

# النظرية الاجتماعية في التربية

علي أسعد وطفة



مجلة نقد وتنوير – مقاربات نقدية في التربية والمجتمع

مجلة فكرية دورية محكمة - إصدار خاص - إبريل - 2015

<http://edusocio.net>

# النظرية الاجتماعية في التربية

بقلم - علي أسعد وطفة

يمكن تعريف النظرية التربوية بأنها نوع من التأمل والتفكير المنهجي المنظم، الذي يبحث في واقع الحياة التربوية، ويقوم على تحليل المشكلات التربوية وتشخيصها وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن ثم يعمل على تطوير الفكر التربوي في صيغ نظرية جديدة، تجعله أكثر قدرة على مواكبة الواقع التربوي وتوجيه هذا الواقع نحو أهداف مجتمعية أكثر أصالة وجدة. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن النظريات التربوية هي مجموعة من التصورات التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها بحثا عن شروط تربوية باتجاه التطوير والتحديث. والنظرية صورة متخيلة عن الحقيقية التربوية ويمكنها أن تشكل إطارا مرجعيا متكاملًا لعملية التغيير الاجتماعي والممارسة التربوية في أفضل صورها وأرقى تجلياتها.

ويتداخل مفهوم النظرية Théorie غالبا مع عدد من المفاهيم المجاورة التي تعبر عن أنساق فكرة معينة مثل: الفلسفة التربوية، ومفهوم النماذج التربوية Paradigme، ومفهوم الموديل التربوي Model. فالنموذج التربوية يؤكد على بنية المعرفة في حقل

محدد وغالبا ما يأخذ صورة طريقة يحتذى بها. أما مفهوم فلسفة التربية فإنه يتضمن نسقا فكريا تأمليا حول العلاقة بين التربية والمجتمع. وعلى خلاف ذلك فإن مفهوم " الموديل Model يؤكد على القواعد والقيم التي يجب أن تحكم التخطيط التربوي والنشاطات التربوية، حيث يتضمن جانبا تطبيقيا واضحا بالقياس إلى مفاهيم النموذج والفلسفة والنظرية.

فالنظرية التربوية إذن هي مجموعة من الأفكار المنظمة بدرجة ما حول موضوع معين. وفي هذا السياق يلاحظ أن درجة التنظيم النظري تختلف بين المفكرين التربويين بدرجة كبيرة. فبعض المفكرين يركزون على المضامين والأصول الفلسفية فيما يركز بعضهم الآخر على أهمية الأبعاد الاستراتيجية للتغيرات القائمة في واقع الحياة التربوية. ويجب علينا هنا أن نأخذ بعين الاعتبار أهمية العنصر الذاتي أو الرؤية الذاتية لمن يبدع النظرية ويدفعها إلى دائرة الوجود. وهذا يعني أن النظرية التربوية تعتمد في نهاية الأمر على الرؤية الذاتية والفلسفية التي يعرف بها المنظر التربوي. ومع ذلك فإن تأكيد المنظر التربوي على جانب من جوانب الحقيقية لا يعني أن يهمل الجوانب الأخرى. فالمنظرون الذين أكدوا بقوة على أهمية استقلال الطفل لم يتوانوا عن الاهتمام بدرجة تكيف الطفل مع الحياة الاجتماعية. فالنظريات التربوية، التي أبدعها كل من روجيرز Rogers وأدler وادومينيك Domenich، تؤكد على جانبين أساسيين في التربية هما: نقد النظام التربوي العام

وتقديم اقتراحات تطويره بشكل في الآن الواحد. ومن هذا المنطلق فإن روجيرز يهاجم النظام التربوي التقليدي من جهة ويقدم من جهة أخرى رؤية شمولية حول أهمية بناء الشخصية كأساس للتغيير التربوي. وتنطلق هذه الرؤية من مبدأ أن المتعلم نفسه سيعيد إنتاج المعرفة بالعلاقة مع اهتماماته ورغباته. فالتعليم يؤكد في نموذج روجيرز في بريطانيا، كما في نموذج آدلر في الولايات المتحدة الأمريكية، ونموذج دوميناك في فرنسا، على أهمية الثقافة التربوية العامة التي تمثل هذا المد التاريخي للأعمال الفكرية للمربين والمفكرين عبر التاريخ.

