

نماذج من أواصر الشباب وتفاعلاتهم

تضامانات تلمذية في الوسط المدرسي التونسي

Examples of the bonds of youth and their interactions

Apprenticeships in the Tunisian school community

محرز الدريسي - أستاذ علم النفس التربوي / باحث متعاقد مع المعهد العالي للتنشيط
الثقافي والشبابي، تونس. 14-54

mehrez.conseil@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/08/31 تاريخ القبول: 2020/09/26 تاريخ النشر: 2021/08/20

الملخص

تكمن أهمية دراسة التضامانات التلمذية في سياق الوسط المدرسي التونسي في فتح
كوة في "مجتمع التلاميذ"، بغية فهم تفاعلاتهم وشكل تبادلاتهم العامة، التي كثيرا ما تغيب
تحت أكوام الإصلاحات التربوية والاجراءات البيداغوجية والمؤسسية. كشفت المدرسة
بتحولاتها البطيئة، المرئية واللامرئية، بأنها مرآة تعكس ما بخارجها وما بداخلها، وتبدو مثل
فضاء/هيكل دينامي يتموج فيه الاندماج والإقصاء في مستويات التعليم والبيداغوجيا وفي
الروابط التلمذية والتفاعلية. اشتغل المقال على براديجم "التفاعلات"، لا على براديجم "التعليم
والتعلم"، واهتم بفحص ما وراء الاشتغال الماكروسكوبي للمدرسة، بعرض نماذج تضامانات
ميكروسكوبية يعيشها التلاميذ في فضاءات الوسط المدرسي الداخلية والخارجية، والنظر في
أنماطها وطبيعتها تشكلاتها، واستنطاق خصوصية التضامانات، باعتبارها ميادين صلات خفية
وروابط ثاوية. تم إبراز بعضا مما يحتويه الوسط المدرسي من أواصر شبابية عامة وتفاعلات
جزئية وفرعية وطرفية، واختبار دور المدرسة في نسج خيوط التضامانات التلمذية داخل

فضاءاتها وأمكناتها، وذلك بمساءلة ما يدور داخل "القلعة المغلقة" ومساحاتها الملحقة بها، من ديناميات تضامنية وخبرات تفاعلية بين بين الأقران، وما يجري صلب الحياة المدرسية من انفعالات وتجاذبات ونماذج من الروابط التلمذية المستجدة.

كلمات مفاتيح: المدرسة - التفاعلات - الاندماج - التضامانات التلمذية - التنشئة الاجتماعية.

Abstract

The importance of studying student solidarity in the context of the Tunisian school environment lies in opening a niche in the "student community", in order to understand their interactions and the form of their public exchanges, which are often absent under the heaps of educational reforms and pedagogical and institutional measures. The school, with its slow transformations, both visible and invisible, revealed that it is a mirror that reflects what is outside and inside it, and looks like a dynamic space / structure in which integration and exclusion fluctuate in levels of education, pedagogy, and student and interactive links. The article worked on the paradigm of "interactions", not on the paradigm of "teaching and learning". It was concerned with examining what was behind the macroscopic work of the school, by presenting microscopic models of solidarity experienced by students in the internal and external spaces of the school environment, looking at their patterns and the nature of their formations, and exploring the specificity of solidarity, as fields of connections Subtle and paranormal links. Some of what the school environment contains in terms of general youth ties, partial, subsidiary and peripheral interactions, and examining the school's role in weaving the strings of student solidarity within its spaces and enabling them, were highlighted by questioning what is going on inside the "closed castle" and its attached spaces, in terms of solidarity dynamics and interactive experiences

between peers, And what is going on in the core of school life from the emotions and interactions and models of the new student bonds.

Keywords : The school- Interactions- integration- student solidarity- Socialization-

مقدمة:

يقترّب تناولنا من المنحى السوسولوجي ويتعاطي مع المدرسة باعتبارها نتاج تاريخي يتطور وفق الاحتياجات الاجتماعية والثقافية، حيث يتجه دور المدرسة بدرجة أولى نحو التنشئة الاجتماعية وتزويد القيم والمعايير والمعارف الضامنة لاستمرار المجتمع (Durkheim, Emile, 1973, p47)، فكل مجتمع يصوغ تصوره المخصوص نحو الإنسان/الفرد. لهذا لا تقتصر مهامها على نقل المعرفة اكتسابا واقتدارا، بل تنقل قيم التواصل والتنافس، وتنفذ ما يريده المجتمع من التربية والتعليم، وتلبي حاجياته في التماسك عبر توحيد القيم وصياغة ثقافة مشتركة. ويبرز التصور الدوركهايمي أن وحدة المدرسة من وحدة المجتمع، وتشبيها تضامانات الوسط المدرسي بطبيعة تضامانات المجتمع، وتعكس ما يدور داخله من وئام أو خلاف، محققة الانسجام داخل المدرسة على منحى "التآلف الاجتماعي" والانسجام داخل المجتمع. حيث تكون جماعة اجتماعية مندمجة كلما امتلك أعضاؤها وعيا مشتركا وتقاسموا نفس المعتقدات والسلوكات والتفاعل فيما بينهم لتحقيق نفس الأهداف. وبالتالي تعد المدرسة عامل تنشئة، وتلقين لأنظمة الفكر والعقائد والممارسات الدينية والأخلاقية والتقاليد المهنية، لضمان ديمومة المجتمع، فكل مجتمع في لحظة محددة من تطوره نسق تربوي يفرض على الأفراد بقوة لا تغلب (Durkheim, Emile, 2014, p32).

ساهمت المدرسة باعتبارها منتجا حداثيا في مأسسة التعليم، وجعلت من هياكلها مرفقا عموميا يؤدي وظائفه ضمن سياسات مجتمعية وتربوية. إذ أضحت التربية في النصف

الثاني من القرن العشرين، نتيجة التطورات الحاصلة في المجالات العلمية والاجتماعية والسياسية مؤسسة مقننة وجماعية، تُسير وفق قوانين وتشتغل وفق ضوابط إدارية وتعليمية مخصصة هيئت في فضاء هندسي (Musset, Marie, 2015, p 42) ، لتأطير فئات عمرية متقاربة في شكل مجموعات صفية (أقسام). تهدف إلى نقل المعارف في شكل مواد دراسية/تعليمية، وفق جدولة زمنية، وتعمل قانونيا وتربويا على إدماج قيم المجتمع، عبر توحيد الملامح المشتركة للمتعلمين، تجمع بين التربية والمعرفة، وبين المواقف والسلوكيات. بهذا المعنى تتحرك المدرسة وفق ديناميتين مزدوجتين، اجتماعية لا تنفصل عن تفاعلات وتضامانات تلمذية فيما بينهم داخل المؤسسة وفضاءاتها أو خارجها من جهة، ومن جهة ثانية كل متعلم لديه حاجاته ورغباته التي تدخل في تنافس مع حاجات ورغبات فرد آخر، مع خضوعهم إلى إجراءاتها وشروطها.

هذه "الصورة" المنمذجة للمدرسة كهيئة مجتمعية ترتادها أجيال متعاقبة وتمتزج صلبها العمليات التعليمية- التعلمية والتفاعلات البنينة والتاريخ الشخصي، تؤثت ذاكرة ملايين التلاميذ بصور راسخة تطبع سلوكياتهم وتفرض تضاماناتهم وخلافاتهم. إلا أن نماذجها تختلف في مضامين البرامج والبيداغوجيات المعتمدة والنظم التشريعية المسيرة حسب الحقب والبلدان، وبالتالي يحدد كل مجتمع مدرسته وطرق اشتغالها ومرجعياتها التربوية والقيمية وأطرها التشريعية المخصصة. ولا تخرج المدرسة التونسية عن هذا السياق العام، إذ يُنظر إليها باعتبارها مؤسسة لديها مُدخلات ومُخرجات وموارد تشتغل حسب السياسات التربوية المعتمدة، بوتيرة متفاوتة، وتستنسخ خارطة العلاقات "التقليدية" في إنجاز وظائفها الكلاسيكية، مع جرعات إجرائية ومؤسسية متنوعة في الإحاطة والتأطير. وأظهرت البحوث السوسولوجية والتربوية -ما بعد "دوركهايم"- أن الوسط المدرسي لا يعد فضاء متجانسا، وإنما مجتمعا مصغرا يحتوي تفاعلات وصراعات تدور داخل جدرانه (Dubet, François, Bellat, Marie-Duru, 2015, p18)، تتكون/تتصارع فيه

لعبة الانتماءات والاستراتيجيات الفردية والفتوية، ومصنع الأحلام والرغبات و"فبركة" خارطة الانجذابات/ التجاذبات لفئات عريضة من المراهقين.

يثير البحث مفارقة جوهرية في مقارنة المدرسة، بالتميز بين علمين، عالم التعليم والتربية، وعالم التفاعلات وحركية التضامانات داخلها، تقود إلى وضع الاشكالية التالية لاشتغالنا لا تهتم بالصورة الماكروسكوبية المرئية، وإنما تبحث في "مجتمع التلاميذ"، وما ينضوي في سطحه من صراعات وروابط متسترة وخصوصيات ثاوية في الالتقاء والابتعاد، الاجتماع/ الانسحاب، وما تفرزه من تضامانات ظرفية وعابرة. ننطلق من مسلمة أن التلاميذ ينشؤون "مجتمعا" موازيا -إن صحت العبارة- عن المدرسة المعلومة، ويتكرون مساحات حقيقية ورمزية يمارسون فيها ذاتيتهم بعيدا عن أسيجة المدرسة وضغوطاتهم، يعيشون فيها مراهقتهم وتلمذيتهم وتعلمهم الخاص بالتوازي أو بالتداخل مع المسارات المؤسسية والدروس الرسمية. حيث تثبت صلب الوسط المدرسي مناخات تنشئة اجتماعية متشابكة بين الاستيعاب والإنتاج التفاعلي، تتغذي من مسامات اكتساب المعارف وتشرب القيم وبناء الشخصية وتلمس مبادلات وروابط ما فوق تربوية وتعليمية. نحن خارج البيداغوجيا وفي قلب "التعلم الاجتماعي" (Bandura Albert, 2007, p26).

نهدف إلى رصد روابط وتضامانات التلاميذ في الوسط المدرسي التونسي وتحليلها وفهم تظاهراتها، ونظرا لخصوصيات الأواصر التلمذية وطابعها الذاتي، استندنا إلى مقارنة وصفية وكيفية، لرصد تمثيلات عينة من التلاميذ والمربين، بالاعتماد على مجموعة مقابلات فردية وحلقات تركيز (Focus Group). اخترنا عينة معاهد تنتمي لنفس المجال الجغرافي (معهد حمام الأنف - معهد ابن رشيق - معهد النبهاني بحمام الأنف - معهد حي عبد السلام بومهل) بضواحي العاصمة التونسية. وأجرينا (19) تسعة عشر مقابلة فردية مع التلاميذ، (11) ذكور و(8) إناث، بمعدل (5) خمس مقابلات بالنسبة لكل مؤسسة تعليمية. حرصنا أن تتصف العينة بتنوع المستويات والنتائج والاختصاصات الدراسية.

