Vol 08 / Issue 33 / September 2024
ISSN 2568-6739 p344-364

Journal of social sciences
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin

The relationship of education to irregular migration: the phenomenon of harqa as an example

ben salah youssef *
Faculty of Arts and Human Sciences, Sfax, Tunisia

BENSALAH.YOUSSEF@GMAIL.COM
https://orcid.org/0009-0009-8180-8346

Received: 29/08/2023, **Accepted**: 20/09/2024, **Published:** 29/09/2024

Abstract: The act of education is multifaceted in which several economic, cultural, geographical and social factors overlap, and we believe that it is important for several sciences and the function of all knowledge currents (religious, artistic, mathematical, philosophical...). Our study deals with the phenomenon of non-institutional migration, or what is known in Tunisia as "burning", which is a frequent phenomenon that exerts social pressure and coercion. And turned into a source of social anxiety and peace. It is not isolated from the institutions of socialization, especially the school.

Based on this, the study was titled “The Relationship of Education to Irregular Migration or Burning.” Accordingly, we believe that the school, despite its multi-tasking, is obligated to consolidate the act of education in the young, frame it psychologically and mentally, take care of its physical development, and train the child in the behavior of self-preservation, care for and development, and the destruction of status. Social without prejudice to the agreed societal standards

Keywords: education, irregular migration, socialization, belonging, school life

**Corresponding author*

المجلد:08/العدد 33/سبتمبر 2024
ISSN 2568-6739 ص344-364
مجلة العلوم الإجتماعية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين

علاقة التّربية بالهجرة غير النّظاميّة: ظاهرة الحرقة مثالا

يوسف بن صالح *

كلية الآداب والعلوم الإنسانية صفاقس- تونس

BENSALAH.YOUSSEF@GMAIL.COM

https://orcid.org/0009-0009-8180-8346

تاريخ الاستلام: **2023/08/29** - تاريخ القبول: **2024/09/20** - تاريخ النشر: **2024/09/29**

ملخص: إنّ فعل التّربية فعل متعدّد الجوانب إذ تتداخل فيه عدة عوامل اقتصادية وثقافية وبيئة جغرافية واجتماعية، ونحن نعتقد أنّ هذه التّربية مهمّة عدّة علوم ووظيفة كلّ التّيارات المعرفيّة (دينية وفنية ورياضية وفلسفية وغيرها ...). ويتناول هذا العمل دراسة ظاهرة الهجرة "غير المؤسّساتيّة" -إن صحّت العبارة- أو ما يعرف في تونس "بالحرقة". وهي ظاهرة متكرّرة وتمارس ضغطا وإكراها اجتماعييْن. وقد تحوّلت إلى مصدر للقلق والسّلم الاجتماعيين. وهي ليست بمعزل عن مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية خاصة المدرسة. وانطلاقا من ذلك ارتأينا عنونة الدّراسة "بعلاقة التّربية بالهجرة غير النّظامية أو -الحرقة - وعلى هذا الأساس نعتقد أنّ المدرسة - وبالرّغم من تعدّد مهامّها- ملزمة بترسيخ فعل التّربية في النّشء وتأطريه من النّاحية النّفسيّة والعقليّة، وهي إلى جانب ذلك مطالبة بالاهتمام بنموه الجسديّ وتدريب الطّفل على سلوك المحافظة على الذّات والاعتناء بها وتطويرها وافتكاك المكانة الاجتماعية دون المساس بالمعايير المجتمعية المتّفق عليها

الكلمات المفتاحية: التربية، الهجرة غير النظامية، التنشئة الاجتماعية، الانتماء، المدرسة الحياة

* المؤلف المرسل

مقدمة:

تأثّرت مختلف حقول المعرفة والبيئات الجغرافيّة والتّيارات الفكريّة ومؤسّسات التّنشئة الاجتماعية بظرفيّة عالميّة جديدة تبدو قاهرة وقاسية على بعض الشّعوب وأضحت مسلّطة عليهم سيفا قاطعا، ممّا أسهم في إحداث تغيير جذريّ على مستوى القيم والمفاهيم وفلسفة الحياة وفي الاقتصاد واللّغة والسّياسة والهويّة والمواطنة وحقوق الإنسان والتّمثّلات، وذلك بفضل تيّار العولمة وما يحتويه من مناويل رأسماليّة ومصالح فئات دون أخرى وعدم مراعاة للخصوصيّة الثّقافيّة بالمعنى الأنثروبولوجيّ، ما ترتّب عنه لجوء شريحة من الشّباب منذ البدايات الأولى من تكوينهم في التّفكير فرادى أو جماعات مع الأسر إلى ابتكار وسائل للحدّ من التّفاوت الحاصل بين الفئات والطبقات ومحاولة العديد منهم إحداث نقلة في السّلم الاجتماعيّ ليس عن طريق المدرسة، وإنّما عبر ابتكار بدائل سريعة رغم خطورتها، وهي الهجرة غير النّظامية أو ما تعرف بلسان حال السّواد الأعظم من النّاس بالحرقة بما في الكلمة من مدلول ومعنى حارق ومارق، ممّا يجعلنا نتساءل عن مدى إسهامات المؤسّسة التّربويّة في تكوين الشّباب نفسيّا واجتماعيّا وعقليّا وجسميا والبحث عن الأسباب الدّافعة بهؤلاء الشّباب إلى التّفكير في مغادرة البلاد. فأين البديل التّربويّ لكلّ هذه المغامرات الانتحارية عند الشباب؟

من هنا تأتي هذه المحاولة لتدرس ظاهرة الهجرة غير النظاميّة في ذاتها، وفي علاقتها بالتربيّة الموجّهة لفئة الشباب بوصفها مكوّنا من مكوّنات أخرى تتعاضد في تكوين الصورة النّهائية للمجتمع المعاصر.

ويبدو أنّ معالجة هذه الظّاهرة لا تكون معالجة ذات أهمية إن لم تكن تأخذ بعين الاعتبار مناويل نظريّة وتقنيّة منهجيّة تقرأ الظّاهرة وتحاول تقديم قراءات معقولة تلامس الظّاهرة ملامسة حقيقيّة، وتجد لها حلولا تجمع على الانفتاح على اختصاصات وحقول مجاورة، لأنّ العوالم الثّقافيّة وظواهرها لا تعالج بمعالجات منغلقة أو أن تظلّ سجينة أطرها الفكريّة وبراديغماتها التّحليليّة.

على أنّنا نركّز في هذه المحاولة على ما أودعته المدرسة من قيم الأمل وحب الحياة والصّداقة بين المربيّ والتّلميذ والفضاء الذي يدرس فيه. فهذه القيم هي ما تجعل التّلميذ مقبلا على الحياة وناجحا فيها، وتضمن له استعدادات وطموحات لحسن تقرير مصيره والحفاظ على النّفس والتّدرب على الحياة وخوض التّجارب النّاجحة.

وممّا تقدّم فإنّ مجال البحث يتعلّق بدراسة سلوك يبدو من الوهلة الأولى أنّه غير سوي باعتباره سلوكا يغلب عليه جانب المغامرة بالذّات عبر الإلقاء بها في قوارب الموت. وقد انطلقنا من المدرسة لأنّها المجموعة الثّانويّة بعد المؤسّسة الأسرية المجموعة الأولية ولأنّها من أولى المؤسّسات مسؤولية عن الناشئة. فما هو المعنى العلميّ السّوسيولوجيّ لشابّ يغادر المدرسة ولا همّ له سوى الهجرة بأيّ شكل من الأشكال، فعلى سبيل المثال يفكّر 34.4% من الشّباب المنقطع عن الدّراسة في الهجرة أي بمعدّل 4 تلاميذ من عشرة. (المرصد الوطني للشباب 2015، ص44)

ومن ناحية ثانية، هناك مؤسّسات أخرى تتحمّل قسطا من المسؤوليّة عن ظاهرة "الحرقة" عند الشّباب وتتداخل الأطر النّظرية في حصر الظّاهرة والإحاطة بها من جوانبها النّفسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة والسّياسيّة وحتّى التّاريخيّة: فكيف نقرأ ظاهرة الهجرة غير المنظّمة من مختلف زواياها النّظريّة والمنهجيّة، لرصد الأسباب الدّافعة بالشّباب لمغادرة البلاد؟ مع التّركيز على الفعل التّربويّ في الحدّ من هذه الظّاهرة أو المزيد من تعميقها.

1- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة ذات البعد الوصفيّ والنّقديّ في آن، إلى محاولة رصد الدّوافع الكامنة عند الشّباب في المخاطرة بالذّات من أجل إعادة هندستها، والسّعي إلى فهم كيفية تمثّل هؤلاء الشّباب لتجربة فعل الهجرة غير المنظّمة بوصفها الملاذ الأرحب، بحسب تصوّراتهم، في ظلّ غياب البدائل المجتمعيّة. كما تصبو إلى كشف مدى تنامي الآمال المعلّقة على الهجرة لتحقيق الحراك الاجتماعيّ وتجاوز وضعهم الصّعب. فضلا عن محاولة رصد الظّاهرة من زوايا متعدّدة خاصّة في علاقتها بالمنظومة التّربويّة السّائدة ومساءلة هذه التّربية عن دورها وانعكاساتها على هذه الظّاهرة على وجه الخصوص.

2-دوافع الدراسة:

من ضمن الدّوافع التي أدّت بنا إلى النّظر في ظاهرة الهجرة غير المنظّمة هي الحيرة أو السؤال العلميّ الاجتماعيّ تجاه سلوك يبدو أنّه غير سوي لشباب تتهيّأ لهم أحلام وأفكار للخلاص من وضعهم الصّعب بحلول تكون أصعب ممّا هو عليه، بمعنى أن يفكّر الشّاب في النّجاة من وضعه البائس عبر الموت. بالرّغم ممّا يشاهده ويسمع من كوارث ونهايات مأساوية للعديد من "الحارقين"، ومع ذلك لا يتوانى هؤلاء الشّباب عن الهجرة بل أكثر من ذلك يدفع الواحد منهم مقابل ذلك الأموال الطّائلة، وكأنّه يستثمر في الهجرة أو الحرقة. لذا تبدو المسألة على درجة من التّعقيد فضلا عن كونها غريبة عن منظومة القيم التي تبدو بدورها غير ملزمة في زمن العولمة.

3-المدرسة الحياة والمدرسة الصديقة:

لا بد لنا من مساءلة المدرسة عن طبيعة العلاقات داخلها، ما خفي منها وما ظهر، وعن دورها في مستوى التّنشئة الاجتماعيّة لمرتاديها، أي معرفة أيّ "فاعل اجتماعيّ" يتكوّن خلال السّاعات الطّوال والسّنوات العديدة التي يقضّيها (التّلميذ) في المدرسة على حدّ تعبير (François) Dubet(وDanilo Martuccelli ، لا فقط من خلال حصص الدّرس، على أهميتها، بل وكذلك من خلال تلك الشّبكة المعقّدة من العلاقات بين العديد من الأطراف والهياكل ومن خلال مختلف الأنشطة والتّنظيمات والقوانين وما ينجرّ عنها من سلوك وردود فعل في سياق زمانيّ ومكانيّ ونفسيّ واجتماعي، أي ما يُصطلح على تسميته بالحياة المدرسيّة .

(Dubet François Danilo Martuccelli ,1996, P11) نركّز في هذه المحاولة على مسألة ذات بعد تربويّ ولكنّها ليست بالمعنى الكلاسيكيّ والمتداول للنّظر في مسائل العنف أو التّفاوت أو الحراك، بل نتجاوز ذلك للنّظر في مسألة استشرافية لمستقبل المدرسة. فقد انتقد "جون ديوي" ما كان شائعا من أنّ الطفل وُجِد للمدرسة، وعوّضه بشعار المدرسة وُجِدتْ للطّفل، (المدرسة المغربية ،2017، ص31) ويتعلّق "بالمدرسة الحياة" وما تكسبه من قيم الإقبال على الحياة والأمل والتّحفيز وحسن التّموقع اجتماعيا عند التلميذ، حتى يبدع ويتموضع. هذه القيم المتغافل عنها والتي تعدّ دافعا معنويّا مهمّا وركنا أساسيّا من أركان التّنشئة الاجتماعيّة المثال إذ أصبح برنامج "بيزا" في تقييمه يركّز على مدى تأهيل التّلميذ لدخول معترك الحياة

بنجاح، وذلك بقطع النظر عن البيئة الوطنيّة التي ترعرع فيها. حيث قدّر الخبراء أنّ هذا النّجاح مرتبط بالانخراط في منظومة البحث من أجل التّنمية على الصّعيد العالميّ. وبالرّغم من تحوّل المقاربات والآليات لضمان جودة التّعليم إلّا أنّ الأهداف المرسومة تبقى ثابتة وغير متحوّلة وتقوم أساسا على تنمية المعارف والتّعلّمات في تناغم مع المستجدّات العلميّة والتّقنيّة الحديثة، بالإضافة إلى اكتشاف مَلَكَةِ الإبداع والابتكار لدى المتعلّم ومزيد صقلها وتنميتها في إطار مدوّنة أخلاقيّة تعزّز قيمة المسؤوليّة والمواطنة وحق الاختلاف مع الحرص على تكافؤ الفرص بين المتعلّمين بصرف النّظر عن انحداراتهم الجغرافيّة والعائليّة والرساميل المتفاوتة فيما بينهم. ويتطلّب تحقيق هذه الأهداف أولا وأساسا إرادة لكسب رهان الجودة التي تفضي إلى تأهيل المكوّنين وتحسين البنية التّحتيّة للمدارس التّربويّة وتطوير المهارات" في علاقة بالتّقدّم المعرفيّ وبالطّلب الاجتماعيّ وإرساء "المدرسة الصديقة" التي تفتح المجال للتّطور الخلاّق.

وبناء على ما سبق نعتقد أنّه من ضمن المكاسب المثاليّة أن تغذّي المدرسة الشّعور بالانتماء في المتعلّم إلى المؤسّسة التّربويّة التي يزاول فيها دراسته، (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة، 2022، ص17) إن كانت لها رسالة تربويّة نبيلة تريد إبلاغها. فباعتبارها مجالا للعيش والتّفاعل والتّأثر والتّأثير، تعلن جميع المنظومات التّربويّة حرصها على تطوير الحياة المدرسيّة بما يساهم في تجويد شروط العيش المشترك داخل الفضاء المدرسيّ وتحسين المناخ الدّراسيّ، بما له من انعكاسات على تنشئة ذوات حرّة ومسؤولة وعلى قدر من التّوازن النّفسيّ والاجتماعيّ، وبما يمثّله كلّ ذلك من تأثير حاسم في ضمان جودة المعارف ومتانة التّكوين. (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة،2022، ص27)

ويوضح "Vitali Christian" من ناحيته أنّ الحياة المدرسيّة تقوم على مجموعة محاور تتوافق مع متطلّبات المدرسة، ومن بينها: التّنشيط المكمّل للدّراسة والتّرفيه، والحياة الديمقراطيّة (نوّاب التّلاميذ...)، ومشاركة التّلاميذ في تنظيم الحياة المدرسيّة والانضباط الذّاتيّ، والإصغاء والإحاطة بالتّلاميذ (VITALI Christian, 1997, p24).... وقد قام Delaire Guy بتتبّع تطوّر مفهوم الحياة المدرسيّة في فرنسا منذ سنة 1945، تشريعا وممارسة وتوجّهات، ليحدّد ملامح توجّهات للحياة المدرسيّة، والتي يلخّصها في ما يلي:

* اكتشاف الذّات والآخر بما يتضمّنه من إحاطة وتفاعل وتواصل.

