

في المسألة التربوية – مصطفى محسن

المحتويات

مقدمة عامة

الباب الأول: في سوسيولوجيا المسألة التربوية: مفاهيم، قضايا، وإشكالات نظرية.
الفصل الأول: حول النسق التربوي والنظام المجتمعي: مدخل سوسيولوجي عام

الفصل الثاني: التعريب كقضية اجتماعية

الباب الثاني: طروحات حول البحث التربوي بالمغرب

الفصل الأول: في اتجاهات البحث التربوي بالمغرب

الفصل الثاني: من الثقافة الوطنية الى الثقافات الفرعية:

ملاحظات حول الثقافة المدرسية في البحث التربوي بالمغرب

الباب الثالث: من اجل قراءة سوسيولوجية نقدية (رؤى وعناصر منهجية)

الفصل الأول: عن "أزمة التعليم وإعادة الانتاج الاجتماعي بالمغرب"

حوار حول النظرية

الفصل الثاني: حوار حول "التشنج الاجتماعية والهوية"

قراءة تحليلية ونقدية

مقدمة عامة

يعتبر الأستاذ مصطفى محسن من الباحثين المنظرين في مجال سوسولوجيا التربية والثقافة، هذا المجال الذي يحاول تجاوز المقاربة الفر دانية الاختزالية للمسألة التربوية، التي تعتمد على مجالات السيكولوجيا والبيداغوجيا... هذه الأخيرة تهتم بالمسألة التربوية في جانبها الفر داني اليومي المباشر وبالتالي فهي لاتمكننا من فهم عميق للظاهرة التربوية في شموليتها وأبعادها الاجتماعية المختلفة.

يؤسس الأستاذ مصطفى محسن في كتاباته، ومن بينها هذا الكتاب، لمنظور سوسولوجي يسميه "النقد المتعدد الأبعاد" هذه الرؤيا التي تؤكد على¹:

- ضرورة تحديد الإطار التخصصي الذي ينطلق منه الباحث في النقد والتحليل في كل مقاربة أو قراءة أو تحاور... والوعي بأنه لا يشكل سوى زاوية محددة ومحدودة تشتت إطلالته على الموضوع المبحوث.
- أهمية الوعي بالخلفية النظرية والمنهجية التي يتم اعتمادها في مقاربة ما، أو في مجال تخصصي معين.
- الاعتراف بأن الباحث نفسه جزء من موضوع البحث وبالتالي فإن المسافة النقدية التي يفترض أن يتخذها الباحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية تجاه الواقع المبحوث لا تتسم سوى بصلاحية أو مصداقية نسبية...
- الوعي أيضا بتعددية وتعقد واختلاف أبعاد الظواهر الاجتماعية-التربوية منها بشكل خاص- والتي يتم اتخاذها موضوعا للدراسة: سيكولوجيا، سوسولوجيا، أو اقتصاد...

أما على المستوى الاجتماعي التاريخي فإن هذا المنظور يجعل من بين أولوياته ما يلي:

- نقد الذات في هويتها الخصوصية والكونية، وفي بعدها الزمني-التاريخي: ماضيا وحاضرا ومستقبلا، وفي كل أبعادها السوسولوجية، والثقافية والحضارية...
- نقد الآخر/المغاير الحضاري في اختلافه وتميزه، وفي منتوجه المعرفي والتاريخي، وفي إطار منظومة العلائق والروابط الكونية التي تحدد شكل ومستوى صلاته بالذات/النحن: "العرب، المسلمين، الثالثيين عموما..."، وما يكتنف هذه الصلات من جدل بين "الخصوصية والكونية، التماثل والتمايز، والوحدة والاختلاف"
- نقد اللحظة الحضارية بكل أبعادها ودلالاتها محليا وكونيا. وذلك باعتبارها "نظاما عالميا تتبوثق فيه وتتفاعل وتتصارع مختلف أشكال الممارسات والنظم والتوجهات الفكرية والسياسية والادولوجية والحضارية... لقد اعتمدت في هذه القراءة/تلخيص (كوني لا أوفر على الأدوات المنهجية والنظرية اللازمة للقيام بقراءة نقدية للكتاب) التطرق لكل فصل على حدا. مع محاولة فهم علاقة التربة بالمجالات الاجتماعية...

الباب الأول: في سوسيولوجيا المسألة التربوية: مفاهيم، قضايا، وإشكالات نظرية.

الفصل الأول: حول النسق التربوي والنظام المجتمعي:

مدخل سوسيولوجي عام².

المبحث الأول: حول المنظور السوسيولوجي لمقاربة الظواهر التربوية.

إن الباحثين الأوائل في المجال التربوي، درجوا، في الغالب على حر التربية في بعدها السيكولوجي الفردي، وذلك باعتبارها وسيلة لإيصال الأفراد إلى أقصى ما يمكن من درجات الاكتمال الروحي والبدني والمهاتري والمعرفي. ورغم وعي الرواد السوسيولوجيون الأوائل من أمثال ج.ج. روسو، ج.ميل، ه.سبنسر، وس.سيمون... بالوظائف الاجتماعية للتربية، إلا أن ربط التربية بإطارها الاجتماعي التاريخي ظل هشاً عند هؤلاء.

إميل دوركايم، رائد المدرسة الفرنسية في علم الاجتماع، هو الذي شهدت معه سوسيولوجيا التربية، ك تخصص علمي مستقل، تهتم بدراسة وتحليل علاقة التربية بالمجتمع. تم تدعيمت هذه الدراسات الدوركايمية بمساهمات من أمريكا وانجلترا. هكذا بدأت سوسيولوجيا التربية تستأنس بتطبيق مبادئ علم الاجتماع العام على مختلف الظواهر والمجالات التربوية القائمة في المجتمع. سواء النظام التربوي المؤسسي المعلن أو اللانظامي أو اللامؤسسي (النادي، الأسرة، الجمعية، الشارع، ...) سوسيولوجيا بدوره بدأ في التفرع، حيث يمكن الآن الحديث عن اتجاهات أو تيارات نظرية في هذا المجال التخصصي. ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة تيارات:

(أ) الاتجاه الإنساني: والذي مثله دوركايم، الذي بالرغم من كونه تفتن إلى الأبعاد والدلالات والوظائف الاجتماعية للتربية، فإنه ظل يبحث - في إطار تصور إنساني إنساني ومثالي- عن نموذج تربوي يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويحقق تربية أخلاقية صالحة لكل الأفراد والمجتمعات. هذه النظرة المثالية، على أهميتها، تفوت على الباحث الاجتماعي إدراك الظواهر والأنظمة التربوية في سياقاتها الاجتماعية والتاريخية المحددة، باعتبارها مجالات للصراع الاجتماعي وفق قواعد اللعب التي يحددها النظام المجتمعي القائم.

(ب) الاتجاه الماركسي: هذا الاتجاه يرى أن النظام التربوي، كمجال اجتماعي، ينتمي إلى البنية الفوقية. ومن تم فإنه يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة. إلا أن هذا الاتجاه يغفل أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية، تتمتع باستقلالية نسبية هامة عن شروط ومواصفات المحيط الاجتماعي الذي تندرج فيه.

(ت) الاتجاه البنيوي الوظيفي: هذا الاتجاه يرى أن النظام التربوي يكون بنية فرعية داخل البنية المجتمعية الشمولية العامة، تخضع لقوانينها، تقوم بأدوار ووظائف مسبقة التحديد، ومنسجمة مع غايات وأهداف النظام القائم. إلا أن هذا الاتجاه يغفل مسألة أن البنيات من الممكن، إذا توفرت لها الظروف المواتية، كما هو واقع النظام التربوي، أن تقوم بأدوار تحريرية وتغييرية. هذا الاتجاه ظهر خصوصاً في المجتمعات الغربية الليبرالية، وعلى الخصوص الأمريكي.

المبحث الثاني: في التمهصلات العلائقية بين التربية والبناءات الاجتماعية المختلفة.

² هذا العرض يشكل وحدة دراسية ذات طبيعة تكوينية.

يظهر ارتباط التربية بالمجتمع في كونها الأداة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية... التي وظفتها وتوظفها المجتمعات البشرية للمحافظة على استمرارها وإعادة إنتاجها الاجتماعي من جهة، ولتجديد مقوماتها وتطويرها الذاتي من جهة أخرى. وتعكس هذه الوظيفة المزدوجة للتربية طابعها الثوري والمحافظ في آن. وهي تأخذ هذا الطابع أو ذلك وفق التوجهات الثقافية والسياسية والاجتماعية للإيديولوجيا المهيمنة، والفئات الاجتماعية السائدة في مجتمع محدد في الزمان والمكان. وهذا الارتباط بين التربية والمجتمع ليس أحادي التأثير، بل هو ارتباط جدلي تفاعلي. فكما تتأثر الأنظمة التربوية في بنائها واشتغالها بالمحيط الاجتماعي، فإن فعل الممارسات التربوية ينعكس على هذا المحيط.

ويجمل الأستاذ **مصطفى محسن** أهم المرتكزات الاجتماعية للتربية فيما يلي:

1. علاقة التربية بالبناء الاقتصادي:

إن التربية كمجال لاستثمار الرأسمال البشري، لا بد وأن تتأثر في مدخلاتها ومخرجاتها بالنظام الاقتصادي القائم في المجتمع المعني. إن التخطيط للتربية يجب أن يكون ضمن منظور شامل للتخطيط للمجتمع، بعيدا عن المنظور القطاعي الضيق ووفق مشروع اجتماعي-اقتصادي شمولي هادف.

2. علاقة التربية بالبناء المجتمعي الإجمالي:

النظام التربوي يتشكل من أساس مادي (البنيات، التجهيزات الأساسية...). الأصول الاجتماعية والثقافية لهذه القوى البشرية تحدد مدى انسجامها أو رفضها للثقافة أو المعرفة المدرسية التي تروجها المؤسسات التربوية الرسمية والتي من المفترض أن تعكس النسق الاجتماعي الثقافي الإجمالي، وأن تتجه إلى خدمة جميع الفئات الاجتماعية. إلا أن الدول الثالثة اللاديمقراطية، حيث الفئة الحاكمة ونمط الحكم لا يعكس إرادة الشعب. فإننا نجد قطيعة بين المجتمع، وبين البنيات الثقافية والتربوية.

3. علاقة التربية بالمجال السياسي العام:

السياسة -إجرائيا- هي تلك الخطة أو التوجه، أو الإستراتيجية التي يعتمدها مجتمع ما، وفي نظام معين، لرسم أهدافه وغاياته على المدى البعيد والقريب، وكذا مختلف وسائل تطبيقها. والنظام التربوي هو جزء من هذه الخطة، حيث يستمد منها أهدافه الكبرى، وتوجهاته الثقافية والاجتماعية. ون هنا يظهر بطلان إدعاء حياد الأنظمة التربوية. إن النظام التربوي يتحول فقطن بموجب قوانينه الداخلية، بل كذلك بفعل التحولات السياسية التي يعرفها المجتمع (توالي الحكومات...). مجال التعليم والتكوين يشكل مجال صراع اجتماعي بين القوى الاجتماعية، ذلك أن المهيمن على مجالات التعليم والتكوين ونشر المعرفة يفترض أن يهيمن، بالنتيجة، على مختلف القيمة والسياسية والاقتصادية...

4. علاقة التربية بالنسق الثقافي-القيمي السائد

النظام التربوي، كتنظيم مؤسسي رسمي ومقصود، يشكل الأداة الرئيسية-بعد الأسرة- لعملية الإعداد الاجتماعي. وتعتبر المقررات الدراسية، والاتجاهات القيمة السائدة في المناخ المؤسسي التربوي، وأنواع السلوك أو التصرف البيداغوجي والثقافي التي تنص على القبيح والحسن، والمحضور والمباح...قنوات فاعلة لترويج الثقافة والايولوجيا المهيمنة على صعيد النسق الثقافي الشمولي، هـ النسق الذي يتضمن ثقافات فرعية. ويفترض في النسق الثقافي العام في المجتمع ما يسمى بالثقافة الوطنية، كنسق يقع عليه شبه إجماع، وكقاسم مشترك بين مختلف الثقافات الفرعية، وبالتالي كجمال وفاقي بين شتى الشرائح والفئات الاجتماعية التي تفرز تلك الثقافات، الأمر الذي لا يفي كلية وجود الاختلاف والصراع، لا كأمر واقع فحسب، بل كحتمية اجتماعية.

الدول الغربية حققت عبر صيرورة تاريخية معينة، نوع من التماثل والانسجام ما بين المجتمع كوحدة بشرية، جغرافية، ثقافية، سياسية... والأمة كمفهوم حضاري وتاريخي، أي تلك الروابط التراثية المشتركة العامة التي تتجاوز وتحتوي العلاقات الاثنية

والعرقية والجغرافية الضيقة... والدولة كإطار معقلن يقع فيه تقنين وتنظيم وتوجيه العلاقات والتفاعلات الاجتماعية ومحل وفاق اجتماعي وبالتالي تمثيلية للمجتمع.

ونظرا لهذا التوافق، استطاعت المجتمعات الغربية تحقيق مشروع اجتماعي وثقافي لكافة مؤسسات ومكونات... المجتمع. الأمر الذي يمكننا من الحديث، بالتالي، عن نظام تربوي يعكس، إلى حد ما، السمات الأساسية للمجتمع، ويساهم في مواءمة إنتاج ذلك المجتمع، والحفاظ على استمراره وتأييد ترانباته وبنياته: la reproduction.

أما المجتمعات الثالثة، والمغرب واحد منها، فإن الشروط الذاتية والموضوعية لتطورها الاجتماعي-التاريخي، (الاستعمار أحدها)، لم تمكنها من فرصة تحقيق ذلك المشروع المجتمعي أوفائي الأنف الذكر. في ضل هذه الشروط إلى أي يمكن الحديث عن دور إعادة الإنتاج بالنسبة للنظام التربوي؟ وبأي شكل؟

إن العلاقات القرابية والزبونية تشرط إلى حد لا يستهان به في مجتمعاتنا كثيرا من أساليب وقنوات الحظوة والاستفادة، وكذلك توزيع المواقع والأدوار على مستويات عديدة، وذلك بشكل يوازي أو يفوق دور المدرسة.

المبحث الثالث: حول الوظائف الاجتماعية والثقافية لتربية.

إن التربية هي التي استعملتها وتستعملها المجتمعات (التقليدية والعصرية) لإعادة إنتاجها الاجتماعي وللحفاظ على استمراريتها، وأيضا لتطوير ذاتها.

وكأمثلة لوظائف التربية أورد الأستاذ مصطفى محسن الأمثلة التالية:

وظيفة تكوينية:

يتعلق الأمر بوظيفة تكوين وإعداد الكفاءات المناسبة والقادرة على المساهمة في النماء الاجتماعي. وهذا يبين ضرورة ربط التخطيط للتربية بمخطط تنموي شامل للمجتمع. ويعد مدى التطابق بين التعليم والتكوين من جهة والشغل ومجالات الاقتصاد من جهة أخرى معيارا لقياس مدى نجاعة نظام تعليمي معين، وعلى هذا المستوى فإن نظامنا التعليمي المغربي يتميز بالتطابق .inadéquation

وظيفة الضبط الاجتماعي:

من بين وسائل الضبط الاجتماعي هناك القانون، الدين، العرف... وهناك التربية بشكلها المؤسسي المقصود وغير المؤسسي اللامقصور. والتي عبر تشريب الناشئة بالثقافة القيمية، تجعلهم يقومون بنوع من المراقبة والضبط الذاتي لتصرفاتهم وأفعالهم. ويعد قيام نظام تعليمي بهذا الدور، مقياسا لنجاعته ونجاحه، حيث أن الانسجام والتكامل بين الثقافة والقيم التي تروجها المدرسة، وتلك السائدة في المجتمع، دلالة على نجاحه.

إن المتأمل في وضع نظامنا التربوي/التعليمي، يلاحظ الشرخ الحاصل بين الثقافة المدرسية الرسمية من جهة، والثقافة القيمية التي تروجها المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الأسرة، الشارع...) وهذا ما يؤدي إلى إنتاج إنسان مضطرب الشخصية وذا وعي مبعثر.

وظيفة الحفاظ على الإرث الثقافي والحضاري:

لكل مجتمع تراث ثقافي وحضاري يتمثل في آدابه، فنونه، معارف، شعر ومآثر تاريخية، إضافة إلى الإطار القيمي والرمزي. ويسعى كل مجتمع إلى الحفاظ على ارثه الثقافي والحضاري وبالتالي على خصوصيته وتميزه بين المجتمعات. إلا أن

طريقة التعامل مع التراث تتحكم فيه من العوامل من بينها طبيعة الفئات والطبقات المهيمنة اجتماعيا، وما تحمله من وعي اديولوجي، ووعي بمصالحها ولحضتها التاريخية.
وظيفة تحريرية وتغييرية:

بقدر ما يجب على التربية القيام بوظيفة المحافظة على الإرث الثقافي والحضاري، بقدر ما يجب عليها القيام بوظيفة التحرير والتغيير. وذلك بالعمل على تملك المعرفة العلمية والتقدم التكنولوجي الذي سهل- إلى حد ما - وسائل تملكها. ومعلوم التطور التكنولوجي والتحديث الذي وصلت إليه كثير من الأمم (اليابان، كوريا، اندونيسيا...) بفضل المنظومة التربوية.

تعرف دول العالم الثالث ومن بينها المغرب، تحولا وتغيرا كبيرا. إلا أن هذا التحول هو كبير وواضح في أنماط السلوك اليومي. وعكس ذلك نلاحظ تحجرا على مستوى القيم والقناعات الفكرية. ويجب ألا يدفعنا هذا إلى التسليم بالطبيعة المتحجرة للإنسان الثالثي، بل يجب تفسير ذلك بوضعه في سياقه التاريخي المرتبط بفترة الاستعمار. حيث يفضل المجتمع التقليدي الذي يشعر فيه بالطمأنينة والأمان. وعلى العموم فإن التحديث يجب أن يكون ضمن مشروع مجتمعي يكون حوله إجماع كل الشرائح والطبقات وليس
رغبة

الفصل الثاني:

التعريب كقضية اجتماعية:

نحو منظور سوسولوجي للأبعاد والدلالات

يعتبر الأستاذ مصطفى محسن إشكالية التعريب من بين الإشكاليات التي يصعب تناولها، وذلك نظرا لتعدد مكوناتها وجوانبها وأبعادها الفلسفية والحضارية والاجتماعية والثقافية والإيديولوجية والسياسية... وهو تعدد يفترض منهجيا تعدد واختلاف المنظورات، والمواقف، والتصورات، ونماذج التحليل...

بوضعها في سياقها التاريخي والذي يتمثل في مرحلة ما بعد الاستعمار المباشر، وفي زمن التبعية لمراكز القرار في الغرب الاستعمار، تندرج قضية التعريب في سياق البحث عن الهوية الضائعة، واسترداد "أصالة" الذات تجاه الغير/المستعمر. من هذه الزاوية السوسولوجية يقارب الأستاذ محسن هذه الإشكالية. دون إغفال الفوارق بين دول المشرق والمغرب.

سنة 1961 تم الإجماع على اعتبار التعريب في المغرب هو "إحلال اللغة العربية في التعليم محل اللغات الأجنبية، وتوسيع اللغة العربية بإدخال مصطلحات جديدة عليها، وإلزام الإدارة بعدم استعمال لغة غير اللغة العربية، والعمل على أن تكون لغة التخاطب اللغة العربية وحدها، والدعاية لها، ومقاومة كل الذين يناهضون لغتهم للتفاهم فيما بينهم بلغة أجنبية. وبالجملة التعريب هو جعل اللغة العربية أداة صالحة للتعبير عن كل ما يقع تحت الحس، وعن العواطف وأفكار والمعاني التي تختلج في ضمير الإنسان".

يقتصر التعريب بالمغرب على التعليم الابتدائي والثانوي ولا يشمل التعليم العالي والتكوين المهني، "ولا يعزى ذلك إلى قلة الأطر المغربية بل بغياب السياسة التربوية والاجتماعية المغربية" وإلا لماذا لم يتم تكوينها منذ الاستقلال حتى الآن؟ إن غياب هذه السياسة يرتبط ببعض أوجه الصراع الاجتماعي والثقافي في المغرب المعاصر. إذ هناك فئات ونخبا اجتماعية تستفيد من واقع الفرنسة ومستتبعات الاستغراب، سواء على مستوى نمط عيشها، وسلوكاتها، وشكل استهلاكها الرمزي، أو على مستوى امتيازاتها ومواقعها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... التي يرتبط وجودها بهذا الوضع التبعي الهجين.

إن حالة اللاتعريب والفرنسة التي يعيشها نظامنا التربوي أدى إلى إنتاج متعلمين مسلوبي الهوية، ضائعين بين التعريب والفرنسة، وحاملين لأمشاج وخالط مبعثرة ومتناقضة من الثقافتين العربية والغربية. وهو وضع يختلف عن «الازدواجية» التي يقصد بها توفر الفرد على لغتين متكاملتين، وفي مستوى مقبول من الإتقان.

إن من وظائف اللغة:

- وظيفة تواصلية

- وظيفة اجتماعية- اديولوجية تتمثل في كون اللغة غزانا لثقافة "الأمة" أي لقيمها ورموزها التاريخية والحضارية.

- الحفاظ على الإرث الثقافي والحضاري.

وبالتالي فلا يمكن الحديث عن تعليم أي لغة أجنبية في غياب الوعي بوظائفها الرمزية ومحملاتها الإيديولوجية والحضارية. بالنسبة للمغرب، فرغم التعريب في مراحل التعليم الأساسي والثانوي فإن الفرنسية حاضرة بمدارس البعثات والتعليم الخصوصي و على المستوى المجتمعي العام في العديد من المرافق الاجتماعية وفي وسائل الإعلام المرئية التي تروج للثقافة الغربية.

وإجمالا يمكن تصنيف معيقات التعريب في المغرب إلى صنفين، يتعلق الأول بعوامل داخلية تتعلق بالبناء الداخلي للمجتمع. وأخرى عوامل خارجية ناجمة عن انخراط المجتمع المغربي في إطار نظام دولي عالمي.

الباب الثاني: طروحات حول البحث التربوي بالمغرب:
منطلقات، اتجاهات، مقاربات، و محاور اهتمام.

الفصل الأول: في اتجاهات البحث التربوي بالمغرب:
محاولة سوسيو معرفية في النمذجة.

تمهيد: تكتف الاهتمام بالمجالات التربوية بالمغرب مند أواسط السبعينات، وقد تعاضم هذا الاهتمام مند أواسط الثمانينات نتيجة العديد من التحولات الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية و الثقافية التي يعرفها المغرب، و كذا تزايد عمق الهوية بين النظام التربوي و النظام الإجتماعي و خصوصا ما يتعلق بالتشغيل و سوق العمل و الاستخدام.
إن العوامل السابقة أدت إلى ظهور ما يدعى "المسألة التربوية". هذه المسألة تمت مقاربتها انطلاقا من عدة إبعاد، صنفها الاستاد مصطفى محسن إلى خمسة مقاربات رئيسية:

1. الاتجاه السيكلوجي:

هيمن الاتجاه السيكلوجي على البحث التربوي بالمغرب، هذا الاتجاه استلهم التوجهات النظرية و المنهجية. و النماذج التحليلية التي قدمتها مدارس سيكلوجية عريقة كالجشطلتية، و الفرويدية، و السلوكية... في تناولهم لطواهر تربوية كالتعلم، و الذكاء، و التكيف و العلاقات البيداغوجية. إلا أن هذا تناول يبقى محكوما بالتصور الفر داني للظاهرة التربوية. و يغفل "...المضامين و الدلالات الاجتماعية للأفعال، و العلاقات، و المؤسسات، و المجالات التربوية و ارتباطاتها بالسياسات الاجتماعية القائمة، و الأنساق الثقافية و الايديولوجية السائدة على مستوى المجتمع العام."

2. الاتجاه البيداغوجي:

يرتبط هذا الاتجاه ارتباطا قويا بالاتجاه السيكلوجي، و ذلك نظرا للترابط العضوي القائم بين موضوعات السيكلوجيا و مضامين الأفعال التربوية. و قد قدم علم النفس التربوي الحالي، للبحث التربوي عددا لا يستهان به من المفاهيم، و التفسيرات و نماذج التحليل.

يهتم الاتجاه البيداغوجي بطرق و وسائل التدريس المختلفة، و بالتقويم التربوي و مجمل تقنيات التحليل الديدانكتيكي عموما. إلا أنها تتجاهل في كثير من الأحيان، الخلفية السوسيوولوجية. و كأن المدرسة منعزلة عن الصراع السياسي-الاجتماعي القائم، و غير مرتبطة بنسق أو حقل سوسيوثقافي شمولي.

3. الاتجاه الاقتصادي:

يعتبر الاتجاه الاقتصادي "ردا موضوعيا على التوجهات و التمثلات السيكلوجية و المعيارية المثالية. التي تحصر أهداف التربية عامة في غايات معرفية فردانية نفسية و أخلاقية".

إن البعد الاقتصادي للتعليم جعل هذا الأخير يعيد تشكيل المناهج محتواها من المعلومات، و المفاهيم، و مهارات و عادات لكي تعد للنظام الاقتصادي حاجياته من هذه القوة البشرية المدربة.

يحاول اقتصاد التربية أن يقارب ظواهر التربية و التعليم من ناحية العامل الاقتصادي، الذي يعتبر حاسما في النظام التربوي. و ذلك " باعتبار هذا النظام يشكل مجالا اجتماعيا أساسيا لاستثمار العنصر البشري. أي ان التعليم، اقتصاديا، له مداخلة و مخرجاته الاجتماعية المادية الملموسة.

إلا أنه يجب التنبيه على بعض المخاطر النظرية و المنهجية التي يفضي إليها الطرح الاقتصادي لإشكالية التربية و التكوين و التعليم و التنمية. فكثيرا ما يقع هذا الطرح تحت تأثير التوجهات الاختزالية الضيقة، والتي كثيرا ما أحدثت القطيعة بين التحليل الاقتصادي و العلوم الاجتماعية الأخرى.

إن المنظور الاقتصادي لا يصبح ذا فائدة تحليلية نظرية و عملية إلا إذا استعان بمختلف المكتسبات النظرية و المنهجية لمختلف العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

4. الاتجاه السياسي:

ينطلق هذ الاتجاه من افتراض مسبق و يتمثل في " النظام التربوي في المجتمع نية فوقية. وبالتالي فلا يمكن إلا ان يكون ميسيا، وموجها و شروطا، في ديناميته و صيرورته، و عواقبه، ووظائفه، بالبناء السياسي في المجتمع.

إلا أنه يجب التنبيه إلى البعد الاختزالي أحيانا لهذا الاتجاه، حين يختزل النظام التربوي في بعد واحد معتبرا الأبعاد المتبقية غير أساسية، وحين يغفل تلك الاستقلالية النسبية للنظام التربوي.

5. الاتجاه السوسولوجي:

تهدف سوسولوجيا التربية الى دراسة المؤسسات و النظم التربوية في ترابطها و علائقها البنيوية مع المجتمع. و تشكل هذ الاتجاه في المغرب في أواسط السبعينات و آفاق عقد الثمانينات.

الملاحظ على الدراسات التي تناولت البعد الاجتماعي للتربية المنجزة بالمغرب أن أغلبها يستلهم، في الكثير من توجهاته النظرية و المنهجية أطروحة " إعادة الانتاج " (لبوردو ومن حوله). إعادة إنتاج النظام التربوي للنظام الثقافي الرمزي، و الاجتماعي المادي السائد. وبالرغم من ان هذه الأطروحة أصبحت متجاوزة. وبالخصوص حين يتعلق الأمر بالنظام التربوي الذي يتميز، بحكم طابعه التنظيمي و المؤسسي، بهامش تحرر نسبي يجعله لا يعيد إنتاج مكونات النظام القائم بطريقة آلية، بل عبر توسطات خاصة و معقدة.

إن الظاهرة التربوية هي ظاهرة اجتماعية إنسانية. و إذا فهي معقدة و متحولة و متغيرة في الزمان و في المكان. و لفهمها يجب ملاحقة إدراكها في تحولها و تغييرها. إلا أن مجال تخصصي واحد لا يمكنه إلا أن يكون اختزاليا للظاهرة. لذلك يجب تبني مقاربة متعددة الأبعاد (اقتصادية، سياسية...) كما يجب إتباع أنماط تحليل مناسبة لطبيعة المجتمع المدروس.

الفصل الثاني: من الثقافة الوطنية الى الثقافات الفرعية ملاحظات حول الثقافة المدرسية في البحث التربوي بالمغرب

أولاً: في سوسيولوجيا الثقافة والتربية، مفاهيم وتحديات أولية:

- وظيفة سوسيولوجيا الثقافة: تحليل أشكال العلاقة الواصلة بين الانتاج الفكري/الثقافي، وبين الواقع الاجتماعي في زمان ومكان محددين، وإبراز الوظيفة الاجتماعية/الإيديولوجية السياسية لهذا الإنتاج.
- الثقافة هي: مجموعة مترابطة من طرائق التفكير، والإحساس، والتصرف، والتي بالاستئناس بها، والاشتراك فيها من طرف عدد من الأشخاص، تعمل بكيفية موضوعية ورمزية في نفس الآن، على تأليف هؤلاء الأشخاص في مجموعة خاصة و متميزة.
- الثقافة المدرسية هي ثقافة فرعية تدرج ضمن النسق الثقافي الاجتماعي الشمولي وسوسيولوجيا الثقافة المدرسية تهدف عند تناولها لهذه الثقافة دراسة وتحليل ورصد معالم التكامل أو التناقض، الاستمرار أو القطيعة بين هذه الثقافة والحقل الثقافي والاجتماعي الذي تنتمي إليه.
- التربية من الناحية السوسيولوجية هي عملية مثاقفة. وتأسيسا على ذلك فكل الميكانيزمات الوظيفية لتثريب القيم، وترسيخ السلوكات، وكل الأساليب والطرائق التي بواسطتها تسعى البنيات إلى إدماج (واحتواء) الأفراد، وكل التنظيمات التي تعمل بواسطتها أنظمة الحكم – سواء بشكل علني او بشكل مضمّر – على إشراك هؤلاء الافراد على احترام التراتبات الاجتماعية، كل ذلك يتضمن ظواهر تعكس فعل التكوين والتربية.
- سوسيولوجيا التربية هي ذلك الفرع السوسيولوجي التخصصي الذي يتخذ كموضوع للمقاربة والدراسة مجمل الظواهر، والأفعال، والممارسات، والعلاقات، والمؤسسات التربوية باعتبارها ممأسسة اجتماعيا. أي يدرها بإحالتها إلى مرجعيتها الاجتماعية، ليرصد علاقتها بالبناء الكلي للمجتمع، وبكل بنياته مؤسساته الفرعية: الأسرة، الفئات، الشرائح، الطبقات الاجتماعية...ومن تم ليربطها بعلاقات توزيع السلطة والنفود الاجتماعي، وتوزيع الفوائد والمواقع الاقتصادية، وأيضا بتوزيع القيم والرموز والأدوار الثقافية داخل المجتمع ككل.

يمكن تصنيف مضامين الثقافة المدرسية إلى بعدين أساسيين:

1. البعد المعرفي: وهو الجانب المعلوماتي في الثقافة المدرسية.
2. البعد الاجتماعي الايديولوجي: ذلك أن الثقافة المدرسية مندرجة في إطار مدرسي مؤسسي رسمي، فهي تحمل بعض معالم التوجهات الفكرية والسياسية والاجتماعية للنظام القائم.

لكن يبقى هذا التصنيف منهجي فقط، فكثيرا ما يكون للمعرفي المعلوماتي خلفية إيديولوجية ما، وكثيرا ما يرتكز الاجتماعي-الايديولوجي على متضمنات معرفية معينة.

ثانياً: الثقافة المدرسية في البحث التربوي بالمغرب:

الثقافة المدرسية هي مجموعة من المعارف، والمعلومات، والرموز، والقيم، والتصورات، والمعايير... التي تروجها المدرسة عبر مضامين المواد الدراسية المختلفة، وكذلك عبر أنماط السلوك والممارسات التي تنتظم البنية المؤسسية للنظام المدرسي، وتحدد أشكال التعامل والعلاقات البيداغوجية والاجتماعية بين عناصر هذه البنية: (تلاميذ، مدرسين، إداريين...) من جهة، وبين المدرسة والمجتمع العام من جهة أخرى.

بالنسبة لتناول الثقافة المدرسية في البحث التربوي بالمغرب يمكن تصنيفها إلى مقابيتين:

1. مقارنة بيداغوجية عامة: السمة العامة التي تنسم بها هذه المقاربات هي أنها إذ تتناول الثقافة المدرسية، فإنها تضع كهدف أساسي لها دراسة و معرفة مدى التكامل والانسجام، أو التضارب والاختلاف بين الأهداف المرسومة لتدريس مواد معينة، وبين محتويات هذه المواد. وتسعى أحيانا إلى استخلاص واستخراج سلاسل القيم والتصورات الثقافية والاجتماعية التي تباطن المقرر المدروس.
2. مقارنة سوسيوبيداغوجية: تركز هذه المقاربات، في تناولها للخطابات المدرسية، على إبراز الجانب الاجتماعي-البيداغوجي الذي يؤسسها، باعتباره الأهم والمحوري فيها، دون تهميش الجانب المعرفي المعلوماتي. وتنطلق في إبلانها الاهتمام للجانب الاجتماعي، من افتراض أن الثقافة المدرسية تعد بمثابة ثقافة فرعية داخل النسق الإيديولوجي العام. ولهذا فهي، بحكم طبيعتها تلك، ثقافة مبنية ومماسة اجتماعيا.

ثالثا: تعقيبات عامة:

لا يمكن اختزال فهم الثقافة المدرسية بربطها بشكل حصري بالمقررات الدراسية. إن الثقافة المدرسية تتضمن مكونات أساسية يمكن تصنيفها:

- أ- الخطابات أو المقررات المدرسية المعممة.
 - ب- الخطابات الموازية للمقررات الرسمية، والمتمثلة أساسا في القصص، الروايات و الصحافة المختصة.
 - ت- مختلف أنماط العلاقات الاجتماعية التربوية المؤسسة، وأشكال القيم والرموز التمثلات والمعايير والاتجاهات والنماذج السلوكية والأطر المرجعية السائدة في المجال المؤسسي.
- ملاحظة عامة حول البحوث التربوية بالمغرب، هي أن الطابع البيداغوجي الديداكتيكي لازال مهيمنا تناولها للثقافة المدرسية. وهناك تغييب واضح للبعد الاجتماعي، وحتى تلك الدراسات التي تناولت الخطابات المدرسية في المغرب من منظور اجتماعي قد اعتمدت الأطروحة البوردويوية التي تعتبر الثقافة المدرسية سوى إعادة إنتاج لمعالم النسق الاجتماعي والسياسي والأيديولوجي القائم، وأنها ليست إلا أداة لتكريس مسلسل الاصطفاء الاجتماعي.

الباب الثالث: من أجل قراءة سوسيولوجية نقدية (رؤى وعناصر منهجية)

الفصل الأول: عن "أزمة التعليم وإعادة الانتاج الاجتماعي بالمغرب"

حوار حول النظرية.

يعرف المغرب خلا كلبرا على مستوى نظامه التعليمي، وبدأ المجتمع يتحدث عن "مشكل التعليم" الذي تتجلى مظاهره في عدة ظواهر تتمثل، بالأساس، في عدم تكافؤ الفرص والحظوظ التعليمية، بين الذكور والإناث، والمدن والقرى، والأحياء والمناطق الجغرافية... وفي تعاضم مشاكل التسرب والطرء والهذر المدرسي، وفي تنامي أعداد العاطلين من خريجي المدارس والجامعات، وفي تناقض مضمون التعليم والتكوين مع قطاعات الشغل والمجتمع بشكل عام...

وقد اختلفت تشخيصات وتحديات ما يسمى "بالأزمة التعليمية". وفي هذا الإطار تدرج أطروحة الاستاد جميل السالمي حول: "أزمة التعليم وإعادة الإنتاج الاجتماعي" والتي قدمها للحصول على الدكتوراه. إلا أن هذه الأطروحة شابتها مجموعة من الثغرات المنهجية والنظرية في رأي الأستاذ مصطفى محسن، وفي ما يلي أهمها:

- 1- ضرورة توفر الكتاب "أطروحة جامعية" على إطار مرجعي نظري مفاهيمي ومنهجي. والملاحظ عدم وضوح أية إشكالية مضبوطة ومحددة بشكل إجرائي ومنذ بداية الدراسة. وهذا بالضبط، هو ما يجعل هذه وكأنها ل تتوفر على أية هوية نظرية بارزة المعالم والسمات.
- 2- بالنسبة للجاني التطبيقي من الدراسة، فقد اتسم بخلوه من أي تحديد أو تبرير للأدوات والتقنيات التي اعتمدها الباحث في جمع وتبويب تلك المعطيات.
- 3- غياب التوثيق الدقيق للمراجع التي اعتمدها الباحث.
- 4- بالنسبة للقضايا التي يطرحها الكتاب:

أ) **نظرية الرأسمال البشري** بمفهومها الموسع، والتي يدعي الباحث اعتماد المسؤولين المغاربة عليها، فلكي تتمكن من واقع ارتكاز المسؤولين المغاربة في تخطيطها تهم المتوالية عليها يجب أن نتيقن مما إذا كان هؤلاء المسؤولين واعين تمام الوعي بخلفياتها النظرية ومستتبعاتها في مجال التطبيق العقلاني، والواقع ذلك حتى راهنا.

ب) **مفهوم إعادة الانتاج الاجتماعي** : فهو مفهوم ذو أصول ماركسية بالأساس. وقد كان للتطورات الاجتماعية والتاريخية التي عرفتها بنية المجتمع والنظام في المجتمعات الغربية، بالذات، دور أساسي في إبلاء هذا المفهوم أهمية تحليلية كبيرة. ذلك أن الدولة/السلطة، بالمفهوم السوسيولوجي الشمولي للسلطة، قد استطاعت، في هذه المجتمعات، أن تتغلغل في كل بنيات ومجالات المجتمع الأساسية منها والفرعية، وأن تثبت شرعية نوع الهيمنة الثقافية والادبولوجية، عبر أنظمة الإعلام والاتصال، والتعليم، وأنماط التصورات والقيم الرائجة... أي عبر كل أجهزة المجتمع المدني ومؤسساته.

إذا كان لاستعمال مفهوم إعادة الإنتاج في المساق المجتمعي الغربي ما يبرره واقعيًا، فإن استعماله في مساقات اجتماعية وتاريخية مغايرة يطرح العديد من الصعوبات ذات الطابع النظري والتطبيقي، ذلك أنه وفي غياب وجود تنضيدات اجتماعية محددة، وصراع اجتماعي واضح المعالم والأطراف، وفي غياب وجود هيمنة ثقافية وإيدبولوجية نسبية الطبع- وتبلور مشروع مجتمعي يوظف ويدعم نوعا من التكامل بين الدولة ETAT ، والمجتمع SOCIETE، والأمة NATION، في مثل هذه الوضعية يصبح توظيف مفهوم إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي مغامرة نظرية كبيرة غير محسوبة العواقب.

لا يمكن نفي إمكانية إسهام النظام التعليمي بالمغرب في مواءمة الإنتاج هذه لانتتم بشكل آلي، ولا بالكيفية التي تتم بها في المجتمعات الغربية المتسمة بقدر كبير من التنظيم العقلاني. هذا بالإضافة إلى تميز البناء الاجتماعي في دول العالم الثالث، كما هو الواقع المغربي والعربي، بنشابة علائقي معقد وغامض في كثير من المجالات، تطغى على اشتغاله المضمرات والمقنعات، وتسود فيهن بدل التعامل العقلاني الواضح الشروط والأهداف، أنماط معقدة وملتوية من العلاقات الولائية والزبونية والدموية... تتمتع بمكانة هامة، وتقوم بدور نشيط في شرط وتوزيع المراتب، والوظائف، والأدوار الاجتماعية بقدر يفوق أحيانا دور المدرسة في إعادة إنتاج هذا التوزيع في المجتمع. هذه المسألة النظرية هي التي كان على الباحث جميل السالم -حسب الاستاد مصطفى محسن- التنبيه إليه حين حديثه عن علاقة مجال التعليم والتكوين بمجال أسواق العمل، وبالداخل، وبالمراتب الاجتماعية، عوض اكتفائه بتفسير تبسيطي لهذه العلاقة بعدم التطابق : *Inadéquation* بين هذين المجالين، والذي يشكل، في منظوره، جانبا من دور النظام التعليمي في المغرب في إعادة إنتاج قوة العمل المهمشة وتوزيع الامتيازات والمراتب الاجتماعية.

الفصل الثاني: حوار حول "التنشئة الاجتماعية والهوية" قراءة تحليلية ونقدية.

في هذا الفصل يقدم الأستاذ مصطفى محسن قراءة في كتاب الباحث المصطفى حدية الذي يحمل عنوان هذا الفصل والذي صدر سنة 1988 عن دار النشر الهلال، الرباط. وفي مايلي أهم ملاحظاته:

يشكل مفهومي التنشئة الاجتماعية la socialisation، والهوية l'identité، المفهومين المركزيين في التأطير النظري للدراسة حيث يعرفهما الدكتور مصطفى حدية:

التنشئة الاجتماعية: عملية لا تقتصر فقط على تكيف الفرد مع المعايير الاجتماعية، بل هي من جهة، عملية مواصلة تغييرية مدى الحياة بهدف الإدماج الاجتماعي النسبي والمستمر للفرد، ومن جهة أخرى، وسيلة لتشريب المعايير والقيم التمثلات الاجتماعية. إنها تكيف نسبي للفرد في سياق حياته الفردية الجماعية.

الهوية: العملية/السيرورة التي بواسطتها يتعرف ويبنى الفرد مظاهر عضويتهم سواء كانت هذه المظاهر حاضرة، ماضية، أو مستقبلية، كواقع أو كمشروع والتي بواسطتها أيضا يتم تحديد/تعريف الفرد ويصبح هو نفسه متقبلا لهذا التعريف/التحديد. إنها الدينامية المتطورة التي تفسح المجال لبعض التبادلات الصراعية للإفصاح عن نفسها في أزمنة.

ينطلق الأستاذ حدية من أسئلة/إشكالية، يضع الكاتب خمس فرضيات إجرائية وموجهة للإجابة عنها وهي:

- 1- إن التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف باختلاف المجال الذي تمارس فيه.
- 2- عن التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف حسب الوضع السوسيو مهني للآباء
- 3- إن التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف، في مستوى إدماجها تفتحها لشخصية الطفل، حسب الجنس الذي ينتمي إليه.
- 4- إن التنشئة المدرسية تتيح للطفل، حسب ارتفاع مستواه الدراسي تعميق القطيعة ما بينه وبين محيطه القروي عامة والأسري بشكل خاص.

5- إن كلا من التنشئة المدرسية والسرية توفران للطفل/التلميذ، عبر اختلافاتهما على المستوى الثقافي نمو نسق من التمثلات السلبية إزاء هويته النفسية-الاجتماعية.

ومن خلال بحثه الذي اعتمد على تركيبة منهجية من أهم مكوناتها:

- الاستمارة le questionnaire؛
- المقابلة شبه الموجهة l'entretien semi directif؛
- جرد/مبيان الهوية النفسية-الاجتماعية المستوحى من زفا لوني M . zafaloni؛
- تحليل المضمون.

خلص الباحث إلى صدق الفرضية الأولى حيث تختلف التنشئة الأسرية والمدرسية بين المناطق النائية، القروية، الشبه الحضرية.

بالنسبة للفرضية الثانية، خلص الباحث إلى أن مختلف الفئات الاجتماعية التي تناولتها الدراسة لا توفر للطفل القروي الظروف المناسبة لممارسة أنشطته. كما أن المدرسة لا تمثل بالنسبة له مكانا للارتياح والتفتح/الانفتاح.

بالنسبة للفرضية الثالثة، خلص الباحث إلى اختلاف التنشئة لدى الفتى عن مثيلتها لدى الفتاة.

كما تحقق الباحث من صحة الفرضيتين 4 و5.

وينتهي الأستاذ مصطفى حدية إلى استخلاصات عامة ومفيدة في آن، أجملها الأستاذ مصطفى محسن فيما يلي:

- إن التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل/التلميذ القروي الحمري خاصة³، هي تنشئة مشوهة باعتبارها تتم في وضعية مثاقفة، وفي غياب نسق مجتمعي منسجم نسبيا في قيمه ومعايير... كما تتم في إطار تدع وانفصام (clivage) ما بين مجالين للتنشئة: المدرسة والأسرة.
- إن الطفل القروي المتمدرس لم يحقق، تحت ثقل تأثيرات تنشئته المدرسية، قطيعة جذرية مع وسطه القروي الأصلي، بل يظل مرتبطا بظغوط الحياة اليومية.
- إن الطفل القروي الحمري المتمدرس، وإذا قورن بالطفل الحضري، نجدهما يشتركان في استصغار أو التقليل من قيمة هوية الأمة العربية عامة، والأمة المغربية خصوصا. بينما يختلفان في مواقفهما وتمثلانها للأشياء، وفي هويتهم النفسية-الاجتماعية. فبينما يبدو الطفل الحضري جذريا في نقده، يظل الطفل القروي المبحوث أكثر إنشادا إلى الجانب الروحي والديني للأباء، أملا في الوقت ذاته في تحسين أوضاعهم المادية.
- وفي هذا المناخ الثقافي والاجتماعي يجب استحضار دور الدولة في الوسط القروي المغربي عامة، والحمري بشكل خاص، والتي لاتوفر الشروط المواتية لتحقيق تنمية ملائمة وانبثاق ثقافة شبابية تعمل على إبراز صراع اجتماعي-معرفي وثقافي بين الأجيال، مما يؤدي إلى إحداث تغيير سليم مناسب.
- إن هذا الواقع الذي تؤكد نتائجه البحث يسمح لنا بالتساؤل حول إمكانية إسهام طفل قروي متمدرس، هذه هويته وتلك تنشئته الاجتماعية في عملية التنمية والتغيير الاجتماعي. إن الأمر يتعلق -كما أنفا- بهوية سطحية التكوين، ولا تملك استقلالاً ذاتياً عن عالم الكبار، هذا فضلا على أنها تظل مشدودة إلى المعيش اليومي/المادي، محكومة بالرغبة في تحسينه قصد إرضاء الحاجيات المباشرة المحببة. ولذا فلا ينتظر من طفل هذه سمات هويته النفسية-الاجتماعية (وهذه هي الخلاصة المركزية للبحث) أي مساهمة جادة ومبدعة في تحقيق تغيير وإنماء اجتماعيين ملائمين.

³ الدراسة أنجزت بمنطقة أحمر نواحي أسفي