سوسيولوجيا التربية: بعض المفاهيم والأسس النظرية

أ.مـــــروان لمـــــدبر

جامعة مراكش، المغرب

الملخص:

شكل موضوع التربية أهم الاشكالات التي حاول علم الاجتماع التطرق إليه انطلاقا من مجموعة من الاسس والمفاهيم النظرية. وبعتبر علماء الاجتماع الاوائل كإميل دوركايم وكارل ماركس... اهم من حاولوا مقاربة هذا الموضوع... وقد شكلت اسهامات هؤلاء الرواد نقطة انطلاق اعمال أخرى، إما من خلال تقديم انتقادات لمحاولاتهم، أو من خلال تطويرها وتقديم نماذج نظرية وامبريقية اخرى، وهنا نذكر محاولات علماء الاجتماع كبيير بورديو وجون كلود باسرون وريمون بودون... وما يجب الاشارة إلية هنا؛ أن مختلف هذه الاتجاهات، أسهمت في إثراء الحقل السوسيولوجي لقضايا وإشكالات التربية وكذلك تقديم فهم وتحلييلات مختلفة كان لها انعكاسات ايجابية على مستوى تطوير قضايا التعليم والتربية.

Abstract:

The education subject constituted the most important problems that sociology attempted to address, basing on many foundations and theoretical concepts. The sociologists founders like Emile Durkheim and Karl Marx… are the most outstanding who's tried to approach this subject… these pioneers Sociologists contributions had formed the starting point of other intellectual works, whether through providing criticisms to their attempts, or through developing their attempts and presenting other theory and empirical models; In this context, we mention attempts of many sociologists as Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron*, Raymond Boudon…, it must be pointed out here that all this attempts and intellectual doctrines, has contributed to the enrichment of the sociology of education and the related issues, as well as providing an understanding and various analysis, which has a positive impact on developing the teaching and education issues.*

مقدمة:

شكلت فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، مرحلة أساسية في بروز دراسات جديدة وجادة في فرع سوسيولوجيا التربية[1]. هذه الدراسات فرضت نفسها كمجال بحث نظرا للضرورة المتمثلة أساسا في أهمية التربية والتعليم، وما يرتبط بذلك من حاجات اقتصادية وثقافية واجتماعية، تسهم في عملية بناء المجتمع الحديث والتقليل من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. إن سوسيولوجيا التربية هي دراسة البنيات والعمليات والتطبيقات التربوية وفق منظور سوسيولوجي، وهذا يعنى أن النظريات والمناهج والأسئلة السوسيولوجية المناسبة تستخدم بهدف فهم جيد للعلاقة بين المؤسسات التعليمية

[1] – ظهرت مجموعة من الدراسات المرتبطة بقضايا التعليم بعد الحرب العالمية الثانية، ومن أهم هذه الدراسات نذكر الدراسة المعروفة بتقرير كولمان Coleman Report والتى نشرتها حكومة الولايات المتحدة الاميركية سنة 1966 بعنوان تكافؤ الفرص التعليمية وكانت تحث إشراف عالم الاجتماع جيمس كولمان.

انظر بهذا الصدد: جون سكوت وجوردون مارشال: موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري واخرون، المجلد الاول، المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، 2011، ص: 471-474.

والمجتمع على مستوى الميكرو والماكرو[1]. لقد اهتم علماء الاجتماع بمجموعة من القضايا الأساسية المرتبطة بالتربية والتعليم، وهنا نستحضر أهم الإشكالات ذات الصلة بذلك: التعليم وتكافؤ الفرص، التعليم والطبقات الاجتماعية، التعليم والتغير الاجتماعي والسياسة التعليمية.

إن الاهتمام بهذه الإشكالات وغيرها، أسهم في تطور سوسيولوجيا التربية، والتي حاولت توظيف مقاربات نظرية مختلفة بطريقة نقدية وواعية. مما جعلنا أمام تشكل عدة اتجاهات نظرية وامبريقية أعطت المقاربة السوسيولوجية للتربية تنويعا ومشروعية. ومن بين أهم الاتجاهات النظرية، نجد الاتجاه الإصلاحي الإنساني للتربية من خلال (Emile DURKHEIM) وإسهاماته في سوسيولوجيا التربية [2] (Emile DURKHEIM 1973) وأيضا الاتجاه المادي الجدلي مع (Karl MARX) و (Friederich ENGELS) من خلال انتقادهم لعملية التربية والتعليم[3] (Karl MARX, Friedirich ENGLES, 1976). إضافة إلى الاتجاه الاقتصادي الذي تأسس في الآونة الأخيرة (1960) كفرع جديد في علم الاقتصاد والموسوم باقتصاد التربية، هذا الاتجاه أفرز مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالتربية و التعليم، ومن أهم الأبحاث، نذكر دراسة [4] (*Lê Thành Khôi* 1976) بعنوان: صناعة التعليم، وخلالها حاول الباحث تقديم شروط الفعالية في قطاع التعليم ليس بالنظر فقط إلى المستوى البيداغوجي فقط، بل أيضا بالرجوع إلى مستويات أخرى اقتصادية واجتماعية وسياسية .زيادة على الاتجاهات السابقة، برز اتجاه أخر اهتم بموضوع التربية والتعليم، وهو الاتجاه النسقي[5*]، وهنا تدخل مجموعة من الإسهامات التي اعتمدت منهجية تحليل الأنساق. ونذكر على

---

[1]-*Lawrence J. Saha : Sociology of Education : A reference Handbook, 2008, Sage Publications, 2011, p: 300.*

[2]- *DURKHEIM (E): Education et sociologie, Editions P.U.F, Paris. 1973*

[3]- *MARX (K), ENGLES (F): Critique de l'éducation et de l'enseignement, Editions Maspero, Paris. (Traduit par Roger DANGEVILLE). 1976.*

[4]- *Lethanh (K): L'industrie de l'enseignement, Editions de Minuit, Paris. 1976.*

[*]- ظهر الاتجاه النسقي افي الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين. وقد تم اكتشافه على يد مجموعات البحث المتعددة التخصصات تحث إشراف Norbert Weiner أستاذ الرياضيات Arturo Rosenblueth المتخصص في فيزيولوجيا الجهاز العصبي La Neurophysiologie. إذ يعود لهما الفضل في تأسيس هذا المنهج في مجال بحثهما أولا. وكانا يشتغلان في مؤسسة هارفارد الطبية، وأول مفهوم بلوره الباحثان هو L'homéostasie، يشتق هذا المفهوم من Homéostat ويعني آلة معقدة التركيب تنضبط حركاتها وأعمالها حسب توازن مركز داخلها. وبعد نجاح تجاربهما في مجالات علوم الحياة بوجه عام، تبين أنه من المفيد تعميم هذا المنهج على أصعدة أخرى كالمجتمع مثلا. وأول تجربة شملت مجال الصناعة. حيث قام Jay.W. Forestier مهندس كهربائي سنة 1961 بتأسيس ما سماه بالديناميكا الصناعية، وكان يهدف من وراء ذلك اعتبار المقاولات والمؤسسات الصناعية كأنساق سبرنتيقية، أي موجهة نحو هدف معين وبشكل منظم، قصد التنبؤ بسلوكات المقاولات والمؤسسات الصناعية.

[5] - Alain BEAUDOT : Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires, Editions Dumod, Bordas, 1981, p :12.

سبيل المثال عمل (Raymond Boudoun) الموسوم ب: اللامساواة في الحظوظ: الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية[1] (Raymond Boudoun, 1973) . وأيضا التحليلات الميكروسوسيولوجية للباحث (A. GIRARD, 1970)[2] إلى جانب فريق عمله[3] (M. CHERKAOUI, 1979)و (Ch .JENCKS ,1979)[4] و [5](R. GIROD, 1984). وإضافة إلى ما سبق، تطورت سوسيولوجيا التربية وأفرزت قطاعات فرعية تتناول إشكالات ومواضيع التربية، هنا نذكر على سبيل المثال سوسيولوجيا التكوين الذاتي...[6]

أولا: الاتجاه الاصلاحي الانساني:

لقد استطاع إميل دوركايم (1917–1958) كرائد وكمؤسس للمدرسة السوسيولوجية الفرنسية أن يضع اللبنات الأولى لسوسيولوجيا التربية. وتجلى ذلك بالخصوص في كتابه "التربية والسوسيولوجيا" الذي نشر بعد وفاته سنة 1922، وهو عبارة عن مجموعة محاضرات عبر فيها دوركهايم، صراحة، عن الاتجاه الانساني الذي يمثله. ومن أجل تبيان ذلك، نستعرض موقفه من التربية، ثم دور الدولة في الإشراف على التربية.