وتحدثنا مع مربين ومشرفين على الشأن التربوي، ضمن (07) سبع مقابلات شخصية، لإضفاء نوعا من التعدد في مقارنة التضامانات المدرسية. شملت الأسئلة خصوصيات التضامانات القديمة والجديدة، ومبررات الالتقاء والتنافر، ومصدر التجاذبات والتفاعلات. مكنتنا من رسم خارطة عامة للتضامانات التلمذية، وابرز ملامح القيم والأراء التي يحملها التلاميذ عن الصلات البينية. واجتهدنا في الاستفادة من مجمل ما تم التعبير عنه واستثماره في تحليل أشكال الروابط الجماعية، ما أفضى إلى مساءلة التفاعلات واتجاه التضامانات من خلال الإجابة عن السؤال الأساسي، ما الذي نعرفه في ما وراء "القلعة المغلقة" وما يدور خلف الحياة المدرسية من علاقات تلمذية بين الأقران وما تفرزه من ديناميات وأشكال تضامنية؟ هل توجد فوارق بين التضامانات التلمذية التقليدية والمستحدثة في الوسط المدرسي، ما ملامحها؟ وما خصائصها؟

1- ديناميات الاندماج بين المدرسة المرئية والمدرسة الخفية

بينت المرجعيات القانونية ودعمتها البحوث السوسولوجية والتربوية أن المدرسة ليست محايدة، ولا تقتصر على نقل المعارف ونحت القيم وضبط اتجاهات السلوك، وإنما مرآة تعكس الصراعات المجتمعية وخيارات النظام السياسي. فالاجتماع ليس وحدة مجتمعية وإنما فئات في حالة تنافس وصراع، تخضع فيه التفاعلات إلى ايعازات الانتماء الاجتماعي والثقافي. وأن التلاميذ ليسوا مجرد كتلة ديموغرافية أو اجتماعية واحدة بل تخترقها استراتيجيات فئوية وإيديولوجية و"مصلحية"، فالتمدرس يتأثر كما أشكال التضامانات بالمتغيرات الثقافية (Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean- Claude, 1970, p54) في صياغة التفاعلات والتمييزات داخل الحقل المدرسي. وعلى خلاف ما أشار إليه "بورديو"، فإن المدرسة التونسية بشكل ما وفي بداياتها التأسيسية قلصت الفوارق الأولية ولم تنجز عملية الاستنساخ الاجتماعي وإنما شكلت "مصعدا" اجتماعيا. تضعنا المقاربات السوسولوجية في لب اشكالية "المدرسة الخفية"، ففي مقابل مدرسة التضامانات المجتمعية

أو الوطنية، أي "المدرسة المرئية"، توجد تضامانات تلمذية مكانية وجزئية، تنأى من تفاعلاتهم داخل المؤسسة التربوية في أبعادها الثلاث، البعد التعليمي (المضمون/ المادة الدراسية) والبعد النفسي (النمو العرفاني) والبعد الاجتماعي (الروابط الجماعية). يعد الاندماج "مفهوم- أفق" في علم الاجتماع (Schnapper, Dominique, 2001, p17)، يعرف بما هو وضعيات تفاعل بين أفراد أو مجموعات تتقاسم نفس المعايير والقيم، ومنخرطة في المجتمع ضمن روابط اجتماعية. ويحيل الاندماج ضرورة إلى مفهوم مضاد، وهو الإقصاء (exclusion)، بمعنى أن تعارض المسارات واختلال إيقاع التضامانات، تدفع بعض الأفراد أو الفئات إلى خارج القيم المتقاسمة وعلى هامش النسق. ذلك أن كل مجتمع ينتج معايير اندماجه ويفرز هوامشه وإقصاءاته، لهذا تشتغل المدرسة وفق ثنائيات الفردية/الجماعية، والتضامن/اللاتضامن، والاندماج/الإقصاء، وبالتالي لا يمكن فك العلاقة الدلالية بين الاندماج والإقصاء في الفضاء التلمذي.

أكد "شنابر" (SCHNAPPER) أن مفهوم "الاندماج الاجتماعي" له مدلولان أساسيان، يدل المعنى الأول على وحدة وانسجام المجتمع ويخص الجماعة بصفاتها الكلية، ويحيل المعنى الثاني إلى خاصية فرد أو جماعة معينة داخل جماعة اجتماعية أكبر ويسمى "الاندماج في المجتمع" (Grange, Juliette, 2005, p 42). كما يتحدد ضمن بعدين مختلفين ومتكاملين، البعد الموضوعي ويفيد اشتراك الأفراد في تبادل الخبرات بين الفاعلين أو الجماعات المندمجة في شبكات منتجة للثروة وللإعتراف الاجتماعي (Castel, Robert, 1995, p12)، ويعبر البعد الذاتي عن تماهي الأفراد في الجماعات الاجتماعية التي ينتمون إليها ومدى قدرتهم على قول "نحن". يتميز كل مجتمع بتعدد مستويات الاندماج الاجتماعي ضمنه (Elias, Norbert, 1991, p28)، وطبيعة تموقع الأفراد في "الدوائر الاجتماعية"، والتكيف وفق استراتيجيات "المنزلة" و"الدور" داخل تفاعلات المؤسسة (المدرسة)، حيث يعرف الفرد ذاته بمعزل عن انتمائه أو عضويته في جماعات معينة)

(Crozier, Michel, Friedberg, Erhard, 1977, p66). ف"الذات"

تشكل أيضا عبر تفاعلها أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وتحقق من خلال علاقتها بالآخرين، ويتيح هذا الاعتراف الاجتماعي للفرد بأن يكون واعيا ومدركا لقيمته الاجتماعية الفعلية أو ما أطلقت عليه "ميد" مصطلح "احترام الذات".

منذ أعلن "بول فرايري" أن المدرسة التقليدية مؤسسة سلبية، لا تركز على الحوار والمشاركة وممارسة الحرية، بل هي مدرسة الصمت (Mialaret, Gaston, 1991, p43). ويقارب "كاستل" (castel) أزمة المجتمع المدرسي وبروز محدودية المدرسة، بما فيها "المدرسة المعاصرة"، وأهمية إعادة التفكير في تفاعلاتها الداخلية، لهذا يطرح السؤال هل إنّ المؤسسة المدرسية تنسج التضامانات أم تفككها، خصوصا في وضعية التلاميذ الذين لم تستطع تمكينهم من مهارات وموارد، تنقذهم من الإخفاق المدرسي الأكثر كمونا. تتعرض أشكال التنشئة الاجتماعية المدرسية إلى النقد، ويعتبرها "فرنسوا دوبي" أنها "مستنسخة من الشكل الكنسي"، لذا فهي لا تنجز نقدها الذاتي، حيث تلحق أزماتها بمحيطها، عوض توجيه النقد إلى نوعية اشتغالها (Dubet, François, 2002, p79). واعتقد طويلا أن "جمهرة" المدرسة تفيد ديمقراطية التعليم، في حين بينت التجربة خلاف ذلك، أن الظاهرتين مختلفتين، نظرا للتعارض بين تساوي الفرص وتساوي النتائج، إذ تحولت المدرسة إلى مؤسسة بيروقراطية غابت عنها البهجة. وبين "فرنسوا دوبي" أن سوسيولوجيا المدرسة كما تناولها "بورديو" و"بودون" "نسيت التلاميذ" (Dubet, François, 1991, p11)، لذا تبدو الأهمية الكبرى لإحياء فكرة التضامن، فالتضامن والأخوة يعنيان نفس المعنى، ويعرف الأخوة بأنّها "البعد المخيالي"، حيث توجد مجموعة تمثلات وأحاسيس مؤسسة للتضامن. تمكن التلاميذ من التعارف، مما يستوجب أن تُعلم المدرسة المعلمين التعايش المشترك وتمنحهم الثقة في النفس، وتدرجهم على روح المسؤولية وتسمح بقبول أن يكونوا متضامنين. وذكر "دوبي" تحت عنوان "العقل التضامني"

الجديد"، أن آلة الاندماج الاجتماعي بدت في "حالة زكام"، مع تفتت علاقة التنشئة الاجتماعية الأولية (الطفولة) وأنماط التنشئة الاجتماعية الثانوية التي يخضع لها الفرد طوال حياته، فالتضامانات ليست مسارا منتظما، بل واقعة متعددة، وهي نتاج الأفراد الذين يمارسونها (Wieviorka, Michel, 2017, p14). يتكرر الأفراد حسب "سارج بوغام" (Serge, Paugam) روابط تضامانية متحولة تثرى شحنتها الدلالية، شأن روابط "الانتساب" (filiation) و"المشاركة الانتقائية" (participation électorale) و"المشاركة العضوية" (participation organique).

شهد مفهوم التنشئة الاجتماعية انزياحات عديدة، ونقد للتصنيف الدوركيامي للتضامانات، فقد اقترحت "برشورن" (Percheron) مفهوما مختلفا، ويعني اكتساب الفرد "كود رمزي" (code symbolique)، نتاج مسارين مختلفين في تفاعلاته، مسار الاستيعاب ومسار الملاءمة. يبحث التلميذ في مسار الاستيعاب عن تقليص أحاسيس القلق، عبر تعديل محيطه ليتطابق أكثر مع رغباته، بينما يسعى التلميذ في مسار الملاءمة إلى التعديل الذاتي للإجابة عن ضغوطات محيطه (Percheron, Annick, Subileau, Françoise, 1974, p39). أفضت هذه القاعدة إلى ملاحظات حيوية في فهم التنشئة الاجتماعية والتضامانات، أولا أنها تفاعلية ومتعددة الأبعاد، ثانيا لا تختزل في نقل القيم والقواعد ولكن تنمي نوعا من "تمثلات العالم"، تتيح "إجابات سريعة ومنمطة"، يعيد الفرد ترتيبها حسب تطلعاته وخبراته (Moscovici, Serge, 1972, p 282). ثالثا تنشئ بصفة متدرجة وبطيئة "الكود رمزي"، يضم منظومة القيم الموروثة فضلا عن "نسق مرجعي وتقييمي للواقع"، واكتساب "معرفة حدسية" أو "بداية التفكير مع الآخرين"، تمكن من التصرف بهذا الشكل دون آخر، في هذه الوضعية أو تلك. كما تحيل التضامانات إلى إجابة المجموعة عن "خطر أو مجازفة" (Paugam, Serge, 2015, p12) وتوحد الأبعاد الدفاعية للاحتماء ومقاومة الصعوبات، وهو ابتكار جماعي

وثقائي "المبادلات غير تجارية". ويرتكز على سجل رمزي ومخيالي يمكن تعريفه بالأخوة، فالأفراد متضامنون لأنهم يدافعون / ينتمون إلى أساطير وسرديات ورموز تكونهم، وتجعل منهم "أخوة" (طقوس مدرسية)، فالتضامن المدرسي يتدعم ويتعزز بمواجهة التحديات ويتغذى بالآزمات (Dubet, François, 2015, p48).

لم تعلن التربية في غاياتها بناء التضامانات داخل المدرسة إلا من خلال علاقاتها المقننة، ورسخت الاعتقاد أن المعرفة لا تمر إلا عبر صفوف المدرسة والانتظام الذي دأبت عليه. قبل أن ينطلق التشكيك في مهامها والتقليص من أثرها بفعل انتشار التكنولوجيات الحديثة وامتداد الشبكة العنكبوتية في أغلب البيوت والمجتمعات. تفيد التفاعلات بين التلاميذ والروابط المدرسية وضعيات المساندة والإحساس بالانتماء إلى المؤسسة/المدرسة ذاتها، والكشف عما يجري داخل "العلبة السوداء"، ورصد أشكال التضامانات الاندماجية السائلة والصلبة، الناتجة عن "قولة" المؤسسة للعلاقات وضغطها، وإفرازها لتضامانات متشظية، التلميذ الناجح/ الفاشل، التلميذ المؤطر / اللامؤطر، التلميذ العنيف/ المسالم. تتعدد اسهامات الإصلاح التربوي وتتراكم، وتختفي تحت هذه الإنشاءات الشكلانية أو المدرسة الظاهرة "المدرسة الخفية"، في مقابل نقل المعارف والمهارات والكفايات، يظهر تحولا في القيم وطرق نقلها أو حالات الإقصاء وأساليبه المتعددة. إذ تحولت الهشاشة إلى "قدر" لعدد كبير من الشباب لعدم التهيئة الاجتماعية والفضائية للمدرسة، فالإقصاء موجود في النظام المدرسي (Van Zanten, Agnès, 2001, p22)، وفي عوالمه المختلفة. تجدر الملاحظة بأن المدرسة مصدر إقصاء إضافي، بحكم تداعيات النتائج المدرسية وتفاقم المشكلات الذاتية، وإعاقتها تطوير مواهب تلاميذها وقدراتهم الذهنية والبدنية. بدأت المدرسة تفقد دورها التربوي والمنصف، وتقلصت مدرسة "الشعب".

