، حيث يعتبر التعليم من ركائزها الأساسية ويمكننا أيضاً من إعداد صورة واضحة عن مدى تجسيد الاستراتيجيات التي تستهدف تطوير المورد البشري وتحسين أدائه، وعليه، فإن التصنيف الأكاديمي يشكل مرجعية وقاعدة نعرفنا على مستوى مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

ولهذا السبب تمنح العديد من الدول من خلال مؤسساتها التعليمية أولوية واهتماماً بالعين لمختلف التصنيفات الأكاديمية الصادرة في هذا الشأن، وذلك عن طريق تتبع النتائج ومحاولة الإصلاح واتخاذ التدابير التي تستهدف تصحيح وتحسين الوضع القائم بالنسبة لمنظومة التعليم العالي من خلال التركيز على المتطلبات الأساسية والفرعية للتصنيف والتي تتخذ من جودة التعليم والبحث العلمي مرجعاً لها، حيث يتم الاستجابة إلى مجموعة من العوامل التي يتأثر بها الأداء في مؤسسات التعليم والتي يمكن اختصارها في الشكل التالي:

الشكل رقم 13: العوامل المحيطة بضرورة ضمان جودة التعليم



وتعني الجودة الأكاديمية إيجاد الطرق المناسبة لإقناع الحكومات والمستثمرين بأن مؤسسات التعليم العالي تؤدي عملا جيدا وتبذل الجهد لضمان جودة التعليم. (هالة عبد القادر صبري، 2009، ص. 152).

كما يعني ضمان جودة التعليم التدابير التي يتم توجيهها بهدف إنجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا ما يتطلب اندماج الآليات المعتمدة مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية (عماد السامرائي، 2012، ص. 990).

ويعتبر تصنيف «ARWU»² من بين التصنيفات التي تحظى بالاهتمام الواسع نظرا لمصداقيته واعتماده على مجموعة من المعايير ذات الصلة المباشرة بالرسالة والأهداف التي تأسست عليها منظومة التعليم العالي خاصة ما يتعلق بثمين جهود البحث العلمي في تحقيق عن التعليم العالي نشر في مجلة *The Economist* سنة 2005 تم التعليق عن «ARWU» على أنه الترتيب السنوي الأكثر استعمالا في العالم. كما أن الصحفي «Burton Bollag» المنتسب إلى *Chronicle of Higher Education* كتب أن ARWU يعتبر الترتيب العالمي الأكثر مصداقية وتأثيرا (راجع إذا شئت www.shanghairanking.com/fr/aboutarwu.html).

ويستمد هذا التصنيف أهميته من خلال اعتماده على منهجية في التصنيف والترتيب والتي تأسست على مجموعة من المعايير ذات الأوزان المختلفة، ومع اختلاف هذه الأوزان يظهر التباين في الأهمية ودرجة التأثير على الترتيب وذلك كما يلي:

الجدول رقم 2 : منهجية إعداد ترتيب مؤسسات التعليم العالي حسب «ARWU»

الأبعاد (4)	المؤشرات (6)	الأوزان (%100)
نوعية التكوين	عدد الحاصلين على جوائز Nobel وميداليات Fields ضمن الطلبة القدامى	%10
نوعية الأساتذة الباحثين	عدد الحاصلين على جوائز Nobel وميداليات Fields ضمن الباحثين عدد الباحثين الأكثر ذكرا في 21 تخصص (علوم الطبيعة، الطب، علوم الفيزياء، الهندسة والعلوم الاجتماعية)	%20
	عدد الأبحاث المنشورة في «Nature et Sciences»	%20
نتائج البحث	عدد الأبحاث المفهرسة في (SCI (Science Citation Index) SSCI (Social Science Citation Index) AHCI (Arts and Humanities Citation Index)	%20
حجم المؤسسة	الأداء الأكاديمي مقارنة مع حجم المؤسسة	%10

المصدر: من تجميع الباحث استنادا إلى: www.shanghairanking.com/fr/aboutarwu.html

وبتتبع سلسلة الإصدارات الدورية لهذا التصنيف منذ بدايته، تمت ملاحظة الهيمنة المطلقة على المراتب الأولى من قبل مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، كما تم تسجيل غياب كبير للدول العربية عن المراتب المتقدمة إلا بعض المؤسسات التعليمية الخليجية كجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وهو أمر جعل الكثير من الحكومات والمؤسسات العربية تتخذ مجموعة من الإجراءات الإصلاحية على أنظمة التعليم بقصد تحسين مستويات الأداء وبالتالي تحسين ترتيب مؤسساتها التعليمية³.

