

مجلة العلوم القانونية والاجتماعية

Journal of legal and social studies

Issn: 2507-7333

Eissn: 2676-1742

التواصل المقارباتي في السياق المدرسي

Approximate communication in the school context

بورقذة صغير *

جامعة زيان عاشور، (الجزائر)، bourekdasghier@yahoo.com

تاريخ النشر: 2021/06/01	تاريخ القبول: 2021/05/17	تاريخ ارسال المقال: 2021/04/30
-------------------------	--------------------------	--------------------------------

* المؤلف المرسل

الملخص:

ناقشت المداخلة الهوية الموجودة بين المقاربتين السوسولوجية و البيداغوجية في السياق المدرسي ، وانعكاساتها في المجتمع ، حيث يغيب النسق الذي يضمن التناغم بين المدرسة و المجتمع ، باعتبار التغيير الاجتماعي المستمر الذي يخلف المدرسة في أزمة ، يفقدها هويتها كأداة منتجة للبنى الاجتماعية ، في غياب تواصل مقارباتي يشتغل على خصائص العلاقة بمفهومها المعاصر الذي يقوم على السببية المتبادلة و الارتداد و الاتزان ، مما يسمح بالتفاعل في شكل منظوماتي ، يحفظ هوية المجتمع و المدرسة على السواء.

الكلمات المفتاحية: المدرسة ، المجتمع ، المقاربة ، التواصل

Abstract :

The intervention argued the gap between the sociological and pedagogical approaches in the school context, and its repercussions in society, where the Layout that ensures harmony between the school and society is neglected, In view of the continuous social change that result the crisis in school, it loses its identity as a tool producing social structures, in the absence of the communication approaches that work on the Properties of the relationship in its contemporary concept, which is based on intercausality, recoil ,and the balance which allows the interaction in an organized form which preserves the identity of society and school.

Keywords: school ; society ; approach ; communication

مقدمة:

يظهر التدرج المقارباتي انتقالا مبررا من الناحية العلمية النظرية ، و الاستباق الدائم لحركة المجتمع تجعل المدرسة في تحديات مستجدة تبعا للحاصل في هذا المجتمع ، و الذي لا يمكن عزله عن الثورة المعرفية و التكنولوجية التي لا تعترف بالسكون ؛ والمدقق في هذا الانتقال المقارباتي يصل إلى مبررات و مسوغات تحتم التحول من وضع إلى آخر رغم قابلية الرضا العالية لكل جديد . و الحديث عن المدرسة و انزلاقاتها يدخل في سياق التغيرات التي لا يمكن إيقاف زحفها لتصورات فاقت الفعل التربوي ، إذ يسيطر مفهوم الشهادة سيطرة تكاد تكون غير قابلة للنقاش في منظومة تربوية تتهم دوما بالتقصير في نسبتها لفعل التغيير المتسارع ؛ تشي هذه البداية بضرورة أخذ المستجدات في الواقع المدرسي و ما يوازيه و يتواشج معه بأهمية بالغة ، ذلك أن حتميات الواقع تعيد مراجعة الفعل التعليمي ، باستمرار ؛ لهذا تنطرح الإشكالية في تحليل بعد التناغم السوسيوبيداغوجي في السياق المدرسي، للكشف على أسباب أزمة المدرسة في المجتمع.

المدرسة... أي منعرج ؟

يفرض التحليل استحضار سوسيولوجيا التربية ، و هو تحليل يحفر في أفكار بورديو (Bourdieu) و بودون (Bowdon)، والأمر لم يعد ، حسب وجهة نظري ، غزوا للمدرسة ، و لم تعد ، كذلك المدرسة العربية مثلا ، متهمه بقصور على مستوى الإنتاج ، مما يعطي تبريرات لتمرير درايات ، تجعل من المناهج غير مناسبة للمجتمع ؛ ولم تعد المشكلة ترتبط بالفاعلين ، إذ ما يعرفه الدرس الخصوصي من اجتياح للمدرسة صار يمثل القفز على التربية بمفهومها الإنساني و الاجتماعي.

ويبقى التساؤل ، في ظل هذا الواقع ، يبحث ماهية المدرسة تجاه المجتمع ، أمام ثلاثة خيارات تربوية ، تفرضها التربية المقارنة ، والخيار الذي يسير في تحكم المجتمع في المدرسة ، و هو الواقع الذي يجعل من مفهوم الدرس الخصوصي ينتشر بقوة ، و لبيانه تأتي بالخيارين الباقين ؛ مدرسة تتحكم في المجتمع ، ومثاله اليابان ، و مدرسة تتكيف مع المجتمع مثل ما يحدث في المدرسة الغربية . وهنا تبرز قيمة و أهمية المدرسة في هذه العلاقات ، كون الصلة الاقتصادية معيارا و محكا في إصدار الأحكام و إصلاح التيارات 1 .