أفضت عمليات التمدرس إلى أشكال إقصاء خاصة بمجال التربية، تؤدي لاحقا إلى الإقصاء الاجتماعي، الذي يحيل إلى العجز عن المشاركة الفاعلة وإلى الاغتراب والانفصال عن المجتمع، وهو انتهاك مباشر للحقوق والقدرات المعترف بها في اتفاقية حقوق الطفل، إذ تقر اتفاقيات "الصندوق العالمي لحماية الطفولة" (UNICEF)، أن اختيارات مرحلة الطفولة وقراراتها تكون لها استتبعات محدّدة في مرحلة الرشد (تحدد اتفاقية اليونسيف في (الفصول 3-17-23-28-23-29-31) أن عدم التمتع بأحد هذه الحقوق يعد نوعا من "الإقصاء الاجتماعي" بما أنّها تمّ قدرات الطفل على التفاعل مع المجتمع، ذلك أن طفل مهمش هو راشد مهمش، ويمكن أن يكون للإقصاء الاجتماعي روابط لصيقة بالعنف والأمراض الاجتماعية والانحرافات. وهي مقارنة مفيدة في فهم التضامانات التلمذية، حيث تبرز أن كل فرد/ تلميذ له الحق في الحصول على الحاجيات الأساسية المتكافئة، الصّحة الجيدة، والغذاء الجيد والاندماج في مجموعة، والمشاركة في الحياة العامة والاستفادة من القواعد الاجتماعية لتثمين الذات (Sen, Amartya, 2017).

2- التضامانات التلمذية التقليدية في المدرسة التونسية

انتشرت المؤسسات التعليمية في كامل الجهات التونسية، محققة تطورا فارقا في نسب التمدرس للذكور والإناث، وفي المدن وفي الأرياف، وارتقت بالتعليم "كقيمة" مركزية في تمثيلات المجتمع التونسي وعائلاته، "المدرسة مقدسة وذات قدسية ورمزية كبيرة" (سمير الوسلائي). تطورت كافة المؤشرات الكمية والنوعية للتعليم ضمن رؤية مثمنة للمدرسة وللمعرفة، والإقرار بدور المدرسة في التنشئة الاجتماعية وبناء الشخصيات الفردية وتحقيق مسارات النجاح. تاريخيا، اعتبرت المدرسة المؤسسة - الأم للدولة الوطنية، والأداة المفضلة في إنفاذ التحديث المجتمعي، وساهمت في نفس الوقت في إنتاج نخب ذات مواصفات متشابهة "نشبه لبعضنا في السلوك والقيم وحتى في نوعية طموحاتنا وأحلامنا" (فاتن الزوالي).

ومكنت المعاهد الكبرى التي يطلق عليها "الثكنات"، التي أسست في ستينات القرن الماضي، شباب المناطق الداخلية والقصية من الالتحاق بالتعليم الثانوي والحصول على البكالوريا أو التوجه إلى اختصاصات دراسية مهنية. فتحت الأبواب لأطفال وشباب مختلف الجهات دون استثناء، وسهلت للفئات الفقيرة والمهمشة تحسين ظروفهم الحياتية وأدت دور "المصعد الاجتماعي" وعدلت خارطة النخبة في منحدراتها الاجتماعية والجهوية.

تعد المدرسة من بين وكالات التنشئة الاجتماعية (agences de socialisation) (توران، ألان، 2011، ص48)، شأن الأسرة والقرية، تقرب الأفراد وتمتد علاقاتهم المباشرة، لهذا يكون التماسك قويا إلى حد أنهم يتقاسمون قيما مشتركة. تنجز التنشئة الاجتماعية الأولية عبر الفاعلين الأولين، الأسرة والمدرسة، في حين تتم التنشئة الاجتماعية الثانوية داخل مجموعة الأقران وتكتسب داخلها القيم والسلوكات والتضامانات. وتبرز هندسة "المسافات الاجتماعية" التي بلورها "فوكو"، حيث لا يوجد مجتمع إنساني دون تضامانات بين أعضائه، فالإنسان مرتبط بالآخرين وبالمجتمع ليس فقط لضمان حمايته تجاه "نواب الدهر"، ولكن لتلبية حاجته الرئيسية للاعتراف، بما هو مصدر هويته ووجوده كإنسان. نجد هنا كل الفوائد التضامنية التي يمكنها أن تلعب دورا أساسيا في إقامة العقد الاجتماعي، وجعل الفرد مسؤولا عن ممارسة حريته والتمتع برفاهيته حسب تصوره الخاص للحياة الجيدة. ويحضر سؤال المسؤولية الفردية في إطار المدرسة، بما أن كل متعلم مطالب بالحصول على موقع يناسب قدراته، ولكن أيضا حسب استحقاقه، بالاستقلالية عن ولادته وثورته (Paugam, Serge, 2015, p949).

على الرغم من تحولات المدرسة والتحويلات التي طالت جوانبها التشريعية والهندسية (البناءات والتجهيزات...) والمضمونية (البرامج- البيداغوجيات...)، من المهم الإحالة إلى ثلاثة عناصر مترابطة في إدراك المدرسة كمحل (Lieu)، تشكل أولا الإطار الذي تتم فيه التفاعلات الاجتماعية المؤسسية الرسمية وغير الرسمية. ويتكون ثانيا صلبها التموّج ولعب

الأدوار، فهي مكان مادي وهندسي بفضاءاته المكانية وتقسيماته الجغرافية، وتعني ثالثا "بنية أحاسيس" محلية، تمثل الإسمت الذي يصلب التضامانات ويعضد التفاعلات ويطبّعها. (Allan, Pred, 1983, p50). إن المدرسة/ المحل أكثر من "شيء" إذ تتضمن ممارسات عملية وسلوكات يومية تتيح انبثاق روابط وجدانية ورؤى مشتركة، فهي بناء فيزيائي واجتماعي، ونستطيع القول أنها "بنية شعورية" حسب عبارة "هوسرل". تقيم المدرسة من خلال هندستها وتوزع فضاءاتها شبكة متداخلة تتكامل فيها مهام الوقاية والتعلّيمات والتصنيف، فهي ليست فضاء عاديا، وإنما "مجتمع مصغر"، تعد الإقامة داخله تجربة نفسية ووجدانية وحسية قوية Lussault, Michel, Diversité, (2018).

لقد ساهمت المدرسة التونسية في تدعيم التماسك المجتمعي، بخصوصيات هندستها ودينامية تفاعلاتها داخل فضاءاتها المختلفة من مبيتات ومطاعم ومساحات مفتوحة، شكلت إطارا للتنشئة الاجتماعية ومناخا محفزا لربط الصلات والتفاعلات والتضامانات، لمواجهة الهشاشة الاجتماعية، والحرص على النجاح الدراسي بما هو المعبر الوحيد والممكن للارتقاء الاجتماعي، "وجدت نوعا من اللحمة والأحاسيس المتقاسمة" (عائدة الماجري)، أفرزت مواصفات مشتركة في الميولات والرغبات والعادات اليومية، أنتجت تضامانات تقليدية مبنية على التشابه الجيلي والتصرفات المتماثلة، فوحدة المكان والبعد عن الأسر تنشئ روابط مترابطة و"صلوات قرابة وجدانية بين البياتة" (التلاميذ المقيمين) (محمد الراشد). إضافة إلى سلوكات بدنية وطقوس الصحة والنظافة أدت إلى "خلق عالم تربوي وثقافي وسلوكي متشابه في قيم النظافة (الأدواش الأسبوعية) وقصّ الأطافر والممارسات الصحية" (رابح العمديني). لم تكن الفوارق الاجتماعية في صلب المؤسسات بارزة بل ضامرة، خصوصا مع تماثل ظروف العيش في الإقامة والغذاء والملبس، وكانت تمثل أمكنة "حميمية" تدعم صيغ التضامن بين التلاميذ وتفرز صلات علائقية بينهم من خلال

لحظات العيش المشترك. فعبّر تفاصيل الإعاشة اليومية وممارسة الأنشطة المشتركة وتبادل الحوارات والنقاشات بين تلاميذ المناطق والقرى وجدل الأرياف والمدن، تكونت صلات عوضت حالات الفراغ العاطفي وضخمت تضامن الصداقات "الأخوة" وتبادل الأحاسيس والمصارحة و"تبادل الملابس والتغذية العالية كالبيسيسة والحلويات المنزلية من مقروض وغريبة" (الوسلاقي، مقابلة سابقة).

قولب هذا الإطار المؤسسي والتعليمي الأمزجة العامة للتلاميذ والمشاعر الشبابية، وبلور حتى أفكار خام سياسية وإيديولوجية، "تعرفت على بعض الأصدقاء مدوني ببعض المجالات والجرائد أذكر من بينها جريدة الرأي وبالمكشوف لتتطور فيسع (سريعا) إلى تبادل الكتب ونقاشات ليلية في المبيت" (بالراشد، مقابلة سابقة). توفرت اتجاهات التضامن وأمزجتها أيضا في المطعم حيث الأكلة ذاتها ونفس الطقوس والتقارب والتوزع والإعاشة مع الإقامة نسجت روابط تنشئة اجتماعية مشتركة، وحاكت وشائج قرب وجداني يدعم نوعا من الانصهار التلمذي، ويتحدد التوزع في الإقامة أو الإعاشة حسب الأمزجة والتقارب النفسي والجهوي والاجتماعي. تبدو الاهتمامات متماثلة عبر "متابعة برامج الاذاعة وإيقاع سهرة الأربعاء لأم كلثوم الإذاعية" (الزوالي، مقابلة سابقة). ومثلت "الميدعة" أو "البلوزة" (العمدوني، مقابلة سابقة)، وهي لباس مدرسي موحد يفرض على الذكور والإناث ارتداؤه فوق الملابس، عد عنصر تشابه حميمي بين التلاميذ أفضي إلى رابط سيميائي بين التلاميذ يمحو أو يقلص على الأقل من الفوارق الاجتماعية في الشكل، ويبنى هوية مشتركة متشابهة. غذى هذا الشعور التضامني الحزام الداخلي للمدرسة حيث تتوفر نوادي التفكير وشبكة نوادي السينما، "كنا مساء كل سبت نلتحق بأعداد كبيرة بدار الشباب لمشاهدة شريط سينمائي ومناقشته، والمشاركة في تنظيم المقابلات الرياضية والمساهمة في المباريات الثقافية بين المعاهد" (الماجري، مقابلة سابقة). ساهمت هذه الفضاءات كعينة في التفاعلات وتعلم التجارب وتبادل الخبرات والانفتاح على الجهات والمناطق واللهجات في التنشئة

الاجتماعية، ذلك أن الإعاشة/"المعيشة" المتشابهة في الفراش والأغطية والحشايا والوسادات ولباس النوم شبه الموحد والتوقيت المفروض في النوم والاستيقاظ وترتيب النظافة اليومية كسلوك مستجد للمتعلم، تتخذ شكل المجموعة المتضامنة في سلوكاتها اليومية التفصيلية "تعلمت في المعهد ترتيب أموري الشخصية من لباس ونظافة البدن والأسنان"(الوسلاقي، مقابلة سابقة). هذا المناخ التضامني بين التلاميذ لا يعني أنه غير مخترق من صراعات وتنافس وردود فعل وسلوكات منفردة أو انفلاتات جهوية، إذ شكل مناخ المدرسة "مرجعية" قيمية وسلوكية وغط حياة وطقوس رمزية تتجاوز الأسرة كمرجعية قيمية وسلوكية. ولم بين الوسط المدرسي التضامانات فقط، بل أفرز حالات عديدة من الإقصاء والتهميش في تعبيرات مدرسية (الفشل - الرسوب - الانقطاع...) واجتماعية (سلوكات لامدنية - عنف...) وذاتية (عدم الثقة في النفس - تبخيس الذات...).

