N° 7/8
Novembre
2017

Al-Madrassa
Al-Maghribiya

Revue à comité de lecture spécialisée dans les questions de l'éducation et de la formation

Dossier

École et démocratie

Étude

- Evaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Notes de lecture

- La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle
- Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale
- Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

40 DH

Directeur de publication
Abdellatif El Moudni

Directeur de la rédaction
Abdelfattah Lahjoumri

Comité éditorial
Noureddine Afaya,
Abdelhamid Akkar, Amina Debbagh,
Bouchaïb El Idrissi El Bouyahyaoui,
Mohamed Mellouk,
Abdelhay Moudden,
Khadija Mouhsine, Driss Ouaouicha,
Moubarak Rabi, Salim Redouane,
El Bachir Tamer

Secrétaire de rédaction
Shams Sahbani

Editeur
Conseil Supérieur de l'Éducation,
de la Formation et de la
Recherche Scientifique

Angle avenues Allal El Fassi et Al
Mélia, Al Irfane, B.P. 6535, Rabat
Instituts
Tél. 05 37 77 44 25
Fax. 05 37 77 46 12
E-mail :
almadrassa.almaghribiya@csefrs.ma
Portail : www.csefrs.ma

Impression
Imprimerie Al Maarif Al Jadida
Rabat

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Revue à comité de lecture spécialisée dans les questions de l'éducation et de la formation, publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Les opinions développées dans la revue n'expriment pas forcément sa position officielle et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Dépôt légal N° : 2008 PE 0120
Dossier de presse : 21/09
ISSN : 2028-0947

Tous droits réservés au Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Toute reproduction, même partielle est strictement interdite.

Pourquoi un numéro double ?

Le Comité éditorial de la revue « Al Madrassa Al Maghribiya » a choisi comme dossier principal pour la présente livraison le thème de « L'école et la démocratie ».

Considérant :

- L'actualité de cette thématique qui se situe au cœur des problématiques de l'école ;
- Le nombre important d'articles sélectionnés par les comités de lecture, dépassant largement le quota de pages prévues pour un numéro ;
- Le souci de fournir à ces travaux l'opportunité d'être publiés dans cette tribune académique ;

Il a été décidé de publier un numéro double, avec l'espoir qu'il réponde aux attentes des lecteurs et qu'il constitue une contribution appréciable à l'effort production des savoirs autour des problématiques de l'école.

Ligne éditoriale

La publication par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) d'une revue à comité de lecture, intitulée « Al-Madrassa Al-Maghribiya » (L'École marocaine), procède de la volonté de mobiliser différentes ressources humaines, matérielles et cognitives en vue d'édifier une école marocaine rénovée, dans un contexte particulièrement marqué par la mise en place d'une batterie de réformes structurantes du système national de l'éducation-formation.

L'école marocaine à laquelle renvoie l'intitulé de la publication est à comprendre dans son acception la plus large ; celle de l'ensemble du système éducatif allant du préscolaire à l'enseignement universitaire, tous niveaux et degrés confondus. Un système complexe mais soumis aux mêmes effets, aux mêmes mutations et aux mêmes défis qui affectent en profondeur la société marocaine.

Il s'agit de l'école marocaine dont les contours ont été dessinés par la Charte nationale d'Éducation et de Formation qui en a fixé les fondements référentiels et dont la dynamique de réforme enclenchée au début du nouveau millénaire est en train de prendre forme à travers la Vision stratégique de la réforme 2015-2030. C'est cette école-là, résultante d'un long processus d'accumulation que nous avons besoin, désormais, de soumettre aux questionnements, et dont nous sommes invités à reconstituer la généalogie et à revisiter la genèse.

A partir de là, la dénomination de la publication devrait se lire en tant qu'engagement en faveur de la cause de l'école marocaine, et en tant que réitération de l'engagement à contribuer à l'amélioration de ses performances. Elle traduit également la volonté de mobiliser les savoirs et les expertises en vue de mener à bien les réformes sur la base des orientations et des choix de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Cette publication se veut, d'abord et avant tout, une tribune ouverte aux contributions des compétences intellectuelles, professionnelles, nationales et étrangères, concernées par les problématiques de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Elle est également animée par l'ambition de devenir un support de référence dont les contenus seraient à même de refléter le dynamisme et la diversité des opinions et approches précédentes à la fois dans le champ académique et dans la société marocaine. Sa vocation, consiste, en outre, à anticiper les mutations et les défis du futur susceptibles de transformer le monde de l'éducation et la société de manière générale.

« Al-Madrassa Al-Maghribiya » vise également à développer une vision qui brasse un grand éventail de problématiques allant au-delà du périmètre de la pédagogie et des sciences de l'éducation, pour explorer le potentiel, les méthodologies et les outils de l'ensemble des sciences humaines et sociales (histoire, philosophie, sociologie, anthropologie, démographie, sciences politiques, économie, droit, linguistique, lettres, etc), en quête de la construction d'une approche homogène et originale de la question éducative et de son contexte social marocain, en général.

« Al-Madrassa Al-Maghribiya » ambitionne, à travers la mobilisation des contributions d'intellectuels, de chercheurs et de spécialistes, marocains et étrangers, de proposer des travaux qui traitent des questions de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, dans leurs différentes dimensions : historique, sociétale, économique, politique, culturelle, etc. Un traitement qui privilégie l'approche pluridisciplinaire, en menant de pair l'analyse du contexte national et les mises en perspective avec les expériences internationales et le débat universel relatif au champ de l'éducation. Ces mises en perspective pourront être réalisées soit à travers les comparaisons et le benchmarking, ou encore en recourant à la traduction et aux lectures critiques des nouvelles parutions, voire à travers les dispositifs de veille et de monitoring des faits significatifs et pertinents dans le domaine de l'éducation-formation sur le plan national, ainsi qu'à travers la relecture des archives et de l'histoire de l'école marocaine.

La revue s'attellera, par ailleurs, à l'édition d'une série d'ouvrages en vue d'approfondir la réflexion et les investigations à propos de nombre de thématiques éducatives et pédagogiques.

Ainsi, la publication espère apporter au lecteur une valeur ajoutée en mettant en exergue l'esprit critique, en recherchant la rigueur et l'objectivité en matière d'analyse et en œuvrant pour la production d'une connaissance et de savoirs riches et pluridimensionnels à propos des problématiques relatives au système éducatif national. Le credo de la revue demeurera en cela d'assortir sans cesse l'analyse et la critique des faits et des actes par des propositions alternatives et constructives tout en mettant sous les feux de la rampe les dynamiques les plus efficientes et les initiatives les plus prometteuses dans le système éducatif national.

Afin de parvenir à ces objectifs, la publication s'est donné une ligne éditoriale fondée sur l'indépendance et le respect des standards reconnus en matière de production académique grâce aux apports d'une direction et d'une équipe éditoriales constituées de personnalités dont les profils et les compétences sont reconnus parmi le milieu académique national et qui réunissent en leur sein les diverses disciplines et spécialités du savoir.

Table des matières

Editorial 9

Etudes 13

Evaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA 15
Abdelilah ABBAIA

Notes de lecture 35

La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives 37
Khadija MOUHSINE

Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale 43
Mohamed MELLOUK

Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak 55
Ahmed LAMIHI

Contributions en langue arabe

Editorial

Etudes

La philosophie en tant qu'enjeu démocratique, ou de l'utilité de la philosophie pour la démocratie
Nabil FAZIO

Pour une perception élargie de l'éducation et de la démocratie : principes, contextes, objectifs
Rachid EL IDRISSI

L'école et l'enjeu de la démocratie au Maroc
El Ghali AHARCHAOU

L'école, entre désir de démocratie et réalité de reproduction de l'existant
Khalid OUÂBOU

Ecole et démocratie : bilan et enjeu
Mohamed DAHI

Vers une approche micropédagogique de l'éducation à la démocratie
Khalid ABBIOUI

La démocratie au sein de l'établissement scolaire : entre le défi de l'amélioration de la qualité et la consécration des bonnes pratiques
Abdelkrim BELHAJ et Abdelilah CHERIATE

La démocratie participative dans les établissements d'enseignement secondaire : étude exploratoire
Khalid FARES

Education et démocratie : analyse d'un état de tension permanent
El Miloud ATMANI

Handicap et éducation : vers une stratégie inclusive de scolarisation des enfants à besoins spécifiques
Said EL HANSALI

L'école et l'intelligence
Moubarak RABI

Table ronde

Ecole et démocratie dans un contexte de disparités sociales et d'inégalités et leur impact défavorable
Mohamed DERRIJ

Méritocratie et discrimination positive
El Khamar EL ALAMI

L'enseignement des compétences cognitives : un levier pour l'édification d'une société démocratique à l'ère de la connaissance de l'information
El Mostafa HADIYA

Débat

Document

Atlas territorial des disparités en éducation
Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, sous la direction de Rahma BOURQIA

Mémoire de l'école marocaine

Genèse de l'école moderne sous le protectorat (1938-1912)
El Bachir TAMER

Abdelaziz Meziane BELFKIH : une trace indélébile dans la mémoire de l'école marocaine
Abdellatif EL MOUDNI

Editorial

Le développement de la recherche scientifique et académique dans les domaines de l'éducation et de la formation constitue un levier essentiel de promotion de l'école et une nécessité incompressible, à l'ère de l'accélération des flux d'information et des profondes mutations sociétales qu'elle entraîne dans son sillage.

Institution sociale par excellence, c'est à l'école qu'il revient d'anticiper ces mutations. C'est aussi à elle, qu'incombe le rôle de former les apprenants aux compétences et savoir-faire qui leur permettront d'entreprendre, d'innover et de s'intégrer de manière harmonieuse dans leur environnement socioéconomique et culturel.

Ces considérations ont conduit l'ex-Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) à lancer une revue à comité de lecture spécialisée dans les thématiques de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, dénommée « Al-Madrassa Al-Maghribiya » (L'Ecole marocaine). La revue se voulait une tribune ouverte aux contributions des compétences intellectuelles, professionnelles et expertes spécialisées dans les diverses disciplines liées à l'éducation et à la formation, tant à l'échelon national qu'international.

Six numéros d'« Al-Madrassa Al-Maghribiya » sont parus entre 2009 et 2014. La revue a cependant connu une interruption ponctuelle en 2014, année de la mise en place du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). L'édification des fondations de la nouvelle institution avait alors mobilisé l'ensemble des capacités et des ressources du Conseil, qui s'est vu investi de deux missions prioritaires : l'élaboration d'un rapport-bilan sur la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation, plus de 13 années après son adoption et la conception d'une vision stratégique pour la réforme éducative.

Aujourd'hui, et grâce au soutien du CSEFRS, « Al-Madrassa Al-Maghribiya» reprend sa parution. Elle est porteuse d'un nouvel élan fondé sur la volonté d'apporter sa contribution intellectuelle et académique à la production de savoir au service de la consécration de l'équité, de la qualité pour tous et de la promotion de l'individu et de la société. La revue espère aussi brasser un large éventail de problématiques qui vont au-delà du périmètre classique des champs de la pédagogie et des sciences de l'éducation pour explorer utilement les approches et l'arsenal méthodologique des sciences humaines et sociales et des sciences sociales appliquées.

Le thème choisi par le comité éditorial pour le présent numéro, «L'Ecole et la démocratie », tire sa pertinence et son actualité du fait qu'il s'inscrive au cœur des préoccupations de la nation marocaine, aux premiers rangs desquelles la résorption des disparités sociales et des inégalités en matière d'éducation et la réussite de la réforme éducative.

Ce numéro traite également de la nécessaire démocratisation de la gouvernance du système éducatif. Il se saisit des questionnements sur les missions et les responsabilités de l'école en matière de transmission et de consécration des valeurs d'une société démocratique, à travers l'éducation aux valeurs de la citoyenneté, de l'égalité, des droits et devoirs, ainsi qu'aux vertus du sens civique.

Omar AZZIMAN

Président du CSEFRS

Dossier
École et démocratie

ETUDES

Abdelilah ABBAIA

Évaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Évaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Abdelilah ABBAIA
Chercheur en économie de l'éducation

Introduction

Considérées comme des facteurs essentiels de la démocratie, les notions d'équité et d'égalité[1] des chances en éducation ont été largement prises en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. L'effort consiste, dans les pays qui se veulent démocratiques, à assurer une équité du système éducatif et à réduire les inégalités de performance et de réussite scolaires entre les élèves.

Il ne fait aucun doute que les sources des inégalités des acquisitions et des performances scolaires sont multiples et diffèrent d'un pays à l'autre. En effet, le niveau des inégalités de performance scolaire entre les écoles dépend de l'organisation du système éducatif et du niveau de l'organisation territoriale du pays.

Ainsi, dans les pays à niveau avancé de décentralisation et de déconcentration mais caractérisés par de fortes disparités territoriales en matière de développement économique et social, et qui connaissent par conséquent, des niveaux différents d'équipements et d'organisation des établissements scolaires[2], les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves sont plus remarquables comparativement aux pays dont l'organisation du système éducatif assure une allocation équitable des ressources aux différents établissements scolaires.

Par exemple, les établissements scolaires situés dans le monde rural ne sont pas aux mêmes niveaux d'équipement et de ressources comparativement aux établissements situés dans le milieu urbain. Au Maroc, l'étude réalisée par Mourji et Abbaia (2013) a montré que les élèves appartenant aux établissements scolaires en milieu urbain réalisent des scores plus élevés

1. Dans le cadre de l'enquête PISA, selon l'OCDE (2014), l'équité dans l'éducation est considérée comme : « ... le fait d'offrir aux élèves autant de possibilités de tirer profit de l'éducation quel que soit leur sexe ou leur milieu socio-économique ou familial ». (OCDE, 2014. p.27).

2. On parle également des effets du contexte scolaire ou d'effets contextuels. C'est-à-dire les effets du contexte partagé par les élèves.

en mathématiques comparativement aux élèves issus des établissements situés dans le milieu rural. Ces chercheurs ont expliqué ce résultat par le fait que : « ... en milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées au niveau pédagogique par rapport aux écoles situées en milieu rural. Dans celui-ci, l'absentéisme des enseignants est plus fréquent et leurs conditions de vie moins favorables ; ils font souvent la navette entre leur lieu de résidence en ville et l'école. » (Mourji et Abbaia, 2013, p. 174).

Bien qu'il consacre plus de 17% de ses dépenses gouvernementales au domaine de l'éducation[3], et malgré les multiples réformes portant sur son système éducatif, le Maroc continue à enregistrer de fortes inégalités de scolarisation, d'acquisition et de performance scolaires[4]. A titre d'exemple, les inégalités en matière de scolarisation entre les milieux urbain et rural sont flagrantes au Maroc. Selon les résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2014, le taux d'analphabétisme de la population âgée de 10 ans et plus qui a atteint 22,2% en milieu urbain, s'est établi en milieu rural à 47,1%.

S'agissant des inégalités entre les régions du Maroc en matière d'acquisition et de performance scolaires, il suffit de rappeler que le pourcentage de réussite au baccalauréat en 2016 a varié de 62% dans la région de Souss-Massa à 46,8% dans la région de Guelmim-Oued Noun (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Dans ce travail, une approche comparative sera adoptée pour comparer les inégalités de rendement scolaire entre les pays de la région MENA. Plus précisément, l'objectif est d'estimer la part des inégalités de performance scolaires des élèves qui est due aux différences entre les établissements scolaires et ce, au niveau de chaque pays de notre échantillon.

3. La part des dépenses du gouvernement consacrée à l'éducation a atteint 17,2% en 2012 et 18,5% en 2013. Comparativement à la richesse nationale du pays, ces dépenses représentent respectivement 6,2% et 6,3% du PIB. (http://donnees.banquemondiale.org/indicateur).
D'autre part, les pays de la région MENA, comme la plupart des pays en voie de développement, allouent d'importantes ressources pour améliorer leur système éducatif. Selon une étude de la Banque Mondiale (2008), les pays de la région MENA ont consacré plus de ressources financières à l'éducation comparativement à d'autres pays à niveau de revenu par habitant similaire.

4. En matière de performance scolaire des élèves, et malgré les efforts déployés pour rehausser le niveau de l'éducation, notamment avec les réformes du système éducatif qui remontent à l'an 2000, et qui proposent un faisceau d'actions à mener à différents niveaux pour une refonte profonde des processus d'éducation et de formation, le Maroc reste à la traine des pays de la région MENA. En effet, l'étude internationale TIMSS concernant les élèves de la deuxième année de l'enseignement secondaire collégial, effectuée en 2011, a montré que le score moyen de notre pays n'a pas dépassé 371 points en mathématiques, alors que la moyenne internationale est de 500 points. Des pays comme les Emirats arabes unis, le Bahreïn, l'Iran, la Jordanie et le Liban ont enregistré respectivement 456 ; 456 ; 415 ; 406 et 449 points (MULLIS I. V. S. et al, 2012).

Dans ce cadre, nous allons essayer de situer le niveau des inégalités dues aux différences entre les établissements scolaires enregistré au Maroc comparativement aux autres pays de notre échantillon[5].

L'estimation des inégalités de rendement scolaire entre les établissements scolaires des pays de notre échantillon sera effectuée en utilisant un modèle multiniveaux. En effet, en plus de sa capacité de tenir compte des différences de niveau des données utilisées, le modèle multiniveaux permet de décomposer la variance totale entre les différents niveaux des données. Ceci permet d'estimer la part de la variance qui est due aux différences entre les établissements scolaires et, partant, d'évaluer les inégalités de rendement scolaire entre ces établissements.

Après une discussion des principaux travaux empiriques ayant porté sur l'étude des inégalités en éducation, et notamment celles de rendement scolaire, nous présentons quelques données liées au contexte socioéconomique des différents pays de notre échantillon ainsi que les enseignements de la statistique descriptive. Ensuite, nous présentons le modèle économétrique utilisé, ainsi que les résultats de notre estimation. Enfin, nous discutons les différents résultats ainsi que les principaux enseignements opérationnels de notre recherche.

1. Les inégalités contextuelles de performance scolaire : une revue de la littérature

Plusieurs travaux empiriques ont été développés pour l'explication des phénomènes de l'iniquité et des inégalités de l'éducation.

En plus des inégalités sociales et sexuées, les chercheurs se sont beaucoup intéressés aux inégalités d'acquisition et de performance scolaires.

Le système éducatif est appelé non seulement à limiter les inégalités contextuelles[6], mais également à atténuer l'effet des inégalités sociales et non à la reproduction de ces inégalités sous forme d'inégalités scolaires. Dans ce cadre, une étude réalisée par l'OCDE a conclu que : « une forte variation de la performance associée au milieu des élèves et des établissements … montre que les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties de façon équitable dans le système d'éducation ou que les élèves n'ont pas tous accès à une instruction et à des ressources matérielles, financières et humaines de qualité qui pourraient les aider à réussir à l'école et au-delà.» (OCDE, 2014c, p. 34).

5. Ce qui pourrait être expliqué par des variables nationales et notamment celles liées aux systèmes éducatifs. Pour plus de détail sur ce point, voir Abbaia (2017).

6. Les facteurs contextuels concernent généralement la composition socioéconomique des établissements scolaires d'une part, et les ressources allouées aux établissements scolaires, les compétences du corps enseignant et administratif et les pratiques pédagogiques d'autre part.

Plusieurs travaux empiriques ont montré que les caractéristiques du contexte scolaire, et notamment les facteurs liés aux établissements scolaires et aux enseignants, contribuent à l'aggravation des inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves.

Généralement, les « effets établissements » varient fortement d'une recherche à l'autre. Ainsi, Bressoux (1994) relève que les résultats des recherches au niveau international montrent que les « effets établissements» expliquent entre 2 et 13% de la variance des scores entre les élèves, alors que pour Duru-Bellat (2003), la part de ces effets varie de 8 à 15%.

L'étude internationale PISA 2012 a montré l'importance des inégalités et de l'iniquité entre les établissements scolaires en matière de performance scolaire : « Dans les pays de l'OCDE, la variation globale de la performance s'explique à hauteur de 37 % par des différences inter-établissements et à hauteur de 63 % par des différences intra-établissement ». En plus, l'enquête a montré les fortes différences de performance inter-établissements entre les systèmes éducatifs. Si dans des pays comme l'Estonie, le Danemark, la Norvège, la Suède, l'Islande, la Finlande et l'Albanie, les différences inter-établissements n'ont pas dépassé 15 % de la variation totale moyenne de la performance dans les pays de l'OCDE, les résultats ont montré l'ampleur des inégalités de performance dans d'autres pays. Selon cette étude, les différences entre établissements représentent plus de 60 % de la variation moyenne de l'OCDE dans des pays comme le Taipei chinois, les Pays-Bas, le Liechtenstein, la Belgique, la Hongrie et la Turquie (OCDE, 2014).

Au Maroc, l'étude de Mourji et Abbaia ayant porté sur les élèves de la deuxième année du cycle secondaire collégial a montré que la variance inter-établissements scolaires est significative et représente 11,87 % de la variance totale.

Plusieurs travaux ont recouru à une comparaison internationale pour l'estimation de l'effet des variables liées aux établissements scolaires sur la performance des élèves[7].

7. Sur le plan méthodologique, les études s'intéressant aux comparaisons internationales en matière de performance scolaire des élèves sont de deux types. D'une part, certains travaux ont retenu le « pays » comme niveau d'analyse (Lee et Barro, 2001, Hanushek et Kimko, 2000). De l'autre côté, les travaux basés sur les modèles multiniveaux prennent « l'élève » comme niveau d'analyse (Woessmann, 2003b, Fuchs et Woessmann, 2007). Les résultats auxquels ont abouti les études retenant le « pays » comme niveau d'analyse risquent d'être entachés du biais d'agrégation. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs tels que Hanushek, Rivkin et Taylor (1996); Fertig et Wright (2005) ont montré que plus le niveau d'agrégation des données est élevé, plus la probabilité de trouver un effet statistiquement significatif de la taille de la classe sur la performance scolaire est importante.
Pour surmonter les insuffisances des modèles basés sur les données agrégées, les travaux de Woessmann (2003b), Fuchs et Woessmann (2007) ont retenu « l'élève » comme niveau d'analyse.

L'étude précitée de PISA 2012 a conclu qu'il y a une corrélation entre la performance des élèves d'une part, et le niveau socio-économique des élèves, mesuré au niveau des établissements scolaires, et l'importance des ressources et des possibilités offertes aux élèves et aux établissements d'autre part. « Dans les pays de l'OCDE, les écarts de performance entre les élèves qui fréquentent des établissements différents s'expliquent à hauteur de 49 % par les disparités en termes d'accès à des possibilités et à des ressources d'apprentissage… Les différences par rapport aux possibilités et ressources expliquent aussi 39 % des écarts de performance entre les élèves qui fréquentent le même établissement. Les écarts de performance s'expliquent à hauteur de 17 % par des différences de climat de discipline et à hauteur de 8 % par la qualité des enseignants » (OCDE, 2014, p. 104).

Dans une étude portant sur 58 pays, Lee et Barro (2001) ont mis en évidence l'effet des ressources de l'école sur la qualité de l'éducation. Ces chercheurs ont conclu qu'une taille réduite de la classe, ainsi qu'un niveau élevé des salaires des enseignants, améliorent la qualité de l'éducation[8].

Basé sur un modèle hiérarchique, le travail de Michaelowa (2000)[9] a montré que certaines variables telles que le nombre de livres disponibles dans l'établissement scolaire, le niveau d'éducation, la motivation et l'assiduité de l'enseignant ont un effet significatif sur la performance scolaire en mathématiques et en français chez les élèves du 5ème niveau du primaire.

Contrairement aux résultats auxquels ont about ; Lee et Barro (2001), l'étude de Hanushek et Kimko (2000) portant sur 70 pays a montré que les ressources de l'école, mesurées par le ratio élèves-enseignant et par les dépenses en éducation, n'ont pas d'effet significatif sur la performance scolaire de l'élève[10].

Ce résultat a été confirmé par l'étude de Woessmann (2003b) ayant porté sur 260 000 élèves appartenant à 39 pays. Ce chercheur a conclu qu'il n'y a pas une forte relation entre les ressources de l'école et les scores des élèves en mathématiques et en sciences. Cette étude a montré, également, que plus la capacité d'améliorer le niveau d'apprentissage est

8. Dans une étude menée dans plusieurs pays développés, Cherkaoui (1979) montre l'importance des variables scolaires. Sans nier l'effet de l'environnement familial, car les enfants issus des milieux aisés s'inscrivent souvent dans les meilleures écoles, cet auteur insiste sur l'effet du type d'établissement et du processus d'évaluation sur le rendement scolaire des élèves.

9. Cette étude est basée sur les données du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des pays de la Conférence (PASEC) des Ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (CONFEMEN), et a porté sur cinq pays de l'Afrique subsaharienne : le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et Madagascar.

10. Dans le même sens, et selon Hanuschek (1979, 1986), l'effet des ressources de l'école sur la réussite scolaire est faible ; à peine plus de 1 % de la variance expliquée. De plus, à ce niveau les résultats sont souvent contradictoires.

affectée par la pénurie en moyens didactiques, plus les scores des élèves sont faibles[11].

L'effet du contexte scolaire varie selon le niveau de développement du pays. Heyneman et Loxley (1983) ont constaté que l'effet de l'école et de l'enseignant sur le rendement scolaire des élèves est plus élevé que celui du statut socioéconomique de la famille dans les pays en voie de développement comparativement aux pays développés.

S'agissant des caractéristiques des enseignants, Fuchs et Woessmann (2007) et Woessmann (2003b) ont montré que le niveau d'éducation et l'expérience professionnelle des enseignants ont un effet positif sur le rendement scolaire, alors que l'âge de ces derniers agit négativement.

Pour le cas du Maroc, Mourji et Abbaia (2013) ont montré que les élèves pris en charge par des professeurs âgés de moins de 30 ans réalisent des rendements scolaires largement supérieurs à ceux des élèves de professeurs dont l'âge se situe entre 40 et 49 ans. Ces auteurs ont expliqué ce résultat par la capacité des enseignants « jeunes » à mieux comprendre la mentalité et les comportements des élèves adolescents, ce qui contribue à établir un sentiment positif de la part des élèves envers la matière enseignée. Ce travail a montré également que l'expérience professionnelle de l'enseignant, mesurée par l'ancienneté, a un effet positif assez significatif sur le rendement des élèves : « Toutes choses égales par ailleurs, plus un enseignant est expérimenté, plus il acquiert une compétence sur le plan pédagogique et de l'organisation de sa classe. Ces compétences facilitent l'acquisition chez les élèves et expliquent leur relative meilleure performance, par rapport à ceux dont les enseignants ont moins d'expérience » (Mourji et Abbaia, 2013, pp. 147-148).

D'une manière générale, les résultats auxquels ont abouti les études portant sur l'effet du contexte scolaire sur la performance ont montré la part non négligeable des différences entre les établissements scolaires dans la variation totale des scores des élèves. En d'autres termes, les inégalités d'acquisition et de performances scolaires sont dues, en partie, aux disparités entre les établissements scolaires.

2. Présentation des données et enseignements de la statistique descriptive

2.1. Présentation des données

Ce travail est basé sur une analyse secondaire de la base de données du programme TIMSS 2011 pour onze pays de la région MENA ayant participé à cette

11. Extraite du questionnaire destiné au directeur de l'établissement scolaire, cette variable reste relativement subjective. En fait, il est demandé au directeur d'apprécier l'effet de la pénurie en matériel pédagogique sur la capacité de l'établissement à améliorer le rendement scolaire des élèves.

enquête internationale. Il porte sur les élèves de la 2e année de l'enseignement secondaire[12]. Notre échantillon est composé de 73 260 élèves appartenant à 2387 établissements scolaires, répartis sur 11 pays de la région MENA :

Tableau 1. Caractéristiques des pays de l'échantillon

Pays	Nombre d'étab. sco.*	Nombre d'élèves*	Score moyen du pays en math.**	Dispersion du score**	Score interméd.[13] (% des élèves)**	Score de 400 ou plus (% des élèves)**[14]	Dép. par élève du secondaire (% du PIB/ hab.)***	Ratio élèves/ enseignant. (secondaire[15] ***)
Bahreïn	95	4 640	409	100	28	56	10	12
Emirats A.U	458	14 089	456	88	41	72	12	17
Iran	238	6 029	415	95	26	55	20,28	20
Jordanie	230	7694	406	99	26	55	14,79	20
Liban	147	3974	449	75	41	77	3,73	14
Maroc	**279**	**8985**	**371**	**86**	**13**	**36**	**30,73**	**26**
Oman	323	9542	366	108	17	39	14,38	20
Qatar	109	4422	410	110	31	56	10,29	11
Arabie saoudite	153	4344	394	93	18	45	18,11	11
Syrie	148	4413	380	97	16	41	14,95	25
Tunisie	207	5128	425	75	23	58	24,42	17

Sources :

- *Base de données TIMSS 2011 ;
- ** Calcul de l'auteur à partir de la base de données TIMSS 2011 ;
- *** : Donnée de la Banque Mondiale (http://donnees.banquemondiale.org/indicateur).

Il s'avère, ainsi, que les scores enregistrés par les pays de la région MENA restent faibles comparativement aux performances des autres pays participant au programme TIMSS 2011. En effet, les scores de l'ensemble des pays constituant notre échantillon sont largement inférieurs à la moyenne

12. Au Maroc, on parle du cycle secondaire collégial.

13. L'IEA a défini quatre niveaux de compétence pour distinguer les scores des élèves :
- Avancé : 625 points ou plus ;
- Elevé : entre 550 et 624 points ;
- Intermédiaire : entre 475 et 549 points ;
- Bas : entre 400 et 474 points.

14. C'est la part enregistrée en 2009 ou dans l'année la plus proche.

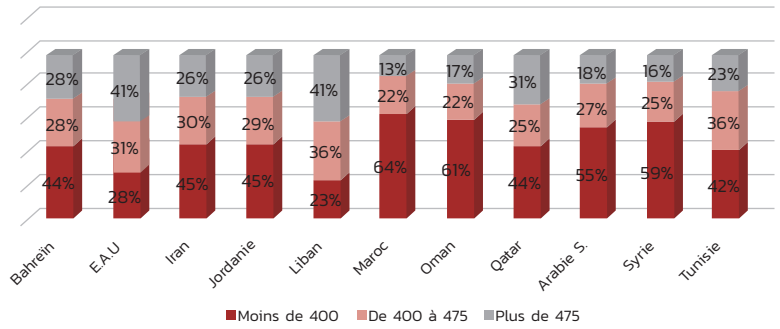
15. C'est le ratio enregistré en 2011 ou pendant l'année la plus proche.

internationale fixée arbitrairement à 500 points. En plus, si le pourcentage des élèves ayant un niveau intermédiaire (475 points ou plus) sur l'ensemble des pays de notre échantillon varie entre 41% (Emirats arabes unis) et 13% (Maroc), il est de 46% pour l'ensemble des pays participant à TIMSS 2011[16].

Comme il peut être constaté à partir du tableau ci-dessus (colonne 6), les pourcentages des élèves ayant atteint le niveau intermédiaire sont manifestement faibles dans la quasi-totalité des pays de notre échantillon. Il parait, ainsi, plus judicieux de distinguer deux niveaux de compétences : un score de 400 points ou plus et un autre de moins de 400 points.

La comparaison du cas du Maroc avec les autres pays de l'échantillon montre que les élèves marocains accusent un grand retard en matière de performance scolaire en mathématiques. Avec un score moyen de 371, le Maroc occupe la dernière place. De plus, 64% des élèves marocains ont des scores inférieurs à 400 points, enregistrant, ainsi, le plus fort pourcentage des élèves ayant des scores qui peuvent être considérés comme « très faibles »[17]. Le graphique n°1 présente la répartition des élèves dans chaque pays selon le niveau de performance atteint en mathématiques.

Graphique 1 : Répartition des élèves par score



Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2. L'étude des relations bivariées

Nous présentons les résultats de l'analyse bivariée entre le score moyen d'une part, et la dispersion du score, les dépenses en éducation (en % du PIB/tête) consacrées au cycle secondaire et le ratio élèves/enseignant d'autre part.

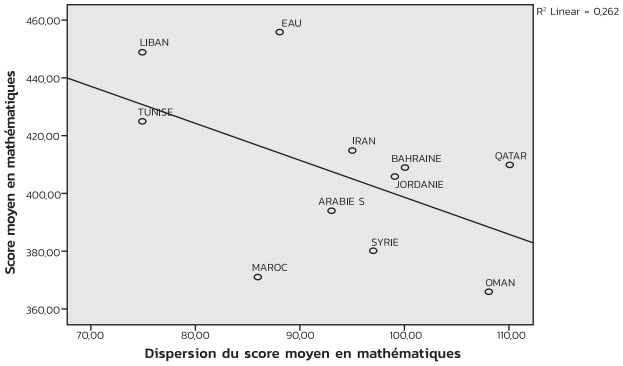
16. Pour les pays les plus performants, ce pourcentage a atteint 93%, 92%, 87% et 73% respectivement en Corée du Sud, à Singapour, au Japon et en Finlande (MULLIS I. V. S. et al. 2012).

17. Rappelons que l'étude TIMSS considère comme niveau bas tout score compris entre 400 et 475 points. De ce fait, nous avons considéré comme niveau « très faible » tout score inférieur à 400 points.

2.2.1. Score national et dispersion

L'étude de la relation bivariée entre le score moyen et la dispersion du score (graphique 2) montre que les élèves tunisiens et les élèves libanais ont des performances à la fois élevées et homogènes. A l'inverse, la Syrie, Oman et, à un degré plus faible, l'Arabie Saoudite ont des performances moyennes relativement faibles et fortement dispersées.

Au Maroc, la performance moyenne en mathématiques est en deçà de la moyenne de notre échantillon. Par contre, l'inégalité entre les élèves, mesurée par dispersion des scores autour de la moyenne, reste relativement inférieure à celles de la majorité des pays étudiés ici.

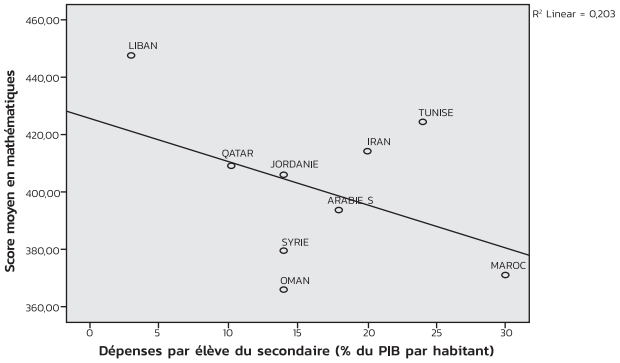


Graphique 2 : Score moyen et dispersion en mathématiques
Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2.2. Score et dépenses en éducation consacrées au cycle secondaire (en % du PIB/tête)

L'étude de la relation entre la richesse économique des pays et leur performance en tenant compte de la part du PIB/tête consacrée aux dépenses en éducation nous montre que le système éducatif du Liban peut être qualifié comme le « plus efficace », alors que celui du Maroc est le « moins efficace ». En effet, bien que le Liban ne consacre que 3% de son PIB/tête aux dépenses en éducation par élève au cycle secondaire, il a réalisé le score le plus élevé parmi les pays de notre échantillon sauf les Emirats Arabes Unis. A l'inverse, si le Maroc consacre plus de 30% de son PIB/tête aux dépenses en éducation par élève au cycle secondaire, il reste à la traine des pays de la zone MENA[18].

18. Rappelons que parmi les 42 pays participant au programme d'évaluation des élèves de la 8e année (2e année du cycle secondaire) TIMSS 2011, notre pays a occupé la 40e place en mathématiques et la 41e place en sciences.



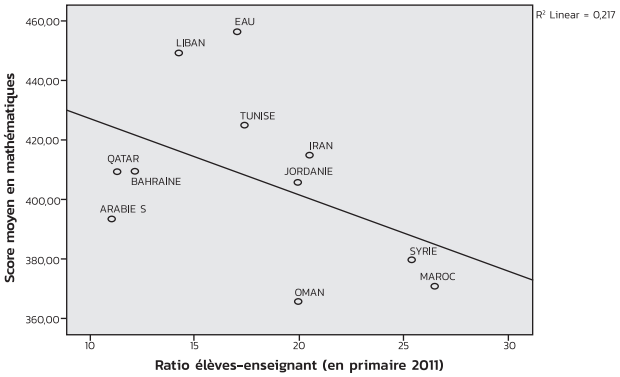
Graphique 3 : Score moyen en mathématiques et dépenses consacrées au cycle secondaire (en % du PIB/tête)

Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2.3. Score et ratio élèves-enseignant

L'effort budgétaire des pays dans le domaine de l'éducation a pour objectif essentiel l'amélioration des conditions d'éducation des élèves. La qualité des conditions d'apprentissage des élèves est appréciée, entre autres, par le ratio élèves-enseignant.

Le graphique n°4 met en évidence une relation inverse entre le ratio élèves-enseignant et le score en mathématique. En effet, le Maroc et la Syrie dont les ratios élèves-enseignant sont les plus élevés ont réalisé les scores les plus faibles. A l'inverse, bien qu'ils aient les ratios élèves-enseignant les plus faibles, l'Arabie Saoudite, le Bahreïn et le Qatar ont réalisé des scores plus faibles comparativement à des pays comme le Liban, la Tunisie et l'Iran qui disposent d'effectifs moyens d'élèves par enseignant relativement élevés.



Graphique 4 : Score moyen en mathématiques et ratio élèves-enseignant (primaire 2011)

Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

3. Présentation du modèle économétrique

Pour tenir compte de la structure hiérarchique des données, et afin d'expliquer les variations de phénomènes repérés à différents niveaux, les chercheurs recourent aux modèles multiniveaux.

3.1. Importance de l'utilisation d'un modèle multiniveaux[19]

L'utilisation des modèles classiques pour l'étude des phénomènes éducatifs présente souvent des insuffisances. Ces modèles sont incapables de tenir compte du caractère hiérarchique des données.

L'étude des phénomènes éducatifs nécessite la prise en compte des caractéristiques du contexte. Les élèves partageant le même environnement ont tendance à se ressembler comparativement aux élèves appartenant à d'autres contextes.

Basée souvent sur des données hiérarchiques, la recherche en sciences sociales se heurte, dans l'étude des effets contextuels sur les individus, à des difficultés méthodologiques. Les champs d'observation constituent des niveaux emboités les uns dans les autres. Ainsi, le chercheur sera appelé à distinguer entre les niveaux de définition des variables qu'il envisage d'introduire dans son modèle. Il en est ainsi pour l'étude des effets des variables contextuelles (ou de l'environnement) sur une variable individuelle.

En raison de cette imbrication des niveaux et de ce caractère hiérarchique des données, l'utilisation des modèles classiques, pour l'analyse des performances et des aspirations scolaires, présente plusieurs limites et insuffisances[20]. Par conséquent, les estimations résultantes de l'utilisation de ces modèles classiques sont souvent biaisées.

Bien que les approches multiniveaux aient été débattues en sociologie dès les années 60, notamment avec les travaux de Lazarsfeld et Menzel (1961), Lindley et Smith (1972), Hauser (1974), les modèles multiniveaux n'ont pu faire l'objet d'applications qu'à partir des années 80 avec les travaux de Aitkin et Longford (1986), Bryk et Raudenbush (1986, 1992), Goldstein (1986, 1995), Longford (1993) ; Burstein (1980) ; Von Korff et al. (1992) ; Jones (1993) ; Entwistle et Mason (1985) ; Geronimus et al. (1996) ; Courgeau (1994) ; Baccaïni et Courgeau (1996a) et ce, grâce au développement des outils informatiques.

19. Pour plus de détail sur ce point, voir Abbaia (2017).

20. L'utilisation des modèles classiques a, comme conséquences, d'une part, l'inefficacité des artifices utilisés pour amener les données en un seul niveau, et d'autre part, la violation de certaines hypothèses de base, et notamment l'hypothèse de l'indépendance des erreurs et celle de l'homoscédasticité.

3.2. Présentation du modèle

Pour chaque pays, les données ont un caractère hiérarchique à deux niveaux. Compte tenu du caractère binaire de la variable expliquée, notre modèle sera de type logit multiniveaux.

L'utilisation d'un modèle à deux niveaux vide, ne retenant aucune variable explicative, permettrait de décomposer la variance totale en deux parties : une variance inter-établissements scolaires et une variance interindividuelle.

Notre objectif est d'estimer l'hétérogénéité et les inégalités de performance scolaire entre les établissements scolaires au sein de chaque pays. Ceci nous permettrait de comparer les pays de notre échantillon en termes d'ampleur des inégalités et de l'iniquité de performance scolaire entre les établissements et de connaitre, ainsi, le positionnement de notre pays.

Notre modèle s'écrit comme suit :

$$log[P_{ij}/(1-P_{ij})]=\beta_{0j}$$

Avec :

- $P_{ij}=Pr(Y_{ij}=1)$: la probabilité que l'élève i appartenant à l'établissement j réalise un score de 400 ou plus ;
- β_{0j} est la constante.

Pour tenir compte d'une éventuelle variabilité entre les groupes (les établissements scolaires), il faut décomposer la constante comme suit :

$$\beta_{0j}=\gamma_{00}+\mu_{0j}$$

Donc :

$$log[P_{ij}/(1-P_{ij})]=\gamma_{00}+\mu_{0j}$$

Avec :

- μ_{0j} : erreur aléatoire de niveau 2, de moyenne nulle et de variance constante $\sigma^2_{\mu 0}$.
- γ_{00} est la constante (ou la moyenne générale) qui correspond au logarithme du rapport de chances moyen.

Pour l'estimation de la part du niveau 2 dans la variance totale, on estime le coefficient de corrélation intra-classe :

$$\varrho= \sigma^2_{\mu 0}/(\sigma^2_{\mu 0}+\sigma^2_{e})$$

Avec : σ^2_e la variance intra-classe qui est sous la contrainte de l'hypothèse binomiale[21]. Elle est approximativement égale à $\pi^2/3$ (≈3,29).

21. Pour plus de détails, voir Guo et Zhao (2000).

4. Résultats des estimations

Nous présentons les résultats des estimations des modèles vides des 11 pays étudiés ici.

Tableau 2. Résultats des estimations des modèles vides

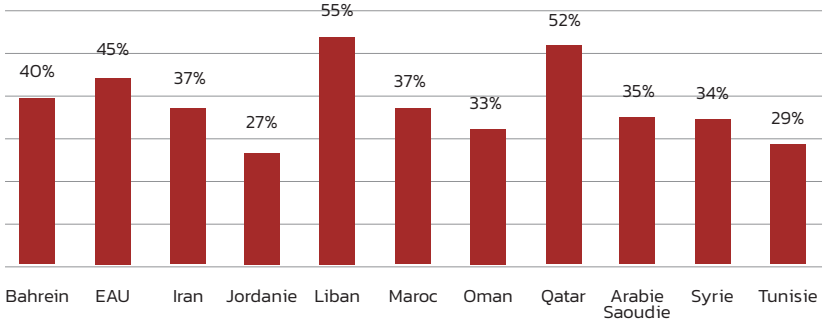
Pays	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	-2LogL	Variance inter-établissements
Bahreïn	95	4 640	5 353,96	2,1779*** (0,39)
Emirats Arabes Unis	458	14 089	13 738,64	2,6973*** (0,24)
Iran	238	6 029	7 053,68	1,9730*** (0,23)
Jordanie	230	7694	9 616,54	1,2189*** (0,14)
Liban	147	3974	3 355,44	3,9604*** (0,65)
Maroc	**279**	**8985**	**10 174,64**	**1,9652*** (0,21)**
Oman	323	9542	10 948,52	1,5976*** (0,16)
Qatar	109	4422	4 583,62	3,6000*** (0,59)
Arabie Saoudite	153	4344	5 200,00	1,7866*** (0,26)
Syrie	148	4413	5 153,82	1,7335*** (0,25)
Tunisie	207	5128	6 296,32	1,3416*** (0,17)

*** : **significatif au seuil de 1%.**

Les résultats de nos estimations montrent que la variance inter-établissements scolaires est significative au seuil de 1%, et ce pour l'ensemble des pays étudiés. Les résultats nous permettent, ainsi, de constater qu'il existe une variance significative au niveau supérieur des données (niveau établissements scolaires). Ceci justifie le recours à un modèle multiniveaux afin d'éviter les insuffisances des modèles mononiveaux classiques.

Dans le graphique ci-dessous, nous présentons le coefficient de corrélation intra- établissements, qui donne une estimation de la part de la variance qui est due au deuxième niveau d'analyse pour chaque pays :

Graphique 5 : Coefficient de corrélation intra-établissements scolaires



Source : calcul de l'auteur sur la base des données de TIMSS 2011

Les résultats nous montrent que les différences entre les établissements scolaires en performance scolaire sont importantes dans tous les pays de notre échantillon. On constate, généralement, que l'équité entre les établissements scolaires est faible. Ainsi, les différences entre les élèves en termes de performance scolaire qui sont dues aux disparités entre les établissements scolaires sont très fortes au Liban et au Qatar. Dans ces pays, le coefficient de corrélation intra-établissements scolaires a atteint 55% et 52% respectivement. D'un autre côté, les systèmes éducatifs de la Jordanie et de la Tunisie paraissent les plus équitables parmi les pays de l'échantillon ; ce coefficient ne dépasse pas 27% et 29% respectivement dans ces pays.

Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, les résultats montrent que les niveaux les plus élevés des inégalités de performance scolaires entre les établissements scolaires concernent essentiellement, à l'exception du Liban, les pays à revenus relativement élevés, tels que le Qatar, les Emirats Arabes Unis et le Bahreïn. Ceci montre que les disparités entre les établissements scolaires dans ces pays, qui ne peuvent être liées aux infrastructures et aux équipements des établissements scolaires[22], peuvent avoir comme facteurs générateurs un niveau élevé de ségrégation[23] scolaire et des niveaux différents de gestion des écoles et de compétences des enseignants.

Au Maroc, le coefficient de corrélation intra-établissements scolaires a atteint 37%. Ce qui signifie qu'une part importante des différences

22. Dans ce cadre, en se basant sur les données de TIMSS 2011, l'étude de Abbaia (2017) a montré que le pourcentage des élèves appartenant à des établissements scolaires qui dispose d'un ordinateur pour deux élèves a atteint 49,2% à Oman, 47,6% au Qatar et 41,4% en Emirats Arabes Unis, alors qu'il n'a pas dépassé 6,9% au Maroc, 7,1% en Tunisie et 7,4% en Syrie.

23. Pierre Merle (2012) a défini quatre dimensions de la ségrégation scolaire : la ségrégation entre les sexes, la ségrégation sociale, la ségrégation ethnique et la ségrégation « académique».

entre les élèves marocains en termes de rendement scolaire est due aux différences entre les établissements scolaires.

D'une manière générale, les pays de la région MENA étudiés ici sont caractérisés par une forte différence entre les établissements scolaires en termes de performance scolaire, ce qui remet en cause le principe de l'équité que doit assurer le système éducatif dans chaque pays.

5. Enseignements opérationnels du travail

Comme il a été démontré plus haut, les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves qui sont dues aux différences entre les établissements scolaires sont de deux types. On trouve les disparités des ressources humaines et matérielles affectées aux écoles d'une part, et les compostions socioéconomiques des élèves (effets des pairs) d'autre part.

Au Maroc, et à l'instar des pays à moyens financiers limités, la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment par l'équipement des établissements scolaires et le recrutement de ressources humaines compétentes et suffisantes pour l'ensemble des établissements scolaires, reste un objectif difficile à atteindre.

Si le système éducatif marocain n'a pas permis de réduire les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves issus de familles appartenant à différentes couches sociales[24], il est temps de confier à l'école, pour les élèves à caractéristiques socioéconomiques difficiles, les rôles que devraient jouer l'environnement familial et les parents en particulier[25]. En effet, il faut faire de l'école un milieu favorable dans lequel les élèves peuvent trouver tout ce qui leur manque chez eux.

Ainsi, la création des bibliothèques pourrait stimuler l'amour de la lecture chez l'élève, l'organisation d'activités scolaires et parascolaires et la sensibilisation à l'importance et aux perspectives des études pourraient se substituer à l'encadrement familial et contribuer à la motivation scolaire des élèves. Ceci permettrait aux élèves issus de familles défavorisées de compenser le déficit d'encadrement et de motivation[26].

24. Les études montrent que l'école ne fait qu'accentuer les écarts de performance scolaire entre les élèves appartenant aux familles aisées et ceux issus de couches sociales démunies. De ce fait, l'école se limite à la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

25. Les principaux travaux réalisés en la matière ont montré que le niveau socioculturel du ménage influe significativement sur le rendement scolaire des élèves.

26. Il est à rappeler dans ce cadre qu'une étude réalisée par Abbaia (2017) effectuée sur les données de TIMSS 2011 du Maroc a montré que le capital culturel, qui a été appréhendé par le nombre de livres chez le ménage et le plus haut niveau d'instruction atteint par les parents, influe significativement sur les aspirations de l'élève à entreprendre les études universitaires.

L'école pourrait également contribuer à la réduction des inégalités scolaires par l'organisation de cours de soutien au profit des élèves nécessiteux. Cela permettrait aux élèves dont les parents ont un niveau d'instruction faible et ceux qui ne disposent pas à domicile de biens d'équipement et de matériel pédagogique nécessaires (ordinateur, bureau, dictionnaire...) et des moyens financiers nécessaires de combler la faiblesse du suivi parental et l'insuffisance des devoirs à domicile à cause de l'absence des conditions favorables[27].

Conclusion

A côté de la scolarisation et de la qualité de l'éducation, la question des inégalités dans les acquisitions et les performances scolaires est devenue préoccupante. En effet, les politiques éducatives sont appelées, plus que jamais, à améliorer la qualité de l'éducation tout en réduisant au maximum les inégalités scolaires et offrir à tous les élèves les mêmes conditions d'apprentissage.

Pour l'estimation des inégalités du rendement scolaire des élèves qui sont dues aux différences entre les établissements scolaires, nous avons utilisé un modèle multiniveaux et ce, pour tenir compte du caractère hiérarchique des données d'une part, et pour décomposer la variance totale en une variance inter-établissements scolaires et une variance intra-établissements scolaires d'autre part.

Les résultats de notre étude ont montré que les scores enregistrés au Maroc restent faibles comparativement aux performances des autres pays de notre échantillon. Si seulement 36% des élèves marocains ont pu réaliser un score supérieur ou égal à 400 points, ce pourcentage a atteint 77% au Liban, 72% en Emirats Arabes Unis, 58% en Tunisie, 56% au Qatar et 55% en Jordanie et en Iran.

Les résultats ont montré également qu'en Tunisie et au Liban, les scores en mathématiques sont à la fois élevés et homogènes. Par contre, en Syrie, à Oman et en Arabie Saoudite les performances moyennes sont relativement faibles et fortement dispersées.

Au Maroc, la performance moyenne en mathématiques est en deçà de la moyenne de notre échantillon. Par contre, l'inégalité entre les élèves, mesurée par dispersion des scores autour de la moyenne, et bien qu'elle soit assez forte, reste inférieure à la majorité des pays étudiés ici.

27. Rappelons dans ce cadre que les études menées au Maroc ont montré le poids prépondérant des variables liées au contexte familial dans la performance scolaire des élèves. En effet, les travaux de Abbaia (2017) et Mourji et Abbaia (2013) ont montré que la disponibilité des biens d'équipement et du matériel pédagogique au sein du ménage, le niveau d'éducation de la mère et le nombre de livres disponibles au sein du ménage auquel appartient l'élève influent positivement et significativement sur le rendement scolaire des élèves de la 2e année de l'enseignement secondaire collégial.

Les résultats des estimations de nos modèles ont montré que le niveau des inégalités dans la performance scolaire qui sont dues aux disparités entre les établissements scolaires reste élevé dans l'ensemble des pays de notre échantillon, ce qui montre que le niveau d'équité des systèmes éducatifs reste faible dans ces pays. Ces inégalités sont importantes dans des pays à revenus relativement élevés, tels que le Qatar, les Emirats Arabes Unis et le Bahreïn. Par contre, les systèmes éducatifs de la Jordanie et de la Tunisie paraissent les plus équitables parmi les pays de l'échantillon.

Au Maroc, les résultats ont montré que près de 37% des différences de performance scolaire sont dues aux disparités entre les établissements scolaires. Ainsi, les pouvoirs publics doivent prendre les mesures susceptibles de réduire les inégalités dans l'équipement des établissements, d'adopter un mode d'affectation des ressources humaines qui encourage les enseignants à travailler dans les zones éloignées, de créer suffisamment d'internats et de cantines scolaires, et notamment dans le monde rural.

Bibliographie

- Abbaia, A. (2017) « Analyse des performances scolaires et des aspirations des élèves au Maroc : application des modèles multiniveaux ». Thèse de Doctorat : FSJES, Université Hassan II Casablanca.
- Aitkin, M., Longford, N.T. (1986) «Statistical modelling issues in school effectiveness studies ». Journal of the Royal Statistical Society, Series A, vol. 149, pp. 1– 43.
- Baccaini, B., Courgeau D. (1996a) «Approche individuelle et approche agrégée : utilisation du Registre de population norvégien pour l'étude des migrations ». In Analyse spatiale de données biodémographiques, Bocquet-Appel, Courgeau et Pumain éds, John Libbey/Ined, Paris, pp. 79-104.
- Banque mondiale (2008) « Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ». Washington: Banque mondiale.
- Bressoux, P. (1994) « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres ». Revue Française de Pédagogie, N° 108, pp. 91-137.
- Bryk, A.S., Raudenbush, S.W. (1992) « Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods ». Newbury Park, CA: Sage.
- Burstein, A. (1980) « The Analysis of Multi-Level Data in Educational ». Research and Evaluation, Review of Research in Education, 8: 153-223.

- Cherkaoui, M. (1979) « Les paradoxes de la réussite scolaire ». Paris: PUF L'éducateur.
- Courgeau, D. (1994) «Du groupe à l'individu : l'exemple des comportements migratoires». Population, 49, pp. 7-26.
- Données de la Banque Mondiale <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur>.
- Duru-Bellat, M. (2003) «Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives». Paris : UNESCO.
- Entwistle, B., Mason, W.-M. (1985) «Multilevel effects of socio-economic development and family planning programs on children ever born». American Journal of Sociology, 91, pp. 616-649.
- Fertig, M., Wright, R.E. (2005) « School quality, educational attainment and aggregation bias ». Econ. Lett. 88 (1), 109–114.
- Fuchs, T., Woessmann, L. (2007) « What accounts for international differences in student performance ? A re-examination using PISA data ». Empir. Econ. 32(2-3), 433-462.
- Geronimus, A.T., Bound, J., Neidert, L.J. (1996) «On the validity of using census geocode characteristics to proxy individual socio-economic characteristics ». Journal of the American Statistical Association, 91, pp. 529-537.
- Goldstein, H. (1995) « Multilevel Statistical Models ». Londres : Arnold.
- Goldstein, H. (1986) «Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalized least squares ». Biometrika, 73, pp. 43-56.
- Guo, G., Zhao, H. (2000) « Multilevel Modeling for Binary Data ». Annual Review of Sociology, Vol. 26, p. 441-462.
- Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000) « Schooling, labor force quality, and the growth of nations ». Am. Econ. Rev. 90 (5), 1184–1208.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G., Taylor, L.L. (1996) « Aggregation and the estimated effects of school resources ». Rev. Econ. Stat. 78 (4), 611–627.
- Hanushek E. A. (1986) «The economics of schooling : production and efficiency in public schools». Journal of Economic Literature, Vol. 24, n°3, pp. 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1979) « Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Function ». Journal of Human Resources, Volume 14, Issue 3 pp. 351–388.
- Hauser, R.-M. (1974) «Contextual analysis revisited». Sociological Me-

thods and Research, vol.2, n°3, pp. 365-375.

- Heyneman, S.P., Loxley, W. (1983) « The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries ». Am. J. Sociol. 88 (6), 1162–1194.
- Jones, K. (1993) « Everywhere is nowhere: multilevel perspectives on the importance of place ». The University of Portsmouth Inaugural Lectures, 12 p.
- Lazarsfeld, P.F., Menzel, H. (1961) « On the Relation between Individual and Collective Properties ». In Etzioni, A. (ed.). Complex Organizations. New York: Holt, Rinehart & Winston: pp. 422-440.
- Lee, J.W., Barro, R.J. (2001) « Schooling quality in a cross-section of countries ». Economica 68 (272), 465–488.
- Lindley, Smith (1972) « Bayes estimates for the linear model ». Journal of the Royal Statistical Society, Series B, 34:1–41.
- Longford, N.T. (1993) « Random Coefficient Models ». Oxford : Oxford University Press.
- Michaelowa, K. (2000) « Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone ». Centre de développement de l'OCDE, Document de travail N° 157.
- Ministère de l'Education Nationale, (2017) « Recueil statistique de l'éducation 2016-17», Royaume du Maroc.
- Mourji, F., Abbaia, A. (2013) « Les déterminants du rendement scolaire en mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire collégial au Maroc : une analyse multiniveaux ». Revue d'économie du développement, Vol. 27 n° 1, p. 127-158.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. et Arora, A. (2012) «TIMSS 2011 international results in mathematics». Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OCDE (2014) « Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir ». PISA, Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.
- Merle, P. (2012) « La ségrégation scolaire ». Paris : La Découverte. Collection Repères ; n°596, 126 pages.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A. S. (1986) « A hierarchical model for studying school effects ». Sociology of Education, 59:1–17.
- Haut-Commissariat au Plan (HCP) : <http://rgph2014.hcp.ma/>.

- Von Korff, M., Koepsell, T., Curry, S., Diehr, P. (1992) «Multilevel analysis in epidemiologireese arch on health behaviors and outcomes ». American Journal of Epidemiology, 135, pp. 1077-1082.
- Woessmann, L. (2003b) « Schooling resources, educational institutions, and student performance : The international evidence ». Oxford B. Econ. Stat. 65 (2), 117–170.

Notes de lecture

Khadija MOUHSINE — La démocratie d'apprentissage. Education nouvelle : perspectives

Mohammed MELLOUK — Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale

Ahmed LAMIHI — Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

La démocratie d'apprentissage: Education nouvelle : Perspectives[1]

Khadija MOUHSINE
Chercheure en linguistique
et en sciences de l'éducation

Hervé Cellier est enseignant chercheur à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, il s'intéresse aux pédagogies innovantes. Il a mené des recherches sur des terrains sensibles et a travaillé sur le décrochage, les violences, la difficile intégration des enfants handicapés ou précoces ce qui l'a progressivement conduit à l'élaboration du concept de démocratie d'apprentissage auquel il consacre cet essai éponyme.

Dans un premier temps, l'auteur de *La démocratie d'apprentissage : Education nouvelle : perspectives*[2] se penche sur la genèse du rapport démocratie/apprentissage faisant état d'une sorte d'histoire des idées pédagogiques depuis le dix-huitième siècle et notamment depuis J.J. Rousseau. La relation du pédagogique au contexte historique et social était présente chez certains grands auteurs retenus pour l'importance de leur réflexion bien que n'étant pas eux-mêmes ce qu'on appellerait aujourd'hui des « auteurs en pédagogie », cette caractéristique requérant une pratique.

Quatre auteurs sont retenus pour l'apport et l'originalité de leur réflexion dans le domaine :

- John Dewey[3] : dès ses premiers travaux il prend en compte l'essor industriel et les transformations sociales qui l'accompagnent, notamment la présence d'une population diversifiée d'où la co-présence de langues et cultures différentes.

  Dewey s'appuie sur un postulat de base qui est la démocratie « L'éducation est une dimension de la vie ». Pour lui, « la société idéale qui doit servir de norme pour l'éducation, est la démocratie qui assure à tous ses membres le partage de ses biens en termes égaux »[4].

1. CELLIER, Hervé. *La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives.* Paris: L'Harmattan, 2010.

2. Paris, L'Harmattan, 2010. Les numéros entre parenthèses qui suivent chaque citation renvoient à cette édition.

3. J. Dewey : ses travaux sont publiés aux USA en 1916. Une traduction en français paraît en 1975 « Démocratie et éducation », Paris, Armand Colin, 1975.

4. CELLIER, Hervé. *La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives.* Paris : L'Harmattan, 2010, p. 18.

Comment l'éducation peut-elle contribuer à la construction de la société démocratique ? En étant elle-même démocratique dans ses contenus les activités pratiques et habiletés, dans l'implication des élèves qui y trouvent un intérêt, affirme Dewey : « L'éducation développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale et morale » dit-il[5].

Il s'agit moins de construire un parcours individuel que de contribuer à un intérêt collectif pour asseoir les valeurs démocratiques de justice, d'équité et de morale. L'idéalisme de Dewey vise l'émancipation humaine à laquelle contribuera une éducation démocratique.

- Paolo Freire[6] : éducateur et philosophe brésilien, il est influencé par la pensée de Dewey mais aussi par Gramsci et Habermas. Lui, va dans un sens plus politique dans sa conception de la démocratie et de l'apprentissage. Pour lui, il existe une relation dialectique entre démocratie éducative et justice; l'émancipation des opprimés se fera par l'action éducative « Ainsi, la démocratie chez cet auteur est plus qu'un projet politique. C'est le sens de l'éducation d'établir un système mais surtout une éthique démocratique susceptible de socialiser, toujours mieux, les personnes. Dans cette perspective, « les rôles d'enseignant et d'enseignés sont réformés », résume H. Cellier[7].

  Dans ce contexte, la tâche de l'éducateur, du pédagogue est grande: communiquer des savoirs mais pratiquer aussi une « pédagogie politique d'émancipation » (p. 23). L'éthique est ainsi un des fondements de l'apprentissage.

- Paul Robin (fin 19e) Sa réflexion sur l'éducation est inséparable de l'engagement éthique et politique, il s'agit de « libérer l'homme par le savoir » (p. 24). Dans sa réflexion et dans sa pratique de pédagogue, Robin développe et applique une idée qui lui est chère, celle de « l'éducation intégrale » au nom du principe d'égalité pour l'accès au savoir « l'instruction à tous les degrés doit être égale pour tous, par conséquent, elle doit être intégrale... Elle doit préparer chaque enfant des deux sexes aussi bien à la vie de la pensée qu'à celle du travail » (cité par l'auteur p. 26).

- Célestin Freinet : pour Cellier, il est « sans doute, parmi les pédagogues du XXe siècle, celui qui illustre le mieux la synthèse entre les notions de démocratie et celle d'apprentissage » (p.26). Il incarne le renouveau pédagogique des années trente. Comme certains auteurs précédents, c'est d'abord un souci d'éthique et de défense de l'égalité qui guide

5. Dewey *op. cit.* page 253.
6. Paolo Freire, auteur notamment de « Pédagogie des opprimés » Paris, Maspéro, 1974.
7. *Ibid.* p. 21.

son action. Lui-même praticien puisque enseignant, il applique sa représentation de « l'éducation fondée sur des principes de liberté, de participation et de coopération » (p. 29), à cet effet, il met en place des structures (le conseil, la correspondance scolaire, etc. ainsi que des outils pédagogiques pour un apprentissage plus autonome.

La démocratie d'apprentissage trouve ses sources historiques chez ces auteurs. Il apparaît que ce sont souvent des idées philosophiques ou politiques qui sont à la base de la réflexion des différents pédagogues sur l'éducation, principalement l'éthique, la justice sociale, l'égalité, l'émancipation. Il en émerge chez certains, la nécessité de la participation de l'apprenant pour la réussite de l'acte pédagogique, principe banal aujourd'hui, mais révolutionnaire alors.

Le second chapitre « Reconnaissance et redistribution » étaye les présupposés théoriques de la notion de reconnaissance à travers notamment deux philosophes, Hegel et Honneth « la reconnaissance constitue le soubassement de la démocratie d'apprentissage » (p. 44) affirme l'auteur. Ce détour est nécessaire pour comprendre l'évolution des idées pédagogiques et l'importance de la prise en compte de l'apprenant dans l'acte pédagogique.

La reconnaissance de soi par autrui est fondamentale dans la construction –y compris éthique- de l'individu. A la suite de Hegel que l'auteur cite, il est convaincu que « la lutte des sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité, produit au sein de la société un mouvement tendant irrésistiblement à établir sur le plan politique et pratique, des institutions garantes des libertés » (p. 45). La revendication de reconnaissance intersubjective de l'identité individuelle introduit d'emblée une tension morale dans la vie sociale.

Pour l'auteur, la reconnaissance est fondamentale dans l'acte pédagogique. Il y revient dans sa synthèse à la fin de l'ouvrage : « Sans reconnaissance, c'est-à-dire sans prise en compte de la réalité sociale et cognitive de l'apprenant en vue de l'aider à progresser, dans une perspective de justice sociale, il n'y a ni éthique du pédagogue ni recherche de cohérence entre les valeurs énoncées et les pratiques d'enseignement et, bien entendu, aucune volonté de permettre à l'apprenant de participer activement à son apprentissage » (p. 121).

Si ce concept de la reconnaissance s'avère nécessaire à la construction « d'une organisation sociale dont les finalités communes réunissent les individus dans une communauté de valeurs » (p. 56), il n'est pas suffisant en soi. Insuffisance corrigée par la redistribution qui va dans le sens d'une plus grande justice sociale, intégrant les dimensions économique, culturelle, genre, etc.

Dans ce sillage, la démocratie d'apprentissage ne perd pas de vue cette perspective, elle est « fondée sur la quête permanente d'une plus grande justice sociale reposant sur ces deux concepts de reconnaissance et de distribution » (p. 61) conclut l'auteur.

Dans le troisième chapitre l'auteur traite de la « Justice scolaire et sociale » (p. 66). Intitulée « Idéologie et crise », cette partie revient sur un débat bientôt séculaire qui oppose deux visions, deux conceptions du rapport entre l'école et la démocratie et leur soubassement idéologique. Les tenants de l'élitisme déguisé en méritocratie y voient la garantie de la qualité de l'enseignement scolaire. L'auteur s'inscrit en faux contre cette position idéologique. Pour lui, la démocratisation c'est entre autres, « la prise en compte des singularités » (p. 77), c'est-à-dire la prise en compte de tous les enfants sans discrimination : « En opposition complète à l'idéologie méritocratique et élitiste...nous faisons l'hypothèse que le refus de prise en compte de cette demande sociale, où l'école ne joue pas un rôle promoteur de justice sociale, de redistribution des savoirs, est à l'origine de la crise de l'Ecole et des violences scolaires. C'est la situation d'injustice scolaire qui génère les violences scolaires qui minent le système éducatif » (p. 77).

Dans ce débat encore d'actualité, les « pédagogues » sont « accusés de brader le savoir académique et de produire une sous-culture. Cette sous-culture serait la pédagogie qui s'intéresse à l'apprenant et aux conditions d'apprentissage » (p. 67). Ces opinions se sont exprimées parfois avec violence dans les positions du philosophe Alain Finkelkraut, ou sous le mode de la dérision dans l'essai pamphlétaire intitulé La fabrique du crétin[8]. La pédagogie et les sciences de l'éducation sont décriées parce qu'elles se substitueraient aux savoirs. Ainsi, l'inégalité de réussite scolaire s'expliquerait par le travail, l'intelligence et le mérite de l'élève, niant donc tout impact des conditions sociales et/ou psychologiques dans la réussite.

Il est à noter que ce débat est encore au cœur des enjeux des politiques éducatives en France aujourd'hui, elles sont appréhendées à partir des sciences dites cognitives pour les uns ou des sciences humaines pour les autres.

Si le débat autour de l'école s'inscrit dans l'évolution des systèmes éducatifs dans les démocraties et les résistances au changement, son caractère idéologique est manifeste. Pour l'auteur, la démocratie d'apprentissage va dans le sens de la « demande sociale d'une égalité des conditions réelles d'existence, et donc d'une revendication d'égalité des chances scolaires indépendamment de l'appartenance sociale... C'est que la démocratisation scolaire est incluse dans une revendication générale d'égalité sociale » (p. 73).

8. Brighelli J-P. *La fabrique du crétin, la mort programmée de l'école*. Paris : Gawsewich J-C éditeur, 2005.

A partir de quelques exemples de disciplines dont l'enseignement a évolué ou dont les contenus ont dû prendre en compte des questions désormais incontournables, l'auteur s'arrête à l'éducation relative à l'Environnement et son incidence sur d'autres disciplines : l'éducation civique, les sciences expérimentales, la technologie, ce qui mérite une approche transversale.

A partir de là, l'auteur interroge les savoirs à l'école, quel programme de réussite éducative ? « Dans la perspective de la démocratie d'apprentissage, le parcours des savoirs multiples échappe partiellement à l'Ecole. Il s'agit, partant du constat de la complexité de savoirs en réseaux, de leur multiplication tout comme de leur validité relative, de donner aux activités scolaires sur lesquelles ceux-ci s'appuient, la forme de projets et par là un véritable ancrage social » (p. 96).

Constatant que l'école est de moins en moins le seul espace d'acquisition même des savoirs savants, il parle de déscolarisation des savoirs.

La démocratie d'apprentissage se justifie « comme refondation de la démocratie à l'Ecole dans une perspective de reconnaissance et de plus grande justice sociale, par la redistribution des biens culturels » (p. 123).

Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale[1]

Mohammed MELLOUK
Chercheur en linguistique
et en sciences de l'éducation

Préambule : contexte et intérêt du livre

Une des croyances les plus ancrées dans toutes les sociétés voudrait que l'école, grâce à l'éducation, contribue à rendre la société meilleure. Cependant, dans un monde où des mutations profondes s'opèrent à une vitesse fulgurante sur les plans technologique, économique, sociologique et culturel, la question du rôle de l'école –au sens large– dans ces mutations commence à se poser avec insistance, aussi bien dans les pays développés que dans ceux en voie de l'être. Fini le temps où l'école jouait le rôle reproducteur d'un schéma socioculturel établi selon des valeurs ancrées dans l'histoire et la culture de chaque pays et permettant, grâce à l'intégration scolaire, d'assurer un certain degré de cohésion sociale. Aujourd'hui, avec la « disparition des frontières », le foisonnement de la connaissance, voire son éclatement, son accessibilité facilitée par la technologie, les nouvelles exigences en matière de compétences nécessaires à l'intégration socioéconomique, les rôles de l'éducation sont de plus en plus appelés à se redéfinir constamment en fonction de nouvelles attentes.

Cette problématique articulée autour des thématiques d'intégration, d'inégalités et de cohésion (au niveau social et au niveau scolaire), qui se pose au système d'éducation et de formation marocain depuis quelque temps déjà et qui perdure malgré les récentes réformes, est au cœur du livre objet de cette présentation. D'ailleurs, les questions d'intégration et d'inégalités scolaires et leur relation avec la société n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet de recherche dans le contexte marocain (Voir cependant Ibaaquil, (1987, 1996), Conseil Supérieur de l'Enseignement, (2011)).

Dans ce contexte, « Les sociétés et leur école » est intéressant à plus d'un titre : sur le plan théorique, il est adossé aux théories relatives au capital social, comme il s'inspire des théories de la sociologie de l'éducation et des politiques éducatives. Bien documenté en termes de données traduites en tableaux et graphiques, et riche en références bibliographiques. Il s'inscrit également dans la tradition des recherches sur l'éducation comparée.

1. Dubet, François ; Duru-Bellat, Marie ; Vérétout, Antoine. *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil, 2010. 211 p.

Pour analyser les liens complexes entre les sociétés et leur école, les auteurs s'appuient sur des données statistiques et les résultats des études antérieures et enquêtes internationales. Adoptant une démarche multi dimensionnelle, ils proposent un modèle d'analyse quantitatif et qualitatif sans tomber dans le piège de l'attrait des résultats des modèles de corrélations statistiques. Bien que l'analyse soit limitée aux cas des pays développés et des données datant d'avant la crise de 2008, les différentes analyses et croisements de variables, ainsi que les conclusions nuancées ouvrent des perspectives pour les chercheurs en éducation et en sociologie de l'éducation. Ils offrent également des pistes de réflexion aux décideurs, aux planificateurs de l'éducation et aux concepteurs des programmes dans les pays les moins développés, d'où l'intérêt du sujet et la pertinence des analyses pour des pays comme le Maroc.

La tentation de copier des modèles éducatifs, mondialisation oblige, sur la base d'un benchmarking international, la pression et l'urgence pour appliquer les recommandations des organisations internationales et des bailleurs de fonds sont sérieusement remises en question dans ce travail. A travers plusieurs types d'analyses, en croisant plusieurs variables et à force d'arguments logiques, les auteurs démontrent avec panache la complexité de la relation entre les sociétés et leur école. Si cela est vrai pour les pays développés, qu'en est–il des pays comme le Maroc ? Dans quelles mesures les réformes actuelles du système d'éducation–formation peuvent–elles répondre aux défis que représentent les exigences d'un développement socio-économique et culturel harmonieux moderne assurant à la fois une intégration et une cohésion scolaire et sociale ?

Dans ce qui suit, nous présentons une lecture synthétique du livre en respectant son architecture globale. Compte tenu de la densité et de la richesse du contenu, et de la complexité des analyses, nous limitons cette présentation aux aspects les plus saillants, aussi bien au niveau de l'approche méthodologique qu'au niveau des conclusions tirées des différentes analyses. A la fin, nous ne manquerons pas de relever certaines observations concernant les résultats des analyses et les conclusions proposées par les auteurs.

1. A propos du livre

Ce livre traite de la relation complexe entre les sociétés et leur école. S'appuyant sur des bases de données et des enquêtes internationales, cette étude comparative porte sur des pays riches et comparables appartenant à la zone européenne et nord-américaine. Deux pays de l'Asie du Sud Est, la Corée du Sud et le Japon, sont aussi inclus dans cette étude. L'articulation des liens entre les systèmes sociaux et les systèmes scolaires constitue la problématique principale de cette étude scientifique déclinée en plusieurs questions : par quels mécanismes s'articule cette

relation ? Est-ce que les liens sont constants et homogènes ? Est-ce qu'il y a continuité ou rupture ?

L'ouvrage en six chapitres, avec une introduction et une conclusion, présente une thèse générale et d'actualité qui s'articule autour de la question du rôle de l'école dans la société moderne et avancée, en particulier la question de la formation (les diplômes), l'intégration et la cohésion sociale. Pour les auteurs, il ne s'agit pas d'analyser ou de remettre en question le rôle de l'école dans la société (thématiques traditionnelles qui ont fait l'objet d'études et d'analyses depuis des décennies en sociologie de l'éducation), mais plutôt de savoir *« par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés » (p. 9 de l'Introduction).*

Les auteurs visent un objectif principal : « Montrer les continuités ou les ruptures entre les systèmes sociaux et les systèmes scolaires » p. 33. Les variables principales retenues pour analyser et étudier la question sont « l'intégration » et « la cohésion ». Ces deux variables sont étudiées aussi bien au niveau des systèmes sociaux qu'au niveau des systèmes éducatifs. Pour la première, il s'agit de « la distribution objective des positions sociales : inégalités sociales et scolaires, taux d'emploi des femmes, transferts sociaux, niveaux des élèves » (p. 13). Pour la deuxième, il s'agit des « attitudes et des dispositions favorables à la coopération, à la confiance et à la tolérance » (p. 13-14) ; en d'autres termes, il s'agit du capital social et de la confiance. Ces deux variables serviront de base pour analyser la question de « l'emprise scolaire » et de « l'emprise des diplômes ».

Pour atteindre leurs objectifs et répondre aux questions, les auteurs proposent des hypothèses et des hypothèses alternatives qu'ils développent au fur et à mesure de l'analyse. En théorie, plus les sociétés sont intégrées, plus les systèmes scolaires sont intégrés ; plus les ensembles sociaux sont relativement homogènes, plus la cohésion sociale est élevée. Il va de soi que l'hypothèse inverse reste de mise.

2. Approche méthodologique

Pour caractériser les sociétés et leur école selon les variables choisies, les auteurs développent un modèle qui s'inspire largement à la fois des études sociologiques et des études comparatives (voir p. 32 et annexe 1). Pour vérifier leurs hypothèses, les données concernant les variables ciblées à savoir « l'intégration » et « la cohésion » sont recueillies à partir des bases de données internationales (voir annexe 2), et traitées statistiquement en adoptant des méthodes d'agrégation d'indices et des matrices de corrélation donnant lieu à des tableaux et des graphes très édifiants. Compte tenu de la nature composite de ces deux variables, les auteurs adoptent la prudence scientifique dans la lecture et l'interprétation des résultats.

Etant donné que la problématique générale relève à la fois de la sociologie, de l'économie (chapitres 2, 4), de la politique éducative et de la sociologie de l'éducation (chapitres 3 et 5), les auteurs adoptent une démarche pluridisciplinaire.

3. Chapitre 1 : Intégration et cohésion

Les thématiques complexes d'intégration sociale et de cohésion sociale constituent la toile de fond de ce livre. Dans ce chapitre, qui sert un peu de cadrage théorique à ce travail, les auteurs offrent une revue exhaustive du traitement des concepts d' « intégration » et de « cohésion » dans la littérature internationale, principalement anglophone, en y ajoutant des remarques pertinentes sur leur articulation et les paradoxes qui résultent du benchmarking et des études comparatives. A cet effet, ils ne manquent pas de relever les limites des analyses comparatives antérieures et des interprétations des résultats d'études et d'enquêtes internationales sur ces thématiques (par exemple celles de l'OCDE), surtout les benchmarking et les palmarès de la cohésion qui en découlent. Selon les auteurs, ces études largement basées sur des perceptions sont susceptibles de masquer la réalité, car ce sont « les liens sociaux plus que les positions sociales qui assurent la densité et l'unité de la vie sociale... » p. 18-19. Les différences entre les pays étudiés et relativement comparables relèvent des différences entre les modèles culturels et les traditions historiques et politiques. Cela est très clair lorsqu'il s'agit par exemple de l'articulation entre la diversité (culturelle, ethnique, religieuse, etc.) et la cohésion sociale.

En effet, les modèles retenus aussi bien sur le plan social que sur le plan éducatif ne permettent pas de rendre compte des paradoxes (cas des USA) et de l'anomie (concurrence scolaire, concurrence sociale, taux de criminalité et cohésion, etc.). De plus, les sociétés ne sont pas en compétition (p. 34).

4. Chapitre 2 : Caractériser les sociétés

Les auteurs, passant en revue les différentes études et les indicateurs objectifs et subjectifs économiques et sociaux, en plus des enquêtes internationales sur les valeurs, notent les limites des typologies de pays selon les inégalités des revenus, le niveau de la protection sociale, les indicateurs de santé, etc. Ils notent aussi la rareté des études sur les attitudes, les croyances et les valeurs ; comme ils critiquent le modèle de Green basé sur des généralisations tels que : le modèle individualiste (anglo-saxon protestant), républicain (catholique), communautaire (germanique), et social-démocrate (scandinave).

Pour étudier l'intégration, ils adoptent des paramètres faisant partie d'une intégration systémique, économique et sociale, tenant compte du rôle de

l'état (ressources publiques, dépenses en matière de santé, d'emploi, et des retraites). En croisant les variables de l'intégration par le marché du travail –agrégation de six variables–, la qualité du travail –conditions, et le rôle des réglementations et de l'état, à la lumière du caractère morphologique des pays, ils démontrent que moins l'état intervient, plus le marché du travail est dynamique et inversement. Pour étayer cela, ils considèrent la question des inégalités à travers les indicateurs des revenus et les indicateurs de pauvreté. Ainsi, des tendances de groupes de pays peuvent se dégager à ce stade-là.

Pour étudier la cohésion sociale en termes de capital social et de confiance, les indicateurs d'attitudes et d'opinions permettent de grouper les pays étudiés en trois/quatre groupes : confiance démocratique libérale et social-démocrate, le modèle européen, les nouveaux venus à la démocratie.

Enfin et pour jeter la lumière sur la relation entre le dynamisme du travail, les inégalités et la cohésion sociale, ils utilisent une matrice de corrélation entre les indicateurs d'intégration et les indicateurs de cohésion (tableau 1, p. 60). Sur cette base, les auteurs abordent la relation mitigée entre les variables « inégalités sociales » et « confiance » (graphique 6, p. 61). L'observation globale est qu'il n'y a pas de relation mécanique entre les variables. *« Ainsi, il se confirme que la cohésion sociale est affectée par les modalités de l'intégration économique et sociale des sociétés, à la fois positivement, par le dynamisme du marché du travail, et négativement par l'ampleur des inégalités et de la pauvreté, sans que cette détermination soit totale » (p. 62).*

Sur cette base, ils proposent une combinatoire où quatre blocs de pays se dégagent (Pour plus de détails, voir tableau 2, p. 64). En conclusion de cette analyse sur les sociétés en termes d'intégration, d'inégalités, de confiance et de cohésion, les auteurs reviennent sur la question des fonctions de l'école en se demandant si la formation dispensée et les valeurs transmises à travers l'école sont en adéquation avec les dimensions de la cohésion sociale.

5. Chapitre 3 : Caractériser les systèmes éducatifs

Sur la base des enquêtes internationales (OCDE, PISA), des indicateurs objectifs peuvent être utilisés alors que les indicateurs subjectifs (dimensions culturelles) sont très rares. Les deux grandes dimensions prises en compte sont les capacités d'intégration des systèmes éducatifs et la cohésion scolaire.

Dans le cas de la première, la première variable concerne les niveaux de scolarisation mesurés par deux indicateurs : taux de scolarisation et niveaux des acquis en mathématiques et en langue maternelle, qui

caractérisent le dynamisme du système scolaire. Ainsi, l'accès au 2e cycle du secondaire est corrélé avec le niveau des acquis, mais ce n'est pas la seule cause.

La deuxième variable concerne les inégalités éducatives et les inégalités des acquis. Les auteurs notent que l'origine sociale joue un rôle important. En théorie, lorsque les inégalités sociales sont relativement faibles, les performances sont relativement égales. Bien que les auteurs démontrent l'existence d'une corrélation entre les inégalités sociales et les performances des élèves, en les comparant aux inégalités avec les adultes, ils sont prudents en affirmant que « les systèmes scolaires ont la capacité de réduire ou d'accentuer les inégalités sociales auxquelles ils sont confrontés », p. 74.

Quant à la relation entre l'intégration scolaire et l'inégalité scolaire, ils notent que le taux de scolarisation ne suffit pas à réduire les inégalités scolaires, il peut élever le niveau moyen des élèves, mais ne peut à lui seul réduire les écarts de performance entre eux (voir p. 76, 77 pour une typologie).

La deuxième dimension concerne la cohésion scolaire mesurée en termes de confiance dans l'école, les enseignants, leurs camarades et en eux-mêmes. L'agrégation des cinq variables permet de catégoriser les systèmes scolaires selon qu'ils aient une cohésion forte (modèle anglo-saxon, scandinave, méditerranéen) ou une cohésion faible (USA, France, Allemagne). Quant à la relation entre l'intégration scolaire versus la cohésion scolaire, les auteurs notent qu'elles sont distinctes (voir le débat p. 88).

En prenant en compte les deux variables explicatives du financement et de l'organisation scolaire, ils notent pour la première, « l'absence de corrélation nette entre la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation et les inégalités scolaires » (p. 89), quoiqu'il y ait un effet de seuil ; et pour la deuxième « le tronc commun long résulte en inégalités scolaires faibles » (p. 92), concluant que cette condition est nécessaire, mais non suffisante. Sur cette base, trois modèles proposés par Nathalie Mons se dégagent (p. 93) : intégration individualisée (pas de redoublement), intégration à la carte (tronc commun relatif) et intégration uniforme (possibilités de redoublement). Cependant, la ségrégation sociale et scolaire des établissements (regroupement des élèves selon des variables telles que le niveau des acquis, le lieu de naissance, l'origine sociale, linguistique, la mixité scolaire et sociale, la part des ressources privées, le choix de l'école, le taux de redoublement, etc.) laissent apparaitre des corrélations faibles, indiquant une dispersion entre les résultats. Sur la base des résultats statistiques, les auteurs proposent quatre grands schémas d'intégration scolaire (tableau 6, p. 95, tableau 7, p. 97 et pp. 100-101).

6. Chapitre 4 : Les sociétés et leur école

Les différentes analyses de la relation entre les indicateurs d'intégration/cohésion sociales et d'intégration/cohésion scolaires montrent qu'il n'y a ni fatalisme, ni volontarisme, mais plutôt « une image raisonnée et raisonnable » (p. 104). En effet « les inégalités scolaires ne sont corrélées significativement à aucune des diverses caractéristiques des sociétés et notamment à l'amplitude des inégalités sociales et la pauvreté » (p. 104-105). Le croisement des indicateurs « intégration sociale » et « intégration scolaire » montre un schéma complexe qui peut être résumé comme suit (pp. 107-111) :

a) L'école peut, soit réduire, soit accentuer les inégalités sociales ;

b) à l'inverse, une école égalitaire ne réduit pas forcément les inégalités sociales, pas plus qu'une école inégalitaire ne les accroit systématiquement;

c) Les inégalités scolaires ne sont pas corrélées avec la cohésion sociale (en termes de capital social ou confiance/tolérance), contrairement aux résultats de Green. Cependant, il y a une continuité culturelle entre les sociétés et l'école (cas des pays Scandinaves et La Suisse).

Pour ce qui de la cohésion sociale versus la cohésion scolaire, les auteurs arrivent à la conclusion que « la cohésion sociale dépend davantage des caractéristiques globales des sociétés que des caractéristiques globales de leurs systèmes éducatifs » (p. 114).

6.1. Les styles éducatifs

Sur la base des analyses précédentes, quatre styles éducatifs peuvent être dégagés (pp. 115-129) :

a) « La communauté démocratique » : tradition démocratique et expressive dans la relation entre les élèves et les maitres, individualisation (pays Anglo-saxons, pays Scandinaves).

b) « La communauté bienveillante » : valeurs communautaires et familiales (pays de la Méditerranée), très peu d'études. Difficile à caractériser.

c) « L'école du savoir » : Basil Bernstein, « code sériel », « code intégré», inégalités scolaires et faible cohésion (France, Allemagne, Pologne).

d) L'excellence pour tous : difficile à classer, scolarisation élevée, inégalités moyennes ou limitées, faible cohésion (Norvège, Autriche, Tchéquie, Suisse, et Japon).

En conclusion, les relations entre les systèmes scolaires et les sociétés sont relativement distendues. Quant à la cohésion scolaire, les styles éducatifs sont relativement liés aux régimes de la cohésion des sociétés (p. 130).

7. Chapitre 5 : Emprise de l'école et reproduction sociale

Pour analyser la relation de l'école avec la société, les auteurs proposent une variable appelée « emprise » qui concerne la valeur sociale et économique accordée aux titres scolaires. Cette variable dépend des modes d'emprise des systèmes scolaires sur les sociétés : Il y a des différences entre les pays selon le mode d'articulation entre formation et emploi, entre le diplôme et le « rendement » qu'on en tire sur le marché du travail. Cela est lié au processus de la « rentabilisation » des diplômes (lié aussi à la mobilité professionnelle en cours de carrière avec ou sans formation continue). Il y a aussi l'impact des diplômes sur le niveau des salaires ou inversement : dynamisme du marché du travail et emprise du diplôme.

Théoriquement, la question de l'emprise des diplômes et les inégalités scolaires et leur impact sur la société renvoie vers le schéma traditionnel (Origine-Education-Destination) tel qu'il est observé dans une société méritocratique où le mérite scolaire mène à une forte emprise du diplôme. L'analyse des corrélations entre les variables « inégalités scolaires », « emprise du diplôme », et « reproduction sociale » montre qu'il y a des variations entre les pays. Bien qu'aucun des pays étudiés ne présente le schéma traditionnel pur, les auteurs ont réussi à dégager trois catégories de pays (p. 150-51 et graphique 18, p. 153) : la première est *caractérisée par la reproduction sociale* (pays Anglo-saxons et Autriche), *la deuxième par la fluidité* (certains pays Scandinaves, Canada et Australie), la troisième par *l'emboitement* (Allemagne).

8. Chapitre 6 : Emprise scolaire, cohésion et justices sociales

Ce chapitre présente une synthèse des conclusions des différentes analyses entreprises dans les chapitres précédents. En groupant les variables globales, les auteurs croisent des thématiques à caractère social (cohésion et inégalités sociales) avec celles relatives à l'école (emprise de l'école et des diplômes) et ceci dans le but, non seulement de relever les types d'interaction qui existent entre ces différentes variables, mais surtout d'offrir des explications aux manifestations saillantes observées dans les résultats des différentes corrélations. Ainsi, les auteurs ne limitent pas leurs analyses aux données objectives observées, mais suggèrent des explications subjectives basées sur des enquêtes et les conclusions logiques qu'on peut tirer des données objectives à la lumière des faits sociologiques tels que les « perceptions d'inégalité et de justice » et les attentes de l'école et des diplômes. A cet effet, les auteurs affirment :

« En effet, les systèmes scolaires ne sont pas seulement des machines tenues de distribuer les individus dans les diverses positions sociales, ce sont aussi des institutions ou des « appareils idéologiques » chargés de produire des inégalités légitimes et de convaincre les élèves et

plus largement l'ensemble de la société de cette légitimité ». Et pour cette raison qu'il nous faudra mettre en regard l'emprise scolaire et la perception de justice ou d'injustice, ou les jugements que l'on porte sur les inégalités » (p. 154).

Quant à la relation entre l'emprise des diplômes et la cohésion sociale, les auteurs arrivent à la conclusion suivante :

« ...il semble y avoir une tension, sinon une contradiction, entre le rôle social et économique des diplômes, les avantages qui leur sont associés sur le marché du travail, et la cohésion des sociétés » (p. 159). De plus, la cohésion sociale étant tributaire de l'ampleur des inégalités sociales, dans la réalité, « l'annulation des effets des inégalités sociales sur les performances scolaires est difficile à réaliser en raison de l'inégalité des conditions dans lesquelles grandissent les enfants » (p. 162).

Une autre dimension à laquelle les auteurs font appel pour expliquer certains aspects des contradictions, voire de la tension, vient du fait que les sociétés ont tendance « à fonder l'accès aux positions sociales sur les diplômes et sur des diplômes de plus en plus élevés » (p.163). Cette tendance, appelée crédentialisme, est selon Randall Collins, « une stratégie des groupes dominants cherchant à se réserver certaines positions en investissant dans une compétition scolaire où ils sont sûrs de triompher » (*Ibid*). D'après les auteurs, cette tendance rigidifie les sociétés car :

« Les certifications scolaires ne sont pas seulement les signes du capital humain (des compétences acquises par les individus), ou bien les signes de leur conformisme social ; elles sont aussi censées produire des inégalités justes issues d'une compétition équitable. L'école est une institution de justice participant aux représentations de la légitimité des inégalités sociales. Et c'est même en cela qu'elle jouerait un rôle en matière de cohésion sociale : une société est d'autant plus cohésive que ses membres s'accordent à reconnaitre que ses inégalités sont légitimes, voire nécessaires » (pp. 165-166).

Dans le but d'approfondir cette problématique, les auteurs distinguent les inégalités sociales réelles mesurées objectivement en termes de scolarisation, de diplômes, d'emplois, de revenus, et de positions sociales et la perception de ces inégalités chez les personnes. Se basant sur les résultats de plusieurs enquêtes de l'International Social Survey Program (ISSP) dans plusieurs pays, ils proposent d'approfondir la question de la perception des inégalités à travers la variable du « mérite », en se posant la question *« quels ensembles de valeurs, de croyances et de représentations expliquent la formation de jugements si fortement indépendants des inégalités réelles ? » (p. 168).*

Pour ce qui est de la relation entre l'emprise et le mérite, les différentes analyses montrent qu'il y a une corrélation négative entre ces variables.

Les auteurs concluent que « cela signifie que les sociétés dans lesquelles les diplômes sont indispensables pour occuper une position sociale ne sont pas les sociétés dans lesquelles les individus pensent volontiers que le mérite est récompensé », car, selon eux, « ...la croyance dans le mérite est une idéologie permettant de faire accepter les inégalités sociales » (p. 169).

En croisant les variables étudiées, ils proposent une typologie de sociétés selon les dimensions du « mérite » et des « inégalités » (p. 172-173). Sur la base de ces analyses, les auteurs retournent à la question du rôle de l'école dans la cohésion sociale en concluant que plusieurs facteurs sociaux et scolaires, objectifs et subjectifs, interagissent pour expliquer les divergences, voire les contradictions observées.

Conclusion

Dans la conclusion de ce livre, les auteurs reviennent sur les missions de l'école dans la société à la lumière des variables sociologiques et éducatives retenues pour cette étude, à savoir les inégalités (sociales et scolaires), la cohésion sociale et le mérite (lié aux diplômes). En analysant les différentes attentes sociales de l'école d'une part, et les aléas de la mondialisation d'autre part, ils observent que :

« ...*Nous exigeons d'autant plus de l'école et des systèmes de formation que nous avons le sentiment que les Etats nationaux n'ont plus la maitrise de leur destin économique ; ayant l'impression de ne pouvoir maitriser la mondialisation qui parait tout emporter, nous attendons de l'éducation qu'elle nous donne ou nous redonne la capacité de peser sur nos destins collectifs. C'est en ce sens que l'école est investie d'un devoir de salut et il n'est pas un problème social auquel elle ne doive apporter des réponses » (pp. 181-182).*

L'approche adoptée dans cette étude a permis aux auteurs de dépasser les deux conceptions classiques des relations entre les sociétés et leur école, à savoir la croyance en la capacité de l'école à changer la société, et le déterminisme qui fait de l'école un simple outil de reproduction sociale. En effet, les différentes analyses des dimensions objectives (dynamisme du marché du travail, inégalités sociales, taux de scolarisation, inégalités scolaires..) et des variables subjectives (capital social et confiance pour les sociétés, climat scolaire..) montrent que, à part quelques pays scandinaves, les « sociétés et les écoles sont relativement distantes les unes des autres... elles ne s'inscrivent pas dans les mêmes modèles d'intégration et de cohésion sociale » (p. 183) car dans plusieurs pays, « l'intégration sociale et l'intégration scolaire sont relativement étanches » (p. 184).

Pour expliquer ces relations, les auteurs reviennent sur la question de l'emprise de l'école et des diplômes en soulevant des questions sur le rôle que peut jouer la qualité de l'école et de la formation sur les réalités sociales.

Remarques générales

Le présent ouvrage a le mérite d'aborder une thématique qui concerne toutes les sociétés. Poser la question de la relation entre les sociétés et leur école revient à poser la question du modèle et des fonctions de l'éducation et de la formation et son adéquation avec le modèle économique et social désiré. Si dans le passé, cette relation a toujours été une relation de continuité, aujourd'hui, elle montre des signes de tension, présageant même une rupture. Les analyses quantificatives et qualitatives entreprises dans cette étude scientifique ont permis d'éclairer la nature complexe de cette relation dans ses dimensions sociales et éducatives. L'analyse des inégalités sociales (travail, revenu, etc.) et des inégalités scolaires (scolarisation, réussite, etc.) mesurées en termes objectifs, et croisées avec la cohésion sociale, mesurée en termes subjectifs (confiance, mérite, etc.) permettent aux auteurs d'aborder d'une manière globale et objective la question de l'emprise de l'école et des diplômes.

Cependant, la question de l'emprise du diplôme ne peut être dissociée de l'emprise de l'école qui est elle-même intimement liée à la valeur attribuée à l'école. Les styles éducatifs et les choix en matière d'orientation (par exemple, l'orientation précoce « Early tracking »), déterminent largement la valeur sociale des diplômes. Cependant, les indicateurs retenus dans cette étude ne peuvent à eux seuls expliquer les réalités de l'emprise des diplômes dans les sociétés étudiées. D'autres indicateurs (implication des parents, de l'environnement socioéconomique, etc.) pourraient apporter de nouveaux éclairages.

Même si les sociétés ne sont pas en compétition sur le plan socioculturel (quoique certains disent qu'il y a une compétition à ce niveau-là), elles le sont sur le plan économique et éducatif (mondialisation des marchés, de la formation, de l'emploi, etc.). D'où la question de savoir si l'école forme uniquement pour une société donnée ou pour une « société mondialisée ». A ce propos, les auteurs n'ont pas abordé la question de la pertinence des modèles internationaux d'évaluation des acquis (PISA, TIMSS, PIRLS) intimement liés à la certification. La question est de savoir si le rôle de l'école se limite à la préparation à ces tests, ou bien à la préparation à l'intégration sociale, ou les deux à la fois.

Avec les mutations rapides que connait la société marocaine, la formation -sauf pour quelques spécialités- et les diplômes ne garantissent plus l'emploi et par conséquent, ne semblent plus en mesure d'assurer une

intégration sociale harmonieuse et peuvent même constituer une menace pour la cohésion sociale. Au lieu de dévaloriser l'école et les diplômes, n'est-il pas utile de revoir les modèles d'éducation et de formation et leurs modes d'organisation ?

Aujourd'hui, la méritocratie à travers l'école et les diplômes n'est que partiellement assurée. Les nouveaux modes d'organisation de la société sur les plans économique, social et culturel ont, non seulement généré de nouveaux besoins en matière d'éducation et de formation pouvant assurer une meilleure insertion des jeunes, mais ont surtout soulevé des questions quant à l'adéquation des modèles d'organisation de l'école actuelle, y compris les diplômes qu'elle délivre et leur capacité à répondre à des attentes urgentes de la société.

Bibliographie

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2011). « Evaluation de la dynamique des inégalités et de la qualité du système d'éducation et de formation ». Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation.
- Ibaaquil, L. (1987). « Mobilité, classes sociales et passage par l'école au Maroc », Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris Descartes.
- Ibaaquil, L. (1996). L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations. Editions Babil.

Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

Ahmed LAMIHI
Chercheur en sciences de l'éducation

Introduction

Excepté peut-être en Palestine, Janusz Korczak reste encore méconnu chez nous et dans le monde arabo-musulman. Est-ce parce qu'il était de confession juive ? Est-ce la faute des traducteurs arabes dont peu maîtrisent en effet la langue polonaise ?[1] Est-ce pour des raisons que j'ignore ? Je ne le sais. Ce que je sais, c'est que pour moi, en tant qu'historien de la pédagogie européenne du XX^{e} siècle, je ne m'occupe ni des croyances religieuses des pédagogues auxquelles je consacre mes travaux de recherche, ni de leurs convictions politiques. Seuls comptent pour moi ce qu'ils ont produit comme théories pédagogiques, ou ce qu'ils ont réalisé sur le plan pratique. Et Korczak en fait partie, ni plus ni moins.

Korczak n'est pas seulement un grand pédagogue polonais, mais aussi un des grands pédagogues du XX^{e} siècle. Dès 1912, il met progressivement, dans sa *Maison de l'orphelin*, et plus tard dans *Notre Maison, de nombreux* dispositifs pédagogiques pouvant conduire les enfants qu'on lui avait confiés à s'autogérer, à analyser eux-mêmes leurs propres conflits, à se défendre contre l'arbitraire des adultes, à être solidaires les uns vis-à-vis des autres, à apprendre les règles de la vie en communauté, à devenir de bons citoyens...

Dans les pages qui suivent, je vais me contenter de présenter, brièvement, seulement trois dispositifs pédagogiques de Korczak, qui me paraissent convenir aux élèves comme aux enseignants en tout lieu et en tout temps. Il s'agit des « réunions-débats », du « tribunal d'arbitrage » et du « parlement des enfants ».

1. Les réunions-débats

Korczak part de cette première constatation : la société est divisée en deux classes, « la classe des adultes usurpant tous les droits, et la classe des enfants vivant en servitude ». Il constate aussi que dans les « maisons de redressement », « c'est encore le temps de l'inquisition, de la torture

1. Seuls deux ouvrages de Korczak ont été traduits en arabe, sous l'auspice de l'UNESCO: *Comment aimer un enfant* et *Le droit de l'Enfant au respect*. Parus en un seul volume, ils ont été traduits par Hatif Janabi et préfacés par Ahmed Lamihi. Voir « Publication de l'Unesco/Dirgham », Beyrouth, 2002.

moyenâgeuse, de l'acharnement dans la vengeance ». En ce qui concerne les écoles, « c'est le maître qui fait justice, dit-il. C'est lui qui fixe les sanctions. Il peut envoyer quelqu'un au coin, le mettre à la porte, coller une retenue. Il lui arrive souvent de crier et, parfois, de donner une gifle. Il peut vous priver de déjeuner ou du droit de visite dans la famille. Ses colères ne sont pas toujours justifiées et ses sanctions pas toujours équitables »[2].

Pour protéger les enfants contre l'abus de pouvoir des éducateurs, *Korczak* institue dans la *Maison de l'orphelin* des « réunions-débats ». Elles constituent la base, le point de départ de sa pédagogie du respect des droits de l'enfant.

« Longtemps, explique Korczak, j'ai cru que la meilleure manière de s'adresser à eux (les enfants) c'était d'utiliser des mots faciles, imagés, convaincants, propres à capter leur intérêt. Aujourd'hui, je ne pense plus qu'il faille à tout prix adapter son vocabulaire à la mentalité enfantine ; ce qui compte davantage, je crois, c'est d'être bref, affectueux et franc. Je préfère dire aux enfants : « Je sais que ce que j'exige de vous peut vous sembler injuste, pénible, voire irréalisable, mais je ne peux pas agir autrement, que chercher à me justifier, à motiver ma décision pour, en fin de compte, les forcer à adopter mon point de vue ».

« Les réunions-débats, poursuit-il, peuvent constituer un bon moyen de communication entre l'éducateur et les enfants. Elles mobilisent la conscience collective et peuvent aider à résoudre certains problèmes particulièrement épineux ou douloureux. Rien de plus facile cependant que de transformer ce genre de réunion en parodie de débat.

« Si vous convoquez les enfants pour vous plaindre, leur faire des reproches et les forcer à prendre une résolution – ce n'est pas une réunion-débat.

« Si vous convoquez les enfants pour vous donner l'occasion de prononcer un discours dont le but serait de les émouvoir et d'imposer à quelques-uns d'entre eux diverses responsabilités – ce n'est pas une réunion-débat.

« Si vous convoquez les enfants pour leur raconter que vous n'arrivez pas à vous débrouiller et que c'est à eux de trouver des solutions – ce n'est pas une réunion-débat non plus.

« Une vraie réunion-débat, conclut Korczak, doit être libre de toute pression et de toute arrière-pensée ; il faut que les enfants puissent s'y exprimer librement devant un éducateur honnête et attentif (...). L'enfant doit savoir qu'il est permis de s'exprimer en toute franchise, que ce qu'il dira au cours de la réunion ne risque pas de fâcher l'éducateur ou de lui retirer l'amitié de celui-ci. Il doit savoir aussi que ses camarades ne se moqueront pas de lui, ne l'accuseront pas de vouloir gagner la

2. KORCZAK (J.), *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, Paris, 1978, p. 316.

sympathie de l'éducateur. Une réunion-débat doit avoir lieu dans un climat de dignité et de confiance[3]. »

Korczak a écrit ces lignes en 1920, mais il a pratiqué la technique des réunions-débats bien plus tôt. Aucun pédagogue institutionnaliste ne peut y rester indifférent : ces réunions-débats préfigurent ce que l'on appellera en France, à partir de 1963, le « conseil de classe », une institution autogestionnaire au moyen de laquelle on apprend aux enfants à s'organiser, à décider librement de leurs activités, à exprimer individuellement leur point de vue, à analyser tous ensemble, ici et maintenant, les conflits qui peuvent surgir dans la vie du groupe-classe ; non seulement les conflits des élèves entre eux-mêmes, mais aussi les conflits individuels ou collectifs entre ceux-ci et le maître[4]. Korczak, un précurseur de la pédagogie institutionnelle-autogestionnaire ?

2. Le tribunal d'arbitrage

C'est sans doute l'institution la plus connue mais aussi la plus critiquée. Il s'agit, comme nous allons le voir, d'une institution bien singulière.

Le tribunal d'arbitrage est une institution éducative autogestionnaire grâce à laquelle les enfants apprennent à vivre en communauté, à distinguer le bien du mal, à être justes, responsables, indulgents et respectueux d'autrui. Korczak y voit « le premier pas vers l'émancipation de l'enfant; vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des droits de l'enfant. L'enfant, dit-il, a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux. Jusqu'à présent, tout dépendait de la bonne ou mauvaise volonté de l'éducateur, de son humeur du jour. Il est temps de mettre fin à ce despotisme[5]. »

Pour fonder l'organisation de la *Maison de l'orphelin* sur une entente engageant les enfants et les adultes, Korczak élabore un code pour le tribunal comprenant 1 000 articles (en fait 110), qu'il présente ainsi : « Si quelqu'un a mal agi, on commence par lui pardonner. Car s'il l'a fait par ignorance, désormais il pourra agir en connaissance de cause ; s'il l'a fait involontairement, à l'avenir, il essaiera d'être plus prudent ; s'il l'a fait parce qu'il n'arrive pas à se dégager de ses mauvaises habitudes, nous espérons que la prochaine fois, il en sera capable ; s'il l'a fait à l'instigation d'un autre, la prochaine fois, il n'aura pas envie de l'écouter[6]. »

Korczak a rédigé le code du tribunal entre 1917 et 1918, pendant son séjour à Kiev. Il ne serait pas inutile d'en citer, ici, quelques articles parmi les plus significatifs.

3. *Ibid.*, pp. 301-302.

4. Voir à ce sujet LAMIHI (A.), *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Editions Ivan Davy, Vauchrétien, 1994.

5. *Comment aimer un enfant*, op. cit., pp. 303-304.

6. *Ibid.*, p. 304.

« *Le tribunal renonce au jugement* :

« Art. 1 – Le tribunal annonce que A... a retiré sa plainte.

Art. 7 (8 et 9) – Le tribunal note avoir reçu l'avis du délit.

« *Le tribunal exprime son approbation, ses remerciements, ses regrets* :

« Art. 10 – Le tribunal ne voit rien de blâmable dans l'action de A... qui a, au contraire, donné l'exemple de courage civique (bravoure, probité, honnêteté, noblesse, sincérité, bonté).

« Art. 13 (14, 15, et ainsi de suite jusqu'à l'art. 19) – Le tribunal désapprouve l'action mais n'en accuse pas A...

« *Le tribunal rend un non-lieu* :

Art. 20 – Le tribunal considère que A... n'a fait que remplir son devoir (il a agi comme il devait agir).

« Art. 25 (26... à 29) – Le tribunal ne voit aucun mal dans l'action de B...

« *Délits dus aux circonstances – Responsabilité partagée – Erreurs judiciaires*:

« Art. 30 – Le tribunal considère que A... n'a pas pu faire autrement.

« Art. 33 (34... à 39) – La responsabilité de l'action de A... retombe sur B...

« *Le tribunal souhaite qu'il y ait réconciliation* :

« Art. 40 – Le tribunal considère que B... n'a pas de raison d'être fâché avec A...

« Art. 41 (42... à 49)- Le tribunal souhaite la réconciliation.

« *Le tribunal pardonne en raison de l'absence de préméditation* :

« Art. 50 –Le tribunal pardonne à A... qui n'a pas compris son action, et espère qu'il ne la commettra plus.

« Art. 54 (55... à 59) – Le tribunal pardonne à A... parce que ce n'était qu'une mauvaise blague.

« *Le tribunal pardonne, ayant conclu aux circonstances atténuantes* :

« Art. 60 – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il l'a dit (ou fait) dans un mouvement de colère ; il est trop impulsif, mais promet de se corriger.

« Art. 67 – (68 et 69) – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il n'a pas réfléchi à ce qu'il faisait.

« *Le tribunal pardonne parce que le coupable s'est puni lui-même ou parce qu'il fait preuve de repentir* :

« Art. 70 – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il a déjà eu sa punition.

« Art. 71 (72… à 79) – Le tribunal pardonne parce que A… regrette sincèrement son action.

« *Le tribunal essaie d'être indulgent* :

« Art. 80 – Le tribunal pardonne à A… étant d'avis que seule la bonté peut l'amender :

« Art. 82 (83… à 89) – Le tribunal pardonne à A… dans l'espoir de le voir changer un jour.

« *Acquittements à titre d'exception* :

« Art. 90 – Le tribunal pardonne à A… qui n'arrive pas encore à contrôler son vouloir.

« Art. 96 (97… à 99) – Le tribunal pardonne à A… car celui-ci ne cherche pas à se disculper à n'importe quel prix. »[7]

Comme on peut le constater, les 99 premiers articles du code du tribunal de la *Maison de l'orphelin* ont tous pour objectif, soit de pardonner l'accusé, soit de l'acquitter, ou soit encore de prononcer un non-lieu à son égard. En vérité, « tout se passe comme si le délit n'avait jamais existé», déclare Korczak. Les autres articles du code du tribunal, Korczak les a numérotés de 100, 200, 300, et ainsi de suite jusqu'à 1000, sans doute, comme le dit Jacques Dodiuk (un ancien pupille de Korczak), pour être plus impressionnants. Les voici intégralement :

« Art. 100 – Pas d'acquittement : le tribunal constate que l'action de A… justifie l'accusation.

« Art. 200 – Le tribunal estime que A… a eu bien tort d'agir de la sorte.

« Art. 300 – Le tribunal déclare que A… a commis une mauvaise action.

« Art. 400 – Le tribunal déclare que A… a commis une très mauvaise action.

« Art. 500 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal.

« Art. 600 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal et de l'afficher au tableau.

« Art. 700 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal, de l'afficher au tableau et de la communiquer à la famille de A…

« Art. 800 – Le tribunal fait déchoir A… de ses droits de pupille de l'établissement pour la période d'une semaine et convoque sa famille pour un

7. *Ibid.*, pp. 311-315.

entretien. La sentence sera publiée dans la gazette et affichée au tableau.

« Art. 900 – Le tribunal cherche un tuteur pour A... Si, d'ici à deux jours, un tuteur n'est pas trouvé, A... sera renvoyé. La sentence sera publiée dans la gazette.

« Art. 1000 – Le tribunal décide le renvoi de A... de l'établissement. La sentence sera publiée dans la gazette. » [8]

Si, comme on vient de le voir, les 99 premiers articles du code du tribunal sont tous des articles de pardon, d'acquittement ou de non-lieu, ceux qui les suivent immédiatement se présentent plutôt soit comme une mise en garde, soit comme une sanction. Pardonner, oui. Laisser faire, non.

Le code de Korczak devient plus ou moins sévère à partir de l'article 500. En effet, c'est à partir de cet article qu'il prévoit de faire publier la sentence dans la gazette du tribunal, puis à la faire afficher au tableau mural[9], si l'accusé est jugé en vertu de l'article 600, ou ceux qui suivent celui-ci. Disons les choses clairement : au lieu de punir, Korczak préfère prévenir ; il préfère amener l'enfant accusé, qui découvre petit à petit les lois qui régissent la vie de la communauté, à comprendre l'importance de ces lois pour pouvoir mieux les respecter à l'avenir.

En réalité, la coercition ne commence qu'à partir de l'article 800. Cet article dit ceci : « Le tribunal s'avoue impuissant. Peut-être que les mesures punitives utilisées dans les établissements éducatifs d'autrefois auraient été plus efficaces que les nôtres, mais elles n'existent pas chez nous. L'accusé se voit accordé un délai de réflexion d'une semaine. Pendant ce temps, aucune plainte ne sera déposé contre lui, mais lui-même, non plus, n'aura pas le droit de porter plainte contre qui que ce soit.

Ce processus l'aidera peut-être à changer d'attitude. La sentence est publiée dans le journal, affichée au tableau, et transmise à la famille. »[10]

Au fond, seul l'article 1000 est un constat d'échec ; il stipule le renvoi, on l'a vu. Mais, même dans ce cas extrême, Korczak a prévu une solution : « Le renvoyé, dit-il, pourra demander, trois mois après son renvoi, à être réintégré. » Cet article, il faut le rappeler, n'aurait été appliqué qu'une seule fois. Car, d'après l'expérience personnelle de Jacques Dodiuk, le seul fait de traduire un enfant devant le tribunal, de lui assigner un paragraphe de son code et d'en informer sa famille, est déjà une sanction en soi.

Avant d'en arriver là, il faut d'abord que l'accusé fasse l'objet d'une plainte. Comment porte-t-on plainte ?

8. *Ibid.*, pp. 315-316.

9. Il serait intéressant de comparer le tableau mural de J. Korczak à celui de C. Freinet et de ses continuateurs.

10. *Comment aimer un enfant, op. cit.*, p. 310.

« A un endroit bien visible, explique Korczak, un tableau est accroché sur lequel tout un chacun a le droit d'inscrire le sujet de sa plainte : il y marque son nom et le nom de celui qu'il cite en justice. Tout enfant, tout adulte (l'éducateur y compris) peut être assigné à comparaître devant le tribunal. Chaque soir, le secrétaire du tribunal inscrit les plaintes dans un livre prévu à cet effet et, le lendemain, il reçoit les dépositions des témoins. Les dépositions peuvent être orales ou écrites. » [11]

Rappelons toutefois que le tribunal d'arbitrage siège une fois par semaine, le samedi matin. « Les juges sont désignés par tirage au sort parmi les enfants qui, au cours de la semaine écoulée, n'ont fait l'objet d'aucune plainte », précise Korczak. Seul le secrétaire du tribunal est un adulte, un éducateur qui ne juge pas, et dont le rôle consiste à recueillir les dépositions des témoins, à en faire la lecture au cours des délibérations du « conseil juridique », à tenir le registre des sentences, et à consigner celles-ci dans la gazette du tribunal.

Le tribunal est composé de cinq juges, tous des enfants âgés de 12 à 14 ans. Il est de leur compétence de citer devant le tribunal tous les usagers, tous les acteurs de l'orphelinat : les enfants, les éducateurs, et Korczak lui-même. Ils rendent leurs verdicts publics, en les lisant à haute voix en présence de tous les enfants et de tous les adultes. Bien entendu, les condamnés peuvent faire appel, « mais pas avant qu'un mois se soit écoulé à partir de la date du jugement ».

« En ce qui me concerne, raconte Korczak, j'ai été jugé 5 fois. La première pour avoir frotté les oreilles à un garçon ; la deuxième, pour avoir mis à la porte un chahuteur ; la troisième, pour en avoir envoyé un autre au coin ; la quatrième, pour avoir insulté un juge ; la cinquième, pour avoir soupçonné une petite fille d'avoir volé. Lors des trois premiers procès, j'ai été jugé en vertu de l'article 21, lors du quatrième, en vertu de l'article 71, et lors du dernier, j'ai eu droit à l'article 7. Pour chaque procès, j'ai fourni une vaste déposition écrite. » [12]

Cet exemple montre bien comment l'institution d'un tribunal d'arbitrage dans une classe, ou dans un établissement d'éducation, peut aider les enfants à se défendre contre l'injustice des adultes. « J'affirme, déclare Korczak, que ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur constitutionnel (souligné par moi, A. L.) qui ne fait pas de mal aux enfants, non parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur »[13].

11. *Ibid.*, pp. 304-305.

12. *Ibid.* p. 348. J'ai déjà cité les articles 7 et 71. Quant à l'article 21, il dit exactement ceci : « Le tribunal considère que A... avait le droit d'agir, de s'exprimer ainsi ».

13. *Ibid.*

Les pédagogues institutionnalistes, comme inventeurs du « conseil de classe », se reconnaîtront-ils dans ces propos ? Disons que le tribunal d'arbitrage est « une tentative de réponse à un système d'éducation répressif ». Mais Korczak n'est pas dupe ; il est bien conscient des limites d'une telle institution. Pour lui, « un tribunal, ce n'est pas encore la justice, mais faire régner la justice doit constituer son principal souci ; un tribunal, ce n'est peut-être pas la vérité, mais la vérité est ce à quoi il aspire le plus». Mais les critiques n'ont pas pour autant manqué. Parmi les reproches, « théoriques », celui que l'on faisait le plus souvent à Korczak était que son tribunal « développait chez les enfants la manie du procès ».

Voici une des réponses de Korczak à ce genre de critique : « Pour moi, dit-il, comme pour tout éducateur sans doute, « les enfants » ça n'existe pas ; il y a des êtres humains, chacun doué d'une personnalité bien à lui, chacun réagissant si différemment au monde qui l'entoure, que ce genre de reproche général ne peut que provoquer un sourire indulgent. Tout le long de cette année expérimentale, je n'ai eu aucune preuve qui pourrait étayer la thèse de la manie du procès ; bien au contraire, beaucoup de faits semblent prouver que le tribunal enseigne à l'enfant combien inconfortable, sotte et nuisible, peut être cette « manie ». L'influence du tribunal a aidé, selon moi, un travail considérable à s'accomplir : celui de la prise de conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité (...). Je tiens cependant à ajouter une précision : sur 100 enfants, un seul n'a pas su se débarrasser de son humeur procédurière, la plupart en ont été guéris, et pour longtemps sans doute »[14].

3. Le parlement des enfants

Korczak accorde à cette institution une place particulière dans son système éducatif. Le parlement est composé de 20 députés, élus parmi les enfants. Tous les enfants peuvent voter, mais seuls ceux qui n'ont jamais fait l'objet d'une condamnation pour malhonnêteté (vol, tricherie, etc.) peuvent devenir députés. Bien entendu, écrit Korczak, « tout condamné pour malhonnêteté a droit à la réhabilitation ».

Le parlement est l'organe suprême de l'autogestion. Il établit le calendrier des activités et décide de l'organisation de certaines fêtes. Le « jour de l'encouragement » par exemple a été institué pour commémorer l'exploit de l'un des grands voyous de l'orphelinat, qui réussit à ne pas avoir un seul procès pendant une semaine. Le parlement prit alors la décision d'acquitter pour les délits de la semaine celui qui, au cours de l'année, a récolté le plus de condamnations. Le parlement « approuve ou rejette les lois proposées par le conseil juridique ».

Le « conseil juridique », rappelons-le, est composé d'un éducateur et de deux juges élus au vote secret pour une période de trois mois. Son rôle

14. *Ibid.*, pp. 347-348.

consiste à élaborer les « lois obligatoires pour tous ». Ainsi, s'il est de la compétence du tribunal de décider de l'expulsion d'un élève, le parlement lui, recommande Korczak, « doit tendre à ce que toute décision concernant la réception d'un nouvel élève ou l'éloignement d'un adulte (le personnel y compris), soit soumise à son acceptation ». [15]

Autre fonction du parlement : l'attribution des « cartes-souvenirs ». «Une carte, explique Korczak, n'est pas une récompense mais un souvenir. Ce souvenir, certains enfants le perdront sur le chemin de la vie, d'autres le garderont longtemps ». En général, la carte-souvenir représente une image symbolisant l'action ou l'événement qui a été à l'origine de son attribution. En voici quelques exemples :

- Pour s'être levé toujours à l'heure pendant tout l'hiver, on reçoit un paysage hivernal ; pour avoir été matinal tout le printemps, un paysage printanier, etc. ;
- Pour avoir épluché 2 500 livres de pommes de terre : la carte des fleurs ;
- Pour n'avoir pas respecté une loi ou un décret, pour avoir provoqué une bagarre ou une dispute : la « carte du tigre » ;
- La carte « Ne-m'oubliez-pas », est une carte d'adieu signée des enfants et des éducateurs, c'est la dernière carte que l'on reçoit au moment du départ[16].

Comme on le voit, une carte-souvenir peut être un encouragement ou une mise en garde ; elle peut représenter un « souvenir agréable ou désagréable », ni plus ni moins. Mais l'enfant saura désormais prendre en considération le monde qui l'entoure, les règles de la vie en communauté.

Conclusion

Les dispositifs pédagogiques que nous venons d'examiner s'inscrivent tous dans une démarche d'innovation pédagogique en tant qu'outils pratiques d'éducation à la démocratie ainsi qu'à la citoyenneté.

Ces dispositifs se présentent non seulement comme une critique en acte des institutions éducatives et sociales, mais aussi et surtout comme une alternative possible à ces mêmes institutions. De ce fait, ils constituent un modèle pédagogique « analogique » au sens de François Galichet[17], c'est-à-dire une démarche concrète ayant pour objectif fondamental de former des citoyens capables d'édifier eux-mêmes leur propre société, une société plus juste, plus égalitaire, plus démocratique, plus respectueuse des droits d'autrui.

15. *Ibid.*, p. 349.
16.. *Ibid.*, pp. 351-352.
17. Voir à ce sujet, GALICHET, F. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos, 1998. Chap. 3.

S'inscrivant déjà dans le cadre de ce que le même Galichet appelle « le modèle réaliste »[18], ces dispositifs demeurent et doivent toujours demeurer un projet à construire pour aujourd'hui et demain, en ce sens que l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté n'est pas un état, quelque chose qui tombe du ciel comme ça, mais plutôt un processus inachevé, une feuille de route qu'on corrige, qu'on modifie, qu'on adapte aux nouvelles situations, pas seulement celles des individus mais également celles des justes institutions. N'est-t-il pas vrai que le fait d'apprendre à analyser un événement ou une situation, de sortir de soi-même pour exprimer sa propre pensée ou ses propres sentiments, de s'insurger contre une injustice, une attitude ou un acte qui n'a pas lieu d'être..., le fait de vouloir et de pouvoir faire cela, ne constitue-t-il pas déjà une forme de confrontation aux réalités, d'initiation à l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté, même si, dans un premier temps, on ne le fait qu'entre pairs, entre quatre murs ou dans un minuscule établissement scolaire ?

Certes, en pédagogie il n'y a point de modèle. Korczak a fabriqué le sien, en fonction des situations sociales de ses « élèves ». Nos situations sociales, à nous, sont différentes. Fabriquons donc notre propre modèle.

Bibliographie

Ouvrages de Janusz Korczak

- *Colonies de vacances : Yoski, Moski et Sroule*. Paris : Editions Polyglottes, 1970.
- *Comment aimer un enfant*. Paris : Robert Laffont, 1978.
- *Le roi Mathias 1er*. Paris : Editions Gallimard, 1978.
- *Le droit de l'enfant au respect,* (suivi de) *Quand je redeviendrai petit (et de) Journal du Ghetto*. Paris : Robert Laffont / Unesco, 1979.
- *La gloire*. Paris : Editions Flammarion, 1980.
- *Colonie de vacances* (Jozki, Jaski et Franki). Paris : La Pensée universelle, 1984.
- *Le Sénat des fous*. Troyes : Editions Les Cahiers bleus, 1987.
- *La Gazette scolaire*. Paris : Publications du CLEMI, 1988.
- *Le roi Mathias sur une île déserte*. Paris : Editions Gallimard, 1991.
- *Les règles de la vie*, traduit du polonais par M.-F. Iwaniukowicz. Séles-tat : Association Française J. Korczak / Association des Amis du centre des Droits de l'Homme, 1993.
- *La Palestine*. Notes de voyage et correspondance : 1927 – 1939. Paris : Editions Noir sur blanc, 2002.
- *Kaytek le magicien*. Paris : Editions Fabert, 2010.

18. *Op. cit.*, voir chap. 4.

Dossiers des prochains numéros :

- **Numéro 9 : L'école et le capital humain.**
- **Numéro 10 : L'école et les technologies de l'information et de la communication.**

العدد 8/7
نونبر 2017

المدرسة المغربية

مجلة فكرية مُحَكَّمَة تُعنى بقضايا التربية والتكوين

محور العدد

المدرسة والديمقراطية

دراسات

- الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي
- من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية
- المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب
- المدرسة بين إرادة الديمقراطية وواقع إعادة الإنتاج
- المدرسة والديمقراطية
- نحو مقاربة ميكروبيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية
- الديمقراطية بالمؤسسة التعليمية
- الديمقراطية التشاركية بمؤسسات التعليم الثانوي
- التربية والديموقراطية
- الإعاقة والتربية
- المدرسة والذكاء

ندوة العدد

- أدوار المدرسة في بناء المجتمع الديموقراطي

40 درهما

المدير المسؤول
عبد اللطيف المودني

مدير التحرير
عبد الفتاح لحجمري

هيئة التحرير
نور الدين أفاية، عبد الحميد عقار،
أمينة الدباغ،
بوشعيب الإدريسي البويحياوي،
محمد ملوك، عبد الحي المودن،
خديجة محسن، إدريس أوعويشة،
مبارك ربيح، سليم رضوان، البشير تامر

سكرتيرة التحرير
شمس صهباني

الناشر
المجلس الأعلى للتربية والتكوين
والبحث العلمي

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع الميليا،
العرفان، ص.ب. 6535، الرباط-المعاهد
الهاتف: 25 44 77 0537
الفاكس:12 46 77 0537
البريد الالكتروني:
almadrassa.almaghribiya@csefrs.ma
الموقع الالكتروني: www.csefrs.ma

الطبع
مطبعة المعارف الجديدة - الرباط

المدرسة المغربية

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

مجلة فكرية محكمة تُعنى بقضايا التربية والتكوين
تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها، ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة

رقم الإيداع القانوني: 2008 PE 0120
رقم الصحافة: 21/09 ص.م.
ردمد: 2028 - 0947

جميع حقوق النشر محفوظة
للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

لماذا عدد مزدوج؟

وقع اختيار هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» على محور «المدرسة والديمقراطية»، موضوعا لهذا العدد الذي تستأنف به صدورها.

- واعتبارا لراهنية هذا الموضوع، ولكونه يسائل إشكالية تقع في صميم قضايا المدرسة، وما فتئ يستقطب اهتمام المفكرين والباحثين؛
- وبالنظر للكم الوازن من المساهمات التي توصلت بها هيئة التحرير، والتي قررت لجان القراءة قابليتها للنشر، مما أفضى إلى تجاوز عدد الصفحات المحددة للمجلة بكثير؛
- ومن منطلق إتاحة فرصة نشر هذه الأعمال في هذا المنبر الأكاديمي، وأيضا تمكين القراء من مقالات ودراسات متنوعة ومتعددة التخصصات في مقاربة هذا الموضوع؛

فقد تقرر إصدار هذا العدد في صيغة عدد مزدوج، مع الأمل في أن يستجيب للإنتظارات، وأن يشكل مساهمة في تعزيز الإنتاج المعرفي حول قضايا المدرسة.

الخط التحريري

تندرج مبادرة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المتمثلة في إصدار مجلة فكرية محكمة تحمل عنوان «المدرسة المغربية»، ضمن سياق وطني يتسم بإرادة العمل على تعبئة مختلف الموارد البشرية والمادية والمعرفية لإبداع مدرسة مغربية جديدة. وهو السياق الذي يتجلى من خلال سلسلة الإصلاحات الهيكلية المتواصلة التي تشهدها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

تعني المدرسة المغربية، التي يحيل إليها عنوان المجلة، النسق التعليمي والتكويني المغربي في شموليته، وبمختلف مراحله (من الأولي إلى الجامعي) وبتنوع مكوناته. إنها المدرسة المغربية من حيث هي واقع مركب تخترقه ذات التحولات والتوترات والرهانات التي تتفاعل في عمق المجتمع المغربي؛ واقع تعددي يستند إلى باراديغمات وأنظمة معيارية متباينة قد تتواجه وتتداخل في نفس الآن...

إنها المدرسة المغربية باعتبارها مشروعاً تمكن «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» أن يحقق انعطافاً نوعيا في تحديد أسسه المرجعية؛ مشروع يواصل اليوم ديناميته وطريقه نحو التشكل والإرساء المتجدد، عبر مسلسل الإصلاح الذي انطلق مع الألفية الجديدة، وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. وهي أيضا نتاج تراكم تحضر الحاجة اليوم إلى مساءلته والكشف عن مكونات جينيالوجيته وإعادة كتابة تاريخه...

من ثم، يمكن اعتبار عنوان المجلة إعلاناً عن الالتزام بقضية المدرسة المغربية، والإصرار على الإسهام في تحسين جودة عطائها، وإعادة البناء المتواصل لمشروعها، وتعبئة المعارف والخبرات من أجل إنجاح إصلاحها في إطار توجهات وخيارات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

تسعى هذه المجلة لأن تكون، أولا وقبل كل شيء، منبراً مفتوحاً ومنفتحاً على مساهمات الكفاءات الفكرية والمهنية الوطنية والأجنبية المهتمة بقضايا التربية والتكوين والبحث العلمي. كما تطمح لأن تصبح أداة فكرية مرجعية تعكس موادها دينامية وتعدد الأفكار والمقاربات القائمة في الحقل الأكاديمي والمجتمعي المغربي، وتستشرف التحولات والتحديات المستقبلية التي قد تحملها تطورات الحقل التربوي والمجتمعي بصفة عامة.

تهدف «المدرسة المغربية» أيضا إلى اعتماد منظور واسع يتجاوز نطاق البيداغوجيا وعلوم التربية، ويستثمر مختلف مناهج وأدوات العلوم الإنسانية والاجتماعية (التاريخ، الفلسفة، السوسيولوجيا، الانثروبولوجيا، الديمغرافيا، العلوم السياسية والعلوم الاقتصادية، القانون، اللسانيات، الآداب، الخ.) في بناء معرفة متماسكة ومبتكرة حول السياق التعليمي والمجتمعي المغربي.

ستعمل «المدرسة المغربية» من خلال حشد أقلام مفكرين ودارسين ومتخصصين مغاربة وأجانب، على تقديم أبحاث تتناول الإشكالية التربوية والتعليمية والتكوينية في مختلف أبعادها التاريخية، المجتمعية، الاقتصادية، السياسية، الثقافية، الخ. وذلك وفق مقاربات متعددة الاختصاصات تجمع بين تحليل السياق الوطني والانفتاح على التجارب الدولية والنقاشات العالمية، سواء عبر اعتماد المنهجيات المقارنة أو اللجوء إلى الترجمة والمراجعات النقدية للإصدارات الحديثة، ورصد الوقائع والأحداث الدالة في المشهد التعليمي الوطني، وإعادة قراءة أرشيف المدرسة المغربية ومساءلة تاريخها. كما ستتولى المجلة إصدار سلسلة من الكتب، بغية تعميق البحث في مجموعة من القضايا التربوية والبيداغوجية.

من ثم، فهي تتطلع لأن تحمل للقارئ قيمة معرفية مضافة باعتماد التوجه النقدي والتماس الدقة والموضوعية في التحليل، والعمل على إنتاج معرفة مركبة ومتعددة الأبعاد للوقائع والظواهر التعليمية المغربية، مع الحرص على مواكبة التفكيك والنقد بالبناء والاقتراح، وتسليط الضوء على الديناميات الفاعلة والمبادرات المنتجة داخل النسق التربوي الوطني.

لتحقيق هذه الأهداف، اختارت «المدرسة المغربية» نهج خط تحريري قوامه الاستقلالية والعمل وفق المعايير والتقاليد الأكاديمية المتعارف عليها، بالاعتماد على إدارة وهيئة تحرير تضم شخصيات مشهود لها بالكفاءة في الوسط الأكاديمي الوطني، تمثل مختلف الخبرات والتخصصات المعرفية.

المحـتويـات

كلمة العدد 9

دراسات 13

الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعلاً، إلى الفلسفة؟ 15
نبيل فازيو

من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف 31
رشيد الإدريسي

المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب 53
الغالي أحرشاو

المدرسة بين إرادة الديمقراطية وواقع إعادة الإنتاج 69
خالد أوعبو

المدرسة والديمقراطية: الحصيلة والرهان 79
محمد الداهي

نحو مقاربة ميكروبيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية 107
خالد العبيوي

الديمقراطية بالمؤسسة التعليمية: بين تأهيل التمدرس : وتأصيل التمرس 121
عبد الكريم بلحاج وعبد الاله شرياط

الديمقراطية التشاركية بمؤسسات التعليم الثانوي دراسة استطلاعية 137
خالد فارس

التربية والديموقراطية: تحليل لحالة توتر دائمة 163
الميلود عثماني

الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة 175
سعيد الحنصالي

المدرسة والذكاء 205
مبارك ربيع

ندوة العدد 219

المدرسة والديمقراطية في سياق التفاوت المجتمعي واللامساواة وتأثيراته السلبية 225
محمد الدريج

المريطوقراطية واللامساواة العادلة 245
الخمار العلمي

تعليم مهارات التفكير : مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات 261
المصطفى حدية

المناقشات والتعقيبات 273

وثيقة 305

تقديم الأطلس المجالي الترابي 307
الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي،
تحت إدارة رحمة بورقية

ذاكرة المدرسة المغربية 315

جذور المدرسة العصرية في مغرب الحماية (1912 – 1938) 317
البشير تامر

عبد العزيز مزيان بلفقيه في قلب ذاكرة المدرسة المغربية 331
عبد اللطيف المودني

بيبليوغرافيا مختارة 341

مساهمات باللغة الفرنسية

كلمة العدد

دراسات

تقييم أوجه عدم المساواة في الأداء المدرسي: مكان المغرب بين بعض بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
عبد الاله أباية

قراءات

ديمقراطية التعلم. التعليم الجديد: آفاق
خديجة محسن

المجتمعات ومدرستها: التخرج وعلاقته بالتماسك الاجتماعي
محمد ملوك

آليات التربية على الديمقراطية: تجربة Janusz Korczak
أحمد الميهي

كلمة العدد

يشكل البحث العلمي الأكاديمي في قضايا التربية والتكوين رافعة أساسية من شأنها تطوير المدرسة وتنميتها، والإسهام في بناء مجتمع المعرفة ودمقرطتها، علاوة على دورها في تكوين الفاعلين التربويين والمهتمين، والإفادة من التجارب الدولية والمستجدات ذات الصلة. إلى جانب ذلك، يعد نشر الثقافة والمعارف والقيم على أوسع نطاق، ونقلها للأجيال المتعاقبة إحدى وظائف المدرسة، ورهاناً دائماً على المستقبل، واستشرافاً له.

تزداد أهمية إنتاج المعرفة وتداولها حول قضايا المدرسة في سياق عالمي أهم سماته تسارع وتيرة التداول المعلوماتي. لذلك، لا خيار للمدرسة اليوم سوى أن تكون فضاء استباقياً لبناء العقول المنتجة والمبتكرة، وتأهيلها للاندماج الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، في مجتمعات يتزايد فيها الطلب على الكفاءات المؤهَّلة والخبرات عالية التخصص والإتقان، كما تتضاعف ضمنها الحاجة إلى الارتقاء بالثروة اللامادية والتنمية المستمرة للرأسمال البشري.

لا خيار لمدرسة العصر الراهن أيضا، وللدراسات والأبحاث المختصة بقضاياها، سوى الانخراط في الثورة الرقمية، وفي التحولات الكبرى التي ما فتئت تحققها تقنيات الاتصال والإعلام، سواء في إنتاج المعرفة أو استهلاكها، وبالأحرى استخدامها بشكل فعال وناجح، في مراعاة لمتطلبات الاستعمالات الوظيفية، والعقلانية النقدية، وتعددية الرأي، والتنوع الفكري، والمبادرات المبتكرة، والانفتاح على الإنتاج الكوني الثقافي والعلمي.

هذه الاعتبارات وغيرها، جعلت المجلس الأعلى للتعليم يُطلق مشروع مجلة فكرية محكَّمة تُعنى بقضايا التربية والتكوين والبحث العلمي، تحمل عنوان «المدرسة المغربية»، كانت ولادة عددها الأول سنة 2009، وصدرت منها ستة أعداد إلى غاية سنة 2014. وقد سَعت لأن تكون منبراً منفتحاً على إسهامات الكفاءات الفكرية والمهنية والخبرات المتخصصة، الوطنية والدولية المهتمة بقضايا التربية والتكوين. كما جعلت طموحها أن تصبح أداة فكرية مرجعية تعكس دينامية وتعدد الأفكار والمقاربات، وتستشرف التحولات والتحديات المستقبلية على المستويين التربوي والمجتمعي.

معلوم أن سنة 2014 شهدت إحداث المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ليحل محل المجلس السابق عليه. هذا التحول جعل كل طاقات المجلس المحدث، وجهوده كافة منصبة على مستلزمات التأسيس وقواعد الاشتغال، وأساسا على إنجاز المهمتين الأوليين اللتين أنيطتا بهذه المؤسسة الدستورية في حلتها الجديدة، وهما إعداد تقرير عن حصيلة تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بعد انصرام أكثر من ثلاث عشرة سنة على وضعه واعتماده، وبلورة منظور استراتيجي للإصلاح التربوي، مما شكل انشغالاً مؤسساتياً ومجتمعياً فرض تأجيل الصدور المنتظم لهذه المجلة.

