

جميل حمداوي

سوسيولوجيا التربية



المؤلف: جميل حمداوي
العنوان: سوسيولوجيا التربية
الطبعة الأولى: 2018م
حقوق الطبع محفوظة للمؤلف
منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، الهاتف: 0672354338
jamilhamdaoui@yahoo.fr

الإيداع القانوني: 2018MO0196
ISBN: 978-9954-743-15-7

الإهداء

أهدي هذا الكتاب إلى ابنة أخي أحلام حمداوي، متمنيا
لها النجاح والتوفيق والمجد والعلا. آمين.



الفهرس

الإهداء

5.....	الفهرس
6.....	المقدمة
8.....	الفصل الأول: مفهوم سوسولوجيا التربية
27.....	الفصل الثاني: تطور سوسولوجيا التربية
45.....	الفصل الثالث: المدرسة والتربية وعلاقتها بالمجتمع
75.....	الفصل الرابع: نظريات سوسولوجيا التربية
123.....	الفصل الخامس: سوسولوجيا المدرسة المغربية
174.....	الفصل السادس: التربية والديمقراطية
212.....	الخاتمة
213.....	ثبت المصادر والمراجع
	الفهرسة

المقدمة

تعد سوسيولوجيا التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، من أهم الحقول المعرفية التي تدرج ضمن علم الاجتماع الخاص، وتمتص مفاهيمها النظرية والتطبيقية ومصطلحاتها الإجرائية وخطواتها المنهجية من علم الاجتماع العام. ومن ثم، يعنى هذا العلم الجديد برصد مختلف العلاقات الموجودة بين المدرسة والمجتمع، على أساس أن المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس جميع التناقضات الجدلية التي يعرفها المجتمع الكبير أو المحيط الخارجي. وأكثر من هذا تعد المؤسسة التربوية قاطرة لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة والمستدامة.

ومن جهة أخرى، تهتم سوسيولوجيا التربية بتتبع تاريخ المؤسسة التربوية، وتبيان تاريخها، وتحديد مفهوم التربية والمدرسة على حد سواء، مع استجلاء الأدوار والوظائف التي تقوم بها التربية، وتحديد مختلف المقاربات التي تمثلها الباحثون في دراستهم للمؤسسة التعليمية في سياقها التاريخي والتطوري.

ولم يظهر علم الاجتماع التربوي إلا في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين الميلادي، وهدفه هو دراسة التربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة، على أساس آليتي الفهم والتفسير، وتحليل مختلف الظواهر التربوية في ضوء المقاربة الاجتماعية، باستكشاف العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والثقافية التي لها تأثير ملحوظ في المؤسسة التربوية بنية، ودلالة، ووظيفة.

ومن أهم المواضيع التي تنبني عليها سوسيولوجيا التربية موضوع دور المدرسة في المجتمع وأهم الوظائف التي تؤديها، والتشديد على أهم الفاعلين في المؤسسة التعليمية من متعلمين، ورجال تربوية، وأطر إدارية. علاوة على دراسة موضوع النجاح والفشل الدراسي، ومناقشة مبدأي التوحيد والانتقاء، وتبيان علاقة ذلك بالمساواة الطبقية، مع رصد الوضعية الاجتماعية للفاعلين التربويين، ومعالجة قضية تكافؤ الفرص في تسيير دواليب الدولة....

إذاً، ما سوسيولوجيا التربية؟ وما تاريخها النظري والتطبيقي؟ وما أهم مقارباتها في فهم قضايا التربية والتعليم وتفسيرها؟ وما وظائف المدرسة وأدوارها الاجتماعية؟ وما علاقة التربية بالديمقراطية؟ وما طبيعة المدرسة المغربية في ضوء المقرب السوسيولوجي؟

تلكم هي الأسئلة التي سنرصدها في كتابنا هذا الذي عنوانه بـ(سوسيولوجيا التربية)، بالتوقف عند مفهوم التربية وأدوارها من جهة أولى، والتركيز على المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف وأدوار عدة من جهة ثانية، وتبيان أسس علم الاجتماع التربوي ومختلف نظرياته من جهة ثالثة.

وأرجو من الله عز وجل أن يلقي هذا الكتاب المتواضع رضا القراء، وأشكر الله شكراً كثيراً، وأحمده على علمه ونعمه وفضائله التي لاتعد ولا تحصى. والله ولي التوفيق.

الفصل الأول:

مفهوم سوسيولوجيا التربية

بادئ ذي بدء، قبل الدخول في هذا الموضوع الجدير بالدراسة والوصف والتحليل والتشخيص والتقويم، ينبغي علينا أن نتوقف عند بعض المفاهيم والمصطلحات الأساسية التي يركز عليها علم الاجتماع التربوي، أو سوسيولوجيا التربية، مثل: علم الاجتماع العام، وعلم الاجتماع التربوي، والمؤسسة، والمدرسة، والتربية ...

المبحث الأول: مفهوم علم الاجتماع

يعد أوغست كونت (Auguste Comte) أول من نحت مصطلح علم الاجتماع (Sociologie) سنة 1830م، فهو يتكون لديه من لوغوس (logie) بمعنى علم أو معرفة، وكلمة (Société) التي تدل على المجتمع. وبذلك، يكون مفهوم علم الاجتماع هو علم المجتمعات البشرية، أو علم دراسة مجتمع الإنسان، أو دراسة مجتمع الفرد والجماعة، أو دراسة الظواهر أو الوقائع أو الحقائق أو العمليات الاجتماعية، في ضوء رؤية علمية وضعية وتجريبية. وبعد ذلك، استقل علم الاجتماع عن الفلسفة مع إميل دوركايم (Émile Durkheim)، بعد صدور كتابه (قواعد المنهج في علم الاجتماع)¹ سنة 1895م.

ومن هنا، فتاريخ نشأة علم الاجتماع الغربي هو القرن التاسع عشر الميلادي. في حين، ارتبط علم الاجتماع العربي بابن خلدون الذي أسس علم العمران البشري في ضوء فلسفة التاريخ والعلل العلمية والعقلية في القرن الثامن الهجري، كما يتبين ذلك جليا في كتابه (المقدمة)². وبذلك، سبق علم الاجتماع العربي صنوه الغربي بأكثر من ستة قرون. ويندرج علم الاجتماع ضمن العلوم الإنسانية بصفة عامة، والعلوم الاجتماعية بصفة خاصة. والهدف الأساس الذي يسعى إليه هو دراسة المجتمع الإنساني بصفة عامة، ودراسة التنظيمات والجمعيات والجماعات والمؤسسات السياسية التي تنتمي إليها أو تشكلها جماعة من الأفراد بصفة

¹-Émile Durkheim: Les Règles de la méthode sociologique, Paris, Alcan.1895.

² - ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

خاصة. بمعنى أن علم الاجتماع يدرس الإنسان في حاضن المجتمع، ويرصد مختلف العلاقات الاجتماعية التي يسلكها الإنسان مع الآخرين داخل بنية المجتمع، بالتركيز على البعد الاجتماعي فهما وتفسيراً وتأويلاً. وكذلك، يدرس هذا العلم مختلف الأنشطة التي يقوم بها الإنسان داخل المجتمع، كالأنشطة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية³...

وإذا كان علم النفس يدرس سلوك الفرد، فإن علم الاجتماع يدرس الظواهر المجتمعية التي تتصف بالعمومية، والاستمرار، والاطراد، والإلزامية، والقهر، والجبرية المجتمعية. وهناك، علم النفس الاجتماعي الذي يدرس الجماعات الصغيرة ومختلف التفاعلات التي تتم بين الأفراد داخلها، سواء أكانت سلبية أم إيجابية.

وإذا كانت هناك دراسات سابقة حاولت فهم المجتمع وتفسيره مع أفلاطون، وأرسطو، والفارابي، وميكافيلي، ومونتيسكيو، وسان سيمون، وابن خلدون، فإنها محاولات تأملية وفلسفية ينقصها الجانب العلمي والتجريبي، باستثناء مقدمة ابن خلدون التي نعتبرها أساس علم الاجتماع العمراني؛ لأنها قائمة على دراسة العلل في علاقتها بالنتائج. ولكن يبقى كل من أوجست كونت وإميل دوركايم مؤسسين حقيقيين لعلم الاجتماع. ومن ثم، يرى دوركايم أن علم الاجتماع هو الدراسة العلمية للظواهر المجتمعية. ومن ثم، يتسم هذا العلم بالطابع العلمي الموضوعي الذي يتمثل في التخلص من الأفكار الشائعة والمسبقة على غرار توجهات ابن الهيثم وديكارت، والالتزام بالعلمية والحياد والنزاهة في دراسة الظواهر الاجتماعية، والتمييز بين الظواهر الفردية والظواهر المجتمعية، والاعتماد على الإحصاء في دراسة هذه الظواهر المجتمعية.

إذاً، فعلم الاجتماع، بمفهومه العام، هو الذي يدرس الظواهر المجتمعية في ضوء المقاربة العلمية الموضوعية، على أساس أنها موضوعات ومواد وأشياء. ويعني هذا أن علم الاجتماع يدرس المجتمع دراسة وضعية مختبرية وميدانية، بالتوقف عند بعض الظواهر المجتمعية القاهرة أو

³-Salvador Giner: **Sociologia**, Ediciones Peninsula, Barcelona, España, 1979, p: 11.

الملزمة للإنسان بالتحليل والدراسة والتشخيص والوصف فهما، وتفسيراً، وتأويلاً.

وعليه، فعلم الاجتماع " هو الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي للأفراد والأساليب التي ينتظم بها المجتمع باتباع خطوات المنهج العلمي. يلاحظ الفرد داخل المجتمع أن وسائل الإعلام المختلفة تطالعه بأنباء وأخبار معينة، منها ما يتعلق بكوارث طبيعية، وأخرى تتعلق بصراعات ومشكلات تحتاج إلى حلول، وقسم آخر يتحدث عن قضايا العمل واضطرابات العمال، وقسم يتعرض لاتجاهات مشجعي كرة القدم. مثل هذه الأحداث-إذا صح أن نطلق عليها هذه التسمية- هي أحداث عامة تحدث في الحياة اليومية. ولكن أحيانا يتساءل البعض لماذا أصبح الآن مشجعو كرة القدم أكثر عنفا عما كانوا عليه في الماضي؟ ولماذا يجد بعض الأزواج أن الحياة الزوجية أصبحت لاتطاق؟ فعندما نسأل أنفسنا هذه النوعية من الأسئلة فإننا نسأل سؤالاً اجتماعياً، بمعنى أننا معنيون أو مهتمون بالطريقة التي يسلك بها الأفراد في المجتمع وتأثير ذلك السلوك في أنفسهم وفي المجتمع. معنى ذلك أن مفهوم "الاجتماعي" هو المفهوم الأساسي في علم الاجتماع، لأن الفرد لا يمكن إلا أن يكون كائناً اجتماعياً يعيش في وسط اجتماعي، وعلى اتصال مستمر ببقية أفراد المجتمع، يحبث يندمج في محيطهم ويتفاعل معهم بصورة إيجابية. وهذا يؤكد أنه دون وجود تفاعل إنساني مستمر لا يمكن أن يطلق علينا ذوي صفة "اجتماعية".⁴

إذاً، لايهتم علم الاجتماع فقط بدراسة الظواهر المجتمعية المرتبطة ببنية المجتمع، بل يهتم أيضاً بدراسة أفعال الأفراد حينما يتفاعلون فيما بينهم ويتواصلون لفظياً أو بصرياً. وإذا كان إميل دوركايم قد ربط السوسيولوجيا بدراسة المجتمع بمختلف ظواهره ووقائعه وأحداثه وعملياته وحقائقه، فإن ماكس فيبر قد ركز على الفرد الفاعل أو الذات بما تقوم به من أفعال تجاه الذوات الأخرى في علاقة تماثلية مع بنية المجتمع. أي: هناك من يربط السوسيولوجيا بالمجتمع أو الموضوع (دوركايم)، وهناك من يربطه بالذات أو الفاعل (ماكس فيبر). وهناك من

4 - محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص: 11.

يجمع بينهما في علاقة تماثلية كما هو حال أنتوني غيدنز في كتابه (علم الاجتماع)⁵.

وثمة مجموعة من التعاريف التي تخص علم الاجتماع، فقد عرفه بيتريم سروكين بقوله: " هو ذلك المفهوم الذي يشير إلى جميع المعلومات الخاصة بالتشابه بين مختلف الجماعات الإنسانية وأنماط التفاعل المشترك بين مختلف جوانب الحياة الاجتماعية الإنسانية، لذلك عرفه بأنه العلم الذي يدرس الثقافة الاجتماعية. كما عرفه بأنه دراسة الخصائص العامة المشتركة بين جميع أنواع المظاهر الاجتماعية." أما رايت ميلز، فيرى " أن علم الاجتماع هو العلم الذي يدرس البناء الاجتماعي للمجتمع والعلاقات المتبادلة بين أجزائه، وما يطرأ على ذلك من تغير".

أما جورج ليندبرج فيرى أن علم الاجتماع " هو علم المجتمع". بينما يرى ماكيفر " أنه العلم الذي يدرس العلاقات الاجتماعية"⁶. ويعرفه ماكس فيبر بقوله " هو العلم الذي يعنى بفهم النشاط الاجتماعي وتأويله، وتفسير حدثه ونتيجته سببياً"⁷.

وعلى العموم، فعلم الاجتماع هو ذلك العلم الذي يدرس الوقائع والظواهر والأحداث والحقائق الاجتماعية من جهة أولى. ويدرس أفعال الأفراد وتصرفاتهم وسلوكياتهم في علاقة بالآخرين، ضمن سياق تفاعلي اجتماعي معين من جهة ثانية، ويدرس الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية من جهة ثالثة.

أما فيما يخص موضوع علم الاجتماع، فإنه يدرس ثلاثة مواضيع أساسية كبرى هي: الحقائق الاجتماعية، والعمليات الاجتماعية، والحقائق العلمية. ويدرس كذلك العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الناس عبر عمليات التفاعل الاجتماعي من أجل معرفة مظاهر التماثل والاختلاف، ودراسة المجتمع وظواهره وبنائه ووظيفته، ودراسة مكونات الأبنية الاجتماعية

55 - أنتوني غيدنز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2005م.

6 - محمد حامد يوسف: علم الاجتماع: النشأة والمجالات، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، طبعة 1995م، ص: 50-51.

7-Max weber: Économie et société, Poquet, 1995, p. 28.

المختلفة ، مثل الجماعات العامة، والمقارنة بين الظواهر والحقائق الاجتماعية المختلفة⁸.

وعلى أي حال، يدرس علم الاجتماع الإنسان داخل المجتمع، والبنية الاجتماعية، والتفاعل بين الأفراد والجماعات، والسياق الاجتماعي، والجماعات الإنسانية المختلفة...

إذاً، يدرس علم الاجتماع العام الظواهر المجتمعية دراسة علمية من جهة. أو يحاول فهم الفعل الإنساني وتأويله داخل بنية مجتمعية ما، برصد مختلف الدلالات والمعاني والمقاصد التي يعبر عنها هذا الفعل في أثناء عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي من جهة أخرى.

ومن جهة أخرى، تستعين المقاربة السوسيولوجية بالدراسات التاريخية، والتطورية، والمقارنة، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والإثنية، والدينية، واللسانية... إلخ. ويعني هذا أن علم الاجتماع يتداخل مع مجموعة من العلوم والمعارف المساعدة والمكملة. ومن ثم، يهدف إلى بناء نظرية عامة لوصف المجتمع ورصده بغية التحكم فيه، أو إصلاحه، أو تغييره، أو الحفاظ عليه.

ويلاحظ أن ثمة منهجين مهيمنين في علم الاجتماع: منهجا علميا موضوعيا يتكئ على التفسير السببي والعلي، ومنهجاً ذاتياً إنشائياً تأملياً وأخلاقياً وتأويلياً يقوم على الفهم. ويعني هذا أن ثنائية الذاتية والموضوعية حاضرة في مجال العلوم الإنسانية بشكل لافت للانتباه. وفي هذا الصدد، يقول إدغار موران (Edgar Morin): "هناك نمطان من السوسيولوجيا في مجال البحث الاجتماعي: سوسيولوجيا أولى يمكن نعتها بالعلمية كسوسيولوجيا أوغيست كونت وإميل دوركايم، وسوسيولوجيا أخرى يمكن نعتها بالإنشائية كسوسيولوجيا ماكس فيبر ويورغ زيمل. وتعتبر الأولى بمثابة طليعة السوسيولوجيا. في حين، تعتبر الثانية بمثابة المؤخرة التي لم تتحلل، بشكل مناسب، من إसार الفلسفة، ومن المقالة الأدبية، والتأمل الأخلاقي. يستعير النمط الأول من السوسيولوجيا نموذجاً علمياً كان بالضرورة هو نموذج الفيزياء في القرن التاسع عشر. ولهذا النموذج ملمحان، فهو آلي وحتمي في آن واحد، إذ يتعلق الأمر، في الواقع، بتحديد القوانين والقواعد التي تؤثر، تبعاً لعلاقات سببية، خطية ومنتظمة، في

8 - محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، ص: 14.

موضوع تم عزله، وفي مثل هذا النموذج يتم استبعاد كل ما يحيط بالموضوع المدروس من موضوعات أخرى. يضاف إلى ذلك أن هذا الموضوع المدروس يتم تصويره كما لو كان مستقلا استقلالاً كلياً عن شروط ملاحظته. ولا شك أن مثل هذا التصور يستبعد من الحقل السوسيولوجي كل إمكانية لتصور ذوات أو قوى فاعلة أو مسؤولية الذوات وحريتها.

أما في السوسيولوجيا الإنشائية، فإن ذات الباحث تحضر، بالمقابل، في موضوع الباحث، فهو ينطق، أحياناً، بضمير المتكلم، ولا يوارى ذاته... لقد كان مفهوم الذات غير مستساغ من قبل المعرفة العلمية؛ لأنه كان مفهوماً ميتافيزيقياً ومتعالياً... في حين، إن تقدم المعرفة البيولوجية الحديثة، يسمح، اليوم، بمنح مفهوم الذات أساساً بيولوجياً. فماذا يعني أن يكون الإنسان ذاتاً، اليوم؟ إنه يعني أن يضع الإنسان نفسه في قلب عالمه... فالذات هي، بالجملة، الموجد الذي يحيل على ذاته وإلى الخارج والذي يتموضع في مركز عالمه.⁹

وبناء على ما سبق، يتأكد لنا أن ثمة طريقتين في التعامل مع الظواهر المجتمعية، إما أن نتمثل الطريقة الوضعية التفسيرية في تبيان العلاقات الثابتة التي توجد بين الظواهر والمتغيرات، وإما أن نتمثل طريقة الفهم لاستجلاء البعد المجتمعي بفهم أفعال الذات وتأويلها.

وعلى العموم، يعتمد علم الاجتماع على ثلاثة مبادئ منهجية أساسية هي: الفهم، والتفسير، والتأويل. ويعني المبدأ المنهجي الأول فهم فعل الفرد في إطار نظرية التأثير والتأثر، أو في إطار نظرية التفاعل الاجتماعي. أي: فهم المعاني التي يتخذها الفعل الفردي داخل المجتمع المعطى. وينسجم هذا المبدأ مع العلوم الإنسانية، أو علوم الثقافة والروح. وبما أن الإنسان فاعل فردي يملك وعياً، ويصدر فعله عن معنى أو مقصدية ما، فمن الصعب دراسته دراسة علمية سببية وعلية موضوعية؛ لأن ذلك يتنافى مع مبدأ الذاتية في العلوم الإنسانية. وأكثر من هذا فالإنسان فرد واع وعقل وحساس لا يمكن مقارنته في ضوء علوم التفسير؛ لأن النتائج ستكون-

⁹-Edgar Morin: **Sociologie**, Fayard, Le Seuil, Points, Essais, 1984, pp:11-18.

بلاريب - نسبية ليس إلا ، مهما حاولنا أن نتمثل العلمية والحياد والنزاهة الموضوعية في ذلك.

ويعني المبدأ المنهجي الثاني تمثل التأويل في إدراك حقيقة الواقع أو العالم الموضوعي. ويعني هذا أن فهم فعل الفاعل الفردي لا يمكن أن يتحقق إلا بمعرفة الأحكام المسبقة، وتحديد السياق المجتمعي، والانطلاق من المعرفة الخلفية، والبحث عن جميع المصادر التي تساعدنا على فهم ذلك الفعل، واستجلاء المعنى الذي يصدر عنه. ويمكن الاستعانة كذلك بالأفكار المسبقة ، على الرغم من تعارض ذلك مع العلم، على أساس أنها مصادر أولية تسعفنا في تفهم الفعل وتأويله . ومن هنا، يتطلب الفهم ثقافة شخصية من جهة أولى، ومعايشة حقيقية للفاعل من جهة ثانية، ومشاركته في بناء عوالمه الموضوعية والواقعية من جهة ثالثة. لذا، لابد من التغلغل إلى عالم الفرد لفهم المعنى الذي يلصقه على عالمه من أجل فهمه جيدا، وتأويل فعله وسلوكه حسب الظروف الظاهرة والحيثيات التي يوجد فيها هذا الفعل، والبحث عن العلاقة التفاعلية الموجودة بين الذات والموضوع. ويخضع هذا التعامل كله لمبدأين أساسيين هما: الموضوعية العلمية والحياد الأخلاقي، بعدم إصدار أحكام القيمة ، والابتعاد- قدر الإمكان- عن الاعتقادات والآراء الشخصية.

أما المبدأ المنهجي الثالث، فيقوم على التفسير السببي والعلي كربط الفعل ببنية المجتمع، أو تفسير الظواهر المجتمعية تفسيراً ترابطياً وسببياً. ويتسم علم الاجتماع بعدة خصائص ومميزات:

① يعتمد علم الاجتماع على الملاحظة الوصفية والتجريبية والميدانية، والاستعانة بآلية المعاشية بغية بناء الحقائق الاجتماعية، وفهم الوقائع والظواهر الإنسانية والمجتمعية ، والابتعاد عن المقاربات الفلسفية والميتافيزيقية التي تعيق تطور المعرفة الإنسانية وتقدمها وازدهارها، واستبدال التأمل الفلسفي بالتفسير العلمي والاستقراء السببي والعلي والوضعي.

② علم الاجتماع علم تراكمي؛ إذ تبنى كل نظرية جديدة على النظريات السابقة في مجال السوسيولوجيا. ومن ثم، فهناك استمرارية وتطور وتراكم وقطائع إبستمولوجية في عملية التصحيح والتعديل والتطوير.

③ علم الاجتماع ليس علماً أخلاقياً أو قيمياً، فهو لا يعنى بالحكم على المجتمع من الناحية الأخلاقية، أو يحكم على الأفعال الاجتماعية بالخير أو الشر، فهو علم محايد وموضوعي يصف الواقع ويشخصه ويجد الحلول الملائمة لذلك. ولكن ينشد تفسير الأخلاق إذا كان لها ارتباط وثيق بالوقائع المجتمعية¹⁰.

ويحقق علم الاجتماع مجموعة من الأهداف الأساسية التي يمكن حصرها فيما يلي:

① بناء معرفة علمية وموضوعية حول المجتمع وبنياته الفرعية وعلاقة ذلك بالأفراد الفاعلين؛

② التوصل إلى مجموعة من القواعد والبنى الثابتة والمتغيرة التي تتحكم في المجتمعات بنية ودلالة ووظيفة؛

③ وصف المجتمع وتشخيصه فهما وتفسيراً وتأويلاً بغية الحفاظ عليه، أو إصلاحه، أو تغييره؛

④ إدراك الفوارق بين الثقافات والمجتمعات لمعرفة أسلوب التعامل مع الآخرين، وتفادي المشكلات الناتجة عن اختلاف التجارب المجتمعية، مثل: الاختلاف بين البيض والسود؛

⑤ دراسة الوقائع والحقائق والعمليات الاجتماعية دراسة علمية بغية الاستفادة منها على صعيد وضع السياسة العامة للدولة أو المجتمع؛

⑥ تقويم نتائج المبادرات السياسية المتبعة في إصلاح المجتمع وتغييره والحفاظ عليه؛

⑦ التنوير الذاتي، وتعميق فهمنا لأنفسنا بشكل جيد؛

⑧ حل المشكلات الإنسانية التي يعاني من الأفراد والجماعات؛

⑨ بناء الإنسان داخل المجتمع بناءً تكوينياً سليماً، و السمو به في مراتب الفضيلة والسعادة والكمال، والرفع من قيمته المادية والمعنوية والأخلاقية، والزيادة في درجة رفاهيته وازدهاره؛

⑩ دراسة أنماط السلوك الاجتماعي وآثاره في الفرد والجماعة.

وفيما يخص أقسام علم الاجتماع، فيمكن الحديث - من جهة - عن العلم الاجتماعي النظري وعلم الاجتماع التطبيقي . ومن جهة أخرى، يمكن

¹⁰ - محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: نفسه، ص:14.

الحديث عن عدة ميادين لعلم الاجتماع العام، فهناك الفيزيولوجيا الاجتماعية، والمورفولوجيا الاجتماعية، وعلم الاجتماع الحضري، وعلم الاجتماع القروي، وعلم الاجتماع الاقتصادي، وعلم الاجتماع الثقافي، وعلم الاجتماع الأخلاقي، وعلم الاجتماع الجمالي، وعلم الاجتماع اللغوي أو اللساني، وعلم اجتماع الحروب، وعلم اجتماع البيئة، وعلم اجتماع الطب أو الصحة، وعلم الاجتماع المهني، وعلم الاجتماع الصناعي، وعلم اجتماع الأدب، وعلم الاجتماع السياسي، وعلم الاجتماع الإداري، وعلم اجتماع الأسرة، وعلم اجتماع الجمعيات والتنظيمات، وعلم اجتماع التربية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم اجتماع المسرح، وعلم اجتماع الإعلام، وعلم الاجتماع الجنائي، وعلم اجتماع الأديان، وعلم الاجتماع القانوني، وعلم اجتماع المعرفة...

ويعني هذا أن علم الاجتماع هو علم عام، يتضمن العديد من الفروع والشعب والتخصصات العلمية، ويتأرجح هذا العلم بين ماهو ذاتي وموضوعي، كما يتأرجح على المستوى المنهجي بين الفهم، والتفسير، والتأويل.

علاوة على ذلك، يستند علم الاجتماع كذلك إلى خطوات المنهج العلمي كالإحساس بالمشكلة، وطرح الأسئلة والإشكالات، ووضع الفرضيات، وتحديد الموضوع، ورصد بواعثه الذاتية والموضوعية، وتبيان أهدافه وأهميته، والإشارة إلى الدراسات العلمية السابقة، وتحديد المتغيرات البشرية والزمانية والمكانية، وشرح المفاهيم الاصطلاحية، وطرح تصميم الدراسة، مع ذكر الصعوبات، والثناء على من أسدى إلى الباحث أية مساعدة من قريب أو من بعيد.

وخلاصة القول، فعلم الاجتماع هو ذلك العلم الذي يدرس الوقائع الاجتماعية والأفعال والتنظيمات والمؤسسات الاجتماعية، بالتركيز على الوقائع والحقائق والعمليات والعلاقات الاجتماعية، ضمن السياق التفاعلي اللغوي والرمزي، باستخدام مناهج متنوعة، إما وضعية، وإما تفهيمية، وإما تأويلية، بغية بناء نظرية عامة للمجتمع قصد وصفه وتشخيصه وتقويمه، من أجل الحفاظ عليه، أو إصلاحه، أو تغييره جزئاً أو كلياً.

المبحث الثاني: مفهوم علم الاجتماع التربوي

لا يمكن تحديد مفهوم علم اجتماع التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، إلا بالتوقف عند مجموعة من المطالب على النحو التالي:

المطلب الأول: مفهوم علم اجتماع التربية

يدرس علم اجتماع التربية (La sociologie de l'éducation)، أو علم اجتماع المدرسة (La sociologie de l'école)، التربية أو المدرسة على حد سواء، على أساس أن المدرسة ظاهرة اجتماعية أو مؤسسة اجتماعية لها ثوابتها ومتغيراتها. أي: تدرس سوسيولوجيا التربية أو المدرسة كل الظواهر المتعلقة بمجال التربية والتعليم والمؤسسة الدراسية في علاقة تامة بالمجتمع. ويعني هذا أن المدرسة تعكس محيطها الاجتماعي بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن ثم، تركز هذه السوسيولوجيا على دراسة المؤسسة التربوية من الداخل والخارج، بدراسة مكوناتها وعناصرها ونسقتها الوظيفية الكلية، برصد مختلف الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية، سواء كانت أنشطة مادية أم معنوية. ثم رصد مختلف العلاقات التفاعلية التي تجريها المؤسسة مع المجتمع الخارجي، بالتوقف عند ثوابتها ومتغيراتها، واستجلاء خصائصها ووظائفها وأدوارها المجتمعية، ومدى مساهمتها في توعية المجتمع، وتنويره، وقيادته تنمويا، واقتصاديا، واجتماعيا، وسياسيا، وثقافيا، وحضاريا. علاوة على ذلك، تتوقف سوسيولوجيا التربية عند مكونات المدرسة وعناصرها الفاعلة والوظيفية، كالتوقف- مثلا- عند التلاميذ، والمدرسين، ورجال الإدارة، والأعوان والمساعدين، والمشرفين التربويين، وجمعيات الآباء والأمهات، بالتحليل والدراسة والرصد واستكشاف مهام هؤلاء والوظائف المنوطة بهم.

ويعرف أحمد أوزي سوسيولوجيا التربية بقوله: "يقوم علم الاجتماع التربوي 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 ، كالأُسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها.¹¹

أما عبد الكريم غريب، فيعرفها بقوله: " علم يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي 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؛ ومامدى مساهمتها في تنشئة الأفراد ؟ وإلى أي حد تحدث تعديلات في الهرمية الاجتماعية القائمة (الحركية الاجتماعية) ؛ ومامدى تأثيرها في البنيات الثقافية وماعلاقتها بالبنيات المهنية والثقافية الموجودة؟... إلخ. تلك أهم التساؤلات التي تطمح سوسيولوجيا التربية للإجابة عنها، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات القائمة بين المجتمعات المتنوعة.¹²

ويعرف علي الحوات علم الاجتماع التربوي بقوله: " هو العلم الذي يختص بدراسة الإنسان حينما يدخل في علاقة مع إنسان آخر في إطار تربوي يهدف إلى تكوين الخبرة ، أو المعرفة، أو الثقافة، أو التعليم، أو التدريب". أي: العلاقات التي تتم بين الأفراد في الإطار التربوي (التعليمي (التعلمي)، سواء أكانت هذه العلاقات بين تلميذ وآخر، أو بين تلميذ ومعلم، ثم بين التلاميذ والمعلمين ككل، وبين كل من في المؤسسة التربوية،

¹¹- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 167.

¹²- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م، ص: 864.

والنظام التربوي بشكل عام، وبين كل من في الإطار التربوي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع الكبير.¹³

وعليه، فسوسيولوجيا التربية هي التي تعنى بدراسة المدرسة في علاقتها بمحيطها المجتمعي، ودراسة مختلف التفاعلات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية نفسها، والاهتمام بمختلف الأنشطة والأدوار التي تقوم بها المدرسة التربوية، مع التركيز على مجموعة من الظواهر الاجتماعية التربوية، مثل: سلطة المدرسة، والنجاح والإخفاق، والانتقاء أو الاصطفاء التربوي، ودور المدرسة في انتخاب النخبة، والفوارق الاجتماعية والطبقية داخل المؤسسة، والهدر المدرسي، وديناميكية الجماعات، ومشروع المؤسسة، والشاركة التربوية، والتوجيه التربوي، والمسالك المهنية، وديمقراطية التعليم، وتفاعلات المدرسة الداخلية والخارجية، وقضية اللامساواة الطبقية، والمدرسة والإعلام، أو موقف المدرسة من التحديات الإعلامية للتلفزيون والانترنت، والتفاعل التربوي داخل المؤسسة أو الفصل الدراسي، وطبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة، وقضية الانتماء الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والنجاح المدرسي.

ويرى محمد الشرقاوي أن سوسيولوجيا التربية تعنى بدراسة أنظمة التعليم، ودراسة الظواهر المدرسية، مع دراسة مختلف العلاقات التي تكون بين المدرسة ومخلف المؤسسات الأخرى، مثل: الأسرة، والسياسة، والاقتصاد. أي: "دراسة الآليات المدرسية كالمدخلات والعمليات والمخرجات. وتتمثل المدخلات في التلاميذ والمدرسين والإدارة. ويتميز تلاميذ المدرسة، على أساس أنهم ساكنة 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.

أما المخرجات، فتتمثل في النتائج التي تترتب عن توظيف آليات التطبيع الاجتماعي والاصطفاء. أي: توظيف مختلف المعارف والمهارات من أجل

¹³ - علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، طبعة 1979م، ص: 84.

تحقيق النجاح الدراسي، ورصد مختلف آثار التعلم في أساليب الحياة، أوفي السلوك السياسي أو القانون المجتمعي النهائي. وترتكز العمليات على نقل القيم الأخلاقية والمعارف، ثم الاهتمام بالبيداغوجيا، ثم قواعد التقويم. ويعني هذا أن وظيفة المدرسة هي نقل المعارف والقيم وفق قواعد بيداغوجية وديداكتيكية معينة، مع الاهتمام بأنظمة التقويم.

ويتضح ، مما سبق، أن مجال علم الاجتماع المدرسي هو رصد التحول الذي ينتاب الفرد، وهو ينتقل من كائن بيولوجي غريزي إلى كائن بيولوجي إنساني وثقافي . ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية لديها الكثير مما تقوله. ومن ثم، فعلم الاجتماع التربوي مجال واسع ورحب، ومتعدد المواضيع والقضايا، وأن المدرسة مجتمع مصغر. وبالتالي، تزر بكثر من الظواهر والمجتمعية التي تنقلها من المحيط الذي يحوم بها¹⁴. ولكن ينبغي لسوسيولوجيا التربية أن تتوسع وتتجاوز إطار المدرسة إلى أشكال ضمنية أخرى من التعلم، كأن تتوقف عند الأسرة والمحيط وغيرها من المواضيع المرتبطة بالتعلم .

ومن هنا، تهتم سوسيولوجيا التربية بالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، ودراسة المؤسسات التي تقوم بوظيفة التنشئة التربوية والاجتماعية، وربط التكوين بوظيفته الاجتماعية والإيديولوجية، والتركيز على وظيفة التنشئة الاجتماعية ووظيفة التمدن.

وعلى العموم، تهتم سوسيولوجيا التربية بدراسة الأنظمة التربوية في علاقتها بالمجتمع، وتبيان دورها في التغيير الاجتماعي، ولا سيما أن التربية تسعى إلى تحويل كائن غير اجتماعي ليصبح اجتماعيا¹⁵. ومن ثم، فسوسيولوجيا التربية مفهوم عام يدرس مختلف الأنشطة الإنسانية، وخاصة التربوية منها. وإذا كانت سوسيولوجيا التربية تدرس الظواهر المدرسية ، فلها أيضا علاقة وثيقة بالأسرة والسياسة والاقتصاد. ويعني هذا أنها تدرس ما يتعلق بالتربية بالتركيز على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

¹⁴- Mohamed Cherkaoui: **Sociologie de l'éducation**, Que sais-je, PUF, 5 edition 1999, pp: 3-5.

¹⁵ -Mohamed Cherkaoui : **Sociologie de l'éducation**, PUF, Paris, France, 1 édition 1986, p : 3

مداخل التربية (المتدربون، و رجال التعليم، و أطر الإدارة، والآباء، والمقررون، والمفتشون...)، وآلياتها البيداغوجية والديداكتيكية والسوسيولوجية، ومخارجها (التقويم، والانتقاء، والاصطفاء...).

وهناك تعريف آخر لهذا الحقل المعرفي مفاده أن 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، كالأُسرة، والمسجد، والنادي. كما يهتم بالشروط الاقتصادية والطبيعية التي تعيش فيها هذه المؤسسات، وتؤثر في شروط وجودها وتعاملها.¹⁶"

وهناك من يعرف سوسيولوجيا التربية بأنها بمثابة علم " يدرس التأثيرات الاجتماعية التي تؤثر في المستقبل الدراسي للأفراد؛ كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية، وميكانيزمات التوجيه، والمستوى السوسيوثقافي لأسر المتدربين، وتوقعات المدرسين والآباء، وإدماج المعايير والقيم الاجتماعية من قبل التلاميذ، ومخرجات الأنظمة التربوية.¹⁷"

وبناء على ما سبق، يقصد بسوسيولوجيا التربية ذلك الحقل المعرفي الذي يستعين بعلم الاجتماع في دراسة القضايا التربوية، في علاقة بمختلف المؤسسات المجتمعية الأخرى، على أساس أن المؤسسة التعليمية مجتمع مصغرى عكس، في جوهره، مختلف التناقضات الجدلية التي يتضمنها المجتمع الأكبر. وأهم ما تعنى به سوسيولوجيا التربية دراسة المؤسسة التعليمية، مع تحديد دورها في بناء المجتمع، سواء أكان ذلك عبر التكييف الاندماجي أم عبر عمليات التغيير. أضف إلى ذلك أنها تهتم بفهم المدرسة باعتبارها بنية، ودلالة، ومقصدية. أي: ترصد دورها في التغيير الاجتماعي. كما تهتم بتبيان مختلف وظائفها وأدوارها، واستكشاف علاقة المدرسة بالأسرة والسياسة والاقتصاد، ووصف مختلف الصراعات الطبقيّة والاجتماعية التي تعج بها المؤسسة التعليمية، والتركيز على أهم

¹⁶ - أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 167.

¹⁷ - عبد الكريم مغريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص: 863.

الفاعلين في تحريك هذه المؤسسة التربوية، و تفسير دور المدرسة في المجتمع الليبرالي، من حيث تحقيقها لفرص النجاح والفشل، وعلاقة ذلك بالأصول الطبقية والاجتماعية.

وهكذا، فلقد استفادت التربية كثيرا من المقاربة السوسيولوجية في دراسة الفشل الدراسي، وافتحاص المنظومة التربوية في مختلف مستوياتها وأبعادها، بعد أن ارتبطت لمدة طويلة بالمقاربة السيكولوجية التي كانت تعنى بدراسة الظواهر الفردية، كالنمو، والذكاء، والذاكرة، والتعلم...

المطلب الثاني: أهمية سوسيولوجيا التربية

من المعلوم أن لسوسيولوجيا التربية أهمية كبرى في فهم الأنظمة التربوية وتفسيرها فهي - أولا - تتجاوز المقاربة السيكولوجية التي تهتم بدراسة الظواهر الفردية لتهتم بالظواهر الاجتماعية. ويعني هذا أنها تنشر نوعا من الوعي الاجتماعي في مقاربة الظواهر التربوية. كما تؤكد سوسيولوجيا التربية مدى ارتباط التربية بالسياسة والمجتمع والاقتصاد. ومن جهة أخرى، تستكشف مدى تغلغل الاجتماعي والسياسي في المنظومة التربوية، مع الإشارة إلى أن المدرسة ليست مؤسسة محايدة، بل تخضع للتوجهات السياسية والحزبية والنقابية والإيديولوجية. وتهدف هذه السوسيولوجيا إلى التقليل من مسؤولية الأفراد، وخاصة في مجال الفشل الدراسي، لتحمل المجتمع وبنياته نتائج ذلك. ولا ننسى أن سوسيولوجيا التربية تهتم بالتشديد على دور المدرسة في تغيير المجتمع، وتحقيق التنمية البشرية المستدامة، وتأهيل الاقتصاد، وتطوير المجتمع، وتحقيق التقدم والازدهار، وتحقيق الديمقراطية والمساواة والعدالة الاجتماعية، والقضاء على الأمية. ومن هنا، أصبح التعليم مشروعا مجتمعيًا كبيرًا في مجال التنافس بين الأمم، ولا سيما في زمن العولمة والمعلومات الرقمية.

المطلب الثالث: علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الاجتماع العام

يعد علم الاجتماع التربوي فرعاً من فروع علم الاجتماع العام، وميداناً من أهم ميادين الميكرو مجتمعية نظراً لعلاقة المدرسة بالمجتمع والتنمية والتخلف. وأكثر من هذا فثمة تأثير وتأثر متبادل بين هذين العلمين؛ إذ يشتغل علم الاجتماع التربوي على التصورات الاجتماعية والمقاربات المنهجية والتطبيقية التي يرتكن إليها علم الاجتماع العام. وفي الوقت نفسه، يستفيد علم الاجتماع العام من قضايا علم الاجتماع التربوي، ونتائج المختبرية والميدانية والتحليلية.

كما يستفيد علم الاجتماع التربوي من معظم النظريات والمقاربات التي اعتمدتها السوسيولوجيا العامة، مثل: المادية التاريخية (كارل ماركس)، والبنوية (لوي ألتوسير)، والبنوية الوظيفية (بارسنز وميرتون)، والنسقية (كومبس وبودون وفالو)...

ومن جهة أخرى، يستعمل هذا العلم الأدوات والمفاهيم نفسها التي يستخدمها علم الاجتماع العام، ويناقش الموضوعات والقضايا التي يناقشها علم الاجتماع العام، مثل: علاقة النظام التربوي بالمجتمع الكلي. ومن ثم، لاكتفي سوسيولوجيا المدرسة بالمقاربة الميكرو مجتمعية على أساس أن المدرسة مجتمع مصغر، بل تتعدى ذلك إلى التعامل معها ضمن المقاربة الماكرو سوسيولوجيا، بالتوقف عند علاقة المؤسسة التربوية بباقي التنظيمات المجتمعية الأخرى. ولا تعنى فقط بدراسة المدرسة أو المؤسسة التربوية فقط، بل تهتم كذلك بدراسة الممارسات التربوية، واستجلاء مختلف العلاقات الاجتماعية التي تتحكم في تصرفات الفاعلين داخل المؤسسة التربوية.

ولعلم الاجتماع التربوي علاقة بالعلوم الأخرى، كالعلوم الاجتماعية (علم النفس، والتاريخ، والاقتصاد، والأنثروبولوجيا، والسياسة)، والعلوم الإنسانية (اللغات، والفلسفة، والفنون، والديانات)، والعلوم التطبيقية (الرياضيات، والفلك والهندسة، والطب، والتربية).

المطلب الرابع: أسئلة سوسيولوجيا التربية وقضاياها

طرح سوسيولوجيا المدرسة، منذ ظهورها في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي وبدايات القرن العشرين، عدة أسئلة وقضايا، مثل: سؤال

الانضباط الاجتماعي، أو دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية مع إميل دوركايم. وبعد ذلك، طرح سؤال اللامساواة منذ سنوات الستين من القرن الماضي مع بيير بورديو ، وكلود باسرون، وبريزنشتاين، وغيرهم...ثم، طرح سؤال آخر هو سؤال العنف وقلة الأدب مع إريك ديباربيو (Éric Debarbieux). ثم طرح سؤال يتعلق بتصرفات المتعلم وسلوكياته داخل المدرسة، وسؤال علاقات المدرسة بأولياء الأمور، وسؤال الهدر المدرسي، وسؤال الجودة بعد تعاضد دور المدرسة الكمية، وسؤال بطالة أصحاب الشهادات العليا، وسؤال التكوين التربوي، وسؤال المدرسة بين منطق الطلب والعرض، وسؤال المفاضلة والمقارنة بين المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية، وسؤال النجاح والإخفاق المدرسيين، وسؤال التوجيه التربوي أو المدرسي أو المهني، وسؤال الأقسام المشتركة، وسؤال العلاقات التفاعلية بين المدرسة والمجتمع كما يظهر ذلك واضحا عند السوسيولوجي الأمريكي بارسونز (Parson)، وسؤال الغش وتسربات الامتحانات، وسؤال الكفاءة التعليمية والتعليمية والمهنية، وسؤال الكفاءة والتأهيل، وسؤال علاقة المدرسة بسوق الشغل...

وتنصب سوسيولوجيا التربية أو المدرسة على دراسة العلاقات التربوية، والأدوار التربوية، والجماعات التربوية، ليس في بلد معين، بل في العالم كله، وفي مختلف المجتمعات القديمة والحديثة، ضمن رؤية علمية موضوعية. بيد أن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية لا يمكن دراستها دراسة مستقلة ، بل لها علاقة بالمؤسسات الأخرى، كمؤسسة الأسرة، ومؤسسة الاقتصاد، ومؤسسة الدين، ومؤسسة الإدارة، ومؤسسة السياسة...

وعليه، تعنى سوسيولوجيا التربية بوصف النسق التربوي في علاقته بالمجتمع، وتشخيص مختلف الأدواء التي يعاني منها هذا النسق، مع إيجاد الحلول الممكنة لحل المشاكل التي تطرحها التربية أو المؤسسة التعليمية، وتقديم مقترحات استشرافية لمعالجة الظاهرة التربوية في منظور المقرب السوسيولوجي.

المطلب الخامس: منهجية التعامل مع سوسيولوجيا التربية

يمكن الحديث عن منهجين في دراسة الظواهر التربوية: منهج كمي ومنهج كفي. ويعني هذا أن ثمة أبحاثا وكتبا ودراسات اعتمدت على المناهج التجريبية، والمقاييس الموضوعية، والإحصاء السوسيولوجي. أي: تمثلت التحليل التجريبي القائم على الإحساس بالمشكلة، وتكوين الفرضيات، وتجريب المتغيرات المستقلة والتابعة، وتكرار الاختبارات، وإصدار القانون، وتعميم النظريات. ويعني هذا أن علم الاجتماع التربوي قد تعامل مع موضوعات النسق التربوي على أنها أشياء ومواد، يمكن إخضاعها للدراسة العلمية الموضوعية، بالاعتماد على الملاحظة التجريبية المنظمة القائمة على المعاينة المخبرية، والبحث عن العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة والتابعة اعتمادا على الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستنتاجي، كما يتبين ذلك جليا في المدارس السوسيولوجية الأمريكية. ويعني هذا أن سوسيولوجيا التربية أمريكية أكثر مما هي بريطانية وفرنسية وألمانية بسبب كثرة الصحف والمجلات والدراسات والكتب والأبحاث والمختبرات التي تعنى بمشاكل علم الاجتماع التربوي.

ولم يقتصر البحث الموضوعي على التجريب فقط، بل تعدى ذلك إلى الوصف والتشخيص والمقارنة، وقد تم التركيز على العلاقات التربوية، والجماعات التربوية، والأدوار التربوية، ودراسة المدرسة في علاقتها بالمجتمع، والأسرة، والدين، والأخلاق، والسياسة، والاقتصاد، والإدارة... بالتركيز على البنية (المدرسة البنوية) والوظيفة (المدرسة الوظيفية). وفي المقابل، هناك دراسات اعتمدت على دراسة الحالة، وتحليل المضمون، والاستمارة، والمقابلة، والمعايشة، والملاحظة... وعليه، يتأرجح علم الاجتماع التربوي بين البعد الذاتي والبعد العلمي الموضوعي. ويستند - منهجيا - إلى الفهم، والتشخيص، والتفسير، والتأويل.

الفصل الثاني:

تطور سوسيولوجيا التربية

من المعلوم أن سوسيولوجيا التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، فرع من فروع علم الاجتماع العام. ومن ثم، يهتم هذا الفرع بدراسة علاقة المدرسة بالمجتمع، في ضوء مقترَب سوسيولوجي علمي أو تفاعلي تفهمي. ويعني هذا أن هذه السوسيولوجيا تقارب التربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة، في سياقها الواقعي والاجتماعي، ووفق ظروفها السياسية، والاقتصادية، والتاريخية، والدينية، والثقافية، والحضارية. فضلا عن كونها تهتم بدراسة المدرسة من الداخل باعتبارها نسقا بنيويا وظيفيا، تقوم بأدوار عدة من أجل الحفاظ على نظام المؤسسة، وتحقيق توازنها المطلوب. ومن جهة أخرى، تدرسها من الخارج على أساس أن المدرسة قاطرة للتنمية المجتمعية المستدامة.

ومن ثم، فما يهمنا في هذا الموضوع هو التوقف عند تطور سوسيولوجيا التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، في العالمين: الغربي والعربي بالدراسة والتحليل والتوثيق.

المبحث الأول: تطور سوسيولوجيا التربية في الغرب

يمكن الحديث عن مجموعة من المراحل التي عرفت سوسيولوجيا التربية، ويمكن حصرها في مرحلة البداية والتأسيس التي تمتد حتى حدود الحرب العالمية الثانية، ومرحلة التطور والازدهار إبان سنوات الستين والسبعين من القرن الماضي، ومرحلة المراجعة والتجاوز ما بين سنوات السبعين والثمانين، والمرحلة السوسيولوجيا المعاصرة إبان سنوات التسعين، ومرحلة الألفية الثالثة...

المطلب الأول: مرحلة الريادة والتأسيس

لم تظهر سوسيولوجيا التربية إلا في أواخر القرن التاسع عشر مع إميل دوركايم الذي يعد من الرواد الأوائل الذين اهتموا بسوسيولوجيا التربية منذ أواخر القرن التاسع عشر، حينما كان يحاضر في جامعة بوردو، ضمن الدروس البيداغوجية التي كان يقدمها للمدرسين. وقد اهتم أيضا

بالتنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة، مع التساؤل عن طريقة تكوين المجتمعات لشبابها، ودور المدرسة في المجتمع. بيد أن محاضراته وكتابات لم تجمع إلا بعد موته.

ومن أهم كتبه، في هذا المجال، كتاب (التربية الأخلاقية)¹⁸ الذي نشر ما بين سنتي 1902 و1903م؛ حيث تناول فيه بعض المواضيع المتعلقة بالتربية، مثل: علمانية الأخلاق، وعناصر الأخلاق، وروح الانضباط، والارتباط بالجماعات المجتمعية، واستقلالية الإرادة، والتربية الأخلاقية عند المتعلمين، والانضباط المدرسي، وسيكولوجيا المتعلم، والعقوبة المدرسية، والطفل والغير، وتأثيرات الوسط التربوي، وتدريس العلوم، والثقافة الجمالية، والتعليم التاريخي.

ثم أعقبه كتاب آخر هو (التربية وعلم الاجتماع)¹⁹، وقد نشر سنة 1922م؛ حيث أورد تعريفات للتربية في ضوء المقربب السوسيولوجي، بالتشديد على الطابع الاجتماعي للتربية، وتبيان دور الدولة في مجال التربية، والتركيز على سلطة التربية ووسائل العمل، واستجلاء طبيعة البيداغوجيا ومنهجيتها، والمقارنة بين البيداغوجيا والسوسيولوجيا، ورصد تطور التعليم الثانوي في فرنسا ودوره.

وعليه، يرى دوركايم أن المدرسة تسهم في التنشئة الاجتماعية بنقل قيم الأجداد إلى الأبناء والأحفاد. كما تعمل على إدماج الأفراد داخل المجتمع الكبير. ويعني هذا أن المدرسة مجتمع مصغر تكيف المتعلمين ليتأقلموا مع المحيط المجتمعي وقيمه وعاداته وقوانينه وأعرافه وتشريعاته. وبتعبير آخر، للمدرسة وظيفة التهيئة الاجتماعية، وخلق مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع المجتمع الخارجي. لذا، تقوم التربية الأخلاقية بدور هام في مجال التنشئة الاجتماعية، وتطبيع المتعلم اجتماعيا للتكيف مع الوضعيات المعطاة، وتكوين أشخاص مستقلين يحترمون ثقافة المجتمع العام...

¹⁸-Émile Durkheim, L'éducation morale, 1902-1903, PUF, nouv.éd.1963.

¹⁹ - Émile Durkheim, Éducation et sociologie, 1922. PUF, nouv.éd.1966.

ولا ننسى كتابه الآخر (التطور البيداغوجي في فرنسا)²⁰ الذي صدر سنة 1938م، ويهتم بالتطور التاريخي للممارسة البيداغوجية الفرنسية في علاقتها ببنيتها المجتمعية.

بيد أن علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب يذهبان، في كتابهما (علم الاجتماع المدرسي)، إلى أن جون ديوي هو رائد علم الاجتماع التربوي بكتابه (المدرسة والمجتمع) الذي نشره سنة 1899م²¹؛ حيث ركز فيه على المبادئ التالية:

- ① ربط المدرسة بالمجتمع.
- ② التربية عملية حياتية، وليست عملية إعداد للمستقبل.
- ③ الاهتمام بالموضوعات العملية والمهنية وبمبدأ الفعالية بصورة عامة.
- ④ العلاقة بين الديمقراطية والتربية²².

ويقول الباحثان عن جون ديوي: "لقد شكلت أعمال جون ديوي (John Dewey) (1859-1952) المنطلق الأساسي لولادة علم الاجتماع المدرسي الحديث في نهاية القرن العشرين، حيث تمكن بعقريته التربوية المعهودة، في نسق من أعماله المتواترة، أن يؤسس منهجية علمية رصينة للبحث في مجال المؤسسة التربوية. كان ديوي أول من أسس مدرسة تجريبية في عام 1896، واستطاع عبر تجربته هذه أن ينشر أعمالاً عظيمة في مجال التربية المدرسية، حيث نشر كتابه (عقيدتي التربوية) عام 1897 ((My Pedagogic Creed)، ثم نشر كتابه المشهور (المدرسة والمجتمع) عام 1899 (The School and Society)، ويشار في هذا الصدد إلى كتابه المعروف (الديمقراطية والتربية) عام 1916 (Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education)²³.

²⁰ - Émile Durkheim: L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF, nouv. édition 1969.

²¹ - جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، الطبعة الثانية 1978م.

²² - جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ص: 20.

²³ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 8-9.

وبعد هذين الرائدین، ظهرت كتب أخرى، هنا وهناك، تهتم بالمدرسة في أبعادها المجتمعية، مثل: دراسة ألفرد بينيه (A.Binet) حول البیداغوجيا التجريبية التي تسعى إلى تشخيص الفشل الدراسي، ووضع مقاييس الذكاء. وقد اهتم ألفرد بينيه، في كتابه (الأفكار المعاصرة حول الأطفال)²⁴، بالتشخيص التجريبي للإخفاق المدرسي، ودراسة الدوسيمولوجيا في تقويم فعالية المقررات الدراسية...

ويمكن الحديث أيضا عن مجموعة من الدارسين والفلاسفة والباحثين الذين اهتموا بسوسيولوجيا المدرسة إما بشكل صريح، وإما بشكل ضمني، أمثال: كارل ماركس (Karl marx) في كتابه (رأس المال)²⁵، وماكس فيبر (Max Weber) في كتابه (الاقتصاد والمجتمع)²⁶، وبول لابي (Paul Lapie)²⁷ في كتابه (المدرسة والمجتمع)، وثورستين فيبلين (Thorstein veblen)²⁸ في كتابه (التعليم العالي في أمريكا)، ووالر (Waller)²⁹ في كتابه (سوسيولوجيا التدريس)...وقد امتدت هذه المرحلة إلى غاية سنوات الخمسين من القرن العشرين.

وبعد الحرب العالمية الثانية، تطورت المؤسسة التربوية بتطور النمو الديمغرافي، وارتباطها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وأضحت مشاكل المؤسسة التعليمية متفاقمة بتزايد الإقبال على المدرسة، والسعي إلى تقوية هذه المؤسسة، والبحث عن استقلاليتها المادية والمالية والمعنوية. وفي الوقت نفسه، تطورت سوسيولوجيا المدرسة بشكل لافت

²⁴-A.Binet : **Les idées modernes sur les enfants**, Paris, Flammarion. Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget. 1919.

²⁵-K.Marx : **Le capital**, M. Lachâtre (Paris) 1872.

²⁶- Max Weber: **Economie et société**, introduction de Hinnerk Bruhns, traduction par Catherine Colliot-Thélène et Françoise Laroche, La Découverte, 1998.

²⁷- LAPIE. P., **École et société**, textes choisis, introduits et présentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.

²⁸- VEBLEN T. [1918] **The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men**, Stanford, Academic Reprints.1954.

²⁹- Waller W.: **The Sociology of Teaching**, New York, Russel & Russel, 1932.

للانتباه، بفضل تعدد مراكز البحث والمختبرات العلمية التي تعنى بدراسة المدرسة في علاقتها بالمحيط المجتمعي، ونشرت آلاف من الكتب في هذا النطاق، وخاصة ما كتبه كارل مانهايم (Karl Mannheim)³⁰، مثل: (السوسيولوجيا سياسة للتربية)...

بيد أن علم الاجتماع التربوي له تاريخ آخر في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدم مصطلح سوسيولوجيا التربية (Educational Sociology) لأول مرة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1910م، كعلم يدرس في المعاهد العليا على يد البروفسور هنري سوزالو (Henry Sozzallo)، واستخدم هذا المصطلح فيما بعد هذا التاريخ كعلم مستقل، وما أن جاء عام 1914م وصار هناك حوالي 16 جامعة أمريكية تدرس مواد بعنوان علم الاجتماع التربوي، وفي حين كان هناك حوالي 60 جامعة في أمريكا تدرس علم الاجتماع العام وفروعه المختلفة (غير التربوي).

وما أن جاء عام 1933م حتى تم تأسيس وتنظيم الجمعية الوطنية لدراسة علم الاجتماع التربوي، وقامت هذه الجمعية بنشر ثلاثة كتب سنوية خلال الأعوام 1931-1933م، ثم توقفت هذه النشرات عن الصدور، لأن نشرة أخرى أسسها البروفسور بين (E.G.Payne) عام 1928م، أصبحت هي النشرة الرسمية للجمعية بعد ذلك.

ومع مرور الأيام صار علماء الاجتماع المهتمون بالتربية يلتقون في اجتماعات سنوية باسم فرع علم الاجتماع التربوي للجمعية الأمريكية لعلم الاجتماع.

وكان تدريس علم الاجتماع التربوي يتأرجح بين الازدهار والتراجع، وذلك لاستبدال بعض المؤسسات التربوية من كليات التربية ومعاهد المعلمين تدريس مواد اجتماعية بأسماء أخرى بدلا من اسم علم الاجتماع التربوي. وعلى الرغم من ذلك استمر تدريس هذا العلم في المعاهد العليا والجامعات، وصارت تعطى بهذا العلم الدرجات العلمية العليا في الماجستير والدكتوراه، ولا يزال علم الاجتماع التربوي يدرس في

³⁰ - Karl Mannheim, **Sociology as Political Education**. (Edited and translated, with Colin Loader). New Brunswick: Transaction Publishers 2001.

الجامعات الأمريكية والأوروبية، ولكن دخوله للجامعات العربية جاء متأخراً.³¹

ويعني هذا كله أن سوسيولوجيا التربية قد ظهرت - أولاً - في الولايات المتحدة الأمريكية، ففرنسا ثانياً، ثم انتقلت إلى باقي البلدان الأخرى.

