مؤمنون بلا حدود
Mominoun Without Borders
للدراسات والأبحاث www.mominoun.com

التعليم والنخبوية

قراءة نقدية لأطروحات بورديو في ضوء فكر يورغن هابرماس

تأليف:
آريان روبيشو و جان-فليب كروفيي

ترجمة:
محمد بوتنبات

2024

- **ترجمة**
- **قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية**
- 02 فبراير 2024

جميع الحقوق محفوظة © 2024

التعليم والنخبوية

قراءة نقدية لأطروحات بورديو في ضوء فكر يورغن هابرماس[1]

تأليف: **آريان روبيشو** و **جان-فليب كروفيي**
ترجمة: **محمد بوتنبات**

1 - المرجع: المجلة الفرنسية، Le Philosophoire عدد 46، خريف 2016، ص: من 37 إلى 58.

ملخص:

أصدرت مجلة Le Philosophoire الفرنسية في عدد 46 لخريف 2016، ملفا خاصا عن النخبوية L'Elitisme، تضمن عدة مقالات أساسية من بينها: «النخبوية والتعليم: قراءة نقدية لأطروحات بورديو في ضوء فكر هابرماس»، لـ آريان روبيشو Arianne Robichaud وجان-فليب كروفيي Jean-Philippe Crevier، وهو المقال الذي نقدم ترجمته للقارئ العربي.

المقال عبارة عن مسح تاريخي للعلاقة البنيوية بين التعليم والنخبوية، وتنظير لها، من خلال المفكرين والمربين الذين تناولوا الموضوع، وهو في نفس الآن طرح لإشكالية العلاقة بينهما؛ هل هي بنيوية متأصلة في منظومة التعليم نفسه، وبالتالي تنتج وتعيد إنتاج الفوارق الطبقية؟ أو هي نتاج لملابسات وظروف تاريخية وسياسية واجتماعية يمكن مقاومتها، بل والتغلب عليها؟

صحيح أن هذا المقال، يتحدث عن العلاقة التي تكاد تكون متلازمة بين التعليم والنخبوية في المجتمعات الغربية، لكن الأمر يكاد يكون مشابها كذلك في بعض مجتمعاتنا العربية بفعل المثاقفة والعولمة والتنافسية الدولية. من هنا تأتي أهميته، خصوصا وأن بعض الحكومات العربية صرحوا في السنوات الأخيرة، بضرورة رفع يد الدولة عن التعليم وغيره من القطاعات الحيوية، وتركه فريسة للصراع التنافسي بين الخصوصي والعمومي، وهو صراع غير متكافئ.

تقديم:

لقد ارتبطت النخبوية والتعليم بطرائق عديدة، وعلى مدى قرون، ارتباطا وثيقا في المجتمعات الغربية: بدءًا من السفسطائيين الذين باعوا تعاليمهم لأولئك الذين يستطيعون دفع ثمنها، إلى الطبقات الاجتماعية الميسورة القادرة على صرف الأموال الباهظة لرسوم التمدرس في جامعات النخب، يوضح لنا التاريخ أن الوصول إلى التعليم، في كل الأزمان، كان مخصصا بشكل أساسي لمجموعة مختارة من الأفراد. ومع ذلك، كان ينبغي أن نرى، بدءا من سنوات الخمسينيات، وتبعا لظهور دمقرطة التمدرس الجماهيري التي صاحبت مرحلة ما بعد الحرب في الغالبية العظمى من الدول الغربية، شكلا من أشكال أضعاف هذه الصلة الوثيقة بين النخب والتعليم: وبما أنه صار الجميع اليوم، يصل إلى التعليم، فإنه لم يعد للأفراد ولا للطبقات الميسورة الحق وحدهم في الوجود على مقاعد الدراسة، وتنمية رأس مالهم الثقافي والاقتصادي بواسطة النشاط التعليمي. لكن، ما هو التأثير الحقيقي لدمقرطة التمدرس الجماهيري على هذه الصلة الوثيقة بين النخبوية والتعليم؟ هل يمكن لنا التأكيد حقيقة، أن التعليم المعاصر في سماته العامة، وتوجهاته الكبرى، صار مستقلا عن الآليات السياسية والاجتماعية التي هي أساس النخبوية؟ تلك هي بعض الأسئلة التي نحاول الإجابة عنها في هذا النص، معتمدين في ذلك على إعادة قراءة نقدية لأطروحات بيير بورديو عن النخبوية الاجتماعية والتربوية في ضوء «نظرية الفعل التواصلي» ليورغن هابرماس»(1987).

المدخل

ارتبطت التربية والتعليم في الغرب، عبر العصور، بروابط وثيقة الصلة بالنخبة السياسية والاجتماعية، سواء كان ذلك بالمقررين في السياسة أو برجال الدين المؤثرين في الجماهير أو بالأسر الميسورة: ففي العصور القديمة، كان بعض كبار الغزاة ينصحهم فلاسفة أو علماء متخصصون؛ وكانت التربية والتعليم في العصور الوسطى وعصر النهضة، تعود بالأساس إلى السلطة الدينية، وإلى العائلات النبيلة، كما كان التعليم في العصر الحديث من نصيب الأسر الميسورة، وذات الرأسمال الثقافي الرفيع. وفي هذا السياق، فإن التحولات التي طرأت على نظام التعليم في الغرب، بعد الحرب العالمية الثانية (دمقرطة التمدرس الجماهيري في أوروبا وأمريكا الشمالية، مفهوم التعليم كحق للجميع، تكافؤ الفرص) كانت تبشر بنوع من التغيير الإيديولوجي والفلسفي والاجتماعي، والذي سيعدل بعمق طريقةَ آلية العلاقة الوثيقة بين النخبوية والتعليم. والواقع أن وصول جميع الأطفال إلى تعليم جيد، يقتضي نوعا من المجانية التي تضمن مقعدا لكل متمدرس من جميع الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، من الابتدائي إلى الجامعي، مما يفك الارتباط الوثيق لتلك العلاقة التقليدية. ومع ذلك، نجد مجموعة من الحقائق الفلسفية والاجتماعية المتعلقة بالوضعية الراهنة لبعض أنظمة التعليم الغربية، تنحو بشكل مقلق نحو إظهار العكس: إن التفاوت الاجتماعي لا زال ينعكس دائما في المؤسسات التعليمية وفي فصول الدراسة. فالمدارس الخاصة التي تمارس الانتقاء النخبوي (النتائج المدرسية، مصاريف الدراسة الباهظة الثمن) عادت إلى الظهور

بقوة منذ ثمانينيات القرن الماضي في مجموعة من البلدان والمناطق. أما التنافس في الجامعات، والتي التحقت الآن بالسوق الدولية وخاصة بالصراع التنافسي، تبدو أنها تخلت عن الأهداف الديمقراطية للتعليم العالي، لفائدة التسابق نحو التميز، وجلب أفضل الطلاب للتسجيل فيها. ويبدو، في هذا العالم المعاصر، أن من يتلقى تعليما في مؤسسات تعليم النخبة، تتيسر له دائما الوظائف المرموقة، السياسية منها أو الاجتماعية، (رئاسة، وزارة، إدارة..)، وهكذا نستطيع أن نفترض أن العلاقة بين النخبوية والتعليم، أبعد ما تكون عن الاختفاء في العُشريات الأخيرة، وتستمر بكل سهولة في تحديد الفرد الجدير بمنصب السلطة في المجتمع.

لتدعيم هذه المعاينة، قسمنا هذا المقال إلى ثلاثة أقسام تتيح لنا دراسة الأسس الفلسفية والاجتماعية لتلك العلاقة: 1) عملية وضع تعريف لمفهومي النخبوية والتعليم، وتناص للعلاقة بينهما. 2) تحليل المسلمات الفلسفية مثل دمقرطة التمدرس الجماهيري، في العالم الغربي بعد الحرب العالمية الثانية، ثم 3) سلسلة من الملاحظات والتأملات عن أصل ونتائج هذا الإصرار على هذه العلاقة الوثيقة في عالم التعليم المعاصر، في ضوء الوعود الكاذبة لدولة الرعاية. لذلك: ما هي مختلف ركائز وأبعاد العلاقة بين النخبوية والتعليم؟ كيف ولماذا، من وجهة النظر الأيديولوجية، كان إضفاء الطابع الديمقراطي على المدارس على نطاق واسع مؤثراً إلى حد ما فيما يتعلق بإمكانية حصول النخب بامتياز على «تعليم عالي الجودة»؟ وأخيرا، ما هي الأفكار الفلسفية التي يمكن ان نستخلصها من هذا الواقع للرهانات المتعلقة بالتعليم المعاصر؟ تلك هي بعض الأسئلة التي يحاول هذا النص الإجابة عنها بالاعتماد على إعادة قراءة نقدية لأطروحات بيير بورديو Pierre Bourdieu (1930-2002) عن النخبوية الاجتماعية والتعليمية، في ضوء «نظرية الفعل التواصلي» ليورغن هابرماسJurgen Habermas (1929..).

