المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب

الغالي أحرشاو
باحث في علم النفس

مقدمة

لقد صار من البديهي القول بجدلية علاقة المدرسة بالديمقراطية؛ إذ لا يمكن الحديث عن الأولى في غياب الحديث عن الثانية أو العكس. فالعلاقة بينهما هي علاقة تلازم عضوي، بحيث لا تعليم ناجح بدون ديمقراطية ولا ديمقراطية جيدة بدون تعليم. فإذا كانت الديمقراطية لا تقتصر على الحكم العادل والمساواة في الحقوق والواجبات، لكونها تمثل في العمق أسلوبا للحياة وممارسة نتعلمها ونتربى عليها، فإن المدرسة كانت وما تزال تشكل أهم أدوات ترسيخ قيم الديمقراطية ومبادئها، وبالخصوص على صعيد تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع وفق قواعد النظام والانضباط، الحرية والمسؤولية، المواطنة والمبادرة، العقلانية والنقد، ثم الانفتاح والتسامح (عبد المهدي، 2015؛ الهاشمي، 2013؛ Perrenoud، 2003). بمعنى أن المدرسة كانت وستظل المحرك الأساسي لتطوير الديمقراطية وترسيخ قيمها وإغناء معانيها وتعميق أخلاقياتها والتربية على ممارستها. فقد أضحت تشكل المؤسسة الفاعلة في بناء المجتمع الديمقراطي المثقف، من خلال المزاوجة في وظيفتها بين تعليم المعارف والمهارات وبين تلقين القيم والأخلاق. فدورها لم يعد يتوقف عند حدود تنفيذ وإنجاز المشاريع التربوية، بل يتعدى ذلك للمساهمة في تحقيق مشروع مجتمعي بأكمله ينعم في كل مواطن بالحرية والتعلم والعمل والرفاه (أحرشاو، 2014؛ Frin et Madilot، 2017). فرهان الديمقراطية يمثل إذن الهدف الأسمى لوظيفة المدرسة وبالخصوص على مستوى بناء وتكوين شخصية متوازنة قادرة على الاستيعاب والإنتاج والتكيف والاندماج (وقيدي، 2013).

لكن السؤال المطروح هو ما السبيل الأمثل للارتقاء بالمدرسة المغربية إلى مصاف المدارس الديمقراطية المتقدمة؟ قبل الإجابة عن هذا السؤال المحوري يستحسن بنا الإشارة إلى أن ما نعنيه بديمقراطية المدرسة والتعليم عامة، يتحدد باختصار شديد في مجمل الأساليب والممارسات الإدارية والبيداغوجية والسلوكية المتبعة في تحقيق العدالة التربوية في مفهومها الشامل، بدءا بإلزامية التعليم وتعميمه ومجانيته وانتهاء بتفعيل مساراته وأسلاكه ومناهجه وبرامجه في التدريس والتكوين والتأطير والتقويم والتوجيه، بفرص متكافئة بعيدا عن الوصولية والمحسوبية والجاه والنسب وغيرها من الممارسات المشينة التي تتعارض مع مبدأ المساواة والإنصاف والكفاءة والاستحقاق.

تعد إشكالية المدرسة ورسالتها الإنسانية واحدة من التحديات الكبرى التي لا تزال تواجه المغرب. هذه حقيقة لا نقاش فيها لأنها تحظى بإجماع الجميع وتدعمها وقائع وقرائن كلها تصب في الاتجاه القائل: إن مصير مختلف الشعوب والأمم في هذا القرن الجديد

وسبيلها إلى النهضة المرتقبة يتوقفان إلى حد بعيد على مدى فعالية نظمها التعليمية ونجاعة خططها التربوية في إعداد الإنسان وتأهيله لمواكبة تطورات العصر الجديد وتحدياته المهولة في مجال اقتصاد المعرفة والثورة الرقمية. فالواضح أن المدرسة التي تشكل القاعدة المرجعية للديمقراطية والتنمية عبر الارتقاء بالإنسان والمجتمع، فكرا وثقافة واقتصادا وسلوكا وتمدّنا، من وضع متخلف إلى وضع متقدم، لا تزال تتخبط عندنا في المغرب في متاهات ودوائر من المشاكل والتحديات. فرغم اختلاف الرؤى وتباين المرجعيات، فالمؤكد أن الجميع متفق على إخفاق وفشل وربما إفلاس هذه المؤسسة في وظيفتها التربوية ورسالتها الإنسانية إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها وفق أسس وأهداف جديدة، تستجيب من جهة لتطلعات وانتظارات المواطن، ومن جهة أخرى لمقاييس المؤسسات الديمقراطية التي تعاضد القول بالفعل وتتوج التخطيط بالتنفيذ وتترجم المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات. فكثيرة هي الوعود والشعارات التي قُدّمت ورُفعت عندنا باسم إصلاح المدرسة وجعلها رافعة أساسية لخدمة الديمقراطية والتنمية، لكنها بقيت في أغلبها إما وعودا كاذبة أو شعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيئ واحد ألا وهو الاستمرار في مسلسلها الحافل بالتراجعات والإخفاقات (أحرشاو، 2017، 2013).

توطيدا لمصداقية هذا الطرح الذي نروم من ورائه إلى استنطاق مركزية علاقة المدرسة والديمقراطية ودورها في ترسيخ قيم العدالة التربوية ومبادئ تكافؤ الفرص، نرى ضرورة التفصيل في ثنايا هذا المقال في ثلاثة محاور رئيسية، وذلك بهدف الإجابة على الأسئلة الجوهرية التالية: ما هي أهم المقومات والخصائص الديمقراطية للمدرسة المغربية؟ ما هو دورها في ضمان الحق في التربية والتعليم بفرص متكافئة للجميع؟ ما هي أبرز معوقاتها وقيودها على صعيد العدالة التربوية؟ ثم إلى أي حد يمكن تجديد آفاقها وتطوير توجهاتها وتجويد مضامينها حتى تصبح قاطرة لبناء المواطن الحر المسؤول وترسيخ مقومات المجتمع الديمقراطي المنشود؟