* التّدرب على معرفة الذّات من خلال التّفاعل مع الغير.

*التّدرب على التّموقع في ظلّ مجموعة القواعد والأدوار.

*التّوافق بين المشروع الشّخصيّ ومشروع المؤسّسة التّربويّة (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعية، 2022، ص29)

ووفق هذه الأبعاد والتّوجهات، تمثّل الحياة المدرسيّة مقوّما أساسيّا في إثراء التّجربة المدرسيّة للتّلميذ بشكل إيجابيّ، وهي تجربة ممتدة زمانا ومكانا، تبدأ من اللّحظة الأولى التي تطأ فيها قدم الطّفل المدرسة من السنة الأولى إلى زمن مغادرته لها لخوض تجارب أخرى. ومثلما تساهم الحياة الأسريّة المتوازنة في توفير شروط إمكان تنشئة سليمة للطّفل، تؤثر الحياة المدرسيّة القائمة على الاعتراف بشخصيّة الطّفل والدّاعمة لفعله والمحقّقة لمشاركته والضّامنة لحقوقه في تكوين فرد متوازن مندمج في بيئته منفتح على أرحب الآفاق (المنتدى التّونسي للحقوق الاقتصادية الاجتماعية، 2022، ص17) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تحقّق جودة الحياة المدرسيّة مشروطة بحسن تنظيمها وتوفير شروط تطوّرها وتحسين خدماتها وتجويد أداء الفاعلين فيها مع التّركيز على حسن التّواصل والعلاقات عبر إخضاع النشء لجملة من الضّوابط والتّقييمات المستمرّة. كما أنّ هناك جملة من الشّروط للجودة من نوع ضمان التّكامل بين الفصل والسّاحة، وبين ساعات الدّراسة والوقت الترفيهي، مع التّركيز على قيمة التّواصل والتّحاور بين المدرّسين والإداريّين والمؤطّرين. لذلك ينبهنا " Vitali" إلى مزالق الاعتقاد بأنّ الحياة المدرسيّة منفصلة عن باقي مكوّنات المدرسة أو هي في تعارض معها لأنّ رسالتها تتكامل معها، "ولا يمكن للحياة المدرسيّة أن تشتغل إلّا في انسجام مع مختلف أبعاد المؤسّسة التّربويّة (VITALI ,1997, p24) هذه الأبعاد هي التي تجعلنا ننظر إلى الحياة المدرسيّة باعتبارها الإطار الملائم للتّلميذ والجسر الضّامن لتنشئة اجتماعية سليمة وسلامة العقل والجسم والتّوازن النّفسيّ، لإثبات أنّه ليس مجرد عنصر داخل الفصل الدّراسيّ، بل هو تلميذ وشابّ في المستقبل وإنسان مدنيّ بصرف النّظر عن اهتماماته وطموحاته. هذه الأبعاد تكون المجال الذي يمكن أن يحقّق فيه التّلميذ نجاحات لا يوفّرها له القسم والدّرس (مثل النّجاح في تنظيم رحلة ترفيهيّة، أو التّوفيق في قيادة المجموعة، أو الانتخاب كممثل لزملائه، أو التألّق في مباراة كرة قدم،) بما يُعزّز الثّقة بالنّفس ويكسب مهارات أساسية

كفنّ القيادة والمبادرة ويحقّق بذلك مكانة ما، ويدعم الانتماء داخل مجموعات مختلفة (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة، 2022، ص30).

ونفهم من ذلك أنّ الحياة في المدرسة متغيّرة ومتحوّلة فهي تتأثّر بما يحدث خارجها من تطوّر مثلما هي متأثرة بتغيرات سلوك من بداخلها، بما يفرض ملائمة برامجها ومشاريعها ومناهجها لهذه المتغيرات المعقّدة لدى اليافعين قبل مطالبتهم بالتّأقلم مع ضوابط اشتغال المدرسة، كما يفرض الأخذ بأسباب الجودة حتى تحقّق أهدافها.(المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية ،2022، ص31).

4- الانتماء وشروط تحقّقه:

هناك عدّة معاني للانتماء بحسب طبيعة الفضاء أو المجموعة أو حتى الأفكار التي ينتسب إليها الفرد. والانتماء مصدر مشتقّ من فعل انتمى، ويعني انتسب، (سعد جلال،1984، ص202) وفكرة الانتماء هي قيمة كبرى موكولة للمدرسة لترسيخها في التّلميذ واكتساب هذه القيمة يعدّ شكلا من أشكال النّجاح للمدرسة وعدم تلقينها هو تقصير منها وتغافل عن أهميتها، وله انعكاسات وخيمة على الفرد وعلى المجموعة التي ينتسب إليها وحتى على السّلم الاجتماعيّ. ذلك لأن الشّعور بالانتماء هو شعور بالارتباط بالفضاء والأشخاص ودليل تفاعل وتواصل واشتراك مع المجموعة في قيمها ومواقفها وتوجّهاتها بما يدعم تشكيل الهوية الفرديّة والجماعيّة والتّوازن النّفسيّ وحسن التّموقع ومزيد التّماسك. وحسب هرم "ماسلو" للحاجات فإنّ قيمة الانتماء تكون في قاعدة الهرم بعد الحاجات الفيزيبولوجية اللّازمة للعيش وهي حاجة اجتماعية تكون كسب للفرد لتعميق التّواصل واكتساب المكانة الاجتماعية، وهي الدّافع لتحقيق بقية الحاجات الضّروريّة في أعلى الهرم من نوع التّقدير والاحترام وتحقيق الذات.

وعلى ضوء ذلك فالانتماء مهمّ للتّلميذ لتشكيل شخصيّته وتحقيق توازنه النّفسيّ وتلبية حاجاته الملحّة "وهي حاجيات تلعب الحياة المدرسيّة دورا حاسما في توفير شروطها أو في انعدام تحققها".(المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، 2002، ص33)، لأنّها فضاء الشّعور بقيمة "النّحن" والشّعور بأنّه جزء من المدرسة وبالارتياح والطمأنينة داخلها. ويبيّن « Jerome St-Amand » أستاذ علوم التّربية بجامعة الكيبك في مقال له سنة2017 تحت

عنوان "شعور الانتماء إلى المدرسة": "الشّعور بالانتماء إلى المدرسة مفهوم معقّد ومتعدّد الأبعاد، يمكن حصره في أربعة أبعاد.

* أن يُتاح للتّلميذ أن يشعر بمهجة إيجابية تجاه المدرسة مثل الشّعور بالاعتزاز بالانتماء إلى مؤسسة تربوية بعينها.

* أن يُمكّن التلميذ من نسج علاقات اجتماعية إيجابية مع مختلف أعضاء الوسط المدرسيّ أي أواصر اجتماعية يميزها التّشجيع والتّثمين والقبول والمؤازرة والاحترام والصّداقة.

* توفير مناخ يساعد التلميذ على الانخراط بشكل نشيط وشخصيّ في محيطه وخاصة في الأنشطة التي تُنظّم داخل الفصل وخارجه.