النخبوية والتربية والتعليم: تمرين في التعريف وعملية التناص

يطرح مفهوم النخبوية، بداية بعض الصعوبات الاصطلاحية والدلالية: تبدو النخبوية، من خلالهما – في نفس الآن - حالة من التفكير يتقاسمه مجموعات عديدة من الأفراد، وأنها نسق اجتماعي ثقافي ورمزي ذو تمظهرات ملموسة، نسق منظم وفعّال في تثمين المتميزين، وأنها إرادة إيديولوجية لاصطفاء مجموعة من الأفراد المعينين من بين الحشد. إن أغلب التعريفات الأكمل للنخبوية، كانت نتيجة الأعمال الكلاسيكية أو المعاصرة «لنظرية النخبة Elite Théory التي جمعت مفكرين من مختلف التوجهات (وأحيانا من توجهات متعارضة) مثل باريتو Pareto وموسكا Mosca وشاتشنايدر Schattschneider أو مايلز Mills، (ورد في: مايير 1997، زوكرمان 1977، لايت 1974): وهكذا فإن أغلب هؤلاء المفكرين قاموا بجرد الروابط الوثيقة بين النخب ومواقع الحكم في المجتمع، وبالأخص عند شاتشنايدر الذي يرى وجود روابط واضحة بين التعليم العالي ووظائف السلطة السياسية والاجتماعية (مايير 1997، ص: 950). وعليه، فإن الأمر يتعلق خاصة بمفهوم متعدد الأبعاد، وكما أكد فاتيمو Vattimo فإنه يجمع بذلك بين السلطة والتأثير في مجريات الأحداث (السياسية

والحروب والغزوات)، وفي رأس المال الاقتصادي (الثروات)، أو التأثير بالألقاب الخاصة (النبالة العائلية) أو عن طريق التربية والتعليم:

«يتعلق الأمر بمصطلح وُظف في السوسيولوجيا، لتعيين أقلية جديرة بالاصطفاء، ويُعترف لها في المجتمع بنوع من التفوق، وإمكانية التأثير في قطاع واحد أو في كل القطاعات في المنظومة الاجتماعية. إن فكرة النخبة تتجه إذن نحو التزامن مع فكرة الأقلية السياسية القيادية التي تمارس الحكم حسب ما تقضيه الظروف، بفضل ثروتها، أو بألقابها أو بشواهدها [الجامعية]». (فاتيمو 2002، ص: 46).

من خلال المنظور النظري الذي يهمنا، وبصورة أكثر تحديدا، في دراسة العلاقات الخاصة بين مفهومي النخبوية والتربية والتعليم، فمن اللازم أن يكون بحوزتنا تعريف واضح لهذا المفهوم الأخير، كما التعريف الذي اقترحه فاتيمو عن النخبوية، والذي سنحتفظ به طول هذا البحث، (ليكن فعلا رمزيا أو ملموسا، لتعيين أقلية جديرة بالاصطفاء، لتفوقها، ولإمكانيات تأثيرها المتزايد في قطاع واحد أو في العديد من القطاعات في المنظومة الاجتماعية). لذلك، فإن ما هو متداول عموما في فلسفة التربية أن الفعل التربوي يمثل «تلك الإجراءات التي تقوم بها الأجيال الراشدة اتجاه الأجيال الشابة»، أو هو الإجراء الذي يُمكّن الأطفال من الدخول إلى ثقافة المجتمع إيميل دوركايمEmile Durkheim، (1922 ص)، وأوليفيي ربول Olivier Reboul، (1989، ص25)، وأن هذا الفعل قد يتعلق بتمرير القيم الاجتماعية والتقاليد، والمعارف والعلوم الخاصة، والحالات الذهنية، والأنظمة الأخلاقية، أو كذلك وبمصطلحات حديثة، بتمرير الكفايات والمهارات. يضم هذا التعريف العام مجموعة من الممارسات التربوية، تتعلق في نفس الآن بالتربية غير النظامية بين أب وابنه، وفي الحالة التي تهمنا خاصة هنا، التربية النظامية والمؤسساتية التي توفرها مؤسسة تعليمية من الطفولة المبكرة إلى الجامعة. وبربطنا هذا التعريف بالتعريف السابق للنخبوية، فإننا سنتحدث بالتالي عن التعليم النخبوي، عندما تكون الشروط الأساسية لنشاط تعليمي، سواء كان يُنظر إليه على أنه ماكرو اجتماعي فيما يتعلق بالأداء العام لنظام تعليمي، أو كان يُنظر إليه على أنه ميكرو اجتماعي فيما يتعلق بممارسات معينة لمدرسة تعليمية أو مؤسسة جامعية، تعملان على تسهيل وصول مجموعة صغيرة من الأفراد إلى مواقع القوة والتأثير في النظام الاجتماعي. لكن، ما هي الأسس الفلسفية والأيديولوجية لهذا الترابط بين التعليم والنخبوية؟ كيف تجلى في العالم الغربي خلال العُشريات الأخيرة؟

لا يمكن القفز على أعمال بورديو، فهي لازالت إلى اليوم ضرورية لتوصيف النخبوية في التعليم: إنها تتيح لنا، ليس فحسب ملاحظة الكيفية التي تجذرت بها النخبوية في سيرورة التعليم الفرنسي ابتداء من أواسط القرن، ولكن أيضا كيف ساهمت التربية ومختلف الأنظمة التعليمية نفسها، في الحفاظ على مختلف أشكال النخبوية الاجتماعية. وكما يؤكد بورديو عالم الاجتماع على ذلك بقوله:

«يمكن لمنظومة التعليم السائدة وسط فئة اجتماعية معينة، أن تشكل العمل البيداغوجي المهيمن كعمل مدرسي، دون أن يكف أولئك الذين يمارسونه، كما الذين يخضعون له عن تجاهل تبعيته لعلاقات القوة التأسيسية في الفئة الاجتماعية التي يُمارَس فيها؛ لأنها (1) تنتج وتعيد الإنتاج بالوسائل الخاصة للمؤسسة، الشروطَ اللازمة لممارسة وظيفتها الداخلية، والتي هي في نفس الوقت الشروط الكافية لإنجاز وظيفتها الخارجية في إعادة إنتاج الثقافة المشروعة، ومساهمتها في إعادة إنتاج علاقات القوة المرتبطة بها؛ ولأنها (2) من خلال حقيقة وجودها واستمرارها في الوجود كمؤسسة، فإنها تتضمن الشروط المؤسساتية لتجاهل العنف الرمزي الذي تمارسه؛ لأن الوسائل المؤسساتية الموجودة تحت تصرفها كمؤسسة مستقلة نسبيًا، وحيازتها احتكارَ الممارسة المشروعة للعنف الرمزي، ما يجعلها فوق ذلك، مهيأة لخدمة المجموعات أو الطبقات، حيث تعيد إنتاج التحكُّم الثقافي تحت مظهر الحياد (التبعية من خلال الاستقلالية)، (بورديو وباسرون، ص8). (Bourdieu et Passeron, 1970, p8).