1. المقومات والخصائص الأساسية

يمكن الإقرار بأن المغرب عرف منذ ما يقارب عقدين من الزمن تحولات وتغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية كثيرة، تمثلت بالخصوص في بعض معالم التطور التي طالت قطاعات ومجالات حيوية من قبيل البنيات التحتية وحرية التعبير وإصلاح منظومة التعليم والتأمين الصحي ومدونة الأسرة والاندماج في الاقتصاد العالمي. إلا أنه وعلى الرغم من المكتسبات التي رافقت هذه التحولات والتغيرات، فإن المدرسة ما تزال تعاني من كثير من بؤر العجز والقصور التي تعطل طموحها المشروع في الدَّمَقرَطَة وتقوّض آمالها في تحقيق هذا الطموح. فرغم الجهود التي بذلت والأموال التي صرفت في مجال إصلاح التعليم، فإن المدرسة عندنا أضحت تمر حسب خطب أعلى سلطة في البلاد وتقارير كثير من المنظمات الوطنية والدولية «بأزمة مشروعية ومصداقية تغذّي القصور الحاصل في مجال المعرفة. فالأدوار الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة تأثرت سلبيا، كما يشهد على ذلك ما تعانيه من صعوبة في نقل قيم المواطنة والانفتاح والتقدم، وما يعتريها من تراجع على مستوى جودة التعلمات

الأساسية لتنمية قدرات وكفايات القراءة والكتابة والحساب والتحكم في اللغات والتواصل» (تقرير التنمية البشرية،2005: 26-27). فوضعها أصبح أكثر سوءً مقارنة بما كان عليه الوضع قبل أكثر من عشرين سنة. فرغم مختلف محاولات الإصلاح التي تعددت وتنوعت، فهي ما تزال بعيدة عن الانخراط في سيرورة الديمقراطية الحقة ومعركة التنمية الفعلية.

رغم ضخامة الجهود والمكتسبات المحققة على صعيد إصلاح التعليم وتوفير البنيات التحتية والموارد المادية والبشرية الضرورية لممارسته، فالمؤكد أن الإجماع حول إخفاق وفشل المدرسة عندنا حاصل بامتياز، حيث يقرُّ به كافة المغاربة، ساسة وأصحاب قرار ومنظمات وطنية ودولية، بل حتى عامة الناس بما في ذلك الأشخاص البسطاء. فالجميع مقتنع بالوضعية المتردية لمنظومتنا التعليمية ومرتكزاتها في خدمة الديمقراطية والتنمية، يكفينا أن نمثل لها بهاذين الصنفين من الوقائع والمعطيات:

صنف الوقائع الكمية التي تشمل مجموعة من المعطيات الرقمية التي تعبر عن بعض تمظهرات واقع الفشل والإخفاق الذي تتخبط فيه المدرسة المغربية الحالية والتي نوجزها في المؤشرات التالية (أحرشاو، 2017؛ اليونسكو، 2016؛ المجلس الأعلى للتربية، 2015، 2014، 2013؛ المندوبية السامية للتخطيط، 2015؛ وزارة التربية الوطنية، 2016؛ وزارة التشغيل، 2015؛ وزارة التعليم العالي، 2014):

محدودية نسبة الالتحاق بالتعليم الأولي، بحيث إن أكثر من مليون و35 ألفا من الأطفال بين 4 و6 سنوات من العمر وبنسبة 51% لا يستفيدون من هذا التعليم وخصوصا في الأرياف والقرى ومعظم الأحياء الشعبية والهامشية في المدن.

رغم التقدم المحقق على صعيد تعميم التمدرس، فإن ما يقارب 40 ألفا من الأطفال البالغين السن القانوني للتمدرس لم يلتحقوا بالمدرسة السنة الماضية. كما يوجد حاليا حوالي مليون من الأطفال بين 9 و14 سنة خارج المدرسة يجهلون تماما القراءة والكتابة.

ضخامة الهدر المدرسي، بحيث أن 400 ألف تلميذ يتركون المدرسة سنويا، و450 ألف طالب يغادرون الجامعة بدون شهادة. وللتوضيح فقط فمن ضمن 100 تلميذ مثلا لا يقع فريسة التكرار منهم سوى 35% بالابتدائي و18% بالإعدادي و6% بالتأهيلي ثم 3% فقط هم الذين يحصلون على الباكالوريا بدون تكرار.

اعتماد التوجيه غير المتوازن بين التخصصات؛ إذ يتوزع المسجلون في مؤسسات التعليمين التأهيلي والجامعي بنسب مئوية متفاوتة ترجح كفة التخصصات الأدبية (60%) على كفة التخصصات العلمية (40%).

يوجد حاليا ما يقارب 160 ألف من حملة الشهادات الجامعية (إجازة – ماستر – دكتوراه) في وضعية بطالة مزمنة وبنسبة 13% من الحجم الوطني العام الذي يشمل مليون و160 ألف مواطن أغلبهم من الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و34 سنة.

لا يزال 10 ملايين (28%) من ساكنة المغرب ممن تتحدد أعمارهم في 10 سنوات فما فوق يعانون من الأمية الهجائية تمثل فيها نسبة النساء الثلثين.

رغم الجهود والتدابير التي اتخذتها الوزارة الوصية مؤخرا لا يزال حجم الاكتظاظ مرتفعا، بحيث إن كثيرا من مؤسسات التعليمين الابتدائي والثانوي تضع 50 تلميذا في القسم الواحد، وكما أن كثيرا من التخصصات والمسالك الجامعية يسجل فيها أكثر من 250 طالبا للأستاذ الواحد.

- غياب التكافؤ في توفير واستعمال وسائل التواصل الحديثة (الحاسوب، الأنترنيت...) والوسائط البيداغوجية الجديدة (السبورة الإلكترونية، التلفاز، الداتاشاو، شرائط الفيديو، الأقراص المدمجة...) بين المتعلمين حسب السلك التعليمي (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي) والوسط المدرسي (بادية، مدينة / حي شعبي، حي راقي) ونوع التعليم (أصيل، عصري، خصوصي، بعثات / علمي، أدبي).
- هناك خصاص وتفاوت كبير في الموارد والبنيات الضرورية للتدبير والتدريس والتكوين والتأطير والبحث حسب الجهات الترابية والمؤسسات التعليمية.

