

تكافؤ الموارد وكفاية تربويّة

جيكوب إي. آدمز الابن

وقف الجميع عندما دخل قضاة محكمة كنتكي العليا القاعة . كان القضاة يرتدون أردية سوداء اللون ويحملون رزماً من الأوراق ووقفوا أمام مقاعدهم الخشبية والجلدية عالية الظهر والمرتبّة في صف مستقيم على المنصة .

«افتتح الجلسة» طلب رئيس القضاة، روبرت جيه، ستيشنز Robert J. Stephens .

«اسمعوا وأطيعوا» قال كاتب المحكمة بنغمة مميتة . «الصمت مطلوب لقضاة محكمة كنتكي العليا أثناء انعقاد الجلسة . أما أولئك الذين لديهم اعتراض أو قضية يتابعونها، فعليهم أن يقتربوا وسوف يستمع إليهم . إن المحكمة منعقدة الآن . عسى الله أن يحفظ الدولة . وعسى الله أن يحفظ هذه المحكمة الموقرة» .

كانت القضية المطروحة أمام المحكمة العليا في ذلك اليوم 1988

قضية روز على مجلس من أجل تربية أفضل. وعُرفت فيما بعد باسم «قضية التمويل المدرسي في كنتكي» وأصبحت تُعتبر قضية روز بين أكثر القرارات المالية المدرسية التي فازت على نحو ساحق في تاريخ الولايات المتحدة وأول بادرة لأجراً شركة إصلاح تربوي للأمة - أي قانون الإصلاح التربوي في كنتكي 1990 (KERA).

في مرحلة من تطوّر الأحداث، استأنف جون روز، الرئيس المؤقت لمجلس شيوخ كنتكي ودونالد بلاندفورد رئيس مجلس النواب، قرار محكمة دنيا يقول إن النظام المدرسي المالي في كنتكي غير دستوري. جلس محامي مستأنفي الدعوى (المدعى عليهم) ومحامي المستأنف ضده (المدعي) إلى مكتبين خشبيين ينتظران تعليمات من رئيس القضاة. ومُنح كل طرف ساعة ليقدم حججه خلالها. وكان على المنصة ضوء ينبه المتكلمين إلى مرور الوقت. كانت القضية هامة بصورة واضحة. وكما كتب منذ البداية رئيس القضاة باسم المحكمة «إننا نقدر التربية بثمن لا حدود له ونذكر أهميتها للولاية وللمواطني الولاية وخاصة لصغارها». (روز ضد مجلس، 1989، صفحة 189).

اقترح وليام سينت William Scent محامي الولاية من المنصة وحاول أن يأتي ببراهين يدحض بها قرار المحكمة الذي قال إن النظام المالي المدرسي في كنتكي غير دستوري ورفض الوقائع ورأى انتهاكات دستورية دعمت قرار المحكمة الدنيا. وأتى بعرض قانوني ليخرج القضية عن مسارها. أما جانب الادعاء، فقد أخفق أن يذكر

أي حجة ضد جانب المدعى عليه، ولم يكن للمحكمة حق في الفصل في الدعوى لأن الموضوع كان «سياسياً»، وافتقر جانب الادعاء إلى مرجع قانوني لمتابعة الدعوى، ولم يكن للمجالس المدرسية المحلية حق أو نص قانوني يسمح لها بمقاضاة الولاية، والقضية التي قُدمت باسم طلاب المدارس العامة كانت غير ملائمة.

وجاء دور بيرت كومبز وخاطبا القضاة كذلك من المنصة المصقولة بترف. وبشعره الأبيض الذي ظهر أكثر إشراقاً بسبب بذلته كحلية اللون، ونظاراته النصفية التي حطَّت على أنفه، حاكم كنتكي السابق، والقاضي الاتحادي، ومحامي جانب الادعاء الآن، ردّ بالبنية على حجج سينت وراجع حقوق جانب الادعاء، وانتهاكات المبدأ الدستوري التي احتجوا عليها وكذلك أهمية القضية.

أما زميلة كومبز، ديبورا داواهير، فقد أعادت المناقشة إلى الشروط المدرسية غير المنصفة وغير الوافية، وهي الأسباب التي دفعتهم إلى اللجوء إلى المحكمة اليوم. وأكدت «أن أحداً لا يستطيع أن يتغاضى عن الحقيقة التي تقول إن بعض الأطفال في المدارس الفقيرة يذهبون إلى المدرسة في عربة مقطورة ويستخدمون مراحيض بلا أبواب ولا يستطيعون أن يأخذوا دروساً متقدمة لنيل درجة علمية إذا أرادوا. وقالت إنهم يأخذون دروساً علمية مبتذلة حول مواضيع تشبه مخبر الكيمياء القديمة في العصور الوسطى» (براون، 1989، بكرة فيديو المحكمة 3 عند رقم 2616).

وإذا أشرنا إلى المناقشة القانونية، كان القضاة يقاطعون المحامين

مراراً، ويعترضون على الحجج ويبحثون عن القاعدة القانونية التي سيقوم عليها قرارهم النهائي. عند هذه المرحلة من العملية القضائية، لم يتمكن شخص أن يتنبأ بمجال وأهمية قرار المحكمة العليا الذي كان ينبغي أن يصدر، سواء كان ذلك الشخص من جانب المدعين أو جانب المدعى عليهم أو المحامين أو الخبراء أو المراقبين.

اعتراض دستوري

أدت القضية التي كانت مطروحة أمام المحكمة ذلك اليوم إلى تقديم شكوى إلى محكمة فرانكلين الطوافة (تتعدد في فترات مختلفة) 1985 رفعها ست وستون منطقة مدرسية، وسبعة مجالس تربية محلية، واثان وعشرون طالباً من المدارس العامة عُرفوا كجماعة باسم مجلس من أجل تربية أفضل. وكانت حجة من جانب الادعاء أن التمويل المدرسي في كنتكي كان غير منصف وغير واف - لم يكن منصفاً لأن بعض المناطق المدرسية حصلت على اعتمادات مالية أكثر من مناطق أخرى لدعم التربية. ولم يكن كافياً بسبب المستوى المنخفض للإنجازات التربوية في كنتكي. نتيجة لذلك، كما قال جانب الادعاء في اتهمته، أخفق نظام التمويل المدرسي للولاية أن يقدم فرصاً تربوية متساوية للأطفال كنتكي. إضافة لذلك، لم يكن النظام فعالاً كما نصّت فقرة التربية من دستور كنتكي. وبما أن النظام المالي المدرسي أخفق في الانصياع إلى نص الدستور فيما يتعلق بالفعالية، إذًا، ينبغي أن يُعلن أن النظام غير دستوري كما ينبغي أن

تعطى توجيهات إلى الجمعية العامة لتصدر تشريعاً جديداً ليكون النظام سليماً لا عيب فيه . وكان على القاضي راي كورنر Ray Corns ، الذي كان يترأس المحكمة أن يقرّر ما إذا كانت حقائق القضية تدعم التهم التي ذكرها الادعاء ، وما هو العلاج ، إذا كان هنالك علاج ، يفرضه القانون .

