

دور الفاعل السياسي المحلي في بناء تعاقد مجتمعي حول المدرسة المغربية

د. عمر السلكي

أستاذ باحث

بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش-آسفي

ملخص :

تتناول هذه الدراسة سؤال المدرسة الجديدة في المغرب من زاوية تتجاوز الحقل التربوي الضيق إلى المجال المجتمعي الواسع، انطلاقاً من أن إصلاح المدرسة لم يعد شأنًا قطاعياً يخص وزارة التربية الوطنية وحدها، بل صار ورشاً وطنياً جماعياً تتقاطع فيه مسؤوليات الدولة، والفاعل السياسي، والفاعل المدني، والأسرة، وسائر المؤسسات العمومية والترابية.

وتنطلق الدراسة من تأطير مفهومي المدرسة والحياة المدرسية، بوصفهما فضاءين للتعلم، والتنشئة، وغرس القيم، وبناء التوافق النفسي والاجتماعي، ثم تنتقل إلى رصد المفارقة التي وسمت مسار الإصلاح التربوي منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حيث تحقق قدر من التطور الكمي، في مقابل استمرار اختلالات كيفية حالت دون استنفاد الإصلاح لغاياته.

وتحاجج الدراسة بأن المدرسة الجديدة لا يمكن أن تنجح بمجرد تطوير البرامج أو تحسين البنيات، بل تحتاج إلى مدرسة مفعمة بالحياة، مفتوحة على محيطها، حاضنة لهوية المجتمع وقيمه، وقادرة على جعل المتعلم في قلب الفعل التربوي.

ومن هنا تبرز مركزية الفاعل السياسي، على المستويين الوطني والمحلي، في توفير شروط الالتقاء المؤسسة والتأهيل التربوي واللوجستي والرمزي للمؤسسة التعليمية؛ وتخلص الدراسة إلى أن إصلاح المدرسة الجديدة يظل رهيناً ببناء تعاقد مجتمعي مستدام، يجعل المدرسة قضية أمة، لا مجرد مرفق إداري، ويحوّل الإصلاح من خطاب متكرر إلى ممارسة جماعية يومية.

الكلمات المفتاحية: المدرسة المغربية - الحياة المدرسية - الفاعل السياسي - التعاقد المجتمعي.

مقدمة :

منذ عقود، يحتل إصلاح منظومة التربية والتكوين موقعًا متقدمًا في سلم الأولويات الوطنية بالمغرب، إدراكًا لما تمثله المدرسة من دور محوري في صناعة الإنسان، وبناء الكفاءات، وترسيخ القيم، وتأهيل المجتمع لمواجهة رهانات التنمية والتحول الحضاري؛ ولم يكن اعتبار منظومة التربية والتعليم ثاني أولوية وطنية بعد الوحدة الترابية مجرد توصيف بروتوكولي، بل كان تعبيرًا عن وعي جماعي بأن المدرسة ليست شأن وزارة بعينها، وإنما هي قضية مجتمع بأكمله، لأن نجاحها أو تعثرها ينعكس على مصير الوطن في أبعاده الاقتصادية والثقافية والسياسية والقيمية.

وإذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد مثل لحظة تأسيسية كبرى في مسار إصلاح المدرسة المغربية، بما حمله من طموح إلى بناء مدرسة حديثة، متجددة، مفتحة، ومفعمة بالحياة... فإن واقع التنزيل أبان- مع توالي التقارير الوطنية والدولية- عن استمرار فجوة بين المقاصد المعلنة والنتائج المحققة.

فقد تحقق قدر من التطور في الجوانب الكمية المرتبطة بالبنيات والولوج والتجهيز، غير أن اختلالات كيميّة ظلت تضغط على المنظومة، من قبيل الهدر المدرسي، والاكتظاظ، والتكرار، وضعف جودة التعلّمات، وعدم ملائمة مخرجات المتعلمين مع متطلبات الواقع وسوق الشغل؛ وهو ما جعل سؤال الإصلاح يتجدد باستمرار، وينتقل من محطة إلى أخرى، ومن مخطط إلى آخر، من غير أن يستنفد رهانه.

غير أن الإشكال الأعرق لا يتعلق فقط بحدود السياسات التعليمية أو صعوبات التدبير البيداغوجي، بل يتصل أيضا بطبيعة تمثل المجتمع نفسه لوظيفة المدرسة، وبمدى استعداد الفاعلين السياسيين للانتقال من خطاب المساندة إلى منطق الشراكة الفعلية في بناء المدرسة الجديدة.

ومن هنا تنبثق إشكالية هذه الدراسة: إلى أي حد يمكن للفاعل السياسي المحلي أن يسهم في جعل المدرسة المغربية إطارًا حقيقيًا للإصلاح، لا مجرد شعار مؤسساتي؟ وكيف يمكن نقل المدرسة من وضعية المرفق القطاعي إلى أفق التعاقد المجتمعي المستدام؟.