صنف الوقائع الكيفية التي تشمل مجموعة من المؤشرات النوعية التي تترجم بعض مظاهر الفشل والإخفاق في مسيرة المدرسة المغربية الراهنة والتي نجملها في القرائن التالية (أحرشاو، 2001، 2013، 2017):

- التذبذب بين نظامين تعليميين متعارضين، واحد تقليدي يراهن على الماضي وإرثه الخالد، وآخر عصري يراهن على المستقبل وأفقه الواعد، وبالتالي التعرض باستمرار للهزات التعليمية التي تواكبها إصلاحات ترقيعية محدودة الفائدة والجدوى، تكوينا وتربية ودَمَقرَطَة وتنمية. فأمام هذا الوضع المتقلب المفعم بالإصلاحات المناسباتية يبقى المتعلم ممزقا بين نظامين متعارضين من التعليم: نظام أصيل تتمسك به نخب تقليدية تقاوم كل ما هو ديمقراطي وحداثي، ونظام عصري تتشبث به نخب حداثية تقاوم كل ما هو أصيل وماضوي. وهو وضع يرثي له كل المسؤولين دون النجاح في رفعه أو تجاوزه بفعل الافتقار إلى خطة دقيقة للإصلاح يؤطرها مناخ ديمقراطي حقيقي قوامه ترسيخ قيم الحرية والمواطنة والمدنية والعقلانية والكفاءة والاستحقاق والتسامح.
- التخبط في متاهات ودوائر من المشاكل والصعوبات التي تحكم على خطط المدرسة وبرامجها بالتعثر وعلى جهودها ووعودها باليأس وعلى توجهاتها وآفاقها بالانسداد. فرغم اختلاف الرؤى والتصورات وتباين الوسائل والأساليب وتناقض المنطلقات والمرجعيات، فإن مرتكزاتها ماتزال تقليدية في مضامينها ومحتوياتها، محافظة في أسسها ومبادئها، جامدة في أهدافها وغاياتها ورافضة لروح العصر ومقوماته في جعل الديمقراطية رافعة أساسية لخدمة التنمية عبر نظام تعليمي ديمقراطي ينشد تكافؤ الفرص في مدخلاته ومخرجاته خدمة للشفافية في الانتقاء والتكوين، والموضوعية في التقويم والنتيجة، والفعالية في التنشئة والسلوك، بعيدا عن مظاهر الهدر والفساد والغش والعنف والعدوان والغربة

والانفصام عن الواقع وقطاعاته الحيوية، بحيث أنه ورغم كل الجهود والإصلاحات فالواضح أن المدرسة عندنا لا تزال تقليدية في برامجها ومناهجها، نمطية في أساليبها وطرقها، جامدة في أسلاكها وتخصصاتها، متواضعة في جودتها ومردوديتها، ترجح الكم على الكيف والحفظ على الفهم والتقليد على الابتكار والاجترار على النقد والاستهلاك على الإنتاج، ثم التشنج على الحوار والتبعية على الاستقلالية والرضوخ على المبادرة. باختصار فهذا عجز يكمن وراءه عجز أعمق يتجلى في تواضع مدارسنا حتى الآن في التسلح بروح الفكر الديمقراطي ومبادئه الأساسية، وبالتالي فمن الطبيعي أن تمتد سلبيات هذا العجز لتشمل تمثلات المعلمين والمتعلمين والإداريين وبالخصوص فيما يتعلق بمفاهيم التعلم والابتكار والكفاءة والتفوق والنجاح وقيم الحرية والمواطنة والتعاون والمبادرة والتسامح (Bloch، 2010).

- التراجع الواضح لمكانة المدرسة وقيمتها في سلم اهتمامات وأولويات المواطن المغربي وذلك بفعل تدني مستواها وتقلص وظيفتها وشساعة الهوة التي تفصل السياسات عن الأهداف المعلنة والشعارات عن الإنجازات المحققة. فالجميع يُقرُّ بضعف ارتباط تلك السياسات والشعارات بمخططات دَمَقرَطَة التعليم وخدمة التنمية والقضاء على الأمية وبناء الذهنية العلمية الحرة المنتجة والشخصية السوية المتوازنة. وهو ما يجعل رهان تحقيق التنمية والتقدم والرقي الاجتماعي عن طريق الإقلاع التعليمي الديمقراطي بعيد المنال دون أن ندري متى وكيف سيتحقق. فإذا كان من أهم أدوار المدرسة الحديثة تعليم الديمقراطية وفرض مبادئها على أرض الواقع، خدمة لتأهيل الإنسان وتكوين المواطن الصالح المتشبع بقيم الديمقراطية والحداثة (Ferrière، 2016؛ أحرشاو، 2008)، فالأكيد أن المدرسة في المغرب لا تزال بعيدة عن لعب مثل هذا الدور. فهي لم تجعل بعد من التعليم قاعدة شعبية يستفيد منها جميع المغاربة بشكل عادل ومتساو، بغض النظر عن أصولهم الجغرافية وأوساطهم الاجتماعية، ولم تنخرط بعد في مسار تمكين هؤلاء من مبادئ الديمقراطية وآليات توظيفها. فبفعل اعتمادها على ممارسات تربوية تتراوح بين الأساليب الصارمة الباعثة على مشاعر الخوف والرضوخ والانطواء والأساليب التسيبية الباعثة على أحاسيس الحقد والكراهية والعدوان، نجدها تساهم في غرس قيم وسلوكيات ضد-تربوية وضد-اجتماعية في نفوس المتعلمين (أحرشاو، 2013؛ حمداوي، 2017).
- الغياب شبه التام للعدالة التربوية؛ إذ أن كثيرا من مسببات فشل المدرسة عندنا وإخفاقها التربوي يعود إلى افتقادها الواضح للديمقراطية. فقد أصبح هاجسها الأساسي ينحصر في خلق المواطن الاتكالي الطّيّع الفاقد لأهم مقومات الفكر الحر الناقد وسمات الشخصية القوية المتوازنة، وبالتالي تغليب أساليب وممارسات تربوية تتأرجح بين الصرامة والتسيب لتتولد عنها فيما بعد سلوكيات ضد-اجتماعية قوامها التمرد والعنف والعدوان كوسيلة لإثبات الذات واستعادة الحرية المفقودة (عبد المهدي، 2015؛ Dubet، 2004). فالعدالة التربوية المحكومة بمبدأ تكافؤ الفرص لم تعد تعني مجرد

