International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
IJESA
Vol. (5), No. (5) May 2026 الإصدار (5)، العدد (5)

مظاهر الأزمة التعليمية في منظومة التعليم العالي بالمغرب: مقاربة تحليلية نقدية

الحسن الزهواني
أستاذ الفلسفة وباحث في علم الاجتماع، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لسوس ماسة، المغرب
Zehwa.philo@gmail.com

الملخص

ينطلق هذا المقال من إشكالية مركزية تتمحور حول طبيعة العلاقة بين مسار تطور الجامعة المغربية والإطار القانوني المنظم لها من جهة، ومظاهر الأزمة التعليمية التي تعاني منها من جهة أخرى. وتأسيسا على هذه الإشكالية، يسعى المقال إلى تسليط الضوء على مختلف الصعوبات والتحديات التي مازالت تواجه الجامعة المغربية، وتحليل مظاهر الأزمة التي تعانيها، واستجلاء تداعياتها على المنظومة الجامعية في ظل محدودية الإطار القانوني المؤطر لها. وتحقيقا لهذ الهدف، توزع المقال على ثلاثة محاور أساسية مترابطة ومتكاملة؛ حيث خُصص المحور الأول للسياق التاريخي لتطور مؤسسة الجامعة، بينما تناول المحور الثاني مسارات تطور الجامعة المغربية وما أفرزته من تداعيات، في حين سلط المحور الثالث الضوء على التحديات البنيوية والبيداغوجية التي مازالت تواجه الجامعة المغربية، وما يترتب عنها من تفاقم مظاهر الأزمة التعليمية التي تطبع المنظومة الجامعية بالمغرب. وخلص المقال إلى أن الجامعة المغربية ما زالت تعاني من اختلالات على أكثر من صعيد، الشيء الذي يؤثر سلبا على مردوديتها وعطائها، بل ويضع أدوارها ووظائفها المفترضة على المحك، وهذا راجع إلى تفاقم مظاهر الأزمة التعليمية في المنظومة الجامعية بشكل ملحوظ، نتيجة إخفاق الإصلاحات التي شهدها التعليم العالي منذ منتصف السبعينيات إلى اليوم.

الكلمات المفتاحية: مؤسسة الجامعة، الجامعة المغربية، مظاهر الأزمة التعليمية، الإطار القانوني.

Manifestations of the Educational Crisis in Morocco's Higher Education System: A Critical Analytical Approach

Lahcen Zehouani
Professor of Philosophy and Researcher in Sociology, Regional Academy of Education and Training of the Souss-Massa region, Morocco
Zehwa.philo@gmail.com

Abstract

This article proceeds from a central problematic concerned with the nature of the relationship between the historical development of the Moroccan university and the legal framework governing it, on the one hand, and the manifestations of the educational crisis it continues to face, on the other. Building on this problematic, the article seeks to shed light on the various difficulties and challenges that still confront the Moroccan university, to analyse the forms through which this crisis is expressed, and to examine its repercussions for the university system in light of the limitations of the legal framework that regulates it.

To this end, the article is structured around three interrelated and complementary sections. The first section is devoted to the historical context in which the university as an institution emerged and developed. The second examines the trajectories of the Moroccan university's development and the consequences they have produced. The third section, in turn, focuses on the structural

and pedagogical challenges that continue to face the Moroccan university, as well as the ways in which these challenges have contributed to the deepening of the educational crisis that characterises Morocco's university system.

The article concludes that the Moroccan university continues to suffer from dysfunctions at multiple levels, adversely affecting both its performance and its capacity to fulfil its expected roles and functions. This situation is largely attributable to the marked intensification of the educational crisis within the university system, itself the result of the failure of the reforms undertaken in higher education from the mid-1970s to the present day.

Keywords: University Institution, Moroccan University, Manifestations of the Educational Crisis, Legal Framework.

المقدمة

في ظل التحولات السريعة التي يعرفها العالم، خاصة مع ظهور نظام كوني جديد يؤسس لشروط ثقافة جديدة، بقيم مغايرة، بات المغرب مقتنعا بأهمية تجديد الهياكل والمؤسسات، بإصلاحها وتطويرها، بغرض التسريع بوتيرة انتقالها إلى زمن الديمقراطية والحداثة والعقلانية. ويعد النظام التعليمي، باعتباره القلب النابض لجميع الدول، من أهم القطاعات التي ينبغي إصلاحها، وإعادة النظر في هياكلها. لذلك كان من البديهي أن يحظى التعليم العالي بالمغرب باهتمام الدولة، بوصفه جزءا من المنظومة التربوية، ومكونا أساسيا من النظام التعليمي، وبالنظر كذلك إلى الدور الرئيسي الذي باتت الجامعة تلعبه، في ظل متغيرات المرحلة، حيث لم يعد دورها مقتصرا على نقل المعرفة للطلبة، بل صار من الضروري أن تساهم مساهمة إيجابية في خدمة التنمية وترسيخ قيم الديمقراطية من أجل تطوير المجتمع.

في هذا السياق، أظهرت التجربة الإنسانية، عبر مسارها التاريخي، أن الانتقال إلى الديمقراطية وتحقيق التنمية في أي بلد، لا يمكن أن يتحقق بدون تأصيل القيم الإنسانية النبيلة في عقول الناس ووجدانهم، عبر الفعل التربوي الذي يشكل إحدى الحلقات الأساسية في المسار التنموي الذي عرفته المجتمعات البشرية عبر مختلف تجاربها التاريخية؛ إذ أسهم بدور كبير في بناء الوعي الاجتماعي وتشكيله إزاء أهمية قيم التنمية ومقوماتها. ومن دون ترسيخ هذا الوعي المجتمعي يصعب أن تكتمل دورة التنمية وتتحقق استمراريتها، لأن التنمية التي لا تستند إلى وعي المجتمع بقيمها ومعاييرها تتحول إلى مجرد عملية شكلية تفتقر إلى مقومات الفاعلية والاستدامة، وتظل مهددة بالفناء والزوال.

وتعد الجامعات من أهم المؤسسات التربوية التي تحرص على بناء الوعي الاجتماعي والتربوي، وترسيخ القيم الإيجابية التي تشكل الأساس الذي يقوم عليه الإبداع والابتكار، سواء داخل الجامعة أو في محيطها المجتمعي. لذلك نجد معظم الدول الديمقراطية تراهن بشكل كبير على المؤسسة الجامعية على مستوى تكوين وتأهيل العنصر البشري، معرفيا ومهنيا وسياسيا، من أجل تمكين مختلف القطاعات الإنتاجية والمجالات المتعددة في المجتمع من قوى بشرية مؤهلة وقادرة على الانخراط الإيجابي والمثمر في مشاريع التنمية الاجتماعية الشاملة، وهي بذلك تسهم في النمو الاقتصادي للبلد بفعل ما تنتجه من كفاءات تستطيع تحريك عجلة الإنتاج بطرق مختلفة.

للإشارة، فأهمية الجامعة بدأت تبرز بشكلي جلي في العصر الحديث، فهي مركز إشعاع لكل جديد في الفكر والمعرفة، وهي المنبر الذي تنبعث منه أراء المفكرين والفلاسفة والعلماء التي تؤثر في الجو الاجتماعي المحيط بها؛ فجامعات اليوم لم تعد أبراجا عاجية تعنى بتطوير العلم من أجل بلوغ حقائق علمية فقط، بل صارت أدوات المجتمع الأساسية التي تحرص على تطوير العلم والمعرفة، خدمة للمجتمعات البشرية من أجل النهوض بأوضاعها وحل مشاكلها وتحقيق حياة أفضل لأبنائها.

وإذا كانت الجامعات الغربية قد نجحت نسبيا في ترسيخ التقاليد العلمية والديمقراطية في فضاءاتها، فإن الجامعات المغربية ما زالت تعاني على أكثر من صعيد؛ فبالرغم من التطورات التي عرفتها هذه الجامعات منذ الاستقلال إلى الآن، إلا أن التحولات المجتمعية والاقتصادية التي شهدها المجتمع المغربي خاصة في العقود الأخيرة، باتت تطرح على الجامعة المغربية تحديات كثيرة، تقتضي منها تجديدا لوظائفها ومهامها، ولعلاقتها مع المجتمع، لا سيما أنها "أصبحت تواجه انتظارات مجتمعية متضاربة؛ فهي من جهة مطالبة بضمان تكوين جماهيري للرفع من الكفاءات داخل المجتمع، وفي ذات الوقت يُطلب منها انتقاء

النخب وتكوينها. كما أنها تواجه تحدي إنتاج المعارف الأساسية التي يتطلبها المجتمع، إضافة إلى كونها مطالبة بإبداع فكري نقدي ديمقراطي تجاه مختلف السلط" (عبد الحي المودن، 2009، ص 41). فبدون جامعة قادرة على تعميق الفكر النقدي، وتكريس القيم الديمقراطية وإطلاق شرارة التغيير الاجتماعي الشامل، في اتجاه بناء مجتمع متشبع بقيم الديمقراطية والحداثة والعقلانية، يستحيل تحقيق التنمية المنشودة، والرقي بالذوق العام للمجتمع.

في هذا السياق يندرج موضوع هذه الدراسة، التي نسعى من خلالها إلى تسليط الضوء على مختلف الصعوبات والتحديات التي مازالت تواجه الجامعة المغربية، وتحد من قدرتها على أداء وظائفها الأساسية على النحو المنشود، مما يترتب عنه تفاقم مظاهر الأزمة التعليمية التي تطبع المنظومة الجامعية بالمغرب. ومن هذا المنطلق، تطرح هذه الدراسة إشكالا محوريا يتعلق بطبيعة العلاقة بين مسار تطور الجامعة المغربية والإطار القانوني المنظم لها من جهة، ومظاهر الأزمة التعليمية التي تعاني منها من جهة أخرى. وانطلاقا من ذلك، يمكن بلورة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما أبرز التحولات التي عرفتها الجامعة المغربية عبر مسارها التاريخي؟
- ما هي أهم المرتكزات التي قام عليها القانون 01.00 المنظم للتعليم العالي بالمغرب؟
- إلى أي حد أسهمت نواقص واختلالات هذا القانون في تعميق أزمة الجامعة المغربية؟
- ما هي أبرز مظاهر الأزمة التعليمية بأغلب الجامعات المغربية؟

جوابا عن هذه التساؤلات، سنعمل انطلاقا من هذا المقال على مقاربة موضوع الجامعة المغربية، من خلال تتبع مسارات تطورها، وتحليل مظاهر الأزمة التي تعانيها، واستجلاء تداعياتها على المنظومة الجامعية في ظل محدودية الإطار القانوني المؤطر لها. وتحقيقا لهذ الهدف، سينتظم المقال في ثلاثة محاور أساسية مترابطة ومتكاملة؛ حيث سيتم تخصيص المحور الأول للسياق التاريخي لتطور مؤسسة الجامعة، في حين سيتطرق المحور الثاني لمسارات تطور الجامعة المغربية وما أفرزته من تداعيات، بينما سيلقي المحور الثالث الضوء على التحديات البنيوية والبيداغوجية التي مازالت تواجه الجامعة المغربية، وما يترتب عنها من تفاقم مظاهر الأزمة التعليمية التي تطبع المنظومة الجامعية بالمغرب.

