

سوسيولوجيا المنهاج ببريطانيا، مقارنة جديدة للرهانات الاجتماعية للتمدرس

قراءة في تصور جان-كلود فورغان (*)

محمد الإدريسي

عليها تبني انعكاسية نقدية لشروط الممارسة العلمية ولآليات إنتاج المعرفة في سياق «علم اجتماعي جديد» مواكب لتحولات العالم المعاصر؛ هذه المرة في إطار مقاربات نظرية وامبريقية أكثر انفتاحا على معيش الأفراد. تبعا لذلك، أضحت المقاربات السوسيولوجية للفعل الاجتماعي أكثر ميكروية والتصاقا بـ «الفردانيات» الجديدة التي أنتجتها مجتمعات ما بعد التصنيع⁽⁶⁾ من جهة، ودفعت بالنقاشات المنهجية كمي/كيفي نحو منطق الانسجام والتكامل من جهة ثانية، وعملت على تجديد الحوار الاستيمولوجي مع باقي العلوم والتخصصات الفاعلة في دراسة الظاهرة الاجتماعية في تحولاتها واتشباكيها المتزايدة عبر تشجيع تبني المقاربات المتداخلة التخصصات والعبر-منهاجية في الممارسة العلمية وإنتاج المعرفة السوسيولوجية الجديدة من جهة ثالثة.

استفاد حقل سوسيولوجيا التربية من هذه الطفرة الاستيمولوجية التي مست الخطاب السوسيولوجي العام، وتطورت مقاربات جديدة للتربية أكثر انفتاحا على ما «يشكل الأساس المتغافل عنه في الفعل التربوي: المحتويات التعليمية، البرامج الدراسية، تطوير الكفاءات، نقل المضامين»⁽⁷⁾ ويعتبر السند الأساس لتطور السوسيولوجيات الفرعية لسوسيولوجيا التربية: سوسيولوجيا المنهاج، سوسيولوجيا المدرسة، سوسيولوجيا السياسات التعليمية... المركزة بشكل محوري على الأبعاد المركبة والمعقدة لـ «المفعولات الاجتماعية للمدرسة» (Les effets sociaux de l'école). نتيجة لذلك، أصبحنا نتحدث اليوم عن سوسيولوجيا للمدرسة، سوسيولوجيا داخل المدرسة، سوسيولوجيا في المدرسة (على غرار أنثروبولوجيا وإنثولوجيا المدرسة، أنثروبولوجيا وإنثولوجيا داخل المدرسة⁽⁸⁾)؛

الخلفيات النظرية والاستيمولوجية لنشأة وتطور السوسيولوجيات الجديدة للتربية

شكلت حقبة خمسينيات وستينيات القرن الماضي هيمنة قوية للمقاربات السوسيولوجية الماكروية لإشكالات وقضايا التربية؛ خاصة في السياق الفرنكفوني⁽¹⁾. سعت هذه المقاربات إلى تسليط الضوء على الشروط الموضوعية المنتجة للاتكافؤ الحظوظ الاجتماعية، الآليات الخفية للانتقاء الاجتماعي والثقافي في حقل التربية والتعليم وتأثير المحددات الاجتماعية الثقافية في إنتاج النجاح الدراسي والاجتماعي. لكن، وفي سياق تراجع النظرية البنيوية وأقول إشعاع «السرديات الكبرى»⁽²⁾ والنقد الذي وجهته فلسفة ما بعد الحداثة للمركزيات الفكرية والنظرية الماكروية من جهة، والمركزيات الأوروبية والغربية من جهة أخرى، ستنقل البراديفمات الاستيمولوجية لسوسيولوجيا التربية، منذ نهاية السبعينيات، نحو مقارنة الشروط والآليات الميكروية لإنتاج الفعل التربوية وعمل النسق التربوي، مع تطور السوسيولوجيات الجديدة للتربية (Education of Sociology New The) في السياق البريطاني.

خلال حقبة الثمانينيات، ومع بروز الليبرالية الجديدة وتطور حركة «سوقنة» (marchéisation) و«سلعنة» (Marketisation) البنات الموضوعية لإنتاج الفعل الاقتصادي - خاصة في إطار الموجة الثالثة من حركة تسليع العالم⁽³⁾ - وعولمة واتشباكية العوالم المعاصرة في إطار الانفتاح على منطق السوق⁽⁴⁾ وتزايد حدة اللامساواة والاتكافؤ الاجتماعي والاقتصادي ضمن شروط إنتاج النسق الاقتصادي والسياسي كما النسق العلمي والمعرفي⁽⁵⁾، وجدت السوسيولوجيا نفسها أمام طفرات اجتماعية واستيمولوجية نوعية فرضت

