

(قراءة للعنف الرمزي والآليات المدرسية)

أ/ الطاهر مرزق، جامعة البليدة-2-

الملخص : البحث عبارة عن دراسة نظرية في قراءة جزء من التراث السوسيولوجي التربوي لعالم الاجتماع والمفكر الفرنسي بيير بورديو ، والذي تجلت عبقريته في نظريته السوسيولوجية المتميزة وفي فكره الثاقب ومراجعاته النقدية للتراث النظري الذي سبقه . والصفحات الآتية ستتطرق لجزء هام من سوسيولوجيا التربية عند بييربورديو ألا وهو العنف الرمزي الممارس بآليات المدرسة والنشاط التربوي الذي له طبيعة قسرية قهرية خفية ومقنعة حتى بالنسبة لضحاياه إضافة إلى الميكانيزمات المدرسية في تكريس اللامساواة والهوة الثقافية و الاجتماعية بين أبناء طبقات المجتمع وأبرز مثال على هذا الشهادات الممنوحة للطلاب .

الكلمات المفتاحية: العنف الرمزي ، الرأسمال الرم ، شرعنة الثقافة الغالبة ، السيطرة الاجتماعية ، الرأسمال الثقافي ، الآليات المدرسية

Résumé:

La recherche est une étude théorique pour lire une partie de l'héritage sociotrope du sociologue et penseur Pierre Bourdieu, dont le génie se reflète dans ses perspectives sociologiques distinctives Dans sa critique et critique du patrimoine théorique qui l'a précédé. Les pages suivantes aborderont la partie importante de la sociologie de l'éducation à Bordio, qui est la violence symbolique pratiquée par les mécanismes scolaires et l'activité éducative qui a une nature coercitive forcée cachée En plus des mécanismes scolaires dans la perpétuation de l'inégalité et le fossé culturel et social entre les membres de la communauté et le meilleur exemple de ce certificat donné aux étudiants.

Les mots clés: Violence symbolique , Symbole Capital , Légitimation de la culture dominante, Contrôle social, Capital culturel, Mécanismes scolaires

تمهيد :

لقد نحت المفكر والسوسيولوجي بيير بورديو مفاهيم ومصطلحات من إبداعه ولأنه موسوعي لم يقدم على مغامرة علمية قبل أن يستطلع الأطروحات التي سبقته لصياغة أرائه وفق تصورات ميزت أعماله.

في هذا السياق نجد بورديو قد خص المدرسة وسوسيولوجيا التربية بجزء مهم من إنتاجه حيث تطرق للعلاقة البيداغوجية المؤسسة للنشاط التربوي ، وفيها ناقش المحتوى التعليمي والذي - حسب رأيه - متوافق ومتساق مع الرأسمال الثقافي والرمزي للطبقات المسيطرة اجتماعياً و إقتصادياً وثقافياً ، إضافة إلى عدم حياد السوق المدرسية بالنسبة لمرتادها (الطلبة) وأن أكبر وأخطر وظيفة للمدرسة هي شرعنة وإنزاع الإعتراف الاجتماعي بأحقية وعدالة وشرعية الثقافة الغالبة .

وستحاول الصفحات التالية تسليط الضوء على جزء من آراء بورديو في النسق التربوي ومحاولة فهم وقراءة لهذه الآراء .

العنف الرمزي :

لغة: عَنَفَ : عَنَفًا وَعَنَافَةً بالرجل : لم يرفق به وعامله بشدة ، العَنَفُ والعَنَفُ والعِنْفُ : الشدة والقسوة رمزي : الذي يرمز إلى شيء ، الذي يتضمن رمزاً (أشياء رمزية) الذي يعبر مباشرة عن الأفكار بعلاطات التي من شأنها تومي بالأشياء .

إصطلاحاً :

جاء في كتاب (معجم بورديو - لستيفان شوفالييه وكريستان شوفري -) أن العنف الرمزي هو الإكراه الذي بواسطته يتأزر المسيطر عليهم مع السيطرة التي تمارس عليهم ، وذلك لأنهم ضحايا أنظمة إدراك وتقدير إندمجو فيها ، هكذا يفسر بورديو أن العنف الرمزي هو هذا القهر الذي لا ينشأ إلى عبر وساطة انخراط الذي لا يتأخر المسيطر عليه في منحه للمسيطر 1.

