المدرسة والديمقراطية: الحصيلة والرهان

محمد الداهي
باحث في السيميائيات والتواصل

تقديم

يعتبر الرهان الديمقراطي من الرهانات التي تشغل اهتمام المجتمعيْن السياسي والمدني والرأي العام سعيا لإرساء دعامات مجتمع يكفل حقوق المواطنين وواجباتهم، ويضمن تكافؤ الفرص بينهم، ويصون كرامتهم، وينعش آمالهم للتمتع برغد العيش ورفاهيته.

ويتميز هذا الرهان، حسب فليب مريو، بإرادة تمكين كل فرد من أفراد المجتمع من أن يصبح مواطناً متمتعاً بمواطنته الكاملة، أي أن يكون مشاركا في اتخاذ القرارات، وفي بناء المجتمع، ومواكبة سيره وتقدمه[1]. ويتبنى فليب مريو، في هذا الصدد، المقاربة التشاركية (الأغلبية الساحقة) لإحداث قطيعة مع المقاربة التمثيلية التي تعتمد على فرز نخب محدودة (الأقليات) بدعوى أهليتها لتدبير شؤون العامة نيابة عنها.

ويعتبر التعليم من القطاعات الحيوية التي أصبحت، لبعدها الاستراتيجي، تحظى بالأولوية للاعتبارات الآتية:

- تربية المتعلم على القيم الديمقراطية وتمثلها في سلوكه.
- تجسيد المثل الديمقراطي الأعلى الذي يؤدي المواطنون بموجبه مهامهم ويمتثلون للقوانين المعتمدة عن طواعية واقتناع.
- تقديم تصور عن المجتمع المنشود (أي مجتمع نسعى إليه؟)
- المراهنة على تكوين المواطن بمواصفات معينة (أي مواطن نريد؟)
- انتقاء المعارف المناسبة (أي معارف يجب تدريسها؟)

وفي خضم ما يشهده العالم اليوم من تحولات عميقة بحثا عن «جودة الحياة» و«الرفاهية الاجتماعية» بالسبل الديمقراطية بادر المغرب إلى القيام بسلسلة من الإصلاحات السياسية لمعاودة النظر في كثير من العوائق التي تعرقل أوراش التنمية، وتحول دون الوصول إلى الغايات المنشودة. ومست هذه الإصلاحات فلسفه التعليم (السياسة التعليمية) لحاجة المجتمع (الإرادة الجماعية) إلى إصلاح المدرسة المغربية وتأهيلها وتجويد أدائها حتى تواكب تيار العولمة الجارف، وتؤدي دورها على النحو الأمثل.

1. Philippe Meirieu. Ecole : Demandez le programme ! ESF, Paris, 2006. p23.

وفي هذا السياق تعاقبت المخططات الإصلاحية[2] خلال العقود الأخيرة وبوتيرة سريعة سعيا إلى إصلاح المنظومة التعليمية، ومواكبة التحولات العالمية فيما يخص أساسا التجديد التربوي والتكنولوجي ومبادئ حقوق الإنسان. وتتضمن هذه المخططات، علاوة على الغايات المنشودة، جملة من التدابير للنهوض بقطاع التربية والتكوين. ومن بين هذه التدابير نذكر أساسا دمقْرطة القطاع لتوعية المتعلم بواجباته وحقوقه، وإشراكه في البناء الديمقراطي، وتيسير سبل النجاح له حتى ينعم كغيره بكرامة العيش.

ولهذا آثرتُ أن أخصص هذا المقال لبيان حصيلة ما اقتُرح وتحقَّق في مجال دمقْرطة الحياة المدرسية، واستشراف آفاق المستقبل بالتوقف على الرهانات التي ينبغي كسبها (خارطة الطريق) على المديَيْن القصير والبعيد، وبالحرص أيضا على توطيد العلاقة بين المدرسة والحياة المشتركة (Vie commune) وتبادل الأدوار فيما بينهما وتكاملهما لإحداث التغييرات الممكنة. «فتغيير المدرسة يستدعي تغيير الحياة، وتغيير الحياة بالمقابل يحتم تغيير المدرسة»[3].

أولا- تشخيص المخططات التربوية:

صدر لأول مرة في تاريخ المغرب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي حظي بإجماع مختلف المتدخلين والفاعلين التربويين والفرقاء السياسيين والاجتماعيين، وتضمن مجموعة من الدعامات والتدابير البيداغوجية حرصا على التعبئة الوطنية لتجديد المدرسة المغربية، ووعيا بمدى ملاءمة قطاع التربية والتعليم وأهميته لكونه يعد أولوية وطنية تشغل بال المغاربة بعد الوحدة الترابية ، وسعيا إلى تحقيق الغايات الكبرى، نذكر منها تيسير اندماج المتعلمين في الحياة العملية والنشيطة، وترسيخ سبل التعاون والشراكة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي، وتحويل المدرسة إلى قاطرة للتنمية. وما يهمنا من الرجوع إلى هذه الوثيقة التوقف، عند الآليات والمقترحات التي تخص دمقرطة المؤسسات التعليمية لترشيد ماليتها ومواردها البشرية واللوجستيكية، واستجلاب المردودية المتوخاة.

يقترح الميثاق جملة من التدابير لحفز الفاعلين التربويين على العمل الجماعي المنظم، وتعويدهم على التشاور والتعاون والتنسيق فيما بينهم تطلعا إلى الحصول على نتائج مرضية، والرفع من جودة التعليم والتكوين. ومن بين التدابير المقترحة نذكر ما يلي:

أ. المسعى التشاركي:

- تأسيس جمعيات الآباء والأولياء على أسس ديمقراطية وتشاركية.
- استحداث مجالس للتدبير والتسيير بالمؤسسات التعليمية للتشاور في مختلف القضايا التربوية والثقافية لحل المشاكل الطارئة، والمراهنة على تحقيق النتائج المرجوة.

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

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

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

3. Philippe Meirieu (2009). «Quelle École pour demain ?» « http://73.snuipp.fr/spip.php?article424 »

- إسهام الجماعات المحلية في دعم التعليم العمومي، وتمويل المشاريع المفيدة، وتعميم التعليم، وتفادي الهدر المدرسي المبكر لبواعث اجتماعية (انعدام وسائل النقل، بعد المدارس، انعدام الإنارة في الشوارع والأزقة، استفحال ظاهرة الانحراف الاجتماعي).
- إشراك المتعلم في تدبير المؤسسة (مادة 149).
- إشراك الأساتذة في وضع البرامج والمناهج.

ب. إقرار اللامركزية:

حرص الميثاق إبان إعداده على ملاءمة التربية والتكوين للحاجات والظروف الجهوية والمحلية، وتمتين سبل الشراكة والتعاون بين المتدخلين في القطاع للرقي بالتخطيط والتدبير والتقويم إلى المستوى المرغوب فيه، وتجسيد اللامركزية بتنسيق وتشاور مع السلطات المختصة. وبموجب هذا الإجراء أعيدت هيكلة نظام الأكاديميات الجهوية، ووسعت صلاحيتها حتى تسهم، بفعالية، في حل المشاكل التي تعيق سير المؤسسات التعليمية على الصعيد الجهوي، والتدخل لتصحيح مكامن الخلل، والبحث عن السبل القمينة بتحسين الأداء التربوي وتوفير المعدات اللوجستيكية.

ج. المورد البشري واللوجسيتكي:

يلح الميثاق في أكثر من مادة على استغلال البنايات والتجهيزات بطريقة مثلى، واستجابتها للمعايير المتوخاة، وتلاؤمها مع الخصوصيات البيئية والمناخية والاجتماعية لكل جهة على حدة. وفي السياق نفسه، أصر الميثاق على ترشيد الموارد البشرية، وإعادة انتشارها عند الاقتضاء مع مراعاة ظروفها، والعناية بشؤونها الاجتماعية والصحية، وتطوير مؤهلاتها باعتماد التكوين المستمر.

تبلور البرنامج الاستعجالي (2009-2012) لتسريع وتيرة إصلاح المنظومة التعليمية، والتوقف عند الاختلالات والانتظارات التي ظلت قائمة بعد إشراف العشرية الأولى للإصلاح على نهايتها. ولهذا تم تبني منهجية عمل جديدة تقوم على تشخيص الأعطاب وتصحيحها، وتقديم حزمة من التدابير الإجرائية (جذاذات مبسطة) الكفيلة بتحقيق التغيير المنشود، وإنجاز المشاريع المحددة، وتتبع خطوات تنفيذها عن كثب بما يلزم من مصاحبة ومراقبة وتقويم.

خصص البرنامج الاستعجالي حيزا لدمقرطة المؤسسات التعليمية بجملة من الإجراءات العملية نجملها فيما يلي:

أ-تكافؤ الفرص: أورد البرنامج في تشخيص الوضع القائم إحصائيات تبين ضعف تمدرس الأطفال بالعالم القروي، ونقص التجهيزات الأساسية، وندرة وسائل التمويل والرعاية. وهو ما يعيق تعميم التعليم الأولي، ويحول دون التحاق نسبة من الأطفال بالمدرسة، أو متابعة مشوارهم الدراسي.

استعرض البرنامج بعض التدابير العملية المعززة بإحصائيات وأرقام لتصحيح الاختلالات سعيا إلى تحقيق تكافؤ الفرص، وإلزامية ولوج المدرسة، ورفع الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية. ومن ضمن هذه الإجراءات نذكر: بناء الداخليات والمطاعم، وتوفير النقل المدرسي، وتقديم مساعدات منتظمة للأطفال المحتاجين والمعوزين. وفي السياق نفسه أقر البرنامج بضرورة اعتماد إستراتجية لتحقيق تكافؤ الفرص لتمكين الأطفال المغاربة جميعهم من ولوج المدرسة، ومن ضمنهم الأطفال المغاربة المقيمين بالخارج، والأحداث الجانحين في المؤسسات السجنية، وذوي الحاجات الخاصة.

ب- إنصاف الأطفال ذوي الحاجات الخاصة:

توقف البرنامج في تشخيصه للوضع القائم عند بعض المنجزات التي راهن عليها الميثاق من أجل تسهيل اندماج ذوي الحاجات الخاصة في الحياة المدرسية (مثل إنشاء 432 حجرة دراسية عام 2005). ورغم ذلك فإن ما يناهز 155.000 طفل معاق لم يتمكنوا من متابعة دراساتهم (حسب معطيات عام 2004)، كما أن الجهة المختصة لم تعمم الولوجيات في كل مؤسسات التربية والتكوين حتى تتمكن هذه الفئة من التنقل بين مرافق المدرسة دون عناء أو مشقة[4].

وانطلاقا من هذا الوضع ارتأى البرنامج أن يستعرض جملة من التدابير لضمان تمدرس الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، ووضع خريطة للإعاقة بتنسيق مع المتدخلين، وتوفير الأدوات والمعدات الديداكتيكية المناسبة، وتيسير عميلة ولوج الأطفال المعاقين إلى المدرسة عموما والفصل الدراسي بالأخص.