من النافع وضع تعريف سوسيولوجيا التربية نقطة ارتكاز في عملية التحليل ، وحتى لا نتشعب في أكثر من تعريف نأخذ ما قدمه عبد الكريم غريب في رؤيته لهذا العلم ، لتقارب الواقع الاجتماعي العربي ، فهو يراه العلم الذي يدرس التأثيرات الاجتماعية في المستقبل الدراسي للأفراد ، كما هو الشأن بالنسبة لتنظيم المنظومة المدرسية وميكانيزمات التوجيه ، و المستوى السوسيوثقافي للأسر ، وتوقعات المدرسين و الآباء ، و إدماج المعايير والقيم الاجتماعية من طرف المتعلمين ، ومخرجات الأنظمة التربوية ، ويذهب إلى أن محدد موضوع سوسيولوجيا التربية هو البحث العلمي في نوعية الروابط القائمة بين المؤسسات التربوية المختلفة و باقي البنيات و الأطر الاجتماعية الآخر وفي الوظيفة التي تقوم بها هذا المؤسسات داخل المجتمع ، و مساهمتها في تنشئة الأفراد و في تعديلاتها في الهرمية الاجتماعية ، وتأثيراتها في البنيات الثقافية و المهنية ، في ظل التباينات المجتمعية 2

يتمركز ، في التعريف السابق لسوسيولوجيا التربية ، المجتمع في صورته المعقدة ، و تفرض وسائل التربية استحضار المدرسة في مفهومها السوسيولوجي ، كذلك ، وهي تبعا لتعدد المجتمع تأخذ نظاما معقدا و مكثفا و رمزيا ، ومن ثمة تصور المدرسة تصورا نسقيا يقوم على التفاعلات الاجتماعية ، تلعب فيها العناصر المختلفة ، فيما بينها، دورا في هذه التفاعلات ، وفي علاقتها بالوسط الخارجي بكل ثقافته ؛ حيث تتجلى التفاعلات في نسقية تراعي التنظيم العقلاني و الانفعالي ، باعتبار قيامها على الأهداف و الوسائل . وباعتبار النمطية المعيارية للعلاقة التربوية التي تحقق التواصل بين العناصر و القيم 3 ؛ وتمتد هذه التفاعلات المدرسة وظائف تفس ماله علاقة بالمجتمع بشكل متشابك ، من نواح عديدة ، اجتماعية ، اقتصادية ، ثقافية ، و سياسية ...، تحدد المنظومة المدرسة . كون هذه الأخيرة بنية ذاتية التكامل ، تترابط مكوناتها ترابطا وظيفيا محكما ، وتتميز هذه المنظومة بأنها بنية مفتوحة متطورة و عنكبوتية في كلية بالمنطق الجشطالتي ، و في تعقيد بمنطق المنظومات الحية.

المدرسة... أية مقارنة ؟

أدى تشبيه المجتمع بالمنظومات الحية إلى ظهور مقارنة عرفت بالبنائية الوظيفية ، و يعتبر دوركايم و بارسونز من الذين تبنا نظرية المجتمع في نظامه المعقد الذي تعمل أجزاؤه في تحقيق الاستقرار ، والوظيفية تهم بديمومة المجتمع عبر دراسة وتحليل المؤسسات الاجتماعية ، ولقد شابه المقتنعون بهذه النظرية بين عمل العضوية و المجتمع ، ومبدأهم في هذه المشابهة مفهوم التناسق ، لتتجر عن هذه المقارنة مفاهيم الوظيفة ، البناء ، النسق ، الدور ، المكانة ، المتطلبات الوظيفية ، والتمسك الاجتماعي... وتتغى هذه المقارنة اشتراك أفراد المجتمع في ذات القيم .و لعل أقوى انتقاد يخدم موضوعنا ، توجه البنائية الوظيفية إلى العوامل التي تسعى في الحفاظ على التماسك الاجتماعي ، هذا الاهتمام الذي حجب عوامل أخرى ، تفضي إلى ما يسمى بالصراع ، حيث التقسيمات و التفاوتات التي تحدث في المجتمع على أساس الطبقية ؛ انتقاد لم ينظر إلى المجتمع على أنه له حاجيات و أهدافا ، لا تصدق إلا على البشر ، وفي هذا النقد الموجه إلى البنائية الوظيفية تحفظات على السمة الإيديولوجية في تسليمها المطلق بمثالية المجتمع التي تلغي كل احتمالية في قيام التناقضات في الأنساق الاجتماعية . وكنتيجة ، تم الاهتمام بتناول موضوع العلاقات المتبادلة بين المجتمع و التربية أو أكثر دقة بين المجتمع و المدرسة ، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية تتصل بمؤسسات أخرى ؛ أين انصب التركيز على النظام التعليمي في معزل عن دراسة النظام الاجتماعي العام 4 .

و في هذا الاتجاه يرى ميلز (Mills) أن تحويل المجتمع إلى مجرد قيم ومعايير أو رموز مستقلة عن البشر ، مع استبعاد أسس سياسية واقتصادية ، يجر إلى فكر ايديولوجي طبقي ، يفرض على الأفراد الانصياع و التكيف ، وعدم القدرة على تغيير الأنساق القيمية ؛ ذلك أن إسقاط النظرية البنائية الوظيفية على الممارسات التربوية يكشف التناقضات ، إذ المدرسة توحد بين الأفراد في تمثل القيم و المعايير الاجتماعية ، خدمة لفكرة البناء الاجتماعي ، و لا تفرق بينهم بناء على القدرات الفطرية و المكتسبة .