أي أن المسيطر عليهم لا يفكرون ولا تتوفر لديهم فرصة التفكير في هذه السيطرة المسلطة عليهم إلا بأدوات مدمجة في عقولهم لبنية علاقة السيطرة ومن ثم تظهر هذه العلاقة كما لو أنها طبيعية. إن كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعياً عنف رمزي والذي هو عنف غير فيزيائي يتم أساساً عبر وسائل التربية وهو شكل لطيف غير محسوس من العنف وهو مقنع ويكرس شرعية الوضع القائم إن ثقافة المدرسة متناسقة مع ثقافة الطبقة الحاكمة والبورجوازية عبر السلوكات الذهنية واللسانية والثقافية.....الخ. عليه فإن العنف الرمزي يتمظهر في طرائق التدريس المعتمدة في المدارس ومحتويات المقررات الدراسية إضافة إلى أساليب التقويم وأساليب الضبط المدرسي .

نقطة انطلاق:

«إن أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضاً من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين» (بيير بوردو، 1994، ص7).

هنا يقدم بيير بوردو افتراض ونتيجة في ذات الوقت هو أن أي عملية تعليمية أو أي نظام تربوي يستند إلى خلفية فكرية وجذور إيديولوجية للسلطات (السياسة تحديداً) المشرفة عليه، فلا يمكن تصور نظام تربوي في دولة ما بدون مرجعيات إيديولوجية وفكرية وسياسية بالمقام الأول، وعلى هذا الاعتبار والمبدأ فإن هذا النظام التربوي سيفرض على عموم الشعب وكل الطبقات والفئات الاجتماعية الأخرى والتي هي أكثرية، ولم تساهم ولم تشارك في صياغة هذا النشاط التربوي ولم تعط لها الفرصة حتى في إبداء رأيها فيه، وهنا نجد أنفسنا أمام تعسف من قبل هذه الجهات الرسمية والوصية ضد عموم الشعب وهذا هو العنف الرمزي في أبشع صوره سواء الخاص بالطبقات الغالبة المتحكمة والمهيمنة أو بالطبقات المغلوبة والتي تتمثل في عموم الشعب.

النشاط التربوي في حثيتين أوليتين:

«يتعين النشاط التربوي موضوعياً، في حثية أولى، كعنف رمزي، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية، تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطاً لانعقاد علاقة الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ (التربية)» (بيير بوردو، 1994، ص8).

في هذه الفقرة يحدد بيير بوردو الأساسات الرئيسية للعنف الرمزي حيث يتمثل الأساس الأول في كون التربية والتعليم تفرض على الشعب باعتبارها إحدى الأوراق الهامة من اختصاص وصلاحيات الدولة، والتي لا يمكن للدولة (أو الحكومة) التخلي عنها أو تركها في يد العامة وأن التربية (وهنا نقصد التربية في الإطار الرسمي) هي من الآليات الهامة في شرعنة التعسف الثقافي للطبقات الغالبة وتتم هذه العملية كما يقول بوردو وفق نمط تعسفي يفرض على الطبقات المغلوبة ويرسخ في المخيال الجماعي لها عن طريق مؤسسات التربية (المدرسة تحديداً).

«يمنع على النشاط التربوي بوصفه عنفاً رمزياً، إنتاج أثره الخاص أي التربوي حصراً، إلا حين تتوفر له الشروط الاجتماعية الضرورية للفرض والترسيخ، أي علاقات القوة التي لا يشملها التعريف الصوري للاتصال» (بيير بوردو، 1994، ص10).

وهنا يشير بوردو إلى أن كل نشاط تربوي (وخاصة الرسمي) لا يمكنه إحداث تأثير أو يقدم نتيجة بإعادة إنتاج للطبقات الاجتماعية ولنظم الهيمنة حسب رأي الغالبين إلا حين توفر مجموعة شروط لعل أهمها وأخطرها الاعتراف من طرف الطبقات المغلوبة في مقام أول ثم الامتثال له في مقام ثاني، هذا يكتسب شرعية الفرض والترسيخ.

«يتعين النشاط التربوي، من حثية ثانية، كعنف رمزي، وذلك بقدر ماتقوم عملية التمييز والعزل التي يستتبعها، بفرض وترسيخ بعض الدلالات بقدر ما تكون في لحاظ آلية الانتقاء وما تستلزمه من نبذ، جديرة بأن يعيد النشاط التربوي إنتاجها، بمعاودة إنتاج الانتقاء التعسفي الذي تقوم به موضوعياً جماعة أو طبقة من خلال تعسفها الثقافي وضمن إطاره» (بيير بوردو، 1994، ص11).