هذا، وتصنف النظريات التربوية الاجتماعية في نسقين يأخذ الأول طابعا معياريا بينما يأخذ الآخر طابعا أمبيريقيا حسيا أو مجسدا، وهذا يعني أنه يمكن التمييز بين النظريات التربوية المعيارية والنظريات التربوية الواقعية. فالنظريات المعيارية تؤسس لما يجب أن تكون عليه التربية بينما تؤسس النظريات الواقعية على معطيات الواقع الفعلي للعملية التربوية.

عندما ينظم الفلاسفة والمربون رؤى فلسفية ونظرية حول نوع التربية التي يمكنها أن تحقق الازدهار والتكامل في الشخصية الإنسانية، وعندما يجهدون أنفسهم من أجل بناء تربية قادرة على تحقيق هذه الغاية لتربوية فإننا بصدد نظرية تربوية معيارية. وعلى خلاف ذلك قد يعمل علماء الاجتماع والتربية على

تحليل التربية وأحوالها الواقعية في مجتمع محدد، ثم يقومون بتحليل دلالتها ودورها في لحظة محددة من لحظات تطور المجتمع الإنساني، فنحن بصدد نظريات تربوية واقعية<sup>(1)</sup>.

وبين هذين التصورين لا يوجد تمييز قطعي فاصل، فالنظريات المعيارية تستند غالبا إلى بعض المعطيات الواقعية، وبالتالي فإن النظريات التحليلية لا تستطيع أن تتجنب دائما الانزلاق في غمار القيم المضمرة أو المعلنة. ويضاف إلى ذلك أن المفهوم المعياري يمكنه أن يخضع دائما للتحليل السوسيولوجي، فأراء المفكرين لا يمكنها أن تكون مستقلة عن المجال الزمني والمكاني لوجودها، كما لا يمكنها أيضا أن تنفصل عن الأصول الاجتماعية لهؤلاء المفكرين وشروط وجودهم، ومع ذلك يمكن أن تشهد بعض الأفكار السباقة لعصرها، وبالتالي فإن مدى قبول المواطنين لهذه الأفكار ومدى رفضهم لها مرهون بالوضعية التاريخية لوجودهم.

لقد انطلق أفلاطون Platon (427-348 ق.م) في بناء نظريته التربوية المعيارية من نموذج سياسي قوامه بناء مدينة عادلة وتحقيق التوازن الاجتماعي من خلال بناء القيم الأخلاقية عند المواطن. لقد اعتقد أن الشرور لن تتوقف أبدا، إلا إذا استطاع الفلاسفة الوصول إلى سدة الحكم حيث يمكنهم استئصال الشرور

---

<sup>1</sup>-Thanh Kkoir: L'éducation culture et société, I.E.N, Paris , 1991 .P.23.

وتحقيق العدالة الاجتماعية. وبين أن الفلسفة الحقّة هي هذه التي تمكن من اكتشاف أصل العدالة الاجتماعية في مجال الحياة العامة كما هو الحال في مجال الحياة الخاصة، فالمدينة المثالية، التي يصفها بالجمهورية<sup>(2)</sup> La république تقوم على أساس تقسيم العمل، وهو تقسيم يعبر عن البنية الهرمية أو الطبقية للنفس الإنسانية والتي تتمثل في الشهوة، وغريزة الدفاع، والعقل الذي يسيطر ويهيمن. وتأسيسا على ذلك سيكون هناك ثلاث طبقات اجتماعية هي: طبقة المنتجين، وطبقة الحراس، ومن ثم طبقة الحكام الفلاسفة. ومن أجل التخلص من كل أشكال الفوضى والظلم يجب تحقيق التلاحم بين الدولة والأفراد، وهنا يؤكد على أهمية القضاء على التجارة والملكية الخاصة.