وأظهرت بيانات التصنيف وتحديدًا توزيع أحسن 800 مؤسسة تعليم عالي حسب المناطق، أن منطقة أمريكا احتلت المرتبة الأولى وتليها منطقة أوروبا فآسيا وأخير إفريقيا التي لا يزيد عدد مؤسساتها التعليمية التي دخلت التصنيف عن 14 مؤسسة (انظر الجدول التالي):

الجدول رقم 3 : توزيع أحسن 800 مؤسسة تعليم عالي حسب المناطق وحسب تصنيف ARWU سنة 2017

المناطق	Top 20	Top 100	Top 200	Top 300	Top 400	Top 500	501-800
أمريكا	16	52	79	113	142	164	76
أوروبا	4	35	82	122	157	198	97
آسيا/أوقيانوسيا	—	13	39	64	99	132	122
إفريقيا	—	—	—	1	2	6	5
المجموع	20	100	200	300	400	500	300

المصدر : الباحث بناء على : www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2017

وتصدر الولايات المتحدة الأمريكية التصنيف العالمي الأكاديمي من حيث عدد مؤسسات التعليم العالي المصنفة ضمن المؤشر إجمالاً، ليس هذا فحسب، بل وتتصدر الترتيب حتى ضمن قائمة تراكم أفضل 300 مؤسسة، حيث استحوذت على حصة بلغ تعدادها 233 مؤسسة وتتصدر الترتيب في المجال 20-300 أفضل مؤسسة، كما حصلت المملكة المتحدة على المرتبة الثانية وتليها مباشرة سويسرا.

أما بالنسبة للدول العربية وضمن الترتيب التراكمي لأفضل 800 مؤسسة تعليمية، تعتبر المملكة العربية السعودية الأفضل بعدد تراكمي بلغ 12 مؤسسة تعليمية وتليها جمهورية مصر بواقع 3 مؤسسات تعليمية (انظر الجدول التالي):

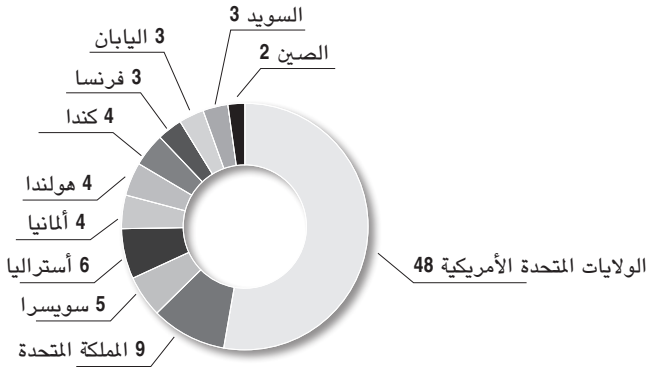
الجدول رقم 4 : ترتيب الدول الأصل لمؤسسات التعليم العالي ضمن قائمة Top 800 حسب دليل ARWU سنة 2017