المحور الأول: السياق التاريخي لتطور مؤسسة الجامعة

يعد موضوع نشأة الجامعات من المواضيع التي استأثرت باهتمام العلماء والباحثين الذين يختلفون في ما بينهم على مستوى تحديد تاريخ ومكان نشأة أولى الجامعات؛ فهناك من ربط ظهورها بالعصور الوسطى، وذهب آخرون أبعد من ذلك، حيث أرجعوا ظهور أولى الجامعات إلى حضارة اليونان القديمة، مستشهدين بتألق فلاسفة في مجال تعليم الفلسفة والعلم، أمثال سقراط وأرسطو. لكن مع ذلك، لم يندرج تعليمهم ضمن الإطار الجامعي، لأن طريقتهم في التعليم لم تكن خاضعة لأية ضوابط أكاديمية، ولا ترقى إلى مستوى التعليم الجامعي بمفهوم العصر الحديث. ونفس الشيء حصل في الهند القديمة حين كان العلماء يسهرون على تعليم الهنود المعارف الدينية بشكل غير منظم، ولم يكن الطلبة آنذاك مطالبين باجتياز الامتحانات ولا بالتعلق بمقررات محددة، كما لم يكن بإمكانهم الحصول على شهادات أكاديمية. ومع ذلك، فهذه النماذج الأولى كان لها تأثير على طبيعة التعليم العالي؛ فجامعة اليوم "تعد الامتداد الطبيعي لمؤسسات التعليم المتخصصة، والتي ظلت تتطور على مر السنين كحاضنة أساسية للمعارف الإنسانية من حيث الإنتاج والتطبيق. وبالرغم من أن الجامعة كمؤسسة تعليميه لإنتاج المعرفة العلمية حديثة النشأة نسبيا، فإن جذورها التاريخية ترجع إلى العديد من الحضارات القديمة في الصين، الهند، مصر، بلاد الرافدين، وغيرها" (فضيل دليو وآخرون، 2006، ص 73).

وعندما نتحدث عن جذور الجامعة الحديثة، فلا بد أن نستحضر جامع القرويين بفاس باعتباره أقرب صيغة لما يُعرف اليوم بالجامعة من حيث الهيكلة والتنظيم ونوعية التكوين، والذي شُرع في بنائه سنه 857م، إضافة إلى جامعة الأزهر في مصر، وجامعة الزيتونة بتونس، والمدرسة النظامية في بغداد، والتي تم الشروع في بنائها سنة 1064م. وعلى منوال هذه المؤسسات تشكلت جامعات أوروبا في القرون الوسطى، إلا أن لفظ جامعة كثر استعماله في أوروبا خلال العصر الوسيط في أغراض متنوعة أبعدته عن معناه الأصلي؛ فمصطلح جامعة لم يكن يعني في أول الأمر أكثر من رابطة أو اتحاد بين عدة أفراد، "ولذلك، أُطلق هذا اللفظ في العصور الوسطى على كثير من نقابات التجار والصناع، فضلا عن بلديات المدن، غير أن لفظ جامعة تحرر عند نهاية القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر حتى أصبح يُطلق على اتحادات المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلاب والأساتذة، وبذلك بدأنا نسمع في البيئات الجامعية عن جامعة الطلبة بمعنى اتحاد الطلبة، وجامعة الأساتذة بمعنى اتحاد الأساتذة. فالجامعة لم يقصد بها في ذلك العصر المكان أو البيئة التي يلتقي فيها رجال العلم من معلمين

ومتعلمين، وإنما قُصد بها الاتحاد الذي يكونه كل فريق من هذين الفريقين لرعاية مصالحه وتنظيم أموره" (سعيد عاشور، 2007، ص 9).

وقد استُخدم مصطلح المدرسة العامة في العصر الوسيط للدلالة على ما يشبه مفهوم الجامعة في معناها الحديث، حيث كان يُطلق على المؤسسة التعليمية التي تستقطب طلاب العلم من مختلف الجهات والبلدان، دون أن يقتصر الالتحاق بها على منطقة أو بلد معين. من هنا، تبرز أهمية المدرسة العامة، من خلال انفتاحها على جميع طلبة العلم بصرف النظر عن الجهة التي ينتمون إليها، إضافة إلى كونها مركزا للدراسات العليا، حيث اشتهرت بتدريس بعض العلوم التي تتطلب قدرا من التخصص، كالطب واللاهوت والقانون والفلسفة، والتي يحرص على تدريسها أساتذة متخصصون وبكفاءة عالية. كل ذلك ساهم في منح المدرسة العامة صفة الجامعة، الشيء الذي جعلها تختلف عن غيرها من المدارس المحلية ذات الأفق المحدود، والتي انتشرت بأوروبا خلال العصور المظلمة. ولا بد من الإشارة هنا الى أهم المراكز العلمية الجامعية التي تتوافر فيها خصائص المدرسة العامة، ويتعلق الأمر بجامعة بولونا التي تخصصت أكثر في القانون، وجامعة باريس التي اشتهرت بالآداب واللاهوت، ثم جامعة سالرنو التي عُرفت بالطب.

ومن أهم الخصائص التي ميزت جامعة بولونيا بإيطاليا بروز دور اتحادات الطلبة وهيمنتها على الفضاء الجامعي، إذ كانت تتولى الإشراف على عدد من الشؤون الجامعية التي كانت تدخل، في جامعات أخرى مثل باريس وبعض الجامعات الشمالية، ضمن اختصاصات رابطة الأساتذة؛ وهو ما جعل هذه الجامعة توصف بأنها "جامعة الطلبة". ويعود هذا التطور الخاص بنشأة اتحاد الطلبة في بولونا إلى "الوضع السياسي للمدينة الإيطالية التي نشأت فيها هذه الجامعة؛ فالمدن الإيطالية دأبت في ذلك العصر على منح حقوق المواطنة لأبنائها وحرمان نزلائها المغتربين من هذه الحقوق، حتى لو كانوا من أهالي المدن الأخرى المجاورة. لذلك وجد طلاب العلم الوافدون على بولونا أنفسهم محرومين من كافة الحقوق المدنية في بيئتهم العلمية الجديدة، على الرغم من أنهم كانوا في سن تسمح لهم بممارسة الحياة السياسية وحقوقها" (سعيد عاشور، 2007، ص 11)، الشيء الذي جعل هؤلاء الطلبة ينظرون إلى الجامعة كفضاء للتعبير عن معاناتهم وما يشعرون به من نقص داخل محيط المدينة، فحاولوا فرض سيطرتهم على الجامعة. هذا إضافة إلى أن نشأة الجامعات في بولونا وفي غيرها من المدن الأوروبية، لا يمكن فصلها عن الدينامية التي عرفتها الاتحادات النقابية بأوروبا خلال العصر الوسيط، وبالتالي فإن نشأة الجامعات كانت في الحقيقة تجسيدا وتجليا من تجليات الحركة النقابية الضخمة التي انتعشت بشكل كبير على نطاق واسع بالمدن الأوروبية منذ القرن الثاني عشر.

هذا، ومن الثابت أن جامعة بولونا وغيرها من الجامعات الإيطالية، كانت تمتاز بعدم خضوعها لأية وصاية دينية، عكس جامعة باريس التي توصف بأنها أم الجامعات الشمالية وبكونها اتخذت طابعا دينيا، حيث وُلدت داخل نطاق أسقفية باريس ومدرستها، وانصب اهتمامها على اللاهوت والدراسات التأملية، فغلب عليها الطابع الكنسي وسيطرت عليها الأهداف الدينية. ومع مرور الوقت، دخلت جامعة باريس في صراعات لا تنقطع مع السلطتين الكنسية والمدنية، خاصة في أواخر القرن الخامس عشر، فاستنفذت طاقتها في هذه المنازعات، فصارت عاجزة عن الاحتفاظ بكل حقوقها وامتيازاتها السابقة، "وساعد على انكماش هذه الحقوق والامتيازات تطور روح العصر تطورا جعل من الصعب على أي هيئة أو نقابة في أواخر القرن الخامس عشر أن تحتفظ بحقوقها التي تمتعت بها في القرنين الثاني عشر والثالث عشر سليمة كاملة. ويبدو أنه كان في استطاعة جامعة باريس أن تحتفظ بقدر لا بأس به من امتيازاتها لو أنها نهجت طريقا أكثر اعتدالا، واستخدمت في الدفاع عن حقوقها أساليب أكثر اتزانا من الأسلحة القديمة البالية التي لم تعد تناسب عقلية القرن الخامس عشر" (سعيد عاشور، 2007، ص 22).

ويعود تركيزنا على جامعتي بولونا وباريس، ونحن نتحدث عن نشأة الجامعات الأوروبية في العصر الوسيط، إلى التأثير الإيجابي لهاتين الجامعتين على نشأة وتطور بقية الجامعات التي ظهرت بأوروبا خلال تلك المرحلة. إلا أن هناك جامعة ثالثة، وكما أشرنا إلى ذلك سلفا، لا تقل أهمية عن هاتين الجامعتين، وهي جامعة سالرنو التي نالت شهرة واسعة في مجال الطب، قبل أن يسطع نجم جامعة باريس في سماء الدراسات التأملية، وقبل أن تتألق جامعة بولونا في ميدان الدراسات القانونية.