إعادة الإنتاج الاجتماعي، العنف الرمزي...) إلا أن الاهتمام بمفعولات المدرسة في إطار سوسولوجيا المدرسة وسوسولوجيا المنهاج لم يأتي إلا مع نهاية الثمانينات تحت ثقل التطور الاستيمولوجي والثيرماتيكي للسوسولوجيات الجديدة للتربية في السياق الانجلوساكسوني من جهة، وتطور الممارسة العلمية في حقل علوم التربية من جهة أخرى⁽¹²⁾. يعود هذا الوضع في جزء كبير منه إلى هيمنة النظريات الماكروية حول التربية (خاصة نظرية إعادة الإنتاج) على النقاشات الاستيمولوجية للمدرسة الفرنسية (نقداً أو تنقيحاً وتطويراً) في إطار دولة العناية وما بعد دولة العناية، على عكس المدرسة البريطانية والأمريكية التي استثمرت في البعد الميكروي والتطبيقي-العملي أكثر من البعد النظري، الأمر الذي أسهم في إنتاج سوسولوجيا للمنهاج كرد فعل علمي أمام الطلب السياسي والمؤسساتي على الخبرة السوسولوجية.

في نفس هذا السياق، يأتي اهتمامنا بمقال «جان-كلود فورغان» حول المقاربات الجديدة والرهانات الاجتماعية للتدريس في إطار تطور سوسولوجيا المنهاج في السياق البريطاني خلال سبعينات وثمانينات القرن الماضي، لكونه قدم تصور عالم اجتماع فرنسي لوضع السوسولوجيات الجديدة للتربية عامة، وسوسولوجيا المنهاج خاصة، في السياق الأنجلوساكسوني من جهة، ومكن الجماعات العلمية الفرنسية من تبني منطق تجديد الحوار الاستيمولوجي بين المدارس الفكرية الجديدة (بالشكل الذي تجاوز الحوار الكلاسيكي بين المدرسة الفرنسية والألمانية) من جهة أخرى.

وقفة مع أهم أفكار المقال

تكمن أهمية مقال «سوسولوجيا المنهاج في بريطانيا: مقاربة جديدة للرهانات الاجتماعية للتدريس»⁽¹³⁾ للباحث الفرنسي جان-كلود فورغان في كونه رصد استيمولوجي لتاريخ تعاطي السوسولوجيا مع قضايا المنهاج والبرامج الدراسية في سياق الانتقال من البراديغم الماكروي نحو البراديغم الميكروي. إضافة إلى كونه يشكل أحد أهم الفصول المكونة لكتاب «سوسولوجيا المنهاج»⁽¹⁴⁾ (Curriculum du Sociologie) لفورغان الصادر خلال نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (2008)، والذي يمثل حصيلة مسار علمي وأكاديمي للباحث ناهز الخمسة عقود.

في حقيقة الأمر، يعد هذا المقال امتداداً لمقال سابق للباحث حول «السوسولوجيات الجديدة للتربية في السياق البريطاني»⁽¹⁵⁾، هدف من خلاله إلى

أي أننا أمام مقاربات علمية جديدة تتجاوز تلك النظرة الفوقية والماكروية للمدرسة وتخرق هذه «العلبة السوداء» من أجل فهم شروط إنتاج الفعل الجمعي المنظم داخل هذا التنظيم الاجتماعي، قبل البحث عن ربطه بباقي الأنساق والبنى الأخرى (الاجتماعية، السياسية، الثقافية...). هكذا، تمت المدارس السوسولوجية لشروط وآليات خضوع أو مقاومة الأفراد (وليس البنات أو الطبقات) للمحددات المتحركة في مسارهم الدراسي⁽⁹⁾، كما الدفاع والنضال عن ضرورة استحضار الشرط الإنساني كما السوسيوثقافي في أجندات مختلف الفاعلين المتدخلين في إنتاج النسق التعليمي⁽¹⁰⁾؛ كل ذلك في إطار نقد سلعة وسوقنة الفعل التربوي في عالم اليوم.

بما أن المجال لا يتسع هنا لرصد مختلف أوجه تطور السوسولوجيات الجديدة وتأثيرها في سوسولوجيا التربية، فإننا سنركز على مدرسة تطور سوسولوجيا المنهاج في السياق البريطاني من خلال رؤية جون-كلود فورغان. فكيف نشأت سوسولوجيا المنهاج؟ وكيف يرصد فورغان تطور سوسولوجيا المنهاج في السياق البريطاني؟ ما الجديد الذي حملته مقاربات وتحليلات فورغان بالنسبة لسوسولوجيا المنهاج خاصة، وسوسولوجيا التربية عامة، في السياقين الفرنسي والبريطاني؟ وما هي أهم الملاحظات النقدية والاستيمولوجية التي يمكن توجيهها لهذا العمل المرجعي؟