واليوم، تستأنف مجلة «المدرسة المغربية» تواصلها مع القراء والباحثين ومختلف المهتمين، بدعم من المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وبنفَس جديد

قوامه الإسهام الفكري والأكاديمي في تعزيز إنتاج المعرفة الهادفة إلى جعل الإنصاف والجودة للجميع، وتحقيق الارتقاء الفردي والمجتمعي، نواظم رئيسة لمنظومة تربوية، يتوخى الجميع أن تكون جديرة بانتظارات المجتمع وتطلعاته، وبتحديات العصر ورهاناته، وبالقدرة الخَلاّقة على التفاعل المبدع مع الأسئلة الكونية للتربية.

هذه المجلة ترتكز على منظور قوامه تنمية وتعزيز البحث العلمي والإنتاج الأكاديمي المتخصص في قضايا المدرسة المغربية، واعتماد منظور واسع يتجاوز نطاق البيداغوجيا وعلوم التربية، ويستثمر مختلف مناهج وأدوات العلوم الإنسانية والاجتماعية والاجتماعية التطبيقية، وتقديم أبحاث تتناول الإشكاليات التربوية وفق مقاربات متعددة التخصصات، ونهج توجه نقدي يتحرى الموضوعية والنجاعة في التحليل، والعمل على إنتاج معرفة مركبة، متعددة الأبعاد.

أما موضوع «المدرسة والديمقراطية»، الذي اختارته هيئة تحرير المجلة محوراً رئيساً لعددها المزدوج هذا، فإن أهميته وراهنيته تتمثلان في كونه يقع في صميم الانشغال الآني والمستقبلي للأمة المغربية دولة ومجتمعاً، الهادف إلى إيجاد حلول ناجعة لإشكالية التفاوتات الاجتماعية والفوارق التعليمية، ضمن مدرسة مدعوة إلى إنجاح إصلاح تربوي عميق، كفيل بضمان المساواة والإنصاف في نشر التعليم وتعميمه، وفي تأمين التمدرس واستمراريته بمواصفات الجودة، والحق في التمكن من المعرفة واللغات والثقافة، وتنمية التفكير النقدي لدى جميع مرتادي المدرسة دون أي تمييز.

كما يطرح هذا العدد إشكالية ديموقراطية التدبير بالمنظومة التربوية، علاوة على كونه يسائل أدوار المدرسة ومسؤوليتها في ترسيخ مقومات المجتمع الديمقراطي، من خلال التربية على قيم المواطنة والمساواة والحقوق والواجبات، وعلى فضائل السلوك المدني.

والمجلس، وهو يقدم دعمه الكامل لاستئناف ومواصلة إصدار هذه المجلة، فإنه يتوخى أن يجد فيها القراء ما يلبي انتظاراتهم من حيث المعرفة والتكوين البيداغوجي، ويواكب التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ويساير التحولات الاقتصادية والاجتماعية الكفيلة بالانخراط الفاعل في مجتمع يضع التربية في قلب التنمية، ويمنحها الأولوية الجديرة بها، ومن ثم الاستجابة للحاجات المعرفية المتجددة، والإسهام في إعادة بناء نموذج تنموي مبتكر، قادر على تأمين التماسك الاجتماعي، وفي مستوى رفع التحديات التي تواجه البلاد، وعلى ربح رهاناتها في ترسيخ مغرب المواطنة والديمقراطية والتقدم والعلم والمعرفة.

عمر عزيمان
رئيس المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

محور العدد

المدرسة والديمقراطية

دراســـــات

نبيل فازيو	الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعلاً، إلى الفلسفة؟
رشيد الإدريسي	من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف
الغالي أحرشاو	المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب
خالد أوعبو	المدرسة بين إرادة الديمقراطية وواقع إعادة الإنتاج
محمد الداهي	المدرسة والديمقراطية: الحصيلة والرهان
خالد العبيوي	نحو مقاربة ميكرو بيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية
عبد الكريم بلحاج وعبد الإله شرياط	الديمقراطية بالمؤسسة التعليمية بين تأهيل التمدرس وتأصيل التمرس
خالد فارس	الديمقراطية التشاركية بمؤسسات التعليم الثانوي : دراسة استطلاعية
الميلود عثماني	التربية والديموقراطية: تحليل لحالة توتر دائمة
سعيد الحنصالي	الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس التلاميذ ذوي القدرات المختلفة
مبارك ربيع	المدرسة والذكاء

الفلسفةُ بما هي رهانٌ ديمقراطي؛ أو هل تحتاج الديمقراطية، فعلاً، إلى الفلسفة؟

نبيل فازيو
باحث في الفلسفة

لعله كان خليقاً بنا، بدلاً من التساؤل ما إذا كانت الديمقراطية في حاجة فعلاً إلى الفلسفة، أن نتساءل عن الدور الذي اضطلعت به الفلسفة في الماضي لبلورة مفهوم الديمقراطية، فنسلط الضوء، بالتالي، على إسهامات الفلاسفة في تعبيد الطريق أمام هذه الفكرة من خلال إظهار ما نحتوه من تصوراتٍ أسهمت في نسف البنى المقاومة للحرية والعقل والحق، والارتفاع بهذا الأخير إلى مستوى البؤرة المحددة لمفهوم السلطة والدولة معاً. حينها سيتبدى أنَّ طرح سؤالٍ من قبيل، «هل تحتاج الديمقراطية، فعلاً، إلى الفلسفة؟» أمرٌ أدخل في باب المصادرة على المطلوب، طالما أن سهم الفلسفة في بناء صرح الديمقراطية مسألةٌ من الصعب التشكيكُ فيها، وما بذله الفلاسفة من جهدٍ في سبيل نحت مفهومها لا يقبل الطعن مطلقاً، بحكم شواهد التاريخ الوقائعي، وتاريخ فكرة الديمقراطية نفسها. غير أنَّ هذا الأمر لا يُفرغ سؤالنا المطروح من كل مضمونه، ولا ينفي عنه قيمته، طالما أن طرحه يتم في سياق خاص يرتبط بمدى حاجتنا نحن، هنا والآن، وفي وضع تاريخي مشروط بمختلف أشكال مقاومة الديمقراطية، إلى الفكر الفلسفي وموقفه النقدي. يزيد السؤالَ كثافة الوضع المأزوم الذي وجدت فيه الفلسفة نفسها بعد تجربة الحربين العالميتين واكتساح العولمة مختلف قطاعات الحياة الإنسانية، حيث بدت لكثيرين أنها معرفة لا تقدر وحدها على حل مشاكلها الخاصة، كما[1] أن دخول الإنسانية العصر الرقمي ما كان له إلا أن يضع نموذج المعرفة الفلسفية موضع مساءلة. في مقابل ذلك، ظل هاجس الدفاع عن الفلسفة يفرض نفسه على المشتغلين بها[2] ، انطلاقا من اقتناع عتيد بحاجة الوعي إليها مدافعاً عن حقه في الفهم وتعليق الأحكام والنقد. وعندما ننظر إلى الفلسفة من جهة كونها مادة معرفية ذات صلة بالنظام التعليمي، فإن الأمر يتخذ صيغة أكثر حدةً، حيث يتبدى لنا السؤال عن مدى حاجة الديمقراطية إلى الفلسفة سؤالاً يرتبط بمسألة حضور الفلسفة في النظام التعليمي، وبحق المواطن في الفلسفة كما بين ذلك جاك دريدا في هذا الباب. ولئن كان هذا الأخير يعتبر الديمقراطية أقدر الأنظمة على احتضان الفكر الفلسفي، فإن ذلك يدفعنا إلى التساؤل عن مفعول الديمقراطية في تمثلنا للفلسفة وفي أثر هذه الأخيرة في صوغ تصورنا للديمقراطية باعتبارها الفكر الأقدر على مساءلتها وخلخلة أسسها المفهومية.

1. M. Mayer. De la problématologie. Paris : PUF, 2008. p. 35.
2. GREPH. Qui a peur de la philosophie ? Paris : Flammarion, 1977.

ترمي هذه الورقة إلى الإجابة عن هذا السؤال تحديداً. ولسنا نرمي منها إلى تقديم عرضٍ تاريخي لعلاقة الفلسفة بالديمقراطية، وإنما إلى الوقوفِ على بعض تمفصلات هذه العلاقة من خلال استشكال فكرة «الحق في الفلسفة» من داخل دوائر الديمقراطية ورهاناتها، وذلك من خلال التفكير في التساؤلات التالية، كيف يمكن للحق في الفلسفة أن يصير رهاناً من رهانات الديمقراطية؟ هل تحتاج الديمقراطية فعلاً إلى تعليمٍ ينهل من روح الفلسفة ورؤيتها النقدية، أم أن دعوة المنتسبين إلى مجال الفلسفة، وإلحاحهم المستمر على ضرورة ضمان «الحق» فيها، ليس إلاَّ نتيجةً لتحيِّزٍ مذهبيٍ يحكمُه انتماءٌ أكاديمي إلى حقل دراسي بات المعنيون به يصفونه باسم مجال تدريس الفلسفة؟ بأي معنى يكون حضور الفلسفة في مجال التدريس علامة من علامات الديمقراطية ومؤشراً من مؤشرات احتضانها في هذا المجتمع أو ذاك؟ وعن أي فلسفة نتحدث عندما نعتبر حاجتنا إلى الفلسفة مسألة بديهية كلما فكرنا في الديمقراطية ومآلها؟

أولاً : دفاعاً عن حقٍ غير مشروطٍ في الفلسفة

سيكون شأناً في باب استسهال الإشكال المطروح والاستخفاف به الذهاب إلى تقديم جواب قاطعٍ في موضوعه؛ كأن نقول إنَّ الفلسفة تُشكل روح الديمقراطية، وأن نسبية الحقيقة التي تنتظم رؤية الديمقراطية إلى العالم والاجتماع السياسي لا يمكنها أن تستقيم إلاَّ بالاعتداد بالنَفَس النقدي الذي ينضح به الفكر الفلسفي. ليست المشكلة في صحة الجواب أو خطئه، وإنما في إمكانيات تحققه على مستوى الممارسة الديمقراطية، التي تجد نفسها في معمعة تدبير الحقيقة داخل الفضاء العمومي.

يتضمن هذا الجواب موقفاً مسبقاً ينظر إلى الحق في الفلسفة على نحو قبلي وغير مشروط، لذلك يتحمس معظم المدافعين عن الفلسفة لهذا الجواب، ويجدون فيه الدليل الأوقع على مشروعية الفكر الفلسفي الذي تنكرت له السياسة طويلا. كانت محاصرة الفكر النقدي من تجليات التسلطية في القديم كما في الحاضر، لذلك اعتُبر الاعتراف بالحق في تلقي الفكر الفلسفي وتعلم التفلسف علامةً من علامات اندحار تلك التسلطية أمام المدِّ الديمقراطي، وهذا ما يبرر احتفال أهل الفلسفة بالتراث النقدي الذي جعل من الأنوار لحظة للخروج من حالة القصور، التي يعتبر الإنسان المسؤول الأول والأخير عنها كما جاء في نص كانط الشهير؛ ما الأنوار؟[3] يعسر أن نجد في متن هؤلاء احتفالاً بالشروط السابقة للحق في الفلسفة، وهم يعتبرون أن ذلك الحق سابقٌ لأي شرط آخر، وأن الفلسفة قادرةٌ على تبرير نفسها بنفسها؛ إنها ليست مسؤولةً أمام الدولة ومؤسساتها وقوانينها، وإنما أمام قانونها الذاتي، قانون الفكر نفسه، الذي يسعفها بكامل الحق في الوجود ويضفي على القول الفلسفي مشروعيته اللازمة[4] . لذلك فهي في بُرم مستمر من كل تقييد قانوني أو مؤسساتي يسعى إلى السطو على حيويتها وقدرتها على تسويغ نفسها بنفسها. إنها فكر يسائل الواقع من موقع الحق اللامشروط والقبلي، السابق لمشروعية فعل المساءلة نفسه. لذلك

3. Kant. Qu'est-ce que les lumières ? Paris : Flammarion, 1991. p. 43.

4. J. Derrida. Du droit à la philosophie. p. 69.

لا تعتبر الفلسفة، من هذا المنظور، فعل تدبير للحقيقة على حد تعريف فوكو لها[5] ، وإنما هي استمرارية لملكة العقل التي هي أعدل الأشياء قسمةً بين الناس على حد قول ديكارت. وما كان مصادفة أن يرى ديكارت أن الإقدام على الشك في كل المعارف التي تلقاها المرء، وهي أولى خطوات منهجه الموجه للعقل صوب الحقيقة، يبقى واجباً على المرء القيامُ به ولو مرة واحدة في حياته، وهذا ما يجعل من الفلسفة أعدل الأمور توزيعاً بين الناس كذلك. في غمرة هذا التصور يتخذ الفكر الفلسفي شكل مساءلة، أو محاكمة أمام العقل إن نحن توخينا الدقة أكثر بلغة كانط، وعندما يلاحظ دريدا أن النقد والميتافيزيقا الكانطية يبقيان ضروريين بالنسبة إلى التعليم الحديث[6]، فإنه يكشف عن رسوخ الإيمان بالنقد الفلسفي وبقدرته على الصيرورة أساساً لمعرفة فلسفية ذاتية سابقة لكل شرط مؤسساتي.

متى أخذنا هذه النتيجة بعين الاعتبار، أدركنا أنَّ الحق في الفلسفة لا يتأسس، من هذا المنظور، على أي ضمانةٍ مؤسساتية، بقدر ما يتجدر في منظور طبيعيٍ للحق، حيث يصير الحق في الفلسفة «حقاً طبيعياً وليس حقا تاريخيا أو وضعيا» كما يقول دريدا[7]. يلاحظ هذا الأخير أن هذا الموقف ينتظمُ التقليدَ الفلسفي من أفلاطون إلى كانط، حيث يحضُر الحق في الفلسفة بمثابة فكرة فلسفية قبل أن تكون فكرةً قانونية، بل إننا نكون قد ولجنا عالم الفلسفة عندما نطرح السؤال المؤسساتي أو القانوني والتقني عن الفلسفة[8]. «فنحن، يقول ديريدا، لا نحتاج أبداً إلى جهازٍ للكتابة أو للتعليم لكي نتفلسف، ذلك أن أسوار المدرسة خارجة عن فعل التفلسف، مثل دور النشر والصحافة والإعلام، ولا يمكن لأي منعٍ ولا لأي تحديدٍ أن يمسَّ الفلسفة ذاتها، ولا لأي رقابة ولا لأي تهميش أن ينال منها. أكيدٌ أن بعض الاعتداءات قد تلحق بالظواهر العمومية للفلسفة، مثل الإصدارات وأجهزة المدرسة (بالمعنى المؤسساتي والسكولائي أو المذهبي)، لكنها لن تمس الاهتمام بالفلسفة، وفي أسوأ الأحوال ستهدد الممارسة العمومية للفلسفة، وليس تجربتها التي لا تهتم بالحدود القائمة بين ما هو خصوصي وما هو عمومي»[9]. نتيجةٌ على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية تلزم عن هذا الموقف؛ النظرُ إلى كلِّ أشكال المنع والمصادرة التي يمكن أن تخضع لها الفلسفة باعتبارها منعاً لتدريسها أكثر مما هي منع للفلسفة في حد ذاتها؛ إنها منعٌ يطول هذا المذهب أو ذاك، يصادر حق هذا الشخص أو ذاك في تدريس ونشر مضمون معين من مضامين الفكر الفلسفي، لكن المنع لا يمكن أن يطول الفلسفة في ذاتها، لأنها فعل محايثٌ للطبيعة الإنسانية المجبولة على التساؤل[10].

5. M. Foucault. Sécurité, Territoire, Population : Cours au collège de France, 1977-1978. Paris : Gallimard-Seuil. p. 5.

6. J. Derrida. p. 89.

7. J. Derrida. p. 43.

8. *Ibid*

9. جاك دريدا. عن الحق في الفلسفة. ترجمة عز الدين الخطابي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2010. ص. 57.

10. Luc Ferry. Apprendre à vivre. Paris : Flammarion, 2009. p. 18.

لا يخفى على الباحث الدور الذي يمكن أن يلعبه هذا المنظور في التأسيس لفكر فلسفي يتأصل في الطبيعة البشرية، في الشرط الإنساني المحكوم بهوس المعرفة وبلورة فهم معقول لوضعية الإنسان في العالم ومصيره، ليضفي بذلك على ذلك الفكر طابعاً من الكونية يجعل من تلقيه وممارسته حقاً كونياً لا يختلف، من حيث الجوهر والقيمة، عن غيره من حقوق الإنسان المُعترف بها كونياً. نترك جانباً- هنا- المفارقات التي يطرحها النظر إلى الفلسفة بوصفها حقا من الحقوق المطلقة للإنسان، من قبيل تلك المتعلقة بدور المنظومة التعليمية في ضمان هذا الحق، وقدرة مؤسساتها، التي تبقى مؤسسات دولتية في نهاية المطاف، على لعب دور الحياد في عملية تلقين الفكر الفلسفي؛ إن على مستوى تلقين مضامينه أو تعليم فعل التفلسف نفسه؛ ومن قبيل معرفة ما إذا كانت المنظومات التربوية مستعدة لفتح أبوابها على مصراعيها أمام «الفعل» الفلسفي ومفعوله النقدي، والسماح له بأن يدبَّ في أوصال مختلف قطاعاتها دون أيِّ تخوفٍ من أثره التفكيكي الذي قد ينتهي إلى الإطاحة بأكثر اليقينيات صلابةً. حيث ينبغي أن نتساءل، بشيء من الجدية، عن مدى استعداد النظام التربوي لاحتضان واستضافة كل المرجعيات الفلسفية المؤثثة لمشهد تاريخ الفلسفة، ومنها تلك حتى التي من شأنها أن تتعارض، كلياً وجذرياً، مع رؤية الدولة إلى الإنسان والمواطن؛ وعن مدى تقبل الدولة لفعل دمقرطة الفلسفة وتعلميها، دون أي تخوف من أن ينقلب هذا الفعل إلى عامل يخلخل أسس السلطة ونظامها المؤسساتي...

هذه كلها إشكاليات لا يمكن أن نغض الطرف عنها كلما حاولنا التفكير في كونية الحق في الفلسفة، لأنها تكشف عن الصعوبات المؤسساتية، والسياسية، والتربوية التي تقف وراء ترجمة هذا الحق وتجسيده في الواقع. غير أن هذه الاشكالات كلها لا يمكن أن تحجب عنَّا قدرة الحق في الفلسفة على فرض نفسه بحكم اقترانه بالشرط الإنساني، لذلك قد لا تكون الفلسفة في حاجة إلى مؤسسات تحميها، ولا إلى دعم شعبي لها[11]، الأمر الذي من شأنه أن ينسف فكرة الفلسفة/الفيلسوف الشعبي من أساسها.

يؤكد دريدا أنَّ هذا الوضع يُعطي الحقَّ للفلسفة في أن تتكلم عن الحق دون أن يمنح هذا الأخير الحق نفسه في الحديث عن الفلسفة وباسمها[12]. غير أنه يدرك أن ذلك وحده لا يكفي لضمان قدرة الفلسفة على التأسيس لحقها وتسويغ وجودها بناءً على قانون العقل ومحكمة النقد وحدها، طالما أن الفلسفة تخضع، في نهاية المطاف، لشرط اللغة وهاجس التحرك داخل أنساقها، وهذا ما يضع رهان نشرها ودمقرطتها في وضعٍ مأزوم. يكفي أن ينتبه المرءُ إلى مسألة الترجمة ودورها في نشر الفكر الفلسفي حتى يقف على خطورة هذه المسألة. ادعى هيدجر أن التفلسف لا يمكنه أن يتمَّ إلا بواسطة، وداخل، اللغة الألمانية باعتبارها الوريث الشرعي للغة اليونانية وتراثها الفلسفي، وقد خبر دريدا قوة هذه الأطروحة وخاض ضدها مرافعته التي شكلت جزءا من استراتيجية تفكيكه لمركزيات العقل الغربي[13]. كما حاول طه عبد الرحمان بدوره

11. J. Derrida. Du droit à la philosophie. p. 46.

12. Ibid. p.49.

13. J. Derrida. Heidegger et la question de l'esprit et autres essais. Paris : Flammarion, 1990. p. 73.

التشديد على دور اللغة في تحديد معنى المفاهيم الفلسفية كما تتحدد داخل المجال التداولي[14]، لتجاوز المركزية الغربية في الفلسفة وفتح باب الإبداع أمام الفكر الفلسفي العربي الإسلامي بعد قرون من الخمول، والجمود على التقليد في نظره. وفيما انتهى نقد دريدا لفكرة مركزية اللغة الألمانية إلى فتح الفكر الفلسفي على مختلف الآفاق الثقافية المحتضنة للفكر الفلسفي، معبداً الطريق إلى مقاربة تتسم بنفس التعددية الثقافية، فإن نقد طه انتهى إلى نتائج مخالفة تماماً؛ إلى التشرنق داخل الخصوصية والذات الإسلامية المتضخمة في خطابه الفلسفي، حتى وهو في غمرة تنظيره لفكرة الترجمة[15]. كيف يمكن للوعي بقوة العامل اللغوي أن ينتهي إلى نتيجتين على قدر هائل من التقابل والاختلاف؟ كيف يمكن أن تدفع المواجهة مع شرط اللغة وخصوصيتها إلى تجاوز كل الأنظمة اللغوية المؤسسة لفكرة الخصوصية الثقافية، بل وأن تؤسس لحق كوني في الفلسفة يتعالى على العوائق اللغوية، ليس من خلال إعادة ترتيب أوضاع الترجمة من لغة إلى أخرى فقط، وإنما أيضاً من خلال خلخلة انغلاق الأنظمة الرمزية التحتية الخاصة بكل لغة (ثقافة) على حدة؟ وكيف تقود المواجهة نفسها إلى نتيجة مفارقة تماماً تغدو فيها الفلسفةُ خير علامةً على الانغلاق الدوغمائي الذي يغرق فيه الوعي العربي والإسلامي المعاصر؟ وقبل أن يتخذ هذا المشكل صورة «نتيجة حتميةٍ» لنظامٍ تربوي وتعلمي يوجه عملية تلقي الفكر الفلسفي، ويدفع، في تجربتنا نحن، صوب تكريس رؤية تقليدية ضيقة للخصوصية الثقافية، فإن حضور العامل اللغوي في إشكالية الحق في الفلسفة اتخذ صورة تفكيرٍ في مدى قدرة هذه الأخيرة على التعالي على الشرط اللغوي والهوياتي الحاكم لعملية تلقيها في هذا الوسط الثقافي أو ذاك. هل يمكن لقَبْليَة الفلسفة المتجذرة في الحالة الإنسانية أن تضمن لها حقاً قبلياً يتعالى على اللغة، ومن ثم، على الثقافة المختزنة فيها؟

كان لابد من المقارنة بين حالة دريدا وحالة طه عبد الرحمان حتى نتبين صعوبة الحسم في مثل هذا السؤال؛ إذ وحده مثل هذا الصنف من المقارنات من شأنه أن يكشف عن مفعول جبه سؤال اللغة في خلخلة كل نزعة إرادوية تستسهل مسألة التأسيس لحقٍ كوني في الفلسفة، طالما أن الانغلاقات اللغوية لا يمكنها إلاَّ أن تُلقي بظلالها على فكرة دمقرطة الفلسفة، وأن تنتصب عائقاً أمام كلِّ تفكيرٍ في الحق في الفلسفة[16]. خلف الانغلاقات اللغوية يثوي تمسكٌ بالهوية سرعان ما يعبر عن نفسه في شكل دعوة إلى بناء فلسفة تُعبِّر عن خصوصيتنا الثقافية واللغوية. تطرحُ هذه المسألة نفسها بمثابة هاجس من هواجس

14. طه عبد الرحمان. فقه الفلسفة؛ الجزء الأول؛ الفلسفة والترجمة. بيروت: المركز الثقافي العربي، 1995. ص. 468.

15. يقول طه في سياق اعتراضه على رفض بعض منظري الترجمة لفكرة الترجمة المرتكزة على الثقافة القومية، أو الترجمة الثقافية؛ «والتحقيق أنهم لم يصيروا إلى القول بهذا الرأي إلا لأنهم وجدوا بين أيديهم ثقافة خاصةً بهم يستندون إليها في الحكم على غيرهم، فإن هم قضوا الآن بالحاجة إلى معرفة الغير في غيريته والأجنبي في أجنبيته (...) فلولا أنهم حققوا لذواتهم وجودا ثقافيا مستقلاً، لما نهضوا إلى الإقرار بخصوصية الوجود الثقافي لغيرهم وإلى طلب نقلها على وجهها المميز لها إلى ذويهم». المرجع نفسه، ص. 360.

16. هذا ما يتضح من خلال تحديده للمكونات التداولية لمجال التداولي؛ المكون العقدي، والمكون اللغوي، والمكون المعرفي. (طه، فقه الفلسفة، ص. 468). ينبغي أن نتساءل؛ من له الحق في تحديد معنى هذه المكونات وحقيقتها؟ عن أي عقيدة نتحدث عندما نقول إن المكون العقدي محدد لمجالنا التداولي الإسلامي مثلا؛ عن الإسلام السني (هل هناك إسلام سني واحد؟)، عن الإسلام الرسمي الذي تحدده عقيدة الدولة ومذهبها، أم الإسلام المعيش في المستويات العميقة للتجربة الثقافية...

الديمقراطية المنتظرة، ورهانٍ ينبغي التفكير في كيفية تدبير عناصره وتمفصلاتها من طرف الديمقراطية نفسها. متى تبرَّمنا من التصور الشكلي للديمقراطية، ذلك الذي يختزلها في طابعها الأداتي ووجهها السياسي الانتخابي، ويجعل منها مجرد لعبةٍ سياسية تُحسم بصناديق الاقتراع، ومتى وعينا بالبنى الثقافية العميقة المؤسسة للديمقراطية من حيث هي رؤية إلى العالم[17] تنظر إلى التعدد والاختلاف بحسبانهما مقوماً ذاتياً من مقوماتها[18]، أمكننا القول إن الطموح إلى تعالي الفلسفة على الشرط اللغوي والثقافي، والتعويل على تدريسها باعتبارها خير مدخلٍ لترسيخ التعددية والاختلاف، إنما يشي بوجود رغبة في الدفع بالمجتمع إلى مزيدٍ من الانفتاح على الآخر وتقبله، وتصْييـر الإيمان بالحق في الاختلاف أساساً من أُسس الوعي الجمعي، وهذا ما يكشف عن «المطلب الاجتماعي» للفلسفة[19] الذي بمقتضاه يكون عليها أن توطِّن ثقافة الاعتراف بالحق في التعددية والاختلاف، حتى تصير الفلسفةُ منبعاً من منابع شرعية الديمقراطية ومقبوليتها داخل الاجتماع ككل.

لا يكفي أن نقول، هنا مع دريدا، إن فكرة «المطلب الاجتماعي للفلسفة» ليست بمعزل عن النزعة المحافظة المؤسساتية، التي «تخدم مطلباً اجتماعياً لتتملص منه بعد ذلك»، وإن التحولات التي تشغلنا الآن، من «قبيل التحولات الاجتماعية في هذا البلد أو ذاك»، لا ينبغي أن تقودنا إلى ترتيب أوضاع الفلسفة وفق ما تتطلبه تلك الأوضاع، وإنه علينا، خلافاً لذلك، أن نُفكر في الرفع من حظوظ الفلسفة وحقوقها، وأن نفكر في هذه الحقوق كما في وضع الفلسفة على نحوٍ مغايرٍ[20]؛ ففي مثل هذا الموقف اعترافٌ جهير بقصور الفلسفة عن الاضطلاع بوظيفة اجتماعيةٍ كتلك التي سطرها جون رولز، عندما اعتبر أنه عليها أن تلعب دوراً في صياغة يوتوبيا جماعية ترسخ الحسَّ الجماعي بالعدالة داخل المجتمع[21]. لا يعني هذا الأمر، ودرءاً لكل سوء فهم، أنَّ الرفع من حظوظ الفلسفة يبقى أمراً غير مرغوب فيه، بل إننا نعتبر ذلك أمراً مشروعاً ومطلباً لا يُمكن التنازل عنه بالنسبة إلى كل ديمقراطية منتظرة. يبد أن ذلك لا يمكن أن يتم إلا من داخل تفكيك الديمقراطية نفسها، والتموقع في مختلف سياقات مفارقاتها الذاتية. لقد اعتبر دريدا نفسه أن تفكيك الديمقراطية يبقى من وظائف الفكر ومهامه[22]، وأنه «بإمكان الفكر ‹ذاته› أن يتحدث عن حقه فيما وراء الفلسفة والعلم وعبرهما، كما سبق أن قلنا، وعبر الدولة أيضاً، إذ ليس هناك هيئة خالصة. فـ«الفكر» الذي يعلن عن إمكانية هذا ‹اللبس› – يقول فيلسوفنا -- مطالبٌ باسم الديمقراطية المنتظرة [وباعتبارها] تجلٍ من تجلياته، بمساءلة الديمقراطية الفعلية ونقد تحديداتها الراهنة وتحليل جينيالوجيتها الفلسفية وتفكيكها في الأخير، وذلك باسم

17. M. Heidegger. Problèmes fondamentaux de la phénoménologie. Paris : Gallimard, 1985. p. 22.

18. عبد الإله بلقزيز. في الديمقراطية والمجتمع المدني؛ مراثي الواقع، مدائح الأسطورة. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق، 2001. ص. 98.

19. J. Derrida. p. 54.

20. *Ibid*.

21. جون رولز. العدالة كإنصاف؛ إعادة الصياغة. ترجمة حيدر حاج إسماعيل. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2009. ص. 90.

22. J. Derrida. p. 70.

ديمقراطيةٍ لا تختزل كينونتها المنتظرة في غدٍ أو مستقبل، بل ترتبط بوعد الحدث أو بحدث الوعد، وهذان الأمران يشكلان ما هو ديمقراطي، ليس في الحاضر بل ضمن الهنا والآن، بحيث إن تفرده لا يعني الحضور أو الحضور أمام الذات»[23]. من الصعب الفصل بين تفكيك الديمقراطية والمطلب الاجتماعي للفلسفة، وحسبنا أن التفكير في الديمقراطية على ضوء ثنائية الوعد والحدث، (وهي ثنائية لا تخلو من نفس هايدجري) لا يمكنه أن يتم من خارج دوائر ذلك المطلب وامتداداته السياسية والمؤسساتية، تجنباً للانزلاق بسؤال الحقِّ والديمقراطية إلى دائرة فكر الوجود، الذي لا يمكنه أن يمثل «بارادِيغماً» يمدنا بفهمٍ معقول لوضع الديمقراطية المأزوم[24].

للفلسفة، إذن، وظيفة ثقافية واجتماعية يمكن أن تنهض بها، وهذا - تحديداً - ما يجعل من سؤال الحق في الفلسفة سؤالاً سياسياً على صلة مباشرة بالسلطة والدولة. يرى دريدا أن الغرض من سلطة الدولة هو تجسيد حقِّ المواطن حتى لا يبقى مجرد عبارةٍ فارغة من المعنى، غير أن السلطة تلك تتسم بالقهرية والرغبة في الإخضاع كذلك، وحتى عندما يتم الإقرار بحق كلِّ إنسانٍ في التعبير عن الأفكار والآراء بكل حرية، وحتى عندما يُنظر إلى هذا الحق بحسبانه أثمن الحقوق الإنسانية التي يترتب عنها الحقُّ في الكلام، والكتابة، والنشر دون خوف، فإن ذلك إنما يتم شريطة عدم الإفراط في استعمال الحرية، وفي إطار حالات يحددها القانون بوضوح. كيف تستطيع السلطة الجمع بين فعل الإذن وفعل المنع، بين المشروعية والعنف[25]؟ كيف تستطيع التنقل بين ضربين من الوجود على قدرٍ كبيرٍ من التقابل؟ وكيف يمكن للحق في الفلسفة أن يتموقع ضمن هذا البناء السلطوي الذي لا يتحقق إلا من خلال فعلَيْ المنع والإذن؟ وأي معنى يتبقى، في هذه الحالة، لحقٍ غير مشروط/خالص في الفلسفة باسم الديمقراطية ونظامها الضامن للحق الإنساني؟ خلف هذه التساؤلات يثوي هاجس فهم طبيعة السلطة المقترنة بالديمقراطية المُنتظرة، والكيفية التي ينبغي عليها أن تدبر بها حضور الفلسفة ضمن برنامجها التعلمي.

يشدد دريدا على ضرورة أن توفر الدولة الشروط اللازمة لتمكين الأفراد من الاستفادة من حقهم في الفلسفة[26]. غير أنه سرعان ما يتساءل عن طبيعة المسؤولية التي يمكن أن يتحملها «الجسد الاجتماعي» برمته تجاه الحق في الفلسفة، وكيفيات تدبيرها داخل النظام الديمقراطي الذي يعتبره الأفضل بالنسبة إلى الفكر الفلسفي. أين تبدأ هذه المسؤولية وأين تنتهي؟ يرى دريدا أن تلك الشروط، وبصرف النظر عن أهميتها التي تبدو بديهية بالنسبة إلى كل المشتغلين في مجال الفلسفة، ينبغي أن تبقى دائماً برَّانيةً بالنسبة إلى الفكر الفلسفي. نقرأ له في هذا المعرض قوله؛ «ومن هذه الزاوية، نرى كيف أنَّ الحق في الفلسفة لا يمكنه أن يكون حقاً من بين حقوق أخرى. ولربما أمكننا أو وجب علينا أن نعهد شروط ممارسة الفلسفة إلى الدولة، بوصفها دولة حق مؤهلة لتفعيل هذا الحق الذي يرسي

23. دريدا. عن الحق في الفلسفة. ص. 86.

24. Cornelius Castoriadis. Le monde morcelé. Paris, Seuil, 1990. p. 301.

25. J. Derrida. Force de la loi, fondement mystique de l'autorité. p. 926.

26. J. Derrida. Du droit à la philosophie. p. 65.

دعائمها أو يؤسسها. لكن يجب أن تظل شروط الممارسة هذه خارجة عما هو فلسفي، فهل يمكن تحقيق ذلك بكل صرامة وصفاء؟ كلا، لأن لفظة خارجية (برانية) تعني هنا وبشكل مغرض، ما هو خارجي بشكل مثالي، فبعد التزام الدولة بضمان الشروط التقنية والمادية والمهنية والمؤسساتية للحق في الفلسفة، لن ترتبط هذه الأخيرة بأي عقد يجعلها عنصراً مشاركاً للدولة ومسؤولاً أمامها. وإذا ما طلب منها ذلك ولو ضمنياً، فإنه سيكون من حقها، وهو حق نابع منها وليس من الدولة، التحايل على هذه الأخيرة وقطع كل علاقة معها، بشكل انفرادي وبطريقة عنيفة أو ماكرة، معلنة أو مستترة، بحسب ما تقتضيه الوضعية. وهذه اللامسؤولية أمام الدولة يمكن أن تفرضها مسؤولية الفلسفة أمام قانونها الخاص أو قانون ما دعوناه بالفكر الذي يمكنه في شروط مشابهة، أن يلغي عقدته مع العلم أو الفلسفة»[27].

هناك موقع مأزومٌ تشغله الفلسفة في إطار علاقتها بالدولة وسلطتها، وضحٌ تتضح ملامح أزمته كلما حاولت الفلسفة أن تجد لنفسها مكاناً داخل منظومة الديمقراطية. مرد ذلك إلى علاقتها المتوترة بالسلطة الدولتية؛ فبمقدار ما تحتاج الفلسفة إلى الدولة ومؤسساتها من أجل ضمان الشروط الضرورية لوجودها، باعتبارها معرفةٍ يمكن تعميمها وتدريسها...الخ، فإنها تبقى مطالبةً بألاَّ تصير مجرد أداةٍ في يد الدولة تسوغ بها وجودها وسلطتها السياسية. لا شيء يؤشر على صعوبة هذا الموقع وتناقضاته أكثر من مفهومي المسؤولية واللامسؤولية اللذين استعملهما دريدا لتوصيف علاقة الفلسفة بالدولة داخل النظام الديمقراطي، حيث تستقيم العلاقة بين الفلسفة والسلطة والديمقراطية على مقتضى اعتبار هذه الأخيرة شرطاً قبلياً لقيام أي تفكيرٍ ممكنٍ في الحق في الفلسفة، بحكم أنها النظام الأقدر على ضمان هذا الحق في نظر هذا الفيلسوف، وعلى ضوئه وحده تتحدد مسؤولية الدولة تجاه الفلسفة، و»لامسؤولية» هذه الأخيرة إزاء الدولة. علاقةٌ غير متكافئة؟ تفاؤلٌ غير مبرر؟ أم تحمسٌ مفرطٌ للفلسفة وانتصار غير واقعي لها؟ لا يبدو أن الأمر كذلك، لأن لامسؤولية الفلسفة تجاه سلطة الدولة يمكن أن تبرر بمسؤوليتها تجاه نفسها، أي تجاه قانونها الخاص الذي هو الفكر نفسه. هكذا نصل إلى النتيجة التي تشكل قوام الحق اللامشروط والخالص في الفلسفة؛ يمكن لمحكمة العقل أن تشكل الضمانة القبلية لهذا الحق، على ضوئها تصاغ علاقة الفلسفة بالدولة ومؤسساتها التعلمية والرقابية، وعلى ضوء هذا الحق ينبغي أن نتصور وظيفة الفلسفة ومطلبها الاجتماعي أيضاً.

يعوِّل دريدا على استراتيجية التفكيك ومفعولها لتمكين الفلسفة من خلخلة السلطة ومرتكزاتها الميتافيزيقية[28]، واتخاذ المسافة النقدية اللازمة مما قد تفرضه الدولة على الفلسفة من مقتضيات مؤسساتية من شأنها أن تشكل قيوداً على فعل النقد والتفكيك. فهو ينظر إلى التفكيك بوصفها ممارسةٍ مؤسساتية تعتبر مفهوم المؤسسة مشكلاً

27. دريدا. عن الحق في الفلسفة. ص. 85.

28. أنظر رده على من اعترضوا على التفكيك بالقول إنه طريقة لا يمكن أن تفيد في فهم القضايا العملية والسياسي في مقاله «قوة القانون».

قائماً[29]، ولا ينـي يُعـوِّل علـى فاعليـة هـذه الاسـتراتيجية فـي الرفـع مـن حظـوظ الفلسـفة وقـوة حضورهـا. مـن الصعـب أن نفصـل التفكيـك عـن الفلسـفة، طالمـا أن التفكيـك يكشـف عـن طبيعـة المسـؤولية التـي ينبغـي للفلسـفة أن تتحملهـا تجـاه حقهـا المشـروع فـي الوجـود، فـلا تسـمح لنفسـها بالانصهـار والذوبـان فـي شـروطِ صلاحيـةٍ مؤسسـاتيةٍ لا يُمكـن أن تكـون أبـداً قبْليـةً بالنسـبة إلـى الفلسـفة. يلخـص دريـدا هـذا الموقـف بالقـول؛ «أمـا بخصـوص المسـؤولية التـي أحيـل عليهـا هنـا، فهـي ليسـت فلسـفية بشـكلٍ خالـص، ولا محـددة انطلاقـاً مـن مفاهيـم فلسـفية حـول المسـؤولية (حريـة الـذات، وعـي، أنـا، فـرد، قصـد، قـرار إرادي)، لأن هـذه الأخيـرة هـي شـروط وليسـت تحديـدات للمسـؤولية، وأحيانـاً تكـون عبـارة عـن حـدودٍ داخـل تحديـدٍ مـا هـو غيـر مشـروط ومـا هـو إلزامـي بشـكل مطلـق. وإذا مـا كانـت المسـؤولية (أو بالأحـرى التـي تلبـي دعوتنـا هنـا) تتجـاوز مـا هـو فلسـفي، فإنـا لـن نعتبرهـا، ولأسـباب واضحـة، لا ‹أعلـى› ولا ‹أعمـق› مـن المسـؤولية الفلسـفية (أو الأخلاقيـة أو السياسـية أو الإيتيقيـة أو القانونيـة)، ولا غريبـة عنهـا بـكل بسـاطة، فهـي منخرطـة فيهـا، وهـذا لا يعنـي أنهـا مندرجـة كليـة داخـل الفلسـفة، لأنهـا ملزمـة بأوامـر تفـرض عليهـا بشـكل حاسـم، لكـن أيضـا بشـكل هـادئ ومتكتـم وعنيـد فـي الوقـت نفسـه بـأن ‹تفكـر› فـي التحديـدات الفلسـفية للمسـؤولية وللإلـزام ولمـا هـو غيـر مشـروط، أي فـي تحديداتهـا الاجتماعيـة-المؤسسـاتية»[30].

ثانياً : مأزق الفلسفة؛ في التنافر الأصيل مع الديمقراطية

علـى مـا يبـدو عليـه هـذا الموقـف مـن تحمـسٍ قـويٍ لحـقٍ محـض وغيـر مشـروطٍ فـي الفلسـفة، يتعالـى علـى كل الشـروط الخارجيـة (البرانيـة) المؤطـرة لتحققهـا فـي النظـام التعليمـي الديمقراطـي، فإنـه ينـدر أن يُعنـى المدافعـون عنـه بالإعضـالات التـي مـا انفكـت تـؤزم علاقـة الديمقراطيـة بالفلسـفة، وتجعـل مـن نشـأة الفلسـفة نفسـها حدثـاً ملغومـاً وكثيـف الدلالـة مـن الناحيـة السياسـية. يتحمـس هـؤلاء لفكـرة الحـق فـي الفلسـفة، يعتبـرون الدفـاع عنـه وتوسـيع دائـرة الاسـتفادة منـه، أي الرفـع مـن فـرص الفلسـفة وحظوظهـا فـي التنظيـم المؤسسـاتي والتعليمـي، أمـراً بديهيـاً، بـل وسـابقاً لـكل إمكانيـات التفكيـر فـي مفهـوم الحـق نفسـه. غيـر أن الدعـوة إلـى الاعتـراف بالحـق فـي الفلسـفة لا يمكنهـا أن تذهـل عـن المراجعـات الغزيـرة التـي مـا انفـك الفكـر المعاصـر يسـائل بهـا التقليـد الفلسـفي. صحيـح أن المرجعيـات تلـك لـم تطـل مبـدأ «الحـق فـي الفلسـفة»، غيـر أنهـا فتحـت آفاقـاً جديـدة أمـام تمثلنـا للفسـفة إن مـن ناحيـة الوظيفـة أو المضمـون، عندمـا طفـق بعـض رموزهـا يفكـرون فـي شـروط إمكانيـة قيـام فكـر فلسـفي يتجـاوز التنافـر الأصيـل بيـن التقليـد الفلسـفي والديمقراطيـة.

أ. لاحظـت آرنـدت أن العلاقـة تلـك ظلـت محكومـة بشـيء مـن عـدم التفاهـم والتوتـر، ولا أدل علـى ذلـك فـي نظرهـا مـن أن نشـأة الفلسـفة وميلادهـا ارتبـط بحـدث سياسـي تمثـل فـي حـدث إعـدام سـقراط مـن طـرف أثينـا الديمقراطيـة، وقـد كان إقدامُ أفلاطـون علـى بنـاء الأكاديميـة

29. Derrida. Du droit à la philosophie. p. 88.

30. دريدا. عن الحق في الفلسفة. ص. 106-105 (التشديد من عندي).

واعتبارها مجالاً خاصاً بالفلسفة، خير علامة على هذا الميلاد اللاسياسي Apolitique للفلسفة، خاصةً عندما سيغلق أفلاطون أبواب الأكاديمية في وجه العامَّة، ويشترط في الوافدين عليها معرفة مسبقة بالرياضيات تميزهم عن غيرهم. أشَّر ميلادُ الفلسفة، إذن، على وجود تقابل وتزايلٍ جذري بين السياسة والديمقراطية من جهة، والفلسفة من جهة أخرى، وقد كان لهث الفلسفة وراء حلم الملك-الفيلسوف، القادر على قيادة المدينة الفاضلة وإخراج الناس من الكهف، خطوةً أخرى في طريق تعميق الفجوة بين الفلسفة والسياسة. ليست بؤرةُ تلك الفجوة غير إقدام الفلسفة على إبدال المجال العمومي، الذي يعتبر شرطاً قبلياً للعيْش السياسي المُشترك بين الناس[31]، بمجالٍ آخر مثَّلت له الأكاديمية وما أتى بعدها من مؤسسات نقلت مجال العيش المشترك من السياسة ومداراتها إلى داخل جدرانها، حيث توقف الفيلسوف على أن يكون مواطناً على حد قول كاستورياديس[32]. والفلسفة، بخطوتها هاته، لا تختلف كثيراً عن الطابع اللاسياسي للفكر المسيحي الذي أبدل بدوره المجال العمومي بالكنيسة [33]. بل إن التقابل بين الفلسفة والسياسة يدرك ذُراه في الاختلاف الجذري القائم بين الحقيقة الفلسفية والحقيقة السياسية؛ ففيما جرت عادة الفلسفة على البحث عن الحقيقة الواحدة والثابتة، تلك التي اقترنت برؤية المُثل عند أفلاطون، وبالبداهة عند ديكارت؛ حقيقةُ العقل الثابتة التي تستنسخ النموذج الرياضي لليقين، فإن السياسة ما كان لها إلاَّ أن تنفتح على بادئ الرأي Doxa، بحكم مرونته وقدرته على احتواء ليونة الحدث وزئبقية السياسة التي تفرض علينا خلخلة التراتبية الميتافيزيقية بين الرأي والحقيقة[34]. بل إن الرأي، كما بيَّنت آراندت، يُترجم التعددية والاختلاف الناظمين لشرطنا الإنساني ذي الطبيعة السياسية، الأمر الذي يجعل الفلسفة، من حيث هي معرفة ونمط وجود في الآن ذاته، في موقعٍ مقابلٍ للسياسة وللديمقراطية.

تعتبر الديمقراطيةُ الحقيقةَ مسألةً نسبية بحكم أنها نظام نسبي في أساسها[35]، يمكن تأطيرها من طرف النقاش العمومي كما بين هابرماس وجون رولز[36]. بل ويمكن اعتبار فكرة العقل العمومي اعترافاً جهيراً بحاجة الاجتماع السياسي إلى النسبية على مستوى تصور الأفراد للحقيقة. لا يعنينا كثيراً ما إذا كانت هذه الملاحظة تنسحبُ على الاقتناعات الدينية والفلسفية، بقدر ما يهمنا ما تطرحه من صعوباتٍ على مستوى اعتراف الديمقراطية بالفلسفة من حيث هي ممارسةٍ فكريةٍ باتت مطالبةً بأن تتحلى بما تستلزمه الديمقراطية من نسبية[37]. ولئن كان من باب مجانبة الصواب إنكارُ ما كان للعلم المعاصر من دورٍ في لفت انتباه الفكر الفلسفي إلى النسبية وقيمتها المعرفية، بعد ما انتهت إليه

31. H. Arendt. La condition de l'homme moderne. Paris : Poket, 1983. p. 70.

32. C. Castoriadis. Le monde morcelé. p. 293.

33. H. Arendt. La crise de la culture. Paris : Gallimard, 1972. p. 105.

34. J. M. Donigani et M. Sadoun. Qu'est-ce que la politique ? Paris : Gallimard, 2007. p. 389.

35. بلقزيز. الديمقراطية والمجتمع المدني. ص. 58.

36. جون رولز. العدالة كإنصاف. ص .224.

37. المشكلة نفسها تطرح على مستوى تعامل الديمقراطية مع الدين، لذلك كان على الفلاسفة المعاصرين أن يفكروا في المسألة الدينية من داخل سؤال الفضاء العمومي.

أعمال فيزيائي كبيرٍ كألبرت إينشتاين وهيزنبرغ[38] من حديث عن نسبية أعتى الحقائق العلمية وانهيار أعرقِ اليقينيات، فإنه من الصعب فهم طغيان النزعة النسبية على الفكر الفلسفي المعاصر، وخلافاً لما تدعيه القراءة العلموية الضيِّقة، دونما استحضار مفعول الديمقراطية وأثرها في تحديد رؤى الفلاسفة ومواقفهم، حيث أتى تنازلهم عن الحقيقة المطلقة، وتبنيهم لنسبية المعنى، يستجيبُ لمتطلبات المجتمع المنفتح[39]. هكذا صارت الفلسفةُ مطالبةً بالتنازل عن عرش بُرجها العاجي، والإصغاء للواقع ومتغيراته التي طالما فضَّل التقليدُ الفلسفي الزج بها في أتون ما سمته آراندت الحياة التأملية التي تقابل، في عُرفها الحياة النشيطة. خلف استهجان الحياة النشيطة (Vita Activa) والشؤون الإنسانية تثوي رؤيةٌ أحادية وجوهرانيةٌ إلى الحقيقة هي عينها التي تربط الفيلسوف (الكلاسيكي) بالمتسلط والطاغية، وتجعل منه ديكتاتور الحقيقة بامتياز، لتنسف بذلك إمكانية أيِّ حديثٍ عن موقع الفلسفة الكلاسيكية في النموذج الديمقراطي. وما كان مصادفةً أن ينبري كثيرٌ من رموز الفكر الفلسفي المعاصر، بمختلف مشاربهم النظرية وتخصصاتهم الفكرية، إلى نقد الشمولية وإعادة ترتيب أوضاع فكرة الديمقراطية بعد تجربة المدِّ الشمولي، وأن يتخذوا من التراث الفلسفي الغربي موضوعاً للمساءلة والنقد، باعتباره التربة النظرية التي أينعت فيها كثيرٌ من رؤى ومفاهيم النظم الشمولية ومجتمعها المنغلق، طالما أنَّ خطوة كهذه كانت سليلة اقتناع الفكر الفلسفي المعاصر بضرورة نقد التراث الفلسفي الكلاسيكي قصد التأسيس لرؤية جديدةٍ إلى الحقيقة، والإنسان، والسياسة، من شأنها أن تجنب الفلسفة خطر الانزلاق من جديد صوب فكرٍ يُسوغ الشمولية ويبرر التسلطية.

سؤالٌ ضمني ظل يثوي في تضاعيف هذه المراجعة الجذرية للنموذج الكلاسيكي للفلسفة؛ أيُّ معنى يتبقى، والحال هاته، لفكرة الحق في الفلسفة كما في تدريسها؟ ما الفائدة من فكرٍ لم يستطع مقاومة جاذبية وإغراءات المدِّ الشمولي وسرعان ما انتهى، حتى وهو في غمرة تنقيبه عن أسس الأونطولوجيا الأساسية مع فيلسوف كبير كهيدجر، إلى التواطؤ مع الشمولية وتبريرها، رغم كل ما يحفل به تاريخه من بضاعة نقدية؟ هل لا يزال لفعل التفكير، والتفكير الفلسفي منه تحديداً، من معنى بعد تجربة المد الشمولي وانجذاب كثير من الفلاسفة إليها؟ ألا يمكن لهذا الفكر أن يصير آليةً لتبرير كل أشكال التسطيح والتبسيط التي تأتي على ملكة الحكم وتزج بالفكر في أتون التفاهة والعبثية؟ هل يُمكن للديمقراطية، حتى في صيغتها المنظرة كما تصورها دريدا، أن تضمن عدم انزلاق الفكر الفلسفي إلى تبرير مختلف أشكال السطو على الفكر النقدي الحر، وأن تحول دون اختزال الفكر الفلسفي في بضاعة تعليمية عقيمة داخل جدران مؤسساتها التعليمية؟

يتباهت دور الفلسفة في هذه القراءة، وتضعف معه إمكانيات التفكير في حقٍ مطلقٍ وقبْليٍ في الفلسفة والتفلسف، باسم تنافر «أصيل» بين الفلسفة والديمقراطية، أو بين تاريخ الفلسفة والديمقراطية المنتظرة إن نحنُ توخينا الدقة أكثر. ما يزيد هذه المقاربة كثافةً أنها

38. Gérald Holton. L'imagination scientifique. Paris, 1981. p. 405.

39. كارل بوبر. المجتمع المفتوح وأعداؤه، الجزء الأول. ترجمة السيد نفادي. القاهرة: التنوير، 2014. ص. 326.

لا تصدر عن موقفٍ معادٍ للفلسفة أو برَّاني عنها، كذلك الذي ما انفك أعداؤها يصدرون عنه في التشنيع عليها وذمِّها، ومطالبتها بالدفاع عن نفسها كما هو الشأن بالنسبة إلى الموقف الديني والعلموي الضيق[40]، وإنما يتعلق الأمر بقراءةٍ نقدية أفرزها تاريخُ الفلسفة نفسه، وكان سليل رغبة الفلاسفة المعاصرين في النهوض بمهمةٍ طالما شدَّد نيتشه على ضرورة أن يضطلع الفيلسوف بها؛ دور طبيب الحضارة المشخص لأمراضها وأعطابها. عجَّلت أحداث بداية القرن العشرين بتحقيق نبوءة نيتشه، وسرعان ما وجدت الفلسفة نفسها في اختبار تشخيص أمراض الحضارة الغربية التي لم تكن بالمنفصلة عن أعطاب التقليد الفلسفي نفسه، وهذا ما يُبرر حديث آراندت عن ضرورة تجاوز النموذج الكلاسيكي للفكر على نحو ما نجده في التقليد الفلسفي الكلاسيكي، وعودتها المستمرة إلى نموذج الفكر الحواري كما مورس من طرف سقراط قبل الانقلاب الفلسفي الأفلاطوني[41].

ب. لنسجل، أولاً، أنَّ هذا الموقف كان سليل تجربة مريرة عاشتها الفلسفة الألمانية، خاصة، مع مأزق الحداثة الغربية ممثلاً في لحظة الحربين العالميتين. أفرزت هذه الوضعية وعياً مأساوياً بالواقع لا يخلو من شعورٍ بالكُفر بالفلسفة والديمقراطية معاً. وعندما رفضت آراندت أن تتقدم إلى مشهد الثقافة الغربية في صورة الفيلسوفة، مُفضلةً بدل ذلكَ صورة عالمة السياسة وأستاذة النظريات السياسية، فإنها أعربت بموقفها هذا عن إيمانها بانحسار دور الفلسفة وضرورة تجنب أي انخراطٍ في الصراع الكلاسيكي القائم بينها وبين السياسة[42]. كانت أحداث الحربين العالميتين كافيةً لرسوخ اعتقاد عند جيل آراندت بحدوث قطيعة مع التقليد الفلسفي برمته على حد تعبير غادامير[43]، وهو ما يفسر لنا هذه النبرة النقدية التي شهَّر بها كثيرٌ من رموز هذا الجيل في وجه الفكر الفلسفي، الذي وجد نفسه مطالباً بتبرير وجوده كما قال هربرت ماركوز[44]، بعدما تبيَّن لكثيرين قيامُ خطر انزلاق الفلسفة إلى فخِّ الشمولية وتسويغ التسلط، وتخليها عن دورها ومضمونها النقدي[45].

كما نسجل، ثانيا، أنَّ الموقف النقدي الذي اتخذته آراندت من الفلسفة إنما كان موقفاً من تاريخها والتقليد الذي أفرزته تجربة الفلاسفة مع السياسة بالدرجة الأولى؛ فقد استوى أمر هذا التقليد على استهجان الجانب العملي من الحياة الإنسانية، كما على اختزال الفعل

40. K. Jaspers. Introduction à la philosophie. Paris : Plon. p. 13.

41. H. Arendt. La vie de l'esprit. Paris : PUF, 2007. p. 277.

42. حنة آراندت. من الاضطهاد إلى الفلسفة. نقله إلى العربية نبيل فازيو، ضمن؛ الفعل السياسي بوصفه ثورة، (تنسيق علي عبود المحمداوي). بيروت: دار الفارابي، 2013. ص. 615.

43. عبر جيل حنة آراندت عن هذا الشعور بالفراغ النظري، إذ سبق لغادامير أن وصف هذا الوضع قائلًا؛ «في ما يتعلق بمجال الفلسفة، فإن استمرارية أعمال الجيل السابق لم تعد ممكنة أبداً بالنسبة إلى من كانوا ينتمون للجيل الجديد مثلنا نحن. ذلك أن الكانطية الجديدة التي ذاع صيتها في العالم برمته،.سرعان ما ابتلعتها ظلمة معارك المدفعية في حرب الخنادق، وذهب معها بريق الوعي الثقافي السائد في العصر الليبرالي وإيمانه بالتقدم المبني على العلم. فنحن شباب تلك الحقبة، كنا في بحثٍ عن وجهةٍ جديد في عالم لا وجهة له». أنظر :

Antonia Grunenberg. Hannah Arendt et Martin Heidegger : Histoire d'un amour. p. 51.

44. H. Marcuse. L'homme unidimensionnel. Paris : Editions de Minuit, 1963. p. 13.

45. H. Arendt. La philosophie de l'existence et autres essais. Paris : Payot, 2015. p. 281.

الفلسفي في حيزه التأملي الذي يجعل من حياة الفيلسوف النموذج الأرقى للحياة، وخير مدخلٍ إلى السعادة. لذلك كادت أن تتماهى الفلسفة مع كل صنوف الفكر التأملي التجريدي في هذا التقليد، وغالباً ما نُظر إلى الشؤون العمومية، شؤون الحياة اليومية للناس، نظرة استهجان واحتقار. ما الذي يعنيه تشديد آراندت على الحياة النشيطة، وما الذي تعنيه دعوتها إلى فتح الفكر على مساحات الحوار الداخلي الفسيحة، وتوجيهه صوب فهم الواقع والحدث، غير رفض صريح لهذه الفجوة السحيقة التي ما انفكت تفصل الفكر الفلسفي عن الواقع ومجال الشؤون البشرية؟

متى أخذنا هذه المعطيات بعين الاعتبار فهمنا أنَّ الموقف النقدي من الفلسفة لم يكن يرمي إلى التنكر لها من حيث هي فعل نقديٌ، وموقفٌ من العالم مُهوَّسٌ بأحداثه، بقدر ما رمى (الموقفُ ذاك) إلى إعطاء الفكر وجهة جديدة تعيد معها الفلسفةُ اكتشافَ الشرط السياسي للإنسان بعد قرونٍ من الغفلة عنه ونسيانه. هكذا صار الخروج من النموذج الكلاسيكي للفلسفة/الفيلسوف، خطوةً لابد منها في سبيل التأسيس لنموذج مغايرٍ لفعل التفكير، قادرٍ على زحزحة التصور الكلاسيكي للفكر، وجعل هذا الأخير أقدر على احتضان الواقع وأحداثه، واستيعاب شرط التعددية والحرية والاختلاف الناظم لانتمائنا إلى هذا العالم. تكاد الفلسفة، بمعناها الكلاسيكي، ألا تلعب أي دور في التقعيد لهذا الفكر الجديد، بل إنَّ هذا الأخير يتخذ صورة مساءلةٍ لكل الانغلاقات الدوغمائية المحايثة لموقع الفيلسوف وتعاليه على المجتمع والتاريخ، وللدور الذي اضطلعت به الفلسفة الكلاسيكية في ترسيخ موقفٍ انسحابي من العالم؛ عالم الإنسان وشؤونه البشرية. يتعلق الأمرُ، إذن، بموقفٍ فلسفي جديدٍ ومغايرٍ، بمقدار ما يتبرم من كلِّ نزعةٍ موغلةٍ في التشرنق داخل الذات، والانسحاب من عالم الشؤون العمومية، فإنه ينظر إلى الفلسفة من حيث هي فكرٌ محتضنٌ للواقع ومتغيراته، منفتح على زئبقية الحياة الإنسانية وتنطعها عن كل محاولات الضبط والتنميط. وقد شكَّل هذا الموقفُ المغاير واحداً من المداخل التي سلكتها آراندت في تصورها لسبل الخروج من أزمة الحداثة الغربية، التي ظلت، في حسبانها، أزمة سياسية بامتياز، استطاعت تجلياتها أن تعصف بقطاعاتٍ سابقة للسياسة كالتربية[46].

ج. في هذا المقام، تحديداً، تستوقفنا إشكالية حضور الفلسفة وتاريخها في المجتمع الديمقراطي المنفتح؛ في حقبة بات فيها النموذج الديمقراطي يحقق انتصارات متواصلة ضد خصومه، ويفرض نفسه على مناطق مختلفة من العالم كانت، إلى فتراتٍ غير بعيدة، تقاومه بكل ما أتيح لها من الطرق والوسائل، وهي عينها الحقبة التي انتهلت كثيراً من عناصر رؤيتها إلى العالم من النقد المعاصر للحقيقة والمعنى. بل إن ما يضفي على الإشكالية مشروعيتها تحول الفلسفة في الأزمنة المعاصرة إلى قراءة متأنية لتاريخ الفلسفة ونقد مستمر له، بعد أن أدركت الفلسفة مرحلة اكتمالها مع هيجل وارتفاعها إلى مستوى

46. H. Arendt. La crise de la culture. p. 122.

التاريخ[47]، وبعد أن برزت إشكالية التراث باعتباره بعدا من أبعاد تاريخية أزمة الإنسان الحديث. كيف يمكن للديمقراطية أن تحتضن الفلسفة وتاريخها في الحقبة المعاصرة؟ وعن أي نموذج فلسفي يمكن أن نتكلم اليوم، بعد كل هذه المراجعات التي ما انفك الوعي المعاصر يخلخل بها مفهوم الفيلسوف وموقعه؟

تقدم لنا قراءة آراندت لتاريخ الفكر الفلسفي جواباً واضحاً عن هذا السؤال؛ فهي لا تقرأه إلاَّ من جهة دلالته على أزمة الإنسان الحديث وهروبه الدائم من السياسة ومداراتها. ولا تتردد في فضح المضمون الشمولي واللاسياسي لمفاهيم الفلسفة الأساسية. على هذا النحو من النظر عبدت هذه الفيلسوفة الطريق أمام بلورة صورة جديدة للفلسفة ومهمتها، تخرجُ بها من الدوائر الضيقة التي حصرت فعل التفلسف في صورة الفيلسوف المتوحد، والمنسحب من العالم، الفيلسوف المترحل بين دروب ذاته المبتورة من شرطها السياسي، لتسهم، إلى جانب فلاسفة كبار آخرين، في رسم صورة الفيلسوف المهجوس بفهم العالم وبلورة تصور معقول لتحولات واقعه. علاوةً على ذلك يمكن القول إن آراندت أعطت للفكر الفلسفي وجهة جديدة عندما طفقت تؤلف عن قضايا ظلت محسوبة لوقت طويل على تخصصات أخرى، من قبيل التفكير في سؤال النظام الشمولي، والعصيان المدني، والعنف، ومجتمع الحشود، والثورة...الخ. مثَّل استشكالُ الفكر الفلسفي المعاصر لهذه القضايا منعطفاً حقيقياً في تاريخه، لأنه جعل الفلسفة تكتسح عوالم السياسة، وتتعامل معها بالجدية الكافية التي تبعد الفكر الفلسفي عن تهمة الاستهزاء بالفلسفة والشأن العام.

استنتاجات

كانت غايتنا من استشكال العلاقة بين الحق، والفلسفة، والديمقراطية، التفكير في شرعية هذا الحق على ضوء الهزات العنيفة التي طالت مفهوم الفلسفة والفيلسوف نفسه في الأزمنة المعاصرة. ويبدو أن كل تفكير في الفلسفة والحق فيها لا يمكنه أن يتم بمعزل عن المقتضيات التي أفرزتها تلك الهزات وأعادت بها ترتيب أوضاع الفلسفة في الوعي الفلسفي المعاصر. ويمكن أن نتخرج، بناء على ما تقدم، بالفوائد التالية:

- تمثل الديمقراطية النظام السياسي الأقدر على احتضان الفكر الفلسفي، ليس بسبب إيمانها بنسبية الحقيقة ومركزية الإنسان باعتباره منبع كل الحقوق الطبيعية فقط، وإنما أيضاً بحكم حاجتها المستمرة إلى النقد الذاتي ومراجعة مبادئها الكبرى. ها هنا لا تحضر الفلسفة بحسبانها قطاعاً معرفياً كغيره من القطاعات المعرفية الأخرى، وإنما من جهة كونها موقفاً نقدياً قادراً على مساءلة كل شيء وجر كل المعارف والسلط إلى محكمة العقل. إن شمولية الفلسفة، التي ظل كثيرون متمسكين بها[48]، لا يمكن أن تفهم بمعناها الموسوعي الكلاسيكي فقط، لسبب موضوعي يتمثل في تشظي المعارف في الأزمنة المعاصرة وغزارة المقاربات

47. عبد السلام بنعبد العالي. أسس الفكر الفلسفي المعاصر: مجاوزة الميتافيزيقا. الدار البيضاء: دار تبقال للنشر، الطبعة الثانية 2000. ص. 24.

48 Derrida. J. Du droit à la philosophie. p. 99.

والمناهج التي أفرزتها ثورة العلوم الإنسانية، وما عاد بمقدور الفيلسوف أن يقول وحده كل شيء، وإنما صار مطالباً بالاعتداد بقطاعات معرفية أخرى تساحل الفكر الفلسفي وتمده بما يكفيه من عدة مفاهيمية ومنهجية[49]. وإنما يتعلق الأمر بشمولية نقدية، تعطي للفلسفة الحق في المساءلة انطلاقا من موقع النقد نفسه؛ وهذا ما يضفي على فكرة الحق في الفلسفة طابعاً قبلياً يجعله «يتعالى» و«يسبق» كل الشروط المؤسساتية والاجتماعية المنظمة له.

على أنَّ ذلك لا ينفي مُطلقاً حاجة الفلسفة إلى مؤسساتٍ ديمقراطية مدافعة عنها. ونحن نعتقد أن الحديث عن تجاوز الفلسفة لهذا الشرط المؤسساتي يبقى أمراً صعب التحقق من الناحية الواقعية. صحيح أن المنح والرقابة لا يمكنهما أن يطولا الحق في الفلسفة، أي فعل النقد والمساءلة في ذاته كما لاحظ دريدا عن حقٍ، وإنما مضمون الدرس الفلسفي (بالثانوي كما الجامعي)، غير أن الشرط المؤسساتي يبقى في جملة المقومات التي يحتاجها القول الفلسفي ليصير حقاً من الحقوق التي يجب على النظام التعليمي ضمانها للمواطنين. يعني هذا القول، في جملة ما يعنيه، أن الديمقراطية، ولئن كانت النظام الأنسب للفكر الفلسفي النقدي، فإنها لن تستطيع أبداً تبنيه على نحو مطلق، وذلك بسبب طبيعة الموقف النقدي ذاته، الذي يقوم على اتخاذ مسافة من كل السلط، حتى إن كانت سلطة المؤسسات الضامنة لبقائه. بذلك يكون قدر الفيلسوف أن يسائل وينتقد، أن يفضح السلطة والتزييف الذي تمارسه على الوعي، وحتى عندما تنصهر الفلسفة، بمثابة تخصص في غيرها من التخصصات الأخرى لتصير تدبيراً للحقيقة على حد تعبير فوكو، فإن موقف الفضح والتعرية يجعلها تحضر بمثابة طيفٍ داخل كل قطاعات المعرفة الإنسانية.

- وبمقدار ما تحتاج الفلسفة إلى الديمقراطية من أجل ضمان حقها وموقعها داخل الاجتماع الإنساني، فإن الديمقراطية هي الأخرى تحتاج إلى الفلسفة ونَفَسها النقدي من أجل تطوير نفسها بوصفها نظاماً لتدبير الحرية والتعددية والاختلاف. يفضل دريدا استعمال مفهوم الديمقراطية المنتظرة كلما تعلق الأمر بحديثه عن الديمقراطية وعلاقتها بالفلسفة، ولعل أبرز ما تحويه هذه التسمية في طياتها ارتهانها إلى جدلية الحدث والوعد، ونظرها إلى الديمقراطية من حيث هي مشروعٌ ملقى في مستقبل تلك الجدلية. يفتح الانتظارُ الديمقراطيةَ على العمل التفكيكي للفسلفة، لتصير هذه الأخيرة خلخلة مستمرة للنظام الديمقراطي ومراجعة مزمنة لثوابته ومبادئه. وسواء تعلق الأمر بالنقد أم بالتفكيك، فإن أهميتهما لا تكمن في ما يتحدران منه من مرجعيات فلسفية كان لها كبير الدور في الانتصار لحرية التفكير والنقد فقط، وإنما فيما يسعفان به الوعي من عدة مفاهيمية ومنهجية لجبه كل أشكال التنميط والتسطيح. من هنا تنبع مشكلة تدريس الفلسفة في المجتمع الديمقراطي المنفتح، والتي يمكن تلخيصها في السؤال التالي؛ إلى أي حدٍ يُمكن أن يسمح النظام الديمقراطي، حتى في صيغته المنتظرة التي يقترحها الموقف التفكيكي، بضمان الحق في تلقي المعرفة الفلسفية وممارسة فعلها النقدي المحدد لهويتها؟ السؤال، في جوهره، سؤالُ حدودٍ وتخومٍ ترسمهما السُلط المقاومة للنقد والمتخوفة من آلته

49. كتابات هابرماس تبقى مثالًا دالًا في هذا السياق.

التفكيكية، ويبدو أنَّ كلَّ تفكيرٍ جديٍ في موقع الفلسفة ضمن النظام التربوي لابد له أن يُجيب بوضوحٍ عن سؤال الحدود ذاك؛ عن مدى استعداد المؤسسات وسلطتها للإنصات لنداء النقد، وترسيخ الإيمان به باعتباره خير وسيلة لحماية الأفراد من كل أشكال التطرف والدوغمائية[50]، بل ووسيلةً تفيد في بناء المواطن اليقظ والوعي القلق بالواقع.

- قلنا إنَّ الديمقراطية تحتاج اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، إلى الفلسفة وحسها النقدي. عن أي فلسفة نتحدث تحديداً؟ من المؤكد أن الفلسفة بمعناها الكلاسيكي، تلك التي ما انفك الفكر المعاصر يعلن برمه من تصوراتها العتيقة، لا يمكن أن تكون المنبع الوحيد لتصورنا لوظيفة الفلسفة اليوم، طالما أن العودة إلى الوراء، إلى ما قبل نيتشه وهايدجر وأراندت، وإلى ما قبل تصاعد نموذج المجتمع الديمقراطي المنفتح، يبقى أمراً غير ممكن الآن[51]، لذلك لابد أن نفيد من نقد هؤلاء جميعاً للفلسفة، فننتبه إلى ضرورة وصلها بالشرط الإنساني بمختلف أبعاده؛ بأسئلته الوجودية كما بمعضلاته الأخلاقية والسياسية. يمثِّل الفكر الفلسفي المعاصر منبعاً خصباً للمرجعيات الفكرية التي يمكن أن تفيدنا في الإجابة عن كثير من الأسئلة، التي ما انفك يطرحها علينا اجتماعنا السياسي اليوم؛ من قبيل سؤال تدبير التعدد الثقافي، والاختلاف اللغوي، وعلاقتنا المتوترة بالتحديث السياسي، وسؤال الحق والعدالة بمختلف مستوياتها، ومسألة الذوق الجمالي والتعبير الأدبي...الخ. رغم أن هذه المسائل تبدو خاصة بنا، حضورها في الفكر الفلسفي المعاصر يبقى أمراً لا مجال لإنكاره والذهول عن قيمته؛ كيف يمكن أن نفكر اليوم في العدالة من دون استحضار جون رولز، وفي التعدد الثقافي بعيداً عن فكر تايلر وكيمليكا، وفي الديمقراطية دون استحضار فكر هابرماس، وفي الاختلاف دون دلوز ودريدا، وفي الطبيعة الإنسانية دون ريكور وآراندت... لا يكفي أن نقول إن هذا الفكر كان سليل تاريخه الخاص، طالما أن الديمقراطية نفسها فكرة أنتجها النموذج السياسي الغربي الحديث، وإنما ينبغي التفكير في كيفية الإفادة من هذا التراث الفكري المعاصر، باعتباره أفقا فكرياً متاحاً للبشرية جمعاء، وفي كيفية توظيفه لجبه الإعضالات التي يطرحها علينا انتماؤنا إلى العالم المعاصر.

ليس التفلسف ترفاً فكرياً أو لعباً تأملياً، وإنما هو، كما يقول نور الدين أفاية عن حق، «انخراط فكري ووجودي لتغيير أحوال الذات، وتحسين ظروف العيش»، وهذا ما يجعل منها رهاناً من رهانات الديمقراطية، التي «لا يمكن قصرها على السياسيين والشغوفين بالحكم والسلطة، لأنها، أيضاً، تسهم في تغيير الحياة، أو بعض مستوياتها، وتوفير الشروط الكفيلة بالشعور بالمواطنة، وممارسة الحرية»[52].

50. نستحضر هنا مكانة النقد في تصور كانط للدين، خاصة في كتابه الدين في حدود العقل البسيط.

51. L. Ferry. Apprendre à vivre. p. 240.

52. محمد نور الدين أفاية، في النقد الفلسفي المعاصر، مصادره الغربية وتجلياته العربية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2015. ص.117.

من أجل تصور موسع للتربية والديمقراطية: الأسس والخلفيات والأهداف

رشيد الإدريسي
باحث في السيميائيات وتحليل الخطاب

أدوار المدرسة

حظيت المدرسة والتربية عموماً بعناية كبرى من طرف الكثير من المفكرين والفلاسفة ذوي التوجهات المختلفة، على اعتبار أن الكثير من هؤلاء كان همه الأول هو صناعة إنسان جديد من خلال إعادة تشكيل تمثلاته في إطار هذه المؤسسة التي تعد وسيطاً لتوزيع المعرفة ونقل القيم من جيل لآخر. لذلك فقد تم التفكير في المدرسة من طرف عالم النفس وعالِم الاجتماع والمؤرخ والإبيستيمولوجي والفيلسوف...؛ بحيث إن أي مفكر وإن لم يكن له تصور متكامل عن طرق التَّعَلُّم والتكوين ونوع التدريس الذي يجب أن يتلقاه النشء، فإنه نادرا ما لا يُضَمِّن مؤلفاته إشارات ذات أبعاد تربوية، يمكن تجميعها لتشييد تصوره عما يجب أن يكون عليه التدريس من حيث المنطلقات والمناهج والأهداف.

وأغلب هؤلاء المفكرين من ذوي هذا النوع من الاهتمامات، يتفق[1] على أن المدرسة هي من المؤسسات التي تضمن -في مجتمع يتوفر على إرادة وتنمية حقيقية -القدرة على الارتقاء الاجتماعي بالنسبة إلى بعض الفئات الهشة، كما أنها تضمن النمو الاقتصادي للبلد، بفعل ما تنتجه من كفاءات تسهم في تحريك عجلة الإنتاج بطرق مختلفة. وفي مستوى أعمق، تضمن المدرسة نوعاً من اللحمة الاجتماعية عن طريق التقريب بين تصورات الأفراد، بإخراجهم من الأطر الضيقة التي قد تكون ذات علاقة بالأسرة أو الجهة أو الطائفة، وهو ما يصدق على وجه الخصوص بالنسبة إلى بعض الدول ذات البنيات الثقافية والاجتماعية المعقدة.

وبالإضافة إلى هذه الأدوار التي تقوم بها المدرسة، هناك أدوار أخرى، قد تندرج ضمن هذه الأدوار الكبرى، تشتد إليها الحاجة في فترة تاريخية بعينها. وهذا ما ينطبق على التمكين للديمقراطية من خلال جعل المدرسة أداة لزرع قيمها في النشء، وجعلها تحضر في سلوكياتهم بشكل تلقائي، في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في المدرسة والمجتمع. ولذلك ارتبطت الديمقراطية بالمدرسة وبالتربية عموما، بحيث أصبح الحديث عن التربية يقرن بالديمقراطية لدى الكثير من الدارسين؛ فيقال التربية على الديمقراطية أو التربية

1. نستثني هنا بعضا ممن ينادي بمجتمع غير متمدرس une société déscolarisée على اعتبار أن المدرسة تقولب الفكر كما هو الشأن مع إيفان إليتش. ينظر كتابه الشهير:
Ivan Illich, Une société sans école, éd. Du Seuil, Paris, 1971.

المدنية وغيرهما من التعابير التي أصبحت مرتبطة ببعض الفلسفات التربوية، وشائعة لدى هيئات المجتمع المدني التي تركز في أنشطتها على المؤسسات التعليمية وما يحاقلها من مؤسسات أخرى.

لماذا جون ديوي؟

إن ربط الديمقراطية بالمدرسة ليس بالأمر المحدث، فهو تقليد متبع بالنسبة إلى بعض المجتمعات التي كانت نخبها سباقة إلى الوعي بأهمية هذا الترابط، وهذا ما نلاحظه في حالة الفيلسوف الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859-1952)، الذي يعتبر رائدا في هذا المجال، والذي سنحاول في هذه الدراسة الاطلاع على بعض عناصر تصوره لهذه القضية.

واختيار ديوي ليس اعتباطيا، بل يرجع لتأثيره الكبير في الكثير ممن اهتموا بهذا الموضوع فيما بعد، كما يرجع لكونه فَكَّر في التربية في علاقتها بالديمقراطية والفلسفة والعلم والمجتمع والفرد والطبيعة البشرية والحرية وغيرها من القضايا. والداعي إلى الاهتمام به دون غيره، يرجع كذلك إلى أنه يمكن اعتبار تصوراته حول التربية والديمقراطية تصورات ما زالت إلى اليوم قابلة للاستلهام، ومن الممكن استحضار روحها أثناء عملية التفكير في الموضوع، وخاصة أنه خَلَّف أكثر من كتاب وأنتج كمّا من الأفكار حول هذا الموضوع، كان له أثره الحاسم لدى العديد من الباحثين الذين أتوا بعده.

إن جون ديوي، حسب الفيلسوف ريتشرد رورتي Richard Rorty، هو أحد الفلاسفة الثلاثة الأكثر أهمية في القرن العشرين، إلى جانب لودفيج فيتغنشتاين Ludwig Wittgenstein ومارتن هايدغر Martin Heidegger[2]. ونظرا لهذه القيمة، فإن هناك عودة للبراغماتية كما أسسها هذا الفيلسوف وغيره من الفلاسفة، من أمثال شارل ساندرز بورس ووليام جيمس، ومحاولة استلهامها من طرف الكثير من المفكرين ذوي التوجه التحليلي، ومن طرف المهتمين بالدراسات التربوية تنظيرا وممارسة. والأمر لا يقتصر على قطاع التربية، بل إن أثر فلسفة هذا المفكر يتعدى ذلك ليطال ميادين شتى من البحث؛ كعلم النفس والعلوم السياسية والاقتصاد السياسي وعلم الاجتماع والدين والمنطق، بالإضافة إلى التربية. وهو بذلك يجسد النفس الموسوعي الذي عرفت به الفلسفة في مرحلة من مراحل تطورها، ويعيد إنتاج طريقة البحث التي عرف بها أحد معاصريه وأحد من ساهموا في تأسيس الفلسفة البراغماتية، ومن عرفوا بالموسوعية أيضا، وهو تشارلز ساندرز بيرس Charles Sanders Peirce الملقب بأرسطو الفلسفة الأمريكية.

وتكمن قيمة معالجة ديوي للتربية في علاقتها بالديمقراطية، في كونه لم يقف عند حد التنظير وبلورة فلسفة تربوية تحتل حيزا هاما في مشروعه الفكري الكامل، بل تعدى ذلك إلى تجريب هذه الفلسفة بشكل عملي، واختبار أفكاره التربوية البراغماتية، بإنزالها إلى أرض الواقع ومعاينة نتائجها على تكوين النشء، وذلك من خلال مشروع (المدرسة – المختبر)،

2. Jean-Pierre Cometti, «Dewey John - (1859-1952)», Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 19 juillet 2017.<www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>

التابع لجامعة شيكاغو، والذي وإن لم يكتب له النجاح والاستمرار، إلا أنه يعتبر تجربة استفاد منها الكثير ممن أصبحوا من رواد الفكر[3] فيما بعد.

وإذا ما أردنا أن نلخص الخطوط العريضة لمشروعه الفكري، يمكننا أن نوجزها في الخطوات التالية كما عرضها هو بنفسه:

- الاهتمام بالتربية نظريا وعمليا، وبخاصة الصغار، وأن التفلسف يجب أن يدور حول التربية من جهة أنها تاج الاهتمامات الإنسانية.
- إخراج منطق جديد يلغي الثنائية القائمة بين منهج العلوم ومنهج آخر للأخلاق، باعتبار أن العلم هو التفكير النظري، والأخلاق هي السلوك العملي، وهذا المنهج الجديد هو الذي سماه «البراغماتية».
- تخليص علم النفس من النزعات الميتافيزيقية والبحث في الشعور، وتطبيق العلوم البيولوجية على دراسة نفسية الإنسان.
- تطبيق العلم الحديث ومناهجه على العلوم الاجتماعية، مثل: الأنثروبولوجيا والتاريخ والسياسة والاقتصاد واللغة والأدب وغير ذلك[4].

السياق العربي

إن آراء جون ديوي كانت دائمة الحضور في السياق العربي، بحيث يندر أن تقرأ لمهتم عربي بالتربية دون أن تجد بعض أفكار هذا الفيلسوف، إما بشكل مباشر أو غير مباشر وبالإحالة على صاحبها أو عدم الإحالة[5]. فالوقوف عند آراء هذا الفيلسوف تعتبر فرصة لمعرفة خلفيات تصوره وإمكانيات الاستفادة منها بطرق أكثر فعالية، خاصة في هذه المرحلة التي يعاد فيها، في السياق الأمريكي والأوروبي، الرجوع لفلسفته واستحضار تصوراته وطرح أفكاره للمناقشة. وسبب هذا الرجوع يعود إلى أن ديوي، حسب ميشيل فابر، فهم منذ مطلع القرن العشرين، بأننا ندخل في عالم إشكالي، عالم متأزم بنيويا، ولذلك قدم لنا عددا من الأدوات لتحديد مواقعنا في هذا العالم[6].

ويمكن القول إن ربط الديمقراطية بالمدرسة في سياقنا العربي قد تم بأشكال مختلفة؛ ففي المراحل الأولى للنهضة طرحت الديمقراطية في علاقة بالتعليم، فاقتصر معنى ذلك

3. نذكر من بين هؤلاء اللساني والفيلسوف الأمريكي نعام تشومسكي الذي أكد أنه التحق لمدة سنوات عدة في بداية تعليمه بمدرسة تقدمية متأثرة بشكل كبير بأفكار جون ديوي. وهو يدين لها بالكثير من الفضل انظر:

Noam Chomsky, Pour une éducation humaniste, Paris, éd.de l'Herne, 2010, p.p. 5, 48.

4. أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص. 32.

5 نشير إلى أن كتابه «الديمقراطية والتربية» كان قد صدر باللغة العربية في طبعته الثانية سنة 1954، أي سنتان بعد وفاة ديوي. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الحيز الزمني الذي يفصل بين الطبعتين فإنه من المحتمل أن تكون الترجمة قد صدرت وديوي على قيد الحياة. بل إن كل مؤلفاته تقريبا ترجمت إلى اللغة العربية في وقت جد مبكر. ومن باب المقارنة نشير إلى أن كتبه تأخرت ترجمتها إلى اللغة الفرنسية، بحيث لم يلتفت إليها إلا في السنوات الأخيرة.

6. Michel Fabre, Lecture de John Dewey (1859-1952), Notes du CREN n°22, Centre de recherche en éducation de Nantes, Janvier 2016. p. 1.

أساسا على واجبات الدولة إزاء مواطنيها فيما يتعلق بالتعليم الأولي خصوصا. وهذا ما يمثله خطاب طه حسين الإصلاحي. ففي هذه المحطة، وفي تصوره للتعليم بوصفه ركنا أساسيا من أركان الديمقراطية، كان قد ركز من بين ما ركز عليه على إلزامية التعليم وضمان الحياة والحرية والسلم للأفراد، وحماية جسم المتعلم من الآفات والعلل بواسطة التربية البدنية، بحيث يكون هذا الجانب مساويا لتكوين عقله وفكره. كما ركز على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام الأطفال جميعا دون تمييز، ودعا إلى ربط المدرسة بالمجتمع وجعلها عاملا من عوامل استقراره من جهة، وتغييره وتقدمه من جهة أخرى. أما فيما يتعلق بالدروس ذات العلاقة بالعلم فقد دعا إلى ضرورة زيادة الاهتمام بها إلى جانب الاهتمام بالدروس النظرية، وجعل الحياة المدرسية حياة سعيدة للأطفال، يتمتعون فيها بالنشاط والحرية وتتهيأ لهم فيها الفرص للإبداع[7]. ويضيف طه حسين إلى أن هدف كل هذه المنطلقات والوظائف هو تمكين المجتمع من البقاء والاستمرار، لأن الدولة بهذا التعليم الأولي، «تضمن وحدة التراث الوطني اليسير الذي ينبغي أن تنقله الأجيال إلى الأجيال، وأن يشترك في تلقيه ونقله الأفراد جميعا في كل جيل»[8].

والملاحظ أن كل ما ذكره طه حسين أعلاه، ليس أكثر من تلخيص لمهمة المدرسة كما أوردها جون ديوي في أكثر من كتاب من كتبه الفلسفية التي اهتم فيها بموضوع المدرسة والتربية وعلاقتهما بالديمقراطية وبقيم المجتمع وتراثه. بل أكثر من ذلك نلاحظ أن طه حسين يتبنى الرؤية البراغماتية العملية، التي عبر عنها جون ديوي قبله بحديثه عن ربط المدرسة بالمجتمع، وضمان تكافؤ الفرص والاهتمام بالعلوم الحقة... وغيرها من الأفكار التي تعتبر عماد تصور ديوي كما سنرى لاحقا. وهذا الذي قلناه عن طه حسين، يصدق كذلك على بعض أفكار المفكر العراقي علي الوردي وسلامة موسى وزكي مبارك، دون الحديث عن المفكر زكي نجيب محمود[9] الذي كان متحمسا لفكر جون ديوي مبشرا به، وعمل على ترجمة أحد أهم كتبه إلى اللغة العربية.

وإذا كان هذا هو التصور الذي ساد في هذه المرحلة عن ربط الديمقراطية بالمدرسة، والذي كان براغماتيا بامتياز ومتوافقا مع مرحلة بناء المدرسة الحديثة، فإن المعنى الذي شاع مؤخرا حول ارتباط الديمقراطية بالمدرسة، يرجع إلى السياق العالمي الذي تميز بانهيار جدار برلين وتفكك المعسكر الشرقي. فقد كان من نتائج هذا الحدث، إعادة الاعتبار لمفهوم الديمقراطية وتحويلها إلى نموذج يتم تلقيه دون تعريضه للنقد الجذري، كما كان عليه الشأن فيما قبل هذه المرحلة المفصلية في التاريخ العالمي.

7. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1978، ص 23.

8. طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص 72.

والملاحظ أن طه حسين يتبنى في طرحه للديمقراطية في علاقتها بالتعليم بعضا من وجهات نظر جون ديوي دون الإحالة عليه. ينظر من أجل المقارنة الفصل المعنون بـ « التعليم الأوَّلي ركن أساسي من أركان الديمقراطية» من كتابه مستقبل الثقافة في مصر، ويقارن ما ورد فيه مع بعض أفكار كتاب جون ديوي الديمقراطية والتربية.

9. انظر ترجمة زكي نجيب محمود لكتاب جون ديوي المنطق: نظرية البحث، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2010. والكتاب يقع فيما يقرب من 900 صفحة ومترجم ترجمة جيدة.

وقد انضاف لهذا الحدث حدث آخر (11 شتنبر)، كان له الأثر البالغ في السياق العربي والإسلامي، الشيء الذي جعل مفهوم الديمقراطية يطرح نفسه بإلحاح، ويتم ربطه من جديد بالتربية والمدرسة، وذلك في إطار المشاريع الإصلاحية التي اقترحت من طرف الداخل والخارج معا. وفي هذه المحطة الجديدة، لم يعد الربط بين التربية والديمقراطية يتمثل في واجبات الدولة إزاء مواطنيها كما كان عليه الشأن في المرحلة الأولى، بل إن هذه الفكرة بدأت تتراجع للخلف، مفسحة المجال للتعليم المؤدى عنه والباهض الثمن أحيانا. إن الديمقراطية في المدرسة بعد انهيار الجدار وانهيار البرجين، اتخذت طابعا أخلاقيا يتجسد في إدخال قيم التسامح والحوار وقبول الآخر والاختلاف ونبذ العنف، وتنشئة المتعلم على هذه القيم لكي يعكسها سلوكيا في مجتمعه وفي المجتمعات التي تتاح له فرصة الانخراط فيها فيما بعد.

ضرورة التربية

إن المدخل الذي انطلق منه ديوي للوصول إلى قيمة الديمقراطية في المدرسة والحياة بصفة عامة، هو البرهنة على ضرورة التربية. وقد يتصور البعض أن هذا الأمر من باب البديهيات التي لا تتطلب أي نوع من التفلسف لإثباتها، على اعتبار أن الأطفال بطبيعتهم يثيرون الكبار بسلوكياتهم، فينتج عن ذلك توجيهات ونصائح يمكن عَدُّها نوى للتربية كما سيتلقونها فيما بعد.

وبالفعل هذا ما يعيه ديوي جيدا، لكنه يعمل على تعميقه بإشارته إلى أن الموت هو المحدد لضرورة التربية، وذلك على اعتبار أن الموت معناه انقطاع الإنسان عن الحياة، وبالتالي انقطاع ما يحمله من آراء ومعتقدات ومعايير اجتماعية، أو ما يسميه ديوي بخبرة الجماعة في الحياة. ومعلوم أنه إذا تصورنا عالما ممكنا لم يتم فيه نقل هذه المعطيات لمن سيأتي فيما بعد، بتعبير آخر، في حالة عدم تربيته عليها، فمعنى ذلك انعدامها في حياة الجماعة المقبلة. لذلك فإن هناك ضرورة لإدخال أكبر عدد ممكن من الأطفال في عالم الكبار، باطلاعهم على معارف هذا العالم ومهارات أصحابه وكل ما يقومون به مما لا غنى عنه لاستمرار حياة الجماعة. إذن، فالوسيلة الوحيدة لتقريب الشقة بين الطفل والجماعة هي التربية وهي المدرسة في مستوى أعلى، وضرورة ذلك اجتماعية بالدرجة الأولى، على عكس لو افترضنا خلود أفراد الجماعة، فإن الضرورة آنذاك ستكون ناتجة عن الرغبة الذاتية بالدرجة الأولى. وسبب تركيز ديوي على هذه البديهية، أي ضرورة التربية من الناحية المدرسية، يرجع إلى كونه يعمل على تأكيد ضرورة غيرها من الأساليب الأكثر أهمية والأكثر دواماً.

وانطلاقا من هذه الضرورة يلخص[10] ديوي مهمة التربية في العناصر التالية:

- التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري وبمقتضاها يصبح الفرد وريثاً لما حصلته الإنسانية من حضارة.

10. الأهواني، ص 41.

- التربية تتم لا شعورياً، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل إلى آخر.
- التربية بهذا المعنى تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة، ومطالب المجتمع من جهة أخرى. فالتربية ثمرة علمين هامين هما علم النفس وعلم الاجتماع.

التربية الموسعة

عمل ديوي، سيراً على عادته في مراجعة الكثير من المفاهيم وإعادة رسم حدودها بما يتوافق مع تصوراته، على إخضاع مفهوم التربية لهذه الخطة؛ فانتقد وجهة النظر الفردية التي تربط بين المُعَلِّم والمُتَعَلِّم، أو بين المعلم وأولياء أمور المتعلم. ووجهة النظر هذه، ناتجة عن كون الاهتمام الأول في هذه العلاقة هو التقدم الذي يحققه المتعلم من كفاءات على مستوى القراءة والكتابة، وما يحصله من معطيات جغرافية وتاريخية، وما يحققه على مستوى السلوك من انضباط ونظام ومثابرة، وكل هذه العناصر هي المقياس الذي بواسطته نقيس قيمة المدرسة. كما انتقد ما كان شائعا من أن الطفل وُجِد للمدرسة، وعوضه بشعار المدرسة وُجِدت للطفل، وبذلك جسَّر ما بين المدرسة والحياة وجعلها ذات ارتباط وثيق بالتربية التي تعدت حدُودُها حدُودَ المدرسة الضيقة، واعتبر أن التربية تبتدئ من مرحلة ما قبل الولادة، عابرة كل مراحل العمر إلى غاية الشيخوخة. هذا على مستوى الزمن، أما على مستوى المكان فالتربية ذات علاقة بكل الفضاءات بما في ذلك المنزل والشارع ومكان العمل وكل المرافق المختلفة التي يتاح للإنسان أن يلتحق بها لضرورة من الضرورات.

وحسب هذا الفهم فإن المدرسة لم تعد محصورة بين أربعة جدران تضم مجموعة فصول، يتلقى فيها الطفل كل المعرفة التي بإمكانه تلقيها وهو في مرحلة التكوين، ومقتصرا على الإلمام بما في الكتب من معطيات. إن هذا التصور الاختزالي كان من بين ما عمل ديوي على تجاوزه وتعويضه بتصور ينظر إلى التربية بوصفها «مجتمعا مصغرا منزها عن الشوائب التي قد تعلق بالمجتمع الأكبر، ليعتاد الطفل فيها على الحياة الفضلى ويتمرن على التعاون الاجتماعي والإخلاص للجماعة والوطن»[11]، من هنا نفهم سر تسميته للتربية بكونها هي الحياة، أو هي النمو أو التوجيه الاجتماعي بكل معانيه.

وقد عبر عن هذه الرؤية بقوله «إن التغيير الذي يطرأ على التعليم في مدارسنا سيمتد إلى مركز الجاذبية، أجل إنه تغيير بل ثورة، شبيها بالتغيير والثورة الذين جاء بهما كوبرنيكوس في عالم الفلك، حينما انتقل محور الفلك من الأرض إلى الشمس. ففي عالم التربية يصبح الطفل الشمس التي على محورها تدور نظم التعليم، والطفل وحده في مبادئ التربية هو مركز الجاذبية»[12]. وعلى عادته في توضيح أفكاره بواسطة الاستعارات، يعتبر أن المدرسة التي لا تمثل الحياة الاجتماعية ولا تجسدها في تعليمها وترغب في أن تعد النشء للحياة الاجتماعية، هي أشبه بمن يعمل على تعليم المتعلم السباحة بإتيان حركات فوق اليابسة بعيدا عن ولوج المياه.

11. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ص. 10.
12. نفس المرجع، ص. 11.

وهذه المعايير بالنسبة إلى ديوي يمكن اعتبارها معايير سليمة، إلا أنها تحتاج إلى توسيع عن طريق ربط المدرسة بالمجتمع بحيث يصبح المتعلم في المجتمع بصفة عامة، وهو يواجه مختلف المواقف، يتدرب بشكل مستمر على الملاحظة والتخيل والتفكير المنطقي وإدراك الواقع. وتبعا لذلك، لن يعود الهدف من ذهاب المتعلم إلى المدرسة «هو الذهاب إلى محل منعزل، بل إنه يذهب إلى المدرسة ليلخص أو يركز أوجها نموذجية من خبرته خارج المدرسة لكي يوسعها ويغنيها ثم يشكلها تدريجيا»[13].

وهناك نقطة أساسية يلزم توضيحها بشأن هذا التصور، إذ أن ديوي بقدر ما وسع المفهوم من جهة، «ضيقه» من جهة أخرى، عندما ركز على ربط المدرسة بالمجتمع من خلال إدخال الأعمال اليدوية والحِرَفية إليها، وذلك لإكساب المتعلم خبرة عملية بالأشياء والظواهر. وسبب حديثنا عن «التضييق» هنا ناتج عن كون وسائل الاتصال التي لدينا اليوم يمكنها أن تغنينا عن هذا الفهم، بل يمكنها أن تحقق ما قد يحققه احتكاك المتعلم بالمهن بشكل أكثر فعالية، لكونها قادرة على أن تطلعه بالصوت والصورة، وبطريقة تفاعلية افتراضية على أعقد المهن والظواهر والاشياء.

وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الرؤية لو تم التفكير فيها من زاوية مفهوم الديمقراطية وبعيدا عن الطرح المهني والعمل اليدوي الذي ربطها به ديوي، نستطيع أن نقول بأن القيم الديمقراطية التي ينشأ عليها المتعلم في المدرسة، إذا ما عممت على المجتمع، بما في ذلك الأسرة والإعلام والشارع والحكامة... فإنه سيكون لها بالغ الأثر في تغيير تصورات المتعلم، وإقناعه نظريا وعمليا بقيمتها وقدرتها على تحقيق مجتمع متوازن. بحيث يمكننا القول إن المواقف الاجتماعية ذات الاتصال بمعاني مفهوم الديمقراطية تعطي الطفل خبرة مباشرة، وليس فقط معرفة نظرية وتأملية خالصة، وتهيئه ليكون ديمقراطيا فعلا وقولا.

وهذا التصور هو ما يذهب إليه كذلك إدغار موران[14]، مستفيدا من جون ديوي نفسه، عندما يتساءل عن إمكانية جعل المدرسة عمليا وتطبيقيا مختبرا للحياة الديمقراطية، مع إشارته إلى أنها لن تكون سوى ديمقراطية محدودة؛ بمعنى أن المُدَرس لن يتم انتخابه من طرف تلامذته، وأن الانضباط الذاتي الذي يعتبر ضروريا لن يقصي الانضباط المفروض، وبمعنى كذلك أن اللامساواة المبدئية بين من لهم معرفة وأولئك الذين يتعلمون لن يتم إلغاؤها. ووجهة النظر هذه تبقى نسبية، لأن الكثير مما استثناه موران أعلاه من الديمقراطية المدرسية يخضع اليوم للكثير من المراجعات من طرف البعض؛ فانتخاب المُدَرس ممكن عن طريق معرفة مدى رضى التلاميذ عن عطائه، والانضباط بالمعنى التقليدي يعاد فيه النظر من طرف مدارس لا تلزم تلاميذها بالجلوس وتسمح لهم بالتفاعل فيما بينهم بحرية لا تقبلها المدرسة التقليدية... ولكن مع ذلك قد تكون هذه الاجتهادات الديمقراطية اللانمطية ممكنة فقط في مدارس ذات شروط خاصة وذات عدد محدود من التلاميذ.

13. المدرسة والمجتمع، ص. 108.

14. Edgar Morin, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, éd. Du Seuil, 1999, p. 63.

وحسب موران، فإنه من الممكن للحياة الديمقراطية المدرسية أن تتجلى في الحد من السلطة اللامشروطة مثلا وفي توفير قواعد تجعل من الممكن مراجعة القرارات التي تتسم بالشطط والتعسف، وذلك من خلال تأسيس مجلس خاص بكل قسم منتخب من طرف التلاميذ، أو تأسيس لجان تحكيم خارجية، وأهم من كل ذلك فإن الديمقراطية المدرسية تتجلى في تحويل الفصل إلى فضاء لتعلم النقاش القائم على الحجج، والقواعد الضرورية للحوار والوعي بضرورات وأساليب فهم فكر الآخر، والاستماع واحترام الأصوات الممثلة للأقليات والأصوات المختلفة.

الديمقراطية الموسعة

معلوم أنه كلما ذكرت الديمقراطية انصرفت الأذهان إلى ربطها بالسياسة، على أساس أنه من أجل تصور الديمقراطية بشكل واضح، غالبا ما يتم استحضار مفاهيم أخرى سياسية بامتياز؛ من قبيل الحكم والشعب والعدالة والتصويت وغيرها من المفاهيم الأخرى. وكما هو واضح فإن هذه المفاهيم تؤطر إدراك المتلقي لهذا المفهوم. وهي بقدر مساعدتها له على إدراكه للديمقراطية، من خلال هذا التأطير، تضع له حدودا تجعل من الصعب التوسع في فهم الديمقراطية فهما شموليا وربطها بقطاعات أخرى. وهذا الإطار، الذي هو عبارة عن حدود فاصلة، يجعل الديمقراطية السياسية على مستوى الواقع غير ذات جدوى، إذ أنها في هذه الحالة تتعارض مع الاتجاه الذي تسلكه المؤسسات الأخرى، والتي تتحكم فيها أفكار ومفاهيم قد تكون ذات طبيعة لا ديمقراطية، مما يختزل أحيانا الديمقراطية في الآليات وفيما هو شكلي لا غير.

ولتجاوز هذا الطرح المبتور، فكر الكثير من الباحثين في الديمقراطية من زاوية موسعة، فربطوها بما هو اجتماعي واقتصادي وتربوي، بل هناك من حولها اليوم إلى منطلقات إيبستيمولوجية وعمل على إعادة قراءة التاريخ والمعرفة من خلالها، كما نلاحظ ذلك في الدراسات الثقافية cultural studies التي تعمل على المساواة بين الأعراق والثقافات والسلوكات والأجناس وغيرها من الظواهر التي كانت تخضع لنوع من التراتبية، ولنوع من التمييز الذي لا تقبله هذه الفلسفات وترفضه بشدة، وهو ما جعلها هدفا للنقد بل اعتبرها البعض فلسفات متطرفة بوصفها تتبنى مواقف تفكيكية تصل أحيانا حد العدمية.

وقد كان ديوي من أوائل من عمل على إخراج الديمقراطية من إطارها السياسي الضيق، إذ أنه اعتبر أن المدخل الأكثر إجرائية لتحقيق ديمقراطية ملموسة هو التربية وليس السياسة وحدها، وهذا هو المنطلق الذي انطلقت منه الفلسفة البراگماتية كما نظر لها جون ديوي وطلبته. ولذلك فقد فكر ديوي في الديمقراطية على أسس فلسفية وعمل على ربطها بالتربية بشكل عملي. فحسب تصوره لكي ينشأ الطفل منذ البداية متشبعا بالقيم الديمقراطية، يلزم أن يخضع لتربية تجعله محبا لها مدركا لقيمتها في تسيير المجتمع، وهذا هو الشرط الأساسي ليكون ديمقراطيا حقيقيا كلما تقدم في العمر وانخرط في الحياة، مما سيؤدي إلى تشييد مجتمع ديمقراطي فعلي يقطع مع المجتمعات ذات الديمقراطية

الصورية التي لا تتعدى مستوى الشعار. والديمقراطية هنا تفهم بوصفها الثقافة ذات النزعة الإنسانية، وهذا ما يعبر عنه بقوله: «علينا أن نرى أن الديمقراطية تعني الإيمان بأن الثقافة «الإنسانية» هي التي ينبغي أن تسود، وتكون لها الغلبة على غيرها. وخليق بنا أن نكون صريحين مخلصين في اعترافنا بأن القضية لا تعدو أن تكون قضية أخلاقية، شأنها شأن أية فكرة تتعلق بما يجب أن يكون».

وهذا التصور الذي يسميه ديوي بالديمقراطية الجذرية والتشاركية، هو ما يعبر عنه بعض الأمريكيين بالديمقراطية بمعناها الموسع أو بمعناها القوي. وهذا التصور ينطلق من أنه لا يكفي لكي تكون هناك ديمقراطية أن يُقتصر على التصويت بين فينة وأخرى، فمساهمة الشعب في الحكم لا يمكن اختزالها في هذه العملية العابرة. فلو كان فالأمر كذلك لما كان هناك وعي جماعي ولا مؤسسات مدنية ولا رغبة في الحرية، بل ولما كانت هناك ديمقراطية سياسية حقيقية أصلا. فلكي يشارك المواطنون في السياسة لا يكفي أن يمارسوا مراقبة بعدية على الطريقة التي يتبعها الحكام في ممارسة السلطة التي خُوِلَت لهم، ولا يكفي أن تتم استشارتهم، بل يلزمهم كذلك اتخاذ مبادرات، وتبعا لذلك الاستفادة من هذا الحق، وهذا ما لا يمكن إدراكه ما لم تقترن الديمقراطية بالتربية.

إن الأولوية التي يعطيها ديوي للتربية، هي التي تسمح بفهم مواقفه اتجاه الديمقراطية التي دافع عنها بقدر ما فكر فيها، وعمل على إخراجها من الأطر السياسية التي تحكمت فيها لدى الكثير من المفكرين. فالديمقراطية بالنسبة إليه ليست فقط شكلا من أشكال الحكم، بل هي خبرة وتجربة، «وكل من يحدد الديمقراطية بوصفها شكلا من أشكال الحكم فقط، أشبه بمن يعتبر المنزل ليس سوى تجميع للآجر والإسمنت، أو يعتبر الكنيسة مجرد بناية تضم كراسي ومنبرا وقبة»[15] حسب تعبير ديوي نفسه.

خلفيات الترابط

لا شك أن اهتمامات أي فيلسوف هي جواب عن الأسئلة التي تطرح في المحيط الذي يتحرك فيه، كما أنها شكل من التفاعل مع الأحداث التي يعرفها مجتمعه، ومن ثم فهي تجسيد لمسارتكوينه. انطلاقا من هذه الزاوية في الفهم يمكننا أن ننتهي إلى أن من بين الأسباب التي جعلت ديوي من المدافعين عن الديمقراطية والمهتمين بها أشد الاهتمام، ومن العاملين على ربطها بالمدرسة منذ السنوات الأولى، تكوينه الذي انصب في مرحلة من المراحل على الفلسفة السياسية، كما تجسدت لدى الفلاسفة الإنجليز وفلاسفة الانوار عموما. وقد تأكد لديه هذا الاهتمام بالديمقراطية والتربية بوصفهما الوسيلة المثلى للتغيير، كما تأكد لديه ضرورة ترابطهما بعد ملاحظته لطغيان سلطة المال في نيويورك على وجه الخصوص، والتي تجعل بعض الشركات فوق القانون، مسهمة في تعميق الفوارق وتهديد المجتمع.

وقد كان لتنقل ديوي وزياراته المتتالية لمناطق مختلفة من العالم دوره في هذا النزوع، وذلك من منطلق أن الجامعة الأمريكية منذ هذه الفترة الزمنية وإلى اليوم، تتيح الفرصة لأساتذتها

15. Encyclopædia Universalis, *ibid*.

لزيارة العالم لكي يطلعوا عن قرب على تجارب الآخرين، ولكي يمتزجوا بموضوعات أبحاثهم إن كان لها علاقة بهذه الدولة أو تلك، وقد زار وحاضر ديوي في كل من إنجلترا وإيطاليا وفرنسا واليابان والصين والمكسيك وتركيا والاتحاد السوفياتي... فساهمت هذه الزيارات في اطلاعه على تجارب هذه الدول التعليمية وانتهى، عن طريق المقارنة، إلى أن التربية عندما يتم ربطها بالديمقراطية تنتج ديمقراطيين حقيقيين فتخلق مجتمعا متوازنا يصبوا أفراده دوما إلى التغيير لما هو أفضل في كل مجالات حياتهم.

وبمعزل عن هذه الخلفية التداولية، يفسر جون ديوي هذا الترابط في علاقة بتصوره للديمقراطية بمفهومها الموسع، فيرجعه إلى تعليلين اثنين؛ الأول يطلق عليه التعليل السطحي ومؤداه أنه يتعذر نجاح الحكم القائم على التصويت العام، ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيبا من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي لإنكاره مبدأ السلطة الخارجية، لا بد أن يلتمس عنه بديلا في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية. أما التعليل الثاني وهو الأعمق، حسب ديوي، فيرجع إلى أن الديمقراطية ليست مجرد شكل للحكم، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة المتبادلة[16]. وذلك لأن الديمقراطية تشرك أكبر عدد من الأفراد في مصلحة واحدة وتجعل نشاط كل منهم موصولا بنشاط الآخر مفيدا له، وبذلك «تحطم الحواجز التي فرقت بين الطبقات والأجناس والألوان، وحالت بين الناس وإدراكهم مغزى أعمالهم كاملا، فتحرر قوى الفرد الذي تحرره من عزلته بربطه بالآخرين.

التواصل تربية

في إطار توسيعه لمفهوم التربية كما عرضنا له أعلاه، عمل ديوي على جعل الكثير من السلوكيات جزءا منه، والتي من بينها التواصل. وليس المقصود بالتواصل هنا حقل الدراسة والبحث الذي انبثق انطلاقا من منتصف القرن العشرين، وتحول إلى موضوع للتنظير شديد التركيب، إنما التواصل المقصود هنا هو بمعناه الأولي الذي قد يتم بين شخصين. فانطلاقا من هذا المستوى يعتبر ديوي التواصل نوعا من أنواع التربية، فعلى الرغم مما قد يتحكم فيه من التلقائية، فإن «الفرد إذا اتصل بغيره اتسعت خبرته وتبدلت، لأنه يشاركه في فكره وشعوره، وعلى قدر هذه المشاركة تتبدل حالته النفسية في قليل أو كثير، بل إن الناقل نفسه لا بد له من أن يتأثر»[17]، لكونه قبل أن ينقل ما يريد نقله والتأثير في المتلقي، يكون مجبرا على مراعاة أحوال هذا المتلقي فيخضع بذلك فكره لعملية تكييف لا يستهان بها.

وإذا كان الأمر في هذا المستوى على هذا القدر من الأهمية، فإن التواصل على المستوى الواسع والمتشابك، وفي حالة إذا ما كان المجتمع مشبعا بالقيم الديمقراطية، فإنه سيشكل ولا شك داعما للمؤسسة التعليمية ومساعدا لها على تجذير القيم التي تعمل على التمكين

16. الديمقراطية والتربية وهو مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954. ص. 23.

17. ديوي، الديمقراطية والتربية، ص. 6.

لها لدى الطفل والمتعلم بصفة عامة. إن التواصل من معانيه إيجاد فضاءات للتلاقي والنقاش والمرافعة، وهي كلها أفعال تربوية ضرورية للفعل الديمقراطي، بل إن كل ما يقلص من حيز هذه الفضاءات يعتبر تهديدا للديمقراطية.

التربية من خلال هذا الفهم، لا تقتصر على ما هو تعليمي وتَعَلُّمي فقط، بل تتجاوز ذلك لتشمل مجرد العيش المشترك الذي يوسع خبرة الفرد ويعمقها ويحرك خياله، ويجعله يخضع كل ما يولده من أفكار وما يصدره من أقوال لما يحقق مبدأ التواصل. وهي تربية وإن كانت تتم بشكل عرضي، إلا أنها ذات أهمية قصوى. وفي هذا الإطار، يمكننا أن نفهم الدور الخطير الذي يمكن أن تضطلع به وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة في تحقيق أهداف المدرسة، فإذا كان الاتصال فيما مضى وفي الفترة التي نَظَّر فيها ديوي لتصوراته، وقف عند حدود «ضيقة»، فإن التواصل اليوم يتم بين متحدثي لغات المختلفة وجغرافيات متباعدة، وبين أشخاص لا يعرف أحدهم الآخر، وغيرها من الإمكانيات التي لم يكن من الممكن تصورها في الفترات التاريخية السابقة على الثورة الوسائطية التي نعيشها راهنا.

البيئة والارتقاء

إن الحديث عن قيمة التواصل يقودنا إلى الحديث عن البيئة الاجتماعية، على اعتبار أن التواصل يلزمه بيئة ليكون كاملا. فالوسط الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية هو عامل تربوي، لكونه يشكل الميول العقلية والعاطفية في سلوك الأفراد بدفعهم إلى ألوان من الأعمال تذكي فيهم أنواعا من البواعث وتقويها، ومثال ذلك كما يقول ديوي الطفل الذي ينشأ في أسرة موسيقية؛ إذ من المؤكد أن هذه البيئة ستحرك ما قد يكون فيه من المواهب الموسيقية، أكثر مما قد تحرك قواه أو دوافعه الطبيعية الأخرى التي ربما قد توقظها بيئة أخرى.

وتركيز ديوي على البيئة يرجع إلى ما يوليه من أهمية للتجربة والخبرة في تشكيل الفكر، فالبيئة هي التي تتيح للفرد الفرصة للتفاعل مع الآخرين، إذ لا يمكن تصور إنسان يستطيع القيام بنشاطاته المعتادة دون الأخذ بعين الاعتبار نشاطات الآخرين ومنجزاتهم. والذي يغفل عن استحضار هذا البعد في عملية التحليل، حسب ديوي، أشبه برجل الأعمال الذي يريد أن يبيع ويشتري بمفرده بمعزل عن الآخرين؛ أي أنه يريد أن يحقق المستحيل، على اعتبار أن البيع والشراء لا يمكن أن يتجسد عمليا ما لم يكن هناك تبادل بين أكثر من شخص واحد.

ونظرا لتأثر ديوي بنظرية التطور والارتقاء الداروينية التي كانت آنذاك شديدة الحضور في كل الأوساط الثقافية، فإن الأمثلة التي يقدمها لتبيان مركزية البيئة، تستلهم البيولوجيا خاصة. وفي هذا الصدد، يذهب إلى أن أي حياة عضوية كيفما كانت، لا سبيل إلى إدراك أنشطتها ما لم نستحضر البيئة، وأن أي كائن حي لا يحيا في بيئة، بل يعيش بواسطة هذه البيئة، يقول ديوي إن «كل وظيفة عضوية هي تفاعل للطاقات العضوية الداخلية والخارجية، إما مباشرة وإما على نحو غير مباشر. ذلك أن الحياة تتضمن صرف الطاقة، والطاقة المنصرفة لا يمكن ملؤها ثانية وإفعامها إلا إذا أفلحت الأنشطة المنجزة في عمل جرعات تعويض

وترجيح حيال البيئة التي هي المصدر الوحيد لتجديد وتعويض الطاقة»[18]. وما يترتب عن هذا التصور هو أن أي اختلاف في تركيب الكائن الحي ينتج عنه تمديد واتساع للبيئة، وذلك لأن التفاعل بين الطرفين (الكائن والبيئة) يعرف تحولات، نتيجة ظهور هذه العناصر الجديدة التي تحرك أشياء في البيئة لم تكن ذات أهمية فيما سبق.

وللبيئة وطأة عميقة؛ إذ تؤثر تأثيرا قويا في مستويات عدة في الأفراد، وقد ذكر ديوي بعضا من هذه النواحي، وهي في أغلبها يمكن ربطها بالديمقراطية، أو بتعبير أدق يمكن اعتبارها منفذا لتثبيت الديمقراطية لدى المتعلم. وأول هذه النواحي تتجلى في كون البيئة تساهم في تكوين العادات اللغوية، فأساليب الكلام الأساسية والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون في سياق الحياة المعتادة، باعتبارها ضرورة اجتماعية لا أدوات موضوعة من أجل التعليم»[19]. كما أن البيئة هي العامل الأول في تثبيت الآداب الاجتماعية، وذلك عن طريق القدوة التي هي أشد تأثيرا في النفس من النصح؛ فأقوى العوامل المؤثرة في تكوين الآداب لدى المتعلم هو المناخ والروح المحيطين به. وبالإضافة إلى ذلك، فإن للبيئة دورا أساسيا في تشكيل الذوق وإكساب الطفل القدرة على الخبرة الجمالية، وهذا ما يشرحه ديوي بقوله: «فالعين إذا دامت بإزائها المناظر المتناسقة الجميلة الألوان والصور، انتهى ذلك بطبيعة الحال إلى تكوين معيار للذوق. أما إذا غشيت العين بيئة ... قليلة الترتيب، انحط الذوق وانعدم، كما ينعدم حب المرء للجمال في الوسط القحل»[20].

وكل هذه النواحي يمكن أن تتخذ مدخلا لتثبيت القيم الديمقراطية لدى الطفل، من منطلق أن اللغة هي التي من خلالها ندرك العالم من حولنا، فإذا خضعت هذه اللغة لعملية تكييف مع القيم الديمقراطية، أمكنها أن تثبت في ذهن المتعلم رؤية تساوي مثلا بين الذكر والأنثى وبين مختلف الأعراق والألوان والثقافات، وهي القيم الأساسية لكل ديمقراطية كيفما فهمت، والتي من دونها تصبح الديمقراطية كلمة فارغة من المعنى. وما قلناه عن اللغة يمكن سحبه على النواحي الأخرى من عادات اجتماعية وذوق فني وجمالي، وذلك لاتصالهما الوثيق باللغة.

وهذه الأهمية التي يوليها ديوي للغة في عملية التعلم، لا تنسيه التنبيه إلى المزالق الناتجة عن الإسراف في العناية بها على حساب الجوانب الأخرى، وهو ما يؤدي إلى اعتبار التعليم، نتيجة لذلك، سكبا للمعلومات واعتبار التَعَلُّم نهلا منها؛ بينما التربية ليست مجرد إخبار للمتعلم عن الأشياء وتلقيه لها، وإنما هي عملية فعالة إيجابية، وهو ما يتطلب جعل استعمال اللغة أكثر حيوية وإنتاجا، عن طريق تمتين صلتها بالأعمال المشتركة التي يتحقق بواسطتها التفاعل والاكتشاف وتطور الفكر.

دفع هذا التحليل ديوي إلى إعادة النظر في القول المأثور الذي يؤكد على أن «العقل السليم

18. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، نشر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.

19. الديمقراطية والتربية، ص 19.

20. نفسه، ص 19. ينظر بهذا الشأن كتاب جون ديوي الفن خبرة، ترجمة فؤاد زكريا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011.

في الجسم السليم»، فعلى الرغم من صحة هذا القول فإنه، مراعاة لما ورد أعلاه، يمكن تعديله بعض الشيء، ليصبح دالاً على هذه المعاني التي يغفلها الكثير. وفي هذه الحالة يقترح ديوي تعويضه بـ «الكائن الإنساني السليم في البيئة السليمة»، وهو تعديل سيؤدي بنا إلى التركيز على قيمة أهمية البيئة السوية في إنتاج أفراد أسوياء يستطيعون، بسبب ذلك، التخلص من كل ما يعيق قيامهم بالأدوار الموكلة إليهم، على اعتبار أن البيئة هي أشبه بالماء بالنسبة إلى الأسماك.

البيئة المثلى

تعتبر المدرسة هي البيئة المثلى التي تستقبل الطفل وتربيه بطريقة مقصودة، هذا ما ينطلق منه ديوي؛ فمن أوائل وظائف هذه الأداة الاجتماعية التي نطلق عليها اسم المدرسة، تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن يتجاوبوا معه من معطيات تتوافق مع أعمارهم. وبالموازاة مع هذه الوظيفة فإن المدرسة تعمل، أو يفترض فيها أن تعمل، على استئصال كل ما هو سلبي يعوق عملية التربية المتوازنة، من قبيل: العادات والتقاليد البائدة والمعتقدات الخاطئة التي قد تنتقل إلى الطفل من خلال البيئات الأخرى. ولأنه من المفترض في المدرسة أن تساهم في جعل الطفل أفضل مما هو عليه المجتمع، فإنه ليس من مهامها نقل التراث إلى الأجيال المقبلة بشكل كامل، بل المطلوب هو نقل ما يؤدي إلى تحسين حياة الجماعة مستقبلا، وضمان التوازن بين مختلف مكونات البيئة الاجتماعية، وتحرير الأفراد من قيود الجماعة التي نشأوا فيها، وتزويدهم بكل ما يندرج ضمن الديمقراطية بمعنى الثقافة ذات البعد الإنسي.

إن هذه المهمة المسندة للمدرسة والمتمثلة في الانسجام بين مكونات المجتمع، يفسرها ديوي بالإشارة إلى أن للأسرة قانونها الخاص، وكذا للشارع والمصنع، كما أن للطائفة الدينية أركانها وشرائعها، فإذا انتقل الفرد من إحدى هذه البيئات إلى الأخرى، تجاذبته قوى متعارضة، ومن ثم يُخشى عليه أن تنقسم نفسه وأن تصير له في حكمه وعواطفه، معايير مختلفة باختلاف المناسبات. وفي هذا من الخطر ما يفرض على المدرسة مهمة القيام بتوحيد نفسية الفرد وإكسابها التوازن المطلوب[21]، بحيث يكون للمدرسة ولقيمها الديمقراطية الكلمة الفصل في تليين كل هذه القوانين المرتبطة بهذه البيئات.

نتيجة لاعتماد ديوي التصور التطوري المشار إليه أعلاه، فقد طالب بأن تتغير المدرسة دائما بتغير الظروف (البيئة) المحيطة بالإنسان، وتغير معارفه التي ترتقي يوما بعد يوم. ومبدأ التطور هو ذاته الذي جعله ينتقد كل التصورات القاصرة في مجال التربية، خاصة تلك التي تستند إلى الماضي وتقوم بعملية تكييف للمستقبل وفق هذا الماضي وتأخذ منه مقاييسها ونماذجها في العمل. وقد عمل على معارضتها بتصور يأخذ البعد المستقبلي بعين الاعتبار، مع استحضار الماضي مَوْرِدا لهذا المستقبل الذي يتطور ويتقدم باستمرار. لذلك اعتبر المستقبل، الذي يتم بلوغه عن طريق التطور والنمو، من ثوابت تفكيره في

21. نفسه، ص. 23.

التربية، وبهذا الصدد يقول: «إن التربية إذا كانت نموا، فواجبها تنمية استعدادات الأفراد تدريجيا حتى تمكنهم بذلك من تنمية مطالب المستقبل. وليس النمو شيئا يُسْتَكمل في هذه الآونة أو تلك، ولكنه تسديد مستمر إلى المستقبل، فإذا هيأت في داخل المدرسة وخارجها الظروف لاستغلال استعدادات الناشئين استغلالا كافيا، ففي ذلك ولا شك ما يحقق العناية بالمستقبل الذي هو وليد الحاضر... فإذا ما تسرب الحاضر إلى المستقبل تسربا لا شعوريا، أصبح المستقبل مكفولاً»[22].

الفلسفة تربية

في معالجته لموضوع الديمقراطية في علاقتها بالتربية، عمل ديوي على تغيير الاستبدال الذي يتحكم في الفلسفة، إذ لم تعد معه الفلسفة ذات وظيفة نظرية[23] همها فقط البحث في القضايا المجردة التي لا يحسنها إلا نخبة من الدارسين المتخصصين، كما لم تعد تستهدف البحث عن المعرفة المطلقة، بل هي قبل كل شيء ذات وظيفة اجتماعية.

إن الفلسفة بالنسبة إليه يجب بالدرجة الأولى أن تركز على التربية والتعليم، وهذا المنطلق جعل ديوي يعتبر كتابه «الديمقراطية والتربية» المعبر الأصدق عن فلسفته. ومسوغ هذا الرأي يرجع إلى أن التربية هي ما يجب أن يدور حوله التفلسف، وذلك لكون التربية حسب هذا الفهم هي أقصى اهتمام إنساني، ولكونها ذات ارتباطات بإشكاليات أخرى لها علاقة بما هو كوني وأخلاقي ومنطقي.

هذا الطرح الذي اعتمده جون ديوي يتقاطع مع الكثير ممن أعادوا النظر في وظائف الفلسفة، خاصة أولئك الذين تحكمهم نظرة تغييرية، أي الذين يسندون للفلسفة وظيفة تغيير المجتمعات والعالم، والذين كانت تحكمهم نظرة الفيلسوف المصلح. فأمثال هؤلاء الفلاسفة نلاحظ لديهم التركيز على ضرورة تغيير الفكر من أجل تغيير العالم، والتغيير الأول لا يمكن أن يتحقق إلا بالمرور عبر المؤسسات التعليمية، وإذا لم يتول الفيلسوف صاحب المشروع عملية عرض فلسفته بالطريقة التي تجعلها قابلة للتطبيق في المعاهد التعليمية، فإن أتباعه ممن اقتنعوا بأفكاره يتولون هذه المهمة فيما بعد، وقد تتبناها هذه الدولة أو تلك لتحولها إلى منهاج دراسي رسمي.

هذا التصور يخالف التصورات التي يعمل أصحابها على تحويل الفلسفة إلى مادة للتدريس في المستويات الابتدائية، بحيث تتحول الفلسفة إلى مادة لضمان تفتح الأطفال على الموضوعات المجردة وإكسابهم القدرة على الإبداع والنقد بواسطة مناقشات ديموقراطية وحكايات سردية، كما هو الشأن لدى بعض الباحثين الأمريكيين. فبدل أن تكون موضوعا للدرس، تتحول إلى أداة للتفكير في المدرسة والتربية والتعليم، والبحث عن أنجع المناهج لإخراج أفراد تتوفر فيهم الشروط المثلى للمتعلم الناجح. وإذا كان الأمر في الحالة الأولى يتمحور حول عملية تقريب

22. نفسه، ص 58.

23. انظر كتاب جون ديوي إعادة البناء في الفلسفة، ترجمة أحمد الأنصاري، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2010، خاصة الفصل الأول.

الفلسفة من الطفل، فإنه في الحالة الثانية ينطلق من ضرورة تعريف الفلسفة بوصفها كما يقول ديوي النظرية العامة للتربية، والتي تتنافى مع التصور الذي يجعل من الفلسفة نقاشا نخبويا له ارتباط بالنقاشات الميتافيزيقية التي لا صلة لها بالحياة.

لذلك وانسجاما مع منطلقاته الديمقراطية، رفض ديوي التصور اليوناني الذي يعلي من شأن النظر العقلي ومن شأن الفلاسفة، ويحط من قيمة العمل ومن قيمة الجمهور. فبالنسبة إلى ديوي هذا يتنافى مع الديمقراطية، لأنه يخلص بأصحابه إلى الانطلاق من كون أن هناك حقائق ثابتة ترتفع عن تلك التي يستنتجها الإنسان من تجاربه المتواصلة في الزمان والمكان، وبهذا الفهم تصبح الفلسفة عبارة عن ثمرة للخبرة الإنسانية. وبهذا الصدد يقول ديوي: «لا جناح على الفلسفة، بل أولى لها أن تخطئ وهي منغمسة في خضم الأحداث والصراعات الحية والقضايا المعاصرة لها، فتسهم فيها إسهاما إيجابيا وتدلي فيها بدلوها بدلا من أن تلوذ ببرج عاجي أو حصن منيع أو منسك يضع بينها وبين الحياة والأحياء سدًّا»[24].

بهذا الفهم تصبح الفلسفة نتاجا لما يعتمل داخل الفرد من تجارب، وكلما تقدم الفرد في السن وتعمق فهمه للظواهر كلما أمكنه التوصل إلى فهم الحقائق التي هي غاية الفلسفة، أي أن الإنسان من خلال هذا الفهم يصبح قادرا على فهم الحقائق بنفسه وذلك منذ الصغر، بدل أن تفرض عليه من الخارج. وتأسيسا على ذلك، يمكن اعتبار الفلسفة تربية والتربية فلسفة لارتباطها بالإنسان منذ نشأته الأولى؛ أي لكونها رؤية شاملة للحياة والإنسان والكون ولارتباطها بالمجتمع المتحول باستمرار، والذي يفرض على هذه الفلسفة هي الأخرى أن تتحول لتنسجم معه ومع ما يجد من تغيرات. الفلسفة الحقيقية إذن هي تلك التي تساعدنا عمليا على الانسجام مع الظروف التي لا تتوقف عن التغير بشكل دائم، وهي التي تساهم في تغيير نظرتنا لما يجب أن تكون عليه التربية، وتغيير نظرتنا للمشاكل في الفلسفة في منابعها التي نشأت فيها أولا، أما تلك الفلسفة الجامدة التي ارتبطت بنخبة بعينها والتي تمارس فلسفتها في أبراج عالية فهي فلسفة زائفة.

الإنسان غاية

إن المفهوم الموسع الذي دعا إليه جون ديوي يجعل الديمقراطية تشمل كل مناحي الحياة، لذلك جاء تعريفها حسب هذا التصور مؤكدا ضرورة أن تكون ضامنة للنجاح في الحياة وضامنة لتحقيق ما يصبو المواطن إلى إدراكه من طموحات بشكل عملي. وتماشيا مع الطرح الإنساني الذي اقترحه للديمقراطية، يفصل تعريفها فيعتبرها الشكل المجتمعي الذي يملك فيه كل إنسان فرصة ما ويعلم أنه يملكها «إنها [أي الديمقراطية] عقيدة قوامها الإيمان بقدرة كل شخص على تسيير دفة حياته وقيادتها متحررا من الإكراه والعسف والضغط من قبل الآخرين، بشرط توافر الشروط الملائمة»[25]. ويمكننا أن نضيف إلى ذلك أن

24. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ترجمة محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص. 159.

25. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ص. 111.

هذه الفرصة لا تحدها أية حدود ممكنة، فرصة لا حدود لها فعليا، وهي فرصة تضمن لأي إنسان أن يحقق ذاته بعيدا عن القوالب الجاهزة التي تقتل فيه حاسة الإبداع والتميز. وهذا التصور هو ذاته الذي نجده يوجه تقارير بعض الهيئات الدولية، وعلى رأسها تقارير التنمية التي يصدرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والتي تؤكد أن التنمية لا يمكن تحقيقها ما لم يتم الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من القطاعات ذات الأثر الفعال في حياة مواطني هذا البلد أو ذاك والتي على رأسها التربية والتعليم.

يستند هذا التصور إلى مفهوم ديوي عن الفلسفة بكونها تبحث في الإنسان، وليست عبارة عن مجردات لا علاقة لها بالواقع. والبحث في الإنسان هنا معناه فهمه وفهم الآليات التي يمكن أن تساعدنا على تغييره وجعله منسجما مع التطورات التي تعرفها المجتمعات، وتجاوز العوائق التي تتمثل في التقاليد العتيقة التي ظهرت في فترات تاريخية سابقة. كما أن هذا التصور يستند إلى إحدى أهم الأطروحات التي تتردد كثيرا لدى ديوي، وهي أن الإنتاج ليس هدفه وغايته القصوى إنتاج البضائع، بل الغاية منه هي إنتاج بشر أحرار يقفون جميعا على قدم المساواة. وهذا ما يؤكده برترند راسل مسترشدا بهذه الأطروحة، حيث يؤكد أن هدف التربية: «هو إعطاء الأشياء قيمة غير تلك المتمثلة في الهيمنة، وتكوين مواطنين أذكياء في مجتمع حر، ومصالحة المواطنة والحرية والإبداع الفردي، وهو ما يفترض التعامل مع الطفل كما يتعامل البستاني مع برعم فتي له طبيعته الخاصة، والذي يمكنه أن ينمو بشكل كامل إذا ما وفرنا له التراب والهواء والضوء الذي هو في حاجة إليها»[26].

الطبيعة البشرية

ينطلق ديوي في مطالبته باعتماد الديمقراطية وجعلها مرتبطة بالمدرسة والتربية والحكم، من كون الطبيعة البشرية إذا تركت وشأنها، وتحررت من كل قيد تَحَكُّمي مفروض عليها من الخارج، فإنها تتجه إلى إنتاج مؤسسات حرة تؤدي عملها على خير وجه وأفضله، ومعنى ذلك أن الديمقراطية تتوافق مع الطبيعة البشرية وتتصل بها اتصالا حيويا.

واضح من خلال هذا التصور عن الطبيعة البشرية أن ديوي يعتبر الإنسان ميالاً بطبعه إلى الخير، وهو في ذلك يناقض التصورات التي تعتبر الخير في الناس مصنوعا وقائما على الجبر، بينما الشر طبيعة لا تفنى إلا بفناء الإنسان، كما يقول بذلك بعض الفلاسفة الذين من بينهم توماس هوبز Thomas Hobbes الذي يعتبر الإنسان ذئبا لأخيه الإنسان، فالبنسبة إلى ديوي هذا الرأي الأخير هو وصف للمجتمع الذي كان فيه هوبز وليس للإنسان بإطلاق. إلا أنه يجب التنبيه إلى أن ديوي، بهذا التصور الإيجابي للإنسان، لا يقع مع ذلك في نظرة مثالية، إذ بالنسبة له «أيما فرد – هو – طبيعيا مزيج غير منتظم من لجاجة شرسة في الإصرار على مصلحته الخاصة، إلى جانب حساسية شديدة عميقة التأثر حيال سعادة الآخرين»[27].

26. Noam Chomsky, Pour une éducation humaniste, Paris, éd. l'Herne, 2010, p. 9.

27. رالف ن. وين، قاموس جون ديوي للتربية، ص 156.

وعلى الرغم من اعتماد ديوي هذا المدخل للشرعنة للديمقراطية، وهو مدخل سيكولوجي واضح، إلا أنه لم يغفل الإشارة إلى ربط الديمقراطية كذلك بالسياق السياسي الدولي الذي كان يفكر من داخله؛ فالتأكيد أن الديمقراطية ناتجة كذلك عن التحدي الذي كانت ترفعه الأنظمة الاستبدادية آنذاك متمثلة في الفاشية والشيوعية. ولكون النظام الشيوعي يشرعن لاستبداده على أساس اقتصادي، فقد عمل ديوي على الدفاع عن الديمقراطية على أسس اقتصادية، فبين أن الدول التي تأخذ بالنموذج الديمقراطي تتفوق على غيرها من الدول المستبدة في مضمار الشؤون المادية.

إطلاق طاقات الإنسان

هناك منطلق منهجي أساسي عمل ديوي على التذكير به أكثر من مرة في تناوله لمختلف القضايا والمتمثل في محاكمة الأفكار من خلال نتائجها على أرض الواقع، وذلك في انسجام تام مع فلسفته البراغماتية التي تَعتَبر أن معيار أي فكرة يكمن فيما يترتب عنها من نتائج عملية وأن قيمتها تكمن في فائدتها العملية، أو كما يعبر زكي نجيب محمود عن ذلك بقول أن «صدق الأفكار أو حقيقة المعتقدات، إنما هو أمر يتوقف على نتائجها العملية في الحياة»[28]. وهذا بالضبط ما يعمل ديوي على إخضاع فكرة الديمقراطية له، إذ يرى أنها أثبتت قوتها وفاعليتها على أرض الواقع مقارنة بالأفكار الأخرى، كما أنها ببعدها الإنساني الذي بثته في جميع أشكال الثقافة المختلفة من التربية والعلم والفن والأخلاق والدين وكذلك الصناعة والسياسة، استطاعت أن تجعل نفسها في منأى عن النقد الذي وجه إلى الوعظ الأخلاقي، خاصة وأنها بآلياتها المختلفة تسهم في تفجير طاقات الإنسان وتحريره مما يكبل إرادته، وبذلك تستجيب لشرط أساسي لدى ديوي وهو العمل على فحص كل وجه من وجوه النشاط الإنساني كي نستوثق مما له من أثر في إطلاق الإمكانيات التي في الطبيعة البشرية وفي إنضاجها وإثمارها[29].

وهنا يعود مرة أخرى للتمييز بين الطريقة الديمقراطية بمعناها السياسي، أي تكوين رأي في الأمور السياسية، وبين الديمقراطية بمعناها العادي الذي يرتبط بتكوين رأي معين في الأمور البعيدة عن السياسة. «فالطريقة الديمقراطية، من الوجهة النظرية، هي طريقة الإقناع بواسطة المناقشة العامة، لا في المجالس التشريعية وحدها فحسب، بل في المدرسة والصحف والمجلات وفي المحادثات الشخصية وفي الاجتماعات العامة. «فإحلال صناديق الانتخاب، والاقتراع محل استعمال الرصاص؛ وإحلالها حقوق التصويت محل الضرب بالسياط»[30]، هو التعبير عن الإرادة التي تدفع كل منضبط لقواعد الديمقراطية إلى إحلال المناقشة والإقناع مكان القسر والإكراه.

28. انظر المقدمة التي وضعها زكي نجيب محمود لكتاب جون ديوي الفن خبرة في ترجمته العربية.
29. الحرية والثقافة، ص. 147.
30. نفسه، ص. 151.

يعي ديوي أن للديمقراطية عيوبها، مثلها في ذلك مثل أي منتوج إنساني، لكنها عيوب ليست بحدة ولا بأهمية إيجابياتها. ومما يمكن ذكره هنا من نقائص على وجه التمثيل، التحزب والتعصب في إصدار القرارات السياسية، وهي عيوب لا تكاد تذكر إزاء ما تحققه من نتائج من قبيل النقاش والإقناع والتوافق وجعل الصراع سلميا وتقليص النزاعات الدينية والطائفية والعرقية إلى أقصى الحدود. والأساس بالنسبة إلى هذه المسألة هو الوعي بأن القضايا الاجتماعية ليست كالقضايا الرياضية التي تقوم على الخوارزميات، إذ أن الأولى يصعب فيها الإجماع على موقف موحد، فإذا ما تم تقريب الشقة بين الفرقاء وجعل بعضهم يقبل وجهة نظر البعض الآخر وسلَّم الجميع برأي الأغلبية، فذلك منتهى ما يمكن الطموح إليه. هذا بالإضافة إلى أنه من المؤكد أن ما في الديمقراطية من ضعف وعيوب في أوقات بعينها ستصبح سببا في قوتها مستقبلا، وذلك لأن الديمقراطية هي من الأنظمة التي تفسح المجال لمنتقديها ليعبروا عن موقفهم منها، فتملك بذلك القدرة على تقويم ذاتها وتجاوز نقائصها، على عكس الأنظمة المستبدة التي تكمم الأفواه.