وهكذا، فإن التربية والحفاظ على علاقات القوة في المجتمع، يسيران معا جنبا إلى جنب: تنطلق الوظيفة الداخلية للتربية، أي التنشئة، من آليات إعادة إنتاج الثقافة الشرعية التي بمجرد ما تُنقل إلى سياق اجتماعي أوسع، حتى تتجه إلى إعادة علاقات القوة بين الأفراد المتكيفين ثقافيًا (النخب، الطبقات المهيمنة)، والأفراد غير المتكيفين. ومع ذلك، يوجد، رغم القوة النظرية والاختبارية للحجج التي ساقها بورديو، بعضُ المشاكل ذات طبيعة فلسفية والتي تمنعنا من اعتبار نظرية بورديو نظرية كاملة: وهو المُخْلِص للإرث الماركسي والبنيوي الذي يمتح منه أساسيات ابستيمولوجيته.

«لازال بورديو يفكر في أن «الهدف من البحث هو اكتشاف اللامتغير العابر للتاريخ أو اكتشاف مجموعة من العلاقات بين بنيات مستقرة ودائمة نسبيا». فالتاريخ بالنسبة إليه، هو عبارة عن عصور متراكبة، حيث يقوم بتحليل سير عمله الداخلي، لا تحليل آليات الانتقال والتبدل. إنه يتناول التاريخ من خلال «سلسلة من المقاطع المتزامنة»، والحال أن الواقع والتاريخ في جزء منهما هو إعادة للإنتاج، لكن في الجزء الآخر تبدل وتغير: وهذا أيضا ما يجعل اليوم لا يشبه البارحة بتاتا، والغد سوف لا يشبه اليوم قطعا. وبما أن التغير لا يحدث من تلقاء نفسه أبدا (إذ الناس هم من يصنعون التاريخ، حتى وإن كانوا لا يعرفون أحيانا إلا جزءا مما يصنعون)، فما علينا سوى أن نتساءل عن سياسة التغيير». (موتشيللي Mucchielli 1999، ص65)

في هذا السياق، ترغمنا أبستمولوجيا بورديو على تصور التعليم النخبوي، وعلاقات القوة الاجتماعية كثوابت عابرة للتاريخ، تتنقل عبر العصور، محتفظة بقوتها واستقرارها، على صورة علم اجتماع للتاريخ يتمظهر بصورة متساوية من عصر لآخر، ومن جيل لجيل، بيد أن طبيعة النخبوية التعليمية الغربية، تتحول وتنكشف، عبر مرور الزمن، في مظاهر مختلفة: فأساسياتها الأيديولوجية والثقافية ليست هي نفسها من العصر القديم إلى العصر الوسيط، ومن عصر النهضة إلى العالم المعاصر. ومن ثمة، كيف لنا، والحالة هذه، أن نفكر في النخبوية التعليمية اليونانية التي لا تعتمد على قوة نسق تعليمي منظم لتجديد التفاوتات

الاجتماعية بين العبيد والطبقة الميسورة، ولكنها تستند، بشكل خاص، على العملية الدعائية للسفسطائيين، كأول معلمين في تاريخ التربية والتعليم في الغرب (دوير Dwyer، 2002، ص137-166) والذين كانوا يشيدون بمزاياهم وبثقافتهم العامة في الساحة العمومية؟ كيف لنا أن نفكر، بمصطلحات بورديو، في الفروقات الدقيقة لهذا النوع من النخبوية التعليمية التي تفضلها أولى الجامعات في العصور الوسطى، والتي بالرغم من واقع أنها كانت أغلبها تدير عمليات انتقاء تميل إلى تفضيل المتعلمين، فإنها مع ذلك، سعت إلى النأي بنفسها عن الرقابة السياسية والدينية، وأرست أسس مفهوم حرية الأكاديمية؟ (دينهام Denham 2002)، ثم بأي طريقة يمكن أن ندرج في إطار فكر بورديو، التجارب التربوية، من مثل تجربة جون ديوي Jhon Dewey (1859-1952) الذي كان يسعى بشكل خاص إلى تكوين وعي مدني وسياسي، قادر على أن يضمن أفضل ديموقراطية في المجتمع الأمريكي؟ (دولدال Deledalle 2011، ص 48-47). وإذا بدت ملاحظات بورديو، عن استمرار التفاوتات التعليمية في أنظمة التعليم الغربية من وجهة نظر اجتماعية، مع الأسف صحيحة، (لاهير Lahire 1994، ص76)، فإنها تبدو، قبل كل شيء، محدودة من منظور فلسفة التاريخ، ثم عاجزة عن استيعاب مختلف ردود الفعل والاعتراضات على النخبوية التعليمية التي لوحظت خلال القرن العشرين، وأن هذه الاعتراضات كان لها وقع ملموس (أو لم يكن) على سير الأنظمة التعليمية في أوروبا وأمريكا الشمالية.

في هذا المعنى، من المرجح أن تساهم نظرية المجتمع التي اقترحها **هابرماس**، في كتابه «**نظرية الفعل التواصلي**»، في تعريف أكثر اكتمالاً للنخبوية التعليمية، من ذلك الذي وضعه بورديو. يتعلق الأمر بتمرين فلسفي خاص، بالقدر الذي لا يعالج هابرماس في هذا المؤلف، على وجه التحديد، مسائلَ تتعلق بالتربية والتعليم، بل يتكون من محاولة شمولية لتفسير الميكانزمات الأساسية من العملية الاجتماعية التاريخية للحداثة، مع إبراز الأمراض الاجتماعية التي صاحبتها، كما يعلن الفيلسوف عن ذلك في الصفحات الأولى من الكتاب:

«قبل كل شيء، هناك مفهوم العقلانية التواصلية، والذي على الرغم من بلورته بقدر كاف من الشك، فإنه يصمد أمام الاختزال المعرفي- الأداتي للعقل؛ أَنتقلُ بعد ذلك إلى المرحلة الثانية بمفهوم المجتمع بمستويين؛ من شأنه أن يربط براديغمات عالم المعيش ببراديغم المنظومة بطريقة لا تكون خطابية فحسب؛ أصِل في الأخير إلى نظرية في الحداثة، تفسر ظواهر الأمراض الاجتماعية التي ما فتئت تبرز اليوم على نحو منظور، بفكرة أن مجالات الحياة التي ينظمها التواصل، تجد نفسها خاضعة لأوامر مجالات الفعل المنظمة على نحو صوري، وصارت مستقلة بذاتها. ومن ثم، فإن نظرية النشاط التواصلي يجب أن تجعل من صياغة إطار مفاهيمي لسياق الحياة الاجتماعية أمرا ممكنا؛ أي يكون مناسبا لمفارقات الحداثة». (هابرماس Habermas، 1987، ج1، ص14)

يركز منظور هابرماس إذن، كنظرية عامة، على التغيرات السياسية والاقتصادية والبيروقراطية والمؤسساتية في المجتمعات الغربية، انطلاقا من القرنين السابع عشر والثامن عشر، وهي الفترة التي ظهرت فيها بالتحديد أولى أنظمة التعليم الحديثة؛ علاوة على ذلك، ومن خلال توجيه نقد عميق لدولة الرفاه في فترة ما بعد

الحرب، فإنه يتيح لنا أن نقيس بمزيد من الدقة التحولات من وجهة نظر فلسفة التاريخ، والتي تتم في إطار العلاقة بين النخبوية والتعليم، ما بين حقبة الحداثة التعليمية وحقبة دمقرطة التمدرس الجماهيري. لذلك سيكون السؤال الأساسي في الصفحات التالية، هو معرفة ما إذا كان فشل دمقرطة التمدرس الجماهيري في أعقاب الحرب العالمية الثانية، له روابط أكثر بمفهوم بورديو للنخبوية التعليمية، أو بما يمكن لنا استخلاصه من أطروحات هابرماس: بعبارة أخرى، هل النخبوية التعليمية شبيهة بلا متغير عابر للتاريخ، ويحتفظ بنفس السمات الأساسية من عصر لآخر، أو أنها ما فتئت تنجلي من خلال مظاهر مختلفة بمرور الزمن؟

دمقرطة التمدرس الجماهيري بعد الحرب العالمية الثانية: هل هي الخطوة الأولى نحو فك الارتباط بين النخب والتعليم؟