في السياق التاريخي والاستيمولوجي لظهور سوسولوجيا المنهاج

يعود ظهور مفهوم المنهاج أو الكيريكولوم «curriculum» إلى ستينيات القرن الماضي، في سياق اهتمام السوسولوجيات الانجلوساكسونية (البريطانية والأمريكية) بمدرسة الشروط المؤسسية والاجتماعية والثقافية لإنتاج الفعل التربوي وسير عمل النسق التربوي. وقد نظرت السوسولوجيا، على خلاف علوم التربية، للمنهاج بوصفه بناء اجتماعياً حاملاً لرهانات سياسية وإيديولوجية، ومعبراً عن منطق إنتاج السلطة بين الفاعلين المتدخلين في النسق التعليمي، بالشكل الذي يجعله «نمط انتقاء، تنظيم، وشرعة المعارف المدرجة في المناهج والبرامج الدراسية»⁽¹¹⁾.

في الواقع، ورغم اهتمام سوسولوجيا التربية الفرنسية بمدرسة الشروط الموضوعية لإنتاج وعمل النسق التعليمي والتربوي في علاقته بالأنساق الاجتماعية والسياسية (علاقات السلطة،

وبالتالي قابلة للدراسة والتتبع بوصفها «وحدة إنتاج» متعددة المجالات من جهة أخرى⁽¹⁸⁾. يبدو أن سوسيولوجيا المنهاج تنفتح على المقاربات النظرية والاستيمولوجية لباقي التخصصات (سوسيولوجيا التنظيمات، سوسيولوجيا الإدارة، سوسيولوجيا المجال المدرسي، سوسيولوجيا السياسات التعليمية والتربوية...) الفاعلة في دراسة «العلبة السوداء» كما تجعل من المؤسسات التعليمية مجالات للصراع حول السلطة.

اقرنت نشأة التفكير السوسيولوجي في قضايا بنية، نقل وتمير المعارف المدرسية (في إطار التفاعل بين النسق السياسي والنسق الاجتماعي) مع نشأة السوسيولوجيا نفسها من خلال المؤلف المرجعي لعالم الاجتماع الفرنسي المؤسس إميل دوركايم الموسوم بـ «التطور البيداغوجي في فرنسا»⁽¹⁹⁾ (L'Évolution pédagogique en France)، والذي شكل لحظة فارقة في تاريخ تعاطي السوسيولوجيا مع الفعل التربوي عامة، وتعاطي السوسيولوجيا الفرنسية مع قضايا المنهاج والبرامج الدراسية خاصة؛ لكن كل ذلك في إطار مقاربات ماكروية لم تسهم كثيرا في توجيه التحليل السوسيولوجي نحو شروط الإنتاج الميكروي للنسق التعليمي في علاقته بالنسقين الاجتماعي والثقافي. لذلك، فنشأة التفكير في «المنهاج» خلال حقبة سبعينات وثمانينات القرن الماضي -بالسياق البريطاني- قد جاء نتيجة للفراغ الذي تركه التفكير السوسيولوجي النقدي والماكروي (البورديوي وما بعد البورديوي) من جهة، وكرد فعل ضد هيمنة المقاربات الكمية على منطلقات صنع القرار السياسي والتعليمي في بريطانيا من جهة ثانية، فضلا عن تأثير السوسيولوجيا الأمريكية (ما بعد مدرسة شيكاغو) في مسار تطور الطلب على الخبرة السوسيولوجية من جهة ثالثة.

إن السوسيولوجيات الجديدة للتربية هي في الأصل سوسيولوجيات «ثائرة» ضد المقاربات الكلاسيكية والماكروية المتعالية عن الواقع الاجتماعي⁽²⁰⁾، سوسيولوجيات أكثر انفتاحا على عالم التربية والتكوين من جهة، وعلى الفاعل السياسي والاقتصادي من جهة أخرى. تحت ثقل السوسيولوجيا التفاعلية الأمريكية أضحت اهتمام علماء الاجتماع ينكب على ما يقع داخل الفصول الدراسية، المدارس، الجامعات، يومي ومعيش الحياة الدراسية، فضلا عن الابتكارات البيداغوجية التي عرفت بريطانيا منذ ستينيات القرن الماضي، وتزايد الطلب على الخبرة السوسيولوجية، فجاءت سوسيولوجيا المنهاج كنتيجة ل:

تسليط الضوء على أهم التحولات الاستيمولوجية والنظرية التي مست مسار وإنتاج السوسيولوجيات الميكروية الجديدة للتربية في بريطانيا خلال سبعينيات وثمانينات القرن الماضي. وتبعاً لذلك، نبع اهتمام فورغان بدراسة المنهاج كما نظرت له السوسيولوجيا البريطانية من وعي استيمولوجي ضمني بـ «تخلف» السوسيولوجيا الفرنسية -الماكروية- عن مواكبة تحولات المجتمعات المعاصرة من جهة، وفشلها في تطوير مقاربات نظرية جديدة كفيلة بالكشف عما يقع في العلبة السوداء لسوسيولوجيا التربية؛ أي «المدرسة».