فمثالية أفلاطون هي مثالية عرقية وأرستقراطية حيث تسمح هذه المثالية بزواج الرجال الأفضل من النساء الأفضل أيضا ويعهد بالأطفال إلى مربين آخرين. والتربية هنا تتحول إلى عملية اصطفائية تهدف تدريجيا إلى الفصل بين طبقة الجند، وطبقة الصناع، وطبقة الفلاسفة التي يجب أن تسود وتهيمن. والبرنامج التربوي عند أفلاطون يبدأ من السابعة بالرياضة من أجل الجسد، والموسيقى من أجل الروح، ومن ثم يضاف إلى ذلك الأدب (ويستبعد الشعر من التربية، وذلك لأنه

---

<sup>2</sup> A. BLOOM, *The «Republic» of Plato*, New York, 1968

يحمل في طياته الخرافات والأساطير والتي من شأنها أن تدفع الإنسان بعيدا عن البحث العقلي والمعرفي)، و بالتالي فإن الرياضيات توظف لإيقاظ العقل، هذا وتلعب الرياضيات دورا كبيرا في اصطفاء الشباب من اجل متابعة الدراسات العليا وذلك بعد أداء الخدمة العسكرية الإلزامية، ويتم في الثلاثين من العمر اصطفاء أخير يهدف إلى إيجاد فريق من الفلاسفة المنتجين الذين يمارسون أعمال الحكم في المدينة، وبعد أن يصل هؤلاء الفلاسفة إلى الخمسين ممن العمر فإنهم وبعد امتلاكهم للحكمة الفردية يمكنهم ممارسة شؤون الحكم.

بقي تفكير أفلاطون على مر العصور نوعا من الأيتوبيا، فالبرنامج الذي يرسمه يخرج عن إمكانية التحقق عند الأثينيين، وذلك لأن التعليم كان يهدف إلى تحقيق غايات فورية، فعلى سبيل المثال كان التعليم يهدف إلى إعداد كوادر سياسية، وكانت هذه الكوادر تمثل حاجة حقيقية بالنسبة للحياة الاجتماعية في أثينا<sup>(3)</sup>.

واستطاع فريق آخر من الفلاسفة أن يحقق نجاحا أفضل في بناء نظرياتهم التربوية، أي بمعنى أن أفكارهم كانت أكثر واقعية وقابلية للتطبيق في المجال

---

<sup>3</sup> A.-J. FESTUGIERE, *Contemplation et vie contemplative selon Platon* , Paris, 1936

الاجتماعي. ويتجلى هذا النجاح في الآثار التي تركها كل من كارل ماركس Marx وكونفوشيوس (Confucius (551 env.-479 env. av. J.-C.) بوصفهما نموذجا تاريخيا تربويا بالغ الأهمية، حيث تحولت نظريتهما التربوية، بعد موتهما طبعاً، إلى أفكار ونظريات تربوية رسمية، وعندما نقارن بين أفكارهما وأفكار أفلاطون يمكننا أن نقول أن العقيدة الفلسفية أو الدينية تصح عقيدة رسمية للدولة عندما تلبي هذه العقيدة حاجة السلطة أو الطبقة الاجتماعية التي تسود وتهيمن فكونفوشيوس كان يبشر بإرادة سماوية مهياة لتحقيق الأمن والاستقرار وسيادة النظام القائم، ولكنه كان يؤكد في الوقت نفسه على أهمية التعليم المفتوح لجميع الطبقات الاجتماعية دون تمييز فلكل فرد في المجتمع (بالمعنى الضيق للكلمة، حيث لا يشمل ذلك النساء) كان له الحق في أن يصل إلى أعلى المراتب الاجتماعية ولكن بشرط أن يحصل على تربية وتعليم كافيين. وكانت هذه الفكرة ثورية جداً بالنسبة لعصر كونفوشيوس حيث اقترحت هذه الفكرة أن يجري النظام السائد مسابقات أدبية عالية المستوى من أجل اختيار موظفيه<sup>(4)</sup>.

---

<sup>4</sup> A. RYGALOFF, *Confucius*, Paris, 1946.



هذه الفكرة البيروقراطية بدأت تجد صداها في النظام القائم، لقد وجدت السلطات الحاكمة في الكونفوشيوسية تعبيراً عن أيديولوجيتها الكاملة، وذلك لأن تصورات الكونفوشيوسية بدأت تعزز الامتيازات الخاصة للحاكم، وتعمل على إلغاء إمكانيات ثورة الفلاحين ونضمن صعود الطبقة التجارية. فالتاريخ بين لنا كيف تحدثت (أو لا تحدث) عملية الانتقال من النظرية المعيارية إلى النظرية العيانية المجسدة في إطار الواقع، وذلك يعني كيفية تحول هذه النظريات إلى أدوات لعملية الإنتاج، وإعادة الإنتاج الاجتماعي.