نظام مالي مدرسي غير منصف

أظهرت الدلائل أثناء المحاكمة أن المناطق المدرسية الغنية بالمتلكات - أي تلك المناطق التي تحصل على ضريبة كبيرة من الممتلكات - رفعت مبلغ التمويل المحلي إلى خمسة عشر ضعفاً بالنسبة إلى المناطق الفقيرة بمتلكاتها . وإذا جمعنا التمويل الذي تقدّمه الولاية والتمويل المحلي لوجدنا أنه يختلف بين المناطق الغنية والفقيرة بمعدل ضعف ونصف الضعف . وقد ارتفعت هذه النسبة من الخمسين بالمئة من التناقض إلى اختلاف وصل إلى أكثر من 23400 دولار لكل غرفة صف . وأظهرت الدلائل كذلك أن تناقض التمويل بهذا المقدار قد أثر على الجودة التربويّة . لقد قدّمت المناطق المدرسية الفقيرة ، مثلاً ، دروساً أقل وناقصة بصورة ملحوظة وأدارت صفوفاً أكبر ومكتبات أصغر واستخدمت معلّمين أقل كفاءة وعقدت الدروس في أبنية خربة بنى بعضُها إدارةً تطوير العمل زمن الكساد الاقتصادي .

بيّن جانب الادعاء أن هنالك علاقة إحصائية بين ثروة المناطق

المدرسية وتحصيل الطلاب، أي أن الطلاب في المناطق الغنية أميل إلى إحراز نتائج تحصيل أفضل، بينما يحصل الطلاب في المناطق الفقيرة على نتائج أدنى. إضافة إلى اختلافات المناطق المدرسية، أظهرت الدلائل أيضاً أن النظام التربوي في كنتكي واحد من أضعف النظم في كل الأمة، إضافة إلى معدلات عالية من الأمية بين الكبار وأن فيها أكبر عدد (46) وأكبر نسبة (26) من المقاطعات دون مستوى الثقافة، مقارنة مع بقية الأمة. وكما قال القاضي إن كنتكي تعاني من «حالة شديدة من سوء تغذية تربوية» (مجلس ضد ويلكينسون 1988، صفحة 11).

وبعد دراسة البيانات توصل القاضي كورنر Corns أن جودة التربية في منطقة مدرسية ما متوقفة على أمور أخرى وخاصة على أموال ينبغي على المنطقة أن توظفها. «وإذا كانت الفوارق الهامشية في الدخل لكل طالب قد لا تكون مثالب تربوية مفرطة» كما كتب «إلا أنه من الواضح أن فوارق مالية كبيرة كتلك الفوارق الموجودة بين المناطق الغنية والفقيرة في كنتكي تكون نظاماً غير فعال وغير متكافئ للمدارس العامة». (المجلس ضد ويلكينسون 1988 صفحة 11) ونتيجة لذلك، تحمّل بمشقة نظام كنتكي المالي المدرسي الذي قام على «انعدام العلاقة المعقولة بالنسبة لواجب الولاية نحو توفير نظام فعال لجميع أنحاء الكومنويلث» (المجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 7) وقد احتاج ذلك النظام الفعال، كما قرّر القاضي، إلى تماثل ملموس ومساواة ملموسة في الموارد المالية ومساواة ملموسة

في الفرص التربوية لجميع الطلاب (مجلس ضد ويلكينسون 1988) ولم تتمكن طريقة كنتكي بالنسبة للتمويل المدرسي من بلوغ هذه المعايير. إضافة لذلك، قام النظام بتفريق يثير الاستياء والبغض تجاه نسبة كبيرة من الطلاب على أساس مكان الولادة. (مجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 14) وتوصل القاضي في النهاية إلى ما يلي، «هذا تفريق غير طبيعي إضافة إلى علاقة غير معقولة بالنسبة إلى واجب الولاية نحو تزويد جميع الطلاب في المدارس العامة بتربية عامة مجانية متكافئة بصورة ملموسة» (مجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 15) لقد كان النظام المالي المدرسي في كنتكي غير دستوري وتلقى المجلس التشريعي توجيهات لإقامة نظام فعال جديد بأسرع ما يمكن.

كنتكي من وجهة نظر الآخرين

في هذه المرحلة الحاسمة، وفي انتظار نتيجة المراجعة التي تقوم بها محكمة الولاية العليا، بدت قضية التمويل المدرسي في كنتكي كقضية إنصاف في الولايات الأخرى. منذ بداية السبعينيات استمعت المحاكم في ثلاث وأربعين ولاية إلى اعتراضات تتعلق بالإنصاف مشابهة إلى الاعتراض الذي قدمه مجلس من أجل تربية أفضل. وفي تسع عشرة قضية من هذه القضايا، فاز جانب الادعاء بالقضايا على مستوى محكمة الولاية العليا وانقلبت الأنظمة المالية رأساً على عقب. وأيدت محاكم أخرى اثني عشر من الأنظمة المالية. وخسر

جانب الادعاء القضائية قبل الوصول إلى المحكمة العليا في تسع ولايات، ولكن فيما بعد قُدمت القضايا إلى المحاكم كقضايا مُعدّلة. وابتداءً من عام 1999 كان على المحاكم العليا أن تفصل في ثلاث قضايا أخرى كذلك.

في كل هذه القضايا، قدّم جانب الادعاء الشكاوى نفسها التي تقول إن أنظمة الولاية المالية المدرسية تُقدّم أموالاً إلى بعض المناطق المدرسية أكثر من مناطق أخرى. لماذا؟ ينشأ التفاوت في التمويل لأن الولايات تدعم المؤسسة التربوية التي تجمع بين جباية ضرائب الولاية وجباية الضرائب المحلية. وتأتي الجباية المحلية بصورة رئيسية من ضرائب الممتلكات، ولكن قواعد ضرائب الممتلكات تتنوع في المناطق المدرسية. وتسمح قاعدة الضريبة الأعلى للمنطقة المدرسية أن تجمع أموالاً أكثر، مع معدلات ضريبية مكافئة أو أدنى من منطقة مجاورة ذات ممتلكات فقيرة. وإن تفاوتاً كهذا يؤدي الطلاب ودافعي الضرائب في المناطق الفقيرة، يؤدي الطلاب من خلال جباية مالية أخفض، ويؤدي دافعي الضرائب من خلال معدلات ضريبية أعلى. وإذا كان هنالك صيغة تمويل مدرسية في الولاية - يحدّد المبلغ الذي تتلقاه المناطق المدرسية، والمبلغ الذي يأتي من مصادر الولاية والمصادر المحلية، والمبلغ الذي على المدارس المتخلّفة أن تجنيه من الضرائب، والمبلغ الذي تنفقه علاوة على المبلغ الذي تحدّده الولاية - لا تُسوّي الاختلافات في الثروة بين المناطق المدرسية، فسينشأ تفاوت في التمويل. وترفض الأنظمة المالية غير المنصفة أن

تمنح الطلاب حماية متكافئة حسب القانون، وأن لا تخالف الفقرات القانونية التربوية التي تنص على «تماثل ملموس» أو «فعالية» أو «توزع متشابه للجباية الضريبية» في ما يتعلق بذلك، كانت قضية التمويل المدرسي في كنتكي نموذجاً لمن كان يحتل سابقاً منصباً خلفه فيه شخص آخر.

