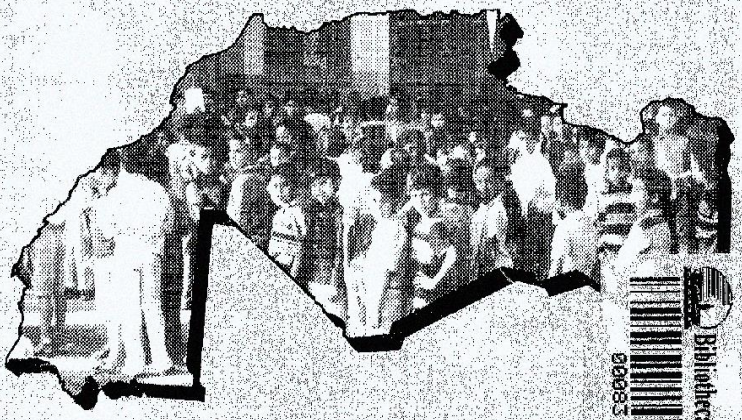
محمد عابد الجابري

التعليم في المغرب العربي

دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم
في المغرب وتونس والجزائر



Bibliotheca Alexandrina
0008310

التوزيع

1989

التعليم في المغرب العربي

محمد عابد الجابري

التعليم في المغرب العربي

دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف
رقم الايداع القانوني: 1989/832
طبع بدار النشر المغربية
الدار البيضاء

تقديم المؤلف

تتناول هذه الدراسة بالتحليل السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي منذ حصولها على الاستقلال الى الوقت الحاضر [1985...]. ومن المفيد التنبيه هنا الى المسائل التالية:

1 ـ لقد قمنا بتحليل السياسات التعليمية في كل قطر على حدة مبتدئين بالمغرب ثم تونس ثم الجزائر، وقد اعتمدنا هذا الترتيب اعتبارا للمدة التي خضع فيها القطر للإستعمار الفرنسي، وبالتالي لثقل التركة الاستعمارية فيه.

2 ـ لما كانت التركة الاستعمارية في أقطار المغرب العربي عاملا أساسيا ورئيسيا، من العوامل المحددة لسياستها التعليمية في أوائل الاستقلال، رأينا من الضروري البدء بإعطاء القارىء فكرة موجزة عن السياسة التعليمية التي سلكتها فرنسا في كل قطر من أقطار المغرب العربي وعن النظام التعليمي الذي أقامته والنتائج التي أسفر عنها عملها في هذا الميدان. وبما أن قضية التعليم كانت في أقطار المغرب العربي من القضايا الأساسية التي تركز حولها الكفاح الوطني من أجل الاستقلال فقد رأينا من المفيد كذلك تزويد القارىء بفكرة عن البديل الوطني الذي طرحته حركات التحرير الوطنية وعن النتائج التي أسفر عنها. وسيتبين القارىء عندما ينتقل الى السياسات التعليمية بعد الاستقلال كم كان ضروريا الإطلاع على هذين الجانبين [المشروع الاستعماري والبديل الوطني] لفهم مسار تلك السياسات والعوامل الفاعلة في تطورها وتقلبها.

3 ـ بما أن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي كانت محكومة إلى حد كبير بنوع التركة التي ورثها كل قطر عن الفترة السابقة على الاستقلال فإن تطور السياسة التعليمية في كل قطر كان يحدث خارج المخططات العامة للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية وباستقلال عنها. وهكذا فباستثناء المغرب الأقصى الذي تزامنت فيه، بصورة عامة، المراحل الأساسية لتطور السياسة التعليمية فيه مع فترات مخططات التنمية فإن القرارات الأساسية في ميدان التعليم اتخذت في كل من تونس والجزائر في إطار إصلاحات أو مخططات خاصة لم تكن متزامنة مع فترات مخططات التنمية، ولذلك اعتمدنا في تتبعنا لتطور السياسة التعليمية في هذين القطرين تحقيبا غير ذلك الذي ينطبق على مخططات التنمية العامة.

4 ـ ولم نقتصر في تحليلنا على التعامل مع النصوص بل ربطنا القرارات بالظروف السياسية التي تمت فيها وشرحنا الكيفية التي تتخذ بها وأبرزنا خلفياتها كما تتبعنا برامج الاصلاح من خلال تطبيقاتها ونتائجها، ناظرين الى ما تقرره مخططات التنمية في ميدان التعليم من زاوية ربط الطموحات والأهداف بالحصيلة والإنجاز، مبرزين أوجه النقد التي وجهت من طرف المسؤولين أنفسهم الى هذا الجانب أو ذاك من جوانب النظام التربوي.

5 ـ وخصصنا خاتمة الدراسة لعرض خلاصات تركيبية تعتمد التحليل المقارن بين الأقطار الثلاثة في المسائل الأساسية التي حكمت سياساتها التعليمية، طارقين بعض الآفاق المستقبلية، ولكن في إطار الإشكاليات العامة. التي كانت توجه مسار التعليم في هذه الأقطار.

وهكذا فالقارىء الذي يرغب في الإطلاع على التجارب التعليمية في أقطار المغرب العربي من داخلها ومن خلال معطياتها التفصيلية فما عليه إلا أن ينتقل الآن إلى ما يلي من الصفحات، أما القارىء الذي يفضل أخذ فكرة عامة عن الموضوع قبل الشروع في تتبع التفاصيل فعليه أن يبدأ بقراءة الخاتمة. عسى أن نكون قد وفقنا الى الصواب.

الدار البيضاء، في 12 مارس 1988
محمد عابد الجابري

تقديم المنتدى

أعدت هذه الدراسة في إطار مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الذي يعده منتدى الفكر العربي بعمان. وفيما يلي نص التقديم الذي كتبه لهذه الدراسة منسق المشروع د. سعد الدين إبراهيم.

يمثل هذا الكتاب، سياسات التعليم في المغرب العربي، حلقة من حلقات المشروع الكبير الذي يقوم به منتدى الفكر العربي، منذ عام 1976، عن مستقبل التعليم في الوطن العربي.

وقد أخذ المنتدى على عاتقه القيام بهذه الدراسة كجزء من برنامجه حول الدراسات الاستراتيجية المستقبلية. فمصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا وتعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين، والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين. وقد تنبهت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات. ففضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة «التعليم» كطريق لأي نهضة حقيقية، فإن الجديد في السنوات الأخيرة هو تزايد الإدراك بأن المسألة ليست أي تعليم، وإنما الذي أصبح مطلوبا هو «تعليم» من نوع جديد، يهيء الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الإنفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة، التي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم

المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات. أي أن حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن، مثلا، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة إنسانية منذ بداية التاريخ البشري المسجل. وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج الى تنظيم سريع ومستمر لمن يريد أن يستخدمه. وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم في القرن القادم. والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الأولى والثانية في عديد من الوجوه. فبينما كانت الأولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد، والرأسمالي العصامي، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية، وفن الإدارة الحديثة، والشركات المساهمة، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساسا على العقل البشري، والإليكترونيات الدقيقة، والكمبيوتر، وتوليد المعلومات وتنظيمها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية، وعلى الشركات المتعددة الجنسية. ولأن العقل البشري هو العماد الأول في هذه الثورة، ولأنه يمثل طاقة متجددة تنضب، فإن الثورة التكنولوجية الثالثة لن تكون حكرا على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية، أو القوية بجيوشها التقليدية، إنها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها ـ سواء كانت كبيرة أو صغيرة ـ إذا ما أحسنت إعداد أبنائها تربويا وتعليميا.

والتغير الإجتماعي المتسارع، الذي هو أحد خواص القرن القادم، والذي لم يبق عليه سوى عدة سنوات، يعني أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا في الماضي، ولكن في حياة نفس الجيل. وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الأولى التي تحدثنا عنها أعلاه، أي الثورة التكنولوجية الثالثة، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون في صناعة أو صياغة هذه الثورة. فالجميع سيتأثرون بها، في أدنى الأراضي وأقصاها. ويتطلب هذا التغير الاجتماعي المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل، وإلا دهمها هذا التغير بقطاره المندفع. ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا الا اذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك. ويقع هذا العبء أساسا على النظام التربوي.

والإنفتاح الإعلامي الثقافي الحضاري العالمي، هو خاصية ثالثة من خواص القرن الحادي والعشرين. فوسائل الإتصال السريعة، بل والآنية، ستعبر الحدود بلا قيود، برسائلها ومضامينها، من أي مجتمع لأي مجتمع آخر. فالأرسال والاستقبال عبر الأقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى. إن التحصين الحقيقي في مواجهة هذا التدفق الإعلامي ـ الثقافي الوافد هو وعي الفرد والمجتمع، وقدرتهما على الفرز النقدي، والاختيار والتمثل من بين ما يتساقط عليه. وهذه مهمة لا تتجاوز قدرة النظام التعليمي التقليدي، كما عرفناه أو نعرفه اليوم. إن هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من نوع جديد، بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة في كل مجتمع تتضافر مع النظام التعليمي في القيام بها، إذا كان لهذا المجتمع أن يحافظ على هويته الحضارية ـ القومية، ويحفظها من المسخ أو الذوبان، في نفس الوقت الذي لا يتحول فيه الى متحف تراثي جامد ومنغلق.

وأخيرا، فإن تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج، كأحد خواص القرن الحادي والعشرين، ستعني نهاية التمييز التقليدي بين العمل اليدوي والعمل العقلي، أو بين الادارة والعمل، أو بين الإنتاج والتجارة والخدمات. فالإنسان «الفاعل» في القرن الحادي والعشرين سيكون الإنسان المتعدد المهارات، وأهم من ذلك الإنسان القادر على التعلم الدائم، والذي يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية، والمجتمع الفاعل في القرن الحادي والعشرين سيكون مجتمعا تستأثر فيه «خدمات المعلومات» بأكبر نصيب من القوة البشرية. ومرة أخرى تقع على النظام التعليمي المسؤولية الأولى في إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات.

لهذه الإعتبارات جميعا، سعت كل بلدان العالم الأول والثاني، والعديد من بلدان العالم الثالث الى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية. وهدفها في ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادي والعشرين. وكان ظهور كتاب «أمة في خطر» [Nation at Risk] بالولايات المتحدة عام 1984، مؤشرا على هذه الصحوة. فرغم المكانة العالمية المرموقة للولايات المتحدة، كأحد القوتين الأعظم

في النظام الدولي المعاصر، إلا أن الإحساس المتزايد بأن النظام التعليمي الأمريكي قاصر عن إعداد المواطن والمجتمع الأمريكي لعالم القرن الحادي والعشرين، دفع الرئيس الأمريكي «رونالد ريغان» لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة بتطويره، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة. وقد أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة في الرأي العام الأمريكي، مثل الهزة التي كان قد أحدثها إطلاق السوفيت لقمرهم الصناعي الأول «سبوتنيك» عام 1959 قبل الولايات المتحدة. وفي الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكي لتدارك مواطن الضعف في النظام التعليمي. فهو الأساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم.

وقد تزامن مع هذه المبادرة الأمريكية، أو تبعها مباشرة، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية، ودول المعسكر الشرقي، والهند وإسرائيل، وغيرها. بل انه يمكن القول ان الإصلاح الواسع الذي يقوم به الإتحاد السوفياتي في ظل زعامة «ميخائيل جورباتشوف»، تحت اسم «إعادة البناء» [البيرسترويكا] هو أساسا من أجل اللحاق العلمي والتكنولوجي بكل من الولايات المتحدة واليابان، وحتى لا يفقد الإتحاد السوفياتي بدوره مكانته المتميزة في النظام العالمي. ومرة أخرى فإن النظام التعليمي ـ التربوي هو الأساس وهو المفتاح.

ونحن هنا في الوطن العربي لم نأخذ تحديات القرن القادم الى الآن مأخذ الجد. ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى، بعد، أن التعليم هو المفتاح وهو الأساس. وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم، مثلما أن «الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم».

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والأفراد، وفي مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [الكسو] ومكتب التربية لدول الخليج العربية، في الدراسات أو التنبيهات، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب ما تزال دون المستوى المطلوب في هذا الصدد. لقد أشرنا بالفعل للكيفية التي تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفياتي لهذه القضية. ونضيف الى ذلك أن زؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة خصصوا قمة عام 1986 منفردة ومستقلة [عرفت باسم

يوريكا]، لدراسة مخاطر التلكؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر. وطبعا كان التعليم هو أهمها.

لذلك أخذ منتدى الفكر العربي على عاتقه القيام بهذا المشروع البحثي الكبير. وتحمس له كل الأعضاء، ورصدت د. سعاد الصباح والشيخ عبد الله المبارك الصباح منحة كريمة لتنفيذ هذا المشروع. واستجاب عشرات الباحثين والمفكرين العرب الأفذاذ للإسهام فيه.

ورغم أن الهدف النهائي للمشروع هو صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المستقبلية لتعليم الأمة العربية في القرن القادم، إلا أن ذلك ما كان له أن يتم الا بعد القيام بعدد من الدراسات التمهيدية والأساسية والمقارنة، وذلك حتى تأتي التوجهات والإستراتيجيات والسياسات المقترحة أكثر من مجرد «ينبغيات» أو «طوباويات» مرغوبة، ولكنها صعبة أو مستحيلة التحقيق. لذلك فإن معمار أو هيكل هذا المشروع البحثي من أربع محاور متصلة ومتراكمة، وهي:

* **محور الدراسات العالمية المقارنة:**

وفيه تتم مراجعة الأدبيات العالمية والعربية حول شكل وطبيعة النظام العالمي في القرن القادم، ومكان التعليم ودوره في صياغة هذا النظام، وكيف تخطط الدول المتقدمة وبعض الدول النامية لأنظمتها التعليمية ـ التربوية استعدادا للقرن الحادي والعشرين، وكيف يمكن الاستنارة والتعلم من تجاربها في هذا الصدد.

* **محور أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي:**

وفيه يجري مسح وصفي تحليلي تقويمي لسياسات وأوضاع التعليم في كل الأقطار العربية، كل على حدة، ثم كمجموعات إقليمية [المشرق العربي، والجزيرة والخليج، وادي النيل، المغرب العربي]، ثم عبر الأقطار العربية مجتمعة، وخاصة في قضايا الأمية وتعليم الإناث والتعليم العالي والجامعي.

* **محور المتطلبات والتحديات التربوية المستقبلية في الوطن العربي:**

وفيه نقوم بإسقاطات تنبؤية عن حجم السكان والطاقة البشرية، والإحتياجات الكمية والكيفية لقوة العمل العربية المطلوبة خلال العقود الثلاثة القادمة (1990ـ2020)، ونفقات وأساليب تعليمها وتدريبها، ومدى قدرة النظام التعليمي الحالي على الوفاء بها في الأقطار العربية منفردة، وكمجموعات إقليمية، ومجتمعة، خلال فترة التنبؤ.

* **محور التوجهات والاستراتيجيات والسياسات لتعليم الأمة في القرن القادم:**

وفيه تتم صياغة التوجهات والاستراتيجيات والسياسات المطلوبة لتطوير النظام التعليمي ـ العربي لكي يوفي بالمتطلبات ويستجيب للتحديات المستقبلية في ظل عددا من المشاهد [السيناريوهات]، التي تأخذ في الحسبان القدرات المالية والتنظيمية المتاحة واقعيا، والتي يمكن تعبئتها عمليا، للقيام بهذه المهمة في الأقطار العربية، خلال فترة الاستشراف (1990ـ2020].

ويصدر عن كل من هذه المحاور الأربعة مجلد تأليفي جامع. ومع ذلك فقد رأى فريق البحث في هذا المشروع، أن تصدر الى جانب هذه المجلدات الأربعة بعض الدراسات الهامة والمتميزة في داخل كل محور.

وتنفيذا لهذه التوصية، يأتي نشر هذه الدراسة للأستاذ الدكتور محمد عابد الجابري عن السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي، والتي تقع ضمن دراسات المحور الثاني عن «أوضاع التعليم الحالية في الوطن العربي». ومحمد عابد الجابري فيلسوف عربي مرموق، ومحلل نقدي متميز لأهم القضايا العربية المعاصرة. ولكن الذي لا يعرفه كثيرون من قرائه والمعجبين به أنه تربوي من حيث التدريب، والمسار المهني المبكر، وله كتابات ومؤلفات حول التربية يعود أولها الى أكثر من ربع قرن مضى.

ونشر بعض هذه الدراسات بأسماء أصحابها، مثل التي نحن بصددها، وليس كل دراسات المشروع، لا ينبغي أن يغمط بقية الباحثين في المشروع حقهم. إن هناك أكثر من خمسين باحثا شاركوا في هذا العمل الجماعي الكبير، وسننوه بهم في

المجلدات الأربعة الرئيسية التي ستصدر عن المشروع، والتي تمثل اللبنات البنائية لكل محور وللمشروع بأجمعه. ولهم، كما لمؤلف هذا الكتاب شكر منتدى الفكر العربي، بل وشكر أبناء الأمة العربية.

وعلى الله التوفيق.

سعد الدين إبراهيم
أمين عام منتدى الفكر العربي
والمنسق العام لمشروع
مستقبل التعليم في الوطن العربي

الفصل الأول

السياسة التعليمية في المغرب

— 1 —

«منذ سنة 1912 دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية. وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها، فإنه يمكن القول أن الإحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف نحن الفرنسيين إن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول».

بهذه العبارات البليغة خاطب «المسيو هاردي» ، مدير التعليم الذي أقامته الحماية الفرنسية بالمغرب، جماعة من المراقبين المدنيين الفرنسيين [حكام المحافظات] بمكناس عام 1920 في دورة من الدورات التي كانت تنظمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة وإرشادهم الى طريقة العمل في المناطق التي كلفوا بالسيطرة عليها. كان منصب «المسيو هاردي» يساوي منصب وزير التعليم، وقد رسم في خطابه هذا الخطوط العامة للسياسة التعليمية لدولة الحماية الفرنسية في المغرب. وهكذا فبعد هذا المدخل الصريح والواضح يلاحظ «المسيو هاردي» أن سكان المغرب طوائف ثلاث: المسلمون واليهود والأوروبيون، ولكل طائفة ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص. والتجديد أو التطوير الذي سيكون على الحماية الفرنسية

إدخاله على التعليم يجب أن يراعي، في نظره، هذا التقسيم «الطائفي» أولا، كما يجب أن يراعي الوضعية الخاصة لكل «طائفة».

بالنسبة للمغاربة المسلمين يلاحظ أنهم يشكلون ثلاث طبقات متمايزة: طبقة النخبة، وهي متعلمة مثقفة نسبيا وتتكون من رجال المخزن [جهاز الدولة] والعلماء وكبار التجار والأعيان. وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة. وطبقة جماهير البادية المنعزلة المبعثرة. وبعد تحليل وضعية هذه الطبقات يخلص إلى النتيجة التالية. يقول «. . . وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرستقراطية مثقفة في الجملة، . . . توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية، . . . إن التعليم الذي سيقدم لأبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف الى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، والى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية فيوجه التعليم نحو الفلاحة. . . وأما في المدن الشاطئية فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة». أما عن «المواد العامة» التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها «ستتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا». ويواصل «المسيو هاردي» شرحه للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب فيقول: «إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على أن لا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء ولا يصلحون لأي شيء. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفي غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلي مصدرا للإضطراب الإجتماعي».

هذا عن مبادىء وأهداف «التعليم الحديث» الذي خططت فرنسا لإنشائه في المغرب، أما التعليم «التقليدي» الذي يتمثل خاصة في جامعة القرويين التي كانت

تعاني من حالة ركود قاتل فلقد كان العنصر الأساسي الذي تحكم في موقف سلطات الحماية إزاءه، تلك النهضة الوطنية، الفكرية والسياسية والاجتماعية التي عمت المشرق العربي آنذاك. لقد كان الفرنسيون يعرفون جيدا الآثار السياسية والإجتماعية التي كانت لحركات الإصلاح التي قام بها أمثال جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده والتي كانت تستنهض العرب والمسلمين لمقاومة الاستبداد والاستعمار، كما كانوا على علم بأصداء هذه الحركات النهضوية التي كانت تتردد في المغرب وفي أوساط العلماء بجامعة القرويين خاصة، ولذلك وجدوا أنفسهم، بصدد هذه الجامعة، أمام اختيارين: إما تركها تلفظ أنفاسها الأخيرة، وفي هذه الحالة سيتجه أبناء المغاربة الراغبين في الدراسات العربية والاسلامية الى المشرق، مركز حركات الاصلاح والنهضة ومقاومة الاستعمار. وإما «تجديد» هذه الجامعة تحت إشرافهم وبمراقبتهم وتوجيههم، الشيء الذي سيمكن من الإبقاء على الشبان المغاربة في بلادهم، وبالتالي تلافي احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا. وهذا فعلا ما وقع عليه اختيارهم. يقول «المستر بيكي»[1] في كتابه «المغرب» الصادر عام 1920: «لقد احتفظت الحماية دون تردد بالتعليم القائم في هذه المساجد وعملت على ترميمه وعلى إعادة جامعة فاس الى سابق إشراقها [كذا]. ومن المؤكد أنه من مصلحتنا أن لا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم [التعليم الإسلامي العالي] في الخارج، كالجامع المشهور، جامع الأزهر بالقاهرة».

ويشرح «المسيو مارتي»[2] في كتابه «مغرب الغد» الصادر عام 1925، بوضوح وبمنطق استعماري سافر، الموقف الذي يجب أن تتخذه الحماية الفرنسية من إصلاح القرويين فيقول: «إنه على الرغم من أن القرويين تجتاز أزمة خانقة فإنها لن تموت بل لابد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث»، ولذلك «يجب أن نعمل على تجديد القرويين لأنه اذا لم نفعل ذلك نحن فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا». ثم يضيف: «إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم

يذهبون الى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم تجديدها». ثم يتساءل: «ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟ «ألا يعودون بميول أنجليزية [كذا] أو بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني؟».

لقد استقر رأي المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية في المغرب، اذن، على ضرورة إجراء إصلاح على القرويين، إصلاح شكلي يبعث بعض الحياة فيها. يقول «المسيو مارتي» عن هذا الإصلاح ما يلي: «... ومن هنا يتضح أن هذه التدابير المختلفة المقترحة من أجل تجديد القرويين، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة، ليست أبدا تدابير ثورية، إنها لا تستهدف غير بعث نفس الحياة القديمة التي كانت لجامعة القرويين، ولكن بصيغة جديدة، إنها تدابير سَتُمَكِّنُنَا من توجيه التطور الداخلي لهذه الجامعة، وهو التطور الذي بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن. إن المثل القائل، «لاتحرك من لا يحرك ساكنا»، هو بكل تأكيد من أحسن المبادىء السياسية. ولكن عندما يتململ النائم ويهدد بالاستيقاظ فإن الحكمة تقتضي، ولاشك، أن لا يترك الإنسان نفسه يفاجأ بالأحداث».

ويشرح «المسيو مارتي» الأبعاد السياسية والاجتماعية للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب بعبارات واضحة فصيحة، فيقول «... إنه لمن واجبنا، ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، أن لا نعمل على زعزعة هذا المجتمع وأن لا نمس 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... ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا 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. وسيتوجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين ورجال

العلم، وبكلمة واحدة النخبة... يجب أن لا نخلق - بواسطة التعليم - جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا. لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الإجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها».

تلك كانت، بالإجمال، الأسس والمضامين التي أقامت عليها فرنسا سياستها التعليمية بالمغرب. غير أن الصورة الكاملة عن هذه السياسة تتطلب منا الانتقال الى سنة 1930، وهي السنة التي سيكشف فيها النقاب عن منحى آخر للسياسة التعليمية الفرنسية في المغرب. يتعلق الأمر بما يعرف بـ «الظهير البربري» الذي استصدرته دولة الحماية من المخزن المغربي والذي كان يهدف إلى النيل بصورة مباشرة وخطيرة من الكيان المغربي وهويته العربية الإسلامية، وذلك بالفصل، في سكان المغرب، بين ما كانت تسميه سلطات الحماية «العنصر العربي» من جهة و«العنصر البربري» من جهة ثانية، فصلا حضاريا شاملا. كان المقصود منه فرنسة وتنصير القسم الأهم من الشعب المغربي: البربر».

نعلم إن صدور هذا الظهير عام 1930 كان في الحقيقة والواقع بمثابة ورقة الوفاة التي سجلت موت ذلك المخطط الاستعماري الذي دأب رجال الحماية على إعداده منذ سنة 1914، وورقة الميلاد التي سجلت قيام الحركة الوطنية المغربية السياسية لتتسلم مشعل النضال من أيدي المجاهدين المقاومين في الجبال. ومع ذلك فإن ما عرف ب «السياسة البربرية» الفرنسية في المغرب قد كان لها بعد تعليمي أساسي لابد من التعرض إليه ونحن بصدد الحديث عن السياسة التعليمية الفرنسية في المغرب.

لقد قررت الحماية الفرنسية إنشاء ما أسمته بـ «المدارس الفرنسية البربرية»، وهي المدارس التي كان الهدف منها خلق جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربي الإسلامي من جهة، ومتشبع أكثر ما يمكن بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية الغربية من جهة أخرى، مما يمهد الطريق لعملية استيعاب الشعب المغربي وجعله تابعا الى الأبد لفرنسا باعتباره ذيلا من ذيول الحضارة الغربية. ولم تكن سلطات الحماية تخفي هدفها من هذه المدارس بل لقد أفصحت عنه بكل وضوح. يقول «المسيو مارتي»:

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

هذا ولابد من الإشارة هنا الى أن هذه السياسة البربرية التي خطط لها على مستوى الابتدائي قد خطط لها كذلك على مستوى الثانوي والعالي. فبالنسبة للدراسة الثانوية نشير الى ثانوية آزرو التي أسست عام 1927 كمدرسة جهوية في المناطق التي لم تكن قد استسلمت بعد لجيش الاحتلال والتي تحولت الى ثانوية ابتداء من عام 1931 . لقد ظلت هذه الثانوية خاصة بأبناء قبائل الأطلس حيث كانوا جميعا داخليين يختارون بكل عناية. أما بالنسبة للتعليم العالي فقد تم إنشاء «معهد الدراسات المغربية العليا» بالرباط، الذي تحول غداة الاستقلال الى كلية الآداب. لقد أسس هذا المعهد عام 1914 تحت اسم «المدرسة العليا الفرنسية البربرية»، ثم تحول سنة 1920 الى معهد الدراسات المغربية العليا، حيث احتلت دراسة اللهجات البربرية والأثنوغرافيا والفلكلور المغربي مكان الصدارة فيه».

ذلك باختصار عن المدارس البربرية الفرنسية وأهدافها الحقيقية الواضحة. وقد أتينا على ذكرها هنا، على الرغم من فشل الإطار العام الذي وضعت فيه، إطار السياسة البربرية، لأننا سنصادف آثارا لها باعتبارها عنصرا من العناصر الفاعلة في حصيلة التعليم الفرنسي في المغرب. إن فشل السياسة البربرية ككل ـ وكان ذلك نتيجة مقاومة داخلية وردود فعل خارجية قادتها معا الحركة الوطنية المغربية ـ قد أدى، بطبيعة الحال، إلى إخفاق تجربة المدارس الفرنسية البربرية وهي في مهدها.

لقد تم التخلي عنها نهائيا فيما عدا ثانوية آزرو التي ظلت الى حدود عام 1948 محتفظة بطابعها اللاعربي، والتي بقيت بعض آثاره الى السنوات الأولى من الاستقلال.

لقد كان التخلي عن هذه المدارس انتصارا تاريخيا حققه الكيان المغربي ضد مخطط كان يستهدف ضربه في الصميم. هذا شيء صحيح وأكيد، ولكن يجب أن لا نغفل، مع ذلك، حقيقة هامة وهي أن التخلي عن هذه المدارس لم يعقبه إنشاء مدارس أخرى بديلة من النوع السائد في المدن، بل بقيت المناطق الجبلية، على كثرتها ووفرة سكانها، محرومة من كل تعليم كيفما كان نوعه. وحتى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة في هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسي قد تعرضت للإغلاق تطبيقا للسياسة البربرية. ولما تم العدول عن هذه السياسة لم تسمح سلطات الحماية بإعادة فتحها أو إنشاء كتاتيب أخرى. كل ذلك جعل قسما هاما من الشعب المغربي، بل القسم الأعظم منه، يبقى معزولا محروما من أي عمل تعليمي تربوي، الشيء الذي كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد، وخاصة في السنوات الأولى من الاستقلال.

