

كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهرّاز
†•ΨΞΠ•† | †ΘΚΗΞΠΞ† †Γ•ΘΘ•† †Ξ†Χ•†Ξ† - ΕΦΘ ΗΕΦΘ•Χ
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz



جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
†•ΘΛ•ΠΞ† †ΞΛΞ ΓΞΓΞ•Λ Θ† †ΘΛΗ•Θ† | Ξ•Θ
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES

مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية

في الحاجة إلى أفق جديد لسوسيولوجيا التنظيمات في المغرب

تنسيق وإعداد:
عبد الغني زياتي

منشورات مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية

في الحاجة إلى أفق جديد لسوسيولوجيا التنظيمات في المغرب

تنسيق وإعداد: عبد الغني زياتي



في الحاجة إلى أفق جديد لسوسيولوجيا التنظيمات في المغرب

تنسيق وإعداد:
عبد الغني زياتي

في الحاجة إلى أفق جديد
لسوسيولوجيا التنظيمات في المغرب
نسيق داءراء: عبد الغني زياني

الطبعة الأولى: 2024

الإيداع القانوني: 2024MO3917

الترقيم الدولي: 1-399-28-9920-978

جميع الحقوق محفوظة.

الطبع: رؤى برينت



رؤى برينت ROA PRINT
NOUVELLE FACON DE VOUS EXPRIMER

رقم 873، شارع محمد الخامس، تجزئة سيدي عبد الله - سلا
البريد الإلكتروني: roaprint22@gmail.com
رقم الهاتف: 0537873372 / 0660665159

اللجنة العلمية

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	كبير صندي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	أحمد شراك
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	لحبيب امعمري
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	عبد الكريم القنبيعي
جامعة محمد الخامس الرباط	عبد الرحيم العطري
جامعة محمد الأول بوجدة	عبد الحق البكوري
جامعة ابن طفيل القنيطرة	إبراهيم حمداوي
جامعة عبد المالك السعدي بتطوان	محمد شرايمي
جامعة عبد المالك السعدي بتطوان	كريمة طيبي الوزاني
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	نوردين المصوري
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	منير كويوز
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	عبد الغني زيانبي
جامعة محمد الأول بوجدة	عادل عمراوي

لجنة القراءة

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	كبير صندي
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	نوردين المصوري
جامعة محمد الأول بوجدة	عبد الحق البكوري
جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس	عبد الغني زيانبي

الفهرس

- 1 تقریم : عبد الغني زيانی
- 7 نحو تفعيل الدور التنموي للاقتصاد الاجتماعي بالمغرب
لمسیح خالد
- 37 سوسیولوجیا تدبیر الموارد البشرية فی التنظيمات الاجتماعية :
الواقع والتحديات - المؤسسات التعليمية بالمغرب نموذجا -
عمر اکراصي
- 59 المسؤولية الاجتماعية فی المقاولات المغربية أي استراتيجيات؟ لأي ورهانات؟
خديجة الهواري
- 83 التنظيم التعاوني آلية مجالية لتنمية الواحة
د. حسن هاشمي - د. بوشتي الزيانی
- 105 التنظيمات الاجتماعية واستراتيجيات التدبیر التربوي نحو رؤية تضييكية لعلاقات
التنظيم التربوي المغربي
فوزية العطيفي
- 120 سوسیولوجیا التنظيمات المهنية ورهانات تقعيد النموذج التنموي الجديد المدرسة
واشكالية اللامساواة
الصديق الصادقي العماري
- 145 التنظيمات المهنية بين منطق الفاعل واكراهات النسق دراسة حالة الفيدرالية
البيمهنية لتربية النحل "FIMAP" بجهة سوس
أحمد أمان
- 169 الاقتصاد الاجتماعي والتضامني ورهانات التسويق الثقافي بالمغرب
محمد زيانی

الجبل كتنظيم اجتماعي إكراهات الواقع وآفاق السياحة والاستدامة جماعة أولاد
علي يوسف - إقليم بولمان - أنموذجا 195
حفيظ اهبالي

أثر النسق الاجتماعي على الاقتصاد الاجتماعي بالمغرب بحث في العلاقة
والامتدادات الاقتصادية والثقافية 215
وفاء بوكروش

واقع الاقتصاد الاجتماعي والتضامني بالمغرب ورهانات التسويق الثقافي. 233
عماد العزابي

**APPORT DES FEMMES MAROCAINES IMMIGREES AU DEVELOPPEMENT
SOCIO-ECONOMIQUE DE PAYS D'ORIGINE 1**
Aïcha ELAZZAOU

**CONFLITS EN MILIEU PROFESSIONNEL : PASSAGE DOULOUREUX A UN
NOUVEL EQUILIBRE..... 15**
Mohammed Radi

سوسيولوجيا التنظيمات المهنية

ورهانات تقعيد النموذج التنموي الجديد

المدرسة وإشكالية اللامساواة

الصديق الصادقي العماري (*)

ملخص:

تسعى هذه المقالة إلى الوقوف عند أهم العوامل المتدخلة في اللامساواة بين المتعلمين في الاستفادة من كل ما يقدم داخل المؤسسة التعليمية من معارف وقيم ومواقف وسلوكات، وذلك من خلال تحليل ومناقشة مجموعة من المتغيرات الاجتماعية والتي يدخل فيها الأسري والثقافي والقيمي واللغوي اللسني، وكذا نوعية المناهج والمحتويات التي تعتمد عليها المدرسة كمؤسسة للتربية والتكوين، ومحاولة استخلاص أهم الانعكاسات التي تخلفها ظاهرة اللامساواة بين المتعلمين على مستوى التحصيل الدراسي، وتأثير ذلك على مستقبلهم المهني في سوق الشغل. ولتحقيق ذلك تم الاستنجاد بمجموعة من الأطر النظرية العلمية لتبرير كل النتائج، واعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج الجدلي الذي يعتمد على علاقات التأثير والتأثر بين البنيات والمؤسسات الاجتماعية مثل المدرسة والأسرة وجماعة الأقران وغيرها.

الكلمات المفتاحية: السوسيولوجيا-التنظيمات المهنية- المدرسة-اللامساواة.

Abstract

This research aims to identify the most important factors involved in inequality among learners to benefit from in terms of knowledge, values, attitudes and behaviors in the educational institutions. This is through analyzing and discussing some social variables such as family, cultural, value and linguistic, as well as the quality of curricula and contents. Schools adopts these variables as an institution for education and training, and an attempt to extract the most important consequences of inequality among learners at the level of academic achievement, and its impact on their professional future in the labor market. To achieve this, a set of scientific theoretical frameworks were used to justify all the results, and the analytical descriptive approach was adopted along with the dialectical approach that relies on the relationships of influence and vulnerability between social structures and institutions such as the school, the family, the peer group etc.

Keywords : Sociology-professional organizations-school- inequality.

* - طالب باحث بسلك الدكتوراه تخصص علم الاجتماع، مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس.

تقديم

المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف في ظاهرها إلى التربية والتكوين، سعيًا لتحقيق عمليات التنمية بدءًا من الفرد ووصولًا إلى المجتمع. والفكر التنموي المعاصر لا يقتصر فقط في مفهوم التنمية على الجانب الاقتصادي بقدر ما يركز على جميع الجوانب التي تتعلق بالإنسان بما فيها التربوي والسياسي والبيئي وعوامل أخرى، لذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع من داخل إطار التصور الاجتماعي الشامل، ولاشك أن هذا التصور الأساسي يدفع لدراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين، وعلاقته بالمدرسين والإدارة التربوية، وبالتنظيم العام من داخل المدرسة، وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة وطابعها الثقافي، والجمعيات ونوع توجهاتها وأنشطتها، والإعلام والرسالة التي يمررها، والقيم والأخلاق المؤطرة للمجتمع نفسه، وكذا نوع وأبعاد اللغة المتداولة- وعلاقة هذا كله بالمناهج والبرامج الدراسية والفلسفة التربوية للمنظومة التربوية ككل، وغيرها من الخصائص والمميزات.