3- تفتت التضامانات التلمذية وأشكالها الجديدة

شهدت هذه التضامانات التلمذية التقليدية تراجعاً أو ضموراً لتفسح المجال لتشكيل أنماط جديدة وطقوس تفاعلية مستحدثة من التضامانات وبروز أشكال جديدة من الإقصاءات. نظراً للتوسع المكثف لخارطة المدارس، بحيث لم يعد مركز الولاية عبر المعهد الوحيد فقط يستقطب تلاميذ المدارس الابتدائية، فقد انتشرت المؤسسات التعليمية في عدة مدن وقرى، ما أدى إلى تقلص كبير للمبانيات التلمذية (طارق الوصيف). يعود ذلك إلى إقرار هيكلية جديدة في إصلاح التعليم (1991)، وتقسيم المؤسسات الضخمة واقتطاع أجزاء منها لإحداث مراكز تكوين جهوية ومدارس إعدادية، بحيث تكونت مؤسستان تعليميتان منفصلتان، مدارس إعدادية من ناحية ومعاهد من ناحية أخرى. ارتكز التقسيم على منطق الفصل بين الفئات العمرية، وبين اليافعين والشبان حماية للأطفال، وهو إجراء لا تدعمه أي قاعدة نفسية أو حقوقية، بقدر ما أرسى الأسس على أساس السن وثقافة

"الانكفاء العمري" وانكماش الزخم التفاعلي وتعميق المسافات النفسية وحتى البيداغوجية والتربوية. وهو ما يتعارض مع فكرة المؤسسات المفتوحة وتدعيم الحوار والنقاش والحث على الاستفادة من خبرات فارق السن، وضمان تفاعلات إيجابية بين اليافعين والشبان. ينم التخوف من المؤسسات الكبرى التي يعسر إدارة أذواق جمهرة المتعلمين فيها، عن منحى نحو مدارس قابلة للترويض، ويزيح فكرة التضامانات الجيلية ويعوضها باحترام القانون، ويصوغ التلاميذ ضمن نسخ منمطة مبنية على مبدأ الطاعة والخضوع. على نحو تراجع دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية وتقلصت مساحة التفاعلات الجماعية مع غياب لافت للأنشطة الجماعية والالتعليمية، وضمور شبه تام للأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، والاقتصار على الدور التعليمي الخالص. تهمشت التضامانات وتفتت الروابط التلمذية، وتنوعت الهويات السائلة، وأفرزت صلات من نوعية جديدة في العلاقة بالتلاميذ ومساحات المدرسة، وفي الصلات صلب الصف وفي الساحة والحياة الاجتماعية، وأفرغت العلاقات من جوهرها الجماعي وركزت على فكرة الشبكات الفردية.

تعرضت المدرسة التونسية إلى تحولات مستمرة، واجهت قيمة التضامانات كقاعدة تحكم المدرسة في فضاءاتها المختلفة، نوعا من الانزياح والسيولة، منها تضخم ثقافة الاستحقاق والتنافس الشرس ومثلثة التميز والتفوق داخل المؤسسات. وتضخمت مظاهر الإقصاء/التمايز/ في المدرسة التونسية بإحداث (المدارس الإعدادية النموذجية) ثم (المعاهد النموذجية) التي خلقت اشكالات مدرسية ومجتمعية. وأنتجت ازدواجية في المعايير التعليمية وجزأته إلى نصفين بل عالمين مختلفين ومتناقضين في الملامح والاشتغال والأداء والمردودية، الجودة من ناحية و"الرداءة" من ناحية أخرى. عمقت الشرخ المؤسسي والنفسي، الذي انعكس مجتمعيًا وأحدث ارتباكًا صلب المنظومة، وعوض أن تكون هناك تضامانات بين المؤسسات نجد تراتبية وإقبال مفرط من الأسر لالتحاق أبنائهم بالمدارس النموذجية. تعيش المدرسة وضعًا هجينًا، إذ تشهد المؤسسات التعليمية تدهورًا لافتًا، فلم تعد فضاءاتها جاذبة،

تقادت تجهيزاتها ومبانيها رغم المسحة الرقمية، وتقلصت صورة المدرسة من الحفاوة إلى أقل حفاوة، مع تراجع صورة المدرس الرمز والمرجع، وساهمت الهندسة المعمارية للمدرسة في تمييط الفضاء وغلقه. فضلا عن انخراط المدرسة التونسية في صناعة التمييز والتفوق، أدى إلى تراخي حضور المدرسة وضعف علاقة التلاميذ بالمعرفة وتراجع دورها كمصعد اجتماعي وضعف الدلالة الرمزية للشهاد العلمية. دخلت المدرسة بذلك في مأزق التمييز والإقصاء فرغم انتشار المدارس واتساع عدد المتعلمين، تقتصر التفاعلات داخلها على تفاعلات فردية، ومجموعات صغرى، لم تعد المدرسة جاذبة، واختزلت في "آلات تعليم" وليس فضاء للتعايش والتضامن المفتوح والشامل. ترجع الصعوبات المدرسية لأسباب مدرسية وأخرى غير مدرسية، ففي مؤسسات صعبة هناك حرص على "اختيار القسم الأفضل" والخضوع إلى ضغوط المجموعات الاجتماعية، كما يؤثر مناخها على طموحات التلاميذ وتصرفاتهم وجودة تجربتهم المدرسية.

لا تعد الحياة المدرسية والدراسية أرضية لقيم التضامن في شحنته المجتمعية والقيمية، بل تؤكد على الخلاص الفردي بالاعتماد على مبدأ الاستحقاقية والتنافس الشرس" (Dubet, Bellat, 2015, p.38). يمكن القول أن المدرسة فقدت "مركزيتها" كمؤسسة اندماجية للمجتمع، وانتشرت داخلها مظاهر الوهن العلائقي بتقلص الفرص التربوية لتنشئة اجتماعية صلبة داخل المدرسة. من أسباب ذلك انفصال المدرسة واستمرار اشتغالها كقلعة منغلقة، وإنها معبر للحياة عوض أن تكون إطارا للتنشئة الاجتماعية كما يُعتقد. تلعب المدرسة دور تفتيت التضامانات بفك الروابط وتعميق التنافس وإيلاء البعد الفردي الأولوية في كل الاستحقاقات التربوية، ولا تؤدي دورا في اللحمة الجماعية، فالترتيب التفاضلي وهرمية الشعب وعدم اسناد المخفقين والفاشلين وصعوبات التعلم والأزمات النفسية. ولا تشغل حقيقة على تنمية شخصية التلميذ والكفايات الأفقية والمهارات الاجتماعية كما تنص على ذلك التشريعات والنصوص المرجعية بل تشوه الشخصية الفردية

وتعمق الإحساس بالإخفاق بما أنها تتمن "التميز" و "التفوق" والانتقاء النخبوي وأن يبدأ غوجيا النجاح وتكافؤ الفرص ليست إلا شعارات بنكهة سياسية لم ترتق إلى مستوى الفلسفة التربوية الفاعلة، إنها خطابات تربوية جذابة وطموحات مغرية لم تتحقق إلى حد الآن.

تزداد الروح التضامنية لدى التلاميذ تشظية بإجراءات الإطار الإداري، بإرساء تضامانات "فوقية" أو حسب "المقاس"، إذ تُكون أهرامات الأقسام باستعمال "تكتيك" تفريق المجموعات المتضامنة أو ممكنة التضامن، بتفتيت وحدتها وتفكيك روابطها، حتى لا تكون مصدر "إزعاج" في الوسط المدرسي. بمعنى تتكون تركيبة الأقسام/ الصفوف حسب "الرغبات الخفية" (سامية بلومي)، أقسام للتلاميذ المتقاعسين أو المشوشين أو من ذوي التحصيل الدراسي الضعيف، وأقسام ذوي النتائج الجيدة والمقبولة. ولا تنفصل هيكلية الصفوف عن نوع من "تصنيف" الانتماء الاجتماعي الناعم، "يتم إحداث قسم خاص بأبناء المربين والشلل الصديقة" (الوسلاطي، مقابلة سابقة)، يتيح التحكم في سطح التضامانات الممكنة عبر محاولات الحذر من انفلاتها وامتلاك لوحة قيادتها وإدارتها. ذلك أن كل مؤسسة ليست دائما شفافة، وإنما هي مملكة علاقات القوى والتأثير، يُختزل التلاميذ داخلها إلى مجرد منفذين سلبين في تجايف الآلة المدرسية (Lobrot, Michel, 1966, p72). نتيجة لذلك، تنحدر شرعيتها التربوية والاجتماعية، ويتضاعف تضخمها التقني في زحمة الإجراءات المؤسسية المتعاقلة عما هو إنساني لبناء شخصية تلمذية تؤلف بين البعدين الفردي والجماعي وبين الذاتي والتضامني.

وعوض مواجهة سؤال القيم، الذي هو الواجب الأول للمدرسة، والنظر في تفعيل حركية التضامانات، تم الاشتغال مؤسسيا على التفاصيل والجزئيات، شأن التخلي/ التمسك بـ "الميدعة" بدرجات متفاوتة، حسب المؤسسات والمستويات الدراسية، وبين الذكور والإناث. تراوح أحيانا بين تنميط جمهور التلاميذ والتشابه الشكلي "يجبونا نشبهو (نشبه)

لبعضنا كالقطيع" (أشرف الغربي) ، إلى إزالة التماثل وإخفاء الفوارق الاجتماعية أحيانا أخرى. ليثير لدى التلاميذ فكرة/ حركة التخلي عن اللباس الموحد بحثا عن نوع من التضامن في رفض التنميط، في مقابل البحث المكشوف عن التمايز الشكلياني " نلبسو في أنواع راقية من الأحذية الرياضية وملابس العلامات الرفيعة ونشرى نوعية راقية من الهواتف " و"نختار الحلاقة الى تعجبني، موش للتفرعيك (التظاهر) بل نحب نعبر عن شخصيتي وخصوصيتي"(وسيم بنموسى)، أو "أنا نحب روجي ما نشبه حتى حد"(خالد الجلولي) ، أحدث الملبوس زحما داخل المجموعات التلمذية ودينامية الجذب/ الطرد في نسج الصداقات والتقارب الشكلي فيما بين الذكور وفيما بين الإناث، كلا على حدة، وبين الذكور والإناث. أشار (سارج بوجام) في مقدمة كتابه (Repenser la solidarité) إلى تضخم مسارات التمايز المدرسي واللاتضامن، فالتلاميذ مجرد أرقام/ ملفات، كانت المبدعة توحد جمهور المتعلمين وتخفي تمايزهم شكلا، فأصبح الشكل وسيولة التضامانات هي التي تميزهم في أروقة المدرسة.

4-أنماط التضامانات التلمذية الفرعية والطرفية

لم تنف الفوارق الجزئية والشكلية ظهور أشكال من التضامن الجماعي في الوسط المدرسي، وإنشاء هوية جماعية من خلال الانتساب إلى مؤسسة تعليمية، فالتضامانات التلمذية تخص الانتماء إلى مدرسة محددة/ مجموعة، يعبرون عنها بعبارات متشابهة " أنا ولد معهد حمام الأنف"(باسم الصاييم) ، " أنا ننتمي لمعهد ابن رشيق"(زهور بن خليفة) ، "أنا بنت معهد النبهاني"(سرين الغرايري) ، رغم أن المسافة بين المؤسسات التربوية المذكورة لا تتجاوز بضعة مئات من الأمتار، وهي تضمّنات مؤسسية تحيل إلى نوع من الانكفاء الفيزيائي والتماهي المؤسسي في ظل انزياح الهويات الكبرى (الفكرية والقيمية) إلى هويات فرعية. وتمتد التفاعلات التلمذية لتشمل كافة مساحات المدرسة، بهذا المعنى تعتبر "ساحة المدرسة" محل مشترك، وهي فضاء جماعي للاستراحة، يؤمها التلاميذ على فترات مرتبة

حسب الزمن المدرسي، يتم اللعب فيها أو البرمجة للعب، وتبادل الأراء وتنكشف الأمزجة وثنسج الارتباطات مع الأقران وتشكل الصداقات كما تنبثق حالات التنافي والتنافر. تعد حلقة مهمة في التنشئة الاجتماعية والتضامانات والتفاعلات وربط الصلات "تتكون في الساحة العلاقات والصحة الصحيحة" (مجد الجلاصي)، إنها "مسرح مجتمع مصغر" (le Delalande, Julie, 2005, (théâtre d'une micro- société p.29). فإذا كان الصف مراقبا من المدرس، فإنّ الساحة - مساحة حرة- نسبيا يسكنها التلميذ، ويتحرك/ يتحرر في فضاءها ويؤثثها بحضوره الإنساني والشخصي، لهذا فهي ذات أهمية لفهم ما يعيشه التلاميذ فيما بينهم، بما أنهم يتكونون في صلبها، وهي "مكان حساس فعلا" وهي فضاء اللقاء/ اللقاءات، تنشأ فيها الأحاسيس من استفزازات وتقارب وتحاب وعودات، ويتشكل التلاميذ داخلها في مجموعات دينامية ويتدربون على التضامن وعلى الإقصاء، تضامن المجموعات وإقصاء مجموعات أو أفراد.