وعموما فإن الكثير من العيوب التي نلاحظها في بعض المجتمعات الديمقراطية ناتجة عن ازدواج المعايير في كثير من سلوكيات أفرادها، وهذا ما يسميه ديوي بالمفارقة التي تجعل من المستعجل ربط الديمقراطية بالمدرسة. والمفارقة هنا تكمن في اعتماد معيارين اثنين في مواقفنا، بحيث نبني مواقفنا السياسية على المناقشة والحوار والإقناع، بينما في الحالات غير السياسية كالدين والأخلاق مثلا، يتم اللجوء إلى أساليب تقليدية تجعل الرأي محتكرا لدى فئة دون الفئات الأخرى. وكمثال على ذلك نشير إلى البيت والمدرسة، فهما مؤسستان من المفروض أن أسس الأخلاق كلها تنطلق منهما، ومع ذلك كما يقول ديوي: «نجد أن الطريقة المتبعة في حسم كل نزاع، خلقيا كان أم عقليا، لا تعدو الرجوع إلى سلطة الأب والمُدَرس أو إلى الكتاب المدرسي. فلا غرو، إذن، إن كانت الميولات التي تنشأ وسط هذه الأحوال والطرق، ميولات لا تتلاءم مع الديمقراطية في شيء»[31]، والآثار السلبية لهذه المفارقة تظهر في فترات الأزمات حيث يتم اللجوء إلى الأساليب غير الديمقراطية.

وإذا كانت الطبيعة البشرية، كما أوضحنا أعلاه، تتماشى مع الديمقراطية وتتوافق معها، فإن اعتماد الديمقراطية ييسر لهذه الطبيعة بأن تنضج أكثر وتزداد توافقا أكثر، ويتيح لها الفرصة لتترسخ بشكل كامل لدى أكبر عدد من الأفراد. وعلى الرغم من طول هذا الطريق ومشقته فهو طريق لا بديل عنه، لأن الخيار الديمقراطي هو الذي يشرك أكبر عدد ممكن من الناس في المسؤولية، أو بتعبير ديوي هو الذي يلقي أكبر عبء من أعباء المسؤولية على أكبر عدد من الناس، ويجعل من الديمقراطية طريقة من طرق الحياة الشخصية التي تزود صاحبها بمعيار أخلاقي سليم للسلوك الشخصي، وهذه من بين أهم النتائج التي توصل إليها ديوي على أساس قراءته لمعطيات الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم الذي خبره بتنقلاته المتعددة ومقارناته بينه وبين بلده الأصل.

31. نفسه، ص. 117.

العلم أولا

يعتبر ديوي أن العلم في العصر الحديث قام بدور حاسم في التمكين للديمقراطية، ولذلك فإن دور العلم في المدرسة وغيرها يعتبر من الأدوار الخطيرة في تغيير الذهنيات، ودفع المتعلم إلى الإقلاع عن المعتقدات الزائفة التي تقيد الفكر وتحد من فعاليته. والعلم بالنسبة إلى ديوي، ليس فقط مجرد مجموعة من النتائج المستنبطة، بل هو بالإضافة إلى ذلك موقف، عَمِل أصحابه على استخدام طرق معينة من الملاحظة والتفكير والتجريب والتحقيق، وغيرها من الخصائص التي تميز العلم وتشكل الموقف العلمي وتجعل منه موقفا فعالا، مقارنة بغيره من الطرق الأخرى. وبهذا الفهم الذي يجعل من العلم موقفا، ولا يكتفي بنشر نتائج العلوم الحقة والتعريف بها مهما كانت قيمة ذلك، يصبح من المتيسر تلقين هذا (العلم/ الموقف) لأكبر عدد من المتعلمين.

إن النظر إلى العلم من هذه الزاوية، يبين أهميته بوصفه أحد مقومات الثقافة التي يلزم بدل جهد كبير لجعل الأفراد يقبلونها ويتخلون عما يعارضها من مقومات أخرى، وذلك لأن الموقف السائد لدى عامة الناس هو الإعراض عن كل ما يناقض ما ظلوا يعتقدونه لسنين عديدة. وهذا ما يؤكده ديوي بحديثه عن كون اتصال القانون العام بالعادات والعرف وبمقاومة كل تغيير، أمر شائع معروف. ولذلك «فأوهام القبيلة والكهف والمسرح والمغارة التي قال بها «بيكون» Francis Bacon جعلت الناس يندفعون فيستنتجون النتائج أولا، ثم يبذلون جهدهم في الدفاع عما استنبطوه وحمايته من النقد وصيانته من أن يلحق به أي تغيير»[32].

إن آثار العلم الاجتماعية، إذن، هي مما يجب استحضاره دوما، كما يجب الوعي أن مقاومة التغيير سرعان ما يتم التغلب عليها بشكل تدريجي، خاصة عندما نجد أنفسنا إزاء أجيال متعاقبة أتيحت لها الفرصة للمرور عبر المدرسة التي تراعي القيم الديمقراطية، فالمشكلة هي مشكلة تربوية بالدرجة الأولى. لذلك ينتقد ديوي المدرسة التي تقتصر على مجرد توصيل معلومات جاهزة مهضومة إلى عقول النشء، والاكتفاء بتحويل العملية التعليمية إلى تلقين للوسائل الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، ومعلوم أن «الطرق المستعملة في تحصيل المعلومات التي من هذا القبيل، ليست هي الطرق التي تعين على تنمية المهارة في البحث عن الآراء وعلى استقصاء المعلومات وعلى اختبارها وتجريبها للوقوف على مدى ما فيها من خطأ أو من صواب»[33]، وهذا ما يجعل من الصعب تكوين الروح العلمية لدى المتعلم، وهي الروح التي في غيابها، يصعب على الفرد التحلي بالقيم الديمقراطية.

إن المشكلة بالنسبة إلى هذه المسألة، كما أشرنا أعلاه، مشكلة أخلاقية بالدرجة الأولى، وهي ترجع في آخر الأمر إلى حرية الاختيار الشخصي؛ أي أن الديمقراطية، من هذه الزاوية، وظيفة من وظائف الرأي العام والعواطف الغالبة على الشعب. وهذا ما يتطلب معه الأمر

32. نفسه، ص. 181.
33. نفسه، ص. 185.

نشر الروح العلمية بشكل ديمقراطي، حتى تصير هذه الروح جزءا من مكونات كل فرد من عامة الناس. يؤكد ديوي هذه الفكرة بقوله: «لأن الأفراد هم الذين بحاجة إلى هذا الموقف العلمي حتى يحل فيهم محل الكبرياء والتعصب للمصالح الشخصية والطبقية، ومحل اعتقادات صيرتها العادة والارتباطات الانفعالية الباكرة، عزيزة على أصحابها محببة إليهم. وهذه النتيجة لا يمكن أن تتحقق إلا بجهود نشيطة إيجابية يبذلها أفراد كثيرون اختيارا وطواعية»[34]. وما يؤكده ديوي بالنسبة إلى المتعلم أو الفرد العادي، يسحبه غاستون باشلار[35] على رجال العلم أنفسهم، خاصة أولئك الذين استحكمت فيهم غريزة المحافظة، فأصبح فكرهم ميالا إلى يؤكد معرفتهم أكثر من الميل إلى يعارضها، وميالا للأجوبة أكثر من الميل إلى الأسئلة التي هي سر تقدم العلم والمعرفة بصفة عامة.

الديمقراطية والعلم

الديمقراطية، إذن، تحتاج إلى جهد من أجل التمكين لها، كما أنها تحتاج إلى المرافعة للشرعنة لها، خاصة في المجتمعات التي تجذر فيها الاستبداد وأعطى للبعض الوهم بأنه من أجل الاستقرار والأمن، لا بد من قبضة حديدية تتحكم في كل المؤسسات، وكلما ارتخت هذه القبضة تسللت الفوضى للمجتمع. وهذه الفكرة قد تكون استقرت لدى البعض نتيجة الجهل وارتكاس المجتمع في التخلف وسلب أفراده عناصر الوعي التي تتيح لهم الفرصة للنقد والمقارنة، كما أنها قد تكون نوعا من الإشاعة التي تنشرها هذه الأنظمة المستبدة في وسائل إعلامها من أجل إبقاء الوضع على ما هو عليه لأطول أمد ممكن. وضرورة المرافعة والتمكين للديمقراطية بشكل دائم، لا يقتصر على المجتمعات المتعثرة بل يشمل كذلك المجتمعات التي هي على قدر كبير من التقدم في هذا المجال.

وقد اتخذ ديوي هذه الحقيقة منطلقا لنقد تصور فكر الأنوار الذي يرى أصحابه أن تقدم العلوم سيؤدي إلى قيام مؤسسات حرة بعد أن يقضي العلم على الجهل والأساطير والخرافات، وهو ينعت هذا التصور بالتصور الساذج الذي كان سائدا في القرن الثامن عشر. ومع ذلك فهو لا ينكر أن الجهل والخرافات والأساطير مصدر عبودية، وهي الدعائم التي يستند إليها كل حكم مستبد للاستمرار في استبداده. وهنا تبرز قيمة المدرسة في كونها تشكل أداة أساسية للترويج للأفكار العلمية، ونشر الوعي وتسريع عملية الدمقرطة التي يجب أن تشمل كل نواحي الحياة.

العلم إذن، لا ينتج مجتمعا ديمقراطيا يتمتع أفراده بالحرية ضرورة، بل أحيانا وفي غياب تفكيك الوقائع وانعدام المرافعة والحذر، قد يؤدي إلى عكس ذلك تماما. والسياق الذي أنتج فيه ديوي بعضا من أفكاره يكشف عن ذلك، إذ يرى أن تقدم العلوم الطبيعية في عصره أسرع وأشمل مما عرفته البشرية طوال تاريخها. وقد أدى تطبيق نتائج هذه العلوم على إنتاج السلح وتوزيعها إلى تركيز رؤوس الأموال تركيزا كبيرا أفضى إلى قيام اتحادات من

34. نفسه، ص. 188.

35. Gaston Bachelard, La formation de l’esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective, Paris, éd. Vrin, 1993, p. 17.

رجال الأعمال، فأصبح لهذه الاتحادات حقوقا وامتيازات واسعة أقرتها لها القوانين، وأعطى للأنظمة الحاكمة وسائل للتحكم في الرأي العام وفي عواطف الجماهير، «لها من القوة والكفاية، ما يجعل كل الوسائل السالفة التي كانت في أيدي المستبدين القدامى، أدوات هزيلة وخيالات حائلة»[36].

وإذا كان هذا الحكم يصدق بالنسبة إلى سياق التفكير الذي أدى بديوي لقول هذا الكلام، فهو أكثر صدقا بالنسبة إلى الظرف الراهن الذي نطرح فيه تصوره للديمقراطية والتربية والسياسة؛ فمع تطور وسائل الإعلام وشبكة الأنترنيت ومحركات البحث التي بواسطتها يمكن معرفة كل أسرار الأشخاص الأكثر خفاءً، وانتشار التكنولوجيا الحديثة على نطاق واسع، وتقدم الدراسات ذات العلاقة بأشكال التأثير والتمويه وقلب الحقائق... أو ما يسميه إيغناسيو رامونيIgnacio Ramonet بالدعاية الصامتة التي تغتصب العقول وتسمم القلوب[37]، كل ذلك وغيره كثر يجعل من الضروري التحلي بمزيد من اليقظة التي يجب أن تكون في مستوى التحدي الذي يواجه مجتمعات هذا العصر، لذلك تبقى المدرسة مرة أخرى وسيلة مثلى لتحقيق ذلك دون إغفال الوسائل الأخرى.

خاتمة

هذه بعض الأفكار التي حاولنا من خلالها تقديم عناصر من تصور الفيلسوف جون ديوي للتربية والديمقراطية، وهو تصور ليس من السهل إنزاله إلى أرض الواقع إلا بمساعدة الدولة كما أكد ذلك ديوي. ونشير إلى أن ما أوردناه من أفكار ليس سوى غيض من فيض، لأن تراث هذا المفكر الكبير يتطلب من أجل الإلمام به دراسات عدة تتناوله من جوانب مختلفة. ويكفي أن نُذَكِّر هنا ببعض الأفكار الأساسية في تصوره للتربية والديمقراطية والمتمثلة في إيمانه بقدرة الإنسان على النهوض، إذا ما توفرت له الشروط الضرورية لذلك، وتوسيعه للديمقراطية وتركيزه على الفردية والحرية وتحقيق الذات من خلال تجاوزه للمعنى السياسي الذي طغى على الكثير من الدارسين، بالإضافة إلى ربطه للتربية بالمدرسة وتوسيع حدودها هي الأخرى وتوثيق علاقتها بالتواصل والبيئة والخبرة والعلم... وإعطائها بعداً مستقبليا لا يعرف التوقف. وعلى الرغم مما حظي به هذا المشروع من اهتمام واعتباره مشروعاً تربوياً تقدمياً، فإنه لم يسلم من النقد، بل والنقد الحاد أحيانا، من طرف مجايلي ديوي وممن أتوا بعده، وقد انصب النقد على قراءته للوقائع[38] وتقييمه لها، وعلى مستوى المنطلقات والمقترحات التي اقترحها بخصوص هذا الموضوع الذي ما زال وسيظل أحد الحقول التي تَعِد بالكثير من الكشوف، خاصة بعد دخول العلوم المعرفية على خط أبحاث الذكاء والتربية والتعليم وترسيخ القيم.

36. الحرية والثقافة، ص. 157.

37. Ignacio Ramonet, Propagandes silencieuses : masses, télévision, cinéma, Gallimard, 2002.

38. François Leroux, Démocratie et expérience introduction à la démocratie créatrice de John Dewey, Horizons philosophiques, Volume 5, numéro 2, printemps 1995, P. 21.

المدرسة ورهان الديمقراطية في المغرب

الغالي أحرشاو
باحث في علم النفس

مقدمة

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

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

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

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

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

1. المقومات والخصائص الأساسية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. العوائق والتحديات البارزة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. الآفاق والتوجهات المستقبلية

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

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

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

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

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

خلاصة

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

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

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

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

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

المراجع

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

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

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

المدرسة بين إرادة الديمقراطية وواقع إعادة الإنتاج

خالد أوعبو
باحث في التربية والدراسات الإسلامية

تبدو علاقة المدرسة بالديمقراطية علاقة وثيقة، إذ لا يمكن الحديث عن مكونات أي نظام تربوي في غياب ديمقراطية حقيقية قائمة على الإنصاف وتكافؤ الفرص ومبنية على العدالة الاجتماعية. وفي الآن نفسه لا يمكن الحديث عن الديمقراطية في غياب مدرسة منصفة تضمن تعليما متسما بالجودة لجميع مكونات المجتمع دون تمييز. فما هي الآليات التي ينتهجها النظام التربوي لترسيخ ديمقراطية تربوية؟ فكيف يمكن للديمقراطية أن تؤسس لمدرسة منصفة؟ وكيف يمكن للمدرسة أن تكون صورة للديمقراطية، وأن تكرس العدالة الاجتماعية، وألا تكون فضاء ذا وظيفة صراعية يعكس الصراع الاجتماعي والتفاوت الطبقي ويعيد لنا إنتاج الورثة كما يقول بيير بورديو؟ وهل يعمل النظام التربوي بنظام ديمقراطي عادل أم يقوم بوظيفة اصطفائية قوامها فرز المتعلمين إلى فئات طبقية متفاوتة؟ وهل يمكن اعتبار المدرسة إيديولوجية وطبقية وغير ديمقراطية، تكرس التقسيم الاجتماعي؟ أم أنها مؤسسة ديمقراطية للتنشئة الاجتماعية؟

الديمقراطية التربوية : من أجل مدرسة منصفة

تؤكد جميع الوثائق التربوية الرسمية على أن النظام التربوي يعمل على القيام بمجموعة من الأدوار والوظائف، أهمها بناء مجتمع ديمقراطي من خلال تربية الناشئة على قيم الديمقراطية الأسرية والمدرسية والمجتمعية تؤمن بالحرية وبالمساواة وترفض كل أشكال التعسف والشطط والقمع والقهر والخوف.

لاتكاد تخلو وثيقة تربوية رسمية من تأكيد مبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص أمام جميع المغاربة في مجال التعليم، سواء من حيث تعميم الولوج أو من حيث نوعية التعليم. وتلك المبادئ تعد معايير لتحقيق الديمقراطية داخل فضاء المؤسسة التربوية. فكيف ورد هذا المفهوم في الوثائق التربوية في المغرب انطلاقا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح مرورا بالمخطط الاستعجالي؟

أولا : الميثاق الوطني للتربية والتكوين

أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجالاته ودعاماته ضرورة ترسيخ الديمقراطية والعدالة التربوية عبر العمل على تعميم التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، كما أعلن في قسمه الأول على عدد من الحقوق والواجبات الواجب احترامها في المؤسسات التعليمية مؤكدا في المادة ١١ على ضرورة احترام «المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن

المملكة المغربية» في جميع مرافق التربية والتكوين، و»تخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها». ثم جاءت المواد من 12 إلى 19 لتؤكد على ضرورة بناء المجتمع الديمقراطي ابتداء من المدرسة عبر العمل على تحقيق مبدإ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم.

لقد ربط الميثاق الوطني للتربية والتكوين ديمقراطية التعليم بتعميمه، فعنون المجال الأول ب«نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي»، وأكد في المادة 26 من دعامته الأولى المعنونة ب«تعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب» على تطبيق الإلزامية في التعليم لجميع المغاربة ابتداء من سن السادسة، كما أشار بأن التعليم أصبح «إلزاميا ابتداء من تمام السنة السادسة من العمر إلى تمام الخامسة عشرة منه، تبعا لتقدم إرساء الهياكل والشروط التربوية الكفيلة بإعطاء هذه الإلزامية محتواها العملي. ويستند تنفيذ الإلزامية، في كل مكان توافرت فيه هذه الشروط، على الجذب والحفز المعنوي للتلاميذ وأوليائهم، دون الاقتصار على الوسائل القسرية المشروعة وحدها».

إن تعميم التعليم الذي اعتبرته الوثيقة من التحديات الكبرى، لابد أن يرافقه تحسين الجودة والملاءمة لحاجات الأفراد وواقع الحياة ومتطلباتها، مع إيلاء الفتاة في العالم القروي عناية خاصة كما أكدت على ذلك المادة 25 من الوثيقة، مع «ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة، منذ سن مبكرة، للنجاح في مسيرهم الدراسي وبعد ذلك في الحياة المهنية، بما في ذلك إدماج المرحلة المتقدمة من التعليم الأولي» كما جاء في المادة 61.

وضمانا لتحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المواد 139 و140 على «إعادة هيكلة المطاعم المدرسية وتدبيرها على أسس لامركزية، مع إشراك الفرقاء، وخاصة منهم الآباء والأولياء والتلاميذ في البرمجة والمراقبة، بحيث توفر هذه المطاعم وجبات غذائية سليمة على أوسع نطاق، خصوصا في الوسط القروي»، وعلى ضرورة توفر كل مدرسة إعدادية على داخلية تستوفي كل شروط الصحة والراحة والمراجعة تحرص على استقبال التلاميذ من الوسط القروي». كما أولت الوثيقة العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وكفلت لهم الحق في ولوج مؤسسات التربية والتكوين، فأكدت في المادة 142 على ضرورة مراعاة حقوق «الأشخاص المعوقين، أو الذين يواجهون صعوبات جسمية أو نفسية أو معرفية خاصة، في التمتع بالدعم اللازم لتخطيها»، خاصة فيما يتعلق بتجهيز المؤسسات بممرات ومرافق ملائمة ووضع برامج مكيفة وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية، وبعد ذلك في الحياة العملية، بالإضافة إلى فتح المعاهد والمدارس المتخصصة في هذا المجال، بشراكة بين سلطات التربية والتكوين والسلطات الحكومية الأخرى المعنية، والهيئات ذات الاختصاص على أوسع نطاق ممكن. هذه الفئة التي تطرق إليها المخطط الاستعجالي في المشروع السابع من المجال الأول من باب إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال وضع استراتيجية ملائمة لضمان ولوجهم إلى المنظومة التربوية، حيث ينبغي أن يتوفر كل طفل، يعاني من الإقصاء الاجتماعي والإعاقة على مقعد تربوي.

إن دمقرطة التعليم، حسب الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تستوجب في المرحلة الأولى توسيع العرض المدرسي بغرض نشره وتعميمه وربطه بالمحيط الاقتصادي؛ لأجل ذلك أولى الميثاق الوطني للتربية والتكوين أهمية بالغة لبلوغ هذا المقصد فأكد في المادة 27 من الدعامة الأولى ضرورة بذل «كل الجهود لاستقطاب جميع المتمدرسين، وضمان تدرجهم الدراسي على نحو متواصل، مواظب ومكلل بالنجاح على أوسع نطاق، للقضاء تدريجيا على الانقطاع والفشل الدراسي، والمتابعة المتقطعة أو الصورية للدراسة. ويدخل في عوامل استقطاب التلاميذ وحفزهم ومساعدتهم على النجاح، تقريب المدرسة من المستفيدين منها».

في نفس السياق أكد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أن مهمة التربية والتكوين ليست منوطة بالمؤسسات التعليمية فقط، ذلك أن الجماعات المحلية عليها القيام بواجبات الشراكة مع الدولة، والإسهام إلى جانبها في مجهود التربية والتكوين، وفي تحمل الأعباء المرتبطة بالتعميم وتحسين الجودة، وكذا المشاركة في التدبير وفق ما جاء به الميثاق، وذلك «تيسيرا لتعميم تعليم جيد، وسعيا لتقريب المدرسة من روادها وإدماجها في محيطها المباشر، خصوصا في الأوساط القروية وشبه الحضرية». أما بخصوص تمويل التعليم أكد في المادة 173 على «أن الدولة تتحمل القسط الأوفر وتضطلع بالدور الأكبر في تمويل التعليم، وتضمن على الخصوص، علاوة على باقي مسؤولياتها، تعميم التعليم الإلزامي من سن السادسة حتى متم سن الخامسة عشرة وشروط تمويله لفائدة كل الأطفال المغاربة، بتشارك وتعاون مع الجماعات المحلية». أما المادة 171 من الوثيقة فجاءت لتؤكد إسهام الجماعات المحلية، في إطار اختصاصاتها، وبشراكة مع سلطات التربية والتكوين، في العبء المالي الناتج عن تعميم التعليم الجيد، كل حسب استطاعته، عبر «الإسهام في تعميم التعليم الابتدائي، خصوصا في العالم القروي، بتخصيص محلات جاهزة وملائمة، أو بناء محلات دراسية جديدة وتجهيزها وصيانتها بشراكة مع الدولة، وكلما أمكن مع المنظمات غير الحكومية المعتمدة من لدن السلطات الوطنية أو الجهوية للتربية والتكوين».

ثانيا : الرؤية الاستراتيجية للإصلاح

لقد ربطت الرؤية الاستراتيجية مبدأ دمقرطة التعليم بمجموعة من المفاهيم منها الإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص، كما ربطته في فصلها الأول بمبدأ تعميم التمدرس «بفرص متكافئة» باعتباره «رهانا سياسيا ومجتمعيا حاسما لتحقيق الإنصاف على المستوى المجالي والاجتماعي، وعلى أساس النوع، والقضاء على التفاوتات بمختلف أنواعها، وإقامة مجتمع إدماجي تضامني». غير أن الإنصاف في الولوج والتعميم كما تحققت منه نسب متقدمة إلا أنه تعترضه مجموعة من الصعوبات بدرجات متفاوتة في جميع الأسلاك. وتوطيدا للمكتسبات واستدراكا للتعثرات ولأجل تحقيق تعميم وتكوين منصفين اقترح المجلس الأعلى للتربية والتكوين في رؤيته ثمان رافعات للتغيير.

أكدت الرؤية الاستراتيجية في الرافعة الأولى على «تحقيق المساواة في ولوج التربية والتكوين» عبر توفير المستلزمات الميسرة للتربية والتكوين بهدف تحقيق الولوج التام

للتربية والتكوين «لجميع الأطفال المغاربة، إناثا ذكورا، دون تمييز قائم على أساس (الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة، أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي مهما كان)، في كافة الأسلاك والمستويات التعليمية والتكوينية، وفي التزام بمبدأي تكافؤ الفرص والاستحقاق، انسجاما مع مسؤولية الدولة في تعميم التعليم وإلزاميته». مؤكدة كذلك على «السهر على تعزيز وتوسيع نظام الإعانات المالية للأسر المعوزة لكي لا يكون وضعها الاقتصادي عائقا أمام تمدرس أبنائها، في أفق تعميمه إلى نهاية التعليم الإعدادي كلما أمكن ذلك، ضمانا لمواصلة التمدرس إلى نهاية التعليم الإلزامي». هذا التعميم الذي يجب مصاحبته بآليات «كفيلة بضمان التتبع الفردي للتلاميذ، واعتبار الدعم التربوي المكثف حقا للمتعلمين المتعثرين دراسيا، وجعله مدمجا في المناهج والبرامج والزمن الدراسي»، مع «مواصلة الجهود الهادفة إلى محاربة الهدر والانقطاع المدرسيين وتجفيف منابعهما، واعتماد برامج تشجيعية لتعبئة وتحسيس الأسر بخطورة الانقطاع عن الدراسة في سن مبكرة، وتقوية دور (مدرسة الفرصة الثانية) في إعادة إدماج اليافعين والشباب، إما في التعليم النظامي أو التكوين المهني، أو إعدادهم للاندماج السوسيومهني».

ومن أجل بلوغ ديمقراطية مجالية، أكدت الرؤية الاستراتيجية في الرافعة الثالثة ضرورة تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصاص. لأجل ذلك تعمل الدولة على تعميم تعليم إلزامي منصف وذي جودة دون تمييز مجالي. كما تقتضي الاستجابة لمتطلبات الإنصاف وتكافؤ الفرص تخصيص التمدرس بالوسط القروي بتمييز إيجابي ييسر تعليما بفرص متكافئة لفائدة الفتيات والفتيان بهذا الوسط، وتوفير كل وسائل تحصين تمدرسهم من كل أسباب الانقطاع المبكر والهدر. لهذا الغرض، يتم تعبئة جميع الشركاء وتوفير جميع الإمكانات التربوية واللوجيستية لإنجاح هذا الورش التربوي الكبير. واتفاقا على ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين فإن الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين أكدت على أهمية الشراكات لتعميم التعليم عبر «التفعيل الناجع لمشاركة الجماعات الترابية في النهوض بالمدرسة، وذلك بالتنصيص على مساهمتها في مجهود التعميم المنصف في القانون المنظم لها، مع تخصيص التمويل اللازم لذلك، ووضع آلية للتنسيق بين جميع المرافق العمومية على الصعيدين الجهوي والمحلي، لتمكين مؤسسات التربية والتكوين من فضاءات ملائمة ومحيط قادر على تعزيز شروط تعميم منصف للتعليم، ميسر للنجاح الدراسي والتكويني للمتعلم»، مع العمل على تخويل مؤسسات التربية والتكوين التأطير والتجهيز والدعم اللازم وذلك عبر مواصلة الجهود والبرامج الرامية إلى تأهيل مؤسسات التربية والتكوين، مع تخصيص تمييز إيجابي لفائدة المؤسسات ذات الخصاص، وتلك القائمة بالمناطق النائية والقروية و شبه الحضرية، ترسيخا لإعمال الإنصاف في ظروف التعلم والتمدرس، وتعزيزا لجاذبية المدرسة من خلال توفير الأطر الكافية والمؤهلة، وكذا من خلال تمكين مؤسسات التربية والتكوين من البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات الديداكتيكية اللازمة، وفضاءات التعلم والتثقيف والتنشيط والدعم والتربية الفنية بكل أنواعها، كما جاء في الرافعة السادسة من الرؤية الاستراتيجية.

إن تأكيد تعميم التعليم الجيد المتعدد الأساليب يشمل كذلك العناية بذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة الأشخاص في وضعية إعاقة. لذلك أكدت الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية على ضرورة تأمين الحق في ولوج هذه الفئة للتربية والتكوين، مؤكدة أن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يعتبر كسب هذا الرهان يقع في صميم الإنصاف والعدالة الاجتماعية. لذلك فهو «يدعو إلى قيام الدولة، لاسيما 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»، من خلال «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 الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط»؛ مع ما يستتبع ذلك من تكوين للمدرسين في المجال مع إدماج مجزوءات خاصة لتدريس هذه الفئة في برامج التكوين الأساسي والمستمر.

إن من أهم معايير ديمقراطية التعليم توفير جميع الشروط لتمكين المتعلمين من استدامة التعلم. لأجل ذلك، أكدت الرافعة الخامسة من الرؤية الاستراتيجية أن الاحتفاظ بالمتعلمين لأطول مدة ممكنة داخل المدرسة على أساس الاستحقاق ومعايير الجودة يعد عاملا أساسيا لتحقيق تعليم عادل ومنصف يوافق إنهاء المراحل الدراسية للتعليم الإلزامي والتعليم التأهيلي، وتتويج ذلك بإشهاد. كما يتحقق هذا الاحتفاظ بالتوجيه نحو التكوين المهني أو الالتحاق بالتعليم العالي وفق الشروط المطلوبة للولوج.

وللتمرن على الممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات التعليمية أكدت الرؤية الاستراتيجية ضرورة «السهر على الالتزام باحترام مبادئ حقوق الطفل المرأة والإنسان بوجه عام، في جميع مرافق التربية التكوين، كما تنص على ذلك مقتضيات الدستور، والاتفاقيات الدولية المصادق عليها، والمواثيق الدولية ذات الصلة. وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها».

الديمقراطية المدرسية وفلسفة إعادة الإنتاج

يرى العديد من الباحثين خاصة في مجال السوسيولوجيا بأن واقعنا التربوي لا يوفر مجالا حقيقيا للديمقراطية سواء داخل فضاءات المؤسسات التعليمية أو في محتويات المناهج، بل وحتى في تقسيمات التخصصات الدراسية. فالمؤسسات التعليمية حسب زعمهم ليست سوى فضاءات تكرس المآسي الاجتماعية وصراع الأجيال والصراع الطبقي وإعادة إنتاج النخب. فهم يؤكدون بأن المدرسة غير ديمقراطية، وينحصر دورها في خدمة مصالح الأقلية المحظوظة، وتكريس سياسة التبعية لنظام سياسي وإيديولوجي قائم.

في نفس السياق يؤكد بيير بورديو بأن المدرسة « تعمل على تقسيم متعلميها إلى فئات وطبقات اجتماعية: فئة الطبقات المسيطِرة وأخرى مُسيطَر عليها، كما تعمل على إعادة إنتاج الورثة، لأن النظام التربوي يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، فتكرس بذلك

«النخبوية والفئوية»، محافظة على الوضع القائم الذي أنتجته؛ فالمتعلمون لا يملكون فرصاً متساوية في التحصيل، بل إن الطبقة الاجتماعية والمنطقة الجغرافية التي ينحدر منها المتعلم تحدد نوعية التعليم الذي سيحصل لاحقا» [1].

أما بازيل برنشتاين فأكد أن المؤسسات التعليمية عموما «تقوم بوظيفة اصطفائية قوامها فرز المتعلمين إلى فئات طبقية اجتماعية متراتبة في سلم الحياة الوظيفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية»[2]. والنتيجة الحتمية لذلك كون النظام التربوي نظاما غير ديمقراطي يعمل على خدمة الأقلية الحاكمة.

كما يرى كل من بودلو (C.Baudelot) وإستابليه (R.Establet) بأن المدرسة إيديولوجية وطبقية وغير ديمقراطية، تكرس التقسيم الاجتماعي لوجود «شبكتين لانتساب الطلاب إلى المدارس، يحددهما الفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري، ثم التعارض بين طبقة مسيطرة، وأخرى خاضعة للسيطرة»[3].

نفس الشيء بالنسبة لألتوسير الذي اعتبر المدرسة جهازا إيديولوجيا للدولة، يعمل على تأمين سلسلة إعادة الإنتاج وعلى ترسيخ الخضوع للإيديولوجيا السائدة، معتبرا بأن النظام المدرسي هو «يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج، عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي، تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية»[4].

وبما أن المدرسة؛ حسب زعمهم، طبقية وغير ديمقراطية، فإنها في الدول المتخلفة والمستبدة تكرس سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي؛ مما جعل إيفان إليتش (Ivan Ilitch) يدعو إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية، في كتابه «مجتمع بدون مدرسة»[5].

يؤكد بيير بورديو من خلال كتابه «إعادة الإنتاج» على أن المدرسة تساهم في إعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي بدل العمل على تقليصه. والمدرسة حسب اعتقاده ما هي سوى أداة خفية للهيمنة، والثقافة المدرسية هي ثقافة الطبقة المهيمنة. ويعتقد بورديو بأن الطبقة المسيطرة تفرض نوعا من الثقافة والمعرفة المدرسية وتشرعنها. وبالتالي فهي ثقافة قسرية لأن «انتقاء الدلالات التي تحدد بصفة موضوعية ثقافة جماعة أو طبقة بوصفها منظومة رمزية هو تعسفي، ووظائف هذه الثقافة لا يمكن أن تكون مستخلصة من أي مبدأ كوني أو

1. التريدي عبد الخالق، المؤسسات التعليمية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي، مجلة ذوات، العدد 14، 2015، ص 130.
2. التريدي عبد الخالق، المؤسسات التعليمية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي، مجلة ذوات، العدد 14، 22015، ص 130.
3. مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص.ص.21-24.
4. المرجع نفسه. ص. 21-24.
5. Illich, Ivan. Une société sans école. Paris : Seuil, 1971.

طبيعي أو بيولوجي أو روحي»[6]، كما يعتبر بأن الثقافة المدرسية ليست محايدة وإنما هي ثقافة طبقية. والأكيد بأن المسافة بين المدرسية وثقافة وسط الانتماء المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية كلما كانت قصيرة، كلما كان النجاح في المؤسسة مرتفعا. وهذا يضرب في صميم ديمقراطية المدرسة، ذلك بأن أبناء الطبقات المحظوظة ورثوا رأسمالا ثقافيا يتكون من رصيد مستبطن على شكل معارف وميكانيزمات للتفكير ومعجم لغوي مهم بفضل تفاعلهم في وسطهم الاجتماعي، وبفضل اطلاعهم على الكتب وقيامهم بالأسفار وزياراتهم للمسارح...، هذه المكونات الثقافية تزيد من انفتاحهم وتدريبهم على التفاعل مع المعرفة المدرسية بشكل مثالي على عكس الطبقات الفقيرة. وبالتالي فليس من الغريب أن نجد تمثيل أبناء الطبقات الميسورة في الجامعات ذات الاستقطاب المحدود أقوى مقارنة مع أبناء الطبقات المعوزة.

يذهب بورديو إلى القول كذلك بأن المدرسة فرضتها الجماعة المهيمنة، وبالتالي فإن محتويات المناهج صنعت لتتماشى مع مصالح هذه الجماعة. وفي نفس السياق يؤكد أن «إيديولوجية الموهبة» تعمل على إخفاء «إعادة إنتاج» النخب، بل تبرر التفاوت وعدم المساواة المدرسية والاجتماعية وتشرعنها. فالديمقراطية المعلنة في المناهج تؤدي في الواقع إلى إقصاء الطبقات المسيطر عليها وتدعم شرعية الطبقات المسيطرة. ذلك أن «إيديولوجيا الموهبة» متأصلة في المنظومات التربوية وتسلم بأن التفاوت في النجاح المدرسي يعكس التفاوت في القدرات العقلية «الفطرية» وليس الانتماء الطبقي.

أما الواقع حسب بورديو فهو على العكس من ذلك تماما، حيث إن معايير النجاح اجتماعية بالأساس وليست مدرسية، والتفوق الدراسي في حقيقته تفوق اجتماعي مغطى بإديولوجيا الموهبة. فالمدرسة تحول التفاوت الاجتماعي في شكل نتائج تنافس منصف وعادل، وهكذا فإن منظومة التقييم المدرسي تصبح اعتباطية ومتعسفة.

آليات ترسيخ الديمقراطية في مجال التربية

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الديمقراطية في مجال التربية والتعليم، ونحصرها في نوعين اثنين:

1- ديمقراطية التعلم

ونعني بها إعطاء جميع المتعلمين الحق في الاستفادة من جميع التعلمات بشكل عادل في إطار تكافؤ الفرص، وتوفير الإمكانات لإظهار نبوغهم ومنحهم فرصة مواصلة تعلمهم بشكل متكافئ. بناء على ذلك يتوجب على المؤسسات التعليمية تبوىء المتعلم مكانته الأصلية في محور العملية التربوية التكوينية، وأن تتعامل مع جميع المتعلمين على أساس أن ينال كل واحد حقه في التعليم والتثقيف والتكوين بالاستعانة بجميع البيداغوجيات المناسبة وجميع المعينات الممكنة والمتوفرة. على أساس أن يتم بناء النظام التعليمي

6. Bourdieu, Pierre et Passeron, J. C. La reproduction. Editions de Minuit, 1970. p. 22

وتنظيم مدخلاته وعملياته وممارساته، بما يحقق تكافؤ الفرص للمتعلم، وبما يؤدي إلى تنمية شخصيته لأقصى ما تؤهله إليه قدراته واستعداداته وميوله، من دون أن يقف وضعه الاجتماعي والاقتصادي حائلا أمام الالتحاق بالتعليم والارتقاء في السلم التعليمي.

2- ديمقراطية التعليم

يكون التعليم ديمقراطيا عن طريق سن التشريعات والقوانين التي تفرض إلزامية التعليم وإجباريته ومجانيته لجميع فئات المجتمع، وكذا من خلال تعميمه وتوحيد مناهجه على الرغم من تنوعها في الأشكال والمضامين، وتكييفه حسب المناطق والخصوصيات الجغرافية والثقافية.

إن ديمقراطية التعليم تفرض التعبئة الشاملة والاستفادة العادلة المتكافئة للخدمات التربوية لجميع أبناء الوطن بطريقة عادلة ومتساوية تتكافأ فيها الفرص، كما تفرض إدارة النظام التعليمي وتنظيمه وهيكلته في المستويات الإدارية والتنظيمية المختلفة، المدرسية منها والإشرافية، المحلية والمركزية بأسلوب ديمقراطي يضمن المشاركة المؤسسية والتفاعل والتعاون مع جميع الفئات ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل النظام التعليمي وخارجه.

لربط الديمقراطية بالمدرسة لابد من التفكير في إحداث ثورة حقيقية في كل ما يرتبط بالمنظومة التربوية، بدءا بالمناهج التربوية والكتب المدرسية وأساليب التربية والتكوين وكذا بالوسائل والمعينات التي تساعد على أداء المدرسة عملها على الوجه الأكمل. فالمناهج التي لا تتضمن مفاهيم ديمقراطية لكي تعززها في سلوك المتعلمين، تبتعد بهم عن ممارسة الديمقراطية. كما يجب إحداث ثورة حقيقة في العلاقات الإدارية داخل المنظومة التربوية وتجاوز الطابع البيروقراطي الذي يسودها ابتداء من المركز وانتهاء بالفروع، وكذا ثورة حقيقية في العلاقات داخل الفضاء المدرسي، ذلك فعلى على الجميع الوعي بأهمية الديمقراطية كأساس من أسس التربية ورافعة مهمة في نجاح العملية التربوية. فبالإضافة إلى كونها ضرورة في تنشئة جيل متشبع بقيم الديمقراطية، فهي كذلك ذات أهمية قصوى في إنجاح العملية التعليمية بشكل عام. فلا تعلم حقيقي إن لم تمارس الديمقراطية في فضاءات المؤسسات التعليمية. فالمدرس مطالب بأن يكون قدوة لتلامذته بأن يمارس الديمقراطية في قاعة الدرس، وأن يعامل المتعلمين بطريقة تعزز لديهم مفهوم العدالة والمساواة، وإتاحة فرصة المشاركة لكل واحد منهم، وإضفاء جو من المودة والاحترام بينه وبينهم. وبهكذا ممارسات يمهد المدرس الطريق أمام تلامذته على الانتماء الحقيقي للجماعة.

أكدت العديد من الدراسات على الأثر السلبي للامساواة على التحصيل الدراسي. كدراسة «للامساواة الاجتماعية والمحفزات المدرسية» (Inégalité Sociale et motivation scolaire) لصاحبها ليفي لوبواييه (1881)، ودراسة «النظام الاجتماعي والمعرفة المدرسية» Système social et savoir scolaire لصاحبها محمد شرقاوي (1978)، ودراسة «الأصول الاجتماعية والتوجهات المدرسية. اللامساواة في تكافؤ الفرص، أمام التعليم، عبر التحقيقات الميدانية» Origine sociale et destinée scolaire. L›inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes لصاحبيها دومينيك غ. وإريك موران (1885).

وقد أكدت هذه الدراسة على أن المؤسسات التعليمية التي تسودها مشاعر التعاون والاحترام، والثقة المتبادلة، هي المؤسسات الأكثر قدرة على النهوض بالحياة المجتمعية، وتنمية الإبداع، وبناء شخصية الطفل. كما أكدت أهمية المناخ الأكاديمي الديمقراطي في بناء الحياة التربوية الأفضل.

وهنا أشير إلى الدراسة الهامة التي أجرتها ليبرمان Lieberman (2000) «حول الاتجاهات الديمقراطية في المدرسة الأمريكية» والتي هدفت إلى الكشف عن السمات، والملامح الديمقراطية للمدرسة في مستويات المنهج والمعلم والإدارة. وقد بينت هذه الدراسة أهمية انتهاج الأسس والمفاهيم الديمقراطية في العملية التربوية، وأثرها في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم من الجوانب كلها.

كما يتحقق ترسيخ الديمقراطية المدرسية يتحقق بما يأتي:

- العمل على تعزيز الدعم الاجتماعي والرفع من المستوى المعيشي والمعرفي للمجتمع المغربي لمسايرة ومواكبة التطور السريع للمعرفة.
- الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجال التربية على الديمقراطية وتكييفها مع خصوصياتنا الثقافية.
- اعتماد المقاربات والبيداغوجيات المناسبة في الانشطة الصفية واللاصفية التي تسهم في ترسيخ الديمقراطية.
- إصلاح المناهج بما يتلاءم وقيم الديمقراطية.
- توفير فرص التعلم لكل أفراد المجتمع على حد سواء تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص.
- العمل على تبني سياسة تربوية تأخذ بعين الاعتبار أهمية تطوير الفعاليات الديمقراطية عملياً، ونظرياً في المدرسة.
- تضمين مناهج تكوين المدرسين مجزوءات تهتم، بالممارسات الديمقراطية داخل فضاءات المؤسسات التعليمية.
- تكثيف قيم الديمقراطية في المناهج المدرسية.

خاتمة : دمقرطة المجتمع في ديمقراطية التربية

ما يمكن تأكيده هو أن ديمقراطية التعليم لا يمكن أن تتحقق إلا إذا تحققت ديمقراطية مجتمعية وسياسية حقيقية، وهذه الأخيرة لا يمكن بلوغها إلا إذا تحققت إرادة حقيقية لدمقرطة التعليم. أكيد أن المدرسة تتحمل المسؤولية الكبرى لتغيير المجتمع تغييرا ديمقراطيا عن طريق تخليق الناشئة وزرع بذور الديمقراطية فيها، إلا أن هذ التغيير لابد أن تسبقه وترافقه إرادة حقيقية للنخبة السياسية المهتمة بصناعة الشأن التربوي لدمقرطة المدرسة من الإلزامية إلى التعميم والتوحيد وتحقيق الجودة. ذلك أن دمقرطة المجتمع

وبنائه حضاريا وأخلاقيا من أهم الآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطية الحقيقية في نظامنا التربوي والتعليمي. فأهمية المدرسة تكمن في تغيير المجتمع وتحديثه وعصرنته ومساهمته في تحقيق الديمقراطية وإرساء فكر الاختلاف وشرعية الحوار في مناهجها على وجه الخصوص، التي لابد أن تتضمن ما يسمح بترسيخ ثقافة الحوار وتقبل الآخر واكتساب مبادئ النقد الذاتي والتشبث بقيم التسامح والتضامن والتعايش وغيرها من القيم الديمقراطية؛ بغية بناء مجتمع ديمقراطي.

المراجع

- 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.
- التريدي عبد الخالق. المؤسسات التعليمية آلية لإعادة الإنتاج الاجتماعي. مجلة ذوات، العدد 14، 2015.
- مارسيل بوستيك. العلاقة التربوية. ترجمة: محمد بشير النحاس. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1986.
- Illich, Ivan. Une société sans école. Paris : Seuil, 1971.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, J. C. La reproduction. Editions de Minuit, 1970. p. 22

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.

نحو مقاربة ميكرو بيداغوجية للتربية المدرسية على الديمقراطية

خالد العبيوي
باحث في الفلسفة

مقدمة

يشهد المغرب، حاليا، تحولات على المستوى السياسي، من خلال تبني الخيار الديمقراطي، تجد المؤسسة المدرسية نفسها مدعوة للانفتاح عليه ومواكبته ومسايرة رهاناته. ولا ريب أن المخططات التربوية تعمل جاهدة على إخراج المدرسة من عزلتها، بشكل يحقق الانسجام بينها وبين مؤسسات المجتمع الأساسية. وهذا ما يعطي الأهمية البالغة للخدمات التي تقدمها المدرسة للأجيال المتعاقبة، من أجل ترسيخ الثقافة الديمقراطية وما يرتبط بها من مبادئ المواطنة وحقوق الإنسان...

لا أحد ينكر بأن النظام التربوي المغربي عرف في مساره التاريخي عدة محطات للإصلاح البيداغوجي، مست مختلف مجالات ومكونات هذا النظام، صاحب ذلك ترسانة تشريعية هامة. لكن رغم الجهود والمبادرات فإن هذه الإصلاحات ظلت في نظر الكثير من المتتبعين دون مستوى الانتظارات، مما ضيع الوقت وبدد الطاقات وأهدر الأموال...ما يبدو واضحا هو أن هناك نوايا طيبة للإصلاح لكنها ظلت حبيسة الوعود والتوصيات. أما الواقع الفعلي فيكشف عن اختلالات واختلافات بين التنظير والتطبيق، وكأننا أمام أشكال من المقاومة تحول دون تنفيذ تلك المشاريع، رغم توفر الإرادة السياسية الكفيلة بتحقيق الانتقال البيداغوجي المتوخى.

هل تستطيع الآلة المدرسية تربويا ترسيخ قيم الديمقراطية لدى المتعلمين، أم أننا نقوم فقط بإسقاطات نظرية (وهمية) بتأثير من خطابات تربوية وسياسية ضاغطة؟ يمكن التفصيل في هذا السؤال المركزي من خلال صياغة الأسئلة الآتية: هل هناك بالفعل من قيم وأنماط سلوكية ذات صلة بالثقافة الديمقراطية تحفل بها المؤسسة المدرسية؟ هل يساهم المنهاج الدراسي السائد في تمرير المبادئ الديمقراطية؟ هل يقوم الفاعلون التربويون المباشرون بتنشئة التلاميذ سياسيا على الديمقراطية ضمن سياقات محلية أم منهم من يتخذ موقف الرفض تجاه هذه التنشئة؟

من الخطأ اختزال الثقافة الديمقراطية المدرسية إلى مقاربة واحدة، سواء كانت هذه المقاربة ماكروبيداغوجية تنطلق من العام حيث المجتمع والدولة والفئة الاجتماعية، أو ميكروبيداغوجية تنطلق من الخاص حيث استراتيجيات وتجارب الفاعلين التربويين المباشرين داخل سياقات محلية محددة. إن إعطاء الأولوية التفسيرية للبنيات الاجتماعية باعتبارها تحدد السيرورات الفردية، يجعل هذا النمط من التفسير أسير تصور تبسيطي

اختزالي، مما يستلزم الانفتاح على نموذج آخر يتناول الممارسات التربوية باعتبارها مستقلة نسبيا عن المحددات الموضوعية (البنيات الاجتماعية)، تجاوزا لأي مأزق إشكالي. مما يجعلنا نسلط الضوء على آليات اشتغال المؤسسة المدرسية، الخفية منها والمعلنة، ضمن ممارسات الفاعلين التربويين داخل فضاءات المدرسة ومحيطها المحلي.

مقاربة ميكروبيداغوجية للتربية على الديمقراطية

هيمنت على الدراسات التربوية إلى حدود الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، مسألة العلاقة بين الظواهر السوسيو-تربوية والبنيات الاجتماعية، وتأثير دور النظام التربوي وسياسات الدولة والفئات الاجتماعية والمجتمع العام... ولعل دراسات بورديو وباسرون وبودلو وإستابلي، وقبلهم دوركايم خير دليل على ذلك، وفي المغرب سارت على هذا المنوال العديد من الأبحاث الأكاديمية والجامعية. لكن التطور الذي عرفته مناهج البحث بالاستعانة بأدوات وأساليب إحصائية في جمع المعطيات، وبتقنيات الملاحظة والمقابلة والاستمارة وتحليل المحتوى ودراسة الحالة وتوثيق المونوغرافيات... دفع الباحثين في بداية الثمانينيات في فرنسا وقبلها في الدول الأنجلوساكسونية إلى تدقيق الممارسة العلمية، بدل التعامل مع مفاهيم مطاطية وشاسعة وأحيانا غامضة يصعب تحديدها وحصرها. فتم التركيز على دراسة الأنساق المحلية المصغرة (micro-systèmes locaux) ومن ضمنها المدرسة. وهذا ما طور البحث التربوي ومكنه من الانتقال في تحليلاته من البنيات إلى السياقات المحلية، بالتركيز على المحلي والفردي، وعلى التجاذبات داخل المؤسسة المدرسية والفضاءات المرتبطة بها. لكن ليس معنى ذلك أن المدرسة تشتغل كنسق مغلق ومنعزل عن الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمجتمع. فالمدرسة تتطور داخل هذا الأخير، وهي في تفاعل مستمر ودائم معه، مما يستبعد أي تصور تربوي يتناول المدرسة في استقلال عن المجتمع العام.

تأسيسا على ما ورد ذكره سيكون من السطحية والتبسيط ربط العلاقة بشكل حتمي وآلي بين التربية على الديمقراطية كما تم عرضها في التوجيهات التربوية والمذكرات والوثائق الرسمية ومقدمات بعض الكتب المدرسية، دون مراعاة الممارسات الشخصية للفاعلين في سياقات خاصة. هكذا أمكننا الحديث عن مقاربة فاعلة في إطار سوسيولوجيا التربية[1]، مقاربة تهتم بدراسة الأنساق المحلية المصغرة كالمؤسسة المدرسية والفصل الدراسي والفاعلين التربويين، فضلا عن ثقافات المحيط المحلي...

1. الفاعلون التربويون ومسألة التربية على الديمقراطية

الفاعلون التربويون ليسوا دائما كائنات طيعة تنفذ ما يطلب منهم، بل إن كل فاعل تربوي يمارس تأثيره الخاص بناء على مصالحه الذاتية. فتصبح المدرسة، تبعا لذلك، فضاء لاستراتيجيات الفاعلين. على هذا المستوى لم يعد مجديا تفسير سلوكاتهم بمرجعية إلى محددات اجتماعية عامة. هنا تبرز أهمية نظرية «الفاعل الاجتماعي» التي تدرس الظاهرة التربوية في الممارسات اليومية.

1. Duru-Bellat (Marie) et Van Zaten (Agnès). Sociologie de l'école. Armand Colin. 2e Ed. Paris.2001. p.129.

فالمدرسون مثلا لا يشكلون هوية مهنية واحدة وثابتة، بل هويات مجزأة ومتعددة وديناميةّ[2]. إن مجرد الإقرار بوجود اختلافات بين المدرسين حول قضايا كثيرة داخل المؤسسة، دليل على أن هؤلاء الفاعلين ليسوا متجانسين[3]. والمدرسة ليست بالتالي موقعا محصنا من التمرد، كلما شعر المدرس بأن الفضاء المؤسسي المدرسي يتعارض مع مصالحه الذاتية. وهذا ما يفسر ظهور حالات من رفض المدرسين لما هو مطلوب منهم، أو البطء في إنجازه، أو اللامبالاة والإهمال، أو التحايل والتواطؤ، وأحيانا إنتاج قيم وسلوكات مضادة لما هو سائد أو مأمول. لهذا لم يعد المدرس ذلك الموظف الخاضع والطيع الذي يطبق التعليمات ويخضع للتوجيهات الرسمية. وهو ما يفسر فشل العديد من مشاريع الإصلاح والتجديد التي تتجاهل آراء المدرسين وتقصي مصالحهم، فتنظر إليهم كمستخدمين وظيفتهم التنفيذ فقط. فتُقابل القرارات التربوية الرسمية، الداعية إلى إشاعة ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان، بالفتور أحيانا، وبالرفض أحيانا أخرى، طالما أن المدرسين يعتبرون تلك القرارات غير ملزمة، متعالية وتشكل عبء إضافيا.

نفس الشيء بالنسبة لفاعل اجتماعي آخر لا يقل أهمية داخل المنظومة التربوية، ذلك أن النظرة الكلاسيكية الضيقة تنظر إلى التلاميذ كمستقبلين طيعين، بإمكانهم الاستيعاب الفوري للقيم والمعايير الديمقراطية. هيمن هذا التصور عبر نظريات التنشئة الاجتماعية، متجاهلا قدرة هؤلاء التلاميذ على تنشئة ذواتهم انطلاقا من هوياتهم وثقافاتهم وتجاربهم الخاصة[4]. بدليل أن الوقائع تبين بالملموس حجم التمرد الذي يمارسه التلاميذ على كثير من القيم التي تشيعها المدرسة، بل ويروجون لقيم أخرى منافية...[5] لهذا سيكون من العبث اختزال التنشئة الاجتماعية في سيرورة تطابق الفاعلين مع المجتمع العام. ليس التلميذ منفعلا وسلبيا، ولكنه كائن اجتماعي موسوم بثقافة أو ثقافات العائلة والمحيط والأقران ووسائل الاتصال...[6] تلقن المدرسة قيما ونماذج سلوكية ومعارف وعلاقات، وفي المقابل يروج التلاميذ قيمهم وسلوكاتهم وعلاقاتهم تبعا لمصالحهم الخاصة[7].

ما قيل عن المدرسين والتلاميذ ينطبق أيضا على فاعلين تربويين آخرين، في إطار المنظومة التربوية، ومنهم الإداريين والآباء والشركاء المحتملين للمؤسسة المدرسية. وهذا ما جعل الباحثين السوسيولوجين يدرسون الممارسات اليومية للفاعلين في أماكن تفاعلاتهم داخل فضاءات المؤسسة المدرسية، عوض التركيز على البنيات والمجالات العامة كالمجتمع والدولة والطبقة...

نفترض، إذن، في إطار المقاربة الميكروبيداغوجية للفاعلين التربويين بأن هؤلاء ليسوا دائما طيعين ينجزون ما يطلب منهم، وإلا اعتبر الأمر محسوما، ولأَمْكننا تفسير الظاهرة بمفاهيم

2. Mabilon-Bonfils (Béatrice) et Saadoun (Laurent). Sociologie politique de l'école. PUF. Paris. 2001. p.225.

3. Goldstein (Reine). Ecole et société-des politiques aux pratiques. Chronique Sociale. Lyon. 1995. p.99.

4. Dubet (François) et Martuccelli (Danilo). A l'école – Sociologie de l'expérience scolaire. Ed. du Seuil. Paris. 1996. p.12.

5. *Ibid*. p. 73.

6. Goldstein. p.58.

7. Duru-Bellat et Van Zaten. p.196.

محددة سلفا...قد يكون الأمر كذلك، لكن دون تجاهل دور الفاعلين في قبول أو رفض ما هو مسطر ومشروع، بشكل معلن أو مضمر، بناء على مصالحهم واستراتيجياتهم وقدراتهم ومواقعهم الذاتية.

2. المنهاج الدراسي وإشكالية التربية على الديمقراطية

إن البرامج والمناهج سلسلات من البناءات لا يمكن فصلها عن ترسباتها الاجتماعية، وبالتالي فهي غير محايدة، لأنها تحمل أبعادا وقيما اجتماعية وثقافية[8]، وفي هذا الصدد لن تنحصر مهمة البيداغوجيا في توفير فهم جيد بالبرامج والمناهج الدراسية فحسب، ولكنها تعمق أيضا معرفتنا على مستوى سوسيولوجيا السلطة[9]. لا تشكل هذه السلطة خاصية ثابتة وشاملة، مطلقة ونهائية، صالحة لكل زمان ومكان، بل هي نسبية متغيرة، خاضعة بدورها لتقلبات الزمان والمكان، ومن هنا يتجلى بعدها السوسيولوجي. وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين ثلاثة أصناف من المناهج الدراسية: منهاج صوري (curriculum formel)، مسطر ومعلن عنه بعبارات الأهداف والكفايات؛ ومنهاج واقعي (curriculum réel) وهو ما يُمارَس فعليا، ويتضمن معارف ومهارات، ومن خلاله يتم تدبير الفضاءات والإيقاعات الزمنية المدرسية؛ وأخيرا منهاج خفي (curriculum caché) وهو منهاج يطبق في الخفاء بمعايير واعتبارات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية غير معلنة. ومهما يكن المنهاج ظاهرا أو مضمرا، فهو يحمل ضمن مكوناته المختلفة أبعادا اجتماعية تستدعي الإجلاء[10].

يحضر الديداكتيك التقليدي بقياس درجة الأهمية الممنوحة لترسيخ المعارف وضبط التعلمات على حساب تفتح شخصية التلاميذ[11]، والبيداغوجيا التقليدية تهيمن كلما كانت الأولوية للنظام والانضباط واحترام القواعد والقوانين...[12] تبعا لذلك تؤكد العديد من التقارير البيداغوجية، يضيق المجال لسردها، على استمرارية المناهج الدراسية التقليدية في مدارسنا رغم كل المجهودات المبذولة للتحديث. فلازالت تلك المدارس تركز الاهتمام على التعلمات، ولازالت جهود المدرسين تنصب على الجانب المعرفي المتمثل في المضامين والمحتويات على حساب الجانب العلائقي، حيث تكوين شخصيات منفتحة ومستقلة، مبدعة وفاعلة. لهذا فلا أحد يجادل في كون البيداغوجيا الحديثة رغم انتشارها الواسع عبر مفاهيم ونظريات سيكولوجية وتربوية حديثة، سواء في مراكز تكوين المدرسين من خلال برامج التكوين الأساسي أو المستمر، أو من خلال الترسانة القانونية المكثفة في مجال التشريع المدرسي عبر المذكرات والنشرات، أو في توجيهات التربوية...فهذه البيداغوجيا لم تستطع إبعاد البيداغوجيا التقليدية التي لازالت فاعلة ومهيمنة في فضاءات مؤسساتنا التعليمية، رغم كل محاولات

8. Forquin (Jean-Claude), Ecole et culture. De Boeck. Bruxelles. 1990

9. Duru-Bellat et Van Zaten. p.130.

10. Ibid.

11. Cacouault (Marlaine) et Deuvrard (Françoise), Sociologie de l'éducation, La Découverte. Repères. Paris. 2001. p. 104.

12. Duru-Bellat et Van Zaten. p.138.

الإصلاح والتجديد التربويين. أمام مبادئ التربية الحديثة، حيث التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان، نصطدم بالموقف الداعي إلى فرض النظام والانضباط والطاعة... فالصمت داخل الفصل هو سيد الميدان، والنقاش لا يتم إلا في ما هو مدرسي صرف، والعقاب البدني مازال مستمرا، أما العنف الرمزي فحدث ولا حرج، فضلا عن هيمنة المحتويات والمضامين النهائية والمطلقة... وما يترتب عن ذلك من تشكيل أصناف من التلاميذ يجيدون الحفظ عن ظهر قلب، أو فئات أخرى من المناورين البارعين في الغش أثناء الامتحانات. إنها ظواهر سوسيولوجية تستدعي الدراسة، نظرا لشيوعها في مؤسساتنا التعليمية.

في حين أن المنهاج الدراسي الحديث يتأسس على نموذج تربوي يعطي للتلميذ(ة) قيمة من حيث هو شخصية فردانية منفتحة ومستقلة ذاتيا[13]، هذا النموذج يجد تأطيره النظري ضمن معطيات الدراسات السيكولوجية المتمحورة حول المتعلم، وتشكل بالتالي مصدرا للمشروعية، رغم أن القضايا المدرسية ليست كلها قابلة للمعالجة السيكولوجية، وتحويل هذه الأخيرة إلى نوع من التدخل المهني قد يصيرها خطابا تبسيطيا واختزاليا. تقتضي البيداغوجيا الحديثة، تبعا لذلك، الاستماع إلى التلميذ داخل وخارج المدرسة، حيث تقبل تساؤلاته وآرائه وملاحظاته واقتراحاته...وتيسير سبل التعاون وتبادل المعلومات والمعارف وسيادة أجواء الثقة واحترام الاختلافات...إن تحقيق ذلك يستلزم توفر جملة من الشروط العلائقية بين الراشدين والتلاميذ، والمتمثلة في قوانين وقواعد الحياة المدرسية والإجراءات الإدارية ونظام العقوبات والمناهج البيداغوجية وأشكال التقويم وكذا الأنشطة والمشاريع ومحتويات التعليم، والطرائق البيداغوجية للمدرسين، كما يستدعي تنظيم الإيقاعات الزمنية والفضاءات (القسم، الساحة، المطعم، المعمل المدرسي...) بما يلائم تعزيز البيداغوجيا الحديثة[14]. باعتبارها أداة لتيسير اكتساب القيم. تقتضي المناهج الحديثة والفعالة تشجيع الحوار وضمان انخراط التلاميذ في مختلف الموضوعات، وتأمين ممارسة الفكر النقدي بدل التركيز على المعارف والمحتويات وفرض النظام والاحترام[15]. ولكن بقدر ما يبدو الخطاب البيداغوجي المعاصر جذابا ومثيرا، فهو بالمقابل فضفاض، يضع النظام التربوي المعاصر في مفارقات، بين الدعوة إلى تفتح الشخصية واستقلاليتها وفردانيتها والانفتاح على المحيط الاجتماعي... وبين الدعوة إلى الحفاظ على الهوية واكتساب القيم والمعايير الأساسية للمجتمع. هذا الوضع التربوي أفرز ما يسمى بإشكالية التحديث والتقليد التربويين.

تستلهم البيداغوجيات الحديثة ممارساتها من أفكار وتصورات تربوية ارتبطت بمعارف ومهارات وقيم، ومنها بالطبع قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان والحداثة... كواجهة للنضال ضد البيداغوجيات المحافظة التي تتحصن خلف خطاب أولوية المعرفة والانضباط، ومناهضة كل محاولة للإصلاح. بحيث يعتبر أتباعها كل تجديد مجرد خطاب متعال على الواقع التربوي، مثقل بشعارات براقة صالحة للاستهلاك البيداغوجي في اللقاءات

13. Durru-Bellat et Van Zaten. p.137.
14. Le Gal (Jean). Les droits de l'enfant à l'école. De Beock. Bruxelles. 2002. p.115.
15. Dubet (François) et autres. Ecole, familles : le malentendu, Textuel. Paris. 2001. pp.22-23.

والندوات والمراجع الرسمية من أجل تزيين واجهة النظام التربوي. والنتيجة الحتمية هي قيام هذا التيار بتعطيل كل تجربة للإصلاح السياسي. وله القدرة على ذلك طالما يشكل المدرس الفاعل المباشر والمعنيُّ الأول بالتنفيذ. كيفما كانت السياسات التربوية المطبقة، فإن المؤسسة المدرسية تصبح فضاء للمواجهة والصراع بين الحداثيين والتقليديين[16]. ويتحول هذا الصراع إلى مواجهة حول المواقع والمصالح والامتيازات، بين من يكتسب آليات الثقافة الديمقراطية الحديثة، ومن يمتلك أدوات الثقافة التربوية التقليدية، في إطار علاقات السلطة والهيمنة. وبالتالي يأخذ الصراع أبعادا اجتماعية وإيديولوجية، وليست فكرية تربوية أو بيداغوجية فحسب. هذه المواجهة تظل محتدمة، لأن لكل من التيارين قوته: فتيار التقليد يعتمد ثقل الموروث الثقافي والتربوي، وبالتالي فهو متجذر في التاريخ، يراهن على فشل مشاريع التحديث التي يصفها بالوهمية. في المقابل نجد تيار التجديد المستند إلى المستجدات السياسية والثقافية والتربوية، يمتلك قوة الحضور بفعل آلياته الاستدماجية والتكييفية وقدراته الإغرائية، ويراهن على الإنجازات والمكاسب في ميادين المجتمع والمعرفة... أمام هذا التنافر والتدافع، التربوي والسياسي، بين الاتجاهين بتياراتهما المختلفة، تجد الجهات المسؤولة (الوصية) نفسها في وضعية حرجة، مما يجعلها تشكل اتجاها آخر، يحتل مواقع ويلعب أدوارا ويحقق مصالح ظرفية، قد تدفع به إلى التذبذب على مستوى اتخاذ القرار بين الانسحابية أحيانا ولعب دور المتفرج بترك الأوضاع على ما هي عليها، وبين التوفيقية أحيانا أخرى، من أجل لعب دور الوسيط، بغية امتصاص الغضب في إطار سياسة الدمج والاحتواء، حفاظا على النظام والاستقرار بعبارات الوحدة الوطنية... أو اللجوء في غالب الأحيان إلى السلطوية، بسلوك سياسة الفرض لا التفاوض، من خلال تمرير توجيهات وتعليمات عبر القنوات الرسمية أو تنظيم دورات تكوينية في إطار التكوين المستمر، أو اعتماد برامج للتكوين الأساسي ضمن مراكز تكوين المدرسين.

انطلاقا مما تجمَّع لدينا من معطيات يمكن التأكيد أن استمرارية المعايير التقليدية المنافية أحيانا لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، رغم دعوة النظام التربوي التعليمي المغربي الملحة، في أكثر من موضع، إلى نهج الطرائق البيداغوجية الحديثة التي تدعم القيم السالفة الذكر. إن هذه الوضعية تسجل مفارقة واضحة في عمل هذا النظام، فهو ينتقد نظريا المناهج التقليدية ويكرسها واقعا، يستهلك الطرائق الحديثة قولا وينكرها ممارسة، وهذا يؤكد على استمرارية الممارسات التقليدية في مدارسنا، مما يجعلها تشكل ظاهرة عامة رغم عنف الانتقادات والإنكار، كما لو أن التربية على الديمقراطية لها مكانتها فقط على مستوى الخطاب في المراجع الرسمية، والكتب التربوية، وفي مراكز التكوين...ذلك أن تمسك بعض المدرسين بالممارسات العتيقة للنماذج التقليدية، يجعل الدعوة إلى نهج الطرائق الحديثة مجرد خدعة أو تمويه إيديولوجيين، من أجل تلميع الواجهة التربوية بخطابات وشعارات، تدعي تحديث الممارسة البيداغوجية، وتزعم الاستجابة لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، في غياب شروط الممارسة الفعلية.

16. Chauveau (Gérard) et Duro-Courdesses (Lucie), Ecole et quartiers – des dynamiques éducatives locales, Ed. L'Harmattan, Paris. 1989. p.15.

3. ثقافات المحيط المحلي

الثقافات التلاميذية : إقرار أم إنكار؟

من المسلم به أن الثقافة المدرسية ليست هي الثقافة الوحيدة بالنسبة للتلميذ، بحيث تتشكل لديه عدة ثقافات من خلال وسطه العائلي، وعبر احتكاكه بالمحيط الاجتماعي، وبعلاقاته مع الأقران، وعبر الحي ووسائل الاتصال، وباختصار ليس التلميذ مادة خاما، فهو منتوج اقتصادي واجتماعي ودِيني وفني وسياسي[17].

في المدرسة إذن يلتقي صنفان من الثقافة، ثقافة الطفل أو الشاب وهي حياته الخاصة المتأثرة بالموسيقى والأقران والتلفزة. أما الثقافة المدرسية فهي مفروضة بالواجبات والتمارين والنقط...[18] ذلك أن التلاميذ يؤسسون هوياتهم الخاصة على هامش النظام المدرسي، داخل مجموعات الانتماء المتعددة[19].

يدفع تعدد انتماءات الطفل أو الشاب وتشابكها إلى التساؤل حول هويته الفعلية كتلميذ، وكيف تطمح المدرسة إلى تحويل الهوية المجزأة إلى هوية واحدة ومشروعة، في وقت تدعي، في خطاباتها التربوية الحديثة، الانفتاح على ثقافات الأطفال والشباب.

من أجل تعزيز الثقافة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية، اقتضت الضرورة البيداغوجية الانفتاح على ثقافات التلاميذ وفسح المجال لهم للتعبير، سواء عبر الثقافة المدرسية الرسمية أو من خلال الثقافات المدرسية الموازية. وفي إطار هذه الأخيرة، يُعد سير عمل «مجلس تدبير المؤسسة» نافذة للمهتمين بقضايا الديمقراطية من أجل الإطلاع على التنوع الثقافي الآتي من التلاميذ، ومدى قدرة هذا المجلس على الانفتاح على التعدد الثقافي ضمن مشاريع يُعد فيها التلميذ فاعلا وثقافاته الخاصة مادة. بدل ملاحظة تمظهرات هذه الثقافات في البرامج الدراسية الرسمية واستطلاع التمثلات حولها. إن عضوية التلاميذ في «مجلس تدبير المؤسسة» باعتباره تنظيماً مؤسساتياً رسمياً استلزمتها نصوص تشريعية وزعت على جميع المدارس في شكل مذكرات وزارية استدعت انتخاب ممثلين عن التلاميذ وحددت إجراءات الانتخاب؛ إلا أن السلطة التقديرية الممنوحة للمدير، وعدم تتبع بعض المديريات التعليمية الإقليمية لكيفيات اختيار الممثلين عن التلاميذ، جعلنا أمام ثلاثة أصناف من المجالس بحسب موقع ومكانة التلميذ داخلها:

صنف أول من المجالس يحضر فيها التلميذ واعياً وعضواً ومسؤولاً، حصل الوعي لديه بعد سلسلة من الشروح الكافية التي قدمها المدرسون، وتشكلت عضويته بالانتخاب الديموقراطي، وتبلورت مسؤوليته من خلال فاعليته بالمبادرة والمشاركة. وتُشكل هذه المجالس مطمحاً ونموذجاً يحتذى.

17. Goldstein. p.58.
18. Dubet et autres.
19. Mabilon – Bonfils et Saadoun. p.182.

صنف ثان من المجالس يحضر فيها التلميذ ناقصا للوعي أو جاهلا، تم اختياره بطرائق غير ديموقراطية، إما بالتعيين المباشر تبعا لمعايير كالجنس أو التفوق الدراسي أو القدرة على التعبير الجيد، أو السلوك المنضبط أو العلاقات الزبونية...هذا النوع من المجالس غالبا ما تقل فيه الأنشطة والمشاريع، وإن حضرت فمساهمة التلاميذ تظل شكلية.

وصنف ثالث يغيب فيه التلميذ غيابا تماما، وعيا وعضوية ومسؤولية. وإن اقتضت الضرورة الإدارية، فغالبا ما تدرج أسماء ممثلي التلاميذ ضمن تشكيلة مجالس التدبير دون علمهم.

إن آلية الانتخاب بوصفها سلوكا ديمقراطيا تعود التلاميذ على الممارسة الديمقراطية، فهي تمنحهم القدرة على التنظيم والتعبئة وإبداء الرأي...وتخلق تقليدا يؤسس لديمقراطية حقيقية ومسؤولة، بيد أن منطق التعيينات، تعيين ممثلين وفق معايير مشبوهة، فهو يكرس لمظاهر أصبحت متجاوزة في الممارسة السياسية السائدة في المجتمع، حيث اختيار المسؤولين لاعتبارات عائلية أو عشائرية أو زبونية أو حزبية ونقابية ضيقة، بهدف إرضاء الخواطر بعيدا عن الكفاءة وصناديق الاقتراع. وعلى هذا المستوى تتحول شريحة هامة من رجالات المدرسة – من خلال سلوكهم الإقصائي أو التهميشي- إلى عناصر مناهضة للانتقال الديمقراطي.

يبتدئ بناء الديمقراطية في المجتمع حسب سيلستان فريني (Célestin FREINET) بالديمقراطية المدرسية في إطار نظام تربوي حواري ينطلق من الطفل واهتماماته وطموحاته، ومن وسطه الاجتماعي، نظام يشجع على المشاركة والمبادرة وتحمل المسؤولية ضمن مجالس منتخبة...أما النظام السلطوي في المدرسة فلن ينشئ أبدا مواطنين ديمقراطيين على حد تعبيره[20]. ذلك أن المشاركة الفعلية للتلاميذ في الحياة المدرسية، بالاقتراحات واتخاذ القرارات هي مسألة أساسية في التربية على الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان[21].

إن تبني المدرسة المغربية لمشروع تربية التلاميذ على الديمقراطية يتجلى بشكل واضح وصريح ضمن الخطاب الرسمي، إلا أن هذه التربية المنشودة لا يمكن أن تتحقق إلا بخلق فضاءات لممارسة الحقوق والحريات، وتبعا لذلك لا يمكن الحديث عن معالمها في ظل هيمنة الثقافة الوحيدة، الثقافة المدرسية الرسمية ذات المشروعية والسيادة مقابل تهميش ثقافات أخرى.

انطلاقا من فرضية تعدد الثقافات المدرسية، يمكن اعتبار أن المدرسين ليسوا وحدهم المالكين للثقافة المدرسية، بل يلعب الآباء والأقران ووسائل الاتصال وقنوات الترفيه مكملات تلك الثقافة[22]. وتبعا لضغوطات وإكراهات التحول البيداغوجي، تجد المدرسة المغربية نفسها أمام مفارقة تضح نظامنا التربوي في مأزق صادر عن إشكالية إنكار الثقافات التلاميذية أم إقرارها رغم تنوعها واختلافاتها.

20. Célestin Freinet. Pour l'école du peuple. Maspero. Paris. 1974.

21. Le Gal. p.166.

22. Goldstein. p. 98.

للمقاربة الميكروبيداغوجية القدرة على نزع القناع عن إيديولوجيا الخطابات التربوية الرسمية التي تدعي الانفتاح على ثقافات الأطفال والشباب، من خلال عبارات الدمقرطة وتعزيز قيم حقوق الإنسان والمواطنة... باستطاعة هذه المقاربة أن تلقي الضوء على الوظيفة الإيديولوجية الفعلية للمدرسة، وبإمكانها كشف مفارقات هذه المؤسسة بين القول بانفتاحيتها على الثقافات المتعددة للتلاميذ، ورغبتها في خلق التوازنات بهدف الانسجام والتجانس. بين تحويل فضاءات المدرسة إلى مكان للتعدد والاختلاف والتعايش والتسامح وممارسة الحريات، وبين حصر وظيفتها في توفير مكان محايد يتعالى على الاختلافات ويضمن الاستقرار.

هل نحن بالفعل أمام انتقال بيداغوجي يضمن الانطلاق من التلميذ واهتماماته، أم نحن فقط أمام واقع تربوي وهمي ومفترض ومتخيل يدعي، ضمن وثائقه الرسمية، تعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة؟

الثقافات الأسرية : احتواء أم إقصاء؟

يمكن إدراج الآباء ضمن مكونات المجتمع المحلي باعتبارهم فاعلين تربويين واجتماعيين يمارسون تأثيرات، مباشرة أو غير مباشرة، على سير عمل المؤسسات المدرسية.

يدعو النظام التربوي المغربي المعاصر عبر خطاباته إلى توحيد جهود كل من المدرسة والأسرة، من أجل ربط علاقات مباشرة ومتواصلة لما فيه صالح التلميذ في الجانبين المعرفي والعلائقي. وجاء قرار تمثيلية رئيس جمعية الآباء في مجلس تدبير المؤسسة ليزكي هذا الطرح مؤسساتيا، تفاديا لأي انسحاب أو إقصاء، فضلا عن دعوتهم إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية الموازية...وبما أنه من الصعب على المؤسسة المدرسية، في إطار نشاطاتها المتعددة والمتنوعة، الاتصال بجميع الآباء، من أجل عرض مشاريع تربوية لفائدة أبنائهم، تتطلب الدعم المحلي سواء كان ماديا أو معنويا، فإن جمعية آباء وأولياء التلاميذ تعد الإطار التنظيمي الذي يستطيع ربط العلاقات بين المدرسة والآباء، عملا بمقتضيات الظهير المؤرخ في 03 جمادى الأولى 1378هـ موافق 15 نونبر 1958م الذي عدل بظهير 06 ربيع الأول 1393هـ موافق 10 أبريل 1973م، محددا للجمعية أهدافها واختصاصاتها ومواردها المالية ومقتضياتها التنظيمية والإدارية.

لذلك فالجمعية، بحكم أهدافها الثقافية المسطرة، بإمكانها دعم الأنشطة المدرسية ماديا ومعنويا، من خلال المساهمة في تعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة عبر تنظيم عروض ثقافية مختلفة بالمدرسة، والاتصال بالسلطات المحلية وبمختلف القطاعات والجمعيات الأخرى لخلق أنشطة تربوية موازية، أو تقديم الدعم المالي قصد تمويل تلك الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها. ذلك أن المذكرات والتشريعات التربوية المغربية الرسمية تعطي للآباء الحق في عضوية مجلس تدبير المؤسسة، وهو أعلى هيأة في المدرسة تتولى مهام تسيير كل ما يتعلق بالحياة المدرسية، إثر انتظام هؤلاء الآباء في جمعية ذات شرعية، مما يمنحهم مبدئيا الحق في معالجة مختلف أشكال العلاقات التربوية بين الآباء والفاعلين

داخل المدرسة من مدرسين وإداريين بغض النظر عن انتماء هؤلاء الآباء إلى الجمعية المذكورة. إلا أن التجارب أظهرت جهل كثير من آباء الفئات الشعبية بالقضايا المتعلقة بالبيداغوجيا كالمناهج والبرامج والدراسات التربوية المعتمدة... فضلا عن كون معظم الأسر في الفئات المذكورة تركز اهتماماتها على الجانب المعرفي للمدرسة والمتمثل في الدروس والنتائج الدراسية، على حساب الجانب العلائقي التفاعلي، حيث تفتح شخصيات أطفالهم[23]. ذلك أن معظم العائلات المنتمية لهذه الفئات يعتبرون المدرسة مكانا للتعليم[24]، والتربية فضاء لنشر قيم الطاعة والاحترام...[25] لهذه الاعتبارات وجد المدرسون والإداريون مبررا لإقصاء الآباء وتهميشهم مقابل شعور هؤلاء الآباء بالدونية نتيجة عجزهم وإحساسهم بسخرية المدرسين وعدم رغبتهم في فتح حوارات جادة معهم. مما ينتج أحيانا وضعيات صراعية تسود فيها علاقات القوة والسلطة أمام غياب نظام داخل المؤسسة يقوم بوظيفة التحكيم ويهتم بتسوية النزاعات داخلها. وما يربك المدرسين والإداريين أيضا هو عندما يتحول الآباء، في نفس الآن، إلى أطراف داخل مجلس التدبير أي أعضاء فاعلين فيه، وحكام يُقيِّمون عمل المؤسسة. موقعهم المزدوج كطرف وحكم يولد حتما وضعيات غير مريحة لجميع الأعضاء، خاصة المدرسين الذين يرفضون تدخل الآباء في أمور تتعلق بالمحتويات والدروس وطرائق التدريس والتقويم وأشكال العلاقات مع التلاميذ...بدعوى عدم أهلية هؤلاء الآباء في التعاطي مع هذه القضايا. ذلك أن العمل البيداغوجي، في نظر معظم المدرسين، يتطلب التكوين والخبرة والكفاءة. تبعا لذلك لا يرضى المدرسون والإداريون إلا بحضور شكلي للآباء في مجلس التدبير خوفا من تحول هؤلاء الآباء إلى جماعة ضغط قوية تمارس تأثيرا مباشرا، بقوة التشريح المدرسي. وأحيانا يعملون على إقصائهم وإبعادهم بطرق شتى لضمان وضعيات مريحة بعيدا عن أعين المراقبين.

بإمكان الثقافات الأسرية خلق التعدد الثقافي المعزز لثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان، عبر مجموعة من الأنشطة يحضر فيها المحلي والخصوصي بتنوعاته، في اللهجة المحلية والعادات والتقاليد واللباس والأغاني والموسيقى والرقص والأقوال...إن الثقافة الموازية لا يمكن أن تكون إلا متعددة أمام تعدد الفاعلين وثقافاتهم وهوياتهم. ولكن بالرغم من هذا التعدد الفاحش أحيانا، فإن الآلة المدرسية لها القدرة على انتقاء وتحويل وحذف وتعديل مواد الثقافات الأسرية المتنوعة بهدف تشكيل ثقافة مدرسية موازية مقبولة تحمل عناصر مشتركة صالحة في نفس الوقت لمشروع التثاقف والمثاقفة السياسية والمجتمعية[26]. المدرسة، إذن، في علاقتها بالأسر تعد خليطا معقدا أو غنيا من الثقافات المتعددة، لكن قدرة، هذه المدرسة، على انتقاء ما يوحد تلك الثقافات صيَّر هذه الأخيرة ثقافات متكاملة تخدم أهداف الثقافة المشروعة، في إطار إستراتيجية الاحتواء والإقصاء، احتواء ما يخدم مصالح الثقافة المدرسية المهيمنة، وإقصاء ما يتعارض معها.

23. Dubet et autres. p.49.

24. *Ibid*. p.74.

25. Boyer (Régine) et Delclaux (Monique). Des familles face au collège .INRP. Paris. 1995. p.116.

26. Mabilon –Bonfils et Saadoun. op. cit. p.52.

فعاليات الوسط المحلي والجماعات الترابية:انفتاح أم انغلاق؟

تعتبر المدرسة، نظريا، ذلك الإطار الناظم للعلاقات بين الوسطين التربوي والسوسيو-ثقافي، فهي قادرة على بنينة العلاقات ونسجها أفقيا بين فاعلين تربويين وفعاليات الوسط المحلي. فانفتاح المؤسسة المدرسية على المحيط علامة على الإرادة السياسية التربوية المتفهمة، بحيث تتحول هذه المؤسسة إلى مكان للقاءات التربوية والتنشيط الثقافي، مما يجعلها تستفيد من الخدمات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للوسط المحلي، في إطار شراكات منظمة ومتواصلة أحيانا، أو عشوائية ومتقطعة أحيانا أخرى. وسواء تعلق الأمر بمدارس قروية أو حضرية، فإن الأوساط القروية تَعتبر المدرسة أهم تجهيز محلي يُراهَن عليه في تحديث المجتمع القروي، وربط أطفاله بالوطن، أما في المدينة فتعتبر المدرسة قطبا مساهما في التنمية المحلية. تعد مسؤولية الأوساط المحلية كبيرة في حماية ورعاية الثقافة الديمقراطية، تحضر عبر نشاطات الفاعلين المحليين والجماعات الترابية، سواء بشكل منتظم من خلال شراكات رسمية، أو بكيفية تلقائية ومناسباتية.

إن الشراكة مع الفاعلين المحليين، يشكل بالنسبة للمؤسسات المدرسية إمكانية أساسية لتنمية الثقافة المدرسية الموازية، ومن ضمنها الثقافة الديمقراطية. ويمكن حصر هؤلاء الفاعلين، ارتباطا مع موضوعنا، في مجموعة من الممارسين أو المتخصصين أو المهتمين بمجالات الديمقراطية وحقوق الإنسان. قصد الاستفادة عمليا من معارفهم وخبراتهم... والاتصال بهم يتم غالبا على شكلين: إما باستدعائهم إلى المدارس، أو بزياراتهم في مواقع نشاطاتهم أثناء أدائهم لمهامهم السياسية والحقوقية، سواء في مقرات حزبية أو نقابية أو جمعوية... فالفاعلون المحليون يُفترض فيهم الكفاءة والمعرفة الجيدة بالمهام التي يزاولونها، ويمكنهم ذلك من تقديم دروس نظرية وتطبيقية لفائدة المدرسين والتلاميذ على حد سواء، أو تنظيم دورات تكوينية لصالحهم. وكذا مساعدتهم على تتبع الممارسات السياسية والحقوقية عن قرب. إن اتصال التلاميذ، مباشرة، بسياسي أو حقوقي رغبة في الاطلاع على أفكاره وممارساته، يحقق الاحتكاك والألفة المطلوبتين مع مبادئ الثقافة الديمقراطية، مما يساهم بشكل فعال في تعزيز القيم والمعايير الديمقراطية لدى الناشئة. إلا أن الواقع التربوي في مؤسساتنا التعليمية يثبت بشكل لا يقبل الجدل، ندرة هذا النوع من الشراكات بين المؤسسات المدرسية والفاعلين السياسيين المحليين.

وفضلا عن ذلك تشكل الجماعات الترابية إمكانية أخرى في إطار تعميق مبادئ الديمقراطية. لهذا باستطاعة الجماعة المحلية، سواء كانت حضرية أم قروية، أن تقدم خدمات للقطاع المدرسي في سبيل تعزيز المبادئ السالفة الذكر، وأن تساهم في التنمية السياسية على صعيد المجال الترابي الذي تشمله، والذي تندرج فيه، طبعا، المؤسسات المدرسية. ومن بين هذه الخدمات، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: توفير التجهيز الثقافي المحلي، حيث بناء المراكز الثقافية ودور الشباب... وتقديم مساعدات مالية، على شكل منح أو قروض، لدعم المشاريع الهادفة إلى نشر القيم الديمقراطية، وكذا تسهيل الترتيبات الإدارية والإجراءات التنظيمية للقيام بالتنشيط الثقافي... خدمات من هذا النوع بإمكانها أن تساهم بشكل فعال في تحقيق الديمقراطية المنشودة.

لا شك أن مطمح المدرسة المغربية هو الانفتاح على معطيات المجتمع المحلي، ويتجلى ذلك فيما يدعو إليه كتاب رسمي قائلا: «يقوم التفتح على تصور جديد لعلاقة المدرسة بمحيطها الاقتصادي والاجتماعي وخصوصا لعلاقتها بالمجتمع المحلي، وينبني هذا التصور على ضرورة تجاوز وضعية الانغلاق والانعزالية المرتبطة بالنظرة الوظيفية الضيقة للمدرسة باعتبارها مكان للتعليم فقط. إن التفتح هو جزء من مشروع تربوي طموح لدمج المدرسة في الحياة، وذلك بواسطة رفع الحواجز والأسوار بجعل «المحيط» موضوعا «للتربية» وجعل «التربية»، تترك آثارا إيجابية في المحيط.» [27]

إن ربط علاقات متعددة بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي أملته دوافع سوسيو-سياسية تجلت في كون «المدرسة هي الوسيلة المثلى لتمرير قيم وثقافة المجتمع. فكل مجتمع يرغب في دمج أفراده وتوحيدهم بواسطة التأثير على شخصياتهم القاعدية، يلتجئ عادة إلى قناة المدرسة.»[28]

إذا ما حاولنا جاهدين البحث عن أي تعامل بين المدرسة والجماعة المحلية، فإننا لن نظفر إلا بمعطيات نادرة تبرز فيها العلاقة على شكل مساعدات مالية لترميم وصيانة مرافق المدرسة، أو توفير وسائل لنقل تجهيز مدرسي ومواد الإطعام من المديرية الإقليمية إلى المدارس، أو منح قطعة أرضية في ملكية الجماعة من أجل بناء فرع مدرسي تابع لمجموعة مدرسية، أو تزويد المؤسسة بشتائل وشجيرات لتزيين فضاء الساحة، أو المساهمة المادية من أجل إنجاح حفل بمناسبة وطنية...هذه باختصار مجموعة من الخدمات تقدمها، عادة، الجماعة المحلية لفائدة المؤسسة التعليمية. أما بصدد دعم النشاطات الثقافية الديمقراطية، فإن المعتاد هو عدم حصول المؤسسات التعليمية على أي مساعدة، مادية أو معنوية، لدعم نشاطات من هذا النوع. تبرز الغياب شبه التام لأي علاقة شراكة بين المؤسسات المدرسية والجماعات المحلية التي تتواجد على ترابها هذه المؤسسات مما يسمح بتكوين فكرة واضحة عن طبيعة العلاقة بينهما، وهي بالتأكيد معقدة وملتبسة لا تسلم من الزبونية والاستثمار السياسي للنشاط الثقافي المدرسي من خلال أسبقية الأوامر على المساعدات. فالجماعة المحلية بتقديمها لمنحِ تهدف إلى تلميع وتحسين صورتها محليا، بدعوى الاستجابة لما ينتظره المواطنون، من أجل الحصول على دعم شعبي يُستثمر آنيا ولاحقا.

نستنتج، مما سبق، أن المؤسسات التعليمية لا تكثرت بأهمية «الشراكة التربوية» مع جهات خارجية، وهذا ما يفسر غياب هذه الأخير بشكل ملحوظ. وإن وجدت أشكال من العلاقات لدعم التربية المدرسية على الديمقراطية، ماديا ومعنويا، فهي تتم غالبا في أجواء من الارتجال والظرفية، تجعل المدرسة في الظرف الراهن، في عزلة عن الواقع السياسي المتجدد والمتغير باستمرار.

27. جماعة من المؤلفين، إشعاع المدرسة على محيطها، وزارة التربية الوطنية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. 1996. ص.26.

28. نفس المرجع، ص. 25-24.

فإذا كان المجتمع المحلي، بوصفه وسطا سوسيو- ثقافيا، يمتاز بالتعدد والتباين إلى حد التناقض، الذي قد يفرز قيما متنافرة ومتعارضة مع مبادئ الثقافة المشروعة والسائدة، فإن نظام التعليم المغربي، انسجاما مع تلك المبادئ واستجابة لمستلزماتها، قد يضع قيودا مؤسساتية ضابطة وموجهة (على شكل إجراءات إداراتية وتشريعية صارمة) لإجهاض النشاطات الثقافية المروجة لقيم ومعايير غير مرغوب فيها اجتماعيا. وفي المقابل يعمل جاهدا على احتكار وتبني النشاطات المقبولة من أجل استثمارها إيديولوجيا.

إن الاعتبار الإيديولوجي الداعي إلى ضرورة انفتاح المدرسة على ثقافة الوسط المحلي، يجعل المؤسسة تعيش مفارقة صارخة بين الرغبة في الانفتاح كضرورة بيداغوجية، والانغلاق كإستراتيجية سياسية، تساهم تارة في الاندماج في المحيط المحلي وتارة في إقصاء المجموعات الاجتماعية لهذا المحيط.

نشأت هذه المفارقة عندما تعارضت أهداف السياسة الرسمية التي تروج لها المدرسة، مع أهداف السياسات المحلية. واقتضت السياسة المركزية ضبط ما هو محلي في إطار التوجيه الإيديولوجي، حفاظا على الاستقرار السياسي، في مواجهة أي خطر يشكله الوسط، خاصة عندما يطمح هذا الأخير إلى احتواء الفضاء المدرسي، أمام غياب سياسة تربوية تضبط علاقة الفاعلين التربويين مع فعاليات المجتمع المحلي.

خاتمة

تعمل الثقافة المدرسية في مؤسساتنا التعليمية، في الظرف الراهن، جاهدة من خلال النظام التربوي المغربي، على تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة، والمتمثلة أساسا في تعزيز مبادئ التربية على الديمقراطية، يرغب المجتمع في ترسيخها لدى المتمدرسين عبر مؤسسة المدرسة. وتتحول على إثرها الأنشطة المدرسية إلى ممارسات إدماجية مقصودة ومتعمدة. لا شك أن المعطى الثقافي المدرسي يهدف، من خلال ممارسات بيداغوجية يومية، إلى بلوغ المبتغى، حيث تطبيع التلاميذ المستهدفين بمبادئ وقيم الديمقراطية. إلا أن غياب شروط وإمكانيات تخطيط وتنفيذ منهاج يرمي بشكل مندمج إلى تثبيت هذه المبادئ والقيم، يظل واقع تحديث التنشئة السياسية في المدرسة المغربية تحوم حوله شعارات للاستهلاك المناسباتي، تعمل على تنميق وطلاء واجهة الثقافة المدرسية بخطابات جذابة ومثيرة، تستعمل للتمويه وتهدئة النفوس حتى وإن كان النظام التربوي جاداً في وضع برامج ومناهج تطور الثقافة المعنية، إلا أنه لا يمكن إخفاء الوعي بإمكانية انتهاج الفاعلين المباشرين لممارسات تقليدية منافية لما هو مأمول، تجد أرضية خصبة على مستوى الإجراء والتطبيق، تستجيب لاختيارات سياسية وثقافية أصبحت متجاوزة.

واضح كل الوضوح أن المدرسة لا تشتغل دائما وفق إملاءات النظام التربوي والاجتماعي السائد، فهي قد تنتج ممارسات قادرة على الانقلاب ضد هذا النظام، نتيجة تعارض المصالح. وهو ما يفسر أشكال المقاومة والاحتجاج والتمرد التي تسود في كثير من الأحيان الفاعلين

الاجتماعيين[29]. لهذا سيكون مغلوطا محاولة اختزال وظيفة المؤسسة المدرسية في التنشئة السياسية وفق نموذج تربوي منشود، وكأن هذه المؤسسة مجرد آلة إيديولوجية تعمل لصالح النسق التربوي القائم[30]. وهذا ما أضفى المصداقية على مقاربة ميكروبيداغوجية مندمجة للثقافة الديمقراطية ضمن ممارسات الفاعلين التربويين والاجتماعيين (تلاميذ، مدرسين، إداريين، آباء، شركاء...) داخل سياقات محلية (فضاءات المدرسة ومحيطها المباشر)، ممارسات تتأسس على تجارب خاصة تحكمها استراتيجيات بعينها.

إن التربية على الديمقراطية مطلب اجتماعي ملح يستدعي حلولا عاجلة، بعيدا عن الخطابات المتعالية. ولنفكر في انطلاقة جادة تخدم الأجيال القادمة لا تبنى بالعفوية واللامبالاة والارتجال، وإنما تقوم على أصول متعارف عليها خاضعة لضوابط منهجية وتقنية ومعرفية محكمة وصارمة، من أجل إنشاء ثقافة ديمقراطية مدرسية منسجمة مع واقعنا الاجتماعي والثقافي والسياسي، تتطلع إلى بلورة تقليد ديمقراطي يستجيب لمتطلبات المغاربة في البناء السياسي المنشود.

لهذا فقد آن الأوان لإزالة كثير من الأوهام التي ظلت لصيقة بالمؤسسة المدرسية، ومنها وهم «التبعية التامة» لهذه المؤسسة للإرادة السياسية العامة، وكأنها مستقلة عن ممارسات الفاعلين داخل السياقات الاجتماعية المحلية، حيث يتم نزع التلاميذ من وسطهم المباشر، وتفريغهم من هوياتهم الاجتماعية من أجل تشييد هوية مدرسية تستلزم من المدرسة العزلة عن المحيط ماديا ومعنويا، لتظل مكانا محميا يُقيم حواجز وقائية[31]، بدعوى تقوية الوحدة الوطنية التي تستدعي إنكار الأوساط الاجتماعية والخصوصيات المحلية من طرف المدرسة[32]. حفاظا على «نقاء» و«طهرانية» هذه الأخيرة، في مواجهة وتجاوز ثقافات المحيط المتسمة بالعفوية والفوضوية والتشتت، استجابة لسياسة الضبط الاجتماعي ضمن آليات التماسك والانسجام، بتوجيه سياسي وإيديولوجي يتوخى تكوين المواطن الصالح بمواطنة واحدة وموحدة.

إن وضع الحدود والحواجز لم يعد اليوم مقبولا، في زمن أصبحت فيه المدرسة ترغب في تشكيل مواطن جديد منفتح على ثقافات عصره، حيث شيوع الثقافات المختلفة والمتعددة، في إطار تعزيز مبادئ الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان؛ مواطنٍ يدين بالولاء إلى وطنه، لكنه متشبع بقيم التسامح والحوار مع الثقافات المختلفة لبلده. وهذا ما يعطي المصداقية لنظام تربوي مغربي متجدد ومنفتح يتوق إلى المساهمة في بناء صرح نظام ديمقراطي مجتمعي مرتكزه الأساسي هو التربية المدرسية على الديمقراطية.

29. Dubet et Martuccelli. pp.335-336.

30. Duru-Bellat et Van Zaten. p.93.

31. Baillon (Robert). Le lycée, une cité à construire. Hachette. Paris. 1994. p.214.

32. Mabilon-Bonfils et Saadoun. p.28.

الديمقراطية بالمؤسسة التعليمية بين تأهيل التمدرس وتأصيل التمرس

عبد الكريم بلحاج
باحث في علم النفس الاجتماعي

عبد الإله شرياط
باحث في علوم التربية

توطئة

الحديث عن موضوع «المدرسة والديمقراطية» باعتباره إشكالية يدخل في باب المناقشة حول واقع الحال والمأمول، من حيث ما توفره المؤسسة التعليمية على مختلف مستوياتها بالنسبة للمنتسبين إليها من تلاميذ/ طلاب ومدرسين. فكل من الطرح والتحليل، إذن، سوف يغلب عليه طابع التعاطي النظري، وذلك لغياب التجربة الديمقراطية ومنتوجها ليس فقط على مستوى نشر لقيمها أو مبادئها معرفيا، ولكن بالأساس على مستوى الممارسات إن في نطاق الحضور المدرسي للعاملين (مدرسين، وأطر تربوية وإدارية...) أو المتعاملين (متعلمين، وأسر...)، وبالخصوص فيما تعلق بالمتعلمين الذين يشكلون هدفا لترسيخ الديمقراطية وعيا وسلوكا وروحا وثقافة.

ولا مندوحة من القول، إن المدرسة والديمقراطية يشكلان موضوعا جامعا لقضايا حيوية راهنة ليس فقط بالنسبة للمدرسة ومهامها التربوية، ولكن أيضا وأساسا، بالنسبة للمجتمع لما تتقاطعه من رهانات قياسا إلى تحديات التنمية. وكذلك هي بمثابة إشكالية لما تطرحة من استفهامات حول تحقيق الفرد المواطن والفاعل مجتمعيا.

1. مساءلة واقع الديمقراطية بالمنظومة التربوية

تسائل المقاربة التي نعرض لها واقع التجربة المدرسية في ظل سيرورتها السوسيو-ثقافية من خلال الوقوف على مؤشرات البعد الديمقراطي، إن على مستوى الفعل التربوي أو على مستوى جمهور المدرسة، من متعلمين ومدرسين، باعتبارهم الحلقة الأساس في المنظومة التربوية. تتجه هذه المساءلة، إذن، من جهة إلى معاينة أدوار المدرسة من حيث تأطير المتعلم على الفعل الديمقراطي وعيا وسلوكا، ومن جهة أخرى إلى قابلية واستعداد المدرسة من حيث ما تمثله كأداة للمنظومة التربوية وللعمل التعليمي في ترسيخ الثقافة الديمقراطية.

كما أن المقاربة تستفهم حول مدى جدوى انخراط المدرسة في عملية تلقين الديمقراطية كقيمة ومعرفة، أم أن إكسابها للمتعلم كسلوك يتوقف على التمرس والخبرة؟ وهل تستوجب إدراجها ضمن المقررات التعليمية وتصريفها عبر الفعل البيداغوجي، أم أن الغاية منها يمكن تحقيقه عبر الممارسة والمعيش في نطاق الحياة المدرسية؟

وفيما يخص مفهوم الديموقراطية بالنسبة لواقع الحال بالمغرب، فهو غير وارد في النصوص التنظيمية للتربية والتكوين سواء من الناحية المعيارية أو القيمية أو كهدف تربوي، حيث

جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين ذكره فقط من خلال إعلان المبادئ الأساسية والتي تفيد أن: «التربية تؤدي إلى الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون» (المبادئ الأساسية، ص8). أما فيما يتعلق بتنظيم التعليم العالي فيسجل غيابه التام في قانون 01.00، مع أن سياق التعليم العالي يشكل بيئة معرفية وتنظيمية أكثر قابلية وتأهيلا لاستنبات قيم الديمقراطية سلوكا وممارسة، كما تبقى مؤسساته بمثابة مختبر ومشتل لتجريب التمرس على الفعل الديمقراطي وتوفيره للتعاطي مع حاجات المجتمع الاجتماعية والسياسية.

إن لغياب التنصيص على الديمقراطية في النصوص والمواثيق المؤطرة للمنظومة التربوية بشكل عام وللمدرسة بشكل خاص، إن على مستوى الأدوار والوظائف أو على مستوى البرامج والمقررات، تأثيرا على إمكان انتقالها لدى مرتاديها، ومن ثم جعلها تنتشر مجتمعيا. ولكن، هذه الوضعية المعيارية ليست بعائق أمام اختبار الممارسات الجيدة في التعاطي المدرسي مع المتعلمين، باعتبارهم الجمهور المنشود من عملية إرساء الديمقراطية.

1.1. في التجربة التربوية المدرسية

يتفق الجميع (فاعلون وخبراء وباحثون) أن المدرسة هي واحدة من أهم المؤسسات في بيئة المجتمع التي تسهر على تنمية وتنشئة الفرد طفلا أو مراهقا أو حتى راشدا كان. وبصرف النظر عن طبيعتها السوسيولوجية اعتبارا لما قد تشكله بوصفها أداة لإعادة الإنتاج الاجتماعي وللتنمية والتقدم، تمثل المدرسة مختبرا للتكوين المعرفي والسيكولوجي والمهاراتي (Belhaj 2016) وكذلك لتجريب مختلف الممارسات الجيدة والضرورية للاندماج المناسب في المجتمع.

أما فيما يتعلق بواقع العلاقة بين المدرسة والمجتمع فقد ظلت، ومنذ زمن طويل، موضوعا لإعادة الإنتاج الاجتماعي الذي يضعها في أنماط ثابتة، مما يشير إلى بعض الممارسات القديمة التي كانت تعزى سابقا إلى «المسيد» (بلحاج 1985، 14) والتي تترجم المعادلة التفاوضية التي كانت تربط (مجازيا) والد المتعلم بمعلم هذه المؤسسة: «أنت تقتل وأنا أدفن» (الراضي، 1977، 68). وبعبارة أخرى، فهذا المظهر يعكس أنماطا لم تكن لتناسب المنظور التطوري المفترض في أدوار المدرسة ولا حتى اعتبارا للبعد السيكولوجي لدى المتعلم في أفق اكتسابه لقيم المواطنة، كما ظلت المدرسة تجتر تناقضا يجمع بين تطور في البنيات المؤسسية وتدبير البرامج في الوقت ذاته الذي تستنسخ فيه نموذجا معياريا يعود لزمن مضى، وهو النموذج الذي يقوم على مفهوم مقنن لنقل وإكساب المعرفة ويحصر أدوار المدرسة في التعلمات التي تنمي القدرات العقلية مع اختزال لشخصية المتعلم في الخضوع والاستسلام لسلطة المدرس والمعرفة والمؤسسة. وقد ظلت العلاقة الأساس التي تُحسب على التفاعل البيداغوجي علاقة لا شخصية، أي شكلية يحكمها التنظيم المؤسساتي، بحيث تشد المتعلم إلى المعرفة وينشأ لذا المتعلم (ومن قبله والده) اقتناع بأنه في حاجة إلى سيد لتحقيق هذه القاعدة ويرى نفسه في وضع تأكيدي للمثل المعياري.

2.1. التربية على الديمقراطية وضرورة الدور الاجتماعي للمدرسة

بالنسبة للمجتمع المعاصر فهو يضع المؤسسة التعليمية كهدف من أجل تأطير وتطويع الأفراد، وذلك من حيث السعي لتكييفهم من خلال نماذج تقدم نفسها كعملة للجمع بين الشخص والمجتمع. وفي الوقت نفسه، فإن هذا الخيار المتعلق بالتعاطي مع المعرفة يعتمد أساسا على المنظور التقليدي للمدرسة، من خلال استمرارية تتسرب ضمنيا، إن لم تكن عبر تعبير عن حنين إلى الماضي، فهي تمر عبر الممارسات التعليمية إلى المدرسة الحديثة.وبالتالي، يترتب عن ذلك وجود فجوة في توقعات المجتمع بالمدرسة، بل والأسوأ من ذلك، الكشف عن أوجه القصور في العلاقات بين المدرسة والمجتمع. والحالة هذه، يتم اعتبار هذه الممارسات كنوع من الضرورة الوظيفية أو العضوية، عوض أن تقوم على نوع من العقلانية أو البراغماتية. ومن خلال تجاهل أية غاية أخرى غير غاية إعادة إنتاجه لنماذجه ولأدواره، فإن النظام التعليمي يسهم بأكبر قدر من الفعالية في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي. وتبعا لضعف الانسجام بين المجتمع والنظام التعليمي، فإن قطيعة معينة حلت بين الفاعلين الأساسين في عملية التنشئة الاجتماعية واللذين هما الأسرة والمدرسة. مما عقد من مهمة هذه الأخيرة المتمثلة في البناء العقلاني للفرد. وهكذا يبدو أن التبادلات لا ترقى دائما إلى مستوى التوقعات سواء بالنسبة للمدرسة أو للأسرة، على الرغم من أن دور هذه الأخيرة، ولا سيما فيما قد توفره على مستوى المرافقة الوالدية، لا يزال عاملا حاسما في عملية تمدرس المتعلم وسيرورة التعليم التي ينخرط فيها. ولا شك أن غياب المشاركة المجتمعية الفعالة في الحياة المدرسية أدى إلى شبه انقطاع، مع استمرار ضئيل لبعض العمليات الجمعوية المتواضعة (الآباء، ومهنيو التربية، والمجتمع المدني) التي تحاول التغلب على أوجه القصور التي تؤثر على هذه الحياة اليومية، والدعوة الدائمة إلى تربية فعالة تتعارض مع أنماط التدريس التقليدية.

ففي السياق المدرسي بشكل خاص والمنظومة التعليمية بشكل عام، ولاسيما مع توالي الأزمات التي تخترقه، هناك نقاشات يتجاذبها المد والجزر وقد طال أمدها، ويظل السؤال الذي يتوجب طرحة: هل من الأجدى تكييف التعليم مع المتعلم أو على العكس تكييف المتعلم مع التعليم؟ ذلك، أن أصل هذا السؤال يثير إشكالية كبرى يمكن بها مساءلة النظامين التعليمي والمجتمعي كالتالي: هل ما هو ضروري قد يتمثل في تكييف الطفل مع المدرسة أو تكييف المدرسة مع الطفل؟

تجدر الإشارة إلى هذا النوع من المساءلة لم يأخذ المكانة المناسبة في المغرب إن على مستوى النظر والمناقشة أو على مستوى المقاربات المتبعة في التعاطي مع مشاكل المدرسة ولا حتى في البحث العلمي والتربوي الموجه لها. كما أن الفحص العلمي الممنهج لهذه الإشكالية سوف يؤدي لامحالة إلى الأخذ بعين الاعتبار بفوائد ونواتج علوم الإنسان (من علم النفس وعلم الاجتماع، وعلوم التربية...) على مستوى المعارف والحلول، سواء فيما يتعلق بالتعليم (الأساليب والممارسات) أو متطلبات تأطير نمو المتعلم وتطوره (المعرفي، العاطفي والاجتماعي).

وفي سياق العمليات التعليمية والتعلمية التي تقوم بها المدرسة، سادت مجموعة من الممارسات التربوية والبيداغوجية التي يغلب التوجه السلوكي (Crahay، 2005) على مرجعيتها الفكرية إلى جانب بعض الاستئناس المعرفي المنسوب إلى المنظور البنيوي، فضلا عن إسهامات علماء النفس الاجتماعي التي قدمت إفادات مهمة في تدبير القسم ومجموعات التكوين (Johnson et Bany، 1971)، أخرى ذات بعد غير الموجه في المنهجية التربوية، وهي ممارسات وتوجهات نظرية سعت إلى إلهام وتقعيد الإصلاحات المدرسية الرامية إلى تكوين مواطن منخرط وفاعل.

إن المدرسة التي لازالت تعتمد الطرق التقليدية في التربية والتعليم تبقى غير فعالة من حيث كونها تكرس تبعية الاعتماد على الغير وليس على الذات كما تشجع على الأنانية والعزوف عن الجماعة (Harber 1997 5)، بحيث أن هذا المظهر لازال سائدا على نطاق واسع في القطاع المدرسي العمومي المغربي. وقد ظل التعليم يجتر أساليب تعلمية يتعايش فيها التحفيز والعقاب، والتحبيب والترهيب، التشجيع والرقابة، والتسلط والانقياد (Belhaj et al. 1998، وغيرها من المظاهر السلوكية التي لا تساهم في تكريس البعد الديمقراطي. ومن حيث المبدأ فإن العملية الديمقراطية بالنسبة للتعليم فيما تعلق بالفلسفة والسياسة التي يقوم عليها، تفترض الاقتداء بفعل الانخراط والمشاركة في السيرورة الجماعية لاتخاذ القرار، بحيث تبقى هذه العملية من أهم التحديات التي يمكن أن تُطرح على المؤسسة المدرسية بغاية تكوين مواطن متفاعل مع مجتمعه.

2. الديمقراطية من التربية إلى التمرس

بداية، لابد من التذكير بأن الديمقراطية ليست مجرد مسألة مشاركة، بل إنها ترتبط أيضا بطرائق ومظاهر هذه المشاركة. وبالتالي، لتعليم الديمقراطية والتربية عليها، يتوجب على المدرسة أن تمارسها أولا، سواء من الناحية التنظيمية أم العملية وفي إطار مختلف أدوارها التربوية والاجتماعية (Hepburn 1984 ,2). وبمعاينة واقع حال التجربة المدرسية، تبدو الهوة على مستوى هذه المشاركة التي تجمع بين مختلف الأطراف وفق إيقاع متوافق عليه ويلتئم حول إنجاح التجربة وجعلها واقعاً مألوفاً.

إن أهمية الديمقراطية في حياة الأفراد والمجتمعات صارت واقعا تقترن به سيرورة التنمية والتطور، ولاسيما في الوقت الحاضر، بحيث إن تعليمها من حيث هي قيم وممارسة صار بمثابة رهان مصيري لكلا الطرفين وذلك بحكم أن وجود الفرد والمجتمع يبقى حقيقة قائمة بكيفية متبادلة، وبالحرص على استمرار الديمقراطية وتجديد إنتاجها يترتب عن تفاعلاتها معادلة مفادها أن المواطنين يُنتجون الديمقراطية التي بدورها تنتج المواطنين (Morin ,2006 ,65). لقد أكد مختلف المتدخلين في الشأن التعليمي (باحثون، تربويون، مهنيون..)، كما أثبتت ذلك التجارب، أن تعليم القيم والقيم الديمقراطية على وجه الخصوص، لا يمكن لها أن تشكل مادة تعليمية في دروس محددة، كما أنها لا تنتقل إلا من خلال الممارسات (Merieu ,1992 ,9)،فالفرد لا يمكنه تعلم الديمقراطية إلى جانب

تعلم القراءة والكتابة، بقدر ما أنه قد يتعلم الديمقراطية في الطريقة التي يتعلم بها القراءة والكتابة، وهو ما يعني أن المدرس أو الفاعل التربوي يُبلغ هذه القيم فقط إذا ما جسدها في ممارساته المهنية، وإذا كانت هذه الممارسات من شأنها إيصال الاقتناع للمتعلمين بأن هذه القيم تكتسي فعلا أهمية كبرى في الحياة. ومن تجارب الممارسات الناجعة، تلك التي قامت على اقتراح مجموعات العمل بحسب حاجات تعلمية أو أوراش عمل سواء في نطاق البرنامج التعليمي أم الأنشطة الموازية، فهي تحيل على إمكانات مهمة لاكتساب الفعل الديمقراطي، كما أن التمرس بوضعية مجلس للتلاميذ لإشراكهم في بعض القرارات التي تخصهم، قد يحقق تبني قيم مختلفة عن تلك الناشئة عن التطبيق التقليدي للفعل التربوي الموجه والذي لا يشملهم بالاستشارة.

وحتى تتمكن المدرسة من زرع الوعي الاجتماعي وتنمية الروح الديمقراطية لدى المتعلمين، يجب بحسب ديوي (1897) أن يكون تنظيمها وفق نمط مجتمع تعاوني يحث على المشاركة. فالديمقراطية بوصفها هدفا للتربية من حيث التهييء لها وترسيخها لدى المتعلم، تقتضي من المدرسة أن تصير بمثابة «مؤسسة» تحل بكيفية مؤقتة بمثابة مكان للحياة بالنسبة للطفل بالنظر إلى المدة الزمنية التي يقضيها فيها، وذلك بتحسيسه بأنه عضو في المجتمع، وقد اكتسب وعيا بهذا الانتماء يجعله يوافق على تقديم مساهمته. كما أن خلق الشروط المناسبة في المدرسة للتربية على الديمقراطية وتشكيل الحس الديمقراطي ليس بالمهمة السهلة بالنظر إلى أدوارها التربوية والتعليمية، والحال أن القابلية لتفعيل هذا الحس ليست بمادة دراسية يمكن للمدرسين تلقينها للمتعلمين أو فرضها عليهم حتى ينضبطوا إلى مقتضياتها، بقدر ما أنهم مطالبون بتحويل المدرسة بشكل عام والقسم على وجه الخصوص إلى بيئة اجتماعية تحث المتعلمين على تحمل مسؤوليات التصرف الديمقراطي بكيفية تلقائية (Dewey 2011، 77). ومن ثمة سوف يتعلم المتعلم (تلميذ أو طالب) بكيفية أفضل، سواء بالنسبة لتعلماته المعرفية أو تلك التي تنمطه على ممارسات، وذلك بفعل مشاركته النشيطة في حركية بيئته.

من خلال ما تفيد به المسلمات العلمية وتجارب لنماذج بعض البلدان ذات السبق في الموضوع، فإن التوجه من أجل سيادة الديمقراطية في الفضاء المدرسي، ومنذ المراحل التعليمية الأولى، يرمي إلى جعل الأطفال يستدمجونها بمثابة نمط للعيش والتعايش، وبالتالي يتجسد لديهم امتداد في السلوك والممارسة على الصعيد المجتمعي العام الذي يتفاعلون فيه.

وبما أن الكفايات المساعدة على تأصيل الديمقراطية على المستوى الشخصي ليست فطرية، فإن اكتسابها يتطلب تأهيل الأطفال على ممارسة المواطنة وإفساح المجال المدرسي لهم بشكل دائم حتى يتعودوا عليها طبعا وتطبعا ويكونوا قادرين على المحافظة عليها وتعزيزها في المستقبل. ولا جدال في أن للمدرسين، باعتبارهم مربين دورا رئيسيا في تعزيز هذا الاتجاه، ذلك بانخراطهم واقتناعهم بأن الديمقراطية ممكنة وبأن نمط العيش الديمقراطي قابل للتحقق في المجتمع ككل ابتداء من الفضاء المدرسي.

وبما أن التنشئة الاجتماعية، باعتبارها إحدى مهام المدرسة في تكييف وإدماج الفرد مجتمعيا، تعني تحويل الفرد إلى كائن اجتماعي، بتشريبه أصناف من التفكيروأنماط التواصل والمعتقدات والتقاليد والقيم الأخلاقية والمهنية، بعضها لا يتبدل والبعض الآخر يتغير تبعا لمهارات جديدة ولأوضاع معيشة» (الشرقاوي 1989، 39)؛ لذلك فتعليم الديمقراطية هو تشجيع للفضول المعرفي وللنقاش والتفكير النقدي البناء، المساعد على تحمل مسؤولية الأقوال والأفعال المحفزة على العيش المشترك والعمل اليومي. لأن العمل اليومي والتمرس على الحياة الجماعية في مناخ ديمقراطي هو التمرين الأنسب على تبني قيم الديمقراطية. وتتجلى الأعمال المعززة للديمقراطية في الاحترام الذي يبديه المدرسون اتجاه المتعلمين، وفي فتح المجال لهؤلاء لتنظيم أنشطة وتظاهرات والتعبير عن آرائهم، واتخاذ القرارات التي تعنيهم في تدبير الاختلافات قصد تحقيق الأهداف المشتركة عبر المشاركة المستمرة. ولأن ميزة أي مؤسسة مدرسية من بين مختلف المؤسسات المجتمعية ذات الأهداف المماثلة وكيفما كان الأصل والمصير الاجتماعيين لمن تتوجه إليهم، هو ترسيخ قدر من العادات الاجتماعية والمعايير القيمية والأخلاقية، في الوقت الذي تنقل فيه المعارف (العبيوي 2014، 19)، فإن الثقافة المدرسية في هذه المؤسسة تعمل جاهدة من خلال مكونات المنهاج الدراسي، على تحقيق الأهداف الاجتماعية المنشودة، والمتمثلة أساسا في تمرير وتثبيت جملة من القيم والمعايير الاجتماعية والسياسية والدينية والثقافية، يرغب المجتمع في ترسيخها لدى المتمدرسين عبر برامجها وأدوارها التأطيرية، وتتحول على إثرها الأنشطة المدرسية الرسمية المفروضة إلى ممارسات إدماجية مقصودة ومتعمدة، بحيث يبقى تحقيقها رهيناً بخطوات الانخراط والمشاركة لمختلف الأطراف. ولا شك أن المعطى الثقافي المدرسي يهدف الحفاظ على المضامين الاجتماعية، ويضمن استمراريتها من خلال تعزيز الوظيفة الاجتماعية والسياسية لهذا المعطى ضمن ممارسة بيداغوجية يومية ترمي إلى بلوغ المبتغى، حيث تطبيع التلاميذ المستهدفين بالمبادئ والقيم الاجتماعية» (العبيوي 2014، 120)، ففي هذا السياق يمكن للبعد الديمقراطي أن يجد معنى بنائه وتفعيل سيرورته. كما أنه في سبيل إنجاز عمل تربوي فعال يتوخى إكساب وترسيخ قيم الديمقراطية يُفترض في المؤسسة أن تكون كلها منخرطة في سياق ديمقراطي وليس في حدود البرنامج أو الفصل الدراسي فقط، من هذا المنظور يبقى المدير والطاقم الإداري المرافق له هم الفاعلون القادرون على إرساء استراتيجية التنشيء الديمقراطي. وفي إطار هذه المقاربة، هناك ثلاثة مجالات تلعب دورا أساسيا في تجسيد المعاني التي تنسجم مع منظور التربية على الديمقراطية:

أولا، تدبير المؤسسة وتدبير الديمقراطية

يتدخل في الشأن التربوي عدد من الشركاء، مدبرون وأساتذة ومجالس، ونقابات ومتعلمون وجمعيات الآباء، ذلك أن الكل يقترح نمط الإدارة المدرسية التي يرغب فيها، مما يترتب عنه سؤال محوري حول كيفية تمكن رؤساء المؤسسات من رفع تحدي هذه الرغبات؟ وبأي أنماط تدبيرية؟ هل يعتمدون قيادة قائمة على الثقة والإجماع أم قائمة على الحذر

والمنافسة؟ كيف توزع المسؤوليات داخل المؤسسة؟ كيف يتم تدبير التنوع والاختلاف في الرأي؟ كيف تحدد المؤسسة مسؤوليتها أمام تعدد الأطراف المتدخلة؟ فبقدر ما أن هذه الأسئلة تقارب منطق تدبير المؤسسة بقدر ما أنها تُقاس على تدبير الديمقراطية في المؤسسة. وبالتالي، يجدر التذكير بأن تدبير نظام التربية والتكوين كان قد اعتمد على رفع شعار جعل المتعلم(ة) «في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية؛ وجعله منفتحا ومؤهلا وقادرا على التعلم مدى الحياة.» (شرياط 2009، 9) لكن الشعارات لا تكفي، لأن ذلك لن يتأتى إلا بالوعي بحاجات المتعلمات والمتعلمين النفسية والمعرفية والجسمية في تكاملها وتفاعلها، وباهتماماتهم وميولاتهم الفردية. الأمر الذي يستوجب تكييف جميع الأنشطة كي تصبح متمركزة حول المتعلم(ة)، وإبرام شراكات في صالحه وتجديد وتنويع طرائق التدريس، وتدبير العلاقات لتيسير تعلمه الدائم. وتدبير الشأن التربوي يبقى بمثابة عمل يكون ملزما بمسايرة مستجدات الحياة خصوصا مع ما أحدثته وفرة المعارف وكثرة مواردها، على الأقل في بعدها الديمقراطي الداعي إلى تعميم الولوج إلى المعلومات وإنصاف الراغبين في الحصول عليها. يساهم هذا الوضع الجديد في التنشيئ على الديمقراطية إذا عمد القائمون على التربية والتعليم إلى تحيين قدراتهم التدبيرية، ذلك لأن ثورة المعلوميات لم تغير زمن الشغل فقط بالنسبة للمدرسين، بل غيرت ممارساتهم المهنية (Charyate 2009، 65). كما أن تحولات أو تغيرات مهنة التدريس المرتبطة بتطورات وضغوطات المتغيرات السوسيو-اقتصادية، تسهم في إحداث دينامية تحيين المهننة لدى المدرسين، إذا اعتبرنا المهننة سيرورة تدفع الجسم المهني إلى الانتظام وفق نموذج مثالي لمهنة التدريس، يسمى «المدرس المتبصر» (Charyate 2009، 72). إذن، لامحالة من ضرورة تحقق هذا الانخراط المهني لإتاحة وسائل وأسلوب العمل المناسبين لتفعيل هدف التربية في إرساء الديمقراطية، ومن ثمة بات هذا النموذج يستهدف تحقيق ما يسمى بالإنصاف والعدالة في الفضاء المدرسي، وبالتالي نقل قيم هذا الإنصاف للمتعلمين، والذي يركز أساسا على ثلاثة أبعاد للمهنة: (1) تبني مقاربة تبصرية اتجاه ممارسته المهنية؛ (2) إرساء منطق للتعلم قائم على بيداغوجية بنائية وفارقية؛ (3) العمل ضمن فريق (Charyate 2009، 73). وبالتالي، من شأن هذا النموذج أن يضمن بيئة تنشئوية مناسبة للتربية على الديمقراطية، بحيث يستشعر المتعلمون قيمها بشكل مستمر ودائم، ولا يحسون بالتهميش والإقصاء الذي تعززه النماذج الأخرى، التي تهتم بالمتفوقين فقط وتكرس سلوكات التمييز والإجحاف.

ثانيا، التمركز حول التربية على القيم

تتمظهر القيم، بشكل أو بآخر، في فضاء المؤسسات التربوية، سواء تلك المتعلقة بحقوق الإنسان أو الديمقراطية أو احترام التنوع وذلك في السياقات الرسمية وغير الرسمية للمؤسسة. كيف يمكن لهذه القيم أو للكفايات الاجتماعية المرتبطة بها أن تصبح شرطا من الشروط الأساسية للتعايش السلمي داخل المجتمع المدرسي والمجتمع بصفة عامة؟ كيف نفعل التفكير في هذه القيم لجعلها تساير التحديث والعولمة؟

لكن المؤسسات التنشئوية، برأينا، تنحو إلى بناء كائن ذي قابلية للخضوع، وليس كائنا قادرا على الانشراح والاستقلالية (Belhaj،1997، 96). لابد من تغيير النموذج البيداغوجي المعمول به واعتماد نماذج تحيل على أساليب ديمقراطية أكثر إنصافا لإتاحة الفرصة للمتعلمين لتحرير طاقاتهم بكل استقلالية وحرية. وذلك بتجاوز النموذج المتمركز على معارف منقولة، وهو النموذج أو بيداغوجيا المحتوى. واعتماد النموذج المتمركز على الأهداف التي ينبغي أن يبلغها المتعلمون أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبوها، ضمن إطار بيداغوجيا وظيفية (اللحية وشرياط 2004). ونلح بخصوص هذا المعنى بأن تطوير كفايات المتعلمين المستعرضة الخاصة بتنمية الحس الديمقراطي لابد لها وأن تجد لها موقعا أساسيا في العملية التعليمية- التعلمية، بحيث يستوجب الموقف تحديد الخصائص التي يفترض أن تتوفر في الكفاية لكي تصبح مستعرضة داخل المجال المدرسي، ولو يبدو أن هذا الأمر صعب المنال، لأن هذا المفهوم يستجيب للانتظارات والمتطلبات الاجتماعية المتعددة، إن لم نقل المختلفة، لأننا لا نعلم في النهاية هل نبحث بهذا الاسم عن الكفايات المكتسبة بواسطة عدد من المواد، أو على العكس، عن الكفايات التي تجتمع بكثرة من أجل الإنتاج، ولا نعلم في هذا الاحتمال الثاني هل يجب البحث عن الكفايات التي تطورت بواسطة عدد من الأنشطة المتتالية، أم عن مزج كيميائي يساعد على تجميعها وهو الذي ينتهي بتوليدها» (اللحية وشرياط 2007، 95). ولا جدال في كون موضوع الكفايات يطرح مشكل الفهم والتحديد باستمرار ذلك لأن «الكفاية ليست سلوكية من تلقاء نفسها إلى حد بعيد، بل فقط من خلال نشاطها الوظيفي القابل للتطبيق. وذلك لرفع الحجر الذي وضعته النظرية السلوكية Behaviorisme حول أهمية العمليات العقلية، لأنه إذا كانت الكفاية تظهر للملاحظة بواسطة النشاط النوعي الذي يحددها، لم يعد ممنوعا التفكير في كونها تتضمن داخل الفرد وبطريقة واعية وآلية، أي عبر عمليات عقلية تمكن من تنظيم وتراتبية الحركات التعلمية قصد تحقيق هدف ما». (اللحية وشرياط 2007، 113) وتندرج تنمية الكفايات المستعرضة في إطار ما يعرف بالتعلم الفعال والمشاريع التربوية، كما تتقاطع على قاعدة المسلمات التالية:

أ. لا يستقيم تعليم الديمقراطية إلا بتبني مقاربة التمركز حول المتعلم(ة)

لتحقيق تعلم فعال، لايكفي تحديد كفايات وأهداف ملائمة واختيار محتويات وطرائق وأساليب مناسبة للتدريس والتقويم؛ وإنما يلزم تخطيط عمليات التعليم والتعلم وإنجازها وتقويمها وفق طرائق وأساليب وأنشطة تستثير دوافع التعلم وتتيح ممارسة فعلية. ويشكل التمركز حول المتعلم)ة) مقاربة هامة في هذا الباب لتعزيز فعالية التعليم والتعلم في انسجام واضح مع مختلف نظريات التعلم وعلم النفس (Belhaj, 2012, 10)، وذلك انطلاقا من أن المتعلم)ة(مدار عمليات التربية برمتها. وقد عبر الميثاق الوطني للتربية والتكوين عن التمركز ضمن المبادئ الأساسية للإصلاح التربوي الذي «ينطلق من جعل المتعلم... في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية» (شرياط 2012، 42).

ب. خصائص التعلم الفعال

تدخل المقاربة المتمركزة حول المتعلم ضمن نموذج التعلم الفعال الذي يتميز بالخصائص التالية:

- التمكن، خاصية تتجلى في تحقيق التلميذ(ة) لأهداف التعلم المنشودة وفق معايير درجة الإتقان المحددة، حيث يفهم ما يتعلمه ويستطيع تطبيقه واستثماره في إنجاز أنشطة ومهام تدل على إتقانه للتعلم المطلوب.
- التعمق، خاصية تتمثل في تقوية التمكن بعناصر تعطي بعدا أعمق للتعلم من خلال معالجة مضامين مرتبطة بمجال التعلم وإنجاز تطبيقات ومهام تتيح ترسيخ مايتعلمه التلميذ(ة).
- الفائدة، خاصية تدل على استجابة التعلم لحاجات المتعلم(ة) وتطلعاته في حياته الخاصة والعامة، بحيث يستجيب التعليم لحاجات ومتطلبات الأفراد والمجتمع.
- الملاءمة، تقتضي أن يكون للتعلم دلالة وظيفية في الحياة الشخصية والدراسية والاجتماعية، بحيث يكون للتعلم المدرسي الأكاديمي تطبيقات فعلية في الحياة العملية تستجيب لتطلعات الأفراد والمجتمع، وتُعِد المتعلم(ة) للاندماج الميسر في الحياة العملية والمهنية.
- الاستدامة، خاصية تعبر عن الاحتفاظ بالمعارف والمهارات والكفايات المكتسبة على الأمد المتوسط والبعيد، بحيث لاينسى المتعلم(ة) مااكتسبه سريعا بعد اجتياز الامتحان، وإنما يستثمره في وضعيات وأنشطة متنوعة ترسخ الكفايات المكتسبة (شرياط 2012، ص. 21).

ج. لا يمكن أجرأة التعلم الفعال إلا في إطار المشروع

- تشكل درجة الاهتمام بالموضوع والفائدة المحصل عليها منه وإمكانية تحديد الأهداف بشكل جماعي وتوزيع المهام بين أعضاء الفريق، شروطا أساسية لاختيار موضوع المشروع؛
- تشكل المواضيع الأصيلة، والمركبة أحيانا، المستقاة من الحياة اليومية، كما يدركها المتعلمون، نقطة انطلاق المشروع؛
- تعطى الأولوية إلى الحصول على نتائج وفق مقاربة متعددة التخصص؛
- ينبغي تشجيع المتعلمين على الاعتماد على تجاربهم الشخصية لتحقيق ربط التعلم بممارسات الحياة الفعلية؛
- توزيع عادل للمهام سواء الفردية أو مع المجموعات الصغيرة أو مع المتعاونين؛
- زيارة أماكن ومواقع خارج المؤسسة واستشارة آبائهم والمدرسين؛

- اعتماد المشاريع يساعد على استقلالية التفكير وعلى التعلم بالاكتشاف وتعزيز التجارب الشخصية ودعم التفاعل الاجتماعي.

ثالثا، تعزيز المشاركة والتواصل

ليست المدرسة بعيدة عن الواقع أو عن المجتمع، لكن كيف تتواصل المؤسسة التنشئوية على المستوى الداخلي والخارجي؟ وكيف تتعاون؟ هل تبدو المدرسة منعزلة عن الواقع، أم هي منفتحة على مكنزماته التواصلية وأنماطه التشاركية؟ ما هي مهمة المدرسة، إلى أي حد هي واثقة في أجرأة الأهداف التي سطرتها وخصوصا أثناء التواصل مع المجتمع؟

يستدعي العمل داخل المؤسسات التربوية عددا من المشاركين، ما هي إذن طبيعة القوى المستعملة للحفاظ على الانضباط والنظام في مؤسسة تدبر بشكل ديمقراطي؟ ما هي العوامل التي تجعل المتعلمين يحترمون القواعد التي تم تحديدها وما الذي يجعلهم يتجاوزونها؟ هل النظام الديمقراطي يعني ألا يحترم المتعلمون أي قاعدة ويعيشون في الفوضى؟

«إن الفضاء العمومي هو فضاء للتواصل السياسي، مكان للمواجهة بين الآراء المتعارضة للمواطنين يهدف تحقيق الصالح العام، وهو كذلك فضاء للمشاركة السياسية. فضلا عن كونه يقوي من قدرات النظام الديمقراطي، ويضمن بقاءه واستمراره. لهذه الاعتبارات، يمكن الحديث عن ديمقراطية تسمح للجميع بوضع أفكارهم وآرائهم المختلفة على الساحة العمومية من أجل المناقشة والتفاوض» (العبيوي 2015، 107). لأن «النظام الديمقراطي... يحمي أكبر تنوع ممكن ويعترف به» (ص 261). لقد «كانت السعادة، في تصورات فلاسفة السياسة، موضوعا لتأويلات خاصة، وما يعطي الدلالة السياسية للسعادة هو ارتباطها بمفاهيم العدالة والمساواة والحرية ونحوها، لهذا كانت تقاس بالغايات التي تنشدها الدولة عموما، سواء كانت هذه الغايات ذات مرجعية ديمقراطية أو استبدادية» (العبيوي 2015،297). وحتى تكتمل شروط هذا المسعى، وجب أن يعيش المتعلم بشكل واقعي في المؤسسة التربوية أي عبر ممارسة سلوكاته اليومية، لأن التجارب المعاشة بشكل حقيقي وتراكمها هو الذي يوضح للمتعلمين أن اعتماد القواعد هو الضامن لتخفيف الضغوطات الاجتماعية وليس عشوائية التسيير. ومن بين القواعد مثلا، إرساء نظام شفاف للحوار والتواصل مع المتعلمين الصغار رغم أن الكبار هم من يمتلكون السلطة، لأنه من الأهمية بمكان أن يشعر التلاميذ أن هناك من يستمع إليهم رغم اختلاف آرائهم.

إن الهدف النهائي لتعليم الديمقراطية هو بناء المعنى واكتساب قدرات التعايش السلمي وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين. بحيث لا يتم ذلك إلا عن طريق العمل المناسب (عمل نشيط، منتج، مبدع)، والتفكير الجيد الذي يعتمد على التجارب الذهنية بغية تطوير إدراكات وإسهامات جديدة، ثم الملاحظة الدقيقة التي تؤدي إلى تمحيص الأشياء وفهم العلاقات بينها، فيما يكون التواصل الشفهي التعبير الكتابي محط عناية لتدوين ومناقشة ما يتم تداوله، والمصاحبة الدائمة (تقديم توجيهات ومساعدات وتعاون) وكذا الإنتاج المناسب (تقارير، عروض، مذكرات).

تلك أهم الممارسات التي تتيح إمكانية التنشئة على الديمقراطية باعتماد تنويع سياقات وفرص التمرس عليها بشكل يومي ودائم. كما «يمكن الدفع باتجاه تدعيم ثقافة المواطنة للتمكن من تعزيز روح التضامن لإعطاء معاني ودلالات جديدة للتعامل مع الغير، وذلك لتحقيق هدفين أساسيين هما تحيين مفهوم المواطنة وتطويره في نفس الوقت، ولعل الهدفين معاً يجب أن ينفذا بإرادة قوية في الانخراط في المشروع الوطني العام. لكن هذا الأمر لن يتم إلا إذا تم توفير وضمان عدد من التعلمات للمواطنين، مثل تعلم الحقوق والواجبات والحرية والعدالة والتسامح والحوار، وببساطة كل القيم الحضارية التي تصنف كقيم للمواطنة. وما يهم أكثر في هذه السيرورة، هو إدماج الفرد في نفس منطق الدولة، هذا المنطق الذي يجب أن يستشعر من خلاله هذا الفرد بأن هذه القيم الجديدة تأخذ مكانتها بشكل فعلي داخل مختلف المؤسسات» (دريوش وشرياط 2009).

3. رهانات التنشئة على الديمقراطية بالمؤسسات التعليمية

من الصعب نقل قيم الاحترام والتعاون والتضامن إلى المتعلمين دون توفير إمكانية عيشها بشكل حقيقي، لأنه انطلاقا من التقييم الفردي والجماعي للتجارب المعاشة في المؤسسة يمكن قياس فوائد الممارسات التعاونية والتضامنية الضامنة لتنشئة ديمقراطية. يأخذ تنظيم وتدبير الفضاء مكانة متميزة في إرساء تجارب هذه الممارسات، لأنه يعزز بناء المواقف وصيغ التواصل ومنهجيات العمل التي تطور السلوكات التضامنية والتعاونية بين أفراد المجتمع الإنساني. ولا يتم ذلك إلا بتوفير منظومة إيكولوجية عامة لتدبير الحياة في فضاء المؤسسة، نحو اعتماد:

- أنشطة الانطلاق في شكل طقوس يومية تضمن الاحترام اللازم لكل أفراد المؤسسة؛
- إعلام شفاف لعرض جداول المسؤوليات والمهام وتواريخها؛
- عرض قواعد العمل والمواثيق المحددة للحقوق والواجبات؛
- عرض حصيلة التقويمات المرتبطة بالممارسات التعاونية والتضامنية؛
- تدبير معقلن للفضاء وتحديد للمواطن بمعلمات متفق حولها.