وتجدر الإشارة إلى أن بلدان غرب أوروبا شهدت، ابتداء من القرن الثالث عشر، ظهور عدد متزايد من الجامعات الناشئة؛ حيث اتبع بعضها النظم المعمول بها في جامعة باريس التي قامت على أساس اتحاد الأساتذة، في حين استلهم بعضها الآخر النموذج التنظيمي لجامعة بولونيا الذي قام على أساس اتحاد الطلبة. وقد أسهمت عدة عوامل في انتشار هذه الجامعات وتكاثرها، وفي مقدمتها هجرة بعض أساتذة الجامعات الأولى، مثل جامعة بولونيا وجامعة باريس، إلى مدن أخرى برفقة عدد

من طلابهم، حاملين معهم نظم الجامعة الأم وتقاليدها وخصائصها التنظيمية، وذلك بعد أن ضاقت بهم الظروف داخل جامعاتهم الأصلية بسبب النزاعات والخلافات الداخلية. كما ساهم تزايد عدد الأساتذة المعترف بهم والمخول لهم التدريس في الوسط الجامعي في تعزيز هذه الظاهرة، إذ دفعهم ذلك إلى البحث عن فضاءات جامعية جديدة لممارسة نشاطهم العلمي والتعليمي. غير أن مصير هذه الجامعات ظل متباينا؛ فبعضها تمكن من الاستمرار وترسيخ حضوره، محافظا على الأساليب والنظم المستمدة من الجامعة الأم، في حين لم يكتب لبعضها الآخر النجاح، فعجزت عن الاستمرار وانتهى بها الأمر إلى الزوال. وهنا، لا بد من التوقف عند الجامعات التي عرفتها كل من إسبانيا والبرتغال خلال العصور الوسطى، والتي تتمثل في جامعات: بلنسية، بلد الوليد، شلمنقة، إشبيلية، برشلونة، سرقسطة، ولشبونة. ويمكن تلخيص أهم السمات التي ميزت الجامعات الإسبانية والبرتغالية في العناصر التالية:

- اتسمت هذه الجامعات بارتباط وثيق بالعرش، لأن معظمها نشأ في ظل رعاية الملوك والحكام، الأمر الذي جعلها قريبة من البلاط الملكي. وقد تجلى النفوذ الملكي بوضوح في تدبير شؤون الجامعات الإسبانية والبرتغالية وإدارتها، إلى حد أن الملك كان يتولى في كثير من الحالات تعيين مديري هذه الجامعات.
- أما التنظيم الداخلي للجامعات الإسبانية والبرتغالية فكان على نمط جامعة بولونا، وإن تفاوتت هذه الجامعات في مدى مسايرتها لنظم تلك الجامعة.
- لا تتعارض الحقيقة السابقة مع ما اتسمت به الجامعات الإسبانية خلال العصور الوسطى من ارتباط وثيق بالكنيسة، ويتجلى ذلك في النفوذ الواسع الذي كان يتمتع به رجال الدين داخل هذه الجامعات، فضلا عن الدعم المادي الكبير الذي كانت تتلقاه من الكنيسة، وذلك بموافقة البابوية وبوساطة السلطة الملكية" (سعيد عاشور، 2007، ص 25).

ولا يفوتنا في هذا السياق التنويه بأهمية الجامعات الإنجليزية خلال العصور الوسطى؛ إذ تعد جامعة أكسفورد University of Oxfordمن أبرز هذه الجامعات منذ القرن الثاني عشر. فقد عرفت في مطلع هذا القرن توافد أعداد كبيرة من الأساتذة والطلبة، الأمر الذي أسهم في تشكل مجتمع جامعي نشيط اتسم بالحيوية والإنتاج العلمي المثمر.

وارتبطت جامعة أوكسفورد في بدايتها بالمجتمع الجامعي الذي كان قائما في باريس، خاصة في القرن الثالث عشر، بحيث أن كل تطور جديد تعرفه جامعة باريس سرعان ما يصل صداه إلى جامعة أوكسفورد التي اهتمت اهتماما كبيرا بالرياضيات والفلك والموسيقى، فضلا عن انفتاحها على الدراسات المدرسية ابتداء من القرن الخامس عشر. هذا، بالإضافة إلى جامعة كمبردج التي تعد كذلك من بين أضخم الجامعات الإنجليزية، والتي استطاعت أن تحقق استقلالها عن الكنيسة في أواخر القرن الثالث عشر وبداية القرن الرابع عشر. كما أسهم تطويرها لنظمها وأساليبها في تعزيز مكانتها منذ مطلع القرن الخامس عشر، حتى أصبحت منافسا قويا لجامعة أكسفورد.

هكذا، يتضح أن أوروبا شهدت خلال العصور الوسطى نشأة عدد وافر من الجامعات التي استمر حضورها إلى يومنا هذا، والتي شكلت روافد أساسية للمعرفة التي نهل منها المجتمع الغربي، ولا سيما في المراحل المتأخرة من تلك العصور. كما كان لهذه الجامعات أثر بالغ في إرساء الأسس التي قامت عليها النظم الجامعية الحديثة؛ "فجامعات اليوم تدين بالكثير من نظمها العلمية الخاصة بالدراسة والامتحانات والدرجات العلمية إلى جامعات العصور الوسطى التي تحتفظ وحدها بشرف الابتكار وفضل الاختراع. وبعبارة أخرى إن فكرة الجامعات - كما نعرفها اليوم - يرجع الفضل فيها إلى العصور الوسطى، والعصور الوسطى وحدها، ومن الخطأ الجسيم أن نحاول الرجوع بهذه الفكرة إلى مدارس العالم القديم في أثينا والإسكندرية وغيرهما، وهي المدارس التي لا تربطها رابطة بالجامعات الحديثة، وحسبنا أن كثيرا من الجامعات الشهيرة التي عرفتها العصور الوسطى -مثال باريس وأكسفورد وغيرهما - ما زالت قائمة في مكانها حتى اليوم محتفظة بأسمائها ومكانتها وشهرتها، بل وبتقاليدها التي ورثتها عن العصور الوسطى" (سعيد عاشور، 2007، ص 116).

وبعد انقضاء فترة العصور الوسطى، شهدت مؤسسات التعليم الجامعي تحولات عديدة بفعل تأثرها بالحركة الفكرية والسياسية والثقافية التي عرفتها أوروبا ما بين القرن السادس عشر ونهاية القرن الثامن عشر. وارتبطت هذه المرحلة التاريخية بما اصطلح عليه بعصر الإصلاح أو عصر التنوير، وهي حقبة تميزت بازدهار الحركات العلمية والسياسية والاجتماعية الكبرى، وبحدوث تحول مهم في بنية السلطة داخل المجتمع الأوروبي، حيث أخذت مراكز النفوذ تنتقل تدريجيا من السلطة الكنسية ذات الطابع الديني إلى السلطة السياسية ذات الطابع الدنيوي.

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه التحولات العميقة، فإن التوسع الكمي للجامعات خلال هذه الفترة لم يبلغ المستوى الذي عرفته في العصور الوسطى، حيث استمرت عدة مظاهر من الحياة الأكاديمية الجامعية في عصر الإصلاح محافظة على طابعها التقليدي الذي طبع الجامعات منذ نشأتها في القرون الوسطى. ويعني ذلك أن الأهداف العامة للجامعات ووظائفها الأساسية لم تعرف تحولا جذريا مقارنة بما كانت عليه في تلك المرحلة السابقة. غير أن هذا الاستمرار لم يحل دون حدوث تغيرات جوهرية مست بالخصوص التوجهات العامة لسياسات التعليم العالي وإيديولوجياته؛ إذ انتقلت هذه السياسات تدريجيا من منظور علمي كوني إلى توجه ذي طابع قومي، وذلك في سياق صعود الحركات القومية التي شهدتها أوروبا، والتي أسهمت في بروز الدول الأوروبية الحديثة.

وفي هذا الإطار، وجدت عدة جامعات نفسها مضطرة إلى التكيف مع الديانة التي كانت سائدة في محيطها المحلي وفي المجتمع القومي الذي تنتمي إليه، لا سيما خلال فترات الإصلاح البروتستانتي، ونتجت عن ذلك الوقائع التالية:

- اعتماد اللغات الوطنية لغة للتعليم الجامعي؛
- تركزت أنشطة الجامعات على القضايا المحلية والقومية، وتدخلت السلطات المحلية بدورها في شؤون المؤسسات المجتمعية وخاصة منها المؤسسات التعليمية؛
- اعترفت الأوساط الخارجية للجامعات أن المجتمع لا يمكن له الحصول على مبتغاه من الجامعات كمؤسسات اجتماعية دون أن تُمنح لها البدائل اللازمة والضمانات الكفيلة بحرية البحث العلمي، وهذا ما أدى الى ميلاد العديد من الجامعات الجديدة في القرن الثامن عشر، ومن خلالها ظهرت ملامح الثورة العلمية" (مخنفر حفيظة، 2012 /2013، ص 159).

خلال العصر الحديث شهدت الجامعات الغربية تغيرات جوهرية، حيث عرف مجال التعليم العالي توسعا ملحوظا متأثرا بجملة من التحولات الكبرى التي عرفتها المجتمعات الحديثة، والتي تتمثل في حركة التنوير والثورات السياسية التي عرفتها أوروبا، وفي مقدمتها الثورة الفرنسية سنة 1789، التي تركت آثارا عميقة في مختلف المجتمعات الأوروبية. كما أسهمت الثورة الصناعية في إحداث تحول جذري في بنية الحياة الاقتصادية وأنماط الإنتاج.

إلى جانب ذلك، برز النظام الرأسمالي الذي تعرض بدوره لانتقادات واسعة من قبل أنصار الفكر الاشتراكي. كما شهدت العلوم الحديثة تطورا متسارعا، وما صاحب ذلك من اكتشافات وإنجازات علمية لافتة أسهمت في توسيع آفاق المعرفة الإنسانية. وقد شكلت هذه التحولات مجتمعة عوامل أساسية ساهمت في تطور الجامعات خلال العصر الحديث، كما مهدت لظهور جامعات جديدة في عدد من الدول الحديثة، مثل اليابان وكندا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها.

