مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

ISSN *2352-9849 EISSN 2602-6929

تاريخ الإرسال: 2019 /07/21 تاريخ القبول: 2019/07/22

المدرسة في مواجهة الأسرة, الشرعية و المشروعية

بلمختار محمد رضا

جامعة البليدة 2

الملخص:

لا زالت المدرسة الجزائرية منغلقة على ذاتها رغم ما تبديه من شعارات التواصل مع المجتمع و رغم الخرجات الإعلامية المتكررة لممثليها , فهي لا تزال عمليا تصر على رفضها تفهم وضعية التلاميذ الذين يجدون صعوبات في الانسجام معها لأسباب تتجاوزهم,

بنية الأسرة اليوم تفرض عليها التعامل مع المدرسة باعتبارها مؤسسة تمتلك الكفأة في مجال اختصاصها إلا أن هذه الأخير بفعل تناسيها الصيرورة التاريخية التي انبثقت عنها

تخلق هوة بينها و بين الأسر التي بدورها تقاومها و تجعلها صورة بدون مضمون, أو أداة مشروعة تنقصها شرعية.

الكلمات المفتاحية: الأسرة, المدرسة, الشرعية, الشرائح الاجتماعية, الانتظارات الاجتماعية

Abstract

L'école algérienne est toujours fermée sur elle-même malgré les slogans diffusés par ses portes paroles à travers les masses medias. Elle persiste dans sa position, se refusant à comprendre la situation de ses élèves qui rencontrent des difficultés et n'arrivent a se mètre en harmonie avec elle.

La structure familiale oblige aujourd'hui les parents à considéré l'école comme étant une institution possédant des compétences et un savoir faire dans son domaine, alors que cette dernière néglige le processus historique qui lui a donnée naissance, processus différent de celui qu'a

connue l'école dans les pays industrialises. Ce qui avec le temps a élargie l'espace de différence deux structures.

Les familles pour leurs parts, réclamants plus d'attention, résistent à l'école en afférant a son image un contenu différent, voir un sens propre a elle, qui la rend malgré sa légalité dépourvu d'une certaine légitimité. Sociale.

Mots Clés

Famille, école, légitimité, couches sociale, attentes sociale

المقدمة:

يصنف علماء الاجتماع المدرسة على أنها ظاهرة تاريخية ظهرت بعد تضافر شروط بنيوية. ولم تكن حين ظهرت على شكلها المعروف اليوم بل و لم يكن لهذا الأخير أن يتبلور بالشكل الذي هو عليه خارج الأطر التاريخية و التحولات التي مرت بها المجتمعات التي صنعتها.

.بالفعل ظلت العائلة و لزمن طويل تحتكر الوظيفة التربوية–التعليمية و لم تظهر ألبنا التربوية الخارجة عنها لتشاركها هذه الأدوار إلا بعد فترة نتيجة لتطور المجتمع بما فيه شكل الأسرة و تنوع حاجاته و تشعب ميادين الاختصاص فيه , الوضع الذي ساعد على ظهور بنيات اجتماعية وظيفتها تلبية المتطلبات المستجدة التي لم تعد العائلة في شكلها البسيط قادرة على تلبيتها .

التحولات الاجتماعية تفرض علي بنية الأسرة اليوم التعامل مع عدد من المؤسسات الاجتماعية ذات الطابع التربوي, فلم تعد هي صاحبة الكلمة الأخيرة في هذا الحقل الاجتماعي. هذه المؤسسات بدورها لم تعد تنظر إلى نفسها كبنيات فرعية تابعة للأسرة و مكملة لها بل أصبحت اليوم تستقي شرعيتها من كفأتها المعرفية و المهنية و تعتبر نفسها مستقلة عن المؤسسات التربوية الأخرى

قد يستجيب هذا مع نمط التحولات الاجتماعية التي عاشتها و تعيشها المجتمعات المصنعة, هذه المجتمعات التي صاغت العديد من النظريات في العوم الإنسانية و الاجتماعية بحثا عن حلول لمشاكلها و إجابات على تساؤلاتها.

غير أن مضمون التغيير و شكله يختلف لما يتعلق الأمر بالمجتمعات النامية (الزراعية). هذه المجتمعات التي لا تزال فيها ألبنا الاجتماعية «التقليدية» تمارس قهرها الاجتماعي و توجه العلاقات بين الأفراد و المجموعات, و تعيش التغيير كظاهرة خارجة عنها أكثر مما هي تستجيب لحاجات المجتمع و نموه.

نحاول من هذا المنظور صياغة بعض التساؤلات التي من شأنها توجيه الاهتمام صوب موضوع تقسيم العمل الاجتماعي في المجتمعات النامية باعتباره من مؤشرات التحول الاجتماعي من جهة و كعلاقة بين التصور و الفعل الاجتماعي أو الثنائية بين الأدوار كما تحددها ألبنا الاجتماعية و متطلبات التغيير المنبثقة عن الدينامكية الاجتماعية من جهة أخرى.