إخفاق النظام المدرسي

أقرّت المحكمة العليا في كنتكي أن التمويل المخصّص للتربية في الولاية كان غير منصف وغير فعّال. وكتب رئيس القضاة، «ليس الأثر العام للدلائل التي قدّمها مستأنفو الدعوى إلا حقيقة واقعية تقول إن نظام مدارس كنتكي العامة غير كافٍ مالياً وغير وافي. ويغلب عليه انعدام التكافؤ والإنصاف... كما ينعدم فيه التماثل بين المناطق فيما يتعلق بالفرص التربوية. (قضية روز ضد المجلس 1989 صفحة 197). ولكن ماذا كان يعني هذا الاستنتاج قانونياً؟

قدّمت المسألة القانونية المركزية في القضية إلى المحكمة لتحديد تفسيراً للعبارة الدستورية «فعّال». من أجل تعريف هذه العبارة، بحثت محكمة كنتكي في القانون المالي المدرسي. وقرّرت أن النظام الفعّال للمدارس العامة هو المسؤولية الفدّة للجمعية العامة، وهو نظام مجاني للجميع، و متاح للجميع، ومتماثل على نحو ملموس في جميع أنحاء الولاية، ويقدم فرصاً تربوية متساوية لجميع الأطفال بغض النظر عن ظروفهم المحلية أو الاقتصادية. ويقوم الأصل في

إنشاء المدارس العامة على أن لجميع الأطفال في كنتكي حقاً دستورياً في تربية كافية وتمويل كاف يقدم لكل طفل تربية كافية لتنمية سبعة مدارك. (قضية روز ضد المجلس).

- مهارات كافية لتبادل الأفكار والمعلومات من طريق الكلام أو الكتابة لتمكن الطلاب من القيام بعملهم في حضارة معقدة ومتغيرة بسرعة.
 - معرفة كافية عن الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لتمكن الطلاب من القيام بخيارات مطلعين عليها.
 - فهم كافٍ لعمليات حكومية لتمكن الطلاب من فهم القضايا التي تؤثر على مجتمعهم وولاياتهم وأمتهم.
 - معرفة ذاتية كافية ومعرفة عن الصحة النفسية والجسدية.
 - اطلاع كافٍ على الفنون يمكن الطلاب أن يقدروا تراثهم الثقافي والتاريخي.
 - توجيه كافٍ أو تحضير من أجل ثقافة في المجال الأكاديمي أو الحرفي تمكن الطلاب أن يختاروا ويتابعوا عملهم خلال حياتهم بذكاء.
 - مستويات كافية من المهارات الأكاديمية أو الحرفية تمكن الطلاب أن يتنافسوا على نحو ملائم في المجالات الأكاديمية أو سوق العمل مع نظائرهم من الولايات المحيطة بهم.
- وباختصار، عرفت المحكمة العليا التربية الفعالة كتمائل وتكافؤ

في الفرص إضافة للكفاية. وعرفت الكفاية كمهارة ومعرفة في مجالات محدّدة. ولم يسبق لمحكمة من قبل أن عرّفت التربية الكافية بهذه الصورة من الوضوح، ولم يسبق لأي محكمة أن وضحت حق المواطن في تربية كافية توطدت أركانها في عملية التعلّم.

وبعد أن عرّفت محكمة كنتكي العليا المبادئ التي تهتدي بها، أصدرت قراراً حول المسألة القانونية الوحيدة في القضية. وانتهت إلى أن المجلس التشريعي قد أخفق في إقامة نظام فعّال للمدارس العامة. وهكذا أعلنت المحكمة أن النظام المدرسي بكامله، الابتدائي والثانوي، في الولاية - وليس فقط النظام المالي المدرسي - لم يكن فعّالاً ولا دستورياً. وحسب ما قالته المحكمة، «ينطبق القرار على كامل النظام - جزء لا يتجزأ... وكامل حلقات نظام المدارس العامة في كنتكي». (قضية روز ضد المجلس، 1989، صفحة 215) بهذا الحكم، أطلقت محكمة كنتكي العليا الولاية إلى عالم من قانون جديد، وسياسة جديدة، وفرصة جديدة.

استجابة السياسة

«هذه أول مرة في تاريخ كنتكي»، قال بيرت كومز، «حاولت فيها جميع الفروع الثلاثة للحكومة أن تقدّم شيئاً للنظام المدرسي». (براون، 1989، البكرة 2 عند الرقم 5235). بعد أن أعلنت محكمة الولاية العليا أن النظام التربوي غير دستوري، أعطت المحكمة كذلك إرشادات إلى الجمعية العامة لتكوّن شبكة جديدة من المدارس العامة.

وخلال عام، أنهى صانعو القرار عملهم المتعلق بقانون الإصلاح، الذي أعاد بناء النظام المالي المدرسي في كنتكي. وإضافة إلى إعادة بناء الصيغة المالية المدرسية، قدّم قانون الإصلاح أموالاً جديدة لدعم مشاريع البناء المدرسي وأنشأ برامج للمِنح الداخلية لمساندة أهداف عملية التعلّم على نطاق أوسع - برامج كإعطاء دروس خاصة للطلاب بعد المدرسة، والتطوير المهني للمعلّم، ومراكز لمساعدة الأسرة الفقيرة.

بالنسبة للاعتمادات المالية المدرسية، تَهْدِفُ الجمعية العامة كما ينص قانون الإصلاح إلى «التأكيد على فرص تربوية مدرسية عامة متكافئة على نحو ملموس... ولا تهدف إلى تحديد أو منع منطقة مدرسية ما من تقديم خدمات تربوية وتسهيلات غير تلك الخدمات التي أكّد عليها البرنامج الذي تدعمه الولاية. على البرنامج أن يُقدّم نظاماً فعّالاً للمدارس العامة في جميع أنحاء الدولة... وكذلك طريقة توزيع الأموال المدرسية العامة بين المناطق (نظام كنتكي الأساسي المنقّح، 1996، صفحة 701). ولكي تُعطي الجمعية العامة أثراً عملياً لهذه الطموحات، كوّنَت الجمعية صيغة تمويل مدرسية جديدة تُعرف باسم «ادعموا التفوّق التربوي في كنتكي» (Seek) وقد شملت هذه الصيغة الجديدة الاستجابة التشريعية الكاملة لطلب المحكمة من أجل الإنصاف، والفرص التربوية المتكافئة، والكفاية في نظام كنتكي المدرسي.

