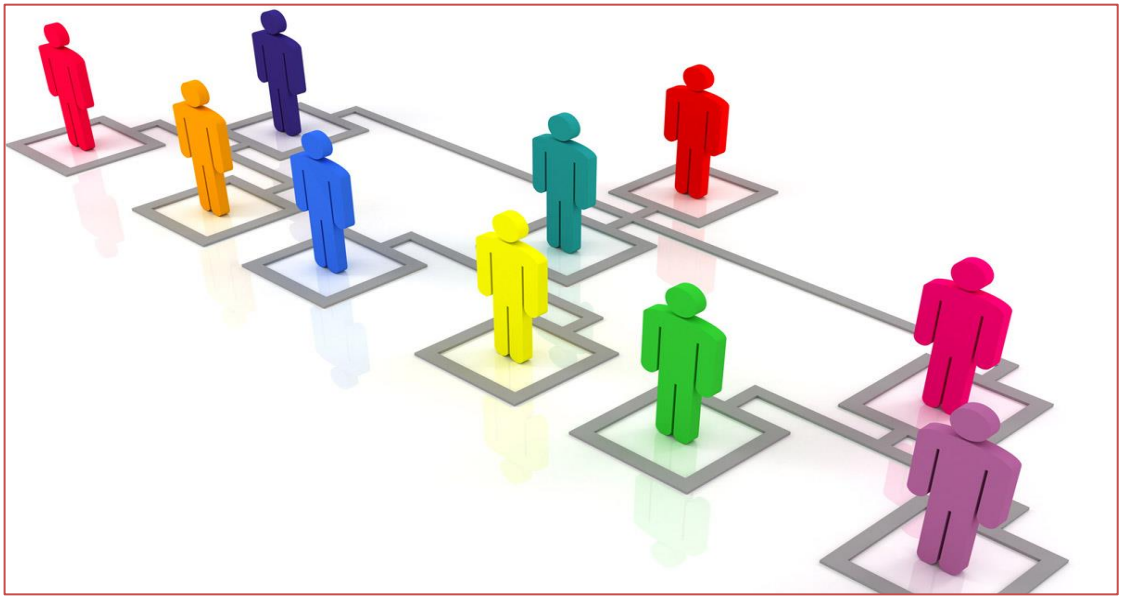
المحاضرة : المدرسة المعاصرة، تاريخ ووظائف معقّدة (مُعلَنَة ومُضمِرَة)



فلسفة التعليم الرأسمالي كلٌّ لأجل مكانه المحدّد سلفاً

- **محمد جسوس "إنّهم يريدون أن يَصنَعوا منّا جِيلَ ضِباع"**
- **بياربورديو" الجهاز المدرسي كنتاج تاريخي مرتبط بنمط الإنتاج الرأسمالي".**
- **« L'éducation, fille de l'histoire », (Giddey, 1991)**

الأهداف المنشودة:

- أن يحيط الطالب بأبرز المعاني السوسيوتاريخية للمدرسة المعاصرة.
- التّعرف على وظائفها الأيديولوجية المعلنة والمضمَرة.

المدرسة... حَفيدة النّظام الرأسمالي بإمتياز:

- من الواضح أنّ التّعليم كممارسة وفعل قديم قِدَم الإنسانية، تطورت معه المبادئ التي تحكمه عبر القرون والأمصار. وبديهي أنّنا لن نعثر على تعريف واحد وناجز لمفهوم المدرسة، لتعدّد وتباين التّعاريف، لكنّنا إذا أردنا أن نفقه ذلك علينا العودة لكنانيش التّاريخ الإنساني، خاصّة الأوروبي منه باعتباره النّموذج المهيمن اليوم.
- وعليه سنحاول تقديم حوصلة لذلك، إذ يمكن تعريفها إجرائيا بأنّها فضاء مكاني وزماني/ وقتي، لكل تكوين، تعليم، تنشئة مقصودة وغير مقصودة يقوم بها الجيل "النّاضج" تجاه الجيل "اليافع"، تبدأ من دور الحضانة (Les garderies et crèches) مرورا بالإبتدائيات والمتوسطات والثّانويات، ووصولا للجامعات ومراكز التّعليم العالي المختلفة الأهداف والغايات. غير أنّ المدرسة كممارسة وكضرورة ليست وليدة اليوم، وإنّما وُجدت منذ تبلور أبجديات استقرار التّجمعات الإنسانية المختلفة (القرى والمدن والعواصم)، حيث ظهرت عبر التّاريخ "مدارس" لا تشبه حتماً المدرسة المعاصرة بشكلها الحالي (مدارس الصّينين القدامى، كتاتيب المسلمين، مدارس اليونان خاصة إسبارطا وأثينا، الرومان، اليسوعيون،...).

- لكن المدرسة بأشكالها ووظائفها وهندستها وهياكلها المعاصرة (بكلمة واحدة بفلسفتها) لم تظهر إلاّ مع موجات الثّورة الصّناعية، الّتي بدأت من منتصف القرن الثّامن عشر[1]. وقبل ذلك يتحدّث المختصّون -الغربيّون خاصّة- عن مدرسة غير الّتي هي اليوم، كانت تهدف لتنمية القدرات العقليّة والأخلاقية والبدنيّة والرّوحية للمتعلّمين.
- كتب الباحث " René Grevet" عن ميلاد المدرسة المعاصرة بفرنسا خاصّة، وأوروبا عامّة، قائلا:

- *L'École contemporaine naît avec la Révolution. Cet avènement, préparé par l'ébranlement éducatif du siècle des Lumières, s'inscrit parmi les évolutions caractéristiques de la transition entre l'époque moderne et l'ère contemporaine. C'est donc à une véritable conquête culturelle et scolaire du territoire à laquelle on assiste entre 1789 et 1835. La scolarisation et l'alphabétisation ont progressé, concernant désormais plus de la moitié de la population. L'État a cherché à occuper l'espace éducatif jusque-là monopolisé par l'Église et s'est donné progressivement les moyens administratifs d'une politique d'instruction publique. La tutelle étatique s'est ainsi renforcée, symbolisée par l'activité d'un ministère à part entière dès 1828 et par*

[1] وإن كنا نعتقد أنّ جوهرها مشترك الى حدّ ما، حيث كلّ المدارس عبر الأمصار والأعصار تروم ترسيخ قيمة "**الولاء La loyauté** " الأعمى واللاّمشروط للمُهيمِن . إذ تعمل على تخريج وتخريج أشخاصا وجماعات يعتقدون في الوَلاء الأعمي "لسيّدهم" (فردا أو جماعة)، مهما كانت مكانته أو صفته، دون التفكير في الخروج عن أوامره. خضوع وولاء بكلّ طواعية."خضوع إرادي" لتشكيل وبلوغ ما سمّاه الصّديق الوفيّ للفيلسوف" De Montaigne " القاضي ومفكر القانون وعلم الاجتماع والفلسفة السياسية " Étienne de La Boétie" بالعبودية الطّوعية la servitude volontaire ."1574. حيث ذاع صيته من خلال : Discours de la servitude volontaire مقالة العبودية الطوعية.

l'existence d'un seul et même budget de l'instruction publique à partir de 1835.

