

الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لت مدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة

سعيد الحنصالي

باحث في تحليل الخطاب وعلوم التربية

لا يمكن لنظام تربوي دامج أن يوجد إلا إذا تبنت المدارس العادية نهجاً دامجاً بامتياز، أي إذا نجحت في تربية كل الأطفال داخل مجالها الجغرافي (...). فالمدارس العادية التي تتوفر على هذا التوجه الدامج تشكل الوسيلة الأكثر فعالية لمحاربة الوضعيات التمييزية بخلق جماعات مستقبلية وبتشييد مجتمع دامج وبلوغ هدف التربية للجميع...

المبادئ الموجهة من أجل تربية دامجة، منظمة الأمم المتحدة للتربية
والعلوم والثقافة، 2009

تقديم

يقدم سلمان خان في كتابه «التربية المبتكرة: مدرسة كبيرة مثل العالم»¹، تصوراً جديداً لمفهوم التعلم أو لمفهوم القسم الموحد، وهو تحليل يذكركنا بالنموذج الذي ابتكرته ماريا مونتيسوري قبل عقود من الزمن². يرتكز هذا التصور على خواص بيداغوجية تسير في عكس اتجاه النموذج التقليدي الذي يضع المتعلمين في دائرة مشتركة من حيث السن. ويرى أن هذه الخطاطة لم توجد إلا داخل سياق تاريخي واجتماعي وزمني محدد، فقبل الثورة الصناعية كان من النادر أن يتم تجميع الأطفال بحسب فئتهم العمرية بما أن أغلب الناس كانوا يعيشون في ضيعات مغلقة، ومع عصر التصنيع تم تشييد نموذج معماري وعمراني جديد بكثافة سكانية خلقت نموذج المدرسة ذات الأقسام المتعددة³.

يقتضي تصور سلمان خلق دينامية بيداغوجية تتفاعل فيها الأعمار والقدرات والوضعيات

1. Khan, Salman. L'éducation réinventée : une école grande comme le monde. Paris : Nouveau Horizons, 2013.

2. Spinelli, Patricia et Benchetrit, Karen. Montessori, un autre regard sur l'enfant. Poche Marabout, 2010. p.115.

ويرتكز هذا التصور الذي يتطلب عرضه مقالاً خاصاً، في ضرورة مساعدة الطفل على إيجاد إيقاعه الخاص في التعلم والأخذ بعين الاعتبار مختلف مراحل تطوره النفسي والإدراكي. فضلاً عن ذلك فإن أمر التتبع التربوي رهين بالطرائق التي ينفجها الفاعلون التربويين ويتكوّنهم قبل أن يمرّوا إلى مرحلة الممارسة ونقل المعارف... فبالنسبة لماريا مونتيسوري، فإن تحفيز الحياة بتركها حرة تنمو هو أول واجب للمربي. إنه فن حقيقي ضروري من أجل إنجاز مهمة معقدة. يتعلق الأمر إذن بمساعدة الروح التي تولد من الحياة والتي تحيا بقواها الخاصة.

3. المرجع نفسه. ص. 230.

الاجتماعية، ويصير فيها المتعلم مساهماً حقيقياً في العملية التعليمية: «المسألة الحقيقية هي تألق القدرات الكامنة لكل واحد أو عدمها، هو الحفاظ على الكرامة أو دوسها»⁴. يقوم تصور سلمان خان على ضرورة تشييد نموذج حقيقي لديموقراطية المواكبة التربوية، وتعميم التعلم للجميع: «إن الوسيلة المثلى لمساعدة أطفالنا هي مساعدة الأطفال جميعهم»⁵.

صدر قانون إلزامية التعليم في المغرب في 13 نونبر 1963 وتم تنميته بظهير 19 ماي 2000 تحت رقم 04.00. وتأتي أهمية الظهير المتمم في كون مسألة الإلزامية تظلم بمسؤوليتها الأسرة والإدارة التربوية من جهة والإدارة التربوية من جهة أخرى بما يضمن تسجيل كل الأطفال البالغين سن التمدرس والمحدد في ست سنوات. وقد يصل أمر التقصير في تسجيل الأطفال البالغين سن التمدرس إلى درجة الإنذار أو الغرامة المالية. وقد ألزم هذا القانون الدولة بتوفير تعليم مجاني وفي أقرب مؤسسة تعليمية لمكان إقامتهم. ورغم أن قانون إلزامية التعليم لم يشر صراحة إلى الأطفال في وضعية إعاقة بل إلى الأطفال بصفة عامة، فإننا نستشف من خلال ذلك مبدأ التعميم الذي يعني كل الأطفال المغاربة بكل فئاتهم وتنوعهم.

ورغم كل المقومات التي تم بها تحصين هذا القانون، إلا أن «محاولة تنزيله على أرض الواقع منذ صدوره إلى حدود اليوم أبان عن استحالة شبه مطلقة»⁶. وتعود أسباب ذلك إلى مجموعة من العوامل:

- «بطء وأحياناً تقصير ضباط الحالة المدنية في توجيه قوائم التصاريح بالولادات المسجلة لديهم وكذا قوائم الأطفال الذين بلغوا سن الرابعة إلى المصالح الإقليمية لوزارة التربية الوطنية كما تقتضيه المادة الثالثة المكررة من قانون إلزامية التعليم.»
- غموض قرار وزير التربية الوطنية الصادر بعد ثلاث سنوات من قانون إلزامية التعليم، فيما يخص تحديد المسؤوليات ومحاسبة المسؤولين في حالة التقصير عن الوفاء بأهم مقتضيات القانون وهي المادة السادسة منه، مما أدى إلى عدم تطبيق القانون على المخالفين منذ صدوره.
- «لم يترجم النص القانوني إلى تدابير ترتب العقوبات الجزية الرادعة لكل مسؤول عن طفل تراخي عن تنفيذ الالتزام» وذلك مقارنة بالقانون الفرنسي مثلاً، الذي وضع إجراءات صارمة تجمع بين العقوبة الحبسية والغرامة المالية المرتفعة⁷.

مع ذلك، وفيما يخص التلاميذ ذوي الإعاقة، يمكن اعتبار هذا القانون مدخلاً أساسياً

4. المرجع نفسه، ص. 13.

5. المرجع نفسه، ص. 261.

6. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منظمة اليونيسيف ومنظمة إعاقة دولية. تحليل الإطار التشريعي والتنظيمي للدمج المدرسي للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب: تقرير مفصل. دجنبر 2016، ص. 5.

7. المرجع نفسه، ص. 6-7.

وموجهاً لكل ما جاء بعده من موثيق ونصوص ومذكرات ومقررات⁸، نشير إلى آخرها وهي الوثيقة التي أصدرها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بعنوان: «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030».

جاءت هذه الرؤية بتصوير مدمج شامل لإصلاح منظومة التربية والتكوين، اعتمد منهجية تقويمية للبرامج السابقة من جهة كما اعتمد منهجية اقتراحية من جهة أخرى تحضر فيها المنظومة في شموليتها من حيث الجودة والنجاعة والمأسسة واحترام مقتضيات وأحكام الدستور الجديد. في هذا السياق تختص الرافعة الرابعة من الفصل الأول المتعلق بمدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص، بتأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة. وهي رافعة تقوم على مبدأ أساسي من أجل الإنصاف والعدالة والاجتماعية هو مسؤولية الدولة في أن تضمن للأشخاص في وضعية إعاقة الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة.

تتضمن هذه الرافعة، من خلال هذا التصور، مجموعة عناصر مركزية، نختصرها في:

- ولوج الأطفال المعاقين إلى المدرسة شكل من أشكال إنهاء وضعية الإقصاء والتمييز، «أخذاً بعين الاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إل جانب أقرانهم».
- ضرورة «وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامية للأشخاص في وضعية إعاقة يشمل المناهج والمقاربات وأنظمة التقييم والدعامات الديدانكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات».
- «تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامية وإدراجها في برامج التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية».
- «تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة».
- تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة والمجتمع المدني.
- الانفتاح على الشراكات الأجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال.
- إدماج محاربة التمثلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم وحقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته⁹.

في هذه الورقة نعالج مسألة تربية وتمدرس التلاميذ ذوي الإعاقة من منظور علمي وترافعي يستشرف إمكانيات تشييد نموذج تربوي واجتماعي وقانوني لمدرسة دامية باعتبارها مسألة حق ينص عليه الدستور المغربي وتدعو إليه المواثيق والاتفاقيات الدولية. وسنعمد

8. سنشير بالتفصيل إلى أهم هذه الوثائق الرسمية في الفقرة الخاصة بتحليل النموذج المغربي بشأن التعليم الجامع.

9. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص. 16.

في هذا البحث إلى تقديم سلة مقترحات تنطلق من ثلاثة مقومات: السياق العلمي والترافع الدولي حول التعليم الجامع؛ وضعية تـمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة داخل النموذج التربوي المغربي؛ تقديم نموذج دولي دينامي حول التعليم الجامع ممثلاً في مدرسة جنيف للتربية الدامجة.

من الناحية الاصطلاحية نتبنى في هذا البحث مصطلح «التلاميذ ذوي القدرات المختلفة» وفي بعض السياقات ذوي القدرات المتطورة¹⁰ مع الإبقاء على مصطلح التلاميذ ذوي الإعاقة أو ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أثناء الإحالة على نصوص أو مذكرات أو مراجع تستعمل هذه الصيغة الاصطلاحية، كما أننا سنستعمل مصطلحات: التربية الدامجة والتعليم الجامع والتعليم الشامل والتعليم الدمجي باعتبارها مقابلات لمصطلح Education inclusive. وذلك بسبب الاختلافات المسجلة في العديد من ترجمات النصوص والتقارير الدولية التي لا تعتمد صيغة عربية واحدة للمصطلح نفسه.

1. السياق الدولي والترافع من أجل تعليم جامع

1. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (2008)

وضعت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) عشرة أسئلة حول التعليم الجامع في إطار تركيز أسبوع العمل العالمي أسبوع على التعليم الجيد من أجل إنهاء الاستبعاد، تحت شعار: لكل متعلم أهميته. ويمكن تحديد سياق وخلفية هذا الموضوع من خلال الديباجة التي تصدرت الأسئلة العشرة: «إن الجهود الرامية لتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم لا بد وأن تكون مصحوبة بسياسات ترمي إلى تحسين جودة التعليم في كافة مستوياته، وفي كل من البيئات التعليمية النظامية وغير النظامية معاً. والتعليم هو حق أساسي لجميع الأطفال والشباب والكبار، بصرف النظر عن العمر، أو الجنس، أو الأصل العرقي، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي، أو الإعاقة، أو المركز الاجتماعي أو الاقتصادي.»¹¹

كما تشير الأسئلة العشرة إلى أهم الإشكالات المرتبطة بتعميم التعليم الشامل وهي ضعف تكوين المعلمين، ضرورة الاهتمام بالمنهج الدراسي الجامع الذي يركز على الدائم الأربع لتعليم القرن الواحد والعشرين وهي: التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم لتكون، والتعلّم للعيش مع الآخرين. يلح التقرير إلى أن هذا التعلّم يبدأ داخل الصفوف الدراسية.

10. أستعمل مصطلح «ذوي القدرات المختلفة» عوضاً عن «ذوي الإعاقة» رغم الإجماع الدولي وذلك من منظور إيجابي هو لفت الانتباه والتركيز على مفهوم القدرة لا على الوضعيات المعيقة لتـمدرس جامع. ومن منطلق أن في تغيير المبنى تغيير للمعنى كما يقول البلاغيون، فإن المرمى والمقصد والهدف الأسمى أن ننظر إلى جانب الكفاءة والمهارة لنحاصر بها جوانب العجز الذي يذكئها الإهمال والعزل بقصد كان أم بغير قصد.

11. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. عشرة أسئلة بشأن التعليم الجامع. 2008. www.unesco.org/new/ar/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education

ويؤدي المنهج الدراسي دوراً بالغ الأهمية في دعم التسامح وتعزيز حقوق الإنسان، ويشكل وسيلة فعالة في تجاوز الاختلافات الثقافية والدينية وغيرها¹².

تؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) التي وقعها أكثر من مائة بلد، بما فيها المغرب (2009)، أهمية الانتباه إلى الوضعيات التي يتم فيها إقصاء التلاميذ من حق التعليم الشامل على أساس الإعاقة ملحة على: «عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة؛ وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها»¹³.

في سنة 2009 أصدرت اليونسكو وثيقة المبادئ التوجيهية بشأن التعليم الجامع، وقد تمت الإشارة في مقدمتها إلى «أن الأطفال ذوي الإعاقات يعانون بشدة من ظاهرة الاستبعاد من التعليم، فهم يمثلون ثلث العدد الإجمالي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس»¹⁴. إن ما يميز هذه الوثيقة رؤيتها الشمولية للتعليم الجامع باعتباره حقاً لكل التلاميذ بمختلف وضعياتهم وانتماءاتهم بمن فيهم التلاميذ ذوو الإعاقة.

ولا يمكن إيجاد نظام تعليمي «جامع» حقاً إلا إذا تعزز المنحى الجامع للمدارس العادية، أي إذا ما أصبحت أقدر على تعليم جميع أطفال المجتمعات التي تخدمها. وقد أعلن المؤتمر: «إن المدارس العادية التي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات حفية وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع، وأن هذه المدارس توفر فضلاً عن ذلك تعليماً مجدياً لغالبية التلاميذ، وترفع مستوى كفاءتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية تكاليف النظام التعليمي برتمته»¹⁵.

لقد اعتنت هذه الوثيقة التوجيهية بكافة العناصر القمينة بتحقيق تعليم جامع في إطار ما أسمته بتنمية النظم التعليمية الجامعة، ووضعت مجموعة من التحديات التي تواجه المسؤولين عن رسم السياسات، أهمها تدبير الاختلافات الدقيقة في فهم التعليم الجامع فيما بين الدول والمناطق. وفي إطار التحضير للدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية في موضوع التعليم الجامع: طريق المستقبل، تم وضع جدول بأهم الشواغل الخاصة برسم سياسات تعليم جامع، هي:

- تغيير المواقف وتطوير السياسات، وذلك بالزيادة في تدقيق وتوضيح مفهوم التعليم الجامع واعتماده في السياسات الطويلة الأمد الخاصة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.

12. المرجع نفسه.

13. الجمعية العامة للأمم المتحدة. اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. 6 دجنبر 2006.

14. UNESCO. Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. 2009. p. 5.

15. المرجع نفسه. ص. 8.

- ضمان تحقيق الاستيعاب في التعليم من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- المناهج الدراسية الجامعة، حيث من الضروري إدخال تغييرات في المناهج الدراسية لإضفاء مزيد من المرونة في عملية التعلم والتقييم.
- المعلمون وتدريب المعلمين، حيث ينبغي إعادة توجيه برامج تدريب المعلمين بما يتفق ونهوج التعليم الجامع بغية تزويد المعلمين بالقدرات التربوية اللازمة للعمل في بيئة متنوعة في قاعة الدراسة وبما يتفق مع إصلاح المناهج الدراسية.
- الموارد والتشريعات، حيث ينبغي تغيير التشريعات الوطنية وتنقيحها لتضمينها مفاهيم التعليم الجامع، كما ينبغي أن يكون توزيع المخصصات المالية للتعليم الجامع منصفاً وشفافاً وفعالاً وخاضعاً للمساءلة.

2. منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي (2011)

وفي إطار نهج مقارنة حقوقية لإشكالات الإعاقة بصفة عامة ومسألة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بصفة خاصة، واهتداء بروح الاتفاقية الدولية للأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، جاء التقرير العالمي حول الإعاقة الذي صدر بتعاون بين منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي برؤية واضحة لما هو عليه واقع الحال وبمجموعة من التوصيات من أجل التصدي لكل مسببات التمييز على أساس الإعاقة.

من حيث التشخيص، ذكر التقرير أن «احتمال عدم الالتحاق بالمدارس يزداد بين الأطفال ذوي الإعاقة عنه بين نظرائهم من الأطفال غير المعاقين، مع تدني معدلات استمرارهم وترقيهم في السنوات الدراسية. أما الثغرات المتعلقة باستكمال التعليم فتتواجد على مدى جميع المراحل العمرية في كل البلدان المنخفضة والمرتفعة الدخل، وتظهر بصورة أوضح في البلدان الأشد فقراً»¹⁶

أما من حيث آليات التصدي للعوائق وعدم المساواة فقد قدم التقرير لائحة مفصلة من الوضعيات التي تحتاج إلى تغيير عميق في الرؤية والمقاربة والتنفيذ، منها الرعاية الصحية والتأهيل وخدمات الدعم والعمل والتوظيف. وبخصوص عوائق التعليم، نقرأ ما يلي:

«إن دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس العامة يعزز استكمال جميع الأطفال للتعليم الأساسي، ويساهم في إزالة التمييز، وله مردود ذو فعالية لقاء التكليف. ويتطلب دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم إحداث تغييرات في النظم وفي المدارس. ويعتمد نجاح نُظْم التربية الشاملة (التعليم الدمجي) اعتماداً كبيراً على التزام البلدان باعتماد التشريعات الملائمة، وتقديم توجيهات سياسية واضحة، وإعداد خطة عمل وطنية، وإنشاء البنية التحتية المناسبة، وتوفير القدرات الخاصة بالتنفيذ، مع الاستفادة من التمويل الطويل

16. منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي. موجز التقرير العالمي حول الإعاقة. 2011. ص. 12.

الأمد. ولا يخفى أن ضمان حصول الأطفال ذوي الإعاقة على نفس مستوى نظرائهم من التعليم يتطلب في أغلب الأوقات زيادة في التمويل.

إن إيجاد بيئة تعليمية شاملة وحاضنة لذوي الإعاقة سوف يساعد جميع الأطفال على التعلم وتحقيق إمكاناتهم. وتحتاج النظم التربوية والتعليمية إلى اعتماد المزيد من الأساليب التي تركز على المتلقي، مع تغيير المناهج الدراسية، وطرق مواد التدريس، ونظم التقييم والامتحانات. ولقد قام العديد من البلدان بالفعل باعتماد خطط التعليم الفردية، بوصفها أداة تساعد على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المواقع التعليمية. كما يمكن التغلب على العوائق المادية التي تواجه تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، من خلال إرساء تدابير بسيطة، مثل تغيير ترتيب مكونات الفصول الدراسية. وقد يحتاج بعض الأطفال إلى الحصول على المزيد من خدمات الدعم، بما في ذلك توافر معلمين متخصصين، ووجود مساعدين لهم بالفصول، علاوة على توافر الخدمات العلاجية.

إن التدريب المناسب للمعلمين بصفة عامة يمكنه بناء الثقة بالمعلم، وتحسين مهاراته وقدراته على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة. ويجب أن تدخل مبادئ دمج هؤلاء الأطفال في المدارس ضمن نطاق برامج تدريب المعلمين، وأن تتوافق مع سائر المبادرات التي توفر الفرص لهم للتشارك في الخبرات والتجارب الخاصة بأساليب التربية الشاملة (التعليم الدمجي).¹⁷

3. منظمة الأمم المتحدة للطفولة: اليونيسيف (2013)

اهتداء بالروح الحقوقية نفسها جاء تقرير منظمة اليونيسيف سنة 2013 بعنوان: وضع الأطفال في العالم: الأطفال ذوو الإعاقات، الذي عالج أكثر الإشكالات عمقاً بخصوص ما يعانيه الأطفال ذوو الإعاقات في العالم، ومنها إشكالية التعليم الشمولي. وقد أشار المدير التنفيذي لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) في سياق التمهيد لهذا التقرير إلى بيت القصيد في وضعية الالفهم والإقصاء التي يتعرض لها الأشخاص ذوو الإعاقة:

«إن حالات الحرمان التي يواجهها الأطفال واليافعون ذوو الإعاقات، ذكوراً وإناثاً، هي انتهاكات لحقوقهم ولمبدأ الإنصاف، ويكمن في صميم ذلك أحد بواعث القلق بشأن كرامة جميع الأطفال وحقوقهم - بمن فيهم الأكثر ضعفاً وتعرضاً للمخاطر وتهميشاً من أبناء المجتمع.

وكما يوثق ذلك التقرير، فإن شمول الأطفال ذوي الإعاقات في المجتمع أمر ممكن، ولكنه يتطلب أولاً إحداث تغيير في التصورات، كما يتطلب اعترافاً بأن الأطفال ذوي الإعاقات لهم الحقوق نفسها التي للآخرين، وأنهم يمكن أن يكونوا عوامل تغيير، وعوامل في تقرير المصير، وليسوا مجرد منتفعين من الأعمال الخيرية، وأن أصواتهم يجب أن تسمع وأن تعار الاهتمام المطلوب في عملية رسم السياسات والبرامج. إننا نساهم في إقصائهم عن طريق الإخفاق في جمع بيانات كافية عنهم لاتخاذ قراراتنا بشأنهم على علم واطلاع، وعندما

17. المرجع نفسه، ص. 18.

نفشل في أخذ هؤلاء الأطفال في الاعتبار، فإننا نفشل في مساعدتهم في أن يمثلوا ما ينبغي أن يمثلوه في مجتمعاتهم.»

يقال لطفل ما، في مكان ما، بأنك لا تستطيع المشي، ويقال لطفلة أخرى بأنك لا تستطيعين أن تتعلمي لأنك لا تستطيعين الإبصار. إن هذا الطفل يستحق أن يمنح الفرصة للعب، وكلنا معا نستفيد عندما نستطيع تلك الطفلة، بل عندما يستطيع جميع الأطفال أن يقرؤوا، ويتعلموا ويسهموا.¹⁸

وضعت هذه الكلمات الأصبغ على مكنم الداء: التمثلات، والإقصاء، والفهم، والتمييز، وضعف المعطيات. وهي كلها إشكالات تهم قضايا الإعاقة على نحو عرضاني، ومنها قضية التعليم الشمولي الذي خصص لها التقرير حيزاً قوياً وأدرجها في فقرة بعنوان: أساس قوي، فالصحة الجيدة والتغذية الجيدة والتعليم المتين: هذه هي عناصر بناء الحياة التي يريدها الأطفال وأباؤهم وأمهاتهم، وهي العناصر التي يستحقها الأطفال. مسألة التعليم تدرج بحسب هذا التقرير وبحسب كل التقارير التي أنجزت في الموضوع، في خانة الضروريات والقضايا ذات الاستعجال، ومن خلال روح الاتفاقية الدولية نفسها، يعد التعليم الشمولي أولوية الأولويات. يقول التقرير:¹⁹

«التعليم هو البوابة المؤدية إلى المشاركة الكاملة في المجتمع. وهو مهم على وجه الخصوص للأطفال ذوي الإعاقات، الذين يقصون في أغلب الأحيان. ومع أن الكثير من منافع الذهاب إلى المدرسة تتراكم على المدى الطويل - مما يؤمن سبل العيش في حياة الكبار الراشدين على سبيل المثال لا الحصر، إلا أن بعض تلك المنافع تتحقق على الفور تقريباً. فالمشاركة في الحياة المدرسية طريقة مهمة للأطفال ذوي الإعاقات لتصحيح التصورات الخاطئة عنهم، والتي تحول دون شمولهم في المجتمع. وعندما يكون هؤلاء الأطفال قادرين على الانتظام على مقاعد الدراسة، يكون الآباء والأمهات ومانحو الرعاية قادرين على العثور على الوقت اللازم للقيام بما لديهم من النشاطات الأخرى، ومن تلك النشاطات الحصول على الدخل والراحة.