تقدّم إدارة «دعم التفوّق التربوي» الحد الأدنى من التمويل، وهو

مبلغ تكفله الولاية، ويسمى الكفالة الأساسية لكل طالب في الولاية. بعدئذ، تُعدّل إدارة التفوّق التربويّ الكفالة الأساسية وذلك بإضافة المزيد من المال لمساعدة الطّلاب الفقراء والطّلاب المتفوّقين ومساعدة الطّلاب الذين صحتهم العلية تحتاج معالجة في المستشفى أو فترة نقاهة، كما تعيد للمناطق المدرسية ما دفعته من مصاريف لنقل الطّلاب الذين يقيمون على مسافة ميل أو أكثر من مدرستهم. وفي أول سنة من عمل «دعم التفوّق التربويّ»، أي من 1990 - 1991، وصل مبلغ الكفالة الأساسية إلى 2305 دولار، وارتفع المبلغ إلى 2839 دولار بين 1998 - 1999 (مكتب المسؤولية التربوية).

تضبط إدارة «دعم التفوّق التربويّ» ضرائب الولاية والضرائب المحلية الممنوحة للتمويل التربويّ وذلك بالطلب من كل منطقة مدرسية أن تجني ضريبة متماثلة (0,30 من الدولار لكل مئة دولار من قيمة العقار الخاضع للضريبة). وبسبب الاختلافات في ثروة ممتلكات المنطقة المدرسية، تجني بعض المدارس أموالاً أكثر من مناطق أخرى من خلال هذه الضريبة المتماثلة. وتُعوضُ ضريبةُ الولاية التي تُمنح إلى التمويل التربويّ عن الاختلاف القائم بين الكفالة الأساسية المعدّلة للمنطقة وضرائبها المحلية. وبهذه الطريقة يختلف دعم الولاية حسب ثروة المنطقة المدرسية. وهكذا نجد أن المناطق الغنية تتلقّى من الولاية أموالاً أقل، وتتلقّى المناطق الفقيرة من الولاية أموالاً أكثر، الأمر الذي يجعل الدعم الكلي للتربية متعادلاً.

للمناطق المدرسية التي ترغب أن تنفق أكثر من الكفالة الأساسية

المعدّلة خياران. تستطيع هذه المناطق، بموجب برنامج يُعرف باسم تاير 1 Tier أن تزيد مقدار حصتها من المال بنسبة تصل إلى 15 بالمئة وذلك من خلال ضرائب محلية إضافية. ولكي تتأكد الولاية أن هذه الأموال الإضافية لا تُحدّث خللاً بتوازن كامل النظام، فإنّها تقدّم «أموالاً للتسوية» للمناطق المدرسية الفقيرة التي تشترك في برنامج تاير 1. وتشترط أموال التسوية أن تجبي كل المناطق المشتركة في هذا البرنامج المقدار نفسه من المال من ضريبة متكافئة بغض النظر عن أساس الضريبة. وهناك برنامج مشابه يسمى تاير 2، يسمح للمناطق المدرسية التي تريد أن تجبي المزيد من النقود أن تزيد دخلها بنسبة تصل إلى 30 بالمئة.

من وجهة النظر القومية، لم تأت المواد القانونية لقانون الإصلاح بجديد. لقد استخدمتُ الصيغة المعدّلة استراتيجيات وسياسات معروفة. ووطّدت الكفالة الأساسية المستوى الأدنى من التمويل لجميع الأطفال. وقدم تعديل الصيغة أموالاً إضافية لسد حاجات الطلاب الخاصة. وسوّت الضريبة المحلية المفروضة بين دافعي الضرائب، بينما سوّى دعم الولاية، الذي يتنوّع بتنوّع ثروة المنطقة المدرسية، التمويل في المناطق المدرسية، وضمن حدود مسموح بها. وساندت المنح الإيجابية برامج المناهج. ونظّمت الخيارات في الدخل الإنفاق بالنسبة للشؤون المحلية، ضمن حدود مسموح بها كذلك. لقد حاولت المواد القانونية في قانون الإصلاح، شأنها شأن السياسات العامة الأخرى، أن توازن بين طلبات المنافسة والمنفعة العامة.

إذا قارنا مكونات الإصلاح المالي المدرسي بالمكونات الأخرى في قانون الإصلاح، نجد أن الإصلاح المالي سهل التنفيذ نسبياً كما ثبت ذلك عملياً. في أغلب الأحيان كانت السياسة تتطلب تعديلاً في صيغة الحساب تحت إشراف الولاية. وعدّل أعضاء مجلس المدرسة معدلات الضريبة عندما كان ذلك ضرورياً واختار الأعضاء أن يضيفوا أموالاً سواء من تاير 1 أم من تاير 2 (سبع وأربعون في المئة من المناطق كانت تدير شؤونها بمعدل ضريبي على نحو أدنى من الحد الأدنى الذي فرضه قانون الإصلاح ولذلك طلب منها النظام الأساسي أن تزيد مساعيها). ليس في أي مكان كان التنفيذ المالي غامضاً أو صعباً كما كان تنفيذ مبادرة الحكومة ومبادرة المناهج التي احتاجت تغييراً في سلوك الآخرين. وكان السؤال الرئيسي المتعلق بسياسة التمويل المدرسي الجديد في كنتكي: هل ستمكّن إدارة دعم التفوق التربوي في كنتكي أن تحقّق التطوّر الذي طلبته المحكمة.

دروس مستفادة من الممارسة

«أنتِ تقترحين أن نخبر (الجمعية العامة) أن «تعمل على نحو أفضل»، وليس هذا بالعلاج الهام». قال متذمراً ليبسون Leibson، القاضي المساعد في محكمة كنتكي العليا، أثناء استماعه إلى المناقشات في قضية روز.

«كي نبتكر علاجاً يتحقّق» أجابت ديبرا داواهير، محامية المستأنف ضدهم. «وأعتقد أن العلاج يمكن أن يختبر بنتائجه» (براون، 1989، البكرة 3 عند الرقم 1330).