إن التنوع والاختلاف في خصائص ومميزات البنيات الأسرية والاجتماعية والقيمية والثقافية واللغوية...، يساهم بشكل كبير في اختلاف درجة اكتساب التلاميذ لقيم وأخلاق وسلوكات المجتمع مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وتربيتهم على أسس متينة تأهيلهم لكي يكون قادرين على الاندماج داخل المجتمع، خاصة أمام وجود عنف رمزي وصراع إيديولوجي من داخل المدرسة، والاحتكام إلى عامل الانحدار الاجتماعي في الحكم على الكفاءة والتفوق، كذلك إشكال العائق اللغوي أو المادي، وغيرها من العوامل التي تعوق تحقيق فعل التعليم والتعلم، مما يخلق لدى التلاميذ إحساسًا بالغربة بل انسلاخًا من عالمهم وثقافتهم الأصلية. فما علم اجتماع التربية أو سوسيولوجيا التربية؟ وما أهم العوامل المحركة للامساواة أمام التربية؟ وكيف تؤثر هذه العوامل على التفوق الدراسي للتلميذ؟ وما علاقة ذلك بالاندماج الاجتماعي والمهني؟

1. سوسيولوجيا التربية.

إن قابلية التربية أو المؤسسة التربوية للملاحظة السوسيولوجية، أصبحت من القضايا الأساسية التي تشغل المهتمين بهذا الميدان، بحيث انكبت الدراسات السوسيولوجية على البحث والتنقيب عن الأدوار والخلفيات الإيديولوجية التي تقوم بها التربية أو المؤسسات التربوية داخل المجتمع، يمكن القول إذن، بأن السوسيولوجيا لعبت دوراً أساسياً في الكشف عن مرامي وأهداف التربية والمؤسسات التربوية، وعن أبعادهما السياسية والاقتصادية والاجتماعية. فقد تأسس الحضور الفعلي للسوسيولوجيا في الفعل التربوي منذ "إميل دوركهايم" Émile Durkheim في كتابه (التربية الأخلاقية)⁽¹⁾، وكتابه الثاني (التربية وعلم الاجتماع)⁽²⁾. و"جون ديوي" (John Dewey) في كتابه (عقيدتي التربية) عام 1897، و(المدرسة والمجتمع) عام 1899، ثم كتابه (الديمقراطية والتربية) عام 1916⁽³⁾. كما ظهرت كتب أخرى تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل "ألفريد بينيه" (Alfred Binet) في دراسته حول البيداغوجيا التجريبية التي سعى من خلالها تشخيص الفشل الدراسي ووضع مقاييس الذكاء، وقد اهتم في كتابه (الأفكار المعاصرة حول الأطفال)⁽⁴⁾، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي.

وهناك مجموعة أخرى من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة بشكل صريح أو بشكل ضمني، أمثال: "كارل ماركس" (Karl Marx) في كتابه (رأس المال)⁽⁵⁾، و"ماكس فيبر" (Max Weber) في كتابه (الاقتصاد

¹ - Émile Durkheim, "L'éducation morale", 1902-1903, Presse Universitaire du France(PUF), Paris, France,1963.

² - Émile Durkheim, "Éducation et sociologie", 1922. Presse Universitaire du France(PUF), Paris, France,1966.

³ -وظيفة (علي أسعد)، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 8-9.

⁴ -Alfred Binet, "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.

⁵ -Karl Marx, "Le capital", traduction: Joseph Roy, Maison d'édition: Maurice Lachâtre, Paris, France, 1872.

والمجتمع⁽⁶⁾، و"بول لابيي" (Lapie Paul) في كتابه (المدرسة والمجتمع)⁷، و"فيلين ثورستين" (Veblen Thorstein) في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)⁸، و"والر ويلارد" (Waller Willard) في كتابه (سوسيولوجيا التدريس)⁽⁹⁾، إضافة إلى دراسة "كارل مانهايم" (Karl Mannheim) بعنوان: (السوسيولوجيا كسياسة للتربية)⁽¹⁰⁾،... بعد عملية التأسيس ستتوالى الأبحاث والدراسات التي تحاول دراسة التربية والمؤسسة التعليمية من زاوية نظر اجتماعية بالتركيز على العلاقة التفاعلية في إطار التأثير والتأثر مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

فعلاقة الطفل بالتربية هي علاقة تاريخية قديمة قدم الوجود الإنساني، هذه العلاقة لا يجب أن ننظر إليها دائما من المنظور البيداغوجي والاستراتيجيات المفاهيمية التعليمية فقط، بل يجب أن تدرس وتتخذ بعين الاعتبار من خلال كل ما يتعلق بالمؤسسات التي تؤثر من بعيد أو قريب على تنشئة الطفل. وسوسيولوجيا التربية هو ذلك العلم الذي يطبق مبادئ علم الاجتماع على التربية ويعتبر أن التربية تمارس تأثيراتها لا في المدرسة وحدها فقط، ولكن من خلال مؤسسات اجتماعية أخرى متعددة مثل الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع وما يوجد فيه من وسائط ثقافية أخرى.

و يدرس علم اجتماع التربية (La sociologie de l'éducation) التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن التربية ظاهرة اجتماعية، والمدرسة مؤسسة اجتماعية لها ثوابتها ومتغيراتها، فسوسيولوجيا التربية تدرس كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة التعليمية. وفي هذا الإطار يرى أحمد أوزي أن

⁶-Max Weber, "Economie et société", introduction de Hinnerk Bruhns, traduction: Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, Paris, 1998.

⁷-Lapie Paul, "École et société", textes choisis, introduits et présentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.

⁸-Veblen Thorstein, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints, 1954.

⁹-Waller Willard, "The Sociology of Teaching", New York, Russel & Russel, 1932.

¹⁰-Karl Mannheim, "Sociology as Political Education", (Edited and translated, with Colin Loader), New Brunswick, Transaction Publishers, 2001.

"علم الاجتماع التربوي يقوم بدراسة أشكال الأنشطة التربوية للمؤسسات، كأنشطة المدرسين والتلاميذ والإداريين داخل المؤسسات المدرسية. كما يقوم بوصف طبيعة العلاقات والأنشطة التي تتم بينهم. كما يهتم علم الاجتماع التربوي بدراسة العلاقات التي تتم بين المدرسة وبين مؤسسات أخرى، كالأسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها"¹¹. ومن هذا المنطلق، يهتم علم اجتماع التربية بكل ما له علاقة بالتلميذ داخل المؤسسة التعليمية من حيث الأنشطة والممارسات الصفية، ونوع العلاقات التفاعلية التي تتم بين جميع مكونات المجتمع المدرسي، إضافة إلى نوع الروابط التي تربط المؤسسة التعليمية بمؤسسات المجتمع الأخرى في إطار التأثير والتأثر المتبادل، وبذلك يدرس الظروف والضوابط والخصوصيات التي تحكم سير هذه المؤسسة ونوع النتائج المحققة، والأسباب الحقيقية في الإخفاق والنجاح.