* أن يشعر التّلميذ بنوع من الانسجام والتّآزر وحتى بنوع من التّجانس مع أعضاء المجموعة التي ينتمي إليها. (ST-AMAND Jérôme)

كلّ هذه الأبعاد يمكن أن نعتمدها للقياس أو كنموذج مثاليّ بحسب تعبير فيبر حتى ندرك مدى جاذبيّة المدرسة في ترسيخ قيمة من هذا النوع ذات البعد الاجتماعيّ والثقافيّ وحتى السياسيّ وهي قيمة الانتماء، وما لها من إشارة على الهوية الفرديّة والجماعيّة والسياسيّة والمواطنة. فمن أوكد شروط الانتماء هو الإقبال بانشراح على المدرسة وبارتياح للبقاء داخلها في فترات الاستراحة وأثناء ساعات الفراغ. ولكن ما نلاحظه هو الاندفاع والخروج بسرعة نحو الشّارع ونحو الفضاءات المجاورة فلا يدلّ سوى على أنّ المدرسة منفّرة غير جذّابة وغير حاضنة ربّما أيضا لعدم توفر القاعات والنوادي التي تحتضنهم في العديد من المدارس الابتدائية والإعدادية. مع إضافة أنّ الفضاء لم يعد جذّابا من النّاحية الجماليّة والتّنظيميّة نظرا لعدم استجابة العديد من المؤسّسات للمواصفات المعماريّة والجماليّة المطلوبة على الرّغم من أنّ القانون التّوجيهيّ يعتبر ذلك شرطا من شروط الانتماء للمدرسة نظرا للبعد البيداغوجيّ الذي يغذّي الحسّ الفنّي والاستيتيقي عند التّلميذ، ويقويّ فيه شعور الاعتزاز والانتماء وحتى الافتخار بمؤسسته التربوية. ومن ناحية ثانية فقد ورد في دراسة لسامي بالحبيب، وهو مقال حول جاذبية المدرسة حيث تحدّث في أحد العناصر عن مدى جاذبيّة المدرسة كما تساءل عن معنى الانتماء لمدرسة غير جاذبة ولمدرسة منفّرة غير حاضنة ومدرسة لا تصغي لأبنائها ولا تحقّق الاندماج. وتجمع الدّراسة في ما معناه على أنّ التّلاميذ بصفتهم الفئة المستجوبة بينوا قصورا في هياكل

التّواصل واليات الإصغاء وضعف الرّوابط وتوتّر العلاقات وعدم اهتمامهم بمدرسة تخلّت عن دورها في الإحاطة بهم، وهو مؤشر على عدم الإحساس بالانتماء. وهذا يعني أنّ المدرسة بالنّسبة إليهم فضاء يغيب عنه الاحترام لذواتهم، وهو شرط ضروريّ للاندماج وتحقق الانتماء (المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية،2022، ص35). كما بيّن هذا الباحث أنّ من أسباب انتشار المظاهر المنافية لقواعد العيش معا وتردّي الحياة المدرسيّة هو ما نشهده من "ضعف كبير لأداء آليات الحوار والإصغاء وإجراءات المرافقة النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة (المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، 2002، ص55). لذا فإنّ الفشل الدّراسيّ لعديد التّلاميذ مردّه ضعف الاندماج – والإصغاء وصعوبة التّأقلم مع الوضعية الجديدة في ظلّ ما يصرح به التّلاميذ من غياب لآليات المرافقة والتّوجيه وحسن الاعتناء ناهيك أنّ غالبية التّلاميذ لا يشاركون في النوادي المدرسية فنسبة 88% من التّلاميذ لا يشاركون في عمل النوادي والجمعيات الخيرية والمدنية (المرصد الوطني للشباب، تونس، 2015، ص35)، باستثناء القليل منهم وفي نظرهم هي نوادي مملّة لا تختلف عن قاعة الدّرس ولا تعّبر عن طموحات التّلاميذ.

ومن ضمن ما تطرقت إليه الدّراسة هو الاستراتيجيات البديلة عند التّلاميذ بالمدارس الإعداديّة والثّانوية للتّعبير عن الانتماء بما في هذه البدائل من مخاطر وهي طرق أولاها كلّ من "فرانسوا ديباي" و"ماتوشللي" قيمة في حديثه عن التّجربة المدرسيّة، وهي ثلاثة أصناف من الاستراتيجيات للتّعبير عن الانتماء بحسب ما جاء في الدّراسة. ويمكن إجمالها في مجموعات ثلاث أولهم جماعات الانتماء الهدّامة تجمع سلوكياتهم بين الإدمان والسّرقات والعنف، والثانية تستنبط برامج ترفيهيّة وتثقيفيّة ورياضيّة غير بعيدة عن المدرسة، والثالثة يطغى على اهتماماتها العالم الافتراضيّ

وقد يأخذنا هذا إلى القول بأنّ الانتماء في مدرسة الحال يغيب فيها شرط الاندماج الحقيقيّ وحسن التّقدير للذّات وللمربّي والمؤسّسة التّربويّة ذاتها.

5- صعوبات المنظومة التّربويّة:

نستند في هذا المستوى من البحث إلى المقاربة الدوركايمية التي تفسّر الاجتماعيّ بالاجتماعيّ، واقتفاء أثر المسكوت عنه في هذا "الصندوق الأسود، "بعبارة الان كولون (Alain COULON, 1997 , p89)، فالصّعوبات التي تواجهها المدرسة التّونسيّة ليست وليدة المدرسة

ذاتها فقط، بل تزامنت مع جوانب اقتصاديّة وثقافيّة وسياسيّة ونفسيّة اجتماعيّة وغيرها من العناصر في تشكيل أزمة حقيقيّة وهو ما عبّرت عنه نظريّة «بورديو» إلى حدّ كبير عن واقع المدرسة المتمثّل أساسا في خيبات الأمل في بعدها الجماهيريّ إزاء المدرسة. ويدعونا "مارسيل غوشي" إلى التّأمّل بعمق في أزمة المدرسة وتحوّلاتها باعتبارها مؤشّرات دالّة على الصّعوبات المركزيّة لمجتمعنا الذي يمثّل نفسه ويصوّر فعله (Gauchet MARCEL 1984, p11)، ومن ضمن الصّعوبات والعوامل نذكر على سبيل الذكر ضعف النتائج والمخرجات، والعنف بأنواعه، والاحتساب الجزئي للمعدلات في المناظرات الوطنية، وسيطرة المنحى الكمّي على الكيفي في البرامج، والارتقاء الآليّ، واستقالة الأسرة، والإحباط الذي أصاب العديد من التّلاميذ نتيجة ارتفاع نسبة حامليّ الشّهائد العليا للعاطلين عن العمل، والإصلاحات السّياسيّة المسقطة للمنظومة التّربويّة، وارتفاع تكاليف الدّراسة وليس من المجانية سوى الذّهاب إلى المدرسة. وهي لا تصغي إلى أبنائها ولا تحقّق الاندماج ولا تولي الأهمية الكافية للنّشاطات الثّقافيّة (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعية ،2022، ص19) فهناك تقاطع بين عدة عوامل تبرز الوضع الصّعب المحدق بالمؤسّسة التّربوية وكلّ خلل في عنصر يمكن أن يؤثّر على بقية الأجزاء الأخرى.

هنا، لا بد من التّساؤل عن أسباب هذه الصّعوبات المحدقة بالمدرسة وإلى أيّ مدى كانت المدرسة قد حدّت من هذه الضّغوطات أم أنّها مستسلمة نتيجة ظرف عالميّ معولم استعصى عليها الأمر للإصلاح إلّا بشروط؟ وهل تمّ تحويل المدرسة إلى فضاء جاذب، أم أنّ المدرسة، شأنّها شأن المجتمع، لا تغيرها القوانين على حد تعبير "ميشال كروزيه"[1]. (المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية 2022، ص50) وكيف لصانعة العقول أن يستعصي عليها أمرها؟

هنا ينبغي الإشارة أنّه لا سبيل للإجابة عن هذه التساؤلات لفهم هذا المشروع ورصد الخلل فيه إلاّ بالرّكون "لجون كلود أبريك" والتماس نظرية التمثلات، واعتماد براديغم علم النفس الاجتماعي عبر النظر في قيمة التمثلات ودورها في تشكيل الوعي الجماعيّ وأثارها على المعرفة، حيث بيّن هذا الأخير قيمة النّواة المركزيّة في تحديد السلوك والنّظرة للشيء. "إنها الواقع نفسه كما أنّها تشكل القاعدة الثّابتة التي تبنى حولها مجموع التصورات" على حد اعتبار "أبريك". (محمد حديدي،