أما الأساس الثاني للعنف الرمزي أنه يفرض ويرسخ آلية وإعادة إنتاج للانتقاء التعسفي ويشعرن لها بمعنى إن التربية تعيد إنتاج علاقات القوة المعترف بها اجتماعياً من طرف الطبقات الغالبة والمغلوبة، والتي تفرض الانتقاء الثقافي المتعسف، وهذا الانتقاء يعمل على تحييد الرأسمال الثقافي لعموم فئات المجتمع وتهيمشه في مقابل فرض رأسمال ثقافي للفئات المتحكمة والمهيمنة وإعطائه

الشرعية الاجتماعية ، وعلى هذا الأساس فإن المنظم والمحرك لهذه الدورة التعسفية (مثل دورة الحياة) هو النشاط التربوي وفي دراستنا هذه نقصد التربية الرسمية تحديداً .

دور النشاط التربوي:

«في تشكيلة اجتماعية محددة، تميل النشاطات التربوية المختلفة التي يستحيل تعريفها بمعزل عن انتمائها إلى نظام من الأنشطة التربوية الخاضعة لمفاعيل غلبة النشاط التربوي الغالب، تميل إلى معاودة إنتاج غلبة نموذج التعسفات الثقافية التي تميز هذه التشكيلات الاجتماعية، أي إلى معاودة إنتاج غلبة نموذج التعسف الثقافي الغالب، الذي يسهم من هذه الحيثية، بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تنصب هذا النموذج الثقافي في النصاب الغالب.» (بيير بورديو، 1994، ص15).

هنا يحدد بورديو دور النشاطات التربوية في إطارها المجتمعي ، حيث أن مهمتها الكبرى هي إعادة إنتاج قوة وسيطرة نموذج التعسف الثقافي الغالب ، بمعنى إمداده بالطاقة والروح اللازمتين له لبقائه في صدارة المشهد الثقافي والاجتماعي وحتى السياسي وكأن بورديو زواج بين الستاتيكا المتعلقة بإعادة إنتاج علاقات القوة وبين ديناميكتها ، أي أن علاقات القوة التي تفرض التعسف الثقافي الغالب يجب عليها (بمنظور الغالبين) أن تحافظ على استقرارها و ديناميتها في آن واحد وهذا من خلال التربية ، وبذا تضمن سيطرتها على دور فعال ودائم في النصاب الغالب.

الطبيعة القسرية للنشاط التربوي:

«تشكل علاقات النفوذ مبدأ يحكم النشاط التربوي لا بل أيضاً، الجهل بما لهذا النشاط من حقيقة موضوعية، وهو جهل لا ينفك عن الاعتراف بشرعية النشاط التربوي ويعتبر شرطاً لممارسته.»

«تحدد علاقات القوة نمط الفرض الذي يميز نشاطاً تربوياً معيناً، وذلك بوصفه نسقا من الوسائل الضرورية لفرض نموذج ثقافي تعسفي ولتمويه ما لهذا الفرض من تعسف مزدوج أي من حيث إنه مزاج تاريخي من أدوات العنف الرمزي وأدوات تمويه (أي شرعنة) هذا العنف.» (بيير بورديو، 1994، ص22).

إن النشاط التربوي يؤسس له عقد اجتماعي بمبدأ أن علاقات النفوذ للطبقات الغالبة والمسيطرة ثقافياً هي التي تحدد مدى هذا النفوذ وتحافظ على استمراريتها من جهة ومن جهة أخرى جهل العامة لهذا النشاط التربوي ولحقيقته الموضوعية وكونه مؤسساً على مبدأ نفوذ الطبقات المسيطرة.

إن طبيعة الفرض والقسر للنشاط التربوي (المدرسة تحديداً) تؤسسه علاقات القوة داخل المجتمع حيث تقدم نموذج ثقافي تعسفي وتقوم بفرضه بوسيلتين:

أولاهما: هي أدوات العنف الرمزي كاللغة وطرق اللباس واستعمال منتجات ثقافية دون أخرى.... إلخ

ثانيهما: أدوات شرعنة هذا العنف كالمعايير الاجتماعية والثقافية المقبولة والمتعارف عليها.

وفي انتقاده للمناهج والمقررات الدراسية في المدرسة العربية العامة، واليمينية خاصة يقول مبارك سالمين مستنداً لتحليل: إيفان إيليتش (Ivan illitch) إن مناهجنا في الغالب لا تشجع المتعلم ولا تحرضه على التفكير الحر، لكنها تلقنه، وتعسفه أحياناً على الأقل، مستعينة بالهالة القدسية التي تتمتع بها المدرسة، ونفوذها الرمزي كفضاء له من الاحترام وما ترسخ عبر أجيال طويلة، وعبر هذه الهالة والنفوذ ينبثق العنف الرمزي الذي يكتنف الثقافة المدرسة والنشاط التربوي برمته. (مبارك سالمين، 2005، ص58).