- "ولدت المدرسة المعاصرة مع الثّورة، ميلادٌ هيّئته التّضعضعات التّربوية لعصر التّنوير، باعتبارها احدى أوجه التّطور المميّز للانتقال بين العصر الحديث الى المعاصر. وبالتّالي، فهو غزو ثقافي وتعليمي حقيقي للإقليم الّذي سنشهده بين عامي 1789 و 1835. فتنامى تأثير التّعليم ومحو الأميّة على أكثر من نصف السّكان. حيث سعت الدولة لاحتلال الفضاء التّعليمي الّذي احتكرته الكنيسة، كما عملت على تعزيز الوسائل الإدارية لسياسة تعليم عام. وهكذا تمّ تعزيز وصاية الدولة، الّذي تجسد منذ عام 1828 في إنشاء وزارة مستقلّة لذلك، وتخصيص ميزانية واحدة للتّعليم العام منذ 1835".
- وفي ذات السّياق كتب " Gérard Fourez"

- *L'école moderne peut, en première approximation, être datée du début du XIXe siècle. C'est une institution qui prend le relais de plusieurs institutions antérieures : l'Église (lieu où les gens apprenaient ce qu'ils avaient à croire dans cette société), la corporation (institution économique promouvant la formation technique de ceux qui en avaient besoin), et la famille (groupe élargi, pratiquement coextensif à la société civile donnant une formation et une tradition aux jeunes "*

(Fourez, 2006)

- " كتقدير أولي، يرجع ميلاد المدرسة الحديثة إلى بداية القرن التّاسع عشر. مؤسّسة أخذت على عاتقها مسؤوليات عدّة مؤسّسات سابقة: الكنيسة (المكان الّذي يتعلّم

فيه النّاس ما يجب أن يؤمنوا به) ، والمعمل (مؤسّسة اقتصادية تعزّز التّدريب الفنّي لمن يحتاج ذلك)، والأسرة (مجموعة ممتدَّة، عمليًا تهدف للتّعاون المشترك مع المجتمع المدني، لتمد الشّباب بالتّكوين والتّقاليد)".

- **لكن ، لماذا المدرسة؟،**

يقول " روسيلو" أنّ الفلاسفة التَّقدميين كفولتير كانوا يعتقدون أنّ ريشة واحدة خير من مائة يَد، ما يبرهن على أهمية التّعليم في فلسفتهم. لكنّها كانت تربية نخبوية وانتقائية ، ولم تكن لكافة أبناء الشّعب، حتّى "روسو" صرح ذات مرة قائلا:

« Le pauvre n'a pas besoin d'éducation ; celle de son état est forcée, il n'en saurait avoir d'autre ; au contraire, l'éducation que le riche reçoit de son état est celle qui lui convient le moins et pour lui-même et pour la société. D'ailleurs l'éducation naturelle doit rendre un homme propre à toutes les conditions humaines : or il est moins raisonnable d'élever un pauvre pour être riche qu'un riche pour être pauvre ; car à proportion du nombre des deux états, il y a plus de ruinés que de parvenus. Choisissons donc un riche; nous serons sûrs au moins d'avoir fait un homme de plus, au lieu qu'un pauvre peut devenir homme de lui-même » (Rousseau, 2012, p. 40).

- يعتقد بعض المفكرين أنّ المدرسة المعاصرة والّتي تعرف باسم المدرسة الرّأسمالية " The capitalist School -حتّى ولو وجدت في الجزائر أو البِنين بدرجات متباينة إلاّ أنّ فلسفتها ذات مرجعية رأسمالية- تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج كما أسلفنا الذّكر مع "لويس ألتوسير"، وأكّده "بورديو" و"باسرون" وغيرهم، بأنّها جهاز غربلة وتصفية اجتماعية وانتقاء مقصود للأعوان والمنفذين،