وفي هذا السياق، يجدر التنويه بالأهمية التي حظي بها النموذج الألماني للجامعة، الذي امتد تأثيره من أواخر عصر الإصلاح إلى العصر الحديث، وأسهم بصورة ملحوظة في إعادة تشكيل الكثير من التصورات والمفاهيم المرتبطة بوظيفة الجامعة وعلاقتها بالمجتمع، وإليه يرجع الفضل في نشأة الفلسفة الديالكتيكية وإعطاء الأهمية للدراسات الفلسفية والإنسانية، والمساهمة في إثراء المعرفة العلمية والنظرية. ومما تجدر الإشارة إليه أن الدور البارز الذي اضطلعت به الجامعات الألمانية، واعتبارها من النماذج المتميزة التي شكلت مصدر إلهام لإنشاء العديد من الجامعات الحديثة في مختلف بلدان العالم، إنما برز أساسا من خلال تفاعلها الوثيق مع مؤسسات المجتمع المتعددة. كما حرصت القيادات السياسية الألمانية منذ نشأة الدولة القومية لبروسيا، على توفير الكثير من الضمانات وإصدار التشريعات اللازمة التي من شأنها تعزيز فعالية الجامعات وتمكينها من أداء أدوارها العلمية والمعرفية على الوجه الأمثل" (مخنفر حفيظة، 2012 /2013، ص 160).

وإلى جانب النموذج الألماني للجامعات، ظهرت النماذج البريطانية مع أواخر القرن التاسع عشر، لتنافس النموذج الألماني بعد أن تأثرت به في البداية عن طريق البعثات البريطانية المستمرة إلى الجامعات الألمانية، فصار بذلك النموذج البريطاني للجامعات من أهم النماذج الأكاديمية الموجودة على الصعيد العالمي. وعمل هذا النموذج على إنشاء العديد من الجامعات في المستعمرات البريطانية، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك في العديد من دول العالم الثالث. ونفهم من ذلك أن بريطانيا حرصت على تصدير نموذجها للجامعات إلى مستعمراتها الجديدة سعيا لتحقيق أغراضها التوسعية وتكريس هيمنتها العسكرية والثقافية، إلا أن ذلك لم يمنع الولايات المتحدة الأمريكية، باعتبارها كانت من مستعمرات بريطانيا، من تطوير جامعاتها بعد إدخالها لتعديلات جوهرية على نظام التعليم الأساسي في سنة 1840، وتحويلها الكليات العليا التي كانت موجودة في الولايات المتحدة إلى جامعات قائمة بالذات، كما حدث في جامعة هارفارد في عام 1869، وكذلك في العديد من الكليات

التي خضعت لإعادة البناء مثل جامعة كولومبيان ويل، وكورنول. كما تم إنشاء جامعات جديدة، وعلى رأسها جامعة شيكاغو. وأهم ما ميز الجامعات الأمريكية اهتمامها بالأبحاث الأكاديمية والعلمية، وانفتاحها على قضايا المجتمع ومتطلبات التنمية الشاملة، وحرصها على التفاعل الإيجابي مع مطالب المجتمع واحتياجاته، من أجل تطوير قدراته ومؤهلاته التقنية والعلمية.

امتد تأثير الجامعات الغربية الحديثة إلى عدد من البلدان الآسيوية، وفي مقدمتها اليابان التي كانت آنذاك مدفوعة بهاجس بناء قوتها القومية وتعزيز مكانتها بين الأمم. وفي هذا السياق اتجهت، في مرحلة أولى، إلى الاستفادة من النموذج الألماني للجامعة، مع العمل على تطويره وتكييفه بما ينسجم مع خصوصيات المجتمع الياباني ومتطلباته. وقد تُوِّج هذا التوجه بتأسيس جامعة طوكيو سنة 1877، التي أصبحت لاحقا نموذجا يُحتذى به في ترسيخ مبدأ الحريات الأكاديمية، لاسيما ما يرتبط منها بحرية الأساتذة الجامعيين في البحث العلمي والإنتاج المعرفي. ولابد من الإشارة إلى أن الجامعات اليابانية لم تحصر أهدافها في مجرد إعداد الكفاءات التقنية والمهنية لتلبية حاجات المصانع والشركات والمستشفيات والإدارات الحكومية، بل أولت اهتماما كبيرا لإنشاء مراكز بحثية متخصصة تُسهم في تطوير المعرفة ودعم الابتكار العلمي.

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن مؤسسة الجامعة شهدت العديد من التحولات والتغيرات في سيرورتها التاريخية، خاصة في العصور الوسطى والعصر الحديث، إلى درجة يصعب معها القول بأن المسار التاريخي لتطور مؤسسة الجامعة كان مسارا خطيا، حيث امتاز هذا المسار بالتطور والتغير المستمر الذي ظل دائما مفتوحا على جميع الاتجاهات. وبفضل هذا التطور، صارت الجامعة في الوقت الراهن، ولا سيما في الدول الديمقراطية، تتمتع بقدر من الاستقلال المؤسسي وبقسط من الحرية الأكاديمية، الأمر الذي أتاح لها إمكانية الاضطلاع بوظائفها وتحقيق أهدافها، وإن بدرجات متفاوتة. غير أن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: إلى أي حد ينطبق هذا الوضع على الجامعة المغربية؟

المحور الثاني: الجامعة المغربية؛ مسارات التطور وتداعياته

لا بد من التذكير بأن الجامعة المغربية راكمت اليوم ما يزيد على ستة عقود من التجربة منذ تأسيسها في أواخر خمسينيات القرن الماضي. فقد وجد المغرب نفسه، غداة الاستقلال، أمام تحد كبير تمثل في الخصاص الحاد في الأطر المؤهلة القادرة على المساهمة في بناء مؤسسات الدولة الحديثة وتدبير شؤونها. وفي هذا السياق، برز دور الجامعة بوصفها فضاء لتكوين الكفاءات وإعداد الأطر والنخب، إلى جانب الإسهام في تنشيط البحث العلمي، حيث شكلت، في تلك المرحلة، مشتلا لتكوين جزء من النخبة المغربية، خاصة أن المغرب كان يسعى آنذاك إلى التحرر التدريجي من مظاهر الهيمنة الفرنسية عبر سياسة مغربة الأطر. وتعزز هذا المسار وتكرس بشكل واضح منذ منتصف سبعينيات القرن الماضي، ليشمل مختلف القطاعات والمجالات، إلا أن الرغبة في الاستقلال عن السيطرة الفرنسية "بقيت محصورة بشكل أساسي في مسألة المغربة، واقتصرت الجامعة المغربية في جوانب أخرى على اتباع التقاليد الجامعية الفرنسية، بحكم أن الجناح الأكثر تأثيرا من أطر ومقرري دولة الاستقلال، لم يكونوا يسعون، أو يرغبون، أو يستطيعون أن يقودوا قطيعة مع التراث الفرنسي على المستوى الثقافي بشكل خاص، أو على المستوى الاقتصادي والسياسي بشكل أعم" (عبد الحي المودن، 2009، ص 34).

وعلى الرغم من تعريب التعليم في مرحلتي الابتدائي والثانوي، ومن الانفتاح على بعض التجارب البيداغوجية الجديدة المستمدة من دول أخرى، مثل التجربة الأمريكية في حالة جامعة الأخوين، فإن الجامعة المغربية ظلت في عمومها مرتبطة بالتجارب الفرنكوفونية، وبخاصة النموذج الفرنسي الذي استمدت منه كثيرا من تصوراتها وتوجهاتها الكبرى. ويبدو أثر ذلك واضحا في بنية التنظيم الإداري للجامعة، وفي طبيعة علاقتها بالدولة المركزية، فضلا عن تأثر المقررات الدراسية إلى حد كبير بالتجربة الفرنسية. غير أن هذا التأثر لا يعني أن المغرب تمكن من استيعاب فكرة الجامعة على النحو الذي تشكلت به في فرنسا؛ إذ حالت دون ذلك عوامل متعددة، من بينها هشاشة البنية الاقتصادية للمغرب، فضلا عن التناقضات التي طبعت السياقات السياسية التي نشأت وتطورت في ظلها الجامعة المغربية. وهذا ما جعل معظم الإصلاحات التي خضعت لها الجامعة المغربية تفشل في تحقيق الأهداف والغايات المنشودة، بسبب ما أفرزته من أزمات ومشاكل. وقبل التطرق إلى تداعيات هذه الإصلاحات على سيرورة التعليم العالي، وما ترتب عنها من نتائج خلفت قلقا وتوترا لدى المتتبعين للشأن التعليمي بالمغرب، سنحاول بداية الوقوف عند أهم المحطات الإصلاحية التي شهدها التعليم العالي بالمغرب.

أولا: حالة التعليم العالي منذ الاستقلال إلى منتصف السبعينيات:

انخرط المغرب، منذ السنوات الأولى للاستقلال، في مجموعة من الأوراش الإصلاحية الرامية إلى تطوير التعليم العالي والارتقاء بجودته. وفي هذا السياق تم اعتماد أربعة مبادئ أساسية لتنظيم النظام التعليمي بالمغرب، وهي: التعميم، ومغربة

الأطر، والتوحيد، والتعريب. ومنذ ذلك الحين تبنت الدولة عددا من التوجهات والاختيارات في مجال التعليم، تجسدت في سلسلة من الإصلاحات، لاسيما في قطاع التعليم العالي. وفي هذا الإطار أُسست جامعة محمد الخامس بالرباط كأول جامعة مغربية حديثة، بموجب المرسوم الملكي الصادر في 7 غشت 1959 والمتعلق بتنظيم التعليم العالي، وهو ما شكل خطوة مهمة نحو فك الارتباط بجامعة بوردو الفرنسية التي كانت تتولى قبل ذلك منح الشهادات الجامعية. وقد اضطلعت جامعة محمد الخامس، خلال تلك المرحلة، بدور بارز في تكوين الأطر المغربية لتلبية الحاجيات المتزايدة في قطاعي الإدارة العمومية والتعليم، مستفيدة من هامش واسع من الاستقلالية، التي كانت تتمتع بها، في رسم توجهاتها العامة وتنفيذ سياساتها.