وتبني فرضية الدراسة على أن أزمة المدرسة ليست أزمة نصوص مرجعية فقط، بل هي أيضًا أزمة تعبئة جماعية، والتقائية مؤسساتية، وضعف في استحضار المدرسة باعتبارها فضاءً للحياة، والتنشئة، والهوية، لا مجرد مجال للتحصيل الشكلي؛ ومن ثم، فإن إصلاح المدرسة المغربية يظل رهينًا بإعادة تعريف الأدوار، وتوسيع دائرة المسؤولية، وتثبيت الفاعل السياسي المحلي في قلب الإصلاح، لا على هامشه.

أولاً: المدرسة والحياة المدرسية في التصور التربوي المغربي

لا يستقيم الحديث عن المدرسة المغربية ورهان الإصلاح من غير تأطير مفهومي يوضح المقصود بالمدرسة، لا باعتبارها مجرد بناية أو إدارة، بل بوصفها مؤسسة للتربية والتعليم والتنشئة وصناعة الإنسان... فالمدرسة في أصلها اللغوي علم على مكان العلم والتحصيل، وهي مصدر منحوت من فعل «درس» الذي يفيد، في أحد معانيه، تكرار القراءة بغرض الفهم والحفظ والتثبيت.

وقد جاء في لسان العرب أن «درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارسه، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه...»، كما روي عن ابن عباس في تفسير قوله تعالى: ﴿وَلْيَقُولُوا دَرَسْتَ﴾ [الأنعام/106] أن معناه: تعلمت هذا الذي جئت به⁽¹⁾. ودلالة هذا الأصل اللغوي عميقة؛ إذ تفيد أن المدرسة ليست فضاءً للعبور السريع، بل مجالاً للمكابدة المعرفية، والمران، وإعادة النظر، حتى ينقاد المعنى للفهم، وترسخ المعرفة في النفس.

أما في الاصطلاح التربوي، فالمدرسة هي مكان الدرس والتحصيل والتربية السليمة للأجيال الصاعدة، حتى تشب بقدرات معرفية ومهارية تؤهلها للتوافق المهني والتكيف المجتمعي، بالنظر إلى أن المجتمع كيان جماعي له حاجياته من الطاقات والكفاءات القادرة على النهوض بأوضاعه، ومواكبة تحولات العلم والحضارة الإنسانية.

ومن ثم، فإن وظيفة المدرسة لا تنحصر في تكديس المعارف أو إعداد المتعلمين لاجتياز الامتحانات، بل تمتد إلى بناء الإنسان القادر على الفهم، والعمل، والاندماج، والمبادرة، بما ينسجم مع روح الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أكد ضمن مرتكزاته الثابتة أن نظام التربية والتكوين بالمملكة المغربية يهتدي بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها، الرامية إلى تكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، الشغوف بطلب العلم والمعرفة، والمتوقد للاطلاع والإبداع، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع.⁽²⁾

ومن هذا المدخل، تبرز أهمية مفهوم «الحياة المدرسية»، بوصفه مفهوماً يتجاوز الحجرة الدراسية إلى مجمل المناخ التربوي والاجتماعي والثقافي الذي يحتضن المتعلم داخل المؤسسة التعليمية؛ فالحياة المدرسية تطل - وفق دليل الحياة المدرسية - الأجواء التي يعيشها المتعلمون

1. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م، حرف السين، فصل الدال المهملة، 06/79.

2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، 1999م، القسم الأول: المرتكزات الثابتة، ص: 08.

في جميع الأوقات والأماكن، داخل الفصول والساحات والملاعب والخرجات والأنشطة... قصد تربيتهم عبر الأنشطة الموازية، مع ضمان المشاركة الفعلية والفعالة لكافة الفرقاء المعنيين.⁽¹⁾

وهذا التعريف يوسع وظيفة المدرسة من فضاء للتعليم والتعلم إلى مجتمع صغير نابض بالحركة، تتشكل فيه العلاقات، والقيم، والعادات، والقدرات، وتنمو فيه شخصية المتعلم عبر التفاعل والممارسة والمشاركة.

ولهذا كان الميثاق الوطني للتربية والتكوين واضحاً في دعوته إلى أن تكون المدرسة المغربية مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والحوار، والمشاركة في الاجتهاد الجماعي، وأن تكون المدرسة مفتوحة على محيطها، بفضل نهج تربوي يستحضر المجتمع في قلب المدرسة، ويخرج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن.⁽²⁾

وهذه الرؤية تجعل الحياة المدرسية جزءاً من جوهر الإصلاح، لا عنصراً ثانوياً أو تكميلياً؛ لأن المدرسة التي تفتقد الحياة، وإن امتلكت الجدران والمقاعد والبرامج، تظل عاجزة عن أداء رسالتها كاملة.

