



فیه نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعمل إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية فیه السوسيولوجيا الفرنسية

أ.د. مختار مروفل

أستاذ محاضر - قسم علم الاجتماع
جامعة معسكر، وهران - الجزائر

moktariada@yahoo.com

في نقد المعادلة التربوية لثلاثية التعليم والمجتمع والعمل إشكالية تكافؤ الفرص التعليمية في السوسيولوجيا الفرنسية

أ.د. مختار مروفل

أستاذ محاضر، قسم علم الاجتماع - جامعة معسكر، وهران - الجزائر

تقديم: إذا ما أردنا التباحث في إشكالية المجتمع والتعليم خلال الفترة الحديثة، فإنه من المهم أن نسلط الضوء على التجربة الغربية التي عرفت حراكا استثنائيا في هذا المجال، تمخّص عنه حدوث طفرات غير مسبوقة، طاولت المجتمعات الغربية في عديدها المادي والأدبي، وتجاوزت الحدود الجغرافية لتشمل بعد ذلك الإنسانية جمعاء. لقد ارتبط تاريخ التعليم في الغرب منذ اللحظة الأولى بالتحوّلات الاجتماعية وبتوزيع المكانات والامتيازات، لذلك كانت المسألة البيداغوجية تحمل في طياتها الوجه الآخر، لتطلعات المجتمع على اختلاف فئاته ومذاهبه، تطلعات تضع على المحك المستقبل السوسيو- مهني لخريجي التكوين والتعليم من مختلف المدارس والمعاهد والمؤسسات الجامعية، وتضع معه سؤال التعليم والتغير الاجتماعي، على رأس أولويات التفكير السياسي والاقتصادي الذي طالما أرق وشغل بال الحكومات والعاملين في الشأن العام.

حول هذا الموضوع سنحاول التساؤل، عن الكيفية التي تم بها معالجة إشكالية التعليم والمجتمع من الناحية الأكاديمية؟ وكيف تطورت هذه المسألة في فرنسا على وجه الخصوص التي عرفت أحداث سنة ١٩٦٨ الطلابية، والتي كان لها بالغ الأثر في إعادة ترشيده النظام الديمقراطي وإعادة التفكير في مبدأ تكافؤ الفرص؟

إن مقاربتنا هنا تود أن تكون ابستمولوجية المشرب، نعيد من خلالها بسط أهم المفاهيم والمصطلحات المتصلة بهذا الموضوع وإعادة مراجعتها وفق المقتضيات الزمنية، والتحوّلات الكبرى التي تعرفها المجتمعات اليوم. تستوجب منا هذه المسألة التركيز على مؤسسة الجامعة، وذلك باعتبار أنها تشكل رأس حربة التكوين والتعليم العاليين، المنتج للنخب وللمهارات التي يفترض أن تقود قاطرة التقدم والتنمية في المجتمعات.

١. الجامعة لحظة تاريخية:

تعتبر الجامعة الوارث الشرعي لأولئك الرواد القروسطيّين، إذ حافظت على طول مدة القرن التاسع عشر على تلك الروح "السكولاستيكية"، في تنظيم الكليات من حيث الدرجات والامتحانات وكذا تمسكها بالمؤثرات الثقافية الكلاسيكية، التي تمنح المجال الأوسع لتدريس اللغة اللاتينية واليونانية والنماذج العامة غير المشخصة. إن الإنسان هنا كان هو محور هذا التعليم وغايته، هذا التعليم الذي لا يأبه ولا يلتفت إلى الأبعاد ولا إلى الجذور التاريخية، إنه تعليم يتصف بالتجريد وبالتصورات الشكلية أي بمعنى، "تعليم مفرغ من أيّ انتماء قومي وتاريخي" (E. Durkheim, 1969 : p.318)^(١)، إن هذا النمط من التعليم الافتراضي تصادم في مرحلة من مراحل تطوره، بالبيداغوجية الثورية التي تلتزم بالواقعية من خلال الأحداث والمتغيرات المعيشة، والأشياء الملموسة على التصورات النظرية العامة، لذلك عدّا لتفاهم بين البيداغوجيتين أمراً متعذراً.

من هذا المنطلق نعى الاتجاه الثوري، التعليم الجامعي وأعلن عن موته وذلك بعد عجز الأخير عن التكيف مع الثورة. ضمن هذا السياق أنشأ التواقفون مدارس مركزية متعددة، تشتغل بالأساس على التخصصية العلمية، لكن دون إهدار لكونية الفكر الكلاسيكي الموجود في التصور الموسوعي للمعرفة، والمبني على المحافظة على الوحدة في تعليم العلم، لذلك تم تأسيس نظام مدرسي يمثل جميع التخصصات العلمية النافعة للإنسان، بوصفه مواطناً وبناءً لمستقبل مهني.