إن الملاحظ والمتابع لشؤون المنظومة التربوية يرى أنها لم تصل بعد لمرحلة التعلم المنفتح والمتجدد الذي يعلم المتعلم كيف يتعلم ويغرس فيه التفكير الناقد الحر، وهذا راجع لعوامل لعل أهمها الصورة النمطية الرمزية في المخيال الجماعي للتلاميذ وأولياءهم بأن النشاط التربوي المدرسي والثقافة المدرسية يجب أن تكون على هذا النمط دون سواء ومرد هذا بالأساس للعنف المدرسي المشروع (من منظور المجتمع) وكأنه قاعدة عامة لا يمكن الخروج عنها.

غرس الطاعة:

يقول خلدون حسن النقيب: «إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء، والمحافظة على قيم المجتمع ومعاييره التي تعزز وضعيته الراهنة، فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة وجعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية والإيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع» (خلدون حسن النقيب، 1993، ص 63).

لعل خلدون حسن النقيب يشير للفعل والتأثير العميق لعنف المدرسة الرمزي حين تكلم عن غرس مبدأ الطاعة العمياء وقيم وإيديولوجية المجتمع في نفوس التلاميذ بواسطة المدرسة، وهذه القيم والإيديولوجية التي تسعى المدرسة لتقديمها وتلقينها للتلاميذ والتي يمكننا تسميتها بالتمرير الإيديولوجي تعزز وتمكن من بقاء المجتمع في وضعيته التي هو عليها فلا يتأني للأجيال ولا يمكنهم حتى في التفكير على التمرد (إن جاز لنا التعبير) أو تغيير الأوضاع القائمة.

أطراف التعسف (المدرسي):

«لا تتمتع المرجعية التربوية بالسلطة التربوية التي تعطيها القدرة على شرعنة التعسف التربوي الذي ترسخه إلى ضمن حدود يرسمها هذا التعسف التربوي، أي بقدر ما تعاود، سواء من حيث نمطها في الفرض (نمط الفرض الشرعي) أو من حيث تحديدها لما تفرضه وللمؤهلين لفرضه (المربين الشرعيين) ولأن يفرض عليهم (المرسل إليهم الشرعيين) إنتاج المبادئ الأساسية الخاصة (بنموذج) التعسف الثقافي الذي تنتجه جماعة أو طبقة بوصفه أهلا لأن ينتج، وذلك بفعل وجودها نفسه أو من خلال تفويض تعطيها (هذه الجماعة أو الطبقة) لمرجعية معينة يؤمن لها سلطة معاودة إنتاجه.» (بيير بورديو، 1994، ص 37).

إن النشاط التربوي المدرسي يرسم طبيعة وأطراف التعسف التربوي الذي يؤصله هذا النشاط فمن حيث أطراف العملية التربوية التعسفية نجد المعلمين من جهة ونجد المتعلمين من جهة أخرى ويربط بينهما نمط الفرض التربوي (المدرسي التعسفي).

أما من حيث طبيعة التعسف التربوي فهو تعسف ثقافي لفئة اجتماعية أو طبقة تبعا لرأسمالها الثقافي والذي يجب أن تكون له الغلبة الشرعية في الفرض مما يضمن له إعادة إنتاجه.

آليات المقررات المادية والرمزية:

«ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، يكون للمقررات المادية أو الرمزية الإيجابية أو السلبية المسندة قانونا أو الغير مسندة، والتي هي تعبيرات عن السلطة، تعيينات تؤمن وتدعم وتكرس دائما النشاط التربوي، ويكون لها مزيدا من الحظوظ في أن يعترف بشرعيتها، أي أن قوتها الرمزية تكون أعظم بقدر ما تنطبق على جماعات أو طبقات تجد في إطارها فرصا لتثبيتها والتأكيد عليها من خلال المجالات الثقافية، وذلك إضافة إلى القرارات التقييمية المدرسية التي لا تخلو بدورها أبدا من شحنات اقتصادية ورمزية هي بمثابة دعوات للتقيد بالنظام تولد في نفوس أفراد هذه الجماعات شعورا ضمنيا بعدم أهلية مكتسبهم الثقافي وإن لم تستدع إعترافا صريحا بشرعية الثقافة الغالبة.» (بيير بورديو، 1994، ص 39).