ولا تقف أهمية المدرسة عند حدود التكوين المعرفي أو المهاري، بل تمتد إلى غرس القيم الوطنية والإنسانية في الناشئة؛ ومن الخطأ الفادح الاعتقاد أن أثر المدرسة يبدأ فقط عند سن السابعة؛ إذ تؤكد نتائج البحوث أهمية سنوات العمر الأولى في تكوين التوجهات القيمية للأطفال، بل إن الخطوات الأولى نحو حياة سلمية، قائمة على احترام الذات والغير وتقدير التنوع، يمكن أن تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتشكل الإطار المعرفي والوجداني الأول للطفل.⁽³⁾

وهذا يعني أن المدرسة، بمعناها الواسع، تتقاطع مع الأسرة منذ التعليم الأولي وما قبله، وتضطلع بدور تأسيسي في بناء الضمير القيمي للناشئة.

وعلى هذا الأساس، فإن المدرسة الجديدة ليست فقط مؤسسة للتدريس، بل فضاء للتنشئة على الانتماء، والكرامة، والاحترام، وروح المبادرة، والانخراط في الجماعة؛ وهي أيضاً فضاء للانتماء النفسي والوجداني، إذ لا يكفي أن يرتاد المتعلم المؤسسة جسدياً، بل ينبغي أن يشعر بأنها جزء

1. دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، الرباط، غشت 2008م، ص: 17.

2. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، القسم الأول، الغايات الكبرى، ص: 09.

3. إطار عمل لتعليم القيم في مرحلة الطفولة المبكرة، إعداد حلقة عمل دولية تحت رعاية اليونسكو، باريس، ص: 03.

من عالمه الحميم، وأن ينظر إليها باعتبارها منزله الثاني، بما يحقق له نوعاً من التوافق والانسجام، ويقوي استعداده للتفاعل والعمل.⁽¹⁾

فالتوافق، في معناه النفسي والاجتماعي، يحيل على تقبل الفرد لذاته، ورضاه عن شخصيته وأدائه، وقدرته على إقامة توازن مع البيئة والوسط، والمشاركة في الأنشطة المختلفة في انسجام مع العادات والقوانين الحاكمة.⁽²⁾

ومن هنا، فإن جاذبية المدرسة، ونظافة فضائها، ودفء مناخها، وغنى أنشطتها، ليست أموراً شكلية، بل شروط تربوية تسهم في إنتاج متعلم مندمج ومتوازن.

ولا تكتمل هذه الرؤية من غير تأكيد وظيفة المدرسة في حماية الهوية، خاصة في عصر العولمة وما يصاحبه من ضغوط التذويب الثقافي والرمزي... فالمدرسة الجديدة مطالبة بأن تكون منفتحة على العصر، دون أن تكون معبراً للاستلاب أو الانفصال عن المرجعية المجتمعية.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية التربية الدينية والخلقية والثقافية في تحصين الأجيال الصاعدة؛ إذ نبه بعض الباحثين إلى أن النقص الكبير في هذا الباب من الأسباب الرئيسة التي قد تدفع الشباب إلى الانحراف، مع ما يمارسه المحيط الثقافي المعولم من ضغط على الأفراد والجماعات.⁽³⁾

ولذلك تغدو الهوية مصدر تميز وفخر، وحصانة من المؤثرات الخارجية التي تستهدف الخصوصيات الحضارية والأمن الفكري والعقدي؛⁽⁴⁾ ويكتسب هذا المعنى قوة دستورية في الحالة المغربية، حيث ينص دستور 2011 على أن المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، متشبثة بوحدتها الوطنية والترابية، وبصيانة تلاحم مقومات هويتها الوطنية الموحدة بانصهار كل مكوناتها: العربية الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية؛⁽⁵⁾ ومن ثم، فإن المدرسة الجديدة مطالبة بأن تربي على هذا التعدد المنصهر في الوحدة، وأن تجعل من الهوية المغربية إطاراً جامعاً لبناء الشخصية المواطنة.

1. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2010م، ص: 157.
2. بوعطيط سفيان، القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوازن المهني، بحث دكتوراه، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، السنة الجامعية: 2011/2012م، ص: 148.
3. إبراهيم الدرعاوي، المشكلات التربوية والدينية عند المسلمين في المجتمع الهولندي، سلسلة دعوة الحق، عدد 168، السنة الخامسة عشر، ذو الحجة، 1416هـ، ص: 35.
4. عبد العزيز بن عثمان التويجري، التراث والهوية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة الإيسيسكو، الرباط، 2011م، ص: 28.
5. دستور المملكة المغربية 2011م، منشورات وزارة العدل، إصدارات مركز الدراسات وأبحاث السياسة الجنائية، سلسلة نصوص قانونية، شتنبر 2011م، عدد 19، ص: 14.