مع ديمقراطية التعليم وتعميمه سنة ١٩٦٠، وظهور الجامعة العمومية التي كانت من قبل ذات صدى طيب وليس مثلما عليه الحال اليوم، كان الحديث يدور آنذاك حول فضائل المدرسة وحول الرفع من وتيرة التكوين والتعليم، ذوي الصلة الوثيقة بالحياة الاقتصادية. لقد سجّل Boltanski حينها الملاحظة التالية قائلاً: "إن التنامي الملحوظ للطلبة وللإطارات، شكل في بداية الستينيات أرضية مشتركة، بين المؤسسات وبين التنظيمات الأيديولوجية، فالياسار الجديد من جهته نظر إلى العملية التعليمية، على أنها انتصار للطبقة الشغيلة الجديدة والمجتمع الما بعد الصناعي، أما الليبرالية الجديدة فلقد اعتبرت ذلك على أنه نجاح "لمجتمع الوفرة"، وأنه إعلان على نهاية الأيديولوجيات واستبدالها بعد ذلك "بالتقنيات العقلانية في أخذ القرارات" (L. Boltanski, ١٩٨٢)^(٢).

لقد عززت تلك المواقف الرغبة في مضاعفة الإنتاج على مستوى النظام التربوي، وذلك

من أجل تقوية الصناعة بحسب ما تمليه القيم والمعايير الغربية في التعليم. لقد كانت أغلب الخطابات حينها تصب في هذا المعنى، وذلك عندما كانت تتحدث عن علاقة المدرسة بالمجتمع، فالتوجس الغالب آنذاك كان من ندرة الأيدي العاملة المؤهلة، ندرة تتطلب معالجتها بالتحفيز على التمدد وتحويل التكوين. لكن بعد سنوات قليلة من ذلك، تم التراجع عن هذا التوجه الطموح، وانكفأ الكثيرون ليشككوا في قيمة الشهادات وفي أهمية المتخرجين، فكيف تم تجاوز خطاب الندرة وتعزيز الترقية، واستبدال ذلك كله بأيديولوجية التضخم التي أدت إلى تدني قيمة الشهادات وتراجع الطلب عليها؟.

٢. الورثة والسمت الاجتماعي:

في ستينيات القرن الماضي، تعرض العديد من حاملي الشهادات إلى انتقادات واسعة طغت في قيمتهم وأهميتهم وطالبت بالاستغناء عن كفاءاتهم، فلم يعودوا مطلوبين كما من ذي قبل في سوق العمل الذي أصبح بدوره مبعث قلق لدى الجميع. لقد أثر هذا السياق الجديد في جمهور الطلبة كمًّا ونوعاً، فالجامعة التي كانت قبلة يحجُّ إليها طالبو الثقافة العليا، والتي كانت حكراً على النخب القليلة المقتردة على تحصيل التعليم، أصبحت الآن موضع تساؤل من قبل جميع "طلاب الثقافة". لقد انتقلت هذه المؤسسة بذلك من مرحلة التناظر والاستقطاب الذي كان حاصلًا، بين الثقافة العلمية وبين الثقافة الإنسانية، إلى مرحلة التساؤل عن مدى تناسب الجامعة ومكانتها النخبوية، مع الأعداد الهائلة من الطلبة المنتمين إلى الطبقات الدنيا من المجتمع. لقد كان سؤال تدني المستوى هنا حاضراً بقوة آنذاك، بالأخص بعد اكتساح هذه الفئات الجديدة مقاعد التعليم الجامعي.

عند هذه المرحلة بالذات نشر كل من Bourdieu و Passeron كتابهما "الورثة" وذلك سنة ١٩٦٤، وكان عنوانه الفرعي الطلبة والثقافة

(P. Bourdieu, J.-C. Passeron Les Héritier) (١٩٦٤)^(٢)، أي بمعنى أن تحليل الرجلين لم يقتصر على الثقافة والجامعة وحسب، وإنما اتسع نطاقه ليشمل أيضاً الطلبة والثقافة. لقد أوضح الباحثان بما فيه الكفاية، أن الطلبة وإن كانوا على نفس القدر من المساواة، من حيث الحق في الدخول إلى الجامعات، إلا أنهم في واقع الأمر ليسوا سواء، فهم في الحقيقة عبارة عن مجموعتين غير متجانستين، مجموعة قادرة على اكتساب المعرفة الجامعية بكل سهولة وسلاسة، ومجموعة أخرى عاجزة عن ذلك، فأين مكنم الخلل إذن؟

بحسب الباحثين Bourdieu و Passeron فإن المجموعة الأخيرة هاته، وعلى الرغم من تلقيها من الناحية البيداغوجية المعرفة نفسها التي تتلقاها الفئة الأولى، إلا أنها في واقع الأمر

تعاني باستمرار من مؤسسة لا تدعمها بالدليل السلوكي، الذي يمكنها بشكل مرّن وسهل من تحصيل تلك المعرفة. فالدليل السلوكي هذا كما يؤكد الباحثان المذكوران، هو موجود خارج المؤسسة التعليمية، إنه متوفر لدى العائلات والطبقات العليا من المجتمع، لذلك فإن الفئات الاجتماعية الأخرى التي لا تمتلك هذا الموروث، ستعرض لعوائق ومطبات، لا يستطيع تخطيها ولا التخلص منها إلا القليل من الناس.