وفي نفس السياق، ومن وجهة نظر أخرى، يرى عبد الكريم غريب أن سوسيولوجيا التربية هي "علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيو-ثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية... يمكن تحديد موضوع سوسيولوجيا التربية في التساؤل العلمي حول نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة وبين باقي البنيات والأطر الاجتماعية الأخرى: ماهي الوظيفة التي تقوم بها تلك المؤسسات داخل مجتمع ما؛ وما مدى مساهمتها في تنشئة الأفراد؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية)؟ وما مدى تأثيرها في البنيات الثقافية؟ وما علاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟ تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين

¹¹-أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص167.

المجتمعات المتنوعة"⁽¹²⁾. وبهذا المعنى، تعد سوسيولوجيا التربية علما قائم الذات، له موضوعه ومنهجه الخاص، يدرس تأثير الظواهر الاجتماعية على التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ، سواء تعلق الأمر بطبيعة البنيات الأسرية وتكوينها الثقافي والتعليمي، أو الدخل الفردي ومستوى المعيشة، أو طريقة تمثل القيم المجتمعية، أو حتى الطريقة التي يشغل بها النسق التربوي، ونوع الفلسفة التربوية المؤطرة للغايات والأهداف.

إن سوسيولوجيا التربية تهتم بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدريس. ويرى محمد الشرقاوي أن "علم اجتماع التربية يعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومختلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد، أي دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، بخصائص فيزيولوجية، ونفسية، واجتماعية، علاوة على السمات التالية: السن، والجنس، والمستوى الثقافي، والأصل الاجتماعي. أما المدرسون والإداريون، فيتميزون بالمتغيرات المهنية والحرفية والسياسية والنقابية، مثل: مستوى التكوين، وطريقة التوظيف، والوضعية داخل البنية المجتمعية، والتوجهات السياسية والنقابية"⁽¹³⁾.

2. المدرسة وإشكالية اللامساواة: نماذج وقضايا.

- "بيير بورديو" و "جان كلود باسرون"

يعد بيير بورديو (Pierre Bourdieu) و جان كلود باسرون Jean-Claude Passeron من الباحثين البارزين الذين اشتغلوا على الجانب الإيديولوجي للتربية،

¹²-غريب (عبد الكريم)، المهمل التربوي، الجزء2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 864.

¹³-Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l'éducation, Que sais-je", Presse Universitaire du France, Paris, 5 Edition, 1999, pp: 3-5.

ضمن نظرية الصراع، من خلال تركيزهما على مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم، وتمثل ذلك في كتابهما (إعادة الإنتاج). وبهذا أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. ويرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو: أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحيدة، بل هي ثقافة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، ليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبع والانضباط المجتمعي. وبالتالي، "تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز"¹⁴.

فالوظيفة الأساسية للمدرسة، حسب بورديو وباسرون، هي وظيفة إيديولوجية، لأن المدرسة تمارس العنف الرمزي، وتسعى إلى تكرار نفس الأنماط الثقافية النخبوية، وتقسيمات المجتمع الرأسمالي، وبالتالي هي مؤسسة غير عادلة تكرس اللامساواة الاجتماعية، وبهذا "هي جهاز مهمته نقل وترسيخ الأفكار المهيمنة لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعاً، فالنظام التربوي في نظر بيير بورديو وباسرون يشكل عنفا رمزيا قصديا مفروضا من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد"⁽¹⁵⁾. ويترتب عن كل هذا أن المدرسة الوطنية هي مؤسسة غير ديموقراطية، ولا تحقق العدالة الاجتماعية، لأنها تخدم مصالح الطبقة المهيمنة والأقلية المحظوظة.

¹⁴-المير خالد وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص 12.

¹⁵-لصادقي العماري (الصدقي)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015، ص 49.

- مدرسة فرانكفورت.

انتقد رواد مدرسة فرانكفورت الاتجاه الوضعية عند السوسيولوجي «أوجست كونت»، (August Comte) الذي كان يعنى بدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية موضوعية تجريبية، باستخدام الملاحظة والتكرار والتجربة، وربط الأسباب بمسبباتها، بغية فهم الظواهر العلمية فهما علميا دقيقا، كما كان هذا الاتجاه يهتم أيضا بوصف الظواهر دون تفسيرها؛ لأن التفسير يرتبط في منظور الوضعية بالتأملات الفلسفية والميتافيزيقية، واستبعدت الوضعية البعد الإنساني والتأملي والأخلاقي في عملية البحث، فقد اتخذ أصحاب مدرسة فرانكفورت موقفا مناهضا لها، فانتقدها «ثيودور أدورنو» (Theodor W. Adorno) لعجزها عن اكتشاف المصلحة الذاتية التي قد تسهم في تحقيق تقدم موضوعي، بسبب القصور الكامن في أسسها المنهجية، وفشلها في إقامة صلة قوية بين المعرفة من ناحية، والعمليات الاجتماعية الحقيقية من ناحية أخرى. لذلك، انتقدها "يورغن هابرماس (Jürgen Habermas)" بسبب طبيعتها المحافظة، وقصورها عن فهم العلاقة الخاصة بعلم الاجتماع والتاريخ، انطلاقا من أن علم الاجتماع الوضعي لا يأخذ في اعتباره دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات.

كما انتقدت المجتمعات الصناعية المتقدمة في القرن العشرين، والإيديولوجيات السائدة، والفاشية المستبدة، والنزعة المعادية للسامية إبان وصول النازية إلى الحكم، "هذه المدرسة ظهرت كرد فعل على النظريات النقدية للعقل المثالي عند كانط وهيغل، بالاعتماد على القراءة الماركسية الجدلية، والاستعانة بالمادية التاريخية. ووقفت إزاء النظريات البورجوازية التي مارست صنوفا من السلطة الفكرية، ورفضت الفصل بين النظرية والممارسة، بعد أن كانت النظرية في المثالية الألمانية هي المفضلة. وباختصار، فإن مدرسة فرانكفورت انتقدت النزعة العلمية المغالية، وانتقدت أيضا العقلانية العلمية التقنية، باعتبارها شكلا من أشكال الهيمنة التي ميزت الرأسمالية الأكثر تطورا"⁽¹⁶⁾. وقد كان نقد النظام التربوي

¹⁶ - بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط2، 2004، ص

السائد في تلك المرحلة أحد الموضوعات التي شمل عملية النقد، وذلك لأنه شكلا من أشكال الهيمنة وممارسة السلطة والتعسف، وبحكم امتداداته إلى المجتمع.

نظرية مدرسة فرانكفورت حول الثقافة تساعدنا على فهم وتحليل دور المدرسة في إعادة الإنتاج، وتلقي الضوء على الدور السياسي للمؤسسة التعليمية، والمتمثل في تمرير خطاب الهيمنة، والتبرير الأيديولوجي للنظام الاجتماعي القائم. يمكن النظر إلى البيداغوجيا النقدية تاريخيا باعتبارها تطبيقا لمبادئ النظرية النقدية الماركسية لمدرسة فرانكفورت في مجال التربية، كما يمكن تتبع أثارها باعتبارها امتدادا للمبادئ النقدية التي عبر عنها جان ديوي (John Dewey). ولكن "الارتباط التطوري الأكثر مباشرة هو ذلك الذي يصل البيداغوجيا النقدية بـ «باولو فريير» (1921-1997)، وهو مربى وناشط برازيلي شكل كتابه بيداغوجيا المقهور (Pedagogy of the oppressed) عملا تأسيسيا رائدا في مسار تشكل البيداغوجيا النقدية. كما كان ثمرة لعمل فريير في محاربة الأمية لدى فلاحي المناطق النائية في البرازيل، ومجالا لطرح مفاهيم لاتزال مركزية في الجهاز المفاهيمي الذي تشتغل به البيداغوجيا النقدية حتى الآن. ومن هذه المفاهيم: النموذج البنكي- البراكسيس- الموضوعات التوليدية- التربية المحررة- ثقافة الصمت- تربية الأشكلة (أو طرح المشكلات)"⁽¹⁷⁾.