ماذا عن التقسيم الاجتماعي للعمل بين الأسرة و المؤسسات التربوية الأخرى و على رأسها المدرسة ؟ هل تم تحديد الأدوار الخاصة بكل واحد منهما ؟ هل الحدود بين تلك الأدوار واضحة, ما هي مجالات التقاطع بينها ؟ و هل هناك مجالات فراغ تقع خارج مجالات التقاطع و الاستمرار بينهما ؟ كيف تنظر الأسرة إلى علاقتها مع المعلم و ما هي المجالات التي تتقبل التعاون معه فيها و التي ترفض ذلك ؟ كيف تنظر الأسر إلى العملية التربوية باعتبارها عملية تتطلب الكفاءة العلمية و تدخل المختصين؟

الإشكالية:

يندرج هذا السؤال ضمن أخر أوسع يتعلق بالطفل "كمشروع اجتماعي" و قبله الأسرة في حد ذاتها. هل هي تنظر إلى طفلها من زاوية عقلانية, كما يطرحه الأستاذ (خالد بن ميلود)[1] كيف تبني الأسرة من هذا المنظور علاقتها بالمؤسسات التربوية الأخرى باعتبارها من المدخلات التي تساهم في تحقيق هذا المشروع ؟ كيف تتقاسم الأدوار الاجتماعية معها ؟

هل يمكن للحديث اليوم أن ينحصر ضمن المدرسة على حساب المدارس ؟ هل انتظارات الأسر واحدة أم متعددة و كيف تجيب المدرسة عنها ؟ أم أن هذه التعددية غير مستوعبة و تبقى الإجابة النمطية – التلميذ النموذجي– هي السائدة ؟ [2]

ضمن ذلك تقدم كل من المدرسة العمومية و المدرسة الخاصة إجابات فرعية متعددة تبعا لمطالب الشرائح الاجتماعية التي تراودها, فهي و إن بدت في شكلها متجانسة إلا أنها في ممارستها الاجتماعية على خلاف من ذلك [3]

ماذا عن التقسيم الاجتماعي للعمل بين الأسرة و المهياكل التربوية الأخرى ؟ ما هي الأدوار المخصصة لكل منها ؟ هل الحدود واضحة, ما هي مجالات اختصاص كل منها و مجالات التقاطع و من يتكفل بمجالات "الفراغ" التي تقع

خارج التقاطع و الاستمرار ؟ ماذا عن علاقة الأسرة بالمربي و المجالات التي تتعاون معه فيها و التي ترفض ذلك ؟ كيف تنظر الأسر إلى العملية التربوية باعتبارها عملية تتطلب كفاءة علمية ليست بحوزتها ؟

تقسيم العمل الاجتماعي:

كان المعلم فيما مضى إبن الحي الذي يعمل فيه بحضا باحترام السكان يعاشرهم و يعرف ظروفهم و كانت سلطته التربوية غير قابلة للنقاش, ولكنه اليوم أصبح يأتي من مكان أخر وفقا للتعيين الإداري و أصبحت صورته مرتبطة بالوظيفة المأجورة , و يصبح محل حذر من قبل الأولياء سيما و هو غريب عنهم و عن تقاليدهم .

أليست الصراعات التي نلاحظها تتكرر على مشارف المدارس بين الأولياء و المعلمين حول مصلحة الطفل , مرجعها التداخل و عدم وضوح مجال الاختصاص كل واحد منهما ؟

لماذا تعلن المدرسة مثلا عن عجزها عن التكفل بالدور التربوي مقابل توجهها نحو مهام التعليم القابلة للتقييم و التصنيف (الدور الإداري) ؟ لماذا تطلب المدرسة من الأسر القيام ببعض المهام التي يفترض أن تقع عليها هي (الواجبات المنزلية دروس الدعم....) ؟ لماذا تحمل المدرسة الأسر مسؤولية فشل الأبناء ؟ لماذا بدورها تنتظر الأسر من المدرسة أن تقوم بأدوار تراها من مسؤولياتها و ترجع سبب فشل الأبناء إلى عزوف المدرسة عن توليها ؟

تنظر الأسرة إلى المدرسة كمؤسسة لابد أن تستجيب لإنتظاراتها و ليس كمؤسسة جمهورية تحضي بالاستقلالية (العقد الاجتماعي) لابد أن تنسجم معها . ولكنها من جهة أخرى و بشكل غير مباشر تتخذها مرجعا لتقييم أدائها .حيث أن نجاح الأبناء الذي تقره المدرسة تعتبره الأسر مؤشر على حسن أداءها لأدوارها التربوية, و منه خضوعها هي الأخرى على منوال الأبناء (التلاميذ) للتقييم المدرسي حيث أن. الأسرة التي يرسب أبناؤها هي في نظر المدرسة تلك التي أخفقت في ضبط سلوكهم بما يتوافق مع توجيهات المدرسة و إنتظاراتها.

يطرح هذا لدينا السؤال عن وضعية الأسر الغير المتكافئة من حيث مسافتها الثقافية مع النموذج المدرسي (القالب) كما يصفه فيليب بيرينو"[4]

حيث هناك أسر تضل بعيدة عن مجال المدرسة و عن كيفية سيرها وما تنتظره منهم الأمر الذي تترتب عنه صعوبات تؤدي إلى فشل الأبناء و رسوبهم.

الملاحظ في هذا المجال هو سؤ فهم المدرسة لهذا الوضع و استمرار لومها للأسر على عدم التواصل معها و تفريطها في مرافقة أبنائها و ترجع عليها مسؤولية فشل الأبناء لأنها لم تعمل بتوجيهات المدرسة.