إن هذا التذكير السريع بالتوجهات الكبرى للورثة، وعجز الجامعة عن التكيف مع جمهورها، يحملان في طياتهما إرهاصات ما سيأتي في ما بعد. فحركة ٦٨^(٤) وكذلك قلة التوظيف الناجم عن هبوط قيمة الشهادة، والذي أدى في ما بعد إلى أزمة ١٩٧٣، كلها مؤشرات تذهب في الاتجاه نفسه، الذي كان قد أشار إليه Bourdieu وزميله Passeron من قبل.

يتأكد مما تقدم، أن الحديث عن التمدّس لا ينبغي أن يكون عنصراً مستقلاً بذاته، إنما هو متواجد في صلب الرابطة التي تجمع مؤسسة التربية بسوق العمل، فلا داعي إذن لتقديم التبريرات للمناقشات التي تدعوا إلى فك الارتباط بين الجانبين، ولا تعترف بالصلة الوثيقة الموجودة بين ما يعرف بديمقراطية التمدّس وبين ديمقراطية المجتمع. من هنا تأتي أهمية الطرح الذي جاء به كل من Bourdieu و Passeron، فلقد فكّ الرجلان بعمق مسألة وظيفة إعادة إنتاج النظام القائم، إذ لاحظا أن جهاز المدرسة وبالأخص جهاز الجامعة يعملان بشكل ممنهج على إعادة إنتاج ذلك، وهذا من خلال ترسيخ قيم ومعايير بعينها يتبناها الجهاز وتكون في صالح فئة دون الأخرى. بهذه الكيفية فإنه يسهل على الورثة تبرير سيطرتهم، على المناصب القيادية المختلفة لمؤسسات الدولة مستنديين في ذلك إلى ذريعة الرأسمال الثقافي الذي يملكونه دون غيرهم، والذي عادة ما يكون متسقاً و منسجماً مع قالب الجامعة.

إن الحياد الشكلي الذي تبديه مؤسسة المدرسة، إنما يخفي من ورائه وظيفة اجتماعية تعمل على شرعنة وعلى تبرير التباين والاختلاف، الموجودين بين الطبقات وذلك تحت اسم وذريعة الوظيفة التقنية لإنتاج المؤهلات. فالمدرسة إذن تملك بالمرة وظيفة تقنية إنتاج شهادات التمكن والتأهل، ووظيفة اجتماعية أخرى تتعلق بالمحافظة وبتكريس السلطة وكذا الامتيازات، “فهي بذلك تعيد تحويل الامتيازات الاجتماعية والمدرسية إلى امتيازات اجتماعية مجدداً” (P. Bourdieu, J.-C. Passeron, ١٩٧٠: ٢٠٤)^(٥)، “لذلك تعد المدرسة من أفضل الوسائل الداعمة لإعادة إنتاج النظام القائم” (نفس المرجع، ص: ٢٠٦)^(٦).

وخلاصةً للقول لنلاحظ، أنّ علاقة الجامعة بالتغير الاجتماعي من وجهة نظر Bourdieu وصاحبه Passeron، تتلخص في ثلاث محطات رئيسية، الأولى منها تتصل بعلاقة الجامعة

بالثقافة والثانية تعنى بعلاقة الجامعة بجمهورها الطلابي، أما الثالثة فهي ترصد علاقة الجامعة بالاقتصاد. إن البعد الأخير هذا هو ما أثار النقاش العمومي، نقاشا ارتبط برهان الديمقراطية من جهة، ورهان مهنية التعليم العالي من جهة أخرى.

٣. نظرية إعادة الإنتاج في الميزان:

لم تكن نظرية إعادة الإنتاج التي قدمها كل من Bourdieu و Passeron محل اتفاق الجميع، إذ ثمة ممن ينتسب إلى سوسيولوجية التربية في فرنسا، من وصف أطروحة تبعية المدرسة للنسق الاجتماعي بالسطحية، من ذلك M. Crozier. إذ أكد أن النسق التربوي الفرنسي يخضع شأنه في ذلك شأن باقي الأنساق الحيوية الأخرى الموجودة في المجتمع، إلى نسق بيروقراطي عام، يسري على جميع هياكل ومؤسسات الدولة وتقوم ركائزه على أربعة معايير رئيسة (M. Crossier، ١٩٦٣، ٢٩٠: p^(٧)) نجملها هنا وفق الترتيب الآتي: النظام المركزي غير المشخصن، البيداغوجية المكرسة للتفاوت الطبقي داخل النظام الاجتماعي، الاعتماد على التجريد وليس الممارسة والتطبيق، وأخيرا الوظيفة التصفوية لنظام التربوي التي تنتقي الأقلية من بين الأغلبية.

