

الديمقراطية والمنهج

(دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة)

د. كمال نجيب

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية إلى عرض ثلاثة اتجاهات رئيسية معاصرة في ديمقراطية المنهج، وتشترك هذه الاتجاهات جميعاً في النظر إلى المناهج المدرسية، بوصفها إحدى آليات الحفاظ على البناء الاجتماعي الهرمي في المجتمعات الطبقية؛ حيث تتحدد مواقع الأفراد المتباينة في هذا البناء ليس بواسطة قدراتهم وكفاءاتهم، بل بأصولهم الاجتماعية والطبقية. فالمقولة الرئيسية لهذه الاتجاهات الثلاثة رغم الاختلافات الجوهرية فيما بينها، تتمثل في اعتبار التربية إحدى الأدوات الطبقية التي تستخدمها المجموعة الاجتماعية المسيطرة؛ من أجل تربية الأفراد بحيث تكسبهم المهارات والمعارف التي تمكنهم من خدمة مصالحها وأغراضها الاقتصادية، على حين تلعب المناهج المدرسية دوراً مهماً وفعالاً في هذا الصدد.

واستناداً إلى الأدبيات العربية المتوافرة في مجال دراسات المناهج، يمكن القول بأنه لم يسبق الدراسة الحالية محاولات جادة لتناول العلاقة بين المناهج والديمقراطية بالاختبار والتحليل سواء على المستوى النظري أو الأمبيريقي. ويتضح من مراجعة

هذه الكتابات أن رجال المناهج لا يوجهون أى انتباه لدراسة الدور، الذى تلعبه المعرفة المدرسية فى الصراع الاجتماعى من أجل مزيد من التكافؤ بين البشر. ويمكن تفسير تركيزهم الزائد على الأبعاد التنظيمية للمنهج من وجهة نظر وضعية، بحثة إلى تسليمهم الضمنى بوجود علاقة طردية بين كفاءة تنظيم المنهج وبنائه وتوزيعه؛ استنادا إلى قدرات الأفراد وجدارتهم، وبين تحقيق العدالة الاجتماعية.

وهكذا جاءت الدعوة لمبدأ حياد المناهج، وجاء أيضاً الاهتمام بالنواحي الفنية والتكنوقراطية للمعرفة وتنظيمها والأهداف وصياغتها والتقويم وأدواته اعتقاداً بإمكانة القضاء على حدة الفوارق الهائلة بين دخول الأفراد، عن طريق الاعتماد على القدرة والجدارة فى تدوين الفوارق التربوية بينهم.

وعلى ذلك، فللبحث الحالى أهميته على الصعيدين: النظرى والتطبيقي، فعلى المستوى النظرى، تتناول الدراسة مقولة الحياد الأيديولوجى والطبقى للمناهج، أى ديموقراطية المعرفة المتضمنة فيه وتكافؤ فرص توزيعها بالتحليل والتنفيذ، خلافاً لما هو شائع عن بذهية هذا الحياد ووضوح صدقه وعدم الحاجة إلى التدليل عليه. وليس هناك شئ فى أن طرح القضية فى إطار نظرى مغاير، يساعد على خلق الإحساس بالحاجة إلى العناية بدراسة هذه الظاهرة، وعدم الركون إلى الاعتقاد الشائع حولها غير المؤيد أمبيريقيا. ومن هنا تسهم الدراسة الحالية باعتبارها دعوة لإعادة النظر، فى موضوعية المعرفة المدرسية، فى توضيح متطلبات دراسة المناهج من منظورات فلسفية واجتماعية مختلفة؛ حتى يتحقق اليقين بخصوص الدور، الذى تلعبه فى دعم الحياة الديموقراطية. ويؤدى هذا بدوره إلى إثراء البحوث التربوية فى ميدان المناهج أما فى المجال الفنى التطبيقي، فإن الإطار النظرى المقترح قد يدفع المتخصصين إلى إعادة النظر فى أساليب وممارسات تربوية جديدة فى مجال تخطيط وبناء المناهج، إذا كان عليهم أن يحرصوا على عدالة الانتقاء المعرفى لمحتواه وتكافؤ الفرص فى توزيع نتاجه.

ومن الناحية الاجتماعية، فالدراسة توجه أنظار القوى الاجتماعية والسياسية المهمة بشئون التعليم إلى حقيقة الدور الأيديولوجى الذى تمارسه المناهج المدرسية فى الصراع الاجتماعى؛ حتى يضطلع كل منها بممارسة الدور التربوى المنوط بها من

حيث المشاركة في تحديد أسس عمليتي اختيار المعرفة المدرسية وتوزيعها، والإسهام في متابعة التحليل الايديولوجي لهذه المعرفة؛ ضماناً وتأكيداً لتمثيلها لكافة القوى الاجتماعية.

وتبرز الدراسة أهمية دور النقد التربوي بوصفه نقداً ثقافياً وسياسياً واجتماعياً في أساسه، ودون الأخير يفقد الأول مغزاه ومضامينه. والنظر إلى المنهج من منظور اجتماعي واقتصادي وسياسي يعنى ضرورة البحث المكثف للكشف عن الارتباط الحقيقي بين عدم التكافؤ الاجتماعي والإقتصادي والأنماط البحثية لرجال التربية ومعالجتهم لقضايا التدريس والمناهج والتعلم. من هنا تأتي ضرورة النظر إلى التربية باعتبارها نشاطاً سياسياً في المقام الأول.

وتعكس النماذج الأكاديمية الثلاث المعروضة في هذا البحث في مجملها أحد التوجهات الفكرية الحديثة في دراسة طبيعة التعليم ودوره، والمعروف بالنظرية الراديكالية أو المعارضة في التربية Radical Theory of Education، وتضم هذه النظرية ركائماً ضخماً من الكتابات والاتجاهات المختلفة، والتي بدأت تغزو الفكر التربوي الأمريكي والأوروبي منذ بداية السبعينيات. ورغم اختلاف مستويات التحليل والتفسير لطبيعة المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية، فإن هذه الكتابات تشترك في سمة عامة، تكمن في اتجاهها النقدي للإطار التكنوقراطي التقليدي المسيطر على دراسات المناهج.

وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء: يتناول أولها نظرية علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge والتي تعرض فيها لنظرية المفكر التربوي الإنجليزي مايكل يانج Michael Young، وثانيها يختص بنظرية رأس المال الثقافي Cultural Capital Theory التي وضعها عالماً الاجتماع والتربية الفرنسيان بيير بورديو Pierre Bourdieu وجين كلود پاسيرون Jean-Claude Passeron، وثالثها النظرية النقدية Critical Theory ويمثلها في هذه الدراسة المفكر التربوي الأمريكي مايكل أبيل Michael Apple، ونطرح أخيراً ما يمكن استخلاصه من هذه النظريات مما نعتقد أنه يفسر الدور الذي تلعبه المناهج المدرسية في توزيع المعرفة على الطلاب بأسلوب مواز لتوزيع الثروة والقوة بين الجماهير.