وفي أواخر ستينيات القرن الماضي وبداية السبعينيات، شهدت الجامعات المغربية تزايدا ملحوظا في أعداد الطلبة، ويعزى ذلك أساسا إلى ارتفاع عدد خريجي التعليم الثانوي، إضافة إلى توسع النظام الجامعي نتيجة اعتماد الدولة سياسة اللامركزية، من خلال إحداث عدد من المؤسسات الجامعية في مناطق مختلفة من البلاد. كما ارتبط هذا التطور بتبني اختيارات تعليمية جديدة هدفت إلى تشجيع الإقبال على التعليم الجامعي، وذلك عبر تعميم المنح الدراسية، وإقرار مجانية التعليم، وترسيخ مبدأ حق جميع المواطنين في الولوج إلى التعليم.

وقد تميز التأطير البيداغوجي في هذه الفترة بحضور قوي للمدرسين الأجانب؛ فرغم ارتفاع عدد المدرسين المغاربة إلى 198 مدرسا في عام 1966، وإلى 814 مدرسا في سنة 1975، إلا أن جزءا مهما من التأطير التربوي كان يقدم من طرف مدرسين أجانب، لا سيما الفرنسيين منهم، حيث كان وجود المدرسين الأجانب قويا في التكوينين العلمي والتقني (عبد العالي كعواشي، 1995، ص 759).

ثانيا: حالة التعليم العالي بين أواسط السبعينيات وأواخر التسعينيات:

عرفت سنة 1975 صدور أول تنظيم شامل للتعليم العالي في المغرب، وذلك بموجب ظهير 25 فبراير 1975 الذي وضع أول إطار قانوني منظم لهذا القطاع. وتميز هذا الظهير بطابع شمولي وإصلاحي، حيث نص على مبدأ استقلالية الجامعة ومنحها الشخصية المعنوية والاستقلال المالي، كما قدم تصورا عاما لتنظيم الجامعات، وربط التعليم العالي بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد. وفي السياق نفسه، أكد على ضرورة تعزيز الصلة بين التعليم العالي والبحث العلمي، مع تشجيع البحوث المرتبطة بحاجات المجتمع والاقتصاد، بما من شأنه الإسهام في دعم مسارات التنمية في مختلف المجالات.

وشهد نظام التعليم العالي بعد سنة 1975 إدخال عدد من التعديلات، من بينها فرض شروط أكثر صرامة للولوج إلى كليات الطب، وإحداث أسلاك للدراسات ذات مدد أقصر. كما طُرحت فكرة اعتماد رسوم للتعليم في المؤسسات الجامعية، غير أن هذا المقترح لم يُفعَّل، فظل التعليم الجامعي محافظا على مبدأ المجانية. وعرفت هذه المرحلة توسعا ملحوظا في الخريطة الجامعية بالمغرب، من خلال إحداث جامعات جديدة في عدد من المدن، حيث تأسست جامعة القاضي عياض وجامعة الحسن الأول سنة 1978، تلتها جامعة مولاي إسماعيل سنة 1982، ثم جامعة الحسن الثاني بالمحمدية سنة 1984، وجامعة ابن طفيل سنة 1985، قبل أن يتم إحداث جامعتي عبد المالك السعدي وابن زهر سنة 1989، ثم جامعة شعيب الدكالي سنة 1990 (عبد العالي كعواشي، 1995، ص 760).

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن سنة 1978 عرفت بدورها إدخال إصلاح جديد على نظام التعليم العالي، تمثل أساسا في تمديد مدة التكوين الجامعي من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات. كما خضعت البرامج الدراسية وأنظمة الامتحانات لمراجعة شاملة سنة 1983، في إطار السعي إلى ملاءمتها مع التحولات التي يعرفها هذا القطاع. ولم تتوقف الإصلاحات عند هذا الحد، إذ شهدت فترة التسعينيات سلسلة من التعديلات التي مست الهياكل الجامعية، تمثلت في إحداث نمط جديد من المؤسسات الجامعية، وإطلاق تكوينات مهنية جديدة تستجيب بدرجة أكبر لحاجات سوق الشغل. وفي السياق نفسه، عرفت الخريطة الجامعية توسعا إضافيا، من خلال إحداث جامعتين جديدتين، في إطار توجه الدولة نحو تعزيز اللامركزية الجغرافية في توزيع المؤسسات الجامعية؛ ويتعلق الأمر بجامعة محمد الخامس السويسي بالرباط سنة 1992، وجامعة الحسن الأول بسطات سنة 1997. كما تم توسيع العرض الجامعي للاستجابة لتزايد الطلب على الالتحاق بالتعليم العالي، خاصة في كليات الحقوق، عبر إحداث ثلاث كليات جديدة، إضافة إلى إنشاء كليتين للطب تلبية للحاجيات المتنامية في قطاع الصحة. وقد أسفرت هذه التحولات والإصلاحات عن ارتفاع ملحوظ في عدد الطلبة المسجلين بالتعليم العالي، حيث بلغ عددهم 198.054 طالبا سنة 1990، كما وصلت نسبة المسجلين في المؤسسات ذات الولوج الانتقائي إلى نحو 9.9% سنة 1999.

ثالثا: مستجدات التعليم العالي خلال العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين:

إن أهم ما ميز العشرية الأولى من هذا القرن، هو ارتفاع عدد المؤسسات الجامعية (الكليات والمدارس العليا) الذي انتقل من 73 مؤسسة سنة 2000 إلى 103 مؤسسة سنة 2011، إلى جانب ارتفاع عدد الطلبة، حيث بلغ عددهم 355.060 سنة 2011، بعد أن كان عددهم لا يتجاوز 250.111 طالبا سنة 2000، أي بزيادة قدرها % 42.

وتصنف المؤسسات الجامعية إلى صنفين:

- مؤسسات ذات استقطاب مفتوح، وتشمل كليات العلوم الاقتصادية والقانونية والاجتماعية، كليات الآداب والعلوم الإنسانية، كليات العلوم، كليات التعليم الأصيل، كليات متعددة التخصصات.
- مؤسسات ذات استقطاب محدود - انتقائي: وتضم الطب والصيدلة، كليات طب الأسنان، كليات العلوم والتقنيات، المدارس الوطنية للتجارة والتسيير، المدارس العليا للتكنولوجيا، كلية علوم التربية، مدارس المهندسين، مدرسة الترجمة (عبد العالي كعواشي، 1995، ص 761).

وقد شهد قطاع التعليم العالي، مع مطلع القرن الواحد والعشرين، إصلاحات مكثفة وفقا للمبادئ التوجيهية للميثاق الوطني للتربية والتكوين، ومقتضيات القانون 01.00 المؤطِر لمؤسسات التعليم العالي، إلا أن هذه الإصلاحات لم تكن كافية لتحيق الأهداف المرجوة. وقد دفع تعثر الإصلاحات وعدم تمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة، الدولة، مع نهاية العقد الأول من هذا القرن، إلى إطلاق البرنامج الاستعجالي خلال الفترة الممتدة بين سنتي 2009 و2012، بهدف ضخ نفس جديد في مسار إصلاح نظام التعليم العالي وتفعيل مقتضيات القانون 01.00 المشار إليه سابقا، والذي جاء ليعزز الاستقلالية البيداغوجية والمالية للجامعات، ويضع الطالب في صلب العملية التعليمية-التعلمية، كما حدد بدقة المهام الأساسية للجامعة، وحصرها في التكوين الأساسي، والتكوين المستمر، وتنظيم المشاريع، وتقديم الخبرة والاستشارة.

وإلى جانب ذلك، أرسى هذا القانون تنظيما بيداغوجيا جديدا يقوم على نظام الوحدات، وتنظيم الزمن الجامعي وفق نظام الأسدوس، واعتماد مسالك التكوين، والتقييم المستمر، وإرساء الجسور بين مختلف المسالك. كما تضمن جملة من الإصلاحات المؤسسية، من أبرزها إحداث هيئات جديدة للتنسيق والتقييم، مثل اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي، ومجلس تنسيق مؤسسات التعليم غير التابعة للجامعات، والهيئة الوطنية للتقييم التابعة للمجلس الأعلى للتعليم، فضلا عن تأكيده على إشراك الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين في تنمية الجامعة من خلال تمثيليتهم داخل مجلس الجامعة. بالإضافة إلى تنصيصه على ضرورة إرساء هندسة بيداغوجية جديدة تقوم على إعادة هيكلة منظومة التعليم العالي وتجديد مضامين التكوين، مع اعتماد نظام حديث للوحدات، وذلك بهدف تعزيز اكتساب الطلبة للكفايات والمعارف المطلوبة (عبد العالي كعواشي، 1995، ص 762).

وبالرغم من هذه التعديلات التي طالت الإطار القانوني المنظم للتعليم العالي بالمغرب، إلا أن مظاهر الأزمة التعليمية ما زالت حاضرة في الجامعة المغربية، بسبب الاختلالات والثغرات التي تعتري القانون 01.00 المنظم للجامعة المغربية.

ذلك ما سنعمل على إبرازه وتوضيحه في المحور الثالث من هذا المقال.

المحور الثالث: الجامعة المغربية بين محدودية الإطار القانوني وتفاقم مظاهر الأزمة التعليمية

إن الجامعة المغربية، بالرغم من الإصلاحات التي عرفتها منذ نشأتها إلى الآن، لم تستطع التخلص من الاختلالات والتناقضات التي منعتها من تحقيق الغايات المنتظرة منها، الشيء الذي جعلها تعاني من أزمة بنيوية شمولية متعددة الأبعاد والدلالات، أزمة لا يمكن حصرها واختزالها في بعد واحد كما تفعل بعض الخطابات التربوية والسياسية المعروفة بمنظوراتها الاختزالية؛ لأنها أزمة منطلق، وأزمة مسار، وأزمة مآل. فالجامعة المغربية لم تقم، منذ نشأتها، على رؤية واضحة المعالم تحدد وظائفها العلمية والتربوية والاجتماعية، ولا الأهداف والتوجهات التي ينبغي أن تؤطر عملها، بخلاف ما نجده لدى الجامعات في الدول المتقدمة، التي أصبحت اليوم أكثر اقتناعا من أي وقت مضى بالأهمية الاستراتيجية للتعليم العالي، بالنظر إلى دوره المحوري في مواكبة التحولات المعرفية والتقنية والسوسيوحضارية التي عرفتها المجتمعات الغربية. وفي هذا السياق تتجلى إحدى أبرز ملامح أزمة انطلاق الجامعة المغربية، إذ لم تؤطر منذ تأسيسها برؤية تربوية وفكرية وسياسية وفلسفية واجتماعية واضحة المعالم والمقاصد، تضبط أدوارها وتوجه مساراتها.