2021، ص31) وليس المقصود بالتّمثّلات مجرّد عمليات تخيّل بل هي نشاط ذهنيّ يهدف إلى تشكيل نموذج يكون بمثابة المرجع الفكريّ يقع الاستناد عليه في كلّ التّفاعلات، وغالبا ما يقع الرّجوع إليه لا شعوريّا وبشكل تلقائيّ. (محمد حديدي،2021، ص34) فنوعية القيم التي يكتسبها الفرد تمثّل المنطلق الأساسيّ لتوجيه سلوكه ونمط التفكير في المستقبل. (أحمد زقاوة،2014، ص46)

وبناء عليه، يمكن الإشارة إلى أنّ النّواة المركزية قائمة على الحراك الاجتماعيّ، فالمدرسة تساوي صعود مكاسب مادية مستقبلية، وإذا تخلّت عن هذه المهمّة تلاشت قيمتها. وهذا التّصوّر يمكن أن تترتّب عنه العديد من السّلوكيّات التي تعادي المدرسة خاصة عندما حصلت التّحوّلات الهيكليّة للمدرسة وتراجع أدائها بحكم العديد من العوامل الداخلية والعالمية وظهور قنوات حراك جديدة من نوع الرياضة والموسيقى والموضة وغيرها وحتى المسابقات الرياضية والعاب الحظ أخلت بقيمة العمل وأصبح النظر للمدرسة نظرة يعاب عليها النماذج المنحرفة حسب "ريمون بودون". وقناة تنتج البطالين والفاشلين خاصة المدرسة العمومية. فمعرفة تدرّس ولا تفيد، ستكون عبثا، مثل متحف بلا زائرين. (محرز الدريسي،2017: 131)، فلقد فقدت المدرسة احتكار الثقافة، وهي تواجه منافسة الوسائط وثقافات الشباب التي توفر أنماط أخرى وتماهيات أخرى حسب رأي "فرانسوا ديباي".

وبهذا تكون الدراسة قد عرضت مجمل الصّعوبات التي تواجه المنظومة التّربويّة بما تقاطع لجوانب شتى، وهو ما يقودنا إلى القول بأنّ انهيار المنظومة التّربويّة يستتبعه انهيار قيميّ ومجتمعيّ بأسره ومن أهمّ نتائجه الانحرافات الحاصلة ومن ضمنها ساسة الاتجار بالبشر والدفع نحو الموت والمخاطرة بالرّوح البشريّة.

6- آثار صعوبات المؤسّسة التربوية على الشباب:

يبيّن الباحث عبد القادر الزّغل أنّ الفاشلين في التّعليم هم ضحايا الفرق بين الثّقافة المدرسيّة المطلوبة والممارسة الثّقافيّة لعدد كبير من الأسر الفقيرة والمحرومة. (فيصل غرايبية،2008، ص95) ويبدو أنّ أولى الآثار للمؤسّسة التّربويّة يكون ضحيّتها البعض من التّلاميذ المنقطعين عن الدّراسة والذين يبلغ عددهم بالآلاف سنويّا بالمدرسة الابتدائيّة والإعداديّة وحتّى الثّانويّة. وفي هذا الصّدد يقول "عبد القادر الزغل" عن هذه الفئة من الشّباب: " إنّ هؤلاء

الشباب الذين ألقي بهم في الشّارع بعد انتهاء التّعليم أصبحوا بعد كهولا بلا مهنة تجعلهم حقّا في وضع كهول. إنّ هؤلاء الشّباب الذين لفظتهم المدرسة ولم يندمجوا في المنظومة الاقتصاديّة، يكوّنون وسطهم الشّبابيّ الخاص بهم، تنتقل العصابات بسرعة من الانحراف الصغير إلى الانحراف الكبير. وهذا الوضع الصّعب للمدرسة الذي انعكس مباشرة على وضع التلميذ يرى فيه الشّباب أنّ المدرسة هي سبب مباشر عن ذلك لأنّهم درسوا بمؤسّسات تربويّة تعرف بكثرة مشكلاتها، تنمّي لديهم الشّعور بالغبن والفشل.(مجرز الدريسي،2017، ص134) فلقد بيّنت دراسة في تونس قام بها المرصد الوطنيّ للشّباب أنّ 44% من التّلاميذ انقطعوا عن الدّراسة نتيجة الرّسوب (المرصد الوطني للشّباب، تونس،2015، ص42) لذا يكون غضبه تعبيرا عن ردّة فعل عنيفة ضدّها التي لم يتمكّن من الاندماج فيها، ولذلك تكون أعمال هؤلاء الشّباب ومواقفهم أكثر شراسة تبعث على الانتفاض. ويعود ذلك بحسب رأيه إلى التّناقض بين المبادئ المدرسية التي تتظاهر بالحيادية ورافعة لشعار المجانية وتكافؤ الفرص، ورغم ذلك تمارس الإقصاء غير المعلن. فوضع هؤلاء الشّباب كعاطل بعد مغادرة المدرسة قد يتطور إلى منحرف بمختلف أشكاله. فحسب "بادي" كلّما عرف التلميذ فشلا في بداية الطّريق كلما كبرت لديه فكرة ترك المدرسة. (أحمد زقاوة،2014، ص44)

وإلى جانب ذلك فقد بيّنت الدّراسة التي قام بها المرصد الوطنيّ للشّباب أنّ 57.8% من التّلاميذ الذين يغادرون المدرسة هم عاطلون عن العمل كما أنّ 2.5 %فقط من المنقطعين يلتحقون بمراكز التّكوين المهنيّ، ممّا يحيل على الارتباط السّلبيّ بين منظومة التّكوين المهنيّ ومخرجات الانقطاع الدّراسيّ، و39 % يشتغلون (المرصد الوطنيّ للشّباب، تونس،2015، ص46). فوضع الشّباب بعد مغادرة المدرسة له عدّة زوايا للنّظر، فهو مزيج من عدّة ظروف متزامنة تزيد من صعوبات وضعيته، فهو في وضعيّة نفسيّة فاقد للأمل، وصعوبات مادية ووضعية اجتماعية يمثل فيها الشّاب عبئا على العائلة فضلا عن كونه مهمّشا على قارعة الطّريق أو في المقاهي. فيكون خارج المنزل طوال اليوم ولا يدخله إلّا في ساعة متأخّرة من اللّيل تحاشيا لأيّ إحراج من طرف الأولياء، وهو ضعيف بائس يسعى للبحث عن معنى لحياته بسلوكه العدائيّ والمنافيّ للمعايير والمتمرّد على النظم السائدة. فالشّباب يغادر المدرسة فاقدا لجملة من القيم الواجب على المدرسة ترسيخها فيه، من نوع قيمة العمل وأنّ أيّ عمل بمقابل مهمّ ومفيد ومردوده إيجابي

أفضل من الرفض لأيّ عمل والرغبة في الحصول على عمل ذي مردود عال حتى وإن كانت قلة خبرته لا تسمح بذلك. كما أن للمدرسة مهمّة مركزيّة وهي التّنشئة الاجتماعيّة وتحويل المتعلّم من كتلة جسمية إلى طاقة عقليّة تحمل في طيّاتها تجارب ومواقف ومبادئ وقواعد اجتماعية يسير على هديها مع ترسيخ قيمة المواطنة وحبّ الوطن والانتماء والحق والواجب. إلّا أنّ ما نلاحظه من برامج ومخطّطات للمدرسة ودورها الرّساليّ بحيث تعدّ الشّباب كيّ يضمن مستقبلا ماديّا عبر النّجاح المتميّز دون التّركيز على التّكوين والحفاظ على مبدأ أهمية المعرفة وتأثيرها في الفرد من النّاحية القيميّة والتّواصليّة والنّضج العقلانيّ. فأغلب المؤسّسات التّربويّة تعلّم تلاميذها الخوف من الفشل أكثر ممّا تعلمهم حبّ التّعلّم. (عثمان الميلود،2017، ص53)