على أن هذا الذي قلناه بخصوص المناطق الجبلية التي استهدفتها السياسة البربرية الفرنسية يصدق أيضا على مجموع البادية المغربية التي بقيت طوال عهد الحماية، [40 سنة]، محرومة من التعليم الحديث، ولو أنها احتفظت بمستويات متفاوتة من التعليم العربي التقليدي المتمثل في الكتاتيب القرآنية. على أن إلحاحنا على غياب التعليم في البادية المغربية، عموما، يجب أن لا يفهم منه أن جماهير المدن كانت أحسن حظا. كلا، لقد بقي التعليم «الحديث» في مغرب الحماية تعليم نخبة، ضيق الإنتشار قليل المردود كما يتجلى ذلك من البيانات التالية:

— لم يكن مجموع الأطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية بالمغرب حتى سنة 1920 يتجاوز سبعة آلاف طفل. وفي سنة 1938 كان مجموع تلاميذ المدارس الإبتدائية المخصصة للأطفال المغاربة المسلمين لا يتجاوز 23.270 طفلٍ [مقابل 608 تلميذٍ في الثانوي] . هذا بينما كان عدد تلاميذ المدارس المخصصة لأبناء الأوروبيين يتجاوز 34.000 تلميذٍ وعدد تلامذة المدارس المخصصة لتعليم أبناء اليهود يتجاوز 19.000 طفل. ويمكن أن نتبين الدلالة العميقة لهذه الأرقام إذا

لاحظنا أن عدد الأوروبيين لم يكن يتجاوز واحدا من ثلاثين من السكان المغاربة كما أن عدد اليهود لم يكن يتجاوز واحدا من سبعة وثلاثين بالنسبة للمغاربة المسلمين. أما في سنة 1945، أي بعد اثنتين وثلاثين سنة من الحماية، فلم يكن عدد الأطفال المغاربة المسلمين المسجلين في المدارس الابتدائية يتجاوز 41.490 [مقابل 1.003 في الثانوي]، وهذا يعني أن نسبة الأطفال المغاربة المسلمين الملتحقين بالمدارس لم تكن تتجاوز 7, 2٪ بالنسبة لمجموع الأطفال البالغين سن الدراسة. أما من حيث النتائج فإن الإحصائيات تشير إلى أنه لم يحصل على الباكالوريا بقسميها سوى 20 فردا طوال الفترة الممتدة ما بين 1926 و1936، وفي المستوى الجامعي لم يكن هناك إلا مغربي واحد مسلم من المجازين في الحقوق. أما إذاتقدمنا عشر سنوات أخرى فإن نتائج التعليم الفرنسي في المغرب، عام 1944، كانت كما يلي: 3 أطباء، 6 محامين، 6 مهندسين فلاحيين. إن هذه النتائج الهزيلة التي أسفر عنها تعليم الحماية الفرنسية بالمغرب، بعد أكثر من ثلاثين سنة من قيامه، تكشف عن حقيقة أساسية، وهي أنه تعليم لا مردود له. إن الأطفال الذين كانوا يلتحقون بالمدارس الإبتدائية، على قلة عددهم، لم يكونوا يتمون سنوات الدراسة فيها كاملة بل لقد كانوا ينقطعون أو يفصلون في السنة الثالثة الإبتدائية في الغالب، أما أولئك الذين تمكنوا من اجتياز المرحلة الإبتدائية كاملة فإن نسبة ضئيلة منهم هي التي كان يسمح لها بالإلتحاق بالمدارس الثانوية.

نعم لقد تغيرت الصورة بعض الشيء خلال الفترة الممتدة ما بين سنة 1944، سنة المطالبة بالاستقلال، وسنة 1955، سنة الإعتراف الفعلي به، وذلك نتيجة لظروف الحرب العالمية الثانية ولنضال الحركة الوطنية. وفيما يلي إجمال لنتائج تعليم الحماية الفرنسية بالمغرب خلال تلك الفترة. لقد رفعت سلطات الحماية بعد وثيقة المطالبة بالاستقلال مباشرة [11 يناير 1944] نسبة القبول في الإبتدائي من 2.500 طفل جديد كل سنة الى 10.000 طفل جديد. الشيء الذي جعل عدد التلاميذ بالمدارس الإبتدائية المخصصة للمغاربة المسلمين يقفز من 41.490 تلميذا سنة 1945 الى 144.535 تلميذا سنة 1950 إلى 210.018 في نوفمبر سنة 1954 [ومع ذلك لم تكن نسبة المقبولين في المدارس إلى عدد البالغين سن الدراسة تتجاوز

2,7٪ عام 1945 و7٪ عام 1950 و11٪ عام 1954]. أما بالنسبة للمدارس الثانوية المخصصة للمغاربة فلم يكن مجموع الملتحقين بها يتعدى 1.003 سنة 1945 و2.771 سنة 1950 و3.839 في نوفمبر 1954. أما حصيلة هذه الفترة [1945-1955] فكانت كما يلي: كان عدد الحاملين للشهادة الإبتدائية لا يتجاوز 4.188 طفلا، وعدد الحاصلين على الباكالوريا الأولى 175 وعلى الباكالوريا الثانية 94. أما بخصوص أطر التعليم فلم ترتفع نسبة المغاربة المسلمين إلا بـ 4٪ خلال الفترة المتراوحة ما بين سنتي 1948-1954، وهي الفترة التي عرفت أوج اتساع التعليم الفرنسي بالمغرب. كان عدد رجال التعليم الإبتدائي سنة 1955 يبلغ 7.772 منهم 3.811 مغربيا ما بين فقيه ومدرس. أما في الثانوي فلم يكن عدد المغاربة يتجاوز 47 معلما مقابل 151 أستاذا فرنسيا.

يتضح مما تقدم أن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم. وإذا كان هذا يرجع، بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذين ينتمون إليه بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الإبتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم الى المدارس ماداموا سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية، أضف إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ماتعلموا، كان حتما العمل مع سلطات الحماية، إما في الادارة أو في المؤسسات الإقتصادية الفرنسية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين بشكل أو بآخر مع الحماية الفرنسية، مما كان يعد خيانة وطنية. من هنا إعراض جماهير الشعب المغربي عن إرسال أبنائها إلى المدارس الفرنسية، لقد اكتسى هذا الإعراض عدة أشكال: فمن مجرد عدم الأقبال عليها، الى مقاطعتها بإصرار، إلى إخفاء الأولاد وتهجيرهم، إلى التحايل والاستعانة بالوسائط عندما يطلبون لتسجيل أبنائهم في المدارس. وعلى العكس من ذلك كان الإقبال على المدارس الحرة التي شيدتها الحركة الوطنية متزايدا. ولكن محاربة سلطات الحماية لهذا النوع من المدارس جعل المنتسبين إليها قلة، وفي الغالب كانوا من أبناء الأطر الوطنية في المدن،

ويكفي أن نشير هنا إلى أن عدد تلاميذها لم يكن يتجاوز سنة 1937 بضعة آلاف، ولم يرتفع سنة 1954 إلى أزيد من عشرين ألف.

وفي مقابل ذلك كانت هناك رغبة دفينة لدى جميع أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم تعليما وطنيا يضمن لهم المكانة المرموقة والعمل اللائق، وهي رغبة نمتها عدة عوامل خصوصا في السنوات القليلة التي سبقت الإعلان عن الاستقلال. لقد رسخت دعاية الحركة الوطنية لدى جماهير الشعب فكرة أنه بمجرد الإعلان عن الاستقلال سيجد كل الأطفال المقاعد الخاصة بهم في مدارس وطنية حقيقية، كما سيجد كل جائع أو فقير الخبز الذي يكفيه ويكفي أولاده. هذا النوع من الدعاية الرخيصة قد أخفى على جماهير الشعب، ولربما على القيادة الوطنية نفسها، أبعاد المشكل الذي سيطرح غداة الإعلان عن الاستقلال، وبالتالي فإن هذه الدعاية قد هيأت الجو لذلك الإنفجار، إنفجار الارادة الشعبية الملحة في تعليم الأبناء، والتي عبرت عن نفسها بمحاصرة الآباء والأمهات للمدارس ليل نهار طيلة السنوات الأولى من الاستقلال، المحاصرة التي وضعت الحكومات الأولى في المغرب المستقل أمام مشكل وطني حاد، مشكل التعليم، فكيف واجهت هذا المشكل الذي تمتد جذوره، كما رأينا، إلى أعماق العمل الوطني في المغرب؟

— 2 —

عندما يريد المرء أن يفهم الطريقة التي عالج بها المغرب المستقل هذا المشكل أو ذاك من «مشاكل الاستقلال» سيرتكب خطأ كبيرا إذا هو أغفل حقيقة أساسية تحكمت في عمل جميع حكومات المغرب منذ الإعلان عن الاستقلال سنة 1956، هذه الحقيقة هي أن استقلال المغرب لم يدشن أية قطيعة مع فرنسا في أي ميدان. لقد دخلت فرنسا المغرب بموجب عقد حماية لا يلغي سيادة المغرب كدولة وإنما يمنح فرنسا صلاحية حكم البلاد باسم السلطان [الملك] وموافقته قصد إدخال إصلاحات تحديثية في مختلف المجالات. وإذا كان الشعب المغربي قد رفض عقد الحماية هذا وثار عليه مما اضطر معه السلطان عبد الحفيظ الذي أمضاه [في 30 مارس 1912] إلى التنازل عن العرش، وإذا كانت فرنسا قد لقيت صعوبات كبيرة جدا في احتلال

المناطق الجبلية وإقرار «التهدئة» فيها، إذ استمرت المقاومة المسلحة الشعبية للإحتلال الفرنسي إلى منتصف الثلاثينات، فإن الحركة الوطنية التي برزت للميدان كرد فعل مباشر على الظهير البربري [1930] قد اختارت طريق النضال السياسي والعمل الدبلوماسي: الإعتراض على الظهير البربري أولا، ثم تقديم المطالب الإصلاحية ثانيا، [سنة 1934، وكان التعليم من جملة ما ركزت عليه هذه المطالب]، ثم المطالبة بالاستقلال ثالثا [سنة 1944، وقد تزامن ذلك مع نضج الحركة الوطنية وانتشارها من جهة وظروف الحرب العالمية الثانية من جهة أخرى]. وأمام رفض فرنسا الاستجابة لمطالب الحركة الوطنية تطور الصراع إلى أزمة سياسية تمثلت في اعتقال القادة الوطنيين ثم عزل الملك محمد الخامس ونفيه، وكان رد الفعل أن قامت حركة المقاومة المسلحة [حركة الفداء 1954] التي تطورت إلى جيش للتحرير [أوائل سنة 1955] سرعان ما دخل في تنسيق مع جيش التحرير الجزائري [قام في فاتح نوفمبر 1954]، فاضطرت فرنسا إلى إطلاق سراح القيادة الوطنية وإرجاع محمد الخامس والدخول في مفاوضات الاستقلال.

كانت مفاوضات استقلال المغرب، إذن، مفاوضات سياسية. لم تكن فرنسا قد اضطرت اضطرارا إلى التخلي عن المغرب، إذ المقاومة المسلحة كانت لا تزال في بدايتها، وإنما أرادت أن تسوي الوضع، قبل فوات الأوان، في كل من المغرب وتونس، وهما محميتان، لتوجه كل جهودها إلى المحافظة على الجزائر التي كانت مستعمرة تعتبرها فرنسا أرضا فرنسية.

لم يكن من الممكن لا للمغرب ولا لتونس رفض الدخول في مفاوضات الإستقلال، فالإستقلال لا يرفض. أما بالنسبة للجزائر فالموقف الطبيعي آنذاك، وهذا ما حصل، هو أن يقبل المغرب وتونس الإستقلال المعروض عليهما ليصبحا بعدين استراتيجيين للثورة الجزائرية، التي كان الجميع مقتنعا بأنها ستحتاج إلى وقت طويل وكفاح مرير كي تحقق أهدافها. ومهما يكن الأمر فقد سارت الأمور على هذا النحو، فدخل كل من المغرب وتونس في مفاوضات الاستقلال، بمنطق سياسي - وليس بمنطق ثوري - منطق التسوية وأنصاف الحلول والقبول بالمراحل. ومن هنا كان الطابع العام الذي طبع الوضع الجديد في كل من المغرب وتونس هو الاستقلال في

إطار الاستمرارية [كانت العبارة التي استعملتها الصحافة الفرنسية أثناء مفاوضات استقلال البلدين هي «الاستقلال في إطار التبعية المتبادلة»]. إن هذا يعني أنه كان على حكومات البلدين أن تقبل الوضع كما هو وأن تتسلم السلطة تدريجيا بإحلال موظفين مغاربة مكان الموظفين الفرنسيين وأن تعالج مختلف القضايا بالتشاور مع فرنسا. إن هذا يعني، في الميدان الذي يهمنا ميدان التعليم، أن تقبل حكومات المغرب المستقل النظام التعليمي كما هو وأن تدخل عليه ما تراه ضروريا من الإصلاحات ولكن دون المساس بجوهر الوضع القائم. وفي مقابل هذا تضمن الحكومة الفرنسية بقاء معلميها وأساتذتها في المدارس المغربية وتتعهد بتغطية حاجات المغرب من المعلمين والأساتذة، أضف إلى ذلك قبول الطلبة المغاربة بفرنسا بدون قيود وتكوين الأطر المغربية في كافة الميادين إلخ...

وإزاء هذا الوضع الذي قبلته القيادة السياسية في المغرب، وكوضع مؤقت على الأقل، يصبح «التخطيط» لأي ميدان من الميادين لا يعدو أن يكون: العمل في مخطط عام، واضح ولكن غير محدد، مخطط «استكمال» إستقلال البلاد، وذلك بإحلال «البديل الوطني» محل الموروث الاستعماري. ومن أجل صياغة «البديل الوطني» في ميدان التعليم أنشئت «اللجنة الملكية لإصلاح التعليم»، التي عقدت أول اجتماع لها يوم 28 شتنبر 1957. وقد أقرت هذه اللجنة المبادىء الأربعة التالية: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة كأساس لـ «مذهب التعليم» في المغرب. وإذن فتحليل السياسة التعليمية في هذا البلد منذ الاستقلال إلى اليوم [1956-1985] سيكون بالضرورة تتبع تموجات القرارات الحكومية في إطار «تطبيق» المبادىء الأربعة المذكورة. وبما أن «السياسة التعليمية» في المغرب كانت وما تزال فصلا من فصول «مخططات التنمية»، فإننا سنتناول تطور هذه السياسة من خلال قرارات وإنجازات كل مخطط، باستثناء السنوات الأربع الأولى من استقلال المغرب [1956-1959] التي مرت بدون تخطيط، اللهم إلا ما كان من استجابات فورية للضغط الذي يمارسه هذا الجانب أو ذاك من جوانب مشكل التعليم. أما المخطط الثنائي 1958-1959 فلم يكن في الحقيقة سوى مرحلة تمهيدية للمخطط الخماسي الأول [1960-1964]:

لنلق نظرة سريعة على الكيفية التي عولج بها مشكل التعليم في الأعوام الأربعة الأولى من استقلال المغرب. لقد كان المظهر الأول والصارخ الذي أفصح هذا المشكل من خلاله عن نفسه هو ذلك «الحصار» الذي أشرنا إليه في نهاية الفقرة السابقة، حصار المدارس من طرف الآباء والأمهات، ليل نهار، ولمدة شهرين أو أكثر لدى افتتاح كل موسم دراسي: إنه الإقبال العارم على التعليم الذي اكتسى صورة ضغط شعبي هائل يهدد بالانفجار. فكيف عالجت الحكومات الوطنية الأولى هذا المشكل؟

لم يكن هناك من خيار. لقد كان لابد من قبول أكثر ما يمكن من التلاميذ في المدارس واستعمال جميع الوسائل الممكنة وأهمها نظام التناوب ونصف الحصة مما مكن من استعمال الحجرات المدرسية القائمة والمستحدثة بصورة مضاعفة، وأيضا اللجوء إلى توظيف كل من «يحسن» القراءة بالعربية أو بالفرنسية للعمل كمعلمين بعد دورة تكوينية مختصرة [التكوين السريع]. وهكذا ارتفع مجموع تلاميذ الابتدائي الحكومي من 210.018 سنة 1954ـ1955 [السنة الأخيرة للحماية] إلى 404.952 سنة 1956ـ1957 [السنة الأولى للإستقلال] إلى 546.952 سنة 1957ـ1958 إلى 609.411 سنة 1958ـ1959 إلى 672.587 سنة 1959ـ1960، أي بزيادة سنوية تبلغ نحو 92.000 في المتوسط. ومع ذلك فهذه الزيادة كانت ما تزال بعيدة جدا عن تحقيق تعميم التعليم، ذلك أن عدد الأطفال الذين اعتبروا في سن الدراسة في أكتوبر 1960، أي الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7ـ14 سنة، يبلغ 1.960.000 طفل، بينما لم يكن منهم في المدارس سوى 720.954 تلميذا أي أن نسبة التمدرس بالمدارس الحكومية كانت في حدود 36٪ [ترتفع هذه النسبة الى 39٪ بإضافة تلامذة المدارس الحرة الذين بلغ عددهم في السنة نفسها 45.429 تلميذا]. وبالجملة فلقد بلغ عدد الأطفال الذين تعذر تسجيلهم في المدارس في الفترة ما بين 1956ـ1960 نحو مليون طفل من البالغين سن الدراسة.

هذا عن التعليم الإبتدائي، أما عن التعليم الثانوي ففي الفترة نفسها كان يلتحق بالسنة الأولى الإعدادية 30 تلميذا فقط من كل 100 ينجحون في الشهادة الإبتدائية، ولا ينهي الدراسة الثانوية منهم سوى 15 تلميذا، هذا بينما لم يكن

يتجاوز مجموع تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية الحكومية 42.353 تلميذا سنة 1958-1959، وذلك في مقابل 34.947 تلميذا سنة 1956-1957.

أما التعليم العالي، الذي كان خلال الفترة موضوع حديثنا في طور التأسيس، فقد كانت أعداده من الطلبة سنة 1959 كما يلي: كلية العلوم 842 طالبا، كلية الحقوق 1.725 طالبا وكلية الآداب 821 طالبا. غير أن هذه الأعداد تفقد قيمتها إذا عرفنا أن جل المنتسبين للتعليم العالي في تلك الفترة كانوا من أبناء الأوروبيين. يتجلى ذلك واضحا من نتائج السنة الدراسية 1959-1960 التي كانت كما يلي: نجح في إجازة العلوم 409 طالبا منهم 116 مغربيا فقط، وفي كلية الآداب حصل على الإجازة 188 كان عدد المغاربة فيهم 84 فقط، ونجح في تخصصات مختلفة 59 طالبا منهم 28 مغربيا. والأقسام النهائية من الثانوي كانت في ذلك مثل العالي، بمعنى أن نسبة التلاميذ الأوروبيين فيها كانت أعلى من نسبة التلاميذ المغاربة. يتجلى ذلك واضحا من نتائج الباكالوريا بقسميها وشهادة «البروفي» [الإعدادية]. فقد كان عدد الناجحين في هذه الشهادة الأخيرة 2.894 تلميذا لم يكن عدد المغاربة فيهم يتجاوز 1.124 تلميذا. أما الباكالوريا الأولى فقد حصل عليها في نفس السنة 1.204 مرشحا من بينهم 315 مغربيا فقط، ونجح في الباكالوريا الثانية 778 تلميذا كان عدد المغاربة فيهم 157 فقط، ويصدق هذا أيضا على التعليم المهني والتقني الذي كان ما لا يقل عن نصف رواده من أبناء الأوروبيين [في سنة 1960 حصل على شهادة التعليم المهني والتقني بمختلف أنواعها 2.343 مرشحا منهم 1.019 مغاربة مسلمين و289 يهوديا والباقي وهو 1.041 من أبناء الأوروبيين، فرنسيين أساسا].

أما بالنسبة للأطر، من معلمين وأساتذة، فتشير الإحصائيات إلى أنه كان هناك سنة 1959 نحو 15.865 مدرسا بالابتدائي والإعدادي والثانوي معا، كان عدد المغاربة في الإبتدائي يزيد قليلا عن النصف، والنصف الآخر كانوا فرنسيين في الجملة. أما في الإعدادي والثانوي فقد كانت نسبة المدرسين الأجانب تتجاوز 85٪، ولم يكن ارتفاع عدد الأجانب [الفرنسيون أساسا] راجعا الى الموروث عن الحماية الفرنسية وحسب، بل لقد كان عددهم يزداد كل سنة لأن طلبات المغرب المستقل من المعلمين والأساتذة الفرنسيين والأجانب الآخرين كانت تتزايد بتزايد عدد التلاميذ في

المدارس. وهكذا كان المغرب يتلقى كل سنة مئات من المعلمين الفرنسيين الجدد، ولم يبدأ عددهم في الإنخفاض إلا إبتداء من سنة 1961 حينما تلقى المغرب 400 معلم فرنسي جديد فقط. أما أساتذة الإعدادي والثانوي فقد بقيت نسبة الأجانب فيهم مرتفعة إلى السبعينات كما سنرى لاحقا. وعلى الرغم من أنه أنشيء عام 1958 معهد تربوي لتكوين أساتذة التعليم الإعدادي والثانوي، فإن نتائج هذا المعهد كانت ضئيلة وقد اصطدم مع التعليم العالي فأغلق بعد إنشاء المدرسة العليا للأساتذة.

نخلص مما تقدم إلى أنه على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلها المغرب في السنوات الأربعة الأولى من استقلاله فإنه لم يتمكن من قطع خطوات حاسمة، ثابتة ومنتظمة، لا في مجال التعميم ولا في مجال تكوين الأطر. ويمكن للمرء أن يلتمس الأعذار لذلك من الصعوبات التي كانت قائمة. فبالاضافة إلى الصعوبات المالية التي تعرفها دولة حديثة العهد بالإستقلال هناك النمو الديموغرافي المرتفع، فالأطفال الذين يبلغون سن الدراسة في هذه الفترة [1958ـ1960] كان عددهم يزداد بمعدل 45.000 و50.000 طفل كل سنة، أضف إلى ذلك مشكل الأطر [الكوادر] إذ أن جل المغاربة الذين كانوا على نصيب ما من التعليم كانوا يفضلون الالتحاق بوظائف حكومية أخرى، ولم يكن يلتحق بالعمل في المدارس إلا من تعذر عليه الحصول على منصب آخر [تجدر الإشارة إلى أن أكثر من 50٪ من المعلمين في الإبتدائي لم يكونوا يتوفرون سوى على الشهادة الإبتدائية]، وهذا أدى إلى الإلتجاء إلى فرنسا للحصول على المعلمين والأساتذة، وحتى الوظائف الادارية المدرسية بقيت تضم عددا كبيرا من الفرنسيين. وعلى سبيل المثال كان هناك سنة 1957 نحو 683 فرنسيا يديرون المدارس الابتدائية، ولم يبدأ عددهم في الإنخفاض الا بعد سنوات، فقد بلغ عددهم 293 سنة 1962. إذن فالوضعية في جملتها كانت أبعد ما تكون عن مبدإ المغربة. وكان من الطبيعي أن تنعكس هذه الوضعية على المبدإ الثالث «التعريب»، وهذا بديهي مادام الفرنسيون يشكلون نسبة كبيرة بين المعلمين. هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من الشروع في تعريب التعليم الابتدائي بشكل واسع وعشوائي في السنوات الأولى من الاستقلال، [إذ لم يكن من الممكن الحصول من

فرنسا على ما يكفي من المعلمين لمواجهة ذلك الإقبال العظيم على المدارس الذي أشرنا إليه قبل] فإنه سرعان ما وقع التراجع عنه عندما تبين المسؤولون الأزمة الخطيرة التي ستواجههم عندما يغادر التلاميذ المعربون السلك الإبتدائي إلى الإعدادي. وهكذا قررت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في اجتماعها يوم 25 أبريل 1958 العودة إلى استعمال الفرنسية ابتداء من السنة الإبتدائية الأولى كلغة لتدريس الحساب والعلوم، وتمديد مدة الدراسة الإبتدائية إلى ست سنوات بدل خمس [تحضيري أول وتحضيري ثاني]، وجعل جميع تلاميذ الإبتدائي يكررون سنة 1958ـ1959 السنوات الثلاثة الأولى، وذلك من أجل تحسين المستوى وجعل العودة إلى استعمال الفرنسية، كلغة علوم، ممكنا في هذه السنوات التي كانت معربة. يبقى أخيرا مبدأ «التوحيد»، وهنا أيضا ظل الأمر الواقع يفرض نفسه. لقد بقيت كل أنواع التعليم التي كانت قبل الاستقلال قائمة. فالنوع الذي كان يسمى بـ «التعليم الأوروبي»، أي المخصص لأبناء الأوروبيين، أصبح يطلق عليه إسم «تعليم البعثة الفرنسية». وقد صار يضم إلى جانب أبناء الأوروبيين واليهود عددا متزايدا من أبناء البورجوازية المغربية [كان عدد الأطفال المغاربة في هذا النوع من التعليم يبلغ 1.560 تلميذا سنة 1955 في الإبتدائي و4.600 تلميذا في الإعدادي والثانويو أما التعليم الخاص بأبناء اليهود فقد بقى كما كان عليه قبل الاستقلال. وهكذا كان عدد التلاميذ في «المدارس الفرنسية الإسرائيلية»، [وهي المدارس التي أقامتها الحماية لأبناء اليهود] يبلغ 2.562 تلميذا سنة 1959 بينما كانت مدارس الرابطة الإسرائيلية العالمية» تضم في السنة نفسها 25.316 تلميذا. وأما التعليم الحر الذي أقامته الحركة الوطنية خلال فترة الحماية، فقد اتسعت دائرته وفقد صبغته الوطنية ، وصار تعليما تجاريا محضا. وقد بلغ عدد تلامذته سنة 1959 نحو 50.000 تلميذا، هذا بينما بلغ عدد تلاميذ التعليم الأصلي في السنة نفسها 24.436 تلميذا.

وإذن، فالنتائج العملية لحصيلة عمل الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة تماما مع «المذهب التعليمي» الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه «المبادىء الأربعة» [التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة] التي حظيت بالإجماع الوطني. ولم تكن هذه الوضعية تخفى على أحد، بل

لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. ورغم إنشاء «المجلس الأعلى للتربية الوطنية»، في يونيه من عام 1958، والذي كان يتألف من ممثلي وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا «تستشيره كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة»، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة 1960 خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى إن المبادىء الأربعة الوطنية لم تعتمد كمبادىء لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960-1964، الذي دشن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه. وسيكون علينا الآن أن نحلل هذا المخطط: طموحاته ومنجزاته.

— 3 —

ليس من المبالغة في شيء القول إن المخطط الخماسي لسنوات 1960-1964 كان أول وآخر مخطط في المغرب، بالمعنى الحقيقي لكلمة «مخطط». ذلك لأنه على الرغم من توالي المخططات في المغرب، ثلاثية وخماسية، منذ سنة 1965 الى اليوم [1987]، فإنه لم يكن من بينها من جعل طموحه مرتبطا بتغيير الواقع القائم في اتجاه تنمية شاملة مثلما كان يهدف المخطط الخماسي الأول. ولا بد من الإشارة هنا الى الظروف التي تم فيها إعداد هذا المخطط: فمن جهة كانت أواخر الخمسينات هي الفترة التي عرف خلالها المد التحرري أوجه على الصعيد العالمي عامة والصعيد العربي خاصة، وكان التحرير الإقتصادي والبناء الاشتراكي من أهم شعارات تلك المرحلة. ومن جهة أخرى كانت التطورات والصراعات التي عرفها المغرب في السنوات الثلاثة الأولى من استقلاله قد أفضت سنة 1958 إلى تشكيل حكومة أسندت أهم المناصب فيها الى الجناح اليساري من حزب الحركة الوطنية، حزب الاستقلال، وهو الجناح الذي أعلن عن كيان مستقل في يناير 1959 حمل ابتداء من سبتمبر 1960 اسم «الاتحاد الوطني للقوات الشعبية» [الاتحاد الإشتراكي للقوات

الشعبية ابتداء من 1975]. لقد كان المخطط الذي نحن بصدده من إعداد هذه الحكومة «التقدمية» التي كانت تساندها النقابات واتحاد الطلاب وجمعية رجال المقاومة وجيش التحرير والأطر السياسية الشابة والحية في الحركة الوطنية بالإضافة الى قاعدة جماهيرية واسعة، وقد ساهمت النقابات واتحاد الطلاب في أشغال كثير من اللجان التي أعدت المخطط وفي مقدمتها لجنة التعليم، مما جعل مشكل التعليم يتحول بكل تعقيداته وجوانبه التقنية إلى مشكل وطني تناقشه مختلف القوات الحية في البلاد وقد ترسخ هذا التقليد في المغرب منذ ذلك الوقت فصارت السلطة المركزية في الدولة لا تقرر ـ علنيا على الأقل ـ في أي جانب من جوانب مشكل التعليم إلا بعد القيام باستشارة الأحزاب والنقابات، إما بواسطة مذكرات مكتوبة تطلب جوابا وإما بعقد ندوات ومناظرات خاصة يدعى إليها جميع من لهم صلة مباشرة بالتعليم، وعلى رأس الجميع، بعد ممثلي الحكومة، الإتحاد الوطني لطلبة المغرب ونقابة التعليم وهيئات شعبية أخرى.