وعلى الرغم من المهام التي أسندت إليها، وعلى رأسها استيعاب الأعداد المتزايدة من حاملي شهادة البكالوريا وتكوين الأطر الوطنية التي تطلبتها مرحلة ما بعد الاستقلال السياسي، فإن دورها لم يتحدد بصورة دقيقة على غرار ما هو معمول به في الجامعة الحديثة، سواء من حيث الإسهام في تكوين مواطن يتمتع بخصائص فكرية وقيمية واجتماعية وسياسية محددة، أو من حيث إعداد كفاءات علمية ومهنية قادرة على الاستجابة لحاجات مختلف القطاعات الإنتاجية والاجتماعية (مصطفى محسن، 2005، ص 47).

ويبدو أنه من الصعب أن تتجاوز الجامعة المغربية أزمتها وتداعياتها السلبية، في غياب إطار قانوني متكامل يحدد بكل دقة ووضوح وظائف الجامعة ومهامها وأساليب تنفيذها، بعيدا عن الغموض واللبس الذي يميز القانون 00.01 إلى جانب النواقص التي تعتريه، وتنعكس بشكل سلبي على مردودية المؤسسة الجامعية. فأين تكمن ثغرات ونقائص الإطار القانوني المؤطِر للجامعة المغربية؟ وما هي تجليات ومظاهر أزمة هذه الجامعة؟

أولا: محدودية الإطار القانوني المنظِم للجامعة المغربية:

يعد ظهير 25 فبراير 1975، والذي أشرنا إليه سلفا، المتعلق بتنظيم الجامعات، أول إطار قانوني منظم للتعليم العالي بالمغرب. ورغم تأكيده على مبدأ استقلالية الجامعات، إلا أن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في تلك المرحلة، حالت دون ذلك، وجعلته قانونا يتسم بنوع من الشكلية. علاوة على ذلك، برزت خلال محاولات تنزيل مقتضيات هذا الإصلاح عدد من الثغرات والتعثرات، الأمر الذي استدعى اتخاذ مجموعة من الإجراءات الرامية إلى تدارك هفواته ونقائصه. غير أن الوضع ازداد تعقيدا، خاصة بعد اعتماد الدولة لسياسة التقويم الهيكلي سنة 1983، وهو ما ساهم في تعميق الاختلالات التي عرفها قطاع التعليم العالي. ومع نهاية عقد الثمانينيات وبداية تسعينيات القرن الماضي، أخذ يتبلور وعي متزايد بضرورة القيام بإصلاح شامل لهذا القطاع، وذلك في ظل تفاقم أزمته وبلوغها درجة كبيرة من الحدة، لاسيما عقب صدور تقرير البنك الدولي سنة 1995.

وفي هذا الإطار، تهيأت مقدمات إصلاح جديد تمثل أساسا في صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ثم القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي الصادر بتاريخ 19 ماي 2000، والذي حمل جملة من التعديلات التي سبقت الإشارة إلى بعضها، خاصة ما يتعلق بتعزيز استقلالية الجامعات. غير أن هذه الاستقلالية ظلت، في نظر عدد من التقارير التقييمية، استقلالية غير مكتملة؛ إذ اعتبر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في تقريره الصادر سنة 2018 أن الشروع في إقرار استقلالية الجامعة تم دون تحديد دقيق لمعالم هذه العملية وآليات تفعيلها. كما أن عددا من الجوانب الهامة بالنسبة لتنمية الجامعات كاللامركزية لم تتبع باستصدار النصوص التنظيمية الملائمة، وكذلك الأمر بالنسبة لتدبير الممتلكات والموارد والبشرية. هذا علاوة على أن مقتضيات المادة 7 من القانون 01.00 لم تطبق، والتي تسمح للجامعة بتثمين رأسمالها وتنويع مواردها، وذلك بإحداث شركات تابعة لها، أو المساهمة في رأسمال شركات أخرى (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص 55).

ويتضح من خلال هذا التقرير أن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، قد ركز بشكل كبير على مسألة قانونية طالما تجاهلها الفقه القانوني، ويتعلق الأمر باستقلالية الجامعة، التي تعني تمتيع إدارة الجامعة بالضمانات القانونية التي تسمح لها باتخاذ القرارات التي تحقق الصالح العام، بعيدا عن ضغوطات وبيروقراطية الإدارة المركزية، وهو الأمر الذي يمكن أن تنتج عنه دمقرطة السلوك والفعل التدبيري بالجامعة المغربية. ليتبين بذلك أن القانون رقم 01.00 لم يمنح الجامعة الصلاحيات الواسعة الكفيلة بضمان استقلاليتها على المستويات الإدارية والعلمية والمالية، ولا على مستوى اختيار هياكلها التدبيرية وقياداتها الجامعية، على نحو ينسجم مع ما أقرته التجارب الديمقراطية في هذا المجال. ومن ثم، يقتضي الأمر من المشرع المغربي إيلاء عناية خاصة لهذه المسألة عند مراجعة هذا القانون المنظم للتعليم العالي، خاصة بعد أن كشفت التجربة العملية عن محدودية مقتضياته وعدم قدرته على تحرير الجامعة المغربية من وطأة المركزية الإدارية التي لازمتها لعقود طويلة، والتي شكلت عائقا أمام تحقيق الاستقلالية المنشودة بوصفها أحد الحقوق المرتبطة بالحريات الأكاديمية.

وتكتسي هذه الاستقلالية أهمية خاصة بالنظر إلى تأكيدها في عدد من المواثيق الدولية، وفي مقدمتها العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الذي نص على ضرورة احترام استقلال مؤسسات التعليم العالي، فضلا عن "إعلان ليما" لسنة 1988، الذي أكد بدوره مبدأ الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعات. وانسجاما مع هذه المقتضيات الواردة في المرجعيات الدولية، اتجهت بعض الدول العربية إلى تكريس مبدأ استقلال الجامعات ضمن دساتيرها الوطنية، تأكيدا لأهمية

هذا المبدأ في تطوير التعليم العالي وتعزيز أدواره العلمية والمجتمعية. وكمثال على ذلك نشير إلى المادة 21 من الدستور المصري الصادر سنة 2014، التي تنص على أن الدولة تنشئ جامعات متعددة الوحدات، تتمتع بالاستقلالية العلمية والشخصية الاعتبارية العامة، بغرض تدريب القوى البشرية لتلبية احتياجات الأمة والبلاد، في ظل مبادئ التعليم المعاصر. إلا أن المشرع المغربي اقتصر في الإشارة إلى مبدأ الاستقلالية على القانون رقم 01.00، وهي استقلالية مقيدة أصلا بالمركزية الإدارية، لا سيما على مستوى تعيين الرؤساء والعمداء ومدراء المؤسسات الجامعية، دون التنصيص على هذا المبدأ في الدستور المغربي. لذلك، "وفي سبيل بناء طريق معبدة للتعليم العالي بوطننا، لا بد من مطالبة المشرع الدستوري بسلك نهج المواثيق الدولية المشار إليها سابقا، من خلال التنصيص أولا على مبدأ استقلال الجامعة بالدستور المغربي ليكون مبدأ لا يجوز الاختلاف حوله، أو الاتفاق على مخالفته، مع تدعيم هذا الحق الدستوري بتقنينه على مستوى القوانين العادية، وبالأخص قانون التعليم العالي في صيغته المعدلة؛ إذ لا يمكن الحديث عن الإصلاح الجامعي في منأى عن تقنين مبدأ الاستقلالية، واحترام صورها المرتبطة بالتسيير والتدبير واختيار الهياكل والقيادات" (عبدالاله أبو الأشواق، 2020).

على الرغم من أن القانون المنظم للتعليم العالي المشار إليه سلفا قد أقر مبدأ استقلالية الجامعة، فإن هذا الإقرار يظل، في الواقع، أقرب إلى الطابع الشكلي منه إلى الواقع الملموس، وذلك بالنظر إلى القيود التي لا تزال تقيد هذه الاستقلالية، ولا سيما على مستوى اختيار الهياكل التدبيرية والقيادات الجامعية. ويتجلى ذلك، على سبيل المثال، في مسطرة تعيين رئيس الجامعة، حيث لا تُمثَّل الجامعة في هذه العملية سوى بأستاذ واحد للتعليم العالي من بين ثلاثة مرشحين يقترحهم مجلس الجامعة على الجهة المعنية، أي السلطة الحكومية المكلفة بشؤون التعليم العالي، وهو ما يحد من الدور الفعلي للمؤسسة الجامعية في اختيار قيادتها، ويمس بجوهر مبدأ الاستقلالية.

وبذلك، يبدو أن تعيين رئيس الجامعة يتم، في جوهره، بقرار صادر عن الإدارة المركزية، في حين تظل الإجراءات الشكلية المصاحبة لذلك مجرد ترتيبات رمزية لا تؤثر في حقيقة الأمر شيئا، بل إنها تضع مفهوم استقلال الجامعة موضع تساؤل. ومن هذا المنطلق، فإن تجاوز هذا الإشكال يقتضي من المشرع المغربي التعجيل بمراجعة القانون رقم 01.00، بما يفضي إلى إقرار استقلالية الجامعة بشكل واضح وفعلي. وينبغي أن تقوم هذه الاستقلالية على مجموعة من المرتكزات الأساسية، من أهمها استقلال الجامعة في اختيار هياكلها وقياداتها، وتعزيز استقلالها البيداغوجي والمالي والإداري، إلى جانب تكريس استقلالها العلمي والثقافي. كما يستدعي الأمر مراجعة مسطرة تعيين رؤساء الجامعات بما ينسجم مع توجهات اللامركزية، مع العمل على تكريس مبدأ استقلالية الجامعة على المستوى الدستوري.