1. Rank	2. Country	3. Top 20	4. Top 100	5. Top 200	6. Top 300	7. Top 400	8. Top 500	9. 501-800
10. 01.	11. United States	12. 16	13. 48	14. 70	15. 99	16. 119	17. 135	18. 55
19. 02	20. United Kingdom	21. 3	22. 9	23. 20	24. 28	25. 34	26. 38	27. 12
28. 03	29. Switzerland	30. 1	31. 5	32. 7	33. 7	34. 7	35. 8	36. 2
37. 04	38. Australia	39. —	40. 6	41. 10	42. 14	43. 21	44. 23	45. 4
46. 05	47. Germany	48. —	49. 4	50. 15	51. 22	52. 26	53. 37	54. 9
55. 06	56. Netherlands	57. —	58. 4	59. 9	60. 10	61. 12	62. 12	63. 1
64. 07	65. Canada	66. —	67. 4	68. 8	69. 11	70. 17	71. 19	72. 7
73. 08	74. France	75. —	76. 3	77. 9	78. 14	79. 17	80. 20	81. 10
82. 09	83. Japan	84. —	85. 3	86. 7	87. 9	88. 13	89. 17	90. 19
91. 10	92. Sweden	93. —	94. 3	95. 5	96. 9	97. 10	98. 11	99. —
100. 11	101. China	102. —	103. 2	104. 13	105. 25	106. 44	107. 57	108. 55
109. 21	110. Saudi Arabia	111. —	112. —	113. 2	114. 3	115. 3	116. 4	117. —
118. 41	119. Egypt	120. —	121. —	122. —	123. —	124. —	125. 1	126. 2

المصدر: تجميع الباحث بناء على www.shanghai ranking.com/ARWU-Statistics-2017.html

وبالرجوع إلى معطيات الجدول السابق وانطلاقاً من أفضل مائة مؤسسة تعليمية، يظهر الشكل التالي أن مؤسسات الولايات المتحدة الأمريكية تهيمن على 40% من المؤسسات المصنفة منافسة مع 10 دول أخرى معروفة بعراقتها وأصالتها العلمية والبحثية ومعروفة بمستويات التعليم الراقية التي تقدمها كبريطانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا وغيرها من الدول القوية في هذا الشأن.

الشكل رقم 14 : توزيع أفضل مؤسسات التعليم العالي حسب الدول ضمن قائمة أفضل Top 100 حسب دليل ARWU لسنة 2017



المصدر: تجميع الباحث بناء على معطيات الجدول رقم 04.

أما على صعيد مؤسسات التعليم العالي نفسها، فتعتبر جامعة هارفارد الأمريكية (Harvard University) الرائدة في هذا التصنيف لسنة 2017 وتليها جامعة ستانفورد الأمريكية أيضا (Stanford University) فجامعة كامبريدج البريطانية (University of Cambridge)، وهي كلها جامعات عريقة أمكنها تفعيلها لدور البحث العلمي وترقيتها لمستوى التعليم من أن تتصدر التصنيف دائما.

وأما بالنسبة للدول العربية، فكما جاء سابقا، تؤكد بيانات الجدول التالي أن أحسن مؤسسات التعليم العالي العربية هي مؤسسات المملكة العربية السعودية التي دخلت ضمن أفضل مائتي جامعة سنة 2017.

**الجدول رقم 5 : ترتيب أفضل مؤسسات التعليم العالي عالميا حسب دليل ARWU
سنة 2017**

World Rank	Institution	Nationality	National/ Regional Rank	Total Score
1	Harvard University	U.S.A	1	100
2	Stanford University	U.S.A	2	76,5
3	University of Cambridge	U.K	1	70,9
4	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	U.S.A	3	70,4
5	University of California, Berkeley	U.S.A	4	69,1
6	Princeton University	U.S.A	5	61,1
7	University of Oxford	U.K	2	60,1
8	Columbia University	U.S.A	6	58,8
9	California Institute of Technology	U.S.A	7	57,3
10	University of Chicago	U.S.A	8	53,9
101-150	King Abdulaziz University	S. Arabia	1-2	-
101-150	King Saud University	S. Arabia	1-2	-

المصدر: تجميع الباحث بناء على www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2017.html

وتفيدنا هذه المعطيات أن الدول المتقدمة استمدت قوتها وأسبقيتها في شتى المجالات بسبب أنها أعطت الأولوية والأفضلية في تنمية وتكوين المورد البشري من خلال الاهتمام بتطوير وتحسين مستويات وجودة وأداء مؤسسات التعليم خاصة في المستوى العالمي ومن خلال بناء استراتيجيات حقيقية تعتمد أساسا على تفعيل أفضل لدور البحث العلمي.