إن ما يجعل بحث رواد هذا التيار عن معنى جديد للبيداغوجيا شرعيا هو أن المعاني المتبناة في الحاضر ليست موحدة، ولا اجتماعية، وهذا ينفي عنها سلطة الإلزام. ويتيح للباحثين عن بناء معنى جديد للمفهوم مساحة أوسع، وفسحة أكبر للحركة. وفي هذا السياق يقول غير وكس: "بما أن معنى البيداغوجيا وغايتها أمر متنازع بخصوصه على الدوام، فمن المهم التأكيد على أن هذا المفهوم ينبغي استعماله بحرية معتبرة، إذ ليس ثمة تعريف مطلق للبيداغوجيا"¹⁸. فالنقد الذي وجه للبيداغوجية يركز على كون معناها تقني يحصر المدرس والفاعل التربوي في دور ميكانيكي آلي. "ففي الخطابين المحافظ والتقدمي كليهما، يتم التعامل غالبا

¹⁷ - اللحية الحسن، البيداغوجية الفارقية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص 164.

¹⁸ - بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، مرجع سابق، ص 64.

مع البيداغوجيا باعتبارها مجموعة من الاستراتيجيات، والمهارات، تستعمل لتدريس مادة ما. في هذا السياق، تغدو البيداغوجيا مرادفا للتدريس باعتباره تقنية أو مهارة. إن أي مفهوم للبيداغوجيا النقدية عليه أن ينبذ هذا التعريف الأحادي الجانب وأشباهه"⁽¹⁹⁾.

- ريمون بودون

رايمون بودون (Raymond Boudon) يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة. "ينفي ريمون بودون أن تكون هناك روابط قوية بين اللامساواة التعليمية واللامساواة الاجتماعية. بمعنى أن المجتمع ليس هو السبب في هذه اللامساواة التربوية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأفراد أنفسهم، وقناعاتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية"⁽²⁰⁾.

فبعد أن كان الحاصلون على الشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، فقد ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل على بعض الفئات المحددة. لذا، أصبحت المدرسة لا توفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات. وإن هذا الأمر لا يرجع إلى الصراع الطبقي أو الثقافي أو الهابيتوس⁽²¹⁾، كما يدعي أنصار المدرسة الصراعية، وإنما يرجع ذلك إلى اختيارات الأسر ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح أو الخسارة. فالأبناء غالبا ما يرغبون في وضع اجتماعي مثل وضع آبائهم المهني، ولا يجدون في ذلك حرجا أو ظلما، "فالباكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل

¹⁹ - بوتومور توم، المرجع نفسه، ص 65.

²⁰ - محمد علي (محمد)، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 2، 1983، ص 188.

²¹ - الهابيتوس أو التمايز أو السمات أو العلامة أو التطبع أو السجية أو العقلية التي توجه السلوك توجيهاً عفويّاً وتلقائياً، وهو مجموع الاستعدادات الفطرية والمكتسبة والمتوارثة التي تعبر عن فاعلية الإنسان، في ظل شرط اجتماعي محدد، إنه مجموعة المواصفات التي نتوارثها بصفة مباشرة عن طريق التنشئة الاجتماعية.

فرصة لا تعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لا تعني تلك الفرصة ربها بالنسبة لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل.

و يعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلما بالنسبة لابن عمالي، ربح كبير وفرصة لا تعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لا ينفعهم في شيء. ويعود هذا كله إلى مدى الرغبة في المدرسة، والإقبال عليها. ويعني هذا أن اللامساواة المدرسية راجعة إلى الرغبات الفردية، وليس إلى اختلاف الرأسمال الثقافي أو إلى طبيعة الطبقة المهيمنة أو إلى قاعدة إنتاج الطبقات نفسها. وإذا كانت المساواة مغيبة إلى حد ما في المجتمع الليبرالي، فإنه يتميز بالحرية. أما في المجتمعات الاشتراكية، فهناك مساواة بدون حرية⁽²²⁾.

على خلاف النظرية الحدسية تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محاكاة عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي ريمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. "فالتلميذ يقرر بصورة واعية ما يترتب عليه في الشأن المدرسي. ومن ثم، يدرس الظروف والعوامل والمتغيرات المختلفة، ويقدر إمكانية المتابعة أو أفضلية الترك والتخلي عن الدراسة. وهو في كل الأحوال لا يتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار"²³. يبدو أن اتخاذ القرار من طرف التلميذ يتأسس على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، وإن هذا القرار يتحدد وفقا لعوامل ومتغيرات. فإذا كان أنصار المقاربة الصراعية، أمثال بيير بورديو وغيره، قد أخذوا بالحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن ريمون بودون قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته، وبهذا كل الأفراد قادرين على صناعة مصيرهم المدرسي

²²- شيل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر،

2000، ص124.

²³- محمد علي (محمد)، المرجع السابق، ص 195.

والمهني بفعل مبادراتهم وفعاليتهم الاجتماعية. على عكس النظريات الصراعية التي ترى أن قوى الهيمنة والعنف الرمزي وعامل التنشئة الاجتماعية الموجهة من قبل الطبقات المسيطرة هي التي تحدد اختيارات الأفراد.

أما بخصوص إشكالية لا تكافؤ الفرص، ينطلق بودون من "أن مشكلة الحراك الاجتماعي أو عدم تكافؤ الفرص، هي نتيجة لمجموعة من المحددات التي لا يمكن تصورها منعزلة بعضها عن البعض، وإنما يجب التعامل معها كمجموعة تشكل نسقا متكاملًا. وانطلاقًا من معطيات إمبريقية إحصائية حاول بودون تقديم نموذج نسقي تفسيري لمسارات التمدد والتراعية الاجتماعية في المجتمع الصناعي الليبرالي انطلاقًا من متغيرات المنشأ العائلي ومستوى الدراسة والوضع الاجتماعي...وقدم نموذج بودون تفسيرًا إجمالًا نسقيًا لعدد من الظواهر الإحصائية (كمنافذ الشغل والدراسة والمواقع) والمعطيات السوسيولوجية المرتبطة أساسًا بالأدوات المولدة لعدم المساواة"⁽²⁴⁾. حسب هذا القول، يظهر أن بودون يرجع مسألة لا تكافؤ الفرص في المدرسة إلى مجموعة من المحددات الخارجية، من خارج النظام التربوي يرتكن إلى العديد من البنيات التي يراها مساهمة في عدم تكافؤ الفرص في المدرسة منها الأسرة ووضعها الاجتماعي والثقافي والقيمي واللغوي، وهي متغيرات تحول أمام استفادة جميع المتعلمين من عمليات التعلم. فمادام التلاميذ يختلفون فيما بينهم في هذه العوامل، كل حسب مرجعيته وخصوصياته، فإن هذا الاختلاف سيتولد عنه تفاوت وتمايز في مستوى التحصيل والنجاح، وهذا التمايز سيتولد عنه تمايز على مستوى الانحدار الاجتماعي والتراعية الطبقيّة.

إن المجتمع التراتبي يستعمل نظامًا متنوعًا وهرميًا من الموارد والكفاءات، غير أن الديمقراطية تفرض حدودًا لا يجب تجاوزها. وإشكالية لا تكافؤ الفرص تتأسس بالضرورة على نسقين مهمين، نسق المواقع الاجتماعية ونسق المسارات الدراسية، فهناك نظام اجتماعي تراتبي ونظام تربوي هرمي. فهذا الشكل من

²⁴-المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد 5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص7.