في عام 1997، قابلت الجمعية العامة في كنتكي جماعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، وقُسم العمل بين عدد من مجموعات تنظر في مسائل الخلافات. وبدأ أعضاء جماعة القيام بالواجب في تحديد التقدّم الذي تحقّق في مجال الإصلاح التربويّ. وبحثت مجموعة أخرى مسائل الخلافات المالية في عدد من الممارسات ولكن ركّزت بصورة خاصة على إدارة دعم التفوّق التربويّ. هل كانت تعمل بنجاح؟ وكان الجواب نعم، حسب ما ذكرته المجموعة. وفي الواقع، هنالك من «شجعهم أن يعلنوا الانتصار على مسألة التمويل المنصف للمناطق المدرسية». (جماعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، 1997، صفحة 2).

دراسة الممارسات المالية المدرسية بعد الإصلاح من قبل مكتب المسؤولية التربوية (1999) - ووكالة الإشراف التربويّ للولاية - والباحثان المستقلان (آدمز ووايت، 1997) أمور كلها تجسّد الانتصار إلى حدٍ بعيد. وعلى كل حال، عرّفت المحكمة العليا نظام المدرسة العامة الفعّال بأنه تماثل وفرص متكافئة وكفاية. وقد تقدّمت كنتكي على نحو ملحوظ في مجال التماثل وتكافؤ الفرص، وتقدّمت قليلاً في مجال الكفاية. ولما كان هنالك إنصاف ولم يكن هنالك كفاية، فإن النظام المالي المدرسي الجديد، يشبه صقالة غير متوازنة، مقارنة مع معيار المحكمة رفيع المستوى المتعلّق بالكفاية، وهو معيار يحدّد مسؤوليات الولاية التي لم تتحقّق.

ووسط مواطن الضعف والقوة، تَكْشِفُ الممارساتُ الماليةُ

المدرسية في كنتكي عن خمسة دروس للمصلحين قابلة للتطبيق على نطاق واسع:

- تستطيع السياسة المالية أن تحدث توازناً في اختلافات القدرة الضريبية للمناطق المدرسية، وتطور المساواة (التماثل) والفرص في النظام.
- تكون السياسة المالية فرصاً وقيوداً للمربين، وهو أمر يحتاج معالجة.
- تؤثر الاعتبارات التقنية والسياسية على نجاح السياسة المالية.
- يحتاج الإصلاح التربوي تدوين حسابات مالية مدرسية جديدة.
- تحتاج الكفاية أكثر من زيادات هامشية في التمويل المدرسي؛ إنها تحتاج إلى طريقة جديدة كلياً لفهم المالية المدرسية.

تمائل أكبر ومزيد من الفرص المتكافئة

بالرغم من كل الانتباه إلى انعدام المساواة في النظام المالي المدرسي في كنتكي، لا يزال السؤال المالي الواضح الذي يطرح نفسه بعد الإصلاح هو: هل تكون التغييرات السياسية المزيد من المساواة في التمويل المدرسي؟ إلى أي درجة هنالك تماثل في النظام الجديد؟

في مرحلة من المراحل، جميع الشكاوى، والاستنتاجات القانونية، والآراء القضائية، والقرارات السياسية المتعلقة بالمساواة

تتحوّل إلى مجموعة من الأنظمة الإحصائية تبين بدقّة مقدار المساواة الموجود في النظام المالي المدرسي. وتتعبّد الإحصاءات تطوّر المساواة من ثلاث زوايا: اختلافات التمويل بين المناطق الأغنى والأفقر، وتوزيع التمويل الخاص بالتربية في جميع المناطق، ومستويات التمويل النسبي في أنواع من المناطق المدرسية التي تصنّف حسب قيمة الممتلكات.

تقلّص مقدار التمويل التربويّ، في حدوده القصوى، بنسبة 22 بالمئة. وإذا تمكّنا من إغفال الحد الأعلى والحد الأدنى من المقدار، كما نصّح محلّ مالي، عندئذ تُرى مقارنة «المقدار المحدود»، قبل الإصلاح، أن المناطق التي ترتيبها الخامس والتسعون من التمويل، تلقت 77 بالمئة من الأموال أكثر من المناطق التي ترتيبها الخامس من التمويل، ولكن فقط 38 في المئة نحو الأمام. على كل حال، لقد تحسّن جانب المساواة في حساب مقدار التمويل. (آدمز ووايت، 1997).

عندما تكون جميع المناطق المدرسية مشمولة في حساب المساواة، تبدو الولاية للناس أكثر إنصافاً. ويستطيع امرؤ أن يتصور هذا النوع من التحسّن، إذا تخيل خطأً بياناً على شكل جرس. في النظام المدرسي غير المتصفّ، سيكون شكل الجرس عريضاً ومنخفضاً، كما لو أن أحداً قد جعله مبسطاً، وهذا يشير إلى أن المناطق المدرسية تتلقّى مقادير مختلفة كثيراً من التمويل. أما في النظام الذي يقوم على المساواة، فإن شكل الجرس سيكون ضيقاً

ومرتفعاً، وهذا يشير إلى أن المناطق المدرسية تتلقى مقادير متماثلة من الأموال. وإذا كان هنالك مقدار أدنى من التمويل المنصف حقاً، فإن الوصول إلى الإنصاف يستدعي اللجوء إلى القضاء. وقد وصف خبراء التمويل المدرسي النظام المنصف كنظام يقع فيه ثلثا شكل الجرس ضمن عشرة بالمئة من مستوى التمويل العادي، ويمثله الخط المركزي العامودي (أودين وبيكاس، 1992). أما قبل الإصلاح، فقد كان ثلثا توزيع التمويل في كنتكي يقع ضمن 22 بالمئة من التمويل العادي، ولكن ضمن 11 بالمئة فقط بعد الإصلاح، ويقترب من الشكل الضيق والعالي الذي يمثل المساواة (آدمز ووايت، 1997).

وهناك طريقة أخرى لدراسة أثر مساواة الإصلاح المالي المدرسي وتقوم على تنظيم المعلومات المالية حسب ربع الثروة. وتُصنّف طريقة ربع الثروة الطلاب حسب مقدار قيمة الممتلكات المتوفرة لديهم. ويحتوي كل ربع نحو 20 بالمئة من طلاب الولاية. ولا تُري دراسة الربع في النظام المتماثل أي اختلاف في التمويل التربوي في نظام الربع، أو النموذج الواضح المتعلق بمستويات التمويل المرتفعة أو المنخفضة عبر نظام الربع. أما قبل الإصلاح، فقد تلقى الطلاب في الربع الخامس في كنتكي، وهم الأغنى، 1,63 من الضعف أكثر من الطلاب في الربع الأول، إضافة لذلك، نال الطلاب في كل ربع تمويلاً أكثر من أقرانهم المنتمين إلى ربع أدنى منهم، وهذا يشير إلى أن الاختلاف في الجباية كان يتعلق بالثروة. وقد تقلص هذا الاختلاف بنسبة 31 بالمئة بعد الإصلاح. واستمر

الاختلاف بعد الإصلاح ولكن بمقدار ضيق، وهذا يشير إلى مزيد من التماثل عبر النظام (آدمز ووليام، 1997).