تفسح ، بهذا الطرح ، البنائية الوظيفية مجالا من النقد ، برز تحت مسمى نظرية الصراع ، وتذهب هذه النظرية إلى أن الصراع شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي ، هدفه تحقيق الوحدة من خلال القضاء على طرف الصراع ، ويعطيه جورج سميل رائد هذا الاتجاه التفاعلي بعدا سيكولوجيا و سوسيولوجيا ، كون أن المنافسة ظاهرة طبيعية في الحياة الإنسانية الاجتماعية ، و إذا كان الصراع ، بالنسبة لجورج ، فعلا مدركا يرتبط بتدرج العلاقات الاجتماعية و أشكال تقسيم العمل و الجماعات الاجتماعية وتباينها ، و بالعوامل السيكلوجية التي تنتج الصراع ، فإن الفعل اللاوعي في نظرية الصراع مجالا خصبا لدراسة أسبابه التي قد لا تنحصر في العلاقة بين السلطة و التابع لها أو في الصراع الثقافي الذي يدور حراكه بين مالك المعرفة و فاقدتها ، بمعنى أنه صراع سياسي و اقتصادي يخرج عن المنافسة الواعية.

إذن ، تدحض المقاربة التنافسية مبدأ النظام والتوازن و الانسجام الذي اعتقده الموظفون ، لذلك يرى غيدنز (Giddens) أن علماء الاجتماع الذي يتبنون نظريات الصراع يؤكدون على أهمية البنى في المجتمع ، مثل الموظفين ، ويطرحون نموذجاً شاملاً في تفسير عمل المجتمع ، غير أنهم يرفضون الإجماع ، و يركزون على الخلاف و النزاع داخل المجتمع ، وقناعتهم في هذا أن المجتمع يتألف من مجموعات متميزة تسعى إلى تحقيق أهدافها الخاصة . تخلص نظريات التفاوتات فيما يتعلق بالصراع إلى تعارض يظهر في المدرسة و ضغوطاتها ، حيث يطرح السؤال : محل المدرسة من الصراع ، أي : هل الأسباب داخل ام خارج المدرسة ؟ ، هذا المحل الذي إنجر عنه تياران ؛ تيار تناسبي يرى في المدرسة جهازاً إيديوبوجياً للطبقة المهيمنة ، وتيار تضليلي يرى في المدرسة سلطة لحجب التفاوتات القائمة سلفاً 5 .

وتدعم نظرية إعادة الإنتاج لبوردو و باسرون ، في سياق سوسيولوجيا التربية ، تأثير النجاح المدرسي بالطبقية ، كون أن الثقافة التي يتلقاها أفراد المجتمع المدرسي غير موضوعية ، وإن كانت الثقافة المقصودة ثقافة مجتمع فرنسي ، إلا أن الشاهد الذي ينسحب على المدرسة عموماً ، يظهر في غياب الديمقراطية التي تحترم مبدأ الفروق الفردية ، ومن ثمة تباين الحظوظ وغياب التنشئة الاجتماعية التي تكفل تحرير المتعلم ، كون التنشئة القائمة سبيلاً للإدماج و الانضباط المجتمعي ؛ وغير بعيد عن نظرية إعادة الإنتاج تطرح مدرسة فرانكفورت رداً على أفكار الوضعيين في ردهم دراسة الظواهر الاجتماعية إلى الملاحظة و التكرار ، و التجربة دون اعتبار للبعد الإنساني و الأخلاقي ، وفي هذا يرى بومبور أن أصحاب مدرسة فرانكفورت اتخذوا موقفاً مناهضاً لها ، فانتقدت لعجزها في اكتشاف المصلحة الذاتية المسهمة في التقدم الموضوعي بسبب القصور في الأسس المنهجية و القصور في وصل المعرفة بالعمليات الاجتماعية الحقيقية ، وتغيب دور التحولات التاريخية في تشكيل المجتمعات 6 .

يحتم السياق طرق الفعل الاجتماعي أو ما يسمى ، أيضاً ، بمقاربة فيبر ، والهدف من هذه المقاربة فهم وتفسير و تأويل هذا الفعل في استحضار النتائج و عيلتها ، ويفرق ماكس فيبر بين فعلين ، فعل فردي يستلک هدفاً و دلالة و معنى ، و فعل مجتمعي يتمظهر من خلال رؤية سلوك الغير ؛ ويحاول بمفهوم الفعل الاجتماعي نقل علم الاجتماع من عالم الأشياء الموضوعية إلى عالم الذوات في إطار ما يصطلح عليه بمدرسة الفعل الاجتماعي . تبين المقارنة ، إذن ، أن العلاقة بالمجتمع بين نظرية التفاوتات و بين نظرية الفعل الاجتماعي تكمن في السؤال : من يوجه الآخر ؟ ، هذا الذي جعل فيبر يميل إلى أن الفعل الاجتماعي و تفاعله يوجه البنى ، وليس العكس ، كما في طرح نظريتي البناء و الصراع ؛ هذا الذي يعني أن دور علم الاجتماع فهم واستيعاب المعنى المنطوي في الفعل و التفاعل الاجتماعي ، ويعني ، أيضاً ، أن المقاربة البنائية الوظيفية ومثيلاتها في الهدف هي مقارنة معيارية ، تولي أهمية للنماذج النظرية التي يفترض أن يعمل بها المجتمع ، بعيداً عن دراسة وتحليل الأسلوب الذي ينتهجه الأفراد المتفاعلون بينهم و في المجتمع .