ج-الحكامة:

خصص البرنامج الفصل الثالث لمواجهة الإشكالات الأفقية التي تعيق تطور منظومة التربية والتكوين، وتحول دون تحسين أدائها وترشيد مواردها البشرية والمالية. ومن بين التدابير التي راهن عليها هذا البرنامج نذكر ما يلي:

- تحسين أشكال تدبير قيادة المنظومة التربوية وقيادتها.
- استكمال سياسة اللامركزية واللاتمركز التي انطلقت منذ السنوات الأولى للإصلاح.
- الانتقال إلى حكامة غير متمركزة يواكبها نظام تخطيطي وتدبيري مندمج وناجع[5].
- التدبير التوقعي للموارد البشرية لسد الخصاص وضبطه.
- تدبير العلاقة مع الشركاء الاجتماعيين.
- تأهيل النظام المعلوماتي لتدبير الموارد البشرية[6].

4. الإحصائيات والأرقام مستخلصة من التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي، م.سا، ص. 29.
5. انظر المصدر نفسه ص. 64.
6. انظر المصدر نفسه ص. 72-73.

- تحسين قدرة الإدارة على إنجاز مهامها بصورة فعالة وناجعة[7].
- إرساء تدبير لامتمركز وناجع للممتلكات[8].

أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تقريرا يبدو من خلال عنوانه أنه يركز-فضلا عن الجودة والارتقاء عَلى الإنصاف ضمن رؤية إستراتجية للإصلاح 2015-2030. وسعت هذه الوثيقة إلى تقويم ما تحقق من مكتسبات، وتشخيص الوضع القائم للتوقف عند الاختلالات المزمنة، وتقديم مقترحات لمعالجتها وتصحيحها. ورغم ما حققته المدرسة المغربية من نتائج مرضية، مازالت تحتاج إلى إصلاحات ومراجعات لتحقيق النتائج المنشودة، واستجلاب المردودية المتوخاة. وفي كل محطة يُطرح السؤال نفسه الذي يهم تعثر الإصلاحات المتوالية لبواعث متعددة. ولهذا ارتأى المجلس أن يدلي بدلوه في الموضوع رغم حساسيته وتشعبه واعتياصه تطلعا لتقديم رؤية إستراتجية لعلها تسعف على إيجاد الأجوبة المناسبة للنهوض بالقطاع التربوي والتعليمي، وإقامة قطيعة مع الفجوة التي ما فتئت تتعمق بين المؤمل والمنجز.

خصص التقرير فصلا للإنصاف يتفرع إلى ثمان رافعات[9]. وسنقدم بإيجاز محتوى كل رافعة على حدة سعيا إلى ضبط مفهوم الإنصاف وتجلياته كما ورد في التقرير.

1- الرافعة الأولى: يشغل موضوع «تكافؤ الفرص» مكانة هامة في التقرير لما له من أهمية في تحقيق المساواة بين المتعلمين انطلاقا من معايير محددة تنسجم مع مقتضيات الدستور، والاتفاقيات الدولية المصادق عليها، والمواثيق الدولية ذات الصلة (على نحو احترام مبادئ حقوق الطفل، والحق في التعليم، وعدم التمييز بين المتعلمين بالنظر إلى جنسهم أو لونهم أو معتقدهم أو لغتهم أو انتمائهم الاجتماعي أو إعاقتهم.). وألح التقرير أيضا على حق الأطفال جميعهم في ولوج المدرسة، ومتابعة مشوارهم الدراسي في التزام بمبدأي تكافؤ الفرص والاستحقاق، والتدخل في الوقت المناسب لمواكبة نتائجهم وسلوكاتهم ودعم المتعثرين، ومساعدة المعوزين للحد من ظاهرة الهدر المدرسي المبكر.

2- الرافعة الثانية: يراهن المجلس على تعميم التعليم الأولي بمواصفات الجودة، والسهر على تمكين الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين أربع وست سنوات من ولوج المدرسة، واعتماد نموذج بيداغوجي موحد ومرن يسعف على إنصاف المتعلمين وتكافؤ الفرص المتاحة لهم.

3- الرافعة الثالثة: يجب توجيه أقصى الجهود للنهوض بالتعليم في الوسط القروي بالنظر إلى المصاعب التي يواجهها المتعلمون وأسرهم. ولهذا الغرض ينبغي إشراك المتدخلين جميعهم (جمعية الآباء والأولياء، الجماعات المحلية، الأبناك، الشركات، المقاولات) للإسهام في تعميم التعليم، وتوفير الشروط المناسبة للتعليم بالوسط القروي، وبذل جهود قصوى

7. انظر المصدر نفسه ص. 77.
8. انظر المصدر نفسه ص. 92.
9. انظر «الرافعات الثمانية» مفصلة في المصدر نفسه، ص. 16-25.

لتيسير تمدرس الفتيات، وتتبع مراحل تعلمهن لتفادي انقطاعهن عن الدراسة بسبب طبيعة الظروف وإكراهاتها.

4- الرافعة الرابعة: ينبغي انسجاما مع ما سبق ذكره العناية بذوي الحاجات الخاصة والحرص على إدماجهم وفق برامج ومناهج مناسبة تراعي وضعياتهم، ومستواهم الإدراكي، وتطلعاتهم (التربية الدامجة)، وتتضمن إجراءات لتتبع حالاتهم عن كثب بما يلزم من الرعاية الصحية.

5- الرافعة الخامسة: ينبغي تحقيق تعليم عادل ومنصف في المؤسسات التعليمية حتى يتبارى ويتنافس المتعلمون على قدم المساواة ودون تمييز وإقصاء، ويحصلون على النتائج المنشودة عن جدارة واستحقاق. وبالمقابل، يجب إدماج المتعلمين المنقطعين عن الدراسة أو غير المتمدرسين بواسطة برامج التربية غير النظامية لتجفيف منابع الأمية، ومحاربة الهدر المدرسي.

6- الرافعة السادسة: تُواصَلُ الجهود لتأهيل المؤسسات (وخاصة في المناطق النائية والقروية وشبه الحضرية) بالأطر التربوية الكافية، وتجهيزها بالمعدات الديداكتيكية حرصا على تكافؤ الفرص، وانتظام الخدمات على الصعيديْن الجهوي والوطني.

7- الرافعة السابعة: يُخصص الدعم التربوي للمتعلمين المتعثرين قصد تأهيلهم لمواصلة مسيرتهم الدراسية، ويُقدم الدعم المادي للأسر المعوزة لتفادي انقطاع الأطفال عن الدراسة أو عدم الالتحاق بها، ويُمنح في المضمار نفسه دعم للأنشطة الرياضية والإبداعية لتحقيق الاندماج السوسيو-ثقافي للمتعلمين.

8- الرافعة الثامنة: يجب على المدارس الخصوصية أن تتكامل مع التعليم العمومي في تحقيق الغايات المنشودة، وتخضع لجملة من المعايير (دفتر التحملات، الجودة، التقويم، الافتحاص) حتى تؤدي المهمة البيداغوجية على الوجه الأكمل، وتسهم في التضامن الاجتماعي لمساعدة المتعلمين المعوزين وذوي الحاجات الخاصة.

ونعيد في الخطاطة أسفله (بيان 3) استحضار الرافعات الثمانية باختزال لأخذ فكرة مجملة عنها[10].

10. المصدر نفسه. ص25.

خصص المجلس الرافعة الثامنة عشرة للدفاع عن جدوى التربية على القيم (حقوق الإنسان، والمواطنة، والمساواة) لما لها من أهمية في تهذيب سلوك المتعلم، ومحاربة أساليب التمييز والإقصاء. واعتبرها التقرير اختيارا استراتجيا ينبغي تصريفه على مستوى المناهج التربوية(تنمية السلوك المدني للمتعلم)، وعلى مستوى الفضاء المدرسي(استحداث آليات الوساطة والتدبير والرصد لفض النزاعات والخلافات، وتقويم سلوك المتعلمين، وتربيتهم على تمثل المواطنة في ممارساتهم اليومية)، وعلى مستوى الفاعلين التربويين(مراعاة مقتضيات الإنصاف والاستحقاق في إسناد المهام البيداغوجية للأطر التربوية والتعليمية)، وعلى مستوى علاقة المدرسة مع محيطها الخارجي (تعزيز سبل الشراكة والتعاون بين المدرسة والمتدخلين للاستئناس بخبراتهم، وإشراكهم في بلورة مشاريع المؤسسات).

أصر التقرير في الرافعتيْن الخامسة عشرة (استهداف حكامة ناجعة لمنظومة التربية والتكوين) والثالثة والعشرين (ريادة وقدرات تدبيرية ناجعة في مختلف مستويات المدرسة) على ضرورة استدماج مستلزمات الحكامة التربوية لتحسين الأداء التدبيري (نجاعة التدبير المالي والإداري والبشري)، وتعزيز آليات الحوار والتعاقد والمشاركة والتفاوض والتقويم والمحاسبة سعيا إلى تحقيق النجاعة والفاعلية المنشودتين.

تستدعي الحكامة الجيدة على وجه العموم ما يلي:

- بلورة برامج ومشاريع قابلة للتنفيذ للحد من الفوارق المجالية والاجتماعية والاقتصادية، وتوفير البنيات التحتية والتجهيزات الأساسية، وتجويد أداء المدرسين والرفع من

تنافسيتهم المهنية باعتماد برامج منتظمة للتكوين المستمر.

- تعزيز الهيكلة الجهوية للمنظومة حتى تساهم في تحسين التدبير على المستوى الترابي.
- مأسسة مشاريع المؤسسة لتعزيز آليات التشاور والتنسيق والشراكة والتعاون بين مختلف الفاعلين والمتدخلين بحثا عن أنجع السبل للرقي ب«مدرسة النجاح» إلى المستوى المتوخى.
- تحسين مؤهلات الموارد البشرية، وإكسابها التجربة المهنية اللازمة لتأدية دورها على الوجه المطلوب.
- الرفع من الغلاف المالي المخصص لتمويل المدرسة، وترشيد الإنفاق العمومي، ووضع آليات ومؤشرات واضحة لتتبع التمويل المرصود وتقويمه.

ثانيا- مرتكزات الديمقراطية المدرسية:

قدمنا فيما سبق-نظرة مجملة عن تصور البرامج الإصلاحية لدمقرطة المنظومة التعليمية، والحرص على تجويد أدائها، وتحصينها من الشوائب والانزلاقات التي تؤثر سلبا في مردوديتها وصيتها. وعندما جردنا أهم عناصر هذا التصور ومقتضياته ومساعيه الكبرى، تبين أن صرحه ينهض على نواة جوهرية وهي «الحكامة الجيدة» التي روجها الاقتصاد الليبرالي الجديد والمعولم ومازال لاستجلاب المردودية في المقاولات الكبرى وفق «قواعد ومعايير» أخلاقية محددة. واستثمر هذا المفهوم في كل القطاعات العمومية بما فيها التعليم للرفع من جودته، وتطوير أدائه، والسعي إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وهذا ما استتبع مفاهيم من قبيل النجاعة والفاعلية والشفافية والتقويم والمراقبة والمحاسبة لتصحيح الاختلالات، وتعزيز مكامن القوة، وترشيد الموارد البشرية والإنفاق العمومي.