انطلاقاً من وجهة النظر هذه يمكن تطوير منهج معالجة إشكالية النظرية التربوية، فالنظرية التربوية تعزز وجودها من خلال التحليل الأمبيريقى وهذا لا يعني أنها لا تنطلق من فرضيات أو أن المعطيات محايدة، ومع ذلك فهي تسعى أيضاً إلى الكشف.

لم تظهر حتى الآن نظرية شمولية بمعنى أن تكون صالحة لكل المجتمعات أو لأغلبها، وذلك في مجال الزمان والمكان. فالنظريات القائمة هي نظريات جزئية ومحلية، هي نظريات جزئية لأنها تتناول جانبا من الحقيقة، وهي محلية لأنها غالباً تقوم على أساس تجربة معاشة في مجتمع محدود (ولا سيما في المجتمعات الصناعية الغربية) ومثال ذلك نظريات إعادة الإنتاج التي طرحت في الساحة

الفكرية من قبل الماركسيين. ومهما يكن أمر هذه النظريات فإنها تختلف في المستوى العقائدي حيث يركز بعضها على مبدأي التوازن والتكامل، بينما يركز بعضها الآخر على مبدأ الصراع والهيمنة. وبعض النظريات المعاصرة في التربية يستمد جوهره من ماكس فيبر M.weber فيما يتعلق بالسلطة والمركز، بينما تسعى بعض النظريات الأخرى لتحقيق -التوازن بين الماركسية والوظيفية، ولا يمكن لنا في هذا السياق، أن نستعرض الأدبيات المعاصرة، حول النظريات ويكفينا في هذا السياق أن نستعرض عرضا موجزا حول هذه القضية.

وتشكل أعمال المفكر الفرنسي دوركهايم (1917-1858) DURKHEIM الإسهامات الوظيفية الأولى في مجال علم الاجتماع التربوي، ومن أهمها المحاضرات التي ألقاها في السوربون التي جمعت بعد موته من قبل أحد تلامذته والتي نشرت بعنوان التربية المجتمع<sup>5</sup> Education et sociologie<sup>(6)</sup>. ثم كتابه المعروف التربية

---

<sup>5</sup> - تمت ترجمة هذا الكتاب من قبل الكاتب: إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة علي وطفة، دار الوسيم، دمشق، 1991.

<sup>6</sup> E.Durkheim, *éducation et sociologie* (1922), rééd. P.U.F., Paris, 1966

الأخلاقية) L'éducation moral<sup>(7)</sup>، وأعماله المعنونة بالتطور التربوية في فرنسا L'évolution pédagogique en France<sup>(8)</sup>.

فالتربية بالنسبة لدوركهايم تمثل مبدأ الوحدة والتنوع في آن واحد، فالحد الأدنى من التجانس بين أفراد المجتمع ضروري لوجود المجتمع واستمراره، وبالتالي فإن التربية تعمل على بناء وتعزيز هذا التجانس بين أفراد المجتمع، وهي من أجل ذلك تغرس في نفوس الأطفال عناصر الوحدة والتجانس الضروري للحياة الاجتماعية، ولكن من جهة أخرى فإن التعاون والتكامل الاجتماعي، لا يمكنه أن يتم إلا من خلال وجود بعض التنوع داخل المجتمع، وهنا يأتي دور التربية التي تضمن وجود التنوع الضروري في المجتمع، وذلك عن طريق تنوعها هي بالذات وعن طريق تخصصها. وهذا يشير بالضرورة إلى ضرورة التقسيم الاجتماعي للعمل، فالفرد نفسه معني بالخضوع للمجتمع الذي يعيش فيه، والفعل الجماعي ينمي في كل واحد منا وعن طريق التربية أفضل ما يوجد لدينا ولا سيما الجوانب الإنسانية.

---

<sup>7</sup> - E Durkheim, *L'éducation morale* (1925), P.U.F., Paris, 1963.