تعميم التمدرس وإجباريته ومجانيته، بل صارت فضلا عن ذلك تعني المساواة في فرص النجاح والاستحقاق وتجويد أساليب التعلم وبناء الكفاءات (عبد الدايم، 1988). فكلما اتسعت الفوارق والهوامش، مثلما هو حاصل في كثير من مؤسساتنا التعليمية حيث يغيب العدل والتكافؤ بين مدارس الأرياف والحواضر، بين مدارس القطاع العام والقطاع الخاص، بين بين مدارس الأحياء الشعبية والأحياء الراقية، بين مدارس الدولة ومدارس البعثات الأجنبية، إلا وكانت النتائج والحصيلة مفعمة بالإخفاقات والسلبيات بالنسبة لأبناء الأوساط المحرومة والفئات غير المحظوظة. ويبقى السؤال المركزي بهذا الخصوص هو إلى أي حد يستقيم الحديث عن المساواة في فرص التعليم في غياب التكافؤ في الفرص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؟ بمعنى إلى أي حد يصح الحديث عن العدالة (الديمقراطية) التربوية في غياب العدالة (الديمقراطية) الاجتماعية؟ في محاولة الإجابة على ذلك نستحضر الواقعتين التاليتين:

- هناك إجماع على أن إلزامية التعليم الأساسي يمثل بالنسبة للدولة الحق الطبيعي لكل مواطن وأساس تكافؤ الفرص ثم المدخل الرئيس للقضاء على الأمية كما ورد ذلك في توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب المنعقد في مراكش عام 1970. فالتزام الدولة بتوفير هذا السلك من التعليم لكل مواطن مغربي يمثل الإرهاص الأول لتحولها من الممارسات التعصبية المحكومة بروابط القبيلة والدم إلى الممارسات المدنية المحكومة بروابط العدل والعقلانية بغض النظر عن إمكانات واحتمالات العمل بذلك الالتزام على أرض الواقع.

- رغم الفجوة القائمة بين الأمنيات التشريعية والإنجازات الواقعية بفعل إكراهات مادية وبشرية وتجهيزية، فالواضح أن الدستور الذي يؤكد منذ استقلال المغرب في نسخه المتتالية على دَمَقرَطَة المدرسة عبر التنصيص على التزام الدولة بإجبارية التعليم ومجانيته وتعميمه على المواطنين بالتساوي، يبقى الضامن الأكبر للعمل بمبدأ تكافؤ الفرص. لكن هذا الالتزام التشريعي بدَمَقرَطَة المدرسة غالبا ما يتبخر على أرض الواقع بفعل إكراهات وتجاوزات كثيرة، وفي مقدمتها خرق قاعدة توحيد التعليم الأساسي بالنسبة لكل الملزمين به، ومحاباة التعليم الخاص على حساب التعليم العمومي الذي صار يعيش أكلح مراحله، فضلا عن ظاهرة الدروس الخصوصية المتفشية في أغلب أسلاك التعليم.

2. العوائق والتحديات البارزة

- لا جدال في أن المجتمع المغربي وكباقي المجتمعات كان ولا يزال يتطلع إلى امتلاك مدرسة ديمقراطية، قوامها مسايرة عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وترسيخ القيم الثقافية والسلوكية التي تحصّنه تجاه مختلف التحديات والأخطار المحتملة. إلا أنه ورغم تطلعه المتواصل نحو تحقيق هذا المطمح المشروع يجد نفسه متعثر الحركات والخطوات، يائس الجهود والوعود ومحدود الأهداف والرغبات. فإذا كانت المدرسة بشكل

عام لا تنطلق من الصفر ولا تعمل في فراغ لأنها تتأثر بأوضاع المجتمع وأحواله وتؤثر في بنياته ومؤسساته (Kerrero، 2017)، فإنها في المقابل وفي سعيها المتواصل لخدمة المجتمع، علما وفكرا وثقافة وسلوكا، تجد نفسها أمام جملة من قيود الواقع ومعوقاته. فهي أمام واقع اقتصادي يحبس انطلاقتها وتركيب اجتماعي يشل حركتها ووضع ثقافي يشد مسيرتها إلى الوراء ويحول جهودها ووعودها الكبيرة إلى أحلام وأقاويل خادعة. فبالإضافة إلى تذبذبها بين أصالة الماضي ومجده الخالد وبين حداثة الغرب ومستقبله الواعد، فهي تتحرك داخل بنية مجتمعية تقليدية في عمقها، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة ويؤطرها منطق الممارسات والأساليب العتيقة وتسيرها عقلية الشعارات والحلول الفضفاضة. فهذا واقع يدركه كل مهتم بأحوال المدرسة عندنا، بل هو واقع يعبر عن مفهومنا للفعل التربوي ضمن نظرتنا إلى الحاضر والمستقبل وكل ما يرتبط بهما من رهانات وتحديات استراتيجية (أحرشاو، 2001؛ محسن، 1999).

- ما هي إذن مختلف العوامل التي تشد المدرسة المغربية إلى الوراء، وتشكل، بالتالي، عوائق وصعوبات تحول دون انخراطها في مسيرة الدَّمَقرَطَة المأمولة وفي سيرورة بناء المجتمع الديمقراطي المتعلم القادر على مواجهة مختلف الأخطار والتحديات؟ في محاولة توضيح هذا الأمر نرى ضرورة التنصيص على الصعوبات التالية (أحرشاو، 2001، 2013، 2017):

- غرائبية واقع المدرسة المغربية الذي يشكل حلبة للصراع والتعايش بين ثلاثة عوالم تربوية تتوزع بين الماضي البعيد والحاضر الغامض والمستقبل المسدود. فالتحدي الذي يواجه دعاة الإصلاح والتغيير هو كيفية النجاح في دَمَقرَطَة هذه المؤسسة من خلال مد الجسور بين هذه العوالم التربوية المتباعدة في الزمان والمتنافرة في المكان، وفي إطار التزام كامل بالعدالة التربوية المطلوبة. فالأكيد أن الهوة، إن لم نقل القطيعة، حاضرة وقائمة الذات بين ماضينا ومستقبلنا التربوي المنشود. فما ينعت بالتراث التربوي المرتبط بفترة من فترات ماضينا، ما هو إلا تراث حضارة توقفت فيها جوانب الإبداع والعطاء والتقدم منذ زمان، فأصبحت غريبة عن واقع الحاضر والعصر الذي نعيشه. وما يسمى بالفكر التربوي الغربي الذي ينعم لدينا ببعض الحضور، فيبدو هو الآخر غريبا عنا نحن المغاربة لأننا لم نعش لا بدايته ولا سيرورة ارتقائه. في حين أن ما يصطلح عليه بالحاضر فهو يشكل في واقع الأمر خليطا أو تركيبا غريبا تتقاطع فيه بعض بقايا أفكار ومفاهيم ماضينا البعيد وبعض امتدادات أفكار وتصورات حاضر غير حاضرنا لأنه يشكل بالأساس حاضر الفكر التربوي الغربي (أحرشاو، 2013؛ الجابري، 1981).