ونستحضر في الخطاطة أسفله أهم العناصر التي تجسد مطمح « الحكامة التربوية الجيدة»، وتبين تجلياته الإجرائية والآمال المعقودة عليه.

1- اللامركزية البيداغوجية

راهنت الإصلاحات المتعاقبة عالميا على اللامركزية التربوية لتحديد اختصاصات الحكومة المركزية والحكومات الجهوية أو ما يؤدي دورها فيما يخص حالة المغرب، وتوزيع المهمات والأدوار بما يضمن نجاعتها ويسعف على تقويم أدائها في التزام تام بمبادئ تكافؤ الفرص والاستحقاق والمحاسبة. كما أنها واكبت عن كثب النقلة النوعية من التنظيم التراتبي التقليدي (الذي حلله ماكس فيبر) إلى التنظيمين التمثيلي (الديمقراطية التمثيلية) التشاركي (الديمقراطية التشاركية) تفاديا للبيروقراطية، وحرصا على انتخاب ممثلين عن الأمة، وإشراك المواطنين في تدبير الشأن العام. وقد اقتضى هذا التحول إنشاء شبكات للتربية والتكوين للقيام بأعباء مختلفة تطلعا لإنجاز المشاريع الجماعية، وترشيد الأنشطة المختلفة وتقويمها وتحسين أدائها. ويؤدي المنخرطون في هذه الشبكات (مكونات المجتمع المدني، المنتخبون، والفعاليات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية) مهماتهم باعتماد أساليب التنسيق والتشاور والشفافية والشراكة، ويعتمدون على تدابير عملية متطورة كالتخطيط الاستراتيجي، وإدارة المشاريع الجماعية، واستحداث لجان للتواصل وتبادل وجهات النظر، والرفع من جودة الأداءات والنتائج.

سعت البرامج الإصلاحية في المغرب إلى مواكبة التوجه السياسي العام الذي تبنى خيارا استراتيجيا (اللامركزية واللاتركيز) لتعزيز «سياسة القرب» على المستويين الجهوي والمحلي، واستفاد من التجارب الكونية لإرساء دعامات اللامركزية واللاتركيز في قطاع التربية والتكوين، والتطلع لتوطيد أركان الجهوية الموسعة.

ولم تكتف السياسات التربوية في المغرب بمواكبة المستحدثات البيداغوجية والمقاربات التدبيرية نظريا، وإنما حاولت أن تجسده على أرض الواقع بإعادة هيكلة المنظومة التربوية والتعليمية وتنظيمها حتى تواكب مقتضيات الدستور والاتفاقيات والمواثيق الدولية من جهة وإرغامات التجديد التربوي من جهة ثانية. ونقدم فيما يلي بعض معالم أو تجليات اللامركزية التربوية في المغرب، حتى نأخذ فكرة مجملة عنها، ثم نبين فيما بعد مواطن قوتها وقصورها.

أ- على المستوى المركزي :

تضطلع الدولة بدورها الاستراتيجي في بلورة التوجهات الكبرى والاختيارات الإستراتجية، وفي تحديد الآليات المؤسساتية والقانونية لضمان تنفيذها. وفي هذا الصدد، مازالت السلطة المركزية تقوم بصلاحياتها الواسعة (التوجيه، والبرمجة والتخطيط والتوظيف والتقويم والمحاسبة)، التي تنسحب على جميع المرافق والمؤسسات التابعة لها في ربوع الوطن. ويعتبر الوزير الوصي مسؤولا عن القطاع بالسهر على حسن تدبيره، وتنظيم بنياته، وتوزيع الموارد الموضوعة رهن إشارته مع مراعاة الأولويات والأهداف الوطنية. وهو أيضا مسؤول أمام البرلمان بمجلسيه (مجلس النواب ومجلس المستشارين) لتوضيح كل ما يحدث في القطاع، وتصحيح أي خلل يضر بسيره العام أو يشوش على سمعته وأدائه.

ب- على المستوى الجهوي :

أعيدت هيكلة نظام الأكاديميات وتوسيع مهماتها لتصبح لها سلطة جهوية للتربية والتكوين، وتؤدي الاختصاصات الموكولة للمستوى الجهوي بمقتضى المادة 146 (الميثاق)، يضاف إليها ما ورد في المادة 146 تطلعا لتحقق اللامركزية واللاتركيز على الصعيدين البيداغوجي والإداري. ونذكر منها على وجه الإجمال ما يلي:

- الإشراف على وضع المخططات (الدراسات والتكوينات والامتحانات وأوراش البناء والترميم) والخرائط المدرسية، والحرص على السير العام للدراسة والتكوين في الجهة، والتدخل الفوري لتصحيح الاختلالات، وسد الخصاص.
- إبرام شراكات مع الهيئات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية لإنجاز المشاريع المشتركة لتطوير التربية والتكوين في الجهة.
- تزويد السلطات المركزية بالتوصيات المناسبة والرامية إلى ملاءمة برامج التربية والتكوين لحاجات الجهة وتطلعاتها.

وتتمتع الأكاديميات باستقلال التدبير الإداري والمالي، وتضطلع بصرف ميزانيتها لتلبية حاجاتها، وتُحاسب عليها طبقا للقوانين الجاري بها العمل، وتشرك في مجالسها – علاوة على اللجان المختصة-ممثلين عن كل الفاعلين في القطاعيْن العام والخاص للتربية والتكوين وعن شركائهم[11].

ج- على المستوى الإقليمي :

توجد في المديريات الإقليمية لوزارة التربية الوطنية مصالح مكلفة بقطاع معين، ومزودة بآليات لاتخاذ ما يلزم من الإجراءات والتدابير لتصحيح الاختلالات، وتوزيع الأدوار والمهمات والاختصاصات حرصا على حسن السير العام للمؤسسات التعليمية: إعداد الخريطة المدرسية، تدبير الموارد البشرية، الإشراف على الامتحانات والتقويم والمراقبة المستمرة، بناء المرافق وترميمها وتسييرها.

د- على مستوى المؤسسات :

يُحدثُ على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين مجلس للتدبير، يمثل فيه، علاوة على المدير، الطاقم الإداري، والمدرسون، والتلاميذ، وآباؤهم وأولياؤهم، والشركاء المعتمدون، وممثل عن المجالس المنتخبة.

ومن مهمات هذا المجلس، نذكر أساسا:

- التشاور في السير العام للمؤسسة، واقتراح حلول للنهوض بها، والرفع من مردوديتها، وتوسيع إشعاعها البيداغوجي والثقافي.
- بلورة مشروع المؤسسة لتعزيز سبل الشراكة والتعاون مع المدرسة والمجتمع المحلي والفعاليات الاقتصادية والثقافية.
- الإسهام في تقويم الأداء التربوي بالنظر إلى النتائج المحصل عليها، والتجهيزات والمعدات الديداكتيكية المتوفرة، وحال البناية، والمناخ التربوي السائد، ومناقشة ميزانية التسيير العادي والصيانة التي يقوم المدير بصرفها تحت مراقبة مجلس التدبير[12].

2- الترسانة القانونية

ألحت كل البرامج الإصلاحية على احترام مبادئ حقوق الإنسان انسجاما مع مقتضيات الدستور، والاتفاقيات والمواثيق الدولية، وحرصت في المنحى نفسه على إدماج عينة منها في المناهج التعليمية لحفز المتعلم على تمثلها، والتعود عليها في سلوكه اليومي. فعلاوة على مراهنة هذه البرامج على تكوين مواطن صالح متحل بالسلوك المدني، ومسهم في الحياة الديمقراطية والتنموية، تسعى أيضا إلى تحصينه بكل القوانين المتعارف عليها حتى يشعر بكرامته ومواطنته، ويحسن قدراته وكفاياته لأداء دوره الاجتماعي والاندماج في الحياة النشيطة على الوجه المطلوب.

11. اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المطبعة الرسمية، يناير 2000. ص 68.
12. نفس المصدر. ص. 70.

ومما تم التركيز عليه في هذا الإطار نذكر تكافؤ الفرص بين المتعلمين دون إقامة أي تمييز على أساس اللون والمعتقد والانتماء والجنس أو اللغة أو الثقافة، وتيسير ولوجهم، إناثا وذكورا، إلى المدرسة، ودعم المتعثرين والمعوزين لزرع الثقة والأمل والإرادة في نفوسهم، وتشجيعهم على مواصلة مشوار الدراسة.

وفي السياق نفسه أولت البرامج الإصلاحية أهمية كبرى للمواطنة حتى يتعرَّفَ المتعلمُ في الآن نفسه واجباتِه والتزاماتِه (ما عليه) وحقوقَه (ما له)، وينضبط للقوانين الداخلية للمؤسسة، ويصبح عضوا فاعلا ومشاركا في الحياتيْن المدرسية والعامة. كما خُصِّصت دعامات وبنود لرعاية المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير البرامج والمعدات الديداكتيكية التي تراعي قدراتهم الإدراكية، وطبيعة الإعاقة المصابين بها، وتسعفهم على الاندماج الاجتماعي، والحصول على النتائج المرضية.

ما يلفت النظر في العقد الأخير تراكمُ الأدبيات التربوية والبيداغوجية التي تعنى بثقافة حقوق الإنسان. ولذا حرصت الوزارة الوصية على استحداث بنيات تشرف على توثيقها وتعميمها واقتراح سبل تنفيذها وتتبعها. وممّا حفز الفاعلين التربويين على الاهتمام بنشر الثقافة الحقوقية وقيمها تزايدُ موجات الإرهاب والتعصب والانغلاق بما تحمله من أخطار تهدد استقرار البلاد وتزعزع أمنها وطمأنينتها. وإثر وقوع بعض الأحداث الإرهابية المؤسفة، تداول الفاعلون التربيون والمثقفون من خلال نقاشات عمومية في أمر مراجعة المناهج التعليمية والتربوية تفاديا لكل ما يمكن أن ينمي مظاهر التطرف والتعصب، وحرصا ترسيخ قيم التسامح والمشاركة الإيجابية والصلاح والانفتاح في المجتمع.