لم يستغ Bourdieu و Passeron هذا الطرح، واعتبراه قد تجاهل مسألة "الاستقلالية النسبية" التي لطالما أكد عليها. إن نظرية إعادة الإنتاج لا تختزل فقط في بعدها الوظيفي المشير للطبقية، فالذين لم يستطيعوا استيعاب فكرة وجود استقلالية نسبية، تفصل بين النسق التعليمي وبين البنى المشكّلة للروابط الطبقيّة، إنما يعود "إلى تصورهم الذي يربط بشكل آلي بين الدولة وبين الطبقات المهيمنة، لذلك فإنّ النّش في مواصفات البنية وفي كفاءات اشتغالها، من شأنه أن يقوض المسلمات التي ينهض عليها النظام ويستمر في أداء وظائفه، لهذا السبب ذاته نجد أن النظام يرفض بالمثل المسألة المتعلقة بالعلاقة الموجودة بين المدرسة وبين الطبقات الاجتماعية، وكأنّ الحديث هنا عن مسألة الاستقلالية يقصد به الحديث الوهمي عن حياد النظام التعليمي...

إنه من مصلحة النظام القائم إذن، الإدارة على بعض الخدمات غير المعلنة التي يقدمها جهاز الدولة إلى الطبقات المهيمنة. من هنا فإن الوقوف على قضية استقلالية هذا الجهاز يقتضي قبل أي حديث آخر، طرح إشكالية هوية الثقافة المدرسية وثقافة الطبقات المهيمنة، والتلقين الثقافي والترسيخ العقدي والأيديولوجي الذي تمارسه، كل من السلطة البيداغوجية والسلطة السياسية على حد سواء، وهنا يصبح واضحا لدينا سر الحظر الذي تضربه تلك الأجهزة على التحليل، الذي يود تسليط الضوء على ميكانزمات سير النظام وتفكيك مفاصله" (P. Bourdieu، J.-C. Passeron، ١٩٧٠، ٢٣٠: p-٢٣١)^(٨).

٤. للمدرسة إذن دور مزدوج:

من غير الممكن إدراك وظيفة المدرسة، دون الوقوف على إسهاماتها في إعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية والتي يمكن لمسها، من خلال الفصل بين العمل اليدوي والعمل الفكري الذي يستلهم مرجعيته الأصلية، من التقسيم الموجود بين ثنائية النظري والعمل. هكذا نظر كل من Baudelot و Establet^(٩) إلى نظرية إعادة الإنتاج، التي لم يختلفا معها من حيث المبدأ وإنما تحفظا على القائلين بها، من أمثال Bourdieu و Passeron خصوصا في إصراف الأخيرين، في تفسير الفوارق المدرسية بالفوارق الطبقية، وتوسعهم في تمديد آلية إعادة الإنتاج لتشمل مختلف مراحل التعليم وأطواره، بينما الأمر لا ينطبق من وجهة نظر Baudelot و Establet، إلا على أعلى الهرم التعليمي والمتمثل في الجامعة.

لقد أقر كل من Bourdieu و Passeron، في معرض تحليلهما وتفسيرهما للفوارق المدرسية والفوارق الطبقية، بشرعية معيار اللغة كأداة منتجة لتمايز والمردودية الاجتماعية، بينما اعتبر Baudelot و Establet ذلك المعيار ما هو إلا تعبير عن سيطرة البورجوازية على البروليتاريا، فلا مجال للحديث إذن عن وجود عوائق ثقافية تفصل بين الفئتين كما يذهب إلى ذلك Bourdieu وزميله، بل كل ما هنالك أن الفريقين تحكمهما علاقة احتقان وصراع طبقي مزمنين، ففي الوقت الذي يرى فيه Bourdieu وزميله أن أصل المسألة يعود إلى عدم المساواة أمام المدرسة، رأى Baudelot وزميله أن الأصل في ذلك يعود إلى التناقض الموجود داخل المدرسة.