لجميع الأطفال الحق نفسه في التعليم من حيث المبدأ. ولكن، في الممارسة العملية، يحرم الأطفال ذوو الإعاقات من هذا الحق حرماناً لا يتناسب مع أوضاعهم. ونتيجة لذلك، تتقوض قدرتهم على التمتع بكامل حقوقهم في المواطنة، وعلى الاضطلاع بأدوار قيمة في المجتمع - بصفة رئيسية، من خلال تشغيلهم بطريقة تعود عليهم بالمكاسب.

تظهر بيانات مسوح الأسر، التي أجريت في 13 بلداً منخفض ومتوسط الدخل، أن احتمالية التحاق الأطفال ذوي الإعاقات، في الفئة العمرية 6 أعوام - 17 عاماً، بالمدرسة تقل إلى حد كبير عن احتمالية الالتحاق بها من جانب الأطفال من دون الإعاقات. (...)

18. منظمة الأمم المتحدة للطفولة، يونيسيف. وضع الأطفال في العالم: الأطفال ذوو الإعاقات. 2013.

19. المرجع نفسه، ص. 27.

وطالما ظل الأطفال ذوو الإعاقات محرومين من المساواة في الوصول إلى مدارسهم المحلية، فإن الحكومات لن تستطيع بلوغ الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية، ألا وهو تعميم التعليم الابتدائي، ولن تكون الدول الأطراف في اتفاقية حقوق الطفل قادرة على الوفاء بالتزاماتها بمقتضى المادة 24 منها. (...)

ومع أن الاتفاقيات تدافع عن قضية قوية بشأن التعليم الشمولي، إلا أنه قد يساء أيضا استخدامها أحيانا لتبرير إدامة التعليم المنفصل. فعلى سبيل المثال، ربما يقال إن الأطفال المقيمين في المدارس الخاصة الإيوائية يتاح لهم إعمال حقهم في أن يكونوا مشمولين في التعليم - حتى في ظل انتهاك حقهم في أن يعيشوا مع أسرهم وأن يكونوا جزء من مجتمعهم.

يستلزم التعليم الشمولي توفير فرص تعليمية مفيدة لجميع الطلبة داخل نظام التعليم النظامي. فمن الناحية المثالية، يفسح التعليم الشمولي المجال أمام الأطفال ذوي الإعاقات والأطفال من دون الإعاقات للانتظام في الصفوف ذاتها، الملائمة لأعمارهم في المدارس المحلية، مع تقديم دعم إضافي مفصل لكل فرد على انفراد حسب حاجاتهم إلى ذلك. وهذا يتطلب تهيئة فيزيائية مادية - توفير المنحدرات بدلا عن سلالم الدرج، وبوابات واسعة بما يكفي لاستيعاب مستخدمي الكراسي المتحركة - إضافة إلى توفير منهاج جديد، مركز على الطفل، ويشتمل على تصويبات تمثل الطيف الكامل للأشخاص في المجتمع (لا الأطفال ذوي الإعاقات فحسب)، وتعكس حاجات جميع الأطفال.»

II. السياق المفهومي للتعليم الجامع

يتميز سيرج تومازي بين ثلاث مراحل عرفها تطور النظام التربوي نحو نموذج للتعليم الشامل في العديد من البلدان الأوروبية مثل بريطانيا وكندا وإسبانيا وفرنسا: ²⁰ المرحلة العازلة Ségrégative، والمرحلة المندمجة Intégrative، والمرحلة الدامجة أو الجامعة Inclusive.

تميزت **المرحلة العازلة** (ما قبل الثمانينيات) بهيمنة المقاربة الطبية وقد اضطلعت المراكز المختصة المستقلة بعملية التكفل بالتلاميذ ذوي الحاجيات التربوية الخاصة داخل شعب معزولة. ويشير تومازي إلى أن هذا الاختيار كان مبنيا على نوايا حسنة حيث كانت وظيفة المدرسة هي أن توفر ما يحتاجه التلاميذ «العاديون» بينما قامت المقاربة الطبية على توفير العلاجات وأنماط التقويم من أجل الأطفال «غير العاديين» أو «فوق العادة» وبالتالي لم يكن من المنطقي بحسب هذا التصور أن يُستقبل الأطفال فوق العادة داخل المدارس. لقد بني هذا النموذج على توجه عازل موجه نحو تيسير اندماج هؤلاء التلاميذ مستقبلا داخل المجتمع. ²¹

20. Serge Thomazet. « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». Revue des sciences de l'éducation. 2008, vol. 34, n°1.

21. المرجع نفسه، ص. 127.

تعود **المرحلة المندمجة** إلى سنوات السبعينيات واستمرت إلى حدود التسعينيات. وفيها انطلق مسار ترافعي دولي يطالب بحق الأشخاص المعاقين في المشاركة الفعلية في الحياة الاجتماعية. كما تم إصدار وثائق رسمية وقانونية تجبر مختلف الأنظمة التربوية على اتخاذ مواقف لصالح تدمر التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوسط المدرسي العادي. وقد دفع هذا الاختيار بعض البلدان مثل كندا وإيطاليا وكاتالونيا إلى إغلاق كلي أو جزئي للمراكز المختصة بينما استمرت دول أخرى في العمل بالنظامين مثل بلجيكا وفرنسا. ولأن هذه المدارس بدأت تستقبل تلاميذ ذوي صعوبات قوية في التعلم والتواصل والسلوك، فقد وضعت كل مدرسة إجراءات تسمح بالتكفل العازل للأطفال شديدي الاختلاف، والذين لا يستطيعون متابعة التعليم العادي. هكذا ظهرت الأقسام الخاصة والمسارات الخاصة ومجموعات الدعم.²²

وبالرغم من تطور النموذج المندمج، فقد قادت هذه المرحلة إلى تصاعد أنماط التكفل العازلة داخل الأقسام أو المجموعات أو المسارات الخاصة. ومن باب المفارقات فإن هذه المرحلة المندمجة عرفت تطوراً ملحوظاً للتربية الخاصة حيث لم تكن المدرسة مستعدة إلا لاستقبال التلاميذ الذين يتوفرون على المستوى والسلوك المنتظرين من التلميذ.

المرحلة الدامجة، وفيها كان الاتجاه نحو تحفيز المدرسة العادية لتتخذ إجراءات عملية أكثر لصالح التلاميذ ذوي الحاجات التربوية الخاصة. وتقتضي هذه الإجراءات أن تبذل المدرسة الجهود الكافية في إطار مهامها التربوية، من أجل أن تلقن لكل تلميذ انطلاقة من احتياجاته بواسطة الترتيبات التيسيرية للتعلّمات، وهذا ما دعت إليه وزارة التربية في الكيبك سنة 1999.

«يفترض هذا التصور انبثاق مدرسة عادية مدعوة إلى ممارسة فعلية لبيداغوجيا فارقية ذات توجه تشييدي وتطبيقها على التلاميذ أجمعهم. في هذا السياق ظهر مصطلح الدمج inclusion في اللغة الفرنسية ليصف مفهوم التدمر في الوسط المدرسي العادي والذي لا يفترض الإدماج الجسماني (انتقال المؤسسة المختصة إلى داخل المدرسة) والاجتماعي (تقاسم فترة الاستراحة والطعام والورشات الترفيهية مع تلاميذ الأقسام العادية)، فقط، بل كذلك الإدماج التربوي من أجل أن يتمكن كل التلاميذ من التعلم داخل القسم والإفادة من كل التدابير الملائمة لأعمارهم كيفما كان مستواهم الدراسي. إن على المدرسة أن تتغير هيكلية وتربوية من أجل أن تضطلع بمهامها إزاء الأطفال الذين لا يمتلكون المهارات الضرورية لتلقي المعارف كما يتم تلقينها في الوقت الحالي.»²³

إن هذا التصور الثوري هو ما دعت إليه المواثيق والإعلانات الدولية كما أشرنا إل ذلك أعلاه، إنها قطعة حقيقية مع الممارسات التقليدية، تلك التي تسير في اتجاهها المدرسة الدامجة، اتجاه من أجل «خلق شروط النجاح بواسطة وضع التدابير القمينة بتدويب سلبيات الأطفال الذين ألصقت بهم صفات الصعوبة والإعاقة. يتعلق الأمر بنموذج بنائي

22. المرجع نفسه.

23. المرجع نفسه، ص. 129.

اجتماعي بالمعنى الذي يفترض أن الإعاقة أو الصعوبة لا تخصان التلميذ بل هما ناتجتان عن اللقاء بين التلميذ والوضعية المدرسية التي اعتُمدت من أجله²⁴.

تعريف الدمج الشامل

يمكن تعريف الدمج الشامل بكونه استيعاب التلاميذ المعوقين في المدارس العادية من خلال تنمية مهارات واتجاهات إيجابية لدى جميع من يعينهم الأمر - سواء داخل المدرسة أو خارجها - بمن فيهم التلاميذ أنفسهم مما يساعدهم على تحقيق التفاعل الإيجابي البناء مع بعضهم البعض، وكذلك جعل غرفة الدراسة مجتمعاً صغيراً يقدر إسهامات كل أعضائه، والتغلب على مختلف التحديات، ببذل مزيد من الجهد والالتزام من الجميع لجعل المدرسة مكاناً مناسباً يتعلم فيه جميع التلاميذ، ويصلون إلى أقصى مستوى تسمح لهم به إمكاناتهم وقدراتهم²⁵.

وإذا ما أردنا تفكيك المفهوم وتحديد الخصائص المميزة، فإن المدرسة الدامجة:

- هي المدرسة التي تستقبل الأطفال بدون استثناء وتخلق مشروعاً مجتمعياً مفتوحاً على الاختلاف، وناقلاً برنامجه من منطلق الحماية إلى منطلق المشاركة.
- وهي المنخرطة في صلب مشروع المؤسسة المرتكز على ترتيبات هيكلية، تنظيمية وبيداغوجية تجعل التلميذ في الوسط العادي لكل الأطفال قائماً على سيرورة مزدوجة: أولاً أقلمة المؤسسة لتلائم كل المستفيدين Adaptation ويتم ذلك بتهيئة فضاءاتها، وثانيها توحيد المعايير Normalisation وذلك بإدماج كل الترتيبات التيسيرية في برنامج الاشتغال الطبيعي للمؤسسة.
- المدرسة الدامجة هي التي بقدرتها على التأقلم، تحد من النتائج السلبية للإعاقة.
- المدرسة من هذا المنظور مدرسة تتبنى النموذج الاجتماعي للإعاقة الذي يأخذ بعين الاعتبار العوامل والمقومات الشخصية والبيئية والاجتماعية ويسند للمحيط دوراً مركزياً في تيسير التعلم.
- المدرسة الدامجة مدرسة تتلاءم وتستجيب لحاجيات كل التلاميذ²⁶. فالتنظيم التقليدي للقسم ليس إلا مظهراً من مظاهر اشتغال المؤسسة، وتحوله في اتجاه التناسب مع الحاجيات هو ما يخلق بدائل متعددة مثل مجموعات المشاريع ومجموعات الحاجيات وترسيخ قاعدة البيداغوجيا الفارقية التي تؤسس لورشات تنظم داخل الاشتغال الطبيعي للمؤسسة.

24. المرجع نفسه، ص. 130.

25. الزعبي، أحمد، وعلي الحسن، محمد. مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 2014، المجلد 36، العدد 6، ص. 353.

26. Frangieh, Basma et Thomazet, Serge. Formation des enseignants du MEN pour une éducation inclusive : Proposition de référentiel de formation pour les enseignants de premier et second degré. Collectif Autisme Maroc, Rabat : Décembre 2014. P. 11.