بعد هذه الإشارة السريعة إلى الظروف والآفاق التي أعد فيها المخطط الذي نحن بصدده ننتقل الآن إلى استعراض موجز لطموحاته وإنجازاته في مجال التعليم. لقد نظر المخطط إلى قضية التعليم من زاويتين: زاوية عامة، فربط التعليم بالتنمية الشاملة، الصناعية والفلاحية والثقافية، التي خطط لها متخذا من إنشاء «القاعدة الصناعية» في اتجاه اشتراكي محورا له، وزاوية خاصة، إذ نظر إلى التعليم كمشكل وطني يحمل معه رواسب العهود الماضية. وسنقتصر هنا على هذا الجانب الثاني، الجانب الخاص.

لقد اتخذ المخطط من المبادىء الوطنية الأربعة [التعميم والتوحيد والتعريب ومغربة الأطر] محاور أساسية للسياسة التعليمية فنظر إليها، لا كمجرد شعارات وطنية وحسب بل كقضايا وطنية ذات أبعاد اجتماعية وثقافية، ومن ثمة حاول أن يحدد مضامينها المشخصة تحديدا واضحا.

وهكذا طرح المخطط قضية تعميم التعليم على ثلاث مستويات:

1) مستوى الأطفال البالغين سن الدراسة، السادسة أو السابعة من عمرهم،

2) مستوى الأطفال الذين هم في سن المدرسة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 سنوات و14 سنة،

3) مستوى الكبار، رجالا ونساء [محاربة الأمية].

لقد طرحت مشكلة الأمية طرحا جديا، وكانت نسبتها يومئذ تتجاوز في المغرب 95٪، بمثل الجدية التي طرحت بها قضية الأطفال الذين تجاوزت أعمارهم السابعة ولم يجدوا مقاعد في المدرسة، وقد تبنى المخطط فكرة إنشاء «سلك إنقاذ»، أي مرحلة تعليمية خاصة تمكن هؤلاء الأطفال من الحصول على مستوى الشهادة الإبتدائية في ظرف وجيز بواسطة دروس يتلقونها خارج أوقات الدراسة العادية. ولإبراز الأهمية التي تكتسبها هذه القضية نكفي الإشارة الى أن عدد الأطفال الذين كانت أعمارهم تتراوح بين 7 و14 سنة كان يبلغ 1.652.000 طفلا آنذاك [1959]، كان منهم بالمدارس 685.610 تلميذا، بينما بقي في الشارع 966.390 طفلا بدون مقعد في المدرسة. ولم يكن المشكل مقصورا على هؤلاء الذين كانوا خارج المدارس سنة 1960، بل لقد كان من الضروري تحديد عدد الأطفال الذين سيبقون خارج المدرسة، خلال مدة المخطط، والذين سيكونون بدورهم موضوع «إنقاذ»، وفي هذا المجال حدد المخطط شهر أكتوبر 1966 كتاريخ لإنجاز التعميم الفعلي للتعليم النظامي على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 سنة، محددا العدد الذي يبقى خارج المدرسة النظامية كل سنة من سنوات المخطط وحسب فئات الأعمار، فجعل التعميم يتم بالنسبة لفئتي 7 و8 سنوات عام 1963، وفئة 9 سنوات عام 1964، وفئات 10 و11 و12 سنة عام 1965 وفئة 13 سنة عام 1966، بذلك لن يبقى خارج المدرسة في أكتوبر 1966 أي طفل يتراوح عمره ما بين 7 و14 سنة.

هذا عن التعميم أما «التوحيد» فقد نظر اليه المخطط من زاوية المضمون وليس من زاوية الشكل وحسب، فطرح مسألة «المدرسة الوطنية المغربية» بكامل أبعادها الثقافية والفكرية، فلاحظ أن هناك في المغرب ثلاثة أنواع من المدارس لأبناء المغاربة تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين، وبالتالي ثلاث عقليات مختلفة. هناك من جهة مدارس «التعليم الأصلي» بمستوياته الثلاثة، ابتدائي وثانوي وعال [جامعة القرويين وروافدها]. وهناك من جهة أخرى مدارس «التعليم العصري العمومي» الحكومية بمستوياتها الثلاثة، وهناك من جهة ثالثة مدارس «التعليم الحر» بسلكيه الابتدائي والثانوي. وهذه الأصناف من المدارس تنتج ثلاثة أصناف من المثقفين: «صنف

تكون في التعليم الأصيل والتعليم الحر، وهما تعليمان مغربيان على مستوى جيد في اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وعلى هذه الدرجة أو تلك من الإطلاع على الحياة الثقافية في العالم العربي المعاصر ولكنه يعاني، بالمقابل، من الإنغلاق وعدم القدرة على التفتح على الحياة العصرية، مما يجعله يشعر بالنقص ويعاني من هذا الشعور». أما الصنف الثاني فهو الذي تكونه مدارس التعليم العصري الحكومي، وهو تعليم فرنسي محض، والمتخرجون منه، وهم الأكثرية «يتوفرون على معرفة جيدة باللغة الفرنسية وعلى ثقافة، على هذه الدرجة أو تلك من المتانة، في إطار الثقافة الأوروبية. وبالمقابل فإن هذا الصنف يجهل حضارته الخاصة، إلا ما كان من حدوس عامة. ذلك لأن القليل الذي يتعلمه من اللغة العربية في هذه المدارس لا يمكنه من الإطلاع على الثقافة العربية فينزلق بسرعة الى التمرد عليها والحكم عليها جملة وتفصيلا معرضا عن ثقافتنا بما فيها الوجوه المشرقة»، أما الصنف الثالث فهم أولئك الذين درسوا في مدارس التعليم الأصلي ومدارس التعليم العصري معا، وهم نسبة قليلة بدأوا حياتهم الدراسية بمدارس التعليم الأصلي حيث تلقوا تعليما عربيا إسلاميا، ثم انتقلوا بعد الثانية عشرة من عمرهم الى مدارس عصرية فرنسية حيث استأنفوا دراستهم الابتدائية لينتقلوا الى الثانوي، وربما الى العالي كذلك. إن هذا الصنف ينظر بفعل تكوينه هذا «نظرة حكيمة الى الحضارة العربية والحضارة الأوروبية معا لأنه يتعرف عليهما من داخلهما مما يكسبه حس النسبية. وعلى الصعيد الإجتماعي، يشكل هذا الصنف همزة وصل بين الصنفين السابقين المتقابلين، يفهم لغة المثقف التقليدي ويتكلم لغة المثقف العصري».

ويخلص المخطط الخماسي الأول [المذكرة التوجيهية] الى أن وجود هذه الأصناف من المثقفين ومن الرؤى الفكرية، هو ما يجعل مشكل التعليم في المغرب مشكلا معقدا، ولا يمكن حل هذا المشكل إلا بتمكين أبناء المغاربة من توجيه واحد وفي إطار نظام تعليمي واحد، وهذا هو المضمون الذي يجب أن يعطى لمبدإ «التوحيد». إنه التوحيد الذي «سيجعل المغاربة يتوفرون على تكوين عربي إسلامي يغوص بهم في أعماق الحضارة الإسلامية وفي الوقت نفسه يتزودون بلغة أجنبية أو لغتين فيملكون الوسيلة الضرورية لولوج عالم التقنية الحديثة». . . وهكذا فالمدرسة الوطنية المغربية، التي ستكون واحدة، ستشتمل على تعليم ابتدائي واحد وعلى تعليم

ثانوي واحد في سلكه الأول، والتخصص يبدأ في مستهل السلك الثاني الثانوي فقط [بعد أربع سنوات إعدادي] ولابد من توفر ثلاثة شروط لقيام هذه المدرسة الوطنية المغربية: الأول هو صياغة برنامج دراسي، عربي إسلامي، يكون في علاقة مباشرة مع الواقع المغربي ومعطيات العالم الحديث والمعاصر، وبالتالي فالمواد الدراسية ستكون قسمين: المواد العربية الإسلامية وهي اللغة والأدب والعلوم الدينية وتاريخ العالم العربي وجغرافيته، وهذه المواد يجب أن تتخذ المغرب مرجعية دائمة لها. والمواد العلمية العامة كالتاريخ العالمي والجغرافيا العالمية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية... أما الشرط الثاني فهو توفير كتب مدرسية مغربية لهذه المواد بصنفيها [كانت الكتب المدرسية آنذاك تستورد من المشرق العربي وأوربا، ولم تكن قد ظهرت بعد كتب مدرسية مغربية الا ما كان من بعض كتب القراءة الإبتدائية]. والشرط الثالث هو التعريب. وهكذا يأتي مبدأ التعريب كشرط لقيام مدرسة وطنية مغربية موحدة، أي كشرط من شروط تحقيق التوحيد. ويعالج المخطط الخماسي الذي نحن بصدده قضية التعريب بوصفها، ليس كقضية لغة وحسب، بل بوصفها كذلك قضية مضمون. وفي هذا الإطار يؤكد المخطط على «ضرورة الأخذ بعين الإعتبار الحقيقتين التاليتين: الأولى تاريخية وجغرافية، وهي أن شمال أفريقيا كان دائما قنطرة بين الشرق والغرب. وإذن فمضمون تعليمنا وشكله معا يجب أن يؤديا إلى تكوين الشخصية المغربية التي تستمد عناصرها من الحضارة الشرقية والحضارة الغربية. فالثقافة العربية ضرورية للمغاربة لتملك الحضارة الإسلامية، وإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل شيء ضروري لأنه الوسيلة الوحيدة الآن لتطوير التكوين العام وتحسينه... أما الحقيقة الثانية فهي تطبيقية عملية. ذلك لأن التعريب، على مستوى لغة التدريس، يتطلب توفر وسائله: من كتب مدرسية مغربية وأطر مغربية كذلك. وفي انتظار توفر هذه الوسائل ستظل اللغة الفرنسية لغة تلقن بها العلوم، لأن الأساتذة الذين يدرسون المواد العلمية هم فرنسيون أساسا والمغاربة الذين يدرسونها بدورهم، وعددهم قليل، قد تلقوا تكوينهم بالفرنسية وهم يجهلون العربية أو يكادون. وبما أن التعريب الكامل لا يمكن أن يتحقق إلا بمراحل، فإن تكوين الأطر يجب أن يساير الحاجات الآنية، الشيء الذي يعني ضرورة تكوين معلمين مغاربة معربين تماما وآخرين مزدوجي اللغة. وقد قدر المخطط عدد المعلمين الواجب

تكوينهم خلال سنواته الخمس كما يلي: 2.066 في السنة الأولى و3.805 في السنة الثانية و3.007 في السنة الثالثة و2.732 في السنة الرابعة و 3.403 في السنة الخامسة، وذلك من أجل تغطية حاجيات التعميم كما قرره المخطط وأوجزنا الحديث عنه أعلاه.

هل نجح هذا المخطط في تحقيق أهدافه؟

لم تكن برامج المخطط الخماسي 1960-1964 في الميدان الإقتصادي والإجتماعي والثقافي من النوع الذي يمكن تمريره وإنجازه بسهولة. لقد استهدفت هذه البرامج إحداث تغييرات جذرية من شأنها أن تمس بصورة جدية مصالح فئات وطبقات إضافة الى مصالح الأوساط الإستعمارية. وهكذا نظمت حملة قوية ضد الحكومة صاحبة المخطط، واضطر محمد الخامس في نهاية الأمر الى إقالتها [27 مايو 1960]. ومع ذلك فاختيارات المخطط الخماسي بقيت موضوع معارك سياسية واجتماعية، ولم يكن من الممكن التراجع عنها دفعة واحدة. وهكذا أعلنت الحكومة الجديدة في سبتمبر 1960 عن تطبيق المخطط في ميدان التعليم، وقد احتفظ الإعلان بالأهداف الأساسية للمخطط «الكفاح ضد الجهل والأمية ، وإنشاء مدرسة وطنية مغربية، مضاعفة نسبة التمدرس في السنوات الإبتدائي برفعها من 38٪ الى 76٪ خلال سنوات المخطط، تحقيق التمدرس بنسبة 100٪ سنة 1963 على جميع الأطفال البالغين سبع سنوات، إنشاء «سلك للإنقاذ» خاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و14 سنة، توحيد التعليم الإبتدائي وحذف التعليم من «النوع الأوروبي» من المدراس المغربية ونقل تلاميذه الى مدارس البعثة الفرنسية، تعريب السنة الأولى الإبتدائية، إقرار التوازن في مجال التمدرس بين البادية والمدنية». وفي نفس الوقت أعلن وزير التعليم عن قبول 228.000 طفل جديد في السنة الأولى الإبتدائية أي نحو 46٪ من الأطفال البالغين سن الدراسة، كما أعلن عن «عملية المدرسة» الرامية الى إعداد ألف حجرة دراسية للسنة التالية مما يسمح بقبول 233.000 طفل جديد. وتوالى العمل في حقل التعليم بإنشاء عدد من المعاهد والكليات، وصدر ظهير إجبارية التعليم على الأطفال البالغين مابين 7 و13 سنة [صدر ظهير في 3 مارس 1963] وأنشئت الباكالوريا المغربية [محل الباكالوريا

الفرنسية] وترشح إليها 1.050 تلميذا في دورة يونيو 1963. واشتد خلال هذه السنة النقاش حول التعليم الأصلي فصدر في 1963/2/6 ظهير إعادة تنظيم جامعة القرويين بتحويلها الى ثلاث كليات، واحدة للشريعة بفاس وأخرى للغة العربية بمراكش وثالثة لأصول الدين بتطوان، وهكذا تمت تصفية هذه «الجامعة»، وتقرر حذف السلك الإبتدائي من التعليم الأصلي، كخطوة أولى لحذف السلك الثانوي منه. وعقدت ما بين 13ـ30 أبريل 1964 مناظرة في «غابة المعمورة» قرب الرباط حول التعريب والإزدواجية سادها نقاش حاد وصخب كبير بين أنصار التعريب والمدافعين عن الإزدواجية، وانتهت المناظرة في بيانها الختامي إلىّ التأكيد على مبادىء التعريب والتوحيد والمغربة، وقررت الوزارة إثر ذلك التعريب التدريجي للإبتدائي والاحتفاظ بالفرنسية فيه كلغة إبتداء من السنة الثالثة.

لقد تم الاحتفاظ بأهداف المخطط الخماسي جملة، من الناحية الشكلية على الأقل، أما من الناحية التطبيقية فلقد كانت هناك تموجات وتراجعات، ومع ذلك كانت النتائج عند نهاية مدة التصميم إيجابية نسبيا، كما يتضح ذلك من البيانات التالية:

في السنة الدراسية 1958ـ1959 كان مجموع الأطفال الذين اعتبروا في سن الدراسة يبلغ 1.800.000 طفل، وقد التحق منهم بالمدارس آنذاك نحو 530.000 طفل مغربي، فالنسبة إذن كانت أقل قليلا من 30٪ [مقابل 17٪ سنة 1955ـ1956] وبعد سنتين أي في عام 1960ـ1961 [العام الأول للتصميم الخماسي] بلغ مجموع الأطفال الذين كانوا في سن الدراسة نحو 1.960.000 طفل كان منهم بالمدارس 719.112 طفلا أي بنسبة 36٪ تقريبا. وقد ارتفعت هذه النسبة عند نهاية التصميم الخماسي المذكور الى 47٪، إذ بلغ عدد الأطفال البالغين سن الدراسة سنة 1964ـ1965 نحو 2.150.000 طفل كان يوجد منهم بالمدارس 1.026.165 طفلا [كان المخطط يطمح الى تعميم التعليم على جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و14 سنة في أكتوبر 1966].

أما التعليم الثانوي [الحكومي] فقد ارتفع حجمه من 60.291 تلميذ سنة 1961ـ1962 الى 130.353 سنة 1964ـ1965. وأما التعليم العالي فقد قفز من 4.642 طالبا الى 9.297 طالبا خلال نفس الفترة. أما التعليم الأصلي فقد بقي

شبه حي على الرغم من قرار «التوحيد»، إذ كان يضم سنة 1961ـ1962 ما قدره 19.095 تلميذا في الإبتدائي و 11.097 في الثانوي و28 طالبا في العالي فأصبح سنة 1964ـ1965 يضم 16.942 تلميذا في الإبتدائي و 14.944 في الثانوي و374 طالبا في العالي. أما عن رجال التعليم فقد كان عدد المعلمين في الإبتدائي 15.726 سنة 1960ـ1961 منهم 2.641 فرنسيا، فأصبحوا 26.664 سنة 1964ـ1965 منهم 1.519 فرنسيا. وقد بلغ مجموع ما تكون من المعلمين في المدارس الإقليمية للمعلمين خلال فترة المخطط 8.436 معلما منهم 2.837 معلما مزدوجي اللغة و5.599 معربين تماما، وكان عدد هذه المدارس قد ارتفع الى 28 مدرسة للمعلمين سنة 1963 مقابل 13 مدرسة سنة 1959، أما في الثانوي فقد ظلت نسبة الأجانب، والأغلبية الساحقة منهم فرنسيون، نسبة ثابتة: الثلثان تقريبا. في سنة 1964ـ1965 كان عدد أساتذة الثانوي 6.642 منهم 2.325 مغربيا، أما الإداريون فكان عددهم 2.147 منهم 1.728 مغربيا والباقي فرنسيون في جملتهم. أما التعليم العالي فقد كان يضم 172 أستاذا منهم 32 مغربيا سنة 1961ـ1962 فصار يضم 430 أستاذا منهم 152 مغربيا سنة 1964ـ1965.

— 4 —

يتضح من هذه المعطيات أن المخطط لم يحقق جميع طموحاته، وهذا راجع، كما أشرنا الى ذلك قبل، الى العدول عن الإختيارات العامة ذات الطابع الشعبي التي كان قد أقرها المخطط وتبنى اختيارات ما سمي آنذاك [1961] بـ «الليبرالية الواقعية» وقد اكتسى هذا التراجع صورة مخطط مضاد، نابع من اختيارات مضادة، مع «المخطط» الثلاثي 1965ـ1967 الذي أعقب المخطط الخماسي المذكور. لقد تم التراجع نهائيا عن هدف «التحرير الاقتصادي» وإنشاء «القاعدة» الصناعية وحددت ثلاث اختيارات بديلة هي الفلاحة والسياحة وتكوين الأطر. وهكذا فعلى الرغم من أن هذا «المخطط» الجديد يتبنى في ميدان التعليم المبادىء الوطنية الأربعة ويعلن أنه سيكون في هذا المجال استمرارا للمخطط الخماسي السابق فإنه لم يتردد في الإعلان عن استحالة مواصلة العمل بنفس الوتائر التي عرفها التصميم الخماسي في ميدان

التعميم نظرا للصعوبات المالية المتمثلة في «وجود عجز في ميزان الأداءات». وفي كون «الإزدهار الاقتصادي يسير بخطى بطيئة» وفي «تضخم نفقات الدولة بصورة تنهك كاهلها». وهكذا فإن الطموح الذي كان يطبع المخطط الخماسي يجب أن يترك محله لـ «عمل يكون أكثر تناسبا مع واقع الاقتصاد المغربي».

وتأتي مظاهرات تلاميذ الثانوي التي عرفتها الدار البيضاء ما بين 22 و25 مارس 1965 والتي اندلعت بسبب منشور من وزارة التعليم قيل إنه يتضمن شروطا جديدة لبعض الإمتحانات، تأتي هذه المظاهرات لتفجر أزمة عميقة. لقد انقلبت الى أعمال عنف خطيرة تم على إثرها إعلان حالة الإستثناء وحل البرلمان [7 يونيو 1965]. لقد كانت مظاهرات تلامذة المدارس الثانوية تعبيرا مجسما لما يمكن أن يؤدى إليه اتساع نطاق التعليم الثانوي اذا صارت عملية التعميم في الإبتدائي على نفس الوتائر التي كانت عليها خلال المخطط الخماسي الأول. ومهما يكن فقد قرر المسؤولون إعادة النظر بصورة جذرية في السياسة التعليمية المتبعة. وهكذا تم إعداد «مذهب تعليمي جديد» عرف باسم «مذهب بنهيمة»، وزير التعليم آنذاك، [كان قد عين وزيرا للتعليم في الحكومة الجديدة التي ألفت، على إثر حوادث الدار البيضاء].

وبما أن قضية التعليم كانت قد أصبحت قضية وطنية لا يمكن التقرير بشأنها بدون استشارة وطنية واسعة، فقد تم عرض «المذهب التعليمي الجديد» على الرأي العام بصيغة عامة مجردة، ووزع الديوان الملكي في أوائل غشت 1965 مذكرة على الأحزاب الوطنية تطرح «جوهر» المشكل وتطلب منها رأيها. لقد طرحت هذه المذكرة قضية التعليم في المغرب على ضوء ما تم خلال العشر سنوات الماضية على الإستقلال 1955-1965، وما يمكن إنجازه خلال العشر سنوات التالية 1965-1975، فلاحظت أن السياسة التي اتبعت في ميدان التعليم اتسمت «بالتسرع والارتجال»، وأنها «وضعت بدون مخطط علمي واقعي يعتمد إمكانيات البلاد المادية»، مما أدى الى ارتفاع خطير لعدد التلاميذ: من نحو 300.000 سنة 1955 الى 1.300.000 سنة 1965 [الإبتدائي والثانوي معا]، ثم تتساءل المذكرة: «ماذا سيكون عليه تعليمنا بعد عشر سنوات في إطار السياسة التعليمية الحالية؟». وتجيب: «إنه إذا سار نمو التعليم حسب الوتائر السابقة، كما قرر ذلك التصميم الثلاثي، فإن حجم التعليم بالمغرب بعد عشر سنوات، أي سنة 1975 سيكون كما يلي: 1.789.000

في الإبتدائي، و440.000 في الثانوي، و20.000 في العالي، والمجموع 2.249.800 تلميذا وطالبا. أما التكاليف المالية التي ستتحملها ميزانية الدولة فستبلغ 955 مليون درهم سنة 1975 بينما لا تتعدى 480 مليون سنة 1965 .

وتخلص المذكرة من ذلك الى القول : «لقد كان من الضروري أن نقدر ما سيكون للسياسة التعليمية الحالية من نتائج بعد العشر سنوات المقبلة، أي سنة 1975 . هذه التقديرات، مع كونها موجزة، تحملنا على الجزم بأن تحقيق أهداف السياسة المذكورة سيتطلب ميزانية لن تلبث أن تصبح معادلة لضعفي الدخل القومي الإجمالي». ومن هنا تطرح المذكرة «الحلول» التالية كاختيارات وحيدة ممكنة: إنها ترى أن تعميم التعليم، أو السير على منوال السياسة التي اتبعت في السنوات العشر السابقة، غاية لا وسيلة لإدراكها، ولذلك كان لا بد من السير حسب «مخطط واقعي ومتبصر يتفق مع وسائلنا المالية المتوقعة خلال السنوت العشر المقبلة»، وهكذا ـ تقول المذكرة ـ فبما أن مجموع ميزانية التعليم عام 1975 لا يمكن أن يتجاوز 766 مليون درهم، فمن الواجب أن لا يتجاوز عدد تلاميذ الإبتدائي أكثر من 1.564.000 تلميذ. وبما أن عدد التلاميذ الموجودين حاليا [سنة 1965] في المدارس الابتدائية يبلغ نحو 1.200.000 تلميذ فإنه من الضروري أن لا يتجاوز ما تقبله المدارس خلال العشر سنوات المقبلة 364.000 تلميذا جديدا. وهذا يعني أن العدد السنوي للتلاميذ الجدد الذين سيقبلون في الإبتدائي خلال العشر سنوات التالية [1965ـ1975] هو 36.000 تلميذا لا غير. وهكذا فالهدف هو «تضييق قاعدة التعليم من الأساس» حتى لا يصل إلى التعليم الثانوي إلا العدد الذي يمكن استيعابه كإطارات [كوادر]. أما التعليم العالي فإن المذكرة تقول عنه: «إن الثقافة العليا جلية للفكر ولا نرى موجبا لنشرها في الوقت الراهن».

لقد أثار هذا «المذهب التعليمي الجديد» ضجة كبرى في جميع الأوساط فأعلنت الأحزاب والنقابات واتحاد الطلبة وجمعيات الآباء رفضه جملة وتفصيلا، فاضطرت الحكومة الى السكوت عنه بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي مع التشديد في قبول التلاميذ الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الإبتدائي عند نفس العدد تقريبا خلال سنوات المخطط [1.124.078 سنة 1965ـ1966 و1.088.394 سنة 1966ـ1967 و1.115.634 سنة 1966ـ1967]. أما

حجم التعليم الثانوي فقد عرف بعض الزيادة نظرا لتوافد الاعداد الكبيرة التي تم قبولها في الإبتدائي خلال المخطط الخماسي السابق. وهكذا بلغت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بسلكيها [الإعدادي والثانوي] الأحجام التالية: 179.615 تلميذا في السنة الأولى من المخطط و210.832 في السنة الموالية و232.050 سنة 1967ـ1968، بينما سجل التعليم العالي الأعداد التالية خلال سنوات المخطط على التوالي 6.799 ثم 7.285 ثم 7.400 طالبا.

هذا في الميدان الأساسي الذي كان موضوع «المذهب الجديد»، ميدان التعميم. أما في مجال التعريب فقد تم سنة 1967 تعريب الإبتدائي بأكمله إذ أصبحت جميع المواد تدرس بالعربية واحتفظ بالفرنسية كلغة فقط ابتداء من الثالثة الابتدائية، وبما أن الإمكانيات لم تكن تسمح بتعريب العلوم والرياضيات في الإعدادي والثانوي فقد استحدث فصل إضافي قبل السنة الأولى الإعدادية سمي بـ «قسم الملاحظة»، كان التلاميذ يلقنون خلاله العلوم والرياضيات بالفرنسية بصورة تمهيدية كي يتسنى لهم متابعة الدروس بنفس اللغة في الإعدادي والثانوي. وأما بخصوص التوحيد فقد «انقرض» تدريجيا «التعليم الإسرائيلي» الحكومي وأصبح أبناء اليهود يرتادون إما مدارس البعثة الفرنسية وإما مدارس الرابطة الإسرائيلية العالمية، ولم يبق الا التعليم الأصلي والتعليم الحر العربي الى جانب التعليم العمومي العصري الذي كان وحده يضم 92٪ من التلاميذ. وبالنسبة للمغربة لم يبق في الإبتدائي سوى 100 معلم أجنبي [فرنسيون أساسا] من أصل 30.000 معلم، وتراوح عدد تلاميذ مدارس المعلمين بين 1000 و1250 سنويا فأصبحت تغطي ما بين 50٪ و70٪ من الحاجيات المستجدة. أما بالنسبة لأطر التعليم الثانوي فإن المدرسة العليا للأساتذة لم تستطع تكوين أكثر من 1.035 أستاذا خلال سنوات المخطط وأغلبيتهم للغة العربية، وبدرجة أقل للتاريخ والجغرافيا وبذلك بقي عدد الأجانب مرتفعا في الثانوي [الذي بقيت الرياضيات والعلوم تدرس فيه بالفرنسية]. كان عدد الأساتذة المغاربة في الثانوي في أكتوبر 1968 يبلغ 4.731 وعدد الأساتذة العرب 160 وعدد الأساتذة الفرنسيين 6.185 ومن جنسيات أخرى 130 والمجموع 11.206 أستاذا. أما الإدارة المدرسية فكان عدد المغاربة فيها 4.178 وعدد الفرنسيين 102 ومن جنسيات أخرى 12 إداريا والمجموع 4.308. أما في

التعليم العالي فكان عدد الأجانب يفوق النصف: 178 مقابل 155. وهكذا يبدو واضحا أن مبدأ المغربة كان بعيدا عن التحقيق مثله مثل المبادىء الأخرى.