نتائج ومقترحات

لقد تم التطرق من خلال هذه الورقة إلى أهمية مؤسسات التعليم العالي في تكوين المورد البشري وتحقيق التنمية البشرية المستهدفة ضمن أية استراتيجية تنموية اقتصادية واجتماعية وذلك من خلال المتابعة المستمرة لتقييم الأداء بناء على دراسة وتحليل مجموعة من المؤشرات حيث تم التوصل إلى نتائج نوجزها كما يلي:

فبناء على المعطيات والبيانات الكمية والنوعية التي تم استعراضها وجدنا أن مستويات التنمية البشرية تركز بشكل أساسي على مستويات التعليم نظرا للعلاقة الترابطية الشديدة بينهما.

وبالرجوع إلى نفس البيانات والمعطيات، وجدنا أيضا أن مستوى التنمية البشرية على نفس الدرجة مع مستوى التعليم في الدول العربية مما جعل الأداء فيها إجمالا يكون أقل من المتوسط العالمي وأنها ليست أفضل إلا من مجموعة دول جنوب آسيا ومجموعة دول إفريقيا جنوب الصحراء حيث جاء ترتيبها خامسا ضمن سبعة مجموعات اقتصادية.

أما بالحديث عن مستويات جودة التعليم، فقد تم التطرق إلى أهمية التقييم المستمر لمجموعة المعايير الأساسية التي تقوم عليها رسالة مؤسسات التعليم العالي والتي تتمثل أساسا في التكوين، البحث والإبداع، الحوكمة والتسيير والانفتاح ومن خلال الاهتمام بدراسة درجة وشدة تأثير العوامل المحيطة بضرورة ضمان جودة التعليم كالعولة والموارد المالية والحوكمة واحتمالات تراجع الحكومات في الإشراف على جزء من المنظومة التعليمية.

وبالعودة إلى أهمية التصنيف الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وتتبع سلسلة إصداراته من طرف مختلف الهيئات، وجدنا أن ذلك أمر ضروري لتقييم مستويات الأداء والوقوف على نقاط القوة والضعف ومكان الخل.

أما بالنسبة لتصنيف «ARWU» الذي تم الاعتماد عليه كنموذج لتقييم أداء مستويات التعليم العالي في الدول العربية، فإنه تمت إثارة العديد من التساؤلات بخصوص الأسباب التي جعلت المؤسسات التعليمية للدول العربية تقبع في المراتب المتأخرة، حيث يعكس ذلك صورة جلية ومعالم واضحة عن مستوى الأداء وجودة التعليم وغياب المبادرة العلمية والبحثية ويعكس أيضا تواضع الجهود المبذولة في إصلاح نظام التعليم عموما والعالي خصوصا.

وقد تعود أسباب هذا التراجع والتخلف للمؤسسات التعليمية العربية إلى طبيعة الاستراتيجيات المتبناة في هذا الخصوص والتي تعطي الأولوية والأفضلية للجوانب الكمية على حساب الجوانب النوعية، حيث أصبح الكم (عدد الطلبة المنتسبين والمتخرجين بمختلف الصيغ) أهدافا أساسية امتدت حتى وصلت إلى الأجندة السياسية وأضحت شعارات يتغنى بها صناع القرار لتبرير استنزاف الميزانيات الضخمة الموجهة لتهيئة وتوفير الهياكل البيداغوجية والبحثية وكل

الجوانب اللوجيستكية كالنقل والإيواء والإطعام وتجهيز المكتبات وغير ذلك من دون تتبع جودة التكوين والتعليم والتفعيل الحقيقي لدور البحث العلمي وتحفيزه، وحيث يعتبر هذا الأخير من المتطلبات الأساسية في منهجية إعداد التصنيف الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

وبناء على ما تقدم من نتائج تم التوصل إلى جملة من المقترحات والتي جاء عرضها كما يلي:

- ضرورة الاهتمام أكثر بتحسين مستويات التعليم لما له من أثر مباشر على مستويات التنمية البشرية عن طريق مراجعة سياسات وأنظمة التعليم في الدول العربية ومراعاة مستويات الدخل وإعادة النظر في توزيع شبكة المؤسسات التعليمية لتشمل أكثر المناطق المحرومة.
- التقييم المستمر لمؤشرات الأداء في مؤسسات التعليم العالي لما لذلك من أثر مباشر على ضمان وتحسين جودة التعليم ولما لذلك من إسهام في إيجاد الآليات والصيغ التي تمكن من تحسين وتطوير الأداء والحصول على مخرجات عالية المستوى.
- الإصدار المنتظم للتقارير البحثية والعلمية ودعم برامج ذات صلة بتطوير الجودة والتميز في التعليم كاستجابة لشروط ومتطلبات الحصول على الاعتماد الأكاديمي العالمي لا سيما بالنسبة لمؤسسات التعليم الخاصة.
- التعاون مع وكالات الاعتماد المرموقة من أجل إعداد الإطارات وبناء القدرات للقيام بأعمال الاعتماد وتطبيق معايير الجودة.
- إعادة النظر في مخصصات ميزانيات البحث العلمي والاهتمام أكثر بتحفيز الأستاذ الباحث وتثمين جهوده وحثه أكثر على البحث والإبداع والنشر في المجالات العلمية المصنفة عالمياً لما لذلك من أثر مباشر على تحسين ترتيب مؤسسات التعليم العالي للدول العربية في التصنيف الأكاديمي.
- الانفتاح أكثر على مستجدات نظم التعليم والتكوين خاصة في الدول المتقدمة عن طريق تعزيز سبل التعاون وربط المزيد من علاقات التبادل والتعاون بين مؤسسات التعليم العربية والجامعات العريقة التي تتقدم التصنيف الأكاديمي لما لذلك من أثر مباشر وكبير على تحسين برامج التكوين والتأطير والبحث العلمي.
- التأسيس لقواعد ومبادئ الحكامة في تسيير مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية والاهتمام بشيء من الإنصاف بين رسالتي الجامعة، رسالة البحث العلمي كما رسالة التعليم والتكوين.

هوامش

- 1 ومن هذه الدراسات:
 - Royaume du Maroc, Université Mohamed V (la Présidence), « Guide des indicateurs de performance », octobre 2009.
 - Commission nationale pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES), Baghdad Benstaali et Youcef Berkane, « Evaluation de la qualité des programmes universitaires ».
- 2 ARWU : Academic Ranking of World Universities.
- 3 فمن غير المعقول مثلا أن دولة كالجزائر ومع ما تملكه من مؤهلات مالية وبشرية ترتب أفضل جامعاتها بعد الألفين.

المراجع

• أولا باللغة العربية

- عدنان الأمين، «التقرير الإقليمي حول إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته في: المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي»، القاهرة، 2009.
- عماد السامرائي، «أهمية تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي لبناء ودعم ثقافة الإبداع والتميز والريادة في الجامعات الخاصة» في: المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2012.
- هالة عبد القادر صبري، «جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 4، الصادر سنة 2009، ص. 154.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (RCQE)، الخطة الإستراتيجية العامة 2015-2020.
- منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنة 2012.
- منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنة 2013.
- منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنة 2014.
- منظمة الأمم المتحدة، تقرير التنمية البشرية لسنة 2016.

• ثانيا: باللغة الأجنبية

- Royaume du Maroc, Université Mohamed V (la Présidence), « Guide des indicateurs de performance », octobre 2009.

Commission nationale pour l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CIAQES), Baghdad Benstaali et Youcef Berkane, « Evaluation de la qualité des programmes universitaires ».

Isabelle Bouchardy, *Management de la qualité dans l'enseignement supérieur public français : débat sur la mesure*, Université Paul Sabatier, Toulouse, France, p. 32-34.

• ثالثاً: الأنترنيت

تقرير جودة التعليم عربياً وعالمياً في:

- www.aljazeera.net
- www.rcqe.org
- www.openknowledge.worldbank.org
- www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2017.html

المؤلفون

الدكتور الحسين الرامي حاصل على شهادة الدكتوراه في القانون العام من جامعة القاضي عياض، مراكش وعلى دبلوم السلك العالي في التدبير الإداري من المدرسة الوطنية للإدارة بالرباط وهو أستاذ التعليم العالي مؤهل بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة ابن زهر بأكادير، وعضو فريق البحث في القانون العام والحكمة «ERDG» ومنسق ماستر حكمة الجماعات الترابية والتنمية المستدامة بنفس الكلية. وهو كذلك عضو مؤسس ورئيس المركز المغربي للدراسات وتحليل السياسات «CEMAP».