أما أعمال R. Boudon المعروفة في مجال علم الاجتماع التربوية، فهي ترفض بالمرّة المقاربات المذكورة أعلاه. إنها لا تعترف بالبعد البنيوي ولا الصراع في تحليل قضايا المجتمع والتعليم فهذا شأن غير مهم بالنسبة إليها، إنما الأهم من ذلك كله هو "إستراتيجيات الأفراد الفاعلين، فهنا تكمن الأهمية السوسيولوجية للموضوع" (R. Boudon، ١٩٧٩، p: ٣٣).^(١٠)

إن Boudon وعلى الرغم من اعترافه الواضح، بأن الفاعلين على اختلاف مشاربهم، لا يتصرفون من فراغ مؤسساتي أو اجتماعي، وأفعالهم ليست معزولة عن سياق الاكراهات والضغوطات الاجتماعية، إلا أنه لا يرى أن سلوكيات الأفراد تحددها تلك الاكراهات البنيوية بشكل مسبق. من هنا رفض Boudon بالمطلق ما يسميه بالنموذج الحتمي الذي يشغل في ظله العديد من الباحثين، لكنهم جُرفوا من قبل النزعة السوسيولوجية le sociologisme التي لا ترى في "أفعال الأعوان واهتماماتهم، سوى أنها نتيجة لتأثيرات وليس للأسباب" (R.

Boudon, 1977, p. 150^(١١)، بالإمكان أن نشير هنا على سبيل المثال لا الحصر، إلى الصفحة ٢٣٥ من كتاب *Effets pervers et ordre social*، التي يفتتحها Boudon بالعنوان الدال التالي، النماذج الحتمية: من السوسيولوجية إلى النزعة السوسيولوجية.

إن النموذج الحتمي بحسب Boudon، يقيّم أفعال الناس ويفهم دلالاتها ومعانيها من خلال الرجوع إلى الأفعال والممارسات السابقة. بهذه الكيفية يكون هذا النموذج قد أقصى من علم الاجتماع الذات الفاعلة والمبادرة الفردانية، مانحاً بذلك الأولوية إلى الافتراض القائل بأن كل اختيار هو في حقيقته، اختيار محتوم يخضع إلى نفوذ البنى الاجتماعية. إن وجود التوازنات الاجتماعية بحسب Boudon، "لا يلزم منه في حقيقة الأمر إلحاق السلوكيات الفردية بشكل مباشر بالبنى الاجتماعية، كما لا يلزم منه أيضاً أن تكون نتاجاً خالصاً لتلك

البنى" ^(١٢)، فهذا يطعن في قيمة ذلك التفكير ويجعله لا يختلف في شيء عن التفكير الثيولوجي، بالأخص لما ينظر "إلى بنية النسق المدرسي ويعتبرها مرتبطة بشكل جبري ببنية تقسيم العمل، فتقوم بتحديد وضبط السلوكيات المدرسية لدى الأفراد وفق احتياجات سوق العمل أو متطلبات البنية الاجتماعية" ^(١٣).

إن كتاب *les effets pervers* أو المؤثرات المضلّة إن شئنا، هو نموذج قوي دحض فيه Boudon أطروحة النموذج الحتمي، التي بذل فيها أصحابها الكثير من الجهد و ذلك حتى يؤكدوا أهمية البنية الاجتماعية في إنتاج عدم المساواة. إن المثال الأكثر دلالة للمؤثرات المضلّة موجود في نصه الذي يحمل عنوان، عدم تكافؤ الفرص *P'inégalité des chances* ^(١٤) حيث تحدث فيه Boudon بوضوح، أنه لا مجال للحديث عن مسألة عدم تكافؤ الفرص بالأخص في فترة نهاية الحرب العالمية الثانية، التي شهدت في الغرب ارتفاعاً ملحوظاً في طلب الأفراد للتربية. إن هذا التوجه الإيجابي كان له أثر سيئ على المردودية الاجتماعية للشهادات.

إن هذا التراجع لقيمة الشهادات يعود سببه، إلى الوتائر المتباينة التي تتطور بها كل من البنية الاجتماعية والبنية المدرسية على حد سواء، بحيث تُهندس الأولى وتُصمم وفق انتشار الأفراد في المكانات وفي الوضعيات المختلفة المتاحة على حسب الإمكان. إن ذلك يعني أن التحول ضمن البنية المذكورة، يتحرك كبطء شديد مقارنة بالبنية المدرسية التي يحددها انتشار الأفراد بحسب مستوياتهم الدراسية المستحقة، وتخضع فيها الفرص إلى المستوى المدرسي المضبوط في الجداول الزمنية المرسومة مسبقاً، فهي بذلك أكثر سرعة من حيث التطور مقارنة بالبنية الاجتماعية، التي تخضع في نموها وتطورها إلى عناصر داخلانية *endogène* لا تشبه بحال، العناصر المتغيرة في البنية السوسيو مهنية ^(١٥).

إجمالاً، فإن حصول الامتيازات على خلفية مفهوم الحراك الاجتماعي من وجهة نظر Boudon، تكاد تكون وهمية بالأخص مع استمرارية ديمقراطية التعليم، التي تكفل فرص التمدن للجميع، فمن هذا الباب فقط يمكن القول أن لا علاقة تذكر بين مسألة عدم تكافؤ الفرص الاجتماعية المستمرة في الحياة وبين بنية المدرسة.