— 5 —

ويأتي التصميم الخماسي الثاني 1968ـ1972 ليتبنى نفس اتجاه التصميم الثلاثي السابق. لقد تجنب التعرض للمبادىء الوطنية الأربعة وسكت بصورة خاصة عن تعميم التعليم، واكتفى بالتذكير بضرورة «تحسين كيف التعليم وملاءمته مع الحاجيات الإقتصادية والإجتماعية والرفع من مستوى الأطر التعليمية». أما من حيث تطور أعداد التلاميذ فقد توقع المخطط أن يبلغ حجم الإبتدائي عند نهاية مدته (1973) نحو 1.200.000 تلميذ بحيث يسجل كل سنة نحو 230.000 تلميذا جديد من مجموع الأطفال البالغين السابعة من عمرهم والذين كان عددهم يتراوح، خلال مدة المخطط ما بين 400.000 و500.000 طفل، بمعنى أن نسبة التمدرس في صفوف هؤلاء الأطفال لن تتعدى في أحسن الأحوال 50٪. أما التعليم الثانوي فقد توقع المخطط أن يرتفع عدد تلاميذه من 238.000 سنة 1967 إلى 309.000 تلميذ سنة 1972، أي بزيادة معدلها السنوي 14.200 تلميذ، وبالنسبة للتعليم العالي توقع المخطط أن يرتفع عدد طلابه من 7.400 طالب سنة 67ـ1968 الى نحو 10.500 طالب.

لم تكن أهداف المخطط الخماسي 68ـ1973 ولا نتائج المخطط الثلاثي السابق له لتخفف من حدة مشكل التعليم في المغرب، مشكل التعميم خاصة. لقد بدا واضحا أن السياسة التعليمية التي بشر بها «المذهب التعليمي الجديد» الذي أعلن عنه عام 1966 تكرس الأمية على نطاق واسع في صفوف الأطفال فضلا عن الشباب، ولذلك اتجه المسؤولون إلى إنشاء «تعليم أولي» أعلن عنه خطاب ملكي بتاريخ 1968/10/9، تعليم قرآني في الكتاتيب للأطفال البالغين السادسة من عمرهم يلقن، إضافة إلى القرآن، مبادىء التربية والحساب والقراءة. وقد نظمت دعاية واسعة لهذا النوع من التعليم الذي أسند الإشراف عليه إلى لجنة تتألف من ممثلي وزارة الداخلية ووزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ووزارة الشبيبة والرياضة،

وقيل أن عدد الملتحقين به قد بلغ 300.000 سنة 1972 ثم تراجع بعد ذلك وتقلص. هذا من جهة ومن جهة أخرى بعث المجلس الأعلى للتعليم من جديد بظهير 16 فبراير 1970 وأدخلت تعديلات على هيكله؛ ليس هذا وحسب بل لقد نظمت مناظرة وطنية حول التعليم في نفس السنة بأمر من الملك في مدينة إيفران (مصطاف على جبال الأطلس المتوسط). وقد تميزت هذه المناظرة بخطاب ألقاه الملك طرح فيه طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين المبادىء الوطنية الأربعة المحددة للسياسة التعليمية في المغرب، على ضوء ما سلف من التجارب. لقد لاحظ أن هذه المبادىء (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) كانت شعارات وطنية انتجت مفعولا (تشبيها بالعناصر الكيميائية). غير أن الجمع بينها أبطل مفاعيلها فكانت النتائج سلبية: فالتوسع في المغربة أعاق التقدم في التعريب (باعتبار أن الإسراع بالمغربة قد أدى إلى استعمال اطر مغربية غير معربة) أما غياب التعريب العقلاني فقد قلص من نتائج التعميم (بانخفاض المستوى) وأبطأ السير قدما في مجال التوحيد. ومن هنا يقول الملك وجبت إعادة النظر في علاقات هذه المبادىء بعضها ببعض. وهو يرى أن التجربة أصبحت تفرض اتباع المسار التالي: المغربة أولا ثم بعد إتمامها يبدأ التعريب وبعد إتمامه يأتي التعميم. وفي نهاية هذا المسار سيتخذ التوحيد معناه الحقيقي وسيمكن المغاربة من دمج حضارتهم في التقدم الذي يطبع القرن العشرين. وتعرض الخطاب الملكي لإنتاجية التعليم فلاحظ أن عدد المتخرجين من التعليم العالي لايشكل سوى 7٪ من عدد الذين يلتحقون بالتعليم أول مرة (السنة الأولى الإبتدائية) هذا في حين يمتص التعليم ربع الميزانية الوطنية تقريبا. وشبه جلالته التعليم في المغرب بكيس من القمح مثقوب يذهب به صاحبه الى المطحنة، وعندما يصل لايجد الا القليل. أما الباقي فقد تناثر في الطريق.

لم تنته المناظرة الى قرارات. لقد قامت معارضة شديدة ضد ما كانت تريده الحكومة من وراء هذه المناظرة وهو التراجع «المؤقت» عن المبادىء الوطنية الأربعة وبكيفية خاصة التعميم والتعريب، فانتهت المناظرة بدون قرارات. ومن الواضح أن ما حرك الحكومة إلى هذا الإتجاه، أو على الأقل ما بررت به تحركها، هو ارتفاع نفقات التعليم في إطار وضع اقتصادي صعب. لقد كانت ميزانية التعليم آنذاك (1970) نحو 4٪ من الدخل القومي الخام و25٪ من الميزانية العامة للدولة بينما

كانت سنة 1956 تساوي 6, 2٪ من الدخل القومي الخام و4, 13٪ من الميزانية العامة. وقد لوحظ آنذاك أن نفقات التعليم تزداد بوتائر أكبر من الزيادة التي تعرفها المداخيل الوطنية، وذلك منذ سنة 1960. لقد بلغت نسبة الزيادة فيها 115٪ في حين لم ترتفع نسبة الزيادة في الدخل الوطني الا بـ 72٪ خلال عشر سنوات. ومع ذلك فقد ظل عدد الأطفال الذين إلتحقوا بالمدارس الإبتدائية خلال هذه الفترة لايتعدى 50٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7و14 سنة.

بعد تسجيل هذه الوقائع والملاحظات نتنقل الى منجزات المخطط الخماسي الذي كان يجري العمل به خلال الفترة التي نتحدث عنها (1968ـ1972). لقد تحققت مغربة التعليم الإبتدائي وتعريبه وتوحيده بصورة تكاد تكون شاملة. وهذا في الحقيقة ليس من المنجزات الخاصة بهذا المخطط وحده بل هو شيء تحقق تدريجيا وبتعثر خلال 18 سنة التي مرت على الإستقلال الى ذلك الحين. أما في مجال التعميم فقد ارتفع عدد أطفال الإبتدائي إلى 1.171.307 تلميذ سنة 71ـ1972 (مقابل 1.040.044 سنة 67ـ1968). وهذا يعني أن حجم التعليم الإبتدائي كان ينمو بمعدل 26.252 تلميذ في السنة. أما في التعليم الثانوي فقد ارتفع عدد التلاميذ إلى 284.376 سنة 71ـ1972 (مقابل 199.238 سنة 67ـ1968 أي بزيادة سنوية قدرها 9.155 تلميذ. وقد تم خلال هذا المخطط تعريب التاريخ والجغرافية والفلسفة بينما بقيت الرياضيات والعلوم تدرس بالفرنسية. هذا من جهة ومن جهة أخرى فصل التعليم التقني عن وزارة التعليم وأسند إلى الوزارات الأخرى كل حسب اختصاصها، فصار عمل وزارة التعليم في هذا المجال، مجال التكوين المتخصص، مقتصرا على ما تحتاجه هي من المعلمين والأساتذة. وفي هذا الإطار **أنشئت عدة مراكز جهوية لتكوين أساتذة السلك الإعدادي كما تم تعديل النظام الأساسي للمدرسة العليا للأساتذة التي أصبحت تتصبح فيما بعد كلية التربية. أما** التعليم العالي فقد ارتفع عدد طلابه إلى 18.877 طالبا سنة 71ـ1972 (مقابل 7.400 سنة 67ـ1968). أما ميزانية التعليم التي بلغت في السنة الأخيرة من المخطط ما يقرب من 24٪ من الميزانية العامة فقد كانت موزعة كما يلي 5, 43٪ للإبتدائي و5, 40٪ للثانوي و4, 12٪ للتعليم العالي و2, 3٪ للتعليم الأصلي.

ثلاث محددات وجهت السياسة التعليمية في المغرب منذ العدول عن اختيارات المخطط الخماسي الأول: الإمكانيات المالية، التقلبات السياسية، الخوف على المستقبل من «بطالة المثقفين». لقد اجتمعت هذه المحددات كلها سنة 1966 مما أدى إلى الإعلان عما سمي بـ «المذهب التعليمي الجديد» بعد حوادث الدار البيضاء (مارس 1965)، ذلك «المذهب» الذي لم يتردد في التصريح بضرورة «تضييق قاعدة التعليم من الأساس». غير أن المعارضة الشديدة التي لقيها هذا «المذهب» من مختلف الهيئات والأوساط قد جعلت تراجعات الحكومة تقف عند حدود معينة، الحدود التي كانت تفرضها الحالة المالية للبلاد في ظروف عرف الوضع الإقتصادي العام خلالها أزمة حقيقية. وسيأتي المخطط الخماسي الثالث 73ـ1977 في ظروف مختلفة، بعد أحداث سياسية وتحولات اقتصادية: بعد محاولتي الإنقلاب الفاشلتين (71 و1972) من جهة، وارتفاع أثمان الفوسفاط، المصدر الرئيسي للثروة الوطنية، من جهة أخرى، وكان ذلك من نتائج حرب أكتوبر 1973 كما هو معروف. لقد تغيرت المحددات، نسبيا، وستكون النتيجة تعديل نسبي كذلك في السياسة التعليمية.

— 6 —

يمكن القول بصفة إجمالية أن المخطط الخماسي 1973ـ1977 قد شذ عن المخططات السابقة له واللاحقة عليه، من حيث إنه كان ليس فقط ذا طموحات كبيرة، بل لأنه أيضا حقق طموحاته وتجاوز الكثير منها. وهكذا، فعلى العكس من المخططين السابقين، حدد هذا المخطط الجديد لنفسه «استراتيجية العمل لمعالجة أزمة التعليم» في نقطتين رئيسيتين: «وضع برنامج مستعجل يهدف الى تنمية وإصلاح **النظام الحالي على مختلف مستوياته، وتعبئة هيئات البحث التي يعنيها أمر تنمية الموارد البشرية قصد إعداد وتجربة ووضع الإصلاحات التربوية والإدارية والهيكلية التي تفرضها التنمية على المدى البعيد**». وفي إطار هذه الإستراتيجية حدد المخطط لنفسه الإتجاهات والأهداف التالية:

في مجال التربية الأساسية، لاحظ أن إحصاء السكان الأخير أبرز وجود نسبة 76٪ من الأميين في صفوف الشعب المغربي [أسفر الإحصاء الذي أجري في

1971/9/20 عن أن سكان المغرب قد بلغ آنذاك 15.379.259 نسمة، و«لهذا سيقام بعمل وطني واسع النطاق في هذا المجال حيث أن محاربة الأمية يجب أن تنظم على مستوى كل إقليم ودائرة وجماعة بتعبئة الشبان خلال العطل الصيفية وتجنيد الكبار الذين يحسنون القراءة والكتابة، . . . وسيحدث مكتب وطني لمحاربة الأمية تسهر عليه وزارة التربية الوطنية، ويتألف من ممثلي مختلف المؤسسات العمومية والحرة، وتساعده في أعماله لجنة وزارية مسؤولة . . .».

وفي مجال التعليم الأولي أكد المخطط ضرورة العمل من أجل «توحيد عمل الكتاتيب القرآنية وتنظيمها وتطوير أساليبها بمساعدة السلطات المحلية استنادا الى ما تقدمه وزارة التربية الوطنية من توجيهات تربوية . . .».

وفي ميدان التعليم الإبتدائي اعتبر المخطط «تعميم التعليم الإبتدائي هدفا أوليا للدولة» وأكد أن «المدة الخماسية 1973-1977 تشكل المرحلة الأولى لبرنامج طويل الأمد يهدف الى تحقيق هذا الهدف [التعميم] حوالي سنة 1985». وتحقيقا لهذه الغاية قرر المخطط رفع نسبة تسجيل الأطفال البالغين السابعة من عمرهم من 44٪ الى 52٪ خلال مدة المخطط. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أكد المخطط على ضرورة العمل على التخفيف من الفروق القائمة بين البادية والمدن. ذلك أن مدارس المدن الإبتدائية تضم 828.000 تلميذ بينما لا تضم مدارس البادية والقرى سوى 388.000 تلميذ مع أن سكان البادية يشكلون نحو 65٪ من مجموع السكان.

وأكد المخطط على ضرورة «اتخاذ تدابير عاجلة في انتظار إصلاح شامل لنظام التعليم وهياكله، تدابير من نوع الحذف النهائي لأقسام «نصف حصة»، والتهيؤ للقضاء على أقسام التناوب في مدى 5 سنة على الأكثر. والعمل على التخفيف من نسبة التكرار، إذ ما زالت المدة الدراسية الفعلية في المدارس الإبتدائية تتراوح ما بين 7 و9 سنوات [بدلا من 5 سنوات القانونية]. ومن أجل مواجهة متطلبات الشروع في تنفيذ برنامج تعميم التعليم قرر المخطط بناء 5687 حجرة دراسية جديدة وفتح 960 مطعما مدرسيا جديدا وإنشاء 750 سريرا جديدا بالداخليات.

وقرر المخطط رفع حجم التعليم الإبتدائي بالتوسع في قبول الأطفال الجدد، وهكذا قرر رفع عدد الأطفال الجدد الذين سيسجلون في السنة الأولى الإبتدائية من

228.200 تلميذا سنة 1972ـ1973 الى 245.000 في السنة الموالية والى 262.000 في السنة التي بعدها، ثم الى 313.000 في السنة الأخيرة من المخطط [1977]. أما العدد الإجمالي للتعليم الإبتدائي فسيرتفع في هذه السنة نفسها إلى 1.477.300 [مقابل 1.216.007 تلميذا سنة 1972ـ1973]، بمعنى أن الزيادة السنوية في حجم الإبتدائي ستبلغ 52.260 تلميذٍ [مقابل 26.252 تلميذٍ في المخطط السابق].

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد أكد المخطط على ضرورة فتح المجال لأكبر عدد ممكن من تلاميذ الإبتدائي لولوج المدارس الثانوية، وذلك بالزيادة في نسبة القبول في الثانوي بمقدار 12٪، الشيء الذي يعني رفع عدد الملتحقين الجدد بالمرحلة الإعدادية من الثانوي الى 107.700 تلميذٍ سنة 1977ـ1978 [مقابل 61.000 تلميذ سنة 1972ـ1973]، مما سيرفع العدد الإجمالي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الى 491.000 عند نهاية المخطط. أما مجموع تلامذة الإعدادي والثانوي فقد توقع المخطط أن يرتفع من 304.286 سنة 1972ـ1973 الى 490.720 سنة 1977ـ1978 مع مضاعفة عدد المسجلين في الشعب العلمية والتقنية. وقد نص المخطط على توجيه التلاميذ نحو الشعب العلمية حسب النسب التالية: 40٪ نحو الشعب العلمية و20٪ نحو الشعب الأدبية و40٪ يكررون أو يلتحقون بمدارس التكوين المهني. كما ألح المخطط على ضرورة تحسين المردود المدرسي بالعمل على تخفيض نسبة التكرار من 13٪ الى 8٪ في السنة الأولى الإعدادية، ومن 15٪ الى 10٪ في السنة الثانية، ومن 33٪ الى 20٪ في السنة الثالثة، ومن 13٪ الى 8٪ في السنة الرابعة، ومن 35٪ الى 30٪ في السنة الخامسة [الأولى الثانوية] ومن 27٪ الى 22٪ في السادسة علمي. وعلى هذا الأساس توقع المخطط أن يرتفع عدد المتخرجين في السنة السابعة، باكالوريا ودبلوم تقني الى 15.080 سنة 1977 [بدلا من 6.110 سنة 1973].

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد قدر المخطط عدد طلابه سنة 1972ـ1973، سنة اعداد المخطط، بنحو 15.000 [كان الرقم الفعلي هو 19.606 طالبا] وتوقع أن يرتفع هذا العدد الى نحو 100.000 طالب سنة 1990، [وهو تقدير متواضع جدا. لقد حدثت طفرة لم يتوقعها العاملون في مصلحة التخطيط، ذلك أن عدد

طلاب التعليم العالي بالمغرب بلغ 139.235 طالبا سنة 1986ـ1987، أضف الى ذلك نحو 15.000 طالب يدرسون في الخارج وفي فرنسا خاصة ـ أنظر لاحقا]، وتجنبا لتراكم الطلبة في الرباط وفاس أكد المخطط على ضرورة إنشاء جامعات في مختلف الأقاليم [المحافظات].

وبالنسبة لتكوين الأطر أكد المخطط على وجوب العمل من أجل التخفيض من عدد المعلمين الإضافيين وتعويضهم بالمعلمين الرسميين، وذلك بتكوين 8.378 معلما خلال مدة المخطط. هذا بالنسبة للإبتدائي، أما بالنسبة للثانوي [بما فيه الإعدادي] الذي كان يضم 14.045 أستاذا سنة 1972ـ1973، منهم 6.273 أجنبيا فقد قرر المخطط فتح مراكز جهوية لتكوين الأساتذة متوقعا أن تتم مغربة السلك الأول من الثانوي [الإعدادي] في أجل أقصاه عام 1980.

تلك كانت بصورة إجمالية طموحات هذا المخطط، أما منجزاته فقد جاءت أكبر من طموحاته وتوقعاته كما تدل على ذلك الإحصائيات التالية:

— في التعليم الإبتدائي العمومي بلغت الزيادة في العدد الإجمالي للتلاميذ المقبولين 293.100 تلميذا [مقابل 261.300 وهو الرقم الذي كان يطمح إليه المخطط]. وهكذا ارتفع عدد تلاميذ الإبتدائي من 1.216.006 تلميذا سنة 1972 ـ1973 الى 1.741.155 تلميذا [كان المخطط يطمح الى بلوغ أقل من ذلك: 1.477.300]، وبذلك ارتفعت نسبة التمدرس في صفوف البالغين 7 سنوات من 42٪ سنة 1972ـ1973 الى حوالي 56٪ سنة 1977ـ1978 [كان المخطط يطمح فقط الى بلوغ نسبة 52٪]، وانخفض عدد المنقطعين عن الدراسة قبل السنة الإبتدائية الأخيرة [الخامسة] من 67.700 تلميذ سنة 1972 الى 40.600 تلميذ سنة 1976، ولأول مرة سجلت زيادة ملموسة في عدد المدرسين بالبادية، وفي نسبة الفتيات.

— أما في التعليم الثانوي فقد تحققت زيادة قدرها 234.100 تلميذ ترجع إلى رفع نسبة الزيادة في القبول في السنة الأولى الإعدادية بمقدار 12٪. وهكذا تطورت أعداد تلامذة الإعدادي والثانوي من 304.276 تلميذ سنة 1972ـ1973 إلى 538.413 سنة 1977ـ1978 [كان المخطط يطمح فقط الى رقم 490.720]. أما الحاصلون على الباكالوريا فقد ارتفع عددهم من 6.965 الى 16.639 في السنة

النهائية من المخطط، فبلغ بذلك مجموع الحاصلين على الباكالوريا خلال مدة المخطط 58.823 طالبا وبإضافة الحاصلين على الدبلوم التقني يرتفع هذا العدد الى 62.241.

وبالنسبة لتكوين الأطر، فاقت النتائج التوقعات فارتفع عدد المتخرجين من المدارس الجهوية للمعلمين من 2.622 معلم سنة 1972ـ1973 الى 7.341 معلما سنة 1977ـ1978، وهكذا ارتفعت نسبة المعلمين الرسميين والمدربين الى 85,3٪. وبالنسبة للتعليم الثانوي ارتفع عدد المراكز التربوية لتكوين الأساتذة فبلغ 14 مركزا وتم تكوين 11.177 أستاذا خلال مدة المخطط.

ولم يكن من الممكن تحقيق هذه النتائج الباهرة، سواء في الإبتدائي أو في الثانوي بدون الرفع من الإعتمادات المالية. وهنا أيضا كانت الاعتمادات الفعلية أكبر من التوقعات، وهكذا بلغت اعتمادات التجهيز في الإبتدائي 763 مليون درهم، أي أكثر من ضعف ما كان مقررا. ونفس الشيء عرفه الثانوي. وعلى العموم ارتفعت مخصصات التجهيز في الإبتدائي والثانوي بسلكيه الى 2.325 مليون درهم، أي بزيادة 80٪ بالنسبة لتوقعات المخطط [لنذكر هنا بالطفرة التي عرفتها أسعار الفوسفاط، مثلها مثل أسعار البترول، في أعقاب حرب 1973].

أما التعليم العالي فقد عرف عدد طلابه ارتفاعا إجماليا يقدر بـ 182٪ فيما بين سنة 1972 وسنة 1977. لقد توقع المخطط أن يتراوح عدد طلاب التعليم العالي خلال هذه الفترة ما بين 12.000 و15.000 طالب، فجاءت النتائج الفعلية أكثر من ذلك كثيرا كما يتجلى من المعطيات التالية: في سنة 1972ـ1973 كان مجموع الطلاب الجامعيين في المغرب يبلغ 20.237 طالبا وفي الخارج 2.972. أما في سنة 1977ـ1978 فقد ارتفع هذا العدد الى 53.628 طالبا جامعيا في المغرب و12.000 في الخارج. وارتفعت نسبة الإلتحاق بالكليات العلمية من 19٪ من مجموع الطلاب سنة 1972 الى 23٪ سنة 1977. أما الخريجون الجامعيون فقد بلغ عددهم 2.598 سنة 1977 مقابل 1.223 سنة 1973، وتخرج في مدة المخطط 9.315 طالبا من مختلف المعاهد والكليات. كما ارتفع عدد المغاربة في هيئة التدريس فبلغ 913 أستاذا مغربيا [مقابل 573 أجنبيا، معظمهم فرنسيون]. وارتفعت منح التعليم العالي من 3,29 مليون درهم سنة 1972 الى 62 مليون

درهم سنة 1977، وارتفع عدد الممنوحين من 10.097 سنة 1973 الى 29.408 سنة 1976. لنضف أخيرا، وليس آخرا، الشروع في تحقيق اللامركزية في التعليم الجامعي بفتح جامعات جهوية، في مراكش ووجدة، إضافة الى الرباط وفاس والبيضاء.

توقعات طموحة ونتائج أكبر منها. واضح أن هذه «الطفرة» لا يمكن تفسيرها بغير الظروف الموضوعية التي حركت الإرادة السياسية عند تهييء المخطط سنة 1971ـ1972 [الأحداث السياسية التي تتمثل في محاولتي الإنقلاب الفاشل] أولا، ثم مكنتها ثانيا من الوسائل المالية [ارتفاع سعر الفوسفاط]. غير أن هذه الوسائل المالية سرعان ما تراجع زخمها ليعود المغرب الى حالة «الضائقة» التي كانت سائدة قبل الطفرة الفوسفاتية، وسينعكس ذلك بسرعة على المخطط التالي شكلا ومضمونا.

— 7 —

فمن حيث الشكل وقع الاختيار على مخطط ثلاثي 1978ـ1980 بدل الخماسي. وقد اصبح هذا تقليدا في المغرب: فكلما كانت هناك ضائقة اقتصادية خفضت سنوات المخطط الى ثلاثة بدل خمسة، بل لقد حدث ان جمد التخطيط سنة أو سنتين من اجل «التأمل»، لان الامكانيات «لم تكن تسمح» بالتخطيط... اما من حيث المضمون فلقد كان هذا المخطط الثلاثي متواضعا في طموحاته وتوقعاته، فجاءت نتائجه اكثر «تواضعا». وهكذا يستعيد هذا المخطط الكلام عن الالتزام بالمبادىء الاربعة ليعلن ان وزارة التعليم «ستتابع عملها من اجل اتمام تعميم التعليم، بمعنى توفير اسبابه للاطفال البالغين سن التمدرس، والتقليل من الفوارق الموجودة بين الحواضر والبوادي في هذا الميدان». ويتحدث المخطط عن «الاصالة» بدل «التوحيد» فيؤكد على كون الوزارة «ستقوم بمواصلة ارساء قواعد التربية والتعليم على العقيدة الاسلامية والانسية المغربية والقيم الروحية والاخلاقية ليتسنى طبع الاجيال الصاعدة بطابع الاصالة المغربية». ويقرر المخطط بشأن التعريب ان الوزارة عازمة كل العزم على تتميم التعريب في اقرب الآجال «وعلى» تعزيز تعليم اللغات الأجنبية وبالخصوص اللغة الفرنسية التي ستظل إجبارية. وبشأن المغربة يؤكد

المخطط أن مغربة أطر السلك الأول من الثانوي (الإعدادي) «وستصبح شاملة في الدخول المدرسي لسنة 1979ـ1980 وسيشرع ابتداء من الدخول المدرسي 1978ـ1979 في تطبيق مخطط شامل لتكوين أساتذة السلك الثاني بقصد تغطية الحاجيات الجديدة وتعويض الاساتذة الأجانب»... هذا عن برنامج المخطط وأهدافه، أما نتائجه فيمكن إجمالها في المعطيات التالية:

بخصوص التعليم الإبتدائي توقع المخطط أن تبلغ الأعداد الإجمالية للتلاميذ في سنوات 1978ـ1980 الأرقام التالية على التوالي: 1.877.000 ثم 2.017.000 ثم 2.165.600، وكانت النتيجة الفعلية أكثر تواضعا من هذه الأرقام: 1.857.395 ثم 1.982.760 ثم 2.106.832، بمعنى أن نسبة التوقع قد تحققت بـ 99٪ ثم 98٪ ثم 97٪. وهكذا فبالنسبة للأطفال الجدد البالغين 7 سنوات تم تسجيل 339.081 طفلا سنة 1978 ـ 1979، و363.596 سنة 1979ـ1980 و379.639 طفلا سنة 1980ـ1981، أي بزيادة سنوية في عدد المقبولين الجدد معدلها نحو 25.000 طفل، وهو رقم أقل من نصف الزيادة السنوية في الأطفال البالغين 7 سنوات. أما نسبة التمدرس في هذه الفئة من الأطفال فقد بقيت في حدود 65٪ سنة 1980ـ1981.

وقد يكون من المفيد هنا القيام بإطلالة سريعة على حالة التسرب أو «الضياع» بالتعليم الإبتدائي المغربي. لقد أكدت الإحصائيات الرسمية أنه من بين 1000 تلميذ يدخلون المدرسة الإبتدائية في سنة ما فإن 2،79٪ منهم يقضون بالمدرسة أكثر من خمس سنوات، وهي المدة القانونية، و21٪ منهم يغادرون المدرسة قبل وصولهم السنة الخامسة، و6،16٪ ينقطعون عن الدراسة قبل السنة الرابعة. هذا بينما يكرر 50٪ السنة الخامسة الإبتدائية ويغادر المدرسة إلى الشارع 17٪، ولا ينتقل إلى السنة الأولى الإعدادية سوى نسبة 33٪. وهذه التسربات تجعل تكلفة التلميذ في المدرسة الإبتدائية 6،8 سنوات بدل 5 القانونية.

اما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد جاءت النتائج قريبة من التوقعات. وهكذا إلتحق بالسنة الإعدادية الأولى 117.450 تلميذا سنة 1978ـ1979، و127.104 سنة 1979 ـ 1980، و137.956 سنة 1980ـ1981. والتحق بالسنة الخامسة ثانوي (بعد أربع سنوات إعدادية) خلال سنوات المخطط على

التوالي: 56.886 تلميذا و67.554 تلميذا ثم 74.632 تلميذا فبلغ مجموع تلامذة الإعدادي والثانوي 754.316 تلميذا سنة 1980ـ1981 (مقابل 605.076 تلميذا سنة 1978ـ1979). وتجدر الإشارة هنا إلى أن نسبة تلامذة الشعبة التقنية إلى المجموع العام من تلامذة الثانوي بسلكيه لم تتجاوز 8٪ خلال سنوات المخطط. أما بخصوص التسرب فقد سجلت الإحصائيات المعطيات التالية: من كل 1.000 تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإعدادية: 5،14٪ يغادرون المدرسة قبل إتمام المرحلة الإعدادية (أربع سنوات)، و 60٪ لا ينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين، و7،23٪ يغادرون المدرسة من السلك الثاني الثانوي قبل إنهائه (ثلاث سنوات) و50٪ لاينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين وهكذا يكلف التلميذ في الإعدادي 28،5 سنوات بدل اربع سنوات القانونية، و 17،4 سنوات في الثانوي بدل ثلاثة.