لقد أصدرت محكمة كنتكي العليا قراراً ذكرت فيه أن النظام المالي المدرسية الفعّال يحتاج المزيد من المساواة والمزيد من الفرص التربوية العادلة كذلك. وتُقاس الفرص العادلة في النظام المالي المدرسي بواسطة العلاقة الإحصائية بين العلاقة التربوية وقيمة ممتلكات المنطقة المدرسية. فإذا كان هنالك علاقة، ينال الطلاب فرصاً تربوية غير متكافئة - أي مبالغ مختلفة من المال - وذلك بسبب مكان إقامتهم قط، وهذا موقف غير دستوري. لقد جاءت السياسات المالية المدرسية الجديدة في كنتكي وقسّمت العلاقة بين التمويل وقيمة ممتلكات المنطقة إلى نصفين، أي أضعفت العلاقة بين الربح المالي والثروة. وهكذا نجد أن سياسات كنتكي المالية الجديدة أتت كذلك بالمزيد من الفرص التربوية المتكافئة (آدمز ووايت، 1997).

من هذه الزوايا، نستطيع أن نرى أن النظام المالي المدرسي في كنتكي يقدم المزيد من المساواة والفرص التربوية اليوم أكثر مما قدّم قبل الإصلاح. ويقول الدرس المستفاد هنا إنه يمكن للسياسات المالية المدرسية أن تحسّن المساواة والفرص التربوية. ولهذا الدرس مكانته لأن المعرفة المألوفة التي كسبناها من الدراسات المالية المدرسية في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين تُعتبر أن الإصلاحات المالية أتت ببضع تطورات ملموسة تتعلق بمساواة مصوغة في صورة نظام.

فرصٌ وقيود

إضافة لتحسين المساواة والفرص المتكافئة، زاد الإصلاحُ الماليُّ المدرسيُّ في كنتكي التمويلَ، أي مكَّنَ بعضَ المناطقِ المدرسية أن تقوم بتوظيف أموال جديدة في برامج تربويّة. ولكن كيف تغيّر التمويل؟

خلال السنوات الثلاث الأولى من تنفيذ الإصلاح، زاد التمويل التربويُّ بنحو 34 بالمئة (19 بالمئة عندما عُدِّلَ بسبب التضخّم). وعندما توفّر ريع مالي جديد، زادت المناطق المدرسية الإنفاق من خلال معظم الأعمال - أنواع الحسابات التي تبين ماذا يدعم الإنفاق، لعملية التعليم والإدارة والصيانة.

ومن الشيق أن نعرف أن أنماط حَصَصَة الموارد - أي التوازن بين الأنواع المختلفة للإنفاق - كانت في الواقع متطابقة قبل وبعد الإصلاح. وارتفعت الرواتب، ولكن ليس بسرعة الإنفاق عموماً. ويبدو أن معظم دولارات الإصلاح قد كُرسَتْ لعملية التعليم. (آدمز، 1997).

ولكن ماذا اشترت دولارات الإصلاح؟ هنالك دلائل نظامية قليلة تتعلق بهذا الخصوص. قدّمت لنا دراسة مبكرة (آدمز، 1994) فكرةً أولية حول الإنفاق في المناطق المدرسية ذات الثروات مرتفعة أو منخفضة المستوى. انصبت دولارات الإصلاح في المناطق الغنية والفقيرة على حدٍّ سواء، على الحاجات الدائمة منذ عهد بعيد الضرورية لغرفة الصف وخاصة الوسائل المعينة للعملية التعليمية

والتكنولوجيا وتطوير الحرفة. فقد كافأت المعلمين وموّلت برامج جديدة مختلفة تتعلق بخدمات مدرسية موسعة، ورياض الأطفال التي تُعنى بصغار مؤمن عليهم مع إمكانية الخسارة الناجمة عن تأمينهم، ومراكز مساندة الأسرة الفقيرة ورعاية الناشئين. وقد توفّرت هذه الفرص للمناطق بغضّ النظر عن مساحة المنطقة أو موقعها أو أحوال سكانها أو ثروتها. وفي الواقع إن أحداً لم يقيس التغيرات التي حدثت بعد الإصلاح المتعلقة بإنفاق المنطقة بزيادة أو انخفاض النفقات بقدر ما كانت تُقاس التغيرات بمبلغ الزيادة.

ومع ذلك، اختلف وصف الإداريين في تلك المناطق للصيغة الجديدة وقالوا إنها تقدّم فرصاً وقيوداً. فمثلاً، قال مراقب لمنطقة فقيرة إن قانون الإصلاح قدّم «فرصة للحصول على موارد للأطفال ليقوموا بأمور هنا كنت فقط أحلم بها في الماضي. وكنت أسأل نفسي ماذا نستطيع أن نفعل يا ترى؟ ولم يخب ظني» (آدمز 1999، صفحة 383) ومن جهة أخرى، قال نظيره في المنطقة الغنية إن صيغة التمويل الجديدة «تجرتنا إلى الأسفل وإلى الورا بالوقت نفسه الذي تُربي وتثقف الآخرين. إن الصيغة تعيقنا ولا تسمح لنا أن ننمو بالمقارنة مع ثروتنا» (آدمز، 1994، صفحة 383). وقد جعلت وجهات نظرهما المختلفة المتعلقة بالفرص والقيود في نظام كنتكي المالي المدرسي الجديد واحداً من المراقبين يقول «إنك سوف ترى المزيد من إلغاء التفاوت بين الأغنياء والفقراء فيما يتعلق بالمواقف والقدرة على العمل معاً» (آدمز 1944، صفحة 383).

والدرس الذي نخرج به هنا يقول: تكوّن التغيرات السياسية ربحاً وخسارة سواء لمسنا ذلك أم أدركناه. وللسياسات آثار ونتائج. فهي تضع بعض القيم فوق قيم أخرى، وتحصّص الفوائد والتكاليف. وقد تمنع مسؤولية الولاية الدستورية لإدارة نظام مدرسي عام عادل بعض المراكز المحلية من استخدام المقدار الكامل من الموارد المتوفرة لديهم لدعم التربية. ويمكن لآثار سياسية غير مقصودة أو وجهات نظر سلبية تضعف الحماسة المحلية أن تزيد التضارب وتؤثر سلباً على التقدّم وخاصة عندما يحتاج الإصلاح دعماً لمدة طويلة وجهداً لعدد من السنوات. وسواء قامت هذه القيود على الحقيقة أم الخيال، فقد أصبحت جزءاً من مناخ الإصلاح، وقد تستحق انتباه سياسة الولاية.