- محدودية المدرسة المغربية بأسلاكها ومساراتها المختلفة في تأهيل الإنسان وتحديث المجتمع عن طريق الإقلاع الديمقراطي وذلك بفعل سياستها التربوية المتذبذبة وبنيتها الاجتماعية شبه المحافظة ومنظومتها الثقافية المتأرجحة بين الأصالة والحداثة. فرغم التطورات التي لحقت أحوال المجتمع المغربي نتيجة اتصاله بمنطق الحداثة والديمقراطية منذ بضعة عقود، فإن بنياته السوسيو-اقتصادية والثقافية

المتخلفة بفعل الذهنية التقليدية التي تحكمها والأفكار العتيقة التي تسودها، ظلت تلعب دورا معوقا في مجال بناء مدرسة ديمقراطية وفي تعطيل مسيرتها التنموية. إلا أن هذه البنيات والعوامل ما كان لها أن تلعب هذا الدور لو لم تجد في برامج ومناهج وأساليب هذه المؤسسة الإطار الملائم لذلك، بحيث أنها وبإجماع أغلب الباحثين، لا تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، محافظة في أسسها ومبادئها، خجولة في نتائجها ومردوديتها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، متصلبة في تغيراتها وتحولاتها ورافضة لمنطق التحديث والدَّمَقرَطَة الذي يبقى بمثابة الشعار الفضفاض أو المطمح العسير التحقيق في المغرب المعاصر (أحرشاو، 2013؛ العروي، 1983).

- انغراس المدرسة عندنا داخل بنية مجتمعية شبه متخلفة، توجهها سلطة الأسس والمبادئ المحافظة وتسيرها ذهنية الحلول والشعارات الفضفاضة. فالواقع أن تواضع الإمكانيات المادية وتدني الأوضاع المعيشية لفئات وشرائح عريضة من ساكنة المغرب، كلها عوامل تعطل هذه المؤسسة في أداء دورها المعرفي والديمقراطي والتنموي، حيث تحولها إلى مجرد مشروع فاشل، متذبذب الخطوات والأهداف ومتواضح النتائج والإنجازات. فمظاهر الفقر والتخلف التي تعاني منها تلك الفئات والشرائح تصاحبها انعكاسات سلبية بخصوص وظيفة المدرسة ودَمَقرَطَتها، من قبيل العزوف عن التمدرس بدافع البحث عن لقمة العيش كأولوية أو حتى في حالة التمدرس يكون المآل إما الرسوب والفشل وإما الانقطاع والضياع. لذا فالواضح أن المدرسة عندنا تبدو في غالب الأحيان عاجزة أمام آفة الفقر والعوز والجهل، مستسلمة لقدرها لتكرس منطق الأمر الواقع وتسقط بالتالي في فخ خدمة مظاهر الإخفاق والفشل. فبفعل افتقارها إلى مشروع مجتمعي هادف وواعد بالعطاء، أصبحت عرضة للإفلاس الذي تتلخص بعض مظاهره في العناصر التالية (أحرشاو، 2013؛ Roudet، 2017؛ Lazorthes، 2006).

- تنمية تصرفات وسلوكيات الطاعة والامتثال والاتكالية وذلك بفعل الارتكاز على الأساليب البيداغوجية التي ترجح كفة الكم على الكيف والحفظ على الفهم والتلقين على النقد والتبعية على الاستقلالية والانغلاق على الانفتاح منذ سن مبكر.

- قولبة شخصية المتعلم وتشكيل مشاعره وعواطفه ومعارفه باعتماد بيداغوجيا التطبيع القائمة على استراتيجيات الحشو والاجترار والتكرار والاتكال والجمود التي تغرس قيم الخضوع والدونية والغش.

- تعزيز ثقافة الانفصال بين ما هو فكري معرفي وما هو واقعي معيشي وبالتالي إضفاء المشروعية على استمرار نمط التركيب الاجتماعي السائد وتبرير اتساع دائرته وضيق أفقه الديمقراطي.

- الافتقار إلى التُّربَة الخصبة التي تشجع على زرع بذور الديمقراطية وقيمها في الحرية والعدالة والعقلانية والمسؤولية والتسامح بدل ثقافة الخضوع والاتكال واليأس والغش والخوف والفشل والعدوان.

تبعاً لهذا التوصيف يبدو أن المدرسة قد تحولت عندنا إلى نوع من المشروع الفاشل الذي يدعم نمط التخلف الديمقراطي السائد، ويقف بالتالي عائقا أمام الرقي بالإنسان والمجتمع، فكرا واقتصادا وسلوكا وثقافة، من وضع تقليدي متخلف إلى وضع عصري متقدم. فنحن أمام مشروع تربوي فاشل يكرس ثقافة نبذ كل ما هو حداثي ديمقراطي من خلال توسيع الفوارق بين مدارس الأرياف والحواضر، بين مدارس الأغنياء والفقراء، بين مدارس المحظوظين وغير المحظوظين، رغم كل ما يعج به من شعارات الإجبارية والمجانية والتعميم والمساواة وغيرها من الشعارات التي لا نجد ما يطابقها على أرض الواقع.