تروم كل الترتيبات والتدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية بتنسيق أو تعاون مع وزارات أخرى أو مع مكونات المجتمع المدني توعية المتعلم بالقيم النبيلة، وحفزه على التحلي بها في سلوكاته ومواقفه في الحياة العامة. ومن ضمنها نذكر ما يلي:

- إعداد دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان بتعاون مع وزارة حقوق الإنسان[13].
- اعتماد التربية على القيم وتطوير الكفايات مدخلا بيداغوجيا لمراجعة مناهج التربية والتكوين.
- وضع دفاتر التحملات الخاصة بتأليف الكتب المدرسية، تتحدد بموجبها المعايير الواجب توفرها في الكتب المصادق عليها، بما فيها التنصيص صراحة على مفاهيم ومبادئ وقيم حقوق الإنسان والمواطنة والديمقراطية.
- إحداث مادة جديدة « التربية على المواطنة» في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي.
- إدماج مبادئ القانون الدولي الإنساني في مناهج بعض المواد الدراسية كالاجتماعيات واللغة الفرنسية.

13. وزارة التربية الوطنية ووزارة حقوق الإنسان، اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، دليل مرجعي في مجال حقوق الإنسان، مطبعة المعارف الجديدة الرباط [د.ت].

- إحداث مرصد للقيم لدعم وتعزيز جهود مديرية المناهج في مجال إعمال القيم الوطنية والحضارية والإنسانية في المناهج الدراسية، وتتبع أجرأة توجهات واختيارات قطاع التربية الوطنية في هذا المجال.
- تأسيس في المؤسسات التعليمية نوادي التربية على حقوق الإنسان، ونوادي التربية على المواطنة، ونوادي التربية على المساواة بين الجنسين، ونوادي التربية على البيئة، ونوادي التربية الصحية.
- استحداث اللجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطن.
- تعزيز وتوسيع الشراكة والتعاون مع مكونات المجتمع المدني للنهوض بثقافة حقوق الإنسان (وُقِّعت في غضون سنتين تسع اتفاقيات مع كل من: الجمعية المغربية لمحاربة الرشوة، ومنتدى المواطنة، ومركز حقوق الإنسان، والجمعية المغربية لحقوق الإنسان، والمنظمة المغربية لحقوق الإنسان، وجمعية جسور، وملتقى النساء المغربيات، وحركة الطفولة الشعبية، والرابطة الديمقراطية لحقوق المرأة، واتحاد العمل النسائي).
- تنظيم ما يربو على 36 دورة تكوينية في مجال حقوق الإنسان لفائدة التلاميذ والمكونين والأساتذة ومؤلفي الكتب المدرسية[14].
- إدماج مفاهيم مدونة الأسرة في المناهج التربوية[15].
- إصدار دليل للتربية على حقوق الطفل[16].
- تقديم حصيلة قطاع التربية والتكوين في مجال النهوض بثقافة حقوق الإنسان[17].
- جمع ما ينيف على اثنين وعشرين مذكرة صادرة منذ سنة 2001 في مجال المواطنة وحقوق الإنسان والشفافية[18].
- إعداد منهاج التربية على حقوق الإنسان[19].

14. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، حصيلة برنامج التربية على حقوق الإنسان والمواطنة لقطاع التربية الوطنية، الرباط 8 شتنبر 2006.

15. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، إدماج مفاهيم مدونة الأسرة في المناهج التربوية، دليل التكوين، نشر عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسف، مكتب الرباط)، منشورات الألوان الجميلة، فبراير 2005.

16. وزارة التربية الوطنية، إعداد أمينة لمريني الوهابي بمساهمة مليكة غفران، دليل بيداغوجي للتربية على حقوق الطفل، منشورات الألوان الجميلة، 2003.

17. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، التربية على حقوق الإنسان والمواطنة في منظومة التربية والتكوين (صيغة أولية)، يناير 2007.

18. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، المذكرات الصادرة في مجال المواطنة وحقوق الإنسان والشفافية، [د.ت].

19. المذكرة رقم 117 الصادرة بتاريخ 25 أكتوبر 2002 حول تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان. وهناك مذكرة أخرى تهم إدماج مبادئ مدونة الأسرة وقيمها في المناهج التربوية، صدرت بتاريخ 5 أكتوبر 2004 تحت رقم 126.

3- التدبير التشاركي

يعنى به تدبير جماعي للشأن التربوي، ويرتكز على ثقافة الديمقراطية التشاركية أو المشاركة المواطنة التي تقوم على تفاعل كل الفاعلين التربويين (الأطر الإدارية والتربوية والمتعلمين) والمتدخلين (الهيئات المنتخبة، والمنظمات غير الحكومية، والمقاولات،) لتدبير شؤون المؤسسة التعليمية وفق رؤية تكاملية. ويعد التدبير التشاركي أحد المبادئ المؤسسة للحكامة الجيدة التي تسعف على جعل النظام التعليمي فعالا ومندمجا في سيرورة الحياة العامة[20].

وفي هذا الإطار، ركزت البرامج الإصلاحية على تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر. ومما ألحت عليه نجمله فيما يلي:

- تحقيق شفافية الميزانيات المرصودة، وترشيد الإنفاق العمومي والمساعدات الدولية والموارد البشرية.
- اضطلاع سلطات التربية والتكوين بوضع تقرير سنوي لتقويم القطاع برمته بهدف التوقف عند المردودية العامة (النظام التربوي عموما) والخاصة (على مستوى الجهة والمديرية والمؤسسة)، ونتائج الافتحاص المالي والبيداغوجي والإداري.
- ضبط المسؤوليات والمهمات والاختصاصات البيداغوجية والإدارية، وإعمال مبدأ المحاسبة لمجازاة كل متدخل على عمله وأدائه.
- استجابة البنايات والتجهيزات لمعايير جديدة، والحرص على صيانتها والحفاظ عليها ومراقبتها، واستثمارها بطرق تدبيرية متطورة[21].
- تدبير الزمن المدرسي بالمواءمة بين مقتضيات التدريس وحاجات الدعم والانفتاح، مع مراعاة الخصوصيات الجهوية.
- بلورة مشاريع المؤسسة لتعزيز سبل التعاون والشراكة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.
- تحسين أداء اشتغال الهيئات التدبيرية (المجالس الإدارية للأكاديميات، مجالس الجامعة، مجالس التدبير، مجالس المؤسسة).
- تعزيز استقلالية المؤسسة ومبدأ التعاقد مع الدولة[22].
- دعم استقلالية بنيات التدبير وتأهيلها للقيام بأدوارها، ووضع برنامج وطني للتأهيل المؤسساتي، وتفويت الصلاحيات اللازمة لمعالجة الشأن التربوي عن قرب[23].

20. دليل المدرسة المغربية، منشورات منتدى المواطنة،2007، ص34.
21. اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الرباط، المطبعة الرسمية، يناير 2000. ص. 72.
22. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرنامج الاستعجالي 2009-2012. ص76.
23. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015. ص. 50.

3-1- الهيئات التدبيرية

أ- مجلس التدبير

نص الميثاق الوطني في المادة رقم 145 ضمن المجال الخامس على إحداث هيئات متخصصة في التخطيط والتدبير والمراقبة في مجال التربية والتكوين، على مستوى الجهة والإقليم وشبكات التربية والتكوين المشار إليها في المادتين 41 و42 من الميثاق، وكذا على صعيد كل مؤسسة بغية إعطاء اللامركزية واللاتركيز أقصى الأبعاد الممكنة، وذلك عن طريق نقل الاختصاصات ووسائل العمل بصفة تدريجية من الإدارة المركزية إلى المستويات المذكورة أعلاه وفق ما تنص عليه المواد المضمنة في الدعامة الخامسة عشرة: 146 و147 و148 و149.

نص المرسوم رقم 376-02-2 على تشكيل مجلس للتدبير ومجالس تعليمية، تفعيلا للمادة رقم 149 من الميثاق الوطني للتربية: يُحْدثُ على صعيد كل مؤسسة للتربية والتكوين، مجلس للتدبير، ويُمثَّلُ فيه المدرسون والتلاميذ وآباؤهم وأولياؤهم والمنتخبون والشركاء للتداول والتشاور في مجالات الدعم المادي أو التقني أو الثقافي. ومن مهماته نذكر ما يلي:

- إبداء الرأي في برمجة الأنشطة ومواقيت الدراسة واستعمالات الزمن، وفي مشاريع اتفاقيات الشراكات التي تعتزم المؤسسة إبرامها.
- الإسهام في التقويم الدوري للأداء التربوي وللوضعية المادية للمؤسسة وتجهيزاتها، والمناخ التربوي السائد بها.
- اقتراح الحلول الملائمة لصيانة المدرسة، والرفع من مستوى إشعاعها داخل محيطها.
- المصادقة على التقرير السنوي العام المتعلق بسير المؤسسة وطريقة تدبير شؤونها البيداغوجية والمالية.

ب- المجالس الإدارية

تم إصدار الظهير الشريف رقم 203.00.1 بتاريخ 15 من صفر 1421 (129 ماي 2000) بتنفيذ القانون 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. وردت المادة الثالثة من الباب الثاني لهذا القانون المعنون بالإدارة والتسيير لتوضيح تركيبة المجلس الإداري ومهماته. يتكون- علاوة على المدير- من الممثلين الجهويين للإدارات، و رئيس مجلس الجهة، ووالي الجهة، وعمال أقاليم الجهة وعمالاتها، ورؤساء المجموعات الحضرية، ورؤساء المجالس الإقليمية، وممثل اللجنة الأولمبية للجهة (ويعتبر هؤلاء ممثلين معينين بالصفة)، وثلاثة ممثلين عن الأطر التعليمية من أعضاء اللجان الثنائية على مستوى الجهة بنسبة ممثل واحد عن كل سلك تعليمي، وممثلين اثنين عن الأطر الإدارية والتقنية، وثلاثة ممثلين عن جمعيات آباء وأولياء التلاميذ بنسبة ممثل واحد عن كل سلك تعليمي، وثلاثة ممثلين عن هيئة التأطير والمراقبة التربوية بنسبة ممثل واحد عن كل سلك تعليمي، وممثل واحد عن جمعيات التعليم المدرسي الخصوصي بكل جهة، وممثل واحد عن مؤسسات التعليم الأولي (ويعتبر هؤلاء ممثلين معينين). كما يجوز لرئيس المجلس أن يدعو لحضور اجتماعات المجلس، على سبيل الاستشارة، كل شخص يرى فائدة في حضوره.

وتنص المادة الخامسة من هذا الباب على أن مجلس الأكاديمية يتمتع بجميع السلطات والصلاحيات اللازمة لإدارة الأكاديمية، وخاصة فيما يتعلق بالبرنامج التوقعي الجهوي لتكوين الأطر التعليمية والإدارية والتقنية، والبرنامج التوقعي لأوراش البناء والترميم، والسير العام لمؤسسات التربية والتكوين، والمصادقة على صرف الميزانية المعتمدة.

ج- مجلس الجامعة

يتمتع مجلس الجامعة بجميع السلطات والصلاحيات اللازمة لإدارة الجامعة ويجتمع بدعوة ومبادرة من الرئيس أو بطلب مكتوب من ثلث أعضاء المجلس على الأقل كلما دعت الضرورة إلى ذلك ومرتين على الأقل في كل سنة. وهو يتكون من ممثلي القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، وممثلي الأساتذة الباحثين، وممثلي المستخدمين والإداريين والتقنيين، وممثلي الطلبة[24].