اما التعليم العالي فقد عرف خلال سنوات المخطط نموا سنويا بمعدل 18٪. ويمثل طلبة جامعة محمد الخامس بالرباط نسبة 40٪ من مجموع الطلبة الجامعيين بالمغرب خلال سنوات المخطط، وقد بلغ عددهم 91.893 طالبا سنة 1980ـ1981 (مقابل 67.071 طالبا سنة 1977ـ1978)، بينما ارتفع عدد الطلبة المغاربة في الخارج إلى 23.100 طالبا سنة 1979ـ1980 (بدل 13.228 طالبا سنة 1977ـ1978). وبلغ عدد الحاصلين على الباكالوريا سنوات 1977ـ1978: 16.718، وسجل بالجامعات المغربية 16.872 طالبا. أما في السنة التالية 80ـ1981 فقد بلغ عدد الحاصلين على الباكالوريا 28.828 شابا وسجل بالجامعات المغربية 27.785 طالبا جديدا. أما توزع الطلبة حسب الشعب فكان كما يلي خلال سنوات المخطط: ما بين 76٪ و79٪ في الآداب والحقوق، والباقي في الشعب العلمية والتقنية. أما بالنسبة للإنتقال والتكرار والإنقطاع داخل الجامعات المغربية فكانت الصورة كما يلي: تراوحت نسبة التكرار في السنوات الجامعية (الأولى والثانية والثالثة) خلال مدة المخطط ما بين 33٪ و38٪ بكلية الآداب وما بين 28٪ و 44٪ بكلية الحقوق وما بين 15٪ و 26٪ بكلية الطب (يتم الإلتحاق بها بمباراة) وما بين 30٪ و33٪ في كلية العلوم. اما نسبة الإنقطاع فقد تراوحت في السنة الجامعية الأولى ما بين 20٪ في الآداب و30٪ في الحقوق و11٪ في الطب و35٪ في العلوم

(بعضهم يتقدم ثانية لمباراة كلية الطب) بينما انخفضت هذه النسبة في السنة الجامعية الثانية، وفي الكليات المذكورة إلى 2٪ و0٪ و2٪ و 14٪ على التوالي. أما عدد المجازين خلال مدة المخطط فقد بلغ 3.708 مجازا في الآداب و8.893 في الحقوق و992 في العلوم و714 في الطب و280 في الهندسة. أما الحاصلون على دبلوم الدراسات العليا (الماجستير) فقد ارتفع عددهم من 68 طالبا سنة 77ـ1978 إلى 96 في السنة الموالية، كما منحت 21 دكتوراه الدولة في سنتي 1978ـ1979، من بينها ثلاثة في العلوم الدقيقة.

أما عن التأطير الجامعي فقد ارتفع عدد الأساتذة الجامعيين بمعدل 16٪ سنويا خلال مدة المخطط، وبلغت نسبة الأساتذة الدائمين منهم 85٪ سنة 79ـ1980، إذ بلغ عددهم 1.441 مغربيا و738 أجنبيا. بينما بلغ عدد غير الدائمين من المغاربة 298 ومن الأجانب 84. وبالجملة بلغ عدد الأساتذة المغاربة في الجامعات المغربية 1.739 أستاذا مقابل 822 أجنبيا (أغلبيتهم الساحقة من الفرنسيين) وهكذا تكون نسبة المغاربة قد ارتفعت خلال سنوات المخطط من 61٪ إلى 68٪. وعلى الرغم من هذا التحسن على صعيد المغربة في المستوى الجامعي فإن التأطير بقي في حدود 45 طالبا لكل أستاذ كمعدل عام، ويرتفع هذا المعدل إلى 92 طالبا لكل أستاذ في كلية الحقوق و46 في كلية الآداب وإلى مابين 17 و27 في كلية العلوم وما بين 13 و30 في كلية الطب.

لنقل كلمة أخيرة عن المنح والأحياء الجامعية: لقد كان عدد الطلبة الممنوحين خلال العام الدراسي 1977ـ1978 يبلغ 37.207 طالبا منهم 4.943 في الخارج (منهم بفرنسا وحدها 3.740)، وارتفع هذا العدد في العام الدراسي 79ـ1980 إلى 62.056 طالبا ممنوحا منهم 15.003 في الخارج (بفرنسا وحدها 11.446). أما عن الطاقة الإيوائية للأحياء الجامعية المغربية فقد ارتفعت من 7.500 سريرٍ سنة 77ـ1978 إلى 12.000 سريرٍ سنة 79ـ1980. غير أن هذه الطاقة الإيوائية لم تكن تغطي في الواقع سوى 24٪ من الطلبات.

بعد هذه الوقفة التي أطللنا خلالها على حالة التعليم في المغرب وحياته الداخلية بعد مرور ربع قرن على حصول هذا البلد على استقلاله ننتقل الآن إلى المخطط الأخير 1981ـ1985.

ينطلق هذا المخطط الخماسي من نظرة نقدية لوضعية التعليم في المغرب كما كانت سنة 1980، السنة الأخيرة من المخطط الثلاثي الذي تحدثنا عنه قبل. وهكذا نقرأ في مقدمته الإنتقادات التالية: «تتسم حاليا وضعية نظام التعليم بمظاهر سلبية يتحتم تحليلها من أجل إبراز المعطيات الأساسية لوضع التوجيهات في هذا الميدان وتتجلى هذه المظاهر في...بقاء 35٪ من الأطفال البالغين 7 سنوات و53٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7و14 سنة خارج المدرسة...المدارس الحرة لا تساهم إلا بنسبة ضئيلة جدا في مجهود التمدرس حيث أن أعمالها هامشية وتستهدف في الغالب أغراضا تجارية تستفيد منها فئات قليلة من المحظوظين... تغلغل المدرسة في الوسط القروي لم يسمح إلا بتمدرس 29٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7ـ14 سنة عام 79ـ1980، مقابل 67٪ في الوسط الحضري... تميز حركة الإعداد المدرسية بتسرب وهدر كبيرين والتي تتم بطابع انتقائي خصوصا في مستوى السنة الخامسة من الإبتدائي (الأخيرة) حيث يرتبط، في غالب الاحيان، انتقال التلاميذ إلى الثانوي (الإعدادي) بالطاقة الإستيعابية للمؤسسات في كل إقليم (محافظة) على حدة. وبصفة عامة فإن الهرم التعليمي يعرف اختناقات بين مختلف مستوياته مما يترتب عنه اكتظاظ الأقسام النهائية... ضعف التكوين التقني، حيث أن نسبة التلاميذ في الشعب التقنية تقل من 5٪. هذا فضلا عن انعدام أي ربط بين التعليم العام ومنافذ التكوين المهني والمختص... صعوبة اندماج الجامعات الوطنية في المحيط الإجتماعي والإقتصادي... عدم قدرة الجامعات الوطنية على استيعاب حملة الباكالوريا لأسباب منها من جهة ضعف التجهيز الجامعي ومن جهة أخرى ركود الأعداد خصوصا على مستوى السنوات الأولى لمختلف الكليات من جراء هزالة نسبة النجاح...».

بعد هذه المقدمة النقدية ينتقل المخطط إلى تسطير «التوجهات والأهداف» فيؤكد أن «المبادىء الجوهرية المتمثلة في التعميم والمغربة والتعريب والتي وجهت دائما السياسة الوطنية في ميدان التربية ستبقى أساسا لبرمجة الأهداف والوسائل في مخططات التربية. وهكذا فبعد التأكيد على ضرورة إصلاح النظام التربوي بالعمل

على «التحديد البيداغوجي لمحتوى التعليم» و«القضاء على جميع العناصر» المعرقلة للزيادة في «طاقات الإستقبال للمؤسسات المدرسية» والعمل على «تلاؤم التعليم المدرسي والجامعي مع متطلبات التكوين... والكفاءات والمؤهلات التي يستلزمها سوق العمل»... بعد التأكيد على هذه «الضرورات» ينتقل المخطط إلى عرض توقعاته وطموحاته فيقرر، بالنسبة للإبتدائي متابعة عملية التمدرس ويلاحظ أن العدد الإجمالي للأطفال البالغين سن الدراسة (7 سنوات) والذين كان عددهم يبلغ 612.000 سنة 1980 سيصبحون 677.000 سنة 1985 و782.000 سنة 1990، وبالتالي فإنه من الضروري أن تدعم وتيرة نمو أعداد التلاميذ الممدرسين لتحقيق تعميم التمدرس في هذه الفئة من الأطفال سنة 1991ـ1992. وفي هذا الإطار يطمح المخطط إلى رفع نسبة المسجلين الجدد في السنة الأولى الإبتدائية بـ 8٪ كي تنتقل نسبة التمدرس من 69٪ سنة 1981 إلى 82٪ سنة 1985 (الأطفال البالغون 7 سنوات). وعلى هذا الأساس توقع المخطط أن يرتفع عدد المسجلين الجدد إلى 423.786 طفلا في سنته الأولى و456.675 في سنته الثانية... و569.875 في سنته الخامسة، وبذلك تبلغ الأعداد الإجمالية في الإبتدائي 2.294.985 تلميذا سنة 81ـ1982 و3.083.037 تلميذا سنة 65ـ1966.

أما بالنسبة للإعدادي والثانوي فإن المخطط يقرر مواصلة المغربة في جميع التخصصات في السلك الثاني (بعد أن تم تقريبا مغربة أساتذة السلك الأول: الإعدادي) كما يؤكد على ضرورة إصلاح وتجديد وتنمية التعليم التقني. ويقرر المخطط الرفع من فرص الإلتحاق بالإعدادي ملاحظا أن نسبة الإنتقال من الإبتدائي إلى الإعدادي قد استقرت في 33٪ خلال النصف الثاني من السبعينات ولذلك يطمح إلى رفعها إلى 35٪ على الأقل. أما بالنسبة للإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي الذي سجل معدل 62٪ في سنوات 78ـ1980 فيطمح المخطط إلى رفعها إلى 64٪، كما يطمح إلى العمل على تخفيض التكلفة الزمنية التي تصل إلى 4،19 سنة لكل تلميذ بدل 12 سنة (إبتدائي وإعدادي وثانوي). وعلى هذا الأساس يتوقع المخطط أن ترتفع نسبة الإنتقال من الإبتدائي إلى الثانوي إلى 34٪ سنة 81ـ1982 وإلى 35٪ سنة 85ـ1986 بحيث يرتفع عدد المسجلين الجدد في السنة الأولى الإعدادية من 145.900 تلميذ سنة 81ـ1982 إلى 200.241 سنة 85ـ1986 مما سيرفع

الأعداد الإجمالية لتلامذة الإعدادي من 566.010 سنة 81ـ1982 إلى 782.204 سنة 1985ـ1986 أما الإنتقال من الإعدادي إلى الثانوي فيتوقع المخطط أن يكون بنسبة 64٪ طيلة سنواته: 28٪ منهم إلى الشعب الأدبية و34٪ إلى الشعب العلمية و2٪ إلى الشعب التقنية. وبناء على هذا ستكون اعداد السلك الثاني الثانوي كما يلي: سيرتفع عدد الملتحقين الجدد من 78.341 تلميذا إلى 106.297 تلميذا خلال سنوات المخطط وبذلك تصبح الأعداد الإجمالية لتلامذة هذا السلك 219.508 سنة 81ـ1982 و305.504 سنة 1985، هذا بينما يتوقع المخطط أن يستقر عدد تلامذة التعليم التقني في حدود 4.770 تلميذا في السنتين الأولين من المخطط لترتفع في سنته الأخيرة إلى 10.633 تلميذا.

وبخصوص تكوين الأطر التعليمية يطمح المخطط إلى أن يكون خلال سنواته الخمس 40.436 معلما للإبتدائي و32.272 أستاذا للإعدادي و12.205 أستاذا للثانوي و438 أستاذا للتعليم التقني. ولتحقيق ذلك قرر إنشاء أربع مراكز جديدة لتكوين المعلمين و7 مراكز تربوية جهوية جديدة لتكوين أساتذة الإعدادي و3 مدارس عليا جديدة لتكوين أساتذة الثانوي و2 مدارس عليا للتعليم التقني.

وبالنسبة للتعليم العالي يطمح المخطط إلى تعزيز التأطير الجامعي بحيث يصبح بنسبة أستاذ واحد لكل عشرين طالبا وإداري واحد لكل ثلاثين طالبا. أما الأعداد الإجمالية للطلبة بالجامعات المغربية فيتوقع المخطط أن تبلغ 166.000 طالبا سنة 85ـ1986 وما يقرب من 182.000 طالبا سنة 86ـ1987، مما سيرفع الحاجيات من الأساتذة إلى 5.452 أستاذا خلال فترة المخطط.

تلك كانت بالإجمال طموحات وتوقعات المخطط الخماسي 81ـ1985، وعلينا الآن أن نعرض منجزاته الفعلية.

بالنسبة للتعليم الإبتدائي لم يحقق المخطط سوى 71٪ من طموحاته المتعلقة بالرفع من حجم الإبتدائي و57، 78٪ بالنسبة للمسجلين الجدد. وهكذا بلغ عدد أطفال المدارس الإبتدائية الحكومية عام 85ـ1986 ما قدره 2.202.937 تلميذا (بدل 3.083.037 المتوقعة) بينما بلغ عدد المسجلين الجدد في السنة الأولى الإبتدائية 447.765 (بدل 569.875 المقررة) وبالمقابل سجلت سنوات المخطط تحسنا ملموسا في مجال التأطير إذ استقر معدل عدد التلاميذ لكل معلم عند 95, 26

تلميذا سنة 1986ـ1987 بعد أن كان في حدود 24، 37 سنة 81ـ1982، كما انخفضت كلفة التلميذ الواحد من 24, 8 سنة 81ـ1982 إلى 22, 7 سنة 85ـ1986، وهذا راجع إلى إنخفاض نسبة التكرار في مختلف السنوات الإبتدائية.

أما بالنسبة للسلك الإعدادي فقد حقق المخطط توقعاته على صعيد الأعداد مع بعض الزيادة. وهكذا ارتفع عدد المسجلين الجدد في السنة الإعدادية الأولى عام 85ـ1986 إلى 219.601 تلميذا (مقابل 200.242 المقررة). أما الأعداد الإجمالية للمرحلة الإعدادية فقد بلغت 802.836 تلميذا (مقابل 782.204 تلميذا المقررة). أما بالنسبة للتكرار فقد حصل تحسن ملموس كما قلنا، باستثناء السنة الرابعة إعدادي التي تضخم فيها عدد المكررين فانتقل من 27٪ إلى 42٪ إلى 81٪ بين 1982 و1985، ونتيجة لذلك ارتفعت تكلفة التلميذ الواحد من 20 ، 5 سنوات إلى 64 ، 5 سنوات (بدل 4 القانونية). وشهد السلك الثاني الثانوي نتائج مماثلة من حيث الكم. وهكذا ارتفع عدد المسجلين الجدد إلى 108.032 تلميذا بدل 106.297 تلميذا المقررة) وارتفع العدد الإجمالي لتلامذة هذا السلك إلى 310.178 تلميذا (بدل 305.504 المقررة)، وهكذا بلغت نسبة النمو 26،7٪ سنويا. أما نسبة التكرار في هذا السلك فقد انخفضت في السنتين الأوليين وارتفعت في السنة الثالثة (سنة الباكالوريا من 5،38٪ إلى 02،42٪ وبذلك انخفضت نسبة النجاح في الباكالوريا من 84،42٪ سنة 80ـ1981 إلى 01, 30٪ سنة 85ـ1986 مما جعل التكلفة الزمنية للتلميذ في هذا السلك 71،4 سنوات عوض ثلاثة.

أما بالنسبة للتعليم العالي فقد ارتفع عدد الطلبة المسجلين الجدد من 31.219 سنة 80ـ1981 إلى 43.109 سنة 86ـ1987، أي بزيادة 30٪. ومن مقارنة أعداد الطلاب في مختلف الكليات يتبين أن الدراسات الأدبية ما زالت تستقطب 27, 40٪ من مجموع الطلبة الجدد. ومع ذلك فقد تضاعف عدد الطلبة الذين توجهوا إلى الدراسات العلمية إذ إنتقل من 7.394 طالبا سنة 81ـ1982 إلى 16.898 سنة 86ـ1987 أي بزيادة إجمالية فاقت 128٪. أما بالنسبة للعدد الإجمالي للطلبة فقد قفز من 86.832 طالبا سنة 81ـ1982 إلى 139.235 سنة 86ـ1987 أي بزيادة 41, 60٪ (كانت التوقعات أعلى بكثير: راجع أعلاه).

والجدير بالإشارة هنا أن عدد الطلبة في السنة الأولى الجامعية يمثلون 81, 50٪ من مجموع الطلبة سنة 86ـ1987 إذ بلغ عددهم في هذه السنة 70.771 طالبا. هذا ويتوزع الطلبة الجامعيون في المغرب في مختلف الكليات، خلال 86ـ1987، حسب النسب التالية: كليات جامعة القرويين (الشريعة، اللغة العربية، أصول الدين): 69, 4٪، الآداب 70, 40٪، الحقوق 08, 20٪، العلوم 91, 28٪، الطب 96, 4٪. الهندسة 63, 0٪، التربية 03, 0٪، ولابد من الإشارة هنا إلى أن كليتي الطب (بالرباط والدار البيضاء) والمدرسة المحمدية للمهندسين (الرباط) تقبل عددا محدودا ثابتا من الطلبة بواسطة مباراة (بالنسبة للطب تقرر أن لا يزيد عدد طلاب السنة الأولى على 400 طالب في كل كلية، وبذلك يتوقف عدد الطلاب الجدد على عدد الأماكن الشاغرة، أي الأماكن التي شغرت بانتقال أصحابها إلى السنة الثانية. هذا بالنسبة للطب العام، أما بالنسبة لطب الأسنان فالعدد المقرر في السنة الأولى هو 100 في كل كلية من الكليتين. هذا ويبدو أن نسبة النجاح في السنة الأخيرة للطب قد ثبتت في 200 متخرج في الكليتين معا).

لنختم هذا العرض حول التعليم الجامعي بالمغرب بالإشارة إلى أن جامعة محمد الخامس بالرباط وجامعة الحسن الثاني بالبيضاء مازالتا تستقطبان نسبة كبيرة من العدد الإجمالي من الطلبة، وذلك على الرغم من إعتماد اللامركزية في هذا المجال. على أنه يبدو أن توزع الطلبة على الجامعات المغربية الستة (الرباط، الدار البيضاء، فاس، وجدة، مراكش، تطوان) سيعرف نوعا من التوازن في المستقبل. لقد انخفضت نسبة المسجلين الجدد بجامعة محمد الخامس بالرباط من 40٪ سنة 1980ـ1981 الى 85, 16٪ سنة 1986، من مجموع المسجلين الجدد، بينما ارتفعت نفس النسبة إلى 26٪ في جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء. أما جامعة القاضي عياض بمراكش فقد ارتفع عدد المسجلين بها من 4.770 طالبا جديدا سنة 81ـ1982 الى 6.949 طالبا سنة 86ـ1987، أي بزيادة 60, 45٪ وأصبح بذلك المسجلون الجدد بهذه الجامعة يمثلون 15٪ من مجموع الطلبة الجدد. وبكيفية عامة كان توزع الطلبة الجدد على الجامعات المغربية سنة 86ـ1987 كما يلي: جامعة القرويين 62, 3٪، جامعة محمد الخامس بالرباط 05, 16٪، جامعة الحسن الثاني

بالدار البيضاء 83, 26٪، جامعة القاضي عياض بمراكش 12, 16٪، جامعة محمد بن عبد الله بفاس 13, 26٪، جامعة محمد الأول بوجدة 45, 10٪.

تلك كانت نتائج المخطط الخماسي 1981ـ1985 بالنسبة لتوقعاته. وعلينا أن ننظر الآن الى نتائج هذا المخطط من خلال العوامل المستجدة التي حالت دون تحقيق طموحاته.

كانت فترة المخطط الخماسي ذاك فترة ضائقة اقتصادية ناتجة عن عوامل رئيسية ثلاثة:

1) الجفاف القاسي الذي غطى الفترة كلها تقريبا وبكيفية خاصة سنوات 1983ـ1984ـ1985 (والمغرب بلد فلاحي قبل كل شيء).

2) ارتفاع أسعار البترول وسعر الدولار (والمغرب يستورد كل حاجاته تقريبا من البترول).

3) نفقات الدفاع عن الأقاليم الصحراوية المسترجعة... وكنتيجة مباشرة لهذه العوامل ارتفع حجم الدين الخارجي للمغرب فدخل في متهات «جدولة الديون» وشروط صندوق النقد الدولي، ومنها التخفيض من نفقات الخدمات الإجتماعية وعلى رأسها التعليم.

وهكذا وابتداء من 1983 دشنت سياسة التراجع عن أهداف المخطط في مجال التمدرس فانخفض عدد المسجلين الجدد في السنة الإبتدائية الأولى بنسبة 62, 29٪ سنة 83ـ1984 وبنسبة 98, 42٪ سنة 84ـ1985 وبنسبة 43, 21٪ سنة 85ـ1986 عما كان قد قرره المخطط. ليس هذا وحسب بل ان التحسن الذي لاحظناه قبل في نسبة التأطير في الإبتدائي (26 تلميذا للمعلم) انما يرجع في الحقيقة الى انخفاض حجم الإبتدائي إذ نزل من 2.400.000 سنة 83ـ1984 الى 2.200.000 سنة 1984ـ1985 بسبب انخفاض عدد المقبولين الجدد في السنة الإبتدائية الأولى من 529.607 المقررة في المخطط الى 302.240 المسجلة فعلا في السنة المذكورة، وأيضا بـ «فضل» حملة الطرد الجماعي التي مست أكثر من 312.000 تلميذ طردوا من المدارس الإبتدائية في السنة نفسها بدعوى كبر السن أو تكرار السنة أكثر من مرة... الخ. كل ذلك حدث تحت ضغط شروط صندوق

النقد الدولي الذي أصبحت السياسة التعليمية في المغرب، والسياسة الإقتصادية والاجتماعية عموما، خاضعة لـ «نصائحه».

كان ذلك على صعيد التعليم الإبتدائي، أما على صعيد الإعدادي والثانوي فقد شهد المخطط، أعني مدته الزمنية عملية جديدة لم تكن تدخل في توقعاته: انها عملية صرف اعداد كبيرة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الى التعليم المهني في إطار «برنامج واسع النطاق» قفز بعدد التلاميذ في مؤسسات التكوين المهني من 31.480 تلميذا سنة 1981 الى 73.946 سنة 1986، وقد بلغ عدد المكونين في الفترة نفسها 113.081 شابا (أنشيء 27 معهدا للتكنولوجيا التطبيقية و30 مؤسسة للتكوين المهني و10 مراكز للتأهيل المهني)، وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الاعداد التي تطرق أبواب الجامعة والمعاهد العليا. غير أن الضائقة الاقتصادية المسترسلة جعلت من الصعب على هؤلاء المكونين مهنيا الحصول على عمل. على أن ذلك لم يمنع من ارتفاع أعداد الطلاب في الجامعات والمعاهد العليا مما أدى الى تزايد أعداد الخريجين. وهكذا قفز عدد الناجحين في امتحان الباكالوريا (الثقافة العامة) من 36.034 سنة 1982 الى 43.188 سنة 1986 الى أزيد من 56.000 سنة 1987. أما الخريجون الجامعيون فقد قفز عددهم من 6.100 سنة 81ـ1982 الى 9.430 سنة 85ـ1986، وبلغ العدد الإجمالي للخريجين الجامعيين خلال فترة المخطط 39.567 خريجا. وإذا عرفنا أن الدولة قد اضطرت، تحت ضغط الضائقة الإقتصادية ونصائح الصندوق الدولي، الى تقليص عدد الوظائف المستحدثة كل سنة في مجموع القطاع العام الى معدل 20.000 وظيف (يخصص جلها للداخلية والدفاع والأمن) أدركنا مدى استفحال ظاهرة «بطالة الخريجين» التي يعاني منها مغرب الثمانينات معاناة جدية وخطيرة

— 9 —

كان ذلك عن العوامل التي تدخلت فغيرت «مسار» المخطط الخماسي الذي نحن بصدده (1981ـ1985) فما هو يا ترى مفعول هذه العوامل نفسها في المخطط الذي ستتلوه؟.

لنبادر الى القول أن ثقل الضائقة الاقتصادية التي عاشها المغرب في النصف الأول من الثمانينات ـ ومازال يعيش امتداداتها ـ قد جعلت الدولة تحجم عن المغامرة بمخطط جديد فمرت سنتا 1986 و1987، وهكذا، بدون مخطط، ثم أعقبهما مخطط خماسي آخر 1988ـ1992 سمي بـ «مخطط المسار». فما هي يا ترى طموحات هذا المخطط الجديد؟

والواقع أن هذا المخطط لا يحمل طموحات، فهو يقول عن نفسه أنه «لن يكون مخطط تنمية بالمعنى المصطلح عليه، بل مسارا ينبغي تحليل محاوره الرئيسية...» ويبرر العدول عن فكرة المخطط بالمعنى «التقليدي» للكلمة بكون «بلادنا كبقية البلدان المتفتحة على الخارج جد حساسة لتغيرات المحيط الاقتصادي العالمي» تلك التغيرات التي اتسمت بـ «تباطؤ نمو المبادلات الدولية وتزايد النسياسة الحمائية للدول المصنعة وتدهور الأرقام القياسية للمبادلات تبعا لانخفاظ الأسعار الدولية للمواد الأساسية، وارتفاع معدل صرف الدولار لغاية أكتوبر 1985... وارتفاع كبير في معدلات الفائدة...» مما أدى، في الدول غير المنتجة للنفط كالمغرب الى «تفاقم مديونيتها الخارجية» وقيام صعوبات أمام الحصول على «قروض جديدة من الأسواق المالية الدولية». «واقتصادنا الذي لم يسلم من انعكاسات هذه الظرفية الاقتصادية السيئة تأثر، علاوة على ذلك، بجفاف استثنائي طيلة عدة سنوات، الشيء الذي كانت له آثار وخيمة ليس فقط على القطاع الفلاحي والعالم القروي بل أيضا على التوازنات الرئيسية وعلى مجمل القطاعات الإنتاجية الوطنية»... والنتيجة: «ان الصعوبات الإقتصادية والمالية الحالية والتحولات التكنولوجية والعلمية الجارية توضح بأن نظام التخطيط التقليدي لم يعد قادرا على مسايرة المعطيات الجديدة. لذا وضعت السلطات العمومية تصورا جديدا للتخطيط يتسم بمُرُونةٍ أكبر ويتلاءم أكثر مع المتطلبات الحالية لاستراتيجية التنمية».

في إطار هذا «التصور الجديد» و«المرن» للتخطيط يقترح المخطط الخماسي الجديد 88ـ1992 «مسارا» للتعليم قوامه جملة مقترحات منها على الخصوص ما يلي:

— إعادة توزيع مدة الدراسة بالمرحلة الإبتدائية والمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية التي تستغرق جميعها 12 سنة (5 ابتدائي 4 إعدادي 3 ثانوي) وذلك بتحويل المرحلة الإبتدائية والاعدادية الى «تعليم أساسي إجباري مدته تسع سنوات».

وسيشتمل هذا التعليم الأساسي على مرحلتين: مرحلة مدتها 6 سنوات ينتقل التلميذ بعدها اما الى المرحلة الثانية واما الى التكوين المهني حسب ميولاته وقدراته. ومرحلة مدتها 3 سنوات تؤدي الى التعليم الثانوي العام أو التقني أو التكوين المهني. أما التعليم الثانوي (ومدته 3 سنوات) فيشتمل على شعب أدبية وعلمية وتقنية متنوعة ينطلق التخصص فيها من السنة الأولى ويؤدي في نهاية السنة الثالثة اما إلى التكوين المهني أو إلى شهادة الباكالوريا التي تخول الإلتحاق بالتعليم العالي.

— تعميم التمدرس على سائر الأطفال البالغين 7 سنوات في موسم 1994_1995.

— توجيه التلاميذ الى التكوين المهني بنسبة 20٪ عند نهاية المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و40٪ عند نهاية المرحلة الثانية منه و40٪ عند نهاية التعليم الثانوي.