يصرح فورغان أن رصده لتطور سوسيولوجيا المنهاج في السياق البريطاني، في إطار مدارس طبعة المعارف المدرسية وحدود ورهانات الانتقاء الاجتماعي، وبناء وتوزيع المعارف الفكرية والثقافية للتعليم⁽¹⁶⁾، يندرج في إطار نهج «سوسيولوجيا المعرفة» الذي سيسمح لنا بفهم الشروط الاستيمولوجية لإعادة تنظيم وممارسة سوسيولوجيا التربية في السياق البريطاني ضمن نسق «سوسيولوجيا المنهاج»، وسيمكننا من فهم الأطر النظرية لـ «السوسيولوجيات الجديدة للتربية» قياساً إلى السوسيولوجيا الكلاسيكية في السياق الفرنسي.

يأتي اهتمام المقاربة السوسيولوجية بالبرامج والمناهج الدراسية من منطلق أن المحتويات التربوية تقع في قلب العلاقة بين التربية والثقافة والمدرسة، حيث أن المضامين التعليمية «لا ينظر إليها كانعكاس، تعبير وصورة للثقافة المحيطة بل كإنتاج لمعارف ومواد منتقاة، بشكل واعٍ/لاواعٍ ونسقي/غير نسقي، وفي إطار الثقافة في لحظة معطاة لتاريخ المجتمع»⁽¹⁷⁾. ورغم الشروط البيداغوجية والديداكتيكية التي تفرضها عملية النقل الثقافي لهذا السجل «الحضاري» عبر المدرسة، إلا أن هذا الفعل يفرض على السوسيولوجيا ضرورة النظر إليه كـ «صيرورة غير بريئة» وغير منفصلة كذلك عن الرهانات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تطبع المجتمعات ما بعد الصناعية؛ وهنا تكمن أصالة إسهام سوسيولوجيا المنهاج كما تطورت في السياق البريطاني. نتيجة لذلك، تختلف سوسيولوجيا المنهاج عن سوسيولوجيا التربية في كون هذه الأخيرة تركز بشكل كبير على «مدخلات» (inputs) و«مخرجات» (outputs) التربية، في حين أن الأولى تولي أهمية كبرى لـ «ما يحدث داخل لعلبة السوداء» (ce qui se passe à l'intérieur de la boîte noire) أكثر من مساءلة المدخلات والمخرجات من جهة، وتجعل من هذه «العلبة السوداء» نفسها محط تفاعل بين مختلف الفاعلين؛

الجدلية بين المحتويات والمضامين التعليمية وبنيات وسياقات المصالح السياسية كما الرهانات التعليمية نفسها، في إطار الحديث عن كون مسألة تخطيط ووضع المناهج والبرامج الدراسية تقع في صلب اهتمام مختلف الفاعلين الداخليين والخارجيين عن النسق التعليمي، ولا تقتصر على جماعات الضغط السياسية والاقتصادية.

يشير فورغان إلى الأهمية التي تحتلها أعمال بيرنشتاين «Bernstein»، ضمن نسق «السوسيولوجيات الجديدة»، في مسار تطور التفكير السوسيولوجي في نظريات المنهاج في السياق البريطاني؛ خاصة مقالته «حول تصنيف وتأطير المعرفة التربوية» (Classification the On Knowledge Educational of Framing and المنشور في كتاب «المعرفة والمراقبة»⁽²⁴⁾) «Knowledge and Control» سنة 1971. تكمن أصالة إسهام بيرنشتاين في نظرية «رموز المعرفة المدرسية» (codes du savoir scolaire)، القائمة على ثلاثة تصورات تحليلية للفعل التدريسي والتربوي (الحدود الرمزية، التصنيف والتأطير)، والتي توصف بكونها مجموعة من القواعد الرسمية التي تحكم إنتاج وتنظيم «نظم الرسالة» التي تشكل المنهاج، البيداغوجيا والتقويم⁽²⁵⁾. في سياق آخر، قدم إيسلند (Esland) في نص له حول «التعليم والتعلم باعتبارهما تنظيم للمعرفة»⁽²⁶⁾ «Teaching of and Learning as the Organization of Knowledge» (منشور أيضا في كتاب المعرفة والمراقبة) إطارا نظريا مطعما بدراسات تجريبية حول المؤسسات التعليمية الثانوية يستند إلى تحليلات ونظريات سوسيولوجية متعددة ومختلفة (السوسيولوجيا الأمريكية، فينومينولوجية ألفيد شوتس والبناء البين-ذاتي كما صاغه بيركر ولوكمان)، دفعه إلى نحت مفهوم «موضوعية المنهاج» (objectivité du curriculum) الذي يجعل من المواد الدراسية متوافقة مع فضاءات واقعية متميزة موضوعيا (أو أشكال من المعرفة المتميزة منطقيا وابستيمولوجيا)⁽²⁷⁾. يبدو أن إيسلند يدافع عن تصور البناء الاجتماعي للمعارف المدرسية؛ من منطلق أن المعرفة نفسها محايدة موضوعيا. لذلك فدراسة المنهاج والبرامج الدراسية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار التصورات البين-ذاتية لمختلف الفاعلين في الحقل التعليمي⁽²⁸⁾ - بوصفه حقلًا مهنيًا - بالاستناد إلى البعد الإمبريقي والميداني الميكروي أكثر من التحليلات الماكروية التي ترى في المنهاج نفسه إنتاج «مسلم سياسي مفارق للمعيش المهني للفاعلين».