2-3- مشروع المؤسسة

تعتبر المؤسسة دعامة لتجسيد التدبير التشاركي (توزيع الأدوار وتفويض الصلاحيات والمهمات)، ولبنة أساسية لإرساء اللاتركيز واللاتمركز (استقلالية المؤسسة في تدبير شؤونها)، وبنية من بنيات دمقرطة التعليم (تعزيز مبادئ تكافؤ الفرص والتشاور والتواصل والتقويم والمحاسبة)، وواجهة لدعم انفتاح المؤسسة على محيطها الخارجي.

يقوم مشروع المؤسسة[25] على مقاربة جديدة للإسهام في التجديد التربوي والبيداغوجي، والنهوض بالمدرسة والرقي بها حتى تصبح قاطرة للتنمية على المستوى المحلي، والإسهام في تحقيق الترقي الذاتي للمتعلمين بدَعْم مواطن قصورهم وتعزيز مكامن قوتهم، والإقرار، تدريجيا، باللامركزية في مجاليْ التربية والتكوين، وتنمية سبل التعاون بين المدرسة وشركائها لإغناء البحث العلمي، وإعطاء دفعة جديدة للبحث التربوي، ومعالجة المشاكل المزمنة.

أضحت ثقافة المشروع في العقود الأخيرة، دعامة أساسية في المخططات الإصلاحية لتعويد الفاعلين التربويين على العمل الجماعي المنظم، وحفزهم على المشاركة والتعاون، وعلى إتباع خطوات مدبرة بعناية للوصول إلى الأهداف المرجوة. وتنهض كل المشاريع البيداغوجية، وفي مقدمتها مشروع المؤسسة، على تدابير محددة، من قبيل: تحديد الأهداف المتوخاة، وتوفير الوسائل المناسبة، وتنسيق المصالح المشتركة، وتوزيع الأدوار والمهام، واتخاذ القرارات المناسبة بالتراضي أو الإجماع اعتمادا على وظائف محددة (التشخيص، والضبط، والفحص، والتواصل) والعدة الملائمة للتقويم (الانسجام، والملاءمة، والفعالية، والنجاعة)[26].

24. مرسوم رقم 2.01.2326 الصادر بتاريخ 4 يونيو 2002 الخاص بتحديد كيفيات تعيين وانتخاب أعضاء مجالس الجامعة، قرار وزاري رقم 1269.02 الصادر بتاريخ 19 شتنبر 2002 القاضي بتحديد كيفيات تنظيم انتخابات الأعضاء المنتخبين بمجالس الجامعات.

25. المذكرة الوزارية رقم 27 بتاريخ 24 فبراير 1995 حول التجديد التربوي في المؤسسات التعليمية. انظر أيضا المذكرة رقم 73 الصادرة بتاريخ 12 أبريل 1994، حول دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية.

26. انظر فيما يخص الوظائف ومعايير التقويم، جماعة من الباحثين (عبد اللطيف الفاربي وآخرون) ـ تدبير النشاط التربوي، سبل وبدائل لانفتاح المدرسة على محيطها. سلسلة علوم التربية رقم 11، ط1، 1996، ص-ص86-87.

3-3- شبكات التربية والتكوين

ينص الميثاق في المواد 41 و42 و148 على إنشاء شبكة للتربية والتكوين حتى تتضافر جهود السلطات التربوية اللامركزية واللامتمركة للاضطلاع بالمهمات الآتية:

- تعزيز التكامل بين المؤسسات ذات الصلة فيما يخص تنظيم أنشطتها التربوية وتوزيعها.
- تيسير سبل التعاون بين مؤسسات التعليم العام والتكوين المهني لإكساب المتعلمين معارف عامة من جهة، ومهارات تقنية من جهة ثانية، وتنمية مؤهلاتهم للاندماج في الحياة النشيطة.

إحداث شبكات جهوية تعنى بتمتين الروابط وآليات التنسيق والتشاور بين التخصصات المتوفرة في المؤسسات الجامعية والمعاهد والمدارس العليا وفق ما تنص عليه المادة 78 القاضية بإعادة هيكلة التعليم وفق معايير محددة، ومن ضمنها التوفيق بين متطلبات الربط بين التخصصات، ومد الجسور فيما بينها لمنح المتعلم اختيارات متعددة، تناسب قدراته، وتستجيب لطموحاته، وتقيه من الإخفاق والإحباط.

4- الحصيلة ورهاناتها

1-4 مما تقدم نلاحظ أن الإطار النظري والتوقعي (الغايات، والمرامي، والتدابير المتوقعة) يواكب، عن كثب، المستحدثات البيداغوجية والتشريعات القانونية المعمول بها عالميا حرصا على الرقي بالمنظومة التعليمية إلى المستوى المنشود، وتيسير سبل النجاح للمتعلمين قاطبة دون تمييز أو إقصاء، ودمقرطة مؤسسات التعليم والتكوين وفق المعايير المتعارف عليها (الإنصاف، المساواة، تكافؤ الفرص).

ورغم ما بذل من جهود على الصعيدين الوطني والجهوي، مازالت كثير من النسب متراوحة في مكانها مما يؤشر على استمرار الأعطاب نفسها التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، وخاصة ما يمت إلى الديمقراطية بصلة[27]: تعميم التعليم في الوسط القروي وضواحي المدن، والحد من انقطاع المتعلمين عن الدراسة وخاصة الفتيات لبواعث اجتماعية(الهشاشة الاجتماعية والهيمنة الذكورية) وأمنية (تفاقم ظاهرة العنف

27. ينظر في هذا الصدد، برنامج عمل متعدد السنوات لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الأربعاء 16 يوليوز 2017. ما يعاب على الإحصائيات المقدمة هو استنتاجها النسب من عدد المتمدرسين وليس من مجموع من لهم الحق في التمدرس. وهو ما جعل بعض النسب لا تعكس الوضع كما هو رغم كشفها عن كثير من المفارقات التي ما زالت تعتري المنظومة التعليمية المغربية. ونقدم فيما يلي بعض النسب كما وردت في التقرير. وهي- كما يتضح-تكشف عن المصاعب التي تعيق دمقرطة التعليم وتعميمه، وتحول دون تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

- نسبة التكرار في السنة الثانية باكلوريا (السنة الدراسية 2016-2017) 24,1%. من ضمن المكررين 11,3% من الإناث.

- نسبة الانقطاع عن الدراسة في السنة الثانية بكالوريا (السنة الدراسية 2015-2016) 23,2%. من ضمن المنقطعين 10,3% من الإناث. ومن خلال المنحنى يتضح أن نسبة الانقطاع في تزايد ملحوظ مقارنة مع السنة الدراسية 2010-2011: 11,6%. أما نسبة المنقطعات عن الدراسة فلم تتجاوز: 11,6%.

- نسبة التمدرس في التعليم العالي 45 %.

- نسبة التخرج من الجامعة بعد ثلاث سنوات: 13 %.

والاغتصاب في المناطق والأحياء المهمشة)، وإسعاف ذوي الحاجات الخاصة على الترقي الذاتي بمعدات مناسبة لتكوينهم النفسي والجسماني والإدراكي(التربية الدامجة)، وتقديم الدعم البيداغوجي المناسب لتقليص الفوارق بين المتعلمين، وتخصيص نسبة معينة (20%) لأنشطة التفتح والمواطنة (السلوك المدني)، وحفز أرباب التعليم العمومي على مساعدة التلاميذ المعوزين وتشجيعهم على مواصلة مسارهم الدراسي.

يمكن أن نجرد كثيرا من المعوقات والأعطاب التي ما فتئت تعمق الهوة بين المؤمل والمحقق، وبين مُدخلات المناهج التعليمية ومُخرجاتها، وخاصة في الموضوع الذي يهمنا، وهو دمقرطة المنظومة التعليمية لتفادي كل أشكال التمييز والإقصاء، التي تعيق إرساء بنيات «مدرسة النجاح»، وتكرس نخبوية التعليم، وتحرم فئات عريضة من الأطفال والشباب من كسب الحد الأدنى من المعرفة للرقي بمؤهلاتهم الذاتية، وتنمية قدراتهم الشخصية، وتوسيع رؤيتهم للعالم.

2-4 يعتبر حق التعلم مطلبا جوهريا على المستوى العالمي لتمكين أي مواطن من ولوج المدرسة، واكتساب القدرات والمهارات المناسبة على قدم المساواة مع أنداده، وتفادي كل ما يشوش على نمو شخصيته وصون كرامته. لهذا أضحت المدرسة اليوم تراهن، أكثر من أي وقت مضى، على تعزيز العلاقة الديمقراطية بالمعرفة، وتمتين الممارسات الديمقراطية المدرسية.

أ- مازالت المدرسة المغربية فيما يخص الجانب الأول (العلاقة الديمقراطية بالمدرسة) تعاني من الخصاص في ضبط قاعدة المعارف (مفاهيم، مؤسسات، ممارسات) وقاعدة الكفايات (الكفايات المنشودة من كل مستوى تعليمي أو مجزوءة دراسية) التي يفترض أن يكتسبها جميع المواطنين حتى يكونوا قادرين على القراءة والكتابة[28]، والاضطلاع بواجباتهم المهنية والوطنية (المشاركة في التصويت والترشيح، وفي إبداء الرأي، وفي العمل الجماعي المنظم). ويزداد الوضع استفحالا عندما نستحضر المؤهلات الرقمية التي تقاس بها الأمم حاليا لمعرفة ما إن واكبت مجتمع المعرفة أو تأخرت عن ركبه، وما إن استثمرت المعدات التكنولوجية الجديدة واستوعبت مكاسبها خاصة في مجاليْ التعليم والتكوين.

ب- نعاين فيما يخص الجانب الثاني (الممارسة الديمقراطية) أن المدرسة المغربية نزعت في العقود الأخيرة إلى التلقين وحشو أدمغة المتعلمين بالمعارف النفعية والمهارات النمطية للحصول على معدلات مرتفعة تسعفهم على ولوج المعاهد والمدارس العليا ذات الاستقطاب المحدود.

28. أوضحت الوكالة الوطنية لمحاربة الأمية مؤخرا أن الأمية تطال ثلث ساكنة المغرب (ما يفوق ثمانية مليون مواطن) من مختلف الأعمار. ويزداد الوضع استفحالا ب«الأمية الرقمية» التي تعاني منها حتى الفئات المتعلمة أو الحاصلة على شهادات متوسطة. مازالت نسبة كبيرة من المغاربة تستعمل الحاسوب أو الهواتف الذكية بطريقة محدودة وسطحية.

ورغم إلحاح كثير من المذكرات على التجديد التربوي بالتركيز على أنشطة التعلم الذاتي، وإعداد مشاريع المؤسسة، واستحداث أندية للمواطنة، وبرمجة الأنشطة الموازية والداعمة، فإن نسبة قليلة من المدارس هي التي انخرطت في ركب «التجديد التربوي» بتفاوت في الأداء والإنجاز. وغالبا ما تتخذ الأنشطة المنجزة في هذا الإطار صبغة موسمية واحتفالية.