الافتقار إلى مشروع مجتمعي ديمقراطي يتم الاسترشاد بمقوماته في تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف. فالمؤكد أن مشروع دَمَقرَطَة المدرسة عندنا لا يمكنه أن يرى النور إلا في ظل مشروع مجتمعي ديمقراطي يرتكز على مبدأ تكافؤ الفرص في الحرية والتعليم والعمل ويستنير بفكرة التناوب وشرعية الاختلاف وروح المواطنة الصادقة والعدالة الاجتماعية. لكن في المقابل إن نجاح أي مشروع مجتمعي ديمقراطي يتوقف إلى حد بعيد على مدى فعالية ديمقراطية مشروعه التربوي. ففي ظل هذه المعادلة التي يتلازم فيها بشكل جدلي المشروعان المجتمعي والتربوي تكمن الأرضية الخصبة لبناء المواطن الصالح العارف بحقوقه وواجباته، المتشبع بقيم الديمقراطية والحرية والحداثة (الهاشمي، 2013؛ حمداوي، 2017؛ Kerrero، 2017؛ Bloch، 2010). إلا أنه وفي غياب هذه الأرضية يبقى التباين بين المدرسة والمجتمع هو سيد الموقف، تقف وراءه عوامل كثيرة نوجزها في العناصر التالية (أحرشاو، 2017؛ عمار، 2010):

- غياب الرؤية الاستراتيجية التي تدعمها إرادة سياسية حقيقية، قوامها الارتقاء بالمدرسة إلى مصاف المؤسسات الديمقراطية النموذجية التي تستهدف عبر برامجها ومناهجها في التعليم والتكوين تعزيز قيم المواطنة والمسؤولية والحرية والنقد والانفتاح والتعايش باعتماد عدالة تربوية فعلية.
- اعتماد سياسة الارتجال التي تحكمها مزاجية شخص أو أشخاص معدودين بدل سياسة التخطيط االمدروس والتدبير المحكم في إطار مؤسسات ديموقراطية ذات مصداقية واستمرارية.
- احتكار بعض خبراء الاقتصاد والسياسة لبرامج وخطط إصلاح المدرسة والتعليم عامة في تجاهل تام لوجهات نظر الفاعلين والشركاء الآخرين وفي مقدمتهم علماء التربية والنفس والاجتماع.
- اعتماد السياسة التعليمية التي تمليها إما المنظمات الدولية وإما الضغوط الاجتماعية والتي غالبا ما تؤدي إلى نتائج وانعكاسات كارثية.
- محدودية ثقافة الحكامة وبالخصوص غياب آليات لتقويم الفاعلين ومسؤولياتهم وتطوير هياكل التدبير على صعيد مختلف المؤسسات والإدارات التعليمية.

- تحوُّل المدرسة عندنا بفعل الزحف العولمي المدجج بأعظم الاختراعات التكنولوجية إلى مؤسسة استهلاكية ربحية، يحكمها مبدأ العرض والطلب وتفقد بالتالي دورها الإنساني الحضاري كممارسة لنشر المعرفة النافعة وغرس القيم النبيلة وبناء الشخصية المتوازنة.

3. الآفاق والتوجهات المستقبلية

على الرغم من مختلف العوائق والصعوبات السابقة الذكر فإن فسحة الأمل في التغيير والإصلاح تبقى حاضرة، تغذيها عوامل الإرادة القوية والمواطنة الصادقة وصبر أيُّوب التي يتسلح بها كثير من أبناء هذا الوطن. فاعتقادنا راسخ بأن مطمح دَمَقرَطَة المدرسة لا يمكنه أن يتحقق إلا من خلال توفير مناخ ديمقراطي للمجتمع بأكمله. فالديمقراطية التي ننشدها لمدارسنا عبارة عن منظومة تربوية، معرفية، قيمية، يوجهها هاجس زرع بذور العلم والمعرفة والإبداع والعمل واستنبات قيم الحرية والصدق والعقلانية والمسؤولية والمبادرة والتسامح في عقول ونفوس المتعلمين عبر جهود كبيرة ومتواصلة للبناء، تدعمها إرادة قوية وخطط وبرامج وموارد بشرية وتجهيزات ووقت. ويهمنا في هذا المحور الأخير من المقال التنبيه إلى إمكانية دَمَقرَطَة المدرسة المغربية وإعادة هيكلتها وفق أسس وتوجهات جديدة وفي مقدمتها الإجراءات التالية:

- العمل بالفكرة القائلة إن دَمَقرَطَة المدرسة مدخل أساسي لدمقرطة المجتمع بأكمله، إذ أن تحقيق ديمقراطية التعليم عبر توفير فرص متكافئة للجميع هو السبيل الضامن لتحقيق ديمقراطية المجتمع والارتقاء به نحو الأفضل. فبتحقيق ديمقراطية المجتمع نكون قد ضمنا فعليا الصرح المعماري للمدرسة الديمقراطية المرغوبة والتي تؤطرها قيم العدل والحرية والمساواة والابتكار والنقد والانفتاح والتسامح. بمعنى المدرسة التي تراهن بفعل تشبعها بمبادئ الديمقراطية على بناء المواطن الحر المسؤول والمجتمع الإنساني المتوازن الذي يتخذ من الحق والخير والجمال والعلم والعمل والصدق والسلم دعامات تربوية وموجهات فلسفية لتفاعلاته الاجتماعية وتعاملاته الإنسانية (وطفة، 2011؛ عمار، 2010؛ أحرشاو، 2008).

- أهمية المراهنة على المدرسة الديمقراطية المتنورة التي تحكمها رؤية فلسفية نقدية للعالم ومكوناته، وتؤطرها ممارسات تربوية عادلة. بمعنى المدرسة التي يُغَذّيها مشروع مجتمعي ديمقراطي يتخذ من العدل بدل الظلم والمساواة بدل المحاباة والاستحقاق بدل الوصولية والانفتاح بدل الانغلاق والنقد بدل الرضوخ والصدق بدل النفاق والاستقلالية بدل التبعية والنجاح بدل الفشل، القيم والسلوكيات التي يجب استهدافها وترسيخها في نفوس المتعلمين مهما كانت أصولهم وانتماءاتهم الجغرافية والعرقية واللغوية والاجتماعية والثقافية. فقد اتضح من أبحاث وتجارب كثيرة أن الفرق بين المتعلم الناجح والمتعلم الفاشل لا يعود إلى التفاوت في الطاقة الفكرية والمعرفية اللازمة للاكتساب والتحصيل، بل يرجع في الغالب إلى نواقص وعوائق يكون سببها

الرئيسي إما العدالة التربوية الغائبة داخل المدرسة، وإما الحافزية النفسية المفقودة تجاه المدرس والمدرسة عامة (Blanquer، 2017؛ أحرشاو، 2008، 2014؛ بشور، 1987).