ومن شأن اعتماد هذه الخطوات استثمار أهداف ونواتج مجموعة من الممارسات التعاونية والتشاركية، لأن التمرس على الديمقراطية بالمؤسسات التعليمية والتربوية يتطلب تفعيل ممارسات تعاونية وتشاركية تروم تحقيق الأهداف التالية:

- مأسسة فضاء العمل الجماعي والفردي وتبني العمل بروح الفريق المنسجم؛
- الالتزام بتحمل المسؤوليات، وتشجيع المنتجات والحفاظ عليها، مع احترام ما ينشر منها والعمل على تنفيذ التوجيهات المطلوبة؛
- الحرص على المشاركة في تدبير الحياة داخل المؤسسة التعليمية، مع تبني سلوكات التقاسم والتبادل مع جميع أفراد المؤسسة المعنية، وتقوية الإحساس بالانتماء

والشعور بالأمان مع الجماعة، ونبذ العنف والتعامل بلباقة وتدبير الاختلافات التي قد تنشأ بين الأفراد، باعتبار أن النقاش والتعبير عن الأفكار والدفاع عنها بالحجج ممارسة ديمقراطية لا محيد عنها،

- المساهمة في صياغة قواعد (العمل الجماعي)، والسهر على تنفيذها، والعمل على تعديل ما يمكن تعديله كلما كان هناك حاجة لذلك.

4. نحو منظور سيكوسوسيولوجي للتربية على الديمقراطية

يُستفاد من الديمقراطية كونها تعني شكلا من أشكال التنظيم الاجتماعي الذي يحيل على المشاركة الجماعية في الفعل واتخاذ القرار بالقبول والتشاور، وذلك لما يفيد حاجات الجماعة قبل الفرد. وإذن، وفق هذا المعنى تبدو مقاربة الديمقراطية في مجالات المدرسة من واجهة المنظور السيكوسوسيولوجي قد تكتسي بعض الوقع الناجع.

يبدو هذا المنظور السيكوسوسيولوجي مؤهلا لجعل المتعلم المنتسب للمدرسة يكتسب المبادئ الديمقراطية سلوكا وممارسة، من خلال إشراكه في سيرورة الاكتساب وتحفيزه على تبنيها في وجوده وممارسته للحياة الاجتماعية. وهذا المنظور يركز على التفاعلات الدينامية التي ينخرط فيها الفرد بالتأثير والتأثر أومن أجل التعلم والاكتساب، طرحه أول الأمر عالم النفس الاجتماعي (كورت لوين) خلال فترة الثلاثينات من القرن العشرين لتأكيد أهمية دينامية الجماعة في حياة الأفراد والجماعات، وقد أعطى نتائج جد مهمة في مجالات الحياة الجماعية، بحيث شكلت المدرسة أحد مختبراتها العملية. هذا المنظور يؤكد على مظاهر التأثير التي تجد وقعا لها داخل الجماعة في إطار التفاعلات البينفردية

(Belhaj et al. 1996) سواء من خلال تأثير الجماعة على الفرد الذي يتجلى في موقف المدرس أمام جماعة القسم أو تأثير الفرد على الجماعة الذي يتمثل في تدبير المدرس للجماعة.

هناك تجربتان رائدتان في هذا المجال، بحيث قامتا بمثابة مرجع أساسي بالنسبة لميادين مختلفة تمتد من النشاط الاقتصادي والإداري إلى الحيوي التربوي والاجتماعي، كما أنها تتبدى بمثابة نموذج يوحي بإمكانات غير محدودة للعمل التربوي والفعل الجماعي.

1- التجربة الأولى همت «أنماط القيادة» في إطار التفاعلات والممارسة الجماعية، بحيث أثبتت بأن النمط «الديمقراطي» هو الأكثر نجاعة وفاعلية من بين الأنماط الأخرى «السلطوي» والفوضوي»، إن على مستوى اكتساب السلوكات والقيم الاجتماعية أو التعايش المنتج أو المردودية.

2- التجربة الثانية كانت حول دور الجماعة في حياة الأفراد، وتمحور موضوعها حول تغيير السلوك تجاه بعض الأطعمة الغير المألوفة والقابلية على استهلاكها، بحيث تم تقسيم الأفراد إلى مجموعتين: مجموعة تنصت لمحاضرة خبير في التغذية، والمجموعة الثانية تُركت لوحدها تناقش الموضوع فيما بينها. وقد كان من نتائج التجربة أن المجموعة الثانية

هي التي عمدت إلى التغيير، وذلك بفعل الجو الديمقراطي الذي ساد فيما بين أعضائها والقرار الذي اشتركوا في اتخاذه من أجل التغيير، وليس بفعل تبليغ المعلومة من طرف يُلزمهم بحكم سلطته المعرفية. وهذه التجربة كانت بمثابة الباعث على اعتماد طريقة دينامية الجماعة في تعلم وتغيير السلوكات المجتمعية وحل المشكلات الجماعية، سواء على مستوى التكوينات التربوية أوالمهنية (Belhaj،1997). فهاتان التجربتان شكلتا إطارا عمليا للتربية الجماعية ولإتاحة تعلمات المعايير الاجتماعية واكتساب القيم وقواعد السلوك، كما أن المدرسة في بعض المجتمعات كانت مجالا مهما لاختبار مجموعة من الممارسات التي تؤهل المتعلمين للحياة في المجتمع العام (Johnson et Bany, 1969).

يوفر الاستئناس بمجال علم النفس الاجتماعي من المعارف والتجارب ما يكفي للدلالة على أهمية الجماعة في حياة الفرد والمجتمع، باعتبار أن الجماعة تبقى موقفا تعلميا للسلوك الاجتماعي بامتياز وكل ما يتوقف عليه من تفاعلات واندماج في المجتمع. كما تؤكد العلوم التربوية الحديثة من جهتها، أن المدرسة يُفترض فيها تمكين المتعلمين من اكتساب الكفايات الأساسية من معارف لفهم العالم الذي يعيشون فيه والواقع الذي يتفاعلون معه، ويتمثل أحد أدوارها الحساسة في ضمان استقلالية هؤلاء حتى يتمكنوا وهم مسلحون بأدوات معرفية وعملية من الاندماج الفعلي في عالم اليوم. ولامحالة من الإقرار بأن الفاعلين التربويين يؤدون إحدى أهم وظائف المجتمع لبلوغ هذه الأهداف، باعتبار أنهم يعدون مجتمع الغد الذي يربونه ويعلمونه في الوقت نفسه والذي يُتوقع منهم تعويض بعض المهام التنشيئية للأسر. ومادام أن عملية اكتساب المعرفة صارت لها قنوات أخرى توفرها وسائل الاتصال، فبالضرورة أن أدوار المدرسين سوف تعرف تحولا جذريا في التعامل مع المتعلمين من حيث التكيف وفق بيداغوجية القرب مع ما تستدعيه الخدمات التربوية والتعليمية من مصاحبة وآداء مشترك، مادام أن المدرسة تحتضن حضوراً وعملاً جماعياً.

خاتمة

إن الفكرة الأساس التي تتمحور حولها هذه المقاربة هي تقاطع موضوع الديمقراطية مع مهام المدرسة، وتتمثل في تأكيد جعل المتعلم يتمرس بمبادئ الديمقراطية في مختلف جوانب الحياة التي تحتضنها المؤسسة التربوية، من استعمالات فضاءاتها وبرامجها التعليمية التي تستهدف تنمية كفاياته التشاركية وانخراطه في الأنشطة التي تساهم في أجرأة تلك المبادئ. ومن شأن هذه السيرورة أن يتأصل لدى المتعلم من حيث هو فرد سلوك يدفعه إلى الانخراط في التجارب والمحطات الجماعية التي تستدعي منه التمرس بالحياة عبر المشاركة في التقرير والتعبير عن ذاته بوصفه مواطنا، له من الحقوق وعليه من الواجبات ما يؤطر تفاعلاته المختلفة في الفضاء المجتمعي العام، ذلك أن التربية على الديمقراطية تتوقف على جعل المتعلم يُدرك معاني المسؤولية واتخاذ القرار على مستوى الفعل والتفاعل.

المراجع

- الراضي عبد الواحد (1977) عملية التنشئة الاجتماعية للطفل المغربي. مجلة الثقافة الجديدة، عدد 8. ص 64-73.
- العبيوي خالد (2014) سوسيولوجيا الثقافة المدرسي بالمغرب، الرباط، مطابع الرباط نت.
- العبيوي خالد (2015) مشكلات الديمقراطية، سلسلة دراسات فكرية رقم 5، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت.
- اللحية الحسن وشرياط عبد الإله (2004) ترجمة كتاب عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات: مرشد المدرسين والمكونين، دار النشر الفنك، الدار البيضاء.
- اللحية الحسن وشرياط عبد الإله (2007) نصوص فيما هي الكفايات؟ القنيطرة، دار الحرف للنشر والتوزيع.
- بلحاج عبد الكريم (1985) سيكولوجية الطفل في الكُتَّاب القرآني، مجلة التربية والتعليم، عدد 11. ص. 13-18.
- شرياط عبد الإله وآخرون (2009) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية.
- شرياط عبد الإله وآخرون (2012) (مساهمة في التجريب والتقويم والمراجعة)، من أجل تعلم فعال، سلسلة المجزوءات المستعرضة، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية.

- Belhaj, A (1997) Représentation des renforcements et stratégies de la causalité chez l'enfant, in Dachmi A, (Coordination)» Enfance et Développement», Publications de la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V, Rabat, no67.
- Belhaj, A (2012) Rôle de la Psychologie dans le champ scolaire. Perspectives pour une approche et une intervention. Revue Recherches Psychologiques et Educatives. Algérie, n°5, p7-19.
- Belhaj, A (2016) L'étudiant dans l'enseignement supérieur. Approche psychosociologique d'une logique de formation, in Belhaj «La Psychologie, Logique scientifique et utilités sociales». Edition Bouregreg, Rabat, p89- 97.
- Belhaj, A et autres (1996) La Dynamique des groupes. Casablanca, ed. Najah el Jadida.
- Belhaj, A et autres,(1998)L'apprentissage et l'acquisition. Casablanca, ed. Najah el Jadida.

- Charyate A, (2009) Profession d'enseignant et enjeux identitaires, in Belhaj A, (Coordination) «L'environnement social du travail, Approches psychosociologiques», Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed V Rabat, no161.
- Cherkaoui M, (1989) Sociologie de l'éducation, collection Que sais-je ? Paris, 2e Ed. PUF
- Crahay Marcel : Psychologie de l›éducation. Paris. PUF 2005.
- Delalande, J ; Dupontn ; et Filisettil; (2015) L'expérience éducative et la participation des acteurs–adultes, enfants et jeunes –dans le partage des responsabilités », Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 1, Vol. 48, p. 7-22.
- Dewey J, (2011), Démocratie et éducation. Suivi d'Expérience et éducation, Paris, Armand Colin.
- Harber, C (1991) International contexts for political education, Educational Review, 43, 1.
- Hepburn, M (1984) Democratic schooling- five perspectives from research. International Journal of political Education, 6, 2.
- Johnson L.V. et Bany M. A. (1969), Dynamique des groupes et éducation, le groupe-classe. Paris, Dunod.
- Merieu, P ; (1991/92) L'école, lieu d'apprentissage de la démocratie ; Les Cahiers d'Éducation & Devenir ; N° 2.
- Morin E. (2006) Les sept savoirs nécessaires, Revue du MAUSS, 2 N°28, p 59- 69.

الديمقراطية التشاركية بمؤسسات التعليم الثانوي*: دراسة استطلاعية

خالد فارس
باحث في علوم التربية

تقديم

تؤكد النظريات الحديثة التي تناولت قضايا التدبير الإداري وإدارة المشاريع، أن إرساء ديمقراطية تشاركية في التدبير يعتبر أحد الركائز الأساسية لمقومات الحكامة الجيدة، ومدخلا رئيسيا من مداخل تحقيق مطلب الجودة، والرفع من الأداء والفعالية.

وقد تبنى قطاع التربية الوطنية هذا االمفهوم الجديد من خلال مخططات عمل ضمت مجموعة من التدابير والإجراءات ربطت نجاحها ونجاعتها بترسيخ ثقافة الحكامة الجيدة، والتّواصل الفعّال القائم على الإشراك والمشاركة والتقاسم.

وبما أن لكون المدرسة تقع في صلب اهتمام منظومة التربية والتكوين، فقد تم إصدار عدة نصوص تشريعية وتنظيمية، ترسخ لمفهوم المقاربة التشاركية، حيث نص الباب الثاني الخاص بالنظام الأساسي لمؤسسة التربية والتعليم العمومي[1] المتعلق بآليات التأطير والتدبير التربوي والإداري، على أن «تتكون آليات التأطير والتدبير التربوي والإداري بمؤسسات التربية والتعليم العمومي من إدارة تربوية ومجالس». ويهدف هذا الخيار إلى إضفاء مصداقية أكبر للتدبير، وترسيخا لحافز لدى الفاعلين والمستفيدين لضمان الفعالية والسرعة في إنجاز المشاريع ودعمها، وتسهيل اتخاذ القرارات باستحضار الخصوصيات المحلية.

وتسعى هذه الدراسة الاستطلاعية حول ثقافة الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات التعليمية إلى الإجابة على أسئلة مركزية تتعلق بمدى التزام المؤسسات التعليمية بتفعيل آلية المجالس المُحدثة؛ وتوفرها على مشاريع تربوية تروم الارتقاء بالممارسات التربوية والمردودية التعليمية.

وقد تم إنجاز هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015/2014، وشملت كل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وثلثي النيابات الإقليمية، وغطت عينة من المؤسسات التعليمية الثانوية الإعدادية والتأهيلية بلغت 574 مؤسسة، وعينة من الأساتذة بلغت 9389 مدرسا(ة).

---

* تم إعداد الدراسة من طرف أطر المفتشية العامة للشؤون التربوية بتعاون مع فريق تنسيق التفتيش الجهوي تحت إشراف المفتش العام للشؤون التربوية.

1. المرسوم 2.02.376 الصادر في جمادى الأولى (17 يوليوز 2002) بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

تنتظم هذه الدراسة وفق التصميم الآتي:

- الإطار العام، ويتناول السياق العام والخاص للدراسة، والمرجعيات المؤطرة لها، وأهدافها، كما يتناول مشكلة الدراسة وفرضياتها والدراسات السابقة والمفاهيم، فضلا عن كل من منهج وحدود الدراسة؛
- حصيلة الدراسة الاستطلاعية، وتتضمن نتائج المجالات الثلاثة، فضلا عن النتائج الإجمالية؛
- الخلاصات وتحقيق الفرضيات والتوصيات.

الإطار العام

1 - السياق العام

تندرج الدراسة في سياق تُؤَطِّره المرجعيات التالية:

- المرجعية الدستورية، حيث ورد في تصدير الدستور الجديد ما نصّه: «إن المملكة المغربية، وفاء لاختيارها الذي لا رجعة فيه، في بناء دولة ديمقراطية يسودها الحق والقانون، تواصل بعزم مسيرة توطيد وتقوية مؤسسات دولة حديثة، مرتكزاتها المشاركة والتعددية والحكامة الجيدة...» [2]

التصريح الحكومي 2012 [3] الذي يروم إعادة الثقة في المدرسة العمومية، وذلك بالتركيز على المحاور التالية:

- جعل المؤسسة التعليمية في صلب الاهتمام بالنظام التربوي؛
- تحسين حكامة قطاع التربية الوطنية؛
- الارتقاء بمهام المدرسة الوطنية وأدوارها.

وقد حدد التصريح الحكومي للمحاور السابقة مجموعة من الأهداف عملت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني على ترجمتها إلى إجراءات عملية.

2 - السياق الخاص

ويؤطِّره المنطلقان التاليان:

المرجعيات الوطنية في الإصلاح، حيث أكّد الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 16 على أن التربية ليست وقفا على المدرسة وحدها، وأن على الآباء والأولياء واجب العناية والمشاركة في التدبير والتقويم. كما نصّ في المادة 19 على أنّ «للتلاميذ والطلبة على

2. دستور المملكة المغربية - تصدير - المطبعة الملكية الرباط – 2011 – ص2؛
3. التصريح الحكومي يناير -2002 المقدم أمام غرفتي البرلمان.

أسرهم ومدرسيهم والجماعات المحلية التي ينتمون إليها والمجتمع والدولة حقوقا تطابق ما يشكل واجبات على عاتق هذه الأطراف».

- مخطط عمل وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني الرّامي إلى تحقيق الأهداف المسطرة في التصريح الحكومي، وذلك من خلال مجموعة من التدابير والإجراءات ربطت نجاحها ونجاعتها بترسيخ ثقافة الحكامة الجيدة والتّواصل الفعّال القائم على الإشراك والمشاركة والتقاسم.

3 - الإطار المرجعي للدراسة

تستمد الدراسة مشروعيتها من المستويات الآتية:

- المستوى العلمي والبيداغوجي: أدّى تطوُّر الدراسات المتعلقة بالتنظيم الإداري إلى منظور مُرتكز على القيادة والقيام بوظائف التدبير وعملياته لتحقيق أهداف المؤسسة، تماما كما سمح تطوُّر علوم التربية بالانتقال من ممارسة بيداغوجية قائمة على مركزية الأستاذ(ة) الممارس في تدبير أنشطة التعلم، إلى محورية المتعلم والمتعلمة ومشاركتهما في أشكال التخطيط والتدبير والتتبع والتقويم، سواء ما يرتبط منها بالقسم أو ما يتعلق بأنشطة الحياة المدرسية.
- المستوى التشريعي والتنظيمي، حيث صدرت مجموعة من المراسيم والمذكرات والوثائق المُنظِّمة للمؤسسات المدرسية والمؤطِّرة لمهام الأطر الإدارية والتربوية، والتي تجعل من مهام المدير رئاسة مجالس المؤسسة وإعداد برنامج العمل السنوي الخاص بأنشطتها، والعمل على تنفيذه بعد دراسته من قبل مجلس التدبير، وكذا وضع تقرير عام سنوي حول نشاط المؤسسة وسيرها وعرضه على مجلس التدبير[4]؛
- المستوى التكويني والتأطيري، حيث استفادت الأطر التربوية والإدارية من تكوينات متعددة في برامج ومشاريع مختلفة ذات الارتباط بالتدبير التربوي والإداري لفائدة مديرات ومديري المؤسسات التعليمية، أو بالتدبير البيداغوجي لفائدة الأستاذات والأساتذة الممارسين[5].

4 - أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى التزام المؤسسة التعليمية بترسيخ ثقافة الديمقراطية التشاركية باعتبارها من المداخل الأساس للحكامة التربوية الجيدة. وتتفرع عن هذا الهدف العام، الأهداف الفرعية التالية:

- الوقوف على مدى توفر المؤسسة التعليمية على مشروع تربوي يروم الارتقاء بالممارسات التربوية والمردودية التعليمية؛

4. انظر المرسوم السابق، خاصة المواد 11 و18 و23، فضلا عن مشروع E3P1 من البرنامج الاستعجالي ومجموع الوثائق الداعمة.

5. برنامج الأولويات الاجتماعية، بروكاديم، باجيسم، التكوين في مشاريع البرنامج الاستعجالي...

- الوقوف على مدى التزام المؤسسة التعليمية بتفعيل آلية المجالس المُحدثة لهذا الغرض طبقا لمقتضيات النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي؛
- الوقوف على مدى حرص الأساتذة على ترسيخ ثقافة التعاقد والديمقراطية التشاركية.

5 – مشكلة الدراسة

رغم الجهود التي بُذلت على المستويين التشريعي والتنظيمي، والتي صاحبت تنزيل اللامركزية واللاتمركز من خلال إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بصفتها مؤسسات عمومية، وإصدار مراسيم ومذكرات ذات العلاقة بمجالس المؤسسات، وتخصيص مصوغات تكوينية لفائدة مديرات ومديري المؤسسات التعليمية، والأستاذات والأساتذة، من أجل ترسيخ المبادىء الديمقراطية على قاعدة التشارك، فإنّ التمثُّل الذي يبدو أنّه تركَّز في أذهان أطر التربية والتكوين هو أنّ مجالس المؤسسة إنّما هي مجالس صورية لا يلجأ إليها المديرون إلاّ تنفيذا للتعليمات الواردة في مقرر السنة الدراسية، ومن ثَمَّ فإن مُحصِّلة تقاريرها لا ترقى إلى الأهداف المنشودة، لضعف انخراط الأغلبية الساحقة من الأطر التربوية.

على غرار ذلك، يبدو أنّ التمثُّل السائد لدى أغلب أطر الإدارة التربوية عن الأستاذات والأساتذة الممارسين أنهم لا يتوفرون على مشاريع تربوية لأقسامهم الدراسية، وحتى إن توفر بعضهم عليها، فإنّ ممارساتهم لا تُوظِّف المقاربات البيداغوجية الداعمة لقيم التشارك وإبداء الرأي من قِبل المتعلمات والمتعلمين توظيفا ناجعا.

لذلك فإنّ السؤال المركزي الذي يُوجِّه هذه الدراسة مُؤَدّاه: ما مدى التزام المؤسسة التعليمية بترسيخ ثقافة الديمقراطية التشاركية بفضائها من جهة، وبفضاء القسم من جهة أخرى؟

وتتفرّع عن هذا السؤال المحوري الأسئلة التالية:

- هل تتوفر المؤسسة التعليمية على مشروع تربوي؟ وهل تتوفر على فريق ينخرط في تدبير المشروع بشكل فعّال؟ وهل يتم إشراك الفاعلين في الإعداد والتنفيذ والتقويم؟ وعلى أيِّ قاعدة تُتَّخذ القرارات؟
- هل تمّ تأسيس مجالس المؤسسة وفق النصوص التنظيمية المُؤطِّرة؟ وهل تشتغل ببرامج عمل سنوية؟ وما مدى انضباطها لجداول أعمالها ولآجال انعقادها؟ وعلى أيِّ قاعدة تُتَّخذ قراراتها؟
- هل يتوفر الأستاذ الممارس على مشروع تربوي للقسم؟ وما مدى مشاركة المتعلمات والمتعلمين في إعداد المشروع وتنفيذه؟ وهل تسمح الممارسات المُعتمدة من قبل الأساتذة في ترسيخ قيم التعاقد والتشارك والانخراط الفعّال في مشروع القسم وفي أنشطة الحياة المدرسية على قاعدة الحقوق والواجبات؟

6 - فرضيات الدراسة

انسجاما مع مشكلة الدراسة، يمكن بلورة ثلاث فرضيات:

- الفرضية الأولى: تتوفر جل المؤسسات على مشروع تربوي، لكنه لا يراعي الخطوات المنهجية في كلٍّ من الإعداد والبلورة.
- الفرضية الثانية: تتوفر جلّ المؤسسات التعليمية على المجالس المختلفة لكنها غير مُفعَّلة، ولا تساهم في تعزيز ثقافة الديمقراطية التشاركية.
- الفرضية الثالثة: يُركِّز جلّ الأساتذة على التعلّمات بالأساس، مع إغفال كبير للممارسات المرتبطة بتعزيز ثقافة الديمقراطية التشاركية بين المتعلمين والمتعلمات.

7 - مفاهيم الدراسة

مفهوم الديمقراطية مفهوم بنيوي لا ينفصل عن مضامينه السياسية وأبعاده الاجتماعية، وضمن هذا السياق يمكن بحث مفهوم الديمقراطية بوصفه مفهوما مركبا تنتظم فيه مجموعة من الممارسات والعلاقات والمبادئ التي تؤصل لقيم العدالة والحرية والكرامة وللمواطنة والمساواة، والمشاركة والتنمية الذاتية والإبداع، وانسجاما مع هذا المفهوم، تناول الديمقراطية في الفضاء المدرسي وفق ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: ديمقراطية المدرسة أو تكافؤ الفرص التعليمية؛ ويقوم أساسا على فرص التحاق المتعلمين والمتعلمات بالمؤسسات التعليمية المختلفة دون تمييز بين الأفراد على أساس اجتماعي، أو عرقي، أو ديني[6].

المستوى الثاني: الديمقراطية في المدرسة، أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي، وتعني منظومة التفاعل التربوي القائمة على نسق العلاقات بين المدرسين والمتعلمين، وبين المتعلمين والمتعلمين، وبين المدرسين والإدارة التربوية[7].

المستوى الثالث: الوعي الديمقراطي أو تعليم الديمقراطية في المدرسة، وتعني منظومة القيم الديمقراطية التي تتأصل في وعي المتعلمين وثقافتهم، ومن أهمها قيم؛ التسامح، والحرية، وقبول الآخر، ونبذ العنف، ورفض التمييز، واحترام حقوق الإنسان[8].

وسيتم التركيز في هذه الدراسة بشكل أساس على المستوى الثاني من مفهوم الديمقراطية المدرسية والقائم على التفاعلات البينية بين مكونات الفضاء المدرسي، وذلك وفقا للتوجهات العامة لإصلاح المنظومة، وبناء الإجراءات المعتمدة من طرف الوزارة لتفعيل هذا المستوى من الممارسات الديمقراطية التشاركية.

6. Bloomigton, ILW :Wethepeaple, The citizen and the constitution, Leming(1989) Robert Social, science Education, New York – (1996) P -62-

7. وطفة علي- علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة - الكويت - مكتبة الفلاح -1998

8. - وطفة علي- وشهاب علي - علم الاجتماع المدرسي/بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية - الكويت -مكتبة الطالب الجامعي – 2003 – ص113.

8 - الدراسات السابقة

عـرف النصـف الثانـي مـن القـرن العشـرين حركـة نشـطة فـي الدراسـات والأبحـاث الميدانيـة التـي اهتمـت وتناولـت قضايـا وواقـع ممارسـة التربيـة علـى الديمقراطيـة وحقـوق الانسـان فـي المؤسسـات التعليميـة، سـواء علـى المسـتوى العالمـي والعربـي، ويمكـن أن نسـتحضر فـي هـذا الصـدد ثـلاث دراسـات أمريكيـة:

دراسـة جـون كـودلاد (Goodlad 1984)؛ وتناولـت مكانـة المدرسـة واتجاهاتهـا المسـتقبلية، وهـي دراسـة طوليـة امتـدت إجراءاتهـا سـنوات، وتناولـت عينـة عريضـة ومتنوعـة، نشـرت نتائج الدراسـة فـي تقاريـر بلغـت 35 تقريـرا، وأفضـت نتائـج الدراسـة إلـى أن المـدارس الديمقراطيـة يسـود فيهـا:

- مشـاعر المـودة والاحـترام والثقـة المتبادلـة، والتعـاون للإيفـاء بالالتزامـات المشـتركة؛
- مشـاعر التضامـن والتـآزر بيـن أعضـاء هيئـة التدريـس، وبيـن المتعلميـن فـي الحيـاة المدرسـية؛ ممـا يؤثـر إيجابيـا فـي المنـاخ التربـوي والمردوديـة التعليميـة[9].

دراسـة كيـرت لويـن (Lewin 1989)؛ حـول المظاهـر الديمقراطيـة فـي المدرسـة الأمريكيـة والتـي أفضـت إلـى نتيجـة مؤداهـا أن: القيـم الديمقراطيـة تسـاعد علـى تحـرر المتعلميـن مـن اللوائـح والأنظمـة، ومـن الخـوف وسـلطة المـدرس ومـن الرسـوب، وانتهـاج أسـاليب علميـة ونقديـة فـي التفكيـر والتعليـم والتعلـم[10].

دراسـة ليبرمـان (Liberman 2000)؛ تجـدر الإشـارة إلـى أن الدراسـة التـي أجرتهـا ليبرمـان حـول الاتجاهـات الديمقراطيـة للمدرسـة فـي مسـتويات المنهـج والمـدرس والإدارة، قـد كشـفت نتائجهـا الارتبـاط الوثيـق والقـوي بيـن كل مـن انتهـاج الأسـس والقيـم الديمقراطيـة فـي العمليـة التربويـة وأثرهـا الواضـح؛ فـي:

- الرفع من التحصيل المعرفي والإنساني، ومن المردودية العامة للتعلمات؛
- بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم(ة) في جوانبها المختلفة[11].

ويتبين من الدراسات الثلاث السابقة دور التربية على الديمقراطية وأهميتها في:

- توفير مناخ مناسب للعمل للأطر التربوية والمتعلمين على السواء؛
- بناء الشخصية ومساعدة المتعلمين على التحرر والتطوير والاندماج والمشاركة؛
- الرفع من التحصيل المعرفي والإنساني والمردود العام للمتعلمات.

9. Goodlad.John, Aplace Ella School: prospects For the Future (Newyork) Mac Grownhill-1984-P62-63.

10. Lewin, Kurt, The Modern Education, Journal of Education, V2, N1, 1989. P 58-59.

11. Lieberman, Ann, Toward Democratic practice in schools: Key Understandings about Educational change, Edited Volume on quality, New Haven, 2000,P :113-114.

9 - منهج الدراسة

يعتمد تحليلنا في الفقرات الموالية على المنهاج «الوصفي التحليلي»؛ بما يشتمل عليه من خطوات، تنطلق من الملاحظة والتساؤل، إلى بلورة المشكلة واختيار الفرضيات، وانسجاما مع هذا الغرض، وإيفاء لمطالب طبيعة الدراسة الاستطلاعية؛ فقد تم الاعتماد على الخطوات التالية:

9-1 أداة الدراسة

تم إعداد استبيان مُؤلف من ثلاثة محاور وثلاثة وعشرين موقفا تغطي جميع بنود فرضيات الانطلاق الثلاث، وتم تضمين الاستبيان سلما قيميا متدرجا من السلب إلى الإيجاب يراعي خصوصية المبحوثين (الأساتذة والأستاذات) وطبيعة المواقف المُعبَّر عنها.

يبين الجدول رقم (1) محاور الاستبيان وتوزيع البنود المكونة له:

المحاور	بنود المحور
المحور الأول: المشروع التربوي للمؤسسة ويتألف من تسعة بنود	1 - تتوفر المؤسسة على مشروع تربوي عملي ووظيفي يستجيب لحاجيات المؤسسة
	2 - تتوفر المؤسسة على فريق قيادة المشروع التربوي
	3 - يتميز فريق القيادة بالانخراط والفعالية
	4 - يتم إشراك جميع الفاعلين التربويين في بلورة المشروع
	5 - تنضبط منهجية العمل لمنطق توزيع الأدوار بين مختلف الفاعلين
	6 - تتوفر المؤسسة على جدولة زمنية لمتابعة الالتزامات
	7 - تنضبط الاجتماعات لجدول أعمال متوافق عليه
	8 - تتخذ القرارات بناء على قاعدة: الديمقراطية التشاركية/ التوافق / السلطة التراتبية
	9 - يتم التواصل والتقاسم حول النتائج المتوصل إليها.

المحور الثاني: مجالس المؤسسة **ويتألف من ثمانية بنود**	(مجلس التدبير – المجلس التربوي – المجالس التعليمية – مجالس الأقسام)
	1 – تم تأسيسها وفق النصوص التنظيمية
	2 – تشتغل وفق برامج عمل سنوية مدققة
	3 – تلتزم بعقد اجتماعاتها خلال الآجال المحددة
	4 – تنضبط اجتماعاتها لجدول أعمال مسبق
	5 – تتخذ القرارات بناء على قاعدة
	• الديمقراطية التشاركية
	• التوافق
	• السلطة التراتبية
	6 – توثق أعمالها بواسطة محاضر مدققة
	7 – تحرص على الالتزام بتنفيذ وتتبع قراراتها
	8 – يتم التواصل حول هذه المجالس بكل الوسائل المتاحة محليا وجهويا
المحور الثالث: المشروع التربوي للقسم **ويتألف من ستة بنود**	1 – التوفر على مشروع تربوي للقسم صيغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات
	2 – التوفر على ميثاق أخلاقي للقسم صيغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات
	3 – العمل بواسطة عقد ديداكتيكي يحدد الحقوق والواجبات
	4 – اعتماد تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات
	5 – دعم المشاركة وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعات
	6 – تشجيع المتعلمين على الانخراط في أنشطة الحياة المدرسية.
المجموع	**23 بندا**

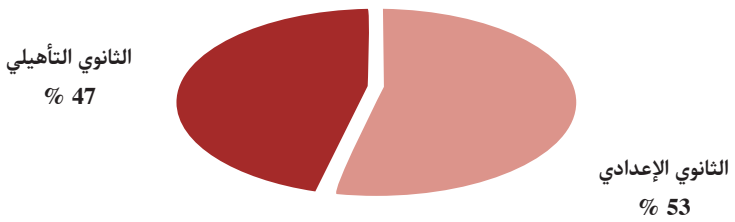
2-9 عينة الدراسة

تشمل هذه الدراسة عينة من هيئة التدريس بالمرحلة الثانوية بسلكيها الإعدادي والتأهيلي على المستوى الوطني بلغت 9389 أستاذا وأستاذة، سُحبت بطريقة عشوائية من بين مجموع أساتذة وأستاذات هذه المرحلة البالغ عددهم 102913 أستاذا وأستاذة، أي وفق تمثيلية بلغت حوالي 9,2% ؛ تشمل جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، و55 مديرية إقليمية، أي بنسبة بلغت 66% من مجموع المديريات الإقليمية؛ وذلك وفق التوزيع الآتي:

الجدول رقم (2): توزيع عينة الأساتذة المستهدفة حسب الأكاديميات الجهوية

السلك	الإعدادي	التأهيلي	المجموع
الداخلة وادي الذهب	99	96	195
الدار البيضاء سطات	1198	818	2016
الرباط سلا القنيطرة	658	586	1244
الشرق	209	231	440
العيون الساقية الحمراء	64	98	162
خنيفرة بني ملال	339	247	586
درعة تافيلالت	310	226	536
سوس ماسة	500	388	888
طنجة تطوان الحسيمة	516	454	970
فاس مكناس	824	650	1474
كلميم واد نون	42	128	170
مراكش آسفي	257	451	708
المجموع العام	5016	4373	9389

المبيان رقم (1): توزيع عينة الأساتذة المستهدفة حسب الأسلاك التعليمية



حسب كل من الجدول رقم (2) والمبيان رقم (1)، بلغت عينة الأساتذة المستهدفين بالدراسة 9389 أستاذة وأستاذا، موزعين ما بين التعليم الثانوي الإعدادي ب 5016 أستاذة وأستاذا، والتعليم الثانوي التأهيلي ب 4373 أستاذة وأستاذا. كما بلغت تمثيلية الإناث 44% من مجموع أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، و32% من مجموع أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، كما بلغت هذه التمثيلية 38% من مجموع عينة الدراسة.

3-9 المعالجة الإحصائية

انسجاما مع طبيعة الأداة (الاستبيان) وحجم العينة التي بلغت 9389 أستاذا وأستاذة، فإن المعالجة الإحصائية ستعتمد على مقاييس النزعة المركزية بشكل أساس (المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية).

ولبسط المعطيات سيتم تعزيز الجداول المتضمنة لهذه المعطيات الإحصائية بجداول ومبيانات توضيحية؛ كما سيتم الاعتماد على القراءة الوصفية والتحليلية في معالجة النتائج المتوصل إليها.

10 – حدود الدراسة

تحكمت في الدراسة مجموعة من الاعتبارات يمكن إجمالها في:

- الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال محطتين، الأولى خلال الفترة الممتدة ما بين يناير ومارس 2015، وهمت تمرير الاستمارات وتجميع المعطيات؛ والثانية خلال شهري يوليوز وشتنبر 2015، وهمت استثمار المعطيات الميدانية ومعالجتها، وإعداد التقرير النهائي.
- الحدود الجغرافية: اقتصرت هذه الدراسة على 55 مديرية إقليمية، أي بنسبة بلغت 66% من مجموع المديريات الإقليمية.
- الحدود التنظيمية: صادف إنجاز هذه الدراسة إرساء التقسيم الجهوي الجديد للمملكة، في إطار الجهوية المتقدمة، وما نجم عنه من تغيير على مستوى الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية.
- الحدود الموضوعية: ركزت هذه الدراسة بحكم طابعها الاستطلاعي على البعدين الوصفي والتحليلي للمعطيات المستقاة من الميدان.

حصيلة الدراسة الاستطلاعية

المجال الأول: المشروع التربوي للمؤسسة

يندرج المشروع التربوي للمؤسسة في إطار التوجهات الكبرى للوزارة الرامية إلى اعتماد اللامركزية واللاتركيز كخيار استراتيجي لإرساء حكامة جيدة في تدبير الشأن التربوي؛ بهدف الرقي بالأداء التربوي والتدبيري للمؤسسات التعليمية.

وقد نصت الاستراتيجية الوطنية لمشروع المؤسسة على أن أهداف «مشروع المؤسسة» تتمثل في إرساء أسس الحكامة التربوية الجيدة وسياسة القرب والمقاربة التشاركية والتدبير بالنتائج؛ وتكرس منهجية التدبير الجماعي للمؤسسة؛ وكذا تفعيل مقاربة التخطيط التصاعدي للمنظومة.

بيد أنه من الخطأ الاعتقاد أن مشروع المؤسسة يمكن أن يكون حلاًّ سحريا أو «خروجا من القوقعة إلى الفاعل المحرك» كما يحذر إتيان[12]؛ لتجاوز كل الإكراهات والصعوبات التربوية والبشرية والمادية التي تقف حائلا دون أي إصلاح حقيقي للمدرسة المغربية.

يتضمن مجال «المشروع التربوي للمؤسسة» المعتمد في هذه الدراسة ثلاثة محاور وأحد عشر بندا؛ وقد جاءت نتائج هذا المجال؛ كالتالي:

الجدول رقم (3): نتائج المجال الأول المتعلق بالمشروع التربوي للمؤسسة

المحور	البند	الإعدادي	التأهيلي	المتوسط العام
مشروع المؤسسة وفريق القيادة	• التوفر على مشروع المؤسسة	%61	%63	%62
	• التوفر على فريق قيادة المشروع التربوي	%66	%67	%67
تدبير مشروع المؤسسة	• انخراط فريق القيادة في المشروع بفعالية	%64	%65	%65
	• إشراك جميع الفاعلين في بلورة المشروع	%62	%64	%63
	• انضباط منهجية العمل لمنطق توزيع الأدوار	%62	%63	%63
	• متابعة الالتزامات وفق جدولة زمنية	%62	%65	%64
	• انضباط الاجتماعات لجدول أعمال	%77	%79	%78
	• التواصل والتقاسم حول النتائج	%69	%68	%69
اتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة	• الديمقراطية التشاركية	%36	%37	%37
	• التوافق	%36	%37	%36
	• السلطة التراتبية	%28	%26	%26

من خلال معطيات الجدول رقم (3) والمتعلقة بنتائج مشروع المؤسسة؛ يتضح أنه على مستوى:

12 Etienne, R et M, Amiel, Communication dans l'établissement scolaire, Paris, Hachette/ Education – 1995 – P. 98.

■ المجال الأول

- أعلى نسبة تم تسجيلها في البند المتعلق بانضباط الاجتماعات لجدول أعمال ب78%، متبوعاً بالتقاسم والتواصل حول النتائج ب 69% والمندرجين في المحور الثاني المتعلق بتدبير مشروع المؤسسة؛
- أدنى نسبة تم تسجيلها في البند المتعلق بالسلطة التراتبية 27 %، متبوعا ببند التوافق ب 36 %، والمندرجين في المحور الثالث المتعلق باتخاذ القرارت الخاصة بمشروع المؤسسة؛
- جميع البنود الثمانية لكل من المحورين الأول المتعلق بمشروع وفريق القيادة، والثاني بتدبير مشروع المؤسسة سجلت نسبا فوق المتوسط تراوحت بين 78% و62%.
- جميع البنود الثلاثة للمحور الثالث المتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة سجلت نسبا دون المتوسط تراوحت بين 37% و27%.
- بلغ المدى بين أعلى نسبة المسجلة في المحور الثاني، وأدنى نسبة المسجلة في المحور الثالث 51 نقطة؛
- سجلت النتائج المحصل عليها في هذا المجال امتيازا طفيفا لفائدة المرحلة التأهيلية تراوح مداه بين نقطة واحدة وثلاث نقط، باستثناء البندين المتعلقين بالتواصل والتقاسم، والسلطة الترابية؛
- **المحاور الثلاثة للمجال الأول**

المحور الأول: مشروع المؤسسة وفريق القيادة

- تكشف النتائج الواردة في الجدول رقم (3) المتعلقة بالمحور الأول عن المعطيات التالية:
- حقق البندان المتعلقان بمجال توفر وتفعيل المشروع التربوي بمؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، على المستوى الوطني نسبا متقاربة تراوحت بين 61% و 67%.
- حقق بند « توفر المؤسسة على مشروع تربوي عملي ووظيفي يستجيب لحاجيات المؤسسة « نسبة 61% بالتعليم الثانوي الإعدادي؛ و63% بالتعليم الثانوي التأهيلي؛ أي بمتوسط عام بلغ 62%.
- من بين المؤسسات التي تتوفر على مشروع تربوي عملي؛ 66% منها فقط بالتعليم الثانوي الإعدادي، و67% منها فقط بالتعليم الثانوي التأهيلي، يتوفرون على فريق لقيادة المشروع؛ مسجلة متوسطا عاما بلغ 67%.

-> بالرغم من المجهود المبذول من طرف الوزارة، وتعبئة كل الإمكانات المتاحة من أجل إرساء مشاريع تربوية بالمؤسسات التعليمية، بقصد الرقي بالأداء التربوي والتدبيري بها؛ إلا

أن أكثر من ثلث المؤسسات بكل من التعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، مازالت غير قادرة على بناء مشاريع تربوية عملية ووظيفية تستجيب لحاجياتها.

المحور الثاني: تدبير مشروع المؤسسة

تبرز النتائج الواردة في الجدول رقم (3) المتعلقة بالمحور الثاني، المعطيات التالية:

- البنود الستة المعتمدة في تقييم تدبير المشروع التربوي حققت نسبا متفاوتة تتراوح بين 77% و 62%؛ بمتوسط بلغ 66% بالإعدادي، وبين 79% و63%، بمتوسط بلغ 67% بالتأهيلي؛
- بندا «انضباط الاجتماعات لجدول أعمال متوافق عليه» و«التواصل والتقاسم حول النتائج المتوصل إليها» حققا أعلى نسب بلغت على التوالي 77% و69% بالإعدادي، وبين 79% و68% بالتأهيلي؛
- بنود «انخراط فريق القيادة في المشروع بفعالية» و«إشراك جميع الفاعلين التربويين في بلورة المشروع» و«متابعة الالتزامات وفق جدولة زمنية» و«انضباط منهجية العمل لمنطق توزيع الأدوار» سجلت نسبا متوسطة تراوحت بين 64% و62% بالإعدادي، وبين 65% و63% بالتأهيلي.

-> على العموم، يتم تدبير المشروع التربوي بالتعليم الثانوي بنفس المنهجية بالسلكين معا، مع تسجيل تميز طفيف في التعليم التأهيلي مقارنة مع التعليم الإعدادي، خاصة في انضباط الاجتماعات لجداول أعمال، ومتابعة الالتزامات وفق جدولة زمنية.

المحور الثالث: طريقة اتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة

تكشف النتائج الواردة في الجدول رقم (3) المتعلقة بالمحور الثالث عن المعطيات التالية:

يتم اتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة من قبل فريق قيادة المشروع التربوي بناء على قاعدة:

- الديمقراطية التشاركية، بنسبة 36% بالإعدادي، ونسبة 37% بالتأهيلي؛
- التوافق، بنسبة تبلغ 36% بالإعدادي، ونسبة 37% بالتأهيلي؛
- السلطة التراتبية، بنسبة تبلغ 28% بالإعدادي، ونسبة 26% بالتأهيلي.

-> إجمالا، يتضح عدم الترجمة الفعلية لمطلب الإشتراك والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة بمؤسسات التعليم الثانوي من قبل فرق قيادة المشروع التربوي بناء على قاعدتي: الديمقراطية التشاركية، والتوافق في أكثر من ثلثي حالات إصدار القرارات؛

-> بالرغم من إشاعة ثقافة التشارك، والتداول في القضايا المشتركة، مازالت بعض القرارات بالمؤسسات التعليمية تحتكم لمنطق التراتبية.

المجال الثاني: مجالس المؤسسة

على اعتبار أن المدرسة تقع في صلب اهتمام منظومة التربية والتكوين، تم إصدار عدة نصوص تشريعية وتنظيمية ترسخ لمفهوم المقاربة التشاركية، بغية إرساء حكامة جيدة في تدبير الشأن التربوي. ويهدف هذا الخيار إلى إضفاء مصداقية أكبر للتدبير، وترسيخ الحافز لدى الفاعلين والمستفيدين لضمان الفعالية والسرعة في إنجاز المشاريع ودعمها، وتسهيل اتخاذ القرارات باستحضار الخصوصيات المحلية.

وإذا كان الهدف من إحداث المجالس المختلفة بالمؤسسات التعليمية هو التعامل مع المؤسسة باعتبارها وحدة متكاملة لها استقلاليتها التربوية والتدبيرية، فإن نقل وتعدد المهام قد يحد من هذا الطموح، وقد يفضي هذا التفويض لاستقلالية المؤسسة إلى تعقيدات ومخاطر غير متوقعة إذا لم تتوفر الشروط القائمة من إدارة كفأة وأساتذة وآباء منخرطين[13].

يتضمن مجال « مجالس المؤسسة» المعتمد في هذه الدراسة ثلاثة محاور وتسعة بنود، وقد جاءت نتائج هذا المجال؛ كالتالي:

الجدول رقم (4): نتائج المجال الثاني المتعلق بمجالس المؤسسة

المحور	البند	الإعدادي ٪	الثانوي ٪	المعدل العام ٪
تأسيس المجالس	التأسيس وفق النصوص التنظيمية	88	91	90
منهجية اشتغال المجالس	إعداد برامج عمل سنوية مدققة	80	84	82
	التزام المجالس بعقد اجتماعاتها خلال الآجال المحددة	83	85	84
	انضباط الاجتماعات لجدول أعمال وبرمجة محددة	82	84	83
	توثيق الأعمال بواسطة محاضر	80	82	81
	الالتزام بتنفيذ وتتبع القرارات	71	73	72
	التواصل والتقاسم حول النتائج	67	64	66
	الديمقراطية التشاركية	37	38	38
اتخاذ القرارات الخاصة بالمجالس	التوافق	35	36	35
	السلطة التراتبية	28	26	27

13 François Dubet- Marie Duru – Bellat – 10 propositions pour changer d'école- Editions du Seuil. Septembre 2015. Pp. 178-179.

من خلال معطيات الجدول رقم (4) والمتعلقة بنتائج مجالس المؤسسة، يتضح أنه على مستوى:

■ المجال الثاني

- إن أعلى نسبة، تم تسجيلها في البند المتعلق بالتأسيس وفق النصوص التنظيمية (90%)، متبوعا بالتزام المجالس بعقد اجتماعاتها خلال الآجال المحددة (84%)، والمندرجين في المحورين الأول المتعلق بتأسيس المجالس، والمحور الثاني المتعلق بمنهجية اشتغال المجالس؛
- أدنى نسبة، تم تسجيلها في البند المتعلق بالسلطة التراتبية (27%)، متبوعا ببند التوافق (35%)، والمندرجين في المحور الثالث المتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بالمجالس؛
- جميع البنود السبعة لكل من المحورين الأول المتعلق بتأسيس المجالس، والثاني المتعلق بمنهجية اشتغال المجالس سجلت نسبا فوق المتوسط تراوحت بين 90% و66%.
- بلغ المدى بين أعلى نسبة المسجلة في المحور الأول، وأدنى نسبة المسجلة في المحور الثالث 63 نقطة؛
- سجلت النتائج المحصل عليها في هذا المجال امتيازا طفيفا لفائدة المرحلة التأهيلية تراوح مداه بين نقطة واحدة وأربع نقط، باستثناء البندين المتعلقين بالتواصل والتقاسم حول النتائج، والسلطة التراتبية.

• المحاور الثلاثة للمجال الثاني

المحور الأول: تأسيس المجالس

تكشف النتائج الواردة في الجدول رقم (4) المتعلقة بالمحور الأول؛ عن المعطيات التالية:

- يتم تشكيل مجالس المؤسسة بالتعليم الثانوي الإعدادي وفق النصوص التنظيمية بنسبة 88% من مجموع المؤسسات الإعدادية؛
- يتم تشكيل مجالس المؤسسة بالتعليم الثانوي التأهيلي بطريقة قانونية بنسبة 91%؛
- إجمالا، بلغت نسبة المؤسسات التي تحترم النصوص التنظيمية لتشكيل مجالسها 90% من مجموع المؤسسات الثانوية على الصعيد الوطني؛ وهي نسبة جيدة تعكس انتظارات النصوص المؤطرة.

المحور الثاني: منهجية اشتغال المجالس

تبرز النتائج الواردة في الجدول رقم (4) المتعلقة بالمحور الثاني؛ عن المعطيات التالية:

- البنود الستة المعتمدة حققت نسبا متفاوتة تتراوح بين 83% و67%؛ بمتوسط ارتياح بلغ 77% بالإعدادي، وبين 85% و64%، بمتوسط ارتياح بلغ 79% بالتأهيلي؛
- بنود «التزام المجالس بعقد اجتماعاتها خلال الآجال المحددة» و«انضباط اجتماعات المجالس لجدول أعمال مسبق» و«اشتغال المجالس وفق برامج عمل سنوية مدققة» و«توثيق أعمال المجالس بواسطة محاضر مدققة» حققت أعلى نسب تراوحت بين 83% و80% بالإعدادي، وبين 85% و82% بالتأهيلي؛
- بندا «الالتزام المجالس بتنفيذ وتتبع قراراتها» و«التواصل حول المجالس بكل الوسائل المتاحة محليا وجهويا» حققا نسبة بلغت على التوالي 71% و67% بالإعدادي، وبين 73% و64% بالتأهيلي.

-> إذا كانت منهجية اشتغال مجالس المؤسسة قد حققت نسبا لا بأس بها بكل من الإعدادي والتأهيلي، فإن الالتزام بتنفيذ وتتبع قراراتها، وكذا التواصل حولها محليا وجهويا، لا يزالان يعرفان عدة صعوبات يجب العمل على تذليلها.

المحور الثالث: طريقة اتخاذ القرارات الخاصة بالمجالس

تكشف النتائج الواردة في الجدول رقم (4) المتعلقة بالمحور الثالث؛ عن المعطيات التالية:

- يتم اتخاذ القرارات الخاصة بمجالس المؤسسة من قبل الفرق المشكلة لها بناء على قاعدة:

  الديمقراطية التشاركية، بنسبة 37% بالإعدادي، وبنسبة 38% بالتأهيلي؛

  التوافق، بنسبة تبلغ 35% بالإعدادي، وبنسبة 36% بالتأهيلي؛

  السلطة التراتبية، بنسبة تبلغ 28% بالإعدادي، وبنسبة 26% بالتأهيلي.

-> إجمالاً، يتأكد مرة أخرى، وعلى غرار مشروع المؤسسة، ضعف ثقافة الاشراك والمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بمجالس المؤسسة بمؤسسات التعليم الثانوي بناء على قاعدتي: الديمقراطية التشاركية، والتوافق في أكثر من ثلثي حالات إصدار القرارات؛

-> رغم إشاعة ثقافة الديمقراطية التشاركية مازالت مجموعة من القرارات ذات الصلة بمجالس المؤسسة تخضع لسلطة التراتبية دون إعمال مبادئ وقيم التدبير التشاركي.

المجال الثالث: المشروع التربوي للقسم

يشكل الفصل الدراسي أهم حلقة في العملية التعليمية التعلمية، إذ يمثل الفضاء الذي يمنح فرصة اكتساب المعارف والمهارات التي تؤهل المتعلمين والمتعلمات للاندماج في الحياة العملية، كما يساهم في تكوين الشخصية المستقلة والمتوازنة والمتفتحة للاندماج في الحياة الاجتماعية.

ويعتبر المشروع التربوي للفصل الدراسي أحد المداخل المركزية لمطلب إشاعة مبادئ الديمقراطية والتشارك بين المتعلمين والمتعلمات، وكذا التحسيس بأهمية التعاقد لتحسين النتائج.

وواضح أن الطريقة التي يشتغل بها الفصل الدراسي ذاتيا هو معطى تربوي، والمناخ العام السائد يؤثر سلبا أو إيجابا على شخصية المتعلمين وعلى معنوياتهم وقدراتهم لاكتساب التعلمات والمهارات، والمناخ الصفي الإيجابي هو الذي يساعد على غرس القيم التربوية الإيجابية القائمة على التواصل البناء بين المتعلم(ة) والمدرس(ة)؛ والذي يساهم بدوره في دمقرطة العلاقات والحد من التوترات[14].

تضمن مجال «المشروع التربوي للقسم» المعتمد في هذه الدراسة محورين وستة بنود، وقد جاءت نتائج هذا المجال؛ كالتالي:

الجدول رقم (5): نتائج المجال الثالث المتعلق بالمشروع التربوي للقسم

المحور	البند	الإعدادي ٪	التأهيلي ٪	المتوسط العام ٪
المشروع التربوي للقسم	التوفر على مشروع تربوي للقسم	55	58	57
	التوفر على ميثاق أخلاقي للقسم	67	65	68
تدبير مشروع القسم	العمل بواسطة عقد ديداكتيكي	74	73	74
	اعتماد تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات	60	63	62
	دعم المشاركة وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعات	63	66	65
	تشجيع المتعلمين على الانخراط في أنشطة الحياة المدرسية	74	72	73

من خلال معطيات الجدول رقم (5) والمتعلقة بنتائج المشروع التربوي للقسم؛ يتضح أنه على مستوى:

■ **المجال الثالث**

- تم تسجيل أعلى نسبة في البند المتعلق بالعمل بواسطة عقد ديداكتيكي ب 74%، متبوعا بالبند المتعلق بتشجيع المتعلمين بالمشروع التربوي للقسم، والمحور الثاني المتعلق بتدبير مشروع القسم؛

14 Philippe Meirieu, Apprendre- oui mais comment Edition, Paris 2002-P73.

- أدنى نسبة تم تسجيلها في البند المتعلق بالتوفر على مشروع تربوي للقسم ب 57%، متبوعا ببند اعتماد تقنية التنشيط على نظام المجموعات ب 62%، والمندرجين على التوالي في كل من المحورين الأول والثاني؛
- جميع بنود المحورين الأول والثاني سجلت نسبة فوق المتوسط؛
- بلغ المدى بين أعلى نسبة المسجلة في المحور الثاني وأدنى نسبة المسجلة في المحور الأول 17 نقطة؛
- سجلت النتائج المحصل عليها في هذا المجال تناوبا للمواقع حسب بنود المحورين بين كل من السلكين الإعدادي والتأهيلي، إذ كان الامتياز للإعدادي في أربعة بنود، وللتأهيلي في ثلاثة بنود.
- **محورا المجال الثالث**

المحور الأول: المشروع التربوي للقسم

تكشف النتائج المرتبطة بالمشروع التربوي للقسم عن المعطيات الآتية:

- حقق البندان المتعلقان بمجال «التوفر وتفعيل المشروع التربوي للقسم» بمؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، نسبا متفاوتة تراوحت بين 66% و57%؛
- حقق بند «التوفر على مشروع تربوي للقسم صيغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات» نسبة 55% بالتعليم الثانوي الإعدادي؛ و58% بالتعليم الثانوي التأهيلي؛
- سجل بند «التوفر على ميثاق أخلاقي للقسم صيغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات» نسبة 67% بالتعليم الثانوي الإعدادي؛ و65% بالتعليم الثانوي التأهيلي؛
- بلغ المتوسط العام ل «توفر الأقسام بالتعليم الثانوي على ميثاق أخلاقي صيغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات» نسبة 66%؛ في حين لم يتعد المتوسط العام لتوفر الأقسام على مشروع تربوي تمت صياغته جماعيا من قبل المتعلمين والمتعلمات نسبة 57%؛

-> بالرغم من المجهود المبذول من طرف الوزارة في إشاعة ثقافة إرساء مشاريع تربوية للقسم، وتعاقد المتعلمين والمتعلمات من خلال إعداد ميثاق أخلاقي، بقصد تجويد العملية التعلمية، فإن ما يقارب نصف المؤسسات بكل من التعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي لم تتمكن بعد من اعتماد مشاريع تربوية للقسم تصاغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات؛ كما أن حوالي ثلث المؤسسات لا تتوفر على مواثيق أخلاقية للقسم.

المحور الثاني: تدبير مشروع القسم

تبرز النتائج المتعلقة بتدبير المشروع التربوي للقسم عن المعطيات التالية:

- البنود الأربعة المعتمدة في تقييم تدبير المشروع التربوي للقسم بالثانوي الإعدادي حققت نسبا متفاوتة تتراوح بين 77% و60%؛ بمتوسط ارتياح بلغ 68%؛ بالمقابل تراوحت هذه النسب بالثانوي التأهيلي بين 73% و63% بمتوسط ارتياح بلغ 69%؛

- بندا «العمل بواسطة عقد ديداكتيكي يحدد الحقوق والواجبات» و«تشجيع المتعلمين على الانخراط في أنشطة الحياة المدرسية «حققا أعلى نسبة بلغت 74%، بالثانوي الإعدادي بالمقابل تراوحت النسبة بين 73% و72% بالثانوي التأهيلي؛
- بندا «دعم المشاركة وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعات» و«اعتماد تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات» سجلا نسبا تراوحت بين 63% و60% بالثانوي الإعدادي، بينما عرفت هاتين النسبتين تطورا طفيفا إذ تراوحت بين 66% و63% بالثانوي التأهيلي.

-> على العموم، يتم تدبير المشروع التربوي للقسم بالتعليم الثانوي بنفس المنهجية بالسلكين معاً، مع محدودية اعتماد الطرق وتقنيات التنشيط الفعال، خاصة فيما يتعلق بدعم المشاركة وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعات، واعتماد نظام المجموعات.

4- النتائج الإجمالية للمجالات الثلاثة للدراسة الاستطلاعية

بغية وضع تقييم إجمالي لممارسة الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات الثانوية الإعدادية والتأهيلية، ومقاربة مدى تكريس التدبير والتسيير الجماعي للمؤسسة، تمت معالجة المعطيات الوطنية واستثمار كل الإحصائيات المتوفرة المتعلقة بالمجالات الثلاثة، وهي كالآتي:

المجال الأول: المشروع التربوي للمؤسسة، وتم احتساب المتوسط الحسابي لثلاثة محاور تضم أحد عشر بندا؛

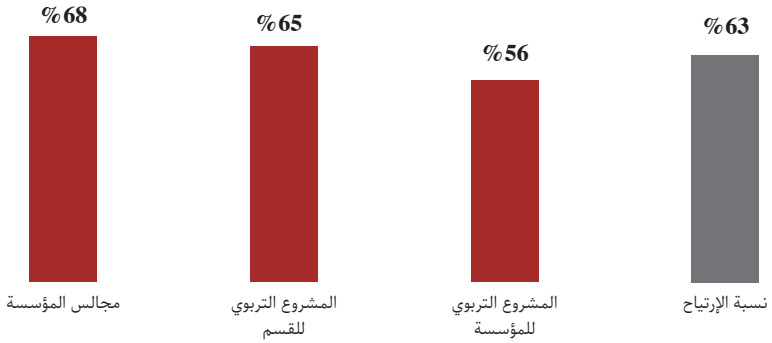
المجال الثاني: مجالس المؤسسة، وتم احتساب المتوسط الحسابي لثلاثة محاور وتسعة بنود؛

المجال الثالث: المشروع التربوي للقسم، وتم احتساب المتوسط الحسابي لمحورين اثنين وستة بنود؛

الجدول رقم (6): النتائج الإجمالية للمجالات الثلاثة للدراسة الاستطلاعية

المجال	المحور	الثانوي الإعدادي	الثانوي التأهيلي	المتوسط العام
المشروع التربوي للمؤسسة	مشروع المؤسسة وفريق القيادة	%64	%65	%56
	تدبير مشروع المؤسسة	%66	%67	
	اتخاذ القرارات	%36	%37	
مجالس المؤسسة	تأسيس المجالس	%88	%91	%68
	منهجية الاشتغال	%77	%79	
	اتخاذ القرارات	%37	%38	
مشروع القسم	المشروع التربوي للقسم	%61	%62	%65
	تدبير مشروع القسم	%68	%69	
نسبةالارتياح		%62	%64	%63

المبيان رقم (2): المتعلق بالنتائج الإجمالية للمجالات الثلاثة للدراسة الاستطلاعية



يكشف كل من الجدول رقم (6) والمبيان رقم (2) المتعلقين بالنتائج الإجمالية للمجالات الثلاثة للدراسة الاستطلاعية المرتبطة بتفعيل الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات التعليمية والفصول الدراسية عن المعطيات الآتية:

حققت المجالات الثلاثة المعتمدة في تقييم تفعيل الديمقراطية بالتعليم الثانوي نسباً متفاوتة تراوحت بين 68% و 56%؛ وتكشف هذه النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين كل من مواقف أساتذة المرحلتين الإعدادية والثانوية، كما تكشف هذه النتائج بشكل مباشر ضعف وتيرة الحضور الديمقراطي بوصفه ممارسة في المدرسة المغربية؛ نتيجة عدم استدماج القيم الديمقراطية باعتبارها ممارسة فعلية في تدبير الحياة اليومية للمؤسسة التعليمية بمثابة أسلوب حياة يعود بالأساس إلى تعقد هذه القيم والتي لاتنضبط إلى المرجعيات القانونية المؤطرة فقط، أو إلى العدة المنهجية لتفعيلها، بل تحتاج وبقوة إلى انخراط فاعل، وإلى تمثل سليم، ووعي راسخ لحزمة من القيم الضامنة للممارسة الفعلية للديمقراطية التشاركية، وفي مقدمتها التشبع بثقافة التطوع، والشعور بالانتماء إلى الأسرة المدرسية.

- حقق مجال «مجالس المؤسسة» أعلى نسبة إنجازية في الإعداد والتدبير بلغت 68%، وتعود هذه النسبة بالأساس إلى النتائج المسجلة في كل من المحورين الأول والثاني المتعلقين بتأسيس المجالس، ومنهجية الاشتغال وبنودهما الستة، أما البنود الثلاثة المرتبطة بمحور اتخاذ القرارات الخاصة بالمجالس فإنها سجلت نسباً متدنية تراوحت بين 38% و27%؛ الأمر الذي يعكس بجلاء أن هذه المجالس هي عبارة عن آليات شكلية فقط فاقدة لروح الممارسة الديمقراطية التي تقوم على قاعدة الإشراك والمشاركة والتوافق؛

- حقق مجال «المشروع التربوي للقسم» نسبة متوسطة بلغت 65%، غير أن هذه النسبة تخفي مشكلا حقيقيا وجوهريا والمتمثل في أن قرابة نصف المؤسسات الثانوية لا تتوفر على مشروع تربوي للقسم، وانه في حدود 40% من الأساتذة لايعتمدون على تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات؛ الأمر الذي يستدعي بذل مجهود في

العمق لتأهيل الأساتذة وتتبعهم، وحفزهم على مواكبة مطالب الإصلاح والذي يعتبر التربية على الديمقراطية أحد المداخل المركزية لتحقيق نقلة نوعية بالمدرسة المغربية؛

- حقق مجال «المشروع التربوي للمؤسسة» نسبة لم تتعد 56%؛ ورغم تجاوز هذه النسبة عتبة المتوسط فالعامل المؤثر في هذه النسبة يعود بالأساس إلى النتائج المسجلة في كل من المحورين الأول والثاني المتعلقين بمشروع المؤسسة وفريق القيادة، وبتدبير مشروع المؤسسة، وببنودهما الثمانية والتي سجلت نسبا تراوحت بين 78% و62%، أما البنود الثلاثة المرتبطة بمحور اتخاذ القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة فإنها سجلت نسباً متدنية تراوحت بين 37% و 27%، على غرار ما تم تسجيله في المجال المتعلق بمجالس المؤسسة، وهو ما يؤكد أن كل ما يتعلق بالإشراك والمشاركة والتداول يخضع إلى نمطية منهجية موحدة، تقوم أساسا على الانفراد بصنع واتخاذ القرار؛ الأمر الذي يقتضي اتخاذ إجراءات مستعجلة وفعالة لتجاوز هذا الوضع الذي لن يساعد على ترجمة توجهات وأهداف الإصلاح إلى ممارسة فعلية بالمدرسة المغربية.

الخلاصات وتحقيق الفرضيات والتوصيات

1 - الخلاصات

الحصيلة العامة للدراسة

1. سجل المتوسط العام لممارسة الديمقراطية التشاركية وفق النصوص التشريعية والتنظيمية بالمؤسسات الثانوية بكل من السلك الإعدادي والسلك الثانوي نسبة 63%،
2. يتم تفعيل الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات الثانوية بنفس المنهجية بالسلكين معا، مع تسجيل تميز إيجابي طفيف في التعليم التأهيلي مقارنة مع التعليم الإعدادي؛
3. حققت المجالات الثلاثة المعتمدة في تقييم تفعيل الديمقراطية التشاركية بالتعليم الثانوي نسبا متفاوتة تراوحت بين 68% و 56%؛ حيث حقق:
   - مجال «مجالس المؤسسة» أعلى نسبة إنجازية بلغت 68%؛
   - مجال «المشروع التربوي للقسم» نسبة متوسطة بلغت 65%؛
   - مجال «المشروع التربوي للمؤسسة» نسبة متدنية لم تتعد 56%.

المشروع التربوي للمؤسسة

4. بالرغم من الجهود المبذولة من طرف الوزارة، وتعبئة كل الإمكانات المتاحة من أجل إرساء أسس الحكامة التربوية الجيدة وسياسة القرب بقصد الرقي بالأداء التربوي والتدبيري، فإن أكثر من ثلث المؤسسات بكل من التعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي

والتأهيلي، ما زالت لم تف بالتزامات بناء مشاريع تربوية عملية ووظيفية تستجيب لحاجياتها؛

5. ضعف انخراط فرق القيادة في المشاريع التربوية للمؤسسات وعدم إشراك جميع الفاعلين التربويين في بلورتها، حالا دون التفعيل الأمثل لهذه المشاريع على أرض الواقع؛

6. بالرغم من إشاعة ثقافة التشارك والتداول في القضايا التربوية والتدبيرية، فإن مجموعة من القرارات الخاصة بمشروع المؤسسة بمؤسسات التعليم الثانوي مازالت تحتكم لمنطق التراتبية الإدارية خاصة بالتعليم الثانوي الإعدادي.

مجالس المؤسسة

7. يتم تشكيل مجالس المؤسسة وفق النصوص التنظيمية، وبطريقة قانونية في أكثر من 90% من المؤسسات الثانوية؛ ورغم أهمية هذه النسبة إلا أنها لا تعكس انتظارات الوزارة؛ الرامية إلى إضفاء مصداقية أكبر للتدبير، اعتمادا على احترام القاعدة القانونية بالأساس؛

8. بالرغم من تحقيق منهجية اشتغال مجالس المؤسسة نسباً لا بأس بها بكل من الإعدادي والتأهيلي، فإن الالتزام بتنفيذ قراراتها وتتبعها، وكذا التواصل حولها محليا وجهويا، لا يزالان يعرفان عدة صعوبات يجب العمل على تذليلها؛

9. اتخاذ القرارات الخاصة بمجالس المؤسسة بمؤسسات التعليم الثانوي بناء على قاعدتي: الديمقراطية التشاركية، والتوافق تعرف ضعفاً كبيرا على مستوى إصدار القرارات؛ في مقابل ذلك يتم اتخاذ القرارات دون إعمال مبادئ وقيم التدبير التشاركي.

المشروع التربوي للقسم

10. بالرغم من المجهود المبذول من طرف الوزارة في إشاعة ثقافة إرساء مشاريع تربوية للقسم، وتعاقد المتعلمين والمتعلمات من خلال إعداد ميثاق أخلاقي، إلا أن ما يقارب نصف المؤسسات الثانوية لم تتمكن بعد من اعتماد مشاريع تربوية للقسم تصاغ بمشاركة المتعلمين والمتعلمات؛ كما أن حوالي ثلث المؤسسات لا تتوفر على مواثيق أخلاقية للقسم؛

11. عدم العمل بواسطة عقد ديداكتيكي يحدد الحقوق والواجبات، وضعف دعم مشاركة المتعلمين والمتعلمات، وتوزيع الأدوار بين أفراد المجموعات، واعتماد تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات. كل ذلك ساهم في الحد من تفعيل مشاريع الأقسام بالمؤسسات الثانوية.

2 - تحقق فرضيات الدراسية

بحكم أن طبيعة الديمقراطية التشاركية عملية ديناميكية تقوم على الممارسة والتأثير المتبادل لمجموعة من العوامل والشروط الميسرة والمساعدة على الإشراك والمشاركة، فإن النتائج التي أفضت إليها الدراسة تجد تفسيرها في سياق عوامل ثلاثة متداخلة:

- العوامل النفسية؛
- العوامل الاجتماعية الثقافية؛
- العوامل التربوية.

مما يستدعي استحضار مقاربة نسقية تساهم عمليا في تعزيز ثقافة الديمقراطية التشاركية بالمؤسسات التعليمية، وتساعد على التمثل السليم لمطالب الإصلاح وتفعيله في الممارسات التربوية اليومية.

هكذا وانسجاماً مع مشكلة الدراسة، والفرضيات الثلاث التي تمت بلورتها يمكن تسجيل ما يلي:

1. تحقق الفرضية الأولى: حيث تم تسجيل توفر جل المؤسسات الثانوية الإعدادية والتأهيلية على مشاريع تربوية، لكنها لا تراعي الخطوات المنهجية في كلٍّ من الإعداد والبلورة؛
2. تحقق الفرضية الثانية: حيث تم تسجيل توفر جلّ المؤسسات التعليمية على مختلف المجالس المنصوص عليها بيد أنها غير مُفعَّلة، ولا تساهم في تعزيز ثقافة الديمقراطية التشاركية؛
3. تحقق الفرضية الثالثة: حيث أبانت المعطيات الإحصائية عن تركيز جلّ الأساتذة على التعلّمات بالأساس، مع إغفال كبير للممارسات المرتبطة بتعزيز ثقافة الديمقراطية التشاركية بين المتعلمين والمتعلمات.

3 - التوصيات

في ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

بخصوص المشروع التربوي للمؤسسة

1. توسيع منظور «المشروع التربوي للمؤسسة» ليصبح وعاء لاحتضان المشاريع التربوية ذات الأولوية انسجاما مع مقتضيات الإصلاح؛ واعتماد المقاربة النسقية والمندمجة لتنزيل هذه المشاريع بالمؤسسات التعليمية؛
2. تفعيل جماعات الممارسات المهنية الواردة في مشروع تدبير دعم المؤسسات التعليمية، وفق التوزيع المعتمد بالنيابات الإقليمية حسب الأحواض المدرسية، أو المناطق التربوية؛
3. تمتين عدة التكوين وتكثيف اللقاءات التواصلية وتعبئة كل الإمكانات المتاحة من أجل بناء مشاريع تربوية عملية ووظيفية تستجيب لحاجيات المؤسسات، وتساهم في تحقيق الرفع من مؤشرات النجاح وتحسين العتبات، وتخفيض نسب التغيبات؛
4. إشراك جميع الفاعلين التربويين في بلورة المشاريع التربوية للمؤسسات، وحفز فرق القيادة المحلية لضمان الرفع من الانخراط في التفعيل الأمثل لهذه المشاريع على أرض الواقع؛

5. الحرص على التفعيل الأمثل لثقافة الإشراك والمشاركة في اتخاذ وصنع القرارات؛

6. العمل على ترسيخ مواكبة وتتبع سير إنجاز المشاريع التربوية من طرف أطر إقليمية تربوية مختصة، وتفعيل التغذية الراجعة، تحت إشراف مصلحة تأطير المؤسسات التعليمية والتوجيه بالنيابات الإقليمية؛

7. دعم وحفز المشاريع الناجحة وتثمينها والتعريف بها.

بخصوص مجالس المؤسسة

8. العمل على استكمال تشكيل مجالس المؤسسة وفق النصوص التنظيمية المؤطرة؛ بهدف ضمان انخراط الفاعلين والمستفيدين معا، وترسيخ ثقافة التشارك والإشراك، وإضفاء مصداقية أكبر للتدبير التربوي والإداري؛

9. العمل على ترسيخ ديمقراطية تشاركية حقيقية في اتخاذ القرارات الخاصة بمجالس المؤسسة، وإعمال مبادئ التشاور والتداول بين الفاعلين التربويين، مع مراعاة مجال الاختصاصات الموكولة لكل فئة على حدة؛

10. تذليل الصعوبات والإكراهات المادية والمسطرية التي لا تزال تعرقل التنفيذ الميداني لقرارات مختلف المجالس وتتبعها، وكذا التواصل بشأنها محليا وجهويا؛

11. توثيق أعمال المجالس واستثمارها، وتعميم أهم خلاصاتها.

المشروع التربوي للقسم

12. تثمين المجهود المبذول من طرف الوزارة الرامي إلى إشاعة ثقافة إرساء مشاريع تربوية للأقسام، ومواثيق أخلاقية للأقسام، والتحسيس بمنهجية التعاقد بين المدرسين والمدرسات والمتعلمين والمتعلمات؛

13. تفعيل آليات التأطير والمراقبة ل:

- الرفع من قدرات ومؤهلات الأساتذة في مجال إرساء مشاريع تربوية للأقسام، وإعداد مواثيق أخلاقية للأقسام، بما ينسجم وجودة التعلمات؛
- دعوة الأساتذة إلى العمل بواسطة عقد ديداكتيكي يحدد الحقوق والواجبات، واعتماد تقنية التنشيط القائمة على نظام المجموعات، وتوزيع الأدوار بين أفرادها.

المراجع

- دستور المملكة المغربية -تصدير- المطبعة الملكية الرباط – 2011.
- التصريح الحكومي يناير 2002- المقدم أمام غرفتي البرلمان.
- المرسوم 2.02.376 الصادر في 17 يوليوز 2002 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي.

- البرنامج الاستعجالي ومجموع الوثائق الداعمة.
- برنامج الأولويات الاجتماعية، بروكاديم.
- وطفة علي - وشهاب علي - علم الاجتماع المدرسي / بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية - الكويت - مكتبة الطالب الجامعي - 2003.
- وطفة علي - علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة - الكويت - مكتبة الفلاح 1998.
- Bloomigton, ILW : Wethepeaple, The citizen and the constitution, Leming (1989) Robert Social, science Education, New york – (1996).
- Etienne, R et M, Amiel : Communication dans l'établissement scolaire, Paris, Hachette. Education – 1995.
- François Dubet- Marie Duru – Bellat – 10 propositions pour changer d'école- Editions du Seuil ; Septembre 2015.
- Goodlad.John, Aplace Ella School : Prospects For the Future (Newyork) Mac Grownhill 1984.
- Lewin, Kurt, The Modern Education, Journal of Education, V2, N1989 ,1.
- Lieberman, Ann, Toward Democratic pratice in schools : Key Understandings about Educational change, Edited Volume on quality, New Haven, 2000.
- Philippe Meirieu, Apprendre- oui mais comment, 18 édition, Paris 2002.

التربية والديموقراطية: تحليل لحالة توتر دائمة

الميلود عثماني
باحث في علوم التربية

تمهيد

حينما نسعى إلى التفكير في قضايا التربية المعاصرة، تواجهنا صعوبات شتى؛ منها: كيف يجب أن نقدر الطابع المعقد للقضايا دون أن نضل الطريق؟ كيف نأخذ بعين الاعتبار التطورات الاجتماعية الحالية دون الوقوع في خطإ تفتيت الخطابات؟ كيف ننتبه إلى الأهمية الأمبريقية للظواهر المنظورة دون الوقوع في صيغة من صيغ التعميم المطلق والضروري؟

إن السؤال الذي يفرض نفسه، هنا، يتعلق بـ»شبكة الوضوح»، سواء أتعلق الأمر بتفضيل الاهتمام بالمدرسة، أم تعلق الأمر، عامة، بما يمكن أن ندعوه بالتجربة الديموقراطية في حقل المدرسة. وإذا توخينا التدقيق، سنتساءل: كيف نفكر في تربية المعاصرين (الذين هم ديموقراطيون بطبعهم) دون الوقوع في النزعة الاختبارية للأنظمة التربوية؟ إن المؤلفات التي خصصت للتربية كثيرة، فعلا، غير أن القليل منها تقدم تأويلات جعلت من أمر فهم عام وتاريخي للظواهر المنظورة صعبا، في الوقت الذي تنظر بعين الاهتمام إلى الوقائع التاريخية والاجتماعية. لهذا يبدو لنا عمل مارسيل غوشي مندرجاً ضمن هذا المنظور المزدوج لكونه يبلور من جهة أولى تصوراً للروابط الجديدة والمركبة بين الدينامية الديموقراطية والتربية، ومن جهة ثانية، لأنه يعطي لهذه التجربة الديموقراطية كل أبعادها وملاءمتها التاريخية والفلسفية. فالمشكلة التي يتناولها غوشي هي: التجربة الديموقراطية في حقل التربية تفرض نفسها، لكنها تحتاج إلى تدقيق حواشيها، قصد جعل الروابط بين الديموقراطية والتربية، في الآن نفسه، ضرورية، بشكل تام (الديموقراطية هي تربية الشعوب)، وقائمة على الصراع النسبي؛ ذلك أن دينامية الديموقراطية تتعارض وفعل النقل والتدريس. وتقع هذه الازدواجية الديموقراطية في صلب الفلسفة السياسية للتربية كما بلورها مارسيل غوشي.

1. قراءة في مارسيل غوشي

لقد غذت أعمال غوشي هذه الأسئلة والقضايا، منذ عشرين عاما، وهي أعمال عنيت عناية فائقة ببناء «فلسفة سياسية للتربية». لقد كان الغرض من كل ذلك شرح مدلول التجربة الديموقراطية في حقل التربية، وإخضاعها للسؤال، أي أن الهدف هو إضاءة « هذه الفكرة المنتشرة، والحاضرة في مجتمعنا في أن تكون لنا مدرستنا الممكنة والمشتهاة»[1]. هذا هو السبب الذي دفع غوشي إلى مزيد من التفكير والتأمل سعيا لبلورة مشروع جديد ومغاير، من داخل مؤلفاته وبموازاتها.

1. Gauchaet M. « Démocratie, éducation, philosophie » : Pour une philosophie politique de l'éducation. Paris : Fayard, 2002, p.20.

يمكن للواحد أن يقرر دون تردد، أن ثمة مساهمتين لغوشي تتوجان التأمل الذي نعني؛ من المدرسة إلى المدرسة في ذاتها (1985)، وهو مؤلف وضع باعتباره ردا على كتاب جون كلود ميلنر «بخصوص المدرسة»[2] الذي صدر السنة السابقة، وشكل رد فعل قوي وإدانة صريحة لعينة من الإيديولوجيات» البيداغوجوية» والسياسة التعليمية الناجمة عنها. اقترح مارسيل غوشي تأويل مناظرات تلك الفترة بميله إلى تبني وجهة نظر خارج-مجالية تبدو مقاربة ميلنر إزائها سداسية الشكل ومحدودة في موضوعها بشكل كبير. سعى غوشي في دراسة حديثة» الديموقراطية والتربية والفلسفة»(2002)، إلى تنظيم تفكيره وضبطه بإجراء تمييز بين مجموعة طبقات في حقل التربية، والتقدم بفرضية أن تلتف الديموقراطية على نفسها.

يمكن، مبدئياً، أن نلخص الإسهامات الأساسية لمؤلفي غوشي فيما يلي:

1. هناك رابط مفترض بين الديموقراطية المعاصرة والتطورات التي تشهدها المدرسة والتربية في حاجة ماسة إلى أن يوضح. فمن أجل استيعاب الرهانات المعاصرة للمدرسة، من الضروري الانكباب على تحولات الفردانية في المجتمع الديموقراطي، أي مادام الأمر يتصل بالمؤسسة المدرسية والمعضلات التي تواجهها كي تحمي شرعيتها[3]، أكد غوشي أن المسألة لا يمكن الإمساك بها بشكل تام وتحليلها تحليلا نسقيا إلاَّ إذا تصورناها من منظور»مجتمع الأفراد». إذاك يمكن للقضية أن تصاغ على الطريقة الآتية:

كيف يمكن لنا، في «مجتمع الأفراد»، أن نربط بين الحقوق الفردية وطرق حمايتها والإقرار بوجود إكراهات جماعية يمكن أن تحول دون تحققها؟ من أجل هذا يقترح علينا غوشي حلا فعالا يتمثل في إحداث تغيير عام للمواقع، يجعل من أمر إعادة تجديد نظرتنا إلى المدرسة والتربية ممكناً[4]: فبدل الاقتصار على مجال الجدالات المدرسية والتربوية، يدعونا غوشي إلى التأمل، بعمق، في «أزمة المدرسة وتحولاتها باعتبارها مؤشرات دالة على الصعوبات المركزية لمجتمعنا الذي يمثل نفسه ويصور فعله»[5].

2. وترابطاً مع ما سبق، فإن ما نسب إلى الزمن القصير للحدث السياسي، مع جون كلود ميلنر، قد تم تصوره هنا، من خلال الزمن البعيد لزمن المجتمعات الديموقراطية المعاصرة. واضح هنا، أن عددا من الأعمال والمؤلفات التي طالما اندرجت ضمن «التوترات» المخترقة لنسق» التربية المعاصرة» لم تعد، لدى غوشي، أولوية اقتصادية أو اجتماعية أو ديموغرافية. وكي نعبر عن الأمر، بشكل مفهوم، يمكن القول إن أ زمة المدرسة ليست جزءاً من بين

2. Milner J.-C., De l'école, Paris : Le Seuil, 1984.

3. وهو ما دعاه فرانسوا دوبي بـ«إزالة الطابع المؤسساتي».

4. الوضع الحالي للمدرسة المغربية والاختيارات التربوية الآن، هي مناسبة ملائمة لإحداث التغييرات المرجوة، فالمجتمع متفق على أن العرض التربوي هو دون المأمول، والنخب الثقافية والسياسية، بلغت درجة من الإجماع. فهذه لحظة مفصلية لثورة في منظومة التربية والتكوين.

5. Gauchet M., « L'école à l'école d'elle-même »-in : La démocratie contre elle-meme. Paris : Gallimard, Collection, Tel, 1984, p.111.

أجزاء أخرى لأزمة عامة تعيشها الرأسمالية المعاصرة. يمكن القول أن هذه المسببات المشار إليها تبرز على «شاشة» الفهم لأزمة يجب أن نشخصها باعتبارها أزمة ثقافية أو فلسفية. يقول غوشي :

«إذا كان ثمة» تفسير» يَحولُ دون فهم رهانات ما يدور حول المؤسسة المدرسية اليوم، فهو كل ما يتصل بالتنديد بخضوعها للاقتصاد[...] ذلك أن مشكلة المجتمع تندرج ضمن تحول عام للمجتمعات، والتحول الاقتصادي جزء منه، ليس في الاقتصاد فقط، وليس قبل الاقتصاد بالضرورة»[6].

إن مارسيل غوشي وهو يأخذ بشكل جدي الأمور التالية:

- خطاب التحولات الديموقراطية؛
- التدقيق في تحولات النزعات الديموقراطية الفردانية داخل مجتمع علماني؛
- تفحص مجموع التحولات التي تشهدها المؤسسات التعليمية؛

فهو يتحمس لما سماه، على سبيل التوصيف الإشكالي، بالتجربة الديموقراطية للتربية[7].

3. ضمن سياق خاص، صاغ مارسيل غوشي في مؤلفه «الديمقراطية والتربية والفلسفة»، فرضية التفاف الديموقراطية على نفسها، حيث صارت الأمور تمثل كما يلي: من المحتمل أن تكون التربية الديموقراطية، التي بدونها لاتوجد ديموقراطية ممكنة، هي الشرط الجذري لأي مدرسة ديموقراطية. وعليه، فإن الرهان الصعب سيكون في إيجاد توافق غامض بين الديموقراطية والتربية؛ وهي ملاءمة تحتاج إليها الديموقراطية كي تتحدد، بشكل دينامي وديموقراطي.

انطلاقا من هذا الوضع ستصبح أزمة المدرسة هي أزمة الديموقراطية، أي أنهما لن يكونا مجرد حوادث سير في طريق السياسة التعليمية، بل إنهما سيتحولان إلى أمور حاسمة وملهمة تساعد على حل مشاكل عويصة ومتعددة. هذه الأزمات تسهم في إرساء أسس البنية الديموقراطية. حيث تعتبر دولة الأزمة الوجه العادي والمألوف للتربية الديموقراطية، وهو ما يعني أنه سيكون من العبث أن نضج كلما تأزمت المدرسة، كما هو الحال في بلادنا التي عانت، منذ ثلاثة عقود من عمر المدرسة المغربية الوطنية، وستعاني أزمات مماثلة في المستقبل، وهو ما يعني أننا مطالبون بالثقة في المنطق الجدلي للنقاش حول المدرسة الوطنية، وجعل «الإبداعية الديموقراطية» رائدنا. يقول مارسيل غوشي، في سياق الحديث عن التجربة الفرنسية:

6. Gauchet M. « Démocratie, éducation, philosophie », 2002, p.21.

7. شكلت الرؤية السوكولائية الخلفية الفكرية لمؤلفات غوشي. وقد طور الرجل هذه الخلفية ضمن مؤلفه المتميز:
Le désenchantement du monde, Paris, Gallimard, 1985.
أما مفهوم «التجربة الديموقراطية للتربية» فيؤول للمفكر والفيلسوف الفرنسي الكبير ميشيل فوكو وسنحيل عليه في الجزء الثالث من مقالتنا هذه.

«لدينا، بصفة إجمالية، تجربة ديموقراطية كسبنا منها أمرا جوهريا على الأقل: كل ما اعتبر أمرا صعبا وشاقا من لدن عقول ذكية (...) صار الآن أمرا قابلا للتجاوز. فالديموقراطية إذاً، هي عبارة عن دوائر يجب علينا أن نحاول فهمها، وهي ما سيقينا من الكارثة.»[8]

إن هذه الدعوة إلى «الإبداعية الديموقراطية»، وهذه الثقة المعلنة لصالح التجربة الديموقراطية هي من الأمور التي تثير الانتباه على أكثر من صعيد. وعليه، إذا أخذنا، بشكل جدي، فكرة التوافق الغامض بين التربية والديموقراطية، سيكون من الصعب القبول بالرأي القائل بأن الصعوبات ستختفي من تلقاء نفسها، وبشكل نهائي. وفي نفس المعنى، فإن هذه الرؤية الغائية، نسبيا، للديموقراطية وديناميتها تهمل، بكيفية من الكيفيات، عينة من المفاهيم قادرة على ضمان بناء التجربة الديموقراطية للتربية. وأخيرا، ومادام الأمر يتعلق باقتراح فلسفة سياسية للتربية، يتضح، وبكيفية مريبة، أن الفعل السياسي غائب، وقد تمت التضحية به على نصب التاريخ ومجرياته غير المتناهية. وفي الحالات جميعها، نصادف هنا موضوعا محيرا ومثيرا، في آن؛ ثمة دعوة إلى إجراء قراءة نقدية لنصوص مارسيل غوشي التي خصصها للتربية.

2. نقد مارسيل غوشي

إن نموذج مارسيل غوشي، هو من عينة النماذج التي تستدعي سلسلات كثيرة من الأسئلة، يمكن ان نصوغها كما فيما يلي:

1. ما الذي يستهدفه مارسيل غوشي حينما يخصص للمدرسة والتربية نصوصا كثيرة؟ وماذا يقصد بالضبط حينما يتحدث عن المدرسة الديموقراطية؟ هل يتعلق الأمر بالمدرسة الفرنسية وتطورها الحالي، أم عن التقاء وتقاطع نماذج تعليمية داخل المجتمعات المعاصرة والديموقراطية؟ وهل ذلك معناه أن هناك دينامية ديموقراطية في مجال التربية داخل كل مدرسة وطنية؟

إن الصياغات الشكلية والعامة ليست مرضية، لأنها تهمل الخصائص وتعتبر ما يبنى ويشيد هو ما يستحق أن يكون من ضمن المكتسبات. فأزمة المدرسة ليست ظاهرة ملحوظة، في كل مكان، إذ يبدو أن كل نظام تعليمي يمثل مظهرا خاصا من المظاهر المرتبطة بالتاريخ الوطني والسياسات التعليمية التي يتم تفعيلها عمليا.

أضف إلى ذلك أنه بقبولنا لأزمة المدرسة التي تضرب في عمق المجتمعات، من خلال الحركات الاجتماعية القائمة على التعددية الثقافية والمطالب الهوياتية، فإن المصاعب لا تختفي دوما إلا لكي تظهر بمظهر مختلف، أو تتطور وفق أشكال غريبة وعجيبة؛ ذلك أن الوقائع التاريخية والاجتماعية ليست متجانسة داخل هذه المجتمعات التي تواجه تحولات متشابهة.

وإذا تحدثنا عن المغرب، ونظرنا إلى نظامه التعليمي، فمن الواجب، ونحن نقبل على تحليله،

8. Gauchet M. (op.cit), « Démocratie, éducation, philosophie », p. 22.

أن نميز بين المستويات (الابتدائي والثانوي والجامعي)، لأن الأزمة تؤثر على كل مستوى بطريقة خاصة؛ فالمدرسة الابتدائية استطاعت أن تقاوم، إلى وقت قريب، الصعوبات التي كان التعليم الثانوي يعانيها (خاصة في المرحلة الإعدادية، والأمر ربما قد يعود، دون شك، إلى التكوين الجيد الذي استقر تاريخيا، ونظرا لحسن تكوين المعلمين الذين كانوا يسهرون على التطبيق النسبي لنموذج تعليمي واضح.

في النهاية، فإن المجتمعات المعاصرة تواجه جميعها، مع بعض الاختلافات البسيطة والصيغ المتنوعة، أنواعا من المنطق الجديدة للتمييز بين الجهات والمناطق خاصة بها. وهي أنواع من المنطق السالبة التي تؤثر، بدرجة أو أخرى، على الأنظمة التعليمية المختلفة. ونظرا لضغط شديد تمارسه عطالة بنيوية كبيرة، فإن مبدأ المدرسة الوطنية والممغربة والموحدة، فقدت منذ زمان، وعلى الصعيد الترابي الوطني، تجانسها. والآن، صار من الممكن الحديث عن مدارس(مغربية) مختلفة إن محليا أو جهويا أو وطنيا. وهذه التمييزات الترابية والتعليمية ستقود النظام التعليمي الوطني، إلى أهداف مختلفة، وستعيد النظر، بشكل جذري، في مسألة القيم الموحدة لتكافؤ الفرص التي هي أساس دمقرطة المجتمع؛ غير أن الصعوبات لا تتوقف هنا، فداخل كل نظام تعليمي وطني، يجب أن نشير إلى وجود تفاوت حاد ما بين السياسة التعليمية المعلنة والواقع التعليمي الملحوظ، فثمة تفاوت واضح بين الميثاق الوطني للتربية والتكوين والإصلاحات اللاحقة (المخطط الاستعجالي، ورؤية 2015-2030) وكيفية تنزيل المدرسين للبرامج داخل الفصول. وهذا التفاوت لا يمكن، بحال من الأحوال، إهماله أو الاستهانة به، إذ يجب فهمه وتأويله بكونه يتقدم فعل المأسسه ذاته، ويجب أن يسبق تجانس مقترحات الخبراء والمختصين وتفعيل كل ذلك في النهاية. من المفيد والمجدي إعادة النظر في عمل جهاز التفتيش الذي يضفي شرعية معينة على رؤية معينة للبرامج المعلنة، مع تثمين الخطاب الداعي إلى تجديد تكوين المدرسين والتكوين المستمر. كما سيكون من الناجح، في الوقت الحالي، العناية بجمعيات الأساتذة والمنظمات النقابية. وهكذا ندرك أن عمل مارسيل غوشي هو عمل مجدي ومفيد لأنه يقترح علينا شبكة لتأويل الظواهر التربوية في المجتمعات الديموقراطية أو التي ترنو إلى إرساء الأسس الديموقراطية ضمن نسقها التعليمي. هذا التقدير، لا يمنعنا من القول إن عمل غوشي قد يبدو خادعا نظرا لمبالغته في الارتكاز على العموميات. طابعه الاستكشافي ليس موضع مساءلة، الأمر يتعلق فقط، وفي إطار الوضوح المقترح، بحاجة كل سؤال نتصور إلى بناء خاص، يأخذ بعين الاعتبار الشروط التاريخية والاجتماعية والمؤسساتية والبيداغوجية للموضوع الذي نختار دراسته؛ سواء أتعلق الأمر بالسلطة أم بالثقافة أم بنقلها، والتعلم وكل التحويلات البيداغوجية الناجمة عن كل ذلك.

2. من الواضح الجلي، أن مارسيل غوشي القارئ الذكي لطوكفيل وكلود لوفور ولويس دومون، يتبنى حدا تصوريا للديموقراطية (تكافؤ الفرص، تنمية النزوعات الفردية) يستمد منه نظريته لعالم اليوم بشكل متلائم، في حين، نجد أن مثل طريقة الاشتغال هذه، تطرح مشاكل عدة لأنها تولي، في النهاية، قليلا من الاهتمام لأمور التجاور، أي لما يمكن أن نصطلح عليه بالاحتمالية التاريخية والفعل السياسي وتعددية الوضعيات. كل شيء يتم كما لو أن

الفلسفة السياسة القائمةِ خاضعةٌ لخطاطة غائية، تجعل من كل فعل سياسي مؤسساتي أمرا غير ذي فائدة، في مجال التربية على وجه الخصوص. وعليه فإن الدينامية الديموقراطية ستشمل كل الأحداث، وستحل كل التناقضات المرئية، مما يحول الديموقراطية إلى حركة عارمة وعامة تستعين بسلسلة من الحيل، حيل العقل الديموقراطي. ونتيجة لذلك، فإن هذا المنظور يطابق، في جزء من بنيته، بنية تفكير طوكفيل. وإذا ظل مارسيل غوشي يعدد من المؤلفات والمرجعيات التاريخية، كي يضفي طابع الصرامة والآنية على فلسفته التاريخية، فإن هذا الصنف من تأويل الديموقراطية وديناميتها المتزايدة يواجه مشكلات كثيرة. فمنذ أعمال كلود لوفور صار كل واحد يرى في الديموقاطية نهاية مأساوية لمعالم اليقين، وانهيارا لكل التراتبيات الطبيعية. بمعنى آخر، صارت الديموقراطية هي هذه الدولة الاجتماعية وهذا النظام السياسي التي لا تكتب فيه الأمور من قبل؛ فالفعل السياسي والاجتماعي له خالق ومؤسس محتمل لا يمكن أن يصبح موضع جدل أو أخذ ورد. وعلى النقيض من كل ذلك، يعتمد مارسيل غوشي فكرة أن ما هو جوهري وأساسي يتم تقديمه دفعة واحدة، منذ البداية. ونتيجة لذلك، فإن الديموقراطيات الوطنية تسلك، يقينا، طرقا خاصة وأصيلة، وستنتهي إلى إعادة إنتاج خطاطة موجهة، مع تأكيد صحة ما تم اقتراحه مسبقا.

3. من الأمور التي لايساورنا فيها شك، أن وجهة نظر مارسيل غوشي عن الديموقراطية تبدو في آخر التحليل، صعبة التأويل ومتناقضة. فهي ليست نظرية تقليدية معيارية بالمعنى الذي يعطيه لها ألان رونو[9]، فليس هناك أية معالجة برانية عن الدينامية الديموقراطية؛ لكنها ليست معالجة وصفية صارمة. ففي مقال 1985، الموسوم بـ«L'école à l'école d'elle-même» يتبين بأن نظريات التعلم تستند إلى تصورات ضعيفة وفقيرة وخاطئة كلية بخصوص الثقافة التي يتم التضحية بها، في النظام المدرسي. وفي مقال 2002 الموسوم بـ«Démocratie, Education,philosophie» يقترح فرضية التفاف الديموقراطية على نفسها. مثل هذه الفكرة تجلب لقائلها نقدا جارحا وجذريا، مادام الأمر يتعلق بالقول باستحالة العلاقة التربوية اليوم. إن الإعلاء من مفهوم» تقرير المصير» باعتباره عنصرا سابقا عن الفردانية الديموقراطية، يخرب الفعل التربوي، مما يجعلنا نقول إننا أمام نمط جديد من المعيارية غير الممعيرة، هي جزء من نسق الديموقراطية، تفعل فعلها من الداخل، وتشتغل وفق تحليل متشدد، مرتبط بالتجربة الاجتماعية. ومثل هذا النقد، لا يمكن، بأي حال من الأحوال، أن يشكل قبلية شكلية؛ ففي مقابل الوضع المعياري الصريح، يقترح مارسيل غوشي ما سماه بـ»العمل الفلسفي» الذي يشرح الزمن الحاضر بتقديم حقل الممكنات. فالتحليل التاريخي وحده قادر على استكشاف هذه الاختيارات الفلسفية والسياسية.

3. التجربة الديموقراطية في حقل التربية

وقبل أن نقدم على اقتراح مثال للتجربة الديموقراطية في مجال اللغة، أو قراءة مركبة في الوضع الاجتماعي، يستحسن ان نثير، مبدئيا، قضية ذات خصوصية إبستمولوجية هامة. وستكون إحالتنا، في هذه القضية، على جون ديوي في مؤلفيه الأساسيين» الديموقراطية

9. Renault, Alain : Découvrir la philosophie : 1. Le sujet, Editions Odile Jacob (poches), Paris, 2010.

والتربيـة» و»تجديـد البنـاء فـي الفلسـفة»[10] الـذي اعتبـر مصـدر إلهـام للتداوليـة الأمريكيـة . غيـر أننـا لا ندعـي أن نظريـة جـون ديـوي سـتحل الصعوبـات الفلسـفية والسياسـية التـي أثرناهـا سـابقاً، وأننـا نتفـادى الاصطفـاف إلـى جانـب التداوليـة الأمريكيـة[11]. مـا يجذبنـا إلـى جـون ديـوي تأكيـده أن الثـورة الديموقراطيـة، قبـل أن تكـون ثـورة فلسـفية، هـي ذات طبيعـة إبسـتمولوجية، ممـا يجعـل مهمتنـا تكمـن فـي شـرح هـذه الثـورة الإبسـتمولوجية وتفسـيرها، والتدقيـق فـي العناصـر التـي تكونهـا قبـل أن ندخـل إلـى تفاصيـل العقائـد الجديـدة.

ثـلاث قضايـا تسـترعي انتباهنـا فـي مؤلـف جـون ديـوي هـي تجديـد بنـاء الفلسـفة (المذهـب الحيـوي والإبسـتمولوجيا)، الحيـاة الاجتماعيـة وحسـن السـلوك، التربيـة الديموقراطيـة. يسـتند عمـل جـون ديـوي علـى البحـث، بعامـة، وعلـى التجريـب الـذي يحتـرم ألفبائيـة البحـث التجريبـي، بخاصـة، علـى مسـتوى المنهـج الإبسـتمولوجي. فبفضـل تقنيـة البحـث، نفهـم، بالفعـل، لمـاذا مسـتقبل المجتمعـات أمـر مفتـوح ومشـروط، فـي الآن نفسـه. ونجـد، فـي قلـب هـذا المنطـق التجريـب مفهـوم التفاعـل الـذي وظفـه جـون ديـوي انطلاقـا مـن تصـور دينامـي للحيـاة. ففـي فلسـفة جـون ديـوي، ثمـة نزعـة حيويـة اجتماعيـة وسياسـية[12].

وانطلاقـاً مـن هـذه الاعتبـارات ذات الطبيعـة الحيويـة والبيولوجيـة لعصـر جـون ديـوى، سـعى هـذا الأخيـر إلـى تمريـر تقديراتـه صـوب الحقليـن السياسـي والاجتماعـي؛ فالنزعـة الحيويـة مـن شـأنها جعـل التطـور أمـرا ممكنـا وديناميـا وخلاقـا فـي حقـل الديموقراطيـة، وفـي حقـل التربيـة الديموقراطيـة كذلـك. الديموقراطيـة، كمـا يسـجل جـون ديـوي، يجـب أن نتصورهـا بكيفيـة جذريـة؛ إذ نحـن مطالبـون أن نؤكـد علـى الأبعـاد التاريخيـة والإبداعيـة للإجـراءات الديموقراطيـة، وإهمـال الأفـكار والمواقـف القائلـة بـزوال العوالـم والمجتمعـات القديمـة. إن العالـم المشـترك، فـي حقـل الديموقراطيـة، يتـم إبداعـه وبنـاؤه، بشـكل يومـي. وهـذا المعطـى هـو جعـل جـون ديـوي يقابـل مفهـوم التجريـب بمفهـوم التجربـة كمـا تتضمنـه الفلسـفات التجريبيـة الكبـرى؛ فالتجريـب هـو نشـاط، بينمـا التجربـة هـي أمـر جامـد ومحايـد، فـي الغالـب الأعـم. التجريـب فعـل وواقعـة، تنتقـي، مـن خـلال التفاعـل، مـا يعنيهـا، أي مـا يسـهم فـي تطورهـا وتناميهـا، بشـكل جوهـري. وسـنعود لاحقـا إلـى سـؤال إن كان جـون ديـوي يشـجع علـى إقامـة نـوع مـن التقـارب المعاصـر مـع التقاليـد والماضـي ضـدا علـى حـالات الرثـاء والتشـكي مـن مسـألة امحـاء الذاكـرة وضعـف ثقافـة المعاصريـن: «ليـس علينـا أن نعيـد الماضـي، ببسـاطة، أو أن ننتظـر الحـوادث التـي تجبرنـا علـى التغييـر. فنحـن نوظـف تجاربنـا الماضيـة كـي نبنـي

10. Dewey J. Démocratie et éducation, Paris, Armand Colin, 1990/1916, Reconstruction en philosophie, Publication de l'Université de Pau. Editions Léo Scherer (1996).

11. لا نود أن نزعم أن مؤلف جون ديوي هو جزء من التداولية الأمريكية. أما نظريته عن الديموقراطية الجذرية فهو بحاجة إلى شرح وتفسير، ليس هنا مجاله، لأننا سنهتم بالجانب الفلسفي لنظرية الرجل دون الجانب التاريخي.

12. وهي نزعة مختلفة عن نزعة هاربرت سبينسر، تقول بأن الكائن الحي لا يكتفي بالتأقلم مع وسطه، ولكنه يؤثر عليه وفيه ويسعى لتغييره فعلا. ويطابق هذا المنظور، لدي حون ديوي، التمييز الكلاسيكي ما بين النمو والتطور؛ فإذا كان النمو يدل على تحيين شيء ما كان موجودا بالقوة، فإن التطور، على العكس، يشير إلى اللامتوقع وخلق أشكال وصيغ غير مسبوقة؛ الإشارة إلى قصة لا تزال تتمخض، في المكان والزمان، وفق منطق غائي تاريخي مألوف.

تجارب جديدة وجيدة مستقبلا. نفهم من تجربة، كذلك، الإجراء الذي، من خلاله، تسير إلى تحسنها الخاص»[13].

إن هذا النص القصير لديوي، يحتاج بمفرده إلى تعليق، لأن النص نموذجي، ودال على الطبيعة الفكرية والحجاجية لجون ديوي. لنؤكد فقط، بأن الرجل، هنا، يقابل التجربة الكلاسيكية للماضي، والمتميزة بالتكرار، بالتجربة المعاصرة المتجهة، من الآن فصاعدا، إلى المستقبل، أي متجهة إلى الاستعمال وإعادة تأليف الماضي، وليس الحرص على المحافظة عليه. ومما يثيرنا، أيضا، في هذا النص القصير، بعده الأخلاقي؛ ذلك أن حكم جون ديوي يدور حول التعددية الأكسيولوجية التي تميز المجتمعات المعاصرة والديموقراطية، بشكل واضح وكبير، في مقابل المجتمعات القديمة التي تعلقت بفكرة وجود خير أسمى أو هدف نهائي يجب، على الجميع، أن يبلغه أو يقترب منه، أي وجود سلطات عليا يجب على الكل أن يمتثل لها امتثالا كليا. وفي المقابل، تقف الحداثة على النقيض، معتقدة بوجود تعددية غير قابلة للعدد. إنها تعددية بدئية، تسمح بوجود نسبية أخلاقية، وهو ما يقلب النظام الأخلاقي الكوني، يقول جون ديوي: «ليس الإنسان، بعامة، ولكنه الفرد من يعاني ألما خاصا ويبحث عن تغطية صحية، حيث الصحة لا تعني بالضبط ما تعنيه بالنسبة لإنسان آخر»[14].

مثل هذا المنطق المعاصر للحالة، الذي هو منطق الفرد والفردانية، يفسر الأهمية الخاصة التي يوليها جون ديوي للتربية، باعتبارها إرساء لأسس أنثروبولوجية ثقافية وتاريخية واجتماعية. إن التربية هي عبارة عن مسطرة أخلاقية تتيح النمو والتطور، وذلك على أساس أن نفهم أن الفرد، في فلسفة ديوي، يقع على النقيض من مفهوم الفردانية التملكية الليبرالية؛ فالفرد الديوي، هو فرد ملتزم. ومهما يكن من أمر، فإن التربية لدى جون ديوي، لا يوجهها نموذج أنثروبولوجي ثابت، على نحو قبلي، اعتمادا على تصور معياري للطبيعة الإنسانية. لهذا، نجد هذه التربية لا تقتصر على فترة مدرسية، ولكنها تمتد مدى الحياة. فهي في صلب ما دعاه ديوي بـ«قلب التنشئة الإنسانية»[15]. فإذا انخرط الفرد في مسار تنموي، طوال حياته، فلن تكون التربية تحضيرا لأمر سيأتي لاحقا؛ ذلك إن التربية هي أن يستخلص الفرد منافع، من حاضره، تسعفه على النمو والتطور. هي إذاً وظيفة ثابتة لا علاقة لها بمسألة السن. إن اكتساب كفاية، أو التحكم في معرفة، أو حمولة ثقافية ليس غايات في حد ذاتها، ولكنها علامات عن النمو، ووسائل لمواصلة النمو[16]. وفي هذا الإطار نجد جون ديوي، يعوض مفهوم الإرث، وهو مفهوم مركزي في النموذج التربوي الكلاسيكي، بمفهوم الاستعمال الذي يعني السعي إلى تمثل النظام الديموقراطي المنشغل بالحاضر، والذي يتجاهل كل ما سلف.

13. Reconstruction en philosophie, *op.cit*. p. 98.

14. Reconstruction en philosophie, *op. cit*, p. 142.

15. وإذا قارنا بين إميل دوركايم وجون ديوي، على صعيد التربية، نلاحظ أن الأول يعتبر التربية غير منفصلة عن نمط أنثروبولوجي ثابت ومحدد، في حين يبتعد الثاني عن أي تصور جوهراني، معتبرا أن لاشيء محدد تحديدا قبليا، وأن كل شيء يبنى تبعا لمنطق تجريبي يقود إلى النضج والحيوية، يفضي، في آخر المطاف، إلى تمكين الفرد من المشاركة التاريخية.

16. Reconstruction en philosophie, *op. cit*, p. 142.

ففي مؤلفه «ديموقراطية وتربية»، الفصل السادس (التربية المحافظة والتربية التقدمية)، يتفحص جون ديوي مدلول المرور من تربية كلاسيكية تتحكم فيها فكرة الإرث، إلى التربية المعاصرة التي تقودها فكرة الاستعمال. وملخص هذه الفكرة: مادامت الديموقراطية إبداعاً متواصلاً، فهذا يعني أن دور المدرس(ة) المعاصر ليس ضبط الفرد وتربيته وفق معايير موجودة وإجبارية، بل منحه الفرصة كي يتفتح وفق قدراته في هذا العالم.

إن التربية لدى جون ديوي، هي:

- ابتكار عالم يسوده الشك؛
- المدرسة مختبر للتدرب على المواطنة؛
- تمكين الفرد من أن يندمج، سياسيا واجتماعيا، بشكل قليل، ولكن أن يؤثر سياسيا واجتماعيا، بشكل كبير؛
- تستعيض بالتعليم بدل الضبط؛

وعليه، فإن مثل هذه الأطروحة تشتمل، كذلك، على تصور للعلاقة بالماضي والثقافة. فالتربية المحافظة التي تنظر إلى الماضي باعتباره إرثا، تقع، على النقيض، من التربية التقدمية التي تشجع على استخدام الماضي كي يتم تخصيبه، وهو ما سيساعد على استخدام الماضي استخدامات عدة، مناقضة للتراث والتقاليد التي هي مثال حي وعلامة فارزة على غياب روح الابتكار والحيوية الثقافية في حقل الديموقراطية: «الماضي مورد عظيم للخيال، يضيف بعدا جديدا للحياة، لكن بشرط أن نعتبره ماضيا للحاضر وليس عالماً آخر منفصلا»[17].

يعتبر هذا الحل الذي قدمه جون ديوي، من الناحية الفلسفية، مقنعاً، وترتفع عنه الصفة الإشكالية ما إن نعالجه من الوجهة التجريبية؛ فتعلم التاريخ، مثلا، يقتضي الوصول إلى معالم متعالية، بشكل خاص، وبعيدة عن التجربة الفردية. زد على ذلك أن الفرد الديوي لا يمكن أن يكون سوى «ذات منهجية» قابلة للتأقلم. مما يعني أن لا غنى لهذا الفرد عن الإرث الثقافي، فهو لحظة تطبيقية، وإلا فإن تثقيف النفس سيتحول إلى لحظة فراغ.

وكي نخضع المفاهيم الديوية للاختبار، من الممكن أن نتصور ما الذي ستكونه التجربة الديموقراطية في مجال اللغة. في هذا المعنى، لابدَّ أن نحيل أنفسنا على مؤلفه الخاص (De la démocratie en Amérique) عن الديموقراطية في أمريكا[18]، لأنه كتاب يصنف المعطيات والكلمة والمواضيع والتيمات المتصلة بين اللغة والديموقراطية. ينفي جون ديوي

17. نفسه، ص. 153-154.

18. نستهدي هنا بتحليلات صوفي أوليفو ستاتيوس ضمن أطروحتها الهامة: «www.theses.fr/2003CAEN1386» وكتاب وليام دوايت ويتني:
William. Dwight, Whitney : La vie du langage, L'Harmatan, Paris, 2010.

أن يكون مجرد وجود لغة تنمو، في مجتمع ديموقراطي، عاملا طافيا لجعل اللغة موضوع استعمال ما بين تخصصات شتى. إن الذات الديموقراطية المتكلمة يحتمل أن تأخذ واحدة من الصورتين الآتيتين:

- المراهقة اللسانية؛
- الإبداعية.

تنشأ المراهقة اللسانية عن ضعف يطول المعايير المكتوبة التي من شأنها أن تحرر دينامية المبدع. والعصر الذي نعيشه يشهد اختفاء لوجود معيار موحد ووصفي، إذ ليس هناك «اعتباطية مشتركة» ذات طبيعة اجتماعية ومنطقية. يرى طوكفيل أنه بتوقف اللغة عن الإحالة إلى معيار متعال، فسينجم عن ذلك «طوفان» دلالي، أمر استخدامه متروك للجماهير المتكلمة. ومن الزاوية الاجتماعية، فإن تراتبية الأساليب، وهي خاصية جوهرية للنظام الأرستقراطي، سيتم هجرانها. هل يجب على إثر هذا التشخيص، أن نخلص إلى أن اللغة تسير نحو حتفها أو خرابها، حينما تترك لمعايير التواصل؟ الذات المتكلمة المعاصرة، تماما كما يجري تكوينها، في المدرسة العمومية، بسلك الابتدائي، لا تربطها علاقة أداتية باللغة؛ فعلى العكس تتمتع بوعي ميطا-لغوي حاد. فمثال اللغة يسعف على القول بأن الوقائع الاجتماعية الديموقراطية هي، غالبا، وقائع كنائية، تمنح من التجمد الذي هو ذو طبيعية معيارية، سبق لمارسيل غوشي أن رفضها؛ ذلك أن العلاقة باللغة الديموقراطية، مثلا، هي حصيلة لمتناقضات:

- الفوضى لكنها إبداع متوازن؛
- قيم تبادلية، تداولية، خاصة، لكن حسن رد الفعل.

على سبيل الختم

كل تجربة ديموقراطية هي تجربة تبنى، وثمة ثلاثة حقول للتحليل تنشأ بناء على ذلك، إذا قبلنا بالتعريف الذي أعطاه ميشيل فوكو للتجربة باعتبارها ترابطاً بين مجموعة أشكال تذويتية، وأنماط معيارية ومجالات معرفية[19]. وحينما يتعلق الأمر بالأشكال التذويتية، من اللازم أن نتساءل عن معرفة كيف نتفادى خطر الفراغ الذي يصاحب تطور الفردانية الديموقراطية. أما بخصوص الأنماط المعيارية، فيجب أن نتساءل عن كيفية تصور مؤسسة شرعية في مجتمع يقوم على رضا الفرد وقبوله. وأخيراً، وبخصوص مجالات المعرفة، يجب التفكير في التمفصل القائم بين الثقافة المدرسية والثقافة، إذ يجب أن نتساءل عن أنماط الثقافة المهيمنة بحجة أن فكرة الثقافة قد تغيرت طبيعتها.

19. Foucault, M, L'usage des plaisirs, Paris : Gallimard , 1984.

المراجع

- Dewey, J -Démocratie et éducation, Paris : Armand Colin, 1990.
- Reconstruction en philosophie, Publication de l'Université de Pau ; Editions Léo Scherer(1996).
- Gauchet, M -« L'école à l'école d'elle-même »-in : La démocratie contre elle-même. Paris: Gallimard, Collection Tel 1984.
- « Démocratie, éducation, philosophie » : Pour une philosophie politique de l'éducation, Paris : Bayard, 2002.
- Milner, J.-C. De l'école, Paris: Le Seuil, 1984.
- Renault, Alain Découvrir la philosophie : Le sujet, Paris: Editions Odile Jacob (poche), 2010.
- William Dwight, Whitney, La vie du langage, Paris: L'Harmatan, 2010.

الإعاقة والتربية: نحو استراتيجية دامجة لتمدرس 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 مستقبلة وبتشييد مجتمع دامج وببلوغ 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 يذكرنا بالنموذج الذي ابتكرته ماريا مونتيسوري قبل عقود من الزمن[2]. 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 المتعددة[3].

يقتضي تصور سلمان خلق دينامية بيداغوجية تتفاعل فيها الأعمار والقدرات والوضعيات

1. Khan, Salman. L'éducation réinventée : une école grande comme le monde. Paris : Nouveaux 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 مقالا خاصا، في ضرورة مساعدة الطفل على إيجاد إيقاعه الخاص في التعلم والأخذ بعين الاعتبار مختلف مراحل تطوره النفسي والإدراكي. فضلا عن ذلك فإن أمر التتبع التربوي رهين بالطرائق التي ينهجها الفاعلون التربويين وبتكوينهم قبل أن يمروا إلى مرحلة الممارسة ونقل المعارف... فبالنسبة لماريا منتيسوري، 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 التعلمية: «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 تتميمه بظهير 19 ماي 2000 تحت رقم 04.00. وتأتي أهمية الظهير المتمم في كون مسألة الإلزامية تضطلع بمسؤوليتها الأسرة والإدارة التربوية من جهة والإدارة الترابية 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 وأحيانا 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 الزجرية الرادعة لكل مسؤول عن طفل تراخى عن تنفيذ الالتزام» وذلك مقارنة بالقانون الفرنسي مثلا، الذي وضع إجراءات صارمة تجمع بين العقوبة الحبسية والغرامة المالية المرتفعة[7].

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. 7-6.

وموجهاً لكل ما جاء بعده من مواثيق ونصوص ومذكرات ومقررات[8]، 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 بتصور مندمج 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 مختف 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، «أخذا 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 الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة يشمل المناهج والمقاربات وأنظمة التقييم والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات».
- «تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة 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 وقنواته[9].

في هذه الورقة نعالج مسألة تربية وتمدرس التلاميذ ذوي الإعاقة من منظور علمي وترافعي يستشرف إمكانيات تشييد نموذج تربوي واجتماعي وقانوني لمدرسة دامجة 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 تمدرس الأشخاص في وضعية إعاقة داخل النموذج التربوي المغربي؛ تقديم نموذج دولي دينامي حول التعليم الجامع ممثلا في مدرسة جنيف للتربية الدامجة.

من الناحية الاصطلاحية نتبنى في هذا البحث مصطلح «التلاميذ ذوي القدرات المختلفة» وفي بعض السياقات ذوي القدرات المتطورة[10] 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.

I. 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 يرتكز على الدعائم الأربع لتعليم القرن الواحد والعشرين وهي: التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم لنكون، 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 لتمدرس جامع. ومن منطلق أن في تغيير المبنى تغييرٌ للمعنى كما يقول البلاغيون، فإن المرمى والمقصد والهدف الأسمى أن ننظر إلى جانب الكفاءة والمهارة لنحاصر بها جوانب العجز الذي يذكيها 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 وغيرها[12].

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» حقا 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 فضلا عن ذلك تعليما مجديا لغالبية التلاميذ، وترفع مستوى كفاءتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية تكاليف النظام التعليمي برمته.»[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 منصفا وشفافا وفعالا وخاضعا للمساءلة.

2. منظمة الصحة العالمية والبنك الدولي (2011)

وفي إطار نهج مقاربة 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 فقرا.»[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 التكاليف. ويتطلب دمج الأطفال ذوي الإعاقة في التعليم إحداث تغييرات في النظم وفي المدارس. ويعتمد نجاح نُظُم 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 تترافق 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 اللافهم 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 أولا 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 تستطيع تلك الطفلة، بل عندما يستطيع جميع الأطفال أن يقرؤوا، ويتعلموا ويسهموا.»[18]

وضعت هذه الكلمات الأصبع على مكمن الداء: التمثلات، والإقصاء، والفهم، والتمييز، وضعف المعطيات. وهي كلها إشكالات تهم قضايا الإعاقة على نحو عرضاني، ومنها قضية التعليم الشمولي الذي خصص لها التقرير حيزا قويا وأدرجها في فقرة بعنوان: أساس قوي، فالصحة الجيدة والتغذية الجيدة والتعليم المتين: هذه هي عناصر بناء الحياة التي يريدها الأطفال وآباؤهم وأمهاتهم، وهي العناصر التي يستحقها الأطفال. مسألة التعليم تندرج 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 تقريبا. 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 رئيسة، من خلال تشغيلهم بطريقة تعود عليهم بالمكاسب.

تظهر بيانات مسوح الأسر، التي أجريت في 13 بلدا منخفض ومتوسط الدخل، أن احتمالية التحاق الأطفال ذوي الإعاقات، في الفئة العمرية 6 أعوام – 17 عاما، 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 أحياناً 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 تعلمية 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 تصويرات تمثل الطيف الكامل للأشخاص في المجتمع (لا الأطفال ذوي الإعاقات فحسب)، وتعكس حاجات جميع الأطفال.»

II. السياق المفهومي للتعليم الجامع

يميز سيرج توميازي بين ثلاث مراحل عرفها تطور النظام التربوي نحو نموذج للتعليم الشامل في العديد من البلدان الأوربية 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 توميازي 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 تمدرس 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 الاقسام 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 انطلاقا من احتياجاته بواسطة الترتيبات التيسيرية للتعلمات، وهذا ما دعت إليه وزارة التربية في الكيبيك 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 التمدرس 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 هيكلياً وتربوياً 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 قطيعة حقيقية مع الممارسات التقليدية، تلك التي تسير في اتجاهها المدرسة الدامجة، اتجاه من أجل «خلق شروط النجاح بواسطة وضع التدابير القمينة بتذويب 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 اعتُمِدت من أجله[24].»

تعريف الدمج الشامل

يمكن تعريف الدمج الشامل بكونه استيعاب التلاميذ المعوقين في المدارس العادية من خلال تنمية مهارات واتجاهات إيجابية لدى جميع من يعنيهم 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 وقدراتهم[25].

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

- هي المدرسة التي تستقبل الأطفال بدون استثناء وتخلق مشروعاً مجتمعياً منفتحاً على الاختلاف، وناقلاً برنامجه من منطق الحماية إلى منطق المشاركة.
- وهي المنخرطة في صلب مشروع المؤسسة المرتكز على ترتيبات هيكلية، تنظيمية وبيداغوجية. تجعل التمدرس في الوسط العادي لكل الأطفال قائما على سيرورة مزدوجة: أولاها 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 دورا مركزيا في تيسير التعلمات.
- المدرسة الدامجة مدرسة تتلاءم وتستجيب لحاجيات كل التلاميذ[26]. فالتنظيم التقليدي للقسم ليس إلا مظهرا 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 تنتظم 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 الديموقراطية 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 للفرادة البشرية والانفتاح على الغير، وهي المناسبة الكفيلة بترسيخ نموذج فعلي لبيداغوجيا فارقية. إن الخاصية الدامجة الحقيقية للمدرسة رهينة بقدرتها، وإذن بقدرة المعلمين، على وضع تفريق بيداغوجي Différenciation وعلى التحلي بمواصفات الابتكار. فليست ديموقراطية المدرسة هي أن نعطي للجميع التعلمات الخاصة بفئة صغيرة ذات حظوة، لأن الأمر يعرض فئة أخرى لخطر مواجهة محتويات وأنماط من التعلمات هم ليسوا مهيئين 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 تمدرس 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 إيلاؤها 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 التمدرس وجودته وتعميمه على مجمل التراب الوطني؟ وهل تم وضع استراتيجية ناجعة لجعل هذا التمدرس جسرا نحو النجاح وبناء مشاريح تربوية ومهنية واجتماعية ملائمة لمختلف الوضعيات؟ بعبارة أخرى: إلى أي حد تم خلق آليات دقيقة وقابلة للتنفيذ من أجل تمدرس 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 التعلمات الأساسية بالجودة المطلوبة وبكل الترتيبات التيسيرية في البرامج والتقويمات 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 بتمدرس 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 تحترم المعايير، والموارد البشرية المؤهلة محدودة العدد، والبرامج الدراسية لم تتم ملاءمتها، والدعم المخول للجمعيات التي تسير 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 الإعاقة[29]، فإن تمتع الأشخاص في وضعية إعاقة بحقهم في ولوج المنظومة التربوية ما زال صعبا في المغرب وقد أشار التقرير بوضوح إلى حجم إقصاء الأشخاص في وضعية إعاقة من ولوج منظومة التعليم، «ذلك أن النسبة الوطنية لتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة للفئة العمرية من 6 إلى 17 سنة، لم تتجاوز 8,41 في المئة، وأن نسبة تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة من الفئة العمرية 6-11 سنة، لم تتجاوز 8,37 في المئة. في المقابل تبلغ النسبة الوطنية للتمدرس 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 التمدرس 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 موجهات أو دعائم رئيسية هي التي تسمح بشرعية الحديث عن منجزات حقيقية بخصوص تمدرس 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 والدساتير الإنسانية. وبناء عليه، فإن من العاجل كذلك:

- تغيير جوهر المنظومة التربوية وجعلها منظومة دامجة 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 ديموقراطي لا يستقيم إلا بتوفير مناخ يسمح للجميع بممارسة الحقوق واكتسابها كاملة كيفما 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 وتمدرس 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 تمدرس 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: تمدرس الأطفال الأطفال المعاقين؛
- 12 اكتوبر 2004: المذكرة 130: إجراءات الدخول المدرسي الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- 29 دجنبر 2005: المذكرة 05/001: في شأن تمدرس 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 تمدرس 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 إشكالين أساسيين رافقا كل هذه الحركية وهما:

- أن منطوق النصوص كان يصب مباشرة في مجال إحداث أقسام للإدماج المدرسي ولم يضع آليات قوية من أجل تمدرس دامج أي تمدرس لا يرتكز على العزل الجزئي في محيط المدرسة ويستند أساسا إلى العمل الجبار الذي تضطلع به الجمعيات العاملة في مجال الإعاقة.
- أن كل هذه النصوص لم تكن ترافقها آليات ناجعة ومنظمة للتنفيذ في كل جهات المملكة، مما خلق تفاوتا 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 بذتها.

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 مدمج[31] 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 إشكال المصداقية 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 سياقا واسعا للشراكة بين المجتمع المدني ومختلف قطاعات الدولة وعلى رأسها التربية الوطنية خلق آمالا واسعة في إمكانية تطوير آليات تمدرس 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 مدخلا إيجابيا لخلق أسس للحوار المتدرج. وهو حوار اختلفت درجات قوته وقابليته للتنفيذ باختلاف أمزجة المسؤولين المحاوَرين ومدى توفرهم على المعلومة وتعاونهم وتعاطفهم مع القضية. نشير هنا إلى مسألة أساسية ما زالت غائبة نسبيا عن التعاطي مع الملف هي مأسسة تمدرس 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 تدريجيا وبخجل نحو التفكير الدامج فهناك فضاء حقيقي للترافح، ذلك أنه قبل عقد من الزمن، لم يكن بإمكاننا أن نحلم أن سياقا ولو محدودا 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 أساسا لما يمكن أن يكون عليه غد واعد، أمر منظور للعيان لكنه يحتاج لصدق جماعي ومن كل الأطراف يحول النية إلى فعل يكون فضاء الترافح فيه متناغما 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 الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات».

علينا أن ننتبه فقط إلى أن ما تعد به هذه الرؤية الاستراتيجية يبقى رهينا بآليات التتبع والمواكبة والتنفيذ. أقول هذا من باب الوعي بأن مأسسة 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 حقوقية[32].

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 وإلزام 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 جزء من منظومة التربية والتكوين، يعد خرقا لمقومات التعليم الجامع، فقد نصت المادة 12 منه على ما يلي: «تتخذ الدولة التدابير التحفيزية الملائمة في إطار تعاقدي 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 الدامجة.

ب. التربية الدامجة: إكراهات وانتظارات

خلال الحديث عن المقومات الإيجابية للنموذج التربوي المغربي تسللت 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 مدفوعا إلى بسط المعيقات والإشكالات والانتظارات التي حالت دون وضع مخطط قوي يفيد من كل المكتسبات السابقة، وكان من شأنه أن يسرع في تفعيل وضمان تمدرس حقيقي خارج وضعيات الأزمة التي خلقتها وما زالت تخلقها أقسام الإدماج المدرسي والمراكز المختصة في استقبال الأشخاص ذوي القدرات المختلفة ضمن وضعيات تمدرس 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 بوساطة الجمعيات الشريكة، وهو أمر مقبول في حدود أن هذه الأخيرة تيسر إجراءات الولوج إلى فضاء المدرسة. غير أن الملاحظ أن وضعية الشراكة هاته كثيرا 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 كثيرا ما تعفي تلقائيا مسؤولي المدارس من الاضطلاع بواجباتهم في استقبال وتسجيل والسهر 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 تمدرس منسجم مع الاعراف والقوانين والمواثيق الدولية.

د. فضاء التمدرس

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 تمدرس دامج لا من خلال وضعيات تمدرس 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 وصيانته. 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 التمدرس أحيانا 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 إشكالين: إشكال الكلفة التي تتحملها في نهاية المطاف الأسرة وحدها وهي كلفة باهظة إذا ما وقفنا عند حجم الحاجيات الضامنة لتمدرس 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 إمكانات 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 بالغرض 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 التثلث الصبغي) وبالآليات المثلى للتتبع 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 ان الأمر لا يتعلق بالتلميذ ذي الإعاقة من منظور قدحي 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 التمدرس هو وضع الترتيبات التيسيرية.
- الأهم في الإطار المرجعي هو اقتراحه لإجابات مدرسية تعنى باحتياجات الأطفال وليس بانتمائهم إلى فئات معينة من الإعاقة.

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 والبياغوجيا 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 التعلمية. إن الإشكال المركزي يتلخص فيما يلي: ليس على المتعلم أن يتكيف مع مقومات المدرسة من منطلق تصور عتيق تراتبي، بل إن على المدرسة أن تكيف 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 أيضا من صعوبات أخرى كانعدام 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 ٥ في المئة تكتفي بالتعليم المنزلي أو الكتاتيب. كما أن ٥ 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، غالبا ما تكون جمعوية، 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 ومعممة 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 بجنيف : 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 للاحتياجات[34].

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، أوربية وغيرها على وضع سياسة عمومية واستراتجية وطنية للتربية الدامجة، بل تم إنجاز دراسات وتنظيم أوراش علمية من أجل وضع وتحديد كل المؤشرات الضامنة للتتبع ولضمان نجاعة النموذج الجامع داخل سياقه الوطني والجهوي، كما فعلت كندا[35] وإيطاليا[36] 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 طفل[37].

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: المزاوجة 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 بتشييدها لمراكز متخصصة مفصولة عن المدرسة من أجل استقبال الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. هذه الوضعية التي كانت تعتبر شديدة الحداثة 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 الإعاقة في المدرسة العادية. ومنذ عشر سنوات تم وضع شبكة التعليم ذي الأولوية في الأحياء الأكثر هشاشة حيث نعاين 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 تسير 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 إعاقة أو تلميذ رياضي من درجة عليا أو تلميذة 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 تضر بأحد. على العكس من ذلك، فالتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات خاصة، يزيدون في تقوية الشعور بالثقة وتقدير الذات حين يمدون يد العون لرفاقهم في الفصل. وفي الأخير، فإن الأقسام الدامجة لا تحقر من جودة التعلمات 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 يجد 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 بتشييد 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 تم خلق نظام المشروع الفردي المندمج داخل النموذج المدرسي وهو استراتيجية توحد ولا تعزل التلاميذ بسبب الاختلاف أو الإعاقة. ومن تم جاء شعار المدرسة الدامجة بجنيف: «كل التلاميذ رابحون»: *«Tous les élèves sont gagnants»*.

7. تركيب النتائج : نحو استراتيجية وطنية دينامية لتربية دامجة 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، أطرح سؤالا حاسما: 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 بأترابه في الوسط الطبيعي. بمعنى آخر، يكون نجاح القسم المدمج في كونه جسرا نحو النجاح، والحال أن أغلب وضعيات الإدماج المدرسي تنتهي بما يمكن ان 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 بجدية 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 أساسا إعادة النظر في المقاربة الطبية التي تحكم لحد الآن منطق التمدرس ومن له الحق فيه وكيفية توزيع المتمدرسين 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 إنجازه 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 واليافعين 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 بيقطاعية يفترض أنها في طريقها إلى التحقق بفضل التوافق الحكومي سنة 2016 على سياسة عمومية حول الإعاقة. مع ذلك، هناك قطاع نادرا ما ننتبه إلى مسؤوليته في تقاسم أعباء التربية بوجه عام هو قطاع الجماعات الترابية. أقول ذلك لأن الملف ضخم 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 نظاما تعليميا جامعا على جميع المستويات وتعلما 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، الترافع من أجل إعمال الحق الدستوري (الفصل 34 من الدستور) في تمدرس دامج بدون تمييز.

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

والحال أن المجتمع المدني الآن صار يتحمل ما لا تطيقه إمكانياته وموارده وقدراته. صار يمارس التدبير ويتحمل أعباء مركبة، فهو الشريك وهو الباحث عن الموارد المالية وهو الذي يضطلع بمهام التكوين وإذكاء الوعي والترافع والرصد والتتبع وتهيئة الفضاء المدرسي وتجهيز الحجرات الدراسية وأداء رواتب المربيات والمربين 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 ومواثيق 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 ويشتغل 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 وتقرب 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 ويصير 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 انطلاقا 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 بالقدرات المختلفة من جهة وقد يكون مرتبطا بوضعيات أخرى منها عدم ملاءمة الطرائق البداغوجية لحاجيات المتعلمين وهو ما يستوجب تنويع الإجراءات البيداغوجية ووضع 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 إلحاحا من أجل ضمان النجاعة كما فصلناها أعلاه هو مأسسة المنظومة التربوية الخاصة باستقبال وتتبع التلاميذ ذوي القدرات المختلفة. تسمح هذه المأسسة 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 ومساعدي الحياة المدرسية.

تنضاف إلى كل هذه المعطيات، ضرورة قصوى هي العناية بالجودة والعناية بتدبير الصعوبات باعتباره مدخلا 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 الطفل، 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 وتُرفَد بما يكفي من المعلمين المدربين وتمتلك الموارد الكافية وتنعم بظروف ملائمة للتعلم[38].» وقد اعتنى الدليل بضرورة أن تقوم المدرسة الصديقة للطفل على نظام غير تمييزي متعارض تماما مع تنميطات الأطفال التي تنتمي إلى فئات سكانية استنادا إلى النوع الاجتماعي، والاثنية والإعاقة وغيرها من الخصائص[39].

وقد كان الدليل واضحا في ضرورة عناية المدرسة الصديقة للطفل بالأطفال المعرضين للمخاطر: «وتولي المدارس الصديقة للطفل اهتماما خاصا بهذه المجموعات، الأمر الذي

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

39. المرجع نفسه. ص. 30.

يعـزز الشـمولية ويضـح تدابيـر خاصـة لضمـان إعمـال حقـوق الطفـل فـي الصحـة والأمـان / السـلامة والحمايـة. وتعتمـد المـدارس الصديقـة للطفـل وفضـاءات التعلـم الصديقـة للطفـل علـى المجتمـع المحلـي للمسـاعدة فـي تعـرف هويـة هـؤلاء الأطفـال وجلبهـم إلـى المدرسـة. ولتلبيـة احتياجـات هـذه الفئـات بشـكل أفضـل عندمـا يلتحـق أفرادهـا بالمدرسـة، يجـب تدريـب المعلميـن علـى أسـاليب تعليميـة محـددة وعلـى أدوات تقييـم الإعاقـة. وبالإضافـة إلـى ذلـك، يجـب أن تقـدم المدرسـة الوسـائل والمـواد التعليميـة والتعلميـة، والخدمـات الداعمـة كالمشـورة، والتدريـب علـى الرعايـة الوالديـة الاجتماعيـة والنفسـية، ويجـب أن تشـجع مشـاركة المجتمـع المحلـي فـي التخطيـط والتنفيـذ والمتابعـة، كمـا يجـب أن تعمـل أيضـا علـى التوعيـة الحسـية للمجتمعـات المحليـة والآبـاء والأمهـات والأطفـال فيمـا يتعلـق بحقـوق الأطفـال المعاقيـن واحتياجاتهـم، وبفوائـد التعلـم الشـامل.»[40]

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

أولهـا، طابعهـا المندمـج الـذي ينظـر إلـى الطفولـة المتعلمـة فـي شـموليتها بغـض النظـر عـن الفـروق والاختلافـات مهمـا كان أصلهـا ومصدرهـا.

ثانيهـا، طابعهـا الحقوقـي وخلفيتهـا المؤسسـية التـي تُحمِّـل السياسـات مسـؤولية التنفيـذ لضمـان حـق الأطفـال المعوقيـن فـي التعليـم.

ثالثهـا، طابعهـا التشـاركي حيـث ينبغـي «إعـداد هـذه السياسـات بمشـاركة كاملـة مـن جميـع الجهـات المعنيـة -ألا وهـي المجتمعـات المحليـة، الآبـاء والأمهـات، والأطفـال والكبـار الراشـدون ذوو الإعاقـة – ويجـب أن تشـمل السياسـاتُ الممارسـاتِ الدوليـة الفضلـى والقيـم والواقـع المحلي.»[41]

إن أولـى أولويـات المنظومـة التربويـة فـي المغـرب – مـن أجـل ترسـيخ صـرح لمدرسـة ديموقراطيـة دامجـة -- أن تعنـى باسـتيحاء النمـوذج ضمـن خصوصيـات الواقـع التربـوي المغربـي، وإدمـاج الأشـخاص فـي وضعيـة إعاقـة ضمـن تصـور شـمولي للمدرسـة الصديقـة للطفـل، وذلـك فـي إطـار سياسـة عموميـة ثوريـة وتشـاركية تتحـدد فيهـا المسـؤوليات داخـل روح مـا يمليـه الدسـتور المغربـي والمواثيـق الدوليـة التـي صـادق عليهـا المغـرب.