المطلب الثاني: مرحلة التطور والازدهار

لم تعرف سوسيولوجيا التربية تطورها الحقيقي إلا في سنوات الستين من القرن الماضي؛ إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لهذه السوسيولوجيا مع مجموعة من الباحثين، أمثال: الفرنسيين: بيير بورديو (Pierre Bourdieu)³²، وكلود باسرون (Jean-Passeron)³³، ورايمون بودون (Raymond Boudon)³⁴، وإستابلت (Roger Establet)³⁵، وكريستيان بودلو (Christian Baudelot)³⁶؛ والبريطاني بيرنشتاين (Bernstein)³⁷، والأمريكيين: باولز (Bowles)³⁸، وجينتيس (Gintis)³⁹...

³¹ - إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية عمان الأردن، ب.ت، ص: 7-8.

³² - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964, 183 p.

³³ - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964, 183 p.

³⁴ - Raymond Boudon: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).

³⁵ - Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

³⁶ - Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

³⁷ - Bernstein B., Class, codes and control, London, Routledge & Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975.

³⁸ - Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.

ويمكن القول :إن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية هي: لايملك المتعلمون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي. وقد ترتب عن هذا الاختلاف في الحظوظ تنوع طبقي ومجتمعي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه. ومن ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والإحصائية التي أجراها كل من بورديو وباسرون إلى استنتاج أساسي هو أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم، في المدرسة الفرنسية الرأسمالية، ليست ثقافة موضوعية ومحايدة، بل هي تعبير عن الثقافة المهيمنة أو ثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والتطبيع والانضباط المجتمعي. ومن ثم، تعيد لنا المدرسة الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق الاصطفاء والانتقاء والانتخاب. ومن ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز.

ويعني هذا كله أن سوسيولوجيا التربية النقدية قد عرفت منحى مهما في سنوات الستين إلى غاية سنوات السبعين، واتخذت بعدا علميا أكثر مما هو سياسي، بعد أن توسعت الهوة بين النظرية والتطبيق، أو بين المؤسسة التربوية والمجتمع، وخاصة بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية، أو تحولها إلى مؤسسة تنعدم فيها العدالة الطبقية، وتغيب فيها المساواة على مستوى الفرص والحظوظ؛ حيث الفشل والإخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية. في حين، يكون النجاح حليف أبناء الطبقات الغنية وأبناء الطبقة الحكمة. أي: أصبحت مدرسة فارقية بامتياز أو مدرسة للانتقاء والاصطفاء الطبقي والتمييز الاجتماعي. ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، في سنوات الستين والسبعين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية. وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء

³⁹- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.

الطبقات الدنيا، ولا سيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين. لذا، كان التوجه الماركسي النقدي الجديد يغلب على هذه السوسيولوجيا الصراعية. والدليل على ذلك الثورة العارمة على المدرسة الرأسمالية التي كانت مدرسة طبقية بامتياز، وخاصة ثورة 1968م. وكان البديل هو ديمقراطية التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق البيداغوجية والديكتيكية والثقافية والطبقية والمجتمعية، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء.

وعليه، يمكن القول: إن دراسات بيير بورديو هي، في الحقيقة، نقد للدراسات الكلاسيكية حول سوسيولوجيا التربية؛ إذ اعتمدت على المقاربة الماركسية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصة، والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة، بغية الدفاع عن مشروع التعليم الديمقراطي. ومن أهم الباحثين السوسيولوجيين المعاصرين الذين تركوا بصمات واضحة في مجال سوسيولوجيا التربية بيير بورديو (P. Bourdieu) وكلود باسرون (Passeron) في كتابيهما (الورثة)⁴⁰، و(إعادة الإنتاج)⁴¹، ورايمون بودون في كتابه (الحظوظ اللامتناهية)⁴²، وكلود كرينيون (Claude Grignon) في كتابه (نظام الأشياء)، والبريطاني بازيل بيرنشتاين (Basil Bernstein) في كتابه (اللغة والطبقات الاجتماعية)⁴⁴، ومحمد الشرقاوي في مجموعة من كتبه،

⁴⁰ -Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers : les étudiants et la culture, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (no 18), 1964, 183 p

⁴¹ -Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970, 284 p

⁴² - Bodoun: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).

⁴³ -Claude Grignon : L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique, Minuit, Paris, 1971

⁴⁴ -Basil Bernstein, Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975

مثل: (سوسيولوجيا التربية)⁴⁵، و(تحولات النظام التربوي بفرنسا)⁴⁶، و(مفارقات النجاح المدرسي)⁴⁷، وفيفيان إيزامبير جماتي (Viviane Isambert-Jamati) في كتابيها (أزمات المجتمع وأزمات التعليم)⁴⁸، و(الإصلاح التربوي الفرنسي في التعليم الأساسي)⁴⁹، وجان ميشيل بيرتيلو (Jean-Michel Berthelot) في كتابه (المدرسة، والتوجيه، والمجتمع)⁵⁰، وبودلو وإستابلت (Baudelot et Establet) في كتابهما (المدرسة الرأسمالية في فرنسا)⁵¹، وأن فان هاشت (Anne Van Haecht) في كتابها (المدرسة في محك السوسيولوجيا أو سوسيولوجيا التربية وتطوراتها)⁵²، وماري دورو بيل وأنيس فان زانتين (Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten) في كتابهما (سوسيولوجيا المدرسة)⁵³...

⁴⁵- Mohamed Cherkaoui: Sociologie de l'éducation, Que sais-je, PUF, 5 édition 1999.

⁴⁶- Mohamed Cherkaoui :Les changements du système éducatif en France 1950-1980, PUF, 1982.

⁴⁷- Mohamed Cherkaoui: Les paradoxes de la réussite scolaire, PUF, "L'Éducateur", 1985 .

⁴⁸-Viviane Isambert-Jamati:Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine », Paris, 1970

⁴⁹- Viviane Isambert-Jamati: La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire,Éditions du CNRS, coll. « Actions thématiques programmées : sciences humaines », Paris, 1977.

⁵⁰- Jean-Michel Berthelot: École, orientation, société (Pédagogie d'aujourd'hui),Paris,PUF,1993.

⁵¹- Baudelotet Roger Establet: L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero, 1971.

⁵²-Anne Van Haecht:L'école à l'épreuve de la sociologie,Collection : Ouvertures sociologiques ,De Boeck Supérieur,Bruxelles, 2006.

⁵³-Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten:Sociologie de l'école, Collection :U, Cycles M et D, UNIVERSITE,2012.

المطلب الثالث: مرحلة المراجعة والتجاوز

ومع سنوات السبعين من القرن الماضي، ظهرت سوسيولوجيا تربوية في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على التفهم أو المناهج التأويلية والمقاربة الهرمونية تطبيقية ذات المنحى الفينومينولوجي والإثنومنهجي، فركزت جل أعمالها وأبحاثها النظرية والتطبيقية على الظواهر التربوية الميكرومجتمعية بدل الظواهر الماكرومجتمعية. وقد جاءت رد فعل على المقاربات المعيارية والوظيفية والماركسية الجديدة. ثم اعتمدت على الإثنوغرافيا، وعلم النفس الاجتماعي، والتاريخ، ونظريات التنشئة الاجتماعية، وكانت البنيوية الوصفية مهيمنة في هذه الدراسات. وقد ركزت هذه السوسيولوجيا على أبنية الأدوار، ومصير المدرسة، والمناهج التربوية، وتطور المؤسسة التعليمية...

وبعد النظرة السوداوية المتشائمة إلى المدرسة الرأسمالية، ظهرت دراسات لمجموعة من الباحثين متسمة بطابع التفاؤل، بعد النجاح النسبي للأنظمة التربوية الغربية، ووضوح المعايير والقوانين، كما يبدو ذلك جليا في كتابات كل من: محمد الشرقاوي (Cherkaoui)⁵⁴، وروتر (Rutter)⁵⁵، وهالسي (Halsey)⁵⁶، وكولمان (Coleman)⁵⁷، وشوب ومو (Chubb et Moe)⁵⁸...

المطلب الرابع: المرحلة السوسيولوجية المعاصرة

⁵⁴ -Cherkaoui M., Les Paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement, Paris, PUF, 1979.

⁵⁵ - Rutter M., Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

⁵⁶ - Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain, Oxford, Clarendon Press, 1980.

⁵⁷ - Coleman J.S., Equality and Achievement in Education, San Francisco, Westview Press, 1990.

⁵⁸ - Chubb J.E. et Moe T.M., Politics, Markets and America's Schools, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990.

تمتد المرحلة السوسولوجية المعاصرة من سنوات الثمانين من القرن الماضي حتى أواخر سنوات التسعين. فقد انصب الاهتمام على المناهج الدراسية، وإعادة النظر في المحتويات والمقررات الدراسية، ورصد تاريخ المعارف، والاهتمام بالمؤسسات التعليمية من جهة أولى، والعناية بالطرائق البيداغوجية من جهة ثانية، والتركيز على المدرسين من جهة ثالثة. ويعني هذا كله ضرورة تشخيص العملية الديداكتيكية أو العملية التعليمية-التعلمية بوصفها وتحليلها وتقويمها، بتحديد سلبياتها وإيجابياتها، بعيدا عن التصورات الذاتية و السياسية والإيديولوجية.

وقد عرفت هذه المرحلة مجموعة من الكتابات السوسولوجية التي ارتبطت بالتربية والمدرسة على حد سواء، منها كتابات الباحثين السويسريين فيليب بيرنود وكليوباترا مونتاندون (Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon) اللذين كتبا مجموعة من الدراسات والأبحاث عن صعوبات التواصل بين المدرسين والآباء، ولاسيما المنحدرين من أصول شعبية، كما يتضح ذلك جليا في كتابهما (الحوار المستحيل بين الآباء والمدرسين)⁵⁹؛ وريجين سيروتا (Régine Sirota) في كتابها (يوميات المدرسة الابتدائية)⁶⁰؛ حيث ركزت الباحثة على التصرفات اليومية للمدرس في علاقاته بتلامذته (كثرة النظر، والابتسامات، والتعاني، والأسئلة)، وعلاقة ذلك بجذورهم الاجتماعية.

أما فرانسوا دوبي (François Dubet)، فيهتم بحياة تلاميذ التعليم الثانوي، ورصد معاناتهم داخل المدرسة، كما يتبين ذلك جليا في كتابه (تلاميذ الثانوي) الذي ألفه سنة 1991م⁶¹. ويصف الباحث كذلك الحياة المدرسية التي يعيشها المراهق داخل المؤسسة التربوية، وخاصة في

⁵⁹- Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon: **Entre parents et enseignants, un dialogue impossible**, Berne, Peter Lang.1987.

⁶⁰- Sirota R. (1988) :**L'Ecole primaire au quotidien** coll. Pédagogie d'aujourd'hui, ed. Presses universitaires de France, 200 pages

⁶¹- François Dubet :**Les Lycéens**, Seuil, Paris, 1991.

كتابه) إلى المدرسة : سوسيولوجيا التجربة المدرسية) الذي ألفه مع دانيلو مارتيشولي (Danilo Martuccelli) سنة 1996م⁶². ويركز الباحثان معا على الفجوة الموجودة بين ذاتية المراهق ذي الأصول الشعبية وعملية التطبيع الاجتماعي، ومسافة التوتر التي توجد بين الحالتين. أي: بين الثقافة الشعبية للعائلة وثقافة المدرسة؛ مما يخلق نوعا من الفشل في الاندماج وتحقيق النجاح. وهناك أن بارير (Anne Barrère) في كتابها (عمل تلاميذ الثانوي) الذي نشرته سنة 1997م، وقد تحدث الكتاب عن العمل المدرسي في ضوء سوسيولوجيا الشغل⁶³. وثمة مجموعة من الباحثين الذين عمقوا إشكالية العمل المدرسي، أمثال: إليزابيت بوتتي، وبرنار شارلو، وجان إيف روشي (Elisabeth) (Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex)، في كتابهم (المدرسة والمعرفة في الضواحي وغيرها) ، وقد نشر سنة 1992م⁶⁴...

المطلب الخامس: مرحلة الألفية الثالثة

أصبحت المدرسة ، في سنوات الألفية الثالثة، ظاهرة مركبة ومعقدة، ومن اللازم أن تقوم بأدوار أخرى غير الأدوار التي كانت تقوم بها سابقا، فبالإضافة إلى دور الإدماج والتنشئة الاجتماعية، وتقديم ثقافة موحدة ومعممة، أصبح هم المدرسة الأساس هو تأهيل المتعلمين تأهيلا جيدا للتوافق مع قانون الطلب والعرض الذي تستوجهه السوق الرأسمالية، بتطوير كفاءاتهم المهنية والأدائية والإنجازية ، وتنمية مهاراتهم التطبيقية

⁶²- François Dubet : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.

⁶³ - Anne Barrère, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF, 1997 (262 pages)

⁶⁴-Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves :*Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.*Éd. Armand Colin Coll. Formation des enseignants. 1993.

للاندماج في سوق الشغل، بخلق مجموعة من الوضعيات المشكلات لإيجاد حلول مناسبة لها. ويعني هذا أن التعلم بالوضعيات هو الشاغل الأساس للبيداغوجيا المعاصرة ، وأصبح الاهتمام منصبا على بيداغوجيا الكفايات، والأخذ بالشهادات الكفائية بدل الشهادات المعرفية النظرية، علاوة على الاهتمام بالتكوين المهني والاحترافي. ويعني هذا أن وظيفة المدرسة الرئيسية هي وظيفة التكوين والتأهيل والتمهير، وخلق الكفاءات المتمكنة القادرة على التأقلم مع الوضعيات الحياتية المعقدة والصعبة.

وهكذا، فعلى " امتداد القرن العشرين تفجرت ينابيع البحث السوسولوجي في مجال المدرسة والمؤسسات الأخرى التربوية، وجاء حصاد هذه الأعمال بلورة لعلم الاجتماع المدرسي بوصفه النواة الحقيقية لعلم الاجتماع التربوي. لقد تقاطرت الدراسات والأبحاث السوسولوجية في ميدان المدرسة والمؤسسات المدرسية وشكلت نتائجها نظاما متماسكا من المقولات والمفاهيم والنظريات السوسولوجية ومناهج البحث التي تؤسس لعلم اجتماع خاص هو علم الاجتماع المدرسي. وهناك آلاف مؤلفة من الكتب والدراسات والأبحاث المكثفة التي عالجت جوانب الحياة المدرسية بتفاعلاتها وأنظمتها الداخلية وقضاياها التربوية والاجتماعية.⁶⁵ ونخلص من هذا كله إلى أن سوسولوجيا التربية ، أو سوسولوجيا المدرسة، قد عرفت، في الغرب ، خمس مراحل كبرى هي:

① مرحلة التأسيس من القرن التاسع عشر إلى سنوات الخمسين من القرن العشرين؛

② مرحلة التطور والازدهار مابين سنوات الستين والسبعين؛

③ مرحلة المراجعة والتجاوز ما بين السبعين والثمانين ؛

④ مرحلة السوسولوجيا المعاصرة في سنوات التسعين؛

⑤ مرحلة سنوات الألفية الثالثة.

المبحث الثاني: سوسولوجيا التربية في الوطن العربي

⁶⁵ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: نفسه، ص: 9-10.

ثمة مجموعة من الكتب ، على الصعيد العربي، التي تناولت سوسيولوجيا التربية أو المدرسة، إما بشكل جزئي، وإما بشكل كلي . ومن أهم هذه الكتب كتاب (دراسات في سوسيولوجيا التربية) لعللي أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل⁶⁶، و(علم الاجتماع المدرسي) لعللي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب⁶⁷، و(التربية والإيديولوجية) لشبل بدران⁶⁸، وفايز مراد دندش في كتابه (علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس)⁶⁹، وفادية عمر الجولاني في كتابها (علم الاجتماع التربوي)⁷⁰، وحمد علي أحمد في كتابه (مقدمة في علم اجتماع التربية)⁷¹، وعبد السميع السيد أحمد في كتابه (دراسات في علم الاجتماع التربوي)⁷²، وعلي السيد الشخبي في كتابه (علم اجتماع التربية المعاصر)⁷³، وعبد الله الرشدان في كتابه (علم الاجتماع التربوي)⁷⁴، وحسن حسين الببلاوي في كتابه (الإصلاح التربوي في العالم الثالث)⁷⁵، وعبد الله رشدان في كتابه (علم اجتماع التربية)⁷⁶، وسمية أحمد السيد في كتاب (علم اجتماع التربية)، وفرحان

- 66- أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل: دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعمار العلمي، الطبعة الأولى سنة 2015م.
- 67- علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 68- شبل بدران: التربية والإيديولوجية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م.
- 69- فايز مراد دندش: علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى سنة 2002م.
- 70- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب. طبعة 1997م
- 71- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. طبعة 1995م.
- 72- عبد السميع سيد أحمد: دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة 1993م.
- 73- علي السيد الشخبي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 2002م.
- 74- عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، طبعة 1986م.
- 75- حسن حسين الببلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1988م.
- 76- عبد الله رشدان: في علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2008م.

حسن بريخ في كتابه (المدرسة والمجتمع)⁷⁷، ورنده خليل سالم في كتابها (المدرسة والمجتمع)⁷⁸، وحسن أحمد الطعاني في كتابه (مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع)⁷⁹، وإبراهيم ناصر في كتابه (علم الاجتماع التربوي)⁸⁰... إلخ

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن مجموعة من الكتب والدراسات المتعلقة بسوسيولوجيا التربية أنجزها باحثون مغاربة أمثال: محمد عابد الجابري في كتابيه (أضواء على مشكل التعليم بالمغرب⁸¹) (ورؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية)⁸²، وخالد المير وإدريس قاسمي وآخرون في كتابهم (أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها)⁸³، والصديق الصادقي العماري في كتابه (التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقارنة سوسيولوجية)⁸⁴، وعبد النور إدريس (سوسيولوجيا التمايز: ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب)⁸⁵، وعبد الكريم غريب في (سوسيولوجيا التربية)⁸⁶ و(سوسيولوجيا المدرسة)⁸⁷،

⁷⁷- فرحان حسن بريخ: المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2012م.

⁷⁸- رنده خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى 2010م.

⁷⁹- حسن أحمد الطعاني: مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع، رؤية معاصرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2013م.

⁸⁰- إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل بيروت، لبنان؛ ومكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

⁸¹- محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1973م.

⁸²- محمد عابد الجابري: رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1977م.

⁸³- خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.

⁸⁴- الصديق الصادقي العماري: التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقارنة سوسيولوجية، مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م.

⁸⁵- عبد النور إدريس: سوسيولوجيا التمايز: ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب، دار دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2008م.

⁸⁶- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

ومحمد فاوبار في كتابه (سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي)⁸⁸، ومصطفى محسن في كتبه (الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي)⁸⁹ و(في المسألة التربوية ، نحو منظور سوسيولوجي منفتح)⁹⁰ و(الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية)⁹¹ و(مدرسة المستقبل)⁹² و(رهانات تنموية - رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونقدية)⁹³، والمصطفى حدية في كتابه (الشباب، التربية والتغيير الاجتماعي)⁹⁴، وهلم جرا...

وخلاصة القول، إذا كانت سوسيولوجيا التربية ، في العالم الغربي، قد حظيت بدراسات ومؤلفات وكتب ومقالات كثيرة ، وبمنهجيات مختلفة، وضمن مدارس متنوعة، فما زالت سوسيولوجيا التربية ، في وطننا العربي، عالية على نظيرتها الغربية، وذلك بتتبع خطواتها العلمية ، ودراسة

⁸⁷- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

⁸⁸- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

⁸⁹- مصطفى محسن: الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، سلسلة من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي، منشورات مجلة التربية والتعليم، الرباط، ملحق بالعدد 17، الطبعة الأولى سنة 1990م.

⁹⁰- مصطفى محسن: في المسألة التربوية ، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1992م.

⁹¹- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1999م.

⁹²- مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 26، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

⁹³- مصطفى محسن: رهانات تنموية ، رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونمائية، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 33، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

⁹⁴- Elmostafa Haddiya: Jeunesse, éducation et changement social, Rabatnet, Rabat, Maroc, 1 édition 2014.

المواضيع والمشاكل والقضايا والمحاور نفسها التي ناقشتها سوسيولوجيا التربية في الغرب، مع تمثّل نظرياتها ومناهجها وطرائقها، إمّا بشكل جزئي، وإمّا بشكل كلي .

الفصل الثالث:

المدرسة والتربية وعلاقتها بالمجتمع

المبحث الأول: مفهوم المؤسسة

تعرف المؤسسة (Institution) بأنها كيان أو تنظيم يجمع مجموعة من الأعضاء الفاعلين يقومون بأدوار معينة. ومن ثم، تراقب هذه المؤسسة تصرفات هؤلاء الفاعلين وتضبطها بواسطة مجموعة من القوانين والتشريعات والتعليمات والأعراف. بمعنى أن المؤسسة ذات طابع قانوني منظم ومهيكل بشكل نسقي أو هرمي أو تراتبي أو وظيفي. وتقوم بأدوار متعددة من أجل تنفيذ أعمال معينة، أو إشباع رغبات الآخرين، وتلبية حاجياتهم بقضاء مصالحهم، مثل: مؤسسة الإدارة. أضف إلى ذلك أن المؤسسة هي التي تنظم العلاقات بين الأفراد والجماعات في مختلف شؤونهم الحياتية، وفق مجموعة من القوانين والتشريعات، مثل: مؤسسة الزواج، ومؤسسة المدرسة، ومؤسسة المحكمة، والمؤسسة الاقتصادية... وتعرف المؤسسة كذلك بكونها عبارة عن "شخص اعتباري ينشأ بتخصيص مال يجمع من الجمهور أو تديره الحكومة أو تشارك فيه لتحقيق أهداف معينة"⁹⁵.

وعليه، تستند المؤسسة إلى مجموعة من الخصائص المميزة، مثل: السلطة، والقوة، والمعايير، والتنظيم البنوي، والنظام، والمأسسة، والانضباط، والالتزام، والثبات، والوظائف، والتقنين، والنسقية، والمراقبة، والتدبير، والإدارة، والأنشطة الاجتماعية، والانتماء إلى المجتمع الكبير...

ومن هنا، تعد المؤسسة منظمة " ذات معايير مترابطة تنبع من القيم المشتركة والمعممة من خلال مجتمع معين أو مجموعات اجتماعية معينة بوصفها أحد طرقها الشائعة في التمثيل والتفكير والإحساس. وتمثل جزءاً لا يتجزأ من الحياة الاجتماعية، كما أنها تعد مصدراً للممارسات الاجتماعية المتكررة، والتي تضطلع من خلالها معظم الأنشطة

9595 - أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة؛ دار الكتاب اللبناني، بيروت، الطبعة الأولى سنة 1987م، ص: 142.

الاجتماعية. وعلى هذا النحو تعتبر المؤسسات شيئاً جوهرياً بالنسبة إلى فكرة البنيان الاجتماعي والتنظيم البنيوي للنشاطات البشرية.⁹⁶ ومن ثم، قد تكون المؤسسة خاصة، إذا كان يملكها فرد ينتمي إلى القطاع الخاص، وقد تكون عامة، إذا كانت تنتمي إلى القطاع العام (المرفق العمومي)، أو تجمع بين الصفتين في الوقت نفسه (مؤسسة عامة مفوضة بالوكالة- مثلاً-).

وعليه، تنبني المؤسسة على مجموعة من القوانين، والعادات، والتقاليد، والأعراف، والقيم، والتنظيمات، والمعتقدات الجماعية، والتجمعات الإنسانية، والتطبيقات الخاضعة للمأسسة، وتنفيذ الأدوار، والخضوع للتراتبية الاجتماعية. ويعني هذا أن المؤسسة تقوم على ركيزتين أساسيتين هما: الهدف والثبات.

بيد أن أهم ما تمتاز به المؤسسة هو خصوعها للمعايير والقوانين والعادات والأعراف والمبادئ القانونية، واحترام شروط التعاقد. ومن هنا، " تتألف المؤسسات من المعايير والتقديرية الاجتماعية التي تعتبر إلزامية إلى حد بعيد، كما يتم تأديتها ببراعة من خلال فرض عقوبات قاسية لضمان التزام الناس بها. كم تتمثل بتجمع المعايير المترابطة والتي تحدد دورها الاجتماعي والعلاقات بينها. يتحدد دور الطبيب ممن خلال تأسيس المسؤولية المهنية بمعاييرها الكاملة عن الثقة والأمانة والمسؤولية وهلم جرا. لا يوجد هناك فرق واضح وبين بين المعايير والمؤسسة- بين المعايير والسلسلة من المعايير- ولكن الفكرة الرئيسية للمؤسسات واضحة وتتمثل بالتوقعات المعيارية المتكررة الرئيسية والمعممة. وتشتمل أمثلة المؤسسات على الملكية العامة والتعاقد والديمقراطية والخطاب الحر والمواطنة والأمومة وسلطة الرجال والزواج والحرفية، وتلك المؤسسات على المستوى الجزئي والتي تتغير في المحادثة وإعطاء البيانات، تعمل كلها على تنظيم الأدوار المحددة أو سلسلة الأدوار، وتجتمع سوياً في بنيان مؤسسي أكبر. فعندما يضطلع الناس ويمثلون الأدوار التي ترتبط بذلك البنيان المؤسسي المحدد، فإنهم يشرعون في خلق مجموعة معينة من العلاقات والتنظيمات الاجتماعية. وعلى سبيل المثال، يمكن أن ينظر إلى

⁹⁶ - جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2013م، ص: 357.

الدولة على أنها عبارة عن أنظمة من الأفعال الاجتماعية حيث تنشأ العلاقات بين المشاركين من خلال تلك المؤسسات مثل النظام الديمقراطي والسلطة العليا والملكية المطلقة والمواطنة.⁹⁷

ويتكون المجتمع العام من مجموعة من المؤسسات، مثل: المؤسسات الاجتماعية، والمؤسسات السياسية، والمؤسسات الاقتصادية، والمؤسسات الدينية، والمؤسسات التربوية أو التعليمية (المدرسة والجامعة ومؤسسات البحث العلمي)، والمؤسسات الإدارية، والمؤسسات المحلية والجهوية والوطنية والقومية والدولية، والمؤسسات الشعائرية، والمؤسسات المهنية والحرفية والصناعية والتجارية، وهلم جرا...

وبناء على ماسبق، تعد المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية واجتماعية وسياسية، تنتمي إلى القطاع العام (الدولة)، أو القطاع الخاص (الأفراد والشركات). وتتميز المدرسة بكونها مؤسسة منظمة بمجموعة من القوانين الداخلية والخارجية، وهي بمثابة نسق بنيوي داخلي ووظيفي، يتألف من تلاميذ، ومدرسين، ورجال الإدارة، ومشرفين، وأولياء الأمور...ومن ثم، تخضع هذه المؤسسة التعليمية لميزانية الدولة أو لميزانية الخواص. وترتكز إلى مجموعة من المناهج والبرامج والمقررات. وتقوم بعدة أدوار مهمة، مثل: التعليم، والتنقيف، والتكوين، والتربية، وإعطاء الشهادات...وتقدم تعليمًا إجباريًا من السنة السادسة حتى السنة السادسة عشرة.

ويقصد بالمؤسسة المدرسية أو التربوية كذلك تلك البنية الاجتماعية والسياسية التي تتعلق بالتربية. وتتألف من مجموعة من المؤسسات الصغرى، مثل: مؤسسة روض الأطفال، ومؤسسات التعليم الأولي، ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، والمدارس الابتدائية، والإعداديات، والثانويات. بالإضافة إلى الكليات والجامعة والمعاهد ومراكز التكوين والبحث العلمي...

⁹⁷ - جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ص: 358-359.

المبحث الثاني: مفهوم المدرسة

لا يمكن تحديد المدرسة واستيعاب دلالاتها وأدوارها ووظائفها إلا بالتوقف عند المطالب التالية:

المطلب الأول: مفهوم المدرسة

من المعلوم أن كلمة المدرسة ، في اللغة ، اسم مصدر " مفعلة " ، مشتقة من فعل الماضي "درس". وتعني المدرسة مكانا عاما أو خاصا للتدريس وتقديم المحتويات والمقررات والقيم والمعارف والمعلومات المعرفية والقيم الوجدانية والمهارات الحسية- الحركية. وهنا، يمكن الحديث عن أربعة عناصر أساسية هي: المدرس الذي يتولى مهمة التدريس والتكوين والتدريب؛ والدرس هو المعرفة التي يوصلها المدرس إلى المتعلم؛ ثم الدارس هو التلميذ أو الطالب الذي يتقبل المعرفة؛ ثم قاعة الدرس التي يتكون فيها المتعلم. ومن هنا، فالمدرسة وظائف عدة منها: وظيفة التعليم، ووظيفة التكوين، ووظيفة التدريب، ووظيفة التأهيل، ووظيفة التهذيب، ووظيفة التنشئة الاجتماعية، إلى جانب وظائف أخرى اجتماعية وإيديولوجية وسياسية ...

ومن ثم، فالمدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية ، قد تكون عامة أو خاصة، تعنى بتكوين الناشئة وتربيتها وتهذيبها وتخليقها، وتنمية قدرات المتعلمين العقلية، والسمو بوجدانهم العاطفي والقيمي، وتقوية مهاراتهم الحسية - الحركية. ومن ثم، فالمدرسة فضاء تربوي ينضبط فيه الجميع، مدرسين كانوا أم متعلمين، أمام قانون معياري موحد وملزم بغية أداء الواجبات المهنية والمدرسية أحسن أداء لتحقيق الجودة الكمية والكيفية.

ومن هنا، تعد المدرسة فضاء للتربية والتكوين والتعليم والتهذيب القيمي والخلقي، وفضاء لإعداد المواطنين الصالحين ، وتوفير أكبر عدد من المؤهلين الأكفاء لتحريك دواليب المجتمع والاقتصاد، وإعداد نخب وظيفية وسياسية واقتصادية، وتكوين رجال الغد وبناء المستقبل.

وعليه، فالمدرسة هي أداة للتنشئة والتطبيع الاجتماعي، وتكوين مواطنين صالحين يحافظون على قيم أجدادهم ، ويدافعون عن وطنهم وأمتهم

ودينهم.أظف إلى ذلك أن المدرسة تركيبة اجتماعية معقدة ، تتكون من تلاميذ، ومعلمين، ورجال الإدارة، وأعوان، وعمال، وحراس، ومناهج وبرامج ومقررات، ومرافق إدارية، وبيئات اجتماعية مختلفة، وعلاقات شكلية وغير شكلية، والخضوع لمجموعة من القوانين والعادات والأعراف والتقاليد والتعامل اليومي...وبهذا، تكون المدرسة بمثابة مجتمع مصغر تعكس تناقضات المجتمع الخارجي، وتشخص مختلف بنياته وعلاقاته التركيبية.

ومن ثم، فالمدرسة نظام من العلاقات التربوية والاجتماعية ، أونظام من التفاعلات النفسية والاجتماعية قائمة، إما على مشاعر المودة والمحبة والصدقة والتعاون والتضامن، وإما مبنية على مشاعر الحقد والحسد والكراهية والنزب والنفور والحقد الطبقي والاجتماعي. ويعني هذا أن هذه العلاقات خاضعة لثنائية الانجذاب أو النفور.

وترتبط المؤسسة التربوية بمجموعة من القضايا والمواضيع الهامة، مثل: التنافس بين المدارس العمومية والخصوصية، والتسلسل الإداري، والديمقراطية، والاصطفاء التربوي، والترابط بين الابتدائي والإعدادي، والعنف المدرسي، والعنف الرمزي في المدرسة، والحق في النقد، والمفارقة الصارخة بين النظرية والواقع، وتعدد الآراء والمنظورات، والمدرسة ووسائل الإعلام، والتواصل المدرسي، والتفاعل التربوي والاجتماعي، ومدرسة الشعب أو مدرسة النخبة؟...

المطلب الثاني: وظائف المدرسة

تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الأكبر، تقوم بتربية المتعلمين تربية شاملة، وتأهيلهم بغية الانصهار في المجتمع تكييفاً واندماجاً وتأقلاً. أي: إن المدرسة - حسب إميل دوركايم- ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة. بمعنى أنها بمثابة فضاء مؤسساتي عام، تقوم بالرعاية والتربية والتهديب والإصلاح، والسهر على التنشئة الاجتماعية، وتكوين المواطن الصالح. ومن ثم، فالمدرسة "هي المكان أو المؤسسة المخصصة للتعليم، تنهض بدور تربوي لا يقل خطورة عن دورها التعليمي، إنها أداة تواصل نشيطة تصل الماضي بالحاضر والمستقبل، فهي

التي تنقل للأجيال الجديدة تجارب ومعارف الآخرين والمعايير والقيم التي تبنيها، وكذا مختلف الاختيارات التي ركزوا وحافظوا عليها، بلوأقاموا عليها مجتمعهم الحالي" ⁹⁸...

إذاً، فالمدرسة فضاء تربوي وتعليمي، وأداة للحفاظ على الهوية والتراث، ونقله من جيل إلى آخر، وأُس من أسس التنمية والتطور وتقدم المجتمعات الإنسانية. بيد أن للمدرسة أدواراً فنية وجمالية وتنشيطية أخرى، إذ "تتحمل مسؤولية إعطاء التلاميذ فرصة ممارسة خبراتهم التخيلية وألعابهم الابتكارية التي تعتبر الأساس لحياة طبيعية يتمتعون فيها بالخبرة والحساسية الفنية" ⁹⁹.

وهكذا، يتبين لنا أن للمدرسة وظيفة تعليمية وتربوية وديداكتيكية وتنشيطية وتديرية.

وعليه، " تعتبر المؤسسات التعليمية فضاءات للتربية والتكوين، ومجالاً لممارسة المتعلمين لحقوقهم، واحترامهم لواجباتهم، مما يمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات والكفاءات التي تؤهلهم لتحمل التزاماتهم الوطنية. لذا، يجب على المؤسسات أن تضمن احترام حقوق وواجبات التلاميذ، وممارستهم لها، واعتماد هذه المرتكزات أثناء إعدادها للنظام الداخلي للمؤسسة، والعمل على إشراك مختلف الفاعلين التربويين في صياغته بمن فيهم التلميذات والتلاميذ، وممثلي جمعيات الآباء والأولياء، ترسيخاً للممارسة الديمقراطية، انطلاقاً من الثوابت العامة التالية:

① مبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية إلى تكوين الفرد تكويناً يتصف بالاستقامة والصلاح، ويتسم بالاعتدال والتسامح، ويتوق إلى طلب العلم والمعرفة، ويطمح إلى المزيد من الإبداع المطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع؛

⁹⁸- انظر: وزارة الثقافة والتربية: معجم علم النفس التربوي، تونس، 1990م.

⁹⁹- نقلاً عن المختار عنقا الإدريسي: (المسرح والتنشيط)، مجلة آفاق تربوية، المغرب، العدد 11، 1996م، ص: 92.

② الالتزام بكيان المملكة المغربية العريق القائم على ثوابت ومقدسات يجليها الإيمان بالله، وحب الوطن، والتمسك بالملكية الدستورية ؛

③ المشاركة الإيجابية في الشأن العام ، والوعي بالواجبات والحقوق، والتشبع بروح الحوار، وقبول الاختلاف، وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون ؛

④ الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، والتفاعل مع مقومات الهوية في انسجام وتكامل، وترسيخ الآليات والأنظمة التي تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

⑤ جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل، خلال العملية التربوية التكوينية، حتى ينهض بوظائفه كاملة تجاه وطنه ، بتحديد حقوق المتعلم وواجباته في علاقاته مع مختلف المتدخلين التربويين والإداريين بالمؤسسة¹⁰⁰.

ويعني هذا أن المدرسة مؤسسة تعليمية وتربوية تقوم بعملية التكوين، والتأطير، والتأهيل، والتهذيب الأخلاقي، بغية تكوين مواطن صالح نافع لأسرته ووطنه وأمتة والإنسانية جمعاء.

وعليه، تستند المدرسة التربوية إلى مجموعة من الوظائف الأساسية التي يمكن حصرها في الوظائف التالية:

الفرع الأول: وظيفة التطبيع والتنشئة الاجتماعية

تقوم المدرسة بوظائف عدة، أهمها: التنشئة الاجتماعية بتكوين مواطنين صالحين نافعين لأسرهم ووطنهم وأمتهم، يحافظون على قيم أجدادهم ومعتقداتهم وأعرافهم. إذاً، ما المقصود بالتنشئة الاجتماعية؟

يقصد بالتنشئة الاجتماعية (Socialisation) عملية التطبيع الاجتماعي القائمة على التعلم والتعليم والتربية والتهذيب، وتقوم على التفاعل

¹⁰⁰ - انظر: وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، الرباط، المغرب، غشت 2008م.

الاجتماعي، وتمثل مجموعة من القيم والمعايير والمثل من أجل التوافق النسبي مع المجتمع، والاندماج في مؤسساته تكيفا وتأقلمًا ومسايرة. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية هي التي تهدف إلى "إكساب الفرد (طفلاً) فمراهقاً فمراهقاً فمراهقاً فمراهقاً سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية".¹⁰¹

وبصيغة أخرى، يقول خليل ميخائيل معوض: "تهدف التنشئة الاجتماعية إلى إكساب الأفراد، في مختلف مراحل نموهم (طفولة- مراهقة- رشد- شيخوخة)، أساليب معينة تتفق مع معايير الجماعة وقيم المجتمع، حتى يتحقق لهؤلاء الأفراد التفاعل والتوافق في الحياة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه".¹⁰²

وقد كانت التنشئة الاجتماعية مرتبطة بتربية الصغار فقط، لكنها- اليوم- أصبحت مرتبطة بتنشئة الراشدين والكبار والشيخوخ. أي: ترتبط بسيرورة الحياة بأكملها. ولا تتعلق التنشئة الاجتماعية بسوسيولوجيا التربية فحسب، بل هي من ضمن مواضيع علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الارتقائي، والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا...

وعليه، يسهم المجتمع وثقافته في تطبيع الفرد وإدماجه في المجتمع، وتحويله من كائن بيولوجي وعضوي إلى كائن ثقافي واجتماعي. أي: يكتسب الإنسان إنسانيته الحقيقية عن طريق التنشئة الاجتماعية، وبذلك يتميز عن الكائن الحيواني. ومن ثم، لا يكتسب الإنسان إنسانيته بفعل العوامل الوراثية والخصائص البيولوجية فقط، ولكن يكتسبها بفضل التنشئة الاجتماعية، في أبعادها الدينية، والتربوية، والحضارية، والثقافية، والمجتمعية.

¹⁰¹- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص89.

¹⁰²- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م، ص:101.

وتختلف التنشئة الاجتماعية من بيئة إلى أخرى، فتنشئة أبناء البدو تختلف عن أبناء الحضر، وتنشئة أبناء المناطق الصناعية تختلف عن أبناء المناطق الزراعية، وهكذا دواليك. ويعني هذا أن التنشئة الاجتماعية تتباين بين مجتمعين مختلفين، أو داخل مجتمع واحد متماثل له الخصائص الاجتماعية نفسها.

وتتمثل أهمية التنشئة الاجتماعية في أنها تكسب الإنسان إنسانيته؛ حيث يتعلم الإنسان اللغة والعادات والقيم، ويتمثل ثقافة المجتمع، وينأى عن الصفات الحيوانية الفطرية والغريزية العدوانية. ومن ثم، يكون الفرد منوطاً بمسؤوليات اجتماعية معينة؛ حيث يسهم في تحقيق تنمية المجتمع، كما تساعده هذه التنشئة على التوافق النسبي مع مجتمعه.

و" يقوم المجتمع خلال عمليات التنشئة الاجتماعية بدور هام في تشجيع وتقوية بعض الأنماط السلوكية المرغوب فيها والتي تتوافق مع قيم المجتمع وحضارته التي يبنها ويقويها في نفوس أفراد المجتمع. في حين، يقاوم ويحبط أنماطاً أخرى من السلوك غير المرغوب فيها لتعارضها مع الاتجاهات والقيم السائدة، ويحاول المجتمع محاربتها واقتلاعها من جذورها.

وتختلف الحضارات في تزويد أفراد المجتمع باتجاهات تختلف باختلاف المجتمعات.¹⁰³

وتأسيساً على ما سبق، يتضح لنا أن التنشئة الاجتماعية عملية نمو؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي، يهتم بتحقيق غرائزه وشهواته وميوله وحاجياته، إلى كائن مجتمعي وثقافي يتحكم بالعقل في سلوكه، ويعتمد على نفسه في حل مشاكله. أضف إلى ذلك أن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة ديناميكية. وتحيل الدينامية على مختلف العلاقات التفاعلية التي يجريها الفرد مع الآخرين ضمن البنية المجتمعية. كما أن هذه التنشئة سلسلة من التحولات المتتالية والمتعاقبة تصل حتى سن الشيخوخة. ثم هي عملية تعلم اجتماعي عبر مجموعة من الأدوار والمواقف والوضعيات

¹⁰³ - خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، ص: 104.

المتعددة، فيكتسب الفرد مجموعة من الخبرات والتجارب والاتجاهات النفسية. وغالبا، ما نقصد كل تعلم ذي طابع مجتمعي يحضر فيه الآخرون.

وثمة مجموعة من العوامل التي تتحكم في التنشئة الاجتماعية ، وأثرها الكبير في نمو شخصية الفرد، مثل: العوامل الوراثية، والهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء، والتغذية، وعوامل البيئة الاجتماعية، وعوامل أخرى ثانوية ، مثل : أعمار الوالدين، والمرضى والحوادث، والانفعالات الحادة، والولادة المبكرة ، وعوامل المناخ والطقس والسلالة¹⁰⁴.

بيد أن هناك عوامل أكثر نفاذا وتأثيرا في عمليات التنشئة الاجتماعية، وهي: ثقافة المجتمع، والأسرة، والمدرسة، وجماعة الأقران والرفاق، ووسائل الإعلام (الإذاعة والسينما والتلفزيون والحاسوب والكتب والمجلات والصحف)، والمؤسسات الاجتماعية ، والوحدات الاجتماعية والجماعات التي ينتمي إليها الفرد، ويرتبط بها ارتباطا وثيقا ، ولها تأثيرها المباشر في سلوكه¹⁰⁵.

وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بأربعة مظاهر من التنشئة الاجتماعية:

- ① " عملية التعلم الاجتماعي مثل التقليد والتقمص وتعلم الدور.
- ② عن طريق التعلم الاجتماعي ترسخ الضوابط الداخلية وتدعم كالضمير ومفهوم الذات والأدوار الاجتماعية.
- ③ نمو أنماط سلوكية متعددة مثل الاعتماد على الآخرين، والعدوان والاندماج وتكوين خطط مختلفة لتحقيق أهداف معينة والدفاع عنها.
- ④ علاقة البناء الاجتماعي بهذه العمليات وتأثيراتها.¹⁰⁶"

وقد ينبني فعل التنشئة الاجتماعية على مجموعة من آليات التعلم، مثل: التعلم المؤثر (المثير والاستجابة) أو المحفز أو المدعم، والتعلم المباشر،

¹⁰⁴ - خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص: 113.

¹⁰⁵ - خليل ميخائيل معوض: نفسه، صص: 117-143.

¹⁰⁶ - خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص: 104.

والتعلم العرضي، وآثار العقاب، والتعلم من النماذج، والتقليد والتكرار والتقص وتعلم الدور.

وتستند التنشئة الاجتماعية إلى مجموعة من الأساسيات اللازمة، مثل: التفاعل الاجتماعي بين الفرد والمحيط، والمحرك الأول لهذا التفاعل هو حاجيات الإنسان. أما الأساس الثاني، فهو الدافعية، والأساس الثالث هو الإرشاد والتوجيه، والأساس الرابع هو مطاوعة السلوك ومرونته.¹⁰⁷

وثمة مجموعة من المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية، مثل: الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والجامعة، والنوادي، والرفاق، والمساجد، والكنائس، ووسائل الإعلام، والمؤسسات السجنية، والأحزاب، والنقابات، والجمعيات المدنية، والكتب والصحف...

و" قد تعاق عمليات النمو في التنشئة الاجتماعية بسبب مؤثرات تطراً على الفرد فتعوق نمو شخصيته، ومن هذه المؤثرات التي تعوق نمو الشخصية وتعرقل التنشئة الاجتماعية: الصراع بين مكونات الجهاز النفسي للفرد- تجريد الفرد من أدواره الاجتماعية- انعزال الفرد من أفراد جماعته التي تشجع حاجاته- ظروف تتعلق بالأسرة مثل الطرق الخاطئة في معاملة الوالدين لأبنائهم- عدم الاستقرار العائلي- عدم صلاحية البيئة المدرسية- أو بيئة المجتمع.

وعندما يحدث هذا الأثر العكسي في التنشئة الاجتماعية لا يكف الفرد ذاته والجماعات التي تتعامل معه على أن تعيد للفرد توازنه في التنشئة الاجتماعية " إعادة التطبيع الاجتماعي (Resocialization)"¹⁰⁸

ومن أهم الذين دافعوا عن وظيفة التنشئة الاجتماعية إميل دوركايم (Émile Durkheim) وبيير بورديو (Pierre Bourdieu) على سبيل الخصوص... على أساس إدماج الفرد داخل المجتمع ليتأقلم مع وضعياته المجتمعية، ويحترم عاداته وأعرافه وقوانينه وتشريعاته. أضف

¹⁰⁷ - محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، ص: 91-92.

¹⁰⁸ - خليل ميخائيل معوض: نفسه، ص: 113.

إلى ذلك نقل قيم الأجداد والآباء إلى الأبناء ضمن جدلية الماضي والحاضر، وإعادة الإنتاج نفسه.

وتعد المدرسة - حسب المنظور الإصلاحى لإميل دوركايم- فضاء للإدماج الاجتماعى، ومكانا لائقا للتنشئة الاجتماعية بواسطة التعليم والتربية الأخلاقية، والحفاظ على العادات والتقاليد والمعايير والقيم الموروثة. بمعنى أن المدرسة لها وظيفة التطبيع والإدماج، وتكوين أفراد مستقلين ومندمجين في المجتمع في الوقت نفسه. أي: يعتمدون على أنفسهم في تكوين أنفسهم، ويتمثلون القيم الموروثة. وفي الوقت نفسه، ينصهرون في بوتقة المجتمع تحقيقا لمبدأ الوحدة المجتمعية واتساقها. وهنا، نلاحظ البعد الإصلاحى عند دوركايم. فالمدرسة هي التي تسهم في الحفاظ على ثوابت المجتمع، وهي التي تجعل الأفراد يتمثلون معايير المجتمع، ويلتزمون بقواعده، ويتعلمون قواعد الحياة الجماعية. ومن ثم، فرؤية دوركايم إيديولوجية بامتياز؛ إذ يكرس الأوضاع نفسها التي توجد في المجتمعات الغربية العلمانية.

وعليه، " فلقد كان من الطبيعى أن يسير دوركايم في ركاب الأستاذ الذي أنشأ عالم الاجتماع (أوجست كونت)، و يتأثر بوجهة نظره في كثير من الموضوعات التي عالجه؛ فقد كان دوركايم يسلم تسليما تاما بمبدأ **التوازن في المجتمع**، وأن الصراع مجرد حالة طارئة ومؤقتة، بل قد يمكن اعتباره حالة مرضية لاتلبث أن تزول وتختفي ويسترد المجتمع توازنه الأصلي القديم." ¹⁰⁹

مادام دوركايم يجعل من المدرسة فضاء للإندماج الكلى، ومجالا لتلقين قواعد الحياة الاجتماعية، باحترام المتعلم ثوابت المجتمع، وتمثل معاييرها المقننة، والالتزام بأخلاقه وقيمه وعاداته وتقاليده، فإنه يريد بذلك ضرورة الحفاظ على توازن المجتمع واستمرار سيرورته بذلك الشكل المتصل. ويعني هذا أن المدرسة عند دوركايم تهدف إلى إدماج المتعلم في المجتمع، ثم إعطائه ثقافة كونية عقلانية وإنسانية وذكائية، ثم تكوين ذوات مستقلة داخل مجتمع عضوي، ثم تلبية حاجيات المجتمع. ويحقق هذا كله نوعا من التقدم والازدهار للمجتمع، ويكسب المتعلم هوية وطنية وقومية حقيقية.

¹⁰⁹ -وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2013م، ص: 142.

ويكتسب المتعلم هويته الحقيقية عبر دروس التاريخ والجغرافيا والدين والأخلاق، ويحتكم إلى العقل والمنطق. ولكن مدرسة دوركايم ليست مدرسة المساواة في الحظوظ، بل هي مدرسة النخب العقلانية والشرعية، وقد استمر هذا المفهوم حتى سنوات الخمسين من القرن الماضي. وقد نتج عن ذلك خلق مدرسة ليبرالية و علمانية ديمقراطية ، ولكنها ليست مدرسة شعبية.

أما السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو ،فيرى أن الأفراد المجتمعين الذين يوجدون في المدرسة هم نتاج التنشئة الإدماجية والمعارية ، ونتاج الوضعيات الاجتماعية الموجودة بالقوة والجبرية الملزمة، وهم أيضا نتاج إعادة الإنتاج و وضعيات التوريث بغية اكتساب الهوية المجتمعية. وهناك باحثون آخرون يقولون بالتنشئة الاجتماعية أو بالتطبيع والاندماج الاجتماعي، مثل: المفكر الألماني جورج زيمل (GEORG SIMMEL)،

الفرع الثاني: وظيفة الإعلام والتكوين والتأهيل

لا تقتصر المدرسة على نقل القيم الأخلاقية فحسب، بل تسعى جاهدة إلى تأهيل المتعلم معرفيا وذهنيا ووجدانيا وحسيا- حركيا. كما تسهم في توعيته وتنويره ثقافيا وأخلاقيا وتربويا وعلميا وأدبيا وفنيا وتقنيا، أو توعيته وطنيا أو قوميا.

وتعد المدرسة كذلك فضاء للتأهيل والتعليم والتكوين والتربية، ومؤسسة ديمقراطية للتنافس بين المتعلمين قصد الفوز والنجاح ،والحصول على شهادات ودبلومات التي تسمح لهم بتولي منصب أو مسؤولية ما. علاوة على ذلك، ينبغي على المدرسة أن تصقل عقول الأفراد بالتكوين المناسب، وتهذيبها بالمعارف والقيم والحقائق العلمية.

الفرع الثالث: وظيفة التغيير المجتمعي

لاتقف المدرسة عند وظيفة المحافظة على إرث الأجداد فقط، بل تسهم في تغيير المجتمع كليا أو جزئيا. وفي هذا النطاق، يمكن الحديث عن ثلاث

مدارس: مدرسة تغير المجتمع كما في اليابان، ومدرسة يغيرها المجتمع كما في دول العالم الثالث، ومدرسة تتغير مع تغير المجتمع كما هو حال المدرسة في الدول الغربية.

الفرع الرابع: الوظيفة الإيديولوجية

تعتبر المدرسة ، في منظور لوي ألتوسير (L.Althusser)، جهازا إيديولوجيا قمعيا. بمعنى أن المدرسة مؤسسة عامة تعبر عن توجهات الدولة وتطلعاتها السياسية وأهدافها الإيديولوجية، عبر مناهجها وبرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية. ومن ثم، فهي تعبر عن مصالح الطبقة الحاكمة ، وتكرس ثوابتها وأفكارها وطموحاتها. أي: يرى ألتوسير، "بخصوص التقنيات والمعارف، أنه يجري في المدرسة تعلم قواعد تحكم الروابط الاجتماعية بموجب التقسيم الاجتماعي والتقني للعمل.

كما يقول بأن النظام المدرسي وهو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية هو الذي يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية.¹¹⁰

ويدل هذا كله على أن المدرسة تمارس عنفا رمزيا كما يقول بورديو ، وتسهم في تكريس التفاوت الطبقي، وخلق الطبقات الاجتماعية نفسها ، سواء أكانت مهيمنة أم خاضعة.

وعليه، فالوظيفة الإيديولوجية لها علاقة وثيقة بوظيفة التطبيع والحفاظ على ثوابت الأجداد، وربط الماضي بالحاضر. وفي هذا، يقول مبارك ربيع: "يمكن اعتبار هذه الوظيفة الإيديولوجية وجها من وجوه الوظيفة التطبيعية العامة، وذلك على الأقل لأن الوظيفة الإيديولوجية ، تعتمد فيما تعتمد عليه، على المنظومة المعرفية، إلا أنها تعتمد عليها لامن حيث هي معرفة بالعالم أو الكون، بل باعتبار هذه المعرفة بمضمونها خصوصا، تعمل على تكوين اتجاه فكري خاص في الطفل، يميل إلى تركيز التحامه

110 - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية ، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م، صص: 21-24.

بمجتمعه. ومن هنا، تجد القيم السياسية والمذهبية والدينية.. الخاصة بالمجتمع طريقها لتلوين المنظومة المعرفية، ونزع طابع الحياد عنها، فمفهوم الوطن والدولة ونوعية النظام السياسي في المجتمع... رغم أنها تأتي أحياناً مصاغة في مواد محددة كالتربية الوطنية أو الدينية أو الأخلاقية، فإنها مع ذلك تجد طريقها أيضاً ضمن المواد العلمية ذات الطابع المحايد أيضاً. فالتاريخ أو الجغرافيا رغم الطابع الموضوعي، تكون فرصة لتثبيت الاعتزاز بالذات الوطنية والأمة وغيرها.

.. إن الدعوات القائمة على انتقاد الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة، منطلقاً من مبدأ الالتزام بقضايا الطبقات الاجتماعية المتواضعة والمسحوقة، وبقضايا التحرر الاجتماعي، بما فيها حقوق الطفل والمرأة، وهي بذلك تستحق التنويه، ويمكن الاستفادة منها، بما يطور الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة دون أن يلغيها...

وإذا اعتبرنا الظروف الخاصة ببلدان العالم الثالث حيث لاتزال مجتمعاتها في كثير من الحالات بعيدة عن كيان الدولة بمعناها الحقيقي، وماتزال بالتالي، قائمة في تنظيمها على القبيلة والعشيرة، فإننا ندرك أن الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة باعتبارها عامل توحيد وتنظيم ماتزال مرغوباً فيها من هذه الناحية، كما أنها ماتزال مرغوباً فيها من ناحية المنظومة المعرفية، نظراً لمستوى التخلف وتفشي الأمية.¹¹¹

وهكذا، ندرك أن للمدرسة وظيفة خطيرة تتمثل في الوظيفة الإيديولوجية التي تسهم في تكريس التفاوت الطبقي والاجتماعي والسياسي نفسه.

المطلب الثالث: موقف الفلاسفة من المدرسة

هناك موقفان فلسفيان أساسيان من المدرسة : موقف إيجابي، وموقف سلبي. ويتمثل الموقف الأول في آراء مفكري عصر الأنوار، مثل:

111 - مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، طبعة 1991م، صص: 202-209.

كوندورسيه (Kondorcet)¹¹²، وكانط (Kant)، وجول فيري (Jules Ferry)¹¹³، فيرى هؤلاء أن المدرسة فضاء للتحرر والترقي وتحقيق المساواة، وأداة للتقدم والأزدهار وبناء المستقبل، وسلاح مهم للقضاء على الأمية والجهل والتخلف، وطريق حقيقي للخروج من الظلمات إلى النور. فكانط- مثلاً- يعتبر الإنسان الكائن الوحيد القادر على التعلم. وبفضل هذا ينتقل من حالة التوحش إلى حالة المدنية والتحضر. ويعني هذا أن الإنسان لا يمكن أن يكون إنساناً إلا بالتعليم الذي يزود الإنسان بكثير من الخبرات والتجارب والمعلومات والمعارف من جهة، ويزوده بمؤهلات كفائية متنوعة من جهة أخرى. ومن هنا، فالذي لم يتعلم بعد، فهو كائن خام ومتوحش. لذا، تدافع فلسفة الأنوار عن التربية والتعليم لأثرهما التنويري والإشعاعي والعلمي والتأهيلي. وتدعو إلى تأسيس مدارس تجريبية قبل أن تصبح عامة. ومن هنا، فالمدرسة تهدف إلى تحرير المتعلم وبناء شخصيته الخاصة.¹¹⁴

في حين، ثمة موقف آخر معاكس، يرى أن المدرسة فضاء للضغط والقهر والقمع والاستيلاء. وبتعبير آخر، فضاء للتطاحن والصراع الطبقي والاجتماعي والقيمي والإيديولوجي. ويمثل هذا الطرح ببير بورديو (P.Bourdieu) وكلود باسرون (C.Passeron) في كتابهما (الورثة)¹¹⁵. ومن هنا، يرى بورديو أن المدرسة فضاء للفوارق الاجتماعية والطبقية، وأنها تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها: الطبقة المستغلة (بكسر الغين) والطبقة المستغلة بفتح (الغين). ومن ثم، فهي فضاء لانعدام الحظوظ الاجتماعية، وفضاء للفشل الدراسي، وغياب المساواة

¹¹²-Condorcet, Cinq mémoires sur l'instruction publique (1792), Garnier-Flammarion, 1994. Élisabeth et Robert Badinter, Condorcet. Un intellectuel en politique. 1743-1794, Fayard, 1989.

¹¹³-Jules Ferry, "Circulaire adressée par M. Le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique", 17 novembre 1883.

¹¹⁴-Kant, Traité de pédagogie (1776-1787), Hachette, 1981, 107.

¹¹⁵-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, 1970.

الاجتماعية الحقيقية. وأكثر من هذا فأبناء الطبقة السائدة لا ينجحون بسبب قدراتهم الذاتية والكفائية، بل يعود ذلك إلى ما يملكون من رساميل موروثية، مثل: الرأسمال الثقافي (الرصيد الثقافي والأدبي والفني، وسمو الذوق ورهافته)، والرأسمال اللغوي (النشأة في بيئة لسانية غنية بالمفردات)، والرأسمال الاقتصادي (وجود موارد مادية ومالية)، والرأسمال الاجتماعي (وجود علاقات اجتماعية متنوعة).

وقد بلور لوي التوسير (Louis Althusser) سنة 1970 نظرية حول الدولة، وقد ذهب إلى أن الدولة تمارس القمع والعنف والقهر على مواطنيها بمجموعة من الأجهزة الإيديولوجية التي تتمثل في: المدرسة، والأسرة، ورجال الدين، والإعلام، علاوة على مؤسسات قمعية أخرى، مثل: الشرطة، والجيش، والحكومة، والإدارة، والمحاكم، والسجون، والأجهزة السياسية والنقابية والثقافية.¹¹⁶

وهناك كتاب آخرون يرون أن المدرسة تحرم الطفل من رغباته أو تكبتها وتقمعها، كما عند بوجدرة (R. Boujedra)¹¹⁷، وشيرير (R. Scherer)¹¹⁸، ومانوني (G. Mannoni)¹¹⁹، وسيلام (Celam)¹²⁰...