<sup>8</sup> - E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, 2 vol., F. Alcan, Paris, 1938

ويبين دوركهايم في هذا الصدد أن الجوانب الجسدية والأخلاقية والعقلية التي تطورها التربية تتلون بطبيعة المجتمع، وهي تتغير عندما يتغير المجتمع عينه، ومع ذلك فإن دوركهايم لا يذهب بعيدا في تحليله، وذلك لأنه لا يطرح المسألة السياسية كما يجب ولا يحلل العلاقات الطبقية والصراع الطبقي في المجتمع بما ينطوي من عمليات وفعاليات تربوية. فالدولة تشكل وحدة مجردة كالمجتمع، ودورها هو ببساطة العمل على إبراز الجوانب الحضارية الجوهرية، ونقلها إلى الأجيال عن طريق المدرسة مثل: احترام العقل، والعلوم، الأفكار والعواطف التي توجد في أصل البنية الأخلاقية للمجتمع الديمقراطي، فصراع الطبقات له ينباع ولا تكمن هذه الينابيع في تعارض المصالح فحسب بل في الفوضى التي تنجم عن تنظيم سيئ لطموحات الأفراد.

لقد كانت الميزة الأساسية لدوركهايم إضافة لملاحظاته التاريخية العامة هي أنه أبرز الطابع الاجتماعي للتربية وذلك على خلاف الرؤى الفردية التي كانت سائدة في عصره. وتكمن عبقريته أيضا في أنه أبرز بصورة تاريخية أن التعليم يتغير على إيقاع التغيرات الاجتماعية إذ يقول: "تكون التحولات التربوية دائما نتاجا ومؤشرا لتحولات اجتماعية قادرة على أن تفسر ما يجري في مجال التربية"، ومع ذلك فإنه لم يدرس الجوانب العكسية، أي دور التغير التربوي في حياة المجتمع.

وعلى هدى الخطوات الدوركهايمية يولي تالكوت بارسونو TALCOTT-PARSONS أهمية أكبر لمسألة التوازن: فالمجتمع كما يراه بارسونز أشبه ببني حية مركبة من مجموعات بنيوية أربعة هي: الأدوات التي تحدد نشاطات الأفراد (آباء معلمون. الخ)، ومن ثم الجماعات والمؤسسات مثل: العائلة والجامعة والمدرسة والمعايير، وأخيرا القيم. وهذه الوظائف الأربعة تسمح بتحقيق ديمومة التوازن الاجتماعي، وكل وظيفة من هذه الوظائف تتوافق مع العناصر الأربعة المذكورة، وهي وظيفة المحافظة على النماذج التي تتم من خلال قبول أحد أفراد المجتمع للقيم الاجتماعية السائدة، ووظيفة تكامل المعايير الاجتماعية ووظيفة العمل على تحقيق الأهداف والغايات بواسطة الهيئات الاجتماعية، وأخيرا وظيفة التكيف عن طريق ممارسة الأدوار. والمدرسة وفقا لهذه الرواية تقوم بعملية تحقيق الاندماج الاجتماعي والمحافظة على النماذج الثقافية، وهذا الاندماج يتم من خلال تأكيد عنصر الولاء للمجتمع وإعطاء البنية الاجتماعية المتناحرة (التقسيم الطبقي) الشرعية الضرورية لوجودها، ومن ثم المحافظة على النماذج الثقافية والقيم المحركة للأفراد. وقد يحدث في سياق ذلك ظهور نوع من الإكراهات الاجتماعية والضغوط الناجمة عن ضعف في عملية الدمج الاجتماعي ولكن ذلك

سرعان ما يجد توازنه من جديد عبر عمليات تصويب قد تكون معلنة وخفية إلى حد ما<sup>(9)</sup>. ففي مقالة له الصف المدرسي كنظام اجتماعي The school class as a social system عام 1959. يبين لنا بارسونز كيف يمكن للمدرسة أن تصبح وكالة رئيسية للتنشئة الاجتماعية، والاصطفاء الاجتماعي، وذلك في مجتمع تكنولوجي مثل الولايات المتحدة الأمريكية. فالمدرسة كما يعتقد بارسونز تغرس في الطلاب والتلاميذ قيم المجتمع والكفاءات والمواقف التي ترمز إلى الشروط الأولية والجوهرية التي تسمح لهؤلاء التلاميذ والطلاب بإنجاز أدوارهم المستقبلية. وهي في الوقت نفسه تعمل على توزيع القوى البشرية في مجال بنية الأدوار الاجتماعية، وبالتالي فإن عمليتي التنشئة الاجتماعية والاصطفاء الاجتماعي تبدأن من المرحلة الابتدائية، ومن ثم يأتي دور المدرسة الثانوية في إكمال الدور وتوزيع الشباب وفقا لأدائهم المدرسي في مجال الفروع العلمية الدراسية المختلفة والحياة العلمية، حيث يترتب على قسم من التلاميذ في هذه المرحلة وتحت تأثير الاصطفاء المدرسي أن ينوعوا في اختصاصاتهم ودراساتهم بينما يترتب على بعضهم الآخر أن يندمج في إطار الحياة المهنية في داخل المجتمع، وتحليل بارسونز يكاد يكون شاملا إلا أنه أهمل أهمية الأصل الاجتماعي وقدرته على تحديد