بداية، من الأهمية بمكان أن نحدد بدقة المسألة التالية، وهي أن مصادر الضرورات الأخلاقية في دمقرطة التمدرس الجماهيري بعد الحرب العالمية الثانية، لا تعود مبدئيًا إلى الرغبة في تفكيك العلاقات بين النخب والتعليم، بل ترجع إلى الرغبة في تعزيز ثقافة جديدة، ثقافة السلام من خلال وسائل التربية والتعليم. وهكذا أُنشئت اليونيسكو في 1945 لتضمن لجميع الناس على وجه البسيطة «الوصول التام والمتساوي إلى التعليم، وحرية السعي نحو الحقيقة الموضوعية، والتبادل الحر للأفكار والمعارف» (اليونيسكو 2016). وبالتالي، فإنها تسعى إلى تحقيق أهداف السلم والعدالة الاجتماعيين من خلال مبدأ تكافؤ الفرص. في هذا الزخم العالمي، تحولت المنظومات التعليمية الغربية تحولا في العمق: التشديد على إجبارية التمدرس من الناحية القانونية؛ تمديد المسار الدراسي؛ كما اتخذت بعض الاجراءات في مجانية التعليم لتحفيز جميع الأطفال على الالتحاق بالمدارس. هذا إذن انتصار لدولة الرفاه لما بعد الحرب في مجال التربية والتعليم، ساعية إلى تغطية المجتمع بمخططات جديدة، وقوانين ومؤسسات، وبإجراءات اجتماعية تساهم خاصة في ارتفاع عدد الأطفال المتمدرسين، وبرؤية جديدة عن التمدرس تدرك من خلاله الأسر الغربية أن التعليم الآن **كخدمة نافعة مرغوب فيه،** وكزيادة رمزية في إمكانيات الارتقاء الاجتماعي للأطفال من أوساط اجتماعية- اقتصادية فقيرة. (2013 Tardif. T، ص66). إن الأساسيات الفلسفية لهذا المشروع هي أساسيات إنسانية بصورة واضحة، بالمعنى الذي صاغه المشروع العام لفلاسفة التنوير:

«يحتل نقد المؤسسات والتفاوت الاجتماعي (الذي يقابله مساواة البشر في حالة الطبيعة) مكانة واسعة في أدبيات الأنوار. وبما أن الوسط الاجتماعي حوّل الناس الذين يعيشون فيه إلى أشرار (وليس بالخطيئة الأصلية)، وما ترتب عنه من عادات سيئة، فإن تنشئة صالحة تصاحب الميول الطبيعية، وتقود الناس نحو الضرورات الاجتماعية، تُنتج مواطنين وأناسا صالحين، يحترمون الحرية وحقوق الغير. ويعتبر في هذا التصور للتربية الطبيعية مسألة عدم-التدخل مسألة أساسية، ويرتبط بالمثل الأعلى للتنوير، الذي يجعل من التعليم خدمة اجتماعية وعمومية، تديره الدولة، وتقدمه مجانا لجميع المواطنين». (Vattimo G 2002، ص 991)

عُرضت فكرة الفساد الاجتماعي هذه، كمصدر للشرور الفردية والجماعية، بصورة جيدة في مطلع القرن العشرين التربوي، في «**فلسفة التربية الجديدة**» التي حمل لواءها مجموعة من الفلاسفة والمفكرين والبيداغوجيين الذين واجهوا أهوال الحرب، بوضع أسس تربية حديثة تحترم طبيعة الطفل (الطيبة في عمقها)، وحريته وإمكاناته الإيجابية كي تتحقق على المستوى الشخصي والجماعي. ومن وقتها ظهرت تيارات في التربية، تستند على مبادئ فلسفية لبيداغوجيا فعالة وديموقراطية، كبيداغوجية ديوي Dewey (تصور الطفل ككائن فاعل في تعلُّماته وفي أنشطة المواطنة التي تشكل الفكر الديمقراطي للتلميذ)، وبيداغوجية التحرر لـ أ. س نيلل.A S. Neill (الحرية التامة للطفل في تربيته)، وبيداغوجية الاستقلال الذاتي لـ مونتيسوري Montissori (مبدأ عدم تدخل المربي في الأنشطة التربوية)، وكذلك البيداغوجية الاجتماعية الجماعية لـ سيلستان فريني Célestin Freinet (إلغاء سلطة المعلم لفائدة تعلم جماعي يجمع ما بين المعلم والتلاميذ)، وكلها تصورات متنوعة لتيمة النموذج المثالي للتربية عند روسو. وهكذا فإن هذا التحالف السياسي والفلسفي، بين دولة الرفاه وهذه التيارات التربوية الجديدة، كانت تبشر بآمال واعدة، خصوصا في النصف الأول من القرن العشرين، بهدف تحقيق عدالة اجتماعية مستقبلية، تُسوَّغ بالأفكار والإجراءات في أسس التربية الغربية «الجديدة».

ومع ذلك، سرعان ما ظهر، في بداية سنوات الستينيات (1960)، نقد عام في ميادين علم الاجتماع والفلسفة، للآثار الملموسة التي ترتبت عن دمقرطة التمدرس الجماهيري. بالفعل، فإن التفاوتات الاجتماعية والتعليمية التي حاربتها الأفكار التي كانت في أصل إنشاء اليونسكو، والإجراءات التي اتخذتها دولة الرفاه، ظلت قائمة، وتبدو بعيدة كل البعد عن اختفاء محتمل. وبالتالي، فإن مشروعية تحليل الروابط بين النخبوية والتعليم تفرض نفسها أكثر من ذي قبل، مع الأخذ في الاعتبار الأهداف الديمقراطية وبالتحديد من التعليم الجماهيري: ما هي عناصر هذه الديمقراطية التي تفشل في تعطيل العلاقة الوثيقة بين الطبقات الاجتماعية الميسورة والنجاح في التعليم؟ ما هي الآليات الملموسة أو الرمزية التي تغذي استمرار النخبوية التعليمية؟ تندرج إجابة **بورديو** عن هذه الأسئلة، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، في تحليل بنيات المجتمع الثابتة والمستقرة نسبيا: ليست النخبوية التعليمية **نتيجة** لعمل الأنظمة التعليمية، وإنما هي بعد أصلي في هويتها. وهذا ما أتاح لبورديو بصورة خاصة نقد تعريف التربية الذي اقترحه دوركهايم؛ وذلك من وجهة نظر تاريخية:

«بتعريفنا «المنظومة التربوية» تعريفا كلاسيكيا، كمجموعة من الآليات المؤسساتية أو العُرفية تضمن، وفقًا لتعبير دوركهايم، «الحفاظ على ثقافة موروثة من الماضي»؛ أي تمرير المعلومات المتراكمة بين الأجيال، فإن النظريات الكلاسيكية تنحو نحو فصل وظيفة إعادة الانتاج الثقافي التي تقع على عاتق أي منظومة تعليمية، عن وظيفتها في إعادة الإنتاج الاجتماعي. لننقل التمثل الثقافي وتمرير الثقافة المقبول عموما من طرف الإثنولوجيين، إلى حالات المجتمعات المنقسمة إلى طبقات، فهذه النظريات تستند على مسلمة ضمنية، وهي أن ممارسة مختلف الأفعال البيداغوجية في فئة اجتماعية؛ أي تلك التي تمارسها أُسر من مختلف

الطبقات الاجتماعية، وكذلك المدرسة، تتعاون كلها في انسجام على تمرير تراث ثقافي يُعتبر ملكية غير مجزأة «للمجتمع» كله». (بورديوBourdieu 1971، ص: 47)

وبناء عليه، فإن حجاج **بورديو** ينطوي على اعتبارين مختلفين؛ **الأول**، وهو أن إعادة الإنتاج **الثقافي** وإعادة الإنتاج **الاجتماعي**، مرتبطان ارتباطا وثيقا داخل المنظومات التعليمية؛ و**الثاني**، أن الأسرة والمدرسة لا يتعاونان في انسجام، على تمرير ثقافة واحدة إلى كل الطبقات الاجتماعية، بل العكس، وهو أن التفاوت التعليمي الذي لا يزال قائما رغما عن دمقرطة التمدرس الجماهيري، تابع إلى حد كبير لواقع أن المدرسة تُعلم محتوى ثقافيا نوعيا، لكنه يختلف بالأخص عن ذاك الذي ينتقل بين الأجيال في الطبقات الدنيا؛ وعكس ذلك، فإن الأفراد من طبقات اجتماعية، حيث الرصيد الثقافي يشبه كثيرا تلك المفضلة من طرف المؤسسات التعليمية، فإنهم يصلون بكامل السهولة إلى تمَلُّك وفهم المضامين الثقافية التي تقدمها الفصول الدراسية، (Bourdieu 1971، ص: 47)، ويضمنون بذلك النجاح المدرسي، الذي تتوارثه، بصورة عامة، أجيال من الأسرة الواحدة. وبلغة النزعة التاريخية الفلسفية، فإن هذا التصور يقتضي أن ندرك النخبوية التعليمية كخيط ناظم في الأنظمة التعليمية الغربية:

«والواقع، وبلا ريب، أنه لا يوجد من بين كل الحلول التي تم تقديمها على مدار التاريخ، لمشكل تمرير السلطة والامتيازات، ما هو أفضل من حيث التورية، وبالتالي الأكثر ملاءمة للمجتمعات التي تميل إلى رفض الأشكال الأكثر وضوحا في وراثة السلطة والامتيازات، من تلك التي تكفلها الأنظمة التعليمية، بمساهمتها في إعادة إنتاج بنية العلاقات الطبقية، وإخفاءها تحت مظاهر الحياد، وقيامها بهذه المهمة» (Bourdieu 1971، ص 47).