يستجلب السياق مدرسة أخرى تأثرت بالفعل الاجتماعي ، وهي نظرية التفاعلية الرمزية ، وإن كانت جذورها أعمق في أفكار الفيلسوف الأمريكي هربرت ميد ، ذلك لأن الفهم الذاتي ، للعالم و الطريقة التي يستجيب بها

سلوكهم لهذه الطبيعة من الفهم ، هو موضوع السوسيولوجيا الفيرية ، و إذا كانت المدرسة ، حسب تصورات نظري البناء و الصراع ، تعيد إنتاج الطبقة الاجتماعية و الصراع ، فإن بدون لا يرى أن المجتمع هو السبب في اللامساواة في التربية ، بل الخيار يعود للأفراد حسب قناعاتهم و قراراتهم و أسرهم و طموحاتهم و رغباتهم المستقبلية⁶.

المدرسة ... أي انزلاق ؟

العائد إلى المقاربات التي عرفتها المدرسة العربية في شغفها بالتحويلات التي شهدتها المدرسة في العالم يصل دون جهد إلى انتقال متسارع من مقارنة إلى أخرى ، فمن المحتويات إلى الإجرائية ، ثم الكفاءات ؛ يضع هذا الانتقال المبرر من الناحية النظرية ، بفعل النظريات العلمية التي صارت تولي المعنى بالفعل التعليمي أهمية كبيرة ، المدرسة تحت انتقادات متواصلة من طرف القائم على العملية التعليمية و الشريك الاجتماعي الذي تشغله النتائج أكثر من أبعاد المناهج و ما تقوم عليه من مقاربات ، الأمر الذي يفقد المدرسة توازنها بين التصورات النظرية و ضغوطات الواقع السوسيو اقتصادي .

يؤسس الدرس الخصوصي في سياق تحليله المرتبط بالظواهر التربوية المدرسية ، بهذا المعنى ، على سوسيولوجيا مدرسية ابستمية ، تضع في اعتباراتها منهجية التفكير في المرجعيات التي تؤطر المنظومة التربوية و النتائج التي تحصل على إثر الممارسات و مرجعياتها ؛ يجلب هذا الربط بين التربية والمدرسة مبادئ ، لا يمكن إغفالها ، فعلى سبيل المثال ، يطفو على السطح مبدأ العدالة داخل المدرسة ، يستتر خلف هذا المبدأ ، ما يسميه المؤلف المغربي عبد الكريم غريب بسيداغوجيا الجماهير ، حيث عدم اعتبار الفروقات و الاختلافات يجر إلى الطابع السلطوي و البيروقراطي الذي يختفي في المبدأ الديمقراطي الخاطيء ، حيث يطرح ذات المؤلف إشكالية المدرسة الديمقراطية التي تتناقض مع نتائجها عبر جملة من المظاهر :

- مظهر التعليم الذي يبقى ، نظريا ، هو نفسه للجميع ، و الذي يميز في نهاية الأمر بين الذين يبرهنون على اكتساب المعارف و الذين لا يبرهنون وفق المعايير النظامية .
- مظهر الأحكام القيمية التي ينتجها التمييز الفتوي ، وهو مظهر خطير ينغرس ، مدى الحياة ، في المجتمع .
- مظهر الماركسية الجديدة لإعادة الإنتاج الاجتماعي من قبل المدرسة ، حيث التفرقة ، دائما ، تدفع بالمتأخرين و المتخلفين إلى مناصب شغل ذوات مستوى متدن .
- مظهر سيكولوجي يترتب على التمييز ، ويمنع نتائج تتمظهر في المستوى الاجتماعي و المهني .

إن الحاصل ، من هذا التحليل ، يجعل المدرسة في إحراج و ارتباك مع الشرائح التي تظهر مهمشة في الواقع ؛ ويجرنا هذا الربط إلى القراءة السيكلوجية ، ليس فقط للمتعلم ، بل يتخطاه الأمر إلى الآباء و ولادة الأمور ، هذا التحليل الذي يستحضر تلك الأطروحات الماركسية الجديدة ذات الارتباط بالانتقاء المدرسي .