- التأهيل الديمقراطي للمدرسة المغربية عبر تجويد أساليبها في الدبير والتسيير ومناهجها في التعليم والتكوين وفرصها في المبادرة والمشاركة وممارساتها في ترسيخ قيم العدالة التربوية الحقيقية. بمعنى العمل على الدفع بهذه المؤسسة في اتجاه تشبعها بمختلف هذه الضوابط والقيم، خدمة لمطمح خلق مواطن ديمقراطي متنور وبناء مجتمع ديمقراطي متقدم (عبد المهدي، 2015؛ Blanquer، 2017).
- العمل ببيداغوجيا التعلم الجماعي كإحدى الوسائل الناجعة لدَمَقرَطَة المدرسة وتجويد بنياتها وأساليبها وبرامجها. بمعنى البيداغوجيا التي تعَتدُّ بالتعلم والاكتساب في إطار فرق أو مجموعات تربوية صغيرة، تغذّيها أولا قيم وسلوكيات التعاون بدل التصادم والتعايش بدل التخاصم والانفتاح بدل الانغلاق والابتكار الجماعي بدل الابتكار الفردي والانبساط بدل الانطواء، وتؤطرها ثانيا حصص تكوينية وأنشطة ثقافية قوامها التعبير والتواصل والتمثيل والرسم والموسيقى والرياضة (Blanquer، 2017؛ أحرشاو، 2014). فبمثل هذا التوجه التربوي يمكن الانخراط في سيرورة دَمَقرَطَة المدرسة المغربية عبر تقليص الفوارق والتفاضلات وتخفيف الامتيازات والمحاباة، وبالتالي العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في الولوج والانتقاء، في التكوين والتدريس، في التحصيل والاكتساب، في التوجيه والتقييم، في التنشئة والتثقيف ثم في التأهيل والاندماج.
- الاقتداء بالبيداغوجيا المعرفية الشاملة التي يحكمها أولا النظام المعرفي للمتعلم في كليته وتنوعه ومرجعياته المختلفة، ويؤطرها ثانيا الفضاء المدرسي الغني والمتنوع في بنياته التحتية وموارده البشرية ووسائله البيداغوجية، ويوجهها أخيرا المشروع التربوي الطموح في أهدافه وغاياته، الدقيق في برامجه ومناهجه والواعد في مخرجاته ونتائجه. بمعنى المشروع الذي يجعل من المدرسة فضاء ديمقراطيا لتعليم المتعلمين مهارات التفكير النقدي واستراتيجيات مواجهة المشاكل واتخاذ القرارات وأساليب التواصل والتفاعل والحوار، فضلا عن سلوكيات وقيم الحرية والاستقلالية والمسؤولية والانفتاح والتسامح والمواطنة وقبول التنوع والاختلاف (أحرشاو، 2016؛ القباج، 2006؛ Roudet، 2017؛ Dubet، 2004). فتجويد برامج ومناهج المدرسة وتطويرها في اتجاه فتح مضامينها على هذه البيداغوجيا المعرفية الشاملة، يمثل من منظورنا الشخصي السبيل الناجح لتكوين المتعلم علميا ومعرفيا، وتأهيله قيميا وأخلاقيا، وتمنيعه سلوكيا ومعاملاتيا ليتصرف فيما بعد كمواطن ديمقراطي حر ومسؤول، يدرك ويعرف ما له وما عليه وما لغيره.

خلاصة

من المؤكد أن المدرسة التي تمثل الأداة الأساسية لدَمَقرَطَة المجتمع وتحديث بنياته ومؤسساته عبر تحسين أحوال الناس وتطوير العقليات والممارسات، ما تزال تتخبط عندنا

في حلقة من المشاكل والأعطاب رغم كل جهود الترميم وخطط الإصلاح التي تواترت وتعاقبت منذ أواسط الخمسينيات من القرن الماضي، تاريخ استقلال المغرب. وحرصا منا على إقرار الإطار الملائم لبناء مدرسة ديمقراطية تتفادى كل العوائق والصعوبات السابقة الذكر، لا نرى محيدا عن إرساء قواعد تصور تربوي شمولي يطبعه التماسك والانسجام واستشراف المستقبل وتحكمه مجموعة من المرتكزات والغايات التي نفضل إجمالها في الموجهات الثلاثة التالية:

- الانخراط في مسلسل بناء مدرسة وطنية فعلية تؤسس نظرتنا إلى الذات والواقع والآخر والمستقبل على مفاهيم وتصورات وقيم جديدة، قوامها تعرية ذاتنا التربوية أمام عيوبها ومظاهر قبحها وحدود فشلها، وبالتالي صياغة عناصرها الديمقراطية وبلورة أساليبها وآلياتها الناجعة التي تعوض أساليب القمع والترهيب والتبعية والاستهلاك والغش بأساليب الحوار والنقد والاستقلالية والعقلانية والمسؤولية والإنتاج. فالأمر يتعلق برهان إعادة النظر في هذه المؤسسة من خلال وعي مصادر انحطاطها وشقائها قصد إعادة هيكلتها وفق مبادئ وأهداف جديدة، يؤطرها مناخ اجتماعي ديمقراطي تسوده قيم الحرية والعقلانية والصدق والانفتاح التي تشكل الأدوات الجوهرية لكل دمَقرَطَة في هذا السياق (أحرشاو، 2008).
- إصلاح المدرسة وتأهيلها لتؤدي وظيفتها الكاملة كمؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ديمقراطية في اختياراتها وممارساتها، شفافة في أهدافها وقيمها، دقيقة في برامجها ومناهجها، ناجعة في نتائجها ومخرجاتها وضامنة لشروط التعلم والاكتساب، وروح المبادرة والتنافس، وفرص التميز والنجاح ثم عناصر الجودة والحكامة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى مع متطلبات المدرسة الديمقراطية النموذجية التي أصبحت تشكل في مستهل هذا القرن القاطرة الأساسية لولوج مجتمع العلم واقتصاد المعرفة ومنجزاته الرقمية والتكنولوجية المتطورة (Blanquer، 2017؛ Kerrero، 2017؛ أحرشاو، 2009).
- بلورة مدرسة ديمقراطية حقيقية، يوجهها منطق التحولات المحلية والتغيرات العالمية بمستجداتها وتحدياتها العلمية والتكنولوجية المذهلة، ويؤطرها هاجس الحسم في كثير من رهانات الإقلاع التربوي المأمول، وفي مقدمتها رهانات الدَّمَقرَطَة والتحديث والجودة والحكامة والاستحقاق والتفوق والتفكير النقدي والمسؤولية والاستقلالية والصدق والتسامح. بمعنى المدرسة التي تسمح أولا بسد منابع الأمية والجهل والبطالة بتحقيق العدل التربوي وتعميم التمدرس وتعليم الكبار وملاءمة التكوين مع سوق الشغل ثم ضمان الارتقاء الفردي والمجتمعي. وتنجح ثانيا في تربية كفاءات التفوق والنبوغ وغرس قيم المواطنة والسلوك المدني وترسيخ ثقافة الإنصاف والاستحقاق. وتتمكن ثالثا من توفير شروط الاندماج في مجتمع العلم واقتصاد المعرفة من خلال تجديد وظيفتها، وتصبح بالتالي كمؤسسة مندمجة في بيئتها، خادمة لمحيطها وقادرة على ربح رهان الديمقراطية ومعركة التنمية. أي المؤسسة التي يتقوى فيها دور الإنسان والمجتمع على