وفق تعاليم وروح الثّقافة الرّأسمالية -في عصرنا- المهَيمِنَة على باقي الطّبقات والفئات. يتم ذلك بشكل جلّي من خلال طقس الامتحانات والمسابقات والمهنيّة والنّظرية وما يقابلها من مكافئات واجازات وكل ما تستلزمه طقوس "التَجيِيز" Les rites de passage، من خلال تراتبية المستويات التّعليمية من الابتدائي والثّانوي الى الجامعي، وفق غرابيل متباينة الثّقوب لتمرير الأشخاص/الفئات المرغوب في تنضيدها حسب احتياجات تراتبية الجهاز الاقتصادي والثّقافي والسّياسي الرّأسمالي للمهمِين. وصناعة ما يُعرف "نخبة/ صَفوة/عِلِيَّة/قِشدَة المجتمع". حيث يتم تقديس أسطورة التعليم/المدرسة باعتبارها الملاذ الأوحد لمستقبل الأفراد/المجتمعات. بل أضحينا نعيش حالة "هَوَس المدرسة/ التّعليم" فردي وجماعي أسري ومجتمعي، فالكل يبحث ويلهث وراء المدرسة/التّعليم لأجل تحقيق "نتائج des résultats" جيّدة ومُرضِية للمرور لأعلى مرتبة ممكنة ضمن تراتبية السلّم الاجتماعي، بغية تحقيق "حياة سَعيدة" (ماديا واجتماعيا ونفسياً)، لكن لماذا هكذا هوس اجتماعي بالمدسة؟.، إنها قاطرة المجتمع.

- تعمل المدرسة على إنتاج وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج المهيمِنَة من خلال:

1. **إنتاج وإعادة إنتاج "قوّة العمل" البشرية، القانونية**، حسب وظيفة اقتصادية بدرجات متباينة المستوى، لأنّ المصنع /المؤسّسة تحتاج لكل هؤلاء. ويقابل ذلك الجهاز التّكويني والتّعليمي الذي هو من وحي النّظام ذاته من خلال الأطوار التّعليمية والتّخصصات المفتوحة بالجامعات، بدء من الابتدائي والمتوسط

والثانوي لليد /المنفذين الى التّعليم والتّكوين العالي للأطر والمفكرين لصلاح وبقاء المؤسّسة.

2. إنتاج وإعادة إنتاج المحيط الأيديولوجي والثّقافي والأخلاقي المناسب والمُشَرعِن لذلك.

- كتب " أرني Arnnie" يعمل التّعليم على تعليم المعرفة، ويهدف لتهيئة الطفل للثّقافة المهيمِنَة. بمعنى أنّ وظيفته صناعة تلاميذ وفق الثّقافة المهيمِنَة من خلال مضامين تعليمية خاصّة مواد صناعة الفكر والثّقافة من أهمها (الأدب، التاريخ والجغرافيا، التربية الدّينية والمدنية والأخلاقية،...)، حيث يتم تلقين التاريخ -على سبيل المثال- بأنّه تاريخ عالمي، تاريخ الكل، والمجتمع دون تمييز طبقي أو إثني أو جنسي، أو مناطقي،...غير أنّ الواقع المعيش غير ذلك.
- بالنّسبة للتّعبئة الدّينية يتم انتقاء مضامين محدّدة تخدم أهداف وغايات أيديولوجية معيّنة، من أجل خلق الوَلاء -الأعمى- والبَراء وأَسْطَرَة تاريخ وممارسات محدّدة، غالبا ما تُنسَب لزعماء/ شخصيات تنتسب للفئة/للنّظام المهيمِن، أو تفانت وأفنت أعمارها في خدمة ذلك . كلّ ذلك لأجل سَرمَدَة الهَيمنة النّظام القائم، ذلك لأنّها ليست مؤسّسة بريئة، وغير محايدة[2].

[2]أنظر وأنصت لتصوّر الفيلسوف **Ivan Illich** حول الأسس الأيديولوجية للمؤسّسة التّعليمية على الرّابط التّالي: إليك الرابط: https://youtu.be/sbG2eoPOtAc

وأرسل المضمون الذي فهمته كعمل تطبيقي .

"بيار بورديو" وتنامي "النّزعة المدرسية":

- يقول "بورديو": "..ولكن لا شكّ في أنّه لا يوجد ما هو أكثر صعوبة بالنّسبة لأولئك المنغَمِسين في عوالم تعتبر المسلك المدرسي أمرًا بديهيًا، من فهمِ هذه النّزعة نحو المدرسيّة التي تتطلّبها هذه العوالم. لا يوجد شيء يعتبره التّفكير "الصّافي" أصعب على المرء من أن يفكّر فيه أكثر من الذّكاء الأوّل، والأكثر أهمية من جميع الظّروف الاجتماعية لإمكانية التّفكير "النَّقي"، وكذلك النّزعة المدرسية الّتي تحضّ أصحابها على تجميد مطالب الحالة، وقيود الضّرورة الاقتصادية والاجتماعية.
- ويردف قائلا في موضع لاحقاً: "تؤدّي النّزعة المدرسيّة إلى إيهامنا بأنّ إنتاج المعرفة يتمّ بحرية، وأنّها ليست نتاج ظروف مادية محدّدة. لا يقصر بورديو نقده للمغالطات المدرسيّة، وتحديدًا قمع الظّروف الخاصّة بالحياة الفكرية على الفلاسفة، بل يوسّعه ليشمل مجالات أخرى. فهو ينتقد علماء الأنثروبولوجيا مثل ليفي ستروس، وعلماء الاقتصاد لتعميمهم تجربتهم الخاصّة عليها، مقحمين نماذجهم المجرّدة على الممارسات المتمرِّدَة للبشر العاديين. يمكن لعلماء الاجتماع فقط، الذين يطبقون علم الاجتماع بشكل غريزي على أنفسهم، وبشكل أعم إنتاج المعرفة، أن يدركوا المغالطة المدرسية لدى الآخرين، والفصل الضّروري بين النّظرية والممارسة" (بورديو، 2000 [1997]: 12)[3]

[3] P. Bourdieu, 2000 [1997]. Pascalian Meditations. Stanford: Stanford University Press

مايكل بوراووي، "النظرية والتطبيق، عندما يلتقي ماركس ببورديو "، ترجمة: أسامة سليم. مراجعة: لجين اليماني، 2019.

https://nthar.net/%D9%85%D8%A7%D9%8A%D9%83%D9%84-%D8%A8%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%88%D9%88%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%9B-%D8%B9%D9%86%D8%AF%D9%85/

- بالنّسبة Baudelot وEstablet ووفق مقاربة سوسيولوجية بعقيدة ماركسية متميزة، عمدا لتحليل 'المدرسة الرّأسمالية' باعتبارها مؤسّسة و"جهاز أيديولوجي للدّولة" حسب "ألتوسير". مكلّفة ومسؤولة عن نقل 'أيديولوجية الطّبقة الحاكمة' للأطفال، من خلال ترسيخ الصّفات المطلوبة سلوكياً وفكرياً وأخلاقياً لأولئك الّذين سيشرفون على "رعاية" ماكنة الصّناعة الرّأسمالية، حتّى يصبحوا مترجِمِين عَمليِّين وأوفياء للأيديولوجية البرجوازية -وفق فلسفة (خُدّام /فرسان المعبَد)- حيث تعمل المدرسة على جعلهم يتقبّلون ويقتنعون بل يعتقدون بهكذا مهمّة ودور (Baudelot & Establet, 1971, p. 160).
- تساهم المدرسة بشكل فعّال في استنسَاخ وإعادة إنتاج العلاقات الطّبقية القائمة، بل وشَرعَنَتها، حيث نكتشف أنّ الجهاز المدرسي 'مكان تناقضات مرتبطة بالصِّراع من أجل الهيمنة الأيديولوجية lieu de contradictions liées à la lutte pour la domination idéologique (Baudelot & Establet, 1971, p. 135). بالنّسبة إليهم لا يكفي إماطة اللّثام عمّا يُعْتَمل في المدرسة المحافِظة l'École conservatrice بكشف عدم المساواة الاجتماعية Les inégalités sociales أمامها بالكشف عن الميكانيزمات الموضوعية للإنتقاء والاصفاء والإبعاد التي تُمارَس طوال المسار الدّراسي، حيث يؤدّي الجهاز التّعليمي وظيفة أيديولوجية لإضفاء الشّرعيّة على النّظام المعمول به D'une fonction idéologique de légitimation de l'ordre établi، ما يجعل المدرسة الرّأسمالية أرضية خِصبَة للصِّراع الطّبقي،

منقسمة لشبكتين تعليميتين تُترجِم استدامة الصِّراع بين الطّبقتين، وهيمنة الأولى على الثّانية من خلال التّلقين/ التّعسف التّعليمي الممارس من لدن الآلية المدرسية تجاه أبناء الطّبقة العاملة (Fritsch Philippe, 1972).

- تستند تحليلات Christian Baudelot و Roger Establet إلى الأطروحة الّتي بموجبها يكون نظام التعليم مزدوجًا على عكس ما توحي به 'الأيديولوجية البرجوازية'، ما يحافظ على وَهمِ "المدرسة الموحدة والمتكافِئَة للجميع Une école "égale pour tous et unifié (Baudelot & Establet, 1971, p. 160). في حين تنقسم عملياّ إلى شبكتين، الإبتدائي-المهني والثّانوي- والعالي -primaire" professionnel" et le "secondaire-supérieur، تقسيم للتّعليم يتم تحديده مباشرة من خلال تقسيم العمل الّذي يتأسّس على ثنائية "يدوي Manuel" و"فكري Intellectuel". فتعمل المدرسة على من خلال أيديولوجيتها البرجوازية على تلقين الأخيرة في شكلين مختلفين في عقول وأذهان "برجوازي المستقبل " Futurs bourgeois" (أيديولوجية برجوازية مهيمِنَة) وكذا 'بروليتاري المستقبل' Futurs prolétaires (أيديولوجية بروليتارية مهيمَن عليها) (Baudelot & Establet, 1971, p. 42).
- ولعل من أهم ميكانيزمات التّلقين الأيديولوجي حسب ذات الباحثين ما يسمى "دور الانضباط Rôle de la discipline " في المدرسة كعملية قمعية في كثير من الأحيان تهدف إلى غرس الأيديولوجية المهيمِنَة. لكن رغم ذلك تظهر أشكال مقاومة متعدّدة

من لدن بعض التلاميذ من أصل البروليتاريا لمواجهة هكذا اخضاع واضطهاد. مقاومة مرتبطة بـ 'غريزة الطّبقة'' Instinct de classe'' التي تتوافق مع 'الأشكال التّلقائية للوعي الطبقيformes spontanées de la conscience de classe'' (Baudelot & Establet, 1971, p. 174) . حيث لاحظ Claude Grignon ضمن حديثه عن "الوظائف الاجتماعية للتّعليم التِّقني Les fonctions sociales de l'enseignement technique " تفشي أشكالًا عنيفة من عدم الانضباط (أعمال التّخريب، العنف ضدّ المعلمين، والتّمرد على القواعد، الكلام البذيئ،.)[4]، بل حتى رفض التّعليم، لأنّه لا فائدة منه حسب اعتقادهم(Grignon, 1971) . ألا ينبغي بالضّرورة أن يترك علم اجتماع التربية وراءه ما تبقى من الحقائق غير المبرّرة بشكل متزايد، بأن ينتقل من دراسة المؤسّسات التّعليمية السّاهرة بشكل كبير على تلقين المعارف الرّمزية (المعرفة الفنيّة أو الأدبيّة أو الفلسفيّة) وجعلها هدفها الأوحد بامتياز، لمؤسّسات تمتلك معرفة أكثر عالمية، أي للمعرفة العلمية أو المعارف التّقنية savoirs les savoirs scientifiques ou les techniques ؟ " . (Grignon, 1971, p. 13)

- غير أنّ المشكل يكمن في كيفية التّمييز المسبق بين ما هو تقني عمّا هو اجتماعي ضمن الممارسات التّربوية المهنيّة. على سبيل المثال، إلزام الطّلاب في عديد الثانويات

[4] L'école est un **microcosme social** que J. Testanière décrit dans des termes proches de la conception fonctionnaliste selon laquelle les conflits sociaux ne naissent que là où l'harmonie est rompue, là où certains individus (en l'occurrence les élèves d'origines populaires) ne respectent pas les "valeurs de base" et ne se conforment pas à la discipline "nécessaire" dans une société, c'est à dire ne se soumettent pas aux règles qui garantissent la vie collective et l'ordre établi.