هذا ما يزيد من التّشكيك في قيمة الشّهائد العلميّة وتصبح المدرسة سببا من الأسباب الدّافعة بالتّلميذ لمغادرة المدرسة، وكثيرا ما نجد الأسرة مقتنعة بقرار الابن بل تشاطره الرّأي بأنّ هذه المدرسة ليست لأمثالهم، ولا مكان لهم فيها وللعمومية خاصة. وهناك مؤشّرات تدلّ على أنّ هناك سخط على المدرسة، وهي مؤشّرات على مستوى السّلوك، فالتّلاميذ في آخر السّنة يخرجون صارخين ونبرتهم حادّة وعالية في مغادرتهم للمدرسة، يلقون بكتبهم ويمزّقون كرّاساتهم أمام المدرسة وكأنّهم يقولون لا حاجة لنا بك بعد اليوم. لأنّهم – ببساطة– لا يرون من فائدة لسنوات في المدرسة وينتظرهم مستقبل مجهول أو حتى إنّ وقع توظيف الواحد منهم في المستقبل في وظيفة عمومية لا ينال سوى القدر الضروريّ للعيش رغم الإرهاق النّفسي، ومع ذلك لا يخرج من وضع الخصاصة. وهو ينظر من زاوية أخرى إلى أنّ وضع الأب الماديّ الأجير هي صورة معابة ومشمئز منها في نظره وسببا في الوضع الذي هو عليه، لذا فإنّ هناك عملية ثأر للنّفس بتبنّي موقف عمليّ يتجاوز به المفاهيم والقيم التي تدعو للقيام بعمل شريف، وبالتّالي تصبح الرّغبة في حرق المراحل مسألة ملحّة بالنّسبة إلى هذا الشّابّ العاطل.

وبما أنّ العمليّة التّربوية ليست بالعملية البسيطة لما فيها من التّعقيد لكثرة المتغيّرات التي تؤثّر في جميع مراحلها، فإنّنا نخلص إلى أنّ مدرسة اليوم باتت تعيش وضعا مأزقيّا وما انفكّت تشكّل خطرا كبيرا على مستقبل أبنائها من حيث آثارها السّلبيّة على مرتاديها من الشّباب، بل إنّها أصبحت طرفا فاعلا في تغذية مشروع الحرقة في أذهان هؤلاء الشّباب.

7-المؤسّسة التّربويّة دافع للهجرة غير المؤسساتية (الحرقة):

مصطلح الحراقة متداول في الشّارع وحتى إعلاميا، وهو يعني الهجرة السّريّة. وفي اللّهجة المغربية تعرف بالحريك ويعود السّبب في التّسمية بهذا الاسم "الحراقة" يعود إلى أن الحرّاق يحرق أوراق هويته التي تربطه ببلده الأصليّ، بل يحرق ماضيه كلّه رغبة منه في واقع جديد. (محمد غربي، سفيان فوكه، 2014، ص147) وهي كلمة مشتقّة من فعل حرق وتعني الحرق والمحاريق، ويعني العبور بصفة غير شرعيّة لحاجز أو طابور من الأشخاص أمام دكان. من أجل الوصول إلى الجهة الأخرى من الحاجز أو الحدّ. فنلاحظ كيف أنّ هذا الفعل له صلة بالحرق أيّ بالنّار بمعنى سرعة الهلاك والموت والغرق في البحر هو سرعة الموت وهنا يتمّ ربط فعل الحرق بالغرق. (محمد غربي، سفيان فوكه ،2014، ص147).

ننتبه في هذا المستوى من البحث إلى جملة من الإخلالات الواجب على المدرسة القيام بها أثناء عمليتها التّربوية والتّعليميّة، والتي يمكن أن تكون دافعا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تفكير الشّباب في الحرقة. فهيغل على سبيل المثال اكتشف أنّ البؤس هو المشكلة الكبيرة التي يطرحها المجتمع المدنيّ ولكنّه لا يستطيع حلّها. (جون إهرنبرغ،2008، ص246) والمدرسة بصفتها إحدى المؤسّسات المركزيّة للمجتمع المدنيّ فإنّه موكول إليها القيام بعدّة أفعال وإذا تهاونت في أدائها يفقد الشّباب البوصلة في الاختيار، وينطلق في المخاطرة والمجازفة والمغامرة بحياته من أجل بحث عن معنى للفعل الذّاتيّ وتثبيت الهوية الفرديّة. ذلك لأنّ انسداد الأفق والإحساس بالمرارة وما يرافقه من تصريحات من طرف الشّباب بأنّه لا مستقبل في المدرسة العموميّة بعد اليوم التي خيّم عليها الشّعور بالضّيق والاختناق. وهذه المدرسة هي التّي تشكّل هرم الأقسام على قاعدة تفريق المجموعات المتضامنة وتفكّك الرّوابط والعلاقات وترتيب الأقسام والصّفوف حسب المحاباة، أقسام الضعفاء وأقسام المتميّزين والعاقلين، وهي تصنيفات لا تنفصل عن شكل من أشكال التّصنيف الاجتماعيّ النّاعم. (المنظومة التّربوية،2014، ص58). فلا وجود لمعايير موضوعية بل غالبا ما يطغى الجانب الجهويّ أو المعرفيّ أو الشّخصيّ. إضافة إلى غياب التّحاور والتّعبير والمهارات التّواصليّة والاجتماعية أثبتتها الدّراسات بأنّها عناصر مسّهلة للفشل الدّراسيّ وليس النّقص في القدرات والمهارات العلميّة لوحدها. (أحمد زقاوة – 2014، ص56) وتبقى دائما العراقيل التي تواجهها الدّول في تحقيق النّمو بمختلف أشكاله إلى

التّخلف والجمود والإخلالات بالمؤسّسات التّربويّة، فليس البلد المتخلّف سوى المتخلّف تربويّا. في حين أنّ التّعليم الجيّد هو الذي يعزّز فرص التّعلم مدى الحياة وتسهيل الانفتاح على تحديات العالم وتعزيز الاندماج والسّماح بمناخ خالٍ من العنف ويكون التّعليم الجيد مكمّلا لهدف التّعليم الأساسيّ بل ويتجاوزه.(https://www.grainesdepaix.org/fr/qui-sommes-nous/valeurs-odd-historique/ODD_et_GrainesdePaix/)

وقد بينت دراسات" قودفردسون" Gottfredson"2001 " أنّ نقص العدالة المدرسيّة في معنى عدم تساوي الكلّ أمام القانون المدرسيّ هو أحد العوامل المفسّرة للعنف المدرسيّ (المنتدى التونسي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، 2022، ص 140) فتطبيق القواعد القانونيّة بشكل عادل وشفّاف من شأنه أن يسهم في الحدّ من التّفاوت في الفرص للنّجاح ويجعل من التّلاميذ أكثر إقبالا عن الحياة والرّغبة في التّعلّم. فلقد أكّدت العديد من الدّراسات الدّوليّة أثر المناخ المدرسيّ في قيمة الاعتماد على الثّقة المتبادلة بين المربّي والتّلميذ. وبينت أيضا أنّ ثقافة التّسيير غير النّاجعة تكون أحيانا سببا مباشرا في مزيد انتشار العنف وكثرة النّزاعات داخل الفصول الدّراسيّة من نوع الإقصاء لذات التّلميذ بحيث يتقاسم المربّون قسطا من صناعة العنف واستفحاله. و"هكذا تسهم المؤسّسة التّربويّة في تأجيج العنف، وفي الاضطلاع بدور حيويّ في تقليص درجته أو الحدّ منه، استنادا إلى حلول تربويّة. (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصادية والاجتماعية،2022، ص141) وفي هذا الصدد يؤكد "ديباربيو" على أهمية الانتباه لدور المناخ المدرسيّ والتّركيز على آثار الطرق البيداغوجية المعتمدة والتّأكيد على مفعول المدرسة وهو يعتبر أنّ هذه الأخيرة قادرة إيجابا أو سلبا على معالجة مختلف ظواهرها كالعنف والهدر والفشل الدّراسيّ حتى لا يكون مستقبل هؤلاء الشباب على قارعة الطريق والارتماء في مجموعات غير مؤطّرة. فالمؤسّسة التّربويّة قادرة على تغيير حياة الفرد نحو الاتجاه الموجب بل ويقع في صميم اهتماماتها للقضاء على الفقر وتدريب الأبناء على التّطور الخلاق والعاطفيّ واكتساب المهارات والمواقف الضّرورية للمواطنة والمسؤولية كما ورد في تقرير اليونسكو.(اليونسكو، 2005، ص30).