ما يسترعي الانتباه أن الساحة رغم هامشيتها المؤسسية، واعتبارها مساحة/ استراحة، تجرب فيها "موازن القوى" وحالات التنازع والجذب والدفع، وتبرز في سياقها سلوكات "القيادة" و"التبعية" بين المراهقين، وتتكون فيها ملامح ثقافة شبابية من خلال الأنشطة المشتركة. تتداول فيها النقاشات والمواقف الراضية لعالم الكبار "الى ما يفهموناش" (ميساء العباري) (الذين لا يفهموننا)، وهي محل للمبادلات "تبادلوا آخر ما فمه من اصدارات غنائية في الراب وغيرها من الأنواع الموسيقية" (إيمان المبروكي) و "نتناقشوا بحماس كبير حول المقابلات الرياضية في تونس وإسبانيا وإيطاليا" (يوسف الفيتوري). تختلف مضامين الحوارات، فتحليل المباريات الرياضية يطبع جل نقاشات الذكور تقريبا، في حين أن الفتيات أشرن إلى برامج تلفزيونية تخص المسابقات الغنائية "تحدثوا على البرامج التلفزيونية وخاصة المسابقات الغنائية كيما برنامج "ذو فويس" في القنوات العربية" (حمزة علوي). ونشير إلى نقطة هامة تبرزها مقابلات الفتيات تخص "التمييز الفضائي" في الساحة، حيث يهيمن

الذكور على الساحة ب"احتلال" وسطها، في حين تتحرك الإناث في أطرافها وهوامشها "وسط الساحة يشدوه الأولاد والبنات في الطرف" (ياسمين النهدي)، بمعنى تنشأ تضامنيات فرعية على أساس "جندرة الساحة".

كما تصاغ خارطة تضامنيات فرعية تصنف على أساس الانتماء إلى الفرق الرياضية الكبرى "ولد جمعي" (معتز بن يحيى) "أنا مكشخ" (الترجي الرياضي) (مالك الدعداع) "أنا نحب فريق الشعب" (النادي الإفريقي) (النهدي، مقابلة سابقة)، تقيم روابط كروية تغذى من الأحداث الكروية وزخم المقابلات و"الدريبات" و"العناد" الكروي وتبادل النقاشات والمزاح والخصومات، غالبا ما تتخللها تجاذبات وصراعات لفظية ومشاحنات، تنعكس ضرورة على التضامنيات التلمذية وفي تكون مجموعات الأقران. وتُفعل خلال الإعداد "لدخلة الباك السيور" (طقوس احتفالية تتم في فترة ما قبل اجتياز اختبار باكالوريا الرياضة) حيث تتظافر جهود التلاميذ من أجل "دخلة" ناجحة ومتميزة عن المؤسسات والشعب الدراسية والانتماءات الكروية الأخرى، وتتجلى التضامنيات البينية في جمع الاشتراكات المالية لشراء الأزياء الرياضية الموحدة وإعداد اللافتات والمعلقات والرسم، أو في "الكراكاك" (احتفالية تتم بإطلاق عشرات "الفلامات" (الشماريخ) أمام المعهد في مناسبات يختارها التلاميذ) كنوع من التعبير الجيلي والشبابي. تتم هذه الاحتفالية الجماعية ضمن سلوك تحرر ظرفي من ضغط المؤسسة وفيها تجاوز لبعض الضوابط المؤسسية في التصرفات والشعارات قد تصل إلى حد التهور الاجتماعي أو إلى تخوم التسييس، حيث استعملت قضايا وطنية (موت الرضع - الإرهاب - ...) أو قومية (فلسطين) في مضامين هذه التظاهرات التلمذية.

وتتطرق المقابلات إلى ما يطلق عليها "المناطق الميتة"، غير الخاضعة إلى "الرقابة" شأن قاعات الطوابق العليا أو زوايا المعهد أو تحت السلام، تنبثق فيها روابط تضامنية، "فئة تراكن (زوايا) متاعنا للكلام الخاص مع الأصدقاء والصديقة وزادة لإعداد أنشطة وردود

الفعل" (بلحسن بلحاج أحمد) ، يمتلك التلاميذ هذه الفضاءات ويتقاسمون لها لأحداث في ثنائيات ومجموعات صغيرة وفق تراتيب متفق حولها ضمينا. وتشمل خارطة التضامانات الفضاءات "المنسية" (بالراشد، مقابلة سابقة) أو "الوحدات الصّحية"، التي تشكل جدران للكتابة والرّسم " أبواب وحيوط التواليت نخربشو فيها صور وكلمات وجمل، تنفسنا من الضغط" (مراد كورو) ، تعبر عن ثقافة تحتية أو اللامعبر عنه في السجلات العادية. إنّها كتابة تجسد الأحاسيس المتحررة والمواقف بإيجاءاتها الإباحية وصورها الإيروسية ورسائل العشق الممنوع، وهي جدار للتعبير عن مشاعر ومكبوتات لم تجد لها صدًى في الواقع أو قنوات لتصريفها. تشكل هذه الفضاءات "سوقا" للتبادل الرمزي، تتم فيها كل المبادلات "اللاقانونية" والخفية بعيدا عن أعين الرقابة الإدارية، "ما نخبيش نكتيفوا الرظلة وكل شيء وتبادلوا الحبوب المخدرة بأنواعها" (الفيتوري، مقابلة سابقة) ، ويتم داخلها أيضا تبادل مقاطع موسيقية أو فيديوهات إباحية وممارسة العنف والتنمر. تتهيكل في هذه الأمكنة تضامانات جماعية على أساس "ضد المعيارية" المدرسية، وتخرق قواعدها وتتمرد على أنظمتها وضوابطها. وتتسلل في "حجرات الملابس" سلوكات لامدرسية، من تضامانات وظيفية متكاملة بين المتسلل والرقيب والتلصص على الفتيات وسرقة الأمتعة الشخصية "فمة فروخ يطلوا على البنات ويسرقوا المناقل (الساعات) والتليفونات (الهواتف)" (الجلولي، مقابلة سابقة). وتوجد "تضامانات زمية" خاصة في آخر ساعات اليوم الدراسي، وهي تضامانات مزدوجة بين التلاميذ لتغطية الغيابات وتمزيق كراس الحضور، وتضامانات تلمذية للتغطية عن الأستاذ الذي يهجر دروس الساعة الأخيرة، حين تكون المؤسسة خالية من الرقابة، بنوع من التواطئ في غالب الأحيان.

كما تنبني التضامانات التلمذية على قاعدة الانتماء إلى الحي (حي النخيل - حي القاطرة - حي الحبيب - حي الطرني - حي حومة الصابون - حي الشعبية...) وما يعبر عنها "أولا حومتي وحوماني" (بن يحي، مقابلة سابقة) ، بمعنى الدفاع عن الانتماء المناطقي

وسكنى الجوار، فالتضامن والانتماء يتحدان في غالب الأحيان. ويعد كل "خروج" أو مشاركة خارج مجموعات الأحياء شكلا من أشكال "الخيانة" لمجموعة الرفاق أو الحي (Cousin, Olivier, 1998, p51)، ويستفاد من "موارد الحي" والعلاقات الاجتماعية مع الجيران أو الجيرة لتتبلور ثقافات فرعية ضد المدرسة. وتنبت سلوكيات متوترة/مشوشة، تشجع التلاميذ لاستثمار "الرأسمال السلبي" (Lahire, Bernard, 1998) للبحث عن مجموعات داخل/خارج المدرسة يتقاسمون معهم التجارب والرموز والعلامات، تأخذ أبعادا مخالفة للمعيارية المدرسية (اللغة- اللباس- تسريحة الشعر) ، في صيغة من "التواطئ التضامني" فالسلوكيات المنافية للمؤسسة وللنظام المدرسي، معبرة عن الولاء لمجموعة الرفاق، وتصدم القواعد والأخلاق المدرسية. ويتجاوز التضامن التلمذي التجاذبات والثقافة اللامعيارية، بميزة من التعاطف التلقائي في حالات المرض أو الوفاة " نواسيو بعضنا وتلقانا يد وحدة في الظروف الصعبة كي يموت واحد من عائلة صحابنا خاصة الموت المبغت " (أميمة العبيدي) ، تتجلى مظاهر التعاطف في الزيارات المتبادلة والتعبير عن المساعدة والمواساة. تظل التضامانات التلمذية ظرفية لطبيعة المؤسسة المدرسية، فهي مؤسسة تتحرك فيها التضامانات الجزئية والعابرة ولا تتصف بالاستمرارية والديمومة، ولعل المدرسة بزمينيتها السنوية وتغيراتها وتبدلاتها تجعل من خارطة التضامانات متحركة وغير مستقرة، بمعنى أنها تضامانات متبدلة، وتشبي بفوارق وتمايزات ومجموعات غير مهيكلية وغير ثابتة.

وتحتاز التضامانات التلمذية أسوار المدرسة لتظهر خارجها، في امتدادها الفيزيائي والجغرافي، وفي فضاءات مفتوحة محاذية وبعيدة. تعد الساحة الخارجية أمام المدرسة المساحة الأبرز في مجال الفسحة والتفاعلات والتحرر من "سياج" المدرسة وقوانينها وضوابطها. وهي تخضع لموازنين القوة، و"للاستراتيجيات" الفردية والجماعية، وتنضوي في حدودها كل التداولات الممكنة والمتخيلة، وفق معايير خاصة، مجسمة الشعور بامتلاك كامل لهذا الفضاء

وشخصنة المساحة بممارسات عادية مقبولة وممارسات أخرى "فوق" القانون المدرسي، شأن الاستفزاز والصراعات والابتزاز وتحديد مناطق "النفوذ" الشخصي والجماعي. وتمتد التضامانات التلمذية إلى فضاءات أخرى خارج المدرسة، شأن المقهي وقاعات الألعاب وملاعب كرة القدم والحفلات الشبابية والمنصات الإلكترونية الخ، وتعتبر المقهى، مكان حيوي يتوجه إليه عدد مهم من الشباب التلميذ للبحث عما لا يجدونه في المدرسة، وإيجاد مناخ مؤانسة وعلاقات اجتماعية حميمة. أضحت المقهى، بالنسبة إليهم، مرادفا للراحة والالتقاء بالأصدقاء، خاصة حين تتلاءم مع مكان خارجي، قد يمثله الرصيف، أو مكان ما بوسط المدينة يسمح لهم بالتحدث و"الدردشة" و"تأمل" المارة وهم يعبرون الطريق، تحت هذه المظلة تتكون "شلة المقهى".

إضافة للمقاهي توطد قاعات الألعاب الإلكترونية وملاعب كرة القدم وغيرها بحث التلاميذ عن "ملاذ" يجعلهم يشعرون أنهم مثل الآخرين من أقرانهم، يدفعون ثمن مقاعدتهم، لأجل التسلية والأكثر بعثا على النشوة، وفضاءات يعايشون فيها مراهقتهم وخصوصياتهم. لهذا تعد لحظات اكتراء الملاعب لممارسة كرة القدم مثلا، تجربة تضامنية في بناء مجموعات كروية، تنشئ بدورها "عصبية" كروية وتفرض مشاعر متمائلة ومناخات تضامن. تتأسس في هذه الأرضية صداقات حميمة قوية أعمق من الدرس، وتفاعلات أصلب من المدرسة، تعززها "الفرجة" المشتركة للمقابلات الرياضية "نمشيو إلى ملعب رادس بركوب وسائل النقل العمومي لمتابعة مباريات فريق المفضل ونشعر بالصحة الصحيحة" علوي، مقابلة سابقة). يفرز اللعب/ المشاهدة الكروية وزخم الأحاسيس الرياضية تضامانات جزئية و طرفية شأن روافد "التضامانات المالية" لكراء/ الانتقال إلى الملاعب وتبادل الملابس الرياضية. ويلتقي التلاميذ خارج المدرسة في الحفلات "نشارك في (évènement)" (قالها بالمفردة الفرنسية) أو الأنشطة اللامدرسية ذات الصلة بالترفيه (رقص - غناء - ألعاب...)، تنسج فيها صلات تضامنية في تبادل المعلومات والمعطيات والتذاكر والسلفة المالية، وتنشئ

مشتركات تلمذية، في الأذواق والسلوكات وبناء الصداقات. يرى الشبان والمراهقين في هذه اللقاءات وعاء لتفاعلات حقيقية يمكن أن تدوم أكثر في اللقاءات الشبابية العفوية " لأنها تعرفني بأصحاب حقيقيين" (علوي، مقابلة سابقة) ، وترسخ هذه الأنشطة الاحتفالية الصلات وتزود التضامانات، وتنجز تفاعلات حقيقية، في حين لا تنشئ المدرسة إلا تضامانات عابرة وزائلة "في المدرسة الصلبة نص نص" (الجلولي، مقابلة سابقة) .