التركيب بين الاجتماعي والتربوي هو الذي ينتج لنا اللامساواة وعدم تكافؤ الفرص، كما أن الحراك الاجتماعي كذلك يتأثر بعملية التركيب بين بنية الهيمنة وبنية الجدارة والاستحقاق، إذ "أن بنية الجدارة والاستحقاق تعني أن مستوى الدراسة هو الذي يحدد الموقع الاجتماعي للأفراد، أما بنية الهيمنة فهي على عكس بنية الاستحقاق، تقلل أو تضعف من فعل الجدارة أو الاستحقاقات، لأنها نابعة من كفاءة الأفراد ذوي المنشأ الاجتماعي المرتفع، حيث يهيمنون على أحسن المواقع، وهكذا يكون الأفراد الذين لهم نفس المستوى الدراسي (نفس الشهادات الدراسية) يحصلون على مركز اجتماعي مرتفع بقدر ما يكون مستواهم (موقعهم الاجتماعي مرتفعاً)"⁽²⁵⁾.

3. الميكانيزمات المحركة للامساواة

1.3. الوسط العائلي.

تتميز العائلة بقوة جذب كبيرة لتحديد حركية الأفراد إما للأعلى أو للأسفل، إنها توجه الأبناء نحو إعادة بناء بنيات اجتماعية. "فالعائلة الفلاحية التي تعطي الأرض للأكبر سنا من أبنائها تجعل من العلاقة العائلية محددًا رئيسيًا نحو الحراك الاجتماعي. أما في المجتمع الصناعي العصري تلعب العلاقات العائلية دورًا ضعيفًا داخل محددات الحراك الاجتماعي، غير أنها تحافظ على دورها في التوجيه في حدود تحديدها للمستوى الدراسي، وبالتالي المنتظرات الاجتماعية من الطفل"²⁶. إن النظام العائلي له دور ريادي في التحكم في تقدم محركات اللامساواة أمام التربية، فالعائلة تكون نظامًا تضامنيًا يتقاسم فيه كل عنصر مع الآخرين نفس الوضع الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها.

فالعائلة بدون شك تؤثر تأثيرًا كبيرًا في الطموحات التعليمية والتكوينية للأطفال، كما أن النجاح والحراك الاجتماعي ليس لهما معنى بالنسبة للفرد بمعزل

²⁵-المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد 5، مرجع سابق، ص 07.

²⁶-الصادقي العماري (الصادق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص-121

عن الوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها. فقد أكد ريمون بودون أن: "المدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى دراسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد".⁽²⁷⁾ وبالتالي فإن نوع الثقافة والتنشئة التي ينتمي إليها الفرد والتي تحدد مرجعيته هو ما يعطي بالنسبة له معنى ودلالة لقيمة وفعالية المستوى التعليمية الذي يحتله، وبهذا لنوع التنشئة في العائلة دور كبير في التفوق الدراسي أو الضعف الدراسي أو الرسوب أحيانا، فما دام لكل فرد طابع عائلي معين تؤطره ثقافة معينة، ويحكمه قانون معين، وتؤطره علاقات تفاعلية معينة، إذ أن كل شكل عائلي يختلف عن الآخر، هذا سيولد تمايزا بين التلاميذ سواء في التفاعل داخل المدرسة أو الاستيعاب داخل الفصل الدراسي. "فالنظام التحتي العائلي يلعب دورا رياديا في التحكم في تقدم محركات اللامساواة، فالعائلة تكون نظاما تضامنيا كل عضو فيها يتقاسم مع الآخرين نفس القانون (الوضع) الاجتماعي الذي يحدد العائلة ويميزها"⁽²⁸⁾.

وللنجاح المدرسي علاقة وطيدة مع المدخل الاقتصادي للعائلة، إذ فسر ريمون بودون العلاقة بين مدخل العائلة ونجاح المتدرس مدرسيا من خلال إعطاء العلاقة الدلالة الإحصائية. "فالعلاقة الإحصائية بين المردود والنجاح المدرسي يجب ألا تفسر مباشرة، وإنما هي نتيجة لنظام من العلاقات يميز المتغيرات الثلاث صاحبة العلاقة"⁽²⁹⁾. وبهذا المعنى، تفوق التلميذ دراسيا رهين بتشابك علاقات بين المدخل والمردود العائلي والمدرسة ونوعية التربية والتعليم والذي تقدمه ثم التلميذ نفسه ومدى قدرة العالقتين الأولى والثانية في مساعدته على التمدد والاستفادة بشكل متكافئ مع زملائه.

²⁷-Raymond Boudon, "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Ed. Armand colin, paris 1978, p: 58.

²⁸- محسن مصطفى، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص 49.

²⁹- بودون ريمون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شيبول، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط1، 1972، ص75.

فضعف الدخل العائلي أو انعدامه أو غياب مؤسسة أو تواجدها لكن بطريقة لا تتوافق مع جميع التلاميذ من حيث ميولاتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم، من شأنه أن يضعف من نسبة النجاح المدرسي لدى التلميذ. وبالتالي يحدث تمايز واختلاف بين التلاميذ في الاستفادة من الدروس والأنشطة والممارسات داخل المؤسسة، مما يخلف اللامساواة بينهم. كما أنه "ليس لتلاميذ أولياء الأمور أية سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الدرجات والامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمراً ثانوياً نتيجة جهد الفرد أو بالتعليم"⁽³⁰⁾. إن الاختبارات تخدم مصلحة النظام القائم لأنها محبوبة ولا ترقى إلى الشك أو العيب، وهي تدعي قياس قدرة الفرد في نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، لكننا ننسى أن هذه القدرة مهما اختبارناها باكراً في حياة الفرد إن هي إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. فهذا المبدأ، "الاستحقاقية أو الجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفضل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية"⁽³¹⁾.

إن الوسط العائلي والثقافة المرجعية له، كذلك مدخول العائلة ونوع العلاقات التي تؤطرها مع المدرسة وبنيات الوسط الذي تتواجد فيه، إضافة إلى نوع التنشئة وأبعادها، يلعب دوراً أساسياً في التفوق أو الإخفاق المدرسي لدى التلميذ، وما دامت كل أسرة أو عائلة تتميز بخصوصيات ثقافية ومادية وعلائقية فإن ذلك يخلق تمايز واختلاف لدى التلاميذ في التعاطي مع المدرسة ونوع المنتج الذي تقدمه. والجدير بالذكر أن لهذه العائلة أو الوسط الذي تتواجد فيه نوع خاص من التنشئة يميز جماعة اجتماعية عن أخرى، وبالتالي تمايز في أشكال التلاميذ وطريقة تفكيرهم، وحتى نوع الاختلالات والمشاكل التي تعوق التعاطي مع منتج المدرسة.

³⁰ - برهان غليون، وسمير أمين، ثقافة العولة وعولة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، بيروت، لبنان، 1999، ص 19.

³¹ - برهان غليون وسمير أمين، ثقافة العولة وعولة الثقافة، مرجع سابق، ص 20.