لكن، لم يكن هذا هو الحال: هناك أمثلة عديدة تتعارض مع ما تمت ملاحظته، فتُلزمنا بالبحث في **مكان آخر** عن أساسيات استمرار النخبوية التعليمية. بداية، إن أهداف العديد من الأنظمة التعليمية الغربية، ساهمت على مدار التاريخ، بطريقة لا تخلو من الأهمية، في التخفيف من التفاوتات الاجتماعية من وجهة نظر ثقافية: مثلا، الإصلاح البروتستانتي والإصلاح المضاد الكاثوليكي قد ساعدا بواسطة تعليم الشعب وإنشاء المدارس الابتدائية، على ظهور الصورة الأولى لمحاربة أمية الجماهير منذ القرن السابع عشر (Gauthier C. 2012)، والحال أن أبناء الفقراء كانوا يذهبون إلى مختلف أنواع المدارس، ابتداء من القرن السابع عشر في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وبروسيا (Robichaud A 2016). يلزمنا ومن منظور بورديو، وبصرامة تامة أن نتصور هذه الحركات الأولى لمحاربة أمية الجماهير، والمدارس التي أنشئت لتحقيق التمدرس، كموجهات لإعادة إنتاج العلاقات الطبقية، بينما هي تمثل **أيضا** تقدما لم يُعرف مثله قط من قبلُ بالنظر إلى درجة معرفة الشعب للقراءة والكتابة، حتى إن بعض المؤلفين يرون في هذه الخطوات الأولى للتعليم الجماهيري، كأطراف معنية بالثورة الفرنسية، التي ارتكزت أسسها الفلسفية بشكل مباشر على نقد سلطة النخب الدينية والسياسية (Julia 1990). سيكون أيضا من سوء الطوية تجاهل التقدم الديموقراطي الذي أتاحه التمدرس الجماهيري منذ سنوات الخمسينيات (1950) حيث مكّنت دمقرطة التعليم في سنوات الستينيات، في كيبيك خاصة، من

ارتفاع عدد تمدرس الأطفال الكيبيكيين ثلاثة أضعاف، ما بين 1945 و1970، ومن خلق شبكة من المدارس الإعدادية والجامعات في الضواحي، تتيح الالتحاق بالتعليم العالي لشريحة مهمة من التلاميذ من أوساط اجتماعية اقتصادية غير ميسورة (T Tardif 2013). باختصار، لا يبدو أن الأنظمة التعليمية الغربية تتميز فقط، من وجهة نظر تاريخية وفلسفية، بحتميات إعادة الإنتاج الاجتماعي والثقافي التي تضمن وصول النخب فقط إلى التعليم. ومع ذلك، تظل الحقيقة أن عدم المساواة التعليمية والاجتماعية، حتى اليوم، حاضرة للغاية: عند ذاك، كيف تتيح لنا نظرية الفعل التواصلي لـ**هابرماس**، تجاوز محدودية الفلسفة التاريخية لعلم الاجتماع عند **بورديو** حيال النخبوية التعليمية؛ وذلك مع الأخذ في الحسبان بشكل موسع، ما لوحظ من التغيرات الاجتماعية السياسية منذ **الحداثة** في الأنظمة التعليمية؟ كيف يُطلعنا فكر **هابرماس** على أسس العلاقة بين النخبوية والتعليم في إطار نقد أطروحات بورديو؟

وكما أشرنا إلى ذلك سابقا، فإن الجاذبية الرئيسة لكتاب «نظرية الفعل التواصلي» تكمن في خاصيته الشمولية: فباقتراحه لنظرية عامة للمجتمع الحديث، قادرة على تفسير مختلف الأمراض (الباثولوجيا) الاجتماعية المصاحبة للحداثة (الظلم الاجتماعي، الاستلاب الفردي والجماعي، كبح التأهيل الاجتماعي، محدودية الديمقراطية ودولة الرفاه)، يمنحنا الكتاب إطارا نظريا عاما، قابلا لأن يتمفصل مع مختلف الظواهر الاجتماعية. بهذا المعنى الدقيق، يمكننا الربط بشكل أفضل، وبمساعدة فكر **هابرماس**، **التطور الاجتماعي والتاريخي والفلسفي** لأنظمة التعليم الغربية بمسألة النخبوية: لتحقيق هذا التمرين، يلزمنا إذن أن نقوم بعرض تمهيدي للكيفية التي وصف بها هابرماس دخول المجتمعات الغربية إلى **الحداثة**.

يمثل هذا الفيلسوف العالَمَ الاجتماعي للأفراد بمفهوم **العالم المعيش** أو **(عالم الحياة)**، حيث أساسياته في جوهرها تواصلية: إنه يمثل هذا الفضاء الرمزي الذي تجري فيه عمليات التفاهم المتبادل بين الفاعلين الاجتماعيين، الذين يتداولون حول المعايير والقيم المشتركة لجماعاتهم الخاصة التي ينتمون إليها؛ وذلك من خلال اقتراح منطوقات متبادلة قابلة للنقد والمناقشة في إطار البحث المشترك عن الإجماع. إن وظيفة هذا العالم المعيش هي تمرير المعرفة الثقافية وتجديدها، وجعل الأفراد يندمجون اجتماعيا، وتوطيد التكافل والتضامن بين الجماعات (Habermas 1987، ص 151). إنها ببساطة الطبيعة الأصلية لعالم المعيش كما ينكشف **قبل** دخول المجتمعات إلى الحداثة، بيد أن «في المجتمعات الحديثة تتشكل أنساق الفعل، حيث تعاد صياغة المهمات المتخصصة للتقاليد الثقافية، والإدماج الاجتماعي والتربية بالمعنى المهني» (Habermas 1987، ص161): إنه إحدى مظاهر المفهوم الهابرماسي **لاستعمار عالم الحياة** الذي بموجبه تصاحب الحداثةَ تشكيل الأنساق الرئيسة والفرعية للدولة والاقتصاد والبيروقراطية الإدارية والقضائية التي تخترق بقوة متزايدة عالم حياة الفاعلين، وتؤثر على آليات التفاهم الأساسية. وبعبارات تربوية خالصة:

«فإن أطروحة الاستعمار الداخلي، تعني أن الأنساق الفرعية للاقتصاد وللدولة، دائما ما تصير أكثر تعقيدا بسبب النمو الرأسمالي، ودائما ما تتغلغل بشكل أعمق في إعادة الإنتاج الرمزي لعالم الحياة. (...) فالنزعة نحو

نشر القانون في المجالات التي تسود فيها القاعدة غير المهيكَلة [غير خاضعة للصرامة القانونية]، يفرض نفسه على العديد من القطاعات، في الوقت الذي تكون فيه الحرية، والثقافة، والترفيه، والسياحة، قد احتوتها علنا قوانين اقتصاد السوق وتعريفات الاستهلاك الجماهيري؛ وبمقدار ما تتكيف بنيات الأسرة البورجوازية تكيفا جليا مع مقتضيات نظام التشغيل؛ بمقدار ما تضطلع المدرسة بوضوح بوظيفة توزيع فرص العمل والحياة إلخ (...) فاكتساح القانون لهذه المجالات، لا يعني وجود شبكة مركزة جدا من القواعد الصورية، التي قد تكون موجودة على أي حال، ولكنه التكملة والتشكيل القانوني لسياق الفعل التواصلي. (...) تعني العلاقة الرسمية بين الأسرة والمدرسة، بالنسبة إلى من هم منخرطون فيها، تموْضعا وخروجا من عالم المعيش لحياتهم في الجماعة والأسرة والمدرسة، فتصبح مقننة تقنينا صوريا». (Habermas 1987، ج2، ص: 404)