ومن جانب آخر يكون ارتفاع نسب البطالة في تونس على سبيل المثال راجع بالأساس إلى طريقة عمل المؤسسات الاقتصادية التي تغرس عبر أساليبها الشعور لدى خريجي المؤسّسات التّدريبيّة، بأنّهم عاطلين عن العمل أو مجرّد جيش احتياطي. لذا فإنّ هذه الفئة تكون

لها ردّات فعل تتبنّى الأشكال الثّورية غير العملية. (فيصل غريبية،2008، ص95) فمن الطبيعيّ أن يزدادوا بؤسا وغضبا أو نقمة على المؤسّسة التّربويّة أو حتى على الأسرة نفسها التي تحتضنهم بأنّ الفقر أو الحرمان سببه الوضع الاقتصاديّ للأسرة. فكثير من الشّباب يستغرب من إصرار والديه في يوم ما على تدريسه وهو فاقد لعديد اللّوازم مقارنة بغيره من النّاجحين والمتميزين. فحتى المؤسسات الصناعيّة وأرباب العمل تمارس بدورها نوع من الإقصاء والتّحسيس بأنّ مؤهلات الشّباب التي يتلقاها في التّكوين المهنيّ غير مطابقة للمواصفات المطلوبة في سوق العمل، وهو ما يزيد من النّقمة والتّوتر والانتفاض على وضعهم والبحث عن حلّ يحرقون به المراحل برفعهم شعار إما حياة أو موت، وهو ما يساعد على الهجرة ، (فيصل غرايبية، 2008، ص95) وهذا الشّباب بوصفه تلميذا أو عاملا يمكن تصوّره على أنّه يعيش أزمة عدم انتماء إلى أيّ مجموعة اجتماعية ما يعمق انطواءه على الذّات وانحسار مجال الهوية فقط عبر الرّكون إلى الشبكة الوحيدة، وهي شباب الحومة الذين يبحثون عن الحلول السّريعة وحرق المراحل لتجاوز الوضع الصعب والبائس الذي يواجهونه. فرغم ما يبلغ مسامع هؤلاء الشّباب من مخاطر الهجرة غير المنظّمة أو الحرقة وما يشاهدونه من جثث تنتشل وزوارق تغرق، ورغم كلّ الحكايات التي تروى عن حالات الغرق لمهاجرين من مختلف الجنسيات، وعن حالات الإجرام التي تحصل أثناء الرّحلة بحيث يطبق قانون الغاب من فوق المركب، أي البقاء للأصلح أو الأقوى بحيث يكون القوي هو صاحب السلطة والقرار، فيُرْمَى الضعيف في البحر من أجل التّخفيف من حمولة المركب. وبالإضافة إلى ذلك سلوك حرس الحدود المتّعسف في غالب الأحيان. ومع كلّ ذلك لا يتوانى الشّباب في اختبار حظوظهم وخوض غمار تجربة الحرقة علّها تكون ناجحة لتمكّنهم من بناء فعل وذاتية يتموقع بها اجتماعيّا وماديّا ونفسانيّا. وعلى هذا الأساس ندرج محاولتنا في إطار ما يسميه فرانسوا ديباي بالتّجربة الاجتماعيّة.

وإذا كان الأمر كذلك في كلّ ما سبق، فإنّ وضعية المدرسة خطيرة في تقديرنا الأمر الذي يجعلنا نقرّ بأنّها مشارك فاعل في إنتاج الجريمة ومحرّك خفيّ لمشاريع سلوكية انحرافية منها مشروع الحرقة.

ولعلّ ما يثير الانتباه هنا أنّ الشّباب اليوم لم يعد هو الصّانع لعقله ولا المنتِج لمحتوى أفكاره بقدر ما هو مستهلِك لمنتَجٍ جاهزٍ ومسلَّط عليه فكر خارجيّ غريب وبعيد عن قيمه وتكوينه التربويّ...

وإن كان ذلك كذلك فإنّ هذا الواقع قد أملته ظروف شتّى وعوامل مختلفة تتداخل وتتشابك من أجل خلق حالات من الاحباط واليأس لدى فئات الشّباب وأولياء هؤلاء أيضا.

الخاتمة:

في مقاربتنا لعلاقة التّربية بالهجرة غير النّظاميّة، تتعدّد زوايا النّظر فهناك المدرسة في برامجها وبيداغوجياتها من جهة وتنامي ظاهرة العنف والتّفاوت في الفرص المدرسيّة من جهة ثانية، وإسهامات الراساميل في تحديد النّجاح أو الفشل الدّراسيّ ونوعية المخرجات وآفاق الشّباب المتعلّم من جانب الحراك الاجتماعيّ، بالإضافة إلى المحيط الخارجيّ في تحميل المدرسة كلّ المهام التّعليمية والتّربويّة والعقاب والرّدع والتّنشيط بموارد مادية محدودة وطاقات بشرية متفاوتة التكوين من الناحية البيداغوجية. هذا الوضع الصعب داخل المؤسّسة التّربويّة وخارجها أنتج جيلا من الشباب المنقطع عن الدّراسة مبكّرا ونقمته عليها وتحميلها إياها مسؤوليّة فشله الدّراسيّ، وأصبح عاطلا وفاقدا لأدنى مقوّمات الهوية والتّوازن النّفسيّ والاعتداد بالذّات. ولم يجد من حلّ سوى حرق المراحل بالارتماء في قوارب الموت والمغامرة بالذّات من أجل احتماليّة إحياء ذاته من جديد وبعث فيها الأمل المفقود وهجر البلاد بطريقة سريّة وبتواطؤ خفيّ أو معلن مع العائلة أحيانا عبر البحث عن شبكات التّسفير والحرّاقة.

فما يعاب على المدرسة هو تقصيرها من بعض النواحي القيميّة الواجب تلقينها للنّاشئة حتى يحافظ على سلامة جسمه وعقله وحبّ البقاء. وأن تظلّ المدرسة الحياة التي تلقّن التلميذ حتى وإن غادر المدرسة فهي من ترسخ فيه قيم المواطنة، لأنّه لا يمكن تكوين مواطن معتزّ بانتمائه الوطنيّ ومتفاعل مع محيطه وعصره، إلّا إذا كان متعلّما تعليما جيّدا، (محرز الدريسي،2017، ص130) مع ضرورة اكتشاف المهارات المتعدّدة في الطّفل والتّفطّن إلى أنّ النّجاح ليس بالضّرورة أن يكون داخل أسوار المدرسة وأنّ هناك مؤهّلات ومهارات يمكن للفرد أن يوظّفها خارجها سواء رياضيّة أو فنيّة موسيقية أو إبداعات وبراعة يدوية وغيرها. فالمدرسة الحياة عندما تترعرع في ذهن النّاشئة، تحجبه عن التّفكير في الحرقة والإقبال على العمليات الانتحارية