أما إيفان إيليتش (Yvan Illich)، فيدعو إلى إلغاء المدرسة؛ لأنها من نتاج المجتمعات الرأسمالية الاستهلاكية، ومرتبطة بالاستعمار الغربي. لذا، لابد من التحرر منها، كما بين ذلك في كتابه (مجتمع بلا مدرسة)¹²¹.

¹¹⁶-Louis Althusser, (Les appareils idéologiques d'État), revue **La Pensée**, juin 1970, p. 9-19.

¹¹⁷- R. Boujedra, **La répudiation**, Paris: Seuil, 1969.

¹¹⁸- R. Scherer, **Émile perverti ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité**, Paris, Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.

¹¹⁹- G. Mannoni, **Éducation impossible**, Paris: Seuil, 1973.

¹²⁰-Celam, **Journal d'un éducateur**, 1982.

¹²¹-Ivan Illich, **Une société sans école**, 1971, trad., Seuil, 1972.

ويدين مشيل فوكو المدرسة والمؤسسة التربوية، في كتابه (المراقبة والعقاب)(1975م)، على أساس أن المدرسة فضاء مغلق يعنى بالتأديب والعقاب والانضباط. ويعني هذا أن المدرسة تعبير عن نظام السلطة. كما أنها مؤسسة مهيكلية ومنظمة ، وجهازا للضبط والتأديب والعقاب. وهي كذلك تعبير عن المجتمع الليبرالي. وقد بين فوكو، في هذا الكتاب، أننا قد انطلقنا تاريخيا من مرحلة مراقبة الأجساد إلى مرحلة مراقبة العقول والسلوكيات. ويعني هذا أن الدولة مبنية على قوة السلطة والتأديب والانضباط، ومراقبة الأفراد أجسادا وعقولا وسلوكيات، وهذا ما تقوم به المدرسة كذلك. ومن هنا، فإن السجن - مثلا- نموذج لقوة السلطة الليبرالية وقوة الدولة وهيبتها. ويعني هذا أن فوكو يدعو إلى تحرير الإنسان من السلطة، وتخليصه من قوة الدولة المؤسساتية. وعليه، يرتبط فوكو بفلسفة السلطة ارتباطا وثيقا، ويدافع عن حرية الذات، ويبين أن كل عصر ينتج خطابه المنظم والمهيمن. ومن ثم، يعلن نظام الخطاب حقيقة العالم ، ويجسد معايير اليقينية الثابتة¹²².

المطلب الرابع: مشاكل المدرسة الرأسمالية

أفرزت المؤسسة الرأسمالية مجموعة من المشاكل التي أرقت علماء الاجتماع المدرسي، من بينها: مشكل اللامساواة الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، أو ما يسمى بالصراع الطبقي والاجتماعي ، ومشكل تكافؤ الحظوظ والفرص، ومشكل ديمقراطية التعليم، ومشكل الانتقاء والاصطفاء ، ومشكل الفوارق الفردية بين المتعلمين، ومشكل الإخفاق المدرسي، ومشكل الهدر المدرسي، ومشكل البطالة، ومشكل العنف، ومشكل غياب العلاقة بين المؤسسة التربوية والأسرة، ومشكل الساعات الإضافية أو الخصوصية، ومشكل تراجع مستوى المتعلمين، ومشكل تردي المنظومة التربوية وفشلها الاجتماعي، ومشكل التوجيه المدرسي، ومشكل تدني القيم المجتمعية، ومشكل البيروقراطية، ومشكل الوسائط الإعلامية والرقمية وأثرها السلبي في المتعلم، ومشكل المدرسة والتنمية،

¹²²- Michel Foucault, Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975.

ومشاكل الشراكة ومشاريع المؤسسات التربوية، ومشكل التفاوت في المسارات الدراسية، ومشكل تخلف المنظومة التربوية، ومشكل التنشئة الاجتماعية، ومشاكل المدرسة في البادية والمدينة، ومشاكل الإدارة التربوية، ومشاكل النسق التربوي داخل المؤسسة التعليمية، ومشاكل الحياة المدرسية، ومشاكل التنشيط التربوي، ومشاكل المؤسسات الاجتماعية في أثناء تفاعلها مع المدرسة، ومشكل السلطة التربوية، ومشكل العنف الرمزي...

ويبقى مشكل اللامساواة أقدم المشاكل التي تناولتها سوسيولوجيا المدرسة؛ لأن المدرسة هي فضاء للتفاوت الاجتماعي، ومؤسسة مجتمعية للصراع الطبقي. ويعني هذا أن المدرسة مجتمع مصغر يعكس مختلف التناقضات الموجودة في المجتمع على المستوى السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، واللغوي..و يتمثل هذا التفاوت في الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين على صعيد التحصيل الدراسي، واختلاف الرصيد اللغوي من متعلم إلى آخر حسب طبيعة الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها. إضافة إلى الفوارق السيكولوجية، والاجتماعية، والديداكتيكية، والثقافية...

ولاننسى مشاكل أخرى تعاني منها المدرسة الرأسمالية، سواء أكان ذلك في الغرب أم في دول الجنوب، مثل: مشكل الاكتظاظ، ومشكل الجودة الكمية والكيفية، ومشكل التحصيل الدراسي، وتفوق البنات على الذكور، ومشكل تكوين المدرسين والإداريين والمتعلمين، ومشكل الدبلومات والشهادات المدرسية، ومشكل التوجيه المهني، ومشكل الهيئراتشية المدرسية، ومشكل العلاقات المدرسية، ومشكل الإطعام والمنح المدرسية، ومشكل التوتر المدرسي، ومشكل أزمة المدرسة وسبل الإصلاح، ومشكل التفاوت بين المؤسسات والشعب والمسالك والتخصصات...

وعليه، تتجمع هذه المشاكل كلها في ثنائية النجاح والإخفاق، فالنجاح من نصيب أبناء الطبقة الراقية، والإخفاق من نصيب الطبقة العمالية أو المهنية. ويعني هذا أن المدرسة هي فضاء لإنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، أو هي مؤسسة لتوريث المتعلمين مهن آبائهم. وهذا ما جعل الباحثين يدعون إلى مدرسة ديمقراطية حقيقية، تتكافؤ فيها الفرص والحظوظ، أو يدعون إلى مدرسة عادلة ومنصفة بدلا من هذه المدرسة

الرأسمالية القائمة على الانتقاء والتمييز والاصطفاء الطبقي، والتي تحتكم إلى الحسب والنسب والأصول الاجتماعية والطبقية. ويعني هذا - حسب بيير بورديو وكلود باسرون- أن المدرسة الرأسمالية غير عادلة وغير منصفة. وبالتالي، فهي مدرسة إيديولوجية تتحكم فيها الطبقة الحاكمة بقيمتها وامتيازاتها، وأنها تعد لنا الورثة، فأبناء الطبقات الشعبية يمتنون مهن آبائهم في حين، يستفيد أبناء الطبقات الغنية أو الحاكمة بالامتيازات المهنية لأبائهم. أي: لاتوفر المدرسة فرصا متعادلة أو متكافئة للجميع، فهناك لامساواة ظاهرة. ومن هنا، تمارس المدرسة الغربية الديمقراطية عنفا رمزيا ضد المتعلمين الذين ينحدرون من الطبقات الشعبية أو العمالية. وأكثر من هذا يتعرضون للإخفاق المدرسي، ويكون مستواهم ضحلا، ويفتقرون إلى المعجم اللغوي والثقافي الراقي مقارنة بأبناء الطبقات الغنية أو الحاكمة الذين يستفيدون من النجاح والدبلومات الرفيعة التي تؤهلهم لتولي المناصب السامية، والحصول على الوظائف المتميزة في الدولة. ومن هنا، فالمدرسة هي نتاج الثقافة المهيمنة، وتعبير عن مصالح الطبقة الحاكمة وأهوائها وامتيازاتها الطبقية.

المبحث الخامس: مفهوم التربية

لا يمكن فهم التربية واستيعاب دلالاتها ووظائفها وأدوارها إلا بالتوقف عند المطالب التالية:

المطلب الأول: معاني التربية

تعني التربية (Education) ، في دلالاتها اللغوية، الحفظ والعناية والرعاية والتنشئة والإصلاح والتنمية وتهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته. وأكثر من هذا فالتربية لها تاريخ طويل ، فهي " عبارة عن تراكمات من الخبرات، حملها الكبار، ونقلوها للصغار، وهي بالتالي سلوكيات رضي عنها الجماعة ، ورضيت بها أسلوبا لحياتها ، وتفاعلها مع بعضها البعض، ومع ذلك فهي ليست حكرا على أحد، ولا هي مهمة إنسان

دون آخر، فقد يقوم بها الأب، والأم، والمعلم، والسائق، والبائع، أو أي مخلوق قد تأهل لذلك، فعرف قيم مجتمعه، ونظمه، وتقاليده، كما عرف ما يصلح لأمته وينهض بها.

يتضح، مما تقدم، أن العملية التربوية عملية هامة لبني البشرية، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث، واستمرار بقائه لكل الأمم. إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء.¹²³

ويعني هذا أن التربية عملية إنسانية قديمة ظهرت مع ظهور الإنسان الذي كان يربي نفسه على العمل والخلال الفاضلة وعبادة الله وحده. ومن ناحية أخرى، كان يربى أبناءه وأفراد أسرته رعاية حسنة ومتكاملة.

المطلب الثاني: ضرورة التربية

التربية عملية ضرورية لتنشئة الأبناء وتعليمهم وتأهيلهم وتكوينهم من أجل أن يتكيفوا مع الواقع من جهة. ويتأقلموا مع وضعياته الصعبة والمعقدة والمركبة من جهة ثانية. وكذلك من أجل أن يواجهوا الطبيعة بتسخيرها وتغييرها والتحكم فيها، وكذلك من أجل الحصول على المكانة اللائقة بهم، ونيل الفلاح في الدنيا والآخرة.

إذاً، فالتربية " عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معاً، أما ضرورتها للفرد الإنسان، فتكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، ونقل التراث الثقافي إليه، وأنماط السلوك التي ترضى عنها الجماعة، وكل ذلك لا بد من اكتسابه على مر الأيام، لأن فترة الطفولة الإنسانية طويلة بطبيعتها، والحياة البشرية معقدة، وكثيرة التبديل والتغيير. وينقل النمط السلوكي والتراث للأفراد يحتفظ المجتمع بثقافته من

123 - إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، دت، ص: 32.

الضياع، وليس هذا فقط، بل إن التراث عند نقله لا يكتفى بالمحافظة على التراث كما هو أو كما نقل من الأجداد للآباء، ويمكن الآباء للأبناء، بل إن دور التربية هنا يظهر بإضافة أو حذف ما هو غير مناسب من التراث، ولهذا نقول : إن ضرورة التربية لكل من المجتمع والأفراد تظهر في نقل التراث الثقافي والاحتفاظ به وتنقيته من الشوائب وتعديله، وبالتالي استمراره وازدهاره وتطوره وبقائه.¹²⁴

وهكذا، يتضح لنا أن التربية عملية ضرورية في بناء الذات والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية جمعاء.

المطلب الثالث: وظائف التربية

من المعروف أن للتربية وظائف عدة تتمثل في تهذيب الإنسان ورعايته والعناية به، وتكوينه وتأهيله مهاريا وتربويا وعمليا، وتنميته معرفيا ووجدانيا وحسيا وحركيا. ومن وظائفها الأخرى " نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع؛ ونقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة؛ وتعديل التراث الثقافي، وتغيير مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لا يفيد؛ واكتساب الفرد خبرات اجتماعية نابذة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش بينها؛ وتنوير الفرد بالمعلومات الحديثة التي تغزو الحياة اليومية في المجتمع."¹²⁵ إذاً، تهدف التربية إلى بناء الإنسان بناء متكاملًا، والسمو به معرفيا وعاطفيا ومهاريا، وتطهيره أخلاقيا، ومساعدته على الحفاظ على قيم الأجداد، ونقل قيمهم وعاداتهم وثقافتهم وتراثهم من جيل إلى آخر، في إطار ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي. وتقوم التربية بوظيفة التنشئة الاجتماعية. علاوة على وظيفة المحافظة على المجتمع أو تغييره جزئيا أو كليا.

124 - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 36-37.

125 - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 37.

المطلب الرابع: أسس التربية

تستند التربية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية، والتاريخية، والنفسية، والبيداغوجية، والديداكتيكية، والاقتصادية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية. ومن هنا، فللتربية علاقة بالفلسفة مادامت تهدف إلى تنوير الإنسان وتكوينه عقليا وذهنيا لاستخدام عقله لتأمل الكون، وتحصيل الحقائق، وتمثل القيم الصادقة.

ويمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات فلسفية في مجال التربية، كالاتجاه التسلسلي التقليدي الذي كان يركز على المدرس باعتباره سيد المعرفة؛ والاتجاه التقدمي الديمقراطي الذي يعترف بمكانة المتعلم في إطار مقاربة تشاركية تجمع بين المدرس والمتعلم؛ والاتجاه التحرري الطبيعي الذي يمثله روسو وكارل روجرز. وينبني هذا التصور على تحرير المتعلم، ومساعدته على التعلم من الطبيعة، ويبقى المدرس مستشارا أو موجهًا إذا طُلب منه ذلك.

في حين، يتمثل الأساس التاريخي في ربط الماضي بالحاضر؛ حيث تعرفنا التربية بـماضي الأجداد والآباء، واستجلاء مظاهر القوة والضعف في هذا التاريخ، ودراسته بشكل جيد من أجل الاعتبار به تمثلا واقتداء وتطبيقا.

ولا يمكن الحديث عن التربية إلا إذا ربطناها بعلم النفس؛ لأن التربية تتعامل مع الأطفال والمراهقين. وهنا، لا بد من معرفة مشاعرهم ورغباتهم وميولهم، وتفهم حاجياتهم ومشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجهم شعوريا ولا شعوريا.

كما للتربية علاقة بالأساس الاجتماعي؛ لأن التربية تشمل جميع مؤسسات المجتمع من الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والإعدادية، والثانوية، والجامعة، والنقابة، والحزب... فالتربية حاضرة في كل هذه الحقول والمجالات والميادين. والهدف منها هو تكوين مواطن صالح لنفسه وأسرته ووطنه وأمته.

وتستند التربية أيضا إلى أسس ثقافية؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن ثقافي بواسطة التربية والتعليم، باكتساب مجموعة من المهارات الكفائية، وتملك التقنيات التي تساعد على تطوير قدراته وابتكاراته

ومؤهلاته، وخلق ثقافته الخاصة به. و" الصلة هنا بين الثقافة والتربية كبيرة جداً، إذ إن مادة التربية هي الثقافة والتراث الثقافي المتراكم على مر الأجيال، ومادامت التربية عملية تكيف مع المجتمع المحيط الذي يعيش بطريقة معينة نابعة من تراثه الذي أحبه، وتوارثه وأراد أن ينقله ويستمر في ممارسته وهو بالتالي ثقافته فإن ذلك يعني أن أساس التربية هو الثقافة، وموضوعها الأساسي الذي تبنى عليه كل المواضيع الأخرى هو الثقافة، ثقافة المجتمع المحيط. وأي صلة أكثر من هذا؟"¹²⁶

كما تسعنا التربية - دينيا- في اختيار المعبود الأوحد، ونبذ عبادة الأصنام والأوثان والتماثيل، وتوحيد الله، وتمثل القيم الدينية، والتعرف إلى أوامر الله ونواهيه. لذلك، تقوم التربية بدور هام في تهذيب الأبناء قيمياً، وتنشئتهم دينياً وأخلاقياً؛ إذ تعرفهم بالعقيدة الصحيحة، وتقربهم إلى خالقهم الأوحد والأكمل والأعظم والأجل، وتنورهم بدورهم الحقيقي في الحياة العاجلة بغية الظفر بالآجلة.

أما علاقة التربية بالاقتصاد، فالتربية عملية اقتصادية بامتياز. إذ يتحسن مستوى معيشة الإنسان بالتربية والتعليم. ويحصل على مكاسب وامتيازات مادية ومعنوية عن طريق التربية والتعليم، وتملك الشهادات.

إذاً، فالعلاقة بين الاقتصاد والتربية " علاقة وثيقة، فمستوى المعيشة يرتبط بالمستويات الثقافية والعلمية التي يصل إليها أفراد المجتمع، فوجود أعداد كبيرة من الأميين يؤدي إلى التخلف، وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي وزاد الدخل القومي كلما ازداد التعليم وزاد عدد الطالبين للعلم. وتتضح صلة التربية بالأسس الاقتصادية فيما لو نظرنا إلى التربية كقوة ضاغطة في يد طبقة اجتماعية مهيمنة تتحكم بوسائل الإنتاج وتنمية المهارات والقدرات لدى الفئات المتعلمة، فالتعليم يزيد من القدرة على الابتكار، ويسهم في تحسين السلوك، ويطور في الإنتاج.

أما عن تأثير التربية في النمو الاقتصادي، فيتضح بقوة رأس المال المادي وتأثيره وارتباطه بقدرات الأفراد ومهاراتهم، ولما كان التعليم هو السبيل إلى تكوين المهارات والقدرات عند الأفراد، فإنه يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وفي أحداث التنمية...

¹²⁶ - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 44-45.

إن التربية عملية اقتصادية لأنها تعد كل فرد ليقوم بأداء مهنة معينة تكون مصدراً لدخله، وكلما تعلم المهارات اللازمة لمهنته وأتقنها، زاد دخله، وفي الوقت نفسه، كلما أتقن الأفراد مهنتهم على اختلاف أنواعها، أدى ذلك إلى زيادة دخل الفرد. وبالتالي زاد دخل المجتمع¹²⁷.

وللتربية علاقة وطيدة بالسياسية، فكل عنصر يتأثر بالآخر. بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية ونقابية وإيديولوجية. علاوة على ذلك، فثمة أنظمة سياسية تجعل من التربية وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما في الدول الاشتراكية والأنظمة الديكتاتورية (النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من التربية أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية بكل أنواعها (الألفبائية، والوظيفية، والإعلامية)، مع تطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية.

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديداكتيكية، فللتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرفات والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلم في مختلف جوانبه السلوكية، والتعليمية، والتثقيفية...

هذا، وتنبنى التربية على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية...

ويعني هذا أن ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، ضمن علاقة بيداغوجية. وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديديكتيكية. أما ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء البيداغوجي. ومن هنا، يتضمن هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديداكتيكية (المعلم ← التعليم ← المعرفة)،

¹²⁷ - إبراهيم ناصر: نفسه، ص: 42.

والعلاقة البيداغوجية (المعلم ← التكوين ← المتعلم)، وعلاقة
التعلم (المتعلم ← التعلم ← المعرفة)



وبناء على ماسبق، فإن التربية فعل تربوي وتهذيبي وأخلاقي، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تسهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار، بتحقيق الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلى. علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا وتأقلا وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى "الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون

هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم.¹²⁸

وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار، وطريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع، وترتكز على الحرية، والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف، وتمثل النقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم واع، يسهم في خلق الحداثة وبنائها، وإثراء العولمة بما لديه من طاقات منتجة، واختراعات ومكتشفات، ومستجدات نظرية وتقنية وعلمية ومعلوماتية. وفي هذا السياق، يقول محمد ليبب النجيجي: "ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية. فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو المجتمع الذي يشترك أفرادُه أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية، فإن التربية تكون بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيما يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغيير على أنه وسيلة للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعا إلى نمو الإنسانية وتقدمها.¹²⁹ ويضاف إلى ذلك أن التربية تحقق مجموعة من الوظائف الجوهرية، كالتعليم، والتنقيف، والتطهير، والتهذيب، والتنوير، وتحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة والشعوذة، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

128 - جان بياجى: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1998م، ص: 52.

129 - محمد ليبب النجيجي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م، ص: 240.

المطلب الثاني: التربية وعلاقتها بالمجتمع

تنبني سوسيولوجيا التربية على مبدئين: مبدأ الانسجام ومبدأ المركزية. بمعنى أن المدرسة عليها أن تنسجم، في وظائفها المختلفة والمتنوعة، مع باقي المؤسسات الأخرى، سواء أكانت سياسية أم اجتماعية أم اقتصادية أم عسكرية أم ثقافية أم دينية. ويقصد بالمبدأ الثاني أن المدرسة هي المركز المهم لتكوين أجيال المستقبل وتربيتها وتأهيلها ذهنياً، ووجدانياً، وحسياً-حركياً.

وتقوم التربية المدرسية بدور هام في عملية التغيير الاجتماعي. ومن ثم، فهناك ثلاثة أنواع من المدارس التربوية: مدرسة تغير المجتمع كما في اليابان مثلاً، ومجتمع يغير المدرسة كما في العالم الثالث، ومدرسة تتغير في الوقت الذي يتغير فيه المجتمع، كما هو حال المدرسة في أوروبا الغربية. لذا، أصبحت المدرسة في المجتمعات الصناعية والتقنية الحديثة مؤسسة مهمة؛ لما لها من أدوار في تكوين أجيال مؤهلة ذات كفاءة، وقادرة على تسيير المقاولات والمؤسسات الصناعية. كما تعمل على تأهيل الناشئة تأهيلاً جيداً، وتوفير الأطر المدربة والمحترفة لتسيير دواليب المجتمع، وتحريك عجلة الاقتصاد بشكل إيجابي. ويعني هذا أن المدرسة وليدة المجتمع الصناعي، على عكس المدرسة في العالم الثالث، فما تزال عاجزة عن تلبية حاجيات المجتمع على جميع المستويات والأصعدة لغياب الديمقراطية الحقيقية، وارتباطها بالمنظومة الاستعمارية.

هذا، وللتربية علاقة وطيدة بالسياسية، فكل عنصر يتأثر بالآخر. بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية ونقابية وإيديولوجية. علاوة على ذلك، أن ثمة أنظمة سياسية تجعل من المدرسة وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما في الدول الاشتراكية والأنظمة

الديكتاتورية(النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من المدرسة أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية بكل أنواعها (الألفبائية، والوظيفية، والإعلامية)، مع تطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية. وهناك من يرفض المدرسة ، ويدعو إلى مجتمع بلا مدرسة؛ لأنها وليدة المجتمع الصناعي، ومرتبطة بالاستعمار الغربي، كما يذهب إلى ذلك إيفان إيليتش(Ivan Illich)¹³⁰ في كتابه(مجتمع بدون مدرسة).

¹³⁰- Ivan Illich, Une société sans école, 1971, trad., Seuil, 1972.

الفصل الرابع:

نظريات سوسيولوجيا التربية

يمكن الحديث عن مجموعة من التيارات والنظريات والمدارس والاتجاهات ضمن سوسيولوجيا التربية، ويمكن حصرها في مايلي¹³¹:

المبحث الأول: النظرية الوظيفية الكلاسيكية

تتبنى المقاربة الوظيفية على تشبيه المجتمع بالكائن العضوي الحي. بمعنى أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر والبنى والأنظمة. وكل عنصر من هذه العناصر يؤدي وظيفة ما داخل هذا الجهاز المجتمعي. وبهذا، يترابط كل عنصر في النسق بوظيفة ما. ومن ثم، فالمجتمع نظام متكامل ومترابط ومتماسك، يهدف إلى تحقيق التوازن والحفاظ على المكتسبات المجتمعية. وبالتالي، يقوم الدين والتربية- مثلا- بالحفاظ على توازن المجتمع.

وخير من يمثل هذه المقاربة الفرنسي إميل دوركايم، والأمريكيان تالكوت بارسونز (Talcott Parsons)¹³² وروبرت ميرتون (R.Merton)¹³³ على سبيل التمثيل. وقد كان لهذه النظرية إشعاع كبير في سنوات الخمسين من القرن الماضي.

ويعني هذا أن النظرية الوظيفية تعتبر " المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته. ووفقا لهذه المقاربة، فإن على علم الاجتماع استقصاء علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع برمته. ويمكننا على هذا الأساس أن نحلل، على سبيل المثال، المعتقدات الدينية والعادات الاجتماعية، بإظهار صلتها

¹³¹- خالد الميرو وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين الإداري، العدد الثالث، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م، ص: 10-11؛ وعبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

¹³²- Parsons, Talcott: The social System.tavistock, London, 1952.

¹³³- Merton, Robert K: Social theory and social structure.Glencoe, Free Press, 1957.

بغيرها من مؤسسات المجتمع؛ لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض.

ولدراسة الوظيفة التي تؤديها إحدى الممارسات أو المؤسسات الاجتماعية، فإن علينا أن نحلل ما تقدمه المساهمة أو الممارسة لضمان ديمومة المجتمع. وطالما استخدم الوظيفيون، ومنهم كونت ودركايم مبدأ التشابه العضوية للمقارنة بين عمل المجتمع بما يناظره في الكائنات العضوية. ويرى هؤلاء أن أجزاء المجتمع وأطرافه تعمل سوياً وبصورة متناسقة كما تعمل أعضاء الجسم البشري، لما فيه نفع المجتمع بمجمله. وليتسنى لنا دراسة أحد أعضاء الجسم، كالقلب على سبيل المثال، فإن علينا أن نبين كيفية ارتباطه بأعضاء الجسم الأخرى ووظائفه. وعند ضخ الدم في سائر أجزاء الجسم، يؤدي القلب دوراً حيوياً في استمرار الحياة في الكائن الحي. وبالمثل، فإن تحليل الوظائف التي يقوم بها أحد تكوينات المجتمع يتطلب منا أن نبين الدور الذي تلعبه في استمرار وجود المجتمع ودوام عافيته.¹³⁴

ومن هنا، تنبني النظرية الوظيفية على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الأساسية، مثل: الوظيفة، والبناء الاجتماعي، والتشابه العضوية، والنسق، والدور والمكانة الاجتماعية، والمتطلبات الوظيفية، والتبادلات الوظيفية، والمعوقات الوظيفية، والوظائف الظاهرة والوظائف الكامنة، والجزء في خدمة الكل، والتضامن العضوي، والمحافظة والاستقرار، والنظام والتوازن، والأدوار الحيوية، والاتساق والانسجام، والتماسك الاجتماعي مقابل مبدأ التجزئة والصراع..

وعليه، تشدد " المدرسة الوظيفية على أهمية الاجتماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع. ويتجلى الإجماع الأخلاقي هذا عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع في القيم نفسها. ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع، ويرتكز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع. إن دوركايم، على سبيل المثال، كان يعتقد أن الدين يؤكد تماسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويسهم بالتالي في صياغة التماسك الاجتماعي.

134 - أنتوني غيدنز: علم الاجتماع، ص: 74.

وربما كان التفكير الوظيفي يحتل مكانة الصدارة بين التقاليد النظرية في علم الاجتماع لوقت طويل، ولا سيما في الولايات المتحدة. وكان تلكوت بارسونز وروبرت ميرتون، وقد نهل كلاهما من أفكار دوركايم، أبرز الداعين إلى هذا التيار، غير أن الشعبية التي كانت تتمتع بها المدرسة الوظيفية قد مالت إلى الأفول في الآونة الأخيرة، بعد أن اتضح ماتعانيه من أوجه القصور والثغرات. ومن جملة ما يوجه لها من انتقادات أنها تغالي في التشديد على العوامل المؤدية إلى التماسك الاجتماعي على حساب العوامل الأخرى التي تفضي إلى التجزئة والصراع. إن التركيز على نواحي الاستقرار والنظام يعني التقليل من أهمية التقسيمات والتفاوتات التي تنشأ في المجتمع على أساس الطبقة والعرق والجنس. كما أن الوظيفيين يميلون إلى التقليل من دور الفعل الاجتماعي الخلاق في المجتمع. ويرى كثير من النقاد أن التحليل الوظيفي يسبغ على بعض المجتمعات صفات اجتماعية لا توجد فيها. ذلك أن الوظيفيين كثيرا ما يقولون: إن للمجتمع حاجات، وإن له أهدافا على الرغم من أن هذه المفاهيم لا تصدق إلا على الأفراد من البشر.¹³⁵

ومن جهة أخرى، يستند الاتجاه الوظيفي إلى التجربة العقلية، واستخدام المنهج المقارن كما وكيفا، وملاحظة النتائج المترتبة على حدوث الاضطرابات في المجتمع وتحليلها.

ومن أهم الانتقادات الموجهة إلى هذا الاتجاه أنه تيار إيديولوجي محافظ، يهدف إلى خلق مجتمع منظم ومتناسق ومتماسك ومستقر اجتماعيا، يخلو من الصراع والتناقضات الجدلية. لذا، يعتبر النظام أو التوازن أو الاستقرار الهدف المنشود الذي يسعى إليه هذا الاتجاه السوسيولوجي. وفي هذا، تقول وسيلة خزار: "يجمع النقاد على الطابع الإيديولوجي المحافظ للاتجاه البنائي الوظيفي، والذي يتضح بجلاء في قيامه على مسلمة أساسية تتمثل في وحدة وترابط أجزاء النسق ووظائفه، وفي تأكيده المبالغ فيه لأهمية التكامل والتوازن والاستقرار داخل المجتمع، هذا فضلا عن اعتماده الكبير على تشبيه المجتمع الإنساني بالكائن الحي، حتى أصبحت صحة المجتمع مرادفة للنظام، ومرضه مرادفا للصراع. لقد حاول الاتجاه

135 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 74-75.

البنائي الوظيفي بكل جهة أن يلغي فكرة وجود تناقضات داخل الأنساق الاجتماعية، ولما بات ذلك من المستحيل وغير المقنع، نظرا إلى عدم القدرة على إغفاله في واقع الحياة، تبنى الكثير من أصحاب هذا الاتجاه مبدأ وجوده على أنه حالة استثنائية تعبر عن مرض اجتماعي، مع التأكيد أن التوازن والتكامل هما الحالة الطبيعية التي تمثل النموذج الأمثل للنظام.¹³⁶

ومن هنا، يدافع هذا الاتجاه عن القيم البورجوازية والرأسمالية المحافظة. وفي هذا، يقول رايت ميلز: "لقد حول بارسونز المجتمع بأسره إلى مجرد قيم ومعايير، أو إلى رموز مجردة توجد مستقلة عن البشر، وتفرض عليهم سلطانها، وأغفل تماما الأساس الاقتصادي والسياسي للمجتمع، وعبر بوضوح عن انحيازه الإيديولوجي للطبقة الحاكمة. والإنسان عنده غير قادر على تغيير هذه الأنساق القيمية، ولكن عليه أن يخضع لها ويتكيف معها."¹³⁷

ويضيف "إن تأكيد بارسونز على فكرة التوازن عن طريق الخضوع للمعايير السائدة والمشاركة بين الناس، إنما هو تحذير من أي تمرد أو محاولة لتغيير الأوضاع القائمة"¹³⁸.

ومن ثم، فبارسونز مفكر اجتماعي محافظ يبحث عن استقرار مجتمعي مبارك من الله. وفي هذا، يقول بوبوف: "يقرر بارسونز أن بواعث وأهداف الأفعال الاجتماعية لاتحددها الأسباب المادية، بل تحددها سيكولوجية الأفراد بوصفهم ممثلين يقومون بأدوار محددة لهم من قبل، تحددها القيم التي يعتبرونها مطلقة وأبدية، لأن مصدرها هو مجال غير حسي أو تجريبي أي إنه الله. وهنا، يتفق بارسونز مع كل من يبررون للسلطة حكمها في كل زمان بادعاء أنها ممثلة لإرادة الله."¹³⁹

136 - وسيلة خزار: الأيديولوجيا وعلم الاجتماع (جدلية الانفصال والاتصال)، ص: 209.
137 - سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م، ص: 210.
138 - سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، ص: 210.
139 - سمير نعيم أحمد: نفسه، ص: 210.

ومن هنا، يحمل بارسونز، ضمن آرائه النظرية، تصورا محافظا للوجود . وفي هذا الصدد، يقول خضر زكريا: " إن مشكلة بارسونز تكمن في أنه يدعي تأسيس نظرية عامة للفعل، تنطبق على جميع الناس في جميع البلدان ومختلف الأزمان، بينما هو في الواقع يدعو للحفاظ على النظام الرأسمالي القائم في بلده (أمريكا)، ويبرر علاقاته ومؤسساته وأنظمة القوة فيه، بوصفها الأسس التي تقوم عليها جميع المجتمعات، أو على الأقل المجتمعات المرغوبة (المستقرة، المتكاملة، التي تسودها القيم المشتركة). وتعتبر بحوثه في نظم القرابة ، والطبقات الاجتماعية، وتنظيمات القوة، وغيرها من البحوث التي تتناول البيانات الواقعية لبعض المجتمعات، تعبيرا واضحا عن النزعة المذكورة...

إنه يرى - مثلا- أن التدرج وعدم المساواة بين الناس يعود إلى أنهم يؤدون أعمالهم إما بشكل جيد أو رديء، كما إن مهارتهم وكفاءتهم يجري تقويمهما وترتيبهما في درجات ومراتب. أين نظام الملكية؟ وأين تأثير القوى المهيمنة؟ ألا يتحكم رأس المال الاحتكاري بكثير من آليات التفاوت؟ هل مقياس الكفاءة والفعالية وحدهما هما اللذان يحددان مكان الفرد أو الجماعة في المجتمع الرأسمالي المعاصر؟"¹⁴⁰

ويتميز هذا الاتجاه بانفصام النظرية عن الواقع، فأصحابه يتبنون فكرة النظام والاستقرار. في حين، يتسم الواقع بالأزمة والتناقضات الجدية البارزة والحادة. وفي هذا السياق، يقول أحمد مجدي حجازي: " لقد رأى أصحاب الفكر المحافظ أن الفجوة قد أصبحت أكثر اتساعا بين الشواهد الواقعية ، والفكر السوسيولوجي السائد، نظرا إلى أن شواهد الواقع لاتشير إلى تأصيل الاستقرار كهدف سعى إليه رجال هذا الفكر. وإزاء هذا الموقف المأزوم، أصبح هدف علم الاجتماع من وجهة نظر علماء القرن العشرين يتمثل في كيفية التوصل إلى الحبكة المنهجية والصياغة النظرية المقنعة لمفهوم الأزمة، أو محاولة تخطيها من جانب، ومواجهة الفكر الراديكالي من جانب آخر." ¹⁴¹

140 - خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، الأهالي للطباعة النشر والتوزيع، دمشق، سورية، طبعة 1998م، ص: 2012-213.

141 - أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، طبعة 1998م، ص: 104.

وهكذا، نخلص إلى أن الاتجاه الوظيفي هو تيار سوسيولوجي يركز على البنية والوظيفة. ومن ثم، فهو تصور بنيوي نسقي يربط كل عنصر في المجتمع بوظيفة ما، ويكون الهدف من ذلك كله هو تحقيق النظام والاستقرار والتوازن والتضامن. بيد أن هذا الاتجاه يغلب عليه الطابع الإيديولوجي المحافظ من جهة. ومن جهة أخرى، يدافع عن التواجد الليبرالي البورجوازي باعتباره النظام الاقتصادي البديل الذي يؤدي إلى الحفاظ على ثوابت المجتمع وتماسكه اجتماعيا، وطبقيا، واقتصاديا، ونفسانيا.

وفي المجال التربوي، تقوم هذه المقاربة على فكرة الفوارق الوراثية. بمعنى أن المدرسة توحد جميع المتدربين في تمثل المعايير الأخلاقية والاجتماعية بغية التأقلم مع المجتمع. وفي الوقت نفسه، تفرق المدرسة بين هؤلاء تقويما وانتقاء واصطفاء. فمن يمتلك القدرات الوراثية والملكات الفطرية، كالذكاء، والنجاسة، والقدرات التعليمية الكفائية، ينتقى لتولية المناصب المتبارى عليها، ولكن ليس اتكاء على المحسوبية والأصل والنسب، بل اعتمادا على المعايير العلمية الموضوعية، والإنجازات التقويمية المضبوطة.

ومن جهة أخرى، يرى إميل دوركايم أن وظيفة المؤسسة التعليمية (المدرسة) تقوم على وظيفتي الحفاظية والمحافظة، والتشديد على جدلية الماضي والحاضر. بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع، وإعادة إدماج المتعلم داخل المجتمع. أي: تقوم المدرسة بتكييف المتعلم، وجعله قادرا على الاندماج في حضان المجتمع.

إذاً، تقوم المدرسة بوظيفة المحافظة والتطبيع والتنشئة الاجتماعية، ونقل القيم من جيل إلى آخر عبر المؤسسة التعليمية. ويعني هذا أن المدرسة وسيلة للمحافظة على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري، ووسيلة لتحقيق الانسجام، والتكيف مع المجتمع. أي: تحويل كائن غير اجتماعي إلى إنسان اجتماعي، يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع. وهذا يؤدي إلى أن تكون المدرسة مؤسسة توحيد وانتقاء واختيار. ويعني هذا أن المدرسة توحد عبر التكيف الاجتماعي، ولكنها تميز بين الناس عبر الانتقاء والاصطفاء. ومن ثم، فالوظيفة الأولى

للمدرسة تتمثل في زرع الانضباط المؤسساتي والمجتمعي. ويرى مارسيل بوستيك " أن كل نظام مدرسي يتسم بسمة المجتمع الذي أنشأه. وهو منظم حسب مفهوم التصور المعطى للحياة الاجتماعية، ولدوايب الحياة الاقتصادية، والروابط الاجتماعية التي تحرك هذا المجتمع. ولهذا، حل علماء الاجتماع بصورة مباشرة أو غير مباشرة الصلات بين العلاقة التربوية والنظام الاجتماعي، نظرا لأنهم يعدون التربية بمثابة مؤسسة، مهمتها تكييف الشباب مع حياة الجماعة بواسطة إجراءات معقدة الاستنباط.¹⁴²"

ويعني هذا أن المدرسة لابد أن تقوم بدور عقلاني حسب دوركايم ، بتقديم المعارف والقيم، والحفاظ على المجتمع العلماني الديمقراطي، والدفاع عن ثوابته النظامية والنسقية والإيديولوجية. وبصيغة أخرى، إن النظام التربوي مطالب بعملية التطبيع والإعداد الاجتماعيين، بتشريب الأجيال القادمة مجموعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد والأعراف بغية تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل حسب حاجيات النظام الاجتماعي. ويعني هذا أن تقوم المدرسة بوظيفة التنشئة الاجتماعية، وعملية التطبيع والمحافظة على القيم الموروثة. كما تعنى هذه النظرية البنيوية الوظيفية بأدوار المدرسة أو المؤسسة التعليمية داخل النسق الاجتماعي، واستجلاء مختلف وظائفها الأساسية والثانوية قصد الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه واستقراره. دون أن ننسى التركيز على شبكة العلاقات والتفاعلات المباشرة وغير المباشرة والأدوار والسلوكيات والتصرفات الوظيفية قصد تحقيق مجتمع ثابت منظم. أما إذا وقع اختلال وظيفي، فلا بد من عمليات التصحيح أو المعالجة أو المواجهة.

¹⁴² - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م، ص: 19.

المبحث الثاني: المقاربة الوظيفية التكنولوجية

ظهرت هذه المقاربة ما بين سنوات الخمسين والستين من القرن الماضي لتجعل من المدرسة أداة لتكوين اليد العاملة وتأهيلها بغية تحريك الاقتصاد، وتطوير المقاولات الصناعية والتقنية. ومن ثم، فلقد أدى " هذا المفهوم الوظيفي للتربية الذي انبنى على تفسير الفوارق التربوية بشكل وظيفي انطلاقاً من حاجيات المجتمع المعلنة أو الضمنية، إلى ظهور الوظيفية - التكنولوجية، سيما وأنها وجدت ما يبرر وجودها في بعض معطيات النمو الاجتماعي في الدول الصناعية. ذلك أن التقدم التكنولوجي السريع والنمو الاقتصادي أدبا إلى طرح مشكلة اليد العاملة المؤهلة كحاجة جديدة. وهكذا، تميزت فترة 1950-1960 بقناعتين أساسيتين:

الأولى سياسية، وهي أن الانفجار والانتشار الكبير للتربية هو أحسن وسيلة لدولة تريد أن تكون ديمقراطية لكي تحد أو تقلل من التمايزات الصارخة المتجذرة في سلبيات الماضي، وتقلل كذلك من الفروق السوسيو-اقتصادية.

والثانية اقتصادية، ومؤداها أن التربية تساهم في التنمية الاقتصادية بتأهيل اليد العاملة وإعداد الأطر الملائمة (نظرية الرأسمال الإنساني).

ومن ثمة، بدأ الاهتمام ببناء وتربية مجتمع مبني على النمو وتعميم الكفاءات، وبذلك تم التقاطع والالتقاء بين الحجج والالتقاء بين الحجج والدلائل التي تقدمها كل من الوظيفية التكنولوجية ونظرية الرأسمال الإنساني التي اعتمدها المنظرون الاقتصاديون الذين يعتبرون التربية كاستثمار منتج على المستوى الفردي والجماعي. وبناء على هذا وجب، حسب هذين التصورين، استثمار كفاءات الفرد إلى أقصى حد وفق ما تسمح به قدراته وحاجيات المجتمع حتى لا تهدر الموارد الإنسانية الثمينة.¹⁴³

¹⁴³ - خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، سلسلة التكوين التربوي، العدد3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 1995م، ص:12.

وتقترب هذه المقاربة من نظرية الاستثمار البشري أو نظرية الرأسمال الإنساني. " لكن سرعان ما تعرضت أطروحات التكنو- وظيفية ونظرية الرأسمال الإنساني إلى انتقادات حادة مدعمة بالأرقام والإحصائيات؛ مما جعل حماسها يفتر. ولقد بينت الدراسات الحديثة أن الطاقات البشرية لازالت تعاني من الهدر، على أساس غياب تناسق وانسجام بين النمو التكنولوجي والنمو التربوي. وأظهرت دراسة " دريبين (Dreeben) ،مثلا، أن النظام التعليمي الأمريكي ينمو بسرعة، أكثر مما تطلبه حاجيات المجتمع لليد العاملة. كما بينت دراسة أخرى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل علاقة غير قارة، بحيث إنها مرتبطة بسوق العمل وبالظروف أو بقطاع العمل، أكثر مما هي مرتبطة بالشهادات أو بالدبلومات."144

ويعني هذا أن المدرسة فضاء لتكوين الأطر وتأهيلها وإعدادها لعالم المقالة والتقنية.

المبحث الثالث: المقاربة الصراعية أو الاتجاه الماركسي الجديد

لا يمكن استجلاء هذه المقاربة الصراعية (La théorie conflictualiste)، أو رصد البعد الإيديولوجي للتيار الماركسي النقدي الجديد إلا بالتركيز على المطالب التالية :

المطلب الأول: مفهوم المقاربة الصراعية

تنبني المقاربة الصراعية على مفهوم الصراع والاختلاف حول السلطة والقوة . ومن ثم، فالمجتمع غير خاضع لمبدأ النظام والتوازن والانسجام كما يقول الوظيفيون (دوركاييم، وبارسونز، وميرتون)، بل قائم على الصراع والاختلاف والتوتر. وفي هذا، يقول أنتوني غيدنز، في كتابه (علم

144- خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، ص:12.

(الاجتماع): " يميل علماء الاجتماع الذين يطبقون نظريات الصراع إلى التأكيد على أهمية البنى في المجتمع مثلما يفعل الوظيفيون كما أنهم يطرحون نموذجاً نظرياً شاملاً لتفسير عمل المجتمع. غير أن أصحاب النظريات الصراعية يرفضون تأكيد الوظيفيين على الإجماع، ويبرزون بدلاً من ذلك أهمية الخلاف والنزاع داخل المجتمع، ويركزون بذلك على قضايا السلطة والتفاوت والنضال. ويميل هؤلاء إلى أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة. ووجود هذه المصالح المنفصلة يعني أن احتمال قيام الصراع بين هذه الجماعات يظل قائماً على الدوام، وأن بعضها قد ينتفع أكثر من غيره من استمرار الخلاف. ويميل الملتزمون بنظريات الصراع إلى دراسة مواطن التوتر بين المجموعات المسيطرة والمستضعفة في المجتمع، ويسعون إلى فهم الكيفية التي تنشأ بها علاقات السيطرة وتدوم. ويعزو كثير من منظري الصراع آراءهم إلى ماركس الذي أكد في مؤلفاته على الصراع الطبقي، إلا أن بعضهم ينوهون بالأثر الذي تركه فيبر على توجهاتهم. ومن أبرز ممثلي هذا الاتجاه عالم الاجتماع الألماني رالف دارندورف، ففي واحد من أبرز مؤلفاته **(الطبقة والصراع الطبقي في المجتمع الصناعي (1959))**، يرى دارندورف أن المفكرين الوظيفيين يقصرون دراستهم على جانب واحد من المجتمع- أي نواحي الحياة الاجتماعية التي يتجلى فيها الانسجام والتوافق. وما يعادل أهمية تلك الجوانب، أو يفرق أهمية، هو النواحي الأخرى التي يميزها الصراع والاختلاف. وينتج الصراع، كما يقول دارندورف، بشكل أساسي عن الاختلاف والتعارض بين مصالح الأفراد والجماعات على السواء. وقد اعتقد ماركس أن **اختلاف المصالح وقف على الطبقات**، غير أن دارندورف يعزوه بصورة أوسع إلى **الاختلاف على السلطة والقوة**. وفي جميع المجتمعات ينشأ الخلاف والنزاع بين من يملكون السلطة من جهة، ومن يتم إقصاؤهم عنها من جهة أخرى. أي: بين الحكام والمحكومين." ¹⁴⁵

وبناء على ما سبق، تركز المقاربة الصراعية على التوجه الماركسي الجديد، وعلى أساس أن المدرسة هي فضاء للصراعات الطبقيّة

145 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 75.

والاجتماعية واللغوية والرمزية، أو هي فضاء للصراع حول السلطة والقوة كما يقول دارندورف. وتتبنى هذه المقاربة التصورات النقدية في ضوء مقترح ماركسي جديد. وخير من يمثل هذه المقاربة كل من بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، وبودلو (Baudelot)، وإستابلت (Establet)، وبرنار لاهير (Bernard Lahire)، و كولانز (Collins)، و بازل برنشتاين (Basil Bernstein)...

وتتعلق هذه المقاربة من أن العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تسهم في تحقيق النجاح، أو تكون وراء الإخفاق الدراسي. ومن ثم، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل السوسيولوجي، لكنه لا يعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعيا. ومن ثم، فالمدرسة، في منظور هذه النظرية، مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية.

وقد طرحت السوسيولوجيا التربوية، في سنوات الستين من القرن الماضي، سؤال اللامساواة، وكان سؤالاً جوهرياً، وأسأل كثيراً من الحبر إلى يومنا هذا. أما قبل ذلك، فكان سؤال التنشئة الاجتماعية وإدماج الفرد في حضان المجتمع مع إميل دوركايم. ومن ثم، فسؤال اللامساواة المدرسية نتاج للامساواة الطبقية والاجتماعية. ومعنى هذا أن المدرسة تعبير عن الفوارق الفردية والطبقية والاجتماعية واللغوية والثقافية. فبناء الأغنياء والطبقات المرموقة يحصلون على معدلات مرتفعة، ويستفيدون من التعليم الجامعي. في حين، يحصل أبناء الطبقات الدنيا على معدلات ضعيفة، ويعانون من فوارق التحصيل والذكاء. ثم، لا يستطيعون متابعة دراساتهم الجامعية، فيكتفون بالتوجيه المهني أو التقني. وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن المدرسة الرأسمالية الطبقية تعيد لنا إنتاج الورثة بامتيازاتهم الطبقية والاجتماعية. بينما يفتقر أبناء الطبقة العمالية إلى الرأسمال الثقافي الذي يمتلكه أبناء الطبقة البورجوازية. ومن ثم، تمارس المدرسة الرأسمالية عنفا رمزياً ضد أبناء الطبقات الكادحة أو المسحوقة اجتماعياً. ومن ثم، فوظيفة المدرسة - حسب بيير بورديو وكلود باسرون - هي تحقيق اللامساواة الطبقية والاجتماعية. ومن ثم، فليست المدرسة

محايدة أو موضوعية أو عادلة أو كونية، بل تخدم مصالح الطبقة السائدة أو قيم الفئة المهنية على الحكم ليس إلا.

وترى هذه المقاربة أن المدرسة لا تنتقي من هو أكثر ذكاء وقدرة وإنتاجا وإبداعا، بل من هو أكثر مطابقة ومسايرة لتمثلات الفئة الحاكمة. أي: تختار من ينفذ تعليمات الطبقة المالكة للسلطة، ويعيد إنتاج قيمها.

المطلب الثاني: أطروحة بيير بورديو وكلود باسرون

لقد تناول بيير بورديو مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم ، حينما ركز اهتمامه السوسيولوجي على النظام التربوي الفرنسي مع صديقه جان كلود باسرون (Jean-Claude Passeron) ، في كتابهما (إعارة الإنتاج)، منذ سنوات الستين من القرن الماضي¹⁴⁶؛ إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لسوسيولوجيا التربية. ويمكن القول: إن بيير بورديو وكلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، وقد انطلقا من فرضية سوسيولوجية 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 الفرنسية الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة ومحايدة، بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة و ثقافة الطبقة الحاكمة. ومن ثم، فليست التنشئة الاجتماعية تحريرا للمتعلم، بل إدماجاله 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.

¹⁴⁶-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritiers : les étudiants et la culture**, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (no 18), 1964, 183 p.

ويعني هذا كله أن سوسيولوجيا التربية النقدية قد عرفت منحى مهما في سنوات الستين إلى غاية سنوات السبعين من القرن العشرين، فقد اتخذت بعدا علميا أكثر مما هو سياسي، بعد أن توسعت الهوة بين النظرية والتطبيق، أو بين المؤسسة التربوية والمجتمع، ولاسيما بعد تحول المدرسة الرأسمالية إلى فضاء للمنافسة والتطاحن والصراعات الاجتماعية والطبقية، أو تحولها إلى مؤسسة هيرارشية أو تراتبية طبقية، تنعدم فيها العدالة الاجتماعية الحقيقية، وتغيب فيها المساواة على مستوى الفرص والحظوظ؛ حيث يكون الفشل والإخفاق مآل أبناء الطبقات الشعبية. في حين، يكون النجاح حليف أبناء الطبقات الغنية وأبناء الطبقة الحاكمة. أي: أصبحت مدرسة فارقية بامتياز، أو مدرسة للانتقاء والاصطفاء الطبقي والتميز الاجتماعي.

وللتوضيح أكثر، ينطلق بورديو وباسرون من فكرة أساسية هي "أن المدرسة تعمل وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات. وهي بذلك تكرر إعادة الإنتاج والمحافظة على الوضع القائم الذي أنتجها. وتبعاً لهذا، فإن الأطفال، ومنذ البداية- قبل ولوجهم المدرسة- غير متساوين أمام المدرسة والثقافة. أي: غير متساوين في الرأسمال الثقافي (أي امتلاك المهارات اللغوية الملائمة التي تسهل عملية التواصل التربوي). ولكي تحافظ المدرسة على وظيفتها- إعادة الإنتاج- فهي تفرض معياراً ثقافياً ولغوياً معيناً، وهو أقرب إلى اللغة والثقافة الساريتين في الأسر البورجوازية منه في الأسر والطبقات الشعبية. إن هذا الإيتوس (Ethos). أي: النظام القيمي المستبطن بعمق، والذي هو لصالح الطبقات المسيطرة يؤدي إلى خلق نوع من الاستعداد أو الأبيتوس لدى الأفراد عن طريق العمل التربوي الذي يسعى أساساً لتشريب التعسف الثقافي المفروض من قبل الجماعة المسيطرة.

وهذا يعني أن طفل الفئة البورجوازية يعيش استمرارية وتكاملاً بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته، مما يسهل عليه عملية التوافق، إن لم يكن مسبقاً متوافقاً. ومن ثمة، يصبح وريثاً للنظام المدرسي.

أما طفل الطبقة الدنيا، فهو يعيش قطيعة بين ثقافة فئته وثقافة مدرسته. مما يجعل هذه الأخيرة غريبة وبعيدة عنه. ولكي يتوافق دراسياً معها، عليه أن يتخلص من رواسب ثقافته، ويتعلم طرائق جديدة في التفكير واللغة

والسلوك. أي: أن يمر، حسب تعبير بيرنو (Pernoud)، أولاً بعملية الانحلال من الثقافة، ثم ثانياً بعملية المثاقفة.

وعلى العموم، فإن أطروحة بورديو وباسرون توضح أن الأهداف الضمنية للمدرسة تخدم التكامل بينها وبين الطبقة المسيطرة، مما يجعل أبناء هذه الأخيرة أطفالاً ناجحين دراسياً. في حين، إن انعدام التكامل بين المدرسة والطبقة الدنيا، تبعاً للأهداف نفسها، يجعل الفشل الدراسي يحصد ضحاياه ضمن أبنائها.¹⁴⁷

ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، في سنوات الستين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقيّة والاجتماعية، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين على حد سواء. لذا، يغلب النقد الماركسي الجديد على هذه السوسيولوجيا الستينية. والدليل على ذلك الثورة العارمة التي اشتعل أوارها في سنة 1968م بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت - فعلاً - مدرسة طبقية بامتياز. ومن ثم، فقد كان الحل يتمثل في ديمقراطية التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق الطبقيّة والاجتماعية، ومنع ممارسة العنف الرمزي ضد المتعلمين، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين دون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء.

وعليه، تعد دراسات بورديو نقداً للدراسات الكلاسيكية حول سوسيولوجيا التربية؛ لأنها اعتمدت على المقاربة الماركسية النقدية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصة، والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة، على أساس أن المدرسة فضاء للتنافس والهيمنة والصراع الطبقي والمجتمعي. ولم تقتصر نظرية إعادة الإنتاج عند بيير بورديو على ما هو تربوي فقط، بل اهتم كذلك بدراسة إعادة إنتاج الهيمنة الذكورية في المجتمع القبائلي

147 - خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، ص: 15-16.

التقليدي بالجزائر، في كتابه القيم (الهيمنة الذكورية) *La Domination masculine*¹⁴⁸.

المطلب الثالث: أطروحة كولانز

يرى كولانز (Collins) أن الأفراد لا يتم انتقاؤهم واصطفائهم على أساس القدرات الذكائية والتقنية والمعارف التحصيلية، بل على أساس الانتماء إلى الجماعة المسيطرة ثقافيا، بتمثل تصوراتها، واتباع قيمها. ومن ثم، يكمن الصراع في ضغط الجماعات الحاكمة على المشغلين بأن يعتمدوا على الشهادات في عمليات الانتقاء والاصطفاء. علاوة على معايير التبعية الثقافية والحزبية والإيديولوجية¹⁴⁹. و"من ضمن ما يؤخذ على هذه الأطروحة أنها انبنت فقط على بعض المعطيات المرتبطة بسياسة الانتقاء والاختيار، وبرواتب المقاولات الأمريكية؛ مما يصعب تعميمها على جميع الأنظمة. غير أنه، وعلى الرغم من هذا القصور، فقد استطاعت أن تبين وجها من وجوه مفارقات العلاقة بين التطور التربوي ومثيله الاجتماعي"¹⁵⁰.

ويعني هذا أن كولانز يثبت أن الأصل الاجتماعي والطبقي له دور مهم في تحديد مصير الفرد. علاوة على انتماءاتهم الحزبية والسياسية والإيديولوجية.

المطلب الرابع: أطروحة بودلو وإستابلي

تتمثل أطروحة بودلو وإستابلي في كون المدرسة الرأسمالية تنقسم إلى قناتين: قناة التعليم الابتدائي ذات التوجه المهني، وقناة التعليم الثانوي والعالي ذات التوجه الاحترافي. ويترتب عن القناتين أن أبناء الطبقة

¹⁴⁸-Pierre Bourdieu, **La Domination masculine**, Paris, Le Seuil, 1998, coll. Liber, 134 p.

¹⁴⁹- R.Collins: **The Credential Society**, NewYork, Academic press, 1979.

¹⁵⁰- خالد المير وآخرون: نفسه، ص:13-14.

العاملة يكتفون بالتعليم المهني القصير. في حين، يهتم أبناء البورجوازية بالتعليم العالي الطويل. وينتج عن هذا وجود صراع طبقي واجتماعي داخل المدرسة. " وهكذا، يتضح أن أطروحة بودلو وإستابلي تتميز بالنقد العنيف والمتجذر للنظام التعليمي الرأسمالي (الفرنسي)، غير أن هذا النقد، كما يجمع جل الباحثين، يغلب عليه الطابع السياسي والإيديولوجي الذي طبع فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، كما أنه تأثر بنمط التنظير الوظيفي، شأنه في ذلك شأن الثنائي بورديو وباسرون، ذلك أن أطروحتهما حول إعادة الإنتاج، وأطروحة القنوات لبودلو وإستابلي، ركزتا على وظيفة المدرسة من حيث هي وظيفة اصطفاائية، تعطي الشرعية للتفاوت الاجتماعي، وتكرس الصراع بين الفئات الاجتماعية. إنها وظيفة مرتبطة عند الأولى بالجانب الاجتماعي-الثقافي، وعند الثانية بالجانب السياسي-الإيديولوجي.¹⁵¹

وهكذا، يرتبط بودلو وإستابلي بأطروحة القنوات أو أطروحة التعليم المهني في مقابل التعليم الجامعي العام. فأبناء الطبقات المسحوقة اجتماعيا يختارون التعليم المهني ذي الأمد القصير، وأبناء الطبقة الحاكمة يختارون التعليم الجامعي ذي الأمد الطويل.

المطلب الخامس: أطروحة بازل برنشتاين

انتشرت اللسانيات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل لافت للانتباه بسبب تواجد الكثير من الجاليات الأجنبية. ومن ثم، فقد ارتبطت بمجال التربية والتعليم ارتباطاً وثيقاً، كما عند بازيل برنشتاين (Basil Bernstein) الذي تحدث عن شفرتين لغويتين اجتماعيين متقابلتين: لغة ضيقة ومفككة وضعيفة عند أبناء الفقراء، ولغة غنية وموسعة عند أبناء الأغنياء. وفي هذا الصدد، يقول عبد الكريم بوفرة: " انتبه برنشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الاجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين. وانطلق من هذه الملاحظة لكي يصل إلى

¹⁵¹ - خالد المير وآخرون: نفسه، ص: 16-17.

استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الاجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات اجتماعية مستقرة ماديا. ويتميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين اثنين: واحد ضيق، والآخر متسع...

ولمعرفة حجم الفرق بين النظامين أعلاه تم إخضاع تلاميذ المستويين الاجتماعيين المختلفين لتجربة مثيرة للاهتمام. فقد طلب منهم التعليق كتابة على مجموعة من الرسوم المتحركة الصامتة. فماذا كانت النتيجة؟ كان جواب الفئة الأولى (تلاميذ الطبقة الاجتماعية المتواضعة) على الشكل التالي:

" هم يلعبون بالكرة، قذف، تكسر الزجاج..."