أ– التربية في المنظور الدوركهايمي:

يرى إميل دوركهايم بأن التربية عبارة عن وظيفة "اجتماعية بالذات". ويعرفها قائلا بأن التربية هي "الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على جيل أولئك الذين لم ينضجوا بعد للحياة الإجتماعية. والغرض منها أن تثير وتنمي لدى الطفل عددا معينا من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية يتطلبها منه المجمع السياسي بمجموعه، والبيئة الخاصة التي أعد لها خصيصا". ويتابع قولة "ينتج من التعريف السابق أن التربية عبارة عن تأهيل أو تنشئة اجتماعية Socialisation منهجية للجيل الفتي". فالتربية من المنظور الدوركهايمي، عملية تنشئة منظمة تجعل من كل الافراد كائنات فردية ومجتمعية في نفس الوقت. بمعنى تزودهم بما يهم حاجاتهم الشخصية من استعدادات وحوافز لتحقيق كياناتهم الفردية من جهة أولي، ومن جهة ثانية تزودهم بمختلف الافكار والإحساسات والقواعد التي تعبر عن ثقافة المجموعة الاجتماعية وتسهم هذه الأدوات "التجهيزية" في تشكل الكائن الاجتماعي. ويعتقد دوركهايم بأن غرس المظاهر الجماعية في الفرد بواسطة التربية هو ما يحدد هدف التربية. ومهمة التربية، في نظر دوركهايم، تكمن في أن ينتقل الفرد من وضع أناني وغير اجتماعي إلى وضع

---

[1] - *BOUDOUN (R): L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Editions A. Colin, Paris.1973.*

[2] - *GIRARD .(A) (sous la direction de): Population et enseignement, Editions P.U.F, Paris. 1970.*

[3] - *CHERKAOUI (M): Les paradoxes de la réussite scolaire, Editions P.U.F. 1979.*

[4]- *JENCKS.(Ch): L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique, Editions P.U.F, Paris. 1979.*

[5]- *GIROD.(R): Les inégalités sociales, Editions P.U.F, Paris. 1984.*

[6]- *Joffre Dumazedier et Nelly Lesblaum : Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : La sociologie de l'autoformation, revue Française de pédagogie, n102, Janvier, Février, Mars, 1993, pp : 5-16.*

اجتماعي. أي أنها تخلق فيه روحا جديدة تجعله قادرا على تحمل حياة الجماعة[1]. إن التربية هنا تجعل الانسان يلعب دورا إيجابيا في تطور المجتمع. ويضيف دوركايم قائلا: "لا يمكن أن تكتب للمجتمع الحياة إلا إذا وجد تجانس كاف بين أفراده؛ ويقع على التربية أن تديم، وأن تقوى ذالك التجانس، بأن تثبت في نفس الطفل الأشباه والنظائر الجوهرية لما تقتضيه الحياة الجماعية"[2]

ب- دور الدولة في الإشراف على التربية:

لم يغفل إميل دوركهايم في كتاباته السوسيولوجية تحديد دور الدولة في الإشراف على التربية نظرا للصلة الوثيقة بينهنا. إذ، بما أن الدولة هي المسؤولة عن سير المجتمع ونظامه ووحدته الفكرية والسياسية ووضع القوانين وتنفيذها، كان من الطبيعي أن تهتم بالتربية ذات الطبيعة والوظائف الاجتماعية. يقول دوركهايم: "يجب أن تؤمن التربية بين المواطنين وحدة كافية من الأفكار والمشاعر (أو العواطف) يستحيل بدونها قيام أي مجتمع. ولتتمكن من إحداث هذه النتيجة وجب أيضا ألا تهمل كليا لتحكم الخصوصيين". ويتابع دوركهايم قوله : "ومنذ اللحظة التي تصبح فيها التربية وظيفة اجتماعية بصورة أساسية، فإن الدولة لا يمكن أن تغفل الإهتمام بها، وعلى العكس من ذلك، فكل ما هو تربية يجب، بمعنى ما، أن يخضع لها".

إلا أن تدخل الدولة في التربية والتعليم ينحصر في حدود معقولة جدا كما يذهب إلى ذلك إميل دوركهايم نفسه. إذ لا ينبغي أن يأخذ طابعا إكراهيا أو عنيفا وعدوانيا من أجل فرض توجه معين معارض للتوجهات المجتمعية والقومية المشروعة. يقول منير مشابك موسى في هذا الشأن: "عندما تتمسك الدولة بنظام حكم معين، تحاول أن تفرضه على جميع مواطنيها (أو رعاياها) فتلجأ إلى وسائل عدة، منها التربية، لفرض أفكارها وتوجيهاتها وخلق المواقف النفسية التي تتقبلها. وعندما تستأثر طبقة (أو طبقتان) فإنها تحاول أن تفرض نفسها طورا بالقوة وطورا بالإيحاء والإقناع والتربية، وهكذا تتم لها السيطرة والضبط الإجتماعيان".

كما يقول دوركهايم في نفس الإطار "لا يمكن أن تكون المدرسة (ملكا) لحزب، ويقصر المعلم في واجباته عندما يستخدم السلطة التي يملكها ليجر تلاميذه إلى عتيق أفكاره المسبقة الشخصية مهما أمكن أن تبدو له مبررة[3]. إن الدولة هي المؤسسة التي لها إمكانيات ضمان هذا الحق لكافة المواطنين بمختلف طبقاتهم وشرائحهم. ومهمة الدولة هذه يجب أن تنطبق على جميع مراحل التعليم والتربية. إذ عليها يقع عبئ السهر والمحافظة وزيادة جميع القيم الاجتماعية التي تؤلف الارث الاجتماعي

---

[1] - عبد السلام الفراعي: التربية والتنمية في مغرب ما بعد الاستقلال، حالة التعليم الجامعي(1992-1956): مساهمة في سوسيولوجيا التربية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، 1994، ص: 36.

[2] - ميشيل إليار: علم الاجتماع والتربية: من كوندورسيه إلى دوركايم، ترجمة يونس لشهب، مجلة نقد وتنوير، العدد الرابع، مارس، 2016، ص: 354.

[3] - نفس المرجع السابق، ص:36.

والوطني. وليست القيم الفكرية من هذه الناحية، أقل قيمة من القيم الإقتصادية. ذلك لأن خلق النخبة للإدارة الروحية للبلاد (هدف التعليم الثانوي) ونشر الثقافة العلمية العالية (هدف التعليم العالي) وخلق وسائل البحث والعمل (المكتبات والمخابر...) ليست أقل ضرورة من نشر الثقافة الأولية العامة (هدف التعليم الابتدائي) والمختص (هدف التعليم المهني).

غير أن إشراف وسيطرة الدولة على شؤون التربية والتعليم لا يعني بالضرورة حصرها فيها بصورة مطلقة باعتبار أن الحصر والسيطرة الكلية مضران ومعيقان للعملية التربوية الصحيحة لجملة الاسباب:

1- لا تتمكن الدولة من إعطاء تربية كاملة في النواحي الدينية والأخلاقية والطباعية.

2- تصبح الدولة مع الزمن محافظة. ولهذا تكون المؤسسات الخاصة والأفراد المختصون أكثر تجديدا وتقدمية. حيث يميل تعليم الدولة إلى تطبيق توحيد مناهج الدراسة وتبسيط الوسائل والطرق وعينة الأفكار.

3- وعندما تؤمم التربية، فإن المخصصات الحكومية تصبح مع الزمن غير كافية لحاجياتها. وتهمل كثيرا من الاصلاحات وتتأخر عن القيام ببعض التجديدات كما تعرقل نمطيتها (أو روتينتها) السرعة في تطبيق الإصلاح.

ولتجنب هذه المحاذير، لا بد من أن تتعلق بحرية التربية والتعليم مع الاعتراف بحق إشراف الدولة المحدود والمعقول عليها من جهة أولى، ومن جهة ثانية يجب أن تعطي الدولة الحرية للمدارس الخاصة على شرط أن تتقيد جميعها بمبادئ أصبحت مقدسة بالنسبة للجميع في المجتمع الحديث بعيدا عن كل المبادئ التي من شأنها أن تقوم بتخريب كل ما تم بناؤه (كمبدإ الاتجار الذي يتحكم في أساليب إدارة بعض المؤسسات التعليمية الحرة في بلادنا اليوم مغتنمة فرصة إعلان الدولة عن تشجيع الاستثمار في ميدان التعليم وتخليها عنه بصورة تدريجية)[1].

وقد واجه الاتجاه الاصلاحي الانساني الدوركهايمي مجموعة من الانتقادات أهما كون هذا الاتجاه ذو صبغة محافظة بمعنى إهماله لعناصر سوسيولوجية التغيير، إضافة إلى ذلك، فإن التصورات المقدمة من قبل السوسيولوجيا الدوركهايمة لموضوع التربية تبقى معيارية على اعتبار أنها حللت إشكالية التربية على أساس التمثلات الجمعية المثالية "Representations collectives ideals" مع إهمال العلاقة بين التربية بالمتغيرات الاقتصادية.

ثانيا: الاتجاه المادي الجدلي:

لقد تحدث إميل دوركهايم عن التربية بشكل عام متجاوزا حدود الزمان والمكان ومحاولا في ذات الوقت انتزاعها من دائرة التصورات الفردية. بينما نجد ماركس وانجلز ينتزعان الظاهرة موضوع الدراسة من دائرة التصورات الرأسمالية البرجوازية المطلقة والخاضعة. فحاولا قدر المستطاع الإحاطة بها من

[1] - نفس المرجع السابق، ص:38.

منظور أكثر واقعية، وهكذا انصب تحليلهما على قضية التربية والتعليم في سياق المجتمع الرأسمالي مع إبراز تناقضاته الداخلية وضرورة قيام نسق تربوي وتعليمي متكامل في إطار الاشتراكية العلمية.

يقوم التعليم في المجتمع الرأسمالي –حسب ماركس وانجلز– على العقلانية البرجوازية التي تتجلى إما في المثالية وإما في الإشراقية « L'illuminisme» باعتبارها مذهبا يقول بظهور الأنوار العقلية وفيضانها بالاشراقات على النفوس عند تجردها. ومن هذا المنطلق، يظل التعليم في إطار المجتمع الرأسمالي البرجوازي يخدم مصالح طبقية دون أخرى، ويشكل جهاز دعم –بجانب الرأسمال– للطبقة السائدة ماديا ورمزيا. مما يعوق تهيؤ الطبقة العمالية واستعدادها للإنطلاق نحو بناء مجتمع الاشتراكية العلمية. هناك استغلال مزدوج، استغلال في التكوين يتمظهر في استقطاب العقول واستيلابها وخلق وعي زائف داخلها بحجب عنها الحقيقة اليومية، واستغلال في العمل يتمظهر في بدل أقصى الجهود العضلية أو الفكرية مقابل ثمن زهيد. يرجع الفضل إلى كارل ماركس وفردريك انجلز اللذين بلورا التحليل الطبقي الذي يعد من الأدوات التحليلية المتقدمة آنذاك بدون منازع. إذ ساعد المحللون ذو الحساسية اليسارية على كشف قناع السلطة المادية وأساليب استعمالها من أجل تمرير أهداف أخرى ذات طبيعة سياسية وثقافية وحضارية. ومند اكتشافه، تهافت المحللون إما على الإستعانة به كإطار مرجعي لفهم وتحليل الإشكاليات العويصة التي تطرح نفسها بإلحاح داخل المجتمع المعاصر سواء في عالم الاقتصاد أو الثقافة والفكر، وإما على تنفيذه وكشف مساوئه وعيوبه.

من يتحكم في نظام التعليم؟ من يوجهه؟ والتعليم لصالح من؟ مما لاريب فيه، أن الطبقة السائدة التي تمتلك وسائل السيطرة (وسائل الإنتاج) هي التي تملي القرارات وتحدد مبادئ النظام التعليمي والقيم التي يستوجب نشرها والعمل على تعلمها للجيل الصاعد. بينما الجمهور أو أعضاء الطبقة العاملة والمزارعة يتقبلون تلك القرارات والقيم بدون أية مناقشة أو معارضة. وهنا تساءل ماركس وانجلز عن الموقع الذي تحتله حرية التفكير والفكر داخل نظام التعليم، فيجيبان بأن حرية الفكر ليست في الحقيقة، سوى شعار أجوف وفارغ ادعت الثورة البرجوازية تأسيسه ونشره في العالم بأسره قبل أن تتحول إلى قوة اجتماعية محافظة، أي قبل استيلائها على السلطة بكل أشكالها المادية والرمزية، فشتان بين الشعارات البراقة والممارسة، وبين القول والفعل، يكشف الواقع المعيش على مدى احتكار القطاع التعليمي من قبل الأقلية المحظوظة المسيطرة، بينما تضل الفئات الاجتماعية العريضة مستبعدة ومهمشة. تنحصر الوظيفة الايديولوجية لنظام التعليم الرأسمالي، في تعزيز سلطة السائدين والمستبدين والعمل ما أمكن على تشويه وتزييف وعي الجماهير. وللتدليل، تناول ماركس وانجلز عدة حالات ملموسة، أهمها الانعكاسات المباشرة للتعليم الابتدائي الإلزامي على الطبقة العاملة داخل الدولة المتقدمة صناعيا.

1) الصلة الوثيقة بين نظام التعليم والاستغلال المادي. هذا الاستغلال الذي يكبل حس الفهم والإدراك لدى الطبقة العاملة. فيجعلها غير قادرة على إدراك وعي الاشتراكية العلمية، لم يفت ماركس

أن اثار هذه المسألة في كتابه الرأسمال. حيث بين بأن شروط العمل في المصانع والاستغلال عامة تؤثر سلبا على قدرة التفكير لدى أعضاء الطبقة العاملة. فالحياة في المصنع ترهق العقل وتضعف الجسم والتفكير.

2) لا يعدو أن يكون مضمون المدرسة الرأسمالية شكلا من أشكال الوهم والزيف الاجتماعي الفكري. تعلمهم (المدرسة) مبادئ الفكر الرأسمالي والبرجوازي، تلك المبادئ التي تخدم مصالح الطبقة الرأسمالية وتطمس حقيقة الطبقة العاملة بما في ذلك وعيها ومصالحها وجذورها. فتفقدها انتماءها وجوهرها. وهكذا تشكل المدرسة قي سياق المجتمع الرأسمالي سلاحا قويا لنشر التزييف وقيم المحافظة والثبات والاستقرار. تروج كل القيم والمضامين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي ترمي إلى تجميد الطاقات الفعالة والتواقة إلى التغيير، وقمع كل الاستعدادات والفرص الكفيلة بالكشف عن التناقضات الداخلية والتعارضات اليومية والطبقية. لقد تحولت المدرسة في سياق المجتمع الرأسمالي إلى مجرد جهاز وقالب يهيئ الافراد إلى مواجهة أعمال المصانع والمكاتب فقط. ومن ثم انحصر دور الطفل في "دراسة بعض الاجزاء من المعرفة كالنمو مثلا صباح مساء ولمدة عشرة أو إحدى عشرة شهرا في كل سنة. يخلق هذا النوع من التدريس الاشمئزاز والنفور لدى الطفل. ويخلص ماركس وانجلز إلى أن أكبر خطا سقط فيه المجتمع الرأسمالي تمثل في إلقاء القبض على الاباء داخل المصانع والمكاتب، ولكن الخطأ الأكبر والأفدح هو احتجاز الأطفال في المدارس. مما يفقد هؤلاء القدرة على تحمل الحياة العامة ومتاعبها.

3) لا شك أن أطفال الطبقة العاملة الذين يقضون معظم أوقاتهم في الشوارع والأزقة يصطدمون بالمضمون الاجتماعي- الثقافي الذي تعمل المدرسة الرأسمالية على تلقينه لهم دون أدنى اعتبار لمحيطهم الأصلي. إذ ترسخ فيهم المضمون الاجتماعي الثقافي الرأسمالي بالقوة والعنف. فحقائق الطبقة العاملة تتعارض مع حقائق الطبقة السائدة طالما أن شروط الوجود الاجتماعي لدى الطبقة العاملة يختلف جوهريا عن شروط الوجود الاجتماعي لدى الطبقة السائدة.

4) طغيان الجانب النظري على التربية والتعليم وتهميش الجانب التطبيقي أو العلمي. فترجيح الممارسة لدى الطفل، والاذهى من ذلك، ينبه إلى استخدام كافة حواسه الاولى قصد فهم العالم وإصدار حكمه عليه بيسر. لقد استفاد ماركس من اراء فورييه Fourier الذي سبقه إلى التحذير من مخاطر الاهتمام بالنظرية قبل الممارسة.

أهم ما انتهى إليه ماركس وانجلز قولهما بأن نظام التعليم الرأسمالي بوجه عام يقوم على أساس طبقي واستغلالي يكرس التمييز والتقسيم بين الفكر والعمل. مما جعلهما يدعوان إلى ضرورة الربط بين الانتاج والتمارين الفكرية والبدنية عن طريق نظام تكوين خاص بالعمال. ويعتبر ماركس وانجلز هذا الشكل من أشكال التربية منسجما مع النظام الشيوعي. ولا يشكان في نشأة حركة عمالية انطلاقا من

الحركة الاقتصادية التي بدأتها الرأسمالية، قادرة على تجاوز القيود الراهنة وحدود الاتصال قصد هدم نظام التخصص الذي يقسم أوجه النشاط البشري تقسيما تعسفيا إلى مهني وفكري.

واستنكر ماركس وانجلز نظام تشغيل الاطفال المعمول به ودعوا إلى ضرورة المزاوجة بين التشغيل والتربية. وميزوا بين ثلاث مستويات للتربية هي "التربية الفكرية والتربية الجسدية والتربية التكنولوجية التي يصبح بمقتضاها الفرد المتعلم قادرا على معرفة وإدراك أساليب استعمال الاليات التكنولوجية والتكيف معها كلما تجددت"[1].

لقد كان للاتجاه المادي الجدلي من خلال اسهامات ماركس وانجلز في إشكالية التربية والتعليم، الاثر الواضح على مجموعة من الباحثين في سوسيولوجيا التربية من خلال توظيف الجهاز المفاهيمي التحليلي المادي الجدلي، وهنا نخص بالذكر عالما الاجتماع بيير بورديو ج.كلود باسرون. من خلال عملهما إعادة الانتاج الذي يتصور من خلاله الباحثان أن الممارسة التربوية تبقي في الحقيقة، عملا تحكميا مزدوجا غايته إعادة إنتاج الثقافة المفروضة تعسفيا على الطبقات المهيمن عليها[2] وأيضا عملهما الورثة: الطلبة والثقافة.

ثالثا: الاتجاه النسقي:

ظهرت مجموعة من الاعمال اعتمدت مفاهيم الاتجاه النسقي في مقاربة إشكالات سويولوجية مختلفة، ومن بين هذه الاعمال، نذكر دراسة ريمون بودون حول: "اللامساواة في الحظوظ: الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية".

يعتبر مفهوم التفاوت الاجتماعي الاشكال الجوهري الذي تصدت إلى دراسته وتحليله سوسيولوجيا اللامساواة في الحظوظ. وذلك عبر موضوعين رئيسيين:

- الموضوع الاول: اللامساواة في الحظوظ التعليمية، بمعنى البحث عن الفروق بين المتعلمين انطلاقا من اختلاف أصولهم الاجتماعية والاقتصادية ونسبة ولوجهم إلى المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانوية والجامعية.

- الموضوع الثاني: الحراك الاجتماعي انطلاقا من متغيرين رئيسيين هما: الاصول الاجتماعية والاقتصادية ونسبة ولوج الافراد إلى مختلف المستويات السوسيومهنية.

وتدخل مساهمة ريمون بودون في هذا الإطار، حيث تحاول تقصي هذين الموضوعين بواسطة منهجية تحليل الانساق. يرى بودون بأن الحراك الاجتماعي هو نتيجة مجموعة معقدة من المحددات التي لا يمكن فصل بعضهاعن البعض الاخر، وإنما يتعين أن ننظر إليها كنسق.

---

[1] - نفس المرجع السابق، ص:39-41.

[2]- Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON : La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris, 1970, pp :13-84.

ولا يستبعد ريمون بودون صعوبات تطبيق التحليل النسقي رغم ما تمتاز به المجتمعات المدروسة من توفرها على إحصائيات ودراسات ميدانية جيدة كمجتمعات أوروبا الغربية والولايات المتحدة الامريكية. يقول ريمون بودون بأنها "لا تساعد التحليل النسقي على الوصول إلى نتائج مرضية". مما جعله يستحضر في هذه الدراسة التحليل العام من أجل تجاوز الثغرات التي تتضمنها المعلومات الإحصائية الموجودة. لكن ما هي نوع الاسئلة التي تطرحها هذه السوسيولوجيا وتنشغل بها أكثر من غيرها؟ بإيجاز شديد، يمكن حصرها في سؤالين اثنين حسب ريمون بودون:

- هل من المعقول أن نتوقع ارتفاع أو انخفاض أو استقرار نسبة اللامساواة في الحظوظ التعليمية داخل المجتمعات الصناعية المعنية بالدراسة؟

- هل من المعقول، كذلك، أن نتوقع ارتفاع أو انخفاض أو استقرار الحراك الاجتماعي؟

إن هذين الافتراضين ينبثقان من صميم الاعتقاد السائد في أوساط مختلفة: السوسيولوجيا الاكاديمية، السوسيولوجيا العفوية ورجال السياسية. يفيد هذا الاعتقاد بأن تطور التمدرس الذي ارتبط بنمو المجتمعات الصناعية يمكنه أن يؤدي بصفة شبه ميكانيكية إلى ارتفاع نسبة المساواة في الحظوظ بالنسبة إلى التعليم والمجتمع. وهكذا نرى بأن التعليم في سياق المجتمعات الرأسمالية وضع على عاتقه منذ نشأته وظيفة القضاء على التفاوت الاجتماعي والتخفيف من حدته أو على الاقل تقليص حجمه. لكن سرعان ما تبين صدق الطرح النقيض، أي أم التعليم غير قادر على أن يلعب ذلك الدور المنوط به كما تتوقعه الاوساط المذكورة انفا. وذلك قصد تعزيز سلطة الرأسمالية كمنظومة بما في ذلك مؤسساتها الايديولوجية والاقتصادية.

أجل لقد برز في نهاية المطاف، خطأ افتراض وجود علاقة ترابطية قوية بين نمو المجتمعات الصناعية والحراك الاجتماعي الذي أضحى مرتبطا أشد الارتباط بما يكتسبه الفرد من مهارات وكفاءات أكثر من ارتباطه بالمركز الاجتماعي العائلي. كما برز بوضوح أن علاقة الترابط بين تطور النسق التعليمي في هذه المجتمعات وانتشاره بشكل واسع النطاق والمساواة في الحظوظ التعليمية الضعيفة للغاية. وعلى هذا الأساس، استخلصت الأبحاث في هذا الميدان بأن نمو نسق التعليم في المجتمعات الصناعية لم يؤثر على الحراك الاجتماعي. لقد تعززت هذه الخلاصة بفضل نتائج الدراسات التي أنجزت في العقدين الأخيرين (الخمسينات والستينات) بدء من نظرية إعادة الانتاج لبورديو وباسرون مرورا بنظرية المدرسة الرأسمالية في فرنسا لبودلو واستبلاب وانتهاء بنظريات أخرى ظهرت إلى حيز الوجود في ميدان سوسيولوجيا التربية. والغريب في الأمر، أن الافتراضات التي تكونت عند كافة الناس في المجتمعات الصناعية تحولت إلى شبه معتقدات ترسخت في ذهنية المجتمعات الصناعية. يلاحظ ريمون بودون بأن المجتمعات الصناعية لم تسجل أي منعطف نحو انخفاض ظاهرة التفاوت أو اللامساواة الاقتصادية مند نهاية الحرب العالمية الثانية. ويبقى القول الصائب إذن أن اللامساواة في الحظوظ التعليمية والحظوظ السوسيومهنية وكذلك اللامساواة الاقتصادية

التي تشكل مستويات متعددة للتفاوت الاجتماعي، لم يطرأ عليها أي تغيير في منظور تلك الدراسات ولم تتأثر بقوى تطور المجتمعات الصناعية. "يمكن أن يكون ابن العامل مثلا قد حقق مستوى من المعيشة أفضل من مستوى المعيشة الذي حققه أبوه، ولكن حظوظه في التعليم العالي، مثلا، تظل ضئيلة وضعيفة إذا ما قورنت بالحظوظ المتوفرة لابن الاطار السامي. ماذا يمكن أن نفهم وراء الهاجس الذي يحرك هذا النوع من السوسيولوجيا، الحقيقية، إن أهم فكرة نستمدها من اللامساواة في الحظوظ التعليمية والاجتماعية تتجلى في تفكيك اللامساواة كظاهرة مركبة وإبرازها للعيان بشكل واضح. لكنها تفتقر إلى أدلة قوية ومتطورة تكاد تكون في مستوى وحدة وحجم اللامساواة الواقعية. نذكر على سبيل الحصر افتقار الدراسات إلى إحصائيات نزيهة حول المجتمعات الصناعية توضح مستوى النمو الاقتصادي والفوارق الاجتماعية المصاحبة له. أضف إلى ذلك الافتقار إلى الادلة المنهجية الملائمة. وهناك فريق من السوسيولوجيين انكب على البحث عن قضية الحراك الاجتماعي في سياق المجتمعات الرأسمالية وانعكاسات السياسات الاجتماعية على الحراك الاجتماعي. ومهما يكن من أمر، فإن ريمون بودون يسجل بأن السياسات الاجتماعية المطبقة أو مستوى التنمية الاقتصادية لم يؤثر على مضمون الحراك الاجتماعي في المجتمعات الصناعية. ومن هذا المنطلق، يصل إلى استنتاج مايلى: لقد شكلت اللامساواة في الحظوظ في أواسط الستينات مشكلا اجتماعيا حادا وجدت السوسيولوجيا باعتبارها الاداة لدراسة وضع المجتمعات الرأسمالية، نفسها أمام الباب المسدود، بحيث لم تستطع الكشف عن أي عامل محدد أو مؤثر سواء على مستوى اللامساواة في الحظوظ أو الفرص التعليمية أو على مستوى الحراك الاجتماعي. مما جعل السوسيولوجيا تطور رؤيتها في هذه اللحظة بالضبط فتحولت إلى سوسيولوجيا الفضح والتشهير، عوض التحليل هدفها التحسيس بالمشكلات القائمة أكثر من تفسيرها.

تشمل دراسة ريمون بودون على عرض مركز لمختلف النظريات الميكروسوسيولوجية التي تناولت بالدرس والتحليل الاليات المولدة للامساواة في الحظوظ بالنسبة إلى التعليم ويمكن إجمالها في الاتي:

1- نظرية التفسير من خلال التفاوت في نظام القيم حسب الطبقات الاجتماعية: لقد انطلق بعض الباحثين في دراستهم حول اللامساواة في الحظوظ بالنسبة إلى التعليم من فكرة اللامساواة التي يمكن ملاحظتها على صعيد المستوى الدراسي والنجاح. لا يمكن فهم هذا الشكل من اللامساواة إلا في إطار المواقف من التعليم والقيمة التي تعطى له. وتختلف هذه المواقف وهذه القيمة باختلاف الطبقات الاجتماعية. وبناء على هذا الأساس، صاغ الباحثون فرضية تتلخص بشكل كبير في القول بأن نسق القيم الذي يؤطر الفرد يتصل مباشرة بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

2- نظرية التعريف حسب الموقع الاجتماعي: لقد أقحم الباحث Keller و Zavalloni (1962-1964) مفهوم الموقع الاجتماعي لتفسير ظاهرة اللامساواة في الحظوظ بالنسبة للتعليم.

انطلقا من اعتقاد مفاده أنة لا يمكن فهم الحراك والنجاح بمعزل عن الموقع الاجتماعي الذي يحتله الفرد في المراتب الاجتماعية.

وعلى هذا الاساس يطرحان الإشكال التالي: إلى أي حد نستطيع القول بأن تصور النجاح والرغبة في النجاح وتصور وسائل النجاح يختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية؟ يجيب Keller و Zavalloni بالنفي، ويؤكدان بأن النجاح والحراك يأخذان دلالتهما من الموقع الاجتماعي الذي يحتله الفرد داخل منظومة المراتب الاجتماعية. أما الدلالة التي يأخذها المستوى الدراسي فتختلف بدورها حسب الموقع الاجتماعي الذي ينخرط فيه الفرد ويحدده.

3- نظرية التفسير حسب الارث الثقافي: هناك من يقارب مسألة اللامساواة في الحظوظ التعليمية انطلاقا من تباين الرأسمال الثقافي الذي يكتسبه الطفل داخل الاسرة. ولقد أعطت الدراسات أهمية كبرى لهذا العامل. ونذكر مثلا دراسة ميدانية قام بها GIRARD و CLERC بفرنسا سنة 1964[1]. إن ما يميز أبحات ريمون بودون مقارنة بباقي الابحاث الميدانية هو تجاوزها للتحليل السببي الاحادي العامل وبناء نموذج تفسيري بواسطة البرهنة الرياضية.

رابعا: الاتجاه الاقتصادي

بدء من الستينات من القرن العشرين ومع تبلور مفهوم راس المال البشري وانطلاقة الثورة الصناعية الثالثة، اصبحت الاجابة على السؤال: إلى أي مدى تعد عملية التطور الاقتصادي نتاجا تربويا؟ وإذا كان ثمة دور تؤديه التربية في الحياة الاقتصادية فهل يمكن تلمس هذا الدور وإثبات وجوده من خلال الواقع الواقع التاريخي والاقتصادي في الوقت الراهن؟ السابق موضوع دراسات عديدة ومستقلة شكلت مجملها مجالا معرفيا جديدا عرف باسم اقتصاديات التعليم Economics of Education، وأصب ينظر إلى التعليم على أنه استثمار، بمعنى أن الطلب عليه أصبح اقتصاديا يمثل استثمارات مربحة تفوق عائداته تكاليفه على المستوى الفردي والاجتماعي، وأصبحت التربية مند نهاية الحرب العالمية الثانية أهم فرع من فروع النشاط في العالم اذا اتخدنا مجموع النفقات المخصصة لها معيارا[2].

إن إدماج أدوات التحليل الاقتصادي في التربية هو تخصص جديد في علم الإقتصاد. لقد نشأ في الاونة الأخيرة(1960 بوجه خاص)، فرع جديد في علم الاقتصاد يسمى باقتصاد التربية. يشكل، في الحقيقة، نقطة تحول داخل الفكر الاقتصادي الذي جرت العادة أن يدرس ويحلل بالأساس قضية الشغل وقضية النمو وقضايا أخرى مثل الانتاجية والرأسمال والاستثمار. واعتبر الدارسون، مند زمن طويل، التربية إما مجرد حق من حقوق الانسان الطبيعية، وإما مصدرا من مصادر تفتحه الاخلاقي

[1]- عبد السلام الفراعي: نفس المرجع السابق، ص: 62-64.

[2] - ابراهيم خضور: التربية و التغير الاجتماعي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد1-2، 2009، ص:377-378.

والثقافي وإما أداة للترقية الاجتماعية وتحسين مستوى العيش وإما شرطا للديمقراطية السياسية. لكن التقدم الذي حققته العلوم والتقنيات فرض فيما فرضه التربية:

أولا: كميدان إنتاج يستجيب لضرورات العصر، ثانيا: كأداة استثمار،ثالثا: كموضوع للسياسة الاقتصادية. وضمن هذا السياق، ظهرت عدة دراسات اقتصادية تربوية استطاعت إبراز البعد الاقتصادي للتربية وأهميته من أجل عقلنة التسيير التربوي والسياسة التربوية سواء على مستوى محلي أو قطري أو عالمي. وهنا نقدم إحدى الدراسات الجادة علميا ونظريا، وهي دراسة الباحث *Lê Thành Khôi* الموسومة ب: L'industrie de l'enseignement صناعة التعليم.

يقول الاستاذ الباحث في مقدمة دراسته بأنه يقترح تطبيق التحليل الاقتصادي في ميدان حساس جدا هو التعليم. وأول تساؤل يصادفنا في البداية هو ما المقصود بصناعة التربية؟ يشكل التعليم، في نظر الباحث، أكبر صناعة ظهرت في المرحلة الراهنة سواء بالنظر إلى الموارد البشرية أو المالية التي تخصص له في ميزانيات المجتمعات المعاصرة أو بالنظر إلى أهمية الانتاجية التي تتمثل في الاطر الإدارية والعلمية والتقنية. وتلعب هذه الأخيرة دورا رئيسيا في تنمية المجتمعات الحالية وتعرف كل صناعة بالعوامل التي تتضافر في نشأتها وقيامها، وكذلك بمنتوجاتها. لا يمكن لدراسة إنتاجية التعليم أن تستقيم إلا إذا أخذت بعين الاعتبار عدة متغيرات:

كالوظائف، والمهن والتوزيع الجغرافي مع العلم أنه لا يوجد توازي بين المستوى التعليمي والتخصص أو المهنة. إذ من الممكن أن يشغل شخص ذو مستوى ابتدائي مسيرا لمقاولة نظرا لخبرته الشخصية أو مؤهلاته. وأدرج الباحث جدولا أخر يوضح فيه بالملموس منتوج التعليم.

نسجل عدة ملاحظات بهذا الصدد:

-إن ما ينتجه التعليم من وظائف ومهن له انعكاس مباشر على المجتمع وتقسيمه الطبقي. بل يمكن أن يتبادر إلى الاذهان أن التعليم يخضع للتقسيم الطبقي القائم داخل المجتمعات المعاصرة. لقد أدت هذه المسلمة إلى قيام دراسات شتى مند كارل ماركس وفردريك انجلز إلى الان. وغالبا ما أخذت المناقشات اتجاها ايديولوجيا وحماسيا أكثر منه عليما خصوصا في مرحلة سيادة وثنية الايدولوجيا. على العكس من ذلك، نلاحظ حاليا نوعا من التراجع أو الارتداد الذي أدى بكثير من الدارسين إلى إعادة النظر في مواقفهم الايدومعرفية. ليس من السهل قبول أطروحة إعادة الانتاج في السياق الفكري السائد راهنا. حيث يعتبر البعض أن الديمقراطية تعمقت ومست جوانب من المجتمع المتقدم صناعيا.

-يمكن لما ينتجه نظام التعليم أن يكون مجديا بالنسبة للجميع إذا ما تحقق التوازن بين العرض والطلب.

- لا يمكن لنظام التعليم أن يقوم بوظيفة إنتاج أطر لفائدة ممارسة مهنة التعليم فقط، لأن هذا من شأنه أن يخلق نقصا في الانتاجية لدى قطاعات أخرى ويؤثر سلبا عليها سلبا. نلاحظ هذا الوضع مثلا، على صعيد أنظمة التعليم السائدة في العالم الثالث، حيث اتجهت نحو تلبية حاجيات سوق

الشغل المرتبط بقطاع العليم (وذلك بإنتاج أطر التدريس والمكاتب الادارية) وأهملت حاجيات أو طلبات القطاعات الأخرى وبالخصوص القطاع الاقتصادي (المقاولات وغيرها...).

-كثيرا ما يتم هدر مجهودات التعليم المحلية إما نتيجة الانقطاعات والتكرارات العشوائية وإما نتيجة هجرة الأدمغة كظاهرة جديدة في المجتمع المعاصر. نذكر على سبيل المثال لا الحصر أن 6400 من خريجي التكوين المهني بتونس هاجروا سنة 1970 إلى فرنسا قصد العمل والتخلص من البطالة داخل المجتمع الأصلي، يدل هذا الرقم على عدم ملائمة نظام التكوين المهني مع المحيط الاقتصادي بوجه عام وحركة التصنيع بوجه خاص. ويعبر كذلك عن عدم صلاحية استنساخ ونقل نماذج التكوين بمختلف أنواعها من البلدان الأجنبية إلى بلدان العالم الثالث دون محاولة إما تكييفها مع معطيات الواقع المحلي وإما ابتكار نماذج خاصة بها.

إذا حاولنا تأمل محاور الدراسة التي نقوم بعرضها، سنجدها تشمل على مختلف القضايا الرئيسية المطروحة في اقتصاديات التربية بدء بحاجيات التربية ومردودية التعليم ومرورا بمستوى التكلفة والتمويل انتهاء بثنائية التربية– التنمية.

1– ثنائية الحاجة– الطلب:

يفضل لوطهان كوهي استخدام مفهوم الحاجة عوض الطلب الذي يذكرنا بمبدأ الاقتصاد السلعي، عملية البيع والشراء بثمن محدد. لا يمكن أن تخضع التربية، في رأيه، لقوانين العرض والطلب نظرا لكونها ترتبط بحاجات المجتمع الفكرية والمادية التي تتطور باستمرار. ونلمس هنا اختلاف منظور هذه الدراسة مع الاتجاه الاقتصادي المتصلب الذي يعتقد بأن قطاع التربية لا يمكن فهمه خارج قانون العرض والطلب، ويتعين التقليص من الشعب الدراسية وحذف بعضها إذا تبين عدم صلاحيتها بالنسبة للمجتمع وسوق الشغل بدعوى هدر أموال كثيرة وضياعها بدون جدوى أو منفعة. وإذا كانت حاجات التربية بحاجات الاقتصاد لليد العاملة المؤهلة وبالبحث التنموي، فإنها تتحدد من جهة أخرى بظروف تفرضها الوحدة الوطنية والديمقراطية في كل مجتمع. ومن الضروري أن تقوم السلطة السياسية بتحديد حاجات التربية المتصلة أوثق اتصال بالمجتمع انطلاقا من معرفة ميدانية دقيقة جدا، وهناك مجموعة من العوامل تتحكم في تحديد حاجات التربية: العوامل الديموغرافية والمؤسساتية– المؤهلات الفردية والشرط الاجتماعي – حاجات الاقتصاد الوطني – الضرورات الاجتماعية السياسية.

2– ثنائية الإنتاجية– اللاإنتاجية:

هل التربية عملية منتجة أم غير منتجة؟ وإذا اعتبرناها منتجة، كيف يمكن قياس انتاجيتها، أي مردوديتها؟ بمعنى ما هو المعيار السليم لتحديد مردودية التعليم ووضع حد للإشكال الذي اختلف حوله الباحثون الاقتصاديون نظرا لاختلاف مواقفهم الفكرية والإيديولوجية؟ لا يمكن استبعاد تطبيق مفهوم المردودية على قطاع التربية والتعليم. إلا أنه ليس من المعقول قياس الرأسمال البشري مثل ما نقيس الرأسمال المادي والسلع. يتعين الاستفادة من الرأسمال البشري الذي تهيؤه المدرسة وتعمل على انتاجه

بشكل ينسجم مع حاجات المجتمع. إذ لم يعد ممكنا، في الوقت الراهن، قبول نظام تعليم معين دون محاولة التفكير في أسسه وتكييفه باستمرار حسب مستلزمات التنمية الصناعية والفلاحية وغيرها. ويرى لوطهان كوهي بأن مردودية التعليم يمكن تحليلها من زاويتين: زاوية كيفية وزاوية كمية. فهذه الاخيرة نعني بها قياس عدد المتعلمين أو حاملي الشهادات بالعدد الاجمالي العام للتلاميذ المتمدرسين. أما الزاوية الكيفية فتتحدد بقياس المعارف والقدرات الفكرية، وبمدى استجابة التعليم للحاجات السوسيواقتصادية.

أ- **المردودية الكمية** : يميز لوطهان كوهي بين تحليلين: الاول استاتيكي يتناول فيه ثلاثة مؤشرات بالدرس والتحليل: نسبة التمدرس وسن التمدرس والأعداد الإجمالية للسكان المتمدرسين.

ونلاحظ بأن الدراسة تحاول أن تأخذ بعدا مقارنا، حيث نجد ضمنها عدة إحصائيات ترتبط بواقع مجتمعات العالم، مصدرها اليونيسكو بالدرجة الأولى والدراسات الميدانية التي أنجزتها مجموعة من البلدان خصوصا السوق الأوروبية المشتركة. أما التحليل الثاني، ونسميه بالدينامي، فيتناول فيه الهدر المدرسي أو الرأسمال البشري المفقود انطلاقا من معالجة ظاهرة الانقطاع وظاهرة التكرار. ولجأ لوطهان كوهي إلى استعمال عدة أدواة رياضية تمكنه من حساب مستوى الضياع أو الخسارة التي يصاب بها قطاع التعليم. عندما تطرد فئات عريضة من المتمدرسين، فبعضهم يستطيع الاندماج في القطاع الاقتصادي، بينما يظل البعض الأخر غير قادر على الاندماج المهني ويفتقد المعلومات التي اكتسبها وينخرط من جديد في فئة الأميين، ونعثر على هذه الحالات في البوادي بصفة خاصة.

ب- **المردودية الكيفية:** تعالج قضية المردودية الكيفية انطلاقا من فحص وتمحيص النقط المحصل عليها في الامتحانات النهائية والدورية. وما يؤاخذ على هذا النوع من القياس، كونه يتناول مادة يلعب فيها عنصر الذاتية دورا رئيسيا. فالأستاذ يتأثر في تنقيطه بمعطيات تحول دون بلورة حكم موضوعي بصدد ورقة الممتحن. ولم يلبث لطوهان كوهي أن استعرض مجموعة من الأبحاث الميدانية التي اهتمت بقضية التقويم البيداغوجي... وإذا تعمق البحث السوسيولوجي في دراسة أدوات التقويم البيداغوجي سواء في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو الجامعي، لاستطاع الوصول إلى نتائج مهولة. وعلى العموم، من الضروري القيام بأبحاث في هذا المجال حتى يمكن التغلب على ظروف وملابسات الضياع والخسارة في ميدان التعليم والرفع من المردودية. والحقيقة، كلما تميز نظام التعليم في مجتمع ما بجودة عالية، كلما ارتفعت مردوديته وأعطت إنتاجية كبيرة قد تتجسد في مستوى المبادرات الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية. يقول لوطهان كوهي بأن حالة التعليم انعكاس مباشر لسياق اجتماعي وسياسي محدد، إنه يعمل على تكوين الأفراد والمواطنين الذين يعيشون في ذلك السياق. وهكذا كلما استطاع السياق أو المحيط تهيئ مناخ ملائم للتعليم، كلما استطاع هذا الاخير تحقيق مردودية أو انتاجية أفضل سواء على مستوى الكم أو الكيف.

ج- **المردودية السويواقتصادية:** لا يمكن بأي حال من الأحوال عزل التعليم عن المجتمع بمختلف أنشطته خصوصا النشاط الاقتصادي. وبما أن التعليم يشكل عبئا ليس فقط بالنسبة للفرد وإنما كذلك بالنسبة للمجتمع، يبدو بأنه من الضروري تقييم مردوديته بالنسبة للحاجات الاقتصادية (أي مدى استجابة نظام التعليم لسوق الشغل) والمجتمعية (أي تغيير المجتمع في تجاه تقدمه ثقافيا واجتماعيا وسياسيا). ويقدم لوطهان كوهي أمثلة توضح طلبات السوق وانتاجية التعليم...إن أي نظام تعليم في أي مجتمع كان، سواء منه المتقدم أو النامي، يحتاج إلى التخطيط والعقلانية الكفيلين بالتحكم في الرأسمال البشري واستغلاله أحسن استغلال. مما يسهم في تقدم المجتمع اقتصاديا واجتماعيا. ومردودية التعليم ترتبط، بصفة عامة، بمدى تحسين هياكل نظام التعليم وبرامجه وتحفيز العاملين داخله وإعطائهم الفرصة الكافية لاستكمال معرفتهم وخبرتهم في عالم يتحول باستمرار حتى يستطيعوا مواجهة المشكلات التي يطرحها تكوين الرأسمال البشري، والإسهامات في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بشكل إيجابي.

3- ثنائية التمويل الداخلي- التمويل الخارجي:

يميز البحث الاقتصادي في التربية بين التمويل بمختلف أشكاله. وإذا كانت المجتمعات المتقدمة صناعيا لا تجد صعوبة كبيرة في رصد ميزانية مهمة لقضية التعليم والبحث العلمي، فإن المجتمعات المسماة بالنامية لا تستطيع تخصيص جزء كبير من مواردها المالية لحساب قطاع التربية والتعليم. مما يجعلها تلجأ لاقتراض أموال من الخارج قصد استثمارها في المشاريع التعليمة سواء منها الابتدائية أو الثانوية أو الجامعية. وعلى هذا الاساس، تصدق ثنائية التمويل الداخلي – التمويل الخارجي. يرتبط التمويل الداخلي بكل الحصص التي تخصص من الموارد الداخلية من أجل القيام باستثمارات في ميدان التعليم- والتمويل الخارجي يقصد به خصوصا المساعدات الدولية التي تتلقاها الدول الفقيرة إما من المؤسسات الدولية كاليونسكو وإما من الدول التي تربطها بها علاقات ثنائية في صورة اتفاقيات كما هو الحال بالنسبة لفرنسا والمجتمعات الافريقية. ويقدم لوطهان كوهي تحليلا مقارنا للتمويل الداخلي مبرزا نوعية المصادر التي تعتمدها الدول في تمويل قطاع التعليم والنهوض به إلى مستوى أرقى كي يصبح بدوره صناعة منتجة. فالمجتمعات المصنعة حسب المعايير المعتمدة في الدراسة، شعرت بأهمية نظرية الرأسمال البشري والدور البارز الرئيسي الذي يمكن أن يلعبه إما لتقدم ونمو الاقتصاد وإما لتخلف وتردي الاقتصاد. انطلاقا من هذا الوعي، راجعت المجتمعات المصنعة مند نهاية الستينات سياساتها التعليمة وأدمجتها في برنامجها العام للتنمية الاقتصادية والصناعية والاجتماعية والسياسية. بمعنى ما، أصبح تخطيط التربية جزء لا يتجزأ من التخطيط العام الوطني الذي يحدد الاختيارات الكبرى للمجتمع. فلا نمو اقتصادي وصناعي وفلاحي وتجاري بدون إنماء وتطوير تهيئة الرأسمال البشري.

فبالنسبة للتمويل الداخلي لقطاع التعليم، فكل دولة حرة في تحديد النسبة المخصصة للتعليم وذلك وعلى أساس قدراتها وما تملكه من موارد. وتنوعت مصادر التمويل الداخلي بمجرد ما بدأت الدول المصنعة تشعر بدورها بثقل وعبء المشاريع التعليمية. فبدأت تطلب من الجهات والجماعات المحلية تمويل مشاريع انمائية في ميدان التعليم. ونلاحظ حاليا اقتباس بعض دول العالم الثالث هذا الإجراء لأنه يسهل المأمورية بوجه خاص على صعيد توفير البنايات. وتتحمل الإدارات المركزية (الوزارات) تجهيزها وإعداد الاطر اللازمة.

أما القسم الثاني من البحوث حول التعليم، يتناول المساعدة الدولية في ميدان التعليم. وتأخد هذه المساعدة بعدين أو شكلين اثنين هما: البعد التقني والبعد المالي. فالأول يقصد به إرساء خبراء وتجهيزات وتكوين الطلبة. أما البعد الثاني فيتحدد في الهبات والقروض بفائدة ضعيفة نسبيا. ويتم تنظيم هذه المساعدات الدولية إما عن طريق مؤسسة دولية وإما بواسطة علاقة مباشرة بين دولة وأخرى. ويستعرض لوطهان كوهي المراكز الدولية الرئيسية التي تهتم بالاستثمار في ميدان التربية والثقافة والعلوم كالأمم المتحدة والبنك الدولي. لقد ازدادات أهمية المساعدات الدولية في هذا المجال بعد ما أدرك الجميع فشل الاستثمارات الاقتصادية والتقنية نظرا لغياب تأطير بشري في المستوى المطلوب. لقد اتضح بجلاء مصداقية النظريات القائلة بأن النمو لا يقتصر فقط على الرأسمال وإنما يتطلب كذلك الإنسان المتعلم المؤهل والماهر. ومن ثم شاعت فكرة التربية– الاستثمار. غير أن التساؤل الأساسي الذي يتبادر إلى الأذهان هو ما هي فعالية المساعدات الدولية؟ هل استطاعت النهوض بهذا القطاع في الدول الفقيرة ؟ أم أنها كرست شكلا أخر من الاستعمار الجديد والتبعية وأنتجت حلقات جديدة من الإغتراب والتخلف ؟ ما هي العوائق المحلية والأجنبية التي تجعل المساعدات الدولية تعجز عن أداء وظيفتها التنموية الحقيقية داخل الدول الفقيرة ؟

إن ما يلفت الانتباه هو أن المساعدة الدولية تأخذ أهميتها ليس فقط على مستوى الحجم، وإنما على مستوى مضمونها وفعاليتها. نجد بأن النظرية الاقتصادية مقيدة جدا في هذا السياق لأنها تركز على جانب الفعالية أكثر من غيره. وتعتبر كل مساعدة فعالة إذا ما استطاعت النهوض بقطاع ما وإحرازه نسبة واقعية من النمو. ويعتبر لوطهان كوهي المساعدة الحقيقية هي التي تزرع جذور ومنطلقات التنمية وتساعد في نفس الوقت على القضاء على عهد المساعدات الدولية والاعتماد على الذات. إن المساعدات الدولية في قطاع التعليم تبقى ذو أبعاد إيجابية أخرى و سلبية. ويعتقد لوطهان كوهي بأن المساعدات الخارجية يمكن أن تكون فعالة في الحالات الأتية:

1- تحديد الحاجيات بدقة وإدماجها في الخطة العامة للتعليم.

2- وضع تخطيط للإشكالية التعليمية. ومعنى التخطيط هنا يشمل التنظيم الإداري، والتوجيه المهني والمعمار المدرسي والأبحاث الإحصائية، وتقييم النتائج المحصل عليها، تنظيم المكتبات ومراكز التوثيق. فالتنظيم المحكم لقطاع التعليم يرفع من قيمة الفعالية ويحد من حجم ضياع الوقت

والطاقة. أضف إلى ذلك الإهتمام بالبحث العلمي. إن المعرفة هي أساس كل فعل. وبدونها تبوء كل محاولة بالفشل.

3- يمكن أن تسهم المساعدة الدولية في تكوين المكونين والمؤطرين في جميع الميادين.

4- يمكن أن تسهم المساعدات الدولية في تجديد وتحسين مناهج وتقنيات التدريس وتجهيز المختبرات وتوفير الأدوات اللازمة لممارسة تدريس ملائم مع البيئة المحلية حتى لا يكون هناك طلاق بين نماذج التعليم ومضمونه والواقع المحلي.

تتضمن حصيلة المساعدات الدولية في ميدان التربية عناصر إيجابية وأخرى سلبية، وفي مقدمتها عدم توظيفها توظيفا محكما نتيجة وجود عوائق داخلية وخارجية (داخلية تتمثل في تصورات النخب التي لم تفكر في تخلصها من أنانيتها وخدمة مصالحها الخاصة وخارجية تكمن في ممارسة بعض الدول نوعا من الهيمنة على الدول الفقيرة بواسطة القروض) وبروز هجرة الأدمغة خصوصا في أوساط الطلبة الذين يرسلون إلى الخارج فيفضلون البقاء هناك.[1]

وإضافة إلى دراسة لوطهان كوهي، برزت دراسة أخرى تنتمي لنفس الاتجاه، أي الاتجاه الاقتصادي للتربية، والمقصود هنا، عمل الباحث Jacques HALLLAK المسومة ب A qui profite l'école المدرسة لصالح من؟ هذه الدراسة تنقسم إلى ثلاثة أقسام أساسية. فالقسم الاول والثاني من هذا العمل يحاول الباحث من خلاله الإجابة على السؤالين الآتيين: أي تربية لأية تنمية؟ ولصالح من؟

لقد حاول جاك حلاق في القسم الاول معالجة نظرية أساسية في اقتصاد التربية والمعروفة بنظرية الرأسمال البشري أو نظرية الموارد البشرية، أما القسم الثاني من الدراسة فقدم جاك حلاق أهم المواقف النظرية التي حاولت مقاربة إشكالية التعليم في المجتمعات المعاصرة. وأهم هذه المواقف نذكر بالتحديد: الموقف الليبرالي والموقف البنيوى والموقف الراديكالي.

خلاصة:

لقد أسهمت دراسات سوسيولوجيا التربية عند بمختلف الإشكالات التي عالجتها، وبمختلف التيارات النظرية التي انطلقت منها، أسهمت في بناء تراكم كمي ونوعي هائل كان له الانعكاس الإيجابي في الحقل التعليمي الغربي. وارتباطا بواقع الحال، فإن السؤال الاشكالي الذي يطرح نفسه هو موقع حقلنا التعليمي المدرسي والجامعي من هذه الإشكالات العميقة؟، وما الذي قدمته المحاولات التقنية لإصلاح الحقل التعليمي والجامعي؟ فنحن في حاجة لدراسات سوسيولوجية رصينة تقدم تحليلات وتفسيرات علمية موضوعية تكشف غرائب العالم الاجتماعي المرتبط بمجال التربية والتعليم أكثر منها تقنية.

[1] - عبد السلام الفراعي: نفس المرجع السابق، ص:65-77.

***قائمة المراجع :**

1. إليار ميشيل: علم الاجتماع والتربية: من كوندورسيه إلى دوركايم، ترجمة يونس لشهب، مجلة نقد وتنوير، العدد الرابع، مارس، 2016.
2. جون سكوت وجوردون مارشال: موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري واخرون، المجلد الاول، المركز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، 2011.
3. خضور ابراهيم: التربية و التغير الاجتماعي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد1-2، 2009
4. فراعي عبد السلام: التربية والتنمية في مغرب ما بعد الاستقلال، حالة التعليم الجامعي(1956-1992): مساهمة في سوسيولوجيا التربية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، 1994.

المراجع الاجنبية:

1. BEAUDOT (A) : Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires, Editions Dumod, Bordas, 1981.
2. BOURDIEU (P), Jean-Claude PASSERON : La reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Editions de Minuit, Paris, 1970.
3. BOUDOUN (R): L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Editions A. Colin, Paris.1973.
4. CHERKAOUI (M): Les paradoxes de la réussite scolaire, Editions P.U.F. 1979.
5. Dumazedier (J) et Lesblaum (N) : Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : La sociologie de l'autoformation, revue Française de pédagogie, n102, Janvier, Février, Mars, 1993.
6. DURKHEIM (E): Education et sociologie, Editions P.U.F, Paris. 1973.
7. GIRARD .(A) (sous la direction de): Population et enseignement, Editions P.U.F, Paris. 1970.
8. GIROD.(R): Les inégalités sociales, Editions P.U.F, Paris. 1984.
9. JENCKS.(Ch): L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique, Editions P.U.F, Paris. 1979.
10. Lethanh (K): L'industrie de l'enseignement, Editions de Minuit, Paris. 1976.
11. MARX (K), ENGLES (F): Critique de l'éducation et de l'enseignement, Editions Maspero, Paris. (Traduit par Roger DANGEVILLE). 1976.
12. Saha Lawrence (J). : Sociology of Education : A reference Handbook, 2008, Sage Publications, 2011.