أولاً: المنهج وعلم اجتماع المعرفة:

ما من شك في أن العلوم الطبيعية والاجتماعية المختلفة تسعى أساساً للوقوف على حقيقة الظواهر الطبيعية والاجتماعية، التي تخص كل منها؛ فالبحث عن الحقيقة يمثل في الأصل الحافز الأساسي لنشأة الأنظمة العلمية المختلفة، ويعد أيضاً مبرراً لوجودها واستمرارها.

ولكن ما مدى صدق هذه العلوم؟ وما حدود موضوعية وحياد كل منها؟ أو بعبارة أخرى: أليس هناك ثمة شبهة في أن هذه العلوم تتضمن، بشكل أو بآخر، بعضاً من الأوهام والقضايا المزيفة، التي تسترت في أودية منهجية دقيقة يصعب معها - حتى على القائمين بالبحث العلمي أنفسهم - الفصل بين الحق والباطل فيها؟

ذلك هو التساؤل الرئيسي، الذي يحاول علم اجتماع المعرفة الإجابة عنه. وهذا يعني أنه باعتباره حقلاً يأخذ على عاتقه مهمة البحث عن الحقيقة عن طريق الكشف عن الباطل من المعارف العلمية المختلفة، ويعتبر الفيلسوف الألماني ماكس شيلر Max Scheler أول من وضع واستخدم مصطلح علم اجتماع المعرفة في العشرينيات من هذا القرن. بيد أن الفضل الحقيقي في تأسيس هذا الميدان، باعتباره من فروع علم الاجتماع، يعود إلى كارل مانهايم Karl Mannheim الذي أنتج دراسات نظرية وأمبيريقية مستخدماً في كل منها منهجاً واضحاً محدداً. على أن تأسيس علم اجتماع المعرفة على يد كل من شيلر ومانهايم لا يفيد استثنائهما وحدهما بالفضل، دون البت في الإسهامات التاريخية لمفكرين من أمثال ماركس ودوركايم وفبر.

وقد نادى مانهايم في كتابه "الأيدولوجيا واليوتوبيا" Ideology and Utopia الذي وضعه في ١٩٢٩، وترجم إلى الإنجليزية في ١٩٣٦، بأنه باستثناء العلوم الرياضية والطبيعية فإن كل ألوان الإنتاج الفكري تتشكل وتتحدد اجتماعياً. ففي مواقف تاريخية واجتماعية محددة، يقوم اللاوعي الجمعي لمجموعات اجتماعية وسياسية واقتصادية معينة بتشويه وتغطية الحقائق الموضوعية للمجتمع عن أصحابه، وعن المجموعات الاجتماعية الأخرى. وعلى المستوى الفردي، فإن كل المعارف المتعلقة بالواقع الاجتماعي ترتبط بالموقف الخاص للمفكر الفرد وبمصالح مجموعته الاجتماعية؛ فالأبنية العقلية للمفكرين تختلف في تشكيلها وتكوينها باختلاف التركيبات التاريخية والاجتماعية لأصحابها.

هكذا يتبنى مانهايم مفهوماً للأيدولوجيا بوصفها تشويهات وتحريفات، تطرأ على فكر الأفراد نتيجة للمصالح الاجتماعية، التي تحول دون رؤيتهم لأى حقائق من شأنها المساس بأوضاعهم الاجتماعية، وعلى النقيض من ذلك، يعكس الفكر "اليوتوبى" نضال الجماعات الاجتماعية المقهورة من أجل تغيير المجتمع، وهذا يفضى بهم إلى النظر فقط فى تلك العناصر، التى تميل إلى نفى الموقف. ومن هنا فالفكر اليوتوبى أو المثالى بدوره لا يمكنه تقديم صورة تحليلية صادقة للموقف الاجتماعى الراهن، ويضع مانهايم معياراً نفعياً للحقيقة يشير إلى خطأ النظرية، حينما تستخدم مفاهيم ومقولات تفوق تكيف الإنسان مع المرحلة التاريخية التى يحياها؛ فإذا خلقت النظرية قواعد لا تتسق مع الموقف المعين، على سبيل المثال الافتراض الاقتصادى دون ربح فى مرحلة نشأة الرأسمالية، حينئذ تتحول إلى أيدولوجية تحجب المعنى الواقعى للحظة التاريخية بدلاً من كشفها.

وإذا فوظيفة علم اجتماع المعرفة باعتباره نظرية، تكمن فى السعى إلى تحليل العلاقة بين المعرفة والوجود الاجتماعى، وباعتباره بحثاً تاريخياً اجتماعياً ينشد تتبع الأشكال التى انطوت عليها هذه العلاقة فى التطور الفكرى للجنس البشرى. وعلى ذلك، فهو يرمى إلى تمزيق الحجب التى تستر المصالح الاجتماعية، والتى تتيح للتحريفات النفاذ، دون عمد من المفكر عن طريق كشف الأبعاد الاجتماعية التى تتجاوز المعرفة، ومع ذلك نتحكم فيها وتحددها (مانهايم ١٩٣٦ : ٢٦٤).

وجدت أفكار مانهايم سبيلها إلى الدراسات التربوية فى أوائل السبعينيات من خلال النظرية التى طرحها مايكل يانج، والتى تؤرخ ظهور ما يعرف باسم علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education وجاء هذا الظهور مواكبا لمسار الأحداث، التى مرت بها إنجلترا فى نهاية الستينيات حيث تفتت المآزق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتى انعكست، على المستوى السياسى فى أزمة الديمقراطية الاجتماعية، وعلى المستوى النظرى فى النقد العنيف الذى وجه للاتجاه الإصلاحى التدريجى للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية، وفى مقدمتها المشكلات التربوية.

وأدت تلك الظروف إلى دفع موضوع المناهج لمقدمة الاهتمامات البحثية بعد أن درج التربويون، كما يذكر يانج، على النظر إلى المعرفة المدرسية باعتبارها "معطى"

Given موضوعياً لا يحتاج إلى فحص أو إمعان (يانج، ١٩٧١ : ٣) وركز يانج جهوده على تفسير المعانى المتضمنة فى المعرفة التربوية، باعتبارها أهم قضايا العلم وأكثرها خطورة.

واتضحت معالم نظريته من خلال المناقشات الفكرية، التى دارت أثناء تدريسه لطلبة الدراسات العليا فى معهد لندن للتربية، وأسفرت عن نشره لكتابه المعروف "المعرفة والضبط" Knowledge and Control، ويمثل مجموعة من الدراسات التى أجراها وسجل تقاريرها بعض زملائه وأعوانه. وقدم يانج لكتابه بمقدمة بحثية مستفيضة بعنوان "اتجاه لدراسة المناهج بوصفها معرفة منظمة اجتماعياً". وبالفعل أثرت هذه المجموعة من الدراسات، وفى مقدمتها دراسة يانج، فى تحويل اهتمامات الباحثين إلى مجالات تربوية جديدة.

وتجدر ملاحظة أن فكر يانج التربوى قد تطور وتغير كثيراً خلال السنوات، التى تلت صدور "المعرفة والضبط". ورغم اهتمامنا فى هذه الدراسة بنظريته التى عبر عنها فى كتابه الأول إلا أننا سنعرض أفكاره المتضمنة فى كتاباته الأخرى.