خيارات تقنية وسياسية

جاءت منافع الإصلاح المالي في كنتكي - أي المزيد من المساواة والمزيد من الفرص - كنتيجة مباشرة للتغيرات السياسية التي قرّرها المجلس التشريعي وانعدام المساواة في أمور أخرى. ونشأ ربح وعجز الإصلاح المالي من إدخال التوازن بين الاعتبارات التقنية والسياسية التي تميز التطور السياسي في التمويل المدرسي.

قبل الإصلاح، أخفق التمويل التربوي للولاية أن يفسّر سبب التباين في قيمة ممتلكات المناطق المدرسية. كما أحدث العون المقدم للمناطق المدرسية في الولاية دون اعتبار الثروة خللاً للنظام بكامله. أما الاعتراضات السياسية حول الإصلاح المالي المدرسي،

فقد جعل توزيع العون للولايات أكثر حساسية تجاه الثروة المحلية إلى حدٍّ أنه كلما كانت قيمة ممتلكات المنطقة المدرسية أكبر، نالت الولاية عوناً أقل. لذلك استخدم المشرعون برامج لتأمين نفقات بشكل دائم، وكفلوا قواعد ضريبية، وفرضوا جهوداً محلية، وتقنيات مالية مدرسية أخرى، وذلك من أجل وضع حل سياسي لهذه المشكلة. ومع ذلك لا يزال خيارات التمويل المحلية تسمح بـ 49,5 بالمئة من التفاوت في التمويل التربوي. إضافة لذلك، يمكن للمكاسب الهامشية المتعلقة بالمساواة أن تتحقق وذلك برفع المبلغ الأساسي أو بالتعامل مع ضمانات تاير 1 Tier 1، ولكن يمكن أن تتحقق هذه المكاسب بتكاليف باهظة.

ويقول الدرس الذي تعلمناه هنا، إن المساواة المالية المدرسية مسألة تقنية وسياسية - سياسية لأنها تتطلب خيارات من قيم متنافسة. إن نظام كنتكي المالي المدرسي بعد الإصلاح أكثر تماثلاً ويقدم فرصاً تربوية أكثر إنصافاً من سلفه. ويمكن أن يحقق المزيد كذلك. وتنشأ قيوده من الخيارات السياسية التي تمثلت في السياسة. ومن أجل تكوين تلك السياسة، كان على المشرعين أن يعادّلوا بين المصالح المتنافسة للمناطق الغنية والفقيرة، وبين دافعي الضرائب والطلاب، وبين التربية والخدمات العامة الأخرى، وبين إدارة الولاية والإدارة المحلية. ولكن هل أنجزت السياسة ما يكفي؟ بسبب عدم توفر دراسة قضائية، ليس هنالك من سبيل لمعرفة ما إذا كانت مكاسب المساواة في كنتكي تحقق تفسير المحكمة لعبارة نظام فعال. ويمكن للمزيد

من المساواة أن تُكتسب، ولكن هذه المكاسب تحتاج إلى توظيف جديد للأموال وإعادة التوازن للقيم التي تدعم النظام. والتنازل عن شيء مقابل شيء آخر أمر لا مفر منه، وهي صفة من صفات صنع القرارات الديمقراطية. ولكن السياسة الجيدة تُوازن بين مقدار المساواة الممكن تحقيقها تقنياً والجانب السياسي الذي يمكن تحقيقه عملياً. وتساعد التنازلات الواضحة المسؤولين عن موضوع النزاع أن يتوقعوا التغيرات التي تلي إقرار سياسة ما.

حسابات مالية مدرسية جديدة

كوّن صانعو السياسة العناصر المالية لقانون الإصلاح لإكمال الفحص الدقيق للنظام المدرسي بكامله في الولاية. وقد غيّرت هذه السياسات توزيع التمويل التربوي، وأدخلت برامج جديدة - المِنَح العامة - لمساندة المعلمين والطلاب والأسر، ورفعت مستويات التمويل الإجمالي. وتمثل هذه التغيرات توظيف الأموال الرئيسي للموارد المالية العامة. ولكن هل تُعززُ دولارات الإصلاح الإصلاح؟ إن أحداً لا يعرف بدقة. ذلك لأن دور التمويل المدرسي في عملية الإصلاح هذه، مهمة بسبب طريقة تدقيق حسابات تقليدية غير جديدة المتعلقة بدولارات التربية.

تُنْفَقُ المناطقُ المدرسيةُ في كنتكي الدولارات، شأنها شأن بقية المناطق، على الأعمال والأهداف - أي ما تشتريه الدولارات - كالمعلمين، والكتب والباصات. وتشير الدولارات التي أنفقت بهذا

الأسلوب غير المبرمج إلى الوحدة المالية للمناطق المدرسية. ولكنها عديمة الفائدة بالنسبة إلى مراقبة الإنفاق على الإصلاح، أو التحقق من الاستجابة المحلية للإصلاح، أو تعزيز النمو التربوي. وبالمقابل، تخدم الحسابات المبنية على برنامج رغبة العموم في تقرير الإصلاح والنمو التربوي وتقدم حسابات موجهة للتربية. وبدون تغيير كهذا، لن تتوحد بصورة كاملة إصلاحات التمويل المدرسي والبرامج.

ويقول الدرس الذي تعلمناه هنا: قد يتطلب إصلاح تربوي مدعوم وذو شأن أنظمة حسابات تربوية جديدة التي من الأفضل أن توجد الإصلاحات المالية والبرامج. وكما قال مراقب في كنتكي، لا يقوم نجاح الإصلاح على المزيد من الدولارات فقط، ولكن، إلى حد ما، على «تغيير شامل في الطريقة التي تُستخدم بها هذه الدولارات». (آدمز، 1994، صفحة 383) ويحتاج المصلحون إجابة على سؤال مالي له صلة بالموضوع: كيف تدعم دولارات الإصلاح التغيير التربوي؟

الكفاية، منهج جديد للتمويل المدرسي

كان تقديم المزيد من النقود إلى مدارس كنتكي العامة منسجماً مع هدف المشرعين بالنسبة إلى تطوير الكفاية الخاصة بالتمويل التربوي. على كل حال، وكما ذكرت مجموعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، لا يزال تمويل كافٍ يشكل عقبة لكنتكي. فالإنفاق لا يزال يتلکأ وراء المتوسط القومي، ولم تواكب الكفالة

الأساسية التضخم المالي. ولم تمتلئ بعض خزائن الإصلاح بالاعتمادات المالية. وأوصت مجموعة القضايا الإدارية والمالية التابعة لمجموعة القيام بالواجب بزيادات سنوية للكفالة الأساسية من أجل التكيّف مع نفقات المعيشة.