---

<sup>9</sup> T. PARSONS, Eléments pour une sociologie de l'action (Working Papers in the Theory of Action , 1949), trad. F. Bourricaud, Plon, Paris, 1955.

مستويات النجاح المدرسي، كما لم يتطرق إلى دور الطبقات الاجتماعية في تحديد القيم الاجتماعية العامة.

وفي منتصف الطريق بين الماركسيين والوظيفيين يعلن كل من بورديو وباسرون Bourdieu Et Passeron (1964-1970)<sup>(10)</sup> أن المدرسة تعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الطبقية، فهي تعيد إنتاج اللامساواة في التوزيع الرأسمالي الثقافي بين الطبقات الاجتماعية، فالاصطفاء يجري تحت تأثير القيم والمعايير التي تحددها الطبقة السائدة في المجتمع، مع أن هذه المعايير اعتباطية إلا أنها مشروعة وشرعية بالفعل التربوي، وهذه الوظيفة الأيديولوجية الجوهرية -بناء مشروعية النظام الاجتماعي القائم- تكون أكثر فعالية كلما عملت المدرسة على نفي وجود علاقات القوة في نسقها، وكلما نجحت في أن يؤمن لهؤلاء الذين يمارسون أو يخضعون (لعنفها الرمزي) بشرعية عملها ووظيفتها<sup>(11)</sup>.

وعلى خلاف الوظيفيين يعلن الماركسيون أن المدرسة مكان للصراع الطبقي بين طبقتي البرجوازية والعمال، ومع أن ماركس لم يعمل على بناء نظرية تربوية فإن

---

10. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, 1964, rééd. 1966.

11 - P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.

اهتمامه كان باديا في أعماله المختلفة. لقد درس ماركس الجوانب الاقتصادية بوصفها عناصر لقوة العمل المستغلة من قبل راس المال، ففي كتابه الصراع الطبقي في فرنسا<sup>(12)</sup> Les Luttes des Classes en France. يبحث ماركس في دور المدرسة كقوة روحية للإكراه، وهو في سياق ذلك يشير إلى حدود التطبيع الأيديولوجي، وذلك لأن المعلمين كانوا يعانون من ملاحقة الحكام، وكان هؤلاء يلعبون دورا طبقيًا يتعلق بطبقة الفلاحين.

لقد أهمل كل من ماركس Marx وأنجل Angels دراسة تأثير البناء الفوقي في البنية التحتية، ومن هذا المنطلق عمل غرامشي Antonio Gramsci (1891-1937) على بناء نظرية حول الفعالية الخاصة بالبنية الخاصة بالبنية الفوقية، فهو يولي الثقافة أهمية موازية لأهمية الاقتصاد والسياسة، هذا ويميز غرامشي<sup>(13)</sup> بين مستويين في البنية الفوقية حيث يشير إلى المجتمع المدني وإلى المجتمع السياسي أو الدولة، فالدولة تمارس هيمنتها في الوقت نفسه وفقا لمدخلين هما ممارسة الإكراه والقهر بصورة مباشرة من جهة، وتوظيف الفعل الثقافية من جهة أخرى،

---

<sup>12</sup> K. MARX, *Les Luttes de classes en France (Die Klassenkämpfe in Frankreich , 1850)*, trad. P. Meier et P. Angrand, *ibid.* , rééd. 1967.

<sup>13</sup> A. GRAMSCI, *Œuvres choisies* , trad. et notes G. Moget et A. Monjo, Paris , 1959.