يوجه يانج النقد لعلماء الاجتماع، الذين أغفلوا حقيقة أن التربية ليست ميداناً لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز، ولكنها انتفاع وتنظيم للمعرفة المتاحة فى زمن معين يتضمن اختيارات قيمية واعية وغير واعية. كما يعيب على الدراسات السائدة فى مجال المناهج معالجتها لما يتم تعلمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أى مشكلة تربوية. فهذا الاتجاه، يعكس فى رأيه، الاعتقاد الشائع فى "موضوعية" المعرفة المتضمنة فى المناهج، وفى واقع الأمر، فإن هذه المعرفة تتكون اجتماعياً وتاريخياً وفقاً للسياق الاجتماعى والزمنى المحيط بها. ويؤدى إغفال التحليل الاجتماعى للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور المنهج فى تحقيق التكافؤ الاجتماعى دوراً ثانوياً (يانج ١٩٧١ : ٣).

ينادى يانج لذلك بضرورة النظر إلى علم اجتماع التربية؛ باعتباره مجالاً للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة، وإذن فاتجاه البحوث التربوية وعلى رأسها دراسات المناهج يجب أن يتركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية. يجب أيضاً أن نفسر كيف، ولماذا تستعصى هذه المقولات السائدة معينة، ويقبلها

التربويون على علاقتها كمسلمات أو بديهيات، على أى محاولات تهدف لكشفها وطبيعة ارتباطاتها الممكنة بمجموعة من المصالح والأنشطة الاجتماعية، فمشكلات التربية تقتضى النظر إليها باعتبارها ظواهر تحتاج إلى تفسير. ومن ذلك على سبيل المثال كيفية تنظيم الطلاب والمعلمين والمعرفة، وكذلك المقولات الحالية التى تميز بين المنزل والمدرسة وبين التعلم واللعب، وماهى النشاط الأكاديمى وغير الأكاديمى، وبين الذكى والغبى والمجتهد والبلبد والنجاح والفشل، فهذه المقولات جميعا تتطلب تناولها على أنها تكوينات اجتماعية، يتم فرضها بواسطة هؤلاء الذين تتيح لهم مواقعهم الاجتماعية فرص تصميمها وتسييرها. علاوة على ذلك ينظر يانج أيضاً إلى مبادئ العقلانية والعلم، باعتبارها مجالا خصباً لدراسة الأصول الاجتماعية لمتضمناتها والبحث عن بدائل ممكنة لها (يانج، ١٩٧٣ ب: ٢١٧).

والمنهج، وفقاً لنظرية يانج لا ينطوى على صدق داخلى وجوهري؛ لأن المعرفة المتضمنة فيه ليست مطلقة ولا حتمية ولا تظهر وفقاً لمنطق موضوعى، ولكنها تتكون وتتشكل اجتماعياً وتتلقى أو "تعطى" جميعاً. ولذلك فالمنهج يعكس فحسب توزيعاً معيناً للقوى الاجتماعية، ينتج بدوره تصنيفاً متميزاً للمعرفة التربوية. وعن طريق الوقوف على طبيعة العلاقة بين النمط السائد للقيم وتوزيع الثروة والقوة من ناحية، وبين اختيار وتنظيم المعرفة من ناحية أخرى، يمكننا اكتشاف الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية للمنهج. وإذا فمشكلة التربية الرئيسية تكمن فى السعى إلى وضع المعرفة المدرسية فى موقعها الاجتماعى والتاريخى؛ بحيث يلقى ذلك ضوءاً على الظروف الاجتماعية المؤثرة فى نمو المعرفة وتصنيفها، وفى كيفية اختيارها، وتنظيمها باعتبارها مواد دراسية (يانج، ١٩٧٣ أ: ٣٥٢).

ومن ناحية أخرى، تتضمن المناهج المدرسية افتراضات، تشير إلى أن أنواع المعرفة ومبادئها أكثر أهمية وقيمة من غيرها. وهذا ما يعبر عنه بالتصنيف الاجتماعى؛ حيث تضاف الجماعة على أنواع المعرفة مكانات متباينة وقيماً اجتماعية متميزة، فالمنهج يشمل عديداً من المواد تنتظم فى شكل هرمى، يمثل قمته بعضاً منها ينظر إليها على أنها عالية القيمة، على حين أن بعض المعارف والمواد الأخرى لاقية لها على الإطلاق، وتقع ذلك فى قاعدة الهرم. وتعتبر المكافآت الاجتماعية المخصصة

لكل نوع من أنواع المعرفة عن شرعية احتلال كل منها لموقع معين فى الهرم المعرفى .

النتيجة التى ينتهى إليها يانج إذا هى أن التقويم الاجتماعى التمايز للمعرفة لا يتبع منطقياً نمو التمايز المعرفى الطبيعى وتقدمه، على الرغم من ارتباطه به من الناحية الواقعية، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصنيف الاجتماعى وبمبادئ توزيع المكانات الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا يجب تفسير التقويم الاجتماعى لأنواع المعرفة، بالرجوع إلى ما يفرض على بعض التلاميذ من قيود، تمنع حصولهم على أنواع معينة منها، على حين أن تمنح الفرص لهؤلاء التلاميذ الذين يصلون إليها لإضفاء الشرعية على مواقعهم الاجتماعية المتميزة من ناحية، ولضبط سوق توزيعها من ناحية أخرى. ولذا تتبدى الأهمية فى دراسة العلاقة بين التصنيف الاجتماعى وتصنيف المعرفة. ويعنى ذلك تركيز متخصص المناهج على إثارة التساؤلات حول العلاقات بين البناء الاجتماعى والمنهج، وإمكانة الحصول على المعرفة وفرص إضفاء الشرعية عليها؛ باعتبارها أسمى وأعلى منزلة من غيرها، وبين المعرفة ووظائفها فى أنواع مختلفة من المجتمعات (يانج، ١٩٧٣ أ: ٣٥٤-٣٥٥).

وإذا كان المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً فى كل من عمليتي تنظيمه وتوزيعه بأنماط العلاقات الاجتماعية، فإن النتيجة المنطقية المترتبة على ذلك أن محاولات تقييده فى اتجاهات ديموقراطية تمثل المعرفة وتوزيعها محاولات وأهمية تتجاهل المقاومة المحتومة من القوى الاجتماعية المسيطرة، فأى سعى لخفض حدة القيود المفروضة على إمكانية التوصل لبعض أنواع المعرفة (أى تحقيق المساواة فى فرص الحصول عليها) يتطلب بداهة إلغاء التصنيف الاجتماعى للمعرفة، وإضفاء قيم متساوية لأنواع المعرفة المتباينة. ولكن ذلك يفرض تهديداً للبناء الاجتماعى؛ مما يدفع بأصحاب السلطة لمقاومته.