إن للمقررات المادية والرمزية الخاصة بالنشاط المدرسي- والذي أسسته ووضعت السلطة المدرسية -قوة خفية تجبر جل الفئات الاجتماعية الأخرى والتي لم تشارك ولم تستشر في وضع هذه المقررات الرسمية على الانصياع والامتثال لها، ويتم هذا الإرغام بآليات المجالات الثقافية للطبقة الغالبة والتي لها الحظ الأكبر في الاعتراف بشرعيتها، وتزيد قوتها التعسفية حينما تجد الطاعة والانصياع من قبل الطبقات والفئات الاجتماعية العامة، هذا بالإضافة إلى الميكانيزمات المدرسية من قرارات وتقييمات وتفيئة للطلبة بشكل غير مباشر ورمزي يغرس في الأذهان ضرورة التقيد بالنظام الاجتماعي والثقافي الموجه والمسطر سلفا وعدم أهلية مكتسبهم الثقافي ورأسمالهم الثقافي مقابل المكتسب الثقافي الشرعي والرسمي.

«من حيث أنه يكتسب سلطته التربوية من خلال ما يفوز من صلاحية، يعمل النشاط التربوي على معاودة إنتاج العلاقة التي تقيمها جماعة أو طبقة معينة مع ثقافتها، أي على معاودة إنتاج الغفلة عن حقيقة هذه الثقافة من حيث أنها موضوعا تعسف ثقافي» (بيير بورديو، 1994، ص 43).

إن إعادة إنتاج الرأسمال الثقافي للطبقات المهيمنة اجتماعيا من المهمات الرئيسية للمدرسة حسب بورديو، وتتم هذه العملية بناءا على التفويض الذي تكتسبه هذه المؤسسات التربوية لممارسة صلاحيات التنميط والقبولية والإنتاج لنوعية الثقافة المقبولة اجتماعيا وهذا يحدث في مقام أول تحت ستار غفلة وجهل الطبقات المسلوقة الإرادة والتي يقع على عاتقها مسؤولية تحمل تبعات هذا العنف الرمزي، وفي مقام ثاني عدم إدراك هذه الأغلبية لخطورة وحقيقة هذا التعسف الثقافي.

«إن العمل التربوي يقوم بوصفه عملا ترسيخيا متواصلًا ينتج تشكيلة دائمة، أي ينتج منتجي الممارسات المطابقة لمبادئ نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعات والطبقات التي تفوض النشاط التربوي بالسلطة التربوية الضرورية لتأسيسه واستمراره، بمعاودة إنتاج الشروط الاجتماعية الخاصة بإنتاج هذا النموذج التعسفي، أي البنى الموضوعية التي تنتجها، وذلك بواسطة التطبع بما هو مبدأ يولد الممارسات التي تعاود إنتاج البنى الموضوعية» (بيير بورديو، 1994، ص 46).

هناك شروط وظروف إجتماعية تساعد بشكل مباشر في تسارع آليات إعادة الإنتاج للبنى الاجتماعية والتربوية من خلال تأسيس مبادئ وقواعد لا يمكن الحياد عنها في المخيال الاجتماعي للمجتمع والتي هي أسس لممارسات الطبقات الحاكمة والمتنفذة عن طريق العمل التربوي (المدرسة) والذي يقوم بمهمة ترسيخية متواصلة أي إنتاج منتجي الممارسات المؤيدة والقبالة لتلك المبادئ والقواعد الخاصة بآليات التعسف الثقافي للطبقات المسيطرة والتي تسعى إلى تمرير وشرعنة رأسمالها الثقافي وهذا طبعا بواسطة المدرسة خصوصا.

قياس فاعلية العمل التربوي:

«تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصصة، بصورة موضوعية، بدرجة إنتاجه لمفعوله الترسخي أي بمدى أثره على معاودة الإنتاج. تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصصة، أي درجة ترسخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه بدرجة ديمومة التطبع الذي ينشره، أي بمدى قدرة هذا التطبع على توليد الممارسات المطابقة لمبادئ التعسف التي ترسخ لأطول فترة ممكنة» (بيير بورديو، 1994، ص 47).

فالعمل التربوي عموما والمدرسي خصوصا لا يمكن قياس مدى فاعليته إلا بما يقابلها من شدة أو درجة معاودة إنتاجه الاجتماعي والثقافي، بمعنى قياس فاعلية العمل التربوي بالنظر للأثر الذي يتركه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي، وهنا نقصد الطبقات المغلوبة في المجتمع التي يقع عليها هذا العنف الرمزي وهذا التعسف الاجتماعي، وليس هذا فحسب بل طول الفترة والمدة التي تكون صلاحية تعسف هذا العمل التربوي صالحة للاستعمال ولأداء دورها.