40. المرجع نفسه. ص. 11

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

المدرسة والذكاء

مبارك ربيع
باحث في علوم التربية

1. في المفاهيم والعلاقات

من ناحية منهجية يمكن البدء بتعريفات وظيفية إجرائية، بدءاً بالمدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية للتنشئة والتكوين بما يتضمنه ذلك من أبعاد معرفية ومهاراتية وسلوكية لصالح الفرد ومجتمعه، بحيث تعتبر موازية، وإلى حد ما مماثلة ومتممة، لما تقوم به مؤسسة الأسرة؛ [من هنا أهمية العلاقة بين المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية بالمعنى العام من جهة؛ والديموقراطية باعتبارها أفضل طريقة لتنظيم الحياة الاجتماعية البشرية من جهة ثانية، بحيث يمكن تصور التكامل بينهما، ضمن المفهوم التربوي لمؤسسة تقوم وتنشّئ على أسس ديموقراطية.]

ويمكن تعريف الذكاء بأنه مجموعة كفاءات، تسمح للفرد بحل ما يعترضه من مشاكل، ويشمل القدرة على تقديم منتوج أو خدمة لها قيمة ثقافية معينة، وعلى طرح مشاكل وإيجاد الحلول لها، بحيث تسمح للفرد باكتساب معارف جديدة؛ ويعني الأمر في النهاية تعدد تجليات الذكاء على نحو دينامي، غير قابل للتحديد بصفة مطلقة، لكنه يتلمس بأدائه وبخاصة في استعمال الرموز الذي يتميز به عن كافة الكائنات الحية، وبالقابلية للتكيف في مواجهة المواقف والمشكلات باتجاه الحلول الممكنة، وكذا خلق الأسئلة التي تبقى أهم أداة للعلم والاستكشاف[1].

2. صناعة الذكاء

أ. في أسس التصور والممارسة

وكما يتعذر التعريف الجامع المانع للذكاء إن صح التعبير، يتعذر أيضاً حصر عوامل نشوئه وشروط تكونه، بيد أن ذلك لا يمنع من التأكيد على الأساسي من ذلك، وهو ما يتمثل في دور التربية والتعليم وكافة عوامل التنشئة، التي من شأنها أن تمنح الذكاء فرص النمو والتمرين، مع العمل والمساعدة من طرف ذوي الخبرة والاختصاص[2].

■ سؤال التميز الذكائي

وبما أننا نسير من منظور ديموقراطية مدرسية، باتجاه الوظيفة المدرسية بوجه خاص في علاقتها بنمو الذكاء وتفتحه، فإن سؤالا يبقى مضمراً وقوياً في داخلنا، مهما كان توجهنا

1. Bruno Hourst, A L'école des intelligences multiples. Paris, Hachette, 2014 ; p. 25-30.

2. *Ibid*. p. 31.

وموقفنا وموقعنا من المدرسة اليوم، وهو المتمثل في أن العباقرة منذ القديم، وفي كل العصور، ولدى كل الأمم: كيف توافر لهم ما توافر من مظاهر الذكاء المتميز الفائق لحد العبقرية؟ نتساءل ونحن نستحضر ما كانت عليه المدرسة والعلوم الإنسانية في عصورهم، مع ما حققوه من منجزات فكرية واكتشافات علمية تكنولوجية: أرسطو، ابن رشد، دافنشي... وغيرهم كثير؟

بطبيعة الحال، ومن مدخل الديموقراطية والمدرسة، لا نرى في ذلك إلا حالات استثنائية وطبيعية في الآن نفسه، بمعنى أنها تتعلق بالطبيعة البشرية والخصائص الشخصية للفرد من جهة، وتدخُّل العملية المدرسية متمثلة في العملية التعلمية بصفة عامة، من جهة ثانية. فالطبيعة لا تقدم إلا الاستعدادات البدائية «البذيرات الأولية germes» لما يصير ذكاء وسلوكاً وشخصية، وتتكفل عمليات التنشئة بعد ذلك بسيرورة النمو، عبر المؤسسات والطرق العامة والخاصة، المباشرة وغير المباشرة، بما فيها المدرسة طبعاً، بحيث تتولى ما يلي ذلك سلباً أو إيجاباً؛ دون أن ننسى الدور الشخصي الإرادي للفرد وقدرته على خلق ذاته باستمرار[3].

ومن جهة أخرى فالقول اليوم بمدرسة ديموقراطية، بكل ما يحمله ويتحمله المفهوم من إيجابية، لا يعني أننا سنجعل من الجميع أذكياء في مستوى العبقرية، وبحيث لا يبقى تميز في مظاهر الذكاء ومستوياته، وإنما يعني أننا نعمل بما يخدم نمو الذكاء لدى الجميع، في كافة المؤسسات وبكل الطرق، وفي طليعتها المدرسة والوسائل التعليمية، ويبقى مجال التميز في مظاهر الذكاء بلا حدود، كما كان لدى عباقرة الإنسانية التاريخيين، مع الاختلاف النسبي طبعاً؛ وكأننا لا نعمل أكثر من أن نستوفي ظاهرة التنشئة والتكوين، ما تستحقه من طرق ووسائل ومناهج على كل المستويات، وعلى أسس سليمة، وبذلك نوسع قاعدة ما يمكن أن نسميه «الذكاء المشترك» أو «متوسط الذكاء» إذا صح التعبير أو نسير باتجاه ذلك، ونترك الباقي لسيرورة النمو والتفاعل.

ونشير هنا من منظور ديموقراطي طبعاً، إلى أننا بهذا العمل، نتيح أكبر الفرص لنمو الذكاء لدى الكل، أو لدى أكبر عدد على الأقل، ناهيك عن التميز؛ وهذا ما لم يكن ليتحقق بطبيعة الحال، في مدارس سقراط أو ابن رشد أو دافنشي وغيرهم من العباقرة التاريخيين، الذين يعتبرون فلتات بجانب الإمكانات والطاقات التي أهدرت في عصورهم، ولم تلق عناية ولا اهتماماً من مؤسسات التنشئة في تلك المراحل، إن لم نقل إن تلك المؤسسات، على عدم كفايتها وكفاءتها، كانت من المسببات الأساسية للهدر الذكائي والإنساني عامة في تلك الظروف والمراحل التاريخية؛ هذا مع العلم بأن التربية بصفة عامة والمدرسة على وجه الخصوص، مهما بلغت من التقدم والارتقاء البيداغوجي، فلن تصل الكمال، إذ يبقى المثال دائماً حافزاً على التطلع، وما يبدو راقياً تقدمياً في مرحلة وظروف حضارية تربوية، يتولد منه ويأتي بعده ما يفوقه، وهو ما يشكل السيرورة التقدمية الارتقائية الإنسانية باتجاه تاريخها المستقبلي باستمرار.

3. John Dewey, Démocratie et Education (suivi de Expérience et Education), Paris, Armand Colin, 2013; p. 17.

■ المدرسة والذكاء المتعدد

لا داعي للدخول في تعامل مدرستنا، والمدرسة عموماً، مع مفهوم الذكاء، أو ركوب المدخل النقدي في هذا الباب، وإنما نمضي مباشرة في تناول هذا المفهوم، كما يتبلور اليوم عبر الأبحاث والدراسات المختبرية والميدانية، ومنه أن الذكاء اليوم يقدم بصيغة الجمع أي ما يفيد «ذكاءات» أو ما يطلق عليه «الذكاء المتعدد Intelligences multiples»[4].

ويقود مفهوم الذكاء المتعدد، إلى اعتبار أن الأشخاص في مرحلة التعلم المستمرة الدائمة عامة، وفي المدرسة على الخصوص، لا ينتظر منهم أن يكونوا جميعاً متساوين أو متقاربين بالضرورة في القابلية لتعلمات معينة، وذلك تبعاً لنوعية ذكائهم الشخصي، وخصوصية تجلياته، مقارنة بغيرهم بطبيعة الحال؛ ولا يعني الأمر مفارقة مطلقة بائنة بين مجموعة من المتعلمين، في حدود ما تسعه قاعة درس أو مدرسة معينة، لكنه بالمقابل لا يعني تطابقاً مطلقاً، بما يجعل التعامل مع المتعلمين كما لو كانوا شخصاً واحداً، وبالتالي ذكاء نمطياً واحداً.

من هنا يمكن القول إن مظاهر الذكاء، وفي التجليات الممكنة لدى الإنسان عامة، والمتعلم بشكل خاص، يمكن أن تمثل مختلفة حسب الأشخاص، وعادة ما تتغلب مظاهر ذكاء معين على آخر عند هذا الشخص أو ذاك؛ فيبدو متأخراً في مجال، ومتفوقاً في آخر؛ وأكبر مثال على ذلك، ما يرد في باب انتقاد المدرسة من جهة، ومقاييس الذكاء التقليدية ذاتها ـ على حداثتها ـ من جهة أخرى، وذلك في الظاهرة المعروفة المتمثلة في كون العديد ممن يبدون فاشلين دراسياً، أو متأخرين حسب مقاييس ذكاء معينة، يمثلون قمة النجاح في حياتهم الخاصة والمهنية والعامة كذلك؛ وهذا ما يتجلى في حالات كبار رجال الأعمال والسياسيين وحتى المفكرين من العلماء والمبدعين؛ كما أن التميز بتجليات ذكاء معين، يأتي عملياً وفي الغالب، على حساب غيره من أنواع الذكاء، بل إن «موقع الوسط في نمو الذكاء، يعني تنمية بعض الذكاءات على نطاق واسع، وأخرى على نطاق ضيق، وإبقاء أخرى طي الإهمال»[5].

ولا بأس هنا، من الدخول مباشرة في نظرية Howard Gardner حول الذكاء المتعدد، ومنه اللفظي اللغوي، والمنطقي الرياضي، والبصري المكاني، والموسيقي الإيقاعي والجسدي الحركي، والعلائقي[6]. ويتبع كل من أنواع الذكاء الثمانية التي يعددها Howard Gardner نظاماً خاصاً في العمليات الترميزية، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة اشتغالها بصفة مستقلة ومطلقة، بل إن مناطق الدماغ تتسم بدينامية خاصة جداً، تجعلها تتصل فيما بينها، أو تعتمد على بعضها، أو تعمل مستقلة إذا لزم ذلك[7].

4. Bruno Hourst, p. 33.
5. *Ibid*. p. 31.
6. *Ibid*. p. 30.
7. *Ibid*. p. 26.

وينتج عن تعدد الذكاء وديناميـة الاشـتغال الدماغي هذه، أن المدرسـة الديموقراطية يجب أن تكون على وعي بهذا التنوع الذكائي، وأن تتعامل مع المتعلمين باعتبار أن لكل منهم كيفية مرجعيـة فـي التعلـم، بحيـث يكـون عليهـا أن تسـتوفي كل متعلـم حقـه وفرصتـه فـي التعلـم حسـب نوعية ذكائه؛ وهو ما يفرض عليها الاشـتغال على الشـخص (المتعلم) في كليته، أي محاولـة إثـارة فاعليتـه وتنميـة ذكائـه أو ذكاءاتـه الخاصـة، وكلمـا اشـتغلت المدرسـة علـى هـذا النحـو الكلـي، كلمـا أمكنهـا ملامسـة أكبـر مـا يمكـن مـن أنـواع الـذكاء فـي الشـخص، وأمكنهـا بالتالـي أن تحقـق ديموقراطيـة تعلميـة مـن هـذه الناحيـة[8]. وبهـذا الخصـوص، ومـن المنظـور الديموقراطـي التعلمـي، المتمثـل فـي مفهـوم صناعـة الـذكاء عبـر مؤسسـات التنشـئة والتعلـم، يمكـن أن نصبـح اليـوم إزاء واجـب الـذكاء، وبالتالـي أمـام المطالبـة بـ»الحـق فـي الـذكاء»! لـم لا؟

ومن هنا يمكن إجمال أهداف المدرسة الديموقراطية بخصوص الذكاء في كونها ترمي إلى:

- إتاحـة الفرصـة للنمـو الطبيعـي للمتعلـم، وهـو مـا يعنـي اعتبـار تنوعـه الذكائـي ومرجعيتـه فـي التعلـم تبعـاً لنوعيـة ذكائـه، والعمـل فـي الآن نفسـه علـى تفتحـه فـي كليتـه، وذلـك بلمـس وتحفيـز كافـة إمكاناتـه وقدراتـه الذكائيـة.
- التوجـه نحـو خدمـة الصالـح المجتمعـي العـام، بجهـود فرديـة جمعيـة فـي الآن نفسـه، وهنـا يتدخـل التفاعـل الإيجابـي مـع المتعلـم ومحيطـه، المحلـي والكونـي الطبيعـي والبشـري، بمـا يجعلـه مفيـداً ومسـتفيداً؛ وبوجـه خـاص فـإن هـذا الهـدف مـن أهـداف المدرسـة الديموقراطيـة، يتمثـل علـى الخصـوص فـي التربيـة علـى العمـل الجمعـي والجماعـي، وعلـى المردوديـة المحسوسـة فكريـاً وعمليـاً[9].
- نقـل الثقافـة والمعرفـة بالطـرق والوسـائل التربويـة السـليمة، بمـا يغنـي تفاعلهـا فيمـا بينهـا مـن جهـة، وفيمـا بيـن المتعلـم ومحيطـه الطبيعـي والبشـري، وهنـا تشـكل المعرفـة العلميـة الاختباريـة وكـذا الممارسـة العمليـة (الخبـرة/ التجربـة) أهـم مظهـر لفعاليـة المدرسـة الديموقراطيـة.
- وهـذه الأهـداف ليسـت معزولـة عـن بعضهـا أو منفصلـة، بـل إن الاشـتغال علـى أي منهـا يـؤدي إلـى الآخـر، ومـا يمـس جانبـاً واحـداً منهـا، يمـس بالضـرورة غيـره مـن الجوانـب الأخـرى.

■ مواد التعلم

وبخصوص المعرفة العلمية المشار إليها، وباعتبارها أساسية في المدرسة والفكر الديموقراطي، لا يجـوز أن تفهـم علـى نحـو آلـي، بمـا يعنـي أن التكويـن العلمـي يـؤدي بالضـرورة والحتـم إلـى فكـر وسـلوك ديموقراطـي، بـل قـد يحتمـل العكـس مـن ذلـك، بمعنـى أن الفكـر العلمـي قـد يولـد شـخصية منافيـة للقيـم والنظـم الديموقراطيـة، وهـو أمـر صحيـح، يقـدم تاريـخ البشـرية قديمـه وحديثـه نمـاذج حيـة منـه؛ وهنـا يجـب ألا ننسـى أننـا نتحـدث عـن واحـد فقـط مـن عوامـل

8. *Ibid*. p. 33.

9. John Dewey, p. 18.

الديموقراطية وأسسها، أي عن مكون من مكوناتها وهو الجانب المعرفي، علاوة على أن الفكر العلمي والعالِم بحق، في أي اتجاه كان ويكون، فهو على الأقل ومن الناحية التربوية، يندرج في باب ممارسة تحقيق الذات، وهو مجرد هدف واحد وفرعي، مما تتطلبه وتعمل على تحقيقه المدرسة الديموقراطية؛ ويبقى الأهم أن المعرفة العلمية إن كانت لا تنتج بالضرورة ديموقراطية، فإن الديموقراطية لا تقوم على وجهها الحق، بدون معرفة علمية، وإذا كان من تدرج في هذا الباب، فيمكن القول إننا بقدر ما نتدرج على طريق المعرفة العلمية الاختبارية التكنولوجية، بقدر ما نتجه نحو بناء الديموقراطية، وهو ما تعمل له المدرسة الديموقراطية.

■ تحقيق الأهداف

ويتطلب تحقيق الأهداف المدرسية الديموقراطية، مناخاً مناسباً للاشتغال من الناحية الجمعية والفردية، بحيث يوفر للفرد تحقيق الذات، بقدر ما يقوي روح المسؤولية والاتجاهات الجمعية؛ لذلك يتسم المحيط المدرسي المباشر ـ وهو مطلب وشرط في المحيط المجتمعي العام على مستوى آخر ـ بما يتيح للمتعلم المتعة في الأداء، أي خلق قابلية الاشتغال لدرجة تخلق الرغبة الذاتية في التعلم، وتشعر المتعلم بالمتعة، وهو ما يلتقي مع اعتبار نوعية ذكاء المتعلم، والاشتغال على ما يثير أكثر من نوع ذكائي لديه، حيث ينبني في المتعلم إحساس باندفاع ذاتي إرادي نحو العمل، بما يترتب عنه من مشاعر تلمس وتذوق النجاح، حين تحقيق مرحلة أو غاية محددة، وكذا عزيمة المثابرة والاجتهاد في الحالات المعاكسة؛ ومن هنا مرة أخرى، تبقى المعرفة العلمية ومنهجية التعلم، عبر البحث والتجريب، أكثر الطرق ملاءمة لإدماج واندماج المتعلم في الأداء المنتج والممنهج.

إن مناخ الإحساس بالمتعة في العمل المنتج على هذا النحو، يعني إلى حد كبير، انتفاء التوترات السلبية، سواء منها الفائضة عن حدها أو البالغة الدونية، وبالتالي تشكل عتبة ملائمة على سلم التوتر، إذ أن قدراً من هذا التوتر أو درجة معينة منه، بحيث لا تتجاوز عتبة الاحتمال، تعتبر ضرورية في العمل المنتج، وفي الإبداع بصفة عامة[10].

وهذا ما يمكن ترجمته إلى وظيفة الانفعال، ومستوياته المطلوبة في عمليات الأداء، سواء كان تعلماً أو إنتاجاً، إذ أن شدة الانفعال إلى ما يتجاوز «العتبة» كانعدامه، من شأنها أن تفقد التوازن المطلوب والمقترن بدرجة انفعالية ملائمة، تؤول إلى ارتياح أثناء التعلم والعمل.

إن مناخ التعلم في المدرسة الديموقراطية في نهاية الأمر، وهو يبدو مطاوعاً لقابلية التعلم لدى المتعلمين، من حيث مراعاة المرجعيات التعلمية الفردية والنوعية لكل منهم، والتلاؤم مع ما يمتح ويريح في عملية التعلم، لا يعني الاتسام بموقف سلبي تابح، بل على العكس من ذلك، إذ أنه يعمل بالطرق والوسائل وعبر التقنيات المساعدة والملائمة على خلق القابليات، وإثارة عوامل التكيف، وبذل الجهد المادي والمعنوي لدى المتعلمين، كما لدى المعلم نفسه عبر

10. مصطفى سويف، الأسس النفسية للإبداع الفني ـ في الشعر خاصة ـ ص. 337، 338، ط. 3، دار المعارف، القاهرة 1969.

تكييف موقفه وطريقته أيضاً؛ فالشخص المتسم بذكاء معين، قد لا يستشعر ارتياحاً لتعلم من نمط ذكاء مغاير، كالحال في متعلم ذي ذكاء بصري، مقابل ما يركز عليه تعلم مدرسي معين، من نمط ذكاء لفظي لغوي أو منطقي رياضي، وكذلك من هو ذو ذكاء فني موسيقي، وغير ذلك مما يشكل ظواهر سلبية في التعلم، كمظاهر الشرود والملل والفشل الدراسي في نهاية الأمر[11]. وبهذا الخصوص، ترى بعض التوجهات التربوية العلمية أن من تمام عملية التعلم، أن يعرف المتعلمون أنفسهم نظرية الذكاء المتعدد على هذا النحو، ليكونوا على دراية بعملية التعلم، ويساهموا وفق مقتضياتها.

وإجمالا فإن المدرسة الديموقراطية، والديموقراطية المدرسية، التي تعني وتقوم قبل كل شيء على مبدإ المساواة وتكافؤ الفرص إزاء التعلم والمتعلمين، لتتمثل أساساً في الاستجابة لمطلب «الحق في الذكاء»، وذلك بممارسة صناعته وإتاحة فرص نموه الارتقائي السليم، بالعمل على إثارة كل الفعاليات الذكائية المتنوعة لدى المتعلم، عبر وسط تربوي يبعث الحافزية الذاتية والرغبة الشخصية في التعلم.

ب ـ في التفاعل والمحيط

أول ما تستلزمه دراسة الذكاء وإدراك عوامل تنميته أنه يرتبط بالوسط الاجتماعي والمحيط البيئي، ويتطلب بالتالي تفاعلا إيجابياً، يتيح للفرد تحقيق ذاته ضمن جماعته ومجتمعه، وهو ما يعني وجود أهداف ومشاريع فردية، مع وضمن ما هو جماعي ومجتمعي؛ وبطبيعة الحال، فإن مثل هذا التفاعل فيما يثمره من إيجابيات على مستوى السلوك، ومختلف قدرات ومهارات الكائن البشري، فهو يثمر ذلك على مستوى الذكاء بمختلف أنواعه.

إن المدرسة وهي تسعى إلى تحقيق هدف أول من بين أهداف ثلاثة رئيسية، وهو النمو الطبيعي للمتعلم عامة والطفل بصفة خاصة، بجانب هدفي الفاعلية المجتمعية والثقافة كما يقول جون ديوي[12]؛ فإن هذا الهدف المتمثل في «النمو الطبيعي»، يجب أن يفهم بعيداً عن الفطرية أو العفوية أو أية إحالة ملتبسة، مما يمكن أن يؤول إليه مفهوم الطبيعة في هذا السياق، بل إن مفهوم النمو الطبيعي في ضوء المدرسة الديموقراطية، يعني النمو في بيئة مساعدة وحاضنة مؤهلة لإتاحة فرص النمو، ليأخذ طريقه طبيعياً وبسلاسة في اتجاه إيجابي تقدمي وارتقائي بلا حدود؛ لذلك فالنمو الطبيعي في هذا التصور، يضعنا في صلب عملية التنشئة الاجتماعية، بكل ما تقتضيه من متطلبات وشروط تعلمية، بما فيها التدخل التربوي على أساس مبدأ الحرية والتحرر، ولا يعني بتاتاً فهماً للنمو على نحو من «إميل ـ روسو» أو ما يشابه ذلك، بل يمكن القول إن تصور النمو الطبيعي في سياق مدرسة ديموقراطية، إن كان يحيل إلى شيء من «روسو» فهو يمكن أن يحيل حقاً إلى «إميل»، لكن بوصفه مغموساً في المجتمعية وتفاعلاتها الإيجابية، مغموراً في علاقاتها، بوصفه ذاتاً فاعلة في بيئة فاعلة بدورها كذلك.

11. Bruno Hourst, p. 33.

12. John Dewey, p. 195.

ولا يقل الهدفان المدرسيان الآخران، وهما الفاعلية المجتمعية L'efficacité sociale والثقافة، إحالة على البيئة المجتمعية، فكل منهما ــ وفي ضوء تلازم الأهداف الثلاثة وتكاملها ــ يؤدي إلى تصور تفاعل إيجابي بالضرورة بين الفرد ومحيطه، ولا مجال لتصور آخر، فلا فاعلية مجتمعية من جانب الطفل أو المحيط، كما لا ثقافة أيضاً، تفهم في نطاق عزلة وانعزالية ما أو فطرية؛ وهذا ما يفرض مواصفات أساسية في البيئة المجتمعية، تجعلها بيئة محيطية غنية بالمثيرات الذهنية، وتتطلب استدامة إغنائها بالمثيرات العامة المشتركة، لضمان تفاعل إيجابي «طبيعي»، يعمل على بناء الفرد في كليته، وبالتالي في صناعة ذكائه.

من الواضح مبدئياً وفي هذا السياق أن فاقد الشيء لا يعطيه، بما يعني أن مدرسة ديموقراطية تتطلب بيئة مجتمعية ديموقراطية والعكس، فالمجتمع الذي يسمح لجميع أعضائه بفرص متساوية إزاء خيراته ومنافعه، ويضمن بطريقة سلسة توازن rajustement مؤسساته، عبر تفاعل مختلف أشكال الحياة المشتركة والديموقراطية تبعاً لذلك؛ مثل هذا المجتمع يستلزم تعليماً يؤدي بالأفراد إلى الاهتمام الشخصي بالعلاقات المجتمعية، وبالسلوك المجتمعي conduite sociale ويمكّنهم من الاستعدادات والتهيؤات disposition التي تضمن التطور المجتمعي، دونما جنوح إلى الفوضى أو اللانظام désordre.[13]

بيد أن هذا المثال المنشود، قد لا يتحقق دائماً وفي كل المراحل، بما يعني إمكان التفاوت بين المؤسستين في هذا الباب، بحيث تميل كفة هاته أو تلك باتجاه الديموقراطية، وهنا يمكن تصور أن إحدى المؤسستين قد تحوز الأسبقية، فتكون لها القيادة باتجاه الديموقراطية في ضوء وضمن تفاعل إيجابي؛ لذلك فمطلب بيئة غنية بالمثيرات الذهنية، ينسحب أيضاً على المدرسة، التي يجب إغناؤها بهذه المثيرات، بل إن المدرسة هي المؤهلة لتحقيق المفهوم الديموقراطي للتنشئة في مجتمع ما، ذلك أن التفاوت في المثيرات الذهنية بين الفئات والشرائح المجتمعية، وهي الفاعلة بصورة «طبيعية» في صنع ذكاء الفرد وشخصيته في كليتها، لا يمكن تجاهله مهما كانت درجة المجتمع في تقاسم المنافع والخيرات بين أفراده، ومن ثم فإن المؤسسة المدرسية، كفيلة بتحقيق التوازن في هذا الباب، بتجاوز آثار تلك التفاوتات، عن طريق ما تعرضه وتغني به من مثيرات، في كل المستويات والمراحل الدراسية، ومن ثم يتحقق دورها في ترسيخ الديموقراطية في العمق وبصفة عملية، في اشتغالها اليومي من جهة، كما أنها بذلك تساهم بكل قوة، في صنع المجتمع الديموقراطي، عبر تكوين أجيال ديموقراطية، من جهة أخرى.

من هنا تبدو الأهمية البالغة للتجهيز العلمي والبيداغوجي للمؤسسة المدرسية، في كل الاتجاهات والمستويات، بدون أي تحفظ أو احتياط، مع الاستمرارية والمتابعة لتزويد المدرسة بكل مستجد في هذا الباب؛ ولا يقف الأمر عند ما يتطلبه التعلم المدرسي من لوجستيك مباشر، بل تشمل المثيرات الذهنية المطلوبة وفعاليات مختلفة لا حصر لها، مما له طبيعة فردية/ جمعية، هادفة ومنتجة، لا تمس مجتمع المتعلمين والمدرسة

13. *Ibid*. p. 181.

فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى ما هو خارج هذا النطاق، مما يندرج في باب خدمة المجتمع، عبر تشكيل الأندية والروابط والهيئات في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والفنية، وفق منهجية بيداغوجية هادفة إلى تحقيق الذات وبناء الشخصية.

إن هذا الجهد البيداغوجي للمدرسة الديموقراطية الذي قد يبدو خارجياً من منظور معين، لا ينفصل عن المطلوب الأساسي المرتبط به ارتباطاً عضوياً، وهو المتمثل في العمل باتجاه تحويل ما يبدو قابلا للتعلم بذكاء معين، إلى قابلية للتعلم بغير ذلك من أنواع الذكاء؛ وبالمقابل أيضاً، التوجه إلى قابلية التعلم لدى الشخص وفق نوع من الذكاء، لجعله يتكيف مع تعلمات تبدو من قابلية ذكاء آخر؛ إنها مهمة ومسؤولية متعددة الجوانب والأبعاد، تتطلب تمام الوعي البيداغوجي من طرفين؛ والمسألة هنا لا تعني أكثر من اشتغال على الطريقة البيداغوجية، بحيث لا يعني التحول من طريقة نمط ذكاء إلى آخر، إهمالا لأحدهما بقدر ما هو إغناء وتنويع، ضمن استراتيجية عملية للتعلم.

هذا الاشتغال الديموقراطي للمدرسة بوجهيه المتكاملين، الخارجي والداخلي، يخرج بالديمقراطية عن أن تبقى نظرية متعالية، أو شعارية جوفاء، أو شكلية تنظيمية، ليجعلها أولا وقبل كل شئ، نمط حياة واضح، فردي وجمعي مجتمعي في الآن نفسه، قائم على الاشتراك والتقاسم والتبادل؛ وبقدر ما يتسع مجال الحرية والفعاليات المتقاسَمة (partagé)، لأكبر تنوع من القدرات الشخصية في مجتمع ما، فإن الديموقراطية سلوكاً وفكراً، تنبثق في المجال والعلاقات، لا بالضرورة عن إعمال فكر قبلي، أو بذل جهد مسبق لتجلياتها وممارستها، بل تصدر «طبيعية» وبعفوية كاملة، وتشمل كافة المجالات والظواهر، متفاعلة معها في نطاقها، من تجارة وفلاحة وصناعة ورحلات أو هجرات وغير ذلك من مجالات الفاعلية البشرية، أي أننا في النهاية أمام الديموقراطية كثقافة سائدة، بما يسمح بالقول إننا أمام المثال الديموقراطي أو نموذج منه على الأقل.

وعلى العموم فإن الصناعة المدرسية الديموقراطية، تتمثل من هذه الوجهة في التفاعل الإيجابي مع المحيط، بما يتيح للمتعلم مشاركة فعلية في نمط حياة واقعي عملي، يساهم بصفة «طبيعية» في نمو شخصيته المنتجة المتوازنة، ويساعده على تحقيق ذاته ضمن جماعته ومجتمعه.

3. أمثلة ونماذج عملية

وحتى لا نبقى في مستوى نظري بحت، رغم أن ما قدمنا لا يخلو من إشارات مباشرة إلى الواقع، بل إن المثال الديموقراطي المنشود للمدرسة، عندما نقدم بعض ملامحه المطلوبة، وحتى المتحققة لدى الغير من النظريات والمجتمعات المتقدمة، فالأمر يعني بالضرورة ولأي متمعن أو مهتم، مقارنة ضمنية؛ لذلك فإننا نفرد بالوقوف والملاحظة، بعض المظاهر والظواهر في حياتنا المدرسية، على سبيل المثال لا الحصر، وهي مما يجسد الحاجة إلى دمقرطة مدرسية حقيقية، سواء من المنظور الخارجي المرتبط بالتفاعلات المختلفة فيما بينها وبين المتعلم، وكذا المحيط المجتمعي من جهة، أو من المنظور الداخلي، بالنظر إلى

الآليات البيداغوجية المعتمدة في الأداء المدرسي، من جهة أخرى.

ونسوق بعض هذه المظاهر على سبيل المثال، كالتالي:

أ. الوضع العام

في هذا المستوى من الملاحظات، يتعذر استثناء أي من جوانب الظاهرة التعليمية في مجتمعنا، أو أي من مؤسسات تعليمنا العمومي، من القول بالقصور والتقصير في تحقيق التوجه الديموقراطي للمدرسة المغربية، باستثناء القول بمبدإ «تعميم» التمدرس، وهو من أهم اللبنات في البناء الديموقراطي المدرسي، لكنه وحده لا يكفي، علاوة على أنه غير متحقق، وأن المتحقق منه غير مُرضي، سواء من حيث التجهيز بالمثيرات الفاعلة في نمو وتطور الشخصية وصنع الذكاء، أو من حيث التوجه لبناء الفاعلية المجتمعية للمتعلم، أو من حيث استراتيجيات التعلم وفي مقدمتها الطرق التعليمية، علاوة على النقص الكيفي في المعلمين/ الأساتذة، والمكوّنين/ المؤطرين بصفة عامة، وفيما تتطلبه الوظيفة التربوية لهؤلاء من تجدد وتطور مستمر.

هنا، وعلى هذا المستوى العام والمشترك في المدرسة العمومية، لا يمكن القول بأقل من وجوب نهضة حقيقة واعية، عامة وشاملة؛ والوعي المطلوب هنا، هو التجديد على أسس علمية تجريبية.

ومطلب نهضة عامة، يقصد به هنا، أنها مهمة الجميع، تتطلب التجند والتجنيد من كافة من يعنيهم أو يمسهم الأمر بكيفية ما، مباشرة أو بشكل غير مباشر، مهما كان مستواهم وموقعهم وحسب إمكاناتهم؛ وأما أنها شاملة، فالشمولية يقصد بها نوعية المحتوى التعليمي المدرسي دون تخصيص، إذ كله بمختلف آليات اشتغاله، يتطلب التجدد والتجديد، باتجاه المتعين من صنع إنسان ذكي وتفاعلي.

ب. الوضع الخاص

ونقتصر منه، على سبيل المثال، على ما يلي:

- **التعليم القروي**

في خضم المظهر العام لمدرستنا العمومية، تبرز خصوصية اللاديموقراطية المدرسية، في واقع العالم القروي ومؤسساته التعليمية، وبطبيعة الحال لا يمكن إنكار الجهود المبذولة في هذا السبيل، وكذا التضحيات المادية والمعنوية، باتجاه تيسير تنقل المتعلمين إلى مؤسساتهم التعليمية المتنائية، وكذا تزويدهم باللوازم التعليمية الضرورية؛ لكن تحقق مفهوم المدرسة الديموقراطية حتى في أدنى مستوياته، يظل متعذراً وبعيد المنال، بل يبقى الحال وكأنه يسير بامتياز وفق المبدأ «الذهبي الفزيوقراطي» في هذا المجال: «دعه يعمل، دعه يسير laisser faire, laisser passer»، ومن الواضح أن ناتج وضع تعليمي غير ديموقراطي، يتبلور في صناعة مجتمعية فردية وجمعية بالمواصفات نفسها، ويتمثل ذلك

في الشرخ المجتمعي الهائل، الذي يخلق التفاوتات المجتمعية، بناء على انعدام تكافؤ الفرص باتجاه التأهل والتأهيل، ويجعل فئات معينة تحوز المنافع والخيرات، دون غيرها وأكثر من غيرها، وهذا هو الميسم الأساسي والمميز لمجتمع غير ديموقراطي.

لا ننسى هنا، ما يظهر بين سنة وأخرى، من ظاهرة تفوق دراسي امتيازي لأفراد من متعلمي المدارس القروية، يعلن عنه كنجاح للمدرسة المغربية العمومية، وهذا حق وواقع ومشروع بطبيعة الحال، ومن جوانبه الأكثر دلالة إيجابية، أن هؤلاء المتفوقين يحافظون على تميزهم حين الالتحاق بالدراسات العليا، داخل الوطن وخارجه؛ بيد أن هذا لا ينهض دفاعاً، لا لجودة تعليمية، ولا لأطروحة ديموقراطية مدرسية، وذلك لا فقط لأنه استثناء، بل ولأنه مبدئياً وبالأساس، ناتج لاديموقراطية مجتمعية تعليمية؛ ومهما يكن، فالمدرسة الديموقراطية، مثلها مثل المجتمع الديموقراطي، تتمثل باستمرار ثقافة ذاتية سارية، ونمط حياة، بلا توار أو تغيب مهما كانت الظروف؛ وأكثر من ذلك أنها ليست حالات طارئة أو استثنائية ولا عفوية آلية.

وإجمالا فإن التعليم بعالمنا القروي، بما فيه من نقائص وسلبيات، يبقى أوضح مثال على اللاديموقراطية المدرسية؛ وبالتالي فهو فرصتنا الذهبية التاريخية، لتحقيق هذا المظهر الديموقراطي، باعتباره يمثل حالة فارقة واضحة بل صارخة، من شأنها أن تتيح وبكل قوة تجليات الإصلاح الديموقراطي المدرسي؛ ونذكر هنا بأن الحالات المجتمعية الشاذة، بمعنى الممعنة في التخلف المجتمعي التربوي، كانت وتظل دائماً أجود الفرص للنهوض التربوي على طريق الإصلاح والتجديد، وعن مثل هذه الظروف، نشأت وتنشأ تاريخياً، النظريات التربوية الكبرى الإصلاحية والمجددة.

■ التعليم الأولي

يقصد بالتعليم الأولي مرحلة ما قبل التعليم المدرسي، وهي مبدئياً ما بين الثالثة والخامسة أو السادسة من عمر الطفل، إلا أنها قد تبدأ قبل ذلك، أي منذ الثانية، وحتى ما قبلها مما يدخل في مرحلة الحضانة، وتأتي أهمية هذا التعليم وخطورته مما يلي:

- أنه يمس مرحلة نمو أساسية من تطور الكائن البشري، وهي السنوات الأولى سواء منذ السنة الثالثة، وهي المعروفة بمستوى من النمو العقلي والاجتماعي للطفل وكذا مستوى القابلية للتعلم، أو قبل الثالثة من العمر، بما تمثله من نمو حسي حركي، علاوة على متطلبات الدفء الوجداني والعلاقات الإنسانية.
- يكتسب هذا التعليم أهميته، من حيث أنه يمهد لمرحلة التعليم الابتدائي حوالي السادسة، وبالتالي فهو في الحالات المستوفية لمتطلباته، يساعد على تفتح القدرات سواء منها الحسية الحركية، والإدراكية العقلية، والسلوكية المجتمعية، والمقصود بذلك أن مؤسسات مثل هذا التعليم الأولي، تقدم مساعدة هامة لمرحلة التعليم المدرسي، بما تؤهل به المتعلم، من مساعدة على التفتح للتعلم والاكتساب وتنمية الميول، باتجاه الاشتراك والمشاركة.

- ومن الإيجابيات المباشرة، لهذا التعليم أنه يوفر الجهد المطلوب من المتعلم، ويقتصد من صرف الطاقة الذاتية لأجل التكيف، ليتم بسرعة وعفوية، إزاء متطلبات المرحلة المدرسية؛ إذ لا ننسى هنا أسطورة بل تراجيديا اليوم المدرسي الأول في حياة الطفل، وما يرافقه عادة من آلام حقيقية باطنية قوية مكبوتة، لا تمثل المحسوسة المعلنة منها إلا صورة جبل الجليد العائم، ما بين الظاهر والباطن من جزئيه، إنه بلغة السيكولوجيين «فطام» حقيقي حاد ومؤلم وعميق، يستشعره ويعاني منه الطفل في هذا اليوم المشهود من حياته، ويكون مقابل ذلك ضياع طاقة ووقت ثمينين حتى يحدث التكيف المدرسي؛ بينما من شأن مرحلة التعليم الأولي، بما فيها الحضانة، أن تعمل على جعل الطفل يتشبع منذ باكر مراحل نموه، بفعاليات خارج المحيط العائلي، وبالتالي يؤهله ذاتياً بما يجعله غير قابل لاستشعار آلام الفراق والفطام النفسي، بما يستدمج باكراً أيضاً، من أجواء العالم المؤسسي والجماعي، وكأنها طبيعية، ومن أول ما يفتح عليه عينيه، وبالتالي فهي لا تُستشعر من قبل الطفل طارئة ولا مهددة بفراق.
- بقدر ما يكون التعليم الأولي مؤهلا من النواحي المادية والمعنوية والتربوية، للمساعدة على تفتح الطفل وإثارة فاعلياته المختلفة إيجابياً باتجاه النمو، بقدر ما يكون مفيداً وضرورياً.
- بقدر ما يتطور المجتمع في بنياته وعلاقاته وأنماط إنتاجه وعيشه، بقدر ما تصبح هذه المرحلة التعليمية ضرورية، باعتبار أن متطلبات الحياة المعاصرة، تدفع الأسر بحكم اشتغالها وانشغالاتها، وخاصة الثنائي الزوجي والوالدي، بوضع أطفالهم في مؤسسات التعليم الأولي ودور الحضانة، مما يجعل هذه المرحلة في التنشئة والتكوين، تندرج في صميم مواصفات المجتمع الحديث.
- تبعاً لكل ما سبق، فإن هذا التعليم يمثل أكبر مؤشر على المجتمع، من حيث مستواه في الحياة الديموقراطية، ذلك أن هذا التعليم، يتراوح ما بين نموذج راقي مؤهل للمطلوب منه، من مهام، وبين آخر متدني على كافة المستويات، بحيث لا يمثل في الواقع إلا حالة من تخفف الثنائي الأبوي من عبء رعاية الأطفال، بدافع التفرغ لأشغالهم ومهامهم اليومية، في مجتمعهم.
- يبدو التعليم الأولي في بلدنا متنوعاً في برامجه وتوجهاته، فعلاوة على ما يعتبر عصرياً بغض النظر عن مؤهلاته لهذ الدور من عدمه، فهناك ما له طابع ديني مخصوص، تمثله الكتاتيب القرآنية وما يشبهها.
- يغلب الطابع التجاري على ما عداه في هذا النوع من التعليم، وهذا يمثل خطورة كبيرة، وهو ما يخلق ظواهر سلبية لا داعي للوقوف عليها، أو الدخول في تفاصيل موضوعها.
- إذا نظرنا إلى هول التفاوت الحاصل ما بين طرفي مستوى هذا التعليم، ما بين راق ومتدن، علاوة على افتقاده افتقاداً تاماً، وغيابه المطلق عن حياة بعض المتمدرسين،

مـع اعتبـار التنـوع الفـارق فـي محتوياتـه وتوجهاتـه، فإننـا نسـتنتج بكامـل يسـر وسـهولة، مـدى علاقـة ذلـك بمواصفـات المجتمـع الديموقراطـي التربـوي المنشـود، وبالتالـي فنحـن أمـام لا مسـاواة صارخـة فـي مبـدإ تكافـؤ الفـرص وممارسـة صناعـة ديموقراطيـة للـذكاء، وأيضـاً فـي الابتعـاد عـن جعـل خيـرات ومنافـع المجتمـع، رهـن إشـارة الجميـع وعلـى قـدم المسـاواة.

4. تصورات ومقترحات

وبالإجمـال يمكـن أن نسـوق بعـض التصـورات والاقتراحـات الأوليـة، لتجـاوز سـلبيات واقـع التعليـم الأولـي، كالتالي:

- التأكيد على ضرورة هذا التعليم، باعتباره حقاً أساسياً لكل طفل، ومن الواجب توفيره.
- وجوب تعميم هذا التعليم، مع إقرار إلزاميته في نطاق منظومة تعليمية ديموقراطية.
- الوقوف في وجه ما يطبع هذا التعليم من طابع تجاري مبالغ فيه.
- يتعيـن إعطـاء الأهميـة لتكويـن المؤطريـن والأسـاتذة المختصيـن بهـذا المسـتوى مـن التعليـم، مـع برامـج علميـة مرنـة وموحـدة.
- ونظـراً للمتطلبـات المتنوعـة التـي يسـتلزمها النهـوض بهـذا التعليـم، وبخاصـة الماديـة التمويليـة، وفـي ضـوء الاسـتعجال المطلـوب فـي مواجهـة احتياجاتـه، يمكـن التفكيـر فـي سـن مسـاهمة فرديـة اسـثنائية (حتـى إجباريـة) علـى كافـة أفـراد المجتمـع، لمـدة عشـر سـنوات (علـى سـبيل المثـال.)

خاتمة

فـي ختـام هـذ الموضـوع، لا يمكـن أن نتجاهـل مـا يجـري علـى طريـق الإصـلاح فـي المرحلـة الحاليـة، ومنـذ قرابـة عقديـن علـى وجـه التحديـد، ويتجلـى حاليـاً فـي أشـغال ومنظـور المجلـس الأعلـى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، والمنشـورة فـي وثائقـه وبخاصـة التقريـر المعنـون بـ «الرؤيـة الاسـتراتيجية لإصـلاح المدرسـة المغربيـة 2015-2030»، ونقـف مـن خلالـه الإشـارة إلـى مـا يلـي:

- ظاهرة الهدر المدرسي.
- ضعف المتعلمين في المعارف والتمكن من اللغات.
- نقائص مستوى التعليم الأولي، ومحدودية انتشاره (اجتماعياً وإقليمياً).
- التأكيد على ضرورة تعليم قائم على تكافؤ الفرص.[14]

14. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استرتيجية للإصلاح، 2015-2030، الفصل الأول.

ويمكن أن نضيف إلى ذلك بعض التصريحات الرسمية المرتبطة بالموضوع، من قبيل ما عبر عنه الوزير السابق للتربية الوطنية السيد رشيد بلمختار، بمناسبة افتتاح السنة الدراسية 2015-2016، ويتمثل على الخصوص في:

- إعطاء الأولوية للتعليم الابتدائي، من أجل الرفع من مستوى تلامذة هذا السلك، ودعم التلاميذ الذين يعانون من نقص في التحصيل.
- إيلاء اهتمام خاص للتعليم الإعدادي، اعتباراً لكون أكبر حالات الهدر المدرسي تسجل في هذا السلك، ومن ذلك تفعيل برنامج خاص لتحسين المهارات القرائية للمتعلمين في هذا السلك[15].

ونخلص من ذلك كله إلى أن الشعور بسلبيات المنظومة التربوية قائم لا جدال فيه، كما أن معالم البديل أو النموذج الإصلاحي بغض النظر عن أي تقييم، قائم بدوره وجاد؛ إلا أن ما نستطيع أن نؤكد عليه هنا، هو أن كل المبادئ التربوية الإصلاحية تبقى صحيحة ومنطقية، ويمكن القول إنها في ذاتها صائبة، لكن التطبيق ومتطلباته المادية والمعنوية واللوجستكية هي كل شيء في الموضوع، فشتان بين ما يخطط أو يناقش بين جدران وعلى أرائك في الرباط على سبيل المثال، وبين ما ينتهي إليه التطبيق في فصل دراسي، من مجموعة مدرسية في منطقة ليست بالضرورية نائية منقطعة بين سلسلة جبال أو كثبان رملية، وإنما فقط على مبعدة من المراكز الحضرية، بمُعلم لا صلة له ولا قبل، بما يجدد رؤيته التربوية أو يوسع أفق معارفه العامة، علاوة على احتياجاته المادية الذاتية.

لسنا متشائمين، لكننا نود انطلاقة تجديدية، بإشراك عملي واعي ومسؤول للجميع، وبجرأة علمية تربوية جديدة، إذ كما يقول Pierre Frackowiak لا يوجد مجال غير التعليم، يسود فيه الاعتقاد بإمكان مواجهة مشاكل اليوم، بأساليب وحلول الأمس. [16]

وإذا كنا نعي ما يجري حولنا من كوارث مجتمعية، ناجمة عبر إرادة التحول بالقوة ووسائل العنف بصرف النظر عن اتجاهه، وإذا كنا علاوة على ذلك، نعي الفارق المعرفي العلمي والحضاري المجتمعي والتنظيمي الديموقراطي، الفاصل بيننا وبين الأمم المتقدمة، فإن الطريق السليم للتجديد والإصلاح باتجاه مستقبلي، يتمثل في الاشتغال الجدي الواعي والملتزم بمتطلبات المدرسة والديموقراطية، باتجاه وظائفها الأساسية في صنع الذكاء، وتجسيد مبدإ الحق في الذكاء.

المراجع

- د. حنيفي جميلة، «دور المدرسة في بناء الديمقراطية لدى جون ديوي»، ص 33، الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية الأكاديمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، العدد 16 جوان 2013، جامعة الجزائر 2.

15. هسبريس، مجلة إلكترونية، عدد 18 شتنبر 2015.

16. Pierre Frackowiak, Pour une école du futur, Du neuf et du courage, Chonique sociale, Lyon, 2009 ; pp.13-15 et 23.

- محمد الراجي، مجلة هسبريس الإليكترونية الأحد 05 يوليوز 2015 - 22:00.
- مبارك ربيع، نحن والتربية، منشورات المعارف، 2013.
- Pierre Frackowiak, Pour une école du futur.
- Du neuf et du courage, Chonique Sociale, Lyon, 2009.
- John Dewey, Démocratie et Education (suivi de Expérience et Education), p. 23 Armand Colin, Paris 2013.

ندوة العدد

أدوار المدرسة في بناء المجتمع الديموقراطي

عبد اللطيف المودني	الكلمة الافتتاحية لمدير المجلة
عبد الحميد عقار	كلمة منسق الندوة
محمد الدريج	المدرسة والديمقراطية في سياق التفاوت المجتمعي واللامساواة وتأثيراته السلبية
الخمار العلمي	المريطوقراطية واللامساواة العادلة
المصطفى حدية	تعليم مهارات التفكير مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات
أحمد حرزني مبارك ربيع عبد السلام فراعي	المناقشات والتعقيبات

الكلمة الافتتاحية لمدير المجلة

عبد اللطيف المودني
باحث في سوسيولوجيا التنظيمات والتربية

أرحب في البداية، باسمي ونيابة عن رئيس وأعضاء هيئة تحرير مجلة المدرسة المغربية بضيوفنا الكرام وبجميع من حضر معنا في هذا اللقاء وأخص بالذكر المتدخلين والمعقبين الأساتذة محمد الدريج، الخمار العلمي، المصطفى حدية، أحمد حرزني، مبارك ربيع، وعبد السلام الفراعي، وكل الضيوف الحاضرين؛ شاكرا للجميع تلبية دعوة الاسهام بالرأي العلمي والاجتهاد الفكري في موضوع هذا اللقاء المخصص لمسألة المدرسة والديمقراطية.

في ارتباط بذلك، أود الإشارة الى أن هيئة التحرير حرصت على إعمال المناصفة بالنسبة للمشاركة في هذه الندوة. غير أن السيدات المدعوات، تعذر عليهن الحضور في هذا اللقاء، لكن لنا بعض العزاء في الحضور المشكور للأستاذات الباحثات من ذوات الاهتمام والاختصاص.

قبل إعطاء الانطلاقة لأشغال هذه الندوة، أود التأكيد أن الخط التحريري لمجلة المدرسة المغربية يقوم أساسا على مبدأ استقلالية وجهات النظر والرأي المتعدد والحق في الاختلاف الفكري، كما يعمل بمنهجية تنوع التخصصات وتعدد المقاربات، وهو ما يجسده تنوع تخصصات السادة الأساتذة والباحثين المشاركين معنا اليوم في هذا اللقاء، حيث ستتفاعل زوايا النظر المختلفة، وأيضا المقاربات السوسيولوجية والتربوية والسيكولوجية والحقوقية والسياسية والثقافية وغيرها من التخصصات ، مما يجعل جلستنا هذه كما نتوخاها علمية وديمقراطية بامتياز.

أيتها السيدات، أيها السادة،

من المهم وضع اختيار المدرسة والديمقراطية موضوعا لهذه الندوة ولملف العدد الجاري تحضيره لمجلة المدرسة المغربية في سياقاته والضرورات التي أملته، وفي مقدمتها:

أولا، الإسهام في تخليد بلدان المعمور لليوم العالمي للديمقراطية في 15 شتنبر من كل سنة، المعلن من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 2007، ومن المصادفات أن لقاءنا هذا يأتي تقريبا في نفس الأسبوع الذي يحيي فيه العالم ذكرى اليوم العالمي للديمقراطية؛

ثانيا، التزام المنظومة الدولية باعتبار الديمقراطية اختيارا كونيا لا رجعة فيه، مما يجعل المدرسة بوصفها تنظيما اجتماعيا ومؤسسة تربوية وتكوينية، ملزمة ببناء منظومتها التربوية على هذا الاختيار. وحينما أتحدث عن المدرسة أتحدث عن المدرسة بمختلف مكوناتها المرتبطة بالتعليم المدرسي والتعليم الجامعي والتكوين المهني إلى غير ذلك؛

ثالثا، كون الديمقراطية وما يرتبط بها من مساواة وإنصاف وتكافؤ الفرص من دون أي نوع من التمييز في مجال الحق العالمي في التربية والتكوين للجميع بمواصفات الجودة ومتطلبات الاندماج، أضحت اليوم لازمة لكل إصلاح تربوي، في مواجهة الفوارق المستشرية في المجتمع والمدرسة على حد سواء؛

رابعا، كون التنشئة على الديمقراطية تشكل وظيفة صميمية ضمن وظائف المدرسة بمختلف مكوناتها؛

خامسا وأخيرا، كون ترسيخ مجتمع ديمقراطي يشكل مسؤولية تتقاسمها المدرسة مع باقي المؤسسات والتنظيمات التربوية والتأطيرية والتثقيفية.

بأي معنى تشكل الديمقراطية لازمة للمدرسة؟ وبأي معنى تشكل المدرسة لازمة للديمقراطية؟ تلكم في تقديري هي الإشكالية المحورية التي ستنصب عليها مناقشاتنا في هذا اللقاء العلمي، وشكرا.

كلمة منسق الندوة

عبد الحميد عقار
باحث في اللغة والآداب والثقافة

يشكل موضوع المدرسة والديمقراطية انشغالاً راهناً، متزايد الحضور والأهمية في الإعلام، وفي المجال الاجتماعي والسياسي؛ ذلك، بسبب الطبيعة المعقدة والإشكالية للموضوع، حيث يتشابك فيه الحقوقي والثقافي والتربوي، بالسياسي والاجتماعي والاقتصادي، وحيث تتنوع، بل تتباين الرؤى ومداخل التفكير والمقاربة، بالرغم من أنها قد تتقاطع أحيانا. إن المضامين المعطاة للمفاهيم والأدوار وتبادل الآثار المرغوب فيه، هي بدورها مختلف فيها من منظور أو مرجعية إلى أخريين.

يتعلق الأمر إذن بمسألة الإنصاف وتكافؤ الفرص، أي بمدى قدرة المدرسة على تأمين التمتع بالحق وباستدامته للجميع، في اكتساب اللغات والمعارف والكفايات والقيم وتكنولوجيا الإعلام والاتصال، اللازمة لتأهيل الرأسمال البشري، والارتقاء بقدراته واستحقاقاته، واللازمة للعيش بكرامة ونفعية وتشارك.

وبالطبع فتحقيق الإنصاف لا ينفصل عن جودة التربية والتكوين والبحث العلمي، ولا عن استهداف لارتقاء بالفرد والمجتمع معاً، ولا عن تخليص المدرسة وتحريرها من الآثار السلبية للفوارق مجالية كانت أم نوعية أم اقتصادية أم تهم وضعية الجسد واختلاف القدرات بين المتعلمين، وتنوع المكتسبات اللغوية والثقافية الأولية لديهم ولدى أسرهم.

تتمثل الغاية من ندوة العدد في التبادل الحي والمباشر للأفكار والآراء والتصورات والمقاربات، وفي تلاقح التوجهات والمشارب المختلفة أو المتقاطعة، وضروب الاستدلال، ونوعية التجارب أو المراجع المستثمرة في التأليف والتعقيب على السواء.

تحقيقا لذلك، تقترح المجلة على المشاركين هذه الأسئلة للاستئناس:

- أي مدرسة لأي ديمقراطية؟
- كيف يمكن للمدرسة أن تمكن من تعلم الديمقراطية؟
- لماذا تشكل التربية اليوم رهاناً كبيراً من أجل الديمقراطية، وبأي معارف وكفايات وقيم وكفاءات تحقق ذلك؟
- بأي معنى يمكن الحديث عن ممارسة ديمقراطية داخل المدرسة وفي فضاءاتها، وبين مكوناتها في تعدديتها وتباين أصنافها ومناحيها، وتراكب أزمتها؟

يسعدني أن أجدد الشكر والتقدير للسادة الأساتذة محمد الدريج والخمار العلمي والمصطفى حدية على تلبية دعوة المجلة إليهم للإسهام بأوراق مكتوبة؛ وللأساتذة أحمد حرزني، ومبارك ربيع وعبد السلام فراعي على تفضلهم بالتعقيب على الأوراق والتفاعل معها كتابة، والشكر والتقدير موصولان كذلك للسيدات والسادة أعضاء هيئة التحرير والمدعووين للحضور والمناقشة. فالكلمة لمؤلفي الأوراق أولا، ثم للمعقبين والمناقشين تاليا.

المدرسة والديمقراطية في سياق من التفاوت المجتمعي وتأثيراته السلبية

محمد الدريج
باحث في علوم التربية

«إن نمو الديمقراطية يشابه بشكل كبير نمو النبتة؛
فكما أن النبتة بحاجة إلى مناخ وتربة مناسبتين لنموها كذلك الديمقراطية»

تقديم

يكتسي موضوع «المدرسة والديمقراطية» أهميته من كونه يمس جوهر العمل التربوي، والذي تتشعب عنه العديد من القضايا والإشكالات، منها على الخصوص، إشكالية المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في التعليم من حيث تعميمه وضمان استمراريته بالنسبة لجميع الاطفال، بمواصفات الحد الأدنى من الجودة، والذي يعني اكسابهم الكفايات الأساسية الضرورية لاندماجهم المهني، والمجتمعي، وضمان حقهم في المعرفة والتمكن اللغوي، وتنمية المبادرة والتفكير النقدي لديهم جميعا دون أي تمييز.

يطرح هذا الموضوع إشكالية العلاقات والتواصل داخل المؤسسة التربوية، بين مختلف الأطراف المستفيدة والمتدخلة من تلاميذ ومدرسين وإداريين وهيئة التفتيش ...وإشكالية الحكامة في تدبير تلك المؤسسات، وعموما في تدبير المنظومة التربوية بأكملها. كما يُسائِل موضوع «المدرسة والديمقراطية» بالضرورة، فلسفة التربية والتكوين والاهداف العامة للتعليم، والأدوار التربوية للمدرسة ومسؤولياتها في ترسيخ مقومات المجتمع المغربي في سعيه الدؤوب نحو الديمقراطية وتحقيق ملامح الإنسان المغربي المنشود، من خلال التربية الأخلاقية والدينية والتربية على قيم المواطنة وحقوق الانسان وواجباته، وتعميم فضائل السلوك المدني وسلوك التعايش والثقة والتسامح.

فلا أحد ينكر اليوم ما بين المدرسة والتربية عموما وبين الديمقراطية من تفاعل ومن علاقة جدلية، إذ لا يمكن الحديث عن التربية دون الحديث عن تكوين الشخصية المتشبعة بقيم الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص، ودون الحديث عن العدالة المجتمعية وحقوق الانسان والإيمان بالتعدد والاختلاف، وكما يقول الخمار العلمي: «لا تربية من دون ديمقراطية، ولا ديمقراطية من دون تربية». (1)

كما لا يمكن الحديث عن التعليم والديمقراطية في غياب تعليم هادف، يتسم بالجودة ويحترم شخصية المتعلم وخصوصياته، ويعمل في نفس الآن على إكسابه ملكات التعلم المستمر والتثقيف الذاتي والبحث والاستكشاف في ضوء رؤية ديمقراطية قائمة على أسس النظام والمسؤولية والانضباط والمواطنة، وترتكز في نفس الآن، على الحرية والمبادرة الفردية والسعي المستمر نحو التجديد والابتكار وسيادة الحوار الهادف والنقد البناء.

فالتأكيد على نمو المتعلم، إنما هو تأكيد على تحرير ذكائه وقدراته الجسمية والنفسية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق، حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة كل ما قد تتيحه البيئة من إمكانيات. ويصبح المجتمع الحر والديمقراطي، هو المجتمع الذي يشترك أفراده أيضا في تطويره وتوجيه التغيير فيه نحو الأفضل. وهو المجتمع المبني على القانون والعدالة والحرية والكرامة الإنسانية والاحتكام إلى مبادئ حقوق الإنسان وإرساء المساواة بين الأفراد والجماعات والأجناس في الحقوق والواجبات، وهو الذي يرتكز على الالتزام بالمسؤولية واحترام النظام وترجيح كفَّة المعرفة على منطق الاستبداد والقوة والسيطرة والعنف (انظر جميل حمداوي). (2)

كل هذه الجوانب والأفكار تشكل بدون شك، مادة هامة ومواضيع خصبة للتأمل والبحث والنقاش والتطوير، لكل من يجتهد للخروج بمنظومة التربية والتعليم مما تعانيه من مشاكل ومن وضعية الأزمة، وتجعلنا نطرح بدورنا، في سياق هذه الوضعية، العديد من التساؤلات، لعل من أهمها:

- إلى أي حد يمكن بلورة تلك الأفكار عن الديمقراطية والتربية، وكيف؟ وبماذا ينبغي أن نبدأ؟
- وما هي الصعوبات التي يمكن أن تقف عائقاً أمام تطبيق الديمقراطية و تفعيل قيمها في المدرسة المغربية ؟
- وهل يساير السياق المجتمعي ويُيسر للمنظومة التربوية، الأسس والمبادئ التي ستحدد العلاقة الجدلية بين المدرسة والديمقراطية؟

سيشكل هذا السؤال الأخير، الإشكال المحوري الذي سنحاول الإجابة عنه في هذه المداخلة، من خلال النقاط الآتية؛ على أن نترك العناية بأسئلة حول جوانب أخرى وخاصة حول مقترحات الحلول لتثبيت الديمقراطية في المدرسة وآليات تفعيلها، إلى مناسبات أخرى.

1. يقتضي قيام الديمقراطية احترام المساواة في جميع ميادين الحياة المجتمعية، وأن يتحقق أكبر قدر ممكن من العدالة المجتمعية. وفي التعليم تقتضي الديمقراطية المساواة والإنصاف، أن يكون لكل فرد في المجتمع فرصة تعليمية متكافئة مع غيره منذ الانطلاق، ثم بعدها في النجاح والارتقاء بنفسه من خلال الخدمات التعليمية المتاحة وذات الجودة. كما أن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في المدرسة، يعني أن تهيأ الظروف الملائمة لكل طفل كي يتقدم بأقصى طاقته، وأن يحقق ذاته دون اعتبارات للجنس أو اللغة أو المعتقد أو الانتماء الثقافي والمجتمعي والجهوي أو الإعاقة ...أو غير ذلك من مظاهر التمييز بمعناه السلبي غير المشروع ... فما هي الوضعية ببلادنا وفي منظومتنا التعليمية؟

2. كان المغرب حريصاً وربما سباقاً، على مستوى القوانين والتشريعات التي سنها والمواثيق الدولية التي وقع عليها، خاصة المرتبطة منها بقطاعات الطفولة والمرأة والتربية والتعليم، لإقرار هذه المساواة، التي نعتبرها الأساس في كل سياسة تروم دمقرطة التمدرس.

فقد حرصت الدساتير المغربية دائما، على تأكيد مبدأ المساواة ومبدأ تكافؤ الفرص أمام القانون وفى جميع الحقوق والواجبات، وعلى حظر التمييز بين المواطنين بمعناه السلبي غير المشروع.

وأتى الدستور الجديد (يوليوز 2011) ليبلور هذا الحرص في العديد من النصوص، حيث نقرأ في التصدير على سبيل المثال، الحديث عن «إرساء دعائم مجتمع متضامن، يتمتع فيه الجميع بالأمن والحرية والكرامة والمساواة، وتكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية، ومقومات العيش الكريم، في نطاق التلازم بين حقوق وواجبات المواطنة».

وخارج الدستور هناك نصوص قانونية وتشريعات وتوصيات رسمية...كثيرة يمكن الاستشهاد بها، من مثل ما ورد في الميثاق الوطني للتربية والتكوين (أكتوبر 1999) أو في البرنامج الاستعجالي (2009)، وكلها تؤكد ضرورة احترام مبادئ المساواة وتكافؤ الفرص. كما أفردت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، التي أشرف على وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فصلا كاملا للموضوع وهو الفصل الأول: «من أجل مدرسة الإنصاف وتكافؤ الفرص». (3)

3. لكن وفي الحقيقة، تبقى هناك مساحة شاسعة بين النصوص والتشريعات وإعلان النوايا وبين ما يشهد به الواقع من قصور شديد في التطبيق. حيث تبقى دائماً الحدود فاصلة بين خطاب الوثائق والمواثيق والرؤى، وبين مدى تفعيلها وتطبيقها في واقع المدرسة المغربية. وكما تقول عائشة بلعربي فيما يتعلق بحصول المرأة المغربية على حقها من الانصاف،» اليوم، لعل أكبر تحد ترفعه فعاليات المجتمع، يكمن في السعي الدؤوب نحو ترجمة المساواة المكتسبة قانونياً، وتطبيقها في واقع الحياة اليومية». (4)

وعموماً وحسب الإحصاءات الرسمية، قُدِّر المستوى المتوسط لتمدرس للسكان المغاربة البالغين من العمر 15 سنة فأكثر، سنة 2010، ب 4.7 سنة تمدرس في المتوسط. وقد عرف هذا المستوى زيادة تناهز سنة واحدة كل عشر سنوات منذ 1982، ولكنه يظل أدنى من المستوى المتوسط الملاحظ في البلدان النامية (7,1 سنة) والبلدان المتقدمة (11 سنة). (5)

تثبت هذه البيانات وغيرها مما سيأتي ذكره لاحقاً، أن تطبيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص، باعتباره حقاً داخل المدرسة المغربية، لا يتعدى بعض المستويات الأولية والشكلية وفي المنطلق، من مثل المساواة بين الذكور والإناث في الالتحاق بالمدرسة، أو تكافؤ الفرص بتهيئة بعض الظروف البيداغوجية والكتب المدرسية ليستفيد منها مبدئياً، جميع التلاميذ.

نعم إن هذه الإجراءات مهمة، خاصة بالنسبة لتكافؤ الفرص بين الإناث والذكور، لما تعرفه المرأة المغربية وتعاني منه من ظلم وحيف ، لكن تلك المبادئ الحقوقية ينبغي أن تذهب إلى أبعد من ذلك بالنسبة لتمدرس الأطفال ذكوراً وإناثاً والظروف التي يتم فيها استقطابهم والاستمرار في تعليمهم ؛ لأننا نلمس واقعاً وسياقاً مليئاً بالمفارقات والنقائص، والتي ترجع أساساً إلى الاختلالات المجتمعية و الاقتصادية، التي يأتي بها الأطفال أصلا من أسرهم

وبيئتهم، خاصة من يعاني منهم من ظروف الهشاشة والتمييز والتفاوت، التي تجعل من المستحيل الحديث عن مبادئ المساواة وتكافؤ الفرص بينهم.

فضلا عن وجود من يشكك في النتائج والأرقام المعلن عنها رسميا ويعتقد بأنه يتم تجميع معطيات حول منجزات مشاريع إصلاح التعليم، وبرامج تكافؤ الفرص والقضاء على أسباب الهدر المدرسي ... حيث يصبح العمل المطلوب (في بعض الأحيان) تعبئة أرقام على ورق ليس لها أي ارتباط بالواقع، بالإضافة لبعض التجاوزات التي تتم في إطار التدبير الإداري خارج الفرق المسؤولة عن تتبع بعض مشاريع الإصلاح، سواء إقليمياً أم جهوياً، وبالتالي تطرح مصداقية الأرقام والبيانات المعلن عنها في الإنجازات. (6)

4. كل الدلائل تشير، إلى أن المدرسة المغربية مدرسة غير منصفة، تكرس التفاوت واللامساواة بين أبناء المجتمع، فتبقى بذلك في منأى عن تحقيق مبادئ الديمقراطية الحقة والتربية على قيمها. وهو واقع يعكس فلسفة وسياسة تبتعد عن التشارك والتسيير الذاتي وعن التوجيهية، وتعكس تعثر منظومة حقوق الإنسان ممارسةً وسلوكاً، بسبب ضعف الديمقراطية أصلاً في المجتمع، باعتباره التربة والسياق الذي تنشط فيه المدرسة، على جميع المستويات.

وهناك معطيات علمية وخلاصات تركيبية، لها دلالتها بالنسبة لما نحن بصدده، التي تثبت لا تكافؤ فرص التعليم في سياق مجتمعي غير منصف، نشير إلى بعضها على سبيل المثال:

1.4 - الدراسة الهامة التي أنجزها الباحث عبد القادر طيطو والتي نشرها في «دفاتر التخطيط» (2011)، تناول فيها إشكالية «الحركية المدرسية عبر الأجيال»، من خلال التساؤل عن مدى تحقيق المدرسة المغربية لترقٍ اجتماعي بين التلاميذ، أم أن المدرسة أصبحت أداة «لإعادة الإنتاج»، أي المحافظة على الأوضاع كما هي، ولا تعمل سوى على تركيز الرأسمال الثقافي في يد نخبة محدودة من المجتمع، بعدما احتكرت رأسمالاً ماديا معتبراً؟

لقد تمكن هذا الباحث للجواب عن سؤاله المحوري، من تقديم نتائج بحث ميداني، تثبت وضعية اللامساواة تلك، حيث توصل إلى أنه «إذا أخذنا طفلين أحدهما لأب مستواه التعليمي لم يتجاوز الأساسي، وآخر وصل أبوه إلى المستوى العالي، فإن حظوظ الثاني تتضاعف إلى 69 مرة عن الأول لولوج المستوى العالي من التعليم».

كما أبرز المفارقات الجلية بين الوسطين الحضري والقروي وبين الرجال والنساء؛ ولتوضيح ذلك ، فإن الأرقام تكشف عن هذه الوضعية المزرية، فمثلا «لم تتحسن نسبة الفئة العمرية التي يقل عمرها عن 20 سنة في مستوياتها الدراسية ، خصوصاً الجامعية منها إلا ب 7,1 في المائة سنة 2007 بعدما كانت 2,4 سنة 1985، وللتدقيق أكثر ،فإن الوسط القروي لم يحقق إلا تطوراً محتشماً بل جد ضعيف ، حيث انتقل من ١ في المائة سنة 1985 إلى 4,2 في المائة سنة 2007 في نسبة الذين يتوفرون على مستوى الثانوي من الفئة العمرية التي تقل أعمارها عن 20 سنة. (7)

2.4- وفي هذا السياق وكمثال آخر على ما نحن بصدده، وضعت دراسة منجزة من مركز برشلونة للقضايا الخارجية Cidob, Barcelona (2015) يدها على ما أسمته «معيقات التنمية الاقتصادية بالمغرب»، وعلى رأسها الفوارق الشاسعة بين جودة التعليم الذي يتلقاه أبناء الأسر الغنية من جهة، وطبيعة النظام التعليمي الذي يتلقاه أبناء الفئات الفقيرة، من جهة ثانية. فإذا كانت الفئة الأولى تتوفر على فرص متابعة دراستها بالخارج، فإن الفئة الثانية تعاني من ضعف في التعليم وصعوبة في إيجاد عمل، حسب خلاصات هذا المركز الإسباني.

وقالت هذه الدراسة الحاملة لعنوان: «النمو بالمغرب بطيء وهش، لكنه حقيقي»، إن النخبة المغربية تحصل على تعليم جيد لأبنائها، لأنها تلجأ أولا إلى مدارس البعثات الفرنسية قبل أن تسافر إلى الخارج لاستكمال الدراسة الجامعية، سواء إلى فرنسا أو بريطانيا أو الولايات المتحدة الأمريكية، و»حين عودتهم إلى المغرب، فإنهم يحوزون مناصب عليا في المؤسسات البنكية وفي الشركات، بينما يذهب نفر قليل منهم إلى الوظيفة العمومية».

وفي المقابل، تحدثت دراسة برشلونة عن أن مستوى النظام التعليمي المقدم إلى فئات واسعة من أبناء المغاربة يبقى «جد ضعيف»، مما دفعها إلى التأكيد أن الفرق في المستوى التعليمي بين النخبة وبقية أفراد المجتمع المغربي «تجعل الاقتصاد يدفع الثمن غاليا».

ونبهت نفس الدراسة إلى أنه في الوقت الذي يحاول المغرب الانفتاح على أسواق اقتصادية جديدة، لفرض نفسه بمثابة قوة اقتصادية في المنطقة، فإن ما يعيق هذا التوجه هو ضعف المستوى التعليمي المقدم إلى الشباب المغاربة، وتضيف «أن هناك مؤسسات اقتصادية كبرى تلجأ إلى توظيف الأجانب، وأن أغلب الشبان المتحصلين على ديبلومات عالية، يغادرون إلى خارج المملكة». (8)

3.4- مثال آخر، ذو أهمية خاصة ودلالة كبيرة، نجده في خطب العاهل المغربي الملك محمد السادس ومنها خطاب العرش لهذه السنة (2017) الذي انتقد فيه بشدة الواقع المجتمعي عندما قال، إن المغرب يشهد «مفارقات صارخة من الصعب فهمها، أو القبول بها». وإن «برامج التنمية البشرية والترابية، التي لها تأثير مباشر على تحسين ظروف عيش المواطنين، لا تشرفنا، وتبقى دون طموحنا»، رغم تأكيده أن البلاد تشهد تطوراً مستمراً.

وليست هذه هي المرة الأولى التي ينتقد فيها الملك واقع البلاد، فقد سبق له أن تساءل «أين الثروة؟»، وبالنسبة لوضعية المدرسة على وجه الخصوص، تساءل «هل التدريس الذي يتلقاه أطفالنا في المدارس العامة اليوم، قادر على ضمان مستقبلهم؟». وسبق له أن وجه انتقادات كبيرة للإدارة العمومية وللأحزاب السياسية، ممّا يجعل المؤسسة الملكية، تتفق مع آراء فئات عريضة من الشعب المغربي، عندما تتحدث عن أن الأوضاع لا تسير كما ينبغي، وتتفق مع تقارير منظمات وطنية ودولية، التي أشرنا إلى بعضها في هذه المداخلة، وتكشف عن الكثير من الاختلالات.

وكما هو معلوم، فقد أطلق العاهل المغربي منذ سنة 2005، مشروعاً طموحاً يكلف ميزانية كبيرة والمتمثل في «المبادرة الوطنية للتنمية البشرية»، والتي تهدف إلى محاربة الفقر والهشاشة والإقصاء المجتمعي والنهوض بالأنشطة المدرة للدخل ودعم مشاريع البنية التحتية ...، بيدَ أن المبادرة لم تحقق كلّ المأمول منها. ففي تقرير التنمية البشرية لعام 2016، الذي يصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، احتل المغرب المركز 123 عالميا من أصل 188 دولة، وجاء المغرب في صنف الدول التي تشهد تنمية بشرية متوسطة، وهو ثالث تصنيف في السلم، بعد «تنمية بشرية مرتفعة جداً»، و«مرتفعة»، وقد تقدمت عليه بلدان تشهد نزاعات داخلية كالعراق وليبيا، أو أخرى خرجت للتو من تداعيات الربيع العربي كمصر وتونس، أو أخرى في عمق إفريقيا كبوتسوانا.

4.4- إن مثل تلك المعطيات، خاصة ما ارتبط منها مباشرة بالتعليم، سبق أن لاحظناها بأنفسنا منذ أوائل الثمانينات من القرن الماضي، في دراسة ميدانية أجريناها حول «أسباب التأخر الدراسي في المغرب»، بجامعة بروكسيل، سنة 1980. خلصنا منها إلى نتائج تؤكد دور المتغيرات المجتمعية الحاسمة وراء التأخر الدراسي. نتائج جعلتنا نعتقد أن تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص وبالتالي الديمقراطية في المدرسة، لن يتأتى إلا من خلال تحقيق العدالة المجتمعية أولاً وأساساً. فلا يمكن أن تكون المدرسة عادلة في مجتمع غير عادل، كما لا يمكن أن نعول على المدرسة لحل جميع مشكلاتنا المجتمعية؛ واللجوء إليها باستمرار للبحث عن الحلول، هو نوع من التهرب من المسؤولية ومن مواجهة الأسباب الحقيقية. (9)

لقد سبق لنا أن لاحظنا، بفضل احتكاكنا الطويل بمجال التربية والتعليم باحثاً وممارساً ومؤطراً، تفاوتاً صارخاً بين مدارس الأغنياء والمحظوظين (مدارس البعثات والمدارس الخصوصية الراقية)، ومدارس الفقراء (المدارس العمومية) التي توجد غالبا في الأحياء الهامشية والفقيرة وفي المجال القروي. بل حتى في المدارس العمومية نجد تمايزاً دالاً بين مدرسة الأحياء «الراقية» ومدرسة الأحياء الشعبية، ومدرسة العالم القروي المهمش والفقير...إن كل مدرسة منها تتميز عن الأخرى في جودة خدماتها البيداغوجية وبنياتها التحتية وخصوصياتها البشرية وكفاءة والتزام أطرها ونتائجها.

إن المدرسة العمومية، خاصة في العالم القروي و الأحياء المهمشة ،غالبا ما تتخبط في العديد من المشاكل و الاختلالات، تؤثر سلباً في جودة العملية التعليمية عامة، منها: هشاشة البنايات وضعف مرافقها وغياب التجهيزات البيداغوجية والمادية الكافية والجيدة والحديثة، الاكتظاظ، تناسل الأقسام المشتركة، نقص في الأطر الإدارية والتربوية وعموماً الموارد البشرية الكفأة وسوء توزيعها وعدم استقرارها المهني و الاجتماعي، الهدر المدرسي و عدم القدرة على متابعة الدراسة، هزال الخدمات المجتمعية والثقافية (المنحة، الإيواء، التغذية، الصحة، الملبس، المكتبات، النقل، الرياضة، السفر، الترفيه، الموسيقى، المسرح...)، فقر أسر التلاميذ الذي يؤثر كثيراً وسلباً في اندماجهم و تطورهم والذي خصصناه بما يستحق من عناية في هذه المداخلة.

5. هنا قد يعترض صانعو القرار التربوي والسياسي في بلادنا، على المعطيات التي تقدم دليلاً على اللاتكافؤ في فرص التعليم ، بأن معظمها إما يعود لسنة 2008 (تاريخ إصدار المجلس الأعلى للتعليم لتقريره الشهير)، وما قبلها ، أو أنها معطيات انتقائية وغير محايدة، وبالتالي لا تستحضر الجهود المبذولة التي تستهدف التخفيف من آثار تلك المشاكل، جهود تتجلى أساساً في العديد من البرامج ذات الطابع المجتمعي والتي تسعى بالضبط إلى تجاوز التفاوتات في المجتمع وبين رواد المدرسة ، مثل المبادرة الوطنية للتنمية البشرية ،وبرامج دعم التمدرس في الوسط القروي وخاصة تمدرس الفتاة القروية» وبرامج «الأولويات الاجتماعية» و«التزويد الجماعي بالماء الصالح للشرب لسكان القرى» و«محاربة الفقر في الوسط القروي والحضري والشبه الحضري».

كما تتجاهل المعطيات، حسب المسؤولين، التي تقدم دليلاً على ضعف الانصاف في المدرسة، برنامج «تيسير» الذي يستهدف المناطق الأكثر فقراً وخصص غلافاً مالياً مهماً لتشجيع تمدرس أطفال هذه المناطق، حيث بلغ عدد المستفيدين من هذه العملية 280 ألف تلميذ، بمبلغ 220 مليون درهم خلال سنة 2010. وعن حجم الاستفادة حالياً من هذا البرنامج فقد سبق للوزارة الوصية على القطاع، أن كشفت أمام البرلمان (10 ماي 2016)، عن استهدافه في السنة الأولى من انطلاقته ل132 جماعة قروية، وبلغ عدد المستفيدين منه حوالي 829 ألف تلميذ وتلميذة برسم الموسم الدراسي الحالي (2016-2017)، في حين بلغت عدد الأسر المستفيدة من البرنامج ما يناهز 524 ألف أسرة. (10)

كما لا تستحضر تلك المعطيات القديمة والانتقائية، على رأي المسؤولين و صناع القرار ، منجزات وبرامج أخرى ذات الطابع المجتمعي، والتي يستفيد منها مبدئياً أبناء الأسر الفقيرة، مثل السعي نحو توفير وسائل النقل المدرسي الجماعي، أو تسليم الدراجات وتوزيع المحافظ واللوازم الدراسية، التي يستفيد منها الأطفال المعوزون (برنامج المليون محفظة)، وكذلك الخدمات التي تقدمها الداخليات ودور الطلبة والطالبات ودور الشباب والمطاعم المدرسية و برامج التربية غير النظامية مثل «مدارس الفرصة الثانية» ومشاريع محو الأمية وبرامج الرعاية الاجتماعية والتعاون الوطني ومؤسسات حماية الطفولة وإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلا عن البرامج الكثيرة والمتنوعة للجمعيات والمجتمع المدني...

6. لكن بين الأرقام الرسمية وما يصرف من ميزانيات ضخمة، تبقى الحقائق على أرض الواقع جد مفارقة، حيث لا تساهم تلك البرامج والمشاريع في نظرنا، سوى في التخفيف نوعاً ما من معاناة أطفال الفئات الهشة، وفي أحسن الأحوال لن تساهم، ومع افتراض وجود تعبئة قوية لكل الفاعلين والشركاء، سوى في محو أمية بعض أبناء تلك الفئات، أما تحقيق تَرَقٍ مجتمعي وتكافؤ حقيقي للفرص، فهذا ما لا يبدو متوقعاً في الأفق المنظور. إذ كيف يعقل أن نقارن وضع تلميذ(ة) يحظى بتعليم جيد وتوفر له كل الحاجيات والكماليات، ويستفيد من دعم في مختلف المواد الدراسية تقدمه الاسر مما تدفعه من أموال طائلة للدروس الخصوصية ...، وبين تلميذ(ة) يجد صعوبة في ولوج المدرسة أصلا أو متابعة الدراسة بها، بسبب الفقر المدقع وبعد المدارس أو ندرتها أو اكتظاظها، ولكن وبشكل أخطر في عدم

تمكنه من التعلمات والملكات الأساسية، وبالتالي في هدر حقه في تعليم عادل ، إذ لم تعد المدرسة قادرة على أن تقدم له المعارف الضرورية في اللغات والحساب والعلوم وغيرها، (التي استهدفها البرنامج المجهض لوزير التربية الوطنية السابق رشيد بلمختار، و سمي ب«التدابير ذات الاولوية» والذي وئد في المهد)، للانتقال السلس من مستوى إلى آخر، دون تعثر وضعف وفشل، ودونما حاجة إلى التكرار أو الطرد. فكيف سنطالب المدرسة بحل مشكلاتنا المجتمعية وهي عاجزة عن حل مشكلاتها حتى؟

هكذا وكما يعتقد رشيد جرموني، يعجز النظام التعليمي عن أن يكون دعامة للتنمية الفردية والمجتمعية ، وفضاء لتكافؤ الفرص والمساواة والتربية على الديمقراطية ، والتوزيع العادل للرأسمال المادي والمعنوي (التعليمي والثقافي)، مما ولد وسيولد تمايزات كبيرة بين شرائح المجتمع؛ كل ذلك، يصب في تعزيز الشعور بعدم الثقة في المدرسة المغربية وفي النظام التربوي، مما يفسر حالة الإحباط الحضاري العام التي يمر بها المجتمع المغربي و يتسبب في وضع مقلق ، قد يتطور إلى احتجاجات وحراك وعصيان مدني على شاكلة بعض الدول التي ظلت تغالط مجتمعاتها بالتنمية المغشوشة. (11)

7. من النتائج/الآثار السلبية لوضعية اللامساواة وانعدام الإنصاف، التي تميز مجتمعنا ومنظومتنا التعليمية، جملة من الاختلالات نذكر أهمها:

1.7- تعميق التفاوت بين أبناء المجتمع ذكوراً وإناثاً:

من النتائج السلبية لوضعية اللامساواة وانعدام الإنصاف في التعليم، تكريس بل تعميق اللاتكافؤ المجتمعي بين أبناء وبنات الاغنياء وأبناء وبنات الفقراء، خاصة في سياق مجتمع مغربي تنحصر فيه الطبقة الوسطى وتضعف مكانتها و دورها، السياق الذي يناقض مقولة ألكسيس دو طوكفيل (1805-1859) Tocqueville، التي تذهب إلى أن «المجتمع الديمقراطي الحقيقي هو مجتمع ذو طبقة متوسطة واسعة، يتبادل فيها الفقراء و الأغنياء الوضعية بمرونة». تبادل من هذا القبيل قلما يحدث بسلاسة في المغرب.

فنسقط بذلك في دوامة وفي حلقة مفرغة، بحيث يصير ما كان سبباً نتيجة، وما كان نتيجة سبباً.فيكون غياب الانصاف في المجتمع سبباً في غيابه داخل المدرسة، والتي تصبح بدورها عاملا من عوامل التفاوت والفرقة المجتمعية.

وتكشف الأرقام والمعطيات المتوفرة والتي تمكنا من الحصول عليها، أن السياسة التعليمية المنتهجة ببلادنا سياسة غير ديمقراطية، لا تعمل فقط على إعادة إنتاج نفس الأوضاع والمحافظة عليها، وعلى تكريس وضعية اللاتكافؤ في الفرص فحسب، بل تعمل على تعميقه وزيادة حدة التفاوت الاقتصادي والمجتمعي والثقافي، مما يتسبب في المزيد من الفقر والفقراء، ويجعلنا كلما حاولنا إصلاح التعليم وتطبيق الديمقراطية في المدرسة، باءت محاولاتنا بالفشل، ما دامت المدرسة تتأثر كثيراً بالسياق المجتمعي.

«ففي الوقت الذي يعيش ثلث المغاربة تحت عتبة الفقر، (فحسب بعض التقديرات أزيد من 8 ملايين و500 ألف شخص يعيشون تحت عتبة الفقر) ونصف سكان المغرب فقراء. كما أن نصف السكان المغاربة يعيشون في القرى والبوادي وهم من صغار الفلاحين وهم ناس بسطاء يعيشون حياة الانطواء والعزلة، غرقى في مشاكلهم الكثيرة: الأمية، الجهل، الاستغلال الاقتصادي، القهر الاجتماعي، ضعف شبكات الماء والكهرباء والطرق، وانتشار الأمراض...مما يتطلب تحسين حياتهم مقارنة مع المواطنين في المدن. حيث نجد أن نسبة الأمية في البادية تفوق أحيانا 75%. فيقال لا تنمية مع الأمية ولا إقلاعاً ديمقراطياً حقيقياً مع الأمية وإن اجتمعت مع الفقر فتلك هي الطامة الكبرى». فنجد مناطق من المغرب... يعيش سكانها المعاناة جراء العديد من العوامل منها الطبيعية، والبشرية والسياسية. وغالبية سكانها بسطاء فقراء مهمشون تستغل سذاجتهم الطبيعة المحيطة بهم وقد تستغل سذاجتهم أيضا بعض السلطات المحلية وسماسرة الانتخابات مقابل وعود ومواعيد عابرة.... (12)

ويؤكد المجلس الوطني لحقوق الإنسان من جهته، في دراسة نظرية غير مؤرخة (وكأن تاريخ صلاحيتها لا ينتهي ومعطياتها صالحة لكل زمان...)، نشرها بعنوان «من أجل إعمال متساو ومنصف للحق في التربية والتكوين»، يؤكد عدم المساواة في الولوج إلى التعليم في بلادنا، «فعلى الرغم من التقدم المحقق والجهود المبذولة في مجال التمدرس، يعاني أطفال المناطق القروية، لاسيما الفتيات والأطفال الذين يعيشون في الأحياء الهامشية في المناطق الحضرية والأطفال في وضعية إعاقة، بشكل كبير، من عدم المساواة في الولوج إلى تعليم ذي جودة، حيث إن هذه التفاوتات ترهن تمتع هؤلاء الأطفال بالحقوق المعترف لهم بها، وتعوق مشاركتهم الكاملة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية».

«فإذا كان مؤشر المساواة بين الجنسين يصل إلى 91% في التعليم الثانوي الإعدادي في المناطق الحضرية، فهو لا يتجاوز 55% في المناطق القروية. وبالإضافة إلى ذلك، تبقى المدرسة المغربية، إلى حد كبير، فضاء لإعادة إنتاج الفوارق المجتمعية، ولا تساهم بما يكفي في تجديد النخب، وهو ما تؤكده نتائج البحث الوطني حول «الحركية الاجتماعية بين الأجيال» لسنة 2011، التي يتضح من خلالها أن الارتقاء المجتمعي يهم بالخصوص الوسط الحضري أكثر من الوسط القروي (51% مقابل 14.1%) وأنه يشمل الرجال أكثر من النساء (43,7% مقابل 17,9%). كما تسجل دراسة المجلس، «أن الارتقاء المجتمعي يرتبط إلى حد كبير بالمستوى التعليمي، إذ ينتقل من 26,5% في صفوف غير الحاصلين على الشواهد، إلى 84.3% لدى خريجي المدارس والمعاهد الكبرى». (13)

لكل ذلك، ربما سنكون في حاجة إلى أكثر من «محاولات إصلاح التعليم» وأكثر من محاولات البحث في العلاقة التفاعلية بين المدرسة والديمقراطية. فحسب تقرير البنك الدولي (2017)، فإن المغرب في حاجة فعلية إلى «معجزة تعليمية»، بسبب نظام تعليمي بجودة ضعيفة ولا يضمن تكافؤ الفرص. وحسب هذا التقرير فنظامنا هو واحد من بين النظم التعليمية الأكثر تفاوتا في العالم، بل إن بعض التقارير المعتمدة تتحدث عن «شرخ تعليمي»، على اعتبار أن التلاميذ المغاربة يعيشون، كما أسلفنا، في عالمين تعليميين متوازيين، تتحكم

فيهما القدرات المالية للأسر. وفي وقت يفترض أن تمثل المدرسة وسيلة للتطور المجتمعي، فإنها على العكس من ذلك، تعمل حسب خبراء البنك الدولي، على الزيادة في إنتاج اللامساواة بسبب الأصول السوسيو-اقتصادية للآباء. (14)

2.7- التخاذل في مبدأ توحيد المدرسة المغربية:

من النتائج الحتمية لوضعية اللامساواة التي تميز السياق المجتمعي في بلادنا، التخاذل في مبدأ توحيد المدرسة المغربية، حيث نجد في الواقع عدة مدارس بمناهج وكتب وتنظيمات مختلفة، وليس مدرسة وطنية واحدة وموحدة كما حلمنا بها في بداية عهدنا بالاستقلال. هذه المدارس المتعددة هي انعكاس موضوعي لأشكال اللا مساواة الطبقية والفئوية والمجالية السائدة في المجتمع المغربي والتي تقف عائقاً قوياً أمام تحقيق الديمقراطية المنشودة. فمن جهة، هناك مدرسة النخبة بمناهج ومحتويات وأساليب وقيم مختلفة، «مدرسة حداثية» تولي اللغات الأجنبية، خاصة الفرنسية، عناية خاصة ومنفتحة أكثر على القيم والأخلاق الغربية والكونية. ومدرسة العموم، عصرية في شكلها وتقليدية في جوهرها والتي تتخبط في العديد من المشاكل والتحديات من جميع الأصناف.

وهكذاً وضداً على أبسط مبادئ الديمقراطية والعدالة، يعمل التعليم على ازدواجية لغوية وثقافية وقيمية وسلوكية خطيرة بدل التوحيد والاندماج، وعلى انقسام المجتمع المغربي والزج به، كما يقول محمد صدوقي، «في دوامة مرجعيتين حضاريتين ملتبستين ومفارقتين لمنظومة القيم: تقليد غامض ومتناقض مع واقعه المحلي المعيش وعصره العالمي المفروض، وحداثة (رأسمالية ليبرالية) متوحشة وسطحية وهجينة، فإن ذلك لن ينتج لنا سوى أزمات قيم، وإنسان تائه وهائم، ومجتمع متأزم فاقد للبوصلة. «والمدرسة مهما ربت على القيم والأخلاق الفاضلة، فإن درس القيم ينتهي سلوكياً ومعرفياً عند الخروج من أسوارها إلى مجتمع فاسد قيمياً، فاقداً لبوصلة حضارية ومجتمعية موحدة وهادفة». (15)

يتضح مما سبق، أن الأصل المجتمعي للتلاميذ يحدد من خلال إمكانيات أسرهم، مدى القدرة على متابعة تحصيلهم الدراسي في إحدى المدارس العمومية أو الخصوصية؛ وبناء عليه، فإن هذه الفوارق في أنواع المدارس تقوم بإعدادهم على منوال الفوارق المجتمعية القائمة أصلاً بينهم. مما يضرب مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع أبناء المجتمع المغربي في الصميم، فالذين يضمنون لأبنائهم تعليماً وتكويناً جيداً يؤهلهم بالضرورة لتقلد مناصب مهمة في القطاع العام والخاص، بينما أبناء الفئات الفقيرة والذين يعيشون أوضاع الهشاشة المجتمعية، يلجون في أغلب الأحيان التعليم المهني، ويكون مصيرهم الأعمال اليدوية وفي أحسن الأحوال الوظائف البسيطة، إذا هم لم يستوطنوا الأزقة ولم ينضافوا إلى من لم يلتحق منهم أصلاً بالمدرسة أو إلى ضحايا الهدر المدرسي أو إلى المعطلين من حاملي الشهادات. (16)

3.7- خوصصة المدرسة وتسليع التعليم:

من نتائج وضعية/سياسة التفاوت واللامساواة في المجتمع وفي منظومة التربية والتكوين، ما نلاحظه من انتشار و«ازدهار» التعليم الخصوصي على حساب التعليم العمومي، الأمر الذي لا ييسر التفاعل الإيجابي بين المدرسة والديمقراطية. وتتقاطع هذه الملاحظة مع نتائج العديد من الدراسات والمناظرات التي ترى أن من أهم التطورات البارزة في النظام التربوي المغربي منذ تاريخ وضع الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، تلك المتمثلة في نمو التعليم الابتدائي والثانوي الخصوصي، حيث تزايد عدد التلاميذ المسجلين بالمستوى الابتدائي الخصوصي بأزيد من ثلاثة أضعاف خلال العشرية الأخيرة، من دون وضع رقابة رسمية جدية بشأن متطلبات التسجيل ونوعية التعليم ومناهجه وكلفته.

فقد كشف سيلفن أوبري Sylvain Aubry (المتخصص في مجال الحق في التعليم للمبادرة العالمية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، في دراسة حديثة له حول «واقع التعليم الابتدائي والثانوي بالمغرب»، أن انتشار التعليم الخصوصي في سلك الابتدائي بالمغرب ارتفع خلال العشرية الأخيرة من 4 بالمئة إلى أزيد من 13 بالمئة المسجلة سنة 2013، متوقعاً أن يصل إلى 24 بالمئة في أفق سنة 2020، ليتجاوز 90 بالمئة في أفق 2038.

وينتقد أوبري في معرض جوابه عن السؤال «متى يصبح تمويل الدولة للمدارس الخاصة انتهاكا لحقوق الإنسان؟»، الاختلافات الكبيرة بين المدارس الخصوصية ذاتها، ما بين تلك الجد المكلفة والمخصصة للنخبة إلى جانب مؤسسات البعثات الأجنبية، مع تلك ذات النوعية الرديئة، والتي تجلب الآباء ذوي الدخل المنخفض، الأمر الذي يزيد من حدة عدم المساواة في التمتع بالإنصاف في التعليم، ودفع كل من الآباء والمدرسين إلى الهرولة وراء الدروس الخصوصية. وخلُص إلى أن خوصصة التعليم المغربي خاصة في المدن الكبرى، «سيشكل اضطراباً حقيقياً في المشهد التعليمي». (17)

إننا نعتقد أن هذا الانتشار السريع للتعليم الخصوصي، والدعم الذي يحظى به بشكل مباشر أو غير مباشر، على حساب المدرسة العمومية، سيزيد من تعميق أزمتها وقد يشكل تهديدا لها بالانقراض، مما سيمس بالعدالة الضعيفة أصلا في السياسة التربوية، باعتبار الميز الذي يكرسه التعليم الخصوصي بشكله الحالي وبطريقة تدبيره ومراقبته، على مستوى الانتماء الجغرافي والمجتمعي واستمراره في استنزاف طاقات العديد من المدرسين العموميين في الساعات الإضافية.

وارتباطا بخوصصة المدرسة، حتى لا نقول بيعها، وما أصبح يعاني منه القطاع من فوضى في كلفة التعليم ومصاريفه والتي تبلغ في بعض مؤسسات القطاع الخاص أثمنة خيالية، بدأت تطغى بشكل مخيف «ظاهرة التسليع التربوي التعليمي»، والذي يعرفه محمد عادل التريكي، بكونه» تحويل التربية والتعليم من رسالة سامية إلى سلعة تجارية. إنه عملية تؤدي إلى تشييء التربية والتعليم بعد تشييء الإنسان نفسه، حيث يحولهما إلى بضاعة استهلاكية تباع وتشترى، وتخضع لقانون العرض والطلب، ويستطيع البعض الحصول عليها

بينما يعجز البعض الآخر عن ذلك، وتتعرض في بعض الحالات للغش كأي سلعة أخرى. وفي هذه العملية يصبح الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق الربح، ويتم تسويقها والترويج لها بأساليب شتى مشروعة وصادقة في بعض الأوقات، وينتابها الكذب والتزوير في أوقات أخرى.» (18)

ولذلك فإن التسليع «اللاتربوي» للتعليم، يوفر بيئة غير ملائمة للعدالة والمساواة والوطنية وسياقاً مجتمعياً معادياً للديمقراطية، ويهيئ بيئة وتربة ملائمة لطغيان التسلط والهيمنة والتحكم والمطامح الشخصية على المصلحة العامة، والسعي إلى الثراء السريع بغض النظر عن قانونية الوسائل، وسيادة الاحتكار والزبونية، وكل القيم الاستهلاكية، لأن الهدف هو تحقيق الربح بكل الطرق. لقد أصْبحت خدمة التعليم التي من المفروض أن تكون عمومية ومجانية وذات جودة، سلعة لا يحصل عليها إلا من دفع ثمنها في السوق. فكيف السبيل إلى تدريس مبادئ وقيم الوطنية والديمقراطية والعدالة والانصاف؟ وما طبيعة العلاقة التي ستنشأ بين المدرسة والديمقراطية في سياق هذا الميركاطو الناشِز؟

4.7 - تعميق وضعية الإقصاء والهشاشة بين الأطفال المغادرين للمدرسة:

من نتائج وضعية اللاتكافؤ التي تميز السياق المجتمعي المغربي ، المغادرة غير الطوعية للأطفال وتسربهم المبكر من المنظومة التعليمية ، والذي يتسبب بدوره في سقوط معظمهم في وضعية الهشاشة و سوء معاملتهم واستغلالهم ، ومن ذلك العودة للأمية، خاصة عند غياب بدائل تستقطبهم وضعف مسالك التكوين المهني و برامج الفرصة الثانية، وسقوطهم بالتالي، في براثن ظواهر تشغيل الأطفال و التشرد وحياة الشوارع ،(تفيد بعض الإحصاءات أن عدد أطفال الشوارع في المغرب يفوق 40 ألف طفل، وأن عدد المشتغلين من الاطفال يفوق 100 ألف)، أو الهجرة السرية، وتعرضهم لكل ظواهر الانحراف والمخدرات والاتجار بالبشر والاستغلال الجنسي... والتي تصيب شريحة كبيرة من الأطفال الذين يوجدون خارج المدرسة، إما بسبب عدم التحاقهم أصلا بها، أو بإكراههم على مغادرتها مبكراً. (19)

ولا بأس من التذكير كذلك، ببعض الأرقام المنذرة التي تفضح متاهة اللامساواة، فقد وصل عدد الأطفال القاصرين المغاربة الذين قصدوا إسبانيا وحدها، بطريقة غير شرعية إلى 1805 من بين 3419 مهاجراً قاصراً من جنسيات مختلفة موزّعين على مراكز الإيواء. وهؤلاء بلغوا إسبانيا بطريقة سرية من دون ذويهم، انطلاقاً من طنجة. ويوضح مدير مركز مرصد الشمال لحقوق الإنسان محمد بن عيسى، أن «هذه الأرقام تشمل فقط القاصرين الذين تلقي السلطات الإسبانية القبض عليهم، وأكثرهم في مراكز الإيواء المخصصة لهم في منطقتَي الأندلس وكتالونيا، وفي العاصمة مدريد، بالإضافة إلى المدينتَين المحتلتَين سبتة ومليلية». ويقول الناشط الحقوقي عبد الحميد البجوقي، إن «هؤلاء الأطفال يأتون من المدن الكبرى والبوادي»، معللاً خطوتهم بالفقر، وضعف الحماية القانونية والاجتماعية، وغياب برامج معالجة الظاهرة في أكثر المدن المغربية، بالإضافة إلى الإقصاء المجتمعي وهشاشة المؤسسة العائلية، والاعتقاد السائد في المجتمع والمنقول إلى القاصرين، أن «الجنة»

توجد في أوروبا. وطلعت علينا مؤخرا ، بعض وسائل الإعلام المغربية والفرنسية ،بالحديث عن أعداد من الأطفال المشردين المغاربة الذين بدأوا يغزون بشكل سري لكن ملحوظ، ويؤثثون أحياء باريس...

وكما قال جيمس هيكمان الحائز على جائزة نوبل، «الأطفال الذين ينشأون في بيئات محرومة لا تقل فقط احتمالات نجاحهم في المدرسة أو المجتمع، بل أيضا تتدنى فرصهم في أن يكونوا بالغين أصحاء.»

وتؤكد دراسة أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي مخاطر الحياة والترعرع في وسط أسري ونسق مجتمعي فقير مادياً وشحيح رمزياً ومتأخر تربوياً، وتخلص إلى «أن الوالدين اللذين يلعبان ويتحدثان مع أطفالهما منذ الأيام الأولى، واللذين يقرآن لهم الكتب ويساعدانهم في واجباتهم المدرسية، تكون فرص نجاح أطفالهما في الدراسة أكبر. ويَندُر في المغرب هذا التحفيز الإدراكي من قبل الوالدين، لاسيما في الأسر المحرومة، بسبب تدني مستوى تعليم الوالدين، وكبر حجم الأسر، أو حتى نقص المعلومات لديهم بشأن السلوكيات التي يمكن أن تساعد أطفالهم على النجاح». (20)

كما تتهدد مستقبل الأطفال بعدما يكبرون ويشبون، وضعية الهشاشة، وسبق للمندوبية السامية للتخطيط أن نشرت (فبراير 2017)، مذكرة جاء فيها أن ما يقارب مليون و685 ألف شاب مغربي، تتراوح أعمارهم ما بين 15 و24 سنة، لا يعملون ولا يدرسون ولا يتابعون أيّ تكوين، أي ما يصل إلى شاب من كل أربعة شباب في هذه الفئة العمرية.

كما أشارت المندوبية إلى أن الشابات ضمن هذه الفئة هن الأكثر تضرراً، إذ تصل نسبتهن إلى 44 في المئة من صفوف مجمل شابات المغرب في هذه الفئة، بينما لا تتجاوز النسبة عند الشباب الذكور 11.7 في المئة. وقد سبق للمؤسسة ذاتها أن دقت ناقوس الخطر فيما يتعلق ببطالة خريجي المعاهد والمدارس العليا، التي باتت تشهد تزايداً مستمراً.

فلا مجال في هذه الوضعية، للحديث عن الديمقراطية ولا عن التربية حتى، بل الحديث يكون عن إعادة التربية، التي ما تزال برامجها تتعثر كثيرا على مختلف المستويات، ولكن قبل ذلك نحن في حاجة ملحة لإعادة النظر في السياق بجميع مكوناته وإصلاح عاجل للنسق برمته.

5.7- استمرار التمييز ضد المرأة:

على الرغم من إعلان وزارة التربية الوطنية، بأن مقتضيات برامج إصلاح التعليم من مثل البرنامج الاستعجالي ومن قبله الميثاق الوطني... تؤكد توفير كل شروط ترسيخ المساواة بين الجنسين وضمان تأمين التحاق الإناث والذكور على حد سواء بمنظومة التعليم، وإرساء مقاربة النوع في تدبير قضايا التربية والتكوين والقضاء على كل مظاهر الميز بين الجنسين، على الرغم من ذلك، يبقى الكثير مما ينبغي إنجازه، خاصة مع استمرار تزايد عدد الأطفال في سن التمدرس خارج أسوار المدارس بالمغرب، قد يصل سنويا إلى حوالي 360 ألف طفل، منهم 220 ألفاً من الإناث، و140 ألفاً من الذكور.

ويعد التعليم من بين أولى المجالات التي تعاني فيه النساء من التمييز و اللامساواة، ويتجلى ذلك في تدني مستوى التمدرس في صفوفهن بسب الانقطاع المبكر عن المدرسة وتراجع أعدادهن كلما تقدمن في المستويات التعليمية، و قلة متوسط سنوات الدراسة لديهن. ولا يتجاوز متوسط سنوات الدراسة بالنسبة للنساء البالغات أكثر من 25 سنة بالمقارنة مع الرجال 3.8، فرغم تبني أهداف الألفية والإعلان عن مبدأ المساواة في الإصلاحات التي تبنتها الدولة في التعليم منذ 2000 والتزامها بالقضاء على الأمية بشكل نهائي في سنة 2015، استمرت الفروق شاسعة بين الجنسين.

ويشكل ارتفاع الأمية في صفوف النساء بمختلف أعمارهن أحد أوجه الإقصاء المجتمعي الذي مازالت تتعرض له النساء، إذ تصل نسبة الأمية، (والتي ما زالت برامج محاربتها تراوح مكانها وتتعثر لحد الآن بشكل مُريب) لدى البالغات منهن عشر سنوات فما فوق 37% في المدن، مقابل 55% في القرى. (21)

كما تبين مجموعة من الإحصاءات الصادرة عن مؤسسات وطنية ودولية، معدل الهشاشة بين النساء الذي بلغ 17.6 بالمائة، و27.3 بالمائة منهن يعانين من البطالة كيفما كان مستواهن الدراسي، ويوجدن بقطاعات ومهن تتطلب تأهيلاً ضعيفاً وتؤدي أجوراً هزيلة، وتمثل النساء 51.1 بالمائة من بين 196 ألف متسول مغربي، حسب المندوبية السامية للتخطيط. ومن مظاهر تراجع وضعية المرأة، تدني ترتيب المغرب فيما يخص المساواة بين الرجال والنساء، حيث صنف المغرب في الصف 125 من بين 130 دولة حسب المنتدى الاقتصادي العالمي. (22)

ولا يفُوت ادريس اليزمي (رئيس المجلس الوطني لحقوق الانسان) الفرصة للتأكيد على استمرار التمييز ضد المرأة، والتساؤل بل التشكيك في مدى» نجاح وفعالية مختلف التدابير والمبادرات المتخذة في هذا المجال؛ والاعتراف بأن مظاهر التمييز على أساس النوع لا تزال قائمة على الصعيد التشريعي والمؤسساتي، ولا تزال العلاقات الاجتماعية تعيد إنتاج سلوك العنف ضد النساء». لكن لا حياة لمن تنادي. (23)

6.7- سكتة قلبية/قيمية وتدهور أخلاقي:

إن من الآثار الحتمية لوضعية التفاوت الذي يميز السياق المجتمعي في بلادنا، انتشار حالة من التدهور، وربما الاضطراب النفس/تربوي و الأخلاقي في منظومتنا التربوية وفي مجتمعنا بشكل عام، نتيجة وضعية اللاتكافؤ المجتمعي، سواء في الأسرة أم الشارع أم الإعلام، وفي حياتنا المجتمعية والسياسية بشكل عام... لابد أن نعترف اليوم، بخطر الاستمرار في هذه الوضعية التي تعوق مشاريع الإصلاح وإصلاح التعليم على وجه الخصوص و دمقرطته، وتحول دون تطورنا ونمائنا . إن نمو الديمقراطية يشابه بشكل كبير نمو النبتة؛ فكما أن النبتة بحاجة إلى مناخ وتربة مناسبتين لنموها كذلك الديمقراطية.

هكذا أصبحنا أمام نتائج «تعليمية» هزيلة وآثار «تربوية» خطيرة، رغم جهود الدولة وما تستثمره من إمكانيات وما ينفقه المواطنون بشكل مباشر وغير مباشر، من أموال طائلة على التعليم. وللتذكير، فإن الموارد المخصصة لقطاع التعليم من ميزانية الدولة المغربية والمساعدات الخارجية، كثيرة وجد مرهقة. فوفقاً للبيانات الصادرة عن البنك الدولي (2013)، فإن التعليم في المغرب مثل 6.3% من الناتج المحلي الإجمالي (مقارنة مع فرنسا 5.5% وكندا و5.3%). أما مشروع قانون المالية 2016 فرصد ميزانية كبيرة من أموال المواطنين، قدرها بـ 45.8 مليار درهم (نحو 4.5 مليار أورو) لصالح وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني...

فلنا أن ندق ناقوس الخطر، لأن ما يشهده المجتمع المغربي حالياً، ينذر بانهيار منظومة القيم الأخلاقية والدينية والإنسانية في نفوس الأطفال والشباب، على نحو يوشك أن يصيب المجتمع بأسره بسكتة قلبية وبنكسة قيمية، حيث باتث غالبيتهم ممزقة الهوية وبعيدة عن منظومة القيم المثلى، كما تعبر عنها مختلف الوثائق والمواثيق والاستراتيجيات التي بقيت توصياتها في معظمها وإلى حد الآن، حبراً على ورق. فكيف سنطلب من المدرسة في هذا السياق المجتمعي الملغوم وأمام هذه الاختلالات وآثارها السلبية الخطيرة، أن تكون عادلة وأن تعلم أبناءنا مبادئ وقيم الديمقراطية والوطنية؟

خاتمة

إننا نعتقد أن التفاوت واللامساواة، المجتمعية، مصدر أساسي لما تعرفه المدرسة والمنظومة التربوية من سوء التوافق ومن أزمات. إن نمو الديمقراطية يشابه بشكل كبير نمو النبتة، فكما أن النبتة بحاجة إلى مناخ وتربة مناسبتين لنموها، فكذلك هي الديمقراطية. وإذا كانت الديمقراطية التربوية هي النبتة، فإن المساواة والديمقراطية والعدالة المجتمعية هي السياق والتربة التي تترعرع فيها. إن الديمقراطية المجتمعية تمثل الإطار العام لأشكال الديمقراطية السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية كافة... ولا يمكن للمدرسة وحدها تحقيق العدالة والديمقراطية على مستوى المجتمع برمته وحل كل مشاكله، ولا يمكن لها أن تقوم بتقليص اللامساواة المجتمعية، حيث لا تقع على عاتقها وحدها مسؤولية اللامساواة التربوية والمجتمعية، ففاقد الشيء لا يعطيه. (24)

إن المدرسة الوطنية مدرسة غير ديمقراطية، ولا يمكن أن تكون كذلك دون أن تكتمل شروط ومعايير الديمقراطية الحقة في المجتمع وفي المنظومة التربوية على حد سواء وبشكل متواز ومندمج. إنها مدرسة محافظة تشتغل في اتجاه معاكس للتطور والتغيير، مدرسة تخدم مصالح الأقلية المحظوظة على حساب عامة الناس. وما التعدد في أنواع التعليم من عمومي وخصوصي وتعليم البعثات وتعليم مهني... سوى تعبير عن تكريس التفاوت المجتمعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز المجتمعي واللغوي والثقافي والأخلاقي، ومكان للتمايز والصراع. (25)

ومن نتائج تلك الاختلالات «اللاتربوية»، انتشار مظاهر السلوك السلبي، بل و المنحرف و المرضي، من مثل كثرة الغياب في صفوف التلاميذ و المدرسين على حد سواء ،بسبب الملل و القلق من المستقبل، أو بسبب فقدان الثقة، وتكاسل وتماطل في أداء الواجبات

المدرسية، و نوع من الهروب من المسؤولية و الغش في الامتحان و العنف والعدوانية و التمرد على القوانين، والرغبة في الهجرة وربما الالتحاق بجماعات متطرفة... وقبل هذا وذاك، اختلاط المفاهيم والمبادئ ، وتضاربها لدى الأفراد ، بل داخل الجماعة الواحدة، وضعف في التشبع بالقيم الإيجابية وقيم المواطنة (العدالة و المساواة وتكافؤ الفرص ، والحوار والتسامح وقبول الاختلاف والرأي الآخر و الإخلاص في العمل وروح التطوع الجماعي، و غياب فهم موحد للحقوق والواجبات داخل فضاء المؤسسة التربوية، وفي المجتمع بشكل عام ...). (26)

فلا يمكننا الحديث عن المدرسة والديمقراطية دون استحضار تلك المشكلات والعوائق والتفكر فيما تحدثه من نتائج ومن آثار مدمرة في الحاضر، وفيما قد تحدثه مستقبلا إذا لم يتغير السياق المجتمعي. ذلك لأن تحقيق ديمقراطية التعليم، لا تتم سوى من خلال دمقرطة حقيقية لكل جوانبه، بل ولكل جوانب الحياة المجتمعية بشكل متناغم ومتزامن، أي من خلال دمقرطة فلسفة التعليم وأهدافه العامة وفلسفة المنظومة والنظام ككل، دمقرطة حقيقية، (وليس برفع الشعارات فحسب)، لعملية التعليم في مختلف مكوناتها، وقبل هذا وذاك، دمقرطة فعلية وجادة، للسياق المجتمعي وللظروف الاقتصادية والثقافية، التي يعيشها التلاميذ وأسرهم.

هوامش

1- يربط الخمار العلمي ربطاً عضوياً بين الديمقراطية وإصلاح منظومة التربية والتكوين ،منطلقاً من مقولته :» لا ديمقراطية من دون تربية ولا تربية من دون ديمقراطية». يقول، «غير خاف أن أي نظام تربوي حين يسعى إلى ترسيخ قيم الديمقراطية من دون بوصلة علمية: عملية وإنسانية. سيظل يبحث عن مسالك الإصلاح من دون جدوى، رغم ما قد ينفقه مادياً ورمزياً وما قد يكلفه زمنيا ومعنويا». (انظر كتاب الخمار العلمي، «مستقبل التربية والثقافة في المغرب، مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة، السياق والتحولات»، مطبعة النجاح الجديدة، طبعة أولى، 2015، الصفحة 5).

2- يحدد جميل حمداوي طبيعة موضوع الديمقراطية التربوية (أو المدرسة والديمقراطية)، ويقسمه إلى ثلاثة جوانب وهي:

- ديمقراطية التعليم: وتعني السعي إلى جعل التعليم ديمقراطياً من خلال تعميمه على جميع الأطفال، وتعميم البرامج وتوحيد المناهج والمقررات على الرغم من تنوعها في الأشكال والمضامين.

-ديمقراطية التعلم: والمقصود بها أن يكون التعليم منصباً على المتعلم الذي ينبغي أن يستفيد من جميع التعلمات على غرار أقرانه بشكل عادل ومتساو في إطار تكافؤ الفرص.

-تعليم الديمقراطية: أي تربية التلميذ على الديمقراطية الحقيقية سلوكاً وعملاً وتطبيقاً، ولن يتأتى ذلك إلا في المدرسة التي تعلم مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها ومعايير تمثلها وتطبيقها، سواء بتخصيص مادة دراسية مستقلة أو من خلال مختلف المواد

والأنشطة. (انظر جميل حمداوي، «التربية والديمقراطية»، 25 مارس 2009، موقع ديوان العرب، الرابط:

<www.diwanalarab.com/spip.php?article17646.>

3- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «الرؤية الاستراتيجية للإصلاح» (2015-2030)، جوهر هذه الرؤية إرساء مدرسة جديدة قوامها: - الإنصاف وتكافؤ الفرص؛ - الجودة للجميع؛ -الارتقاء بالفرد والمجتمع. وهي أسس، وخيارات كبرى ناظمة للإصلاح، تقدم خارطة طريق بمداخل نسقية وبرافعات للتغيير المستهدف، وتواكب تحديات ورهانات تجديد المنظومات التربوية (الرباط).

4- عملت عائشة بلعربي خاصة في كتابها «المساواة والمناصفة... تاريخ متعثر»، على رصد مسار النضال النسائي بالمغرب، حيث لا تخفي اقتناعها بأن المساواة بين الجنسين ليست شعارات للاستهلاك السياسي في البرامج الانتخابية للأحزاب، وإنما هي تحد ثقافي يستدعي تصحيح التمثلات الخاطئة لأدوار المرأة في وسائل الإعلام وفي الفضاءات المدرسية و الجامعية ... وتدين بلعربي القوى المحافظة و التي كانت في العهد القريب ضد بعض مقتضيات مدونة الأسرة ... وضد المساواة وضد اتفاقية عدم التمييز ... وتناهض ما تسميه أعطاب الفكر المحافظ ...لأن المساواة برأيها هي الأفق الفسيح للحرية و العدالة الاجتماعية... (انظر
Aicha Belarbi, Egalité – Parité, histoire inachevée ; Editions Le Fennec, 2012).

5- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «التقرير التحليلي، لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 : المكتسبات والمعيقات والتحديات»، الرباط – ديسمبر 2014.

6- جريدة المساء، عن مقالة «تقويم البرنامج الاستعجالي» ، بتاريخ 2011/9/13.

7- عبد القادر طيطو : «الحركية المدرسية عبر الأجيال»، دراسة نشرت في دفاتر التخطيط، التي تصدرها المندوبية السامية للتخطيط (العدد رقم 33، يناير / فبراير 2011)،الرباط.

8- مركز برشلونة للقضايا الخارجية Cidob, Barcelona.

2. دراسة : «النمو بالمغرب بطيء وهش، لكنه حقيقي»، إعداد فريق عمل في المركز، تلخيص أيوب الريمي ، هسبريس – 14 غشت 2015).
«El progreso de Marruecos es lento, frágil pero real» Notes Internacionales . N 125 Juin 2015.

9- محمد الدريج، «التأخر الدراسي : دراسة للعوامل النفسية والتربوية لظاهرة الفشل الدراسي في المغرب».
Le retard scolaire : Etude des variables psychopédagogiques de l'échec scolaire au Maroc.
بحث البوست كرادوا، كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة بروكسيل الحرة ، بلجيكا (1980).

10- وزارة التربية الوطنية ، «برنامج تيسير»، موقع الوزارة على النت، 2015.

11- رشيد جرموني. «السياسة التعليمية المغربية وتكافؤ الفرص .. أوهام وسراب»، مقالة نشرت عن جريدة التجديد ،بصحيفة الأستاذ الالكترونية Educpress.com، الاثنين 17 يناير 2011.

12- The Moorish Wander : «تنقلية الطبقات الاجتماعية في المغرب»، في (10 يناير 2014) الرابط : <https://moorishwanderer.wordpress.com/2014/01/10/%D8>

13- وديع السرغيني، «الطبقات الاجتماعية في المغرب»، غشت 2016، مركز الدراسات والابحاث العلمانية في العالم العربي.

يذهب وديع السرغيني إلى أنه في المغرب ،لا تتعدى نسبة المقاولات التي تلتزم بالحد القانوني للأجور، العشرة في المائة من المقاولات المشغلة . و لا يتعدى الحد الأدنى للأجور 2400 درهم شهريا، في مقابل قيمة الكراء 1000 درهم داخل الأحياء الشعبية ، ومصروف القفة الذي لن يقل عن 100 درهم في اليوم، أي 3000 درهم في الشهر، إضافة إلى واجب الماء والكهرباء و الأدوية و النقل و التمدرس...الخ وكلها مصاريف ضرورية، يحتاجها العامل وقاية من التشرد.

«كما يعيش أزيد من 7 ملايين من المغاربة بأقل من 20 درهم في اليوم (2013)، ويشير البنك الدولي بدوره إلى أن نسبة المغاربة الذين يعيشون بأقل من دولار في اليوم تصل إلى 10 في المائة، وأن نسبة البطالة في الوسط الحضري تصل إلى 35 في المائة، وربع السكان يعيشون سواء في الفقر المدقع أو تحت التهديد المتواصل للفقر.»

14- البنك الدولي: «المغرب متأخر نصف قرن عن أوروبا»، ملخص مختصر للمذكرة الشاملة التي تتضمن ملاحظات خبراء البنك الدولي عن الأداء الاقتصادي والمجتمعي في المغرب، في جريدة اليوم 24 الالكترونية، عدد 2017-04-22.

15- محمد صدوقي ، «أزمة القيم بين المدرسة والمجتمع» .على الرابط :
<www.dafatiri.com/vb/archive/index.php/t412199-.html>

كذلك «المدرسة والسلطة والمجتمعية في المغرب»، (20-8-2006) على الرابط،
<www.m.ahewar.org/s.asp ?aid=73243&r=0.>

16- عبد المجيد السخيري: «المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليح المعمم»، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: 53-54 يناير 2013، 32-33.

17- يعتقد سيلفن أوبري : « ان الشراكات بين القطاعين الخاص و العام في مجال التعليم تتعارض مع القانون الدولي لحقوق الإنسان ، في حين يتعين على الدول الالتزام بضمان جودة التعليم الأساسي و مجانيته».

Sylvain Aubry, Iniciativa Global para os Direitos Económicos, Sociais e Culturais Este artigo foi publicado originalmente no dia 23 de junho de 2016 no âmbito do Blogue Educação Mundial [World Education Blog].

18- محمد عادل التريكي : «ظاهرة التسليح التربوي التعليمي بالمغرب مظاهره.. أسبابه..» نشر في «أون مغاربية»، يوم 15-02-2012.

19- كنا سباقين في سلسلة المعرفة للجميع ، إلى تنظيم مناظرات متوسطية/دولية حول الأطفال المغادرين مبكراً المدرسة، لقيت نجاحاً منقطع النظير، رغم إمكانياتنا المتواضعة، وخلصت إلى العديد من النتائج والتوصيات لتحسين ظروفهم ، منها : المناظرة المتوسطية الأولى بطنجة بتاريخ أكتوبر 2010، حول موضوع «الأطفال في وضعية صعبة وأطفال الهجرة السرية»، والثانية بمدينة تطوان بتاريخ أبريل 2012، حول موضوع «الأطفال خارج منظومة التعليم: تحديات ورهانات الإدماج»، وسبق أن نشرنا أعمالهما الكاملة في عددين خاصين، بدعم من مديرية التربية غير النظامية بوزارة التربية الوطنية.

- وانظر كذلك وصال الشيخ ،»قاصرون مغاربة في إسبانيا»:» العربي الجديد»، 28 سبتمبر 2015 ،على الرابط : <www.alaraby.co.uk/society>

20 - عن مذكرة البنك الدولي: «آفاق تنمية الطفولة المبكرة في المغرب: نقص برامج تنمية الطفولة المبكرة يؤدي إلى استمرار التفاوت»، موقع البنك الدولي، 13/09/2017 ،على الرابط: <www.albankaldawli.org>

21- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: «التقرير التحليلي- تطبيق الميثاق الوطني للتربية و التكوين: 2000- 2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات»، دجنبر 2014.

22- جمعية أطاك المغرب، «عرض عام لجانب من أوضاع النساء بالمغرب»، تحت شعار (سيتواصل نضال النساء من أجل المساواة والانعتاق ما لم تسقط كل أشكال التمييز والظلم الاجتماعي) 7 مارس 2017. انظر الرابط :
<http://attacmaroc.org/?p=4549>

23- إدريس اليزمي : اللقاء الوطني «ثقافة اللاعنف تجاه النساء: رؤية استشرافية»، والذي نظمه الاتحاد الوطني لنساء المغرب ،انظر موقع المغرب اليوم، الثلاثاء 10 مارس 2015.

وللتذكير فقد أعد المجلس الوطني لحقوق الإنسان، دراسة إنشائية نظرية بعنوان «من أجل إعمال متساو ومنصف للحق في التربية والتكوين» (منشورات المجلس ضمن سلسلة المساهمة في النقاش العمومي - رقم 6 ،الرباط، دون تاريخ ودون ذكر الباحث أو مجموعة البحث التي أنجزتها..)حول الاختلالات وأوجه القصور الرئيسية في المنظومة التعليمية الوطنية، وحددتها في عدم المساواة في الولوج إلى التعليم، وتأخر التعليم الأولي، واستمرار الأمية وضعف معدلات مواصلة الدراسة، والعجز المزمن على مستوى التعليم العالي، وجنينية البحث العلمي، وفقدان الجودة، وتصور ضيق للتربية، بالنظر إلى الحالات العديدة

للانقطاع المدرسي والهدر المدرسي، التي تمس عدداً مهماً من الأطفال والطفلات، لا سيما في المناطق القروية، لتشهد على الاهتمام المحدود، الذي تحظى به فعلياً المدرسة ضمن سلم الاحتياجات الأساسية.

24- ثائر أبو صالح ، «الديمقراطية وأهم معوقاتها في العالم العربي»، موقع الحوار المتمدن،7 mars 2011، على الرابط :

<www.m.ahewar.org/s.asp ?aid=249460&r=0>

25- يحمل المركز المغربي لحقوق الإنسان، المسؤولية إلى السياسات العمومية غير الديمقراطية، التي أدت تداعياتها إلى انهيار وشيك لمنظومة القيم الإنسانية في المجتمع، وفي صفوف الشباب على وجه التحديد. و يطالب الدولة بمراجعة مقاربتها في تدبير الخدمات المجتمعية ، والبنى التحتية المرتبطة بالحقوق الأساسية، كالتعليم و البناء والصحة والتشغيل للجميع، وإيلاء الجانب الجتماعي والرعاية التربوية، ما يجب من أجل النهوض بقيم المجتمع، بدل التنصل منها، بدعوى العبء المالي الذي تتحمله الدولة. كما يطالب الأحزاب، والمجتمع المدني، بالاضطلاع بمهامها المجتمعية، من خلال العمل على إدماج الشباب في برامجها وتمكينهم من الفعل والمبادرة، داخل هياكلها. (غشت 2017)، على الرابط:

<www.hibapress.com/8/details-119414.html>

26- محمد الدريج : «التربية الوالدية والتحصين النفسي للتلاميذ :مشروع برنامج الإصلاح السيكولوجي/الأخلاقي في المنظومة التربوية»، المجلة الالكترونية «المدرس»، (ديسمبر 2016)، انظر الرابط :

<www.taalimnet.com/opinion/studies/9051.html>

الميرطقراطية واللامساواة العادلة

الخمار العلمي
باحث في علوم التربية

''Dans les sociétés modernes (…) l'institution scolaire va être chargée de double tâche, capitale, d'organisation de la sélection méritocratique d'une part, d'inculcation de la croyance en l'effectivité de la méritocratie d'autre part. Que l'école soit le lieu idéal pour détecter les métiers et orienter les jeunes sur cette base vers les différentes places de la société est une idée relativement récente.''

Marie Duru- Bellat (2009) Le mérite contre la justice. Science po press. P. 47.

''La démocratie admet l'inégalité des résultats, elle ne saurait entériner l'inégalité des chances''

Raymond BOUDON, 1973. L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Armand Colin. P. 13.

''Avec le développement de l'éducation et l'extension de la sélection sur la base des diplômes, ces derniers deviennent un enjeu d'autant plus fort qu'ils prennent notamment d'accéder aux emplois de la fonction publique, particulièrement convoités dans les pays pauvres. Le contenu de l'éducation s'oriente alors vers la préparation des examens, de manière parfois caricaturale et aux dépend de ce qui faisait l'intérêt intrinsèque des formations. Pour les élèves et les étudiants, l'essentiel devient de décrocher le parchemin. La curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession des résultats. Le ritualisme, l'ennui et l'utilitarisme envahissent la classe. On accepte de s'ennuyer, on trouve normal de tricher, tout est bon pour réussir. Dans ce système, il ne s'agit plus d'apprendre que d'être certifié par le diplôme comme ayant appris.''

Marie Duru- Bellat (2006) l'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Seuil. P. 77.

I. مقدمات ضرورية

هناك بداهة يقر بها الجميع من أهل الفكر والاقتصاد والاجتماع والسياسة، ويعبرون عنها باقتناع، هي أن عالم اليوم - المتغير والمتجدد باستمرار وبوتائر سريعة في مختلف مجالات

الحياة – يركن كله إلى المعرفة بكل أشكالها. وهذا يفرض بالضرورة تربية الجميع وتكوينه وتأهيله بما يحتاجونه من معارف وثقافة ومهارات وتقنيات، واتخاذ مواقف للاندماج السلس في سياقات هذا التحول والتغير. غير أن الأفراد لن يستطيعوا لوحدهم، مهما كانت إرادتهم وقدرتهم الخاصة، تحقيق هذا الاندماج بشكل عقلاني ومعقول. لقد كان ذلك ممكناً في أزمنة سابقة تميزت بركود وثبات نسبيين، حيث كان الناس يحتكمون إلى قدرة شخص كاريزماتي ليقودهم وينظم حياتهم ويحكم على مصائرهم بما يراه مناسبا وفق اقتناعه، وكان الناس ينساقون وراء توجهه ويعملون بإرادة مستلبة. لقد عم هذا الوضع مجمل مرافق الحياة والمجتمع. أما عالم اليوم فيتميز بوجود مؤسسات تنظم العلاقات بين الناس وتحمي حقوقهم وتحرص على قيامهم بواجباتهم، وهو ما يعرف في أدبيات الفلسفة السياسية بمجتمع الحق والواجب، مقابل دولة الحق والقانون في الأعراف القانونية. فالحريات الأساس والحقوق في مختلف أجيالها، هي شريعة المجتمعات المعاصرة. ومن الحقوق الأساس؛ الحق في التعلم والتعليم والتكوين والتثقيف والتهذيب، باعتباره حقاً مشتركاً للجميع؛ والتربية على القيم الأساس، والتربية مدى الحياة؛ والحق في الشغل وفي العيش الكريم. ومن الحريات الأساس حرية الاختيار من دون إكراه وفق مبادئ العدل والإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص، وخاصة اختيار التعليم المناسب لقدرات الأفراد وتطلعاتهم وكفاءاتهم وذكاءاتهم، بتوافق مع حاجات المجتمع وآفاق الشغل وتنوع وتجدد المهن. فكل الدراسات الإستراتيجية والتحاليل النزيهة والتجارب الدولية أثبتت أن تقدم المجتمعات المعاصرة ونموها وتوفير وسائل رفاهها الاجتماعي، رهين بالرفع من جودة التربية والتكوين، وتوفير فرص الشغل، والرفع من كفاءة العمال من خلال التكوين الأساس والتكوين المستمر طوال الحياة العملية من دون توقف، حسب ما تعرفه منظومة الشغل من تغيرات، وما تحتاج إليه من معارف ومهارات وتقنيات ملائمة.

هكذا يبدو أن الاستثمار في مجال التربية والتكوين والشغل، وتوفير فرص متكافئة للنجاح وولوج الشغل، والتكوين المستمر من أجل الرفع من جودة الشغل هو المعركة الكبرى والرهان الأول للتنمية وتحقيق الديمقراطية. فالديمقراطية بقدر ما هي نتاج الحق في التعلم، إذ لا ديمقراطية مع الجهل والأمية، بقدر ما هي أساس هذا الحق في التربية والتكوين والحق في الشغل، إذ من دون ديمقراطية لا ينخرط المجتمع في الرؤية الإستراتيجية لمشروع مجتمع المعرفة والتواصل والحقوق الإنسانية. فالديمقراطية بنت التربية، والتربية أمها، فلا ديمقراطية بلا تربية ولا تربية بلا ديمقراطية (الخمار العلمي. 2015). من هنا تلك الأهمية التي تحتلها المدرسة في مجتمعات الحداثة، ولاسيما مجتمعات الحداثات الصاعدة. ولقد كان المغرب، على الدوام، على وعي بقيمة المدرسة في التحول الديمقراطي والثقافي، بحيث تبنى، منذ مطلع الألفية الثالثة، ميثاقا وطنيا للتربية والتكوين، وجعل من خلاله نظام التربية والتكوين أولوية أولى بعد القضية الوطنية، وجعل منهما توأمين، فلا تنفصل معركة الوحدة الوطنية عن معركة التربية والتكوين. ولم تعد الثقافة مجرد اختيار فردي ولا مجرد مجال ضمن مجالات أخرى فقط، ولا مجرد وسيلة لتجميل الحياة

بالنسبة لبعض الفئات الاجتماعية وإضفاء طابع التميز على حياتها الخاصة، والتباهي بهذا الوضع أمام الآخرين من خلال لوحات منتقاة على جدران المنازل. من يعتبر الثقافة كذلك، فقد أخطأ بكل تأكيد أهداف الألفية الثالثة. فدور الثقافة اليوم هو تمكين المواطنين – كل المواطنين دون ميز أو إقصاء لأي سبب كان – من الوسائل الثقافية والأخلاقية التي تتيح لهم العيش والاستمرار في العيش بكرامة في أمن وسلام. (Maalouf Amine. 2009, p. 203). وبذلك فهي أس كل تنمية وكل تقدم، ورهان الديمقراطية والانخراط في الحداثة الكونية.

بهذا الرهان أصبحت التربية والديمقراطية توأمين لا ينفصلان، يؤثر بعضهما في البعض ويتبادلان المنافع الرمزية. فقد رهن الميثاق الوطني للتربية والتكوين مستقبل الديمقراطية في المغرب بقدرة المدرسة على تربية المواطنة بما تقتضيه هذه المواطنة من حقوق وواجبات: أي من إنصاف ومساواة وتكافؤ في الفرص، وتحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح من خلال «مدرسة مفعمة بالحياة»، بحيث «يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثاً وذكوراً، سواء في البوادي أم في الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة» (الميثاق - المادة 12). هكذا يرهن هذا الميثاق الوطني مستقبل المدرسة في بناء أساسيات الديمقراطية وترسيخ مبادئها. ففي هذه المادة اختزال لمهام المدرسة ورسالاتها المعرفية والقيمية على مستوى المساواة في الحق في المواطنة، وعلى مستوى تكافؤ الفرص بين الجميع دون ميز جنسي أو مجالي، ومن ثم توفير شروط «المواطنة العادلة» واعتبارها أساس كل ديمقراطية تشاركية وفعالة، أي «ديمقراطية النقاش» على حد تعبير جون ستيوارت ميل، حين يعتبر أن أقصى تعريف للديمقراطية هو الحكم بالنقاش. وبهذا المدخل الديمقراطي - في الوجه الآخر للعملية - تتأسس الرؤية الإستراتيجية لمدرسة الديمقراطية.

غير أن رياح التغيير التي مست العالم في مختلف مجلات الحياة، لاسيما في مجالات الاقتصاد والسياسة والمال والأخلاق والقيم، كان لها تأثير قوي على تعطيل وتيرة أشتغال المدرسة وعلى آليات عملها. فقد جعل ما يسميه أمين معلوف «اختلال العالم»، - بفعل ما عرفه من أزمات مالية واختلالات اقتصادية وانعكاس ذلك على القدرة الاستهلاكية وعلى الرفاه الاجتماعي وأساليب العيش، كل ذلك جعل الناس يفقدون بوصلة التحليل والحكم على الوقائع والأشياء. وبدل أن يسير الاتجاه العام في طريق فهم أسباب هذه الاختلالات والأعطاب والانكسارات وتشخيصها وعلاجها، اتجهت آراء الناس في طريق آخر، هو طريق تحميل بعض المؤسسات التي تعاني من سلبيات هذه الأحداث، مثل الأسرة والمدرسة، من دون أي فحص أو تمحيص أو تقويم دقيق، مسؤولية تلك الاختلالات. هكذا جرت، خلال ما يقرب العقدين، تحت جسر المدرسة انتقادات وأحكام قاسية، حملت المدرسة كل ما تعرفه البشرية من أوبئة ومصائب وجرائم وعنف وتأخر وتخلف. فتحولت المدرسة بسبب هذه الأحكام الفجة، التي لا تستند غالبا إلى معطيات ودراسات وتحاليل موضوعية وعلمية، إلى بؤرة لخلق البطالة وتربية العنف والجريمة والكراهية والإرهاب، وكل ما هو شائن وسلبي. وباختصار حولت أحكام بادئ الرأي القبلية والتعميمات الفجة، المؤسسة المدرسية إلى

منجم للكوارث والأزمات كما لو أن «الجحيم هي المدرسة»، إذا ما استعرنا جملة سارتر في سياق حديثه عن ال«أبواب (ال)موصدة»، إذ يكون بإمكاننا متى تجاوزنا هذه الآراء السلبية أن نقلب المعادلة ونرى «الجنة هي المدرسة» (كما صحح سارتر)، رؤيته لمن انتقده باعتباره يرى الآخرين جحيماً بالقول، لو لم يكن موضوع مسرحية ال«أبواب (ال)موصدة» هو الجحيم وكان الجنة مثلا، لقلت «الجنة هي الآخرون». هكذا تتغير الآراء حسب السياقات والمواقع وما يصاحبها من مواقف واختيارات.