و أما الأسر فلا تعتبر ذلك بالضرورة إهمالا بل مرده إلى الثقة المطلقة التي تضعها في المدرسة مع حرصها على عدم تدخل هذه الأخيرة في حياتها الشخصية.

هذه الإستراتجية تستخدمها المدرسة غالبا لإبعاد المسؤولية عنها فيما يخص رسوب التلميذ, و لكنها على العكس من ذلك في حالة نجاحه تطالب بها.

المسار الاجتماعي:

أمام هذا الوضع يستحضر الأولياء تجربتهم بالمدرسة قبل أبنائهم, هل كانوا من المتفوقين أومن الراسبين , هل طردوا من المدرسة و هل المدرسة مسئولة عن وضعهم الاجتماعي الراهن ؟ أم أنه و على العكس من ذلك كان استغنائهم عنها أفضل لضمان اندماجهم الاجتماعي (مثلا أصحاب الحرف و التجار و الفلاحين و الرياضيين...الذين حققوا تفوقا اقتصاديا و اجتماعيا و سياسيا رغم عدم مكوثهم في المدرسة طويلا).

هل المدرسة في نظر الأولياء كفيلة بتحقيق اندماج الطفل و رقيه الاجتماعي أم هناك سبل أخرى لبلوغ ذلك ؟

هل الأولياء الذين نجحوا في المدرسة هم من يحسنون التعامل معها اليوم , هؤلاء غالبا ما تكون بحوزتهم شهادات تفوق أحيانا ما عند الأساتذة و هم يدركون ما تطلبه المدرسة و ما يقتضيه نمو الطفل من مرافقة و ترفيه و رعاية عاطفية وتتبع لواجباته المنزلية و اتصال مستمر بمعلميه من أجل الاستفسار حول مضامين البرنامج التربوي و الصعوبات التي يعاني منها الطفل ,الأمر الذي يجعل بعض المعلمين ينزعجون من هذا التجنيد الذي يعتبرونه مفرط بينما نجدهم يعكسونه في وجه الأسر الأخرى لتبرير فشل أبنائها باعتبارها أقل تجندا و دافعية .

يولد هذا غموضا عند الأولياء و سوء فهم للآليات التي تسير بها المدرسة و هو الوضع الذي تنجر عنه مواقف الحذر و الارتياب لديهم و تجسده ردود أفعالهم الدفاعية كالغضب و الشكوى من ممارسات المعلم على أبنائهم و تعسف المدير في سلطته , على سبيل المثال نذكر ، رفض المعدل,و رفض الرسوب,و رفض التوجيه, بل و قد يصل الوضع إلى حد رفض الإجابة على استدعاء المدرسة و البحث عن تغييرها و التسجيل في مدرسة أخرى.

يتذكر الآباء علاقتهم السابقة بالمدرسة و يطرح لديهم التساؤل عما إذا كانت هذه ستعاود مع ابنهم ما فعلته معهم في السابق ؟

يفضل بعض الأولياء أمام ذلك تفادي الاتصال بالمعلمين توقعا منهم أن ذلك سيتحول إلى محاكمة و لوم حول أبنائهم (ضعاف,غير موهوبين,كسلاء, لا يبالون بأدواتهم, لا يقومون بواجباتهم,سيطردون, يشوشون على زملائهم، سيمنح لهم إنذار...) و ستوجه لهم نصائح قد يعجزون على الإتيان بها (منحه دروس الدعم، الاتصال المستمر بالمدرسة، ضرورة أخد أبنائهم إلى الأخصائي النفساني) و سينتهي بهم الأمر إلى إعادة تقيمهم ضمن فئة الفاشلين.

الوتيرة المدرسية و الوتيرة الاجتماعية:

تتميز الشرائح الاجتماعية القريبة من ثقافة المدرسة (برامج التعليم) في كونها تستخدم طرق بيداغوجية في تربية أبنائها تساعد هم على التوافق المدرسي و تنمي لديهم مهارات الاعتماد على النفس من خلال نشاطات التركيز و التجنيد إلى جانب مراعاتها الوتيرة الفيزيولوجية و السيكولوجية للطفل و ما يحتاجه من استراحة و ترفيه من أجل الاسترجاع[5] و القدرة على المواصلة كما تنمى لديه المهارات العقلية و السلوكية التي تحتاجها المدرسة من خلال نشاطات ثقافية محددة, كالموسيقى,الشطرنج, الرسم , الرياضات الفردية, كما أشار إليه الباحث.

أما الأسر الأخرى فهي على خلاف ذلك تفتقد إلى بيداغوجية تنمي الدافعية لدى أبنائها و هي تكتفي بممارسة القهر الخارجي عليهم على حساب التحفيز ، المرافقة و الاستقلالية .

كيف تتعامل المدرسة مع هذه الفروق النفسية–الاجتماعية ؟

إن الشكل المتجانس الذي تريد الظهور به كمؤسسة جمهورية غالبا ما يكون على حساب الاستمرارية الاجتماعية (نسبة الرسوب و التسرب المدرسي). بل و يمكن الذهاب بالسؤال إلى أبعد من ذلك, عما هو دور كل من المدرسة و الأسرة اليوم في تحقيق مصلحة الطفل ؟ هل الغاية الأولى لكل منهما هي تنمية شخصيته و اندماجه في المجتمع ؟

الملاحظ هو أن التخصصات التي يوجه إليها التلاميذ بعد الطور المتوسط غالبا ما تكون خاضعة لضغط الأولياء و توجيهات المدرسة المبنية على المعدلات (منحنى جوس)[6], فأين شخصية الطفل وميوله من كل هذا ؟ المدرسة اليوم تتعامل مع التلميذ دون أن تراعي الجوانب الأخرى المكونة لشخصيته[7] .