تنسجم هذه الأطروحة انسجاما تاما مع التطور النوعي لعدد كبير من الأنظمة التربوية الغربية. بالفعل، نلاحظ منذ القرن السابع عشر ظهور بنيات الرقابة الإدارية والقضائية التي تؤطر كل أوجه التربية والتعليم (إجبارية التمدرس، الوقت المحدد الذي يُقضى في المدرسة، تمرير المضامين في المؤسسات، العقوبات والغرامات التي تنتظر الآباء الذين يرفضون إرسال أبنائهم إلى المدرسة، إلخ..)، وهذا ما وقع في فرنسا وبروسيا والولايات المتحدة الأمريكية وسويسرا والنمسا (Robichaud A 2016). يتعلق الأمر بتحول تاريخي عميق للنشاط التربوي الغربي، الذي نقل التربية من الفضاءات العائلية والخاصة إلى يد البنيات القانونية والعمومية للدولة: إنه شرخ جذري يؤثر بالضرورة على العلاقة بين النخبوية والتعليم. حول هذا الموضوع بالتحديد، يشرح **بورديو** الاستمرار **التاريخي** للنخبوية التعليمية، بعلاقة عميقة ما بين رأس المال الثقافي للفرد والثقافة المدرسية السائدة، والحال أن التغيرات البنيوية والإدارية التي انخرط فيها المجتمع الحديث، خليقة بأن تحدث تعديلا، في نفس الآن، في الثقافة المدرسية وفي ممارسات تمرير ثقافات العالم المعيش العائلي: أراد **هابرماس** من الحجة التي قدمها، أن تكون الأسرة والمدرسة الحديثة معا مستعمرتين من طرف الأنساق الرئيسة والفرعية، وجعْل هذين المجالين للحياة فضاء مستعمرا أيضا من طرف أيديولوجيا الرأسمالية. وبعبارة أخرى، فإنهما جُردتا من هويتهما الأصلية، وهذا ما يفرض علينا أن نُعدّل من قيمة قوة حجة **بورديو**: إذا كانت الممارسات الثقافية الأسرية هي نفسها قد أُفرغت من تقاليدها الخاصة، فكيف ندافع عن حجة رأس مال ثقافي عائلي ثابت وحاسم؟ وإذا كانت الثقافة المدرسية تتبدل في ضوء المقتضيات الايديولوجية والاقتصادية الجديدة، فكيف نساند فكرة «روح» Ethos مدرسية تنتقل من عصر لآخر؛ وبالتالي فرضية العلاقة التاريخية المتكررة بين هذين المجالين؟ وإذا كانت هذه الحجة الأولى لهابرماس لا تسمح لنا بتنسيب قوة أطروحات بورديو، فإنها لا تتيح لنا بعدُ الغوص في قلب تفسير متجدد للنخبوية التعليمية. ولا يتأتى لنا إمكانية قياس مدى ملاءمة «**نظرية الفعل التواصلي**» من أجل استكشاف الفشل النسبي لدمقرطة التمدرس الجماهيري، ولاستمرار العلاقة الراهنة بين النخبوية والتعليم، إلا من خلال التحليل المعمق لفكرة أن النمو الرأسمالي هو أساس استعمار العالم المعيش للأفراد عند هابرماس.

دولة الرعاية والمساواة المدرسية: أسباب التخلف عن الموعد

يمثل تحليل هابرماس للمُدْخلات والمخرجات الفلسفية والاجتماعية لدولة الرفاه، بصفتها المنظم الرئيسي لدمقرطة التمدرس الجماهيري، في غالبية الدول الغربية، في فترة ما بعد الحرب، السبيلَ الأكثر ترجيحًا لتنويرنا عن الوجود المستمر للتفاوتات المدرسية، وعن النخبوية التعليمية. وفي هذا الصدد، فإن مفهوم «**السياسة العلاجية**» Thérapeutocratie لهابرماس له دلالة خاصة.

«إن الخدمات الاجتماعية هي ضرب من «السياسة العلاجية» Thérapeutocratie التي تمتد من تطبيق العقوبات إلى الاشتغال مع الشباب، ومن النظام التربوي إلى الصحة العمومية، ومن الإجراءات الاحترازية العامة، مرورا بالرعاية الطبية للمرضى عقليا إلى المدمنين والمنحرفين سلوكيا، وبالأشكال الكلاسيكية للعمل الاجتماعي، والأشكال الأكثر حداثة – العلاج النفسي وديناميكية المجموعات – وبالعناية الروحية، وبتكوين المجموعات الدينية، بيد أن مع عواقبها المتناقضة، نرى بكل جلاء ازدواجية الحملة الأخيرة في انتشار القانون، قانون الدولة الاجتماعية. فالدولة الاجتماعية تذهب إلى أبعد من تسوية صراع الطبقات الذي يبرز مباشرة في دائرة الإنتاج، وتنشر شبكة من العلاقات مع العملاء في ميادين الحياة الخاصة: كلما ازدادت حدة هذه العملية، كلما ظهرت بوضوح الآثار المَرضية غير المباشرة، لتوسيع القانون الذي يعني في نفس الوقت، عملية بيروقراطية الميادين المركزية لعالم المعيش وتنقيدها [النقد المالي]. وتتمثل المعضلة الملازمة في توسع هذه القوانين، في أن ضمانات الدولة الاجتماعية، يجب أن تخدم هدف الادماج الاجتماعي: وفي الحقيقة، فإنها تحفز على تفكك سياقات الحياة، التي تم فصلها عبر تدخل اجتماعي من طبيعة قانونية عن آليات التفاهم التي من شأنها تنسيق الأفعال وتحويلها إلى وسائط مثل المال والسلطة» (Habermas 1987، ج2، ص400)

وبعبارة أخرى، فإن المنطق الذي عرضه هابرماس، يسمح لنا بأن نتصور طبيعة الأنظمة التعليمية لما بعد الحرب، كشكل من أشكال دولة الرفاه، وبالأساس في جانبها القانوني –الاقتصادي: إن آثار مختلف الأمراض الاجتماعية (التفاوتات، المظالم، انحصار الانعتاق الفردي والاجتماعي) تبدو الآن كنتائج لمعالجة قانونية ومالية لإشكاليات اجتماعية وفردية، بينما كان عليها أن تستفيد من معالجة التفاهم البيني المماثل لطبيعة عالم المعيش نفسه الهابرماسي (التداول ديموقراطيا حول هذه الإشكالات الاجتماعية، مساهمة كل الفاعلين المهتمين بالبحث عن الاجماع، وعن الحلول لاحتوائها، فصل العلاقة الأداتية الخالصة بين المنظومة والفاعلين إلخ..). حالما يتم تنظيمها بوسائط المال والسلطة في صُلب دولة الرفاه (التدابير الاجتماعية المدعومة بالتعويضات النقدية أو بالمكافآت)، تنكشف العلاقاتُ بين مختلف الفاعلين الاجتماعيين (وكذلك بين الفاعلين والأنظمة) بالأساس في صيغ قانونية ومالية: لم تعد الإجراءات الاجتماعية منسجمة على صورة العالم المعيش، بغاية الاتفاق على معايير وقيم مشتركة، من أجل ضمان التضامن والتماسك الاجتماعي لأعضاء مجتمع معين، غير أنها تقتضي من هؤلاء تحولا عميقا في هويتهم. يتحول الفاعلون الاجتماعيون في دولة الرفاه من أعضاء متضامين

في مجتمع معين إلى عملاء لمنظومة تضمن لهم الحقوق والمكافئات؛ وبلغة تربوية، فإن هذا التحول في الهوية يعني بالموازاة أن التعليم يصير حقل ممارسة اجتماعية خاضع للزبونية والمنافسة، بغاية الحصول على نفس الحقوق والمكافئات. وكما يشير هابرماس إلى ذلك، فإن «العلاقة الرسمية بين الأسرة والمدرسة، تعني بالنسبة إلى من هم منخرطون فيها، تموْضع وخروج من عالم المعيش لحياتهم في الجماعة والأسرة والمدرسة، فتصبح مقننة تقنينا صوريا رسميا. ومن حيث هم ذوات قانونية، فإنهم ينخرطون في مواقف متبادلة من الموْضعة والتسابق نحو النجاح» (Habermas 1987 ج2، ص 406). من هنا، فإن مفهومي الموضَعة والتسابق نحو النجاح، تسمح لنا بإلقاء نظرة مخالفة عن الكيفية التي اشتغل بها بورديو، والأسباب التي جعلت التفاوتات المدرسية والنخبوية التعليمية لا زالتا مستمرين في صميم التنشئة المعاصرة، أي إلقاء الضوء على الأسس الراهنة (والحال أنها تختلف عن وجهة نظر التاريخية) للعلاقة بين النخبوية والتعليم.