— استقرار نسبة التكرار في 10٪ ونسبة الانتقال بنسبة 85٪ و90٪ باستثناء السنوات النهائية للتعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

— متابعة سياسة اللامركزية على صعيد المؤسسات الجامعية وتنويع مؤسسات التعليم العالي بهدف الإستجابة لسوق الشغل.

— توسيع طاقات الاستيعاب بنظام التكوين المهني وذلك بإنجاز 10 معاهد للتكنولوجيا التطبيقية كل سنة.

— تنمية التكوين المهني في الوسط القروي وذلك بإحداث مؤسسات التكوين الفلاحي.

— إشراك القطاع الخاص في مسلسل التكوين سواء على مستوى تحديد البرامج والأهداف أو على مستوى الدراسات والأبحاث.

— تشجيع الأطر لخلق مقاولات صغرى ومتوسطة ومكاتب استشارية بإنشاء صندوق دعم يخصص لمساندتهم ماليا.

— الاستثمار في البحث العلمي والتكنولوجي... وضمان نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية ونتائج البحث...

— تنمية تكوين الباحثين في ميدان التكنولوجيات المتقدمة وتكثيف التعميم

والاستغلال الصناعي لنتائج البحث وانعاش استهلاك المنتوجات والخدمات الناتجة عنه.

— تعميم الاستئناس بالمعلوميات المباشرة على مستوى التعليم الثانوي في مؤسسات التكوين المهني وتكوين الأطر.

تلك هي أبرز التوجهات التي سطرها المخطط بالنسبة للتعليم والتكوين المهني وتكوين الأطر، وهي كما قلنا، ووفق «فلسفة» المخطط نفسه، مجرد توجهات لـ «مسار» يتم بـ «أكبر قدر من المرونة».

هل بالإمكان توقع ما سيتحقق في إطار هذه التوجهات؟

لا أعتقد. ان ما يمكن أن يحدث خلال «المسار» ليس من الضروري أن يكون متضمنا في توجهاته ما دامت المرونة هي شعاره. وفي هذا الصدد نشير الى أن أول قرار اتخذ، خارج ما نص عليه هذا المخطط، هو إلغاء امتحانات الباكالوريا وتعويضها بنظام جديد من الاختبارات يمتد على ثلاث سنوات.

* * *

يبقى، بعد هذا التحليل العام للسياسة التعليمية بالمغرب ولنتائجها الكمية والكيفية، منذ الحماية الفرنسية إلى اليوم، يبقى استخلاص النتائج العامة. وذلك ما سنفعله في خاتمة هذه الدراسة في إطار تحليل عام نقارن فيه بين نتائج السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي الثلاثة: المغرب وتونس والجزائر... أما الآن فلننتقل إلى التجربة التونسية.

الفصل الثاني

السياسة التعليمية في تونس

— 1 —

«تقوم خطتي على العمل تدريجيا من أجل تشكيل حكومة الباي من الفرنسيين، وبهدف حكم تونس باسم الباي من الأعلى إلى الأسفل». . . ذلك ما كتبه بول كومبو في رسالة إلى زوجته في فبراير سنة 1882 عندما كان يتهيأ للإلتحاق بمنصبه كوزير مقيم لفرنسا في تونس (وكانت الحماية الفرنسية قد فرضت على تونس كما هو معلوم سنة 1881). وبعد شهرين فقط من وصوله إلى تونس زار المدرسة الصادقية التي كان خير الدين باشا صاحب «أقوم المسالك لمعرفة أحوال الممالك» قد أسسها عام 1875 (في عهد الباي محمد الصادق الذي سميت المدرسة باسمه). وكان الهدف من تأسيس هذه المدرسة إيجاد مؤسسة لتكوين الأطر للدولة الحديثة التي كان خير الدين يحلم بإنشائها على غرار الدول الأوروبية، وخاصة فرنسا التي كان معجبا بها وعلى معرفة بلغتها ومقومات حداثتها.

«حكم تونس، بواسطة الباي، من الأعلى إلى الأسفل»: هذا الإختيار الذي أملته، على المقيم العام الفرنسي بتونس، الظروف الدولية القائمة آنذاك، وكذا الحالة الداخلية في كل من تونس وفرنسا، ينطوي على استراتيجية واضحة قوامها توظيف الإمكانيات المحلية الموجودة في عملية احكام السيطرة على تونس انطلاقا من الأعلى إلى الأسفل: من الباي نفسه الذي يوجد على رأس السلطة التقليدية في البلاد، ومن النخبة المثقفة الحديثة التي بذر زرعها المصلح «التونسي» الكبير خير الدين باشا نفسه («وكان خيرالدين مملوكا شركسي الأصل من مواليد 1822، أخذ ضمن اسلاب المحاربين العثمانيين وهو صبي وبيع في السوق لنقيب الأشراف تحسين بك بن محمد الكوبري قاضي محلة الأناضول الذي رباه في بيته تربية إسلامية تركية، ثم بيع ثانية سنة 1839 لأحد النخاسين المكلفين من طرف أحمد باي باستجلاب المماليك من سوق الرقيق بالاستانة فأتى به إلى تونس وعمره سبعة عشر عاما تقريبا»،

فترى في قصر باردو وحظي من أحمد باي بالتقريب والثقة فتنقل في المناصب السامية حتى ولي الوزارة الكبرى، ثم عزل عنها سنة 1877 فهاجر إلى الاستانة حيث تولى الصدارة العظمى لفترة من الزمن. وقد توفي سنة 1889. وكان خير الدين يتقن الفرنسية، وقد سبق له أن أقام بباريس من 1853 الى سنة 1856. وكان يحلم عند تسلمه الوزارة العظمى في تونس ببناء دولة حديثة فيها).

دشن خير الدين بالفعل نهضة تونس الثقافية في العصر الحديث بعمليتين متوازيتين: إصلاح التعليم بجامع الزيتونة (ثالثة ثلاث جامعات إسلامية كبرى يومئذ: الأزهر بمصر والقرويين بالمغرب والزيتونة بتونس) وذلك بإدخال العلوم الحديثة ضمن برامجها من جهة، ومن جهة أخرى إنشاء مدرسة حديثة لتخريج الأطر الكفأة التي تحتاجها الدولة الحديثة في مجال الإدارة والتسيير. ولكي يضمن خير الدين لهذه المدرسة الإستمرار والصمود في وجه الأزمات خصص لها ريع أملاك وقفية هامة. أما البرامج الدراسية فيها فقد جعلها تجمع بين المواد العربية والاسلامية، كما تدرس في جامعة الزيتونة. وبين العلوم الحديثة واللغات الأجنبية، الفرنسية والإيطالية والتركية، على أساس أن يبعث الطلبة الى فرنسا لاستكمال دراستهم العالية، كما حصل بالفعل.

وإذا كان الإصلاح الذي أراد خير الدين إدخاله على الزيتونة قد بقي حبرا على ورق، إذ لم يكن هناك إقبال من طرف الطلبة على العلوم الحديثة، وقد نص الإصلاح على أنها اختيارية، كما أن علماء الزيتونة، أو على الأقل «المحافظون» منهم لم يكونوا ينظرون بعين الرضى للإصلاح الجديد... إذا كان ذلك هو مصير اصلاح الزيتونة فإن المدرسة الصادقية قد تمكنت، بالعكس من ذلك من شق طريقها، وكان زبناؤها أول الأمر يتكونون في الغالب من أبناء الموظفين وأبناء أقرباء الباي، من تونس العاصمة ومن جهات أخرى في البلد.

وإذن، فالزيارة التي قام بها المقيم العام لمدرسة الصادقية، بعد شهرين فقط من استلامه مهام منصبه، تندرج في استراتيجيته التي عبر عنها بـ «حكم تونس... من الأعلى الى الأسفل». بالفعل لم تكن تلك الزيارة بريئة، بل كانت من أجل وضع اليد على هذه المدرسة في إطار خطة ترمي الى الإشراف على تكوين النخبة ـ الأعلى ـ التي سيتم حكم تونس ـ الأسفل ـ بواسطتها. وقد أسندت مهمة الإشراف هذه الى

شخص يدعى لويس ماشويل الذي عينه المقيم العام على رأس مديرية التعليم سنة 1883 . كان ماشويل يعرف اللغة العربية وعلى إلمام بالثقافة الإسلامية. وقد حرص في سياسته التعليمية على الأخذ بالإعتبار ماكان يعبر عنه بـ «العقلية الإسلامية»، الشيء الذي يعني تجنب الإحتواء واللجوء بدلا عن ذلك الى التسرب بهدوء. هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان ماشويل حريصاعلى أن لا يخلق عمل فرنسا التعليمي مثقفين «لامنتمين»، غير مندمجين في آلة الإحتلال الفرنسي، وفي ذلك يقول: «يجب أن لا نعمل بسرعة كبيرة، يجب التفكير جيدا في متطلبات المستقبل الضرورية. ان ما يحتاجه التونسيون اليوم هو التعليم الابتدائي بمختلف درجاته: التعليم المهني والتجاري والفلاحي والصناعي. يجب أن نكون هنا عمالا وفلاحين وتجارا ويجب أن نتجنب بالخصوص تكوين اللامنتمين، اللامندمجين».

بالفعل، عمل ماشويل على إنشاء مدارس ابتدائية أطلق عليها اسم «المدارس الفرنسية العربية»، وبما أنه انفق على هذه المدارس من ميزانية الصادقية فقد اعتبرها ملحقات بها لتبرير تلك النفقات (خصوصا وهي من مال الأوقاف كما ذكرنا). وكانت مديرية التعليم قد وضعت يدها على الصادقية فأبعدت منها اللغتين الإيطالية والتركية لتبقي على الفرنسية وحدها الى جانب اللغة العربية. وبعد فترة تحولت فيها المدرسة الى ملحق لمدرسة المعلمين التي أنشأتها فرنسا عام 1885 ، وكانت تسمى بـ «المدرسة العلوية»، وكانت مهمة الصادقية إمدادها بالتلاميذ/المعلمين، عادت لتأخذ مكانتها ابتداء من 1893 كمدرسة ثانوية مهمتها الأساسية تكوين الموظفين والمترجمين الذين كانت ادارة الحماية في حاجة اليهم كوسطاء مع الأهالي. أما برامج الدراسة فيها فكان مماثلا لبرامج مدارس فرنسا، مع هذا الفارق وهو تدريس اللغة العربية وآدابها والديانة الإسلامية (ست ساعات في الأسبوع موكولة الى أساتذة الزيتونة).

وهكذا أخذت المدرسة الصادقية تمد المجتمع التونسي بأفواج من الشبان المثقفين بالفرنسية والملمين في نفس الوقت باللغة العربية وشيء من آدابها ومن علوم الدين. وسرعان ما أخذ هذا الشاب الصادقي يمارس دوره كـ «نخبة متنورة» تعمل على تنوير العقول. وهكذا أسست هذه النخبة مدرسة «الخلدونية» عام 1896 بجانب الزيتونة وكان الهدف منها تمكين الزيتونيين من المعارف التي حرموا منها. وقد

اكتست الدراسة فيها شكل محاضرات مسائية تدور حول مواضيع في العلوم الطبيعية والانسانية الحديثة علاوة على تعليم اللغة الفرنسية. ثم أسس خريجو الصادقية جمعية خاصة بهم، «جمعية قدماء تلامذة الصادقية» التي نشطت في تقديم المطالب بإصلاح التعليم في الصادقية والزيتونة معا. وكان من نتائج ذلك أن فتح في وجه «الصادقيين» باب الباكالوريا، ثم أبواب بعض الكليات في الجامعات الفرنسية، وكلية الحقوق خاصة، وبذلك لم تعد الصادقية مقتصرة على تخريج الموظفين والمترجمين، بل أخذت تهيء للإلتحاق بكلية الحقوق ومنها الى «الأعمال الليبرالية»: المحاماة والتجارة والصناعة. وهكذا فعندما أسس الصادقيون جمعيتهم عام 1905، وكان عددهم نحو 600 ومعظمهم كان يشغل مناصب إدارية مهمة بينما كان بعضهم يعمل في القطاع الخاص، كان نشاطهم قد تجاوز حدود جمعية «قدماء التلاميذ» بكثير، مما جعل جمعيتهم هذه تتطور الى حزب «تونس الفتاة» يملك جريدة أسبوعية بالفرنسية تنطق باسمه، وتدعى «التونسي».

لم تكن جمعية «الصادقيين»، ولا حزب «تونس الفتاة» جماعة رافضة للحماية الفرنسية والتعاون مع فرنسا بل كانت حزبا إصلاحيا اتخذ شعارا له: «المشاركة»، مشاركة الفرنسيين والأجانب، في تونس، في المناصب والإمتيازات... إلخ. وكان يقدم نفسه كـ «حلقة وصل» بين الدولة الحامية وأهل البلاد المحمية. غير أن هذا لا يعني أنهم لم يكونوا وطنيين، كلا لقد كانوا متشبعين بأفكار خير الدين التحديثية معتقدين بأن الحماية الفرنسية ستمكنهم من تحقيق الحداثة التي كانوا ينشدونها. لقد كانوا هم المؤسسين للحركة الوطنية التونسية، ولكن استراتيجيتهم كانت تتبنى فكرة التطور التدريجي. ومن هنا تركيزهم على المطالب الإصلاحية، خصوصا تلك التي كان من المفروض أن تقوم بها الإدارة الفرنسية في إطار ما ينص عليه عقد الحماية.

والحق أن الحركة الوطنية التونسية، بالمعنى الراديكالي للكلمة، إنما نشأت وترعرعت في الزيتونة: فمن علماء الزيتونة وطلابها ظهرت الوطنية/التونسية السلفية المرتبطة بأفكار محمد عبده وبحركات التحرر في المشرق العربي عامة. ومع أن «الصادقيين» و«الزيتونيين» كانوا متعاونين في البداية، حريصين على مد الجسور بينهم، والمدرسة الخلدونية خير مثال على ذلك، فإن اختلاف وضعية الفريقين كان لابد أن يؤدي الى نوع من التمايز لا يمكن الإستمرار في تجاهله: كان الصادقيون

يتسلمون بمجرد تخرجهم مناصب إدارية، حكومية، كموظفين ومترجمين، أو يعملون في المهن الحرة العصرية التي تكسب صاحبها مكانة اجتماعية مرموقة... كانت أبواب العمل في أجهزة تونس الحديثة مفتوحة أمامهم، أما الزيتونيون فقد بقي وضعهم كما كان من قبل: لقد ظل التعليم في الزيتونة جامدا في تقاليده القديمة فلم يدخله الإصلاح: أولا لأن الإدارة الفرنسية لم تكن تريد ذلك وثانيا لأن المحافظين «المتزمتين» من علمائه وأساتذته كانوا يقاومون كل تغيير. وهكذا بقي الطلبة الزيتونيون والمتنورون من أساتذتهم يعانون من وضعية يرفضونها، وقد خاضوا كفاحا مريرا متواصلا من أجل إصلاح الزيتونة أولا. أجل لقد كانت لهم قضيتهم الخاصة، قضية إصلاح الزيتونة والإعتراف بشهاداتها ومؤهلاتها العلمية وبالتالي فتح المجال أمامهم لتقلد الوظائف الإدارية الحكومية مثلما يفعل «الصادقيون».

وهكذا أخذ يتبلور تياران متمايزان في صفوف النخبة التونسية، أطلق على أحدهما اسم «المدرسيين» (أي المتخرجون من المدرسة الصادقية) بينما أطلق على التيار الآخر اسم «الزيتونيين». ومع أن الإختلاف والخلاف بين هذين التيارين كان يعبر عن نفسه في مجال اصلاح التعليم، وقضية التعريب خاصة، فإن التصنيفات والانقسامات الأخرى التي عرفتها الحركة الوطنية التونسية طوال النصف الأول من هذا القرن، أي منذ ظهور حزب «تونس الفتاة» بزعامة باش حانبة والى قيام الجمهورية التونسية برئاسة الحبيب بورقيبة (وكلاهما من خريجي الصادقية)، أقول أن جميع الانقسامات التي عرفتها الحركة الوطنية التونسية كانت ذات علاقة مباشرة مع التصنيف الى «زيتوني» و«مدرسي»(تكفي الإشارة هنا الى أن حزب الدستور القديم كان مرتبطا بالزيتونة بينما ارتبط حزب الدستور الجديد بالصادقية. وعندما نشب النزاع بين رئيس الحزب الحبيب بورقيبة وأمينه العام صالح بن يوسف، وكان هذا الأخير قد اتجه اتجاها عروبيا بعد اتصاله بجمال عبد الناصر في منتصف الخمسينات، مال الزيتونيون الى صالح بن يوسف وصاروا مناصرين له بعد أن كانوا من خصومه. وأما الاتحاد العام التونسي للشغل فكان أكثر ارتباطا بالزيتونة لأن كثيرا من أطره كانوا زيتونيين... لقد كان الصراع، في العمق صراعا اجتماعيا طبقيا: فالصادقيون هم في الغالب من أبناء الأرستقراطية المدينية، أما الزيتونيون فكانوا في الأغلب الأعم من أبناء الجماهير القروية).

كان التيار «المدرسي»، تيار الصادقين، يستوحي النموذج الفرنسي متخذا من شعار «المشاركة» وسيلة لتحقيقه. لقد ترجم هذا الشعار في ميدان التعليم الى عبارة كان يرددها المدرسيون كثيرا وكانت تلخص مذهبهم في التعليم، وهذه العبارة هي: «التثقيف بالفرنسية وتعليم العربية». كتب باش حانبة وهو من أبرز زعماء هذا التيار ان لم يكن أبرزهم على الإطلاق، كتب سلسلة مقالات عام 1909 يشرح فيها نظام «المدرسة الفرنسية العربية» التي كانت النخبة التونسية العصرية بزعاماته تطالب بجعلها المدرسة التونسية الوحيدة. ويشرح باش حانبة مبدأ «المشاركة» وشعار «التثقيف بالفرنسية وتعليم العربية» فيقول: «إنه بكل بساطة إمكانية دخول الأهالي إلى كل المدارس الإبتدائية الحكومية في نفس الظروف المتاحة للأجانب... لقد أنشئت مدارس في تونس وخصصت للكل ما عدا للمسلمين. فهذه المدارس المريحة بمبانيها الجديدة والتي انفق عليها من أموال الدولة التونسية مفتوحة للفرنسيين والإيطاليين والمالطيين واليهود التونسيين وليس أبدا للأهالي المسلمين». ويقول أيضا «إن على الطفل الأهلي أن يكون مزودا بنفس زاد المعارف الذي يتمتع به صغار الفرنسيين والإيطاليين الذين سيعيش معهم فيما بعد (كانت الجالية الإيطالية بتونس آنذاك كبيرة)، وسيكون له معهم علاقات في التجارة والصناعة والوظائف العمومية والمهن الحرة وغيرها. ان تقديم تعليم غير متساو لأبناء الأهالي وأبناء الأوروبيين هو ظلم صارخ، وان اعطاء تعليم مختلف لأولئك عن هؤلاء يعني زيادة توسيع الهوة التي تفرق بينهم. يجب، بالعكس توجيه كافة الجهود لردمها» (كان يكتب بالفرنسية ويخاطب الفرنسيين والأجانب). ويضيف: «ولهذا السبب نرفض بنفس القوة اقتراح أولئك الذين يريدون أن يخصوا التونسيين بتعليم خاص مختزل، واقتراح أولئك الذين من بين مواطنينا المتحالفين مع العروبيين يدعون الى تعليم ابتدائي عربي محض. ان كلا الإقتراحين يهدف الى إبقائنا في حالة تخلف بالنسبة للأوروبيين. نحن نطالب إذن بأن يطبق بكل دقة، في المدرسة الفرنسية العربية برنامج المدارس الإبتدائية العلمانية الفرنسية بكامله».

كان باش حانبة ينطق باسم غالبية النخبة التونسية العصرية التي تريد أن تكون المدرسة الفرنسية العربية المدرسة الوحيدة التي يتعلم فيها أبناء تونس. كان ضد فكرة «الكتاب العصري» أو المدرسة الإبتدائية الحديثة المعربة التي كان قد

أنشأها خير الله بن مصطفى رئيس جمعية الصادقيين ذي الميول العروبية، كما كان باش حانبة ضد الابقاء على الكتاتيب القرآنية التقليدية. لقد كان يرى أن الإبقاء على هذه الكتاتيب الى جانب المدارس الفرنسية العربية والكتاب العصري سيكرس ثلاثة أنواع من المدارس وثلاثة أصناف من العقليات، ولذلك ألح على الذين كانوا يرغبون في إنشاء مدارس خاصة أن يجعلوها على غرار المدارس الحكومية، أي المدارس الفرنسية العربية. وعندما اتهمه خصومه من الزيتونيين خاصة أنه يريد القضاء على اللغة العربية نفي ذلك، وقال: «إن دراسة اللغة العربية ضرورية للتونسي حتى لايفقد فرديته، ولكن التطور الثقافي للتونسيين يجب، لكي يتم سريعا، أن يكون بواسطة لغة أوروبية».

إذا كان باش حانبة يعبر عن وجهة نظر حزب «تونس الفتاة» أو «الشبان التونسيين» (قارن: تركيا الفتاة ـ الشبان الأتراك) الذين كانوا لا يخفون ميولهم العلمانية فإن جماعة من الصادقيين الأوائل الذين انشأوا الجمعية الخلدونية وجريدة «الحاضرة» قد بقوا على ولائهم لفكرة الإصلاح كما كان ينشرها الأفغاني وعبده من خلال مجلة «العروة الوثقى» التي كان لها رواج في تونس. وإذا كانت جماعة«الحاضرة» قد سلكت في أول أمرها سبيل المهادنة وتجنب الصدام مع الادارة الفرنسية مما جعل هذه لا ترى مانعا في وجودها، فإن جيل الشباب الذي كونته هذه الجماعة من خلال جريدتها «الحاضرة» وجمعيتها «الخلدونية»، وكان شبابا زيتونيا في معظمه، سرعان ما أخذ يتبنى مواقف وطنية جذرية مؤثرا الإصطدام مع السلطات الفرنسية على المهادنة غير المشروطة. وهكذا برز الى الساحة الوطنية والفكرية هذا الشباب «اليزتوني الخلدوني» المتفتح الذي كان يتخذ من المشرق العربي نموذجا ومثالا. وقد قوى هذا التيار بعد زيارة محمد عبده لتونس سنة 1903 وعودة عبد العزيز الثعالبي، أحد أقطاب هذا التيار، من مصر والاستانة.

كان موقف هذا التيار من قضية التعليم يختلف تماما عن موقف جماعة «تونس الفتاة». لقد كانوا ينادون بتعريب العلوم العصرية والاقتصار على تدريس الفرنسية كلغة فقط. ومن هنا كانت مطالبتهم بإصلاح الزيتونة إصلاحا يمكن طلابها من دراسة العلوم الحديثة مما سيفتح لهم بالتالي أبواب الحياة العصرية، أبواب الادارة والمهن الحرة، إسوة بالصادقيين. وقد ترسخت فكرة المطالبة بالإصلاح في أوساط

الطلبة الزيتونيين الذين أسسوا جمعيه خاصة بهم عام 1907 فقاموا بضغوط متواصلة (عرائض، اضرابات، اضطرابات) من أجل ادخال العلوم العصرية الى الزيتونة. وقد اضطرت السلطات الحاكمة مرات عديدة الى تكوين لجان لإصلاح التعليم في الزيتونة وصدرت عدة قوانين في هذا الصدد (1912، 1924، 1933). غير أن جل هذه القوانين، بل كلها، قد بقي حبرا على ورق: فبعضها لم يكن يرضى مطالب الطلبة وبعضها الآخر لم يكن يحظى بقبول المشايخ المتزمتين الذين كانوا يعارضون العلوم العصرية لذاتها تارة، ويمانعون تارة أخرى من تدريسها داخل الجامع.

وعندما قامت الحرب العالمية الثانية وجندت الحكومة الفرنسية المعلمين الفرنسيين الذين كانوا يدرسون في المدارس العربية الفرنسية قام عدد كبير من خريجي الزيتونة بتنظيم تعليم وطني يسد الفراغ فأسس عدد منهم ما كان يعرف يومئذ بـ «المدارس القرآنية الحرة»، وهي مدارس عصرية تدرس المواد العلمية بالعربية إسوة بـ «الكتاب العصري» الذي كان خير الله بن مصطفى قد أنشأه سنة 1907 كما سبقت الإشارة الى ذلك. وفي هذا الوقت، أعني في ظروف الحرب العالمية الثانية اشتدت حركة المطالبة بإصلاح التعليم الحكومي وتعريبه. وفي هذا الإطار تقدم الإتحاد التونسي للشغل سنة 1946 (وكان على صلة بالزيتونيين وكان بعض قادته وأطره منهم) ببرنامج عام لإصلاح التعليم قوامه الرفع من حصص اللغة العربية والتنصيص على تدريس العلوم بها. لقد اعترضت السلطات الفرنسية على البرنامج ولكنها اذ رفضت التعريب الكلي أخذت بمبدإ التعريب الجزئي بصورة لا تمس وضعية اللغة الفرنسية. وفي سنة 1947 تمكنت الجمعية الخلدونية من إحداث باكالوريا بالعربية يتقدم إليها الزيتونيون بقصد الإلتحاق بالتعليم العالي بالمشرق، وكانت قد نظمت تعليما ثانويا عصريا كاملا باللغة العربية ينتهي بالإحراز على هذه الشهادة. وفي مارس 1949 قدمت الجامعة الوطنية للتعليم التابعة للإتحاد التونسي للشغل برنامجا مطولا لإصلاح التعليم الحكومي، الإبتدائي منه والثانوي، يقضي بتعريب التعليم تدريجيا وبتدريس التاريخ العربي والإسلامي وجغرافية البلدان العربية، كما يقضي بالرفع من حصص المواد العربية والدينية وتدريس الرياضيات بالعربية. وهكذا توالت المطالب الشعبية بإصلاح التعليم مما اضطرت معه السلطات الفرنسية

الى وضع مخطط عشريني لإصلاح التعليم في تونس، مخطط يمتد من 1949 الى 1969.

ومع أن تونس حصلت على استقلالها، كالمغرب، عام 1956 فإن السنوات الثلاث الأولى التي تلت إعلان الاستقلال كانت عبارة عن فترة انتقالية تكرس الاستمرارية، وبالتالي فإن العمل الحكومي في ميدان التعليم خلال سنوات 1956_1958 كان يتحرك ضمن إطار إصلاح 1949، الشيء الذي يسمح باعتبار السنوات العشر التي تمتد ما بين 1949 و1958 بمثابة فترة واحدة خضعت لسياسة تعليمية واحدة، هي تلك التي أقرتها سلطات الحماية في أواخر عهدها. لنستعرض إذن معطيات الوضعية التعليمية في تونس خلال هذه الفترة، ولنبدأ بالهياكل التعليمية.

— 2 —

كانت الهياكل التعليمية بتونس على عهد الحماية الفرنسية تتسم بالتعدد: فالمدارس الابتدائية خمسة أصناف:

1) المدارس الفرنسية المخصصة لأبناء الأوروبيين والتي كان التعليم فيها نسخة طبق الأصل من التعليم في فرنسا.

2) المدارس الفرنسية العربية، للبنين والبنات، التي كان التدريس فيها بالعربية والفرنسية وكانت مخصصة لأبناء التونسيين.

3) المدارس القرآنية العصرية والدراسة فيها بالعربية، واللغة الفرنسية تدرس كمجرد لغة.

4) الكتاتيب القرآنية التقليدية التي تقتصر على تحفيظ القرآن وتلقين مبادىء الدين والنحو. وقد قامت إدارة التعليم سنة 1951 بمحاولة تحويلها الى مدارس عصرية شبيهة بالمدارس الأهلية في مصر، غير أن التجربة كانت محدودة إذ اقتصرت على 12 كتابا.

5) المدارس الحرة الأجنبية: كاثوليكية وبروتستانية وعبرية...

أما التعليم الثانوي فكان بدوره ستة أصناف:

1) تعليم فرنسي محض هو امتداد للتعليم الثانوي بفرنسا.
2)تعليم تونسي، عربي فرنسي، على مثال الصادقية.
3) تعليم زيتوني بالجامع وفروعه.
4) تعليم ثانوي حر، أجنبي.
5) تعليم تكميلي في مدارس المعلمين.
6) تعليم مهني تقني للبنين والبنات...

أما التعليم العالي فلم يكن يوجد منه بتونس على عهد الحماية سوى معهد الدراسات العليا الذي أنشيء عام 1945 وكان يشتمل على شعبة للدراسات القانونية والاقتصادية والادارية وعلى شعبة للدرسات الاجتماعية والتاريخية وأخرى للدراسات اللغوية وشعبة للدراسات العلمية. وكان الهدف من هذا المعهد تلبية حاجات البلاد من الأطر وليس فسح المجال أمام الدراسة الجامعية والبحث العلمي، ولذلك كان عدد طلابه محدودا جدا.