تبدو وظيفة المدرسة مزدوجة حيث من جهة يقع على عاتقها نقل الحد الأدنى من قيم المجتمع المشتركة إلى الأجيال اللاحقة تضمن من خلالها استمرار المجتمع و تلاحم أجزائه و من جهة أخرى منحهم تكوينا يضمن لكل واحد فرص عمل تقيه من التهميش الاجتماعي و السقوط فيما وصفه "دورخايم" بالانحراف المعياري . .

الانتقادات الموجهة للمدرسة اليوم سواء عبر القنوات الإعلامية أو جمعيات المجتمع المدني تجعل موقعها في المجتمع غير محددا . هل فقدت هذه الأخيرة شرعيتها الاجتماعية التي كانت تحضي بها لما لم تكن تناقش برامجها و لا طريقة أدائها ؟

هل تغير وعاؤها لتفقد استقلاليتها كمؤسسة جمهورية تقع خارج مصالح الأفراد و الجماعات ، مفسحة المجال اليوم لمدرسة ديموقراطية بدلالة مختلفة تستطيع الإجابة على إنتظارات شرائح المجتمع المختلفة [8]؟

و ماذا عن العلاقة بين «المؤسسة الجمهورية » الواقعة تحت شعار الديموقراطية الاجتماعية و إبراز الفروق التي سمح بها التعدد السياسي و التفتح الاقتصادي[9] ؟

ليس ما يتعلق بإنشاء المدارس الخاصة فحسب ولكن الاستغلال الغير المتكافئ و التوظيف المتباين للمؤسسات العمومية من قبل شرائح المجتمع, الذي جعل بعض الثانويات الخاصة تعمل خارج الوصاية و ببرامج بعضها مستورد (من فرنسا) و تستقبل أبناء السفراء و بعض رجال الأعمال و الإطارات السامية و التي تقوم بتوجيه التلاميذ بعد حصولهم على شهادة التعليم الثانوي إلى جامعات خارج الوطن.

تمارس اليوم المدرسة العمومية عنفا رمزيا من خلال استقبالها لأبناء مختلف شرائح المجتمع (تحت شعار ديمقراطية التعليم), و تقوم بتوزيع التفوق على بعضهم بحجة أن المسؤولية في ذلك تقع على عاتق الأولياء قبل المدرسة.

لم يعد التوظيف بعد التخرج أمرا مكفولا كما كان إبان «سياسة التخطيط الاشتراكي» بل أصبح هو الأخر خاضعا «للسوق» و منه تنوع الاستراتجيات الأسرية قصد منح أبنائها أوفر الحضوض لإيجاد مكانا في هذه «السوق» .

كانت المدرسة بعد الاستقلال تلعب دورا في تحديد مصير الطفل المهني و الاجتماعي و كان الأولياء يفوضونها الأمر إلى حد بعيد , أما اليوم فقد أصبح للأولياء حضور أكبر في تحديد هذا المصير, و منه تحول المجتمع إلى حقل لتنافس الفئات الاجتماعية حول التخصصات المعرفية و المهنية ذات الاعتبار الاجتماعي. جعل هذا المدرسة تتحول إلى مجال تتصارع فيه فئات و شرائح المجتمع لأجل تجنيدها لصالح مشروعها الاجتماعي بحيث تكون أداة لبسط مجال يقينها الاجتماعي عن طريق تدخلها المستمر في شؤون المدرسة و تقييم عمل الفاعلين فيها من خلال مستوى أداء أبنائهم (لا سيما إذا كان الأولياء من الأساتذة). الوضع الذي أدى إلى بروز مجال للمفارقة في قدرات توافق المدرسة مع الأسر الأقل إقبالا عليها نظرا لتباين المعرفة بكيفية سيرها و بما تنتظره منهم .

هل تغيرت غاية المدرسة اليوم ؟ هل هي تبني الكفاءات أم توزع الشهادات ؟ هل الشهادات التي تمنحها كفيلة بحماية الفرد من التهميش ؟

تبدأ معالم الانتخاب الاجتماعي تبرز في الطور المتوسط حيث تطرح في هذه المرحلة قضايا جديدة كحقوق التلاميذ و دور الأولياء, و هي مرحلة تصبح فيها المدرسة أقل توقعا و يقينا مما كانت عليه في الابتدائي و هذه المتغيرات تفرض على الفاعلين التربويين أن يضاعفوا من دافعتيهم و يرفعوا مستوى تجنيدهم في عملهم سواء المعلم, التلميذ أو الأولياء.

و هو الوضع الذي تغفله الكثير من الأسر و الذي تترتب عنه مخرجات سلبية تفسره المدرسة إما بإختلالات المراهقة أو بغياب المرافقة الوالدية .

رهانات التربية المعاصرة :

تقع على عاتق المدرسة اليوم ثلاثة مسؤوليات أساسية .

أ-توزيع الكفاءات الذي يؤهل الأفراد للعمل و الذي يقتضي أن تكون عادلة.

ب-الإندماج الاجتماعي من خلال نقل ثقافة المجتمع والتي يقتضي أن تكون مشتركة.