2.3. الإرث الثقافي

تعد الثقافة من أعقد المفاهيم لأنها استعملت بطرق مختلفة بجميع اللغات، إذ أن استعمالها يختلف من لغة إلى أخرى، وقد "عرفت الثقافة باعتبارها طريقة كاملة للحياة لدى مجتمع معين، حيث يتم تعلمها وتقاسمها بين أفراد المجتمع. غير أن مفهوم الثقافة من المفاهيم المعقدة. فمثلا «ريموند وليم» أحد أهم المنظرين في الثقافة (...) يرى أن الثقافة تعد واحدة من أكثر المفردات تعقيدا، فكلمة ثقافة استعملت بطرق مختلفة سواء من جانب علماء الاجتماع أو في الأحاديث اليومية[...]. فالأشياء التي يصنعها الإنسان، ويمارسها هي معطيات ثقافية بينما الأشياء التي توجد أو تحدث بدون تدخل الإنسان تعتبر جزء من عالم الطبيعة"⁽³²⁾. لذلك، تعد الثقافة من صنع الإنسان، فهو الذي يخلق معطياتها ومكوناتها التعبيرية استنادا إلى الإطار العام المحدد لمجتمعه ووسطه ومعيشه اليومي، من عادات و تقاليد وطقوس ومعتقدات...الخ. إنها متجددة بتجدد إنتاجات وإبداعات الأفراد، وتنعكس على تطور واستمرارية المجتمع، كما أنها هي الموجه لسلوك الأفراد وتدفعهم إلى الاحتكام إلى معاييرها وضوابطها بطريقة قسرية تعسفية، ومن يخرج عن محددتها، في نفس المجتمع، يعد مخلا بالنظام العام.

في الحديث اليومي عن الثقافة غالبا ما يتم التركيز على مستويات التفكير والتراكم المعرفي لدى الشخص، كذلك الجوانب الإبداعية مثل الفنون والأدب والموسيقى والرسم والكتابة والرقص...الخ، غير أنها تعني بالإضافة إلى ذلك أبعاد أخرى، لذلك، "الثقافة أسلوب الحياة الذي ينتجه أعضاء مجتمع ما أو جماعات ما داخل المجتمع. وهي تشمل على هذا الأساس أسلوب ارتداء الملابس، وتقاليد الزواج، وأنماط الحياة العائلية...، والاحتفالات الدينية، بالإضافة إلى وسائل

³² - هارلمس وهولبورن، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2010، ص 7.

الترفيه والترويح عن النفس⁽³³⁾. يستشف من هذا القول، أن الثقافات تتعدد بتعدد طريقة العيش وأسلوب الحياة، وكذلك الأنماط والأشكال التعبيرية التي يعبر بها كل مجتمع عن نفسه. والثقافة مميزة لجماعة اجتماعية ككل، وليست تعبيراً عن ميولات ورغبات الأفراد، إذ أنها هي التي تحدد نوع هويتهم وانتمائهم، كما أنها تعتبر الموجه الرئيسي لعلاقاتهم وطريقة عيشهم.

إن الثقافة تنبني على معايير وقواعد متفق عليها من قبل أعضاء الجماعة الاجتماعية، وهي التي تحدد شروط وضوابط النظام العام داخل نفس الجماعة، لذلك فإن جميع التفاعلات والعلاقات بين هذه الأفراد لا يمكن أن تخرج عن هذه الضوابط، وإلا يعتبر صاحبها خارجاً عن القانون. بعض المجتمعات تشدد على قيمة المعتقدات الدينية التقليدية، بينما تميل مجتمعات أخرى إلى إعطاء قيمة للتقدم والعلوم. وفي الوقت الذي يركز فيه البعض على الراحة المادية تحقيق النجاحات، يرى البعض الآخر راحته في الهدوء والبساطة. غير أنه في هذا العصر الذي يعرف تغيرات كثيرة بفعل التقنية والتكنولوجيا وانتقال الأفراد بشكل مستمر والأفكار والسلع والمعلومات بشكل مفرط وسريع، تعرف الثقافة الخاصة بكل مجتمع تهديداً كبيراً بفعل ما أفرزته العولمة وتدويل العادات والتقاليد، إذ برزت ثقافات غازية ومسيطرة بوسائل وتقنيات مستهلكة ومتداولة.

وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية الأولية بما تتوفر عليه هذه الحياة من علاقات وأنماط ثقافية ذات مرجعية أساسية بالثقافة الأم. فالطفل ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته، وتقويمه لها، مع أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أعضائها، بل كثيراً ما تفرض آمالها ومثلها العليا على أطفالها وكثيراً ما يكون هذا الفرض مصحوباً بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة.

إن شرح اللامساواة في المدرسة انطلاقاً من الاختلافات القائمة في قيم الرأسمال الثقافي المنتقل للطفل من طرف عائلته أصبح معروفاً وواضحاً، فتأثير

³³- أنتوني غدنز، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان، 2005، ص79.

الإرث الثقافي على النجاح المدرسي للطفل يوضح بشكل جلي أن المستوى الثقافي للعائلة يجب اعتباره بعداً رئيسياً للقانون الاجتماعي للعائلة، إذ أن الرأسمال الثقافي المعطى للعائلة من طرف الأسر يحدد الرأسمال المدرسي. "فانطلاقاً من تفسير أ.جيرار للعلاقة الإيجابية الملاحظة بين مردود الآباء والنجاح المدرسي، فالنجاح يكون أكبر كلما كان المردود مرتفعاً. أما ريمون بودون فيتساءل عن التفسير المباشر لوجهة النظر هاته، والافتناع بأن ضماناً اقتصادياً أكبر يشجع على متابعة الدراسة بل يقود الآباء إلى التفكير في الدراسة وتشجيع اندفاع الأطفال نحوها.⁽³⁴⁾ إن هذا التفكير في نظرنا نسبي ولا يمكن الاعتماد عليه دائماً لأنه يختلف باختلاف المستوى الثقافي، لأن هذه العلاقة تزول بين المدخول والنجاح المدرسي عندما يتعلق الأمر بأطفال ناشئين في عائلات لها نفس المستوى الثقافي. فإن العلاقة بين المدخول الاقتصادي للأسرة والنجاح المدرسي لأطفالها إنما يعود إلى المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام.

فالتوزيع اللامتكافئ للرأسمال الاقتصادي مثل التوزيع اللامتكافئ للرأسمال الثقافي، لهما قاسم مشترك رغم اختلاف الآليات والوسائل، وهذا إنما تأكيد لشرعية كل طرف في امتلاك الثروات الثقافية، حيث يظهر أصحاب الرأسمال الاقتصادي البдох في امتلاك الدلائل الثقافية، كالقيام بالأسفار الفاخرة إلى أرقى البلدان والدول واقتناء الثروات الثقافية الفخمة مثل لوحات الرسامين الكبار أو اقتناء الفلات والسيارات الفخمة.... بينما يظهر أصحاب الرأسمال الثقافي تمايزهم من خلال ارتباطهم الكبير بكفاءتهم النوعية بالانخراط في القراءات والمطالعات والميل إلى سماع الموسيقى الكلاسيكية...

إن الموروث الثقافي بما يتضمنه من معتقدات وعادات وسلوكات وقيم وأخلاق وممارسات يختلف من جماعة إلى أخرى، سواء تعلق الأمر بأسرة أو عائلة أو دولة أو شعب من الشعوب، والذاكرة الجماعية لكل جماعة تحكمها قواعد وقوانين وأخلاقيات لا يجوز تجاوزها حتى من طرف المدرسية، ففي الوقت الذي

³⁴ -الصادقي العماري (الصادق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مرجع سابق، ص

تخالف المدرسة أو أهدافها وغاياتها قيم وأخلاق المجتمع الذي تتواجد فيه نكون أمام علاقات تنافر بين المدرسة وبنيات المجتمع، وكذا بين التلميذ وما تقدمه المؤسسة التعليمية من أنشطة وممارسات، وقد نجد فئات من التلاميذ تتوافق مع ما يقدم لأنه يتماشى مع ثقافتها، لكن هناك فئات متنوعة تجد نفسها مجبرة بطريقة تعسفية للتفاعل مع المنتج الخارج عن ثقافتها. والتمايز في ثقافات التلاميذ وأسرههم أمام فلسفة تربوية وحيدة ونموذجية وفق قالب خاص بأهداف وغايات تتماشى وسياسة فيئة مهيمنة يخلق خلا لذي التلاميذ في التعاطي مع المؤسسة التعليمية ومنتوجها التربوي التعليمي.