سوسيولوجيا المدرسة...أي تعارض ؟

يستحضر التحليل السوسيولوجي الصلة التي تقوم بين علم الاجتماع و التربية في وظيفة المدرسة ، بيداغوجيا ، و الحاصل في الرؤية النقدية للمخرجات يجعل المدرسة في المحك خطأ ، لاسيما ، وأن العلاقة بالمفهوم الرياضي الحديث لا يمكنها حجب متغيراتها في رهانات التمدرس ؛ وبإسقاط النظريات الاجتماعية لا يمكن تصور دور المدرسة بعيدا عن الرؤية التي تجعل من الفرد موردا بشريا يتطلب تحديث النظر إليه . يظهر ، نظريا ، أن المقاربات البيداغوجية تتماشى و المقاربات السوسيولوجية، لكن يبقى التساؤل العملي يطرق مدى التناغم ، فالانتقال من الهدف إلى الكفاءة يعني اعترافا قويا أن المقدرة التي تقتزن بالآلية لا تتوافق مع مفاهيم جوهرية في تشكيل البنى الاجتماعية مثل : الإبداع و الاختلاق ؛ هذا الذي يستجلب مناقشة قيم التكوين و الشهادة في واقع اقتصادي يوضع المدرسة في واجهة الحكم النقدي .

يبدو هذا الانتقال البيداغوجي اعترافا صريحا بقصور المدخل الوظيفي ، ذلك أن معيارية الهدف الموحد في تشكيل المجتمع المثل يجعل المدرسة في نموذجها البنيوي في إحراج ، و في هذا السياق يعطي عبد الكريم غريب إشارة جلية للعلاقة المغشوشة بين قيمة التكوين و منصب الشغل ، هذا إذا عطلنا العلاقة النسقية ؛ والحديث عن العلاقة النسقية قصور آخر غير محسوب في أبعاد التصور البنيوي ، والذي فسح الطريق أمام المدخل المرافع عن الفعل الاجتماعي ، باعتبار أن تلك العلاقة المغشوشة لم تخرج المجتمع من الشكل و الصورة . يخفي التصور البيداغوجي المعياري الخلفية الاجتماعية التي تؤثر ، بالضرورة ، في تفاوت الفرص ، ومن ثمة استبعاد ديمقراطية الاستحقاق . هذه التعارض الذي يضعف الحلقة الأساس في سوسيولوجيا المدرسة.

ينتهي الحكم النقدي في علاقة المدرسة بالمجتمع بانشغالات حول مساءلة المعنى ، ذلك أن التعارض بين مفهوم المعيارية و مفهوم المجتمع يطرح استفهامات من قبيل علاقة الثابت بالمتحول ، في حركية المجتمع المتنامية في أبعادها ، لاسيما البعد الاقتصادي ، ولعل السؤال الجوهرية الذي يطرح نفسه ، هو سؤال الحقيقة والمعنى لمكانة المدرسة ، بين الصورة المعيارية للمجتمع و الواقع غير الثابت ، في علاقة بيداغوجية تبتز القيم عن الواقع يفسر هذه العلاقة بحث مدى التطابقات بين الواقع و الهدف ، وبتشريح هذا الأخير نقف على مستويات تحليله بحضور مفاهيم تتعلق بالخيال ، و لرمز ؛ إن الواقع ملتبس بذاتية تمنحه دلالات ، ذلك أن ما نعيشه في عالم الوضعيات هو عالم مبني على اعتقاداتنا للمعرفة ، ولأنه يوجد داخل هذه الدلالات التي ننحها للأشياء مخيال ، أو بالأحرى ،. واقع معرفته مستمدة من الخيال ، مثلما يؤكد بهاشار ، هذا المخيال الذي يخفي رمزية ، أي تأويلات تنوي في مظاهر الواقع 7.

يعارض مفهوم المعيارية ، في تشكيل المجتمع عبر بيداغوجيا الهدف ، مبدأ آخر يصل المعنى و الدلالة بمفاهيم ترتبط بالبعد الإنساني ، فالرغبة ، بعيدا عن تواسجها بالحاجة و الطلب ، لا تتحول من المعرفة إلى التعلم إلا في خضوعها لشرط انبثاق الحافز ، هذا الذي يستجلب الشرط المستقبلي الاجتماعي المتمثل في الحقل السوسيو- مهني ؛ وهنا يفتح السؤال على فرضية تفيد أن المدرسة مسلك نحو عالم الشغل ، هذا الذي يعني تجاوز الأوساط إلى ديمقراطية الاستحقاق كونها مفتاح الاندماج ، ومن ثمة الحديث عن المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا يفترض أن

تلائم تشكيل المجتمع بناء على نظرية الفعل الاجتماعي التي تعطي الفرد أولوية ، لكن السؤال الذي يظهر مرة أخرى ، هل تتناغم نظرية الفعل الاجتماعي و التصور البيداغوجي المعاصر في الواقع السوسيو – مهني ؟.

