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.