3.3. منظومة القيم

المعايير القيمية التي تحكم سلوكات الأطفال وتحدد تصورههم عن ذاتهم وعن الآخرين قد تكون سببا من أسباب نجاحهم أو فشلهم دراسيا، فإذا كانت المدرسة تعتمد في برامجها ومناهجها على معايير النموذج القيمي فإن ذلك يسهل على التلميذ عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي. فالطفل الذي يتشبع بالقيم والسلوكات الجيدة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، من تضامن وتسامح ومنافسة شريفة ومشاركة ومبادرة واحترام للآخر واعتماد على النفس وغيرها من القيم سواء تعلق الأمر بأداء الواجبات أو المطالبة بالحقوق، وهي نفسها التي يجب أن تتضمنها البرامج والمناهج التربوية والتكوينية بالمؤسسات التعليمية والإعلام والنوادي...، وبذلك يكون الطفل مؤهلا للنجاح ليس فقط في دراسته وإنما في حياته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقدها والقيم التي تسعى المدرسة تعزيزها وتشبثها لديه. فأبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء بسبب تعميق هذا المعطى القيمي في بنية المجتمع على مستوى الرأسمال المادي المستثمر من أجل تمدرس هؤلاء.

إن التمايز بين قيم أبناء الطبقات الفقيرة والمهمشة وقيم الطبقات الغنية، ونظرا لكن البرامج والمناهج التربوية توضع من أجل ضمان حقوق وواجبات الطبقات المهيمنة، فإن قيم وأخلاق هذه الفئة هي السائدة، وبالتالي فئة عريضة

من التلاميذ يتم اغتصاب قيمها وأخلاقيها، بل المحاولة في إدماجها في منظومة قيم مخالفة تجعلها تابعة ومستهلكة باستمرار. وبهذا أصبح سؤال القيم من الرهانات والتحديات التي تواجه المسؤولين عن القطاع. والسؤال اليوم موجه للمدرسة باعتبار دورها المركزي المتمثل في التنشئة الاجتماعية والسعي نحو ترسيخ قيم مشتركة بين جميع شرائح المجتمع من خلال التطبيق وليس التنظير فقط، مثل قيم التسامح...، والتضامن والتصدي لكل السلوكات المشينة من عنف وغش وتحرش وغيرها من الظواهر السلبية، وهو ما يعرف تربويا بتخليق الحياة المدرسية التي تركز على المجال القيمي وتولييه أهمية بالغة من أجل العدالة الاجتماعية والقضاء على التفاوتات والاختلافات الثقافية والقيمية بين التلاميذ بوجه خاص.

4.3. المعطى اللغوي اللسني

تلعب اللغة دورا هاما في الحياة الدراسية للطفل، باعتبارها مدخلا أساسيا للتعليم والتعلم، كما أنها تعتبر متغيرا مهما يؤثر بالسلب أو الإيجاب على تحصيله الدراسي بل على مساره الدراسي ككل. فإن الأوساط الاجتماعية الغنية التي تعتمد لغة متميزة وراقية تختلف عن الأوساط الفقيرة التي تعتمد لغة بسيطة. فإن النوعين يعكسان نمط عيش مختلف يخفي وراءه تصورات متباينة وأسلوب مغاير. وهناك نوع آخر لا يفهم لغة المدرسة وهي اللغة العربية لأنه أمازيغي الأصل أو يتحدث الدرجة العامية، فهو يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين من أجل أن يكون مؤهلا لكي تكون له انطلاقة فعلية مثل الآخرين من أجل تكافؤ فرص التعليم والتعلم، فكيف ستكون طريقة تدريس هؤلاء وطريقة فهمهم واستيعابهم؟ بالطبع مختلفة.

هناك علاقة وطيدة بين اللغة والإرث الثقافي، فاللغة مفتاح الثقافة، ومن دون لغة لا يمكن الحديث عن الثقافة، لأنها الوسيلة التي تؤسس للعملية التواصلية بين عامة الناس المنتمين للجماعة، "ذلك أن مسألة العلاقة بين اللغة والثقافة هي من أعقد المسائل. أولا، يمكن بحث اللغة كنتيجة من نتائج الثقافة، اللغة،

المستعملة في مجتمع ما تعبر عن ثقافة السكان العامة (...). ولكن اللغة، بمعنى آخر، قسم من الثقافة، إذ أنها تؤلف عنصرا من عناصرها"⁽³⁵⁾. نستنتج من هذا القول، أن الألفاظ والرموز والقواعد اللغوية تعبر عن الثقافة المشتركة بين الناس، لأنهم هم من يحاولون صياغة المصطلحات والمفاهيم لتحقيق التواصل بينهم، هذه الصياغة تكون نابعة من تراثهم و من ما هو مشترك بينهم، وبالتالي، تعد اللغة أحد أجزاء الثقافة. "يضاف إلى ذلك إمكان معالجة اللغة كشرط للثقافة، وعلى نحو مزدوج: أولا، من ناحية التزامن، إذ يكتسب الفرد ثقافة جماعته بواسطة اللغة، فالطفل يعلم بالكلام ويربى به، ويؤنب بالكلام ويلطف به"⁽³⁶⁾. من هذا المنظور، تصبح اللغة مطلبا أساسيا لبناء الثقافة في مجتمع معين، باعتبارها المشترك بين أفراد الجماعة، وباعتبارها كذلك سياقاً لبلورة القيم والعادات والتقاليد وتعزيزها بينهم، ولأنها وسيلة التواصل أو الخيط الناظم للعلاقات المتبادلة داخل الجماعة. لذلك فإن أي تعارض أو استنقاص من لغة الطفل من طرف المؤسسة التعليمية يعني استنقاص من ثقافته بل من هويته وأصوله.

تختلف اللغة التي نتحدث بها الفئات الاجتماعية الفقيرة، واللغة التي تعتمد عليها المدرسة وهو نفسه أسلوب الفئات الاجتماعية المهيمنة أو الفئات المثقفة منها. وتشكل هذه الاختلافات عوائق صعبة تتجاوز أمام أطفال الفئات الاجتماعية الفقيرة ذات إرث ثقافي خاص مما قد يؤدي إلى هوة كبيرة بين ما يدرس في المدرسة والأسلوب والطريقة والمنهجية المعتمدة وبين المؤهلات والخصوصيات الثقافية والاجتماعية والعاطفية والنمائية بشكل عام للتلاميذ، وهذا سيؤثر لا محالة إلى ضعفهم أو فشلهم دراسيا. وبالتالي تعميق غربة هذه الفئة عن نفسها وهي تقلد نمط حياة الطفل المثالي، وهو طفل الفئة الغنية ثقافته وموسيقاه ولغته ووسائل لهوه وترفيه، تقلده في زيه وتحاكيه في كل ما زرعه فيه المدرسة باعتبارها مؤسسة يمثل عليها يتخذها سبيلا للوجاهة من قيم الاستهلاك والاستعراض، ولا

³⁵ - كلود ليفي سترأوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1987، ص90.

³⁶ - لود ليفي سترأوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1977، ص90.