أما الزيادات الهامشية في مستوى التمويل الأساسي، فلن تكون كافية لتلبي الكفاية التربوية. ولما كان هنالك طلب بضرورة وجود تربية كافية، شكّل قضاة محكمة كنتكي العليا معايير دستورية من أجل التمويل المدرسي. وربطوا التمويل المدرسي بممارسات تربوية تؤدي إلى أنماط محددة ومستويات من الإنجازات الطلابية. وعرفوا بوضوح عبارة المسؤولية التربوية لتقديم تربية كافية لكل صغير في الولاية وتقديم مقدار من التمويل يكفي لضمان وإحراز تلك التربية التي تفي بالمراد. ومنذ قضية روز، أدخلت تسع ولايات شروطاً أساسية في أحكامها المالية المدرسية.

إن التركيز على الإنجاز علامة بارزة تميّز التطوّر في نظرة المحاكم للقضية المركزية المتعلقة بالقانون المالي المدرسي، أي من التفاوت في التمويل التربوي إلى الاستخدام المثمر لذلك التمويل. وقرّر قضاة كنتكي أن على الولاية أن ترصد الاعتمادات المالية من أجل تربية تفي بالمراد لكل طالب، وليس فقط تربية متكافئة أو متماثلة. ومن وجهة نظر السياسة، كانت المأثرة الحقيقية لقضية روز تكوين معايير تمويلية جديدة تدمج النتائج المالية والتربوية. وتحول

الكفاية التمويل المدرسيّ إلى مادة تُحفّز الأداء الطلّابي، وترتبط التمويل المدرسي بالأهداف التربويّة الأساسيّة.

لا تتوفر طريقة تفي بالمراد، على كل حال - ليس هنالك تعاريف أو مبادئ أو تدابير أو سياسات نختار منها - بقدر ما يتوقّر للمساواة. ولتحقيق الكفاية أو الوفاء بالمراد، على صانعي السياسة أن يدرسوا ثانية العلاقة بين الموارد الماليّة من جهة وعملية التعلّم والنتائج والحوافز والمدارك من جهة أخرى. عليهم أن يُعيدوا صياغة الأنظمة الماليّة بصورة دقيقة لدعم إنجازات رفيعة المستوى والتوكيد على نظام يمكن أن يحقّق نتائج محدّدة. وقد أطلقت كنتكي مناقشة قومية حول الكفاية التربويّة. ولكنها لم تتوصّل إلى درجة الإنجاز مع مخططات السياسة التي كانت قادرة على توجيه ذلك النقاش.

يقول الدرس الذي تعلمناه هنا: لا تتوقّر طريقة حتى الآن نعرّف بواسطتها إذا كان مقدار المصادر الماليّة المتوفرة للمدارس العامة في كنتكي كافٍ لدعم النظام المدرسي الفعّال الذي قرّره محكمة الولاية العليا. فمقاييس النتائج نفسها جديدة. كما ليس هنالك معيار نقيس به النتائج ويساعدنا في تقييم كفاية الاعتمادات الماليّة. وفقط عندما تتوقّر هذه الطُرق يستطيع المحلّلون أن يقدّروا مدى سياسات كنتكي الماليّة الجديدة التي تحقّق أوامر المحكمة العليا - أي ينبغي أن لا تكون التربية عادلة فقط، ولكن كافية كذلك. وحتى ذلك الوقت، ستبقى الفرصة الحقيقيّة التي أحدثتها قضية روز دون تحقيق.

ختاماً

تُقدّم هذه الدروس نصائح قيّمة لصانعي السياسة والمربين وأولياء الأمور والآخرين الذين يفكّرون بإصلاحات مالية مدرسية مشابهة.

«نصائح حول البحث عن المزيد من المساواة والفرص» فقط خَطِّطْ، ونفِّذْ (أو افعَلْ المزيد) الأمر ممكن تحقيقه. والطريقة متوفرة. وإذا كانت المسألة مسألة قانون وواجباً دستورياً، فإنها ملائمة. راجع المقايضة المبطنة في السياسة المالية وتابع حتى النهاية. ثم نظّم النتائج السياسية حتى تحقّق النتائج المرجوة كذلك.

«نصائح حول تعزيز المساواة والإنتاج» خبرة من أنماط ميزانيات مدرسية. «كوحدة إنتاج»، أي الأماكن التي تجري فيها عملية التعليم والتعلّم، تحتاج المدارس إلى المزيد من المرونة لكي تنظّم استخدام الموارد المالية المدرسية. وتؤكد مجموعة القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي (1989) أنه «ينبغي أن تكون المدرسة الوحدة الرئيسية للمعايير» (صفحة 2). تمثّل هذه النصيحة مبدأً مفيداً يَهْدِينَا إلى بناء الإصلاح المالي المدرسي. إضافة لذلك، إن تركيزاً على المدارس، يطرح مسألة لم يدرسها أحد حتى الآن وهي توزيع الموارد المالية بين المدارس، وليس فقط بين المناطق المدرسية.

«نصائح حول الجمع بين التمويل وإصلاح البرامج». تجارب من أنماط ميزانيات البرامج. أنظمة حسابات توضح بدقة كيف تسمح الجباية التربوية التي تدعم عملية التعليم لصانعي السياسة والمربين أن

يحسّنوا تنفيذ الإصلاح ويزيدوا الإنتاج التربويّ. يستطيع المصلحون أن يزيدوا نتاج التوظيف المالي العام.

«نصائح حول السعي وراء الكفاية» ابدأ الآن لتطوير البنية التحتية التي تشتمل على الأقل على أهداف التعلّم ومعايير الأداء، وعلى تمويل معدل كافٍ لإنجاز عمليّة التعلّم وبنية تحتية مدرسية تُعنى بالجسد وحاجاته، وآلية متطورة للإنتاج التربويّ - كحافز للطلاب والمعلّمين، ومهارات ومعارف للمعلّمين، ومعايير ملائمة لقياس النجاح. (راجع آدمز، تحت الطباعة) أما تنظيم الأبحاث التربويّة لتلبية الحاجات الضرورية للبنية التحتية، فأمر يُحسّن قاعدة المعارف التي تحتاجها الولايات للسعي وراء الكفاية. وتمثّل الكفاية مشروعاً جديداً كبيراً. وتَشقُّ طريقاً جديداً، وتتطلّب أهدافاً تمويلية جديدة، وأفكاراً للتخطيط، وقيادة، ومعرفة، وتوظيف أموال عامة.

إذا أرادت السياسة المالية أن تجعل من المبدأ الدستوري مبدأً له معنى أو هدف، فعليها أن تدرس هذه التوجيهات الجديدة. على الولايات أن تبدأ الآن كي يتسنى لها الاستفادة بصورة كاملة من الفرص التربويّة التي تنشأ، وأن تبقى دائماً متيقظة لقيّمها من أجل جميع المواطنين.