ويواجه استقلالية الجامعة، حسب تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي المشار إليه آنفا، تحدي وضع آليات المحاسبة، من أجل مردودية أفضل؛ هذا التحدي يضع الجامعة أمام ضرورة التوفيق بين مبدأ الاستقلالية المقترنة بالمحاسبة من جهة، وحقها في بلورة توجهاتها وسياساتها ذات البعد الجهوي من جهة أخرى. كما يمكن فهم الاستقلالية، في هذا السياق، باعتبارها تعبيرا عن حرية الجامعة في استقبال الطلبة القادمين من مختلف الجهات، وفق اختياراتهم. وبالتالي هل سيكون من اللازم الحفاظ على الخريطة الجامعية التي تفرض على الطالب التسجيل في المؤسسة ذات الولوج المفتوح، المحددة على مستوى جهته أو حتى مدينته؟ ألا تحد هذه الخريطة من حركة الطالب وتعمل على تكريس العزلة الجامعية الجهوية؟ (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص 78).

فإلى جانب الإشكالية المتعلقة باستقلالية الجامعة، هناك إشكاليات أخرى ما زالت مطروحة أمام الجامعة المغربية، نتجت بالأساس عن محدودية الإطار القانوني المنظم للتعليم العالي، ويمكن إجمالها في ما يلي:

- اختلال العلاقة البيداغوجية والديداكتيكية بين مختلف مكونات الحقل الجامعي، من إداريين وأساتذة وطلبة، نتيجة تهميش بعض الأطراف داخل المؤسسة الجامعية، ولا سيما الطلبة الذين غالبا ما يتم إقصاؤهم من الحضور والمشاركة في المجالس الجامعية. ويترتب عن هذا الوضع ضعف التواصل بين الفاعلين الجامعيين، بل وقد يفضي أحيانا إلى بروز توترات ونظرات متبادلة يغلب عليها الطابع العدائي بين بعض الأطراف، كما هو الحال في العلاقة بين الطلبة والأساتذة.
- إشكالية التقويم التربوي؛ إذ رغم أن القانون رقم 01.00 أقر ضمن الهندسة البيداغوجية الجديدة نمطا مغايرا للتقويم يقوم على مبادئ التتبع والتقويم المستمر، فإن الإكراهات المرتبطة بالاكتظاظ والإيقاعات الزمنية للتكوين حالت دون تفعيل هذا التوجه بالشكل المطلوب. ونتيجة لذلك، استمر العمل بصيغة التقويم التقليدية القائمة على الامتحانات الدورية، الأمر الذي يطرح عدة صعوبات عند محاولة التوفيق بين هذا النمط التقليدي والتنظيم البيداغوجي الجديد،

وهو ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى هدر جانب من الوقت والجهد والموارد، على حساب الزمن الفعلي المخصص للتكوين.

- هشاشة الهياكل الإدارية داخل الجامعة، سواء لأسباب ذاتية تتصل أحيانا بسيادة المقاربة الأمنية لدى بعض الفاعلين الإداريين، وهيمنة الإجراءات البيروقراطية في تدبير الشأن الجامعي، أو لأسباب موضوعية ترتبط بضعف الأطر والكفاءات الإدارية ومحدودية فرص تكوينها وتأهيلها. وينعكس هذا الوضع سلبا على فعالية التدبير الإداري داخل المؤسسة الجامعية، بما في ذلك تدبير الموارد البشرية والمادية والتنظيمية.
- يضاف إلى ذلك الموقف السلبي من مضامين الإطار القانوني المشار إليه سلفا، من طرف الأساتذة والطلبة معا؛ فالأساتذة بشكل عام غير راضين عن الإصلاح الجديد رغم انخراطهم في تنزيل مقتضياته، بسبب تذمرهم من الإيقاعات الدراسية الجديدة. أما الموقف السلبي للطلبة من الإصلاح فيعود إلى عدم فهمهم واستيعابهم للإصلاح البيداغوجي الجديد، ما دفعهم إلى اتخاذ مواقف مسبقة منه تحكمها توجهات إيديولوجية وسياسية؛ وكمثال على ذلك ما حدث في الموسم الجامعي 2003 – 2004، حيث قام الطلبة بمقاطعة تنزيل مقتضيات الإصلاح الجامعي الجديد، مما هدد بسنة جامعية بيضاء" (بلقاسم الجطاري، 2020).

فهذه بعض التعثرات التي ارتبطت بتنزيل مقتضيات الإصلاح الجامعي المقرونة بالقانون 01.00، وهي تعثرات تعكس محدودية هذا الإطار القانوني المنظم للتعليم العالي بالمغرب، وهو ما نتج عنه تفاقم مظاهر الأزمة التعليمية بالجامعة المغربية.

ثانيا: مظاهر الأزمة التعليمية بالجامعة المغربية:

غالبا ما تُصنف الجامعات المغربية في مراتب متأخرة ضمن مختلف التصنيفات الأكاديمية، وهو ما يعكس، إلى حد كبير، ضعف مردوديتها وعجزها عن تحقيق النتائج المأمولة. وقد أسهم هذا الوضع في تفاقم مظاهر الأزمة التي يعرفها التعليم العالي بالمغرب، الشيء الذي كانت له انعكاسات سلبية على مخرجات الجامعة، وعلى المنظومة المجتمعية بمختلف مجالاتها. غير أن هذه الأزمة ليست وليدة اليوم، بل تعود إرهاصاتها الأولى إلى سبعينيات القرن الماضي، وهي المرحلة التي بدأت خلالها ملامح القطيعة تتشكل بين الجامعة وبعض مكونات محيطها السوسيواقتصادي والثقافي، وذلك نتيجة تقلص فرص الإدماج المهني لخريجي الجامعة في سوق الشغل، ولا سيما داخل القطاع العام التابع للدولة. كما اتسمت هذه الفترة بتصاعد حدة الصراعات والتوترات السياسية والثقافية والفكرية داخل الفضاء الجامعي، بفعل التوجهات الحداثية والعقلانية والديمقراطية التي كان يدافع عنها عدد من الأساتذة والطلبة، والرامية إلى جعل الجامعة فضاء للفكر الحر، ومجالا حيويا لإنتاج المعرفة، ورافعة أساسية للتجديد والتغيير والتنمية والحداثة.

ونتج عن ذلك اصطدام حاملي هذه التوجهات الحداثية بالهواجس الأمنية التي كانت ولا تزال تهيمن على الجهات الرسمية بالدولة، حيث تم تصنيفهم ضمن خانة المتمردين والمشاغبين الذين يزعجون النظام. وقد شرعت هذه الجهات في اتخاذ سلسلة من التدابير الرامية إلى محاصرة الجامعة على الصعيدين الإداري والتنظيمي، بل وفرض الرقابة على فضائها العام، حيث تم إغلاق كلية الآداب بالرباط سنة 1972، والتي اعتُبرت بذلك سنة بيضاء في معظم المؤسسات الجامعية. كما شمل القمع حظر نشاط الاتحاد الوطني لطلبة المغرب في 24 يناير 1973، إضافة إلى إنشاء حرس جامعي يُعهد إليه بمهمة حفظ الأمن، أو بالأحرى مراقبة وضبط تحركات الطلبة المزعجين للنظام (مصطفى محسن، 1993، ص 46). وترتب عن ذلك إخفاق الجامعة في أن تتحول إلى فضاء حقيقي للفكر الحر، والبحث العلمي، وتكوين الأطر المؤهلة والمواطنين الواعيين والمسؤولين. كما انعكس هذا الوضع سلبا على جودة العمل الجامعي، وجعله محدودا بفعل الحصار المفروض على الجامعة على جميع المستويات، بما في ذلك علاقتها بمحيطها المجتمعي. وقد أدى هذا العزل إلى تقويض قدرتها على الانفتاح على المحيط، وعرقل قدرتها على بناء جسور متينة مع حاجيات الإدارة، والقطاع الإنتاجي، ومختلف الشرائح الاجتماعية. وفي هذا السياق يتساءل السوسيولوجي المغربي محمد جسوس بأسلوب استنكاري عن فائدة الجامعة المغربية خلال سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي، مثيرا التساؤلات التالية: "ما هي مساهمة الجامعة المغربية في تطوير وإغناء ثقافة عمالية، فلاحية، شبابية، أو نسائية، تتجاوب مع متطلبات العصر وطموحات تلك الفئات؟ وما مساهمتها في إنماء العمل الفني بمختلف أشكاله والذي لا زال إلى يومنا هذا خاضعا إما لتوجيهات ونماذج أجنبية، أو لممارسات تلقائية تعتمد على استغلال المواهب أكثر مما تعمل على إذكائها؟ لماذا كل هذه القطيعة الشاسعة بين ثقافة الجامعة ومختلف إنتاجات الثقافة الشعبية، التي ما زالت تحتل مكانة أساسية في تأطير الوعي والسلوك الجماعي، ولكن بمعزل تام عن الثقافة العالمة، لا تتأثر بها ولا تؤثر عليها؟" (محمد جسوس، د.س،

ص 62) وقد أدى تفاقم مشكلات وتعثرات وتوعكات الجامعة المغربية إلى أزمة المآل التي اتخذت أبعادا تربوية وسوسيوثقافية متعددة، يمكن إجمالها في ما يلي:

1. محدودية المناهج والمضامين الجامعية التي ما تزال بحاجة إلى مراجعة نقدية شاملة تشمل الأسس والتوجهات التربوية والسياسية والطرق المنهجية التي بنيت عليها. وتهدف هذه المراجعة إلى تجاوز الجمود الذي يطبع هذه المناهج، والتخلص من الطابع التجريدي والنظري الذي يغلب على التعليم على حساب البعد التطبيقي والعملي. كما أن هذه المناهج لا تواكب الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية، ما جعل العديد من النظريات والمضامين المدرسية متجاوزة علميا إلى حد كبير. ويضاف إلى ذلك الخلل في لغة التدريس، الناتج عن ازدواجية اللغة بين التعليم الثانوي والعالي، وما يترتب عن ذلك من صعوبات في استيعاب الدروس لدى طلبة الشعب العلمية. كما يلاحظ ضعف انفتاح المناهج على اللغة الإنجليزية، التي تُعد اليوم اللغة العالمية الأولى ولغة العلم الأساسية في عصرنا.
2. إشكالية البحث العلمي، والتي تتجلى في أن البحث العلمي يعد أحد الركائز الأساسية التي تعتمد عليها الشعوب لتحقيق التقدم وتأمين مكانة متقدمة بين مختلف الأمم، غير أن الوضع في مؤسساتنا التربوية، وفي مقدمتها الجامعة، يختلف عن ذلك، حيث يفقد البحث العلمي دوره التوجيهي والتحديثي في عقلنة القرار السياسي والاجتماعي، وترشيد الممارسة الفكرية والثقافية والسياسية، بما يضمن مزيدا من الفاعلية والموضوعية. ويعزى ذلك أساسا إلى غياب سياسة وطنية واضحة للبحث العلمي والتقني، تحدد الأهداف العامة وفق حاجات المجتمع العلمية والاقتصادية، فضلا عن افتقاد أجهزة مستقلة ذات سلطة تقريرية في مجال التخطيط للبحث العلمي، على الرغم من وجود المركز الوطني لتنسيق وتخطيط البحث العلمي. يضاف إلى ذلك ضعف الموارد المالية المخصصة لتمويل البحث العلمي، وهو ما يقيد قدرته على المساهمة الفعلية في التنمية والتجديد.
3. ضعف الدور الثقافي للجامعة المغربية: يعود ذلك أساسا إلى هيمنة الهاجس الأمني-الإيديولوجي والهاجس الاقتصادي-التشغيلي على مختلف القرارات والإصلاحات التي شهدتها الجامعة، والتي يتم صياغتها وتنفيذها من قبل الجهات المعنية، وذلك على حساب المهام الثقافية والعلمية والإشعاعية للجامعة، ولصالح التركيز على المهام التكوينية والتخصصات التقنية والتطبيقية ذات الطابع المهني والاجتماعي.