«يتطلب التفويض الذي يؤصل النشاط التربوي المهيمن في تشكيلة اجتماعية معينة، عدا تحديد المضمون المرسخ، تحديدا غالبا لنمط الترسخ وتمدته وهما يحددان بدورهما الدرجة التي لا بد منها لاكتمال العمل التربوي لإنتاج التطبع بصيغته المكتملة، أي حد الاكتمال الثقافي (حد الأهلية الشرعية بما يختص بالثقافة الشرعية) الذي تعتمد الطبقات الغالبة، لا بل المغلوبة أيضا كمعيار (للإنسان المثقف)، ويسمح بتقييم منتجات النشاطات التربوية المغلوبة بصورة موضوعية، أي تقييم مختلف أشكال الإنسان المكتمل كما يحدده التعسف الثقافي الخاص بالجماعات أو الطبقات المغلوبة» (بيير بورديو، 1994، ص 49).

إن للنشاط التربوي الغالب تفويض ملزم للجميع ولا بد له من تحديد المضمون الثقافي والقيمي والفني والأدبي.... الخ، الذي يجب ترسيخه وشرعنته هذا من جهة، ومن جهة أخرى يقدم الصورة النمطية المثلى لما يجب أن تكون عليه الثقافة المنشودة مع تنميط الشخصية المثقفة المثلى، وبذلك يمكنه من تقييم الرأسمال الثقافي للفئات المغلوبة وهذا من طرف الفئات الغالبة وكذا من طرف الفئات المغلوبة في ذات الوقت.

استبطان العمل التربوي للعنف الرمزي:

«إن العمل التربوي بوصفه عملا ترسيخيا (متواصلًا) طويل الأجل يدفع إلى استبطان مبادئ نموذج معين من التعسف التربوي، محدثا طبعا يتمتع بالديمومة وبقابلية الانتقال، أي يستطيع توليد ممارسات تنطبق على هذه المبادئ ودون أي قواعد صريحة أو أي إجراءات زجرية يسمح للجماعة أو للطبقة التي تزود النشاط التربوي بالصلاحية بإنتاج ومعاودة إنتاج لحمتها الثقافية والأخلاقية دون اللجوء إلى القمع الظاهر أو خاصة إلى العقاب الجسدي» (بيير بورديو، 1994، ص 50).

إن عملية الإقتران والإمتثال (الاستبطان) لقواعد وأساسات نموذج التعسف التربوي السائد من طرف الطبقات المغلوبة، هذه العملية تقوم بها المدرسة بميكانيزماتها وآلياتها البيداغوجية التربوية، محققة ديمومة هذا الاستبطان وقابلية إنتقاله وإنتشاره زمانياً ومكانياً، مما يمكن الطبقات المستفيدة من هذه العملية بإنتاج وإعادة إنتاج لحمتها الثقافية والأخلاقية وتجديدها، وكل هذا يتم بإقتران متعسف أو بإكراه غير محسوس دون اللجوء إلى العقاب البدني أو السجن أو المواجهة الفيزيكية، وهذا هو لب العنف الرمزي.

«في تشكيلة اجتماعية معينة يضطلع العمل التربوي الذي ينجز من خلال النشاط التربوي المهيمن بوظيفة الحفاظ على النظام، أي بمعاودة إنتاج موازين القوى بين الجماعات والطبقات، وذلك كونه يميل من خلال الترسيع أو العزل إلى فرض الاعتراف بشرعية الثقافة الغالبة على عناصر الجماعات أو الطبقات المغلوبة أو إلى دفعهم بدرجات متفاوتة إلى إستبطان تقاليد إنضباطية ورقابية لا تخدم أبداً مصالح الجماعات أو الطبقات الغالبة أي مصالحها المادية والرمزية، بقدر ما تخدمها عندما تتحول إلى إنضباط ذاتي ورقابة ذاتية..»

ضمن تشكيلة اجتماعية معينة، فإن العمل التربوي الذي ينجز من خلاله النشاط التربوي الغالب والذي يفرض على عناصر الجماعات أو الطبقات المغلوبة، الإعترااف بشرعية الثقافة الغالبة، من هذه الحيثية بالذات، يميل إلى أن يفرض على هؤلاء من خلال الترسيع أو العزل، نزع الشرعية عن نموذج تعسفهم الثقافي» (بييربورديو، 1994، ص 57).

لعل من الوظائف الهامة والخطيرة التي يقوم بها العمل التربوي (المدرسة) هي الحفاظ على النظام أي الحفاظ على الستاتيكا الاجتماعية بتعبير كونت، فبواسطة عمل هذه الأجهزة التربوية يتحقق الآتي:

أولاً: المحافظة على موازين القوى بين مختلف الجماعات والطبقات الاجتماعية والإبقاء على النظام الاجتماعي (الطبقي أو الحقول أو الفئوي) كما هو.