- تطبيقات ومقترحات تطوير التكوين العلمي والتكنولوجي في المدرسة؛

- تمديد متوسط مدة الدراسة؛

- تطوير المدارس الثانوية المتكافئة والشاملة (comprehensive schools) التي أضحت تنفتح على مختلف الشرائح الاجتماعية؛

- تجديد مضامين ومناهج التدريس في المراحل الابتدائية والثانوية؛

- وأخيرا، سنة 1964، تم خلق «مجالس المدارس للمنهاج والإمتحانات» (Schools Council for Examinations Curriculum) -هيئة شبه عمومية ورسمية- لتنسيق وتنظيم الابتكارات في مجال البرامج والموارد الدراسية⁽²¹⁾.

انطلاقا من هذه المؤشرات، فرضت المقاربة السوسيولوجية النظر إلى المواد الدراسية ليس بوصفها أنساقا فكرية وإنما كأنساق اجتماعية [إنتاجات اجتماعية] تحدد وتدافع عن الحدود، تضمن ولاء أعضائها وتمنحهم الشعور بالانتماء. ومنذ أولى الدراسات حول المنهاج⁽²²⁾، شكلت مسألة التغير الاجتماعي والابتكار البيداغوجي مدخلا للوقوف عند المتغيرات الإيديولوجية والسياسية الكامنة وراء تصميم وتنظيم أي منهاج أو برامج دراسية، فضلا عن مسالة الشروط الثقافية المحددة لطبيعة المنهاج نفسه: هل هو من طبيعة ثابتة أم متغيرة؟ هل يمكن للمنهاج أن يتناسب مع التغيرات الاجتماعية أم أنه فاعل في إنتاج التغير الاجتماعي نفسه؟⁽²³⁾ إضافة إلى ذلك، تم تسليط الضوء على مسألة الصراع حول السلطة؛ لكن هذه المرة من داخل التنظيمات المؤسسية تارة، وعلى المستوى الاجتماعي والثقافي تارة أخرى.

وفق منطق الصراع حول السلطة، نُظر إلى المناهج والبرامج التعليمية، وفي إطار تطور المد الليبرالي في بريطانيا ضمن حقبة الحرب الباردة، بوصفها نسقا قائما على تسويات بين رهانات ومصالح اجتماعية وسياسية مختلفة؛ إذ إن الحاجة التاريخية إلى العمال في سياق النظام الليبرالي قد جعلت من المدرسة مؤسسة لتزويد المتعلمين بمهارات مفيدة اجتماعيا واقتصاديا. يمكن اعتبار هذا الرهان هو المتحكم أساسا في «عمومية» التعليم المدرسي وجعله في متناول مختلف الشرائح الاجتماعية، نظرا لكون تحولات النظم التعليمية في السياقين الفرنسي والبريطاني قد ظلت لصيقة بالتحولات الاجتماعية والسياسية التي مست نظم الحكم كما الصراع حول السلطة. لذلك، سيكون من المفيد استحضار التاريخ كمدخل تحليلي أساس للكشف عن طبيعة العلاقة

قضايا التربية والتعليم، لحظة فارقة في تاريخ تطور السوسيولوجيات الميكروية وتوجيه اهتمام العلم الاجتماعي نحو المهمش والبسيط واللامفكر فيه في إطار السوسيولوجيات الماكروية (الابستمولوجيا الفرنسية والفينومينولوجيا الألمانية). لذلك، لا يمكن إنكار تأثير هذه البحوث والدراسات في بناء مناخ علمي منفتح على الإنسانيات والاجتماعيات في السياق البريطاني من جهة، وفي تخليص السوسيولوجيا الفرنسية من نزعتها النظرية وإرث «السرديات الكبرى» والدفع بالممارسة العلمية نحو المجتمع من جهة أخرى.