ثانياً : من طموح الميثاق إلى تعثر التنزيل

جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999 في سياق وطني يدرك أن المدرسة المغربية تحتاج إلى إصلاح بنيوي عميق، لا مجرد تعديلات جزئية؛ وقد مثل الميثاق دستوراً للمنظومة التربوية، بما حمله من تطلعات تؤسس لمدرسة حديثة، متجددة، ذات جودة، منفتحة على محيطها، وقادرة على الإسهام في إعداد المواطن الصالح والكفاء. غير أن مسار التنزيل أثبت أن حسن الصياغة المرجعية لا يكفي وحده لضمان النجاح، لأن الإصلاح التربوي بطبيعته ورش مركب، يحتاج إلى استمرارية، وحكامة، وموارد، والتقائية بين السياسات العمومية، وتعبئة مجتمعية مستدامة.

فقد أبانت التجربة المغربية، أن الإصلاح قد حقق نتائج معتبرة في الجانب الكمي، دون أن ينجح بالقدر نفسه في إحداث التحول الكيفي المنشود، حيث توسعت البنيات والتجهيزات، وارتفع عدد المؤسسات والمتعلمين، وتطورت بعض المؤشرات المرتبطة بالولوج والتعميم... غير أن مؤشرات الجودة ظلت تواجه اختلالات ضاغطة، من قبيل الرسوب، والتكرار، والاحتفاظ، والهدر المدرسي، وتفاوت المردودية، وضعف ملائمة بعض المخرجات لمتطلبات الواقع؛ وهذه المفارقة بين التطور الكمي والتعثر الكيفي تُعد مفتاحاً أساسياً لفهم تعثر الإصلاح.

وفي هذا السياق، جاء البرنامج الاستعجالي بوصفه محاولة لتسريع وتيرة الإصلاح، وإعطاء نفس جديد للمنظومة، من خلال جعل المتعلم في قلبها، والرهان على التعلّيمات المبنية على المعارف والكفايات، وتأهيل المدرسين، وتحسين جودة المؤسسات التعليمية... غير أن هذه المحطة، بدورها، وإن أبرزت حجم الوعي الرسمي بأولوية الإصلاح، فقد كشفت أيضاً أن الإشكال ليس في نقص البرامج أو الشعارات وحدها، بل في مدى القدرة على تنزيلها داخل بيئات مدرسية متباينة، وفي قلب محيط اجتماعي ومؤسّساتي كثيراً ما يتعامل مع المدرسة بوصفها عبئاً إدارياً، لا استثماراً حضارياً طويل المدى.

وعليه، فإن السؤال الحقيقي لم يعد: هل أصلحنا المدرسة أم لا؟ بل: كيف ننتقل من منطق ينتظر من وزارة التربية الوطنية وحدها أن تقوم بكل شيء، إلى منطق يحمل الدولة والمجتمع، بمختلف فاعليهما، مسؤولية جماعية عن نجاح المدرسة أو تعثرها؟

ثالثاً : المدرسة شأن وطني جماعي لا يخص وزارة التربية الوطنية وحدها

إذا كانت المدرسة هي المعمل الكبير الذي يحدثه المجتمع من أجل إنتاج الطاقات الواعدة والعقول المجدة، فإن من غير المقبول أن يُحصر أمرها في قطاع إداري واحد، أو أن تُترك وحدها

تواجه رهانات الإنصاف والجودة والهوية والتكوين؛ لاسيما أن التربية والتعليم لم يعودا همًا خاصًا بوزارة التربية الوطنية وحدها، بل أصبحا شأنًا وطنيا عامًا، تتقاطع فيه الأدوار والمسؤوليات بين مختلف الوزارات والمؤسسات والجماعات الترابية والفاعلين المدنيين.

وهذا المعنى ينسجم مع روح الإصلاح نفسه، لأن المدرسة لا تنتج فقط النجاح الدراسي، بل تنتج الإنسان الذي سيتحمل لاحقًا مسؤولية الاقتصاد، والثقافة، والإدارة، والصحة، والأمن، والسياسة، وسائر قطاعات الحياة العامة.

ومن هنا، فإن الالتفاف حول المدرسة ليس عملًا تضامنيًا عابرا، بل هو استثمار في مستقبل المجتمع؛ فالمدرسة التي يراد لها أن تكون مفعمة بالحياة، ومفتوحة على محيطها، وقادرة على تحقيق التعلم، تحتاج إلى فضاء مناسب، وبيئة جاذبة، ومحيط سليم، وأنشطة حية، ودعم رمزي ومادي متواصل؛ وهذه شروط لا يمكن أن تنهض بها وزارة التربية الوطنية وحدها، مهما بلغت إرادتها أو اتسعت ميزانياتها.