ويذكر يانج أن ديموقراطية توزيع المعرفة المدرسية تتطلب توسع معايير التقويم الاجتماعى للمعرفة؛ بحيث يتيح فرصاً اقتصادية واجتماعية متكافئة لكل الأفراد. ولكن يستحيل تنفيذ ذلك الهدف بغير تغيير مواز فى نمط السيطرة؛ ولهذا فالمتوقع أن تتم معظم استحداثات المناهج وتغييرها وفقاً لواحد من أسلوبين:

- تعديل فى المناهج الحالية بحيث يبقى على التقويم الاجتماعى الراهن للمعرفة.
- استحداثات تزيد من تقييد إمكانية حصول التلاميذ الأقل قدرة للمعرفة، ذات القيمة الاجتماعية المرتفعة. ورغم إغفالها للتقويمات الاجتماعية الكامنة للمناهج المدرسية، فإنها تبدو كما لو كانت مقبولة ومتفقاً عليها، أو استحداث دراسات ضئيلة المكانة اجتماعياً وقصر فرص الوصول إليها لهؤلاء الذين فشلوا بالمعنى المتضمن فى التحديد التربوى الراهن للمعرفة. وغالباً ما ينظر إلى الفشل هنا كإخفاق فردى للدافعية أو القدرة أو الظروف، وليس باعتباره نتائج للنظام التربوى ذاته. ومن الواضح أن هذه المستحدثات، وما ساندتها من دراسات، تحرم كثيرين من الطلاب فرص الحصول على المعرفة المرتبطة بالمكافآت والمكانة والقوة الاجتماعية (يانج، ٣: ٣٥٧ - ٣٥٨).

وعلى أى الأحوال، فإن نظرية يانج فى تصنيف المعرفة القائمة على علم اجتماع المعرفة تطرح سؤالين، مهمين يتعين على متخصص المناهج الإجابة عنهما:

- ١- كيف يتم - فى المجتمعات المختلفة - إضفاء قيم اجتماعية متباينة على الميادين والأنواع والاتجاهات المختلفة للمعرفة ووفقاً لأية معايير؟ وبطبيعة الحال تتطور هذه المعايير فى إطار تاريخى واجتماعى محدد، بيد أن عزلها ودراستها يفيد فى تقدير تغير ومقاومة تغير المنهج.
- ٢- كيف يمكن تفسير ارتباط المؤسسات التربوية وعمليات ضبط الحصول على المعرفة بنظام المؤسسات السياسية والاقتصادية، السائد، بالاستعانة بمعلوماتنا عن تصنيف المعرفة وعن الأسس والمعايير المستخدمة فى تصنيفها؟ (يانج، ١٩٧٣: ٣٥٥).

والخلاصة أن نظرية يانج فى ديمقراطية المنهج تقرر أن المعرفة المتضمنة فى المناهج المدرسية تشكل اختبارات ثقافية واعية أو غير واعية، تتطابق مع القيم والمعتقدات لدى الجماعات الاجتماعية القائمة فى زمان محدد، وتحدد مفاهيم النجاح والفشل ومعايير كل منهما فى ضوء تلك الاختيارات. وتحقيق ديمقراطية المنهج يعنى إحلال اختيارات ثقافية مختلفة للغاية عما يسود كثير من المجتمعات، ويعنى أيضاً منح مكافآت متساوية لمجموعة الاختبارات الثقافية، التى تعكس التنوع والتباين

المعرفي، ويستلزم أيضاً إعادة التشكيل والتوزيع لنسميات النجاح والفشل المدرسي، وعلى ذلك تتطلب الديمقراطية بالضرورة إعادة توزيع المكافآت الاجتماعية الممثلة في الثروة والمكانة والقوة.

ثانياً: المنهج ونظرية رأس المال الثقافي:

تعد دراسة عالمي الاجتماع الفرنسيين بيير بورديو وجين كلود پاسيرون، عن "التوالد في التربية والمجتمع والثقافة" (Reproduction in Education, Society, & Culture) التي تم نشرها بالإنجليزية في ١٩٧٧ واحدة من أهم البحوث، التي تنتمي إلى التيار التربوي المعارض. والدراسة محاولة أخرى لوضع المدرسة والتربية في إطارها الطبيعي من بناء علاقات القوى، وينقسم البحث إلى جزئين متتابعين: أحدهما يحدد النموذج للعلاقة بين التربية والمجتمع، والآخر يستخدم النموذج في تحليل انظام التربوي الفرنسي.

والمقولة الرئيسية لبوردو وپاسيرون تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوى الراهنة. ويعتبر هذا التوليد من وجهة نظريهما وظيفة لكل من عمليتي: (١) فرض معاني ثقافية بعينها والنظام المستخدم والأدوات الموظفة لفرض هذه المعاني، (٢) تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتباين لها على الأفراد المختلفين، والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافياً Cultural Capital؛ ولهذا تترجم عدم التكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي.

وتكشف دراسة بوردو وپاسيرون عن وظيفة النظام التربوي، ودوره الفعال في توالد البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوى المرتبط بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي، بل إن ظروف توالد هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية، وعلى الرغم من شعارات "ديموقراطية التربية" وتكافؤ الفرص التعليمية، "التي تروج لها الأنظمة التعليمية المختلفة والشائعة في معظم بلدان العالم، فإن التربية، في واقع الأمر، تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة. فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده، تستخدم -في حقيقة أمرها- لمساندة الصفوة الاجتماعية وموازرتها؛ للحصول على القوة بواسطة النجاح المدرسي،

وتُمارس المدرسة مهمتها في الاختبار الاجتماعي بنجاح باهر؛ بحيث إنها تحظى بالقبول والتأييد من قبل هؤلاء المستبعدين والمرفوضين تربوياً والمهملين كنتيجة لعمليّة تربوية أيديولوجية، تقضي دوماً إلى السماح للقلّة من الأفراد المتكاملين مع قيم لطبقة المهيمنة للوصول إلى أعلى المراتب التربوية، وأيضاً إلى قمة الهرم الاجتماعي. وأسوأ ما تقوم به التربية من وظائف في نظر بوردو وباسيرون حجبها لتلك الآليات الأيديولوجية، التي تولد ظروفًا تحافظ على استمرار النظام الاجتماعي عن رعي جماهير الطلاب المنضربين من النظام التعليمي؛ فالطلاب من الطبقات الاجتماعية والامتوسطة يضافون شرعية على كل من الهرم الاجتماعي، والهرم التربوي. حين يغمرون ظروفهم الاجتماعية الفقيرة بفشلهم الدراسي. فقد تعلموا جيداً في المدرسة استعانة تذليل تلك العقبة الكؤود المتمثلة في الفجوة بين ثقافتهم الأسرية، والمعايير الثقافية للدراسي (بوردو، ١٩٧٧).

ويعتبر مفهوم "الأنظمة الرمزية" Symbolic Systems أو "رأس المال الثقافي" Cultural Capital ومفهوم "الخصائص الشخصية" التي يطلقان عليها مصطلح Habitus. عديان رئيسيون لمحاولة بوردو وباسيرون تفسير دور التربية في تزايدها للبناء الطبقي. فهما يعتقدان أن "الأنظمة الرمزية"، كأدوات ووسائل للمعرفة، تؤدي وظيفة سياسية اجتماعية، تميل فيها للحفاظ على العلاقات الاجتماعية وإنتاج إدراك ووعي مغلوطين، تظهر من خلالها هذه العلاقات على أنها طبيعية وشرعية، هكذا تعمل هذه الأنظمة الرمزية على تثبيت شرعية أيديولوجية العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة عن طريق إظهارها نمطاً طبيعياً للمواقع الاجتماعية الخاصة بالأفراد والجماعات في هذا الهرم الاجتماعي.