ولعل من نتائج تراجع الحياة المدرسية وتقلص فاعليتها، الالتجاء إلى عالم الشبكات الاجتماعية "الفايسبوك" و"انستغرام" والألعاب الإلكترونية، وهذا الفضاء الرقمي محل دينامي جديد لتبادل الدروس والمعلومات والأخبار والترفيه واللعب. يُغذى العلاقات الجماعية ويصلب صلات الأقران بتبادل النصوص والصور والمقاطع والياتكون (العلامات)، وخاصة شبكة الألعاب "على الخط" (en ligne)، تُبني العلاقات المابين فردية، تنبثق منها هويات افتراضية أو "فوق مدرسية". تيسر شوبكة مجموعات الأقران من خلال اللعب المشترك في لعبة (Fortnite) مثلا (لعبة تدور حول "انقاذ العالم" من الأعداء ، ما يميزها امكانية اللعب في مجموعات مفروض عليها الالتقاء والتعاون لمواجهة المخاطر ، وتجمع بين البحث عن الأسلحة والموارد المالية والمادية لبناء المخايئ والملاجئ)، حيث تساهم هذه اللعبة في التقارب والتضامن السبراني بين التلاميذ/اللاعبين من خلال اللعب الجماعي والتحاور وتبادل وضعيات اللعب ومواجهة المخاطر. انتشرت هذه اللعبة بشكل كبير بين التلاميذ وصارت محور اللقاء وبرمجة الأنشطة "لعب ألعاب إلكترونية عديدة، خاصة "فورتنايت"، نحس بأي فاعل مع أصحابي" (الجلالسي، مقابلة سابقة) و"على عكس ما يتصور برشة ناس في اللعب نتقابل مع أصحابي وموش معزول نلعب مع شباب في برشة بلدان في العالم" (الدعداع، مقابلة سابقة). تثير شغفا كبيرا ونوعية جديدة من اللعب الجماعي، فتحت آفاقا جديدة أخرجت التلاميذ من فرديتهم وحررتهم من عزلتهم، وممارسة علاقات تضامنية ولعب مشترك وتفاعلي عبر الأنترنت. يمكن القول أن الروابط الرقمية

أضحت أكثر حضورا وواقعية من الواقع ذاته ، إنها عالم جديد يثري التضامانات التلمذية من اللامدرسي، وتصبح التضامانات السبرانية أكثر حضورا من التضامانات المباشرة (Antonio, Casilli, 2010, p19) .

5- أشكال التضامانات التلمذية داخل الصف وملامح أزمتها

لا يزال الصف في صيغته التقليدية، حاضرا في التصورات الموروثة بطقوس طوابيره وانتظامه، وعناصره المادية كالمكتب والصابورة السوداء، والمصطبة، وهي التي تجسم صورة المدرس/مصدر المعرفة الذي يتكلم وكامل القسم يفعل الشيء نفسه، الاستماع والكتابة وإنجاز التمارين. لم تتغير كثيرا طرق إدارة التعليم الصفي في الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام، حتى يتمكن المدرس من تنظيم إجراءات التدريس، لتحقيق الأهداف المرصودة. ويختزل الصف/القسم في مجالات النشاط الفردي، حيث تطبق فيه البيداغوجيات التقليدية أساسا، وحافظ فعليا على مركزية المدرس وامتثالية المتعلم، "الأستاذ يملئ الدرس ويكتب على الصابورة ويوزع التمارين ومساحة الحوار ضعيفة جدا وما فماش نقاشات" (شيماء الدبابي) ، فالبيداغوجيا المعتمدة لا تحث على فكرة التضامن /العمل الجماعي والفريقي. لئن تأثرت المنظومة التربوية (وبعض المدرسين) في مستوى المضمون والأفكار والمنهج بمكتسبات الحداثة البيداغوجية، فإنه عمليا، يوجد انحباس للأفكار والمبادرات، وتقلص للمناخ الحواري والعمل الفريقي.

أقرت التراتيب البيداغوجية أهمية الحوار وبناء الدرس البنائي والانتقال من بيداغوجيا الكفايات وبيداغوجيا الأهداف إلى البيداغوجيا التشاركية وبيداغوجيا المشروع، إلا أنها مقررات ذات طابع شكلائي، فقد ظلت مجرد نظريات مجردة دون تطبيق، ولم تدمج المرجعيات البيداغوجية ذات البعد الإنساني والعلائقي والمرافقة في المنظومة التعليمية. ويعد مفهوم التفاعل على درجة كبيرة من الأهمية، تحيل التربية إلى سيرورة تفاعلية بين المرئي والمرئي

من ناحية، وبين التلميذ والتلميذ من ناحية أخرى، ترد الاعتبار لكلا من المدرس والتلميذ وفعلهما في الموقف التعليمي التعليمي، بتقديم وسائل لتحديد أهدافهم وبلورة مشاريعهم وتمتين صلاتهم، لكي يتحول الصف إلى فضاء حوارى وتضامنى. في المقابل، يشترط الرهان الأساسي للتعليم تمكين المتعلم في الصف من التحوّل وإتاحة مساحات الجدل والنقاش، ليكون وعاء يعزز التضامانات بين تلاميذ الصف الواحد، ويجذرها في بناهم النفسية والذهنية والسلوكية، خصوصاً وأنّ الدرس يستوجب البناء الجماعي والمشارك والحواري لكي يخلق "هوية قسم". ويعتبر تفاعل المدرس مع تلاميذه ذي أهمية في عملية التعلم والتعليم، تعتمد على نقل أفكار واستقبال تعليمات وخبرات، وتتضمن التخطيط وإنشاء تفاعلات إيجابية يكون فيها كلا التلميذ والمدرس نشيطين. فالبيداغوجيا الفاعلة تلك التي تخاطب الفرد عبر تكريس العمل الجماعي، وترسيخه كأسلوب إنتاجي وكقيمة تضامنية تشي بصلاية الصلات ونسج العلاقات وتقويتها بغية إنجاز تضامانات تلمذية في الصف.

إن المنتج التعليمي ونوعيته مرهونة بما يسود المناخ الصفّي من ميسرات لإنجاح التفاعلات المخططة، "تتم متعة التعلم عندما تغلق الكراسيات والكتب وحين نشعر أننا نعبّر عن مواقفنا ونحوّاور" (أمل ملكة)، لهذا فالصفوف التي يحضر فيها التفاعل والتخطيط المشترك، تسودها التفاعلات الإيجابية، وينزاح فيها الدور التقليدي للمدرس إلى دور ميسر التفاعل. وتظل الصلات التضامنية متقلصة، ذلك أن "التعاون بين التلاميذ محدود جداً" (الزوالي، مقابلة سابقة). نظراً للهامش غير الدال في ممارسة العمل الجماعي "غير المطبق بما فيه الكفاية نظراً لصعوبات تنظيمية وإدارية" (الوسلاقي، مقابلة سابقة)، وهيمنة النزعات الكلاسيكية في التجديدات البيداغوجية لدى المدرسين بسبب "المحافظة الشديدة لسلك التفقد" (الزوالي، مقابلة سابقة) في تصوراتهِ للفعل التعليمي ولطبيعة التفاعلات الصفية، التي ييسر مبادراتهم وأخضعهم لسطوة "العنف الرمزي" الذي يمارسه المتفقد (Mosconi, Nicole, Heideiger, Nicole, 2003,p49).

يكرس النشاط الصفّي الفردي ويبحث عن إيصال المعرفة وليس إيجاد قواسم تضامنية وتخصيب الروابط العضوية والتحام الأقران وتشكيل المجموعات التلمذية، فالطرق البيداغوجية عوض أن توحد تفرق، وهو ما أفضى إلى محدودية الأداء المدرسي وضعف استيعاب المواد العلمية واللغوية وانثاق وضعيات التمايز المكشوف. لم تبتكر المدرسة التونسية وسائل بيداغوجية ملائمة لتعضيد التضامن التلميذي بالإحاطة والتعديل، ولم تترك مساحات حرة للمدرس ولم تدربه على ترقية أساليب نقل المعرفة.

لا تلغي هذه الصورة المشوشة التفاعلات الصفية، حيث تنبغ تضامنيات الانتساب إلى الصف / القسم (السنة 1 أو 2 أو الثالثة 1 أو الثالثة 2 الخ)، وتبرز في الفصول "هوية الصف" وتشكل تدريجيا مع التعايش المشترك والخبرات الجماعية واللحظات الوجدانية المتبادلة، "تضامننا مع بعضنا وقت نحيب متأخرين وناخذوا بطاقات الدخول وحين نظرد جماعيا والغيابات المشتركة والتأخرات المعتمدة والقسم الميت" (الصامت) (الصائم، مقابلة سابقة). تنشئ هذه السردية الجماعية والتفاعلات الصفية الذرية وما تحتويه من علاقات الشد/ الجذب بالمدرسين وانفعالات الخوف والحب والأزمات والترقب والضغوطات وحتى التنافس، صلات تلمذية فيها نوعا من التضامنيات تؤكد الانتماء إلى هذا الفصل دون آخر. تتكون التضامنيات الصفية في الأزمات المشتركة وفي المشاريع الموحدة و"التحديات" التي تواجه القسم/ المجموعة، وتمنح انتماء "نواتيا صلبا" نسبيا قد تتواصل وقد تنقطع لأسباب متنوعة، إنه انتماء صفّي يفرز تضامنيات تلمذية في الأنشطة وفي المشاعر والانتساب إلى مجموعة وكتلة دراسية، إلا أنه انتماء يدوم سنة دراسية فحسب، فهي تضامنيات عابرة وعرضية، تنكشف خلال المواجهات إما مع مؤسسات أو أقسام أخرى، أو في مناسبات تحدي مدرس أو قيمين أو مرشد عام أو مدير، من خلال التضامن بين التلاميذ للتعبير عن رفضهم لموقف ما ورفض التفاعل معهم.

كما تأخذ "هوية الصف" أغلفة الاختصاص الدراسي (آداب- علوم- اقتصاد وتصرف- رياضيات- تقنية- إعلامية) تضاعف منسوب الانتساب إلى القسم، في تنافس شديد بين الشعب الدراسية المختلفة. وتكشف الشعب الدراسية تراتبية بينها بين الخيارات التكوينية النبيلة والأقل نبلا، " أنا علوم والشعب العلمية خير وأحسن" (بنموسي، مقابلة سابقة) و" أنا اقتصاد وتصرف أسهل ونجاح مضمون" (العبيدي، مقابلة سابقة) ، يُبحث عن التمايز والتموقع في هرمية ومقارنات لإثبات حسن الاختيار ضمن استراتيجيات فردية لتقييم الذات أو الكفاءة الذاتية، تبين تضامانات الشعب الدراسية أو "هوية الاختصاص". وتستدعي وضعيات الاختبارات والعمليات التقييمية تضامانات مخصوصة، يقول أحد المستوجبين بابتسامة " يظهر التضامن مع صديقي أنا نحضر التاريخ وهو يحضر الجغرافيا" (الجلالسي، مقابلة سابقة) ، وخلال المراجعة وتبادل جزئي للوثائق والدروس " نتبادلوا شوية شوية الكراسات" (الدباي، مقابلة سابقة) ، تبدو التضامانات التلمذية لدرجة في الامتحانات، فهي تنزلق ما بين التضامن واللاتضامن، وهو مجال "للتموه" و"التظاهر" بالمساعدة والتعاون، أكثر منه تضامنا حقيقيا، إذ يبدو مجالا لمخاتلة فكرة التضامن الداخلي ومواجهة صعوبات الامتحان والتحاييل عليه، ومناورة الأقران، لكن في الحقيقة " صحيح نحن أصحاب وأولاد قسم واحد، أما وقت الامتحانات نفسي، نفسي" (النهدي، مقابلة سابقة).