ج-المشاركة في تكوين شخصية الفرد والتي يقتضي أن تكون فارقيه.

السؤال, هل المدرسة تحقق هذه المخرجات ؟

الملاحظ هو أن المدرسة اليوم تخرج أربعة أصناف من التلاميذ:

أ-الذين يتوجهون إلى المدارس العليا و الشعب ذات الاعتبار الاجتماعي و التي توفر نسبة محدودة من المقاعد و هم أصحاب المعدلات المتفوقة .

ب-الذين يتوجهون إلى الشعب التقنية و العلمية بالمعاهد و الجامعات و هم أصحاب المعدلات المتوسطة.

ج-الذين يتوجهون إلى الشعب الأدبية و هي الفئة المتبقية من الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي

د-الذين لم ينجحوا و لم يصلوا إلى التعليم العالي.

يسعى الأولياء من الاحتكاك بالمدرسة إلى الحصول على المزيد من المعلومات منها قصد التحكم في آلياتها والانسجام مع سوق العمل من خلال اختيار التخصصات التي تفتح المجال إلى ذلك.

تتباين فرص شرائح المجتمع أمام ذلك حيث نجد بعضها تؤثر في مسار أبنائها و بعضها الأخر ترجئ أمرها إلى توجيهات الإدارة و بعضها الآخر لا حض لها في الاستمرار بالمدرسة .

هنا نطرح السؤال حول مضمون ديموقراطية التعليم التي لا زالت المدرسة الجمهورية تجعلها راية لها ؟

هل هدف جمعيات الأولياء القائمة اليوم هو التواصل مع المدرسة ؟ هل هي ممثلة للأولياء أم أنها هيئة شكلية تؤدي وظيفة إدارية فقط ؟ هل انصهرت المدرسة مع ديناميكية المجتمع ؟ هل لديها وسائل للتواصل مع شرائح المجتمع أم لا زالت تغلب لديها النظرة المركزوية ؟ كيف تتعامل المدرسة مع فوارق التلاميذ الفردية و الاجتماعية ؟ ما هي مكانة التلميذ في المدرسة ؟ ما علاقته بالطفل الذي يسكنه ؟ لماذا تتسع هذه المسافة كلما ارتقينا في المستوى نحو الثانوي ؟كيف تتعامل المدرسة مع الحاجات الغير تعليمية للطفل ؟

غالبا ما تهرب المدرسة عن هذه الأسئلة و تقدم بدلا منها إجابة غير واضحة المعالم و الأبعاد مثل, تكوين المواطن من خلال تعليم التلاميذ الحقوق و الواجبات بينما تتجنب النظر الموضوعي إلى المعاش اليومي للمدرسة حيث

صراعات التي يواجهها بعض التلاميذ المعبرة عن رفضهم النظام الداخلي و مواقف اللا مبالات المعبرة عن اغترابهم عن طفولتهم و حاجاتهم إلى «الاعتراف ».

و لتجاوز هذا الوضع تسعى بعض دول العالم اليوم إلى فتح المجال لإشراك التلاميذ في المجالس المدرسية إلى جانب الأولياء و الأساتذة.

الإجابة على هذه القضايا تحتاج إلى بيداغوجية و كفاءات تواصلية مع الأولياء يمكن المدرسة من تجاوز الصورة النمطية الموروثة التي تجعلها هيئة فوق الجميع تلزم غيرها بالانصياع لها و الاصطفاف وراء إنتظاراتها, متجاهلة التباين الاجتماعي لأسر تلامذتها.

مصالح الأولياء:

في غالب الحالات لا يهتم الولي و لا يسال إلا عن ابنه لا سيما و أن التلاميذ في حالة تنافس من أجل «النقطة » أو مجرد البقاء في المدرسة . كيف يمكن في خضم هذه الانفرادية أن يجتمع الأولياء ضمن هيئة مشتركة تنظم تواصلهم مع المدرسة ؟ ما هي القيم القادرة على تجميعهم في هذا المجال ؟

الملاحظ هو أن الأولياء غالبا ما يجمعهم الحديث عن المشاكل المادية للمدرسة و لا يجدون المجال المكاني أو الزمني الذي يناسب كل واحد منهم لحضور الاجتماع. كيف يمكن الوصول بهم إلى التضحية بمصالحهم الخاصة لأجل المصلحة المشتركة إذا كانت المدرسة تقدم أجوبة موحدة لمشاكل متنوعة (فردية) ؟.

لعل غياب التمثيل الأسري في اللجان التي أشرفت على الإصلاح التربوي منذ 2004 (المقاربة بالكفاءات) له دلالته في هذا المجال, كما أنه لا حض للأولياء عند حضورهم المجالس المدرسية من توجيه العمل البيداغوجي أو إثراء البرنامج و لا حتى التأثير على قرارات الوزارة الوصية التي تغلب عليها الفوقية المركزية.

لا تزال المدرسة عمومية كانت أو خاصة منطوية على ذاتها منشغلة عن ترقية الوعي الاجتماعي الذي من شأنه بلورة و تنظيم المطالبة بحقوق الأولياء. يرجع ذلك إلى خشيتها من فتح المجال أمام المزيد من تدخل المجتمع في إدارة شؤونها الأمر الذي تعتبره المدرسة مساس باستقلاليتها و مكانتها (حدا لاحتكارها).