لكن مع ذلك، لا يجب أن نغفل البعد القطري لهذه البحوث والدراسات (في إطار منطق الدولة الوطنية في بريطانيا العظمى) التي تنطلق من وحدة الجسم الاجتماعي البريطاني (على عكس السياق الفرنسي حيث نجد أن حدة النقاشات الإثنية والدينية في تصاعد وتزايد مستمر)، تحت ثقل إسهام التحليلات الثقافية الأمريكية، من أجل الدفاع عن فكرة أن البناء الاجتماعي للمنهاج والمعارف المدرسية يؤثر في الشروط السياسية والاقتصادية لعمل السياسات التعليمية. يظهر إذن أن معظم هذه التحليلات السوسيولوجية لم تخرج في الواقع عن منطق دراسات الحالة ويصعب تعميم نتائجها في سياق واقع معولم اقتصاديا قبل أن يكون منشعبا اجتماعيا.

بالإضافة إلى ذلك، أثرت المدرسة السوسيولوجية الأمريكية، المنفتحة أكثر على التقنيات الكيفية والمنهاج التحليلية، في الممارسة العلمية البريطانية التي ظلت لصيقة بالتحليلات الكمية وإرث المنطق القياسي للعلوم السياسية والاقتصادية، وتم بذلك تفضيل هذا النمط من التحليلات الميكروية على الأنساق الماكروية. والواقع أن انشباكية رهانات ومصالح الفاعلين المختلفين اليوم في المجال المدرسي يفرض تجديد الحوار الابستمولوجي ليس فقط بين الكم/الكيف النظري/الميداني، وإنما بين مختلف العلوم الفاعلة في دراسة المدرسة والمنهاج والبرامج الدراسية (علوم المدرسة).

لا يمكن أن ننظر اليوم إلى المنهاج والبرامج الدراسية بوصفها «منتوجا» متنازعا حوله من قبل مختلف الفاعلين المباشرين أو غير المباشرين في إنتاج الفعل التربوي والتعليمي فقط، وإنما كمجال لتوفيق قوانين المجتمع مع قوانين السوق المفتوح في إطار الليبرالية الجديدة، بالشكل الذي يجعل هدف المضامين والمحتويات المدرسية إنتاج أفراد قادرين على الانخراط في المجالات المهنية والتقنية ويساهمون في إعادة إنتاج دورة الاقتصاد

يقترح مايكل يونغ «Michael Young» في نص له موسوم بـ «مدخل لدراسة المنهاج كتنظيم اجتماعي للمعرفة» (An Approach to the Study of the Curricula as Socially Organized Knowledge) (منشور كذلك في كتاب المعرفة والمراقبة) تصنيفا لأشكال تنظيم المعرفة في المناهج والبرامج الدراسية قائما على ثلاثة أبعاد: درجة تخصص المناهج الدراسية، درجة التجزئة ودرجة التراصف أو التسلسل الهرمي للمعرفة التي يتضمنها المنهاج⁽²⁹⁾. تبعا لذلك، نجد يولي أهمية كبرى للبعد الأخير من أبعاد إنتاج وتنظيم المعارف الدراسية في إطار المنهاج، نظرا لكون النظام التعليم البريطاني يولي أهمية كبرى لتراتبية المعارف المدرسية؛ بل إن مختلف الفاعلين (من مدرسين ومتعلمين...) ينخرطون في إبقاء أهمية كبرى لما يسميه يونغ بـ «مواد الإمتحان»⁽³⁰⁾. يمكن للمعرفة المدرسية أن تكون نتاجا اجتماعيا وثقافيا، لكن التمييز التراتبي للمعارف المدرسية، بوصفه محددا للنجاح الدراسي، هو ما يجب أن تهتم به السوسيولوجيا بغية الكشف عن الشروط الخفية لإنتاج التراتب الاجتماعي والطبقي.

واضح، بلسان فورغان، أن هذه الأبحاث التي أجريت في إطار «السوسيولوجيات الجديدة للتربية» في السياق البريطاني حول قضايا المنهاج والبرامج الدراسية مختلفة وغير متجانسة إلى حد بعيد. وإذا ما كانت هناك مساهمة لدراسات وأبحاث بيرنشتاين، إيسلند ويونغ فإنها تكمن في لفت انتباه السوسيولوجيين كما باقي الفاعلين إلى أهمية الأسس والرهانات الاجتماعية للتنظيمات، التراصف الطبقي وشرعة المعارف المدرسية⁽³¹⁾. تحت ثقل منطق الطلب على الخبرة السوسيولوجية، ونسق بناء المعرفة في السياق البريطاني، لم تستطع السوسيولوجيات الجديدة للتربية أن تحافظ على النفس المزعج للسوسيولوجيا الكلاسيكية من أجل نقد السياسات العمومية للدولة والتأثير في شروط بناء القرار التربوي (كما هو الشأن في فرنسا وألمانيا). لذلك، ظلت معظم الدراسات في مستوى توصيفي ومورفولوجي جعلها تتعرض للنقد⁽³²⁾ في إطار تطور التفكير السوسيولوجي في التربية مع مطلع القرن الحادي والعشرين.