وذلك عن طريق المؤسسة البنيوية التي تشكل مكونات المجتمع المدني مثل الكنيسة، النقابات، الأحزاب، المدرسة، إذ لا يمكن لطبقة اجتماعية أن تسيطر وتحافظ على أمنها من خلال الفعل السياسي والاقتصادي فحسب، بل يترتب عليها أن تنفذ إلى الشعب بأيدولوجية محكمة بالنموذج الذي تعتمد في عملية الإنتاج وإعادته، وأن تضمن موافقة الشعب بالنموذج الذي تعتمد في مجال الحياة الاجتماعية، وهنا في هذا المجال يشار إلى المدرسة بوصفها المؤسسة الأكثر أهمية في بناء هذه الأيدولوجية وتحقيق هيمنتها.

و في هذا المضمار يميز التوسر(Althusser 1918-1990) بين الجهاز الأيدولوجي وبين القسر والإكراه الذي يتم من خلاله اللجوء إلى العنف (الجيش، الشرطة، العدالة). فالجهاز الأيدولوجي يتمثل في (المدرسة، العائلة، الثقافة، والمعلوماتية. الخ. وهذه المؤسسات مهياة لإعادة إنتاج شروط الإنتاج (علاقات الإنتاج، القوى المنتجة) وذلك في نسق من الصيغ التي تعزز وجود الأيدولوجيا السائدة وهيمنتها<sup>(14)</sup>. ويجد هذا التصور صده عند بودلو واستابليه<sup>(15)</sup>(1971-1975) فالمدرسة

---

14 - L. ALTHUSSER, «Idéologie et appareils idéologiques d'état», in La Pensée , Ed. sociales, 1970.

15 - C. BAUDELLOT, R. BENOLIEL, H. CUKROWICZ & R. ESTABLET, Les étudiants, l'emploi, la crise , Paris. , 1981

ليست واحدة وليست موحدة فهي تنقسم إلى شبكتين: تضم الأولى أبناء الطبقات البرجوازية (التعليم الثانوي والجامعي) بينما تضم الثانية أبناء الطبقات الشعبية (المدارس المهنية)، وبالتالي فإن توزيع التلاميذ يبدأ من المرحلة الابتدائية حيث تعتمد لغة الطبقة البرجوازية اللغة السائدة في المدرسة، وبالتالي حيث يكون تعلم القراءة والكتابة لصالح أبناء الطبقة البرجوازية. وهنا يبين الكاتبان أن الأيديولوجيا البرجوازية توجه بطريقتين: إحداهما من أجل عمال المستقبل وهي تعتمد في هذا المستوى مفاهيم بسيطة في مجال الأخلاق. أما الأخرى فهي من أجل النخبة تقوم على أساس السيطرة على أفكار والتجريد.

وتنطوي نظرية إعادة الإنتاج جانبا كبيرا من الحقيقة، وإنه لمن المعروف أن اللحظة التربوية هي أداة يعتمدها المجتمع في تحقيق استمراريته، ولكن الآثار التربوية الحقيقية لا تكون دائما كما تريدها الطبقة السائدة، فهناك شريحة من المعلمين والمتعلمين تستطيع أن تنفلت من أسار التطبيع الأيديولوجي السائد وتعمل على بناء ما يسمى بالأيديولوجيا المضادة، فالاتفاق لا يكون كليا دائما، وهذا ينطبق على مسألة إعادة الإنتاج الرمزي والتقسيم الاجتماعي من خلال المدرسة والحياة. فهناك دائما تناقضات بين مختلف المؤسسات المدرسية بين المدارس الخاصة والعامة بين التربية الرسمية والتربية غير الرسمية التي تعتمدها العائلة في مجال وسائل الإعلام والعمل والنشاط العام والاجتماعي. فالنظريات

السابقة تبين أن المدرسة تسهم في إنتاج جماعات جديدة وقيم جديدة، فعلى سبيل المثال في القرن التاسع عشر، وفي أوروبا تحديدا كان يتشكل الوعي الطبقي للطبقة العاملة إطار المدرسة.