وعلى هذا الأساس، يصبح من المشروع الحديث عن المسؤولية المشتركة في تأهيل المدرسة العمومية: قد توفر الجماعة الترابية الوعاء العقاري، ويتكفل مجلس الإقليم ببناء المؤسسة التعليمية، ويسهم مجلس منتخب آخر بالتجهيز أو الصيانة أو التهيئة الخارجية، بينما تضطلع الوزارة بالموارد البشرية والتأطير التربوي والتدبير الإداري.

وليس المقصود هنا مجرد توزيع مادي للأعباء، بل بناء وعي جديد بأن المدرسة قضية الجميع، وأن كل مؤسسة، من موقعها، معنية بإقدار المدرسة المغربية على أداء وظائفها.

إن هذا الانتقال من منطق «قطاع التربية» إلى منطق «القضية الوطنية المشتركة»، هو الشرط الأول لبناء المدرسة الجديدة، فالمجتمع الذي يطالب المدرسة وحدها بحل أزmate، دون أن يمددها بأسباب الحياة، يشبه من ينتظر الثمرة من شجرة حُرمت التربة والماء والضوء.

رابعاً: الفاعل السياسي بين المسؤولية الوطنية والمبادرة المحلية

يشغل الفاعل السياسي موقعًا محورياً في ورش إصلاح المدرسة المغربية، سواء على المستوى الوطني أو المحلي؛ فعلى المستوى الوطني، لا يختزل دوره في إطلاق الشعارات أو تضمين البرامج الانتخابية بعض العبارات العامة عن التعليم، بل يتمثل أساساً في تبني قضايا المدرسة المغربية تبنيًا عملياً، من خلال التشريع، والتخطيط، والترافع، وتعبئة الموارد، وضمان الالتقاء بين السياسات العمومية ذات الصلة: بالتعليم والصحة والثقافة والشباب والرياضة والتنمية الاجتماعية والبيئة والتجهيز.

فالإصلاح التربوي لا ينجح بقرارات قطاعية معزولة، وإنما يحتاج إلى فاعل سياسي يملك تصوراً استراتيجياً يعتبر المدرسة محوراً حقيقياً للتنمية، ويترجم هذا التصور في السياسات العمومية، والميزانيات، والأولويات التربوية، وآليات التتبع والمساءلة... كما يتطلب هذا الدور قدرة على حماية المدرسة من منطق التدبير الظرفي، ومن التوظيف السياسي المناسب، ومن اختزالها في أرقام أو شعارات انتخابية.

أما على المستوى المحلي، فإن أدوار الفاعل السياسي تبدو أكثر التصاقاً بالحياة اليومية للمؤسسة التعليمية، وأكثر قدرة على إحداث أثر مباشر في جاذبية المدرسة ووسطها التربوي؛ فالمجلس الجماعي أو الإقليمي أو الجهوي، ومن خلال أعضائه ومسيريّه، يمكنه أن يسهم في تحسين وضعية المدرسة العمومية عبر أعمال بسيطة في ظاهرها، كبيرة في أثرها: أعمال الصباغة الخارجية والداخلية حتى يكون منظر المؤسسة جميلاً وجذاباً؛ تنظيف وتجميل محيطها بما يوحي بأنها محتضنة من قبل مجتمع يعرف قيمتها؛ صباغة الحيطان والأبواب وممرات الراجلين؛ إزالة الرسومات والكتابات الخادشة للحياء من الأسوار؛ تنظيم مسابقات رياضية أو ثقافية أو دينية مشتركة في المناسبات الوطنية والدينية؛ المساهمة في الإخراج والتنشيط، وتوفير الوسائل والجوائز، وتهيئة الأجواء الملائمة.

ويمكن للفاعل السياسي المحلي أن يضطلع- بشراكة مع المصالح الصحية والأمنية والمدنية- بحملات تحسيسية ضد بعض الأمراض، وبعمليات توعية في السلامة الطرقية، ومخاطر المخدرات، وأسس التنمية البشرية، وكيفية استعمال الوسائط الرقمية والذكاء الاصطناعي في التعلم وإعداد البحوث...

كما يمكنه دعم حملات النظافة، وإزالة الأعشاب اليابسة، ومعالجة المرافق الصحية ومجاري الصرف، ورش المبيدات الطبية حيث تدعو الحاجة، وغرس الأشجار والنباتات والأزهار الموسمية لتأهيل المجال الأخضر داخل المؤسسة. وهذه الأعمال، وإن بدت في ظاهرها خدمية، فإنها في العمق تسهم في بناء حياة مدرسية سليمة، وتمنح المتعلم إحساساً بأن مؤسسته محتضنة من قبل محيطه.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل يمكن للفاعل السياسي المحلي أن يشارك في تعزيز الجاذبية الرمزية للمؤسسة، عبر رسم الجداريات، وكتابة الحكم والأشعار والمقولات التربوية الهادفة، وتكريم الأطر التربوية المقبلة على التقاعد أو المتميزة في عطائها، وتنظيم حفلات للتميز لفائدة المتفوقين والمبدعين من التلاميذ. فهذه المبادرات لا تصنع فقط مشاهد احتفالية، بل تبني ثقافة الاعتراف، وتربط المدرسة بالمجتمع، وتعطي للنجاح والتفاني قيمة معنوية داخل الوجدان الجماعي.