وخلاصة القول، إن على المدرسة الدامجة أن تشكل نموذج الديمقراطية المأمول في المجتمع برمته. فهي النموذج المثالي للتطور البنيوي للمؤسسة، وهي النموذج القادر على إنهاء التأثير القوي الذي كانت تضطلع به المقاربة الطبية، وهي المناسبة التي تفسح المجال للفراة البشرية والانفتاح على الغير، وهي المناسبة الكفيلة بترسيخ نموذج فعلي لبيداغوجيا فارقية. إن الخاصية الدامجة الحقيقية للمدرسة رهينة بقدرتها، وإذن بقدررة المعلمين، على وضع تفريق بيداغوجي Différenciation وعلى التحلي بمواصفات الابتكار. فليست ديموقراطية المدرسة هي أن نعطي للجميع التعلّات الخاصة بفئة صغيرة ذات حظوة، لأن الأمر يعرض فئة أخرى لخطر مواجهة محتويات وأنماط من التعلّات هم ليسوا مهيين لتلقيها لأسباب شخصية أو اجتماعية.²⁷

III. النموذج التربوي لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة في المغرب

عرف المغرب في العقدين الأخيرين حركية ملحوظة في اتجاه تجويد وتحسين وضعية تدرّس الأشخاص ذوي القدرات المختلفة (الأشخاص ذوي الإعاقة باصطلاح الاتفاقية الدولية 2006). تمثلت هذه الحركية في حجم المذكرات والنصوص التنظيمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية، كما تمثلت في تطور الشراكات التي تم توقيعها بين مختلف القطاعات الحكومية والمجتمع المدني دون أن نغفل الأهمية التي تم إيلؤها لهذا الموضوع سواء في البرنامج الاستعجالي لإصلاح منظومة التربية والتكوين 2009-2012 أو في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم: 2015-2030.

والسؤال الذي يطرح نفسه في سياق هذه الحركية هو: هل كانت مجمل هذه المبادرات كافية لحل إشكالات معقدة تخص حجم التدرّس وجودته وتعميمه على مجمل التراب الوطني؟ وهل تم وضع استراتيجية ناجعة لجعل هذا التدرّس جسرا نحو النجاح وبناء مشاريع تربوية ومهنية واجتماعية ملائمة لمختلف الوضعيات؟ بعبارة أخرى: إلى أي حد تم خلق آليات دقيقة وقابلة للتنفيذ من أجل تدرّس دامج جامع وبدون شروط بديلا عن الوقوف عند مستوى ضمان التسجيل القانوني في المؤسسات التعليمية أو تشجيع الانتساب إلى مراكز خاصة تخفف العبء عن الأسر لكنها تعمق الأزمة عندما يصل الطفل إلى سن الرشد أي إلى ما بعد سن العشرين؟

تصب هذه الأسئلة كلها في سؤال مركزي: هل تستفيد كل أسرة من الأسر المغربية من مقعد في مدرسة عمومية أو خاصة يمكن التلميذ من الحصول على التعلّات الأساسية بالجودة المطلوبة وبكل الترتيبات التيسيرية في البرامج والتقييمات الضامنة لانتقاله إلى القسم الأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية الوضعية المعيقة لتمدرس كامل ووضع برامج ملائمة لتدبير التعثرات وتحويلها إلى وضعيات منتجة؟

في هذا السياق، أنجز المجلس الاقتصادي والاجتماعي سنة 2012 دراسة بعنوان «احترام حقوق وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة». في الفقرة الخاصة بالولوج إلى التعليم جاءت

27. المرجع نفسه. ص. 130.

الخلاصة مقلقة: «إن النظام التعليمي الوطني العمومي لا يسمح بتتدرست الأطفال في وضعية إعاقة على قدم المساواة مع الأطفال الآخرين، فالمؤسسات التعليمية العادية ليست قابلة للولوج ولا تتوفر على التهيئة المناسبة، وأقسام الإدماج المدرسي غير كافية ولا تتحترم المعايير، والموارد البشرية المؤهلة محدودة العدد، والبرامج الدراسية لم تتتم ملاءمتها، والدعم المخول للجمعيات التي تتسير أقسام الإدماج المدرسي والمؤسسات المتخصصة أقل من المطلوب، وأخيرا لا يوجد نظام للمراقبة والتفتيش بالنسبة لهذه المؤسسات.»²⁸

وبالعودة إلى نتائج البحث الوطني الثاني حول الإعاقة²⁹، فإن تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة بحقهم في لوج المنظومة التربوية ما زال صعبا في المغرب وقد أشار التقرير بوضوح إلى حجم إقصاء الأشخاص في وضعية إعاقة من لوج منظومة التعليم، «ذلك أن النسبة الوطنية لتتدرست الأطفال في وضعية إعاقة للفئة العمرية من 6 إلى 17 سنة، لم تتجاوز 8,41 في المئة، وأن نسبة تتدرست الأطفال في وضعية إعاقة من الفئة العمرية 6-11 سنة، لم تتجاوز 8,37 في المئة. في المقابل تبلغ النسبة الوطنية لتتدرست لنفس الفئة العمرية لباقي الأطفال 5,99 في المئة. وبالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة الذين تتراوح أعمارهم بين 12-14 سنة، فيسجل البحث الوطني أن نسبة تتدرست تصل إلى 1,50 في المئة، في الوقت الذي بلغت فيه النسبة الوطنية لنفس الفئة العمرية لباقي الأطفال 6,87 في المئة. كما أبرز البحث الوطني أن 79 في المئة من الأطفال لا يتجاوزون مستوى التعليم الابتدائي وأن 1,6 في المئة فقط من الأشخاص في وضعية إعاقة لهم مستوى تعليمي عالي»³⁰.

يرتكز التشخيص الذي نقوم به في هذه الفقرة لوضعية التعليم الجامع في المغرب، على ثلاثة موجهاً أو دعائم رئيسية هي التي تسمح بشرعية الحديث عن منجزات حقيقية بخصوص تتدرست التلاميذ ذوي القدرات المختلفة، وهي:

الموجه التربوي: إن مراجعة مصطلح الاحتياجات الخاصة يبدو عاجلا في ظل التطور الفكري والمفهومي داخل المنظومة التربوية والحقوقية والنفسانية. لا يوجد تلاميذ ذوو احتياجات خاصة بقدر ما نحن إزاء تلاميذ بحاجة ماسة لوضع وإعمال وتفعيل مناهج وبرامج وآليات تربوية ودعائم ومعينات تقنية وديداكتيكية مدروسة وذات نجاعة مؤكدة تسمح لهم بالنجاح والتفوق والاندماج.

الموجه الحقوقي: إن الحق الكامل للجميع في التربية حق أساسي وضروري وإجباري تنص عليه كل المواثيق الدولية والداستير الإنسانية. وبناء عليه، فإن من العاجل كذلك:

- تغيير جوهر المنظومة التربوية وجعلها منظومة دامية تستوعب الجميع بدون استثناء.

28. المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. احترام حقوق وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة. 2012. ص. 45.

29. وزارة التضامن والمرأة والأسرة والتنمية الاجتماعية. البحث الوطني حول الإعاقة: تقرير مفصل. 2014.

30. تحليل الإطار التشريعي والتنظيمي للدمج المدرسي للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب. ص. 3.

- القطع مع وضعيات التمييز التي تعرفها المدرسة وتحقيق العدالة التامة في التعاطي مع المتعلمين بمختلف وضعياتهم الفكرية والجسدية.
- من الضروري أن تتأسس سياسات وممارسات وبرامج المنظومة التعليمية على الحقوق لا على الحاجيات وحدها، على العدالة لا على التآزر والشفقة.

الموجه السياسي الاقتصادي: إن السبيل إلى مجتمع ديمقراطي لا يستقيم إلا بتوفير مناخ يسمح للجميع بممارسة الحقوق واكتسابها كاملة কিفما كانت اختلافاتهم. وإن ضمان التقدم والتنمية ومجتمع الوفرة في ظل سوق اقتصادية تنافسية معولمة لا يستقيم بدون منظومة تربوية قائمة على الجودة والشروط الملائمة للتأهيل والتكوين.

تصب هذه الموجهات مباشرة في فرضية جامعة هي أن تربية وتدرس الأشخاص ذوي القدرات المختلفة لا تستقيم أركانها إن لم تحقق الإطار الدامج الجامع. وعلى هذا الأساس يمكن أن نفحص الوضعية التي يعرفها القطاع في المغرب.

أ. المقومات الإيجابية للتربية الدامجة

يمكن بسط فضائل المنظومة التربوية المغربية بشأن تدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة في أربعة عناصر:

1. الحركية

وتتمثل في مختلف الوثائق التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية أو تم إنتاجها بشراكة بين مختلف قطاعات الدولة، وهي:

- 3 أكتوبر 1996: انطلاق عملية إدماج الأطفال المعاقين؛
- 28 سبتمبر 1998: المذكرة 104: إدماج الأطفال المعاقين بالسلك الأول التعليم الأساسي؛
- 7 أبريل 2001: المذكرة 008/00: تدرس الأطفال الأطفال المعاقين؛
- 12 أكتوبر 2004: المذكرة 130: إجراءات الدخول المدرسي الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- 29 دجنبر 2005: المذكرة 05/001: في شأن تدرس الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة (مذكرة عن أكاديمية الرباط سلا زمور زعير)؛
- 14 فبراير 2004: المذكرة 08/02: تفعيل ميثاق الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين (مذكرة عن أكاديمية الرباط سلا زمور زعير)؛
- 13 أكتوبر 2009: المذكرة 143: حول تدرس الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- 30 مارس 2004: اتفاقية شراكة بين وزارة التربية الوطنية والشباب وكتابة الدولة في

الأسرة والتضامن والعمل الاجتماعي حول تيسير الاندماج الاجتماعي للأطفال المعاقين عبر التربية والتكوين؛

- أبريل 2006: الاتفاقية الرباعية حول تربية الأطفال المعاقين بين مؤسسة محمد الخامس للتضامن ووزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ووزارة الصحة وكتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة والأشخاص المعاقين؛
- 2000-2010: الميثاق الوطني للتربية والتكوين: تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين والعناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة؛
- البرنامج الاستعجالي 2009-2012: المشروع ٧: إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

حققت هذه الوثائق تراكمات أساسية في الموضوع، أبانت عن إرادة سياسية وإدارية في إيجاد حلول ومنافذ وآليات لتيسير ولوج الأشخاص ذوي القدرات المختلفة مجال التمدرس من بابه الواسع، غير أن إشكاليين أساسيين رافقا كل هذه الحركية وهما:

- أن منطوق النصوص كان يصب مباشرة في مجال إحداث أقسام للإدماج المدرسي ولم يضع آليات قوية من أجل تدرس دامج أي تدرس لا يرتكز على العزل الجزئي في محيط المدرسة ويستند أساسا إلى العمل الجبار الذي تضطلع به الجمعيات العاملة في مجال الإعاقاة.
- أن كل هذه النصوص لم تكن ترافقها آليات ناجعة ومنظمة للتنفيذ في كل جهات المملكة، مما خلق تفاوتات في درجة الإفادة خصوصا في المناطق التي لا تعرف نشاطا جمعويا مكثفا هو وحده الكفيل بخلق مجال للتمدرس في إطار أقسام الإدماج المدرسي، وهذا الإشكال وحده يتطلب إنجاز دراسة قائمة بذاتها.

ينبغي الإشارة هنا إلى أن الإحصائيات التي أعلنت عنها وزارة التربية الوطنية رسميا في لقاء جنيف 16-17 غشت 2017 حول وضعية الأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب تشير إلى إحداث 700 قسم مدمج³¹ جزء منها تحتضنه بعض جمعيات المجتمع المدني الشريكة للوزارة، في مقابل ذلك، تم الإعلان عن وجود ما يقارب ستين ألف تلميذ مسجل في الأقسام العادية، وهو أمر مطمئن غير أن الرقم لم يحدد طبيعة الفئات المسجلة وآليات الدعم والمرافقة، نقول هذا لأن الرقم لا يمثل إلى نسبة ضئيلة من النسبة العامة التي

31 Le Mézec, V. Fonctions institutionnelles du psychologue et intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. Adaptation scolaire : un enjeu pour les psychologues. Sous la direction de Suzane Guillard, Ed. Masson 2007. p. 153.