6- وهن الروابط التلمذية وشرح التضامانات الصفية

بين "فرنسوا دوبي" ان المؤسسة التعليمية تبنى على مبدأ الاستحقاق وهو ما يضعف روابط التضامن والتشارك الوجداني ويضخم التنافس وتتحول المدرسة إلى إطار يضخ الفردية ويبعد التلاميذ عن التضامانات. أضعفت قيم الاستحقاقية و"الخلاص الفردي" حلقات التضامن التلمذي، وأحدث فيها فتقا وشروخا، فبيداغوجيا النجاح شعار "سياسي" غير مؤسس في فلسفة التربية بتونس ولم يترجم بيداغوجيا وبرامجيا وتكوينيا. إذ لا نعثر في النصوص

المرجعية أي اهتمام بالتلاميذ أو اشتغال مضموني على الحياة المدرسية، باستثناء بعض البرامج ذات الطابع التجريبي والظرفي، مثل "مهارات القرن الواحد والعشرين" و "المهارات الحياتية". تمحورت انشغالات النظم التربوية في علاقة التلميذ بالمنظومة التعليمية، ومهام الإطار المدرسي والسياق الاجرائي للحياة المدرسية، مع غياب لأنشطة أو بنود تعرض علاقة التلميذ بالتلميذ، وتستدعي حضور التلاميذ خارج مجال التعليمات.

يقصي الفشل النجاح ويتحول إلى معيار لتضامانات هشة وسائلة، تضامن نفسي بين "المخفقين" في الدراسة وتضامن هش بين الناجحين بما أنه يسكنه التنافس الشديد. ومن أقسى مظاهر الفشل المدرسي، انحاء التضامانات بين التلاميذ، الذي يصل إلى الإقصاء الذاتي أو الطرد، ما يطلق عليهم "بورديو" المقصيين من الداخل" (Exclus de l'intérieur) (Bourdieu, Pierre, et al, 1993) وما يثيره من دوامة العنف والانحراف. لقد أنتجت الصفوف الدراسية ثقافة جديدة مثل الأنانية والذاتية المفرطة، وغمت تنافسا شرسا بين التلاميذ، وقلصت مناخ التضامن وضخمت الهويات الفردية والمشاريع الشخصية، وأدت إلى ضمور دافعية التعلم وضعف الذكاء الاجتماعي والعاطفي، بما أنها مكتسبات تتم عبر التفاعلات والتضامانات، وهي الحلقة المفقودة في الوسط المدرسي. ويكشف المشهد المدرسي أن التلاميذ غير متساوين ناجح/ راسب نتائج جيدة/ نتائج ضعيفة، شعب نبيلة/ شعب غير نبيلة، ومساءلة أسس التضامن وخاصة الأبعاد الرمزية والخيالية (الأخوة)، ولا زالت المدرسة "ماكينة" تنتج اللامساواة وتعيد إنتاجها بين الأجيال وتوزيع "الخيرات المدرسية" (الأعداد) (Dubet, François, 2014, p25)، ويتوزع "المنتصرون" و"المنهزمون" من الانتقاء المدرسي حسب أصولهم الاجتماعية-Duru (Bellat, Marie, 2002). وتتأسس اللامساواة المدرسية على تراكم تمايزات صغيرة تفضي في نهاية المسار إلى تمايزات كبرى. لم تحقق المدرسة وعودها في تكافؤ الفرص ومكتسبات التلاميذ (تقديم خدمات)، ونشهد انحاء التلميذ خلف التلميذ، وانحاء الذاتية

خلف الدور ، نلاحظ انقلابا عميقا، في حين ننتظر من المدرسة تثمين الذاتيات، فإذا نحن أمام هويات منسحبة.

ترسم عمليات التدريس مسارات النجاح أو الإخفاق، وتنشئ تضامانات مشروخة، فالصّف ليس "وحدة" كما يظهر، بل مجموعات فرعية وتضامانات فرعية، "نحن المحرّاة والقراءة (المتفوقون)" (الغربي، مقابلة سابقة) و"نحن المدوبلين (الراسبون)" (بلحاج أحمد، مقابلة سابقة) ، هذه "النحن" مبنية على أساس النتائج المدرسية، فالتضامن الصفي هش وسائل تتحكم فيه الاستحقاقات المدرسية، يقويه ضغط الشهادت وتقل الانتظارات، تحطم المدرسة النجاح ولا تقود إلا إلى الخيبات، بينما كل من لا يريح لم تعد به رغبة للاستمرار في اللعب. تفرز المدرسة باشتغالها وفق مبدأ الاستحقاق، التضامانات السالبة لها، من حالات الإخفاق والفشل والرسوب وضعف التحصيل وضعف النتائج المدرسية، وتشكل العلامات المدرسية مجموعات تفصل بين "تضامن الضعفاء" و"تضامن الأقوياء" و"تضامن الراسبين" و"تضامن الناجحين". ويبحث الراسبون عن علامات تميزهم وعن الاعتراف بهم خارج سجلات المدرسة والأحواض التعليمية، تجد صدى لها في البحث عن الاحتكاك والعنف اللفظي أو المادي مع أترابه أو مع المدرسين ومحاولة إثبات الذات بكل الطرق اللامدرسية. فكلما تدنت النتائج المدرسية كلما كانت مجموعة الرفاق "ملجأ رمزي" في الفضاء المدرسي/ خارجه، يشمل رأسمال علائقي تعويضي لغياب الرأسمال المدرسي، فالتضامانات الشبابية يمكن أن تتكون ضدّ المؤسسة، وتفتش عن "فك الارتباط" مع المدرسة وتحييد "اللاتنسب" (désaffiliation) المؤدي إلى التشرّد الاجتماعي والمدرسي وتهشيم الرابط المؤسسي. تتبادل الفردية السلبية/الرابط المدرسي، نوعا من العدائية المتبادلة، إذ ليس رفضا للمدرسة وإنما نتيجة مسار الرفض المتبادل (الإقصاء الداخلي) وهو نوع من "تضامن انتشار" (Castel, Robert, 2001) (une solidarité de repêchage) . لا تتيح المدرسة فرصا لدعم التضامانات، هوية تنافسية استحقاقية تجعل من الفضاء

المدرسي تنافس شرس وكامن للحصول على علامات التميز، ولا توفر المنظومة التربوية التونسية الظروف المناسبة للدعم والاسناد النفسي والدراسي والاجتماعي للشريحة "المقصية" من التلاميذ. تبدو المدرسة على خلاف صورتها المعيارية فضاء لروابط اجتماعية ضعيفة، وفضاء للإقصاء، وتعيش نوعا من "العجز الديمقراطي" حسب "فرنسا دوي"، فهي مدرسة فوق /الأعلى ومدرسة الأدنى / الأسفل وغياب العمل الفريقي والروح الجماعية (Dubet, François, 2014).

تمتد ظواهر الإقصاء إلى داخل الذات التلمذية وتصور التلميذ لذاته، وشعوره بعدم القدرة على التحكم في العوامل التي قد تحسن مستوى التحصيل المدرسي لديه، فالإعزات الداخلية الثابتة، تستوجب كسر الحلقة السلبية وجعله يبني صورة أكثر إشراقا لذاته. وتجسد الإخفاق النسبي للمدرسة أمام نمو عدد الأطفال العاجزين عن التكيف مع التمدرس، هذه الظاهرة المقلقة ليس للمدرسة فقط ولكن للمجتمع عموما، إذ أن نسبة عدم التكيف المدرسي مرتفعة تمثل قرابة 15% لكافة التلاميذ من التحضيري إلى الثانوي، وهي نسبة مرتفعة. تقلصت آليات التأطير للمدرسين والمدرسة أو لا تستهوي المرافقة والدعم والاسناد المعرفي "الشعبي"، ويمر الشباب المراهق بأزمات نفسية وسلوكية وعلائقية، فقد كانت المدرسة تمتص هذه "العاصفة" بأنشطتها والأثر الإنساني والحضور الرمزي للمدرسين ولأسلاك التأطير، إلا أن تعاظم الظواهر اللامدنية من عنف وسلوكات تتعارض مع نوااميس المدرسة وقوانينها، دون أن تحدث تطورا وتجديدا في أساليب الإحاطة والرعاية ولا بالموارد البشرية المختصة ولا التكوين الملائم للمدرسين والقيمين ولا الإطار الإداري.

على الرغم من إثراء المشهد التربوي بخلايا الإصغاء والإرشاد، ظلت دون إمكانية الإحاطة بآلاف التلاميذ بالرعاية والمرافقة النفسية، نستشف أن التضامانات التلمذية غائبة فهي مجرد إدارة الأدفاق. وهو ما يتجلى في الإحاطة بالصعوبات التعليمية أو التأخر المدرسي لا تجد دعما ولا تضامنا بالمؤسسة ولا النص القانوني، يوفر حقيقة إمكانية التضامن، فعليا

هناك أخطاء منهجية بإدماج المعاق أو النتائج الضعيفة وعدم الاستيعاب السريع دون قبول من الأقران وخاصة من العائلات لأن الايقاع يتعثر وترتفع الشكاوي والاعتراضات لأن المؤسسة لا تتوفر لا على الفضاءات المناسبة ولا على الأساليب الملائمة للإحاطة والتأطير حتى تكون مصدر تضامن بل مصدر قلق وتوتر. عمقت المدرسة التونسية "الفوراق"، بتجاهلها تمكين المتعلمين على اختلافاتهم من الوصول إلى نفس الأهداف التعليمية، بسبب غياب فلسفية متكاملة للمشروع التربوي والبيداغوجي، ولم تستثمر فعليا في ترسيخ ثقافة التضامن بعدم الارتكاز على مبدأ "قابلية التعلم والتربية". إذ لا مبدأ للديمقراطية التعليم إلا باحترام الفروقات الفردية والانتقال من البيداغوجية الأحادية والمتجانسة التي تسيطر على المنظومة التربوية والتوجه إلى دينامية بيداغوجية بإمكانها أن تأخذ في الاعتبار التفاعلات والفروقات الفردية. يمر إنشاء إحساس التضامن حسب "دوي" عبر إعادة تأسيس مدرسة قادرة على إرساء مشروعيتها حول تعليم الأفراد شيئا آخر، بخلاف أن يكون مقتدرا ومتميزا وحذرا من الآخرين، تعوض بقدرات العيش المشترك حيث يلتقي الأفراد ويتعارفون، وتنبهك إلى حقيقة مفزعة أن جدران المؤسسة وأن الفردانية والأنانية والعزلة تعيش في قلب المدرسة. وتحتاج التربية على الديمقراطية والتضامانات والمواطنة إلى أفق تمنح فيه المدرسة الشبان المتعة والرغبة في الحياة، بإحداث الآليات الملائمة، التي توفر الاسناد الفردي والفريقي وصياغة "تضامانات عضوية" مبنية على المصلحة المشتركة وتقاسم الأدوار وتمثل الرؤى بمنأى عن منطق العادة.