ومن زاوية بيداغوجية، فإن كل دعم يوجه إلى أنشطة الحياة المدرسية يُعد استثماراً مباشراً في التعلم؛ لأن هذه الأنشطة تشكل وضعيات حقيقية للتعلم وإثبات الذات؛ وقد أوضح جميل حمداوي أن المقاربة الكفائية تجعل المتعلم «بطلاً حقيقياً في سيرورة التعلم»، يوظف مكتسباته وموارده في حل الوضعيات المتدرجة، بما يعني الفكر المهاري، ويقوي الإدراكات المنهجية والتواصلية، ويعزز الاعتماد على الذات⁽¹⁾. ومن هنا، فإن تحفيز المتعلم على الانخراط في النوادي والأنشطة ليس أمراً ثانوياً، بل هو جزء من جعل المتعلم في قلب المنظومة.

كما أن الحياة المدرسية نفسها تُعَلِّم من خلال المشاركة والتجريب والخطأ؛ فليس المطلوب من المتعلم أن ينجح دائماً من المحاولة الأولى، بل أن يُفتح له باب الفعل، فيخطئ ويصيب، ويتعثر ويتجاوز، ويكتسب من خلال ذلك خبرة عملية وشعوراً بالكفاءة؛ وهذا هو المعنى العميق للتربية على المبادرة والاجتهاد، في أفق مدرسة لا تنتج التلقي والخمول، بل العمل والحيوية.

وفي هذا المعنى يستلهم الحقل التربوي التوجيه القرآني: ﴿وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة/105]، بما يرسخ قيمة العمل النافع، والمشاركة الفاعلة، وإثبات الذات عبر الإنجاز؛ دون التفات إلى الوقوع في الخطأ، لأنه جزء من الممارسة، وهو أول خطوة في درب التعلم، ومنه قال صلى الله عليه وسلم: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»⁽²⁾.

خامساً: الفاعل السياسي المحلي وبناء المدرسة الحاضنة للقيم والهوية والتضامن

يملك الفاعل السياسي المحلي قدرة خاصة على الترافع، والتأطير، والتعبئة، والقرب من الناس، وملامسة الحاجات اليومية للمؤسسة التعليمية؛ ومن هنا، فإن الحديث عن المدرسة الجديدة لا يكتمل من غير استحضار هذا الدور الذي يؤهل الفاعل السياسي المحلي ليكون شريكاً في الإصلاح من الداخل، لا مجرد متفرج عليه، ويتحقق ذلك عبر الآتي:

1- الإسهام في تنشيط الحياة المدرسية: عبر دعم النوادي المدرسية، وتنظيم الورشات والخبرات التربوية، وتأطير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، وتمكين المتعلمين من فضاءات للتعبير واكتشاف المواهب... وهذه الوظيفة بالغة الأثر، لأن المدرسة التي تظل أسيرة الحصّة الصفية الجافة تنفر المتعلمين، بينما المدرسة الحية، الغنية بالأنشطة، تساعد على اكتشاف الذات، وتجاوز الخجل والانطواء، وتحقيق النجاحات داخل فضاءات متنوعة.

1. جميل حمداوي، مفاهيم الديداكتيك العامة، الطبعة الأولى، 2018م، منشورات حمداوي الثقافية، المغرب، ص: 23.

2. أخرجه البخاري، كتاب: الاعتصام بالكتاب والسنة، باب: أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، حديث رقم: 7352، عن عمرو بن العاص.

2- تشجيع التربية على القيم والتضامن: فالأنشطة الاجتماعية والخيرية، مثل شراء المحافظ واللوازم المدرسية، وتنظيم مبادرات الدعم، وعمليات قياس وتصحيح النظر، وجمع الملابس المستعملة التي لا تزال في حالة جيدة... ليست فقط أعمالاً إحصائية، بل هي أيضاً تربية عملية على التراحم والتكافل وتحمل المسؤولية الجماعية.

وفي هذا المعنى، يكتسب الحديث النبوي الشريف دلالة تربوية بالغة: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحيمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»⁽¹⁾. وهكذا يتعلم المتعلم، من خلال المشاركة في هذه المبادرات أو الاستفادة منها داخل مناخ كريم، أن المجتمع لا يقوم على التنافس فقط، بل يقوم كذلك على الإسناد والتكافل.

3- التحصين الثقافي والهوياتي: ففي عصر العولمة والتدوين الثقافي، تزداد الحاجة إلى محاضرات ولقاءات وأنشطة تحفظ للمتعلمين لونهم الثقافي والديني، وتربطهم بهويتهم الوطنية والحضارية، وتمنحهم القدرة على التمييز بين الانفتاح الواعي والاستلاب.