في هذا المقال تتم الإشارة إلى 'تعقيد وضعية الإدماج المدرسي لأنها توجد في تمفصلات ما هو اجتماعي وسياسي وأخلاقي، وهي تحيل على أسئلة متصلة بتصور الكائن البشري واحترام إنسانيته واحترام المساواة وتكافؤ الفرص والواجبات والاختيارات السياسية.' نقول ذلك ونحن نتصور أن تركيب نموذج الإدماج المدرسي في المغرب باعتباره خيارا سياسيا وبيداغوجيا يطرح إشكالات المصادقية في الزمن، لأن شرعية الحديث عن نموذج مندمج تفقد مصداقيتها تدريجيا مع الانتباه إلى الحركية الحقوقية الدولية التي تدعو إلى تعليم جامع في إطار من الكرامة والجودة والإنصاف.

تستفيد من التمدرس أو التي تحتاج إليه. فضلا عن ذلك فأغلب الحالات تستفيد من تعليم دامج بفضل الجهود المادية والمعنوية للأسر لأن الدولة لا تتكفل بمصاريف المواكبة الضرورية من أجل تعليم ناجح.

2. الشراكات

إن سياقاً واسعاً للشراكة بين المجتمع المدني ومختلف قطاعات الدولة وعلى رأسها التربية الوطنية خلق آمالاً واسعة في إمكانية تطوير آليات تدرس الأشخاص ذوي القدرات المختلفة. ورغم كل ما يمكن أن يقال عن الطابع الإلزامي لهذه الشراكات وصورها غير المتكافئة وغير المنصفة من حيث التزامات الطرفين الشريكين، فإنها تبقى مدخلاً إيجابياً لخلق أسس للحوار المتدرج. وهو حوار اختلفت درجات قوته وقابليته للتنفيذ باختلاف أمزجة المسؤولين المحاورين ومدى توفرهم على المعلومة وتعاونهم وتعاطفهم مع القضية. نشير هنا إلى مسألة أساسية ما زالت غائبة نسبياً عن التعاطي مع الملف هي مؤسسة تدرس التلاميذ ذوي الإعاقة بغض النظر عن قناعات القائمين على التدبير الإداري للموضوع.

3. من المقاومة إلى التقبل

رغم أن منظومتنا الفكرية والتربوية العامة تحتاج إلى إذكاء وعي حقيقي من أجل محاربة التمييز بشتى أنواعه فإن البنية العامة للمجتمع تنتقل تدريجياً وبخجل نحو التفكير الدامج فهناك فضاء حقيقي للترافع، ذلك أنه قبل عقد من الزمن، لم يكن بإمكاننا أن نحلم أن سياقاً ولو محدوداً لتعليم دامج يمكن أن يحصل. اليوم هناك مبادرات وسياق محفز ومدراء ومسؤولون ينصتون وآخرون يضعون أطفالنا في صلب العملية التربوية. هناك إذن منصة للبناء وذلك أول الغيث. ما يمكن قوله إذن: إن أساساً لما يمكن أن يكون عليه غد واعد، أمر منظور للعيان لكنه يحتاج لصدق جماعي ومن كل الأطراف يحول النية إلى فعل يكون فضاء الترافع فيه متناغماً بين النتائج والمقاصد.

4. الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030)

كل النضالات وعمرها الآن عقدان من الزمن، تتوج برؤية استراتيجية مواطنة وهو ما أشرنا إليه في فقرة سابقة. وفي رافعتها الرابعة: «يعتبر المجلس أن كسب هذا الرهان يقع في صميم الإنصاف والعدالة الاجتماعية. لذلك يدعو إلى قيام الدولة، لا سيما السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، بواجبها تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، في ضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة».

ومن أهم ما ركزت عليه الرافعة: «وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم والدعامات اليداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات».

علينا أن ننتبه فقط إلى أن ما تعد به هذه الرؤية الاستراتيجية يبقى رهينا بآليات المتابعة والمواكبة والتنفيذ. أقول هذا من باب الوعي بأن مؤسسة استراتيجية للتنسيق بين مختلف القطاعات هي وحدها الكفيلة بوضع الرؤية على سكتها الصحيحة. وهو الأمر الذي يبدو أن القانون الإطار 97.13 قد انتبه إليه في سياق رؤية تصحيحية لما سبقه من قوانين ذات طبيعة رعائية غير حقوقية³².

فيما يتعلق بالحق في التربية والتعليم والتكوين إذن، خصص هذا القانون الإطار الباب الثالث منه لمجموعة من المقتضيات التي تضمن حق المتعلمين في التسجيل بمؤسسات التربية والتعليم والتكوين والزام الدولة وبشكل صريح بتوفير الترتيبات التيسيرية.

هكذا نصت المادة 11 على أن «يستفيد الأشخاص في وضعية إعاقة من حقهم في التربية والتعليم والتكوين بجميع أسلاكه، بما في ذلك حرية اختيار التخصصات التي تناسبهم، والتي يرغبون في متابعة دراستهم بها. ولا يمكن أن تشكل الإعاقة مانعا من الاستفادة من هذا الحق أو سببا للحد من ممارسته.» ولتحقيق ذلك، نصت المادة 11 على:

- حقهم في التسجيل بمؤسسات التربية والتعليم وبمؤسسات التكوين المهني، ولا سيما منها الأقرب لمحل إقامتهم؛
- استعمال الوسائل التعليمية الملائمة لاحتياجاتهم ولطبيعة إعاقتهم؛
- كما ألزم القانون الإطار 97.13 الدولة القيام بالترتيبات التيسيرية المعقولة حسب حاجيات كل متعلم.

غير أن إقرار هذا القانون بدمج المؤسسات المختصة واعتبارها جزءا من منظومة التربية والتكوين، يعد خرقا لمقومات التعليم الجامع، فقد نصت المادة 12 منه على ما يلي: «تتخذ الدولة التدابير التحفيزية الملائمة في إطار تعاقدية من أجل التشجيع على إحداث مؤسسات متخصصة في مجال تربية الأشخاص في وضعية إعاقة وتعليمهم وتكوينهم، الذين يختارون أو يتعذر عليهم متابعة دراستهم وتكوينهم بمؤسسات أخرى. وتعتبر المؤسسات المتخصصة المذكورة جزءا من المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.»

إن هذه الفقرة تعبير صريح عن عدم استعداد الدولة للوفاء بالتزاماتها الدولية في ترسيخ آليات تعليم جامع بدون تمييز مع خلق الوسائل التي تسمح بذلك كما قامت بذلك بلدان أخرى سيأتي ذكر نماذج منها. علما أننا لا ننادي بإقفال المراكز المختصة بل وضع برنامج وطني حقوقي يمكن من شراكة متقدمة معها في سياق تقديم الخبرة وتكوين الفاعلين ومواكبة العملية الدامية.

ب. التربية الدامية: إكراهات وانتظارات

خلال الحديث عن المقومات الإيجابية للنموذج التربوي المغربي تسلفت معطيات دالة على ما هو سالب أي ما يعطل العملية برمتها رغم كل الجهود المبذولة، ذلك أن مجمل ما يمثل

32. الجريدة الرسمية. ماي 2016. عدد 19-6466

الوجه المشرق للاضطلاع بهذا الملف الصعب، لم يكن يندرج في رؤية نسقية لإشكالية تربية الأشخاص ذوي القدرات المختلفة. وأقصد بالرؤية النسقية وضع آليات تشتغل بالمحورين الأفقي والعمودي من أجل تحقيق التكفل الدامج والجامع والقابل للتعميم في كل جهات المملكة وبدون تمييز. ولهذا السبب أجدني مدفوعاً إلى بسط المعوقات والإشكالات والانتظارات التي حالت دون وضع مخطط قوي يفيد من كل المكتسبات السابقة، وكان من شأنه أن يسرع في تفعيل وضمن تلميذات المدارس والمراكز المختصة في استقبال الأشخاص ذوي القدرات المختلفة ضمن وضعيات تلميذات مصطنعة تعزل المتعلم عن السياق الطبيعي للتعلم والاندماج ونمو المدارك. وسأشرح رؤيتي لهذا الأمر بعد أن أفصل المشاكل والانتظارات في خمسة عناصر أساسية:

ج. وضعيات الاستقبال وتكوين الفاعلين الإداريين

يتم الاستقبال في أغلب الحالات بواسطة الجمعيات الشريكة، وهو أمر مقبول في حدود أن هذه الأخيرة تيسر إجراءات الولوج إلى فضاء المدرسة. غير أن الملاحظ أن وضعية الشراكة هاته كثيراً ما تحرم الأسر من ممارسة حقها الطبيعي في ولوج المدرسة بدون أية وساطة وفي إطار ما تنص عليه القوانين والمذكرات الرسمية. ليس لدينا أي شك في المقاصد الحسنة لكافة المسؤولين فلكل سلوك قصد إيجابي كما يقول علماء النفس. غير أن هذه الوضعية كثيراً ما تعفي تلقائياً مسؤولي المدارس من الاضطلاع بواجباتهم في استقبال وتسجيل والسهل على تتبع ولوج التلميذ فضاءه الدراسي في أحسن الظروف. ما يمكن ملاحظته أن ما يفسر أسباب هذه الوضعية الغريبة، عدم توفر الأطر الإدارية على كافة المعلومات التي تيسر اتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل تلميذات منسجم مع الاعراف والقوانين والمواثيق الدولية.

د. فضاء التلميذات

يفترض أن تكون فضاءات المدرسة مجهزة وميسرة الولوج وقادرة على استقبال التلاميذ ذوي القدرات المختلفة بغض النظر عن نوعية الإعاقة ودرجتها. أتحدث من منطلق الدعوة إلى تلميذات دامج لا من خلال وضعيات تلميذات داخل أقسام مدمجة. والسبب في هذا التوضيح أن وجود أقسام مدمجة داخل الفضاء العمومي رهينة بالشراكة مع المجتمع المدني الذي تسند إليه مهمة تهيئة الفضاء وإعداده وتجهيزه وصيانتته. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن الجمعيات العاملة في المجال لا تتوفر جميعها على الخبرة والموارد الكافية من أجل الاضطلاع بهذه المهمة الصعبة مما يحول فضاءات التلميذات أحياناً إلى مجال يتعذر فيه القيام بالمهام التربوية الملائمة للتحفيز والتتبع والتعلم. تصير في النهاية فضاءات للحراسة الجماعية وفي أحسن الأحوال للتنشئة الاجتماعية والتواصل. نقف هنا على إشكاليين: إشكال الكلفة التي تتحملها في نهاية المطاف الأسرة وحدها وهي كلفة باهظة إذا ما وقفنا عند حجم الحاجيات الضامنة لتلميذات ناجح، ثم إشكال غياب مفهوم

الجسر عن أقسام الإدماج المدرسي. وهو مفهوم جاء مواكبا لهذا النموذج التربوي في فرنسا بحيث أن وظيفة أقسام الإدماج هي أن توفر إمكانيات التغلب على الصعوبات الدراسية في مرحلة انتقالية يتحول التلميذ بعدها مباشرة إلى الأقسام العادية وهو ما لا تتكفل به نسقيا أقسام الإدماج المدرسي في النموذج التربوي المغربي.