ومن هنا نلاحظ أن مجال الإنتاج الفكري، أحد ميادين أنظمة الرموز البارزة، يشكل محوراً مهماً من محاور الصراع بين الطبقات، بل هو بؤرة الصراع الطبقي. فكما تتنافس الطبقات الحاكمة والمحكومة على السواء على توزيع رأس المال الاقتصادي، نجد أنها أيضاً تتصارع حول كيفية تعريف الواقع في بناءات رمزية توجهاتها. ولهذا يمثل مجال الإنتاج الرمزي عالماً مصغراً للصراع بين الطبقات إلى (بوردو ١٩٧٧ ج: ١١٥).

وتسعى كل طبقة في هذا الصراع إلى مضاعفة رأسمالها الثقافي والاقتصادي على السواء؛ فالعلاقة بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي تبادلية، أى الثقافة على أداء وظيفتها "كرأس مال" أى كأدوات ووسائل لتملك مزيد من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي. وتكمن قوة الطبقة المسيطرة وحرصها على توالد قوتها وثروتها في معارك النضال الطبقي في قدرتها على تحويل رأسمالها الاقتصادي لرأسمال ثقافي أو رمزي. (بورديو، ١٩٧٧ أ: ١١٧).

ويشير مفهوم الخصائص الشخصية *Habitus* في نظرية رأس المال الثقافي (التي يطلق عليها أحياناً نظرية التوالد الثقافي) إلى النزعات والميول والاستعدادات ونمط الطباع والأمزجة والطموحات والاتجاهات، التي يتم اكتسابها في ظروف التنشئة الأسرية. وتنتج هذه الموجهات الشخصية العامة من استئصال فئة من الأفراد لنمط معين من أنماط الوجود الاجتماعي، ويعنى ذلك أنها تنظم وتوحد ممارسات وسلوك هذه الفئة في استجابة عامة للظروف نفسها. وفي عبارة أخرى، فإن هذه الموجهات تعمل محددًا طبقياً موضوعياً لممارسات وتصرفات الأفراد.. وإذا فالطبقة الاجتماعية في رأى بورديو وپاسيرون تشمل هؤلاء، الذين يملكون نفس الموجهات الشخصية نفسها (بورديو، ١٩٧٧ أ: ٧٢).

وتعتبر التربية أهم ميادين العنف الرمزي *Symbolic Violence* في مقابل العنف البدني أو الجسدي *Physical Violence*؛ ففي ظل النظام الديموقراطي حيث العنف الظاهر المكشوف مستحيل بحكم القانون، تعتمد الطبقات المسيطرة بشدة على النظام التربوي كمؤسسة للعنف الرمزي؛ من أجل المحافظة على سيطرتها الاجتماعية والاقتصادية. والتربية تنطوي على جبر أو قهر ثقافي *Cultural Arbitrary* بواسطة قوة قسرية *Arbitrary Power*؛ أى إن ثقافة الطبقة المسيطرة يتم تعريفها بوصفها "الثقافة" العامة لكل طبقات المجتمع. ومنها يشتق محتوى التعلم، الذي ينتقل إلى كل الفئات الاجتماعية من خلال النظام التربوي؛ وحيث إن الثقافات الطبقيّة تختلف عن ثقافة الطبقة السائدة، فإن النظام التربوي يتجه إلى توليد ذاته، من خلال توليده لتوزيع الهرمي للرأسمال الثقافي؛ فالتعليم يتحيز للأفراد الذين بفضل أنماطهم الطبقيّة للموجهات والخصائص الشخصية (*Habitus*) ورثوا ثقافياً الاتجاهات اللغوية والميول والاهتمامات المواتية، وغير ذلك من سمات تعد أساسية للنجاح التربوي.

وعلى ذلك فالمحتوى المعرفي للمناهج ونمط التدريس السائد في المعاهد التربوية يرتبط بقوة بثقافة الطبقة الحاكمة وأنماط البث والتلقين، التي تستخدمها في تنشئة صغارها؛ ولذا فالنجاح المدرسي مشروط -بوجه خاص- برأس المال الثقافي ونظام الموجهات الشخصية (الميول والنزعات والطموحات) للطبقات المسيطرة. وفي هذا تفسير لعمليات الاستبعاد المستمرة لأصحاب رأس المال الثقافي المتواضع وذوى الخصائص الشخصية المغايرة لما تتطلبه ثقافة المدرسة.

ويعتبر نمط التعليم، أو بعبارة أدق العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوى آلية أساسية، تعمل على حرمان أطفال الطبقات الجماهيرية وبخاصة العمال والفلاحين من المميزات التربوية المتقدمة؛ فهو يمثل الظرف الموضوعى الذى يربط النظام المدرسى بالأصول الاجتماعية والطبقية للتلاميذ.

ويقود تحليل بوردو وپاسيرون إلى تقرير ضرورة توافر رأس المال الثقافى (بوجه خاص رأس المال اللغوى) للحصول على النجاح فى أنماط دراسية معينة، وفى أنماط محددة. وتعمل آلية الاختيار الاجتماعى للتعليم، بشكل مستمر وحاسم، على فرز الطلاب وتصفيتهم استنادا إلى أصولهم الثقافية، وعلى تنسيق المجالات والمستويات الدراسية الملائمة لكل مجموعة ثقافية (بوردو، ١٩٧ ب: ٢).

وفيما يتصل بالأيدولوجية والديموقراطية فى النظم التربوية للمجتمعات الغربية، نهى بمثابة إطار فضفاض من الزيف والوهم، يهدف إلى حجب وظيفة الانتقاء الاجتماعى التى يؤدىها النظام التربوى عن أعين الناس. ويتناول بوردو وپاسيرون التغيرات التى طرأت على النظام التعليمى الفرنسى، موضحا تحيزه للفئات الاجتماعية المتميزة. ومثال ذلك ما حدث فى فترة الستينيات، وهى فترة تميزت بالنمو والتوسع فى القبول فى مرحلة التعليم العالم، ويشار إليها كثيراً باعتبارها علامة فى تاريخ النظام التربوى الفرنسى من علامات ديموقراطية القبول، وعدالة توزيع الفرص التعليمية بين الطبقات الاجتماعية المتباينة. وبالفعل تزايدت أعداد الطلاب المقبولين زيادة هائلة، ولكن دون تغير يذكر فى البناء العام للتوزيع الطبقي للفرص. وفى عبارة أخرى، توزعت الزيادة فى المقيد من السن نفسها بين الطبقات الاجتماعية المختلفة بنسب، تكاد تكون متكافئة مع التوزيعات السابقة. ويذكر بوردو وپاسيرون أن هناك أمثلة

شبيهة في معظم الدول الأوروبية وفي الولايات المتحدة الأمريكية (بورديو وپاسيرون ١٩٧٧ د: ٩١-٩٢).