يستوقفنا تعارض آخر ، يجعل من أبعاد نظرية الفعل الاجتماعي عبر الفعل البيداغوجي في تناقض ، ذلك أن تدخل الوضع الاقتصادي يخرج المدرسة ، كون أن صلاحياتها محدودة ، و هذا تضليل بيداغوجي ينضاف إلى التضليل السوسيولوجي الذي يرى في الفعل الاجتماعي سلوكا إراديا في تحقيق هدف محدد - في منظومة اجتماعية متكاملة عبر الفعل الإنساني في تفاعل بين خصائصه و سماته و موقف توجهه وتحدده موجهات و محددات قيمية - كون أنه من الخطأ الاعتقاد أن موضوع الكفاءة لصيق ، فقط ، بالفرد ؛ فهي ، أي الكفاءة ، تتضمن بعدين غير ممكن الفصل بينهما ، بعد فردي و آخر جماعي ، لأسباب تتلخص في :

- جواب الكفاءة جواب مترابط و شبكي ، وليس فرديا ، كون التصرف بكفاءة يقتضي تصرفا ذاتيا و موضوعيا.
- الكفاءة لا يمكن فصلها عن الشروط الاجتماعية للإنتاج ، باعتبار أن أفعال المقدر في وضعيات ذات صلة بعالم الشغل يحيل إلى تصور بلوره السياق الاجتماعي .
- الكفاءة مسؤولية مشتركة ، حيث لا يمكن التقليل من أهمية سياق العمل في نسبته إلى أهمية الاستعدادات المرتبطة بكيفية التصرف و الممارسة .
- الكفاءة ، فضلا عن ارتباطها بعالم الشغل ، يرتد تحليل و ضعياتها إلى معايير و ضوابط الوسط المهني .
- الكفاءة المطلوبة تفتقر عن الكفاءة الواقعية .

يبدو أن المدرسة في خضم الضغوطات مأسورة بواقع اجتماعي - اقتصادي ، كون ما يستتر في المفهوم الكفائي هو منطق السوق ، هذا الذي يجعل حال المقاربة بالكفاءات لا يخرج عن خدمة النزعة الليبرالية المستجدة ، أين تذوب المرونة التي عرفتها الوظائف و الأجور ؛ و هو تضليل في إعادة هيكلة جهاز الإنتاج 8 ؛ تشكل الدعامة الاقتصادية في ارتباطها بإسقاط النظريات الاجتماعية تعارضا كبيرا و انشغالا جوهريا يضع البيداغوجيا المدرسية في موقف صوري ، حيث تعميم تطبيق هذه النظريات و وسائلها يشكل ، ميدانيا ، مدعاة للقراءة النقدية التي تسمح بالاستقلال على مستوى التنظير. يرتبط هذا الطرح المقارباتي المعاصر (المقاربة بالكفاءات) - باعتبار علاقة التربية بالمجتمع ، حيث استدخال الوضعيات جوهر هذه المقاربة - بمفاهيم متلازمة ، تضع البنى الاجتماعية و الاقتصادية مرجعية استيمية في وظيفة المدرسة ، هذا الذي يعد تعارضا آخر ، كون الاشتغال على الإبداع و الابتكار و الاختلاق يفتح في واقع عربي متخلف ؛ ففي رأي دائرة المعارف العالمية تتصف بنية الاقتصاد المتخلف بمحكات تتمظهر في : تضخم قطاعات الخدمات على حساب قطاع الإنتاج ، التفاوت الهائل في التوزيع القطاعي للإنتاج ، تفكك النظام الاقتصادي ، و التبعية للخارج ؛ الشاهد من المحك الثاني تعارض آخر في صورة الوظيفة المدرسية التي تخفي رؤية رأسمالية أو تبعية بفعل سيطرة القلة من الدوات ، يرتد الشاهد من واقع هذا المحك إلى قطاع الخدمات ، حيث يصير التباعد جليا في تناقض المقاربات الاجتماعية و وسيلتها في وظيفة المدرسة البيداغوجية . كما تتضح ، في سياق هذه الوظيفة ، محكات وصف البنية الاجتماعية

بالتخلف، محكات ترتبط بشكل قوي بانتقال العلوم من جيل إلى آخر بطريقة جامدة ، مما ينتج عنها نظام اجتماعي تحكمه مرتبة جامدة ، لا تحدد المكانة الاجتماعية للأفراد بناء على الكفاءة ، هذا الذي يعني أن البنى الاجتماعية و الاقتصادية ترتد في بناء نفسي يقوي من التعارضات القائمة في المدرسة ، لأن التخلف الذي يكون جوهره الاستيلاء الاقتصادي الاجتماعي يفرض استيلا با نفسيا ذاتيا تتحول من خلاله المقاربة النسقية إلى صورة أخرى 9 .

و للكفاءة ارتباط بمقاربات الاقتدار ، حيث تشعبت الاعتبارات المنهجية في تناول موضوعه ، والذي أخذ صورا ارتبطت في عمومها بين السياق الاجتماعي (Contexte social) من جهة ، و بسمات الشخصية من جهة ثانية ؛ وقد مالت الباحثتان ليزا أسبينوال و أورسولا ستاودنغر إلى تبني السياق مرجعية في عملية التكيف ، إذ أن حسب رأي الباحثتين ، الاقتدار ليس ثابتا ، بل هو رهين المرونة التكيفية للظروف ، وتطرحان علاقة ، في غاية الأهمية ، تربط بين السلبية و الإيجابية في سيكولوجية الاقتدار ، حيث بعدها الرئيسي فحص الأوجه في تبادل على خلاف سليجمان الذي رافع على أن الاقتدارات موضوع سمات ينمى في بناء الإنسان لوجوده و إعطائه معنى له، وصنف هذه الاقتدارات في : الاقتدارات المعرفية ، اقتدارات الشجاعة ، اقتدارات الحس الإنساني ، اقتدار العدالة ، اقتدار الاعتدال ، اقتدار التسامي ، حيث هذا الأخير يتغى أبعاد التفاؤل و الأمل و العقيدة في الحياة .