بينما كان تعليق الفئة الثانية (تلاميذ الطبقة الغنية) بهذا الأسلوب:

" كان الأطفال يلعبون بالكرة، قذف واحد منهم الكرة، ومرت عبر النافذة، وكسرت الزجاج..."

ويكمن الفرق بين النظامين في شكل التعبير من الناحية اللغوية، أي من حيث قواعد النحو والتركيب أولا. ففي الحالة الأولى، نجد جملا قصيرة، تفتقر إلى ضمائر الربط مع معجم محدود جدا. لذا، يجد أولئك التلاميذ صعوبة كبرى في التعبير. فهم عاجزون عن التعلم، وعن رؤية العالم. وهذا يعني أن التعلم والتنشئة الاجتماعية تنشأ في الأسرة، وليس في المدرسة.¹⁵²

وعليه، فأطروحة بازل برنشتاين¹⁵³ ذات طابع لغوي ولساني. بمعنى أن المدرسة فضاء للصراع اللغوي واللساني. فلغة أبناء الطبقة الوسطى والعليا تتسم بالخصوبة والاسترسال والمرونة والترابط المنطقي والحجائي. وتميل أيضا إلى التجريد والترميز والصورنة المنطقية. علاوة على استعمالها للجمل الطويلة التي تعج بالنعوت والأوصاف والمصادر المؤولة وأدوات الوصل والفصل. في حين، تتسم لغة أبناء

¹⁵²- عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي 2011-2012م، ص: 24-25.

¹⁵³ -Bernstein.B : Langage et classes sociales.Ed.De minuit, Paris, 1975.

الطبقة الدنيا باستعمال شفرة لغوية ضيقة ومحدودة ومشخصة حسياً. كما أنها لغة مفككة ومهلهة غير خاضعة لعمليات التحليل والتأليف المنطقي استقراء واستنتاجاً. بيد أن هذه النظرية لا يمكن تعميمها بشكل علمي ومنطقي. فثمة أبناء من الطبقة الفقيرة يستعملون اللغة بشكل حيوي، ويحققون درجات من النجاح والتقدم في مستواهم الدراسي، على الرغم من فقر بيئتهم الاجتماعية. كما أن المدرسة ليست دائماً مكاناً للصراع الطبقي والاجتماعي والسياسي واللغوي والإيديولوجي، بل يمكن أن تكون المدرسة فضاءاً للتعايش والتواصل والاستقرار.

المبحث الرابع: مدرسة الفعل الاجتماعي

يعد ماكس فيبر من أهم السوسيولوجيين الألمان الذين أخذوا بنظرية الفعل الاجتماعي. وهدف السوسيولوجيا عند ماكس فيبر هو فهم الفعل الاجتماعي وتأويله، مع تفسير هذا الفعل المرصود سببياً بربطه بالآثار والنتائج. ويقصد بالفعل سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، مهما كان ذلك السلوك ظاهراً أو مضمراً، صادراً عن إرادة حرة أو كان نتاجاً لأمر خارجي¹⁵⁴. ومن ثم، يتخذ هذا الفعل - في أثناء التواصل والتفاعل - معنى ذاتياً لدى الآخر أو الآخرين، مادام هذا الفعل الاجتماعي مرتبطاً بالذات والمقصدية. أي: الإجابة عن سؤال جوهرى ألا وهو: كيف يرى الناس سلوكهم ويفسرونه؟ بمعنى أن "الفعل الإنساني عند فيبر هو السلوك الذي يحمل دلالة ومعنى وهدفاً. وأما الفعل المجتمعي، فهو السلوك الذي يسلك تجاه الآخرين من خلال ما يراه، في سلوك الآخرين، من دلالة ومعنى وهدف"¹⁵⁵.

وإذا كان إميل دوركايم يدرس الظواهر المجتمعية على أنها أشياء موضوعية، فإن ماكس فيبر يدرس الفعل أو السلوك الاجتماعي الذي

¹⁵⁴- Catherine Colliot-Thélène: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006, p:50.

¹⁵⁵ - عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010م، ص:96.

يتحقق بالتفاعل بين الذوات والأغيار. ويتخذ هذا الفعل معنى ذاتيا وغرضيا. ومن هنا، فلقد انتقل ماكس فيبر بعلم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى الأفعال الإنسانية. أي: انتقل من الموضوع إلى الذات، أو من الشيء إلى الإنسان. كما تجاوز المقاربة الوضعية نحو المقاربة الهيرمونيطيقية التي تقوم على الفهم والتأويل الذاتي الإنساني. وبهذا، قد أحدث قطيعة إبستمولوجية، ضمن مسار علم الاجتماع، بتأسيس مدرسة الفعل الاجتماعي أو المدرسة التأويلية أو الهيرمونيطيقية، أو سوسيولوجيا الفهم (la sociologie compréhensive).

ويعني هذا - حسب نيقولا تيماشيف- " أن فيبر كان يأمل لعلم الاجتماع أن يحتفظ بميزات العلوم الروحية. فضلا عن ميزات العلوم الطبيعية. وهذه الميزات- كما يذهب فيبر- تكمن في تحقيق ضرب من الفهم، يرتكز على الحقيقة التي مؤداها أن الكائنات البشرية تكون على وعي مباشر وإدراك تام ببناء الأفعال الإنسانية. ففي دراسات الجماعات الاجتماعية- مثلا- نستطيع أن نفهم الأفعال والمقاصد الذاتية للفاعلين الذين يمثلون أعضاء الجماعات.

أما في العلوم الطبيعية ، فإننا لانستطيع أن نفهم - بهذه الطريقة- حركات الذرات، وكل ما نستطيع أن نفعله هو أن نلاحظ فقط أو نستنتج الانتظام القائم بين هذه الحركات. ولقد عبر روبرت ماكفر (Maciver) عن التعارض القائم بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية بشكل أكثر وضوحا حينما قال: إن الوقائع الاجتماعية هي في نهاية الأمر وقائع مدركة . فحينما نعرف أسباب سقوط حكومة من الحكومات، أو تحديد سعر من الأسعار، أو أسباب حدوث إضراب من الإضرابات، أو انخفاض معدل المواليد في مجتمع من المجتمعات، فإن معرفتنا هذه ستكون مختلفة- في جانب هام وحيوي- عن معرفتنا لأسباب سقوط الأمطار، أو احتفاظ القمر دائما بالمسافة التي تفصله عن الأرض، أو ظروف تجمد السوائل، أو إفادة النباتات من النيتروجين، فالوقائع التي من النوع الثاني يمكن معرفتها فقط من الخارج، أما الوقائع التي من النوع الأول ، فيمكن معرفتها- إلى حد ما- من الداخل.¹⁵⁶

¹⁵⁶- نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983، ص: 261.

وبناء على ما سبق، يعرف ماكس فيبر السوسيولوجيا ، في كتابه (الاقتصاد والمجتمع) قائلاً: " علم الاجتماع هو العلم الذي يعنى بفهم الفعل أو النشاط الاجتماعي وتأويله، وتفسير حدثه ونتيجته سببياً¹⁵⁷ ".
إذاً، يدرس علم الاجتماع الفعل أو العمل أو النشاط الاجتماعي. في حين، يدرس عند دوركايم الظواهر المجتمعية. فهنا، يحضر البعد الإنساني الذاتي مقابل البعد الاجتماعي الموضوعي الشئئي. أي: حضور الذات في مقابل الموضوع. ويرى فيليب كابان (Philippe Cabin) وجان فرانسوا دورتيه (Jean-François Dortier) أن السوسيولوجيا عند فيبر " هي علم بخصوص الفعل الاجتماعي. وهو يرفض الحتمية التي يمتدحها ماركس ودوركايم اللذان يحبسان الإنسان ضمن نسيج من الضغوط الاجتماعية غير الواعية ، ويعتقد فيبر أن هذه الضغوط وهذه الحتميات لاتعدو كونها نسبية. ليس المقصود قوانين مطلقة ، إنما توجهات تترك على الدوام مكاناً للصدفة وللقرار الفردي. وهو يعتبر أن المجتمع نتاج لفعل الأفراد الذين يتصرفون تبعاً للقيم والدوافع وللحسابات العقلانية. إن توضيح الاجتماعي يعني - إذاً - التنبيه إلى الطريقة التي يوجه بحسبها الناس فعلهم. هذا النهج هو نهج السوسيولوجيا التفهيمية. يقول فيبر: " إن ما ندعوه سوسيولوجيا هو علم مهمته الفهم، عن طريق تأويل النشاط الاجتماعي¹⁵⁸ ".

ويعني هذا أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأشخاص الذين يقومون بسلوكيات أو أفعال أو أعمال، وهذه الأفعال هي جوهر علم الاجتماع. ويعني هذا أن مقاربة ماكس فيبر مقاربة فردية، تدرس سلوك الفرد داخل المجتمع، في إطاره التواصلي والتفاعلي. ويعني هذا أن الإنسان كائن واع، يتصرف عن وعي وهدف، ولسلوكه معنى وقصد، على عكس الأشياء التي يمكن إخضاعها للدراسة العلمية. هنا، ضرورة فهم العالم في ضوء أفعال الفرد، وفهم مقاصدها وأهدافها ونواياها ودلالاتها. ويستوجب فهم العالم دراسة سلوك الأفراد داخل المجتمع، ورصد دلالات الأفعال ومعانيها ومقاصدياتها. ويقترّب هذا من البعد التواصلي التفاعلي.

¹⁵⁷-Max weber: Économie et société, Poquet, 1995, p. 28.

¹⁵⁸ - فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرق، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010م، ص: 47-48.

وفي هذا السياق أيضا، يقول أنتوني غيدنز: "إذا كانت المنظورات الوظيفية والصراعية تؤكد أهمية البنى التي توجه المجتمع وتؤثر في السلوك البشري، فإن نظريات الفعل الاجتماعي تولي قدرا أكبر من الأهمية لدور الفعل والتفاعل بين أعضاء المجتمع في تكوين هذه البنى. ويبرز دور علم الاجتماع - هنا - في استيعاب المعاني التي ينطوي عليها الفعل الاجتماعي والتفاعل، لتفسير طبيعة القوى الخارجية التي تدفع الناس إلى نمط معين من الأفعال. وإذا كانت المقاربات الوظيفية والصراعية تطرح النماذج النظرية حول الطريقة التي يعمل بها المجتمع برمته، فإن الملتزمين بنظرية الفعل الاجتماعي يركزون على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون به فيما بينهم من جهة. وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى.

ويشار إلى فيبر في أكثر الأحيان باعتباره أول الداعين إلى تبني منظور الفعل الاجتماعي. فرغم أنه اعترف بأهمية البنى الاجتماعية مثل الطبقات والأحزاب السياسية وأصحاب المكانة وآخرين، فإنه اعتقد في الوقت نفسه أن الأفعال الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد هي التي تخلق مثل هذه البنى. وقد جرى في وقت لاحق تطوير هذا الموقف بصورة منهجية في أوساط المدرسة التفاعلية الرمزية التي برزت وشاعت في الولايات المتحدة بصورة خاصة. وتأثرت هذه المدرسة بصورة غير مباشرة بأفكار ماكس فيبر غير أن أصولها المباشرة كانت في أعمال الفيلسوف الأمريكي جورج هربرت ميد (1863-1931م).¹⁵⁹

ويعني هذا أن علم الاجتماع - حسب ماكس فيبر - هو دراسة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد داخل المجتمع، وكيف يعطي الناس فهما ذاتيا للعالم، وكيف يوجهون سلوكهم في إطار هذا النوع من الفهم. أي: فهم نوايا هذا الفعل الاجتماعي وأسبابه. ويعني هذا أن منهجه قائم على الفهم بدل التفسير السببي أو العلي، كما نجد ذلك عند الوضعيين الذين ينتمون إلى المدرسة الدوركايمية. ويعني هذا حضور الذات المؤولة في الفعل الاجتماعي. ولا يمكن فهم هذا الفعل السلوكي إلا في سياق تاريخي معين. ولا يمكن فهم هذا السلوك الاجتماعي إلا ضمن ثقافة معينة مرتبطة بمجموعة من القيم المتعارف عليها.

159 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 76.

أضف إلى ذلك أن الهدف من علم الاجتماع ليس هو بناء النظريات المجردة كما كان يفعل الوضعيون أو التفسيريون الدروكايميون، بل هو علم تاريخي بامتياز . وفي هذا، يقول لورن فلوري (Laurent Fleury): "ولهذا كان على هذا الطموح النظري أن يتفادى الاكتفاء بصياغة قوانين مجردة كتلك التي كانت تدعو إليها المدرسة الحدية (L'école marginale) النمساوية، وبالتحديد كارل منجر (Carl Menger) 1840-1921. على علم الاجتماع أن يبقى علما تاريخيا، إذ ليس غرض العلوم الاجتماعية أبدا صياغة قوانين شمولية، فهذا وهم كان ينكره على الوضعيين الذين يريدون بلوغ حقيقة الواقع زاعمين تأسيس علوم الثقافة على نمط علوم الطبيعة في معمعة ما كان يسمى طرح المناهج الذي يضع علوم الطبيعة في مواجهة علوم الثقافة، كان موقع ماكس فيبر واضحا إلى جانب أنصار علوم الثقافة، معرفا علم الاجتماع كعلم تاريخي.¹⁶⁰"

وعليه، تعنى السوسيولوجيا الفيبرية بدراسة أفعال الأفراد في علاقة ببنية المجتمع، ضمن نظرية التفاعل الاجتماعي، أو نظرية التأثير والتأثر.

ويمثل هذا التوجه، في مجال التربية والتعليم، رايمون بودون¹⁶¹ (Boudon) الذي يرفض تصورات المدرسة الوظيفية والمقاربة الصراعية، على أساس أن المدرسة تعيد إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها، وأنها فضاء للصراع بين الطبقة المهيمنة والطبقة الخاضعة.

وينفي رايمون 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، ورغباتهم الذاتية، وقراراتهم الشخصية، بناء على حسابات الأسر الخاضعة لمنطق الربح والخسارة، وطموحاتها الواقعية، ورغباتها المستقبلية.

فبعد أن كانت الحاصلون على الدبلومات والشهادات يحصلون على الوظائف والمناصب المناسبة لهم، ازداد المتعلمون بكثرة، وكثرت الشهادات والدبلومات، وانحصر سوق الشغل. لذا، أصبحت المدرسة

¹⁶⁰ - لورن فلوري: ماكس فيبر، ص: 24-25.

¹⁶¹ - Boudon.R: L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.

لاتوفر للجميع الفرص نفسها من الحظوظ والامتيازات. وليس هذا عائداً إلى أسباب خارجية، مثل: الصراع الطبقي والاجتماعي والثقافي، والهابيتوس العائلي كما يقول أنصار المقاربة الصراعية، بل يعود ذلك إلى اختيارات الأسرة ومنظورها إلى المدرسة من حيث الربح والخسارة. فهناك من الأبناء من يرغب في وضع اجتماعي يشبه وضع آبائهم المهني، ولا يجدون حرجاً في ذلك أو ظلماً. وهكذا، فالبكالوريا بالنسبة لأبناء الطبقة العمالية تشكل فرصة لاتعوض من أجل تحقيق أرباح اقتصادية، ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا لاتعني تلك الفرصة ربها حقيقياً لهم إلا إذا استمروا في التعليم الجامعي الطويل. ويعني هذا اختلاف رغبات الأفراد ومنظوراتهم إلى الشهادة أو الدبلوم. فأن تكون معلماً بالنسبة لابن عمالي ربح كبير وفرصة لاتعوض. ولكن بالنسبة لأبناء الأطر العليا، فإن ذلك لاينفعهم 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 دون حرية.

" وعلى خلاف النظرية الحدسية هذه تبين النظرية العقلانية أن الاصطفاء الذاتي يتم على أساس محكات عقلية بالغة الدقة والخصوصية. ويعد المفكر الفرنسي رايمون بودون من أشهر ممثلي هذا الاتجاه في مجال تحليل الاصطفاء المدرسي. فالتلميذ يقرر هنا 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 لايتخذ قراره بناء على فرضية الحدس والاستبطان أو العفوية الحرة في اتخاذ القرار. وهنا، يبدو أن اتخاذ القرار بالتخلي أو الترك يعتمد على موازنة دقيقة تأخذ بعين الاعتبار المخاطر وحدود النفقات والعائدات، ويتحدد مثل هذا القرار وفقاً لعوامل ومتغيرات.¹⁶²"

162 - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، ص: 192.

ويعني هذا إذا كان أنصار المقاربة الصراعية قد أخذوا بالاحتمية المجتمعية أو الواقعية في تحديد مصير الفرد، فإن رايمون بودون قد أخذ بنظرية الفعل، على أساس أن الفرد حر في أفعاله واختياراته. ويعني هذا أن نظرية الفعل الاجتماعي ترى أن "الأفراد قادرون على صناعة مصيرهم المدرسي والمهني تأسيساً على مبادراتهم وفعاليتهم الاجتماعية.

ومن أهم الاتجاهات الأساسية لهذه النظريات يمكن الإشارة إلى مدرسة المفكر الفرنسي بودون الذي لطالما يركز في دراساته وأبحاثه على أهمية العوامل المستقبلية في تحديد مصير الفرد ومستقبله. فإذا كان الماضي عند الحتميين هو الذي يحدد ملامح المستقبل، فإن المستقبل عينه هو الذي يرسم المصير عند الأفراد وفقاً لأنصار النظرية الفردية. ومن هذا المنطلق يوجه الفردانيون انتقاداتهم الشديدة إلى الثقافويين الذين يعتقدون أن هدف الاصطفاء هو إعادة إنتاج البنى الاجتماعية القائمة، وبأن المدرسة قادرة على فرض قوانينها على الأفراد.¹⁶³

وهكذا، يرى رايمون بودون أن اللامساواة التربوية لا ترتبط باللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية، بل تعود إلى الاختيارات الحرة للأفراد، وقراراتهم الشخصية، وقناعاتهم الذاتية، وحساباتهم الخاصة التي يضعونها جيداً حين التعامل مع المدرسة.

وخلاصة القول، إذا كانت المقاربات السابقة قد اعتبرت المدرسة فضاء للصراع الاجتماعي والسياسي والطبقي والاقتصادي، فإن ثمة مقاربات أخرى تحلل طبيعة المدرسة في ضوء مقاربات تفسيرية متعددة، اعتماداً على المعطيات الرياضية والإحصائية والمنطقية بغية معرفة علاقة المدرسة بالحراك الاجتماعي. وقد بينت هذه المقاربات أن العلاقة ليست قوية ولا ضعيفة، بل ثمة عوامل أخرى تتحكم في ذلك. ومن هنا، يمكن الحديث عن النموذج الإحصائي لجينكس (Jencks)، والنموذج النسقي لسوروكون (Sorikin)، والنموذج النسقي التركيبي

163 - علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: نفسه، ص: 195-196.

لبودون (Boudon)... وهكذا، يرى بودون أن عدم تكافؤ الفرص لا يرجع إلى عامل واحد، بل ثمة عوامل عدة ومختلفة تشكل نسقا كليا¹⁶⁴.

المبحث الخامس: المقاربة الإثنوغرافية والأنثروبولوجية

لا يمكن فهم هذه المقاربة المركبة، بشكل جيد، إلا إذا توقفنا عند مجموعة من المطالب على الوجه التالي:

المطلب الأول: تعريف الإثنوغرافيا

من المعروف أن الإثنوغرافيا (L'ethnographie) هي دراسة وصفية ميدانية وتحليلية للعادات والقيم والتقاليد والأعراف لجماعات سكانية محددة. وقديما، لقد ارتبطت هذه المنهجية بدراسة الشعوب البدائية. ويعني هذا أن الإثنوغرافيا هي وصف الشعوب. وقد ظهر مصطلح الإثنوغرافيا سنة 1607م. بيد أنه لم يتخذ دلالاته الحقيقية في فرنسا إلا في سنة 1839م ليدل على المجتمع الإثنولوجي. في حين، يدل المفهوم، في الكتابات الروسية، على دراسة الشعوب. بيد أن المصطلح، في الثقافة الأنكلوسكسونية، يحيل على الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

وقد انتشرت الدراسات الإثنوغرافية كثيرا بفعل الاستعمار، وكان الهدف منها دراسة الشعوب المستعمرة، والبحث عن خصوصياتها الإثنية، واللغوية، والعرقية، والاجتماعية، والثقافية، والحضارية.

ومن هنا، لابد من التمييز بين مجموعة من المصطلحات، كما فعل كلود ليفي شتروس (Claude Lévi-Strauss). وهذه المصطلحات هي: الإثنوغرافيا (Ethnographie)، والإثنولوجيا (Ethnologie)، والأنثروبولوجيا (Anthropologie) على النحو التالي:

¹⁶⁴ - Boudon .R : Inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Colin, Paris, 1973, p : 7.

الفرع الأول: مفهوم الإثنوغرافيا

الإثنوغرافيا عبارة عن دراسات تطبيقية لمعرفة كيفية تنظيم المجتمع. أو بتعبير آخر، "يعني الدراسة الوصفية لأسلوب الحياة ومجموعة التقاليد، والعادات، والقيم، والأدوات والفنون، والمأثورات الشعبية لدى جماعة معينة، أو مجتمع معين، خلال فترة زمنية محددة.¹⁶⁵"

ويعني هذا أن الإثنوغرافيا بحث تطبيقي ومنهجي وميداني، يهدف إلى دراسة قيم المجتمع وعاداته وأعرافه وتقاليده وأنشطته الثقافية الخاصة.

الفرع الثاني: مفهوم الإثنولوجيا

تتميز الإثنولوجيا بطابعها الشكلي، فهدفها وضع خطوط وأوصاف عامة حول تنظيم المجتمع وتطوره. وبالتالي، فهي تهتم "بالدراسة التحليلية والمقارنة للمادة الإثنوغرافية بهدف الوصول إلى تصورات نظرية أو تعميمات بصدد مختلف النظم الاجتماعية الإنسانية، من حيث أصولها وتطورها وتنوعها. وبهذا، تشكل المادة الإثنوغرافية قاعدة أساسية لعمل الباحث الإثنولوجي، فالإثنوغرافيا والإثنولوجيا مرتبطتان، وتكمل الواحدة منها الأخرى.¹⁶⁶"

ومن جهة أخرى، "يعتبر العالم السويسري شافان (Chavannes) أول من استخدم هذا الكلمة، وكان ذلك عام 1787م في كتابه (محاولة حول التربية الفكرية مع مشروع علم جديد)، وإن كلمة إثنولوجيا كانت مرادفة لعلم تصنيف الأعراق والأجناس، وذلك في بداية القرن التاسع عشر. بمعنى أنها كانت في هذا القرن جزءاً مما يسمى حالياً بالأنثروبولوجيا البويولوجية، أما في القرن العشرين، وبالضبط في منتصفه، فإنها أصبحت تعني مجموعة العلوم الاجتماعية التي تدرس المجتمعات البدائية أو ما يسمى بالإنسان المستحاثات. وهنا، ومن خلال هذا المعنى، فإن الإثنولوجيا لم تختلف عن الأنثروبولوجيا، بل هي نفسها الأنثروبولوجيا أو هي جزء منها، وفي معناها الضيق المعاصر فهي تعني

165 - عدنان أحمد مسلم: محاضرات في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2001م، ص: 55.

166 - عدنان أحمد مسلم: محاضرات في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، ص: 55.

الدراسات التركيبية والنتائج النظرية حول الإثنيات أو الأجناس من خلال الوثائق الإثنوغرافية التي تتجلى من خلال الحقائق التالية: إن الإثنولوجيا تدرس الأعراق من خلال ثقافتها، طرق التواصل لديها ومن خلال أصولها العرقية ومن خلال ماضيها من أجل إعادة بنائه، وفي هذا المعنى نجد الإنجليز قد ربطوا كلمة الإثنولوجيا بدراسة المشكلات العامة التي تكون الحقل الأساسي للأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية. بمعنى أن الإثنولوجيا ماهي إلا أنثربولوجيا اجتماعية وثقافية. أي: مرادفة لها؛ إن هذه المقاربة بينهما من طرف الدول الأنكلوسكسونية لم تقبل كلية في فرنسا.¹⁶⁷

وتنقسم الإثنولوجيا إلى أقسام عدة منها: **إثنولوجيا التاريخ** التي تدرس الشعوب المنقرضة بإعادة تكوينها وتشكيلها تاريخيا، مثل: دراسة شعوب الأنكا والأزتيك؛ **وإثنولوجيا الفلاحة** التي تعنى بدراسة المجتمعات الفلاحية أو الزراعية داخل المجتمعات الصناعية؛ **وإثنولوجيا المدينة** التي تعنى بدراسة بعض الظواهر الاجتماعية داخل تجمعات ضيقة داخل المدينة، كالأمازيغ، مثلا.

الفرع الثالث: مفهوم الأنثروبولوجيا

أما علم الأنثروبولوجيا، فهو عبارة عن دراسة ميتا وصفية وتحليلية تهتم بالمقارنة بين الشعوب والإثنيات والأعراق، و التركيز على مواضيع أنثروبولوجية محددة. وتعرفها مارغريت ميد بطريقة إجرائية: "نحن نصف الخصائص الإنسانية البيولوجية والثقافية للنوع البشري عبر الزمان في سائر الأماكن. ونحلل الصفات البيولوجية والثقافية المحلية كأنساق مترابطة ومتغيرة، وذلك عن طريق نماذج ومقاييس ومناهج متطورة، كما نهتم بوصف النظم الاجتماعية والتكنولوجية وتحليلها، ونعنى أيضا ببحث الإدراك العقلي للإنسان وابتكاراته ومعتقداته ووسائل اتصالاته وبصفة عامة- فنحن الأنثروبولوجيين- نسعى لربط نتائج دراساتنا وتفسيرها في إطار نظريات التطور، أو مفهوم الوحدة النفسية المشتركة بين البشر.

167 - مصطفى تيلوين: **مدخل عام في الأنثروبولوجيا**، منشورات الاختلاف، الجزائر، الجزائر؛ دار الفارابي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص: 119-121.

إن التخصصات الأنثروبولوجية التي قد تتضارب مع بعضها هي في ذاتها مبعث الحركة والتطور في هذا العلم الجديد، وهي التي تثير الانتباه، وتعمل على الإبداع والتجديد، هذا وتجدر الإشارة إلى أن جزءا لا بأس به من عمل الأنثروبولوجيين يوجه نحو القضايا العملية في مجالات الصحة والإدارة والتنمية الاقتصادية ومجالات الحياة الأخرى.¹⁶⁸

ويعني هذا أن الأنثروبولوجيا هي دراسة الإنسان على أساس أنه كائن بيو ثقافي. ومن هنا، " يستخدم الأمريكيون مصطلح الأنثروبولوجيا الفيزيائية للإشارة إلى دراسة الجانب العضوي أو الحيوي للإنسان، بينما يستخدمون مصطلح الأنثروبولوجيا الثقافية ليعني مجموع التخصصات التي تدرس النواحي الاجتماعية والثقافية لحياة الإنسان، تدخل في ذلك الدراسات التي تتعلق بحياة الإنسان القديم (أو حضارات ما قبل التاريخ)، والتي يشار إليها بعلم الأركيولوجيا، وتتناول الأنثروبولوجيا الثقافية كذلك دراسة لغات الشعوب البدائية واللهجات المحلية، والتأثيرات المتبادلة بين اللغة والثقافة بصفة عامة، وذلك في إطار ما يعرف بعلم اللغويات.¹⁶⁹

ويعني هذا أن الأنثروبولوجيا تدرس الإنسان في طابعه العضوي أو الفيزيقي (التشريحي، والفيزيولوجي، والمورفولوجي، والتطوري)، والثقافي (النواحي الاجتماعية، والدينية، والجغرافية، والنفسية...).

وتلتقي الأنثروبولوجيا مع الإثنوغرافيا والإثنولوجيا في دراسة ثلاثة عناصر أساسية هي: الكائن الإنساني، والمجتمع، والثقافة.

وقد انتشرت الدراسات الأنثروبولوجية في المنظومة الأنجلوسكسونية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل كبير، واتخذت بعدا ثقافيا. ولم تدخل فرنسا غمار هذا العلم إلا مع مجموعة من الأعلام، أمثال: كلود ليفي شتروس، وجورج دوميزيل، ومارسيل موس... وقد اتخذت أعمال الأنثروبولوجيين الفرنسيين طابعا استعماريًا.

168 - عدنان أحمد مسلم: نفسه، ص: 53-54.

169 - عدنان أحمد مسلم: نفسه، ص: 54-55.

المطلب الثاني: الإثنوغرافيا والتربية

تهتم المقاربة الإثنوغرافية بدراسة المدرسة والجماعة على المستوى المحلي، ودراسة المؤسسة والفصل الدراسي في ضوء المجتمع المصغر، وتمثل الملاحظة والمعايشة وطرائق البحث الميداني، واستعمال الكاميرا والمقابلة بشتى أنواعها، والتركيز على الوحدات الصغرى المكونة للفصل الدراسي، مثل: المتعلم، والمعلم، إلخ... لاستكشاف الجوانب الاجتماعية المخفية¹⁷⁰.

المطلب الثالث: الأنثروبولوجيا والتربية

يقصد بأنثروبولوجيا التربية ذلك الفعل الذي نمارسه على الآخر من أجل تكوينه وتنشئته وتربيته وتهذيبه وتخليقه وإعداده للمستقبل. أي: ذلك الفعل الإنساني الهادف والمثمر الذي يكون الهدف منه هو تأهيل الآخر وتزويده بمجموعة من المعارف والموارد والمهارات والإمكانات والمؤهلات المعرفية، والقيم والميول الوجدانية، والممارسات السلوكية والحسية - الحركية. وبتعبير آخر، هو إخراج الإنسان من طبيعته البيولوجية إلى طبيعة ثقافية بفعل التربية والتعليم.

ويعد إميل دوركايم المؤسس الفعلي للأنثروبولوجيا التربوية بين عام 1922 و1925م، وقد ربط مهمة التعليم بعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية. ومن ثم، فهدف المدرسة أو التربية هو الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه وترابطه العضوي. وقد ازدهرت الأنثروبولوجيا التربوية كثيرا في سنوات الستين والسبعين في فرنسا والدول الأنجلوسكسونية. فانتقلت هذه الأنثروبولوجيا من سؤال التكيف والتطبيع

¹⁷⁰-Sirota.R : (Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe), in : **sociologie de l'éducation** (dix ans de recherches), L'Harmattan, 1990, pp : 180-181.

والتنشئة الاجتماعية إلى سؤال الفشل الدراسي واللامساواة التعليمية مع بيير بورديو، وكلود باسرون، وإستابليت، وكولان، وبودلو، وبرنشتاين، ورايمون بودون... لينتقل السؤال ، بعد ذلك، إلى ماهو بيداغوجي وديديكتيكي ، بالتركيز على المناهج والبرامج والمقررات الدراسية، وتحليل المحتويات والطرائق البيداغوجية، ودراسة الوسائل الديديكتيكية، ورصد طبيعة التواصل والتفاعل داخل القسم، والتنقيب في ثقافة المتعلمين، ورصد العلاقة بين المعلم والمتعلم.

أما في سنوات الألفية الثالثة، فقداهتمت هذه الأنثروبولوجيا بسؤال الكفاءات والقدرات التأهيلية لدى المتعلم، ودراسة مجموعة من الظواهر التربوية، مثل: العنف، والشغب، والهدر المدرسي، والبطالة...

ومن أهم الأنثروبولوجيين التربويين نذكر-على سبيل المثال- العالمتين الأمريكيتين: مرغريت ميد (Margaret mead) وبينيديكت روث فولتون (Benedict Ruth Fulton)...

المبحث السادس: المقاربة الإثنومنهجية

يمكن الحديث - سوسيولوجيا- عن ثلاث نظريات كبرى: النظرية الوضعية، والنظرية الوظيفية، والنظرية الإثنومنهجية. وإذا كانت النظرية الأولى تركز على البناء الاجتماعي بما له من دور مؤثر في الفرد، وإذا كانت النظرية الثانية تعنى بدراسة الأنساق الوظيفية، فإن النظرية الثالثة تهتم بالفاعل باعتباره وحدة للتحليل السوسيولوجي، ولكونه أيضا كائنا فرديا يتمتع بالحرية في اختيار أسلوب فعله، بعيدا عن ضغوط القهر الاجتماعي، وسياسة الإلزام والإكراه والقسر، وبعيدا كذلك عن الحتميات المجتمعية والمؤثرات الخارجية. ويعني هذا أن الإثنومنهجية تدرس الواقع الروتيني اليومي، ومدى ارتباط هذا الواقع بذاتية الفاعل، وإيجابية دوره، وعقلانية فعله، مع التركيز على دور اللغة في تنظيم المجتمع على مستوى التواصل والتفاعل الرمزي، ونحت مصطلحات خاصة بعيدا عن المصطلحات التي استعملت في النظريتين: الوضعية والوظيفية. أضف

إلى ذلك أنها تركز على مرونة البناء الاجتماعي، والاستعانة بالمناهج الكيفية.

المطلب الأول: مفهوم الإثنوميتودولوجيا

يتكون مصطلح الإثنوميتودولوجيا (L'ethnométhodologie) من كلمتين : الإثنو (ethno)، وميتودولوجيا (méthodologie)، فكلمة الإثنو تعني الشعب، أو القبيلة، أو الناس، أو السلالة، ومنها كلمة الإثنولوجيا (Ethnologie) دراسة الشعوب القديمة أو البدائية. أما الميتودولوجيا، فتعني المنهجية أو طريقة البحث.

وقد صاغ هارولد غارفينكل (Harold Garfinkel) هذا المصطلح ليشير إلى " نظرية تهتم بدراسة الطرائق والمناهج التي يנהجها الأفراد في الواقع الفعلي لخلق أنماط سلوكية عقلانية تمكنهم من التفاعل والتعايش في معترك الحياة. هذه الطرائق مستمدة من المعرفة والفهم الشائع في المجتمع، وليس من التراث والمناهج العلمية المنظمة التي يحددها العلماء الاجتماعيون".¹⁷¹

ويعني هذا " أن الدراسات الإثنوميتودولوجية تحلل أنشطة الحياة اليومية تحليلًا يكشف عن المعنى الكامن خلف هذه الأنشطة ، وتحاول أن تسجل هذه الأنشطة وتجعلها مرئية ومنطقية وصالحة لكل الأغراض العلمية، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرائق التي يسلكها أعضاء المجتمع خلال حياتهم اليومية لتكوين نوع من الألفة بالأحداث والوقائع".¹⁷²

ويعني هذا أن الإثنومنهجية تتعامل مع الأفعال الواقعية اليومية العادية التي تتكرر بشكل مستمر، برصد مختلف المعاني التي تتضمنها تلك الأفعال، وتبيان الطرائق التي يسلكها الفرد في التعامل مع تلك الظواهر المجتمعية اليومية. ومن ثم، يهتم هذا التصور النظري بالإنسان ومحنه ومشاكله،

¹⁷¹ - زينب شاهين: الإثنوميتودولوجيا: رؤية جديدة لدراسة المجتمع، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، مصر، طبعة 1987م، ص: 76.

¹⁷² - إبراهيم لطفي طلعت و وكمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، مصر، طبعة 1999م، ص: 145-147.

بعيدا عن العلوم الوضعية والتجريبية ، متأثرا في ذلك بالفلسفة
الفيثومينولوجية (الظاهراتية) كما عند هوسرل وشوتز...
وفيما يخص التربية- مثلا- " إذا كانت المقاربات السابقة تتناول الوقائع
التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة - مثلا- بين
عدم المساواة والكفاءات المدرسية حسب الجنس والمستوى الاجتماعي،
معتبرة أن هذه العوامل كفيلة بتفسير عدم المساواة، فإن الدراسات
الإثنومنهجية في التربية، على العكس، تقوم بوصف الممارسات التي من
خلالها يقوم الفاعلوم في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء،
مقربون... إلخ) بخلق وإنشاء وتشكيل هذه الظواهر. إنها تدرس الظاهرة
وهي تتكون وتتشكل (مثلا ظاهرة اللامساواة)، عكس علماء اجتماع إعادة
الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ويبحثون عن أسبابها.¹⁷³
إذاً، تدرس هذه النظرية الطرائق والمنهجيات التي يسلكها الأفراد في القيام
بأفعالهم في الواقع اليومي الطبيعي، بفهم مختلف الإجراءات العملية
والخطط والمنهجيات المتبعة من قبل الفاعلين في إنجاز أنشطتهم اليومية ،
بهدف فهم تلك الإجراءات وتوضيحها وتدقيقها، وجعلها أكثر وضوحا
وجلاء وبروزا.

المطلب الثاني: السياق التاريخي

ظهرت الإثنومنهجية مع السوسيولوجي الأمريكي هارولد
كارفينكل (Harold Garfinkel) (1717-2011م). وقد انتشرت نظريته
في الدول الأنجلوسكسونية ما بين الستينيات والسبعينيات من القرن
الماضي. ولم تعرف نظريته في فرنسا إلا في سنوات الثمانين . ومن أهم
كتبه (دراسات في الإثنومنهجية) الذي صدر سنة 1967م¹⁷⁴. وينطلق
الكتاب من الميكروسوسيولوجيا ذات الطابع التفاعلي، مع الاستعانة
بالفيثومينولوجيا الاجتماعية كما عند ألفرد شوتز (Alfred Schütz).

¹⁷³ - خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، ص: 34.

¹⁷⁴-Harold Garfinkel: **Studies in Ethnomethodology**, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1967 (trad. fr., Paris, PUF, 2007)

وتتبنى هذه النظرية على أربعة مرجعيات نظرية هي: الفينومونولوجيا، ونظرية الفعل لدى برسونز، والتفاعلية الرمزية، واللسانيات المعاصرة.

المطلب الثالث: مقومات النظرية

يرتكز هذا التصور السوسيولوجي على مجموعة من المسلمات هي:

① دراسة الواقع الروتيني العادي واليومي. أي: دراسة الفعل الاجتماعي الصادر عن الفاعل في الأمكنة العامة، أو أماكن العمل، أو في الأماكن التي يشبع فيها الأفراد حاجياتهم الاجتماعية اليومية التي تقع بشكل تكراري رتيب ويومي، و"تشغل اهتمام الناس في الشؤون العامة والخاصة، وتعكس تصرفهم العملي لا الفكري، بالذي يمكن ملاحظته وتسجيله. ويتضح مما سبق، أن الأفعال الظرفية والطارئة والعابرة لاتمثل اهتمام هذا الاتجاه لأنها لاتمثل فعلا اجتماعيا مستمرا في الحدوث، يمكن بواسطته التوصل إلى معرفة معايير ضبطه ومقوماته القيمة. ومن هنا يمكن القول: إن هذا الاتجاه يعتمد على مستويات التحليل السوسيولوجي الصغرى.¹⁷⁵"

ويعني هذا أن النظرية ترتبط بالواقع العادي اليومي الذي تتكرر فيه أفعال الأفراد ذات المعنى والمقصدية الاجتماعية.

② ذاتية الواقع الاجتماعي: بمعنى أن الواقع الاجتماعي مرتبط بالفاعل أو الذات الفردية التي تعبر عنه بواسطة الكلمات والعواطف والإشارات، ضمن تجارب ذاتية وإنسانية غير خاضعة للتشبيء الموضوعي.

③ إيجابية الفاعل الاجتماعي: إذا كانت الوظيفية والوضعية تعتبران الإنسان نتاج المجتمع وجبرياته وحتمياته، وأنه كائن سلمي لادور له في تغيير المجتمع، فإن النظرية الإثنومنهجية ترى أن الإنسان كائن إيجابي له دور كبير في تحريك المجتمع وتغييره.

④ عقلانية الفعل الاجتماعي: ويعني هذا أن الفعل الاجتماعي فعل عاقل وهادف، يخضع لمنهجية أو خطة أو طريقة واضحة، والتحكم في الأفعال

¹⁷⁵ - وسيلة خزار: نفسه، ص: 234.

وردود الأفعال وفهمها جيدا، والوعي بمدى خطورة كل فعل ينتهك معايير الآداب والتفاهم المشترك. " وهذا يعني أن كل موقف تفاعلي له منطق، إذا نظرنا إليه من وجهة نظر الفاعل نفسه أو مجموعة الفاعلين الداخليين فيه، بحيث يتضح منطق الموقف في إدراك الفاعل له وتحديدته وتقييمه، وهنا تختفي التمييزات المزعومة بين الأفعال المنطقية وغير المنطقية، الرشيدة وغير الرشيدة، العقلانية وغير العقلانية.¹⁷⁶"

وبتعبير آخر، تدرس هذه النظرية الأفعال العاقلة والهادفة التي تحمل مضمونا اجتماعيا، ضمن واقع سياقي تفاعلي.

⑤ دور اللغة في تنظيم المجتمع: اهتم هذا الاتجاه بتحليل المحادثات والتفاعلات الاجتماعية الرمزية، بالتركيز على حديث الأفراد، وطريقة حديثهم، والفضاءات التي يتحدثون فيها. وهذا كله يشكل واقع الفعل الاجتماعي. ومن ثم، التركيز على التواصل اللغوي وغير اللغوي، الصريح أو الضمني الذي يكون بين الأفراد، والقواعد المشتركة التي تتحكم في هذا التواصل التفاعلي والرمزي.

⑥ واقعية المصطلحات العلمية: ويعني هذا أنه من الضروري توظيف المصطلحات نفسها التي يستخدمها الأفراد في أثناء تفاعلهم في المجتمع، بالابتعاد قدر الإمكان عن المصطلحات السوسيولوجية العلمية التي يوظفها الأخصائيون في مجال السوسيولوجيا. أي: ثمة ما يسمى بالتعبيرات الدالة والتعبيرات الموضوعية. لذا، على الباحثين، في مجال علم الاجتماع، أن يستخدموا التعبيرات الدالة المرتبطة بالحياة اليومية، وبسياق الفعل الاجتماعي العادي واليومي للأفراد الفاعلين. في حين، ترتبط التعبيرات الموضوعية بالعلوم والمعارف العلمية التي تصف الظواهر والأنشطة العلمية.

⑦ مرونة البناء الاجتماعي: ليس هناك بناء مجتمعي ثابت، أو نسق يتخذ صورة دائمة بشكل مستقر، بل البناء الاجتماعي يخضع للأفراد، ويتغير بتغيرهم، وبتغير الزمان والمكان. ويعني هذا أن الأنساق الاجتماعية الفردية أنساق مرنة بمرونة الظروف الاجتماعية التي تحيط بهم.

¹⁷⁶ - إرفنج زايلتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة: محمود عودة وإبراهيم عثمان، منشورات ذات السلاسل، الكويت، طبعة 1989م، ص: 306.

⑧ الاعتماد على المناهج الكيفية: لا يعتمد هذا التصور السوسيولوجي على المناهج الكمية التي تستخدم الإحصاء الرياضي كما هو حال الوظيفيين والوضعيين والتجريبيين، بل يدرسون الفرد في ضوء مقاربات كيفية وتفهمية. لأن العواطف الإنسانية لا يمكن إخضاعها للتكميم الرياضي، بل المعيشة أصلح منهج لدراسة هذه الظواهر الاجتماعية الفردية اليومية، وأحسن الطرائق المستخدمة في ذلك ليصبح الفعل الفردي فعلا عقلاانيا هادفا وراشدا.

المطلب الرابع: المفاهيم الإجرائية

أما عن المفاهيم الإجرائية والمصطلحات التي يستخدمها هذا التيار في أبحاثه السوسيولوجية، فهناك مصطلح الإثنوميتودولوجيا الذي يعني عند غاريفنكل ما يلي: "إن الدراسات الإثنوميتودولوجية تحلل أنشطة الحياة اليومية تحليلًا يكشف عن المعنى الكامن خلف هذه الأنشطة، وتحاول أن تسجل هذه الأنشطة، وتجعلها مرئية وصالحة لكل الأغراض العلمية، وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الطرائق التي يسلكها أعضاء المجتمع خلال حياتهم اليومية لتكوين نوع من الألفة بالأحداث والوقائع"¹⁷⁷.

وهناك مفهوم عالم الحياة اليومية الذي يقول عنه غاريفنكل: "انظر حولك، وفي كل مكان، فسوف تجد أشخاصا عاديين يمارسون حياتهم بمختلف أوجه النشاط، وهذه القدرة على الدخول في صلات متبادلة من خلال تلك الأنشطة، هي التي تجعل العالم الاجتماعي ممكنا، وعليك كعالم اجتماع أن تأخذ هذه الأفعال الملموسة والمألوفة لدى الجميع، وأن تفحصها لكي يتبين لك كيف تقع ولماذا؟"¹⁷⁸

¹⁷⁷- إبراهيم لطفي طلعت و وكمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ص: 145-147.

¹⁷⁸- محمد محمد علي: المفكرون الاجتماعيون: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، طبعة 1983م، ص: 414.

وهكذا، دخل هذا التيار السوسيولوجي إلى المؤسسات الرسمية لإدراك التفاعلات الاجتماعية بين العاملين، ودخل كذلك إلى المنازل للتعرف إلى النسيج العلائقي الذي يجمع بين أفراد الأسرة، وإلى المحاكم ومراكز الشرطة والمدارس والعيادات الطبية بغية رصد مختلف الأنشطة التي يمارسها الأفراد في الواقع.

وهناك مصطلح آخر يسمى بالفعل المنعكس ، ويشير إلى " أن الكثير من أنماط التفاعل التي تحدث بين أعضاء المجتمع تهدف إلى المحافظة على رؤية معينة للحقيقة الاجتماعية التي قاموا بتشكيلها في مواقف محددة. ونجد أن الكثير من أنماط التفاعل بين أعضاء المجتمع تعتبر أفعالاً منعكسة، فالكلمات والإشارات والإيماءات التي نستخدمها أثناء عملية التفاعل، تهدف إلى المحافظة على رؤية معينة للحقيقة الاجتماعية، وتستخدم في تشكيل وتفسير وإعطاء المعاني للعالم الاجتماعي.¹⁷⁹

وهناك مفهوم البيئة المرتبطة بالمعنى. ويعني هذا أن التفاعل أو التواصل بين الأفراد داخل بيئة مجتمعية معينة مرتبطة بدلالات معينة أو بمواقف سياقية معينة ومحددة.

أما مفهوم العقلانية ، فيبرز أن الأفراد يتصرفون ويؤدون أفعالهم وفق منهجية عقلانية، أو خطة واضحة المعالم ومرسومة بدقة ، كتصنيفه بين الناس والأشياء، وعندما يزن الأمور بحكمة وعقلانية، وعندما يبحث عن الوسائل لتحقيق أهدافه وغاياته، وعندما يقدر الوقت، وعندما يتنبأ بالأحداث، وعندما يستعمل منهجيات وخططا ما...

المطلب الخامس: التصور المنهجي

رفض غارافينكل وأتباعه استخدام المنهج الكمي، واستعمال الاستبيانات أو الاختبارات العلمية، أو أسلوب المقابلة المفتوحة، واستبدل ذلك بالملاحظة، والمنهج التوثيقي، والمنهج شبه التجريبي.

¹⁷⁹ - وسيلة خزار: نفسه، ص: 239.

ومن ثم، فهذه النظرية عبارة عن منهجية أو ممارسة تطبيقية ظهرت في مجال الإثنوغرافيا، وتشير إلى مختلف التطبيقات التي أجريت على الجماعات الخاصة انطلاقاً من أسئلة خاصة. وهناك، تخصص آخر يسمى بالإثنو طبّي (l'ethnomédecine) الذي يعنى برصد مختلف الممارسات العلاجية التي استعملت في مجال الطب. ومن ثم، ليست الإثنو منهجية منهجية خاصة، بل ميدان يهتم بالمنهجيات الإثنولوجية. ويعني هذا أن الإثنو منهجية تدرس الأنشطة الجماعية ليس من الخارج، بل من الداخل. ولهذه المنهجية علاقة وطيدة بالفينومينولوجيا، مادامت تركز على التجارب المعاشة في العالم. ويعني هذا أنها تهتم بالظواهر الإنسانية بمعاشتها وملاحظتها والتعاطف معها من الداخل. وبالتالي، تندرج هذه المنهجية السوسيولوجية ضمن العلوم الإنسانية، ولا علاقة لها بالتصورات الوضعية عند أوجست كونت أو دوركايم. وتستند إلى مجموعة من التصورات والمرجعيات المختلفة لهوسرل (Husserl)، وفيتجنشتاين (Wittgenstein)، وإرفين كوفمان (Erving Goffman)، وشوتز (Schütz)، وبار هيلل (Schütz)، ونوام شومسكي (Noam Chomsky) ...

وتتبنى هذه المنهجية على ثلاثة معايير أساسية هي: ملاحظة الواقع أو الميدان، ثم وضع حدود للموضوع الذي يحلله ويدرسه، ثم المعاشة القائمة على الحضور الفعلي داخل الميدان في الزمان والمكان قصد وصف المعنى الذي تحمله أفعال جماعة معينة.

وعادة، ما يشير البحث الإثنوغرافي " إلى دراسة الأفراد والجماعات ميدانياً عن طريق المعاشة المباشرة على مدى فترة زمنية محددة، باستخدام الملاحظة التشاركية أو المقابلة الشخصية بقصد التعرف على أنماط السلوك الاجتماعي. ويهدف البحث الإثنوغرافي إلى اكتشاف المعاني الكامنة وراء الفعل الاجتماعي عن طريق انخراط الباحث المباشر بالتفاعلات التي يتكون منها الواقع الاجتماعي للجماعة المدروسة. وقد تمتد الفترة التي يعايش فيها العالم الاجتماعي جماعة أو مؤسسة أو مجتمعا محليا ما إلى عدة أشهر، وربما إلى سنوات لملاحظة الأنشطة اليومية والأحداث، وإيجاد تفسيرات لما يتخذ من قرارات أو ما

يصدر عن الجماعات من أفعال وتصرفات. وربما تنطوي البحوث الإثنوغرافية على بعض المخاطر، سواء ما ينجم منها عن البيئة الطبيعية مثل المناطق الجبلية أو الصحراوية أو النائية، أو عن سياقات اجتماعية معينة مثل معيشة الفئات المنحرفة أو المشتبه بانخراطها في نشاطات جرمية.

وتقدم الإثنوغرافيات الناجحة ثروة من المعلومات والبيانات حول الحياة الاجتماعية، وتتفوق في هذا المجال على أساليب البحث الأخرى. فهي تدرس الجماعة البشرية من الداخل، ومن ثم تستطيع تقديم نظرة ثاقبة على أنشطتها ومقاصد الأفعال والقرارات التي تتخذها. كما يمكن هذا النوع من الدراسات أن يراقب ويدون ويحلل السيرورة/ العملية الاجتماعية التي تتم فصل وتتقاطع مع الوضع الاجتماعي المدروس. ويشار إلى البحوث الإثنوغرافية عادة بوصفها واحدة من أنواع الدراسات النوعية (الكيفية)، لأنها تعنى في المقام الأول بالفهم الذاتي للظاهرة أكثر مما تهتم بالبيانات الإحصائية الرقمية. كما أن البحث الإثنوغرافي يعطي الباحث قدرا واسعا من الحرية والمرونة والقدرة على التكيف مع الظروف والأوضاع الطارئة. وأخذ زمام المبادرة لتوجيه الدراسة لمتابعة البحث وفق التطورات المستجدة. غير أن للعمل الإثنوغرافي الميداني حدودا تقيده، ومخاطر منهجية قد تؤثر في ما يتوصل إليه من تحليلات ونتائج. فإن مجاله يقتصر على دراسة مجموعات صغيرة وقليلة من الجماعات. كما أن العمل نفسه يعتمد، إلى حد بعيد، على مهارة الباحث المهنية، وقدرته على كسب ثقة أفراد الجماعة. وقد يقع الباحث، من ناحية أخرى، تحت تأثير التصاقه وتعايشه ومشاركته الوجدانية للجماعة إلى حد يضيع معه منظوره المنهجي العلمي في دراسة الظاهرة باعتباره مراقبا موضوعيا محايدا.¹⁸⁰

وعليه، فالمنهج الإثنوميتودولوجي له علاقة وثيقة ووطيدة بنظرية التفاعل الرمزي، وبالتصورات الفيبيرية. ومن ثم، فهو يعنى " بدراسة الكلام والمحادثة العادية بين الناس؛ ويختص هذا المنهج الذي وضع أصوله

180 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 681.

هارولد غارفنكل¹⁸¹ بتحليل الطرائق التي نفسر بها ما يعنيه الآخرون بأقوالهم وأفعالهم، ويتسم الكلام اليومي بدرجة عالية من التعقيد، ويرتكز، في جوهره، على مجموعة من التفاهات المشتركة بين من يتبادلون الحديث. وعندما تنتهك القواعد غير المعلنة للمحادثة، بصورة مقصودة أو غير مقصودة، فإن الناس يحسون بالانزعاج وبعدهم الأمان.¹⁸²

إذاً، تحاول الإثنومنهجية أن توضح وتفهم كيف يفهم الناس ما يقوله الآخرون، ويفعلونه في أثناء اجتماعهم اليومي. وتستند هذه النظرية إلى المنهجيات الإثنوغرافية التي يستخدمها البشر في التواصل والتبادل الدال والهادف. ومن ثم، تدرس هذه النظرية كل خطاب تواصل لغوي وغير لغوي. أي: نحن، في حياتنا اليومية العادية، نتواصل بالرموز والإشارات والعلامات البصرية والسمعية. وفي الوقت نفسه، نتواصل باللغة كثيرًا. ومن ثم، فاللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز، وقد اهتمت بها اللسانيات الاجتماعية، والنظرية التفاعلية الرمزية مع إرفينغ غوفمان، والمنهجية الإثنوميتودولوجية مع غارفينكل. ومن ثم، تفترض محادثتنا اليومية تفاهات مشتركة بين الناس. بيد أن انتهاك أعراف هذه التفاهات ينتج عنها عواقب وخيمة، كإحساس بالخطر وعدم الأمان. "إننا نكون أكثر ارتياحًا عندما يلتزم الآخرون بالقواعد الخفية المضمرة المستقرة في تواصلنا الكلامي العابر مع الآخرين، وقد نصاب بالارتباك عن هذه الأصول. وفي الأغلبية الغالبة من محادثتنا اليومية نحرص على اكتشاف المؤشرات التي تبدر عن الآخرين للدلالة على مقاصدهم من عملية التفاعل مثل الإيماءات، ولحظات التأيي أو التوقف. ويفضي هذا الوعي المشترك المتبادل إلى تيسير عملية التفاعل أو فتحها أو إغلاقها، وإلى إضفاء صفة التعاون أو عدمه على كل واحد من الأطراف المعنية."¹⁸³

ومن هنا، فالإثنومنهجية عبارة عن تيار سوسيولوجي يصف الواقعية الاجتماعية، ويفهمها انطلاقًا من تطبيقات عفوية وممارسات عادية للحياة

¹⁸¹- Garfinkel Harold: Studies in Ethnomethodology, Oxford, Blackwell, 1984.

¹⁸²- أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 181.

¹⁸³- أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 165.

اليومية. أي: تدرس هذه النظرية كل ماهو عفوي وعادي في الحياة اليومية فهما وتأويلا ومعيشة. ومن هنا، يركز التيار على دراسة مختلف الأنشطة الصادرة عن الأفراد في حياتهم العادية، باعتبارها ممارسات تطبيقية هادفة وواقعية وعاقلة وواعية وملاحظة.

المطلب السادس: تقويم النظرية

هناك مجموعة من الانتقادات التي وجهت للتيار الإثنومنهجي منها أنه تيار محافظ لا يعنى بالمشاكل الاجتماعية والسياسية العويصة والمعقدة، ولا يعطي الحلول لمختلف أنماط الصراع والتوترات التي يعرفها المجتمع. و" يكمن الطابع المحافظ للاتجاه الإثنوميتودولوجي في كونه لا يملك تصورا نظريا عن المجتمع، ولا رؤية معينة اتجاه العالم الاجتماعي، وهو ما يتماشى مع ما عبر عنه غارفينكل صراحة من أن " البحوث الإثنوميتودولوجية ليست موجهة نحو تصحيحات معينة، كما أنها لا تقدم حولا لمشكلات اجتماعية، ولا تشغل بالها بمناقشات إنسانية أو جدال نظري، فلاقيمة للنظريات التي تخدم مصالح معينة ولا تعبر عن الواقع"¹⁸⁴

يضاف، إلى ما سبق قوله، تركيز هذا الاتجاه على دراسة مواقف الحياة اليومية، متجاهلا البناء الاجتماعي والتغيرات التي قد يتعرض لها هذا البناء، ما يعني عزوفه عن دراسة القضايا الأساسية للمجتمع والمتمثلة في الصراع والتغير الاجتماعي والتحليل التاريخي والاقتصادي للبناء الاجتماعي. وعلى الرغم من اهتمام اصحاب هذا الاتجاه بدراسة التغير الاجتماعي على مستوى الوحدات الصغرى، إلا أننا نجدهم يدعون إلى تغيير الذات بدلا من تغيير البناء الاجتماعي، بدعوى أن أعضاء المجتمع هم الذين يشكلون الواقع أو الحقيقة الاجتماعية، ما يؤكد الطابع المحافظ لهذا الاتجاه."¹⁸⁵

184 - وسيلة خزار: نفسه، ص: 242-243.

185 - وسيلة خزار: نفسه، ص: 242-243.

ويتميز هذا الاتجاه بعدم ثورتيه مقارنة بالمقاربة الصراعية ؛ لأنه يبدأ بالوعي الفردي. وهذا يتناقض مع التوجه الماركسي الذي يعطي أهمية كبرى للفئة أو الطبقة الاجتماعية القادرة على تغيير واقعها. في حين، يعنى الاتجاه الإثنومنهجي بأهمية الفرد في بناء مستقبله وواقعه. ومن ثم، فهو حر ومسؤول عن أفعاله. بينما يرى التوجه الماركسي أن الإنسان أو الفرد نتاج للمجتمع. كما ينفصل عن النظريات الكلاسيكية باهتمامه بما هو حياتي يومي، وبسلوك الفرد مقابل الاهتمام ببنية المجتمع التي تتحكم في الأفراد، وتشكل وعيهم وتصرفاتهم. كما يهتم الاتجاه الإثنومنهجي بعناصر النظام العام، والاهتمام بالقيم والمعايير الضابطة للسلوك.