٥. تعقيب:

يؤشر "الانفجار المدرسي" الذي شهدته المجتمعات الغربية في القرن الماضي، إلى التحولات الكبرى التي عرفت أوروبا على مستوى النظم الاجتماعية، فالانتقال من نظام تسيطر عليه مؤسسة العائلة التقليدية، إلى نظام قائم على المؤسسات الصناعية والتجارية ذات البنية القوية، ترتب عليه ظهور نظام اجتماعي تحكمه المعايير العقلانية وليست المعقدة مع هذا السياق الجديد جاء دور الطبقة البورجوازية التي استثمرت نشاطاتها في القطاع المدرسي، وثمنت بعد ذلك من قيمة الشهادات وأهميتها وذلك حتى تضمن إستراتيجياً إعادة إنتاج نفسها، لقد كان من آثار ذلك بروز حالة التضخم العام التي شملت الحياة الاقتصادية ومست مختلف الطبقات الاجتماعية. إن هذا التحليل وعلى الرغم من توفيقه في تشخيص حالة التناقض المجتمعي، التي عرفت فرنسا في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، إلا أنه يبقى تحليلاً أحادي السبب يرتبط دوماً بمبدأ حتمية العلاقات الاجتماعية، الطاغى على كتاب إعادة الإنتاج^(١٦).

أما بخصوص الأدوات المفاهيمية التي يستعملها Boudon، فهي لم تعطينا الجواب الكافي المتعلق بالأفعال غير المنطقية والسلوكيات غير العقلانية، ذلك أن الاستراتيجيات العقلانية الفردية غير المضللة من الناحية المبدئية على الأقل، سرعان ما يتم التحايل عليها وحرفها عن مسارها وذلك بمجرد اختلاطها بالسلوكيات الجماعية، فهي لا تشمل إذن جميع السلوكيات الاجتماعية، إذ يعود جزء مهم منها إلى المخيال الاجتماعي الذي يقتبس مصادره من البنية الثقافية أو التاريخية، الخاصة ببعض المجموعات الاجتماعية والتي لها دور بنائي ضاغط، لا يقل أهمية عن مبدأ العقلنة الذي يعتمد عليه Boudon.

أخيراً إذا راجعنا نموذج التفسير القائم على مبدأ عدم تكافؤ الفرص، فيمكننا القول إنَّ له الفضل في إحداث قطيعة مع التحليل السببي الأحادي الجانب، الذي يصفه J. M. Berthelot بالمغامر وذلك "لوضعه مبدأ عدم تكافؤ الفرص، خارج حدود الحراك الاجتماعي واعتبار ذلك أمراً نسقياً"

قائلاً، أين يكمن وجود الضرورة في التفريق - كما يزعم في بذلك Boudon - بين عدم المساواة (١٧) J. - M. Berthelot، ١٩٨٢، pp: ٥٨٥-٦٠٤، لقد تساءل Berthelot في هذا الصدد

في النجاح المدرسي، وبين الأصل الاجتماعي وبين مجال أخذ القرارات القائمة على خلفية التباين في الأصل الاجتماعي؟^(١٨) ثم هل ثمة فعلا قانون ينتج أنساقا اجتماعية كهذه الأنساق؟ كيف يمكننا أولا تصور النسق الاجتماعي؟ لنفصل الجواب المتعلق بهذه التساؤلات المطروحة.

٦. التحليل النسقي:

بحسب Y. Barel فإن ثمة نموذجين تصوريين للنسق الاجتماعي، يوصف الأول بأنه عبارة عن كيان اجتماعي عقلاني متكامل، يمتلك هوية خالصة وحدودا واضحة وينطوي على منطق موحد، "إنه يسعى إلى التوسع وإلى اكتساح جميع مناحي الحياة الاجتماعية وذلك حتى يتمكن من بسط سيطرته ونفوذه، إنه ذو اتجاه تنسيقيأي بمعنى آخر يعمل على إدراج كل التفاعلات الاجتماعية بشكل مغلق وشمولي تحت إمرته وحكمه" (Y. Barel, ١٩٧٩, p: ١٣)،^(١٩) ما يعني في المقابل أن الجوانب الاجتماعية الخارجة عن سيطرته لا تعد ولا تعتبر نسقا.

في أولى ردود الفعل الواردة على هذا التعريف النسقي، نفى Barel أن يكون التكامل والانسجام هما الصفتين الوحيدتين اللتين يتميز بهما النسق، بل إن صفة الانسجام وعدم التكامل المواكبتين دوما للنسق تعدان أساسيتين في التعريف بهذا المعنى فإن النسق بحسب Barel "يتحمل الشيء وضده، فلا مجال إذن للتفريق بين النسق والانسق لأن ذلك يشبه بكل بساطة الحديث الذي يفرق بين الفرد وبين المجتمع، ويعتبرهما كيانين مختلفين بعضهما عن بعض وهذا أمر مستحيل"^(٢٠).