ومن الواضح أن الألية التي يستخدمها النظام التربوي للقيام بوظيفته في الاختيار الاجتماعي، وفي إضفاء الشرعية على الهرم الاجتماعي لا تكمن فحسب في محتوى المناهج، بل تتمثل، كذلك، بدرجة أساسية في نمط التدريس وعلاقات الاتصال المدرسية، وهنا فإن مهمة أدوات التقويم المختلفة هي تسهيل الفصل بين أطفال الطبقة المسيطرة والدفع بهم إلى درجات تعليمية أرفع، وبين أطفال الطبقات المحرومة حيث تحدد لهم مواقفهم في مؤخرة النظام.

وتبقى العمليات الموضوعية التي تستبعد باستمرار أبناء الطبقات الاجتماعية الأقل تميزاً ظاهرة، تفرض نفسها على دارسي أنظمة التدريس والمناهج والتقويم وعلم اجتماع التربية في المجتمعات المتباينة.

ويلخص سنسليو Renaud Sainsaulieu أهمية "نظرية رأس المال الثقافي" في النقاط الثلاثة التالية:

١- تقدم هذه النظرية حقائق نظرية وأمبيريقية، تؤيد أن المحيط الطلابي يقتضي دراسة للأصول الطبقية لهم. كما أن البحث عن تفسير لتباين علاقات الطلاب بالمدرسة والثقافة والسياسة يعني ضرورة إدراكنا أنهم خليط من أبناء العمال والبورجوازية الصغيرة والبورجوازية الكبيرة. ولذلك توضح النظرية زيف الأحاديث والدراسات، التي تفترض تجانس المجتمع الطلابي، وتبرز على النقيض أهمية التأمل في آثار التقسيم الطبقي للمجتمع على الحياة الدراسية والجامعية.

٢- أسهمت نظرية بورديو وپاسيرون أيضاً في كشف دور المدرسة والثقافة في عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. فعلى النقيض من ادعاء ديموقراطية التعليم، لا تحد الاصول الاجتماعية للطلاب من إمكانية وصولهم للجامعة فحسب، بل إن وظيفة الجامعة نفسها تملئ عليها تحيزاً لأصحاب الخطوة الاجتماعية على حين ترفض باضطراد المحرومين اجتماعياً. وتتطابق المعايير المستترة للتقويم - البناء المعرفي وكيفية استخدامها والكفاءات اللغوية التي تتطلبها - مع الاستعدادات المكتسبة داخل الأسر الميسورة، أكثر من مناسبتها للمعرفة المحصلة

داخل المؤسسة التربوية، وهذه الحقيقة في حد ذاتها تضع ما يسمى بحياد المدرسة موضع تساؤل. إن الجامعة، في واقع الأمر، جامعة طبقية من حيث إنها محكومة بنماذج وقيم تسرى في البناء الثقافي للطبقات المتميزة. ولذلك فإن محاولة إنجاز ديموقراطية التربية لم تعد تعتمد فحسب على العوامل الاقتصادية؛ فالثقافة التي يتم بثها وتلقينها في المدارس والجامعات، وأشكال تدريسيها تكون أهم عوائق هذه الديموقراطية. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النظرية زيف أيديولوجية الكفاءة، التي تزين وتزخرف المؤسسات التربوية، بينما تخفي وظيفتها الواقعية في الانقضاء الاجتماعي.

٣- أعادت نظرية رأس المال الثقافي التحليل التربوي إلى مكانه الطبيعي من الإطار السياسى والاقتصادى والاجتماعى؛ فقد عالج بورديو وپاسيرون المدرسة بوصفها مجالا أيديولوجيا يحتل مرتبة مهمة، تحدد بشكل جوهرى سلوك الأفراد المتعلمين بها. وأثبتت بما لا يدع مجالا للشك بالتوثيق الإحصائى الدقيق حقيقة أن الوصول لمستويات ثقافية عالية لا يزال احتكار للطبقة الاجتماعية المتميزة (سنسليو، ١٩٨١ : ١٥٢ - ١٦٩).

ثالثاً: النظرية النقدية فى المنهج:

يضم الاتجاه الذى يفسر الدور التربوي للمنهج تفسيراً قائماً على أسس الفلسفة الماركسية، كما انعكست فيما يعرف باسم "النظرية النقدية للمجتمع" Critical Theory of Society. كثيراً من المنظرين فى الدول الأوروبية وفى الولايات المتحدة الأمريكية. ويأتى المفكر التربوي الأمريكى مايكل أبل Michel Apple فى مقدمة هؤلاء الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية فى المجتمعات الرأسمالية. بالتحليل الماركسى المؤسس على النظرية النقدية. فعلى حين نلمس اهتمام الفكر الماركسى التقليدى بالتمييز بين البناء التحتى، متمثلاً فى أدوات وعلاقات الإنتاج والبناء الفوقى بما يحتويه من أيديولوجيا وفكر وفلسفة وقيم وتربية، مركزاً على تأثير أحادى البعد لنمط وعلاقات الإنتاج على الفكر والأيديولوجيا، نجد أن النظرية النقدية تستخدم المنهج الجدلى فى النظر إلى تلك الأبنية مؤكدة التفاعل المتبادل بين البناء الفوقى والتحتى.

نقطة البداية في النظرية النقدية للمنهج، كما يصوغها أبل، تكمن في دراسة المنهج باعتباره كيانا أيولوجيا يخدم توجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة للنظام الرأسمالي المعاصر. وأى محاولات جادة لفهم دور التربية في تلك التنظيمات الاجتماعية المعقدة لابد وأن تتضمن سعياً لفهم كيفية الارتباط الديالكتيكي بين المعانى والرموز التى تختارها وتنظمها المدرسة، وكيفية اختيار وتنظيم أنماط محددة من الطلاب وتصنيفهم وفقاً لذلك اقتصادياً واجتماعياً. وفي عبارة أدق، يجب أن يجد الباحث تفسيراً للعلاقة بين اختيار المعرفة المدرسية وتنظيمها، وأنماط الوعى التى يتطلبها البناء الاجتماعى الطبقي (أبل، ١٩٧٩ : ١٢٥).

ويرى أبل أن الاهتمام بالدور الايدولوجى للمنهج يساعدنا فى الوقوف على تلك العناصر المعرفية المتضمنة فى المنهج، والتى يجدر نقدنا دون الوقوع فى منزلق النسبية المطلقة للمعرفة الإنسانية، الذى يؤدى له التحليل القائم على التشكيل الاجتماعى للمعرفة والذى يمثله مايكل يانج. كذلك، فإن المنظور الوظيفى البنىانى الذى اتخذه بورديو وپاسيرون لوضع نظرية رأس المال الثقافى لا يفيدنا فى تحليل التناقضات الكامنة فى المدرسة، التى قد تقضى إلى الصراع والمقاومة من جانب الطلاب، فهذه النظرية لا تبين تلك الآليات، التى تدفع إلى تغيير الوضع الراهن للبناء المدرسى والمناهج لاستنادها إلى حتمية سيادة ثقافة واحدة فى كل من المدرسة والمجتمع، مغفلة تماماً الهوية الثقافية للطلاب ذوى الأصول الاجتماعية والطبقية المتواضعة ومتجاهلة دورهم الفعال فى دورة التوالد الاجتماعى، ونظرية رأس المال الثقافى لا تعدو فى تحليلها النهائى أن تكون مجرد منظور تقدمى لظاهرة الحرمان الثقافى لأبناء الطبقات الفقيرة.

ويعنى التحليل الأيديولوجى النقدى للمناهج المدرسية فى نظر "أبل" تحديد العوامل الثقافية والمعرفية التى تخدم كوسائط بين الظروف المادية والاقتصادية لمجتمع غير متكافئ من ناحية، وبين تشكيل وعى الأفراد فى هذا المجتمع من ناحية أخرى. وهنا يبرز اختلاف هذا التوجه الفكرى الجديد عن الاتجاهات التقليدية القديمة، التى اعتقد معظمها على وجه الخطأ أن تحليل اسذهج وتقييمها عملية سياسية ومحيدة. فالتحليل الماركسى الجدلى، على النقيض من ذلك، يستحضر تلك العناصر السياسية والاقتصادية إلى قلب البحث التربوى. وينطوى ذلك على محاولة الباحث إثارة

مجموعة جديدة من التساؤلات المتعلقة بالتربية والمناهج، ثم الإجابة عنها بحيث تركز على الأبعاد الأيديولوجية المتضمنة في المناهج والمصالح الطبقية، التي تنجزها تلك الأبعاد وقبل هذا وذاك على ما تحتويه العلاقات المدرسية من تناقضات تساعد على العمل السياسى من أجل تغييرها (أبل ١٩٧٩ : ١٥).

ويقتضى تحقيق ذلك التحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم فى أوساطها الواقعية من العلاقات الاجتماعية والسياسية، التي تعتبر أجزاء منها وانتشارات لها، فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تعمل أساساً كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجى والثقافى والاقتصادى، والأساليب المستخدمة فى توزيع الثروة والثقافة على الأفراد والجماعات فى المجتمع الرأسمالى.

ويتطلب استمرار هذا النمط عمليات ضبط اجتماعية متقدمة للغاية، تستطيع أن تعيد خلق أشكال محددة لوعى الأفراد، دون الحاجة للجوء الفئة المستفيدة من توليد هذا الوعى للعنف والتحكم والسيطرة.

والمنهج على هذا النحو، كما يذكر "أبل" يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعياً إلى تسييد أيديولوجية الفئات المهيمنة وتفسيراتها الاجتماعية والاقتصادية. ففي ظل النظام الرأسمالى يصبح تزيف وعى الطبقات المقهورة ضرورة تفرضها مبادئ هذا النظام وأسسها. ولا بد أن يعتقد جميع الأفراد أن النشاط الإنتاجى الذى يمارسونه فى هذا النظام موجه فى المقام الأول لخدمة مصالح الجميع. ولا بد أيضاً أن تنظروا إلى التركيب الطبقي لمجتمعهم باعتباره أمراً طبيعياً ومشروعاً، من حيث أنه يعكس التفاوتات فى كفاءة الأفراد وقدراتهم وامكانياتهم.

ويقوم المنهج أيضاً بدور مهم فى خلق الظروف الضرورية لتراكم رأس المال. ويتلخص هذا الدور فى تنظيمه الهرمى للطلاب وفرزهم واختيارهم وإضفاء شرعية على تحصيلهم المعرفى بواسطة "الشهادات الموثقة". فأدوات التقويم المؤسسة على المعارف والمهارات المتضمنة فى المناهج المدرسية تصنف بدقة البناءات الدراسية للطلاب، وتعمل بذلك على توزيعهم تربوياً واجتماعياً وفقاً لمبادئ طبقية فى أساسها. وعلى هذا النحو يعد المنهج أحد الأدوات الرئيسية اللازمة لإنتاج وتوليد التقسيم

الاجتماعى للعمل. والذي يكون أحد العناصر المهمة لتراكم رأس المال. وبالتالي للتصنيف الطبقي. ويتفق "أبل" مع بورديو "وباسيرون" في أن إحدى الوظائف المهمة للثقافة المدرسية تمثل ما تنتجه من تشويه لوعي الطلاب (أبل، ١٩٧٩ : ٢) بحيث يقتنعون بالنظر إلى أيديولوجية الجدارة والقدرة والكفاءة المزيفة نظرة شرعية، وهذا بالتالى يؤدي إلى المحافظة على إنتاج الأشكال الإيديولوجية الضرورية لاستمرار توالد عدم التكافؤ الاجتماعى.

ولكن النظرية النقدية فى المنهج تتميز باهتمام بدراسة ظاهرة التناقض، وخصوصا فى ظل المآرق التى يمر بها المجتمع الرأسمالى العالمى. وكما تنتشر تلك التناقضات فى مجال الإنتاج الاقتصادى، وفى العلاقات الاجتماعية لهذا الإنتاج تظهر وتنفشى أيضا فى كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وفى مقدمتها التناقض بين المدرسة والأنظمة الاقتصادية والسياسية. وعلى سبيل المثال، فالحاجة إلى تراكم رأس المال قد تناقض الحاجة إلى "الشرعية"، ويمكن أن نشاهد هذا التناقض على المستوى التربوى فى تزايد الإنتاج الذبى للحائزين على الدرجات والشهادات العلمية العالية، فى حين لا يتطلب الاقتصاد وإمكاناته الأعداد نفسها من ذوى المرتبات العالية. ويفضى هذا الإنتاج المتزايد إلى الشك وفقدان الثقة والتساؤل حول شرعية المؤسسات التربوية وممارستها (أبل، ١٩٨١ : ٣٠).

وفى مستوى أكثر وضوحاً، يمكن أن نلاحظ بعض التناقضات فى الالتزامات المتنافرة المختلفة لايدولوجية المنهج. فعلى حين تحتاج المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية إلى اهتمام التربية بتنمية القدرات والمهارات النقدية، نجد أن هذه القدرات نفسها قد تعارض رأس المال والبناء الاجتماعى الطبقي. وهكذا يرى "أبل" أن التناقضات العديدة التى تسود البناء التربوى ليست تجريدات أو أوهاماً، ولكنها حقائق يمكن ملاحظتها فى الممارسات التربوية اليومية (أبل، ١٩٨١ : ٣٠).

وإذا كانت تلك التناقضات تعكس تضارب الممارسات التربوية والتنظيم الاقتصادى الخارجى، فهناك أيضاً تناقضات كامنة داخل المدرسة نفسها، فالطبيعة المتناقضة للعلاقات الاجتماعية فى المجتمع الرأسمالى تنعكس فى علاقات التفاعل فى المدارس والفصول؛ فالطلاب يعارضون السيطرة الثقافية فى المدرسة وفى الفصل،

وليس هناك من شك في أن المعرفة المتضمنة في المنهج بالإضافة إلى المنهج المستتر "Hidden Curriculum"، والتي تعتبر شرعية ورسمية من قبل، المدرسة تتحو للبعد عن واقع الحياة اليومية وشئون العمل وطبيعة المعاناة التي يعيشها الطلاب داخل أسرهم وبخبرونها من أصدقائهم، وخلال اشتغالهم بعض الوقت في وظائف ومهن متواضعة. وعن طريق رفض الثقافة الشرعية للمدرسة بتأييدهم لخصائص العمل اليدوي وأنشطته يؤكد التلاميذ ذواتهم، ويقدرّون بواقعية في الوقت نفسه عدم فعالية المدرسة في رفع أحوالهم الطبقيّة وتحسينها.