تلك كانت أنواع المدارس التي أنشأتها أو كرستها سلطات الحماية الفرنسية بتونس. أما عن نسبة التمدرس في صفوف الأطفال التونسيين فقد كانت ضعيفة جدا خصوصا قبل الحرب العالمية الثانية. وهكذا لم يرتفع حجم تلاميذ الإبتدائي ما بين 1946 و1949 الا بـ 15.700 تلميذا أي بنسبة 6٪ فقط، الشيء الذي يعني، لو استقر النمو عند هذه النسبة، ان تعميم التعليم لم يكن ليتم قبل مرور مائة سنة. غير أن الوضع تغير تغيرا ملموسا بعد إصلاح 1949. لقد نص هذا الإصلاح على تحقيق تعميم التعليم في مدى عشرين سنة. وبدأ تطبيقه فعلا سنة 49ـ1950 بصورة تدريجية ليبلغ مستوى تطبيقه الشامل سنة 1953. وهكذا فبعد أن كان حظ التعليم من ميزانية الدولة 60, 10٪ سنة 1941 و 11٪ سنة 48ـ1949 ارتفع إلى 76, 14٪ سنة 1953. وقد انعكس ذلك على نسبة التمدرس: وهكذا ففي سنة 1949 كان عدد الأطفال التونسيين البالغين سن الدراسة (5ـ14 سنة) يقدر بنحو 775.000 طفل كان منهم بالمدارس الإبتدائية 95.000 تلميذ أي بنسبة 12٪ (كانت هذه النسبة في السنة نفسها 94٪ في صفوف أبناء الفرنسيين و 77٪ في صفوف الأوروبيين). أما في سنة 1953 فقد ارتفع عدد الأطفال التونسيين بالمدارس الإبتدائية الى 124.071 تلميذا من مجموع 850.000 طفل كانوا في سن

الدراسة، أي أن نسبة التمدرس قد ارتفعت الى 59, 14٪ (بينما لم تكن تتجاوز في المغرب يومئذ 7٪). وأما في السنوات الأولى من الإستقلال فقد كان تطور حجم الإبتدائي كما يلي: 209.438 طفل سنة 55ـ1956 (السنة الأولى للإستقلال)، ونفس العدد تقريبا في السنة الموالية. أما في السنة الثالثة من الإستقلال 57ـ1958 فقد بلغ حجم الإبتدائي 226.676 تلميذا. وهكذا نلاحظ أن نمو حجم التعليم الإبتدائي في السنوات الثلاثة الأولى من الإستقلال كان يتم بوتائر أقل كثيرا مما كان عليه الأمر في السنوات التي قبلها (17.000 بدل 85.000 تلميذا). هذا بالنسبة للإبتدائي. أما بخصوص التعليم الثانوي بأنواعه فقد كان الوضع فيه كما يلي، سنة 1953: في التعليم التقني 6.743 تلميذا تونسيا (مقابل 3.982 فرنسيا و1.217 يهوديا ونحو 1.000 من الجاليات الأخرى). أما في التعليم الثانوي العام فقد كان هناك 6.682 تلميذا تونسيا (مقابل 5.661 تلميذا فرنسيا و1.731 يهوديا ونحو 423 من أبناء الجاليات الأخرى). أما الزيتونة وفروعها فكانت تضم نحو 12.000 تلميذ. وبذلك يكون مجموع تلاميذ الثانوي بمختلف أنواعه 25.425 تلميذا. وقد ارتفع هذا العدد في السنوات الأولى من الإستقلال الى 31.095 تلميذا سنة 55ـ1956 و32.924 في السنة الموالية ثم 23.149 في السنة الموالية ثم 32.149 تلميذا سنة 57ـ1958

يتضح من هذه الأرقام ان إصلاح 1949 قد أسفر عن تحسن نسبي في مجال تعميم التعليم. أما في مجال التعريب فقد نص الإصلاح على جعل اللغة العربية أداة لتدريس بعض المواد الأساسية كما نص على مراجعة برامج الثانوي ومدارس المعلمين وإعادة هيكلة التعليم التقني. واقترح الإصلاح كذلك جعل حصص العربية والفرنسية في السنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية متساوية (14 ساعة و10 د. في الأسبوع لكل منهما) ورفع حصص العربية في السنوات الإبتدائية الأخرى (11 ساعة و 20 دقيقة). هذا في «المدارس الفرنسية العربية» المخصصة أصلا للتونسيين. أما بالنسبة للمدارس الفرنسية المحض التي كان يرتادها عدد محدود من التونسيين، من أبناء الطبقة الميسورة خاصة، فقد نص الإصلاح على تدريس العربية فيها بنسبة ساعتين في الأسبوع في السنتين الأولى والثانية 3 ساعات في السنوات الأخرى. أما بالنسبة للثانوي فقد جعل الإصلاح حصص اللغة العربية تتراوح ما بين 9 ساعات

و13 ساعة في الأسبوع حسب السنوات. وقد نص الإصلاح كذلك على إقامة قطاع تعليمي في المناطق القروية يتكون من مدارس ابتدائية فرعية «وذيلية» مدة الدراسة فيها خمس سنوات وتكون تابعة لمدارس ابتدائية مركزية مدة الدراسة فيها سبع سنوات. كما نص الإصلاح على فتح المجال لأبناء هذه المدارس الأخيرة بمتابعة دراستهم الثانوية، هذا بالإضافة الى تنمية التعليم النسوى والتقني وتكوين النخب في مختلف المستويات. ومن الإنجازات المهمة التي عرفها التعليم في تونس في أوائل الخمسينات إحداث شعبة عصرية بالمرحلة الثانية من التعليم الثانوي الزيتوني وذلك سنة 1951. وكان طلبة الزيتونة قد مارسوا ضغطا شديدا على الإدارة بواسطة اضراب طويل المدى واللجوء الى تحركات نضالية وإصدار نشرات خاصة بهم كـ «صوت الطالب المسلم» (وكانت في الأصل تسمى «صوت الطالب الزيتوني» لقد ظهرت آنذاك نزعة إسلامية في صفوفهم تجسمت بكيفية خاصة في «جمعية الطلاب المسلمين» التي استمرت الى أواخر الخمسينات) كانت برامج الدراسة في هذه الشعبة الزيتونية العصرية قريبة من برامج الثانويات الحكومية، خاصة في العلوم العصرية التي كانت تدرس باللغة العربية ومن طرف أساتذة يدرسونها في الثانويات الحكومية، هذا بالإضافة الى إدخال اللغتين الفرنسية والأنجليزية، وهكذا أصبحت الزيتونة تمنح شهادة الباكالوريا في الفلسفة (الآداب) والرياضيات (العلوم) إضافة إلى العلوم الدينية. وقد لقيت هذه الشعبة إقبالا كبيرا من طرف تلاميذ الزيتونة إذ ارتفع عدد تلامذتها من 41 تلميذا في فصل واحد لدي افتتاحها في أكتوبر 1951 الى 2.313 تلميذا موزعين على 60 قسما سنة 54ـ1955، ثم الى 2.906 تلميذا موزعين على 75 قسما في أكتوبر سنة 1958 (كان عدد تلاميذ الزيتونة آنذاك 8.196 تلميذا وعدد تلاميذ الثانوي العام 8.944 تلميذا مسلما)، أما بعد سنة 1958 فيتناقص عدد تلامذة هذه الشعبة في إطار المخطط العشاريّ 1958ـ1968 الذي أعدته حكومة تونس المستقلة، هذا المخطط سننتقل الآن الى الحديث عنه.

— 3 —

شهدت سنوات 1952ـ1957 نقاشا حادا في الأوساط التونسية المثقفة حول قضية التعليم. وقد عكس هذا النقاش انقسامات النخبة المثقفة التونسية، هذه

الانقسامات التي بقيت تحمل مضامين اجتماعية وسياسية منذ أوائل القرن كما أشرنا الى ذلك قبل. وجاء المخطط التعليمي العشاري 1958ـ1968 الذي أقرته الدولة التونسية ليكون بمثابة قانون يحدد الإطار العام للسياسة التعليمية في تونس المستقلة. لقد غدا هذا القانون هو المرجعية الأساسية، بل الوحيدة، التي تستند إليها مخططات التنمية الإقتصادية والإجتماعية التي أقرت خلال مدة ذلك المخطط التعليمي. وعندما انتهت مدة هذا الأخير، وقد أنجزت أهدافه بنسب عالية خاصة في ميدان تعميم التعليم كما سنرى بعد، صادف أن تزامن ذلك مع «ثورة الطلاب» في فرنسا وأوروبا (ماي 1968)، وقد كانت لها امتدادات مباشرة في تونس حيث قام الطلاب وتلاميذ الثانويات باضرابات تحولت الى أعمال عنف هزت بعمق الطبقة السياسية التونسية. وكرد فعل لهذه الحوادث بدأ الحديث عن «الانفجار التعليمي» الذي أدى إليه، في نظر البعض، تعميم التعليم بوتائر سريعة تطبيقا للمخطط العشاري. وهكذا أخذ المسؤولون في إصدار قرارات جديدة في ميدان التعليم خلال سنوات 1969، 1970، 1971، قرارات لم تكن تستوحي نفس الآفاق التي حددها المخطط العشاري المذكور وعمل على تحقيقها، بل لقد كان الشبح المخيم على تفكير المسؤولين في تونس آنذاك هو مشكل إدماج تلك الأفواج الكبيرة من الشباب المتعلم في المجتمع التونسي وتجنب ما عبر عنه يومئذ «بطالة المتعلمين» (قارن هذا بما حدث في المغرب عقب حرادث الدار البيضاء، مارس 1965. أنظر آنفا).

ومن هنا سلسلة من القرارات حددت للسياسة التعليمية بتونس اتجاها جديدا كان على مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية أن تستند إليها وتجعل تحقيقها من جملة مهامها. واستمر الأمر كذلك نحو عشر سنوات، أي إلى أن كانت سنة 1976 حيثما اتخذت قرارات أخرى نابعة من ذات المشاغل ولكن بتوجهات جديدة، في ميدان التعريب خاصة. وبعد عشر سنوات، أي في سنة 1986 حدث ما يشبه انفجار «الأزمة» أزمة التعليم بتونس التي أثارت نقاشا واسعا ما زالت امتداداته الى الآن.

وإذن فتحليل السياسات التعليمية في تونس يجب أن يعتمد، في نظرنا، هذا التحقيب العشاري (1958ـ1968ـ1976ـ1986) وليس المدد الزمنية لمخططات

التنمية الإقتصادية والاجتماعية التي يجري العمل اليوم (1988) في إطار السابع منها.

لنبدأ إذن بمخطط عام 1958.

ثلاث قضايا كبرى ورثتها تونس المستقلة، في ميدان التعليم، من الحماية الفرنسية: قضية الإزدواجية الثقافية وهيمنة اللغة الفرنسية، قضية تعدد المدارس وأنواع التعليم وبالتالي تعدد «العقليات»، وقضية نخبوية التعليم التي أدت الى حصر التعليم العصري في الأرستقراطية المدينية وأبناء الموظفين من جهة و«تخصيص» التعليم العربي الإسلامي التقليدي ـ الزيتونة ـ لأبناء القرى والأرياف من جهة ثانية. وهكذا طرحت في الساحة الوطنية والسياسية بتونس غداة الاستقلال اختيارات أساسية في ميدان التعليم كانت تتمحور حول الأسئلة الرئيسية التالية: هل التعميم أم النخبوية؟ هل التعريب أم الإزدواجية؟ هل التوحيد أم التعددية؟

وقبل أن نعرض لما تم تنفيذه من اختيارات في إطار العمل بمخطط 1958، نرى من المفيد هنا تقديم نماذج من ذلك النقاش الذي شغل النخبة المسيرة في تونس حول الإختيارات المذكورة والذي ابتدأ بحدة منذ أن دخلت تونس عام 1954 في مفاوضات الاستقلال الداخلي (أعلن عن الاستقلال الداخلي لتونس سنة 1955. ولما حصل المغرب على استقلاله التام، مباشرة، في مارس سنة 1956 طالبت تونس بالاستقلال التام إسوة بالمغرب فتم الاعتراف لها به بعد بضعة أشهر من المفاوضات).

في نوفمبر من سنة 1954 طرحت مجلة «الندوة» التونسية استفتاء حول قضية الفرنسة والتعريب في تونس بهذه الصيغة: «كيف ترون بقاء الفرنسية في التعليم؟». فكانت أجوبة الشخصيات التونسية التي ستتقلد مهام رسمية في عهد الاستقلال مختلفة متباينة بل ومتناقضة، وفيما يلي نماذج منها.

أجاب السيد الطيب المهيري، مدير الديوان السياسي في الحزب الدستوري الجديد آنذاك قائلا: «... نحن متمسكون بمبدإ التعليم بلغتنا العربية، وسنظل مكافحين حتى يتحقق هذا الغرض المقدس، الا أن الدستور حزب واقعي لا ينظر الى الأشياء الا بمنظار عملي. ففي تونس حالة واقعة لا يمكن القضاء عليها بجرة من أقلامنا، لذلك سنتوخى في هذا الصدد طريقة التدرج، سالكين فيها سيرا حثيثا يتفق

مع برامجنا المستقبلية في التعليم، تلك البرامج التي ستسطر درس اللغات الأجنبية عامة واللغة الفرنسية خاصة لما لثقافة هذه اللغة الأخيرة من روابط عقلية متينة تربطنا وأهلها». أما أحمد بن صالح، الأمين العام للإتحاد العام التونسي للشغل آنذاك والذي تولى في تونس المستقلة كتابة الدولة للتربية الوطنية فترة من الزمن في أواخر الستينات بالإضافة الى منصبه الأساسي يومذاك كوزير للإقتصاد والتخطيط، فقد أجاب عن السؤال المذكور قائلا: «لا حرج من بقاء اللغة الفرنسية كلغة ثانوية أساسية الى جانب تشجيع اللغات الأجنبية الأخرى وبالخصوص الأنجليزية والإسبانية». وواضح أن هذين المسؤولين الكبيرين قد اختارا الإزدواجية التي تعني مواصلة السير في نفس المسار الذي كرسته الحماية الفرنسية منذ احتلال تونس وباركته جماعة «تونس الفتاة» بزعامة علي باش حانبة، مسار «التثقيف بالفرنسية وتعلم اللغة العربية» الشيء الذي يعني عمليا مواصلة تدريس العلوم والرياضيات باللغة الفرنسية في جميع مراحل التعليم.

غير أن هذا الإختيار لم يكن يحظى بـ «الإجماع» لا داخل الحزب ولا داخل النقابة ولا على الساحة الوطنية الواسعة. وهكذا فالسيد محمد المزالي الذي كان يومئذ أستاذا بمعهد العلويين (لتكوين المعلمين) وبجامع الزيتونة، والذي تولى عدة مناصب في عهد الإستقلال، منها وزارة التربية الوطنية ومنصب الوزير الأول والأمين العام للحزب، خليفة بورقيبة، قد أجاب عن السؤال المذكور بقوله: «... إذا كانت حاجة جميع الأمم الى تعليم لغات أجنبية كثيرة فإن حاجتنا الى ذلك أكبر وألَحُّ، ولذلك فلابد أن تحتوي برامج التعليم الثانوي، لا الإبتدائي، على الأقل على لغتين، لغة أولى ولغة ثانية، وأرى أن تكون اللغة الفرنسية هي اللغة الأولى لاعتبارات كثيرة»، وهذا يعني اختيار التعريب بدل الفرنسة: اعتماد اللغة العربية وحدها في الإبتدائي، وتعليم الفرنسية كلغة أجنبية أولى في الثانوي. أما السيد الشاذلي القليبي الذي شغل مناصب حكومية وحزبية عديدة في تونس المستقلة، قبل أن يصبح أمينا عاما للجامعة العربية فقد كتب بتاريخ 3 أكتوبر 1955 مقالة في جريدة «لاكسيون» بعنوان «من أجل تعليم جديد» قال فيه: «انه لَأَسَاسيٌّ أن يقتنع مسؤولونا بأن التربية يجب أن تكون منسجمة مع روح الأمة، مع ماضيها التاريخي والثقافي، مع واقعها الإجتماعي، مع لغتها ومع نظرتها الى العالم. ففي هذا الميدان،

وأكثر من أي ميدان آخر لا يكون التقليد الا عميقا وقاتلا، لأن التربية إما أن تجند مجموع الحضارة القومية أو أن تجازف بها. ولهذا فإنه من المستعجل أن تعطى للتعليم روح. الا أن تلبية هذا الأمر المطلق يقضي أن تكون مهمتنا الأولى هي توحيد التعليم... لكن التوحيد لا يمكن أن يكون الا على أساس تعريب التعليم كاملا، من غير مساس باللغات الحية التي يجب أن تكون لها مكانة هامة».

وكما انقسمت النخبة الوطنية المسيرة في تونس بشأن التعريب الى تيارين يطالب أحدهما بالعريب الشامل بينما ينادي الآخر بالإبقاء على الإزدواجية، انقسمت كذلك الى تيارين بشأن توحيد التعليم: تيار يرى أن التوحيد يجب أن يعتمد كنموذج ومثال التعليم الزيتوني بعد تحديثه، وتيار يرى بالعكس ادماج التعليم الزيتوني في نظام التعليم الحكومي الرسمي.

وقد طرحت المجلة المذكورة آنفا في نفس السنة (1954) استفتاء حول توحيد التعليم في تونس صاغته كما يلي: «ما هي الوسيلة التي بها ينسجم التعليم الزيتوني مع التعليم المدرسي؟». فكان جواب الطيب المهيري، المذكور آنفا «ان أول عمل سوف تطالب به الأمة بعد الإستقلال حكومتها هو توحيد التعليم بين أفراد الأمة. ولن ينجح هذا التوحيد الا اذا حقق أولا في الطور الإبتدائي ثم في الثانوي ثم في العالي. وإذا أنجزنا التوحيد في الطور الإبتدائي ضمنا لبلادنا، لا توحيد التعليم وحسب، بل القضاء على المشاكل المتأتية من تجزئة الثقافة شيعا وتلوينها أنواعا وأصنافا. ولن يكون في تعليمنا المقبل مجال للتمييز بين الزيتوني والمدرسي إذ سيرتوي الكل من ينبوع واحد وسيشب الجميع على روح واحدة». وواضح أن انطلاق في «التوحيد» من الإبتدائي معناه تصفية التعليم الزيتوني لأن هذا الأخير لم يكن له إبتدائي معين وإنما كان يستقي تلاميذه من المدارس القرآنية والمدارس المعربة الحرة والمنقطعين أو المطرودين من المدارس الحكومية. وقد عبر السيد أحمد بن صالح الذي سبقت الإشارة إليه من قبل عن نفس الفكرة عندما أجاب عن السؤال نفسه بالقول: «الإتجاه العام يضمن توحيد الثقافة، فلا التعليم الزيتوني ولا التعليم المدرسي أساس لثقافة وطنية. على جميع المدارس أن تعيد النظر في برامج تعليمها بعد توحيد التعليم الإبتدائي بجميع أنواعه».

أما الرأي المعارض فنقرأه بأقلام مدرسي الزيتونة وتلامذتها فضلا عن مشايخها. وهكذا فالسيد العروسي المطوي، وكان أستاذا بالزيتونة، ثم صار عضوا في البرلمان ورئيسا لاتحاد الكتاب التونسيين منذ فترة طويلة، يرى أنه «... سندرك بسهولة الوصول الى توحيد التعليم المدرسي التونسي والتعليم الزيتوني اذا وقع التوفيق والمزج بينهما على صورة تحقق الغاية من إيجاد ثقافة قومية (= وطنية) تساير العصر ولا تتنافى مع الدين الذي يعتنقه الشعب التونسي ولا يرضى المحيد عنه» الشيء الذي يعني اختيار النموذج الزيتوني. أما الشاذلي بن القاضي المدرس بجامع الزيتونة ومدير المجلة الزيتونية فقد كان جوابه ان «كلية الشريعة وكلية الحقوق وكلية الآداب وكلية العلوم يلزم أن تتكون منها الجامعة الزيتونية وبذلك نكون قد وحدنا سير التعليم بهذه البلاد» وهذا ما أكده السيد أبو القاسم كرُّو أحد أساتذة الزيتونة البارزين في الميدان الثقافي عندما قال في إطار الجواب عن السؤال المذكور آنفا: «إن مصلحة الشعب التونسي هي في وجود تعليم تونسي واحد قائم على أهداف واحدة وبرامج واحدة. وهذا التوحيد لا يعني أبدا إنهاء عمل الزيتونة الثقافي بل بالعكس يريد أن يحدد بوضوح مركز الزيتونة العلمي وأن يقفز بها الى مستوى الجامعات الحديثة... إن الزيتونة اليوم بشعبتها العصرية وخطواتها العلمية الأخرى ليس بينها وبين المستوى الذي تطمح إليه مسافة كبيرة. إن من الخير الكبير للبلاد وللزيتونة نفسها أن تتحول الى جامعة حقيقية تحمل اسم الزيتونة وتشتمل على كافة فروع الاختصاص الديني والعلمي في وقت واحد».

والى جانب هذين الاتجاهين المتباينين كان هناك اتجاه ثالث يحاول الجمع بين التعليم العصري والتعليم الزيتوني في نموذج واحد عربي اللغة والمضمون. نجد مثل هذا التصور عند محمد المزالي والشاذلي القليبي وغيرهما. يقول محمد المزالي في معرض رده على السؤال الآنف الذكر بتوحيد التعليم ما نصه: «قَسَّمَ العدو بيننا بتكوين عقليات ثلاث: عقلية فرنسية صرفة ترعرعت وتكونت في أقسام الليسيات والمدارس الخاصة، وعقلية «صادقية» أريد منها أن تأخذ من العربية بطرف والفرنسية بطرف ولكنها بقيت مذبذبة بين هذه وتلك، ولم ينج من آفاتها الا القليل القليل، وأخيرا عقلية زيتونية يقال أنها عربية إسلامية لكنها عتيقة لا تتصادى مع القرن العشرين. فيجب أن ندرأ الخطر درءا ونضع برنامجا واحدا للشباب التونسي المتعلم حتى يتكيف

عقله بكيفية واحدة ويؤمن بقيم واحدة ويستجيب لمختلف المنبهات استجابة واحدة. الا أنه لا بد من تشخيص فرع للعلوم الدينية الشرعية في المرحلة الأخيرة من التعليم بالزيتونية، أي انه يمكن لبعض الطلاب، وقد دَرسوا دراسة ثانوية مثل غيرهم واستوعبوا فيها حاصل العلوم والمعارف العصرية... أن يلتحقوا بكلية العلوم الشرعية حتى يتخصصوا فيها ويتخرجوا منها قضاة ومفاتي وعدولا». أما الشاذلي القليبي فقد كتب في المقال المشار إليه آنفا يقول: «... إن مهمتنا الأولى تتمثل في توحيد التعليم. إن الفكر الجديد يجب أن يعم الجميع لأن المحافظة على التباين الحالي معناه إرادة الإبقاء على سوء التفاهم بين القدامى والعصريين. انه أساسي أن توجد أرضية مشتركة من أجل تركيز الجهود وتجاوز مرحلة السلبية. لكن التوحيد لا يمكن أن يتم الا على أساس تعريب كامل للتعليم من غير مساس باللغات الحية التي يجب إعطاؤها مكانة مرموقة... إن إعادة التنظيم الإداري والبيداغوجي يجب أن يعمل على بعث جذع مشترك للجميع يمتد من الإبتدائي الى القسم الرابع (= الثالثة إعدادي) وبداية من القسم الثالث (= الرابعة إعدادي) يمكن للتلاميذ أن يتجهوا نحو بداية التخصص. لكن يجب تحاشي الأساليب الشديدة التعقيد: فثلاث شعب (في الثانوي) تكفي: شعبة أصلية (كلاسيكية) موجهة نحو الدراسات الإنسانية، وشعبة عصرية محورها المواد العلمية وأخيرا شعبة تقليدية معاصرة تهيء للمهن الدينية، لكن حسب حجم هذه المهن والحاجة إليها».

وكما اختلفت النخبة التونسية في الخمسينات ـ وهي مختلفة الآن ـ حول المضمون الذي يجب أن يعطى لقضية التعريب والتوحيد اختلف أفرادها كذلك حول قضية التعميم: فريق يرى ضرورة الاستجابة الفورية للمطلب الوطني لتعميم الإبتدائي على جميع الأطفال البالغين سن الدراسة وفتح ابواب الثانوي على مصراعيها للجميع... وفريق يرى أن تعميم التعليم بهذا الشكل الواسع سيؤدي الى انخفاض المستوى، ولذلك طالب بممارسة نوع من الانتقائية والتدرج في تعميم التعليم حسب ما تسمح به الوسائل المادية والبشرية.

في هذا الجو إذن تم التفكير في مخطط 1958 العشاري. لقد تكونت في هذه السنة لجنة داخل التعليم مهمتها تحديد أسس السياسة التعليمية في تونس المستقلة

فوضعت مخططا عشريا يمتد تطبيقه على مدى عشر سنوات 1958ـ1968 ويرتكز على المبادىء التالية:

— **توحيد التعليم** : وذلك بإلغاء أنواع التعليم الموروثة عن عهد الحماية الفرنسية، بما في ذلك التعليم الزيتوني وشعبتها العصرية، وتعويضها جميعا بنوع واحد يمتد ست سنوات في المرحلة الإبتدائية وست سنوات في المرحلة الثانوية. ويخضع التلاميذ في المرحلة الثانوية لعمليتي توجيه: واحدة في نهاية السنة الأولى (الإعدادية) والثانية في نهاية السنة الثالثة، بحيث تشتمل هذه المرحلة على سنة أولى ذات برامج واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ في صورة جذع مشترك يتفرع ابتداء من السنة الثانية (إعدادي) الى ثلاثة فروع: فرع عام وفرع اقتصادي وفرع فني. ثم ينقسم كل فرع ابتداء من السنة الرابعة الى عدة شعب مختصة هي: في الفرع العام أربع شعب: شعبة الآداب العصرية، شعبة الآداب الكلاسيكية، شعبة العلوم، شعبة الرياضيات. أما الفرع الاقتصادي فيشتمل على شعبتين واحدة اقتصادية والاخرى تجارية. ويتفرع الفرع الفني الى شعبة تقنية حسابية وشعبة صناعية للبنين والبنات.

— **تعريب التعليم** وذلك بتعريب الإبتدائي سنة بعد أخرى (مع العلم بأن السنتين الأولى والثانية كانتا معربتين تماما)، وتعريب الثانوي حسب خطة تنطلق من التعدد الى الوحدة وذلك بإحداث ثلاث شعبة: «أ» تكون هي القارة وتدرس فيها جميع المواد بالعربية وتعوض الشعبة العصرية الزيتونية كما تكون مصيرا للشعبتين التاليتين. شعبة «ب» وهي انتقالية تدرس فيها أغلب المواد بالفرنسية، العلوم والرياضيات، وتعوض الشعب الأخرى كشعبة الصادقية والشعبة العصرية والفنية، وتتحول تدريجيا الى شعبة مندمجة في الشعبة السابقة القارة «أ». شعبة «ج» انتقالية كذلك مفرنسة تدرس فيها اللغة العربية كلغة حية تعوض ما كان يسمى بالشعب العصرية والفنية العادية وتتطور نحو الاندماج في الشعبة «ب» على طريق الإندماج في شعبة «أ» في نهاية المطاف.

— **تعميم التعليم** وذلك بفتح أبواب المدارس الإبتدائية لجميع الأطفال البالغين ست سنوات. وقد نص المخطط على إنجاز التعميم في مدى عشر سنوات، أي سنة

1968 . ونظرا لقلة الأطر والأماكن، ومن أجل التمكن من قبول أكثر عدد ممكن من الأطفال تقرر جعل سنوات الإبتدائي ستا بدل سبع (كانت من قبل 7 سنوات) من جهة وتخفيض الحصص الاسبوعية من جهة أخرى بحيث حصرت في 15 ساعة أسبوعيا للسنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية و25 ساعة أسبوعيا للسنوات الأربع التالية.

— وقد نص المخطط كذلك على جملة أهداف واختيارات مبدئية نظرية مثل: الحفاظ على القيم الثقافية الوطنية وإحياؤها، التفتح على الثقافة العصرية والعزم على اللحاق بركب الحضارة التكنولوجية، وتحقيق التنمية بالنهوض بالإنسان. . . الخ.