حد سواء، بامتلاكهما مقومات التربية الناجعة المؤهلة لصياغة وجداننا وتشكيل وعينا وبناء معارفنا وتطوير مهاراتنا كمدخل أساسي لتحقيق اندماجنا في منظومة الألفية الجديدة بمختلف رهاناتها الديمقراطية وتحدياتها المعرفية والتكنولوجية (Ferrière، 2016؛ أحرشاو، 2017).

في الأخير نشير إلى أن استنطاقنا في هذا المقال لجدلية علاقة المدرسة بالديمقراطية وتشخيص مقومات هذه العلاقة وصعوباتها الأساسية، يُعَدُّ تنبيها صادقا منا إلى الانعكاسات والأخطار الاجتماعية المصاحبة لكل ممارسة تربوية تميّز في الحقوق والخدمات بين الأطفال والشباب المغاربة إما بسبب أصلهم الجغرافي (أرياف – حواضر) أو انتمائهم الاقتصادي-الاجتماعي (فقراء – أغنياء / غير محظوظين -محظوظون) أو بسبب جنسهم (ذكور – إناث) أو بفعل نوع تعليمهم (أصيل – عصري / عمومي – خاص / وطني – أجنبي). فمخاطر هذه التفرقة إن لم يتم كبحها أو مواجهتها في مهدها، ستتقوى وتتفاقم بالتأكيد لتعبّر عن نفسها في المستقبل المنظور، وقد بدأت بعض بوادرها تلوح في الأفق، عبر تهديدات جدّيّة وحقيقية لاستقرار المغرب وسلمه الاجتماعي.

المراجع

- أحرشاو، الغالي. (2017). السياسة التعليمية ورهان التنمية في المغرب. فاس: منشورات جامعة فاس. (قيد الطبع).
- أحرشاو، الغالي. (2016). عرض ومراجعة كتاب «نحن والتربية: دراسة في استراتيجية التربية والتنمية». الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 69.
- أحرشاو، الغالي. (2014). عرض ومراجعة كتاب « حتى يصبح التعلم مرئيا وملموسا». الكويت: مجلة الطفولة العربية، العدد 61.
- أحرشاو، الغالي. (2013) المعرفة والتنمية الإنسانية (مقاربة سيكولوجية). فاس: دار ما بعد الحداثة.
- أحرشاو، الغالي. (2009). نحو بيداغوجيا معرفية للتعليم الأولي في المغرب. الرباط: البحث العلمي مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، رقم 51.
- أحرشاو، الغالي. (2008). دور الجامعة في تنمية السلوك المدني. فاس: لسان جامعة فاس، العدد 16.
- أحرشاو، الغالي. (2001). الفكر التربوي العربي المعاصر بين إكراهات الواقع ومطامح المستقبل. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 3.
- الجابري، محمد عابد. (1981)، رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
- العروي، عبد الله. (1983). ثقافتنا في ضوء التاريخ. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

- القباج، محمد مصطفى. (2006). التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات. الرباط: مجلة علوم التربية، العدد 32.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (تقارير: 2013 - 2014 - 2015) المندوبية السامية للتخطيط (2015).
- الهاشمي، ابراهيم. (2013). التعليم والديمقراطية: علاقة تفاعل أم تنافر؟
- www.alkhaleat.ae
- بشور، منير. (1987). الفرص التعليمية في البلاد العربية. الكويت: في الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الكتاب السنوي الخامس، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- تقرير اليونسكو (2016)
- حمداوي، جميل. (2017). التربية والديمقراطية والمساواة.
- www.arabworldbooks.com/authors/jamil_hamdaoui.htm
- سعيد، إسماعيل عمرو. (2011). في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شبل، بدران. (2011). التعليم والحرية: قراءات في المشهد التربوي المعاصر. القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.
- عبد الدايم، عبد الله. (1998). التربية العربية والقيم الإنسانية. بيروت: المستقبل العربي، العدد 230.
- عبد المهدي، صلاح. (2015). ديمقراطية التعليم ومعوقاته في العراق. بغداد: مركز الفرات للتنمية والدراسات الاستراتيجية. www.Fedrs.com
- عمار، حامد. (2010). عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- محسن، مصطفى. (1999). الخطاب الإصلاحي التربوي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر (2014).
- وزارة التربية الوطنية (2016).
- وزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية (2015).
- وطفة، علي أسعد. (2011). رأسمالية المدرسة في عالم متغير. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- وقيدي، محمد. (2013). التعليم بين الثوابت والمتغيرات. الرباط: دار النشر المغربية.

- Blanquer, J.M. (2017). L'école de demain, propositions pour une éducation nationale rénovée. Odile Jacob.
- Bloch, De D. (2010). Ecole et démocratie. PUG. Collection : Regards sur l'éducation.
- Dubet, F. (2004). L'école des chances, qu'est – ce qu'une école juste ? Seuil, La république des idées.
- Ferrière, D. (2016). L'école, La démocratie : questions contemporaines. Armand Colin.
- Frin, CH et Madilot, P. (2017). L'école, fondement de la démocratie. in Michel Amiel « La démocratie dans l'école », Cahiers Pédagogiques, N° 433.
- Kerrero, CH. (2017). Ecole, Démocratie et Société. Berger le Vrault.
- Lazorthes, F. (2006). La démocratie dans l'horizon des valeurs. Revue informations sociales, Les valeurs en crise ? N° 136.
- Perrenoud, PH. (2003). L'école est-elle le creuset de la démocratie ? Chronique sociale. Lyon.
- Roudet, B. (2017). Les jeunes, les valeurs de la démocratie et l'école. Sous la direction de Valérie Bocquet et Chantal de Linares, Débat des jeunes .Ed. L'Harmattan.