ونستدل من ذلك على أن سلوك التلاميذ أنفسهم يتسم هو الآخر بالتناقض، فهم من ناحية يرفضون العمل العقلي، ويفضلون عليه العمل اليدوي. وينعكس ذلك في أشكال متباينة منها رفضهم للمعرفة المدرسية وهروبهم من المدرسة وانهمالهم في أنشطة مغايرة للدراسة، ويساندون بذلك توالد النظام الاقتصادي الحالي، وفي الوقت نفسه يؤكدون، برفضهم للمنهج الظاهر والمستتر، إمكانياتهم للنفوذ والتأثير في عملية التوالد هذه (أبل ١٩٨١ : ٣٠).

ولقد ساعد اهتمام "أبل" بعامل التناقض على تحليله للدور الذي تلعبه التربية في الصراع الطبقي، بزعم أن النظام التربوي والمناهج تعتبر مجالاً من مجالات سيطرة الدولة ونفوذها في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة. وتقوم بهذا الاعتبار، بمحاولة خلق اتفاق جماهيري عام حول مبادئ التنظيم الاجتماعي الرأسمالي. وتسعى الطبقات الحاكمة باضطراد لبسط تفوقها، عن طريق كسب هذا الاتفاق الكامل من جانب الطبقات المحكومة. ولكن ذلك لايعنى في نظره أن المناهج وممارسات التدريس نتائج لمجرد فرض هذه المبادئ، أو أنها محصلة ميكانيكية للمحاولات الساعية لتوليد المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وهي بهذا المفهوم ليست حكراً على طبقة بعينها، بل أحد محاور الصراع الطبقي؛ حيث تهدف كل مجموعة اجتماعية إلى فرض أنماطها الأيديولوجية المختلفة (أبل، ١٩٨١ : ٣٨، ١٩٨٢ : ٢٤٨).

وهكذا يقرر أبل أن الصراع الثقافي بين الطبقتين الأساسيتين في المجتمع الرأسمالي ينعكس في كثير من نواحي النشاط التربوي داخل المدرسة، ويؤدي ذلك بدوره إلى إتاحة الفرص أمام مختلف القوى الاجتماعية لإثبات أيديولوجيتها وهويتها.

وفى عبارة أخرى، فالنشاط التربوى يعد أحد ميادين ذوى الأصول الاجتماعية الفقيرة للمعرفة والأنشطة المدرسية. ولاشك أن هذا الرفض يمتد أيضاً إلى فئات المعلمين والباحثين المنحازين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا. ولكن وضع نظرية لتحديد إمكانيات تحقيق التكافؤ الثقافى لمعرفة المنهج، مما قد يساعد على تغيير مبادئ التوزيع الاجتماعى للثروة والقوة لابد وأن يسبقه، ليس فقط تحليلاً أيديولوجياً للمناهج والتربية، بل أيضاً دراسات مستفيضة ناقدة، لما يجرى من تناقضات داخل المدرسة.

خاتمة:

حاولنا فيما سبق تلخيص بعض الملامح العريضة لأحد الاتجاهات النظرية، التى تفسر دور التربية بوجه عام والمعرفة المدرسية المتضمنة فى المناهج بوجه خاص، تفسيراً جديداً قائماً على الربط بين التربية والقوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ورغم أن هذا الاتجاه المعروف بالنظرية المعارضة (الراديكالية) "فى التربية" قد ظهر أساساً فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة، إلا أنه مع ذلك قد يتيح لنا بدائل للتفكير، تتجاوز الأنماط النظرية التكنوقراطية فى تحليل المعرفة المدرسية وبنائها وتقويمها. وعلى وجه الخصوص يمكن استخلاص مبادئ ثلاثة أساسية، تصلح كمحاور للتفكير والبحث التربوى فى مجال المناهج. هذه المبادئ هى:

١- أن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون، بل متقل بالمعانى الاجتماعية والسياسية. فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيديولوجى لها. وعلى ذلك ليس من المنطقى تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة.

٢- يشير التحليل الاجتماعى والسياسى للمعانى المتضمنة فى المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها، ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف، تخدم فى إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعى الحالى.

٣- تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعى للعمل وتعزيزه وتسودى بذلك دوراً تربوياً مهماً فى توليد الظروف الموائمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعى. وأكثر

من ذلك، فهى تلعب دوراً مهماً فى حرمان الفئات المقهورة من أنسواع السوعى اللازمة؛ للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعى الطبقي.

ونأتى مهمة المتخصصين فى المناهج والمهتمين بتحقيق ديموقراطية المنهج فى توجيه دراساتهم على مستويين: يتعلق الأول بالنظر فى ديموقراطية المعرفة المدرسية وتمثيلها اجتماعياً لكل الطبقات الاجتماعية. ومن ناحية أخرى يتعين تحليل أسس توزيع المعرفة على الطلاب من الطبقات الاجتماعية المختلفة، وقواعد هذا التوزيع.

المراجع

- Apple, Michael. **Ideology and Curriculum**. London. Boston and Hanley: Routledge & Kegan Paul, 1979.
-, **Reproduction, Contestation, and Curriculum: An Essay in Self-Criticism, Interchange**, Vol. 12, 2-3 (1981).
-, **Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual**. In M. Apple (ed.) **Cultural and Economic Reproduction in Education**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Bourdieu, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (a).
-, **Cultural Reproduction and Sosial Reproduction**, In A.H. Halsey and J. Karabel (ed.) **Power and Ideology in Education**, New York: Oxford University Press, 1977 (B).
-, **Symbolic Power**, In D. Gleeson (ed.) **Identity and Structure**. Driffield: Natterton Books, 1977 (C).
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1977 (d).
- Mannheim, K., **Ideology and Utopia**. New York & London: Harcourt Brace & World, 1936.
- Sainsaulieu, Renaud. **"On Reproduction"** In Charles C. Lemert (ed.) **French Sociology**. New York: Solumbia University Press, 1981.
- Remmling, Cunter W. (ed.) **Towards The Sociology of Knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Young, M.F.D. (ed.) **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan, 1971.
- Young, M.F.D. **"Curricula and the Social Organization of Knowledge"**, In Richard Brown (ed.) **Knowledge, Education and Cultural Change**. London: Tavistock Publications Ltd., 1973 (a).
-, **"Taking Sides Against the Probable: Problems of Relativism and Commitment in Teaching and the Sociology of Knowledge"** in "Sociology and Teaching" (ed.) R. Meighan, **Educational Review**, Vol. 25, No. 3 (June 1973) (b).