نحن نفسر، وبمصطلحات تربوية خالصة، مفهومي الموضعة والتسابق نحو النجاح، كما يلي: بداية فإن موضعة الفاعلية التربوية تعني بالنسبة للفاعلين الاجتماعيين المنخرطين فيها، إقامة علاقة تباعد مع التربية الرسمية والمدرسية، وهي فكرة أن التنشئة التي تقررها الدولة، تمثل خدمة يمكن لنا أن نضفي عليها قيمة نقدية. وتبعا لذلك، فإن الغايات الفلسفية والاجتماعية للتربية قد تحولت، وانفصلت تدريجيا عن أسسها الأنثربولوجية (تمرير المعارف، المحافظة على التلاحم الاجتماعي، تكوين الشخصية المتميزة): لم تعد التربية تمثل فقط تكوين العقول، وضمان استمرار وجود النسيج الاجتماعي، والمرجعيات المشتركة ما بين الأجيال، ولكنها صارت أيضا **استثمارا**. فمن وجهة نظر عالم المعيش للأفراد، يضمن هذا الاستثمار نوعا من النجاح المالي: أحسن الوظائف، أجود شروط العيش، أفضل منصب في الحياة الاقتصادية في المجتمع الذي ينتمي إليه، بينما من وجهة نظر المنظومة، فإن مجتمعا متعلما يضمن بالخصوص تنافسية ممتازة على المستوى الدولي. مع الأسف، لا يتعلق الأمر فقط بنزوات نظرية: فالعديد من المنظومات التربوية الغربية تتسم، منذ سنوات الثمانينيات، بطفرات أيديولوجية ذات أهمية، تنحو نحو تقريب الفاعلية التربوية والتعليمية من الدوائر الاقتصادية للمجتمع. بالفعل، إن صعود إيديولوجية نيو ليبرالية من الولايات المتحدة وانجلترا تستند على فردانية المردودية، وعولمة الاقتصاد، وخلق سوق عالمية، يصاحبها تصريف لمبادئها الأساسية في مختلف السياسات، وأنماط جديدة من تنظيم الدولة (اللامركزية، المحاسبة، إلزامية النتائج، عقود المردودية، التنافسية بين المؤسسات) التي تمس مباشرة التربية، وتنظيم وتدبير المنظومات التربوية لأمريكا الشمالية وأوروبا، وتُحولها عن غاياتها. (Tardif 2013).

ترتبط أيديولوجية المردودية ارتباطا جوهريا بالمفهوم الثاني المتعلق بالسباق نحو النجاح؛ وذلك بنفس الطريقة التي يظهر بها في العالم المعيش وفي المنظومة: إن مؤسسات كل مستوى من مستويات منظومة مدرسية معينة (التعليم الابتدائي والثانوي والتأهيلي والجامعي) تتمايز، وتحاول كل منها اقتراح تعليم **بقيمة مضافة**، لغاية جلب العديد من الزبائن (وفي الغالب من الناحية «النوعية»)، وهي ديناميكية تعضدها موضَعة

الآباء والأسر التي تبحث عن منْح أبنائهم أجود تعليم ممكن. تُلاحَظ هذه الديناميكية، بطرائق مختلفة، في المجال العمومي للمجتمعات الغربية: عودة بقوة للمدارس الخصوصية التي تجري عمليات الانتقاء لاختيار طلبتهم، ومجهودات المدارس العمومية لخلق شُعب متخصصة لجلب الزبائن من المتمدرسين (التركيز على الدراسات الفنية، والرياضية، والعلمية إلخ..) (Boutin، 2012، ص 95، 96)، الحرص على الوجود في قائمة أفضل المؤسسات التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي، أو أيضا تنفيذ عمليات الاشهار، لضمان الاعتراف والهيبة لمؤسسات معينة. وعلى العموم، فإن هذه الظواهر تميل بذلك إلى خلق، بطريقة مقبولة بشكل متزايد، أنظمة تعليمية بسرعة مزدوجة: المدرسة العادية وجامعة «المجتمع» التي صارت بصورة غير عادلة، مرادفة لمسار دراسي مبتذل، وموجه لتلامذة وطلبة عاديين، ثم مدرسة وجامعة النخبة المنشغلة بتعليم من هم الأفضل والموهوبين والمتميزين.

يبدو إذن، في هذا المعنى، أن فشل دمقرطة التمدرس الجماهيري، في مرحلة ما بعد الحرب، لا يمكن أن يفكَّر فيه إلا في إطار سياقه الخاص، بدلا من أن نجعل منه، موضوعا لتحليل يراه كنتيجة لحقيقة عابرة للتاريخ. إذا كانت النخبوية التعليمية، كما يراها **بورديو** تحمل بالضرورة بعدا ثقافيا يساهم فعلا في إعادة إنتاجه في سياقات تعليمية معينة، فإن أطروحاته تبدو أنها أهملت **الطفرات** الماكرو سوسيولوجية التي تساهم بكل قوة، حسب الحالات، في الحفاظ على الروابط بين النخبوية والتعليم. هذا النقد، من بعض الأوجه، غير جديد: إن الدينامية بين الاختيارات الفردية لأسرة معينة، وأداء سوق الشغل، توجد في صلب القراءة السوسيولوجية **لريموند بودون** Raymond Boudon (Cuin et Massot2000)، الناقد الرئيس لنظريات **بورديو**. لكن جانبا أخيرا من فكر **هابرماس**، بسطه في «**نظرية الفعل التواصلي**»، يسمح لنا ليس برؤيته كنظرية مهمة للتفكير في النخبوية التعليمية فحسب، ولكن كأطروحة تتجاوز تحليلات **بورديو**، لأنها تدمج أيضا الاتجاهات المضادة في العمل في النشاط الاجتماعي فعلا.

إن تحليل أمراض عالم المعيش، تقتضي البحث فيها دون أحكام مسبقة عن الاتجاهات والاتجاهات المضادة. كذلك، فإن كون الصراع الطبقي في الديموقراطيات الجماهيرية للدولة الاجتماعية، الذي طبع المجتمعات الرأسمالية في فترة ازدهارها، قد تمت مأسسته، وبالتالي خمد، وإنه لا يعني انطفاء طاقات الاحتجاج عموما. بيد أن طاقات الاحتجاج تظهر الآن، في أنماط أخرى من الصراعات، خاصة هناك حيث ينبغي انتظارها، إذا صحت أطروحة استعمار عالم المعيش. (Habermas 1987، ج2، ص431)

بالفعل، إن الفلسفة الاجتماعية لـ**هابرماس**، أكثر مما فعلته السوسيولوجيات الرئيسة في التربية والتعليم، التي تهتم بالتفاوتات الدراسية، تشمل كذلك إمكانيات التحرر الواردة في الفعل التواصلي للأفراد: بالنسبة للفيلسوف **هابرماس**، إذا كان العالم المعيش مستعمَرا، وقد أُفرِغ جزئيا تحت مقتضيات المنظومة والمنظومات الفرعية، فإنه يملك دائما خلفية من التبصر، تتيح له الاحتجاج ومعارضة مختلف البنيات البيروقراطية والإدارية والقانونية والاقتصادية في المجتمع الحديث. لهذا، فإن تلك الفلسفة لا تسمح لنا فحسب بالتفكير في الأمراض