هو أستاذ متخصص في القانون الإداري والعلوم الإدارية ويهتم بالحقل المعرفي الخاص بالجماعات الترابية والتنمية المستدامة وجمعيات المجتمع المدني والجامعات. نظم العديد من الندوات الوطنية والدولية والأيام الدراسية وشارك في تظاهرات علمية على الصعيدين الوطني والدولي وله عدة مقالات علمية منشورة وأخرى قيد النشر.

الدكتور رضا الفلاح حاليا أستاذ التعليم العالي مؤهل في كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بجامعة ابن زهر بأكادير، ومدير فريق البحث في القانون العام والحكمة «ERDG» بنفس الكلية. وهو كذلك عضو مؤسس وكاتب عام للمركز المغربي للدراسات وتحليل السياسات «CEMAP».

حصل رضا الفلاح على درجة الدكتوراه في القانون العام سنة 2006 من جامعة نيس صوفيا- أنتيبوليس بفرنسا.

يشارك رضا الفلاح بأعماله الأكاديمية في عدة ندوات وطنية ودولية وله عدة مقالات علمية منشورة وأخرى قيد النشر في مجالات متعلقة بالقانون الدولي والعلاقات الدولية والحكمة الدولية والأمن الإنساني بثلاث لغات هي العربية والإنجليزية والفرنسية.

رضا الفلاح أستاذ متخصص في العلاقات الدولية والدراسات الإستراتيجية وله إسهامات أكاديمية في مجال القانون الدولي الاقتصادي. كما أنه حائز على شهادة مدرب في القانون الدولي الإنساني من قبل اللجنة الدولية للصليب الأحمر.

يشارك رضا الفلاح بانتظام في الأنشطة العلمية والمؤتمرات في المغرب وخارج المغرب في مواضيع تتمحور حول العلاقات الدولية، والسياسة الخارجية المغربية، وإدارة المخاطر العالمية والقضايا المتعلقة بالأمن الإنساني.

كما يشارك رضا الفلاح بشكل نشيط في الندوات المنصبة حول قضية الصحراء المغربية، ويساهم بمقالات حول هذا الموضوع من منظور القانون الدولي.

الدكتور عمر التاور أستاذ باحث ومنسق شعبة علم الاجتماع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، أكادير؛ حاصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة محمد الخامس أكدال-الرباط، وعلى شهادة التبريز في الفلسفة، وهو حاصل أيضا على مجموعة من الجوائز الفكرية منها: جائزة إدوارد سعيد الدولية في نقد الخطاب الاستشراقي، وجائزة ياسين الحافظ في الفكر السياسي، وجائزة دبي الثقافية للإبداع، والجائزة الأولى لمؤسسة علال الفاسي. تتمركز أبحاثه في مجال الفلسفة السياسية، كما تركز على موضوعات المعرفة والسلطة والديمقراطية والقيم والحوار؛ ومن أعماله المنشورة كتاب المعرفة والسلطة: في الاقتراب من عوالم ميشيل فوكو (2018)، وكتاب الديمقراطية في المغرب المعاصر: من وعي المفهوم إلى واقع الممارسة (2014)، ومجموعة من الأبحاث والدراسات المنشورة في مجلات عربية من قبيل: كتابات فلسفية، تبين، فكر ونقد، مقاربات، علامات، الرافد، الجسرة، الكلمة، أفواس.

الدكتور محماد البداوي حاصل على شهادة الدكتوراه في القانون العام، تخصص القانون والعلوم الإدارية، في موضوع: إدارة الجودة الشاملة بالقطاع العمومي في المغرب: قطاع التعليم العالي نموذجا.

هو أستاذ زائر، باحث في القانون الإداري والعلوم الإدارية بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية عين الشق، الدار البيضاء.

نشر عدة مقالات بحثية في مجالات وطنية في مجال القانون الإداري والعلوم الإدارية، من ضمنها القرار الإداري الإلكتروني، العقد الإداري الإلكتروني، إدارة الكفاءات في الإدارة العمومية... ساهم بمدخلات عملية في عدة ندوات دولية ووطنية، وأشرف على العديد من الدورات والورشات التكوينية في مجال بناء قدرات النسيج التعاوني بالمغرب (التعاونيات الفلاحية).