تلك هي المبادىء الأساسية التي أقرها المخطط العشاري الذي أعدته اللجنة الوطنية للتعليم ليكون أساسا وإطارا للسياسة التعليمية التونسية خلال السنوات العشر التي تمتد ما بين 1958 و1968. فكيف سيجري تطبيق هذه المبادىء؟

قبل الإنتقال الى عرض المنجزات التي حققتها الجمهورية التونسية في ميدان التعليم خلال مدة المخطط المذكور نرى من المفيد الإشارة هنا الى مخطط «مضاد» أعده أستاذ فرنسي يدعى جان دوبييس عمل كأستاذ في تونس في أواخر عهد الحماية ثم عين كمراقب عام للتعليم. وفي خريف 1957 قام بجولة في المؤسسات التعليمية التونسية، على طول البلاد وعرضها، وأجرى اتصالات مع المسؤولين عنها وذلك في إطار مهمة يبدو أنه كلف بها من طرف السلطات التونسية، مهمة إعداد تقرير حول إصلاح التعليم بتونس.

بالفعل أعد هذا الخبير الفرنسي تقريرا في نحو 60 صفحة يحمل عنوان «مشروع إصلاح التعليم في تونس» (بالفرنسية، ومؤرخ بيناير 1958). وبعد مقدمة يشكر فيها صاحب التقرير السلطات التونسية التي سهلت مهمته، ابتداء من الرئيس بورقيبة الى المسؤولين في وزارة التعليم الى السلطات الجهوية، استهل تقريره بمقارنة تونس مع الدانمارك وسويسرا اللتين قال عنهما إنهما كانتا تشبهان تونس قبل أن تنطلقا في طريق الإزدهار والتقدم، مبرزا الطريق الذي سلكته هاتان الدولتان مشيرا الى إمكانية أن تبلغ تونس ما بلغتاه من تطور اذا هي عرفت كيف تنخرط بسرعة في ركب البلدان العصرية، وذلك بتهيئة الظروف التي تمكنها من مسايرة التقدم التقني والعلمي، مؤكدا على أهمية التعليم في هذا المجال.

وبعد أن حلل صاحب التقرير الوضعية التعليمية في تونس مركزا على الصعوبات المالية ومشاكل التأطير انتقل الى ما أسماه بـ «الصعوبات اللغوية» التي تجعل تدريس العلوم بالعربية ينطوي على «مخاطرة» لأن اللغة العربية، في نظره، «ليست مُهَيَّأَةً لذلك». وبعد أن أكد على موقع تونس كـ«صلة وصل بين الشرق والغرب» مما جعلها تتوفر في نظره على «موهبة الإزدواج اللغوي» أشار إلى حاجة تونس الى موارد مالية خارجية وإلى أن تعلم التونسيين للفرنسية سيجعل في إمكانهم إرسال مائة ألف عامل الى فرنسا كل سنة... وانتهى الى أن الإزدواجية في التعليم هي وحدها التي تستجيب لحاجيات الدولة الفتية مذكرا بالتعليم «الصادقي» ودوره في تكوين النخبة التونسية. ثم انتقل صاحب التقرير بعد ذلك الى المبادىء التي يرى أنه من الضروري أن يعتمدها التعليم في تونس خلال مخطط عشاري 58-1969 يرمي الى جعل تونس تتحول الى دولة حديثة سنة ألفين. وهذه المبادىء هي:

1 ـ تعميم التعليم تعميما شاملا في صفوف الذكور والإناث.

2 ـ توجيه التعليم توجيها علميا تقنيا بالشكل الذي يجعله يؤدي ألى تحقيق الإنماء الإقتصادي.

3 ـ الحفاظ على المكاسب التي تحققت قبل 1958 والتي مكنت تونس من «نخبة ممتازة» هم المسؤولون «الحاليون» على الجمهورية التونسية الفتية، منوها بكون التعليم في تونس يُضاهي تعليم البعثة الفرنسية على صعيد المستوى ونتائج الإمتحانات.

4 ـ سلوك سياسة واقعية في ميدان الإنفاق على التعليم وذلك بالتخلي عن التعليم النظري الكلاسيكي والمُكْلِف والذي لا مردودية له من جهة وبهيكلة التعليم هيكلة إقتصادية من جهة أخرى وذلك بجعل الإبتدائي مرحلتين مرحلة من سنتين ويكون التعليم فيها إجباريا وباللغة العربية، ومرحلة من أربع سنوات تستقبل 30٪ من أطفال المرحلة السابقة ويكون التعليم فيها بالعربية والفرنسية. أما بالنسبة للثانوي فهو يقترح توجيه ثلثي التلاميذ توجيها علميا منذ السنة الأولى الإعدادية وتوجيه الثلث الباقي الى الثقافة العربية. وبالنسبة للتعليم العالي يقترح أن يتم خلال عشر سنوات تجميع المعاهد العليا الموجودة في تونس في «جامعة تونسية»، تكون نواتها «معهد الدراسات العليا» الذي كان قائما منذ الحماية، على أن تتألف هذه الجامعة في المستقبل من أربع كليات: كلية الحقوق والعلوم السياسية والإقتصادية، كلية الآداب

والعلوم الإجتماعية وبداخلها معهد للعلوم الإسلامية، كلية العلوم الدقيقة، كلية الشريعة التي تعوض جامعة الزيتونة.

تلك هي الخطوط العريضة للمخطط العشاري «المضاد» الذي وضعه دوبييس بتكليف من السلطات التونسية، التي كانت قد كلفت في نفس الوقت لجنة وطنية لوضع مخطط للسياسة التعليمية كما رأينا قبل. فَأَيُّ المخططين سيطبق وما هي النتائج التي سجلت سنة 1968 في الميادين الرئيسية التي كانت موضوع نقاش: التوحيد، التعريب، التعميم.

1 ـ **على صعيد التوحيد**: تم إلغاء المدارس القرآنية وأصبحت المدرسة الحكومية الحديثة هي وحدها المدرسة الإبتدائية ذات البرامج الموحدة والمضمون الوطني، وتمتد الدراسة فيها ست سنوات. ومن الإنجازات الهامة تحقيق تونسة رجال التعليم بالإبتدائي بأجمعه سنة 1968. وفي الثانوي تم نقل تلامذة التعليم الزيتوني، تدريجيا سنة بعد سنة، الى الشعبة «أ» التي نص المخطط العشاري الذي هيأته اللجنة الوطنية للتعليم على أنها الشعبة الدائمة التي سيؤول إليها تلاميذ الشعب الأخرى. غير أن الذي حدث هو أن هذه الشعبة التي امتصت تعليم الزيتونة بين سنة 1959 و1965 قد بقيت جامدة، بينما بقيت شعبتا «ب» و«ج» على حالهما. لقد كانت تجربة الشعبة المعربة، شعبة «أ» موضوع نقاش منذ قيامها سنة 58ـ1959. والواقع أن العملية قد تمت بصورة مرتجلة إذ لم يسبقها إعداد الأساتذة والكتب والمصطلحات العلمية فكانت تجربة تكتنفها العشوائية مما سهل مهمة خصوم التعريب. وهكذا تقرر جعل الشعبة «ب»المزدوجة هي الشعبة القارة وصفيت شعبة «أ» سنة بعد أخرى. وهكذا تم في سنة 1968 توحيد التعليم الثانوي بتصفية الشعبة «أ» التي انتقل إليها تلامذة الزيتونة وفروعها. وهكذا أقر نظام الإزدواجية واستمر تدريس الرياضيات والعلوم وكذا التاريخ والجغرافية والفلسفة بالفرنسية. أما شعبة «ج» فقد بقيت حية كما كانت (لنذكر هنا أنها شعبة مفرنسة تماما والعربية فيها تدرس كلغة حية، ساعتان الى ثلاث ساعات في الأسبوع. أما زبناؤها من التونسيين المسلمين فهم أبناء الأعيان والنخبة المفرنسة).

2 ـ على صعيد التعريب تم الاحتفاظ بالسنتين الإبتدائيتين الأولى والثانية، معربتين بينما أقرت الإزدواجية في السنوات الأخرى التي بقيت الرياضيات والعلوم

تدرس فيها بالفرنسية، وكان توزيع الحصص الأسبوعية في الإبتدائي كما يلي: في السنة الأولى والثانية 15 ساعة أسبوعية فقط مخصصة كلها للعربية. في السنة الثالثة 15 ساعة للعربية و10 للفرنسية. أما في السنوات التالية، الرابعة والخامسة والسادسة فقد خصصت فيها للعربية 10 ساعات وللفرنسية 15 ساعة (اللغة الفرنسية ـ العلوم والرياضيات) أما في الثانوي فقد تم تكريس الإزدواجية فيه بجعل شعبة «ب» الشعبة القارة وتصفية شعبة «أ» كما رأينا.

3 ـ أما على صعيد تعميم التعليم ودمقرطته فقد تم بالفعل إنجاز مهم يفتخر به التونسيون، ويحق لهم ذلك. لقد انتقلت نسبة التمدرس في الإبتدائي من 26٪ سنة 55ـ1956 إلى 7, 66٪ سنة 63ـ1964 إلى 80٪ سنة 65ـ1966 (90٪ في صفوف البنين وأكثر من 50٪ في صفوف البنات) وكانت تلك أعلى نسبة من التمدرس في العالم العربي يومئذ: لقد قفز عدد تلامذة الإبتدائي من 320.362 تلميذا سنة 58ـ1959 إلى 844.944 تلميذا سنة 68ـ1969 (منهم 527.757 ذكورا و317.237 إناثا). أما الثانوي فقد قفز هو الآخر من 32.943 تلميذا سنة 58ـ1959 إلى 132.512 سنة 68ـ1969 (منهم 37.155 في التعليم المهني و95.357 في الثانوي العام. عدد البنات 9.996 في المهني و25.379 في العام). واذا كان إطار التعليم الإبتدائي قد تمت تونسته سنة 1968 كما أشرنا قبل فإن إطار التعليم الثانوي كان ما يزال يضم نحو 40٪ من الأجانب (فرنسيون).

أما على مستوى التعليم العالي فقد صدر بتاريخ 31 مارس 1960 قانون إنشاء الجامعة التونسية، وقد حدد أهدافها في:

1) تنظيم التعليم العالي ونشره وتكوين الأطر العليا لسد حاجيات مختلف فروع النشاط بالبلاد.

2) تنظيم البحوث العلمية والعمل على تنميتها سواء كانت نظرية أم تطبيقية.

3) جمع أدوات البحث وحفظها مهما كان نوعها.

4) حماية الثقافة الوطنية والعمل على تنميتها والمساعدة على صوغها في أسمى صيغة في ميادين الفنون والآداب.

5) البحث عن عناصر تلك الثقافة وتيسير سبيلها والاحتفاظ بها سواء انتمت إلى الماضي أو إلى الحاضر.

6) ربط وتنظيم الصلات الجامعية والثقافية مع الأقطار الأخرى في مجال البحث العلمي.

كما حدد هذا القانون شخصية الجامعة وهياكلها بأن نص على أن رئيس الجامعة يمثل الركيزة الأولى للسلطة الجامعية، وتعينه وزارة التعليم، كما نص على أن مجلس الجامعة يساعد رئيسها في مَهَامِّهِ وان عمداء الكليات ومديرو المعاهد العليا يرتبطون برئيس الجامعة وليس بوزارة الأشراف وان سلطة الوزارة ليست معنية بإدارة وتسيير الجامعة وانما يقتصر دورها على التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة العامة والتحكيم.

هذا وقد اتخذت الجامعة كنواة لها معهد الدراسات العليا الذي كان قد أنشيء في عهد الحماية. أما طلبتها فقد بلغ عددهم سنة 61ـ1962 نحو 900 طالب (منهم 395 أجنبيا) أما الطلبة التونسيون في الخارج فلم يكن عددهم يتجاوز آنذاك 26 طالبا. أما في سنة 68ـ1969 فقد ارتفع طلاب الجامعة التونسية فبلغ عددهم 7.663 (منهم 1.633 بنتا) أما الطلبة التونسيون في الخارج فكانوا يزيدون على 3.500 طالبا.

وبطبيعة الحال لم تكن هذه الإنجازات العظيمة لتتم دون تضحيات على المستوى المالي. بالفعل لقد انتقلت ميزانية التعليم بتونس من 6, 19٪ من ميزانية الدولة في أوائل الاستقلال الى 44, 21٪ سنة 1963 إلى 70, 25٪ سنة 1964 إلى 4, 26٪ سنة 1965 وهي النسبة التي استقرت عليها إلى نهاية مدة المخطط.

هذا وقد اجتمعت اللجنة الوطنية للتعليم بتاريخ 4 يونيه 1967 لتقييم نتائج المخطط العشاري بعد نهاية مدته ورسم آفاق السياسة التعليمية المقبلة، وفي هذا الصدد أكدت اللجنة على الإختيارات التالية:

1 ـ اعتبار التعريب اختيارا أساسيا لا نقاش فيه، ولكن الضرورة الظرفية تجعل تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية أمرا لا مناص منه.

2 ـ الإبقاء على السنتين الإبتدائيتين، الأولى والثانية، معربتين تماما بمعدل 15 ساعة في الأسبوع لكل منهما.

3 ـ متابعة استعمال اللغة الفرنسية في السنوات الإبتدائية التالية مع زيادة 5 ساعات في حصصها لتصبح 30 بدل 25 لصالح اللغة الفرنسية والحساب.

4 ـ مطالبة الطلبة الذين يتقدمون للإجازة في الجامعة بشهادة دبلوم في اللغة العربية سواء في الكليات والمعاهد الأدبية أو في الكلبات والمعاهد العلمية.

يتضح مما تقدم أن ما تحقق خلال سنوات المخطط كان مزيجا من أهداف المشروع الذي وضعته اللجنة الوطنية ومشروع الخبير الفرنسي المذكور آنفا. وهكذا تم توحيد التعليم على حساب الزيتونة وروافدها وتم إقرار الإزدواجية وأنشئت الجامعة إنطلاقا من معهد الدراسات العليا من جهة (وفقا لاقتراحات الخبير الفرنسي) ولكن تم الاحتفاظ من جهة أخرى على نفس الهياكل التي أقرتها اللجنة الوطنية في الإبتدائي والثانوي وطبقت سياسة تعميم التعليم بوتائر عالية جدا (كما اقترحت اللجنة الوطنية). وإذا نظرنا إلى هذه المنجزات من خلال الصراع الذي تحدثنا عنه في مستهل هذه الفقرة والذي مزق النخبة التونسية، أمكن القول أن ما طبق خلال هذا المخطط كان بمثابة حل وسط: الإزدواجية إرضاء لتيار الفرنسة، وتعميم التعليم إرضاء لتيار التعريب ونشر التعليم على أوسع نطاق.

— 4 —

بعد سنة فقط من الاجتماع الذي عقدته اللجنة الوطنية للتعليم والذي أشادت فيه بالنتائج الباهرة التي حققتها تونس في إطار المخطط العشاري ألقى الرئيس بورقيبة يوم 29 يونيه 1968 خطابا حمل فيه بقوة على نظام التعليم في تونس وعلى التعليم الجامعي منه بصفة خاصة ناعتا إياه بالعقم والجمود، وألح على ضرورة القيام بإصلاح شامل للتعليم يعاد من خلاله النظر في النظام التربوي القائم على أساس إدخال ما يلزم من التغييرات عليه حتى يصبح قادرا على تكوين الشباب التونسي تكوينا يؤهلهم للإندماج في المجتمع بصورة تجعلهم عنصرا من عناصر تقدمه...

كان ذلك على إثر الاضرابات والحوادث الطلابية العنيفة التي شهدتها تونس في مارس 1968، تلك الحوادث التي هزت كيان الدولة والحزب الحاكم نظرا لكونها فاجأت الجميع باتساعها وعنفها وشعاراتها. ان الأسباب السياسية والاجتماعية التي كانت وراء هذه الأحداث لا تدخل ضمن مهمتنا هنا ولذلك سنقتصر على إبراز ما

كان لها من آثار في السياسة التعليمية التونسية في المرحلة التي تلت المخطط العشاري 58-1968.

نظر المسؤولون التونسيون إلى ما حدث على أنه «انفجار تعليمي» جاء نتيجة حتمية لسياسة تعميم التعليم بتلك الوتائر العالية التي عرفها المخطط العشاري، فأخذوا ينتقدون النظام التعليمي في تونس مبرزين عيوبه مركزين على اهتمامه بالكم وإغفاله جانب «الكيف». ومن هنا سيتخذون جملة إجراءات وتدابير تحت شعار «معركة المستوى» وتحسين «الكيف». وإذا قرأنا اليوم معنى «الكيف» في خطاب المسؤولين التونسيين آنذاك على ضوء التدابير التي اتخذوها أمكن القول إن المقصود لم يكن تحسين مستوى الطلاب بقدر ما كان تحسين فعالية وسائل الإشراف والمراقبة والبحث عن سبل إدماج الشباب في الحياة الاجتماعية القائمة. هذا بالإضافة الى التخفيف من وتائر نمو التعليم بمستوياته الثلاثة. وهكذا جاء «اصلاح 1969» بالتدابير التالية:

على صعيد التعليم العالي

— إعادة هيكلة الجامعة: لقد لاحظ المسؤولون أن رئيس الجامعة «لم يتخذ موقفا صارما» إزاء الأحداث الطلابية. ولذلك أصدروا قانون 24 يناير 1969 الذي يحذف منصب رئيس الجامعة ويلحق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي مباشرة بوزارة التعليم. أما صلاحيات رئيس الجامعة فقد انتقلت الى عمداء الكليات ومديري المعاهد الذين أصبحوا مرتبطين مباشرة بالوزارة، كما انتقلت سلطة مجلس الجامعة الى مجالس الكليات برئاسة العمداء.

— اعتماد «اللامركزية» في التعليم العالي وذلك بإنشاء كليات وسط البلاد وجنوبها بهدف تلافي اكتظاظ العاصمة بالطلاب. وهكذا تم تفكيك الجامعة إلى «مجموعة مؤسسات للتعليم العالي».

— إخضاع القبول في تلك المؤسسات لـ «حاجيات البلاد» والعمل على «إدماج الجامعة في الحياة الوطنية» وذلك بإلزام الطلاب على القيام بتطبيقات في المؤسسات الوطنية الإقتصادية والإجتماعية...

وعلى صعيد التعليم الثانوي:

— تصفية الشعبة المعربة بصورة نهائية وإعطاء طلبتها «فرصة تعلم الفرنسية» كي يستطيعوا متابعة دراستهم في المؤسسات الجامعية.

— إقامة جسور بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في المدارس الثانوية وذلك بإدخال العلوم في الشعب الأدبية والفلسفة في الشعب الإقتصادية والفلاحية.

— حذف التعليم المتوسط وإخضاع جميع التلاميذ لامتحان واحد عند الإلتحاق بالثانوي، وجعل هذا الأخير يبتدىء بجذع مشترك من ثلاث سنوات يتوزع التلاميذ بعدها الى سلك مهني مدته سنتان وسلك طويل مدته أربع سنوات ويؤدي الى الباكالوريا بشعبها المختلفة.

وعلى صعيد التعليم الإبتدائي:

— الإعلان عن أن جميع الأطفال البالغين سن الدراسة سيقبلون في المدارس (لم يصدر في تونس نص يقرر إجبارية التعليم ولكن الحكومة اعتبرت نفسها دائما ملزمة بتلبية جميع طلبات التسجيل في المدارس الإبتدائية).

— البدء في تدريس اللغة الفرنسية انطلاقا من السنة الأولى الإبتدائية (بدل السنة الثالثة) وذلك برفع حصص السنة الأولى والثانية إلى 25 ساعة تخصص 15 منها للعربية و10 للفرنسية.

— إحداث إدارات جهوية للتعليم في إطار «اللامركزية» وإعفاء المراقبين التربويين من الأعمال الإدارية كي يتفرغوا لمهام المراقبة.

تلك هي جملة التدابير التي أعلن عنها عام 1969 وكانت وزارة التعليم قد أسندت إلى وزير التخطيط والاقتصاد السيد أحمد بن صالح بعد أن أقيل المسعدي منها عقب الأحداث الطلابية، (وكان قد أشرف على تطبيق المخطط العشاري 58-1968). ولم تكن هذه التدابير هي وحدها التي عرفها النظام التعليمي في تونس في أعقاب الأحداث الطلابية، فقد تكونت لجنة وطنية لدراسة مشكل التعليم وذلك في نوفمبر 1969. وفي شهر مايو من سنة 1970، بعدما أقيل أحمد بن صالح بسبب

«فشل التعاونيات» ذات التوجه الإشتراكي التي كان مخططها والمشرف عليها، أعلنت اللجنة المذكورة عن جملة قرارات أخرى لإصلاح التعليم. ومن هذه القرارات: إعطاء الأولوية للمردودية بملاءمة التعليم مع حاجيات الاقتصاد وإمكانياته (الشيء الذي يعني إخضاع نمو التعليم للإمكانيات الإقتصادية)، والعناية بالكيف... وفي هذا الإطار حذفت الفرنسية من السنة الأولى الإبتدائية بعد أن أضيفت إليها في السنة السابقة.

على أن أهم تغيير عرفه نظام التعليم في تونس في إطار «اصلاح 1970» هو ما عبر عنه أحد الكتاب التونسيين بـ «تمهين التعليم» أي تحويله الى تعليم مهني. لقد تقرر الاقتصار في القبول في التعليم الثانوي الطويل المؤدى إلى التعليم العالي على التلاميذ البالغين من العمر 14 سنة على الأكثر. أما الذين تتراوح أعمارهم بين 14 سنة و16 سنة فيوجهون الى التعليم المهني. وهكذا أصبح التوجيه خاضعا للسن بدل المواهب والقدرات العقلية.

ذلك هو الإتجاه الذي سارت فيه السياسة التعليمية بتونس ابتداء من 69ـ1970، خصوصا بعد تعيين الهادي نويرة ذي الميول الليبرالية المعروفة وزيرا أولا (2نوفمبر 1970). فما هي النتائج التي أسفرت عنها هذه السياسة الجديدة؟

على مستوى التعليم الإبتدائي سجل تراجع في حجمه بين سنة 69ـ1970 و70ـ1971 إذ لم يسجل في المدارس الإبتدائية سوى 22.342 طفلا جديدا بدل 55.000 طفلا جديدا سجلوا في سنة 68ـ1969. هذا هو في الحقيقة شعار ملاءمة التعليم مع البنيات الاقتصادية الذي رفع يومئذ. قال الهادي نويرة في الخطاب الذي أعلن فيه عن برنامج وزارته: «إننا سنحرص على أن تكون وتائر المجهودات التي نبذلها في ميدان التعليم ملائمة للبنيات الإقتصادية. ذلك لأن كل سياسة غير هذه ستؤدي ولابد إما إلى خلق أدوات الإختناق على مستوى النشاط الإنتاجي بسبب قلة التأطير المناسب وإما الى بطالة الحاملين للشهادات، تلك البطالة التي تجر معها التذمر الإجتماعي والثورة الطلابية». ومن أجل هذا تقرر أن لا يسمح بالزيادة في حجم التعليم الإبتدائي بأكثر من 20.000 تلميذ جديد سنة 1970ـ1971. ونتيجة لذلك فقد نزل معدل التمدرس إلى 72٪ في السنة نفسها (85٪ في صفوف البنين و58٪ في صفوف البنات) ومع ذلك فإن ميزانية التعليم بلغت 8٪ من الدخل الوطني

الخام (وقد اعتبرت آنذاك أعلى نسبة في العالم) وقد سجلت الدراسات التي قامت بها مصالح وزارة التعليم التونسية استفحال ظاهرة التسرب، إذ بلغ عدد الأطفال الذين ينقطعون عن المدارس الإبتدائية قبل إنهاء الدراسة فيها 70.000 تلميذ كما بلغ عدد المنقطعين في المدارس الثانوية 20.000 تلميذ يغادرون المدرسة في السنتين الأولى والثانية. هذا بينما لم تكن المدارس المهنية قادرة على استقبالهم لأن طاقتها لم تكن تتجاوز 19.400 مقعدا.

وتواصل انخفاض حجم الإبتدائي من 934.827 سنة 71ـ1972 إلى 883.734 سنة 72ـ1973 إلى 865.786 سنة 73ـ1974 مما أدى إلى انخفاض نسبة التمدرس بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 سنة من 72٪ سنة 70ـ1971 الى 63٪ سنة 76ـ1977. ونفس الشيء حدث في الثانوي إذ انخفض حجمه من 184.125 سنة 71ـ1972 إلى 180.779 سنة 72ـ1973 إلى 178.997 سنة 74ـ1975. وانخفضت نسبة الجدد من التلاميذ المقبولين في الثانوي من 34،7٪ سنة 69ـ1970 الى 24,5٪ سنة 70ـ1971 إلى 22,2٪ سنة 71ـ1972 لتستقر في حدود 26٪ الى سنة 76ـ1977. وبالمثل تراجع عدد طلبة التعليم العالي من 10.780 سنة 70ـ1971 إلى 9.246 سنة 72ـ1973.

ولم تكن هذه التراجعات في حجم التعليم بأطواره الثلاثة راجعة فقط الى الحد من عدد المقبولين الجدد وإلى تقليص ميزانية التعليم التي انخفضت نسبتها من الميزانية العامة من 34,5٪ سنة 1971 (وهو أعلى نسبة سجلته) إلى 31,4٪ سنة 73ـ1974 ثم إلى 26,3٪ سنة 1974، بل لقد كانت تلك التراجعات ناجمة كذلك عن حملة الطرد التي شهدتها سنة 71ـ1972 والتي طرد خلالها 323.000 تلميذ من المدارس الإبتدائية (80٪ منهم لم يكملوا السلك الإبتدائي) كما طرد من المدارس الثانوية نحو 30.000 تلميذ في السنة نفسها.

أما عن الحياة الداخلية لنظام التعليم خلال النصف الأول من السبعينات فتشير الدراسات الرسمية أنه من بين 1.000 تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإبتدائية:

— 370 منهم يلتحقون بالثانوي.

— 52 منهم يحصلون على شهادة التعليم المهني.
— 65 يحصلون على الباكالوريا.
— 38 يحصلون على شهادة من شهادات التعليم العالي.
— أما الباقي فينقطعون بدون الحصول على مؤهل.

والواقع أن ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة، دون الحصول على مؤهل، أصبحت من الظواهر التي تطبع التعليم في تونس منذ أواخر الستينات بصورة خاصة. ويؤكد المخطط الخامس للتنمية الإقتصادية والإجتماعية 77ـ1981 أن معدل الانقطاع عن الدراسة في المدارس الإبتدائية والثانوية بلغ 102.000 تلميذ ما بين 73ـ1976، منه 35٪ إلى 40٪ مروا بطريق التكوين المهني وآلآخرون إلتحقوا بالشارع مباشرة. وقد أكد الإحصاء العام للسكان الذي أجري سنة 1975 هذه الظاهرة إذ كشف عن أن 27٪ من طالبي الشغل لأول مرة والبالغين 15 سنة فما فوق أميون وان 59٪ منهم لم يتجاوزوا مستوى التعليم الإبتدائي. أما التعليم العالي فقد أصبحت مدة الإقامة فيه تزداد ارتفاعا منذ 1968، وهكذا بلغت نسبة الرسوب في السنة الأولى من كليتي آلآداب والعلوم 35٪ وبلغت في كلية الحقوق 48٪. أما الإنقطاع في السنة الأولى الجامعية وتغيير الشعب فبلغت نسبتها 40٪ في كلية الحقوق و37٪ في كلية العلوم و35٪ في في كلية آلآداب وذلك سنة 1976. وباختصار ثبت أن نسبة الطلاب الذين ينهون دراستهم الجامعية في المدد العادية لا تتجاوز 10٪ إلى 12٪.

— 5 —

هذه الوضعية التي آل إليها التعليم في تونس في النصف الأول من السبعينات كان لابد أن تستدعي التفكير في «إصلاح جديد». والواقع أن عملية «الإصلاح» لم تتوقف قط منذ أحداث 1968، ولكن دون جدوى: فالعيوب التي تحدث عنها المخطط الرابع للتنمية الإقتصادية والإجتماعية 72ـ1976 والأهداف التي سطرها، في ميدان التعليم، يكررها بعينها المخطط الخامس 77ـ1981. والنقطة الأساسية التي يتكرر التركيز عليها منذ 1968 هي «ملاءمة التعليم مع الحياة العامة». وهكذا يحدثنا المخطط الخامس عن مطلب «تحسين الجدوى الداخلية والخارجية لنظام التربية