يقصد فيما يحاكيه الأخذ بقيم المنافسة والاجتهاد والعمل المضني وإنما يحاكي النتائج والمظاهر فيصبح كائنًا مزيفًا في ذاته ووجوده، وهذا ما أكدت عليه نظرية العنف الرمزي لبيير بورديو بأن النظام التعليمي يمارس عنفاً وتعسفاً مشيناً على المتعلمين حيث يسعى إلى إعادة إنتاج نفس الأنساق.

كما أن لغة الأسرة تختلف عن لغة المدرسة وخطاب الفئات العامة يبدو مرتبطاً بسياق خالٍ من الصورة المرافقة للمعنى، ويأتي خطاب المراهقين منهم خالياً كذلك من التعابير السيميائية والبلاغية، كما ينتاب خطاب هؤلاء وقفات التردد لإظهار أن اللغة لها دور مؤثر على المسار الدراسي ومستوى التحصيل عند التلاميذ. فقد تمارس الصورة الحيل والخوادم الكبيرة على الطفل، فمن خلال الرموز والعلامات والألوان والشخصيات، بل تعظيمها وتسويقها في صيغ بريئة أو بطولية، وهو الأمر نفسه بالنسبة لقيم أخرى كالحق والواجب والتضامن والتسامح في سياقات خادعة. فاللغة المنطوقة أو غير المنطوقة السيميائية تعد مدخلاً من مداخل التمايز والاختلاف بين التلاميذ، كما أنها وسيلة للتطبيع الاجتماعي والثقافي تساهم في تمرير أفكار وسلوكات مقصودة بطريقة خادعة. فالمعادلة اللسانية والاجتماعية تقف عند مرجعية اللغة المشتركة التي تفصل بين الجو العائلي للطبقة الراقية والطبقة العامة، لهذا كانت الكفاءة اللغوية والذكاء الشفوي لهما علاقة وطيدة بالمستوى المعرفي كما بالمستوى العاطفي والاجتماعي، هذه الكفاءة تنمي العلاقة المنطقية والأشكال التعبيرية العالية لدى الطفل بالوسط الغني، حيث يجد نفسه مندمجاً بسهولة داخل المنظومة المدرسية التي تحتويها الثقافة العامة المتشربة بعائلته.

خاتمة

المدرسة مؤسسة اجتماعية إلى جانب مؤسسات المجتمع الأخرى، تقوم بدور ريادي وحيوي في النسق الاجتماعي ككل باعتبارها مسؤولة عن التنشئة الاجتماعية تقوم بالتوفيق بين مختلف المؤسسات وتسعى إلى تكوين وتأهيل التلاميذ لكي يكونوا قادرين على الاندماج في المجتمع وامتلاك ناصية العلوم والانفتاح على ثقافة الآخر والتفاعل معها بشكل إيجابي. غير أن المدرسة ليست

مؤسسة بريئة تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات تعود بالنفع على التلميذ والمجتمع، وبالرغم من أنها تدعي الانفتاح إلا أنها منغلقة بفعل قوانينها وقواعدها بما يوضح بجلاء ثقافتها الخاصة. وبالتالي هي مؤسسة إيديولوجية بامتياز تنتصر لفلسفتها الخاصة، وهذا ما يجعلها ملزمة بصياغة رؤية وتصور معين من خلال المحتويات والمناهج والبرامج وطريقة وأسلوب تنزيل المنهاج الدراسي بنقل ديداكتيكي محبوك وصارم على الأستاذ والتلميذ أن يخضعا له بطريقة قسرية.

إن الطريقة التي تصاغ بها المنهاج الدراسي منهجيا ومعرفيا، والأسلوب الذي ينزل به في الفصل الدراسي لا يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الثقافية والقيمية واللغوية وغيرها من المميزات التي تجعل جميع التلاميذ في نفس مستوى الاستفادة مما تقدمه المؤسسة التعليمية. وغالبا ما نجد هذه الخصوصيات في الجانب النظري المتعلق بالوثائق والتقارير التي تصدرها الوزارة أو المجالس والمراكز التي تشغل تحت وصايتها، أما على أرض الواقع تظهر اختلالات كبيرة في تنزيل القوانين والتوصيات، فمثلا تعد المقاربة الفارقة من أهم المقاربات التي تأخذ بعين الاعتبار الفواق الثقافية واللغوية والاجتماعية والنفسية...، وفعلا هي توجه ناجح تنظيرا وتطبيقا، لكن في الواقع يستحيل تطبيقها مثلا، بسبب التوقيت الزمني المعتمد للحصص الدراسية.

ببليوغرافيا

- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- برهان غليون، وسمير أمين، ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصرة، بيروت، لبنان، 1999.
- بوتومور توم، مدرسة فرانكفورت، ترجمة: سعد هجرس، دار أويا، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ط2، 2004.
- بودون ريمون، مناهج علم الاجتماع، ترجمة هالة شبؤول، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 1972.
- شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، سلسلة المكتبة التربوية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.
- الصادقي العماري (الصادق)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2015.
- غدنز أنتوني، علم الاجتماع، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005.
- غريب (عبد الكريم)، المنهل التربوي، الجزء 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.
- كلود ليفي ستراوس، الأنثروبولوجيا البنوية، ترجمة: مصطفى صالح، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1977.
- كلود ليفي ستراوس، الفكر البري، ترجمة: نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1987.
- اللحية الحسن، البيداغوجية الفارسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011.
- محسن مصطفى، في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002.
- محمد علي (محمد)، قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 1983.
- المير خالد وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، العدد5، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

- المير خالد، وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.
- هارلبس وهولبورن، سوسيولوجيا الثقافة والهوية، ترجمة: حاتم حميد محسن، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2010.
- وظفة (علي أسعد)، وعلي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2004.
- Alfred Binet, "Les idées modernes sur les enfants", Paris, Flammarion, Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, 1919.
- Émile Durkheim, "Éducation et sociologie", 1922. PUF, nouv.éd.1966.
- Émile Durkheim, "L'éducation morale", 1902-1903, PUF,nouv.éd.1963.
- Karl Marx, "Le capital", traduction: Joseph Roy, Maison d'édition: Maurice Lachâtre, Paris, France, 1872.
- Lapie Paul, "École et société", textes choisis, introduits et présenté par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.
- Max Weber, "Economie et société", introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.
- Mohamed Cherkaoui, "Sociologie de l'éducation, Que sais-je", PUF, 5 Editions 1999.
- Raymond Boudon, "L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles", Ed. Armand colin, paris 1978.
- Veblen Thorstein, [1918] "The Higher Learning in America", A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints,1954.
- Waller Willard, "The Sociology of Teaching", New York, Russel&Russel, 1932.

كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهرّاز

ⵜⴰⵎⴻⵔⴰⵏⵜ ⵜⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ ⵜⴰⵖⵉⵔⵜ ⵜⴰⵙⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ - ⴱⴻⵔⴰⵏ ⴰⵎⴰⵔⴰⵣ

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz



جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس

ⵜⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ ⵜⴰⵖⵉⵔⵜ ⵜⴰⵙⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ ⵜⴰⵖⵉⵔⵜ ⵜⴰⵙⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ ⵜⴰⵖⵉⵔⵜ ⵜⴰⵙⴰⵎⴰⵏⵓⵔⵜ

UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES

Psychological, Sociological and Cultural Studies Laboratory

Le besoin d'une nouvelle perspective pour la sociologie des organisations au Maroc



Coordination et préparation:

Abdelghani Ziani

Publications off Psychological, Sociological and Cultural Studies Laboratory