الاجتماعية، مثل التفاوتات الدراسية التي توجد إلى اليوم، وإنما كذلك في الاتجاهات المضادة التي تعمل، على مختلف الدرجات، في الأنظمة التعليمية الغربية: في حين أن أطروحات **بورديو** عاجزة عن تضمين هذه الظواهر في صلب القراءة النقدية لمظاهر سوسيولوجية التربية والتعليم، بينما أطروحات هابرماس تتيح لنا أن نأخذ في الحسبان بطريقة آلية الاحتجاجات العديدة للطلبة الذين يعترضون على ظاهرة تسليع التعليم، ومطالب رجال التعليم التي تستهدف العودة إلى تعليم مجرد من علاقاته بعالم الاقتصاد، أو أيضا التحولات الملموسة لبعض الأنظمة التعليمية التي تحاول بنجاح التغلب على التفاوتات الدراسية. وبعبارة أخرى، فإن النخبوية التعليمية ليست ظاهرة أحادية البُعد ودائمة من وجهة نظر إلى طبيعتها: يتعلق الأمر بحدث يتخذ أشكالا مختلفة وفقا للأزمنة، يخترقه ويطبعه منطق متعدد وإيديولوجيات خارجية، وفي الأخير، من المحتمل أن يولّد ردود فعل- مضادة اجتماعيا وسياسيا قادرة على تخفيف بعضا من آثاره.

الخاتمة

أردنا من هذا النص أن نوضح العلاقات الأساسية بين النخبوية والتعليم في المجتمعات الغربية؛ وذلك من خلال مثال الفشل النسبي لدمقرطة التمدرس الجماهيري بعد الحرب العالمية الثانية. وإذا كانت الأطروحات السوسيولوجية لـ**بورديو** إحدى المحاولات المثيرة للاهتمام في هذا الموضوع، فإنه بدا لنا من الملائم أن نبين حدودها، بمساعدة النظرية الاجتماعية التي طورها **هابرماس** في كتابه «نظرية الفعل التواصلي» (1987): وهكذا، بينا كيف أن النخبوية التعليمية، لا تتوقف أساسا على التواصل الثقافي بين الأسرة والمدرسة، ولكن كذلك على آلية استعمارية للعالم المعيشي للأفراد، من طرف المنظومة التي تسعى من خلال وظيفتها إلى موضَعة التعليم، والتسابق نحو النجاح بين الفاعلين الاجتماعيين المنخرطين فيها، وبين المؤسسات التعليمية. يتعلق الأمر بمحاولة فلسفية تسعى نحو تكامل جديد بين استنتاجات بورديو وهابرماس فيما يتعلق بالتعليم والتفاوتات المدرسية والنخبوية التعليمية: والواقع أن أفكار بورديو بشأن هذا الموضوع، ملائمة من عدة جوانب، ولا تزال تمثل مسالك للتحليل السليم للتعامل مع مسائل، مثل تأثير التمدرس، والرصيد الثقافي للطفولة على المسار التعليمي للطفل (Bourdieu 1966، ص: 325، 326)، ونسبة النجاح الضعيفة جدا وسط الأطفال المتمدرسين المنحدرين من الأوساط المحرومة (نفس المرجع، ص: 327، 328)، فضلا عن ذلك، الممارسة اللاشعورية للعنف الرمزي من طرف المدرسين، اتجاه التلاميذ ذوي القواعد الثقافية والاجتماعية المختلفة (ص337). ومع ذلك، فإن الرهانات الماكرو اجتماعية والاقتصادية التي تصاحب استمرار النخبوية التعليمية، لا يمكن أن تستغني عن قراءة أكثر شمولا لمظاهرها، آخذة في الاعتبار الحقائق العالمية الجديدة المحيطة بالنشاط التعليمي: تستعير الأنظمة التعليمية بشكل متزايد إجراءات التدبير المستوحاة من عالم الأعمال (Gervais P، 2016، ص، 71، 72) وتخضع لمنافسة محلية ودولية رسمية، بناءً على السمعة المتمايزة للمؤسسات، وعلى العمليات الإشهارية التي تسعى إلى منحها مكانة ذات **قيمة مضافة** Felouzis G., Maroy C., Van Zanten 2013 (A، ص 26، 30). في هذا المنظور، لا يسعنا سوى أن نتمنى للفلسفة الاجتماعية لهابرماس المزيد من التوغل في أبحاث فلسفة وسوسيولوجية التربية والتعليم، حتى تنوّر بصورة أفضل أسس هذه التحولات، وفي نهاية المطاف لمعرفة كيف يكون التحرر الفردي بالتعليم على الدوام ممكنا.

المراجع المعتمدة

- Boudon R. Cuin C.H Massor.(2000). L'axiomatique de l'inégalité des chances (version électronique)
- Bourdieu P. (1966) « L'école conservatrice – Les inégalités devant l'école et devant la culture ». Revue française de sociologie. 7 (3) p 325-347.
- (1971), » Reproduction culturelle et reproduction sociale ». Social Science Information 10(2) p4579-
- et Passeron J.C (1970). La reproduction- Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit.
- Boutin G. (2012), La guerre des écoles: entre transmission et construction des connaissances, Montréal, Editions nouvelles.
- Deledalle G. (2011), « la pédagogie de John Dewey » in F. de Singly (dir), Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation, Paris, Armand Colin 2011
- Denham T.J. (2002) A brief history of the major components of medieval setting. Document consulté de ProQuest Digital Dissertation (ED471732).
- Derouet J. L.(2016), « Le retour d'intérêt pour la formation des élites à la charnière du 20è et du 21è siècles – une recomposition des conceptions de la justice en éducation: réflexions à partir du cas Français ». Cahier de la recherche sociologique. 59-60, p 179-193
- Durkheim E. (1922) Education et sociologie, Paris puf.
- Duru-Bellat M. (2002) Les inégalités sociales à l'école, Paris, puf.
- Dwyer D. (2002), The greek sophists: Teachers of vertue. Thèse de doctorat inédite, Louisianna State University. Document consulté de ProQest Digital Dissertations and Theses (UM13049199).
- Felouzis G., Maroy C., Van Zanten A, (2013) Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation, Pari, puf.
- Gauthier C. (2012) « Le 17è siècle et la naissance de la pédagogie » in C. Gauthier et M. Tardif (dir), La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, Montréal, Chenelière, 2012.
- Gervais P. (2016) « Marchandisation ou managérialisation du savoir ? » in C. Charles et C. Soulié (dir), La dérégulation universitaire – la construction étatisée des marchés des études supérieures dans le monde, Paris Syllepse, 2016
- Habermas J. (1987), Théorie de l'agir communicationnel, t 1 et 2, Paris Fayard.
- Julia D. (1990), « Enfance et citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire », Histoire de l'éduction, 45, p3-42

- Lahire B. (1994), « Les raisons de l'importable: les formes populaires de la réussite », dans in G. Vincent (dir), L'Education prisonnière de la forme scolaire ?, Lyon, pul, 1994
- Light I. (1974), « Reassenssment of sociological History: c. Wright Mills and the power Elite », Theory and society, I (3), p 361- 374
- Mair P. (1997), « E.E Schattschneider's and the semisovereign peopele », Political Studies, p947-954
- Mucchielli L. (1999), « Pierre Bourdieu et le changement social », Alternatives économiques, 175, p. 64-67
- Reboul O. (1989), La philosophie de l'éducation, Paris puf
- Robichaud A. (2016), Jurgen Habermas et la Théorie de l'agir communicationnel: la question de l'éducation, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- Tardif T. (2013), La condition enseignante au Québec du 19è au 21è siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique, Québec presses de l'université Laval.
- United Educatonal, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2016) Mission. Paris: repéré à http: //www.unesco.org/new/fr: eduction: themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/mission/
- Vattimo G.(2012) Encyclopédie de la philosophie, Paris, Librairie générale française.
- Zuckerman A. (1977), « The concept Political Elite: Lessons from Mosca and Patero », The journal of Politics, 39(2), p324-344

Mominoun
MominounWithoutBorders
@ Mominoun_sm

info@mominoun.com
www.mominoun.com