و إذا كانت سمات الشخصية ذات أثر في علم النفس الإيجابي ، فإن موضوع السياق الاجتماعي يأخذ بعدا آخر ذلك أن الاقتدار لا ينقسم كونه ظاهرة تستهدف البقاء في كينونة اجتماعية تصب في صنف المواطنة و الحس المدني المنطوي في اقتدارات العدالة ، حسب صنانة سليجمان ؛ وتدعم كل من إيلن بركايد و نانسي كانتور وكابرا و سيرفون أطروحة التفاعلات بين الشخصية و السياقية كونها ، أي التفاعلات ، عاملا قويا وحاسما في بناء الاقتدار الإنساني . ويعتبر التفكير الإيجابي جانبا بارزا في بناء مفهوم الاقتدار ، فهو الأداة الأكثر فاعلية في التعامل مع تعقيدات الحياة وتحدياتها ، ومن ثمة فإن التفكير الإيجابي هو أبعد من كونه منهجية ، باعتباره مصدر تعبئة للطاقات من أجل تخطي المشكلات في تلك العلاقة التفاعلية بين السلبيات و الإيجابيات .

المدرسة و المجتمع... أي تواصل ؟

إن افتتان المدرسة بالبيداغوجيا المعاصرة وإعطائها صبغة عملية ، يطرح أمام إصلاحاتها واقعا مقارنا ، ذلك أن تخطي أي بيداغوجيا ، يعني استحضار النتائج التي لا يمكن استبعادها في تحليل الواقع السوسيو _ اقتصادي ، كون أن هذه النتائج بمثابة هوية المدرسة ، في علاقتها بالفضاء الزمني ؛ و في هذا السياق يطرح بيرنو (Perrenoud) تساؤلات تعري هويتها ، تتغلغل في هذه العلاقة التي جوهرها المعرفة . فهل ، بالفعل ، المعارف حية متحركة صالحة للعمل و النقل و التحويل ، كي تضمن التكيف مع الظروف التي لا تعترف بالثبات ... ؟ ؛ إذن ، تخفي هذه الزاوية مكونا أساسا من مكونات هوية المدرسة المعاصرة ، يتمظهر في العلاقة بين المدرسة و

المجتمع ، بالمفهوم الرياضي الذي يستجلب التأثير المتبادل (Intercasualite) ، حيث هذه العلاقة القائمة على المتغيرات تتجاوز المحتويات ، التي ظلت لسنوات رهان المدرسة ، إلى فعل الأثر الذي يعكس طبيعة رؤية كل طرف إلى الآخر ، أي أن المدرسة ليست بمعزل عن المجتمع في صورته المحدثة ، كما أن المجتمع ليس بمعزل عن المدرسة في بيان هويتها ، فطبيعة الطرفين محددة في نسق، بساهمان في بنائه .

ينبغي استخلاص مفهوم التواصل المقارباتي من خصائص تفرض النسق داخل السياق المدرسي ، فالمدرسة موضوع سوسيولوجي ، تتحكم في تحليله مقاربات اجتماعية ، تستدعي بالضرورة تواشجا ، أساسه الكينونة الاجتماعية ؛ حيث تتدخل المدرسة في صورة الحياة ، بمعناها الشمولي . تروم هذه الصورة بناء مزدوجا مستمرا ، يستبعد تلك المعيارية التي تحدد النتائج سلفا ، بفعل التواصل الذي يتسم بمفاهيم طبيعية ؛ مثل الارتداد ، التوازن ، و العلاقة ، هذه المفاهيم المأخوذة و المسقطنة من علوم شتى (السبرنيطيقا ، الدينامية الحرارية ، الرياضيات ...) . هناك تلازم في استحضار المقاربة السوسيولوجية التي تولي الاعتبار للفرد ، يظهر في البعد من المقاربة البيداغوجية التي تراهن على الكفاءة ، كون ، هذه الأخيرة ، لصيقة بعالم الشغل (الاقتصاد) الذي يبنى على أسس تعطي الأسبقية لهذا الفرد من حيث أنه عناية اقتصادية ، بالدرجة الأولى .