وقد نبّه عبد العزيز التويجري إلى أن الهوية الحضارية والثقافية هي مصدر تميز وفخر، وأن الحفاظ عليها ضرورة حياة وواجب حضاري⁽²⁾، ومن ثم، فإن الفاعل السياسي المحلي مدعو إلى الإسهام في تنظيم محاضرات وورشات تعرف بتاريخ المغرب، وروافد هويته، وقيمه الجامعة، وتحصن المتعلمين من الانجراف وراء النماذج المفككة أو المتطرفة.

4- تيسير ربط المدرسة بمحيطها الاجتماعي: إذ الجمعيات المحلية، وجمعيات الآباء، والهيئات الثقافية والرياضية، والمبادرات الشبابية... قادرة على أن تجعل المدرسة أكثر انفتاحاً على المجتمع، وأكثر قدرة على ترجمة مبدأ «استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن»⁽³⁾.

وهذا الربط ليس ترفاً تنظيمياً، بل هو جزء من إعادة إدماج المؤسسة التعليمية في نسيجها الحي، حتى لا تبقى معزولة عن نبض المجتمع، ولا يبقى المجتمع غريباً عن قضاياها.

سادساً: تمثيلية المجلس المنتخب داخل مجلس تدبير المؤسسة التعليمية

من الأدوار المؤسسية الدقيقة التي يضطلع بها الفاعل السياسي المحلي، والتي تستحق إبرازاً

1. صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاوضهم، رقم 2586، عن النعمان بن بشير.

2. عبد العزيز بن عثمان التويجري، التراث والهوية، مرجع سابق، ص: 28.

3. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، القسم الأول، الغايات الكبرى، ص: 09.

خاصًا في سياق الحديث عن المدرسة الجديدة، حضوره داخل مجلس تدبير المؤسسة التعليمية بصفته ممثلًا للمجلس المنتخب؛ وتكتسي هذه التمثيلية أهمية بالغة، لأنها لا تجعل علاقة الجماعة الترابية بالمؤسسة التعليمية علاقة خارجية أو ظرفية فقط، بل تحولها إلى علاقة تواصل مؤسسي منتظم، قوامها الحضور، والتتبع، والتشاور، والتراتف، واقتراح الحلول.

ذلك أن كل مؤسسة تعليمية يتواجد داخل مجلس تدبيرها ممثل عن المجلس المنتخب، يحضر دورات انعقاد هذا المجلس، ويقوم بوظيفة الوساطة الإيجابية بين المؤسسة التعليمية والجماعة الترابية. فمن جهة أولى، ينقل إلى المجلس المنتخب إكراهات المؤسسة التعليمية، وحاجاتها الاستعجالية، وما يعترض سيرها من صعوبات ترتبط بالبنية، أو النظافة، أو المحيط، أو التجهيز، أو الخدمات الموازية، أو دعم الأنشطة والحياة المدرسية؛ ومن جهة ثانية، يطلع المؤسسة التعليمية على ما يمكن أن توفره الجماعة الترابية من إمكانيات، أو ما يمكن أن تفتحه من آفاق للتعاون والشراكة والتكامل.

ومن ثم، فإن هذه العضوية لا ينبغي أن تُفهم على أنها حضور شكلي داخل هيئة للتداول، بل الأصل أن تتحول إلى قناة عملية للتنسيق والالتقاء؛ فممثل المجلس المنتخب، بحكم موقعه داخل مجلس التدبير، يكون أقدر على فهم واقع المؤسسة من الداخل، وأعرف بأولوياتها الفعلية، وأقرب إلى التقاط الإكراهات التي قد لا تظهر في المراسلات الإدارية المجردة؛ كما يكون - في المقابل - مؤهلًا لاقتراح مبادرات وأنشطة وحلول عملية، يمكن أن تشكل أرضية تعاون وتضامن بين المؤسسات: المؤسسة التعليمية والمؤسسة الجماعية.

وتتجلى أهمية هذا الدور أيضًا في كونه يساعد على الانتقال من منطق التدخل المناسباتي إلى منطق المواكبة المستمرة؛ إذ لا يقتصر الأمر على الاستجابة لبعض الحاجات الطارئة، بل يمتد إلى الإسهام في التفكير المشترك حول تحسين جاذبية المؤسسة، ودعم مشاريعها التربوية، والمشاركة في إنجاح أنشطتها الثقافية والاجتماعية والبيئية، وتقوية انفتاحها على محيطها الترابي. وبذلك يغدو ممثل المجلس المنتخب داخل مجلس التدبير فاعلاً في بناء الشراكة، لا مجرد ناقل للمعطيات.