وفضلا عن تعثر المدرسة في هذا المسعى، لم يستطع المجتمعان السياسي والمدني أن يعطيا الدليل، قولا وفعلا، على مصداقية عملهما، وجدوى المشاركة السياسية لبواعث متعددة. وهذا ما أدى إلى إحباط الشباب وإدبارهم عن النشاط السياسي لفقد ثقتهم في الفاعلين السياسيين الذين أصبحوا يديرون ظهورهم للمشاكل الاجتماعية، ويسعون أكثر إلى تحقيق مآربهم الشخصية (الترقي الاجتماعي).

3-4 تستدعي دمقرطة المؤسسات، عموما، مقاربتين:

أ- تقتضي مقاربة تسييس التعليم (بالمعنى النبيل للكلمة) تحديد الأطراف المعنية بتسيير المجال التربوي، وتكوين الشبكات من لدن ممثلي المجالس المنتخبة، ومن التلاميذ والأساتذة والإداريين المنتخبين، لتدبير المؤسسات بطرق متطورة وشفافة، والتدخل لتصحيح الاختلالات، ومعالجة المشاكل البيداغوجية المعقدة. وهو ما نعاين جزءا منه في الهيئات الجامعية التي تراهن على استقلالية الجامعة في تدبير شؤونها الإدارية والمالية، وتسعى إلى إشراك كل المتدخلين والأساتذة والطلبة المنتخبين في إبداء الرأي واتخاذ القرار. ومع ذلك مازالت كثير من الأمور تحتاج إلى مراجعة حتى تتعزز القوة الاقتراحية لهذه الهيئات، وتنهض بأداء دورها في المراقبة والتقويم والمحاسبة. وهذا ما يقتضي تعديل القوانين المنظمة لهذه الهيئات (مثل التصويت السري عوض رفع الأيادي، توسيع تمثيلية الأساتذة والطلبة على أسس انتخابية، استحداث آليات المراقبة والمحاسبة)، والحرص على التكوين المستمر للمنتخبين والشركاء حتى يمارسوا حقهم في فحص الميزانيات المرصودة، والكشف عن نقائصها وعيوبها، ومطالبة الجهات المتخصصة القيام بافتحاص خارجي عند الضرورة.

إن الاتجاه العام في المغرب ينزع إلى ترك الوضع على حاله (Statu quo) بسبب حساسية تسييس القطاع (بالمعنى القدحي)، والتوجس من ركوب أطراف معينة على الممارسة الديمقراطية لتحقيق أهداف إيديولوجية، من جراء خلطهم بين الديمقراطية التشاركية والمآرب الحزبية أو العصبوية الضيقة.

ولا تمنع مثل هذه الحالات المفردة من مواصلة الإصلاح لتطوير الأداء الإداري والخدماتي والبيداغوجي في قطاع التعليم والتكوين على الوجه الأحسن، و«تعزيز السلطة الشرعية للقطاع في سياق ديمقراطية تشاركية واسعة، وبواسطة جهاز إداري مؤهل مهنيا»[29]. وهذا ما يقتضي التوافق على جملة من القضايا والمبادئ الكبرى تفاديا للتشويش على المنفعة

29. Jaques Lusignan et Guy Pelletier, « Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire » in La gouvernance en éducation, Sous la direction de Guy Pelletier, éd De Boeck Université, Bruxelles, p21

العامة، وتوسيع قاعدة المنتخبين وتمثيليتهم للرفع من وتيرة النقاش والتشاور والتنافسية، وتدبير المشاريع الجماعية بروح المسؤولية والمراقبة والمحاسبة.

إن الوجيه (interface) الإداري (البيروقراطية والتقنوقراطية) والسياسي (الديمقراطية التشاركية) يستتبع قطبين من السلطة، ومصدرين للضبط، ويحفز فاعلين آخرين (الجمعيات والنقابات والجماعات المحلية) على الاهتمام بالشأن التربوي والتعليمي لمغزاه الاستراتيجي في تقدم الأمم وازدهارها، ولكونه يمس جميع مكونات المجتمع. وبمقتضى ذلك يؤدي التسييس دورا أساسيا في مقاومة البيروقراطية، وفي ممارسة الضغط لترشيد الموارد المالية والبشرية، وتوزيع الأدوار اعتمادا على معايير الكفاءة والفاعلية، ومحاسبة المسؤولين على أدائهم بشكل منتظم، وتقديم مقترحات لتصحيح الاختلالات، وإعطاء هامش من الحرية للفاعلين التربويين لاتخاذ المبادرات البناءة، وإعمال المَهْنَنة (professionnalisation) التي تعتبر لبنة أساسية لضبط القطاع وتقنينه، والرفع من وتيرة أدائه (الضوابط المهنية، التكوين الأساسي، التكوين المستمر، معايير التميز والاستحقاق).

ب- تبنت المخططات الإصلاحية مقاربة « الحكامة الجيدة» التي تراهن على تحويل المؤسسات التعليمية إلى مقاولات تدبر شؤونها بمعايير جديدة لاستجلاب المردودية والرفع من الجودة. وتتنافى هذه المقاربة مع المقاربة السياسوية التي «ينزع -بمقتضاها- البعض إلى الاستغلال السياسوي أو الشخصي لحضور الشباب في مجال المؤسسات ليغرقوا هذه الهيئات في نقاشات عصبوية أو يندفعوا في الشحن المذهبي والإيديولوجي المبكر، على حساب التربية والديمقراطية نفسهما»[30]. وتلح مقاربة «الحكامة الجيدة» على إصلاح الإدارة، وتحديث قطاع التربية والتكوين، وتحسين الخدمات العمومية، وترسيخ الثقافة التنظيمية والتدبيرية، وتأهيل الفاعلين والمتدخلين بالمهارات والقدرات اللازمة لمراقبة أداء المسؤولين ومحاسبتهم على أعمالهم ومنجزاتهم، واكتساب معارف تهم الميزانية، والبرمجة، والضبط، والتنظيم، والتقويم.

5- رهانات المدرسة

يتضح، مما سبق، أن المدرسة المغربية تواجه تحديات كثيرة ينبغي مواجهتها والتغلب عليها للحاق بركب الدول المتقدمة. ولهذا اعتبر التعليم من الأولويات الوطنية لملاءمته وجدواه في تسريح وتيرة الأوراش التنموية. وإن استطاعت المدرسة المغربية-خلال العقود الأخيرة-أن تحقق بعض المنجزات، مازالت كثير من الأوراش المتعثرة تحتاج إلى مزيد من العناية والتتبع والمواكبة، وفي مقدمتها ورش دمقرطة التعليم وتوفير خدمات القرب لعموم المواطنين على حد سواء، سعيا إلى تحسين ترتيب المغرب على المستوى الدولي فيما يخص جودة التعليم ومردوديته.

30. محمد بردوزي، تحديث التعليم في المغرب: من الميثاق إلى التفعيل، المجلس الوطني لحقوق الإنسان، منشورات ملتقى الطرق، ط1، 2012، ص. 76.

وفي هذا السياق سنتوقف عند أوراش الأولويات التي ينبغي العناية بها -في انسجام مع الرؤية الإستراتيجية -تطلعا إلى تمتيع الأطفال بحقوقهم، وإدماجهم في الحياة النشيطة والمشاريع التنموية، وتفادي ما يترتب على انقطاعهم المبكر عن الدراسة من مشاكل اجتماعية عويصة (مثل، تفاقم الأمية، وتعمق الفجوة الرقمية، وارتفاع نسبة الانحراف الاجتماعي).

أ- مدرسة عادلة

راهنت كل المبادرات الإصلاحية على إرساء دعامات مدرسة عادلة ومنصفة للجميع دون التمييز أو الإقصاء القائم على اعتبارات ثقافية أو دينية أو لغوية أو عرقية. ومن بين الرهانات التي ينبغي ركوب غواربها لبواعث تنموية وديمقراطية تعميم التعليم في ربوع التراب المغربي. مازال هذا المطلب-منذ حصول المغرب على الاستقلال إلى الآن-ملحا بسبب إخفاق السياسات التربوية المتعاقبة في تحقيقه. وما فتئت أعداد من الأطفال (وخاصة الفتيات) لا تلتحق بالمدرسة أو تنقطع عن الدراسة مبكرا، وهو ما يحرمها من التوفر على الحد الأدنى من قاعدة المعارف والكفايات، ويحول دون أداء دورها الاجتماعي على الوجه المطلوب.

ويستحسن في هذا الإطار أن تتدخل الجهات المعنية والمختصة للتغلب على العوائق الاجتماعية والثقافية والأمنية التي تجبر الأطفال (وخاصة الفتيات) على الانقطاع عن الدراسة في المناطق القروية والأحياء المهمشة. وينبغي أيضا العناية بذوي الحاجات الخاصة، وإدماجهم في الحياة المدرسية والعملية، وتطوير مؤهلاتهم بالمعدات والبرامج المناسبة (التربية الدامجة)، والقيام بحملات إعلامية منتظمة لصد أندادهم عن ترويج «الصور النمطية» و«الاعتداءات اللغوية» التي تستهين بهم وتحط من شأنهم.

وفي السياق نفسه، يعاد تأهيل الجانحين، وتمنح لهم المساعدات اللازمة لمتابعة دراساتهم وتنمية قدراتهم ومؤهلاتهم. كما يجب على الدولة أن تحث التعليم الخاص – حرصا على تكافؤ الفرص وإسهاما في التضامن الاجتماعي-على تخصيص نسبة من المقاعد لأبناء الأسر المعوزة وذوي الإعاقة أو الحاجات الخاصة دون أداء رسوم الدراسة.

اضطرت كثير من الدول إلى مراجعة سياساتها التربوية حرصا على تلاؤمها مع إبدال «التعدد الثقافي» لتفادي أي شكل من أشكال التمييز والعنصرية على أساس ثقافي أو لغوي أو ديني من جهة، والنهوض بالقيم المشتركة، وتوفير الوسائل الداعمة للتماسك الاجتماعي من جهة أخرى. أضحى-في هذا السياق-تعلم «كيف نتعايش جميعا» من المواضيع الأثيرة التي تحظى بالانشغالات الاجتماعية والتربوية الكبرى[31]. نص الدستور المغربي على إرساء دعامات التعدد الثقافي في الفصل الخامس، ومن قبل اقترح الميثاق جملة من التدابير في الدعامة التاسعة من أجل ترجمة الاختيارات اللغوية (تدريس الأمازيغية، إقامة أكاديمية

31. Jean Hénaire « L'école de demain en chantier. Quelques enjeux pour la démocratie », in Nouvelles politiques éducatives défis pour la démocratie, Collection Thématique, n°6 juin 1998, CIFEDHOP (Centre International de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix), p. 29.