لا يمكن الحديث عن المدرسة و المجتمع في توأصلهما دون الإتيان بما نظره الفيلسوف التربوي الأمريكي ديوي (Dewey) في العلاقة بينهما ، فهو رأى أن ربطهما أمر في غاية الأهمية ، و في هذا التأكيد تدعيم لأفكار سابقة تجعل من المدرسة جزءا لا يتجزأ من المجتمع ، وأنها مجتمع مصغر ينبغي جعله مشدبا من الشوائب التي نجدها في المجتمع الكبير ، وهي ، أي المدرسة ، تلعب دورين أساسيين في خدمة المجتمع الذي تنشأ فيه : أولا نقل التراث بعد صفائه من الشوائب ، وثانيا إضافة ما يجب إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته 10. وبالموازاة مع هذه المقاربة الفلسفية التي يطرحها جون ديوي ، أرى أن العلاقة بين المجتمع و المدرسة أقوى من أن ينظر إليها من زاوية الاحتواء ، فواقع المجتمع في صورته الاقتصادية المعاصرة يستجلب النظر النسقي لهذه العلاقة ، باعتبار أن التفاعل بينهما هو ما يضمن استمرارية المجتمع في حياته من جهة ، و استمرار حياة المدرسة من جهة ثانية ؛ هذا التفاعل الذي يجعل من التربية ، التي يراها ديوي هي الحياة و ليست إعدادا للحياة ، عملية تكيف مستمرة ؛ حيث يلعب مفهوم الارتداد في هذه العلاقة دورا آخر ، يمكن من استمرارية المؤسسات في الحياة بالتوازي ، فضلا على ما يقدمه مفهوم الاتزان في هذه العلاقة .

يخفي هذا الطرح الانتقال الذي عرفته المدرسة من حيادها المتهمة إلى وظيفتها الايديولوجية التي برزت بشكل واضح و صارخ في عالم سوق العمل ، حيث تقف هذه الوظيفة في أزمة المدرسة اليوم ، فمظاهر انخفاض مستوى التعليم و فقدان الثقة في المدرسة الناتج عن قصور في الاستجابة لمطالبات الحياة ؛ أراها ، أي هذه المظاهر ، نتيجة لانعدام التواصل المقارباتي في السياق المدرسي ، والذي أدى إلى التضخم الإشهادي في عطالة مجتمعية . لقد أنتجت هذه الوظيفة الايديولوجية ما يعرف ببيداغوجيا التحرر التي تأسست على أفكار فريير (Freire) ، هذه البيداغوجيا التي حملت شور (Shor) ل طرح إشكالية اجتماعية التربية 11 ، فهذا الأخير يرى أن تغيير

المجتمع يرتد إلى منح السلطة للطلبة ، بمعنى أن سلطة المدرسة تغيب في بناء المجتمع بناء تواصلية ، كون أن الفرد و المجتمع يغير كل واحد منهما الآخر بشكل تبادلي .

الخاتمة

يظهر الواقع ، في علاقة المجتمع بالمدرسة ، تعارض المقاربات السوسولوجية و البيداغوجية ، أظهر تفاوتات عراها سوق العمل ، فالمجتمع في أسبقيته المستمرة أفقد المدرسة هويتها و ثقة الشركاء الاجتماعيين فيها، مما جعلها عرضة للنقد ، و أسباب الهوة بين المدرسة و المجتمع بمؤثراته المهنية و الاقتصادية ، يراها هذا التحليل في الافتقار إلى التواصل المقارباتي ، بين ماهو سوسولوجي و ماهو بيداغوجي ، حيث يمكن لفعل التواصل بالمفهوم المعاصر تيسير تبادل التأثير بين المدرسة و المجتمع ، هذا التأثير الذي قد يضيق من القطيعة التي يكشفها الواقع السوسيو- مهني .

المراجع

1. محمد لبيب النجيجي ، مقدمة في فلسفة التربية ، دار النهضة العربي للطباعة و النشر ، ط1، ص 240.
2. عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، ص 846.
3. علي أسعد وطفة و علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر ، ط1 ، ص 15.
4. انتوني غدينز ، علم الاجتماع ، ترجمة فايز الصياغ ، منشورات المنظمة العربية للترجمة ، ط1 ، ص 74.
5. عبد الكريم غريب ، سوسولوجيا المدرسة ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، ص 65.
6. جميل حمداوي ، نظريات علم الاجتماع ، شبكة الألوكة ، ص 127.
7. محمد محمد علي ، المفكرون الاجتماعيون : قراءة معاصرة لمجموعة من الأعلام الغربية ، دار النهضة العربية ، ط2 ، ص 188.
8. ميريو ، بيرنو ، هاملين و آخرون ، قضايا البيداغوجيا الحديثة ، ترجمة : عزالدين الخطابي ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، ص 48.
9. كريستيان بوسمان ، فرانسوازماري، جزافي روجي و آخرون ، أي مستقبل للكفاءات ، ترجمة : عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ط1 ، ص 21.
10. مصطفى حجازي ، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور ، المركز الثقافي العربي ، ط9 ، ص 32.
11. جون ديوي ، المدرسة و المجتمع ، ترجمة : أحمد حسن الرحيم ، منشورات دار مكتبة الحياة ، ط2 ، ص 16.
12. بي ، برتراند ، النظريات التربوية المعاصرة ، ترجمة : محمد بوعلاق ، مكتبة دار الأمان ، ط1 ، ص 199.