ثانياً: فرض الاعتراف بشرعية وعدالة الثقافة الغالبة على الطبقات الأخرى المغلوبة.

ثالثاً: استبطان وتبني تقاليد انضباطية ورقابية من قبل الطبقات المغلوبة، تخدم الطبقات الغالبة أي تخدم مصالحها المادية والرمزية هذا من جهة، ومن جهة أخرى وهي الأهم حينما تكون هذه التقاليد الانضباطية ذاتية وآلية.

رابعاً: نزع الشرعية والاعتراف وأحقية الثقافة المغلوبة وتحييدها عن المشهد والمسرح المعترف به.

شهادات أبناء الطبقات المهمشة:

«من الواضح أن أبناء الطبقات المحرومة اقتصادياً وثقافياً يمكن أن يصلوا إلى مختلف المستويات المدرسية ولا سيما العليا منها دون أن تتغير القيمة الاقتصادية والإعتبارية للشهادات... إن التلاميذ والطلبة المنحدرين من الأسر الأكثر حرماناً على المستوى الثقافي لهم كل الحظوظ لئلا يحصلوا بعد تـمدرس طويل وتـضحيات جسام سوى على شهادة منتقصة وغير مـثمنة» (PIERRE, 1993, p599).

هنا يقدم بورديو تصوراً على أن أبناء الطبقات المقصية والمهمشة يمكن لهم الوصول إلى المستويات العليا من النجاح المدرسي والشهادات لكنهم يحصلون عليها بعد تـضحيات كبرى وهي شهادات منتقصة وغير مـثمنة وليس لهم الحظوظ كنظرائهم من أبناء الطبقات الميسورة في الإعترااف بأهلية وقيمة هذه الشهادات.

اللامساواة في الحظوظ:

«إن الثقافة المدرسية ليست بثقافة محايدة وإنما هي ثقافة طبقية ومذاك، فكلما كانت المسافة بين المدرسة وثقافة وسط الإنتماء قصيرة، وهي ثقافة، مرتبطة بالتنشئة الاجتماعية، كلما كان النجاح في المؤسسة مرتفعاً» (بازاز عبد الكريم، 2007، ص 90).

إن عدم حيادية الثقافة المدرسية للطبقات يبرهن عليه عدم تساوي التلاميذ في الحظوظ ودليل هذا أن إرتفاع النجاح والذي هو إرتفاع لنسب الحظوظ بالنسبة لأبناء الطبقات المحظوظة والمتميزة بسبب تقليص الهوة بين الرأسـمال الثقافي الأسري لهؤلاء الأبناء والرأسـمال الثقافي للوسط الثقافي المدرسي.

«إن أبناء الطبقات العليا لهم رأسمال ثقافي موروث من عائلاتهم ويتكون من رصيد ثقافي مستبطن في شكل أدوات فكرية وبفضل التفاعلات التي تتم داخل أسرهم، فإن أبناء الطبقات الميسورة يبرهنون على مستوى من النمو العملي المبكر وكذلك الشأن بالنسبة لنمط لغوي أكثر تلاؤماً مع متطلبات المدرسة وهذا الرأسمال يوجد في شكل متموضع داخل بيئة هؤلاء الأطفال، كتب وأعمال فنية وسفريات ووسائل إعلام... كل هذه العناصر تشكل محيطاً ملائماً للتمرن والتدريب وتفسر النجاح المدرسي للأطفال المنحدرين من هذه الطبقة، كل هذه المكتسبات المكونة للملكة تعطي آثارها خلال المسار المدرسي» (يزاز عبدالكريم، 2007، ص 91).

إن الرصيد الاجتماعي والثقافي الرمزي الذي يمتلكه أبناء الطبقات الميسورة والعليا من شأنه أن يعلي من حظوظ هؤلاء الأبناء في النجاح وإستمرارهم في مشوارهم الدراسي على أبعد حد. إن هذا الرصيد يُكون الملكة (والتي هي منظومة من الاستعدادات الدائمة التي اكتسبها الفرد خلال عملية التنشئة) (Louis Pinto, 1998, p84)

التي تؤهل هؤلاء الأبناء للتميز، وعلى النقيض نجد أبناء الطبقات المغلوبة فاقدين لجزء كبير من هذا الرصيد وليست لهم الملكة التي لنظرائهم من أبناء الميسورين وبالتالي فهم عرضة للإقصاء وحظوظهم في النجاح المدرسي أقل بكثير.

القيمة الاعتبارية للشهادات:

«من الواضح أن أبناء الطبقات المحرومة إقتصادياً وثقافياً يمكن أن يصلوا إلى مختلف المستويات المدرسية ولا سيما العليا منها دون أن تتغير القيمة الإقتصادية والإعتبارية للشهادات (...). إن التلاميذ والطلبة المنحدرين من الأسر الأكثر حرماناً على المستوى الثقافي لهم كل الحظوظ لئلا يحصلوا بعد تـمدرس طويل وتـضحيات جسام، سوى على شهادة منتقصة وغير مثمنة» (PIERRE BOURDIEU, 1993, P603).

هنا بيير بورديو يحلل قيمة الشهادات التي يحصل عليها أبناء الطبقات الدنيا فهم -حسب رأيه- يمكنهم التدرج والترقي في المستويات المدرسية والعليا لنيل شهادات عليا لكن انتمائهم الاجتماعي والثقافي والرمزي يؤثر على هذه المراتب والشهادات التي حققوها وتصبح شهادات غير مثمنة ومنقوصة، وعلى الضفة الأخرى نجد نظرائهم أبناء الطبقات العليا عند نيلهم مثل هذه الشهادات فإن رأسمالهم الثقافي والرمزي يعمل على تثمينها ويكرس شرعيتها ويزيد من أهليتهم وأحقيتهم وشرعية نيلهم إياها.

«هكذا وبإجراء تشابه مع الاقتصاد النقدي، فإن الزيادة الكبيرة في كمية النقود تؤثر في قيمتها، وفي ميدان التعليم فإن التوزيع المتزايد للشهادات أنتج "تضخماً" بحيث أن القيمة الإسمية للشهادات، التي تبدو ظاهرياً مستقرة تشهد في الواقع "إنخفاضا" وبالتالي إنتقاصاً من قيمتها الحقيقة رغم أن البكالوريا تظل إسمياً بكالوريا اليوم كما هو الحال بالأمس» (PIERRE POURDIEU, 1993, P605).

وهنا نجد أنفسنا أمام ظاهرة جحافل الطلبة الحاصلين على الشهادات والإزدياد المتواصل لأعدادهم (خاصة إذا كانوا من الطبقات المسيطر عليها) مما ينتج عليه تضخماً يؤدي بإنخفاض القيمة الرمزية لهذه الشهادات مما يؤدي إلى الإنتقاص من قيمتها الحقيقة.

الخاتمة : لقد ترك بورديو تراثاً سوسيولوجياً ثرياً وأغناه بالمفاهيم التي تحتاج إلى نقلها من موقعها النظري الفكري التأملي إلى إختبارها ميدانياً، وإجراء الدراسات الإمبريقية في المجالات المختلفة (التربوية، الثقافية، السياسة...) التي طرقها بورديو.

نشير في الأخير أننا في هذا البحث النظري قدمنا جزءاً يسيراً من آراء بورديو في تحليله للنشاط المدرسي ودوره وآلياته وإنتاجه.

كذلك نحن بحاجة إلى قراءة متجددة لهذا الإرث السوسيولوجي البورديسي في إطار إستراتيجيات مناقشة أفكار هذا الأستاذ، على أقل تقدير كشكلاً من الإحترام لفكره ومآثره.

المراجع :

- 1- بوبكر بوخريسة، سوسيو بوجيا بيير بورديو، ديوان المطبوعات الجامعية، 2017.
- 2- بيير بورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 1994.
- 3- بيير بورديو وكلود باسرون، إعادة الإنتاج، ترجمة ماهر تزيماش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2007.
- 4- مبارك سالمين، ظهرت العنف في المدرسة، مركز عبادي للدراسات والنشر صنعاء، ط 2، 2005.

- 5- خلدون حسن النقيب ، المشكل التربوي والثورة الصامتة - دراسة في سوسيولوجيا الثقافة - ، المستقبل العربي ، السنة 16 ، العدد 174 ، أوت 1993 .
- 6- عبد الكريم بزاز ، علم إجتماع بورديو ، أطروحة دكتوراه ، جامعة قسنطينة ، 2007 .
- 7- *LA REPRODUCTION. LEMENTS POUR UNE THEORIE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT*, MINUIT, 1970
- 8- PIERRE BOURDIEU ET LA THEORIE DU MONDE SOCIAL, LOUIS PINTO, ALBINMICHEL, 1998.
- 9- *LAMISEREDUMONDE*, SEUIL, 1993

مجلة
حقائق