

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 تعليماً متمسماً 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 اصطفاوية قوامها فرز المتعلمين إلى فئات طبقية متفاوتة؟ وهل يمكن اعتبار المدرسة إيديولوجية وظيفية 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 اللوج أو من حيث نوعية التعليم. وتلك المبادئ تعد معايير لتحقيق الديمقراطية داخل فضاء المؤسسة التربوية. فكيف ورد هذا المفهوم في الوثائق التربوية في المغرب انطلاقاً من الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح مروراً بالمخطط الاستعجالي؟

أولاً : 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 مؤكداً 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 مبدأ 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، لا بد 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.

وعلينا 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 توفير 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 ديمقراطية 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 بلوغ هذا المقصد فأكد في المادة 27 من الدعامة الأولى ضرورة بذل «كل الجهود لاستقطاب جميع المتدربين، وضمان تدرجهم الدراسي على نحو متواصل، مواظب ومكمل 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 تتم 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 ديمقراطية 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 لوج التربية والتكوين» عبر توفير المستلزمات المبسرة للتربية والتكوين بهدف تحقيق الولوج التام

التربية 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 تـمدرس أبنائها، في أفق تعميمه إلى نهاية التعليم الإعدادي كلما أمكن ذلك، ضمنا لمواصلة التـمدرس إلى نهاية التعليم الإلزامي». هذا التعميم الذي يجب مصاحبته بآليات «كفيلة بضمان التتبع الفردي للتلاميذ، واعتبار الدعم التربوي المكثف حقا للمتعلـمين المتعثريـن 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 السوسيو مهني».

ومن أجل بلوغ ديمقراطية مجالية، أكدت الرؤية الاستراتيجية في الـرافعة الثالثة ضرورة تخويل تمييز إيجابي لفائدة الأوساط القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصاص. لأجل ذلك تعمل الدولة على تعميم تعليم إلزامي منصف وذو جودة دون تمييز مجالي. كما تقتضي الاستجابة لمتطلبات الإنصاف وتكافؤ الفرص تخصيص التـمدرس بالوسط القروي بتمييز إيجابي يبسر تعليما بفرص متكافئة لفائدة الفتيات والفتيان بهذا الوسط، وتوفير كل وسائل تحصيل تـمدرسهم من كل أسباب الانقطاع المبكر والهدر. لهذا الغرض، يتم تعبئة جميع الشركاء وتوفير جميع الإمكانيات التربوية واللوجيستية لإنجاح هذا الورش التربوي الكبير. واتفقا على ما نص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين فإن الرؤية الاستراتيجية للتربية والتكوين أكدت على أهمية الشراكات لتعميم التعليم عبر «التفعيل الناجح لمشاركة الجماعات الترابية في النهوض بالمدرسة، وذلك بالتنسيق 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 للمتـمدرس»، 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 والتـمدرس، وتعزيزا لجاذبية المدرسة من خلال توفير الأطر الكافية والمؤهلة، وكذا من خلال تمكين مؤسسات التربية والتكوين من البنيات التحتية والتجهيزات والأدوات الـديداكتيكية اللازمة، وفضاءات التعلم والتثقيف والتنشيط والدعم والتربية الفنية بكل أنواعها، كما جاء في الـرافعة 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 لتنفيذ التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم والدعامات اليداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. 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 عاملاً أساسياً 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 والتكوين، 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 مجالاً حقيقياً للديمقراطية سواء داخل فضاءات المؤسسات التعليمية أو في محتويات المناهج، بل وحتى في تقسيمات التخصصات الدراسية. فالمؤسسات التعليمية حسب زعمهم ليست سوى فضاءات تكرر 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 المسيطرة وأخرى مُسيطر 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 لاحقاً¹.

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

كما يرى كل من بودلو (C.Baudelot) وإستابليه (R.Estabet) بأن المدرسة إيديولوجية وطبقية وغير ديمقراطية، تكرر 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 جهازاً إيديولوجياً للدولة، يعمل على تأمين سلسلة إعادة الإنتاج وعلى ترسيخ الخضوع للإيديولوجيا السائدة، معتبراً 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 الطبقيّة»⁴.

وبما أن المدرسة؛ حسب زعمهم، طبقية وغير ديمقراطية، فإنها في الدول المتخلفة والمستبدة تكرر سياسة التخلف والاستعمار، وتساهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي؛ مما جعل إيفان إيليتش (Ivan Ilitch) يدعو إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقيّة 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 نوعاً من الثقافة والمعرفة المدرسية وتشرعها. 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، 2015، 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. والأكد بأن المسافة بين المدرسية وثقافة وسط الانتماء المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية كلما كانت قصيرة، كلما كان النجاح في المؤسسة مرتفعاً. 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 الاجتماعية بالأساس وليست مدرسية، والتفوق الدراسي في حقيقته تفوق اجتماعي مغطى بإيديولوجيا الموهبة. فالمدرسة تحول التفاوت الاجتماعي في شكل نتائج تنافس منصف وعادل، وهكذا فإن منظومة التقييم المدرسي تصبح اعتبارية 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 التعلّمات بشكل عادل في إطار تكافؤ الفرص، وتوفير الإمكانيات لإظهار نبوغهم ومنحهم فرصة مواصلة تعلمهم بشكل متكافئ. بناء على ذلك يتوجب على المؤسسات التعليمية تبويء 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 حائلاً أمام الالتحاق بالتعليم والارتقاء في السلم التعليمي.

2- ديمقراطية التعليم

يكون التعليم ديمقراطياً 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، وتكليفه 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، بدءاً 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 حقيقية في العلاقات الإدارية داخل المنظومة التربوية وتجاوز الطابع البيروقراطي الذي يسودها ابتداءً من المركز وانتهاءً 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. بالإضافة 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) لصاحبها 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 الأنشطة 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.
- تكتيف قيم الديمقراطية في المناهج المدرسية.

خاتمة : ديمقراطية المجتمع في الديمقراطية التربوية

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 لديمقراطية التعليم. أكد أن المدرسة تتحمل المسؤولية الكبرى لتغيير المجتمع تغييراً ديمقراطياً عن طريق تخليق الناشئة وزرع بذور الديمقراطية فيها، إلا أن هذا التغيير لابد أن تسبقه وترافقه إرادة حقيقية للنخبة السياسية المهمة بصناعة الشأن التربوي لديمقراطية المدرسة من الإلزامية إلى التعميم والتوحيد وتحقيق الجودة. ذلك أن ديمقراطية المجتمع

وبنائها 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 لا بد أن تتضمن ما يسمح بترسيخ ثقافة الحوار وتقبل الآخر واكتساب مبادئ النقد الذاتي والتشبهت 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 بوستتيك. 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