قضايا ابستمولوجية لسوسيولوجيا المنهاج في السياق الراهن

عموما، تظل الإسهامات الابستمولوجية لسوسيولوجيا المنهاج في السياق البريطاني، فيما يتعلق بإعطاء أولوية لسوسيولوجيا المعرفة في تحليل الشروط الاجتماعية لبناء المعرفة وتحليل

(منهجية، نظرية وابستمولوجية) في السياقات الأمريكية⁽³⁴⁾. وتبعاً لذلك، تواجه سوسيولوجيا المنهاج (وسوسيولوجيا التربية بشكل عام) نفس التحديات إضافة لهيمنة منطق السوق على شروط إنتاج الفعل التربوي. لم تعد سوسيولوجيا التربية لصيقة بـ«السرديات الكبرى» أو حتى منفتحة على الشروط الميكروية لتنظيم العمليات التربوية، وإنما خاضعة لمنطق السوق في إطار سلعة وسوقنة نظم التعليم وجعلها خاضعة لمصالح الفاعل الاقتصادي أكثر من رهانات الفاعل السياسي أو الاجتماعي (سواء في دول الشمال أو الجنوب)، وأضحينا نتحدث عن هيمنة البعد التسويقي والخدمات على منطق الفعل التربوي للمؤسسات التعليمية⁽³⁵⁾.

والاستهلاك. لذلك، نجد أن هذه الأبعاد والرهانات الجديدة للتربية هي ما يجب أن تركز عليه سوسيولوجيا المنهاج والمدرسة، ليس فقط في السياقين الفرنسي والبريطاني وإنما في مختلف دول العالم في إطار ممارسة منفتحة على الشروط الموضوعية المحلية في ضوء النسق الكوني.

خلال العقد الأخير، أوضحت السوسيولوجيا تواجه ثلاث تحديات رئيسية: التحدي الأول هو أن يؤلف علم الاجتماع من المجتمع، والثاني هو بناء علم الاجتماع في المجتمع، والتحدي الثالث هو بناء علم الاجتماع للمجتمع، والدفاع عن الكائن ذاته [المجتمع بالضرورة] الذي كان أساس علم الاجتماع الأصلي⁽³³⁾، وتعيش أزمة ثلاثية ومركبة

هوامش

4 - حول علاقة السوسيولوجيا بمنطق السوق المفتوح انظر مقال بوراووي:

- Michael Burawoy, La sociologie publique face au marché, dans Isabelle Hillenkamp, Jean-Louis Laville, Socioéconomie et démocratie L'actualité de Karl Polanyi, ERES, 2013, p: 89-104.

في الواقع، يشغل بوراووي في مقالته السابقين، وفي جل أعماله النقدية، حول مؤلف «التحول العظيم» لكارل بولاني، انظر:

- Karl Polanyi, The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time. Boston: Beacon Press, (2001 [1944]).

5 - حول اللامساواة والتكافؤ في مجال إنتاج المعرفة السوسيولوجية بين الشمال والجنوب، انظر الخطاب المرجعي لمايكل بوراووي بعد نهاية ولاية رئاسته للجمعية الدولية للسوسيولوجيا سنة 2014:

مايكل بوراووي، مواجهة عالم غير متكافئ، ترجمة: ساري حنفي ومحمد الإدريسي، مجلة إضافات (المجلة العربية لعلم الاجتماع)، العدد 30-31، 2015.

6- انظر:

- Touraine Alain, La société post-industrielle, Naissance d'une société, Paris, Denoël, 1969.

7-Éric Mangez, « Forquin Jean-Claude. Sociologie du curriculum », Revue française de pédagogie, 168 | 2009, 143.

8 - انظر التقديم الذي خص به «جان بول فليود» (Jean Paul Filiod) ملف مجلة «الإنثولوجيا الفرنسية» (Ethnologie française) حول «أنثروبولوجيا المدرسة» (Anthropologie de l'école):

- Jean-Paul Filiod, «Anthropologie de l'école. Perspectives », Ethnologie française 2007/4 (Vol. 37), p. 590.