CET قَص الشَّعر الطّويل، هل هو مطلب تقني (أسباب تتعلّق بالسّلامة)، أم هل هو ضرورة أخلاقية تهدف لترسيخ "حُسن السّلوك" و"العَرض الجيّد"؟ (Jean-Claude, 1972).

- تتمظهر تأثيرات 'الوعي الطّبقي البروليتاري La "Conscience De Classe Prolétarienne" بشكل أساسي ضمن الشّبكة المهنية الأولية، المحاصرة من جميع الجوانب بوضع الطّبقة العاملة، بالأصل الاجتماعي للتلاميذ ولكن أيضًا بالضغط اليومي على هؤلاء بسبب الظروف المادية للواقعهم المعيش. خاصّة وأنّ دورهم المستقبلي إعداد الغالبيّة العظمى منهم لسلسلة الإنتاج.

نشاط تطبيقي: بيار بورديو

Racisme de l'intelligence[5]

إقرأ المقال جيّدا، وعلّق على أفكاره خاصة حول تعقد مفهوم وأشكال العنصرية،

وعلاقتها الذكاء المكتسب، و الأصل الاجتماعي والثقافي المُهَيمِن.

RACISME DE L'INTELLIGENCE

PAR PIERRE BOURDIEU _

IL faut avoir à l'esprit qu'il n'y a pas un racisme, mais des racismes : il y a autant de racismes qu'il y a de groupes qui ont besoin de se justifier d'exister comme ils existent, ce qui constitue la fonction invariante des racismes. Il me semble très important de porter l'analyse sur les formes du racisme qui sont sans doute les plus subtiles, les plus méconnaissables, donc les plus rarement dénoncées, peut-être parce que les dénonciateurs ordinaires du racisme possèdent certaines des propriétés qui inclinent à cette forme de racisme. Je pense au racisme de l'intelligence.

Le racisme de l'intelligence est un racisme de classe dominante qui se distingue par une foule de propriétés de ce que l'on désigne habituellement comme racisme, c'est-à-dire le racisme petit-bourgeois qui est l'objectif central de la plupart des

[5] Extrait d'*Interventions 1961-2001*, Agone, Marseille, 2002, page 177. https://www.monde-diplomatique.fr/2004/04/BOURDIEU/11113

critiques classiques du racisme, à commencer par les plus vigoureuses, comme celle de Sartre.

Ce racisme est propre à une classe dominante dont la reproduction dépend, pour une part, de la transmission du capital culturel, capital hérité qui a pour propriété d'être un capital incorporé, donc apparemment naturel, inné. Le racisme de l'intelligence est ce par quoi les dominants visent à produire une *« théodicée de leur propre privilège »*, comme dit Weber, c'est-à-dire une justification de l'ordre social qu'ils dominent. Il est ce qui fait que les dominants se sentent d'une essence supérieure.

Tout racisme est un essentialisme et le racisme de l'intelligence est la forme de sociodicée caractéristique d'une classe dominante dont le pouvoir repose en partie sur la possession de titres qui, comme les titres scolaires, sont censés être des garanties d'intelligence et qui ont pris la place, dans beaucoup de sociétés, et pour l'accès même aux positions de pouvoir économique, des titres anciens comme les titres de propriété et les titres de noblesse.

PIERRE BOURDIEU

Sociologue, professeur au Collège de France.

يمكن الاستعانة بالفيديو التالي:

https://www.youtube.com/watch?v=w4EtFZ1ci20