إذاً، تبعد هذه النظرية ما هو سياسي واجتماعي، وفي مجال سوسيولوجيا التربية، " تقتصر على دراسة تفاعلات الفاعلين، معتمدة فقط على التحليل المصغر مما يجعلها علم اجتماع بدون مجتمع. والواقع - كما يقول كولون (Coulon)¹⁸⁶، إن الإثنومنهجية لا تنفي وجود البنية الاجتماعية ولا تحصر دراستها في مستوى تفاعلات الفاعلين المدرسين، وإنما تركز على عدم دراسة البنية معزولة عن الأنشطة التي تساهم في بناء البنية. إنها تبين كيف أن الوقائع التربوية الموضوعية تنبثق عن الأنشطة. إنها تكشف وتعري الإجراءات التي بواسطتها يخفي المجتمع عن أفراده أنشطة التنظيم، ويقودهم للاعتراف بها كأشياء محددة ومستقلة. إنها فتحت العلبة السوداء للمدرسة، وجعلت الكل يرى كيف تتكون اللامساواة.¹⁸⁷

بيد أن إيجابيات هذا المنهج أنه يتعمق في بحوثه بغية استجلاء ما هو خفي ومضمر في الفعل الإنساني، وكشف المعلومات العميقة عبر المشاركة والمعايشة من الصعب الوصول إليها بالطرائق الكمية التقليدية، مع استغلال الوثائق والملاحظة التفهيمية في سبر حقائق الظاهرة الواقعية اليومية. وبهذا، يكون هذا المنهج قد استفاد من الظاهراتية، في تناول الإنسان والدفاع عنه في كليته العامة التي تتفاعل فيها الذات مع الموضوع.

¹⁸⁶- Coulon .A: Ethnométhodologie et education, In Sociologie de l'éducation (dix ans de recherche.L'Harmattan, p : 236.

¹⁸⁷ - خالد المير وآخرون: نفسه، ص: 34-35.

وخلاصة القول، يتبين لنا أن الإثنومنهجية أو الإثنوميتودولوجية نظرية أو مقارنة سوسيولوجية تهتم " بالإجراءات التي تشكل التفكير الاجتماعي العملي. وبناء على هذا التعريف، فهي لا تهتم بدراسة الأسباب أو العوامل المحددة لظاهرة ما، كظاهرة عدم المساواة مثلاً، وإنما تهتم بدراسة المعنى الذي ينتجه الفاعلون وهم في وضعية تفاعل. إن هذا الانقلاب الإبستمولوجي يستمد أصوله من علم الاجتماع التفهمي ومن الظاهرانية¹⁸⁸."

ومن أهدافها الأساسية رصد أفعال الإنسان في الحياة اليومية العادية، على أساس أن تكون تلك الأفعال دائمة ومستمرة ومتكررة بهدف استجلاء دلالاتها ومعانيها وتأويلها، والبحث عن مختلف الطرائق التي يسلكها الفرد في أداء أفعاله في تماثل تام مع الواقع أو المجتمع. ومن ثم، تنبني هذه النظرية على المنهجية الكيفية القائمة على المعاشة الإثنوغرافية، وتمثل منهجية الفهم في دراسة الأفعال وتفسيرها وتأويلها.

المبحث السابع: المقاربة الثقافية

تري المقاربة الثقافية أن العامل الثقافي وعوامل أخرى تكون سببا في التفاوت التربوي بين المتعلمين في ما يخص الحصول على العمل. فإذا كان أبناء السود مرتبطين بمناطق مهنية وصناعية محددة لمزاولة عملهم، فإن أبناء البيض يمكن لهم أن يعملوا في مناطق متعددة ومختلفة؛ لأنهم قادرون على التكيف مع جميع البيئات، مادامت ثقافتها واحدة ومشاركة. ومن هنا، يقوم البعد الثقافي بتحديد مصير التلميذ أو الطالب. وفي هذا الصدد، يقول غيدنز: " قام بول ويليس¹⁸⁹ (Willis) وآخرون بسلسلة من الدراسات البحثية والميدانية المثيرة حول ظاهرة إعادة إنتاج الثقافة في الجانب التربوي. والسؤال الرئيسي الذي تصدت هذه المجموعة من المحللين لدراسته هو، ببساطة: كيف يتحدد المسار الحياتي لأبناء الطبقة

188 - خالد المير وآخرون: أهمية سوسيولوجيا التربية، ص: 34.

189-Paul Willis: Learning to labour: How working class Kids get working class Jobs, Saxon House.1977.

العاملة بحيث يجدون أنفسهم آخر الأمر في مجالات عملية تشبه تلك التي كان يعمل فيها آبائهم؟ فمن الاعتقادات الشائعة أن أطفال الشرائح الدنيا والأقليات في الهرم الاجتماعي يتعرضون خلال المراحل الدراسية الأولى لبيئة تشعرهم بأن ثمة حدودا لا يمكنهم تجاوزها في حياتهم العملية والمهنية في المستقبل. وبعبارة أخرى، فإن التربية المدرسية تجعلهم يحسون بعقدة النقص منذ الصغر، وتدفعهم إلى المجالات المهنية التي لاتعزز من مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية.

ويرى ويليس أن مثل هذه التفسيرات الشائعة لاتتطابق الواقع الفعلي، فالتلاميذ أو الطلاب الذين يتركون مقاعد الدراسة وهم يحملون هذا الشعور قلة قليلة. وإذا كان أحدهم يعتقد أن من يترك المدرسة أو الجامعة هو شخص غبي أو بليد لا يصلح إلا للأعمال اليدوية القليلة الأجر، فإن السبب في ذلك لا يعود إلى البيئة المدرسية نفسها بل إلى مجموعة مركبة من العوامل. ففي إحدى الدراسات التي أجريت في مجموعة من المدارس في بريطانيا، تركّز البحث على مجموعات من التلامذة البيض وأخرى من الملونين ذوي الأصول الآسيوية أو الكاريبية. وأظهرت الدراسة أن مجموعة البيض تدرك أنظمة المدرسة إدراكا تاما غير أنها تكون أكثر ميلا للمشاكسة والشغب من جماعات الملونين الذين يتصفون بدرجة أعلى من الانضباط. ويشير هؤلاء الأولاد في سوق العمل مع أن المجموعتين تنحدران من شريحة واحدة هي الطبقة العاملة. وتتجلى هذه العوامل في عدة جوانب من بينها اندفاع البيض بحماس أكثر للتقدم بطلبات العمل حتى لو كانت مواقع العمل بعيدة عن أماكن سكناهم الأصلية. وقد يعود ذلك إلى أنهم يتحركون في بيئات ثقافية مشابهة لبيئتهم الأصلية، بينما يميل الملونون إلى التمرّك في المدن والمراكز الحضرية الرئيسية.¹⁹⁰ ومن هنا، يقوم العامل الثقافي، بمعية عوامل أخرى، في تحديد مستقبل التلاميذ، ورسم مصيرهم المهني والحرفي.

المبحث الثامن: نظرية الجنوسة

190 - أنتوني غيدنز: نفسه، ص: 562.

ما زالت الوظائف والمناصب الأكاديمية المهمة من حق الذكور مقارنة بالإناث ، على الرغم من استحقاقاتهن المتميزة، وتفوق عددهن في الحياة الدراسية في السنوات الأخيرة. إلا أن أهم الامتيازات العلمية تكون من نصيب الذكور. وفي هذا السياق، يقول أنتوني جيدنز: " على الرغم من الارتفاع النسبي الذي حققته الإناث في مجال الالتحاق بالمدارس والجامعات في المجتمعات الغربية وفي بعض المجتمعات النامية، فإن المنظمات النسوية ما زالت تشير إلى التفاوت الجنوسي الواضح بين النساء والرجال على الصعيد التربوي وفي المؤسسات التعليمية بصورة خاصة. ويصدق ذلك، بصورة خاصة، على مؤسسات التعليم العالي والجامعات، إذ إن الرجال ما زالوا يستحوذون على هيئات التدريس الأكاديمية في جميع المجتمعات. وتشير دراسة أخيرة إلى أن هناك 120 أستاذة جامعية /بروفيسورة في جميع الجامعات والكليات البريطانية، وذلك يمثل 4% فقط من مجموع العاملين في قطاع التدريس الجامعي على هذا المستوى. كما تدل دراسة حديثة (The Guardian, 4 and 5 May 1999) ، على أن النساء في المناصب الأكاديمية على مختلف درجاتها يتقاضين دخلاً أقل من نظرائهن الرجال بما يتراوح بين 2000 و 4000 باوند سنوياً.¹⁹¹ " إذاً، يتباين الذكور والإناث، في المنظومة التربوية، على مستوى الحظوظ والوظائف والأجور. علاوة على ذلك، تحرم البنت ، في الدول المتخلفة والنامية والعربية، من الذهاب إلى المدرسة، وتمنع كذلك من الالتحاق بالجامعة أو التوظيف كذلك.

المبحث التاسع: نظرية موت المدرسة

يمثل هذه النظرية إيفان إيليتش (Ivan Ilitch) الذي ثار على المدرسة الليبرالية الطبقية والاستعمارية التي تركز سياسة التخلف والاستعمار، وتسهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. لذا، نادى إيفان إيليتش إلى

¹⁹¹ - أنتوني جيدنز: نفسه، ص: 562-563.

إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه) **مجتمع بدون مدرسة**(¹⁹².

فنظرية موت المدرسة - حسب كوي أفانزيني- هي في الحقيقة نظرية قد "تأثرت تأثراً كبيراً بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غربية كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحياناً إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا يستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطاً لازماً لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاماً تنادي بالقضاء عليها قضاء جذرياً، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت".¹⁹³

إذاً، تهدف نظرية موت المدرسة إلى التخلص من المدرسة الرأسمالية الاستعمارية التي تعمق الفوارق الاجتماعية واللغوية والطبقية والثقافية. ومن هنا، "يشكك إيليش بسلامة التعليم الإلزامي الشامل المطلق اليوم في أكثر أنحاء العالم. كما أنه يؤكد على الترابط بين تطور التربية من جهة والمتطلبات الاقتصادية التي تدعو إلى الانضباط والالتزام بالتراتبية الاجتماعية من جهة أخرى. ويعتقد إيليش أن مدارس اليوم تؤدي أربعة واجبات أساسية هي: تقديم الرعاية التأديبية؛ وتوزيع الناس وفق أدوار مهنية محددة؛ وتعليم القيم المهنية؛ واكتساب المهارات والمعارف المقبولة اجتماعياً. وأكثر ما يجري تعلمه في المدارس لعلاقة له بمضمون الدروس. فالمدارس تتوخى تلقين الطفل الاستهلاك السلبي. أي: القبول الطوعي الخانع بالنظام الاجتماعي القائم. ولا يجري تعليم هذه الدروس بصورة واعية ومعلنة، بل بصورة ضمنية من خلال تنظيم المدرسة وإجراءاتها. إن المنهج الدراسي الخبيء يعلم الأطفال أن دورهم في الحياة ينحصر في أن يعرفوا مكانهم ويلزموه، و يمكنوا فيه قانعين

¹⁹²- Illich, Ivan: **Deschooling Society**, Harmondsworth, Penguin, 1973.

¹⁹³ - غي أفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م، صص: 456-457.

مستكينين. ويدعو إيتش إلى مجتمع بدون مدرسة. فالتعليم الإلزامي اكتشاف حديث، وليس ثمة ما يدعو إلى اعتباره أمراً حتمياً لامناص منه. وحيث إن المدارس لا تشجع على إقامة المساواة، ولا تحفز طاقات الفرد الإبداعية، فإن من الممكن الاستغناء عنها بالشكل الحالي. ولا يقصد إيتش بذلك إزالة النظم التعليمية بأشكالها كافة. بل إن ما يرمي إليه هو ضرورة تزويد المتعلمين بما يحتاجون إليه من موارد طيلة حياتهم لاختلال مرحلتي الطفولة والمراهقة في حياتهم، وعلى نحو تقتصر فيه المعرفة على فئة من الاختصاصيين. وينبغي في هذه الحالة أن يكون للمتعلمين مجال لاختيار ما يريدون دراسته. كما يتوجب تطوير عدة أطر تربوية تتوافر فيها المعرفة في المكتبات والمختبرات وبنوك المعلومات، مع إقامة شبكات للاتصال عن المهارات التي يتمتع بها مختلف الأفراد. كما يستلزم ذلك توزيع كوبونات مجانية يتمكن بواسطتها الطلاب من الانتفاع من الخدمات التعليمية حيثما يشاءون.

إن المقترحات التي ي طرحها إيفان إيتش تدخل، كما يرى كثير من المحللين، في نطاق اليوتوبيا المثالية الخيالية في المدى المنظور. غير أن عدداً من الافتراضات التي طرحها إيتش في السبعينيات من القرن الماضي قد عادت إلى الظهور مرة أخرى في التسعينيات، مع بروز تقانات المعلومات والاتصالات الحديثة. ووجدت بعض هذه الآراء عن شيوع المعرفة الإنسانية سندا لها في عدد من النظريات الحديثة التي ترى أن الحواسب والإنترنت سيحدثان ثورة تخفف جوانب اللامساواة والتفاوت في التربية والتعليم في حياتنا المعاصرة.¹⁹⁴

وهكذا، تتميز نظرية إيفان إيتش بكونها نظرية خيالية لا تنسجم مع متطلبات الواقع الميداني، ولا تسير منطق العقل. ومن ثم، لا يمكن إطلاقاً بناء المجتمع الإنساني بلا مدرسة، مهما كانت طبيعتها السياسية والإيديولوجية والدينية.

وخلاصة القول، تلکم نظرة عامة ومختصرة إلى أهم المقاربات والنظريات والمدارس السوسيولوجية التي تناولت المدرسة فهما وتفسيرا وتأويلا. بيد أن مشاكل المدرسة تزداد اتساعاً وصعوبة وخطورة كلما

194 - غدنز: نفسه، ص: 560.

اتسعت القاعدة الهرمية للمتعلمين والمربين والمدرسين. وتستفحل هذه المشاكل أكثر باختلاف الأجيال والأجناس والمنظورات القيمة والإيديولوجية. وكلما ظهرت مستجدات في مجال العلوم والآداب والفنون والتقنيات والإعلاميات وتكنولوجيا الاتصال.

الفصل الخامس:

سوسيولوجيا المدرسة المغربية

المبحث الأول: تطور المدرسة المغربية

لا يمكن فهم سوسيولوجيا المدرسة المغربية إلا إذا تتبعنا مسارها التاريخي من البداية حتى يومنا هذا، بالتوقف عند المحطات التالية:

المطلب الأول: مرحلة المدارس العتيقة

من المعروف أن الإسلام قد أولى عناية كبرى للتربية، وحث الفرد على التعلم والإقبال على طلب العلم، لا في مرحلة طفولته فحسب، بل في كل أطوار حياته، عملا بقول الرسول عليه السلام "اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد".¹⁹⁵

ومنذ بداية الاسلام، كانت المساجد عبارة عن مدارس للتربية والتعليم، وقد عرفت نشاطا تربويا هاما. وقد اهتم معظم الخلفاء والحكام، خلال التاريخ الإسلامي، بشؤون التربية والتعليم وقضايا الفكر والمعرفة، فأنشأوا مدارس ومعاهد للتربية في مختلف المستويات، وفتحوا مكتبات وخزانات للكتب والمراجع النفسية، وشجعوا البحث العلمي ماديا ومعنويا. وكان من ثمرات ذلك أن ظهر، في الساحة الإسلامية، مفكرون وفلاسفة ضمنوا كتبهم ومصنفاتهم فصولا قيمة من الفكر التربوي والفلسفة التربوية التي لا نبالغ إذا قلنا - منذ البداية- أنها تمتاز بعمق الفهم للكائن البشري، وبنضج النظرة وشموليته لقضاياها ومشاكله؛ مما جعل جوانب منها لا تقل أهمية عن علم النفس التربوي الحديث، وعن النظريات التربوية في عصرنا الحاضر، سواء فيما يتعلق بسعة وثراء الموضوعات والنواحي التي تناولتها وغطتها بالدراسة أم بما يتصل بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، أم الطرائق والمناهج التي تتبعها لبلوغ تلك الأهداف.

وقد ارتبط التعليم المغربي، منذ الفتوحات الإسلامية الأولى إلى يومنا هذا، بالمدارس العتيقة، أو ما يسمى أيضا بالمدارس القرآنية، أو التعليم الإسلامي، أو التعليم الأصيل. وقد قامت هذه المدارس بتلقين العلوم النقلية، كالعلوم الشرعية والعلوم اللغوية والمعارف الأدبية. فضلا عن

195 - هذا الحديث مشهور، ولا يصح سندا.

العلوم العقلية والكونية. وقد ساهمت هذه المدارس في نشر الدين الإسلامي، والتعريف به في كل أرجاء المغرب، وساهمت أيضا في توفير الأطر المؤهلة والكفاءات العلمية التي تولت مهمات التدريس، والفتيا، والإمامة، والخطابة، والتوثيق العدلي، والقضاء، والحسبة، وشؤون الإدارة، والاستشارة السلطانية. كما تخرج من هذه المدارس العديد من العلماء والمفكرين والمتقنين، والكثير من الجهابذة الموسوعيين المتعمقين في كل فنون المعرفة. وقد اشتهروا في العالم الإسلامي مغربا ومشرقاً، بل تخرج منها بعض سلاطين المملكة المغربية، ومؤسسو دولها، كعبد الله بن ياسين زعيم المرابطين، وأحمد المنصور الذهبي سلطان الدولة السعيدية.

ويضاف إلى ذلك أن علماء هذه المدارس وطلبتها قد شاركوا في الجهاد ومقاومة العدو الأجنبي بكل بسالة واستماتة. وشمروا عن سواعدهم لتهديب نفوس الناشئة المغربية وتطهيرها من الشك والإلحاد وبرائن الشر والضلالة، بتأسيس مجموعة من الروابط والزوايا، كالزاوية الناصرية والزاوية الشرقاوية على سبيل التمثيل لا الحصر والتقييد.

وعمل هؤلاء العلماء كذلك على تعليم الصبيان والبنات والتلاميذ، بتأسيس الكتاتيب القرآنية والمساجد والمدارس والمعاهد لتلقين هؤلاء المتعلمين مبادئ الشريعة الإسلامية وقواعد اللغة العربية، وإقرار الدراسات الإسلامية للحفاظ على العقيدة المحمدية، وحماية اللغة العربية من العاميات واللهجات المحلية. كما ساهم هؤلاء العلماء في الحفاظ على المذهب المالكي، وتمثل التصوف السني، والدفاع عن الفكر الأشعري، والحث على احترام موثيق البيعة السلطانية.

ومن هنا، فقد قامت المدارس العتيقة بأدوار ووظائف عدة، كالدور التربوي - التعليمي، والدور الوطني، والدور القومي، والدور الأخلاقي، والدور التأطيري التنموي. وما زالت هذه المدارس العتيقة تقوم بأدوارها المعهودة إلى يومنا هذا، بل زادت الحاجة إلى هذا النوع من المدارس، بعد تراجع مستوى الطلبة في مجال العلوم الشرعية والأبحاث الدينية، وخاصة في ما يخص المواردية والتفسير وعلم التوقيات، وفهم مقاصد الحديث النبوي، وتقعيد الفقه وأصوله....

لذا، فقد سارعت الدولة المغربية، في عهدي الملكين الحسن الثاني ومحمد السادس، إلى تأسيس دار الحديث الحسنية بالرباط، وتأسيس كليتي

الشرعية بفاس وأكادير وكلية أصول الدين بتطوان، والعناية بالجوامع الإسلامية المعروفة، كجامع القرويين بفاس، وجامع ابن يوسف بمراكش، مع الترخيص للعديد من المعاهد والكتاتيب القرآنية بأداء وظيفتها التربوية والتعليمية، طبقاً للظهير الشريف 13.01 الصادر في 29 يناير 2002م. وإذا كانت ظاهرة المدارس التعليمية بالشرق قد ظهرت في القرن الخامس الهجري، إبان العصر العباسي، مع الوزير نظام الملك الذي أسس مدرسته العلمية ببغداد، وهي أول مدرسة في الشرق¹⁹⁶، فإنها تواجدت في المغرب - حسب عبد الله كنون- في القرن نفسه في عهد المرابطين مع مدرسة أجلو التي تأسست قرب تزنييت. أي: مدرسة وجاج بن زلو التي تتلمذ فيها عبد الله بن ياسين، أحد مؤسسي الدولة المرابطية. ويذهب بعض الباحثين إلى أنها ظهرت في العصر المريني في القرن السادس الهجري، كما نجد ذلك عند صاحب القرطاس الذي يرجع بداية تأسيسها إلى يعقوب المنصور الموحي الذي ينسب له بناء الكثير من المدارس في كل من أفريقيا والمغرب والأندلس.¹⁹⁷

و" مما يؤكد هذا التضارب حول تاريخ تأسيس المدرسة، أن بعض المصادر التاريخية تنفي ظهورها بالمغرب قبل القرن السابع الهجري، ويأتي محمد المنوني بدوره ليثبت تاريخ تأسيس المدارس بالمغرب في العهد الموحي، وبالضبط على عهد الخليفة المرتضى، الذي أسس مدرستي القسبة، وجامع المرتضى، وهو جامع ابن يوسف بمراكش. إلا أن المدارس كمؤسسات تعليمية، عرفت في العهد المريني ازدهارا واسعا واهتماما كبيرا من لدن السلاطين الذين أسسوا عدة مدارس في المدن المغربية، وخاصة مدينة فاس التي عرفت في هذا العهد ازدهارا ثقافيا كبيرا، فأصبحت قبلة للعلماء، ولم يقتصر مشروع بناء المدارس

¹⁹⁶ - عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م، ص: 75.

¹⁹⁷ - انظر ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.

على مدينة فاس وحدها، بل استفادت منه مدن أخرى كسلا ومكناس ومراكش وغيرها.¹⁹⁸

لكن المدارس العتيقة، ذات المنحى الشرعي، قد ظهرت في المغرب مع الفتوحات الإسلامية مع عقبة بن نافع، وحسان بن النعمان، وموسى بن نصير. وكان الهدف من هذه الفتوحات هو نشر الدين الإسلامي في المغرب والأندلس، وتفقيه الناس في العلوم الشرعية وأصول الدين و اللغة العربية. وكانت المساجد والجوامع - بطبيعة الحال- فضاءات للتوريق (الوعظ والتذكير والاستغفار والاستتابة) والتدريس والتعليم.

ويتميز المحتوى الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية، بالطابع الموسوعي، وتعدد المواد الدراسية التي كانت تجمع بين العلوم النقلية والعقلية. وتضم لائحة العلوم والمعارف التي كانت تدرس بهذه المدارس أزيد من أربعين علما، وهي "لائحة تشكلت تدريجيا، ابتداء من القرنين الثاني للهجرة، مع ظهور العلوم الشرعية الإسلامية والأدبية، ومع اقتباس علوم الحضارات السابقة. ويمكن اعتبار تلك التصانيف نوعا من المقررات الدراسية التي يمكن للطلاب أن يختاروا منها ما يشاؤون، حسب عدة اعتبارات، غير أن لائحة المواد المدروسة علميا في حلقات الدروس العامة بالمساجد أو المدارس أقل من نصف اللائحة التي تقدمها كتب تصانيف العلوم، ولا تشتمل إلا على حوالي عشرين علما فقط، موزعة بين علوم دينية وأدبية وطبيعية. ولم يكن تدريس هذه اللائحة خاضعا لمقاييس مضبوطة ومقننة، إذ ليس هناك مضمون دراسي موحد لمستوى من مستويات التعليم، أو لجهة من جهات المغرب، خلال العصر الوسيط، في غياب أية سلطة تعليمية تشرف وتعمل على توحيد المقررات، بل كان الطلاب والمدرسون يتمتعون بحرية نسبية في اختيار المادة التي يرغبون في تعلمها، متى شاؤوا، ومن أي كتاب شاؤوا، وعلى الأستاذ الذي يطمنون إليه. لذا، تعددت المحتويات التعليمية، حسب ميول الأفراد وتقاليد الجهات، في وقت معين. ومع ذلك، ترسخت، في ظل هذه الحرية النسبية وهذا التنوع، عوائد كانت توجه الطلاب لاختيار مواد بعينها

¹⁹⁸- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م، ص:135.

والبداية بأخرى يفرضها مجتمع يتسم إجمالاً بالمحافظة، وبالتالي، يمكن ملاحظة وجود وحدة داخل هذا التعدد والتنوع".¹⁹⁹

وكانت الدروس، في المدارس العتيقة المغربية إلى يومنا هذا، تنطلق من المدونات والمنظومات التعليمية، وقراءة الكتب، وتصفح نصوصها بالشرح والتفسير والتوضيح، ومناقشة أفكارها وأحكامها وقضاياها، بإيراد المسائل، واستعراضها بالدرس والفحص، واستحضار أقوال العلماء كلها في كل مسألة معينة، والتمثيل لها من أجل استخراج مجموعة من الأحكام والقواعد، سواء أكانت مطردة أم شاذة، كما هو الحال في الفقه والنحو. وغالباً، ما كان الفقيه يتبع في تدريسه طريقة اختصار كتب الأمهات في فنون وعلوم شتى من أجل تقديمها لطلبته لحفظها واكتسابها، سواء أفهموا ذلك أم لم يفهموا. وقد كان التعليم، في هذه المدارس، يعتمد على الحفظ والتلقين، واختصار المتون والكتب والمصنفات في ملخصات، وشروح، وتعليق، وحواش، وهوامش، ومدونات. لذلك، يلتجئ المدرسون إلى اختصار المعارف والدروس، في شكل متون موجزة مختصرة مقتضبة، ككتاب (الأجرومية) في علوم اللغة العربية، و(متن الرسالة) لابن سحنون في الفقه المالكي، أو في منظومات شعرية ليسهل حفظها واستيعابها كألفية بن مالك في النحو، ومختصر خليل في فقه مالك.

وكانت هذه المنظومات التعليمية سائدة في العصر العباسي مع انتشار المظهر العقلي، وتسهيل الكتب والمؤلفات من أجل حفظها واستظهارها كما هو حال (كلىة ودمنة) لابن المقفع التي حولت شعراً. والشيء نفسه ينطبق على الكثير من الكتب الفقهية والقصص والحكايات التي كتبت نظماً. ومن أشهر مصنفى المنظومات التعليمية، في هذا العهد، إبان بن عبد الحميد اللاحي، "فله من هذا الفن بضعة آلاف من الأبيات، فقد نظم في القصص والتاريخ والفقه وغير ذلك من العلوم والمعارف. وقد نقل كتاب (كلىة ودمنة) إلى الشعر في أربعة عشر ألف بيت، فأعطاه يحيى بن خالد عليه عشرين ألف دينار، وأعطاه الفضل بن يحيى خمسة آلاف دينار، وله مزدوجات منها مزدوجة اسمها "ذات الحل" ذكر فيها بدء الخلق وشيئاً من أمر الدنيا ومن الفلك، والمنطق، ثم له مزدوجات أخرى

¹⁹⁹- حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص: 95-96.

في تاريخ الفرس،.... وله كتاب حلم الهند، وكتاب الصوم والاعتكاف...²⁰⁰

وقد صار الشعر التعليمي - القائم على تحويل العلوم والمعارف إلى نظم شعري- ظاهرة لافتة للانتباه في عصور الانحطاط العثماني والجمود التركي ، ولاسيما في القرنين السادس والسابع الهجريين وما بعدهما. وبعد ذلك، انتقل هذا الشعر، وبما يستتبعه من جمود وركود وكساد وتخلف، إلى دول المشرق والمغرب على حد سواء.

ومن المنظومات والمتون التي كان يدرسها التلاميذ والطلبة في المدارس العتيقة ، بعد حفظ القرآن الكريم، وحفظ سنة الرسول (صلعم) ، وتعلم العربية والحساب، ما كتبه محمد بن عبد الله بن مالك (/1273م/672هـ)، كالألفية في النحو، وهي أرجوزة من ألف بيت، ولامية الأفعال في أبنية الأفعال، وإيجاز التعريف في علم التصريف، وكتاب محمد الصنهاجي ابن أجروم (1323م/723هـ) (المقدمة الآجرومية في مبادئ علم العربية). فضلا عن كتب أخرى كلامية المجراي، والمرشد المعين لابن عاشر، ونظم مقدمات ابن رشد لأبي زيد الفاسي، ومنظومة الرسموكي في الفرائض، ورسالة أبي زيد القيرواني، ومنظومة السملالي في الحساب... ومن هنا، فقد كان البرنامج أو المقرر الدراسي، في المدارس العتيقة المغربية، يتكون من وحدات أساسية، تتمثل في العلوم الشرعية كتفسير القرآن وعلومه، وحفظ الحديث مع علومه وشروحه، ودراسة الفقه وأصوله، والتمكن من أصول الدين والعقيدة، وتمثل مبادئ الأخلاق، والتبحر في علوم التصوف، والاستهداء بالسيرة النبوية العطرة.

أما العلوم الثانوية التي لا يمكن الاستغناء عنها، وهي عدة المتعلم الضرورية في فهم العلوم الشرعية وتفسيرها ، فتتمثل في تحصيل علوم العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، ودراسة للأدب.

وهناك وحدات تكميلية لابد للمتعلم من التعرف عليها ، وهي بمثابة علوم عقلية تأتي بعد تحصيل العلوم النقلية، كالإمام بالمنطق، والتوقيت، والحساب، والفلسفة....

²⁰⁰- علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص: 181-182.

ومن ثم، تتميز هذه المدارس العتيقة بأصالة المحتويات، وجدية التعلم، والعمق في الاستيعاب، ومناقشة المسائل، والتنوع في الوحدات الدراسية، والنزعة الموسوعية في تحصيل مجموعة من الفنون والعلوم والمعارف، والاعتماد على الشرح والحفظ والتلقين والإفهام. ومن هنا، تركز برامج هذه المدارس بصفة عامة على " الحوم حول الدين: قرآنا وحديثا وفقها وأصولا وعقيدة وتصوفا. والعناية بعلوم اللغة العربية، باعتبارها وسائل ضرورية لفهم الدين، وإدراك مقاصد مصدريه الأصليين: القرآن الكريم، والحديث الشريف. والتركيز على الأخلاق وتطهير النفس من الرعونات والأدران.²⁰¹

وتتمثل منهجية التدريس، في المدارس العتيقة، في شرح المسائل الشرعية واللغوية والكونية شرحا مستفيضا، مع تفريعها استنباطا واستطرادا وإسهابا وتقعيدا، بالاعتماد على الشواهد القرآنية والحديثية واللغوية، واستقراء الوقائع التاريخية والدينية والواقعية والعقلية والإخبارية والسردية والعرفانية لتوضيح الدرس وتعميقه. ولا ينتهي العالم من باب معرفي حتى ينتقل إلى باب آخر ليشبعه درسا وفحصا وتمحيصا إلى أن يمل طلبة العلم، ويوشكون على الانصراف.

وإليك منهجية موسى العبدوسي في التدريس والإقراء والتعليم بجوامع فاس، وهو من كبار علماء العصر المريني، ومن جهايزة رجال الفكر وفطاحل الفقه وعلوم العربية، وكان له صيت كبير في المغرب والمشرق على حد سواء:

" إذا قرأ المدونة فاستمع لما يوحى : يبتدئ في المسألة من كبار أصحاب مالك، ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والأفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكل السامع وينقطع عن تحصيله الطامع. وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها، هذا بعض طريقته في المدونة.

وأما إذا ارتقى الكرسي، يعني كرسي التفسير، فترى أمرا معجزا ينتفع به من قدر له نفعه من الخاصة والعامة. يبتدئ بأذكار وأدعية مرتبة، يكررها كل صباح ومساء يحفظها الناس ويأتونها من كل فج عميق. وبعد ذلك،

²⁰¹ عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدد5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي2005م، صص:39-43.

يقرأ القارئ آية فلا يتكلم شيء منها إلا قليلا، ثم يفتتح فيما يناسبها من الأحاديث النبوية، وأخبار السلف وحكايات الصوفية وسير النبي وأصحابه والتابعين. ثم بعدها، يرجع إلى الآية، وربما أخذ في نقل الأحاديث فيقول الحديث الأول كذا والثاني كذا والثالث كذا إلى المائة فأزيد، ثم كذلك في المائة الثانية، والشك في الثالثة".

ثم قال: "وكذلك فعل في إقرائه للعربية، فبدأ بأصحاب سيبويه، ثم نزل إلى السيرافي وشراح الكتاب وطبقات النحويين حتى مل الحاضرون وكلوا. وما زال كذلك حتى ذهبوا ولم يراجع في ذلك، وقد كان قصدهم اختباره وامتحانه"²⁰².

وكان العلماء المغاربة يتتبعون طرائق تربوية عدة في التدريس، يمكن حصرها في الطرائق البيداغوجية السبع التالية:

① الطريقة المعجمية الاصطلاحية التي تعتمد على شرح النصوص، وفك غموضها ومبهماتهما دون زيادة؛ لأن الزيادة تضر بالمتعلم كما هي طريقة محمد بن عرفة (توفي سنة 803هـ) في القرن الثامن الهجري، وكان يترك للمتمدرس حرية استنتاج ما يمكن استنتاجه.

② الطريقة العراقية التي تتكى على المنهج العقلي في مناقشة النص، وتصنيف معلوماته، والبحث في الأدلة والقياس والبراهين الحجاجية، دون الاهتمام بتصحيح الروايات أو الوقوف عند معاني الألفاظ على طريقة القيروانيين في تدريس المدونة.

③ الطريقة القيروانية التي تستند إلى المنهج النقلي في التعامل مع النص؛ إذ تهتم بالدراسة النحوية الإعرابية والمعجمية، ثم تطبيق منهج الجرح والتعديل في نقد الروايات سندا ومتنا، والتعرض لرجال السند وأخبارهم.

④ الطريقة المغربية المعروفة لدى القاضي عياض في القرنين الخامس والسادس الهجريين، وكانت تجمع بين الطريقتين العراقية والقيروانية. أي: بين المنهج العقلي والمنهج النقلي.

⑤ الطريقة الفاسية نجدها في القرن السابع الهجري مع عبد العزيز العبدوسي (توفي سنة 937هـ) الذي كان ينطلق من المدونة أساسا للدرس، وإثرائه مما قيل في الموضوع المدروس من المؤلفات الفقهية الأخرى. وقد طبق هذه المنهجية في تدريس ألفية بن مالك التي جعلها منطلقا

²⁰² - عبد الله كنون: نفسه، ص: 192.

لدراسته اللغوية ، فيستعرض آراء النحاة طبقة طبقة إلى أن يصل إلى العلماء المتأخرين، سواء أكانوا في المشرق أم في المغرب. وممن اشتهر بهذه الطريقة الشيخ ابن غازي محمد القوري (توفي سنة 782هـ). يقول أحد تلاميذه عن مجلسه " بأنه كثير الفوائد مليح الحكايات. لازمته في المدونة أعواما، ينقل عنها كلام المتقدمين والمتأخرين من الفقهاء والمؤثفين، ويطرز ذلك بذكر موالدهم ووفياتهم وحكاياتهم، وضبط أسمائهم، والبحث في الأحاديث المستدل بها في نصرة آرائهم، فمجلسه نزهة للسامعين".²⁰³

⑥ الطريقة الأندلسية التي تنبني بشكل واضح على التقبيدات والشروح والاختصارات ، وتسمى هذه الكتب بالطرر أو التقاييد على المدونة، وقد قيدها الطلبة في حلقات أشهر الأساتذة كأبي الحسن الصغير (ت719هـ)، وأبي زيد عبد الرحمن الجزولي (ت714هـ)، وغيرهما، وكانت هذه الطريقة معروفة لدى الأندلسيين في القرن السادس الهجري، وانتقدتها ابن العربي بشدة، وهي طريقة مناقضة لفكرة المختصرات؛ وهذا ما يفسر معارضة بعض المغاربة في القرن 8هـ للمؤلفات المختصرة في عدة علوم كمختصر خليل في الفقه - مثلا.²⁰⁴

⑦ الطريقة الحديثة التي تجمع بين مواصفات المدرسة السلفية العتيقة من جهة (المدرسة في العهود المغربية الماضية)، ومواصفات المدرسة العصرية من جهة أخرى، من خلال الانفتاح على اللغات الأجنبية والعلوم الحديثة.

وعلى العموم، فقد كانت الطريقة المغربية والطريقة الأندلسية في التدريس تتطلبان من المتعلمين سنوات عديدة من عمره للتحصيل والإحاطة بجميع آراء العلماء، مهما كانت طبقاتهم ومستوى معارفهم. ويقول محمد أسكان في كتابه (تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط): " غير أن طريقة استعراض كل ماذكر في المسائل الفقهية من أقوال الفقهاء المتقدمين والمتأخرين، وفي مختلف الأقطار الإسلامية، يجعل استيعابها على الطلاب صعبا ويتطلب وقتا طويلا، وهذا ما يفسر جزئيا طول المدة الدراسية التي يقضيها الطلاب، في القرن 8هـ، بسكنى المدارس بفاس

²⁰³ - أحمد بابا التنبكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة، ، ص:319.

²⁰⁴ - محمد أسكان: نفسه، ص:114.

التي كانت تصل في المعدل إلى 16 سنة، وهي مدة أطول بكثير من المدة التي يقضيها الطلاب بمدارس تونس التي كانت لا تتعدى خمس سنوات، وإن كانت قد تقلصت إلى مثل هذه المدة في بداية القرن 10 هـ حسب شهادة الوزان²⁰⁵.

أما على مستوى لغات التدريس والتلقين، فكان الفقهاء يستعملون الفصحى والعامية المغربية واللغة الأمازيغية في قبائل سوس والريف والأطلس المتوسط. كما كانت بعض الكتب الدراسية تؤلف أو تترجم إلى الأمازيغية وتدرس بها، مثل: كتب الفقه كرسالة أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل، وشرح البردة وغيرها.

المطلب الثاني: النظرية الإصلاحية السلفية

ترتبط هذه النظرية بالسلطان محمد بن عبد الله الذي أدخل إصلاحا على التعليم، فركز على العلوم النقلية والتوجه العقائدي السلفي، والعناية بنشر كتب السنة تعويضا لكتب الفقه، ومنع تدريس الفروع والعلوم العقلية، كعلم الكلام، والفلسفة، والمنطق، وتصوف الغلاة، والقصص الإخبارية. لذا، أصدر السلطان نصا إصلاحيا موجهها إلى عموم المجتمع لتنفيذه في تنظيم القضاء وإمامة المساجد والتعليم سنة 1203 هـ، وإليك نصه:

" ليعلم الواقف على هذه الفصول، أننا أمرنا باتباعها والاقتصار عليها ولا يتعدها إلى ماسواها:

الفصل الأول: في أحكام القضاة، فإن القاضي الذي ظهر في أحكامه جور وزور وما يقرب من ذلك من الفتاوى الواهية مثل كونها من كتب الأجهورية ولم يبلغ سندها إلى كتب المتقدمين فإن الفقهاء يجتمعون عليه ويعزلونه عن خطة القضاء ولا يحكم على أحد أبدا.

الفصل الثاني: في أئمة المساجد، فكل إمام لم يرضه أهل الفضل والدين من أهل حومته يعزلونه في الحين ويأتون بغيره ممن يرضون إمامته.

الفصل الثالث: في المدرسين في مساجد فاس، فإننا نأمرهم أن لا يدرسوا إلا كتاب الله تعالى بتفسيره وكتاب دلائل الخيرات في الصلاة على رسول

²⁰⁵ - محمد أسكان: نفسه، ص: 114.

الله (صلعم)، ومن كتب الحديث المسانيد والكتب المستخرجة منها والبخاري ومسلما من الكتب الصحاح، ومن كتب الفقه المدونة والبيان والتحصيل، ومقدمة ابن رشد والجواهر لابن شاس والنوادر والرسالة لابن أبي زيد وغير تلك من كتب المتقدمين، ومن أراد تدريس مختصر خليل فإنما يدرسه بشرح بهرام الكبير والمواق والحطاب والشيخ علي الأجهوري والخرشي الكبير لاغير. فهذه الشروح الخمسة بها يدرس خليل مقصورا عليها، وفيها كفاية، وماعداها من الشراح كلها ينبذ ولا يدرس به، ومن ترك الشراح المذكورين، واشتغل بالزرقاني وأمثاله من شراح خليل يكون كمن أهرق الماء واتبع السراب. وكذلك قراءة سيرة المصطفى صلى الله عليه وسلم كالكلاعي وابن سيد الناس اليعمري، وكذا كتب النحو كالتسهيل والألفية وغيرهما من كتب هذا الفن، والبيان بالإيضاح والمطول، وكتب التصريف، وديوان الشعراء الستة، ومقامات الحريري، والقاموس ولسان العرب وأمثالهما مما يعين على فهم كلام العرب لأنها وسيلة على فهم كتاب الله وحديث رسول الله (صلعم) وناهيك بها نتيجة.

ومن أراد علم الكلام فعقيدة ابن أبي زيد رضي الله عنه كافية شافية يستغني بها جميع المسلمين. وكذلك الفقهاء الذين يقرأون الإسطرلاب وعلم الحساب فيأخذون حظهم من الأحباس لما في تلك من المنفعة العظيمة والفائدة الكبيرة لأوقات الصلاة والميراث، وعلى هذا يكون العمل إن شاء الله.

ومن أراد أن يخوض في علم الكلام والمنطق وعلوم الفلاسفة وكتب غلاة الصوفية وكتب القصص فليتعاط ذلك في داره مع أصحابه الذين لا يدرون بأنهم لا يدرون، ومن تعاطى ما ذكرنا في المساجد ونالته عقوبة فلا يلوم إلا نفسه، وهؤلاء الطلبة الذين يتعاطون العلوم التي نهينا عن قراءتها مامراهم بتعاطيها إلا الظهور والرياء والسمعة، وأن يضلوا طلبة البادية فإنهم يأتون من بلدتهم بنية خالصة في التفقه في الدين وحديث رسول الله (صلعم)، فحين يسمعونهم يدرسون هذه العلوم التي نهينا عنها يظنون أنهم يحصلون على فائدة بها فيتركون مجالس التفقه

في الدين واستماع حديث رسول الله (صلم) وإصلاح ألسنتهم بالعربية فيكون ذلك سببا في ضلالهم"206.

بيد أن هذا المنشور الإصلاحى السلفى قد توقف مع ابنه مولاي سليمان الذي طالب العلماء بالعودة إلى ماكانوا عليه من كتب ومؤلفات ومصنفات سابقة. فضلا عن تجديد هذا النص القانونى الإصلاحى مرة أخرى مع المولى عبد الرحمن بن هشام ، إلا أن العلماء لم يأخذوا بهذا المنشور، ماداموا يفضلون كتبهم التي تعودوا عليها في التدريس والإقراء.

المطلب الثالث: التعليم الطائفي

ارتبط هذا التعليم بالمستعمر الفرنسى الذي حاول أن يجعل التعليم المغربى تعليما طائفيا متنوعا. وفي هذا الصدد، يقول السيد هاردي، مدير التعليم، مخاطبا المراقبين المدنيين بمكناس عام 1920م، مزودا إياهم بمجموعة من التوجيهات لتمثلها بغية السيطرة على المناطق التي كانوا يتولون قيادتها: "منذ سنة 1912م دخل المغرب في حماية فرنسا، وقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية، وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها ، فإنه يمكن القول: إن الاحتلال العسكرى لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف نحن الفرنسيين إن انتصار السلاح لايعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى ، فإنها صعبة مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول."207

ومن هنا، فقد سعت فرنسا إلى الأخذ بالنظرية الطائفية في مجال التعليم، فقد قسم التعليم المغربى، إبان فترة الحماية ،تقسима طائفيا بين المسلمين، والإسرائيليين، والأوروبيين. ولكل طائفة ثقافتها الخاصة، وتعليمها

206- عبد الله كنون: نفسه، ص: 276-277.

207- محمد عابد الجابري: التعليم في المغرب العربى، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1989م، ص: 17.

الخاص، مع مراعاة وضعية كل فئة على حدة. ومن ثم، يرتبط تعليم المسلمين بثلاث فئات: تعليم النخبة، وهي فئة مثقفة نسبيا، وتتكون من رجال المخزن والعلماء وكبار التجار والأعيان؛ وطبقة جماهير المدن الجاهلة المحرومة؛ وطبقة جماهير البادية المنعزلة والمبعثرة. وفي هذا السياق، يقول السيد هاردي: " وهكذا، فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب. الأول يفتح في وجه أرسقراطية مثقفة في الجملة،... توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية،... إن التعليم الذي سيقدم لبناء هذه النخبة الاجتماعية تعليم طبقي يهدف إلى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الإدارة والتجارة، وهي الميادين التي اختص بها الأعيان المغاربة. أما النوع الثاني، وهو التعليم الشعبي الخاص بالجماهير الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا، فيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي. في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية، خاصة مهن البناء، وإلى الحرف الخاصة بالفن الأهلي. أما في البادية، فيوجه التعليم نحو الفلاحة... وأما في المدن الشاطئية، فسيوجه نحو الصيد البحري والملاحة. " أما عن المواد العامة التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي، فهي اللغة الفرنسية التي بواسطتها ستتمكن من ربط تلامذتنا بفرنسا...

إن أكثر ما يجب أن نهتم به هو الحرص على ألا تصنع لنا المدارس الأهلية رجالا صالحين لكل شيء، ولا يصلحون لشيء. يجب أن يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذي تلقاه، حتى لا يكون من جملة أولئك العارفين المزيفين، أولئك اللامنتمين طبقيا، العاجزين عن القيام بعمل مفيد، والذين تنحصر مهمتهم في المطالبة، هؤلاء الذين عملوا في المستعمرات الفرنسية الأخرى، وفي غيرها من المستعمرات على جعل التعليم الأهلي مصدرا للاضطراب الاجتماعي.²⁰⁸

أما التعليم العتيق والأصيل المقترن بجامع القرويين، فقد اهتمت به فرنسا اهتماما خاصا، بإصلاحه وتجديده ومراقبته لكيلا يهاجر المغاربة إلى مصر لنقل الأفكار السلفية الثورية التي كان ينادي بها جمال الدين الأفغاني، و محمد عبده، ورشيد رضا. وفي هذا الإطار، يقول المستر بيكي في كتابه (المغرب) سنة 1920م: " لقد احتفظت الحماية دون تردد

²⁰⁸ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 18.

بالتعليم القائم في هذه المساجد، وعملت على ترميمه، وعلى إعادة جامعة فاس إلى سابق إشراقها... ومن المؤكد أنه من مصلحتنا ألا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم الإسلامي العالي في الخارج، كالجامع المشهور، جمع الأزهر بالقاهرة.²⁰⁹

وقد حدد السيد مارتى موقف فرنسا من التعليم الأصيل بالمغرب في كتابه (مغرب الغد) الصادر عام 1925م: "إنه على الرغم من أن القرويين تجتاز أزمة خانقة، فإنها لن تموت، بل لابد أن تتطور ذاتيا بتأثير الأفكار الواردة من الشرق، وفي هذه الحالة سينقلب الأمر ضد الحماية، وتصبح عاجزة عن التحكم في الأحداث. ولذلك، يجب أن نعمل على تجديد القرويين؛ لأنه إذا لم نفعل ذلك نحن، فإن هذا التجديد الذي تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا." ثم، يضيف: "إن تجديد القرويين سيمكننا من الاحتفاظ في المغرب بأولئك الشبان النازحين من عائلات مرموقة، بدل تركهم يذهبون إلى الشرق لتلقي العلم الذي ستحرمهم منه القرويين في حالة عدم تجديدها". ثم يتساءل: "ماذا يمكن أن يأتي به هؤلاء الشبان من الشرق؟" ألا يعودون بميول إنجليزية أو بروح النهضة الإسلامية والتعصب الوطني.

... ومن هنا، يتضح أن هذه التدابير المختلفة المقترحة من أجل تجديد القرويين، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة، ليست أبدا تدابير ثورية، إنها لا تستهدف غير بعث الحياة القديمة نفسها التي كانت لجامعة القرويين، ولكن بصيغة جديدة، إنها تدابير ستمكننا من توجيه التطور الداخلي لهذه الجامعة، وهو التطور الذي بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن. إن المثل القائل: "لا تحرك من لا يحرك ساكنا"، هو بكل تأكيد من أحسن المبادئ السياسية. ولكن عندما يتململ النائم، ويهدد بالاستيقاظ، فإن الحكمة تقتضي، ولاشك، ألا يترك الإنسان نفسه يفاجأ بالأحداث.²¹⁰

يتبين لنا، من خلال هذا النص، أن الإقامة الفرنسية كانت تخاف من ترك جامع القرويين دون إصلاح شكلي؛ لأنها تتخوف من الآثار الثورية الوافدة من الشرق. ويهدد هذا وضعية فرنسا بالمغرب، بانتشار الوعي بين الشعب المغربي. في حين، ما يهم فرنسا هو الحفاظ على أوضاع البلد كما

²⁰⁹- محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 19.

²¹⁰- محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 20.

هي. ولا يعني التجديد - هنا- عصرنة المواد وتحديثها وتجديدها، بل مجرد إصلاح سطحي، يهدف إلى إعادة جامع القرويين إلى فترتها المعهودة في الماضي، بتلقين المواد الدينية والشرعية واللغوية ليس إلا، وهي مواد لاتحرك الواقع السياسي، ولا تخدمه لامن قريب ولا من بعيد. ومن هنا، فقد كانت سياسية فرنسا في المغرب أن يسعى التعليم إلى المحافظة على القيم الموروثة نفسها لدى المغاربة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "إنه لمن واجبنا، ومن أجل مصلحتنا معا، عندما نوجه مجهوداتنا لإدخال إصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي، ألا نعمل على زعزعة هذا المجتمع، وألا نمس تقاليده. يجب أن نعطي لجميع الطبقات " خبز الحياة" (يقصد التعليم) الذي يناسبها والذي هي في حاجة إليه، كما يجب أن نوجه تطور كل من هذه الطبقات في الإطار الخاص بها. هنا كما في بلدان أخرى توجد بروليتاريا يدوية... ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية. فهل هناك أية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربي أم بالنسبة للسيطرة الفرنسية؟ يقينا، لا.. إن عملنا العظيم الذي نقوم به من أجل التجديد الثقافي يجب أن ينحصر فقط ضمن الأطر التقليدية لهذا المجتمع. وسيتوجه نحو البورجوازية التجارية والقروية، نحو موظفي المخزن، نحو رجال الدين ورجال العلم، وبكلمة واحدة النخبة... يجب ألا نخلق- بواسطة التعليم- جماعة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا. لنبق أسياد المستقبل، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعة لأطر المجتمع المغربي وحدها، أولئك الذين يستطيعون استيعابها واستعمالها." 211

وقد التجأت فرنسا إلى إصدار الظهير البربري الذي يهدف إلى تطبيق سياسية فرق تسد، بفصل البرابرة عن إخوانهم العرب، بإنشاء مدارس خاصة للأمازيغيين تكون مخالفة للمدارس العربية الإسلامية الأصلية، والهدف من ذلك كله هو إشعال جذوة العرقية بين سكان المغرب، وإبعاد الأمازيغ عن دينهم وعقيدتهم لكي يسهل عليهم تنصيرهم وتذجينهم واستلابهم فكريا ودينيا وحضاريا وثقافيا، وفرنستهم سلوكا وتعاملا وديانة. وفي هذا النطاق، يقول السيد مارتى: "لقد حصل الاتفاق بين إدارة

211- محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 20-21.

التعليم العمومي وإدارة الشؤون الأهلية، وتحددت بذلك مبادئ سياستنا التعليمية البربرية بكامل الدقة. إن الأمر يتعلق بمدارس فرنسية بربرية تضم صغار البربر، يتلقون فيها تعليماً فرنسياً محضاً، ويسيطر عليها اتجاه مهني، فلاحى بالخصوص. إن البرنامج الدراسي في هذه المدارس يشتمل على دراسة تطبيقية للغة الفرنسية، لغة الحديث والكلام، بالإضافة إلى مبادئ الكتابة والحساب البسيط، ونتف من دروس الجغرافيا والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الأشياء... إن المدرسة الفرنسية البربرية هي إذا مدرسة فرنسية بالمعلمين، بربرية بالتلاميذ... وليس هناك أي مجال لوسيط أجنبي. إن أي شكل من أشكال تعليم العربية، إن أي تدخل من جانب الفقيه، إن أي مظهر من المظاهر الإسلامية، لن يجد مكانه في هذه المدارس، بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صرامة.²¹²

ولم يقتصر الأمر على المدارس الابتدائية فقط، بل شمل التعليم الثانوي والجامعي، فتأسست ثانوية أزرو لتدريس البربرية سنة 1931م، وتأسس بالرباط معهد الدراسات المغربية العليا الذي تحول بعد الاستقلال إلى كلية الآداب. وقد كان هذا المعهد يسمى في سنة 1914م بالمدرسة العليا الفرنسية البربرية؛ حيث كان تدرس فيه اللهجات الأمازيغية والفلكلور والإثنوغرافيا على سبيل الخصوص.

وعلى أي حال، فقد كانت نسبة التعليم في فترة الحماية ضئيلة جداً؛ لأن فرنسا لم تكن تسعى إلى تعميمه، بل كانت تقصره على نخبة معينة من أعوان المستعمر. كما كان المغاربة يرفضون التعلم في مدارس المحتل. وفي هذا، يقول محمد عابد الجابري: "إن الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب المغربي قد بقيت طوال عهد الحماية بدون تعليم. وإذا كان هذا يرجع، بالدرجة الأولى، إلى تخطيط رجال الحماية، فهو يعود كذلك إلى مقاطعة الشعب المغربي للمدارس التي أنشأتها فرنسا بالمغرب. لقد كان جل التلاميذ لا يتمكنون من إنهاء السلك الذي ينتمون إليه، بل يطردون أو ينقطعون دون مستوى الشهادة الابتدائية، مما جعل الآباء يدركون أنه لا فائدة في إرسال أبنائهم إلى المدارس، ماداموا سيغادرونها بعد حين دون الحصول على أية مؤهلات تضمن لهم وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية. أضف إلى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم، إذا ما تعلموا، كان حتماً

²¹² - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 22.

العمل مع سلطات الحماية، إما في الإدارة وإما في المؤسسات الاقتصادية الفرنسية، الشيء الذي كان يؤهلهم لأن يصبحوا متعاونين بشكل أو بآخر مع الحماية الفرنسية، مما كان يعد خيانة وطنية.²¹³ وهكذا، يتبين لنا أن فرنسا، في عهد الحماية، قد اعتمدت على تعليم طائفي انتقائي للفرقة بين فئات المجتمع الواحد، وإذكاء شعلة النزاع العرقي والطائفي والديني.

المطلب الرابع: نظرية البديل الوطني

بعد استقلال المغرب سنة 1956م، قرر المغرب تطبيق نظرية البديل الوطني بدل اتباع سياسة المحتل الفرنسي في مجال التعليم. وقد أنشئت اللجنة الملكية لإصلاح التعليم، فعقدت أول اجتماع لها يوم 28 شتنبر 1957م. وقد أقرت اللجنة المبادئ الأربعة لإصلاح التعليم، وهي: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة. والهدف من هذه المبادئ الأربعة هو تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة²¹⁴. " إن النتائج العملية لحصيلة الحكومات المغربية في السنوات الأولى من الاستقلال في ميدان التعليم، قد جاءت متناقضة مع المذهب التعليمي الذي تم إقراره والذي اعتمدت فيه المبادئ الأربعة (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) التي حظيت بالإجماع الوطني. ولم تكن الوضعية تخفى على أحد، بل لقد كانت موضوع تشهير من طرف الأحزاب والنقابات واتحاد الطلاب التي ظلت جميعها توظف، بشكل واسع، مشكل التعليم في كفاحها السياسي والنقابي. وعلى الرغم من إنشاء المجلس الأعلى للتربية الوطنية، في يولييه من عام 1958م، والذي كان يتألف من ممثلي وزارة التعليم والوزارات الأخرى المختصة إلى جانب ممثلي القوى الوطنية المذكورة، هذا المجلس الذي أريد منه أن يكون مجلسا تستشيريه كافة المراجع العليا في وزارة التربية الوطنية فيما ترمي إلى تحديده من سياسة في ميدان التعليم والثقافة، فإن السياسة التعليمية في المغرب بقيت إلى حدود سنة 1960 خاضعة لما يمليه الأمر الواقع. وبعبارة أخرى إن المبادئ الأربعة الوطنية لم تعتمد

²¹³ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 25.

²¹⁴ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 28.

كمبادئ لتخطيط عام إلا مع المخطط الخماسي الأول 1960-1964، الذي دشن انطلاقة حقيقية بقيت امتداداتها تنعكس على السنوات اللاحقة حتى بعد أن تم التراجع عنه.²¹⁵

ومن هنا، فإن أول إصلاح تربوي في المغرب بعد الاستقلال كان باسم البديل الوطني، وكان يطرح في طياته إصلاحاً شاملاً قائماً على أربعة مبادئ سياسية تربوية كبرى.

المطلب الخامس: المذهب التعليمي الجديد أو مذهب بنهيمية

بعد أن تحقق تعميم التعليم بالمغرب، وتزايدت أعداد المتعلمين، عجزت الدولة عن تحمل مصاريف هذه الأعداد الضخمة، فأرادت الدولة التراجع عن سياسية التعميم؛ لأن ميزانيتها لا تستطيع أن تتحمل نفقات هذه الأفواج الضخمة من التلاميذ والطلبة، ولم تكن نظرية المبادئ الأربعة واقعية وبراجماتية. فأصدر وزير التعليم آنذاك، في بدايات الستينيات من القرن الماضي، بمباركة القصر الملكي، سياسة تعليمية جديدة تسمى بمذهب بنهيمية، نسبة إلى وزير التعليم آنذاك الذي عين مباشرة بعد إضرابات التلاميذ بالدار البيضاء. ومعنى ذلك أن الدولة، بدخلها القومي المحدود، لن تستطيع أن تلبي جميع حاجيات التعليم؛ لأن تطور عدد المتدربين لايساير ميزانية الدولة المحدودة. لذا، اضطرت الدولة إلى سن سياسة تضيق قاعدة المقبولين، والحد من عدد التلاميذ، والتوقف عند نسبة معينة من هؤلاء، وإخضاع التعليم للمحك الاقتصادي. لذا، بدأ مذهب بنهيمية يتراجع شيئاً فشيئاً عن تسويق قاعدة التعميم. كما استطاعت وزارة التعليم، في الفترة نفسها، تعريب التعليم الابتدائي استعداداً لتعريب التعليم الإعدادي والثانوي. بيد أن مغربة الأطر لم تؤت أكلها بعد، فقد استمر كثير من الأجانب في تدريس العلوم، وتسيير الإدارة التربوية. وقد ترتب عن هذه السياسة التعليمية أن ثارت عليها الأحزاب السياسية والنقابات وجمعيات الآباء واتحاد الطلبة، " فاضطرت الحكومة إلى السكوت ... بينما واصلت العمل وفق المخطط الثلاثي، مع التشديد في قبول التلاميذ

²¹⁵ - محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 32-33.

الجدد، فكانت النتيجة أن استقر التعليم الابتدائي عند العدد نفسه تقريبا خلال سنوات المخطط 1.124.078 سنة 1965-1966 و1.088.394 سنة 1966-1967 و1.115.634 سنة 1965-1967). أما حجم التعليم الثانوي، فقد عرف بعض الزيادة نظرا لتوافد الأعداد الكبيرة التي تم قبولها في الابتدائي خلال المخطط الخماسي السابق. وهكذا، بلغت أعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية بسلكيها الإعدادي والثانوي الأحجام التالية: 179.615 تلميذا في السنة الأولى من المخطط و210.832 في السنة الموالية و232.050 سنة 1967-1968، بينما سجل التعليم العالي الأعداد التالية خلال سنوات المخطط على التوالي: 6.799 ثم 7.285 ثم 7.400 طالبا.²¹⁶

وعليه، فقد ارتبط مذهب بنهيمية بسياسة التعميم بالتحكم في وتيرة الخريطة المدرسية، وتكييفها مع الفاتورة الاقتصادية وميزانية الدولة، وإن كان ذلك دافعا مباشرا لانتشار الأمية بالمغرب بسبب تضيق القاعدة الهرمية للخريطة التربوية، وهذامؤثر- بلا ريب- في مسار التنمية الحقيقية.

المطلب السادس: مرحلة الأزمات والإصلاحات

شهد التعليم المغربي، منذ استقلاله سنة 1956م، مجموعة من الأزمات والاختلالات والتناقضات تطلبت إصلاحات بنيوية وهيكلية مستعجلة جزئيا أو كليا. من بين هذه الأزمات ازدياد عدد التلاميذ، وقلة المدارس والمؤسسات التربوية، وقلة الأطر المغربية، وفشل سياسة الترجمة والتعريب، وتكاثر نفقات التعليم، وضعف الإنتاج الاقتصادي المغربي، ومحدودية الخريطة المدرسية، وتبعية التعليم المغربي للمنظومة الفرانكفونية، وانتشار الأمية، وتفاقم ظاهرة الهدر المدرسي، وأزمة الفشل الدراسي، وانتشار البطالة، وانفصام النظرية التربوية عن واقع الشغل، وارتفاع فاتورة حرب الصحراء، وتراجع مصداقية الشهادة المغربية مع سنوات الثمانين من القرن الماضي، وتراجع المستوى التعليمي كما وكيفا

²¹⁶- محمد عابد الجابري: نفسه، ص: 42-43.

مقارنة بالتعليم الخصوصي، وغياب سياسة تعليمية محكمة وجيدة، وضبابية فلسفة التعليم وغاياته، وفشل الإصلاحات التربوية المتعددة، وغياب التحفيز المادي والمعنوي، وانتشار العنف والغش والغياب في المؤسسات التعليمية، وتردي منظومة القيم، واكتظاظ الجامعات بالطلبة والطالبات، والإقبال المتزايد على الشعب الإنسانية والقانونية والاجتماعية، وسد الأبواب أمام خريجي كليات العلوم والهندسة والطب والتقنيات التطبيقية، وأزمة اللامساواة التعليمية الناتجة عن اللامساواة الاجتماعية والطبقية والثقافية...

وفي الوقت نفسه، ثمة ورشات إصلاحية كبرى منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ويمكن أن نحدد هذه الإصلاحات في ما يلي:

① إصلاح 1957 الذي استهدف تأسيس المدرسة الوطنية المغربية، وقد ارتبط المنظور الإصلاحي بالمبادئ الأربعة: التعميم، والمغربة، والتوحيد، والتعريب.

② إصلاح 1985 الذي كان بعنوان (نحو نظام تربوي جديد) الذي فرضه التقويم الهيكلي والبنك الدولي والتطور التكنولوجي الهائل. وقد اقترن الإصلاح التربوي بتمثل المقاربة بالأهداف السلوكية، ومراجعة الكتب المدرسية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية وفي مضامينه، وتنويع التعليم، وتحسين تدريس اللغات، وتعزيز مسلسل التعريب، وإعطاء الأهمية للترجمة، وفتح شعبة التبريز لتكوين المدرسين وتقويتهم في المواد العلمية، وتنمية العلوم الرياضية والتقنية، وإحداث مسالك اللغات لتحقيق إصلاح بيداغوجي ناجح.

③ إصلاح 1994 الذي استهدف تجديد منظومتنا التربوية والمؤسسات التعليمية، وارتبطت الجودة فيه بمشروع المؤسسة والشراكة التربوية، كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم 73 بتاريخ 12 أبريل 1994 .

④ إصلاح 2000 م الذي يسمى بالميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي خصص مجاله الثالث للرفع من جودة التربية والتكوين، من حيث المحتوى والمناهج بغية التخفيف والتبسيط والمرونة والتكيف. وتتم هذه الجودة بمراجعة البرامج والمناهج، وإعادة النظر في الكتب والمراجع المدرسية والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم، وتوجيه المتعلمين. وتهم هذه المراجعة مجموع المؤسسات العمومية

والخاصة. وينطلق هذا الإصلاح من فلسفة الكفايات والوضعيات البيداغوجية.

وبعد أن اهتمت الوزارة بالجانب الكمي، كتعميم التمدرس، ومحاولة القضاء على الأمية، ومحاربة ظاهرة التسرب الدراسي، والفشل التربوي، وتعثر التلاميذ على حد سواء، وجدت الوزارة نفسها أمام مشكل عويص يتمثل في تدني مستوى التعليم، وهزالة المردودية، والضعف اللغوي والعلمي والتقني لدى التلميذ، وعدم قدرته على التكيف مع الوضعيات التكنولوجية والإعلامية الجديدة؛ مما دفع الوزارة إلى التفكير في الاهتمام بالجانب الكيفي بدل الاهتمام بالجانب الكمي الذي استنزف أموالا باهظة من ميزانية الدولة التي وصلت إلى حد 26% من الميزانية العامة للبلاد. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج: "إن الانكباب على حل المشاكل الكمية خاصة ما ارتبط منها بالخلل بين العرض والطلب (صعوبات تعميم التعليم وتمويله وترشيد الإنفاق عليه...) لا ينبغي أن يشغلنا عن العناية بجودة التعليم، والتي ... تشكل هدفا يهم كل الفاعلين في المجال التربوي-التعليمي على الصعيد العالمي.²¹⁷"

هذا، وترتبط الجودة، في منظومتنا التربوية، بجانبين أساسيين هما: جودة الإدارة و جودة المنظومة التربوية وعملياتها التعليمية / التعلمية. ويمكن الذهاب بعيدا إلى أن الجودة لا يمكن تحقيقها إلا في مجتمع ديمقراطي حقوقي وحدائي، يؤمن بالعلم، والنظام، والابتكار، والإبداعية، والعمل الجماعي، وتقديس العمل، والتفاني فيه. ويؤمن كذلك بالانفتاح والحوار والمثاقفة، ويسهم في إثراء الحضارة الإنسانية.

ومن جهة أخرى، يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين دستور الإصلاح التربوي في سنوات الألفية الثالثة، ومشكاة يسترشد بها النظام التعليمي في المغرب الجديد؛ إذ جاء ليساير المستجدات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية التي تعرفها بلادنا، بعد مجموعة من الأزمات التربوية التي دفعت المغرب إلى ضرورة الأخذ بسياسة التقويم الهيكلي، مع منتصف الثمانينيات من القرن الماضي. و قد نتج عن هذه السياسة

²¹⁷- محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1996م، ص: 76.

ظهور تعليم هش ورديء؛ مما دفع الدولة إلى التفكير في وضع إصلاح تربوي شامل، تشارك فيه لجنة من رجال المقولة والتعليم والإدارة والمجتمع السياسي والمدني....

ومن المعلوم أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمثابة منظومة إصلاحية جديدة، تضم مجموعة من المكونات والآليات والمعايير الصالحة لتغيير نظامنا التربوي والتعليمي، وتجديده على جميع الأصعدة والمستويات، قصد خلق مؤسسة تعليمية مؤهلة من جهة، وقادرة على المنافسة والانفتاح على المحيط السوسيواقتصادي من جهة أخرى. علاوة على مواكبة كل التطورات الواقعية الموضوعية المستجدة ، والتأقلم مع كل التطورات العلمية والتكنولوجية ، ولاسيما في مجالات الاتصال والإعلام والاقتصاد.

ويعني هذا أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد جاء ليربط المدرسة والجامعة بمحيطهما السوسيواقتصادي، بالانفتاح على العولمة، ومسايرة مستجدات العصر بتملك اللغات الأجنبية، والحفاظ على العربية الفصحى وتطويرها، والاهتمام بالإثنيات اللغوية كالأمازيغية - مثلا-.

ويضاف إلى ذلك أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد ركز كثيرا على الجودة، والتعلم الذاتي، وبيداغوجيا الكفايات، ومدرسة النجاح، والحياة المدرسية السعيدة. كما استهدف تطوير البرامج الدراسية، والعمل على ترقية المناهج الدراسية، والاستفادة من التكنولوجيا الإعلامية، وتكوين المدرسين تكوينا مستمرا، مع تحسين أوضاعهم المادية والمعنوية. علاوة على ذلك، دعا الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى ترشيد النفقات، وإصلاح الإدارة تخطيطا وتدبيراً وتقويماً ومراقبة، مع الأخذ بالشراكة الداخلية والخارجية لتمويل قطاع التعليم.

ولم يتبلور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المغرب إلا في مارس سنة 1999م، بعد تشكيل لجنة تعنى بالتربية والتكوين، بإشراف المستشار الملكي مزيان بلفقيه، وبقرار من الحسن الثاني، بعد التقرير الشهير للبنك العالمي سنة 1995م. وقد صادق محمد السادس سنة 2000م على مجمل نصوصه التنظيمية والتنفيذية، وقد قبلته بعض القوى

والأحزاب السياسية الحكومية، واعترضت عليه النقابات التعليمية، والقطاع الطلابي، وبعض الأحزاب السياسية المعارضة.

وقد نظمت وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، في عهد الحبيب المالكي سنة 2005م ، (المنتدى الوطني للإصلاح) لتقويم مسار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فكانت النتيجة أن تعثر الميثاق في عمومته، ولم تطبق منه سوى بعض البنود الشكلية غير الجوهرية . ومع نهاية 2009م، فقد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مصداقيته الإجرائية، وخبا توجهه الإشعاعي، وظل مجرد طموحات بعيدة التطبيق، وآمال بعيدة المنال، وشعارات سياسية لاصلة لها بالواقع الموضوعي، بل زاد التعليم رداءة وهشاشة وانحطاطا، وتراجع مستوى الشهادة الوطنية ، ولاسيما شهادة البكالوريا وشهادة الإجازة . وتضاءلت القدرة التحصيلية لدى المتعلم. وتفاقت ظاهرة البطالة من سنة إلى أخرى. وتعززت مكانة التعليم الخصوصي، فكانت النتيجة - في الأخير- كارثية بامتياز.

وعليه، يعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين مشروعا إصلاحيا كبيرا، وأسبقية وطنية أولى بعد الوحدة الترابية، ويعد أيضا عشرية وطنية (2001-2010) لتحقيق كافة الغايات والأهداف المرسومة لإخراج البلد من شرنقة التخلف والأزمات والركود والرداءة إلى بلد متطور حديث منفتح، تسوده آليات الديمقراطية والجودة و القدرة على المنافسة والمواكبة الحقيقية. بيد أن هذا الطموح كله لم يتحقق واقعا بسبب العوائق البيروقراطية ، وغياب سياسة إصلاحية صادقة، ونقص الإمكانيات المادية والمالية واللوجيستية.

ومن هنا، يتكون الميثاق الوطني للتربية والتكوين من قسمين أساسيين: خصص القسم الأول للمرتكزات الثابتة لنظام التربية والتكوين والغايات الكبرى المتوخاة منه، و رصد حقوق وواجبات كل الشركاء، والإحالة على الجهود الوطنية لإنجاح الإصلاح.

أما القسم الثاني من الميثاق، فقد خصص لمجالات التجديد ودعامات التغيير. ومن ثم، فقد قسم القسم الثاني إلى ستة مجالات كبرى، وتسع عشرة دعامة للتغيير. وهذه المجالات الستة الأساسية هي:

① نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي.

② التنظيم البيداغوجي.

③ الرفع من جودة التربية والتكوين.

④ الموارد البشرية.

⑤ التسيير والتدبير.

⑥ الشراكة والتمويل.

ويستند الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى مجموعة من المبادئ والثوابت، كالاقتداء بالعقيدة الإسلامية، والاعتزاز بالروح الوطنية، والتشبث بالملكية الدستورية، والتمسك بالتراث الحضاري والثقافي واللغوي المغربي العريق، والتوفيق بين الأصالة والمعاصرة، والسعي بالمغرب إلى امتلاك ناصية المعرفة والتكنولوجيا الحديثة. أما عن الغايات الكبرى، فنتمثل في جعل المتعلم محور الإصلاح والتغيير، برفع مستواه التحصيلي والمعرفي والمهاري، بتلبية حاجياته الذهنية والوجدانية والحركية، والعمل على تكوين أطر مستقبلية مؤهلة ومؤطرة كفأة قادرة على الإبداع والتجديد وتنمية البلاد.

وتسعى بنود الميثاق أيضا إلى جعل المدرسة المغربية مدرسة منفتحة سعيدة مفعمة بالحياة والتنشيط، وجعل الجامعة كذلك جامعة منفتحة، وقاطرة فعالة ومحركة للتنمية. علاوة على ذلك، ينبغي أن تكون المؤسسات التربوية، سواء أكانت مدارس أم جامعات، أفضية للحريات والحقوق الإنسانية، وأمكنة للحوار والتعلم الذاتي. ولا بد أن تدخل المؤسسات التربوية والتعليمية في شراكات حقيقية مع الجماعات المحلية

و الآباء وأولياء الأمور و الشركاء الآخرين بغية المساهمة في النهوض بالقطاع التعليمي ، و تحقيق الجودة والتعميم وإجبارية التمدرس. ومن ثم، يعد الإصلاح التربوي المغربي ميثاقا وطنيا عشرينيا ذا أهمية وطنية كبرى، يحقق نتائجه بشكل مرحلي متدرج خاضع للمراقبة والتقويم والتتبع.

ويهدف الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في مجاله الأول، إلى نشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، وربطه بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، بتعميم تعليم جيد في مدرسة متعددة الأساليب، ومحاربة الأمية في إطار التربية غير النظامية للقضاء عليها تدريجيا في 2010 بنسبة 20% ، وبشكل نهائي في 2015 بنسبة 100% . وبطبيعة الحال، لن يتم ذلك إلا في إطار اللامركزية، وتحقيق الشراكة في مجال التربية بين القطاعين: العام والخاص، وبين المدرسة من جهة، والمجتمع المدني والسلطات المحلية والمجتمع السياسي والمنظمات الحكومية وغير الحكومية من جهة أخرى، مع توظيف الإعلام المرئي لتحقيق الأهداف المسطرة للقضاء كليا على الأمية بكل أنواعها. فضلا عن خلق تلاؤم أكبر بين النظام التربوي والمحيط الاقتصادي بواسطة الاندماج المتبادل بين المؤسسة التعليمية والمحيط البيئي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمهني، أو عبر الانفتاح الوظيفي على الحياة العملية وآفاق الإبداع، إما بواسطة التمرس والتكوين بالتناوب، وإما عن طريق التكوين المستمر.

ويستهدف المجال الثاني إصلاح التنظيم البيداغوجي وتغييره، بإعادة الهيكلة ، وتنظيم أطوار التربية والتكوين ابتداء من التعليم الأولي والابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي والجامعي، بتنظيم أسلاك التعليم وشعبه وشهاداته وأهدافه ومضامينه وأساليب تقويمه، مع مراعاة تطوير التعليم الأصل، والتكفل بذوي الحاجيات الخاصة، والعناية بأبناء الجالية في الخارج، والاهتمام باليهود المغاربة. كما يستتبع الإصلاح البيداغوجي إصلاح أنظمة التقويم والمراقبة المستمرة والتتبع والمراقبة، بموازاة مع إصلاح التوجيه التربوي والمهني.

أما المجال الثالث من الإصلاح، فيسعى إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط

التعليمية، مع العمل على تدبير استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية والبيداغوجية بشكل أفضل ، وتحسين تدريس اللغة الأمازيغية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية من أجل امتلاك مفاتيح العلم والمعرفة والتكنولوجيا، والتفتح على الأمازيغية لمعرفة مكونات الهوية الثقافية والحضارية. دون أن ننسى الاستعمال الأمثل والوظيفي للتكنولوجيات الجديدة والإعلام والتواصل، وتشجيع التفوق والتجديد والبحث العلمي، وإنعاش الأنشطة الرياضية والتربية البدنية المدرسية والجامعية والأنشطة الموازية.

وفي المجال الرابع الخاص بالموارد البشرية، انصب الاهتمام على تحفيز الموارد البشرية ، مع تكوينها تكويناً جيداً وكفائياً، وتيسير وضعيات عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتكوين والترقية، مع تحسين الظروف المادية والاجتماعية للمتعلمين، والعناية بالأشخاص ذوي الحاجيات الخاصة، ولاسيما المعوقين منهم.

وفي المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير، فقد دعا الميثاق الوطني إلى سن سياسة اللامركزية ، وإقرار اللاتمركز في قطاع التربية والتكوين، وتحسين التدبير العام، وتقويمه بطريقة مستمرة، وتوجيهه وجهة حسنة ومحكمة اعتماداً على سياسة التدبير، ومحاربة البذخ والتبذير، و ترشيد النفقات، والتحكم في الإنفاق بانتهاج الشفافية والمحاسبة والديمقراطية، وتطبيق سياسة التوازن بين الموارد والمصاريف. ويسعى المجال كذلك إلى تنويع أنماط البنيات والتجهيزات، وضبط معاييرها ، والتثبيت من مدى ملائمتها لمحيطها، وترشيد استغلالها، والتأكد من حسن تسييرها.

ويتعلق المجال السادس والأخير بمجال الشراكة والتمويل ، بتشجيع قطاع التعليم الخاص، وضبط معايير وتسييره، ومنح الاعتماد لذوي الاستحقاق، وتعبئة موارد التمويل، وترشيد تدبيرها.

وبناء على ما سبق، فالميثاق الوطني للتربية والتكوين - الذي تمثله المغرب مع بداية الألفية الثالثة- مخطط مستقبلي متقن من حيث المبادئ والتصورات؛ لأنه يحمل في طياته مجموعة من الشعارات القيمة، والمبادئ التربوية الجيدة، ويتضمن كذلك فلسفة نظرية رائدة بامتياز. بيد

أن المشكل هو عدم تنفيذه ميدانيا ، ولم يطبق في كل تفاصيله العامة، بل ركز المسؤولون على بعض الدعامات الجزئية الثانوية الشكلية، دون أجراً جوهر الميثاق الوطني بشكل كلي. ومن ثم، فقد بقي الميثاق حبرا على ورق، وتعثر تطبيقه بشكل تدريجي. وقد كان في الحقيقة مصدرا من مصادر المخطط الاستعجالي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بالمغرب بين 2009م و2012م. ويعود السبب في فشل هذا الميثاق إلى غياب إستراتيجية تنفيذية لدى الوزارة، وغياب الإمكانيات المادية والمالية لتجسيده في أرض الواقع، وغياب الكفاءات، وانعدام المقاربة الديمقراطية التشاركية؛ إذ تصدر القرارات التربوية والإدارية دائما من مكاتب السلطة المركزية العليا، ولا يشارك فيها المتعلمون والمدرسون بشكل حقيقي. وترتب عن هذا إخفاق نظرية الجودة، والتراجع عن نظرية الأهداف، والتخلي عن بيداغوجيا الكفايات و الإدماج . ومن ثم، لم تتجح مدرسة النجاح، ولا مدرسة المشاريع المؤسساتية، ولم تفلح أيضا مدرسة الشراكة والانفتاح على المحيط الخارجي، ولم تتجسد كذلك الحياة المدرسية في مؤسساتنا التعليمية، بل أصبحت المؤسسات التربوية ثكنات "بيروقراطية" قاتلة، ومؤسسات فارغة، تؤمن بالكم على حساب الكيف.

المطلب السابع: مرحلة الإنقاذ أو مرحلة المخطط الاستعجالي

من المعروف لدى الجميع أن المنظومة التربوية التعليمية المغربية تعاني من الضعف والهشاشة والتخلف والتردي، على الرغم من أن قطاع التعليم يشكل نسبة 26 ٪ من ميزانية الدولة. أي: ما يفوق 37 مليار درهم سنة 2008م. وبهذا، تشكل هذه الميزانية 6 ٪ من الناتج الداخلي الخام. كما تمثل ربع ميزانية الدولة. ومن ثم، يصرف تسعون في المائة (90٪) من ميزانية التعليم في أداء الأجور، بينما يخصص الباقي للتسيير والتجهيز والاستثمار. كما تنفق الدولة حوالي 600 دولار على كل مواطن إلى حدود 21 سنة. في حين، تصل النسبة إلى 1020 دولار في تونس، و 1600 دولار في جنوب أفريقيا، و950 دولار في الأردن. ويدل هذا المعدل على ضعف المؤشر التربوي المغربي مقارنة بالمعدلات المسجلة في بلدان أخرى مماثلة.

وعلى الرغم من هذه المعطيات الإحصائية والأرقام الرسمية التي تبين ما يخصصه المغرب من موارد مالية تصرف بسخاء على المنظومة التعليمية والتربوية، فمزال التعليم المغربي يعرف أزمات خانقة ومشاكل عديدة على جميع المستويات والأصعدة؛ مما جعله يحتل مراتب متأخرة، ويتبوأ مكانة متخلفة بين دول العالم في مجال التنمية البشرية بصفة عامة، وفي مجال التربية والتعليم بصفة خاصة.

وقد شهد المغرب، منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، العديد من الإصلاحات التربوية والتعليمية، إلا أن جل هذه الإصلاحات قد باءت بالفشل بسبب قلة الموارد المالية والمادية والبشرية، وعدم قدرة المسؤولين عن القطاع التربوي على تفعيل بنود الإصلاح ميدانيا، والعجز عن تطبيقها واقعا. ومن ثم، فقد تراجعت الدولة، في كثير من الأحيان، عن تنفيذ توصيات الإصلاح، وأجراة قراراته عمليا، وانعدام الانخراط الجماعي من أجل تمثل الإصلاحات البنيوية الجوهرية، واستيعابها تطبيقا وممارسة وتجريبا، مع النزول بها إلى أرض الواقع لاختبار فرضياتها، وجني ثمارها.

ومن هنا، فالمخطط أو البرنامج الاستعجالي هو عبارة عن خطة إنقاذ للنسق التربوي التعليمي المغربي من الأزمات العديدة التي كان يتخبط فيها. ويستند، في جوهره، إلى مبدئين أساسيين: المبدأ الأول يكمن في التخطيط المبرمج الذي يتسم بالتدقيق، والتركيز، والانتقاء، والفاعلية، والإجرائية، والبراجماتية، وقابلية التنفيذ... والمبدأ الثاني يتضح جليا في التنفيذ الفوري للبرنامج، والتسريع في تطبيقه، وترجمته ميدانيا وواقعا، دون تريث ولا إبطاء ولا تأخير، ولتحقق ذلك التطبيق عبر فترات متعاقبة، وتم تنفيذه بشكل استعجالي متدرج عبر سنوات دراسية متوالية. لأن برنامج إصلاح التربية والتعليم هو برنامج بشري تنموي، تظهر نتائجه عبر فترات بعيدة. وإن أي استعجال لا تسبقه دراسات متأنية، ووضع مخططات علمية إستراتيجية، قد تنتج عنه كوارث وأزمات ومثبطات عويصة من الصعب أن يتحملها الجميع، كما هو حال المشاريع التربوية الوزارية السابقة. ومن ثم، يقول وزير التعليم المغربي أحمد أخشيشن: "الزمن المدرسي زمن بطيء، على اعتبار أن إدخال أي تدبير

يستغرق مدة من الزمن. وهذا يجعل كذلك محاسبة نجاح أو فشل العمليات الإصلاحية يتعدى الزمن السياسي والحكومي، بل إن النتائج الفعلية لن تظهر إلا بعد عشر أو خمس عشرة سنة"²¹⁸.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي- حسب وزير أحمد أخشيشن- هو عبارة عن رؤية متكاملة قابلة للإنجاز في ظرف وجيز.

ومن هنا، فالمخطط الاستعجالي بمثابة خارطة طريق تحدد الخطوات العملية التي يجب الالتزام بها من أجل إصلاح المنظومة التعليمية المغربية، وإعادة الثقة إلى المدرسة العمومية لكي تكون - فعلا - مدرسة النجاح، ومدرسة الحداثة، ومدرسة المستقبل التنموي. ويمكن النظر إلى هذا المخطط الاستعجالي أيضا بمثابة ميثاق وطني ثان للتربية والتكوين، يعتمد، في قراراته ومبادئه، على نتائج تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008م.

وبعد فشل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ارتأت وزارة التربية الوطنية تجاوز هذا الميثاق للأخذ بسياسة المخطط الاستعجالي الذي امتد من سنة 2009 إلى 2012م. وتتمثل الأسباب الخاصة التي كانت وراء وضع المخطط الاستعجالي الوطني، في مجال التربية والتعليم، في فشل الإصلاحات التعليمية السابقة، وكساد النظريات التربوية على مستوى التنظير والتطبيق، إما بسبب شعاراتها السياسية الجوفاء والفضفاضة، وإما لأنها نظريات جاهزة، يحاول المسؤولون استنباتها في تربة مغايرة للتربة التي ظهرت فيها هذه النظريات. ومن بين هذه النظريات والشعارات: مبدأ تعميم التمدريس، والدعوة إلى مجانية المدرسة، وتوحيد المدرسة المغربية، والحث على تطبيق نظرية الأهداف، والأخذ بالنظرية التداولية، والإشادة بنظرية الجودة، والدعوة إلى تمثيل نظرية الشراكة، واستلهام نظرية مشروع المؤسسة، واستنبات نظرية الكفايات، وتمثل نظرية الإدماج،

²¹⁸- أحمد أخشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م، ص: 145.

والالتزام - أخيرا - بخصوصية المقررات الدراسية، وتحريرها تجاريا في ضوء الانضباط بمقررات دفتر التحملات

...بالإضافة إلى فشل وزارة التربية الوطنية في تطبيق بنود الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أصبحت مقرراته منسية، وحبرا على ورق، على الرغم من طموحها الكبير. ولم يتم تنفيذ معظم تعهدات الميثاق، إلى حد الآن، لعوامل ذاتية وموضوعية. ناهيك عن تردي المدرسة المغربية هيكليا ووظيفيا، وضعف مردوديتها الإنتاجية، وتخلف معطياتها المعرفية والديداكتيكية والبيداغوجية، وتفسخ منظومة القيم التربوية، وفشل هذه المدرسة في استقطاب التلاميذ الذين بدأوا يغادرون المدرسة العمومية نحو المدرسة الخصوصية بشكل لافت للانتباه. كما أصبحت المدرسة الخصوصية، بدورها، مؤسسة تجارية، ليس لها من هم سوى تحقيق المكاسب المادية، وجني الأرباح الطائلة على حساب الأهداف النبيلة التي يريجوها المجتمع المغربي من منظومة التربية والتعليم. علاوة على تلك الأسباب، نذكر ضعف المدرسة المغربية التي لم تستجب لطموحات الشعب المغربي، ولم تسائر متطلبات الاقتصاد الوطني، ولم توفر أطرا مؤهلة لإرضاء سوق التشغيل، ولم تشبع رغبات التلاميذ. ومن ثم، لم يجد فيها المواطن المغربي فضاء لتوطيد الديمقراطية الحقة تعليما وتعلما واستحقاقا. ولم يجد فيها أيضا العدالة الاجتماعية المشروعة، بل صارت مدرسة للصراع الاجتماعي، والتفاوت الطبقي، والتنافس غير المشروع. وأكثر من هذا يتخرج من هذه المدرسة، كل سنة، آلاف من الطلبة غير مؤهلين وظيفيا من جهة، أو مؤهلين بدبلومات نظرية لا تحتاجها السوق الوطنية من جهة أخرى.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء تعثر المدرسة المغربية ظاهرة الهدر المدرسي؛ حيث ينقطع أكثر من 380 ألف طفل عن المدرسة سنويا قبل بلوغ 15 سنة عام 2006م. أي: بنسبة تقدر بـ40٪، ويعاكس هذا الرقم فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي ينص على تعميم التعليم، والقضاء على الأمية نهائيا في 2015م. في حين، ألفينا العكس هو الصحيح، فالتلاميذ يغادرون الفصول الدراسية كل عام عن إرادة شخصية، وعن اقتناع وطوعية، وأيضا بمباركة الأسرة وتشجيعها؛ لأن المدرسة المغربية لا تحقق المستقبل للمواطن المغربي بأي شكل من

الأشكال. وبالتالي، لا تضمن الشغل، ولا تعطي الخبز، ولا توفر الأمان، ولا تحقق الاستقرار المادي والمعنوي. ومن هنا، فقد وجدنا المؤسسات التعليمية المغربية - اليوم - غاصة بالإناث على حساب الذكور، أولئك الذين بدأوا يغادرونها بحثا عن العمل، أو استعدادا للهجرة إلى الضفة الأخرى. وسينتج عن هذا في المستقبل- بلا ريب- أزمت خانقة، كاستفحال ظاهرة البطالة، وقلة الموارد البشرية ذات الكفاءة، وتفاقم ظاهرة العنوسة بين الإناث، وانتشار الإجرام بين الذكور.

وإلى جانب الهدر المدرسي، هناك ظاهرة خطيرة أخرى تؤثر في ميزانية الدولة هي ظاهرة التكرار التي بدأت تزداد كل سنة بنسبة عالية (13%) في السلك الابتدائي، و(17%) في الثانوي مع نسبة مرتفعة تتجاوز نسبة (30%) في الثالثة إعدادي والسنة الثانية من البكالوريا. بينما يلاحظ أن التكرار في البلدان المتقدمة ممنوع بموجب القانون.

ومن ناحية أخرى، ينتج هذا التكرار، في الحقيقة، عن تردي المنظومة التربوية عموما، تلك المنظومة التي تضم في مؤسساتها أزيد من 6 ملايين و535 ألف متعلم. ناهيك عن ضعف مردودية التعليم معرفيا ومهاريا وديداكتيكيا وبيداغوجيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، وضعف التكوين عند المدرسين الذين يقدر عددهم بـ220 ألف. بينما الوزارة لا تخصص لتكوينهم البيداغوجي سوى أربعة وثمانين مليون درهم حسب إحصائيات سنة 2007م. ويعد هذا الغلاف المالي في الواقع ضعيفا مقارنة بالعدد الهائل من رجال التعليم الذين هم في حاجة ماسة إلى التكوين التربوي والتأطير المعرفي والثقافي.

ولا ننسى أيضا الوضعية المتدهورة للفضاءات التربوية والتعليمية على مستوى البنيات والتجهيزات، فالقاعات غير الصالحة تفوق تسعة آلاف قاعة. كما أن 60% من المدارس الموجودة بالأرياف غير مرتبطة بشبكة الكهرباء، وأكثر من 75% من هذه المؤسسات لا ماء فيها. في حين، إن 80% ليس لها دورات مياه. ويلاحظ أيضا قلة المؤسسات التربوية المشيدة من قبل الدولة، فالحاجة إلى الفصول الإعدادية- مثلا - تصل إلى 260 مؤسسة سنويا، بينما لا تبني منها الدولة سوى 90 كل سنة..

أضف إلى ذلك عدم قدرتها على استيعاب العدد الهائل من التلاميذ الذين يتزايدون كل سنة؛ مما يسبب ذلك في ظاهرة الاكتظاظ الصفي (41 تلميذا في كل فصل). علاوة على ذلك، نشير إلى ظاهرة انتشار الأساتذة الأشباح الذين يتهربون من مهمة التدريس لأسباب عدة، كالتظاهر بالأمراض المزمنة، والاستفادة من العلاقات الإخوانية والزبونية المبرمة مع المسؤولين عن القطاع، وإرغام الإدارة على قبول المطالب النقابية، ونهج سياسة التفتيش المقنع... كما يلاحظ أيضا استفحال ظاهرة غياب رجال التعليم بشكل مقبول أو غير مقبول، فقد أحصت الوزارة بخصوص الغياب المبرر بشواهد طبية حوالي مليون و880 ألف يوم في السنة. وبالتالي، لا يمكن أن تتحقق المردودية التعليمية والجودة التربوية بغياب الفاعلين التربويين الأساسيين.

ومن الأسباب الأخرى التي كانت وراء وضع هذا المخطط، عدم قدرة المنظومة التعليمية المغربية التعاطي مع مستجدات الثورة الإعلامية والرقمية، وغياب التكوين المستمر للمدرسين ورجال الإدارة. ولا غرو إذا وجدنا وزارة التربية الوطنية المغربية توظف مجموعة من المدرسين، دون تأهيلهم تأهيلا بيداغوجيا وديداكتيكيا، أو تكونهم تكوينا سريعا لا يحقق النجاعة الحقيقية، ولا يعطي الثمار المرجوة داخل القسم الصفي. ولا ننسى أيضا عدم تجديد وسائل العمل الديداكتيكي والبيداغوجي داخل الفضاء المدرسي. ويمكن الإشارة كذلك إلى نقص على مستوى التأطير والإشراف، وخصاص على مستوى الأطر التربوية، سواء أكان ذلك في القطاع المدرسي أم في قطاع التعليم العالي، وخاصة بعد تطبيق عملية المغادرة الطوعية سنة 2005م، وعدم انضباط رجال التعليم واحترامهم لساعات العمل، حيث إن أكثر من 37 ٪ من أساتذة التعليم الإعدادي لا يمارسون فعليا ساعات العمل المحددة في 24 ساعة في الأسبوع. أما أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، فإن 16 ٪ منهم لا يحترمون ساعات العمل المحددة في 21 ساعة في الأسبوع. وهناك أيضا خصاص على مستوى رجال الإدارة، فلدى الوزارة الوصية ما يفوق 300 منصب مدير شاغر.

وعلى المستوى الجامعي، يبرز مشكل الاكتظاظ بشكل لافت للانتباه، باعتباره عائقا كبيرا، ومشكلا حادا، حيث تفوق نسبة التأطير معدل 85

طالباً لكل أستاذ جامعي، مع ملاحظة غياب التوازن بين المسالك العلمية والتكوينية والأدبية، وتفاقم ظاهرة الخصائص في الموارد البشرية.

وعلى الصعيد الخارجي والدولي، فهناك مجموعة من التقارير الدولية التي ترتب المغرب ضمن الدول المتخلفة الفقيرة، حيث تنتشر فيه الكثير من الآفات السلبية الخطيرة، كالفقر، والرشوة، والمتاجرة في المخدرات، وزيف الانتخابات، وانتشار الأمية، واستفحال ظاهرة الدعارة، وكثرة حوادث السير، وانعدام الديمقراطية الحقة، والاستهانة بحقوق الإنسان المشروعة الطبيعية والمكتسبة. ومن ثم، أصبح المغرب بلداً للأزمات والمفاسد والكوارث سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وتربوياً وأخلاقياً. وهكذا، يتأرجح المغرب على مستوى التنمية البشرية العالمية بين الرتبتين 126 و130، قياساً على الأوضاع المتدهورة التي يعرفها البلد على مستوى الدخل الفردي والصحة والتعليم. بالإضافة إلى أوضاع حقوقية وثقافية واجتماعية وإنسانية منحلة في مجتمع منحط بدوره. ومن ثم، فقد وضع تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المغرب، على صعيد التربية والتعليم، في مرتبة عربية وإسلامية متأخرة ومتخلفة (المرتبة 11 من مجموع 14 دولة). أي: قبل العراق، واليمن، والصومال الفرنسية (جيبوتي). بينما تحتل الأردن، والكويت، وتونس، ولبنان، وإيران، المراتب الأولى. في حين، تحتل مصر، وفلسطين (بما فيها غزة المحاصرة)، والجزائر، وسوريا، والسعودية، مراتب متوسطة²¹⁹.

هذا، وبدأت وزارة التربية الوطنية في تنفيذ المخطط الاستعجالي مبدئياً من الدخول المدرسي لسنة 2009م، بتنفيذ مجموعة من القرارات الأولية، وإصدار مجموعة من المذكرات الوزارية الممهدة لتفعيل المخطط الاستعجالي في مجال التربية والتعليم. وتتعلق هذه المذكرات بالإلحاح على الدخول المبكر إلى المدارس التعليمية، وتوحيد الزي المدرسي، وتغيير الزمن المدرسي، وتنظيم إيقاعاته الصفية في المدارس الابتدائية،

²¹⁹-انظر تقرير: التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريق غير المسلك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.

والدعوة إلى مدرسة النجاح، وتكوين الأساتذة في بيداغوجيا الإدماج، وتكوين رجال الإدارة في مجال التدبير والتسيير، وتأهيل الأساتذة في مجال الإعلاميات ضمن مشروع جيني (Génie)، وتوزيع مليون محفظة، واستحداث بعض الكتب المدرسية، مع تغيير البعض منها (كتب التربية الإسلامية - مثلاً-)، وحذف بعض الدروس الصعبة من المقررات الدراسية (حذف بعض دروس قواعد اللغة من كتب العربية بالتعليم الإعدادي والتأهيلي)، وإصدار مذكرة المرشد التربوي لمساعدة المفتش أو المشرف المؤطر بسبب تقلص عدد المفتشين داخل المنظومة التربوية.

وقد شرعت الوزارة في التطبيق الفعلي الحقيقي للمخطط الاستعجالي بتنفيذ الميزانية المالية لسنة 2010م، ليمتد هذا المخطط الاستعجالي الإصلاحى إلى غاية 2012م.

ويستند المخطط الاستعجالي، في مبادئه وقراراته، إلى مجموعة من المرجعيات الأساسية والمصادر المباشرة وغير المباشرة. وفي هذا الصدد، يمكن الإشارة إلى نتائج القرارات الدولية، وتوصياتها الملحة حول ضرورة إصلاح المنظومة التربوية المغربية، ومرتكزات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وقرارات المجلس الأعلى للتعليم، وتصورات وزارة التربية الوطنية النظرية والتطبيقية، وقرارات الحكومات المغربية المتعاقبة على السلطة إلى يومنا هذا، وما قرره التصريح الحكومي الأخير من مبادئ إصلاحية استعجالية، ونداءات الأحزاب السياسية، ومطالب النقابات التعليمية، ومستلزمات الاقتصاد الوطني والدولي، وتوصيات القصر الملكي وتوجيهاته النيرة، ومساعي البرلمان لإيجاد تعليم مغربي متقدم ومزدهر.

وقد قررت وزارة التربية الوطنية، في إرساء مخططها الاستعجالي لإنقاذ المنظومة التربوية وإصلاحها، أن تعتمد، أولاً، على ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التعليم. وتستعين، ثانياً، بما يخصص لها من نفقات وموارد إضافية. وثالثاً، على ما تحصل عليه من مساعدات أخرى عن طريق الشراكات الداخلية (الجماعات المحلية وعدد من الفرقاء)، وربما عبر الشراكات الخارجية. وستلتجئ، رابعاً، إن أمكن لها ذلك، إلى

الاستعانة بالقروض الدولية لتفعيل هذا المشروع التربوي الجبار والطموح. كما يستفيد هذا المخطط الاستعجالي من المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، بتوزيع مليون حقيرة على المتعلمين المعوزين من أجل تسجيل نسبة كبيرة من التلاميذ المتعلمين.

وهكذا، فقد استفاد المخطط الاستعجالي بميزانية تقدر باثنين وثلاثين مليار درهم؛ إذ إن جزءا كبيرا منها وفرتة الدولة. وقد طبق هذا المشروع الاستعجالي عبر التدرج، بطريقة تنفيذية عمودية من الأعلى نحو الأسفل. واعتمدت الوزارة في التطبيق على مجموعة من الآليات، مثل: الحوار، والانخراط الجماعي، والمشاركة، والتعاقد، واللاتركيز، والاجتهاد، والمرونة، والفعل، والتقويم، والمراجعة.

وقررت وزارة التربية الوطنية، في برنامجها التربوي الاستعجالي، أن تنفذ مجموعة من الإجراءات الفورية قصد إنقاذ المنظومة التعليمية من مهاوي الضعف والسقوط والتردي، بتمثل نتائج القرارات الدولية في ما يخص تقويم المنظومة التربوية المغربية، وتطبيق اقتراحاتها السديدة، واستيعاب توصياتها الوجيهة، مع العمل على تنفيذ أولويات المدرسة المغربية، كما حددها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008م²²⁰. ومن بين القرارات الاستعجالية الآنية والمرحلية:

◆ محاربة ظاهرة الاكتظاظ، بتشديد البنائات المدرسية، والاقتناء المرحلي لفضاءات تعليمية، أو كرائها على غرار دولة الأردن.

◆ إدخال المعلومات إلى المدرسة المغربية من أجل عقلنة المنظومة التربوية، وحوسبة الإدارة للتحكم في التسيير والتدبير.

◆ التصدي لضعف الكفاءة التربوية عند ولوج مهنة التعليم، بمراجعة المسارات التكوينية، وتطبيق نظام (ADT) الذي يسمح بالتعاقد مع المدرسين الحاصلين على الإجازة، وخاصة الذين لهم تكوين بيداغوجي أو

²²⁰ - انظر المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008م، الطبعة الأولى سنة 2008م.

تربوي مسبق، يؤهلهم للاشتغال في القطاع العام أو الخاص أو في المقاولات.

◆ فتح مسلك مهني جامعي في مجال التربية والتعليم يوفر الطاقات المحنكة والتميزة لمزاولة مهنة التعليم.

◆ وضع مخطط سنوي لتكوين المدرسين تكوينا مستمرا في ما استجد من معارف ونظريات وتقنيات.

◆ وضع تصور أولي حول إطار تنظيمي لعمل النقابات الذي تحتاج إليه الوزارة، و ينبغي أن يقوم على التشارك والتعاقد والتمثيلية.

◆ إصلاح أوضاع المدرسة في العالم القروي.

◆ توزيع مليون حقيبة على المتمدرسين.

◆ رفع مالية المؤسسات التربوية في إطار مشروع مدرسة النجاح للتحكم في عمليات التدبير والتسيير.

◆ تحفيز رجال التربية والإدارة والإشراف التربوي على العمل والعطاء المثمر ماديا ومعنويا.

◆ تقوية آليات التأطير والإشراف التربوي بخلق إطار مرشد تربوي.

◆ تشجيع الإبداع والبحث العلمي في المنظومتين التأهيلية والجامعية.

◆ التفكير في مسالك جامعية خاصة بتدبير المؤسسات التربوية.

◆ ضرورة استقلالية الجامعة المغربية على مستوى اختياراتها الأساسية وعلى المستوى التربوي.

◆ تعميم التمدرس حتى خمس عشرة سنة للحد من الأمية، والتحكم في الهدر المدرسي.

ومن جهة أخرى، يهدف المخطط الاستعجالي الذي وضعت وزارة التربية الوطنية المغربية - بصفة أساسية- إلى توفير الفضاءات الكافية لاستيعاب المتعلمين والمتمدرسين المغاربة. أي: ضمان استقرار المدرسة بإيجاد البنايات التعليمية ببنائها أو اقتنائها أو كرائها، مع توفير الماء والكهرباء والهاتف. ولا يتم تفويت مشاريع بناء المؤسسات التعليمية إلا عبر صفقات مضبوطة بدفاتر تحملات واضحة.

ومن جهة ثانية، توفير الأساتذة الأكفاء والأطر المجتهدة المتميزة لتحقيق المردودية التعليمية.

وثالثا، استقطاب جميع التلاميذ للالتحاق بالمؤسسات التعليمية في أجواء تربوية مفعمة بالسعادة والطمأنينة والاستقرار. أي: يكون حضور التلاميذ إلى المدرسة بشكل مكثف بغية القضاء على الأمية، والحد من الهدر المدرسي. ويعني هذا أن المشروع الاستعجالي قد جاء لتحقيق أهداف جوهرية ثلاثة: إعداد المدرسة، وتكوين المدرس، وجلب التلميذ إلى المدرسة.

وقد حدد وزير التربية الوطنية أحمد أخشيشن مخططه الاستعجالي (2009-2012م) في أربعة مجالات أساسية هي:

1- مجال التحقيق الفعلي للإلزامية التعليم إلى حدود خمس عشرة سنة.

2- مجال حفز المبادرات والامتنياز في الثانوية التأهيلية والجامعة.

3- مجال معالجة الإشكالات الأفقية الحاسمة للمنظومة التربوية.

4- مجال توفير الموارد اللازمة للنجاح.

وقد استهدف المخطط أيضا العمل على تنفيذ ثلاثة وعشرين مشروعا، وهي: تطوير التعليم الأولي، وتوسيع العرض التربوي للتعليم الإلزامي، وتأهيل المؤسسات التعليمية، وضمان تكافؤ فرص ولوج التعليم الإلزامي، ومحاربة ظاهرتي التكرار والانقطاع عن الدراسة، وتنمية مقاربة النوع في المنظومة التربوية، وإدماج الأطفال ذوي الحاجيات الخاصة، والتركيز على المعارف والكفايات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب، والسلوك المدني...)، وتحسين جودة الحياة المدرسية، وإرساء مدرسة الاحترام، وتأهيل العرض التربوي في الثانوي التأهيلي (فتح مسالك وشعب جديدة، وتشجيع التميز، وتحسين العرض التربوي في التعليم العالي (تنويع التكوينات والمسالك والشهادات)، وتشجيع البحث العلمي، وتعزيز كفاءات الأطر التربوية، وتطوير آليات تتبع الأطر التربوية وتقويمها، وترشيد الموارد البشرية للمنظومة وتدريبها، واستكمال ورش

تطبيق اللامركزية واللاتركيز، وترشيد هيكلة الوزارة، وتحسين المنظومة التربوية تخطيطا وتديبرا، وتعزيز التحكم في اللغات، ووضع نظام ناجع للإعلام والتوجيه، وتوفير الموارد المالية اللازمة وترشيدها من أجل نجاح المخطط الاستعجالي وضمان استدامته، وتحقيق أعلى مستويات التعبئة والتواصل حول المدرسة.

إلا أن هذه الأهداف العظيمة والكبرى لم تتحقق فعليا في الواقع الميداني، وأصبح هذا المخطط " الاستعجالي " ينقصه الاستعجال، ويعاني البطء الكبير. ناهيك عن التعثر المستديم ، والبيروقراطية المترامية الأطراف، والعشوائية المرتجلة في التنفيذ والتطبيق، وكثرة الإضرابات في قطاع التعليم. ويعبر هذا كله عن فشل التخطيط الاستعجالي المغربي بشكل كلي في إصلاح التعليم بشكل عام. والدليل على ذلك أيضا تراجع الوزارة - مؤخرا - عن تطبيق بيداغوجيا الكفايات والإدماج، وانتشار تضرع عام لدى رجال التعليم ونسائه من سياسة القطاع المتعثرة، واستياء المواطنين من نتائج مخرجات التكوين نظرا لما يتعرض له الخريجون من بطالة ، وضعف يمس التكوين والشهادة، وفشل بيداغوجيا المجزوءات، وما لها من أثر سيء في مستوى المردودية والتقويم والعطاء، وعدم قدرة الخريجين والطلبة على حد سواء على توظيف مكتسباتهم المعرفية في التأقلم مع الواقع الموضوعي. علاوة على بطء الوزارة في تطبيق مخططاتها التدريجية ، وربما يكون ذلك راجعا إلى أسباب مادية أو مالية أو إدارية أو لوجيستكية. ونسجل كذلك، وبشدة، تأخير الوزارة في تنفيذ هذا المخطط في وقته المبكر (2009م). بل أكثر من ذلك لم يجد المتعلمون أماكنهم في مدارسهم. فكم من مدارس ابتدائية تحولت إلى إعداديات بسبب سياسة التقشف وضعف الميزانية! وكم من إعداديات تحولت إلى ثانويات تأهيلية! وكم من مؤسسات تربوية ليست لها مختبرات علمية، ولا تملك ساحات لممارسة الرياضة البدنية! بل هناك مؤسسات بلا مدرسين، وأيضا بلا رجال إدارة، وكذلك دون بعض المواد الدراسية الضرورية. ومن ثم، فلقد ازدادت المدرسة المغربية سوءا، وتدهورت الوضعية الحالية لمعظم المؤسسات التربوية العامة؛ مما جعل المواطنين المغاربة يجمعون على أن المدرسة الخصوصية أفضل بكثير من المدرسة

الحكومية. لذا، يختارون لأبنائهم -اليوم- أحسن المؤسسات التعليمية الخاصة، ولو بأثمان خيالية، بحثا عن الجودة و الإتقان ومدرسة المستقبل.

ومن يتأمل بنود هذا المخطط الاستعجالي، ويتبين قراراته وأهدافه، فإنه يحس بفخر وانتشاء، مادامت النوايا الحسنة ليس لها من هم سوى إنقاذ النظام التعليمي المغربي من أزماته الخانقة. بيد أنه بعد تدبر وتفكير عميق، سيلاحظ المتتبع للنظام التعليمي المغربي أن لهذا المخطط الاستعجالي سلبيات وإيجابيات.

وإذا كانت النقط الإيجابية، من جهة، تتمثل في توفير البنيات والتجهيزات التعليمية، وتوفير الأطر التربوية والإدارية، واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ، وتشجيع التميز والبحث العلمي والابتكار، وتوحيد الزي المدرسي، وتكوين رجال التربية والإدارة تكوينا جيدا في مجال الرقميات والبيداغوجيا المعاصرة، وتوزيع مليون محفظة على التلاميذ، و خلق منصب مرشد تربوي، والعمل على تفعيل استقلالية الجامعة، والأخذ بمدرسة النجاح، وتنويع المسالك والشعب في الثانوي والجامعة من أجل الرفع من المردودية، وتحقيق التنمية المستدامة...

فإنه من جهة أخرى، يلاحظ المرء بعض النقط السلبية التي نتجت عن الشروع الأولي في تنفيذ هذا المخطط الاستعجالي، كالدخول المتأخر إلى المدرسة في الموسم الدراسي (2010-2009م)، وقلة الأطر التربوية والإدارية بشكل كبير، وحذف بعض المواد التعليمية (حذف مادة الترجمة في أقسام الجذوع المشتركة)، وإلغاء نظام التفويج في ما يخص المواد العلمية، وحذف بعض الدروس المهمة كدروس قواعد اللغة العربية في الإعدادي والثانوي، وتقليص ساعات بعض المواد، وتراجع مستوى الجامعة بصفة خطيرة، وغياب البحث العلمي بشكل كلي، وتراجع قيمة شهادة الإجازة والدكتوراه الوطنية، وإحساس أساتذة القطاع المدرسي ، ولاسيما الحاصلين على شهادة دكتوراه الدولة والدكتوراه الوطنية، بالحييف والظلم ماديا ومعنويا مقارنة بإخوانهم في التعليم العالي في الجامعة أو مراكز تكوين الأطر، وعدم مواكبة المقررات الدراسية لما

يستجد في الساحة المعرفية والعلمية والثقافية والأدبية من أفكار، ونظريات، وتصورات، ومناهج، وتقنيات...

والأغرب من هذا كله أن المسؤولين عن قطاع التعليم يفتقدون التصور الشامل الناجع لإصلاح التعليم. أي: ليست لديهم أي رؤية واضحة وحقيقية عن مقاصد التعليم وغاياته وأغراضه. وفي هذا السياق، يقول وزير التربية الوطنية السيد أحمد أخشيشن: "فالذي اشتغلنا عليه نحن الآن هو إرساء تصور مغربي متأصل وحديث ليقدم إجابة عن سؤال ماذا نريد من التعليم. وماهي الصورة التي نريد أن نرى عليها أبنائنا مستقبلا: هل امتلاك مهارات أم تعود على أجواء المدرسة أم تعلم القراءة والكتابة. وعندما نجيب عن هذا السؤال بدقة، سيصبح هو الضابط الذي على أساسه يصبح أي شخص يريد أن يقدم على مشروع في هذا الإطار يشتغل فيه"²²¹.

وعلى وجه العموم، لا يمكن للتعليم المغربي أن يحقق النجاح في مجال التربية والتعليم إلا بتطبيق الديمقراطية الحقيقية بدل الاحتكام إلى سياسة الأهواء والأمزجة. ولابد أيضا من تحقيق العدالة الاجتماعية، وتطبيق مواثيق حقوق الإنسان، والاهتمام بالكفاءات العلمية المهمشة، وتطبيق المقاربة الإبداعية في مجال البيداغوجيا والديكتيك، والرفع من مستوى التعليم العالي، والسمو بقيمة الشهادات العلمية، وإسناد المناصب العليا إلى الذين يستحقونها في مجال التربية والتعليم عن جدارة علمية، دون اللجوء إلى توظيف أطر ضعيفة مهزوزة، بطرائق غير مشروعة معروفة للداني والقاصي...

ولا يمكن أيضا تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة؛ إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين، كجمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين

²²¹-أحمد أخشيشن: (الوضع الكارثي للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 39، يناير 2009م، ص: 154.

والإداريين، وقطاع الحكومة. ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي كذلك إلا بالحوار البناء ، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المالية والمادية، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المفتش المشرف والمربي التربوي ماديا ومعنويا، والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن القول: إن إصلاح المدرسة في الحقيقة ينبغي أن تتكلف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

وقد حدد وزير التربية الوطنية محمد الوفا تشخيصا عاما لفشل هذا المخطط، وقد جسده في وجود نسب مخجلة في بناء المؤسسات التعليمية، ووجود تفاوت خطير في التمدرس بين الجهات. ومن ثم، فقد بين أن من أهم معوقات هذا المخطط العجز عن تحقيق التواصل داخل أوساط المنظومة التربوية من جهة، ثم مع وسائل الإعلام والشركاء النقابيين من جهة أخرى. ومن خلال المعطيات المقدمة، يتضح أن جل المشاريع حصلت على نسب فوق المتوسط العام المحدد في 64 %. بينما عرف مشروعا تعزيز المناهج والتحكم في اللغات التعثر. وهكذا، فإن نسبة الإنجاز بلغت - مثلا - في الدار البيضاء الكبرى 81% ، وفي مكناس تافيلالت 74 %، وفي الرباط سلا 71 %، وفي تادلة أزيلال 69 %، وفي فاس 58 %، بينما لم تتجاوز في دكالة عبدة 40 %. ومن ثم، فإن التفاوت كبير بين أول أكاديمية وآخرها. ومن ضمن عوامل التحقق الحضور القوي للوسط الحضري، والاستقرار النسبي للمسؤولين. فيما تمثلت عوائق التحقق في شساعة المجال الترابي لبعض الأكاديميات، وهيمنة الوسط القروي بها، وإحداث نيابات جديدة، وعدم استقرار المسؤولين. هذا، بالإضافة إلى نزول المشاريع دفعة واحدة، وغياب نظام للأولويات.

وبخصوص بيداغوجيا الإدماج، فقد انعدمت الصلة بينها وبين البرنامج الاستعجالي الذي انطلق في 2009م، وبيداغوجيا الإدماج التي انطلقت في 2010م ، وقد تطلبت ميزانية هامة أخذت من الغلاف المالي للبرنامج الاستعجالي. وكان من تبعات هذا الإرباك أو الإقحام عدم إشراك الخبراء المغاربة ، وإقصاء جميع البيداغوجيات الأخرى. ومن ثم، فقد كان من

الواجب دعم استقلالية المؤسسة، ودعم مبادراتها، وتعزيز دور الأستاذ في الاجتهاد، واختيار البيداغوجيا المناسبة.

وعلى الرغم من المنجزات المهمة على مستوى تعميم التمدرس ، وتوسيع العرض التربوي، والدعم الاجتماعي الذي خصص له 6.1 مليار درهم من أصل 33 مليار درهم المرصودة للبرنامج، فإن إنجاز البنيات المدرسية بالتعليم الابتدائي - مثلاً - قد عرف تأخراً ؛ حيث انحصرت النسبة المتوسطة في 27 % . وبذلك، فقد أحدث تأهيل المؤسسات التعليمية الذي يبلغ 56 % ، وتأهيل الداخليات (55 %) ، وتجديد تجهيزاتها (78 %) بعض التوازن. كما بلغت نسبة الاستفادة من الإطعام المدرسي بالابتدائي 75 %، وبخصوص برنامج تيسير، فقد عرف نسبة نجاح بلغت 100%؛ حيث تستفيد منه 405 ألف أسرة. وتقع جهة مراكش تانسيفت في المقدمة بـ 75 ألف أسرة مستفيدة، ثم سوس ماسة بـ 74 ألف أسرة مستفيدة ، والغرب شراردة بـ 60 ألف أسرة.

وقد أوضح وزير التربية الوطنية أن الصعوبات في التعليم تتركز أساساً في أكاديميات سوس ماسة، ومراكش تانسيفت، وتازة الحسيمة تاونات نظراً لشساعتها، وهيمنة الوسط القروي بها. فهذه الأخيرة - مثلاً - تسجل أعلى نسبة انقطاع بـ 6.1 %، خاصة في مستوى الفتيات، بينما تواجه أكاديمية مراكش نسبة 32 % من الاكتظاظ في الإعدادي، و 50 % في الثانوي²²².

وقد أعلنت وزارة التربية الوطنية - مؤخراً - عن النتائج الأولية لعملية التقويم المادي والافتحاص المالي، فيما يخص تنفيذ مشاريع البرنامج الاستعجالي أمام كل من لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس النواب والشركاء الاجتماعيين التي مكنت من الوقوف على المؤشرات الإيجابية والسلبية التي تحققت منذ بداية أجراء هذه المشاريع سنة 2009 إلى غاية يونيو 2012. ومن النتائج التي أسفرت عن هذا المخطط الاستعجالي المعطيات التالية:

²²²- انظر: (أول افتحاص للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس 26 يوليوز 2012م، ص: 1.

● بلغت الميزانية المرسودة للبرنامج الاستعجالي 33397 مليون درهم، صرفت منها نسبة 45% في مشاريع أنجزت كلياً.

● 55% من ميزانية البرنامج مازال الجزء الأكبر منها مودعا في خزانة الدولة، فيما الجزء الآخر هو اعتمادات تم تفويضها للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهي مخصصة بالأساس لمشاريع بناءات مدرسية في طور الإنجاز أو مبرمجة.

● ساهم المانحون الدوليون بمبلغ 5.5 مليار درهم لتمويل البرنامج الاستعجالي، وهو ما يمثل نسبة 16% من مجموع الاعتمادات المرسودة لإنجاز مشاريعه، منها 1.2 مليار درهم عبارة عن قرض، و 4.3 مليار درهم في شكل هبة.

● إبرام 16310 صفقة خلال الثلاث سنوات الأولى من البرنامج الاستعجالي. أي: بمعدل 5436 صفقة سنوياً، وهو ما يمثل 46.85% من مجموع الصفقات المبرمة سنوياً من قبل مجموع المؤسسات العمومية الخاضعة للمراقبة القبلية، كذلك تم إبرام 18659 سند طلب، بمعدل سنوي بلغ 6219.

● على مستوى الدعم الاجتماعي، استفادت 1.208.894 تلميذ وتلميذة من الإطعام المدرسي بالسلك الابتدائي من أصل 1.613.932 مستهدف. أي: بنسبة 75% على الصعيد الوطني.

● استفادت 4.102.377 تلميذ وتلميذة من عملية توزيع مليون محفظة من أصل 4.051.168 مستهدف، وهو ما يمثل نسبة وطنية بلغت 101%.

● تحقيق جميع أهداف مشروع برنامج "تيسير" على المستوى الوطني وبجميع الجهات المستفيدة، بعد أن استفادت كل الأسر المبرمجة التي بلغ عددها 405.725 أسرة.

● تم تسجيل نسب جيدة في عملية تجهيز المؤسسات التعليمية بالعتاد الديداكتيكي، وقد وصلت إلى 92% على المستوى الوطني.

● تجهيز 9310 مؤسسة تعليمية من مجموع 10141 كانت مبرمجة، منها 6658 مؤسسة ابتدائية من أصل 7189 المبرمجة و 1520 ثانوية إعدادية من أصل 1686 كانت مستهدفة، و 1132 ثانوية تأهيلية من أصل 1266.

● ربط 9170 مؤسسة تعليمية بالإنترنت من أصل 9788 كانت مبرمجة، وهو ما يمثل نسبة إنجاز متقدمة جدا بلغت 94% على المستوى الوطني.

● تسجيل تأخر في تجهيز المؤسسات بالقاعات متعددة الوسائط؛ حيث لم تجهز سوى 32% من المؤسسات التعليمية، فيما وصلت نسبة التجهيز بالحقائب متعددة الوسائط إلى 89%.

● سجل تأخر في عملية الإنجاز بفعل تعثر الصفقة الدولية التي كانت عروض طلباتها تفوق الميزانية المرسودة للبناءات (10 مليار درهم)؛ مما دفع الوزارة إلى تفويض الاعتمادات الخاصة بالبناء إلى الأكاديميات في نونبر 2011.

● إحداث 99 مؤسسة ابتدائية من أصل 373 كانت مبرمجة و 109 ثانوية إعدادية من أصل 529 و 84 ثانوية تأهيلية من أصل 278 كانت مبرمجة.

● إحداث 67 داخلية بالتعليم الثانوي، بعد أن كانت مبرمجة 350 داخلية؛ حيث لم تتجاوز النسبة العامة للإنجاز 17% على الصعيد الوطني.

● عرفت التوسيعات على عكس الإحداثيات وتيرة إنجاز متوسطة بلغت نسبتها على الصعيد الوطني 46% ، بعد أن تم إحداث 4099 حجرة دراسية من أصل 8822 كانت مبرمجة.

● تأهيل 4115 مؤسسة تعليمية من أصل 7288، بما يوازي نسبة وطنية بلغت 56% ، وتأهيل 169 داخلية من أصل 306 بنسبة إنجاز بلغت 55%.

● تحقيق نسب فوق 50% بالنسبة لجميع المشاريع البيداغوجية، باستثناء مشروعى مراجعة المناهج وتعزيز التحكم في اللغات بسبب عدم الحسم في الاختيار المنهجي.

● الاهتمام بشكل كبير بالمجالات المرتبطة بالتأطير والتكوين ومحاربة التكرار والانقطاع والتقويم وكذلك بدعم التعلّيمات.

● تسجيل تطور في تعميم العدة البيداغوجية وتقنيات الإعلام والتواصل، وتحسن في نظام التقويم والإشهاد.

● 96% من الأساتذة (14 ألف أستاذ وأستاذة تم استجوابهم) عبروا عن موافقهم الداعية إلى تعديل بيداغوجيا الإدماج (29%)، أو العدول عنها

(67 %)بمبرر أنها غير فعالة، ولا تلائم خصوصية المدرسة المغربية ، فيما عبر 4 % عن الاحتفاظ بها.

⊙ إجماع جميع الأساتذة المستجوبين على تعزيز دور الأستاذ في اختيار البيداغوجيا المناسبة، وعلى تنويع البيداغوجيات، والاعتماد على الخبرة الوطنية في كل إصلاح.

و للإشارة ، فإن عمليتي الافتتاح والتقييم قد أنجزتا من قبل المفتشية العامة للتربية و التكوين بالوزارة بقطبيها الإداري والتربوي، وقد شملتا جميع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والنيابات الإقليمية، و10% من المؤسسات التعليمية (1200 مؤسسة)، بالإضافة إلى جميع المديرات المركزية²²³.

و في الأخير، يمكن القول: إن أي مخطط استعجالي إذا لم ترافقه النية الحسنة، وإذا لم يواكبه الاجتهاد والاستمرار، والمشاركة الجماعية، والتنفيذ الفعلي، والتطبيق الإجرائي الفوري، والتقييم الموضوعي، سيبقى حبرا على ورق، يتأرجح بين شعارات سياسية جوفاء، وأحلام وردية بعيدة عن الواقع.

و خلاصة القول: لا يمكن تنفيذ المخطط الاستعجالي المغربي، في ميدان التربية والتعليم، إلا بتضافر كل الجهود قاطبة؛ إذ ينبغي أن ينخرط فيه جميع الفاعلين، مثل: جمعيات الآباء، والجمعيات المدنية، والأحزاب السياسية، والمنظمات غير الحكومية، ورجال السلطة، والفاعلين التربويين والإداريين، وقطاع الحكومة.

ولا يتحقق هذا الإصلاح الاستعجالي أيضا إلا بالحوار البناء، والمشاركة الهادفة، وتوفير الموارد البشرية، وتحصيل الإمكانيات المادية والمالية، وتطبيق النظرية الإبداعية، وتخليق الإدارة، وتحفيز المربي والإداري على حد سواء، وتشجيع المشرف التربوي ماديا ومعنويا،

²²³- وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولية لتقويم وافتتاح مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.

<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>.

والإنصات إلى الأساتذة الأكفاء، والأخذ بقراراتهم في مجال التربية والتعليم. بل يمكن القول: إن إصلاح المدرسة في الحقيقة ينبغي أن تتكف به الجماعات المحلية والسلطات الإقليمية والجهوية كما هو معروف في الدول المتقدمة.

المبحث الثاني: وضعية المدرسة المغربية الحالية

يقر كثير من الدارسين والباحثين والآباء والمواطنين بموت المدرسة العمومية المغربية ونهايتها، على غرار ما ذهب إليه إيفان إيلتش في كتابه (نهاية المدرسة)، حينما تحدث عن المدرسة الليبرالية بأمريكا اللاتينية. وبما أن المدرسة الليبرالية مدرسة طبقية وغير ديمقراطية، فإنها في الدول المتخلفة والمستبدة تكرر سياسة التخلف والاستعمار، وتسهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. هذا ما دفع إيفان إيلتش (Ivan Ilitch) إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع بدون مدرسة).

فنظرية موت المدرسة - حسب كوي أفانزيني- هي في الحقيقة نظرية "تأثرت تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية التي أحاطت بها، والتي قد تجعل منها نظرية صالحة لبلدان أمريكا اللاتينية، غريبة كل الغرابة عن المنطق التربوي للغرب. لاسيما أننا نجد فيها بعض التساؤلات التي تؤيد مثل هذا التفسير الذي يقصرها على بلدان بعينها، ذلك أن السيد إيليش ينزع أحيانا إلى القول بأن المدرسة ملائمة للعصر الصناعي، وأنها من إرث هو مخلفاته، وينبغي أن تشجب فقط في البلدان المتخلفة حيث لا يستطيع أن توفر الانطلاقة اللازمة لها، وحيث يكون حذفها شرطا لازما لحذف الاستعمار والقضاء عليه، على أنه في أحيان أخرى يطلق أحكاما تنادي بالقضاء عليها قضاء جذريا، ويرى فيها مؤسسة بالية أنى كانت".²²⁴

والدليل على موت المدرسة العمومية بالمغرب تراجع جودة المنظومة التربوية كما وكيفا ووظيفة، وتراجع مكانة النظام التربوي المغربي على الصعيد العالمي بصفة عامة، وعلى صعيد الوطن العربي بصفة خاصة

²²⁴ - غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م، صص: 456-457؛

حسب التقارير الدولية. على الرغم من الإصلاحات التربوية العديدة التي قام بها المغرب منذ الاستقلال إلى يومنا هذا. ونشير أيضا إلى تراجع المدرسة العمومية على مستوى التحصيل والنجاح والجودة مقارنة بالمدرسة الخصوصية التي أصبحت هدفا لكل الأسر المغربية لإنقاذ أولادهم من شبح البطالة والفشل الدراسي.

وقد وصفت المدرسة العمومية المغربية بأنها مدرسة " مريضة مشوهة تعكس غلبة من يدبر في مواجهة من لا يملك حيلة"، وهو وصف بالغ الدلالة بالنسبة لمدرسة أضحى أداؤها المختل يجسد كل الأعطاب المجتمعية، ويعكس موازين قوى تعمل انطلاقا من تعميق الفوارق الصارخة بين مدرسة تفتقر إلى البنيات الأساسية والتجهيزات الضرورية، وذات مردود هزيل، ونتائج متردية لاتستحق حتى التعليق، بل ومقبولة ما دامت الخدمة التي تقدمها هذه المدرسة مجانية، وتعليم خاص يحرص على تسويق نفسه كتجسيد للجودة والمردودية المرتفعة والمضمونة، مادام قابلا للمحاسبة من قبل الذين يدفعون سعرا مقابل الخدمة المقدمة لأبنائهم. وعلى الصعيد الأخلاقي، تشهد المدرسة العمومية انتكاسا واضحا لقيم التطوع والمثابرة والمسؤولية، واستسلاما للهيئة التربوية في مواجهة إغراءات المال، مع الزحف والتوسع المرعب لسوق الدروس الخصوصية؛ مما يعد سببا آخر لبدء نهاية المدرسة العمومية بالصورة التي تشكلت فيها في الوجدان الشعبي كفضاء للعطاء وكسب العلم والمعرفة، فيما يتنامى الشعور لدى أبناء الطبقات الكادحة بالعجز والفوات، مع تركيز التفوق المعرفي في صفوف " الميسورين"، الذي يعزز احتكارهم للثروة والسلطة على نحو غير مسبوق في تاريخ المغرب؛ إذ حتى عهد قريب كان التفوق الدراسي، والدافع إلى الاجتهاد والتحصيل العلمي، يكاد يكون ينحصر في صفوف أبناء الطبقات الشعبية.²²⁵

ومن الأدلة الأخرى على موت المدرسة العمومية تراجع مكانة المدرس اجتماعيا لتدني أجرته، وتضعف وضعيته الاقتصادية على جميع المستويات. وقد نتج عن ذلك أن أصبح مثار سخرية واحتقار وتنكيت. وفي هذا السياق، يقول الباحث المغربي عبد المجيد السخيري: " كثيرة هي

²²⁵ عبد المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعظم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: 53-54 يناير 2013م، 32-33.

المؤشرات الدالة على نهاية المدرسة العمومية في عصرنا، في المغرب كما في بلدان كثيرة تسير على نهج الرأسمالية المنتصرة ، وتخضع كليا لسياسات السوق المملاة من قبل الأذرع القوية للرأسمال العالمي، وكثيرة هي أيضا العلامات الدالة على انتهاء الدور التقليدي للمدرس(ة) ، وتحطم صورته المبجلة ، وتراجع إشعاعه الاجتماعي، وتقزيم وظيفته في العملية التعليمية بما يتناسب مع تهميشه، وتحجيم حضوره ودوره في الحياة العامة. ولا ينبغي أن ينظر على هذا على أنه مجرد تنويع لمراجعات نظرية في الأدب التربوي تستهدف الحد من السلطة الفعلية للمدرس(ة) التقليدي(ة) داخل الفصل الدراسي، ونقد ممارسات تربوية تجعل منه محور العملية التعليمية- التعلمية، وتحرير العلاقات التربوية من الهيمنة الأحادية للمدرس(ة)، وما يرتبط بها من أشكال التسلط والعنف الرمزي واحتكار المعرفة وامتلاك الحقيقة ومعايير الصواب والخطأ وغيرها من صور التمرکز الذاتي والاستبداد المقنع. كما أن تراجع السلطة الأخلاقية للمدرسين (ات) في المناخ السائد اليوم ليس مجرد تحصيل لهذا النقد، بل هي أيضا نتيجة لهجوم مركب يستهدف تحييد هؤلاء من الصراع، وتشطيب دورهم السياسي بما يفسح المجال أمام المقاول ليحل مكانهم في تدبير المدرسة، وكسب النتائج السياسية المترتبة عن هذا الحل من خلال استثمار المنافع المعنوية المرتبطة بالموقع الرمزي (التاريخي) للمدرس(ة).²²⁶

وعليه، فهناك الكثير من المغاربة الذين يؤكدون، بكل صراحة، موت المدرسة المغربية على كل المستويات والأصعدة، مفضلين المدرسة الخصوصية التي فرضت نفسها في الساحة التربوية؛ بما حققت من جودة عالية ، و مردودية معتبرة.

و خلاصة القول، فقد قطعت المدرسة المغربية عدة أشواط تاريخية، وعرفت عدة أنماط مؤسساتية في مسارها البيداغوجي والديداكتيكي، ويمكن حصرها في المسارات التالية:

① **المدرسة العتيقة** التي كانت نموذجا تربويا تابعا للمدرسة المشرقية، وكانت تتبنى عدة نماذج في التدريس، مثل: الطريقة العراقية، والطريقة القيروانية، والطريقة المغربية، والطريقة الفاسية، والطريقة الأندلسية،

²²⁶ - عبد المجيد السخيري: نفسه، ص: 33-34.

وغيرها من الطرائق الأخرى. ولقد اهتمت هذه المدرسة بتدريس العلوم الشرعية بصفة عامة، وعلوم الآلة بصفة خاصة.

② المدرسة الاستعمارية التي ظهرت إبان الحماية من 1912م إلى 1956م ، وكانت تهدف إلى القضاء على الكتابات الدينية والجوامع القرآنية، ومحو ثوابت الأمة المغربية، والتشديد على الفصل بين البرابرة وإخوانهم العرب مع صدور الظهير البربري سنة 1930م، ومحاربة كل النزعات الثورية التحررية التي تسعى من أجل استقلال المغرب. وكانت هذه المدرسة تعمل أيضا على ضرب الوحدة الوطنية، والطعن في اللغة العربية، والتشكيك في الدين والقيم الإسلامية والهوية المغربية عبر محاولات التنصير وفرنسة المؤسسات التعليمية المعاصرة.

③ مرحلة التأسيس وبناء المدرسة الوطنية التي ظهرت بعد الاستقلال مباشرة ، بتطبيق المبادئ الأربعة: التعميم ، والتوحيد، والتعريب، والمغربة.

④ مرحلة الاستواء والعطاء والإنتاج إبان مرحلة السبعينيات من القرن العشرين ؛ إذ ساهمت المدرسة المغربية في تكوين جيل من الأطر المتميزة والمتفتحة التي عرفت بالإبداع والمساهمة الكبيرة في تحريك الاقتصاد المغربي، وإغناء الثقافة العربية ، وإثراء الفكر الإنساني.

⑤ مرحلة النكوص والتراجع التي بدأت مع سياسة التقويم الهيكلي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين؛ إذ تراجعت المدرسة المغربية عن جودتها الكمية والكيفية بسبب الأزمات التي كان يتخبط فيها المغرب سياسيا واقتصاديا وعسكريا واجتماعيا وثقافيا ، وخاصة مع حرب الصحراء. ناهيك عن الضغوط الدولية الخارجية التي تتجلى، بكل وضوح، في قرارات المؤسسات المالية كمؤسسة البنك العالمي ومؤسسة صندوق النقد الدولي.

⑥ مرحلة الإصلاح التربوي التي بدأت في أواخر التسعينيات من القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة. وقد استهدفت الدولة ضمن هذه المرحلة إنقاذ الوضع التربوي المغربي المتردي الذي أصبح لا ينسجم مع شروط ومعايير المدرسة الدولية بسبب تراجع مستوى التلاميذ والطلبة، وانعدام مصداقية الشهادات المغربية، ولاسيما شهادة البكالوريا التي تراجع مستواها العلمي الحقيقي. هذا ما جعل المسؤولين يفكرون في إصلاح

التعليم عن طريق إيجاد (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، مع الاستفادة من بيداغوجيا المجزوءات وبيداغوجيا الكفايات، ورفع شعار الجودة التربوية.

و على الرغم من جدية وأهمية مبادئ (الميثاق الوطني للتربية والتكوين)، فلم تتحقق الجودة التي كانت تدعو إليها وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر؛ إذ كانت الوزارة منشغلة بالكم على حساب الكيف. ولهذا السبب، أفرزت الوزارة مؤسسات تعليمية متعثرة ماديا وماليا ومعنويا، تفتقد الجودة العلمية و المشروعات البيداغوجية والمصادقية الأخلاقية. ومن ثم، فلقد انعدمت الثقة لدى المربين والأسر والإداريين في المدرسة المغربية التي أصبحت مدرسة لتفريخ العاطلين واليائسين والمتذمرين. لذلك، اختار الطلبة المتخرجون الهجرة السرية إلى الضفة الأخرى حلا لمشاكلهم، وملاذا لوضع نهاية لحياتهم المأساوية داخل وطنهم الذي يعج بالمفارقات والتناقضات على جميع الأصعدة والمستويات.

وتستلزم هذه المراحل التي تؤرخ لتطور السياسة التعليمية والفلسفة التربوية إعادة النظر في النظام البيداغوجي المغربي ، والتفكير في فلسفات تربوية أخرى جديدة بإنقاذ المدرسة الوطنية من أزمتها ومشاكلها التي تتخبط فيها . والهدف من ذلك كله هو تحصيل جودة حقيقية، وتحقيق حداثة تقدمية تؤهل المغرب للحاق بمصاف الدول النامية والمتقدمة على حد سواء.

الفصل السادس:

التربية والديمقراطية

إن علاقة التربية بالديمقراطية علاقة جدلية ووثيقة؛ إذ لا يمكن الحديث عن التربية والتعليم في غياب الحريات الخاصة والعامة، وانعدام الديمقراطية الحقيقية القائمة على المساواة وتكافؤ الفرص، والمبنية أيضا على العدالة الاجتماعية، والإيمان بالاختلاف وشرعية التعدد.

ولا يمكن الحديث كذلك عن الديمقراطية في غياب تربية حقيقية وتعليم بناء وهادف يتسم بالجودة والإبداع والابتكار وتكوين الكفاءات المنتجة، ويحترم المواهب المختلفة والمتنوعة، ويقدر الفاعلين التربويين والمتعلمين المتفانين في البحث والاستكشاف والتنقيب العلمي والمعرفي. ومن هنا، فالتربية والديمقراطية متلازمتان كالعملة النقدية، فلا تربية بلا ديمقراطية، ولا ديمقراطية بلا تربية.

وما أحوجنا اليوم إلى تربية ديمقراطية من أجل تأهيل ناشئتنا تأهيلا أخلاقيا وديمقراطيا لإدارة دفة البلاد إدارة جيدة ومحكمة، وقيادة دواليبها في ضوء رؤية إبداعية ديمقراطية قائمة على أسس النظام، والمسؤولية، والانضباط، والمواطنة الحقة، والتوق إلى الحرية والتغيير، وبناء الدولة والأمة على معايير الإبداع والإنتاج والابتكار، بهدف الوصول إلى مصاف الدول المتقدمة والأمم المزدهرة حضاريا وعلميا وتكنولوجيا! إذا، ما التربية؟ وما مفهوم الديمقراطية؟ وما علاقة التربية بالديمقراطية؟ وما آليات تفعيل الديمقراطية في نظامنا التربوي؟ وما الصعوبات التي تواجه تطبيق الديمقراطية وتفعيلها في الواقع التربوي؟ وما الحلول المقترحة لتثبيت الديمقراطية التربوية؟ تلكم هي الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها في المباحث التالية:

المبحث الأول: مفهوم التربية

التربية فعل تربوي وتهديبي وأخلاقي بامتياز، يهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. وتسهم التربية أيضا في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة لتكوين المواطن الصالح، وتهدف

كذلك إلى تغيير المجتمع على جميع المستويات والأصعدة، والدفع به نحو التقدم والازدهار وفق الروح الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والمساواة المثلى.

علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تصوغ المجتمع صياغة أخلاقية، وترفع مكانته، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكييفا وتأقلمًا وتصالحا وتغييرا، كما تسعى إلى " الإنماء الكامل لشخصية الإنسان وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، وذلك طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعًا بالنسبة إليهم." ²²⁷ وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار. وهي طريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع. وترتكز على الحرية والمبادرة الفردية، وتحتكم إلى النقاش الهادف والنقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم واع، يسهم في الحدّثة المعاصرة، ويثري العولمة بما لديه من طاقات منتجة واختراعات ومكتشفات ومستجدات نظرية وتقنية وعلمية ومعلوماتية.

ويقول محمد لبيب النجحي: " ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء ، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية. فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو المجتمع الذي يشترك أفرادُه أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية فإن التربية تكون بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيما يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغيير على أنه وسيلة

²²⁷ - جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1998م، ص: 52.

للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعاً إلى نمو الإنسانية وتقدمها.²²⁸ علاوة على ذلك، تحقق التربية مجموعة من الوظائف الجوهرية كالتعليم والتنقيف والتطهير والتنوير، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

المبحث الثاني: مفهوم الديمقراطية

من المعروف أن الديمقراطية، في دلالاتها الاشتقاقية، تعني حكم الشعب نفسه بنفسه، أو قد تعني حكم الأغلبية بعد عملية الانتخاب والتصويت والفرز والانتقاء. وتقابل كلمة الديمقراطية الديكتاتورية والأوتوقراطية اللتان تحيلان على الحكم الفردي، وهيمنة الاستبداد المطلق. كما تقترب الديمقراطية من كلمة الشورى الإسلامية، وإن كانت الشورى أكثر عدالة واتساعاً وانفتاحاً من الديمقراطية.

وترتكز الديمقراطية على القانون والحق والحرية والعدالة والكرامة الإنسانية، والاحتكام إلى مبادئ حقوق الإنسان، وإرساء المساواة الحقيقية بين الأجناس في الحقوق والواجبات.

ومن أهم أسس الديمقراطية الالتزام بالمسؤولية، واحترام النظام، وترجيح كفة المعرفة على القوة والعنف. وتتأسس الديمقراطية الفعالة والحقيقية "من بين ما تتأسس عليه احترام الحقوق وأداء الواجبات التي يحميها ويضبطها القانون والمؤسسات في إطار دولة الحق والقانون. ومن المؤكد أن احترام الحقوق وأداء الواجبات لا يتأتيان إلا بنسبة إلى شخص حر. الديمقراطية لم تعد أمورا شكلية أو قطاعية، بل أصبحت ثقافة ومعاملات تتجذر بمفاهيم النسبية والاختلاف وقبول الرأي الآخر والمساواة والعدالة والإنصاف والمشاركة السياسية وتقرير الفرد لمصيره واختياراته، ورفض أي نزوع سلطوي في جميع مجالات الحياة. ديمقراطية اليوم والغد تتمثل أكثر فأكثر في احترام الشخص وقدرته على تكوين نفسه بوصفه إنساناً... إنها سياسة الشخص كإنسان حر ومبدع.

228 - محمد ليبب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م، ص: 240.

من المتعذر الحديث عن الديمقراطية والسلوك الديمقراطي باعتبارهما حالة تكون عليها المؤسسات أو باعتبارهما ثوابت سياسية، بل يجب أن ينظر إليهما كمقتضى أخلاقي تكون مبادئه مشتركة ينبني البشر وماهم مختلفون فيه على أساس الإقرار بالاختلاف مما يمكن الشخص من السيطرة على الانفعالات وتجنب الأحكام المسبقة.²²⁹

إذا، فالديمقراطية الحقيقية هي التي تحقق سعادة الإنسان، وتؤمن عيشه الكريم، وتوفر له فرص الشغل، وتشبع رغباته الغريزية من مأكّل وشرب، وتروي غليله المعرفي والفني والثقافي، وتخرجه من براثن الفقر والفاقة والتخلف إلى عالم أكثر استقراراً وأمناً، يسمح بالعيش الكريم والمساهمة في الإبداع والابتكار والعطاء.

المطلب الثالث: دراسات حول التربية والديمقراطية

ثمة دراسات عديدة تناولت علاقة التربية بالديمقراطية، ومن أهم هذه الدراسات كتاب الأمريكي جون ديوي بعنوان (الديمقراطية والتربية)²³⁰، وقد نشره سنة 1916م، ويتناول الكتاب في مجمله فلسفة التربية وتطبيقاتها. كما صدر كتاب آخر بعنوان (الدين والتربية والديمقراطية) سنة 1997م، وقد أشرف عليه كل من ميشلين ميلو (Micheline Milot) وفرناند ويلي (Fernand Ouellet).²³¹

وتوجد كتب ومؤلفات عديدة خصصت للتربية والديمقراطية بعض الفصول كالباحث غي أفانزيني (Guy Avanzini) في كتابه الذي نشره سنة 1975م بعنوان (الجمود والتجديد في التربية المدرسية)؛ حيث أثبت في القسم الثالث فصلاً سماه (التربية الحديثة والديمقراطية الحرة).

²²⁹- محمد مصطفى القباج: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: 32، أكتوبر 2006م، ص: 142-143.

²³⁰- John Dewey: Démocratie et éducation, Paris, Armand, Colin, 1975.

²³¹- Micheline Milot et Fernand Ouellet: Religion, éducation et démocratie. Montréal, 1977, 257 pages.

المبحث الرابع: واقع الديمقراطية في مؤسساتنا التربوية

من يلقي نظرة بانورامية سريعة حول حال مؤسساتنا التعليمية والتربوية، فلا بد أن يصاب بدوار كبير واندھاش شديد؛ لأن هذه المؤسسات قد تحولت إلى ثكنات عسكرية لاتؤمن إلا بالانضباط واحترام القانون ونظام المؤسسة، حتى الأبواب - اليوم- تشبه أبواب السجون المخيفة التي تعبر عن عالم المراقبة والمحاسبة والمحاكمة بمفهوم ميشيل فوكو للمؤسسة السجنية؛ حيث نجد عند باب هذه المؤسسات التربوية حراس الأمن يلبسون أزياء رسمية تشبه الأزياء العسكرية، ويحملون العصي القصيرة كرجال المخزن ليخيفوا بها براعم المستقبل من أجل أن يفرضوا النظام، ولو استدعى الأمر استعمال القوة والعنف، وفرض العقوبات الزجرية، سواء أكانت لفظية أم بدنية.

وقد سبب هذا الواقع التربوي البذوي في ظهور النظام التربوي الأوتوقراطي الذي يستند إلى لغة القمع والقهر، والتخفي مدنيا وراء قناع الممارسات الأمنية والعسكرية التي لاتعرف غير خطاب التأديب والزجر، واستخدام العنف الرمزي ولو ضد الأطفال الأبرياء؛ مما يولد في نفوس الناشئة قيما سلبية ومشاعر الحقد والكراهية والخوف والانكماش، وعدم القدرة على المغامرة والتخييل والابتكار والإبداع لانعدام الحرية والديمقراطية الحقيقية والمساواة الاجتماعية.

ومن نتائج هذا الضغط السياسي ظهور جيل من الشباب اليافعين الذين تمردوا عن الأسرة والمدرسة والمجتمع، وحملوا مشعل الثورة والتغريب وتخريب منشآت الدولة من أنابيب الماء وحنفياته و مصابيح كهربائية، وإتلاف كل ماتملكه المؤسسات التعليمية، وتكسير المقاعد، وتشويه الجدران، والتغيب بكثرة عن المدرسة التي تحولت إلى سجن قاتل كئيب. وفي الأخير، يترك المتعلم المدرسة مبكرا، فينقطع عما فيها بسبب شطط الإدارة، وتعسف الطاقم التربوي. ناهيك عن ضالة فرص الشغل، وضبابية المستقبل وقناتته الجنائزية.

وبذلك، فقد وصلت المدرسة المغربية إلى آفاقها المسدودة، فصارت فضاء مسرحيا تراجيديا يشخص المأساة وصراع الأجيال. ويعكس، بكل جلاء، التطاحن الاجتماعي والتفاوت الطبقي، ويعيد لنا إنتاج الورثة كما يقول

ببير بورديو وباسرون؛ لأن النظام التربوي "يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وبما أنه من صنع طبقة متميزة تمسك بمقاليده الثقافية أي بأدواتها الأساسية (المعرفة، المهارة العلمية وبخاصة إجادة التحدث) ، فإن هذا النظام يهدف إلى المحافظة على النفوذ الثقافي لتلك الطبقة. والبرهان الذي قدمه هذان المفكران يبرز التناقض بين هدف ديمقراطية التعليم الذي يطرحه النظام وعملية الاصطفاء التي تقصي طبقة اجتماعية ثقافية من الشباب، وتعمل لصالح طبقة الوارثين." ²³²

ويترتب عن هذا أن المدرسة الوطنية هي مدرسة غير ديمقراطية تخدم مصالح الطبقة الحاكمة والأقلية المحظوظة. وما التعليم العمومي والتعليم الخصوصي والتعليم الفكري والتعليم المهني سوى تعبير عن تكريس التفاوت الاجتماعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز اللغوي والعنصري، ومكان للتطاحن الاجتماعي والتناحر الطبقي والتمايز اللغوي.

وإذا كان إميل دوركايم ينطلق من رؤية محافظة في تحليل النظام التربوي ، في علاقته بما هو اجتماعي وسياسي، فإن لوي ألتوسير (L.Althusser) يرى بخصوص "التقنيات والمعارف، أنه يجري في المدرسة تعلم قواعد تحكم الروابط الاجتماعية بموجب التقسيم الاجتماعي التقني للعمل.

كما يقول بأن النظام المدرسي وهو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية هو الذي يؤمن بنجاعة استنساخ روابط الإنتاج عن طريق وجود مستويات من التأهيل الدراسي تتجاوب مع تقسيم العمل، وعن طريق ممارسة الإخضاع للإيديولوجيا السائدة. إن المسالك الموجودة في المدرسة هي انعكاس لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وغايتها الإبقاء على الروابط الطبقية." ²³³

ويرى بودلو (C.Baudelot) وإستابليه (R.Establet) أن المدرسة إيديولوجية وطبقية وغير ديمقراطية، تكرر التقسيم الاجتماعي لوجود "شبكتين لانتساب الطلاب إلى المدارس يحددهما الفصل بين العمل اليدوي

232 - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة: محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، صص: 21-24.
233 - مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، صص: 21-24.

والعمل الفكري، ثم التعارض بين طبقة مهيمنة وأخرى خاضعة للسيطرة".²³⁴

وبما أن المدرسة الليبرالية مدرسة طبقية وغير ديمقراطية، فإنها ، في الدول المتخلفة والمستبدة ، تركز سياسة التخلف والاستعمار ، وتسهم في توريث الفقر والبؤس الاجتماعي. لذا، دعا إيفان إيليتش (Ivan Ilitch) إلى إلغاء هذه المدرسة الطبقية غير الديمقراطية في كتابه (مجتمع دون مدرسة).

وعلى أي حال، نتأسف كثيرا لواقع الديمقراطية في مدارسنا التربوية بسبب غياب الديمقراطية الحقيقية، وانعدام فلسفة التسيير الذاتي واللاتوجيهية، وغياب منظومة حقوق الإنسان ممارسة وسلوكا لغياب الديمقراطية في المجتمع على جميع الأصعدة والمستويات.

المبحث الخامس: أنواع الديمقراطية التربوية

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الديمقراطية في مجال التربية والتعليم، ونحصرها في أنواع ثلاثة هي:

① **ديمقراطية التعلم:** والمقصود بها أن يكون التعليم منصبا على المتعلم الذي ينبغي أن يستفيد من جميع التعلمات على غرار أقرانه، بشكل عادل ومتساو، في إطار تكافؤ الفرص. ومن هنا، يستوجب الأمر القانوني والتشريعي على المربين أن يتعاملوا مع المتعلم في ضوء البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الدعم لكي ينال حقه من التربية والتعليم كباقي المتمدرسين الآخرين، وخاصة الأغنياء منهم. وي طرح في هذا السياق موضوع الزي المدرسي الذي ينبغي أن يكون رسميا وموحدا بين جميع تلاميذ المؤسسات التربوية. أضف إلى ذلك أنه من الضروري أن تقدم البرامج والمناهج والمقررات الدراسية مادة قانونية موسعة ، تؤهل التلميذ

234 - مارسيل بوستيك: نفسه، صص: 21-24.

ليتعرف إلى حقوقه وواجباته لكي يكون ديمقراطيا في تصرفاته وسلوكياته مع ذاته وأقرانه.

② ديمقراطية التعليم: تسعى الدول المتقدمة إلى جعل التعليم ديمقراطيا، بتعميم البرامج الدراسية، وتوحيد المناهج والمقررات، على الرغم من تنوعها في الأشكال والمضامين. بالإضافة إلى تأميم التعليم وإلزاميته وإجباريته، والحد من نسبة الأمية والفقر والتخلف. فالتعليم هو الذي يغير المجتمع جزئيا أو كليا، ويحقق الديمقراطية الحقيقية. كما يتعلم المتعلم الديمقراطية داخل المدارس والمؤسسات التربوية، ويتربى في أجوائها المفعملة بالحرية.

وعندما نقول أيضا بديمقراطية التعليم، فنعني به جعل التعليم ذا خاصية شعبية عامة، يستفيد منه الجميع دون استثناء أو إقصاء، فتصبح المدرسة مفتوحة للفقراء والأغنياء بطريقة عادلة ومتساوية تتكافأ فيها الفرص.

وينبغي أن نعرف أن مبدأ توحيد المناهج الدراسية الذي أصبح ميسما يعبر عن تطلعات الأحزاب الشعبية، وشعارا براقا لكل القرارات السياسية والوطنية ينبغي ألا يلغي " مايزخر به الواقع المغربي المتعدد، وما تفرضه شروط وآليات التحول الجديدة من ضرورة الانفتاح على كل أنماط التعدد والاختلاف والتمايز الطبقي والإثني... واحتوائها وتجاوزها في الآن ذاته، وذلك بتكريس الانخراط التشاركي الشمولي في بناء دولة ووافق اجتماعي ديمقراطي وتكاملي. ويتأسس هذا الطرح على كون الرهان على البناء الديمقراطي، في مجتمعاتنا العربية والثلاثية عامة، لن يبلغ أهدافه أبدا إلا عبر جسور متينة من التربية والتكوين والثقافة وإعداد الموارد البشرية، وإلا بواسطة الديمقراطية الشاملة لأساليب وقنوات توزيع الرأسمال الرمزي، المتمثل في التكوين والمعرفة والثقافة، هذا فضلا عن ديمقراطية توزيع مختلف أشكال الاستفادة المادية، ومختلف المواقع والأدوار والمراتب الاجتماعية بين كل الفرقاء المعنيين في المجتمع"²³⁵

وهكذا، تسعى كل الدول جادة وجاهدة لتثبيت أجواء الديمقراطية في مؤسساتها التربوية، بإصدار مجموعة من المذكرات الوزارية والقرارات الحكومية والقوانين المنظمة ليتبوأ التعليم مكانة زاهية في مجتمع

²³⁵ - مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحى التربوي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1999م، ص: 31.

ديمقراطي، ولكن أي نوع من هذا المجتمع في غياب الحريات، وانتشار "التسلطن" والاستبداد؟!!!

③ تعليم الديمقراطية: لا يمكن لمجتمع ما أن يكون ديمقراطياً يؤمن بالحريات الخاصة والعامة وحقوق الإنسان، ويتشبع بمنطق الاختلاف وشرعية الحوار والتسامح، إلا إذا تربى على الديمقراطية الحقيقية سلوكاً وعملاً وتطبيقاً. ولا يتأتى له ذلك إلا في المدرسة التي تعلم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها ومعايير تمثلها وتطبيقها. بيد أن مدرسة الثكنة والقمع والقهر لا يمكن أن تنتج سوى أساليب التعسف والتفكير الإقصائي والتطرف الإرهابي، والجنوح نحو الاستبداد والسلوك العدواني الطائش. فبالترقية نتعلم الديمقراطية، ونتمثلها شعاراً وعقيدة ومبدأً وسلوكاً.

ولم يعد يخفى أيضاً على أحد "كون المؤسسة التعليمية تلعب دوراً رئيسياً، انطلاقاً من انفتاحها على الحياة السياسية للمجتمع في ترسيخ مجموعة من المبادئ والقيم الكفيلة بالنهوض بالمجتمع وبتحديثه سياسياً؛ فدور المدرسة، لم يعد يقتصر على محيطها الداخلي، بل يتعداه إلى جوانب قد تبدو للشخص العادي بعيدة عنها، لكنها في الواقع هي تربتها الأصلية؛ لأن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان والتعددية السياسية، كلها قيم تكتسب بفعل التربية ومناهجها؛ فتنشئ الأفراد على تلك القيم هو السبيل الصحيح للوصول إلى حد المشاركة الفعلية في تسيير شؤون السياسة للمجتمع، بنوع من العقلنة وبعيدا عن الارتجالية. ولا يفوتنا في هذا الجانب، أن ننوه بالدور الذي لعبته المدرسة في خلق برلمان للطفل في الآونة الأخيرة"²³⁶

إذا، فالتربية هي بمثابة السبيل الأوحـد لتعليم الديمقراطية، وفرضها في أرض الواقع كي يحقق الإنسان آدميته وكرامته البشرية وأنفته الإنسانية.

المبحث السادس: آليات تحقيق الديمقراطية في مجال التربية

²³⁶ - العربي سليمان ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص: 243-244.

لا يمكن الحديث عن التربية الديمقراطية، أو ديمقراطية التعلم والتعليم، إلا إذا انطلقنا في تصورنا النظري من مجموعة من الآليات التطبيقية التي تسعنا في تحقيق الديمقراطية داخل مؤسساتنا التربوية قصد نقلها - بعد ذلك - إلى المجتمع ، بدفع المتعلم ليكون ديمقراطيا في تصرفاته وسلوكياته مع كل أفراد أسرته ومجتمعه ووطنه وأمتة دون استثناء. ويمكن حصر هذه الآليات الإجرائية والعملية في التقنيات والمبادئ التالية:

المطلب الأول: الفكر التعاوني والاشتغال في فريق جماعي

يعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لتحقيق الديمقراطية التربوية الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة يساعد التلميذ على التفتح والنمو، واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير. كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية كالانكماش والانعزالية والانطواء والإحساس بالخوف والنقص والدونية، ويساعده على التخلص من الأنانية وحب الذات . ولا يمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فريق جماعي كما في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية، فالعلماء يتربون على الفكر التعاوني والبحث في فريق جماعي لتحقيق الأهداف التي انطلقوا منها في مشاريعهم العملية والعلمية والثقافية.

ومن هنا، فبيداغوجيا الفكر التعاوني من أسس تحقيق التعليم الديمقراطي، وتحديث التعليم، ودمقرطة التربية والمجتمع على حد سواء؛ لأنها تزيل الفوارق الاجتماعية، وتذيب كل التمايزات اللونية واللغوية والطبقية.

ومن أهم الذين دعوا إلى الفكر التعاوني لدمقرطة المدارس البروليتارية المربي الفرنسي سلسنتان فرينيه (Célestin Freinet) الذي استعمل مجموعة من الوسائل التنشيطية لزرع الفكر التعاوني بين الناشئة التربوية. وتتمثل هذه الوسائل في استخدام المطبعة، والاستعانة بالتراسل، والتعود على النصوص الحرة، والقيام بالتحقيقات الخارجية، والاستهداء بالعمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، واستعمال الجذاذات ، والسهر على إنشاء جريدة الأطفال، والاعتماد على التسيير الجماعي، والاعتناء

بكتاب الحياة، وتنظيم خزانة العمل، وتشغيل الآليات الحديثة كجهاز الفونو، والأسطوانات، والسينما ...

وهكذا، فمن خلال العمل داخل فريق، يمكن تحقيق ديمقراطية التعلم وديمقراطية التعليم، وأجراً التربية الديمقراطية بحل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة، بواسطة إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال، مع علاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية، مثل: الأنانية، والنبذ، والكرهية، والنفور، واستبدالها بمشاعر أكثر نبلاً كالانسجام، والتوافق، والتشارك، والتعاون، والابتكار الجماعي، والإبداع الهادف.

ولإزالة القيم السلبية والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم للانصهار داخل الجماعة لاكتساب سلوكيات جماعية، والتعود على الفكر الاشتراكي العملي، بتدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطون مكارينكو (Makarenko)، وتعويد تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعات متجانسة، من حيث السن والمستوى الدراسي كما يقول كوزينيه Cousinet، وخلق فرص للعمل الجماعي من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومزدهر.

المطلب الثاني: ديناميكية الجماعات

من الآليات الأخرى لتحقيق ديمقراطية التعلم، وخلق مواطن صالح وشخصية متوازنة سوية سيكولوجيا واجتماعيا، لابد من الحديث عن تقنية ديناميكية الجماعات، على أساس أنها منهجية مهمة في علاج الكثير من الظواهر النفسية الشعورية واللاشعورية لدى المتعلم. كما أنها تقنية تنشيطية هامة يمكن الاستعانة بها في أثناء ممارسة العملية التعليمية-التعلمية، وهي أيضا طريقة فعالة في التنشيط التربوي والفني، وإجراء منهجي للتحكم في التنظيم الذاتي للمؤسسة.

وتستدمج ديناميكية الجماعة المتعلمين داخل جماعات تربوية ضمن الفصل الدراسي من أجل معالجته نفسيا واجتماعيا، بتطهيره وترويضه وتربيته على الفكر الديمقراطي، ومساعدته على التواصل الشفاف

الواضح، والتعامل الصادق ، والمعاشية الحقيقية لمشاكل المدرسة والمجتمع والأسرة على حد سواء.

ولا يمكن للتلميذ أن يبدع إلا داخل جماعة ديمقراطية تؤمن بالأخوة والتنافس الشريف، وتتشبث بفكر الاختلاف والشورى والعدالة، وتعزز بقانون الحقوق والواجبات.

ولابد أن يكون للجماعة أيضا قائد يوزع الأدوار ، ويشرف على تنظيم الجماعة ، ويسهر على تنظيمها ومآلها ، ويتحمل مسؤولياتها الجسيمة. بيد أن القائد لابد أن يختار بطريقة انتخابية ديمقراطية، فيتولى السلطة لفترة معينة ليتولاها قائد ديمقراطي آخر.

لكن - كما يعلم الكل- أن النسق الجماعي يخضع ، في عملياته التواصلية، لثلاث قيادات أو سلط - حسب كورت لوين (Kurt Lewin) - :

① القيادة الديمقراطية التي تساعد على الإبداعية والابتكار وتحقيق المردودية والإنتاجية، سواء أكان ذلك في غياب الأستاذ أم في حضوره ، وتسهم هذه القيادة كذلك في بروز تفاعلات إيجابية بناءة كالتعاون، والتوافق، والاندماج.

② القيادة الأوتوقراطية التي تركز إلى استعمال العنف والقهر والتشديد في أساليب التعامل ؛ فينضبط الجميع في حضور القائد، ولكنهم يتمرّدون في حالة غيابه. وفي هذه الحالة ، تقل الإنتاجية والمردودية ، وتتحول المؤسسة إلى كتلة قمعية ، فيصعب تطبيق مبادئ نظرية تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها لوجود قيم سلبية كالتنافر ، والتناذب، والتناحر، والتوتر.

③ القيادة السائبة تقوم على فلسفة "دعه يعمل" . ومن ثم، فهي قيادة فوضوية لا تساعد على تحقيق المردودية والإنتاجية في غياب القائد أو حضوره، وتزرع في نفوس المتعلمين قيم الاتكال والعبث واللامسؤولية.

وبناء على هذا، نستشف أن النهج الديمقراطي يساعد على نمو الجماعة وتطورها بشكل إيجابي فعال. لذا، فعلى رجال الإدارة والمدرسين الأخذ بالقيادة الديمقراطية لتحقيق النجاح الحقيقي ، وتحصيل الجودة البناءة، وإضفاء النجاعة على أنشطة التسيير والتأطير.

المطلب الثالث: السيكدوراما والسوسيودراما

تعد طريقة لعب الأدوار ، أو السيكودراما، أو المسرح المدرسي، من أهم التقنيات في مجال تنشيط الجماعة وتفعيلها . كما تعد من أهم الوسائل العلاجية لإدماج التلاميذ المنطوين على أنفسهم أو المنكمشين أو المعقدين نفسيا داخل جماعات، بهدف تحريرهم من العقد المترسبة في لاشعورهم، وتطهيرهم ذهنيا ووجدانيا وحركيا، وإخراجهم من العزلة والوحدة والاغتراب الذاتي والمكاني، بنقلهم إلى عالم مجتمعي أرحب، يعتمد على المشاركة والتعاون والأخوة والانسجام، وتفتيق المواهب، وممارسة الديمقراطية الفعالة.

ومن ثم، فالسيكودراما طريقة مسرحية يعتمد فيها الفرد على القيام بمجموعة من الأدوار المسرحية التي يبرز فيها طاقاته ومواهبه، ويعبر عن مكبوتاته وطاقاته الدفينة قصد الانتقال من مرحلة الانكماش إلى المرحلة النفسية السوية و التوازن السيكوساجتماعي . وهذا كله من أجل بناء ذاته وأسرته ومجتمعه وأمته بطريقة ديمقراطية قائمة على العطاء والعمل والإنتاجية والمردودية .

فعن طريق السيكودراما والسوسيودراما، تساعد المتعلم على الظهور والتفتح والنمو السيكلوجي ليكون قادرا على التعلم الذاتي، وتقبل المعارف المختلفة والمتنوعة، وتلقيها بشكل علمي سليم ؛ نخرجه من قمم الانكماش والضيق والاستلاب ، ونحرره من بوتقة الاغتراب الذاتي والمكاني لننقله إلى عالم سعيد قوامه الحرية والمساواة والديمقراطية الاجتماعية؛ حيث يتحقق فيه تكافؤ الفرص والعيش الكريم .

وعلى العموم، فالسيكودراما هي " تقنية سيكلوجية وضعها العالم السيكلوجي مورينو (Morino) تعتمد على التلقائية الدرامية، حيث يطلب من الأشخاص أداء أدوار مسرحية، دون ارتباط بكتابة سابقة أو تحديد للنص، قصد تنمية التلقائية لديهم. غير أنه مالبث أن تحولت هذه التقنية إلى أسلوب للتكوين والعلاج النفسي التحليلي الفردي والجماعي؛ وتنمية الابتكار لدى الأطفال في المجال التربوي التعليمي...

وتجد طريقة السيكودراما أصولها لدى اليونانيين القدماء، فقد أشار أريستوفان في القرن الرابع قبل الميلاد إلى أن الشخص يظل سجين أدواره الاجتماعية ويمكن التحرر منها، وفهم دوافعها، عند التعبير عنها على خشبة المسرح. كما أن أرسطو أشار بدوره إلى الأهمية الأساسية

التي يلعبها المسرح في التخفيف من المعاناة النفسية، خلال التوحد مع الممثلين في أدوار معينة، مما يساعد على التطهير النفسي.²³⁷ ويعني هذا كله أن الإنسان لا يمكن أن ينتقل إلى عالم الديمقراطية حتى يتحرر نفسيا وجسديا وذهنيا من عقده الموروثة والمكتسبة، مثل: الخوف، والجزع، والقلق، والانكماش، والانطواء، والخجل، والانعزال المميت.

المطلب الرابع: تقنية التنشيط التربوي

من المعلوم أن للتنشيط أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم لكونه يرفع من المردودية الثقافية والتحصيلية لدى المتدريس، ويسهم في الحد من السلوكيات العدوانية، والقضاء على التصرفات الشائنة لدى المتعلمين. كما يقلل من هيمنة بيداغوجيا الإلقاء والتلقين، ويعمل على خلق روح الإبداع، والميل نحو المشاركة الجماعية، والاشتغال في فريق تربوي. ويمكن إخراج المؤسسة التعليمية، عبر عملية التنشيط الفردي والجماعي، من طابعها القهري الجامد القائم على الانضباط والالتزام والتأديب والعقاب إلى مؤسسة بيداغوجية إيجابية فعالة صالحة ومواطنة، يحس فيها التلاميذ والمدرسون بالسعادة والطمأنينة والمودة والمحبة، ويسهم الكل فيها بشكل جماعي في بنائها ذهنيا ووجدانيا وحركيا، بخلق الأنشطة الأدبية والفنية والعلمية والتقنية والرياضية، يندمج فيها التلاميذ والأساتذة ورجال الإدارة وجمعيات الآباء ومجلس التدبير والمجتمع المدني على حد سواء.

ومن الضروري أن تُعوض طرائق الإلقاء والتلقين والتوجيه، في فلسفة التنشيط الجديد، وفي تصورات البيداغوجيا الإبداعية، بطرائق بيداغوجية حيوية معاصرة فعالة قائمة على الفكر التعاوني، وتفعيل بيداغوجيا ديناميكية الجماعات، واعتماد التواصل الفعال المنتج، وتطبيق اللاتوجيهية، وتمثل البيداغوجيا المؤسساتية من أجل تحرير المتعلمين من

²³⁷- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 167.

شرنقة التموضع السلبي والاستلاب المدمر، وتخليصهم من قيود بيروقراطية القسم وأوامر المدرس المستبد، وتعويض ذلك كله بالمشاركة الديمقراطية القائمة على التنشيط والابتكار والإبداع، بتشديد الدولة للمختبرات العلمية والمحترفات الأدبية والورشات الفنية والمقاولات التقنية والأندية الرياضية داخل كل مؤسسة تعليمية على حدة. ويمكن للمؤسسة أن تقوم بذلك اعتمادا على نفقاتها ومواردها الذاتية، في حالة تطبيق قانون سيگما (Sigma) الذي ينص عليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 149 ، ضمن المجال الخامس المتعلق بالتسيير والتدبير.²³⁸

المطلب الخامس: فلسفة الكفايات والمجزوءات

من أهم الآليات التطبيقية لتحقيق ديمقراطية التعلم ، وتفعيل التربية الديمقراطية، تكوين الكفاءات الوطنية في ظل نظام تربوي سليم يؤمن بالجودة الكمية والكيفية²³⁹، ويستهدي بمنطق الاختلاف والتعددية. كما يقدر أصحاب الكفاءات العلمية والمهنية، ويثني على ذوي القدرات المتميزة والمهارات المتخصصة، ويشيد بأصحاب المواهب العلمية والفنية والأدبية والتقنية.

وعند تحديد مدخلات العملية الديداكتيكية ، وتسطير خطواتها الإجرائية، علينا أن نستوعب الغايات الكبرى لفلسفة التربية، ونستهدي بالمرامي المرجوة ، ونراعي المواصفات المطلوبة من منظومتنا التربوية. وهنا، ننطلق من فلسفة الكفايات التي تحت عليها المذكرات الوزارية على أساس أن الكفايات بديل تربوي أساسي لتأهيل النشء، وإعداد المتعلمين لمجتمع الشغل؛ إذ يتطلب المجتمع التكنولوجي المعاصر من المدرسة أن تكون ديمقراطية في نسقها الإداري والتعليمي ، وتكون مؤسسة وظيفية عملية، بتكوين أطر قادرة على تشغيل دواليب المجتمع ، ولاسيما قيادة آلياته الإنتاجية والخدماتية. ولن يتم هذا إلا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار

238 - انظر: وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى 2000م.

239 - انظر: جميل حمداوي وعبد الله حرش: الكفايات والجودة التربوية، مطبعة المقدم، الناظور، الطبعة الأولى سنة 2005م.

وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ، وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلم الذاتي. أضف إلى ضرورة الاشتغال في فرق تربوية، والانصهار في عمل جماعي مثمر.

وإذا كانت الكفايات منطلقا فلسفيا برجماتيا للعملية الديداكتيكية، فإن المحتويات والمجزوءات عليها أن تساير كذلك هذا التحول، وتكون عبارة عن تعلمات في شكل وضعيات ومشاكل وعوائق يواجهها المتعلم في الواقع. أي: لابد من إدخال المجتمع إلى قلب المدرسة، وتحضير المتعلم لأسئلة الواقع المفاجئة. ويعني هذا أن تكون المحتويات عبارة عن مشاكل ووضعيات صعبة ومعقدة، تتطلب الحلول المستعجلة بأداء فعال، وتعكس المشاكل والأزمات نفسها التي سيتلقاها المتعلم في المجتمع .

ولابد أن تتجدد الطرائق البيداغوجية و الوسائل الديداكتيكية لمسايرة التطور البيداغوجي، ومراعاة متطلبات سوق الشغل، ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي. وهنا، لابد من الاستفادة من كل الوسائل الإعلامية المتاحة را هنا في الساحة الثقافية والعلمية والتواصلية، وتتبع كل الوسائل الجديدة لتجريبها قصد تحقيق الحداثة، والمساهمة في إثراء المنظومة التربوية المغربية.

ولا يمكن كذلك لهذه العملية أن تنجح إلا إذا وفرنا للأستاذ فضاء بيداغوجيا ملائما وصالحا كمدرسة الحياة، ومجتمع الشراكة، ومؤسسة المشاريع، وإصلاح الإدارة ودمقرطتها، وإصلاح المجتمع كله، وتحسين الوضعية الاجتماعية للمدرس، وتحفيزه ماديا ومعنويا ، والسهر على تكوينه بطريقة مستمرة، وتحسين وسائل التقويم والمراقبة على أسس بيداغوجيا الكفايات والوضعيات والمجزوءات، وتكوين أطر هيئة التفتيش ليقوموا بأدوارهم المنوطة بهم ، والتي تتمثل في تأطير المدرسين وإرشادهم إلى ما هو أحدث وأكفى وأجود. ولا يمكن أن ينجح المدرس في عملياته التعليمية - التعليمية إلا إذا سن سياسة الانفتاح والتعاون والحوار والعمل في إطار فريق تربوي، والاهتمام بالبحث العلمي والإنتاج الثقافي لإغناء عدته المعرفية والمنهجية والتواصلية لصالح المتعلم والمدرسة المغربية.²⁴⁰

240 - جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات رقم: 19، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 137-138.

المطلب السادس: فلسفة الشراكة

من المعلوم أن الشراكة نوعان: شراكة داخلية وشراكة خارجية. وما يهمنا في هذا السياق هو ما يسمى بالشراكة الداخلية التي ينخرط فيها جميع الفاعلين الذين يسهمون في تدبير المؤسسة وتسييرها وتنشيطها والإشراف عليها ، من مدرسين، ومتعلمين ، ورجال الإدارة ، ومشرفين تربويين، وأسر التلاميذ، ومجلس التدبير داخل المؤسسة.

ولخلق مشاريع تربوية تخدم المؤسسة من قريب أو من بعيد، لابد من التركيز على مواضيع الشراكة ذات الأولوية والضرورة القصوى، كمحاربة الهدر المدرسي عن طريق الدعم التربوي ، وتقديم ساعات إضافية تطوعية لخدمة التلاميذ، ومساعدتهم على مراجعة دروسهم، وإنجاز واجباتهم وفروضهم المنزلية أو الفصلية، مع تدريبهم على التطبيق المنهجي والتحليل التركيبي والتقويمي، والأخذ بيدهم من أجل السير بهم نحو ثقافة التعلم الذاتي والتكوين المستمر، وسد كل ثغرات التعثر والنقص لديهم ، بإرشادهم ومحاورتهم بطريقة ديمقراطية قائمة على التوجيه الصحيح، واستعمال الحجاج المنطقي لأجل مواصلة دراستهم ، والتنسيق مع أسرهم من أجل إرجاع أولادهم إلى المدرسة ، وإقناعهم بأهمية التعلم والتكوين والتدريس من أجل بناء مواطن صالح.

كما يمكن الاستعانة بالمدرسين والمشرفين التربويين للمشاركة في تنمية البحوث التربوية التي تركز على تحسين أداء المتعلم ، والانطلاق من فلسفة الكفايات المستهدفة ، و تجديد الطرائق البيداغوجية ، وتطوير الوسائل الديداكتيكية ، وعصرنة أساليب المراقبة والتقويم وأنظمة الامتحانات. دون أن ننسى أهمية المشاركة في تكوين المدرسين إداريا وتربويا من قبل رجال الإشراف ورجال الإدارة الذين لهم خبرة في الميدان ، بمناقشة المذكرات وتوضيحها، و شرح دوايب التسيير وآلياته بعقد اللقاءات والندوات والمجالس التعليمية .

و تستهدف الشراكة الداخلية أيضا تطوير استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل الرقمي ، بإنشاء خليات الإعلام والاتصال الحاسوبي والسباحة الإعلامية عبر الإنترنت داخل الشبكة العالمية. ولا يغفل مدى أهمية عملية الارتقاء بعلاقات التعامل السيكلوجي والاجتماعي والإداري بشكل بنوي

دينامي وإنساني وظيفي داخل المؤسسة التعليمية، باحترام المتعلمين ورجال التربية والإدارة والتدبير و رجال الإشراف والآباء وأمهات التلاميذ وأولياءهم، واللجوء إلى سياسة المرونة والحوار الديمقراطي، واحترام حقوق الإنسان، وتطبيق مبدأ الحافزية والمساواة، واحترام الكفاءات، وتحقيق الجودة الكيفية (الإبداعية) والكمية (المردودية). كما ينبغي أن تستند المشاركة التربوية إلى تشجيع الإبداعات التربوية، والارتقاء بالرياضة المدرسية، وتنشيط المؤسسة التعليمية فنيا وثقافيا وإعلاميا واجتماعيا .

المطلب السابع: البيداغوجيا الإبداعية

تتكئ النظرية الإبداعية التربوية على مجموعة من الأسس والمرتكزات من أهمها: السعي الدائم إلى التحديث والتجديد ، وتفادي التكرار واستنساخ ما هو موجود سلفا ، وتجنب أو هام الحداثة الأدونيسية، واعتماد حداثة حقيقية وظيفية بناءة وهادفة تنفع الإنسان في صيرورته التاريخية والاجتماعية. ولن تتحقق هذه الحداثة إلا بالتعلم الذاتي، وتطبيق البيداغوجيا اللاتوجيهية أو المؤسساتية، ودمقرطة الدولة وكل مؤسساتها التابعة لها. ويعني هذا أن البيداغوجيا الإبداعية لن تنجح في الدول التي تحتكم إلى القوة والحديد ، وتسبب نظاما تعسفيا مستبدا؛ لأن الثقافة الإبداعية هي ثقافة تغييرية راديكالية ضد أنظمة التسلط والقهر.

ولا يمكن الحديث أيضا عن النظرية الإبداعية إلا إذا كان هناك تشجيع كبير لفلسفة التخطيط والبناء وإعادة البناء والاختراع والاكتشاف، وتطوير القدرات الذاتية والمادية من أجل مواجهة كل التحديات .