وبكل نزاهة، فإن في بعض هذه الأحكام جانبا من الصحة، فليست كلها صحيحة وليست كلها مجانبة للصواب. لقد انطلقت الرؤية الإستراتيجية التي تبناها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من الإقرار بوجود بعض من هذه الاختلالات والصعوبات المزمنة، التي تعاني منها المدرسة المغربية حسب التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم (2014)، واعتمده المجلس في وضع دعامات رؤيته الإستشرافية لمستقبل التربية والتكوين بالمغرب إلى حدود 2030 ، وإرادته في تجاوز ما عرفه الميثاق الوطني من تعثر في تنزيل اختياراته وتوجهاته، والمتمثلة أساسا في وضع أسس لهذه المدرسة، تحقق الجودة للجميع والإنصاف وتكافؤ الفرص والارتقاء بالفرد والمجتمع. إن أغلب تلك الاختلالات تمس الشكل والمضمون، سواء على مستوى الرؤية الاستراتيجية مثل مراجعة وتنقية المناهج والبرامج والتكوين، أو على مستوى تدبير الموارد البشرية والحكامة الإدارية، أو على مستوى تدبير الزمن المدرسي والحياة المدرسية والممارسات البيداغوجية، أو على مستوى إعادة الاعتبار للمؤسسة بتدارك مفعولات تآكل الآليات والمعدات المدرسية، وضعف البنيات الأساسية والمرافق الضرورية، خاصة بالوسط القروي، لا سيما ما يتعلق بضعف توفر الماء والكهرباء والمرافق الصحية، والاكتظاظ بالمناطق المحدثة بهوامش المدن، نتيجة الكثافة السكانية التي لم يتحكم فيها التخطيط المديري للمدن، وتوزيعها الترابي القائم على أساس رؤية إدارية تحكمية، على أساس تقسيم مجالي يراعي حاجات السكان الاجتماعية والبيئية.

II. من أجل مدرسة ديمقراطية وعادلة.

لن نتحدث في هذا العرض عن الاختلالات ذات الطبيعة الشكلية، بل من خلال بعض القضايا ذات الطبيعة الخفية والعميقة، التي تؤثر بشكل كبير في ديمقراطية المدرسة وفي وظائفها الديمقراطية. وهكذا سيقتصر عملنا على توضيح بعض هذه الانكسارات (Fractures) من خلال الحديث عن العوائق اللامادية لديمقراطية المدرسة، وما يعوق ميلاد مدرسة الديمقراطية، مثل التأثير الخفي للرأي (Opinion) في خلق نوع من الفوبيا المدرسية أو الدوكسقراطية وغيرها مما يعوق اشتغال المؤسسة المدرسية. والغاية هي أن نوضح بعض ما يشوب منطق «الميرطقراطية واللامساواة العادلة» (Méritocratie et Inégalité Juste) باعتباره، من جهة، «دفاعا عن المدرسة العادلة» (Pour une Ecole Juste) على حد تعبير السوسيولوجي الفرنسي المعاصر والمجدد في حقل سوسيولوجيا التربية فرانسوا دوبي (François Dubet) ومدخلا، من جهة أخرى، للحديث عن المدرسة والديمقراطية. ذلك

أن هذا الحديث عن مدرسة ديمقراطية وعادلة ومنصفة لا يستقيم من دون تحديد جملة من هذه العوائق والمنطلقات، التي نرى ضرورة تجاوزها، علينا أن تجنب أحكام بادئ الرأي التي تحدثنا عنها، والتي نعتبرها عائقاً قوياً ضد تحديث المدرسة حين تتحول إلى تصور وتمثل يوجه الرأي العام في الحكم على وظائف المدرسة ورسالاتها، وإلى جزءٍ من أزمة تحليل استراتيجيات وكيفيات اشتغال المدرسة وآلياتها الخاصة، أو إلى اختزال الممارسة التربوية في خانة مُسَكْلَجَة تسير في طريق واحد عبدته المعرفة العصبية على الرغم من أهميتها المعرفية. ومن بين تلك العوائق أيضا، التي تحجب الرؤية، نذكر ما نراه أساسياً لأن عملنا يعتمد كشف الطابوهات وليس جرد المعيقات في مجملها فقط، وذلك بغاية بيان أهمية المقاربة الميرطقراطية في توفير شروط المساواة والإنصاف، أو ما يسمى «اللامساواة العادلة»، وفي عودة الروح للمدرسة اعتباراً ووظيفة، وتنمية حداثتها. أما القضايا الأخرى المصاحبة لها، فتلك مسالة أخرى أعمق بكثير من مهمة عرض،لأنها تحتاج إلى بحوث معمقة.

1. عائق إبداء الرأي: الدوكسازاين

إن إبداء الرأي حق من الحقوق المضمونة بنص المواثيق الدولية الحامية للحقوق الإنسانية. وقد التزم المغرب العمل بها بنص الوثيقة الدستورية ومختلف المعاهدات التي صادق عليها. غير أن إبداء الرأي له شروط تحددها ضوابط علمية وأعراف مجتمعية من قبيل إبداء الرأي في التصويت أو في بناء منشأة قد تكون لها أضرار على السكان أو في ترميم مسكن وتغيير أثاثه. أما عندما يتعلق الأمر بقضايا تتطلب خبرة علمية وثقافة عالمة وتجربة عقلانية مثل وضع مسودة للدستور أو مدونات القانون الجنائي أو الأسرة والشغل أو ميثاق وطني للتربية والتكوين أو حماية البيئة؛ أو لإجراء عملية جراحية أو إعداد كتاب مدرسي أو نشاط تعلمي بالقسم، فتلك مسالة تحتاج إلى أهل الاختصاص، لا إلى أهل الرأي. فالرأي كثيراً ما يبنى على انطباعات الشخص وأحواله وعوائده ومستوى وعيه وإدراكه للأمور. فكما أن المدرس أو الطبيب لا يمكنهما القيام بعمل الميكانيكي أو النجار بالمهارة المطلوبة والخبرة المكتسبة، كذلك لا يجوز أن يقوم الميكانيكي أو النجار بإجراء عملية على الدماغ أو بنشاط تعلمي بالقسم مهما كانت مهاراتهما الفائقة في ميدان اختصاصهما. تبدو هذه الأمثلة عادية جداً، لكن هذا ما يقع اليوم بالنسبة لما يصدر من أحكام حول المدرسة، فالجميع يعتبرها في أزمة من دون أن يقدم أدلة موضوعية عن هذه الأزمة ولا عن طبيعتها، لأنه في العمق لا يمتلك أدوات النقد، ولا يقدر على نقد أدوات النقد ذاتها كما يقول أنور عبد الملك في «الجدلية الاجتماعية». لذا إذا افترضنا جدلا أن هناك أزمة ما فهي حقا أزمة رأي وفهم حدود هذا الرأي.

إن التعبير عن الرأي (الدوكسازاين Doxazein) كما يقول أفلاطون يعني الكلام، وبما أن الكلام مشروط بالتمكن من اللغة ودلالاتها والتحكم في سياقات إنتاجها وتداولها، فإن احتمالات إجابات الناس عن أسئلة الرأي ستظل متباينة وغير متكافئة بحيث لا يعول على كثير ممن لا يعلمون خبايا التربية والتكوين ومسالكهما. وستظل متباينة بالضرورة على مستوى طرح الآراء

الفاعلة وذات التمثيلية النسبية لما يتقاسمه الآخرون (Pierre Bourdieu 1996). لذلك تنوب النخب من أهل الاختصاص عن عامة الناس في طرح الأسئلة الجوهرية وإعداد الإجابات وتقديم المقترحات. والأخطر من ذلك، أن كثيراً ممن يسميهم بورديو الدوكسوسوفيون أو الدكاسفة إذا صحت العبارة (Doxosophes) ممن يتدخلون في كل شيئ ويعلمون كل شيء ويفتون في كل شيء بيقينية مطلقة، وتوفر لهم القنوات الإعلامية كل فرص الظهور باعتبارهم خبراء في كل شيء، في التغذية والزراعة والمال والأعمال والسياسة والتواصل والدين والفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية والعصبية والنانو تكنولوجية والجيو فيزياء إلى غير ذلك من الأوصاف المجانية بالجملة، التي تجعل ما يقدمونه من رأي، يبدو كأنه حقائق ثابتة، رغم أن أينشتاين نبهنا على أن الحقيقة الواحدة الثابتة بعد وجود اللّه، هي سرعة الضوء في حدود معارف الوقت الحاضر.

إن تجنب هذه الأحكام، يجعلنا ننظر إلى قضايا المدرسة من خلال بوصلة «تقويم مؤسس» (Evaluation Fondatrice) حسب تعبير الأنثروبولوجي الفرنسي جورج بلانديي (Georges Balandier)، بوصلة تقويم تُشَخِّص المشاكل وتحدد الحلول، حسب سياقات الرؤى الإستراتيجية للإصلاح، ذلك أننا نحتاج حقاً، إلى جانب الإصلاح على مستوى توفير الحجرات واستغلالها الاستغلال الأمثل، ومحاربة ظاهرة الاكتظاظ لما لها من تأثير سلبي على اختيار العمل بمقاربة الكفايات، التي تقوم من بين ما تقوم عليه، تفريد التعلم واحترام الإيقاع الخاص بكل متعلم ومراعاة حاجاته، وتجنب الهدْر المدرسي لما له من انعكاسات على الكلفة الاقتصادية؛ نحتاج فضلا على ذلك، إلى إصلاح عميق يهم التربية على قيم العقل والعصر، وتقليص الهوة العميقة التي تتسع يوما بعد يوم بين التطور المادي السريع خاصة على مستوى التكنولوجيات المتجددة، وبين التطور البطيء للأخلاق والقيم. باختصار، نحتاج إلى ثورة حقيقية في مجال تغيير الذهنيات والسلوكات لمسايرة هذا التطور ومواكبة تحولاته. وتلك مهمة أساسية من مهمات المدرسة أيضا.

2. مسلك الدوكسقراطية

يبدو أن الديمقراطية اليوم، قد اختزلت في أبسط تعاريفها، باعتبارها سلطة الشعب، التي يفوضها لمن ينوب عنه في مختلف المؤسسات ذات الطبيعة النيابية، من جماعات ترابية وبرلمان. والحقيقة أن منطق الديمقراطية في هذا التعريف، يجعل الشعب يسود ولا يحكم، بل يصبح بفعل تفويضه لإرادته الحرة لمن لا تتوفر فيه شروط النزاهة والكفاءة والمروءة خاضعاً لحكمه. ويتحول المفوَّض إلى مستبد. وقد تساءل برودون (Pierre Joseph Proudhon)، الذي كان يثق في «العلم الاقتصادي»، ويعتبره العلم الأكثر تأهيلا لتغيير المجتمع، في «الديمقراطية» (1848) على شاكلة سؤال روسو، في الفصل الخاص بحل المشاكل الاجتماعية بنبرة مزعجة وماكرة على عادته الفوضوية: «متى تكلم الشعب؟ إذا كان حقاً قد تكلم، فلماذا لم أسمع شيئا؟». بهذا المعنى تصبح الديمقراطية استبداد أقلية مُنتخَبة. لهذا كان يؤمن «أن الديمقراطية هي أولا تربية الشعب». وهكذا تصبح الديمقراطية بنت التربية، فحين يتعلم المواطنون، يصبح بإمكانهم تفويض حقهم

بإرادتهم لمن يرونه أهلا لتلك المسؤولية، ويكون بإمكانهم تقييم تفويضه، ومن خلاله تقويم السياسات العمومية بما يخدم المصالح العليا والمشتركة للجميع.

غير أن ما يحصل اليوم، هو توسيع الهوة بين من يفوض إرادته الشعبية وبين من يمارس التفويض، كما لو أن الديمقراطية تنتهي لحظة التصويت. وقد مال الناس إلى الاعتقاد أن الديمقراطية باعتبارها حكماً بالنقاش لاتزال بعيدة المنال. هكذا سادت نزعة قوية نحو تحويل البراديجم (الأنموذج) الديمقراطي إلى براديجم جديد يلائم الحقبة الجديدة، هو براديجم الدوكسقراطية (Doxocratie، الذي يجعل من الرأي أساس الإجماع وجهازاً إيديولوجياً جديداً، بحيث نعيش الجيل الثالث من الأجهزة الإيديولوجية للدولة بعد الأجهزة القمعية (الجيش والأمن والقضاء والسجون...) والأجهزة الناعمة (الأسرة والكنيسة (والمسجد) والمدرسة، بصيغة لوي ألتوسير صاحب نظرية «الأجهزة والأجهزة الإيديولوجية للدولة»، وهو جيل أجهزة الرأي. فقد حول الرأيُ النموذجَ الديمقراطي إلى مجال خطابي جديد لسيادة الرأي، بدل العقل والقانون. إن الرأي هو الشكل الحديث للكليانية، حيث تنسق وحدة الرأي التعدد والاختلاف وهي أحد مبادئ الديمقراطية العصرية. وليس عبثاً أن جعل أحد الإعلاميين والفلاسفة المعاصرين (Jacques Julliard) في أحد أهم الكتب حول الديمقراطية من الرأي «ملك العالم. محاولة في الديمقراطية». ففي هذا الكتاب يحدد جوليار خصائص العهد الدوكسقراطي في ثلاث: 1) الوسائطية، بفعل الانتشار السريع للوسائل الجديدة للتواصل، و2) المباشرية، لأن البرلمانات أصبحت تمثل عائقاً فعلياً أمام إرادة الناخبين، ولم تعد تمثل تلك الرابطة القوية المتمثلة في قيمة «ممثلي الشعب». بل تحولوا إلى فئات مصلحية تتبادل المصالح والمنافع بعيداً عما ينفع الناس ومن دون استشارتهم. وبما أن النخب لا يمكنها في هذا الوضع أن تسيِّر حصراً المجتمع، فإنها مطالبة بالانخراط في تثقيف المواطنين وتكوينهم وحمايتهم الاستمرارية، الناتجة عن التطور السريع للثورة التكنولوجية وتأثيرها على رغبات وعيش المواطنين؛ هكذا تبدو طريق الدوكسقراطية المبنية على التدخل الدائم للرأي في الشؤون العمومية، أقل ديماغوجية من شكل الديمقراطية المباشرة، وقريبة من الديمقراطية التمثيلية. وقد أوهم هذا الطريق الثالث كثيراً من الناس بأن حل مشاكل التربية والتكوين تكمن في التنحي عن الديمقراطية التشاركية والعادلة لصالح الدوكسقراطية. ومن الأكيد أن هذا الحل مغلوط فيه ومؤقت، وقد يحق القول إن «الرأي أفيون الشعب»، إذا ما استعرنا عبارة كارل ماركس في صيغتها الحقة لا الصيغة المبتذلة في الاستعمال الشائع الذي يفصلها عن سياقها في خطاب ماركس عن المحنة الدينية، باعتبارها محنة واحتجاجاً على هذه المحنة، إذ حينما اعتبر ماركس «الدين أفيون الشعب» لم يكن يقصد السخرية ولا الازدراء كما فعل كثير من أنصاره وتلامذته، بل كان يتحدث عن المحنة الدينية باعتبارها تعبيرا عن محنة دينية حقيقية، من جهة، وباعتبارها احتجاجا على هذه المحنة ذاتها، من جهة أخرى، إذ كان الدين يشكل، في رأيه، قلبَ عالم بلا قلب، وروحَ عالمٍ بلا روح، ومن ثمة فهو أفيون الشعب. تلك حكمة ماركس التي نرى أنها ما تزال ذات راهنية على مستوى ما نراه اليوم من محن مرتبطة بالقضية الدينية

وتأويلاتها السياسية خارج مقاصد الشريعة، أو على مستوى تحول الرأي إلى استبداد يُفقد الديمقراطية مبادئها وفلسفتها الاجتماعية. من هنا، نرى أن تجنب الطريق الدوكسقراطي مدخل منطقي لمعالجة قضايانا التربوية بروية وتبصر وحكمة، ولتجديد المدرسة ومهامها، باعتبارها مدرسة للحياة والديمقراطية.

3. هيمنة السكلجة : أُحادية الرؤية

نقصد بالسكلجة (Psychologisation) الهيمنة المطلقة التي مارستها السيكولوجيا على حقل التربية لعقود طويلة، بحيث تعتبر الحقول الأخرى من اقتصاد واجتماع وسياسة مجرد حقول داعمة أو معاضدة للسلطة السيكولوجية. وسواء تعلق الأمر بنظريات التعلم أم بطرق التدريس أو التوجيه التربوي أو التخطيط أو التدبير الإداري، تهيمن السيكولوجيا وتستبد انطلاقاً من حياد مبادئها العلمية التي تستند إليها. فقد عمدت منذ بدايات القرن الماضي من خلال معطيات السلوكية إلى وضع مقياس لاختبار الذكاء اعتبر قاعدة كونية وإنجيل الاختبارات وقياس معامل الذكاء كما يقال. وقد تبين فيما بعد، أنه يفتقر إلى العلمية، بحكم أنه يغيب جوانب كثيرة تقوم بها المدرسة ولا يقومها، بل يحكم على تفوق ذكاء شخص وضعف ذكاء آخر وإقصائه من دون حق تربوي أو تقويم موضوعي. فتم تجاوز ذلك المقياس منذ سنوات خلت بناء على ما توصلت إليه العلوم السيكولوجية نفسها، بعد أن غيرت مصادر مرجعياتها المعرفية، وتبنت المقاربة النورولوجية، وبنت صرحها على أساس نتائجها العلمية في مجال اشتغال الدماغ. إن السيكولوجيا الجديدة ذات المقاربة المعرفية، تشكل تحولاً عميقاً حقا ليس في حقل السيكولوجيا فحسب، ولكن في العلوم المعرفية وحقل علوم التربية وبالخصوص في مجال استراتيجيات التعلم، ومجال علاج كثير من اضطرابات التعلم، وتقديم المساعدة المعرفية، وذلك انطلاقا من وظائف الدماغ. غير أن مركزية هذا التدخل وتهميش القوى المعرفية الأخرى، يضعف الرؤية ويفقدها تعددية سياقاتها ومجالاتها. فالتركيز على البعد السيكولوجي للتعلم في بعده العصبيً يجعل التعلم قدراً خاصاً يتحمل الفرد لوحده، مسؤوليته بحكم هذا الطابع الوراثي الجديد والقدرية الجديدة التي يتحكم فيها الدماغ لوحده، أو من خلال تحميل المسؤولية للمدرس، لكونه لم يوظف الضروري من أجل تغيير استراتيجيات التعلم لتفادي كيفيات سوء اشتغال الدماغ. إن الجاذبية التي تمارسها العلوم العصبية على الرؤية السيكولوجية لا تقف عند حدود المعرفي، بل تتجاوزه إلى الرأي السياسي والرأي العام بشكل قوي جداً، إذ لا مجال للشك في النتائج التي تتيحها العلوم العصبية لدقتها المتناهية في تشخيص الدماغ وخارطته ومناطقه وخلاياه.

وقد أبان كثير من السوسيولوجيين المعاصرين ضعف هذه المقاربة وخطورة هذه المركزية. إذ لا يعني اعتماد نتائج العلوم العصبية لضمان العلمية في بعدها الأحادي، لأن كثيراً من النتائج التي أقامت عليها السيكولوجيا صرحها المعرفي تهاوت، فلم يعد التقسيم التراتبي للذاكرة إلى ذاكرة قصيرة وأخرى متوسطة وثالثة بعيدة ذا فائدة بعد أن اكتشف النورولوجيون أنفسهم، أن هذه الذاكرات تشتغل في الوقت نفسه بالوتيرة نفسها. وعليه فإن كثيراً من

الأحكام السيكولوجية يلزم إعادة النظر فيها. كما أن يقينية ما عرف بالذكاء الاصطناعي منذ 1956 والذي يشهد اليوم عودة كثيفة إلى حقل التربية والتعلم، يعرف بدوره انتقادات ذكية منذ صدور نظرية سترنبرغ الثلاثية للذكاء (La théorie triarchique de l'intelligence) في تزامن مع نظريته الثلاثية للحب (La théorie triarchique de l'amour)، التي اختزل فيها تشتت «أشكال الذكاء» (Les formes de l'intelligence) باعتبارها ذكاءات متعددة في رؤية هوارد جاردنر (H. Gardner)، ذلك بالاهتمام الخاص الذي أفرده سترنبرغ للذكاء في بعده الاجتماعي، متجاوزا بذلك الاستقطاب الدماغي للذكاء من منظور جاردنر؛ وظهور نظرية دانييل جولمان (Daniel Golman) عن «الذكاء العاطفي» (L'intelligence émotionnelle)، التي حاول من خلالها تقديم آلية للفرد من أجل «تحليل ومراقبة أحاسيسه وعواطفه وعواطف غيره». وذلك من خلال التحكم في خمس مجالات : 1) التحكم في الذات و2) وفهم العواطف و3) والوعي بالذات و4) وتدبير العلاقات و5) الوعي الاجتماعي. هكذا نتجاوز حتمية السيكو-عصبي لفائدة تنوع مداخل الفهم: النفسية والاجتماعية واللسانية والمعرفية والاقتصادية وغيرها، مما له فائدة في فهم الظواهر التربوية في تعقيدها وكليتها. لقد أغفلت النظريات القائمة على أساس مقياس معامل الذكاء أو ما يعرف اختصاراً QI جانباً مهماً من السلوك الإنساني، هو جانب التفاعلات العاطفية أو باختصار «الذكاء العاطفي» باعتباره أساس التنبؤ بالنجاح والتفوق. هكذا تعاضد هذه النظرية ما ذهب إليه سترنبرج من تصنيف الذكاء إلى ذكاء تحليلي وذكاء عملي وذكاء اجتماعي لا توفره المدرسة لوحدها. لكل ذلك، يوفر تداخل العلوم وتعاونها مداخل أساسية لتنمية التعلم، وتوفير فرص النجاح للجميع، وتحقيق العدل والإنصاف، بتوظيف كل الإمكانات المتاحة أو ‹›ما هو متاح للبشرية››، في كل زمان ومكان، بلغة عبد الله العروي. بحيث تتكامل قدرات الشخص ومهاراته وملكاته مع حياته العاطفية وشخصيته وغريزته الأخلاقية، ويجعل من الغيرية مصدر تفهم للآخر ولحاجاته.

كما أن التوجه الحالي نحو الأتمتة (Automatisation) رغم أهميته الخاصة في التعلم، قد يحول هذا التعلم إلى شكل آلي بلا روح كلما فصل عن سياقه الاجتماعي والإنساني والعاطفي والبيئي. وقد نبهت السوسيولوجية الفرنسية ماري ديري- بيلا المختصة في التربية بذكاء وحس إنساني، في موضوع يستحق انتباهاً خاصاً وذكياً عن «الاستحقاق ضد العدل» (Le mérite contre la justice, 2009)، المهتمين بهذا المجال إلى ما قد تؤول إليه سكلجة المشاكل الاجتماعية أو قراءتها قراءة أخلاقية انطلاقاً من إغراءات العلوم العصبية، إذ من شأن ذلك أن يقدم حلولا بسيطة لمشاكل معقدة تحتاج إلى عناصر متداخلة للفهم ذات طبيعة اجتماعية ولسانية وعصبية وسيكولوجية واقتصادية، (من مثل رد صعوبة ما في الفهم إلى سوء اشتغال ذهني فقط ، من دون أي اعتبار للمحيط الاجتماعي والعاطفي للطفل)، بحيث يتحول البعد العصبي إلى مدخل من بين مداخل أخرى من دونها نسيء فهم المشكل ولا نعمل على حله وتجاوزه. فما تقوم به المعرفة المسكلجة هو الكشف المبكر لاضطرابات التعلم، والتحذير من وقوع هذه الاضطرابات إذا ما تم تجاهل كيفيات اشتغال الدماغ أثناء عملية التعلم، من دون مساءلة سياقات

هذا التعلم التي من دونها تفقد مقاربة العمل بالكفايات دلالاتها الاجتماعية والسوسيو-بنائية، أو من دون مساءلة عمليات الاشتغال الاجتماعية التي تعشش في صلبها هذه الاضطرابات (Marie Duru-Bellat, 2009,P.24).

إن السير في هذا الطريق الأحادي، يؤدي بمنطق جدلي إلى ما يسميه الاقتصاديون «قوة الإرادة المقيدة» (أمارتيا سين 2010، ص. 267)، إذ أن المرء، في هذه الحالة، قد يعلم جيداً ما يلزمه القيام به منطقياً، لكنه لا يتصرف على النحو الذي يَعْلَمُه، كمثل من يفرط في الطعام وهو يعلم أنه مضر، لأنه يعجز عن مقاومة إغرائه، أو الرغبة في التدخين وإدمانه رغم العلم بمضاره الجسيمة. إن هذا القَدَر السيكولوجي الذي يرجع صعوبات التعلم إلى آليات اشتغال الدماغ فقط، لا يختلف جزئياً عما كانت تقول به السلوكية الكلاسيكية عن وراثة الذكاء، والفصل المنطقي بين فصيلة الأذكياء وفصيلة الأغبياء. وعملياً يؤدي إلى عكس غاياته، إذ يضعف الإرادة الشخصية ويتعذر بالنتيجة على المتعلم ضبط نفسه (Akrasia)، والتحكم في سيرورة تعلمه من خلال تصحيح أغلاطه (Erreurs)، وتنمية قدراته ومهاراته وآفاق اختياراته. ولعل هذا الطرح يتقوى أكثر حينما يتم ربط تنمية قدرات التعلم بشكل ميكانيكي بما يحصله المتعلم من ثروة. وفي الواقع عرف هذا التوجه نقداً لاذعاً من طرف كثير من الفلاسفة وعلماء التربية والاقتصاد. فقد سبق أن نبه أرسطو ابنه نيكوماخوس في رسالته الشهيرة «الأخلاق إلى نيكوماخوس» إلى أن الثروة ليست هي الخير الأسمى الذي نسعى إليه، لأنها ليست سوى وسيلة لتحصيل خير آخر أسمى منها، إذ أنها لا تقدر لذاتها ولا تعتبر مؤشرا على نوع جيد من الحياة، بقدر كونها وسيلة لخير أسمى منها (أمارتا سين 2010 ص. 367). والأغرب أن تداخل التوجهين: التدخل ذي النزعة السيكولوجية والتدخل ذي النزعة النفعية، لا يؤديان بالضرورة إلى المساواة باعتبارها منبع كل تعلم يقوم على الإنصاف والعدالة والاستحقاق.

4. المنطق الميرطقراطي

إن الميرطقراطية، مثل الديمقراطية، اختراع ! لكن إذا كانت الديمقراطية قد تم اختراعها منذ اليونان القديمة بفعل التطور الفلسفي والنضج السياسي لسكان أثينا الأحرار، فإن الميرطقراطية اختراع القرن العشرين، فرضته ضرورة تحول المجتمعات واتساع مجالات الحقوق الإنسانية، على اعتبار أن المواقع التي يحتلها الأفراد يلزم أن تخضع لقاعدة النبوغ الفردي والمجهود الذاتي، أي أن تقوم على الاستحقاق وحده، من دون أي تدخل من الوضع الاجتماعي أو حظوة الطبقة التي ينتمي إليها الفرد. ومنذ أن تم نحت هذا المفهوم، أول مرة عام 1958، من طرف السوسيولوجي البريطاني مايكل يونج (Michael Young) لم تتوان الدراسات والأبحاث الاجتماعية والفلسفية والسياسية عن استعماله، بحيث غدا البراديجم المهيمن في مختلف الحقول الإنسانية، خاصة في مجال التربية. ومنذ الوهلة الأولى وضع هذا المفهوم تعارضاً حقيقياً بين مبدأ المساواة باعتباره حقا للجميع، إذ الناس متساوون جميعاً من حيث المبدأ في هذا الحق منذ إعلان حقوق الإنسان والمواطن (1789) وترسيخ هذا المبدأ كونيا في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، وبين اللامساواة من حيث الوقائع والمعيش، حيث يتميز

الواقع بتمايزات ثقافية وجنسية وعرقية وطبقية، تزداد هوتها اتساعاً مع صعود الليبرالية الجديدة في بعدها المعولم.

لقد انتبه السوسيولوجي البريطاني مايكل يونج إلى خطورة هذا الوضع بحسه السوسيولوجي، اعتماداً على ما يسميه السوسيولوجي الأمريكي رايت ميلز «الخيال السوسيولوجي»، من خلال نحته لهذا المفهوم الجديد عام 1958، في كتابه الساخر «مصعد الميرطقراطية» (The Rise of the Meritocracy) عن الوضع المرير الذي يعرفه المجتمع من تفاوتات وتمايزات. فقد تعمد أن يتخيل (وفي الحقيقة كان يتوقع) بناء على معطيات، ما سيكون عليه المجتمع الإنساني (وبالأخص البريطاني) عام 2033، على غرار رواية جورج أويل «1984» التي كتبت عام 1948 مع قلب متعمد ومتخيل للأرقام. لقد عاين مايكل يونج الصعود القوي للنخبة بناء على ذكائها وكفاياتها، مما أعطى قيمة خاصة للدبلوم، بحيث أصبحت السلطة والامتيازات رهينة بالاستحقاق، وأصبح الاستحقاق بدوره رهيناً بالاعتراف بقيمة الدبلوم والتجربة والفضيلة. وأصبح بإمكان كل فرد أن يرتقي في سلم المجد وأن يغير وضعه نحو الأرقى، بفضل استحقاقه وتمكنه من دبلوم ذي قيمة معترف بها. ولم تعد النخبة تعرف بانتمائها السلالي أو الاجتماعي أو بما تملك من ثروة، بل بالاستحقاق والموهبة والنبوغ، أي بالمعرفة والذكاء، أو ما يسميه توفلر بطبقة المعرفة (Cognitariat) فيما تعرفه السلطة من تحول من امتلاك القوة والمال إلى امتلاك المعرفة، إذ أصبحت المجتمعات المعاصرة قوية بامتلاكها للمعرفة ومنتجاتها، فمن يملك المعرفة يملك في العمق المال والقوة والهيمنة، وتلك خاصية من خصائص العولمة الحالية في بعدها المُؤَمْرَك (Américanisation du Monde)، الذي يرهن حياة الأفراد بقدراتهم الذاتية دون أي ارتباط بوضعهم أو انتمائهم.

ومما لا شك فيه، يرجع الاهتمام المتزايد بقيمة الاستحقاق في الحياة العامة وفي المدرسة بالخصوص إلى الثقافة الأمريكية وانتشارها الواسع. فرغم أن مايكل يونج كان أول من نحت هذا المفهوم، إلا أنه ظل هو نفسه مغمورا في عالم السوسيولوجيا الغربية مثل كثير من مجايليه. فلولا بورديو ما كنا لنتعرف على نظرية بازيل برنشتاين في اللغة والطبقة والسنن الاجتماعي وما تنتجه اللغة المتداولة أمام اللغة الراقية من إعاقة لسنية لمن لا يتقنون لغة المدرسة من الطبقات الضعيفة والفقيرة، ولولا فوركان (J.C.Forquin) ما كنا لنتعرف على الاهتمامات المبكرة للإنجليز بالكوروكولوم (Curriculum). ويرجع انتشار المفهوم وتحوله إلى براديجم أساسي لتحليل الفلسفة السياسية للمجتمعات المعاصرة إلى صاحب «نظرية العدالة» (La théorie de la justice) الفيلسوف الاجتماعي جون راولز (John Rawls)، الذي رسخ تعريفاً سيسود كل الأعمال اللاحقة في مجمل الحقول. فقد فتح المجتمع الأمريكي أمام كل فرد دون ميز مسبق، كل الإمكانات المتاحة لكي يرتقي حسب طاقته واستحقاقه. وهكذا يعرف جون راولز الميرطقراطية باعتباره «نموذج نظام اجتماعي(...) يفتح المناصب والمسارات المهنية لذوي المواهب» (Rawls,1971, p.137) ، وبذلك يعطي الأولوية للاستحقاق، ويؤسس لثقافة جديدة هي «ثقافة النتائج»؛ وعلى ضوئها لا تكون المساواة الأصل هي أساس الحكم على أعمال الأفراد؛ ولكن ينظر إلى المساواة من حيث تحقيق النتائج القائمة على

أساس الاستحقاق وليس الحق. وهو ما يفضي بالضرورة إلى ما يسمى باللامساواة العادلة (L'inégalité juste). هكذا تصبح اللامساواة الاجتماعية مقبولة وعادلة بالركون إلى منطق الاستحقاق والموهبة. لقد تبنى السياسيون الليبراليون هذا المطلب، فقد صرح الرئيس الفرنسي السابق نيكولا ساركوزي بشكل رسمي أنه «ضد نزعة المساواة والمساعدة والتسوية، ومن أجل الاستحقاق و العدل ومكافأة المجهودات الفردية والارتقاء الاجتماعي» (N. Sarkozy, Le Figaro 31/01/2007).

وفي حقل المدرسة، سيدخل الأطفال المتساوون في الحقوق من حيث المبدأ والحائزون لموارد غير متكافئة في منافسة عادلة من حيث الاحتكام إلى القدرة والموهبة والاستحقاق، وغير منصفة بالنظر إلى تفاوت الموارد الخاصة، لاسيما تلك الموروثة منها، مثل الرأسمال الثقافي الأسري والمجالي. فهؤلاء الأطفال يعبئون مواردهم غير المتكافئة أصلا من أجل ولوج مواقع غير متكافئة أيضا، بناء على فكرة تبدو موضوعية ومحايدة هي الاستحقاق. إن منطق الاستحقاق يخفي لامساواة حقيقية في الأصل. أي فيما يسميه بورديو وباسرون «الرأسمال الثقافي» و«الإرث الاجتماعي»، اللذين يحولان الاستحقاق إلى داروينية اجتماعية تقوم على الانتقاء العادل، مادام أساسه هو الاستحقاق. وبفضل ذلك تتكون فئة أو نخبة على أساس هذا المؤشر. وقد ساهم القلق المصاحب للفعالية الاقتصادية في المجتمعات المعاصرة، لاسيما بعد أن أصبح المال يوجه بوصلة الاقتصاد بدل أن كان الاقتصاد محرك عجلة الرأسمال، في تزايد الاهتمام بالميرطقراطية واعتبارها الحل الأمثل للتوفيق بين الفعالية باعتبارها مطلب تراكم الرأسمال، وبين العدالة الاجتماعية باعتبارها مطلب العاملين والطبقة الفقيرة والمتوسطة. هكذا يحتل الموهوبون ذوو الكفاءات العالية، في المجالات التي يحبذها الاقتصاد المتطور والمتجدد، المواقع الجيدة. وبذلك تصبح الميرطقراطية الإيديولوجيا المهيمنة في تحديد تصور العدالة والإنصاف. وفي الواقع بالعودة إلى الفلسفة السياسية نجد أن بذور هذا التوجه قديمة جداً. فقد أكد أرسطو في رسالته إلى ابنه نيكوماخوس (في الكتاب الخامس من الأخلاق إلى نيكوماخوس) أن جميع الناس يعترفون أن العدالة في التوزيع يلزم أن تقوم على قاعدة استحقاق ما لشيء ما. ولذلك لا يتوفر جميع الناس على نفس الاستحقاق للشيء نفسه.

إذا ما أخذنا بهذا الاعتبار الذي يجعل الميرطقراطية في المدرسة انتقاء يقوم على أساس تفوق الموهوبين، أي على أساس الاستحقاق، وأن هؤلاء الموهوبين يحملون إرثاً خاصاً لرأسمال ثقافي واجتماعي يصبح النجاح رهيناً بيانصيب وراثي، وهو ما يناقض منطق العدالة الاجتماعية. غير أننا حينما نتمركز حول المساواة في مواجهة قواعد الانتقاء، فإن مبدأ تكافؤ الفرص يصبح صاحب الأولوية. وهو بالضرورة من صنف الميرطقراطية. أي أننا لا نجد مسلكاً يحقق العدالة دون المس بالمساواة. وكان السوسيولوجي الفرنسي الشهير رايمون بودون (Raymond Boudon) من خلال دراسة علمية (في الأصل رد على «الورثة» و«إعادة الإنتاج» لبورديو وباسرون) قد خلص إلى «أن الديمقراطية تسلم باللامساواة في النتائج ولا يمكنها أن تؤيد لاتكافؤ الفرص» (R. Boudon, 1973, p. 13). فتكافؤ الفرص قاعدة ومبدأ عام يؤثث الديمقراطية، واللامساواة في النتائج غاية تؤثث للاستحقاق وتعتبره أساس الميرطقراطية. وليس مصادفة أن يتزامن

النجاح المتزايد لمفهوم الاستحقاق، منذ بداية ثمانينيات القرن الماضي، مع وجود مفهوم تكافؤ الفرص الذي لا يقل عنه نجاحاً أيضاً (Marie Duru-Bellat, 2009, p. 15). وقد فرض هذا التوجه الجديد على المؤسسة المدرسية أن توازي بين مهمتين أساسيتين:تنظيم الانتقاء الميرطقراطي من جهة، وترسيخ الإيمان بفعالية الميرطقراطية من جهة أخرى. إنه أمر جديد أن تتحول المدرسة إلى مجال أمثل لكشف الاستحقاقات وتوجيه الشباب على أساس هذه القاعدة نحو مختلف المواقع في المجتمع. مما يعطي أهمية قصوى للدبلوم وليس لبناء الشخصية ونموها وتفتحها وتهذيبها وتربيتها وتكوينها. هكذا يتحول الحصول على الدبلوم باعتباره علامة استحقاق ونجاح وأداة للتأهيل وولوج عالم المهن، إلى علامة أخرى على ميلاد جيل جديد من اللامساواة والتمايز. وبالعودة مرة أخرى إلى صاحب «مصعد الميرطقراطية» ميكائيل يونغ، نجده في خاتمة هذا الكتاب – الرواية يتصور الناس يثورون في سنة 2033، لاستيائهم من استبداد الميرطقراطية التي لم تعمل سوى على تعميق اللامساواة الاجتماعية، التي تشرعنها بواسطة الدبلوم.

5. الدبلمة : هاجس الدبلوم وتعميق اللامساواة

إن الحصول على الدبلوم، ولاسيما في المراحل المتوسطة والعليا من قبيل الباكلوريا أو شهادة التقني العالي أو المتخصص أو الإجازة وما فوق، أصبح الرهان الأكثر قوة للمدرسة والجامعة وغاية التعليم. وكل الأهداف الأخرى تضعف أو تغيب أمام الرغبة الجامحة في الحصول على هذا الدبلوم، للمكانة التي يحتلها في التصور الاجتماعي، والقيمة التي يحظى بها في سوق الشغل. هكذا يصبح هاجس الحصول على الدبلوم الغاية التي يتوافق حولها الجميع: المتحكمون في قطاع الشغل والتلاميذ والآباء، وبصفة عامة، يصبح الهدف الذي يتوخاه المجتمع من المدرسة. فتختزل جميع وظائفها في الحصول على هذا الدبلوم بكل الطرق المتاحة، بما في ذلك الغش الذي استفحل رغم الزجر وطرق الردع القانونية التي صاحبت محاربة هذه الظاهرة، لأن الرغبة في الحصول على الدبلوم تجاوزت كل رغبات التعلم والتربية والتنشئة وتكوين الشخصية والتفتح وغير ذلك، مما يعتبر أهدافاً إستراتيجية لمدرسة منفتحة على الحياة. وبالنتيجة أصبح الحصول على الدبلوم علامة على النجاح والتفوق، وباختصار مكافأة على الاستحقاق؛ وهكذا، تصبح طرق التفوق ملائمة بشكل جيد لاستدماج الإيمان بسيادة الميرطقراطية، باعتبارها الشكل الأنسب لجاذبية الدبلوم وهيمنته على باقي أهداف المدرسة. وتكون المدرسة عادلة بقدر ما تنتجه من دبلومات، لا بقدر ما تعد من أجيال ذوي شخصية مستقلة ومسؤولة تقدر الحياة وتحترم المؤسسات، أجيال متشبعة بقيم أخلاقية عقلانية تربية وممارسة، وذوي مواقف مبنية على اختيارات وتجارب شخصية.

وإن كان هذا التصور لا يختلف كثيراً، من حيث الغايات، مع تصور المجتمع العادل الذي يدعو 1) إلى الحد من التفاوتات الكبيرة للدخل؛ و2) ضمان الحاجات الأساس للجميع من قبيل ما يقترحه أبراهام ماسلوف في سلمه المعروف للحاجات بشكل عام، دفاعاً عن الحقوق المشتركة للجميع، من أكل ومسكن وملبس وحرية تصرف واختيار بدءاً من الحاجات المركزية الأساس إلى الحاجات العليا، أو من قبيل ما تقترحه التربية المعاصرة من تمكن كل

الأفراد من المعارف والكفايات الأساس والقيم الضرورية في مراحل التعليم الأولي والابتدائي؛ و3) الاعتراف للأشخاص باستحقاقهم، إلا أن الاختلاف يظل عميقاً بين المجتمعات، مما ينعكس على فلسفة المدرسة وتوجهاتها من حيث الاستراتيجيات والاختيارات. ففي أغلب المجتمعات الديمقراطية يحتل معيار الحاجات الرتبة الأولى متبوعاً بمعيار الاستحقاق فمعيار المساواة. بيد أن معيار الاستحقاق في المجتمع المغربي، وفي المدرسة المغربية، يتمركز على عرش الاختيارات، باعتباره غاية التعليم وإستراتيجية الاندماج في المجتمع. ولا يهتم الناس، عادة بربط الاستحقاق بالمساواة وتكافؤ الفرص، بل باستغلال ما يتاح من فرص كيفما كان شكلها زبونية كانت أم غشاً أم احتيالاً، فيفرغ المجهود المفضي إلى الاستحقاق من قيمته ويفقده جدوى حافزيته، مقابل الأهمية المعطاة للدبلمة.

وغالبا ما تبارك الأسر هذا المسار، ليس بسبب دعم الآباء لأبنائهم في كل ما يقومون به من أجل الحصول على الدبلوم مهما كانت درجة تكوين هؤلاء الأبناء وتأهيلهم، ولكن بالتدخل المباشر في توجيههم نحو مدارس معينة عمومية أو خاصة، ونحو مسالك وشعب واختيارات تستهوي الآباء بغض النظر عن اختيار الأبناء وتوجهاتهم وقدراتهم وميولهم. وفي هذه المرحلة بالذات، تصنع اللامساواة الاجتماعية، التي كانت محط نقد لاذع بطريقة ساخرة من طرف مايكل يونغ في «مصعد الميرطقراطية»، الذي أنهاه بتمرد الناس على نتائج هذا الاختيار على المجتمع وتوسيع قاعدة لامساواة جديدة، بدل التقليص من هوة الفوارق بين الفئات والأفراد، وتيسير الولوج للتربية والتكوين والشغل على قاعدة المساواة، ومبدأ الاستحقاق والإنصاف.

وإذا كان مايكل يونغ قد أفرط في السخرية والتخيل كما لو أنه ينتج رواية أو مسرحية، فإن باحثة سوسيولوجية فرنسية معاصرة (Elise Tenret,2011) قد جربت نقد المنطق الميرطقراطي من خلال دراسة ميدانية استخدمت الطرق المتاحة اليوم في البحوث الاجتماعية عن التصورات الاجتماعية والتنشئة المدرسية من خلال علاقة المدرسة بالميرطقراطية. وهي بذلك تقتحم حقلاً جديداً لم يحظ بما يلزم من البحث والتعمق، وتقترح لذلك سوسيولوجيا جديدة للتربية هي سوسيولوجيا تصورات الميرطقراطية. أي أنها ترى أن الناس قد تقبلوا براديجم الميرطقراطية من دون تحفظ أو نقد كما لو أنه حل سحري لمشاكل المدرسة، وطريق ملكي للحصول على الدبلوم ومن ثم على الشغل وتحصيل السعادة والرفاه الاجتماعي. هكذا انطلقت من سؤالين إشكاليين: 1) هل يعطي الأفراد قيمة لنموذج مجتمعي ميرطقراطي قائم على الدبلوم والتنقيط المدرسي؟ و2) ما هي آثار التنشئة المدرسية على هذه التصورات؟ أي أن الأمر يتعلق بمدى تقبل الأفراد لاختيار المدرسة الدفع بهم نحو الدبلوم باعتباره غاية تعليمهم من جهة، ومدى ما تقوم به هذه المدرسة من جهة أخرى من تنشئة تجعل هذا الاختيار مقبولاً ومرغوباً فيه، بحيث يصبح قدر كل فرد هو الحصول على الدبلوم باعتباره مؤشراً على فعالية المدرسة وميرطقراطيتها، من جهة، وعلى درجة التفوق والاستحقاق، من جهة ثانية. هكذا خلصت إلى كون الاستحقاق الفردي يحدد المواقع الاجتماعية، لكنه يخفي مفارقة كبيرة تتمثل في كون الميرطقراطية تعين نموذج مجتمع يختاره الأفراد مقبولاً اجتماعياً ومدافعاً عنه سياسيا، غير أن تطبيقاته كاملة تخلق مع ذلك مجتمعاً رهيباً

بالنسبة للناس، ومضراً بالرابطة الاجتماعية. ومع ذلك، فإن الميرطقراطية في نهاية تحليل إليز تانريت، والنقد الموجه إليها من حيث ما يفسحه الدبلوم من مساحة للتمايز والإقصاء عن طريق الانتقاء، تسمح بالتوفيق بين مبدأين أساسين في المجتمعات المعاصرة، هما الحرية والمساواة، كما تشكل أيضاً إطاراً للفكر ذا طبيعة حدسية بالنسبة للأفراد، أو على الأقل تفسح المجال لما يسميه فرانسوا دوبي في «مدرسة الحظوظ...» «التخيل الضروري»!

لن يكون بإمكاننا إذن، تغيير المدرسة ما لم نغير رؤيتها لها وطريقة الحكم عليها وعلى مقاصدها، والكف عن النقد العدمي والتجريح من مختلف الفاعلين بالجملة دون تحديد أو حصر أو تشخيص لمكامن العطب. ولعلنا في حاجة إلى رؤية وليام شكسبير (W. Shakespeare) في الملك لير (Le roi Lear) حين خاطب غلاستر (Gloucester) الضرير: «يستطيع المرء أن يرى بلا عينين كيف يسير هذا العالم.» ولم يكتف الملك لير بهذا النقد لرجل لا يرى بعينيه، بل علمه كيف يبصر بأذنيه، وذلك بتوجيه انتباهه إلى أهمية تبديل الأماكن في طريقة رؤية الأشياء الخفية، بالتحرر من القيود المكانية. لقد كانت رسالة شكسبير من كل ذلك، أن يدرك الفكر الأخلاقي والسياسي والقانوني هذا التحدي، إذ يعتمد النجاح في الحياة على حسن تقدير الأشياء والأمور، وإعمال العقل في ما يهم الحياة ومصير الناس ومؤسسات المجتمع. تلك هي البوصلة الاجتماعية التي تسمح لنا برؤية رسالات المدرسة والوظائف الجديدة المنظرة منها في مغرب الديمقراطية والحداثة والتنمية بكل أبعادها الثقافية والروحية والإنسانية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

المراجع

- توفلر ألفين، (1990)، تحول السلطة.المعرفة والثروة والعنف في بداية القرن 21. منشورات اتحاد كتاب العرب. سوريا. في جزأين.
- سين أمارتيا، (2010)، فكرة العدالة، نقله إلى العربية مازن جندلي،الدراسات العربية للعلوم ناشرون، بيروت.ط1.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، (2000)، الميثاق الوطنية للتربية والتكوين، المغرب.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2014) مشروع الرؤية الاستراتيجة 2015-2030.
- الخمار العلمي، (2015)، مستقبل التربية والثقافة في المغرب. مدرسة الكفايات وكفايات المدرسة. ايديسيون بلوس.البيضاء.
- الخمار العلمي، (1995)، المعرفة والسلطة. دراسات في التربية والطفولة والجنس. تانسيفت.
- Balandier Georges (2010) Variations anthropologiques et sociologiques sur l'évaluation. Cahiers Internationaux de sociologie. N° 128-129. p. 9-26.

- Bellat Marie- Duru (2009) Le mérite contre la justice. Sciences po press.
- Bellat Marie –Duru (2006) L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Le Seuil.
- Boudon Raymond (1973) L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Armand Colin.
- Bourdieu Pierre / Passeron Jean- Claude (1970) La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Ed. De Minuit.
- Bourdieu Pierre / Passeron Jean- Claude (1964) Les héritiers. Les étudiants et la culture. Ed de Minuit.
- Dubet François (2004) L'école des chances. Qu'est-ce que une école juste. Le Seuil.
- Golman Daniel (2014) l'intelligence émotionnelle. Intégrale.
- Julliard Jacques (2008) La reine du monde. Essai sur la démocratie. Flammarion.
- Rawls John (2009) Théorie de la justice. Points.
- Sen Amartya (2000) Repenser l'inégalité. Le Seuil.
- Taylor Charles (2009) Multiculturalisme. Différences et démocratie. Point.
- Tenret Elise (2011) L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. Puf.
- Young Michael (1958) The rise of the Meritocracy. London, Thames/Hudson.

تعليم مهارات التفكير: مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات

المصطفى حدية
باحث في علم النفس الاجتماعي

إن تناول علاقة التربية بالديمقراطية يحيل على عدة قضايا لها ارتباط بالمنظومة التربوية الموجودة بمشكلاتها وأزماتها، على مستوى الأهداف والنماذج البيداغوجية المعمول بها والوسائل الديداكتيكية وآليات التقويم، بالإضافة إلى مستوى الخصائص التكوينية للطاقم التربوي بكل مكوناته من معلمين وأساتذة وإداريين، وكذلك دون إغفال حالة ونوعيتها البنيات المادية للمؤسسات التعليمية، ومدى جاهزيتها لتوفير وضعية تعليمية ملائمة، تساعد على بناء شخصية قادرة على المبادرة وتحمل المسؤولية المتوخاة في بيئة اجتماعية المفروض فيها أن تكون ديمقراطية. إن العلاقة بين التربية والديمقراطية تستحضر ضمنياً وبشكل مباشر خصائص المحيط الاجتماعي بكل روافده وأبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية... خصائص لها أثر ملموس في شبكة التفاعلات داخل المؤسسة التعليمية. فعلاقة التربية بالديمقراطية موضوع معقد يستدعي الانتباه إلى عدم تناولها باعتبارها علاقة خطية نحصل فيها ومن خلالها على النتائج المتوخاة بشكل أوتوماتيكي ومباشر، بل إنها علاقة معقدة، مشبعة بالمفارقات، حيث تتداخل فيها العناصر المتعددة المكونة لطرفي المعادلة التربية والديمقراطية.

من المؤكد أن المنهج التربوي يحتل موقعاً استراتيجياً خطيراً في العملية التربوية عموما، والعملية التعليمية خصوصا، على اعتبار أنه يتضمن الأهداف التربوية وخططها واتجاهاتها في ارتباط وتعبير عن رؤية النظام السياسي السائد وفلسفته في تكوين جيل المستقبل من جهة، وتمثله لنمط النسق المجتمعي المتوخى سياسياً في المستقبل من جهة أخرى. فالمنهج التربوي يشكل جزءاً من النظام التربوي لبلد معين. فالتربية تهدف كما هو معروف في الدراسات التربوية إلى إحداث تغيير مقصود ومنظم في سلوك المتعلمين. وبما أن التعلم هو كذلك تغيير في السلوك، فان ضرورة اهتمام التربية بعلم الاجتماع وعلم النفس وبالأخص بسيكولوجية التعلم والمتعلم تعتبر أمراً ملحاً ومفيداً في تناول العلاقة بين التربية والديمقراطية. فتبعاً للتغيير الذي عرفته المجتمعات المعاصرة، والذي مس جميع المجالات العلمية والثقافية والسياسية والتكنولوجية، لوحظ تحول إن لم نقل انقلاباً في مفهوم التربية من معناها ودلالتها التقليدية إلى مفهومها المعاصر. ففي النصف الأول من القرن العشرين ظهرت مناهج وطرق تربوية متعددة ومختلفة، تعطي الأهمية بالدرجة الأولى للطفل ولميوله ولشخصيته بصفة أساسية، بدل التركيز على المادة الدراسية كما كان سائداً. وهنا تجدر الإشارة إلى أعمال مونتسوري في كتابها «التربية العملية»، حيث تؤكد أنه «ينبغي أن تتوافر

في بيئة الطفل وسائل التربية الذاتية، وأن تكون هذه الوسائل شيقة قادرة على إثارة اهتمام الطفل». وفي نفس السياق «أنشأ دوكرولي «مدرسة الحياة من أجل الحياة»، مستفيداً في ذلك من اهتمامه بعلم النفس الحديث، وهو الأستاذ لعلم نفس الطفل بجامعة بروكسل ببلجيكا. نفس الاهتمام بالطفل نجده عند كل من فروبل وسبستيان فرينيه وما تركاه من آثار إيجابية في العملية التربوية في شموليتها، وما أحدثاه من تغير في كيفية التعامل مع جيل المستقبل. إن فكرة الديمقراطية تسائل المجال التربوي في كل مكوناته بإلحاح. فالتربية على الديمقراطية من حيث هي رافد أساسي لتحقيق المواطنة الصالحة، تتوقف على تحديد المعارف والكفايات والمعارف العملية لترسيخ مقومات الديمقراطية وإغنائها. إن التمكين للديمقراطية في شروط ملائمة على مستوى الممارسة والتطبيق، يتوقف في قسط كبير منه على تربية الأطفال، تبعاً لما هو سائد من مستجدات في مجال الفكر التربوي المعاصر.

التربية والديمقراطية: مبادئ مشتركة

بالإضافة إلى تلك الموجة من الطرق التربوية الجديدة، تم التركيز كذلك وبالتوازي مع الاكتشافات العلمية في مجال العلوم الإنسانية عموماً وعلوم التربية خصوصا على مناهج حديثة، من قبيل التدريس بالأهداف والتدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج... تعددت المناهج والطرق والوسائل وكلها تشترك في المبادئ التالية:

- تعليم الطفل أن يعلم نفسه بنفسه،
- تعليم الطفل الاستقلال بذاته،
- تعليم الطفل أن يحل مشكلاته،
- تحرير شخصية الطفل وتنمية إبداعه.

وما أعطى للتربية الحديثة أهميتها وأظهر جدتها بالقياس إلى ما كان سائداً تحت مسمى «التربية التقليدية»، هو التشبع بمجموعة من المبادئ الأساسية نذكر منها:

- تقديم التربية على التعليم،
- اعتماد التربية على العلوم الإنسانية،
- اعتبار الطفل محور التربية، الاستقلال الذاتي في إطار التكامل،
- توفير بنية طبيعية، تربية فردية وسط روح جماعية،
- توفير جو التفاؤل والثقة...
- ويمكن في ضوء هده المبادئ الإشارة إلى مقومات التربية الحديثة في ما يلي:
- مراعاة الفروق الفردية،

- دراسة نفسية الطفل،
- النشاط الذاتي،
- الحرية والمسؤولية،
- ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية...

فإذا كانت تلك مبادئ المنهاج التربوي ومقومات التربية الحديثة، فإنها بالذات هي ملامح النظام الديمقراطي، ومنظومة القيم فيهما متطابقة، وليست مجرد متقاربة أو متشابهة؛ وهذا بالذات ما يعطي كل القيمة لمقولة المربي الفرنسي «كوزيني»، عندما يؤكد أننا لا يمكن أن نصنع او نضمن تحقق مجتمع ديمقراطي، بمتعلمين خانعين خاضعين، وبنظام تربوي تسلطي يكرس فيهم مثل ذلك، وهي دعوة صريحة إلى مدرسة ديمقراطية من أجل مجتمع ديمقراطي.

هذا على أساس أنه إذا كان اعتبار المدرسة صورة من المجتمع من شأنه أن يقربنا من فهم العلاقة بين التربية والديمقراطية، فإن مبدأ «المدرسة هي المجتمع» لا مجرد صورة منه، وكذا مبدأ أن حياة المتعلم في المدرسة هي «حياة حقيقية» وليست مجرد إعداد للحياة، فذلك يضعنا في صلب هذه العلاقة. فالنظام المدرسي في الفكرالتربوي المعاصر، لا يخرج في شيء عن التنظيم الديمقراطي. بمعنى أنه لو أن الدولة حددت أهداف التربية بأنها تعد المواطن الصالح الذي يفهم القيم الديمقراطية ويتحمس لها فإنه لا يكون من حق المعلم ألا يتفهم هذا الهدف، وأن يفكر في الأساليب التي تحقق المواطن الصالح، الذي يفهم قيم الديمقراطية ويتحمس لها –وعليه مثلا أن يحترم شخصيات التلاميذ، فلا يتعنت معهم ولا يملي عليهم آراءه إملاءً، وإنما يترك لهم الفرص للمناقشة بحرية، وعليه أن يعاونهم على فهم الحياة المحيطة بهم، ويدربهم على الإسهام في ترقيتها، مما يتصف به المواطن في المجتمع الديمقراطي.

في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أن الديمقراطية لها مستويات في الدلالة على محك التطبيق والممارسة، تبعا لمستوى ما حققه المجتمع من تطور فكري حضاري .فهناك بالفعل تفاوت بين المجتمعات في نمط الفعل الديمقراطي بل أكثر من هذا، هناك مجتمعات أخرى لا تزال تتحسس الطريق نحو الديمقراطية كما هو الشأن بالنسبة لأغلب دول الجنوب؛ بناء عليه، فالعلاقة بين نظام الحكم السائد والتربية إما تكون متطابقة ومتساوقة كما هو الحال في الدول المتقدمة، أو عكس ذلك في دول الجنوب حيث التخلف المجتمعي وانحطاط التعليم وتضخم أزماته، مع تباين في درجات الانحطاط والتدهور من بلد لآخر .

بالنسبة للمدرسة المغربية – رغم كل المجهودات المبذولة بهدف إصلاحها وإخراجها من أزماتها - تظل في هذه الحالة مؤسسة المفروض فيها ترسيخ مبادئ الديمقراطية لمواجهة الظواهر السلبية واللاديمقراطية داخل المدرسة وخارجها بتعليم جيل الغد، رجال و نساء المستقبل. كيف يمكن للمدرسة إذن تكوين مواطن الغد بهدف التمكين للديمقراطية

والفعل الديمقراطي في المجتمع ضدا على كل أشكال الانسحاب، ومظاهر العنف والتطرف والتحرش وعدم المشاركة الفعالة في البناء الحضاري؟ أية معارف وكفايات يمكن المراهنة عليها في تحقيق مدرسة ترسيخ مقومات مجتمع ديمقراطي؟ كيف يمكن تعبيد وتسهيل آليات فهم وإدراك خصوصيات الواقع، إن لم نقل العالم الذي يعيش فيه الطفل؟ كيف ننمي ونقوي لديه آليات تعلم التواصل وتجربة العيش المشترك في الاحترام المتبادل؟ هل كل المواطنين لهم القدرة على الفهم والاستدلال والإستنباط، ولهم القدرة كذلك على تكوين أحكام موضوعية وعلى المشاركة في اتخاذ القرار؟

يتضح من خلال هذه التساؤلات مدى تعقد موضوع العلاقة بين التربية والديمقراطية وبالأخص لعملية التمكين للديمقراطية بواسطة التربية المدرسية، وكذا تشابك عناصره ومكوناته. فالتربية على الديمقراطية مجال اهتم به الباحثون والمربون كل من زاوية اختصاصه، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر جون ديوي «الديمقراطية والتربية»، وحنا أرندت (Arendt) في «أزمة الثقافة». فالإجابة عن مجمل التساؤلات المطروحة تبدو عسيرة، مما جعلنا نحصر الاهتمام منذ فترة في التركيز على النمو المعرفي للفرد، مستفيدين في ذلك من المستجدات العلمية في العلوم المعرفية وما وضحته من معطيات علمية وبرامج دقيقة حول مكونات التفكير ومهاراته، على اعتبار أن هذا الأخير يعتبر نواة العصر ومفتاح نهضة المجتمع. فالتركيز ينبغي إذن أن يتم على تكوين الإنسان، وبالضبط طريقة وأسلوب تفكيره ومهاراته، ومحاولة فهمها في ضوء خصائص العصر، عصر المعرفة والمعلومات المرتبطة بفكر العولمة في مختلف مظاهرها.

فاعتباراً لمستوى التطور الثقافي والاجتماعي والسياسي في المغرب، وخصائص منظومته التربوية، وبما تعانيه من اختلالات بيداغوجية تتمثل في التركيز على المعلومات أكثر من اهتمامها بالتلميذ وبناء مهارات التفكير إن لم نقل التفكير نفسه، مما يكرس لديه مظاهر سلبية تنم عن التطبيق السيء لبيداغوجيا فعالة تنمي التفكير ومهاراته. اعتباراً لكل ذلك، يتوجب القيام بإعادة النظر فيما يتم تعليمه، بحيث يتعلم الفرد في إطار ديمقراطي اكتسابَ المعارف وفهمها والاستفادة منها وتوظيفها، بالإضافة إلى الوعي بأهميتها ونسبيتها وضرورة تجديدها وإغنائها باستمرار، في مناخ يتسم بالمسؤولية والحرية في المواجهة وإبداء الرأي والاحترام المتبادل، أي ما يعكس المبادئ والمقومات المرتبطة بالديمقراطية، في مدرسة الديمقراطية.

إن ما يبرر اهتمامنا بتعليم التفكير ومهاراته، هو ما أسفرت عنه كذلك المستجدات العلمية في مجال السوسيولوجيا وعلم النفس وعلوم التربية من معطيات تخص السمات الشخصية للإنسان المعاصر في البلدان المتقدمة. تؤكد هذه المعطيات أن ما يطبع أفراد العصر الحالي هو بروز سمة الفردانية l'individualisation لدى الأفراد في المجتمع، حيث أصبح هؤلاء يعتبرون ذواتهم مقياساً للتفكير والسلوك في المجتمع، بناء على ما يمكن تحقيقه من امتيازات وفوائد شخصية. حيث هيمنت «هوية االأنا» «l'identié du je» على «هوية النحن» «l'identité du nous» حسب تعبير نوبرت إلياس Norbert Elias في مؤلفه «la société des individus».

فمفهوم الفردانية المستعمل من قبل نوبرت إلياس لا يعني به حكم قيمة قدحي، بقدر ما هو مفهوم للدلالة على بعد بارز في شخصية الأفراد في المجتمع المعاصر. أجل، إن هذه المستجدات العلمية تحكمها شروط منهجية وثقافية في البيئة التي أنتجت فيها، لكن في إطار المثاقفة والانفتاح والتداخل بين المجتمعات المعولمة، لا يمكن ألاَّ نكترث بمدى بروز سمة الفردانية ومسؤولية الفرد الذاتية عن نجاحاته وإحباطاته في المجتمع. إن هذه المعطيات مجتمعة لها أثرها الواضح في المنظومة التربوية، مما جعلها تهتم أكثر بتكوين الفرد في تكامل مع باقي أفراد المجتمع لمواجهة مشاكله ومعطيات محيطه.

أهمية تعليم مهارات التفكير

أصبح عالم اليوم أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها «تكنولوجيا المعلومات والاتصالات» في شتى مناحي حياة الإنسان؛ فالنجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتحصيلها وتطبيقها، يضاف إلى ذلك، أن المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال التحاقه بالمدرسة والجامعة لم تعد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر. فالتفكير الفعال (الحاذق) لا ينمو تلقائيا، وليس نتاجاً عرضياً للخبرة ولا نتاجاً أوتوماتيكياً لدراسة موضوع دراسة معينة، وإنما يتطلب التفكير الفعال تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً حتى يبلغ أقصى مدى له، الكفاءة في التفكير (بخلاف الاعتقاد الشائع) ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة. كما أن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلا عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة في التفكير، ولا شك أن المعرفة في مجال ما، تشكل قاعدة أساسية للتفكير في هذا المجال، ولكن المعرفة وحدها لا تكفي ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير. فتعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير، يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل وعلى بناء الشخصية. إن التعليم الواضح المباشر لممارسات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع، وتشير الدراسات إلى أن تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم مهارات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى. فالتفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد، ويشير أحد الباحثين إلى أن المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالبا ما تصبح قديمة؛ أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها. وبناء عليه، فتعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. فالتفكير ضرورة حيوية كالأبحاث واكتشاف نواميس الحياة، إنه يساعد الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه. في عالم سريع التغير، تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتتعقد فيه المشكلات في مختلف جوانب الحياة، يواجه المربون مشكلات غير مسبوقة، تتعلق بكيفية إعداد أطفال اليوم لمواجهة تحديات عالم الغد، ما الذي يجب أن يتعلموه؟ وكيف يتعلمون حتى يكونوا قادرين على التعامل مع المستقبل؟

زاد اهتمام المربين بتعليم التفكير، أو ما نسميه مهارات التفكير، لأن عصر التغيرات المتسارعة يفرض على المربين التعامل مع التربية والتعليم باعتبارهما عملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان بمثابة حاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته، من هنا تكتسب الأسئلة حول كيف يفكر الطالب وكيف يتعلم؟ أهمية خاصة، لأن لها مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية. إن التكيف مع المستجدات يستدعي تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة، والحاجة إلى التفكير في البحث عن مصادر المعلومة واختيار اللازم والأنسب منها للموقف، واستخدام هذه المعلومات في معالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن.

إن تعليم التفكير (أو مهارات التفكير) يكتسي اليوم أهمية بالغة، نظراً لهيمنة إكراهات عصر المعلومات، والحضور الفعال لمجتمعات المعرفة وما تفرزه من فروق بين الأفراد والمجتمعات، وإن الرهان اليوم أصبح معقوداً على نوعية الشخصية التي يعدها المجتمع من خلال مؤسساته التنشيئية كالأسرة والمدرسة على وجه الخصوص، وما تزود به الشخص من مهارات لمواجهة تحديات عصر المعرفة والمعلومات، مهارات التفكير الجيد، على أن يصبح قادراً من جهة أخرى على المساهمة في بناء نهضة مجتمعه. فما هو التفكير؟ وما ذا نعني بتعليم التفكير؟ وكيف يمكن للمدرسة من خلال منهاجها أن تساهم في تعليم مهارات التفكير؟ هذه الأسئلة وغيرها سنحاول معالجتها في الصفحات التالية.

تعريف التفكير

يعرف التفكير بأنه «التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أوحل المشكلات أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما». أو هو ببساطة عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، ونبدأ التفكير عادة عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد، والتفكير مفهوم مجرد، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ في أثناء التفكير نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نلمسه ونشاهده في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير، سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية. هناك حاجة للتفريق بين مفهومي «التفكير» و «مهارات التفكير». إن مهارات التفكير عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، مثلا: الملاحظة، المقارنة، تحديد المشكلة، مهارات جمع المعلومات، مهارات الاستدلال، مهارات التفكير الناقد، الخ. هذا مع ملاحظة أن «التفكير» أكبر بكثير من حاصل جمع أو دمج مجموعة من المهارات الفردية.

تعليم التفكير بين القول والممارسة

يتفق معظم الباحثين على أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير هدف مهم للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل ما في وسعها من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها،

وأن على المدرسين أن يضعوا في مقدمة أولوياتهم هدف تطوير قدرة كل طالب على التفكير كي يصبح قادراً على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة حاضراً ومستقبلاً. ولكن الفرق شاسع بين ما ينبغي أن يكون وما نحققه فعلا، وتشير البيانات أننا نخرج أعداداً هائلة من الطلبة تتجلى خبراتهم بشكل ملحوظ في عدم القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو التعامل مع المشكلات الجديدة، وفي واقع الأمر، يعتبر ذلك في جانب كبير منه نتاج نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في تعلم مهارات التفكير، فهناك نماذج من السلوكيات السائدة في معظم مدارسنا يحرص بعض المعلمين على تداولها جيلا بعد آخر. يعتمد المدرس على عدد محدود من الطلبة يوجه إليهم أسئلته ويدعوهم دائما لإنقاذ الموقف والإجابة عن السؤال الصعب. فالمعلم في المدرسة، مثلا:

- لا يعطي للطلبة وقتاً كافياً للتفكير قبل مناداة أحدهم للإجابة عن السؤال؛
- لا يتقبل المعلم الأفكار الغريبة ولا يدعو إليها ولا يشجع الحلول المتعددة أو الإجابات المتعددة للمسألة أو الموقف؛
- معظم أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب مهارات تفكيرية أولية، ثم يقوم هو بالشرح وإعطاء المعلومات (البراهين)؛
- نادراً ما يسأل المدرس أسئلة تبدأ ب: كيف؟ لماذا؟ ماذا لو؟

مدى إمكانية تعليم مهارات التفكير

تعليم مهارات التفكير قد يتم حسب عدة أساليب، إما عن طريق تعليم يكون على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية، وإما عن طريق تعليم تمثل المهارات فيه جزءً من الدروس الصفية المعتادة، حيث يصمم المدرس الدرس وفق المنهاج المعتاد، ويضمنه المهارات التي يريدها والتي تتناسب ومحتوى الدرس؛ ويتوقف نجاح التعليم الجيد لمهارات التفكير على عدة عوامل منها: الأسلوب التدريسي للمدرس، والبيئة التدريسية والصفية، ومدى ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير، واستراتيجية تعليم مهارات التفكير. وأخيراً مدى ملاءمة النشاطات التعليمية لمهارات التفكير التي نشير لمجملها في ما يلي:

- **أولا:** مهارات جمع المعلومات وتنظيمها:١- الملاحظة 2- المقارنة 3- التصنيف والترتيب 4- تنظيم المعلومات؛
- **ثانيا:** مهارات معالجة المعلومات وتحليلها: 1- مهارة التطبيق 2- مهارة التفسير 3- مهارة التلخيص؛
- **ثالثا:** التعرف على العلاقات والأنماط :1- العلاقات السببية والارتباطية 2- علاقات التناظر 3- علاقات الأشكال وأنماطها؛
- **رابعا:** مهارات توليد المعلومات: 1- الطلاقة 2- المرونة 3- وضع الفرضيات 4- التنبؤ في ضوء المعطيات؛

- **خامسا:** مهارات تقييم المعلومات: 1- النقد 2- التعرف على الأخطاء والمغالطات؛
- **سادسا:** مهارات الاستدلال : 1- الاستدلال الاستنباطي. 2- الاستدلال الاستقرائي. 3- الاستدلال التمثيلي.

هناك اتفاق عام بين الباحثين على أن تعليم مهارات التفكير وتهيئة الفرص لاكتسابه أمران في غاية الأهمية، وأن تعليم التفكير ينبغي أن يكون هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم. وقد لاحظ المعلمون بعد محاولة متأنية لتعليم التفكير مباشرة، أن التفكير مهارة يمكن ممارستها ببراعة، وهي قابلة للتعلم من خلال ما يأتي:

- مزيد من الإصغاء للآخرين، وقليل من الحديث مع أفراد من جانب آخر.
- تمركز أقل حول الذات.
- استخدام التفكير للاستكشاف بدلاً من استخدامه لتدعيم وجهة نظر معينة والدفاع عنها.
- استخدام أشكال من التفكير غير التي تتسم بالنقد المحض.
- معرفة ما ينبغي عمله بدلا من انتظار تلقي فكرة من الأفكار.
- مزيد من الرغبة في التفكير في الموضوعات الجديدة بدلاً من رفضها أو نبذها، على اعتبار أنها سخيفة أو غير ذات صلة بالموضوع.
- بالإضافة إلى الاتصاف بمزيد من الثقة.

فمهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدريب، وليس هناك سند قوي للافتراض بأنها سوف تنطلق بصورة آلية على أساس النضج. ويضيف الباحثون أن إهمال تعليم التفكير يعود إلى الاعتماد على افتراضين غير مستندين إلى قاعدة علمية سليمة. الأول ينصب على أن هذه المهارات لا يمكن تعليمها، الثاني هو القول بعدم وجود حاجة إلى تعليم مهارات التفكير على أساس أنها تنمو تلقائياً، وهذا خطأ. وهناك العديد من الأبحاث أثبتت بطلان ذلك. ولتعليم التفكير عدة مداخل نذكر منها:

- طريقة التعليم الإبداعي، وتقوم على مناقشة الموضوع المراد تعلمه مع الطلاب، فيشمل طرح الأسئلة عليهم؛ إعداد الواجبات لهم، وتركز هذه الطريقة على تناول الفكرة العلمية بالدراسة والتحليل، وتصنيف سائر المعلومات التي تتصل بها. والإبداع يعني هنا التوليد، أي توليد المعاني الجديدة مما هو مطروح للنقاش والحوار.
- الطريقة المنطقية، طريقة فاشلة لأنها تقتصر على تعليم قواعد المنطق تعليماً تقليدياً بعيداً عن المشكلات الإنسانية الطارئة، كما تهمل عوامل الحس والملاحظة والفهم.
- طريقة التفكير الناقد، وهي مهارة من مهارات التفكير يؤكد عليها الباحثون لدورها الفعال في بناء الشخصيات المفكرة، إلا أنها وحدها غير كافية.

- طريقة المناقشة والحوار، وهي تفتح باب المشاركة الفاعلة وحدها على مصراعيه أمام المتعلمين في دراسة المادة العلمية وتحليلها وفهمها. والبعض يؤكد فشل هذه الطريقة، لأنها لا تنجح في تثبيت مهارات التفكير، وتقتصر على محاكاة المعلم.

برامج تعليم التفكير

هناك عدد كبير من البرامج التربوية التي طورها باحثون متخصصون بهدف تعليم مهارات التفكير، وقد تم تطبيق هذه البرامج في العديد من المؤسسات مثل:

- برنامج فيورشتين، ويتكون من أربعمائة تدريب معرفي، تعطى بمعدل ثلاث أو أربع مرات أسبوعيا على مدى عامين إلى ثلاثة أعوام.
- بنية برامج العقل، تأسست هذه البرامج على نموذج جيلفورد لبنية العقل، وتختص بتنمية سبعة وعشرين عاملا للمصفوفة العاملية لجيلفورد.
- مشروع الذكاء، اهتم بجعل التفكير أحد المفردات الدراسية في بعض المراحل الدراسية، ويتضمن هذا المشروع مائة جلسة يستغرق كل منها خمسا وأربعين دقيقة تغطي ستة جوانب للتفكير: أسس التفكير المنطقي، فهم اللغة، المنطق اللغوي، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير الإبتكاري.
- برنامج حل المشكل الثنائي، برنامج الفلسفة من أجل الأطفال، برنامج التفكير المنتج، برنامج فكر حول «Think About».

ويوجد العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية المعروفة، التي تهدف إلى تنمية التفكير بشكل ضمني، داخل إطار محتوى المادة الدراسية، منها: استراتيجية حل المشكلات، الطريقة الكشفية لبرونر، طريقة دائرة التعلم لبياجي Piaget...

برامج كثيرة ومتعددة انصبت على تنمية التفكير وتعليم مهاراته لدى الناشئة، وذلك اعتباراً – كما سبقت الإشارة- لكون التفكير ومهاراته يعتبر مفتاح ونواة العصر الحديث، وأساس نهضة المجتمع، ويدل التعدد والاختلاف في البرامج والاستراتيجيات على تعقد موضوع التفكير وعلى شساعة أبعاده وتنوعها لدرجة أن محاولة حصرها في برنامج واحد تعتبر نظرة ضيقة إن لم نقل قاصرة عن الإلمام بالموضوع في مختلف أبعاده، وبناء عليه، فكل البرامج تتكامل فيما بينها دون أن تزعم أنها قد أحاطت بمفهوم التفكير في مختلف أبعاده.

معوقات تعليم مهارات التفكير

من المعوقات الملاحظة في سبيل تعليم مهارات التفكير نشير إلى:

- وجود مناهج وكتب تركز عن طريق الحفظ على حشو عقول الطلبة بالمعلومات الجاهزة، مما ينعكس سلبا على تعليم إيجابي لمهارات التفكير، ويتجلى ذلك في الواجبات المدرسية والاختبارات التي تركز على الذاكرة دون الاهتمام بمستويات التفكير العليا.

- الفلسفة العامة للمدرسة لا تزال قاصرة، حيث تركز على نقل المعلومات وتوصيلها وشرحها، بدل التركيز على توليدها أو استعمالها.
- عدم وجود مدرسين مؤهلين لأجل تعليم مهارات التفكير وكيفية توجيه تدريسي لتنميتها في مختلف المواد الدراسية.
- الاعتقاد الخاطئ تجاه تعليم مهارات التفكير.

خلاصة: التربية من أجل الديمقراطية

تعليم التفكير apprendre à penser وبناؤه من خلال مهاراته بشكل منظم، يشكلان اليوم ضرورة ملحة لإنجاز التربية على الديمقراطية في المدرسة. يتحقق ذلك باعتماد بيداغوجيا ملائمة ومنفتحة على أساس المبادئ السائدة في الفكر التربوي المعاصر، الذي يضع المتعلم في الصدارة، في إطار من المعاملة والمصاحبة والدعم لمساعدته على اكتساب مهارات التفكير وترسيخها بمثابة سلوك عادي في الحياة المدرسية والمجتمعية عموماً. إن تعلم مهارات التفكير الجيد، يعتبر في العمق تعلماً، ولو بشكل غير مباشر، للفعل الديمقراطي، حيث يتمكن المتعلم بعد تخرجه من المدرسة من:

- ممارسة الملاحظة الدقيقة والتركيز والانتباه إلى المواقف التي يتفاعل معها مبتعدا عن التسرع وردود الفعل السلبية؛
- بروز الدافعية والانجذاب للتفكير والعمل بحب ومتعة فيما يتصل بحياته الشخصية والاجتماعية؛
- الاهتمام والبحث المستمر عن المعلومة التي تساعده على فهم واستيعاب مقتضيات ما يواجهه من مشكلات؛
- الجدية والمثابرة وعدم الاستخفاف بأي مشكل شخصي أو مجتمعي؛
- التحلي بالمسؤولية في الحياة الشخصية والاجتماعية بالمشاركة الفعالة للآخرين في ما له علاقة بقضايا المجتمع؛
- الميل للتعاون مع الأخرين في إطار من الثقة والاحترام المتبادل؛
- التمسك بحرية الرأي والتواصل الهادف مع الأخرين أفرادا وجماعات؛
- الاعتزاز بالذات والثقة بالنفس.

إن مهارات التفكير لا يمكن اكتسابها إلا بالتدريب والممارسة المتواصلة، من خلال تعليم التفكير المستهدف في مختلف المواد المتضمنة في المنهاج الدراسي عبر مختلف المراحل التعليمية المتدرجة، حتى نحصل على جيل يغلب التفكير أكثر مما يغلب الترديد والنقل، ويتحقق من خلاله مستوى معين من الفعل الديمقراطي.

المراجع

- محمد الدريج، التدريس الهادف، العين: دار الجامعي، 2010.
- مبارك ربيع، التربية والتحديث، الرباط: دار الأمان، 2005.
- محمد السرغيني وآخرون: التربية، الدار البيضاء، دار الرشاد الحديثة.
- المصطفى حدية، قضايا في علم النفس الاجتماعي، الرباط، نيت، 2017.
- مجدي عبد الكريم حبيب، اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، القاهرة، دار الفكر العربي، 2003.
- عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان 1985.
- Norbert Elias : La société des individus, Paris, Fayard, 1991.
- PIAGET. J : La psychologie de l'intelligence, Paris, A. Colin, 1967.
- Meirieu PH. La Pédagogie entre le dire et le faire -1- Le courage des commencements, Paris, ESF éditeur, 1995.
- Meirieu PH. Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu, Genève, Editions Tricorne, 2002.

المناقشات والتعقيبات

أحمد حرزني، باحث في السوسيولوجيا

شكراً للسيد رئيس الجلسة، وشكراً لهيئة تحرير مجلة المدرسة المغربية على الاستضافة الكريمة، خاصة أن موضوع الندوة مهم جداً، لأنه سواء تعلق الأمر بالمدرسة أم بالديمقراطية، فالأمر فعلاً يحتاج إلى نقاشات متعددة على الصعيد الوطني، نظراً لأن كلا الموضوعين ربما يحتاج إلى دراسة وفهم وإصلاح، فما أدراك لما يتعلق الأمر بالعلاقة بينهما.

إنه موضوع مهم، وأعتقد ان التغطية التي حصلت من طرف الإخوة الأساتذة كانت تغطية كفؤة، وليس هذا بغريب لأن الأمر يتعلق بأساتذة مقتدرين ومعترف لهم بتملكهم للموضوع؛ لقد طلب مني أن أعقب، وذلك ما سأفعل بعدما أدلي بما احتفظت به من مختلف المداخلات.

أعتقد أن الأستاذ الدريج وأنا أشير ليس إلى ما سمعناه منه هذا الصباح فقط ، ولكن إلى الورقة المكتوبة كما توصلت بها، كما قال السيد الرئيس قبل يومين أو ثلاثة، إذ الأستاذ الدريج أهدانا تشخيصاً شاملاً ودقيقاً لحالة المنظومة التعليمية من زاوية احترام مبدأ المساواة، وقد عدد طبعاً كما كرر أمامنا هذا الصباح مجموعة من الأعراض من قبيل متوسط التمدرس، اللامساواة بين الفئات الاجتماعية فيما يخص الولوج إلى التعليم العالي، فوارق ليس بين الطبقات الاجتماعية فقط، ولكن أيضاً بين البيئات الترابية وبين الجنسين، وانتهى إلى أن هذه الأعراض أدت إلى انقسام المدرسة المغربية إلى مدارس مختلفة ذات جودة متباينة ، وإلى الازدواجية اللغوية والثقافية والسلوكية، وإلى ما سماه تسليع التعليم، وإلى تعميق التفاوت بين أبناء المجتمع الواحد، وفي نهاية المطاف إلى خطر ما سماه أيضاً بالسكتة القلبية القيمية والأخلاقية. وللأسف، فإنه يصعب على أيّ أحد أن ينازع في صحة هذا التشخيص، لهذا لن أفعل. والمسألة الوحيدة التي لربّما قد أختلف معه فيها في هذا الصدد، هي مسألة تصنيف انقسام المدرسة المغربية. أنا لا أعتبر ان انقسام المدرسة المغربية نتيجة، بل أعتبره بكل صراحة بمثابة إثم حتى لا أستعمل كلمة أخرى، الإثم الأصل، لأنه لما اختار البعض من النافذين بعد الاستقلال وبداية الستينيات، ومنهم للأسف الشديد ثلة من زعماء الحركة الوطنية، اختاروا أن يرسلوا أبناءهم إلى مدارس البعثات، فإن ذلك في اعتقادي كان إيذاناً بتقسيم المدرسة المغربية، وإيذاناً بأن يكون هناك مسلكان، مسلك (VIP) إن شئنا أن نقول، ومسلك لعامة الشعب؛ وطبعاً المدرسة التي تركت لعموم الشعب أنفقت الدولة عليها أموالاً باهظة الثمن ولكن أنفقتها من دون حرص كاف على جودة التعليم، الذي يعطى في هذا المسلك الثاني المتروك للفئات الشعبية. هذا إذاً، هو الخلاف الوحيد الذي عندي مع الأستاذ الدريج فيما يخص التشخيص.

الأستاذ الخمار العلمي، إن كنت فهمته جيداً، فإن قصده الرئيسي كان هو أن يزيل هالة الأسطورة عن بعض المفاهيم، وخاصة عن مفهوم الديمقراطية، وهو يتحدث طبعاً

عـن الديمقراطيـة التمثيليـة، ولربمـا كان عليـه أن يدقـق فـي هـذه المسـألة، ويقـر بـأن هنـاك ديمقراطيـات أو أنواعـاً أخـرى مـن الديمقراطيـة لا ينطبـق عليهـا مـا قالـه عـن مسـألة التفويـض مثلاً، وعـن كـون المفـوض لـه فـي الأنظمـة البرلمانيـة التمثيليـة فـي كثيـر مـن الأحيـان يتحـول بسـرعة إلـى مسـتبد، وهـذه المسـألة أعتقـد أنـه متفـق عليهـا؛ كذلـك يفهـم مـن حديثـه أن الأهـم عنـد المجتمعـات هـو إنتـاج النخـب، والنخـب ومـا يهـم النخـب طبعـا لمـا تكـون نخبـاً، هـو إعـادة إنتـاج ذاتهـا، كل مـا يميـز المجتمعـات الحديثـة حسـب مـا فهمـت مـن كلام الأسـتاذ الخمـار العلمـي، هـو حرصهـا فـي الآن نفسـه علـى المسـاواة والحريـة، وحرصهـا علـى الانتمـاء إلـى النخبـة علـى أسـاس الاسـتحقاق، الـذي صـار فـي أيامنـا هـذه يسـتدل عليـه بالنقـاط المحصـل عليهـا وبالديبلومـات؛ وأنـا أسـتسـمح، ولكـن الـذي يستشـف ممـا قرأنـا وسـمعنا؛ وأنـا أقـرأ المداخـلات، كنـت أنتظـر كذلـك مـن كل متدخـل موقفَـه مـن وضعيـة المنظومـة التربويـة؛ السـيد الخمـار العلمـي لـم يصـرح برأيـه فـي الموضـوع، يعنـي وجهـة نظـره فـي حالـة المنظومـة التربويـة المغربيـة، لكـن قـد يستشـف، أو أننـي استشـففت ممـا قرأتـه أن وضعيـة منظومتنـا التربويـة بالنظـر لهـذه التصحيحـات النظريـة أو المفاهيميـة التـي ذكـرت، هـي ليسـت شـاذة إلـى هـذه الدرجـة، وأن هنـاك مبالغـاتٍ فـي توصيفهـا، خاصـة مـن طـرف وسـائل الإعـلام وأصحـاب الـرأي.

أمـا مداخلـة الأسـتاذ حديـة، فكمـا سـمعنا وكـذا فـي ورقتـه، يؤكـد أن المنهـاج التربـوي الحديـث، ينبنـي علـى مبـادئ هـي ذاتهـا مبـاديء النظـام الديمقراطـي، مـن قبيـل الاسـتقلال الذاتـي للفـرد ومراعـاة الاختلافـات بيـن الأفـراد، والتوفيـق بيـن الحريـة والمسـؤولية؛ وخلـص إلـى ان المهمـة المركزيـة للنظـام التعليمـي هـي إكسـاب المتعلميـن مهـارات التفكيـر؛ باختصـار ، هـذا الـذي احتفظـت بـه مـن المداخـلات التـي قـرأت، وهـي إذن مداخـلات غنيـة جـداً مـع أننـي خرجـت بنـوع مـن الشـعور ببقيـة جـوع مـن قراءتـي، لأننـي كنـت أنتظـر أن تتنـاول المداخـلات بالأسـاس مقترحـات تهـم كيفيـة إسـهام المدرسـة فـي دمقرطـة المجتمـع.

الأسـتاذ الدريـج قالهـا بصراحـة، قـال إن ورقتـه الحاليـة سـتتفرغ للتشـخيص فقـط، ووعـد بـأن يعبـر عـن مقترحـات فـي مناسـبات مقبلـة، مـع أننـي أسـتبعد ذلـك ، لأنـه سـجن نفسـه فـي كـون أن لا خـلاص للمدرسـة المغربيـة مـن اختلالاتهـا قبـل أن يتحـرر السـياق كلـه مـن صعوباتـه وسـلبياته، فهـذا السـياق يضـع فـي الحقيقـة، حـدوداً ومعيقـات هـي فعـلا رهيبـة، وتـكاد تكـون معجـزة، بمعنـى التعجيـز، لكـن فـي الوقـت نفسـه، فتحريـر هـذا السـياق، واختصـاراً للمذاكـرة، يحتـاج إلـى فاعليـن، إلـى أنـاس يحملـون فكـر التغييـر؛ هـؤلاء النـاس لا خيـار لنـا إلا ان نجـد سـبيلاً لتكوينهـم فـي الوضـع الكائـن فـي الحالـة الكائنـة؛ مـن هنـا تأتـي الضـرورة لأن نفكـر فـي إجـراءات لابـد أن ندخلهـا فـي المنظومـة حتـى تتأتـى لنـا المسـاهمة فـي تحريـر السـياق، و إلا سـنبقى مكتوفـي الأيـدي؛ وكمـا قلـت فأنـا كنـت أنتظـر مقترحـات؛ لكـن المقتـرح الوحيـد فـي الحقيقـة والـذي لـه صبغـة عمليـة، هـو مـا جـاء بـه الأسـتاذ حديـة، بحيـث أكـد ضـرورة أن نعمـل علـى إكسـاب المتعلميـن مهـارات التفكيـر؛ إن هـذا يتطلـب طبعـاً مقتضيـات كثيـرة، فعلـى المعلميـن أولا أن يكتسـبوا هـذه المهـارات، وثانيـا كيـف سـيتم ذلـك؟ وأيـن؟ لقـد كانـت لدينـا مـدارس عليـا للأسـاتذة كان يفتـرض أنهـا تعطينـا

أساتذة نماذج على غرار (l'école normale) أو (l'école supérieure) بفرنسا مثلا، التي يتخرج منها أساتذة من العيار الثقيل، يصبحون نماذج بالنسبة للأساتذة الآخرين.

إن المقترح الوحيد إذن هو مقترح الأستاذ حدية، وأنا أتبناه مطلقاً. لكنه مقترح لربّما يفترض هو بدوره إجراءات أخرى؛ فإذا كنا بصدد إكساب مهارات التفكير للناشئة، فهذا يتطلب أولاً إعادة الاعتبار للعقل. فمجتمعنا لم يعد يقدّر أهمية العقل، خاصة في الحقبتين الأخيرتين بحيث اختلقت مقابلة وهمية بين الإيمان والعقل، وبالطبع فالإيمان تمنح له الأولوية والتفوق، ولا أريد الدخول في مجادلات فقهية؛ لكن قصدي هو القول إن في الإسلام كله وفي القرآن الكريم كله الدعوة إلى إعمال العقل أكيدة ومتواتِرةٌ.

الإيمان في الإسلام يتأسس على العقل، وعلى الدعوة إلى التأمل في الطبيعة، وفي التاريخ، ما وقع لعاد وما وقع لثمود مثلا: بناء على ذلك يمكن القول: إن القرآن هو كل محاججة عقلية من أجل الوصول إلى الإيمان وليس العكس، أي ان الإيمان لا يغنينا عن العقل. أعتقد ان هذه المسالة يجب أن تعود بقوة إلى البرامج التربوية. كذلك، لا يمكن ان نقوم بتعليم مهارات التفكير وإعادة الاعتبار إلى العقل من دون ان نعيد الاعتبار للفرد البشري، نحن مجتمع نتكلم كثيراً عن الانتماء إلى الأمة، الانتماء إلى الوطن، الانتماء إلى القبيلة، الانتماء إلى الحي؛ فأين هو الفرد إذن؟

إننا نخجل من بعض القيم الفردية، فالدستور الأمريكي مثلاً، يبدأ بأن جميع الأفراد لهم الحق في السعادة؛ عندنا نحن، السعادة أمر مخجل، فأن نتكلم عنها فتلك مسألة سرية، أمر سري، وتتحقق في السرية، السعادة عندنا ليست حاجة مبررة ومشروعة ويُشجَّع عليها.

مسألة السعادة او الفرد ينبغي في اعتقادي أن تدرج في الكتب المدرسية وفي المناهج التربوية. وذلك يلزمه بالطبع أناس، ويلزمه فاعلون لحمل هذه الأفكار ونقلها والدخول بها إلى الميدان، لأن فيها مصلحة الأمة في نهاية المطاف؛ أما ما نحن فيه الآن من تنازلات، وما نقوم به من مجاملات تجاه الجهل والجهل المنظم، وهو منظم على الصعيد الدولي، فهذا يجب أن يوضع له حد، وإلا فإن السياق الذي شخص الأستاذ الدريج اختلاله، ستتفاقم أكثر مما هي عليه الآن.

هناك بديهيات ربما في خطاباتنا، لكن لمذا لا نقولها أو نذكرها في مثل هذه المناسبات كي تسجل وكي تكتب؟ فإذا كنا نتكلم عن العقل وعن الفرد وعن الفلسفة، فالفلسفة قد رجعت؛ لكن بشكل محتشم ومذوب في أشياء أخرى؛ الفلسفة إذن يجب أن تعود فعلياً، ومن دون تذويب، وبشكل معمم. وإذ نتحدث عن الديمقراطية، فعلينا أن لا ننسى أن الفلسفة اليونانية في أثينا، كانت مهداً للفلسفة وللديمقراطية في الوقت نفسه، وليس هذا بغريب. إثنتان هما إذن، لا تفترقان، فلا يمكن الحديث عن الديمقراطية والقفز عن الفلسفة. هذه المسألة تفترض مسألة أخرى أساسية كذلك؛ هناك اليوم، ليس في المغرب ولا في الدول الإسلامية التي توجد بها ظلامية تهجم على جميع الميادين، هناك تيار عالمي لتبخيس الإنسان والعلوم الإنسانية والفلسفة والآداب، علينا أن نقاومه، إذا كنا نريد فعلاً أن نؤسس لمدرسة حديثة وديمقراطية، وأن نعمل على ترسيخ الديمقراطية وتقويتها في البلاد.

هناك كذلك مسائل متعلقة بالنظام التربوي او بالمناهج والبرامج التربوية في حاجة ملحة للتقييم والمراجعة والملاءمة وإعادة البناء، وفي حاجة إلى إيجاد حلول وجيهة لضمان مردوديتها. هناك أيضاً نقص ملحوظ في نقاشنا بخصوص ما يتعلق بمشاركة المتعلم في تدبير الحياة المدرسية؛ طبعاً لا يمكن اعتماد ذلك في الابتدائي، فالحديث عن الإشراك في هذا السلك الدراسي، قد يكون نوعاً من الديماغوجيا؛ يمكن في هذا المستوى لأجل تمثيل القسم اختيار مسؤول أو مسؤولة عن الفصل، يكون هو المخاطب لدى المدرسين والإدارة في موضوعات بسيطة تهم الكتب والنظافة مثلا.

أما في سلك دراسي أعلى، في الإعدادي مثلاً، فمجال مشاركة المتعلمين والمتعلمات في تدبير الحياة المدرسية، يمكن أن يتسع بعض الشيء ليصبح التلميذ(ة) مخاطباً في ما يخص النظافة، وتشجير الفضاء المدرسي، وتنظيم بعض الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية، والعلاقة مع الجوار او المحيط. فكيف نريد أن نكون مواطناً لا يبدأ بالتمرس والتدرب على المواطنة في المدرسة؟ وكما قال الأستاذ الدريج، فلربما قد لا توجد في الأسرة بيئة مناسبة لمثل هذا النوع من التدريب؛ لكن في المدرسة، يجب أن تكون هذه التربية على الأقل في أَشكال أَولية ابتدائية. في الدول الأنجلوساكسونية يسمى ذلك (the student government) أي حكم الطالب، وبالطبع فالطالب لايسيِّر المؤسسة، لكنه يصبح مخاطباً للإدارة في كل ما يتعلق بتدابير الفضاء المدرسي، هنا يتعلم التلميذ معنى الديمقراطية، وما هي صعوبات الديمقراطية، وما هي تقنيات اتخاذ القرار وتكوين الإجماع...

وفي الحقيقة، ليس هذا الذي أقوله الآن ببدعة؛ بل نجد في التجربة المغربية سوابق في هذا الاتجاه. فإلى حدود السبعينيات من القرن العشرين، كان يوجد في الثانويات ما يسمى بالووداديات، وكانت توجد فيما أعتقد، دورية لوزارة التربية الوطنية بهذا الخصوص؛ وأعتقد أن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي من أوجب واجباته اليوم، أن يأخذ هذه الدورية، وأن يعيد النظر فيها، ويقدم مقترحاً للسلطات المعنية كي تحيي الووداديات أو تعيد تأسيسها هي أو ما يقوم مقامها. ولن تتصوروا ما سيقدمه المجلس من خير عميم لناشئة هذه البلاد برمتها، إضافة إلى ما يقوم به في نطاق مهامه الدستورية.

توجد سوابق أخرى بهذا الخصوص تعرفونها وتعرفون أدوارها وأيَّ مدرسة كانت في مجال تكوين المواطن وتعليم المواطن ما هي الديمقراطية؟ وما هو النقاش الديمقراطي؟ وما هو اتخاذ القرار الجماعي؟ أشير هنا بالطبع إلى الاتحاد الوطني لطلبة المغرب، لكن هناك للأسف المنح الذي طاله في سياق معين؛ علماً بأنّ الطلبة أنفسهم فرطوا فيه، لأن هناك خوفاً من أن الفصيل الفلاني سوف يكون مسيطراً.

تلك أمور ومسائل، رغم أهميتها فقد لا يوجد الوقت الكافي من أجل التعمق فيها الآن، لكنها في اعتقادي تحتاج إلى وقفات خاصة، ليس بالضرورة في لقاء أو ندوة للمجلة فقط، ولكن في إطار المجلس أيضاً. هذه المسائل تستحق قدراً من العناية.

مبارك ربيع، باحث في علوم التربية

لابد من الإشارة أولا إلى أهمية التقليد الذي دأبت عليه مجلة «المدرسة المغربية»، المتمثل في عقد ندوات مصغرة متخصصة في مفتتح كل عدد، تدور أشغال يومها الدراسي حول محور العدد نفسه، بقصد التوسع والإغناء، وهو ما يجعلنا نتطلع ــ ربما ــ إلى مثيل ذلك، في حلة أخرى، عقب صدور العدد، من أجل التقييم وبلورة ما يمكن من توجهات.

بخصوص ما يجب أن أتطرق إليه من تركيز على ورقة ذ. الخمار العلمي، في هذه الندوة، أرى من اللازم أولا أن ألمّح في إشارة خاطفة، إلى الورقتين الأخريين، أو إلى الأوراق الثلاث على الأصح، فيما تتسم به من جدية في التناول، ومن وضوح الرؤية وتناسق الأفكار، علاوة على ما يُستشف من كل منها، من أنها ليست مجرد معارف مكتبية، بقدر ماهي مستندة إلى موقف وخبرة عملية؛ لذلك أنوّه هنا بالمناحي المختلفة التي سارت فيها الأوراق الثلاث، لا بما يعني تكاملها بالمفهوم الموضوعاتي، لكن بما يعني أنها مداخل مختلفة، لمعالجة موضوع، بقدر ما يبدو في المتناول وعلى أقصى قدر من اليسر، بقدر ما يمْثل من جهة أخرى، شاسعاً عميقاً ومعقداً، ألا وهو «المدرسة والديموقراطية».

وبالنسبة لكل من ورقتي ذ. محمد الدريج وذ. المصطفى حدية، أشير من وجهة نظري إلى جانب التخصيص الذي اتسمتا به كل في منحاها: ذ. الدريج في خطه الواضح المركز على الجانب العملي والميداني، مستنداً إلى المعطيات والإحصائيات والملاحظات؛ وذ. المصطفى حدية في تركيزه على مفهوم وعمليات « اكتساب مهارات التفكير».

والواقع أن وقفتي عند هذين الملمحين في الورقتين، نابع من اقتناع شخصي، بأن موضوع «المدرسة والديموقراطية» يقتضي مبدئياً، مثل هذا التناول بغض النظر عن أي موقف أو تقييم، وذلك لأنه يساهم بكيفية ما، في تجاوز معضلة تعريف الديموقراطية، في علاقتها بالمجال المدرسي، هذا التعريف الذي غالباً ما يأتي إسقاطاً لمفهوم الديموقراطية السياسية، وفي أحسن الظروف يعمل على محاولة تكييف المفهوم السياسي على المجال التربوي؛ وهذا ما يجعل تناول العلاقة بين الديموقراطية والمدرسة، أنجع عندما يتم هذا التناول من خلال ظاهرة تربوية/ مدرسية، أو منظور عملي؛ وهذا كله في نهاية الأمر، ما يمكن أن يصب في «المثال ـ العملي» التربوي الذي يعني أن المبادئ في ذاتها، تبقى على العموم مقبولة سليمة ، لكن ما يكسبها القيمة، ويكسبها الصحة، هو المستوى العملي.

بخصوص ورقة ذ. الخمار العلمي، أسجل أولاً، ما تعكسه الورقة من غنى معرفي ومن مرجعية علمية قوية؛ وإذا كانت الورقة قد تميزت بإثارة مفهوم له أهميته ومركزيته في النقاش، حول ما يتعلق بموضوع «المدرسة الديموقراطية»، ألا وهو مفهوم «الميرطوقراطية» أو الاستحقاقية في المجال التربوي، مما سنعود للوقوف عليه، فإنها أيضاً قد اعتبرت الواقع السياسي ـ التربوي ببلادنا، بانطلاقها من استحضار «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» بدلالاته التوجهية الإستراتيجية ، ذلك أن هذا «الميثاق...» بغض النظر عن أي تقييم، بل في ضوء ما يستلزمه من اجتهاد إيجابي في التفعيل، ومن قابلية لإعادة النظر، فهو وثيقة

مرجعية غير مسبوقة في تاريخنا السياسي التربوي، من حيث إنها شكلت وتشكل توجهاً وطنياً، فيما يشبه الإجماع، بما يعنيه من أنه يعمل، على أن ينأى لأول مرة، بميدان التربية والتكوين، عن شبه الارتجالية أو مظهر المزاجية السياسية التي طبعت مراحلنا السابقة، مهما تكن وجاهة ذلك كله، ومبرراته الظرفية؛ وعلماً بأن مثل هذا «الإجماع الوطني» ظل مطلباً لدى المهتمين والممارسين للشأن التعليمي منذ منتصف القرن الماضي، وعلماً أيضاً أنه لا يمكن أن يمثل حقيقة نهائية أو واقعاً مطلقاً، بل إن العكس هو الصحيح في مجال التربية الذي يتطلب تجديد الرؤى والطرق والأهداف دورياً وباستمرار، تفاعلاً مع التحولات الخاصة والعامة.

وفي وقفة ورقة ذ. الخمار العلمي على المدرسة المغربية، من وجهة نظر من يرى أنها تتحمل، بل تُحمّل الكثير، بما يعني أن المحيط المدرسي والمجتمع المغربي في كليته، يبدو كأنه قدم استقالته من الفعل التربوي، وأصبح ينفي عنه المسؤولية، ويرمي بها على المدرسة، باعتبارها كل شيء في هذا الموضوع، ومن ثم فالآفات المجتمعية المرتبطة بالنشء والتنشئة، إنما تعود إلى هذه المؤسسة؛ ونقول مع ذ الخمار العلمي، إن الوقوف إلى جانب المؤسسة المدرسية من هذه الوجهة، لا يخلو من أصالة، باعتباره يمثل نأمة احتجاجية، تحمّل كل عوامل التربية نصيبها من المسؤولية، وبخاصة الأسرة والمجتمع بسائر مؤسساته؛ بيد أنه في الآن نفسه، يجب أن يركز على مسؤولية المدرسة، إن لم يكن باعتبارها كل شيء، فباعتبارها أهم شيء ضمن سائر العوامل، بل إننا نذهب بهذا الخصوص، إلى منافاة مبدإ الموضوعية، لنقرر أن كل عامل من عوامل التربية، لاسيما منها المجتمعية البشرية، يجب أن يتعامل معه كأنه المسؤول الوحيد عن النقص والتقصير التربوي، وذلك من أجل الإيقاظ والتحفيز وخلق الحمية الضرورية، للقيام بالدور التربوي اللازم.

ولا يغفل ذ. الخمار العلمي مجمل انتقادات أساسية، لا تخلو من وجاهة بخصوص مدرستنا اليوم، وبخصوص أجيالنا الحالية، وهي جملة ما يتمثل فيما يمكن تسميته ظاهرة «الدبْلمة»، أي الاعتناء بتحصيل الدبلومات، على حساب كل شئ عدا ذلك من وجوه التكوين الفكري المنهجي والسلوكي؛ فهذه الظاهرة، كما هي خاصية مدرستنا اليوم، وكما هي وظيفة منظومتنا التعليمية بالتالي، هي مطلب المتعلمين والخريجين؛ وهو ما يعني في النهاية مطلب التربية على القيم، الذي يقف الباحث ذ الخمار العلمي عليه وقفة مهمة، لكن السؤال الذي يبقى قائماً، هو المتمثل في الكيفية التي يجب بها العودة والتركيز على القيم، وأية قيم من دون غيرها، علماً أن سلم القيم في مجال التربية، كما في أي مجال آخر، اقتصادي مثلا أو حتى فيزيقي مناخي، يحتمل السلب والإيجاب، مع مراعاة تحول القيم وعدم ثباتها؟

يمكن الآن الوقوف قليلا على مفهوم «الميرطقراطية» الذي أشرنا إليه آنفاً، والذي تشتغل عليه ورقة ذ الخمار، في جزء هام من مرافعتها، ويقصد بذلك التعامل مع المتعلمين في المجال التربوي المدرسي «ديموقراطياً» حسب ما «يستحقون»، هذا المفهوم الذي يشير

الباحث إلى أنه مبدئياً «صناعة» أو اختراع مرتبط بالثقافة الأمريكية؛ وهذا التوصيف ليس بالضرورة قدحياً، إذ الأولى بنا أن ننظر إلى عملنا التربوي المدرسي وغير المدرسي، على أنه صناعة حقيقية للإنسان؛ أما بخصوص الثقافة الأمريكية أو غير الأمريكية، فالمبدأ التربوي، هو السعي وراء الفاعلية والنجاعة بمنطق: اطلبوا المنهجية التربوية ولو في الصين... وكذا: النجاعة والفاعلية ضالة المربي حيثما وجدها...

الوقفة الهامة للورقة على مفهوم وتصور «الميرطقراطية»، تتمثل في منظور هذه الاستحقاقية، عندما تنسب إلى ديمقراطية (مزعومة)، في الوقت الذي تكرس فيه الميز واللامساواة ومن ثم انتفاء الديموقراطية، باعتبار أن هذه الاستحقاقية ذاتها، إنما هي أساساً نتيجة منظومة مجتمعية قائمة على اللامساواة، ومن صنع مؤسسة اللاعدالة اللاجتماعية.

وبطبيعة الحال، لن نقول بهذا الصدد، أكثر من أن الحس التربوي لدى المربي الممارس، والوعي الإصلاحي التربوي لدى المنظومة برمتها، يجب أن يكونا بالمرصاد لمثل هذا الخلل او الانحراف، حتى لا يصبح المستند والقاعدة في العمل التربوي؛ وهذا ما من شأنه أن يفسح مجال الاجتهاد والابتكار لكل الفاعلين.

وتشدني عبارة دالة ومثيرة في ورقة ذ. الخمار العلمي، وهي المتمثلة في مقولة «لا تربية من دون ديمقراطية، ولا ديمقراطية من دون تربية « لاشير إلى أن مثل هذا التأكيد، يستدعي بعض الاحتياط، إن لم يكن كل الاحتياط؛ ذلك أنه لا يمنح من قيام تربية من دون ديمقراطية، وأتحدث هنا عن تربية إيجابية بفعالية منتجة، والإحالات كثيرة في هذا الموضوع، منذ القديم إلى اليوم؛ ومن جهة أخرى، فتصور هذه «التوأمة» كما تسميها الورقة، قد يغفل ظاهرة التفاوت المفروض، ما بين المدرسة والمجتمع، ومن ثم التناغم غير المضمون ولا المستقر الثابت ما بين المؤسستين، بما يجعل الريادة قد تكون لهذه أو لتلك في سيرورة تحقيق التقدم والإصلاح؛ فالمدرسة لها حسب الظروف، أن تبادر إلى قيادة المجتمع وصنع أجيال رائدة وأن تراهن على مسار التقدم، كما أن المجتمع يكون بيده أن يجدد المدرسة ويوجهها، نحو أهداف ترتقي بأدائها باتجاه «مثال» منشود.

وعلى العموم، يمكن النظر إلى أطروحة «المدرسة والديمقراطية» بما فيها من جاذبية عملية وشعارية في الآن نفسه، على أن تطبيق علاقتها في المجال التربوي، يعني ديمقراطية بيداغوجية، على قياس ديمقرطية سياسية، ديمقراطية اقتصادية، اجتماعية... أي بالتالي ديمقراطية في العلاقة التعلمية التعليمية؛ صحيح، أنه لا مانع في المنظور الديمقراطي، من تصور مؤسسة مدرسية ذات تسيير ذاتي، غير خارجي ولا مركزي، تقوم عليها هيئة مؤسسية قائمة بدورها على أساس ديمقراطي أيضاً، يتمثل في الاختيار والانتخاب الدوري لذوي المسؤولية والاختصاص؛ كما لا يمنع من أن المتعلمين أنفسهم، مهما كان سنهم ومستواهم، لهم مجالسهم المستقلة والمندمجة في بقية مجالس المؤسسة في التدبير والتسيير؛ وأكثر من ذلك، فإن المتعلمين أيّاً كان مستواهم، يقومون بتقييم معلميهم وتنقيطهم على عملهم، ويحظى ذلك بكامل الاعتبار في ترقيتهم، وحتى في إقالتهم

الاستغناء عن خدماتهم، وهو المعمول به في مؤسسات تربوية ديمقراطية في مجتمعات ديمقراطية كذلك؛ لكن في نهاية الأمر: ما الجوهري في علاقة الديمقراطية بالمدرسة؟ إنه الفعّالية، كما تنوعت لدى مدارس الحداثة التربوية على مختلف توجهاتها، الفعّالية التي تعني حرية الفعل والتعبير لدى المتعلم، وأن تثير الاستقلالية روح المبادرة في شخصه، مع مبادئ التضامن والعمل الجمعي.

من هنا فإن أطروحة «الديمقراطية والتربية» ومن ثم المدرسة، لدى صاحبها وأكبر المبشرين بها والداعين إليها، ج. ديوي، بل «الديمقراطية المدرسية» كما يسميها في عمله الأساسي والفلسفي الشامل لتصوره لهذه العلاقة، الموسوم ب «التربية والديمقراطية»، عندما تُفعل وتدخل مجال التطبيق العملي، فهو يؤول إلى طريقة بيداغوجية عملية، هي ما يعرف ب»طريقة المشروع» في مدرسة شيكاغو، وهي في جوهرها لا تخرج في شيء، عن نمط الطرق الفعّالة بصورها المختلفة، من مدرسة غوركي في النمط السوفياتي السابق، على يد المربي مكارنكو، أو مدرسة «التعلم بالعمل» على يد كرشنستاينر في ألمانيا، أو غيرها مما عرف ويعرف إلى اليوم في أوربا الغربية، من مدارس تعتمد فاعلية المتعلم وحافزيته وقدراته على المبادرة والإنتاج الفعلي المباشر.

وبالإجمال، وفي ضوء «المثال» الذي يصعب تحققه في الواقع، بما يعنيه من تناغم مطلق بين مدرسة ديمقراطية ومجتمع ديمقراطي، يمكن القول عملياً، إن جوهر التجديد والحداثة، في التوجهات التربوية، يتمثل في الفعّالية بالمعنى العميق، وعلى جميع المستويات؛ ومن ثم، فحتى مع استعمالنا لمصطلح «الديمقراطية» في التربية، وهو مصطلح سلس جذاب ومغر، يجب أن نقصد بذلك الفاعلية والفعّالية بمعناها البيداغوجي المصطلحي في الحداثة التربوية؛ ومن جهة أخرى، لا يعني ذلك كله، أي انتقاص من المباحث والاتجاهات التي تصب في مجال الديمقراطية والمدرسة، أو الديمقراطية والتربية، بل على العكس من ذلك، يجب السير في هذا النهج وعلى ضوئه، لإثارة المشاكل وحشد المطامح العلمية والاجتماعية. لذلك نشيد بالمساهمة القيمة للأوراق الثلاث، في تأطيرها لندوة اليوم الدراسي، كما أؤكد بالخصوص على ورقة ذ. الخمار العلمي، لما تميزت به من غنى طرح ورؤية، وما فتحته من آفاق الحوار والنقاش.

عبد السلام فراعي، باحث في السوسيولوجيا

مما لا شك فيه، أن موضوع المدرسة والديمقراطية إشكالية قديمة جديدة. بمعنى آخر، ليس لأول مرة تثار وتناقش إحدى القضايا الكبرى المعقدة والشائكة جداً. إذ، يمكن القول منذ البداية إن المجتمعات المتقدمة صناعياً انشغلت بها وناقشتها باستمرار، خاصة في مرحلة النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهرت إلى حيز الوجود عدة نظريات سوسيولوجية وغيرها حاولت توضيح إشكالة المدرسة والديمقراطية، وإبراز أهميتها الأكاديمية والمجتمعية.

أما فيما يتعلق بالمجتمعات السائرة في طريق النمو، أو ما يسمى كذلك بمجتمعات العالم الثالث، غالبا ما تمت إثارة قضية المدرسة والديمقراطية ضمن قضايا أخرى، سواء داخل السوسيولوجيا أم السيكولوجيا أم باقي العلوم الاجتماعية الأخرى، إذ لم تصبح انشغالاً ذا أولوية إلا بعد ما أصبحت الديمقراطية مطلباً أساسياً خلال العشرين سنة من القرن الماضي، حيث ازدادت الفوارق الاجتماعية والمجالية والتباينات والتمايزات نتيجة ما يسمى بأزمة التعليم وأزمة المجتمع. باختصار شديد، يلزمنا الاستفادة من رصيد المناقشات والآراء مهما اختلفت أطرها النظرية والإيديولوجية، قصد إغناء الرؤية الاستراتيجية للتفكير في معالجة قضية التربية والديمقراطية بالمغرب ومحاولة الإحاطة بها. هناك عدة مداخل لتناول الموضوع المطروح للنقاش. أَولها يرتبط بالسياسة التعليمية ومبادئها، وثانيها له علاقة بالمضامين وبالمواد المدرّسة والثقافة المدرسية. وثالثها له صلة وثيقة بطرق التدريس والبيداغوجيات المعمول بها وغيرها كثير. أما فيما يخص الورقة التي أعدها الأستاذ المصطفى حدية تحت عنوان «تعليم مهارات التفكير، مدخل لبناء المجتمع الديمقراطي في عصر المعرفة والمعلومات»، فإنها حاولت ما أمكن إبراز أحد المداخل الهامة والأساسية في التعليم، ألا وهي تعليم مهارات التفكير باعتبارها أحد الجوانب الرئيسية في دمقرطة العملية التعليمية التعلمية.

لقد ركز الأستاذ الباحث على ما يلي:

- تقديم عام لعلاقة التربية بالديمقراطية؛
- التربية والديمقراطية: مبادئ مشتركة؛
- أهمية تعليم مهارات التفكير مع محاولة تحديد مفهوم التفكير؛
- بعض برامج تعليم التفكير؛
- معوقات تعليم مهارات التفكير؛
- خلاصة: التربية من أجل الديمقراطية.

ينبه الأستاذ الباحث منذ البداية إلى ضرورة تجاوز المنظور الخطي للعلاقة القائمة بين التربية والديمقراطية، واعتبارها علاقة معقدة ومتداخلة الأبعاد وتفادي السقوط في أي اختزال ممكن. إذ تتداخل عدة عناصر في معادلة التربية والديمقراطية: الحقوقي والسياسي

والثقافي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي. لقد عرف كلا المفهومين عدة تحولات وتغيرات، بفعل التحولات السريعة التي شهدها العالم خلال القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين. حيث انقلبت التصورات والدلالات، واهتزت البديهيات واليقينيات، وأصبحنا أمام منطق المتناقضات والمفارقات.

«إن فكرة الديمقراطية تسائل المجال التربوي في كل مكوناته بإلحاح. فالتربية على الديمقراطية من حيث هي رافد أساسي لتحقيق المواطنة الصالحة. تتوقف على تحديد المعارف والكفايات والمعارف العملية لترسيخ مقومات الديمقراطية وإغنائها. إن التمكين للديمقراطية في شروط ملائمة على مستوى الممارسة والتطبيق، يتوقف في قسط كبير منه على تربية الأطفال تبعاً لما هو سائد في مجال الفكر التربوي المعاصر».

ما هي يا ترى القواسم المشتركة بين التربية والديمقراطية؟ عندما نتأمل التطور الذي شهدته الطرق التربوية أو البيداغوجيات المستلهمة للاكتشافات العلمية كافة في ميدان العلوم الإنسانية عامة، وعلوم التربية خاصة، من قبيل التدريس الهادف والتدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، نجدها تشترك وتركز جميعها على المبادئ التالية:

- «تعليم الطفل أن يُعلِّم نفسه بنفسه؛
- تعليم الطفل أن يحل مشكلاته؛
- تحرير شخصية الطفل وتنمية إبداعه».

فالتربية الحديثة، ازدادت أهميتها وقوتها مع اعتمادها على ما توصلت إليه العلوم الإنسانية بمختلف ميادينها: سوسيولوجيا، سيكولوجيا، أنتروبولوجيا، (وهنا لابد من التذكير بميدان أنتروبولوجيا التربية، الذي اهتم بقضايا اللغات والتربية والهوية) وسيكولوجيا التعلم والمتعلم. بحيث تبلورت مجموعة من المبادئ الأساسية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- «اعتبار الطفل محور التربية؛
- الاستقلال الذاتي في إطار التكامل؛
- توفير بنية طبيعية؛
- تربية فردية وسط روح جماعية؛
- توفير جو ومناخ التفاؤل والثقة».

وفي خضم التعريف ببعض المبادئ الأساسية والقواسم المشتركة بين متطلبات التربية ومتطلبات الديمقراطية، لا بأس كذلك من الإشارة إلى مقومات وخصائص التربية الحديثة، التي يمكن تحديدها في العناصر التالية:

- «مراعاة الفروق الفردية؛

- دراسة نفسية الطفل؛
- النشاط الذاتي؛
- الحرية والمسؤولية؛
- ربط المدرسة بالحياة الاجتماعية».

انطلاقاً من هذه المبادئ المشار إليها سابقاً، يرى الأستاذ الباحث بأنها هي نفس الملامح المميزة للنظام الديمقراطي. بحيث نجد منظومتها القيمية متطابقة، وليست مجرد متقاربة أو متشابهة. ويدعم وجهة نظره بما طرحه المربي الفرنسي كوزيني الذي يقول: «لا يمكن أن نضع أو نضمن تحقق مجتمع ديمقراطي بمتعلمين خاضعين، وبنظام تربوي تسلطي يكرس فيهم مثل ذلك، وهي دعوة صريحة إلى مدرسة ديمقراطية من أجل مجتمع ديمقراطي». لكن هنا نطرح تساؤلاً أساسياً حول السلطة البيداغوجية. ما موقعها؟ إذ لا يمكن بأي حال من الأحوال تفادي هذا الطرح، الذي غالباً ما يواجهنا كلما دخلنا إلى عمق المنهاج التربوي القائم. يتطلب الأمر نقاشاً دقيقاً وهادئاً لإبراز أدوار المعلم والمتعلم والمواد المدرسة ومرجعياتها المختلفة، التي لها صلة وثيقة بنوع الثقافة السائدة. فمظاهر السلطوية حاضرة - ولو بدرجات متفاوتة- في مختلف أنماط التربية سواء تعلق الأمر بالتربية الأسرية أم التربية المدرسية، وكذا التربية بواسطة وسائل الاتصال الجماهيري بمختلف أنواعها. كل هذه المؤسسات تمارس نوعا من السلطة على الفرد، وبالذات الطفل في مختلف مراحل عمره وتعلمه. علاوة على هذا، لابد من التمييز بين ما نسميه دمقرطة التعليم أو التربية والتربية على الديمقراطية، فكلاهما يشكل مقاربة خاصة وقائمة الذات رغم تكاملهما.

صحيح، لابد من ربط التربية والديمقراطية بنوع أو نمط المجتمع ومستوى تطوره السوسيو ثقافي والسياسي والاقتصادي. ففي أي نقاش وأي تحليل لا يمكن استبعاد أو إغفال أحد هذه المكونات الثلاثة، فهناك تلازم قوي وجدلي بينها. بفعل هذا التلازم تحدث عملية تفاعل وتأثير وتأثر. أشار الأستاذ الباحث إلى هذا الترابط المتين بين هذه المتغيرات في أثناء حديثه عن حالة المدرسة المغربية، حيث تساءل عن الأدوار المنوطة بها في سياق مجتمعي وطني ودولي متغير ودقيق للغاية، فإلى أي حد نستطيع القول إنها تكرس بيداغوجيا فعالة تنمي التفكير ومهاراته؟ ما مدى تعلم الفرد في إطار ديمقراطي مدرسي اكتساب المعارف وفهمها واستيعابها والاستفادة منها وتوظيفها، والوعي بأهميتها وتجديدها وإغنائها باستمرار في مناخ يتسم بروح المسؤولية والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، وبناء علاقات تربوية أو بيداغوجية تكتسي صفة الديمقراطية (احترام الرأي والرأي الآخر، التواصل، الحق في الاختلاف)؟ هل هناك دعوة صريحة لاستلهام أهم المستجدات العلمية، لتطوير تعليم التفكير ومهاراته، خاصة أننا نسير نحو مجتمع الأفراد على حد تعبير Nobert ELIAS أو نحو الفرد الاجتماعي l'individu social؟

يبدو واضحاً أن أهمية تعليم مهارات التفكير تزداد يوما بعد يوم، ويتعين أخذها بالاعتبار نظراً للحاجة الملحة إليها في الوقت الراهن، نتيجة انتشار واقتحام تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات جوانب حياة الإنسان كافة داخل المجتمع الراهن، سواء تعلق الأمر بالمجتمعات المتقدمة صناعياً أم بالمجتمعات المسماة بالسائرة في طريق النمو أم مجتمعات العالم الثالث.

فالتحديات المطروحة حالياً، حسب الأستاذ الباحث، تفرض فيما تفرضه اعتماد كيفية استخدام المعرفة وتحصيلها وتطبيقها. «فالتفكير الفعال لا ينمو تلقائياً، وليس نتاجاً عرضياً للخبرة ولا نتاجاً أوتوماتيكياً لدراسة موضوع دراسة معينة، وإنما يتطلب التفكير الفعال تعليماً منظماً هادفاً ومرناً مستمراً، حتى يبلغ أقصى مدى له. فالكفاءة في التفكير ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل بالضرورة. فتعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفِية، وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل وبناء الشخصية، ولمزيد من توضيح هذا المدخل لبناء المجتمع الديمقراطي، يقول الأستاذ الباحث كذلك: «فتعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاج إليها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.

فالتفكير ضرورة حيوية من قبيل الأبحاث واكتشاف نواميس الحياة، إنه يساعد الفرد على اتخاذ قراراته بنفسه في عالم سريح التغير، تتحكم فيه تكنولوجيا الإتصالات والمعلومات، وتتعقد فيه المشكلات في مختلف جوانب الحياة. بناء على هذا الأساس، نستخلص أكثر من أي وقت مضى مدى مشروعية طرح مدخل تعليم مهارات التفكير باعتباره استراتيجية أساسية حتى يتسنى للفرد اكتساب مهارات التفكير الجيد، وبالتالي إمكانية إسهامه في بناء نهضة مجتمعه وتقدمه، إلا أن التساؤل المشروع المطروح مجدداً هو ما معنى تعليم التفكير؟ وهل تساهم المدرسة من خلال مناهجها في تعليم مهارات التفكير؟

لقد توقف الأستاذ الباحث على تحديد دلالة تعليم التفكير اعتماداً على المرجعية السيكولوجية المعروفة وأخص بالذكر جان بياجي. ألم يكن بالإمكان الانفتاح على تحديدات وتصورات أخرى؟ إذْ لم يفت الأستاذ الباحث أن استعرض مدى إمكانية تعليم مهارات التفكير، وكذا بعض برامج تعليم التفكير وذكرها باقتضاب شديد، كما أنه لم يغفل كذلك معوقات تعليم مهارات التفكير التي نذكرها على سبيل المثال لا الحصر:

- وجود مناهج وكتب تركز على حشد عقول الطلبة عن طريق الحفظ بالمعلومات الجاهزة. مما ينعكس سلباً على تعليم إيجابي لمهارات التفكير، ويتجلى ذلك في الواجبات المدرسية والاختيارات التي ترتكز على الذاكرة دون الاهتمام بمستويات التفكير العليا.
- الفلسفة العامة للمدرسة لا تزال قاصرة، ترتكز على نقل وتوصيل وشرح المعلومات، بدل التركيز على توليدها واستعمالها.
- عدم وجود مدرسين مؤهلين لأجل تعليم مهارات التفكير وكيفية توجيه تدريسي لتنميتها في مختلف المواد الدراسية.
- الاعتقاد الخاطئ تجاه تعليم مهارات التفكير».

يضع مدخل تعليم مهارات التفكير، الطفل في صلب اهتمامه وانشغاله. إلا أنه يحتاج إلى بيداغوجيا ملائمة ومنفتحة على الرؤى والمبادئ والمستجدات كافة، تلك المتوافرة في مختلف الأطر النظرية والتجارب المعاصرة، وإذ تكرس التعامل التربوي العادل والمصاحبة والدعم لمساعدته على اكتساب وترسيخ سلوكات عادية في الحياة المدرسية والمجتمعية من دون الشعور بالهوة أو الفجوة بين ما هو مدرسي وما هو مجتمعي، فلعل هذا من شأنه اكتساب المتعلم أسلوب الفعل الديمقراطي وتوظيفه بعد تخرجه من المدرسة والجامعة على حد سواء. والجدير بالذكر، فالتدريب ضروري من خلال تعليم مهارات التفكير المستهدف في مختلف المواد الدراسية، التي يشملها المنهاج الدراسي في مختلف المراحل التعليمية لكي يحصل التكامل بين النظرية والتطبيق أو الممارسةّ. فاقتصار تعليم مهارات التفكير على ما هو نظري في غياب ما هو عملي يظل ناقصا ومن دون جدوى.

إن أهم خلل في المدرسة المغربية يكمن في غياب التفاعل والتواصل بين المؤسسة والمحيط. وهذا إشكال آخر يستدعي بدوره نقاشات وتحليلات وأبحاثاً أخرى من شأنها كشف المستور والمسكوت عنه في مدى انفتاح المؤسسة والمحيط على بعضهما البعض. تستدعي التربية من أجل الديمقراطية، التكامل والذهاب والإياب بين النظرية والممارسة. في هذا المضمار، نذكر بما قاله كانط: المعرفة العقلية من دون معرفة حسية جوفاء، والمعرفة الحسية من دون معرفة عقلية عمياء. فإدماج المدرسة ومضمونها في محيطها السوسيو اقتصادي والثقافي والسياسي وملاءمة التكوين مع سوق الشغل، لا تقل أهمية ودرجة لقياس مدى تكريس المدرسة المغربية للممارسة الديمقراطية، والنقص من حدة التمايزات في المستوى المعرفي بين المتعلمين والتقليص من بطالتهم. أليست طروحات الاستحقاقية مجرد وهم وتضليل لطرح الديمقراطية المدرسية الحقيقية، التي تبقى بدورها تابعة لطبيعة الممارسة الديمقراطية المجتمعية ودرجتها، ورهينة بهما. لا ديمقراطية مدرسية فعلية من دون ممارسة ديمقراطية مجتمعية.

البشير تامر، باحث في علوم التربية

شكراً، السيد الرئيس، وأشكر السادة الأساتذة الذين تقدموا بالأوراق بخصوص موضوع الديمقراطية والتربية، والسادة الأساتذة المعقبين على ملاحظاتهم التي تفضلوا بها من أجل إضاءة كثير من جوانب هذه العروض التي استمعنا إليها.

لي بدءاً، قبل الدخول في صميم الموضوع، بعض ملاحظات عامة:

الملاحظة الأولى، إن العروض الثلاثة التي استمعنا إليها هي متباعدة شيئاً ما في المقاربة التي تناولت بها الموضوع، لكنها في الوقت نفسه، مثلما أعتقد، تكمل بعضها البعض. وأوضح بسرعة إلى حد ما، لأن مقاربة موضوع المدرسة والديمقراطية يمكن أن تتم من مداخل وزوايا نظر عديدة جدا، وزاوية المقاربة أو مداخلها تتحكم بشكل كبير في تناول الموضوع، وفي المخرجات أو الأفكار التي يمكن أن يطرحها أي تحليل بخصوص هذا الموضوع الشائك والواسع والعريض. تبدو هذه المسألة، مثلا، من خلال الزاوية التي تناول بها الموضوع الأستاذ الخمار، إنها زاوية التحليل لمفهوم الديمقراطية وطرح مجموعة من العوائق التي يمكن أن تعرقل هذا المسلك الذي يسعى إلى تحقيق الديمقراطية؛ بينما الزوايا الأخرى التي تناول بها الأستاذ الدريج والأستاذ حدية الموضوع، فتخص نوعاً ما مسألة الانكباب على تشخيص واقع التعليم والممارسة البيداغوجية من زاوية الديمقراطية أو سبل تحقيق الديمقراطية، والعرضان معاً محاولة في هذا الاتجاه بالفعل. فبينما كان عرض الأستاذ حدية بعيدا شيئاً ما عن تناول الواقع المغربي، كان عرض الأستاذ الدريج يشخص بكيفية واضحة واقع التعليم في المغرب، من هنا يبدو لي هذا التكامل الذي أشرت إليه في البداية.

الملاحظة الثانية، لكي نتبين مدى التعقيد الذي يوجد في هذا الموضوع، يكفي أن أستعيد معكم العلاقات الممكنة بين التربية من جهة والديمقراطية من جهة أخرى؛ فعندما نقول التربية والديمقراطية فهذا موضوع؛ وعندما نقول التربية على الديمقراطية فهذا كذلك موضوع آخر؛ وعندما نقول ديمقراطية التربية فهذا موضوع مختلف؛ وعندما نقول التربية للديمقراطية فهذا موضوع آخر، ومن ثَم ومثلما أشرت إلى ذلك في البداية، فمسألة المقاربة أو الزاوية التي يمكننا أن ننكب عليها وأن ندرس من خلالها الموضوع حاسمة، بما يعني أنها تؤدي إلى اتباع مسارٍ يمكن أن يصل إلى نتائج قد لا نتبادلها أو نتشاطرها جميعاً.

الملاحظة الثالثة، يبدو لي شخصياً، بخصوص هذا الموضوع، أنه ينبغي لنا أن نبتعد عن المقارنات، وعن الاعتقاد أن الدول المتقدمة أو الدول الغربية قد حلت هذا الإشكال، بينما العكس هو الواقع؛ فالإنتاج الفكري بخصوص الإشكالات المتعلقة بالديمقراطية في المدرسة، يُظهر أنها إشكالاتٌ لا تزال مطروحة أكثر فأكثر وبشكل كبير في دول مثل فرنسا والولايات المتحدة؛ ويكفي أن أشير هنا فقط، وبشكل وجيز، مثلا، إلى قضية التفكير التي طرحها الأستاذ حدية بالنسبة للأمريكيين، لدى الأمريكيين اليوم، إشكال كبير هو أمية المتعلمين، لاسيما في بعض الولايات على الأقل، من دون أن أعمم هذا الحكم، فاطلاعي

ضيق في هذا الباب. لذلك، فالتعقيد الذي أصبح يصيب الآن المجتمعات وتطورها والمستجدات اليومية، تكاد تجعل من موضوع المدرسة والديمقراطية موضوعاً معقداً إلى حد كبير. من هما، ومن خلال مطالعاتي المتواضعة، ومن آخر ما قرأت في هذا الباب كتيب «démocratie et apprentissage»، فتدخلي سيكون بصدد الديمقراطية والمدرسة، وليس الديمقراطية والتربية، وهما أيضا موضوعان مختلفان.

أشير بهذا الخصوص إلى النقط الآتية:

ينبغي أن نتبين أنه في أي مجتمع فعلاقة الدولة بالمجتمع والسياسة التعليمية تتحكم إلى حد كبير جداً في علاقة الديمقراطي بالمدرسي؛ وأو ضح، إما أن الدولة والمجتمع في تطورهما في العلاقة الجدلية الموجودة بينهما، يسعيان إلى وضع الأسس واللبنات الأولية، التي يمكن أن تمهد وتيسر عملية إرساء ديمقراطية نسْبية بالنسبة للنظام التعليمي وبالنسبة للمدرسة. أوضح أكثر، بالنسبة لنا نحن عندما نتحدث عن بعض الاختلالات الكبرى في المجتمع، نتحدث مثلا عن الأمية ونتحدث عن المشاكل في الأسرة المغربية ونتحدث عن الفقر؛ نتحدث عن الكثير من هذه الاختلالات الكبرى التي تعاني منها مجمعاتنا، وعلى الأقل المجتمع المغربي الذي يعاني منها إلى حد كبير؛ فعندما نتحدث عن هذه الاختلالات، ينبغي لنا ان ننظر إليها بموازاة مع السياسة التعليمية، وأقصد هنا بهذه الموازاة أو بهذه المقارنة التي يمكن أن تتم ما بين السياسة التعليمية من جهة، وهذه الاختلالات الكبرى في المجتمع من جهة ثانية، السياسةَ التعليمية بالأساس التقييم؛ علينا في هذه الحالة أن نتساءل تمثيلا لا حصرا : ماهي الميزانية المخصصة مثلا للدعم المدرسي؟ وماهي سياسة التقويم الموجودة؟ اتحدث هنا تحت رقابة الأستاذة الدباغ، ماهي نسبة التعليم الما قبل المدرسي؟ تساؤلات تعتبر من الأسس الكبرى أو من المؤشرات الأساسية التي تأخذ بها الكثير من المنظمات الدولية عندما تريد ان تتحدث عن الديمقراطية والمدرسة.

لماذا؟ لأنه، وكما تعلمون، فهذا التعليم كما هو معروف اليوم حتى في كثير من التقارير والوثائق التي ينتجها الآن المجلس الأعلى للتربية ووزارة التربية الوطنية مقتنعة كل الاقتناع بذلك؛ مقتنعة بأن مسألة التعليم الما قبل المدرسي تشكل أحد المحددات الأساسية بالنسبة لعلاقة المدرسة بالديمقراطية؛ من ثمة، يبدو لي أن الخريطة المدرسية مثلاً هي أيضاً لها علاقة جد كبيرة بهذه المسألة، مسألة النوع الاجتماعي، وحضور النوع في السياسة التعليمة، كل هذه الجوانب تحدد هذه العلاقة مابين المفهومين: المدرسة والديمقراطية.

مما لا شك فيه الآن، أن واقع التعليم بالمغرب يعاني اختلالات كبيرة جداً مثلما أوضحت الأوراق ذلك، وبالخصوص ورقة الأستاذ الدريج؛ هناك تعثرات ما في ذلك شك، بالرغم من الجهود التي بُذلت. لكنني، شخصياً، من خلال مطالعاتي ومن خلال ما استمعت إليه، يبدو لي أن من بين المفاتيح الأساسية التي ينبغي التركيز عليها هي مسألة التعلم، ديمقراطية التعلم قبل كل شيء؛ لماذا ديمقراطية التعلم؟ لأنه لا ينبغي لنا أن ننتظر من المدرسة تلك الفرص بشكل مطلق، وأن نتبين الشكل الذي يمكن من خلاله أن نتصور بلوغ ذلك التحقق؛

وهنا يجب الأخذ بالبعد الفلسفي والبعد النظري للديمقراطية والتربية، انطلاقا من ديوي إلى آخر الدراسات السيوسيولوجية، هذا بعد ممكن.

لكن، يبدو لي مع ذلك، أن بعض الآليات الموجودة وبعض المكونات المتوافرة في المنظومة التربوية، هي أحد المفاتيح الأساسية التي ينبغي لنا التركيز عليها من أجل تحقيق هذا التوازن اللازم ما بين بعض الأوليات في الديمقراطية وتكافؤ الفرص بالنسبة للمتعلمين، وبالخصوص بالنسبة للتعليم ما قبل المدرسي، والإبتدائي، وهما الأساس الأول لأسلاك التعليم اللاحقة، ويشكلان معاً مرحلة حاسمة بالنسبة لبناء هذا التصور، الذي يمكن أن يخلق التعاون والتوازن اللذين أتحدث عنهما مابين الديمقراطية من جهة والمدرسة من جهة أخرى.

ينبغي إذن للتربية أن تستهدف اكتساب المتعلمين للكفايات؛ نعم، لكن على أساس أن تحقق هذه الكفايات التعلم، المسألة سماها الأستاذ حدية تعلم مهارات التفكير؛ غير أن المسألة في الحقيقة هي تعلم الأوليات اللازمة، فكيف يمكن أن نتحدث عن ديمقراطية في غياب استحضار أن الطفل عندما يلج المدرسة، يجب أن يتعلم الأساسيات أولا؟ أن يتعلم القراءة والكتابة ومجموعة من المواصفات الخاصة، التي هي اللبنات الأولى لفكر المواطنة؛ عليه أن يتعلم القيم وأن يأخذ بالبعد الثقافي، فالثقافة هي أيضاً لها دور أساسي بالنسبة للديمقراطية في علاقتها بالمدرسة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة من التعليم. الأنشطة الموازية أيضاً لها دور أساسي.