فهذا النهج الاستراتيجي كان حاضرا بقوة وبشكل تدريجي في سياساتنا التعليمية منذ بداية السبعينيات وحتى اليوم، من خلال صيغ وأساليب تدبيرية وشعارات إصلاحية متعددة، ساهمت جميعها في الحد من الإشعاع الفكري والثقافي والاجتماعي للجامعة المغربية. وقد تم ذلك في ظروف تاريخية هيمن عليها سابقا الهاجس الأمني، والتفاوتات الطبقية، والصراعات الاجتماعية، وفي ظل ظروف معاصرة تسيطر فيها مقولات العولمة ومتطلبات المردودية، فضلا عن آثار ظاهرة بطالة الخريجين (عبد الرحمان عمران، 1999، ص 124).

ومن هنا، بات من الضروري القطع مع هذا النهج الذي يغلب عليه الطابع الأمني وتوجيه الجامعة نحو المهننة كي تصبح عبارة عن أوراش للتكوين المهني فقط، واستبداله برؤية استراتيجية جديدة وواضحة، تقوم على أسس موضوعية مدروسة، تُعطي الأولوية للدور الثقافي والعلمي للجامعة، وتضمن انفتاحها واستجابتها الفعلية للحاجات الثقافية والاجتماعية لمحيطها المجتمعي.
4. ضعف الارتباط بين الجامعة ومحيطها الخارجي: فرغم المبادرات التي اتخذتها الدولة، مسترشدة بخطاب الانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، واستحداث مؤسسات جامعية جديدة، فإن التفاعل الإيجابي بين الجامعة وبيئتها المحيطة لا يزال محدودا. وينعكس هذا الضعف على قدرة المؤسسات الجامعية على الاندماج الفعلي في النسيج الاجتماعي والاقتصادي، ويتجلى ذلك في عدة مظاهر، أبرزها:

- قلة الأبحاث والدراسات التي تقدمها الجامعة لفائدة الفاعلين الاقتصاديين؛
- قلة طلبات القيام بخدمات من قبل مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية لانعدام الثقة في القدرة البحثية لمؤسسات التعليم العالي؛
- بطالة الخريجين: وهذه الظاهرة خلقت سجالا عقيما بين من يرجع بطالة الخريجين إلى محدودية التكوين الذي تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي، وبين من يرجع ذلك إلى محدودية الطاقة الاستيعابية للمحيط الاقتصادي (بلقاسم الجطاري، 2020).

5. طغيان البيروقراطية التنظيمية والإدارية على الجامعة المغربية، خاصة على مستوى بنياتها وهياكلها التنظيمية والإدارية، التي أصبحت في معظمها متقادمة ومتجاوزة. ويستدعي هذا الوضع ضرورة إعادة هيكلة شاملة للجامعة، مع ضخ دماء جديدة في مساطرها وآليات عملها التنظيمية، بهدف عصرنتها وإرساء أجهزتها على أسس عقلانية

وفعالة. ويهدف هذا التجديد إلى تمكين الجامعة من تجاوز الإشكالات الحالية، التي تتسم بالعشوائية والتشتت في أساليب التنظيم الإداري والتربوي، وفي الممارسات وأساليب الاشتغال، إضافة إلى تحسين أنماط التكوين وجودة الدبلومات الممنوحة (مصطفى محسن، 2005، ص 51).

الخاتمة

هكذا، يتضح أن مظاهر الأزمة التعليمية في الجامعة المغربية عديدة ومتنوعة، وقد تفاقمت بشكل ملحوظ بفعل إخفاق الإصلاحات التي شهدها التعليم العالي منذ منتصف السبعينيات وحتى اليوم. ويعود ذلك أساسا إلى تغييب المقاربة التشاركية من طرف الجهات الرسمية، التي احتكرت أوراش الإصلاح وأقصت الفاعلين الأساسيين من إدارة وأساتذة وطلبة وأولياء أمور، مما حدّ من فعاليتها وأثرها على تحسين واقع الجامعة.

وللخروج من هذا المأزق، أصبح من الضروري تفعيل مبادئ الديمقراطية التشاركية في جميع أوراش إصلاح مناهج الجامعة وهياكلها وبنياتها، من خلال إشراك الأطراف الأساسية في رسم سياسات التعليم العالي وتحديد آليات تنفيذها. كما أن محدودية التجارب الإصلاحية المغربية، التي تقيدت بالنموذج الفرنسي، ساهمت في تفاقم هذا الوضع، إذ لم يتم الانفتاح بالشكل الكافي على التجارب المماثلة الناجحة في بعض الدول الآسيوية، مثل كوريا الجنوبية والهند والصين، والتي يمكن الاستفادة منها لتطوير الجامعة المغربية وتعزيز دورها الأكاديمي والثقافي والاجتماعي.

يضاف إلى ذلك ضعف العدة البيداغوجية وقلة البنيات التحتية المتوفرة، مقارنة بالزيادة المستمرة في أعداد الطلبة المسجلين بالجامعات المغربية. دون أن ننسى سيطرة الهواجس الأمنية على صناع القرار، وما يترتب عنها من آثار سلبية على الجامعة المغربية، نتيجة غياب الإرادة الحقيقية لدى هؤلاء في النهوض بالمنظومة التعليمية الجامعية.

فمن الواضح، إذن، أن الجامعة المغربية ما زالت تعاني من اختلالات على أكثر من صعيد، الشيء الذي يؤثر سلبا على مردوديتها وعطائها، بل ويضع أدوارها ووظائفها المفترضة على المحك، وخاصة دورها في استنبات قيم العقلانية والديمقراطية والتفكير النقدي.

كما أن انعزال الجامعة المغربية عن محيطها المجتمعي وقلة تأثيرها يعزى إلى تمسكها بالتصورات التقليدية والبيروقراطية لمهامها، ونادرا ما تنخرط في برامج التكوين المستمر وإعادة تأهيل مختلف الفئات المهنية، باستثناء بعض المبادرات القليلة جدا، كما تكاد لا تساهم في تنظيم ندوات وفعاليات موجهة إلى عموم المواطنين.

وأعتقد أن مختلف الإشكالات التي عرفتها الجامعة المغربية، منذ نشأتها إلى اليوم، تعود أساسا إلى غياب وفاق اجتماعي وطني حول السياسة التربوية التي كان ينبغي أن تشكل الإطار المرجعي والموجه للإصلاحات الجامعية، وما يؤكد ذلك أن غالبية مشاريع إصلاح المنظومة التربوية افتقرت إلى التخطيط الاستراتيجي وإلى مقاربة تشاركية تضمن مشاركة جميع الفاعلين المعنيين.

قائمة المراجع

1. القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.199 بتاريخ 19 ماي 2000.

2. بلقاسم الجطاري (2014)، أزمة التعليم العالي بالمغرب، السياق، المضمون، والتطبيق. www.hespress.com/writers/119481.html.

3. تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2018)، التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح.

4. سعيد عاشور (2007)، الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة.

5. عبد الحي المودن (2009)، الجامعة المغربية، إرث الماضي وتحديات المستقبل، حاوره محمد الصغير جنجار، مجلة المدرسة المغربية، موضوع العدد: الجامعة والمجتمع، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، العدد 2.

6. عبد الرحمان عمران (1999)، التعليم بالمغرب ورهانات الإصلاح، الجامعة المغربية ورهانات الديمقراطية، الاختيارات الكبرى، منشورات الموجة، مطبعة دار القرويين، المغرب، ط1.

7. عبد العالي كعواشي (1995)، التعليم العالي بالمغرب، عدم تحسن النوعية رغم الإصلاحات، كتاب: قضايا النوعية في التعليم العالي في البلدان العربية، منشورات الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

8. عبدالاله أبو الأشواق (2020)، مقترحات لتعديل قانون التعليم العالي رقم 01.00. www.lakome2.com/opinion/85606.

10. فضيل دليو وآخرون (2006)، المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة، مختبر علم الاجتماع والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة، الطبعة الثانية.

11. محمد جسوس(د.س)، ملاحظات حول ازمة الجامعة المغربية، مأخوذ من ملف خاص بكتابات محمد جسوس، جمعها الأستاذ عبد الكريم الأمراني، http/www.gulfup.com/ ?dkhsp7.

12. مخنفر حفيظة (2013)، خطاب الحياة اليومية لدى الطالب، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف الجزائر.

14. مصطفى محسن (2005)، الجامعة المغربية وإشكالية التنمية، *تأملات سوسيولوجية في بعض عوامل الأزمة وتحولات المسار*، مجلة فكر ونقد، العدد 65، الدار البيضاء، المغرب.

15. مصطفى محسن (1993)، المعرفة والمؤسسة، مساهمة في التحليل السوسيولوجي للخطاب الفلسفي المدرسي في المغرب، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى، 1993.