لذا لا ينفصل نجاح التلميذ بالمؤسسة عن طبيعة المناخ الصفّي وجودة الحياة المدرسية، فضلا عن النظافة والإضاءات خاصة في الصفّ وجمالية الجدران والقاعة المستطيلة لا المربعة لها تأثير على التلاميذ. وهو ما بينته الحركة التربوية الأمريكية وأفكار الإيطالي (Reggio Emilia) للمدرسة المفتوحة ونقدها الاستعمال التقليدي للصف كمكان للتعلم، وجعلت من الهندسة المدرسية "المدرس الثالث"، فالرفاهية جزء من تجويد الصلات التضامنية، حيث

تعوض الصف/الثكنة بالصف/العش (nid)، تؤثته الألوان والروائح والتهوية والفضاءات المريحة. ويعتبر الانتماء إلى "الصف" عاملاً أساسياً في التزام التلميذ بعمله المدرسي (Barrett, Peter, 2013,p59)، لهذا تبدو الحاجة ماسة إلى تعليم من نوع جديد وضمن هندسة مطابقة، واستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتربية التلاميذ على مهارات النقد والمبادرة والعمل الجماعي والقدرة على التعامل مع طوفان المعلومات والاستفادة منها، بما يؤهلهم للحياة في مجتمع حر ديمقراطي، يكون التلميذ في حاجة إلى معلومات أقل وحكمة أكثر. ويفترض أن يكون الصف فضاء يحفز الفرد من النظرة الضيقة واللامعقولة التي تفرضها عليه أسرته وعواطفه وجعله منفتحاً على المعرفة العقلية، وأن يكون مكان تتم فيه القطيعة مع الوسط الأصلي تحقيقاً لاندماج مع عالم أكبر. لذا يقترح "سارج بوجام" في ملخص "نحو عقد اجتماعي جديد" تضامنيات مدرسية بأنماط متنوعة للتبادلات، تتكشف في "قوة الروابط الضعيفة" و "حضور التفاصيل" أو "الحضور المعتاد المكثف"، حيث تتغذى التضامنيات التلمذية من فكرة التعاون والانتساب إلى مجتمع ما وخدمته. ومن المجدي أن تشهد الممارسة التربوية الانتقال من "التمركز على التعليم" إلى "التمركز على التعلم" كتجدد في أشكال الاندماج، وأن تبني اتجاهات التلميذ في النموذج التربوي الحديث على التعاون والعلاقات التبادلية تعويضاً للفردانية والعلاقات المبنية على المنافسة، ومن العلاقة المهيمنة إلى العلاقة التشاركية، والاستفادة من النظريات البنائية والسوسيوبنائية لكل من "ج. بياجيه" (J. Piaget) و"ل. س. فيقوتسكي" (L. S. Vygotsky) و"ج. برونار" (Bruner, J) في إحياء الصفوف التضامنية.

الخلاصة

تعلق سؤالنا الرئيس في هذا المقال بأشكال التضامانات التلمذية في الوسط المدرسي وتنوع ملامحها، تطرقنا إلى كشف الدينامية الداخلية للمدرسة باعتبارها "علبة سوداء" تخفي/ تبرز داخلها تنشئة اجتماعية متعددة وتفاعلات بينية وحالات اندماج مختلفة. وبيننا من خلال تحليل محتوى المقابلات التي أجريناها أن التضامانات التلمذية وتفاعلات المتعلمين قد تغيرت بأشكال متنوعة في الوسط المدرسي التونسي، وتغير إيقاعها وأشكالها. فمن تضامانات مؤسسية ومدرسية نسجتها الفضاءات الداخلية من مبيتات ومطاعم وأنشطة ثقافية ورياضية، جسرتها علاقات المتعلمين من خلال "المعيشة" المتشابهة والمشاعر المشتركة والأحاسيس المتشابهة، ودعمتها الصور المثالية للمدرسة بما هي الإطار الأفضل للاندماج الجماعي والتنشئة الاجتماعية وضبط القيم وتحفيز التطلعات. شهدت التضامانات التلمذية الحام تراجعاً إلى تضامانات متشظية، بسبب تضخم التعليمات على حساب التربية المجتمعية والجماعية، وبفعل اختزال مهام المدرسة في تنظيم عمليات التعليم والتعلم دون استحضار قيم التضامن في التشريعات ولا في مواد التدريس، وعدم توفير أرضية تربوية لتخصيب العلاقات البينية لمتتين الصلات وتعميق التفاعلات، ولم ترتق بآلياتها وطرقها في التنشئة والاندماج، مما أفقدها الكثير من جاذبيتها وتحويلها إلى مؤسسة شحيحة في حفاوتها وصدقتها.

أبرزت التفاعلات التلمذية تضامانات جزئية حسب مكوناتها الفيزيائية وأمكنيتها على سبيل المثال الساحة وزوايا المدرسة، أنجزت سلوكيات تضامانية داخل المدرسة مضادة لها وضد معياريتها. وأنشأ مجتمع التلاميذ تضامانات فرعية في الصف والاختصاص الدراسي والامتحانات، وما أفرزته الاستحقاقات الدراسية، من تنافس شرس وتضخم الفردية، وانتماء/ مجموعات النتائج المدرسية المتدنية والتميزة. وتشكلت حسب السياقات تضامانات ضبابية، حسب الانتماء إلى "هذه" المؤسسة التعليمية لا إلى أخرى، والانتماء إلى "هذا"

الحَيِّ السكني لا إلى آخر، والانتماء إلى "هذا" الفريق الرياضي لا إلى فريق آخر، مع تضامانات مناسباتية عابرة شأن الاحتفالية "بالباك سبور". واستثمرت الفضاءات المحاذية والبعيدة عن المدرسة، في تأسيس تضامانات طرفية، شأن الساحات الملاصقة والمقاهي وقاعات الألعاب وملاعب كرة القدم، حيث تؤدي مهام التنشئة الاجتماعية وتثبت تضامانات جماعية وتصلب صلات حميمية ووظيفية، لا تستند إلى تفاعلات صلب المدرسة ومن خلال روافدها وأمكنته، بل في ما هو خارج عن الوسط المدرسي. كشف لنا "مجتمع التلاميذ" ما يدور داخله من صلات وروابط وتضامانات شبكية، اكتسحت مساحات جديدة وفضاءات موازية، لعل أبرزها الشبكات الاجتماعية والألعاب الالكترونية، وما فتحت من صلات افتراضية، من أجل فهم التضامانات التلمذية وتفكيك علاقتهم بالمدرسة والمعرفة والمستقبل. وهو ما يتطلب من المدرسة تحديد عملياتها التدريسية والاعتناء بشبكاتها التأطيرية وعنايتها بالبعد الاجتماعي والتربية على الكفايات الأفقية، وتغذية التشاركية ورفض التنميط وفتح المدرسة القلعة لكي تكون لا مجرد مساحة للمرور إلى عالم الحياة بل هي عالم الحياة والاندماج الفعلي.

قائمة المراجع

أولا – بالعربية

- 1- توران، ألان، براديغما جديدة لفهم عالم اليوم، ترجمة: رحمة سليمان، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2011.

ثانيا- بالفرنسية

- 2- Bandura, Albert, Auto- efficacité : le sentiment d'efficacité personnel, (Trad. Jacques Lecomte). Paris : De Boeck, 2007.
- 3- Bourdieu, Pierre et al, La misère du monde, Paris : Seuil, 1993.
- 4- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean- Claude, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris : Editions Minuit, 1970.
- 5- Casilli, Antonio, Les liaisons numériques ? Vers une nouvelle sociabilité, Paris : Le Seuil, Coll « la couleur des idées », 2010.
- 6- Castel, Robert, Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. Paris : Fayard, 1995.
- 7- Castel, Robert, Haroche, Claudine, Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi, Paris : Fayard, 2001.
- 8- Cousin, Olivier, L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement, Paris : PUF, 1998.
- 9- Crozier, Michel, Friedberg, Erhard, L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Paris : Editions du Seuil, 1977.
- 10- Durkheim, Emile, Education et sociologie, Paris : PUF, 1973.
- 11- -----, L'évolution pédagogique en France, (Paris : PUF, coll, Quadrige, 2014).

- 12- Dubet, François, Les Lycéens, Paris : Le Seuil, 1991.
- 13- -----, Déclin de l'institution, Paris : Seuil, coll, « L'épreuve des faits », 2002.
- 14- -----, La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités, Paris : Editions du Seuil, 2014.
- 15- Dubet, François, Marie-Duru, Bellat, 10 propositions pour changer l'école, Paris : Seuil, 2015.
- 16- Duru-Bellat, Marie, Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Paris : PUF, 2002.
- 17- Elias, Norbert, La société des individus, (trad. Jeanne Etoré), Paris : Fayard, 1991.
- 18- Grange, Juliette, « Que veut dire intégration ? Histoire d'une notion », in : Vincent Ferry et al, 20 ans de discours sur l'intégration, Paris : L'Harmattan, 2005.
- 19- Lobrot, Michel, La pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion, Paris : Gauthier-Villars, 1966.
- 20- Mialaret, Gaston, Pédagogie général, Paris : PUF, 1991.
- 21- Moscovici, Serge, La société contre nature, Paris : Coll « 10/18 », 1972.
- 22- Paugam, Serge, (dir) Repenser la solidarité, Paris : PUF, coll « quadrage » 2015.
- 23- Schnapper, Dominique, (dir), Exclusion au cœur de la cité, Paris, Anthropos, 2001.
- 24- Van Zanten, Agnès, L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue, Paris : PUF, 2001.
- 25- Wieviorka, Michel, (dir), Les solidarités, Paris : Sciences Humaines Editions, 2017.

مقالات

- 2- Allan, Pred, « Structuration and place : on the becoming of sense of place and structure of feeling », Journal for the theory of social behavior, no13, Drexel university, Wiley-Blackwell, 1983.

- 3- Delalande Julie. « La cour d'école : un lieu commun remarquable », Recherches familiales. no2, France, Union nationale des associations familiales, 2005.
- 4- Lahire, Bernard. « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », Ville Ecole Intégration- Enjeux. no114, Paris, CNDP, 1998.
- 5- Mosconi, Nicole, Heideiger, Nicole. « Des enseignants face à des inspecteurs : une approche mendélienne du rapport d'autorité », Revue Française de pédagogie, no, 142, Paris, ENS.Editions, 2003.
- 6- Percheron, Annick, Subileau, Françoise. « Mode de transmission des valeurs politiques et sociales : enquête sur des préadolescents français de 10 à 16 ans ». Revue française de science politique, no24, France, Presses de sciences Po, 1974.
- 7- Thin, Daniel. « Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles ? ». Les cahiers pédagogiques, no441, France, CRAP, 2006.

مواقع انترنت

1. ussault, Michel (2018), « L'expérience du territoire ? Apprendre dans une société durable », in : <https://bit.ly/3gLIID2t>, consulté le 27/5/2019.
- 2- Musset, Marie,(2015), « Architecture scolaire : l'école un lieu pour réussir ».in : <https://bit.ly/3lBqd6S>, consulté le 4/5/2019.
- 3- Sen, Amartya (2017), « social exclusion : concept, application, and scrutiny », in :
- 4- <https://bit.ly/3lw3FVf>, consulté le 3/6/2019.

الملاحق

قائمة المحادثات مع المربين

الاسم واللقب	تاريخ المحادثة
سمير الوسلاقي	2019/3/18
فاتن الزوالي	2019/3/6
عائدة الماجري	2019/2/20
محمد بالراشد	2019/3/22
رابح العمدوني	2019/3/19
طارق الوصيف	2019/4/19 (محادثة إلكترونية)
سامية بلومي	2019/3/26

قائمة المحادثات مع التلاميذ

الاسم واللقب	المؤسسة التربوية	تاريخ المحادثة
أشرف الغربي	معهد حمام الأنف	2019/2/14
وسيم بنموسى	معهد ابن رشيق	2019/2/20
باسم الصايم	معهد حمام الأنف	2019/2/25
زهور بن خليفة	معهد ابن رشيق	2019/2/26
سرين الغرايري	معهد النبھاني	2019/3/5
مجد الجلاصي	حي السلام بومهل	2019/3/12

2019/3/12	حي السلام بومهل	ميساء العياري
2019/2/12	معهد ابن رشيق	إيمان المبروكي
2019/3/11	معهد النبھاني	يوسف الفيتوري
2019/4/11	معهد حي السلام بومهل	حمزة علوي
2019/2/20	معهد النبھاني	ياسمين النهدي
2019/4/5	معهد النبھاني	معتز بن يحي
2019/4/6	معهد ابن رشيق	مالك الدعداع
2019/4/18	حي السلام بومهل	بلحسن بلحاج أحمد
2019/4/23	معهد حمام الأنف	مراد كرو
2019/4/23	معهد حمام الأنف	خالد الجلولي
2019/2/21	معهد ابن رشيق	أميمة العبيدي
2019/4/2	معهد حي السلام بومهل	شيماء الدبابي
2019/4/3	معهد حمام الأنف	أمل ملكة