وفي هذا المجال يشار إلى أحد البحوث الحديثة التي قامت بدراسة الأطروحات الخاصة بالأجهزة الأيديولوجيا للدولة في مجال المدرسة، وقد انطلقت هذه الدراسة على أسس المنهجية التاريخية، لقد درست كلود لوليفر Claud Leliver تطور وظيفة التعليم ما بعد الابتدائي في إحدى المقاطعات الأمريكية في الفترة الواقعة ما بين عامي 1850 و 1914، وكانت المنطقة التي تم اختيارها La Somme من أكثر المناطق تقدما في المستوى المدرسي، وتم اختيار هذه الفترة الزمنية لأهمية هذه المرحلة في إطار أحداث العلمانية التي شهدتها أوروبا في هذه المرحلة. لقد بينت هذه الدراسة أن المؤسسات المدرسية كانت تشكل مجالا حيويا للصراع الأيديولوجي والسياسي، ومع ذلك فإن حقيقة هذه المؤسسات لا يمكن أن تختزل إلى مجرد الأبعاد السياسية والأيديولوجيا. لقد بينت الدراسة تطور هذه المؤسسات وولادتها كإنا مرتبطين بالبنى والظروف التقنية والاقتصادية ومع ذلك لا توجد قطيعة نهائية بين النشاطات السياسية والأيديولوجية والاقتصادية. فالسيطرة تمارس من قبل الطبقة السائدة والدولة في مجال الدراسة بصورة آلية. وفي هذا المجال عمل كل من باولس Boueles وجنتس Gintis (المدرسة في إفريقيا

الرأسمالية (1976) (School in Capitalist America 1976) على دراسة المدرسة في قلب المجتمع الرأسمالي وتبين لهما بالنتيجة أن التربية تلعب دورين متكاملين، فهي تمكن الأفراد من الحصول على الكفاءة والقدرات الخاصة، وعلى رفع مستوى الإنتاجية عند العمال، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهي تبرز اللامساواة بواسطة أوالية التعزيز المستخدمة، والتي تمارس على المتعلمين داخل المدرسة. وهي في هذا السياق تعزز عملية توزيع الأدوار الاجتماعية وتبررها اجتماعيا وسيكولوجيا. ويبين الباحثان أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود إعداد التلاميذ مهنيا بل تسعى إلى تكوين وعي سياسي متطور عند الآباء والمعلمين والطلاب، لقد أسهمت الجامعة في بناء حركة قوية راديكالية وتقدمية في المجتمع الرأسمالي.

فالتعليم والتربية يتحركان على عجلات قوى متناقضة، وهذه القوى تلعب دورا بالغ الأهمية في الحياة الاجتماعية والسياسية. فهناك عدد كبير من المشكلات المدرسية التي تنبع من خارج المدرسة وليس من داخلها، وهذا بدوره يعود إلى وظيفة الاقتصاد الرأسمالي عينه وآليات فعله. هذا ويمكن تفسير الإصلاحات الجوهرية في التربية من خلال نضال الطبقات، وأغلبها جاء ليعزز البنى الاجتماعية القائمة والتي تعزز مصالح الفئات الاجتماعية التي توجد في أعلى السلم الاجتماعي. وذلك كله على حسب التغير الاجتماعي.

وباختصار يركز المنظرون الاجتماعيون على أهمية البعد الاجتماعي وأولويته في بناء نظرياتهم التربوية. فالتربية في هذا المستوى تتجلى بأبعادها الاجتماعية، فهي قضية اجتماعية ويترتب عليها أن تلعب دورا جوهريا في صيرورة الحياة الاجتماعية والثقافية. فالتربية هي نتاج للتفاعل الاجتماعي وهي في النهاية تجسيد لطابع الحياة الاجتماعية وهي في الوقت الذي تستمد فيه وجودها من نسغ الحياة الاجتماعية فإنها تنتج وتعيد إنتاج هذه الحياة الاجتماعية بصورة مستمرة. ومن هذا المنطلق فإن عددا من المربين والنظريات التربوية تؤكد على أهمية إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية.

وترى هذه النظريات المبدأ الأساسي للتربية يجب أن يكون في حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئة التي تحيط بالأفراد. فالتربية معنية وبالدرجة الأولى بإعداد التلاميذ والطلاب لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، وهنا يدرس الباحثون مسألة التعاون الاجتماعي والثقافي بين الأفراد، وتأثير الوراثة الاجتماعية والثقافية وتختلف عوامل التعاون واللامساواة والتمييز مثل مسألة التحية ومسائل الوسط، والتأثير السلبي للتكنولوجيا والتصنيع وانحطاط الحياة على سطح الكرة الأرضية.