النموذج التصوري الثاني للنسق الاجتماعي، إنما يأتي بديلا للنموذج الأول إذ يقترح علينا Barel طريقة جديدة في النظر إلى هذا الموضوع. إنه ينظر للنسق على أنه آلة لكن ليست آلة منطقية تقصي من يعارضها، إنما هي آلة مفارقة، يقول Barel في هذا الشأن "...إن النسق الاجتماعي هو عبارة عن نظام، لذلك عليه أن يُبسّط ويؤجّه ويُحدّد غليان الحياة الاجتماعية لكنه لن يبلغ في ذلك مداه، هنا تكمن مفارقتة فهو يجمع بشكل موحد حالة النظام والانظام في آن واحد"^(٢١)، إنه يخضع بشكل مستمر إلى فعلا لإنتاج والتوالد فهو ينتج دوما العناصر الجديدة التي تحل محل العناصر القديمة، تماما مثلما يحصل في عالم البيولوجيا، حيث يتولد من الجينات الميتة الجينات الحية أو المتجددة.

"إن عملية إعادة الإنتاج الذاتي هي عبارة عن مسار، متناقض يتحقق عن طريق إستراتيجية مزدوجة تظهر في شكل آلي، لردود الأفعال الاجتماعية feedback social إنها عبارة عن مسار من إعادة إنتاج التوازن للتناقضات، بالتناقضات التي تفرز باستمرار وبشكل غير مؤكد، إنه ينبغي أن ينظر إليها على أنها أنشطة افتراضية مستمرة دون توقف للإنتاج، وأنها تركز على

آلية الهدم الذاتي الموجودة في صلب النسق والعكس صحيح“ (Y. Barel، ١٩٧٨، pp: ٥٠٩-٥١٠) (٢٢).

٧. الحوصلة العامة:

إن الإضافة التي قدّمها Barel من خلال هذا الطرح التجريدي ليست بالهيّئة، فهو على خلاف مع من سبقه من الدارسين لمواضيع التغير الاجتماعي، سواء أولئك الذين قالوا إنّ إعادة الإنتاج الاجتماعي مرتبطة بشكل لصيق وضيق بالبنية الاجتماعية، أو أولئك الذين قالوا إنّ التغير الاجتماعي مبني على استراتيجيات عقلانية، يمارسها الأفراد الفاعلون بشكل معزول عن أي تأثير اجتماعي.

لقد رفض Barel البعد الأحادي الجانب لكلا الطرفين، فلا يمكن القبول من وجهة نظره بفكرة وجود علاقة حتمية قدرية، بين إعادة الإنتاج الاجتماعي وبين بنى تسلطية قمعية، تسد الباب في وجه التغير الجاري في التاريخ والذي من غير الممكن، أن يكون سائرا في اتجاه واحد ولا تظهر فيه ردود الفعل المعاكسة أو حتى المتساقطة من بين ثناياه، مشكّلة بذلك مبادرات مغايرة أو إضافية لا تخضع بالضرورة إلى كيان البنية الحتمي، كما لا يمكن القبول بالنسبة إلى الطرح الثاني، بالمقاربة العقلانية الصرفة التي لا تراعي الأبعاد الثقافية والتاريخية، الداعمة للسلوكيات والممارسات غير المنطقية الموجودة في الواقع. فالطرح السببي الأحادي هنا يبدو عاجزا عن استيعاب هذه الظواهر، من هنا جاء طرح Barel بديلا عن التحليلين السابقين المشار إليهما، فهو مد جسور التواصل بين إعادة الإنتاج وبين التغير الاجتماعي بشكل مرّن ومنتج، واعتمد مفهوم المفارقة حتى يشمل بشكل واسع المخيال المنطقي والمخيال غير المنطقي.

الهوامش:

- 1.E.DURKHEIME,1969, L'Evolution Pédagogique en France, Paris,PUF.
2. L.BOLTANSKI, 1982, Les Cadres. La formation d'un groupe social, Paris, Minuit.
3. P.BOURDIEU ET J.-C. PASSERON, 1964, Les héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit.
4. يتعلق الأمر بأحداث 3 ماي 1968 التي عرفتھا فرنسا، إذ استطاع الطلبة أن يستجمعوا ضمن صفوفهم شرائح واسعة من الثانويين، ومن الشباب عموما المنتمين إلى الضواحي الشعبية. فقد أعلنوا عن أنفسهم تنظيمًا طلابيًا شاملاً، يتبنى الأيديولوجية الثورية البروليتارية، ذات المرجعية المركسية وذلك من أجل المطالبة بالحقوق العمومية. لقد حددت الحركة الطلابية وجهتها منذ البداية، فهي لم تكتف بتقديم نفسها على أنها مكون أساسي في المجتمع ينبغي الرجوع إليه في قضايا الشأن العام، بل طرحت نفسها بديلاً يود الانقلاب على الكهول والمسنين، «فمطامحها كانت أكبر من أن تحصر في حدود المطالب الفئوية، إنها تحمل على كاهلها الدفاع عن المصالح العمومية، لكافة الشرائح الاجتماعية وحتى الإنسانية مدمجة في ذلك الآمال والأحلام المراهقة مع متطلبات الثورة»، أنظر في هذا الشأن Morin (E), «Culture adolescente et révolte étudiante», Annales. Economies, Sociétés, Civilisations. N 3, 1969. PP765776-, www.peressee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess/.
5. P.BOURDIEU ET J.-C. PASSERON, 1970, La Reproduction, Paris, Minuit.
6. R.BOUDON,1973, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A.Colin.
- 7.M.CROZIER ,1963, Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil.
8. مرجع سبق ذكره.
9. تتصل أعمال الرجلين هي الأخرى بنظرية إعادة الإنتاج. لكن بمنظور يختلف عن ذاك الذي يطرحة.
- : أنظر Bourdieu و Passeron كل من C.BAUDELOT ET R.ESTABLET, 1971, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero.
10. R.BOUDON, 1979, La logique du Social, Paris, Hachette.
11. R.BOUDON, 1977, Effet Pervers et ordre social, Paris, PUF.
12. المرجع السابق، ص، 121.
13. المرجع نفسه.
14. R.BOUDON, 1973, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.
15. لقد سبق وأن تحدث Passeron عن هذا الموضوع، وذلك لما أشار إلى التباين الملحوظ في

سرعة النمو لدى بنيتين مختلفتين، أ) بنية تقوم بتوزيع الأشخاص توزيعاً تسلسلياً على حسب الشهادات المدرسية، ب) بنية تقوم بتوزيع الأشخاص توزيعاً تسلسلياً وذلك على حسب مناصب الشغل المتاحة في سوق العمل، ترتب على هذا أن التزايد المتسارع المستمر والمنهج لشهادات فقد مردوديته الاجتماعية وذلك في ظل النمو البطيء للبنية الثانية. أنظر J.-C. PASSERON, «L'inflation des diplômes», Revue Française de Sociologie, N23, 1982, p.555.

16. أي إنه إنه ناتج عن تفاعل نسقين اثنين، ألا وهما نسق الوضعيات الاجتماعية ونسق المسارات المدرسية، والذي يمكن ترجمته وفق المعادلة التالية: نسق اجتماعي متدرج + نسق مدرسي تراتبي عدم المساواة.

17. ما يؤخذ علي بودون بحسب بارتلوا ليس في وجود نسق الوضعيات الاجتماعية ونسق المسارات المدرسية، الموجودان في الواقع ولا يمكن نكرانهما، إنما التحفظ كله في اعتبار ذلك ضرورياً. أنظر: J.-M. BERTHELO, «Réflexion sur les théories de la scolarisation», Revue Française de Sociologie, 22 (4), 1982, p.585604-.

18. المرجع نفسه.

19. Y.BAREL, 1979, Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

20. المرجع نفسه.

21. المرجع نفسه.

22. Y.BAREL, 1978, La Ville médiévale. Système urbain, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

ببليوغرافيا:

1. BAREL Y. 1978. La Ville médiévale. Système urbain. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.
2. BAREL Y. 1979. Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.
3. BAUDELLOT C ET ESTABLET R. 1971. L'école capitaliste en France. Paris. Maspero.
4. BERTHELO J.-M. «Réflexion sur les théories de la scolarisation » Revue Française de Sociologie. 22 (4). 1982. p.585- 604-. BOLTANSKI L. 1982. Les Cadres. La formation d'un groupe social. Paris. Minuit.
6. BOUDON R. 1973. L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris. A. Colin.
7. BOUDON R. 1977. Effet Pervers et ordre social. Paris. PUF.
8. BOUDON R. 1979. La logique du Social. Paris. Hachette.
9. BOURDIEU P ET PASSERON J.-C. 1964. Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris. Minuit.
10. BOURDIEU P ET PASSERON J.-C. 1970. La Reproduction. Paris. Minuit.
11. CROZIER M. 1963. Le phénomène bureaucratique. Paris. Seuil.
12. DURKHEIME E. 1969. L'Evolution Pédagogique en France. Paris. PUF.
13. Morin E. « Culture adolescente et révolte étudiante. Annales. Economies. Sociétés. Civilisations. N 3. 1969. PP765776-. [ww.peressee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess/](http://www.peressee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess/).
14. PASSERON J.-C. «L'inflation des diplômes» Revue Française de Sociologie. N23. 1982. p.555.