لعل من أسباب هذا الوضع أيضا هو غياب التنسيق بين ممثلي الأولياء الذي بناءا عليه يمكن صياغة سياسة مطلبيه و تشاركية في هذا المجال. الأمر الذي يجعلها هيئة شكلية محدودة النشاط على المستوى المحلي بل و الفردي غالبا, حيث تبقى جمعيات أولياء التلاميذ معزولة عن بعضها عبر المناطق المختلفة في البلدية الواحدة, تعاني وحدها من مشاكل مدرسية لا تدري بها الجمعيات الأخرى في المناطق الأخرى من نفس الولاية .

كما أن جل الاهتمامات المطروحة لم تتجاوز المجالات المادية (الطاولات,المطعم, النقل, التدفئة, المكيفات, الكتاب المدرسي.....) و أحيانا بشرية تتعلق بالمعلم دون أن ترقى إلى البرامج و الطرق البيداغوجية و الوتيرة السيكو-فيزيولوجية للعملية التربوية...الخ.

من يملك المدرسة:

هناك بالفعل حاجة إلى فتح النقاش حول المدرسة ولكن من الذي يحدد أهداف المدرسة و مبادئها, المعلمين, الأولياء, التلاميذ, الخبراء, الوزارة ؟

كيف يمكن في إطار التحولات البنيوية الإجابة على ذلك و فتح المجال لتجاوز المدرسة الإيديولوجية نحو مدرسة فاعلة ومستوعبة لتطلعات شرائح المجتمع المختلفة ؟

المدرسة اليوم مفتوحة على الأولياء الذين يفقهون لغتها فقط (القريبون من ثقافتها) و هي غير مكترثة بترقية تواصلها ليشمل الشرائح الاجتماعية الأخرى ما دام وجودها فائم على المشروعية . كيف يمكنها حينئذ تحقيق التلاحم الاجتماعي الذي يقع على عاتقها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية؟

تجد المدرسة نفسها اليوم رهينة الاستقطاب الاجتماعي الذي تمارسه عليها الشرائح الاجتماعية المتنافسة. كيف لها أن تراعي الفروق الاجتماعية للتلاميذ و حرياتهم الفردية ؟

يتعذر تاريخيا تجاوز الصراع القائم بين الأسرة و المدرسة إلا أن التفاوض الاجتماعي يبقى سبيل ممكن للحد من مآلاته الاجتماعية.

يقترن وجود المدرسة ببناء الدولة الوطنية و بالقيم الجمهورية الديموقراطية الشعبية ما يجعل أي مساس بهذه المؤسسة هو مساسا بهذه القيم , الأمر الذي حد من قدرة النقاشات، التي تطرحها بعض الجمعيات حول حقوق التلميذ و الأولياء و محتوى البرامج و البيداغوجية المتبعة ،على تجاوز هذا الإطار.

بينما يقتضي الطرح اليوم مواكبة ديناميكية اجتماعية من نوع أخر و الانتباه لانتظارات اجتماعية مختلفة دون أن تفتقد المدرسة دورها الإدماجي و الناقل للثقافة بين الأجيال.

ما هي القنوات المتاحة اليوم للمدرسة من أجل التفتح على الأولياء و إشراكهم في بناء المدرسة المراد ترقيتها ؟ ما هو الوقت الذي تخصصه المدرسة للاقتراب من الأسر و هل يدخل ضمن إستراتجيتها انشغالاتها شرح ماذا تريد فعله و كيف ؟

هل تشكل الأسرة, باعتبارها المربي الأول في المجتمع, طرفا فاعلا ضمن مفهوم الجماعة التربوية المنصوص عليها في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08 ؟

جاء في القانون التوجيهي لوزارة التربية الوطنية, المادة 19 فيما يتعلق بتعريف الجماعة التربوية أنها: « تتشكل من التلاميذ و من كل الذين يساهمون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تربية و تكوين التلميذ و في الحياة المدرسية و في تسيير المؤسسات المدرسية»[10] بمعنى أن الأسر وباقي الإطراف الاجتماعية المتدخلة في العملية التربوية و التعليمية – كالجماعات المحلية و وسائل الإعلام و النوادي الرياضية و دور الحضانة والمراكز الصحية – على قدم من المساواة, غير أن هذا التدخل يختلف كما و نوعا و يفتقد إلى الرصيد التاريخي الذي يتيح له الحضور الفعال داخل المجموعة .

لماذا تغييب الأسرة ؟

تجد الكثير من الأسر اليوم صعوبات في تأطير أبنائها و فهم المستجدات البيداغوجية المتبعة في المدارس ما يضطر بعضها من ميسوري الحال إلى طلب المساعدة (الخارجية) من المعلم عبر شبكة الدروس الخصوصية أو الإرشاد النفسي في بعض الحالات,بينما تبقى الأخرى عاجزة على مرافقة أبناءها وتحسينها.

هذه الصعوبات ترجع في نسبة منها إلى الشروط التي تتم فيها عملية التعلم و التي لا صلة لها في الغالب بمتطلبات بيداغوجية الكفاءات (اكتظاظ الأقسام , الكثافة الزمنية التي لا يتيح للتلميذ مجالا للاسترجاع ,تداول مفاهيم تفوق مدركات المتعلم, استمرار أساليب الحشو ,المفارقات بين النظري العملي ,غلبة التكوين النظري للمكونين وضعف مخرجاته,نقص الوسائل البيداغوجية,نمطية التقويم ,الطابع الرقابي للإدارة....),* إلى جانب الصراعات الدورية لتي تتخبط فيها المدرسة العمومية بسب الأوضاع الاجتماعية للمعلم و تدني ظروف العمل. كما أن غياب التمثيل الفعلي لأسر التلاميذ يؤدي إلى عرقلة الحوار بين الوزارة و الجماعات المحلية و جمعيات لأولياء.