اللغة العربية)، وتوقف البرنامج الاستعجالي عند بعض الإجراءات الكفيلة بتعزيز أنشطة القيم والانفتاح لمد الجسور بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي والثقافي.

إن المبادرات الساعية إلى تحقيق العدالة اللغوية والاجتماعية، «وانتقاد التلازم المقام بين الوحدة السياسية والأحادية الثقافية»[32] لم تفلح في الحصول على النتائج المرضية. وإن حققت المنظومة التعليمية نسبيا طفرات على المستوى الحقوقي بمواكبة المواثيق الدولية ذات الصلة، مازالت في أمس الحاجة إلى إقامة حكامة للتعدد الثقافي من أجل مواكبة المطالب الثقافية الجديدة، والاعتراف بالاختلاف وبالحقوق الفردية والجماعية في إطار دولة وطنية حديثة باعتبارها بنية مُؤَسَّسَة[33].

ومن علامات التفاوت بين المساعي والواقع، وبين التنظيم السياسي والهوية الجماعية: عدم تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وتوضيح كيفيات إدماجها في التعليم، عدم تخصيص غلاف زمني للمناهج الجهوية وأنشطة التفتح، تكريس اللغة الفرنسية في الواقع بدعوى أنها تسعف على الترقي الاجتماعي والحصول على الشغل، تعثر مشروع إنشاء أكاديمية اللغة العربية...

يعتبر المغرب من الدول العربية التي حققت طفرات هامة في التنشئة المختلطة (Socialisation mixte) أو الاختلاط المدرسي (Mixité scolaire)، تفاديا للفصل بين المتعلمين على أساس الجنس (ذكر/ أنثى)، وحرصا على تكافؤ الفرص المتاحة لهما دون تمييز أو تفاضل. ومع ذلك ما فتئت كثير من النقائص تعتري هذا المسعى الديمقراطي، مؤثرة سلبا في إقامة عدالة اجتماعية بين الجنسين، ومعيقة النهوض بثقافة اقتسام الحقوق مناصفة. ومن بين النقائص، التي مازالت بعض الدول المتقدمة تعاني – بتفاوت-من فداحة نسبها، نذكر أساسا: تكريس التمييز والتفرقة بين البشر على أساس هويتهم الجنسية (sexisme)، وتواتر الصور النمطية التي تفاضل بين الجنسين، وتسند لهما أدوارا مختلفة بالنظر إلى اختلافهما من الناحية الفزيولوجية.

مازال مطلب «ثقافة الاختلاف» يثير الجدل على المستوى الكوني بسبب ظاهرتيْ الجروحية اللغوية (La vulnérabilité linguistique)[34] والهيمنة الذكورية اللتين لا تنتقصان من المرأة فحسب وإنما تضعانها في مرتبة أقل. وهذا ما يحول دون تحقيق المناصفة بين الجنسين لمتابعة الدراسة في بعض المسالك أو التخصصات العلمية. مازلنا نعاين تراجع نسبة الذكور أو الإناث أو ارتفاعها بسبب بعض التصورات المتوارثة التي يتناقلها الناس فيما بينهم

32. عبد القادر الفاسي الفهري «لغة الهوية والتعلم بين السياسة والاقتصاد»، مجلة تبين، العدد 1، المجلد الأول، صيف 2016، ص48.

33. المرجع نفسه. ص. 48.

34. يُعنى بالهشاشة اللغوية (La vulnérabilité linguistique) تضمن اللغة ألفاظا جارحة أو اعتداءات لغوية (Les aggressions verbales) ليس لإهانة الأخر فحسب وإنما للحط من قدره والتعامل معه كمواطن من الدرجة الثانية. استعملت جوديث باتلر هذا المفهوم لتحليل الخطاب الذكوري متوقفة بالأخص عند الألفاظ والعبارات التي تضع المرأة في المرتبة الثانية، وتحدث في نفسيتها جروحا تماثل في مفعولها وألمها الجروح الجسدية.
Judith Butler, Le pouvoir des mots. Politique du performatif, traduit de l'anglais par Charlotte Nordmann, édition Amsterdam, 2004, pp. 25, 208.

عن خصوصيات بعض التخصصات والمهن، بدعوى أنها تستدعي قدرات واستعدادات فزيويلوجية معينة. وهذا ما يعزز مظاهر التفرقة والتمييز والمفاضلة بين الجنسين، ويمنح للذكور فرصا أكثر للنجاح والاندماج الاجتماعي. وهو ما ينعكس سلبا على ممارسة المرأة حقها المشروع في الشأنين السياسي والعام.

مجملا، «يندرج الاختلاط في إطار تحول شامل لتدبير العلاقات بين الجنسين في المجتمع الديمقراطي بالاحتكام إلى مبدأ المساواة أمام القانون الذي لا يحرك ساكنا إزاء الهيمنة الذكورية كما تتجلى في تقسيم العمل بين الجنسين»[35]. وهذا ما يبين أن «الاختلاط المدرسي» لا يعني السماح للفتيات بمتابعة دراستهن إلى جانب الذكور فحسب، وإنما يعتبر مطلبا سياسيا لإرساء مبدأ المساواة والمناصفة بين الجنسين على أسس قانونية وتشريعية، وتنقية الخطاب السائد من «الصور النمطية» التي تنتقص من شأن المرأة، أو تضع حواجز وهمية بينها وبين الرجل.

ب- مدرسة مؤهلة

من رهانات دمقرطة التعليم تشييد البنيات التحتية، وتجهيزها بالمعدات والبرامج الديداكتيكية (didacticiels) المتطورة، وتحسين التدابير المتعلقة بحماية صحة المتعلمين، ووقايتهم من المخاطر التي تهدد أمنهم وطمأنينتهم، أي المراهنة على توفير الشروط نفسها للمتعلمين جميعهم، وخاصة في المناطق والأحياء التي تعاني من الهشاشة الاجتماعية، حرصا على تنمية قدراتهم، وتقليص الفوراق بينهم، وحفزهم على تحقيق النتائج المرجوة.

ورغم ما بذل من جهود في هذا المجال ما فتئت نسبة من الأطفال تعاني من الإقصاء بسبب بعد المدرسة عن سكناهم، أو صعوبة التضاريس أو لبواعث أمنية واجتماعية. وهو ما يقتضي تدخل الجهات المختصة أو المعنية لتعزيز سياسة القرب في المناطق النائية والأحياء المهمشة، وتوفير ما يلزم من الخدمات العمومية المنتظمة (النقل، الأمن، الإنارة، المرافق الصحية، التغطية الصحية، المطاعم المدرسية)، وتخصيص مساعدات مالية للأسر المعوزة، عند بداية كل سنة دراسية، على النحو المعمول بت في الدول المتقدمة.

مازالت الفجوة الرقمية مستفحلة بين المناطق والمدن والأحياء بسبب التفاوت في التجهيزات والإمكانات ومستوى العيش، وهو ما يحرم فئات عريضة من المتعلمين من ولوج مجتمع المعرفة بطرق معلنة وممنهجة. وحرصا على دمقرطة الولوج إلى المعرفة ينبغي توفير المعدات التكنولوجية في المؤسسات التعليمية، وتأهيل المتعلمين للتعامل معها إيجابا وحسن استثمارها، وإعداد برامج التكوين المستمر لفائدة الأساتذة حتى يواكبوا موجات « التجديد التربوي»، ويساهموا في الرفع من جودة التحصيل والدعم المدرسيْن.

ويستحسن أن تبلور كل مؤسسة، بشراكة مع الفاعلين الاقتصاديين ومكونات المجتمع المدني، المشروع التربوي لتحسين جودة الحياة المدرسية، وتيسير اندماج المتعلمين في

35. Nicole Mosconi « Les ambigüités de la mixité scolaire » in Egalité entre les sexes, Mixité et Démocratie, sous la direction de Claudine Baudoux et Claude Zaidman, Editions l'Harmattan, 1992, p. 16.

الأوراش التنموية، وحفزهم على المساهمة في « المواطنة التشاركية» «والبناء الديمقراطي»، وتنمية قدراتهم ليتعاملوا بشكل إيجابي وفعال مع المعدات التكنولوجية المتطورة. وفي هذا السياق يتعين على الجهات المعنية أن توفر برامج خاصة لمحاربة ظاهرة السرقة والانتحال (Logiciels anti-plagiat)، التي تفاقمت في العقود الأخيرة بالمدارس والجامعات المغربية، وأضحت تؤثر سلبا في مردودية البحث العلمي ووتيرة المنافسة الشريفة، وتنتهك الحقوق المادية والمعنوية للمؤلفين.

تضطلع المدرسة، بوصفها رافعة للبناء الديمقراطي، بتهييء المتعلم على ممارسة حقه في المواطنة التشاركية، وتحمل المسؤوليات في الحياة النشيطة، والقيام بواجباته الوطنية على الوجه الأحسن[36]. وعوض أن تكتفي التوجيهات التربوية بتلقين المتعلم المعارف العامة، ينبغي لها أن تراهن على تطوير قدراته ومهاراته، وتُمرِّنُه على الانخراط في العمل الجماعي، واتخاذ المبادرات والمواقف البناءة.

تفرض هذه التدابير وغيرها مراجعة السياسة التربوية المعتمدة، وتعزيز الترسانة القانونية والتشريعية (التشريع المدرسي) بدعامات ملائمة لإرساء اللامركزية واللاتمركز في إطار مشروع الجهوية الموسعة، وتحسين آليات التدبير المالي والبشري واللوجسيتكي والبيداغوجي في مؤسسات التربية والتكوين، وتفويض صلاحيات للمسؤولين على المستويين الجهوي والمحلي للرقي بالديمقراطية التشاركية، واستحداث بنيات التتبع والمراقبة والتقويم والمحاسبة والمعاينة والافتحاص.

ج- مدرسة فعالة :

يتعين إرساء حكامة جيدة تزاوج بين المسؤولية والمحاسبة، وتعتمد، جهويا ومحليا، على بنيات وشبكات للتقويم والدعم والافتحاص، وتروم تحسين الأساليب التدبيرية، وتطوير مؤهلات الموارد البشرية. وفي هذا المنحى ألحت «الرؤية الإستراتجية» على اقتراح ورش تأهيلي، في المدى القريب، من أجل تطوير القدرات التدبيرية للفاعلين، ضمن مشروع متكامل لتجديد الحكامة التربوية»[37]. وتضمن الفصل الثاني من «الرؤية الإستراتجية» جملة من التدابير لتوطيد نظام الحكامة الترابية للمنظومة في أفق الجهوية المتقدمة، ومن ضمنها تحديد واضح للسلط والأدوار والمهام، تفويض الصلاحيات والمهام في إطار الاستقلالية والتعاقد والمحاسبة، مأسسة مشروع المؤسسة، دعم استقلالية بنيات التدبير

36. أرسى باولو فرير (Paulo Freire) دعامات البيداغوجية النقدية لتطوير حاسة النقد لدى المتعلم، وحفزه على الدفاع عن نفسه وملاحظة الشطط في استعمال السلطة، وتغيير الواقع، وجعله فاعلا في العملية التعليمية والمدينة المدرسية، ومصرا على تجسيد فعلية الحقوق قولا وفعلا. انظر:
Noyelle Neumann Das Neves « La pédagogie, un outil au service de l'effectivité des droits de l'homme » in Pédagogie et droits de l'homme » sous la direction de Véronique Champeil-Desplats, Presse Universitaire de Paris Ouest, 2014, p. 75 - 76.

37. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، 2015. ص. 74.

وتأهيلها للقيام بأدوارها[38].

تنهض القيادات والفرق التربوية بتدبير بيداغوجية المشاريع اعتمادا على معايير وآليات محددة (التشاور، الملاءمة، المسؤولية، توزيع المهام...)، واحتكاما إلى مقتضيات الحكامة الرشيدة والمسؤولة (التدبير المعقلن للموردين المالي والبشري، الرفع من جودة الخدمات والأداءات، الحصول على النتائج المرضية). وفي هذا الصدد ينبغي مداومة تتبع (Monitoring) المشاريع البيداغوجية لتشخيص مواطن تعثرها وقوتها، والبحث عن الوسائل الناجعة لتحسين أدائها وتحقيق الأهداف المنشودة. ويستند التقويم على جملة من المعايير (الاتساق، الفعالية، المردودية، النجاعة، الكفاية) لفحص اختلالات المشروع، ثم تشخيصها واستجماع المعطيات الدقيقة عنها، ثم التدخل لمعالجتها بالطرق الفعالة والرشيدة.

تحتم مقتضيات الحكامة معاودة النظر في الطرق التدبيرية المعتمدة لتباطئها، وترهلها، وعدم مواكبتها بالتقويم والمحاسبة المنتظمين على المستوى المركزي والجهوي والمحلي. وهذا ما يقتضي مراجعة تركيبة بنيات التدبير ووظائفها وطرق اشتغالها (المجالس الإدارية للأكاديميات، مجالس الجامعات، مجالس التدبير في المؤسسات التعليمية)، وتوسيع تمثيلية الأساتذة والطلبة والتلاميذ ومكونات المجتمع المدني فيها لتحسين أداء المقاربة التشاركية، ومعالجة الاختلالات المزمنة، وتعزيز آليات التشاور والمحاسبة والافتحاص لاستجلاب المردودية المتوخاة.

ملاحظات برسم الاختتام

أ- يبدو أن المخططات البيداغوجية تتوفر على عدة مفاهيمية متطورة ومسايرة للتجديد التربوي لكنها عجزت عن تنزيل معظمها إلى أرض الواقع، وترجمتها إلى تدابير عملية، ومن ضمنها ما يمت إلى الديمقراطية بصلة.

ب- راهنت المخططات على المطمح التدبيري لتنظيم قطاع التربية والتكوين، وترشيد موارده البشرية والمالية، وتجويد أدائه. وما يسترعي الانتباه، في هذا المجال، إصرارُ هذه المخططات على الاستفادة من التدبير المقاولاتي والسير على هداه تطلعا لاستجلاب المردودية المنشودة. وهذا ما يستدعي مراجعة المنظومة التعليمية للتوقف عند مكامن تعثرها وقصورها، واقتراح حلول لتحسين أدائها بالسبل التدبيرية المتطورة.

ج- تراهن الديمقراطية المدرسية (الممارسة المواطنة) على إرساء دعامات المشروع التحرري البيداغوجي بإشراك المتعلم في تدبير المؤسسة وتنشيطها، والحرص على عدم إخضاعه بالأساليب المهينة (الضرب، الوصم، الطرد، السباب، العقاب...)، وتوعيته بواجباته وحقوقه. ولئن استطاعت الدول المتقدمة تحقيق نسب عالية في ولوج الأطفال إلى المدرسة، فإن المغرب مازال يعاني من الهدر والانقطاع المدرسيين مما يحرم نسبة من الأطفال (وخاصة من الفتيات) من اكتساب قاعدة المعارف والكفايات الأساسية. وفي السياق نفسه رغم إصلاح نظام التقويم (المراقبة المستمرة والامتحان النهائي) مازالت

38. نفس المصدر. ص. 49-50.

نسبة قليلة من المتعلمين هي التي تحصل على الشهادات العليا في حين تضطر الغالبية العظمى إلى مغادرة المدرسة لبواعث كثيرة. وهذا ما يدل على إخفاق المغرب في دمقرطة النجاح باعتماد تدابير تضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتحفزهم على التفوق في مشاريعهم الشخصية، واختيار المسالك والتخصصات التي تناسب ميولهم وقدراتهم، وتهيؤهم إلى تحمل أدوار اجتماعية للمساهمة في الأوراش التنموية وبناء الصَّرح الديمقراطي.

د- أصرت المخططات الإصلاحية على مأسسة مشروع المؤسسة حتى يسهم، بشكل واضح ومعقلن، في تمتين سبل الشراكة والتعاون بين المدرسة وشركائها. لم تصدر، في هذا الإطار، إلا مذكرات معدودات[39] تدعو إلى الانخراط في «التجديد التربوي» لتصحيح أعطاب التحصيل الدراسي، ودعم المتعلمين لتنمية قدراتهم وتحسين مؤهلاتهم التواصلية. ومازال مطمح المَأْسَسَة، رغم تصرُّم ما ينيف على عقدين من الزمن، معلقا لحد الآن. وهو ما يقتضي ضبط آليات الشراكة بين المدرسة ومكونات المحيط الخارجي، وتحديد دور الشركاء للانخراط في تجويد المنظومة التعليمية إسهاما منهم في إرساء أركان « المجتمع المتضامن» غيرة على المنفعة العامة، وترفعا عن الحزازات والحسابات السياسوية الضيقة، وتطلعا للرقي بالبلاد إلى مصاف الدول المتقدمة.

ه- رافق العشرية الأولى من الإصلاح حماس في أجرأة التدابير، وخاصة ما يتعلق بتكثيف حملات التوعية والأيام الدراسية والإصدارات في مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة[40]. لكن الحماس بدأ يفتر وينحسر مع مر السنين. وهو ما يفرض على الوكالة الوطنية للتقييم أن تقوم بتشخيص شامل للوضع (النتائج، حصيلة الكفايات، التجهيزات، الهدر المدرسي...) بأدوات ومقاييس علمية، وتقديم الحصيلة سنويا حتى يتعرف المتدخلون مواطن الضعف، ويتدخلون، وفق موقعهم واختصاصهم، لتداركها وتصحيحها.

مرت الآن سنتان من العشرية والنصف، التي تراهن عليها الرؤية الإستراتجية لتحقيق غاياتها المنشودة، دون أن يصاحبها الحماس المتوقع، ويضطلع أصحاب القرار بأجرأتها في شكل تدابير عملية، وتُسند بإرادة جماعية لتحقيق على الأقل المطالب ذات الأولوية القصوى، على نحو تعميم التعليم، ومحاربة الانقطاع والهدر المدرسيين، والنهوض بالمدرسة العمومية، وإرساء دعامات المواطنة الديمقراطية (العدالة اللغوية والاجتماعية، المناصفة بين الجنسين، معايير التميز والاستحقاق، دمقرطة النجاح، تفادي أساليب العنف والتمييز والإقصاء).

39. - صدرت عن وزارة التربية الوطنية المذكرات الآتية:
- مذكرة «المشروع التربوي» رقم 129 بتاريخ 5 غشت 1992.
- مذكرة «دعم التجديد التربوي في المؤسسات التربوية»، رقم 73، مؤرخة ب 12 أبريل 1994.
- مذكرة «التجديد التربوي بالمؤسسات التعليمية»، رقم 27 مؤرخة بتاريخ 24 فبراير 1995.

40. لأخذ فكرة مجملة عن الإنتاجات والندوات والأيام الدراسية ينظر. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، إصدارات وإنتاجات في مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة، 2008.

ثبت المصطلحات

Bonne gouvernance	الحكامة الجيدة
Chantiers prioritaires	أوراش الأولويات
Citoyenneté démocratique	المواطنة الديمقراطية (دور التربية في النهوض بالقيم الإنسانية النبيلة (الحرية، المساواة، العدالة، الديمقراطية، حقوق الإنسان، دولة الحق والقانون)، ومحاربة كل ما يذل الإنسان ويحط من كرامته (العنف، الإقصاء، العنصرية، التمييز، الهشاشة الاجتماعية والمجالية).
Curriculum (curricula)	منهاج تعليمي (المناهج التعليمية)
Démocratisation de la réussite	دمقرطة النجاح
Didacticiels	البرامج الديداكتيكية
Dominance masculine	الهيمنة الذكورية
Effectivité des droits	فعلية الحقوق
Fragilité (précarité) sociale	الهشاشة الاجتماعية
Gestion participative	التدبير التشاركي
Logiciel anti-plagiat	برامج محاربة السرقة والانتحال
Mixité des droits	المناصفة في تقاسم الحقوق
Mixité scolaire	الاختلاط المدرسي
Module	المجزوءة (مع العلم أن التعليم بالمجزءات (Enseigement modulaire) -في الدول المتقدمة- يسعى إلى تعزيز دمقرطة التعليم لضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين وفق ما يلي: تنويع الطرق البيداغوجية وفق حاجاتهم ومؤهلاتهم الشخصية، وتفويجهم بالنظر إلى أدائهم ووتيرة تعلمهم، ودعم المتعثرين منهم بالأدوات والبرامج الديداكتيكية المناسبة).
Participation citoyenne	المشاركة المواطنة
Pédagogie critique	البيداغوجية النقدية
Pédagogie de projet	بيداغوجية المشروع

Pratique citoyenne	الممارسة المواطنة
Professionnalisation	المهننة
Projet d'établissement	مشروع المؤسسة
Projet émancipatoire pédagogique	المشروع التحرري البيداغوجي (حرص التربية على تعليم الجميع ووقايتهم من أي شكل من أشكال الإهانة والتنقيص والتمييز والتحقير).
Sexisme	إقامة المفاضلة والتمييز بين البشر على أساس الجنس أو النوع الاجتماعي (ذكر أو أنثى)، وهو ما يعرض المرأة -بالأخص- إلى الإقصاء والاستخفاف والاضطهاد بحكم النظرة المتوارثة عنها.
Socialisation mixte	التنشئة المختلطة
Société solidaire	المجتمع المتضامن
Socle (connaissances& compétences)	قاعدة (المعارف والكفايات)
Vulnérabilité linguistique	الجروحية اللغوية: المصطلح مشتق من اللفظ اللاتيني (vulnerare) الذي يعني: جرح، اعتدى، ألحق ضررا ماديا أو معنويا بالآخر. ويعنى به تضمن اللغة لاعتداءات لغوية لا تجرح الآخر فحسب وإنما تضعه في مرتبة دنيا.