ه. البرامج والأدوات البيداغوجية

لا تستقيم العملية التربوية بدون أدوات بيداغوجية وديداكتيكية ملائمة. وفي هذا السياق أود الإشارة إلى أنه لحد الآن لا توجد برامج مصادق عليها ومتوفرة في سوق التداول على غرار ما تنتجه المطابع كل سنة من أكوام هائلة من الكتب المدرسية للتلاميذ الآخرين. فضلا عن ذلك فإن الحاجيات الديداكتيكية التي يفترض أن تسهل العملية على المدرسين في الوسط العادي أو في الوسط المدمج غير متوفرة أو غير متوفرة بما يكفي. وهنا لا نود أن نبخس الفاعلين التربويين جهودهم. نود فقط أن نشير إلى ضرورة خلق سياق منظم لإنتاج المادة والأدوات الديداكتيكية والمناهج الملائمة لكل سياق، وأن يكون هذا الإنتاج معمما ومنظما ومتوفرا للجميع.

للإشارة فقط، فقد كان هناك برنامج واعد بين وزارة التربية الوطنية ومؤسسة محمد الخامس للتضامن في إطار الاتفاقية الرباعية لسنة 2006. وقد نتج عن هذا التعاون إنتاج وثائق تم تقديمها خلال مجموعة من التكوينات لكنها لا تتداول في الوقت الحالي باعتبارها مكونا من مكونات المنهاج الدراسي.

و. تكوين الفاعلين التربويين

التكوين وإعادة التكوين مقوم أساسي في تعليم يتسم بالجودة والنجاعة. والملاحظ أن نسبة مرتفعة من الفاعلين التربويين الذين يمارسون بالفعل أو الذين هم في طور التكوين لا يستفيدون برامج تكوينية معمقة ومستديمة. كما أن المجزوءة التي تدرس للطلبة الأساتذة لا تقدم إلا عناصر أولية لا تفي بالعرض من إخراج مدرسين يتوفرون على أساسيات تدبير القسم الموسوم باختلاف وضعيات متعلميه. هذا طبعا إذا كنا نجمع على أن التربية الدامجة هي الحل المركزي للخروج من مأزق الهدر المدرسي الذي تذهب ضحيته نسبة هائلة من أبناء وبنات الأسر المغربية. وباستثناء برنامج التكوين الذي تم بين 2006 و2009 في إطار الاتفاقية الرباعية لتربية الأشخاص المعاقين (2006-2009)، والذي غطى مجمل الفاعلين التربويين، فإنه لا علم لنا ببرامج موازية تضمن الاستمرارية ومتابعة المستجدات التي تعرفها مختبرات البحث التربوي الوطنية والدولية حول الإعاقة. وعلى سبيل التمثيل فإن بحثا أنجزناه بشراكة مع بعض المراكز الجهوية للتربية والتكوين (لم نعلن بعد عن كل نتائجه)، أبان عن نقص كبير في المعلومات لدى الطلبة فيما يخص معرفتهم بالإعاقة (69) في المئة لا يعرفون شيئا عن التوحد و65 في المئة لا يعرفون شيئا عن الثلث الصبغي وبالآليات المثلى للتبجح التربوي (88) في المئة يعتقدون أن الأطفال ذوي القدرات المختلفة يحتاجون إلى مؤسسات خاصة للرعاية). غير أن ما يثلج الصدر أن نسبة عالية من هؤلاء

الطلبة أبانت عن تعطشها للمعرفة والتكوين (53 في المئة)، كما أبانت عن رغبتها في التكفل التربوي بهذه الفئة من التلاميذ (66 في المئة).

إن ما يمكن أن نخلص إليه يتمثل في:

- ضرورة تبني توجه رسمي واضح في التعاطي مع إشكالية التكوين من خلال رؤية واضحة للاستراتيجية التربوية المعمول بها،
- ضرورة وضع الآليات المالية والبشرية والخبرات اللازمة لخلق ورش تكويني مستمر ذي صبغة جهوية من جهة ووطنية من جهة ثانية.

وفي هذا السياق فقد اشتغل تحالف التوحد في المغرب بشراكة مع مؤسسات وطنية ودولية ومع خبراء مشهود لهم بالكفاءة والعالمية، على اقتراح إطار مرجعي يشكل أرضية لصياغة منهاج متكامل للتكوين يكون محوره ومبتغاه تأسيس صرح قوي لمدرسة دامجة تعنى بالتلميذ ذي الإعاقة داخل محيطه المدرسي وبانخراط حقيقي لكل الفاعلين المعنيين من طاقم تربوي وإداري وبشراكة حقيقية مع المتدخلين الخارجيين وعلى رأسهم الأسرة.

ويؤكد مقترح الإطار المرجعي على أن «التكوين هو الرافعة الأساسية من أجل تطوير القدرات عند التلاميذ في وضعية إعاقة»³³. وعلى هذا الأساس يأتي هذا المشروع ليسد فراغا ويتجه نحو اقتراح نموذج بيداغوجي يعتمد في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المغربية. وهو يسعى إلى تجميع الكفاءات المتوفرة وتطوير القدرات والمعرفة المتبادلة لأدوار ومهن مختلف الأشخاص المعنيين.

من خلال هذا المنظور، يأتي هذا المقترح حاملا للوظائف والخصائص الجوهرية الآتية:

- إطار مرجعي يغير التمثلات حول الإعاقة.
- إطار مرجعي يؤكد الحق في التربية، ويغير السؤال من: هل للطفل مكان في المدرسة؟ إلى سؤال أكثر إنصافا هو: كيف نخلق لهذا الطفل المكان الذي يستحقه؟
- إطار مرجعي من أجل تجاوز الرؤية الطبية للإعاقة.
- إطار مرجعي من أجل العمل في إطار شراكة مع كل المعنيين.
- إطار مرجعي من أجل تشييد منصة احترافية للفاعل التربوي.
- كل الخصائص المذكورة تجعلنا ننتبه إلى أن الأمر لا يتعلق بالتلميذ ذي الإعاقة من منظور قديم ومن منظور العجز القدري عن التعلم، بل إن الأمر يتعلق بالتلميذ ذي الاحتياجات التربوية الخاصة وهو ما يبرر مركزية خلق الإطار المرجعي المذكور. ومن خلال وظائفه يتبين أننا لا نشتغل من أجل هدف وحيد هو التمدرس، بقدر ما يشتغل

33. Basma Frangieh & Serge Thomazet, Formation des enseignants du MEN pour une éducation inclusive : Proposition de référentiel de formation pour les enseignants des premier et second degrés, Collectif Autisme Maroc, Rabat, Décembre 2014.

كل الفاعلين على نقطتين بؤريتين هما أن:

- الأساس في التدريس هو وضع الترتيبات التيسيرية.
- الأهم في الإطار المرجعي هو اقتراحه لإجابات مدرسية تعنى باحتياجات الأطفال وليس بانتمائهم إلى فئات معينة من الإعاقاة.

ز. تكييف المنهاج والاختبارات

إن من فضائل التربية الدامجة اعتمادها منهاجية مركبة يكون المتعلم محورا لها ويكون هدفها تطويع المنهاج من أجل تذليل صعوبات التعلم. وبذلك فهي تؤلف في نفس الآن بين البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا السلوكية وبيداغوجيا اللعب وبيداغوجيا الفعل التواصلي، وبيداغوجيا الخطأ. وإن التوليف الواعي لهذه الأنماط من المقاربات البيداغوجية هو الذي يسمح بنهج سياسة التكييف في الدروس والمراقبات المستمرة والاختبارات الموحدة. وهذا في اعتقادي هو السبيل الذي يجنب التلاميذ ذوي القدرات المختلفة مطاب الفشل والعجز عن مواصلة المسيرة التعليمية. إن الإشكال المركزي يتلخص فيما يلي: ليس على المتعلم أن يتكيف مع مقومات المدرسة من منطلق تصور عتيق تراتبي، بل إن على المدرسة أن تكييف فضاءها وفاعليها وبرامجها وآليات اشتغالها من أجل تيسير ولوج المتعلم ذي القدرات المختلفة وضمان إفادته بحسب ما تسمح مداركه وخصوصيات الوضعيات التي تعيق انتظامه الطبيعي في عالم القسم.

وبالعودة إلى ما سبق قوله فإنه لا يمكن أن يتأتى هذا الأمر إذا لم تحدد الإدارة التربوية فلسفتها ومنظورها لتعليم الأشخاص ذوي القدرات المختلفة وأن تتحمل بناء على هذا المنظور كل ما يمكن أن يضمن النجاح التام والمتكافئ والمعمم.

عملنا فيما سبق على تبيان أمرين: (1) كل الجهود المبذولة من أجل إقرار وضعية جديدة لتعليم الأشخاص ذوي القدرات المختلفة وذلك منذ 1996. (2) كل الاختلالات المانعة للاستمرارية والجودة والتعميم وتحقيق النتائج. ويمكن إرجاع الأمر إلى مجموعة من الأسباب:

- حجم الموارد البشرية والمالية الموضوعة رهن إشارة هذا الملف.
- مدى توفر الخبراء المؤهلين للاضطلاع بهذا الملف من الناحية البيداغوجية والتدبيرية.
- الشراكة والتعاون مع المنظومة الجامعية الوطنية والدولية فيما يخص التكوين والبحث العلمي وإنتاج الوثائق والدلائل والدراسات في الموضوع.
- طبيعة الشراكات المعقودة مع مكونات المجتمع المدني: هل هي شراكات قائمة على دفتر تحملات واضح يحدد الأدوار والالتزامات ويضمن آليات تتبعها وتقويمها؟
- التربية ما قبل المدرسية باعتبارها مدخلا أساسيا لإنجاح برنامج التعليم الدامج.

تلك إذن هي أسباب التعثر والاختلالات التي يعرفها القطاع، لكنها في الآن نفسه شروط يضمن تحققها نجاعة مشروع انطلق منذ عشرين سنة وينتظر آليات تمكينه والظروف العامة لضمان نجاحه وصلابته. وبالعودة إلى البحث الوطني للإعاقة 2014 والذي تم تعميمه على مختلف الفاعلين شهر أبريل 2016 من طرف وزارة التنمية الاجتماعية والأسرة والتضامن، فإن وضعية تمدرس الأشخاص ذوي القدرات المختلفة وضعية مقلقة. نقرأ في الصفحة 62 منه: «إن الأطفال في وضعية إعاقة يعانون من تمييز مزدوج، فهم من جهة يتقاسمون مع الأطفال المنتمين لنفس الفئة العمرية مجموعة من المشاكل التي تحول دون ولوجهم إلى التعليم والاستمرارية فيه. (...) ومن جهة أخرى يعانون أيضاً من صعوبات أخرى كإندماجهم ولوجيات العمران والاتصال وغيرها. وبالتالي فإن 85 في المئة من الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة، كان سببه وضعية الإعاقة.»

وفي الصفحة 63 من البحث نفسه، نقرأ:

«وبالنسبة لنوعية المؤسسات المدرسية التي يرتادها الأطفال في وضعية إعاقة، فإن نتائج البحث تشير إلى كون 75 في المئة من الأطفال المتمدرسين يرتادون المدارس العادية، فيما 5 في المئة تكتفي بالتعليم المنزلي أو الكتايب. كما أن 5 في المئة فقط من الأطفال المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العادية يستفيدون من تأطير متخصص (الأقسام المندمجة التابعة لوزارة التربية الوطنية).

وترجع هذه النسبة الضعيفة بالأساس إلى ضعف التأطير وقلة المتخصصين في مواكبة المسار التعليمي لهؤلاء الأطفال وانعدام الشروط الملائمة لاستفادتهم من التمدرس. مما يؤدي إلى كون 79 في المئة من الأطفال المتمدرسين في الفئة العمرية بين 5 و17 سنة لا يتجاوز مستواهم التعليمي المرحلة الابتدائية. في حين أن 15 في المئة من الأطفال المتمدرسين يترددون على مؤسسات متخصصة، غالباً ما تكون جموعية، خاصة المؤسسات العاملة في مجال الإعاقة الذهنية أو في حالة الاضطرابات في السلوك.»