حيث أن الأسرة باعتبارها المؤسسة القاعدية للتنشئة الاجتماعية يفترض أن تكون المعني الأول بالقضايا تربية و التعليم المتعلقة بأبنائها و أن تكون الأكثر تفكيرا في المدرسة و مسألة لها إلا أن الممارسات المركزية أبعدتها عن هذا الدور و لم تهيأ لها شروط الارتقاء إليه بل و فضلت أن تجعلها طرفا ثانويا والأقل استشارة من قبل "السياسات" التعليمية المتتالية .

و هذا ما أدى إلى توسيع البون مع هيأت الإدارة والتخطيط فيما يتعلق بالتصورات الاجتماعية للمدرسة و التعليم و علاقة الشرائح الاجتماعية المختلفة بها.

فعلى سبيل المثال لا توجد دراسات تعرفنا بتصور شرائح المجتمع المختلفة لمفهوم" الحق في التعليم " الذي أكدت عليه منظمة اليونسكو في مؤتمر دكار المنعقد في 2000- و كيف يتمفصل هذا الحق مع الحقوق الاجتماعية الأخرى كالصحة و الشغل و التعليم و السكن و النقل و حرية التعبير...الخ.

أضف إلى ذلك المقاربات المركزوية للبرامج التربوية التي تقدمها التنظيمات العالمية (اليونيسكو، الأليسكو، الأيسيسكو، منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية...) المتجاهلة للفروق الاجتماعية و الثقافية بين المجتمعات و التي تسعى من منظور التقسيم العالمي للعمل إلى بلورة نمط من الأدوار يختص بها المواطن في دول المحيط[11].

كذلك تجاهلها الاستراتجيات الجماعية لحساب الاستراتجيات الفردية ,كما هو الشأن في بلدانها, بينما تشير الدراسات إلى أن ثقافة المجتمعات النامية مغايرة لما هو موجود في أوروبا و أميركا, حيث يرتبط تعليم الأبناء بالاستراتيجيات العائلية أكثر[12]

تدخل الاستراتجيات التربوية ضمن مشروع اجتماعي حيث هي لا تستجيب فقط لحاجات اقتصادية و لا تكتفي بإعادة الإنتاج الاجتماعي و الثقافي بل تتجاوزه إلى الحراك الاجتماعي.

كما أن الأسر ليست متكافئة أمام « العرض المدرسي » (المقاعد المتاحة, الاختيارات المتاحة ,البيداغوجية المتبعة) سواء أكان ذلك بين المناطق المختلفة من الوطن أو بين الشرائح الاجتماعية .

و تشير دراسات أجريت مؤخرا في البلدان النامية إلى وجود مشروع لفرض المعايير الأوروبية على المدرسة و التعليم الغرض منه هو تكريس " **نظام تعليم عالمي جديد** " يتم بشكل غير متوافق مع الديناميكيات الاجتماعية. هذه الأخيرة التي تسجل مقاوماتها من خلال المحاولة المستمرة لإبداع السبل و اختلاق الشروط لتفاديه و تجنب الوقوع في الحلقة المفرغة دون تحقيق " **التعليم للجميع** " والاستمرار في سياسة تمويل برامج الإصلاح, إلى غاية عجز المنظمات العالمية على توفيرذلك ؟[13]

من الأمثلة الدالة أيضا على تغييب المشاركة الأسرية في المشاريع التربوية و الإصلاحات التي تعنى بالطفل و المدرسة تلك المتعلقة بتنظيم الإطعام و النقل و التهيئة المدرسية التي تم تحويل مسؤولياتها إلى الجماعات المحلية ,في ظل استمرار غياب شبكات التواصل مع الأسر على المستويات المختلفة المحلي، الجهوي والوطني.

أين هي اللجان و الجمعيات التي تهتم ببحث و تشخيص الصعوبات المدرسية عبر مختلف جهات الوطن ؟ أين هي قنوات التواصل التي تربط بين هذه التنظيمات و أسر التلاميذ من جهة و بينها و بين المدارس من جهة أخرى لأجل صياغة أرضية مطلبية وطنية و جهوية ؟

إن ما تعرضه وسائل الإعلام عن ذلك من حين لآخر وفق مقتضيات الظرف لا يكفي لتمثيل تلك الحاجات الموزعة بين شرائح المجتمع و جهات الوطن ؟

لماذا تبقى نقابات عمال التربية هي الهيئة الاجتماعية الوحيدة التي تتدخل اليوم في نقد الخدمات المدرسية سواء ما تعلق منها بالوصايا التربوية أو بالمجالس المحلية ؟

الخاتمة:

لا زالت المدرسة الجزائرية منغلقة على ذاتها رغم ما تبديه من شعارات التواصل مع المجتمع[14] و رغم الخرجات الإعلامية لممثليها , فهي لا تزال مصرة من الناحية العملية على رفضها تفهم وضعية التلاميذ الذين يجدون صعوبات في الانسجام معها لأسباب تتجاوزهم, إختلالات أسرية, الفقر, بعد المسكن و خطورة , الطريق , صعوبات التضاريس و المناخ, الذهنيات السائدة في بعض الجهات بخصوص الفتيات