إن المؤسسة التعليمية أو المدرسية في حد ذاتها، باعتبارها بنية وفضاءً لها دور أساسي جداً في أن تخلق هذا النوع من التوازن الذي أشير إليه ما بين الديمقراطية والمدرسة. أقف عند هذا الحد، وأشكركم على حسن الإصغاء.

عبد الحي مودن، باحث في العلوم السياسية

بالرغم من أن الموضوع الذي طرحته المجلة شاسع، إلا أن هناك إيجابيات لهذه المقاربة، لأنها فتحت أمامنا مواضيع متنوعة لا ينبغي أن تتوقف معالجتها عند هذه الندوة، بل تدعو إلى ضرورة متابعة التفكير فيها في مناسبات أخرى. وأحد الجوانب التي جعلت موضوعنا شاسعاً يتعلق بالإشكال الذي واجه السوسيولوجيا السياسية منذ أربعينيات القرن العشرين بالخصوص، حول التفاوت بين الديمقراطية بمفهومها المجرد على المستوى الفلسفي، باعتبارها النموذج المثالي الذي يجب أن يكون ولكنه لا يتحقق، وبين الديمقراطية بوصفها ممارسة تظل دائما ناقصة على مستوى الواقع. طرحت السوسيولوجيا مقاربات للديمقراطية تركز بالأساس على الممارسات على أرض الواقع بدائل للمقاربات المثالية.

إن أحد الإشكالات التي تواجهنا في هذه الأوراق، هي أنها تطرح جوانب متعددة لهذه الديمقراطية، بعضها يتأرجح بين المفهومين المثالي والواقعي للديمقراطية مثل مفهوم المساواة. إن الديمقراطية بوصفها ممارسة لا تعني المساواة، بل إن الديمقراطية الليبرالية التي أصبحت منذ سقوط الاتحاد السوفياتي تعتبر المقاربة المهيمنة، تنطلق من الاعتراف باللامساواة بمثابة أمر واقع، ومن تجنب البحث عن إحداث مساواة مجتمعية.

إن الإشكالات المطروحة على مسألة التعليم كما هي مطروحة بالنسبة للخدمات الاجتماعية الأخرى لا تهدف إلى تحقيق المساواة، بل تجنب الأزمات التي تحدث في إطار اللامساواة والتي قد تؤدي إلى تهديد النظام الرأسمالي. بمعنى آخر، إن تدخل الدولة في قطاع التعليم باعتباره خدمة اجتماعية هو أصلا وسيلة لتجنب الثورات المعادية التي تسعى لتحقيق المساواة عن طريق القضاء على النظام الرأسمالي. من جهة أخرى، فإن هذا التدخل للدولة هدفه أيضاً توفير المؤهلات والكفاءات التي تساهم في تنمية الرأسمال وتنمية الإنتاج الاقتصادي الذي تستفيد منه الطبقات المهيمنة، وفي الوقت نفسه، فإن تدخل الدولة يسمح بظهور الطبقة المتوسطة التي تتحول إلى دعامة سياسية رئيسية للحفاظ على الواقع القائم وليس لتغييره.

من جهة ثالثة، فإن التجارب التي عرفتها مفاهيم بديلة من الديمقراطية الليبرالية على رأسها الديمقراطية الاشتراكية حققت إنجازات مبهرة في تحقيق المساواة على مستوى الخدمات الاجتماعية، شملت التعليم والتطبيب والسكن. وقد كان لهذا البديل الاشتراكي جاذبية كبيرة في صفوف اليسار على مستوى العالم بما فيه اليسار المغربي. ويحضر بيننا أحد منظري هذا اليسار السيد أحمد حرزني الذي كان يتبنى الاقتناع بأن المساواة، بما فيها المساواة في التعليم، لا يمكنها أن تتحقق إلا من خلال بدائل من النظام الرأسمالي.

نحن الآن في المغرب في مرحلة يجب أن نفكر في موقعنا على مستوى التطور الذي عرفته الرأسمالية العالمية بعد سقوط الاتحاد السوفياتي، وفي المرحلة الراهنة التي تتميز بأزمات العولمة وأزمات الديمقراطية. لقد أعجبت باهتمام الزملاء بالأطروحات التي تتحدث عن الديمقراطية والنقاشات على مستوى التفكير العالمي حولها. لكن هناك حاجة إلى أن نحدد

موقع المغرب من حيث هو نظام سياسي واقتصادي وفكري وثقافي في هذا العالم المعولم في الفترة الراهنة، وهذا سيتطلب منا مجهوداً فكرياً فلسفياً تنظيرياً لا أحمّل مسؤوليته للمساهمين في هذه الندوة وحدهم، بل إنها مسؤولية أوسع.

لقد طورت أدبيات السوسيولوجيا السياسية مفاهيم ومؤشرات لتصنيف الأنظمة السياسية ولتمييز الأنظمة الديمقراطية عن غيرها. تنبني الديمقراطية على فصل السلط، هذه ركيزة أساسية. ثم إن الديمقراطية ترتكز على المشاركة في اتخاذ القرار، وهذه المشاركة تتم على مستويات متعددة، على مستوى وطني وعلى مستوى محلي، بل إن توجهات في التفكير الديمقراطي حالياً تهم كيفية المساهمة في تدبير الشأن العام على مستوى مؤسسات الخدمات الاجتماعية بما فيها المدرسة.

ثم هناك الجانب الآخر في الديمقراطية المتعلق بالتداول الحر والمفتوح الذي ينبني على النقاش العقلاني، لكنه لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يعترف أيضاً بالمشاعر باعتبارها مكوناً لا غنى عنه في فهم الواقع والتفاعل معه. عندما نحصر تحديد الديمقراطية في هذه الركائز، فإن ذلك يدعونا إلى البحث في علاقة هذه الركائز بالمدرسة وممارساتها وبرامجها والمسؤولين عن تسييرها وتدبيرها والتخطيط لها.

هناك إشكالات طرحها الزملاء سواء في الأوراق أم في المداخلات بأساليب مختلفة، لكن السيد الفراعي حدد الإشكال بشكل أكثر وضوحاً وهو، هل المدرسة هي المتغير التابع، أي هي النتيجة الحتمية للنظام السياسي القائم؟ أم أنها تمثل العامل الذي نركز عليه في إحداث التحول الديمقراطي وفي ترسيخ الديمقراطية؟ واختصاراً، فإن الجواب لن يكون إلا أن المدرسة هي النتيجة للوضعية السياسية، وهي في الوقت نفسه العامل الذي يمكنه أن يساهم في إحداث التغيير عن طريق تعليم مبادئ جديدة وترسيخ ثقافة بديلة.

تبنى السيد مبارك ربيع موقفاً واضحاً في هذا الموضوع إذ اعتبر أننا لسنا في حاجة إلى الديمقراطية في معالجة أمور التربية، بل إنه نصحنا، وأتمنى أن يدقق ذلك ويتوسع فيه، أن التركيز يجب أن يكون على الفعالية. وفكرة السيد مبارك ربيع ليست غريبة عن التوجه السياسي السائد في المغرب حالياً الذي يعتبر أن مشكلة التعليم بالمغرب هي الديمقراطية، على أساس أنها ديمقراطية مشوهة لأن الأحزاب ليست مؤهلة، وهي خاضعة لإديولوجيات ظلامية أو إيديولوجيات يسارية، ومن ثم فإن البديل الذي يتم تبنيه هو الفعالية المتمثلة في البديل التقنوقراطي، الذي يعتمد على الخبرة وليس على النقاش الذي يساهم فيه أناس غير أكفاء. هذا الخيار يجب أن يطرح للنقاش الآن، إذ أنه يتم تبنيه بمثابة أمر بديهي، بالرغم من أن منطلقاته لم تخضع للتدقيق المعرفي والأمبريقي، على غرار ما يتداول مثلا من دون تمحيص من أن أحد مشاكل التعليم العويصة في المغرب ترتبط بالتعريب، وأن التعريب جاء بسبب حزب الاستقلال، وأن هذا التوجه كان مرتبطاً بالانتخابات، ولذلك نحن اليوم في حاجة إلى تصحيح هذا الخطأ الذي ارتكب تحت شعار الديمقراطية.

إن البرامج التي تم تبنيها لتصحيح مشاكل التعليم في المغرب، كانت تأتي في إثر مشاركة أحزاب منتخبة؛ مثلا، البرنامج الاستعجالي الذي تبناه السيد خشيشن ساهم فيه باعتباره تكنوقراطيا قبل أن يتحول إلى مسؤول حزبي فيما بعد، ليصحح المشاركة التي كانت للوزراء المحزبين، على أساس أن هؤلاء هم نتاج الديمقراطية بصيغتها المغربية، وأنهم فشلوا في إصلاح وإنقاذ التعليم. حدث الشيء نفسه بعد ذلك بتبديل الوزير الوفا بتقنوقراطي. وما نعيشه اليوم، هو هذه المقاربة التي قوامها الفعالية، والتي لا تولي اهتماماً يذكر للممارسات الديمقراطية. لقد أشار إلى ذلك الأستاذ الدريج في المقدمة الشفوية لورقته، وأتمنى أن يدرجها أيضاً في النسخة الكتابية النهائية.

إذا كانت أولوية الفعالية على حساب الديمقراطية هي التي يتم تبنيها على المستوى الرسمي، فأتصور أن هناك حاجة إلى طرح المسألة للنقاش من خلال السؤال التالي: هل المشكل هو تسييس ودمقرطة تدبير التعليم؟ هل فعلاً مشكلة التعليم في المغرب هي أنه كان خاضعاً للأحزاب؟ وهل البديل الذي يتم تبنيه جواباً عن عطب الديمقراطية هو فصل التعليم عن السياسة قادر على أن يحقق الفعالية الموعودة؟ إذا كانت هناك دراسة بهذا الخصوص فأتمنى أن يتم تداولها. ما هو التقييم الذي أجري للمبادرات التي اتخذت سواء في إطار البرنامج الاستعجالي أم في إطار تيسير أو في إطار التنمية البشرية والتي نفذت بمقاربة تقنوقراطية لمعالجة الخلل في تدبير التعليم؟ ماهي النتائج التي أدت إليها؟ سيكون ذلك مدخلا لتدقيق هذه الأطروحات التي علينا الإجابة عنها بدراسات ميدانية.

نقطة أخيرة، إن الاعتراف من طرف الطبقة الوسطى بفشل التعليم العمومي، يؤدي بها إلى أن تنتقل إلى التعليم الخصوصي. والسؤال الذي يجب أن نطرحه هو هل التعليم الخصوصي الذي يغرينا جميعاً بأن نرسل أبناءنا إليه، بما فيه التعليم الدولي، يعتبر ناجعاً بسبب الديمقراطية، أم العكس بسبب غياب الديمقراطية؟ وهل الفعالية التي يتحدث عنها مبارك توجد بسبب غياب الديمقراطية؟ هذه أسئلة أمبريقية تتطلب الإجابة عنها إجراء دراسات ميدانية معمقة، وتدقيق المفاهيم المتعلقة بالديمقراطية بوصفها ممارسة وتجارب.

فاطمة حسيني، باحثة في علوم التربية

شكرا لكم على دعوتي إلى هذا اللقاء العلمي المتميز، وإلى المساهمة في نقاش موضوع من هذا القبيل. لدي ملاحظتان وتساؤلات. أشير بداية إلى أن مقاربة هذا الموضوع الهام بمختلف الرؤى والتصورات والمقاربات التي طرحت، جعل المقاربة أوسع وأشمل؛ لأن الحديث عن موضوع كهذا في الحقيقة يحتاج فعلاً إلى علوم مختلفة ومقاربات متنوعة للإحاطة بجميع جوانبه، نظراً لأنه موضوع متشعب، وله امتدادات في المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي وغيره من المستويات. أركز في ملاحظتي هذه، على الجانب التربوي نظراً لعلاقتي به بشكل أكثر، وأشير هنا إلى أن الحدث عن التربية على الديمقراطية في المدرسة المغربية حاضر بشكل كبير جداً، حاضر في ما نسميه بالتربيات الموجودة في المدرسة؛ هناك التربية على المواطنة، والتربية على القيم والتربية على حقوق الإنسان، والتربية على الاختيار، كما توجد في المؤسسات نوادٍ تقارب هذا الموضوع وتشتغل عليه من زوايا متعددة، ولكن الملاحظ أو الإشكال الذي يطرح هو غياب تصور ناظم لهذه التربيات، ما يعني أن كل مادة تشتغل منعزلة عن المواد الأخرى أو عن التربيات الأخرى، من دون حضور تصور ناظم أو بعد استراتيجي لهذه التربيات داخل الحياة المدرسية، ومن دون حضور فاعل لمبادئ الديمقراطية التي نتحدث، عنها، لأن السلوكات داخل المدرسة هي سلوكات تتنافى مع مبادئ الديمقراطية التي نتحدث عنها والتي نريد أن نعلم المتعلم ونربيه عليها؛ ومن مظاهر ذلك ظواهر الغش والعنف وما إلى ذلك من السلوكات التي نجدها حاضرة في المدرسة، والتي تضرب في العمق هذه التربيات التي نتحدث عنها، وخاصة التربية على القيم.

ما نلاحظه أيضا، هو أن غياب ثقافة الديمقراطية داخل النظام التربوي أو داخل المؤسسة التربوية، أدى إلى وجود مفارقات متعددة على مستوى الواقع، وهو ما انعكس بشكل سلبي على الحياة المدرسية، نظراً لغياب التوافقات التي نتحدث عنها. لقد أشار الأستاذ مشكوراً إلى هذه المفارقات حتى في المفاهيم التي نقارب بها المساواة، ونتحدث أيضا عن الفوارق الفردية وعن الفوارق الاجتماعية وما إلى ذلك، بالإضافة إلى بعض النماذج من هذه المفارقات التي لايسمح السياق او الوقت بذكرها الآن.

الملاحظة الثانية تتعلق بمسألة التربية على التفكير التي وردت في مداخلة الأستاذ حدية، والتي تطرح عدة أسئلة في هذا المجال، خاصة فيما يتعلق بتعليم التفكير، هذا الموضوع يطرح علينا في الحقيقة سؤال الكيف، كيف نعلم مهارات التفكير في المدرسة؟ هذا ليس جديداً بالنسبة للمناهج والبرامج، لأننا عندما نعود إلى الوثائق التربوية، نجد أن الميثاق الوطني قد طرح هذه المسألة، وكذلك الكتاب الأبيض حيث وردت فيه مسألة المناهج أيضاً، إضافة إلى التوجيهات التربوية والوثائق والأدبيات التي اشتغلنا بها منذ 1982؛ واظن أن الأستاذ الدريج يتذكر هذه الموجة التي جاءت مع مصنف بلوم سنة 1982 بمراقيه المختلفة التي عرفت طريقها إلى المناهج المغربية، بالإضافة إلى مدخل الكفايات وما إلى ذلك؛ لكن السؤال الذي يطرح يتعلق بالضعف الحاصل في نتائج المتعلمين، ما هي أسبابه؟ يعني عندنا هذه الترسانة من المقاربات ومن المداخل، ولكن النتائج هي دون ما نتوخاه ودون ما نطمح إليه، وخاصة عندما نرى مستوى

التعلمات وضعف التلاميذ في التمكن من المهارات الأساس، فبالأحرى الحديث عن التربية على التفكير، يعني على المهارات العقلية العليا وما يرتبط بها من مجالات.

هناك مفهوم أعتقده مفهوماً خطيراً في الأدبيات التربوية، وخاصة في تعليم اللغات، وهو التحويل الديداكتيكي للمعارف، هذا التحويل الديداكتيكي للمعارف العالمة إلى معارف مدرسية وإلى معارف مدرسة، ففي هذا المسار الثلاثي حيث تقع الاختلالات الكبيرة، خاصة إذا أخدنا بعين الاعتبار المتغيرات التي تتدخل في مسار التحويل هذا، ولاسيما عندما تطرح مسألة المعلم بوصفه متغيراً أساسياً في هذه المسألة، في علاقتها بالمداخل التي تحدثنا عنها، وفي علاقتها بالمناهج والبرامج الموجودة، وعلاقتها بالممارسة الصفية وما يحيط بهذه الممارسة من شروط أحياناً يغيب عنها أدنى المواصفات التي يمكن أن تساعد على التحفيز على التعلم وعلى التمكين من مهارات التفكير العليا، التي نتحدث عنها. ففي هذا المجال، فإن كل المجهودات التي تبذل، تصدم بهذه المتغيرات التي تحدث في هذه الممارسات، سواء منها ما هو خارج المدرسة أم ما هو داخلها، فيحول ذلك دون أداء المدرسة لهذه الوظيفة الأساس، ألا وهي التربية على مهارات التفكير العليا، بالرغم من أن هذه التربية حاضرة بأشكال مختلفة سواء في البرامج والمناهج أم في الكتب المدرسية أو في غيرها من الممارسات التي تحدد طبيعة الممارسة الصفية داخل القسم الدراسي؛ وما يحول دون هذا فيما أعتقد أسباب مباشرة نذكر منها حاليا، ما نعيشه مما يوصف بتعليم تعاقد أو توظيف أساتذة تعاقد من دون تكوين علمي ومن دون تكوين تربوي أو بيداغوجي، الاكتظاظ في الفصول الدراسية، وأترك لكم المجال للتفكير في هذا الوضع بصدد ما سيحدث مستقبلا لا قدر الله؛ ثم هناك متغير آخر أيضاً يتعلق بسياسة التقويم الذي يعتمد على الحفظ وعلى استرجاع المعارف، فهذا أيضاً يحول دون هذا المعطى الذي تحدث عنه الأستاذ قبل قليل ثم النجاح دون استحقاق باستعمال خريطة مدرسية أصبحت السيف الذي يلقى على عاتق الأستاذ الذي أصبح لا حيلة له، بل ينضبط لما تخطط له هذه الخريطة المدرسية، والنجاح بمعدلات دونية 4 في الابتدائي، 6-7-8 في الإعدادي وما إلى ذلك، وهذا ما ينتج لنا ضعفاً في التحكم في المهارات وفي اكتسابها أو تحصيلها.

أعتقد أن إعادة النظر في وظائف المدرسة وأدوارها، يُطرح بإلحاح في سياق التحولات التي يعرفها مجتمعنا حالياً، وأيضا في سياق الوضعية الحالية لما هو عالمي وما هو خارج الوطن. اختم بسؤال إشكالي، أطرحه من خلال هذا النقاش الذي دار وهو نقاش مهم جداً، هل المدرسة هي السبب فيما وصل إليه المتعلم الآن؟ أم هي الضحية؟ لأننا عندما نتحدث عن وجود كل هذه الترسانة من الأدبيات ومن المقاربات ومن الاجتهادات، نلاحظ بالرغم من ذلك، أن المدرسة تعطي هذا النموذج من الخريجين والخريجات الذي نحن غير راضين عنه. هل المدرسة تربي على الديمقراطية أم أَن الديمقراطية هي التي يجب ان تنتج لنا مدرسة ديمقراطية أو تربي على الديمقراطية؟ إذن هذه معادلة يجب ان نعيد فيها النظر، وأعتقد أَننا في حاجة إلى فتح مجال البحث العلمي الميداني، بحثٍ تدخلي يمكن أن ينقل لنا ما هو موجود في الواقع الفعلي، لأن مقاربتنا أحياناً للمدرسة المغربية بنماذج ومقاربات غربية قد لا تعطينا صورة حقيقة لما هو موجود في المدرسة، وهذه مسألة أساسية أرجو أن تؤخذ بعين الاعتبار، وشكراً لكم.

خديجة شاكر، باحثة في علوم التربية

شكراً، في الحقيقة وأنا أنصت لجميع المداخلات والتعقيبات وهذا النقاش، وجدت نفسي أعود إلى المدرسة، المدرسة المغربية لا باعتبارها مفهوماً مجرداً، ولكن من حيث هي واقع معيش، مدرسة في حي الرياض أو مدرسة في اليوسفية او مدرسة في دوار الدوم أو غير ذلك، هذه المدرسة هي فضاء للحياة يحمل إليه كل فرد ; وكل شخص له وضعية معينة داخل هذه المدرسة، يحمل معه ثقافته ويحمل معه وضعيته. معناه أن المدرسة هي فضاء للتفاعل الذي يجعل طرح مسألة المدرسة والديمقراطية يظهر بالنسبة إلينا بمثابة علاقة هي منذ البداية علاقة متوترة، وربما تجعلنا نحن أيضاً متوترين. نشعر بالتوتر لأنه حينما نعود إلى هذه المدرسة في ضوء عنوان الندوة « المدرسة والديمقراطية» تتداعى في أذهاننا فرص واسعة للتفكير العميق حول العلاقة بينهما، هل هي علاقة جدلية؟ هل هي علاقة حتمية؟ هل هي علاقة سببية؟ وهل كانت المدرسة منذ البداية مؤسسة بطبيعتها وبنيتها ليست دمقراطية؟ ولكن نظراً لتطور الفكر الإنساني والتاريخ والمجتمعات، ونظراً لأن الحق الإنساني في التعليم وفي التربية أصبح حقاً ضرورياً، أصبحت مسألة دمقرطة التعليم وضمان تكافؤ الفرص ما بين جميع فئات المجتمع، تطرح بجدية وعمق وإلحاح.

هذا يطرح سؤال، هل التفاوت الذي نستطيع أن نلاحظه ما بين المؤسسات وما بين الأحياء وما بين الممارسات، هو تفاوت حتمي، أم أننا يمكننا أن نتجاوزه بتأكيد دور المدرسة الضروري؟ لأن هذا يؤدي إلى الحديث عن وظيفة المدرسة بوصفها حاملة لقيم التغيير أو رافعة وقاطرة للتغيير؛ لكنها تأبى رغم كل ذلك إلا أن تكون صورة لواقع نحاول ان نتجاوزه دائما وباستمرار.

مررت شخصياً مع مجموعة من الأساتذة والأستاذات والفاعلين في المجال التربوي بكثير من التجارب. مررنا بكثير من التجارب وساهمنا أيضاً في الأدبيات التربوية الأساسية الموجهة للفعل التربوي؛ وأعتبر لذلك أنه في بنية المؤسسة المدرسية، لابد أن تكون مبادئ الديمقراطية، المبادئ الأساسية التي أشار إليها الأستاذ عبد الحي المودن؛ أن يكون هناك فصل السلط، والمشاركة في اتخاذ القرار والتداول الحر والمفتوح، ثم اعتبار العقل واعتبار المشاعر، لماذا أقول ذلك؟ لأنها الأسس التي تنبني عليها الأدبيات التربوية الحديثة والمعاصرة، وهي أدبيات تفتح المجال لتحقيق ما نتوق إليه بخصوص العلاقة بين المدرسة والديمقراطية، من دون أن يطغى علينا كما قال الأستاذ مبارك ربيع تعريف الديمقراطية تعريفاً سياسياً دون اعتبار الجوانب الأخرى في هذا التعريف للديمقراطية.

النقطة الثالثة التي اود أن أشير إلييها هي المسألة الثقافية، نلاحظ أننا حينما ندخل إلى المدرسة وخاصة باعتبارنا راشدين بالغين، ننعزل عما نحمله لندرس المقررات والبرامج؛ هذا كان فيما قبل حينما كانت الموضوعية والمهنية حاضرة، لكن الآن نحمل معنا كل ذلك الموروث الثقافي او التحولات المجتمعية الموجودة، في غياب التفكير النقدي، وفي غياب استعمال العقل. هذه التجارب التي أشرت إليها كانت تحاول أن تزرع في المحيط وفي

داخل المؤسسة مبادئ الديمقراطية، لكنها كانت تصطدم ببنية صلبة تأبى التغيير وتأبى الانفتاح، وأظن أن الوضع أصبح أكثر سلبية مما كان عليه الأمر فيما قبل.

هذه التجارب، جعلتنا نصل إلى نقطة أساسية، حيث إن الحديث عن زرع مبادئ الديمقراطية أو التربية على الديمقراطية أو على المواطنة أو على حقوق الإنسان أو غيرها، يحتاج بشكل أساسي إلى ديمقراطيات وديمقراطيين، وإلى مربيين ومربيات، يعني إلى حس تربوي واضح، يعرف أن الرهان الأساسي هو على المدرسة وعلى مستقبل المغرب وعلى هذه الحياة اليومية التي لا تفتأ تلتهم أجيالا وأجيالا، ولكن لابد من التأكيد أن الإيمان بدور التربية الفعلية التي تؤمن بالإنسان وبالفرد كما قال الأستاذ حرزني، بالإنسان في عمقه، والتي تتسلح، وهذا ما أظن أنه من المسائل التي نفتقدها كثيرا في هذه الفضاءات من دون أن أعمم، دائما تتسلح بالمحبة، محبة هؤلاء الأطفال؛ يعني أن تكون العلاقات ديمقراطية، لأن الديمقراطية أصلا هي علاقات، ولأن التربية هي علاقات أيضا، ولأن فضاء المدرسة أصلاً هو علاقات وليس تلقيناً أو امتحاناً او تقويماً أو غير ذلك فقط، فإذا كانت هذه العلاقات، وأنا أعرف أنها تخضع داخل المؤسسة لقوانين المؤسسة، فينبغي لها أن تكون فعالة في التربية على الديمقراطية، خاصة إذا تكوّن أهل التربية والتدريس على احترام هؤلاء الأطفال.

تحدث الأستاذ حدية عن تعليم مهارات التفكير، فأنا أقول، دعهم يعبرون عن أفكارهم، هم يأتون بأفكار ويطرحون بشغف أسئلة، لكنهم قد يصادفون ذلك التسلط، الذي يمنع من التفتح، مثل تفتح الأزهار الذي يؤدي إلى نتيجة إذا لم تعقه موانع بيئية أو بشرية.

أقول بالنسبة للمؤسسة، ومنذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، نعلم أن داخل المؤسسات هناك مجالس، خاصة مجلس التدبير والمجالس التعليمية، وهناك آليات داخل هذه المؤسسات المدرسية موجودة في القانون وفي القوانين الداخلية، وهناك من يملأ هذه الآليات، ولكن يفتقد الحس التربوي، والحس الديمقراطي والمحبة ؛ أعود إلى مسألة المحبة، محبة المدرسة خاصة، وذلك في نظري لربما ونحن نتكلم عن إعادة الاعتبار للعقل وللإنسان فلا بد أن نستحضر دائما، هذا الإنسان المتنوع كما قلت، في هذه المدرسة أو في تلك المدرسة مما يحتاج إلى ضرورة وجود ديمقراطيين وديمقراطيات ومربيين ومربيات. ولكم الشكر جميعا.

عبد اللطيف المودني، باحث في سوسيولوجيا التنظيمات والتربية

ستكون مساهمتي مركزة جدا في شقين، شق أول يتعلق بتقديم توضيح، والشق الثاني يتعلق بدعوة لتعميق التفكير في بعض القضايا التي أبرزت المداخلات والتعقيبات والمناقشات أهمية إيلائها عناية أكبر في تفكيرنا المستقبلي بخصوص هذا الموضوع.

فيما يتعلق بالتوضيح أؤكد وأنا أستمع بالخصوص للأستاذ الدريج وللأستاذ حرزني، أن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يضع مسافة مع مانحن بصدده، لأننا نشتغل الآن بشكل مستقل؛ ومع ذلك فأنا مطالب من موقع المجلس أن أقدم توضيحا لأقول إن المجلس كباقي المؤسسات مساءل في كل ما يتعلق بالتربية والتكوين، ومن ضمن القضايا التي تسائله ما أثاره الأستاذ الدريج من ضرورة التفكير العميق والاستراتيجي في قضايا التفاوتات وتسليع التربية وتعدد أنواع التعليم في مقابل التوحيد المطلوب؛ المجلس مساءل بخصوص التفكير الاستراتيجي انطلاقا بالطبع من موقعه وصلاحياته، مساءل حول هذه النقطة كذلك، كما أنه مساءل بصدد اقتراحات تتعلق بما تقدم به الأستاذ حرزني، لاسيما فيما يتصل بالمضامين والبرامج التي يجب أن تجعل مدخلها الأساس العقل والتفكير النقدي، واقتراح آليات تنظيمية لتمكين المتعلمين من مشاركة أقوى في تدبير حياتهم المدرسية، وتعلمهم وتكوينهم وبحثهم إلخ، هذا الشق الأول.

الشق الثاني يهم بعض القضايا التي استخلصتها من المناقشات ومن التدخلات ومن التعقيبات ويبدو لي أنها تحتاج إلى المزيد من التعميق؛ المسألة الأولى أن النقاشات التي جرت تعيد أو أحسست بأنها تعيدنا إلى فرضية سبق لإيفان إليتش أن روّج لها، وهي فرضية مجتمع بلا مدرسة أو موت المدرسة؛ نتكلم الآن عن الكثير من الاختلالات وكأنها تسائلنا: هل بقي هنالك دور للمدرسة؟ وأي دور يمكن أن تقوم به المدرسة؟ هذه التقييمات التي قدمت هي تقييمات مفيدة جداً، ويجب أن يكون التقييم بدوره ديمقراطيا أي أن تعمم نتائجه على الجميع، لأن التقييم ليس معرفة عالمة فقط، ولكنه ممارسة اجتماعية كذلك؛ لقد التقطت من تدخل الأستاذ حرزني أساسا حاجتنا القوية إلى القوة الاقتراحية، نحن في حاجة فعلا إلى تطوير القوة الاقتراحية، وإلى تدبير التغيير بالشكل الذي يمكننا من بناء المدرسة التي نتقاسم الحدود الدنيا لكيف ينبغي ان تكون؟ نحن محتاجون كذلك إلى تدقيق مفهوم الديمقراطية، ولاسيما أن هذا المفهوم كما تبين من خلال بعض النقاشات، يتداخل مع بعض المفاهيم المجاورة لها كالمساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص والحرية والعدالة، فمن المهم إذن تدقيق هذا المفهوم أكثر، كي نكون فكرة واضحة ونمنح قارئ المجلة وضوحاً ودقة أكثر لهذا المفهوم، لاسيما أن هذا التدقيق كذلك ينبغي أن يشمل نقطة أثارها الأستاذ حرزني والأستاذ مبارك، ماهي الخلفية او الإطار المرجعي لمفهوم الديمقراطية؟ لأننا تحدثنا اليوم عن الديمقراطية التمثيلية كما أنتجتها الديمقراطية الغربية اللبيرالية؛ في حين، نحن نعلم أن هذا النوع من الديمقراطية لم يعد يجيب عن الانتظارات؛ لذلك لا غرابة أن نقرأ كتاباً اسمه «الشعب المفقود»، فمع الديمقراطية التمثيلية أصبحنا أمام سؤال عميق هو الشعب

المفقود، وهذا هو ما أدى ربما إلى ظهور أنواع أخرى من الديمقراطية أهمها الديمقراطية التشاركية، التي أدخلها الدستور المغربي سنة 2011.

ونوع ثالث من الديمقراطية مازال غير رائج الآن كثيراً، والذي ظهر سنة 2003 في ألمانيا بالخصوص، ويسمى بالفرنسية (la démocratie liquide)، التي هي الديمقراطية الرقمية. ففي تصور هذا النوع بالإمكان أن تضغط على زر من أجل حشد الأفراد من أجل أمر ما؛ هذا النوع الثالث الآن، هو الذي لاحظناه فيما سمي بالحراك الاجتماعي، الذي اشتغل بشكل قوي بالديمقراطية الرقمية. هذه الأنواع يجب استحضارها ونحن نتكلم عن علاقة المدرسة بالديمقراطية.

مسألة ثالثة تخص تدخل الأستاذ الفراعي وتكلمه عن ثلاثية المدرسة والديمقراطية والمجتمع، وأنا أضيف إليها كذلك، التحديات التي يفرضها هذا النقاش حول الديمقراطية والمدرسة مع هذا الزحف الذي يحققه المجتمع الرقمي، الذي سيعطي بعداً آخر لمسألة الديمقراطية.

قضية أخرى تتعلق بالمسألة التي أثارها وركز عليها الأستاذ عبد الحي المودن، والتي أثارها الأستاذ الفراعي والمتعلقة بالأسباب والنتائج؛ هل المدرسة هي السبب أم المدرسة هي النتيجة، أو يجب النظر للمسألة من منظور تفاعلي جدلي يجعل المدرسة مرآة متجددة لمجتمع يتغير، لأن المدرسة تتغير وتؤثر في المجتمع، كما أنها تنفعل بالمجتمع وتؤثر فيه.

أخيرا تكلمنا كثيراً على المدرسة والديمقراطية، ولكننا لم نركز كثيراً -باستثناء تدخل الأستاذ الدريج وتعقيب الأستاذ حرزني على المدرسة المغربية، مع أن الهدف من هذه المجلة أصلاً هو تطوير وتعميق وترصيد الإنتاج العلمي المتعلق بالمدرسة المغربية وتعميقه وترصيده. لذلك فهذا الجانب يتطلب مجهوداً إضافياً لربط نقاشنا المتعلق بالديمقراطية والمدرسة بخصوصية المدرسة المغربية. وشكراً.

ردود مؤلفي الأوراق وتفاعلهم مع التعقيبات والمناقشات

محمد الدريج

أشكر جزيلاً الزملاء الذين قدموا توضيحات بصدد الورقة التي قدمتها. وسأتوقف عند نقطة واحدة بمثابة إضافة، تحدث عنها الأستاذ العلمي الخمار، وهي سكلجة المفاهيم. في الحقيقة ما نعاني منه في المدرسة المغربية هو عكس ذلك تماما، ويتعلق الأمر بغياب السكلجة، لغياب مطلق لعلم النفس في المجتمع والمدرسة. لأن الطلبة يدرسون العديد من أعلام علم النفس من قبيل جان بياجيه، بما في ذلك النظريات السيكولوجية والبيداغوجية، لكنهم لا يستطيعون تطبيقها في الواقع. والمشكل يزداد حدة بسبب التوظيف بالتعاقد لأساتذة ليس لهم تكوين في علم النفس وما إلى ذلك.

ذكر الأستاذ المودني أنّ نقاشنا للمدرسة ووضعيتها شبيه بنقاش «إيفان إيليتش»، الذي تحدث عن إلغاء المدرسة. ما ذكرناه لحد الآن هو جزء من العديد من المشاكل التي تتخبط فيها المدرسة بصفة عامة. وسوف أذكر منها مشكلتين، الأولى هي الفوارق الفردية. إذ يأتي التلاميذ إلى المدرسة مختلفين بحسب انتمائهم الأسري وما توفره لهم من إمكانات، بل لديهم اختلافات بينهم في القدرات والمهارات والذكاءات ما يجعل بعضهم متفوقاً في الرياضيات، وهو في جزء منه تفوق فطري، إلى جانب تلاميذ آخرين لهم تفوق في اللغة أو الهندسة مثلا.

ما نلاحظه هو أن المدرسة لا توفر نهائيا إمكانيات التعامل مع هذه الفروق في الذكاءات والقدرات، ما يجعل العديد من الموهوبين في المجالات كافة، بما فيها التربية البدنية والرياضيات والفنون، تندثر لديهم هذه المواهب. مما يجعل من الاكتظاظ وطول المقررات وضعف التكوين لدى الأستاذ، عوائق أساسية تحول دون تقليص الفوارق بين التلاميذ داخل المدرسة، الأمر الذي يستدعي إلغاء المدرسة في شكلها الحالي، ويستدعي تخصيص ندوة لمناقشة هذه الإشكالية.

أما فيما يخص الورقة التي قمت بتقديمها، فسيتم إغناؤها وتعديلها بناء على النقاش الذي تم تبادله في هذه الندوة. إذ حينما أردت تقديم اقتراحات في موضوع الورقة، وجدت نفسي ملزماً بالتذكير بأن المداخلة تركز فقط على التشخيص وليس الاقتراح.

مسألة أخرى، هناك طابع جمعي سائد في تعامل الأستاذ مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي، حيث يقوم باختزالهم في تلميذ واحد، بالنظر لضغط الوقت وطول المقرر وكثرة التلاميذ في القسم، مما يجعله مجبراً على عدم تتبع وتيرة تعلم كل تلميذ بحسب قدراته ومهاراته، ولا التركيز على المجموعات، فيقوم باختزال الفصل في متوسط عام للقدرات، أو يتجه للعمل مع التلاميذ ذوي القدرات المتميزة فقط، وذلك على حساب التلاميذ ضعاف القدرات مهما كانت وضعية المدرسة، ولاسيما في المدارس العمومية حيث تزداد حدة

الخطورة بالنظر لوضعيات المدارس وواقع محفزات الأستاذ. هذا الوضع يكون المتضرر منه كل من المتفوقين والعاديين من التلاميذ، لكونه يحرص على نوع من التوازن داخل الفصل الدراسي.

يبدو لي أن الموضوع في غاية الأهمية، ويستدعي مناقشة هذه الدينامية وعرضها على أنظار المجلس، بما يعني انكبابه على تدارس مسألة صعوبة تدبير الفوارق في التعلم داخل الفصل الدراسي. وهي مناسبة لطرح السؤال التالي: ما موقع ثانويات التميز في المدرسة المغربية؟ وما مآلها في الإصلاح التربوي الحالي؟ كما أن غياب مراكمة الخيارات المعمول بها في غياب التقييم، من شأنه أن يزيد من تعقيد الإصلاحات الجارية، ونذكر على سبيل المثال: الانتقال المتسارع من بيداغوجيا إلى أخرى، بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا الإدماج، التدابير ذات الأولوية وهكذا دواليك...

الخمار العلمي

أجدني في حرج للرد على التعقيبات والمداخلات، بالنظر لغناها وأهميتها وإضافاتها النوعية. لكن الاعتراف بها يظل ضرورياً. «أونت أكسل» طرح موضوعاً رائعاً في الصراع من أجل الاعتراف، وذلك في حديثه عن الثورة القائمة في فرانكفورت بألمانيا في قراءته لـ «هيغل».

بدوري، أعتبر هذا النقاش اعترافاً من الأساتذة بالفعل أو بالقوة، حسب العبارة الأرسطية. لذلك، واعترافاً لهم أود توضيح حدود موضوعي ونسبيته. إذ المداخلات الثلاث كانت تعي نسبية التدخل، لذلك فالأستاذ الدريج مثلا شخص وضعية المدرسة المغربية على نحو نسبي، وانطلاقاً من هاته النسبية اقترحت ما يمكن أن يعتبر تجاوزاً لعائق، لكي نتجنب هذا الوضع التشخيصي المتأزم. كما قدم الأستاذ حدية تصوراً نسبياً لتجاوز هذا الوضع، ومن ثم فقد قدمت المداخلات الثلاث هذا الموضوع في حدود نسبيته، وفي حدود ما أثاره الأستاذ البشير تامر من زاوية المقاربة. من ثم فإن زاوية مقاربتي قائمة على فرضيات خفية، وعلى تصور مبني على تجربتي، بالمعنى الذي يعطيه الفيلسوف «ألان» للتجربة، من حيث هي التسمية التي نعطيها لأغلاطنا وليس لأخطائنا. مع الإشارة إلى الترجمة الخاطئة لعبارة «بيداغوجيا الخطأ»، والصواب هو «بيداغوجيا الغلط».

انطلاقاً من ذلك، فإن التصور الذي قدمه بشكل ذكي وبقراءة دقيقه الأستاذ مبارك ربيع، وضع الموضوع في سياقه الحقيقي. كما تجدر الإشارة إلى أن ألفة الأشياء تحجب الرؤية، لذلك أردت خلخلة هذه الألفة، وما يبدو لنا طبيعياً. من هنا لا أختلف مع السيد حرزني، إذ لم يكن هدفي تقديم قضايا عن الديموقراطية أو ما يمكن أن يكون عليه مآل المدرسة، إلا بالتساؤل، كيف يمكن لنا إزالة المفاهيم الأسطورية لبعض القضايا التي نعيشها في المدرسة؟ مفاهيم هي سبب من أسباب صعوبة ممارسة الديموقراطية؟ بمعنى، ممارسة الديموقراطية وقيم الديموقراطية بوصفهما ممارسة، كما تحدث عن ذلك الأستاذ مبارك ربيع.

نفس الشأن بالنسبة لما وقع في قضايا حقوق الإنسان، حيث ثم القيام بمصالحة، وبعد ذلك تم التفكير في حقوق الإنسان. بخصوص المدرسة المغربية، نحن بحاجة إلى مصالحة مع المدرسة من خلال نزع الحجاب عن كثير من المفاهيم المغَلطة للمدرسة، مثلا، حينما نتحدث عن الاستحقاق لا نفكر حينها في موضوع الديموقراطية، مما يستدعي تحديد طبيعة هذه المواضيح، إذ إن الاستحقاق هو نتاج ثقافة أمريكية، بالرغم من أنه ظهر في بريطانيا في سنة 1958، ليظهر بمثابة تصور في الفلسفة السياسية في سنة 1971 مع «جون راولز» الذي أعطاها طابعاً كونياً، حيث أصبحت الثقافة الأمريكية مبنية على ثقافة النتائج.

من ثم، فإن الديموقراطية في عمقها قائمة على النقاش حسب تعبير «رايت ميلز». وهي تطرح هنا باعتبارها قضية مركزية، فمجالس التدبير بالمؤسسات التعليمية، التي تتكون من مدير المؤسسة وأساتذة منتخبين وتلاميذ وجمعيات الآباء وأعضاء الجماعات المحلية، هي مجالس تقرر في شؤون المدرسة على مستوى تنظيم المؤسسة والتدبير الزمني واختيار الكتب المدرسية. لكنها غير مفعَّلة حتى الآن، معنى ذلك، إن مجلس التدبير هو مشتل للتربية على الديموقراطية في بعدها التمثيلي والانتخابي، وهي مجالس يؤطرها مرسوم 2003، لكنها لم تفعَّل حتى الآن. معنى ذلك، إن المشكل ليس في النصوص.

فيما يتعلق بمسألة إعمال العقل، نجد في كتاب التربية الإسلامية لتلاميذ السنة أولى باكالوريا، في تعديله الثاني بناء على تعليمات ملكية، نجد سورة يوسف في مقرر التلميذ، التي تقدم بوظيفيتها وليست باعتبارها سورة للحفظ، وتقدم للتلميذ في شكل مقاطع كما لو أننا أمام مسرحية، وذلك بالتركيز على العلاقة مع الآباء، والسلطة، والنساء، والتخطيط، والحاكم، إلى غير ذلك. بمعنى، مضامين الرسالة الإلهية لكيفية تدبير النبي يوسف لحياته اليومية في زمانه، ومن ثم كيف يمكن لنا الاستفادة وظيفياً من هذه الرسالة في الوقت الراهن؟

إضافة إلى ذلك، وضعت أربعة مواضيح في مجال العقيدة، وهي: الإيمان والغيب؛ الإيمان والعلم؛ الإيمان والفلسفة؛ الإيمان وعمارة الأرض. كما أن هناك نصوصاً لفلاسفة كبار، مسلمين وأجانب، من قبيل ابن رشد، وابن خلدون، وعلال الفاسي، وديكارت، إلى ما هنالك. بمعنى، محاولة التفكير في الدين بمنظور عقلي يخدم حاجة الفرد إلى الروحانيات.

فيما يخص مسألة الحاجة إلى علم النفس، ونقدي كان موجهاً لتأثير العلوم العصبية في السيكولوجيا، لكون هذه الأخيرة صارت تحت رحمة العلوم العصبية. إذ إن هذه الأخيرة تتحدث مثلا عن الذاكرة القريبة والمتوسطة والبعيدة، في حين أن علم النفس بنى نتائجه على نتائج هذه النظرية، مع العلم اليوم، أن العلوم العصبية أثبتت أن هذا الاكتشاف أصبح متجاوزاً. ومن ثم، فهل سنكون ملزمين بتغيير نتائج التعليم بناء على مستجدات علم النفس، مثلا؟

لذلك، نحن في حاجة إلى جعل علم النفس جزءً من علوم التربية أو جزءً من العلوم المعرفية. الملاحظ أيضاً أن ما يهيمن على التعلم هو الذكاء الاصطناعي، الذي ظهر سنة

1956 مع الرياضيات. اليوم، نجد أن خريجي البوليتيكنيك يضعون تصوراً جديداً قائماً على العودة إلى التعليم وفق «الأتمتة» Automatisation. معنى ذلك، استلاب الإنسان أمام الآلة، وهذا ما أقصده بـ»السكلجة».

بالنسبة لمسألة الدعوة إلى مجتمع من دون مدرسة، أعتقد أن هناك خطأ في الترجمة من الإنجليزية إلى العربية عن طريق الفرنسية. وهو من جملة المفاهيم التي أدعو إلى تصحيحها. وختاما، فأنا مدين للزملاء والأساتذة على ملاحظاتهم القيمة والمفيدة.

المصطفى حدية

شكرا لكم. أثمن بشكل عميق القراءات التي قدمها كل من الأستاذ أحمد حرزني والأستاذ عبد السلام فراعي، وكذا ما جاء في مداخلة الأستاذ مبارك ربيع، الذي أجدني ألتقي معه في عدة أشياء، ولاسيما في ما نعرفه اليوم في عصر العولمة، بما يسمى l’apprentissage actif، وهو مفهوم يتضمن الفعالية والاستحقاق والتميز.

فيما يخص التعقيب فإنه ينحصر في نقطتين أساسيتين. شخصياً، مللت من التشخيصات التي تنتقد المدرسة بالرغم من أنها مهمة بالنسبة للخبراء، لكنها تشخيصات تظل تمرر خطاباً ضمنياً يشير إلى فقدان الثقة في المدرسة. في حين أن المدرسة هي من الروافد الأساسية لتحديث المجتمع. لذلك، حرصت بكل وضوح على التركيز على السبل الممكنة للخروج من الوضع التشخيصي لواقع المدرسة. وذلك من خلال معاناة الأساتذة مع التلاميذ من قلة الفهم، وضعف التمكن من اللغة، وعدم القدرة على تذكر التعلمات التي اكتسبوها بسرعة؛ وهي مشاكل ترجع إلى كون التعليم لم يتم بناؤه على بيداغوجيا فعالة، ترسخ مهارات التفكير، وهي معضلة أساسية في المدرسة المغربية اليوم.

في مجتمع المعرفة، نحن مدعوون لتكوين أطر لا تستجيب للاقتصاد المغربي فقط، بل لاقتصاديات العالم؛ إننا في حاجة اليوم إلى إنسان يمتلك المهارات الفكرية والقدرة على المواجهة وحل المشاكل، بثقة وبحرية وبمسؤولية. ولعل ذلك هو ما يشكل العمود الفقري في مشاريع العديد من أعمال الباحثين في الفلسفة، مع الإشارة إلى أن مادة الفلسفة في التعليم الثانوي لم تحظ بعد بمكانتها التي تستحقها، مما جعل التفكير السائد بعيداً عن العقلانية، مما يستدعي إعادة الاعتبار إليها من أجل بناء الفكر العقلاني.

لقد اعتمدت الورقة التي قدمتها في خلفيتها النظرية على ما وصلت إليه العلوم النظرية في الوقت الراهن، وأقصد بذلك الفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ولاسيما علم النفس المعرفي. هذه التخصصات من شأنها تمكين الأستاذ من بيداغوجيا تستحضر هذه الأبعاد في أثناء تعامله مع الطلبة والتلاميذ، بهدف ترسيخ المعارف والمهارات لديهم وتأهيلهم للاندماج في المجتمع بمكوناته كافة.

يطرح الوضع الحالي تساؤلاً حول كيف يمكن لنا جعل المغرب في مصاف الدول المتقدمة؟ التساؤل وارد في غياب مدرسة مؤهلة بوسائلها البيداغوجية، وإنتاج طرائق تمكن من وضع

وضعيات تعلمية بحسب خصوصيات التكوين، ذلك هو ما تفتقر إليه المدرسة المغربية اليوم بشكل عام.

من هنا تبدو الأهمية الأساسية في الوقت الراهن لعلم النفس المعرفي، لكونه يركز على الأنشطة التعلمية بشكل كبير، مما يجعلني أختلف مع الأستاذ الخمار في أهمية العلوم العصبية. أين هي نظرية «جان بياجيه» أمام ما جاءت به العلوم العصبية في فهم الطفل للعدد مثلاً؟

بالطبع، إن واقع المدرسة موثق في التقارير ويتم تدارسه في مجال البحث بالجامعة، كما أن فلسفة الإصلاح التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين تتضمن تصوراً رائعاً، لكن في النهاية، وكما ذكرت الأستاذة الحسيني، يبقى السؤال المطروح هو المتعلق بأسباب فشل الإصلاح. لذلك، فإن الخلل يكمن في طرائق التعلم ووضعيات التدريس التي لم تكن متوافرة لكي نحقق ما نود بلوغه للارتقاء بالتربية والتكوين.

أما بخصوص مسألة كيفية جعل الثقافة العالمة تتحول إلى واقع ممارس، فذلك هو ما يطرح مشكل الملاءمة، الذي يستدعي تكوين الموارد البشرية وبنيات المؤسسات التعليمية، والأسرة وما إلى ذلك. وفيما يتعلق برأي الأستاذة خديجة شاكر التي دعت إلى تمكين الفرد من التفكير، يبدو لي أن البيداغوجيا هي التي تمنح الفرصة للمدرس والمتعلم من أجل تحقيق التفكير المطلوب.

وثيقة

تقديم الأطلس المجالي الترابي[1]

1. من إعداد الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تحت إدارة رحمة بورقية، الأطلس المجالي الترابي، وائل بن عبد العالي، سعد الله برحيلي، محمد الغزال، ليلى لبيض، الرباط 2017.

تقديم الأطلس المجالي الترابي

الهيئة الوطنية للتقييم
إدارة: رحمة بورقية
بمساهمة: وائل بن عبد العالي
سعد الله برحيلي
محمد الغزال
ليلى لبيض

يشكل الحق في التربية الذي تبناه المغرب دستوريا أحد الانشغالات الأساسية إن على الصعيد الوطني أو الصعيد الدولي. فعلى الرغم من المصادقة على العديد من الإعلانات والاتفاقيات المتعلقة بهذا الحق منذ سنة 1940[1]، فإن موضوع المساواة في ولوج التربية يتردد باستمرار في جدول أعمال الأجندة الجديدة للأمم المتحدة حول «أهداف التنمية المستدامة 2015-2030». وبالفعل، إن الهدف الرابع من هذا البرنامج التنموي الجديد يكرر أهمية ضمان الولوج العادل لتربية ذات جودة بالنسبة لكل الأفراد.

على الصعيد الوطني، تحث الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي وضعها المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي على إرساء مدرسة الإنصاف. فمن بين الأسس الرئيسية الثلاثة التي تقوم عليها هذه الرؤية، نجد الإنصاف وتكافؤ الفرص. وقد خصصت الرؤية الرافعات الثماني الأولى لهذه المسألة مع التنصيص على ضرورة إرساء تمييز إيجابي لفائدة المناطق المهمّشة، وخاصة في الوسط القروي.

وبعد أطلس عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي نشرته الهيئة الوطنية للتقييم، والذي يفحص الدينامية الطويلة لعدد من مؤشرات المنظومة التربوية المغربية[2]، تركز طبعة الأطلس الجديدة هذه على سنة 2014 التي ستكون سنة مرجعية لتتبع تحسن مؤشرات الإنصاف في التربية في أفق 2030. وسيغطي هذا الأطلس المستويات الترابية الأربعة، وهي المستوى الوطني، والمستوى الجهوي، والمستوى الإقليمي، ومستوى الجماعات المحلية، مع إجراء مقارنات على الصعيد الدولي.

1. مؤشرا التفاوت

من خلال تقدير المؤشرين المفتاح (مؤشر متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية) اللذين يتجاوزان المؤشرات النسقية المعتادة، يولي هذا الأطلس اهتماما خاصا للتفاوتات واللامساواة في ولوج التربية.

1. يمكن أن نورد بشكل خاص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لسنة 1948 (المادة 26) والاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الطفل سنة 1989 (المادة 28).

2. يغطي أطلس عشرية الميثاق الصادر سنة 2014 الفترة 2000-2013.

يندرج المؤشران المقدمان في هذا الأطلس في إطار الأساس الأول للرؤية الإستراتيجية، ألا وهو مدرسة الإنصاف. ويقدم هذان المؤشران نظرة شمولية عن مستوى الرأسمال البشري للبلد وتوزيعه[3] حسب أعلى مستوى تربوي محصل عليه. ويتمّ حساب هذان المؤشران على الصعيد الدولي، والوطني، والجهوي، والإقليمي، وعلى صعيد الجماعات المحلية.

تعتبر سنة 2014 هي السنة الأخيرة الوحيدة التي تمكن من الحصول على مؤشرات حول مستوى اللامساواة في التربية على صعيد الجماعات المحلية، لأنها تطابق سنة آخر إحصاء عام للسكان و السكنى. كما تشكل هذه السنة، كذلك، سنة مرجعية بالنسبة للرؤية الإستراتيجية للإصلاح التربوي وبرنامج التنمية المستدامة 2015-2030.

استلزم تقدير متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية اللذين احتسبتهما الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على الإحصاء العام للسكان و الساكنى لسنة 2014 عملا دقيقا لمواءمة المعطيات (انظر الملاحظات المنهجية في الملحق). ويجب التأكيد، في هذا الصدد، أن إنجاز تلك التقديرات أخذ بعين الاعتبار الجوانب المنهجية التالية:

- تخص التقديرات نفس الساكنة المعنية: أي الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر[4].

- تتعلق المعطيات بالسنة المرجعية 2014 سواء على الصعيد الدولي أو الصعيد الوطني بمختلف مستوياته المجالية الترابية.

- تمّ توحيد سلم القياس المستعمل في كل مؤشر بشكل يضمن المقارنة العرضانية بين مختلف المجالية الترابية (الدولي، والوطني، والمستوى ما تحت الوطني).

يخبر هذا الأطلس، لأول مرة، عن التفاوتات واللامساواة في التربية اعتمادا على التقسيم الجهوي والإداري المعتمد سنة 2015، ويضع في متناول الجمهور شبكة تمكن من تصنيف 1538 جماعة محلية مغربية حسب متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية إلى أربع فئات رئيسية: جماعات تعاني من عجز كبير، وجماعات تعاني من العجز، جماعات تعاني من عجز خفيف وأخيرا جماعات لا تعاني من أي عجز.

ومن ناحية أخرى، يشكل هذا الأطلس وسيلة لتوجيه السياسات التربوية نحو المناطق التي تعاني من عجز في مجال ولوج التربية، والتي ينبغي أن تحظى بالأولوية في المجهود التربوي للدولة، وفي تطبيق الرؤية الإستراتيجية التي أوصت بالتمييز الإيجابي لفائدة تلك المناطق.

3 يقدر المؤشر الأول مستوى الرأسمال البشري في منطقة جغرافية محددة، بينما يقيم الثاني مستوى اللامساواة والتفاوت في ولوج التربية.

4 يمكن حساب متوسط سنوات الدراسة اعتمادا على الساكنات المختلفة المعنية. وهكذا، تستعمل منظمة التجارة والتنمية الاقتصادية، مثلا، فئة السن [64-25] ويستعمل برنامج الأمم المتحدة للتنمية الساكنة البالغة من العمر 25 سنة فأكثر.

2. موقع المغرب على الصعيد الدولي

احتل المغرب سنة 2014 المرتبة 136 ضمن 175 بلدا في العالم، مسجلا متوسط سنوات التمدرس يعادل 5,64 سنة. وهكذا، فإن مدة تمدرس الساكنة المغربية البالغة من العمر 15 سنة فأكثر هي خمس سنوات وستة أشهر، أي أقل من السنوات الست التي تستغرقها مدة الدراسة في السلك الابتدائي.

ومن ناحية أخرى، فإن أكثر من ثلاثة أرباع دول العالم تتجاوز بكثير عتبة السنوات الست هذه، بل تصل إلى أكثر من 12 سنة في البلدان الخمسة عشر الأوائل.

يمكن أن يفسر هذا التأخر الذي راكمه المغرب في متوسط سنوات التمدرس بسببين أساسيين: فمن جهة، تؤثر الأمية بشكل قوي في المستوى المتوسط للرأسمال البشري، وذلك رغم تقلصها المهم نسبيا خلال العشرية الأخيرة. ومن جهة أخرى، لم يوسع المغرب بما فيه الكفاية التعليم الثانوي التأهيلي والعالي. لهذا بقيت نسبة الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر، والبالغة مستوى التعليم العالي، ضعيفة نسبيا. فقد بلغت سنة 2014، 8,5% مقارنة مع القيمة المسجلة في منطقة الشرق الأوسط وإفريقيا الشمالية (MENA) سنة 2000 (8,4% Barro et lee 2013)[5]. وتبقى هذه النسبة أدنى من تلك المسجلة في البلدان المتقدمة في بداية السبعينيات من القرن الماضي (9,8% Barro et lee 2013).

ومن ناحية أخرى، يفقد المغرب، في ضوء مؤشر جيني للتربية الذي يظل مرتفعا نسبيا (0,55)[6] 14 رتبة من حيث مساواة الحظوظ في ولوج التربية، ليحتل المرتبة 150. إن ترتيب المغرب على أساس متوسط سنوات التمدرس أفضل نسبيا من ترتيبه على أساس مؤشر جيني؛ وهو ما يعني أنه يتعين عليه، أي على المغرب، أن يبذل المزيد من الجهد للحد من اللامساواة في مجال التربية. لهذا السبب، جعلت الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 من الإنصاف إحدى ركائز الإصلاح الأساسية.

جدول 1: متوسط سنوات الدراسة ومؤشر جيني للتربية بين سنة 1982 و2014

السنة	1982	1994	2004	2014
متوسط سنوات التمدرس	1.94	3.13	4.04	5.64
مؤشر جيني للتربية	0.80	0.71	0.63	0.55

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى للمندوبية السامية للتخطيط لسنة 1982 و1994 و2004 و2014

5 Barro, Robert and Jong-Wha Lee, 2013, «A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010.» Journal of Development Economics, vol 104, pp.184-19

6 تعني قيمة مؤشر جيني التربية من الصفر، غياب عدم المساواة في التربية داخل الساكنة بينما تعني القيمة القريبة من 1 أقصى مستوى اللامساواة.

يجب التأكيد أن هذين المؤشرين قد تحسنا نسبيا منذ سنة 1982. إذ انتقل مؤشر جيني من 0,80 سنة 1982 إلى 0,55 سنة 2014، مسجلا بذلك انخفاضا قدره 31%. وفي نفس الوقت، وخلال نفس الفترة، تضاعف متوسط سنوات التمدرس ثلاث مرات، وانتقل من 1,94 إلى 5,64 سنة 2014.

جدول 2 : موقع المغرب مقارنة مع بعض الدول العربية (2014)

البلد	مصر	الاردن	الكويت	لبنان	المغرب	موريتانيا	فلسطين	اليمن	المملكة العربية السعودية	السودان	تونس	الإمارات العربية المتحدة	قطر
متوسط سنوات التمدرس	7.15	10.02	6.39	8.26	5.64	4.83	9.12	4.29	8.96	3.60	7.94	9.25	8.43

عرف المغرب خلال الفترة 2004–2014، تزايدا كبيرا في متوسط سنوات التمدرس. لكن هذه الزيادة لم يرافقها، بما فيه الكفاية، تراجع دال للامساواة في التعليم. فنحن نلاحظ أن متوسط سنوات التمدرس قد تحسن في هذه الفترة أكثر مما تحسن مؤشر جيني. فإذا كانت الزيادة الأكثر رجوحا في المستوى المتوسط للتربية قد سجلت في الفترة 2004–2014، فإن مؤشر اللامساواة قد استمر في الانخفاض لكن بوتيرة خطّية طيلة الفترة الممتدة 1982–2014، أي انخفاض قدره 0,08 في كل عشرية.

ورغم الانخفاض المهم الذي عرفته نسبة غير المتعلمين في المغرب بين سنتي 1982 و2014 بسبب توسيع عرض التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، فإن أكثر من ثلث الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر، بقيت أمية. ذلك أن نسبة الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر، والحاصلة على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، والتي بلغت على التوالي 11% و8% سنة 1982، قد تضاعفت مرتين لتصل على التوالي 23% و16% سنة 2014. ومع ذلك، فقد كان يلزم توسيع التمدرس بشكل كبير ليشمل مستويات التربية العليا كذلك. (فكما أشرنا إلى ذلك من قبل، فإن 8,5% فقط من الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر هي التي حصلت على مستوى تعليمي عال سنة 2014).

3. المستوى الجهوي وتموقع المغرب على المستوى الدولي

إذا تمّ تصنيف الجهات المغربية الإثنى عشر ضمن الترتيب الدولي لسنة 2014، (الجدول 3)، ستحتل جهة العيون-الساقية الحمراء (و هي الأولى وطنيا) المرتبة 117 في الترتيب العالمي حسب متوسط سنوات التمدرس، والمرتبة 134 حسب مؤشر جيني للتربية؛ كما ستحتل جهة مراكش آسفي، وهي آخر جهة في الترتيب الوطني، المرتبة 151 على الصعيد الدولي حسب متوسط عدد سنوات التمدرس، والمرتبة 153 حسب مؤشر جيني للتربية. وهكذا نجد، مرة أخرى، أن ترتيب المغرب على الصعيد الدولي حسب معيار عدد سنوات التمدرس أفضل نسبيا من ترتيبه حسب مؤشر جيني للتربية. ويتبين من هذا أن الإنصاف في ولوج التربية

هو الذي يؤثر سلبا على الموقع الذي يحتله المغرب وجهاته في الترتيب الدولي. وزيادة على ذلك، نلاحظ أن الفرق في المرتبة بين الجهة التي تحتل المرتبة الأولى والجهة التي تحتل المرتبة الأخيرة هو 34 نقطة على الصعيد الدولي فيما يخص متوسط سنوات التمدرس، و 19 نقطة فيما يتعلق بمؤشر جيني للتربية.

جدول 3: متوسط سنوات التمدرس ومؤشر جيني للتربية في الجهات المغربية وترتيبها الدولي سنة 2014

الجهة	متوسط سنوات التمدرس		مؤشر جيني للتربية	
	القيمة	الرتبة	القيمة	الرتبة
طنجة - تطوان - الحسيمة	5.18	144	0.54	150
الشرق	5.28	142	0.54	150
فاس - مكناس	5.47	138	0.54	150
الرباط - سلا - القنيطرة	6.35	128	0.49	148
بني ملال - خنيفرة	4.85	149	0.57	153
الدار البيضاء الكبرى - سطات	6.71	120	0.46	144
مراكش - آسفي	4.76	151	0.58	153
درعة - تافيلالت	5.17	144	0.54	150
سوس - ماسة	5.19	144	0.55	150
كلميم - واد نون	5.67	136	0.54	150
العيون - الساقية الحمراء	7.08	117	0.42	134
الداخلة - وادي الذهب	6.25	128	0.45	143
المغرب	5.64	136	0.55	150

سجلت جهتا مراكش-آسفي، وبني ملال- خنيفرة، مؤشرا لجيني التربية أعلى من المعدل الوطني (على التوالي 0,58، 0,57). هاتان الجهتان هما الوحيدتان اللتان سجل فيهما متوسط سنوات التمدرس يقل عن 5 سنوات. ومقابل ذلك، سجل في جهات العيون-الساقية الحمراء، والداخلة-وادي الذهب، والدارالبيضاء-سطات، والرباط-سلا-القنيطرة، على التوالي، أدنى مستويات اللامساواة (أقل من 0,50) وأعلى متوسطات سنوات التمدرس (أكثر من 6 سنوات).

على عكس التقطيع الترابي السابق، يبدو أن التقطيع الجديد يساهم في تقلص الفوارق بين الجهات. ذلك أن الانحراف المعياري لمعدل سنوات التمدرس قد انتقل من 1,14 في الجهات الست عشرة القديمة إلى 0,73، في الجهات الإثنى عشرة الجديدة. ويتأكد هذا التقارب بين الجهات في التقطيع الجديد كذلك من حيث اللامساواة في التربية. وبالفعل، فإن مرتبة ست جهات من بين الجهات الإثنى عشرة هي 150 عالميا، مما يفيد أنها تتمتع

كلها بنفس مستويات اللامساواة. وهكذا سجل في جهة طنجة-تطوان-الحسيمة، والجهة الشرقية وجهات فاس-مكناس، ودرعة- تافيلالت، وسوس-ماسة، وكلميم-وادي نون، مؤشر جيني للتربية يدور حول المتوسط الوطني (أي 0,55).

4. المستوى الإقليمي

يبدو أن التفاوتات في التربية بين الأقاليم أكثر حدة من التفاوتات المسجلة بين الجهات، إذ تتراوح فيها متوسطات سنوات الدراسة بين 2,77 سنة و9,06 سنة، ويتراوح فيها مؤشر جيني للتربية بين 0,35 و0,70. ويتأكد هذا التفاوت عندما نقارن الفرق في الرتبة بين المكانة الأولى والمكانة الأخيرة التي تحتلها الأقاليم، وتلك التي تحتلها الجهات في سلم الترتيب الدولي (91 نقطة فرق على المستوى الإقليمي و34 نقطة فرق على الصعيد الجهوي). فبالرجوع إلى نفس الترتيب ل 175 بلدا حسب عدد سنوات التمدرس، يحتل إقليما الرباط وشيشاوة على التوالي المرتبة 82 و173، أي بفارق بين رتبة الإقليم الأول ورتبة الإقليم الثاني قدره 91 نقطة.

يبين تحليل التفاوتات الإقليمية داخل كل جهة، وجود جهات تتكون من أقاليم ذات مستويات جد متباينة، بينما تتميز جهات أخرى بضآلة الفوارق بين أقاليمها. فمستوى التباين بين الأقاليم ضعيف نسبيا في مجموعة الجهات درعة-تافيلالت، وجهات الجنوب، على خلاف مجموعة جهات مراكش-آسفي، والرباط-سلا-القنيطرة، والدار البيضاء-سطات،حيث نجد تفاوتات كبيرة بين الأقاليم.

بخصوص المجموعة الأولى، تتوفر أغلبية الأقاليم التي تنتمي إلى جهة درعة-تافيلالت على مستوى تعليمي متوسط يتراوح بين 4,62 و4,98 (ميدلت، وتينغير، وزاكورة، ووارزازات). كما أن أغلبية أقاليم الجنوب (8 من أصل 10) تتوفر على متوسطات سنوات التمدرس متقاربة نسبيا، ومستوى ضعيف في التباين فيما بينها.

فيما يخص المجموعة الثانية، يحتل إقليم مراكش المرتبة العاشرة (من بين 75 إقليم في المملكة) ، بينما تحتل أقاليم شيشاوة، والصويرة، والحوز، والرحامنة، وقلعة السراغنة، واليوسفية على التوالي المراكز 75، 73، 69، 65، 62 و60. وهكذا اعتبرت جهة مراكش-آسفي، الجهة الأكثر لامساواة من حيث التفاوتات الإقليمية.

في جهة الرباط-سلا-القنيطرة، صنفت أقاليم الرباط، والصخيرات- تمارة، وسلا، في مرتبة أفضل من مرتبة إقليم سيدي قاسم الذي احتل المرتبة 57، بينما حلت الأقاليم الأولى على التوالي المرتبة 1 و3 و5. وفي جهة الدار البيضاء- سطات، احتل إقليما الدار البيضاء والمحمدية مرتبة أفضل مقارنة مع إقليمي سطات وسيدي بنور (على التوالي، المراتب 2 و7 و56 و67). وتبعا لذلك، يلاحظ أنه إذا كان التقطيع الإداري الجديد يقرب الإنجازات المتوسطة لمختلف الجهات بعضها ببعض في مجال التربية، فإنه يخفي، على ما يبدو، تباينات واختلافات مهمة بين الأقاليم التي تتكون منها بعض الجهات.

وإذا كانت النسبة التي يتجاوز فيها مستوى متوسط سنوات التمدرس 6 سنوات مرتفعة جدا على الصعيد الدولي: (حوالي 76%) -ضمن ال 175 بلدا- فإنّ هذه النسبة تمثل في حالة المغرب الثلث على المستوى الجهوي (4 جهات من 12)، والربع على المستوى الإقليمي (19 إقليم من أصل 75)، و12% على مستوى الجماعات المحلية (184 جماعة من بين 1538 جماعة). وهكذا يتبين أن التفاوتات في ولوج التربية حاضرة بقوة على المستوى الميكرو-مجالي بشكل خاص.

5. مستوى الجماعات المحلية

لإبراز حجم الفوارق بين الجماعات المحلية المغربية، من الضروري تحليل الفوارق بين تلك الجماعات داخل كل جهة. قورن بين تلك الجماعات حسب معيار يقوم على تصنيف الجماعات المختلفة إلى أربع فئات (جماعات تعاني من عجز كبير، و جماعات تعاني من العجز، جماعات تعاني من عجز خفيف و أخيرا جماعات لا تعاني من أي عجز) (انظر مفتاح الخرائط الجهوية). وهكذا نجد، مرة أخرى، أن جهة مراكش - آسفي هي التي تنطوي على التفاوتات الأكثر اتساعا بين الجماعات المحلية في ولوج التربية. ذلك أن ثلث الجماعات المحلية في هذه الجهة، تعاني من عجز كبير في التربية، و13% فقط من تلك الجماعات هي التي لا تعاني من أي عجز ؛ وهو ما يفاقم مستوى التفاوتات في تلك الجهة. ومن ناحية أخرى، فإن 4% فقط من الجماعات المحلية في الجنوب هي التي تعاني من عجز كبير في الوقت الذي لا تعرف 47% من تلك الجماعات أي عجز في التربية.

وتتضح هذه التفاوتات بشكل أكبر إذا نظرنا إلى الجماعات المحلية المغربية في مجملها، وبشكل مطلق. فالفرق بين الجماعة المحلية التي تأتي في المرتبة الأولى، وتلك التي تحتل المرتبة الأخيرة، من حيث متوسط سنوات التمدرس، هو 11,66 سنة. من المهم أن نؤكد، كذلك، أن 7 جماعات محلية فقط من بين 1538 جماعة محلية هي التي يتراوح فيها معدل سنوات التمدرس بين 9,8 و12,1 سنة، وتلك الجماعات هي جماعات أكدال (فاس)، والصخور السوداء والمعاريف (الدار البيضاء)، والهرهورة (الصخيرات-تمارة)، وحسان والسويسي وأكدال (الرباط). والملاحظ أن مستوى التربية في جماعة الرياض في الرباط يشبه مستوى التربية في بعض البلدان المتقدمة كإسلندا، وجورجيا، وإستونيا.

من ناحية أخرى، لا يتجاوز معدل سنوات التمدرس في بعض الجماعات المحلية المغربية سنة واحدة. من بين تلك الجماعات، جماعات تاهلوانت، وأسايس (الصويرة)، بوعبوط أمدلان (شيشاوة)، وأولاد علي منصور (تطوان)، وبوشاوون (فيكيك)، وأولاد امحمد (تاوريرت). يبين هذا إلى أي حد يمكن لمستوى التربية أن يصل درجات جد متدنية في عدد كبير من الجماعات المحلية (تتوفر 225 جماعة محلية على متوسط سنوات التمدرس أقل من 2,28 سنة).

يشكل الوسط عاملا حاسما في تحديد مستوى التربية. وبما أن المغرب يتكون من 256 جماعة حضرية، و1282 جماعة قروية، فالملاحظ أن متوسط سنوات التمدرس في 69%

من الجماعات الحضرية (أي 176 جماعة) يفوق 6 سنوات. ومقابل ذلك، لا تتجاوز ذلك المتوسط 4,1 سنة في 1043 جماعة التي جاءت في آخر الترتيب، وكلها جماعات قروية.

ومن ناحية أخرى، إذا قمنا بتحليل أدق، وأخذنا بعين الاعتبار ساكنة الجماعات المحلية المغربية، فإننا نجد أن 1043 جماعة قروية، أي 68% من مجموع الجماعات المحلية المغربية لا تأوي، في الواقع، سوى 31% من الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر. وموازاة مع ذلك نلاحظ أن ال 170 جماعة حضرية التي يتجاوز فيها معدل سنوات التمدرس 6 سنوات، والتي تمثل 11% من مجموع الجماعات المحلية، تأوي 51% من الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر.

وهكذا نجد أن الفئات المصنفة «جماعات تعاني من عجز كبير»، و «جماعات تعاني من العجز»، «جماعات تعاني من عجز خفيف» و أخيرا «جماعات لا تعاني من أي عجز» والتي تتضمن على التوالي 225 و453 و451 و409 جماعة محلية، تمثل على التوالي 6% و13% و16% و65% من الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر. يترتب عن هذا أن استهداف الفئتين الأولين (أي 678 جماعة التي يقل فيها المستوى المتوسط للتمدرس عن 3,19 سنة) يعني تحسين ولوج التربية بالنسبة لشريحة من الساكنة لا تتجاوز 19% من الساكنة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر. إن التمييز الإيجابي لفائدة هذه الشريحة لن يمكن فقط من الرفع من المستوى المتوسط للرأسمال البشري، وإنما، أيضا، من تدارك التأخر المتراكم الحاصل في ولوج التربية بشكل منصف.

ذاكرة المدرسة المغربية

البشير تامر — جذور المدرسة العصرية في مغرب الحماية: 1912 – 1938

عبد اللطيف المودني — عبد العزيز مزيان بلفقيه: في قلب ذاكرة المدرسة المغربية

جذور المدرسة العصرية في مغرب الحماية (1912 – 1938)

البشير تامر
باحث في علوم التربية

مقدمة

تدشن مرحلة الحماية بدايات إرساء نظام التعليم العصري في المغرب، ومن ثم فإنها تحتوي كثيراً من جوانب ذاكرة المدرسة المغربية، التي مازلنا نلاحظ آثارها وامتدادها إلى اليوم. تستهدف هذه الإطلالة التاريخية الكشف عن جوانب من أهداف السياسة التعليمية التي دشنها نظام الحماية على يد المقيم العام ليوطي Louis Hubert Lyautey ما بين 1912 و1920، مع مقابلتها برد الحركة الوطنية مسلطاً الضوء على مشروع المدرسة المغربية لديها. وقد استندنا في ذلك إلى وثائق رسمية، تتمثل أساساً في نشرة التعليم العمومي لسنة 1920[1] Bulletin de l'enseignement public، التي كانت تصدرها إدارة الحماية بصفة منتظمة. لقد كان لزاماً مرور فترة من الزمن بعد صدمة عقد الحماية، ليستوعب الوطنيون المغاربة أبعاد السياسة التعليمية لفرنسا وغاياتها ، وليتمكنوا بعد ذلك من بلورة رؤيتهم للحركة الوطنية للتعليم خلال ثلاثينات القرن العشرين (1920-1938)، ومطالبهم في هذا المجال، والتي جاءت ضمن مشروع متكامل تمثل في وثيقتي مطالب الشعب المغربي: الأولى أعدت الأولى من طرف كتلة العمل الوطني لتقديمها في منطقة الحماية الفرنسية لجلالة السلطان سيدي محمد بن يوسف في دجنبر سنة 1934، تلتها وثيقة المطالب المستعجلة قدمتها الكتلة للجنرال نوكيس Nogues في أكتوبر 1936. والثانية قام بإعدادها حزب الاصلاح الوطني ليقدمها إلى الخليفة السلطاني مولاي الحسن في منطقة الحماية الإسبانية في مارس سنة 1938[2].

السياسة التعليمية لليوطي (1912-1920)

كانت المدرسة ولا تزال في صلب أي مشروع مجتمعي، باعتبارها أداة تكوين النخب وترسيخ القيم الثقافية المنشودة، بل إعادة إنتاجها من وجهة نظر كثير من المدارس السوسيولوجية. فبمجرد توقيع معاهدة الحماية سنة 1912، وحتى قبل أن تبسط القوات الفرنسية سيطرتها

1. Bulletin de l'enseignement public, Protectorat de la République Française au Maroc, N° 19, mars 1920, 7e année pp. 68-69.
- Bulletin N° 24 pp. 393-419.
- Directive de pacification dite «coup de barre» 18 novembre 1920, annexe 6. pp. 116-117.

2. مطالب الشعب المغربي، 1353 ه – 1934م، مطبعة الإخوان المسلمين.
مطالب الشعب المغربي، 1357ه، 1938م، المطبعة المهدية.
أنبه إلى انني لن أتناول في هذه الدراسة التطورات التي عرفتها جامعة القرويين، ولا السياسة البربرية للحماية في مجال التعليم، ولا حركة المدارس الحرة.

الفعلية على مجموع التراب المغربي، بادر ليوطي ومساعدوه الأقربون إلى وضع اللبنات الأولى لمنظومة تعليمية مكونة من ثلاثة أنماط منفصلة عن بعضها: التعليم الأوروبي والتعليم اليهودي والتعليم الإسلامي، مما يؤكد منذ البداية رفض الإدماج وترسيخ التقييم الاجتماعي على عكس ما تم في الجزائر. بالإمكان القول، إن السنوات الثلاث الأولى للحماية اتسمت بكثير من التردد والتجريب، إلى أن حلت سنة 1915 حيث تولى جورج هاردي Georges Hardy مسؤولية «المديرية العامة للتعليم العمومي والفنون الجميلة والآثار»، ليتم معه تقسيم التعليم الإسلامي إلى نوعين من المدارس: مدارس للعامة، ومدارس إسلامية للأعيان على رأسها ثانويتي مولاي إدريس بفاس ومولاي يوسف بالرباط. يقول هاردي: «**[...] علينا ألّا نفكر في انفتاح المواطن المغربي، أو في تحرير العبد أو في حرية المرأة، وعندما تتعرفون على الوسط المغربي، ستقتنعون بأن هذه الأفكار المبتذلة تتحول إلى أخطار إذا ما نقلت إلى هنا (يقصد المغرب)**[...]»[3].

لقد بدا واضحاً أن التعليم ينبغي أن يكرس لخدمة مشروع «السياسة الأهلية» الاستعمارية، التي باشرتها فرنسا بداية القرن العشرين. ومن مقومات هذا المشروع الحق في التميز والاعتراف بتعدد الحضارات والتخوف من المثاقفة، مع العمل على عدم الإخلال بمنظومة التكوين الذاتي للمجتمع المغربي[4]؛ يقول ليوطي في خطابه المُوجَّه إلى القواد والأعيان سنة 1916:

«**[...] بإمكان هذا التطور أن يعاكس سياسة الحماية الهادفة إلى المحافظة على المراتب، على أن يظل الناس والأشياء في أماكنهم السابقة، وعلى أن يظل الرؤساء الطبيعيون هم الآمرون، والآخرون المطيعون[...]**»[5].

أوضح المؤرخ دانييل ريفي Daniel Rivet في تحليله للسياسة التعليمية لليوطي[6] بأنها في العمق انتقاد للنموذج التعليمي الجزائري والتونسي، بل اعتبرها محاكمة للنظام التعليمي للجمهورية الثالثة في فرنسا برمته، لكونه زعزع البنية الاجتماعية، وأسس لمعايير جديدة في الانتماء إلى النخبة مثل الذكاء والشواهد، بعد أن كان يتحدد بالولادة. كما أنه أنشأ شهادة الباكالوريا التي ضخمت أعداد الموظفين الصغار، وأدت إلى ترتيب المجتمع ترتيبا شبه عسكري.

ورغم العدد الكبير من الدوريات والمراسلات والخطب الصادرة عن المديرية العامة للتعليم

3. Bulletin de l'enseignement public, Protectorat de la République Française au Maroc, N° 15, novembre 1920, p. 454.

4. صنف منشور 30 غشت 1920 المؤسسات التعليمية الإسلامية على شاكلة ما هو معمول به في إفريقيا الغربية الفرنسية كما يلي: المدارس القروية، المدارس الجهوية، المدارس الحضرية، مدارس أبناء الأعيان (وهي تابعة إدارياً على خلاف المدارس الأخرى للتعليم الثانوي) وأخيراً الثانويات الإسلامية.

5. Lyautey «Paroles d'action», Allocution du 9/10/1916, p. 95.

6. دانييل ريفي، المدرسة الاستعمارية في المغرب، سياسة ليوطي في بداية العشرينيات، مجلة الثقافة الجديدة، العدد 12، السنة الثالثة، 1979، ص. 22.

العمومي بالمغرب في ذلك الإبان، فإننا لا نعتقد بأن هناك وثيقة تفصح عن هذه السياسة وتؤطرها على نحو شامل ومتكامل ومنسجم مثل «مخطط الدراسات وبرامج التعليم الإسلامي» التي وضعها هاردي Hardy سنة 1920، والتي نختار منها المقتطفات التالية للتدليل على تلك السياسة:

« إن السؤال الأول المتعلق بتعليم الأهالي غير مطروح، لأنهم سيحصلون على التعليم شئنا أم أبينا إذا لم نقم نحن بتعليمهم... ينبغي الاحتياط من استخدام بعض المصطلحات العامة مثل اعتبار المسلمين مجموعة واحدة منسجمة، ومن ثم فإن توفير تعليم موحد لهم جميعا يتم عن جهل عميق بالمَكوِّن الإثني لهؤلاء الذين نريد تعليمهم. إن التعليم الموحّد المُنتشر في فرنسا ليس سوى إهدار كبير لجهود كل من المُعلم والتلميذ وحتى الإدارة. هذا بالرّغم من أن فرنسا شعب منسجم أو يكاد يتجه نحو الانسجام الكُلي والتّام. ليس هناك أيّ مجال للمقارنة بالأهالي في المغرب، فهُناك البربر والعرب والقرويون والحضريون، وجميعهم مجموعات مختلفة تتواجد في شكل طبقات متمايزة.

إن دور التعليم لا يتمثل بتاتاً في إخضاع كل الأطفال لنفس القواعد التربوية والعمل على دمقرطة مُجتمع لم تضاء أنواره بعد، ولا تربية تلامذتنا قصد بلوغ مجتمع مستقبلي مثالي لا يتحقق فيه النّجاح إلا لمن يستحقه. علينا أن نتعامل مع البشر والأشياء كما هي، وأن نعمل على تحسينهم من خلال تطوّر بطيء. فالفلاح الصغير بعد تخرجه من المدرسة، عليه العودة إلى الأرض، وسيصبح ابن العامل في المدينة هو أيضاً عاملاً فيما بعد، وابن التاجر تاجراً أو الموظف موظفاً. مما لا شك فيه، أن هذه القاعدة ليست بهذا الجمود، غير أنها تعكس مع ذلك توجهاً عاماً: فالطفل الذي ينتمي لوسط اجتماعي ما، عليه أن يتلقى تعليماً ملائما لهذا الوسط، لكي ينشأ فيه ويكون قادراً على القيام بدوره الاجتماعي مهما كان متواضعاً.

أما القاعدة الثانية التي تتمخض جزئياً عن القاعدة الأولى فهي التالية: إن على المدرسة ألا تتجه إلى إدماج الأهالي لا مع الأوربيين ولامع أي طبقة مغربية، بل عليها أن تهيئهم للتلاؤم مستقبلاً مع الظروف الجديدة والمتنوعة الناجمة عن إقامة الحماية، والعلاقات الأكثر مع الأوروبيين في ضوء التطور المستمر للعالم.

وهكذا فإن على التعليم أن يستمد جذوره من المجتمع الإسلامي المحلي والعيش بواسطة ولأجل الجهة، بواسطة ولأجل البلاد؛ فهي بالتالي متنوعة المشارب، غير أنها تبقى دائما مع ذلك نفعية وعملية.

ومن وجهة النظر التي فهمنا، فإن سُكان المغرب ينقسمون إلى ثلاث مجموعات كبرى:

- **الأهالي، وهم المسيّرون والأغنياء في المدن، موظفون كانوا أم تجارا؛**
- **الحضريون العاملون في الإدارات أو التجارة من البروليتاريا والحرفيين وأصحاب الدكاكين والأعوان البسطاء؛**

- **القرويون، بِمَن فيهم الرؤساء الذين يتعاطون للفلاحة.**

وهكذا سيكون لدينا مدارس لأبناء الأعيان، ومدارس حضرية، ومدارس قروية [...]

الخلاصة: ينبغي الاحتياط لكي لا يؤدي التّعليم إلى قطع صلة الأهالي بجذورهم، وأن يمكنهم من بلوغ هدف محدد لا يجب أن يكون هو الوظائف العمومية بأنماطها كافّة. ومن ثم، ينبغي تجنّب كل تعليم مجرد أو مُوغل في المسائل النظرية، فالمدرسة وجدت للحياة، حياة التلميذ، وهذا هو الشعار المحرك لتعليم الأهالي [...]

[...] مدارس أبناء الأعيان

دواعٍ اجتماعية – ليس بإمكاننا إنشاء مدرسة مُوحدة في المغرب. فهناك عدة أجناس ذات أهداف متباينة تمنعنا من إقامة تعليم واحد للجميع. فالأعيان ينبغي أن يبقوا بعيدين عن الأعمال اليدوية، ليتفرغوا للوظائف العمومية أو التجارة. لذا علينا أن نربّيهم على هذا الأساس، وإلا فإننا سوف نساهم في انتحارهم الطبقي. وعلاوة على ذلك، فإن غرضنا ليس هو تقوية طبقة بعينها، بقدر ما نسعى إلى توفير تعليم خاص بكل مجموعة، بالنظر إلى قدراتها ودورها الاجتماعي في الحاضر والمستقبل [...].»

كان للمواد الدراسية المنتقاة، والطرق التعليمية المقترحة على المدرسين، أن تكون بدورها مؤطرة بتوجيهات تعكس هي الأخرى جواً تربوياً يذكِّر «بالنظام الأخلاقي»، والتخلي عما هو معمول به في الوطن الأم (المتروبول).

ففيما يخص التعليم الابتدائي، ألحّت التعليمات التربوية للحماية على ألّا يتعدى نطاق درس الأشياء في المدرسة الابتدائية مثلا الوسط الحضري أو القروي للتلميذ، وألّا يتجاوز درس الحساب المشاكل المادية للحياة اليومية بعيداً عن كل تجريد أو تنشيط فكري. كما دعت إلى تلقين اللغة الفرنسية البسيطة التي لا تتجاوز مفردات الحياة المنزلية والعملية وتعليم مبادئ اللياقة والأخلاق؛ وأن تقف مادة الرسم بدورها عند حدود الاستعارة من الفنون المحلية لا غير.

وقد فرضت نفس القيود على المدرسة الثانوية، لتضييق الخناق عليها والابتعاد بها عن أي أفق ثقافي وفكري واسع. فدرس التاريخ عليه أن يتجنب كفاح الشعوب، ويركز على «تعاون الأجناس»، وعند التطرق إلى التاريخ الفرنسي وجب تلافي المجالات السياسية والفلسفية والدينية، والاكتفاء بما يوحي بالخلود والشمولية في تاريخ الإنسانية.

وعند تدريس تاريخ الأدب الفرنسي، ينبغي التركيز على تراث القرن السابع عشر مؤسس «النظام الحضاري» بخلاف القرن الثامن عشر ذي «الدور التخريبي». كما كان على دروس التربية البدنية تجنب كل ما من شأنه أن يذكِّر بالتدريب العسكري.

«[...] الحساب

إذا ما كان تعليمنا يشمل مادة نافعة فإنما هي الحساب. على المدرس أن يستخدم براعته

دائماً لإيجاد التطبيقات العملية المحلية المناسبة في تعليمه. عليه أن يغير صيغة المسائل المقترحة في الكتب المدرسية ليجعلها مطابقة للواقع المحلي [...].

التاريخ

يتطلب تدريس التاريخ الكثير من الاحتراز لكون تلاميذ الأهالي غير مهيئين لتعلمه، لا من حيث تقاليدهم ولا من حيث نفسيتهم. فإذا ما أسيئ تعليمه، فإن من الممكن أن يؤدي إلى تدمير العقول[...]

خلاصة القول، إن التاريخ مهم له متخصصون. فهو يعلّم الحس المدني في المدرسة الأوروبية، أما في مدرسة الأهالي فإن عليه أن يعلّم الوفاء لفرنسا [...]

الرّسم

إن تدريس الرّسم طبقاً للطريقة الفرنسية سيؤدي حتما بالتلاميذ إلى فقدان ذوقهم الأصلي دون اكتسابهم الذوق الأوروبي. فطفل الأهالي مُزخرف بالسّليقة، لذا وجب توجيهُه نحوَ الزخرفة [...]

المدارس الحضرية

تنقسم المدارس في المدن إلى صنفين رئيسيين: مدارس أبناء الأعيان، والمدارس الشعبية التي نطلق عليها هنا المدارس الحضرية.

فالأولى تسعى إلى بلوغ الجودة بل الأعداد من التلاميذ. أما الثانية فإنها تستهدف أكبر عدد من الأطفال قصد تلقينهم بكيفية سريعة وعملية المفاهيم الأولية الضرورية[...]

تتوجه المدرسة الحضرية لأطفال الطبقات البروليتارية، الذين سيصبحون فيما بعد عُمالاً أو مستخدمين صغاراً أو أعواناً بسطاء. إنها تعدهم ليتمكنوا من تقديم خدمات أكثر عند قيامهم بهذه الوظائف المتواضعة. إن المدرسة الحضرية، من خلال تحسينها لِمَردودية ومآل الطّبقات الفقيرة، والحفاظ عليها ضمن فئتها الخاصة، تعتبر إحدى أدوات التوازن الاجتماعي[...]

فالمدرسة الحضرية بالدرجة الأولى عملية ونفعية، تؤدي إلى مرحلة ما قبل التعليم، ثم إلى المدرسة المهنية [...]

ما قبل التعليم

ليس في نيتنا أن نُكوِّن متعلمين، ولا عمالا حقيقين في المدارس الحضرية. ذلك أن الوهن الجسمي للتلاميذ لن يسمح بذلك، إن علينا فقط أن نضفي بعض المرونة على براعة الأطفال، ونلاحظ مهاراتهم وقدراتهم الخاصة وأذواقهم، قصد توجيهها عند تخرجهم من المدرسة الحضرية نحو المدرسة المهنية[...]

دور المدرسة القروية

تستهدف المدارس القروية أكبر قدر من أطفال الأهالي، لتلقينهم مبادئ اللغة الفرنسية والحساب والمعارف المعتادة المطبقة على الفلاحة المحلية[...]

ينبغي ألا يغيب عن المدرسة القروية بأن مهمتها الأساسية تكمن في إبقاء السكان أينما هم سعداء، لا أن تولد لدى الأطفال الرغبة في أن يصبحوا موظفين، فهي عبارة عن مؤسسة جهوية ينبغي لها أن تخدم الجهة، فهي ليست مدرسة دبلومات وستحيد عن هدفها لو هي سارت في هذا الاتجاه.

تستقبل هذه المدرسة الأطفال ما بين سن 8 و12 سنة. أما من سيُتقدمون لها بعد هذا السن، فإنهم سيتابعون الدروس المخصصة للكبار[...].

الفلاحة العملية

من الصعب أحيانا إقناع السّكان القرويين بأن المدرسة يمكن أن تشتغل بالفلاحة، خاصة عندما يتضح بأنها تعد الأطفال للأعمال الفلاحية. فالأطفال الأوائل الذين ستستقبلهم هم أبناء الأعيان في أغلبهم لم يأتوا ليتعلموا كيف يتمرّنون على استخدام المِعْول، أما رفاقهم العَوام (من الرومان Plébéiens) فإنهم سيتعلمون مهنة البستنة أحسن مع الفلاحين، أكثر من تعلمها مع المُدرس [...]».[7]

انصبّ اهتمام ليوطي على الشبيبة المغربية، التي كان يُعول عليها لربط علاقات الصداقة بين المغاربة والفرنسيين. لذلك حرص على تكوين فئة وسطية تستطيع فرنسا الاعتماد عليها لاختراق فآت المجتمع المغربي عملا بمبدأ التقرب من الشعوب عن طريق احترام نظامها وقيمها وتقاليدها وليس الاقصاء والإبادة. ولإعطاء الانطباع بأهمية التّعاون بين إدارة الحماية والمخزن المغربي في هذا المجال، عمل ليوطي على إنشاء «مجلس أعلى للتعليم الإسلامي» في يوليوز 1916[8] دون أن تخول له أي صلاحيات واضحة. ورغم هذه النزعة الأرستوقراطية الأنجليزية التي ميزت ليوطي، فإنه بقي متردداً خصوصاً إزاء فتح مصالح الإقامة أمام الشباب الخريجين الأوائل من الثانويات الإسلامية ابتداء من سنة 1920.

غير أن الأمر سيتجه نحو الحسم عندما أصدر ليوطي مذكرته الشهيرة المسماة «بمذكرة الانعطاف» «coup de barre» في 18 نونبر 1920، والتي رسم فيها صورة شاملة عن وضعية الحماية في المغرب، وعلاقة الإدارة الاستعمارية بمؤسستي السلطان والمخزن وباقي فئات المجتمع مركزاً بشكل خاص على الشباب والتعليم. ودون الخوض في تحليل مضمون المُذكرة، يمكن القول بإيجاز شديد أن ليوطي عبر عن تعاطفه مع الشباب المغربي الصّاعد،

7. Bulletin de l'enseignement public, Protectorat de la République Française au Maroc, N° 24, *op. cit* pp. 393-395.

8. كان هذا المجلس يتكون من : الحاجب التهامي اعبابوا، أحمد الجاي، عبد الرحمان بنيس، محمد الحجوي، أحمد بن المواز، إدريس المقري، التهامي بناني، محمد بن عبد الهادي زنيبر، عبد الرحمانى بركاش، الحاج عمر التازي، محمد بن أحمد بنشقرون. Bulletin officiel, 4, N° 194, 10 juillet 1916, p. 710.

الـذي كان يثبـت ذاتـه، مشـدداً فـي ذات الوقـت علـى ضـرورة إشـراكه فـي سياسـة الحمايـة[9]. وهـذه بعـض المقتطفـات مـن هـذه المذكـرة الهامـة:

«توجيه للتهدئة أطلقنا عليها «الانعطاف» بتاريخ 18 نونبر 1920

لقد حان الوقت لكي نسجل منعطفاً بخصوص وجهة نظرنا حول السياسة الأهلية ومشاركة المسلمين في تدبير الشأن العمومي [...] لم يعد تفصلنا إلا خطوة واحدة عن ذلك اليوم الذي سيعبرون فيه (يقصد المغاربة) عن مقترح مطالبهم وحقوقهم وطموحاتهم المضادة. سيحسون أكثر فأكثر بقيمتهم وقوتهم أنهم ليسوا برابرة ولا جامدين، بل تجدهم راغبين في الاطلاع على ما يجري في العالم، وهم فعلا جد مطلعين على ذلك. إنهم متعطشون للتعليم وطيّعون إلى حد كبير. لقد تكوّنت لديهم شبيبة تتّسم بكثير من الحيوية راغبة في الحركة وفي التعليم والأعمال[...]»

التعليم

«من هنا يمكن القيام على الخصوص بعمل أكثر عمقاً وفعالية، ليتسنّى لنا التأثير في عقل الشاب المغربي. يتعلق الأمر هنا بعمل كبير تّم اهماله من قبل. ذلك أن من خلال المدارس، سوف نتمكن من تكوين نخبة قابلة لمشاركتنا وتشكيل القوة الحية لموظفي الحماية.

ومن خلال الثانويات الإسلامية، وهو أمر بديهي، علينا أن نخلق فيها نشاطاً مكثَّفاً مع موظفين يتم انتقاؤهم دون الانحراف عن مبادئ هذه المؤسسة.

من خلال مدارس الأعيان التي ينبغي تتبعها عن قرب والعمل على تطويرها.

وأخيراً، ولو بصفة استثنائية من خلال الثانويات، التي يبدو لي أن بالإمكان إفساح المجال ليقوم بتيسيرها بعض من ننتقيهم من بين أولئك الذين يسعون إلى الانخراط في مهن أوربية (إن كانت متاحة)، وهو عمل من الأفضل أن نباشره نحن بأنفسنا بدل أن نتركه بيد أي فرنسيين، أو نتركهم يتجهون للبحث عن استكمال دراساتهم العليا في فرنسا، الشيء الذي سيقع حتماً.

وأيضاً من خلال مدارسنا الفلاحية حيث سأكون مسروراً برؤية بعض المتدربين من الأهالي هناك أبناء كبار المُلاك. وهكذا فإننا سنقوم بتكوين نخبة من الأهالي تكون مدعوّة إلى التعاون معنا. ولعل النتائج الرائعة التي حققتها مدرسة التلاميذ الضباط بمكناس لخير دليل على ما يمكن تحقيقه في مجال الملاءمة.

9. قيل إن حادثة شجار وقعت لأحد الشبان المغاربة كانت وراء إصدار المذكرة، يتعلق الأمر بطبيب فرنسي مسن ذي عقلية استعمارية أنب و «أدب» شاباً مغربياً لم يبادر إلى إفساح الطريق له ليمر، غير أن الشاب رد على الطبيب مستعملا اللغة الفرنسية مخاطباً إياه بضمير المفرد. وقد دافع ليوطي عندما سمع بالأمر عن الطبيب، رافضاً أي انضمام أو التحاق للشباب المغربي بدائرة الجالية الأوروبية، منبهاً إلى وضع حد «لتلك العصابة من المغاربة الجدد المغتربين بثروتهم، والذين بدأوا يتصدرون في المقاهي والأماكن العمومية بالدار البيضاء، وهم في الواقع لا يستحقون سوى السوط».

أما بالنسبة للشعب، فإنه هناك المدارس الابتدائية، خاصة المدارس المهنية التي مازالت في المهد وفي الحاجة إلى التطوير.

لكل هذه الجهود المدرسية، أضع ثقتي التامة في شخص مدير التعليم الذي سيوظف من أجل ذلك كل ذكائه ومبادراته وتجربته الكبيرة مع الأهالي إلى جانب عطفه الشامل، إذ لن يتردد في اتخاذ التدابير كافة، وتنظيم كل الاجتماعات الضرورية دون أي تخوف من الاتصال بي.

فإليه ولا شك يعود الدور الرئيسي في هذا العمل التّربوي والتطور الذي يعرفه الشعب المغربي.

والآن، عندما سنعلِّم النخبة كيف تشتغل معنا وتعتمد علينا، عندما سنستجيب لتطلعاتها وطموحاتها المشروعة، بتوفير مناصب شغل جديرة بتاريخها وتقاليدها وقدراتها، إذاك لن يحدونا أدنى شك من أن نراها تتطور دون أن تكون تحت تأثير المقترحات الثورية.

ينبغي ألّا نتخوف إزاء إصدار بعض الصحف أو الدوريات العربية الحرة ما دمنا نشرف عليها ونراقبها. وكيفما كان الحال فذاك تطور حتمي لا مفر منه، ويجب أن نهيئ له المجال [...]».

إن المتتبع لخطاب ليوطي وتوجهاته بخصوص التعليم حتى بعد سنة 1920، سيلاحظ أنه لم يكن يريد أن يجعل من المدرسة آلية للتغيير الاجتماعي، لكنه لم يعترض في ذات الوقت على تحقيق إدماج جزئي ومؤطر للشباب المغربي، ولا أدل على ذلك من رغبته في التأثير في النخبة التجارية لمدينة فاس، من خلال خلق قسم تجاري بثانوية مولاي ادريس يركز بالأساس على تلقين تطبيقي لآليات المعاملات التجارية مع أوروبا، كان الهدف مزدوجاً، تحديث طرق العمل لدى كبار التجار الفاسيين، وتمتين ارتباطهم بدور الاستيراد والتصدير الاستعمارية؛ بتعبير آخر خلق فئة برجوازية كمبرادوزية تستوحي مناهجها من التعليم الفرنسي، خصوصاً بعد تتويج هذا القسم المتوسط بالرغبة في إنشاء شعبة تجارية بمعهد الدراسات العليا المغربية. فما هي المسارات التي شهدها التّعليم العصري للحماية وكيف كان ردّ فعل الجيل الأول من شباب الحركة الوطنية إزاءه خلال الثلاثينيات من القرن العشرين؟

رؤية الحركة الوطنية للتعليم خلال ثلاثينيات القرن العشرين (1920-1938)

أحدثت الحماية رجة كبيرة في المجتمع المغربي، وفي نخبه العالمة (من علماء القرويين والفقهاء وكبار رجال المخزن) على وجه الخصوص، وقد لجأت هذه الأخيرة جراء ذلك إلى الاحتماء والتشبث بالطرقية حيناً أو التصوف حيناً آخر. غير أنها بدأت تتقبل الأمر الواقع كون الحماية ليست وضعاً مؤقتاً وباتت تفتح أعينها أكثر فأكثر على ما يحمله نظام الحماية من تجديد، خاصة بعد سنة 1920. هكذا بادرت النخب إلى تجديد الكُتَّاب القرآني (المسيد المجدد) ابتداءً من سنة 1921 ومطالبة «مديرية المعارف» بتعليم اللغة الفرنسية فيه، وتزويده بالمعلمين والمدربين لهذه الغاية ورغم

تعاطف إدارة الحماية مع هذا النداء، إلا أنها تراجعت أمام الصراع الذي نشأ بين دعاة التقليد والمناصرين للتجديد[10].

وأود هنا أن أخرج على موقف أحد رجالات الفكر الإصلاحيين لأعرّف بأحد مواقفه إزاء التعليم في بداية الثلاثينيات من القرن العشرين، خاصة تعليم المرأة يتعلق الأمر بمحمد بن الحسن الحجوي، الذي يعتبر من رواد الإصلاح الإسلامي المعاصر في المغرب العربي، كتب في مخطوطه المعنون بـ «تعليم الفتيات لا سفور المرأة» ما يلي: [11]

«[...] ولقد أدركنا فاساً، قبل عهد الحماية، وفي جل حوماتها دور لتعليم البنات القرآن والكتابة والقراءة، وفيها معلمات صالحات، زيادة على دور أخرى تختص بتعليم الصنائع اليدوية الرفيعة المتنوعة تعليماً ممزوجاً بأدب المنزل [...] وهكذا كانت الحواضر عندنا كسلا الرباط ومراكش وتطوان والصويرة وغيرها من بلدان المغرب. إلا ما قل، بل تعليم الصنائع كان شائعاً في جل البوادي [...].

والذي حدث على عهد هذه النهضة الأخيرة، عهد مولانا المقدس يوسف دكرها الله له ليمن عنده وقدس روحه، هو تكثير تلك الدور وتسميتها مدارس وتنظيمها تنظيماً يساير الرقي العصري في سائر الأقطار الإسلامية وغيرها. وكان المغاربة أزهد الناس في هذه المدارس التي فتحت للبنات، حتى أن إدارة المعارف لحرصها على التعليم فتحت واحدة بفاس سنة 1333هـ وبقيت فارغة لم يقصدها أحد واضطرت لغلقها. ولكن، لما وقفوا في الأيام الأخيرة، منذ سنة 1341هـ على حسن نوايا الحكومة حين أعربت لهم عما في هذا المشروع من المصالح الحيوية وعدم منافاتها للدين الإسلامي، وفي المسامرة التي نشرت من قبل، عند ذلك أقبلوا عليها بتسابق ونشاط، فلا تفتح مدرسة الآن فهي تمتلئ آخر الشهر الأول من عمرها حتى بفاس.

[...] هذا وأن العلم والتعليم زاد ازدهاره وأينعت ثماره وزخرت معاهده واتسعت مدارسه ومساجده وانتشرت في الحواضر والبوادي وفاخرت الأرض فلكها بنجوم المدارس والنوادي على عهد سيدنا مولانا الإمام وظل الله على الآنام، وخليفة جده عليه السلام مولانا محمد بن مولانا يوسف أدام الله نصره وأعلى في الخالقين ذكره فقد أصلح برنامج تعليم البنات وصيره رسمياً، وفتح لهن عدة مدارس، إذ زاد العلم ارتقاء، والإسلام نوراً وضاء، ما له من الشغف العظيم بتعليم البنين والبنات، وذكر ذلك أمر عياني لا يحتاج لإثبات».

إن انتشار التعليم الذي وضعت أسسه إدارة الحماية تجاوز المشروع الرامي إلى حصره في تكوين نخبة متعاونة مع الإدارة الفرنسية خلال العشرينيات من القرن الماضي، وظهر

10. ارتفعت بعض الأصوات لتطالب بإصلاحات محدودة من قبيل ما طالب به الصدر الأعظم الفقيه المقري سنة 1920 بإحداث قسم إداري في السلك الثاني من الثانويات الإسلامية يتخصص في تكوين القياد والباشوات، غير أن مديرية الشؤون الأهلية اعترضت آنذاك إلى حين إخراجه من جديد على أرض الواقع على يد ليوطي سنة 1922.

11. محمد الحجوي الثعالبي، مخطوط في الخزانة العامة بالرباط (ح 205) عن سعيد بنسعيد العلوي، «الفكر الإصلاحي في المغرب المعاصر»، محمد بن الحسن الحجوي، دراسة ونصوص، بيروت، دار المدار الإسلامي، ص. 226-228.

تغيير في موقف الشعب المغربي الذي لم يعد يحكم على المدرسة باعتبارها «مدرسة للمسيحيين وأداة للغزو» ليس إلا. وبدأت تلتحق بالمدارس فئات متوسطة من أبناء «الشواش والمخازنية»، وأخرى مرتبطة بالجهاز السياسي أو العسكري للحماية في المدن والبوادي على حد سواء. بل إن شرائح البروليتاريا بحكم بؤسها كانت تعزيها منحة المواظبة على المدرسة، وما يحصل عليه أبناؤها من ألبسة وطعام وغيرها من الخدمات الأخرى.

ومع تزايد أعداد الخريجين من الثانويات الإسلامية، والطموح الذي كان ينتاب المنتمين منهم على الخصوص إلى الفئات الاجتماعية المتوسطة، في وقت لم يكن مسموحاً لهم الالتحاق بجامعة القرويين، فقد رفع هؤلاء مجموعة من المطالب على رأسها اجتياز شهادة الباكالوريا. كان الغرض طبعاً هو الحصول على مفتاح الولوج إلى الجامعات الفرنسية والأوروبية عموماً.

هؤلاء الذين بدوا بمثابة منافسين لخريجي القرويين، والذين قال عنهم أحد المدرسين الملتحقين بثانوية مولاي ادريس بفاس سنة 1930 المسمى روجي لوتورنو Roger le Tournan:[12]

«إنني أتأسف وأقول إن أبناء الأسر المخزنية، الكبرى عاجزون عن متابعة الدراسة، إلا من بعض الاستثناءات، بحيث إنهم على قدر كبير من الكسل يجعل النتيجة واحدة. كان لزاماً علينا التوجه نحو فئات أخرى من السكان [...] أناس أحوالهم متوسطة أو ضعيفة، لكنهم يرون في المدرسة وسيلة للارتقاء [...] لقد تغير الجمهور المستهدف بسرعة. وبات الحاصلون على الدبلوم من المسلمين، يرغبون في الولوج إلى التعليم العالي الفرنسي واجتياز الباكالوريا مادامت الشهادة التي حصلوا عليها لا تكفل لهم الولوج إلى الكليات».

تلك كانت هي الإرهاصات الأولى للمطالب التي ستتبلور فيما بعد عند شباب الحركة الوطنية، ومن ثم نفهم جيداً لماذا لم تتطرق تلك المطالب لإصلاح القرويين في جملة واحدة.

بروز أول مشروع لمطالب الحركة الوطنية يحمل رؤية متكاملة مع تأسيس الكتلة الوطنية سنة 1934. وقد كانت الكتلة مُكونة من ثلة من الشباب الطليعي الذي ارتأى دعوة الحماية الفرنسية إلى الوفاء بما التزمت به في عقد الحماية الموقّع سنة 1912، والقاضي بإدخال جملة من الإصلاحات الإدارية والمالية، ومُراعاة أحوال البلاد في الشريعة والنظم الاجتماعية. وما يعنينا في هذا المقام هو ما جاء في وثيقتي مطالب الشعب المغربي، الأولى التي تقدمت بها كتلة العمل الوطني سنة 1934 في منطقة الحماية الفرنسية، والثانية التي تقدم بها حزب الإصلاح الوطني سنة 1938 في منطقة الحماية الإسبانية مع التعليق عليها باقتضاب شديد.

12. تقرير غير منشور (مركز الدراسات العليا حول الإدارة الإسلامية C.H.E.A.M) 10 نونبر1945 مأخوذ عن:
Yvonne Knibiehler, «L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956), fils de notables», Revue d'histoire moderne et contemporaine, vol. 41, N°3, juillet-septembre 1994, pp. 491-492.

«مطالب الشعب المغربي[1]
الكتلة العاملة الوطنية في المغرب الأقصى
إلى حضرة صاحب الجلالة مولانا الملك
سيدي محمد بن يوسف أيده الله
1353هـ - 1934م

[...] الإصلاحات الاجتماعية التعليم

وزارة المعارف

1. **إنشاء وزارة خاصة للمعارف تشتغل بالتعليم المغربي، ويكون بها موظفون خصوصيون لتفتيش المدارس ومراقبتها الصحية؛**
2. **إبقاء «القرويين» والمعاهد الدينية تحت نظر» المجلس الأعلى للتعليم الديني»؛**
3. **إنشاء مجلس يشتمل على نخبة من المثقفين المغاربة لملاحظة سير التعليم وتقديم اقتراحات لوزارة المعارف.**

برامج التعليم

4. **توحيد برامج التعليم الحديث لجميع الرعايا المغاربة المسلمين دون اعتبارات محلية ولا تفريق بين مختلف الطبقات الاجتماعية»** (ص 40، المطالب).

لا يتسع المجال هنا للقيام بتحليل مستفيض لهذه الوثيقة التاريخية الهامة غير أن ذلك لا يمنع من إبداء الملاحظات التالية بخصوص رؤية شباب الحركة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم:

- تُحيط هذه المطالب بجوانب المنظومة كافّة، وعياً بكونها باتت تشكل أحد مقومات الهوية، ومستقبل الشخصية المغربية، والركيزة الأساس لكل تنمية اقتصادية واجتماعية؛ تنطلق هذه المطالب من المستوى المؤسسي (وزارة للمعارف ومجلس للتوجيه لتحيط بعد ذلك بالمناهج والبرامج ومضامينها وأسلاك التعليم المقترحة ومجمل جوانب الرعاية الاجتماعية للتلاميذ والطلبة؛
- تتجلّى هذه الإحاطة أيضاً في التّطرق وبالتفصيل لكافة أنواع التعليم التام والعسكري والمهني بما في ذلك الفلاحي والتجاري والصناعي، والدعوة إلى نشره جغرافيا في ربوع البلاد كافة، واجتماعياً بجعله منفتحاً على كل الشرائح دون تمييز بين طبقات المجتمع. ناهيك عن المطالبة بالتعميم وبإجبارية التعليم الابتدائي وتعليم البنات، ومحاربة الأمية؛
- تأتي العناية بالتعليم المهني في مرحلة بدت فيها الاستثمارات والبنيات الاقتصادية في حاجة للأطر ولليد العاملة في ضوء الانتشار الأول للاقتصاد العصري في المغرب. ومن ثم التشديد على إصلاح التعليم العالي وتوسيعه من خلال إحداث باكالوريا مغربية مساوية للباكالوريا الفرنسية؛

1. مطالب الشعب المغربي 1353ه – 1934م، المطبعة الملكية، 1979م.

- مفهومان أساسيان يلخصان ما يتعلق بالمناهج، هما التوحيد والتحديث إلى جانب إضفاء الطابع المغربي والإسلامي عليها والجدير بالإشارة للأهمية الخاصة التي حظيت بها مادَّتا الرياضة البدنية والفنون؛
- تعكس هذه المطالب أيضا الانشغال بالفئات المعوزة من خلال مجموعة مطالب الرعاية الاجتماعية مثل «محاربة الأمية المنح الإقامة في الداخليات والمخيمات وغيرها».

ثم عاد حزب الإصلاح الوطني والكتلة الوطنية في منطقة الحماية الاسبانية بدورهما إلى تقديم نفس المطالب إلى الخليفة السلطاني سنة 1938. وقد أدخلت عليها تعديلات طفيفة جداً فرضتها التشريعات الخاصة بالمنطقة السلطانية وما عرفته آنذاك من تطورات.

خلاصة

لقد سعينا من خلال استعراض النصوص السابقة إلى توضيح الإطار التاريخي والحيثيات التي نشأت فيها المدرسة العصرية بالمغرب خلال فترة ما بين الحربين. ويتجلى في النهاية ورغم التردد الذي طبع سياسة إدارة الحماية في هذا المجال، أن هذه الأخيرة عملت على إرساء مدرسة وظيفتها إعادة إنتاج التشكيلة الاجتماعية، غير أنها كانت مضطرة للتكيف مع التطورات الحاصلة على مستوى ردود فعل الفئات المختلفة، بمعنى أن تصور الحماية للمشروع التعليمي لم يكن جامداً بقدر ما كان عملياً ووظيفيا ومنتبهاً للتحولات المجتمعية. وإلى جانب المعيار الطبقي فقد سعت الحماية في ذات الوقت إلى تكوين نخبة «الطليعة الحضرية» التي ستلعب دور الوساطة فيما بعد. أما على مستوى المناهج فقد اتسمت بالتمييز ما بين «الثقافة الإسلامية» و«التعليم الأوروبي»، على أساس أن يبقى التعليم المغربي أو الأهلي مشدوداً إلى كل ما هو عربي إسلامي، في حين ينفتح الثاني على العقلانية والعلوم والآداب الكلاسيكية الفرنسية، على الأقل خلال المرحلة موضوع هذه الدراسة.

المراجع

- محمد البوزيدي، «التنظير للتعليم الاستعماري بالمغرب»، مجلة أمل، عدد مزدوج 28-29، 2003.
- محمد عابد الجابري، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربي، الدار البيضاء.
- محمد معروف الدفالي، «نخبة بداية الحماية والمسألة التعليمية»، مجلة أمل، عدد 30، 2004.
- دانييل ريفي، «المدرسة والاستعمار في المغرب، سياسة ليوطي بداية العشرينات»، مجلة الثقافة الجديدة، العدد 12، السنة الثالثة، 1979.

- جورج هاردي، «اتجاهات التعليم العمومي بالمغرب»، مجلة أمل، عدد مزدوج 28-29، 2003.
- Yvonne Knibiehler, «L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956), fils de notables», Revue d'histoire moderne et contemporaine, vol. 41, N°3, juillet-septembre 1994, pp. 489-498.
- L-H-Lyautey, «Paroles d'action, Ed. de la Porte», Rabat, 1995.
- Paul Marty, «Le Maroc de demain, publication du Comité de l'Afrique française», Paris, 1925.
- Mekki Merrouni, «Le collège musulman de Fés (1914-1956 «, Montréal, Faculté des sciences de l'Education, 1983.
- Lucien Paye, «Enseignement et société musulmane : introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc « (thèse de doctorat), Paris 1957.
- Daniel Rivet, «Lyautey et l'institution du protectorat français au Maroc (1912-1925)» , Paris, L'Harmattan, 1988.

عبد العزيز مزيان بلفقيه
في قلب ذاكرة المدرسة المغربية

عبد اللطيف المودني
باحث في سوسيولوجيا التنظيمات والتربية

في شرق المغرب، كانت ولادته سنة 1944 بتاوريرت. حاصل على دبلوم مهندس مدني من المدرسة الوطنية للقناطر والطرق (باريس)، ودبلوم مهندس من المعهد الوطني للعلوم التطبيقية (ليون)، وشهادة الدروس المعمقة في الميكانيك الصلب (باريس)، ودبلوم الدراسات العليا في تدبير المشاريع (ليل).

برغم مراكمته لعدد من الديبلومات العلمية في أرقى المدارس الفرنسية، فقد عاد سريعا إلى المغرب للمساهمة بمكتسباته العلمية والمعرفية في رفعة الوطن وتقدمه. فهو المهندس الذي أشرف على أشغال بناء سد مولاي يوسف سنة 1968، ومنسق مجموع مصالح وزارة الأشغال العمومية والمواصلات بالأقاليم الجنوبية سنة 1975 بمدينة العيون، وكاتب عام لوزارة الأشغال العمومية والتكوين المهني وتكوين الأطر ابتداء من سنة 1983 إلى غاية 1992.

في 17 نونبر 1992، عين وزيرا للفلاحة والإصلاح الزراعي، كما أعيد تعيينه وزيرا لنفس القطاع في 31 يناير 1995، ثم عُيّن في فبراير 1995 وزيرا للأشغال العمومية، وفي 18 غشت 1997 عين وزيرا للفلاحة والتجهيز والبيئة، إلى غاية مارس 1998.

خبر تضاريس البلاد من السهول والسفوح والجبال، والهضاب والتلال، إلى البحار والرمال، من أجل تطويعها لخدمة الإنسان. كان يتمتع بثقافة واسعة ووظيفية، وبعمق إنساني، وظل منخرطا بقوة في خدمة المرفق العمومي. يقول: «إن (الخدمة العمومية) كثيرة المطالب، ذلك أنها تؤسس لعلاقة الشرعية والثقة بين المواطن والدولة. كما أنها عنصر حاسم في القدرة التنافسية للبلدان والأقاليم. بتنوع أشكالها: العدالة، الأمن، التعليم، الصحة... تشكل الخدمة العمومية أداة أساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، يمكن نعتها بـ (رأسمال الفقراء)[1].»

في 24 أبريل 1998 تم تعيينه مستشارا بالديوان الملكي، وفي 3 مارس 1999 عُين رئيسا للجنة التي عهد إليها باقتراح مشروع إصلاح منظومة التربية والتكوين، أما في 26 أكتوبر 2001 فقد تم تعيينه رئيسا لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين. كما تولى الرئاسة المنتدبة للمجلس الأعلى للتعليم بعد إعادة تنظيمه سنة 2006.

1. Abdelaziz Meziane Belfkih : La passion du service public. Anthologie de conversations réunie par le collectif « témoins d'un parcours », mai 2011. p. 59.

يحسن الإصغاء لمحاوره، عقلاني إلى أبعد الحدود؛ عقلانية أساسها الفكرة الواضحة والرأي المقنع والواقعية القابلة للتنفيذ. رجل استظل بالصمت رغم وجوده تحت الأضواء. خلال تدبيره لكل الملفات الحساسة والمعقدة، كان يتحلى بالصبر ويمجد العمل. يحفز على التفوق، وينتصر للاجتهاد، باعتباره فضيلة شكلت أعز ما يُطلب لديه.

رغم التزاماته المهنية المتعددة وضع عبد العزيز مزيان بلفقيه المدرسة المغربية على رأس سلم أولوياته، انطلاقا من اقتناعه بكون المدرسة تشكل خدمة عمومية من صميم مسؤوليات الدولة، ورافعة حاسمة لبناء مغرب التنمية والتضامن وتكافؤ الفرص. وفي محاولة لرصد إسهامه الوازن في قضايا التربية والتكوين، يمكن التمييز بين مسارين:

1. المسار المؤسساتي

بدأ الانشغال المؤسساتي الأول للسيد عبد العزيز مزيان بلفقيه بقضايا التربية والتكوين سنة 1984، منذ أن تولى آنذاك منصب الكاتب العام لوزارة الاشغال العمومية. وقد عرفت تلك السنة إطلاق إصلاح عميق للتكوين المهني، من أبرز توجهاته:

- إحداث إدارة تسهر على تنسيق التكوين المهني وإحداث فروع جهوية وإقليمية لها؛
- إرساء أجهزة للتشاور (لجنة وطنية، لجان إقليمية، مجالس الاثقان)؛
- هيكلة التكوين المهني حسب ثلاثة مستويات (التخصص والتأهيل والتقني)؛
- إيجاد الجسور مع المنظومة التربوية؛
- التكوين في المراكز وفي المقاولات.

تجسد هذا الانشغال بشكل أقوى، منذ أن أسندت له سنة 1998 رئاسة اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، التي تكلفت بإعداد إصلاح شامل لمنظومة التربية والتكوين، لقد شكلت اللجنة، من حيث مفهومها، آلية جديدة في مقاربة إشكاليات التربية والتكوين، قامت ببلورة تصورات جماعية مبنية على تشخيص معضلات واقع المنظومة التربوية والبحث الدقيق عن الحلول البديلة الممكنة والمتكاملة، قبل المناقشة والتداول بشأنها، في إطار مناخ طبعه التشاور المستمر والتواصل الصريح والوطنية الصادقة.

كما أن تركيبة اللجنة، المكونة من ممثلين عن الأحزاب السياسية والنقابات والمجتمع المدني والمقاولات...، وأغلبهم من ذوي الخبرة بقضايا التربية والتكوين، إضافة إلى حجمها المصغر (33 عضوا بالإضافة إلى رئيسها)، قد مثلت عناصر ساعدت على نجاحها في تقديم تجربة متميزة في إعداد ومواكبة أوراش الإصلاح، في ميدان معقد ومتشعب، ذي أبعاد ورهانات مجتمعية مصيرية.

ساهم إلى جانب السادة حسن أوريد، ومحمد شفيق، وعبد الوهاب بنمنصور، ورشدي الشرايبي بشكل لافت في إخراج تشكيلة المجلس الإداري للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

إلى حيز الوجود، وفي الدفع بإدراج تعليم الأمازيغية وثقافتها في المدرسة المغربية، بالإضافة إلى مهام أخرى... [2]

بعد اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، شارك في اللجنة الوزارية المختلطة التي أسسها الوزير الأول عبد الرحمان اليوسفي من أجل السهر على تفعيل الإصلاح وتتبع تطبيقه ونتائجه. بفضل هذه اللجنة، عقد البرلمان آنذاك دورة استثنائية خصصت لإصدار الدفعة الاولى من الترسانة القانونية المواكبة للإصلاح. وسهر على إنجاز تقرير «50 سنة من التنمية البشرية بالمغرب واستشراف آفاق 2025»، من موقع رئاسة لجنته المديرية، وذلك بمعية ما يزيد عن 100 باحث.

سنة 2006، تولى الرئاسة المنتدبة للمجلس الأعلى للتعليم، بعد إعادة تنظيمه، وفق مبادئ وغايات أهمها:

- المكانة المتميزة التي يتبوؤها التعليم والتكوين في المشروع المجتمعي للمغرب، ولما يكتسيه دور المدرسة بمفهومها الشامل من أهمية في بناء المواطن الفاعل وتحقيق التنمية، وتعميم مجتمع المعرفة وترسيخ قيم المواطنة المسؤولة والتسامح، وإعداد أجيال المستقبل؛
- الضرورة القصوى لمواكبة الإصلاح المتجدد للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين بآلية ذات قوة اقتراحية، وفعالية استشارية مزودة بأداة ناجعة للتقويم المنتظم لمردودية وملاءمة المنظومة التربوية؛
- تفعيل توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، واستكمال مسار الإصلاح التربوي، مع ضمان التتبع والتقويم الدائمين للإنجازات المحققة والنتائج المحرزة، للوقوف على المكتسبات بغية توطيدها وتطويرها ولاستكشاف مواطن الضعف من أجل اقتراح الحلول الناجعة لها.

تمت إعادة تنظيم المجلس في تركيبة زاوجت بين تمثيلية مختلف مكونات الأمة والمعنيين بالتربية والتكوين وبين الخبرة والتخصص في هذا الميدان؛ وذلك حتى يؤدي دوره بوصفه مؤسسة ذات قوة استشارية وتقويمية واقتراحيه، وفضاء تعدديا للحوار البناء وتبادل الرأي وبناء تعاقدات وطنية مسؤولة حول القضايا الكبرى المرتبطة بالتربية والتعليم.

إلى جانب ذلك، ترأس الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه منذ سنة 2002، اللجنة المديرية لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، من منطلق كون الفاعل التربوي يعد عماد الإصلاح، والقلب النابض لتربية وتعليم وتكوين الأجيال الصاعدة. وفي إطار إرساء نهج جديد. يتوخى حفز نساء ورجال التعليم وإشراكهم الفاعل في أوراش الإصلاح التربوي، والتزامهم بإنجاز رسالتهم النبيلة على الوجه الأكمل، ويقوم على مبدإ تقديم إجابات جماعية عن حاجات فردية، بهدف تدارك العجز الذي كانت تعاني منه

2. عبد المنعم سبعي. ملامح من تميز نخب الجهة الشرقية.

التغطية الاجتماعية لأسرة التعليم، ولاسيما بالتوظيف الإيجابي لعددها الوازن، بغية تمكينها من الخدمات الملائمة في المجالات الأكثر حيوية. تتكون اللجنة المديرية من أعضاء ممثلين عن الإدارات المعنية بمهام المؤسسة، وأعضاء ممثلين عن النقابات التعليمية الأكثر تمثيلية للمنخرطين، وشخصيات تمثل القطاعات المالية والاقتصادية والاجتماعية.

هذه المسؤوليات الجسيمة التي تقلدها الأستاذ مزيان جعلت المدرسة في قلب انشغالاته. لذلك، حتى وهو على فراش المرض كان يبوح للذين زاروه وعادوه أن «قضية التعليم قضية شائكة ومعقدة لا يمكن حلها إلا بتطور ودمقرطة المجتمع والدولة، وأن الخوف كل الخوف على المدرسة المغربية من المزيد من انهيار قيم المجتمع»[3].

2. مسار الاسهام الفكري في مسلسل إصلاح المدرسة المغربية

■ على مستوى التصور الناظم لمشروع المدرسة

- الاقتناع بضرورة ضمان تكافؤ الفرص أمام جميع المغاربة، في ولوج مدرسة عمومية ذات جودة، تسهم في إنتاج النخب، منفتحة على عصرها ومواكبة للمستجدات. وكان يرى أن تكافؤ الفرص لا يعني بالضرورة توحيد أنماط التعليم وفرضها على جميع الشرائح المغربية، في الوقت الذي لا تعيش فيه هذه الأخيرة نفس الظروف ولا تحمل نفس التطلعات[4].
- التأكيد على أن إصلاح المنظومة التربوية هو مسار طويل، لا يقبل استعجال النتائج قبل أوانها، وأن التصدي لآفة الأمية ينبغي أن يسير في موازاة مع النهوض بالبحث العلمي المرتبط بالتنمية.

■ على مستوى المقاربة

- الدفع بمشاريع نموذجية، من قبيل النهوض بتعليم أولي جيد، وتوفير عرض تربوي مفتوح بفرص متكافئة أمام الجميع؛ ومواجهة ظاهرة الهدر المدرسي، من خلال برنامج نموذجي «تيسير» لتوفير منح دراسية للطفلات والأطفال المنتمين للأسر ذات الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة، مشروطة بمواظبة التلاميذ على الحضور المنتظم في أقسامهم.

لذلك كان يؤكد باستمرار أن من واجب المدرسة المغربية أن تتأقلم مع الأطفال وليس العكس. من واجبها أن تأخذ في الاعتبار الاختلافات والخصوصيات، لتمكين كل طفل، وفقا لواقعه المعيش، ونفسيته، وثقافته الأصلية، ومحيطه، من تحقيق أهدافه[5].

3. عبد المنعم سبعي. ملامح من تميز نخب الجهة الشرقية.

4. Abdelaziz Meziane Belfquih : La passion du service public. Anthologie de conversations réunie par le collectif « témoins d'un parcours », mai 2011. p. 46

5. *Ibid*.

- إرساء ثقافة التقييم، بمثابة لازمة لإنجاح الإصلاح. وبالفعل، فقد شكلت اللجنة الخاصة للتربية والتكوين آلية أولية لإشاعة ثقافة التقييم، حيث أنتجت أربعة تقارير عن حصيلة وآفاق الإصلاح خلال مدة اشتغالها.
- التشبع بجدوى «بيداغوجيا الإقناع والتفسير» والمقاربة التشاركية لتعزيز التعبئة حول الإصلاح.
- الاقتناع بكون القدوة والممارسات الجيدة تعد من أفضل المدافعين عن الإصلاح.

«فالتعبئة هي نتيجة حوار واقتناع. من الضروري إشراك جميع الفاعلين، وإلا لن يتمكن أي إصلاح مهما كان ناجعا وسديدا. (...) يجب تفعيل التعبئة حول المدرسة عن قرب من طرف السلطات المحلية، والمنتخبين، والمحليين والوطنيين، والمواطنين على العموم؛ فنظرة اللامبالاة للمدرسة تقتلها، في الوقت الذي تحتاج فيه هذه المؤسسة إلى المزيد من الاهتمام من قبل محيطها»[6].

■ على مستوى الإسهام الفكري

لعل من أهم إسهامات الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه في مسار إصلاح المدرسة المغربية، إشرافه على بلورة الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وهو الإصلاح الذي كان يعتبر النجاح فيه محك النجاح في باقي الأوراش الإصلاحية الأخرى للبلاد. ويمكن تبين الملامح البارزة لهذه التجربة، التي يرجع الفضل في نجاحها للجنة الخاصة للتربية والتكوين، في المكتسبات التالية:

- تقديم تجربة جديدة في إعداد وإدارة أوراش الإصلاح في ميدان معقد ومتشعب ذي أبعاد ورهانات مجتمعية كبرى؛
- تجاوز خطاب الأزمة، الذي ظل مهيمنا، وإطلاق دينامية جديدة للتعبئة الوطنية الشاملة حول أوراش إصلاح نظام التربية والتكوين؛
- اختيار التجديد التدريجي للمنظومة التربوية بدل نهج القطيعة. وذلك من منطلق كون الإصلاح ممكن في هذا الميدان رغم صعوبته وحجم الاختلالات التي يعرفها؛
- إعداد مشروع شامل، الأول من نوعه في تاريخ المغرب، لإصلاح المنظومة التربوية في فترة وجيزة، يندرج في مدى زمني عميق وهو مشروع مبني على التشخيص وعلى برنامج شمولي للتجديد، حظي بتزكية مختلف مكونات الأمة، دولة ومجتمعا؛
- بلورة توجهات الإصلاح في ميثاق التربية والتكوين تحول إلى إطار مرجعي تعاقدي ومتوافق عليه من طرف مختلف مكونات الأمة. مما أتاح الانتقال من مسألة المرجعية إلى مسألة التطبيق؛

6. *Ibid*. p. 44.

- جعل التربية والتكوين ثاني أسبقية وطنية بعد قضية وحدتنا الترابية على مدى عشرية 2000-2010، ودعوة كل القوى الحية للبلاد إلى تعبئة وطنية فاعلة من أجل بناء المدرسة المغربية الجديدة؛
- مواصلة تدبير التوافق الوطني الإرادي حول قضايا التربية والتكوين التي شكلت منذ الاستقلال موضوع خلافات وتباينات ذات أبعاد سياسية واجتماعية وثقافية؛
- المواكبة المنتظمة لعمليات التطبيق وإرساء آليات للتتبع والتقويم، وإشاعة ثقافة التقويم الشامل للمنظومة؛
- ترسيخ علاقات تعاون مسؤولة، وتنسيق مستمر مع القطاعات الحكومية المشرفة على التربية والتكوين، من أجل الإسهام المتكامل في تحقيق أهداف الإصلاح، وإنجاح مشروع المدرسة الوطنية الجديدة.

كما أشرف الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه أيضا على إنجاز تقرير مرجعي عن حصيلة خمسين سنة من التنمية البشرية، ساهم فيه أزيد من 100 باحث جامعي، وخبير، وإطار إداري، وشكل لحظة قوية للنقاش العمومي حول السياسات العمومية بالمغرب، حيث مكن من استخلاص الدروس والعبر من نجاحات وإخفاقات الماضي، لاستشراف آفاق التنمية البشرية لبلادنا.

احتلت التربية بمختلف أبعادها حيزا مهما في هذا التقرير، حيث تناول بالتحليل على الخصوص، الخمسين سنة من الجهود التي بذلت لإنجاح المدرسة، وتقييما لمنجزات المنظومة التربوية، بالنظر للمهام الأساسية المنوطة بها، قبل التعرض إلى مختلف الصعوبات التي تقف في وجه ولوج المغرب إلى مجتمع المعرفة والمعلومات والثقافة. وخلص التقرير إلى إفراد التحديات الكبرى لمنظومة التربية والتكوين في مواجهة رهانات المجتمع المغربي في أفق 2025 : هيأة تعليمية تكون بمثابة المحرك الأساس للتغيير، جودة عالية ومردودية داخلية ملموسة، حكامة مبنية على نظام تدبير عصري لامركزي ولامتمركز، نظام تمويل ملائم يحافظ على دمقرطة الولوج الى جميع مستويات التعليم، نظام تقييم خارجي ونظام إعلامي فعال.

في إطار مهامه على رأس المجلس الأعلى للتعليم، أشرف مزيان بلفقيه في سنة 2008 على إصدار التقرير الأول حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها يزاوج بين تقييم واقع المدرسة واستشراف آفاق إنجاح إصلاحها. كما كان له مبادرة إطلاق إصدارين أكاديميين: مجلة «المدرسة المغربية» و«دفاتر التربية والتكوين».

«المدرسة المغربية»، مجلة فكرية متخصصة محكمة هدفها تعزيز الإنتاج الأكاديمي حول قضايا المدرسة المغربية، وهي منبر مفتوح على مساهمات الكفاءات الفكرية والمهنية الوطنية والأجنبية المهتمة بقضايا التربية والتكوين، ترصد أهم التطورات التي يعرفها البحث والتجديد في التربية والتكوين على الصعيدين الوطني والدولي. تناولت مواضيع

مختلفة: المدرسة المغربية: أسئلة ورهانات؛ الجامعة والمجتمع؛ اللغات في المدرسة المغربية؛ المدرسة والمعرفة؛ المدرسة: الأدوار والوظائف.

أما «دفاتر التربية والتكوين»، فهي مجلة دورية وظيفية محكمة هدفها الأساس جعل المعرفة بقضايا التربية والتكوين في متناول جميع المعنيين، وهي تعنى بمقاربة موضوعات ذات طابع تربوي، وبيداغوجي، وديداكتيكي، وقضايا متصلة بحكامة المنظومة التربوية ومردوديتها الداخلية والخارجية. خصصت أعدادها للمواضيع التالية: العلاقات التربوية البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، المقاربات البيداغوجية، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، التقويم والتحصيل الدراسي، المدرسة المغربية والتربية على القيم في مجتمع قيد التحول، ملاءمة المناهج والبرامج من أجل مدرسة الجودة، مهام المدرس ورسالته التربوية، المتعلم مشروع مواطن الغد، الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة.

وبرغم انشغاله الدائم بالخدمة العمومية وبالكثير من المشاريع، فقد أفرد جزءً من وقته لتأليف كتابين لم يريا النور، لأنه لم يتمكن من إكمالهما بسبب وفاته. وهما تحت عنوان: «إنجاح المدرسة»، مكون من ثلاثة فصول: المدرسة المغربية قبل الإصلاح، الخيارات الكبرى للميثاق، عشر سنوات لإنجاح الإصلاح؛ ومؤلف «الخدمة العمومية»، الذي بسط فه تصوره للخدمة العمومية ولمقومات تنمية مستدامة لبلادنا.

عاش عمرا محدودا في الزمن، لكنه ممتد عبر الأجيال، حيث وافته المنية يوم 11 ماي 2010؛ لكن، سيظل الراحل الكبير كما وصفه جلالة الملك «خالدا في السجل الذهبي لتاريخ المغرب، بما أسداه لوطنه من أعمال مبرورة، وخدمات جليلة، في كل المسؤوليات السامية، التي أنيطت به، مستشارا نصوحا)...(ووزيرا مخلصا في عدة حكومات وقطاعات، مؤديا بأمانة وحكمة وحنكة، وخبرة واسعة، وتفان ونكران ذات، وتواضع لله، ما أنيط به من مهام وطنية كبرى. فكان نموذجا لجيل جمع بين الغيرة الوطنية الصادقة والمواطنة الملتزمة »[7].

7. من برقية التعزية التي بعث بها جلالة الملك محمد السادس إلى أفراد أسرة الفقيد عبد العزيز مزيان بلفقيه.