الدكتور حميد ابكريم، أستاذ التعليم العالي مؤهل بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط، حاصل على شهادة التأهيل الجامعي، وعلى شهادة الدكتوراه تخصص القانون الدستوري وعلم السياسة، وعلى إجازة في علم السياسة، وعلى دبلوم المدرسة الوطنية للإدارة بالرباط. نشرت له

عدة أبحاث في مجالات علمية وشارك في عدة ندوات وطنية ودولية داخل المغرب وخارجه. ساهم كذلك مع مجموعة من الباحثين في تأسيس مراكز للبحث خصوصا مركز «يقظة» الذي يتشرف بإدارته التنفيذية، وعضو مؤسس لفريق البحث حول التجديد في مجال التربية والتكوين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط؛ وعضو مشارك في إعداد دلائل تربوية لفائدة أطفال في وضعية إعاقة التوحد في إطار مشروع «حقوق الأشخاص ذوي التوحد في التربية والتعليم، من الاعتراف إلى الإعمال، له كتاب في طور النشر بدعم من وزارة الثقافة برسم سنة 2018 بعنوان : إضاءات تشريعية حول مهنة التدريس وتدبير مؤسسة التعليم العمومي.

سعيد الشرفاوي أستاذ مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي منذ سنة 2010؛ طالب بسلك الماستر في القانون الدستوري وعلم السياسة بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية جامعة ابن زهر أكادير؛ حاصل دبلوم الدراسات الجامعية العامة المهنية في تخصص «الوساطة الاجتماعية والتنشيط السوسيوثقافي» بكلية علوم التربية جامعة محمد الخامس السويسي بالرباط؛ حاصل على شهادة الإجازة في علم النفس بجامعة محمد الخامس أكادال بالرباط.

الدكتور قاسم النعالمي أستاذ باحث بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط، عضو سابق بكرسي اليونسكو- تدبير البيئة والتنمية المستدامة، بعد تقديم أطروحة لنيل الدكتوراه في الجغرافية الطبيعية وقواعد التهيئة المجالية (2004)، ساهم في إعداد مخططات التنمية الجماعية للجماعات التابعة لإقليم إفران. ألف مقالات متعددة (فردية وجماعية) تهتم بمواضيع متنوعة منها : التخطيط وتهيئة المجالات - الجماعات الترابية - التعمير - المقاربة التشاركية في تدبير المجالس الجماعية - دور التكنولوجيات الحديثة في دعم اتخاذ القرار وتقييم العدالة المجالية في توزيع الخدمات.

الدكتورة نادية جامع أستاذة مؤهلة بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بجامعة ابن طفيل-القيظرة. إطار سابق بمصلحة المشاريع والمتمتسات «مديرية التقييم والمستقبلية» التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر. حاصلة على الدكتوراه في القانون العام تخصص علم السياسة والقانون الدستوري بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، جامعة محمد الخامس أكادال، نشر للأستاذة في مجال تخصصها عدة مقالات علمية وساهمت في تأليف كتب جماعية في مختلف الميادين وشاركت في العديد من الندوات والمؤتمرات

العلمية الوطنية والدولية. كما نشر لها مجموعة من المقالات الورقية في بعض الصحف الوطنية والمواقع الإلكترونية وهي متخصصة في سياسة التعليم العمومي في المغرب.

الدكتور عصام القرني باحث متخصص في المالية العمومية والسياسية الجبائية، أستاذ زائر بكلية الحقوق بفاس حاليا وبكلية الحقوق بسلا سابقا؛ يشغل مهمة رئيس تحرير مجلة العمق للدراسات ومستجدات القانون والاقتصاد؛ شارك في العديد من الأنشطة العلمية الوطنية والدولية، كما عمل على إعداد مجموعة من المقالات العملية المنشورة، أغلبها يندرج في مجال تخصصه الأكاديمي، وساهم في تحضير تقرير «المغرب في سنة 2016» في عدد من نسخته السنوية، الصادر عن المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات؛ سبق له أن نشر مجموعة من المقالات الصحفية ومقالات رأي متعلقة بإشكالات تدبير الشأن العام بصفة منتظمة بعدد من الجرائد الوطنية الورقية والإلكترونية.