وينتبه الشّباب الذي يرغب في الحرقة إلى الوجه المظلم للهجرة غير النّظامية دون التّركيز على نجاحات البعض. فالمطلوب اليوم هو رسم ملامح انتربولوجيا تربوية جديدة تتجاوز فكرة التّفاوت والأصول الجهويّة والجغرافيّة والمحاباة والتّمييز والعنف والفشل الدّراسيّ والتّسرّب والانقطاع المتزايد وفكرة موت المدرسة وموت الأسرة إلى أفكار مشحونة بتوجّهات جديدة قائمة على أن المدرسة نواة المجتمع، والمدرسة هدفها الأوّل هو ترسيخ القيم النبيلة في النّشء في السّنوات الأولى للتّنشئة الاجتماعية. وهذا ما ينطبق على التّمكين للديمقراطية من خلال جعل المدرسة أداة لزرع قيمها في النشء، وجعلها تحضر في سلوكياتهم بشكل تلقائي، في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في المدرسة والمجتمع. (رشيد الإدريسي، 2017، ص33) وترك بصمتها الخالدة فيه مشبع بقيم الأمل والتّفاؤل وحبّ الحياة والتّفكير الموجب ومزيد التّضامن والتّعاون الجمعياتيّ وحسن التّواصل والمحافظة على البيئة وحبّ الوطن والمسؤوليّة والكرامة بدل الخروج جافّا من مختلف هذه القيم والتّفكير سوى في الحرقة لكسب المال للتّفاخر والتّباهي والتّمايز أو التّعالي عن القيم الاجتماعية والثّقافة السائدة، أو البقاء على هامش المجموعة ناقما ساخطا باكيّا متواكلا محبطا راغبا في الانتحار. والمطلوب أن تكون مدرسة حيّة مفعمة بالحياة وذات منهاج تربويّ نشيط يتجاوز التّلقّي السّلبيّ." والغرض من هذا الفعل هو إثارة عدد معين من الحالات الجسدية والفكرية والأخلاقية وتنميتها لدى الطفل" (Durkheim, 1968, p121) ومن جهة أخرى، يقترح "فرانسوا دوبي" أن يقع كسر احتكار «التكنوقراط» للمجال المدرسيّ، وتعويض ذلك بالثّقة وبالديمقراطية داخل جدرانها وخارجها، وتشريك الأولياء ورصد انتظاراتهم ومعرفة مطالبهم وإعلامهم بأهداف المدرسة وبما يجري في الصف، والإصغاء أيضا إلى الطلاب لاستعادة ثقتهم بالمعرفة وبالمؤسّسة، على نحو مؤسّس لبناء عقد تربوي يربطهم بالمدرسة. وإن ذلك سيشجع المواطنين حتما على دعم المدرسة والدّفاع عنها، وهو أمر لا يتحقّق بالإجراءات الإدارية وبالمناشير، بل بإرساء الثّقة من الأسفل، من خلال ميثاق تربويّ بين المدرسة والأولياء، (محرز الدريسي،2017، ص135) فالأسرة على سبيل المثال لها الحظ الوفير في مساعدة المدرسة على أداء رسالتها ومهمّتها، وضغوط الحياة لا تبرر تنصّل الأولياء من مسؤولية تربية أبنائهم وتكون المسؤولية بأكملها على المدرسة. إذ أن غياب الأولياء وحتى منظمات المجتمع المدني، وتسليمهم مسؤولية الأبناء للمدرسة لمفردها من شأنه أن يخلق فراغا

أسريّا كبيرا في مسيرة الطفل الدّراسيّة والاجتماعيّة والّنفسيّة، وأن يؤدي بهم إلى الانخراط في حاضنة بيئة اجتماعية غير سليمة. فغياب التّفاعلات الأسريّة وتلاشي علاقة الفرد بالأسرة يعيق النّموّ السّليم لمختلف جوانب شخصية الطفل ممّا يؤثّر سلبا على دوره في أن يكون شخصا فاعلا ونافعا لذاته ولأسرته وكذلك لمحيطه المجتمعيّ ككلّ (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعية ،2022، ص123) لأنّ التّربية فعل مشترك من عدّة مؤسّسات.

حري بنا إذن، أن نبني مدرسة العيش المشترك والحوار، مدرسة تجذير الانتماء والإقبال على الحياة. فالعلاقة بين التلاميذ ومربيهم ومدارسهم ليست علاقة صورية أو هرمية بل هي مركّبة وحمّالة لعدّة معاني، فالتلاميذ يهدون الورود لمربّيهم على الرغم من الشّكوى من معاملتهم، ويدافعون عنهم رغم نفورهم منهم، ويلعنون مدرستهم ويتغنّون بها. قد لا يكونون التلاميذ أنفسهم ولا المربيّن ذواتهم ولا المؤسّسة بعينها، لكن هي سلوكيات تتعايش وردود فعل قد تتزامن. لحظات مضيئة يجب أن نتدبرها ونستثمر عناصر نجاحها ومواطن قوتها. (المنتدى التّونسيّ للحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة، 2022، ص46).

REFERENCES

Al-Drisi, Mahrez, (2017), A reading of the book: “Ten Proposals for Changing the School”. Tabayyun Magazine, Issue 19, Arab Center for Research and Policy Studies and Doha Institute for Graduate Studies.

Al-Idrisi, Rashid, (2017), The Moroccan School, Towards a Broader Vision of Education and Democracy, Foundations, Backgrounds and Objectives, Double Issue 7/8 November.

DUBET, François, MARTUCCELLI Danilo. (1996). A l’école : sociologie de l’expérience scolaire, En demandant ce que fabrique l’école, nous aimerons savoir quels types d’acteur social et de sujet se forment au cours des longues heures et des nombreuses années passées à l’école»Paris, Editions ;du, seuil.

Durkheim, Emile. (1968). Éducation et sociologie. Paris, Les Presses universitaires de France, P121. (Édition électronique). Première édition, 1922. Collection “Le sociologue”, Sociologie —ethnologie — Anthropologie sociale

Education for All” Quality Requirements, UNESCO-, Report, (2005), Chapter One.

Ehrenberg, John, (2008), "Civil Society: A Critical History of the Idea", translated by Ali Hakim Saleh, Hassan Nazim, Beirut, Center for Arab Unity Studies, first edition.

Gauchet M. (1984). « L'école à l'école d'elle-même » -in : la démocratie contre elle-même. Paris : Gallimard, collection tel.

Gharbi, Muhammad, Fouka, Sufyan, Mashri, Morsi, (2014), "Illegal Immigration in the Mediterranean Region, Risks and Coping Strategies", Ibn al-Nadim for Publishing and Distribution, Dar al-Rawafid Cultural House, Publishers, First Edition.

Ghraibiya, Faisal Mahmoud, (2006), "How do Arab youth confront the developments of the era?" Arab Affairs Magazine, Issue 128, General Secretariat of the League of Arab States.

Hadidi, Muhammad, (2021), "From Social Perceptions to Jean-Claude Abric's Central Core Theory," Ideas and Horizons, Volume 9, Issue 1.

https://www.grainesdepaix.org/fr/qui-sommes-nous/valeurs-odd-historique/ODD_et_GrainesdePaix/

l'éducation-de-qualité-odd-4

Othmani, Miloud, (2017), "Education and Democracy, an Analysis of a State of Permanent Tension, the Moroccan School" Double Issue No. 7/8 November.

Saad, Jalal, (1984), Social Psychology, Beirut, Garyounis University Publications.

ST-AMAND Jérôme, « le sentiment d'appartenance à l'école » (aqep.org) .pdf

The School in the Eyes of Parents, (2015), "A Survey Study of Families' Attitudes towards the Educational System," National Youth Observatory, Tunisia.

The Tunisian Educational System and the Problem of Quality," (2022), Forum Booklet No. 5, Tunisian Forum for Economic and Social Rights.

VITALI, Christian. (1997) . La vie scolaire, Paris, Hachette Education.

Zakawa, Ahmed, (2014), "Determinants of Academic Success: A Socio-Psychological Approach," Psychological and Educational Studies, Issue 12.