ومن الشروط التي تستوجبها النظرية الإبداعية الاحتكام الدائم إلى الجودة الحقيقية كما وكيفا التي لا يمكن الحصول عليها إلا بتخليق المتعلم والمواطن والمجتمع بصفة عامة. ويعد الإتيقان من الشروط الأساسية لما هو إبداعي؛ لأن الإسلام حث على إتقان العمل، وحرّم الغش والربح الحرام.

ولابد من ضبط النفس في أثناء التجريب والاختبار وتنفيذ المشاريع العلمية والتقنية، والتروي في إبداعاتنا على جميع الأصعدة والمستويات والقطاعات الإنتاجية، والاشتغال في فريق تربوي، والانفتاح على المحيط العالمي قصد الاستفادة من تجارب الآخرين، والمساهمة بدورنا في خدمة

الإنسان كيفما كان. ومن هنا، لابد أن يكون التعليم الإبداعي منفتحاً على محيطه، وفي خدمة التنمية المحلية، والجهوية، والوطنية، والقومية، والإنسانية.

وترفض النظرية الإبداعية التقليد الأعمى، والمحاكاة العمياء، والاتكال على الآخرين، واستيراد كل ما هو جاهز، واستبدال ذلك كله بالتخطيط المعقلن، وإنتاج الأفكار والنظريات عن طريق التفكير في الحاضر والمستقبل، وتمثل التوجهات البرجماتية العملية المفيدة، ولكن بشرط تخليقها لمصلحة الإنسان بصفة عامة.

وينبغي أن ينصب الإبداع على ما هو أدبي وفني وفكري وعلمي وتقني ومهني وصناعي، في إطار نسق منسجم ومتناغم لتحقيق التنمية الحقيقية والنقد والازدهار النافع لوطننا وأمتنا.

ولم تتقدم الدول الغربية إلا بتشجيع الحريات الخاصة والعامة، وإرساء الديمقراطية الحقيقية، وتشجيع العمل، وتحفيز العاملين مادياً ومعنوياً. ومن ثم، تعد النظرية الإبداعية فكرة التشجيع والتحفيز وتقديم المكافآت المادية والرمزية من أهم مقومات البيداغوجيا العملية الحقيقية، ومن أهم أسس التربية المستقبلية القائمة على الاستكشاف والاختراع.²⁴¹

المطلب الثامن: تفعيل الحياة المدرسية

تعمل الحياة المدرسية على خلق مجتمع ديمقراطي منفتح وواع ومزدهر داخل المؤسسات التعليمية والفضاءات التربوية. وتقوم أيضاً على إذابة الصراع الشعوري واللاشعوري، والقضاء على الفوارق الطبقية، والحد من أسباب تأجيج الصراع، وتنامي الحقد الاجتماعي، ولاسيما أن الحياة المدرسية هي مؤسسة تربوية تعليمية نشيطة فاعلة وفعالة، تعمل على ربط المؤسسة بالمجتمع، وتوفير حياة مفعمة بالسعادة والأمل والطمأنينة والسعادة. ومن ثم، تحقق الأمان والحرية الحقيقية للجميع. وتسعى إلى تكريس ثقافة المواطنة الصالحة المتمدنة، باحترام حقوق المتعلم/ الإنسان داخل فضاء المؤسسة، وتطبيق المساواة الحقيقية،

²⁴¹ - جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم: 23، الطبعة الأولى سنة 2008م، ص: 241-243؛

وإرساء قانون العدالة المؤسساتية ، وفتح باب مبدأ تكافؤ الفرص على مصراعيه أمام الجميع، دون تمييز عرقي أو لغوي أو طبقي أو اجتماعي، فالكل أمام قانون المؤسسة سواسية كأسنان المشط الواحد. ومن ثم، فلا قيمة للرأسمال المالي أو المادي ، في هذا الفضاء المؤسساتي، أمام قوة الرأسمال الثقافي الذي يعد معيار التفوق والنجاح والحصول على المستقبل الزاهر .

و يقصد بالحياة المدرسية (la vie scolaire) ، في أدبيات التشريع المغربي التربوي، تلك الفترة الزمنية التي يقضيها التلميذ داخل فضاء المدرسة، وهي جزء من الحياة العامة للتلميذ/ الإنسان. وترتبط هذه الحياة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي متموج حسب ظروف المدرسة وتموجاتها العلائقية والمؤسساتية. وتعكس هذه الحياة المدرسية مايقع في الخارج الاجتماعي من تبادل للمعارف والقيم، وما يتحقق من تواصل سيكوا اجتماعي وإنساني. وتشكل "الحياة المدرسية جزءا من الحياة العامة المتميزة بالسرعة والتدفق، التي تستدعي التجاوب والتفاعل مع المتغيرات الاقتصادية والقيم الاجتماعية والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يعرفها المجتمع، حيث تصبح المدرسة مجالا خاصا بالتنمية البشرية. والحياة المدرسية بهذا المعنى، تعد الفرد للتكيف مع التحولات العامة والتعامل بإيجابية، وتعلمه أساليب الحياة الاجتماعية، وتعمق الوظيفة الاجتماعية للتربية، مما يعكس الأهمية القصوى لإعداد النشء، أطفالا وشبابا، لممارسة حياة قائمة على اكتساب مجموعة من القيم داخل فضاءات عامة مشتركة".²⁴²

ويتبين لنا أن الديمقراطية لايمكن تجسيدها على أرض الواقع إلا إذا تحققت في مدرسة تستهدي بالحياة المدرسية بشكل كلي، وتتمثل مقوماتها الإيجابية.

المطلب التاسع: تطبيق البيداغوجيا الفارقية

²⁴² - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، شتنبر 2003م، ص:4.

يقصد بالبيداغوجيا الفارقية (**Pédagogie différenciée**) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد، داخل فصل دراسي واحد. ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب والتمثل والفهم والتفسير والتطبيق والاستذكار والتقويم. ومن هنا، جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا- بالطفل المتمدرس، بإيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا، سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديداكتيكية أم معرفية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من القناعة القائلة بأن " أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدأ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت . ويعرف **لوي لوگران (Louis Legrand)** البيداغوجيا الفارقية كالآتي: " هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعلمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها "243. ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله: " تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي. "244

243- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ص: 54-55.

244-Mourad Bahloul : La pédagogie de la différence: l'exemple de l'école tunisienne , M. Ali Editions, 2003 – 159 Pages.

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب بأنها "إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة".²⁴⁵

وتقترن البيداغوجيا الفارقية بالتمثلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين، سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، أو كانوا حضريين أم بدويين. ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي "بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية، وليست في الانتماءات الطبقية. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة وغنى: أهى تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنشتاين (Basil Bernstein) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري (Duccret. B) إلى قناعات وتأكيدات فجأة".²⁴⁶

بمعنى أن نظرية برنشتاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى الأداء والإنجاز والكتابة؛ حيث لا يستطيعون التعبير بسهولة وثراء وغنى، كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم والثقافة والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد. وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان -غالبا- عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلتجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات تتناسب مع فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد، بتقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا، باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديدكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية

²⁴⁵- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 728.

²⁴⁶- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، ص: 71-72.

والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه. ويعني هذا كله أن البيداغوجيا الفارقية آلية مهمة لتحقيق ديمقراطية التعلم والتعليم على حد سواء.

المطلب العاشر: ديمقراطية التعليم

من الحلول الأخرى لتفادي مدرسة الفوارق الطبقية والاختلال الاجتماعي اللجوء إلى **ديمقراطية التعليم**، ويطلق هذا المفهوم على "العملية التي يتم بموجبها توفير الموارد البشرية والمادية والمالية الضرورية داخل الوسط المدرسي لنقل المعارف إلى أكبر عدد ممكن من الأشخاص. يضاف إلى ذلك اقتناع السياسة التربوية واعتراف بما يترتب عن هذا التوجيه".²⁴⁷

ويمكن تحقيق ديمقراطية التعليم بتحقيق مفهوم **تكافؤ الفرص** الذي صار شعارا لجميع الشعوب، سواء أكانت متقدمة أم نامية، مع تبني هيئة الأمم المتحدة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المتضمن لمادتين أساسيتين:

① " لكل شخص الحق في التربية والتعليم اللذين يجب أن يكونا مجانيين على الأقل فيما يخص المرحلة الابتدائية والتربية الأساسية."

② " لكل شخص الحق بالمشاركة بحرية في الحياة الثقافية للمجموعة"، فهاتان المادتان تشيران إلى الحق في التربية والتعليم للجميع".²⁴⁸

وعليه، فديمقراطية التعليم هي خطوة أولى ومرحلة ضرورية لديمقراطية الأسرة والمجتمع والسياسية على حد سواء، من أجل الرفع بالوطن والأمة إلى مصاف الدول والأمم المحترمة والمزدهرة على جميع المستويات والأصعدة.

247 - أحمد أوزي: نفسه، ص:139.

248 - أحمد أوزي: نفسه، ص:103.

المطلب الحادي عشر: ديمقراطية المجتمع

لا يمكن أن تتحقق ديمقراطية التربية إلا إذا تحققت الديمقراطية الحقيقية في المجتمع ، ولا ينبغي أن تكون ديمقراطية الدولة شكلية و سطحية تمس ماهو هامشي و ثانوي، وتترك ما هو أساسي وجوهري. أي : إن الديمقراطية الحقيقية هي ديمقراطية عملية ، يشارك فيها الرئيس والمرؤوس ، ويحتكمان معا إلى لغة الحوار والاختلاف وخطاب الانتخابات النزيهة الشفافة ، دون تزوير ، أو تزيف ، أو تسويق ، أو تجويع.

وهنا، تتحمل المدرسة المسؤولية كاملة لتغيير المجتمع تغييرا ديمقراطيا ، بتخليق الناشئة الشبابية ، وتهيئها للمستقبل الزاهر حينما تتنازل الدولة عن سلطاتها الواسعة لتشارك فيها كفاءات المجتمع بطريقة ديمقراطية عادلة ، لاتفاوت فيها، ولا صراع شخصي أو حزبي يؤجج حولها . ومن هنا يرى جون ديوي أن " الاندماج الاجتماعي الأمثل هو الذي يستجيب للنموذج الديمقراطي، ذلك النموذج الذي لايعني ميدان السياسة وحدها بل سائر الميادين الأخرى، ولاسيما العائلة والكنيسة والأعمال الاقتصادية.

وهذا النموذج الديمقراطي لايمكن عنده أن يوضع موضع التنفيذ إلا عن طريق استعدادات خلقية معنوية يرجع إلى المدرسة صراحة أمر تعهدها وغرسها. غير أنه مادامت هذه المدرسة توجهها مبادئ سليمة ، ومادامت تيسر أقصى حد من تقاسيم التجارب والمسؤوليات، فإنها تسهم بالضرورة في إعادة بناء النظام الاجتماعي . وإنها، على حد تعبيره، الوسيلة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي"²⁴⁹

وعلى الرغم من أهمية المدرسة في تغيير المجتمع وتحديثه وعصرنته ومساهمته في تحقيق الديمقراطية، وإرساء فكر الاختلاف وشرعية الحوار، إلا أن المدرسة قد ظلت في غياب " عن الحياة السياسية ، ليست بسبب عدم انفتاحها على المحيط السياسي فحسب، بل لأن هذا الأخير هو بدوره منغلق على ذاته؛ أو بعبارة أخرى إن مانلاحظه، هو انعدام دور

²⁴⁹ - غي آفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ص: 276.

الأحزاب السياسية والجمعيات في الوصول إلى جوهر المؤسسة التعليمية بالمعنى العام، حيث ظلت ترزح تحت غطاء الحزبية الضيقة التي تغطي عليها.

فالبرامج السياسية مطالبة بالحضور الفعلي داخل المنظومة التربوية، ليس من باب تشكيل أحزاب وكتل سياسية داخل المدرسة، بل بترسيخ ثقافة الحوار الحوار وتقبل الآخر واكتساب مبادئ النقد الذاتي والتشبهت بقيم الوحدة بجميع معانيها؛ ذلك أنه مهما اختلفت رؤانا للأمور، فإن الغاية تظل واحدة: بناء مجتمع حديث مساير للركب الحضاري والتطور التكنولوجي والعلمي.²⁵⁰

وهكذا، نصل إلى أن ديمقراطية المجتمع وبنائه حضاريا وأخلاقيا من أهم الآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطية الحقيقية في نظامنا التربوي والتعليمي.

المطلب الثاني عشر: توحيد الزبي المدرسي

من أهم الحلول الأخرى للحد من ظاهرة الصراع الطبقي ، على الرغم من شكائيتها ، توحيد الزبي المدرسي، وفرضه إجباريا على جميع التلاميذ ، ومساعدة المتعلمين المعوزين الذين يوجدون بالمؤسسة على التقيد به. وهنا، نستدعي دور جمعية الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية باعتبارها فاعلا مشاركا ؛ لأنها تنشط في مجالات متعددة، وتساعد التلاميذ الفقراء ، وتلبي حاجياتهم المادية، وتقدم للتلاميذ المتعثرين دراسيا حصصا في الدعم والتقوية، وتنظم للمجتمع المدرسي محاضرات وعروضا، وتمنح للتلاميذ المتفوقين جوائز تشجيعية وغيرها من الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية.

250 - العربي سليمان ورشيد الخديمي: نفسه، ص:244.

المطلب الثالث عشر: الاسترشاد بالطرائق التربوية الفعالة

لا بد من تمثل الطرائق البيداغوجية الفعالة لتحقيق تربية إبداعية ذات مردودية ناجعة، وتعويد النشء على الديمقراطية ؛ ولأسيما أن هذه الطرائق الفعالة من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب- كما يقول السيد بلوخ (Bloch)- حينما أثبت أن نجاح المدرسة الفعالة " لا زب من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي، لا يمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"²⁵¹.

وقد ظهرت هذه الطرائق التربوية الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، مع ماريا مونتيسوري (Maria Montessori)، وجون ديوي (Dewey)، وكلاباريد (Claparide)، وكرشنشتاير (Kerschensteiner)، وفرينيه (Freinet)، وكارل روجرز (Rogers)، ومكارنكو (Makarenko)، وأوليفيه ريبول (Reboul)، وفيريير (Ferrière)، وجان بياجييه (J.Piaget)،... وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية هي: اللعب، والحرية، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاهتمام بالفوارق الفردية ، والاعتماد على السيكلوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، وتمثل طريقة التسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية ، ودمقرطة التربية والتعليم...

المطلب الرابع عشر: البيداغوجيا المؤسساتية

يرفض كثير من المربين تحويل المؤسسة التربوية إلى مؤسسة الثكنة أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري ، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا ، بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا، بالاعتماد على مبادئ البيداغوجيا المؤسساتية (INSTITUTIONNELLEPIDAGOGIE) التي نظر لها كل

²⁵¹ - غي أفانزيني: نفسه، ص:280.

ممن أوري (OURY) ، ولـوبرو (LOBROT)، ولاپاساد (LAPASSADE).

وقد ظهرت المدرسة المؤسسية، باعتبارها اتجاهًا تربويًا حديثًا ، في فرنسا ، وتعتبر أن الإصلاح " يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمترين في إطار مؤسسي مفتوح".¹

إذًا، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ. ومن ثم، تتحول المدرسة إلى صندوق أسود، أو إلى ثكنة قمعية لا تؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ، وعلى حساب أنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسسية مدرسة فارقية مرنة ومنفتحة ، تتبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط القائم نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار والسعادة الفضلى.

المطلب الخامس عشر: البيداغوجيا اللاتوجيهية

تنبني البيداغوجيا اللاتوجيهية على التعلم الذاتي، والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. وهنا، يتحول المدرس إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية ، والعفوية ، والتلقائية، والتعلم الذاتي، والمرونة، والديمقراطية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ ، أو تدخل المدرس تعسفا وحيفا في أعمال التلميذ إرغاما وقسرا ، وتوجيه رغباته كما يشاء دون استشارته في ذلك. وتزرع هذه الطريقة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل

والوضعيات، وتطوير الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

ويعد جان جاك روسو (Rousseau)، وأوليفييه ريبول (Olivier Reboul)، وكارل روجرز (C.Rogers) من أهم منظري البيداغوجيا اللاتوجيهية.

المطلب السادس عشر: تفعيل المجالس التربوية

تتوفر المؤسسة على عدة مجالس يمكن أن تسهم في إثراء المؤسسة وتفعيلها على جميع المستويات والأصعدة، مع لم المتعلمين في بوتقة اجتماعية واحدة كالمجالس التعليمية والفرق التربوية التي تحتل مكانة بارزة في تنظيم الحياة المدرسية وتنشيطها ودمقرطتها، وتتمثل في إبداء الملاحظات والاقتراحات حول البرامج والمناهج، وبرمجة مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية، وتحيين الإمكانيات والتدابير اللازمة لتنفيذها وغير ذلك من الأعمال التنظيمية والتربوية، وإن "اعتماد الفرق التربوية بمختلف الأسلاك كآليات تنظيمية وتربوية لمن شأنه أن يقوي فرص نجاح التغييرات المرغوب فيها، ولضمان فعاليتها وانتظام أنشطتها تحدد بشكل دوري مهام هذه الفرق وطبيعة أعمالها ووظيفتها الاستشارية في تنشيط الحياة المدرسية...."²⁵².

ولكن أهم مجلس يقوم بدور كبير وفعال من أجل خلق فضاء مدرسي متجانس ومتعايش **مجلس التدبير**. إذًا، ما أدوار هذا المجلس واختصاصاته؟

تتمثل المهام المسندة لمجلس التدبير في اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية، في إطار احترام النصوص التشريعية والتنظيمية والقانونية المعمول بها، ولن يكون هذا النظام الداخلي مقبولا وفعالا حتى تتم المصادقة عليه من قبل الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين.

ومن الاختصاصات الأخرى للمجلس دراسة برامج عمل كل من المجلس التربوي والمجالس التعليمية، والمصادقة على المقترحات المرفوعة من

²⁵² - وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، ص: 24.

قبل هذه المجالس الموازية، وإدراجها ضمن برنامج عمل المؤسسة المقترح من قبله. فضلا عن تسطير برنامج عمل سنوي يخص أنشطة المؤسسة، وتتبع مراحل إنجازها لتفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها حسب مقتضيات الميثاق الوطني، وحسب المذكرات الوزارية التي تنص على تنفيذ الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية، في علاقة مع الفاعلين الداخليين والخارجيين.

ومن الاختصاصات الأخرى التي يتكفل بها مجلس التدبير الاطلاع على القرارات الصادرة عن المجالس الأخرى، وقراءة نتائج أعمالها، واستغلال معطياتها للرفع من مستوى التدبير التربوي والإداري والمالي للمؤسسة.

ويقوم المجلس أيضا بدراسة التدابير الملائمة لضمان صيانة المؤسسة، والمحافظة على ممتلكاتها، وإبداء الرأي بشأن مشاريع اتفاقيات الشراكة التي تعتزم المؤسسة إبرامها، ودراسة حاجيات المؤسسة للسنة الدراسية الموالية، والمصادقة في الأخير على التقرير السنوي العام المتعلق بنشاط المؤسسة وسيرها، والذي يتعين أن يتضمن لزوما المعطيات المتعلقة بالتدبير الإداري والمالي والمحاسباتي للمؤسسة.

و يقوم مجلس التدبير بعدة وظائف أساسية ومهمة كتنمية المؤسسة التربوية داخليا وخارجيا، وخلق موارد ذاتية بشراكة مع المؤسسات المنتخبة والمجتمع المدني كشركاء فاعلين أساسيين، ودعم سياسة اللامركزية واللامركزية، وإشراك جميع الشركاء في العملية التربوية، وتحسين جودة التعليم داخل المؤسسة بالعناية بفضائها الداخلي ومحيطها الخارجي، وإعداد برنامج عمل سنوي للأنشطة المزمع القيام بها في مختلف المجالات.

المطلب السابع عشر: التربية على حقوق الإنسان والمواطنة

تعد التربية على حقوق الإنسان والمواطنة من أهم الآليات لتفعيل الديمقراطية الحقيقية، فتعريف المتعلم بحقوقه وواجباته تجعله يعرف ماله وما عليه، وتدفعه للتخلي بروح المواطنة والتسامح والتعايش مع الآخرين، مع نبذ الإرهاب والإقصاء والتطرف.

وقد أرسست المجتمعات الليبرالية مجموعة من الحقوق الكونية التي اعترفت بها هيئة الأمم المتحدة، وسطرتها في مواثيق تشريعية مدنية واجتماعية وثقافية واقتصادية وإنسانية سيدت الإنسان، وجعلته فوق الطبيعة. كما دافعت عن كرامته وأنفته وطبيعته البشرية. بل اهتمت أيضا بحقوق الطفل السوي واللاجئ والمعاق في الوقت نفسه الذي اعترفت فيه بحقوق الكبار والمسنين والمدنيين في حالتي السلم والحرب على حد سواء.

وهكذا، تعلم وزارة التربية والتعليم بالمغرب ناشئتها مبادئ حقوق الإنسان، وتكسبهم مجمل المعاهدات والمواثيق الحقوقية التي سطرتها هيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية إبان القرن العشرين. وبذلك، تعد المدرسة التربوية الفضاء المناسب لتلقين التعلّمات والخبرات المتعلقة بحقوق الإنسان. وقد سارعت الدول الغربية والعربية - على حد سواء - إلى الاهتمام بحقوق الطفل؛ إذ بادر المغرب إلى إنشاء برلمان الطفل ليعبر فيه الصغار عن مشاكلهم وانشغالاتهم، ويقدمون فيه اقتراحاتهم وتوصياتهم.

وعليه، فاختيار الديمقراطية كنهج في تدبير الشأن السياسي وكممارسة وتربية أصبح اختيارا لارجعة فيه، بل وأصبح معيارا للاندماج في المجتمع الدولي. وأي مساس به أو خروج عن مبادئه أو خرق لسلوكاته يكون كل ذلك مدعاة للتنديد والعزل والإقصاء وبدهي أن تعرض أية دولة لذلك يعني استحالة أن تحقق تنميتها وارتقاءها والاستفادة مما يتيحها التضامن الدولي.²⁵³

ويعني هذا كله أن تعليم النشء ثقافة حقوق الإنسان من أهم السبل الحقيقية لتفعيل الديمقراطية المجتمعية والتربوية.

253 - محمد مصطفى القباج: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: 32، أكتوبر 2006م، ص: 142.

المبحث السابع: المشاكل التي تواجه الديمقراطية التربوية

لا يخفى على الجميع أنه من المستحيل تحقيق الديمقراطية في مجتمع التخلف والكسل والخمول، أو في مجتمع مازال يحتكم إلى قوانين القمع والقهر، ويسن سياسة الاستبداد والقمع والقهر ضد المواطنين الأبرياء. ولا تتحقق الديمقراطية الحقيقية إلا في مجتمعات الحرية والإبداع التي تؤمن بالعمل الجاد، وفكرة التناوب، وشرعية الاختلاف، ومنطق التغير، وتلتجئ إلى صناديق الاقتراع لتحديد الرئيس من المرؤوس. ومن ثم، تترجم الديمقراطية في أفعال هادفة ورشيدة، وسلوكيات مواطنة واعية إجرائية عملية، يستفيد منها كل المواطنين بعدالة وسواسية، مع احترام دولة الحق والقانون.

ومن هنا، فمن أهم العوائق التي تحول دون تطبيق الديمقراطية: البيروقراطية، والجهل، والتخلف، والخمول، والتقاعس، والروتين، ورتابة الإدارة، وانعدام الخبرة، وغياب الكفاءة التربوية والإدارية. وليست الديمقراطية الحقيقية - كما قال جون ديوي - مجرد شكل للحكومة، وإنما هي، في أساسها، أسلوب من الحياة المجتمعية والخبرة المشتركة والمتبادلة.

ولا يمكن تحقيق الديمقراطية، في نظامنا التربوي، إذا كان مبنيًا على التقليد والاجترار، وتغليف المناهج والبرامج والمقررات بالتفكير الأسطوري والماورائي، وتغليفه بالأفكار السطحية والقشور الزائفة. كما لا تتحقق الديمقراطية في مجتمع يتعشش فيه الفقر والبؤس والفاقة والحرمان، وتنعدم فيه العدالة، ويقل فيه الخوف من الله، وتبطل فيه شريعة الله. أي: إن الديمقراطية الجوهرية - لا الشكلية - سلوك عملي، وتطبيق سياسي واجتماعي عام. وهي كذلك مرتبطة أيما ارتباط بالحرية والمساواة والعدالة والعقلانية والتعايش والتسامح، وحب الآخر، والتواصل معه بشكل إيجابي وهادف.

المبحث الثامن: حلول واقتراحات وتوصيات

إذا كانت المقاربة الصراعية تثبت أن المدرسة فضاء للتطاحنات الإيديولوجية والطبقية ، وفضاء للتفاوت الاجتماعي والثقافي واللغوي والاقتصادي. فقد ترتب منطقيا واستنتاجيا عن هذا كله أن أدى الواقع المنهار بالمدرسة التربوية إلى الفشل والإفلاس اللازمين؛ حيث صارت المدرسة عند الكثير من الملاحظين مؤسسة الخيبة والمأساة والصراع الجدلي والتناقضات الصارخة . بيد أن هناك من يعارض هذا الطرح الصراعي ، فيعد المقاربة الصراعية ذات أبعاد سياسية وحزبية ضيقة، تنطلق من تصورات ماركسية، أو أفكار هيغيلية، أو منطلقات قيبيرية، أو مرجعيات التوسيرية. ومن ثم تفتقد هذه التصورات خاصية الموضوعية والحياد والتحليل العلمي المنطقي ومصادقية التحليل المعقلن.

وعليه، فليس من الضروري أن تكون المدرسة فضاء للصراع والتطاحن العرقي واللغوي والثقافي ، وانعدام تكافؤ الفرص، بل يمكن أن تكون مدرسة ديمقراطية، وفضاء للحرية والابتكار، ومكانا لإذابة الفوارق الاجتماعية، وفضاء لتعايش الطبقات، وكونا حواريا لتوحيد الرؤى والتطلعات بين المتعلمين .

ومن ثم، على المؤسسة التربوية أن تذيب كل الخلافات الموجودة بين التلاميذ على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي واللغوي، وتحرير المتعلمين المنحدرين من الفئة الدنيا من عقدهم الطبقية الشعورية واللاشعورية ، وتخليصهم من مركب النقص، بتنفيذ المشاريع المؤسسية، وتقديم الأنشطة للترفيه عن التلاميذ ، وتكوينهم تكوينا ذاتيا يمحي كل الفوارق التي يمكن أن توجد بين المتمدرسين داخل المدرسة الواحدة. ومن أهم الوظائف الأساسية للمدرسة " إيجاد حالة من التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية، وذلك بأن تتبع المدرسة لكل فرد الفرصة لتحريره من قيود طبقته الاجتماعية التي ولد فيها ، وأن يكون أكثر اتصالا وتفاعلا مع بيئته الاجتماعية والمذاهب الدينية".²⁵⁴

254 - أحمد عليوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص:123.

و لابد أن تسهم المدرسة في خلق علاقات إيجابية مثمرة بين التلاميذ فيما بينهم وبين المتعلمين وأطر التربية والإدارة ، تكون تلك العلاقات مبنية على التعاون والأخوة والتسامح والتواصل والتآلف والمشاركة الوجدانية والتكامل الإدراكي، ونبذ ما هو قائم على الصراع الجدلي، والعدوان، والكراهية، والإقصاء، والتهميش، والتنافر، والتغريب ، والجمود، والتطرف ، والإرهاب.

ولابد للمدرسة من الاحتكام إلى منطق المساواة ، وتوفير العدالة والعمل على تحقيق تكافؤ الفرص، ودمقرطة التعليم من أجل تكوين مواطن صالح ينفع وطنه وأمته، ويحافظ على ثوابت المجتمع، ويعمل جاهدا من أجل تحديث البلد وتغييره إيجابيا ، والرفع من مستواه التنموي، والسير به نحو آفاق أرحب من الازدهار والرفاهية. كما تعمل المدرسة على تغيير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين الذين ينحدرون من منطقة فقيرة. فعن طريق التعلم والحصول على الشهادات والدبلومات، يستطيع ابن البيئة الفقيرة تغيير مستوى معيشته والمستوى الاقتصادي لأسرته كما هو الحال في المغرب؛ حيث تصبح الوظيفة التي يحصل عليها الطالب الناجح مسلكا للثراء والسلطة والترقي والتسلق الطبقي، واكتساب قيم طبقة اجتماعية أخرى. أي: تعمل المدرسة على تحسين الظروف الاقتصادية للمتعلم، وتغيير طبقته الاجتماعية، بالتحلل من ثقافة بيئته الأصلية ، وتمثل ثقافة الطبقة الجديدة. ومن هنا، يجزنا هذا التصور إلى رفض ماتذهب إليه المقاربة الصراعية التي لا ترى في المدرسة سوى فضاء للصراع الطبقي والتناحر العرقي، وحلبة للتطويع الإيديولوجي، وتبليغ قيم الطبقة الحاكمة أو السائدة. وهكذا لا يجب " أن يوقعنا هذا الطرح الصراعى في خطى الاعتقاد بتصور ميكانيكي وقذحي لدور المدرسة، أي اعتبارها دوما الجهاز الإيديولوجي للدولة البرجوازية أو الطبقة السائدة بمعنى أنها مؤسسة طبقية ذات وظيفة إيديولوجية. فلا بد من تجاوز هذا التصور الضيق لوظيفة المدرسة الاجتماعية، نظرا لكونها تتمتع باستقلالية نسبية عن قيود وتحديدات المحيط العام الذي تتفاعل معه وفيه، كما تتمتع بنظامها الداخلي الخاص بها، ومنطقها المتميز الذي تشتغل فيه وبه بنيانها".²⁵⁵

255 - أحمد عليلوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، ص: 120.

وما نلاحظه من تبعية المدرسة المغربية للمدرسة الفرنسية منذ الحماية إلى يومنا هذا إلا دليل على "الانفصامية" التي تعيشها المدرسة المغربية، وهو كذلك مؤشر حقيقي على التناقضات الصارخة التي تبرز داخل المؤسسات التعليمية والتربوية، و" يجب مراعاة وظيفة المدرسة في البلدان المتخلفة من حيث إنها تتحدد في سياق التبعية، وهذا ما يترتب عنه طبيعة الأوضاع المزرية التي يشهدها التعليم في هذه البلدان، من انعدام العقلانية لافي التفسير ولا في التوجيه ولا في التأطير. وخير دليل على هذا ما يعرفه التعليم ببلادنا من غياب منظور شامل وعام يصوغ الأهداف المعرفية والتربوية ويحدد الوسائل البيداغوجية، وذلك لأننا ورثنا ذلك من الاستعمار، وبقي مستمرا دون إعادة النظر الشامل في البنية التعليمية، وكذا في جميع البنيات الأساسية في المجتمع المغربي.

هذا عكس ماتم بالغرب حيث تمكنت المؤسسة من تحقيق نوع من الانسجام والتكامل مع المحيط الثقافي والمجتمعي الذي تندرج فيه، أما بالمغرب فإن " الفصامية" عندنا ماتزال قائمة بين الثقافة المدرسية ككل، وبين الإطار الاجتماعي والثقافي الذي تنخرط فيه. زيادة على هذا، تبقى المدرسة- حسب مصطفى محسن- بمثابة " صندوق أسود" لانمسك علميا بميكانيزمات وظائفها واشتغالها، وتحركها، ولا بالبرامج والنماذج المعرفية والسلوكية السائدة فيها.²⁵⁶

وعلى الرغم من كون المدرسة فضاء للتعدد الثقافي واللغوي والتفاوت الاجتماعي والطبقي، إلا أنها تعد " عامل توحيد، عامل لم وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها وبلورتها بقدر الإمكان عبر خطابها التربوي." ²⁵⁷

ومن أهم الاقتراحات التي تسعفنا في تحقيق مجتمع تربوي ديمقراطي التركيز على تنفيذ التوصيات التالية:

① تشجيع المبادرات الفردية التي فيها مصلحة للجماعة والوطن والأمة. وفي هذا الصدد، يقول كلاباريدي: " علينا في المجتمع الديمقراطي السليم أن نفسح أوسع مجال ممكن للمبادرات الفردية، بحيث تبقى وتستمر وحدها، تلك المبادرات التي يثبت بالتجربة أنها نافعة للجماعة. إن أي قيد

256 - أمحمد عليوش: نفسه، ص:120.

257 - أمحمد عليوش: نفسه، ص:116.

نقيد به النشاط الفردي الحر يضعف فرص الاكتشاف الخصيب. وهاهنا أيضا تبين الأفكار التي أتى بها داروين الترابط بين الفرد وبين المجتمع. وقيمة الأول (الفرد) مفيدة مباشرة لحياة الثاني (المجتمع) وعافيته".²⁵⁸

② ضرورة الانطلاق من تربية عقلانية، فلا يكفي " أن نجعل هدفا لنا تحقيق الديمقراطية الحقيقية في التعليم. ففي غياب تربية عقلانية تستخدم كل الوسائل من أجل إبطال عمل العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى عدم المساواة الثقافية، لاتستطيع الإرادة السياسية الهادفة إلى تحقيق الفرص المتكافئة أن تقضي على ضروب اللامساواة القائمة في الواقع، و تسلحت بكل الوسائل المؤسسية والاقتصادية. وعلى العكس، تستطيع أن تدخل في كيان الواقع إلا إذا توافرت من قبل جميع الشروط اللازمة لتحقيق الديمقراطية في اختيار المعلمين والطلاب، بدءا من إقامة تربية عقلانية".²⁵⁹

③ تفعيل ثقافة حقوق الإنسان و المواطنة الصالحة، بتدريس المواثيق ومعاهدات حقوق الإنسان الدولية والإسلامية لمتعلمينا في المدارس التربوية.

④ نشر ثقافة التعايش والتسامح، ونبذ التطرف والإرهاب والإقصاء. ويعني هذا أنه لابد من تعويد ناشئتنا على تقبل الآخر ، وتجنب العدوان والكرهية والصراع الجدلي، وإقامة علاقات تواصلية مع الآخر قوامها المحبة والتعاون والتعايش والصداقة والتكامل الإدراكي.

⑤ ديمقراطية السياسة والمجتمع على حد سواء، باختيار شرعية الاختلاف، ومنطق التعددية الحزبية، والالتجاء إلى صناديق الاقتراع لاختيار من يمثل الأغلبية بطريقة نزيهة وشفافة وعادلة.

⑥ تطبيق البيداغوجيا الإبداعية، باتباع ثلاث مراحل أساسية في مجال التربية والتعليم هي : المحاكاة، والتجريب، والإبداع من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومنتج ومثمر.

⑦ تطبيق الشريعة الإسلامية ، والأخذ بمبدأ الشورى؛ لأن الإسلام هو الدين الوحيد الذي يسهم في تخليق الديمقراطية، وتعديل سلوكيات البشر

²⁵⁸ - غي أفانزيني: نفسه، ص: 286-287.

²⁵⁹ - غي أفانزيني: نفسه، ص: 377.

من الأسوأ إلى الأحسن. ومن ثم، يصعب تمثل الديمقراطية سلوكا وأخلاقا وعملا دون تطبيق الإسلام.

⑧ توفير الحريات الخاصة والعامة لكل المواطنين، فلا ديمقراطية دون حرية، ولا حرية دون ديمقراطية، ولا تربية دون حرية وديمقراطية، ولا حرية ولا ديمقراطية دون تربية سوية متكاملة.

⑨ تشجيع البحث العلمي والكفاءات القادرة على التطوير والاختراع؛ لأن أساس التقدم واحتلال المكانة المتميزة بين مصاف الدول المزدهرة لا يكون أبدا إلا بالعلم والمعرفة وإنتاج المعلومات. فرأس المال الحقيقي لكل الدول، في يومنا هذا، ليس هو المنتج الفلاحي، ولا كثرة الأموال، ولا كثرة البشر، بل هو إنتاج المعارف والعلوم والفنون، والتحكم في التكنولوجيا المتطورة.

وخلاصة القول: يتبين لنا، من هذا كله، أن التربية ترتبط ارتباطا جدليا بالديمقراطية. فلا يمكن الحديث عن تربية حقيقية إلا في مجتمع ديمقراطي، يؤمن بحقوق الإنسان وحرياته الخاصة والعامة، ويؤمن أيضا بالتعدد اللغوي والطائفي والحزبي والعرقي.

ولا تتحقق الديمقراطية في المجتمع إلا إذا تشبع بها المتعلمون في مدارسهم، في ضوء مقاربات قانونية، وثقافية، واجتماعية، وأدبية، وعلمية....

ومن هنا، لابد أن يتعود الطفل على السلوك الديمقراطي في أسرته، منذ نعومة أظفاره، ليرتقي في أحضان المدرسة، في جو مفعم بالحرية والسعادة والأمل والتفاؤل، ريثما ينتقل إلى أحضان المجتمع ليطبق ما تشربه من قيم ديمقراطية عادلة سلوكا، وتمثلا، وعملا.

وقد توصلنا كذلك إلى أن ثمة أنواعا ثلاثة من الديمقراطية التربوية: ديمقراطية التعلم، وديمقراطية التعليم، وتعليم الديمقراطية.

وقد أبرزنا أيضا أن هناك مجموعة من الآليات لتطبيق الديمقراطية الحقيقية في نظامنا التربوي والتعليمي، فقد حصرناها إجمالا في التفكير التعاوني، والعمل الجماعي، واستعمال تقنيات التنشيط، وتمثل البيداغوجيا الإبداعية، والأخذ بالشراسة والجودة. فضلا عن تطبيق الطرائق التربوية الفعالة، والإيمان بمبادئ حقوق الإنسان، وزرع المواطنة الحقيقية في

نفوس المتعلمين وناشئة المستقبل، دون أن ننسى ديمقراطية المدرسة والمجتمع على حد سواء.

بيد أن تطبيق الديمقراطية، في نظامنا التربوي والتعليمي، يواجه صعوبات جمة ، مثل: الجهل، والتخلف، والبيروقراطية، وغياب حقوق الإنسان، وغياب المواطنة الحقيقية، وإقصاء الكفاءات العاملة. فضلا عن التعامل بالغش من أجل تحقيق المصالح الشخصية والمآرب النفعية، والتفريط في مقوماتنا الحضارية ومبادئنا الدينية ، وتبديد ثرواتنا سفها وتبذيرا ، وتهجير طاقاتنا العلمية والأدمغة المتنورة إلى الخارج أو التخلص منها ، بتعطيلها أو تفجيرها أو تجويعها، أو إزهاق أرواحها، إذا كانت مناوئة أو معارضة للسلطة الحاكمة....

أما الحلول لتحقيق الديمقراطية الناجعة في نظامنا التربوي والتعليمي، فيكون بالقضاء على الصعوبات والمشاكل والعراقيل التي ذكرناها سالفاً، مع التسلح بالإيمان والتقوى والصبر والتجلد، والتحلي بروح العمل والمواطنة الصالحة، والتعايش مع الآخرين انفتاحاً وتعاوناً وتعايشاً وتسامحاً.

الخاتمة

وخلاصة القول، تعد سوسيولوجيا التربية، أو سوسيولوجيا المدرسة، من أهم الحقول المعرفية التي تهتم بالتربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة. ولاسيما أن هذا الحقل المعرفي - الذي تم استحداثه في بدايات القرن العشرين الميلادي- يدرس مختلف الظواهر التربوية في ضوء المقاربة الاجتماعية، باستكشاف العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والاقتصادية التي تؤثر، بشكل من الأشكال، في التربية والتعليم معاً، فهما وتفسيرا من جهة، أو نظرية وتطبيقاً من جهة أخرى.

ومن أهم القضايا والمحاور والمواضيع التي تعنى بها سوسيولوجيا التربية دور المدرسة في المجتمع، وأهم الوظائف التي تؤديها، والتشديد على أهم الفاعلين في المؤسسة التعليمية من متعلمين، ورجال تربية، وأطر إدارية. فضلاً عن دراسة موضوع النجاح والفشل الدراسي، ومناقشة مبدأي التوحيد والانتقاء، وتبيان علاقة ذلك بالمساواة الطبقية، مع رصد الوضعية الاجتماعية للفاعلين التربويين، ومعالجة قضية تكافؤ الفرص في تسيير دواليب الدولة، ودراسة علاقة التربية بالديمقراطية...

إذاً، فسوسيولوجيا التربية جزء من علم الاجتماع العام. وقد ظهرت في بدايات القرن العشرين لتهتم بقضايا التربية والتعليم، إما بطريقة اجتماعية مصغرة، وإما بطريقة اجتماعية مكبرة. بمعنى أن هناك من ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر. وهناك من ينظر إليها على أنها مجتمع مكبر.

علاوة على ذلك، فثمة مجموعة من المقاربات التي استعملت في رصد علاقة المدرسة بالمجتمع فهما وتفسيرا وتأويلاً، وأهمها: المقاربة الصراعية، والمقاربة التطبيقية، والمقاربة الوظيفية (الكلاسيكية والتكنولوجية)، والمقاربة التفاعلية، والمقاربات التفسيرية، وخاصة النسقية منها، والمقاربة الإثنوغرافية، والمقاربة الإثنومنهجية، والمقاربة

الثقافية، ومقاربة الجنوسة، وغيرها من النظريات والمقاربات
السوسيولوجية...

ثبت المصادر والمراجع

المعاجم والقواميس التربوية:

- 1- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الرعاية والتنمية الاجتماعية، دار الكتاب المصري، القاهرة؛ دار الكتاب اللبناني ، بيروت، الطبعة الأولى سنة 1987م.
- 2- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
- 3- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2006م.
- 4- محمد ياسر الخواجة وحسين الدريني: المعجم الموجز في علم الاجتماع، مصر العربية للنشر والوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى سنة 2011م.
- 5- وزارة الثقافة والتربية: معجم علم النفس التربوي، تونس، 1990م.

المصادر العامة:

- 6- ابن أبي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس من أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، نشر عبد الوهاب بن منصور ، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، سنة 1973 م.
- 7- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 8- أحمد بابا التتبتكتي: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، بدون تاريخ للطبعة.

المراجع باللغة العربية:

- 9- إبراهيم لطفي طلعت و وكمال عبد الحميد الزيات: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، مصر، طبعة 1999م.
- 10- إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار الجيل بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية عمان الأردن،، ب.ت.
- 11- أحمد مجدي حجازي: علم اجتماع الأزمة: رؤية نقدية للنظرية السوسيولوجية، دار قباء، القاهرة، مصر، طبعة 1998م.
- 12- إرفنج زايلتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة: محمود عودة وإبراهيم عثمان ، منشورات ذات السلاسل، الكويت، طبعة 1989م.
- 13- أسعد وطفة وعبد الله شمت المجيدل : دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعصار العلمي، الطبعة الأولى سنة 2015م.
- 14- أحمد عليوش: التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م.
- 15- أنتوني غدينز: علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2005م.
- 16- جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1998م.
- 17- جميل حمداوي وعبد الله حرش: الكفايات والجودة التربوية، مطبعة المقدم، الناظور، الطبعة الأولى سنة 2005م.
- 18- جميل حمداوي: من قضايا التربية والتعليم، سلسلة شرفات رقم: 19، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.
- 19- جميل حمداوي: من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم: 23، الطبعة الأولى سنة 2008م.
- 20- جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ترجمة: أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بغداد، العراق، الطبعة الثانية 1978م.
- 21- جون سكوت: علم الاجتماع، المفاهيم الأساسية، ترجمة: محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية 2013م.

- 22- حسن أحمد الطعاني : مفاهيم تربوية: المدرسة والمجتمع، رؤية معاصرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2013م.
- 23- حسن حسين الببلاوي: الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، مصر، طبعة 1988م.
- 24- حسين أسكان: تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 25- حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. طبعة 1995م.
- 26- خالد المير وإدريس قاسمي وآخرون : أهمية سوسيولوجيا التربية ، والمدرسة ووظائفها، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية سنة 1995م.
- 27- خضر زكريا: نظريات سوسيولوجية، الأهالي للطباعة النشر والتوزيع، دمشق، سورية، طبعة 1998م.
- 28- خليل ميخائيل معوض: علم النفس الاجتماعي، دار نشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1982م.
- 29- رنده خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى 2010م.
- 30- زينب شاهين: الإثنوميتودولوجيا: رؤية جديدة لدراسة المجتمع، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، مصر، طبعة 1987م.
- 31- سمير نعيم أحمد: النظرية في علم الاجتماع (دراسة نقدية)، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1985م.
- 32- شبل بدران: التربية والإيديولوجية، النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1991م.
- 33- الصديق الصادقي العماري: التربية والتنمية وتحديات المستقبل: مقارنة سوسيولوجية، مطبعة بلفقيه، الرشيدية، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م.
- 34- عبد السميع سيد أحمد: دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، طبعة 1993م.

- 35- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.
- 36- عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
- 37- عبد الله إبراهيم: الاتجاهات والمدارس في علم الاجتماع، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية 2010م.
- 38- عبد الله الرشدان: علم الاجتماع التربوي، دار عمان للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، طبعة 1986م.
- 39- عبد الله كنون: النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة 1961م.
- 40- عبد النور إدريس: سوسيولوجيا التمايز: ظاهرة الهدر الدراسي بالمغرب، دار دفاتر الاختلاف، مكناس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2008م.
- 41- عدنان أحمد مسلم: محاضرات في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى سنة 2001م.
- 42- العربي سليمان ورشيد الخديمي: قضايا تربوية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.
- 43- علي أسعد وظفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2004م.
- 44- علي جميل مهنا: الأدب في ظل الخلافة العباسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1981م.
- 45- علي الحوات: أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا، ، طبعة 1979م.
- 46- علي السيد الشخبي: علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة 2002م.

- 47- غي أفانزيني: الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة : عبد الله عبد الدائم، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى سنة 1981م.
- 48- فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب. طبعة 1997م.
- 49- فرحان حسن بريخ: المدرسة والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى سنة 2012م.
- 50- فايز مراد دندش: علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، مصر، الطبعة الأولى سنة 2002م.
- 51- فيليب كابان وجان فرانسوا دورتيه: علم الاجتماع، ترجمة: إياس حسن، دار الفرقد، دمشق، سورية، الطبعة الأولى 2010م.
- 52- محمد حامد يوسف: علم الاجتماع: النشأة والمجالات، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، طبعة 1995م.
- 53- محمد الدريج: مشروع المؤسسة والتجديد التربوي في المدرسة المغربية، الجزء الأول، منشورات رمسيس، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1996م.
- 54- محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1973م.
- 55- محمد عابد الجابري: رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1977م.
- 57- محمد فاوبار: سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.
- 58- محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1992م.
- 59- محمد محمد علي: المفكرون الاجتماعيون: قراءة معاصرة لأعمال خمسة من أعلام علم الاجتماع الغربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، طبعة 1983م.
- 60- مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية ، ترجمة: محمد البشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986م.

- 61- مبارك ربيع: مخاوف الأطفال، الهلال العربية للطباعة والنشر، طبعة 1991م.
- 62- مصطفى تيلوين: مدخل عام في الأنتروبولوجيا، منشورات الاختلاف، الجزائر، الجزائر؛ دار الفارابي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2011م،
- 63- مصطفى محسن : الإطار السوسيولوجي العام للنظام التربوي، سلسلة من أجل كتاب تربوي نفسي واجتماعي مغربي، منشورات مجلة التربية والتعليم، الرباط، ملحق بالعدد 17، الطبعة الأولى سنة 1990م.
- 64- مصطفى محسن: في المسألة التربوية ، نحو منظور سوسيولوجي منفتح، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1992م.
- 65- مصطفى محسن: الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري، رؤية سوسيولوجية نقدية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1999م.
- 66- مصطفى محسن: مدرسة المستقبل، رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 26، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.
- 67- مصطفى محسن: رهانات تنموية ، رؤى سوسيوتربوية وثقافية ونمائية، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم 33، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.
- 68- نقولا تيماشيف: نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة: محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثامنة 1983م.
- 69- وسيلة خزار: الإيدولوجيا وعلم الاجتماع، جدلية الانفصال والاتصال، منتدى المعارف، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 2013م.

المراجع الأجنبية:

- 70- A.Binet :Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion. Réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget. 1919.
- 71- Anne Barrère, Les lycéens au travail, Paris, PUF, 1997.
- 72- Anne Van Haecht:L'école à l'épreuve de la sociologie, Collection : Ouvertures sociologiques ,De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2006.
- 73- Baudelot et Roger Establet: L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero, 1971.
- 74- Bernstein B., Class, codes and control, London, Routledge & Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975.
- 75- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.
- 76-Charlot Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves :Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs.Éd. Armand Colin Coll. Formation des enseignants. 1993.
- 77-Catherine Colliot-Thélène: la sociologie de Max Weber, La découverte, Paris, France, 2006.
- 78- Celam, Journal d'un éducateur, 1982.
- 79- Chubb J.E. et Moe T.M., Politics, Markets and America's Schools, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990.
- 80- Claude Grignon :L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique, Minuit, Paris, 1971.

- 81-Coleman J.S., **Equality and Achievement in Education**, San Francisco, Westview Press, 1990.
- 82- Condorcet, **Cinq mémoires sur l'instruction publique** (1792), Garnier-Flammarion, 1994. Élisabeth et Robert Badinter, Condorcet. Un intellectuel en politique. 1743-1794, Fayard, 1989.
- 83-Edgar Morin: **Sociologie**, Fayard, Le Seuil, Points, Essais, 1984.
- 84-Elmostafa Haddiya: **Jeunesse, éducation et changement social**, Rabatnet, Rabat, Maroc, 1^{ère} édition 2014.
- 85- Émile Durkheim, **L'éducation morale**, 1902-1903, PUF, nouv.éd.1963.
- 86- Émile Durkheim, **Éducation et sociologie**, 1922. PUF, nouv.éd.1966.
- 87- Émile Durkheim: **L'évolution pédagogique en France**, Paris, PUF, nouv.édition 1969.
- François Dubet :**Les Lycéens**, Seuil, Paris, 1991.
- 87- François Dubet: **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire** avec Danilo Martuccelli, Seuil, 1996.
- 88-G. Mannoni, **Éducation impossible**, Paris: Seuil, 1973.
- 89- Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., **Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain**, Oxford, Clarendon Press, 1980.

- 90- Harold Garfinkel: **Studies in Ethnomethodology**, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ), 1967 (trad. fr., Paris, PUF, 2007).
- 91- Michel Berthelot: **École, orientation, société (Pédagogie d'aujourd'hui)**, Paris, PUF, 1993.
- 92-Illich, Ivan :**Une société sans école**, 1971, trad., Seuil, 1972.
- 93-Illich, Ivan: **Deschooling Society**, Harmondsworth, Penguin, 1973.
- 94- John Dewey:**Démocratie et éducation**, Paris, Armand, Colin, 1975.
- 95- Kant, **Traité de pédagogie** (1776-1787), Hachette, 1981.
- 96- Karl Mannheim, **Sociology as Political Education**. (Edited and translated, with Colin Loader). New Brunswick: Transaction Publishers 2001.
- 97- K.Marx : **Le capital**, M. Lachâtre (Paris) 1872.
- 98- P., **École et société**, textes choisis, introduits et présentés par Hervé Terral, Paris, L'Harmattan, coll. "Logiques sociales", 2003.
- 99-Louis Althusser, (Les appareils idéologiques d'État), revue **La Pensée**, juin 1970.
- 100-Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten:**Sociologie de l'école**, Collection : U, Cycles M et D, UNIVERSITE, 2012.
- 101-Max weber:**Économie et société**, Poquet, 1995.
- 102-Mohamed Cherkaoui: **Les changements du système éducatif en France** 1950-1980, PUF, 1982.
- 103-Merton, Robert K: **Social theory and social structure**.Glencoe, Free Press, 1957.

- 104-Michel Foucault, **Surveiller et punir**, Gallimard, Paris, 1975.
- 105-Micheline Milot et Fernand Ouellet: **Religion, éducation et démocratie** .Montréal, 1977.
- 106- Mohamed Cherkaoui: **Les paradoxes de la réussite scolaire**, PUF, "L'éducateur", 1985 .
- 107-Mohamed Cherkaoui : **Sociologie de l'éducation**, PUF, Paris, France, 1 édition 1986.
- 108-Mourad Bahloul :**La pédagogie de la différence:l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003.
- 109-Parsons, Talcott: **The social System**.tavistock, London, 1952.
- 110-Paul Willis: **Learning to labour: How working class Kids get working class Jobs**, Saxon House.1977.
- 111- Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon: **Entre parents et enseignants, un dialogue impossible**, Berne, PeterLang.1987.
- 112-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **Les héritiers : les étudiants et la culture**, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964.
- 113-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, **La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement**, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.
- 114-Pierre Bourdieu, **La Domination masculine**, Paris, Le Seuil, 1998, coll. Liber
- 115-R. Boujedra, **La répudiation**, Paris: Seuil, 1969.
- 116-R.Collins: **The Credential Society**, NewYork, Academic press, 1979.

- 117- R. Scherer, Émile perversi ou Des rapports entre l'éducation et la sexualité, Paris, Laffont, 1974. Réédition Désordres-Laurence Viallet, 2006.
- 118-Raymond Boudon:L'inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973 (publication poche : Hachette, Pluriel, 1985).
- 119-Roger Establet et Christian Baudelot, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
- 120-Rutter M., Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- 121-Salvador Giner: Sociologia, Ediciones Península, Barcelona, España, 1979.
- 122-Sirota R.: L'Ecole primaire au quotidien coll. Pédagogie d'aujourd'hui, ed. Presses universitaires de France. 1988.
- 123-Viviane Isambert-Jamati: Crises de la société, crises de l'enseignement : sociologie de l'enseignement secondaire français, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine », Paris, 1970.
- 124-Viviane Isambert-Jamati: La Réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Éditions du CNRS, coll. « Actions thématiques programmées : sciences humaines », Paris, 1977.
- 125- WEBER T. The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men, Stanford, Academic Reprints. 1954.

126- Waller W.: The Sociology of Teaching, New York, Russel & Russel, 1932.

المقالات الورقية:

127- أحمد خشيشن: (المردودية الضعيفة للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد التاسع والثلاثون، يناير 2009م.

128- أحمد خشيشن: (الوضع الكارثي للمدرسة المغربية)، حوار، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد 39، يناير 2009م.

129- رشيدة برادة: (التعليم العتيق والبنية التقليدية في المغرب)، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب، العدد 33، مارس 2007م.

130- عبد السلام الأحمر: (حوار مع الدكتور اليزيد الراضي الفقيه الشاعر حول واقع التعليم العتيق)، مجلة تربيتنا، المغرب، عدد 5، ربيع الثاني 1426هـ، ماي 2005م.

131- المجيد السخيري: (المدرسة العمومية والمدرس(ة) في العصر الإمبريالي المعولم والتسليع المعمم)، مجلة نوافذ، المغرب، العدد: 53-54، يناير 2013م.

132- المختار عنقا الإدريسي: (المسرح والتنشيط)، مجلة آفاق تربوية، المغرب، العدد 11، 1996م.

133- محمد مصطفى القباج: (التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات)، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: 32، أكتوبر 2006م.

134- وزارة التربية الوطنية: (أول افتتاح للبرنامج الاستعجالي للتربية والتكوين يوضح الاختلالات)، جريدة العلم، المغرب، الخميس 26 يوليوز 2012م.

الدلائل الرسمية:

- 136- البنك الدولي: تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الطريقغير السلوك: إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ملخص تنفيذي، نشرة البنك الدولي بواشنطن.
- 137- المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، التقرير السنوي 2008م، الطبعة الأولى سنة 2008م.
- 138- وزارة التربية الوطنية: المدونة القانونية للتربية والتكوين، إشراف: المهدي بنمير، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى 2000م.
- 139- وزارة التربية الوطنية: دليل الحياة المدرسية، الرباط، المغرب، غشت 2008م.

المطبوعات الجامعية:

- 140- عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي 2011-2012م.

الروابط الرقمية:

- 141- وزارة التربية الوطنية: (النتائج الأولى لتقويم وافتحاص مشاريع البرنامج الاستعجالي)، موقع القطاع المدرسي، موقع رقمي.
<http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=275>



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور (المغرب).
- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م.
- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م.
- حاصل على إجازتين: الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون. ويعد إجازتين في الفلسفة وعلم الاجتماع.
- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.
- أستاذ مناهج البحث التربوي وعلوم التربية بالمركز التربوي بالناظور.
- أستاذ الأدب الرقمي ومناهج النقد الأدبي بـماستر الكتابة النسائية بكلية الآداب تطوان.
- أستاذ الأدب العربي، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وديكتيك التعليم الأولي، والحياة المدرسية والتشريع التربوي...
- خبير في التربية والتعليم.
- خبير في القصة القصيرة جدا والكتابة الشذرية.
- خبير في الثقافة الأمازيغية.
- خبير في المسرح العربي بصفة عامة، والمسرح الأمازيغي بصفة خاصة.
- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.
- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.
- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة 2014م.
- عضو الاتحاد العالمي للجامعات والكليات بهولندا.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.
- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.
- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.
- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.
- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.
- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.
- عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.
- عضو اتحاد كتاب العرب.
- عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.
- عضو اتحاد كتاب المغرب.
- من منظري فن القصة القصيرة جدا وفن الكتابة الشذرية.
- مهتم بالبيداغوجيا والثقافة الأمازيغية.
- ترجمت مقالاته إلى اللغة الفرنسية و اللغة الكردية.
- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان...
- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.
- نشر أكثر من ألف ومائة مقال علمي محكم وغير محكم، وعددا كبيرا من المقالات الإلكترونية. وله أكثر من (400) كتاب ورقي وإلكتروني منشور في موقع (المثقف)، وموقع (الألوكة)، وموقع (أدب فن)، وموقع جميل حمداوي (Hamdaoui.ma)...
- ومن أهم كتبه: فقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديكتيكي، وتدبير الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزئات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي

في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضير، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكرتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد 1799، الناظور 62000، المغرب.

- جميل حمداوي، صندوق البريد 10372، البريد المركزي تطوان 93000، المغرب.

- الهاتف النقال: 0672354338

- الهاتف المنزلي: 0536333488

- الإيميل: Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.

كلمات الغلاف الخارجي:

تعد سوسيولوجيا التربية من أهم الحقول المعرفية التي تهتم بالتربية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة. ولاسيما أن هذا الحقل المعرفي - الذي تم استحداثه في بدايات القرن العشرين الميلادي- يدرس مختلف الظواهر التربوية في ضوء المقاربة الاجتماعية، باستكشاف العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية والاقتصادية التي تؤثر، بشكل من الأشكال، في التربية والتعليم معا، فهما وتفسيرا من جهة، أو نظرية وتطبيقا من جهة أخرى.

الثمن: 50 درهما