الدكتورة فاطمة محرر، باحثة في الدراسات السياسية والعلاقات الدولية المعاصرة، عضو نشيط في العديد من الجمعيات والمراكز البحثية، مهتمة بالدراسات الأكاديمية حول العلاقات الدولية والاستراتيجية، وحقوق الانسان، والتنمية والهجرة. صدر لها عدة مقالات ودراسات بمجموعة من المجلات والجرائد ومواقع مغربية ودولية.

الدكتور عبد العالي حور أستاذ مؤهل في القانون العام بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط، حاصل على الدكتوراه في الحقوق تخصص القانون العام من جامعة محمد الخامس السويسي بالرباط سنة 2011، صدرت له عدة مقالات علمية في عدد من الدوريات الوطنية والدولية، وشارك في عدد من الندوات العملية بعدد من الجامعات المغربية، نائب رئيس المركز المغربي للتقييم والبحث التربوي، عضو بعدد من مراكز الأبحاث والدراسات. مهتم بقضايا الجماعات الترابية والتنمية، وتقييم السياسات العمومية في مجال التربية.

الدكتور حافظ إسماعيلي علوي أستاذ اللسانيات وتحليل الخطاب بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير وعضو فريق البحث في القانون العام والحكمة. من مؤلفاته: اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، 2009م؛ قضايا إستمولوجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم، ومنشورات الاختلاف، بيروت، 2009م؛ قضايا اللغة العربية في اتجاهات البحث اللساني الحديث، كرسي المانع، جامعة الملك سعود، الرياض (2013م).

أشرف على مجموعة من الكتب وقدم لها، منها أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات في الثقافة العربية والتداوليات: علم استعمال اللغة والتداوليات وتحليل الخطاب والحجاج: مفهومه ومجالاته دراسات نظرية وتطبيقية محكمة في البلاغة الجديدة. شارك في العديد من المؤتمرات العلمية داخل المغرب وخارجه ونشر عددا من البحوث والدراسات في مجالات محكمة.

حصل على جائزة ابن زهر للبحث العلمي في دورتها الثامنة (2011م). حصل على منحة دولية في ألمانيا من معهد الدراسات عبر الإقليمية برلين (2011-2012م). حاصل على جائزة مؤسسة عبد الحميد شومان للباحثين الشباب في العلوم الإنسانية (2012م).

الدكتور بوبكر بداش أستاذ محاضر بكلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير بجامعة أمحمد بوقرة، بومرداس وحاصل على شهادة الدكتوراه تخصص تحليل اقتصادي، جامعة الجزائر 2011. مارس مهام التدريس في العديد من الجامعات الجزائرية (منها جامعة الجزائر، جامعة تيزي وزو، جامعة التكوين المتواصل). شارك بأوراق علمية في العديد من المنتقيات الدولية والوطنية: الجزائر، الأردن، المغرب، تركيا، لبنان.

هو عضو أسبق ثم مدير أسبق لهيئة تحرير مجلة أبعاد اقتصادية الصادرة عن كلية الاقتصاد بجامعة بومرداس.

هو رئيس فرقة بحث معتمدة من طرف وزارة التعليم العالي الجزائرية تحت عنوان: «مدى فعالية الأنظمة القانونية، الجمركية والبنكية لاستيعاب وترقية عمليات التجارة الخارجية الجزائرية». هو رئيس أسبق لقسم العلوم التجارية بكلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس.

هو نائب العميد سابقا مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية بكلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير بجامعة بومرداس.

الدكتور محمد بنجيلالي، أستاذ مادة الاقتصاد بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط. حاصل على الدكتوراه في الاقتصاد، تخصص المالية والنقود في سنة 2008 بكلية العلوم القانونية، الاقتصادية والاجتماعية بوجدة. إطار سابق بمؤسسة الكرامة للقروض الصغرى وإطار سابق بوزارة التربية الوطنية.