لا زالت تستبعد عنها كل المسؤولية كما جاء في التصريح الأخير لوزيرة التربية في لقاءها مع ممثلي وزارة الداخلية و الجماعات المحلية (الدخول المدرسي 2017-2018) عند الحديث عن القانون الأساسي للإبتدائيات الذي صدر في أوت 2016 الذي يحدد بدقة المهام والمسؤوليات بين مختلف الوزارات. حيث أن المشاكل التي لازالت تعاني منها هذه الخدمات ليس مردها إلى الوصاية بقدر ما هي راجعة إلى التعقيدات على المستوى المحلي (البلديات)* والتأخر في تسديد مستحقات المقاولين والمموّنين الذين رفضوا الاستمرار في تقديم الخدمة.

وكشفت ذات المسؤولة أنه تم في 21 أوت 2018 اجتماع مجلس وزاري مصغر تناول بالدراسة هذا الموضوع و تم اتخاذ التدابير اللازمة للتكفل بملف الإطعام والنقل المدرسي بالإضافة إلى رفع التجميد عن المشاريع الأساسية في بعض المناطق سواء منها الصعبة أو التي عرفت ترحيل السكان .

إن تشكيل هيئة مدنية تمثل الأسر من شأنه أن يتدخل كآلية ضبط في تتبع عمل المؤسسات و التنظيمات المختلفة التي تتعامل مع التلميذ بما لن يدع مجالا لها لتتجاوز دورها و تشغل الفراغ الناتج عن تغييب الأسر و بسط نفوذها تحت شعار الدفاع على حقوق التلميذ .

المراجع :

[1] . K Benmiloud, La raison para magique, « sous développement et mentalité », Algerie Edit Dahlab, 1996 P 09.

[2] M Crahay. « Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? », dans L'école peut-être juste et efficace ?, Éditions Boeck, Belgique 2000. P 69.

[3] M Madi..L'école en debat. Ouvrage collectif, "reflexion" , Algerie Edit Casbah 1998

[4]Ph Perrinoud. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages Bruxelles De Boeck 1998.

[5] F Testu.Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chrono biologiques et chrono psychologiques Paris, Masson, 2008.

[6]من الطبيعي في التربية الجماعية, في كل مرة نقوم خلالها بتعليم كل التلاميذ بمنهج واحد وأهداف تربوية واحدة وطريقة تدريسية واحدة وأنشطة تعلم واحدة خلال فترة زمنية واحدة هي الحصة الدراسية ,أن نحصل على توزيع عادي لتحصيلهم ,مقارنٍ في الغالب بالتوزيع العادي لقدراتهم الفردية التي دخلوا بها العملية التربوية .يعنى , يتخرج المتفوق منهم متفوقاً والمتوسط متوسطاً والضعيف ضعيفاً.

[7] A Si moussi , Elève contre enfant, regard psychologique sur l'école ,Algérie , Enag-Inre, 2002

[8] P Bourdieu et J-C passeron. Les héritiers « les étudiants et la culture »Les éditions de minuit. Paris 1964.

[9] M Madi et autres. L'Ecole en débat, ouvrage collectif, réflexions, Casbah éditions, Algerie 1998

[10] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية,وزارة التربية الوطنية,النشرة الرسمية للتربية الوطنية,القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

* الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية,وزارة التربية الوطنية, المنشور رقم 62 المؤرخ في 31 جانفي 2013 , المتعلق بموضوع : تنظيم عملية التقويم التربوي للتعليم الإلزامي.

[11] S AMIN Le développement inégal Essai sur les formations sociales du capitalisme périphérique Paris , Minuit 1973

[12] C Herbaut. & . J. W Wallet. Des sociétés des enfants –« Le regard sur l'enfant dans divers cultures », Villes plurielles, Paris, L'harmattan. 1996 ,

[13] Marie-France, « Ecole et mondialisation, vers un nouvel ordre scolaire » ?, Paris, Cahiers d'études africaines, 1-2003 (N°169-170), P.143-166.

[14] Ph Perrenoud. L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société ? Texte revu et complété d'une conférence présentée dans le cadre de la Journée syndicale des enseignants neuchâtelois, La Chaux-de-Fonds. Faculté de psychologie des sciences de l'éducation Université de Genève. 14 novembre 1990

* حمّلت وزيرة التربية السلطات المحلية مسؤولية عدم تنفيذ القرارات التي تتخذ على المستوى الوزاري (الداخلية تخصص ميزانية هامة لشراء حافلات النقل المدرسي غير أن السلطات المحلية تفضل استئجارها من الخواص)،كما أن الغذاء المقدم للتلاميذ غالبا ما لا يتطابق مع الغلاف المالي المخصص له و نوعيه الوجبة التي يفترض أن تقدم للتلميذ مشيرة إلى أنه لابد على المجتمع المدني أن ينظر في نوعية و مستوى رؤساء البلديات الذين سيختارونهم والمواطن يجب أن يعرف أن وضعية المؤسسات التربوية من حيث الصيانة الإطعام والنقل المدرسيين تحت مسؤولية البلديات وعليهم