يلخص هذا التعليق الوضعية في مجملها. وفي غياب إحصاءات رسمية، دقيقة وشاملة ومعقدة يفترض أن تنشرها وزارة التربية الوطنية عن وضعية التمدرس في الوسط العادي، فإن أرقام البحث الوطني حول الإعاقة تبقى الملجأ الرسمي لتشخيص تقريبي لوضعية تراوح مكانها بين جهد مشكور وتعثر ملتبس الأسباب.

IV. المدرسة الدامجة بجنييف : نموذج طلائعي دينامي في تمدرس ومواكبة التلاميذ ذوي القدرات المختلفة

ارتكز النموذج الأوربي للتعليم الجامع على مقوم أساسي يتمثل في تطوير الاحتياجات التربوية الخاصة والاشتغال على ضبط وتوحيد المجال المفهومي لمسألة التعليم الجامع وكذا التركيز على الأنساق والموارد وليس على الأنماط والفئات الخاصة للاحتياجات³⁴.

34. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Développement d'un ensemble d'indicateurs pour l'éducation inclusive en Europe. 2007.

لم تقف النماذج المتنوعة، أوروبية وغيرها على وضع سياسة عمومية واستراتيجية وطنية للتربية الدامجة، بل تم إنجاز دراسات وتنظيم أورش علمية من أجل وضع وتحديد كل المؤشرات الضامنة للتتبع ولضمان نجاعة النموذج الجامع داخل سياقه الوطني والجهوي، كما فعلت كندا³⁵ وإيطاليا³⁶ وغيرها من الدول الغربية. ونقف هنا في هذا السياق عند النموذج السويسري ممثلا في مدرسة جنيف.

استلهمت الإدارة الرسمية بجنيف مقومات دولية في ترسيخ وضعية المدرسة الدامجة، أهمها: المبادئ التوجيهية لليونسكو بشأن التعليم الدامج والتي تقوم أساسا على ضرورة إزاحة الإقصاء في مقابل التعددية، والإعلان العالمي لسلامنكا 1994 والذي يقوم أساسا على ضرورة الاهتمام بالمصالح والقدرات والخصوصيات، وعلى أن تتم عملية الدمج داخل أنظمة تربوية متمركزة على الحاجيات الخاصة لكل طفل³⁷.

المبادئ السبعة للمدرسة الدامجة:

يرتكز هذا النموذج على سبعة مبادئ:

المبدأ الأول: إتاحة الوصول والمشاركة؛

المبدأ الثاني: إبراز التعددية؛

المبدأ الثالث: ضمان اتخاذ القرار والتيسيرات في المستوى المحلي؛

المبدأ الرابع: العمل بنظام ملائم لتوزيع الموارد؛

المبدأ الخامس: المزوجة بين البيداغوجيا وحاجيات التلاميذ؛

المبدأ السادس: توفير برامج وخدمات مناسبة وكافية؛

المبدأ السابع: التعاون من أجل تحقيق نتائج ذات وقع شمولي.

ما هي إذن، مقومات المدرسة الدامجة بجنيف؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال ستة عناصر تشكل الدعامة الأساسية لمفهوم التعليم الجامع أو الدامج:

1. ما الذي تعنيه المدرسة الدامجة بجنيف؟

هي مدرسة تسعى إلى منح كل طفل البيئة المدرسية التي تلائمه والتي تسمح بتقوية طاقته الكامنة كيفما كانت احتياجاته أو إعاقته أو مواهبه أو أصله أو ظروف معيشته الاقتصادية والاجتماعية.

35. LISIS, laboratoire international sur l'inclusion scolaire. Education inclusive au Canada : Analyse comparative. 2012.

36. Dario Ianes. Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. 2013, n°61.

37. Département de l'instruction publique, de la culture et du sport. L'école Inclusive à Genève. «<http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve>.»

2. المدرسة الدامجة قطار متحرك

خلال القرن المنصرم كانت جنيف رائدة بتشبيدها لمراكز متخصصة مفصولة عن المدرسة من أجل استقبال الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. هذه الوضعية التي كانت تعتبر شديدة الحدائة في زمنها، صارت في 2015 صورة للمدرسة التي تمارس الإقصاء. منذ 25 سنة صار النموذج التربوي في جنيف متجها نحو المقاربة الدامجة. فقد تم إطلاق العديد من التجارب التربوية الرائدة من أجل إدماج جماعي أو فردي للتلاميذ ذوي الإعاقه في المدرسة العادية. ومنذ عشر سنوات تم وضع شبكة التعليم ذي الأولوية في الأحياء الأكثر هشاشة حيث نعين حضور مرب مختص وعدد من التلاميذ بنسبة تقل عن المتوسط. منذ 2008 صارت جنيف تتوفر على قانون ولائي حول الإدماج المدرسي. يعزز هذا القانون مكانة الطفل وأبويه في الاختيارات التي تمس مساره الدراسي واحتياجاته الخاصة.

3. كيف تسيير الأمور اليوم؟

هي مدرسة تلائم كل تلميذ على حدة. مثلا يستطيع تلميذ مصاب بالتوحد أو بعسر في القراءة أن يستفيد من زمن إضافي لإنجاز عمله. كما يستطيع تلميذ ضعيف البصر أن يحصل على وثائق بحروف مكبرة تلائم قدرته البصرية. كما أنه من أجل مواكبة جيدة في تعلم القراءة يشتغل المعلمون على نحو ثنائي مع مجموعات صغيرة من التلاميذ. هي مدرسة يكون فيها المعلم مصحوبا بمربين وممرضين ومساعدين على الإدماج المدرسي ومعالجي النطق ومرشدين في التوجيه ومختصين آخرين. بهذا النمط من الترتيبات تسمح المدرسة الدامجة بتجاوز الصعوبات وتقدم أجوبة على بعض العوامل التي تضعف شروط التعلم.

4. من هي الفئات المستفيدة؟

يسعى النظام الدامج بجنيف في نهاية المطاف إلى توفير الفائدة لكل التلاميذ سواء كانوا ذوي صعوبات مؤقتة أو ذوي إعاقه أو تلميذ رياضي من درجة عليا أو تلميذ ذات ميول مستقبلي موسيقي أو بدون احتياجات خاصة. كل هؤلاء يطورون قدرات من قبيل القدرة على الاندماج والتسامح.

5. تسوية من الأسفل؟

المدرسة الدامجة لا تضرر بأحد. على العكس من ذلك، فالتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات خاصة، يزدون في تقوية الشعور بالثقة وتقدير الذات حين يمدون يد العون لرفاقهم في الفصل. وفي الأخير، فإن الأقسام الدامجة لا تحقر من جودة التعليمات عند التلاميذ، فقد بينت الدراسات أن زمن التعلم هو نفسه داخل الأقسام سواء استقبلت الأطفال ذوي الصعوبات أم لم تستقبل.

6. المدرسة الدامجة ضرورة بالنسبة لجنيف

على مدرسة جنيف أن تتطور وتغير آليات اشتغالها لكي تستجيب أفضل لحاجيات كل التلاميذ. وفي الأخير، على هذه المدرسة أن توفر لأغلبية التلاميذ إمكانية القرب من مدرسة الحي. إنها مدرسة للجودة يوجد فيها كل واحد مكانه. من الملاحظ أن نموذج المدرسة الدامجة بجنيف اعتمد على حزمة آليات من أجل النجاح: آلية التأسيس الدينامي من المقاربة الطبية إلى المقاربة الحقوقية، آلية تكافؤ الفرص التي سمحت بتشديد رؤية موحدة لكل التلاميذ باختلاف الصعوبات التي يواجهونها، ثم آلية المقاربة التطورية التي ركزت على ضرورة الانتباه إلى مميزات كل طفل وميوله على حدة ومن ثم خلق نظام المشروع الفردي المندمج داخل النموذج المدرسي وهو استراتيجية توحد ولا تعزل التلاميذ بسبب الاختلاف أو الإعاقة. ومن ثم جاء شعار المدرسة الدامجة بجنيف: «كل التلاميذ رابحون»:
«Tous les élèves sont gagnants»

7. تركيب النتائج : نحو استراتيجية وطنية دينامية لتربية دامية في المغرب

إن ما يمكن أن نخلص إليه من خلال كل ما سبق، وعلى سبيل التركيب نقول:

أ. في المقاربة

في إطار استراتيجية تعميم أقسام الإدماج المدرسي بالمدرسة العمومية، تم إلى حدود 2016، إحداث 700 قسما مدمجا في مقابل 13 قسم مدمج سنة 1996. من الناحية العددية ينم هذا الرقم عن جهود جبارة في إطار الشراكات الناجحة مع جمعيات المجتمع المدني. لكن من الناحية النوعية، أ طرح سؤالاً حاسماً: ألم تستنفذ أقسام الإدماج المدرسي كافة إمكانياتها وعلينا أن نفكر في البدائل الأكثر نجاعة؟

ولتفسير ذلك، تقوم فلسفة الأقسام المدمجة على خلق توازن بين حاجيات المتعلمين من ذوي القدرات المختلفة وبين ما تتطلبه المدرسة من مستلزمات القدرة على التعلم، وعلى هذا الأساس فإن نجاح التلميذ في قسمه المدمج يتأكد حين تتوفر كل الدعائم البشرية والبيداغوجية ليغادر في مرحلة ما قسمه المصطنع ليلتحق بآثرابه في الوسط الطبيعي. بمعنى آخر، يكون نجاح القسم المدمج في كونه جسراً نحو النجاح، والحال أن أغلب وضعيات الإدماج المدرسي تنتهي بما يمكن أن تسميته ألفة المكان أو بعبارة أكثر دلالة هي قبر التلميذ داخل المدرسة لأنه لا يغادره إلا بعد أن يتعذر الاستمرار بسبب السن المتقدمة التي لا يستقيم معها البقاء داخل المدرسة الابتدائية رغم أن القانون يسمح بذلك.

من الناحية التربوية على كل الفرقاء أن يفكروا بجديّة في مآل هذا الرقم المتضخم من الأقسام المفتوحة التي تقوم في أغلبها بأدوار التنشئة الاجتماعية وتكرس الشعور العميق بالفشل لأن كل التلاميذ ينتقلون من قسم إلى آخر إلا التلاميذ ذوي القدرات المختلفة فهم الباقون في مكانهم إلى أجل مسمى.

والشيء بالشيء يذكر، فإن المقاربة الناجعة للتمدرس رهينة بالخلفيات البيداغوجية الملائمة والمرنة التي يتم الأخذ بها واعتمادها. وهذا الأمر يستلزم أساساً إعادة النظر في المقاربة الطبية التي تحكم لحد الآن منطق التمدرس ومن له الحق فيه وكيفية توزيع المتدربين في الوسط الطبيعي أو الوسط المندمج أو الوسط المتخصص بحسب الحالة الصحية ودرجة الإعاقة. وفي هذا الخيار ظلم كبير للمتعلمين المفترضين ولأسرهم ولتوازن المجتمع برمته.

يتمثل المعيار الأول للجودة في تحقيق مفهوم المدرسة المواطنة الدامجة التي تستوعب الاختلاف داخل الوحدة وتوفر لكل الأطفال مهما كانت محدودية قدراتهم الإدراكية من تجاوز القصور وصعوبات التعلم بفضل ما يمكن إنجازها من برامج تربوية دامجة ومن آليات التقريب بين النماذج المعيارية في التعليم وبين النماذج ذات الخصوصية التي تختلف من إعاقة لأخرى ومن وضع إدراكي لآخر. وإذا كان من الضروري الإبقاء على وضعية أقسام الإدماج المدرسي فلتكن وضعية مؤقتة ذات وظيفة تجسيرية تهيئ المتعلم في مرحلة انتقالية قصيرة الأمد لولوج عالم التعلم داخل الوسط الطبيعي. وإذا كان من الضروري الإبقاء على المراكز المتخصصة فلتكن وظيفتها إذكاء الوعي والتكوين وتقوية القدرات والترافع لا عزل الأطفال والياfeعين في فضاء مغلق مؤلم يعمق الوضعيات المعيقة بدل أن يطور آليات تجاوزها والتحكم في نتائجها.

ب. في المسؤولية

من يتحمل دستورياً وزر تربية الأشخاص ذوي القدرات المختلفة؟ الجواب الطبيعي هو: قطاع التربية الوطنية في المغرب. لكنه نصف الجواب. إن المسؤولية المباشرة تقع بالفعل على عاتق الوزارة الوصية لكن نجاعتها لا تستقيم إلا بمنظومة تنسيق بقطاعية يفترض أنها في طريقها إلى التحقق بفضل التوافق الحكومي سنة 2016 على سياسة عمومية حول الإعاقة. مع ذلك، هناك قطاع نادراً ما ننتبه إلى مسؤوليته في تقاسم أعباء التربية بوجه عام هو قطاع الجماعات الترابية. أقول ذلك لأن الملف ضخّم ومستلزماته من الموارد المالية بحاجة إلى تدخل تشاركي لكل قطاعات الدولة والمنتخبين. وإلا ما فائدة البرامج الانتخابية إن لم تصب مباشرة في الوفاء بالالتزامات من أجل رفاهية المواطن وضمان حقوقه في الكرامة وأول مداخلها تربية أبنائه بدون تمييز وفي أحسن الظروف.

إن المادة 24 من «الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة» صريحة في صياغتها: «تسلّم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، تكفل الدول الأطراف نظاماً تعليمياً جامعاً على جميع المستويات وتعلماً مدى الحياة». كما تلح المادة نفسها على: «عدم استبعاد الأشخاص ذوي الإعاقة من النظام التعليمي العام على أساس الإعاقة، وعدم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم الابتدائي أو الثانوي المجاني والإلزامي على أساس الإعاقة؛ وتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على التعليم المجاني الابتدائي والثانوي، الجيد والجامع، على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها(...)».

ج. المجتمع المدني

إن دور المجتمع المدني في هذا الملف الساخن يتمثل في أمرين: أولهما، الترافح من أجل إعمال الحق الدستوري (الفصل 34 من الدستور) في تدرس دامج بدون تمييز.

وثانيهما، العمل على جعل هذا الحق قائما على معايير الجودة والكرامة والاستمرارية.

والحال أن المجتمع المدني الآن صار يتحمل ما لا يطيقه إمكانياته وموارده وقدراته. صار يمارس التدبير ويتحمل أعباء مركبة، فهو الشريك وهو الباحث عن الموارد المالية وهو الذي يضطلع بمهام التكوين وإذكاء الوعي والترافح والرصد والتتبع وتهيئة الفضاء المدرسي وتجهيز الحجرات الدراسية وأداء رواتب المربيين والمربيين والأخصائيين النفسانيين وأخصائيي المهن شبه الطبية. إنه قطاع قائم بذاته يعاني في صمت ويرفض الاستسلام لأن التراجع تهديد لمكتسب أساسي هو الدفاع عن حقوق أبنائه في مقعد صغير في مدرسة قريبة والرضا بأقل ما يمكن. يتم الأمر في إطار من الشراكة، نعم، لكن هل تكفي الشراكة لنضمن الجودة والاستمرارية وظروف الاستقبال الإيجابي دون تمييز ولا إقصاء.

علينا أن نكون واضحين ومنصفين: دستور قوي وموثيق دولية وقوانين حديثة ومسؤوليات عليها أن تترجم على أرض الواقع. لا نريد نسبا للهدر المدرسي عند ذوي القدرات المختلفة. على المدرسة أن تفتح أبوابها وتكيف آلياتها من أجل المستقبل فلا تنمية بدون دمج شامل. ومن جهة أخرى على المجتمع المدني أن يحدد أولوياته وينظم صفوفه ويشغل في إطار من التضامن والتواضع ونكران الذات. فعلى عاتقه مسؤولية أخلاقية سيحاسبه عليها المستقبل والتاريخ.

د. أي مجتمع من أجل المستقبل؟

لا يمكن للتأخر الفكري مهما كانت درجته أن يكون عائقا أمام التربية والتعلم والتواصل والإنتاج ولا يجوز بأي حال من الأحوال أن تقصى فئة وتقترب أخرى على أساس القدرة أو الانتماء أو مفهوم محدود للذكاء الفردي. لقد وضعنا في الصفحات السابقة إطارا للآليات القادرة على تحقيق نموذج حقيق لتعليم جامع كما تمارسه العديد من الدول: بنية تحتية وتربوية ملائمتان، تكوين الفاعلين، دينامية المنهاج، المواكبة والدعم والترتيبات التيسيرية. إن الإلحاح على هذه الترتيبات يعود أساسا إلى كونها مدخلا حقيقيا للنجاح في إطار الوعي بالاختلاف فيترجم التكييف إلى حزمة آليات تتمثل في التبسيط والتدرج والإغناء والتكامل وبصير هذا التكييف غير محصور أساسا في الاختبارات بل يتجزأ إلى تكييف للكفايات وللأهداف وللمحتويات وللوسائل وللإيقاعات الزمنية ولطرائق وتقنيات التدريس والتقويم.

إن خلفيتنا في هذا الطرح ترتكز على ضرورة الإنهاء مع روح البيداغوجيا التقليدية التي تستند إلى قاعدة: الخطأ عيب، وتعويضها ببيداغوجيات جديدة تركز أساسا على الفروق البيفردية ضمن تصور استراتيجي فصلنا القول فيه عند تحليلنا للسياق المفهومي الدولي

للتربية الدامجة. تستند بيداغوجيا الخطأ إلى ثلاث مقومات: المقوم العلمي انطلاقاً من مقولة باشلار «إن الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه»، المقوم الحقوقي، فمن حق التلميذ أن يخطئ ثم ينطلق في بناء آليات التشخيص والتصحيح لأنها آليات أساسية في بناء الشخصية، ويتأسس على ذلك المقوم التربوي فالخطأ مرتبط بالقدرة المختلفة من جهة وقد يكون مرتبطاً بوضعيات أخرى منها عدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجيات المتعلمين وهو ما يستوجب تنويع الإجراءات البيداغوجية ووضوح إطار دقيق لما سميناه بالتكييف فحل المشاكل المرتبطة بالفروق بين المتعلمين تعتمد قاعدة ذهبية هي أن كل شخص قادر على إنجاز فعل ما وعلى تحسينه.

إن الشرط الأكثر إلحاحاً من أجل ضمان النجاعة كما فصلناها أعلاه هو مؤسسة المنظومة التربوية الخاصة باستقبال وتفتح التلاميذ ذوي القدرات المختلفة. تسمح هذه المؤسسة بوضع إطار قانوني ملزم ومتوافق عليه: إطار يحقق روح الإلزامية التي يدعو إليها المشرع المغربي، ويضع الشروط والظروف الملائمة لاشتغال الفاعل التربوي الذي يعمل في ظل المعطيات الإدارية الحالية خارج الحماية القانونية لوضعه الاعتباري وأقصد المربين والفاعلين الاجتماعيين ومساعدتي الحياة المدرسية.

تنضاف إلى كل هذه المعطيات، ضرورة قصوى هي العناية بالجودة والعناية بتدبير الصعوبات باعتباره مدخلاً للجودة، وهو أمر تحدده عدة مقومات على رأسها وضوح التوجهات السياسية وترجمتها إلى آليات قابلة للتطبيق، وضرورة الاشتغال المكثف على ثقافة الاستقبال من خلال وضع آليات حقيقية لإذكاء الوعي داخل المجتمع الواسع، ثم تأتي الممارسات البيداغوجية القاطعة مع كل تصور تقليدي غير دينامي للعملية التربوية برمتها.

نحو مدرسة صديقة للطفل

نختم هذا البحث بإشارة مقتضبة إلى دليل المدارس الصديقة للطفل، وهو العمل الذي تم إنجازه سنة 2009 من طرف اليونيسيف. هدف الدليل تقديم نموذج مندمج ذي معايير موافقة للأهداف الإنمائية للألفية، تجعل من المدرسة فضاء لا يضمن المقعد فقط بل «يعمل لخدمة مصلحة الطفل الفضلى... ويعني ذلك أنها توفر مدارس آمنة تكفل الحماية وتُرفد بما يكفي من المعلمين المدربين وتمتلك الموارد الكافية وتنعم بظروف ملائمة للتعلم³⁸». وقد اعتنى الدليل بضرورة أن تقوم المدرسة الصديقة للطفل على نظام غير تمييزي متعارض تماماً مع تنميّات الأطفال التي تنتمي إلى فئات سكانية استناداً إلى النوع الاجتماعي، والاثنية والإعاقة وغيرها من الخصائص³⁹.

وقد كان الدليل واضحاً في ضرورة عناية المدرسة الصديقة للطفل بالأطفال المعرضين للمخاطر: «وتولي المدارس الصديقة للطفل اهتماماً خاصاً بهذه المجموعات، الأمر الذي

38. منظمة الأمم المتحدة للطفولة. دليل المدارس الصديقة للطفل: معا من أجل الأطفال. مارس، 2009.

39. المرجع نفسه، ص. 30.

يعزز الشمولية ويضع تدابير خاصة لضمان إعمال حقوق الطفل في الصحة والأمان / السلامة والحماية. وتعتمد المدارس الصديقة للطفل وفضاءات التعلم الصديقة للطفل على المجتمع المحلي للمساعدة في تعرف هوية هؤلاء الأطفال وجلبهم إلى المدرسة. ولتلبية احتياجات هذه الفئات بشكل أفضل عندما يلتحق أفرادها بالمدرسة، يجب تدريب المعلمين على أساليب تعليمية محددة وعلى أدوات تقييم الإعاقة. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تقدم المدرسة الوسائل والمواد التعليمية والتعلمية، والخدمات الداعمة كالمشورة، والتدريب على الرعاية الوالدية الاجتماعية والنفسية، ويجب أن تشجع مشاركة المجتمع المحلي في التخطيط والتنفيذ والمتابعة، كما يجب أن تعمل أيضا على التوعية الحسية للمجتمعات المحلية والآباء والأمهات والأطفال فيما يتعلق بحقوق الأطفال المعاقين واحتياجاتهم، وبفوائد التعلم الشامل.⁴⁰

ختمنا هذا العرض بالوقوف المركز عند دليل المدارس الصديقة للطفل لأسباب ثلاثة:

أولها، طابعها المندمج الذي ينظر إلى الطفولة المتعلمة في شموليتها بغض النظر عن الفروق والاختلافات مهما كان أصلها ومصدرها.

ثانيها، طابعها الحقوقي وخلفيتها المؤسسية التي تُحمّل السياسات مسؤولية التنفيذ لضمان حق الأطفال المعوقين في التعليم.

ثالثها، طابعها التشاركي حيث ينبغي «إعداد هذه السياسات بمشاركة كاملة من جميع الجهات المعنية -ألا وهي المجتمعات المحلية، الآباء والأمهات، والأطفال والكبار الراشدون ذوو الإعاقة - ويجب أن تشمل السياسات الممارسات الدولية الفضلى والقيم والواقع المحلي».⁴¹

إن أولى أولويات المنظومة التربوية في المغرب - من أجل ترسيخ صرح لمدرسة ديمقراطية دامجة -- أن تعنى باستيعاب النموذج ضمن خصوصيات الواقع التربوي المغربي، وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة ضمن تصور شمولي للمدرسة الصديقة للطفل، وذلك في إطار سياسة عمومية ثورية وتشاركية تتحدد فيها المسؤوليات داخل روح ما يمليه الدستور المغربي والمواثيق الدولية التي صادق عليها المغرب.

40 المرجع نفسه، ص. 11

41 مكتب اليونسيف الإقليمي لمنطقة شرق آسيا والمحيط الهادي، 2003.