من محاور الأعداد القادمة:

- **العدد 9: المدرسة والرأسمال البشري**
- **العدد 10: المدرسة وتكنولوجيا الإعلام والاتصال**

بيبليوغرافيا مختارة

1. الداهي، محمد. القلق البيداغوجي: المدخل الثقافي للنهوض بالمدرسة المغربية. الرباط: منشورات فكر، 2016.
2. الدوري، علي حسين. الإدارة التربوية وديمقراطية التعليم. إثراء للنشر والتوزيع؛ مكتبة الجامعة، 2011. 206 ص.
3. صالح، علي عبد الرحيم. ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2014.
4. علي، سعيد اسماعيل. ديمقراطية التعليم الجامعي. مكتبة عالم الكتب، 2014. 375 ص.
5. العيادي، محمد. المدرسة العمومية الحديثة وتدريس الدين. الدار البيضاء: مؤسسة الملك عبد العزيز، 2004.
6. فاوبار، محمد. المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ. منشورات عالم التربية، 2011. 253 ص.
7. بورقية، رحمة. **نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية.** مجلة المدرسة المغربية، عدد 3، 4، 2012.
8. توبي، لحسن. **أي كفاية لمواطنة مدرسية؟** عالم التربية: مجلة فصلية تعنى بقضايا التعليم التربوي، 2004، ع. 15، ص. 310-322.
9. قطران، حاتم. **الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين فضاءات الأسرة والمدرسة ومؤسسة الإنتاج.** المجلة القانونية التونسية، 1995، ص. 31-45، 24 سم.
10. منظمة التضامن الجامعي المغربي. المدرسة العمومية: حجر الزاوية للديموقراطية والتنمية المستدامة. منظمة التضامن الجامعي المغربي، 2009. 135 ص.

11. Beaud, Stéphane. *80 % au bac et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte, 2003.
12. Bella Baldé, Mamadou. *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*. Paris : L'Harmattan, 250 .2008p.
13. Ben Ayed, Choukri. *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* Paris : A. Colin, 207 .2010 p.
14. Bloch, Daniel. *École et démocratie : pour remettre en route l'ascenseur économique et social*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 128 .2010 p.
15. Boudon, Raymond. *Ecole et société : les paradoxes de la démocratie*. Paris : Presses universitaires de France, 2001.

16. Bourquia, Rahma. *Penser l'école, penser la société : réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc*. Casablanca : La Croisée des chemins, 2017.

17. Cellier, Hervé. *La démocratie d'apprentissage*. Paris : L'Harmatan, 143 .2010 p.

18. Cellier, Hervé. *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : PUF, 160 .2003 p.

19. Cellier, Hervé. **La démocratie à l'école. Apprendre, mais ensemble**. Agora débats/jeunesses, 27 ,2002, pp. 165-164.

20. Coq, Guy. *Dix propositions pour une école juste*. Paris : Desclée de Brouwer, 148 .2007 p.

21. Cornet, Jacques. **Changements pour l'égalité et la qualité.** La revue Nouvelles, 10 août 2005, n8°.

22. Crahay, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace ? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. 2e éd. revue et actualisée. Bruxelles: De Boeck supérieur, 537 .2012 p.

23. Dewey, John. *Éducation et démocratie*. Suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin, 516 .2011 p.

24. Dubet, François ; Duru-Bellat, Marie ; Vérétout, Antoine. *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil, 211 .2010 p.

25. Duru-Bellat, Marie. *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : PUF, 237 .2009p.

26. Frédéric, Lazorthes. **La démocratie dans l'horizon des valeurs**. Revue Informations sociales : Les valeurs en crise ?, décembre 2006, n136°.

27. Friedrich, Daniel S. *Democratic Education as a Curricular Problem : Historical Consciousness and the Moralizing Limits of the Present*. [S.l.] : Routledge, 139 .2013 p.

28. Gary-Bobo, Robert. *Performance sociale, financement et réformes de l'enseignement supérieur*. Paris : Presses de Sciences Po, 2017.

29. Kerrero, Christophe. *École, démocratie et société*. Boulogne-Billancourt: Berger-Levrault, 324 .2016 p.

30. Le Pennec, Yann. *Démocratie, le devoir d'éducation*. Paris : L'Harmattan, 112 .2008 p.

31. Loeffel, Laurence. *Enseigner la démocratie : nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris : A. Colin, 158 .2009 p.

32. Maurin, Eric. *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*. Paris : Seuil, 2008.

33. Meirieu, Philippe. *Faire l'école, faire la classe : Démocratie et pédagogie*. Montrouge : Esf, 2015.

34. Merle, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte, 2017.

35. Morais, José. *Lire, écrire et être libre : de l'alphabétisation à la démocratie*. Paris : Odile Jacob, 326 .2016 p.

36. Normand, Romuald. *Gouverner la réussite scolaire*. Berne : Peter lang; Lyon: ENS de Lyon, 260 .2011 p.

37. Perrenoud, Philippe. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* [S.l.] : Chronique sociale, 2003.

38. RASSON Nathalie. *Pratiques démocratiques à l'école*. [S.l.] : Couleur livres, 91 .2008 p.

39. Thomazeau, Alain. *Inégalités scolaires et résilience*. Paris : Retz, 2012.

40. Vergnioux, Alain. *Le sens de l'école et la démocratie*. Berne : Peter Lang, 328 .2001 p.

41. Waaub, Pierre. *La démocratie est-elle soluble dans l'école ? Pédagogie de la démocratie et pratiques démocratiques dans les écoles*. Charleroi: Labor Editions, 1999.

مجلة المدرسة المغربية

مجلة دورية صادرة عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

قسيمة الاشتراك

أرجو قبول اشتراكي في "مجلة المدرسة المغربية" لمدّة سنة (عددان).

نوع المشترك* : ☐ فرد ☐ مؤسسة

الاسم الكامل : .....

العنوان البريدي : .....

.....

.....

الهاتف : .....

البريد الإلكتروني: .....

تجدون رفقته:

شيكا بنكيا بقيمة الاشتراك (يحرر الشيك في اسم "المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي")

التوقيع :

* توضع علامة في الخانة المناسبة

قيمة الاشتراك (عددان) **	المغرب	
الأفراد	ثمن النسخ	80 = 2 X 40
	مصاريف البريد	50 = 2 X 25
	المجموع	130 دهـ
المؤسسات	200 دهـ	

** تشمل قيمة الاشتراك ثمن النسخ مضافة إليها مصاريف البريد

تملأ القسيمة أعلاه وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

إدارة تحرير مجلة «المدرسة المغربية»

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع الميليا

ص. ب 6535 : الرباط – المعاهد

شروط النشر

- تخضع كل المقالات والدراسات للتحكيم ؛
- تنشر بالمجلة المقالات والدراسات، التي وقع قبولها، باللغة العربية وأيضا بلغات أجنبية ؛
- لا تقبل المقالات والنصوص المقترحة للنشر التي سبق إصدارها.
- تحتفظ هيئة تحرير المجلة بإمكانية التصرف في النصوص التي يتم قبول نشرها ؛
- يتقاضى مؤلف المقالة أو الدراسة التي تم نشرها تعويضا عن عمله ولا يمكنه إعادة نشره إلا بعد صدور العدد الموالي للمجلة ؛
- تحتفظ هيئة التحرير بصلاحية نشر مساهمة معتمدة من قبل لجنة القراءة في العدد المناسب ؛
- تبعث إدارة المجلة بإشعار مكتوب للمؤلف الذي تم قبول مساهمته للنشر غير أنها غير ملزمة بتقديم أي تبرير لقرارها بعدم نشر المقالات المعروضة عليها.

الأبواب القارة للمجلة

- محور العدد:

يضم مقالات ودراسات مرتبطة بالمحور الموضوعاتي المعلن عنه في دعوة المساهمة. يجب ألا يزيد حجم الدراسة عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية).

- مقالات:

يضم مقالات ودراسات لا تندرج ضمن محور العدد. ويجب ألا يزيد حجم الدراسة عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية).

- وثيقة:

تنشر المجلة تعريفا أو ملخصا أو تقديما لوثائق متعلقة بالتربية والتكوين والبحث العلمي (تقارير وطنية ودولية، دراسات، كتابات متميزة...)

- قراءات:

تتعلق بقراءات تحليلية ونقدية للإصدارات المستجدة في مجال تخصص المجلة، كما تهم متابعة المستجدات في ميادين التربية والتكوين والبحث. وهي مقالات تتراوح ما بين 10.000 و15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

- ترجمات:

تنشر المجلة ترجمات عربية لنصوص أساسية أو تأسيسية في مجال تخصصها، أو لدراسات تحليلية أو نقدية تتناول تجارب متميزة في ميادين التربية والتكوين والبحث، أو تقارير علمية.

- ذاكرة المدرسة المغربية:

مقالات تتناول بالقراءة والتحليل نصوصا مؤسسة بالنسبة للمدرسة المغربية، في إطار بناء ذاكرة هذه المدرسة وإحياء التراث العلمي المرتبط بسيرورتها التاريخية. كما يضم هذا الباب تعريفا بشخصية كرست في انشغالاتها الفكرية أو العملية اهتماما خاصا بقضايا التربية والتكوين والبحث في خدمة المدرسة المغربية.

- بيبليوغرافيا مختارة :

يقدم هذا الباب لائحة مركزة لعناوين مصادر ومراجع ذات صلة، على الخصوص بالمحور الموضوعاتي للعدد.

المواصفات التقنية للمساهمات

- تبعث المساهمات المقترحة للنشر إلى إدارة المجلة في صيغة إلكترونية (Word)؛
- يشترط أن تكون المساهمات موثقة بالإحالات المرجعية وفق ترتيب معيار إيزو 690؛
- تُرفق كل دراسة بملخص (ما بين ستة إلى عشرة أسطر) محرر بنفس اللغة؛
- ترفق الأعمال المقترحة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة التي ينتمي إليها، آخر الأعمال المنشورة...). وهي بيانات تحتفظ بها إدارة المجلة.

Conditions de publication

- Tous les articles et études proposés à la publication dans la revue sont soumis à un comité de lecture ;
- Les articles et études dont la publication est approuvée, sont édités en langue arabe ou dans d'autres langues ;
- Ne sera pas éligible à la publication tout article ayant déjà été publié ;
- Le comité éditorial de la revue se réserve la possibilité d'apporter des modifications aux textes admis à la publication ;
- L'auteur de l'article ou de l'étude publié(e) perçoit une rétribution pour son travail. Il ne peut rééditer ladite production qu'après la parution du numéro suivant de la revue ;
- Le comité éditorial se réserve toute latitude pour le choix du numéro de la revue dans lequel sera publié tel(le) article ou étude ;
- La direction de la revue adresse une notification écrite à l'auteur dont la contribution a été admise à la publication; cependant elle n'est pas tenue de justifier sa décision en cas de refus d'une publication qui lui est proposée.

Rubriques de la revue

- Dossier :

Le dossier spécial comprend les articles et études rattachés au thème annoncé dans l'appel à contributions. La taille de l'étude ne doit pas dépasser les 40 000 signes typographiques (espaces, notes, index et graphes compris).

- Articles :

Sont publiés également des articles et des études n'entrant pas dans le cadre de la thématique du dossier spécial du numéro. La taille de l'étude ne doit pas dépasser les 40 000 signes typographiques (espaces, notes, index et graphes compris).

- Document :

La revue publie des notes de présentation ou synthèses de documents intéressant les champs de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (rapports nationaux et internationaux, études, ouvrages pertinents...).

- Notes de lecture :

Il s'agit de comptes-rendus analytiques et critiques de parutions récentes ou d'évènements intéressant les domaines de spécialisation de la revue. Ce sont des articles dont la taille varie entre 10 000 et 15 000 caractères (espaces et notes compris).

- Traductions :

La revue publie des traductions en langue arabe de textes fondateurs ou d'études analytiques ou critiques traitant d'expériences particulièrement pertinentes ou de rapports scientifiques portant sur les thématiques intéressant l'éducation, la formation et la recherche.

- Mémoire de l'école marocaine :

Cette rubrique s'attache à analyser des textes fondateurs de l'école marocaine. Elle présente également une personnalité dont le parcours professionnel ou la contribution intellectuelle ont marqué l'histoire de notre système éducatif.

- Bibliographie sélective :

Cette rubrique présente une liste succincte des titres, parutions et ouvrages de référence pertinents, notamment ceux en rapport avec le dossier du numéro.

Prescriptions techniques pour les contributions

- Les contributions proposées à la publication sont transmises à la direction de la revue en version électronique (Word) ;
- L'indexation des références devra respecter la norme ISO 690 ;
- Chaque étude est accompagnée d'un abstract (entre six et dix lignes) rédigé dans la même langue que le document principal ;
- Les contributions proposées à la publication devront être accompagnées d'un CV de l'auteur (fonctions, institution d'appartenance, travaux récemment publiés...). Ces données sont conservées par la direction de la revue.

N° 7/8
Novembre
2017

Al-Madrassa
Al-Maghribiya

Revue à comité de lecture spécialisée dans les questions de l'éducation et de la formation

Dossier

École et démocratie

Étude

- Evaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Notes de lecture

- La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle
- Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale
- Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

40 DH

Directeur de publication
Abdellatif El Moudni

Directeur de la rédaction
Abdelfattah Lahjoumri

Comité éditorial
Noureddine Afaya,
Abdelhamid Akkar, Amina Debbagh,
Bouchaïb El Idrissi El Bouyahyaoui,
Mohamed Mellouk,
Abdelhay Moudden,
Khadija Mouhsine, Driss Ouaouicha,
Moubarak Rabi, Salim Redouane,
El Bachir Tamer

Secrétaire de rédaction
Shams Sahbani

Editeur
Conseil Supérieur de l'Éducation,
de la Formation et de la
Recherche Scientifique

Angle avenues Allal El Fassi et Al
Mélia, Al Irfane, B.P. 6535, Rabat
Instituts
Tél. 05 37 77 44 25
Fax. 05 37 77 46 12
E-mail :
almadrassa.almaghribiya@csefrs.ma
Portail : www.csefrs.ma

Impression
Imprimerie Al Maarif Al Jadida
Rabat

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

Revue à comité de lecture spécialisée dans les questions de l'éducation et de la formation, publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Les opinions développées dans la revue n'expriment pas forcément sa position officielle et n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Dépôt légal N° : 2008 PE 0120
Dossier de presse : 21/09
ISSN : 2028-0947

Tous droits réservés au Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Toute reproduction, même partielle est strictement interdite.

Pourquoi un numéro double ?

Le Comité éditorial de la revue « Al Madrassa Al Maghribiya » a choisi comme dossier principal pour la présente livraison le thème de « L'école et la démocratie ».

Considérant :

- L'actualité de cette thématique qui se situe au cœur des problématiques de l'école ;
- Le nombre important d'articles sélectionnés par les comités de lecture, dépassant largement le quota de pages prévues pour un numéro ;
- Le souci de fournir à ces travaux l'opportunité d'être publiés dans cette tribune académique ;

Il a été décidé de publier un numéro double, avec l'espoir qu'il réponde aux attentes des lecteurs et qu'il constitue une contribution appréciable à l'effort production des savoirs autour des problématiques de l'école.

Ligne éditoriale

La publication par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) d'une revue à comité de lecture, intitulée « Al-Madrassa Al-Maghribiya » (L'École marocaine), procède de la volonté de mobiliser différentes ressources humaines, matérielles et cognitives en vue d'édifier une école marocaine rénovée, dans un contexte particulièrement marqué par la mise en place d'une batterie de réformes structurantes du système national de l'éducation-formation.

L'école marocaine à laquelle renvoie l'intitulé de la publication est à comprendre dans son acception la plus large ; celle de l'ensemble du système éducatif allant du préscolaire à l'enseignement universitaire, tous niveaux et degrés confondus. Un système complexe mais soumis aux mêmes effets, aux mêmes mutations et aux mêmes défis qui affectent en profondeur la société marocaine.

Il s'agit de l'école marocaine dont les contours ont été dessinés par la Charte nationale d'Éducation et de Formation qui en a fixé les fondements référentiels et dont la dynamique de réforme enclenchée au début du nouveau millénaire est en train de prendre forme à travers la Vision stratégique de la réforme 2015-2030. C'est cette école-là, résultante d'un long processus d'accumulation que nous avons besoin, désormais, de soumettre aux questionnements, et dont nous sommes invités à reconstituer la généalogie et à revisiter la genèse.

A partir de là, la dénomination de la publication devrait se lire en tant qu'engagement en faveur de la cause de l'école marocaine, et en tant que réitération de l'engagement à contribuer à l'amélioration de ses performances. Elle traduit également la volonté de mobiliser les savoirs et les expertises en vue de mener à bien les réformes sur la base des orientations et des choix de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Cette publication se veut, d'abord et avant tout, une tribune ouverte aux contributions des compétences intellectuelles, professionnelles, nationales et étrangères, concernées par les problématiques de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Elle est également animée par l'ambition de devenir un support de référence dont les contenus seraient à même de refléter le dynamisme et la diversité des opinions et approches précédentes à la fois dans le champ académique et dans la société marocaine. Sa vocation, consiste, en outre, à anticiper les mutations et les défis du futur susceptibles de transformer le monde de l'éducation et la société de manière générale.

« Al-Madrassa Al-Maghribiya » vise également à développer une vision qui brasse un grand éventail de problématiques allant au-delà du périmètre de la pédagogie et des sciences de l'éducation, pour explorer le potentiel, les méthodologies et les outils de l'ensemble des sciences humaines et sociales (histoire, philosophie, sociologie, anthropologie, démographie, sciences politiques, économie, droit, linguistique, lettres, etc), en quête de la construction d'une approche homogène et originale de la question éducative et de son contexte social marocain, en général.

« Al-Madrassa Al-Maghribiya » ambitionne, à travers la mobilisation des contributions d'intellectuels, de chercheurs et de spécialistes, marocains et étrangers, de proposer des travaux qui traitent des questions de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, dans leurs différentes dimensions : historique, sociétale, économique, politique, culturelle, etc. Un traitement qui privilégie l'approche pluridisciplinaire, en menant de pair l'analyse du contexte national et les mises en perspective avec les expériences internationales et le débat universel relatif au champ de l'éducation. Ces mises en perspective pourront être réalisées soit à travers les comparaisons et le benchmarking, ou encore en recourant à la traduction et aux lectures critiques des nouvelles parutions, voire à travers les dispositifs de veille et de monitoring des faits significatifs et pertinents dans le domaine de l'éducation-formation sur le plan national, ainsi qu'à travers la relecture des archives et de l'histoire de l'école marocaine.

La revue s'attellera, par ailleurs, à l'édition d'une série d'ouvrages en vue d'approfondir la réflexion et les investigations à propos de nombre de thématiques éducatives et pédagogiques.

Ainsi, la publication espère apporter au lecteur une valeur ajoutée en mettant en exergue l'esprit critique, en recherchant la rigueur et l'objectivité en matière d'analyse et en œuvrant pour la production d'une connaissance et de savoirs riches et pluridimensionnels à propos des problématiques relatives au système éducatif national. Le credo de la revue demeurera en cela d'assortir sans cesse l'analyse et la critique des faits et des actes par des propositions alternatives et constructives tout en mettant sous les feux de la rampe les dynamiques les plus efficientes et les initiatives les plus prometteuses dans le système éducatif national.

Afin de parvenir à ces objectifs, la publication s'est donné une ligne éditoriale fondée sur l'indépendance et le respect des standards reconnus en matière de production académique grâce aux apports d'une direction et d'une équipe éditoriales constituées de personnalités dont les profils et les compétences sont reconnus parmi le milieu académique national et qui réunissent en leur sein les diverses disciplines et spécialités du savoir.

Table des matières

Editorial 9

Etudes 13

Evaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA 15
Abdelilah ABBAIA

Notes de lecture 35

La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives 37
Khadija MOUHSINE

Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale 43
Mohamed MELLOUK

Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak 55
Ahmed LAMIHI

Contributions en langue arabe

Editorial

Etudes

La philosophie en tant qu'enjeu démocratique, ou de l'utilité de la philosophie pour la démocratie
Nabil FAZIO

Pour une perception élargie de l'éducation et de la démocratie : principes, contextes, objectifs
Rachid EL IDRISSI

L'école et l'enjeu de la démocratie au Maroc
El Ghali AHARCHAOU

L'école, entre désir de démocratie et réalité de reproduction de l'existant
Khalid OUÂBOU

Ecole et démocratie : bilan et enjeu
Mohamed DAHI

Vers une approche micropédagogique de l'éducation à la démocratie
Khalid ABBIOUI

La démocratie au sein de l'établissement scolaire : entre le défi de l'amélioration de la qualité et la consécration des bonnes pratiques
Abdelkrim BELHAJ et Abdelilah CHERIATE

La démocratie participative dans les établissements d'enseignement secondaire : étude exploratoire
Khalid FARES

Education et démocratie : analyse d'un état de tension permanent
El Miloud ATMANI

Handicap et éducation : vers une stratégie inclusive de scolarisation des enfants à besoins spécifiques
Said EL HANSALI

L'école et l'intelligence
Moubarak RABI

Table ronde

Ecole et démocratie dans un contexte de disparités sociales et d'inégalités et leur impact défavorable
Mohamed DERRIJ

Méritocratie et discrimination positive
El Khamar EL ALAMI

L'enseignement des compétences cognitives : un levier pour l'édification d'une société démocratique à l'ère de la connaissance de l'information
El Mostafa HADIYA

Débat

Document

Atlas territorial des disparités en éducation
Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, sous la direction de Rahma BOURQIA

Mémoire de l'école marocaine

Genèse de l'école moderne sous le protectorat (1938-1912)
El Bachir TAMER

Abdelaziz Meziane BELFKIH : une trace indélébile dans la mémoire de l'école marocaine
Abdellatif EL MOUDNI

Editorial

Le développement de la recherche scientifique et académique dans les domaines de l'éducation et de la formation constitue un levier essentiel de promotion de l'école et une nécessité incompressible, à l'ère de l'accélération des flux d'information et des profondes mutations sociétales qu'elle entraîne dans son sillage.

Institution sociale par excellence, c'est à l'école qu'il revient d'anticiper ces mutations. C'est aussi à elle, qu'incombe le rôle de former les apprenants aux compétences et savoir-faire qui leur permettront d'entreprendre, d'innover et de s'intégrer de manière harmonieuse dans leur environnement socioéconomique et culturel.

Ces considérations ont conduit l'ex-Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) à lancer une revue à comité de lecture spécialisée dans les thématiques de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, dénommée « Al-Madrassa Al-Maghribiya » (L'Ecole marocaine). La revue se voulait une tribune ouverte aux contributions des compétences intellectuelles, professionnelles et expertes spécialisées dans les diverses disciplines liées à l'éducation et à la formation, tant à l'échelon national qu'international.

Six numéros d'« Al-Madrassa Al-Maghribiya » sont parus entre 2009 et 2014. La revue a cependant connu une interruption ponctuelle en 2014, année de la mise en place du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). L'édification des fondations de la nouvelle institution avait alors mobilisé l'ensemble des capacités et des ressources du Conseil, qui s'est vu investi de deux missions prioritaires : l'élaboration d'un rapport-bilan sur la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de Formation, plus de 13 années après son adoption et la conception d'une vision stratégique pour la réforme éducative.

Aujourd'hui, et grâce au soutien du CSEFRS, « Al-Madrassa Al-Maghribiya» reprend sa parution. Elle est porteuse d'un nouvel élan fondé sur la volonté d'apporter sa contribution intellectuelle et académique à la production de savoir au service de la consécration de l'équité, de la qualité pour tous et de la promotion de l'individu et de la société. La revue espère aussi brasser un large éventail de problématiques qui vont au-delà du périmètre classique des champs de la pédagogie et des sciences de l'éducation pour explorer utilement les approches et l'arsenal méthodologique des sciences humaines et sociales et des sciences sociales appliquées.

Le thème choisi par le comité éditorial pour le présent numéro, «L'Ecole et la démocratie », tire sa pertinence et son actualité du fait qu'il s'inscrive au cœur des préoccupations de la nation marocaine, aux premiers rangs desquelles la résorption des disparités sociales et des inégalités en matière d'éducation et la réussite de la réforme éducative.

Ce numéro traite également de la nécessaire démocratisation de la gouvernance du système éducatif. Il se saisit des questionnements sur les missions et les responsabilités de l'école en matière de transmission et de consécration des valeurs d'une société démocratique, à travers l'éducation aux valeurs de la citoyenneté, de l'égalité, des droits et devoirs, ainsi qu'aux vertus du sens civique.

Omar AZZIMAN

Président du CSEFRS

Dossier
École et démocratie

ETUDES

Abdelilah ABBAIA

Évaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Évaluation des inégalités contextuelles de performance scolaire : la place du Maroc parmi quelques pays de la zone MENA

Abdelilah ABBAIA
Chercheur en économie de l'éducation

Introduction

Considérées comme des facteurs essentiels de la démocratie, les notions d'équité et d'égalité[1] des chances en éducation ont été largement prises en compte dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. L'effort consiste, dans les pays qui se veulent démocratiques, à assurer une équité du système éducatif et à réduire les inégalités de performance et de réussite scolaires entre les élèves.

Il ne fait aucun doute que les sources des inégalités des acquisitions et des performances scolaires sont multiples et diffèrent d'un pays à l'autre. En effet, le niveau des inégalités de performance scolaire entre les écoles dépend de l'organisation du système éducatif et du niveau de l'organisation territoriale du pays.

Ainsi, dans les pays à niveau avancé de décentralisation et de déconcentration mais caractérisés par de fortes disparités territoriales en matière de développement économique et social, et qui connaissent par conséquent, des niveaux différents d'équipements et d'organisation des établissements scolaires[2], les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves sont plus remarquables comparativement aux pays dont l'organisation du système éducatif assure une allocation équitable des ressources aux différents établissements scolaires.

Par exemple, les établissements scolaires situés dans le monde rural ne sont pas aux mêmes niveaux d'équipement et de ressources comparativement aux établissements situés dans le milieu urbain. Au Maroc, l'étude réalisée par Mourji et Abbaia (2013) a montré que les élèves appartenant aux établissements scolaires en milieu urbain réalisent des scores plus élevés

1. Dans le cadre de l'enquête PISA, selon l'OCDE (2014), l'équité dans l'éducation est considérée comme : « ... le fait d'offrir aux élèves autant de possibilités de tirer profit de l'éducation quel que soit leur sexe ou leur milieu socio-économique ou familial ». (OCDE, 2014. p.27).

2. On parle également des effets du contexte scolaire ou d'effets contextuels. C'est-à-dire les effets du contexte partagé par les élèves.

en mathématiques comparativement aux élèves issus des établissements situés dans le milieu rural. Ces chercheurs ont expliqué ce résultat par le fait que : « ... en milieu urbain, les écoles sont mieux équipées, mieux organisées et mieux gérées au niveau pédagogique par rapport aux écoles situées en milieu rural. Dans celui-ci, l'absentéisme des enseignants est plus fréquent et leurs conditions de vie moins favorables ; ils font souvent la navette entre leur lieu de résidence en ville et l'école. » (Mourji et Abbaia, 2013, p. 174).

Bien qu'il consacre plus de 17% de ses dépenses gouvernementales au domaine de l'éducation[3], et malgré les multiples réformes portant sur son système éducatif, le Maroc continue à enregistrer de fortes inégalités de scolarisation, d'acquisition et de performance scolaires[4]. A titre d'exemple, les inégalités en matière de scolarisation entre les milieux urbain et rural sont flagrantes au Maroc. Selon les résultats du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2014, le taux d'analphabétisme de la population âgée de 10 ans et plus qui a atteint 22,2% en milieu urbain, s'est établi en milieu rural à 47,1%.

S'agissant des inégalités entre les régions du Maroc en matière d'acquisition et de performance scolaires, il suffit de rappeler que le pourcentage de réussite au baccalauréat en 2016 a varié de 62% dans la région de Souss-Massa à 46,8% dans la région de Guelmim-Oued Noun (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017).

Dans ce travail, une approche comparative sera adoptée pour comparer les inégalités de rendement scolaire entre les pays de la région MENA. Plus précisément, l'objectif est d'estimer la part des inégalités de performance scolaires des élèves qui est due aux différences entre les établissements scolaires et ce, au niveau de chaque pays de notre échantillon.

3. La part des dépenses du gouvernement consacrée à l'éducation a atteint 17,2% en 2012 et 18,5% en 2013. Comparativement à la richesse nationale du pays, ces dépenses représentent respectivement 6,2% et 6,3% du PIB. (http://donnees.banquemondiale.org/indicateur).
D'autre part, les pays de la région MENA, comme la plupart des pays en voie de développement, allouent d'importantes ressources pour améliorer leur système éducatif. Selon une étude de la Banque Mondiale (2008), les pays de la région MENA ont consacré plus de ressources financières à l'éducation comparativement à d'autres pays à niveau de revenu par habitant similaire.

4. En matière de performance scolaire des élèves, et malgré les efforts déployés pour rehausser le niveau de l'éducation, notamment avec les réformes du système éducatif qui remontent à l'an 2000, et qui proposent un faisceau d'actions à mener à différents niveaux pour une refonte profonde des processus d'éducation et de formation, le Maroc reste à la traine des pays de la région MENA. En effet, l'étude internationale TIMSS concernant les élèves de la deuxième année de l'enseignement secondaire collégial, effectuée en 2011, a montré que le score moyen de notre pays n'a pas dépassé 371 points en mathématiques, alors que la moyenne internationale est de 500 points. Des pays comme les Emirats arabes unis, le Bahreïn, l'Iran, la Jordanie et le Liban ont enregistré respectivement 456 ; 456 ; 415 ; 406 et 449 points (MULLIS I. V. S. et al, 2012).

Dans ce cadre, nous allons essayer de situer le niveau des inégalités dues aux différences entre les établissements scolaires enregistré au Maroc comparativement aux autres pays de notre échantillon[5].

L'estimation des inégalités de rendement scolaire entre les établissements scolaires des pays de notre échantillon sera effectuée en utilisant un modèle multiniveaux. En effet, en plus de sa capacité de tenir compte des différences de niveau des données utilisées, le modèle multiniveaux permet de décomposer la variance totale entre les différents niveaux des données. Ceci permet d'estimer la part de la variance qui est due aux différences entre les établissements scolaires et, partant, d'évaluer les inégalités de rendement scolaire entre ces établissements.

Après une discussion des principaux travaux empiriques ayant porté sur l'étude des inégalités en éducation, et notamment celles de rendement scolaire, nous présentons quelques données liées au contexte socioéconomique des différents pays de notre échantillon ainsi que les enseignements de la statistique descriptive. Ensuite, nous présentons le modèle économétrique utilisé, ainsi que les résultats de notre estimation. Enfin, nous discutons les différents résultats ainsi que les principaux enseignements opérationnels de notre recherche.

1. Les inégalités contextuelles de performance scolaire : une revue de la littérature

Plusieurs travaux empiriques ont été développés pour l'explication des phénomènes de l'iniquité et des inégalités de l'éducation.

En plus des inégalités sociales et sexuées, les chercheurs se sont beaucoup intéressés aux inégalités d'acquisition et de performance scolaires.

Le système éducatif est appelé non seulement à limiter les inégalités contextuelles[6], mais également à atténuer l'effet des inégalités sociales et non à la reproduction de ces inégalités sous forme d'inégalités scolaires. Dans ce cadre, une étude réalisée par l'OCDE a conclu que : « une forte variation de la performance associée au milieu des élèves et des établissements … montre que les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties de façon équitable dans le système d'éducation ou que les élèves n'ont pas tous accès à une instruction et à des ressources matérielles, financières et humaines de qualité qui pourraient les aider à réussir à l'école et au-delà.» (OCDE, 2014c, p. 34).

5. Ce qui pourrait être expliqué par des variables nationales et notamment celles liées aux systèmes éducatifs. Pour plus de détail sur ce point, voir Abbaia (2017).

6. Les facteurs contextuels concernent généralement la composition socioéconomique des établissements scolaires d'une part, et les ressources allouées aux établissements scolaires, les compétences du corps enseignant et administratif et les pratiques pédagogiques d'autre part.

Plusieurs travaux empiriques ont montré que les caractéristiques du contexte scolaire, et notamment les facteurs liés aux établissements scolaires et aux enseignants, contribuent à l'aggravation des inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves.

Généralement, les « effets établissements » varient fortement d'une recherche à l'autre. Ainsi, Bressoux (1994) relève que les résultats des recherches au niveau international montrent que les « effets établissements» expliquent entre 2 et 13% de la variance des scores entre les élèves, alors que pour Duru-Bellat (2003), la part de ces effets varie de 8 à 15%.

L'étude internationale PISA 2012 a montré l'importance des inégalités et de l'iniquité entre les établissements scolaires en matière de performance scolaire : « Dans les pays de l'OCDE, la variation globale de la performance s'explique à hauteur de 37 % par des différences inter-établissements et à hauteur de 63 % par des différences intra-établissement ». En plus, l'enquête a montré les fortes différences de performance inter-établissements entre les systèmes éducatifs. Si dans des pays comme l'Estonie, le Danemark, la Norvège, la Suède, l'Islande, la Finlande et l'Albanie, les différences inter-établissements n'ont pas dépassé 15 % de la variation totale moyenne de la performance dans les pays de l'OCDE, les résultats ont montré l'ampleur des inégalités de performance dans d'autres pays. Selon cette étude, les différences entre établissements représentent plus de 60 % de la variation moyenne de l'OCDE dans des pays comme le Taipei chinois, les Pays-Bas, le Liechtenstein, la Belgique, la Hongrie et la Turquie (OCDE, 2014).

Au Maroc, l'étude de Mourji et Abbaia ayant porté sur les élèves de la deuxième année du cycle secondaire collégial a montré que la variance inter-établissements scolaires est significative et représente 11,87 % de la variance totale.

Plusieurs travaux ont recouru à une comparaison internationale pour l'estimation de l'effet des variables liées aux établissements scolaires sur la performance des élèves[7].

7. Sur le plan méthodologique, les études s'intéressant aux comparaisons internationales en matière de performance scolaire des élèves sont de deux types. D'une part, certains travaux ont retenu le « pays » comme niveau d'analyse (Lee et Barro, 2001, Hanushek et Kimko, 2000). De l'autre côté, les travaux basés sur les modèles multiniveaux prennent « l'élève » comme niveau d'analyse (Woessmann, 2003b, Fuchs et Woessmann, 2007). Les résultats auxquels ont abouti les études retenant le « pays » comme niveau d'analyse risquent d'être entachés du biais d'agrégation. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs tels que Hanushek, Rivkin et Taylor (1996); Fertig et Wright (2005) ont montré que plus le niveau d'agrégation des données est élevé, plus la probabilité de trouver un effet statistiquement significatif de la taille de la classe sur la performance scolaire est importante.
Pour surmonter les insuffisances des modèles basés sur les données agrégées, les travaux de Woessmann (2003b), Fuchs et Woessmann (2007) ont retenu « l'élève » comme niveau d'analyse.

L'étude précitée de PISA 2012 a conclu qu'il y a une corrélation entre la performance des élèves d'une part, et le niveau socio-économique des élèves, mesuré au niveau des établissements scolaires, et l'importance des ressources et des possibilités offertes aux élèves et aux établissements d'autre part. « Dans les pays de l'OCDE, les écarts de performance entre les élèves qui fréquentent des établissements différents s'expliquent à hauteur de 49 % par les disparités en termes d'accès à des possibilités et à des ressources d'apprentissage… Les différences par rapport aux possibilités et ressources expliquent aussi 39 % des écarts de performance entre les élèves qui fréquentent le même établissement. Les écarts de performance s'expliquent à hauteur de 17 % par des différences de climat de discipline et à hauteur de 8 % par la qualité des enseignants » (OCDE, 2014, p. 104).

Dans une étude portant sur 58 pays, Lee et Barro (2001) ont mis en évidence l'effet des ressources de l'école sur la qualité de l'éducation. Ces chercheurs ont conclu qu'une taille réduite de la classe, ainsi qu'un niveau élevé des salaires des enseignants, améliorent la qualité de l'éducation[8].

Basé sur un modèle hiérarchique, le travail de Michaelowa (2000)[9] a montré que certaines variables telles que le nombre de livres disponibles dans l'établissement scolaire, le niveau d'éducation, la motivation et l'assiduité de l'enseignant ont un effet significatif sur la performance scolaire en mathématiques et en français chez les élèves du 5ème niveau du primaire.

Contrairement aux résultats auxquels ont about ; Lee et Barro (2001), l'étude de Hanushek et Kimko (2000) portant sur 70 pays a montré que les ressources de l'école, mesurées par le ratio élèves-enseignant et par les dépenses en éducation, n'ont pas d'effet significatif sur la performance scolaire de l'élève[10].

Ce résultat a été confirmé par l'étude de Woessmann (2003b) ayant porté sur 260 000 élèves appartenant à 39 pays. Ce chercheur a conclu qu'il n'y a pas une forte relation entre les ressources de l'école et les scores des élèves en mathématiques et en sciences. Cette étude a montré, également, que plus la capacité d'améliorer le niveau d'apprentissage est

8. Dans une étude menée dans plusieurs pays développés, Cherkaoui (1979) montre l'importance des variables scolaires. Sans nier l'effet de l'environnement familial, car les enfants issus des milieux aisés s'inscrivent souvent dans les meilleures écoles, cet auteur insiste sur l'effet du type d'établissement et du processus d'évaluation sur le rendement scolaire des élèves.

9. Cette étude est basée sur les données du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des pays de la Conférence (PASEC) des Ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française (CONFEMEN), et a porté sur cinq pays de l'Afrique subsaharienne : le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et Madagascar.

10. Dans le même sens, et selon Hanuschek (1979, 1986), l'effet des ressources de l'école sur la réussite scolaire est faible ; à peine plus de 1 % de la variance expliquée. De plus, à ce niveau les résultats sont souvent contradictoires.

affectée par la pénurie en moyens didactiques, plus les scores des élèves sont faibles[11].

L'effet du contexte scolaire varie selon le niveau de développement du pays. Heyneman et Loxley (1983) ont constaté que l'effet de l'école et de l'enseignant sur le rendement scolaire des élèves est plus élevé que celui du statut socioéconomique de la famille dans les pays en voie de développement comparativement aux pays développés.

S'agissant des caractéristiques des enseignants, Fuchs et Woessmann (2007) et Woessmann (2003b) ont montré que le niveau d'éducation et l'expérience professionnelle des enseignants ont un effet positif sur le rendement scolaire, alors que l'âge de ces derniers agit négativement.

Pour le cas du Maroc, Mourji et Abbaia (2013) ont montré que les élèves pris en charge par des professeurs âgés de moins de 30 ans réalisent des rendements scolaires largement supérieurs à ceux des élèves de professeurs dont l'âge se situe entre 40 et 49 ans. Ces auteurs ont expliqué ce résultat par la capacité des enseignants « jeunes » à mieux comprendre la mentalité et les comportements des élèves adolescents, ce qui contribue à établir un sentiment positif de la part des élèves envers la matière enseignée. Ce travail a montré également que l'expérience professionnelle de l'enseignant, mesurée par l'ancienneté, a un effet positif assez significatif sur le rendement des élèves : « Toutes choses égales par ailleurs, plus un enseignant est expérimenté, plus il acquiert une compétence sur le plan pédagogique et de l'organisation de sa classe. Ces compétences facilitent l'acquisition chez les élèves et expliquent leur relative meilleure performance, par rapport à ceux dont les enseignants ont moins d'expérience » (Mourji et Abbaia, 2013, pp. 147-148).

D'une manière générale, les résultats auxquels ont abouti les études portant sur l'effet du contexte scolaire sur la performance ont montré la part non négligeable des différences entre les établissements scolaires dans la variation totale des scores des élèves. En d'autres termes, les inégalités d'acquisition et de performances scolaires sont dues, en partie, aux disparités entre les établissements scolaires.

2. Présentation des données et enseignements de la statistique descriptive

2.1. Présentation des données

Ce travail est basé sur une analyse secondaire de la base de données du programme TIMSS 2011 pour onze pays de la région MENA ayant participé à cette

11. Extraite du questionnaire destiné au directeur de l'établissement scolaire, cette variable reste relativement subjective. En fait, il est demandé au directeur d'apprécier l'effet de la pénurie en matériel pédagogique sur la capacité de l'établissement à améliorer le rendement scolaire des élèves.

enquête internationale. Il porte sur les élèves de la 2e année de l'enseignement secondaire[12]. Notre échantillon est composé de 73 260 élèves appartenant à 2387 établissements scolaires, répartis sur 11 pays de la région MENA :

Tableau 1. Caractéristiques des pays de l'échantillon

Pays	Nombre d'étab. sco.*	Nombre d'élèves*	Score moyen du pays en math.**	Dispersion du score**	Score interméd.[13] (% des élèves)**	Score de 400 ou plus (% des élèves)**[14]	Dép. par élève du secondaire (% du PIB/ hab.)***	Ratio élèves/ enseignant. (secondaire[15] ***)
Bahreïn	95	4 640	409	100	28	56	10	12
Emirats A.U	458	14 089	456	88	41	72	12	17
Iran	238	6 029	415	95	26	55	20,28	20
Jordanie	230	7694	406	99	26	55	14,79	20
Liban	147	3974	449	75	41	77	3,73	14
Maroc	**279**	**8985**	**371**	**86**	**13**	**36**	**30,73**	**26**
Oman	323	9542	366	108	17	39	14,38	20
Qatar	109	4422	410	110	31	56	10,29	11
Arabie saoudite	153	4344	394	93	18	45	18,11	11
Syrie	148	4413	380	97	16	41	14,95	25
Tunisie	207	5128	425	75	23	58	24,42	17

Sources :

- *Base de données TIMSS 2011 ;
- ** Calcul de l'auteur à partir de la base de données TIMSS 2011 ;
- *** : Donnée de la Banque Mondiale (http://donnees.banquemondiale.org/indicateur).

Il s'avère, ainsi, que les scores enregistrés par les pays de la région MENA restent faibles comparativement aux performances des autres pays participant au programme TIMSS 2011. En effet, les scores de l'ensemble des pays constituant notre échantillon sont largement inférieurs à la moyenne

12. Au Maroc, on parle du cycle secondaire collégial.

13. L'IEA a défini quatre niveaux de compétence pour distinguer les scores des élèves :
- Avancé : 625 points ou plus ;
- Elevé : entre 550 et 624 points ;
- Intermédiaire : entre 475 et 549 points ;
- Bas : entre 400 et 474 points.

14. C'est la part enregistrée en 2009 ou dans l'année la plus proche.

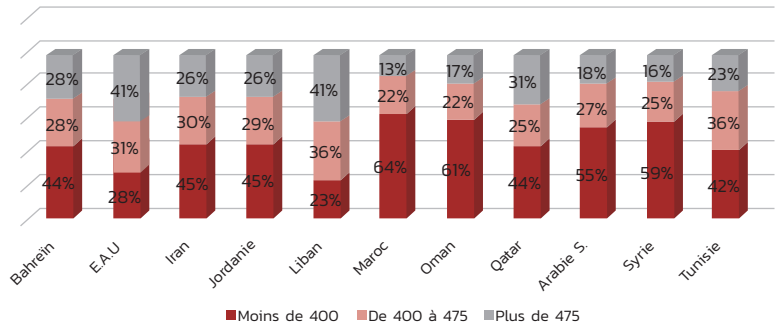
15. C'est le ratio enregistré en 2011 ou pendant l'année la plus proche.

internationale fixée arbitrairement à 500 points. En plus, si le pourcentage des élèves ayant un niveau intermédiaire (475 points ou plus) sur l'ensemble des pays de notre échantillon varie entre 41% (Emirats arabes unis) et 13% (Maroc), il est de 46% pour l'ensemble des pays participant à TIMSS 2011[16].

Comme il peut être constaté à partir du tableau ci-dessus (colonne 6), les pourcentages des élèves ayant atteint le niveau intermédiaire sont manifestement faibles dans la quasi-totalité des pays de notre échantillon. Il parait, ainsi, plus judicieux de distinguer deux niveaux de compétences : un score de 400 points ou plus et un autre de moins de 400 points.

La comparaison du cas du Maroc avec les autres pays de l'échantillon montre que les élèves marocains accusent un grand retard en matière de performance scolaire en mathématiques. Avec un score moyen de 371, le Maroc occupe la dernière place. De plus, 64% des élèves marocains ont des scores inférieurs à 400 points, enregistrant, ainsi, le plus fort pourcentage des élèves ayant des scores qui peuvent être considérés comme « très faibles »[17]. Le graphique n°1 présente la répartition des élèves dans chaque pays selon le niveau de performance atteint en mathématiques.

Graphique 1 : Répartition des élèves par score



Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2. L'étude des relations bivariées

Nous présentons les résultats de l'analyse bivariée entre le score moyen d'une part, et la dispersion du score, les dépenses en éducation (en % du PIB/tête) consacrées au cycle secondaire et le ratio élèves/enseignant d'autre part.

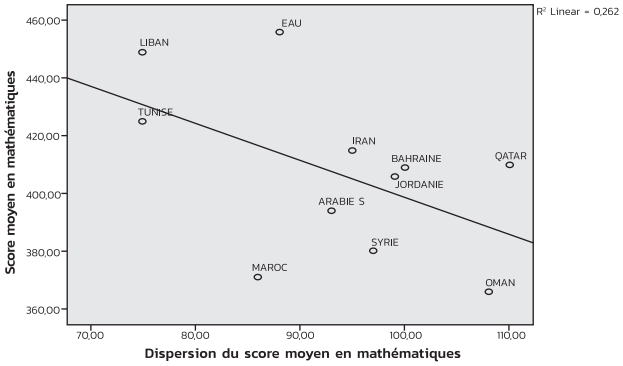
16. Pour les pays les plus performants, ce pourcentage a atteint 93%, 92%, 87% et 73% respectivement en Corée du Sud, à Singapour, au Japon et en Finlande (MULLIS I. V. S. et al. 2012).

17. Rappelons que l'étude TIMSS considère comme niveau bas tout score compris entre 400 et 475 points. De ce fait, nous avons considéré comme niveau « très faible » tout score inférieur à 400 points.

2.2.1. Score national et dispersion

L'étude de la relation bivariée entre le score moyen et la dispersion du score (graphique 2) montre que les élèves tunisiens et les élèves libanais ont des performances à la fois élevées et homogènes. A l'inverse, la Syrie, Oman et, à un degré plus faible, l'Arabie Saoudite ont des performances moyennes relativement faibles et fortement dispersées.

Au Maroc, la performance moyenne en mathématiques est en deçà de la moyenne de notre échantillon. Par contre, l'inégalité entre les élèves, mesurée par dispersion des scores autour de la moyenne, reste relativement inférieure à celles de la majorité des pays étudiés ici.

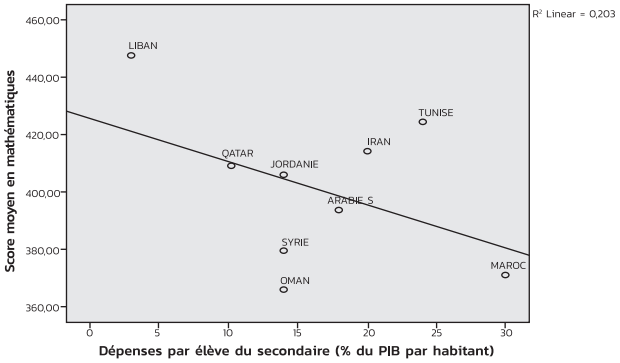


Graphique 2 : Score moyen et dispersion en mathématiques
Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2.2. Score et dépenses en éducation consacrées au cycle secondaire (en % du PIB/tête)

L'étude de la relation entre la richesse économique des pays et leur performance en tenant compte de la part du PIB/tête consacrée aux dépenses en éducation nous montre que le système éducatif du Liban peut être qualifié comme le « plus efficace », alors que celui du Maroc est le « moins efficace ». En effet, bien que le Liban ne consacre que 3% de son PIB/tête aux dépenses en éducation par élève au cycle secondaire, il a réalisé le score le plus élevé parmi les pays de notre échantillon sauf les Emirats Arabes Unis. A l'inverse, si le Maroc consacre plus de 30% de son PIB/tête aux dépenses en éducation par élève au cycle secondaire, il reste à la traine des pays de la zone MENA[18].

18. Rappelons que parmi les 42 pays participant au programme d'évaluation des élèves de la 8e année (2e année du cycle secondaire) TIMSS 2011, notre pays a occupé la 40e place en mathématiques et la 41e place en sciences.



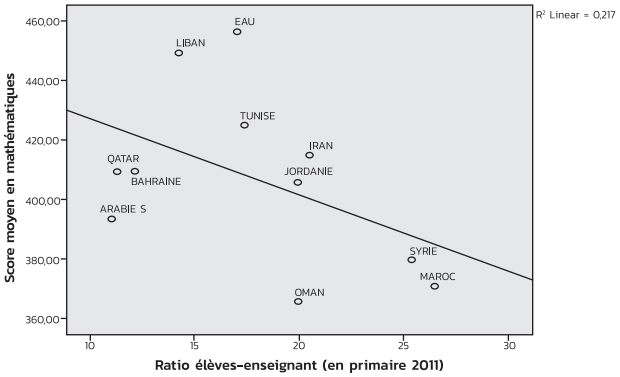
Graphique 3 : Score moyen en mathématiques et dépenses consacrées au cycle secondaire (en % du PIB/tête)

Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

2.2.3. Score et ratio élèves-enseignant

L'effort budgétaire des pays dans le domaine de l'éducation a pour objectif essentiel l'amélioration des conditions d'éducation des élèves. La qualité des conditions d'apprentissage des élèves est appréciée, entre autres, par le ratio élèves-enseignant.

Le graphique n°4 met en évidence une relation inverse entre le ratio élèves-enseignant et le score en mathématique. En effet, le Maroc et la Syrie dont les ratios élèves-enseignant sont les plus élevés ont réalisé les scores les plus faibles. A l'inverse, bien qu'ils aient les ratios élèves-enseignant les plus faibles, l'Arabie Saoudite, le Bahreïn et le Qatar ont réalisé des scores plus faibles comparativement à des pays comme le Liban, la Tunisie et l'Iran qui disposent d'effectifs moyens d'élèves par enseignant relativement élevés.



Graphique 4 : Score moyen en mathématiques et ratio élèves-enseignant (primaire 2011)

Source : Calcul de l'auteur sur la base de données TIMSS 2011

3. Présentation du modèle économétrique

Pour tenir compte de la structure hiérarchique des données, et afin d'expliquer les variations de phénomènes repérés à différents niveaux, les chercheurs recourent aux modèles multiniveaux.

3.1. Importance de l'utilisation d'un modèle multiniveaux[19]

L'utilisation des modèles classiques pour l'étude des phénomènes éducatifs présente souvent des insuffisances. Ces modèles sont incapables de tenir compte du caractère hiérarchique des données.

L'étude des phénomènes éducatifs nécessite la prise en compte des caractéristiques du contexte. Les élèves partageant le même environnement ont tendance à se ressembler comparativement aux élèves appartenant à d'autres contextes.

Basée souvent sur des données hiérarchiques, la recherche en sciences sociales se heurte, dans l'étude des effets contextuels sur les individus, à des difficultés méthodologiques. Les champs d'observation constituent des niveaux emboités les uns dans les autres. Ainsi, le chercheur sera appelé à distinguer entre les niveaux de définition des variables qu'il envisage d'introduire dans son modèle. Il en est ainsi pour l'étude des effets des variables contextuelles (ou de l'environnement) sur une variable individuelle.

En raison de cette imbrication des niveaux et de ce caractère hiérarchique des données, l'utilisation des modèles classiques, pour l'analyse des performances et des aspirations scolaires, présente plusieurs limites et insuffisances[20]. Par conséquent, les estimations résultantes de l'utilisation de ces modèles classiques sont souvent biaisées.

Bien que les approches multiniveaux aient été débattues en sociologie dès les années 60, notamment avec les travaux de Lazarsfeld et Menzel (1961), Lindley et Smith (1972), Hauser (1974), les modèles multiniveaux n'ont pu faire l'objet d'applications qu'à partir des années 80 avec les travaux de Aitkin et Longford (1986), Bryk et Raudenbush (1986, 1992), Goldstein (1986, 1995), Longford (1993) ; Burstein (1980) ; Von Korff et al. (1992) ; Jones (1993) ; Entwistle et Mason (1985) ; Geronimus et al. (1996) ; Courgeau (1994) ; Baccaïni et Courgeau (1996a) et ce, grâce au développement des outils informatiques.

19. Pour plus de détail sur ce point, voir Abbaia (2017).

20. L'utilisation des modèles classiques a, comme conséquences, d'une part, l'inefficacité des artifices utilisés pour amener les données en un seul niveau, et d'autre part, la violation de certaines hypothèses de base, et notamment l'hypothèse de l'indépendance des erreurs et celle de l'homoscédasticité.

3.2. Présentation du modèle

Pour chaque pays, les données ont un caractère hiérarchique à deux niveaux. Compte tenu du caractère binaire de la variable expliquée, notre modèle sera de type logit multiniveaux.

L'utilisation d'un modèle à deux niveaux vide, ne retenant aucune variable explicative, permettrait de décomposer la variance totale en deux parties : une variance inter-établissements scolaires et une variance interindividuelle.

Notre objectif est d'estimer l'hétérogénéité et les inégalités de performance scolaire entre les établissements scolaires au sein de chaque pays. Ceci nous permettrait de comparer les pays de notre échantillon en termes d'ampleur des inégalités et de l'iniquité de performance scolaire entre les établissements et de connaitre, ainsi, le positionnement de notre pays.

Notre modèle s'écrit comme suit :

$$log[P_{ij}/(1-P_{ij})]=\beta_{0j}$$

Avec :

- $P_{ij}=Pr(Y_{ij}=1)$: la probabilité que l'élève i appartenant à l'établissement j réalise un score de 400 ou plus ;
- β_{0j} est la constante.

Pour tenir compte d'une éventuelle variabilité entre les groupes (les établissements scolaires), il faut décomposer la constante comme suit :

$$\beta_{0j}=\gamma_{00}+\mu_{0j}$$

Donc :

$$log[P_{ij}/(1-P_{ij})]=\gamma_{00}+\mu_{0j}$$

Avec :

- μ_{0j} : erreur aléatoire de niveau 2, de moyenne nulle et de variance constante $\sigma^2_{\mu 0}$.
- γ_{00} est la constante (ou la moyenne générale) qui correspond au logarithme du rapport de chances moyen.

Pour l'estimation de la part du niveau 2 dans la variance totale, on estime le coefficient de corrélation intra-classe :

$$\varrho= \sigma^2_{\mu 0}/(\sigma^2_{\mu 0}+\sigma^2_{e})$$

Avec : σ^2_e la variance intra-classe qui est sous la contrainte de l'hypothèse binomiale[21]. Elle est approximativement égale à $\pi^2/3$ (≈3,29).

21. Pour plus de détails, voir Guo et Zhao (2000).

4. Résultats des estimations

Nous présentons les résultats des estimations des modèles vides des 11 pays étudiés ici.

Tableau 2. Résultats des estimations des modèles vides

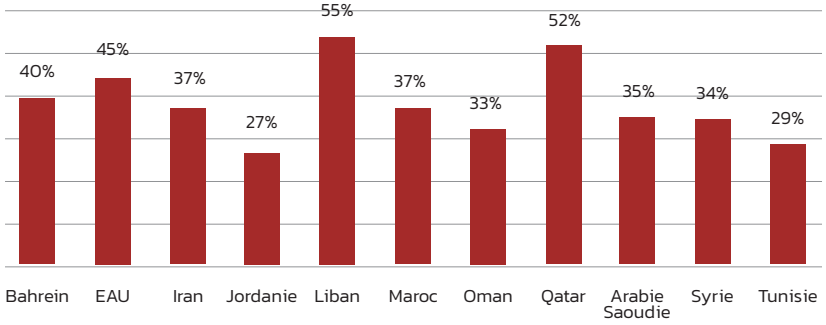
Pays	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves	-2LogL	Variance inter-établissements
Bahreïn	95	4 640	5 353,96	2,1779*** (0,39)
Emirats Arabes Unis	458	14 089	13 738,64	2,6973*** (0,24)
Iran	238	6 029	7 053,68	1,9730*** (0,23)
Jordanie	230	7694	9 616,54	1,2189*** (0,14)
Liban	147	3974	3 355,44	3,9604*** (0,65)
Maroc	**279**	**8985**	**10 174,64**	**1,9652*** (0,21)**
Oman	323	9542	10 948,52	1,5976*** (0,16)
Qatar	109	4422	4 583,62	3,6000*** (0,59)
Arabie Saoudite	153	4344	5 200,00	1,7866*** (0,26)
Syrie	148	4413	5 153,82	1,7335*** (0,25)
Tunisie	207	5128	6 296,32	1,3416*** (0,17)

*** : **significatif au seuil de 1%.**

Les résultats de nos estimations montrent que la variance inter-établissements scolaires est significative au seuil de 1%, et ce pour l'ensemble des pays étudiés. Les résultats nous permettent, ainsi, de constater qu'il existe une variance significative au niveau supérieur des données (niveau établissements scolaires). Ceci justifie le recours à un modèle multiniveaux afin d'éviter les insuffisances des modèles mononiveaux classiques.

Dans le graphique ci-dessous, nous présentons le coefficient de corrélation intra- établissements, qui donne une estimation de la part de la variance qui est due au deuxième niveau d'analyse pour chaque pays :

Graphique 5 : Coefficient de corrélation intra-établissements scolaires



Source : calcul de l'auteur sur la base des données de TIMSS 2011

Les résultats nous montrent que les différences entre les établissements scolaires en performance scolaire sont importantes dans tous les pays de notre échantillon. On constate, généralement, que l'équité entre les établissements scolaires est faible. Ainsi, les différences entre les élèves en termes de performance scolaire qui sont dues aux disparités entre les établissements scolaires sont très fortes au Liban et au Qatar. Dans ces pays, le coefficient de corrélation intra-établissements scolaires a atteint 55% et 52% respectivement. D'un autre côté, les systèmes éducatifs de la Jordanie et de la Tunisie paraissent les plus équitables parmi les pays de l'échantillon ; ce coefficient ne dépasse pas 27% et 29% respectivement dans ces pays.

Contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, les résultats montrent que les niveaux les plus élevés des inégalités de performance scolaires entre les établissements scolaires concernent essentiellement, à l'exception du Liban, les pays à revenus relativement élevés, tels que le Qatar, les Emirats Arabes Unis et le Bahreïn. Ceci montre que les disparités entre les établissements scolaires dans ces pays, qui ne peuvent être liées aux infrastructures et aux équipements des établissements scolaires[22], peuvent avoir comme facteurs générateurs un niveau élevé de ségrégation[23] scolaire et des niveaux différents de gestion des écoles et de compétences des enseignants.

Au Maroc, le coefficient de corrélation intra-établissements scolaires a atteint 37%. Ce qui signifie qu'une part importante des différences

22. Dans ce cadre, en se basant sur les données de TIMSS 2011, l'étude de Abbaia (2017) a montré que le pourcentage des élèves appartenant à des établissements scolaires qui dispose d'un ordinateur pour deux élèves a atteint 49,2% à Oman, 47,6% au Qatar et 41,4% en Emirats Arabes Unis, alors qu'il n'a pas dépassé 6,9% au Maroc, 7,1% en Tunisie et 7,4% en Syrie.

23. Pierre Merle (2012) a défini quatre dimensions de la ségrégation scolaire : la ségrégation entre les sexes, la ségrégation sociale, la ségrégation ethnique et la ségrégation « académique».

entre les élèves marocains en termes de rendement scolaire est due aux différences entre les établissements scolaires.

D'une manière générale, les pays de la région MENA étudiés ici sont caractérisés par une forte différence entre les établissements scolaires en termes de performance scolaire, ce qui remet en cause le principe de l'équité que doit assurer le système éducatif dans chaque pays.

5. Enseignements opérationnels du travail

Comme il a été démontré plus haut, les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves qui sont dues aux différences entre les établissements scolaires sont de deux types. On trouve les disparités des ressources humaines et matérielles affectées aux écoles d'une part, et les compostions socioéconomiques des élèves (effets des pairs) d'autre part.

Au Maroc, et à l'instar des pays à moyens financiers limités, la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment par l'équipement des établissements scolaires et le recrutement de ressources humaines compétentes et suffisantes pour l'ensemble des établissements scolaires, reste un objectif difficile à atteindre.

Si le système éducatif marocain n'a pas permis de réduire les inégalités d'acquisition et de performance scolaires entre les élèves issus de familles appartenant à différentes couches sociales[24], il est temps de confier à l'école, pour les élèves à caractéristiques socioéconomiques difficiles, les rôles que devraient jouer l'environnement familial et les parents en particulier[25]. En effet, il faut faire de l'école un milieu favorable dans lequel les élèves peuvent trouver tout ce qui leur manque chez eux.

Ainsi, la création des bibliothèques pourrait stimuler l'amour de la lecture chez l'élève, l'organisation d'activités scolaires et parascolaires et la sensibilisation à l'importance et aux perspectives des études pourraient se substituer à l'encadrement familial et contribuer à la motivation scolaire des élèves. Ceci permettrait aux élèves issus de familles défavorisées de compenser le déficit d'encadrement et de motivation[26].

24. Les études montrent que l'école ne fait qu'accentuer les écarts de performance scolaire entre les élèves appartenant aux familles aisées et ceux issus de couches sociales démunies. De ce fait, l'école se limite à la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

25. Les principaux travaux réalisés en la matière ont montré que le niveau socioculturel du ménage influe significativement sur le rendement scolaire des élèves.

26. Il est à rappeler dans ce cadre qu'une étude réalisée par Abbaia (2017) effectuée sur les données de TIMSS 2011 du Maroc a montré que le capital culturel, qui a été appréhendé par le nombre de livres chez le ménage et le plus haut niveau d'instruction atteint par les parents, influe significativement sur les aspirations de l'élève à entreprendre les études universitaires.

L'école pourrait également contribuer à la réduction des inégalités scolaires par l'organisation de cours de soutien au profit des élèves nécessiteux. Cela permettrait aux élèves dont les parents ont un niveau d'instruction faible et ceux qui ne disposent pas à domicile de biens d'équipement et de matériel pédagogique nécessaires (ordinateur, bureau, dictionnaire...) et des moyens financiers nécessaires de combler la faiblesse du suivi parental et l'insuffisance des devoirs à domicile à cause de l'absence des conditions favorables[27].

Conclusion

A côté de la scolarisation et de la qualité de l'éducation, la question des inégalités dans les acquisitions et les performances scolaires est devenue préoccupante. En effet, les politiques éducatives sont appelées, plus que jamais, à améliorer la qualité de l'éducation tout en réduisant au maximum les inégalités scolaires et offrir à tous les élèves les mêmes conditions d'apprentissage.

Pour l'estimation des inégalités du rendement scolaire des élèves qui sont dues aux différences entre les établissements scolaires, nous avons utilisé un modèle multiniveaux et ce, pour tenir compte du caractère hiérarchique des données d'une part, et pour décomposer la variance totale en une variance inter-établissements scolaires et une variance intra-établissements scolaires d'autre part.

Les résultats de notre étude ont montré que les scores enregistrés au Maroc restent faibles comparativement aux performances des autres pays de notre échantillon. Si seulement 36% des élèves marocains ont pu réaliser un score supérieur ou égal à 400 points, ce pourcentage a atteint 77% au Liban, 72% en Emirats Arabes Unis, 58% en Tunisie, 56% au Qatar et 55% en Jordanie et en Iran.

Les résultats ont montré également qu'en Tunisie et au Liban, les scores en mathématiques sont à la fois élevés et homogènes. Par contre, en Syrie, à Oman et en Arabie Saoudite les performances moyennes sont relativement faibles et fortement dispersées.

Au Maroc, la performance moyenne en mathématiques est en deçà de la moyenne de notre échantillon. Par contre, l'inégalité entre les élèves, mesurée par dispersion des scores autour de la moyenne, et bien qu'elle soit assez forte, reste inférieure à la majorité des pays étudiés ici.

27. Rappelons dans ce cadre que les études menées au Maroc ont montré le poids prépondérant des variables liées au contexte familial dans la performance scolaire des élèves. En effet, les travaux de Abbaia (2017) et Mourji et Abbaia (2013) ont montré que la disponibilité des biens d'équipement et du matériel pédagogique au sein du ménage, le niveau d'éducation de la mère et le nombre de livres disponibles au sein du ménage auquel appartient l'élève influent positivement et significativement sur le rendement scolaire des élèves de la 2e année de l'enseignement secondaire collégial.

Les résultats des estimations de nos modèles ont montré que le niveau des inégalités dans la performance scolaire qui sont dues aux disparités entre les établissements scolaires reste élevé dans l'ensemble des pays de notre échantillon, ce qui montre que le niveau d'équité des systèmes éducatifs reste faible dans ces pays. Ces inégalités sont importantes dans des pays à revenus relativement élevés, tels que le Qatar, les Emirats Arabes Unis et le Bahreïn. Par contre, les systèmes éducatifs de la Jordanie et de la Tunisie paraissent les plus équitables parmi les pays de l'échantillon.

Au Maroc, les résultats ont montré que près de 37% des différences de performance scolaire sont dues aux disparités entre les établissements scolaires. Ainsi, les pouvoirs publics doivent prendre les mesures susceptibles de réduire les inégalités dans l'équipement des établissements, d'adopter un mode d'affectation des ressources humaines qui encourage les enseignants à travailler dans les zones éloignées, de créer suffisamment d'internats et de cantines scolaires, et notamment dans le monde rural.

Bibliographie

- Abbaia, A. (2017) « Analyse des performances scolaires et des aspirations des élèves au Maroc : application des modèles multiniveaux ». Thèse de Doctorat : FSJES, Université Hassan II Casablanca.
- Aitkin, M., Longford, N.T. (1986) «Statistical modelling issues in school effectiveness studies ». Journal of the Royal Statistical Society, Series A, vol. 149, pp. 1– 43.
- Baccaini, B., Courgeau D. (1996a) «Approche individuelle et approche agrégée : utilisation du Registre de population norvégien pour l'étude des migrations ». In Analyse spatiale de données biodémographiques, Bocquet-Appel, Courgeau et Pumain éds, John Libbey/Ined, Paris, pp. 79-104.
- Banque mondiale (2008) « Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord ». Washington: Banque mondiale.
- Bressoux, P. (1994) « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres ». Revue Française de Pédagogie, N° 108, pp. 91-137.
- Bryk, A.S., Raudenbush, S.W. (1992) « Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods ». Newbury Park, CA: Sage.
- Burstein, A. (1980) « The Analysis of Multi-Level Data in Educational ». Research and Evaluation, Review of Research in Education, 8: 153-223.

- Cherkaoui, M. (1979) « Les paradoxes de la réussite scolaire ». Paris: PUF L'éducateur.
- Courgeau, D. (1994) «Du groupe à l'individu : l'exemple des comportements migratoires». Population, 49, pp. 7-26.
- Données de la Banque Mondiale <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur>.
- Duru-Bellat, M. (2003) «Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives». Paris : UNESCO.
- Entwistle, B., Mason, W.-M. (1985) «Multilevel effects of socio-economic development and family planning programs on children ever born». American Journal of Sociology, 91, pp. 616-649.
- Fertig, M., Wright, R.E. (2005) « School quality, educational attainment and aggregation bias ». Econ. Lett. 88 (1), 109–114.
- Fuchs, T., Woessmann, L. (2007) « What accounts for international differences in student performance ? A re-examination using PISA data ». Empir. Econ. 32(2-3), 433-462.
- Geronimus, A.T., Bound, J., Neidert, L.J. (1996) «On the validity of using census geocode characteristics to proxy individual socio-economic characteristics ». Journal of the American Statistical Association, 91, pp. 529-537.
- Goldstein, H. (1995) « Multilevel Statistical Models ». Londres : Arnold.
- Goldstein, H. (1986) «Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalized least squares ». Biometrika, 73, pp. 43-56.
- Guo, G., Zhao, H. (2000) « Multilevel Modeling for Binary Data ». Annual Review of Sociology, Vol. 26, p. 441-462.
- Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000) « Schooling, labor force quality, and the growth of nations ». Am. Econ. Rev. 90 (5), 1184–1208.
- Hanushek, E.A., Rivkin, S.G., Taylor, L.L. (1996) « Aggregation and the estimated effects of school resources ». Rev. Econ. Stat. 78 (4), 611–627.
- Hanushek E. A. (1986) «The economics of schooling : production and efficiency in public schools». Journal of Economic Literature, Vol. 24, n°3, pp. 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1979) « Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Function ». Journal of Human Resources, Volume 14, Issue 3 pp. 351–388.
- Hauser, R.-M. (1974) «Contextual analysis revisited». Sociological Me-

thods and Research, vol.2, n°3, pp. 365-375.

- Heyneman, S.P., Loxley, W. (1983) « The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries ». Am. J. Sociol. 88 (6), 1162–1194.
- Jones, K. (1993) « Everywhere is nowhere: multilevel perspectives on the importance of place ». The University of Portsmouth Inaugural Lectures, 12 p.
- Lazarsfeld, P.F., Menzel, H. (1961) « On the Relation between Individual and Collective Properties ». In Etzioni, A. (ed.). Complex Organizations. New York: Holt, Rinehart & Winston: pp. 422-440.
- Lee, J.W., Barro, R.J. (2001) « Schooling quality in a cross-section of countries ». Economica 68 (272), 465–488.
- Lindley, Smith (1972) « Bayes estimates for the linear model ». Journal of the Royal Statistical Society, Series B, 34:1–41.
- Longford, N.T. (1993) « Random Coefficient Models ». Oxford : Oxford University Press.
- Michaelowa, K. (2000) « Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone ». Centre de développement de l'OCDE, Document de travail N° 157.
- Ministère de l'Education Nationale, (2017) « Recueil statistique de l'éducation 2016-17», Royaume du Maroc.
- Mourji, F., Abbaia, A. (2013) « Les déterminants du rendement scolaire en mathématiques chez les élèves de l'enseignement secondaire collégial au Maroc : une analyse multiniveaux ». Revue d'économie du développement, Vol. 27 n° 1, p. 127-158.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. et Arora, A. (2012) «TIMSS 2011 international results in mathematics». Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OCDE (2014) « Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir ». PISA, Editions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr>.
- Merle, P. (2012) « La ségrégation scolaire ». Paris : La Découverte. Collection Repères ; n°596, 126 pages.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A. S. (1986) « A hierarchical model for studying school effects ». Sociology of Education, 59:1–17.
- Haut-Commissariat au Plan (HCP) : <http://rgph2014.hcp.ma/>.

- Von Korff, M., Koepsell, T., Curry, S., Diehr, P. (1992) «Multilevel analysis in epidemiologireese arch on health behaviors and outcomes ». American Journal of Epidemiology, 135, pp. 1077-1082.
- Woessmann, L. (2003b) « Schooling resources, educational institutions, and student performance : The international evidence ». Oxford B. Econ. Stat. 65 (2), 117–170.

Notes de lecture

Khadija MOUHSINE — La démocratie d'apprentissage. Education nouvelle : perspectives

Mohammed MELLOUK — Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale

Ahmed LAMIHI — Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

La démocratie d'apprentissage: Education nouvelle : Perspectives[1]

Khadija MOUHSINE
Chercheure en linguistique
et en sciences de l'éducation

Hervé Cellier est enseignant chercheur à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense, il s'intéresse aux pédagogies innovantes. Il a mené des recherches sur des terrains sensibles et a travaillé sur le décrochage, les violences, la difficile intégration des enfants handicapés ou précoces ce qui l'a progressivement conduit à l'élaboration du concept de démocratie d'apprentissage auquel il consacre cet essai éponyme.

Dans un premier temps, l'auteur de *La démocratie d'apprentissage : Education nouvelle : perspectives*[2] se penche sur la genèse du rapport démocratie/apprentissage faisant état d'une sorte d'histoire des idées pédagogiques depuis le dix-huitième siècle et notamment depuis J.J. Rousseau. La relation du pédagogique au contexte historique et social était présente chez certains grands auteurs retenus pour l'importance de leur réflexion bien que n'étant pas eux-mêmes ce qu'on appellerait aujourd'hui des « auteurs en pédagogie », cette caractéristique requérant une pratique.

Quatre auteurs sont retenus pour l'apport et l'originalité de leur réflexion dans le domaine :

- John Dewey[3] : dès ses premiers travaux il prend en compte l'essor industriel et les transformations sociales qui l'accompagnent, notamment la présence d'une population diversifiée d'où la co-présence de langues et cultures différentes.

  Dewey s'appuie sur un postulat de base qui est la démocratie « L'éducation est une dimension de la vie ». Pour lui, « la société idéale qui doit servir de norme pour l'éducation, est la démocratie qui assure à tous ses membres le partage de ses biens en termes égaux »[4].

1. CELLIER, Hervé. *La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives.* Paris: L'Harmattan, 2010.

2. Paris, L'Harmattan, 2010. Les numéros entre parenthèses qui suivent chaque citation renvoient à cette édition.

3. J. Dewey : ses travaux sont publiés aux USA en 1916. Une traduction en français paraît en 1975 « Démocratie et éducation », Paris, Armand Colin, 1975.

4. CELLIER, Hervé. *La démocratie d'apprentissage : éducation nouvelle : perspectives.* Paris : L'Harmattan, 2010, p. 18.

Comment l'éducation peut-elle contribuer à la construction de la société démocratique ? En étant elle-même démocratique dans ses contenus les activités pratiques et habiletés, dans l'implication des élèves qui y trouvent un intérêt, affirme Dewey : « L'éducation développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale et morale » dit-il[5].

Il s'agit moins de construire un parcours individuel que de contribuer à un intérêt collectif pour asseoir les valeurs démocratiques de justice, d'équité et de morale. L'idéalisme de Dewey vise l'émancipation humaine à laquelle contribuera une éducation démocratique.

- Paolo Freire[6] : éducateur et philosophe brésilien, il est influencé par la pensée de Dewey mais aussi par Gramsci et Habermas. Lui, va dans un sens plus politique dans sa conception de la démocratie et de l'apprentissage. Pour lui, il existe une relation dialectique entre démocratie éducative et justice; l'émancipation des opprimés se fera par l'action éducative « Ainsi, la démocratie chez cet auteur est plus qu'un projet politique. C'est le sens de l'éducation d'établir un système mais surtout une éthique démocratique susceptible de socialiser, toujours mieux, les personnes. Dans cette perspective, « les rôles d'enseignant et d'enseignés sont réformés », résume H. Cellier[7].

  Dans ce contexte, la tâche de l'éducateur, du pédagogue est grande: communiquer des savoirs mais pratiquer aussi une « pédagogie politique d'émancipation » (p. 23). L'éthique est ainsi un des fondements de l'apprentissage.

- Paul Robin (fin 19e) Sa réflexion sur l'éducation est inséparable de l'engagement éthique et politique, il s'agit de « libérer l'homme par le savoir » (p. 24). Dans sa réflexion et dans sa pratique de pédagogue, Robin développe et applique une idée qui lui est chère, celle de « l'éducation intégrale » au nom du principe d'égalité pour l'accès au savoir « l'instruction à tous les degrés doit être égale pour tous, par conséquent, elle doit être intégrale... Elle doit préparer chaque enfant des deux sexes aussi bien à la vie de la pensée qu'à celle du travail » (cité par l'auteur p. 26).

- Célestin Freinet : pour Cellier, il est « sans doute, parmi les pédagogues du XXe siècle, celui qui illustre le mieux la synthèse entre les notions de démocratie et celle d'apprentissage » (p.26). Il incarne le renouveau pédagogique des années trente. Comme certains auteurs précédents, c'est d'abord un souci d'éthique et de défense de l'égalité qui guide

5. Dewey *op. cit.* page 253.
6. Paolo Freire, auteur notamment de « Pédagogie des opprimés » Paris, Maspéro, 1974.
7. *Ibid.* p. 21.

son action. Lui-même praticien puisque enseignant, il applique sa représentation de « l'éducation fondée sur des principes de liberté, de participation et de coopération » (p. 29), à cet effet, il met en place des structures (le conseil, la correspondance scolaire, etc. ainsi que des outils pédagogiques pour un apprentissage plus autonome.

La démocratie d'apprentissage trouve ses sources historiques chez ces auteurs. Il apparaît que ce sont souvent des idées philosophiques ou politiques qui sont à la base de la réflexion des différents pédagogues sur l'éducation, principalement l'éthique, la justice sociale, l'égalité, l'émancipation. Il en émerge chez certains, la nécessité de la participation de l'apprenant pour la réussite de l'acte pédagogique, principe banal aujourd'hui, mais révolutionnaire alors.

Le second chapitre « Reconnaissance et redistribution » étaye les présupposés théoriques de la notion de reconnaissance à travers notamment deux philosophes, Hegel et Honneth « la reconnaissance constitue le soubassement de la démocratie d'apprentissage » (p. 44) affirme l'auteur. Ce détour est nécessaire pour comprendre l'évolution des idées pédagogiques et l'importance de la prise en compte de l'apprenant dans l'acte pédagogique.

La reconnaissance de soi par autrui est fondamentale dans la construction –y compris éthique- de l'individu. A la suite de Hegel que l'auteur cite, il est convaincu que « la lutte des sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité, produit au sein de la société un mouvement tendant irrésistiblement à établir sur le plan politique et pratique, des institutions garantes des libertés » (p. 45). La revendication de reconnaissance intersubjective de l'identité individuelle introduit d'emblée une tension morale dans la vie sociale.

Pour l'auteur, la reconnaissance est fondamentale dans l'acte pédagogique. Il y revient dans sa synthèse à la fin de l'ouvrage : « Sans reconnaissance, c'est-à-dire sans prise en compte de la réalité sociale et cognitive de l'apprenant en vue de l'aider à progresser, dans une perspective de justice sociale, il n'y a ni éthique du pédagogue ni recherche de cohérence entre les valeurs énoncées et les pratiques d'enseignement et, bien entendu, aucune volonté de permettre à l'apprenant de participer activement à son apprentissage » (p. 121).

Si ce concept de la reconnaissance s'avère nécessaire à la construction « d'une organisation sociale dont les finalités communes réunissent les individus dans une communauté de valeurs » (p. 56), il n'est pas suffisant en soi. Insuffisance corrigée par la redistribution qui va dans le sens d'une plus grande justice sociale, intégrant les dimensions économique, culturelle, genre, etc.

Dans ce sillage, la démocratie d'apprentissage ne perd pas de vue cette perspective, elle est « fondée sur la quête permanente d'une plus grande justice sociale reposant sur ces deux concepts de reconnaissance et de distribution » (p. 61) conclut l'auteur.

Dans le troisième chapitre l'auteur traite de la « Justice scolaire et sociale » (p. 66). Intitulée « Idéologie et crise », cette partie revient sur un débat bientôt séculaire qui oppose deux visions, deux conceptions du rapport entre l'école et la démocratie et leur soubassement idéologique. Les tenants de l'élitisme déguisé en méritocratie y voient la garantie de la qualité de l'enseignement scolaire. L'auteur s'inscrit en faux contre cette position idéologique. Pour lui, la démocratisation c'est entre autres, « la prise en compte des singularités » (p. 77), c'est-à-dire la prise en compte de tous les enfants sans discrimination : « En opposition complète à l'idéologie méritocratique et élitiste...nous faisons l'hypothèse que le refus de prise en compte de cette demande sociale, où l'école ne joue pas un rôle promoteur de justice sociale, de redistribution des savoirs, est à l'origine de la crise de l'Ecole et des violences scolaires. C'est la situation d'injustice scolaire qui génère les violences scolaires qui minent le système éducatif » (p. 77).

Dans ce débat encore d'actualité, les « pédagogues » sont « accusés de brader le savoir académique et de produire une sous-culture. Cette sous-culture serait la pédagogie qui s'intéresse à l'apprenant et aux conditions d'apprentissage » (p. 67). Ces opinions se sont exprimées parfois avec violence dans les positions du philosophe Alain Finkelkraut, ou sous le mode de la dérision dans l'essai pamphlétaire intitulé La fabrique du crétin[8]. La pédagogie et les sciences de l'éducation sont décriées parce qu'elles se substitueraient aux savoirs. Ainsi, l'inégalité de réussite scolaire s'expliquerait par le travail, l'intelligence et le mérite de l'élève, niant donc tout impact des conditions sociales et/ou psychologiques dans la réussite.

Il est à noter que ce débat est encore au cœur des enjeux des politiques éducatives en France aujourd'hui, elles sont appréhendées à partir des sciences dites cognitives pour les uns ou des sciences humaines pour les autres.

Si le débat autour de l'école s'inscrit dans l'évolution des systèmes éducatifs dans les démocraties et les résistances au changement, son caractère idéologique est manifeste. Pour l'auteur, la démocratie d'apprentissage va dans le sens de la « demande sociale d'une égalité des conditions réelles d'existence, et donc d'une revendication d'égalité des chances scolaires indépendamment de l'appartenance sociale... C'est que la démocratisation scolaire est incluse dans une revendication générale d'égalité sociale » (p. 73).

8. Brighelli J-P. *La fabrique du crétin, la mort programmée de l'école*. Paris : Gawsewich J-C éditeur, 2005.

A partir de quelques exemples de disciplines dont l'enseignement a évolué ou dont les contenus ont dû prendre en compte des questions désormais incontournables, l'auteur s'arrête à l'éducation relative à l'Environnement et son incidence sur d'autres disciplines : l'éducation civique, les sciences expérimentales, la technologie, ce qui mérite une approche transversale.

A partir de là, l'auteur interroge les savoirs à l'école, quel programme de réussite éducative ? « Dans la perspective de la démocratie d'apprentissage, le parcours des savoirs multiples échappe partiellement à l'Ecole. Il s'agit, partant du constat de la complexité de savoirs en réseaux, de leur multiplication tout comme de leur validité relative, de donner aux activités scolaires sur lesquelles ceux-ci s'appuient, la forme de projets et par là un véritable ancrage social » (p. 96).

Constatant que l'école est de moins en moins le seul espace d'acquisition même des savoirs savants, il parle de déscolarisation des savoirs.

La démocratie d'apprentissage se justifie « comme refondation de la démocratie à l'Ecole dans une perspective de reconnaissance et de plus grande justice sociale, par la redistribution des biens culturels » (p. 123).

Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale[1]

Mohammed MELLOUK
Chercheur en linguistique
et en sciences de l'éducation

Préambule : contexte et intérêt du livre

Une des croyances les plus ancrées dans toutes les sociétés voudrait que l'école, grâce à l'éducation, contribue à rendre la société meilleure. Cependant, dans un monde où des mutations profondes s'opèrent à une vitesse fulgurante sur les plans technologique, économique, sociologique et culturel, la question du rôle de l'école –au sens large– dans ces mutations commence à se poser avec insistance, aussi bien dans les pays développés que dans ceux en voie de l'être. Fini le temps où l'école jouait le rôle reproducteur d'un schéma socioculturel établi selon des valeurs ancrées dans l'histoire et la culture de chaque pays et permettant, grâce à l'intégration scolaire, d'assurer un certain degré de cohésion sociale. Aujourd'hui, avec la « disparition des frontières », le foisonnement de la connaissance, voire son éclatement, son accessibilité facilitée par la technologie, les nouvelles exigences en matière de compétences nécessaires à l'intégration socioéconomique, les rôles de l'éducation sont de plus en plus appelés à se redéfinir constamment en fonction de nouvelles attentes.

Cette problématique articulée autour des thématiques d'intégration, d'inégalités et de cohésion (au niveau social et au niveau scolaire), qui se pose au système d'éducation et de formation marocain depuis quelque temps déjà et qui perdure malgré les récentes réformes, est au cœur du livre objet de cette présentation. D'ailleurs, les questions d'intégration et d'inégalités scolaires et leur relation avec la société n'ont pas, à notre connaissance, fait l'objet de recherche dans le contexte marocain (Voir cependant Ibaaquil, (1987, 1996), Conseil Supérieur de l'Enseignement, (2011)).

Dans ce contexte, « Les sociétés et leur école » est intéressant à plus d'un titre : sur le plan théorique, il est adossé aux théories relatives au capital social, comme il s'inspire des théories de la sociologie de l'éducation et des politiques éducatives. Bien documenté en termes de données traduites en tableaux et graphiques, et riche en références bibliographiques. Il s'inscrit également dans la tradition des recherches sur l'éducation comparée.

1. Dubet, François ; Duru-Bellat, Marie ; Vérétout, Antoine. *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil, 2010. 211 p.

Pour analyser les liens complexes entre les sociétés et leur école, les auteurs s'appuient sur des données statistiques et les résultats des études antérieures et enquêtes internationales. Adoptant une démarche multi dimensionnelle, ils proposent un modèle d'analyse quantitatif et qualitatif sans tomber dans le piège de l'attrait des résultats des modèles de corrélations statistiques. Bien que l'analyse soit limitée aux cas des pays développés et des données datant d'avant la crise de 2008, les différentes analyses et croisements de variables, ainsi que les conclusions nuancées ouvrent des perspectives pour les chercheurs en éducation et en sociologie de l'éducation. Ils offrent également des pistes de réflexion aux décideurs, aux planificateurs de l'éducation et aux concepteurs des programmes dans les pays les moins développés, d'où l'intérêt du sujet et la pertinence des analyses pour des pays comme le Maroc.

La tentation de copier des modèles éducatifs, mondialisation oblige, sur la base d'un benchmarking international, la pression et l'urgence pour appliquer les recommandations des organisations internationales et des bailleurs de fonds sont sérieusement remises en question dans ce travail. A travers plusieurs types d'analyses, en croisant plusieurs variables et à force d'arguments logiques, les auteurs démontrent avec panache la complexité de la relation entre les sociétés et leur école. Si cela est vrai pour les pays développés, qu'en est–il des pays comme le Maroc ? Dans quelles mesures les réformes actuelles du système d'éducation–formation peuvent–elles répondre aux défis que représentent les exigences d'un développement socio-économique et culturel harmonieux moderne assurant à la fois une intégration et une cohésion scolaire et sociale ?

Dans ce qui suit, nous présentons une lecture synthétique du livre en respectant son architecture globale. Compte tenu de la densité et de la richesse du contenu, et de la complexité des analyses, nous limitons cette présentation aux aspects les plus saillants, aussi bien au niveau de l'approche méthodologique qu'au niveau des conclusions tirées des différentes analyses. A la fin, nous ne manquerons pas de relever certaines observations concernant les résultats des analyses et les conclusions proposées par les auteurs.

1. A propos du livre

Ce livre traite de la relation complexe entre les sociétés et leur école. S'appuyant sur des bases de données et des enquêtes internationales, cette étude comparative porte sur des pays riches et comparables appartenant à la zone européenne et nord-américaine. Deux pays de l'Asie du Sud Est, la Corée du Sud et le Japon, sont aussi inclus dans cette étude. L'articulation des liens entre les systèmes sociaux et les systèmes scolaires constitue la problématique principale de cette étude scientifique déclinée en plusieurs questions : par quels mécanismes s'articule cette

relation ? Est-ce que les liens sont constants et homogènes ? Est-ce qu'il y a continuité ou rupture ?

L'ouvrage en six chapitres, avec une introduction et une conclusion, présente une thèse générale et d'actualité qui s'articule autour de la question du rôle de l'école dans la société moderne et avancée, en particulier la question de la formation (les diplômes), l'intégration et la cohésion sociale. Pour les auteurs, il ne s'agit pas d'analyser ou de remettre en question le rôle de l'école dans la société (thématiques traditionnelles qui ont fait l'objet d'études et d'analyses depuis des décennies en sociologie de l'éducation), mais plutôt de savoir *« par quels mécanismes et dans quelles conditions les systèmes scolaires sont en mesure d'affecter positivement l'intégration et la cohésion des sociétés » (p. 9 de l'Introduction).*

Les auteurs visent un objectif principal : « Montrer les continuités ou les ruptures entre les systèmes sociaux et les systèmes scolaires » p. 33. Les variables principales retenues pour analyser et étudier la question sont « l'intégration » et « la cohésion ». Ces deux variables sont étudiées aussi bien au niveau des systèmes sociaux qu'au niveau des systèmes éducatifs. Pour la première, il s'agit de « la distribution objective des positions sociales : inégalités sociales et scolaires, taux d'emploi des femmes, transferts sociaux, niveaux des élèves » (p. 13). Pour la deuxième, il s'agit des « attitudes et des dispositions favorables à la coopération, à la confiance et à la tolérance » (p. 13-14) ; en d'autres termes, il s'agit du capital social et de la confiance. Ces deux variables serviront de base pour analyser la question de « l'emprise scolaire » et de « l'emprise des diplômes ».

Pour atteindre leurs objectifs et répondre aux questions, les auteurs proposent des hypothèses et des hypothèses alternatives qu'ils développent au fur et à mesure de l'analyse. En théorie, plus les sociétés sont intégrées, plus les systèmes scolaires sont intégrés ; plus les ensembles sociaux sont relativement homogènes, plus la cohésion sociale est élevée. Il va de soi que l'hypothèse inverse reste de mise.

2. Approche méthodologique

Pour caractériser les sociétés et leur école selon les variables choisies, les auteurs développent un modèle qui s'inspire largement à la fois des études sociologiques et des études comparatives (voir p. 32 et annexe 1). Pour vérifier leurs hypothèses, les données concernant les variables ciblées à savoir « l'intégration » et « la cohésion » sont recueillies à partir des bases de données internationales (voir annexe 2), et traitées statistiquement en adoptant des méthodes d'agrégation d'indices et des matrices de corrélation donnant lieu à des tableaux et des graphes très édifiants. Compte tenu de la nature composite de ces deux variables, les auteurs adoptent la prudence scientifique dans la lecture et l'interprétation des résultats.

Etant donné que la problématique générale relève à la fois de la sociologie, de l'économie (chapitres 2, 4), de la politique éducative et de la sociologie de l'éducation (chapitres 3 et 5), les auteurs adoptent une démarche pluridisciplinaire.

3. Chapitre 1 : Intégration et cohésion

Les thématiques complexes d'intégration sociale et de cohésion sociale constituent la toile de fond de ce livre. Dans ce chapitre, qui sert un peu de cadrage théorique à ce travail, les auteurs offrent une revue exhaustive du traitement des concepts d' « intégration » et de « cohésion » dans la littérature internationale, principalement anglophone, en y ajoutant des remarques pertinentes sur leur articulation et les paradoxes qui résultent du benchmarking et des études comparatives. A cet effet, ils ne manquent pas de relever les limites des analyses comparatives antérieures et des interprétations des résultats d'études et d'enquêtes internationales sur ces thématiques (par exemple celles de l'OCDE), surtout les benchmarking et les palmarès de la cohésion qui en découlent. Selon les auteurs, ces études largement basées sur des perceptions sont susceptibles de masquer la réalité, car ce sont « les liens sociaux plus que les positions sociales qui assurent la densité et l'unité de la vie sociale... » p. 18-19. Les différences entre les pays étudiés et relativement comparables relèvent des différences entre les modèles culturels et les traditions historiques et politiques. Cela est très clair lorsqu'il s'agit par exemple de l'articulation entre la diversité (culturelle, ethnique, religieuse, etc.) et la cohésion sociale.

En effet, les modèles retenus aussi bien sur le plan social que sur le plan éducatif ne permettent pas de rendre compte des paradoxes (cas des USA) et de l'anomie (concurrence scolaire, concurrence sociale, taux de criminalité et cohésion, etc.). De plus, les sociétés ne sont pas en compétition (p. 34).

4. Chapitre 2 : Caractériser les sociétés

Les auteurs, passant en revue les différentes études et les indicateurs objectifs et subjectifs économiques et sociaux, en plus des enquêtes internationales sur les valeurs, notent les limites des typologies de pays selon les inégalités des revenus, le niveau de la protection sociale, les indicateurs de santé, etc. Ils notent aussi la rareté des études sur les attitudes, les croyances et les valeurs ; comme ils critiquent le modèle de Green basé sur des généralisations tels que : le modèle individualiste (anglo-saxon protestant), républicain (catholique), communautaire (germanique), et social-démocrate (scandinave).

Pour étudier l'intégration, ils adoptent des paramètres faisant partie d'une intégration systémique, économique et sociale, tenant compte du rôle de

l'état (ressources publiques, dépenses en matière de santé, d'emploi, et des retraites). En croisant les variables de l'intégration par le marché du travail –agrégation de six variables–, la qualité du travail –conditions, et le rôle des réglementations et de l'état, à la lumière du caractère morphologique des pays, ils démontrent que moins l'état intervient, plus le marché du travail est dynamique et inversement. Pour étayer cela, ils considèrent la question des inégalités à travers les indicateurs des revenus et les indicateurs de pauvreté. Ainsi, des tendances de groupes de pays peuvent se dégager à ce stade-là.

Pour étudier la cohésion sociale en termes de capital social et de confiance, les indicateurs d'attitudes et d'opinions permettent de grouper les pays étudiés en trois/quatre groupes : confiance démocratique libérale et social-démocrate, le modèle européen, les nouveaux venus à la démocratie.

Enfin et pour jeter la lumière sur la relation entre le dynamisme du travail, les inégalités et la cohésion sociale, ils utilisent une matrice de corrélation entre les indicateurs d'intégration et les indicateurs de cohésion (tableau 1, p. 60). Sur cette base, les auteurs abordent la relation mitigée entre les variables « inégalités sociales » et « confiance » (graphique 6, p. 61). L'observation globale est qu'il n'y a pas de relation mécanique entre les variables. *« Ainsi, il se confirme que la cohésion sociale est affectée par les modalités de l'intégration économique et sociale des sociétés, à la fois positivement, par le dynamisme du marché du travail, et négativement par l'ampleur des inégalités et de la pauvreté, sans que cette détermination soit totale » (p. 62).*

Sur cette base, ils proposent une combinatoire où quatre blocs de pays se dégagent (Pour plus de détails, voir tableau 2, p. 64). En conclusion de cette analyse sur les sociétés en termes d'intégration, d'inégalités, de confiance et de cohésion, les auteurs reviennent sur la question des fonctions de l'école en se demandant si la formation dispensée et les valeurs transmises à travers l'école sont en adéquation avec les dimensions de la cohésion sociale.

5. Chapitre 3 : Caractériser les systèmes éducatifs

Sur la base des enquêtes internationales (OCDE, PISA), des indicateurs objectifs peuvent être utilisés alors que les indicateurs subjectifs (dimensions culturelles) sont très rares. Les deux grandes dimensions prises en compte sont les capacités d'intégration des systèmes éducatifs et la cohésion scolaire.

Dans le cas de la première, la première variable concerne les niveaux de scolarisation mesurés par deux indicateurs : taux de scolarisation et niveaux des acquis en mathématiques et en langue maternelle, qui

caractérisent le dynamisme du système scolaire. Ainsi, l'accès au 2e cycle du secondaire est corrélé avec le niveau des acquis, mais ce n'est pas la seule cause.

La deuxième variable concerne les inégalités éducatives et les inégalités des acquis. Les auteurs notent que l'origine sociale joue un rôle important. En théorie, lorsque les inégalités sociales sont relativement faibles, les performances sont relativement égales. Bien que les auteurs démontrent l'existence d'une corrélation entre les inégalités sociales et les performances des élèves, en les comparant aux inégalités avec les adultes, ils sont prudents en affirmant que « les systèmes scolaires ont la capacité de réduire ou d'accentuer les inégalités sociales auxquelles ils sont confrontés », p. 74.

Quant à la relation entre l'intégration scolaire et l'inégalité scolaire, ils notent que le taux de scolarisation ne suffit pas à réduire les inégalités scolaires, il peut élever le niveau moyen des élèves, mais ne peut à lui seul réduire les écarts de performance entre eux (voir p. 76, 77 pour une typologie).

La deuxième dimension concerne la cohésion scolaire mesurée en termes de confiance dans l'école, les enseignants, leurs camarades et en eux-mêmes. L'agrégation des cinq variables permet de catégoriser les systèmes scolaires selon qu'ils aient une cohésion forte (modèle anglo-saxon, scandinave, méditerranéen) ou une cohésion faible (USA, France, Allemagne). Quant à la relation entre l'intégration scolaire versus la cohésion scolaire, les auteurs notent qu'elles sont distinctes (voir le débat p. 88).

En prenant en compte les deux variables explicatives du financement et de l'organisation scolaire, ils notent pour la première, « l'absence de corrélation nette entre la part de la richesse nationale consacrée à l'éducation et les inégalités scolaires » (p. 89), quoiqu'il y ait un effet de seuil ; et pour la deuxième « le tronc commun long résulte en inégalités scolaires faibles » (p. 92), concluant que cette condition est nécessaire, mais non suffisante. Sur cette base, trois modèles proposés par Nathalie Mons se dégagent (p. 93) : intégration individualisée (pas de redoublement), intégration à la carte (tronc commun relatif) et intégration uniforme (possibilités de redoublement). Cependant, la ségrégation sociale et scolaire des établissements (regroupement des élèves selon des variables telles que le niveau des acquis, le lieu de naissance, l'origine sociale, linguistique, la mixité scolaire et sociale, la part des ressources privées, le choix de l'école, le taux de redoublement, etc.) laissent apparaitre des corrélations faibles, indiquant une dispersion entre les résultats. Sur la base des résultats statistiques, les auteurs proposent quatre grands schémas d'intégration scolaire (tableau 6, p. 95, tableau 7, p. 97 et pp. 100-101).

6. Chapitre 4 : Les sociétés et leur école

Les différentes analyses de la relation entre les indicateurs d'intégration/cohésion sociales et d'intégration/cohésion scolaires montrent qu'il n'y a ni fatalisme, ni volontarisme, mais plutôt « une image raisonnée et raisonnable » (p. 104). En effet « les inégalités scolaires ne sont corrélées significativement à aucune des diverses caractéristiques des sociétés et notamment à l'amplitude des inégalités sociales et la pauvreté » (p. 104-105). Le croisement des indicateurs « intégration sociale » et « intégration scolaire » montre un schéma complexe qui peut être résumé comme suit (pp. 107-111) :

a) L'école peut, soit réduire, soit accentuer les inégalités sociales ;

b) à l'inverse, une école égalitaire ne réduit pas forcément les inégalités sociales, pas plus qu'une école inégalitaire ne les accroit systématiquement;

c) Les inégalités scolaires ne sont pas corrélées avec la cohésion sociale (en termes de capital social ou confiance/tolérance), contrairement aux résultats de Green. Cependant, il y a une continuité culturelle entre les sociétés et l'école (cas des pays Scandinaves et La Suisse).

Pour ce qui de la cohésion sociale versus la cohésion scolaire, les auteurs arrivent à la conclusion que « la cohésion sociale dépend davantage des caractéristiques globales des sociétés que des caractéristiques globales de leurs systèmes éducatifs » (p. 114).

6.1. Les styles éducatifs

Sur la base des analyses précédentes, quatre styles éducatifs peuvent être dégagés (pp. 115-129) :

a) « La communauté démocratique » : tradition démocratique et expressive dans la relation entre les élèves et les maitres, individualisation (pays Anglo-saxons, pays Scandinaves).

b) « La communauté bienveillante » : valeurs communautaires et familiales (pays de la Méditerranée), très peu d'études. Difficile à caractériser.

c) « L'école du savoir » : Basil Bernstein, « code sériel », « code intégré», inégalités scolaires et faible cohésion (France, Allemagne, Pologne).

d) L'excellence pour tous : difficile à classer, scolarisation élevée, inégalités moyennes ou limitées, faible cohésion (Norvège, Autriche, Tchéquie, Suisse, et Japon).

En conclusion, les relations entre les systèmes scolaires et les sociétés sont relativement distendues. Quant à la cohésion scolaire, les styles éducatifs sont relativement liés aux régimes de la cohésion des sociétés (p. 130).

7. Chapitre 5 : Emprise de l'école et reproduction sociale

Pour analyser la relation de l'école avec la société, les auteurs proposent une variable appelée « emprise » qui concerne la valeur sociale et économique accordée aux titres scolaires. Cette variable dépend des modes d'emprise des systèmes scolaires sur les sociétés : Il y a des différences entre les pays selon le mode d'articulation entre formation et emploi, entre le diplôme et le « rendement » qu'on en tire sur le marché du travail. Cela est lié au processus de la « rentabilisation » des diplômes (lié aussi à la mobilité professionnelle en cours de carrière avec ou sans formation continue). Il y a aussi l'impact des diplômes sur le niveau des salaires ou inversement : dynamisme du marché du travail et emprise du diplôme.

Théoriquement, la question de l'emprise des diplômes et les inégalités scolaires et leur impact sur la société renvoie vers le schéma traditionnel (Origine-Education-Destination) tel qu'il est observé dans une société méritocratique où le mérite scolaire mène à une forte emprise du diplôme. L'analyse des corrélations entre les variables « inégalités scolaires », « emprise du diplôme », et « reproduction sociale » montre qu'il y a des variations entre les pays. Bien qu'aucun des pays étudiés ne présente le schéma traditionnel pur, les auteurs ont réussi à dégager trois catégories de pays (p. 150-51 et graphique 18, p. 153) : la première est *caractérisée par la reproduction sociale* (pays Anglo-saxons et Autriche), *la deuxième par la fluidité* (certains pays Scandinaves, Canada et Australie), la troisième par *l'emboitement* (Allemagne).

8. Chapitre 6 : Emprise scolaire, cohésion et justices sociales

Ce chapitre présente une synthèse des conclusions des différentes analyses entreprises dans les chapitres précédents. En groupant les variables globales, les auteurs croisent des thématiques à caractère social (cohésion et inégalités sociales) avec celles relatives à l'école (emprise de l'école et des diplômes) et ceci dans le but, non seulement de relever les types d'interaction qui existent entre ces différentes variables, mais surtout d'offrir des explications aux manifestations saillantes observées dans les résultats des différentes corrélations. Ainsi, les auteurs ne limitent pas leurs analyses aux données objectives observées, mais suggèrent des explications subjectives basées sur des enquêtes et les conclusions logiques qu'on peut tirer des données objectives à la lumière des faits sociologiques tels que les « perceptions d'inégalité et de justice » et les attentes de l'école et des diplômes. A cet effet, les auteurs affirment :

« En effet, les systèmes scolaires ne sont pas seulement des machines tenues de distribuer les individus dans les diverses positions sociales, ce sont aussi des institutions ou des « appareils idéologiques » chargés de produire des inégalités légitimes et de convaincre les élèves et

plus largement l'ensemble de la société de cette légitimité ». Et pour cette raison qu'il nous faudra mettre en regard l'emprise scolaire et la perception de justice ou d'injustice, ou les jugements que l'on porte sur les inégalités » (p. 154).

Quant à la relation entre l'emprise des diplômes et la cohésion sociale, les auteurs arrivent à la conclusion suivante :

« ...il semble y avoir une tension, sinon une contradiction, entre le rôle social et économique des diplômes, les avantages qui leur sont associés sur le marché du travail, et la cohésion des sociétés » (p. 159). De plus, la cohésion sociale étant tributaire de l'ampleur des inégalités sociales, dans la réalité, « l'annulation des effets des inégalités sociales sur les performances scolaires est difficile à réaliser en raison de l'inégalité des conditions dans lesquelles grandissent les enfants » (p. 162).

Une autre dimension à laquelle les auteurs font appel pour expliquer certains aspects des contradictions, voire de la tension, vient du fait que les sociétés ont tendance « à fonder l'accès aux positions sociales sur les diplômes et sur des diplômes de plus en plus élevés » (p.163). Cette tendance, appelée crédentialisme, est selon Randall Collins, « une stratégie des groupes dominants cherchant à se réserver certaines positions en investissant dans une compétition scolaire où ils sont sûrs de triompher » (*Ibid*). D'après les auteurs, cette tendance rigidifie les sociétés car :

« Les certifications scolaires ne sont pas seulement les signes du capital humain (des compétences acquises par les individus), ou bien les signes de leur conformisme social ; elles sont aussi censées produire des inégalités justes issues d'une compétition équitable. L'école est une institution de justice participant aux représentations de la légitimité des inégalités sociales. Et c'est même en cela qu'elle jouerait un rôle en matière de cohésion sociale : une société est d'autant plus cohésive que ses membres s'accordent à reconnaitre que ses inégalités sont légitimes, voire nécessaires » (pp. 165-166).

Dans le but d'approfondir cette problématique, les auteurs distinguent les inégalités sociales réelles mesurées objectivement en termes de scolarisation, de diplômes, d'emplois, de revenus, et de positions sociales et la perception de ces inégalités chez les personnes. Se basant sur les résultats de plusieurs enquêtes de l'International Social Survey Program (ISSP) dans plusieurs pays, ils proposent d'approfondir la question de la perception des inégalités à travers la variable du « mérite », en se posant la question *« quels ensembles de valeurs, de croyances et de représentations expliquent la formation de jugements si fortement indépendants des inégalités réelles ? » (p. 168).*

Pour ce qui est de la relation entre l'emprise et le mérite, les différentes analyses montrent qu'il y a une corrélation négative entre ces variables.

Les auteurs concluent que « cela signifie que les sociétés dans lesquelles les diplômes sont indispensables pour occuper une position sociale ne sont pas les sociétés dans lesquelles les individus pensent volontiers que le mérite est récompensé », car, selon eux, « ...la croyance dans le mérite est une idéologie permettant de faire accepter les inégalités sociales » (p. 169).

En croisant les variables étudiées, ils proposent une typologie de sociétés selon les dimensions du « mérite » et des « inégalités » (p. 172-173). Sur la base de ces analyses, les auteurs retournent à la question du rôle de l'école dans la cohésion sociale en concluant que plusieurs facteurs sociaux et scolaires, objectifs et subjectifs, interagissent pour expliquer les divergences, voire les contradictions observées.

Conclusion

Dans la conclusion de ce livre, les auteurs reviennent sur les missions de l'école dans la société à la lumière des variables sociologiques et éducatives retenues pour cette étude, à savoir les inégalités (sociales et scolaires), la cohésion sociale et le mérite (lié aux diplômes). En analysant les différentes attentes sociales de l'école d'une part, et les aléas de la mondialisation d'autre part, ils observent que :

« ...*Nous exigeons d'autant plus de l'école et des systèmes de formation que nous avons le sentiment que les Etats nationaux n'ont plus la maitrise de leur destin économique ; ayant l'impression de ne pouvoir maitriser la mondialisation qui parait tout emporter, nous attendons de l'éducation qu'elle nous donne ou nous redonne la capacité de peser sur nos destins collectifs. C'est en ce sens que l'école est investie d'un devoir de salut et il n'est pas un problème social auquel elle ne doive apporter des réponses » (pp. 181-182).*

L'approche adoptée dans cette étude a permis aux auteurs de dépasser les deux conceptions classiques des relations entre les sociétés et leur école, à savoir la croyance en la capacité de l'école à changer la société, et le déterminisme qui fait de l'école un simple outil de reproduction sociale. En effet, les différentes analyses des dimensions objectives (dynamisme du marché du travail, inégalités sociales, taux de scolarisation, inégalités scolaires..) et des variables subjectives (capital social et confiance pour les sociétés, climat scolaire..) montrent que, à part quelques pays scandinaves, les « sociétés et les écoles sont relativement distantes les unes des autres... elles ne s'inscrivent pas dans les mêmes modèles d'intégration et de cohésion sociale » (p. 183) car dans plusieurs pays, « l'intégration sociale et l'intégration scolaire sont relativement étanches » (p. 184).

Pour expliquer ces relations, les auteurs reviennent sur la question de l'emprise de l'école et des diplômes en soulevant des questions sur le rôle que peut jouer la qualité de l'école et de la formation sur les réalités sociales.

Remarques générales

Le présent ouvrage a le mérite d'aborder une thématique qui concerne toutes les sociétés. Poser la question de la relation entre les sociétés et leur école revient à poser la question du modèle et des fonctions de l'éducation et de la formation et son adéquation avec le modèle économique et social désiré. Si dans le passé, cette relation a toujours été une relation de continuité, aujourd'hui, elle montre des signes de tension, présageant même une rupture. Les analyses quantificatives et qualitatives entreprises dans cette étude scientifique ont permis d'éclairer la nature complexe de cette relation dans ses dimensions sociales et éducatives. L'analyse des inégalités sociales (travail, revenu, etc.) et des inégalités scolaires (scolarisation, réussite, etc.) mesurées en termes objectifs, et croisées avec la cohésion sociale, mesurée en termes subjectifs (confiance, mérite, etc.) permettent aux auteurs d'aborder d'une manière globale et objective la question de l'emprise de l'école et des diplômes.

Cependant, la question de l'emprise du diplôme ne peut être dissociée de l'emprise de l'école qui est elle-même intimement liée à la valeur attribuée à l'école. Les styles éducatifs et les choix en matière d'orientation (par exemple, l'orientation précoce « Early tracking »), déterminent largement la valeur sociale des diplômes. Cependant, les indicateurs retenus dans cette étude ne peuvent à eux seuls expliquer les réalités de l'emprise des diplômes dans les sociétés étudiées. D'autres indicateurs (implication des parents, de l'environnement socioéconomique, etc.) pourraient apporter de nouveaux éclairages.

Même si les sociétés ne sont pas en compétition sur le plan socioculturel (quoique certains disent qu'il y a une compétition à ce niveau-là), elles le sont sur le plan économique et éducatif (mondialisation des marchés, de la formation, de l'emploi, etc.). D'où la question de savoir si l'école forme uniquement pour une société donnée ou pour une « société mondialisée ». A ce propos, les auteurs n'ont pas abordé la question de la pertinence des modèles internationaux d'évaluation des acquis (PISA, TIMSS, PIRLS) intimement liés à la certification. La question est de savoir si le rôle de l'école se limite à la préparation à ces tests, ou bien à la préparation à l'intégration sociale, ou les deux à la fois.

Avec les mutations rapides que connait la société marocaine, la formation -sauf pour quelques spécialités- et les diplômes ne garantissent plus l'emploi et par conséquent, ne semblent plus en mesure d'assurer une

intégration sociale harmonieuse et peuvent même constituer une menace pour la cohésion sociale. Au lieu de dévaloriser l'école et les diplômes, n'est-il pas utile de revoir les modèles d'éducation et de formation et leurs modes d'organisation ?

Aujourd'hui, la méritocratie à travers l'école et les diplômes n'est que partiellement assurée. Les nouveaux modes d'organisation de la société sur les plans économique, social et culturel ont, non seulement généré de nouveaux besoins en matière d'éducation et de formation pouvant assurer une meilleure insertion des jeunes, mais ont surtout soulevé des questions quant à l'adéquation des modèles d'organisation de l'école actuelle, y compris les diplômes qu'elle délivre et leur capacité à répondre à des attentes urgentes de la société.

Bibliographie

- Conseil Supérieur de l'Enseignement (2011). « Evaluation de la dynamique des inégalités et de la qualité du système d'éducation et de formation ». Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education et de Formation.
- Ibaaquil, L. (1987). « Mobilité, classes sociales et passage par l'école au Maroc », Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris Descartes.
- Ibaaquil, L. (1996). L'école marocaine et la compétition sociale : stratégies, aspirations. Editions Babil.

Dispositifs d'éducation à la démocratie : l'expérience de Janusz Korczak

Ahmed LAMIHI
Chercheur en sciences de l'éducation

Introduction

Excepté peut-être en Palestine, Janusz Korczak reste encore méconnu chez nous et dans le monde arabo-musulman. Est-ce parce qu'il était de confession juive ? Est-ce la faute des traducteurs arabes dont peu maîtrisent en effet la langue polonaise ?[1] Est-ce pour des raisons que j'ignore ? Je ne le sais. Ce que je sais, c'est que pour moi, en tant qu'historien de la pédagogie européenne du XX^{e} siècle, je ne m'occupe ni des croyances religieuses des pédagogues auxquelles je consacre mes travaux de recherche, ni de leurs convictions politiques. Seuls comptent pour moi ce qu'ils ont produit comme théories pédagogiques, ou ce qu'ils ont réalisé sur le plan pratique. Et Korczak en fait partie, ni plus ni moins.

Korczak n'est pas seulement un grand pédagogue polonais, mais aussi un des grands pédagogues du XX^{e} siècle. Dès 1912, il met progressivement, dans sa *Maison de l'orphelin*, et plus tard dans *Notre Maison, de nombreux* dispositifs pédagogiques pouvant conduire les enfants qu'on lui avait confiés à s'autogérer, à analyser eux-mêmes leurs propres conflits, à se défendre contre l'arbitraire des adultes, à être solidaires les uns vis-à-vis des autres, à apprendre les règles de la vie en communauté, à devenir de bons citoyens...

Dans les pages qui suivent, je vais me contenter de présenter, brièvement, seulement trois dispositifs pédagogiques de Korczak, qui me paraissent convenir aux élèves comme aux enseignants en tout lieu et en tout temps. Il s'agit des « réunions-débats », du « tribunal d'arbitrage » et du « parlement des enfants ».

1. Les réunions-débats

Korczak part de cette première constatation : la société est divisée en deux classes, « la classe des adultes usurpant tous les droits, et la classe des enfants vivant en servitude ». Il constate aussi que dans les « maisons de redressement », « c'est encore le temps de l'inquisition, de la torture

1. Seuls deux ouvrages de Korczak ont été traduits en arabe, sous l'auspice de l'UNESCO: *Comment aimer un enfant* et *Le droit de l'Enfant au respect*. Parus en un seul volume, ils ont été traduits par Hatif Janabi et préfacés par Ahmed Lamihi. Voir « Publication de l'Unesco/Dirgham », Beyrouth, 2002.

moyenâgeuse, de l'acharnement dans la vengeance ». En ce qui concerne les écoles, « c'est le maître qui fait justice, dit-il. C'est lui qui fixe les sanctions. Il peut envoyer quelqu'un au coin, le mettre à la porte, coller une retenue. Il lui arrive souvent de crier et, parfois, de donner une gifle. Il peut vous priver de déjeuner ou du droit de visite dans la famille. Ses colères ne sont pas toujours justifiées et ses sanctions pas toujours équitables »[2].

Pour protéger les enfants contre l'abus de pouvoir des éducateurs, *Korczak* institue dans la *Maison de l'orphelin* des « réunions-débats ». Elles constituent la base, le point de départ de sa pédagogie du respect des droits de l'enfant.

« Longtemps, explique Korczak, j'ai cru que la meilleure manière de s'adresser à eux (les enfants) c'était d'utiliser des mots faciles, imagés, convaincants, propres à capter leur intérêt. Aujourd'hui, je ne pense plus qu'il faille à tout prix adapter son vocabulaire à la mentalité enfantine ; ce qui compte davantage, je crois, c'est d'être bref, affectueux et franc. Je préfère dire aux enfants : « Je sais que ce que j'exige de vous peut vous sembler injuste, pénible, voire irréalisable, mais je ne peux pas agir autrement, que chercher à me justifier, à motiver ma décision pour, en fin de compte, les forcer à adopter mon point de vue ».

« Les réunions-débats, poursuit-il, peuvent constituer un bon moyen de communication entre l'éducateur et les enfants. Elles mobilisent la conscience collective et peuvent aider à résoudre certains problèmes particulièrement épineux ou douloureux. Rien de plus facile cependant que de transformer ce genre de réunion en parodie de débat.

« Si vous convoquez les enfants pour vous plaindre, leur faire des reproches et les forcer à prendre une résolution – ce n'est pas une réunion-débat.

« Si vous convoquez les enfants pour vous donner l'occasion de prononcer un discours dont le but serait de les émouvoir et d'imposer à quelques-uns d'entre eux diverses responsabilités – ce n'est pas une réunion-débat.

« Si vous convoquez les enfants pour leur raconter que vous n'arrivez pas à vous débrouiller et que c'est à eux de trouver des solutions – ce n'est pas une réunion-débat non plus.

« Une vraie réunion-débat, conclut Korczak, doit être libre de toute pression et de toute arrière-pensée ; il faut que les enfants puissent s'y exprimer librement devant un éducateur honnête et attentif (...). L'enfant doit savoir qu'il est permis de s'exprimer en toute franchise, que ce qu'il dira au cours de la réunion ne risque pas de fâcher l'éducateur ou de lui retirer l'amitié de celui-ci. Il doit savoir aussi que ses camarades ne se moqueront pas de lui, ne l'accuseront pas de vouloir gagner la

2. KORCZAK (J.), *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, Paris, 1978, p. 316.

sympathie de l'éducateur. Une réunion-débat doit avoir lieu dans un climat de dignité et de confiance[3]. »

Korczak a écrit ces lignes en 1920, mais il a pratiqué la technique des réunions-débats bien plus tôt. Aucun pédagogue institutionnaliste ne peut y rester indifférent : ces réunions-débats préfigurent ce que l'on appellera en France, à partir de 1963, le « conseil de classe », une institution autogestionnaire au moyen de laquelle on apprend aux enfants à s'organiser, à décider librement de leurs activités, à exprimer individuellement leur point de vue, à analyser tous ensemble, ici et maintenant, les conflits qui peuvent surgir dans la vie du groupe-classe ; non seulement les conflits des élèves entre eux-mêmes, mais aussi les conflits individuels ou collectifs entre ceux-ci et le maître[4]. Korczak, un précurseur de la pédagogie institutionnelle-autogestionnaire ?

2. Le tribunal d'arbitrage

C'est sans doute l'institution la plus connue mais aussi la plus critiquée. Il s'agit, comme nous allons le voir, d'une institution bien singulière.

Le tribunal d'arbitrage est une institution éducative autogestionnaire grâce à laquelle les enfants apprennent à vivre en communauté, à distinguer le bien du mal, à être justes, responsables, indulgents et respectueux d'autrui. Korczak y voit « le premier pas vers l'émancipation de l'enfant; vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des droits de l'enfant. L'enfant, dit-il, a le droit d'exiger que ses problèmes soient considérés avec impartialité et sérieux. Jusqu'à présent, tout dépendait de la bonne ou mauvaise volonté de l'éducateur, de son humeur du jour. Il est temps de mettre fin à ce despotisme[5]. »

Pour fonder l'organisation de la *Maison de l'orphelin* sur une entente engageant les enfants et les adultes, Korczak élabore un code pour le tribunal comprenant 1 000 articles (en fait 110), qu'il présente ainsi : « Si quelqu'un a mal agi, on commence par lui pardonner. Car s'il l'a fait par ignorance, désormais il pourra agir en connaissance de cause ; s'il l'a fait involontairement, à l'avenir, il essaiera d'être plus prudent ; s'il l'a fait parce qu'il n'arrive pas à se dégager de ses mauvaises habitudes, nous espérons que la prochaine fois, il en sera capable ; s'il l'a fait à l'instigation d'un autre, la prochaine fois, il n'aura pas envie de l'écouter[6]. »

Korczak a rédigé le code du tribunal entre 1917 et 1918, pendant son séjour à Kiev. Il ne serait pas inutile d'en citer, ici, quelques articles parmi les plus significatifs.

3. *Ibid.*, pp. 301-302.

4. Voir à ce sujet LAMIHI (A.), *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Editions Ivan Davy, Vauchrétien, 1994.

5. *Comment aimer un enfant*, op. cit., pp. 303-304.

6. *Ibid.*, p. 304.

« *Le tribunal renonce au jugement* :

« Art. 1 – Le tribunal annonce que A... a retiré sa plainte.

Art. 7 (8 et 9) – Le tribunal note avoir reçu l'avis du délit.

« *Le tribunal exprime son approbation, ses remerciements, ses regrets* :

« Art. 10 – Le tribunal ne voit rien de blâmable dans l'action de A... qui a, au contraire, donné l'exemple de courage civique (bravoure, probité, honnêteté, noblesse, sincérité, bonté).

« Art. 13 (14, 15, et ainsi de suite jusqu'à l'art. 19) – Le tribunal désapprouve l'action mais n'en accuse pas A...

« *Le tribunal rend un non-lieu* :

Art. 20 – Le tribunal considère que A... n'a fait que remplir son devoir (il a agi comme il devait agir).

« Art. 25 (26... à 29) – Le tribunal ne voit aucun mal dans l'action de B...

« *Délits dus aux circonstances – Responsabilité partagée – Erreurs judiciaires*:

« Art. 30 – Le tribunal considère que A... n'a pas pu faire autrement.

« Art. 33 (34... à 39) – La responsabilité de l'action de A... retombe sur B...

« *Le tribunal souhaite qu'il y ait réconciliation* :

« Art. 40 – Le tribunal considère que B... n'a pas de raison d'être fâché avec A...

« Art. 41 (42... à 49)- Le tribunal souhaite la réconciliation.

« *Le tribunal pardonne en raison de l'absence de préméditation* :

« Art. 50 –Le tribunal pardonne à A... qui n'a pas compris son action, et espère qu'il ne la commettra plus.

« Art. 54 (55... à 59) – Le tribunal pardonne à A... parce que ce n'était qu'une mauvaise blague.

« *Le tribunal pardonne, ayant conclu aux circonstances atténuantes* :

« Art. 60 – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il l'a dit (ou fait) dans un mouvement de colère ; il est trop impulsif, mais promet de se corriger.

« Art. 67 – (68 et 69) – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il n'a pas réfléchi à ce qu'il faisait.

« *Le tribunal pardonne parce que le coupable s'est puni lui-même ou parce qu'il fait preuve de repentir* :

« Art. 70 – Le tribunal pardonne à A... parce qu'il a déjà eu sa punition.

« Art. 71 (72… à 79) – Le tribunal pardonne parce que A… regrette sincèrement son action.

« *Le tribunal essaie d'être indulgent* :

« Art. 80 – Le tribunal pardonne à A… étant d'avis que seule la bonté peut l'amender :

« Art. 82 (83… à 89) – Le tribunal pardonne à A… dans l'espoir de le voir changer un jour.

« *Acquittements à titre d'exception* :

« Art. 90 – Le tribunal pardonne à A… qui n'arrive pas encore à contrôler son vouloir.

« Art. 96 (97… à 99) – Le tribunal pardonne à A… car celui-ci ne cherche pas à se disculper à n'importe quel prix. »[7]

Comme on peut le constater, les 99 premiers articles du code du tribunal de la *Maison de l'orphelin* ont tous pour objectif, soit de pardonner l'accusé, soit de l'acquitter, ou soit encore de prononcer un non-lieu à son égard. En vérité, « tout se passe comme si le délit n'avait jamais existé», déclare Korczak. Les autres articles du code du tribunal, Korczak les a numérotés de 100, 200, 300, et ainsi de suite jusqu'à 1000, sans doute, comme le dit Jacques Dodiuk (un ancien pupille de Korczak), pour être plus impressionnants. Les voici intégralement :

« Art. 100 – Pas d'acquittement : le tribunal constate que l'action de A… justifie l'accusation.

« Art. 200 – Le tribunal estime que A… a eu bien tort d'agir de la sorte.

« Art. 300 – Le tribunal déclare que A… a commis une mauvaise action.

« Art. 400 – Le tribunal déclare que A… a commis une très mauvaise action.

« Art. 500 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal.

« Art. 600 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal et de l'afficher au tableau.

« Art. 700 – Le tribunal déclare A… coupable d'une très mauvaise action et décide de publier la sentence dans la gazette du tribunal, de l'afficher au tableau et de la communiquer à la famille de A…

« Art. 800 – Le tribunal fait déchoir A… de ses droits de pupille de l'établissement pour la période d'une semaine et convoque sa famille pour un

7. *Ibid.*, pp. 311-315.

entretien. La sentence sera publiée dans la gazette et affichée au tableau.

« Art. 900 – Le tribunal cherche un tuteur pour A... Si, d'ici à deux jours, un tuteur n'est pas trouvé, A... sera renvoyé. La sentence sera publiée dans la gazette.

« Art. 1000 – Le tribunal décide le renvoi de A... de l'établissement. La sentence sera publiée dans la gazette. » [8]

Si, comme on vient de le voir, les 99 premiers articles du code du tribunal sont tous des articles de pardon, d'acquittement ou de non-lieu, ceux qui les suivent immédiatement se présentent plutôt soit comme une mise en garde, soit comme une sanction. Pardonner, oui. Laisser faire, non.

Le code de Korczak devient plus ou moins sévère à partir de l'article 500. En effet, c'est à partir de cet article qu'il prévoit de faire publier la sentence dans la gazette du tribunal, puis à la faire afficher au tableau mural[9], si l'accusé est jugé en vertu de l'article 600, ou ceux qui suivent celui-ci. Disons les choses clairement : au lieu de punir, Korczak préfère prévenir ; il préfère amener l'enfant accusé, qui découvre petit à petit les lois qui régissent la vie de la communauté, à comprendre l'importance de ces lois pour pouvoir mieux les respecter à l'avenir.

En réalité, la coercition ne commence qu'à partir de l'article 800. Cet article dit ceci : « Le tribunal s'avoue impuissant. Peut-être que les mesures punitives utilisées dans les établissements éducatifs d'autrefois auraient été plus efficaces que les nôtres, mais elles n'existent pas chez nous. L'accusé se voit accordé un délai de réflexion d'une semaine. Pendant ce temps, aucune plainte ne sera déposé contre lui, mais lui-même, non plus, n'aura pas le droit de porter plainte contre qui que ce soit.

Ce processus l'aidera peut-être à changer d'attitude. La sentence est publiée dans le journal, affichée au tableau, et transmise à la famille. »[10]

Au fond, seul l'article 1000 est un constat d'échec ; il stipule le renvoi, on l'a vu. Mais, même dans ce cas extrême, Korczak a prévu une solution : « Le renvoyé, dit-il, pourra demander, trois mois après son renvoi, à être réintégré. » Cet article, il faut le rappeler, n'aurait été appliqué qu'une seule fois. Car, d'après l'expérience personnelle de Jacques Dodiuk, le seul fait de traduire un enfant devant le tribunal, de lui assigner un paragraphe de son code et d'en informer sa famille, est déjà une sanction en soi.

Avant d'en arriver là, il faut d'abord que l'accusé fasse l'objet d'une plainte. Comment porte-t-on plainte ?

8. *Ibid.*, pp. 315-316.

9. Il serait intéressant de comparer le tableau mural de J. Korczak à celui de C. Freinet et de ses continuateurs.

10. *Comment aimer un enfant, op. cit.*, p. 310.

« A un endroit bien visible, explique Korczak, un tableau est accroché sur lequel tout un chacun a le droit d'inscrire le sujet de sa plainte : il y marque son nom et le nom de celui qu'il cite en justice. Tout enfant, tout adulte (l'éducateur y compris) peut être assigné à comparaître devant le tribunal. Chaque soir, le secrétaire du tribunal inscrit les plaintes dans un livre prévu à cet effet et, le lendemain, il reçoit les dépositions des témoins. Les dépositions peuvent être orales ou écrites. » [11]

Rappelons toutefois que le tribunal d'arbitrage siège une fois par semaine, le samedi matin. « Les juges sont désignés par tirage au sort parmi les enfants qui, au cours de la semaine écoulée, n'ont fait l'objet d'aucune plainte », précise Korczak. Seul le secrétaire du tribunal est un adulte, un éducateur qui ne juge pas, et dont le rôle consiste à recueillir les dépositions des témoins, à en faire la lecture au cours des délibérations du « conseil juridique », à tenir le registre des sentences, et à consigner celles-ci dans la gazette du tribunal.

Le tribunal est composé de cinq juges, tous des enfants âgés de 12 à 14 ans. Il est de leur compétence de citer devant le tribunal tous les usagers, tous les acteurs de l'orphelinat : les enfants, les éducateurs, et Korczak lui-même. Ils rendent leurs verdicts publics, en les lisant à haute voix en présence de tous les enfants et de tous les adultes. Bien entendu, les condamnés peuvent faire appel, « mais pas avant qu'un mois se soit écoulé à partir de la date du jugement ».

« En ce qui me concerne, raconte Korczak, j'ai été jugé 5 fois. La première pour avoir frotté les oreilles à un garçon ; la deuxième, pour avoir mis à la porte un chahuteur ; la troisième, pour en avoir envoyé un autre au coin ; la quatrième, pour avoir insulté un juge ; la cinquième, pour avoir soupçonné une petite fille d'avoir volé. Lors des trois premiers procès, j'ai été jugé en vertu de l'article 21, lors du quatrième, en vertu de l'article 71, et lors du dernier, j'ai eu droit à l'article 7. Pour chaque procès, j'ai fourni une vaste déposition écrite. » [12]

Cet exemple montre bien comment l'institution d'un tribunal d'arbitrage dans une classe, ou dans un établissement d'éducation, peut aider les enfants à se défendre contre l'injustice des adultes. « J'affirme, déclare Korczak, que ces quelques procès ont été la pierre angulaire de ma propre éducation. Ils ont fait de moi un éducateur constitutionnel (souligné par moi, A. L.) qui ne fait pas de mal aux enfants, non parce qu'il a de l'affection pour eux ou qu'il les aime, mais parce qu'il existe une institution qui les défend contre l'illégalité, l'arbitraire et le despotisme de l'éducateur »[13].

11. *Ibid.*, pp. 304-305.

12. *Ibid.* p. 348. J'ai déjà cité les articles 7 et 71. Quant à l'article 21, il dit exactement ceci : « Le tribunal considère que A... avait le droit d'agir, de s'exprimer ainsi ».

13. *Ibid.*

Les pédagogues institutionnalistes, comme inventeurs du « conseil de classe », se reconnaîtront-ils dans ces propos ? Disons que le tribunal d'arbitrage est « une tentative de réponse à un système d'éducation répressif ». Mais Korczak n'est pas dupe ; il est bien conscient des limites d'une telle institution. Pour lui, « un tribunal, ce n'est pas encore la justice, mais faire régner la justice doit constituer son principal souci ; un tribunal, ce n'est peut-être pas la vérité, mais la vérité est ce à quoi il aspire le plus». Mais les critiques n'ont pas pour autant manqué. Parmi les reproches, « théoriques », celui que l'on faisait le plus souvent à Korczak était que son tribunal « développait chez les enfants la manie du procès ».

Voici une des réponses de Korczak à ce genre de critique : « Pour moi, dit-il, comme pour tout éducateur sans doute, « les enfants » ça n'existe pas ; il y a des êtres humains, chacun doué d'une personnalité bien à lui, chacun réagissant si différemment au monde qui l'entoure, que ce genre de reproche général ne peut que provoquer un sourire indulgent. Tout le long de cette année expérimentale, je n'ai eu aucune preuve qui pourrait étayer la thèse de la manie du procès ; bien au contraire, beaucoup de faits semblent prouver que le tribunal enseigne à l'enfant combien inconfortable, sotte et nuisible, peut être cette « manie ». L'influence du tribunal a aidé, selon moi, un travail considérable à s'accomplir : celui de la prise de conscience des conditions et des lois de la vie en collectivité (...). Je tiens cependant à ajouter une précision : sur 100 enfants, un seul n'a pas su se débarrasser de son humeur procédurière, la plupart en ont été guéris, et pour longtemps sans doute »[14].

3. Le parlement des enfants

Korczak accorde à cette institution une place particulière dans son système éducatif. Le parlement est composé de 20 députés, élus parmi les enfants. Tous les enfants peuvent voter, mais seuls ceux qui n'ont jamais fait l'objet d'une condamnation pour malhonnêteté (vol, tricherie, etc.) peuvent devenir députés. Bien entendu, écrit Korczak, « tout condamné pour malhonnêteté a droit à la réhabilitation ».

Le parlement est l'organe suprême de l'autogestion. Il établit le calendrier des activités et décide de l'organisation de certaines fêtes. Le « jour de l'encouragement » par exemple a été institué pour commémorer l'exploit de l'un des grands voyous de l'orphelinat, qui réussit à ne pas avoir un seul procès pendant une semaine. Le parlement prit alors la décision d'acquitter pour les délits de la semaine celui qui, au cours de l'année, a récolté le plus de condamnations. Le parlement « approuve ou rejette les lois proposées par le conseil juridique ».

Le « conseil juridique », rappelons-le, est composé d'un éducateur et de deux juges élus au vote secret pour une période de trois mois. Son rôle

14. *Ibid.*, pp. 347-348.

consiste à élaborer les « lois obligatoires pour tous ». Ainsi, s'il est de la compétence du tribunal de décider de l'expulsion d'un élève, le parlement lui, recommande Korczak, « doit tendre à ce que toute décision concernant la réception d'un nouvel élève ou l'éloignement d'un adulte (le personnel y compris), soit soumise à son acceptation ». [15]

Autre fonction du parlement : l'attribution des « cartes-souvenirs ». «Une carte, explique Korczak, n'est pas une récompense mais un souvenir. Ce souvenir, certains enfants le perdront sur le chemin de la vie, d'autres le garderont longtemps ». En général, la carte-souvenir représente une image symbolisant l'action ou l'événement qui a été à l'origine de son attribution. En voici quelques exemples :

- Pour s'être levé toujours à l'heure pendant tout l'hiver, on reçoit un paysage hivernal ; pour avoir été matinal tout le printemps, un paysage printanier, etc. ;
- Pour avoir épluché 2 500 livres de pommes de terre : la carte des fleurs ;
- Pour n'avoir pas respecté une loi ou un décret, pour avoir provoqué une bagarre ou une dispute : la « carte du tigre » ;
- La carte « Ne-m'oubliez-pas », est une carte d'adieu signée des enfants et des éducateurs, c'est la dernière carte que l'on reçoit au moment du départ[16].

Comme on le voit, une carte-souvenir peut être un encouragement ou une mise en garde ; elle peut représenter un « souvenir agréable ou désagréable », ni plus ni moins. Mais l'enfant saura désormais prendre en considération le monde qui l'entoure, les règles de la vie en communauté.

Conclusion

Les dispositifs pédagogiques que nous venons d'examiner s'inscrivent tous dans une démarche d'innovation pédagogique en tant qu'outils pratiques d'éducation à la démocratie ainsi qu'à la citoyenneté.

Ces dispositifs se présentent non seulement comme une critique en acte des institutions éducatives et sociales, mais aussi et surtout comme une alternative possible à ces mêmes institutions. De ce fait, ils constituent un modèle pédagogique « analogique » au sens de François Galichet[17], c'est-à-dire une démarche concrète ayant pour objectif fondamental de former des citoyens capables d'édifier eux-mêmes leur propre société, une société plus juste, plus égalitaire, plus démocratique, plus respectueuse des droits d'autrui.

15. *Ibid.*, p. 349.
16.. *Ibid.*, pp. 351-352.
17. Voir à ce sujet, GALICHET, F. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos, 1998. Chap. 3.

S'inscrivant déjà dans le cadre de ce que le même Galichet appelle « le modèle réaliste »[18], ces dispositifs demeurent et doivent toujours demeurer un projet à construire pour aujourd'hui et demain, en ce sens que l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté n'est pas un état, quelque chose qui tombe du ciel comme ça, mais plutôt un processus inachevé, une feuille de route qu'on corrige, qu'on modifie, qu'on adapte aux nouvelles situations, pas seulement celles des individus mais également celles des justes institutions. N'est-t-il pas vrai que le fait d'apprendre à analyser un événement ou une situation, de sortir de soi-même pour exprimer sa propre pensée ou ses propres sentiments, de s'insurger contre une injustice, une attitude ou un acte qui n'a pas lieu d'être..., le fait de vouloir et de pouvoir faire cela, ne constitue-t-il pas déjà une forme de confrontation aux réalités, d'initiation à l'éducation à la démocratie et à la citoyenneté, même si, dans un premier temps, on ne le fait qu'entre pairs, entre quatre murs ou dans un minuscule établissement scolaire ?

Certes, en pédagogie il n'y a point de modèle. Korczak a fabriqué le sien, en fonction des situations sociales de ses « élèves ». Nos situations sociales, à nous, sont différentes. Fabriquons donc notre propre modèle.

Bibliographie

Ouvrages de Janusz Korczak

- *Colonies de vacances : Yoski, Moski et Sroule*. Paris : Editions Polyglottes, 1970.
- *Comment aimer un enfant*. Paris : Robert Laffont, 1978.
- *Le roi Mathias 1er*. Paris : Editions Gallimard, 1978.
- *Le droit de l'enfant au respect,* (suivi de) *Quand je redeviendrai petit (et de) Journal du Ghetto*. Paris : Robert Laffont / Unesco, 1979.
- *La gloire*. Paris : Editions Flammarion, 1980.
- *Colonie de vacances* (Jozki, Jaski et Franki). Paris : La Pensée universelle, 1984.
- *Le Sénat des fous*. Troyes : Editions Les Cahiers bleus, 1987.
- *La Gazette scolaire*. Paris : Publications du CLEMI, 1988.
- *Le roi Mathias sur une île déserte*. Paris : Editions Gallimard, 1991.
- *Les règles de la vie*, traduit du polonais par M.-F. Iwaniukowicz. Séles-tat : Association Française J. Korczak / Association des Amis du centre des Droits de l'Homme, 1993.
- *La Palestine*. Notes de voyage et correspondance : 1927 – 1939. Paris : Editions Noir sur blanc, 2002.
- *Kaytek le magicien*. Paris : Editions Fabert, 2010.

18. *Op. cit.*, voir chap. 4.

Dossiers des prochains numéros :

- **Numéro 9 : L'école et le capital humain.**
- **Numéro 10 : L'école et les technologies de l'information et de la communication.**