وعليه، فإن تفعيل دور هذا الممثل، وتمكينه من أداء وظيفته التواصلية والاقتراحية، من شأنه أن يعزز التكامل بين المدرسة والجماعة الترابية، وأن يجعل المؤسسة التعليمية أكثر قدرة على تصريف حاجاتها داخل قنوات مؤسساتية واضحة، كما يجعل المجلس المنتخب أكثر التصاقًا بالواقع التربوي المحلي، وأكثر وعيًا بأن دعمه للمدرسة ليس عملاً ثانويًا، بل مساهمة مباشرة في بناء الإنسان وتأهيل المجال وخدمة التنمية.

خاتمة :

خلصت هذه الدراسة إلى أن المدرسة المغربية، بوصفها أفقًا للإصلاح التربوي بالمغرب، لا يمكن فهمها أو إنجاحها في إطار نظرة قطاعية ضيقة تحصر مسؤوليتها في وزارة التربية الوطنية وحدها؛ فالمدرسة، في دلالتها اللغوية والتربوية، فضاء للتعليم والتحصيل والتنشئة وبناء القيم والهوية والتوافق النفسي والاجتماعي؛ وهي، بهذا الاعتبار، مؤسسة مجتمعية كبرى، تلتقي عندها رهانات الدولة والمجتمع معًا.

كما بينت الدراسة أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين مثّل لحظة تأسيسية مهمة في مسار الإصلاح، غير أن تعثر التنزيل واستمرار اختلالات الجودة والحياة المدرسية جعلاً سؤال الإصلاح يتجدد، ويكشف أن الأزمة ليست فقط أزمة برامج، بل أزمة تعبئة واندماج مجتمعي؛ ومن هنا وسّع البرنامج الاستعجالي أفق الإصلاح، ودعا إلى إشراك الفاعل السياسي والمدني باعتبارهما شريكين حقيقيين في بناء المدرسة الجديدة.

وقد اتضح أن الفاعل السياسي -خصوصًا على المستوى المحلي- قادر على الإسهام في تحسين فضاء المدرسة، وتأهيل محيطها، وتنشيط حياتها، وربطها بالمجال التربوي ومؤسساته، كما أن له قدرة على دعم تنشيط النوادي والأنشطة، وتشجيع المبادرات التضامنية، والتحصين القيمي، وربط المدرسة بالمجتمع؛ وهكذا ينتقل الفاعل السياسي المحلي من حدود الدعم التكميلي إلى الإسهام الفعلي في صناعة مناخ تربوي منتج.

وعليه، فإن الرهان الحقيقي اليوم لا يكمن فقط في صياغة مشاريع إصلاح جديدة، بل في بناء تعاقد مجتمعي مستدام يجعل المدرسة قضية الجميع، ويحول الإصلاح من نصوص ومذكرات إلى ممارسات يومية حية؛ وهذا وحده يمكن للمدرسة المغربية أن تستعيد جاذبيتها، وتقوم بأدوارها كاملة في تكوين أجيال قادرة على حمل قيم الوطن، ومهارات العصر، وروح المبادرة، ووعي الانتماء.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً- قائمة المصادر:

أ- القرآن الكريم.

ب- كتب السنة:

- صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، دار ابن كثير، دمشق، الطبعة الأولى، 1423هـ.

- صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ج- المعاجم:

- لسان العرب، جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، 1992.

ثانياً- قائمة المراجع:

- إطار عمل لتعليم القيم في مرحلة الطفولة المبكرة، إعداد حلقة عمل دولية تحت رعاية اليونسكو، باريس، نسخة رقمية على النت بدون معلومات إضافية.

- التراث والهوية، عبد العزيز بن عثمان التويجري، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، مطبعة الإيسيسكو، الرباط، 2011م.

- القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوازن المهني، بوعطيط سفيان، بحث دكتوراه، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، السنة الجامعية: 2011/2012م.

- المشكلات التربوية والدينية عند المسلمين في المجتمع الهولندي، إبراهيم الدرعاوي، سلسلة دعوة الحق، عدد 168، السنة الخامسة عشر، ذو الحجة، 1416هـ.

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، المملكة المغربية، الطبعة الأولى، 1999م، القسم الأول: المرتكزات الثابتة.

- دستور المملكة المغربية 2011م مع نص الخطاب الملكي الملقى بتاريخ 17 يونيو 2011 وقرار المجلس الدستوري رقم 815.2011 المعلن عن نتائج الاستفتاء في شأن مشروع الدستور،

منشورات وزارة العدل، إصدارات مركز الدراسات وأبحاث السياسة الجنائية، سلسلة نصوص قانونية، شتنبر 2011م.

- دليل الحياة المدرسية، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، الرباط، غشت 2008م.

- مفاهيم الديداكتيك العامة، جميل حمداوي، الطبعة الأولى، 2018م، منشورات حمداوي الثقافية، المغرب.

- مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، محمد شرقي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2010م.