* - جان-كلود فورغان (Jean-claude Forquin) مبرز في الفلسفة ودكتوراه دولة في الآداب والعلوم الإنسانية. أستاذ علوم التربية بجامعة روان (فرنسا)، نشر العديد من الدراسات والمؤلفات حول تطور السوسيولوجيات الجديدة في السياق البريطاني، سوسيولوجيا المنهاج واللامساواة والتكافؤ التعليمي.

1 - انظر مؤلفي «الورثة» و«إعادة الإنتاج» لبير بورديو وجان-كلود باسرون:

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et leurs études, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Collection Le sens commun, 1970.

والنقد الذي وجهه لهما ريمون بودون من خلال مفهوم «استراتيجيات الفاعلين» (les stratégies des acteurs):

- Raymond Boudon, L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, paris, A.Colin, 1973.

2 - انظر نقد جان فرايسوا ليوتار للمركزيات النظرية والأيديولوجية الكبرى التي تدعي قدرتها على تقديم تفسير نهائي وشامل لحركة التاريخ وتقدمه وحديثه عن مفهوم «السرديات الصغرى»، في مؤلفه المرجعي «شرط ما بعد الحداثة»:

- Jean-François Lyotard, La Condition postmoderne, Minuit, 1979.

3 - حول تفاعل السوسيولوجيا مع الحركات الثلاثة لسلعة وسوقنة العالم (العمل، المال والأرض)، انظر مقال متعين للرئيس السابق للجمعية الدولية للسوسيولوجيا (ISA) مايكل بوراووي:

- Michael Burawoy, the future of sociology, Epilogue in Robert Brym (ed.), New Society, Nelson, 2013.

- F.W Musgrove, The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum, 1968, p : 96-109. In J.F Kerr, ed, Changing the Curriculum. London, University of London Press, 1968.

23 - Jean-Claude Forquin, Ibid, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, op.cit,p : 217.

24 - B Bernstein B, On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M.F.D Young, éd, Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. London, Collier-Macmillan, 1971. (47-69). Traduit et reproduit in Bernstein B. : Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Ed. de Minuit, 1975, chap. 10.

25 - Jean-Claude Forquin, Ibid, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, op.cit, p : 221.

26 - G Esland, Teaching and Learning as the Organization of Knowledge, 1971. In Young, éd., o.c. (70-115).

27 - Jean-Claude Forquin, Ibid, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, op.cit, p : 223.

28 - ibid, op.cit.

29 - ibid, op.cit.

30 - ibid, op.cit, p : 224.

31 - ibid, op.cit.

32 - أنظر:

- Claude Trottier, La «Nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensée en voie de dissolution?, Revue française de pédagogie Année 1987 Volume 78 Numéro 1 pp. 5-20.

33 - مايكل بوراوي، مواجهة عالم غير متكافئ، مرجع سابق، ص: 57-58.

34 - محمد الإدريسي، سؤال اللغة في الكتابة السوسيولوجية، مجلة الكوفة، العدد 11، 2017 (جامعة الكوفة، بغداد، العراق)، ص: 76.

35 - أنظر:

- Monica Gather Thurler, Guy Pelletier, Yves Dutercq, Leadership éducatif ?, Recherche & formation 2015/1 (n° 78), pp: 95-109.

9 - أنظر مؤلف فرانسوا ديبلي حول سوسيولوجيا التجربة المدرسية:

- François Dubet, Danilo Martuccelli, A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris : Seuil, 1996.

10 - ومؤلفه الآخر:

- François Dubet, Pourquoi changer l'école ?, Paris, Textuel, 1999.

11 - J-c Forquin (dir.), Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche. Paris : INRP/L'Harmattan, 1990, p: 114.

12 - Benoit Ladouceur, « Jean-Claude Forquin, Sociologie du Curriculum », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, 2009, mis en ligne le 28 octobre 2009, consulté le 29 juillet 2017. URL : <http://lectures.revues.org/807>

13 - Jean-Claude Forquin, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. In: Revue française de sociologie, 1984, 25-2. pp. 211-232.

http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_2_3792

14- Jean-Claude Forquin, Sociologie du Curriculum, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2008.

15 - Forquin Jean-Claude. Note de synthèse [La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)]. In: Revue française de pédagogie, volume 63, 1983. pp. 61-79; doi : 10.3406/rfp.1983.2301

http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2301

16 - Jean-Claude Forquin, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. op.cit, p : 211- 220.

17 - Ibid, p : 212.

18 - Ibid, 214.

19 - Émile Durkheim, L'Évolution pédagogique en France, Paris, 1938.

20 - انظر مقال فورغان سابق الذكر:

Forquin Jean-Claude. Note de synthèse [La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)], op.cit.

21 - Jean-Claude Forquin, La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. op.cit, p : 215.

22 - أنظر المقالة التأسيسية لسوسيولوجيا المنهاج في السياق البريطاني ضمن كتاب جماعي حول «تغيير المنهاج»: